

HATÁRHELYZETEK V.

**Sztereotípiák, választások,
túlélési stratégiák kisebbségi
léthelyzetekben**



HATÁRHELYZETEK V.

**Sztereotípiák, választások,
túlélési stratégiák kisebbségi
léthelyzetekben**

Szerkesztő

Szoták Szilvia

Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium
Budapest 2013

A kötet a NEFMI pályázata alapján a Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium keretében működő Kutatói Szakkollégium hallgatóinak tanulmányait tartalmazza

Belső tutorok:

Kötél Emőke, Szarka László, Szoták Szilvia

Szakmai lektorok:

Beregszászi Anikó, Csata Zsombor, Csernicskó István, Erdődy Gábor, Kész Margit,
Thomka Beáta, Vass Vilmos

Angol nyelvi lektor:

Ferenc Viktória, Papp Gergely

Tördelő:

Szabó Viktor

Felelős kiadó:

Dr. Hatos Pál

ISBN 978-963-87423-4-6

TARTALOM

ELŐSZÓ:

Szarka László - Szoták Szilvia: A kisebbségi paradigma meghaladása.....7

I. MÍTOSZOK, HAGYOMÁNYOK, SZTEREOTÍPIÁK

Bajcsi Ildikó: *Történeti sztereotípiák a magyar és a szlovák történetírásban a soknemzetiségű Magyarország felbomlásának, a nemzetállamok létrejöttének interpretációs problémái.....*16

Molnár Ferenc: *A munkácsi görög katolikus egyházmegye főpapsága és a ruszin identitás viszonyrendszere 1848–1849-ben.....*53

Zoller Katalin: *Tanterv- és tankönyvelemzés a fogalmi váltásra alapozott tanulás lehetőségének szempontjából.....*74

Túri László: *A vereckei honfoglalási emlékmű „mitológiájának” kialakulása és újraértelmezése mélyinterjúk tükrében.....*88

Hajdú András: *Magyarországi és szlovákiai középiskolai történelem tankönyvek tartalmi-szerkezeti különbségei.....*103

Válent Viktória: *Kölcsönös ellenségképek a szlovák és magyar történelemtankönyvekben.....*126

Zán Gál Adél: *A lokális hagyomány és hiedelem szerepe a kisebbségi magyar közösségek kulturális identitásában - Salánk népi hiedelemvilágáról.....*154

II. NYELVVÁLASZTÁSI STRATÉGIÁK A XXI. SZÁZADI POLITIKAI TÉRBEN

Ferenc Viktória: *Politikai diskurzus a határon túli magyar felsőoktatás nyelvéről – különös tekintettel az anyaországi és a szlovákiai magyar pártok álláspontjára.....*174

Gazdag Vilmos: *A nyelvválasztási stratégia és a pályaválasztás összefüggései a kárpátaljai beregszászi járás magyar középiskolási körében*200

Molnár Anita: *„Óvodában szívesen vagyunk.” Elmélet és gyakorlat Beregszász óvodáinak oktatási nyelvében.....*231

Molnár Edina: *Adalékok az államnyelv oktatásának hatékonyságáról a kárpátaljai magyar iskolákban.....* **258**

Roginer Oszkár: *A jugoszláviai magyar kulturális tér és a geokulturális identitás viszonya 2000 és 2010 között.....* **286**

Séra Magdolna: *Az oktatási-nevelési támogatás mint az iskolai tannyelvválasztást befolyásoló tényező Kárpátalján?.....* **310**

Stark Gabriella Mária: *Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban: a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete.....* **335**

III. MENNI VAGY MARADNI?

Mező Andrea: *Budapesten tanuló kárpátaljai fiatalok hazatérési és letelepedési tervei a kettős állampolgársági törvény ismeretében.....* **368**

Batizán Emese: *Áruba bocsátott etnicitás - turizmusra vállalkozva.....* **390**

Pápay Boróka Tímea: *Állami forráselosztás a romániai magyar nonprofit szektoron belül.....* **411**

Raffai Zsolt: *Magyarországon végzett vajdasági frissdiplomások munkavállalása...428*

Rózsa Rita: *Az uniós források szerepe a vajdasági szakképzésben.....* **449**

NÉV – ÉS TÁRGYMUTATÓ..... **464**

AKÖTET SZERZŐI..... **472**

Előszó

Szarka László – Szoták Szilvia

A kisebbségi paradigma meghaladása

A Balassi Bálint Intézet Márton Áron Szakkollégiuma által 2008 óta a külföldi magyar egyetemi hallgatók és doktoranduszok részére meghirdetett kutatói pályázat ötödik évfolyamának – azaz a 2012. évi ösztöndíjasok által elvégzett kutatásoknak – az eredményeit tartja kezében az olvasó. A kutatói szakkollégiumi program *Határhelyzetek* címmel indított kiadványsorozatának ez az ötödik kötete négy diszciplína megközelítésében elemzi a kisebbségi léthelyzetek folyamatosan újratermelő nyelvi, identitás- és oktatáspolitikai, regionális és migrációs alapkérdéseit: a résztvevők történeti, nyelvészeti, szociológiai és pedagógiai módszerekkel vizsgálják saját magyar közösségeik élő problémáit.

Az önálló kutatás nehézségeivel és kihívásaival a szerzők – az egyetemi képzésben szerzett rutinjukkal együtt – jórészt ezekben a munkákban szembesültek először. Részben azért, mert a kisebbségi magyar társadalmak intézményi, nyelvi, történeti, néprajzi, oktatási sajátosságairól – az elmúlt években elvégzett nagy számú kutatás ellenére – még nem alakult ki olyan referenciális értékű, megállapodott tudományos közvélekedés, amely biztos szakmai-módszertani háttérrel jelenthetne a folyamatosan változó interetnikus, regionális jelenségek kutatásában. Más esetekben viszont éppen azért kellett járatlan vagy alig kitaposott utakat választaniuk, mert olyan elemzési témát, területet, szempontot választottak, amelyben kevés az eddig összegyűjtött releváns eredmény.

Örömmel állapíthatjuk meg, hogy a kötet kárpátaljai, erdélyi, vajdasági és felvidéki szerzői – akiknek egy része saját régiójának felsőoktatási intézményeiben, másik része pedig magyarországi egyetemeken, doktori iskolákban tanul – élni tudtak a kutatói szakkollégium által kínált lehetőségekkel. Belső és külső tutorok segítségével, a Márton Áron Szakkollégium által biztosított konzultációs és prezentációs alkalmakat kihasználva, eredményesen oldották meg kutatási programjuk feladatait. Tanulmányaik olyan tudományos következtetéseket rögzítenek, amelyek az integrálódó kelet-közép-európai térben a magyar nyelvű és magyar tárgyú tudományosság szempontjából egyaránt fontos adalékokkal szolgálnak az elemzett kérdéskörökben.

Mítoszok, sztereotípiák, ellenségképek

A határok elválasztó, tiltó, korlátozó funkcióinak 1990 óta folyamatos leépülése, megszűnése ellenére napjainkban sokszor ütközünk abba a jelenségbe, amelyet „a fejekben rögzült határok” szindrómájával lehet leírni. A részben szimbolikus, részben pedig gyakorlati nemzetállami funkciókat őrző politikai határokhoz sokaknál továbbra is olyan képzetek társulnak, amelyek a határokból ma is a nemzeteknek – mint territorializált, földrajzilag leírható képződményeknek – meghatározó, lényegi elemét látják. A politikai határoknak ehhez a – 19–20. századi nemzetépítő nacionalizmusok szempontjából meghatározó – szerepéhez olyan kijelölő, elválasztó, delimitáló, megkülönböztető, tiltó funkciók kapcsolódnak, amelyek napjaink alapvetően nemzetközi tudományosságában értelmüket veszítik.

A nemzeti, nemzetállami keretek közt szervezett tudományos életben a kisebbségi kutatók helyzete sohasem volt könnyű. Részben, mert a a szakralizált és kanonizált nemzet történeti, kulturális narratívái ma is meghatározó súllyal vannak jelen tájainkon, például a hivatalos történelem tankönyvekben, amelyek a nemzeti tudományként oktatott történelemben a nemzeti, nemzetállami különbségekre helyezik a hangsúlyt. Hasonló jelenségek figyelhetők meg azokban a szimbolikus térfoglalásként leírható térhasználati eljárásokban, amikor a nemzeti szempontból szimbolikus helyek, hegyek, várak, városok, terek értékelődnek fel történeti emlékezeti helyként: az ünnepi megemlékezések hivatalos, félhivatalos rítusaival vagy éppen a szimbolikus helyeket érő folyamatos támadásokkal, azaz a körülöttük állandósult konfliktusokkal.

Emiatt is különösen figyelemre méltó az a tény, hogy a kötet nyitó fejezetében a történeti elemzések többsége a történeti emlékezeti helyek és a történelemkönyvekben kanonizált nemzeti történeti narratívák mögött meghúzódó sztereotípiákat, mítoszokat és ellenségképeket vizsgálja. Verecke és Trianon a magyar nemzeti történelem két sokjelentésű emlékezeti helye, amelyekhez egyrészt a magyarság európai jelenléte, a történeti magyar államiság kialakulása és összeomlása kötődik. Másrészt viszont ez a két éretlemzési fogalomként használt hely a térségben velünk együtt élő nemzetekhez fűződő sok évszázados – részben termékeny, részben viszont ellentmondásos és konfliktusos – viszonyunk értelmezési kereteit is jól kijelöli.

Túri László tanulmánya a 2008-ban felavatott vereckei magyar és – az 1939. évi magyar-ukrán harcok áldozatainak emelt – ukrán emlékműhöz kötődő nemzeti mítoszokkal, rítusokkal, narratívákkal, konfliktusokkal foglalkozik az emlékmű-állítás kárpátaljai magyar és ukrán sajtóforrásai alapján. Jól érzékelteti, hogy a magyarok és az ukránok számára egyaránt fontos hely nemcsak a két nemzet közötti vitákban, hanem a magyar és az ukrán társadalomban, illetve a kárpátaljai magyar közösségben is különböző reakciókat váltott ki. A kulturális emlékezet asmanni fogalmának politikai, kulturális és identitáspolitikai vonatkozásait vizsgálva a tanulmány fontos szempontokat vet fel a belső és a nemzetek közötti megbékéléshez szükséges feltételekről.

Ebbe a sorba tartozik Bajcsi Ildikó tanulmánya is, aki a soknemzetiségű Magyarország felbomlásának és a kelet-közép-európai nemzetállami rendszer kialakulásának magyar és szlovák historiográfiai megközelítéseit hasonlította össze.

A „Trianon-jelenség” keretei közt az 1918–1920 közötti folyamatok, változások szaktörténeti elemzésében szlovák és magyar oldalon egyaránt igen erős szemléleti különbségek mutathatóak ki. A magyar és szlovák etnocentrikus történelemfelfogásra egyaránt jellemző etnikai, történeti sztereotípiák, módszertani nacionalizmusok fogalmi, elemzési sajátosságai gyakran jobban hasonlítanak egymásra, mint a két ország belső szaktörténeti, illetve köztörténeti diskurzusai.

A történeti tárgyú tanulmányok közt számos érdekes megfigyeléssel gazdagítja a kanonizált, hivatalos történelmi ismeretanyagokról meglévő tudásunkat az a két munka – Valent Viktória és Hajdú András tanulmánya – amelyben a magyar és a szlovák történelemtankönyvek összehasonlító tartalom- és fogalomelemzését végezték el. A 19. századi nemzetépítési folyamatokban felértékelődött etnikai, történeti sztereotípiák máig kimutatható hatása mellett a tankönyvi kanonizációban az etnocentrikus megközelítések egyoldalúságai jelzik a magyar-szlovák ellenségek vitalitását. Ez a két elemzés is aláhúzza annak multiperspektívikus megközelítésnek a fontosságát, amely a kisebbségi helyzetben szocializálódott értelmiségiek esetében egyfajta természetes adottságnak is tekinthető, hiszen a kétnyelvűség, a két kultúrában való párhuzamos tájékozódás magától értetődően kínálja az összehasonlító és a nemzeti kizárólagosságok meghaladására törekvő látásmódot, szemléletet. Ezért lehet különösen nagy jelentősége annak, hogy a tanárképzésben is minél erőteljesebben érvényesüljön ez a megközelítés, hiszen jórészt a tanárokon múlik a szomszéd nemzetek „közös” vagy „párhuzamos”, de alapvetően rokon történelmének korszerű oktatása.

A kötet hasonló témájú tanulmányai közt külön figyelmet érdemel Zoller Katalin tanterv- és tankönyvelemzése, amely a „fogalmi változások” kategóriájából kiindulva vizsgálja a tanulási folyamat hagyományos és korszerű elemeinek kölcsönhatását a romániai általános iskolák IV. osztályos természetismereti tantervében és tankönyvében. Elemzése jelzi, milyen nehéz elérni, hogy a tanulók által elsajátított ismeretek valódi tudássá, az összefüggéseket új fogalmak révén felismerni képes szemléletté alakuljanak át. Minthogy tantervek és tankönyvek közt rendre nagyok a szakmai, szemléleti különbségek, ez a tanulmány joggal hangsúlyozza a tanári attitűd jelentőségét.

A lokalitás és etnicitás jelentősége

A kisebbségi, multietnikus körülmények közt folyó társadalomkutatásban kétségkívül eredendően más értéke van a helytörténeti, regionális és lokális vagy etnikai vonatkozású vizsgálatoknak. A kötetben többféle megközelítésben, tematikai metszetben találkozhatunk ennek a ténynek a tudatosításával. A szülőföldi, etnikai kötődések általában nem a feltételezett elzárkózás tendenciáit, hanem a mikroszinten is sokszínű világ elfogadását, ugyanakkor a vele szemben való önmeghatározások, önértelmezések erejét is jelzik.

Zán Gál Adélnak a beregi Salánk hagyomány- és hiedelemvilágát bemutató tanulmánya jól érzékelteti, hogy a magyar nyelvű lokális közösség számára miért fontos ma is az az emberi élet fordulóihoz kötődő szokásrend, amelynek keresztyén,

magyar, lokális értékvilágai jórészt összeegyeztethetőek, néhány ponton kölcsönösen kiegészíthetőek a helyben élő görög katolikus ruszinok párhuzamos hagyományaival.

A ruszinok (rutének, magyar-oroszok, kisoroszok vagy kárpátukránok) identitásának történeti komponenseit, s azok közt is a munkácsi és eperjesi püspökség keretei közt tevékenykedő görög katolikus egyház működésének, illetve a ruszin értelmiségnek a „népek tavasza” idején aktivizálódott nemzetépítő szerepét Molnár Ferenc tanulmánya elemzi. Levéltári alapkutatásokra támaszkodva arra hívja fel a figyelmet, hogy kezdetben a ruszin egyházi és népnyelv mellett mindvégig a vallási törekvések, például az önálló magyarországi görög katolikus érsekség megalapítása jelezték a nemzetépítés fő oszlopait. Ezek mellett azonban az 1848. évi magyar forradalommal, a magyar államisággal való azonosulás elemei is megfigyelhetőek a nemzeti mozgalom későbbi szakaszaiban. Ez alapvetően azzal függött össze, hogy a ruszin egyházi értelmiségi karrierépítés – különösen az 1867. évi kiegyezést követően – felerősítette a magyar kultúrával való azonosulást. Az ungvári papképző szemináriumban eltöltött éveik alatt a magyar vált domináns nyelvükké, aminek súlyát csak növelte, hogy már a latin helyett 1848-ban a magyart tették meg a püspökség hivatalos nyelvévé.

Nyelvválasztási stratégiák a XXI. századi politikai térben

Az első világháborút lezáró békeszerződések teljesen átrajzolták Európa etnikai térképét, s még inkább igaz lett az a megállapítás, hogy a nyelv-, és államhatárok nem esnek egybe. Ezek a változások máig tartó feszültségeket okoznak az egyes országok között (pl. szlovák nyelvtörvény). Trianon óta a magyar nyelv nem egy, hanem egyszerre nyolc országban fejlődik tovább. Ebben a nyolc államban különböző a magyarság nyelvi vitalitása, gazdasági és politikai ereje, demográfiai eloszlása, intézményi háttere, s ennek összefüggésében különbözőek a magyar kisebbségi csoportok oktatáspolitikai esélyei és nyelvi jogi lehetőségei is a különböző nyelvi szintereken. Természetesen a közös történelmi-ideológiai tér, az Európai Unióhoz való csatlakozás és integrációs kötelezettségek, a rendszerváltást követően a Kárpát-medencében újra felerősödő nemzetállami törekvéseknek köszönhetően azonosságok, párhuzamos tendenciák is tetten érhetők (kedvezőtlen demográfiai folyamat, szórványosodás, nyelvi szinterek szűkülése, kedvezőtlen törvényhozás). Egyre nyilvánvalóbb, hogy – bár a kisebbségi léhelyzetekben a család nyelv és kultúra átörökítő szerepe a fontos – a kisebbségi iskolai oktatásnak is egyre nagyobb és meghatározóbb szerep jut a nyelvmegtartás és a nemzeti/etnikai/kulturális identitás megtartásában.

A kérdés az, hogy milyen nyelvű, milyen tanyelvű oktatásról beszélünk? Számos nemzetközi és hazai kutatás is azt igazolta, hogy a gyerek számára az a leghatékonyabb, ha anyanyelvén tanulhat, ugyanakkor kisebbségi létben a környezeti nyelv/ a többségi nyelv oktatásának kérdése is létfontosságú. Erről a témáról napjainkban sem lehet feszültségmentesen értekezni, s ennek oka a többség-kisebbség relációjában keresendő, azaz abból fakad, hogy a kisebbségi csoportok és a többségi oktatáspolitikai céljai és válaszai eltérnek egymástól. A kisebbségi csoportok dilemmája a nyelvmegtartás vagy

nyelvcseré, valamint a kétnyelvűség különböző (és sokszor téves!) megítélésének irányába mozog. A léthelyzetekből fakadóan az a kérdés, hogy úgy tartás-e meg az anyanyelvet, hogy amellet a környezeti nyelvet vagy államnyelvet valamint egyéb idegen nyelveket is magas szinten elsajátítsanak, vagy a többségi társadalomba való sikeresebb szocializálódás és integrálódás, illetve érvényesülés miatt lemondjanak az anyanyelv elsődlegességéről?

Elméleti szempontból nem kérdés, hogy melyik a jó választás, hiszen a gyakorlat egyértelműen azt igazolja, hogy a külhoni magyarok területeken az tud érvényesülni és pozícióba kerülni, aki a kisebbségi és a többségi nyelvet is magas szinten beszéli.

A magyar közösségek megmaradásában, nyelvének megtartásában tehát központi szerepet játszik az oktatás. Ezért nem véletlen, hogy a fiatal kutatók többsége is fontosnak tartotta a téma vertikálisan is több szempontú kutatását és megközelítését. A kárpátaljai régió ösztöndíjasai óvodától a felsőoktatásig érintik az oktatás témakörét. Ennek aktualitását az adja, hogy az ukrán nemzetállamépítés következményeként az elmúlt években több olyan korlátozó intézkedés született, amely érinti és negatív irányba befolyásolhatja az ottani magyar kisebbségi oktatás helyzetét, és ezáltal a magyar közösség fennmaradását.

Molnár Anita a beregszászi óvodák oktatási nyelvét vizsgálta a törvények, azaz az elmélet és a gyakorlat függvényében. Kutatásának újdonsága, hogy noha a tannyelv választással kapcsolatban több írás jelent meg Kárpátalján, az eddigi kutatások nem terjedtek ki az óvodai nevelés tannyelvére. Kárpátalján 1989 óta vannak magyar tannyelvű óvodák, ennek ellenére az ukrán állam az óvodák részére készített nevelési programjaiban általában nem veszi figyelembe a nemzetiségeket. Éppen ezért az adott óvodákban – legyen az vegyes vagy magyar tannyelvű – az óvónőtől függ, hogy a foglalkozásokon megjelennek-e, illetve milyen arányban a magyar kultúra elemei. Az empirikus kutatás során hivatalnokokkal, óvónőkkel készített interjúk is hozzájárulnak az ukrán tannyelvpolitika megismeréséhez, s igazolják azt, hogy a beregszászi óvodák magyar csoportjaiban (is) erős az ukrán asszimilációs politika. Aktualitás a téma azért is, mert 2012 a külhoni magyar óvodák éve volt.

A fentebb is tárgyalt nyelvi kompetencia – anyanyelv és környezeti nyelv – meglétének vagy hiányának következményeit vizsgálta meg Gazdag Vilmos a kárpátaljai középiskolások továbbtanulási döntéseinek relációjában. Arra kereste a választ, hogy a kárpátaljai magyar középiskolások továbbtanulási döntéseinek a meghozatalában milyen szerepet játszik a nyelvtudás, vagyis, hogy a tanulók anyanyelve és a továbbtanulás színhelyeül szolgáló iskolák nyelve kölcsönösen determinálják-e egymást, vagy e kettő egymástól teljesen független. A kutatás azért is nagyon aktuális, mert a kárpátaljai magyar fiatalok többsége nem beszéli a környezeti nyelvet, így felsőfokú iskolaválasztása eleve determinált.

Molnár Edina kutatása szorosan kapcsolódik ehhez a témához, ő az államnyelv oktatásának hatékonyságát elemzi a kárpátaljai magyar iskolákban. Az ukrán nyelvpolitikai döntések és a közelmúlt eseményei egyértelműen deklarálták, hogy az ukrán állam elvárja, hogy az államnyelvet minden állampolgára ismerje. A dolgozatában a szerző azt vizsgálta meg, hogy az ukrán állam törvényei hogyan és mennyire járulnak

hozzá a kárpátaljai magyarság ukrán nyelvismeretének fejlesztéséhez és fejlődéséhez, azaz mit biztosít az állam ahhoz, hogy a törvény a gyakorlatban is megvalósuljon?

A rendszerváltást követően bekerült a magyar alkotmányba, s a 2011-es alaptörvénybe szintén, hogy a magyar állam felelősséget vállal az országhatárain kívül élő magyarság sorsáért, s az azóta hatalomra kerülő különböző kormányok újra és újra definiált nemzetpolitikai koncepcióiban is különösen hangsúlyos szerepet kap a közéleti retorika és a támogatáspolitikai szintjén is a Kárpát-medencei magyarság sorsáért folytatott szerepvállalás. A magyar nemzetpolitikai stratégiákkal párhuzamosan a külföldi magyar pártok politikai kommunikációjában/választási kampányaiban is megjelenik az anyanyelvű oktatás kérdése.

Ferenc Viktória tanulmányában azt vizsgálja, hogy az anyaországi és a szlovákiai magyar pártok koncepciójában hogyan jelenik meg az oktatás, közelebbről a felsőoktatás fontossága és jelentősége. Arra keresi többek között a választ, hogy – noha a külföldi magyar közösségek oktatásügyének formálásában az anyaország, a lokális magyar elit és a többségi állam is aktív résztvevője – melyik szegmens hogyan és milyen arányban tud vagy képes hatást gyakorolni az oktatáspolitikai alakulására. Fontos szempont a politikai képviselőlet folyamatában, hogy míg gazdasági, egészségügyi, vidékfejlesztési, stb., ígéretet minden párt felvállal, addig a kisebbségi ügyek érdekképviselőletét valószínűleg nem, ez az etnikai pártok létfeladata.

A magyar nemzetpolitikai szerepvállalás átstrukturálódása általában minden kormányváltáskor tetten érhető. A regnáló politikai elit fontosnak tartotta egy új nézőpontú nemzetpolitikai stratégia elkészítését és egyik első intézkedése volt az egyszerűsített honosítási eljárásról szóló törvény elfogadása és egy új támogatáspolitikai folyamat kidolgozása. Sára Magdolna annak hatását vizsgálta meg, hogy a magyar kormány részéről folyósított oktatási-nevelési támogatás milyen szerepet játszott Kárpátalján, volt-e hatása, befolyást gyakorolt-e az iskolai tannyelv-választásra, azaz elérte-e célját a döntéshozó.

Aktív volt nyelvpolitikai és oktatáspolitikai döntések tekintetében a román állam is. Stark Gabriella a romániai magyar (kisebbségi) felsőoktatási tér összesen 12 szereplőjének érintésével elemzi a romániai magyar pedagógusképzés rendszerét. Esettanulmány formájában mutatja be a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül megalakult Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetet (PADI). Kutatása során többek között arra keresi a választ, hogy milyen oktatáspolitikai vetületei és sajátosságai vannak a magyar nyelvű pedagógusképzésnek Romániában az új oktatási törvény tükrében, illetve hogy ez a törvény hogyan befolyásolja a magyar nyelvű pedagógusképzést?

Vizsgálja azt is, hogy hogyan illeszkedett be a kisebbségi pedagógusképzés struktúrájába a PADI, valamint milyen (regionális) sajátosságai vannak az intézetnek, s milyen nehézségekkel szembesül?

A kötet egyetlen irodalmi témájú tanulmánya több szempontból is unikális. A rendszerváltás legkegyetlenebb módját elszenvedő volt Jugoszlávia magyar irodalmi kiadványait elemzi a közösségi identitás és tér kapcsolatának összefüggésében az elmúlt 20 esztendő viszonylatában, pontosabban 1992 és 2010 között. Roginer Oszkár tanulmánya sok-sok irodalmi idézettel példázza a földrajzi valóság-elemek azon típusait,

amelyek részei voltak és lettek a vajdasági magyar geokulturális identitásnak. S közben újra átéljük a történelem eseményeit, s az irodalmi idézeteken keresztül látjuk, hogy a délszláv háború, a 2003-as miniszterelnök-merénylet, az emblematisms millenniumi év vagy a tartományiségbe vetett új remény hogyan befolyásolta a többhullámú kivándorlást és ezzel párhuzamosan a narratívák szintjén is jelentkező geokulturális identitás változásait, amelynek eredménye a mai, többszörös átstrukturálódással létrejövő többpólusú művelődési tér.

A „menni vagy maradni” perspektívái

A népvándorlás minden korban jellemezte a világot, így szűkebb környezetünket, a Kárpát-medencét is. Kétségtelen, hogy minden alkalommal tetten érhető az okok és az ezeket kiváltó történelmi szituációk: a világlátás igénye, a háborúk vagy politikai elnyomás előli menekülés, stb. A szocialista politika kényszerűen korlátozta a szabad mozgást, ezért szinte törvényszerű volt, hogy a határok megnyitásával egyre többen élnek majd a lehetőséggel és kihasználják a mobilitást. A Kárpát-medencei magyarság emigrációját kiváltó okok között megtalálhatjuk a háború borzalmaival, a politikai elnyomást vagy a gazdasági jólét iránti vágyat. A fejezet tanulmányai több aspektusból vizsgálják az elvándorlást vagy a helyben maradás döntését befolyásoló tényezőket.

A mozgás oka lehet egyszerűen turisztikai is: a szakkollégium egyik legérdekesebb kutatása az etnikai turizmus kérdéskörét vizsgálta meg Székelyföldön, Maros, Hargita és Kovászna megyékben. Batizán Emese itt olvasható tanulmánya egyebek közt azt mutatta be, hogy a székelyföldi településeken az elmúlt másfél évtizedben fellendült falusi turizmus keretei közt a magyar közösség tárgyi, szellemi kultúrája milyen szerepet játszott abban a jórészt magyarországi turisztikai érdeklődésben, amely a „távoli”, az „igazi” székely–magyar kultúra megismerését fontos járulékos elemnek tekinti úti céljai kiválasztásában.

Mező Andrea Magyarország és Ukrajna viszonyában vizsgálja a vándorlási szándékot és folyamatot az egyszerűsített honosítási eljárásról szóló törvény függvényében. Feltételezi, hogy a folyamatos gazdasági nehézségeket mutató ukrainai, s így kárpátaljai helyzet nagyban hozzájárul az elvándorlók számának növekedéséhez. A munkalehetőségek hiánya, a kifizetések elmaradása, a megélhetés nehézségei vagy az ukrán nyelvtudás hiánya okozta elhelyezkedési korlátok is arra készítetik az Ukrajnában élő magyar kisebbséget, hogy a jobb megélhetési lehetőségeket biztosító Magyarországon vállaljanak idegenmunkát. Az értelmiség jelentős része a statisztikák szerint az emigrációt választja.

A szerző arra keresi a választ, hogy a Budapesten tanuló kárpátaljai fiatalok hogyan vélekednek a szülőföldre való hazatérés és az anyaországban való letelepedés kérdéséről.

Egy kisebbségi csoport intézményeinek és civil szervezeteinek száma a közösség erejének, megmaradásának is záloga. Pápay Boróka a romániai magyar nonprofit

szervezetek állami forráseloszlását vizsgálja. Rámutat a romániai magyar nonprofit szervezetek speciális helyzetére, miszerint a romániai és a magyarországi pályázati forrásokhoz is egyaránt könnyen hozzáférnek. Elemzi tanulmányában, hogy a civil szféra köztudomásúan kulcsfontosságú szerepet tölt be az erdélyi magyar társadalom működésében, ugyanakkor szerkezetét illetően anomáliát mutat, mert az európai társadalmak civil támogatásaival összehasonlítva itt a kulturális szervezetek vannak túlsúlyban a nyertes pályázók tekintetében.

A Magyarországon a felsőoktatásban tanuló, valamelyik szomszédos magyarlakta régióból érkező fiatalok 4-5 évet töltenek anyaországi egyetemeken. Itt alakítják ki szakmai és baráti kapcsolataikat. Raffai Zsolt kutatása során azt vizsgálta, hogy milyen tényezők és személyes okok befolyásolják a fiatalok munkahely-választási stratégiáit, miközben érintette a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok javításának lehetőségeit is.

Az uniós forrásokon keresztül a vajdasági szakképzés jelenlegi helyzetét mutatja be tanulmányában Rózsa Rita, aki Magyarokán és Kecskeméten végzett kutatásain keresztül azt igazolta, hogy a tanfolyamokon olyan hasznosítható tudást kaptak a résztvevők, amit akár később is fel tudtak használni. A kapott tudást teljes mértékben hasznosíthatónak értékelték azok is, akik már korábban is az adott szakmában dolgoznak, és azok is, akik most szeretnék elindítani saját vállalkozásukat. A felmérés eredményeként megállapította, hogy az Európai Unió felé irányuló külföldi munkavállalás a határ mindkét oldalán élöket csábítja; főként karrierépítés, a nyelvtanulás és az anyagi lehetőségek miatt szeretnének egy másik országba utazni, és ott munkát vállalni.

A 21. század eleji magyar nyelvű tudományosság szempontjából fontos feladat a szomszéd országokban jórészt a többségi, domicil nemzetek kutatási közegebe is integrált magyar közösségek tudományos utánpótlásának kinevelése, s folyamatos bekapcsolása a magyar és a nemzetközi tudományosság vérkeringésébe. Jórészt a szakszerű és módszeres közösségi „önelemzések” sikerén, eredményeinek felhasználásán múlik, sikerülhet-e meghaladni azt a 20. századi kisebbségi paradigmat, amelyet gyakran azonosítottak a kisebbségi és másodrendűséggel, s ezzel együtt azt a sajtósági triadikus viszonyrendszert, amelyben a szomszéd államok a külhoni magyar világokat jó esetben is csak folklorisztikus sajátosságként voltak hajlandók méltányolni és elismerni. Mint ahogy ideje lenne szakítani Magyarországon is azzal a felfogással, amely a kisebbségi helyzetben élő közösségek világait a „porló szikla” metaforájával megjelölt örök fogyás és fogyatkozás kultúrájaként kezelte.

Aligha véletlen, hogy a Határhelyzetek V. kötetének kritikai elemzései, értelmezési keretei ennél jóval messzebb mutatnak. Fogadja az olvasó a fiatal külhoni magyar társadalomkutatók tanulmányait ugyanolyan érdeklődéssel és nyitottsággal, mint ahogyan a szakkollégium tagjai az általuk választott témaköröket feldolgozták és eredményeiket megfogalmazták.

I. MÍTOSZOK, HAGYOMÁNYOK, SZTEREOTÍPIÁK

Bajcsi Ildikó

Történeti sztereotípiák a magyar és a szlovák történetírásban a soknemzetiségű Magyarország felbomlásának, a nemzetállamok létrejöttének interpretációs problémái

Bevezetés

A munka az elmúlt húsz év Trianon-témakörét – azaz az 1918–1920 közötti közép-európai változásokat – feldolgozó legfontosabb szlovák és magyar monográfiák alapján, valamint formalizált interjúk segítségével vizsgálja a történeti sztereotípiák jellemzőit.

A dolgozat első része a sztereotípiá fogalmának definiálásával foglalkozik. Ezen kívül kitér azokra a nemzeti és történeti mítoszokra, melyek szintén nagyon gyakran átszivárognak a szaktörténetírásba. Emellett – a történeti sztereotípiák jelenlétére összpontosítva – bemutatja azokat a kategóriákat, melyek a magyar és a szlovák történetírás elkülönülő csoportjaira jellemző módszertani megközelítéseket jelenti.

Összesen három szlovák és négy magyar történeti monográfia és emellett több tanulmány alapján vizsgálja a fenti kérdésekkel kapcsolatos módszertani sokszínűséget, ideológiai kettősséget.¹ A munka gyakorlati része az általam vizsgált monográfiákban megjelenő nemzeti, módszertani, történeti sztereotípiákra koncentrált. Ezzel szemben az ún. analitikus történetírás munkáit állítja szembe, mely „steril”, kritikai megközelítésben vizsgálja az eseményeket.

A vizsgált monográfiák elemzése mellett három-három magyar, illetve szlovák történésszel készített formalizált interjú elemzése a dolgozat másik módszertani kiindulópontja.²

A munka a nemzeti narratívákhoz kötődő sztereotípiák megjelenését és dekonstruálását tekinti fő feladatának szemben az ún. kritikai történetírással.

A trianoni kérdéskörben általában csak „kritikai” és „sérelmi” irányzatként emlegetett szlovák, illetve magyar történetírás belső tagoltságára itt érdemes kitérni.

1 Módszertani sokszínűséghez ld. módszertani nacionalizmus: Eszerint a társadalomról való gondolkodást a politika és a társadalom terén az a modern nemzetállami környezet határozza meg, melyben kialakult. A. D. Smith így nevezte azt az elképzelést, mely szerint a társadalom kontúrjai tulajdonképpen egybeesnek a nemzetállam kontúrjaival. Ez az elképzelés a társadalmakról az állam alá rendelve gondolkodik. (vö. Beck, 2006)

2 Magyar részről Ablonczy Balázs, Popély Gyula és Zahorán Csaba válaszolt a kérdésekre, szlovák részről pedig Roman Holectól, Miroslav Michelától és Milan Zemkótól kaptunk írásos válaszokat.

Kategóriák, szempontok, módszerek

A szaktörténetírást és a köztörténetet külön csoportként megkülönböztetve a következő kategóriákat lehet elkülöníteni a szlovák és a magyar historiográfiában:

1. Szaktörténetírás

Eredeti történeti forrásokkal, meghatározott módszertani alapelveket használó, a historiográfiai előzményeket és a forrásokat felülvizsgáló, újragondoló vagy csak beszámító, tiszteletben tartó történetírás, amely az alábbi három irányzatra osztható.

1. 1. Analitikus (anacionális) kritikai történetírás

Részben a Vörös László által „steril“ megközelítésnek nevezett és Gyáni Gábor által anacionálisként leírt, azaz a nemzeti perspektívát tudatosan háttérbe szorító történetírás.³

1. 2. Nemzeti kritikai történetírás

A történeti források elemzésére épülő, de sajátos nemzeti szempontokat, fogalmakat és elemzési kérdéseket használó munkákat sorolhatjuk ide.⁴

1. 3. Etnocentrikus (nemzetközpontú) és sérelmi történetírás

Ez alatt a saját nemzet múltját minden tekintetben a többiek fölé helyező, a nemzeti részrehajlást és elfogultságot vállaló, a nemzeti balsikereket, kudarcokat sérelem forrásaként kezelő történészek munkásságát értjük.⁵

2. Köztörténet (Public history)⁶

A részben szaktörténészek, helytörténészek népszerűsítő munkái alkotják az egyik részét. Többségében viszont újságírók, politikusok, amatőrök által készített cikkek, a sajtóban, történeti tv-csatornákon, interneten forráshivatkozások nélküli történeti anyagokból, történeti közvélekedésekből, hagyományápolók lelkesedéséből, jó és rossz

3 Ld. Vörös László, 2010. Vö. Gyáni, 2012. <http://www.etnologia.mta.hu/index.php/en/news-and-events/575-koztortenete-satortenetiras> (Letöltés ideje: 2012. 07. 07.)

4 Roman Holec a Dejiny 1-gyel, illetve Dejiny 2-vel jelöli a szlovák történetírásban ugyanezeket a kategóriákat. Ld. Holec, 2008. <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=082&clanek=020809> (Letöltés ideje: 2012. 07. 09.)

5 Vörös László a nemzeti történetírást képzett történészek történeti narratívájaként értelmezi. A nemzeti történészek számára a referenciakeret a „nemzet“, ehhez vonatkoztatják a történelmi szereplők cselekvését és tetteit. Ld. Vörös, 2010. Roman Holec munkájában részben a Dejiny 2-vel és Dejiny 3-mal jelölt kategória.. Vö. Holec, <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=082&clanek=020809> (Letöltés ideje: 2012. 07. 09.)

6 2. 1. Népszerűsítő történeti munkák: Az elmúlt években különösen Magyarországon egymást érik az alapvető piaci szempontokat követő történeti folyóiratok és portálok, a történeti kérdéseknek szentelt internetes vitafórumok. Ezek kezdetől fogva komoly konkurenciát jelentenek a *História*, illetve a *Rubicon* c. népszerűsítő lapoknak. 2. 2. Történeti mítoszokat kiszolgáló „emlékezetipar”: Mindkét országban terjedőben van egyfajta őstörténeti, szellemtörténeti és nemzeti mitológia, amelyek gyakran látványos, ünnepi külsőségek közt, jól felépített történeti internetes oldalakon jelennek meg.: 2. 3. Politikai célokat szolgáló történeti dolgozatok: A politikai pártok, parlamenten kívüli csoportok honlapjain szintén igen gyakran olvashatók előítéletes történeti „dolgozatok”. Különösen a nacionalista csoportok számára fontos a történeti alapvetés. 2. 4. Nacionalista történeti fórumok, emlékünnepek: A történelmet alapvetően a nemzeti sérelmek tárházának, kivált a szomszédokat ellenségnek tekintő személyek, csoportok nehezen lebecsülhető súllyal vannak jelen mindkét ország internetes fórumain, s azokon az emlékünnepeken, ahol valamilyen nemzeti sérelemként elkönyvelt történeti eseményre emlékeznek.

szándékú hiedelmekből, babonákból stb. rakódik össze az a köztörténeti tér, amely az iskolákban megtanult történelmet folyamatosan alakítja át.⁷

A magyar és szlovák szakmai történetírás, illetve a két ország köztörténetének felsorolt irányzatai, csoportjai, megnyilvánulási formái szerint igen sokféle megközelítés figyelhető meg. Dolgozatomban kizárólag a szaktörténetírássra, annak három irányzatára összpontosítom a figyelmet.

Sztereotípiáktól mítoszokig

A sztereotípiák

1922-ben Walter Lippman, amerikai gondolkodó és újságíró új fogalommal ismertette meg a világot, ez pedig nem más, mint a sztereotípia fogalma.⁸ Szerinte a sztereotípiák „*olyan érzellemmel színezett általános előfeltevések, amelyek megelőzik, irányítják és megszürik az információkat.*”⁹ A köztudatban jól bevett fogalom pontos definiálása azonban nem egyszerű feladat, egyúttal a tudományos élet fontos kihívása.¹⁰ Bár jelentése komplexnek számít, a huszadik században több definíció is született meghatározására. Annyi azonban bizonyos, hogy a sztereotípia pszichológiai természetének, létrejöttének és működésének lényegéhez tartozik, hogy az a kategorizációhoz köthető.¹¹

Bindorffer Györgyi Emile Durkheim francia szociológus, a modern szociológia és kulturális antropológia atyjának a megfogalmazását emeli ki ezzel kapcsolatban: „*A társadalmilag kidolgozott, kommunikációs jelentőségű kategóriák a logikai élet forrásai, az ész megnyilvánulásai, illetve kollektív reprezentációi. A kategóriák olyan közhelyek [értsd: közös helyek], amelyek mentén valamennyi szellem összetalálkozik.*”¹²

A sztereotípia és a kategória összekapcsolását illetően nagy szerepe van Gordon W. Allport amerikai pszichológusnak, aki egyúttal Lippman sztereotípia definícióját is

7 Gyáni Gábor erről így ír: „*A nyilvános történelem (public history) önállósulása a szaktudománytól, különösen a múlt nyilvános történelmen keresztül politikai hasznosítása, és nem utolsósorban a tömegkultúra piaci üzemébe való betagozása egyaránt a kollektív emlékezet diadalmas térhódítását bizonyítja. A 20. századi történeti tudat ezen újabb jellegzetes megnyilvánulása egyben szakítás is a 19. századdal, midőn a tudományos történetírás egyedül vette birtokába a múlt feletti szimbolikus hatalmat.*” Gyáni, 2009, <http://www.forrasfolyoirat.hu/0907/gyani.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)

8 „*A sztereotípia kifejezést Walter Lippman használta először 1922-ben Public Opinion című művében; a fejünkben lévő leegyszerűsített, egyoldalú és sematikus képekként határozta meg, amelyek néhány jellegzetesnek tartott tulajdonság tekintetében egy-egy csoportot egységes, hasonló alakzatnak tüntetnek föl.*” Bindorffer, 2006. http://www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_05/ter_es_terep_05_bindorffer_gyorgyi (Letöltés ideje: 2012. 07. 05.)

9 Hunyady, 1996.

10 Uo.2.

11 Uo.4.

12 Bindorffer, 2006. http://www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_05/ter_es_terep_05_bindorffer_gyorgyi (Letöltés ideje: 2012. 07. 05.)

bírálta. Ő ugyanis, ahogy Bindorffer Györgyi is kiemeli, a kategóriával összekapcsolt túlzó nézetként definiálta azt. A kategória alatt pedig olyan nyelvileg megjelölt osztályt értett, ahová a köznapi gondolkodás az embereket, dolgokat és eseményeket besorolja.¹³

A sztereotípiák mindenesetre a kategóriák speciális válfaját alkotják. Elsősorban társadalmi csoportokhoz illetve rétegekhez köthetők. Társadalmilag elfogadott hiedelemszerkezeteket alakítanak ki, emellett pedig szociális kategóriák mentális reprezentációit alkotják.¹⁴

A sztereotípiák mai meghatározásában olyan, a saját, illetve valamely más csoport egészére vonatkozó megállapítást, jellemzést jelöl, amelyet a csoport tagjai együttesen vállalnak, azaz nagyfokú közmegegyezésen alapulnak, és időben tartósan fennmaradnak.¹⁵

A sztereotípiák előfordulását tekintve azok általában véve etnikai csoportokra, vagy nemzetekre használatosak, de nemcsak nemzeti és etnikai sztereotípiákat ismerünk.

Arra nézve, hogy ki kit kategorizál, meg lehet különböztetni az auto- és a heterosztereotípiákat. Az autosztereotípiák az ún. ingroupra, vagyis a saját csoportra irányulnak és általában pozitívak, míg a heterosztereotípiák az ún. outgroupot, vagyis a másik csoportot célozzák és tartalmuk jórészt negatív.¹⁶

Thomas Hylland Eriksen nézőpontja szerint a sztereotípiák elsősorban az egyén segítségére szolgálnak a rendteremtés céljából az ún. szociális univerzumban.¹⁷

Lényeges szót ejteni a sztereotípiákhoz közel álló előítélet fogalmáról is. A két szó meghatározása ugyanis nagyon sokszor összemosódik, együtt emlegetjük és tárgyaljuk mindkettőt. Le kell fektetni, hogy az előítélet elsősorban abban különbözik a sztereotípiától, hogy annak érzelmi töltete is van.¹⁸ Az előítéletek nagyon gyakran abból adódnak, hogy amikor két csoport egymás mellett él, politikai vagy ideológiai szempontból egymás konkurenseivé válnak.¹⁹

Thomas Hylland Eriksen neves norvég szociálintropológus állítása szerint a legtöbb polietnikus, azaz többnemzetiségű társadalomban megtalálhatóak az etnikai sztereotípiák.²⁰ Nagyon fontos, hogy a térségi közelség, illetve az együttélés az egyes nemzetek között szintén befolyásolja a nemzetekkel kapcsolatos attitűdöket,

¹³ Uo. 12.

¹⁴ Hunyady, 2001: 53.

¹⁵ Csepeli, 1997: 475.

¹⁶ Hunyady, 1996: 5.

¹⁷ Eriksen, 2008: 43.

¹⁸ Bindorffer, 2006. http://www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_05/ter_es_terep_05_bindorffer_gyorgyi (Letöltés ideje: 2012. 07. 05.)

¹⁹ Jeanne Watson kutató kutatásai azt vizsgálták, hogy hogyan alakulnak az embereknek egy csoportra vonatkozó előítéletei, ha olyan környezetbe költöznek, ahol az ott lakó közösség tagjainak fokozottabb előítéletei vannak az illető csoporttal szemben, mint az odaköltözőknek. A konformitás függvényében ezeknek az embereknek az előítéletei a szóbanforgó csoporttal szemben fokozottabbak lesznek. Dranik, 2008: 37.

²⁰ Eriksen, 2008:42.

sztereotípiákat, illetve a csoportok tagjainak nézeteit a harmónia és a konfliktus esélyeivel kapcsolatban.²¹

Szarka László szavaival élve: „*A történelmi közös örökség vállalása vagy elutasítása, tanítása vagy félremagyarázása, politikai célok érdekében történő instrumentalizálása és a nyelvi, kulturális különbségeken alapuló, szűklátókörű nemzeti történelemszemlélet erőteljesen befolyásolja a nemzeti előítéletek, sztereotípiák továbbélését.*“²²

Nemzeti és történelmi mítoszok, sztereotípiák a történetírásban

A nemzeti sztereotípiák a nemzeti mítoszok fontos elemeit alkotják.²³ Ezek a mítoszok a kollektív gondolkodás tipikus formái, melyek a kulturális emlékezet által őrződnek meg.²⁴ A mítoszok szerzői tulajdonképpen a kollektív önbizalom alkotóelemeinek erősítésében látnak el fontos szerepet. Ebben az értelemben a mítoszok nem egyszerű „kigondolások“, hanem annak a nemzetnek a kompenzációs kellékei, amely már önálló szubjektumként jelenik meg.²⁵

A nemzeti mítoszok a jelenkori világ nagy alapmitológemái közé tartoznak az eredetmítoszokkal együtt. Ezekkel a közösséggé vált népek mindannyian rendelkeznek.²⁶

A nemzetről és nemzeti kisebbségekről szóló diskurzusok, valamint a hozzá kötődő sztereotípiák, és mítoszok közvetítésében nagyon fontos szerepet játszanak a „nemzeti önismeret“ tudományainak. Így maga a történetírás is a kollektív kulturális reprezentációk közvetítőjévé válik.

Nagyon sok történelmi mítosz éledt újjá, keletkezett a mindennapokban, illetve jelent meg a magyar közbeszédben. Minden jel arra mutat, amit Szarka László is megfogalmaz: „*A 21. század eleji integrációs diskurzusok erőterében sem gyengülnek a nemzeti mítoszok: sőt, mintha az alaktalan, lagymatag uniós keretek még inkább felerősítenék a nemzeti különállás történelmi előképeit, háttérbe szorítva a kritikai történetírás eredményeit.*“²⁷

²¹ Erre utalnak annak a vizsgálatnak az eredményei is, melyek kimutatták, hogy a csehekben és a szlovákokban él leginkább a magyarokkal való együttműködési készség, miközben ugyanők tartanak a leginkább attól, hogy a közeli jövőben konfliktusba kerülnek a magyarokkal. Csepeli, 1990: 68.

²² Szarka, 2009. http://www.jamk.hu/ek/folyoirat/folyoirat/limes/2009_4.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)

²³ A mítoszokhoz rokoníthatók a legendák, melyek hasonlóan működnek, nehezen megfoghatók, leginkább szájhagyományként léteznek, ezen kívül leggyakrabban emlékiratok, újságok lapjain vannak jelen. Ablonczy, 2010: 13.

²⁴ Ernst Cassirer francia tudós egészen egyszerűen „kollektív vágyak“-ként is definiálja a mítoszokat. Romsics Ignác: Bevezetés. A történetírás objektivitásának mítoszáról és a múlt mitizálásának elfogadhatatlanságáról. In: Romsics, 2005a: 20.

²⁵ Pichler, 2009: 244.

²⁶ Mannová, 2005: 15.

²⁷ Szarka, 2009. Közös múlt, id. m. http://www.jamk.hu/ek/folyoirat/folyoirat/limes/2009_4.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)

Nem szabad azonban megfeledkezni, hogy a számos nemzeti mítosz léte mellett a történész elsődleges feladata mindenképp a szakértelemmel végzett munka, a források tömegének áttanulmányozása és értelmezése távol áll a racionális magyarázatokról lemondó, magát megkérdőjelezhetetlennek tartó mitikus műltszemléletektől. Míg ugyanis a mítosz megszemélyesít és emocionálisan túlfűtött, a tudomány távolságtartó, racionális és megpróbál személytelen általánosításokhoz eljutni.²⁸

Trianon: sztereotípiák és mítoszok

A Trianonnal összefüggő kérdéskör kapcsán kétségtelenül sok sztereotípia, mítosz és legenda halmozódott fel a tudományos életben egyaránt. Ezzel kapcsolatban „*túlságosan sok a metaforikus, metahistorikus okfejtés*” – fogalmazza meg Szarka László.²⁹ Ablonczy Balázs ugyanakkor így ír ezzel kapcsolatban: „*A trianoni békeszerződés olyan méretű területcsonkítást szentesített, a nemzet oly nagy részét szorította a határokon kívülre, hogy sem a tudomány racionalizmusa, sem a politika nem tudta feldolgozhatóvá tenni a közvélemény számára. A Trianonról szóló történeti diskurzus ezért sok elemében folklorizádott. Olyan mesészerű elbeszélések születtek, amelyek túlélték az elmúlt nyolcvan-kilencven évet, és ma is befolyásolják, sőt meghatározzák a társadalom nagy részének történeti tudatát.*”³⁰ A racionális keretek közül való kilépés gyakran enyhítésül szolgál a „trauma” megélésében.

Szociológiai vizsgálatok eredményei szintén alátámasztották, hogy az első világháború utáni események a magyar társadalom történelmi tudatának legneuralgikusabb pontját adják.³¹ Trianon tehát a huszadik századi Magyarország következményeiben is a legösszetettebb traumát jelenti, amelyről a politikai elit, egyúttal pedig a történészek között is állandó vita folyik. A mítoszok és a sztereotípiák pedig, melyek egyrészt – mint arra már az előzőekben is utaltunk – a közgondolkodás természetes velejárói, a történetírást is erősen befolyásolják és természetesen mindezt ráerősítik.

Romsics Ignác összesen négy fő szempontot jelöl ki a trianoni-trauma fő okaként.³² Mindenesetre a történettudományon belül is több interpretáció létezik Trianon vonatkozásában nemcsak az egyes nemzetek között, de a magyar historiográfián belül is.

²⁸ Uo. 26.

²⁹ Szarka, 1997: 19.

³⁰ Ablonczy, 2010: 13.

³¹ Csepeli, 1992: 182-191.

³² Az elsőt a békeszerződés területi előírásainak durvaságában és elvszerűtlenségében látja. Továbbá azt is fontosnak véli, hogy a békeszerződés után alig húsz évvel területi előírásait már egyszer megváltoztatták. Ezen kívül fontos jelentőséget tulajdonít a trauma magyarországi kezelésének rossz terápiájában. Negyedik okként a szomszédos országok többségében élő kisebbségek helyzetét emeli ki és a helyzetükkel való elégedetlenséget. Romsics, 2005: 328-341.

Napjainkban Trianon magyar vonatkozásában meg lehet különböztetni a „kritikai” iskolát és egy „sérelemi irányzatot”. Ezek az elnevezések a két csoport legfőbb jellemzőit is magukban foglalják: a kritikai szemlélet történészei számára az önkritikus hozzáállás természetes, míg a másik vonal képviselőit a sérelemi diskurzus határozza meg leginkább. Ugyanakkor ez a két belülről is tagolt irányzat két különböző súlycsoportot rejt.³³

Trianonhoz kötődően is jelen van a történelemfelfogás terén a szűken vett nemzeti kategóriákban etnocentrikusan gondolkodás, ennek azonban komoly korlátai vannak. A nemzeti történetírás ugyanis a nemzetállam politikai terét hivatott kitölteni a maga elbeszélésével. Benne rátalál arra a fontos történelmi entitásra, amely valóban meg tud felelni a lineáris történetmondás célkitűzésének. Ez a választás ugyanakkor felettébb paradox következményeket is maga után vonhat. Gyáni Gábor azt is sugallja, hogy Trianon az utolsó „összmagyar”, össznemzeti téma, ami a magyar történelem további 20. századi részében történik, az egyre inkább a magyar nemzetállam területére korlátozódik.³⁴

Mindenesetre a Trianon-historiográfia egyfajta kettős közgondolkodás képét mutatja. Zahorán Csaba rámutat, hogy a nacionalista történetírás szintén használja ezeket a motívumokat. Ilyen például a magyarság felsőbbrendűségéhez kötődő mítosz, ami egyben összefügg a trianoni határok történelmi jogán nyugvó revíziójával.³⁵

Gyakran vetik szemére a magyar historiográfiának, hogy még mindig nagyban elfogult a trianoni eseményekkel kapcsolatban.³⁶

Roman Holec szlovák történész általánosan így fogalmaz a magyar történetírással kapcsolatban tanulmányában: *„Itt ugyanis szándékosan ápolják a negatív sztereotípiákat a másiktól, míg a saját tévedések és mulasztások – nem egy esetben az előbbiei okai – az érdeklődés perifériájára szorulnak vagy a szőnyeg alá söprik őket. Nem csoda, hogy a magyar történelem (és a szekrények) tele vannak csontvázakkal (...) az efféle jelenségek egyre gyakrabban fordulnak elő a magyar történetírásban, főképp a tudományos-ismeretterjesztő, azaz a legszélesebb nyilvánosságnak szánt*

³³ Zahorán, 2010: 136-137.

³⁴ Gyáni, 2012 <http://www.etnologia.mta.hu/index.php/en/news-and-events/575-kortortenetesatortenetiras> (Letöltés ideje: 2012. 07. 07.)

³⁵ „A szomszédos nemzetek iránti előítéletek nagyban befolyásolják a (...) nacionalista szellemiségű történészeket (és történészeket), akik például sokszor – egyfajta „felsőbbrendűségi komplexusuk” miatt – nem igazán tekintik partnernek, egyenrangúnak a szomszédokat (...). Az ide tartozók hisznek abban, hogy a magyarság »jobb« (ősbibb, fejlettebb stb.), mint más nemzetek, ennek megfelelően vezető szerep illeti meg a régióban (...). Ebből fakad a magyarság »történelmi joga« is a történelmi Magyarország egész területére. (...) Vannak, akik a trianoni trauma, illetve a modernizációval járó ellentmondások okozta frusztrációkat próbálják így feloldani Zahorán Csaba válasza az írásos interjúkérdésekre. I. interjú: Zahorán Csaba. V. Interjú: Zahorán Csaba. 2012. március folyamán (írásban).

³⁶ Szlovák-magyar összefüggésben sok tanulsága van ebből a szempontból Roman Holec és Zahorán Csaba tanulmányának, mely pontosan a magyar, illetve a szlovák historiográfia jelenlegi nézőpontjáról értekezik Trianon kapcsán. Holec, 2011. 2011_4/ szemle_2011_4_agora_roman-holec.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07. 08.) Zahorán, 2010. szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_zahoran-csaba.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)

alkotásokban.“³⁷ Zahorán Csaba magyar történész Roman Holec írására reagálva rámutat az állandóan visszatérő szlovák sztereotípiákra a trianoni kérdéskör kapcsán.

A szlovák történetírás másik sajátos sztereotípiáját idézi Zahorán Csaba akkor is, amikor Roman Holec tanulmányával kapcsolatban a következőket írja: „*cikkéből úgy tűnik, hogy Trianon, amelyet nyugodtan tekinthetünk a 20. századi magyar traumák legsúlyosabbikának, szerinte tulajdonképpen „az igazság pillanata” volt, és tulajdonképpen a „helyére tette” a magyarokat.*“³⁸ Az igazság-igazságtalanság kérdése egyébként is meghatározó kategóriának számít a trianoni kérdéskörrel kapcsolatban a nemzeti narratívákban. Popély Gyula is kiemeli az igazságosság kategóriáját a vele készített interjújában.³⁹

Roman Holec éles kritikát mond az igazságos béke és az igazságosság kategóriáinak a megjelenéséről a magyar történetírásban. Kihangsúlyozza, hogy véleménye szerint nem létezik az igazság kategóriája a történetírásban. Hozzáfűzi, hogy a magyar historiográfia sokszor dolgozik ezekkel a fogalmakkal Trianon kapcsán. Ő ezeket emocionális kategóriának tartja.⁴⁰

Roman Holec írása ugyanakkor ismét arra figyelmeztet a történelmi Magyarország felbomlásával és annak magyar értelmezésével kapcsolatos magyar–szlovák nézetkülönbség kapcsán, hogy valóban tudatosítanunk kell, hogy „magyar” és „szlovák szemmel” nézve más és más Magyarország esett szét 1918–19 fordulóján. Ezek a véleménykülönbségek nemcsak a dualizmus értékelése kapcsán merülnek fel, de a felbomlás módja sem egyezik a két megközelítésben.⁴¹ Ezzel kapcsolatban érdemes kihangsúlyozni, hogy a Trianon-fogalmak a magyar és a szlovák szakma értelmezésében radikálisan különböznek egymástól. Sokszor megmutatkozik, hogy a szlovák történetírásban mindössze 1918 októberének utolsó napjai mérvadóak.

³⁷ Holec, 2011. [//www.foruminst.sk/publ/szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_zahoran-csaba.pdf](http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_zahoran-csaba.pdf) 110. (Letöltés ideje: 2012. 07. 08.)

³⁸ Zahorán, 2010. http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_zahoran-csaba.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)

Zahorán Csaba azt is felrója szlovák kollégájának, hogy megállapításai „*meglehetősen egynemű képet vázolnak a magyar történeti tudatról és az azt alakító (vagy azt alakítani igyekvő) magyar történettudományról.*“ Uo.

³⁹ „*Mindig keressük az igazságot és mindig megpróbáljuk üdvözölni, akármilyen messziről látjuk azt közelíteni magunkhoz, tehát az egyetlen egy, ha már így mondjuk kánon létezett a történetírásban, ne hazudjunk és írjuk csak az igazat, próbáljuk írni az igazat, és csakis az igazat.*“ IV. Interjú: Popély Gyula. 2012. március 21. Budapest (szóban)

⁴⁰ „*Nepoznám spravodlivý mier, lebo nepoznám ani spravodlivosť. Spravodlivosť v dejinách je spravodlivosťou len pre jeden subjekt a krivdou pre druhý. Takýmto pojmom často narába maďarská historiografia. Namiesto emocionálnych „kategórií“ treba povedať, že sa nedodržia deklarovaný etnický princíp, že sa pri vytýčovaní hraníc skombinovali jednotlivé faktory a princípy tak, aby boli výhodné len pre jedného, že sa pocit obyčajnej pomsty aj takýmto spôsobom zrealizoval.*“ II. interjú: Holec, Roman. 2012. március folyamán (írásban)

⁴¹ Zahorán, 2010. http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_zahoran-csaba.pdf , 144. (Letöltés ideje 2012. 07. 10.)

A magyar történészek pedig egy metaforikus Trianon-fogalmat használnak, ami jóval sokrétűbb.⁴²

Trianon megítélésében mindenesetre még ma is nagyok a különbségek a történettudományon belül, nemcsak az egyes nemzetek között, de azokon belül is.

Összefoglalva tehát azt lehet mondani, hogy sztereotípiák alapvetően a különböző etnikai, felekezeti, társadalmi csoportok viszonyában a saját és az egymás helyének, sajátosságainak megjelölése során kialakult állandósult (tév)képzetek, amelyek legtöbbször általánosító, túlzó, időnként bántó leegyszerűsítéseket tartalmaznak.

Ezek az eredeti sztereotíp megközelítések megjelennek a közbeszédben, közgondolkodásban, így a köztörténetben is, de a tudományos gondolkodásba és kutatásba, a módszertani eszközök, elemzési fogalmak kialakításába szintén beszivároghatnak.

A történetírásban a nemzeti interpretációs keretek eleve nagyobb mértékben szolgáltatják ki a kutatót a sztereotíp jellegű fogalmaknak, gondolatoknak, módszereknek.

A szaktörténetírás peremén található nacionalista irányzatok pedig tudatosan támaszkodnak a mindenki számára közérthető üzeneteket hordozó sztereotíp megközelítésekre, fogalmakra, toposzokra.

A történelmi Magyar Királyság felbomlásának értékelése a vizsgált munkákban

A cseh-szlovák emigráció munkájának értékelése

A politikai aspirációkhoz kapcsolódó cseh-szlovák emigráció Monarchia ellenes munkájából gyakran nőnek ki a magyar nemzeties történetírás sztereotíp megközelítései. Zahorán Csaba is kiemeli az ún. „befeketítő aknamunka” képeinek megjelenését a sztereotípiák között: „*Fontos eleme ennek a képnek a történelmi Magyarország »példátlanul toleráns« nemzetiségi politikájának kritikátlan (és hamis) dicsőítése, az ország ellen külföldön vívott »rágalomhadjáratok« és » befeketítő aknamunka« hangsúlyozása és számos más féligazság.*“⁴³ Ehhez köthetők a Tomáš Garrigue Masaryk, Edvard Beneš vagy Milan Rastislav Štefánik személyéhez kötődő mítoszok is. Popély Gyula is ennek a három személyiségnek a magyar történelmi

⁴² Vörös László ennek kapcsán a „*Magyarország felbomlása és a trianoni békeszerződés a magyar és a szlovák kollektív emlékezetben, 1918-1920*” című Érsekújváron 2010. június 24-25. között lezajlott konferenciát állítja példaként. Vörös, 2011: 9.

Másrészt minderről tanúskodott a 2012. március 22-én megrendezett szlovák-magyar történetész találkozó vitája is. http://www.watson.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=1046%3Astretnutie-slovenskych-a-maarskych-historikov-22-marca-v-bratislave-szlovak-es-magyar-toerteneszek-talalkozoja-pozsonyban-marcus-22-en&catid=37%3Adefault

⁴³ V. interjú: Zahorán Csaba. 2012. március folyamán (írásban)

közgondolkodásban és köztörténetben rögzült negatív „démonizált” képe köré szövi az emigráció „aknamunkájának” magyarelles tevékenységét, melyet az Osztrák-Magyar Monarchia és a Magyar Királyság ellen folytattak.⁴⁴

A cseh-szlovák emigrációnak elvitathatatlanul nagy jelentősége volt a Monarchia felbomlása szempontjából. Az emigráció tevékenységével kapcsolatos toposzokban olyan összeesküvés-elméletekre emlékeztető elemek jelennek meg, melyek nagy hangsúlyt helyeznek a vezetők titkosszolgálati tevékenységére. Popély Gyula is nagyon fontos szerepet tulajdonít a cseh emigráció ellenséges titkosszolgálatokkal fenntartott kapcsolatainak. T. G. Masarykról például így ír: „*Masaryk kezdetben nem is annyira a cseh nemzet érdekeit tartotta irányadóknak, hanem sokkal inkább azokat a pénzüsségeket, amelyeket adat szolgáltatásaiért bezsebelt.*”⁴⁵

Raffay Ernő a következőképp nyilatkozik a cseh emigráció titkosszolgálatának munkájáról: „*Csehszlovákia mindegyik vezetője (...) az angol, amerikai, orosz és francia titkosszolgálatoknak dolgoztak.* Majd ez alapján ő is súlyos, de egyszerűsített következtetéseket von le: „*Ez azt jelenti (...), hogy furcsa nép és még furcsább állam az olyan, amelynek vezetői fölhasználják embereket.*”⁴⁶ E vélemények szerint a cseh emigráció vezetői mindössze „fölhasználják embereket” voltak, akik pénzüsségeket, illetve mások érdekeit tartották fontosnak. Ebben az interpretációban a cseh emigráció még saját népének is ellenségévé válik, olyan emberekké, akik nem tartották fontosnak saját nemzetük sorsát sem.

A cseh emigráció tevékenységéhez köthető, alapvetően etnikai gyökerű módszertani sztereotípiák gyakran olyan érvekbe kapaszkodnak, melyek arra vonatkoznak, hogy az antantállamok vezetői felhasználták a német birodalom és a Monarchia legyőzésére a cseh politikusokat.⁴⁷

Érdemes jelezni, hogy a „cseh politikusok” mellett – mintegy azok kötelező kiegészítő motívumaként – megjelenik és szorosan összekapcsolódik a „tehetségtelen” és árulásra hajlamos, alapvetően idegen érdekek szolgálatába állt magyar vezetők képe.

A cseh emigráció három legfontosabb személyiségével kapcsolatos pozitív autosztereotípiák lebontása szintén gyakori jelenségnek számít a magyar történetírásban. Erre utal Popély Gyula is a következőkben: „*Masaryk, Beneš, Štefánik és ügyeskedő társaik morális profilját napjainkban már az elfogulatlan cseh történészek is képesek*

⁴⁴ Popély Gyula következetesen a „cseh emigrációt” említi, s ezzel is a két világháború közötti magyar történetírás hagyományát, fogalomhasználatát követi. Pedig nemcsak tisztában van a masaryki emigráció két szlovák politikusának Štefániknak és Osuskýnak, illetve az amerikai, oroszországi szlovák mozgalmaknak szerepével, hanem elemzi is azok működését. Popély, 2010: 18-36.

⁴⁵ Uo. 19.

⁴⁶ Raffay Ernő, 2010.

http://www.jogazda.sk/szemle/index.php?option=com_content&task=view&id=677&Itemid=74 (Letöltés ideje: 2012. 07. 15.)

⁴⁷ „*Fizetségül pedig megkapták az államukat (...) a legyőzött és 1918. október végétől tehetségtelen, tehetetlen és koncepciótlan budapesti politikusok országából. Akkor ugyanis a budapesti vezetők (...) semmivel sem voltak különbek a cseh vezetőknél, csak míg ezek csináltak maguknak egy országot, amazok elveszítették azt is, ami volt.*” – fogalmazza meg Raffay Ernő.Uo.

*árnyaltan ábrázolni. Többen felhívták a figyelmet arra, hogy a nevezettek számára a politikai célszerűség mindig erősebb vonzerőt jelentett az igazság és az erkölcs érvényesülésénél.*⁴⁸

A cseh-szlovák emigráció politikai alakjairól léteznek ugyanis a cseh és a szlovák történetíráson belül pozitív autosztereotípiák személyüket illetően. Egy oldalról a Masarykkal kapcsolatos legendákra és mítoszokra gondolunk. Az azonban aligha eredményezhet szakmailag elfogadható megoldást, ha sztereotípiák felelnek sztereotípiákra

Beneš gyakran „germanofób”, magyarellenes politikusként jelenik meg, aki ravasz módon használta fel az antantpolitikusok tájékozatlanságát a csehekről és a szlovákokról. Popély Gyula ezzel kapcsolatban így fogalmaz: *„Beneš kénye és kedve szerint hirdethette féligazságait és szemenszedett hazugságait. Tudatában volt ugyanis annak, hogy az általa elferdített tények cáfolásától nem kell tartania.*“⁴⁹ Ezzel szemben tény az, hogy Beneš párizsi szereplésével szemben a brit, olasz és amerikai delegáció tagjai is több alkalommal is kételyeiknek, kritikájuknak adtak hangot.

A cseh emigráció politikai működésének magyar megítélésében rögzült sztereotípiák összekapcsolódnak szövetségesükkel, Franciaországgal is. Popély Gyula is kiemeli: *„Párizs vált most a Szlovenszkoéért folyó harc központjává.”*⁵⁰ Beneš magyarellenes intrikája, hazugságai az antanthatalmak kápráztatásának sztereotípiáival a későbbi események kapcsán is egyesülnek. *„A 20. század legnagyobb Machiavellijének is nevezett agyafűrt Beneš 1919. február 5-én a Tizek Tanácsa előtt elmondott beszédével és az azt követő memorandumokkal tette fel a koronát addigi párizsi szereplésére”* – jegyzi meg Popély Gyula Beneš későbbi szerepléseire utalva, némi túlzással és iróniával Machiavellihez hasonlítva a cseh politikust.⁵¹

A cseh-szlovák emigráció politikai alakjai az etnikai gyökerű történeti-módszertani sztereotípiákba beillesztett bábokká válnak, akiknek tevékenységét nem a korabeli politikai viszonyok, hanem a sorsszerű folyamatok és gondolatok irányítják. Ebből a szempontból ennek a megközelítésnek az is kedvez, hogy a szlovák sztereotípiák fényesre csiszolt autosztereotípiái támadási felületet biztosítanak a negatív jellegű heterosztereotípiáknak. Másrészt a „bűnbakképzés” szintén fontos kiindulópontja ezeknek a sztereotípiáknak a magyar történetírásban.

Az „antidemokrata” Magyarország és a „nemzeti elnyomás” szlovák mítosza

A magyar történetíráshoz hasonlóan a szlovákok történelmi tárgyú munkáiban is

⁴⁸ Popély, 2010: 23.

⁴⁹ *A jól számító Beneš ügyesen kamatoztatta azt a körülményt, hogy az antantországok közvéleménye aránylag keveset tudott az ausztriai csehekről, a magyarországi szlovákokról pedig szinte semmit. Ilyen körülmények között mi sem természetesebb, minthogy Beneš kénye és kedve szerint hirdethette féligazságait és szemenszedett hazugságait. Tudatában volt ugyanis annak, hogy az általa elferdített tények cáfolásától nem kell tartania.* Popély, 2003. <http://www.hhrf.org/szabadsag/szemle/isz0310.htm> (Letöltés ideje: 2012. 07. 05.)

⁵⁰ Uo.

⁵¹ Uo.

általánosak egyes toposzok és sztereotip módszertani megközelítések, értelmezések. Mindezeket a sztereotípiákat erős érzelmi töltet jellemzi, amely gyakran összekapcsolja a nacionalista és nem nacionalista értelmezéseket.⁵²

A 20. század végéig a szlovák történetírás egyik legjellemzőbb központi toposzának számított, hogy a történelmi Magyarország szétesése a szlovák nemzet elnyomásának végét, a nemzethaláltól való megmenekülést jelentette. Emellett történelmi szükségszerűségként, a nemzeti szabadságért és nemzeti emancipációért vívott több száz éves (vagy csak százéves) harc beteljesülésével is azonosították.⁵³

A „nemzeti elnyomás” mítosza alapján a „szlovák nemzet” számára az is szerencsétlenség volt, hogy a „magyarok” miután a Kárpát-medencébe jöttek, tönkretették Nagy-Morvaországot, a szlovákok és a csehek első közös államát, ezzel egy sötét időszak vette kezdetét, mely a pusztta nemzeti megmaradásért vívott harcot jelentette. A szlovák történetírás nacionalista narratíváinak egyik legelterjedtebb motívuma a magyarok ellenségként, „a szlovák nemzet ősi leigázójaként” való megjelenítése.⁵⁴ Roman Holec is kihangsúlyozza, hogy bár a magyar politikai elitnek valóban része volt Magyarország szétesésében, a „rászolgált büntetés” eleme nem történelmi kategória.⁵⁵

Marian Hronský a témakör kutatói közül a „nemzeti dimenzió” kontinuitásának egyik fő képviselője.⁵⁶ Munkáiban alaposan vizsgálja a történelmi Magyarország dezintegrációját, a Csehszlovákiáért vívott harcot, a Csehszlovák Köztársaság megalakulását, a párizsi békekonferenciát a trianoni eseményekig.⁵⁷

A dualizmus kríziséről szólva Marian Hronský kiemeli, hogy Magyarország szétesésének fő oka: *„Trianon nemcsak a közvetlen események és szereplők valamiféle meglepő együttállása vagy a győztes antanthatalmak valamilyen kegyetlen büntetése volt az elvesztett háborúért. Hanem Trianon logikus betetőzése volt a magyar kormányok dualizmuskori céltudatos elnemzetietlenítő politikájának, amely nem csak a soknemzetiségű, félfedális és antidemokratikus állam leigázott nemzeteinek és nemzetiségeinek nemzeti felszabadító mozgalmához vezetett.”*⁵⁸ Később pontosít és elmondja, hogy a felbomlás nem csak a központi hatalmak vereségének következményeként és a nemzeti felszabadító törekvések hatásaként jött létre, hanem olyan hosszú távú történelmi folyamat volt, a dualista magyar állam politikai és szociális

⁵² Vörös, 2011: 7.

⁵³ Uo.

⁵⁴ Uo. 21.

⁵⁵ *„V rozpade Uhorska sa často vidí »logika dejín« a »zaslužný trest« za aroganciu a necitlivú politiku maďarských politických elit. Nepochybne mala táto politika výrazný podiel na rozpade štátu, ale ani spomínané pojmy, ani »historická spravodlivosť«, ani »trest« a »krivda« a pod. nie sú historickými kategóriami, veci treba vysvetľovať a nie sa uspokojiť s podobnými virtuálnymi pojmami. To sa týka aj »nespravodlivosť« a »krivdy« Trianonu.”* II. Interjú: Holec, Roman. 2012. március folyamán (írásban)

⁵⁶ Vörös, 2011: 28.

⁵⁷ Hronský, 1998.

⁵⁸ Uo. 14.

krízisének folyamatos elmélyülése által.⁵⁹ Munkájában Hronský kiélezi a „magyar elnyomás” és az „antidemokratikus agresszív” magyarok mítoszát.

Az elnyomás kríziséhez köthető a „szlovák” és a „magyar nemzet” közti civilizációs, kulturális különbségek sztereotípiája is, melyben a szlovákok demokratizmusa és béketűrése jelenik meg. Ez a Csehszlovák Köztársaság demokratikus berendezkedésében nyilvánul meg. Mindezt éles ellentétbe kerül a magyarok antidemokratizmusával, agresszivitásával és barbárságával.

Ehhez kötődik a történelmi Magyar Királyság feudális jellegének kihangsúlyozása is, melynek keretei 1918 után is fent maradtak. A Monarchia szociális, illetve politikai elmaradottsága szorosan összefüggnek egymással ebben az interpretációban. Magyarország megkésett fejlettségi szintje a gazdaság és ipar terén konzerválta az arisztokrácia gazdasági és politikai pozícióit, melyhez nagybirtok, illetve vagyon társult.⁶⁰ A szociális gondok mellett elnyomó eszközök egyre agresszívan törtek elő, a „magyar állami idea” és az „egységes és osztatlan magyar nemzet” víziója által. Marián Hronský kiemeli, hogy a szlovák identitás, a szlovák nemzeti társadalom elkülönülését, létezését Magyarország egyszerűen tagadta, s a szlovák nemzet kitörlése Európa nemzetiségi térképéről a dualista Magyarország elfogadott doktrínájává vált a korban.⁶¹

A 19. század második feléig tehát ebben az értelmezésben a Magyar Királyság a „nagybirtokos arisztokrácia”, a „nagyfőkések” és a „nagyburzsoá csoportok” „félfeudális állama” volt. Alapvető doktrínái közé tartozott a szlovák nemzet önállóságának tagadása.⁶²

Másrészt viszont Hronský arra is rámutat, hogy a tizenkilencedik század dualista Magyarországn a politikai nemzetet mindössze az a szűk réteg jelentette, mely a nagybirtokos arisztokráciához tartozott. Így önmaga is kijelenti, hogy a korabeli magyar nemzet tagjai közül nemcsak a szlovákok voltak kizárva, hanem a magyar nemzet többi társadalmi csoportja is. S itt kapcsolódik össze a Monarchia szociális kérdése a nemzetiségi problémával.

Hronský felteszi a kérdést, hogy ha a magyarok csak név szerint léteztek egységes nemzetként, akkor más nemzetiségek mit várhattak el a korabeli Magyarországon.⁶³ Szavai mögött tulajdonképpen ellentmondás rejtőzik, ami természetesen nem mentheti fel a történelmi Magyarországot nemzetiségi politikájának hibái alól. A szerző továbbgondolja mondanivalóját és kifejti, hogy a magyarok hivatalos filozófiájában

⁵⁹ „The policy of national and social oppression in Slovakia was carried out in a period of a deepening crisis of Hungarian statehood and the power mechanisms formed in the power mechanisms formed in the conditions of the so-called Austro-Hungarian Ausgleich of 1867 – the compromise of the Hungarian ruling circles with the dynasty.” Hronský, 2001: 15.

⁶⁰ „The aristocratic great estates produced the greater part of market production, which put the aristocracy in touch with financial and industrial capital.” Uo. 16.

⁶¹ Hronský, 1998: 14.

⁶² Uo.

⁶³ Uo.

egyszerűen a nemzetiségek szintjére süllyesztették a szlovákokat. Következésképp a szlovákok a magyarok konstrukciójában úgy léteztek csak, mint nemzetiségek, vagy még attól is kevesebbként, mint „idegen nyelvet beszélő állampolgárok”.⁶⁴ Hronský esetében hiányzik viszont annak a felismerése, hogy a 19. század közepétől napjainkig a közép-európai térség legerőteljesebb szereplőjévé fokozatosan a nemzetállamok váltak, amelyek csakis a többségi nemzet esetében ismerték el nemzeti státust, a többieket vagy az állampolgári közösséggel azonosított „politikai nemzet” részének, vagy kisebbségnek tekintették, tekintik. Így, azután Marián Hronský annak ellenére, hogy jórészt helyesen diagnosztizálja a fennálló társadalmi és nemzetiségi problémákat a dualizmus kori Magyarországon és kifejti, hogy nemcsak a szlovákokat nem tekintették önálló nemzetnek, nem fektet elég hangsúlyt arra, hogy a magyar-szlovák viszony megítélésében kiemelje a történelmi-társadalmi folyamatok változását a 18-19. században,⁶⁵ a modern nemzetelméletek kialakulását és annak hatását a magyarságra és a szlovákságra nézve, illetve a modern magyar és a modern szlovák nemzeti társadalom kialakulásának folyamatát a 19. században.

Itt tulajdonképpen annak a nacionalista diskurzusnak az elemei jelennek meg, melyről Miroslav Michela is értekezik tanulmányában, s amely „*a nemzet kategóriáját visszavetíti azokba az időkbe, amikor a nemzeti identitás még nem tartozott a csoporttudatot meghatározó tényezők közé*”.⁶⁶

A magyarság buzgó sovíniszta „patriotizmusának” megjelenítését Hronský szlovák nemzeti, nemzetállami narratívájában tovább fokozza a Milleniumi-ünnepségek kiemelése, melyre „fellegvárak” épültek. Az 1918 előtti Magyar Királyság kormányai részéről a magyar etnikai állam megvalósulására irányuló kísérleteiben és a magyar imperialista tendenciákban jelöli meg Hronský a történeti magyar állammal szembeni nemzetiségi elutasítás fő okait.⁶⁷

Dušan Kováč ezzel szemben, bár szintén nagy szerepet szán a szlovákok szociális körülményeinek és a magyarok asszimilációs politikájának, sokkal árnyaltabban és tényszerűbben jeleníti meg a szlovákok helyzetét az első világháború előtti években. Tárnyilagos megfogalmazásában nem használja a Hronský által előszeretettel alkalmazott trauma-nyelvezetet sem.⁶⁸

A „magyar elnyomás” és az „antidemokrata” magyarok toposzai nem új keletűek a szlovák történetírásban.⁶⁹ Marián Hronský munkájában is gyakoriak ezek a sztereotípiák. Magyarország széteséséhez vezető okoknak az 1920-as értelmezési sémáját reprodukálja, emellett kiélezi az agresszív magyarokról alkotott képet.⁷⁰

64 Uo.

65 „*A nacionalizmus eszméjének elterjedése során az etnikailag és kulturálisan sokszínű Habsburg Birodalomban a 19. században kiéleződtek az interetnikus kapcsolatok.*” – Michela, 2007. Szlovák-magyar történelmi, id. m. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00068/pdf/081-092.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07. 06.)

66 Uo.

67 Hronský, 1998: 14-15.

68 Kováč, 2001.

69 Az ezeréves elnyomás mítosza már 1848-ban megjelent a szlovákok körében. Vörös, 2011: 21.

70 Uo. 28.

Az ilyen sztereotípiák megjelenése mellett kevés szerepet kap az antanthatalmak közreműködése, melyek szintén komolyan közrejátszottak a történelmi Magyar Királyság felbomlásában és az utódállamok létrejöttében. Hronský munkáinak nemzeti jellegét bizonyítja a „elnyomás traumája” nyelvezetének használata is.⁷¹

A Károlyi-féle Népköztársaság megítélése a vizsgált munkákban (1918. november–1919. március)

Károlyi szerepével kapcsolatos sztereotípiák magyar szempontból

Gróf Károlyi Mihályt és kormányát, illetve az 1918. november 16-án kikiáltott Magyar Népköztársaságot és az 1919 januárjában első köztársasági elnökké választott Károlyit a két világháború között a hazaárulás és országvesztés kategóriáival minősítették, szembeállítva őt Tiszával, aki még érdemben befolyásolhatta volna a világháború idején Magyarország részvételét, döntési alternatíváit és pozícióit.

A pártállami korszak kezdetén Károlyi más okok miatt, a kommunistákkal való együttműködés megtagadása miatt lett kegyvesztett. A Kádár-korszak második-harmadik évtizedében viszont a földosztó „vörös grófot”, a hatalmát a kommunistáknak átadó „demokrata arisztokratát” a marxista magyar történetírás beemelte a baloldali progresszióval azonosított haladó magyar történelembe. Hajdu Tibor monográfiát, Varga Imre szobrot készített róla (ezt ez év márciusában bontották el a budapesti parlament melletti Kossuth térről).

1989 után Károlyi Jászi Oszkárral együtt a trianoni békeszerződéshez vezető „magyar kálváriának” inkább hőse, mint árulója volt. Ez a kép a jobboldali történeti publicisztikában, majd a két világháború közötti Károly-ellenes történeti munkák, memoárok, publisztika, s egyéb irományok hatására igen gyorsan negatív irányába módosult. Károlyi ismét elsőszámú bűnbakká vált.⁷² Nevéhez számos történelmi mítosz és sztereotípiák kötődik.

További sztereotípiák köthetők Károlyi Mihály kormányának más tagjaihoz is. Jászi Oszkár szintén gyakran elfogult, előítéletes, sztereotip megközelítések, és értékelések tárgyává válik a Magyar Királyság felbomlásában játszott szerepe, illetve a trianoni békeszerződés 1918–1919. évi előzményei miatt. Ki kell emelni, hogy Károlyi Mihállyal és Jászi Oszkárral szemben nemcsak a magyar történetírásban találunk

⁷¹ Ez összefüggésbe hozható a szlovák történetírásban is jelenlévő „trauma nyelvvel”. A magyar trianoni diskurzus esetéhez hasonlóan a (cseh)szlovák diskurzusban is jelen vannak erős érzelmi töltetű kifejezések. Ez a „magyarosítás traumája” szókészletének is nevezhető. Kulcsszavai egy része a nemzeti lét veszélyeztetettségére vonatkozik. Másik része pedig az árulásra. Uo. 23. A 20. századi történelem traumatizáló sorseseemények sorozataként való felfogásáról ld. Gyáni, 2009. <http://www.forrasfolyoirat.hu/0907/gyani.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)

⁷² Károlyi értékeléséhez vö. a Rubicon 2010. évi 10. számának Károlyi-összeállítását: Jeszenszky Géza: Jeszenszky Géza: Károlyi Mihály - Hős, balek vagy áruló? Hajdu Tibor: Károlyi Mihály. A fordulatok embere, Tökéczky László: Gróf Károlyi Mihály személyisége, Szabó István: Károlyi Mihály és a legitimitás kérdése - 1918. október-1919. március. Szarka László: A kiátkozott Károlyi: Olvasatok, álmofejtések és vádak. Rubicon, 2010. 10. sz. http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=81616 (Letöltés ideje: 2012. 07. 23.)

leegyszerűsítő, ideológiai vagy politikai prekonceptiókon alapuló sztereotípiákat, hanem a szlovák történetírásban is gyakran kapnak hasonló értékelést. A továbbiakban elsősorban magyar szemszögből kívánom elemezni Károlyi Mihály személyiségének interpretációs problémáit.

1918 októberében az uralkodó Károlyi Mihályt bízta meg kormányalakítással, így a Magyar Királyság megmentése a totális külső és belső összeomlástól rá és kormányára hárult. Károlyi kormányának Jászi Oszkár lett a tárca nélküli minisztere. Őt nemzetiségügyi miniszternek is nevezték, hisz eredetileg rá az a feladat hárult volna ebben a kaotikus időszakban, hogy nemzetiségbarát reformjaival megmentse a történelmi haza integritását, ami az adott körülmények között gyakorlatilag megvalósíthatatlan feladat volt.⁷³

A Károlyi kormányához kötődő sztereotípiák általában magatehetetlenség vádjával lépnek fel, illetve azért támadják kormányát, mert nem szállt szembe a megszállással. Ezen kívül Károlyi-kormányának sztereotípiáival kapcsolatban olyan vádak merülnek fel, melyek az antanthatalmak jóindulatának túlzott keresésével, az utódállamok nemzetiségi vezetőivel való testvéri hozzáállással kapcsolatosak.

Nemcsak a politikai vakság, de az ország népének tudatos félrevezetésének rágalmai is megjelennek azokban a sztereotípiákban, melyek Károlyiéék pacifista hozzáállásának elmarasztalásával kapcsolatosak. Jászi Oszkár „nagyszerű keleti Svájcra” alkotott elképzelésével kapcsolatban például Popély Gyula bár megjegyzi, hogy a magyar kormány őszintén kereste a megegyezés lehetőségét, mégis a későbbiekben az ország népének tudatos félrevezetésével vádolja Károlyit és kormányát.⁷⁴

Károlyi kormányának túlzott pacifizmusa és antant-orientációja ebben az interpretációban általában olyan hamis optimizmust jelent, mely által „Károlyi eredményesen rombolta a nemzet önvédelmi erejét és elszántságát”.⁷⁵ A vádak, melyek Károlyi tudatos cinkosságára vonatkoznak, ismét megjelennek Popély Gyula interpretációjában: „Vagy képtelen volt józan emberi ésszel felfogni, hogy valójában mi is történik a hazájával, vagy ő maga is csendes cinkosságot vállalt az ellenséggel.”⁷⁶

73 Jászi miniszteri tevékenységének, szerepének forrásokra alapozott, kritikai elemzését ld. Litván György: Jászi Oszkár. Osiris, Budapest, 2003. c. könyvében, illetve Szarka László tanulmányaiban: A helvét modell alternatívája és kudarca 1918 őszén. Adatok, szempontok a Károlyi-kormány nemzetiségi politikájának történetéhez. Kisebbségkutatás, 2008, 2. sz. 233–247; Uő. Jászi Oszkár, az elemző programalkotó. A nemzetiségi politika csödjé, História, 2008, 9. sz. 16–19; Uő. Volt-e reformalternatíva? A Habsburg-monarchia felbomlása, Rubicon, 2004, 15(10). 17–23; Uő. Keleti Svájc – Illúzió vagy utópia? A Károlyi-kormány nemzetiségi minisztériumának működése, In: Zeidler Miklós: Trianon, Osiris Kiadó, Budapest, 2003, 55–764; A Jászi Oszkár vezette nemzetiségi minisztérium rendezési tervei és működése 1918 végén. In: Göncz L. (szerk.): A Mura mente és a trianoni békeszerződés - Pokrajina ob Muri in trianonska mirovna pogodba. Lendvai Füzetek, 2000, 154–163; A Jászi-féle nemzetiségi minisztérium működése 1918 októberétől 1919 márciusáig, In: *Sfarsit si inceput de epoca. Korszakvég - korszakkezdés. The End and the Beginning of an Era. (Eds Grad C., Ciubota V.)*, Editura Lekton, 1998, 355–370.

74 Popély, 2010: 161.

75 Uo. 162.

76 Uo.

Károlyiéknek a győztesek jóindulatába vetett hite Salamon Konrád munkájában szintén megjelenik, aki az osztrák kormány ügyvivőjének véleményét is kiemeli ezzel kapcsolatban, aki tulajdonképpen naivitásnak nevezte a Károlyi-kormány hitét abban, hogy a vesztt háborút politikai győzelemmé tudja alakítani.⁷⁷

Károlyiék „nemzetáruló klikkjének” elmarasztalása mellett a magatehetetlenül heverő Magyarország képét állítja szembe Popély Gyula is azokkal a „szomszédos rablókkal”, akik a kiszolgáltatott ország területtrabló terveire azonnal hozzáálltak.⁷⁸

Károlyi kormányának megítélésében fontos szerepe van azoknak a sztereotípiáknak is, melyek a katonai ellenállás elmulasztása miatt bírálják a kormányt. „*A fegyverek hangját még csak megértették volna, de Károlyi és Jászi jámbor nyilatkozatainak semmi súlyuk nem volt előttük*”⁷⁹ – fogalmazza meg a két politikus tevékenységének summáját Popély Gyula. Mondatával arra utal, hogy az 1918. október 30-i turócszentmártoni szlovák deklaráció, a Román Nemzeti Tanáccsal folytatott 1918. novemberi aradi tárgyalások kudarca és az 1918. november 13-án aláírt belgrádi fegyverszüneti egyezmény, illetve annak be nem tartása után a kormány lépései sorozatos kudarcot vallottak, ennek ellenére még mindig nem voltak képesek belátni, hogy egy nagy „*nemzetgyilkossági kísérlet*” van folyamatban.⁸⁰

Egy ütőképes hadsereg felállítása mellett foglal állást Salamon Konrád is, aki szerint katonai eszközökkel valóban meg lehetett volna gátolni az utódállamok területfoglalásait.⁸¹ Ezzel kapcsolatosan az az előfeltételezés is megjelenik nála, miszerint „*a magyar véderő teljes hiánya szinte provokálta az érdekelteket az újabb és újabb akciókra*”.⁸²

Popély Gyula szerint a kormány egyetlen mentsvára ezek után az lett volna, ha nemzeti zászlók alatt szervezi meg az ország területének fegyveres védelmét.⁸³ Ennek elmaradását illetően ismét a kormányt teszi felelőssé. Eszerint erre a kormánynak sem kellő képessége, sem az elszántsága nem volt meg.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni azonban, hogy mindennek nemcsak a kormány wilsonista-pacifista beállítottsága volt az oka, hanem a katonai ellenállás sikerének az előfeltételei is hiányoztak: „*A háborús hadsereg, amely vegyes szervezési elvei miatt egyébként is csak erős szelekció után lett volna alkalmas nemzeti célok érdekében történő bevetésre, október végén, november elején felbomlott.*”⁸⁴ – jegyzi meg Romsics Ignác Károlyiék szervezett ellenállásának elmaradása kapcsán.

⁷⁷ Salamon, 2001: 83.

⁷⁸ Popély, 2010: 163.

⁷⁹ Uo. 165.

⁸⁰ Uo.

⁸¹ A Felvidék kiürítésével kapcsolatban így ír: „*A Felvidék kiürítését meg lehetett volna tagadni, de nem látványos ellennyilatkozatokkal, hanem katonai ellenállással. A cseheknek ugyanis nem volt érdemleges haderejük, amivel a magyar „engedetlenséget” megtorolhatták volna.*” Salamon, 2001: 85.

⁸² Uo. 122.

⁸³ Popély, 2010: 166.

⁸⁴ Romsics, 2001: 81.

Károlyiék pacifizmusának bírálata ezek után még erősebben jelentkezik Popély Gyula munkájában. Olyan jelzőkkel illeti Károlyiék politikáját, mint a „tömény bugyutaság”, amit egyébként a tudatos ámitás jellemez. A fegyvert nem ragadó Károlyi jobb belátás és a wilsoni elvek diadalának híveként megingathatatlan „lunatikusként” jelenik meg ebben az interpretációban. Károlyi „nyugati demokráciákkal” szembeni túlzott és indokolatlan bizalmát szintén megkérdőjelezi a szerző.⁸⁵

Salamon Konrád is bírálja Károlyi Mihályék pacifizmusát. Kiemeli, hogy a kormányfő *„vakon hitt a pacifizmus győzelmében”*. Véleménye szerint ezt a vakúságot bizonyítja hite a nemzetközi méretű politikai változásokban, elsősorban Nagy-Britanniában és a *„szabadság, egyenlőség, testvériség Franciaországában”*.⁸⁶

Jogosan merül fel a kérdés, hogy vajon egy másik kormánynak lehetett-e volna bármi esélye arra, hogy eredményesen vegye fel a harcot a román, szerb, illetve és cseh csapatokkal, s ne próbált volna meg előbb tárgyalásokkal eredményeket elérni? S persze az is jogosan felmerülő kérdés, hogy akadhatott-e volna olyan magyar kormány, amely a nemzetközi jogilag nem létező Magyarország képviselőjében nem arra törekedett volna – Németországhoz, Ausztriához hasonlóan – hogy minél előbb meghívást kapjon a békekonferenciára, hogy ott a békeszerződés aláírásával nemzetközi jogi értelemben szuverén állammá válhasson. Ezt tette egyébként 1919 őszén, 1919 tavaszán a Horthy-korszak első három magyar kormánya, hiszen számukra és a magyar béke delegációt vezető gróf Apponyi Albert számára is nyilvánvaló volt, hogy Magyarország csak a békeszerződés aláírásával válhat nemzetközi jogilag elismert állammá.

Popély Gyula interpretációjában egyértelműen nem lett volna hiábavaló az ellenállás, és egyfajta alibizmusként és magyarázkodásként értékeli azt a tényt, miszerint ebben nagyon fontos szerepe volt a háború által megrendített hadseregnek. Majd azzal érvel, hogy bár a magyar hadsereg szintén fáradt volt és kedvetlen, a román, szerb és cseh katonákra ugyanez vonatkozott.⁸⁷ A problémát természetesen újra Károlyiék pacifizmusa jelentette: *„amíg Bukarestben, Belgrádban és Prágában nemzeti zászlók alatt lázasan folyt a hadseregszervezés, addig a budapesti vezetés napról-napra növelte a káoszt, és tudatosan hagyta szétszűlleszteni a még rendelkezésre álló fegyveres erőt.”*⁸⁸ Károlyiék ezen interpretáció szerint a végsőkig vakon bíztak egy összehívandó békekonferencia igazságosztó szerepében és a wilsoni elvekben. Károlyi Mihály pedig még mindig a szabadság, egyenlőség, testvériség Franciaországában reménykedett. Amikor pedig mindez másként történt, akkor egészen leegyszerűsítve *„kötelessége szerint”* félreállt: *„Amikor aztán 1919. március 20-án elérkezett a »finis Hungariae«, Károlyi gróf, mint aki jól végezte dolgát – egyszerűen félreállt, és átengedte a hatalmat*

⁸⁵ Popély, 2010: 169.

⁸⁶ Salamon, 2001: 99.

⁸⁷ Uo. 169.

⁸⁸ Uo. 169-170.

a bolsevikoknak.” – jegyzi meg Popély Gyula.⁸⁹ Salamon Konrád Károlyi Mihálynak e megnyilatkozása kapcsán hozzáteszi, hogy ezzel „Károlyi tehát maga is elismerte, mindent egy lapra, a pacifizmus bizonytalan lapjára tett fel, ami egy létéért küzdő nemzet esetében nem éppen bölcs politika. S ha ennek következtében »vége Magyarországnak«, akkor már késő félreállni”.⁹⁰

Károlyi Mihály felelősségének kihangsúlyozása a bolsevikok hatalomra jutásával kapcsolatban nemcsak Popély Gyula, de Salamon Konrád művében is megjelenik: „A kormány egyre gyorsuló balra tolódása azonban nem történhetett volna meg Károlyi miniszterelnök támogatása nélkül, aki a kormányzás átvételétől »kezdve végzetes fanatizmussal hitte, hogy minél radikálisabb, minél inkább szélsőséges politikát követ, minél inkább elfogadja a szociáldemokrácia tanait, annál jobban szolgálja az ország ügyeit, és annál jobban óvhatja meg az országot az igazi bolsevista terror-uralomtól.«”⁹¹

Elvitathatatlan, hogy Károlyiék egy különösen nehéz helyzetben voltak. Amennyiben azonban nem gondolták azt, hogy a magas diplomáciával, a nagypolitikával szemben kis csatározásokkal fel lehet lépni, antantbarát politikát folytattak és bíztak a nagyhatalmak jóakaratában, méltányos döntésben.

Bár a hadseregszervezés egyáltalán nem volt egyszerű feladat a korabeli Magyarországon és ezzel nemcsak a pacifista kormány politikája függött össze, azt is érdemes kiemelni, hogy a „pacifista” Károlyi-kormány, miután Linder Béla távozott a hadügyminiszteri székéből, elkezdte a hadsereg szervezését, de a hivatásos katonatisztek és a románok által elfoglalt Székelyföld Budapesten ragadt katonáin kívül egyszerűen alig akadt önkéntes jelentkező. A Linder utáni hadügyminiszter, Bartha Albertnek a hadseregszervezésre vonatkozó rendeletében a legfiatalabb korosztályokat jelölte ki besorozásra, de ez a kísérlet is igen szerény eredményeket hozott, s azokat is semlegesítette a katonatanácsok demoralizáló működése.⁹²

A Károlyi-féle pacifizmushoz kapcsolódó sztereotípiák összefüggnek azzal a korabeli társadalomban is jelen lévő nézetekkel, melyek elhárították magukról a felelősséget, s nem tudták elfogadni, hogy az ország nem kerülheti el a háborús következményeket. A nyugati hatalmak ellenében megjelenő sztereotípiák keletkezésében szintén nagy szerepe van a korabeli közhangulatnak. Ekkor jelentek meg ugyanis azok a vádaskodó, bünbakkereső és leegyszerűsítő vélekedések, melyek mindmáig élnek a köztudatban és beszivárogtak a történetírásba is. Eszerint Károlyiék maguk „dobták oda” a Magyar Királyságot az ellenséges szomszédoknak. Azt a Magyar Királyságot, mely a nyugati kultúra és a kereszténység védőbástyájaként működött, s cserébe a Nyugat hálátlansággal fizetett. Ezzel a nézettel van összefüggésben az a sztereotípia is, miszerint a történelem viharaiban „egyedül áll a magyar”.⁹³

⁸⁹ Uo. 172.

⁹⁰ Salamon, 2001: 99.

⁹¹ Uo. 95.

⁹² Gerő et al. 2003: 853.

⁹³ Uo. 830.

A magyar béketárgyalások értékelése (1920. január – 1920. június) Magyarok a békekonferencián – Apponyi Albert szerepe magyar megvilágításban

Magyarország békekonferenciára való 1919. decemberi meghívásának és a békekonferencián való részvételének fontos szerepet tulajdonít a történetírás. A sztereotípiák és mítoszok ebben a témában is megjelennek. A magyar békedelegáció párizsi tevékenységével kapcsolatban különleges jelentőséget kap Apponyi Albert személye, a magyar politika „*grand old man*”-je, aki gyakran kerül legendák középpontjába. Ehhez kötődően ki kell emelni Ablonczy Balázs megállapítását: „*A magyar történeti tudat nagyon erősen hőscentrikus - nem csak jobboldalon, teszem hozzá. Vannak emberek, akikhez nemhogy nem lehet nyúlni, hanem szerepük legkisebb árnyalása azonnal erkölcsi fatvát von maga után. Nem lehet bántani Lukács Györgyöt, Horthy Miklóst, (...) Kádár Jánost (...).*”⁹⁴ Ablonczy joggal mutat rá, hogy a sztereotíp megközelítések egyik jellemzője, a jó és rossz éles szembeállítás, ami a nemzeti ellentétek kihangsúlyozása mellett elsődlegesen a jó és rossz, a haladó és maradi, a pozitív és a negatív történeti szereplők nem éppen valóságghű csoportosításában ölt testet.

A békedelegáció vezetőjéhez szintén többféle mítosz fűződik, melyek közül a legismertebb arról a szónokról szól, aki 1920. január 16-án, három nyelven adta elő beszédét, mely a francia rosszindulattal szemben briliáns módon képviselte a magyar álláspontot, hogy a brit és az olasz képviselőket is sikerült elfogadása irányába hajtania.⁹⁵ Az Apponyihoz fűződő pozitív sztereotípiák gyakran a történetírásba beszivárogyva is elfogult képet mutatnak Apponyi Albert és a békedelegáció tevékenységéről. Az Apponyi mítoszt Ablonczy Balázs is megvizsgálja.

Szarka László ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy az a beállítás, miszerint „*a küldöttség vezetőjének a Főtanács előtt elmondott január 16-ai előadásával sikerült a magyar kérdéssel kapcsolatosan megfordítani a konferencia hangulatát, sokkal inkább a korabeli magyar közvélemény csodavárásának és az utólagos bűnbak- és összeesküvés-elméleteknek a járulékos eleme, semmint adatolható és bizonyítható tényállás.*”⁹⁶

Apponyiék azonban valóban reménykedtek: „*A térség tartós stabilitásának követelményére hivatkozva azonban Apponyiék azt remélték, képesek lesznek meggyőzni a nagyhatalmakat arról, hogy a szomszéd országok túlzó követelései ellentmondanak a stabilitás követelményének.*”⁹⁷

⁹⁴ I. interjú: Ablonczy Balázs. 2012.március folyamán (írásban)

⁹⁵ Uő, 2010: 45.

⁹⁶ Szarka László: *A magyar békecélok alakulása az első világháború után, adalékok az 1918-1920 közötti béke-előkészítés történetéhez.* In: Romsics Ignác (szerk.): *Trianon 90 év távolából.* id. m. 51.

⁹⁷ Uo. 48.

A béke delegáció munkájához és Apponyi személyéhez kötődő sztereotípiákra sokszor ráerősítenek a történeti feldolgozások. Ezeknek az elfogult elemzéseknek fontos része a béke delegáció nehéz helyzetének kihangsúlyozása, melyet Popély Gyula munkája is kiemel.⁹⁸ A béke delegáció tagjai bár tekintélyes háttéranyaggal felkészült szakemberekként jelennek meg, az eredmény mindenképpen attól függött, hogy milyen lehetőségeket kapnak a győztesektől.⁹⁹

Apponyi Albert személyiségének jelentősége Salamon Konrád munkájában is megjelenik, aki Popély Gyulához hasonlóan szintén Huszár Károly miniszterelnök szavait idézi a „politika nagy öregjének“, Apponyi Albert vezetésének az értékeléséhez: *„Soha még magyar államférfiú nehezebb útra nem indult, mint Te, aki egy életen át ennek a nemzetnek a legnagyobb fia, az ő nemzeti érzésének, gondolkodásának, nemzeti lelkületének és nemzeti fejlődésének lánglelkű apostola voltál.*“¹⁰⁰ A béke delegáció tagjai bár tekintélyes háttéranyaggal felkészült szakemberekként jelennek meg, az eredmény mindenképpen attól függött, hogy milyen lehetőségeket kapnak a győztesektől – jegyzi meg Popély Gyula a béke delegáció felkészültségét hangsúlyozva.¹⁰¹ Salamon Konrád szerint is rengeteg aktával készült fel a magyar békekonferenciára.

Apponyi Albert összesen nyolc előzetes jegyzéket terjesztett a békekonferencia titkársága elé. Ezek az ország területi és gazdasági integritása mellett érveltek. Popély Gyula kifejti: *„Az idézett magyar jegyzék a rideg számok józan tanúbizonyságával érvelt a tökéletes földrajzi és gazdasági egységet alkotó ezeréves Magyarország feldarabolása ellen, ami azonban ekkorra már kész ténynek volt vehető.*“¹⁰² A továbbiakban a jegyzék szerint az országtól elcsatolandó területek lakosságának szabad akarata írhatná fölül az integritás mellett felsorakoztatott érveket.

Ehhez kapcsolódóan ki kell emelni Zahorán Csaba megállapítását, mely a „séreلمي“ irányzat kapcsán fontos motívumként emeli ki a teljes történelmi Magyarországhoz való ragaszkodást: *„ (...) a magyar „séreلمي irányzat” számára feltehetően az etnikai határok is elfogadhatatlanok lettek volna, mivel a történelmi Magyarország teljes egészéhez ragaszkodik, mintegy „történelmi jagon”, a magyar revizionista politika tehát teljesen jogos és legitim volt. Ezzel a szlovák történetírás sosem fog tudni „kiegyezni” (de még szót érteni sem), mivel ez végeredményben elvitatja a szlovák nemzetnek a saját államhoz (súlyosabb esetben: a létezéséhez) való jogát.*“¹⁰³ Popély Gyula és Salamon Konrád munkái szintén rámutatnak mindeerre. Ugyanakkor adósok maradnak a magyar béke delegáció munkájának kritikájával.

⁹⁸ Popély Gyula is kiemeli Huszár Károly miniszterelnök búcsúztatásán elhangzott szavait: *„Soha még magyar államférfiú nehezebb útra nem indult, mint Te (...)”* – mondta Huszár Károly miniszterelnök Apponyihoz búcsúztatójában. Popély Gyula: *Felvidék 1914-1920*, id. m. 341.

⁹⁹ Uo.

¹⁰⁰ Salamon, 2001: 212.

¹⁰¹ Uo.

¹⁰² Popély, 2010: 343.

¹⁰³ V. interjú: Zahorán Csaba. 2012. március folyamán (írásban)

Az események elemzéséhez elengedhetetlenül hozzátartozik az a kritikai megközelítés, melyet Romsics Ignác gondolatai mutatnak. Ennek a lényege, hogy a memorandum vezérgondolata valóban az ezeréves Magyar állam földrajzi és gazdasági egységének a hangsúlyozása, illetve az ország „organikus életegységként” való bemutatása volt. Azt is kiemeli, hogy a békekonferencia döntéseit is bírálta, főként azt, hogy az a nyelvnek és a nemzetiségi összetartozásnak tulajdonított kitüntetett szerepet. Továbbá arról sem feledkezik meg, hogy Magyarország dezintegrálásával szemben a jegyzék a nemzetiségi lakosságot toleránsnak állította be, olyanoknak, akik nem kívántak elszakadni Magyarországtól.¹⁰⁴

Apponyi január 16-án kapott lehetőséget arra, hogy kifejtse véleményét az előző napon átvett békeszerződés-tervezettel kapcsolatban. Ekkor került sor Apponyi Albert híres beszédére. A beszédet francia nyelven adta elő, a gondolati egységeket angolul is összefoglalta, majd olaszul is sor került egy rövid összegzésre. Popély Gyula a következő sorrendben tárgyalja az eseményeket. A beszéd vezérmotívuma elsősorban a területi rendezést érintette. Miután megjelenik beszédében a szigorú területi változtatások kihangsúlyozása, elsősorban a magyarok számaránya kerül megvilágításra. Később a szabad népszavazás lehetősége kerül előtérbe. Majd Apponyi következő érvelése: „Amidőn ezt követeljük (...), hivatkozunk a Wilson elnök úr által oly kiválóan szavakba öntött nagy eszmére, amely szerint semmilyen emberi csoport, az államok lakosságának egyetlen része sem helyezhető akarata, megkérdezése nélkül, mint valami marhanyáj, egy idegen állam fennhatósága alá.”¹⁰⁵ Végül megjelenik a magyarok igazságának érvényesítése is, melyhez a jövőben is ragaszkodni fognak.¹⁰⁶

Apponyi Albert beszédével kapcsolatosan Salamon Konrád is több olyan gondolatot fogalmaz meg, melyek különleges jelentőséget tulajdonítanak a beszédnek. „A színvonalas, jól áttekinthető anyag sokak elismerését kiváltotta.”¹⁰⁷ Megemlíti a francia sajtó elismerését, s a nemzetközi figyelem jelentőségét. A francia sajtóra hivatkozva kijelenti: „gróf Apponyi Albert grand seigneur, aki minden nyelven beszél. (...) egyforma könnyűséggel. Ami érveit illeti, azok sem voltak ügyetlenek. Beszédének magva az, hogy Magyarország történelmi egységét nem lehet szétrombolni, csak az igazság és elővigyázat ellenére.”¹⁰⁸

Ablonczy Balázs munkájában kihangsúlyozza, hogy Apponyi saját bevallása szerint beszéde kapcsán úgy érezte, hogy az antant vezetői „érvei delejessége alatt állanak”.¹⁰⁹ Később igyekszik dekonstruálni ezt a sztereotípiát azzal, hogy kiemeli, a Kárpát-medence történelmi egységének, gazdasági, természetföldrajzi érveinek,

¹⁰⁴ Romsics, 2001: 151.

¹⁰⁵ Popély, 2010: 345.

¹⁰⁶ Uo.

¹⁰⁷ Salamon: 2001: 214.

¹⁰⁸ Uo.

¹⁰⁹ Ablonczy, 2010: 49.

a magyar kultúrfőlény kihangsúlyozásával a csehszlovák delegáció ugyanúgy élt, tehát az idézett elemek jól ismertek voltak az antant vezetői számára és semmi ok mindezt túlhangsúlyozni.¹¹⁰ A beszédhez fűződő mítoszok feloldásához az is hozzátartozik, amit Szarka László a beszéddel kapcsolatban megjegyez: „*a magyar békeküldöttség vezetője rendkívül szerencsétlen módon a magyarok és nem magyarok közötti kulturális különbségeket emelte ki*“.¹¹¹

Ehhez kapcsolódik az Apponyi-szerep felnagyításának kérdése is, ami későbbi korok terméke, mely azzal is összefüggésbe hozható, hogy Bethlen Istvánt komoly érdek fűzte, hogy a magyar politika „*grand old man*“-jét, a legitimizmus képviselőjét már életében emlékművé stilizálja.¹¹²

Apponyi szereplése a Főtanács előtt mindent összevetve ellentmondásos volt. A területi veszteségek elleni tiltakozás mellett a nemzetiségek feletti magyar hegemonia elvesztésébe való bele nem nyugvást feltűnően dokumentálta. Galántai József ezzel kapcsolatban Mamatey, amerikai történészt idézi, aki a gróf fellépését a Bourbonokhoz hasonlította, akik nem felejtettek és nem tanultak semmit.¹¹³

A magyar békelegáció és Apponyi Albert megítélése a szlovák munkákban

A szlovák nemzeti történetírás az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlásának okai mellett a legélesebb kritikát a magyar békelegáció munkájához, a trianoni szerződés aláírásának időszakához fűzi. A magyar politika 1919-es kaotikus állapotainak kihangsúlyozása mellett ismét fontos eleme ezeknek a szempontoknak Magyarország integritásához való ragaszkodás kihangsúlyozása.¹¹⁴ A békekonferenciára készülődve világossá vált, hogy a magyar fél a történelmi jog mellett a természetes határookra fog hivatkozni elsősorban. Ezzel szemben a csehszlovák fél a néprajzi elemeket helyezi majd előtérbe. Emellett a gazdasági szempontok is a magyarok fontos érveivé válnak. Marián Hronský kiemeli azt is, hogy így mindössze fél millió magyar kerül majd idegen

¹¹⁰ Uo.

¹¹¹ Szarka, 2011: 52.

¹¹² Ablonczy, 2010: 53.

¹¹³ Galántai, 2003: 793.

¹¹⁴ „*V tom čase sa v Maďarsku tiež rozšírilo heslo: Nem, nem, soha! (Nie, nie, nikdy!), ktoré vyjadrovalo nezmieriteľnosť s novým povojnovým usporiadaním.*“ Hronský, 1998: 233.

„*Tvrdohlavý hazardér Friedrich síce vyhlasoval, že jeho vláda je len dočasná, ale v skutočnosti sa držal moci všetkými prostriedkami. (...) Politici sa predbiehali v boji o ministerské kreslá, krajinu zachvátili intrigy, brutalita bezradnosť. (...) Čoraz viac však bolo jasné, že Maďari sami niesú vstave zaviesť v krajine poriadok, odstrániť anarchiu, ktorú prehlbovali rôzne ozbrojené bandy, ale aj biely teror. Preto sa Najvyššia rada, ktorá holdala Maďarom čo najkôr pozvať do Paríža na mierovú konferenciu, rozhodla, že zakročí sama.*“ Uo. 237.

fennhatóság alá, akik nem élnek elnyomásban, a több mint kétmilliós szlováksággal szemben.¹¹⁵

A „rózsaszín” magyar elképzelések szintén megjelennek Hronskýnál, aki felveti, hogy nyelvtudással, szónoki képességekkel és diplomáciai „hidegvérrel” próbálták meggyőzni a konferencia képviselőit a magyarok. E mögött az állítás mögött valószínűleg Apponyi Albert beszédére való utalás rejtőzik. Mivel a magyarok azt gondolták, hogy a békekonferencián a nemzetiségi képviselők hivatalosan nem lesznek jelen, ezért a nemzetiségi kérdést igyekeztek nem létezőnek feltüntetni, és ezért a wilsoni elvek alkalmazására sem alapoztak.¹¹⁶

A földrajzi szakértők céljai mögött is a magyar integritás megőrzésének védelme jelenik meg elsősorban, gróf Teleki Pál térképéről pedig szinte teljesen eltűntek a nemzetiségek, illetve csak jelentéktelen nemzetiségekként jelentek meg, a magyarok domináltak a térképen.¹¹⁷ Teleki Pál pedig egy olyan tehetséges szakértőként van jelen, aki képességeit a magyar állami idea szolgálatába állította és Magyarország integritásának egyik legjelentősebb védelmezőjévé és harcosává vált.¹¹⁸

Apponyi Albert szintén a magyar integritás védelmezőjének egyik legfontosabb személyiségeként jelenik meg Hronský értelmezésében. A békekonferenciára készített anyagok is elsősorban ezt az álláspontot tükrözték. Magyarország védelmezte a már nem létező integritást, és azt állította, hogy az ország nem belülről esett szét, hanem a nagyhatalmak akarják egy diktátummal szétverni azt kívülről.¹¹⁹

Ezzel kapcsolatban érdemes kitérni Szarka László szavaira: „*A húsz darab magyar előzetes békejegyzékben több helyen is megfogalmazták a Kárpát-medence vitatott területein élő magyar és nem magyar népesség jogát a népszavazásra. A népszavazás elvének alkalmazása már önmagában is kérdéssé teszi a magyar békedelegáció érvrendszerének olyan egyoldalú interpretációját, amely azt, mint a régi integritás mellett végletesen elkötelezett anakronisztikus és minden taktikai elemet nélkülöző rövidlátó argumentációt értékelte.*”¹²⁰ Az egyoldalú szlovák nemzeti interpretáció helyett tehát, amely a régi integritásköveteléseket látta a békejegyzékekben, nem szabad elfeledkezni a magyar szempontok változásairól is. Ezt jelzi a népszavazás elvének az alkalmazása is.

Hronský véleménye szerint az egész magyar reakció, a nemesi dzsentri réteg, az emigráns erők Apponyi Albert személyében látták azt a politikust, aki képességeivel és

115 „*Keby Slovensko zostalo s Maďarskom, budú vyše dva milióny Slovákov pod maďarským jarmom. Naopak len asi pól milióna Maďarov bude žiť na Slovensku a »ti nejsou potlačeni«. Za každých okolností je spravodlivejšie, »aby se podřídilo půl milionu dvěma milionum.«*” Uo. 235

116 Uo. 238.

117 Uo. 239.

118 Uo.

119 Uo. 240.

120 Szarka, 2011: 50.

kapcsolataival megmentheti Magyarországot a békekonferencián.¹²¹ Apponyi személye azonban nem csak a békekonferencia kapcsán jelenik meg. Hangsúlyt nyer az is, hogy a 19. századi durva nacionalista és sovinizta Magyarország egyik fontos képviselőjeként is tevékenykedett. Emellett a „magyar kulturális felsőbbrendűség” hitvallója volt, aki egy idézete szerint a magyarok tökéletességéről beszél. Apponyi Albert az első világháború védelmezőjeként is megjelenik.¹²² Továbbá azt is kihangsúlyozza Hronský, hogy hetvennégy évesen Magyarország feltámadásában bízott, és azoknak az erőknak a megújításában, melyek éppen elvezették Magyarországot az állami katasztrófához.¹²³

Az előzetes jegyzékekben, melyek közös neve memorandum, ugyanez az ideológia jelenik meg. A jegyzékeket bőven kifejti a szerző. Az egyik fontos elem, melyet kihangsúlyoz Hronský, az, hogy a magyarok azt állították, hogy Magyarország nemzetiségeinek milyen jó sorsa volt az országban. Itt elsősorban az 1868-as nemzetiségi törvényre hivatkoztak.¹²⁴ Emellett az is hangsúlyt kap, hogy a memorandumok nem voltak egységesek, nehézkesek és zűrzavarosak voltak. Ezekből azt is ki lehet olvasni, hogy a magyar fél bizakodott a maximális integritás megtartásában. Elsősorban a történeti érvek Magyarország ezeréves múltjára hivatkoztak. Ebben a tekintetben jelenik meg szerinte annak az ezer éves nemzetnek a képe, mely az alperesek padján ül, s mely fölött most ítélkeznek. A barbárok ítélkeznek csak a győzelem elvén. Magyarország földrajzi egységét hangsúlyozza, melyhez hozzátartozik a gazdasági egysége az államnak. Nagy-Moráviát egy történelmi epizódnak tekinti. Az egyezmény így természetellenes és egy hatalmas veszteséget jelent a civilizált Európának. A magyarok a háborús felelősséget is próbálják másra hárítani.¹²⁵

A memorandum fő érve a történelmi, földrajzi, gazdasági és lelki egységre irányultak. Ezek többször keveredtek egymással.

Később Janšákot idézi a szerző, aki a magyarok hozzáállásával és a memorandummal kapcsolatban erős kritikát gyakorolt. Eszerint a magyarok rafinériája és brutális uralkodási vágya még mindig nem tűnt el.¹²⁶ Itt megjelenik az a magyarokra vonatkozó gyakori nemzeti sztereotípiá, melyet a szlovák nemzeti történetírás gyakran alkalmaz, s mely a magyar szupremácia végét hangsúlyozza, melybe a magyarok Trianon után sem tudtak belenyugodni. Erről Zahorán Csaba a következőképp nyilatkozik: *„Ugyanitt találjuk meg az egyik gyökerét egy, a magyarokra vonatkozó, 1918 utáni (cseh-szlovák, román stb.) nemzeti sztereotípiának is: a magyarok nem azért nem tudtak beletörődni „Trianonba”, mert az igazágtalan lett volna (hiszen szerintük pont hogy igazságos volt!), hanem azért, mert nem tudták elviselni a magyar*

¹²¹ Hronský, 1998: 240.

¹²² Uo. 241.

¹²³ Uo.

¹²⁴ Uo. 242.

¹²⁵ Uo. 243.

¹²⁶ Uo. 248.

szupremácia végét (hogy nem uralkodhattak többé a többi nem magyar fölött, illetve nem tölthettek be domináns pozíciót a Kárpát-medencében). És ezt segíti a trianoni Magyarország minél sötétebb színekben való feltüntetése is (differenciálatlan, főleg a szocialista rendszerből visszamaradt címkékkal: „Horthy-fasizmus” stb.), hiszen ezáltal az új (szerintük egyébként is igazságos!) status quo szintén erkölcsi fölénybe kerül a Trianon előtti állapothoz képest.“¹²⁷

Összegzés

A Trianon-témakör mind szlovák, mind magyar szempontból nagyon érzékeny témának számít a történetírásban. A köztörténetben is rendkívül gyakori témaként van jelen a történeti Magyarország felbomlásának és a trianoni békeszerződésnek a kérdésköre, s e téma körül különösen gyakoriak a sztereotípiák és a mítoszok. A köztörténetnek pedig rendkívüli befolyásoló ereje van a közvéleményre, s ezáltal nem lehet figyelmen kívül hagyni a nemzeti identitás összefüggésének és a történelem kutatásának viszonyában sem. A köztörténet sztereotípiái és mítoszai gyakran szivárognak át a szaktörténetírásba. Mind a magyar, mind a szlovák történetírásban a „Trianon-trauma”-ként emlegetett jelenség a nemzetközpontú, „sérelemi” történetírás mellett jelentős mértékben befolyásolja az ún. „kritikai” irányzathoz tartozó történészek véleményét is. A dolgozat mindkét irányvonal szlovák és magyar képviselőinek munkáit egyaránt vizsgálja.

Az 1918–1920 közötti államjogi, területi változásoknak elsősorban a nemzetközpontú történelemszemléletben van meghatározó szerepe. A dolgozat gyakorlati része ezért a vizsgált hét monográfiában megjelenő és felkutatható nemzeti, módszertani, történeti sztereotípiáival foglalkozik. A nemzetközpontú, etnocentrikus irány vizsgálata mellett az anacionális, kritikai megközelítésű munkák toposzait, értékeléseit tanulmányozza.

A magyar munkákat illetően elsőként a Magyar Királyság felbomlásának értékelésével kapcsolatos sztereotíp megközelítésekkel foglalkozott. A cseh-szlovák emigráció Monarchia ellenes munkájának megítélésében gyakran találhatunk a magyar nemzetközpontú történeti irányzatra jellemző sztereotíp megközelítéseket. A cseh-szlovák emigráció politikai alakjai ebben az olvasatban az etnikai gyökerű történeti-módszertani sztereotípiákba beillesztett bábokká válnak, akiknek tevékenységét nem a korabeli politikai viszonyok, hanem a sorsszerű folyamatok és gondolatok irányítják. Másrészt a „bűnbakképzés” szintén fontos kiindulópontja ezeknek a sztereotípiáknak a magyar történetírásban.

Szlovák szempontból ki kell emelni az „antidemokrata” Magyarország sztereotípiáját, mely szoros összefüggésben áll a „nemzeti elnyomás” mítoszával a

¹²⁷ V. Interjú: Zahorán Csaba. 2012. március folyamán (írásban)

szlovák nemzeti történetírásban. A szlovák történetírás nacionalista narratíváinak egyik legelterjedtebb motívuma a magyarok ellenségként, „a szlovák nemzet ősi leigázójaként” való megjelenítése. Az első világháború értékelése mellett a Magyarország felbomlásának témájával kapcsolatos „nemzeti elnyomás” mítoszához fűződő értelmezések szintén a munka részét alkotják.

A dolgozat a történetírásban időnként bűnbakokként megjelenő személyekre is kitért. Itt elsősorban a negyedik fejezet témáját fontos kiemelni, hisz ez Károlyi Mihályról és a Népköztársaság munkájának megítéléséről értekeznek. Károlyi Mihály a magyar történetírás legvitatottabb személyiségei közé tartozik. A nemzeti történetírás magyar oldalról gyakran marasztalja el kormányának munkáját, figyelmen kívül hagyva a kaotikus időszak nehézségeit. Károlyi pacifista politikájának kritikáját és a kormányhoz fűződő interpretációs problémákat a munka is bemutatja. Szlovák szempontból fontos elemként jelenik meg ugyanakkor Károlyiéek integritáspolitikájának kritikája, amelyet a magyarok „agresszív” törekvéseiként értelmez a nemzeti irányvonal.

A munka utolsó fejezete a magyar békedelegáció munkájával és Apponyi Albert értékelésével foglalkozik mind magyar, mind szlovák szempontok alapján. Összegezve a magyar békedelegáció munkájának magyar és szlovák, kritikai és nemzeti történetírói értékelése szintén számos sztereotip jelenségre hívta fel a figyelmet. Magyar megközelítésben a magyar delegáció túlértékelése már egyértelműen összekapcsolódik a Horthy-korszak kezdeteinek megszépítését célzó törekvésekkel. Kormányzati pozíciókban ugyanazt csinálják, amit Károlyi és Jászinak is tennie kellett, „paktálnak a franciákkal”, „elárulják a hazát”, aláírják a „rablóbékét”, mert az első világháborút lezáró fegyverszüneti egyezmény óta ez volt az ára Magyarország nemzetközi jogi elismerésének.

Az Apponyi-mítosz olyan hamis magyar önértékelés, autosztereotípa, amely a lényegben, Magyarország megítélésén nem rontott, nem javított, de világossá tette, hogy a Horthy-Magyarországnak sincs más eszköze, mint a népszavazás kezdeményezése, amit már a Károlyi-kormányban Jászi Oszkár is szorgalmazott. A Lloyd George motívum túlértékelése a csodaváró korabeli magyar közvélemény önbecsapása. A Millerand-féle kísérőlevél éppenúgy. A trianoni békeszerződés kikerülhetetlen volt, ennek beismerésére azonban nem volt politikai bátorság. Az aláírást azonban így is vállalni kellett, ennek okaival azonban csak a kritikai történeti irányzat képviselői foglalkoznak.

A békekonferenciához kapcsolódó szlovák történetírás sztereotip megközelítéseiben a magyarok azt kapták, amit „megérdemltek”. Történeti jóvátétel történt, ez magában foglalja akár a történeti bosszút is. Apponyi a szlovákok, a szlovák történészek szemében is a magyar feudalizmus és elnyomó nemzetiségi politika megtestesítője, s ezen a képen nem is akarnak változtatni. Michela mint a kritikai szlovák történeti iskola képviselője differenciáltabb képet ad a magyar békeszerződéshez vezető útról, de az integritás-politikát tekinti ő is a legfőbb magyar rossznak. A békeszerződés-tervezetben foglaltak megváltoztatásának magyar kísérlete azért vallott kudarcot, mert az abban lefektetett cikkelyek igazságos rendezést jelentettek.

Összefoglalva, a nemzeti és a kritikai irányvonal mindkét oldal, a szlovák és magyar nemzet történetírásában jelen van. A kritikai történetírás mellett a nemzeti narratíváknak is megvan a saját helyük és szerepük mindkét fél történetírásában. A nemzeti narratívák saját természetüknél fogva kizárólagosak, mivel céljuk elsősorban a csoporton belüli nemzeti kohézió összekovácsolása. Jellemző rájuk, hogy gyakran helyeznek előtérbe olyan sztereotípiákat és elfogultságokat, melyek a narratívák formálásának alapjául szolgáló igazságrendszerek részei.

Trianonhoz kötődően is jelen van a történelemfelfogás terén a szűken vett nemzeti kategóriákban való etnocentrikus gondolkodás, s ezáltal nem meglepő, hogy a szlovák és a magyar nemzeti narratívák egyik leggyakoribb súrlódási pontja éppen az ún. „Trianon-komplexum.”

A dolgozat által elemzett monográfiák szerzői közül magyar szempontból Popély Gyula köthető a nemzeti történetíráshoz. Salamon Konrád inkább a kritikai nemzeti történetíráshoz sorolható. Szlovák oldalról a nemzeti vonalhoz sorolandóak Marián Hronský munkái.

A nemzeti narratívák mellett az ún. analitikus vagy kritikai csoport a nemzeti perspektívát tudatosan háttérbe szorító csoportként írható le. Az ún. „steril”, kritikai történetírást magyar oldalról elsősorban Romsics Ignác és Ablonczy Balázs munkái képviselik. Miroslav Michela az analitikus csoport szlovák képviselője.

Az összebékíthetetlennek tűnő magyar és szlovák nemzeti narratívák és vélemények gyakran viták gerjesztői. A ellenségek feloldásához és egymás meghallgatásához mindenképp szükség van arra a multiperspektív látásmódra, amely egyszerre foglalja magába a kölcsönös tolerancia és többszínűség irányelveit, s ezzel együtt megoldást kínál a nemzetek egymáshoz való közeledéshez, céljaik megértéséhez, s előirányozza a békés együttélés lehetőségeit. Ennek megvalósulásának első lépcsőfoka egy őszinte, mindkét nemzet részéről nyilvános diskurzus lehetne, amely lehetővé tenné a közös múlt kibeszélését, a sérelmek áthidalását és ezzel együtt a hibák utólagos beismerését is. Itt kerülhetne sor egy, a két történetírás közt kialakított kommunikációra, amely nagy szerepet játszik a sztereotípiák és mítoszok leleplezésében és tisztázásában.

A dolgozatot Roman Holec gondolatával szeretném zárni, aki tanulmányában a nemzeti narratívák egymás közti kapcsolathálóját előmozdítva már azok nagyobb térséghez való viszonyát, azaz a közép-európai kontextusban való vizsgálatát helyezi előtérbe.¹²⁸

Bibliográfia

- ABLONCZY, 2010 Ablonczy Balázs: *Trianoni-legendák*. Jaffa Kiadó, Budapest 2010. 180 p.
- BECK, 2006 Ulrich Beck: *Mi a globalizáció?* Indy. Media. hu Független Média Központ <http://hu.indymedia.org/node/5407>
- BINDORFFER, 2006 Bindorffer Györgyi: *Sztereotipizáció az interetnikus kapcsolatokban*. In: BAKÓ Boglárka – PAPP Richárd – SZARKA László (szerk.): *Mindennapi előítéletek. Társadalmi távolságok és etnikai sztereotípiák*. Budapest, Balassi Kiadó, 2006. http://www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_05/ter_es_terep_05_bindorffer_gyorgyi.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07.05.)
- CSEPELI, 1990 Csepeli György: *A magyarok mint mások*. Tiszatáj 1990 május <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/99-05/csepele.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07.06.)
- CSEPELI, 1992 Csepeli György: *Nemzet által homályosan* Századvég Budapest 1992. 286 p.
- CSEPELI, 1997 Csepeli György: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest 1997. 572 p.
- DRANIK, 2008 Dranik Réka: *Sztereotípiák és előítéletek*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár 2008, 177 p.
- ERIKSEN, 2008 Eriksen, Thomas Hylland: *Etnicitás és Nacionalizmus. Antropológiai perspektívák*. Gondolat Kiadó, PTE. Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs 2008. 220 p.
- FEISCHMIDT, 2006 Feischmidt Margit: *Nemzetek egymás tükrében*. In: BAKÓ Boglárka – PAPP Richárd – SZARKA László (szerk.): *Mindennapi előítéletek. Társadalmi távolságok, etnikai sztereotípiák*. Balassi Kiadó,

- Budapest 2006. http://www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_05/ter_es_terep_05_bindorffer_gyorgyi.pdf (Letöltés ideje: 2012. 07. 05.)
- GALÁNTAI, 2003 Galántai József: *A trianoni békekötés, 1920. A párizsi meghívástól a ratifikálásig – Részletek* (1990.) In: Zeidler Miklós (szerk.): *Trianon*. Osiris Kiadó, Budapest 2003. 785-797.
- GERŐ et al, 2003 GERŐ András – L. Nagy Zsuzsa – Litván György – Ormos Mária – Raffay Ernő: *Trianon a történelemben*. In: Zeidler Miklós (szerk.): *Trianon*. Osiris Kiadó, Budapest 2003. 847–860.
- GYÁNI, 2009 Gyáni Gábor: *A 20. század mint emlékezeti Esemény*. Forrás Szépirodalmi Szociográfiai Művészeti Folyóirat, 2009. (78)<http://www.forrasfolyoirat.hu/0907/gyani.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07. 10.)
- GYÁNI, 2012 Gyáni Gábor: *A magyar „emlékezet helyei” és a traumatikus múlt*. Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kuratórközpont Néprajztudományi Intézet Internetes honlapja.<http://www.etnologia.mta.hu/index.php/en/news-and-events/575-koztortenetesatortenetiras> (Letöltés ideje: 2012. 07. 07.)
- HAJDU, 2010 Hajdu Tibor: *Károlyi Mihály. A fordulatok embere*. Rubicon 2010. (10) http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=81616 (Letöltés ideje: 2012. 07. 03.)
- HOLEC, 2008 Holec, Roman: *Aký príbor potrebujeme?* Listy Dvoumesíčník pro kulturu a dialog. <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=082&clanek=020809> (Letöltés ideje: 2012. 07. 09.)
- HOLEC, 2011 Holec, Roman: *Trianoni rituálék avagy gondolatok a magyar historiográfia egyes jelenségeiről*. Fórum Társadalomtudományi Szemle 2011 (4) http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_roman-holec.pdf(Letöltés ideje: 2012. 07. 08.)

- HRONSKÝ Marián: *A második demarkációs vonal, valamint az 1919. június 12-ei szlovák–magyar végleges határ a cseh–szlovák javaslatok és követelések tükrében. Közös múlt Nógrádban.* <http://www.nogradhistoria.eu/data/files/186643960.pdf>
- HRONSKÝ, 1998 Hronský, Marián: *Boj o Slovensko a Trianon 1918-1920.* Národné Literárne Centrum, Bratislava 1998. 327 p.
- HRONSKÝ, 2001 Hronský, Marián: *The struggle for Slovakia and the treat of Trianon.* VEDA, Publishing House of the Slovak Academy of Sciences, Bratislava 2001. 407 p.
- HRONSKÝ, 2011 Hronský, Marián: *Trianon. Vznik hraníc Slovenska a problémy jeho bezpečnosti (1918-1920).* VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 2011. 685 p.
- HRUŠOVSKÝ, 1940 Hrušovský, František: *Slovenské dejiny.* Matica Slovenská, Bratislava 1940. 448 p.
- HUNYADY, 1996 Hunyady György: *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban.* Akadémiai Kiadó, Budapest 1996. 556 p.
- HUNYADY, 1997 Hunyady György: *A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre.* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00009/1997-10-ta-Hunyadi-Nemzeti.html>
- HUNYADY, 2001 Hunyady György: *Sztereotípiakutatás, hagyományok és irányok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2001. 500 p.
- HUNYADY, 2004 Hunyady György: *A nemzetek jelleme és a nemzeti sztereotípiák.* Mindentudás Egyetemén elhangzott előadás <http://www.dura.hu/html/mindentudas/hunyadigyorgy.htm>

- HUNYADY, 2006 Hunyady György: *A szociálpszichológia történeti olvasatai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2006. 532 p.
- JESZENSZKY, 2010 Jeszenszky Géza: *Károlyi Mihály - Hős, balek vagy áruló?* Rubicon 2010. (10) http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=81616 07.09.)
- KOVÁČ, 2001 Kováč, Dušan: *Boj Slovákov so zosilnenou maďarizáciou*. In: R. Marsina et al (szerk.): *Slovenské dejiny, Matica slovenská*, Martin, é. n, Kováč, Dušan: *Szlovákia története*. Kalligram, Pozsony 2001. 180–194. p.
- KOVÁČ, 2001 Kováč, Dušan: *Szlovákia története*. Kalligram, Pozsony 2001. 455 p.
- KUSÁ – MICHELA, 2011 Kusá, Dagmar – Michela, Miroslav: *A kulturális trauma diskurzusa. Trianon és a szlovák-magyar kapcsolatok reprezentációi*. Limes 2011 (1) Magyarország felbomlása és a trianoni békeszerződés a magyar és a szlovák kollektív emlékezetben 1918–2010. II. rész. 53–69.
- LIPTÁK, 2001 Lipták, Lubomír: *Slovensko medzi dvoma vojnami*. In: R. Marsina et al (szerk.): *Slovenské dejiny, Maticaslovenská*, Martin, é. n, Kováč, Dušan: *Szlovákia története*. Kalligram, Pozsony 2001. 221–240. p.
- LITVÁN, 2003 Litván György: *Jászi Oszkár*. Osiris, Budapest 2003. 510 p.
- MANNOVÁ, 2005 Mannová, Elena: *Mýty nie sú slovenským špecifikom (Úvod)*. In: Eduard Krekovič – Elena Mannová – Eva Krekovičová (eds.): *Mýty naše slovenské. Historický ústav SAV. Ústav etnológie SAV a Sociologický ústav SAV*, Academic Electronic Press, Bratislava 2005. 7–18.

- MICHELA, 2009 Michela, Miroslav: *Pod heslom integrity*. Kalligram, Bratislava 2009. 272. p.
- MICHELA, 2007 Michela, Miroslav: *Szlovák-magyar történelmi emlékezet. Emlékezet, politika, Trianon. A legújabbkori szlovák-magyar kapcsolatok, új kezdetének kontextualizálódása*. Regio 2007. (4) <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00068/pdf/081-092.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07. 06.)
- PERAGOVICS, 2010 Peragovics Ferenc: *Trianon előzményei és utóélete*. In: Lőrinc László (szerk.): *Egyezzünk ki a múlttal! Műhelybeszélgetések történelmi mítoszainkról, tévhiteinkről*. Történelemtanárok Egylete, Budapest 2010. <http://mek.oszk.hu/08400/08474/08474.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 07. 07.)
- PICHLER, 2009 Pichler, Tibor: *Národ, národnosti, štát: O politike etnického entuziazmu v stredoeurópskom kontexte*. In: Gabriela Kilianová – Eva Kowalská – Eva Krekovičová (eds.): *My a tí druhí v modernej spoločnosti*. Veda, Bratislava 2009. 242–265. p.
- POPÉLY, 2003 Popély Gyula: *Edvard Beneš párizsi szereplései 1916-1919-ben*. Irodalmi Szemle 2003. október (10) <http://www.hhrf.org/szabadujsag/szemle/isz0310.htm> (Letöltés ideje: 2012. 07. 05.)
- POPÉLY, 2010 Popély Gyula: *Felvidék 1914-1920*. Magyar Napló, Budapest 2010. 438 p.
- PÓK, 2010 Pók Attila: *Bűnbakkeresés és antiszemitizmus az első világháború utáni Magyarországon*. In: Pók Attila (szerk.): *A haladás hitele. Progresszió, bűnbakok, összeesküvők*. Akadémiai Kiadó, Budapest 2010. 368 p.
- RAFFAY, 2010 Raffay Ernő: *A történelmi felvidék*. (Popély Gyula *Felvidék 1914-1920* című kötetéről) Irodalmi Szemle, 2010. április, <http://www.jogazda.sk/szemle/>

- index.php?option=com_content&task=view&id=677&Itemid=74 (Letöltés ideje: 2012. 07. 15.)
- ROMSICS, 2001 Romsics Ignác: *A trianoni békeszerződés*. Osiris Kiadó, Budapest 2001. 246 p.
- ROMSICS, 2005 Romsics Ignác: *Helyünk és sorsunk a Duna-medencében*. Osiris kiadó, Budapest 2005. 380 p.
- ROMSICS, 2005a Romsics Ignác: *Bevezetés. A történetírás objektivitásának mítoszáról és a múlt mitizálásának elfogadhatatlanságáról*. In: Romsics Ignác (szerk.): *Mitoszok legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris Kiadó, Budapest 2005. 408 p.
- SALAMON, 2001 Salamon Konrád: *Nemzeti önpusztítás*. Korona Kiadó, Budapest 2001. 248 p.
- SZABÓ, 2010 Szabó István: *Károlyi Mihály és a legitimitás kérdése 1918. október-1919. március*. Rubicon, 2010. (10) http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=81616(Letöltés ideje: 2012. 07. 23.)
- SZARKA, 1990 Szarka László: *Felvidékből Slovensko. Különválás 1918-ban*. Rubiconline. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/felvidekbol_slovensko_a_szlovak_kulonvalas_1918_ban/
- SZARKA, 1995 Szarka László: *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika 1867–1918*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony 1995. 344 p.
- SZARKA, 1997 Szarka László: *A 20. századi Kárpát-medencei államhatárok kialakulásának történeti háttéréről*. Limes 1997 (2) 19–25. p.
- SZARKA, 1998 Szarka László: *A Jászi-féle nemzetiségi minisztériumműködése 1918 októberétől 1919 márciusáig*. In: Grad C. – Ciubota V. (Eds.): *Sfarsit si inceput de epoca. Korszakvég - korszakkezdet. The End and the Beginning of an Era*. Editura Lekton. 1998. 355–370. p.

- SZARKA, 2000 Szarka László: *A Jászi Oszkár vezette nemzetiségi minisztérium rendezési tervei ésműködése 1918 végén*, In: Göncz L. (szerk.): *A Mura mente és a trianoni békeszerződés - Pokrajina ob Muri in trianonska mirovnapogodba*. Lendvai Füzetek, Lendva 2000. 154–163. p.
- SZARKA, 2003 Szarka László: *Keleti Svájc – Illúzió vagy utópia? A Károlyi-kormány nemzetiségi minisztériumának működése*. In: Zeidler Miklós: *Trianon*. Osiris Kiadó, Budapest 2003. 755–764 p.
- SZARKA, 2004 Szarka László: *Volt-e reform alternatíva? A Habsburg-monarchia felbomlása*. Rubicon 2004. 10. 17-23. p.
- SZARKA, 2008 Szarka László: *A helvét modell alternatívája és kudarca őszén. Adatok, szempontok a Károlyi-kormány nemzetiségi politikájának történetéhez*. Kisebbségkutatás 2008. 2. sz. 233–247. p.
- SZARKA, 2008a Szarka László: „...történelem és történelmi identitás nélkül nincs nemzet.” Irodalmi Szemle. 2008. július. http://www.jogazda.sk/szemle/index.php?option=com_content&task=view&id=292&Itemid=53
- SZARKA, 2008b Szarka László: *A szlovák–magyar szakítás 1918 őszén. Elhatárolódás és önrendelkezés*. In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Liliium Aurum, Dunaszerdahely 2008. 112–138. p.
- SZARKA, 2008c Szarka László: *Jászi Oszkár, az elemző programalkotó. A nemzetiségi politika csődje*. História 2008 (9) 16 – 19. p.
- SZARKA, 2009 Szarka László: *Közös múlt-megosztotttörténelem. A szembenállás mítosza és tradíciója a kisnemzeti identitásban*. Limes. Nemzet és nacionalizmus. 2009. 4. sz. http://www.jamk.hu/ek/folyoirat/folyoirat/limes/2009_4.pdf

- SZARKA, 2010 Szarka László: *A kiátkozott Károlyi: Olvasatok, álmofejtések és vádak*. Rubicon 2010. (10) http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=81616 (Letöltés ideje: 2012. 07. 23.)
- SZARKA, 2011 Szarka László: *A magyar békecélok alakulása az első világháború után. Adalékok az 1919-1920 közötti béke előkészítése történetéhez*. In: Romsics Igánc (szerk.): *Trianon 90 év távolból*. Az Eszterházy Károly Főiskola Történelemtudományi Doktori Iskolájának Kiadványai. Konferenciák, műhelybeszélgetések I. Líceum Kiadó, Eger 2011. 41–59. p.
- TÖKÉCZKY, 2010 Tökéczky László: *Gróf Károlyi Mihály személyisége*. Rubicon 2010. 10. sz. http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=81616
- VAJDA, 2008 Vajda Barnabás: *Multiperspektivitás és történelmi megbékélés*. Fórum Társadalomtudományi Szemle 2008. 4.sz. http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2008_4/szemle_2008_4_vajda-barnabas.pdf
- VÖRÖS, 2010 Vörös László: *Analytická historiografia versus národné dejiny. „Národ” ako sociálna reprezentácia*. Edizioni Plus, Pisa 2010. 230 p.
- VÖRÖS, 2011 Vörös László: *A történelmi Magyarország szétesése és Trianon. Az 1918-1920 közötti események megjelenítése a magyar és a szlovák történetírásban. Magyarország felbomlása és a trianoni békeszerződés a magyar és a szlovák kollektív emlékezetben. 1918-2010. II. rész*. Limes 2011 (1) 5–43. p.
- ZAHORÁN, 2010 Zahorán Csaba: *A Trianon-jelenség pozsonyi tükrében. Válasz Roman Holec Trianoni rituálék avagy gondolatok a magyar historiográfia egyes ellenségeiről című cikkére*. Historický časopis, 2010 (2) http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2011_4/szemle_2011_4_agora_zahoran-csaba.pdf

BAJCSI, Ildikó**Historical stereotypes in the Hungarian and Slovak historiography – interpretation problems of the dissolving multi-ethnic Hungary and the emerging nation states**

My essay displays those historical and historiographical – methodological, conceptual and attitudinal – stereotypes dealing with the dissolution of the multi-ethnic historic Hungary and the Treaty of Trianon, that were published in the Hungarian and Slovak historical works. On the ground of monographs, essays and study volumes published in the last twenty years regarding the topic of Trianon, and with the analysis of structuralised interviews I examine the attributes of historical stereotypes within the interpretation of the multi-ethnic Hungary before 1918 and the establishment of the nation states. This paper primarily analyses the national stereotypes in contrast with the trends of critical history. The first part of the essay defines the notion of the stereotype. Next to this, it covers all the national and historical myths which often appear in the professional historiography. Besides, concentrating on the presence of the stereotypes brings out those categories, which signify the peculiarity of the methodological approaches among different groups of the Hungarian and Slovak historiography. The practical part of my essay concentrates on the national, methodological and historical stereotypes presented in the studied monographs. My paper focuses on the most important stereotypes and myths of the monographs and examines them on the basis of the given applied literature emphasising and explaining their importance.

Molnár Ferenc

A Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye főpapsága és a ruszin identitás viszonyrendszere 1848–1849-ben

A 18. század utolsó negyedében Kelet-Közép-Európa népei között kibontakozott az a folyamat, amelyet a történetírás „nemzeti ébredésnek”, „megújulásnak”, „újjászületésnek” nevez, vagyis kezdetét vette e térségben a modern nemzetek kialakulása. Nemcsak a magyar anyanyelvű, hanem a Magyar Királyság területén velük együtt élő jelentősebb nemzetiségi társadalmakban is. A nemzeté válás feltételeit illetően Magyarország népei nem álltak azonos szinten. A hét „fő nemzetiség” közül lélekszámban a ruszin volt a legkisebb, s mind anyagi, mind pedig kulturális tekintetben a legszegényebb népcsoportként tartották őket számon.¹ Társadalmi szerkezetük csonka, azaz hiányos volt, túlnyomó többségben parasztokból állt. Nemesség és polgárság híján görög katolikus papságuk töltötte be az elit szerepét. Nemzeti kultúrájuk, irodalmuk kifejllesztésére az egyházi szervezet nyújtott megfelelő keretet és bázist.²

A ruszin „nemzeti ébredés” folyamatában döntő szerep jutott a felvilágosult Habsburg uralkodók széleskörű reformjainak és az önálló munkácsi egyházmegye intézményeinek. Ezeknek az intézményfejlesztéseknek a talaján jelent meg az a főpapi értelmiségi csoport, amely a 19. század első felében aktívan hozzájárult a ruszin identitás különböző összetevőinek megteremtéséhez.³ Tevékenységük kezdetben csak szűkebb környezetükre korlátozódott. Az 1848-49-es események idején azonban már a nemzetépítő nacionalizmus egyes jeleivel is találkozhatunk.

Tanulmányunk célja a munkácsi püspökség főpapságának és a ruszin identitás kölcsönhatásának a vizsgálata. Az első részben az 1848 előtti ruszin identitás történelmi háttérének tisztázására vállalkozunk. Ezt a munkát Miroslav Hroch cseh történész periodizációja alapján és a szakirodalomban fellelhető adatok segítségével végezzük el.⁴ Ezt követően bemutatunk három olyan, a görög katolikus főpapsághoz is köthető esettanulmányt, melyek adalékul szolgálhatnak a ruszin identitás 1848–1849. közötti alakulásának mélyebb megértéséhez.

¹ Dobszay – Fónagy, 2005: 83.

² Ács, 1996: 149; S. Benedek, 2003: 16; Gergely J., 2008: 15–18; Molnár, 2012: 287–288.

³ Magocsi, 1979: 26, 30.

⁴ Vállalkozásunk külön érdekessége, hogy a nemzetközileg elismert cseh történész eddigi munkássága még nem terjedt ki a ruszin nemzeti fejlődésre. *Vö.* Hroch, 2000: 140.

Miroslav Hroch periodizációja

A nemzetközi szakirodalom a nemzeti mozgalmak tanulmányozásakor általában elfogadja Miroslav Hroch cseh történész periodizációját,⁵ amely három fő szakaszt különböztet meg a nacionalizmusok fejlődésében.⁶ Ezek közül az első, az ún. „tudós érdeklődés kora”. Hroch „tudósok” alatt általában az értelmiségnek azt a részét érti, akik szenvedélyes törődéssel karolták fel a nemzeti újjászületés ügyét. Kelet-Közép-Európában ez a rendi társadalom felbomlásának kezdetével esett egybe, azaz a 18. század második felére, a 19. század elejére tehető. Ekkor az értelmiségi elit fő célja az irodalmi nyelv megalkotása és a nemzet múltjának rekonstruálása, esetenként megírása. Ezért lázasan tanulmányozták nyelvüket, s célul tűzték ki a nemzet múltjára vonatkozó források összegyűjtését. Érdeklődésüket a felvilágosodásra jellemző patriotizmus motiválta, mely párosult a szülőföld csodálatával, illetve azzal a tudásszomjjal, amit minden új és kevésbé kutatott jelenség iránt éreztek.

A nemzeti mozgalomnak ebben a periódusában a patrióták általában társadalmi befolyás nélkül maradtak. Nem kísérelték meg a hazafias propaganda terjesztését. Részben azért, mert viszonylag elszigetelten éltek, részben, mert nem hitték, hogy ez a nemzeti fejlődés célját szolgálja. A propagandának csak a nemzeti mozgalom következő – Hroch szerint legfontosabb – szakaszában tulajdonítottak meghatározó szerepet, amikor a hazafiak egy csoportja kialakította a „kollektív nemzeti identitást”, s létrehozta az annak népszerűsítésére szolgáló intézményrendszert. A „tudósok korában” a nemzeti identitás még nem állott össze egy kollektív egésszé, ezért az addig néhány különálló identitás formájában létezett. Nem véletlen, hogy a különböző társadalmi csoportokhoz tartozásból fakadó többes identitás meglehetősen általánosnak számított ebben az időszakban, akárcsak a többnyelvűség.⁷ Ring Éva szavaival élve: „A felvilágosodás kozmopolitizmusának hatása és az identitás alapjául szolgáló szociológiai különbségek, a rendi társadalom tagoltsága magyarázza, hogy ebben az időszakban még nem merült fel morális parancsként a választás kényszere.”⁸

Hroch a közép- és kelet-európai népeket „uralkodó” („ruling nations”) és „kis nemzetek” („small nations”) csoportjára osztotta. Szerinte a „kis nemzetek” három dologban különböztek az „uralkodó nemzetektől”:

- 1) nem rendelkeztek saját nemességgel vagy uralkodó osztállyal;
- 2) nem alapítottak államot;
- 3) nem hoztak létre fejlett irodalmi nyelvet.⁹

⁵ Ring, 2004: 30.

⁶ E három szakasz a következő: „tudósok érdeklődésének kora” (the period of scholarly interest), „nemzeti propaganda kora” (the period of patriotic agitation) és a „tömegmozgalmak kora” (the rise of a mass national movement).

⁷ Hroch, 2000: 9–10, 22–23; Ring, 2004: 30–36.

⁸ Ring, 2004: 31–32.

⁹ Hroch, 2000: xiii., 8–9.

Ezek alapján a kritériumok alapján a ruszinokat a „kis nemzetek” között kell említenünk. Fontos kiemelni, hogy a cseh történész a „kis” terminust nem kizárólag mennyiségi értelemben használja. Csak azt tartja „kis nemzetnek”, amely hosszú ideig alá volt vetve az „uralkodó nemzetnek”, a munkácsi püspökség ruszinjai esetében a magyarnak. Hroch a politikai kapcsolatok kontinuitása felől is megközelítette a problémát, s két csoportba különítette el a „kis nemzeteket”. Ilyen értelemben a ruszinokat az ún. „történelem nélküli nemzetek” (nations without history) kategóriájába kell sorolnunk, azaz „a kapitalizmus kora előtt soha nem rendelkeztek a független politikai képződmények tárházával”. A másik kategóriát azon nemzetek csoportja jelenti, amelyek a középkorban politikai entitást alkottak, független feudális társadalmi osztállyal rendelkeztek, de még modern nemzeté válásuk előtt elvesztették politikai önállóságukat.¹⁰

A ruszinság „történelem nélküli nemzetként” való szigorú kategorizálása felveti a kérdést, hogy a független politikai formációk megléte vagy meg nem léte mellett, figyelembe kell-e vennünk a középkori gyökerekre visszanyúló görög rítusú egyházszerkezeti képződmények jelentőségét. Véleményünk szerint mindenképpen szükséges, hogy az egyházhoz ezer szállal kötődő ruszin identitás szempontjából áttekintést adjunk a ruszin nemzeti fejlődéstörténeti háttéréről.

Történelmi háttér

A ruszinok, más nevükön „rutének”, „magyar-oroszok”, „kisoroszok” vagy „kárpatukránok” a 13. század második felében kezdtek nagyobb számban megjelenni Északkelet-Magyarország hegyvidéki részein.¹¹ Nem egységes népként érkeztek, hanem telepesekként, a kenézek és a soltészek vezetésével. Mivel görögkeleti vallásúak voltak, nem is tartották őket keresztényeknek, és egyházilag sem voltak szervezettek.¹² Papjaik, a batykók, hasonlóan a ruszin jobbágyokhoz, robotoltak és adót fizettek. Kiszolgáltató volt ortodox püspökeik helyzete is, akiknek kinevezésébe és tevékenységébe gyakran beavatkoztak a kegyúri jogokat érvényesítő munkácsi várurak.¹³ A 14–15. század fordulóján azonban kialakultak helyi vallási központjaik, melyek közül a következő századokban a munkács–csernekhegyi kolostor vált a ruszin püspökök székhelyévé.¹⁴

A 17. század közepén a magyarországi ruszinságot egy időre kettéosztotta a vallási unió kérdése. Amíg a Szepesség, Zemplén és Ung vármegye klérusa 1646-ban egyesült a római katolikus egyházzal, addig a Habsburg-ellenes erdélyi fejedelmek – tartva

¹⁰ Uo. 9.

¹¹ Botlik, 1997a: 9.

¹² Magyar Katolikus Lexikon (továbbiakban: *MKL*), XI. köt., 2006: 780–782.

¹³ Bendász, 1999: 75.; Gönczi, 2007: 22.

¹⁴ *MKL*, IX. köt., 2004: 390; Kobály, 2003: 356.

az ellenreformáció veszélyétől –, az ortodoxia továbbélését támogatták Beregben és Máramarosban.¹⁵ A küzdelemből az egyesülést támogatók kerültek ki győztesen, így az összes, addig görögkeletinek maradt ruszin csatlakozott az unitus egyházhoz, utolsóként a máramarosiak 1734-ben.¹⁶

A szakirodalomban általánosan elfogadott tény, hogy a Rómával való egyesülés nem segítette a nemzeti fejlődést, hanem hátráltatta azt. Érvként hozzák fel, hogy az unió elszigetelte a kisszámú, műveletlen, politikai szervezettel nem rendelkező ruszinokat. Ennek legfőbb oka, hogy a klérus számára az unió művelettség- és egzisztenciabeli felemelkedést jelentett. Ezek a kedvezmények a munkácsi klérus feudális társadalomba való betagozódásához vezettek. Így az egyetlen értelmiségi rétegnek számító papság hátat fordított nemzetének, s elindult az asszimiláció útján.¹⁷ Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy volt egy tényező, amely változatlan maradt az egyesülés után is. Ez a görög rítus, azaz a keleti szertartásrend továbbélése, amely 1646 után teljes egészében sértetlen maradt.¹⁸ Hroch szavaival ezt a „régii etnikai egység maradáknak” is nevezhetjük,¹⁹ különösen egy olyan korban, amikor a legtöbb személy inkább azonosította magát vallási hovatartozása, mint nemzetisége szerint.²⁰

Mindazonáltal az unió évszázadában még nem alakulhatott meg a ruszin unitus egyházszerkezete. Az új egyházat ugyanis az egri püspök fennhatósága alá rendelték. A görög katolikus ruszin papság ezzel elégedetlen volt, és megindította a harcot az önálló munkácsi püspökség megalapításáért. Küzdelmük főleg ideológiai síkon folyt; régi történelmi jogaikra hivatkozva igyekeztek bizonyítani igazukat. A munkácsi püspökség megalapításában azonban nem az intellektuális viták játszották a döntő szerepet. Sokkal inkább az aktuális politikai helyzet. Az 1740-es évek elején a megnövekedett adókkal és a romló gazdasági helyzettel elégedetlen ruszin parasztok, valamint az alsópapság egy része felkelések sorában vett részt. A szociális sérelmek hatására egyre több elégedetlenkedő kezdte elveszíteni hitét az unitus egyházban, sőt egyes helyeken – jelentős szerb és orosz közreműködéssel – az ortodoxiához való visszatérés lehetőségét is fontolgatták. A skizmatikus mozgalmak elterjedésétől és az esetleges cári intrikáktól tartva, Bécsben úgy határoztak, hogy az elégedetlen ruszin lakosságot egy önálló püspökség felállításával próbálják meg kielégíteni.²¹ Ennek nyomán Mária Terézia királynő (1740–1780) hathatós segítségével, 1771-ben sikerült megvalósítani a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye kánonszerű megalapítását. A korábbi apostoli helynök, Bradács János (1732–1772) lett a püspök. Nemsokára bekövetkező halála azonban nem sok időt hagyott számára elkezdett munkája továbbvitelére.

¹⁵ Hermann, 1973: 271–272; Ács, 1996: 149.

¹⁶ Kobály, 2003: 356; Gönczi, 2007: 26.

¹⁷ Magocsi, 1979: 16–17; Arató, 1983: 54.; Ács, 1996: 149.

¹⁸ Pirigy, 1990: 11–12; Kobály, 2003: 356.; Romsics, 2004: 81.

¹⁹ Hroch, 2000: 10.

²⁰ Magocsi, 1979: 21.; Gergely J., 2008: 15.

²¹ Magocsi, 1979: 25–26.

Bradács püspököt Bacsinszky András (1732–1809) követte a főpásztori székben, aki az egyházmegye financiai, oktatási és ideológiai alapjait rakta le. Az uralkodónó bizalmát élvező Bacsinszky 1775-ben Ungvárra helyezte át a püspökség székhelyét. A görög katolikusok megkapták a betiltott jezsuita rend egykori ingatlanjait. Az egyházmegye hivatala a jezsuita kollégiumban, a papnevelő intézet a Drugeth-várban kapott helyet. Az egyházmegye igazgatására hétagú káptalant állított fel (1776). A ruszin kulturális örökség megőrzéséért püspöki levéltárat alapított, s elrendelte, hogy minden régi oklevelet és dokumentumot küldjenek Ungvárra. A püspök igyekezett kiépíteni a ruszin nyelvű iskolarendszert is.²²

Bacsinszky Andrást korának elsősorú vallási és nemzeti vezetőjeként tartották számon, akit akár Hroch-féle kritériumok szerint is „tudósoknak” nevezhetünk. A munkácsi egyházmegye kiépítése mellett különös figyelmet fordított a kultúra, az oktatás és a nyelvművelés ügyére. Jelentős mértékben „hozzájárult a magyarországi ruszinok vallási és egyben nemzeti arcúlatának megőrzéséhez”.²³ Tevékenységének köszönhetően a munkácsi püspökség a magyarországi ruszinok vallási és nemzeti identitásának meghatározó pillérévé vált.

A nyelvművelés és a múlt kérdése a „tudósok korában”, 1848-ig

Bacsinszky püspök örökségének továbbfejlesztése a 19. század első felében tevékenykedő ruszin értelmiségre hárult. Ekkor vette kezdetét a ruszin „tudós érdeklődés” periódusa. A görög katolikus főpapság egyes kiemelkedő tagjai érdeklődni kezdtek a ruszin nyelv és múlt iránt. (Igaz, ebben nem nemzeti, hanem egyházi indíték vezérelte őket – M.F.) Grammatikát szerkesztettek, történelmi forrásokat publikáltak. Munkáikat a kelet-közép-európai gyakorlathoz hasonlóan nem a „nemzeti nyelven” írták, hanem latinul.²⁴

A 19. század első felében a munkácsi főpapság ruszin öntudatának nyomai a nyelvészeti munkákban és főleg a történelmi ideológiában jelentkeztek. A nyelvművelők (Arszenyij Kocak, Fogarassy János, Lucskay Mihály) a „durva és romlott” népnyelvvel szemben a liturgikus egyházi szlávot tartották alkalmasnak az irodalmi nyelv céljaira. Állásfoglalásuk a galíciai konzervatív ukrán irányzat felfogásának felelt meg.²⁵ Tudatosabban törekedett a nemzeti öntudat kialakítására a történetírással foglalkozó főpapság (Bazilovics János, Lucskay Mihály). Azt próbálták bebizonyítani, hogy az őslakos ruszinok élén már az ókortól kezdve a munkácsi püspökök álltak. Ennek szellemében születtek meg azok a történelmi munkák, amelyek a munkácsi püspökség

²² Hodinka, 1909: 622–625, 759–772; Magocsi, 1979: 26–28, 31; Pirigy, 1990: 59–60; Пагирия, 1996: 13–14.; Botlik, 1997b: 80–94; Kobály, 2003: 356; *MKL*, IX. köt., 2004: 390–391.

²³ Kobály, 2003: 356.

²⁴ *Vö. Ring*, 2004: 32.

²⁵ Arató, 1971: 192.

kétségbevont jogainak megvédésére korlátozódnak. Konceptiójukat több, azóta megcáfolt tétellel (pl. autochtonitás, az egyházmegye ókori eredete, Koriatovics-legenda²⁶) támasztották alá. Ezzel a ruszin „tudósok” lényegében elvégezték azt a munkát, amelyet a szlovák és román kollégáik már jóval előbb megcsináltak.

Volt azonban egy nagy különbség: a ruszin tudósok nem vitatkoztak a magyar leigázási teóriával.²⁷ Ez egyrészt kétségtelenül a ruszin nemzeti fejlődés elmaradott állapotáról tanúskodik. Másrészt viszont az, hogy a ruszin történeti ideológiában megjelenő őslakosság-elméletet és szláv tudatot nem állították szembe a hungarus tudattal, a nemzeti mozgalom filológiai szakaszában abszolút természetesnek számított. Szláv szomszédjaiktól eltérően, a ruszinok ugyanis nem tették meg a szükséges kezdő lépéseket a nemzeti konszolidáció felé. 1848 előestéjén nem adtak ki újságot vagy tudományos folyóiratot, nem alapítottak múzeumot és kulturális társaságokat. Még lényegesebb különbség, hogy jó ideig nem döntöttek el, melyik nyelvet fogják használni. Néhányan az egyházi szláv és a helyi dialektusok keverékét (szlaveno-ruszin) tartották alkalmasnak erre a célra. Végül, a legfontosabb írások latinul jelentek meg. Az egységes kulturális bázis hiánya miatt felkészületlenül érték őket az 1848-49. évi események viharos fordulatai.²⁸

Az identitás alakulása az 1848–1849. évi forradalmi periódusban

A nemzeti mozgalom 1848 előtti tudós-filológus szakaszában a ruszin kulturális kérdések domináltak. Eközben a magyar liberális nacionalizmus a közélet nyelvének magyarrá tételére, illetve a nemzetiségek magyarosítására törekedett.²⁹ Ezek a törekvések a horvát és a szlovák nacionalizmussal a konfliktusok kiéleződéséhez vezettek, s a ruszin vezetők saját nemzeti identitásuk védelme helyett az új környezethez való alkalmazkodást választották. A ruszin fejlődés beilleszkedő jellegét Hroch koncepciója szerint hiányosságként kell értékelnünk. A cseh történész ugyanis amellet érvel, hogy a sikeres nemzeti mozgalmak és a modern nemzetté válás egyik legfőbb ismérve a „releváns konfliktusok” vállalása.³⁰

²⁶ „A ruszin identitásdiskurzusban központi szerepet kapott Koriatovics Tódor podóliai herceg [...]. Egy 1360-ra datált, de valójában csak 1418–1426 között hamisított alapítólevél szerint családi temetkezési helyként ő alapította és látta el birtokadományokkal” a munkács-csernekhegyi bazilita monostort. „Magyarországra érkezését a hagyomány azzal a teljesen valószínűtlen elemmel egészítette ki, hogy kíséretét negyvenezer (!) fő alkotta.” Végheő, 2011: 13.

²⁷ Arató, 1983: 105.

²⁸ Magocsi, 1979: 41.

²⁹ A liberális nacionalizmus nemzetkonceptiója az 1840-es években született meg. Velekedése szerint a nyelv és az etnikum önmagában nem tekinthető nemzetteremtő tényezőnek. „Nemzeté az etnikum csak akkor emelkedik, ha történelmi múltja van, ha államot alkotott és alkot.” A liberálisok a magyarosítás legfőbb mozgatórugójának a jogkiterjesztő asszimilációt tartották. Úgy vélték, hogy a jogkiterjesztésért cserébe a nem magyarok feladják nemzeti törekvéseiket, majd fokozatosan és önkéntesen asszimilálódnak. Pajkossy, 2005: 207.

³⁰ *I*ő. Hroch, 2000: xv.

Az 1848–1849. évi események azonban ösztönzőleg hatottak a ruszin nemzeti fejlődésre is. Több kulturális és politikai igény, követelés fogalmazódott meg. Feltételezzük, hogy ezzel párhuzamosan a ruszin identitás egyes elemei is felbukkantak, esetenként változtak. A továbbiakban három, a munkácsi görög katolikus főpapsághoz köthető esettanulmányt mutatunk be, melyek révén – egy általános történelmi áttekintés után – mélyebb betekintést nyerhetünk a ruszin identitás 1848–1849. közötti alakulásának folyamatába.

Az 1848-as forradalom kitörésekor a magyarországi ruszinság két görög katolikus egyházmegye kötelékében élt. 1816-ban a munkácsi püspökség kettéosztásakor létrehozták az eperjesi püspökséget. Az eperjesi püspöki székben az a Gaganecz József ült,³¹ aki ugyan nem értett egyet az 1848. évi áprilisi törvényekkel, de egyházmegyéje érdekében képes volt alkalmazkodni az új viszonyokhoz. Amikor Eperjes osztrák megszállás alá került, élénk kapcsolatokat ápolt a Dobránszky Adolf vezette Habsburg-barát ruszinok szűk körével.³² 1849. január 29-én Dobránszky, Duchnovics Sándor kanonok³³ és Gaganecz püspök az akkor osztrák kézen lévő Eperjesen határozatot fogadtak el a magyarországi ruszin területek Galíciához csatolásáról. I. Ferenc József császár (1848–1916) igyekezett hajlandóságot mutatni a ruszin igények felé, ezért Dobránszkyt 1849. április 19-én kinevezte polgári biztosnak a magyar szabadságharcot leverni készülő cári csapatok mellé. Gaganecz pedig, amikor Eperjes újra a magyar kormány ellenőrzése alá került, ismét alkalmazkodott a fennálló viszonyokhoz.³⁴

Eperjessel ellentétben Ungvár a szabadságharc végéig magyar kézén maradt. A munkácsi egyházmegye káptalanja elfogadta a változásokat, Popovics Bazil püspök³⁵ pedig felkérte papjait a forradalom, majd a szabadságharc támogatására. A harcokban több mint 80 felszentelt görög katolikus pap vett részt nemzetörtisztként,

31 Gaganecz József (1793–1875): 1843-ban szentelték eperjesi megyéspüspökké. Átépitette a püspöki palotát és a székesegyházat. Papjai részére állami kongruát szerzett (1847). 1862-ben internátust alapított ruszin diákok számára. vö. Pirigyí, 1990: 77–78.

32 Dobránszky Adolf (1817–1901): ruszofil politikus és publicista, a kassai akadémián filozófiát, Egerben jogot tanult. Eleinte támogatta az 1848-as forradalmat, de amikor a Kossuth-kormány nem adta meg a ruszinoknak a remélt szabadságjogokat, szembe fordult vele. Az 1848-as prágai szláv kongresszus egyik szervezője. A galíciai és kárpátaljai keleti szláv lakosságot egy tartományban szerette volna egyesíteni, ezért Bécs szolgálatába állt. (vö. S. Benedek, 2003: 31; Gönczi, 2007: 19.)

33 Duchnovics Sándor (1803–1865): a ruszin nép nemzeti öntudatra ébresztésének legfőbb alakja. Az ungvári gimnázium után a kassai akadémiát, majd az ungvári szemináriumot fejezte be. 1843-tól az eperjesi püspökség kanonoka, ehhez a városhoz kapcsolódik tudományos-felvilágosító tevékenysége. Ő adott ki elsőként ruszin nyelvű tankönyvet (1847). Műveiben, kortársaitól eltérően, kétféle nyelvetet használt: a nép számára írott könyveiben a népi nyelvetet, az ún. magas irodalomban az orosz. Gönczi, 2007: 19.

34 *Vö.* Spira, 1980: 88.; Fazekas, 2001: 115–139; Magocsi, 1979: 42–47.

35 Popovics Bazil (Vazul, 1796–1864): 1837-ben lett a munkácsi egyházmegye püspöke. Görög katolikus megyés püspökként kapott meghívást az 1847–48. évi magyar országgyűlés felsőházába. 1848. augusztus 14-től az elemi oktatási bizottságban tevékenykedett. Szeptember 4-én a 100 fős bécsi küldöttség tagjává választották, de nem vállalta a részvételt. 1849. március 26-tól – a szakirodalom számára ismeretlen okok miatt – fel volt mentve a felsőházban való megjelenéstől. 1849 májusában üdvözölte a Habsburg-ház trónfosztását és a Függetlenségi Nyilatkozatot. Bendász, 1997: 30–31; Pálmány, 2002: 1071; Solymosi, 2009.

tábori lelkeszként és haditudósítóként. Popovics püspök „1848–1849 tavaszán-nyarán is nyíltan kiállt Kossuthék oldalán, nemcsak hangzatos hűségnyilatkozatokkal, hanem a hadseregszervezésben is számottevő eredményekkel”.³⁶ Így nem meglepő, hogy az osztrák hatóságok egy évig házi őrizetben tartották, s csak ezután helyezték vissza hivatalába. Gaganecz püspöknek viszont hamarabb sikerült tisztáznia magát, rehabilitációjáról már 1849. szeptember 24-én döntöttek.³⁷

Világos után a centralizáló bécsi kormánynak nagy szüksége volt a görög katolikus vallású ruszinok nemzetiségi problémáinak megoldására. Bécs célja Magyarország teljes leigázása és a birodalomba való beolvasztása volt.³⁸ A magyar ellenállás gyengítésére ezért a többi nemzetiségekkel együtt a ruszinokat is igyekezett megnyerni. Ezzel összhangban az osztrák kormányzat több nemzetiségpártoló intézkedést is hozott. Ekkor került sor például annak az ungvári kerületnek a felállítására, amely – négy, többségében ruszin lakosságú északkelet-magyarországi megye területét foglalta magába,³⁹ Dobránszkyt pedig a kerület vezető helyettesévé nevezték ki.⁴⁰ Az osztrák közigazgatásban megjelentek azok a ruszin hivatalnokok, akiknek a többsége a papság, vagy a szeminaristák soraiból került ki.⁴¹

Az önálló érsekség igénye

Az egyházszervezeten belüli hathatósabb érdekérvényesítés gondolata többször is felmerült a munkácsi főpapság körében. A történeti jogokat illetően támaszkodhattak Bazilovics és Lucskay műveire, akik a püspökség ókorba nyúló eredetét hangoztatták. A 18. század utolsó negyedében, amikor Bécsben felvetődött a magyarországi és galíciai görög katolikusok egy érsekségben való egyesítése, Bacsinszky András munkácsi püspököt tartották legalkalmasabbnak a közös egyházigazgatási egység vezetésére. Az egyesülés azonban a magyar hatóságok és a római katolikus papság ellenállása miatt nem valósulhatott meg.⁴² Az Ungváron ülésező káptalan viszont úgy érezte, hogy az esztergomi érsekhez való tartozás nem mozdítja elő kellőképpen az anyagi források hiányával küzdő munkácsi egyházmegye gyarapodását. A megoldást az önálló unitus érsekség indítványozásában látták, az alkalmat pedig 1848-as helyzet adta, amely változást hozott állam és egyház viszonyában.

³⁶ Vö. Fazekas, 2001: 137.

³⁷ Vö. Magocsi, 1979: 42–47.; Fazekas, 2001: 115–139.; Molnár, 2011: 87–108.

³⁸ Fazekas, 2001: 138–139.

³⁹ A kassai katonai kerületen belül, 1849 októberében megszervezett polgári közigazgatási egység. Joghatósága Ung, az ös-szevont Bereg-Ugocsa és Máramaros vármegyék területére terjedt ki. Vezetője Villetz Ignác ungvári kerületi császári-királyi főispán volt. Ld. Molnár, 2011: 90, 97.

⁴⁰ *Uo.*, 101.

⁴¹ Mayer, 1977: 31–32.; Botlik, 2005: 61.

⁴² Magocsi, 1979: 30.

1848-ban a munkácsi püspökségi káptalan válaszut elé érkezett, s úgy döntött, hogy az egyházi vagyon kézbentartására törekvő magyarországi katolikus egyház ellenében a szekularizáció irányába már jelentős lépéseket tett magyar államot fogja támogatni. A magyar kormány és a munkácsi püspökség között kölcsönösen jó kapcsolat alakult ki, amely a magyar függetlenségi küzdelmek végéig megmaradt.⁴³

Talán nem véletlen, hogy Popovics püspök és főpapsága elérkezettnek látta az időt a magyarországi katolikus egyházszerkezeten belüli hathatósabb érdekérvényesítésre. Az első lépést 1848. június 3-i káptalani ülésen tették meg, amelyen elhatározták, hogy indítványozni fogják a munkácsi püspökség érsekségre való emelését. Kimondták továbbá, hogy magyarországi görög katolikus egyházat a jövőben létrehozandó munkácsi érsekség irányítása alá kell rendelni. Kérésük „nyomós okainak” kidolgozását három szentszéki ülnökre és egy szemináriumi hittanárára bízták.⁴⁴ A négy klerikus el is készítette a rá bízott munkát, melyet az 1848. július 13-i káptalani tanácskozás hagyott jóvá.⁴⁵ A folyamodvány azt hangsúlyozta, hogy Magyarország és Erdély uniójával a hazai görög katolikus püspökségek száma ötre nőtt, s az ezekben élő hívők száma elérte a másfél milliót. Ennek ellenére nem hoztak létre külön görög katolikus érsekséget, holott a galíciai két püspökségből az egyik érsekség, és a magyarországi ortodoxok is rendelkeznek érseki székkal. Tekintettel arra, hogy a hazai görög katolikus egyházmegyék közül lélekszámban a munkácsi a legnagyobb, s benne az unitusok számára legfontosabb „ősi orosz és oláh”⁴⁶ nyelvek használatosak, ezért a folyamodvány szerzői szerint egy Munkácson kialakítandó érsekség lenne legalkalmasabb a magyarországi unitus egyház irányítására.⁴⁷

A káptalan elküldte a kérést Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszternek, valamint István nádornak és V. Ferdinánd királynak (1835–1848). Az indítvánnyal érdemben a magyar kultuszminisztérium katolikus osztálya foglalkozott, de a testület az erdélyi román unitus püspökök ellenérzése miatt szükségtelennek vélte az „orosznyelvű” munkácsi érsekség alapítását. A munkácsi püspökség tehát továbbra is a hercegprímás fennhatósága alatt maradt.⁴⁸

A leendő értelmiség stratégiái

Az I. világháború előtti magyarországi ruszin értelmiség olyan egyházi környezetben szocializálódott, ahol a karrierépítés a magyar kultúrával való azonosuláson át vezetett.

⁴³ Vö. Molnár, 2012: 289–298.

⁴⁴ Kárpátaljai Területi Állami Levéltár (*továbbiakban: KTÁL*), F. 151, op. 9, od. zb. 2520, l. 75.; Molnár, 2012: 304.

⁴⁵ *Uo.*, l. 96.

⁴⁶ Azaz egyházi szláv és román.

⁴⁷ *KTÁL*, F. 151, op. 9, od. zb. 2520, l. 75; Hajdu, 1933: 83–84.; Molnár, 2012: 304–305.

⁴⁸ Hajdu, 1933: 84–85; Molnár, 2012: 304–305.

Annak a ruszin fiatalnak, aki népe elitjéhez akart csatlakozni, felvételiznie kellett az ungvári papképző szemináriumba. Az itt tanulók többségét falusi papok fiai, vagy unokái alkották. Tanulmányaikat szülőfalvaik zárt etnikai környezetében kezdték meg, ahol az egyházi iskola tanítási nyelve a helyi ruszin dialektus volt.

Ungvárra érkezésükkor azonban merőben más helyzettel találták szemben magukat. Magyarul beszéltek a kollégiumban, az osztályokban, az utcákon és a város üzleteiben is. Az új társadalmi és kulturális környezetbe való beilleszkedéshez kitűnően el kellett sajátítaniuk a magyar nyelvet. A sikeres életpálya építéséhez ennél is többre volt szükség: azonosulniuk kellett a társadalmi miliő külső formáival, a magyar életstílus elemeivel. Ennek eredményeként a ruszin értelmiség már az 1840-es évek erőteljes magyarosítási törekvései előtt jelentős mértékben asszimilálódott.⁴⁹ E folyamatot erősítette, hogy 1845-től a latin helyett a magyart vezették be a püspökség hivatalos nyelveként.⁵⁰

1848 márciusának eseményei különösen népszerűek voltak az ungvári szeminárium hallgatói körében. Szinte az egész papnevelde a forradalom lázában égett. „Amikor a toborzók az ungvári papi szeminárium kollégiumához értek, a diákok már Petőfi Sándor *Talpra magyarját* szavalták” – írta önéletrajzában az ungvári gimnázium akkori diákja, Szilvay Iván.⁵¹ Számos kispap ragadott fegyvert a haza védelmében.⁵²

Az „új idők szele” a szeminaristák önszerveződési mozgalmára is hatással volt. 1848 májusában a papnövendékek például 24 pontból álló kérelmet nyújtottak be a káptalannak. Ezek közül az első két pont volt a legjelentősebb, amelyben az önképző diákegylet megalapítására és a magyar nyelv művelésére kértek engedélyt.⁵³ A káptalan olyan feltétellel fogadta el az egylet felállítását, ha azt a szeminaristák az egyházi szláv és a román nyelv fejlesztésére fogják használni. Amennyiben nem gátolta a két liturgiai nyelv ápolását, „a kor igényeihez képest”, a magyar nyelv használata is lehetővé vált.⁵⁴

Az egylet 1848-ban nem alakult meg. A következő évben viszont egy hasonló próbálkozás történt. Az 1849. március 10-i káptalani jegyzőkönyv tanúsága szerint a papnövendékek *Magyar Iskola* néven egy irodalmi egyesületet akartak létrehozni, melynek célja „az önművelődés, és a keleti szertartású egyház, valamint ezen egyház kebelében levő nép javának előmozdítása” volt. A káptalan örvendetesnek tartotta a folyamodvány céljait, ugyanakkor hangsúlyozta, hogy leendő papokként számukra az egyházi szláv és román nyelv elsajátítása a legfontosabb, s a magyart legfeljebb

⁴⁹ Magocsi, 1979: 17–20.

⁵⁰ Hodinka, 1992: 27.

⁵¹ Pavlenko, 1999: 80.

⁵² Legismertebb talán Andrejkovics Endre kispap története, akinek tűzérként meghatározó szerepe volt a Munkács melletti Podheringnél aratott győzelemben (1849. április 22.), és a Galiciából betörő osztrák sereg megállításában. Andrejkovics életrajzát közli: Bendász, 1997: 138–145. A csatát illetően ld. Csatáry, 1993: 200–208.

⁵³ A beadvány pontjainak zöme a tanulási és szabadidő tartalmasabb eltöltésére, valamint a szemináriumi élet minőségének javítására vonatkoztak. A lehetőségekhez mérten a főpapi tanács igyekezett is támogatni ezeket.

⁵⁴ *KTÁL*, F. 151, op. 9, od. zb. 2520, l. 65–68.

az egylet belső ügyviteli nyelveként ajánlotta. A főpapság szorgalmazta, hogy a szeminaristák fordítsanak különös figyelmet a keleti szertartásrendre és vallásuk fegyelmi szabályzatára is. Nem hagyta jóvá az önképző egyesület eredeti nevét, helyette a *Hittani Társulat* elnevezést ajánlotta. Azzal érvelt, hogy abban a korban számos, *Magyar Iskola* nevű társulat is tevékenykedett. A püspökség vezetése megígérte, hogy anyagi támogatásban részesíti az egyletet, tagjainak pedig biztosítani fogja az egyházmegyei könyvtár kedvezményes igénybevételét. Cserébe fenntartotta magának a *Hittani Társulat* feletti ellenőrzés jogát.⁵⁵

A szemináriumai egylet támogatásaival kapcsolatban ki kell emelnünk Ladzsinszky Sándor kanonok kezdeményezését. Ladzsinszky 100 pengőforintot ajánlott fel Karamzin *Az orosz állam története* című 12 kötetes művének magyarra fordításáért.⁵⁶ Vajon miért tartotta a főpapság egyik prominens tagja fontosnak ezt a művet, illetve annak magyar nyelvre fordítását? A válaszokért érdemes közelebbről szemügyre vennünk az orosz szerző munkásságát.

Nyikolaj Mihajlovics Karamzin (1766–1826) íróként, nyelvújítóként és historikusként is jelentős alkotó volt, aki az orosz konzervatív nemesi közgondolkodás legnagyobb hatású személyiségeként a nemesség méltóságának emelése mellett az egyház tekintélyét is fokozni akarta. Az orosz közgondolkodást meghatározta fent említett monumentális munkája, melyben nem az orosz nemzet vagy nép történetét írta meg, hanem az orosz államét. A szerző felfogása szerint Oroszország nagyságának kulcsa a cári önkényuralom.⁵⁷

Karamzin koncepciójának az egyház tekintélyét hangsúlyozó eleme valószínűleg nem állhatott távol a munkácsi főpapság szellemiségétől. Ezenkívül Ladzsinszky köre számára külön aktualitással bírt az orosz tudós nyelvemelő munkája, melynek fő célja az egyházi szlávtól független irodalmi norma kialakítása volt. E téren Karamzin kétségtelenül maradandót alkotott, hisz ő már elvetette az egyházi szlávot. A beszélt és írott nyelv egységét azonban nem tudta megeremteni.⁵⁸

A munkácsi főpapság úgy vélte, hogy az általa használt egyházi szláv nyelv szinte majdnem azonos a nagyorosz nyelvvel. Karamzin orosz nyelvemelésben elért eredményeit Ungváron hasznos útmutatásnak tartották az egyházi szláv fejlesztése számára. 1848–1849-ben még nemigen értesülhettek arról, hogy ekkorra Puskin – a népnyelv gazdagságát felhasználva – megeremtetten a modern orosz irodalmi nyelvet.⁵⁹ Azt a kodifikált formát, amely Karamzin 19. század eleji nyelvhasználatától lényegesen különbözött. A káptalan tagjai, jelen esetben Ladzsinszky kanonok, Karamzin nyelvet bizonyosan nem érthette, ezért volt szükség az orosz történelmi munka lefordítására. A

⁵⁵ *KTÁL*, F. 151, op. 10, od. zb. 2, l. 26–28.

⁵⁶ *Uo.*

⁵⁷ *Vö. Arató*, 1971: 135, 174, 198–199; *Niederhauser*, 1995: 206–207.

⁵⁸ *Arató*, 1971: 135.

⁵⁹ *Uo.*

mű elemzésére azonban a holt latin nyelv már nem volt alkalmas. Magyarra kellett tehát fordítani. Hogy ez valóban megtörtént-e, arról hallgatnak a források.

Térjünk vissza most a *Hittani Társulat* további sorsára. A források arról tanúskodnak, hogy még a magyar szabadságharc leverése előtt megalakult. Létrejöttének pontos dátuma nem ismert. Az 1849. március 10-i káptalani ülés határozataiból viszont betekintést nyerhetünk a megalakulás körülményeibe. A főpapság előírása szerint az egylet megnyitását csupán a papság jelenlétében, azaz szűk körben kellett megrendezni, „minden zaj és lárma nélkül”. Egyedül magyar, „orosz” és román nyelvű szónoklatok megtartását engedélyezték.⁶⁰

Az önképző kör tevékenységéről csak elszórt adatok állnak rendelkezésünkre. Annyit viszont tudunk, hogy tagjai nem foglalkozhattak politikával. Működésüknek egyetlen fennmaradt jele egy, a ruszin parasztság számára készített „népies naptár”. A főpapság 1849. október 2-i ülésén elismerően nyilatkozott az 1850. évi naptár készítőinek érdemeiről. Viszont a kalendárium olyan eszméket is tartalmazott, amely a magyar szabadságküzdelem szellemiségét tükrözték. Így a káptalan nem engedélyezte a munka kiadását; s felhívta a szeminaristák figyelmét, hogy az adott helyzetben amúgy sem lehetett volna semmilyen kiadványt megjelentetni, mivel az osztrák hatóság még nem rendelkezett a cenzúráról.⁶¹

A naptár szerkesztését a *Hittani Társulat* elnöke, Homicskó Sándor szeminárium hallgató irányította. Életéről, munkásságáról nem sokat tudunk. 1849. szeptember 8-án a káptalani jegyzőkönyv mint „nyughatatlan és gyanús viseletű növendéket” említette.⁶² Valószínű, hogy Homicskó az elmarasztaló jelzőket az önképzőkörben kifejtett tevékenysége miatt kaphatta. Tehetségére viszont nagy szüksége volt a ruszin tisztviselőket is jelentős számban foglalkoztató osztrák közigazgatásnak. Homicskó ügyében az ungvári kerület vezető helyettese,⁶³ az osztrákbarát ruszin kör legjelentősebb alakja, Dobránszky Adolf járt közben.⁶⁴

Dobránszky 1850 januárjában több levelet írt a munkácsi káptalannak. Ezekben jelezte, hogy gondoskodni kíván a ruszin szeminaristák elhelyezéséről. A munkácsi püspökség átiratban közölte Dobránszkyval a közhivatalra alkalmas fiatalok névsorát. Az előterjesztésben az akkor huszonegyéves Homicskó Sándor neve is szerepelt, akit végül Ung megye bírójaként alkalmaztak.⁶⁵ Habár további sorsa ismeretlen, meg kell jegyeznünk, hogy a főpapság Homicskót azok közé az ifjak közé sorolta, akik „valóságos oroszok lévén, latin és magyar nyelveken kívül ’oroszul’ is értenek és beszélnek”.⁶⁶ Ez játszott közre közhivatali kinevezésében, s valószínűleg emiatt nevezték ki a kezdetben magyar szellemiségű *Hittani Társulat* élére is.

⁶⁰ *KTÁL*, F. 151, op. 10, od. zb. 2, l. 26–28.

⁶¹ *Uo.*, l. 116.

⁶² *KTÁL*, F. 151, op. 10, od. zb. 3, l. 135.

⁶³ *Vö.* 39. jegyzet.

⁶⁴ *Vö.* 32. jegyzet.

⁶⁵ Mayer, 1977: 31–32.

⁶⁶ *Uo.*, 32.

A *Hittani Társulat* további működését nem ismerjük részleteiben. A szemináriumi önképzőkör legfontosabb szerepe, hogy bázisán jött létre 1864-ben a görög katolikusok oroszbarát egyesülete, a *Szent Bazil Társulat*.⁶⁷

Kísérletek a ruszin sajtó megteremtésére

A nemzeti mozgalmak fejlődésének rendszerint fontos kellékeivé váltak a folyóiratok. A szlovák nyelvűművelés például szorosan összekapcsolódott a Lüdovít Štúr (1815–1856) által alapított *Slovenskje národňje novini* című lappal (1845), amely a középszlovák nyelvjárást alapul véve, a szlovák irodalmi nyelv „hordozófelületéként” funkcionált. Az újság a nemzeti elit mozgásterét is jelentősen kibővítette. „A *Slovenskje národňje novini* teremtette meg a szlovák anyanyelvű elit önálló, szlovák nyelvű magyarországi reprezentációjának a lehetőségét” – mutat rá a lap egyedülálló szerepére Demmel József.⁶⁸ A szlovák folyóirat alapítását a lemaradás félelme is ösztönözte. Štúr első, a budai Helytartótanácsához benyújtott kérelmét, azzal támasztotta alá, hogy az ország más nem magyar ajkú lakosainak több újságuk is van. Egyetlen kivételként a „kárpáti szláv fajt”, azaz a ruszinokat említette.⁶⁹

A nemzeti sajtó mint viszonyítási alap jól szemlélteti a ruszin fejlődés elmaradottságát. A kialakult helyzetnek számos oka volt. Ide sorolhatjuk az analfabetizmus óriási méreteit, a ruszin nyelvűművelés konzervativizmusát, a jelentősebb politikai súllyal bíró társadalmi réteg, illetve az anyagi feltételek hiányát. Ezek mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy 1848 előtt nem történt komolyabb próbálkozás a ruszin időszaki sajtó megalapítására. Változást ezen a téren a magyar szabadságküzdelem fordultatos időszaka hozott.

Az első kísérlet Duchnovics Sándorhoz⁷⁰ fűződik, aki a ruszin nemzeti mozgalom egyik jeles alakja volt. 1848 októberében Duchnovics az eperjesi görög katolikus püspökség kanonokaként egy ruszin újság és nyomda alapításának gondolatát vetette fel a munkácsi egyházmegye káptalanja előtt. Ungváron akkor úgy döntöttek, hogy a kérdéssel csak a katonai műveletek elmúltával kívánnak érdemben foglalkozni. Viszont novemberben a főpapi gyűlés újra tárgyalás alá vette az ügyet, s megbízta Csurgovics János (1791–1862) nagyprépostot, hogy tegyen lépéseket Ellinger János

67 Magocsi–Pop, 2002: 191.; *Szent Bazil Társulat, Ungvár, 1864–1902. Gaganez József eperjesi és Popovics Bazil munkácsi püspökök támogatásával alakult egyesület. Első elnökévé Dobránszky Adolfot választották. A társulat célja a munkácsi és az eperjesi egyházmegyékben élő görög katolikusok művelődésének előmozdítása volt. A ruszin értelmiséget tömörítette, kezdetben figyelemreméltó eredményeket ért el. Pankovics István munkácsi püspök keményen szembeszállt a társulatban uralkodó oroszbarát politikai és nyelvi irányzatokkal. Később, főleg a kibékíthetetlen belső viták miatt, jelentőségét elvesztette, s főlöszlott. Mayer, 1977: 15–27.; Botlik, 1997a: 87–97; uő, 2005: 62.*

68 Demmel, 2011: 181.

69 Uo., 183.

70 Vö. a 33. számú jegyzettel!

ungvári nyomdájának megvétele érdekében. A vállalkozás azonban – valószínűleg a munkácsi püspökség szerény anyagi helyzete és a törvény által előírt magas kaució miatt – sikertelen maradt.⁷¹

A kezdeményezés a neoabszolutizmus első hónapjaiban került ismét napirendre. A közvetlen előzmények egyike az 1849. november 23-án összegyűlt káptalani ülés volt, ahol két fontos levelet is megtárgyaltak.

Scitovszky János esztergomi érsek leiratára, melyben a *Katholikus Néplap* terjesztését ajánlotta, elutasító választ adtak. Az ok a lap magyar nyelve és kizárólag a római katolikus egyház ügyei iránti érdeklődése volt. Jóval kedvezőbb fogadtatásban részesült Gaganecz József eperjesi püspök átírata,⁷² aki a galíciai ruszinság sikerére rámutatva szorgalmazta a magyarországi testvéreik szellemi megmozdulását. Ungváron felkarolták Gaganecz javaslatát, s határozat született egy ruszin néplap alapításáról és egy nyomda megvásárlásáról. A munkácsi püspökség főpapi testülete ugyanekkor szóbeli felhívást intézett Paulovics Lázár szemináriumi hittanár és káptalani ülnökhöz: készítsen javaslatot az „*Orosz Néplap*” létrehozására.⁷³

Paulovics a néplap tervezetét december 7-ére készítette el. Munkája első részében arról írt, hogy mindenekelőtt el kell dönteni, hogy az újságot milyen helyesírással és betűkkel jelentetik meg. Bár az írók többsége a cirillikát használta, latin betűvel és idegen nyelven szerkesztett cikkeket is el kellett fogadni. Ezeket cirill betűkre kell átírni, illetve le kell fordítani ruszin nyelvre. A néplap foglalkozni kívánt a görög katolikus egyházzal, a keleti szertartásrenddel és a fegyelmi ügyekkel. Továbbá hangsúlyozta, hogy az olmtüzi alkotmány⁷⁴ fejtegetésével meg kell világítani a köz- és magánélet összefüggéseit. Ezenkívül Paulovics olyan dolgozatok közlését is tervezte, amelyek kitértek volna a gazdálkodás, a népoktatás, vagy a házépítés kérdéseire is. Végül az egyszerű népet érdeklő kül- és belföldi híreknek is teret kívánt biztosítani.⁷⁵

Paulovics a megjelenéssel kapcsolatban úgy vélekedett, hogy kezdetben elegendő lesz, ha a lapot hetente egyszer, egy ív terjedelemben adják ki, mivel a földművelési munkákat végző falusi nép úgy sem tudna több időt szakítani az olvasásra, illetve a felolvasás meghallgatására. A falvakból legalább egy, a városlakó ruszinok köréből

71 Böör, 1943: 5–6.

72 *Vö.* 31. jegyzet.

73 KTÁL, F. 151, op. 10, od. zb. 2, l. 149–150.; F. 151, op. 10, od. zb. 3, l. 190.; F. 151, op. 10, od. zb. 52, l. 1.; Böör, 1943: 6.

74 1849. március 4-én, a kápolnai csata hírére véve I. Ferenc József császár alkotmányt „ajándékozott” népeinek, melyet történetírásunk „oktrojált” (erőszakolt) alkotmányként emleget. A rendi alkotmányosságot érvénytelenítve, az uralkodó abszolutista, egységes, összbirodalmi, polgári jellegű központi igazgatást dolgoztatott ki. A munka a Schwarzenberg-kormány liberális belügyminisztere, Stadion gróf nevéhez fűződik. A császárság polgárai általános, birodalmi polgárjogot kaptak, amely törvény előtti egyenlőséggel és a nemzetiségek egyenjóságával párosult. Az alkotmány életbe léptetését a „rend” helyreállítása utánra halasztották. Végül Ferenc József az olmtüzi alkotmányt 1851 augusztusában felfüggesztette, majd ez év december 31-én hatályon kívül helyezte. Gergely A., 2005: 265–267.; Pajkossy, 2006: 310, 348; Deák, 2009: 11–15.

75 KTÁL, F. 151, op. 10, od. zb. 52, l. 2–3.; Böör, 1943: 6–7.

több megrendelőre is számított. A főszerkesztő feladatára a „tudós Csopey Antal” hittanárt tartotta alkalmasnak.⁷⁶ Csopey kellően jártas volt az egyházi szláv és az idegen nyelvekben is, ismerte a nép szükségleteit, aktívan tanulmányozta a görög katolikus szertartásrendet. Ha Csopey nemet mond, a jövőbeni hivatalos ruszin újság szerkesztője segítségét fogják kérni. Amennyiben őt sem sikerül megnyerni az ügynek, akkor Paulovics tervezetének ruszinra fordított változatát kell eljuttatni az egész „Magyar Honi Ruthenia Nép” görög katolikus papjaihoz és falusi tanítómestereihez. Rájuk szerkesztőkként, illetve cikkírókként számított a káptalani ülnök.⁷⁷

Paulovics a néplap kiadásához egy cirill betűs nyomdát akart létesíteni. Ha ez nem valósulna meg, akkor budai vagy a galíciai nyomdákhöz kell fordulni. Végül, az anyagi nehézségek meghiúsították elképzeléseit. Pedig a helyi közigazgatás vezetője, Villetz Ignác is hasonló kezdeményezést indított. A kerületi főispán először 1849 decemberében, majd 1850-ben ismételtén kérte a cirill betűs nyomda Ungváron való felállítását. Villetz helytelennek tartotta, hogy kerületének 320 ezer ruszin lakosa más nyelveken értesüljön a hivatalos rendeletekről. Az osztrák kormányzat költségvetési okokra hivatkozva elutasította a kérelmet.⁷⁸ Így az ungvári cirill betűs nyomda felállítására csak a kiegyezés előtti játszmák időszakában, 1864-ben került sor.⁷⁹ Az ungvári nyomda felállítását szorgalmazó törekvések sikertelensége a néplapalapítással kapcsolatos terveket is keresztülhúzta. Bécs ebben az ügyben a galíciai ruszinoknak szavazott bizalmat.⁸⁰

Ilyen előzmények után érthető, hogy az első ruszin folyóirat ungvári megjelenése csak a nemzeti mozgalom erősödése után volt várható. Ebben döntő szerepe volt a már említett *Szent Bazil Társulatnak*.⁸¹ Erre a kultúregyesületre, valamint a görög katolikus egyház közös együttműködésére volt szükség ahhoz, hogy 1867. július 13-án, *Сем (Világ)* címmel napvilágot lásson az első, Ungváron szerkesztett ruszin hetilap.⁸²

⁷⁶ Csopey Antal (1816–1877) görög katolikus kanonok, káptalani helynök. A teológiát Pesten, Nagyszombatban és Ungvárt végezte. 1839-ben szentelték pappá. Másfél éves bocskói segédlelkészség után Pesten doktorált, majd visszatért egyházmegyéjébe. Az ungvári szemináriumban teológiát tanított. 1855-ben ungvári kanonok lett és a kormány által a megye népoktatási tanintézeteinek királyi főfelügyelőjévé nevezték ki. Popovics Bazil munkácsi püspök 1864. október 19-én történt halálával az egyházmegye ideiglenes kormányzatával bízták meg. A teológusok részére pedagógiai kézikönyvet írt, görög eredetiből fordított magyarra szertartástanokat. Utóbbi munkájával elősegítette a magyar liturgiai nyelv terjedését a görög katolikus magyar egyházközségekben. *Vasárnapi Újság*, 1864, 44. szám; illetve 1877, 37. szám.

⁷⁷ *KTÁL*, F. 151, op. 10, od. zb. 52, l. 2–3.; Bőör, 1943: 6–7.

⁷⁸ Perényi, 1954: 170–171.

⁷⁹ Botlik, 1997a: 87.

⁸⁰ Lembergben az osztrák kormányzat támogatásával már 1849 júliusától *Галицко-русскуй вестник (Galíciai-orosz Közlöny)* címmel ruszin lap működött. E hivatalos jelleggel felruházott közlönnyel 1850 februárjától Bécsben jelentették meg. Az új helyszínen deklarálták, hogy a lap a birodalomban élő ruszinok közös orgánusaként fog szolgálni. Ennek megfelelően címét is megváltoztatták: *Вестник для русинов австрийской державы (Közlöny az osztrák állam ruszinjai számára)*. A magyarországi ruszinok csak cikkíróként vettek részt a közös lap működtetésében, szerkesztői feladatokat nem kaptak. Bőör, 1943: 7–13.; Mayer, 1977: 16.; Botlik, 2005: 61–62.

⁸¹ *Vö.* 67. jegyzet.

⁸² Mayer, 1977: 22; Bőör, 1943: 23–26.

Összegzés

Az 1848–1849-es folyamatok, s különösen a magyar szabadságharcot követő ellenforradalmi időszak meghatározó szerepet játszott a ruszin nemzeti fejlődés első, „tudós periódusában”. Az addig kulturális síkon mozgó nemzetépítéshez egyes esetekben politikai igények is társultak. Tény azonban, hogy a ruszin nemzeti mozgalom intenzitásában nem tudott a többi magyarországi nemzetiség szintjére emelkedni. A kezdeményezések szervezetei részét jelentették a ruszin identitás különböző formában megjelenő elemei, amelyek a munkácsi főpapság törekvéseire is hatást gyakoroltak.

Az egyházmegyei káptalan a ruszin nyelv „ősi” eredetével érvelt, amikor kifejezte óhaját a magyarországi görög katolikus püspökségeket irányítani hivatott munkácsi érsekség megalapítására. A nyelv története viszont egybeforrott azzal az ókori görög rítusú püspökséggel, melynek létét a nép múltja iránt érdeklődő ruszin főpapok („tudósok”) konstataálták először.

A nemzeti identitáselemek érvényre jutása az „uralkodó nemzet” által teremtett légkörtől is függött. Az egyetlen értelmiségi réteget újratemelő papnövelde diákjai például a magyar irodalom műveléséért akartak önképzőkört alakítani. A magyar identitás számos elemeivel azonosuló főpapság ebben az esetben a „nemzeti” nyelv és a keleti szertartásrend érdekében szállt síkra. Felelős vezetőkként ezeket a tényezőket a ruszin identitás olyan alaptényezőinek tartották, amelyek az egyszerű nép javát is szolgálni fogják.

A nép iránti fokozott érdeklődés és az osztrák kormányzat nemzeti egyenjogúságra tett ígéretei hívták életre az első „*Orosz Néplap*” megalapításának tervét. A kezdeményezés a ruszindominanciájú eperjesi és munkácsi egyházmegyéek együttműködésének gyümölcse – így „össz-nemzeti” ügynek is nevezhető. A néplap tervezete a korabeli ruszin „főpap-tudósok” szellemiségét tükrözte. Az újság több értékes célt is meg akart valósítani. Miroslav Hroch cseh történész periodizációja alapján ezek közül a leglényegesebb, hogy a ruszin főpapság a néplappal társadalmi befolyását is növelni akarta. Ez a törekvés már túlmutatott a nemzeti mozgalom „tudós periódusának” elszigeteltségén, s a nemzeti fejlődés következő szakaszába („nemzeti propaganda korába”) való átmenet lehetőségét is magában rejtette.

Bibliográfia

- A munkácsi görög katolikus püspökség iratanyaga a Kárpátaljai Területi Állami Levéltár beregszászi részlegében (151. fond)
F. 151, op. 9, od. zb. 2520, l. 65–68, 75, 96.
F. 151, op. 10, od. zb. 2, l. 26–28, 116, 149–150.
F. 151, op. 10, od. zb. 3, l. 135, 190.
F. 151, op. 10, od. zb. 52, l. 1–3.

Irodalom

- BENDÁSZ*, 1997 Bendász István: *Az 1848–1849-es szabadságharc és a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye*. KMKSZ, Ungvár 1997.
- BENDÁSZ*, 1999 Bendász István: *Részletek a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye történetéből*. KMKSZ, Ungvár 1999.
- BOTLIK*, 1997a Botlik József: *Hármas kereszt alatt. Görög katolikusok Kárpátalján az ungvári uniótól napjainkig (1646–1997)*. Hatodik Síp Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 1997a.
- BOTLIK*, 1997b Botlik József: *Út a munkácsi püspökség felállításáig (1690–1771)*. In: P. PUNYKÓ Mária (szerk.): *„Hét kereszt alatt felkelek”*. Kárpátaljai néprajzi és honismereti tanulmányok. Hatodik Síp Alapítvány – Mandátum Kiadó, Budapest – Beregszász 1997b. 80–95.
- BOTLIK*, 2005 Botlik József: *A rutén (ruszin) értelmiség önkormányzati törekvései, 1848–1918*. In: DONÁTH Lehel – MEDVIGY Endre – MOLNÁRFI Tibor – ZELLES László (szerk.): *Az „Ezeréves ruszin-magyar együttélés a történelem tükrében” című konferencia szerkesztett előadásai, leadott tanulmányai 2004. március 19–20*. Belváros-Lipótváros Ruszin Kisebbségi Önkormányzat, Budapest 2005. 60–69.

- BŐÖR*, 1943 Bőör György: *A magyarországi ruszin időszi sajtó a XIX. században*. Ferenc József Tudományegyetem Történeti Intézete, Kolozsvár 1943.
- CSATÁRY*, 1993 Csatáry György: *Levéltári kalászatok (tanulmányok, szövegközlemények)*. Intermix Kiadó, Ungvár – Budapest 1993.
- DEÁK*, 2009 Deák Ágnes: *Polgári átalakulás és neoabszolutizmus 1849–1867*. Kossuth Kiadó, Budapest 2009.
- DEMMEI*, 2011 Demmel József: *A szlovák nemzet születése. Eudovít Štúr és a szlovák társadalom a 19. századi Magyarországon*. Kalligram, Pozsony 2011.
- DOBSZAY–FÓNAGY*, 2005 Dobszay Tamás – Fónagy Zoltán: *A rendi társadalom utolsó évtizedei*. In: GERGELY András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest 2005. 57–124.
- FAZEKAS*, 2001 Fazekas Csaba: *Gaganetz József eperjesi görög katolikus püspök 1849-ben*. Levéltári Közlemények 2001 (72) 1–2. 115–139.
- GERGELY A.*, 2005 Gergely András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- GERGELY J.*, 2008 Gergely Jenő: *Vallási és nemzeti identitás – egyházak, felekezetek és állam kapcsolata 1945 előtt*. In: KOC SIS András Sándor (szerk.): *Felekezetek, egyházpolitika, identitás Magyarországon és Szlovákiában 1945 után*. Kossuth Kiadó, Budapest 2008. 15–28.
- GÖNCZI*, 2007 Gönczi Andrea: *Ruszin skizmatikus mozgalom a XX. század elején*. PoliPrint – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvár–Beregszász 2007.
- HAJDU*, 1933 Hajdu János: *Eötvös József báró első minisztersége*. Budapest, MTA 1933.
- HERMANN*, 1973 Hermann Eged: *A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig*. Aurora, München 1973.

- HODINKA*, 1909 Hodinka Antal: *A munkácsi görög-katolikus püspökség története*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest 1909.
- HODINKA*, 1992 Hodinka Antal: *Adatok a ruszinok 1848–49. évi történetéhez*. In: UDVARI István (szerk.): *Hodinka Antal válogatott kéziratai*. Vasvári Pál Társaság, Nyíregyháza 1992. 27–34.
- HROCH*, 2000 Hroch, Miroslav: *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Columbia University Press, New York 2000.
- KOBÁLY*, 2003 Kobály József: *A kárpátaljai ruszinok*. In: ÁBRAHÁM Barna – GEREBEN Ferenc – STEKOVICS Rita (szerk.): *Nemzeti és regionális identitás Közép-Európában*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Piliscsaba 2003. 347–360.
- MAGOCSI*, 1979 Magocsi, Paul Robert (ed.): *The Shaping of a National Identity – Subcarpathian Rus', 1848–1948*. Harvard University Press, Cambridge – London 1979.
- MAGOCSI–POP*, 2002 Magocsi, Paul Robert – Pop, Ivan (eds.): *Encyclopedia of Rusyn History and Culture*. Toronto – Buffalo – London 2002.
- MAYER*, 1977 Mayer Mária: *Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések 1860–1910*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1977.
- MKL* Diós István (főszerk.) – Viczián János (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon. IX., XI. köt.* Szent István Társulat Könyvkiadója, Budapest 2004, 2006.
- MOLNÁR*, 2011 Molnár Ferenc: *A Munkácsi Görög Katolikus Püspökség és az osztrák neoabszolutizmus (1849. augusztus – december 31.)*. Fórum Társadalomtudományi Szemle 2011 (13) 4. 87–108.
- MOLNÁR*, 2012 Molnár Ferenc: *A munkácsi görög katolikus püspökség az 1848–1849-es események viharában*. Kisebbségkutatás, 2012 (21) 2. 287–309.
- NIEDERHAUSER*, 1995 Niederhauser Emil: *A történetírás története Kelet-Európában*. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest 1995.

- PAJKOSSY*, 2005 Pajkossy Gábor: *A reformkor (1830–1848). A rendi társadalom utolsó évtizedei*. In: GERGELY András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest 2005. 191–235.
- PAJKOSSY*, 2006 Pajkossy Gábor (szerk.): *Magyarország története a 19. században. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest 2006.
- PÁLMÁNY*, 2002 Pálmány Béla: *Az 1848–1849. évi első népképviselői országgyűlés történeti almanachja*. Magyar Országgyűlés, Budapest 2002.
- PAVLENKO*, 1999 Pavlenko, Grigorij: Az 1848–49. évi forradalom Kárpátalján. In: NAGY Ferenc (szerk.): *Tanulmányok Kárpátalja, Erdély és a Felvidék múltjából*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza 1999. 79–95.
- PERÉNYI*, 1954 *Perényi József: A ruszinok történetének vázlata 1800–1918*. Kandidátusi értekezés, kézirat. Budapest 1954.
- PIRIGYI*, 1990 Pirigyi István: *A magyarországi görög katolikusok története*. II. köt. Görög Katolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza 1990.
- RING*, 2004 Ring Éva: *Államnemzet és kultúrnemzet választóján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2004.
- ROMSICS*, 2004 Romsics Ignác: *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép-és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. Napvilág Kiadó, Budapest 2004.
- S. BENEDEK*, 2003 S. Benedek András: *A gens fidelissima: A ruszinok*. Belváros-Lipótváros Ruszin Kisebbségi Önkormányzat, Budapest 2003. <http://mek.oszk.hu/03200/03292/03292.pdf> [Letöltés ideje: 2012. július 15.]

- SOLYMOSI*, 2009 Solymosi József: *Forradalom és szabadságharc Északkelet-Magyarországon 1848–49-ben (Az Ung, Bereg, Máramaros és Ugocea vármegyék területén történt események)*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest 2009. <http://doktori.btk.elte.hu/hist/solymosijozsef/diss.pdf>. [Letöltés ideje: 2012. július 2.]
- SPIRA*, 1980 Spira György: *A nemzetiségi kérdés a negyvennyolcas forradalom Magyarországon*. Kossuth Kiadó, Budapest 1980.
- VASÁRNAPI ÚJSÁG* Vasárnapi Újság 1864, 44. szám; illetve 1877, 37. szám.
- VÉGHSEŐ*, 2011 Véghseő Tamás: „... mint igaz egyházi ember...”. *A történelmi Munkácsi Egyházmegye görög katolikus egyházának létrejötte és 17. századi fejlődése*. Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza, 2011.
- ПАГИРЯ*, 1996 Пагір'я, Василь: *Світочі карпатського краю. Історичні портрети греко-католицьких священиків Мукачівської Епархії*. Елара, Мукачево 1996.

MOLNÁR, Ferenc

The relation between the hierarchs of the Greek Catholic Eparchy of Munkács/Mukachevo and the Rusyn identity in 1848–1849

In 1848 the nationalist mood sweeping through Europe reached a small East Slavic ethnic group that populated the north-eastern corner of the Hungarian Kingdom, namely the Rusyns. Most of them lived under the jurisdiction of the Greek Catholic Eparchy of Munkács/Mukachevo. Religion has always a deep impact on national developments in Eastern Europe. This was particularly true of the Rusyns, who at that time identified themselves rather by religious affiliation than by nationality. In our work we tried to define the basic beliefs of the Rusyn elite (Greek Catholic clergy) about national identity. Our research was carried out by the means of case studies closely associated with the position of the Rusyn Greek Catholic clergy in 1848–1849. Our examination was based on Miroslav Hroch's concept of the three-stage process of nationalist mobilization.

Zoller Katalin

Tanterv- és tankönyvelemzés a fogalmi váltásra alapozott tanulás lehetőségének szempontjából

Bevezetés

A tudás létrejöttének, természetének a vizsgálata számos területet érint. Dolgozatom az alkalmazott didaktika területéhez kapcsolódik, a fogalmi váltásként értelmezett tanulás elméletét igyekszem megvizsgálni, valamint egy olyan elemzési modellt megalkotni és végigvezetni, mely a tantervek szemléletmódjában, illetve a kiválasztott tankönyvben/tankönyvekben, illetve ezek feladatrendszereiben vizsgálja a fogalmi váltásra épülő tanulás lehetőségét.

A tanulás alapformáinak klasszikus és modern elméletei az oktatási gyakorlatban egyre hangsúlyosabban jelennek meg. Ennek ellenére a tapasztalat azt mutatja, hogy az oktatáskutatás, az oktatási tartalmat objektíváló tantervek és tankönyvek elzárkóznak vagy nem veszik figyelembe a tanulással, tudással kapcsolatos kutatási eredményeket, a tantervekben, tankönyvekben nem szerepel tudatosan a valamilyen tanuláselmélet melletti elkötelezettség vagy a hiányának a láttatása.

Az oktatás tartalmában is tükröződő tudásképek és tudáselemek a neveléstörténet évszázadaiban mindig kiemelkedő, központi kérdésként szerepeltek. A kor tudásképeinek és az egyes oktatási dokumentumokban való tükrözésének egyfajta kölcsönös kapcsolata figyelhető meg. Ez a szemlélet érvényesül a dokumentumokban, tankönyvekben, tantervekben, másrésztől megfigyelhető az is, hogy az egyes iskolai folyamatok kihatnak egy kor tudásképeinek változására.

Báthory Zoltán¹ által is vázolt tendenciák érvényessége mostanra sem csökkent, miszerint a diszciplináris tantárgyi rendszer egyre inkább az inter- illetve multidiszciplináris tantárgyrendszer felé mozdul el, valamint a verbális tanulás, a komplexitás és differenciálás irányába változik. E változásokat mindenképpen olyan folyamatok váltottak ki, melyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni semmilyen oktatási elemzés során. A tudományos fejlődés oly mértékben gyorsult fel, s ez a folyamat napjainkban hatványozottan folyótódik, hogy a tudomány folyamatos változásainak iskolai leképzése nem lehetséges. A legfontosabb tényezővé nem pusztán a tartalmi (deklaratív) tudás, hanem annak integrálhatósága és strukturálása válik.

A tudásfogalom tartalmának változása mentén a tartalomtudás és műveleti tudás kérdése különösen nagy figyelmet kapott. A téma kutatóinak egybeeső véleménye, hogy az iskolai oktatás során a kettő egyensúlyának a megteremtésére kell törekedni². Tantervi koncepciók tudásértelmezésében is domináns szemléletmódként jelenik meg az ismeretek elsajátításának, valamint a képességek fejlesztésének az összhangja.

¹ Báthory Zoltán, 2002

² Csapó, 2002; Korom, 2005; Nahalka, 2006; Vass, 2012

A kutatás megtervezésének és lebonyolításának is alapvető problematizáló kiindulópontja a tudás mibenlétének a pedagógiai szempontú elemzése, ahogy azt Báthory Zoltán³ is megfogalmazta már idézett tanulmányában, arról a felvetésről lévén szó, hogy milyen módon fogják konstruálni az iskolai tudás tartalmát a tudásalapú társadalomban. A kiválasztott tanterv és tankönyvek esetében pedig hogyan érvényesülnek, hogyan érvényesíthetők az ismeretek közvetítésén túlmenően a képességek fejlesztésére vonatkozó elvárások is.

Különböző területek és megközelítések eredményeit és folyamatait is felhasználom a hazai és nemzetközi szakirodalom tanulmányozása alapján azzal a céllal, hogy valamiképpen szintetizáljam az összetartozó felvetéseket. Vizsgálataim kiindulópontját a tanulás fogalmi váltásként történő értelmezése képezi, majd a konkrét tanítási gyakorlat elemzését, értelmezését kísérelem meg a tantervi szemléletmód és tankönyvek vizsgálata tükrében.

A vizsgálat elsődleges szempontját a fogalmi fejlődés és a fogalmi váltásként értelmezett tanulás elméleti alapfelvetései képezik.

A fogalmi váltásként értelmezett tanulás

Joggal kérdőjelezhető meg a választás, hogy miért éppen a fogalmi váltásként értelmezett tanulás szempontrendszerét alkalmazom az elemzésem során. Bizonyos értelemben a fogalmi váltások a tanuláshoz a nagy *aha* momentumai, azok a pillanatok, amikor egy felismerés, egy megértett összefüggés újraszervezi a birtokolt ismereteket. A Nahalka⁴ által szerkesztett *Hatékony tanulás* című, *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* sorozat 3. kötetében a fogalmi váltást a tanulási tevékenység típusok közé sorolja és úgy határozza meg, mint egy olyan tanulási folyamatot, amelyet az ismeretközpontról, az ismeretek átadását célzó elméletek nem ismertek. Jóllehet a tanulási tevékenység típusok fejezetben tárgyalja, a szerző hangsúlyozza, hogy minden más tanulási tevékenység típusnál komplexebb és nehezebben kivitelezhető. A tanuláshoz ez a formája, típusa inkább a tervszerű, pedagógus által irányított vagy mentorált közösségekben fordul elő és értelemszerűen minden tanulási alapelv érvényesüléséhez köze van.

Sajátos és részletesen kidolgozott módszertana lévén a fogalmi váltás folyamatok a tanulást nagyon jól modellezik, nyilván ezért is sorolhatók a tanulási tevékenység típusok közé is. Azonban értelmezhetők konceptuális keretként is, a tanulási tevékenységek domináns dimenziójaként, tanulási paradigma vagy szemléletmódként. Nyilván nem véletlen, hogy a konstruktivista pedagógia művelői dolgozták ki a sajátos módszertanát. Akár tekinthetnénk úgy is mint a konstruktivista tanuláselméleti elvek tanítási-tanulási folyamatokban történő adaptívitásának, alkalmazhatóságának a lehetőségét.

³ Báthory Zoltán, 2002

⁴ Nahalka 2006

Meghatározó változások, tantárgyak tanterveit lehet építeni rájuk, akár egyetlen fogalmi váltás végigvitele is nagy tantervi részek feladata lehetne⁵.

A fogalmi váltás elmélete

A legismertebb fogalmi váltást modellező elmélet a természettudományos nevelés területéhez fűződik. (lásbjegyzetbe: Postner et al., 1982. Ezt a későbbiekben finomították, újragondolták, (lásbjegyzetbe: vö. Hewson – Hewson, 1984; Strike – Posner, 1985, 1992;) és a tanítás-, tanulás folyamatára alkalmazták. A felvázolt modellt a következőképpen összegezzük: egy előzetes fogalommal való elégedetlenség a fogalmi váltás előzménye. Ha egy, a tanuló által elfogadható alternatívával felcserélhető úgyhogy ez az utóbbi fogalom érthető, hihető, valószínű és hasznos legyen, akkor létrejön az új fogalomnak az akkomodációja. Az akkomodációt elősegítő felsorakoztatott feltételek a konceptuális csere lépéseit jelentik. Posner és mtsai ⁶ ezt a következőképpen írták le⁷:

1) A tanulónak elégedetlennek (dissatisfied) kell lennie aktuális elgondolásával.

Tudatosítani kell az adott témával, jelenséggel kapcsolatos elképzeléseket, meggyőződéseket, valamint ismerni ezek hiányosságait. A meglévő fogalmakkal való elégedetlenség tudatosítása elősegíthető, ha arra kérjük a tanulókat gyűjtsék össze azokat a problémákat, amelyeket meglévő ismereteik alapján nem tudtak megoldani.

Verbalizálásról, megfogalmazásról van tehát szó, amely egyes esetekben már önmagában is elégséges a fogalmi váltáshoz, mert a megfogalmazás kényszere felismerésekhez, új gondolatok konstrukciójához vezet a tanulóban. Az esetek többségében azonban ekkor még nem jön létre a fogalmi váltás⁸.

2) Az új fogalomnak érthetőnek (intelligible) kell lennie.

Míg az előbbi feltétel a meglévő ismeretek próbája, addig az érthetőség az új fogalmi rendszerre vonatkozik. A tanulónak értenie kell az új fogalmi apparátust. Az elméletet értelmezve Duit⁹ hozzáteszi, hogy az ellentmondásosság kiküszöbölése az érthetőség feltétele. Meg kell ismerjék a tanulók az új elképzeléseket, a tudományos álláspont szerinti modelleket, s ha képes kellő nyitottsággal viszonyulni ezekhez a gondolkodási rendszerekhez, akkor tanulási folyamata sikeres lehet. Azonban a sikeres fogalmi váltásnak az esetek többségében még nem ez az utolsó mozzanata.

⁵ Nahalka, 2006

⁶ Postner et al. 1982.

⁷ Korom, 2005, 67. alapján

⁸ Nahalka, 2006

⁹ Duit, 2003

3) Az új fogalomnak hihetőnek (plausible), valószínűnek kell tűnnie.

A tanulónak éreznie kell, hogy ez az új fogalom számára érvényes, összhangba hozható saját tudásával, korábbi problémái (l. elégedetlenség) feloldhatók vele.

4) Az új fogalomnak azt kell sugallnia, hogy a további vizsgáldások során hasznos (fruitful) lehet.

Akkor fogja beépíteni fogalmai közé az új fogalmat a tanuló, ha meg tudja vele oldani problémáit és a későbbiekben is használni tudja bizonyos jelenségek, események magyarázatára, előrejelzésére. Pontosán a tudásának az adaptivitásáról kell a tanulónak meggyőződnie. Az adaptivitás belátásának is többféle útja, módja van¹⁰ :

- Jó látni, hogy az új, most megismert elképzelés segítségével megoldhatók azok a problémák, amelyek a másik szemléletmód alkalmazásánál felmerültek.
- Látni kell, hogy az új tudás legalább olyan jó, mint a régi, vagyis mindazon feladatok megoldhatók ezzel is, mint amelyek azzal voltak megoldhatók.
- Az új tudásnak gyümölcsözőnek, ígéretesnek kell mutatkoznia további kérdések megválaszolásában.
- Az új tudás segítségével új kérdések felvetése lehetséges.
- Az új tudásnak egy nehezen definiálható, de annál inkább érezhető értelemben elégánsnak kell lennie.

Ezen mozzanatok is jelzik, hogy a helyes fogalmaknak az akkomodációja, beépülése, maga a modell szerint is elképzelt fogalmi váltás nem egy rövid időintervallum, pl. tanítási óra alatt megvalósuló folyamat. Az új fogalom beépülhet időlegesen, véglegesen, de előfordul, hogy hatása egyáltalán nem érzékelhető¹¹.

Lévén, hogy a vizsgálat hangsúlyozottan tanulásközpontú irányultságú, a fogalmi váltásként értelmezett tanulás lehetőségeit vizsgálja az oktatás tartalmát meghatározó dokumentumok elemzése során, ezért a vizsgált tartalmakat is a közvetített tanulásszemlélet tükrében értelmezem.

A kutatás bemutatása

A kutatásra indítató alapvető problémát a tantervek és tankönyvek, mint az oktatási tartalmat objektíváló dokumentumok tanulásban, tudáskép formálásban betöltött szerepének a koncepciói képezik. A román oktatási rendszerben használatos tanterveket ebből a szempontból egy nagyfokú eklektikusság jellemzi. A fogalmi váltásra alapozott

¹⁰ Nahalka, 2006

¹¹ Duit, 2003

tanulás eredményezhet olyan tudást, amiről a tantervi bevezető rész említést tesz, azonban ez a tanulási mód deklaráltan nem jelenik meg a szövegben, valamint a tanterv további részei ennek szinte ellentmondó tanulási tevékenységekre történő javaslatokat tartalmaznak. A tankönyvek pedig teljes mértékben kiszolgálják látszanak ezt a koncepciót.

Mintaválasztás

Elemzésem során a negyedikes tantervet és négy 4. osztályos tankönyvet vizsgáltam meg. Választásomat a fogalmi váltásmechanizmusok működésének a kezdete indokolja, ez nagyrészt a harmadik évfolyamos diákok életkorával esik egybe.

Választásom indoklása, hogy a romániai alaptantervben az életkori jellemzőkre figyelő fejlesztési, képzési szakaszokat, az úgynevezett pedagógiai szakaszokat keresztezik az oktatási szakaszok. A pedagógiai szakasz határa például a 7. életév, azaz második osztály, az oktatási szakaszé viszont 9. életév, a negyedik osztály. A negyedikeseik ennek értelmében a fejlesztés, elmélyítés pedagógiai szakaszba sorolhatók, de oktatási szakaszok értelmében már az elemi szakasz utolsó évfolyamát képezik. Ebből a szempontból is érdekes lehet a fogalmi fejlődési mechanizmusok oktatási tartalmakban történő feltárása. A fogalmi váltás folyamatok terén az elején tartanak, azonban már egy oktatási szakaszt zárnak, viszonylag sokat jártak már iskolába. Hogyan formálja az iskola a gyerekek tudásrendszereiben bekövetkezett változásokat, ennek a tantervben, tankönyvben milyen nyomai lelhetők fel? A tantervek erre a problémára hogyan reflektálnak, valamint a tankönyvek ezt hogyan alakítják oktatási tartalomká?

A IV. osztályos természetismeret tantárgy tanítási programjának első része tartalmaz olyan általános, tanulásszemléletet meghatározó és érvényesítő megállapításokat, amelyeket értékelünk az elemzés során. Továbbá a részletes követelmények és javasolt tanulási tevékenységek vizsgálata során körvonalazódnak elemzéseink hipotéziseit beigazoló vagy megcáfoló következtetések.

A tankönyvek elemzése során a feladatok, feladatrendszerek, kérdések vizsgálatára került sor, ezt összevettem a fogalmi váltásként értelmezett tanulás részletesen leírt módszertanával, valamint a tanítási program javasolt tanulási tevékenységeivel.

Hipotézisek

- A tankönyv szemléletmódja, logikai struktúrája, tartalma, feladatrendszerei nem veszik figyelembe a fogalmi váltásként értelmezett tanulási törvényszerűségeket, a konstruktivista tanuláselméleti irányelveket. (tanterv, tankönyv és tartalomelemzés)
- A tanterv (pedagógiai program) koncepciója nem igazodik az új tanuláselméleti paradigmákhoz, melyek a megismerés folyamatát, a tudományhoz való viszonyt,

- a tanulást, a tanítást új alapokra helyezik. (tanterv, tankönyv és tartalomelemzés)
- A megismerési folyamatot az induktív-empirikus látásmód uralja
 - A megismerési folyamatok az objektív igazsághoz való közelítést jelentik. A tudományhoz való viszony az objektív valóság minél pontosabb feltárására irányuló tevékenységekben nyer értelmet.
 - A gyerekek képesek nagy bonyolultságú tudásrendszereket felépíteni, azonban ezek a rendszerek különböznek a tudomány által helyesnek tartott ismeretektől, valamint különböznek a tankönyvek és tantervek tudomány-szemléletétől is, valamint ezek logikai struktúrájától.
 - A különböző feladatok megoldása során az ismeretek adaptivitása megkérdőjeleződik, ugyanis a feladatrendszerek, a tankönyvi szövegek, a tankönyv munkáltató részei a tudáskonstruálás talán legfőbb, kritikus tényezőjét, az előzetes tudást, a már birtokolt ismeretrendszert nem vagy nem megfelelő módon építik be az új ismeretek konstrukciós folyamataiba (tanterv, tankönyv és tartalomelemzés).

A vizsgálat módszere

A kutatás módszere a tartalomelemzés. Ennek során olyan jól azonosítható elemeket, tulajdonságokat kerestünk a tantervben és a tankönyvben, amelyek a vizsgálati kérdéseink/feltételezéseink megválaszolásához mint indikátorok hozzásegítenek. Ezúttal a tartalmak kvantifikációjával nem foglalkoztunk, ugyanis a tartalmak többszöri elolvasása során nem maga az explicit szöveg vált fontossá a számunkra, hanem a tartalmak mögötti szemléletmódok, tanulásméleti kérdések, tanterv- és tankönyvkészítési elvek. Nyilván jogosan felvetődhet, hogy túl nagy teret engedünk a szubjektivitásnak, a szubjektivitásra okot adó interpretációknak, azonban ez azért nem megalapozott, mert állításainkat a tartalomból vett példákkal szemléltetjük, kitérve arra, hogy milyen összefüggéseket, megfontolásokat vettünk figyelembe. Másrészt az interpretáció, az értelmező viszonyulás azért is lényeges ebben az esetben, mert a tantervek szemléletmódja sok esetben eltér a benne expliciten megfogalmazott állításoktól.

Elemzések

Az elemzett tanterv és az alapján elkészült IV. osztályos Természetismeret tankönyvek elemzésének elsődleges célja a tudás tartalmára vonatkozó konstruáló folyamatszabályozás bemutatása, valamint a tudás tartalmát objektíváló szabályozó dokumentumok, segédeszközök (tanterv, tankönyv) hatásának, szerepének a vizsgálata az egyéni tudáskonstrukciós folyamatokban.

A problémák értelmezése a pedagógiai programban (a tantervben)

A pedagógiai programban, a bevezető részben, valamint a részletes követelményeket és ajánlott tanulási tevékenységeket kiemelő táblázatszerű megoldásokban is találunk a kor megváltozott igényeire való utalásokat, azonban leginkább csak tendenciákról beszélhetünk, melyeket a vizsgált program többé-kevésbé követett. Nem egyértelmű, hogy a vizsgált természetismeret program tanulásszemlélete milyen tanuláselméleti paradigmát követ, milyen tudományszemlélethez és ismeretelmélethez igazodik.

Az ipari társadalomból az információs társadalomba való átmenet nem köthető egyetlen időponthoz, történéshez, mint az emberi történelem egy-egy nagyobb szakaszának kezdete (pl: középkor), ezért nem egyértelmű, hogy az információs társadalom tudásképe mióta hat a romániai oktatásra. Ezzel magyarázható az, hogy leginkább tendenciákról beszélhetünk, melyeket a tantervek kisebb nagyobb mértékben tettek csak magukévá.

Az alábbi táblázat összehasonlításban ábrázolja az ipari társadalom és az információs társadalom által az oktatás egészére gyakorolt hatásokat:

Az ipari társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek	Az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek
Tények és szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása (lifelong learning)
A tudás forrása az iskola, a tanár	A különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
Osztálykeretben történő tanítás	Kisebb, gyakran heterogén csoportokban történő tanulás
A tanári instrukció dominanciája	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását

1. sz. táblázat Az ipari társadalom és az információs társadalom oktatásra gyakorolt hatása¹²

¹² Komenczy, 1997.

Érdeemes tehát megvizsgálni, hogy a tudás tartalmára, a tudás forrására és a tanulás módjára vonatkozó kitételeknek mennyiben felel meg a mai oktatás, illetve mennyire jó táptalaja ennek az a tanterv, melyre az oktatás további dokumentumai, történései épülnek.

A vizsgált romániai tantervet (milyen tanterv) ebben a tekintetben nagyfokú eklektikusság jellemzi. Az eredeti elemzési szempontrendszerünket követve a következő módszertani megfontolások alapján léptünk tovább a problémák vizsgálata során.

A fogalmi váltásra alapozott tanulás sajátos módszertanának lényegi jegyeit a tankönyv feladatainak az elemzése során alakítottuk át vizsgálati szempontokká, míg a tanterv esetében a fogalmi váltásként értelmezett tanulás tanuláselméleti lehetőségeire, azaz a konstruktivizmus tanuláselméleti paradigma tantervi adaptívitásának a lehetőségeit, konkrét megvalósulásait elemeztük. Az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek, valamint a konstruktivista tanuláselmélet tételei tekintetében lényegi egybeesések figyelhetők meg. Jelentkeznek-e és hogyan jelentkeznek ezek az elvek a tantervben?

Kiinduló szempontrendszer a tanterv elemzéséhez:

- Közvetített tudáskép koncepciója
- A tudás felépítésének koncepciója (konstruálása)
- A tudás alkalmazhatóságának koncepciója
- Indítékok a gondolkodásbeli nyitottság érvényesítéséhez

A közvetített tudáskép vonatkozásában a tudásnak az eszköztudásra, illetve a tartalomtudásra történő felbontásával találkozunk. A tartalomtudás általánosságokban ismeretek, információk birtoklását jelenti, az eszköztudás egyrészt a tartalomtudás alkalmazását, másrészt az arra való képességet is jelenti, hogy tudásunkat gyarapíthassuk, illetve eltérő szituációkban is alkalmazhassuk. Az eszköztudásnak leginkább az adhatja az aktualitását, hogy a tudományos eredmények, tényszerű adatok igen gyakran változnak, igen gyakran elavulnak. Az eszköztudás segítségével azonban képessé tehetők a tanulók arra, hogy lépést tartsanak a tudományos fejlődéssel és a változó tényeket naprakészen követhessék. Éppen ezért egyre inkább a hazai és nemzetközi szakirodalomban a „long life learning”, azaz az egész élethosszon való tanulás kerül előtérbe. Érdekes megfigyelni, hogy ez bizonyos esetekben valóban a művelődés iránti folyamatos igényt és a tudomány eredményeinek naprakész nyomon követését jelenti, viszont másik oldalról nagyon gyakran a gazdasági élet szereplőinek igényeit fogalmazza meg, miszerint a munkaerő legyen képes alkalmazkodni a megváltozott munkafeltételekhez, mindig a munkaadók igényei szerinti, az adott munkához feltétlenül szükséges tudást szerezzék meg, és birtokolja, képes legyen önmagát átképezni, és különböző munkafázisokban is helytállni. Expliciten a tanterv az utóbbi kitéletet nem fogalmazza meg. A három általános követelmény a tudás alkalmazhatóságának a szempontjait érvényesíti az eszköztudás és tartalomtudás felbontásának kettősségében. Az általános fejlesztési követelmények szintjén érezhető egy elmozdulás a tartalomtudás felől az

eszköztudás felé, azonban a részletes követelmények és az ajánlott tevékenységformák már nagyon kötődnek a tartalmi előírásokhoz, azokhoz a szigorúan előírt témákhoz és feldolgozásaihoz kapcsolódnak. Az eszköztudás alakítása ebben az esetben a megjelölt tartalomhoz köthető, a javasolt tanulási tevékenységek szinte ebben a tantervi formában köszönnek vissza a tankönyvi feladatokban.

A tudás felépítésének vonatkozásában elmondható, hogy a vizsgált tanterv azt a szemléletmódot képviseli, amelyben a megismerés alapvetően empirikus alapokon nyugvó, mindig a tapasztalatokból és csakis a tapasztalatokból kiinduló, induktív logikájú folyamat, azt a szemléletet, amelyben a tudományos és az iskolai megismerési folyamatok egyaránt az objektív igazság megközelítésének eszközei, s amelyben a felfedezés a mintának tekinthető megismerési forma. A feladatok vizsgálata kapcsán is kitérünk még a tudásépítési logikára, azonban a tanterv és a tankönyv olvasása közben végig az az érzés dominált, hogy a tantervkészítők és tankönyvírók egy "védett" tanulási környezetben kívánják újra felfedeztetni azokat az ismereteket, amelyekről a gyerekek már tudnak, amelyekkel kapcsolatba kerültek, hogy aztán két-három oldallal tovább elmondják, bemutassák, eléjük tárják azt, amit látniuk kellett volna, amit fel kellett volna fedezniük. A tankönyv valószínű nem ment volna át a különböző jóváhagyási szűrőkön, ha nem ezt az utat járja be¹³.

A tudás alkalmazhatóságának a kérdésével az első szempont végiggondolása során már foglalkoztunk. A tantervben deklaráltan jelen van a transzfer problémája, mint a tanterv kidolgozásának egyik fontos alapelve abban az értelemben, hogy az ismeretek hogyan használhatók fel új feladatok megoldására, azonban a további nagyon részletező és előíró részek a tudástranszfer gátjaiként értelmezendők.

A gondolkodásbeli nyitottság érvényesülésének lehetőségei elé szintén gátat emel a nagyon előíró és szabályozó jellege a tantervnek. A tanterv előírja a tartalmakat, azok sorrendjét. A tankönyv nyilván pragmatikus okok miatt ezt a logikát követi. A tanterv előíró, szabályozó, nagyon statikus jellege már tantervi tévképzetnek számító kategóriákat jelöl, új, tanulásközpontú tantervi koncepciók a strukturális elrendezés innovatív útjait követik, így lehetővé téve a gondolkodásbeli különbségek, a gondolkodásbeli nyitottság differenciált érvényesülését¹⁴.

A problémák értelmezése a IV. osztályos Természetismeret tankönyvekben

A tanulással kapcsolatos konstruktivista alapelvek a gyakorlatban is jól érvényesíthetők, de az a kérdés, hogy az oktatás tartalmát, a tudás forrását és a tanulás módját részben

¹³ A tanterv szerint: "... colectarea de informații despre un sistem, în cadrul unei excursii, drumeții, expediții etc.; ...informații colectate, organizate și prezentate într-un proiect, stb. keretében.)

A tankönyv ezt az utasítást pontosan követi a következő pontok szerint: I. tanulmányi séta a gyümölcsös kertben; II. tanulmányi séta a zöldséges kertben; III. tanulmányi séta az erdőben; IV. tanulmányi séta a tóparton.

meghatározó tankönyvek ebben a tekintetben milyen utat járnak be. A tanulási tevékenységtípusok közül a fogalmi váltásra esett a választásunk, a fogalmi váltás folyamatok modellezése során szinte minden más tanulási tevékenységtípus modellbeli szintetizációja érvényesül. Ugyanakkor a fogalmi váltás mechanizmusok igen jól modellezik a konstruktivista tanuláselméleti paradigma gyakorlati adaptívításának a lehetőségeit.

Kiinduló szempontrendszer a tankönyv elemzéséhez:

- Indítékok a gondolkodásbeli nyitottság érvényesítéséhez
- Gondolkodási rendszerek megfogalmazásának a támogatása, verbalizációja, egyszerűbben az előzetes tudásrendszerek verbalizációja, tudatosítása
- Meglévő ismereteinek alkalmazhatósági, adaptívításbeli hiányosságai, ezek tudatosítása
- A tudományos álláspontnak megfelelő új ismeretek megismertetésének a módja
- Az új ismeret milyen kérdések megválaszolására alkalmas
- Az új ismeret milyen új kérdések felvetésére alkalmas

A vizsgált *Természetismeret* tankönyv hagyományos értelemben teljesen kiszolgálja a tanórát. A tantervi koncepció értelmében kiválasztott tananyagot tartalmazza ugyanabban a sorrendben szinte teljes mértékben azokkal a módszertani megvalósításokkal (tanulási tevékenységekkel), amelyek a tantervben szintén fellelhetők.

A tanulók előzetes ismereteinek, a naiv elméleteknek, az előzetes tudásnak a tanulásban betöltött szerepe nem érvényesül. Minden fejezet elején tanulmányi séta vagy valamilyen megfigyeltetés történik. Minden próbálgatás, minden tapasztalatgyűjtés mindig valamilyen előismeretek mozgósítását tartalmazza. Nem az a baj, ha próbálgatni, gyakorlati tapasztalatokat gyűjteni akarunk a gyerekekkel, hanem az, hogy közben nem tudjuk mi zajlik a fejében. Az induktív-empirikus látásmód ezen jellegzetessége végigvonul a tankönyvi feladatrendszereken. Nem alakulnak/alakulhatnak ki olyan csomópontok, amelyek az ismereteket rugalmasan újraszervezhetnék, ugyanis minden fejezet egy zárt egységként van jelen. Fejezeten belül sem biztosít lehetőséget az egyéni fejlesztés segítésére, ugyanazon induktív-empirikus tanuláslogikai út bejárására készíti a tanulókat. A fejezetvégi *Összefoglalás* sem rugaszkodik el ettől a logikától, nincsenek olyan problematizáló, a transzferre lehetőséget biztosító helyzetek, amelyek elrugaszkodnának a linearitástól, az ismeretszerzés induktív logikájától. A *Tudáspróba* rész ugyanezt a koncepciót érvényesíti.

A legelső szempont érvényesülésének hiánya a további szempontokat mintegy érvényteleníti. A meglévő tudásrendszer/tudásrendszerek verbalizációja, tudatosítása behelyettesítődik egy irányított felfedeztetési folyamattal, azonban egy szabályszerűség vagy egy összefüggés felismerése egy konkrét szituációban a szabályszerűségnek vagy kapcsolatnak az ismeretét igényeli¹⁵.

15 Pl. Figyeljétek meg, milyen mértékben foglalták el a tavat a növények!

Ebben az esetben nem biztos, hogy a gyerekek ismerik az összefüggést a tó és az azt elfoglaló növényzet kiterjedését illetően.

Az induktív megismerési folyamatok mindig azt a látszatot keltik, hogy előfeltételek nélkül „felismerik” a gyerekek, mintegy kipattan a fejükből az összefüggés.

A tudományos ismeretek megismertetésének a módja a vizsgált tankönyvben a következőképpen történik: az empirikusan megfigyeltetett kérdéssor válaszai visszaköszönnek a tankönyv ismeretközlő részeiben. Vastagított betűkkel kiemelt fogalmak az új, még ismeretlen fogalmakat jelölik. Ellentmondásos azonban, hogy ezeket a fogalmakat már megfigyeléseik során, a tanulmányi séták alkalmával használták¹.

A tankönyv *ismeretközlő* részében kerül bevezetésre a **hínárnövény** fogalom és találkozunk annak magyarázatával. Mit, hogy és milyen ismeretek, összefüggések birtokában történt meg az összehasonlítás?

A transzfer problematikát már érintettük, mindössze egy konkrét példa kapcsán szemléltetnénk az itt tapasztalt hiányosságokat. A transzfer nem egyéb, mint az ismeretek átalakítása új feladatok megoldására.² A tankönyv feladatai, összefoglaló feladatrendszerei, projektjei, de sem a tudáspróba kérdései nem hoznak létre olyan kontextust, amelyben az ismereteket újabb feladatok megoldására használhatnák a tanulók. Többnyire a közölt ismeretek reprodukcióját követelik meg. Néhány kisebb csoport-projekt jelent kimozdulást a reprodukciót célzó kérdésektől, azonban az új feladatokban alkalmazni képes tudás próbáját nem állják ki ezek sem. Ugyanakkor nem indíthatnak újabb kérdések felvetésére sem, újabb kapcsolható problémahelyzetek megoldására.

Következtetések megfogalmazása

A konstruktivista tanuláseméleti paradigma, valamint a fogalmi váltásként értelmezett tanulási koncepció értelmében végiggondolt tanterv- és tankönyvreformmal kapcsolatos gondolatokat nem úgy fogalmaztam meg, hogy minden más értelmezési lehetőséget kizárjak. Úgy gondolom, hogy hasznos lehet a romániai tantervi koncepciókat ez irányban is tágítani, valamint táptalajt biztosítani ezáltal fogalmi váltás előidézését célzó tankönyvsomagok kidolgozásához. Annak mindenképpen úttörő jellege lenne, ha az ezt a szemléletet tükröző tankönyvsomagok a természettudomány témakörében készülnének el elsőként.

¹ Pl. Hasonlítsatok össze egy hínárnövényt egy szárazföldi növényvel! Milyen különbséget vesztek észre a két növény gyökere, szára és levele között?

² vö. Bruner 1968.

Elemzésem szerint a tanítási folyamatra figyelnek oda leginkább, vagyis arra, hogy MIT KELL tanítson az iskola, és HOGYAN KELL a pedagógusoknak az ismereteket átadni.

A tankönyvírók lehetőségei korlátozottak, ugyanis a tantervi előírások (tartalom, tanulási tevékenységek, javasolt módszertani megvalósítások) a lehetőségeket csökkentik.

Romániában nincsenek háttérkutatások, amelyek az oktatási rendszer bonyolult összefüggésrendszereit feltárják és komplexitásukat az oktatási tartalmat objektiváló dokumentumok szintjén is értelmezzék

A fogalmi váltásra alapozott tanulás lehetőségeit a vizsgált tankönyv nem tartalmazza, ennek megvalósulási lehetősége a pedagógus szakmai fejlettségének és képzettségének a függvénye.

Bibliográfia

- KEREKES – BARTHA, 2006* Kerekes Szilárd-Bartha Dalma: *Természetismeret. Tankönyv a IV. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy 2006. 112 p.
- BÁTHORY, 2002* Báthory Zoltán: *Tudásértelmezések a magyar középiskolában.* Iskolakultúra 2002 3. 69–75.
- BRUNER, 1968* Bruner, S. J.: *Az oktatás folyamata.* Tankönyvkiadó, Budapest 1968.
- CSAPÓ, 2002* CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest 2002.
- DUIT, 2003* Duit, Reinders: *Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning.* Science Education 2003 6. 671–688.
- HEWSON – HEWSON, 1984* Hewson, P. W. és Hewson, M. G.: *The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction.* Instructional Science 1984 13. 1–13.
- KOMENCZY, 1997* Komenczy Bertalan: *Az információs társadalom és az oktatás.* Új Pedagógiai Szemle 1997 7–8. 74–96.

- KOROM, 2005* Korom Erzsébet: *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 2005. 67 p.
- NAHALKA, 2006* Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet*, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest 2006 103–105.
- POSNER ET AL, 1982* Posner – Strike – Hewson – Gertzog: *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of a conceptual change*. Science Education 1982 66. 211–227 p.
- STRIKE – POSNER, 1985* Strike – Posner: *A conceptual change view of learning and understanding*. In: L. WEST & L. PINES (Eds): *Cognitive structure and conceptual change*. Academic Press, Orlando 1985 259–266 p.
- STRIKE – POSNER, 1992* Strike, K. A., – Posner, G. J.: A revisionist theory of conceptual change. In: DUSCHL – HAMILTON (Eds.): *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice*. State University of New York Press, New York 1992.
- VASS, 2012* Vass Vilmos (szerk.): *Curriculum 2.0. IV. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2012. 230 p.

ZOLLER, Katalin

Curriculum and textbook analysis from the point of learning possibilities based on conceptual change

This paper provides a brief summary of theoretical backgrounds and empirical findings in the field of conceptual development and conceptual change. Behind those theories on conceptual change we can detect relevant differences; however the paradigm of constructivist pedagogy brings together all those approaches. We provide three different stands on learning as conceptual change. First teaching and learning for conceptual change utilizes science educators view, which is based on the replacement of incorrect conceptions with correct conceptions. Second the theoretical approaches coming from cognitive developmental studies proposed a modified interpretation of conceptual change based on empirical findings on knowledge acquisition processes. Finally we discuss the role of sociocultural settings and argue that we need an approach which takes in consideration both, the cognitive individual and social constructivist interaction

based perspectives in description of learning as conceptual change. The aim of our empirical work was to find out how textbooks and curricula construct the knowledge and the construction of knowledge in which form appears to affect the process of learning. In this view the Romanian schoolbooks are characterized by a high level of variety, the performance of students is mostly the matter of teacher's education. The curricula or textbooks are not based on firmly specified learning theories.

Túri László

A vereckei honfoglalási emlékmű „mitológiájának” kialakulása és újraértelmezése mélyinterjúk tükrében¹

A 21. század elejére a 156,6 ezer² fős ukrainai magyarság egyik közösségi szimbólumává a vereckei emlékmű emelkedett, amely 1996-tól, megkezdett építésétől a 2008-as felavatásig – sőt azóta talán még jobban – az ukrán–magyar, továbbá a helyi érdekeket képviselő magyar-magyar politikai kapcsolatok egyik érzékeny témájaként a közfigyelem előterébe került, s mint ilyen a régió ukrán és magyar sajtóorgánumainak is állandó témájává vált. Mindazonáltal az ezredforduló után fellendülő nemzeti turizmusnak is az egyik központi állomása, és tagadhatatlanul beleivódott a magyar köztudatba. Ez a magas fokú érdeklődés vezetett napjainkra a „Verecke-kultusz” kialakulásához.

A kutatáshoz rendelkezésre álló irodalom igen széles spektrumon mozog. Nemcsak a magyar és ukrán kutatók szemléletmódja tér el egymástól kisebb-nagyobb mértékben, hanem a magyar szakirodalom, illetve a témával foglalkozó periodika sem tekinthető egységesnek.

A folyóiratok összefoglalása mellett mélyebb betekintést enged a magyar honfoglalási emlékmű bemutatásához azoknak a személyeknek a megszólaltatása, akik szerepet játszottak az emlékmű történetének alakulásában, illetve – foglalkozásuknál, valamint hivataluknál fogva – végigkísérhették a Vereckei-emlékmű építésének folyamatát 1996-tól 2008-ig. Így a KMKSZ elnöke Kovács Miklós³, az UMDSZ elnöke Gajdos István⁴, az emlékmű építő-tervezője Matl Péter⁵, a Vereckéről könyvet is megjelentető szakíró és turistavezető Kovács Sándor⁶, valamint az Ungvári Nemzeti

¹ A kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Balassi Intézet által meghirdetett Márton Áron Kutatói Szakkollégium keretein belül készült 2012-ben.

² Molnár, Molnár D., 2003, 62. old.

³ Kovács Miklós történész, politológus. Több ciklusban az Ungvári Járási Tanács, illetve a Kárpátaljai Megyei Tanács képviselője, 1998–2002 között az Ukrán Legfelsőbb Tanács (parlament) képviselője, az Emberi Jogi, Vallási és Nemzetiségi Állandó Bizottság tagja. 1996-tól a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség elnöke. Forrás: www.kovacs-miklos.com.

⁴ Gajdos István vállalkozó, politikus. 1998–2000 között a Beregszászi Járási Tanács elnöke, 2000–2002 között a Beregszászi Járási Állami Közigazgatási Hivatal elnöke. 2002–2006 között- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsának képviselője, a Legfelsőbb Tanács emberjogi és kisebbségi bizottságának titkára. 2007-től Beregszász megyei jogú város polgármestere. 2002-től az Ukrainai Magyar Demokrata Szövetség elnöke. Forrás: www.umdsz.uz.ua

⁵ Matl Péter művészeti tanulmányait az Ungvári Erdélyi Béla Képzőművészeti Szakközépiskola kerámia szakán végezte, ahol 1979-ben diplomázott. Jelenleg magánvállalkozóként tevékenykedik, köztéri szobrokat, díszkutatokat, egyházi oltárokat és szobrokat alkot, de festéssel is foglalkozik. Az egyházi témájú alkotások közül kiemelkedik a csetfálvai római-görög katolikus templom oltárának, belső építészetének kialakítása. 1995-től a Kárpátaljai Magyar Képző- és Iparművészek Révész Imre Társasága, 1999-től az Ukrán Nemzeti Képzőművészeti Szövetség tagja. 1996-ban megnyerte a Magyarok Világszövetsége által kiírt millicentenáriumi szoborpályázatot a vereckei honfoglalási emlékmű elkészítésére. Forrás: www.kmmi.org.ua

⁶ Kovács Sándor – tanár, idegenvezető, turisztikai szakkönyvíró. 1972-től a Szputnyik Nemzetközi Ifjúsági Utazási Iroda

Egyetem történelem karának professzora Mándrik Iván⁷ mondta el gondolatait a témával kapcsolatban.

A magyar honfoglalási emlékmű „mítoszának” kialakulása

„Két fejlett kultúrájú nemzet értelmiségi elite egyaránt jól tájékozódik a világban, de nem is néz, nem is lát a szomszédságba, a kerítésen túlra, s ez az öntudatlan fölényesség (vagy közöny?) a melegágya az „álsajátos” illúzióknak” – írta akadémiai székfoglaló beszédében Rákos Péter a magyar és a cseh történelemre utalva⁸. Az általa megfogalmazott gondolatok hatványozottan alkalmasak a Kárpát-medencei történelmi valóság megfogalmazására, illetve a 19–20. századi nemzeti mitológiák pontosítására.

A nemzeti mítoszok a modern politikai mítoszok egyik csoportját alkotják. Mindez jól látható Közép-Európában is, ahol a modern nemzetvé válás folyamata együtt járt az új típusú közösség sajátos mitológiájának megteremtésével. Korszakos lebontásban a régió nemzeteinek mitológiája a felvilágosodás és a romantika korában szerveződött többé-kevésbé koherens narratívává. Bizonyos értelemben maga a modern nemzet is ezen korok elbeszéléseinek és szimbólumainak az együttese, hiszen a közösség tagjainak nemzeti önazonossága is ezeknek a történeteknek és jelképeknek a megismerésén, elsajátításán és magukévá tételén alapszik.⁹ A Vereckei-hágó – a honfoglaló magyarság első kárpát-medencei „állomáshelye” – a millenniumi ünnepek kapcsán került be a magyar köztudatba, s vált a honfoglalás attribútumává.

A korabeli források nem támasztják alá a Vereckei-hágó kizárólagosságát: „S így a Havas-erdőn [Északkeleti Kárpátok] áthaladva, a hungi részekre szálltak. Midőn pedig oda megérkeztek, azt a helyet, amelyet először foglalták el, Munkácsnak nevezték el azért, mivel igen nagy munkával, fáradsággal jutottak el arra a földre, amelyet maguknak annyira áhítottak.”¹⁰ A rendelkezésre álló régészeti adatok azt mutatják, hogy a honfoglalásra egy igen széles „fronton”, az Északkeleti Kárpátoktól egészen a Töröcsvári-szorosig került sor.

állományon kívüli (külsős) tolmács-idegenvezetőjeként tevékenykedett. 1996-ban egy könyv, egy képeslapsorozat és egy kétnyelvű térkép megjelenítésével kezdődött szakírói tevékenysége. Később áttelepült az anyaországba, ahol egy budapesti gimnáziumba tanít jelenleg is. Az elmúlt másfél évtizedben számos könyvet, térképet, illetve filmet készített Kárpátjáról, 2006-ban külön kötetet szentelve a vereckei emlékműnek. (Forrás: <http://karpatinfo.net/hetilap/belfold/2007/09/16/karpatalja-igezeteben>)

⁷ Mándrik Iván – történész, a történelemtudományok doktora, professzor, a dualizmus korával foglalkozik. Az Ungvári Nemzeti Egyetem oktatója, emellett előadásokat tart a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán is. Forrás: <http://viskhonlapja.weebly.com/ismert-emberek.html>

⁸ mta.hu/fileadmin/nytud/szekfoglalo/Rakosp.rtf (2012. 02. 03)

⁹ Kiss Gy., 2002

¹⁰ Anonymus. *Gesta Hungarorum*. // <http://mek.oszk.hu/02200/02245/02245.htm#13> (2012. 02. 03)

Ennek ellenére Verecke a magyar nemzeti mitológia egyik fontos kiindulópontja lett. A sivár, nehezen megközelíthető helyszín (amely többek között a Kárpátok vízvázalasztója is) különleges, megfoghatatlan és furcsa érzést vált ki az egyszerű helyi napszámosból ugyanúgy, mint a vagyonos kárpátaljai magyar vállalkozóból. Nem egyszerű megfogalmazni miért van ez így, kis túlzással valami hasonló érzések keríthették hatalmukba a Szentföldre zarándokló keresztényeket. Természetesen ezen érzések kialakulásában fontos szerepet játszott a korabeli magyar irodalom is, így Ady Endre azóta szállóigévé vált verssorai: „Verecke híres útján jöttem én...”¹¹. Az idézett versrészlet örökérvényű megállapításában meghatározza honnan jött e nép, de egyazon időben a jelenben is érvényes kérdést tesz fel. Ez pedig nem más, mint a hova tovább, merre vezet ez az út, már sokszor hangoztatott dilemmája. Ady Endre kései kárpátaljai utóda, Kovács Vilmos Verecke című versében így jellemzi a történelminek kikiáltott helyszínt: „Ez hát a hon... Ez irdatlan / Hegyek közé szorult katlan. / S az út... kigyó vedlett bőre. / Hány népet vitt temetőre, /S hozott engem, ezer éve, / Árpád török szava, vére / Bélyegével homlokomon...”¹²

A Vereckei-hágónak – nemzeti-kulturális szempontból legfőképpen – meghatározó jelentősége van. Itt egy pontban érdemes elidőznünk annál a kérdéskörnél, hogy mit is hordoz magában e helyszínhez gyakorta társított, a nemzeti öntudat megtartásának, a magyar kisebbség megmaradásának egyik fontos tényezőjeként említendő összetartozás eszméje. Ez az elem a közös hagyományok, történelem, nyelv, kultúra stb. edényeiből táplálkozik. Az ezekhez köthető kollektív emlékezet által pedig megmarad a nemzetformáló erőt jelentő gondolkodás.¹³ Az emlékezés szoros kapcsolatban van az identitással és ez által a hagyományteremtéssel. E három fogalom a közös emlékek, tapasztalatok, és az ezeket felidéző szimbólumok által kapcsolódik egybe. A Vereckei-hágó, mint helyszín, valamint annak történelmi jelentőségét szimbolizáló honfoglalási emlékmű kimondva- kimondatlan is fontos szerepet játszik a nemzeti identitás megtartásában, így az azzal való azonosítás által az egyén egy tágabb közösség soraiba tartozhat, a csoporthoz kötődés erőssége által, pedig nehezebben vész el a nemzet.

Kutatásunk során jelentős kiindulási alapot jelenthet Asmann kulturális emlékezetéről kialakított felfogása, miszerint négyféle emlékezet létezik: a mimetikus (utánzó) emlékezet, a tárgyak emlékezete, a kommunikatív emlékezet és e hármat összefogó kulturális emlékezet. Ez utóbbi esetében a múlt szimbolikus átalakulásáról beszélhetünk. A kulturális emlékezet mitológiai jelentéssel ruhazza fel az elmúlt korokat. Nemzeti (vagy akár vallási) ünnepeket készít, hogy a múltat jelenvalóvá tegye. A Vereckei-hágón felállított emlékjel ennek a kulturális emlékezetnek a produktumaként alakulhatott.¹⁴

¹¹ Ady, 1989: 545.

¹² Kovács, 2003: 142.

¹³ Hunt, 1984

¹⁴ Assmann, 2004.

A kutatás során Ady örökbecsű verssorát igyekszünk újraértelmezni, mai jelentését megtalálni, aktualizálni.

1889. március 10-én Janka Sándor¹⁵ a Bereg című újság vezércikkében foglalkozott a honfoglalás 7 évvel később esedékes ezredik évfordulójával. Cikkében azzal a javaslattal fordult Bereg vármegye vezetőihez, képviselő testületéhez, hogy méltó módon szervezzék meg ennek a nagy eseménynek a megünneplését.¹⁶ A 4 méter magas emlékbobelisk 1896-os felavatása után körülbelül 60 évig állt a helyén. Az ötvenhatvanas évek fordulóján nem ismert körülmények között bontották szét.¹⁷

Még 1995-ben fogalmazódott meg a gondolat, hogy a Vereckei-hágón a magyar honfoglalás 1100. évfordulója alkalmából emlékművet kell felállítani. Ennek kezdeményezője a Magyarok Világszövetsége volt, mely pályázatot írt ki az emlékmű terveinek elkészítésére. Az emlékmű felépítésének támogatói voltak a Kárpátaljai Református Egyház és a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség. A felállítandó emlékmű elkészítésére kiírt pályázatot Matl Péter munkácsi szobrászművész és Medvecki Arnold műépítész nyerték el. Ezt követően a Magyarok Világszövetsége és a KMKSZ megállapodást írt alá a kivitelezési munkálatokról, melyek elvégzését követően a tervek szerint 1996. augusztus 15-én került volna sor a felavatásra.¹⁸ Az emlékmű hét kötömbjének szimbolikus jelentősége van. A hét méter széles, hét méter magas tömbökből álló emlékjel életfa motívuma a kehelyből kinövő hét virág, vagyis a hét törzs által bevezetett magyarságot jelképezi. A hét virág a hét kötömb, a kehely a kötömbök alatt közepén elhelyezett oltárkő szimbóluma. A márvány oltárkő a vérszerződésen kívül, a két oldalán bevéselt kereszt által utal a kereszténységre.¹⁹

Az augusztus 15-i avatás főként az ukrán szélsőséges szervezetek ellenmozgalmának köszönhetően elmaradt, sőt ezt követően a félben hagyott emlékmű ellen számos rongálást követtek el. Az emlékmű befejezésére 2008-ban került sor, miután Magyarország és Ukrajna államfői megegyeztek a Vereckei-emlékmű kérdésének rendezéséről. Az államelnöki találkozóra - fokozott munkatempóban (és fagyban) március közepére - befejezett emlékjel avatása elmaradt. Az építkezést koordináló Magyar Főkonzulátus, illetve az UMDSZ által majd csak 2008. július 21-én, zuhogó esőben, alacsony létszám mellett, került sor a felavatásra. A ceremónián nem képviseltették magukat a történelmi egyházak, így az emlékmű felszentelése sem történetelt meg.²⁰ A KMKSZ ezt az avatást nem ismerte el, mivel a munkálatok az Ő felügyelete nélkül történtek.²¹ A terület

15 Janka Sándor református lelkész, illetve a Bereg című újság cikkírója, később szerkesztője. Forrás: <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/j/j09505.htm> (2012. 02. 04)

16 Csanády, 2001

17 Kovács Sándor - Verecke. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2006; 73-74. o.

18 Lator Ilona - Lesz millicentenáriumi emlékmű Vereckén! Kárpátaljai Szemle, 1996, IV. évfolyam, 2. szám, 3. o.

19 Forrás: Matl Péter közlése

20 -i.-gy.: Hányszor fogják még avatni a honfoglalási emlékművet? Kárpátinfó, 2008. augusztus 3. XII. évfolyam, 31. szám, 3. o.

21 Badó Zsolt: Újra emlékművet „avattak” a Vereckei-hágón. Kárpátalja, 2008. július 25. VIII. évf., 30. (393) szám, 2. o.

tulajdonjogi és az emlékjei jogi viszonyainak rendezését követően tervezték az emlékmű felavatását.²² 2012. október 10-én a KMKSZ szervezésében ismét felavatták a magyar honfoglalási emlékművet a Vereckei-hágón. Az avatáson részt vett és beszédet mondott a magyar Országgyűlés elnöke Kövér László, Magyarország ungvári főkonzulja Bacskai József, Magyarország beregszászi főkonzulja Tóth István, a KMKSZ elnöke Kovács Miklós, a Kárpátaljai Magyar Cserkészszövetség elnöke Popovics Pál, s ott volt az emlékmű alkotója Matl Péter is. A rongálások miatt felújították az emlékművet, sőt a vérszerződést is szimbolizáló oltárkövet teljes egészében kicserélték.²³ A Kárpáti Igaz Szó cikkében ugyanakkor arról írt, hogy az emlékjei jogi viszonyai még nincsenek tisztázva. A megyei művelődésügyi főosztály vezetője, Jurij Hleba azzal indokolta az ügy egyhelyben állását, hogy a KMKSZ által benyújtott dokumentáció hiányos volt.²⁴

Az avatás körülményeinek egyik kritikáját fogalmazza meg Tóth Viktor, a Kárpáti Igaz szó újságírója. Egy pártpolitikától mentes emlékmű képét állítja az olvasó elé, amely olyanná válik, „mint Csiksomlyó, ahol felekezettől és világnézettől függetlenül minden magyarnak helye van”²⁵

A 2012 októberében megtartott emlékműavatás főszónoka Kövér László így fogalmazott: „Verecke a magyar lélekben az útkeresés és a hazatalálás örök jelképe. (...) Bizonyosága annak, hogy ami ma még álom, az holnap valóság lehet.” Ezzel azonban nemcsak a megemlékező tömeget buzdította kitartásra, hanem egy olyan küzdelem folytatását vetítette elő, amelyben nem lehet megijósolni, mikor fogják legközelebb megrongálni a honfoglalási emlékművet Verecke tetején.

Politikai szempontok a mélyinterjúk alapján

Verecke ügye nemcsak kulturális vagy nemzeti fontosságú, hanem politikai viták középpontjában is áll. Mint nemzeti jelentőségű emlékmű sokszor politikai eszközként van felhasználva, amit az eddigi felavatások viszonyai is jól példáznak.

Kovács Miklós az 1995-ben az emlékműre kiírt pályázat kapcsán elmondta, hogy a KMKSZ és az MVSZ előtt fontos volt az a nézőpont, hogy egy esztétikus, ugyanakkor „vandálálló” szerkezet épüljön fel, mely jól bírja a támadásokat. Érdekes, hogy ezzel szemben Matl Péter a tervek elkészítésekor nem gondolt még a felmerülő atrocitásokra.

Gajdos István, az UMDSZ elnökének meglátása szerint a Vereckei emlékmű szimbolikus volta miatt összeköt és szétválaszt is egyszerre, hiszen a galíciai ukránság

²² Forrás: Kovács Miklós

²³ szcs: Nem lehet úgy megrongálni, hogy ne állítanánk azt helyre. Újraavatták a vereckei emlékművet. Kárpátalja, 2012. október 12. XII. évf., 613. szám, 3. o.

²⁴ Balogh Csaba: Verecke: mit avatott Kövér László? Kárpáti Igaz Szó, 2012. november. 13. VI. évf. 141. szám, 4.o.

²⁵ Tóth Viktor: Zarándokhely vagy játékszer? Kárpáti Igaz Szó, 2008. július 24. IV. évfolyam 113-114. (581-582) szám, 2. o.

továbbra is a „*nagymagyar sovinizmus és az ezeréves országhatár*” jelképét látja benne. Maga a helyszín, azaz a Vereckei-hágó adott, azonban az emlékmű helyének kiválasztása számos vitát gerjesztett a magyar közösségen belül is. Ennek az egyik oka, hogy a Magyarok Világszövetségének választmánya, amely eredetileg a régi (millenniumi) emlékmű helyreállításáról döntött, az eredeti helyszínen, azaz a megvalósult emlékműtől jóval lejjebb, az országút szomszédságában javasolta az elhelyezést. Ennek számos gyakorlati oka is volt, így a könnyebb megközelíthetőség is.

A Vereckei emlékmű helyzete az ukrán-magyar aspektusban szintén nem elhanyagolható, hiszen, mint emlékműnek ukrán jogi szempontoknak kell megfelelnie, hogy az atrocitásokkal szemben a törvény által védve legyen – utalt Kovács Miklós az emlékmű rendezetlen állapotára. Ebben a kérdéskörben elsőként fontos megvizsgálni az ukrán állam szerepét és hozzáállását. Kovács Miklós negatívumként fogalmazta meg az ukrán fél részéről tanúsított váltakozó magatartást. A magyar és az ukrán kormány szerepére utalva kifejezte, hogy a Vereckével kapcsolatos események jól tükrözik a kárpátaljai magyarság általános helyzetét. Annak ellenére, hogy a hatályos ukrán kisebbségi törvényben az szerepel, hogy Ukrajna minden nemzetiségének joga van a nemzete történetének a jeles eseményeit méltatni, sőt ezek tiszteletére akár emlékműveket állítani az ukrán állam a saját jogrendszerét megsértve nem engedte az emlékművet felépíteni²⁶. 2008-ban, amikor mégiscsak felépítették az emlékművet, ez a két ország közötti viszony kontextusában történt. Viktor Juscsenko és Sólyom László államfők megállapodtak abban, hogy mégiscsak felépülhet a Vereckei emlékmű és együtt fogják felavatni (ennek ellentételezéseként Budapesten felavatásra került Tarasz Sevcsenko szobra, illetve az ukrán „holodomor” (éhínség) emlékműve).²⁷ Az ukránok külpolitikai megfontolásból mondtak le a korábbi jogellenes álláspontjukról és engedték meg az emlékmű befejezését – vélekedett Kovács.

A KMKSZ elnöke az emlékmű ukrán pártokra gyakorolt hatásáról elmondta, hogy Vereckében semmi sértő nincs, az pedig hogy a magyar honfoglalás Vereckéhez kötődik az tudományosan sem vitatott tény. *„Amennyiben egy politikai erő arra építi az imidzsét, hogy ellenség képet alakít ki és az az ellen vívott küzdelem által pozicionálja magát, az megtehető. Mindenesetre ez ebből a szempontból is furcsa, hiszen egyértelmű, hogy ukrán nemzeti szempontból messze nem Magyarország, vagy a magyarok*

²⁶ Az eredetileg kiadott építési engedély a régi emlékmű helyreállítására szolt (amelyet hivatalosan soha nem bontottak le, azaz „kvázi” egy „létező” emlékmű helyreállítását engedélyezte a megyei hatóság). Az építkezés leállításáról szóló határozatot éppen ettől a tervtől való eltérésre hivatkozva hozták meg az illetékes hatóságok, természetesen engedve a kárpátaljai ukrán nyelvű médiában elszabadult indulatoknak. Többek között felmerült annak a kérdése is, hogy kinek a tulajdonát képezi az a földterület, ahol a felépült emlékmű állt, hiszen az egykori verbjázsi kolhossal kötött földhasználati (bérleti) szerződés csupán egy dűlőnevet (urogyiscse) tartalmazott, nem pedig egy konkrét helyrajzi számot. Erre hivatkoztak a Volóci Járási Bíróság előtt a vereckei emlékmű felújítása ügyében elmarasztalt szvobodás aktivisták, mondván, hogy hivatalosan az emlékmű nem is létezik. Egy nem létező emlékművet pedig nem lehet megrongálni.

²⁷ A Magyar Köztársaság és Ukrajna kormányainak cselekvési terve a 2007. évrre - <https://hirkozpont.magyarorszag.hu/hatteranyagok/munkaterv20070306> (2012. 02. 03)

jelentenék a legnagyobb veszélyt, ha egyáltalán veszélyt jelentenének, akkor is az ukrán nemzetféltésnek más irányba kellene irányulni.”

Kovács Miklós kiemeli az Ukrajna és Magyarország által megkötött kisebbségi egyezményt, amelynek következtében megalakult a kisebbségekkel foglalkozó kormányközi vegyes bizottság. Ennek szerepe azért fontos, mert a kárpátaljai magyarokra vonatkozó kérdések, ezáltal államközi szintre lépnek, sőt a két ország viszonyrendszerének az állandó témájává válhatnak. A KMKSZ a Vereckei emlékmű ügyét szerepeltette az ukrán-magyar vegyes bizottság ülésein, azonban az ukrán fél – Kovács Miklós szerint - mereven elzárkózott attól, hogy bármiféle lépést tegyen az emlékmű esetleges megépítése ügyében. Tehát annak ellenére, hogy évről évre napirendi pontként szerepelt a Vereckei-emlékmű kérdése, a megoldás nem a vegyes bizottságokon dőlt el.

Az egyik legfontosabb szempont a helyi magyar-magyar viszonyrendszer kibontása Verecke tükrében. Mándrik Iván rámutatott arra, hogy míg Gajdos István és az UMDSZ liberálisabbak, jobban próbálnak beilleszkedni az ukrán politikai rendszerbe, addig a KMKSZ sokkal konzervatívabb, az anyaországi támogatás hátszelével próbál eredményeket elérni. A konfliktus igazából nem is a két szervezet, hanem annak vezetői között áll fenn, ami hátráltatja a magyar összefogást.

Kovács Miklós arra a kérdésre, hogy mi gátolta a helyi magyar-magyar megegyezést az emlékmű körül 2008-ban kifejezte, hogy Verecke nem a magyar együttműködés témája, hiszen az emlékműállítás kérdése nyitott, mindenki ott állít emlékművet ahol akar. A Vereckei emlékművet a KMKSZ kezdeményezte és állította, így a tulajdonjogi viszonyok értelmében a szervezet annak jogos tulajdonosa. A továbbiakban szóvá teszi, hogy a Vereckei emlékmű ellenségei azok az ukrán szervezetek, akik az emlékműgyalázásokat támogatják, viszont ha van olyan magyar szervezet, amely szintén valamilyen szempontból ellenzi a KMKSZ tulajdonában álló emlékművet, akkor az a szervezet az ukrán szélsőjobboldali tömörülésekhez sorakozik fel. Amint a sajtó oldalairól ismeretes az UMDSZ és a KMKSZ nem egy állásponton helyezkedett el több kérdésben is, tehát a fentebb taglalt nyilatkozatban Kovács Miklós az UMDSZ-t sorolja a szélsőjobb ukrán elemek táborába.

Kovács Miklós az általa ellenszervezetként definiált UMDSZ-nek a régi emlékmű újraépítésére tett indítványát kétségbeesett lépésként határozta meg, amelynél a másik szervezet vezetői „*a fejüket a falba verték, hogy ez miért nem nekik jutott az eszükbe előbb*”. A KMKSZ jobb politikai helyzet felismerésének nevezte az emlékmű felépítésének ötletét. A fő probléma abból ered, hogy két politikailag konkuráló szervezetről van szó, melyek Verecke jelenkori történetével párhuzamosan lettek ellenfelek a magyar érdekképviseletben. Kovács Miklós többször kiemelte, hogy a Vereckei emlékmű, az általa vezetett szervezet a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség tulajdonában áll. Mivel az UMDSZ nem hajlandó elfogadni ezt a kijelentést (mondván, hogy a magyar nemzet tulajdonaként nekik is részük van abban) a két tömb közötti megegyezés sem tud létrejönni Verecke ügyében.

Ugyan 1994-ben a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetségen belül az érdekcsoportok vitája miatt (a soros parlamenti választásokon a KMKSZ beregszászi járási szervezete Tóth Mihály korábbi alelnök, míg a szervezet többi része Fodó Sándor elnök képviselőjelöltségét támogatta, amely megmérettetés az előbbi győzelmével ért véget) a szervezetben belső szakadásra került sor, egészen 1996-ig a KMKSZ, mint egyik alapítója az Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség, mint országos ernyőszervezet tagja volt.²⁸ Éppen ezért a KMKSZ-ből kivált, azonban hasonló politikai értékeket valló szervezeteknek nem volt érdekük, hogy az ukránok mellett lépjenek fel, mint a vereckei emlékmű ellenzői. Az 1996-ra tervezett ünnepségek elmaradása miatt az MVSZ többek között tervezte egy kisebb honfoglalási emlékmű kivitelezését Beregszászban, azonban az idő rövidsége és a pénzforrások elapadása miatt ez a terv nem valósult meg.²⁹

Az egyik szembetűnő vitatémaként merült fel az emlékmű 2007-es újratárgyalásakor, hogy milyen formában fejezzék azt be. Az UMDSZ által támogatott 1896-os obeliszk visszaállítására reagálva a KMKSZ elnöke elmondta, hogy 2007-ben, amikor felmerült az emlékmű befejezésének gondolata, előtérbe került az az elképzelés, hogy az eredeti, 1896-ban felállított emlékművet kellene újraépíteni a Matl Péter által tervezett új emlékmű helyett. Kovács Miklós szerint onnan indult ez a felvetés, hogy a Vereckei emlékmű körül kialakult folyamatos problémát és feszültséget úgy oldják meg, hogy csinálnak helyette egy másikat, a KMKSZ által elkezdett emlékmű helyén. Ezt a koncepciót többek között az UMDSZ elnöke Gajdos István támogatta.

A 2008 elején a közelgő Juscsenko-Sólyom találkozó előkészítéseként a magyar Miniszterelnöki Hivatal Nemzetpolitikai Államtitkársága saját határákörben gyorsított eljárásban döntött a Matl-féle emlékmű befejezéséről, ezzel kapcsolatban csupán konzultációt folytatott a kárpátaljai magyar szervezetekkel. A végső döntés meghozatalát követően az Ungvári Főkonzulátus kapta meg a szükséges engedélyeket és a pénzügyi forrásokat ahhoz, hogy az avatásra akár 2008. március 15-re elkészüljenek. A 2008. július 21-i avatást ennek ellenére a KMKSZ elnöke nyilatkozatában nem ismerte el, sőt annak jelentőségét az emlékműgyalázások közzé sorolta és „*parodisztikus elemként*” határozta meg.³⁰ Az UMDSZ oldaláról közvetítő Kárpáti Igaz Szó közlése beszámol a zuhogó esőben megtartott megemlékezés előzményeiről a 2007-es márciusi eseményektől a felavatás pillanatáig.³¹ A harmadik számottevőnek nevezhető kárpátaljai magyar folyóirat a Kárpátinfó ugyan nem emelt szót az avatás jogossága ellen, mindazonáltal sérelmezte, hogy a régen várt eseményen méltatlanul kevesen vettek részt.³²

28 Hivatalosan a KMKSZ a mai napig tagja az UMDSZ-nek, a tagságát a lemergi közgyűlés határozatainak el nem ismerése miatt határozatlan időre felfüggesztette.

29 Forrás: Gajdos István közlése

30 Badó Zsolt: Újra emlékművet „avattak” a Vereckei-hágón. Kárpátalja, 2008. július 25. VIII. évf., 30. (393) szám, 2. o.

31 Felavatták a Vereckei emlékjelet. Kárpáti Igaz Szó, 2008. július 22. IV. évfolyam, 112. (580) szám, 3. o.

32 -i.-gy.: Hányszor fogják még avatni a honfoglalási emlékművet? Kárpátinfó, 2008. augusztus 3. XII. évfolyam, 31. szám, 3. o.

Ezeknek értelmében elmondhatjuk, hogy a magyar-magyar viszonyoknak egy fontos szegmense a Verecke-ügy, amelyben a megegyezés a két párt közötti békülés függvényeként mehet végbe. Az emlékmű telekkönyvi bejegyzése és emlékművé nyilvánításának helyi része után, a kijevei engedélyek rendezése szükségeltetett, hogy teljes jogállású emlékműről beszélhessünk. Ezen kívül az emlékmű körüli tereprendezési munkálatok és térfigyelő kamerák kihelyezése lesz napirenden a továbbiakban.³³ Az emlékmű KMKSZ oldaláról való felavatására 2012. október 10-én került sor, miután a rongálások alkalmával több helyen megsérült emlékművet felújították. Így a KMKSZ is megtarthatta az általa hivatalosnak és törvényesnek elismert emlékműavatást.³⁴

Magyarország Kárpátaljával kapcsolatos politikájának témáját elemezve Mándrik sajátos módon arról is beszélt, hogy a rendszerváltás után kiderült, Kárpátalja nem kell Magyarországnak. A történelem professzor szerint Magyarországnak kényelmesebb a támogatáspolitikát kérdését rendezni, mint egy egymilliós ruszin kisebbség felvállalása és a fejletlen régió rendbehozatala. Megmutatta a német egység, hogy milyen nehéz felhozni egyforma szintre az elmaradott területet. A Vereckei emlékmű kontextusában ezt a gondolatot azzal egészítette ki, hogy a magyarok ukránok általi elnyomása, a emlékművek meggyalázása, az oktatási rendszer nehézségei, mind-mind olyan eszközök melyeket a kárpátaljai magyarságnak hangsúlyoznia kell, hogy ezáltal is életben tudja tartani az anyaországi támogatáspolitikát.

Kulturális megközelítés a mélyinterjúk tükrében

Az alábbiakban olyan szempontok kerülnek megvizsgálásra, amely a különböző értékű interjúk összehasonlításából mutatja be a honfoglalási emlékmű körüli viszonyokat.

Elsőként az emlékmű szerepét és hivatását bemutató válaszokat vizsgáljuk meg. Kovács Sándor elmondása szerint Verecke legalább annyira fontos, mint Csíksomlyó a nemzeti szimbólumok sorában („*ez a mi csíksomlyói búcsúnk*”), hiszen ez nemcsak egy emlékmű, hanem egy szakrális jelentőséggel bíró jelkép.

Matl Péter, szobrász-művész, a vereckei magyar honfoglalási emlékmű tervezője a tervezéskor áttekintette a honfoglaláskori és a magyar ornamentikát. A kutatott szimbólumok közül kiemelkedett egy óvó-védő „fogas” motívum, mely közös a közép európai népeknél, így a magyaroknál is nagyon jellemző. Szintén érdekes dolog, hogy Verecke szláv neve, a kapu, vagy átjáró jelentéssel bír. Matl Péter az emlékmű tervezésekor elsősorban egy olyan, a honfoglalásnak emléket állító művet képzelt el, mely összefogó kapocsként állhat a nemzetek és a felekezetek között. Ennek megfelelően állított a középebe egy oltárkövet. Az emlékműállítás – ukrán –

³³ Forrás: Kovács Miklós közlése

³⁴ szcs: Nem lehet azt úgy megromolni, hogy ne állítanak helyre – Újraavatták a Vereckei-emlékművet. Kárpátalja, 2012. október 12. XII. évfolyam 41.(613) szám, 3. o.

ellenzői javasolták ugyan, hogy máshol állítsák fel a tervezett objektumot, mindemellett azonban Matl Péter kifejtette: „*Vereckét áthelyezni máshová nem lehet, mert lehet, hogy provokál valakit, de ezt nem lehet megváltoztatni. Mert ha máshol állítottuk volna fel, Munkácson vagy valahol az ukrán-magyar határon, akkor ez a szerkezet nem lett volna honfoglalási emlékmű.*” Az emlékmű hivatása, hogy megmozgassa a magyar ember szívét, összetartsa és reményt adjon. Az építő tervező szavaival: „*Azért csináltam, hogy megszűnjenek az atrocitások. Ez van belevésődve az emlékmű elgondolásába, szellemiségébe. Ahogy Krisztus mondja, akinek van füle a hallásra hallja, és akinek van szeme a látásra lássa. Aki nem akarja látni az nem lát, aki nem akar hallani az nem hall és olyan mondanivalóval ruházzák fel az emlékművet, melyek nem felelnek meg a valóságnak.*”

A szobrászművész nem gondolt a tervezéskor az emlékműgyalázásokra. A műemlék masszív szerkezetét azzal indokolta, hogy a Kárpátok földrajzi és éghajlati hatásainak csak egy erős, jól megépített építmény állhatja ki a próbáit. „*Hegytetőre építeni bármit komoly feladat, mivel itt van leginkább kitéve az időjárás viszontagságainak, a tél sokkal hidegebb a nyár sokkal melegebb, olyan emlékművet kellett állítani, ami kibírja ezeket.*”

A szobrász-művész az általa megszabott szakmai kritériumokkal szembe állította a szicsgárdistáknak emelt (Soltész István által tervezett) másik emlékművet³⁵, melyen a 2008 és 2012 között eltelt időszakban már megmutatkoztak az időjárás viszontagságainak jelei. „*Felelőtlenység volt ezt így építeni, mert ha tiszteljük azokat, akiknek állítjuk az emlékművet, akkor időtálló anyagból építjük meg azt. Nem számítottam arra, hogy lesznek rongálások, én azt hittem békét fog teremteni, nem pedig békétlenséget, ezért is használtam közös motívumokat.*”

Az emlékművek nagyon fontos kérdését képezik a nemzetek közötti egyensúlynak. Mándrik Iván szerint ezek alátámasztására jó néhány példát hozhatunk fel a 20. századi történelemből. A különböző szovjet emlékműveket Kelet-Közép-Európában már javarészt lebontották ugyan (pl. az Osztapenko szobrot Budapesten), de a háborúk következtében létrehozott katonai temetők és emlékművek még a mai napig is állnak. A magyaroknak megengedték, hogy Voronyezsnél emlékművet állítsanak, amely egy pozitív dolog, ezzel szemben viszont Németországban egyetlen orosz emlékművet sem engednek felállítani.

Kovács Sándor úgy véli, minden emlékmű nagy érték, hiszen az egy kor, egy nép, egy gondolkodásmód dokumentumaként vehető számba. Egy kulturált, fejlett társadalomban nem kérdés, hogy egymás mellett megfér-e, a két emlékmű. Példaként említhetjük Szigetvárnál Szulejmán és Zrínyi Miklós közös szobrát, mely a népek közötti toleranciának, történelmi megbékélésnek egyfajta szimbóluma. Volt idő, amikor

³⁵ Az ukrán nemzeti szervezetek a maguk részéről elutasítják a megyei hatóságok által épített szicsgárdista-emlékművet, mivel a tervező „belekomponálta” a komplexumba a Kárpátok „felszabadításában” kiemelkedő szerepet játszó 18. gárdahadsereg (Leonyid Brezsnyev) emlékművét is.

harcoltak egymás között, de ezen túl kell lépni. Mándrik Iván arra a kérdésre válaszol, hogy mennyire fér meg egymás mellett a hágón az ukrán és a magyar emlékmű így válaszolt: „*a történelemben sok minden zavar, ideálissal pedig ritkán találkozhatunk. Probléma mindig a szomszédos népek között adódik. Mint a magánéletben, aki messze lakik a falu másik végén azzal nincs probléma. Ukrajnának így a legfőbb problémája mindig Oroszországgal lesz. Magyarországnak, Lengyelországgal kivételével, valamennyi szomszédjával voltak problémái, Ukrajnával a legkevesebb. A ruszinok mindig támogatták a magyarokat. Itt sose volt zavargás és ezt kell megtartani. Itt sosem volt probléma, mert idomultak egymáshoz a népek.*” Ellenpéldaként a szerbeket és a kaukázusi népeket említette, akik esetében - mentalitásuk folytán - napjainkig fennállnak a belső harcok, viszont a ruszinok és magyarok között ez soha nem volt jellemző. Mándrik professzor összefoglalva elmondta, hogy az átlagembert a különböző ideológiák, az emlékművek körüli huzavonák, nem foglalkoztatják, hiszen a megélhetés az igazán fontos számukra. Az hogy például a náciizmus szerint a zsidókat ki kell végezni, vagy, hogy a magyarokat üldözni kell, illetve asszimilálni, már egy olyan fajta ideológia, mely erőszakos és nem vezet jóra, hiszen nem az emberek akaratát közvetíti. Az, hogy a társadalomnak egy vékony rétege ezt az utat követi, nem szabad, hogy kihasson az egész állam gondolkodására.

Kovács Sándor pozitívként beszélt arról, hogy amikor Verecke környékén az ottani ruszinsággal beszélgetett, nagyon sok támogatást kapott. A régi emlékmű kutatása közben (a hágót körülvevő völgyekben kereste az emlék obeliszk maradványait³⁶) a környező falvakat bejárva alkalma nyílt az ottani pásztorok és egyszerű emberek megismerésére. Több képeslap és fénykép ezektől az emberektől származik, amely szintén nagy segítségnek bizonyult. Amint azt a turista vezető elmondta: „*Nagyon pozitív tapasztalataim vannak ezekből a falvakból, mert ha jön a magyar turistabusz a gyerekektől az idős emberekig integetnek, és üdvözlik az ide látogató magyar turistákat.*”

A mélyinterjúk tükrében megvizsgált kérdések által megállapítjuk, hogy a vereckei emlékmű fontos részét képezi illetve képezte az ukrán-magyar kapcsolatoknak, a kisebbségekkel foglalkozó ukrán-magyar vegyes bizottság üléseinek, a kárpátaljai és magyarországi magyar-magyar kapcsolatoknak, sőt még a szélsőséges gondolkodású valamint a mérsékeltbb helyi ukrán politikai életnek is. A hét méter magas, termésköböl és vasbetonból felépített szerkezet, 841 méter magasán, fenyőerdőkkel körülvéve, az emberi zajtól távol áll rendületlenül, várva a következő arra látogató magyar érzelmű közösséget, vagy éppen az ártani kívánó ukrán kezek munkáját.

³⁶ Az eredeti emlékmű darabjait végül is Kovács Sándor találta meg. Az obeliszk felső része Tuholka községben található, amelyből – a sors iróniája – a felszabadító szovjet hadsereg elesett katonáinak emlékművét alakították ki: „Néhány falubeli lakos az 1960-70-es években egyszerűen leemelte az obeliszk felső részét és elvitte. Azaz, ellopták! Falujuk fölterén, a községháza előtt talapzatra helyezték, és 1975-ben a nagy honvédó háborúban elesett 7 falubeli szovjet katonaáldozat emlékére avatták fel.” Forrás: <http://www.karpataljalap.net/archivum/276szam/k3.html>

Befejezés

A 18. században a társadalmakat összekötő egyik legerősebb kapocs a vallásosság, meggyengült. Ez a tendencia mindinkább erőssé válik, amíg a 20. század végén elérte a társadalom legszélesebb rétegeit is. Ugyanakkor a különböző mítoszokkal kezdték pótolni ezt az elveszett vallásosságot. Kialakult a nemzet mítosza, melyhez valamennyi olyan elem hozzátartozik mellyel a kulturális emlékezet folytán képesek megragadni a történelmet.

A nemzet fogalma csupán a 19. századtól nyerte el mai jelentését. Addig falvak és régiók közös identitása létezett csupán. Az átformálódott történelemírás fő célja az események objektív leírása volt, ugyanakkor a 19. század történetírói is nagymértékben törekedtek arra, hogy egy dicső múlt felmutatásával egységes és közös érzést hozzanak létre államukban. Ettől azt remélték, hogy könnyebbé válik a politikai cselekvés gyakorlata. A vereckei emlékmű kialakult mitológiája is ezt irányozza elő: egységbe fogni a kárpátaljai magyarságot. Ennek következtében a közös emlékezet és nemzeti öntudat politikai vonásokká tud átalakulni.

A 19. századi történetírók munkássága abban nyilvánult meg, hogy hagyományokat talált fel. A nemzet számára olyan valóság alappal rendelkező mítoszokat hoztak létre, melyek megalkotásánál a legfőbb szempont a jelenben való hasznosíthatóság volt. Emlékművek, emlékhelyek állítódnak, hogy ezt a nemzeti mitológiát tudatosítsák az emberekben. A vereckei emlékmű az 1880-as években indult Janka Sándortól, s az évtizedek sora alatt egy emlékjelként díszelgő határkőből, napjainkra, a megmaradás szimbólumává fejlődött. Tehát a múltnak főként azok a részei öröklődnek át, amelyek a jelen számára jelentőséggel bírnak.

Rendeltetését tekintve másodlagossá vált az eredeti szerepe, vagyis a honfoglalás emlékének megőrzése; ehelyett a fő hivatása az identitás megőrzése, a kollektív nemzeti emlékezet fenntartása lett.³⁷

Ahogy a magyar nép életében maga a honfoglalás vagy Mohács egy-egy döntő állomáshely, vannak sorsfordító események, amelyek következményei formálják magának a nemzetnek az életét is, ezért fontos őket megőrizni (a pozitív, avagy a negatív élményekből való következtetések levonni). A megőrzés kétféleképpen történhet meg: egyrészt kulturális formákban, mint írott szövegek, rítusok, emlékhelyek, vagy másrészt az intézményes kommunikáció révén. Így a gyakorolt és megőrzött szájhagyomány útján. Ezeket a formákat nevezzük az „emlékezet formuláinak” vagyis fenntartó és létrehozó szabályszerűségeinek.³⁸

A különböző csoportok, közösségek a múlt képeit is felhasználhatják, annak érdekében, hogy fenntartsák a történelmi létük legitimitását. Így például a nemzeti etnikumok saját ünnepeiket, emlékjeleiket, arra használják fel, hogy a másik nép előtt

³⁷ Assmann, 2004: 23-25

³⁸ Assman, 2006: 29-32

hangsúlyozzák, kifejezzék identitásukat. Ez a fajta kulturális hagyományörzés mind az ukrán, mind a magyar nemzet részéről megnyilvánul Kárpátalján. Míg a magyarok az ezeréves történelem alapjaira építenek, addig az ukránok az állam általi támogatottságot élvezhetik.

1995-ben, amikor felvetődött a vereckei emlékmű újraépítésének gondolata, az ukrán állam függetlenségének mindössze 4. évfordulóját ünnepelte. Mivel a Magyarországgal való jószomszédi viszony már 1991-től kialakult, a gondolat felvetésére az ukrán állam első lépésként pozitívan reagált. Ezt követően azonban, az elkezdett építkezés félbemaradt, és az emlékmű felavatása sem valósulhatott meg. Ennek okait az ukrán oldalról jelentkező ellenérzések hatásaiban keresendők. A fiatal államiság történetírása megpróbálta a szovjet hagyományoktól elrugaszkodva felrajzolni saját, független történelmét, amelyben olyan hősokeket keresett, akik felkerülhetnek az új bankjegyek (1996) oldalaira, akik által megteremtődik a kollektív emlékezet és gondolkodás, és ami a legfontosabb: az egységes állam. A 20. századi hősokek közzé sorakoztatta fel az ukrán történetírás az 1938-1939-ben Kárpát-Ukrajnáért harcoló szicsgárdistákat is. Ennek az állam kezdeménynek a végét a magyar törekvések jelentették, ezért a Vereckével kapcsolatban lévő problémák is innen eredeztethetőek.³⁹

Matl Péter az általa tervezett műemlékről elmondta: „*Ez a mű él. Él, mert valaki imádkozik mellette, él, mert valaki elpusztítja, újjászületik, mint a fönix, átmege víz és tűzkeresztségen...*” Apolitikai küzdelmek, az emlékmű ellen elkövetett atrocitások, illetve a sajtóban megjelenő írások által felnagyításra kerül a honfoglalási emlékmű témája, ugyanakkor annak jelentősége és kulturális-nemzeti hatása megkérdőjelezhetetlen.

Miközben azonban politikai vezetők, újságot olvasó közemberek, egyetemen vagy főiskolán tanuló diákok töprengenek el Verecke mítoszában és üzenni valóján, elfelejtkeznek annak igazi céljáról és hivatásáról: az összetartozás eszméjéről.

Bibliográfia

ASMANN, 2004

Asmann, Jan: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest 2004. 313 p.

ASMANN –
NEL, 2006

Asmann, Jan: *Religion and Cultural Memory. Ten studies*. Stanford California, Stanford 2006. 240 p.

CSANÁDY, 2001

Csanády György, Régi beregszásziak. // mek.niif.hu/02100/02131/html/02.htm (2012. 02. 05)

³⁹ Jeffrey, Robbins, 1998

- HUNT, 1984* Hunt, Lynn: *Politics. Culture and Class in the French Revolution*. Berkeley University–California Press, Berkeley 1984. 272 p.
- KISS, 2002* Kiss Gy. Csaba: *Hungarológia és nemzeti mítoszok*. Korunk 2002 11.
- KOVÁCS, 2003* Kovács Vilmos: *Verecke*. In: Gortvay Erzsébet (szerk.) Verecke – Kárpátaljai magyar költők a XX. Századból. Intermix Kiadó, Ungvár–Budapest 2003. 119 p.
- MOLNÁR–
MOLNÁR D., 2001* Molnár József – Molnár D. István: *Kárpátalja népessége és magyarsága a 2001. évi ukrainai népszámlálás hozzáférhető eredményeinek tükrében*. In: Népszámlálási körkép Közép-Európából 1989–2002. Teleki László Alapítvány, Budapest 2003. 62 p.
- JEFFREY - JOYCE, 1998* Jeffrey, K. Olick – Joyce, Robbins: *Social Memory Studies: From „Collective Memory” to Historical Sociology of Mnemoniv Practices* JSTOR, Annual review of sociology 1998 (24) 105 p.

Internetes oldalak:

mta.hu/fileadmin/nytud/szekfoglalo/Rakosp.rtf (2012. 02. 03)
// Janka Sándor <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/j/j09505.htm> (2012. 02. 04)
www.kovacsmiklos.com..
www.kmmi.org.ua
<http://karpatinfo.net/hetilap/belfold>
<http://viskhonlapja.weebly.com/ismert-emberek.html>
<https://hirkozpont.magyarorszag.hu>
<http://szentkoronaradio.com/node/26656>
<http://www.hhrf.org/karpatiigazszo>
<http://karpataljalap.net/>
Gesta Hungarorum. // <http://mek.oszk.hu/02200/02245/02245.htm#13> (2012. 02. 03)

TÚRI, László

The creation and re-interpretation of the “mythology” of the Verecke Memorial on the basis of local Hungarian press and in-depth interviews

Symbols serving for the preservation and improvement of identity are relevant factors in the national-cultural development and may represent the future survival of the national minority status. One of these symbols is the Verecke Memorial (founded on the 1100th anniversary of the Hungarian conquest of the Carpathian Basin) on the top of the Verecke Pass. The recent history of the memorial has been formed by three important factors: the relationship between Hungary and Ukraine concerning the building the memorial, attitudes of the two main local Hungarian parties (KMKSZ and UMDSZ), and the atrocities committed against the memorial since its foundation (1996) to the present. The aim of my work was to clarify the circumstances surrounding the history of the memorial with the help of local press and in-depth interviews.

Hajdú András

Magyarországi és szlovákiai középiskolai történelem tankönyvek tartalmi-szerkezeti különbségei

Bevezető gondolatok

A tankönyv az oktatási folyamatban egyszerre jelenti a szakmai és módszertani ismeretek legfontosabb közvetítő eszközét, illetve a tanulók számára átadandó tudás kanonizálásának lehetőségét.¹A tudás, mely a tudományos kutatás, pedagógiai, didaktikai megfontolások valamint a kultúrpolitikai, és gyakran aktuálpolitikai célok eredményeként általánosan elfogadott, elismert és szinte cáfolhatatlan. A tankönyvek szövegének és szerkezetének vizsgálatával eljutunk az állam által elvárt cselekvési és viselkedési formákhoz és normákhoz, valamint ezek megvalósításának didaktikai módszereihez. Legyen szó akár az ország gazdasági potenciáljának leírásáról, az etnogenézis ezeréves távlatokba való visszavezetéséről, a tankönyvek legtöbb esetben a többségi társadalom értékeinek és érdekeinek aktuális metszetét jelenítik meg.

A történelem a többi társadalom- és bölcsészettudományi tárggyal egyetemben a 21. század elején is az emberről és a társadalomról alkotott képünk alapjait jelenti. A múlt eseményein keresztül tanítja, magyarázza a jelen folyamatait és vezet bennünket az oktatáspolitikai által helyesnek vélt útvonalon. Egy konfliktusmentes Európában többek közt a történelem feladata lenne a jelenkori etnikai sztereotípiák és nézeteltérések feloldása, melyek nem egy esetben éppen a múlt felületes ismereteiből fakadnak.

Az alábbi elemzés célja Szlovákia és Magyarország középiskolai történelemtankönyveinek strukturális és tartalmi összehasonlítása. A tankönyveket előbb az egyetemes–nemzeti–nemzetiségi narratívák aránya szerint vizsgálja, míg a tartalmi „mélyfűrást” az 1820–1847 közötti reformkor és az 1848-1849. évi forradalom és szabadságharc tematikus egységein belül végzi el. Ilyen paraméterekkel és módszerekkel készült kutatásról jelenleg nincs tudomásom, de hasonló céllal már vettek görcső alá magyarországi tankönyveket. Jelen íráshoz ezek közül Hegedűs Sándor „Nemzetiségek és a magyar történelemtankönyvek” c. munkája áll a legközelebb.²

¹ Bár a mindennapi ember számára a tankönyv mint fogalom meglehetősen egyértelműnek hat, a pontos definíció megalkotása mégsem egyszerű. A tankönyvtudomány fogalmának tisztázását Karlovitz János már több publikációjában is sikerrel vállalta. Pl. Karlovitz, János: *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak*. Könyv és nevelés 2000 (2) 2. [<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuid=125&action=article&id=122>] Letöltve: 2012. szeptember 29.

² Hegedűs, 2002. További kapcsolódó kutatások: Hornyák–Vitári, 2009 tanulmányai, szlovák-magyar viszonylatban főként Vajda Barnabás 259–282., Kollai István 283–320. és Jakab György 321–350. írása a kötet keretén belül. Ezen felül szlovákiai részről Slávka Otčenášová vizsgálta meg a 20. századi csehszlovák és magyarországi tankönyvek nemzetiségi sztereotípiáit. Otčenášová, Slávka: *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)* [Jóváhagyott múlt. A kollektív identitás a csehszlovák és szlovák történelemtankönyvekben (1918–1989)]. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Kassa 2010. 160 p.

Már a tanulmánya bevezetőjében is rámutat a történelemoktatás jelentőségére:

„... *sztereotípiák ellen csakis a történelmi tények elfogulatlan»tálatásával« lehet felvenni a küzdelmet, amely honnan máshonnan számíthatna érvkészetekre, mint a társadalmi folyamatok múltját tárgyaló történelem tantárgyból?»³ Hegedűs a 9–12. évfolyam által használt történelemkönyveknek a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekről alkotott képét vizsgálta. Huszonkét tankönyvben a 13 törvényileg elismert nemzetiség említéseinek megszámlálásával arra a következtetésre jutott, hogy az elemzett tankönyvek egyike sem alkalmas egy korrekt összkép kialakítására a mai magyarországi nemzetiségekről.⁴ Ezt a gondolatmenetet követve kutatásom során nem az említések számát és minőségét, hanem a többségi nemzetnek a nemzetiségeket bemutató narratíváinak terjedelmét vizsgálom. Legfőbb célom nem a tankönyvek értékelése vagy javaslatok megfogalmazása a jövőbeni szerzőknek, hanem hogy felhívjam a figyelmet a tankönyvkutatás rejtett tartalékaira, valamint a kárpát-medencei népek kölcsönös, és az utódállamokban sajnálatos módon önként vállalt tudatlanságára egymás múltját illetően, amelyet a tankönyvek még napjainkban is kevés sikerrel próbálnak orvosolni.*

A történelemoktatás rendeleti háttere

Szlovákiában az állami oktatási program (*Štátnyvvzdelávaci program - ŠVP*) a 2008. évi 245. számú oktatási törvény szerint a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma által kiadott, az oktatás irányát meghatározó kulcskompetenciákat rögzítő legmagasabb szintű normaszöveg. Kidolgozásánál a nemzetközi szervezetek által támogatott ISCED osztályozást vették alapul. A gimnáziumi történelemoktatás – a földrajzzal, állampolgári neveléssel, illetve a felsoroltakhoz horizontálisan kapcsolódó multikulturális neveléssel egyetemben – az ISCED 3A által meghatározott hét oktatási terület (Nyelv és kommunikáció, Matematika és informatika, Ember és természet, Ember és társadalom, Ember és értékek, Művészet és kultúra, Egészség és mozgás) közül az Ember és társadalom nevelési modul részét alkotja.

A dokumentum alapján a gimnáziumi történelemoktatás alapvető célja a demokratikus szemléletre nevelés, a történelmi tudat ápolása, a történelmi emlékezet folytonosságának megőrzése. Azoknak a történelmi eseményeknek és jelenségeknek a megismerése élvez prioritást, melyek befolyásolták a szlovákiai társadalom fejlődését. A fő hangsúlyt a 19–20. századi események kapják, mivel az ŠVP kidolgozói szerint a jelenkori társadalmi jelenségek és problémák gyökerei az említett századokban keresendők. Az ŠVP keretterve a gimnázium 1–4. évfolyamára összesen 6 (heti 2-2-2) történelem órát ír elő.

³ Uo. 3635.

⁴ Uo. 3684.

A történelemnek mint tantárgynak a jellemzésében kiemelt szerepet kap a saját nemzet iránti tiszteletre, hazafiságra való nevelés, ugyanakkor az oktatási program említést tesz arról, hogy a nemzeti történelmi tudat ápolásának alapjai mellett a más nemzetek és etnikumok iránti tisztelet kialakítása szintén történelemtanítás feladata. A célok megfogalmazásánál a kulturális párbeszéd és a nyílt vitára való készség fejlesztését határozza meg alapvető működési elvként.

Az állami oktatási program nem tér ki arra, hogy a más nemzetek megismerése milyen mértékben jelenti a Szlovák Köztársaság területén élő nemzeti kisebbségek történelmének, kultúrájának megismerését. Az úgynevezett teljesítményszabvány (*výkonový štandard*) nem említ nemzetiségi vagy etnikai kisebbségeket, csupán a „Régióból a múltba” című tematikus egységen belül biztosít teret az egyes régiók nemzetiségi és kulturális sokszínűségének megismerésére. Szlovákiát az 1918 előtti Magyar Királyság szerves részeként kezelve az alábbi kontextusokban jelenik meg Magyarország és az etnikai, illetve nemzetiségi kisebbségek viszonyának vizsgálata:

- a 11. századi soknemzetiségű Magyarország jellemzői;
- a szlovák etnikai identitás kialakulása;
- a középkori Magyarország etnikai képe;
- a szlovák nemzeti tudat kialakulása;
- a szlovákok politikai programja;
- a magyarosítás céljai a 19. századi oktatásban;
- a Habsburg-monarchia nemzetiségi sokszínűsége a diákok felmenőinek családjában.

Ezen kívül a későbbiekben Csehszlovákia 20. századi történelmében is megjelenik a nemzetiség fogalma.

Magyarországon a 2003. évi 243. számú kormányrendelet rögzítette, hogy a Nemzeti Alaptanterv (NAT) által, hogy meghatározza az elsajátítandó műveltség alapjait, a közoktatás egységét teremti meg. A kerettantervek a NAT-ban megfogalmazott célokat közvetítik, s a két terv együttesen mutat irányt a tankönyvíróknak és a pedagógustestületeknek. A NAT a kulcskompetenciák közé sorolja a hon- és népismeretet. Kiemeli, hogy a hazaszeretet, nemzeti önismeret és nemzettudat mélyítésétől elválaszthatatlan „*a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek, történelmének, hagyományainak megbecsülése.*”⁵

Önálló fejezet szól a nemzeti és etnikai kisebbségek nevelési és oktatási elveiről. Ez foglalkozik ugyan a nemzetiségi közösséghez való tartozás erősítésével, de nem tér ki arra, milyen formában kell a nemzetiségek történelmét, kultúráját, hagyományait megismertetni a nem nemzetiségi iskolák tanulóival. Az Ember és társadalom modul tantárgyai a 9–10. évfolyamokban 10–15 százalékát, 11–12. évfolyamokban 9 százalékát

5 243/2003 (XII. 17.) kormányrendelet [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf] Letöltve: 2012. augusztus 30.

teszik ki a tíz műveltségi terület tantárgyainak. Nemzetiségi iskolákban ez az arány 8–13, illetve 10 százalék. A modulba tartozó tantárgyak esetében a fejlesztés kiemelt területei közt megjelenik a más kultúrák megismerése és elfogadása és a fejlesztési feladatok követelményei közt szerepel, hogy a 9–12. évfolyamos tanulók szerezzenek ismereteket a határon túl élő magyarok történetéről és kultúrájáról, a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek történetéről és kultúrájáról, a magyarországi zsidóság történetéről. Reflexiót irányító kérdésként a NAT javasolja annak vizsgálatát, hogyan élhetnek együtt különböző kultúrák, vallások, népek.

A 2007. évi 202. számú kormányrendelet módosította a NAT alapszabályt; a nemzeti és etnikai kisebbségekre vonatkozó pontok változatlanul kerültek be a módosított tervbe. Hogy a NAT-ban megfogalmazott célok mennyire ültethetők át a kerettantervekbe, azt jól mutatja a 2/2008-as OKM rendelettel módosított 17/2004. évi rendelet mellékleteként közölt kerettanterv.⁶ A székelyek, szászok, kunok 10. évfolyamban fogalmi szinten történő említése mellett a 11. évfolyamban, a polgárosodás kibontakozása témakörnél jelenik meg önálló témaként a nemzetiségi kérdés, majd a mindennapi élet és életmódtörténet témakör ad lehetőséget az Osztrák–Magyar Monarchia történetén belül a nemzetiségi lét és kultúra vizsgálatára. 12. évfolyamban az 1945-től napjainkig tartó időszagnál jelenik meg az életmód átalakulása és a demográfiai változások vizsgálata, ami teret ad az etnikai, nemzetiségi viszonyok elemzésére is. Életmódtörténetből a NAT 12. évfolyamban négy témakört javasol, melyek közül legalább kettő feldolgozása kötelező. A témakörök közt szintén helyt kapnak a demográfiai és etnikai változások a magyar történelemben.

Magyarország és Szlovákia történelem kerettanterveinek általános céljai közt sok párhuzam található. A nemzettudat, hazaszeretet, demokrácia elve, emberi jogok tiszteletben tartása, történelmi tudat, emlékezet és folytonosság kialakítása mindkét ország kerettantervében szerepel. A szlovákiai ISCED 3 követelményrendszerében azonban önálló témakörként nem jelennek meg a nemzeti és etnikai kisebbségek, holott az országban a 2011-es népszámlálási adatok szerint 8 kisebbség él. A magyarországi NAT külön fejezetben foglalkozik a kisebbségekkel, bár nem határozza meg a nem nemzetiségi iskolákban a téma tanításának módját. A történelem kerettanterv több témakörénél is megjelennek az egyes nemzetiségek tartalmi szinten, több helyen önálló témaként. Az országban élő 13 nemzeti kisebbség történetének és kultúrájának megismerését közvetlen módon nem biztosítja, de a demográfiai és etnikai változások vizsgálata lehetővé teszi akár valamennyi kisebbség említését.

⁶ Az oktatási és kulturális miniszter 2/2008. (II.17.) OKM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosításáról. [<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-kulturalis>] Letöltve: 2012. augusztus 30.

Tankönyvírás és –kiadás sajátosságai Magyarországon és Szlovákiában

A közoktatás tartalmát és fejlesztési követelményeit minden ország igyekszik valamilyen formában szabályozni, rögzíteni. A követelményekhez nem csak a tanterveknek, hanem a tankönyveknek is igazodniuk kell, az ellenőrzés gyakorlata azonban országonként eltérő. A kelet-közép-európai országok nemzeti sokszínűsége miatt a térség tankönyvpolitikájának célkitűzése a nemzetiségekkel, adott esetben az ország kisebbségeivel szembeni előítéletek eltávolítása a történelem tankönyvekből. A megvalósításhoz elsősorban a módszertani és a politikai kérdések elválasztására, valamint a tankönyvkiadás liberalizálására lenne szükség, ebben a kérdésben viszont az egyes országok más-más véleményt képviselnek.⁷

Magyarországon a tankönyvkiadást a kilencvenes évekig állami tulajdonú vállalatok végezték, a könyvek a központi tantervhez kapcsolódtak. A rendszerváltást követően az oktatáspolitikai engedélyezési eljáráshoz kötve lehetőséget teremtett a liberális tankönyvpiac kialakításához. A tankönyvek felülvizsgálatára 1991-ben létrehozták a Tankönyv- és Taneszköz Irodát; a történelem, irodalom, földrajz tankönyvek lektorálása azonban a tantárgyakban rejlő ideológiai manipuláció lehetősége miatt az Iroda által kijelölt szakértő csoportok feladata volt. Az Iroda 2003-ig az oktatásért felelős minisztériumhoz tartozott. 2003-ban átkerült a Pedagógus-továbbképzési Módszertani Információs Központ Kht-ba, majd a sulíNova Kht-ba. 2006-tól az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) felügyelete alá került.⁸

A tankönyvpiac rendjét a 2001-ben életbe lépő 37. törvénycikk, valamint a 24/2004. OM rendelet és ennek 2006-ban kiadott módosítása szabályozta. A 2001. évi törvényt a jelenleg is hatályos 2012. évi 125. törvénycikk módosította. Eszerint a tankönyvvé nyilvánítást a könyv szerzője, a kiadó, az oktatásért felelős miniszter vagy a szakképesítésért felelős miniszter kérheti. Az eljárás kiterjed a „*tankönyv gyakorlati bevételeinek vizsgálatára a taníthatóság és tanulhatóság szempontjából*”.⁹ Amennyiben a tankönyv megírása pályázati eljárás keretében történik, a tankönyvvé nyilvánítási eljárás helyett a pályázati eljárás során kell meggyőződni az adott szempontoknak való megfelelésről.

A tankönyvvé nyilvánításról a kormányrendeletben kijelölt központi hivatal dönt. Ugyancsak a hivatal feladata közzétenni az oktatásban alkalmazható tankönyvek jegyzékét. A jegyzékre csak azok a kiadványok kerülhetnek fel, melyek kiadója vállalja, hogy a könyvet elektronikus úton átadja a Magyar Vakok és Gyengénlátók Szövetségének,

7 Vö. Kojanitz, 2010: 14.

8 Radó, 2010: 8–9.

9 2012. évi CXXV. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosításáról. [<http://www.complex.hu/kzldat/t1200125.htm/t1200125.htm#kagy1>] Letöltve: 2012. október 1.

illetve a meghatározott összeghatár keretén belül értékesíti a tankönyvet.¹⁰ Az egyre jobban bővülő tankönyvpiacnak köszönhetően folyamatosan nő az egy tanulóra eső tankönyvek darabszáma, így az 5–12. évfolyamnak szánt történelemkönyvek száma 2009-re elérte a 133-at.¹¹

Szlovákiában a diákok ingyen kapják a tankönyveket, ennek azonban az az ára, hogy az állami forrásból támogatott tankönyvkiadás nem teszi lehetővé a szabad piac kialakulását, így tantárgyanként csak egy könyvsorozat jelenik meg. Az iskolák kizárólag a minisztérium által jóváhagyott vagy javasolt tankönyveket, munkafüzeteket használhatják, melyek megfelelnek a hatályos 2008. évi 245. oktatási törvény célkitűzéseinek.¹² A tankönyvek listáját a minisztérium köteles közzétenni.

A történelemtankönyvek esetében tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a könyveknek nem csak szakmai, metodikai követelményeknek kell megfelelniük, hanem a szlovák politikai gondolkodáshoz is idomulniuk kell. A rendszerváltást követően 1994-ben jelent meg Viliam Kratochvíl szerkesztésében egy módszertani segédkönyv az általános iskolai történelemoktatáshoz.¹³ Ugyanezen évben kezdték meg az új történelem tankönyv-sorozat kiadását is, az egyes köteteket azonban – annak ellenére, hogy hatodik osztálytól a történelemoktatás a kronológiát követve halad az őskortól a 20. századig – nem a korszakok sorrendjének megfelelően adták ki.

1997-ben az oktatási tárca a szélsőjobboldali orientációjú Szlovák Nemzeti Párt kezébe került, ami egy új alternatív történelemtankönyv megjelenését eredményezte. A politikai érdekeket kiszolgáló tankönyv megírására Robert Letz történész vállalkozott.¹⁴ Tankönyve módszertani szempontból nem felel meg a modern oktatás követelményeinek, nemzeti elfogultsága pedig azt is megkérdőjelezi, mennyire illeszkedik a kerettanterv demokráciára és toleranciára neveléssel kapcsolatos célkitűzéseire. Ennek ellenére az iskolák ingyen jutottak hozzá a könyvekhez.

A szlovákiai magyar iskolák történelemoktatása napjainkban is megoldatlan probléma. A kilencvenes években Kovács László és Simon Attila a Kratochvíl-féle, módszertani szempontból megfelelő könyvek szerkezetét alapul véve három kötetben feldolgozta a magyar nép történetét.¹⁵ A kötetek kellő teret biztosítanak a szlovák nemzet történelmének is és mivel megfelelnek a tantervi követelményeknek, hosszas viták

¹⁰ Vö. 2012. évi CXXV. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosításáról. i.m.

¹¹ Vö. Radó, 2010: 41.

¹² 245/2008 Z. z. zákon o výchove a vzdelávaní (školských zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [http://www.nucem.sk/documents/46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf] Letöltve: 2012. szeptember 25.

¹³ Kratochvíl, Viliam–Cangár, Ján–Kováč, Dušan: *Metodická príručka k dejepisuprezákladnéškoly*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1994. 88 p.

¹⁴ Letz, Robert: *Slovensko v 20. storočí. Dejepis pre 8. ročníkzákladnýchškól*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1998. 94 p.

¹⁵ Kovács László–Simon Attila: *A magyar nép története. A honfoglalástól a szatmári békéig*. LiliiumAurum, Dunaszerdahely 2006. 64 p. Uő. *A magyar nép története. 1711-től 1918-ig*. LiliiumAurum, Dunaszerdahely 2000. 63 p. Uő. *A magyar nép története. A 20. század*. LiliiumAurum, Dunaszerdahely 2000. 59 p.

és csatározások után a minisztérium is engedélyezte, hogy kiegészítő tankönyvként alkalmazzák őket. Állami támogatást azonban nem biztosítanak a beszerzésükhöz, a költségek így az iskolákra vagy a szülőkre hárulnak.

Az elemzés módszertani alapjai

Felföld, Felső-Magyarország, Felvidék – néhány egyszerű földrajzi kifejezés, mely hosszú évtizedek óta állandó vita tárgyát képezi a szlovák és magyar történészek között s mely a 19. század nemzeti ébredéseiben gyökeredzik. A reformkor és az 1848-49-es forradalom vizsgálata soha el nem múló aktualitással rendelkezik s ez hatványozottan igaz a szlovák–magyar kapcsolatok esetében. A szlovák történetírás „nemzeti ébredés”, „nemzeti megújulás”, „újjászületés” jelzővel illeti a korszakot, az „ezeréves magyar elnyomás” alól való függetlenedés kiemelkedő mérföldkövének tartja.¹⁶A magyar történelemben betöltött jelentőségét pedig aligha kell részletesen taglalni. A reformidőszak az egyik legnagyobb ütemű fejlődést hozta meg az országnak, a forradalom pedig a szabadság és önállósodás eszményét. Ugyanakkor a 19. század Magyarországa egyben a nemzetiségek színpada is.

Ebből a megfontolásból a terjedelemelemzés és a leíró vizsgálatok „mélyfúrása” a magyar reformkor és forradalom (1820–1849) tematikáján keresztül kerül bemutatásra. Mivel az egyes tankönyvek fejezeteinek kronológiai határai eltérőek, a vizsgálat szempontjából túlságosan tág főfejezeteket a megjelölt időkorláthoz legközelebbi alfejezeteken belül vizsgáltam csak. Hasonlóan jártam el az egyetemes történelem párhuzamba állítása során is. A keretek ily önkényes rendezését tankönyvekre lebontva a tanulmány zárófejezetében mutatom be.

Elsősorban arra kerestem a választ, hogy a magyarországi 11. évfolyamosok, illetve Szlovákiában a gimnáziumok 2. évfolyama által használt történelem tankönyvekben milyen szinten és módon kap teret a reformkor, valamint a forradalom történetének oktatása, ezen belül a nemzetiségek múltjának eseményei, illetve vizsgálom magát a tankönyvek szerkezetét, stílusát is.

A nemzetiségi történelem arányainak megállapításakor a magyarországi tankönyvek esetében minden, a korban az ország területén élő nem magyar népelemmel foglalkozó szövegrészeket számításba vettem. A kutatás kezdeti, adatgyűjtési szakaszában, a szomszédsági viszonyra való tekintettel, a szlovák nép történelme terjedelmének elemzését külön is el akartam végezni, de ezek alacsony száma és hossza szinte lehetetlenné tette volna releváns következtetések levonását.¹⁷A szlovákiai tankönyvek két, szlovák nemzeti történelmet leíró kötete esetében a nemzetiségi

¹⁶ Vö. Kiss, 2011: 48–49.

¹⁷ Az alacsony szám és hossz itt néhány mondatot, illetve sort jelöl, ami a többi nemzetiséggel kapcsolatos oldalas, de akár több oldalas közlésekhez viszonyítva elhanyagolható mennyiség.

részhez soroltam a magyar néppel vagy a korabeli összmagyar területtel foglalkozó bekezdéseket is. Ezek nélkül ugyanis a szlovák tankönyvek nemzetiségi arányai szintén értékelhetetlen eredményeket adtak volna. Az egyetlen szlovákiai magyar tankönyv ilyen jellegű vizsgálatánál a magyarországi mintát alkalmaztam azzal a kiegészítéssel, hogy a deskriptív elemzésnél külön helyet kap a szlovák történelem is.

Az összehasonlító elemzés koncepciója F. Dárdai Ágnes módszerét követve állt össze.¹⁸ Alapja a didaktikai- és témaelemzés a terjedelem és gyakoriság vizsgálatával. Mivel a könyvek fizikai méretei között minimálisak az eltérések, valamint a kiválasztott téma is több oldalon keresztül jelenik meg egy-egy kötetben, a mérések legkisebb alapegységének a negyed oldalt választottam. Első körben a tankönyvek olyan makrostrukturális jellemzőit állapítottam meg, mint az összterjedelem, az egyetemes és nemzeti történelem arányai a tankönyv teljes egészében.

Ugyanezen a vonalon haladva a kiválasztott tematika terjedelmi mutatói kerültek görcső alá. Itt már megjelent a nemzetiségek történelmének aránya is, valamint a tanegység szerkezeti elemeinek a vizsgálata is. A végső konklúziót deskriptív tartalom- és struktúraelemzéssel zárom, mely alapjául a kvantitatív vizsgálatok szolgálnak. Ezt ezért tartottam szükségesnek, mert bár a statisztikai számításokkal feltárhatóak a leíró szövegek és a didaktikai apparátus mennyisége, azok tartalma, minősége, belső céljai, valamint kohéziója csak az egyes tematikák részletesebb vizsgálatával oldhatók fel.

A történelemtankönyvek kiválasztásának szempontjai¹⁹

Az előzőekben már szó volt a két ország közötti rendeleti és tankönyvpiaci eltérésekről. A tankönyvek válogatásánál három általános alapelv volt: a, széles körben használt legyen a vizsgálat időpontjában b, kapható legyen az aktuális tankönyvpiacra c, 2000 utáni kiadás legyen. A kiválasztott tematikát Szlovákiában a tantervek szerint középiskola második osztályában tanulják. A másodikos gimnáziumi könyvek szlovák egyeduralkodója a vizsgálat időpontjában (2012. szeptember) a Bartl-Kačíker-Otčenáš szerzőhármás ötrészes tankönyvsorozata.²⁰

Bár a 2012/13-as tanév a hivatalos váltás ideje, ugyanis már központilag kirendelték az új, előző tanévben jóváhagyott történelemtankönyveket, a reprezentativitás elvére támaszkodva megmaradtam az előzőnél. Érdemes tartottam a jelenleg egyedüli

¹⁸ Vö. Dárdai, 2002: 80.

¹⁹ A tankönyvek bibliográfiai adatainak összesítő táblázatát lásd a mellékletben.

²⁰ Bartl, Július et al.: *Dejepis pre 1.* . SPN - Mladé letá, Bratislava 2006. 272 p.; Uő.: *Dejepis pre2. ročník gymnázií – Národné dejiny.* SPN - Mladé letá, Bratislava 2006. 176 p. Kamenický, Miroslav et al.: *Dejepis pre2. ročník gymnázií – Svetové dejiny.* SPN - Mladé letá, Bratislava 2007. 200 p.; Bartlová, Alena-Letz, Robert: *Dejepis pre3. ročník gymnázií – Národné dejiny.* SPN - Mladé letá, Bratislava 2008. 192 p.; Kodajová, Daniela-Tonková, Mária: *Dejepis pre 3. ročník gymnázií – Svetové dejiny.* SPN - Mladé letá, Bratislava 2006. 188 p.

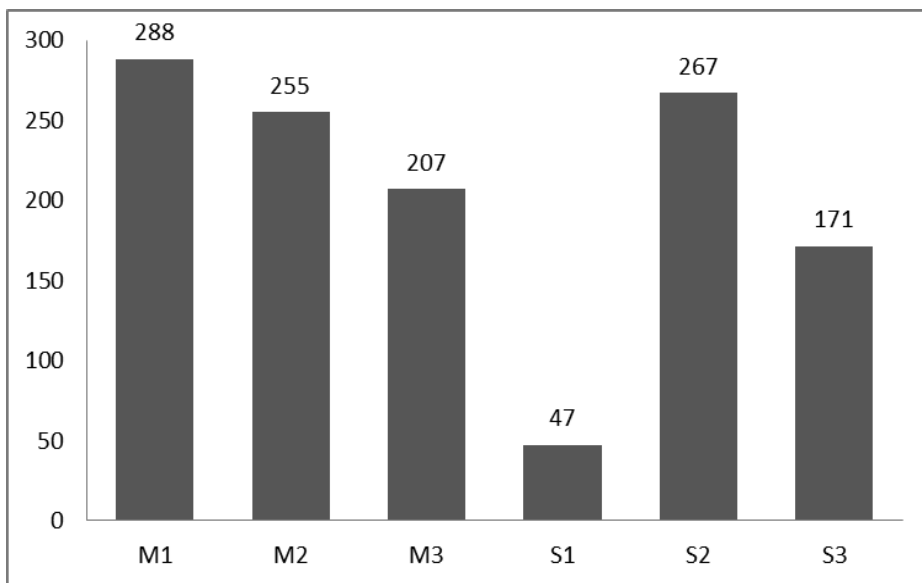
szlovákiai magyar középiskolai történelmi segédtankönyv vizsgálatát is (S2), már csak különleges státuszából fakadóan is. Ez ugyanis a klasszikus tankönyvekkel megegyező terjedelemben nemcsak a nemzetközi és magyar nemzeti történelem bemutatását tűzte ki céljául, de a többségi szlovák történetírás kiemelkedő eseményeit is közli. A harmadik szlovákiai tankönyv több szempontból is kilóg a sorból (S3). Egyfelől az elején lefektetett alapelvek egyike sem érvényes rá, ugyanis már nincs hivatalosan forgalomban, meglehetősen kevés helyen használják és 1999-ben adták ki. Továbbá a szlovák szakközépiskoláknak szánt szlovák tankönyvek magyar tükörfordítása, ráadásul terjedelemben is messze elmarad a többi vizsgált kötetétől. Ennek ellenére hosszú évekig volt jelen a szlovákiai magyar középiskolai történelemoktatásban, így véleményem szerint van helye az elemzésben.

Magyarországi viszonylatban a nyílt tankönyvpiac nagyobb mozgásteret engedélyezett. A kiválasztott tematikával a magyarországi diákok 11. évfolyamban találkoznak. Az előző fejezet általános alapelveit betartva is több tucat történelemkönyv közül lehetne válogatni. Konkrét felhasználási statisztikák hiányában maradtak olyan szubjektív választási elemek, mint a vélt széleskörű használat, a kiadó piaci részesedése és a kirívó tulajdonságok. Ennek a három kritériumnak kitűnően megfelelt a Nemzeti Tankönyvkiadó (NTK) Forrásközpontú történelem sorozata (M1), valamint a korosabb Középiskolai történelem sorozat 2001-es kiadása (M2). Ezen felül mind tartalmilag, mind strukturáltság terén ígéretesnek tűnt a Műszaki Könyvkiadó 2007-es kiadású, Újvári Pál szerkesztette tankönyve (M3).

A tankönyvek makrostrukturális jellemzői

A tankönyvek terjedelmének vizsgálatakor a két szlovák (S1, S3) oldalszáma tűnik ki leginkább (*ld. 1. ábra*). Az S1 jelzésű kötet a már előzőekben említett okokból megelégszik egyes kulcsemények taglalásával. Bár így könnyen emészthetőnek és szellősnek hat, mind a magyar, mind a szlovák nemzeti történelem jelentős eseményei csupán néhány mondatnyi helyet kaptak benne.²¹ Az S3 kötet kizárólag szlovák nemzeti szempontból veszi górcső alá a történelmet, a testvérkötettel összeadva viszont, mely 200 oldalas, bőven meghaladja bármely vizsgált tankönyvet. Másfelől kérdéses, hogy a szlovák történelemtanításra oly jellemző megfeszített tempó lehetővé teszi-e a 370 oldalt meghaladó tananyag megfelelő oktatását. Az átlag e két könyvet leszámítva 254 oldal. Legmagasabb oldalszámmal az NTK Forrásközpontú Történelem sorozatának 11. évfolyamnak szánt könyve rendelkezik, ami a gazdag és jól szisztematizált forrásanyagnak tudható be. Ezt követi a szlovákiai magyar tankönyv (S2), majd a maradék két magyarországi kötet (M2, M3).

²¹ Ilyen pl. Bocskai István felkelése 3 mondat (12. oldal), Rákóczi szabadságharc 5 mondat (12. oldal), Kollár-féle pánszlávizmus 4 mondat (34. oldal), 1848/49-es magyar szabadságharc 2 mondat (40–41. oldal).

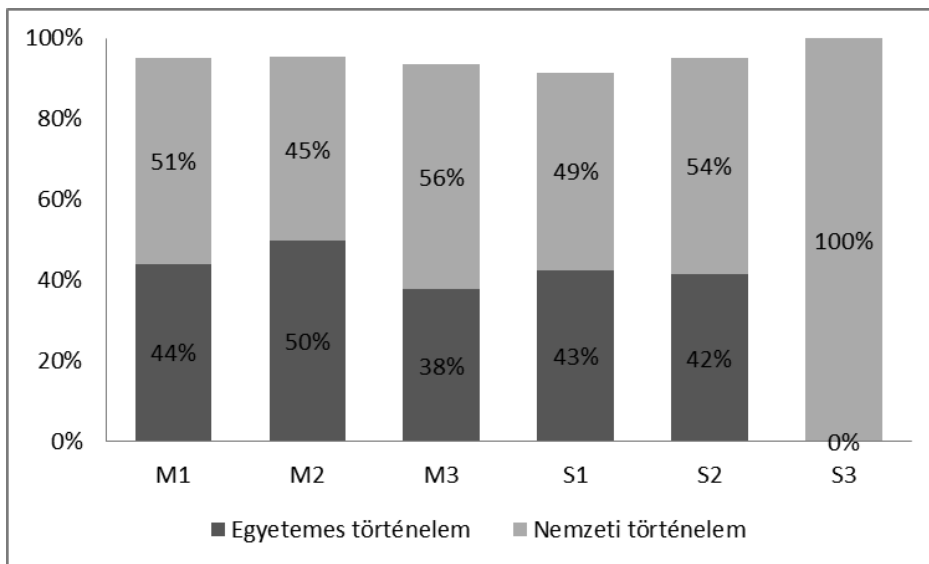


1. ábra A vizsgált tankönyvek teljes terjedelme

Az elemzésbe bevont tankönyveknél nem azonosak a kronológiai határok sem. Ez egyrészt a két ország eltérő tantervi kereteinek, továbbá az egyes tankönyvek szerzőinek szubjektivitásának tudható be. Magyarországi viszonylatban az M1 kezdeti dátumnak az 1714-es évet jelöli, az M2 általánosan a 18. század leírásával indít, míg az M3 a magyar felvilágosodással, azon belül is az 1721-es dátummal nyit. Záró időpontként az 1914 szerepel mindhárom esetében. Megállapítható, hogy a három könyv időhatárai nagyjából lefedik egymást. A szlovákiai köteteknél más a helyzet. Az S1 kezdődátuma nehezen meghatározható – a nemzeti történelmet a mohácsi csatával kezd, ugyanakkor a következő fejezetben az Oszmán Birodalom középkori kialakulásának körülményeit taglalja. Ez az akár évszázados eltérés a fejezetek között végig jelen van egész kötetben, ami a logikai kérdéseken felül didaktikailag sem szerencsés elosztás. Záróeseménye az 1848-49-es európai forradalmak leverése.

A szlovákiai magyar (S2) tankönyv a nagy földrajzi felfedezésekkel kezd, viszont első dátuma a leíró szövegben 1453, Konstantinápoly elfoglalása. E kezdeti anomálián kívül az eseményeket lineáris sorrendben, könnyen követhető módon tárgyalja. E kötet az első világháború közvetlen előzményeivel ér véget. Az S3 jelzésű szlovák tankönyv kronológiai határai inkább a szlovákiai magyarhoz tendálnak. Szintén a mohácsi csatával kezd, a záró dátum viszont nehezen megállapítható. Az utolsó főfejezet kronológiai határai 1849–1914, ám a források és a törzsszöveg már 1905-el véget érnek.

Hasonlóan minimális diverzitás mutatkozik az egyetemes és nemzeti történelem tárgyalásának elemzésekor (*ld. 2. ábra*). Ahogyan arra Dárdai Ágnes is rámutat, kutatásokkal alátámasztott, általános érvényű adatok nincsenek az ideális elosztásra vonatkozóan, de az 50-50%, illetve a 60-40% nagyjából megfelel az általános szerzői és kiadói gyakorlatnak.²² Jelen vizsgálat átlagos eloszlása – az S3 tankönyvet leszámítva – 43% egyetemes történelem és 51% nemzeti emlékezet.²³ Dárdai által javasolt szint alatti arányokkal csupán a Műszaki Kiadó (M3) tankönyve rendelkezik. Átlag alatti az aránya a nemzetközi történelemnek az Elek–Kovács–Simon szerzőhármasszlovákiai magyar segédtankönyvében (S2), mely kisebbségi jellegénél fogva valamelyest a szlovákiai többségi történelmet is igyekszik bemutatni. Így érthetően kevesebb tér jut az egyetemes eseményeknek. Ugyancsak említésre méltó az NTK Závodszy Géza által írt kötete, mely egyedülként billenti át a mérleg nyelvét a nemzetközi történelem irányába.



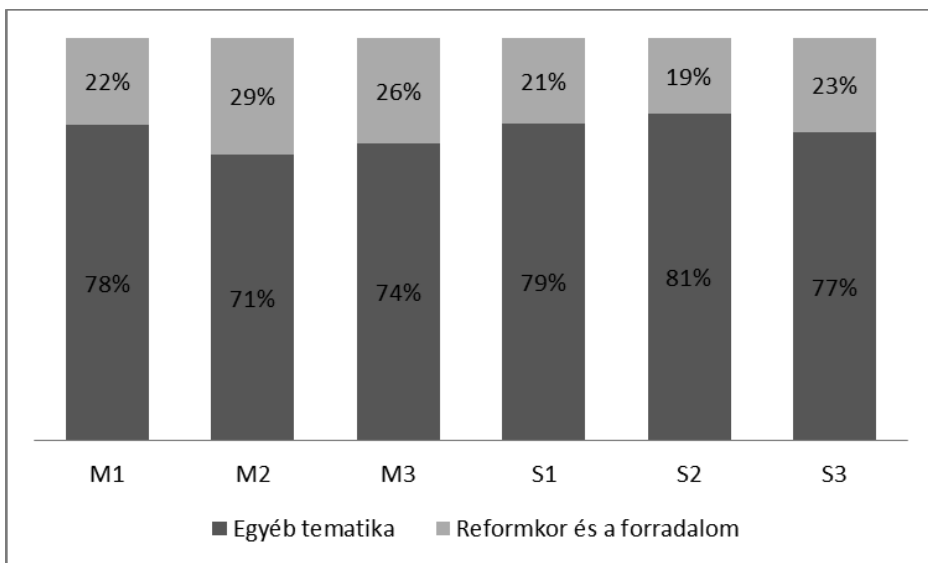
2. ábra A tankönyvek tartalmi eloszlása

²² Dárdai, 2002: 88.

²³ Az esetleges 100 százaléktól való eltérés a tartalom, előszó, bibliográfiai adatok stb. miatt lehetnek.

A reformkor és a forradalom tematika vizsgálata

Az elkövetkezőkben először azt vizsgálom, hogy milyen arányban jelenik meg a címben jelzett tematika az összterjedelmen belül (*ld. 3. ábra*). Mivel kimondottan erre irányuló kutatási eredmények sem magyarországi, sem szlovákiai viszonylatban nem jelentek meg, nincs összehasonlítási alap az ideális arányokról. Egyfajta mérőszám lehet a többi fejezethez viszonyított terjedelem. Az összkép meglehetősen homogén, legfeljebb hat százalékos az eltérés a 23 százalékos átlaghoz képest. A legkisebb arányban a szlovákiai magyar (S2) tankönyv foglalkozik a témával, feltehetőleg a már többször említett kisebbségi–többségi történelmi elvárások és kerettantervi háttérszabályozások miatt. A legnagyobb terjedelmet az M2 szenteli a témának.

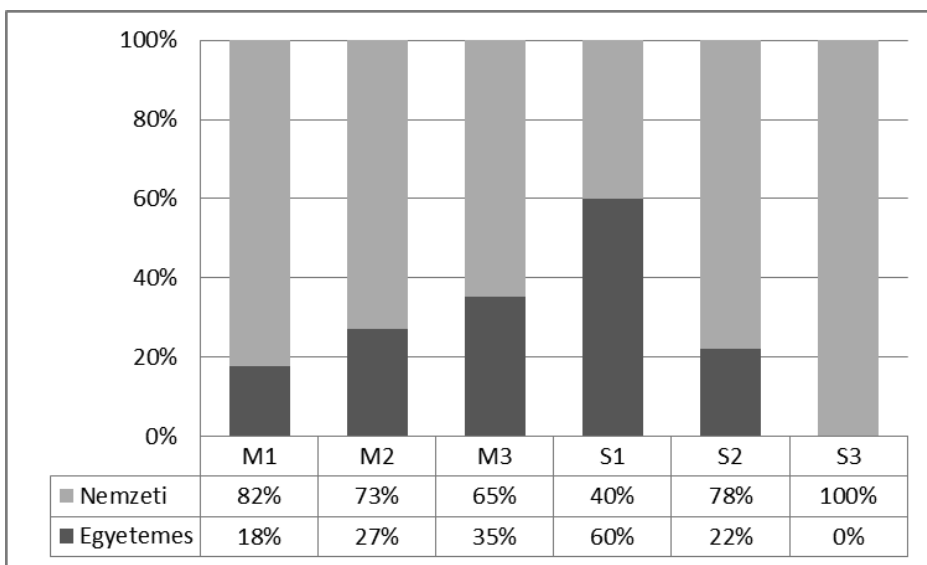


3. ábra A reformkor és forradalom témakör százalékos aránya a tankönyvekben

Az eddigi viszonylagos homogenitással szemben jelentős különbség mutatkozik a mélyebb elemzések esetében. Ha az egyetemes–nemzeti narratívák vizsgálatát leszűkítjük kizárólag a már körülhatárolt tematikára, 40 százalékot is meghaladó eltérések jelentkeznek (*ld. 4. ábra*).²⁴ Kiugróan magas arányban jelenik meg a nemzetközi események bemutatása az S1 tankönyv esetében. Amint arra a későbbiekben fény derült, a képi és szöveges források aránytalan elhelyezése okozta a 60–40 százalékos

²⁴ Az S3 jelzésű szlovák tankönyv ismét nem képi a vizsgálat tárgyát.

eloszlást. A magyarországi tankönyvekhez viszonyítva magas az M3 jelzésű egyetemes történelemre vonatkozó 35 százalékos aránya is. Ha a két kiugró értéket leszámítjuk (S1 és S3), az egyetemes és nemzeti történelem átlagos arányszáma 25,5–74,5 százalék az utóbbi javára.



4. ábra Az egyetemes és nemzeti történelem százalékos aránya a reformkor és forradalom témakörön belül

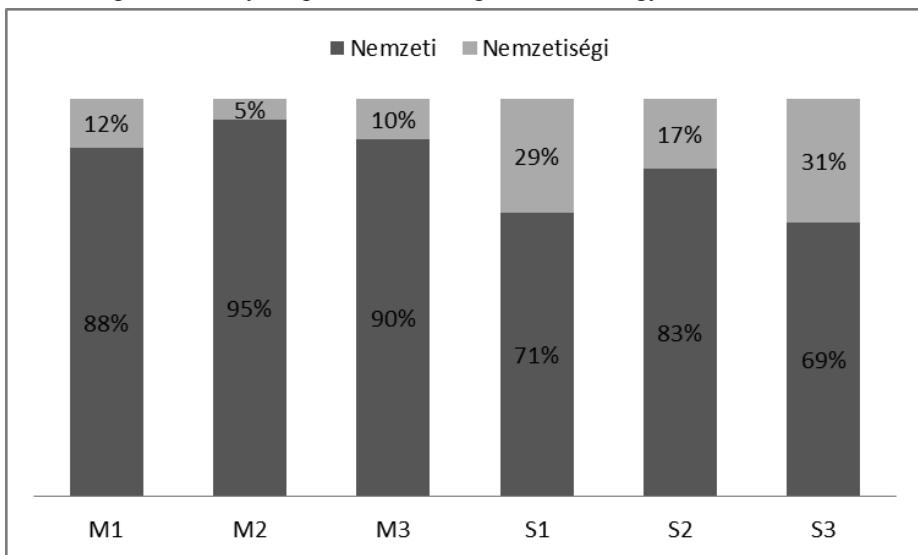
Érdeemes összevetni az egyes tankönyvek teljes terjedelmének egyetemes és nemzeti narratíváinak eloszlását a kijelölt tematikán belüli arányokkal. Míg az előbbi esetében 43–51 százalék volt az átlag, az utóbbinál ez közel 25–75 százalékra módosult. Míg ez a tendencia magyarországi tankönyvek esetében jó kimutatható, a szlovákiai köteteknél csupán az S2 ilyen irányú változása mérhető.

Nemzeti és nemzetiségi történelem arányai

A tankönyvek többszöri átolvasása már számok nélkül is bizonyította, hogy mind a magyarországi, mind a szlovákiai nemzetiségek meglehetősen alulreprezentáltak (*ld.* 5. ábra). Az adatok elemzésekor érdemes különválasztani a két ország tankönyveit, ugyanis míg a magyarországiak esetében ilyen mérési egységeknél nem érdemes szétválasztani az egyes népcsoportok megjelenítését, ez szlovákiai viszonylatban jóval

összetettebb. Itt ugyanis a szlovák nemzeti történelmet taglaló kötetek (S1, S3) mai Magyarország, illetve magyar népre vonatkozó fejezetei hasonló kisebbségi státuszban jelennek meg, mint esetlegesen a magyar tankönyvekben a nem magyar népcsoportok. Ezen felül szintén külön státuszt érdemelne a szlovákiai magyar tankönyv is (S2), hisz az egykori magyar területek népességi viszonyain kívül a mai Szlovákia, illetve szlovákok történelmének is különleges figyelmet szentel.

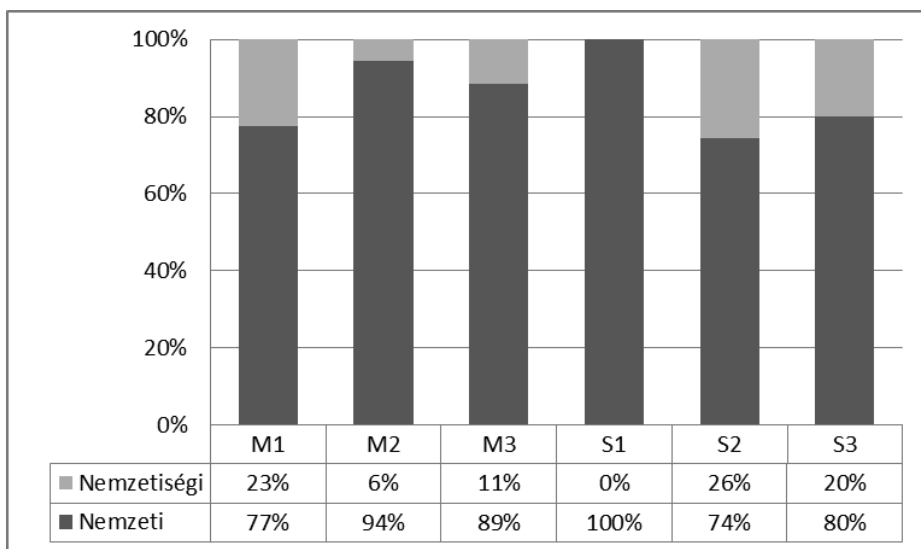
A magyarországi kötetek közül az M1 és M3 hasonló attribútumokkal rendelkezik a nemzetiségek terén. Több különálló fejezet és terjedelmes forrásanyag segítségével mutatják be az egykori Magyar Királyság nem magyar népeit. Ez 10–12 százalékos arányban nyilvánul meg. A két szlovák történelemtankönyv (S1, S3) szinte azonos eloszlásban ír az egykori magyar és nemzetiségi történelemről. A szlovákiai magyar tankönyvet – a már említett különleges státusza ellenére – a magyarországiakkal érdemesebb összevetni, mivel itt nem különül el a mai magyar és szlovák területek történelme. A kötet további vizsgálata során inkább a szlovák és egyéb magyarországi nemzetiségek részaránya képezheti érdeklődés tárgyat.



5. ábra A nemzeti és nemzetiségi történelem eloszlása a tankönyvekben

Amennyiben leszűkítjük a vizsgálat tárgyát a kiválasztott tematikára, hasonló átlagot kapunk, mint a tankönyvek egészének elemzésekor (*ld. 6. ábra*). A előző 17 százalékhöz képest itt 17,2 az átlag, ha az S1 jelzésű tankönyv 0 százalékos eredményét nem vesszük figyelembe. E kötetnél a kiválasztott tematikán belül a korabeli magyarországi események terjedelme nem értékelhető, az ugyanis nem

haladja meg a 2–3 mondatot, nemzetiségekről pedig egy szó sincs.²⁵A szinte megegyező átlagérték ellenére az egyes kötetek szórása jóval változatosabb. Míg az M2 és M3 nemzeti–nemzetiségi elbeszélés aránya alig változott, az M1 és az S2 esetében jelentős, 9–11 százalékos növekedés tapasztalható. E két tankönyv nagyobb figyelmet fordít a különböző nemzetiségek történetére a 19. század első felében és közepén, mint a többi fejezetnél. Épp ellenkező folyamat jelenik meg az S3 szlovák kötetnél, ahol a 31 százalékos arány a kiválasztott témán belül 20-ra csökken. Itt a tankönyv fokozott figyelmet szentel az egyre konstansabb kereteket öltő szlovák nemzeti ébredésnek, a folyamat egyes szakaszainak és kiemelkedő személyiségeinek.²⁶



6. ábra A nemzeti és nemzetiségi történelem százalékos eloszlása a reformkor és a forradalom témakörön belül

Struktúraelemek eloszlása a reformkor és a forradalom témán belül

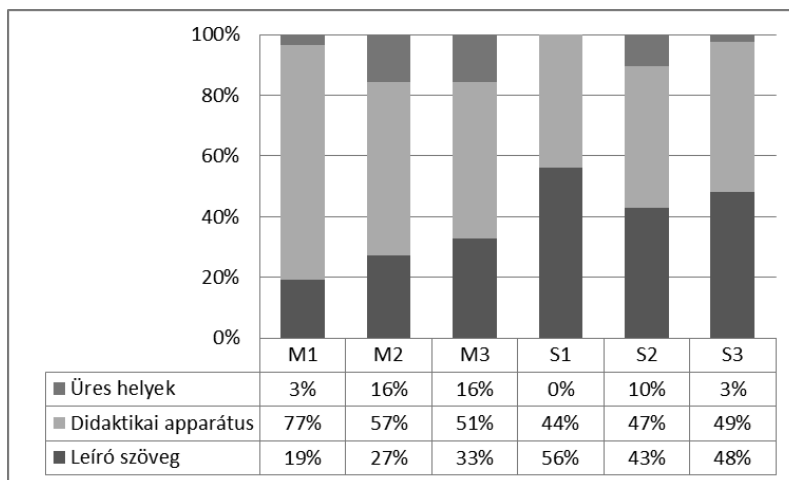
Ahogy az a módszerek leírását taglaló fejezetben említettem, a strukturális elemek arányait jelen esetben csupán a kiválasztott tematika keretében vizsgálom (*ld. 7. ábra*). Az előzetes értékeléshez ismételten F. Dárdai Ágnes kutatásait hívom segítségül,

²⁵ Vö. S1: 40–41.

²⁶ Vö. S3: 82–107.

aki a *Tankönyvkutatás alapjai* (2002) c. könyvében már végzett ilyen összehasonlító elemzést német, osztrák, svájci és magyar tankönyvek bevonásával.²⁷ Az azóta eltelt mintegy egy évtized hozománya az az arányeltolódás, mely az általa tesztelt magyar tankönyvek akkori 60-20-20 eloszlása 2012-re megközelítőleg 26-62-12-re módosult.²⁸ Ezt nagyban javítja az NTK Forrásközpontú történelem sorozatának 3. kötete (M1), melynek a kognitív készségeket és képességeket elősegítő feladatai elérik a 77 százalékot. Ugyanakkor a többi a magyarországi tankönyv is kiemelkedő didaktikai apparátussal rendelkezik, az M3 felépítése pedig követi a már említett M1 jól strukturált szöveg–feladat–forrás ívenkénti eloszlását.

A szlovákiai tankönyvekben (S1–3) még mindig jelentős szerepet tölt be a leíró szöveg. Az S2 jelzésű kötetből eltekintve a törzsszöveg és a különféle illusztrációk, feladatok kevésbé szimmetrikusan, néhol szétszórta több bekezdésben jelennek meg. Ezek megnehezítik mind a szöveg folyamatos olvasását és megértését, mind a feladatok áttekinthetőségét és törzsszöveghez való rendelését. Az M1, S1 és S3 jelzésű tankönyvek meglehetősen takarékosan bántak a rendelkezésre álló felületek kihasználásával (0-3%), míg a többi jóval szelล์őbb (10-16%).



7. ábra Strukturális elemek eloszlása a kiválasztott tematikai egységen belül

²⁷ Vö. Dárdai, 2002: 92–101.

²⁸ Vö. uo.: 94.

A tankönyvek jellemzése az adatok tükrében

Az M1 jelzésű tankönyvet már eddig is többször dicsértem, de nagyobb elismerést jelent, ha azok írnak róla megelégedéssel, akik napi szinten használják.²⁹ A véleményezőök javarészt a gazdag és jó szerkesztett didaktikai apparátust, a logikus és jól felépített szerkezetet, a világos és tömör törzsszöveget emelik ki.³⁰ Mindezzel nehéz lenne vitatkozni. A számszerű vizsgálatok eredményei mind az átlagértékek körül mozogtak, legyen szó az egyetemes és nemzeti történelem eloszlásáról, akár a nemzetiségek tárgyalásáról.

Kiemelendő, hogy ez volt az egyetlen tankönyv, amely a reformkor és forradalom témakört külön főfejezetben, egyértelmű kronológiai határokkal vizsgálta, így az időhatárok önkényes átalakítására nem volt szükség. Érdekessége, míg a teljes terjedelem elemzésekor a nemzeti és nemzetiségi történelem eloszlása az átlaghoz tendál (12%), a kiválasztott tematikán belül ez 11 százalékkal több. A kötet külön alfejezetet szánt a 19. század nemzetiségi kérdésének, melyet statisztikai és kartográfiai forrásokkal, valamint ezekhez kapcsolódó kérdésekkel és feladatokkal tett színesebbé.³¹ Ezen felül mind a katonai védelem megszervezésénél, mind a magyar hadmozdulatok elemzésénél megjelennek különálló bekezdésben a nemzetiségek, ismételten széleskörű didaktikai apparátussal kiegészítve.³²

A tankönyv didaktikai kompetenciája megkérdőjelezhetetlen. Az egyetlen negatívumot a már említett tanári véleményezés során Adamik Tamás fogalmazta meg. Ő a feltüntetett történelmi források és részletek pontos bibliográfiai adatainak hiányát, így a visszakereshetőség korlátozását kifogásolta.³³ Ezen felül az üres helyekkel való operálás kihasználatlansága róható fel a szerzőnek, ugyanis meglehetősen takarékos helykihasználás jellemzi a kiemelt fejezetet (<5%).

Az M2 jelzésű kötetben belül volt a legnagyobb az egyetemes történelem aránya (50%), ugyanakkor ez foglalkozik a legkiterjedtebben a reformkorral és forradalommal. Vizsgálatom jelen esetben a „Reformeszmék kialakulása és elterjedése. Széchenyi programja” című fejezettel kezdődött.³⁴ A tananyag két hasábra van rendezve, párhuzamosan szolgáltatva a törzsszöveget és a didaktikai apparátust. Az M1-el ellentétben itt már több forrás kijelölt kérdés vagy feladat nélkül jelenik meg, mintegy illusztrációként vagy a leíró szöveget alátámasztandó jelleggel. A nemzetiségi történelem ebben a kötetben a legkisebb arányú (5 százalék a teljes terjedelemben, 6 százalék a kiválasztott témában). Bár a reformkoron és forradalmon belül két külön alfejezet

²⁹ Tanárok és kutatók véleményezéséért ld. Adamik et al., 2008.

³⁰ Uo.

³¹ Vö. M1: 139–143.

³² Uo. 154–166.

³³ Adamik et al., 2008.

³⁴ M2: 103.

is megjelenik nemzetiségekre utaló címmel, a tematikus egység teljes terjedelméhez viszonyítva ez kevésnek bizonyul.³⁵ A tankönyv átlag feletti didaktikai mutatókkal rendelkezik (a témán belül 27% leíró szöveg, 57% didaktikai apparátus és 16% üres hely), amennyiben elvonatkoztatunk a már említett forrás-specifikus feladatoktól.

A magyarországi történelemkönyvek közül az M3 tartalmaz legkisebb arányban egyetemes történelmet, ha az egész terjedelmét vizsgáljuk (38%). Érdekes módon a 19. századi eseményekre leszűkítve ez az arány megfordul (35 százalékos a 25,5 százalékos átlaghoz képest). A reformkort és forradalmat taglaló főfejezet 1790-el kezdődik, így a vizsgálatot az ezen belüli második fejezettel kezdtem.³⁶ A nemzetiségek történelmének aránya a kiválasztott tematikán belül (11%) a kötet teljes terjedelmének tendenciáit követi (10%). Egy kiterjedt alfejezet foglalkozik a korabeli magyarországi nemzetiségekkel, gazdag statisztikai, térképes, képi és leíró forrásokkal kiegészítve.³⁷ Bár arányait tekintve nem a legterjedelmesebb közlés, a törzsszöveg és a források szerkezete, elrendezése és a hozzájuk párosuló feladatok a legteljesebb képet nyújtják a 19. század nagyobb etnikumairól. Nem tartózkodik a még ma is vitatott kérdések vizsgálatától sem.

A szerkezeti elemek eloszlását tekintve úgy tűnhet, ez a kötet rendelkezik a legkedvezőtlenebb adatokkal (33% leíró szöveg, 51% didaktikai apparátus, 16% üres hely), ugyanakkor a tananyagok elrendezése és a források minősége az egyik legjobban alkalmazható tankönyvvé teszik. Megjegyzendő, a forrásokhoz minden esetben kapcsolódnak kérdések vagy feladatok.

Az S1 jelzetű szlovák tankönyv jelenlegi hátrányos helyzetére már több ízben is kitértem. Ami a kutatókban és tanároknak egyaránt kétségeket ébreszthet a könyv terjedelmét illetően, az a diákok számára akár bizalomgerjesztő hatással is bírhat. Első ránézésre szisztematikusan strukturált, könnyen áttekinthető tankönyvnek tűnik, ám a törzsszöveg és a források alaposabb vizsgálata mindezt cáfolja. Az előzőekben már szoltam a kronológiai defektusokról, melyek elszigetelik az egyes tananyagokat és ellehetetlenítik az összefüggések feltárását. A források sok esetben nem kapcsolódnak a törzsszöveghez, ugyanakkor külön szöveggel sem rendelkeznek (eltekintve a néhány szavas képaláírásoktól). A kiválasztott tematika terjedelmi eloszlása átlagos (19%), csakúgy, mint az egyetemes és nemzeti narratíva aránya (22-78 százalékos az utóbbi javára). Messze nem mondható átlagosnak a nemzeti és nemzetiségi elbeszélés viszonyulása a 19. századon belül. Itt ugyanis, néhány egy-kétmondatos megemléstől eltekintve, kizárólag a mai szlovák területek és szlovák nép történelmét vizsgálja,³⁸ amint arra a főfejezet címmegjelölése is utal: „A modern szlovák nemzet kialakulása:

³⁵ Vö. M2: 118–119. és 138–140.

³⁶ M3: 80.

³⁷ Uo. 96–99.

³⁸ Vö. S1: 34–47.

a régi rend vége”.³⁹A reformkor és forradalom tematika vizsgálata a „A Štúr-nemzedék haladó gondolatai” c. fejezettel kezdődött.

A szlovákiai magyar, jelenleg segédtankönyvi státuszt élvező S2 kötetre a magyarországi tankönyvek tendenciái a jellemzőbbek. A kiemelt tematika főfejezete 1711-el kezdődik. A vizsgálatot a „Reformkor kezdete – gazdaság és társadalom” című fejezettel kezdtem.⁴⁰ Bár terjedelmes tankönyvről van szó (267 oldal), a reformkor és forradalom tematikus egységét a legkisebb arányban mutatja be.⁴¹ Az egyetemes és nemzeti történelem eloszlásának változásából arra következtethetünk, mindezt a 19. századi nemzetközi események bemutatásának rovására teszi.⁴² Lehetséges magyarázatként felmerülhet a szlovák történelem terjedelmes ismertetése, ami a 19. századi nemzetiségi események (26%) mintegy 40 százalékát teszi ki. A korabeli magyarországi etnikumok története elkülönített alfejezetekben jelennek meg, egy-egy magyar szempontból kulcsfontosságú eseménysorozat „nemzetiségi összefoglalójaként”.⁴³ E nemzetiségi blokkok kiemelkedő szereplői a szlovákok. A nemzeti mozgalmuk előzményeinek irányító személyiségei, főbb eseményei és forrásai kapcsán jóval részletesebbek a leírások. Kitér Ján Kollár szláv kölcsönösségről szóló elméletére, Ján Hollý irodalmi műveire, Ľudovít Štúr, J. Miroslav Hurban és Michal M. Hodža, valamint generációjuk munkásságára.⁴⁴ A mozgalom első szakaszát tárgyaló törzsszöveget több portréval, rövid életrajzokkal, forrásokkal tették színesebbé a szerzők.⁴⁵ A következő szlovákokkal foglalkozó alfejezet már a tényleges felső-magyarországi felkelésről szól. Központi témája a lipótszentmiklósi nemzeti gyűlés és a „*A szlovák nemzet kívánságai – Žiadosti slovenského národa 1848. május 11.*” megnevezésű dokumentum, melynek magyar nyelvű kivonatát – ismét kérdésekkel kiegészítve – közli a tankönyv.⁴⁶ A viszonylag részletesen kifejtett szlovák történelmi események ellenére átlag feletti terjedelemben szól a korabeli Magyarország további jelentősebb etnikumairól egyaránt – leginkább már csak leíró szöveg formájában.⁴⁷ Megjegyzendő, sem statisztikai, sem kartográfiai forrásokat nem közöl a 19. század első feléből a nemzetiségekkel kapcsolatban. A kiválasztott tematikai egység zárásaként bemutat egy részletet Kosáry Domonkos Európa és Magyarország c. művéből, mely a

39 S1: 33.

40 S2: 152.

41 Vö. uo. 152–191.

42 42–54% a nemzeti javára a teljes terjedelem vizsgálatakor, 22–78% a témára leszűkítve

43 Ilyen eseménysorozat pl. a reformkori országgyűlések, az áprilisi törvények, a szabadságharc. Vö. S2: 164–191.

44 S2: 167–169.

45 Didaktikai apparátus: Ján Kollár (portrékép), Ľudovít Štúr (portrékép és életrajz), Jozef Miroslav Hurban (portrékép), Szlovák felirati folyamodvány – *Slovenský prestolný prosbopis 1842* (forrásközlés magyar fordításban, kérdésekkel kiegészítve), *Slovenskje narodnje novini* 1845 (kép az újság címlapjáról) Uo. 167–169.

46 Uo. 183–184.

47 Ugyan a szlovákokénál lényegesen rövidebb, de különálló alfejezetet kaptak a horvátok, szerbek és a románok is. Vö. S2: 166–167. és 181–182.

korabeli magyar-nem magyar népek kapcsolatát taglalja.⁴⁸ Szlovákiai viszonylatban a kötet kielégítő strukturális tagoltsággal rendelkezik, ám nem követi a magyarországi tankönyvek tagolási szokásait. A különféle didaktikai eszközök a törzsszöveg közt elszórta, rendszertelenül jelennek meg, megnehezítve mind a leíró szöveg követését, mind a források áttekintését.

Az egyetlen szlovák nyelvű történelemkönyv (S3) abból a szempontból tér el a többitől, hogy a nemzeti és egyetemes történelemmel két különálló kötetben foglalkozik. A reformkort és forradalmat meglehetősen szétszórta tárgyalja. A főfejezet itt is 1711-el kezdődik, viszont külön választja a korabeli magyar terület és a mai Szlovákia történelmét. A vizsgálatot az előbbi 1780–1848-as gazdasági és társadalmi fejlődésével kezdem. Itt ugyan megjelennek 1820 előtti események is, de a tematika terjedelme szempontjából elhanyagolható mértékben.⁴⁹ A nemzetiségi történelem aránya, a magyarországi területek történetével együtt, az egész tankönyvben 31 százalék, ami a téma leszűkítésével 20 százalékra módosul. A tankönyv fokozottan foglalkozik a kialakuló modern szlovák nemzet eseménytörténetével, gazdag írott és képi forrásanyaggal kiegészítve. Bár releváns lenne, itt és most eltekintek az eltérő terminológia használatából, a névváltoztatásokból adódó problémák ismertetésétől és egyéb olyan elemek értelmezésétől, melyek a két ország történetírásának máig megoldatlan kérdései.⁵⁰ A tankönyvben a leíró szöveg és a didaktikai apparátus szinte fele-fele arányban jelenik meg, viszont a felületes lapozgatások során a szövegek dominanciája tűnik ki leginkább. A források javarészt korabeli dokumentumok szövegei teszik ki, de torzítják a képet az elvéve bár, de nagy terjedelemben előforduló kortárs történész munkák részletei, melyeket forrásokkal megegyező módon jelölnek. A probléma itt is adott: a tanulást segítő anyagok többsége csupán illusztráció, nem tartozik hozzá külön feladat, kérdés.

Következtetések

Ahogy arra a bevezetőben utaltam, kutatásom célja nem a tankönyvek és történelemoktatás bírálata, hanem a tankönyvelemzés lehetőségeinek és jelentőségének bemutatása. A folyamatos tudományos monitorozás kialakíthat egy olyan szempontrendszert, amely egyaránt segíti a tankönyvszerzők és használók munkáját. Hasonló paraméterekkel rendelkező kutatások hiányában nehéz általános mérleget

⁴⁸ Uo. 191.

⁴⁹ Vö. S3: 77–82.

⁵⁰ A probléma feloldásával több kiadvány és tanulmány is foglalkozik. Pl. Szarka László (szerk.): *A modern szlovák nacionalizmus évszázada 1780–1918*. Akadémiai Kiadó, Budapest 2011. 217 p.; Šutaj, Štefan–Szarka László (szerk.): *Regionálna a národná identita v maďarskej a slovenskej histórii 18.–20. storočia – Regionális és nemzeti identitásformák a 18–20. századi magyar és szlovák történelemben*. Universum, Eperjes 2007. 188 p.; Kollai, 2009.

vonni az egyes arányok vizsgálatakor. A tankönyvek egészének vizsgálata meglehetősen homogén képet mutatott, míg az egyre mélyebbre menő elemzések során fokozatosan kirajzolódtak a különbségek. Bár a fő cél a két ország tankönyveinek összehasonlítása volt, a merőben eltérő szerkezetek miatt inkább a házon belüli eltérések vizsgálata dominált. Didaktikai szempontból mindegyik könyv megfelelt a jelenlegi általános szerzői és kiadói elveknek. Némely kötetnél nem a források hiánya vagy alacsony száma, hanem a didaktikai kihasználtságuk volt probléma.

Amennyiben a tankönyvek és a kapott eredmények felhasználhatóságát kéne meghatározni, úgy jelen kutatást nem egy munkaasztal mögött kellett volna elvégezni. A valódi felhasználási élmények a terepen születnek – azaz az iskolapadban és a tanárok vezetésével zajló órákon. A tankönyvírás – és kiadás módszertani alapjait még napjainkban is a gyakorlati tapasztalatok szolgáltatják, amit a tankönyvanalízis sosem fog teljes mértékben kiváltani. Tegyük hozzá, ez így helyes. Amire törekedhetünk, az egy egészséges egyensúly a tapasztalati és elméleti kutatások között, hogy a tankönyveink kielégíthessék a célközönség legszélesebb spektrumú igényeit is.

Bibliográfia

- ADAMIK, 2008 *Többben egy könyvről: Szárai Miklós tankönyvsorozatának bemutatása (Adamik Tamás, Kardos József, Kojanitz László, Szabolcs Ottó, Tóth Etelka)* Könyv és nevelés 2008 (10) 1.
[http://epa.oszk.hu/01200/01245/00037/szm_0801.htm] Letöltve: 2012. szeptember 30.
- DÁRDAI, 2002 Dárdai Ágnes: *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Budapest–Pécs 2002. 156 p.
- KISS, 2011 Kiss László: *Szlovák nemzeti mozgalom Magyarországon. Kánonok és viták a mai szlovák történetírásban*. In: Szarka László (szerk.): *A modern szlovák nacionalizmus évszázada 1780–1918*. Akadémiai Kiadó, Budapest 2011. 35–64. p.
- HEGEDŰS, 2002 Hegedűs Sándor: *Nemzetiségek és a magyar történelemtankönyvek I-II*. Barátság 2002 (9) 4–5. 3635–3637.; 3682–3684. p.
- HORNYÁK–VITÁRI, 2009 Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Kutatási Füzetek 14.

- A Pécsi Tudományegyetem Interdiszciplináris Doktori Iskolájának kiadványsorozata. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 2009. 527 p.
- KOJANITZ, 2010 Kojanitz László: *Tankönyvpolitika, tankönyvkiadás és tankönyvhasználat a nagyvilágban*. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest 2010. 32 p.
- KOLLAI, 2009 Kollai István: *A szlovák középiskolai tankönyvek összehasonlító jellegű bemutatása*. In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Kutatási Füzetek 14. A Pécsi Tudományegyetem Interdiszciplináris Doktori Iskolájának kiadványsorozata. Pécsi tudományegyetem, Pécs 2009. 283–319. p.
- RADÓ, 2010 Radó Péter: *Tankönyvpiac és tankönyvpolitika Magyarországon*. Összefoglaló tanulmány. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest 2010. 42 p.

HAJDÚ, András

A comparative analysis of the content, structure and balance of secondary school textbooks of History in Hungary and Slovakia

The purpose of the research is to compare the structure, content and balance of secondary school History textbooks in Hungary and Slovakia. The first phase of the project involves comparison of the institutional and regulatory background of History teaching in both countries. The paper also describes the textbook publishing trends since the political transition in Hungary and Slovakia. The main phase of my research involves the analysis of six History textbooks (3 from Hungary – 11th grade, 3 from Slovakia – 2nd grade). Textbook analysis was carried out by examining the rate of the world, the national and the ethnic history in whole textbooks, then in a selected topic. The topic taking under in-depth analysis was the period of 1820–1849, the age of reforms and the revolution. The study shows that almost all of the observed History textbooks meet the latest didactic criteria; however the amount of ethnic history is still unsatisfactory.

Melléklet

Jelzet	Kiadó	Cím	Szerző	Megjelenés éve
M1	Nemzeti Tankönyvkiadó/ Forrásközpontú történelem	Történelem III. középiskolák, 11. évfolyam	Száray Miklós	2007
M2	Nemzeti Tankönyvkiadó/ Középiskolai történelem	Történelem III. a középiskolák számára	Závodszy Géza	2004
M3	Műszaki Kiadó	Történelem a 11. évfolyam számára	Ujvári Pál	2007
S1	Orbis Pictus Istropolitana	Történelem 2. Az újkor történelme az 1848-49-es forradalomig	Chylová et al.	1999
S2	Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá	Történelem 2. a gimnáziumok 2. osztálya számára	Elek József - Kovács László - Simon Attila	2007
S3	Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá	Dejepis 2. Národné dejiny	Bartl, Kačíker, Otčenáš	2002

1. táblázat A kutatás során használt tankönyvek bibliográfiai adatai

Vá lent Viktória

Kölcsönös ellenségképek a szlovák és magyar történelemtankönyvekben

A magyar történelmi sorsfordulóknak a szomszédos országok történelemkönyveiben, így a szlovák történelemkönyvekben való megjelenése egyik fontos fokmérője a közös múlt értékelésének. A történelemkönyveknek azonban ennél meghatározóbb szerepe van. A történelmi események eltérő vagy azonos értelmezése ugyanis nemcsak a két népnek a múltban való egymáshoz való viszonyát határozza meg, de kihatással van a szlovák-magyar kapcsolatok jelenlegi állapotára is.

A szlovákok és a magyarok egymásról – a történelmi események bemutatásán keresztül – kialakult képe, ellenségképe az iskolai szocializáció fontos terméke, s éppen ebben a szocializációban át is hagyományozódik, rögzül:

„Iskolai oktatóim szerint a magyarok vérszomjas, torzonborz, barbár hordaként törtek be a Kárpát-medencébe (...) mindent elraboltak és tönkretettek, amit a szorgos és békeszerető szlovákokcska összegyűjtögetett magának. (...) A magyarok által ezer éven át gyakorolt kegyetlen elnyomást azonban a sanyargatást egészségben túlélő ötmillió szlovák nemzet tanúsítja. Igaz, a magyar történészek és tanárok teljesen másképp magyarázzák a történeteket. A fejlett kultúr nemzet által végrehajtott honfoglalástól egészen Trianonig (...) Számomra az volt az igazán meglepő, hogy ebben a magyarázatban is van logika, s ez a változat éppúgy méltányolható, mint a mi szlovák elképzelésünk”. – írja Miroslav Kusý.¹

Így válnak a történelemkönyvből tanultak a mindennapi életben használható eszközzé, segítenek az információ-halmaz leegyszerűsítésében. Az általános iskolában elsajátított ismeretek sokkal mélyebben rögzülnek a később tanultaknál. Így fordul elő, hogy bár az egyén későbbi tapasztalatai ellentmondanak a tanultaknak – jelen esetben a szlovákokban kialakult magyarságképnek és fordítva – az új információ már sokkal nehezebben írja felül a már rögzültet. A mindennapokban jelen lévő megkonstruált ellenségképnek tehát egyik fenntartójává válik az iskolai oktatás és az azt segítő tankönyv. Mindezeket alapul véve döntöttem úgy, hogy a magyar és szlovák általános iskolás történelemkönyvek összehasonlító vizsgálatát az ellenségképzés logikájának alapján végzem el.

Munkámnak elsődleges célja annak bemutatása, hogy a politikai ellenségképzés miként hat a történelemkönyvekben való ábrázolásokban, s miként teremthető meg egy olyan hagyomány, amely továbbörklődve a sztereotípiák táptalaját jelentheti. Ez a cél azonban nem feltétlen. Nem óhajtom minden áron úgy bemutatni a magyar és szlovák történelemkönyveket, mint amelyeknek mindenek felett való szándéka az ellenségkép kialakítása. Tisztában vagyok vele ugyanis, hogy számtalan más tényező is okozhatja

a múlt eltérő értelmezését. Az ellenségkép szándékolt vagy kevésbé szándékolt megalkotását mindössze úgy tekintem, mint egyet a magyarázó elvek közül, amelyek a különböző múlt-értelmezést indokolják.

Ennek megfelelően a munkám arra a kérdésre keresi a választ, hogy vajon megragadható-e az ellenségképzés eszköze a szlovák tankönyvekben a magyarokról alkotott képet illetően és hogy megtalálhatjuk-e ennek visszáját magyar részről. Vagyis: létezik-e egy kölcsönös ellenségkép, amely továbböröklődik a történelemtankönyvek segítségével. Hipotézisem szerint ez a jelenség akkor is létezik, ha nem konkrétan jelennek meg a másik felet mint ellenséget kezelő utalások. Nyilvánvaló, hogy két demokratikus, európai uniós tagállam esetében nem beszélhetünk a másikkal mint közellenségnek a nyílt kijelöléséről. Ennek ellenére azt állítom, hogy az ellenségképzés megjelenik, méghozzá a múltba ágyazva, ettől azonban nem válik kevésbé intenzívvé. Sőt, a történelmi múltban megjelenő kép sokkal könnyebben válik potenciális ellenségképpé a jelenben mint egy új, eddig ismeretlen csoporttal szembeni előítélet.

Mindamellettt azt az álláspontot is védhetőnek vélem (s bizonyítására jelen munkában kísérletet teszek), hogy a magyar és szlovák történelemtankönyvek ellenségképei – vagy sokkal inkább „ellenségkép teremtésére alkalmas jelenség”-ei² – nem „új jelenségek”, megfeleltethetőek azoknak az archetípusoknak, amelyeket Reinhart Koselleck azóta híressé vált munkájában, *Az asszimetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikájában* állapít meg: a hellén-barbár, a keresztény-pogány és az übermensch-untermensch ellenfogalom-párnak.³

Szemponatok

A közép-európai történeti narratíva kapcsán ma négy olyan jelentős vita is van, amely a tankönyveket is érinti. Mindezek eltérő hangsúllyal, sokszor egymást erősítve vannak jelen, mindazonáltal meghatározzák a rendszerváltást követő történelemszemléletről folyó diskurzust.

Az első egy alapvetően didaktikai probléma a tankönyvírók és a történelemtanárok részéről, miszerint a tananyag teljes átstrukturálására lenne szükség: a jelenlegi tankönyvekkel az a probléma, hogy „a lexikális elemek sulykolására, minél több tény megtanítására törekszik. A történelmi események értékelésére, a múlt és a jelen közötti összefüggések felfedezésére, önálló véleményalkotásra viszont nem készíti fel a diákokat”.⁴ A cél tehát egy olyan korszerű tankönyv elkészítése, amely „arra sarkalja a tanulási folyamat résztvevőit, hogy a közös munka során ne csak >>átadódjanak-átvevődjenek<< a kész ismeretek”, ellenben „megtörténjen az ismeretek saját, önálló

² Vajda 2009: 265.

³ Koselleck, 1997.

⁴ Simon, 2009.

konstrukciója”.⁵ A téma iránt elkötelezett történészek között folyó párbeszéd jelentős eredményekhez vezet,⁶ a törekvés sikere fokozatosan, de megmutatkozik.⁷

Az 1989 utáni történelmi narratíva másik nagy vitája a nemzeti és az analitikus történelem-szemlélet között folyik arról, hogy ki tekinthető a történetírás tárgyának és alanyának.⁸ Míg előbbieket a „nemzet (...) egyszerre a történelem örök tárgya és alanyaként szerepel, azaz nemcsak a múltban folyamatosan feltűnő valami, hanem egyenesen a történelem >>alkotója<< is”, szemben az analitikus iskolával, ami a történelem alanyának magát az egyént tekinti.⁹ A rendszerváltás követően ugyanis a közép-európai narratívákban a „nemzeti történelem reneszánsza következett be”.¹⁰ A „homogén nemzetteremtésnek” a 18. században megkezdődött programja az analitikusok szerint túlhaladottá vált, annak leváltása sürgős és halaszthatatlan ügy.¹¹ A „nemzet és a nemzeti történelem kategóriája azonban nem tűnik el” – nem is tűnhet el – „a történetírásból: mindig lesznek olyan területek, ahol éppen a nemzeti történelem nézőpontjából érdemes kutatni”.¹² Ezzel a két vitával nem óhajtok érdemben foglalkozni munkámban.

A harmadik jelentős témája a történelemszemléletről folyó diskurzusnak – szervelesen összefonódva az előzővel –, annak átideologizáltságáról szól. A modern demokrácia ugyanis, ezen álláspont szerint, nemcsak a nemzeti szemlélet leváltását nem hozta, de a „történelemoktatás demokratikus átalakulása, paradigmaváltása sem történt még meg”.¹³ A szemléletmód képviselői egyszerre utasítják el a nacionalista valóságértelmezést és a politikának a történelmi narratívában való befolyásoló szerepét. A legkárosabbnak azt a folyamatot látják, ahogy az „újabb és újabb rendszerváltások nyomán kialakuló politikai rendszerek (...) abban teljesen azonosak voltak, hogy ragaszkodtak az ideológiai viszonyok központi meghatározásához”, s komoly félelmet táplálnak a történelemszemlélet közvetlen politikai befolyásolásával szemben¹⁴: „sokszor attól tartanak, hogy a történelempolitika csak lepelként szolgál a (...) nacionalizmus eszméinek takargatására”,¹⁵ s hogy a „történelemtanítás a politika (...) szolgálóleánya”.¹⁶

⁵ Kratochvíl, 2011.

⁶ Ennek a párbeszédnek egy része a történelemtanítás.hu oldalon, illetve annak online folyóiratában zajlik: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/>

⁷ A Száray Miklós nevével fémjelzett Forrásközpontú történelem sorozat középiskolás tankönyveit egyre több iskola és tanár választja, de ilyen új szemléletmód termékének tekinti Viliam Kratochvíl és Simon Attila is az Orbus Pictus Istropolitana itt elemzett tankönyv-sorozatát is (Simon, 2009, Kratochvíl, 2011).

⁸ Holec szerint nem kettő, hanem négy paradigma van jelen: <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=082&clanek=020809>

⁹ Vörös 2011: 31. A két iskoláról lásd bővebben: Vörös 2010: 10.

¹⁰ Simon, 2009.

¹¹ Lásd: Jakab, 2008.

¹² Janowski, 2008.

¹³ Jakab, 2008: 3.

¹⁴ uo.: 11.

¹⁵ Janowski, 2008.

¹⁶ Kelemen Elemér, idézi Jakab, 2008: 13.

Mindazonáltal ennek a szemléletnek a képviselői is vonakodva, mégis elismerik, hogy „valamiben mégiscsak igazuk van a történelempolitika szószólóinak”, ez pedig a „mítosz és a közösség”¹⁷. A politikai közösség megteremtése továbbra is politikai feladat, amelyben a mítosz-teremtés és a közösségi érzésnek múltbéli eseményekkel történő megtámogatása is legitim eszköz. Hiába jegyzi meg cinikusan E. B. Wesley, hogy „a társadalomnak azért van szüksége a történelemoktatásra, hogy annak segítségével engedelmességet, műveltséget, alázatot, hazafiasságot, polgári öntudatot (...) töltsön a fejekbe”,¹⁸ a valóság továbbra is az, hogy a történelemtanítás feladata nemcsak a történelem oktatása, de „diákoknak a közösségbe való kulturális integrálása”.¹⁹ Ennek az orientációs térnek a megteremtése pedig nemcsak az oktatókra, de az államra is tartozik.

A közép-európai történészeknek azonban még egy dilemmával szembe kell nézniük, ez pedig a közös történelem ügye. Jelen dolgozat témája szempontjából – amit a közös múltnak a tankönyvekben való megjelenése (ill. meg nem jelenése) jelent – ez a kérdés a leginkább meghatározó. Az eltérő értelmezések elválasztó jellegének orvoslását az ez iránt elkötelezett szerzők egy multiperspektivikus szemléletmódban látják, amely „nem azonos a laza viszonylagossággal, relativizációval”, ugyanis „nem a történelmi igazságot helyezi bárhogy (azaz önkényesen) értelmezhető vagy-vagy alapra”, sokkal inkább abban rejlik az értelme, hogy „érvényesnek ismeri el a különböző (más) nézőpontok létét, és nyitott a különböző (esetleg eltérő) érvek fontolóra vételére”.²⁰ A törekvés több szlovák-magyar együttműködést is eredményezett a történelemtanárok körében, s ennek keretében fogalmazódott meg egy szlovák-magyar közös történelemtankönyv elkészítésének terve²¹. A kezdeményezés pedig szervesen összefonódik egy „ellenségkép-teremtés elleni határozott fellépéssel”.²²

17 Janowsky, 2008.

18 idézi: Simon, 2009

19 Otčenášová, 2010: 8.

20 Vajda, 2008: 69.

21 A kezdeményezés viszontagságos történetét, abban a Szlovák-Magyar Történész Vegyes Bizottság szerepét lásd: Vajda, 2008: 65-68. Mindenképpen említésre méltó a multiperspektivikus szemlélet jegyében íródott, Kovács László és Simon Attila által jegyzett *A magyar nép története* című tankönyvsorozat, amely a szlovákiai magyar diákoknak készült a *Lilium Aurum* kiadó gondozásában, abban a szellemben, hogy együtt ismerhessék meg a szlovák és a magyar történelmet. A sorozat azonban még alternatív tankönyvként sem került az iskolákba. A közös tankönyv projektje nem egyedülálló sem a világon, sem Európában: a német-francia és az izraeli-palesztin közös történelemtankönyv tanulságaira a magyar és szlovák történészek is alapoztak, erről bővebben: Vajda, 2008.

22 Uo: 67

Idegen és ellenség

Kollai Istvánszerint „aszociológusok körében közhelynek számít, hogy a csoportidentitás, a mi-tudat sok szempontból a másokhoz képest történő önmeghatározásra épít, azaz önmagunk más csoportoktól való megkülönböztetése kerül előtérbe”.²³ Az idegen „azokat a személyeket jelöli, akik nem tartoznak egy adott közösséghez”, s egyben „a politikai közösség határkijelölő kategóriája: (...) amikor egy cselekvő politikai közösség tagjai egy idegenhez képest értelmezik saját viszonyaikat, akkor a közösség tagjai definiálják önmagukat és saját valóságukat”²⁴.

Az ellenség azonban alapvetően „a politikai” lényegéhez tartozó fogalom: „A specifikus politikai megkülönböztetés, melyre a politikai cselekvések és motívumok visszavezethetőek, a barát és ellenség megkülönböztetése”²⁵. A politikai fogalmát megalkotó Carl Schmitt az ellenség meghatározását az államok közötti viszonyokra érti és ebben a formájában megszüntethetetlennek tartja:

*„Ha a föld különböző népei, vallásai, osztályai és más embercsoportjai összességükben úgy egyesülnek, hogy közöttük lehetetlenné és elgondolhatatlanná válik a harc, ha az egész Földet átfogó impériumon belül a polgárháború ténylegesen örökre még lehetőség szerint sem jön soha tekintetbe, ha tehát a barát és ellenség megkülönböztetése a pusztá eshetőséget tekintve is megszűnik, akkor már csak politikától megtisztított világszemlélet, kultúra, civilizáció, gazdaság, erkölcs, jog, művészet, szórakozás stb. létezik, de nem létezik sem politika sem állam”.*²⁶

Mindazonáltal Schmitt is fontosnak tartja, hogy „a politikai ellenségnek nem szükséges erkölcsileg rossznak, nem szükséges esztétikailag rútnak lennie”.²⁷ Amellett pedig, hogy a jelenség felszámolására nem lát lehetőséget, az ellenség és a barát újradefiniálását nem zárja ki, sőt a politika természetéhez tartozónak véli, hogy politikai megfontolásból az ellenség barátta váljon és fordítva.

A vizsgált tankönyvekben ezzel a sajátossággal találkozunk egymás ellenségként való kijelölése kapcsán: „a konkrét szövegkörnyezetben, rejtett textuális és/vagy vizuális ingerekkel megtámogatva, olyan paradigmákba terelődnek a róla [a másikról] szóló információk” amely végül azt eredményezi, hogy „a könyvekben nemhogy észrevehetetlenné válik, hogy (...) a szlovákság és a magyarság két szomszédos nép volna, hanem a magyar” – a másik oldalon pedig még ha kevésbé karakteresen is, a szlovák – „egyenesen az >>ellenség<< szinonimájává avatódik”²⁸.

²³ Kollai, 2007: 93.

²⁴ Szabó, 2006: 13.

²⁵ Schmitt, 2002: 19.

²⁶ Schmitt, 2002: 36.

²⁷ Uo.,: 19.

²⁸ Vajda, 2007: 270.

Forrás és módszer

A tankönyvek elemzésekor az első lépést azok kiválasztása jelentette. A szlovák tankönyvek esetében annyiban volt könnyebb a helyzetem, hogy alternatíva hiányában egyetlen „hivatalos” tankönyv van, az összes szlovákiai általános iskolás diák ugyanabból a tankönyvcsomagból tanul: Viliam Kratochvíl és Dušan Kováč munkáiból.²⁹ A kutatás során azonban nem vizsgáltam a teljes sorozatot, csak azokat a részeket, amelyek a mai Szlovákia területén zajlott történeket tárgyalják.³⁰ A könnyebb feldolgozás érdekében a tankönyvek magyar változatának elemzését végeztem el, a szlovákiai magyar diákok ugyanis olyan tankönyvből tanulnak, amelyek „fordításos-mutációs” rendszerben kerültek kiadásra.³¹ A magyar tankönyvpiac pluralitása miatt sokkal nehezebb volt a magyar általános iskolás tankönyvek közötti szelekció: a választásom végül népszerűsége miatt esett a Mozaik Kiadó sorozatára, amelynek mind a négy kötetét vizsgáltam.³²

A kutatás módszerét a két nép egymásról alkotott képének a kutatása és elemzése jelentette, amelyet Radek Tünde imagológiai vizsgálatnak nevez: „az imagológia tárgyát olyan nemzetekre/népekre, azok kulturális és szellemi teljesítményére vonatkoztatott képek (images) alkotják, amelyek az általános érvényűség igényével összességében nemzetek/népek tipizálásának lehetőségét hordozzák magukban”. Ezen imagotíp elemek „feltárására és kigyűjtésére”, majd azok „rendszerezésére és tematikus feldolgozására” kerítettem sort.³³ Munkám abban hoz újat a szlovák-magyar kölcsönös ellenségképzés vizsgálatában, hogy annak elemeit megpróbálja egy kész keretben értelmezni, ez pedig a kosellecki tipológia.

Reinhart Koselleck már hivatkozott munkájában az aszimmetrikus ellenfogalmaknak három archetípusát különíti el. A hellén-barbár ellentétpár Kosellecknél alapvetően térbeli megkülönböztetést jelent: az idegenek más terekben élnek, térben is elválaszthatóak az ingrouptól. Ez a térbeli elválasztás úgy válik ellenségképpé, hogy ezeket az idegeneket negatív tulajdonságokkal ruházzák fel. Ilyen megkülönböztetésekkel fogunk zömmel találkozni a szlovák és a magyar tankönyvek elemzése során.

²⁹ Kratochvíl a Komenský Egyetem tanára, Kováč a Szlovák Tudományos Akadémia alelnöke. A kilencedik évfolyamban már eddig is volt lehetőség tankönyvválasztásra, Robert Letz tankönyvét azonban egyelőre még nem sok helyen használják-Simon, 2009. A 2012/13-as tanév kezdetétől jelentek meg a Róbert Letz nevével fémjelzett tankönyvsorozat újabb kötetei a Slovenské pedagogické nakladateľstvo és a Vydavateľstvo Matica slovenskej kiadásában, amelyekkel kiegészült a csomag, s amelyeket a szlovák után a magyar általános iskolák is használatba vehetnek Szlovákiában.

³⁰ Kováč, 1998, Kováč, 1995, Kováč, 1998b. A kiadási év óta eltelt idő ellenére a szlovákiai magyar általános iskolák ezt a sorozatot használták a 2011/2012-es tanévvel bezárólag.

³¹ Ez azt jelenti, hogy a tankönyvek eredetileg szlovákul íródtak, s ez alapján készült a magyar fordításuk - Vajda, 2007: 259.

³² Horváth - Horváth. 2010, Horváth - Horváth. 2010b, Horváth - Kövér - Pelyach, 2007, Bencsik - Horváth. 2008.

³³ Radek 2009: 73. A szlovák tankönyvekben tehát a magyar megnevezéshez tapadó jelentésrtegeket, a magyar tankönyvekben pedig a szlovákokról és a szlávokról kialakult képet vizsgáltam, utóbbi indoklására később kerül majd sor.

A keresztény-pogány ellentétpár a „térbeli elválasztáson túl már temporalizálást is jelent”: a keresztény világképben elsőként megjelenő archetípus esetében a kölcsönös viszonyt „időbeli feszültség hatja át”, amely egy „jövőbeli határeltolódásra irányul”³⁴, miszerint „minden embernek pogányból kereszténnyé kell válnia, hacsak nem akar örök kárhozatra jutni.”³⁵ Az ellenségkép univerzális kiterjesztését jelentő übermensch-untersch archetípusban az ellenfogalmak az „ember vagy az emberiség formájában jelennek meg”, megalkotói „ellenalakzattá formálják az ember szót, amely elvileg mindenkire vonatkozik”³⁶. Munkámban a szlovák és a magyar történelemkönyvekben megtalálható ellenségképeket az alapján közelítem ezen archetípusokhoz, miszerint „ezek az egymás mellé rendelések (...) más elnevezésekkel, más történelmi körülmények között is felvetődhetnek”³⁷.

A másiknak mint ellenségnek a megjelölése a tankönyvekben folyamatos, de nem állandó: észlelhetősége jellegzetes időintervallumokhoz kötött. A *honfoglalás illetve a magyarok megérkezése a Kárpát-medencébe* az első olyan esemény, ahol találkozunk a történelemkönyvekben egymás leírásával és jellemzésével: a szlovák történelemkönyvekben a magyar mint messziről jött barbár, a magyarban az itt lakó szlávok hasonló szempontú értékelését olvashatjuk, kihangsúlyozásra a Kárpát-medencében élők mint leigázásra és beolvasztásra szánt népek jelennek meg.

A következő csomópontot a *nemzetiségi mozgalmaktól/nemzeti ébredéstől a trianoni békeszerződésig/a független csehszlovák állam megalakulásáig* terjedő szakasz jelenti, amely szlovák szempontból az önálló politikai közösség megteremtésének időszaka szemben a magyar nemzetépítés kudarcával. Betetőződését pedig az az 1920-as trianoni békediktátum hozza, mely az egyik oldal számára a súlyos terület- és népességvesztést, a másik oldal számára pedig a független állam megalakulását jelentette.³⁸ Ez az alapvetően különböző értekelés új elemekkel töltötte fel a már kialakult ellenségképet.

További két esemény tekinthető még olyanoknak, ahol az ellenségképek sűrűsödése tetten érhető: az *első bécsi döntés és az 1945 utáni csehszlovákiai események*: a trianoni határok revíziója, valamint a Beneš-dekrétumok és a kassai kormányprogram elterő interpretálása pedig az ellenségképek legkesőbb létrejövő elemeit termelték ki, utóbbi dominánsan inkább a magyarok szlovák-képéhez adott hozzá új árnyalatokat.³⁹ Munkám

34 Szabó, 2011.

35 Koselleck, idézi Szabó, 2011.

36 Szabó, 2011.

37 Koselleck, 1997:13

38 Trianon esetében a szemléletmódok közeledését az is nehezíti, hogy míg a magyar történetírásban Trianonnak egy tág értelmezése van jelen: „az 1918 tele és 1920 nyara között lezajlott eseményeken kívül magában foglalja azoknak a >>nemzetre<< gyakorolt szerencsételen következményeit”, addig a szlovák narratívában Trianon „kizárólag csak a Nagy-Trianon-palotában 1920 júniusában Magyarország, Csehszlovákia és további hatalmak képviselői által aláírt békeszerződés megnevezésére szolgál”. – Vörös, 2011: 8.

39 Vajda Barnabás az 1950 és 1993 közötti csehszlovák történelemtankönyvekben több ilyen csomópontot is talál, ezek: „a

az ellenségképek tartalmi vizsgálata mellett arra is választ keres: mi köti össze ezeket az időszakokat, mi indokolja, hogy „a másik” pont ezekben (az egyébként konfliktusos) történelmi momentumokban válik ellenséggé.⁴⁰

A szlovák történelemtankönyvek magyarságképe

A magyarok a szlovák tankönyvben a 9. század végén, Szvatopluk halála után jelennek meg először, mint a Kárpát-medencébe érkező idegen, keleti nép. A magyarokról itt kialakított nemzet-kép pedig a továbbiakban is konstans eleme lesz a szlovák történetírásnak. Nem lesz már szó „pogányokról” vagy „nomádokról”, a magyarok azonban a későbbi történelmi események kapcsán sem vesztek el alacsonyabb rendűségük jegyeit: a velük szembeni gyanakvás fenntartása a későbbiekben is indokolttá válik. Mint a kimosdatott vadembernek, a magyarok külső jegyei is megváltoznak, jellembeli fogyatékoságaik ellenben megmaradnak és dominálnak.

A magyarok negatív megítélése a szlovák történetírásban nemcsak a mai narratívát tekintve mutat folytonosságot, hanem a történetírás egészét tekintve is: a szlovák történetírás „útkeresése (...) kevésbé érintette a szlovák történelmi tudaton belül meglehetősen negatív tónusban feltűnő magyarság megítélését”.⁴¹ A szlovák historiográfia esetében a második világháborút követő időszak sem jelentett törést a magyarságkép tekintetében, csupán felváltotta egy „ideológia korlátok közé kényszerített, de azért gerjesztett és nyílt magyarellenesség”, amely ugyan megváltoztatta a struktúrát, a szereplőket azonban nem: a nemzeti elnyomást a társadalmi elnyomás tézise váltotta anélkül, hogy a magyarok megszűntek volna elnyomók lenni.⁴²

Barbár magyarok - civilizált szlovákok

A szlovákok és magyarok közti különbség leginkább a kulturális fejlettségből adódik, a szlovák történelem tankönyvekben a magyarok elsősorban mint barbárok jelennek meg, mutatva a kosellecki archetípus legfontosabb jegyeit (műveletlen, kegyetlen, államalapításra képtelen). A magyaroknak ez a fajta ábrázolása része egy, a szlovák történetírásban is jelen lévő toposznak, a kulturális felsőbbrendűségnek. Ebben a

Nagy-Morva Birodalom és a magyar honfoglalás; Hunyadi Mátyás és (kisebb részben) a török kor; 1848-1849; az Osztrák-Magyar Monarchia belső viszonyai; a Tanácsköztársaság; az első bécsi döntés, a Kassai kormányprogram és a Beneš-dekrétumok.” – Vajda, 2007: 261.

⁴⁰ A tanulmányban nem foglalkozom avval a nagyon is meghatározó kérdéssel, amit „az elhallgatás” mint ellenségképzés jelent – *uo.*: 264.

⁴¹ Kollai, 2007: 93

⁴² Vajda, 2009: 169, Vörös 2011: 27

szlovák úgy szerepel mint „őshonos nemzet, amely a bejövő pogány nomád magyarokat megtanította a letelepedett, földműves életmódra és krisztianizálta”⁴³. A „Nagymorva Birodalom lakossága az összes tankönyvben úgy van karakterizálva, mint ami politikailag alárendelt, kulturális értelemben azonban fölérendelt” pozícióban van „az új szomszédal”, a magyarokkal szemben.⁴⁴

A szlovák történelemkönyvekben a magyarok első megjelenésüktől fogva mint egy, a szlovákoktól idegen életforma képviselői jelennek meg: a magyarok **más, nomád életmódot élnek**, más erkölcsi mércéjük van. Az *ősmagyarok* definiálásakor a következőket olvashatjuk: „*a mai magyarok ősei nomád, pásztorkodó népek voltak (...) alapvetően különböztek a szlávoktól, nemcsak kinézetükben, öltözködésközüben, nyelvükben és erkölcsükben, de főleg az életmódjuk tekintetében.*”⁴⁵ Az életmódbeli különbséget jelzi az is, hogy a magyarok életformája a tankönyv szerint „*gyökeresen megváltozott*” Kárpát-medencébe érkezésüket követően, s „*a lovas nomád pásztorkodást felváltotta a letelepült állattartás és a földművelő életmód*”⁴⁶, továbbá az az utalás, hogy: „*Amikor a honfoglaló magyarok megváltoztatták az életmódjukat és letelepedtek (...) áttértek a gazdálkodásra.*” Ekkor pedig „*sok kifejezést, szót vettek át a szomszédjaiktól, így a szlovákoktól (!) is. (barazda, gereblye, lapát)*”⁴⁷. A magyarok „domesztikálásában” tehát – ebben az értelmezésben – meghatározó szerepet vállal az akkor már a Kárpát-medencében tartózkodó, magasabb fejlettségi fokon álló szlávok, azon belül is a szlovákok.

A történelemkönyv már a két nép első találkozásánál kijelöli a határokat a földművelő, a területen tartózkodó szlovákok és a civilizációs lépcső alacsonyabb fokán álló barbár magyarok között, az ellentét a fejlettségi különbségekből adódik. A különbségből úgy lesz ellentét – ahogy az idegenből ellenség – hogy „ebben az összehasonlításban természetesen a földművelés jelenik meg pozitív értékként”, s vele szemben a „nomádizmus” és a „pogányság” mint valami negatív (utóbbiról még a későbbiekben szó lesz). A magyarok tehát „rögtön az ellenség szerepét kapják, s negatív képzetek kapcsolódnak hozzájuk”⁴⁸.

A magyarok barbárságával szembeállított modern szlávokot hivatott alátámasztani a közigazgatási rendszer fejlettségéről szóló bekezdés:

„*A nagymorva várterületek átgondolt rendszert alkottak. Nem csupán erődítmények voltak, melyeket az ország védelmére építettek, de a közigazgatás központjai is. (...) A honfoglaló magyarok ennek a rendszernek egy részét átvették*”⁴⁹.

43 Vörös 2011: 20

44 Otčenášová, 2010: 112

45 Kováč, 1998: 16.

46 uő.

47 uő.

48 Simon, 2009

49 Kováč, 1998: 22

A szlovákok tehát nemcsak gazdasági-műveltségi értelemben értek el magasabb fejlettségi szintet a magyaroktól, de államszervezési szempontból is előnyben voltak az érkező idegenekkel szemben. A magyar vármegyrendszer nagymorva alapjáról szóló rész azt hivatott alátámasztani, hogy már a magyarokét megelőzően végbement a szlovákok „nemzeti egységben való integrálódása” vagyis „etnogenezise”,⁵⁰ amely „teljesen ellent mond a mai magyar történetírás ismereteinek”.⁵¹

Ugyancsak a megjelenésükhöz kapcsolható a magyarok barbárságának egy másik, folyamatosan visszaterő eleme, miszerint álnok, ravasz jellemvonásokkal rendelkeznek. A magyarok bemutatásánál azok harcmódoráról szóló, Bölcs Leónak tulajdonított forrással találkozunk: „*a harcban álnokok és ravaszak, akik nem csatasorban támadnak, hanem minden oldalról lepik meg az ellenséget*” (Az idézett mellett a tankönyv még egy hosszú forrást szentel a magyarok visszavonulást színlelő harcmódorának bemutatására).⁵² A kelet felől érkező magyarságnak ez a sajátossága tovább erősíti a már eddig is stabil barbár-képet, az „íjjal lóhátról való harcot” még a német nyelvű történetírás is „lovagiatlannak” minősíti.⁵³ Ám a szlovák ezen is túllép, itt a magyarokat már nemcsak egy nyugati értékrenddel szembeninek tételezi, hanem olyanoknak, akik éppen ezért annak alapvető erkölcsi normáit – esetünkben a tiszta küzdelem szabályait – is képesek felrúgni.

A csalásra, tettetésre való hajlandóság olyan elem, amely ugyancsak tartósan jelen van a szlovák történeti narratívában. A magyar-szlovák ellentét következő csomópontjában, a nemzetépítés időszaka kapcsán visszatér: „*A szlovákok (...) igyekeztek bejutni a magyar országgyűlésbe, ám a magyar választási mesterkedések ezt lehetetlenné tették*”.⁵⁴ Ugyancsak a tettető magatartás mutatkozik meg azokban a független csehszlovák állam létrejöttét megelőző leírásokban, amelyek azon „*magyar politikusok*” tevékenységéről, „*akik tudatosították, hogy elvesztették a háborút*” így ír: „*a szlovákokkal szemben engedékenyebb politikát kezdtek folytatni, hogy megtarthassák Szlovákiát*”.⁵⁵ A csellel próbálkozó, „mesterkedő” magyarok pedig ugyanúgy a barbár-képet erősítik mint láttuk azt az életmód esetében.

A más erkölcsi mércével rendelkező magyarok ábrázolása a szlovák nemzetépítés kapcsán újra erőkerül mint a magyarok antidemokratikusságára való hivatkozás. A már említett választási mesterkedések mellett⁵⁶ egy olyanfajta diskurzus is megjelenik, miszerint a magyarokban nem demokratikus jellemvonásaiknál fogva „*fel sem merült, hogy a szlovákoknak megadják természetes jogaikat*”.⁵⁷ Ez a felfogás olvasható

⁵⁰ Kollai, 2008: Közös kezdetek a Kárpát-medencében

⁵¹ Simon, 2009

⁵² Kováč, 1998: 17.

⁵³ Radek, 2009: 79.

⁵⁴ Kováč, 1995: 52.

⁵⁵ uő.

⁵⁶ uő.

⁵⁷ A szlovák nemzet memóranduma – Kováč, 1995: 52.

ki abból is, hogy „1907-ben a monarchia osztrák részében sikerült kiharcolni az általános választójogot. Magyarországon ez a harc eredménytelen maradt: a monarchia megszűnéséig antidemokratikus politikai rendszer volt”.⁵⁸ A magyarok itt tehát nemcsak úgy jelennek meg, mint, akik antidemokratikus eszközökkel gátolják a szlovákok jogainak érvényesülését, hanem mint egyedülálló példa a térségben ezen jogok megtagadására.

A magyarok antidemokratikus mivoltát három kontraszttal igyekeznek a könyv megvilágítani. Elsőként „az Amerikába kivándorolt szlovákok” életkörülményeivel, akik „egészen új környezetbe kerültek, ahol sokkal demokratikusabb volt a politikai rendszer, és nem volt nemzetiségi elnyomás. (...) Amerikában több újságot es lapot adtak ki, mint amennyit a Magyarországon elő szlovákok kiadhattak”.⁵⁹ A másik ellenpólust maguk a szlovák nemzetébredés képviselői jelentik, aki „a politikai élet demokratizálásában látták az egyik lehetőséget, hogyan lehetne a nemzetiségi elnyomáson es a széles néprétegek nyomorán enyhíteni. Ezért aktívan bekapcsolódtak az általános választójogért folytatott küzdelembe”.⁶⁰ Azt, hogy a demokratikus jogokért való kiállás nemcsak tudatos stratégia, de vállalt értékrend a szlovákok részéről egy másik bekezdés jelzi a tanuló számára: „A 20. század elején a szlovák politikusok véleménye megoszlott a közéleti es politikai kérdéseket illetően. (...) A különbözőség ellenére a szlovák politika minden szárnya egyetértett a szlovák nemzet jogaiért és az általános választójogért folytatott harcban.”⁶¹

A legnagyobb kontrasztot azonban az első csehszlovák állam megalakulását követő változások leírása jelenti, ahol megfelelő hangsúlyt kap, hogy a szlovákok, amint megalakították a csehekkel közös államukat, azonnal hozzáláttak a politikai élet demokratizálásához is:

„Szlovákiában a magyarok alkották a legszámosabb nemzeti kisebbséget. A magyarok nagyon nehezen alkalmazkodtak az új körülményekhez, mivel az egykori Magyarország uralkodó nemzetéből egyszeriben kisebbséggé váltak (...) mégis sikerült a csehszlovák államnak a kisebbségi jogok magas szintű biztosítása (beleértve a politikai, kulturális és polgári jogokat)”.⁶²

A tankönyvben a szlovákok kisebbségi jogok terén való elkötelezettségének képét erősíti a forrásként megadott Milan Hodža idézet is: „Mindjárt az elején az volt a szándékunk, hogy többet nyújtsunk a kisebbségeknek, mint amire a békeszerződés kötelezett bennünket.”⁶³ A citált szöveg a szlovák interpretációnak arra az állítására épük, hogy „Csehszlovákia egyedüli kivétel volt abban, hogy a Népszövetség kisebbségekkel

⁵⁸ Kováč, 1995: 64.

⁵⁹ uő.

⁶⁰ uő.

⁶¹ uő.

⁶² uő.

⁶³ uő.

kapcsolatos rendelkezéseit betartotta“, de annak is támasztékul szolgál, miszerint „a kisebbség-többség viszonyában fennálló“ a békeszerződést követő „feszültség okozójaként a kisebbségi oldalt jelöli meg a szlovák narratíva“.⁶⁴

Annak, hogy a magyarok antidemokratikus attitűdje nem a dualizmus politikai rendszerének sajátja, hanem a magyar „néplélektől“ elválaszthatatlan, erősíti az a tény, hogy az elnyomó, a szabadságjogokat megtagadó magyarokkal a két világháború közötti időszakban újra találkozunk. Az I. bécsi döntést követően visszatér a magyar „rezsim“, ami óriási visszalépést hoz közvetlen elődjéhez, a fiatal csehszlovák demokráciához képest: „Az elcsatolt területeken egy időre katonai diktatúrát vezettek be. A megszállás az itt élő lakosság számára az életszínvonal zuhanását, a szlovákság számára ráadásul kemény nemzetiségi elnyomást jelentett“⁶⁵. A civilizációs szakadék a fejlett szlovákok és a barbár magyarok között tehát úgy nyilvánul meg, hogy ellentétbe kerül a szlovákok „demokratizmusa és békeszerete, amely (...) a Csehszlovák Köztársaság demokratikus berendezkedésében is megnyilvánul“ a magyarok „antidemokratizmusával, agresszivitásával (...) valamint a történelmi Magyarország mindvégig feudális jellegével“.⁶⁶

Keresztény szlávság - pogány magyarok / a magyarosítók

A magyarok idegensége a Kárpát-medencébe érkezésük kapcsán pogány voltukban is megmutatkozik. Pogány hitük pedig új kontrasztot teremt, idegenségük újabb aspektussal erősödik az akkor már keresztény hitben élő szlávokkal szemben. A pogány magyarság képe nemcsak a szlovák történetírásnak a sajátja, a nyugat-európai történetírók is kiemelik a magyarok pogány származását azok megjelenésével kapcsolatban: „a pogány léttel összefüggésben álló – negatív imago-típus elemek dominálnak szemben a keresztényekre jellemző pozitív imago-típus elemekkel“.⁶⁷ A kereszténység a szlovákok számára pedig egyaránt lesz meghatározó mint a „kulturális felsőbbrendűség“ bizonyítéka és a „nemzet méltó túlélésének záloga“ a történelmi Magyarországon.⁶⁸ Az általam vizsgált tankönyv mindezek ellenére nem szán jelentős teret a magyaroknak pogányokként való bemutatására,⁶⁹ sőt az újonnan érkezett nép kereszténnyé válásában is sokkal inkább a magyarság politikai vezetőinek szerepét jelöli meg, eszerint „új fejedelmek kerültek hatalomra“, s ők voltak azok, akik „megtörték a lázadó pogányok

⁶⁴ Kollai, 2008: Az elszakadás története

⁶⁵ Kováč, 1998b: 36

⁶⁶ Vörös 2011: 22

⁶⁷ Radek 2009: 84

⁶⁸ Otčenášová, 2010: 96

⁶⁹ Szemben a gimnáziumi tankönyvekkel, amelyek bővebben foglalkoznak a pogány magyarokkal: „pusztították a keresztény templomokat és értékeket, s a lakosság nem gyakorolhatta szabadon hitét“ (Bartl, J- Kamenický, M- Valachovič, P: Dejeпис I. Bratislava, SPN, 2000. 217, idézi: Simon 2009).

ellenállását”.⁷⁰ Ellenben bővebb kifejtésre kerül a szlovákok kereszténységének alapjaiként számon tartott Konstantin és Metód (a könyv külön fejezetet is szentel nekik „A szaloniki testvérek” címmel), olvashatunk a Nyitrán épített első keresztény templomról és a nyitrai püspökségről is.⁷¹

Nem tartalmilag, sokkal inkább sturktúrájában lép túl a hellén-barbár térbeli megkülönböztetésen a magyaroknak az a szlovák tankönyvekben érzékelhető jegye, hogy **a nemzetiségek magyarosítására törekednek**. Az ellenségképnek ez az eleme már sokkal inkább a pogány-keresztény megkülönböztetésre hasonlít: a köztük lévő eltérést már nem fogadják el a felek, azt valamelyik szereplő – esetünkben a magyarok – meg óhajtják változtatni az erőszakos illetve az asszimiláció más bevett formájának használatával. A magyarok ezen tevékenységére való hivatkozás természetesen a nemzetépítés időszakához kapcsolódik, bár már találunk rá utalást a 16-17. századra vonatkozóan is: „*A délről északra települő magyar nemesség hozzájárult a szlovák eredetű nemesek egy részének elmagyarosodásához*”⁷².

A magyarok ún. magyarosító tevékenysége a szlovák történetírás egyik legmeghatározóbb toposzához, az „ezeréves nemzeti elnyomás”-hoz kapcsolódik, melyben a magyarok mint a „szlovák nemzet ősi leigázói” jelennek meg⁷³. Az asszimiláló magyarok az antidemokratikus attitűddel összekapcsolódva az elnyomó magyarok komplex képét alkotja meg, annak betetőződését jelenti. Teszi ezt úgy, hogy a nemzeti elnyomás kiegészül egy társadalmi és gazdasági tekintetben való elnyomással: „a történelmi Magyarország magyar jellegének megtartásáért vívott harc egyszersmind a magyar kiváltságos osztályok politikai, társadalmi és gazdasági hatalmának megvívásáért vívott harc”⁷⁴. A magyarosító és az antidemokratikus magyarok összekapcsolása jól látható a tankönyv ezen bekezdésében is:

*„Magyarországot teljesen a magyarok uralták. A kiegyezést arra használták fel, hogy megvalósítsák a nemzeti Magyarország kialakítását. Bevezették az állami centralizmust, s a nemesek sok kiváltságukat megtartották. A lakosság alig több mint öt százalékának volt választójoga. Magyarország nemzetiségeinek a magyarokon kívül nem volt lehetőségük a fejlődésre. Ellenkezőleg, az államhatalom hamarosan megkezdte az erőszakos magyarosítást”*⁷⁵

A magyarosítók aktív tevékenysége kerül elő az Apponyi törvények kapcsán is: „*az állam vette át a felügyeletet az iskolák fölött. A törvény kötelezte a tanítókat, hogy >>hazafias<<, tehát magyar szellemben neveljék az ifjúságot (...)* A törvény tulajdonképpen előírta a tanítóknak, hogy vállaljanak magyarosítókká.” A tankönyv

⁷⁰ Kovács, 1998: 16

⁷¹ uő.

⁷² uő.

⁷³ Houdek, Medvecký, idézi: Vörös 2011: 21

⁷⁴ Vörös 2011: 25, Rapant, idézi: Vörös 2011: 25

⁷⁵ Kovács, 1995: 56

kiemeli, hogy a negatív hatást nem annyira maga a törvény, de annak gyakorlati alkalmazása jelentette: „*Ha ezen a téren eredményesek voltak, emelték a fizetésüket. Ha nem érték el eredményeket, megbüntették, sőt elbocsátották őket az iskolai szolgálatból*“.⁷⁶ A szlovák interpretáció szerint a magyarosítás nemcsak a hivatalos közegben hatott, de a közélet egyéb területeire is kihatott: „*A magyar kormány a század végén támogatni kezdte az ipar fejlődését (...) Magyarosító politikájából kifolyólag azonban előnyben részesítette a magyar és az elmagyarosított vállalkozókat. Ezért a szlovák vállalkozók csak nagy nehézségek árán tudtak érvényesülni*“.⁷⁷

A reformkor és a dualizmus szlovák ismertetésében ez az aspektus, a magyar nemzetiségi politika kerül fókuszba. A szerzők rövid kifejtést engednek a korszak modernizációs folyamatának (az iparosodást helyezik középpontba), de a „politikatörténeti dimenzió“ nem kap helyet, ahogy a könyv „egyáltalán nem foglalkozik a reformkor eseménytörténetével és személyiségeivel – nem említi például Széchenyit sem“. A nemzetébredés időszakának történetét valójában egy szempontból, a „nemzetiségi kérdés prizmáján keresztül“ ismerhetik meg a diákok⁷⁸. A szlovák szemléletmód másik sajátossága a magyarosítás középpontba helyezése az asszimilációval szemben, amivel a „szlovák tankönyvek igazából (...) nem foglalkoznak“: a nemzetiségi viszonyok alakulása, a szlovákság veszteségei jelölve sincsenek.⁷⁹

A magyarok mint valami egészen mások

Az ellenségkép univerzalizálásának struktúrajegyeit mutatja a magyaroknak mint minden szempontból különbözőnek a megjelenése. A kosellecki ember - nem ember archetípus jegyeit természetesen nem direkt módon találjuk a tankönyvekben, a mai szlovák történeti narratívát, ahogy a magyart sem érheti a vád, miszerint ember alatti vagy állati szintre helyezne bármilyen népcsoportot vagy személyt. A übermensch-untersch-ellentéppár jellemzőit mindössze egyetlen szerencsétlen szóhasználatbeli megnyilvánulásban érhetjük tetten, miszerint a betörő magyarok „*alapvetően (!) különböztek a szlávoktól, nemcsak kinézetükben, öltözetükben, nyelvükben és erkölcsükben, de főleg az életmódjuk tekintetében*“⁸⁰. A magyarok minden tekintetben való eltérése bizonyos szempontból tekinthető univerzálisnak: a Kárpát-medencébe megerkező magyar törzsek nemcsak egy vagy kettő, de minden szempontból másfajta emberek voltak mint az itt élő szlávok.

⁷⁶ Kováč, 1995: 66

⁷⁷ Kováč, 1995: 60

⁷⁸ Simon 2009; Kollai, 2008: A nemzeté válás és a polgárosodás korszaka

⁷⁹ Kollai 2008: A nemzeté válás és a polgárosodás korszaka

⁸⁰ Kováč, 1998: 16

Magyar történelemkönyvek szlovákképe

A magyar történelemkönyvekben a szlovákok megjelenése sokkal kevésbé gyakori mint a szlovákiai esetben a magyarokra történő hivatkozás, hiszen a szlovákok nem játszanak számottevő szerepet a magyarok önmeghatározásában. A szlovákok számára a magyarság ugyanis nemcsak egy a szomszédos nemzetek között, illetve nemcsak azon nemzet(iség) tagjaival egyenlő, akikkel a szlovákok együttélésre vannak utalva. A szlovákok számára a magyar „referencianemzet: magukat a magyarokhoz képest határozzák meg”, s éppen ezért „a szlovák nemzeti önazonosság egyik alappillére”.⁸¹ Ennek megfelelően a szlovákoknak a magyarságról alkotott képe sokkal komplexebb, mint az a kép, amit a magyarok a szlovákokról alkottak.

A szlovákok csak török kiűzés után jelennek meg a magyar történelemkönyvekben: a szlovákok az ország északi részén alkotnak összefüggő településterületet. Éppen ezért a vizsgálatba bevontam azokat az említéseket is, amelyek a magyar történelemkönyvekben a szlovákokhoz kötődik. Döntésemet abból a szempontból láttam indokoltnak, hogy maguk a szlovákok is tankönyvekben a Nagymorva Birodalomhoz vezetik vissza saját történetüket, amely értelmezésük szerint a „nyugati szlávok első állama volt”.⁸²

A magyar történetírás ugyanakkor korántsem mutat akkora egységet a szlovákkép tekintetében. A narratívában megfigyelhető diszkontinuitás egyrészt a marxista történelemszemléletnek köszönhető – az 1947 utáni történetírásból a mítoszok nyelve kikerül –, másrészt pedig, amikor az 1960-as években újra visszatérnek a tudományos érdeklődés középpontjába olyan kérdések, mint Trianon, azt „az interpretációk >>sterilitása<< jellemzi, (...) egy viszonylag semleges (erős érzelmi töltet nélküli) nyelvezet”.⁸³ Csak 1990 után tér vissza a nacionalista szemléletmód a történetírásba és a tankönyvekbe egyaránt.

Magyar nemesség - szlovák parasztság

A magyar tankönyvekben a szlovák „barbárságának” első és egyben legfontosabb jegye a műveletlenség. Az a magyar önmeghatározás, hogy a magyarok – fejlettségük okán – magasabb szinten állnak a szlováknál, meghatározza a szlovák nemzet-képüket is. A magyar kultúrfőlénnyel (vagy „kultúrgöggel”) párhuzamba állítható, s erre épül az az elképzelés, hogy a szlovákok elmaradott, falusias, primitív népek,⁸⁴ szemben a polgári fejlődésre képes magyar nemességgel.

⁸¹ Hamberger, 2004: 78

⁸² Otčenášová, 2010: 108

⁸³ Vörös, 2011: 6

⁸⁴ Hamberger, 2008: 5

A tankönyv szerint a Kárpát-medencébe érkező honfoglaló magyaroknak a szlávokkal és később a szlovákokkal kapcsolatban is az a tapasztalatuk, hogy alacsonyabb műveltségi szinten vannak. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint, hogy:

„a honfoglaláskor itt élő népek (például a török nyelvű avarok, a német nyelvű frankok, a szláv nyelvű bolgárok) kisebb-nagyobb csoportjai a honfoglalás után összeolvadtak a magyarokkal. Ez történt azon népek többségével is, amelyek az Árpádok uralkodásának idején költöztek a Kárpát-medencébe”⁸⁵.

A szlovákok „másságát“ hivatott kifejezni az a részlet, mely – a Társadalmi viszonyok a 18. században című fejezetben – az érkező (!) szlovák lakosokat úgy írja le, mint akik „új kultúrát, szokásokat és viseletet hoztak magukkal.”⁸⁶

A paraszti létben élő szlovákokra való hivatkozás egyrészt a „nemesi nemzeteszme” szerves tartozéka.⁸⁷ A polgári fejlődésre képes magyarság áll szemben az arra képtelen szlováksággal. Másrészt a szlovákok „ezeréves elnyomás” mítoszával szemben kialakult egy párhuzamos magyar értelmezés az „ezeréves boldog együttélés”-ről, miszerint a történelmi Magyarországon – amelyet az etnikai béke helyszínként látnak – létrejött egy „testvéri népközösség”,⁸⁸ amelyben mindenkinek megvan a maga helye, a szlovákoknak épp nem a nemesség és a polgárság köreiben.

A szlovákok barbárként való számontartásának azonban van még egy különleges mozzanata: magának a képnek a szlovák identitásban valamiféle megfelelésként való megjelenése, és annak pozitívra formálása. Az az autosztereotípa a szlovákok részéről, amely „galamblelkű pásztornépként” határozza meg a szlovákokat,⁸⁹ egyértelműen jelzi a barbárság Koselleck elméletében is megtalálható jegyét, amely szerint „a természetközeli, a civilizációtól távol élő egyszerű, igazi embert utópisztikusan felmagasztalják”: az „antitézist tehát a visszájára” fordítják „és ellenkező előjellel” használják.⁹⁰ Ahogy a magyar, úgy a szlovák történetírásban is kialakul egyfajta rurális szlovákság-kép, „a szlovák nemzet bukolikus képe”. A „békeszerető természeti nép” nemcsak a cseh „urbánus, világius testvér”-rel szemben jelent kontrasztot, de egyben a szlovákoknak a „magyar urakkal” szembeni meghatározása: a „szlovák szegénység, plebejus jelleg és történelemnélküliség ellentétpárja a magyar úri, arisztokratikus felsőbbrendűség és történelmi gőg”.⁹¹ Az „úri Magyarország versus plebejus szlovák nemzet” képe pedig szervesen kapcsolódik a szlovákok „kisnemzeti” mítoszához.⁹²

⁸⁵ Horváth - Horváth, 2010b: 70.

⁸⁶ Horváth – Kövér – Pelyach, 2007: 52

⁸⁷ Jakab, 2008

⁸⁸ Szarka, 2009: 55-57

⁸⁹ Kollai, 2005: 160

⁹⁰ Koselleck, 1997: 27

⁹¹ Hamberger 2004: 81-82, Otčenášová, 2010: 90-91

⁹² Szarka 2009: 57

A szlovákok elmaradottságát, barbárságát az az aspektus is erősíti, hogy saját erejükből államalapításra képtelenek. A „hellén“ görögök az idegenekkel ellentétben létre tudják hozni a poliszt, ami nemcsak azért fejlettebb az barbárokétól, mert önálló politikai közösség, hanem mert a polgárok közössége szemben a keleti despotizmusokkal⁹³, ugyanígy a szlovákok fejletlenségének fontos fokmérője, hogy képtelenek függetlenségük kivívására, s amikor mégis megalakítják a csehekkel közös államukat, azt is csak külső beavatkozásra, az ún. nagyhatalmak segítségével tudják véghezvinni. A szlovákok/szlovákoknak a modernizáció alacsonyabb lepcsőfokán való állásának tehát egyik speciális fajtája azok államalapításra való képtelensége.

Ez az elem a nemzetiségek mozgalmi kapcsán kerül előtérbe: *„Az áprilisi törvények nem szóltak a nemzetiségek helyzetéről. Ezért 1848 tavaszán nemzetiségi mozgalmak bontakoztak ki. (...) A bécsi udvar ezeket a mozgalmakat titokban fegyverrel és pénzzel támogatta.“*⁹⁴ Ugyanezt, a szlovákoknak külső segítséget igénybe vevő államszerzési tevékenységét figyelhetjük meg a trianoni béketárgyalások kapcsán is, ahol a könyv szerint a *„konferencia (!) kizárólag az ő szempontjaik alapján döntött“*⁹⁵. Mindkét esetben kihangsúlyozásra kerül, hogy az elszakadásban illetve az államalapításban a szlovákok egy másik, nagyobb döntéshozó potenciállal rendelkező szereplő segítségét veszik igénybe. Míg a magyar történeti narratívában Trianon mint a nagyhatalmak magyar szempontokat figyelmen kívül hagyó döntése jelenik meg, addig a szlovákok számára a történelmi Magyarország szétesésére már 1918-ban bejeződik, a békeszerződés csak szentesíti a már kialakult határokat⁹⁶.

Ezen túlmenően a magyarok szlovákképében, először a dualizmuskori nemzetiségi mozgalmak kezdete kapcsán jelenik meg egy másik, a szlovákok magyarsággépének elemzésénél már bemutatott álnok, ravasz jellemvonásra való hivatkozás – *„A nemzetiségek vezetői pedig nyíltan szervezkedtek önálló nemzetállamaik megteremtése érdekében“*⁹⁷ –, amely a későbbiekben fokozatosan jelen van. A szlovákok csalásai és hazugságai hasonló motivációt rejtenek mint láttuk azt a magyarok dualizmuskori leírásánál: a cél itt is a független állam megszerzése és annak megtartása, az indok pedig a határok megváltoztatásától való féltélem.

A szlovákoknak a trianoni béketárgyalások kapcsán tanúsított tevékenységének leírása egyértelműen ide sorolható. E szerint *„a szlovákok (...) a nemzetiségi statisztikák meghamisításától sem riadtak vissza. Ráadásul azt terjesztették Európában, hogy a magyarok évszázadok óta szolgaságban, elnyomás alatt tartják nemzetiségeiket.“*⁹⁸ Mindamelltt, hogy a döntéshozók hamis adatokkal való befolyásolása tetten érhető,

⁹³ Koselleck 1997: 18

⁹⁴ Horváth – Kövér – Pelyach, 2007: 91

⁹⁵ Bencsik – Horváth, 2008: 51

⁹⁶ Vörös 2011: 23

⁹⁷ Bencsik – Horváth, 2008: 183

⁹⁸ Bencsik – Horváth, 2008: 51

nincs még utalás sem arra a meghatározó mítoszra, amit Ablonczy Balázs a „hajózható patakok balladájának” nevez, amelyben „az utódállamok képviselői – legfőképpen a csehek – rendszeresen hamisítóként bukkannak fel, akik alig észrevehető vízfolyásokat hajózható folyóként kívántak bemutatni, hogy elérjék a határ számukra minél kedvezőbb megvonását”.⁹⁹ Mindazonáltal jól látható, hogy a csehszlovákoknak a határrendezés kapcsán megnyilvánuló csalása olyan elem, amely nemcsak az 1920-30-as évek narratívájában és publicisztikájában van jelen, de átöröklődött a mai történetírásba is.

A szlovákoknak mint csalóknak a megjelenítése csak 1945 után, a reszlovakizáció kapcsán tér vissza, egy olyan esemény apropóján, amely ugyancsak a nemzetállam megtartásával és a határrevízió elkerülésével áll szoros viszonyban:

„A prágai kormánynak a csehszlovák-magyar lakosságcsere révén nem sikerült felszámolnia a több százezres magyar közösséget a Felvidéken. A csehszlovákok ekkor újabb módszerhez folyamodtak. Ők papíron kívánták megoldani a nemzetiségi kérdést: azt bizonygatták, hogy a magyarok tulajdonképpen az előző évszázadok során elmagyarosított szlovákok”.¹⁰⁰

A reszlovakizálók

Ugyancsak 1945 után jelenik meg a tankönyvekben a szlovákoknak az a jegye, hogy asszimilálják a nemzetiségeket, ami – ahogy az már a szlovák tankönyvek vizsgálatakor kifejtésre került – a keresztény-pogány archetípus konstrukciójához közelít.

A szlovákok asszimilációs tevékenységének széleskörű leírását találjuk itt: „A határon túli magyarok sorsa a környező országokban (...) egyre rosszabbra fordult. A szomszédos szocialista országok többségében be akarták olvasztani a magyarságot.” A klasszikus asszimilációs eszközök – „A magyar nyelvterületről áthelyezték a magyar nemzetiségű embereket. Helyükre szlovákokat (...) költöztettek” – mellett az asszimiláció más aspektusát is tartalmazza a tankönyv: „magyarok nem juthattak vezető társadalmi, gazdasági, katonai funkcióhoz, (...) minimális számban jelenhettek meg magyar újságok és könyvek!”¹⁰¹. A asszimiláló és az asszimiláltak viszonya felcserélődik ugyan, de az intézkedések leírása csaknem azonos a szlovák tankönyvben megismert magyarosítók képével (jogok elvétele, funkciókból való kizárás).

A asszimilációra való törekvés differenciálódását jelenti a reszlovakizáció időszakához kapcsolódó olvasmány (amelynek egy részét a magyarok szlovákképének megrajzolása kapcsán már idéztük): a szlovákok „*azt bizonygatták, hogy a magyarok*

⁹⁹ Ablonczy, 2010: 81

¹⁰⁰ Bencsik – Horváth, 2008: 169: Olvasmány

¹⁰¹ Bencsik – Horváth, 2008: 168

tulajdonképpen az előző évszázadok során elmagyarosított szlovákok. Ezért >>nagylelkűen<< felajánlották, hogy akik hajlandók magukat szlováknak vallani, azok visszakapják csehszlovák állampolgárságukat“. A kép betetőződését pedig a kitelepítések kapcsán tanúsított szlovák magatartás jelenti: *„Voltak azonban olyan falvak, ahol senki nem akart >>átterni<<. Főleg az ott előket sújtotta az az erőszakos kitelepítési akció, amelynek során 1947-48 telén több tízezer főt deportáltak cseh területre“¹⁰².*

Tehát a szlovákokkal párhuzamosan a magyarok is alkottak egy képet a szlovákokról, még ha nem is annyira kidolgozottat. A homályos kép egyetlen domináns mozzanatához, az alacsonyabb rendűséghez az asszimilációs tevékenység további elemeket kapcsol; mindehhez az erőszakra való hajlandóság¹⁰³ is hozzáadódik, továbbá az a képzet, hogy a szlovákok megbosszulják a földjükön élő magyar nemzetiségűeken a korábban őket ért sérelmeket.¹⁰⁴

Következtetések

Mindezek alapján jól láthatjuk, hogy a modern tankönyvek sem mentesek a potenciális ellenségképektől. Emellett azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az ellenségkép mindig az önértelmezés kapcsán érhető tetten: a magyarok pogánysága csak a szlovákok kereszténységgel, a szlovák kulturálatlanság csak a magyar kultúrfölénnyel való viszonyrendszerében értelmezhető. Azzal, hogy a szlovákok vonatkoztatási pontjának a 19. századi politikai elit a magyarokat jelöli ki, a későbbi narratívának örökül hagyja a „magyarok mint ellenségkép szükségletét”, eszerint a szlovákoknak szükségük van egy olyan csoportra, akikkel szemben „pozícionálni tudják” magukat, ezek pedig a magyarok¹⁰⁵. A szlovák (és természetesen a magyar) történetírók is tanultak a schmitti tételből:

„Ellenségeink alapján határozzuk meg önmagunkat. Borzasztóak hát azok a megsemmisítők, akik azzal igazolják magukat, hogy a megsemmisítőket meg kell semmisíteni. Pedig minden megsemmisítés valójában önmegsemmisítés“¹⁰⁶.

¹⁰² Bencsik – Horváth, 2008: 169; Olvasmány

¹⁰³ Tehát az erőszakosság csak az első világháborút követően lesz a szlovák ellenségkép központi eleme, annak alapjai azonban már a közbeszédben korábban megjelennek. A szlovákok durvasága figyelhető meg azokban a közmondásokban, amelyek a tót erőszakos jegyeit emelik ki, így az „Adj a tótnek szállást, kiver a házból”, a „Nekiesik mint tót az anyjának” vagy a szlovákok gonoszságát kihangsúlyozó „Kifosztották mint tótot az emberségből”—ld. Wlachovský 2007: 49; Bancerowski 2007: 80.

¹⁰⁴ A „tót nem ember” jellegű utalás az általam vizsgált tankönyvekben még mozzanataiban sem található meg.

¹⁰⁵ Vajda, 2009: 273

¹⁰⁶ Schmitt, 2010: 58

Mindazonáltal nem lehet tagadni, hogy a vizsgált ellenségképeknek van egy komoly veszélye, mégpedig, hogy a közellenség könnyen magánellenséggé válik. A kockázatot Carl Schmitt is belátja, mikor kijelenti: „az embernek politikai értelemben nem szükséges személyesen gyűlölnie ellenségét”, vagyis hogy az ilyen irányú politikai döntés személyes, bár nem szabadna, mégis magánéleti konfliktusokhoz vezethet.¹⁰⁷ Mindez úgy megy végbe, hogy a tankönyvekben található ellenségképekben sűrített elemek „hosszú időn át állandóak maradnak”, egyfajta kontinuitást eredményeznek, s amelyek aztán ebből a szövegtérből kikerülve „sztereotípiaként működve fejthetik ki hatásukat”; az imago-típus fokozatosan sztereotípiává válik.¹⁰⁷

Emellett az is kiderült, hogy a tárgyalt ellenfogalmak felcserélhetőek: a barbárságra, az álnok, ravasz jellemvonásra és a másik asszimiláló tevékenységére való utalás még ha különböző időszakokhoz kötődően is, de mindkét oldalon jelen vannak. Az az imént kifejtett jelenség, miszerint „a saját csoport pozitív tükörképe tükröződik a másik csoport negatív tükörképében”¹⁰⁸, a visszajára fordul, a tükörképek helyet cserélnek. Az ellenségképek nemcsak alapvető jellegzetességeikben mutatnak egyezést, de elemeikben és struktúrájukban is: a szlovák tankönyvekben a 19. század végén és a 20. század elején lezajlott magyarosítás értelmezése valamint az első, de legfőképpen a második világháborút követő magyar tankönyvi részletekben a csehszlovák kormány asszimilációs tevékenységének leírása között alig van különbség (nem értve ezalatt a kitelepítéseket).

Az önmeghatározáson túl azonban ezeknek az ellenségképeknek van egy másik funkciója, ami a közép-európai történetírás jellegéből adódik; abból a sajátosságból, hogy itt a Kárpát-medencében „párhuzamosan, de magukat alapvetően mégiscsak egymással szemben megfogalmazva alakultak ki a nemzeti társadalmak”.¹⁰⁹ Ma nem igaz, az a tétel, hogy „a visegrádi országokat összekapcsolja közös történelmük”, nemcsak azért, mert nem is ismerjük egymás történelmét,¹¹⁰ hanem azért is, mert a felvilágosodás időszakában „kettéhasad a történelem, és fokozatosan két különböző történelem kezd kibontakozni a tankönyvekben”. A tanulók nem a Kárpát-medence történetét ismerhetik meg, hanem: „egy szlovák történelmet a szlovák iskolák számára készült tankönyvben, és egy magyar történelmet a magyar tanulók számára készült tankönyvben”. Az így elért hatást szemléletesen foglalja össze Vajda Barabás: „mintha a két nép tagjai nem egy országban éltek volna, mintha semmi közük nem lett volna egymáshoz”.¹¹¹

107 Schmitt 2002:21

108 Kratochvíl, 2011

109 Szarka, 2009: 51

110 Kaposi-Korpics- Vajda, 2011

111 Vajda, 2009: 271

A közös ugyanis azt jelenti, hogy mindkettőhöz tartozik és mindkettőnél ugyanaz.¹¹² A két népi mai viszonyában azonban nem ez játszik szerepet, sokkal inkább a történelmi események eltérő értékelése, „a nyilvános térben” ugyanis a magyar-szlovák viszonyban nemcsak két nemzet, de „két egymástól eltérő és egymást kölcsönösen kizáró emlékezet, illetve a közös történelem egymással párhuzamos, de mégis két különböző értelmezése került szembe”.¹¹³

A párhuzamos nemzetépítés folyamatában az ellenségek egyfajta kisajátítási funkciót töltenek be. Ez a kisajátítás elsősorban a terület szintjén figyelhető meg: a szlovák „tankönyvek igyekeznek olyan képet kialakítani mintha a mai Szlovákia területét döntő többségben szlovákok lakták volna, s itt nem születtek volna meg a magyar kultúra és művelődés jelentős eredményei”.¹¹⁴ Ugyanez figyelhető meg a magyar esetben, ahol a politikai-rendi nemzet történetének bemutatásakor csak margón szerepelnek az itt élő nemzetiségek. Míg az egyik oldal célja a jelenlegi politikai határok múltba való visszavetítése,¹¹⁵ addig a másik egyértelműen a történelmi Magyarország határait hivatott igazolni.

Ebbe a keretbe helyezkedik bele az az „etno-regionális szemszög”, hogy a szlovák történelemkönyvek csak a mai Szlovákia területének történetét mutatják be, csak a szlovákokat is érintő eseményeket tárgyalják, kiszakítva azokat abból a kontextusból, amit a történelmi Magyarország jelent.¹¹⁶ Evvel párhuzamos folyamat „Szlovákiának >>Felvidékként<<, illetve >>megszállt területként<<való kontextualizálása” a magyar narratívában.¹¹⁷

A „két nemzeti társadalom történelmi tudata közötti nagy távolságra” azonban nemcsak a konkrét területi viták utalnak, de a terminológiai különbségek is. Kollai István szerint ugyanis a „terminológia” szerepe ebben a konfliktusban „van olyan fontos mint a tartalomé”.¹¹⁸ Érti ezt nemcsak a történelmi tér elnevezésére – a szlovák Uhorsko (történelmi Magyarország) szó használata a Maďarsko (Magyarország) helyett egyértelműen a politikai egység magyar voltát utasítja el –, de a történelmi személyek neveinek írásmódjára és a népnevek szerepeltetésére, nem mellékes ugyanis, hogy a honfoglalás idején itt élő népeket szlovákoknak vagy szlávoknak nevezzük, a kurucok vezérét pedig Rákóczi Ferencnek vagy František Rákócinak.¹¹⁹

Nem utolsó sorban, a kiszorítási harc a történelmi események kapcsán is jelen van. Az események eltérő értelmezése mögött ebben az esetben is egy fontos törekvés áll, mindkét oldal „elkezdte a közös történelemből mindazt kisajátítani, amivel a

¹¹² Holec, idézi: Hamberger, 2008b: 315

¹¹³ Michela, 2007: 90

¹¹⁴ Simon, 2009

¹¹⁵ Simon, 2009

¹¹⁶ Kollai, 2008: Nemzetté válás és polgárosodás

¹¹⁷ Michela, 2007: 87

¹¹⁸ Kollai, 2008: A történelmi személyek írásmódja

¹¹⁹ Kollai 2007: 98-102, Kollai 2009: A történelmi személyek írásmódja

nemzeti narratívát a kora középkorig vissza lehet vezetni”.¹²⁰ Innen eredeztethető az a jegy is, hogy „mindkét nemzeti narratíva a saját nemzeté válásának, saját nemzeti mozgalmának a történetére koncentrál”.¹²¹

Ennek alapján nem meglepő, hogy az itt vizsgált ellenségek olyan időszakokhoz kötődnek (honfoglalás, nemzetébredés és Trianon, I. bécsi döntés, a II. világháborút követő események), amelyek kapcsán jól megfigyelhetőek a kisajátítás struktúrái. A közös térből való kiszorítás folyamata mindegyik esetben jelen van: a közép-európai területnek, az azon fekvő államoknak, vezetőiknek és más személyeknek, továbbá az ezen zajlott eseményeknek a birtoklásáért folyik a küzdelem. Mindehhez úgy járulnak hozzá az aszimmetrikus ellenfogalmak mint ezeknek a vitáknak az érvei és támasztékai. A hellén-barbár konstrukció domináns használata a kulturális felsőbbrendűségért való harcban nyer értelmet, ahol a győzelem csak úgy nyerhető el, ha a szemben álló fél kulturálatlan, nem rendelkezik államalkotó képességgel, erkölcsi aggályok merülnek fel vele szemben.

Jelenleg azonban „a közös történelem – az együttélés kétségbevonhatatlan történeti tényei ellenére – ambivalens örökség. Ma nincs tanítható formában végiggondolt történeti értelmezés a közös történelem mibenlétéről”.¹²² A történészek erőfeszítései üdvözlendők és elismerésre méltóak, a történelemtankönyv és annak tartalma azonban továbbra sem csupán a történészek és történelemtanárok ügye, hanem éppen annyira állami feladat. A problémát tehát addig nem tekinthetjük megoldottnak, míg „a politikai elitek érdek- és értékközösségének létrejötte és tudatosulása” helyet nem ad „a történelmi viták lezárásának”.¹²³

Az ellenségből baráttá való formáláshoz politikai akaratra van szükség. A hírhedt vált francia-német megbékélés de Gaulle és Adenauer szimbolikus kiegyezésével vette kezdetét, a megbocsátás szimbolikus aktusa politikusi szerepvállalásokhoz kötődik: „Francois Mitterand és Helmut Kohl 1984-ben kéz a kézben könnyezett a verduni katonai emlékmű előtt, (...) Willy Brandt 1970-ben megrendülten térdelt és imádkozott a varsói gettó áldozatainak emlékműve előtt”.¹²⁴ A szlovák-magyar kapcsolatoknak is szükségük van jelképes aktusokra, mint amelyet a Mária-Valéria híd 2001-es újjáépítése jelentett, amelyet Mikulás Dzurinda szlovák és Orbán Viktor magyar miniszterelnök együtt avatott fel. Dzurinda beszédében a kapcsolatok új alapra helyezésének szükségességét hangsúlyozta: „Ez a híd magában hordoz egy üzenetet. Hosszú éveken át a romjai szimbolizálták a szlovákok és magyarok közötti viszonyt. A híd új állapota új viszonyt kell, hogy jelentsen”.¹²⁵

¹²⁰ Szarka, 2009: 54

¹²¹ Kollai, 2008: Nemzeté válás és polgárosodás

¹²² Szarka, 2009: 58

¹²³ Kollai, 2007: 105.

¹²⁴ Vajda, 2008: 69-70.

¹²⁵ Dzurinda, 2001.

Ez a fajta szemléletmód – a közös múlt összetartó erejének hangsúlyozása – nem áll teljesen távol a mai politikai elitől, legyen szó akár a magyar, akár a szlovák félről. Ilyen hagyomány megteremtésére vállalkozott Mikuláš Dzurinda Milan Hodža 2002. június 27-i újrateremtésén tartott beszédében, ahol a szlovák-magyar közös múlt elutasítása helyett, annak „büszke vállalására” szólított fel. Ugyanerre tesz kísérletet Pavol Hrušovský, akkori házelnök, 2003. január 1-jén, a független Szlovákia megalakulásának tizedik évfordulóján a Szlovák Nemzeti Tanács előtt tartott, sokat idézett beszédében:

„Ma az a feladatunk, hogy elkezdjünk teremteni. Hogy megteremtsük azt a képet, mely mélyen bennünk van, őseinkben van, országunkban van. (...) Szlovákia nem a tárgya, hanem az alanya volt a történelmi Magyarországnak. Ennek köszönhetően a nemzetünk és országunk komoly tapasztalatot szerzett és részt vett minden olyan eseményen, mely Európát megmozgatta. (...) Egy olyan birodalom része voltunk, melynek uralkodói között olyan fontos személyiségek vannak, mint Szent István, Károly Róbert, Mátyás király és Mária Terézia. Ők a mi királyaink is, és Szlovákia virágzott az uralkodásuk alatt. Ne lökjük el őket magunktól, és ne hagyjuk, hogy bárki is elvegye őket.”

Orbán Viktor 2003-ban Tusnádfürdőn emeli ki, hogy „az unión kívül létezik egy Közép-Európa”, amelynek országai sajátos „kulturális és szellemi gyökérral és háttérvilággal” rendelkeznek, s köztük egyfajta „megértési hajlandóság” figyelhető meg.¹²⁶ Több beszédében is hangsúlyozza, hogy: „hitet kell tennünk az Európai Unión belül majd tovább élő közép-európai identitás mellett”,¹²⁷ egy 2009-es temesvári konferencián pedig így jellemzi a szomszédos népekkel való kapcsolatot: „Sok minden köt össze minket, közép-európaiakat. Nemcsak a szép napok, de – mint a régi házasságok – az országaink közti ellentétek és viszályok is”.¹²⁸

A válság után pedig a magyar miniszterelnök újbóli elhivatottságát fejezte ki, hogy „egész történelmünket is új, korábban nem ismert nézőpontokból kezdjük tanulmányozni”, megkonstruálva ezzel egy „vadonatúj valóságértelmezés”-t. Ebben pedig a főszerep a közép-európaiké, akik közös gyökerekkel rendelkeznek: szemben a Nyugattal, mi „nem éltük át azt a negyven esztendő jóléti társadalmat” éppen ezért „a felelősség elve a politikából nem is tűnt el”.¹²⁹

A szlovák és a magyar politikusok egyaránt képesek tehát arra, hogy az ellentétek helyett a közös örökségre hivatkozzanak olyan események, történelmi személyek

¹²⁶ Orbán, 2006: 225-226.

¹²⁷ Orbán, 2006: 335. A csatlakozás kapujában azonban már úgy módosult a vélemény, hogy: „minden megbecsülésem és szeretetem a közép-európai eszméé”, ennek ellenére azonban „a közép-európai tartós együttműködés nem alkalmas érdekérvényesítő módszer az Európai Unión belül” – Orbán, 2006: 353.

¹²⁸ Orbán, 2010: 64

¹²⁹ Orbán, 2012

előtérbe helyezésével, amelyekben nincs számottevő vita. Ez a diskurzus azonban továbbra sem elsődleges és semmiképpen sem hosszútávú. Mindezek a törekvések pedig nem garantálják a kérdésben bekövetkező szemléletváltást: a „magyar történelem revideálására“ valós szándék szlovák részről magában hordozza a „múlt privatizálásának“ veszélyét, a magyar közbeszédben a közép-európai örökségre való hivatkozás könnyen lehet egy, a térség vezető szerepéért folyó harc része.

Bibliográfia

- ABLONCZY, 2010* Ablonczy Balázs: *Trianon-legendák*. Jaffa Kiadó, Budapest 2010.
- BANCZELOWSKI, 2007* Banczelowsky, Janusz. *Nemzeti sztereotípiák a magyar és a lengyel közmondásokban és frazeológiai kapcsolatokban*. Magyar Nyelvőr. 2007 1: 76-87. p.
- DZURINDA, 2001* Dzurinda, Mikuláš: *Mostom Marie-Valérie sa valili davy*. Sme. 2001.10.12. <http://www.sme.sk/c/130688/mostom-marie-valerie-sa-valili-davy.html#ixzz1FGYAKJu6> [lt: 2011.02.02.]
- HAMBERGER, 2004* Hamberger Judit: *A szlovákok magyarságképének alakulása*. Európai tükrök, 2004. (9. évf.) 3: 78–88. p.
- HAMBERGER, 2008* Hamberger Judit: *A feszült szlovák-magyar viszony okairól*. Szempont- A Külügyi Intézet időszaki kiadványa. 2008/1. http://www.kulugyiintezet.hu/szempont/Hamberger_Judit-szlovak_magyar.pdf [letöltve: 2011.02.02.]
- HAMEBERGER, 2008B* Hamberger Judit. *A szlovákok és a magyarok mehasadt közös múltjáról (és jelenéről)*. Limes Tudományos Szemle. Magyarságkép a 20. században II. 2008, 3.: 314–323.p.
- JAKAB, 2008* Jakab György: *A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja*. Iskolakultúra. 2008 3–4: 4–28. p.

- JANOWSKI, 2008 Janowski, Maciej: *Történelempolitika: a történelemtanítás és a propaganda között*. 2000 : irodalmi és társadalmi havilap. 2008, 2:15-24.p.http://www.ketezer.hu/menu4/2008_02/janowsky.html [letöltve: 2012.07.04.]
- KAPOSI ET AL., 2011 Kaposi József – Korpics Zsolt – Vajda Barnabás *Az én hősem a te ellenséged. Beszámoló a Visegrádi Négyek országainak prágai nemzetközi történész és történelemtanítási konferenciájáról*. Történelemtanítás. Újfolyam II. 2011, 4. [letöltve: 2012.05.21] <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu>
- KOLLAI, 2005 Kollai István: *Kötöttségek és lehetőségek a szlovák Európa-politikában, 1993–2004*. Külügyi Szemle 2005 (4) 1–2. 157–181.
- KOLLAI, 2007 Kollai István: *Meghasadt múlt? Kapcsolódási pontok és ellentétek a szlovák és a magyar történelmi narratíva között*. Régió 2007 (18) 4. 93–106.
- KOLLAI, 2008 Kollai István: *Szlovák-magyar történelem-Összefoglalás*. Múlt-kor történelmi portál. 2008. 09. 15. http://www.mult-kor.hu/20081004_osszefoglalas__altalanos_kovetkeztetesek [letöltve: 2012. 06.30.]
- KOSELLECK, 1997 Koselleck, Reinhart: *Az aszimmetrikus ellenfogalmak történelmi-politikaiszemantikája*. Józsefvég Műhely Kiadó, Budapest 1997.
- KRATOCHVÍL, 2011 Kratochvíl, Viliam: *Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban*. Történelemtanítás. Új folyam. 2011 3. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu>
- KUSÝ, 2002 Kusý, Miroslav: *A magyarkérdés Szlovákiában*. Kalligram. Pozsony 2002.
- MICHELA, 2007 Michela, Miroslav: *Emlékezet, politika, Trianon. A legújabbkori szlovák magyar kapcsolatok „új kezdetének” kontextualizálása*. Regio, 2007. (18.), 4: 81–92. p.

- ORBÁN, 2006 Orbán Viktor: *20 év: beszédek, írások interjúk* 1986–2006. Heti Válasz Kiadó, Budapest 2006.
- ORBÁN, 2010 Orbán Viktor: *Rengéshullámok: beszédek, írások, 2009–2010*. Helikon. Budapest 2010.
- ORBÁN, 2012 Orbán Viktor beszéde a XXIII. Bálványosi Nyári Szabadegyetem és Diáktáborban, Tusnádfürdön. 2012. 06.28. Orbán Viktor hivatalos honlapja http://www.miniszterelnok.hu/beszed/a_jo_romaniai_dontes_tavolmaradni_az_urnaktol [letöltve: 2012.07.11.]
- OTČENÁŠOVÁ, 2010 Otčenášová, Slávka: *Schválená minulosť. Kolektívna identita včeskoslovenských a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)*. Univerzita P. J. Šafárika, Košice 2010.
- RADEK, 2009 Radek Tünde: *A magyarságkép jellemzőiről a középkori német nyelvű történetírásban-Imagológiai megközelítés*. Kutatási füzetek 14. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 2009.
- SCHMITT, 2002 Schmitt, Carl: *A politikai fogalma. Válogatott politika-és államelmélet tanulmányok*. Osiris–Pallas Stúdió–Attraktor. Budapest 2002.
- SCHMITT, 2010 Schmitt, Carl: *Ex Captivitate Salus. Egy német fogoly vallomásai 1945/47-ből*. Attraktor, Máriabesnyő–Gödöllő 2010.
- SIMON, 2009 Simon Attila: *A magyarságkép (és önkép) a jelenlegi szlovák történelemtankönyvekben*. Oktatáskutató-és Fejlesztő Intézet. 2009.09.30. <http://www.ofi.hu/tudastar/simon-attila> [letöltve: 2012. 05.20].
- SZABÓ, 2006 Szabó Márton: *A politikai idegen*. L'Harmattan Kiadó, Budapest 2006.
- SZABÓ, 2011 Szabó Márton: *Politikai tudáselmélet*. Kézirat
- SZARKA, 2009 Szarka László: *Közös múlt- megosztott történelem. A szembenállás mítosza és tradíciója a kisnemzeti identitásban*. Limes 2009 4. 50–62.

- VAJDA, 2008 Vajda Barnabás: *Multiperspektivitás és történelmi megbékélés*. Fórum Társadalomtudományi Szemle. 2008 4: 65–74.p
- VAJDA, 2009 Vajda Barnabás: *Magyarságkép a csehszlovák történelemliteratúrákban*. Kutatási füzetek 14.: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20.században. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 2009.
- VÖRÖS, 2011 Vörös László: *A történelmi Magyarország szétesése és Trianon. Az 1918–1920-as évek megjelenítése a magyar és szlovák nemzeti történetírásban*. In. Magyarország felbomlása és a trianoni békeszerződés a magyar és a szlovák kollektív emlékezetben 1918–2010. II. Limes 2011 1. 5–43.
- WLACHOVSKÝ, 2007 Wlachovský, Karol: *Tótok, de szlovákok- észrevételek a magyarok szlovákképéről*. Európai utas 2007 1. 47-50.

Vizsgált tankönyvek

- KOVÁČ, 1998 Kováč, Dušan: *Történelem 2 - Szlovákia a középkorban és az újkor kezdetén – Dejepis 2 - Slovensko v stredoveku a na začiatku novoveku*. (ford. SZABÓ Ferenc). Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1998.
- KOVÁČ, 1995 Kováč, Dušan: *Történelem 3 - Szlovákia az újkor küszöbén – Dejepis 3 - Slovensko na parhu nového veku*. (ford. SZABÓ Ferenc). Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1995.
- KOVÁČ, 1998B Kováč, Dušan: *Történelem 4 - Szlovákia az új évszázadban – Dejepis 4 - Slovensko v novom storočí*. (ford. SZABÓ Ferenc). Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1998.
- HORVÁTH-HORVÁTH, 2010 Horváth Andrea - Horváth Levente Attila: *Történelem 5: Az őskor és az ókor története*. Mozaik Kiadó, Szeged 2010

- HORVÁTH-HORVÁTH, 2010* Horváth Andrea – Horváth Levente Attila: *Történelem 6: A középkor és a kora újkor története*. Mozaik Kiadó, Szeged 2010.
- HORVÁTH ET AL, 2007* Horváth Levente Attila – Kövér Lajos – Pelyach István: *Történelem 7: Az újkor története*. Mozaik Kiadó, Szeged 2008.
- BENCSIK - HORVÁTH, 2008* Bencsik Péter – Horváth Levente Attila: *Történelem 8: A huszadik század. története*. Mozaik Kiadó, Szeged 2008.

VÁLENT, Viktória

Reciprocal enemy images in Hungarian and Slovak History textbooks

Creating enemies is the most innovative field of the contemporary political science researches. According to this I compared History textbooks of Slovak and Hungarian schools in my work. In my research I was searching for the answer of the following questions: how primary school pupils in Slovakia and Hungary are informed about the neighbouring nation and how it can be characterised by concepts of creating enemy. Using the method of imagology I tried to highlight the elements connected to imagotypes and understand them within the frame of Reinhart Koselleck's typology.

A lokális hagyomány és hiedelem szerepe a kisebbségi magyar közösségek kulturális identitásában - Salánk népi hiedelemvilágáról

Bevezetés

A lokális hagyományok gazdag tudásanyagot halmoztak fel a történelem folyamán, amely tudás mindig a közösség túlélését szolgálta az adott társadalmi és természeti környezetben. Csak e hagyományok alakította identitás lehet biztosítéka a jövőben is a közösségek fennmaradásának, egészséges működésének. Csak hiteles múltra alapozva lehet érvényes jövőt tervezni.

A hagyományos kultúrában a hiedelemrendszer olyan tudati jelenség, amely a „gondolkodó” ember megjelenése óta átszövi az adott közösség életét. A népi tudásnak ez a része a hagyományosan működő közösségekben nem szorul bizonyításra.

A hiedelem a kultúra nehezen kitörölhető, és egyben legváltozóbb, legdinamikusabb része. A tárgyi kultúrához viszonyítva sokkal maradandóbb. Míg a tárgyak, miután elvesztik funkciójukat, kikerülnek a racionális alapokon működő közösségi mindennapokból, addig a lelki dolgok mindig megmaradnak az emberek, így a közösség tudatában. A népi hitvilág az embereknek a világról szóló hagyományos elképzeléseit összegzi. Az ember kezdettől fogva próbálta megmagyarázni a természeti jelenségeket, ha kellett, magasabb rendű, ugyancsak természetfeletti lények bevonásával.

Szülőföldemen, Kárpátalján a népi hitvilág egészen autentikus elemeivel is találkozhat a kutató. Ezt a vidék területi elzártságával, a hozzánk nyugatabbra fekvő térségekhez képest erős gazdasági elmaradottságával is indokolhatjuk. A vidék történelmében még nem is olyan régen volt egy időszak, amikor az addigi tiltásoktól szigorúbb rendeletek próbálták beszüntetni a néphit mindennemű megnyilvánulását. Ez az időszak a második világháborút követő kommunista rezsim időszaka volt. Az évszázados hagyományokat azonban mégsem sikerült kiirtani. Az itt élőket bárhogy is fenyegette a több évtizedig tartó kommunista diktatúra, a „babona”-ként számon tartott hiedelmek megmaradtak mindvégig a tudatban, hisz a gondolatokat, a lélek diktálta, évszázadok óta működő üzeneteket nem tudták eltörölni, esetleg megváltoztatni. A rítusok, szokáscelekvések a legszigorúbb tiltások ellenére is működtek mind a családon, mind az egész közösségen belül. A jól működő hiedelemrendszer segítette a közösség tagjait a legnehezebb időkben, viselkedési szabályokat mutatva a krízishelyzetek kezelésére. A gazdaságilag erőtlen rétegek és területek esetében pedig különösen igaz, hogy a saját népi kultúrájuk új, megerősített birtokbavétele az egyetlen forrás, amelyből azonosságtudatra és a kulturális autonómia érzésére tehetnek szert.¹

Jelen munkám tárgya a népi hiedelemvilág tanulmányozása szülőfalumban, Salánkon. Salánk körülbelül 3000 fős lakossága magyar nemzetiségű, vallásilag református és görög katolikus hívek lakják.

Kutatásom célja e fent említett település hiedelemvilágának vizsgálata. A hiedelmek felkutatása és lejegyzése mellett törekednék a hiedelmek tér- és időbeli meghatározására, közösségekben betöltött szerepének magyarázatára. Hangsúlyozni szeretném majd a felgyűjtött adatok alapján az életről, halálról vallott általános és egyéni felfogásokat, a mentális kiegyensúlyozottság és erkölcsi tisztaság igényét.

A gyűjtés legfőbb módszere az irányított beszélgetés volt, mely egy előre megtervezett kérdőív alapján történt.

A felgyűjtött anyag mind teljesebb megértése érdekében pár szót szólnék előljáróban a településről, annak vallási és nyelvi megoszlásáról.

Salánk község Kárpátalján, a Nagyszőlősi kerület északkeleti részében, 18 km-re Nagyszőlőstől, a Borzsa folyótól nem messze terül el. A történelmi irások először 1332-ben említik Salánk néven a falut. A község igen szép és kedvező fekvésű, tipikus alföldi falu. A Közép-dunai Alföld a település északi határát képező Borzsa folyónál ér véget. A síkságot délről és nyugatról erdő koszorúzza, keleten pedig szőlővel és gyümölcsfákkal beültetett Előhegy-domb és az erdővel borított Helmec-hegy határolja².

Nincsenek adataink a falu lakosságának kezdeti számáról. A legkorábbi, 1509. évi összeírás szerint 262 fő lakta Salánkot.

A település neve szorosan összefügg II. Rákóczi Ferenc nevével és az általa vezetett 1703–1711. évi szabadságharccal. Salánk Rákóczi-birtok volt. Községünk mellett, a Helmec-hegy oldalában vadászkastélya volt a fejedelemnek. Továbbá Rákóczi 1711. február 10-én Salánkra érkezett, s ebbe a csendes eldugott faluba hívta össze tanácskozársra erdélyi tanácsosait, és a magyarországi szenátorokat. Az értekezletre, vagy ahogy a salánkiak emlegetik, Rákóczi utolsó országgyűlésére, február 12–14-én került sor. A salánki nép mindmáig hűen őrzi a nagy fejedelem emlékét. A hegyoldalban lévő vadászkastélyt 1717-ben a krimi tatárok felégették. 1991. május 26-án a felújított Mikes-kút mellett emlékhelyet avattak fel Rákóczi és Mikes emlékére³. Amint azt már fent említettem, a falu lakossága két részre oszlik, katolikusokra és reformátusokra. A reformátusok sokkal kevesebb hiedelemben hisznek, sokkal kevesebb ünnepük van, mint a katolikusoknak. Igaz, manapság már kevésbé tartják meg a régi szokásokat és hagyományokat. Ezekre leginkább már csak az idősebb lakosok emlékeznek.

A nemzeti identitás egyik fontos komponense a felekezeti hovatartozás, a vallás, az egyház. Az egyház adja meg egy közösség alapvető világértelmezési fogalmait, kategóriáit, szimbólumait⁴. Vallásos egyének és közösségek kötelességüknek tartják,

² Botlik – Dupka, 1993

³ György Horvát – Lajos, 1998

⁴ Zalatnay, 1991:4.

hogy hűek maradjanak az ősök kultuszához, az „emlékezet népe” legyenek, mert ha elhal a vallás, a hit, elsvad a nyelv, a szokás, a kultúra, megszakad a hagyomány⁵.

A református és a görög katolikus egyház a szovjet évtizedek alatt is valamennyi szolgálatát magyar nyelven látta el, így lett a lelki erő és a magyarság megtartója. Minél nagyobb az elnyomás, annál nagyobb a ragaszkodás a templomhoz, az egyházhoz. Az egyház szerepre abban is jelentős, hogy a közösség minden tagját összefogja, akár ünnepeivel is, amelyek átfogják az emberi élet fordulóit és az egész esztendőt. De az elmúlt évtizedben csökkent a vallás orientáló szerepe.

Salánkon az egykor jelen lévő vallási endogámia, mely egyben etnikai endogámiát is jelentett, ma már egyre kevésbé van jelen. A vallási endogámia fellazult: emelkedik a vegyes házasságok aránya, és az etnikai endogámia is felbomlott: egyre több az etnikailag vegyes házasság. Mindemellett mégis a békés egymásmellett élés jellemző, mely sokszor a közös (a két felekezet tagjai egy templomban) evangelizációs alkalmakkor nyilvánul meg.

A falu máig igyekszik megőrizni az ősi kultúrát, melyet nemcsak a kutatott néprajzi anyag bizonyít, hanem ott találjuk egyrészt a közösség magyarnyelvűségében. A településen mindössze 10%-ra tehető a nem magyar anyanyelvűek száma. De a közösségi, a családon belüli és a hivatali nyelvhasználat szinte teljes mértékben a magyar. Kivételt képez a falu iskolája, ahol párhuzamosan magyar és ukrán osztályok működnek, így az ukrán osztályokban államnyelven folyik az oktatás.

Az ősi kultúra megőrzésének tényét bizonyítja még a település szívében lévő és a lakosok által gondozott szoborpark, mely a magyar történelem nagyjainak állít emléket. Salánkon 2003-ban hoztak létre emlékparkot, ahol még ez évben II. Rákóczi Ferencnek, 2004-ben pedig Szent Istvánnak állítottak emlékművet. A szoborpark 2005-ben egy emlékoszlopba faragott Mikes-domborművel gazdagodott. Az alkotások Koltay László püspökhatvani szobrászművész munkái, melyek a Mikes Kelemen Hagyományörző és Alkotótáborban születtek. Az emlékpark szobrai között egy kopjafát is találunk, melyet Osváth Miklós, a 2004-ben Salánkon elhunyt magyarországi, Munkácsy-díjas festőművész tiszteletére és emlékére állítottak művésztársai. Ezen emlékpark a magyarság jelévé tekinthető. Egyes ünnepek alkalmával itt gyűlnek össze a lakosok, itt tartanak történelmi és néha egyházi megemlékezéseket.

A kutatott település hiedelmei

A hagyományok állandó változásnak vannak kitéve. Különböző hatások érik, melyeket olykor magukba szívnak, és amely természetes folyamatnak tekinthető. Ha képtelenek lennének alkalmazkodni, alakulni az illető kor igényeinek megfelelően, akkor valószínűleg a kihalás, megszűnés fenyegetné a szokásokat⁶.

⁵ Sári, 1999:24.

⁶ Borbély, 1999:102.

Népszokásnak tekintünk minden olyan cselekvést, mely szabályozza a társadalom munkáját, hétköznapijait és ünnepeinek rendszerét⁷. Ezekhez szorosan, mondhatnám elválaszthatatlannal kapcsolódnak a hiedelmek, mint kiegészítői annak a vilgának, melynek egyes elemeit, jelenségeit az emberi tudat megmagyarázhatatlannak tart.

A hagyományos paraszti időszemlélet leglényegesebb eleme a ciklikusság. Az évente ismétlődő újrakezdés ritualizálta a közösség életét. E ciklikusság a természet törvényeihez igazodott, a körforgásban az egymást szabályosan követő változások megfigyelésén alapult. Így alakultak ki az évszakokhoz, az év egyes napjaihoz fűződő hiedelmek. Mindez egyben túlélési stratégiát nyújtott a változó helyzetekben, „rendet” biztosított a közösségben. A magyarság hagyományos történelmében a vallás, az ünnepek, a rítusok szinte napjainkig a hagyományos keresztény európai kultúrába ágyazva jelennek meg.

A népi hiedelmek a természethez, magához az emberekhez, különös jelenségekhez, esetleg viselkedésekhez kapcsolódnak, ill. ezekből erednek.

A hiedelmeket 5 kategóriába lehet sorolni, melyek közül én az alábbi munkámban kettőt szeretnék kiemelni és bemutatni. A különböző témakörhöz tartozó hiedelmeket nem lehet egységesként tárgyalni, mivel ezek az élet más és más területeihez tartoznak. Az általam a kutatás során⁸ megállapított kategóriák a következők:

1. Természethez kapcsolódó hiedelmek
2. A termelés hiedelmei
3. Emberekhez kapcsolódó (viselkedés, jelenségek) hiedelmek
4. Ünnepekhez és jeles napokhoz, ill. különböző alkalmakhoz, napszakokhoz kapcsolódó hiedelmek
5. Rontó cselekmények

Az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó hiedelmek

Az emberi élet fordulói kiemelkedően fontos szerepet játszottak az egyén életében. Ezért mindent megtettek annak érdekében, hogy ezek az alkalmak szinte „tökéletesek” legyenek.

Párválasztás, házasság

Ezzel a témával kapcsolatos hiedelmekben a kutatott település, Salánk bővelkedik. A házasság az élet egyik nagy fordulóját képezi. A házasság fontos szerepet tölt be egy

⁷ Borbély, 1999:102.

⁸ Fontos megjegyezni még azt a tényt, hogy kutatómunkám során az adatközlők szavait szó szerint igyekeztem lejegyezni.

ember életében, ezért megtettek mindent, hogy jól sikerüljön és a lányok jól tudják kiválasztani udvarlójukat, ill. a fiúk is jól tudjanak maguknak párt választani.

A párválasztás fontos volt mind a lányok, mind a fiúk számára. A lányok mindig kíváncsiak voltak, hogy ki és milyen nevezetű lesz a férjük, és hány év múlva mennek férjhez. Ennek kiderítésére különböző módszerek voltak: „...*karácsony este a jányok kimentek és megrugdosták a disznóól ajtót. Ahányszor rőfögött a disznó, annyi év múlva mentek férjhez*” (L. M.). Ezzel a napjainkban már nem használt gyakorlattal kutatásaim során csak Salánkon talákoztam. A másik, egyben elterjedtebb módszer az volt, hogy „*Luca napján 13 fiúnevet tartalmazó papírdarabot kellett a párna alá tenni. Karácsony szentestéig minden este egy nevet véletlenszerűen kihúzni. Amilyen név maradt legutójára, az azt jelentette, hogy olyan nevezetű lesz a férjük*” (Z. E.). Mindkét módszer igen közkeletű volt a településen. Emellett említenünk kell azt a hiedelmet is, miszerint „*ha valamék jány kezébű véletlenű kiesik a tükör és az eltörik, megszámojja, hogy hány darabba tört, és akkor annyi év múlva megy férjhez. Ha szokták mondani, hogy ha szilánkokra törik, az nagy baj, mert vagy nem megy férjhez, vagy valami más szerencsétlenség ír*” (L. M.). Míg a fent említett szokás inkább csak az emlékezetben él, az utóbbival gyakran találkozunk a mindennapi életben is.

A lakodalom napja nagyon fontos esemény volt az ifjú pár és a családtagok számára. Ez a nap tele volt „előjelekkel”, valamint ekkor tudtak jósolni a fiatal pár elkövetkezendő életére.

Már a lakodalom napján is megjelennek a halálra utaló jóslatok, előjelek. A településen azt mondják, hogy „...*ha a lakodalom napján halott van a faluban és az férfi, akkor a firj fog hamarabb meghalni, meg fordítva*” (L. M.). Vagy „*Ha az idő rossz a lakodalom napján, akkor a fiatal pár ilete is rossz lesz, meg fordítva*” (L. M.). Szintén az időjáráshoz kapcsolódóan a menyasszony tisztaságára is utaltak. „*Ha az esküvő napján esett az eső, azt mondták, hogy nem szűz a menyasszony*” (F. A.). Továbbá a menyasszony ügyességét vagy lustaságát illetően is kapcsolódnak különböző hiedelmek ehhez a naphoz. Egyesek szerint „...*ha a templomból visszatérve a menyasszony elé egy seprűt dobznak, és az átlépi, akkor lusta lesz, de ha felveszi, akkor ügyes menyecske válik belőle*”. Illetve a „...*templomból kijövet a menyasszonynak a napra kell néznie, hogy olyan szép legyen a gyermeke, mint a nap*” (L. M.). Láthatjuk, a legtöbb hiedelem és jóslat a menyasszonyhoz fűződik, azonban az utóbbi kettőt napjainkban már nem gyakorolják. A fent felsorolt hiedelmek felekezettől függetlenül voltak jelen a köztudatban.

Terhesség, születés

A terhességet és a gyermekáldást szintén végigkísérték a jóslások, melyek leginkább a gyermek nemének, tulajdonságainak kiderítése érdekében történtek.

Az embereknek ma is megvannak az igényük, hogy kiderítsék a jövőt, jelen esetben a születendő gyerek nemét, tulajdonságait. Ma már sokkal könnyebb dolgunk

van, hisz a fejlett orvostudománynak köszönhetően ma nem kell csak ezekre a jelekre hagyatkoznunk. Azonban egykor nem állt az emberek rendelkezésére a lehetőség, hogy orvosi felszerelés segítségével még születés előtt megtudják a gyerek nemét.

Salánkon azt tartották, hogy *„Ha hegyes a kismama hasa, akkor fia lesz, ha kerek, akkor jánya”* (Z. E.). Ez a hiedelem napjainkig megmaradt, sok esetben olyannyira, hogy az idősebb generáció az orvostudomány eredményeivel szembeszállva is kitart megfigyelésének helyességében. Annál inkább elfeledett a következő hiedelem, miszerint *„Ha a kismamának gyomorigíse vót a terhesség alatt, akkor a gyerek nagyhajú lesz”* (L. M.).

A terhesség alatt azonban a kismamának nagyon kellett vigyáznia magára és persze a születendő gyermekre. Sok tilalom volt érvényben melyeket nem volt szabad a várandós nőnek megszegni, mert akkor árthat a gyermekének. Ezért *„tilos vót valamit megbámulni a kismamának addig, amíg meg nem érzi a gyereket a hasában. Mert ha valami csúnyát bámul meg, olyan lesz a gyerek”* (L. M.). De a kismamának figyelnie kellett arra is, hogy *„...amíg nem érzi meg a gyereket a hasában, addig nehogy hozzávágjanak valamit, mert akkor azon a helyen, a gyereken egy anyajegy keletkezik majd”* (L. M.).

A védelem a születés után csak fokozódott. Az újszülött gyermek kezére piros szalagot kötöttek, hogy meg ne verődjön. *„A látogató meg, mikor megnézte a gyereket, megköbdöste, hogy meg ne verőggyön”* (Z. E.). *„Piros szalagot a küszöb alá is raktak, hogy a gyereken ne legyenek kiütések”* (L. M.). A piros szalag használatával sokan – főleg a fiatalok – nem értenek egyet, míg az idősebb korsztály nélkülözhetetlennek tartja az újszülöttek „megvédéséhez” olyannyira, hogy ezt a módszert egykor állatoknál is alkalmazták.

A gyermek fürdetésével kapcsolatban, jobban mondvá a fürdővízzel kapcsolatban élt az a hiedelem, hogy *„...a fürdővizet nem szabad kiönteni fürdetés után az udvarra, mert kiöntik vele a gyerek álmát”* (L. M.). A felsorolt hiedelmek szinte mindegyike a gyermek megvédésére irányult, ezzel is bizonyítva azt a tényt, hogy az újszülött áldás a fiatal házások és a család többi tagja számára.

Gyermeklátogatás

A gyermek látogatásakor a szülőknek a szemveréstől kellett (és kell ma is) leginkább óvni a gyereket, ugyanis bármelyik látogató egy pillantásától is megverődhetett a gyerek. Az újszülöttet ezért nem is vitték, ill. viszik ki a kapun kívülre, csak a keresztelés után. A településen ma is úgy tartják, hogy a gyermekágyas asszonynak két hétig nem illik kimenni az utcára. S szülés után az első útja a templomba kell, hogy vezessen.

Volt olyan ember, akiről azt mondták, hogy tőle hamar verődik a gyerek. Ilyen ember volt például az, *„...akit csecsemőként a szoptatáskor kéccer választottak el, vagy akinek sűrűn össze vót növe a szemöldöke”* (G. E.). *„Ha a látogató erdön jött keresztül, akkor montuk neki, hogy először a „padlásra” nizzen fel, csak azut nizzate meg a gyereket. A*

többi látogatónak meg mindig mondtuk, hogy nézzen a tükörbe mielőtt a gyerekre nézne, mert megverődik. De az is szokásba vót, hogy rongyot tettek a kismama ágya alá, hogy a gyerek ne verőggyön meg” (L. M.). A fenti hiedelemhez pedig magyarázatképpen el kell mondanom, hogy a településre vezető út két erdő között vezet ma is, ezért aki „erdőn jött keresztül” kifejezés azt jelentette, hogy egy másik településről érkezett Salánkra.

Már csak az idősebbek emlékezetében élnek az alábbi hiedelmek, miszerint „Egy idegen nem nézhette meg a gyereket, mikor az alutt, mert attól is megverődött” (Z. E.). Továbbá az is érvényben volt, hogy „...ha tejes ételt hoztak a látogatók, a lábas öblítése után a vizet a kismama ágya alá öntöttük, hogy el ne vigye valaki a tejt” (L. M.). „A kismama ágyára se szabad ülni, mert akkor is elvihetik a tejt” (Z. E.). De az a hiedelem is érvényben volt, hogy „A kifejt anyatejet csak a két ereszt közzé lehetett kiönteni, mert ha valaki belelíp, elragad a tej. De még a jószágnak sem vót szabad adni. Ezért én mindig oda öntöttem ” (Zs. E.).

Még egy nagyon fontos előírás van érvényben a látogatással kapcsolatban, mely a fentiekkel szemben ma is használatos: „Kereszteletlen gyerek látogatásakor, ha a nő menstruált, akkor meg kellett mondani a kismamának, mert ellenkező esetben a gyereken minden hónapban piros fókák jöttek ki. A kismamának azt kell mondani, hogy „Én is olyan beteg vagyok, mint te”. Ha eszt nem monta, a piros fótót csak úgy lehetett gyógyítani, hogy elmentek ahhoz a látogatóhoz, aki eszt nem mondta a kismamának. De csak akkor mehettek, mikor menstruált a nő és az alsóruhájával meg kellett, hogy törölje a gyerek arcát. Ezután elmúlt a pirosság” (L. M.).

Szemmel verés

A gyerek nagyon könnyen megverődhetett bármelyik látogató vagy idegen nézésétől is, így mindent megtettek annak érdekében, hogy a gyereket megvédjék. Ezért voltak érvényben különböző tilalmak (először a tükörbe/plafonra nézzen, aztán a gyerekre) és persze gyógyító praktikák (szenes víz, öntés...). „Mikor a gyerek megverődött, szenes vizet készítettek neki, megöntöttük, vagy pohár alá vittük a templomba. Meg hallottam azt is, meg nekem is mindig monták, hogy ha a gyerek megverődött, akkor a fürdővizet a pirosrózsa bokor alá kell önteni és elmúlik a verődés. Én is mindig eszt csináltam” (Zs. E.).

A „pohár alá vivés” kimondottan görög katolikus alkalmazás/szokás. De gyakran előfordul a településen, hogy a reformátusok is elviszik a megverődött, vagy a súlyosan beteg gyereket a helyi görög katolikus templomba, remélve, hogy a pohár és az ima segít. Én magam, reformátusként is részese voltam egy ilyen szertartásnak. Ilyenkor a szent liturgia végén imádság közben a megverődött vagy beteg gyerek odaáll (vagy kiviszik) a szolgálatot végző paróchus elé, és az a feje fölé emeli a poharat, mely nem más, mint az áldozati kehely. Több példa is volt már a településen arra, hogy a reformátusok is alkalmazták ezt az eljárást a szemverés, ijedtség vagy betegség elhárítására. A reformátusoknál a bajba jutottakért vagy betegekért „csak” imádkoznak.

Azonban néha szükség van kézzel foghatóbb dolgokra is, mint például a pohár alá vivés, ezért folyadódik e módszerhez több református is.

Azonban a leggyakoribb és legelterjedtebb módszer a szemverés gyógyítására a szenes víz készítése, ami a következőképpen zajlik.

„Mikor szenes vizet készítettek, hét darab szenet tettek a pohár vízbe. Ha a szén lement a pohár fenekire, akkor a gyerek meg vót verődve. Ijenkor a vízzel megkenték a gyerek kezit, lábát, homlokát. A vizet meg a gyerek ágya alá öntötték., a poharat leborították és otthagyták” (L. M.). Ha szenes vizet készítettek, közben egy imát mondtak:

„Almafa kivirágozék,

Anna asszony alatta ülék,

Anna asszony szülé Máriát,

Mária szülé Jézust,

Vívén a sík mezőn,

Ott megtalála 3 zsidóférfit,

Három zsidóasszonyt,

A kis Jézust elől is megveregetéék,

Hátul is megveregetéék,

Szűz Mária összeszedvén taknyát, nyálát,

Vívén önti azt a piros márványkőre,

Hogy úgy ne ártson semmi ennek a kisednek (név),

Mint annak az ártatlan Jézusnak. Ámen

Utána mondják:

Kelj fel (név),

Végy szent lelket,

Kövezd a Jézus példáját,

Dicsérd az Istent általa. Ámen” (L. M.)

A ma is gyakran használt „gyógyítási módot” a fentiek szerint végzik a településen.

Sokan elítélik a szenes víz készítését, a köré kialakult bajelhárító funkcióban pedig nem hisznek. Erős református vallásúak gyakran mondják, hogy az ima az, ami

a leghatásosabb. De sok helyen református családban napi rendszerességgel készítenek a gyerekek szenes vizet – leginkább a nagymamák erősködésére. Leginkább olyan helyen fordul ez elő, ahol valamelyik felmenő katolikus volt. De tiszta református felmenőkkel rendelkező családban is van erre példa.

Az öntés is igen gyakori még ma is a településen. Ha a gyerek megijedt, vagy nagyon megverődött, általában megöntötték, mert „...*nem használt semmi más*”. „*Öntéskor a viaszkot felolvasztyák és egy kis hideg vízbe öntik. Megvárják, míg az abba megszárad, megkeményedik, és akkor kiöntik és felfordiccsák. Ekkor lássák aszt az alakot vagy formát, amitű a gyerek megijett*” (V. J.). Salánkon gyógyítóként ismert a Kompó család. Gyógyító tevékenységük főként a szájüregben keletkezett szájfertőzés (szájpenész) gyógyítására irányul, de sokszor fordulnak hozzájuk öntéssel kapcsolatban is.

„*Eccer vót olyan, hogy a kutya nagyon ugatott, mikor Pisti alutt. Ezután, mikor fekött, nagyon sírt. A szomszíd asszony jött át, hogy ű megönti a gyereket. De az ólombú öntött. Mikor megöntötte, hát egy kutya jött ki. De az olyan szíp vót... Csak kár, hogy nem hagytam meg magamnak, mert az rendes kutya alakú vót*” (V. J.).

Mindezek a tevékenységek bizonyítják, hogy mennyire hittek a természetfeletti és gyógyító erőben, és ez a tény napjainkig is megmaradt, hiszen a Kompó család tagjai – elmondásuk szerint – egyre elfoglaltabbak, tehát egyre többen fordulnak hozzájuk gyógyulást remélve.

Halál, halott

A hívő parasztember nem fél a haláltól. Nem az élet végének tekinti, mellyel minden elmúlik és örökre megszakad. Ez csak egy átmeneti időszak, hisz a földi élet csak egy előkészület a túlvilági életre. Ezért a halált nem tragédiának, vagy tragédiák sorozatának fogja fel. A halál beálltát megelőző és követő cselekmények mindegyikének hagyományos rendje alakult ki. Mindezek a már kialakult, halottal kapcsolatos hiedelmeken alapulnak. A halottat és a halált valamiféle rend és felsőbbrendűség veszi körül. Ezért találkozunk rengeteg előírással és tiltással, mivel ennek a rítusnak is megvan a maga szabályszerűsége.

A halál beálltakor a „...*legelső teendő vót megmosni és felötösztetni a halottat, míg az meg nem mered. Eszt általában a legközelebbi hozzátartozó csinálta*” (L. M.) és csinálja ma is. A halottat a halál után „...*egy szalmazsákra fektetik, s azon virrasztyák. A koporsóba csak a temetés napján, félsírkor teszik*” (Z. F.). Ez a szokás mára már idejét múltá, ahogyan a szalmazsákok is kikerültek a használatból.

Adatközlőim szerint a virrasztás nem hiába történik. Elmondásuk szerint, ha meghal valaki, nemcsak erkölcsi okokból nem szabad magára hagyni. „*Ha valaki harakszik rád és valami rosszat akar neked, akkor elég, ha ellopja valami kis ruhadarabodot. Például*

lelopja a kiterített alsóneműt. És ha ezt beteszi egy halotthoz a koporsóba, sose mígy írjhez. Ezírt mongyuk mindig aszt, hogy a kisgyerek ruháját is iccakára be kell szedni a kötelrű, meg a többit is. Meg ezírt is kell virrasztani a koporsó mellett, hogy nehogy valaki betegyen valamit a halott mellé” (V. J.). Ez a hiedelem napjainkban már nem igazán ismert, mára csak az a része maradt meg, hogy a kiterített ruhát éjszakára be kell szedni a szárítóról. Sok fiatal ezt azzal magyarázza, hogy így szokták meg, az okokkal azonban nincsenek tisztában.

A halottal kapcsolatba került tárgyaknak igen nagy jelentőségük volt és van ma is a kutatott településen. A tárgyakhoz, mint az álkendő, a mosdató víz, különböző hiedelmek fűződnek. Ezekre a dolgokra mindig nagy figyelmet fordítottak, hogy nehogy rossz célra használják azokat. Ezek a tárgyak tisztátalanok, ám ennek ellenére a halottat nagy tisztelet övezi. „...a vizet, amibe a halottat mozdatták, úgy kellett kiönteni, hogy bele ne lépjen valaki, mert az megrontódik evvel. Meg fontos vót, hogy senki más ne jusson hozzá, mert könnyen rontani tudott vele. Elíg, ha kiönti az uccára vagy a járdára. És ha valaki belelíp, aszt megrontották vele” (L. M.). Egyik adatközlőm, aki a huszonéves korosztályhoz tartozik, elmesélte, hogy őt is megrontották egyszer a következő módon.

„Már régen, mikor a barátnőmnek meghalt a mamája, ez akkor vót. Az annyáról, meg sokan tudják, hogy tud rontani. Na, a temetés előtti éccaka önthettek valamit a kisajtóba. Mikor reggel felkeltünk, víz állt a kisajtóba, pedig akkor nem esett semmi eső, és a szomszéd se locsolt. De előttünk víz vót. Először mi se figyeltünk rá, lesepertem, és biztos beleléphettem, és így rontott meg. Mert ezután semmi se sikerült, betegség jött betegség után” (G. E.).

„Ha valaki belelípott a halottmosó vízbe, aszt könnyen fogta a rontás. És ha egy kismama lépett bele, aki mongyuk öt hónapos terhes vót, akkor a gyereke öt hónapon fog meghalni, ha kettő, akkor két hónapon” (Zs. E.).

Rontani tudtak még a halott álkötőjével is. Tehát ezt, mikor már nem használták, úgy kellett eltenni, vagy eltüntetni, hogy senki ne férhessen hozzá. Leggyakrabban elégették.

Fontosnak tartotom, hogy egyes hiedelmek, melyek rontó, ártó célzattal keletkeznek, még mindig félelmet keltenek, és a „nem hiszek benne” kijelentések ellenére mindenki igyekszik elkerülni ezeket. És ha ez mégsem sikerült és valakit megrontottak, akkor jönnek az ősi gyógyító praktikák vagy a természetgyógyászat eszközei.

Ünnepekhez és jeles napokhoz kapcsolódó hiedelmek

„A régi, hagyományosnak tűnő ünnepek és szokások eredetét gyakran nem a messi múltban kell keresnünk. Előfordulhat, hogy ezek a rítusok nem is olyan régen, tudatos alkotásfolyamat eredményeként jöttek létre”⁹.

Az ünnepek kiemelkedő helyet foglalnak el a társadalom életében. Ilyenkor teheti meg a parasztember, hogy kiszakad a hétköznapok egyhangúságából és valami mást kap, mást tesz, ami eltér a megszokottól. Erre minden alkalmat kihasználtak. Ezért talán nincs is olyan közösség, melynek ne lennének ünnepei, természetesen jelezve ezek fontosságát.

Az ünnep megmutatkozott az ételekben és az öltözködésben is. Az ünnepi asztal gazdagon terített és változatos volt a hétköznapok egyhangú és szegényes étkezéseivel szemben. Az emberek ezeken az alkalmakon a legszebb ruhájukat viselték. Természetesen az idő folyamán rengeteg változáson ment át maga az ünnep fogalma és tartalma, de a jelentősége szinte ugyanaz maradt.

„Az egyház szerepe a paraszti értékrend kialakulásában vitathatatlan. Az élet fordulóihoz és a jeles napokhoz fűződő ünnepi szokásokban mindenkor jelen van az egyház is. Az erkölcsi rend is mélységesen vallásos fogantatású. A református népi vallásosságban is vannak olyan elemek – szokások és gyakorlatok – amelyek „idegenek” a hivatalos egyházi felfogástól, olykor csak eltűrt, gyakran pedig egyenesen tiltott hagyományok”¹⁰. ()

A parasztemberek többsége vallásos volt, de hitük mellett mindvégig ott éltek a hiedelemvilághoz kötődő elemek is. E kettőnek nagy jelentőséget tulajdonítottak. Rögtön megemlíthetjük például a megverődött gyerekek készített szenes vizet. Ezt általában a nagymama végezte és a készítés közben imát rebegett. Ugyanígy kente meg a vízzel a gyerek testén kereszt alakban a kezét, a homlokát, lábát stb. Isten nevében fogtak hozzá egy-egy ráolvasás elvégzéséhez.

A jeles napok valamilyen szent vagy Jézus életének hagyományosan kialakított ünnepeihez kapcsolódnak, de vannak néphit- és szokásbeli vonatkozásai is.

„A magyar hagyományokat az évszázadok során rendkívül sok hatás érte. (...) Vannak keresztény és kereszténység előtti, sőt az antik hagyományokra visszavezethető elemek. Egyes szokások az idők folyamán elhaltak, másokat idegenből átvettek és átalakítottak. Néha ezt a folyamatot tetten is érhetjük. Például a Mikulás (dec. 6.) megünneplése és a karácsonyfa-állítás szokása az elmúlt száz esztendőben nyerte el a ma ismert népszerű, országosan elterjedt formáját”¹¹.

Az ünnepek a közös múlt elevenen tartására valók és természetükből fakadóan kötődnek hozzájuk nemzeti szimbólumok, jelképek. Az identitás megőrzését szolgáló

⁹ Mód – Simon, 2001:172.

¹⁰ Fejős – Küllös, 1990:124

¹¹ Tátrai, 1990:102

közösségi staratégiák szíve a hagyomány, a hagyomány fenntartása, továbbadása és megújítása. (SÁRI, 1999. 25.) Ez által egyfajta kötődés jön létre a múlthoz, az ősökhez.

„A naptári év bizonyos napjaihoz kötődő szokások és hiedelmek számos ősi elemet tartalmaznak. Ezeket nehéz lenne bármely etnikumhoz kötni. Arra szolgáltak, hogy a gonosz, rossz szellemeket elűzzék, a termékenység szellemét felébresszék. Legfontosabb eszközei a tűz, a víz, a zöld ág vagy vessző. Módjai a tűzön átugrás, a vízben való mosdás, fürdés vagy vízzel locsolás, zöld ággal díszítés, zöldág hordás, májusfaállítás és vesszőzés.”¹²

A Magyar néprajz VII. kötete két nagy részre tagolja a népszokások témakörét. Ezen belül először az emberi élet nagy fordulóihoz kapcsolódó szokásokkal foglalkoznak a tanulmányok, a születés, a házasságkötés és a temetés alkalmaihoz kötődő hagyományos viselkedésformákkal. Ezután a jeles napok ünnepi szokásait ismertető fejezet következik, mely gazdag példaanyaggal mutatja be az esztendő napjaihoz fűződő szokásokat¹³. Az év jeles napjait 4 nagy csoportra osztjuk, mégpedig tavaszi, nyári, őszi és téli ünnepkörre. Az ünnepkörökhöz tartozó ünnepek mindegyikének megvan a maga jellegzetessége. A kutatás is bizonyítja azon állítást, miszerint a legtöbb hiedelem a téli és a tavaszi ünnepkörhöz kapcsolódik. A nyári illetve őszi ünnepkörhöz nem sikerült adatokat gyűjteni, ami azzal is magyarázható, hogy a kereszténység két legnagyobb ünnepe – a karácsony és a húsvét – téli ill. tavaszi ünnepek. A hiedelmek pedig legtöbb esetben konkrétan e napokhoz, vagy az azokat megelőző illetve követő, ám velük kapcsolatban álló ünnepekhez kapcsolódnak.

Téli ünnepkör

Az egyik kiemelkedő ünnep itt a **Katalin nap** (november 25.). Salánkon erről a napról azt tartják, hogy „...*ha Katalin kopog, karácsony locsog, meg fordítva*” (Z. E.). Valamint ezen a napon somfa ágat szoktak bevinni a házba és vízbe teszik, hogy karácsonyra kivirágozzon, mert „...*Karácsonyig ez az ág kinyílik*” (Z. E.). Itt a zöld ág jelentőségéről bizonyosodhatunk meg, mely bajelhárító funkcióval rendelkezik. Bár adatközlőm csak mint szokást alkalmazva teszi az ágat a vázába, valójában itt az ágról, mint az ősi bajelhárító elemek egyikéről beszélhetünk.

Az **András napi** (november 30.) hiedelmek is igen népszerűek a településen. Ezen a napon jósoltak a lányok, hogy megtudják, mikor mennek férjhez, ill. milyen nevű lesz a férjük. „*A jányok derelyét főztek. De a lekvár helyett papírt raktak a tisztába, amire*

¹² Tátrai, 1990:104

¹³ Hoppál, 1990

felírtak egy-egy fiúnevet. Mikor főtt a tiszta, amék leghamarabb feljött a víz tetejire, aszt kellett kikapni. És amilyen név vót azon a papíron, úgy fogják híjni a férjököt” (F. A.). A derelyefőzés, mint jóslás pár éve vagy évtizede még élt a gyakorlatban is a településen, azonban napjainkban már nem találkozunk ennek alkalmazásával annak ellenére, hogy a fiatalok egy része hallott róla, ismeri az eljárást.

A **Miklós nap** (december 6.) igen közkedvelt ünnep, főleg a gyerekek körében. Ilyenkor a Mikulástól ajándékot kapnak. *„A mikulás az éjszaka folyamán teszi az ajándékokat a gyerekek cipőjébe, csizmájába, amit előző este kell nekik kipucolni”* (Z. E.). Persze egy idő után a gyerekek rájönnek a titok nyitjára, de addig is egy élmény marad számukra.

Luca napjához (december 13.) a lucaszék készítése fűződik. *„Luca széke úgy készül, hogy Luca napjától kezdve karácsonyig mindennap egy szeget kell beleütni a székbe, mert egy nap csak egy dolgot szabad rajta csinálni. Karácsony szentestéjére ez pont elkészül. Este, amikor a templomba kell menni, a készítő elviszi magával a széket. Ha bemegy a templomba és feláll a székre, megláthassa, hogy ki a faluban a boszorkány, mert azoknak szarvuk lesz. Na de akkor szaladni kell, mert ha a boszorkány észreveszi, az megy utána. Ilyenkor meg mákot kell szórni maga után, mert amíg a boszorkány a mákot fel nem szedi az utolsó szemig, nem mehet tovább”* (Z. F.). A hiedelem gyakorlatban történő alkalmazására a településen nem találtam példát, bár szinte mindenki – fiatalok és az idősebb korosztály – kivétel nélkül ismeri a Luca székéhez fűződő hiedelmet.

A **karácsony** a keresztény ember számára az év legnagyobb ünnepét jelenti. Nemcsak a család összejövetele, de a béke és megnyugvás, a Megváltó születésének ünnepe is. Azonban a hit mellett igen nagy helyet kapnak a hiedelmek is, a szokásokká vált cselekvések.

„Szent éjszakája öröm, ha hó esik rája. Első napja, ha fényt szór rád, boldog léssen minden órád, másod napja, ha fényes, jövő éved szegényes” (L. M.) – adatközlőm máig is gyakorolt jóslása ez, mely a jövő évi gazdagságot és a boldogságot kívánja előrelátni. Ez időszakban jellemzőek a jóslások, mely a gyarapodást, gazdagodást szolgálja.

Karácsonyhoz fűződnek még az alábbi hiedelmek is:

„Ha megsüti a fákat a nap, jó termés lesz” (Z. F.).

„Aki éjjel után merít vizet hamarabb, az kimeri az aranyos vizet, mert abba fürdették a Kisjézust, s ebbe kellett mosakodni” (L. M.).

„Karácsony és szenteste a tyúkoknak abroncsba attak enni, hogy hamar legyen kotló” (L. M.).

Salánkon a mai napig hagyománya van a karácsony esti kántálásnak. Mivel a karácsony a szeretet ünnepe is, ezért az emberek köszöntik egymást. Ha rokonhoz vagy barátához mennek vendégségbe, az ajtó előtt elénekelnek egy karácsonyi éneket, gyakran zsoltárt, mielőtt belépnének a házba.

Nemcsak a családok ill. a felnőttek kántálnak, hanem a gyerekek is. Esténként a kicsik csoportokban indulnak és házról házra járva köszöntik az embereket, amiért cserébe almát, cukrot, vagy mostanában gyakran pénzt kapnak. Azonban ez a szokás egyre inkább kezd eltűnni: míg pár évvel ezelőtt szinte minden gyerek elindult kántálni, ma alig néhány. Nos, ebből a szokásból ered az a hiedelem is, hogy *„...ha a legelső kántáló karácsonyeste fiú vót, akkor bika borjút fog elleni a tehén, ha jány, akkor üszőt”* (Z. F.). *„Ha először fijú jött kántálni, akkor az szerencsét hozott”* (Z. E.).

Karácsony után az **újév** az az időszak, amelyet hiedelmek szönek át, ilyenkor mindig tiltások és előírások sorozata következik. Az újév egy új időszak kezdete, egy régi periódus lezárása volt. Ez mindmáig így is maradt. Az újév első napját, hetét különböző előjelek telítik, melyek az elkövetkezendő időszakokra vonatkoznak.

Január elsején az elfogyasztott ételtől kezdve az ember lépéséig minden jelentett valamit. Például a pénztárcában lévő pénz mennyisége, a bőséges vagy szegényes asztal stb. a gazdagságra ill. szegénységre utaló jelek voltak. És ugyanígy volt ez az állattartással, gazdasággal, még a párkapcsolatokkal is. Ezért is övezi az újév első napját rengeteg hiedelem, melynek nagy része ma is él a településen. Ma is odafigyelnek arra, hogy mi kerüljön első nap az asztalra, mit csinálhatnak, vagy éppen nem végezhetnek az év első napján. Az alábbi hiedelmek jó példaként szolgálnak erre:

„Öestén a kastekenőt a kemence tetejire rakták, vagy dobták fel, hogy a tyúkok újjenek” (L. M.).

„Nem mentek első nap sehova, hogy ne legyenek egész évben sorolók. Vagyis ha első nap mennek, akkor egész évben csak járkálni fognak” (Z. E.).

„Az újévet férfinak kellett először köszönteni, mert az hozott szerencsét” (F. A.).

„Újévre nem vót szabad szárnyast vágni, mert pusztulni fog az aprójóság” (L. M.).

„Éjfélkor korhely levest, lencsét vagy halat kell enni, hogy sok pénze legyen a családnak” (Z. E.).

„A mosdóvizet nem szabad kiönteni a lavorból, mert a szerencsét is kiöntik a vízzel” (Z. E.).

A következő nevesebb ünnep a **vízkereszt** (január 6.) volt. Ekkor a görög katolikusok a templomba vittek vizet szentelni, mert a szenteltvíz nagyon sok bajra orvosság. Ezt adták a beteg embernek, a gyerekeknek ebből készítették a szenes vizet, a sebeket néha ezzel mosták, tisztították, és ezzel szentelték meg a házat és a jószágudvart.

„A szentelt vízzel mindent „lelocsoltak”, még a jószágudvart, az állatokat is. Eszt a vizet nem öntötték ki, elállt sokáig. A gyerek is, ha megverődött, ebből készítettek szenes vizet neki. De csak egy pár csepp kellett a pohár vízbe. Nem az egész vót szentelt, mert abbú kevés vót” (L. M.).

Mint tudjuk, a reformátusoknál nem szentelnek vizet, de mégis sok család otthonában megtalálható. Akik hisznek a víz jótékony hatásában, igyekeznek beszerezni maguknak, akár úgy, hogy ajándékba kapják vagy megkérnek egy rokont vagy szomszédot, hogy szenteljen nekik is a templomban vizet.

A következő alkalom, melyhez hiedelem fűződik, **Vince napja** (január 22.). Ezen a napon az időjárást jósolták előre. Ugyanis Salánkon azt mondták, hogy „*Ha megcsordul Vince, tele lesz a pince*” (Z. F.). Vagyis ha Vince napján esik az eső, akkor jó lesz a szőlőtermés és sok bora lesz a gazdának. Ezt minden szőlősgazda ismeri.

A **gyertyaszentelő** (február 2.) inkább a katolikusok ünnepe. Salánkon ehhez a naphoz is több hiedelem fűződik, melyek az elkövetkezendő időszak időjárására vonatkoznak. „*Mindig aszt mongyák, hogy ilyenkor bújlik ki a medve a barlangjából először; és ha jó idő van, meglássa az árnyikát, megijjed és visszamegy. Ez meg aszt jelenti, hogy még sokáig lesz tél. De ha rossz az idő és nincs árnyika a medvének, kint marad és víge a télnek*”. (Zs. E.) Ez a mondás szinte az egész magyar nyelvterületen ismert, nemcsak Salánkon.

„*Ha fénylik gyertyaszentelő, az iziket vedd elő*” – ezt szokták mondani az idősek, mert ilyenkor már fogyóban van a jószág eledele és mindent fel kell használni (L. M.). Mára már csak az idősek mondogatják, a fiatal generáció pedig nem ismeri, magával az „*izik*” (a kukorica szárából megmaradt törmelék, amit még egyszer a jószágnak adhatnak) szó jelentésével sincsenek tisztában.

Az egyházi oldalát nézve is jelentős e nap, mert ilyenkor Salánkon a görög katolikus templomban gyertyát szentelnek. Ezt a szentelt gyertyát később fel lehet majd használni különböző bajok elhárítására (pl. villám, rossz idő, jégeső ellen).

A szentelt gyertya is, a szentelt vízhez hasonlóan nemcsak a görög katolikus családoknál található meg, hanem nagyon sok református családnak is van szentelt gyertyája, melyet ma is meggyújtanak, ha vihar, vagy egyéb veszedelem közeleg.

Tavaszi ünnepkör

A tavasz első napjáról szokták mondani, hogy „*...reggel háttal kell kimenni az ajtón, hogy a nap és a szél meg ne barnítsa az arcot, hogy szép legyél egész nyáron*” (Z.E.).

Sándor, József, Benedek (március 18., 19., 21.) a tavasz jeles napjaihoz tartoznak. A mondás azt tartja, hogy ők hozzák a meleget: „*Sándor, József, Benedek zsákban hozza a meleget*” (Z. F.). Ezt már a kisebb gyerekek is tudják, és mindenki várja.

A tavasz legnagyobb ünnepe a **húsvét**, Jézus Krisztus kereszthalálának és feltámadásának ünnepe. Karácsony mellett az év másik legnagyobb ünnepét jelenti. Karácsonnyal ellentétben a húsvétot nem övezi annyi hiedelem és szokás. Mindössze a keresztények ünnepét jelenti, melyet hosszú böjt és bűnbánó időszak előz meg, ami a bűnöktől való megszabadulás időszaka.

Húsvét ünnepén a legnagyobb szerepet a szentelmények adják. A kutatott településen a katolikusoknál mai napig is szokás a pászkaszentelés. Vagyis húsvét vasárnapján nagy, un. pászkakasokkal mennek a katolikusok a templomba, melyekben különböző ételeket visznek szentelni. Ezen szentelmények között helyet kap a pászka, sonka, tojás, sajt, só, kolbász, túró, bor, torma... Hazatérve ezekkel az ételekkel terítik meg az asztalt. *„Ezeknek az ételeknek egy morzsáját se szabad kidobni, vagy a jószágoknak adni. Mindent meg kell enni, mert ezek megszentelt ételek”*. *„Olyan is vót, hogy pászkaszentelés után mindenki igyekezett hazafele, mert azt tartották, hogy aki hamarabb hazaér, az szerencsésebb lesz ”* (Z. E.). Ez az „igyekezet” mára már érvényét veszítette, hiszen nagyon sokan nem gyalognak végig a falun a hatalmas kosarakkal, hanem egyszerűbbnek tartják, ha autóval jutnak el a templomig.

A Húsvét után **Szent György naphoz** (április 24.) köthető a következő népszokás. Ehhez a naphoz elsősorban a szarvasmarha kihajtásának ideje fűződik, ugyanis *„...ezen a napon hajtották először a legelőre a jószágot”*. *„Akinék fáj a lába, akkor korán reggel a harmatba kellett járni mezítláb és elmúlt a lábfájása”* (Z. F.). Ezt a napot tartották a boszorkányok napjának, mert azt mondták, hogy *„... ilyenkor rontanak a boszorkányok a legtöbbet”* (L. M.). A környező település lakói is tudják (vagy úgy tartják), hogy a környéken Salánkon van a legtöbb boszorkány. Itt nem feltétlenül a rontásokról kell beszélni, hanem a gyógyításra szorulóknak is salánkiakat keresnek fel, hogy segítsenek a bajból kilábalni, segítsenek levenni a rontást. Mert hát aki rontani tud, az le is tudja venni, vagy legalább tanácsot tud adni annak kivédésére.

A soron következő nagyobb tavaszi ünnep a **pünkösöd**. Ez nagy ünnepnek számít a reformátusok és a katolikusok körében is. Ezt az ünnepet 40 nappal húsvét után ünneplik. Jézus Krisztus menybemenetelének és a Szentlélek kitöltetésének ünnepe. *„Ilyenkor csábrikot (kakukkfüvet) szórtak a templom fölgyére. Ezt nem bántották, nem separték ki két napig. Otthon meg a tornác oszlopaira hársfacskrot vagy ágat kötöttek”*(Z. E.). A zöld ág távol tartotta a rosszat, itt mint ősi bajelhárító eszköz kerül előtérbe.

Összegzés

A népi hiedelem vizsgálatok az volt kutatásom célja, hogy felmérjem és lejegyezzem a már nem használt, csak az idősek emlékezetében élő archaikus elemeket és a ma is élő hagyományokat. Azt akartam megtapasztalni, hogy hogyan él együtt és egészíti ki egymást napjainkban is a racionális tapasztalat és a transzcendens világ. S erre a választ a gyűjtött néprajzi anyag páratlan gazdagsága adja meg. A lejegyzett adatok szemléltetik az életről, halálról vallott általános és egyéni felfogásokat, a mentális kiegyensúlyozottság és erkölcsi tisztaság igényét.

Többféle módszerrel próbálkoztam maximális eredményt elérni. Fő hangsúlyt a helyszíni gyűjtésre helyeztem. Az így összegyűlt rendkívül gazdag anyag azonban

csak a kapcsolódó szakirodalom általam hozzáférhető anyagának tanulmányozásával realizálódhatott.

Kutatómunkám alatt a sors különös kegyeként értékeltem azt a tényt, hogy nemcsak mint megfigyelő vizsgálhattam meg az adatközlőim életét, de együtt élve a hagyományokkal vonhattam le a következtetéseket. Mivel helyi lakos vagyok, sikerült elnyernem adatközlőim teljes bizalmát, s ez nagyban megkönnyítette munkámat. Fontos szerepe volt ebben annak is, hogy a közösség tagjai nemcsak közénk tarozóként tartottak számon, de érezték azt is, hogy számomra ők sem csupán egyszerű adatközlők, hanem komolyan érdekel egész személyiségük, gondolkodásmódjuk, életük. Egy sikeres kutatás pedig csak ezen az egymás között fennálló kölcsönös bizalmon alapulhat.

A felgyűjtött anyag kapcsán felmerülhet a gondolat, hogy a hiedelmek többsége szinte az egész magyar nyelvterületen megtalálhatóak vagy ismertek. Ez pedig mindannak a bizonyítéka, hogy maga a kutatott település is magyar kultúrát őriz, és az ősi magyar hiedelmeket adja tovább a következő generációnak. Persze elzártágának és az idő haladásának köszönhetően némi változások itt is megfigyelhetőek, amint azokat jeleztem is.

Kárpátalján az számít különlegesnek, hogy az itt élő emberek még mindig igénylik és alkalmazzák elődeik tudását, felhasználják az irracionális praktikákat a mindennapi életben. Nemcsak a kutatott településeken, hanem egész Kárpátalján érezhető a hit e természetfölötti erőkből, persze mindez a legnagyobb összhangban él azzal a mély vallásossággal, mely az itt élő emberekre jellemző.

A keresztény egyház kötelékébe való tartozás erős tudata azonban mindig fontos szerepet tölt be az irracionális szférához forduló személy esetében is. A keresztény Isten mindenhatóságába vetett hit járja át testét-lelkét. Rendkívül nagyra becsülik a szakrális tárgyak szerepét a gyógyításban, főleg a katolikusok. Nem ritka azonban az sem, amikor reformátusok használják betegségmegelőző-, illetve gyógyító célzattal. A legelterjedtebb gyógyító erővel felruházott szentelmény a szenteltvíz, mely egész évben (vízkeresztől-vízkeresztig) minden katolikus családban megtalálható, s panáceként tartják számon. Az ágyhoz kötött betegek mindig számukra is elérhető helyen tárolják, hogy bármikor hozzájuthassanak.

Szinkretikus jelenségként kezelhetjük a szentelt gyertya és víz használatát, a szenes víz készítését és a „pohár alá vivés” jelenségét. Ezek mindegyike a görög katolikusoktól került a reformátusokhoz és terjedt el. Hiszen az egymásmellettélés elkerülhetetlen következménye, hogy a kultúra és a vallás elemei keveredjenek.

A hiedelmek egy része már csak az emlékezetben él (András napi derelyefőzés, Luca napjához kötődő jóslás stb), ám nagyon sok a gyakorlatban, a mindennapokban is megtalálható (piros szalag, szenes víz, szentelt gyertya stb. használata).

Eredményeim úgy érzem, jól szemléltetik a népi hiedelmek gazdagságát és sokszínűségét a vizsgált településeken. Az egész Kárpátaljára kiterjedő további kutatások fontosságához nem férhet kétség.

Bármennyire elzárt azonban a kutatott régió, a változások szele ide is elér. Tudjuk azt, hogy egy olyan generáció van felnövekvőben, mely teljesen más irányba fordul.

Ezért tartom fontosnak ezt a maga nemében páratlan helyzetet megörökíteni, így járulva hozzá a jövő kutatásainak fejlesztéséhez a múlt tapasztalataira is alapozva.

Bibliográfia

- BORBÉLY–CZÉGÉNYI, 1999 Borbély Éva: Szokás, hagyomány á turizmus? In: BORBÉLY ÉVA – CZÉGÉNYI DÓRA (szerk.): Változó társadalom. Kriza Könyvek 1. Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság 1999. 102–110.
- BOTLIK, 2001 Botlik József: Gát. Száz magyar falu könyvesháza Kht., Budapest, 2001. 233 p.
- DÖMÖTÖR–HOPPÁL, 1990 Dömötör Tekla – Hoppál Mihály: Népszokás, néphit, népi vallásosság. Akadémiai Kiadó, Budapest 1990.
- FEJŐS–KÜLLŐS, 1990 Fejős Zoltán – Küllős Imola: Vallásosság és népi kultúra a határainkon túl. Magyarságkutató Intézet, Budapest
- GYÖRGY–LAJOS, 1998 György Horváth László – Lajos Mihály: A Hömlöc lábánál. Salánk, Feketepatak és Verbóc történetéből. Falumonográfia. Intermix Kiadó, Ungvár 1998. 165 p.
- KÖSTLIN, 2001 Köstlin Konrád: Nemzeti kultúrák, népi kultúrák – veszélyeztetettek és veszélyesek (Tézisek). In: ANDÓ GYÖRGY (et al szerk.) Nemzetiségi kultúrák az ezredfordulón (esélyek, lehetőségek, kihívások): A VII. Nemzetközi Néprajzi Nemzetiségkutató Konferencia előadásai. Magyar Néprajzi Társaság, Békéscsaba– Budapest, 2001. 670 p.
- MÓD–SIMON, 2001 Mód László – Simon András: Interetnikus kapcsolatok a Lendva-vidék szőlő- és borünnepiben. In: ANDÓ GYÖRGY (et al szerk.) Nemzetiségi kultúrák az

- ezredfordulón (esélyek, lehetőségek, kihívások): A VII. Nemzetközi Néprajzi Nemzetiségkutató Konferencia előadásai. Magyar Néprajzi Társaság, Békéscsaba– Budapest, 2001.
- SÁRI, 1999 Sári Zsolt: A vallás (egyház) és az etnikai identitás kapcsolata. In: Kríza Könyvek – Változó társadalom, Kolozsvár
- TÁTRAI, 1990 Tátrai Zsuzsanna: Jeles napok – Ünnepi szokások. In: Magyar Néprajz VII. Akadémiai Kiadó, Budapest, 102–262.
- ZALATNAY, 2001 Zalatnay István: Etnikai közösség: kihívás és feladat az egyházak számára régiókban. Regio 1991 3. 3–12.

ZÁN GÁL, Adél

The role of the local traditions and beliefs in the cultural identity of ethnic Hungarian communities in Transcarpathia

Beliefs are the most dynamic and variable part of the culture. This popular belief summarizes the people's ideas of the world. From the very ancient times people have always been trying to explain natural phenomena sometimes with the help of creating the image of supernatural beings. In Transcarpathia the researcher can meet quite authentic elements of beliefs. The subject of this work is the study of folk beliefs in one Transcarpathia Hungarian settlement, Salánk/Shalanky. Besides the notation of the beliefs, I would like to emphasize the role of them in the community's life. In my paper I put special importance on people's general perceptions of the notion of life and death. My work is divided into two main parts. In the first part I present the beliefs connected to the people and to life events (birth, marriage, etc.). In the second part I emphasize the beliefs connected to the holidays and special days, like St. Andrew's day, Christmas, Easter etc.

II. NYELVVÁLASZTÁSI STRATÉGIÁK A XXI. SZÁZADI POLITIKAI TÉRBEN

Ferenc Viktória

Politikai diskurzus a határon túli magyar felsőoktatás nyelvéről – különös tekintettel az anyaországi és a szlovákiai magyar pártok álláspontjára

Bevezetés

A határon túli magyar közösségekkel kapcsolatos bármilyen kérdést abban a térben, és azoknak a szereplőknek a viszonyrendszerében érdemes vizsgálni, amelyben ezek a közösségek élnek. A külhoni magyar közösségek oktatásügyének formálásának az anyaország, a lokális magyar elit és a többségi állam is aktív résztvevője.

Magyarország a rendszerváltás után Alkotmányban rögzítette a határon túli magyarok iránti felelősségvállalását, amit a 2011-es új Alaptörvényben is megerősített. Az elmúlt húsz évben a mindenkori magyar kormányok nemzetpolitikai koncepciójuk részeként megpróbálták kialakítani a felelősségvállalás intézményi és finansziális hátterét. Ezekre az intézkedésekre azonban leginkább az egyes kormányzatokhoz kapcsolódó ciklikusság volt a jellemző, mintsem hosszú távú stratégiai célok megfogalmazása és megvalósítása.¹

Ugyanakkor az anyaországról érkező figyelem (és az ezzel járó szellemi és anyagi támogatás) minden határon túli régióban katalizátorként hatott a helyi közösségépítés, intézményesülés megszilárdulására. Ennek a folyamatnak köszönhetően mind a civil szféra, mind a kisebbségi politikai elit megpróbálta a helyi magyarság céljait megfogalmazni, s képviselni. Civil és szakmai szervezetek, etnikai politikai pártok jöttek létre, s indulhattak a választásokon.

Ezzel párhuzamosan az intézményesülés az oktatás területén is megindult. A helyi elit és az anyaország összefogásával olyan nagy volumenű beruházásokat sikerült a határon túli régiókban megvalósítani, amelynek következtében sorra alakultak meg, illetve szerveződtek újjá a határon túli magyar felsőoktatás intézményei. Ezen folyamat következtében alakult meg Kárpátalján a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Magyar Tannyelvű Humán- és természettudományi Kar az Ungvári Egyetem; Felvidéken a komáromi Selye János Egyetem és a nyitrai Közép-európai Tanulmányok Kar; Erdélyben a Partiumi Keresztény Egyetem és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Vajdaságban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara.

Ezt a folyamatot egyfajta szimbolikus térfoglalásként is megközelíthetjük. Az újonnan létrehozott intézmények jeleivé válnak a magyar közösségek életterének, a

¹ Az anyaország támogatásának részletes elemzését ld.: Papp Z. 2006, 2010, Bárdi 2004, 2008, Bárdi - Misovicz 2009

falakon belül pedig kis magyar világok, magyar szokások, rituálék alakulnak ki. „A közösségek határozott jelekkel rajzolják körül életterük határait, a birtoklás tényét rituálék révén fejezik ki és erősítik meg. A különböző határjeleknek szemiotikailag és szemantikailag gazdag tartalmuk van, az egyén vagy a közösségek életterének határát jelölik, fontos jogi objektumok (...) A térbirtoklás kifejezése tehát kétlépcsős: egyrészt az elhatárolás, másrészt a belakás, szimbolikus jelekkel való beazonosítás révén valósul meg. Természetesen az egyik feltételezi, illetve maga után vonja a másikat.”² Ezeknek a határon túli magyar világoknak mentális/szimbolikus támogatást nyújt a tágabb régió magyar jellege, Magyarország közelsége.

A felsőoktatás fejlesztésekre különösen nagy szükség volt mindegyik régióban elsősorban a magyar kisebbség képzettségi szintjének emelése érdekében. De ugyanolyan fontos cél volt a magyar nyelvű képzési struktúra legfelső szintjének megteremtése (komplex iskolai életutat kínálva a magyar gyerekeknek), a magyar szaknyelv fenntartásához szükséges használati szintér létrehozása, az anyanyelven történő ismeretszerzés pozitív hozadékainak kihasználása. Ebben a célrendszerben tehát egyértelműen döntöttek az alapítók amellett, hogy magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeket hoznak létre. A tannyelvválasztás mögött álló okok, azonban sokkal inkább kötődnek kisebbségpolitikai, mint szakmai megfontolásokhoz.³

Az anyanyelv iskolai oktatása és az anyanyelven való oktatás minden kisebbség számára meghatározó nyelvi jog, a nemzetközi szakmai ajánlások szerint azonban ugyanolyan fontos nyelvi jog az is, hogy megteremtődjenek a többségi nyelv és egy idegen nyelv megtanulásának lehetőségei. Napjainkban az anyanyelvű oktatáshoz való jog a legkedvezőbb formában az EBESZ nemzeti kisebbségi főbiztosának a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló *Hágai Ajánlásaiban* (1996)⁴ illetve az UNESCO *Education in a multilingual world* (2003)⁵ című irányelveiben található meg. Ez a két dokumentum feltétlenül ajánlja a lehető legtovább tartó anyanyelvű oktatás biztosítását, amely magában foglalja az anyanyelvű felsőoktatás lehetőségét is. Fontos azonban megjegyezni, hogy egyik dokumentum sem ajánlja a kizárólagos anyanyelvű oktatást.⁶

Különösen fontos ennek a kérdésnek a mérlegelése a felsőoktatásban, amely a magyar nyelvű iskolai életút legfelső szakasza, a munkahelykeresés, munkába állás közvetlen felkészítő periódusa. Ez utóbbi területen pedig a diplomásoknak legtöbb esetben ki kell lépniük az egynyelvű magyar világok nyelvi biztonságából. Az oktatás minősége kerülhet veszélybe, ha az etnikai szempontok túlsúlyba kerülnek. A mai megváltozott felsőoktatási körülmények között az intézmények nem hagyhatják figyelmen kívül a munkaerőpiac, az európai felsőoktatási tér által generált nyelvi

2 Zsidó 2006:52

3 Kozma 2005: 7; Papp 2008: 384

4 <http://www.osce.org/hu/hcnm/32186>

5 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

6 Ferenc 2012, Kontra 2005, Skutnabb-Kangas 1998, Szépe 2003

kihívásokat, azaz a magyar mellett mind a többségi, mind egy világnyelv magas szintű oktatását.⁷ Szépe⁸ a romániai magyar felsőoktatás kapcsán írja, hogy mindenekelőtt „jó egyetemre, nemzetközileg versenyképes egyetemre, a modernizációban sikeres egyetemre van szükség (...) nem volna szabad még sejteni sem, hogy az etnikai identitás ügye egy percére is szétválhat a modernizációtól.”

A tannyelvi egyensúly kialakítása és fenntartása rendkívül bonyolult szakmai feladat, mely elsősorban stratégiai tervezést követel meg, amely hosszú távú célok következetes alkalmazását jelenti. Szoták⁹ egy lehetséges nyelvstratégia kapcsán írja: „Ha van nyelvstratégiánk, akkor a történésekre nem kényszerűen reagálunk, mert rendelkezünk a megfelelő időben a megfelelő válaszokkal. A célokból indulunk ki, és nem az aktuális eseményekre reagálunk. Ha van stratégia, akkor vannak célhoz kötött prioritások; amelyek segítenek abban, hogy hosszú távon gondolkodva, számolva a következményekkel, tudatos döntéseket hozzunk, és elérjük a kitűzött célokat.”

Bartha¹⁰ szerint a nyelvi tervezés (ezen belül az oktatás nyelvét meghatározó elsajátítás-tervezés) és nyelvpolitika sikerességéhez mind a kisebbségi szakemberek, mind a politikai elit szerepvállalása szükséges: „Egy kisebbségi nyelv fennmaradásához a nyelvi jogok, amelyek a visszaszorult vagy elveszett funkciók kiterjesztését törvényileg garantálhatják, önmagukban nem elegendők. A nyelvi jogok legteljesebb garantálása sem hozhat kézzelfogható eredményt a kisebbségek nyelvének megtartása ügyében, amíg nem jár együtt a nyelvi és kulturális sokféleséget, a többnyelvűséget legitimáló, a kisebbségi és többségi csoportokat egyaránt érintő, mindenkor a helyi viszonyokat, így az adott kisebbségi csoport érdekeit figyelembe vevő, annak kidolgozását a kisebbségi szakemberekre építő nyelvpolitikával és konkrét nyelvtervezési (státusz, korpusz és elsajátítás tervezési) lépésekkel. Mindez csak a nemzetállam klasszikus filozófiai mátrixát teljes körűen átértékelő társadalmi, politikai változás útján (modernitás és domináns nyelvek közötti kizárólagos kapcsolat feltételezése), egyszersmind az érintett nyelvi közösség aktív politikai szerepvállalásával lehet sikeres.”

Az anyaország részéről szükség van egy olyan átfogó stratégiai keretre, amely megfogalmazza a legfontosabb célokat, a célok mellé pedig konkrét programokat, időkeretet és megvalósítási felelősöket is rendel. Ugyanakkor, mivel a határon túli magyar közösségek önmagukban is nagyon sokfélék, ezért nagyon fontos, hogy a célkitűzések a helyi viszonyoknak megfelelően differenciáltak legyenek. Ebben segíthet, ha a külhoni magyar elit saját stratégiákban fogalmazza meg elképzeléseit. A közösség feladata pedig a választások alkalmával bejuttatni képviselőit azokba a döntéshozó

⁷ Lásd például az erre vonatkozó nemzetközi irányelveket a Keretegyezmény a kisebbségek védelméről című dokumentumban: [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/1_AtGlance/PDF_H\(1995\)010_FCNM_ExplanReport_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/1_AtGlance/PDF_H(1995)010_FCNM_ExplanReport_en.pdf)

⁸ Szépe, 2001: 105.

⁹ Szoták, 2011: 252.

¹⁰ Bartha, 2003:70

szervekbe, ahol a nyelvhasználat, az anyanyelvű oktatás, és más nyelvek oktatásának jogi háttéréről döntést hoznak. Ahhoz, hogy a határon túli magyar közösségek és az anyaország stratégiai célkitűzései összhangban legyenek állandó, a politikától független, szakmai párbeszédre, egyeztetésre van szükség¹¹.

Kontra¹² szerint az eddigi politikai diskurzus sem a magyar kormány, sem a Kárpát-medencei magyar politikai szervezetek részéről nem tudta kitermelni a megfelelő irányelveket és sajnos az is egyre inkább jellemző, hogy a magyar pártok képviselői nem jutnak be a többségi döntéshozásba.

A kutatás célkitűzései

Tanulmányomban a kisebbségi felsőoktatás fenntartásának jövőbeli irányával kapcsolatban jelenlegi politikai diskurzusokat szeretném áttekinteni, különös tekintettel a nyelvi kérdésekre. Ezen belül is Magyarország és a szomszédos országok közül a Szlovákiában működő magyar pártok a határon túli magyar felsőoktatással kapcsolatos törekvéseit szeretném összegezni. Az elemzés során nem csupán a tartalmak leírására törekszem, hanem megpróbálom a határon túli magyar politikában rögzült jelentések halmazát, a közös szimbólumokat feltárni és elemezni.

A Harold Lasswell-féle politikai kommunikációs elmélet szerint¹³ a hatalom nyelvét vizsgálva az alábbi kilenc pontot érdemes megkülönböztetni, mert a hatalom nyelve ezt mind magában foglalja:

1. a nyelvi funkciót – nyelvtan, fonetika.
2. a politikai mítoszt – az adott korban politikai élettel kapcsolatban élő mítoszok
3. a politikai doktrínát – a követelmények, alapokmányok
4. a politikai formulát – a társadalom közjogi helyzete rögzíti.
5. kulcsszimbólumokat és jelszavakat – mint az emberi jogok, demokrácia, a szólás szabadsága
6. identifikációt – amely az egyént képes összekapcsolni más egyénekkal.
7. követelményt – kijelentések, amelyek elkötelezik a beszélőt
8. feltételezést – azok a kijelentések, melyeknek van referenciája
9. ideológiát és utópiát

Az elemzéshez azért is aktuális, mert a 2010-es magyarországi választások után a jelenlegi magyar kormány új nemzetpolitikát dolgozott ki, illetve 2012-ben mind a

11 Szoták, 2011:252

12 Kontra, 2010:190)

13 1949a, 1949b

négy nagyobb (kisebbségi politikai érdekképviselő szempontjából releváns)¹⁴ régióban választásokat tartottak, vagy az év végéig tartani fognak.

Ország	A választások szintje	Időpont
Szlovákia	Parlamentari	2012. 03.10.
Szerbia	Önkormányzati, parlamenti és elnökválasztás	2012.05.06.
Románia	Önkormányzati	2012.06.10.
Ukrajna	Parlamentari	2012.10.29.
Románia	Parlamentari	2012.12.09.

1. sz. táblázat. A 2012. évi választások időrendi és országokénti bontásban

A választásokon való részvétel mindegyik magyar érdekeltségű párt részéről kitermelte aktuális célkitűzéseik, vállalásaik összefoglalását, amelyek választási programok, határozatok formájában kerültek nyilvánosságra.

Szabó¹⁵ (2007:6) szerint az időben és térben kiemelkedő kivételes alkalmak (mint például a választások) nagyobb hatással vannak az emberekre, mint az általános, szabályszerű politikai megnyilatkozások. A választások a közösség életében valamilyen nagyobb horderejű jelenség, amit a pártnak kezelni kell, úgynevezett diszkurzív csomópontok.

Tanulmányomban az anyaország nemzetpolitikai célkitűzésein kívül megvizsgálom még a szlovákiai magyar pártok, a Magyar Koalíció Pártja (MKP) és a Hid-Most Párt oktatással, felsőoktatással és különösen a felsőoktatás nyelvvel kapcsolatos célkitűzéseit.

Az elemzett dokumentumok között műfajilag eltérő típusú dokumentumokat találhatunk: az alapszabálytól kezdve, a pártprogramokon át, a pártok közgyűlése által kiadott határozatokig, valamit olyan stratégiákkal, állásfoglalásokkal is találkozhatunk, amelyek az egyes pártokhoz kapcsolódó szakmai szervezetek dolgoztak, adtak ki.

Az anyaország nemzetpolitikai koncepciója

A 2010-es választásokat követően Magyarországon a Fidesz–KDNP koalíció alakíthatott kormányt 2/3-os többséggel. A választások óta eltelt 3 évben több, a nemzetpolitika szempontjából releváns döntést fogadott el a kormány, ezek egyike a

¹⁴ A többi határon túli régióban a magyarság alacsony számaránya következtében a politikai képviselet ilyen jellegű elemzése nem lehetséges.

¹⁵ Szabó, 2007:6

2011. április 18-án az Országgyűlés által elfogadott új Alaptörvény.¹⁶ Az Alaptörvény preambulumban a nemzeti hitvallás részeként, a kulturális nemzetfelfogás szellemében az alábbi formában került deklarálásra a megújult nemzetpolitikai irány, azaz a nemzeti összetartozás, a magyar nemzet egysége: „*Ígérjük, hogy megőrizzük az elmúlt évszázad viharaiiban részekre szakadt nemzetünk szellemi és lelki egységét.*”¹⁷ Majd az Alapvetések D) cikke így egészíti ki a korábbi Alkotmányban megfogalmazott ún. felelősségi klauzulát: „*Magyarország az egységes magyar nemzet összetartozását szem előtt tartva felelősséget visel a határain kívül élő magyarok sorsáért, elősegíti közösségeik fennmaradását és fejlődését, támogatja magyarságuk megőrzésére irányuló törekvéseiket, egyéni és közösségi jogaik érvényesítését, közösségi önkormányzataik létrehozását, a szülőföldön való boldogulásukat, valamint előmozdítja együttműködésüket egymással és Magyarországgal.*”¹⁸

Az új nemzetpolitika koncepcióját erősíti meg a Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről szóló törvény¹⁹ elfogadása, az állampolgársági törvény módosításával az egyszerűsített honosítási eljárás lehetőségének megteremtése, a határon túli közösségek támogatásáért felelős Bethlen Gábor Alap létrehozása, a Magyar Állandó Értekezlet (MÁÉRT) újbóli összehívása, valamint a „*Magyar Nemzetpolitika, a nemzetpolitikai stratégia kerete*” c. dokumentum (továbbiakban Nemzetpolitikai Stratégia (NPS 2011))²⁰ kidolgozása. Ez utóbbi dokumentum célja az Alaptörvényben rögzített felelősségvállalás és az egységes magyar nemzet összetartozásának jegyében a nemzetpolitikai feladatok rendszerbe foglalása, a célok, irányok és a cselekvési területek kijelölése.

A dokumentum átfogó célkitűzése a határon túli közösségek gyarapodásának előmozdítása szellemi, számbeli, gazdasági és jogi értelemben. Ezek közül az oktatás a szellemi gyarapodáshoz tud hozzájárulni. A Nemzetpolitikai Stratégia szerint „*a szellemileg gyarapodó közösség tagjainak identitása erős, a közösségi normákat sajátjuknak érzik, versenyképes tudást birtokolnak, a közösség kultúrkincsét megőrzik és fejlesztik*”²¹. Az átfogó célok között találjuk még az integrációt is, amelynek része mind a magyar államhoz, mind a saját magyar közösséghez való kötődés. A többségi államba való integrációnak – a nemzetpolitika szerint – a helyi magyar intézményeken keresztül kell megvalósulnia.

16 A nemzetpolitika alapjait már a Magyar Köztársaság korábbi, 2011-ig érvényben lévő alkotmányában is megtaláljuk. A dokumentum sokat emlegetett 6§ 3. bekezdése értelmében Magyarország államilag kodifikálja a határon túli magyar közösségek iránti felelősségvállalás kötelezettségét, ígéretet tesz az anyaországgal való kapcsolatuk ápolásának előmozdítására. Konkrét lépéseket azonban az Alkotmány nem rögzít.

17 Magyar Közlöny, 2011/43:10656

18 Magyar Közlöny, 2011/43:10657

19 A Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről szóló 2010. évi XLV. törvény: <http://www.nemzetiregiszter.hu/dokumentumok>

20 Magyar Nemzetpolitika. A nemzetpolitika stratégiai kerete. Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2011. Letölthető a Nemzeti Regiszter dokumentumtárából: <http://www.nemzetiregiszter.hu/dokumentumok>

Az intézmények, illetve a teljes intézményrendszer szerepe igen jelentősnek mutatkozik a dokumentum szerint. Azt a szimbolikus térfoglalást, ahogyan a magyar felsőoktatás intézményeinek megalakítására is tekintünk, a stratégia is megerősíti. (*NPS 2011:14*)

Az oktatási intézmények kimagaslóan fontosak az intézményhálózatban. Ha megvizsgáljuk az oktatási intézmények fenntartásáról megjelent tanulmányokat, azt láthatjuk, hogy a mindenkori magyar kormány támogatáspolitikája ciklikus volt, prioritási rendszerei időről időre változtak, a kisebbségi elitben pedig kialakult egyfajta követelőző magatartás²². A nemzetpolitikai stratégia már a célok szintjén említi ezt a problémát, s leszögezi, hogy öngondoskodó közösségek elérése a cél. (*NPS 2011:15*)

A dokumentum Cselekvési területek címet viselő részéből megismerhető a magyar kormány jelenlegi álláspontja a határon túli magyar oktatásügy jövőjével kapcsolatban. Magyarország négy területen vállalta fel a nemzetpolitikai célkitűzések megvalósítását: a közigazgatásban a határon túli magyarok iránt elkötelezett tisztviselők alkalmazásában, a magyarországi lakosság pozitív viszonyulásának kialakításában, a nemzetpolitika külpolitikai szinteken való képviselésében (mind a szomszédságpolitika, mind az európai politika területén), valamint a támogatáspolitikában.

A támogatáspolitikai legfontosabb célját a dokumentum a közösségek gyarapodását biztosító intézményrendszer működésében fekteti le, szemben az eseti jellegű támogatásokkal. Kiindulásként tekintenek a határon túli régiók eltérő gazdasági fejlettségére, Európai Unió, illetve a többségi állam által teremtett forrásokhoz való hozzáférésükre²³.

Magyarország szűk pénzügyi mozgásteréből kiindulva az olyan területeken, ahol a korábbi támogatások nem voltak hatékonyak, nem érték el a kívánt célt, csökkentést és átcsoportosítást irányoz elő a program olyan területekre, amelyek a nemzeti, kulturális reprodukció szempontjából hatékonyak. Emellett biztosítani kell az eddigieknél szigorúbb monitorozást. A támogatási prioritásokat a Magyarország és a külhoni magyar pártok közösen jelölik ki a MÁÉRT plenáris ülésén. A külhoni magyarok vonatkozásában 15 cselekvési terület közül, az oktatás, a demográfiai, szórvány és diaszpóra problémák után, a negyedik helyen jelenik meg a listában. (*NPS 2011:32*)

A dokumentum oktatással foglalkozó részében azt olvashatjuk, hogy az oktatásnak ugyan nagyon fontos szerepe van a nemzeti identitás újratermelésében, de ugyanúgy fontos, hogy a magyar nyelvű oktatás magas szintű képzést is jelentsen, illetve segítse a határon túli fiatalok munkaerő-piaci helyzetét is. (*NPS 2011:33*)

Oktatási vonatkozásban a magyar nemzetpolitika két célt tűzött ki: a magyar nyelven történő oktatás kiterjesztését (mennyiség) és a magyar nyelvű oktatás minőségének emelését. A mennyiségi fejlesztést ugyanakkor elsődlegesen a többségi államok feladatának tartja, intézményalapításra, annak rendkívül költségigényes volta miatt, csak a legindokoltabb esetben kerülhet sor. Célravezetőnek tartja inkább a

22 Papp Z.2006:144, Bárdi 2004

23 NPS 2011:20-21

létező intézményeket megerősíteni, az új funkciókat a már meglévő intézményekhez telepíteni, ugyanis ez az intézményalapításhoz képest kevésbé forrásigényes. A minőség tekintetében az oktatás színvonalának emelése komparatív előnyhöz juttathatja a magyar iskolásokat, így nagyobb eséllyel íratják a szülők magyar iskolába gyermekeiket, illetve nagyobb eséllyel maradnak a hallgatók a magyar tannyelvű képzésben. Szintén növeli a magyar iskolában tanulók versenyképességét, ha az államnyelvet is elsajátítják (NPS 2011:36).

A Magyar Nemzetpolitika kiemelten foglalkozik a felsőoktatás kérdésével, már a dokumentum bevezető részében, az elmúlt 20 év legnagyobb nemzetpolitikai sikerei között említi meg a külhoni egyetemalapításokat. A következő rész pedig egyenesen az elmúlt húsz év nemzetpolitikájának legnagyobb eredményként értékeli a felsőoktatásfejlesztését, majd ezt követően az eddigi támogatási irány kritikáját is megfogalmazza: *„Az elmúlt évek tapasztalatai ugyanakkor azt is mutatják, hogy a felsőoktatási fejlesztések, új szakok nyitása sok esetben minden átgondolást nélkülöztek, ötletszerűek voltak. A szakok nyitásánál nem vették figyelembe a többi (magyarországi és külhoni) magyar felsőoktatási intézményt. Feltűnően felülreprezentált a bölcsészképzés, míg reálszakokon alig lehet magyarul tanulni. Tehát bár a reprodukciót szolgálta a külhoni magyar felsőoktatás bővítése, a magyarság versenyképességét csak részben javította.”*(NPS 2011: 37)

A dokumentum leszögezi: ahhoz, hogy a külhoni magyarság versenyképességét biztosítsuk, növelni kell a reál-, orvosi-, mérnök- és jogászképzésen belül is arányukat. Ennek érdekében a bölcsészképzés helyett magyar tannyelvű műszaki és természettudományi karok indítását kívánják szorgalmazni. A versenyképesség kifejtésekor nem érintik a többségi- és idegen nyelvek elsajátításának problematikáját.

Ugyanakkor szó esik azokról, akik többségi nyelven folyó képzésben vesznek részt. Számukra identitásörző programok (például szakkollégiumok, áthallgatások, keresztfélévek) indítását javasolják. Ennek keretében fontos lenne megvizsgálni, hogy milyen jogszabályok vonatkoznak az egyetemek közötti átjárhatóságra, és ennek tükrében a magyarországi rendszert minél befogadóbbá kell tenni (megfelelő tájékoztatás, kreditelismerés, részképzések megnyitása, hallgatói mobilitás erősítése) – olvashatjuk a dokumentumban.

A Nemzetpolitikai Stratégia szerint a Magyarországon tanulókat be kell vonni olyan programokba, amelyek erősítik szülőföldjükhöz való ragaszkodásukat. A Márton Áron Szakkollégiumot olyan intézménnyé kell alakítani, amelyben a kollégisták olyan szakmai ismeretekkel vértéződnek fel, amelyet a saját országukban hasznosíthatnak. Itt sincs szó azonban a saját országban szükséges nyelvtudás kialakításáról, ápolásáról.

A stratégia mind a magyarországi, mind a külhoni magyar felsőoktatási rendszer átgondolását és összehangolását javasolja, mert a jelenlegi rendszer hatalmas forrásokat emészt fel, mégsem működik költséghatékonyan. A fejlesztéseket megelőzően egyeztetésekre biztatják az egyetemeket.

A dokumentumban megjelenik az egységes Kárpát-medencei magyar felsőoktatási tér²⁴ támogatásának gondolata is, azonban a megvalósítás részletezésére nem kerül sor. A nemzetpolitikával kapcsolatos további stratégiai döntéseket a MÁÉRT keretében a magyar állam és a határon túli magyar pártok közösen hozzák meg.

A Nemzetpolitikai Stratégiában lefektetett célok megvalósulását a Bethlen Gábor Alap (BGA) elkülönített állami pénzalap segíti. A BGA kezeli a határon túli oktatás-nevelési támogatásokat, továbbá nyílt pályázati rendszert is működtet természetes és jogi személyek, önkormányzatok, intézmények, egyházak és civil szervezetek számára. A Kormány nemzetpolitikai stratégiájához igazodva meghívásos pályázati felhívásaival támogatja azon kiemelt nemzeti jelentőségű szervezeteket, intézményeket, illetve programokat, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a határon túli magyarság önazonosságának megőrzésére. Ezek listáját a MÁÉRT-on fogadják el.

A határon túli etnikai pártok nemzetpolitikai diskurzusai: Szlovákia esete

A Magyarország határain kívül élő magyar közösségek érdekérvényesítésében kulcsszerepet játszanak a külhoni magyar pártok, akik a többség parlamentjébe bekerülve képviselik a kisebbség érdekeit: szót emelnek a kisebbségeket érintő kérdések megvitatásakor, elérik, hogy napirendre kerüljenek bizonyos kérdések, amelyek a kisebbség számára fontosak, s mérsékelhetik a többség politizálás egyoldalúságát is. A magyar nemzetpolitika is partnerként tekint ezekre a pártokra, s ennek legmagasabb szintű megnyilvánulása, hogy tagokat delegálhattak a hosszú szünet után 2011 őszén újra összehívott egyeztető fórumra a MÁÉRT-ra.²⁵

Az előzőekben elemzett magyar nemzetpolitika szerint az oktatás területén a helyi oktatási intézmények fenntartása a helyi politikai elit feladata, elsősorban a többségi állam rendelkezésre álló forrásainak megszerzésével. (NPS 2011:34)

²⁴ A Kárpát-medencei két- és többoldalú intézményközi kapcsolatok bővítésére, a hallgatócserék számának növelésére és a magyarországi oktatók kiküldetésére vonatkozóan tartottak megbeszélést 2012 nyarán. Lásd erről <http://www.elte.hu/hir?id=NW-3563>. Vö.: http://kitekinto.hu/karpat-medence/2012/07/06/egyseges_karpat-medencei_oktatasi_ter_szukseges/vö.:Papp Z. 2007

²⁵ A MÁÉRT tízedik plenáris ülésére Erdélyből a Romániai Magyar Demokrata Szövetség, az Erdélyi Magyar Nemzeti Tanács és a Magyar Polgári Párt, a Vajdaságból a Vajdasági Magyar Szövetség és a Vajdasági Magyar Demokrata Párt, Kárpátaljáról a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség és az Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség, a Felvidékről a Magyar Koalíció Pártja kapott meghívást. Látható, hogy a felsorolásból Szlovákia esetében hiányzik a Most-Híd párt. Az anyaország képviselői szerint a párt kizárta magát az együttműködésből. Bugár Béla, a párt elnöke szerint, ha a MÁÉRT-ra csak etnikai alapon szerveződő pártokat hívtak meg, akkor a Hídnak is ott lett volna a helye: „2010. júniusától a szavazatok tükrében a Híd legitim képviselője a szlovákiai magyaroknak, sőt, egyetlen legitim képviselője a szlovákiai magyaroknak a szlovák parlamentben és a kormányban. A Híd pártot magyarok alapították, és az együttműködés címszó alatt beléptek a pártba olyan más nemzetiségű emberek is, akik ezt az utat tartják járható útnak. Ehhez nincs mit hozzátennem.” Halló, Bugár Béla? A MÁÉRT nem kívánatos vendége. Zentai Péter interjúja Bugár Bélával. Forrás: http://hvg.hu/velemeney/20101108_bugar_hid_maert

Szlovákiában 2012. március 10-én előrehozott parlamenti választásokat tartottak, ahol két magyar érdekeltségű pártot tarthatunk számon: a Magyar Koalíció Pártját (MKP) és a Most–Híd elnevezésű pártot. Míg az előző deklaráltan magyar etnikai párnak tartja magát, addig az utóbbi egy szlovák-magyar vegyes párt. Korábban választások 2010-ben voltak. A választások környékén mindkét párt megfogalmazta célkitűzéseit egy külön programban. A tanulmány további részében a 2010-es és 2012-es választási programokban vizsgáljuk meg a nyelv és oktatás kérdéskörét, továbbá a két párt korábbi években közzé tett pártprogramjait is megvizsgáljuk.

3.1. A Magyar Koalíció Pártjának (MKP) álláspontja

A Magyar Koalíció Pártja 1998-ban jött létre. A párt első elnöke Bugár Béla lett, őt 2007-ben Csáky Pál, majd 2010-ben Berényi József váltotta az elnöki székben. A pártalakulást követő első két szlovákiai parlamenti választásokon (1998 és 2002) az MKP a kormánykoalíció részesévé vált. 2006-tól ellenzéki parlamenti erő. Az első szlovákiai európai parlamenti választásokat is sikerrel vette az MKP, két képviselője tagja az Európai Parlamentnek (EP), akik a legnagyobb EP-frakcióban, az Európai Néppárt képviselőcsoportjában tevékenykednek. Az MKP háromnyelvű (magyar, szlovák és angol) honlapot üzemeltet.²⁶ Az oktatással kapcsolatos célkitűzéseket a párt 2009-ben elfogadott általános programjában, 2010-es és 2012-es választási programjaiban vizsgáljuk meg. A dokumentumok mind megtalálhatóak a párt honlapján.

MKP pártprogram (2009):²⁷

A 2009-ben kiadott pártprogram 11 alpontban gyűjti össze a párt legfontosabb célkitűzéseit, melyek között a nyelv, kultúra és oktatásügy hármasa harmadikként kerül említésre.

A nyelv tekintetében a program a szlovákiai magyarok többnyelvűségét helyezi előtérbe, amelyet a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban folyó munka eredményeként tételez. A nyelvtudást egyszersmind a jobb érvényesülés és a külföldi munkavállalás gondolatával is összeköti a program: „*A szlovákiai magyarok két- vagy többnyelvűek, amely tény a kisebbségi oktatásügyben megvalósuló többletmunka eredménye. A szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban ugyanis magasabb a heti óraszám, mivel a diákok magyar és szlovák nyelvet és irodalmat egyaránt tanulnak. Ez a tény jelenik meg többletnyelv-tudásban a diákoknál, így a szlovákiai magyarok könnyebben érvényesülhetnek több ország munkaerőpiacán, s nyelvtudásuk által természetes hidat képezhetnek a magyar-szlovák-cseh-lengyel-szlovén gazdasági és kulturális térségben.*”

²⁶ <http://www.mkp.sk>

²⁷ Forrás:<http://www.mkp.sk/node/17>

A nyelvtudás és többnyelvűség, amelynek immár az idegen nyelvek ismerete is részét képezi, a program egy későbbi passzusában is megjelenik. A nyelvtudás itt is a munkaerőpiac relációjában jelenik meg: *„Fontosnak tartjuk a többnyelvűséget, nézetünk szerint a 21. században minden képzett európai polgárnak legalább három nyelv ismeretére lesz szüksége ahhoz, hogy érvényesülhessen. Anyanyelvén túl a régióban használatos fontos nyelv (esetünkben ez a szlovák) és legalább egy világnyelv ismerete szükséges az igazi versenyképesség eléréséhez a munkaerőpiacon.”*(vö. KER)

Az oktatás kapcsán az MKP az anyanyelvű oktatás hatékonysága mellett foglal állást és ezt az óvodától az egyetemi szinttel bezárólag érvényre kívánja juttatni. A párt retorikájában burkoltan olyan fogalmak is megjelennek, mint az élethosszig tartó tanulás.

A felsőoktatás kapcsán a tudományos együttműködésekéről és a külföldön tanuló diákok hazatelepüléséről olvashatunk a programban: *„Az értelmiségképzés továbbra is kiemelt figyelmet kell, hogy kapjon. Fokozottan oda szeretnénk figyelni az egyetemi szintű képzésre, bővíteni szeretnénk a tudományos tevékenységet. Ezen a téren ösztönözni és támogatni kívánjuk a nemzetközi együttműködés különböző formáit, az EU programokba való bekapcsolódást. Külön figyelmet igényelnek azok a programok, amelyek a külföldön tanuló magyar diákok hazatelepülését segítik elő.”*A hazatelepülés témája és a többnyelvűség kapcsán az előzőekben felmerült külföldi munkavállalás között némi ellentmondás feszül.

Az MKP 2010-es választási programja²⁸

A választási program 12 alpontból áll, az oktatással a nyolcadik foglalkozik, de a kilencedik pontban összefoglalt anyanyelv, kultúra és identitás témaköre is szorosan kapcsolódik vizsgálódásunkhoz.

A szöveg elemzése után azt látatjuk, hogy ebben a dokumentumban is megerősítik az anyanyelvű oktatás fontosságát a rendszer minden szintjén: *„Meggyőződésünk, hogy minden ember számára a tudás megszerzésének legjobb műhelye az anyanyelven oktató és nevelő iskola. Ezért arra fogunk törekedni, hogy lehetőleg minden magyar gyermek anyanyelvű oktatásban részesüljön az óvodától az egyetemig.”*

Fontos újdonságként tekinthetünk arra, hogy az iskolát itt nemcsak mint oktató, tudásátadó intézményt, hanem mint nevelő hatású közeget is megnevezik. A nemzeti kisebbség reprodukciója szempontjából az anyanyelven oktató intézmények rejtett tantervén keresztül érvényesülő magyar szellemiség nagyon jelentős. A dokumentumban megismétlik a pártprogram részeként már ismertetett többnyelvűségi passzust, ami a munkaerő-piaci versenyképesség érdekében fontos, ugyanakkor annyival többet mond ez a program, hogy a cél érdekében a megfelelő eszközt is megjeleníti, azaz a többnyelvűséget, mint célt, a nyelvtanítás hatékonyságának emelésével kívánja

²⁸ Az MKP 2010-es választási programja: <http://www.mkp.sk/node/17>

elérni: „Az európai polgár mozgástere kibővül, ezért fontosnak tartjuk az idegennyelv-
oktatás hatékonyságának növelését. A munkaerőpiacon a versenyképesség eléréséhez
mindenkinek szüksége van az anyanyelvén túl a régióban használatos fontos nyelv –
esetünkben ez a szlovák – és legalább egy világnyelv ismeretére.”

A felsőoktatás kapcsán a Selye János Egyetem (SJE) központi témának számít az MKP választás diskurzusában, a többi szlovákiai magyar intézményt nem említik névleg: „Továbbra is a komáromi Selye János Egyetemet tekintjük a szlovákiai magyar felsőoktatás központjának, ugyanakkor fontosnak tartjuk az összes további felsőoktatási intézményt, ahol magyar nyelvű képzés folyik. Támogatjuk ezen intézmények együttműködését és hosszú távon minden olyan kezdeményezést, amely integráló hatással jár. Támogatjuk a Selye János Egyetem minőségi mutatói javításához szükséges feltételek megteremtését, a megfelelő egyetemi fokozattal rendelkező oktatógárda stabilizálását, új tanulmányi programok bevezetését, a doktorandusképzés bővítését és a tudományos, valamint publicisztikai tevékenység elmélyítését.”

A felsőoktatással foglalkozó idézett rész nagyon általános stílusban fogalmaz olyan égetően fontos témákról, mint a SJE akkreditálásához elengedhetetlen fokozattal rendelkező tanerő biztosítása, vagy a szlovákiai magyar intézmények között feszülő versengés következtésben történt párhuzamos szakindítások kezelése, illetve egyáltalán nem esik szó a felsőoktatás szintjén a nyelvvoktatásról, a tannyelv kérdéséről, pedig épp ez az a képzési szakasz, amely a korábban célként megjelenő munkaerő-piaci versenyképesség közvetlen előkészítője lehetne.

A MKP 2012-es választási programja²⁹

A 2012-es választásokra készült dokumentum egy rövid bevezető rész után az alábbi 10 tematikus alpontra sorolja fel a párt célkitűzéseit.

A programban kifejezetten oktatással a 6. pont foglalkozik. Jellemzően az oktatás kapcsán általános értelemben, a társadalom egészére vonatkozóan fogalmaz a program, a 7. és 8. pontnál személyes hangvételben a magyar közösség szempontjaiból közelíti meg a kultúra, önazonosság és a jogérvényesítés problémáját. Bár az MKP kifejezetten magyar etnikai pártnak vallja magát, első ránézésre a program szerkezete a címszavak szintjén kevés figyelmet szentel az etnikai szempontoknak, és azok viszonylag későn, a lista második felében jelennek csak meg. A programot kulcsszavak szerint elemezve azonban egy másféle mintázattal szembesülünk. A dokumentumban a leggyakrabban a regionális cél, azaz Dél-Szlovákia fejlesztése, másodsorban a partnerség és az Európai Unió gyakorlatok, harmadszor pedig a magyarsággal kapcsolatos célok jelennek meg.³⁰

²⁹ <http://www.mkp.sk/cikkek/sajtokozlomenyek/2012/01/25/magyar-koalicio-partja-valasztasi-programja-2012>

³⁰ A választási programot Atlas.ti szövegelemző szoftverrel is megvizsgáltam, ahol az általam beazonosított kulcsszavak előfordulási gyakorisága követhető.

Az MKP etnikai pártként inkább a „magyarabb” érdekeket képviseli. Az oktatás kapcsán alapvetően európai fogalmakkal operál. Az oktatáspolitikát stratégiai fontosságú kérdésként értelmezi a tudásalapú társadalom építésében. A válság ellenére is jó befektetésként jellemzi az oktatásra fordított összegeket, melyek később a gazdaságot is fellendíthetik. Az oktatást az egyéni, a közösségi és társadalmi siker zálogának tartja. A párt „a nemzeti kisebbségek jogait a történelmi hagyományaik és nyelvük ápolása, illetve tárgyi és szellemi kultúrájuk megőrzése és gyarapítása terén” természetesen tartja, s felszólítja Szlovákia kormányát, hogy ezt tartsa tiszteletben azoknak a nemzetközi szerződéseknek, megegyezéseknek megfelelően, amelyeket aláírt. Az MKP az anyanyelvű oktatás terén felmerülő sajátos problémákra hívja fel a figyelmet, amelyekre sajátos válaszokat kell nyújtani: *„Az MKP továbbra is kiáll az anyanyelvi oktatás fontossága mellett az óvodától az egyetemig. Mindent megtesz a meglévő iskolák és oktatási intézmények megtartásáért, szorgalmazza, hogy újra legyen minden községben óvoda és legalább alsó tagozatos iskola. Az anyanyelvi oktatás fejlesztése érdekében támogatja a beiratkozási programokat, az iskolabusz programot, az ingázó pedagógusok rendszerét és az óvodát, alap- és középiskolát magába foglaló iskolaközpontok kialakítását.”*

Az MKP szerint az iskolai oktatás tartalmát modernizálni kell, s elsősorban olyan ismeretekkel kell felvértezni a diákokat, amelyek segítik átmenetüket a munkaerőpiacra. Az ilyen készségek ismertetése során a nyelvi kompetenciák tekintetében az már jól ismert megfogalmazással találkozhatunk. Pozitív változás a korábban elemzett programhoz képest, hogy itt már az idegen nyelvek oktatási joga is megjelenik, s módszertani utalást is találunk az államnyelvtanoktatás eddigi gyakorlatának hatékonyabbá tételére. Ennek részeként egy olyan reformelképzelést mutat be a párt, amely során irányított felkészülés keretében már a középiskolák befejezése nyelvvizsga-bizonyítványhoz is segítené a pályakezdő fiatalokat.

E cél elérése érdekében központi szerepet szánnak a magyar nyelvhasználati jogok kiterjesztésére, amelyek a nehézkes érvényesítés, a nyelvtudás, és a nyelvi jogi tudatosság hiánya miatt egyre inkább visszaszorulóban vannak. *„A magyar nyelv presztízse emelésének fő eszköze a kisebbségi nyelvhasználat terén magvalósítandó jogkiterjesztés, amelynek optimális mértékét a magyar nyelv dél-szlovákiai regionális (hivatalos) nyelvvé nyilvánítása jelenti. (...) Emellett el kell érni, hogy a konkrét kisebbségi jogok gyakorlatban való érvényesítéséhez az állam megfelelő anyagi, személyi és logisztikai eszközöket rendeljen. Szükség van továbbá a szlovákiai magyar társadalom konkrét kisebbségi jogokkal kapcsolatos jogtudatának emelésére, amelyben a Magyar Koalíció Pártjára elsősorban a saját önkormányzati és államigazgatási szférájában hárulnak feladatok.”* A belföldi jogérvényesítés mellett az MKP a nemzetközi fórumokon való problémafelvetést is fontosnak tartja. *„A belföldi érdekérvényesítésre ráépülő nemzetközi érdekérvényesítés viszont éppen azzal kecsegtet, hogy a Szlovákiában hagyományosan merev felfogású kisebbségi politika helyett fokozatosan a modern és rugalmas európai irányok tudnak majd érvényesülni.”*

Az MKP politikai retorikája az oktatás kapcsán egyfajta európai szellemiséget próbál meg tükrözni, hiszen munkaerő-piaci relevanciáról, versenyképességről, többnyelvűségről, minőségi oktatásról, tudásalapú társadalomról és élethossziglan tartó tanulásról olvashatunk mindvégig, de olyan sajátos magyar retorikai eszköztár is megjelenik, mint a hazatelepülés előmozdítása, saját oktatási rendszer óvodától az egyetemig, amelyek ellentmondásosak lehetnek az előző felsorolás tételeivel. Sajnálatos módon az egyes célok mellett nem találjuk meg a konkrét megvalósítás részleteit, s bizonyos fontos kérdésekről (mint például a felsőoktatás, a SJE) csak igen általános módon fogalmaz a program. Az oktatási intézmények fenntartásánál egyértelműen az állami költségvetés forrásaira történik utalás, az anyaországi támogatások nem merülnek fel a retorika szintjén.

A Híd–Most álláspontja

A HÍD³¹ az együttműködés pártja magyarok és magyarok, magyarok és szlovákok és a többi nemzeti kisebbség között, a HÍD a magyar-magyar, illetve a szlovák-magyar megbékélés pártja kíván lenni–olvashatjuk a párt honlapján,³² ahol számos dokumentumból lehet a párt aktuális célkitűzéseiről tájékozódni. Már maga a honlap is multikulturális, 6 nyelven (szlovák, magyar, angol, német, orosz, román) olvasható. Ugyanakkor tartalom szempontjából nem egyforma mennyiségű információt osztanak meg a különböző nyelvű honlapváltozatok. A magyar és a szlovák nyelvű verzió kínálja a legbővebb tartalmat.

A Híd–Most pártprogramja³³

A részletesen kifejtett 17 pontból álló pártprogramból ismerhetjük meg a célkitűzéseket. Az oktatás a skála derekán túl, 11.-ként jelenik meg.

A Híd pártprogramjában az Oktatás- a biztos befektetés a jövőbe alponban foglalkozik a tanulmány szempontjából releváns kérdésekkel. Az oktatás fejlesztésének előmozdításáról ezt olvassuk: „A HÍD párt célja, hogy az oktatás és azon belül a kisebbségi oktatás fejlesztése megfelelő anyagi támogatást és kiemelt figyelmet kapjon Szlovákiában.”

A párt szerint az oktatásnak cselekvő tudást kell átadnia, amely képessé teszi a diákokat a folyamatos fejlődésre, az élethosszig tartó tanulásra. A nyelvek terén „a hazai és az európai többnemzetiségű környezetben egyre fontosabb, hogy megfelelő módon tudjanak kommunikálni anyanyelvükön, az állam nyelvén és valamely világnyelven.” Az

31 A párt elnevezésének használatában számos különböző változatot lehet beazonosítani. Utalnak a pártra Most-Híd-ként, de fordítva Híd-Most-ként is, illetve magyar kontextusban egyszerűen csak Híd-ként is.

32 <http://www.most-hid.sk/hu>

33 <http://www.most-hid.sk/hu/content/hid-most-elfogadott-partprogramja>

itthon maradás gondolata itt is megjelenik: „*Alapvető célunk, hogy az idehaza megszerzett tudást a fiatalok idehaza kamatoztassák, mivel csak ilyen módon lehet a társadalmunkat nagyobb mértékben előremozdítani.*” A Híd rendszerben gondolkodik a fejlesztéseknél: „*Egyformán fontos az oktatás minden egyes szintjének fejlesztése (...). Eredményes tanulói útvonalak létrehozása ugyanis csak akkor lehetséges, ha minden egyes oktatási szint esetében biztosított a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés.*” A minőséget elsősorban nem infrastrukturális, hanem tartalmi fejlesztésekben lehet kivitelezni a párt szerint: „*Feladatunknak tekintjük olyan akkreditált állami és magánintézmények létrehozását, melyek feladata a pedagógusok és iskolavezetők felkészítése az oktatási rendszer liberalizálására. A szlovákiai egyetemek bázisán egy különleges módszertani központ létrehozását. A hazai iskolák korszerű tankönyvekkel és a digitális oktatáshoz szükséges taneszközökkel való ellátását, a tankönyvpiac liberalizálását. A HÍD párt szorgalmazni fogja a tankönyvpiac szabaddá tételét, az iskolák, sőt a pedagógusok tankönyvválasztási jogát.*”

A célok teljesülésének folyamatos mérésére, értékelésére és eredményeinek az intézményekhez és az intézmények partnereihez való visszacsatolására egy minőségértékelési rendszer létrehozása és működtetése szükséges. A Híd szorgalmazza egy ilyen külső minőségértékelési rendszer kialakítását. A Híd támogatja az Európa Tanács által javasolt nyolc kulcskompetenciát, amely között a nyelvek vonatkozásában megtaláljuk az anyanyelvi és az idegen nyelvű kommunikációt, de a szociális és állampolgári illetékesség, azaz tevékeny állampolgárság magában hordozza a szlovák nyelvtudás fontosságát is. A szlovák nyelvtudás elősegítése a programon belül külön blokkban részletesen kerül megvitatásra. „*A HÍD párt kiemelt feladatként tartja számon az anyanyelv tökéletes elsajátítása mellett a szlovák nyelvoktatás minőségének és hatékonyságának javítását a nemzetiségi iskoláinkban. A HÍD támogatja azokat a törekvéseket, melyek a kisebbségek szlovák nyelvtudását előbbre viszik, a szlovák nyelv hatékonyabb elsajátításának módszereit kutatják és alkalmazzák.*”

A felsőoktatás terén a Híd az MKP-hoz hasonlóan kiemelten fontosnak tartja a komáromi Selye János Egyetem megerősítését, ugyanakkor a régió többi magyar intézményének fejlesztési irányairól is szó van: „*Támogatjuk a szlovákiai magyar nyelven is oktató felsőoktatási intézmények fejlesztését, szorosabb koordinációját és együttműködését. Kiemelten fontosnak tartjuk a legfiatalabb szlovákiai állami felsőoktatási intézménynek, a komáromi Selye János Egyetemnek a szakmai, infrastrukturális és pénzügyi megerősítését. Támogatjuk az Egyetem fejlesztési elképzeléseit, különös tekintettel a szlovákiai, s azon belül a dél-szlovákiai munkaerő-piaci szempontokat figyelembe vevő új tanulmányi programok, szakok indítására. Fontosnak tartjuk, hogy a nyitrai Konstatin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karán folyó magyar tannyelvű oktatás tovább erősödjék. Megkerülhetetlennek tartjuk, hogy a Kar és a komáromi Selye János Egyetem folyamatosan egyeztesse elképzeléseit, hogy így elejét lehessen venni a felesleges duplicitásoknak és versengésnek. A két intézmény, valamint a jelenleg legrégebbi magyar tannyelvű szlovákiai magyar felsőoktatási egység, a*

pozsonyi Komenský Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Magyar Irodalom és Nyelvészeti Tanszéke, és a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem Hungarológiai Tanszékével együtt fontos szakmai bázisa a magyar, illetve hungarológiai nyelvészeti és irodalomtudományi képzésnek és kutatásoknak. A HÍD párt szorgalmazza az állam fokozott támogatását annak érdekében, hogy mind Komáromban, mindpedig Nyitrán, magyar tannyelven is beinduljanak olyan fontos tanulmányi programok, mint pl. a gazdasági informatika, a szociális munka, a régiófejlesztés, idegenforgalom vagy a környezetvédelem.”

A HÍD felsőoktatással kapcsolatos elképzelései annyiban túlmutatnak a korábbi MKP-s fejlesztési terveken, hogy a szakindításoknál a munkaerő piaci igények figyelembevételével konkrét ajánlásokat fogalmaz meg a párt, illetve nevesíti a SJE-en kívüli intézmények elvitathatatlan szerepét a szlovákiai magyar felsőoktatás terén.

A Híd 2010-es választási programja

A Híd 2010-es választási programja³⁴ főleg gazdasági irányultságú célkitűzéseket tartalmaz, az oktatásfejlesztés csak mint a gazdaságilag jól működő társadalom alapját adó szakemberképzésként jelenik meg benne. Etnikai szempontból releváns információt a dokumentum nem tartalmaz.

A Híd programcélkitűzései a 2012-es parlamenti választásokra³⁵.

A dokumentum felépítése szerint egy bevezető részre, a párt által vállalt legfontosabb 4 politikai prioritással foglalkozó részre, valamint 11 fő tematikus fejezetre osztható, amelyek összesen 93 alpontot tesznek ki. A program bevezető részében hivatkozik a 2009-ben elfogadott Pártprogramra, a 2011-ben az Országos Választmány által elfogadott 4 politikai főbb prioritásra, illetve a korábbi, 2010-ben kezdődő, időközben lerövidülő előző választási ciklus célkitűzéseire.

A Híd–Most által felvállalt 4 fő politikai prioritás a következő:

- 1) Az együttműködés a demokratikus, stabil és felelős politika alapja
- 2) Szlovákia helye az Európai Unióban
- 3) Felelős gazdaságpolitika az ország, a régiók és a polgárok érdekében
- 4) *Szlovákia egy olyan ország, ahol a többségi nemzet és a nemzeti kisebbségek kölcsönös megértésben és békében élnek együtt.*

Az alapelvekként is felfogható prioritások ismertetése után 11 tematikus blokk következik az alábbi jelzésértékű sorrendben:

- 1) A felelős gazdaságpolitika az ország stabilitásának alapja;

³⁴ A Híd–Most 2010-es választási programja megtalálható az alábbi linken:http://www.most-hid.sk/webfm_send/227

³⁵ A Híd VI. Közgyűlése 2011.12.16-án jóváhagyta a Híd választási programját.http://www.most-hid.sk/hu/webfm_send/276

- 2) Fejlődő vidék. Ne importáljunk, hanem termeljünk!
- 3) Felelős döntések a munkahelyek megőrzéséért;
- 4) Felelős hozzáállás az infrastrukturális fejlesztésekhez a régiók stabilitásáért és fejlődéséért;
- 5) Felelős politikával a szociális biztonság megteremtéséért;
- 6) Hatékonyságot az egészségügybe a jobb minőségű egészségügyi ellátásért;
- 7) Tisztaság és rend a környezetvédelem alakításában;
- 8) *Az oktatás befektetés a jövőbe;*
- 9) *A nemzeti kisebbségek jogállásának megerősítése az ország stabilitása érdekében;*
- 10) A működőképes bíróságok és a világos törvénykezés elengedhetetlen az állam működéséhez;
- 11) Átlátható közigazgatás.

A magyar érdekeket is felvállaló párt mind a politikai prioritások, mind a 11 tematikus célkitűzés között arányaiban keveset, mintegy $\frac{1}{4}$ részben foglalkozik etnikai, kisebbségi vonatkozású témákkal, s a célkitűzések $\frac{3}{4}$ -e általános, szinte minden választópolgárt elérő cél. A továbbiakban egyrészt a kiválasztott dokumentum egészére vonatkozóan végeztem elemzést, illetve kiemelten foglalkoztam a kijelölt 4. politikai prioritással, a tematikus blokkok közül az oktatásra, kisebbségekre vonatkozó 8–9. csoporttal, illetve a szövegben esetleg máshol előforduló, de a kisebbségek oktatása, nyelvhasználata, jogai témakörhöz kapcsolható megjegyzésekkel.

A Híd–Most lévén az együttműködés pártja, programjában is abból a politikai prioritásból indul ki, hogy a Szlovákia többnemzetiségű jellegét, a nemzeti kisebbségek státuszát a kölcsönös megértés, a tolerancia és az együttműködés jegyében kell kezelni. A párt a kisebbségi ügyek intézésében elveti a többségi nemzettel való konfrontálódás politikáját, ugyanakkor a kisebbségi közösségek igényeit természetesnek tekintik, és nyíltan elítélik azokat az elképzeléseket, amelyek a kisebbségek jelenlétét, törekvéseit az ország szuverenitását veszélyeztető, destabilizáló tényezőként tekintik. A Híd–Most törvényi szabályozással és stratégia-alkotási szándékkal kívánja rendezni a nemzeti kisebbségek státuszát az országban. Különös figyelmet kap a szöveg szintjén a kisebbségek kultúrája, az országon belül és határon átnyúló interkulturális együttműködés, amelyet egyrészt az Európai Unió kötelezettségvállalásokkal összhangban, másrészt a Visegrádi Négyek együttműködésének szintjére kívánnak emelni.

A kisebbségek kultúráját érintő jogok mellett, az anyanyelvi oktatáshoz való jog is megjelenik. A Híd–Most programjában kifejezi, hogy támogatja: „*az anyanyelvi oktatáshoz (beleértve a roma nyelvű oktatáshoz) való jogot és az identitásvállalást a szlovákiai nemzeti kisebbségek egyenrangú helyzetének garantálása jegyében.*” Ugyanez

a szempont, illetve ennek fejlesztése jelenik meg az oktatással foglalkozó 17 alpontból álló blokkban az első számú felvetésként: „*Szeretnénk továbbfejleszteni a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának lehetőségeit az oktatási-nevelési rendszer minden szintjén.*”

A kisebbségek jogállásáról szóló részben a nyelvi jogok közül csak az anyanyelvi oktatás joga jelent meg, az államnyelv és egy idegen nyelv tanulásának jogáról nem kaptunk információt. A problémát viszonylag kompenzálhatja ugyanakkor, hogy az oktatásról szóló részben rögtön az anyanyelvi oktatási lehetőségek fejlesztését szorgalmazó alpont után a nemzetiségi iskolákban alkalmazott szlovák nyelvoktatás módszertani megújulásáról olvashatunk. A program azonban rendkívül szűkszavúan csak annyit jegyez meg, hogy a módszertani változás lényege a gyakorlatban hasznosítható kommunikációs nyelvtudás elérése. A cél elérése érdekében alkalmazott módszerekről nem tudunk meg sokat. Ezzel ugyan a második nyelv tanulásának joga felmerül a programban, de nincs hangsúlyozva, hogy ez a jog a második nyelv második nyelvként való tanulására vonatkozik-e, egy olyan additív kétnyelvűségi modellben, ahol az államnyelv tudása hozzáadódik az anyanyelvi ismeretekhez vagy sem.³⁶

Bár a program többször utal nemzetközi EU-s és Visegrádi Négyek szintű együttműködésre, az idegen nyelvek tanulásának fontossága, mint a nemzeti kisebbségek harmadik alapvető nyelvi joga, nem jelenik meg a szövegben. A munkaerőpiac és a képzési struktúra összehangolása is többször megjelenő célkitűzése a programnak, azonban ezen a részen sem hallunk a nemzeti kisebbségek szempontjából fontos munkaerő-piaci nyelvi kihívásokról, esetleg azok megoldásában való részvételtől.

A program a tolerancia és az egyenlőség jegyében szorgalmazza bizonyos, a társadalmi sokszínűség elfogadása szempontjából érzékeny témák tantárgyként való oktatásának bevezetését a képzések (nem definiált) szintjeire: így az emberi jogok, a nemek közötti egyenlőség mellett, a különböző nemzetiségű diákok interkulturális ismereteit is bővítenék az egyes kisebbségek történelméről, kultúrájáról, irodalmáról és társadalmi életéről szóló ismeretek oktatásával. A kisebbségek nyelvének tanulásáról nincs szó, bár a kisebbség és többség közötti kommunikáció, párbeszéd elősegítése, mint cél többször megjelenik a programban, de nyilván ezt vagy képletesen, vagy úgy kell érteni, hogy a többség nyelvén folyik a „párbeszéd”.

Fontos felismerése a programnak, hogy a jogok önmagukban nem elegendők, a kisebbségekben tudatosítani kell, hogy éljenek törvényes jogaikkal: „*Hangsúlyt fektetünk a kisebbségek jogtudatának megerősítésére, hogy ne csak törvény garantálja jogaikat, hanem maguk is tudatosan éljenek e törvényes jogokkal.*”

A Híd–Most programja kapcsán az egyik legfontosabb észrevétel, hogy bár a bevezetőben kikötik, hogy nincs helye általános megfogalmazásoknak, s a konkrét célkitűzéseket várhatunk a programtól, abban egyetlen egyszer sem hangzik el a magyar kisebbség, vagy Magyarország, mint szomszédos ország, de még úgy sem, mint

36 Erről ld. például Kontra 2005, Ferenc 2012

kiemelt EU partner. Ehelyett általános értelemben használják a nemzeti kisebbségek kifejezést,³⁷ csupán a romák kapcsán fogalmazznak konkrétan.

A Híd párt részéről utolsóként megvizsgált – már a választások után elfogadott dokumentum fontos utalásokat tartalmaz az oktatás területén. A **Híd Stratégia 2012-2016**,³⁸ kulcsfontosságú területként nevezi meg a hazai és nemzetközi szervezetekkel való együttműködésen belül az oktatásügy, a kultúra és az emberi jogok területén tevékenykedő civil szervezetekkel való összefogást. Fontos célként jelenik meg a párt szakmai hátterének megerősítése.

A 2012-es választási eredmények Szlovákiában

Bár mindkét párt tett bizonyos vállalásokat a nemzeti kisebbségek nyelvi jogait (anyanyelvű oktatás lehetősége, az államnyelv tanulásának szükségessége, idegennyelv-oktatás) illetően, köztudott, hogy a közösség érdekeinek képviselője csak az abban az esetben valósulhat meg, ha az adott párt a választásokon elegendő szavazatot gyűjt össze a törvényhozásba való kerüléshez. Ezen kívül az sem mellékes, hogy a párt hány képviselővel tud akaratának érvényt szerezni.

A 2012. március 10-én lezajlott szlovákiai parlamenti választásokon egyik magyar érdekeltségű párt sem szerepelt kimagaslóan. Az MKP, bár szinte pontosan ugyanannyi (100 000) szavazatot kapott, mint 2 éve, ez mégsem volt elég a parlamentbe való kerüléshez szükséges 5%-os küszöb átlépéséhez. A Híd–Most bár a 2 évvel korábbi választáshoz képest 30 000-el kevesebb voksot kapott, de ezzel is sikerült 13 parlamenti helyet szereznie, amely 9 magyar és 4 szlovák képviselő között oszlik meg.

A választási sikertelenség hátterében részben az állt, hogy a magyar választók részvételi aránya jóval elmaradt az országos átlagtól, más részt a szavazatok megoszlottak a két párt között, akik a programokban hangsúlyozottan megjelenő partnerség ellenére sem tudtak koalícióra lépni (így tulajdonképpen elveszett az MKP-ra leadott 100 000 magyar szavazat). Ezen kívül sok magyar szavazó voksolt a Smer-re és az Egyszerű Emberekre egyaránt³⁹

Összegzés

Az általános értelemben vett gazdaságpolitikai, vidékfejlesztési, foglalkoztatási, szociális, egészségügyi kérdések mellett az egyik legfontosabb kisebbségi „érdek”, amit

³⁷ Az itt érvényesülő elkerülő attitűd ellenére a Híd–Most honlapján például vannak olyan általános célkitűzések, amelyek kifejezett a magyar-szlovák dimenziót említik.

³⁸ <http://www.most-hid.sk/hu/content/strategia-2012-2016>

³⁹ Lásd erről az alábbi szlovákiai napilapok választáskörülí cikkeit:

az etnikai pártoknak képviselniük kell a kisebbségi jogok, ezen belül a nyelvi jogok és az anyanyelvű oktatás jogának érvényre juttatása. Ugyanakkor fontos nyelvi jog az is, hogy mind a többségi nyelv, úgy egy idegen nyelv elsajátításának lehetőségét is megteremtsek. Ezek olyan kisebbség specifikus érdekek, amit semmilyen más többségi párt nem fog biztosítani a közösség számára, míg az általános jóléttel, foglalkoztatással kapcsolatos tevékenységet más pártok is felvállalhatnak. Fontos, hogy a kisebbségi párt világosan megfogalmazza a közösség valós érdekeit, mert ha üres retorika és anakronizmus marad a kisebbségi érdekképviselő, az emberek inkább valamelyik nem nemzeti pártra fognak szavazni, ahogy ezt több esetben tapasztalhattuk az elmúlt választások során.

Az előzőekben elemzett programok oktatással kapcsolatos legfontosabb célkitűzéseit, szimbólumait a 2. táblázatban próbáltuk meg összefoglalni. A táblázat felépítése is mutatja, hogy ahogy az anyaország, úgy a szlovákiai magyar érdekeltségű pártok céljai között is vannak közös vonások, amelyek az általános értelemben megfogalmazott céloktól kezdve, a kifejezetten a kisebbségi közösség szempontjából fontos kérdéseken át a felsőoktatásra vonatkozó fejlesztésekig, a fenntartás és az intézményközi együttműködésig fogalmaz meg álláspontokat.

Az általános célok szintjén mind a magyarországi, mind a szlovákiai dokumentumok az európai oktatási tér fogalmaival dolgoznak; az oktatást befektetésként értékelik, tudásalapú társadalmat szeretnének építeni, s olyan versenyképes tudás átadására törekednek, amely a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazodik, s felkészíti a résztvevőket az élethosszig tartó tanulásra. Minőségi oktatás megszervezése a cél, amelyet magasan kvalifikált oktatógárdával kívánnak megvalósítani. Az európai uniós oktatási dokumentumok kulcsszavainak felsorolásán kívül a részletes kifejtést vagy a megvalósítási alternatívákat hiába keressük.

A kisebbség oktatásával kapcsolatban elsősorban az anyanyelven való oktatás előnyei jelennek meg dominánsan mindegyik fél részéről, valamint az is közös vonás, hogy mindegyik régióban problémaként jelenik meg a képzett munkaerő szülőföldön tartása. Erre mind a magyar nemzetpolitika, mind pedig a külhoni pártok figyelmet kívánnak fordítani. A megvalósítás mikéntjéről, illetve ennek a sajátos problémának az európai mobilitáshoz, a külföldi munkavállaláshoz való viszonyáról azonban részletesen nem olvashatunk a programok szintjén.

A kifejezetten nyelvtudással összefüggő célkitűzések terén pozitív fejlemény, hogy mind az anyaország, mind a kisebbség pártjai fontosnak tartják a többségi nyelv elsajátítást, illetve a külhoni pártok az idegennyelvtudás oktatásának hatékonyságát is növelni szeretnék. Fontos az is, hogy olyan kétnyelvűségi modellben gondolkodnak a pártok, ahol a nyelvek kiegyensúlyozott viszonyban vannak egymással. A cél elérése érdekében ugyan kissé felszínesen, de módszertani elveket is megpróbálnak a programok szintjén megfogalmazni. Ehhez szorosan kapcsolódik a Híd párt azon törekvése, hogy a szakpolitikák (mint az oktatás, nyelvtanítás) kidolgozásában a pártnak szakmai háttérre van szüksége, illetve az oktatásban egy külső minőségértékelési rendszer kialakításának

megfogalmazása, szintén új törekvésnek számít a határon túli oktatással kapcsolatban.

Az intézmények fejlesztésénél az MKP nem definiálja a felsőoktatási fejlesztések mikéntjét, ugyanakkor, ahogy a magyar nemzetpolitika, úgy a Híd programja is irányt szab a fejlesztéseknek: természettudományos szakok nyitásának előmozdítása a helyi és országos munkaerő-piaci elvárásokkal összhangban.

A célcsoportok között utolsó a térség felsőoktatási intézményeinek együttműködéséről szóló rész, amelyben mindhárom megvizsgált szereplő kinyilvánította véleményét. Amíg az anyaország az együttműködést az egységes Kárpát-medencei felsőoktatási térben látja, addig a szlovákiai pártok a saját régiójukban magyarul oktató intézmények közötti együttműködéssel (illetve annak hiányával) foglalkoznak hangsúlyozottan. Az MKP ennél a résznél szinte kizárólag a SJE szempontjából közelíti meg a lehetőségeket, míg a Híd elismerve a SJE központi szerepét, a többi magyarul is oktató felsőoktatási intézménnyel kapcsolatosan is kifejti véleményét.

Nagyon fontos tanulsága a dokumentumok elemzésének, hogy bár legtöbbjük műfaji okokból kifolyólag nem részletezi a konkrét cselekvési terveket a célok elérése érdekében, de mind az anyaország, mind a Híd esetében talákoztunk stratégiával is. Ha szigorúan vesszük a stratégia felépítésének megkötéseit, akkor a helyzetkép leírásán és a célok kitűzésén kívül a dokumentumnak a célokat megvalósító operatív programokat és operatív feladatokat is tartalmaznia kellene. Nagyon jó példája az ilyen jellegű stratégiai dokumentumok elkészítésének a Vajdasági Magyar Nemzeti Tanács tevékenysége, amely a Vajdasági Magyar Szövetség szakmai háttértevékenységét is ellátó szervezet.

Mind az anyaország, mind a határon túli etnikai pártok oktatással kapcsolatos célkitűzéseinek fontos volna operatív, a célokat megvalósító programokkal is megjelenniük. Az ehhez vezető út első lépéseként tekinthetünk a szakmai háttér megerősítésének kezdeményezésére.

	Magyar Nemzetpolitika	MKP	Híd-Most
ÁLTALÁNOS OKTATÁSI CÉLOK	<ul style="list-style-type: none"> • minőségi oktatás • versenyképes tudás • munkaerő-piaci relevancia 	<ul style="list-style-type: none"> • tudásalapú társadalom • oktatás, mint egyéni, közösségi és társadalmi siker alapja • Fokozattal rendelkező oktatógárda (SJE) • „igazi” versenyképesség 	<ul style="list-style-type: none"> • oktatás, mint befektetés • oktatásfejlesztés a gazdaságilag jól működő társadalom alapja • minőségi oktatás a magyar rendszer minden szintjén, eredményes tanulói útvonalak • cselekvő tudás • élethosszig tartó tanulás • a PhD. fokozatot szerzett szlovákiai magyar fiatalok érvényesülni tudjanak hazájukban
IDENTITÁS, SZÜLŐFÖLD	<ul style="list-style-type: none"> • szellemileg gyarapodó közösség • erős identitás • magyar intézményekhez kötődés • identitásőrző programok a többségi intézményekben • a MO-on tanulók szülőföldi kötődését erősítő programok 	<ul style="list-style-type: none"> • hatékony oktatás az anyanyelven • anyanyelvű oktatás – a tudás, identitás alapja • anyanyelven óvodától az egyetemig • külföldön tanuló magyar diákok hazatelepülését segítő programok • magyar nyelv dél-szlovákiai regionális (hivatalos) nyelvvé nyilvánítása 	<ul style="list-style-type: none"> • az anyanyelvi oktatáshoz való jog támogatása • a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának lehetőségeinek fejlesztése • a magyar nemzetiségű diplomások számárányának növelése • itthonmaradás
NYELVTUDÁS	<ul style="list-style-type: none"> • a többségi nyelv elsajátítása • integráció (MO, a helyi magyar közösség, és a többségi állam szintjén, ez utóbbi a magyar intézmények közvetítésével) 	<ul style="list-style-type: none"> • többnyelvű közösség • anyanyelv, államnyelv és egy idegen nyelv tudása • idegennyelv-oktatás hatékonyságának növelése • a szlovák nyelvoktatás idegen nyelvek oktatásának módszerével • nyelvtudással jobb érvényesülés/külföldi munkavállalás 	<ul style="list-style-type: none"> • az anyanyelv tökéletes elsajátítása mellett a szlovák nyelvoktatás minőségének és hatékonyságának javítása • új módszertani alapvetések és gyakorlatok a szlovák nyelvoktatásban • kiegyensúlyozott kétnyelvűségi gyakorlat • anyanyelv, államnyelv és valamely világnyelv ismeretek • ET kulcskompetenciák

<p>FENNTARTÁS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • öngondoskodás • forrásösszpontosítás 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>kiáll az anyanyelvi oktatás fontossága mellett</i> • <i>felszólítja Szlovákiát, hogy tartsa tiszteletben a kisebbségi jogokat, amelyekre vonatkozóan nemzetközi szerződéseket írt alá</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • az állam anyagi támogatása és kiemelt figyelme a kisebbségi oktatásra • külső minőségértékelési rendszer • a párt szakmai hátterének megerősítése
<p>INTÉZMÉNY- FEJLESZTÉS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • műszaki és természettudományi karok indítása 	<ul style="list-style-type: none"> • új tanulmányi programok SJE • doktorandusképzés SJE 	<ul style="list-style-type: none"> • a szlovákiai, s azon belül a dél-szlovákiai munkaerőpiaci szempontokat figyelembe vevő új tanulmányi programok, szakok indítására • vegyes végzettségű éretelmiség
<p>EGYÜTTMŰKÖDÉS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kárpát-medencei magyar felsőoktatási tér • egyeztetés 	<ul style="list-style-type: none"> • SJE - a szlovákiai magyar felsőoktatás központja • együttműködés a többi magyarul oktató intézménnyel 	<ul style="list-style-type: none"> • SJE szakmai, infrastrukturális és pénzügyi megerősítése • a Konstatin Filozófus Egyetem KETK-án folyó magyar tannyelvű oktatás erősítése • a Kar és a SJE folyamatos egyeztetése • felesleges duplicitások és versengések elkerülése

2. táblázat. A határon túli magyarok oktatásról szóló politikai diskurzusok kulcsszavai regionális és pártok szerinti bontásban

Bibliográfia

- BARTHA, 2003 Bartha Csilla: *A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás*. In: NÁDOR ORSOLYA – SZARKA LÁSZLÓ (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest 2003. 56–75 p.
- BÁRDI, 2004 Bárdi Nándor: *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarok kapcsolattörténete. Problémakatalógus*. Kalligram, Pozsony 2004. 272 p.
- BÁRDI, 2008 Bárdi Nándor: *A Budapesti kormányzatok magyarságpolitikája 1989 után*. In: BÁRDI NÁNDOR -FEDINEC CSILLA - SZARKA LÁSZLÓ (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest 2008. 368–375 p.
- BÁRDI – MISOVICZ, 2009 Bárdi Nándor – Misovicz Tibor: *A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája*. In: ABLONCZY BALÁZS – BÁRDI NÁNDOR – BITSKEY BOTOND (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest 2009. 167–198 p.
- FERENC, 2012 Ferenc Viktória: *Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában*. *Educatio* 2012 1. 67–84.
- KONTRA, 2005 Kontra Miklós: *Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika*. In: KONTRA MIKLÓS (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – LiliumAurum Könyvkiadó, Somorja–Dunaszerdahely 2005. 17–39 p.
- KONTRA, 2010 Kontra Miklós: *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja 2010. 235 p.
- KOZMA, 2005 Kozma Tamás (szerk.): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2005. 195 p.

- LASSWELL, 1949a Lasswell, Harold D.: *A hatalom nyelve*. In: SZABÓ MÁRTON – KISS BALÁZS – BODA ZSOLT (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus (fordításkötet)*. Universitas-Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest 2000. 565 p.
- LASSWELL, 1949b Lasswell, Harold D.: *A politikai nyelv stílusa*. In: SZABÓ MÁRTON – KISS BALÁZS – BODA ZSOLT (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus (fordításkötet)*. Universitas-Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest 2000. 565 p.
- MANDEL – PAPP, 2006 Mandel Kinga – Papp Z. Attila: *A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere*. Magyar Kisebbség 2006 3–4. 91–114.
- PAPP, 2006 Papp Z. Attila: *Oktatási támogatások a határon túli magyar közösségeknek, 2003–2006*. Educatio 2006 1. 130–146.
- PAPP, 2007 Papp Z. Attila: *Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség?* In: GÖRÖMBEI ANDRÁS – MANHERZ KÁROLY (szerk.): *Az együttműködés esélyei*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Debrecen 2007. 43–52 p.
- PAPP, 2008 Papp Z. Attila: *A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei*. In: BÁRDI NÁNDOR -FEDINEC CSILLA - SZARKA LÁSZLÓ (szerk.) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat. Budapest 2008. 384–389 p.
- PAPP, 2010 Papp Z. Attila: *Határon túli magyar oktatási támogatások és hasznosulásuk 2006-2010 között*. Educatio 2010 1. 88–110.
- SKUTNABB-KANGAS, 1998 Skutnabb-Kangas, Tove: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest 1998. 93 p.
- SZABÓ, 2007 Szabó Márton: *Az értelmezés lehetősége a politikatudományban (Interjú)*. Szabad Ötlek. Szegedi bölcsészlap 2007 (4) 8. 19.
- SZÉPE, 2001 Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs 2001. 225 p.

- SZÉPE, 2003 Szépe György: *Bevezető gondolatok a kelet-közép európai nyelvi jogok vizsgálata elé.* In: NÁDOR ORSOLYA – SZARKA LÁSZLÓ (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Akadémiai Kiadó, Budapest 2003. 7–12 p.
- SZOTÁK, 2011 Szoták Szilvia: *Gondolatok egy magyar nyelvstratégia szempontrendszerének kidolgozásához.* In: *Hungarológiai Évkönyv.* Dialóg Campus Kiadó, Pécs 2011 (XII) 1. 251–259 p.
- ZSIDÓ, 2006 Zsidó Ferenc: Az etnikai identitás térbeni kifejeződése. Hitel 2006 1. 45–69. Letöltés helye: <http://www.hitelfolyoirat.hu/dl/pdf/20061130-49045.pdf>; Letöltés napja: 2012.06.12.

FERENC, Viktória

Political discourse on the medium of Hungarian higher education beyond the border – with special focus on the stand point of the kin-state and the Slovakian Hungarian parties

In my paper political discourse on Hungarian minority higher education beyond the border were investigated with special focus on language-in-education questions through the method of document analysis. The question was approached from the point of the kin-state's policy for Hungarians abroad and from the point of political parties of minority Hungarians in one of the neighbouring states (Slovakia). The topicality of the research was offered by the rich documentation appeared recently, at times of elections in Hungary (2010) and in Slovakia (2010, 2012) regarding the question under investigation. Summarising the results of our analysis it can be stated that in comparison to other topics language-in-education questions occur fairly rarely in the documents. The advantage of learning in one's mother tongue is the most important topic both from the kin-state's view point and in the documents of Hungarian parties in Slovakia. However learning the language of the majority is also emphasised and the improvement of the affectivity of teaching foreign languages appeared as an aim of special importance too. Among a lot of located difficulties, the biggest problem we identified is that the operative part of planning, the detailed implementation process of the targeted aims is missing from almost all of the analysed documents.

Gazdag Vilmos

A nyelvválasztási stratégia és a pályaválasztás összefüggései a kárpátaljai beregszászi járás magyar középiskolásai körében

Bevezetés

Jelen kutatás során arra kívánunk választ keresni, hogy a kárpátaljai magyar középiskolások továbbtanulási döntéseinek a meghozatalában milyen szerepet játszanak a nyelvi tényezők, vagyis, hogy a tanulók anyanyelve és a továbbtanulás színhelyéül szolgáló iskolák nyelve kölcsönösen determinálják-e egymást, vagy pedig e kettő egymástól teljesen független. Ezzel egyidejűleg megvizsgáljuk azt is, hogy a megkérdezett tanulók milyen szempontok alapján választanak az oktatási kínálatból, melyek a leginkább preferált intézmények és szakok.

A kárpátaljai magyarság nyelvi helyzetét ismerve azt feltételezzük, hogy az általunk vizsgált csoport tagjai: 1. erős anyanyelvi dominanciával, illetve csekély mértékű állam- és idegennyelvi jártassággal¹ rendelkeznek; 2. pályaválasztási döntéseiket nyelvismeretük függvényében hozzák meg; 3. a fentiekből következően elsősorban a szülőföldi, illetve a magyarországi magyar nyelvű képzéseket részesítik előnyben;

Kétnyelvű környezetben a pályaválasztási döntés meghozatalára befolyással van az adott szakmát oktató intézmények tannyelve is. A kárpátaljai magyarság számára az anyanyelvi képzés lehetősége jelenleg az óvodai neveléstől az egyetemi végzettség megszerzéséig adott. Bizonyos végzettséget így tehát anyanyelvi és államnyelvi képzésben egyaránt meg lehet szerezni, de vannak olyan hiány szakok, amelyek nem végezhetők el a kisebbség nyelvén.

A tannyelv kérdése a magyar nyelvészeti szakirodalom egyik rendszeresen visszatérő eleme. Azonban az e kérdéskörrel foglalkozó kutatások a legtöbb esetben az anyanyelvi és másodnyelvi oktatás következtében jelentkező gyakorlati eltérések, valamint a másodnyelvi oktatás hatásainak a vizsgálatával foglalkoznak.² Az utóbbi néhány évben igazolódni látszik az iskolai tannyelv és a nyelvválasztási szokások kapcsolata is.³ Arra vonatkozóan azonban szinte egyáltalán nincsenek ismereteink, hogy milyen összefüggés van a nyelvhasználat és a pályaválasztási döntés között.

¹ Erre vonatkozólag ld. pl. Csernicskó 1998; 2010; Molnár–Orosz 2007.

² Csernicskó szerk. 2010: 71. Az említett nyelvi változásokkal foglalkozik pl.: Lanstyák–Szabó Mihály, 1997; Péntek, 2001; 2010b; Séra, 2009, 2010; stb.

³ Erről ld. pl. Molnár, 2009, 2010.

A pályaválasztási folyamat tényezői és nehézségei általában

A „pályaválasztás nem egy alkalomra szóló, egyszeri aktus, hanem a gyerekkor élményein alapuló, a serdülőkorban kibontakozó, és igen hosszú időn át tartó folyamat”,⁴ melynek eredményeként az egyén olyan foglalkozást választ, „amelyben adottságai alapján megkezdheti a pályájára felkészítő tanulmányokat.”⁵ A döntés meghozatalát lényegében három tényező határozza meg: az iskolakínálat, a pályaválasztási döntés és a felvételi szelekció. „A három tényező természetesen nem független egymástól: az iskolakínálat befolyásolja a továbbtanulási döntéseket, de az aspirációk is alakíthatják az iskolakínálatot, a szelekció mértéke pedig attól függ, hogy az iskolakínálat, illetve a rendelkezésre álló továbbtanulási helyek mennyire vannak szinkronban a gyerekek és a szülők aspirációival.”⁶ A pályaválasztásban ugyanis döntően érvényesül a család befolyása, „amely mögött az a törekvés áll, hogy a szülők legalább olyan vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak.”⁷ „A pályaválasztási döntések sajátossága, hogy tisztán racionális módon nem, vagy csak ritkán hozhatók meg: a döntéseknek magas az emocionális szintje, amely torzíthatja a döntéseket. A pályaválasztási döntések szubjektív eleme maga a döntéshozó, illetve önismerete.”⁸ Nagyon fontos azonban, „hogy a fiatal tisztázni tudja saját szándékait, hogy mik a céljai, az igényei, az érdeklődése.”⁹ Így tehát a megfelelő foglalkozás kiválasztásához már a továbbtanulás kérdésének aktuálissá válásakor érdemes figyelembe venni két tényezőt. Az egyik a tovább tanulni kívánó egyén saját képességei, erősségei, a másik pedig a foglalkozások ismerete.¹⁰

A pályaválasztási döntések meghozatalában a fent felsoroltak mellett természetesen olyan tényezők is közrejátszanak, mint például a pálya presztízse, vagy a munkaerőpiaci helyzet stb... „A sikerszakmák iránt természetesen nagyobb az érdeklődés, hiszen ezek jobban szem előtt vannak, így több információ jut el a pályaválasztóhoz, probléma viszont, hogy e szakmák túl nagy számban bocsátják ki végzőseiket, így ismételten nehézséget jelenthet a későbbiekben a megfelelő munkahely megtalálása, ezért a pályát választónak célszerű megismernie a munkaerőpiaci szakmberszükségletét.”¹¹

4 Sós, 2008: 360

5 Di Blasio, 2010: 655

6 Liskó, 1998: 22.

7 Andor–Liskó, 1999: 18

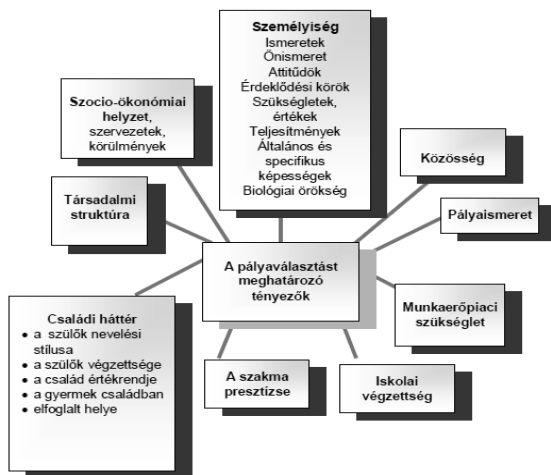
8 László szerk., 2007: 79

9 Papula, 2008: 37

10 <http://www.dontok.hu/>

11 Papula, 2008: 42

A pályaválasztási döntés meghozatalára ható tényezők összessége az 1. ábra alapján szemléltethető.



43

1. ábra: A pályaválasztást meghatározó tényezők
(Forrás: Papula, 2008: 43)

A kárpátaljai magyar középiskolások pályaválasztási döntését befolyásoló tényezők

A határon túli magyar fiatalok pályaválasztási döntését az előző fejezetben tárgyalt tényezőkön kívül még egy plusz tényező is nagymértékben befolyásolja. Ez a tényező nem más, mint maga a nyelv.

A határon túli magyar kisebbségek, legyen szó a szlovákiai, az erdélyi, a vajdasági, vagy a kárpátaljai magyarokról, egyaránt anyanyelv-dominanciájú kisebbségek, még akkor is, ha „a társadalmi mobilitás, a városi környezet, a szórványosodási folyamatok, a vegyes házasságok egyre nagyobb aránya, az anyanyelv társadalmi presztízse, használatának jogi és kommunikációs akadályai minden kisebbség körében szinte napról napra csökkentik az anyanyelvhasználat körét.”¹² Evégett az itt működő „magyar vagy részben magyar felsőoktatási intézményeknek azzal a problémával is

szembe kell (az ukrainai intézményeknek már csak kellett) nézniük, hogy a felvételizők között nagy számban vannak olyanok, akik nem vagy csak alacsony szinten beszélnek az államnyelvet.”¹³

Felmerülhet az olvasóban a kérdés, hogy az ukrainai felsőoktatási intézményeknek vajon az államnyelv hiányos ismeretével napjainkban nem kell-e szembenéznük? Az ideális válasz az lenne, hogy elértük a „kisebbségi közösségek alapvető nyelvi céljaként meghatározott funkcionális kétnyelvűséget, amely e nemzetrészek hosszú távú fennmaradásának és a többségi társadalomba való szükséges mértékű beilleszkedésének a záloga.”¹⁴ A valóságban nem ez van, sőt az utóbbi néhány évben az ukrán oktatáspolitikai, bár többnyire rejtve, de tudatosan törekszik a kisebbségi oktatási rendszer felszámolására.¹⁵ Lássuk, hogy miben is nyilvánul ez meg!

2005-ben Ukrajna az Európai Unióhoz való közeledés, illetve az oktatási rendszer és a felsőoktatás reformjának érdekében csatlakozott a bolognai folyamathoz. Evégett Sztaniszlav Nyikolajenko oktatási miniszter 2007. július 13.-án kiadott 607. számú rendelete a bevezette a továbbtanulás feltételeként is szolgáló az egységes érettségi tesztrendszer.¹⁶

„Csakhogy míg az Európai Unióban a középiskolák végzősei azon a nyelven adhatják le a vizsgáikat, amelyiken tanultak, a nemzetiségi iskolák diákjai számára pedig kötelező érettségi vizsgatárgy az adott nemzetiség nyelve és irodalma, addig nálunk nem is választhatják a nevezett tárgyat, sőt az ő számukra is kötelezővé akarták tenni, hogy minden tantárgyból ukrán nyelven vizsgázzanak.”¹⁷ Igaz, „a későbbi oktatási miniszter, Ivan Vakarczuk 2008. január 28-i 33. számú rendeletében engedélyezte az oktatás nyelvén történő vizsgákat a szaktantárgyak esetében a 2008-as és a 2009-es években, de ez hosszú távon jelenleg sincs törvényileg biztosítva.” Ehhez kapcsolódik az oktatási tárca 2008. május 26-án kiadott 461. számú rendelete.¹⁸

13 Beregszászi, 2005: 32

14 Lanstyák, 1996: 11–15

15 Séra, 2009: 249–250; Orosz, 2010: 88–94

16 «Про проведення у 2008 році зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів». Forrás: <http://oipop.ed-sp.net/content/view/218/36>

17 Kárpátalja hetilap, 2010. szeptember 17. X. évf., 38. (505) szám.

18 «Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 роки». Forrás: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/953. A rendelet alapján 2008. szeptember 1-jétől a nemzetiségi nyelven oktató iskolák 5. osztályaiban Ukrajna történetét két nyelven kell oktatni: anyanyelven, illetve ukránul (a fakultatív órák terhére). A 6. osztályban már csak ukrán nyelven kell oktatni ezt a tárgyat. A 6. osztályban a földrajzot kell két nyelven oktatni, a 7-ben a matematikát, majd a következő osztályban teljesen át kell állni e tantárgyak államnyelven történő oktatására. A 10. osztályokban – a 2010-től már minden tárgyból kötelezően ukrán nyelvű emelt szintű érettségi és egyben felvételi vizsgákra való felkészülés jegyében – szeptembertől két nyelven kell oktatni Ukrajna történetét és a matematikát, a 11. osztályban a 2009-es tanévkezdéstől két nyelven a matematikát és csak államnyelven egy, a tanulók által választott tantárgyat. Erről ld. még: Cserniczkó szerk., 2010: 129; Molnár, 2010: 189.

A fentebb ismertetett rendeletek természetesen jelentős hatást gyakorolnak a kisebbségi iskolák jelenlegi végzőseinek a pályaválasztási döntéseire is, hisz az érvényben lévő felvételi rendszer a „*kisebbségek érdekeit szem előtt tartó*” folyamatos változtatásaival együtt is hátrányos helyzetbe hozza őket ukrán társaikkal szemben.¹⁹

Hogy miben is nyilvánulnak meg ezek a változtatások? Elsősorban a tesztelésen választható tantárgyak sorában. A 2008-as tesztelésen ugyanis „*még 11 tárgyból rendeztek „független külső tesztelést.*”²⁰ 2009-ben azonban csökkentették az érettségi tárgyak számát, s nem rendeztek tesztelést olyan tárgyakból, mint a jogi alapismeretek, a gazdasági alapismeretek vagy világirodalom. Lehetővé vált viszont a külső független tesztelés idegen nyelvből.”²¹ A 946. számú rendelet értelmében az idei (2012-es) évben a minden szakra kötelező ukrán nyelv és irodalom vizsga mellett még a következő tantárgyak közül választhatnak az érettségizők: Ukrajna története, matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, idegen nyelv (angol, német, francia vagy spanyol), orosz nyelv és az újonnan bevezetett világtörténelem.²² A rendelet kimondja azt is, hogy a kisebbségi iskolák végzősei (krimi tatár, moldáv, lengyel, orosz, román és magyar) számára az ukrán nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével mindegyik vizsgához biztosítani kell a tesztek fordítását az adott kisebbségek nyelvén.²³

A többnyire falun élő kárpátaljai magyar érettségizők számára további nehézséget jelenthet az is, hogy a jelentkezés feltételeiről, annak határidejéről, a vizsgák időpontjáról, a tesztek követelményeiről csak az interneten keresztül, s ott is csupán ukrán nyelven tájékozódhatnak.²⁴ S ha ez önmagában nem lenne elég, akkor még tájékozódni kell arról is, hogy a felsőoktatási intézmények milyen zertifikátokat (azaz milyen tesztek) fogadnak el a jelentkezés során a választott szakokra. Erről az egyes intézmények honlapján található információ. Valamint nem árt, ha azt is szem előtt tartja a felvételiző, hogy egyszerre 5 intézménybe és azokon belül akár 3 szakra is benyújthatja jelentkezését, hisz minél több helyre jelentkezik valaki, annál nagyobb az esélye a sikeres felvételnek.²⁵

A fentebb ismertetett tények megmagyarázzák, hogy miért iratja egyre több magyar szülő gyermekét ukrán tannyelvű iskolába. Sokan abban bíznak, hogy az államnyelv tökéletes elsajátítása révén sikeresen teljesítik a független érettségi vizsgákat, s ezáltal valamelyik hazai tanintézet hallgatójaként a szülőföldön tanulhatnak tovább.²⁶

19 Kárpátalja hetilap, 2009. február 6. IX. évf., 6. (421) szám.

20 Ukránul *Зовнішнього Незалежного Оцінювання (ЗНО)*, amelynek kereteiben a diákok nem saját tanintézményeikben érettségiznek, hanem egy kijelölt gyűjtőközpontban. Az itt szerzett pontok egyben a felvételi pontjaik lesznek a felsőoktatási intézménybe való jelentkezéskor.

21 Kárpátalja hetilap, 2009. február 13. IX. évf., 7. (422) szám.

22 A rendelet megtekinthető pl.: http://www.abiturient.in.ua/ru/test_2012_ua/nakaz_946_ua oldalon, illetve beszámolt róla a Kárpátalja hetilap, 2012. január 20. XII. évf., 3. (575) száma is.

23 Ez a kedvezmény a valóságban a könnyítés helyett inkább megnehezíti a kisebbségi iskolák végzőseinek a dolgát, hiszen a lefordított feladatlapok sokszor még jó szándékkal sem nevezhetők fordításnak.

24 A független érettségi aktuális információi a <http://www.testportal.gov.ua> oldalon tekinthetők meg.

25 Forrás: http://kmf.uz.ua/hun114/images/stories/2012/felveteli_2012_tudnivalok.pdf

26 Orosz, 2010: 106; Séra, 2010: 180.

S ha már említésre kerültek a tanintézmények, akkor nézzük meg azt is, hogy milyen felsőoktatási intézmények közül is választhatnak a Beregszászi járás magyar középiskoláit elvégző felvételizni szándékozó diákok. A magyar határ közelsége miatt az érettségizett tanulók egyidejűleg Ukrajna és Magyarország felsőoktatási intézményei közül is választhatnak.²⁷

A kutatás helyszíne és alanyai

Vizsgálatunk helyszínéül a Beregszászi járás²⁸ területén található 3 magyar tannyelvű középiskolát (a Beregszászi 4-es számú Kossuth Lajos Középiskola, a Mezőkaszonyi Középiskola és a Bátyúi Középiskola), valamint a Beregszászi Magyar Gimnáziumot és a Nagyberegi Református Líceumot választottam,²⁹ mert így az intézmények területi elhelyezkedése és vonzáskörzete révén a Beregszászi járás teljes területére vonatkozó adatokat nyerhettem. Másrésztől kutatásom így a járás területén található összes település- (város, városi típusú település, falu)³⁰ és középfokú iskolatípust (középiskola, gimnázium, líceum) érintette. A kutatás alanyai az adott iskolák végzős (11. és 12. osztályos) tanulói voltak. A fent nevezett öt oktatási intézményben összesen 165 végzős diákot kérdeztem meg.³¹ Kutatásom során a kérdőíves felmérés módszerét alkalmaztam.

²⁷ Ukrajnában jelenleg 854 felsőfokú tanintézmény működik, melyből 197 egyetem, 109 főiskola, 62 akadémia, 234 kole-dzs (collage), 130 technikum, 121 szakközépiskola és egy konzervatórium. Az ukrainai oktatási hálózat szerkezetéről részle-tesen ld. Orosz, 2010: 95–132. Ezek közül 446 állami, 220 kommunális és 188 privát tanintézmény. Forrás: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/vishcha>. Azok a diákok, akik nem kívánják elhagyni Kárpátalja területét a Megyei Oktatási Osztály adatai alapján a 2012. évben négy állami és két privát (utóbbiakhoz tartozik a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) III.–IV., valamint tizenégy I.–II. akkreditációs szintű felsőoktatási intézmény közül választhatnak. Forrás: <http://www.uon.uz.ua/vnz>.

Azok a hallgatók, akik bár szülőföldjükön, de anyanyelvi képzésben kívánják tanulmányaikat folytatni elsősorban a magyar tannyelvű II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolát (továbbiakban II. RF KMF), valamint az Ungvári Nemzeti Egyetem (továbbiakban UNE), a Munkácsi Állami Egyetem (továbbiakban MÁE), a Munkácsi Humán-Pedagógiai Katedra, a Beregszászi Egészségügyi College és a Zádor Dezső Ungvári Állami Zeneművészeti Szakközépiskola bizonyos szakjait, illetve csoportjait választhatják.

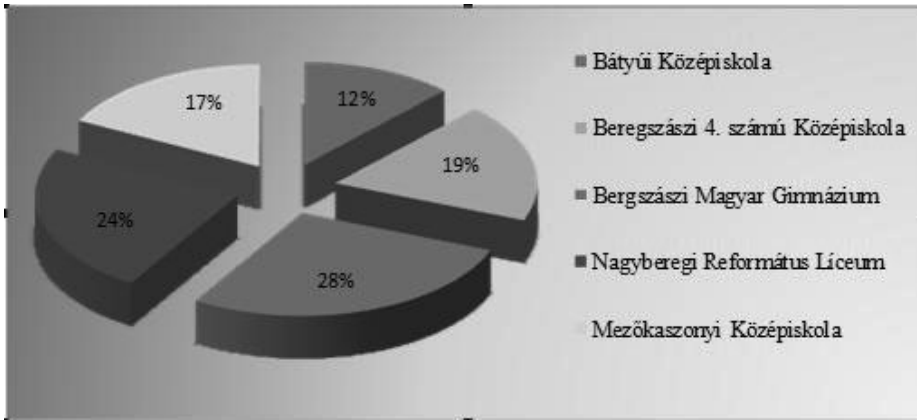
Bőséges kínálattal találják szembe magukat azok a tanulók is, akik a határ másik oldalán, azaz Magyarországon kívánják tanulmányaikat folytatni. A Nemzeti Erőforrás Minisztérium adatai alapján jelenleg 70 felsőoktatási intézmény működik Magyarországon. Ebből 26 egyetem és 44 főiskola. Az említett intézmények közül 29 állami és 41 nem állami fenntartású. A Magyarországi felsőoktatási intézmények listája a minisztérium honlapján tekinthető meg: <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/felsooktatasi-intezmenyek>

²⁸ A Beregszászi járás részletes ismertetését ld. a <http://www.bereg.net.ua/jaras/hun/ismerteto.htm> illetve a http://hu.wikipedia.org/wiki/Beregszaszi_jaras oldalakon

²⁹ A kutatáshoz való hozzájárulásukért ezúton is köszönetünket fejezzük ki az érintett iskolák igazgatóinak: Dencs Elemérnek, Csoma Sándornak, Márkus Miklósnak, Micik Juliannának és Szabó Árpádnak.

³⁰ A járás területén összesen egy város (Beregszász „Beperovo”), egy nagyközség (Bátyú „Батьово”) és 42 község található, ami 23 községi tanácshoz tartozik.

³¹ A végzős tanulók száma ettől néhány fővel több lehet, hisz a kitöltés időpontjában voltak hiányzók is az egyes osztályokban.



2. ábra: Tanulói létszám megoszlása a vizsgált iskolák között

A tanulók megoszlása az egyes oktatási intézmények helyének településtípusától függetlenül arányosnak tekinthető. A tanulók általában az adott településről és annak vonzáskörzetéből érkeztek. Ez általában négy-öt települést jelent. A Beregszászi Magyar Gimnázium (továbbiakban BMG) illetve a Nagyberegi Református Líceum kiterjedt vonzáskörzetének megfelelően³² az adott intézményekben a megkérdezett tanulók 28%, illetve 24%-a folytatja középiskolai tanulmányait (vö. 2. ábra).

³² Előbbiben a Beregszászi járás teljes területéről, utóbbiban pedig más járásokból (a Nagyszőlősi, a Munkácsi, az Ungvári és a Huszti járásból) érkezett diákok is tanulnak. A kiterjedt vonzáskörzetet azonban itt sem a településtípus, hanem az iskolatípus, illetve az adott intézményekben folyó oktatás minőségéből fakadó presztízs eredményezi.

Település	Személyek száma
Badaló	3
Bakos	3
Balazsér	1
Bátyú	10
Bene	2
Beregdéda	3
Beregrákos	1
Beregsom	2
Beregszász	42
Beregújfalu	7
Borzsova	4
Bótrágy	4
Csepe	1
Csetfalva	1
Csongor	1
Csonkapapi	6
Dercen	4
Feketepatak	2
Gát	3
Gut	5
Halábor	2

Település	Személyek száma
Harangláb	2
Hetyen	4
Izсныéte	1
Mezőgecse	2
Mezőkaszony	20
Mezővári	3
Munkács	1
Nagybakta	1
Nagybégány	2
Nagybereg	8
Nagymuzsaly	2
Oroszi	1
Péterfalva	1
Salánk	1
Szalóka	2
Szernye	2
Tizsakeresztúr	1
Új Bátýú	2
Visk	1
Zápszony	1

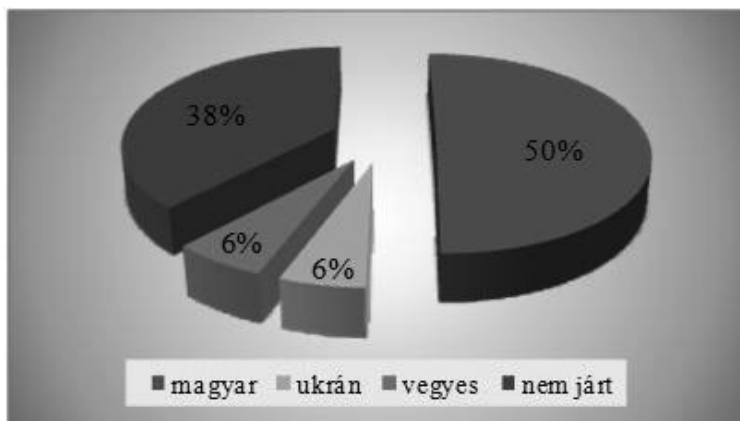
2. táblázat: A megkérdezett tanulók lakhely szerinti eloszlása³³

Adatközlőink lakhelye alapján tehát a Beregszászi járás teljes területére és részlegesen további négy járásra vonatkozó adatokat nyertünk. A megkérdezett tanulók összesen 41 településről érkeztek, melyből 28 a Beregszászi járásban, míg 13 a környező járásokban található. Ez a tanulói létszámra bontva azt jelenti, hogy a megkérdezett 165 fő közül 146 főnek állandó, és 19 főnek ideiglenes lakhelye a Beregszászi járás (vö. 1. táblázat).

A vizsgált intézmények tanulói összesen 42 általános iskolából érkeztek. Eddigi tanulmányaikat anyanyelvükön végezték. Ebben szerepet játszhatott az is, hogy a 2000-es évek elején a Magyarországról kapott oktatási-nevelési támogatás hatására az addig ukrán, esetleg magyar/ukrán kéttannyelvű óvodába járó gyermekeket is magyar iskolába írták. Ezért hasznosnak gondoltuk felmérni a hallgatók óvodai képzésére vonatkozó adatokat is, mert feltételeztük, hogy akik huzamosabb ideig voltak ukrán nyelvű közegben, azok jobban elsajátíthatták az államnyelvet, s így számukra nem, vagy csak kevésbé okoz problémát az ukrán nyelven való kommunikáció vagy továbbtanulás.³⁴

³³ A táblázatban szürke színnel emeltük ki azokat a településeket, amelyek nem a Beregszászi járás területén találhatók.

³⁴ Ferenc, 2009: 202



3. ábra: A megkérdezett tanulók óvodai képzés szerinti megoszlása.

A megkérdezett tanulók 6–6%-a részesült ukrán, illetve magyar/ukrán kétnyelvű óvodai képzésben. Ötven százalékuk anyanyelvi óvoda neveltje volt, míg 38% nem járt óvodába.³⁵

A nyelvhasználatról

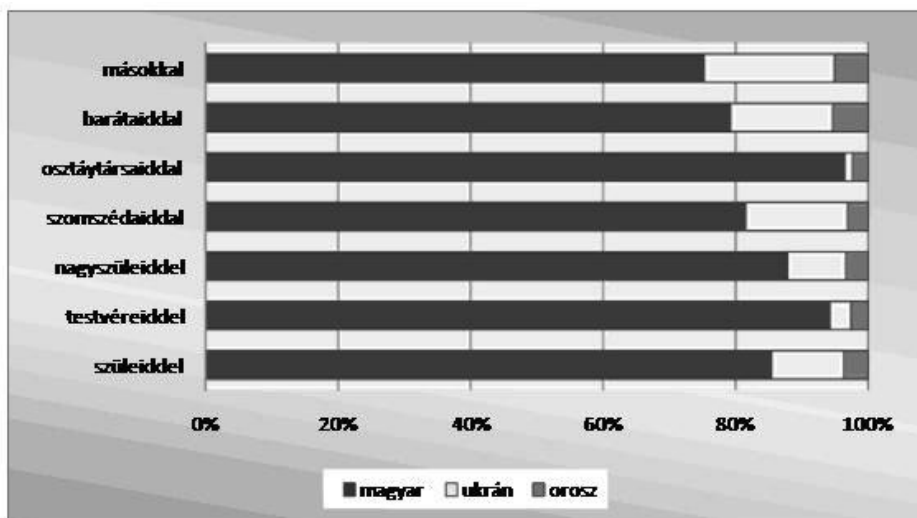
„Kétnyelvű környezetben a nyelvek között munkamegosztás van, vagyis bizonyos szintereken az első, míg másokon a második nyelv használata segíti elő leginkább a sikeres kommunikációs aktust.”³⁶ A nyelvhasználati szinterek domináns nyelvei megvilágítják, hogy az adott egyén milyen nyelvi környezetből is érkezik. A nyelvválasztás szinterenkénti vizsgálata fontos adatokat nyújthat az egyes nyelvek funkciójáról, státuszáról, használatuk mértékéről.³⁷

A megkérdezett tanulók válaszai alapján megállapítható, hogy a családi kommunikációban egyértelműen a magyar nyelv a domináns (vö. 4. ábra). A szülőkkel és nagyszülőkkel való kommunikáció során a magyar nyelv használata meghaladja a 80, míg a testvérekkel illetve az osztálytársakkal folytatott társalgásban a 90%-ot is.

³⁵ Ukrajnában 2011 előtt nem volt kötelező az iskolakezdés előtti egy éves óvodai felkészítés.

³⁶ Csernicskó szerk., 2003: 68

³⁷ Bartha, 1993: 63



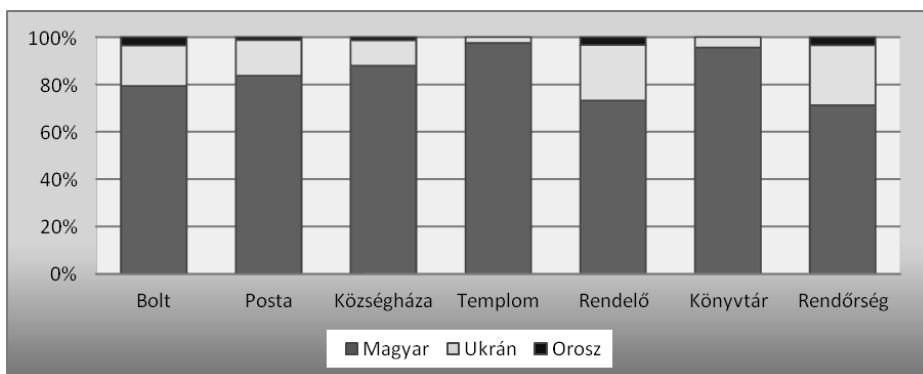
4. ábra: A családi érintkezés nyelvei

Alapesetben a tanuló egyazon nyelven kommunikál szüleivel és testvéreivel is. Esetünkben a két nyelvhasználati szintér magyar nyelvhasználatát érintő közel 10%-os eltérés azzal magyarázható, hogy a magyar anyanyelvű szülők közül többen is ukránul beszélnek gyermekükkel.³⁸ Ugyanakkor fontos megjegyezni azt is, hogy az ukrán nyelvhasználati aránya ennek ellenére a privát szféra egyetlen szintjén éri csak el 20%-os arányt. Ennél is kevesebben használják a családi érintkezésben az orosz nyelvet, melynek használati aránya egy nyelvhasználati szintjén sem haladja meg az 5%-t.³⁹

Ahhoz viszont, hogy valós képet kaphassunk a megkérdezett tanulók nyelvhasználati szokásairól, a privát szféra mellett meg kell vizsgálnunk a közéleti szinterek nyelvhasználatát is.

³⁸ Ez természetesen csak azoknál a szülőknél lehetséges, akik beszélnek az ukrán nyelvet.

³⁹ Pedig a szovjet éra idején az akkori államnyelvet, azaz az oroszot kötelező jellel tanították az oktatási rendszer minden fokozatában, így a kárpátaljai magyarság túlnyomó többsége is valamelyest elsajátította azt.

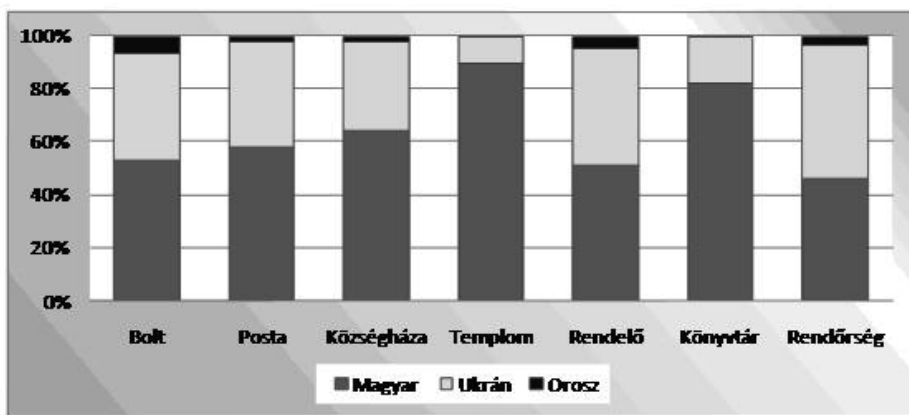


5. ábra: A lakóhely nyelvválasztási szokásai

A lakóhely közéleti szinterein egyértelmű magyar nyelvi dominancia tapasztalható (ld. 5. ábra). A magyar nyelvhasználat aránya az egészségügyi intézmények (rendelő, klinika) és a rendőrség kivételével mindegyik szintéren meghaladja a 80%-ot. Az említett szintereken az ukrán nyelv használata a többi szintérhez képest jelentősnek nevezhető, hisz itt eléri a 20%-s használati arányt is. Ugyanakkor a templomban⁴⁰ és a könyvtárban szinte kizárólag magyarul beszélnek. Az orosz nyelvet itt egyáltalán nem, de a többi szintéren is alig használják, aránya még az 5%-t sem éri el (vö. 5. ábra).

A járási központ (Beregszász) esetében ugyanezen nyelvhasználati szintereket vizsgálva a magyar nyelvhasználat arányának az ukrán nyelv javára történő csökkenése figyelhető meg. Használata már csak a templomban és a könyvtárban éri el a 80%-t, míg a többi szintéren 50%-ra csökkent. Az orosz nyelvhasználat arányát illetően azonban nem tapasztalható változás (vö. 6. ábra)

⁴⁰ Az egyház nyelvmegtartó szerepéről ld.: Péntek 2008:142



6. ábra: A megkérdezettek nyelvválasztási szokásai Beregszász városában

Kétnyelvűségi helyzetben az egyes nyelvek használatára természetesen befolyással van a beszédtevékenységben résztvevő egyének nyelvtudása is.⁴¹ A különböző nyelvi környezet (a vegyes házasság; az ukrán anyanyelvű szomszédok) és a nyelvek elsajátítására való fogékonyságuk végett az egyes tanulók nyelvtudása jelentős mértékben eltérhet, s ez az állam- és az idegen nyelv esetén természetesen kihat a pályaválasztási döntés meghozatalára is.⁴² A kárpátaljai magyarság nyelvismerete szempontjából az anyanyelv mellett a környezeti (ukrán és orosz), illetve az idegen nyelvek⁴³ ismeretének kompetenciája lehet releváns.

Válaszadóink 85%-a minősítette magasnak magyar nyelvi tudását.⁴⁴ Továbbá 33% érti és beszél, míg 22% ír és olvas is magyarul. Érdekesnek tűnik viszont az az adat, hogy a megkérdezett tanulók 1%-a érti, de nem beszél a magyar nyelvet (vö. 7. ábra).⁴⁵

Ugyanis szinte kizárt annak a lehetősége, hogy valaki egy magyar tannyelvű középiskola végzőseként, akár teljes ukrán környezet mellett is, ne tanult volna meg magyarul beszélni, főleg annak a ténynek az ismeretében, hogy már az általános iskolai tanulmányait is minden megkérdezett magyar nyelven végezte. Az orosz nyelvet válaszadóink 3%-a beszél magas szinten, 7% érti és beszél, 16% érti, de nem beszél.

41 A nyelvválasztást befolyásoló tényezőkről ld.: Borbély, 2001; Navracsics, 2010.

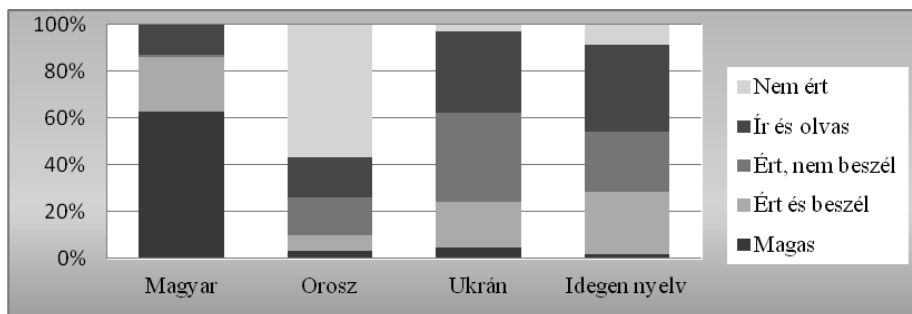
42 Bizonyos képzés elvégzéséhez ugyanis nélkülözhetetlen az államnyelv (pl. jogász), vagy épp valamely idegen nyelv (pl. nemzetközi kapcsolatok) kitűnő ismerete

43 Az ukránjai középiskolákban jelenleg négy nyelvet oktatnak idegen nyelvként: angol, német, francia és olasz. Ugyanakkor a kárpátaljai magyar középiskolákban csupán az első három nyelv oktatása folyik.

44 Bár válaszadóinkat arra kértük, hogy a megadott nyelvek mindegyikénél csak egy, a nyelvismeretüket leginkább tükröző szintet válasszanak, sokan egyidejűleg több szintet is megjelöltek.

45 Ez az adat valószínűleg az adatközlők figyelmetlenségének a következménye.

Ugyancsak 16% ír és olvas oroszul, míg 55% egyáltalán nem érti azt. Ez valószínűleg azzal is magyarázható, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban Ukrajna függetlenné válása óta nem tanítják az orosz nyelvet, s így azt intézményesített kereteken kívül⁴⁶ (családban, piacon stb.) lehet elsajátítani.



7. ábra: Az egyes nyelvek nyelvtudási szintje

Ugyanakkor az intézményi keretek mellett oktatót ukrán nyelv ismeretét sem értékelhetjük túlságosan pozitívan. A megkérdezett tanulók csupán 10%-a tekinti magas szintűnek az ukrán nyelvi jártasságát, 24% érti és beszél, 47% érti, de nem beszél, míg 43% ír és olvas ukránul, 4%-uk pedig egyáltalán nem érti. Ennek okát elsősorban az oktatási rendszerben kell keresni.⁴⁷

Az államnyelvhez hasonlóan alacsony szintű a tanulók idegennyelv-tudása is. Magas szinten csupán a megkérdezettek 2%-a beszél az iskolában kötelezően oktatót idegen nyelvek valamelyikét. A válaszadók 30%-a ért és beszél, további 28%-a ért, de nem beszél, míg 41%-a ír és olvas valamelyik idegennyelven. Ugyanakkor a megkérdezettek 10%-a egyáltalán nem beszél semmilyen idegen nyelvet.⁴⁸

Az eddigi vizsgálatok azt igazolták, hogy a kárpátaljai magyarok az ukrán nyelvet általában csak a formális nyelvhasználati színtereken kénytelenek használni.⁴⁹ Ennek a gyakorisága személyenként is változó. Vannak olyanok, akik szinte naponta kénytelenek valamilyen hivatalos ügyet intézni, s olyanok is, akik egész életükben csak néhányszor fordulnak valamely hivatalhoz.

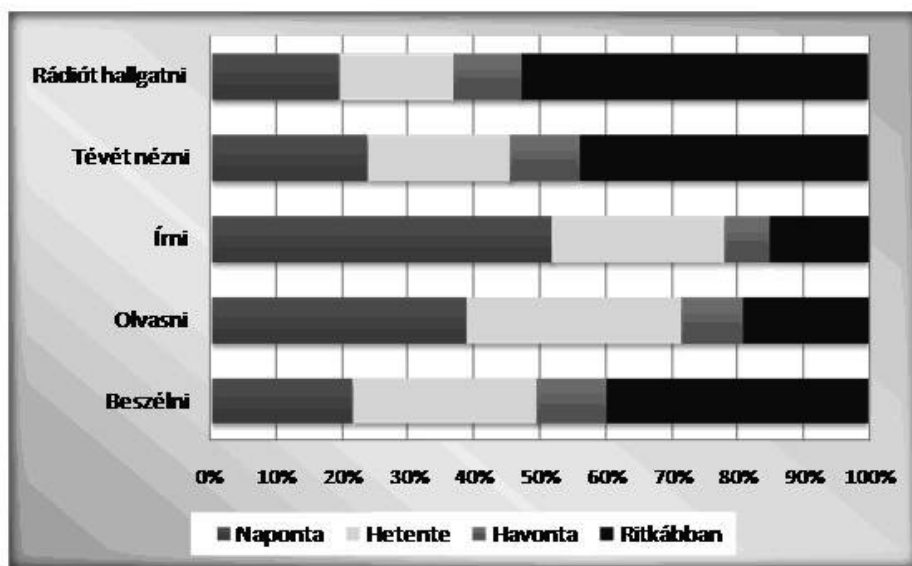
Az iskolai oktatás révén a tanulók természetesen „mindennapi” kapcsolatba kerülnek az államnyelvvvel, de iskolán kívül csak igen kevesen (beszéd, olvasás, tévénézés, rádióhallgatás) használják.

⁴⁶ A spontán nyelvsajátítás lehetőségeiről ld.: Csernicskó, 1998: 170–173

⁴⁷ Erről részletesen ld. Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001: 91–97; Csernicskó, 2010: 62–67.

⁴⁸ A kárpátaljai magyarság állam- és idegennyelvi ismeretének más régiók magyar kisebbségeinek hasonló mutatóival való összevetéséről ld. Csernicskó, 2010: 57–62

⁴⁹ Karmacsi, 2005 stb.



8. ábra: Az ukrán nyelv használatának gyakorisága

A kárpátaljai magyar köznyelv sajátos jegyei

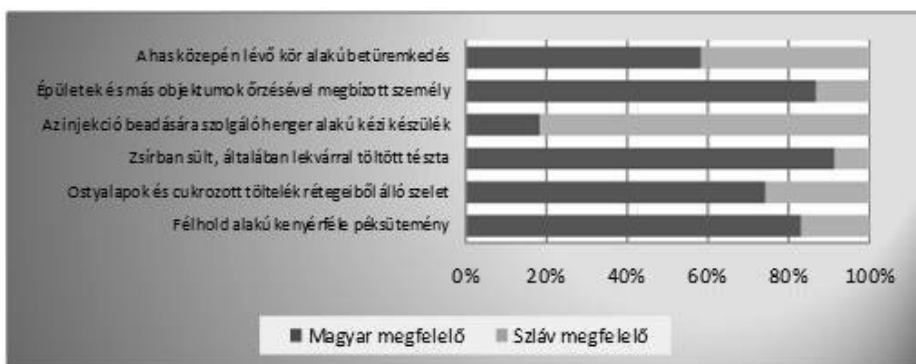
1918–20-ban a történelmi Magyarország szétesésével jelentős számú magyar nemzetiségű lakos került kisebbségi státuszba az új nemzetállamokban.⁵⁰ Ezáltal megváltoztak a nyelvi kapcsolatok, a határok zártsága miatt a határon túli nemzetrészek nyelvhasználatára hatást gyakorolt minden régióban az államnyelv, s az erőteljesebb nyelvjárási jegyek mellett a nyelvhasználatban kimutatható a kontaktuselemek jelenléte is. A másodnyelvi hatások természetesen mindegyik határon túli magyar kisebbség, így a kárpátaljai magyarság nyelvében is kimutathatóak még a tömb magyar területeken is: főként az Ungvári, a Beregszászi, a Nagyszőlősi és a Munkácsi járásban, valamint Beregszász, Ungvár és Munkács városaiiban.⁵¹ E hatások érvényesülését nagymértékben elősegítette az is, hogy a kisebbségi helyzetben élő magyarság a formális szférában való kommunikáció során kénytelen az államnyelvet használni.

⁵⁰ Ablonczy–Bárdi, 2010: 12

⁵¹ Molnár–Molnár D., 2005: 26–28

A kárpátaljai magyar lakosság nyelvében nagy számban fordulnak elő az ukrán/ orosz nyelvből kölcsönzött államnyelvi kontaktuselemek.⁵² amelyeket „*a bilingvis nyelvközösségben élők naponta használnak munkájuk során, bevásárlás közben, a szomszédal való kommunikációban stb.*”⁵³ E szavak ismerete és mindennapi használata azonban nem feltétlenül jár együtt az átadó nyelv ismeretével, bár a meghonosodáshoz nélkülözhetetlen, hogy az átvevő közösség tagjai legalább a részleges kétnyelvűség fokán álljanak.⁵⁴ S mivel az előzőekben már bizonyítást nyert adatközlőink kétnyelvűségi volta, így feltételezhető, hogy ők is ismernek és használnak olyan szavakat, amelyek a kárpátaljai magyar nyelvjárásokba szláv kölcsönzőként kerültek be.

Ennek igazolására három különböző feladatot állítottunk össze. Az elsőt fogalom-meghatározásokat⁵⁵ adtuk meg (ld. 9. ábra).



9. ábra: A fogalom-meghatározások adatai

Ezek mindegyikére lehetőleg egy, a leginkább megfelelőnek vélt szót kellett adatközlőinknek válaszként megadniuk. A 9. ábrán jól látható, hogy a megkérdezettek válaszként többségében valamilyen standard magyar szót adtak meg. Ez alól kivételt képez az általunk „Az injekció beadására szolgáló henger alakú kézi készülék”-ként definiált fecskendő, melyet a válaszadók 82%-a elsősorban a szláv sprice (ht-)⁵⁶ <

52 Erről részletesen ld.: Fodó, 1973; Lizanec, 1992, 1996, 2003; Kótyuk, 2007; Gazdag, 2010a; 2010b

53 Csernicskó, 1995: 139–140

54 Sulán, 1963: 261

55 Tudatosan olyan ételek, foglalkozások, tárgyak és testrészek meghatározásait válogattuk össze, melyek magyar és keleti szláv (orosz/ukrán) néven is ismertek a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban.

56 A továbbiakban az orosz/ukrán kölcsönzavaknál zárójelben (ht+) illetve (ht-) formában jelöljük azt is, hogy a szó megtalálható-e vagy sem a Termini Kutatóhálózat Ht-szótárában, mely a határon túli magyar nyelvváltozatok közhasználatú szókészleti elemei - szavai és állandósult szókapcsolatai - közül azokat tartalmazza, amelyeknek legalább az egyik tagja idegen eredetű szó. (www.ht.nyud.hu)

orosz/ukrán шприц 'fecskendő' néven ismer. Míg a púpot, „A has közepén lévő kör alakú betüremkedést” válaszadóink 58%-a ismeri pup (ht-) < orosz/ukrán nyelvjárási пуп 'köldök' néven. A többi meghatározás esetében a szláv megfelelők aránya ennél jóval alacsonyabb. Ugyanakkor két meghatározás esetében több szláv lexémát is kaptunk válaszként.⁵⁷ Így például a „Zsirban sült, általában lekvárral töltött tészta” a standard magyar fánk név mellett a poncsik (ht-) < orosz/ukrán пончик 'fánk' (7 említés)⁵⁸, cseburek (ht+) < orosz чебурек 'lángos' (2 említés), illetve piroski (ht+) < ukrán пиріжки, orosz пирожки 'rogácsa, kalács' (6 említés) néven is előfordult. Az „Épületek és más objektumok őrzésével megbízott személy”-t a standard magyar őr/biztonsági őr megfelelő mellett ohorona (ht-) < orosz охрана, ukrán охорона 'őr' (12 említés), ohranyik (ht-) < orosz охранник 'biztonsági őr' (8 említés) illetve sztorozs (ht+) < orosz/ukrán сторож 'éjjeliőr' (3 említés) néven definiálták. A „Félhold alakú kenyérféle péksütemény” bulocska (ht+) < orosz/ukrán булочка 'tekercs'-ként (27 említés), míg az „Ostyalapok és cukrozott töltelék rétegeiből álló szelet” a váfli (ht+) < orosz вафли, ukrán вафлі 'ostya'-ként (41 említés) is megnevezésre került.

A következő feladatban arra kértük válaszadóinkat, hogy soroljanak fel olyan szavakat, melyek csak a kárpátaljai magyarok körében használatosak.⁵⁹ Ennek megfelelően a szláv eredetű lexikai elemek mellett magyar nyelvjárási elemeket⁶⁰ is kaptunk válaszként adatközlőinktől. Ezek száma azonban teljesen elenyészőt. A szláv kontaktuselemből válaszadóink 140-t soroltak fel, ezek közül csak a leggyakrabban előforduló szócikkeket mutatom be a lábjegyzetben leírt szisztema szerint:⁶¹

bulocska (ht+) fn. '-t, '-ja – *bulocska* < ukr., or. 'булочка'; [*<fr. boudin*] — zsemle; [71]

sztolova (ht+) fn. '-t, '-ja – *sztolova* < or. 'столовая'; [*<or. sztolovaja*] — 1. ebédlő; 2. étkezde; [57]

májka (ht+) fn. '-t, '-ja – *májka* < ukr., or. 'майка'; [*<or. májka*] — 1. trikó; 2. sportmez; [48]

paszport (ht+) fn. '-t, '-ja – *paszport* < ukr., or. 'паспорт'; [*<fr. passeport*] — személyigazolvány; [42]

57 Az egyes meghatározásoknál természetesen a magyar megfelelőkből is több került említésre, ezek felsorolását azonban nem tartjuk lényegesnek.

58 A szláv megfelelők kis arányú jelenléte végett itt és a továbbiakban mindenütt a százalékos arány helyett az említések számát tüntettük fel.

59 A befolyásolás elkerülése végett szándékosan nem használtuk az „orosz/ukrán nyelvből átvett szavak” kifejezést.

60 Mivel e szavak nem kapcsolódnak szorosan munkánk tárgyához, ezért részletes vizsgálatukkal jelen dolgozat keretein belül nem kívánunk foglalkozni. Olyan szavakról van szó, mint pl.: kolompér, csicsóka, málé, paszuly, pulya, kölkök, kócs, póc, lapcsinka stb.

61 1. a címszó a maga helyesírás alakjában; 2. az adott elem szófaja és a nyelvtani szerelése (a tárgyragos és az egyes szám 3. személyű birtokos személyragos alak ragja); 3. a szó nyelvjárási alakja fonetikai transzkripcióban; 4. az átadó nyelv vagy nyelvekben előforduló standard változat cirill betűs alakja;

5. szögletes zárójelben az adott lexikai elem forrásnyelvi megjelölése; 6. az adott elemek standard magyar jelentése vagy jelentései; 7. szögletes zárójelben az említések száma.

bagázs/nyik (ht+) fn. **’-t, ’-ja** – *bagázsnyik* < ukr., or. ’багаж(ник)’; [<fr. *bagage*] — csomagtér; [29]

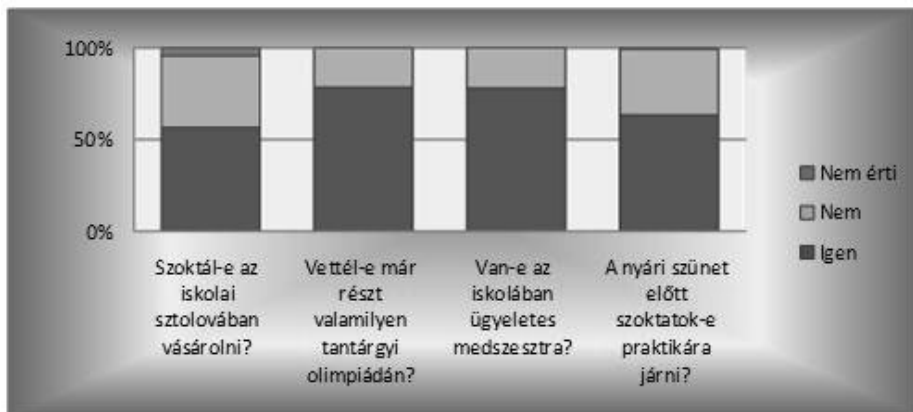
grecska (ht+) fn. **’-t, ’-ja** – *grecska* < ukr., or. ’гречка’ Fagoryum Gaerth [<szl. *hřečka*] — hajdina; [28]

tumbocska (ht-) fn. **’-t, ’-ja** – *tumbocska* < ukr., or. ’тумбочка’ [<ném. *Tumbe*] – éjjeliszekrény; [25]

kopek (ht+) fn. **’-t, ’-ja** – *kopéjka* < ukr. ’копійка’; or. ’копейка’; [< or. *kopejka*] — 1. a rubel váltópénze; 2. aprópénz; [17]

medszesztra (ht+) fn. **’-t, ’-ja** – *medszesztra* < ukr., or. ’медсестра’; [~ ukr. *медична сестра*] — ápolónő [17]

Mivel a kárpátaljai magyar iskolák szintén az állami oktatási hivatal irányítása alatt működnek, így az iskolai szaknyelvben⁶² a másodnyelvi elemek meghonosodása természetes jelenség. E szavak egy része a tanulók iskolai nyelvhasználatába is bekerülhet. Ennek igazolásául a harmadik részben négy iskolai étellel kapcsolatos kérdésre⁶³ kellett válaszadóinknak igennel vagy nemmel felelniük (ld. 10. ábra).



10. ábra: Az iskolai élet szláv lexikai elemei

A kérdések mindegyike tartalmazott egy szláv lexikai elemet: **sztolova** (ht+) < or. ’столовая’ – étkezdé; **olimpiáda** (ht+) < or. ’олимпиада’; ukr. ’олимпиада’ – vetélkedő, olimpia; **medszesztra** (ht+) < ukr., or. ’медсестра’ – ápolónő; **praktika** (ht+) < ukr., or.

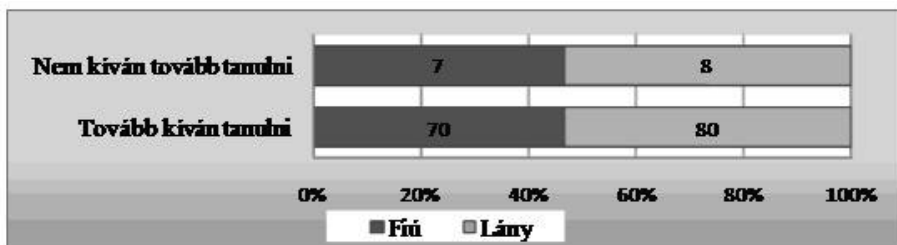
62 A kárpátaljai szaknyelvek jellegzetességeiről ld. pl. Györke 1991: 66–69

63 A kérdések összeállításánál arra törekedtünk, hogy a nyelvi elemek meglétének igazolása mellett betekintést nyerhessünk a tanulók iskolai életébe, pl. abba, hogy részt szoktak-e venni a tantárgyi vetélkedőkön.

’практика’ – szakmai gyakorlat (a középiskolákban az iskola körül végzett társadalmi munka). Válaszadóink körében mindegyik elem ismert és használatos. Ennek ellenére az első kérdésben szereplő **sztolova**⁶⁴ szót a megkérdezettek 4%-a, míg a negyedik kérdésben használt **praktika** szót 1%-a nem értette.

A pályaválasztásról

A diplomaszerzés mára egyfajta társadalmi kényszerré vált, ami ahhoz vezetett, hogy az érettségiző tanulók egyre nagyobb része kíván továbbtanulni. Ezt igazolják az általunk kapott adatok is. A megkérdezett tanulók 91%-a szeretné valamilyen formában tanulmányait folytatni (ld. *11. ábra*). A nemek között e téren nincs eltérés. Ugyanakkora (91%) a továbbtanulni vágyók aránya a fiúk és a lányok körében is.



11. ábra: A továbbtanulási szándék nemek szerinti eloszlása

A pályaválasztási döntés meghozatalának motivációi ugyanakkor egyénenként változnak. Az egyik legfontosabb motiváció természetesen az előbb már említett társadalmi kényszernek való megfelelés, azaz maga a diplomaszerzés, mely optimális esetben nem csupán egyszerű presztízs vágygal, hanem az adott egyén tudásvágyával is társul. Szintén fontos motiváció a diplomában rejlő munkaerő-piaci lehetőségek maximális kiaknázása, ami az adott egyén számára ideális, s lehetőleg jól fizető munkahely megszerzésében nyilvánulhat meg. Természetesen a szülői példa is komoly befolyást gyakorol a pályaválasztási döntés meghozatalára. Korunk társadalmában egyre inkább kitolódik a munkavállalás kezdetének ideje, ami egyfelől a fiatalok igényeivel (szabad élet, utazgatás stb.), másfelől pedig magával a továbbtanulás tényével magyarázható. A továbbtanulás emellett lehetőséget nyújthat még például az ország elhagyására, vagy a kárpátaljai fiúk esetében a kötelező sorkatonai szolgálat⁶⁵ elkerülésére is (erről ld. a 2. táblázat adatai)

⁶⁴ Az iskolákban az orosz sztolova szó mellett az ukrán jidalnya is használatos. Valószínűsíthető tehát, hogy az orosz szót nem ismerő tanulók körében az ukrán lexémát írták le.

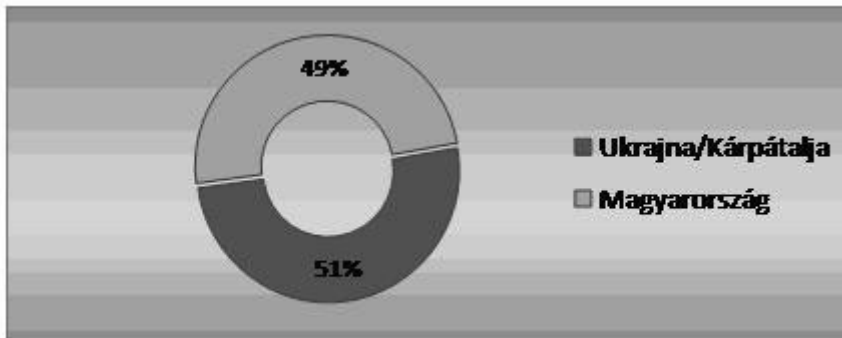
⁶⁵ Az Ukrajnában élő férfiak 25 éves korukig kötelezhetők a jelenleg 1 éves sorkatonai szolgálat letöltésére.

Diplomaszerzés	<p><i>Mert diplomás ember szeretnék lenni.</i></p> <p><i>Mert diplomával sokkal könnyebb munkához jutni.</i></p> <p><i>Egy diplomás embernek az életben több munkalehetősége van.</i></p> <p><i>Mert az általános műveltséghez hozzá tartozik egy jó diploma.</i></p> <p><i>Azért mert így az embert jobban elfogadják, és jobban tisztelik.</i></p>
Tudásvágy	<p><i>Mert sokkal okosabb akarok lenni.</i></p> <p><i>Mert szeretném még magamat tovább fejleszteni.</i></p> <p><i>Mert szeretném kibővíteni a tudásomat.</i></p> <p><i>Mert szeretnék több ismereteket szerezni a kedvenc szakmámból/tantárgyamból.</i></p>
Jól fizető munkahely	<p><i>Mert egy jól fizető állást szeretnék.</i></p> <p><i>Mert felsőoktatási intézmény diplomája nélkül nem tudok Kárpátalján rendes munkát találni.</i></p> <p><i>Azért szeretném folytatni a tanulmányaimat, hogy jó munkahelyen tudjak elhelyezkedni.</i></p>
A nyugodt jövő biztosítása	<p><i>Mert a jövőben nem szeretnék munkanélküli lenni.</i></p> <p><i>Mert nem szeretnék napról napra szegénységben élni.</i></p> <p><i>Folytatom a tanulmányaimat, mert nem akarok csöves lenni.</i></p>
Családi példa	<p><i>Mert a szüleim így neveltek, mivel a család minden tagja egyetemet végzett.</i></p>
A munkavállalás elhalasztása	<p><i>Mert nem érzem magam érettnak ahhoz, hogy esetleg dolgozzak.</i></p> <p><i>Mert nem akarok dolgozni.</i></p>
A katonai szolgálat elkerülése	<p><i>Nem szeretnék katonai szolgálaton részt venni.</i></p>
Lehetőség az ország elhagyására	<p><i>Mert leléphetek az országból.</i></p>

3. táblázat: A megkérdezett tanulók továbbtanulási motivációi

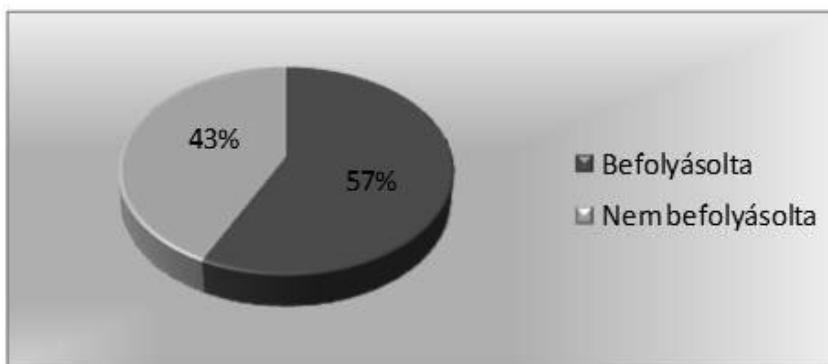
A tanulók pályaválasztási döntéseit természetesen nagymértékben befolyásolják az előző fejezetekben vizsgált nyelvi és szociális tényezők is. Ilyen tényező lehet például a célintézmény kiválasztása is. Ugyanis a határok átjárhatósága lehetőséget nyújt

kárpátaljai fiataloknak a magyarországi továbbtanulásra is. Az általunk megkérdezett tanulók körében a két ország nagyjából azonos súllyal jelenik meg a továbbtanulás helyének kérdésén. Azaz a válaszadók 51%-a Ukrajnában, szűkebb értelemben Kárpátalján, míg 49%-a Magyarországon kíván továbbtanulni (ld. 12. ábra).



12. ábra: A tanulók megoszlása a továbbtanulás helye alapján

Vannak, akik épp azért részesítik előnyben az ukrán tannyelvű továbbtanulást, mert így az államnyelv megfelelő elsajátítása mellett szülőföldjükön maradván is érvényesülni tudnak majd. Mások viszont az ukrán nyelv hiányos ismerete⁶⁶ végett (vagy más okok miatt) a magyarországi felsőoktatás, vagy esetleg tanulmányaik félbehagyása mellett döntenek.



13. ábra: Az ukrán nyelv befolyása a továbbtanulási döntés meghozatalára

⁶⁶ Okairól ld. pl.: Beregszászi–Csermicskó, 2004; Beregszászi–Csermicskó–Orosz, 2001;

Válaszadóink 57%-ánál az ukrán nyelvismeret befolyásoló szereppel bírt a továbbtanulási döntés meghozatalánál, míg 43% nem tekintette azt releváns elemnek. Viszont ugyanazon elem más-más egyénnél egyidejűleg szerepelhet befolyásoló és nem befolyásoló tényezőként is. Az egyik diákot például épp a nyelvtudás megléte sarkallja arra, hogy ukrán intézménybe felvételizzen, míg egy másik számára a nyelvtanulás szándéka jelentkezik befolyásoló tényezőként. (További indokokról ld. a 3. táblázatot.)

Befolyásolta	Nem befolyásolta
Megfelelő mértékben ismeri vagy meg kívánja tanulni az ukrán nyelvet	
<i>Mert tudom a nyelvet, azért maradok. Mivel Ukrajnában élünk, ezért mindenhol szükséges nyelv. Mert szeretném fejleszteni az ukrán tudásomat.</i>	<i>Mert beszélem nyelvet. Azért mert itt akarok elhelyezkedni, tehát megtanulom. Az ukrán nyelvet szeretném teljes egészében elsajátítani.</i>
Kevésbé boldogul az ukrán nyelv használatával	
<i>Mert nem igazán tudom, csak egy kicsit. Nem nagyon tudom, de szeretném jobban tudni. Mert elég nehezen megy, de itthon szükségem lesz rá.</i>	<i>Nincs akadálya, mert sok mindent értek. Rendelkezem alapszintű tudással, amit beszélnek megértem. Tudom annyira nyelvet, hogy el tudjak itt helyezkedni.</i>
Nem beszéli az ukrán nyelvet	
<i>Mivel nem tudom az ukrán nyelv használatát, ezért szerettem volna Magyarországra járni. Ha tudnék ukránul, akkor itt tanulnék a szülőföldemen, és nem kellene itt hagyni a családom.</i>	<i>Mert nem használom az ukrán nyelvet. Mert tudok ukránul és nem maradok itt. Mert oda (mármint Magyarország) nekem nem kell. Amúgy is Magyarországon szerettem volna tovább tanulni.</i>

4. táblázat: Az ukrán nyelv ismeretének hatása a pályaválasztási döntés meghozatalára

Az iskolaválasztási és továbbtanulási szándékokat a diploma értéke is befolyásolja. A Magyarországon szerzett diplomával az anyaországban lehet jobban érvényesülni, mert az ott szerzett diploma honosítási eljárása hosszadalmas procedúrát igényel. Emellett meghatározó szerepet tulajdonítottak a megkérdezett hallgatók az anyagi

források és választott szak meglétének, az egyén lakhelyhez való viszonyának és lokális identitásának, az oktatás minőségének és az esetleges korrupciónak is (ld. 4. táblázat)

A továbbtanulási és pályaválasztási döntés meghozatalának legfontosabb elemei közé tartozik maga az oktatási intézmény is.

Ukrajna/Kárpátalja	Magyarország
Az ukrán nyelvtudás hiánya	
<p><i>Én szeretem az ukrán nyelvet és jobban meg szeretném tanulni, és itt szeretnék dolgozni is. Mert jobban el akarom sajátítani az ukrán nyelvet.</i></p>	<p><i>Azért, mert nem nagyon tudok ukránul beszélni, és ott legalább a saját nyelvemen tanulnék. Az ukrán egyetemeken nem érteném az előadások anyagát.</i></p>
A diploma értéke	
<p><i>Mert Ukrajnában a magyar diplomával nem nagyon lehet elhelyezkedni. Mert itt, úgy gondolom, könnyebb lesz az elhelyezkedés</i></p>	<p><i>Mert szerintem, ott, ha kitanulok egy szakon, van lehetőségem hamarabb elhelyezkedni. Sokkal fejlettebb az ország és jobb munkalehetőségeket kínál.</i></p>
Anyagi források hiánya	
<p><i>Nem tudnák a szüleim finanszírozni a magyarországi tanulásomat, túl költséges. Nincs lehetőségem Magyarországon tanulni.</i></p>	<p><i>Minőségesebb tudást kapok anyagi ráfordítások nélkül. Mert ott az észt kéri, nem a pénzt.</i></p>
A választott szak	
<p><i>Itthon, mivel ukrán szakosnak szeretnék tanulni.</i></p>	<p><i>Mert itthon nincs lehetőség olyanra, amilyenre jelentkezni szeretnék.</i></p>
A lakhelyhez való viszony	
<p><i>Mert közel van, és itt is beszélnek magyarul, úgy, mint Magyarban. Mert itt akarok maradni Ukrajnában, mivel itt születtem.</i></p>	<p><i>Mert nekem a magyar nyelv az anyanyelvem, és ott szeretnék élni is. Magyarországon keresztül tudnék munkát vállalni Nyugat-Európában is.</i></p>

A kárpátaljai magyarság erősítése	
<i>Érdekem, hogy ne haljon ki a magyarság. Mert Kárpátalján is szükség van a magyar értelmiségre.</i>	
Korrupciómentesség	
	<i>Magyarország nincs úgy elkorruptizálva (oktatás terén), mint Ukrajna. Nincs korrupció, az anyanyelvemen tanulhatok, jobb az oktatás.</i>

5. táblázat: A továbbtanulás helyválasztásának indokai

A kárpátaljai felsőoktatásban vannak olyan szakok, melyek egyidejűleg több intézményben és különböző nyelven is elvégezhetőek,⁶⁷ s e mellett természetesen a fentebb már említett okok végett számításba kell venni a magyarországi felsőoktatási intézményeket is.

Az általunk megkérdezett tanulók összesen 32 hazai és magyarországi felsőoktatási intézményt neveztek meg továbbtanulási célként. A legtöbben a beregszászi főiskolát (54), és az ungvári egyetemet választották (45). Ezt a Debreceni Egyetem követi 42 felvételizővel, majd ELTE és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem következik 18–18 jelentkezővel. Érdekes eredménynek tekinthető viszont az, hogy pár héttel a független érettségi vizsgák megkezdése előtt 14 tanuló még nem döntötte el, hogy melyik intézményt válassza, míg 6 tanulóban egyelőre csak az tisztázódott, hogy valamelyik szakiskolába fog majd felvételizni. További hat tanuló a majdani sikeres felvételi vizsga érdekében az idei évben a Balassi Intézet egyetemi előkészítőjében kívánja tudását gyarapítani (Isd. 5. táblázat).⁶⁸

Elmondhatjuk, hogy a megkérdezettek körében lakhelyük közelében lévő, jó hírnévnek örvendő intézmények a leginkább preferáltak. A közelséget több intézmény esetében is háttérbe szorítja annak presztízse. Említésre méltó (és érdemes összevetni az adatokat a nyelvi kompetenciával), hogy a megnevezett oktatási intézmények közül 18 Magyarország területén található, míg a fennmaradó 14 ukrainai intézményből 11 Kárpátalján helyezkedik el, s ezek közül csak három úgynevezett belső ukrainai intézmény.⁶⁹ Érdemes lehet azt is megvizsgálni, hogy a megkérdezett tanulók mivel indokolják az adott intézmény mellett hozott döntésüket.

⁶⁷ Ferenc, 2009: 200

⁶⁸ Az ukrainai/kárpátaljai oktatási intézmények nevét a táblázatban dőlt betűkkel szedtük.

⁶⁹ A válaszadó nem jelölte meg, hogy az anyaegyetem vagy a kárpátaljai fiókintézet képzésére kíván-e jelentkezni.

	Jelentkezők száma	Választott oktatási intézmény
1.	54	<i>II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola</i>
2.	45	<i>Ungvári Nemzeti Egyetem</i>
3.	42	Debreceni Egyetem
4.	18	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Eötvös Loránd Tudományegyetem
5.	14	Nem választott
6.	6	<i>Szakiskola (pontos megnevezés nélkül)</i> Balassi Intézet Egyetemi Előkészítő Miskolci Egyetem
7.	5	Károli Gáspár Református Egyetem Simmelweis Egyetem <i>Munkácsi Állami Egyetem</i>
8.	4	Óbudai Egyetem Budapesti Corvinus Egyetem
9.	3	Debreceni Református Hittudományi Egyetem
10.	2	<i>Beregszászi Egészségügyi College</i> Miskolci Rendészeti Szakközépiskola <i>Beregszászi Szolgáltatóipari Szakliceum</i> <i>Munkácsi Kereskedelmi Technikum</i> <i>Lembergi Állatorvosi Egyetem</i> Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyíregyházi Főiskola
11.	1	Pécsi Tudományegyetem <i>Kijevi Szlavisztikai Egyetem</i> Debreceni Sportiskola <i>Kárpátaljai Állami Egyetem</i> Budapesti Gazdasági Főiskola <i>Ungvári Művészeti Szakközépiskola</i> <i>Szolyvai Technológiai College</i> <i>Nagyszőlősi Politechnikum</i> <i>Rovnói Nemzetközi Egyetem</i> Magyar Táncművészeti Főiskola Szegei Tudományegyetem <i>Husztai Erdészeti College</i>

6. táblázat: A megkérdezett tanulók által választott felsőoktatási intézmények listája⁷⁰

⁷⁰ A jelentkezők száma az egyes intézményekre külön-külön vonatkozik ott, ahol az azonos számú felvételiző miatt több intézmény is egy sorba került a táblázaton belül.

	Oktatási intézmény	A választás indoka
1.	II. RF KMF	<i>Azért választottam a főiskolát, mert az elvégzése után külföldön is tanulhatok. Azért mert ingyenes a képzés. Jó a hírneve, nincs messze, jó az oktatás, van kollégium stb. Mert nem kell utazni és magyar nyelven tanulhatok.</i>
2.	UNE	<i>Hát mert egy egyetem magasabb szinten oktat, mint egy főiskola. Ukrán környezetben jobban fejleszthetném az ukrán tudásomat. Mert az ungvári egyetemen jó diplomát lehet szerezni. Közel van, tetszik a város, a lehetőségek.</i>
3.	DE	<i>Mert szép a város, és jó a híre az egyetemnek. Mert a testvérem is ott tanul.</i>
4.	ELTE	<i>Az ELTE Magyarország legjobb egyeteme. Budapest szép város, a testvérem és unokatestvéreim is itt tanulnak.</i>
5.	BME	<i>Azért mert Budapesten szeretnék tanulni.</i>

7. táblázat: Az intézményválasztás indokai

Amint az a 6. táblázatból kitűnik a választás során leginkább a fentebb már említett tényezők voltak meghatározók: ingyenes képzés, intézet presztízse, lakhelytől való távolság, nyelvtanulás lehetősége. Emellett szubjektív indokokat is felsoroltak az adatközlők: ott tanul a testvérem, szép a város stb.

Végezetül, de fontosság szempontjából semmiképp sem utolsó sorban, célszerű lehet megvizsgálni azt is, hogy a kárpátaljai magyar középiskolások körében mely szakok és szakmák a leginkább preferáltak, és, hogy ezek mennyire követik a nemzetközinek nevezhető normákat, milyen helyet foglalnak el az úgynevezett divatszakmák a kisebbségben élő magyar fiatalok körében. Az általunk megkérdezett 165 tanuló összesen 64 szakot és szakmát nevezett meg (lsd. 7. táblázat). Legnagyobb népszerűsége a sikerszakmáknak volt: a legtöbb hallgatót (14 fő) a pszichológia vonzotta, majd az informatika (13 fő), az angol nyelv és irodalom (12 fő), a turisztika (11 fő), és az óvodapedagógia (10 fő) következett. A 90-es években nagy népszerűségnek örvendő tanári szakok (földrajz, történelem, magyar nyelv és irodalom, matematika, lsd. 7. táblázat) az elhelyezkedési nehézségek miatt visszaszorulóban vannak.

	Jelentkezők száma	Választott szakok
1.	14	Pszichológia
2.	13	Informatika
3.	12	Angol nyelv és irodalom
4.	11	Turisztika
5.	10	Óvodapedagógia
6.	8	Földrajz; Történelem
7.	7	Biológia; Építészmérnöki; Magyar nyelv és irodalom
8.	6	Gyógypedagógia; Matematika; Nemzetközi kapcsolatok
9.	5	Gépészmérnöki; Könyvelő; Közgazdász; Rendőr
10.	4	Fogorvos; Gyógyszerész; Kommunikáció és média; Manikűrös, pedikűrös; Mérnök; Orvos; Pincér; Sportszervező; Szakács
11.	3	Autószerelő; Cukrász; Fizika; Fodrász; Mérnökinformatikus; Szociológia; Tornatanár; Ukrán nyelv és irodalom; Vámos Villamosmérnök
12.	2	Andragógia; Ápoló; Biomérnök; Földmérnök; Kozmetikus; Lelkész; Számítástechnika; Színész; Szlavisztika;
13.	1	Állatorvos; Autó elektronikus; Fotós; Gazdasági informatikus; Gépész; Hitoktató; Kémia; Közjegyző; Közlekedésmérnök; Masször; Műszaki menedzser; Pedagógia; Pénzügy és számvitel; Programozó; Sofőr; Táncitanár; Tolmács; Vendéglátás; Zenész; Zenetanár

8. táblázat: A választott szakok listája és a jelentkezők száma

A kétkezi/fizikai munkát igénylő szakok esetében a legkisebb a jelentkezői létszám. Itt is felfedezhető azonban az anyanyelvi dominancia, hiszen a legtöbb szak elvégezhető

magyar nyelven is. Ukrán nyelv és irodalom szakra három, míg szlavisztikára két tanuló kíván jelentkezni.

Összegzés

Jelen munka az elsők közé tartozik abban a sorban, amely a kárpátaljai magyar középiskolások nyelv- és pályaválasztásának összefüggéseit vizsgálja.

Amint azt a dolgozatban idézett munkák alapján már a hipotéziseinkben is feltételeztük, a kárpátaljai magyar középiskolások erős anyanyelvi dominanciával rendelkeznek. A privát nyelvhasználatban szinte alig használatos az ukrán és/vagy az orosz nyelv. A formális nyelvhasználati szinterek esetében az államnyelv használati mértéke mind a lakhely, mind Beregszász város esetében nő, ezzel szemben az orosz nyelv használata minimális, ami az oktatási folyamatból való kikerülésével indokolható.

A megkérdezettek környezeti (ukrán, orosz) és az idegen nyelvi (angol, német, francia) kompetenciája meglehetősen alacsony, ennek ellenére jelentős számú államnyelvi kontaktuselemet használnak. A szláv hatás az iskolai szaknyelvben is kimutatható.

A nyelvtudás pályaválasztásra gyakorolt hatása is igazolódni látszik, hiszen a megkérdezettek közel fele az anyanyelvi oktatás miatt magyarországi intézménybe kíván felvételizni, amiben az ukrán nyelv ismeretének hiánya aktívan megmutatkozik. Az intézmények kiválasztásában meghatározó szerepe van az adott intézmények presztízsének, a tanulók anyagi hátterének, valamint a lakóhelyhez való távolságnak. Ennek megfelelően a leginkább preferált intézmények a kárpátaljai, illetve a Magyarország Ukrajnához közel eső részeinek nevesebb egyetemei és főiskolái, melyek között a magyarországiak túlsúlya figyelhető meg. A szakok kiválasztásakor a sikerszakmákat részesítik előnyben.

Felhasznált irodalom jegyzék

- ABLONCZY-BÁRDI, 2010* Ablonczy Balázs – Bárdi Nándor: *Határon túli magyarok: mérleg, esély, jövő.* In: *BITSKEY Botond (szerk.): Határon túli magyarság a 21. században.* Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest 2010.
- BARTHA, 1993* Bartha Csilla: *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései.* Budapest: kézirat. 1993.
- BEREGSZÁSZI, 2005* Beregszászi Anikó: A kárpátaljai magyar oktatás és nyelvi tervezés. In: Huszti Ilona – Koljadzin Natália (szerk.): *Nyelv és oktatás a 21. század elején.* PoliPrint, Ungvár 2005.

- BEREGSZÁSZI–
CSERNICKSKÓ, 2004* Beregszászi Anikó – Csernicskó István: ...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról. PoliPrint, Ungvár 2004.
- BEREGSZÁSZI–
CSERNICKSKÓ–OROSZ, 2001* Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó: *Nyelv, oktatás, politika*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász 2001.
- BORBÉLY, 2001* Borbély Anna: *Nyelvcseré*. MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya, Budapest 2001.
- CSERNICKSKÓ –
MELNYK, 2007* Csernicskó István – Melnyk Svitlana: *Az ukrajnai kisebbségek és a nyelvi oktatás*. In: Orosz Ildikó (szerk.): *Magyarok a Tisza-forrás környékén*. PoliPrint, Ungvár 120–148.
- CSERNICKSKÓ, 2010* Csernicskó István (szerk.): *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet, Budapest–Beregszász 2010.
- CSERNICKSKÓ, 1998* Csernicskó István: *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest 1998.
- DI BLASIO, 2010* Di Blasio Barbara: *Pedagógus hallgatók pályaválasztása élettörténeteik tükrében*. *Educatio* 2010 (19) 4. 655–672.
- FERENC, 2009* Ferenc Viktória: Kárpátaljai magyar diákok az ukrajnai emelt szintű érettségi útvonalon. In: Kötél Emőke (szerk.): *PhD konferencia a Tudomány Napja Tiszteletére*. Balassi Intézet, Budapest 2009. 199–213.
- FODÓ, 1973* Fodó Sándor: *Szláv jövevényszók a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban*. *Magyar Nyelvjárások* 1973 (XIX) 41–52.
- GAZDAG, 2010A* Gazdag Vilmos: Szláv eredetű lexikai elemek a Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban (Kárpátalja, Ukrajna). In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig*. Balassi Intézet, Budapest 2010. 124–160.
- GAZDAG, 2010B* Gazdag Vilmos: *A kárpátaljai magyar köznyelv szláv lexikai elemei Zelei Miklós A kettézárt falu c. dokumentumregényében* *Acta Beregsasiensis* 2010 (IX.) 3. 29–40.

- GYÖRKE, 1991* Györke Magdolna: *A kárpátaljai magyar szaknyelvek.* In: Györi-Nagy Sándor – Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében.* Széchenyi Társaság, Budapest 1991. 66–69.
- KARMACSI, 2005* Karmacsi Zoltán: „...magyar kecskének neveztek...” *avagy a magyar nyelv presztízse Kárpátalján* In: Beregszászi Anikó– Papp Richárd (szerk.): *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Budapest – Beregszász 2005. 140–158.
- KÓTYUK, 2007* Kótyuk István: *Az ungi magyar nyelvjárás ukrán jövevényszavai.* Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Tanszéke, Nyíregyháza 2007.
- LANSTYÁK, 1996* Lanstyák István: *Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl.* In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat,* Tinta Könyvkiadó, Budapest 1996. 11–15.
- LANSTYÁK–SZABÓMIHÁLY, 1997* Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella: *Magyar nyelvhasználat – iskola Kétnyelvűség.* Kalligram, Pozsony 1997.
- LÁSZLÓ SZERK., 2007* László Gyula szerk.: *A Pécsi kistérség képzési stratégiája.* Dél-dunántúli Regionális Munkaügyi Központ, Pécs 2007.
- LISKÓ, 1998* Liskó Ilona: *A pályaválasztás folyamata.* Iskolakultúra 1998 10. 22–41.
- LIZANEC, 1992, 1996, 2003* Lizanec Péter: *A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza I.* Akadémiai Kiadó, Budapest 1992.; *A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza II.* Patent, Ungvár 1996.; *A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza III.* „Ethnica” Kiadó, Ungvár–Debrecen 2003.
- MOLNÁR – MOLNÁR D. 2005* Molnár József – Molnár D. István: *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében.* II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász 2005.

- MOLNÁR, 2010 Molnár Anita: *Magyar vagy ukrán tannyelvű iskola? A tannyelv lehetséges következményeiről Kárpátalján.* In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig.* Balassi Intézet, Budapest 2010. 186–212.
- MOLNÁR–
OROSZ 2007 Molnár Eleonóra – Orosz Ildikó: *Kárpátalja (Ukrajna).* In: Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.) *Kárpát Panel.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest 2007: 185–243
- NAVRACSICS, 2010 Navracsecs Judit: *A kétnyelvű beszédprodukciónak a jellegzetességei* Iskolakultúra 2010 10. 3–16.
- OROSZ, 2010 Orosz Ildikó: *A magyar anyanyelvű/anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991–2010).* In: *II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye* 2010. 87–137.
- P. LAKATOS–
T. KÁROLYI, 2002 P. Lakatos Ilona – T. Károlyi Margit: *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye területén a 80-as, 90-es években végzett nyelvjárási kutatások tapasztalatai.* In: P. Lakatos Ilona (szerk.) *Mutatványok a hármas határ menti nyelvhasználat kutatásából,* Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza 2002. 27–33.
- PAPULA, 2008 Dr. Papula Lászlóné: *Mi lesz, ha nagy lesz? A pályaválasztást meghatározó tényezők.* Bolyai Szemle Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest 2008 (XVII) 1.
- SÉRA, 2009 Séra Magdolna: *Az iskolai tannyelv választás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és társadalmi mobilitása szempontjából.* In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika.* Balassi Intézet, Budapest 2009. 241–268.
- SÉRA, 2010 Séra Magdolna: *Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelv választásban.* In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig.* Balassi Intézet, Budapest 2010. 161–185.

- SÓS, 2008 Sós Tamás: *A szakma- és pályaválasztás néhány kérdése az Észak–Magyarországi régióban, Heves megyében.* Szakképzési szemle 2008 (24) 4. 360–365.
- SULÁN, 1963 Sulán Béla: *A kétnyelvűség néhány kérdéséhez.* Magyar Nyelv 1963. 261.
- SZARKA, 2004 Szarka László: *Kisebbségi léthelyzetek – közösségi alternatívák* Lucidus Kiadó, Budapest 2004.
- ZOLTÁN, 2005 Zoltán András: *Szavak, szólások, szövegek.* Lucidus Kiadó, Budapest 2005.

GAZDAG, Vilmos

The relationship between language choice strategy and choice of career among the Hungarian secondary school students of the Transcarpathian district of Beregszász/Berehovo

The question of teaching languages is one of the recurring elements of the Hungarian linguistic literature. However, we almost know nothing about the relationship between language use and choice of career. This question may be especially important in the case of Hungarian minorities abroad. Even under the best circumstances, they have to choose between the possibilities of continuing their studies in their mother tongue or the state language. In our work we try to find answers to the question of how linguistic factors influence the Transcarpathian Hungarian secondary school students to continue their studies, in other words, we investigate whether the students' mother tongue and the language of schools serving as the scene of their further study determine each other reciprocally. Moreover, we try to identify the most preferred institutions and study programs based on the asked students' choice from the educational offer.

Molnár Anita

„Óvodában szívesen vagyunk” Elmélet és gyakorlat Beregszász óvodáinak oktatási nyelvében

Bevezető

Az ukrainai kisebbségek, így a kárpátaljai magyarok nyelvi helyzete is a gyakori kutatási témák közé tartozik. Az a nacionalista nyelvi ideológia, amit az ukrán állam közvetít, az oktatás minden szintjén megjelenik, befolyásolva a kárpátaljai magyar beszélőközösséget, annak jelenével és jövőjével együtt. A témáról számos írás jelent meg kárpátaljai szerzők tollából a felsőoktatás, illetve az általános- és középiskolai oktatás tannyelvének megválasztása, valamint általában véve az ukrainai nyelvpolitika kapcsán, de annál kevesebb szó esik az óvodai nevelés tannyelvéről, noha vertikálisan ezek az oktatási szinterek összefüggnek, akkor hatékony az anyanyelvi nevelés, ha a különböző oktatási szinteken egymásra építkeznek.¹

Az óvoda később vált a köznevelési rendszer részévé, mint az általános iskola. Ennek megfelelően pszichológiai és pedagógiai szempontból napjaink legfejlettebb intézménye. Ez a gyermekközpontú képzési forma azonban meglehetősen zárt rendszer, amelyben az anyanyelvi nevelés tekintetében még nagyon sok kihasználatlan lehetőség rejlik.²

Jelen tanulmány a szociolingvisztika témaköréhez kíván újdonsággal szolgálni az óvodai oktatás/nevelés nyelvével kapcsolatban. Mi köze van a szociolingvisztikának az oktatáshoz? Erre Péntek János a következő választ adja: „*A szociolingvisztika kapcsolatát az oktatással olyan általánosságban kell végiggondolni, milyen vonatkozásban szolgál tanulsággal az egész oktatás számára, hogyan befolyásolhatja az oktatás stratégiáját. Mindennek oktatáspolitikai és nyelvpolitikai implikációi is vannak, különösen kisebbségi környezetben.*”³ Kisebbségi létben egyik legfontosabb feladata az adott közösségnek – jelen esetben a kárpátaljai magyaroknak – az anyanyelv megtartása, ápolása. Nyelvünk fennmaradását segíti, hogy Kárpátalján jelenleg az óvodától az egyetemig lehet anyanyelven tanulni.⁴ Ahhoz azonban, hogy ez továbbra is így maradjon elengedhetetlen, hogy a már meglévő magyar oktatási intézményeket ne sorvasszuk, hanem fejlesszük, építsük – úgy tartalmilag, mint fizikailag. A magyar tannyelvű iskolák elnéptelenedése Kárpátalján nem csupán a helyi magyar beszélőközösség természetes fogyásával magyarázható. Gyermekük jövőbeni boldogulásának lehetőségét sok

1 *Id. pl.:* Csernicskó 2011a, b; Ferenc 2009a, b; Séra 2010a, b írásait.

2 Szépe 2001: 122.

3 Péntek 1999: 45.

4 *vö.* Csernicskó–Melnik 2007: 130; 131.

kárpátaljai magyar szülő a többségi tannyelvű iskolában látja. Az ukrán iskolára való felkészítés céljából pedig egyre többen ukrán nyelvű óvodát vagy óvodai csoportot választanak számukra, mondván így könnyebben elsajátítja az államnyelvet, magyarul pedig otthon is megtanul. Azonban arról nem feledkezhetünk meg, hogy az óvoda egyik legfontosabb feladata, hogy az anyanyelvi nevelést megalapozza.

A tannyelvválasztással kapcsolatban több írás jelent meg Kárpátalján (is), de az eddigi kutatások nem terjedtek ki az óvodai nevelés tannyelvére.

Ebben a tanulmányban a beregszászi óvodákat szeretném megvizsgálni nyelvi/nyelvpolitikai szempontból. Kutatásom tárgya Beregszász óvodáinak tannyelvpolitikája. Előfeltevésem, hogy a beregszászi óvodák magyar csoportjaiban (is) erős az ukrán asszimilációs tannyelvpolitika. A téma aktualitását adja többek között, hogy 2012 a külhoni magyar óvodák éve, emellett az óvodai nevelés mint az oktatási rendszer alapja – mely a kisebbségi létben még nagyobb hangsúlyt kap – főként nyelvészeti, nyelvpolitikai szempontból kevésbé kutatott. Az ukrán oktatáspolitikai rendeletek azonban az oktatásnak ezen a szintjén is éreztetik hatásukat a kárpátaljai magyarságra vonatkozóan.

Az óvodai nevelésről Ukrajnában

Az ukrán állam oktatási törvényének 25–32. cikkelye foglalkozik az általános és középfokú oktatással, valamint a szakmai képzéssel. A törvény a következő oktatási szerkezetet javasolja:

Óvodai nevelés
Általános középiskola
Szakmai oktatás
Felsőfokú oktatás

A törvény szerint a tankötelezettség 6–15 év.⁵ Ukrajnában jelenleg kötelező az iskola előtti egy év eltöltése óvodai nevelés keretei között. S bár ez a rendelkezés megelőzte azt, hogy az óvodákban lehetővé tegyék a gyerekek befogadását, az ukrán oktatási tárca adatai szerint 2009 és 2011 között 7,9%-kal⁶ növekedett az óvodai nevelésben résztvevő gyerekek aránya országos szinten. Az ukrán állam az elnök kijelentése szerint⁷ elismeri, hogy az oktatási folyamat alapja az óvodai nevelés kell, hogy legyen, melyre később lehet építkezni, így ezt a rendszert erősítendő, különböző

⁵ *Id.* Orosz 1995.

⁶ *Id.* az Ukrán Oktatási Minisztérium honlapján: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/doshkilna-osvita>

⁷ *vö.*: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/doshkilna-osvita> (Utolsó letöltés: 2012. augusztus 10.)

rendelkezéseket adott ki, mint pl. az oktatás fejlesztésének elsődlegességét biztosító intézkedések, melybe az óvodai oktatás/nevelés is beletartozik.⁸ Az állami stratégia része, hogy az óvoda típusától és fenntartójától függetlenül minden óvodát a lakosság oktatási és nemzeti-kulturális elvárásainak megfelelően kell fejleszteni. A törvény⁹ azt is kimondja, hogy az óvoda feladata az Ukrajna állam szeretetére, a család tiszteletére, a nemzeti hagyományok iránti tiszteletre, az anyanyelv és az államnyelv iránti tiszteletre való nevelés, továbbá az ukrán és egyszersmind más népek nemzeti kincseinek, önmagunknak és környezetünknek tisztelete és megbecsülése. A törvény szerint tehát az anyanyelvet is tisztelni kell az államnyelv mellett, mely két nyelv Ukrajnában számos esetben nem esik egybe, akárcsak a nemzetiség és az anyanyelv.¹⁰

Az *Óvodai nevelés*¹¹ című ukrán nyelvű folyóirat 2011. szeptemberi száma az Ukrajna Oktatási Tudományos Ifjúsági és Sport Minisztériuma által szervezett tanácskozásról számol be, melyen részt vett és felszólalt Mikola Azarov ukrán miniszterelnök, valamint Dmitro Tabacsnik oktatási miniszter is. Azarov kiemelte az óvodai nevelés fontosságát, jelezte, hogy a korábban állami tulajdonban lévő épületek visszaszerzésével meg kell szüntetni az óvodába jelentkezők várólistáját, s mindenkinek helyet kell biztosítani. Aláhúzta annak a fontosságát, hogy manapság az állam is nagyon fontosnak tartja az óvodahálózat fejlesztését, s egy akcióprogramot is elfogadtak, amely 2017-ig irányozza elő az óvodai nevelési rendszer fejlesztését Ukrajnában. A miniszterelnök szót ejtett még az oktatási dolgozók bérének újabb emeléséről is.

Tabacsnik szavai szerint az ukrán óvodai rendszer reneszánszát éli. 422 épületet sikerült visszaszerezni a korábbi privatizációk után, és ezekben mintegy 4 000 új óvodai csoport kezdhetette meg a munkát. Kiemelte, nagyon kellemes és örömteli nemzetközi szakemberek dicséretét hallani, akik megjegyzik, fejlődik az ukrán óvodai rendszer, de még kellemesebb ugyanezt a szülőktől és a gyermekektől hallani. Örömet fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy egyre jobban halad a gyerekek bevonása az óvodai nevelésbe, ugyanakkor megjegyezte, hogy a lembergi megye, Szevasztopol város és Kárpátalja rendelkezik a leggyengébb adatokkal arra vonatkozóan, hogy a megye mennyi gyereket sikerült bevonni az óvodai rendszerbe.

Kárpátalján a magyarok aránya 12%, a magyar tanítási nyelvű óvodáké 6% 2009-es statisztikai adatok alapján.¹² Kárpátalján a gyerekek 41%-a vesz részt az óvodai nevelésben, ami természetesen nem felel meg az állam által előírt követelményeknek. Ez az arány 2009 óta növekvő tendenciát mutat. Az ukrán állam által előirányzott támogatás, mellyel a gyerekvállalást szeretnék növelni, valamint a magyar állam által

⁸ Megjegyzendő, hogy mindezen fejlesztések késlekednek Ukrajnában, olyannyira, hogy a kötelező óvodai nevelés bevezetése az iskola előtti egy évre vonatkozóan, az óvodák befogadó képessége miatt (sem) valósul meg a gyakorlatban (vö. Molnár 2012b).

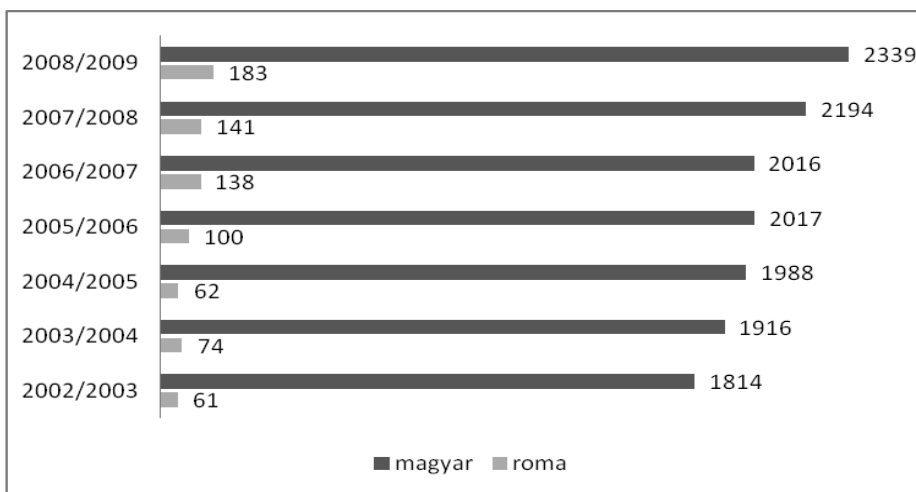
⁹ Forrás: Ukrajna törvénye az óvodai nevelésről, 1. fejezet, 7. bekezdés.

¹⁰ Erről részletesen ld. pl.: Cserniczkó 2011b.

¹¹ Дошкільне виховання 2011/9: Дошкільня одна з ключових тем сьогодення. За матеріалами підсумкової колігії МОН молоді спорту України. р. 2–3.

¹² Статистичний щорічник Закарпаття за 2009 рік. Ужгород 2010. 459. с.

immáron az óvodások számára is folyósított oktatási-nevelési támogatás (is) kedvezően hat a gyerekek intézményi nevelésére. S nem csak a magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű gyerekekre vonatkoztatható a növekedés, 2002 és 2009 között a cigány gyerekek száma az óvodákban megháromszorozódott (*ld.* 1. ábra).



1. ábra: Magyar és roma óvodások száma Kárpátalján 2002–2009 között¹³

Ukrajna törvénye az állami nyelvpolitika alapjairól címmel magyarul is elérhetővé vált a kijevi parlament által 2012. július 3-án megszavazott új ukrán nyelvtörvény.¹⁴ A törvény regionális státust adhatja a magyar nyelvnek Kárpátalján, amivel emelkedhetne a magyar nyelv presztízse is egyben – mely fontos tényező egy nyelv fennmaradásához. Mindezeket azért írom feltételes módban, mert 2012. október 28-án parlamenti választásokat tartanak Ukrajnában, s a nyelvtörvény, illetve a nyelvkérdés értékes szavazatokat jelenthet az induló pártoknak, politikusoknak, de semmi biztosíték nincs arra, hogy esetleges ígéreteik megválasztásuk után valóra is váljanak.

¹³ Forrás: Molnár 2012: 128.

¹⁴ A Kárpáti Igaz Szó 2012 augusztusában folytatásban közölte Ukrajna törvényét az állami nyelvpolitika alapjairól, nem hivatalos magyar fordításban:

<http://kiszoo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=10207> – 1. rész – letöltés ideje: 2012. augusztus 18.

<http://kiszoo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=10232> – 2. rész – letöltés ideje: 2012. augusztus 18.

<http://kiszoo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=10251> – 3. rész – letöltés ideje: 2012. augusztus 18.

Ez a jogszabály felválthatja a még 1989-ben elfogadott nyelvtörvényt.

Az óvodai neveléssel kapcsolatos kutatásokról Kárpátalján

Morilják Erzsébet¹⁵ beregszászi óvónő egy dokumentumgyűjteményben ismerteti az óvodai nevelésügy helyzetét. Azt írja, hogy az anyanyelv csorbitása leginkább az óvodai nevelés terén következett be Kárpátalján, ugyanis az ukrán nyelvű, s ukrán kultúrára épülő nevelési program következménye a magyar nyelv elsorvadása, az asszimilálódás elősegítése. Kárpátalján magyar tannyelvű óvodák 1989-től vannak. Az ukrán állam az óvodák részére készített nevelési programokban máig sem veszi figyelembe a nemzetiségeket. Az, hogy az adott óvodákban – legyen az vegyes vagy magyar tannyelvű – a nevelési foglalkozások tartalmában megjelennek a magyar kultúra elemei, az óvoda vezetőjén vagy a csoportban dolgozó óvónőn múlik, hiszen az ukrán törvények ezt nem ellenzik.¹⁶

Balogh Livia szerint a szakirodalom elég mostohán bánik az iskola előtti, azaz a kárpátaljai magyar óvodai nevelés helyzetével.¹⁷ Az óvodák nem csak a tapasztalati úton történő ismeretszerzés (ahogyan azt Brunszvik Teréz a kezdetekkor kijelölte), hanem sokszor, nemzetiségi területeken a magyar nyelv terjesztésének ügyét is vállalják.¹⁸ Ezt a célt támasztja alá, írja tovább Balogh Livia, hogy Khuen Héderváry Károly az alábbiakat írja a Kisdednevelés című folyóiratban a kárpáti területen létesítendő óvodákról: „*Természetesen az óvoda nyelve csakis magyar lehet, és csakis magyarul tudó erőket nevezhetnek ki a kárpáti óvodákba. Húsz–harminc óvodával néhány év alatt megmagyaríthatjuk a felvidéket.*”¹⁹

Mindazon okok mellett, melyeket a kutatók felsorolnak a többségi tannyelv előnyben részesítése ellen kisebbségi helyzetben, Kárpátalján azzal is számolni kell, amire Orosz Ildikó és munkatársai hívják fel a figyelmet: „*Tágabb értelemben pedig az ukrán tannyelvű óvodák, majd ukrán tannyelvű iskolák előnyben részesítése a magyar intézmények bezárásához vezet.*” Ezzel pedig azt a kiépített oktatási hálózatot „*döntik romba*” a magyar szülők, mely most még anyanyelvi nevelést/oktatást nyújt az óvodától a felsőoktatásig. Beszámolójukból²⁰ nem derül ki, hány szülővel készítették interjút a vizsgálat során, melynek mintavétele véletlenszerű volt, azt viszont olvashatjuk, hogy megkérdeztek olyanokat is, akik magyar, s akik ukrán tannyelvű iskolába írták be gyermeküket. Elemzésüket kérdések mentén írják le (pl. nemzeti öntudat, nyelvhasználat, óvodaválasztás, iskolaválasztás stb.).

2008-ban, a független vizsgaközpontok megjelenésével Ukrajnában elindult egy tannyelvválasztási hullám: a kárpátaljai szülők gyermekük sikeres beilleszkedését

15 vö. Morilják 1995.

16 vö. Orosz 1995.

17 Balogh 2010: 9.

18 vö. Vág 1970.

19 Khuen: Kisdednevelés, 1916. XVI./2: 50.

20 ti. Orosz és mtsai 2010.

a társadalomba, az ukrán tannyelvű iskolák, iskolai osztályok választásában látták. Erről, illetve a jelenség okairól több tanulmány látott napvilágot a kárpátaljai magyar tudományos életben is. Az iskolai tannyelv választás, mint e tanulmány elején is említettem, gyakran kutatott téma Kárpátalján (is). Az óvodában a csoport nyelvének megválasztása kevesebb figyelmet kapott eddig, részben azért, mert kevésbé kutatható teljesen objektív módon, például azon okból kifolyólag is, hogy nem kötelező az óvodai nevelésben való részvétel,²¹ továbbá, az egyes óvodák eltérő jellege miatt a csoportbeosztások életkori tekintetben is eltérőek stb. Ebből kifolyólag az egyes óvodák kevésbé összehasonlíthatóak például.

2008-ban Balogh Lívia és Molnár Eleonóra²² végzett előtanulmányokat az óvodai tannyelv választásról. Vizsgálatuk tárgya az volt, van-e összefüggés az óvodai, illetve iskolai csoport tannyelvének megválasztása között. Feltevésük szerint a gördülékenyebb iskolai adaptáció miatt a szülők az ukrán tannyelvű iskolai csoport előtt tudatosan ukrán tannyelvű óvodai csoportot választanak. Fókuszcsoportos beszélgetést szerveztek, ahová magyar és ukrán nyelvű óvodai csoportba járó gyerekek szüleit is elhívták. Az általuk feltett kérdésre – *Miért választanak ukrán óvodai csoportot gyermeküknek a szülők?* – kapott válaszokból a tanulmány írói SWOT-analízissel próbáltak magyarázatot adni. Elemzésükből az derült ki, hogy a szülőföldön való megmaradás feltétele az ukrán nyelv elsajátítása, melynek módszertani alapjai nem biztosítottak a magyar tannyelvű oktatási intézményekben. Tehát a szülők azért választják az ukrán óvodát vagy az ukrán nyelvű csoportot gyermekük számára, hogy az megtanuljon alapszinten ukránul:

– vagy azért, hogy könnyebb legyen számára az ukrán tannyelvű iskola,

– vagy azért, hogy könnyebben haladjon az ukrán nyelv tanulásával a magyar iskolában.

A Lehoczky Tivadar Intézet munkatársai 2009-ben az MTA támogatásával végeztek kutatást Kárpátalján „*Magyarok oktatási-képzési stratégiája Kárpátalján az új ukrán oktatáspolitikai törekvések fényében*” címmel. A kutatás célcsoportját a kárpátaljai középfokú oktatási rendszer szereplői közül a helyi magyar szülők és iskolaigazgatók képezték. Az interjúzás során azonban nyilván nemcsak olyan szülőkkal készült interjú, akiknek csak iskolás gyerekük van, hanem olyanokkal is, akiknek óvodás korú, még óvodai nevelésben (is) részesül (egyik) gyermekük. Ezek az interjúkban is lejegyzésre kerültek.²³

A Lehoczky Intézettől összesen 22 interjú állt rendelkezésemre. Ennek a kutatásnak az eredményei, úgy gondolom, nem hagyhatók figyelmen kívül, mivel a kérdezés során olyan szülőket is megkérdeztek, akik magyar, illetve akik ukrán tannyelvű iskolába írátták gyermeküket. A rendelkezésemre álló 22 interjú alapján 18 esetben magyar, s

21 Ukrajnában jelenleg 5 éves kortól kötelező az óvodai nevelési részvétel, mintegy iskola-előkészítőként.

22 *Id.* Balogh – Molnár 2008.

23 Az interjúkhoz az Intézettel kötött egyéni megállapodás alapján másodelemzés céljából juthattam hozzá, mely segítségért ezúton is szeretnék köszönetet mondani a Lehoczky Tivadar Intézetnek.

4 esetben ukrán tannyelvű óvodát választottak a szülők gyermekük számára. Magyar tannyelvű óvoda választása mellett a következő érveket sorakoztatták fel: magyar a gyerek anyanyelve, nemzetisége; szépen, helyesen beszéljen magyarul; esetleg a szülői példát követték; vagy több esetben is azért a magyar nyelvű óvodát/csoportot választották, mert ez volt az adott településen. Az ukrán nyelvű óvoda választását a következőkkel indokolták: „*mert otthon mindenki úgy beszél, ahogy akar; de ukránul kell tudni, mert Ukrajnában élünk*”;²⁴ esetleg vegyes házasságban az édesanya nyelve többségi, és így ezt látták célravezetőnek a továbbiakra nézve az ukrán nyelv elsajátítása miatt. Az iskolai tannyelv megválasztásának aránya 50-50% volt, vagyis 11 szülő magyar iskolát, 11 ukrán tannyelvű iskolát választott gyermeke számára. Összességében tehát a 18 magyar óvodába járó gyerekből 11 gyerek ment magyar tannyelvű iskolába.

Я у світі

Az ukrán állam az óvodák számára a jelenleg Ukrajnában hatályos *Базова програма «Я у світі»*, azaz „*Én a világban*” címmel dolgozta ki alapprogramját. Az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium²⁵ 2009. január 21-i rendelete alapján a programot folyamatosan be kell építeni az óvodai nevelésbe, függetlenül attól, hogy milyen fenntartású az óvoda, ill. az I–IV. akkreditációjú²⁶ felsőoktatási intézmények óvodapedagógiai képzésébe is a 2009/2010-es tanévtől kezdődően.

A „Я у світі” az első olyan típusú dokumentum, amely az óvodai nevelés megújítását tartalmazza, s mindazon követelményeket, amelyet a gyermekeknek az óvodában teljesíteniük kell.²⁷ A programban tehát már nem (csak) foglalkozásokat írnak elő, hanem fejlesztési célokat fogalmaznak meg. A nyelvi fejlesztés/fejlődés például így néz ki egy napra lebontva:²⁸

Improvizációs játék népdalok segítségével:

„*Elment a macska vízért*”

„*Fut a nyuszi az úton.*”

24 Férfi_Csongor_1968_ukrán óvoda.

25 Új nevén Ukrajna Oktatási Tudományos Ifjúsági és Sport Minisztériuma.

26 Ukrajnában a felsőfokú képzés struktúrája is eltér az európaiótól. A felsőoktatási intézményeknek négy akkreditációs szintje lehetséges. A felsőfokú képzést a következő intézménytípusok alkotják:

I. fokozatú: szakmunkásképzők és az általában érettségit is nyújtó szakiskolák;

II. fokozatú: technikumok, collegek és más hasonló szintű intézetek;

III. és IV. fokozatú (az akkreditálás eredményétől függően): főiskolák, egyetemek, konzervatóriumok, akadémiák. (Forrás: Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó: Nyelv, oktatás, politika. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász. 2001: 21).

27 Forrás: Harkovi terület Kolomacki Járási Állami Adminisztráció Oktatási Osztály. http://rvo-kolomak.ucoz.ua/index/bazova_programa_quot_ia_u_sviti_quot/0-141

28 Részlet az ukránjai nevelési programból (kis csoport részére), Базова програма «Я у світі»

Cél: improvizációs készség fejlesztése a gyerekeknél az ukrán folklór kisebb szerepeinek eljátszásával. Intonációs sajátosságok, pantomim, mimika fejlesztése. A népköltészet iránti szeretetre nevelés. Eszközök: népdalgyűjtemény, illusztrációk.

E fenti rövid részletből kiemeltem a fejlesztési célokat, melyek eléréséhez a tanfelügyelő/módszerész szavai szerint az óvónő csoportja nyelvi összetételét felmérve magyar elemeket is használhat, bár a program az ukrán folklór elemeit írja elő. Ilyen esetben tehát egy magyar csoport magyar óvónője a magyar folklór elemeivel fejlesztheti a magyar gyerekek beszédkészségét (valamint erősítheti nemzeti identitását), azonban az állami ellenőrzések idején ezzel a lehetőséggel nem élhet, akkor a gyerekek ukrán nyelvismeretét kell igazolni.

Az *Én a világban* című program elfogadás előtt az Ukránságismereti Tudományos Kutatóintézet 2007-ben elkészített egy óvodai nevelésre vonatkozó tervet, „Ukrájnaalkotó” címmel.²⁹ A program a 3–6 év közötti gyerekeknél a következő cél elérését tűzte ki: „*minden gyereknek külön, s így együtt is pozitív hozzáállása legyen az ukrán nyelvhez, tudatosítani bennük, hogy az ő nyelvük az egész ukrán nemzet nyelve, egyike az egység jelének.*” Ezen túlmenően a nyelvi fejlesztésnek különböző részterületei is vannak, amelyeket el kell sajátítani: Ukránok, Ukrán természet, Ukrán vagyok, Ukrán kultúra.³⁰ A cél tehát az ukrán nyelv és ukrán szóbeliség fejlesztése.

A kutatás előzményei

2011 májusában részt vettem egy szimpóziumon előadóként, melynek a Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményeinek 2009-es adatbázis-frissítése volt a témája.³¹ Előadásomban a kárpátaljai magyar óvodák helyzetét mutattam egy kérdőíves felmérés alapján. Ez a kutatás segítségemre volt a helyi intézmények megismerésében is.³²

Egy szintén 2009-es, Csernicskó István által végzett kérdőíves kutatásból³³ kiderült, hogy a beregszászi óvodák kor és nyelv szempontjából is vegyes csoportokkal rendelkeznek, s a magyar nevelési nyelvűnek nyilvánított csoportok közül sem mindegyikben beszél az óvónő magyarul.

A fentebb ismertetett előzmények után szülőfalumban végeztem kérdőíves felmérést 2012. január 5–9. között. A vizsgálat adatai alapján megállapítható, hogy a

29 Forrás: Українознавство № 1/2008 “Українотворець” Програма виховання дітей дошкільного віку

30 A Я у світі nevű alprogram is hasonlóan épül fel, ott a részterületek neve, s ezzel együtt a tartalma is módosul: ukránok=emberek, ukrán természet=természet, ukrán vagyok=én magam (vagyis önismeret), ukrán kultúra=kultúra.

31 A Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiuma szervezésében 2011. május 18-án *Kataszter – Kárpátalja – Gyorsjelentés. A Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményei adattárának kárpátaljai frissítése* című szimpózium.

32 A kárpátaljai magyar óvodákról szóló tanulmányt ld. Balogh – Molnár 2011.

33 A Csernicskó István által végzett vizsgálat 2009 őszén készült, a Beregszászi városi Oktatási Hivatal segítségével eljuttatott kérdőíveket a beregszászi óvodák töltötték ki.

beregújfalui szülők tannyelvvel kapcsolatos döntése már az óvodáskorban is tudatos volt (függetlenül attól, hogy a községben csak egy választási lehetőség áll a szülők rendelkezésére: a magyar tannyelvű óvoda). Az is beigazolódott, hogy a mintában szereplő ukrán anyanyelvű és nemzetiségű szülők (3 fő) magyar óvoda után egyértelműen ukrán tannyelvű iskolát választanak majd.

A szülőfalumban végzett terepmunkám után a járási központban, Beregszászban folytattam a kutatást, ahol jelenleg 14 óvoda működik. Ebből 9 intézményben van magyar nyelvű csoport, melyek közül 2 óvodában jelenleg csak magyar csoport van.

A kutatásról

A vizsgálat 2012 januárjában kezdődött, s két részből állt: egyrészt olyan szülőket kérdeztem meg, akiknek gyermeke a vizsgálat idején még óvodai nevelésben részesült (tehát nem csak magyar anyanyelvűeket), de 2012 vagy 2013 szeptemberétől, már iskolába fognak járni, másrészt interjút készítettem az óvodák vezetőivel is.³⁴ Ebben a tanulmányban négy kutatópontról származó adatokat dolgoztam fel. Ezek a kutatópontok: a Beregszászi 4. sz. óvoda, a Beregszászi 6. sz. óvoda, a Beregszászi 18. sz. óvoda, és a Beregszászi 19. sz. óvoda. A kiválasztott intézmények közül kettőben jelenleg csak magyar nyelvű csoport működik (18. és 19. sz. óvodák), a másik kettőben magyar nyelvű csoport is van (4. és 6. sz. óvodák). A kutatás helyszínéül azért Beregszászt választottam, mert Kárpátalján ez az egyetlen, relatíve³⁵ magyar többségű város. A kutatás során kérdőíves módszert és interjúkat alkalmaztam. Az adatközlők száma, akikkel eddig interjú készült 9 fő. A szülőkkel kitöltetett kérdőívek száma pedig 58. A kutatás megkezdése előtt a következő előfeltevésekből indultam ki:

- az egyes óvodák magyar csoportjaiban is erős az ukrán asszimilációs tannyelvpolitika,
- a magyar és nem magyar nemzetiségű óvónők, vezetőnők álláspontja eltér az ukrán állam (kisebbségi) magyar oktatással kapcsolatos viszonyáról,
- a szülők óvodai tannyelvválasztása tudatos döntés,
- azok a szülők, akik a magyar óvodai csoport után ukrán tannyelvű iskolába íratják gyermeküket, nem érzik veszélyben a kárpátaljai magyar oktatási hálózat fennmaradását,

³⁴ A kutatást több kutatóponton tervezem a későbbiekben.

³⁵ Beregszász lakossága: 26 050 fő a 2001-es népszámlálás adatai alapján. A magyarok aránya Beregszász városában 49,1%, ukránoké 38,2%, oroszoké 5,4%, cigányoké 7% (99,2%-uk magyar anyanyelvű). Forrás: Molnár József – Molnár D. István: *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. KMPST Tankönyv- és Taneszköztanácsa Beregszász. 2005: 82.

- bár ukrán tannyelvű iskolát választanak óvoda után, a szülők nagy része mégis tisztában van vele, hogy fontos az anyanyelvi oktatási rendszer életben tartása Kárpátalján.

Olyan kérdésekre kerestem a választ körükben (is) többek között, hogy tudatában vannak-e a megkérdezettek az anyanyelvi iskolahálózat fennmaradásának fontosságával Kárpátalján.

Az eredmények

A Beregszászban jelenleg 14 óvoda működik. Az alábbi táblázatban (*1. táblázat*) ezeket oktatási nyelvük szerint soroltam fel. Látható, hogy a 14 óvodából 9-ben működik jelenleg magyar nyelvű csoport is az ukrán mellett, illetve közülük 2 óvodában a vizsgálat idején csak magyar nyelvű csoportok működtek. A táblázatból kiemelt 4 cella képviseli jelen tanulmányhoz a kutatópontokat.

Az interjúalanyok között elsőként a járási (beregszászi) hivatal egyik szakvezetőjével beszélgettem. A hivatalnok a jelenlegi helyzetre hivatkozva a nemzetiségi nyelv kérdésében a saját véleményét mondta el, mely független az állam álláspontjától: „... magam orosz nemzetiségű vagyok, Ukrajnában élek és mondhatni magyar óvodákat irányítok, ellenőrzök, az éves ellenőrzések alkalmával nagyobb hangsúlyt fektetek az óvodai tevékenység, az étkeztetés, a hivatalos dokumentáció áttekintésére, és a legkisebb figyelem jut az államnyelv elsajátításának kérdésére.” Emellett azt is elismerte, hogy: „nagyon érzékeny téma természetesen, hogy mindeközben ne csorbuljanak nemzeti jogok és megőrződjenek a nemzeti hagyományok, azonban álláspontom szerint a magyar gyermek számára az államnyelv ismerete csakis pluszt adhat a további életéhez.”

Ukrán csoporttal	Magyar csoporttal is	Jelenleg csak magyar csoporttal
Beregszászi 1. sz. óvoda	Beregszászi 4. sz. óvoda	Beregszászi 18. sz. óvoda
Beregszászi 7. sz. óvoda	Beregszászi 6. sz. óvoda	Beregszászi 19. sz. óvoda
Beregszászi 12. sz. óvoda	Beregszászi 9. sz. óvoda	
Beregszászi 13. sz. óvoda	Beregszászi 10. sz. óvoda	
Beregszászi 20. sz. óvoda-iskola	Beregszászi 16. sz. óvoda	

	Beregszászi 17. sz. óvoda	
	Beregszászi 5. sz. Szanatórium óvoda	

1. táblázat: Beregszász óvodái (N=14)
(Forrás: uon.uz.ua/uploads/files/dnz/Beregovo.xls)

Ezután az óvodák vezetőivel készítettem interjút, melyekből az alábbi táblázatban (2. táblázat) néhány szempont alapján szeretnék idézni. Fontosnak tartottam megemlíteni a vezetőnő nemzetiségét is, s ebből kifolyólag megvizsgálni arra adott válaszaikat, hogyan látják az ukrán állam viszonyát a magyar oktatáshoz, illetve veszélyben érzik-e a magyar oktatási hálózat fennmaradását Kárpátalján. A táblázatban kiemeltem az ukrán nemzetiségű és anyanyelvű óvodavezetők válaszait, akik szerint az ukrán állam egyértelműen pozitívan viszonyul a magyar oktatáshoz, míg a magyar nemzetiségű vezetőnők ezt a viszonyt inkább megtűrtnek, megengedettnek vélik. S arra a kérdésre, hogy szerintük veszélyben van-e a magyar oktatási hálózat megléte Kárpátalján, 3:1 arányban igenrel válaszoltak. Az egyik ukrán nemzetiségű, ukrán anyanyelvű óvodavezető szerint nagyon is pozitív az ukrán állam viszonya a magyar oktatáshoz. „*Ha pl. én Magyarországon élnék és a gyerekem ukrán óvodába járna, szerencsésnek mondanám magamat.*” Az óvodavezető, nyilatkozata szerint nem tesz különbséget az őshonos és a bevándorló kisebbségek fogalma között.

A vizsgált négy óvodában igyekeztem megkérdezni a magyar csoportok óvónőit is. Az összesített táblázatból (3. táblázat) látható, hogy az óvónők már kicsit árnyaltabban látják az ukrán állam és a magyar oktatás viszonyát is, pl. szerintük nagyobb az esély a magyar oktatási hálózat veszélyeztetésére, illetve megszűnésére. Továbbá úgy látják, hogy a Magyarország által folyósított, immáron az óvodások számára is elérhető évi egyszeri oktatási-nevelési támogatás igenis befolyásolja a szülőket abban, milyen nyelvű óvodai csoportot választanak gyerekeknek. Ezekre az óvónők konkrét példákat is tudtak mondani. Az ukrán törvényes háttérrel a foglalkozások nyelvét illetően nagyrészt ismerik, s elmondásuk szerint foglalkozásaikat igyekeznek magyar elemekkel is kiegészíteni.³⁶

Az óvodákban az interjú mellett néhány fényképet³⁷ is készítettem a látható feliratokról. A vizsgált nevelési intézmények mindegyikéről elmondható, hogy a nyelvek használata funkcionálisan jelenik meg. A szülőkhöz írt feliratok (szülői sarok, az egyes csoportok fantázia neve, a ballagási tablóképek)³⁸ magyarul vagy két nyelven

³⁶ Az interjúzás alkalmával az óvónők megengedték, hogy lássak néhány foglalkozást, illetve a 18. sz. óvoda zártkörű Húsvéti ünnepségét is megtekinthettem.

³⁷ Fotók közül néhányat ld. a mellékletben.

³⁸ Bár ez utóbbi évenként változó, jó példa erre a Beregszászi 18. sz. óvoda, ahol öt évre visszamenőleg átnéztem a balla-

jelennek meg. Az óvoda működési/nyitvatartási rendje, a napi menü, az óvónők napi tervei,³⁹ a konyhai, orvosi szobai feliratok, azaz a hivatalos információk azonban ukrán nyelven olvashatók. A szimbolikus tér nyelve tehát az informálistól a formális szinterek felé haladva alakul át magyarról ukránra, ahogyan az a kisebbségi nyelvek esetében az egyes nyelvhasználati szintereken is előfordul.

A nemzeti ünnepek és a hozzájuk való viszony a nemzeti történelmi tudat kialakítása és manifesztációja szempontjából rendkívül fontos.⁴⁰ Az óvodai napirend identitásformáló elemei közé tartoznak a nemzeti és vallási ünnepek egyaránt. Kárpátalja, s így Beregszász esetében is azért kiemelendően fontos ez a téma, mert az óvodák (s egyéb oktatási intézmények is) hivatalosan állami és ukrán nemzeti ünnepeket ünnepelnek meg.⁴¹ A nemzetközi nőnapot (március 8.), valamint a Téalapó ünnepét⁴² az óvodákban lehet/szükséges megünnepelni.

Szempontok	4. sz. óvoda (magyar csoport)	6. sz. óvoda (magyar csoport)	18. sz. óvoda (csak magyar csoportok)	19. sz. óvoda (csak magyar csoportok)
Vezetőné nemzetisége	ukrán	ukrán	magyar	magyar
Ukrán állam viszonya magyar oktatáshoz	pozitív	pozitív	megengedő	megengedő
Program	„Я у світі”	„Я у світі”	„Я у світі” Дитина	„Я у світі”
Magyar oktatási hálózat megléte	Nincs veszélyben	Nincs veszélyben	Nincs veszélyben	Veszélyben van
Ünnepek	Magyar és ukrán egyaránt	Magyar és ukrán egyaránt	Magyar és ukrán egyaránt	Magyar főként

2. táblázat: Óvodai nevelés vezetőnői részről (N=4)

gási tablókat, s egyik évben magyar, másik évben ukrán nyelven feliratozott tablóképekkel találkoztam.

³⁹ Ezeket az óvónők saját részre készítik, Beregszászban mára már kötelező ukrán nyelven készíteni, a beregszászi járás falvaiban, a magyar óvodákban még engedélyezik ezeknek a magyar nyelven való dokumentálását.

⁴⁰ Gereben 1999: 158.

⁴¹ Ezt mindegyik óvónő így jegyezte meg a velük készített interjú során.

⁴² Ukrajnában nem jár a Mikulás december 5-én (vö. Szabó T. 2011: 239), hanem újév előtt „Дід Мороз” (vagyis Téalapó) látogatja meg a gyerekeket.

A szülőkkel kitöltetett kérdőívek eredményei a következőket mutatják: a négy kutatóponton összesen 88 kérdőívet osztottam szét, melyekből 58 érkezett vissza kitöltve. Láthatóan több szülő is megtagadta a válaszadást. A visszakapott kérdőívek közül 51 volt magyar, 7 ukrán nyelvű.⁴³ A kérdőívek zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmaztak. A zárt kérdések válaszait SPSS programban rögzítettem, illetve elemeztem. A kapott válaszokból kiderült, hogy a legtöbb esetben az anyuka töltötte ki a kérdőívet: 53 nő és 5 férfi adatközlő volt. A válaszadók nemzetisége és anyanyelve nem esik minden esetben egybe: magyar a nemzetisége 46, míg magyar az anyanyelve 48 adatközlőnek (ld. 2. ábra). Tehát vegyes házasságokból, illetve néhány esetben homogén többségi házasságokból is jöttek a vizsgált óvodák magyar nyelvű csoportjaiba nem magyar anyanyelvű és/vagy nemzetiségű gyerekek.

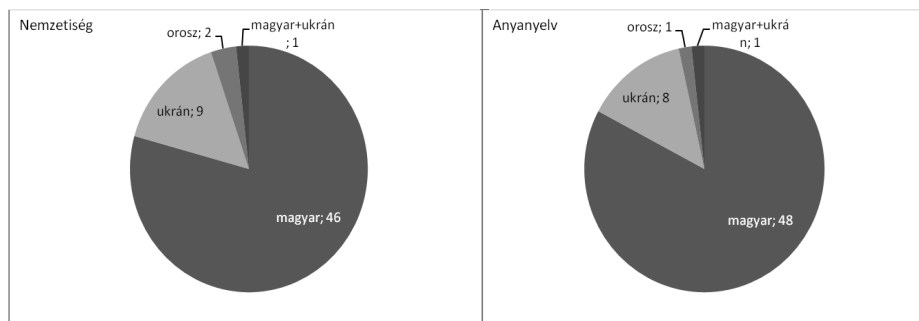
Szempontok	4. sz. óvoda (magyar csoport)	6. sz. óvoda (magyar csoport)	18. sz. óvoda (csak magyar csoportok)	19. sz. óvoda (csak magyar csoportok)
Óvónő nemzetisége	magyar	magyar	magyar	magyar
Ukrán állam viszonya magyar oktatáshoz	megengedő	megengedő	„borzasztóan követelik az ukránt”	„szabadabb is lehetne” régen könnyebb volt
Magyar oktatási hálózat megléte	„még eddig nem nagyon, de nálunk ezt sose nem lehet tudni”	„vannak próbálkozások a beolvasztásra”	„nagyon is veszélyben van az ukrán nacionalizmus miatt”	„annyira nincs, mert azért csak beíratják magyar iskolába”
Ha megszűnne	„ha nem lesz, akkor kihal a magyarság, akkor elukránosodnánk”	„mindenki elmenne innen, aki magyarnak érzi magát”	„sajnos, van, akinek már nem számít, nem törődik vele”	„csökkenne a magyarok létszáma az biztos”

43 A használt kérdőívnek elkészítettem az ukrán változatát is, mivel az óvónőkkel készített interjúk során kiderült, több olyan gyerek is jár az egyes óvodák magyar csoportjaiba, akik szülei nem tudnak magyarul.

Oktatási-nevelési támogatás	Nem találkozott ilyennel	Befolyásolja a csoportválasztást	Befolyásolja a csoportválasztást	Befolyásolja a csoportválasztást
Foglalkozások	„magyarul vezethetem, csak ukránul kell leírni”	„kiegészítem a magyarral”	„kiegészítem, de muszáj ukránul is, mert sok az ellenőrzés”	„kiegészítem”

3. táblázat: Óvodai nevelés óvónői részről (N=4)

A megkérdezettek a kor szerinti skálán 23 és 46 év között szerepelnek. A válaszadók közül 39-en magyar, 14-en ukrán és 4-en orosz tannyelvű iskolába jártak.⁴⁴



2. ábra. Az adatközlők megoszlása nemzetiség és anyanyelv szerint (N=58)

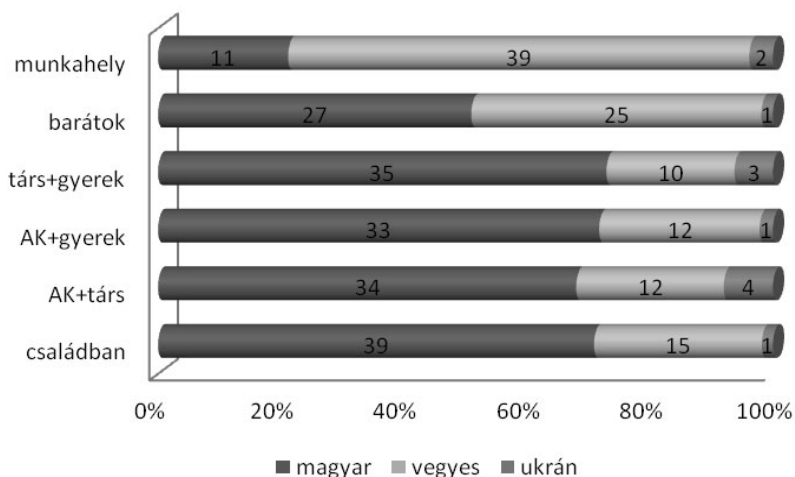
Az általános adatok után a családi nyelvhasználatra kérdeztem rá. Arra, hogy milyen nyelven beszéltek a családban, amikor az adatközlő még gyerek volt, illetve most milyen nyelven beszélnek a házastársával, a gyerekekkel, a barátokkal, munkatársaikkal. A válaszok alapján elmondható, hogy a megkérdezettek több mint fele (39) csak magyarul beszélt otthon gyerekkorában. Kicsivel kevesebben (34) most is csak magyarul beszélnek otthon házastársukkal. Azt tapasztaltam, hogy a teljesen informális, családi szintértől a barátokon át a félformális, formális szinterek felé közeledve a magyar nyelv használata jelentősen csökken (ld. 4. táblázat).

⁴⁴ Egy kérdőívben nem volt értékelhető válasz, így ebben a kérdésben a válaszadók száma 57.

	csak magyar	inkább magyar	egyforma	inkább többségi	csak többségi
családban (gy)	39	8	4	3	1
AK+társ	34	9	2	1	4
AK+gyerek	33	7	3	2	1
társ+gyerek	35	6	1	3	3
barátok	27	18	1	6	1
munkahely	11	28	4	7	2

4. táblázat. Az adatközlők nyelvhasználata (a kérdésre válaszolók számában)

A vizsgált nyelvhasználati szintereken a megkérdezettek nyelvhasználata magyar domináns (ld. 3. ábra).



3. ábra. Az adatközlők nyelvhasználata (összevont válaszkategóriákkal a kérdésre válaszolók számában)

Nyelvtudásukat tekintve az adatközlők fele sokkal jobban olvas, beszél, ír és ért magyarul, mint ukránul vagy oroszul, harmaduk pedig saját bevallása szerint egyformán birtokolja e készségeket a nyelvek tekintetében.

Az óvodával kapcsolatos kérdéseknél kíváncsi voltam rá, történt-e óvodaváltás amióta a gyerek óvodába jár. A válaszok alapján 8 esetben váltottak ukrán nyelvű

csoportból magyarba. Arra a kérdésre, hogy az óvoda nyelvének megválasztása jó döntés volt-e, hatan nem válaszoltak. A többi 52 válaszadó úgy válaszolt, jól döntött, s háromnegyedük most sem döntene másként. Arra is kaptam választ, ki döntött arról a családban, hová, melyik óvodába, illetve csoportba kerüljön a gyerek – 41 esetben közös családi döntés nyomán történt a gyerek óvodába íratása, 15 családban az anyuka döntött, egyben az édesapa. Az adatközlők nagy része nő, vagyis az anyuka, ez azonban nem torzítja a kapott eredményeket. E feltevésemet arra alapozom, hogy bár a vizsgált családok nagy részében (41 családban) közös döntés volt, hová, milyen nyelvű csoportba kerüljön a gyerek az óvodában, a fennmaradó esetekben azonban (egyét kivéve) az édesanya döntött erről a kérdésről.⁴⁵

A magyar nyelvű iskolahálózat fennmaradásának fontosságára is rákérdeztem: 52 fő tartotta ezt fontosnak, 3 fő volt bizonytalan (a nem tudom választ adta), 3 pedig nem válaszolt. Tehát a megkérdezettek körében fontos, hogy a magyar nyelv, a magyar kultúra fennmaradásának egyik alapját képező intézményhálózat fennmaradjon Kárpátalján.

A kérdőív elején, az általános adatoknál rákérdeztem arra is, hogy milyen tannyelvű általános iskolába jártak, a végén pedig megkérdeztem, hogy ha újra választhatnának maguknak iskolát, most milyen tannyelvet részesítenének előnyben. Az adatközlők kicsit több mint fele (31 fő) választana magyar iskolát, 16 ukránt, 2 orosz, 6 fő nem tudta eldönteni, és 1 fő magyarországi iskolát választana (ld. 5. táblázat)

<i>milyen tannyelven tanult</i>		<i>most melyet választana</i>	
magyar	39	magyart	31
ukrán	14	ukránt	16
orosz	4	oroszt	2

5. táblázat. Iskolaválasztás

Az attitűdvizsgálatok vádolhatók szubjektivitással, illetve azzal, hogy az ezzel kapcsolatos kérdések direkttek, az eredmények azonban mégis képet adhatnak a vizsgált nyelvek szimbolikus értékéről. A megkérdezett szülők közül 34-en élnének szívesen egy olyan településen, ahol csak magyarul beszélnek. 11-11 adatközlő nem szívesen tenne ilyet, illetve nem tudott válaszolni erre a kérdésre. Ugyanezt megkérdeztem fordítva is, hogy egy olyan helyen, ahol csak ukránul beszélnek, szívesen élnének-e. Az eredmények alapján 43 válaszadó nem szívesen élne ilyen településen, 7 megkérdezett igen,⁴⁶ 6 fő pedig nem tudott dönteni ebben a kérdésben a vizsgálat idején.

⁴⁵ A megkérdezettek megoszlása nemek szerint: 53 nő, 5 férfi.

⁴⁶ Mindannyian ukrán anyanyelvűnek és/vagy ukrán nemzetiségűnek vallották magukat a lekérdezés során, egy orosz anyanyelvű és orosz nemzetiségű kivételével.

A vizsgálatban részt vevő szülők véleménye szerint a többségi nemzet képviselői Kárpátalján leginkább semleges viszonyulnak a magyar nyelvhez, 20 adatközlő szerint negatívan, 11 válaszadó meglátása szerint pedig pozitívan.⁴⁷ Megfordítva a kérdést, hogy a kárpátaljai magyarok hogyan viszonyulnak az ukrán/oroszl nyelvhez a következő eredményt kaptam: először is, magasabb azok aránya, akik nem válaszoltak erre a kérdésre, másodsor a megkérdezettek majdnem fele (27 fő) úgy látja, a kérdezett viszonyulás semleges. S egyforma értékben (vagyis 13-13 adatközlő) a kárpátaljai magyarok viszonyát az ukrán/oroszl nyelvhez pozitívan, illetve negatívan látják a megkérdezettek. A 13 válaszadó, akik szerint a kárpátaljai magyarok viszonyulása negatív irányú a többségi nyelvek felé, egy kivétellel mindegyik magyar anyanyelvű és nemzetiségű. A másik 13 adatközlő, akik ezt a viszonyt pozitívnak értékelték: közülük 5 adatközlő ukrán anyanyelvű és nemzetiségű, egy pedig magyar nemzetiségű és ukrán anyanyelvű. A kérdés feltevése előtt fordított eredményre számítottam, azt vártam, hogy a negatív viszonyt a magyarok felől a többségi nyelvek felé a megkérdezett többségi anyanyelvű és nemzetiségű válaszadók produkálják majd.

Végül a zárt kérdések utolsó darabja az volt, milyen nyelvűnek érzik magukat a válaszadók, 5 állításból választhattak, az alábbi állítások utáni eredmények szerint leginkább magyar nyelvűnek:

<i>Magyar nyelvűnek érzem magam</i>	29
<i>Kétnyelvűnek érzem magam, de a magyar nyelv közelebb áll hozzám</i>	14
<i>Teljesen kétnyelvűnek érzem magam, nem érzek különbséget a magyar és az ukrán nyelv között</i>	5
<i>Kétnyelvűnek érzem magam, de az ukrán vagy az orosz nyelv közelebb áll hozzám</i>	3
<i>Ukrán vagy orosz nyelvűnek érzem magam</i>	1

6. táblázat. Az adatközlők anyanyelve

Amiért érdemes az eredményekre figyelni, az az, hogy míg a kérdőív elején 10 adatközlő értékelte magát többségi anyanyelvűként, a végén már csak egy, míg a többiek részben vagy teljesen kétnyelvűnek érezték magukat.⁴⁸

Arra a kérdésre, hogy *Miért választottak magyar óvodát vagy magyar nyelvű csoportot gyermekük számára?* a következő válaszokat kaptam: a magyar nemzetiség, a magyar anyanyelv, illetve az a szerep játszott ebben közre, hogy ez az a nyelv, amelyen

⁴⁷ Itt 5 válaszadó magyar anyanyelvű és nemzetiségű.

⁴⁸ A kérdésre 6 adatközlő nem válaszolt, közülük 5 magyar anyanyelvű, 1 ukrán, vagyis itt nem történt adatvesztés.

segítséget tudnak nyújtani gyermeküknek (23).⁴⁹ A válaszadók második legnagyobb csoportjának (15) a minőség volt a fontos: az óvoda tartalmában minőséget nyújtson, vagyis a foglalkozásokon fejlődjenek a gyerekek. S a többieknek (9) praktikusan a térbeli közelség volt a fontos. Az a néhány szülő, aki magyarul nevelteti gyermekét a vizsgált óvodák valamelyikében ezt a kérdést az óvoda tartalmi minőségével, valamint a nyelv elsajátításával magyarázta (6) – „*pozitív az óvónők hozzáállása a gyerekhez és magyarul is megtanul.*”⁵⁰ De volt, aki azért választotta ezt az óvodát gyermekének, mert ő is oda járt (2), vagy azért, mert egyszerűen szereti az adott óvodát (1).

A következő kérdésre – *A jelenleg óvodáskorú gyerekének milyen tannyelvű általános iskolát fog választani? Miért?*) az alábbi válaszokat kaptam: első helyen állt a magyar nemzetiség, a magyar anyanyelv kérdése (20), valamint az, hogy a későbbiekben segítséget tudjon nyújtani a tanulásban gyermekének (7), továbbá az iskola identitásformáló tényezője (4) és nem utolsó sorban az is, hogy a szülők úgymond tanultak az ukrán tannyelvű óvoda/óvodai csoport hibáján (2). Az ukrán nyelvű iskolát elsősorban azért választják az indoklások szerint, mert az államnyelvet jól kell tudni (6) vagy, „*mert Ukrajnában élünk és ukrán az anyanyelve*” (3), illetve az ukrán nyelvtudás szükséges a felsőoktatásba való belépéshez (4).

A magyar nyelvű iskolahálózat fennmaradását 52 válaszadó tartotta fontosnak. A válaszokhoz tartozó indoklásokból kiderül, hogy a magyar iskolahálózat léte Kárpátalján egyenlő a magyarság vagy a magyar nyelv fennmaradásával (22) „*Addig él a magyarság, míg van iskolája. Minden gyerek valamilyen lelki sérülést szenved, aki nem anyanyelvén tanul. Idegen nyelven csak a legtehetségesebbek képesek kiváló eredményekre. Magyaroknak magyar iskolában a helye!*”⁵¹ A magyar iskolahálózat fennmaradása azért is fontos, mert anyanyelven hatékonyabb a tanulási folyamat, illetve a nemzeti öntudat kialakulása/megszilárdítása szempontjából is meghatározó – vélik a megkérdezettek (11). S végül a soknemzetiségű Beregszászban minden nyelven tudni kell (2).⁵²

A válaszadók több mint fele (30) veszélyben érzi a magyar nyelvű oktatási rendszer megmaradását. A veszély forrásaként a politikai elnyomást és bizonytalanságot (11), a magyar iskolák elnéptelenedését (11) említik elsősorban. A válaszokból kiderül: a magyar nyelvű iskolahálózat megléte Kárpátalján a magyar nyelv, a magyarság, a magyar kultúra fennmaradásával egyenlő a megkérdezettek szemében. Ezért arra is rákérdeztem, hogy milyen következményekkel járna a közösségre nézve a magyar tannyelvű óvodák/iskolák megszűnése? A válaszadók szerint, ha ez bekövetkezne,

49 A zárójelekben látható számok az indokok előfordulási gyakoriságát jelzik.

50 07_18_NŐ_U_U – a 18. óvodából érkezett egyik ukrán anyanyelvű és nemzetiségű anyuka válasza a kérdésre. A kérdőív kódolása: a kérdőív sorszáma_az óvoda száma_az adatközlő neve_az adatközlő anyanyelve_az adatközlő nemzetisége.

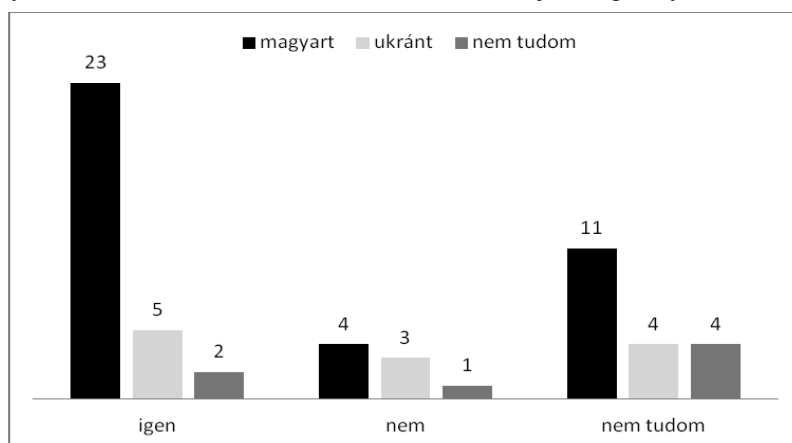
51 39_19_NŐ_M_M – kódolását adatközlő indoklása az *Őn szerint fontos az anyanyelvű (magyar nyelvű) iskolahálózat megléte/fennmaradása Kárpátalján* c. kérdésre.

52 Ez utóbbi két válaszadó ukrán anyanyelvű.

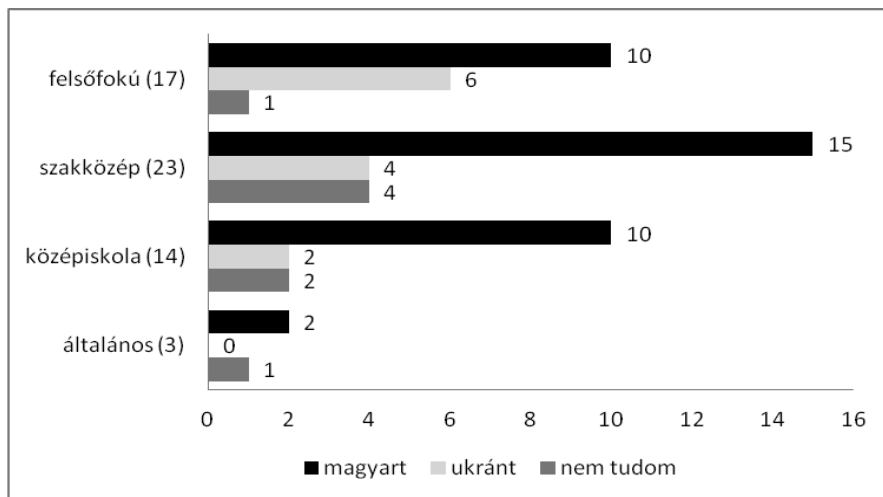
akkor a magyarok még hátrányosabb helyzetbe kerülnének (21), mások (teljes asszimilációtól tartanak (18), illetve néhányan a „tragédia”, „háború”, „katasztrófa”, „végzetes” szavakkal indokolták röviden véleményüket (6). Az egyik válaszadó azt a megoldást javasolta, hogy minden iskolában kellene magyart is tanítani.

A nyílt kérdések összevont eredményeiről tehát elmondható, hogy a megkérdezett szülők tisztában vannak a magyar nyelvi, az anyanyelvi oktatási hálózat fennmaradásának fontosságával Kárpátalján.

Az eredményt árnyalja a következő keresztábra (ld. 4. ábra), mely az előzetes iskolaválasztást és a magyar nyelvű oktatási hálózat jelenlegi – a válaszadók által megítélt – helyzetét veti össze. Látható, hogy a magyar iskolát választók kétharmada veszélyben érzi a magyar nyelvű oktatás jövőjét Kárpátalján. Az ukrán tannyelvű iskolát előnyben részesítőknek kevesebb, mint fele érzékel a jelenlegi helyzetben veszélyt.



4. ábra. Veszélyben van-e a magyar nyelvű iskolahálózat és az Ön milyen tannyelvű általános iskolát fog választani jelenleg óvodáskorú gyermekének kérdésekre kapott válaszok összetevése (a kérdésekre válaszolók számában)



5. ábra. Az adatközlők iskolázottsága és az *Ön milyen tannyelvű általános iskolát fog választani jelenleg óvodáskorú gyermekének* kérdésekre kapott válaszok összevetése (a kérdésekre válaszolók számában)

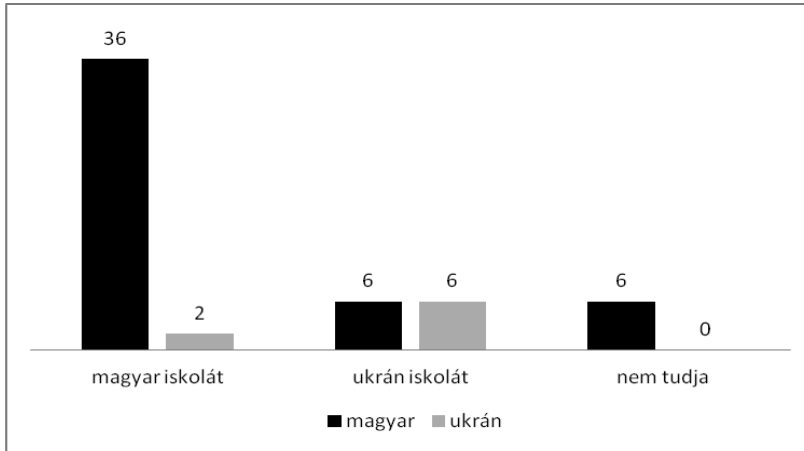
Az adatközlők iskolázottságát összevettem a gyermekük számára választani kívánt tannyelvvvel. A következő eredményt kaptam: a felsőfokú végzettséggel rendelkezők közül (17 fő) hatan, a középfokú végzettséggel rendelkezők közül (23+14) szintén hatan választanak majd ukrán tannyelvű általános iskolát gyermeküknek (ld. 5. ábra).

A beiskolázási szándékokból (is) látszik, hogy több szülő ukrán tannyelvű iskolát szeretne választani gyermekének (12), 7 válaszadó pedig még nem tudja. A válaszadók anyanyelvét és a gyermeküknek szánt iskolai tannyelvet összevetve kiderül, hogy a 48 magyar anyanyelvű adatközlőből 36 választ majd gyermekének magyar tannyelvű iskolát. Az ukrán anyanyelvűek közül pedig ketten magyar iskolába szeretnék csemetéjüket iratni. Ezen kívül az ukrán anyanyelvű válaszadók között nem volt olyan szülő, aki még ne tudta volna megmondani, milyen tannyelvű iskolát szeretne gyermekének (ld. 6. ábra).

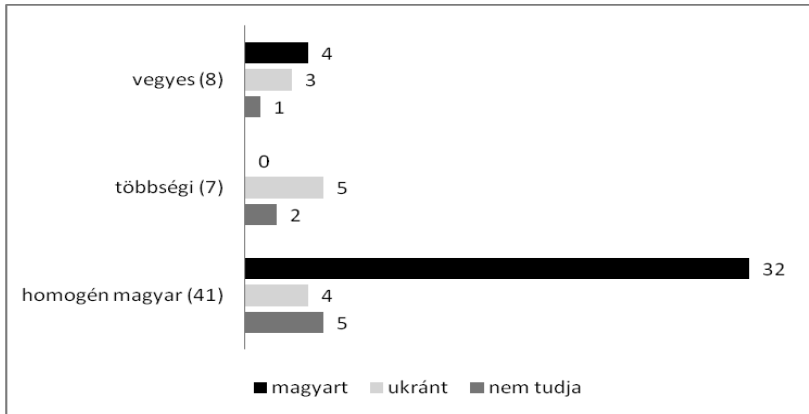
Azt is megvizsgáltam, hatással van-e a házasság típusa a tannyelv választásra. Az eredmény szerint a 41 homogén magyar házasságból 32 gyerek kerül majd magyar iskolába, 4 ukránba, 5 szülő voltbizonytalan. A 7 többségi (vagyis ukrán-ukrán, ukrán-orosz) házasságból senki nem választotta a magyar tannyelvet. A vegyes házasságok (8) felénél magyar nyelven szeretnék a gyereket beiskolázni, a másik fele pedig egy bizonytalan válasszal ukrán nyelven (ld. 7. ábra).

Az általam kutatott óvodában nem vezetnek nyilvántartást arról, hogy a gyerek melyik iskolában tanul tovább, ezért az óvónőktől kértem adatokat, akik az óvodai

tablók alapján emlékezetből válaszolták meg kérdésemet. Ezeket az adatokat 2008-ig vezették vissza (ld. 5. táblázat).⁵³



6. ábra. Az adatközlők anyanyelvének és az általuk tervezett iskolai tannyelvnek az összevetése (a kérdésekre válaszolók számában)



7. ábra. Az adatközlők házasságának típusa és az általuk tervezett iskolai tannyelvnek az összevetése (a kérdésekre válaszolók számában)

A szülők által tervezett iskolai tannyelvválasztást összehasonlítottam az óvónóktól kapott korábbi adatokkal, s nem tapasztaltam releváns eltérést a gyerekek beiskolázására

⁵³ Egy-egy adat azonban hiányzik, mert a 18. sz. óvodában nem volt minden éven óvodai tablókép.

vonatkozóan, vagyis az általam megkérdezett szülők válaszai, bár a jövőre vonatkoznak, objektivitásválaszoknak tekinthetők. Továbbá a korábbi évek tendenciáját tekintve, a bizonytalankodó szülők is jó eséllyel dönthetnek majd a magyar tannyelvű iskola mellett.⁵⁴

Az óvodai oktatás szerves része a kisebbségi oktatási rendszereknek, éppen ezért igaz az oktatásnak ezen szintjére is Göncz Lajos megállapítása: a nyelvi szempontból heterogén közösségekben élő családok számára gyermekük oktatási nyelvének megválasztása a legfontosabb kérdés.⁵⁵ S mint a gyerekek jövőjével kapcsolatos minden egyéb döntés, ennek is megalapozott és következményeit számbavételező választásnak kell lennie.

	2008		2009		2010		2011		2012	
	magyar iskola	ukrán iskola	magyar iskola	ukrán iskola	magyar iskola	ukrán iskola	magyar iskola	ukrán iskola	magyar iskola	ukrán iskola
4. sz. óvoda	8	0	7	3	8	1	10	1	8	1
6. sz. óvoda	8	3	5	3	12	2	8	4	4	1
18. sz. óvoda	-	-	-	-	10	1	3	4	19	2
19. sz. óvoda	8	2	7	3	8	1	10	1	8	1

5. táblázat. A vizsgált óvodák ballagóinak beiskolázási adatai 2008 és 2012 között

Összefoglalás

2012 tavaszán feltáró kutatást végeztem Beregszász 4 óvodájának magyar csoportjában. A kutatás módszerül az interjút és a kérdőívet választottam. Interjút készítettem az óvodák vezetőivel, a magyar csoportok óvónőivel, illetve egy hivatalnokkal. Ezután 2012. június–július folyamán a 4 óvodából 58 szülővel töltöttem ki kérdőívet az óvodai tannyelvválasztással kapcsolatban.

A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy az óvodai nevelés mint az anyanyelvi nevelés alapozó szakasza, kutatásra érdemes. A szakmai fejlesztések óvodai szinten is nagyobb mértékben járulhatnak hozzá az iskolázottság növeléséhez, ezért fontosak a kárpátaljai közösség számára is.

⁵⁴ Erre azonban nyilvánvalóan semmiképpen sem alapozható tudományos következtetés.

⁵⁵ *Id.* Göncz 1998: 39–53.

Terepmunkám befejezésével az alábbi következtetésre jutottam:

- nincs nevelési terv a kisebbségi (nem ukrán) tannyelvű óvodák számára,
- magyar és ukrán nemzetiségű óvónők, vezetőnők álláspontja eltér az ukrán állam magyar nyelvű oktatáshoz való viszonyáról (ukrán – pozitív, magyar - megengedő),
- a vizsgált óvodákban a nyelvhasználat funkcionális, ami azt jelenti, hogy kétnyelvű (esetleg magyar) a szülővel, és ukrán a formális szintereken (szóban és írásban, illetve a szimbolikus térben egyaránt),
- ukrán nyelvű csoportokban ukrán, magyar nyelvűben magyar és ukrán ünnepeket tartanak a vizsgált helyszíneken,
- probléma a kimenet definiálatlansága (ami párhuzamba állítható a középfokú oktatással).

S mivel az óvodai nevelés fontos alapjául szolgál a további oktatási folyamatoknak, ezért minden magyar nevelési nyelvű csoportban tevékenykedő óvónőnek feladata, hogy lehetőségeihez mérten fejlessze a gyerekek anyanyelvét, ismertesse a magyar hagyományokat, erősítse a nemzeti identitást. Mint az asszimiláció legjobb ellenszerének, a határon túli régiókban (is) fontos szerepe van a magyar nyelvű oktatási hálózat fennmaradásának – kezdve az óvodától, végezve a felsőoktatással.

Bibliográfia

BALOGH, 2010

Balogh Lívia: Beszámoló „A kárpátaljai magyar óvodai nevelés a Csehszlovák Köztársaság idején (1919-1938).” 2010.
www.htmtop.mtaki.hu/palyamunka_pdf_2010/Balogh_Livia.pdf

BALOGH – MOLNÁR, 2008

Balogh Lívia – Molnár Eleonóra: Az államnyelv elsajátításának ára a nemzeti identitás feladása? *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2008, *Випуск XVII–XVIII*: 10–19.

BALOGH – MOLNÁR, 2011

Balogh Lívia – Molnár Eleonóra: Kárpátalja magyar óvodái a kataszteres felmérés tükrében. In: Kötél Emőke szerk.: *Kataszter – Kárpátalja. A Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményei*

- *adatbázis-frissítés, 2009*. Gyorsjelentés. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest 2011: 12–22.
- Csernicskó, 2011a Csernicskó István: *Egy kényszerű „túlélési stratégia”*: a többségi nyelven való tanulás. Együtt 2011/4. 2011: 81–94.
- Csernicskó, 2011b Csernicskó István: A nyelvoktatás nyelv- és oktatáspolitikai háttere és következményei Kárpátalján az elmúlt közel százötven évben (1867–2011). Habilitációs dolgozat. ELTE BTK. Budapest, kézirat: 2011.
- CSEERNICSKÓ–MELNYIK, 2007 Csernicskó István – Melnyik Szvitlana: Az ukrainai kisebbségek és a nyelvi oktatás. In: Orosz Ildikó szerk.: *Magyarok a Tisza-forrás környékén*. PoliPrint, Ungvár. 2007: 120–148.
- FERENC, 2009a Ferenc Viktória: Utak és útvesztők a többnyelvűség keresésében. In: Kötél Emőke – Szarka László szerk., *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 2009: 215–240.
- GEREBEN, 1999 Gereben Ferenc: *Identitás, kultúra, kisebbség*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest 1999.
- GÖNCZ, 1998 Göncz Lajos: A kisebbségi oktatás néhány kérdéséről a tannyelv tükrében. In: Hódi Éva szerk.: *Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok*. Szarvas Gábor Nyelvművelő Egyesület, Ada 1998: 39–53.
- KHUEN, 1916 Khuen Héderváry Károly: A kárpátaljai magyar óvodák. *Kisdednevelés* 1916. XVI./2. 50.
- MOLNÁR, 2012 Molnár Eleonóra: Kárpátaljai oktatás az üzleti érdek és az ukrán nacionalizmus keretében. Bocskor – Dobos szerk., *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye*. 2012: 125–130.

- MORILJÁK, 1995 Morilják Erzsébet: Az óvodai nevelésügy helyzete. In: Orosz Ildikó szerk., *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján* (Dokumentumgyűjtemény) Intermix Kiadó, Ungvár–Budapest 1995.
- OROSZ, 1995 Orosz Ildikó szerk.: *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján* (Dokumentumgyűjtemény) Intermix Kiadó, Ungvár–Budapest 1995.
- OROSZ, 2010 Orosz Ildikó és mtsai: Beszámoló a „Magyarok oktatási-képzési stratégiája Kárpátalján az új ukrán oktatáspolitikai törekvések fényében.”, 2010. http://www.htmtop.mtaki.hu/palyamunka_pdf_2010/2009C00109CS_kutatasi_beszamolo.pdf
- PÉNTEK, 1999 Péntek János: *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben.* A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia. Nyelv és Lélek Könyvek, Budapest, 1999.
- SÉRA, 2010a Séra Magdolna: Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelv választásban. In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig.* Balassi Intézet, Budapest 2010. 161–185.
- SZÉPE, 2001 Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra, Pécs, 2001.
- VÁG, 1970 Vág Ottó: Az iskoláskor előtti nevelés a Magyar Tanácsköztársaság idején. In: Mészáros István (szerk.): „*A szent, a várt szélvész*” *Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről.* Akadémiai Kiadó, Budapest 1970.

Melléklet: Nyelvek a szimbolikus térben.

A magyar csoport neve a 6. sz. óvodában



Menü nyelve a 6. sz. óvodában



Szülői és nemzeti sarok a 6. sz. óvodában



Ukrán nyelvű munkarend és kétnyelvű szülői tájékoztató a 19. sz. óvodában

ГРАФІК РОБОТИ


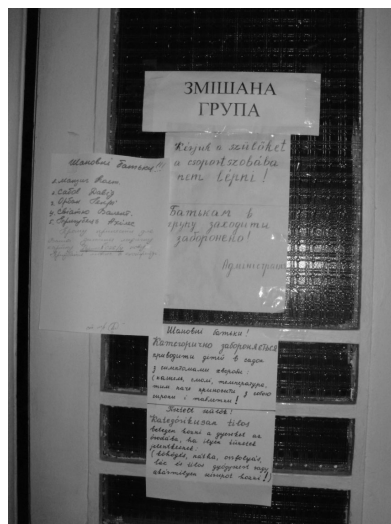
Вихователів ДНЗ №19

Степ І.О.	7:30 – 12:44
Наш І.П.	12:45 – 18:00
Ігнат І.Д.	7:30 – 12:45
Іванко М.В.	12:45 – 18:00

Пом.вихователів ДНЗ №19

Котко А.В.	8:00 – 16:00
Томі К.Ю.	10:00 – 18:00
Томі Д.В.	8:00 – 9:55
Томі Д.В.	16:00 – 18:00

Дяч.ДНЗ № 19 Кушак О.З.

MOLNÁR, Anita

„We are in a kindergarten with pleasure” - theory and practice of the kindergartens’ teaching language in Beregszász/Berehovo

The current study is trying to give a short summary of the process of choosing kindergartens’ teaching language in minority circumstances and reveal its features as well. The research took place in Beregszász/Berehovo collecting data in 4 establishments out of 14 kindergartens overall in the town. The informants were the parents of children attending the establishments and the children’s educators. On the basis of the results we can get a better view of the theory and practice of the kindergartens’ teaching language in the town. The results of the analysed questionnaires can be beneficially used in the field of language planning of the Transcarpathian Hungarian minority.

Molnár Edina

Adalékok az államnyelv oktatásának hatékonyságáról a kárpátaljai magyar iskolákban

Bevezető gondolatok

Az elmúlt években Ukrajna nyelvpolitikai-oktatáspolitikai döntéseinek következtében az államnyelv ismeretének mértéke egyre inkább, illetve egyre szélesebb körben befolyást gyakorol a kárpátaljai magyar kisebbség mindennapjaira és jövőjére.

Az, hogy egy állam elvárja polgáraitól az ország hivatalos nyelvének ismeretét, semmiképpen sem meglepő, elvetendő gondolat. A kérdés csupán az, hogy hogyan és milyen mértékben biztosítja nemzetiségeinek az államnyelv elsajátításának lehetőségét, s mindemellett saját, kisebbségi kultúrájuk gyakorlását, nyelvük használatát.

A kárpátaljai magyarság megmaradásának kulturális, nyelvi, oktatásügyi, politikai vetületét a kutatók több alkalommal is vizsgálták már. Dolgozatomban ezúttal az említett kérdéskör egy másik aspektusát kívánom megnezni, vagyis azt, hogy az ukrán állam fennálló törvényei, előírásai, eljárás módjai hogyan és mennyire járulnak hozzá a kárpátaljai magyarság ukrán nyelvismeretének fejlesztéséhez. Ebből adódóan kutatásomban a kárpátaljai magyar középiskolások államnyelvtanítását vizsgálom különböző szempontokból. Kutatásom helyszínéül Kárpátalja legnagyobb magyar létszámú közigazgatási területének, a Beregszászi járásnak tetszőlegesen kiválasztott általános és középiskolái szolgálnak.

Jelen tanulmány célja, hogy hűsz ukrán nyelv és irodalom szakos tanárral készült interjú eredményei alapján képet adjon a kárpátaljai magyar kisebbség ukrán nyelvtanításának lehetőségeiről.

Az ukrán nyelv oktatásáról¹

Az 1990-es évek elején megalakult szuverén Ukrajna oktatási stratégiáját az ukránjai oktatásügyi dolgozók 1992-ben összehívott első kongresszusán, „*Az oktatás állami-nemzeti programja. Ukrajna a XXI. században*” elnevezésű dokumentumban rögzítették. Az ebben meghatározott irányelvek két síkon értelmezhetők: egyrésztől garantálják az anyanyelv használatát, tanulásának jogát, másrésztől pedig hangsúlyozzák az ukrán nyelvű oktatás egyetemessé tételét, az ukrán állampolgári tudat kialakítását. Az oktatásügy stratégiai lépéseinek megfogalmazása ekkor azonban csupán a deklaráció szintjén maradt. Az állam a konkretizáltabb nemzetépítési politikát csak a közoktatási

¹ Az ukrán nyelv oktatásának körülményeiről bővebben ld.: Orosz, 2012

dolgozók 2001-ben megszervezett második kongresszusának alapdokumentumában (*Az oktatás fejlesztésének nemzeti doktrínája*) rögzítette.²

Az ukrán nyelv oktatásának problémája a köztudatban leginkább akkor tematizálódott, amikor a 2004-es elnökválasztás alkalmával az ún. „*narancsos forradalom*” által nemzeti orientációjú politikai erő került vezető pozícióba.³

Ukrajna 2005. május 19-én csatlakozott a bolognai folyamathoz és vállalta, hogy 2010-ig biztosítja a szükséges változtatásokat. A bolognai rendszer bevezetése azonban – amely alapvetően az esélyegyenlőség körülményeit megteremtő, az oktatásban is burjánzó korrupciós gyakorlat megszüntetését előirányzó termékeny változásnak lehetett volna letéteményese – a kisebbségekkel szembeni hátrányos megkülönböztetés, az ukRAINIZÁCIÓ eszközévé vált.⁴

A folyamat első lépéseként Sztanyiszlav oktatási és tudományos miniszter egy 2007-es rendeletben minden felvételiző számára kötelezővé tette az ukrán nyelv és irodalomból a központi vizsgát (attesztációt), s az előírás szerint a szaktárgyak vizsgáit is kizárólag ukrán nyelven tehetik le a jelentkezők.⁵

Mindezek után az új oktatási miniszter, Ivan Vakarczuk 2008. május 26-án kiadott 461. számú rendeletében meghirdette a nemzetiségek államnyelvtanításának felzárkóztatási programját, amelynek értelmében 2008. szeptember 1-jétől a nemzetiségi nyelven oktató intézmények 5. osztályában Ukrajna történetét az anyanyelv mellett államnyelven is tanítani kell. A 6. osztályban már csak ukrán nyelven lehet tanítani a tárgyat, illetve ezen az évfolyamon a földrajzot kell két nyelven oktatni. 7. osztályban a matematika kétnyelvű, 8. osztályban pedig mindkét tárgy államnyelven való oktatását írja elő a rendelet. Mindezek mellett 10. osztályban a központi vizsgára való felkészülés jegyében két nyelven kell oktatni a matematikát és Ukrajna történetét, 11. osztályban pedig még egy választott tantárgy is kizárólag csak államnyelven oktatható.⁶

A kárpátaljai magyar társadalmi-politikai szervezetek időközben kieszközölték, hogy a nemzetiségi iskolák végzősei legalább a szaktárgyakból az oktatás nyelvén vizsgázhassanak, de az ukrán nyelv és irodalom tesztek minden felvételiző számára – a természettudományi képzéseket is beleértve – kötelezőek maradtak.⁷ A legnagyobb társadalmi felháborodást azonban mind a mai napig az okozza, hogy a kötelezővé tett ukrán nyelv és irodalom vizsgán nem tesznek különbséget az államnyelven és nemzetiségi nyelven tanuló diákok között, s így mind az ukrán, mind a magyar nyelvű képzésben részt vett tanulók ugyanazt a tesztort kötelesek megírni.

2 Orosz, 2010: 88–91

3 Csernicskó 2012a: 17; Csernicskó, 2012b: 6

4 Orosz, 2010: 92–93

5 Orosz, 2010: 93–94

6 Csernicskó, 2009

7 Orosz, *uo.*

Ezáltal azonban egy olyan folyamat indult el az országban, amelynek eredményeképp az ukrán nyelv magas szintű ismerete a társadalmi mobilitás egyik legfőbb tényezőjévé vált,⁸ s mivel mind a sokéves köztapasztalat, mind a magyar tannyelvű képzésben tanult diákok vizsgaeredményei azt mutatják, hogy a kisebbségi nyelvű oktatásban szinte lehetetlen elsajátítani az ukrán nyelvet, ezért megindult az ukrán nyelvű iskolákba, osztályokba való át-, illetve beiratkozás számának növekedése.⁹ A kárpátaljai magyar értelmiségi szervezetek, egyházak azóta több kezdeményezést is indítottak annak érdekében, hogy segítsék a magyar anyanyelvűek államnyelv-elsajátítását, s ezáltal lehetővé tegyék a munkaerőpiacon való megmaradásukat. Nyelvtanfolyamok, pedagógus továbbképzések indultak, s egyéb kezdeményezések mellett 2009-ben Beregszász város önkormányzata is külön munkabizottságot hívott össze a speciálisan magyar tannyelvű osztályok számára összeállított tankönyvek és módszertani segédeszközök kidolgozására, az összeállított tanítási-tanulási segédeszközöket azonban csak Beregszász város iskolái jogosultak használni.¹⁰

Az ukrán nyelv elsajátításának lehetőségei tehát az elmúlt időszakban igencsak kiszélesedtek, de fontos meglátni mindezek mögött azt a kicsit sem elhanyagolható tényezőt, hogy bár az ukrán állam oktatásügyi dokumentumai¹¹ deklarálják mind az anyanyelv használatának, az anyanyelven való tanulásnak, továbbá az államnyelv elsajátításának jogát, illetve köteleességét, ez utóbbi tényleges megvalósításához sem anyagi sem szellemi támogatásával sem járult hozzá.

Az, hogy az ukrán állam eddig nem kívánt részt venni az államtól független – illetve azok hiányában megvalósuló –, kisebbségi államnyelvoktatást segítő tevékenységekben, csupán az érem egyik oldala. Kutatásom során azt igyekszem megvizsgálni, hogy az állam saját eszközeivel – a hivatalosan kibocsátott vagy elfogadott tankönyvek, tantervek, egyéb oktatási segédeszközök, oktatásszervezés stb. – miként igyekszik segíteni, illetve saját törvénykezésének, deklarált céljainak megfelelően valóban segíti-e az ukrán nyelv

8 Erről bővebben ld. Cserniczkó, 2008; Cserniczkó, 2009; Cserniczkó, 2011

9 „A Beregszászi Járási Közigazgatási Hivatal adatai szerint például a járásban 2005-ben magyar tannyelvű iskolában 5541-en tanultak, ukrán tannyelvűben 1 326-an, 2008-ban viszont ez a szám a magyar tannyelvűek esetében 4 624-re csökkent, miközben az ukrán nyelven tanulóké 1 635-re nőtt. Hasonló mutatható ki az első osztályba beiratkozott gyerekek esetében is. A Beregszászi járásban 2005-ben 128 gyermek ukrán nyelven, illetve 466 magyar nyelven kezdte meg az első osztályt. 2008-ban ukrán tannyelvű iskolába 221 gyermeket irattak be, magyar tannyelvűbe pedig 365-öt” (Séra, 2010: 169).

10 A magyar tannyelvű iskolák számára kidolgozott segédanyagokról ld.: Cserniczkó, 2012a: 20–24.

11 „Ukrájában az 1990-es években, illetve az ezredforduló után meghozták azokat az új jogszabályokat, amelyek az oktatási rendszer működését új alapokra hivatottak helyezni. A teljesség igénye nélkül néhány fontosabbat említünk meg (zárójelben a törvény életbelépésének dátuma, melyek majd mindegyikét módosították időközben): Ukrajna Alkotmánya (1996), Ukrajna oktatási törvénye (1991, 1996), Ukrajna törvénye az iskola előtti nevelésről (2001), Ukrajna törvénye az általános középfokú oktatásról (1999), Ukrajna törvénye a szakoktatásról (1998), Ukrajna törvénye a felsőoktatásról (2002), Az oktatás fejlesztésének nemzeti doktrínája (2002), Ukrajna oktatási miniszterének rendelete a tesztközpontok létrehozásáról, Ukrajna oktatási miniszterének 607. számú, 2007. július 3-án kelt rendelete az emeltszintű vizsgaközpontokban az érettségi rendjéről, Ukrajna oktatási miniszterének 2008. május 6-án kelt, 461. számú rendelete az ukrán nyelv oktatásának javításáról a 2008–2011 időszakra vonatkozólag” (Papp, 2010: 484).

elsajátítását minden ukrán állampolgár, jelen esetben a kárpátaljai magyar kisebbség számára.

A kutatás általános adatai

Kutatásom helyszínei Kárpátalja legnagyobb magyar létszámú közigazgatási területének¹², a Beregszászi járásnak tetszőlegesen kiválasztott általános és középiskolái, ahol gyakorló ukrántanárokkal készítettem interjúkat annak érdekében, hogy a probléma olyan szakértői által kaphassunk képet a kárpátaljai magyar diákok ukránnyelv-oktatásáról, akik nap mint nap személyesen tapasztalják a szóban forgó nehézségeket.

A kutatás nem reprezentatív szándékkal és mintán készült, inkább leíró, problémafelvető jellegű. Célja leginkább az, hogy a gyakorlati megvalósulás szempontjából közelítsen az államnyelv oktatásának kérdésköréhez, s ezáltal új perspektívával tegye könnyebben megragadhatóvá a megoldáskeresés lehetőségeit.

KATEGÓRIÁK	HIPOTÉZISEK	KÉRDÉSEK
1. Tankönyvek, segédesszközök	<p>H1. A gyakorlatban a frissen, speciálisan magyar anyanyelvűek számára kidolgozott tankönyveket, illetve segédanyagokat nem ismerik, vagy nem használják.</p> <p>H2. Az ukrán és magyar tannyelvű osztályoknak kifejlesztett tankönyvek között nincs jelentős különbség.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen tankönyvek és egyéb segédesszközök állnak rendelkezésére az ukrán nyelv és irodalom tanításához? 2. Van-e különbség az ukrán tannyelvű és a magyar tannyelvű osztályok tankönyvei között? 3. Ha van, mi ez a különbség?
2. Módszerek	<p>H3. A magyar tannyelvűek ukránnyelv-oktatásában nem alkalmazhatóak ugyanazok a módszerek, mint az ukrán tannyelvűek esetében.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Milyen módszereket alkalmaznak az ukrán nyelv tanításában? 5. Van-e különbség e tekintetben ukrán és magyar tannyelvű osztályok között? 6. Ha van, mi ez a különbség?

¹² Ukrajna népességi adatai a 2001-es népszámlálási eredmények alapján állnak rendelkezésünkre. Bár a következő népszámlálás 2011-ben lett volna esedékes, a Miniszteri Kabinet 2010. július 28-i rendeletével 2012-re helyezte át. A 2001-es népszámlálási adatok szerint Kárpátalja legnagyobb magyar lakosságú közigazgatási területe a Beregszászi járás, amelyben 76,1 %-os a magyarság részaránya (Beregszász városban 48,1%) (Molnár – Molnár D., 2005: 27).

3. Tantervek	H4. Az ukrán és magyar tannyelvű osztályok ukrán nyelv és irodalom tantervei között nincs jelentős különbség.	<p>7. Van-e különbség ukrán és magyar tannyelvűek ukrán nyelv és irodalom tantervei között?</p> <p>8. Ha van, mi ez a különbség?</p> <p>9. Van-e a tanároknak mozgásterük az előírt tantervek megvalósításában?</p> <p>10. Milyen jellegű tananyag tudását írja elő a tanterv?</p>
4. A tanítás-tanulás hatékonysága	<p>H5. A magyar tannyelvűeknek előírt tananyag nem járul hozzá kellő mértékben a kisebbségek ukránnyelvtudásának fejlődéséhez.</p> <p>H6. Az előírt tananyag sikeres elsajátítása, illetve az esetleges sikeres független ukrán attesztációs vizsga nem járul hozzá a kisebbségek ukránnyelvtudásának fejlődéséhez.</p>	<p>11. Megtanulnak-e ukránul az intézmény osztályainak elvégzéséig a magyar tannyelvű osztályokban tanuló magyar anyanyelvű gyerekek?</p> <p>12. Milyen sikerrel sajátítják el az előírt tananyagot?</p>
5. Javaslatok	-	13. Véleménye szerint mivel lehetne hatékonyabbá tenni az ukrán nyelv oktatását a magyar osztályok számára?
6. Célok	-	14. Véleménye szerint mi lenne a célja az ukrán nyelv tanításának a magyar, és mi az ukrán tannyelvű osztályokban?
7. A nyelvtudás hiányának lehetséges okai	-	15. Véleménye szerint miért nem sajátítják el a magyar tannyelvű osztályok magyar anyanyelvű tanulói az ukrán nyelvet?

1. sz. táblázat. Kutatási kategóriák, hipotézisek, kérdések

A fentiekből adódóan érthetővé válik, hogy a fő kutatási kérdés megválaszolására az interjú módszere mutatkozott leginkább alkalmasnak. A felmérés indulásaként átfogó kutatási kategóriák (*ld.: 1. sz. táblázat*) kerültek megállapításra, amelyek mentén az adott kérdéskör vizsgálata zajlott. Ezt követően a kategóriák alapján megfogalmazásra került hat hipotézis, melynek ellenőrzése érdekében kérdéscsoportokat illesztettem az egyes kategóriákhoz. A felmérésben azonban csak az 1–4. sz. kutatási kategóriákhoz (1. Tankönyvek, segédeszközök; 2. Módszerek; 3. Tantervek; 4. A tanítás-tanulás hatékonysága) rendeltem hipotézist, mivel ezek tartoztak szorosan a fő kutatási kérdés megválaszolásának konkrétumaihoz. Az 5–7. sz. kategóriák (5. Javaslatok; 6. Célok; 7. A nyelvtudás hiányának lehetséges okai) mint nyitott, véleményalkotó csoportok kerültek be a vizsgálatba, amely által az ukrán szakos pedagógusok szabadabban oszthatták meg nyelvoktatással kapcsolatos elképzeléseiket, tapasztalataikat. Ez utóbbi három kategória analízisét így jelen tanulmány külön nem tárgyalja. Az ide kapcsolható válaszok az 1–4. sz. kutatási kategória ellenőrzését segítették.

Az interjúk – a kutatás jellegéhez illeszkedve – strukturálatlan típusúak, és nyitott kérdéseket tartalmaznak. A kutatópontok kiválasztását nagyban befolyásolta a megközelíthetőség, a járási székhelyhez viszonyított arányos elhelyezkedés, valamint az iskolák vezetőinek és tanárainak segítőkészsége. Ennek eredményeképpen hét különböző kutatási helyszínen (Beregszász, Beregújfalu, Borzsova, Bótrágy, Jánosi, Mezővári, Nagyberég) (*ld.: 2. sz. táblázat*) hús szaktanári interjú készült el, amelynek eredményeit a tanulmány további részében mutatom be.

Az intézmény neve	Az intézmény tannyelve	Az intézmény típusa	Összes tanuló létszáma, 2009 (fő)	Ebből magyar tannyelvű osztályokban tanul, 2009 (fő)	A megkérdezett szaktanárok száma (fő)
Beregszászi 3-as számú Zrínyi Ilona Középiskola	Kéttannyelvű: magyar és ukrán	Középiskola (1–11. osztály)	416	262	2
Beregújfalui Általános Iskola	Kéttannyelvű*: magyar és ukrán (utóbbi 5. osztályig)	Általános iskola (1–9. osztály)	155	148	3

*A kéttannyelvűség fogalma itt nem egyenlő a szó általános jelentésével, vagyis nem azt kell értünk alatta, hogy az osztályokban bizonyos tantárgyakat egyik, míg másokat másik nyelven tanítanak. Esetünkben ez egy intézmény keretein belül működő, de egymástól teljesen elkülönülő párhuzamos osztályokat jelent, ahol mindkét/mindhárom osztály képzése egytannyelvű (egytannyelvű magyar vagy egytannyelvű ukrán). A kárpátaljai (ukrajnai) oktatásügy szerkezetéről és felépítéséről bővebben *ld.: Beregszászi – Cserniczkó – Orosz, 2001.*

Borzsovai Általános Iskola	Önálló magyar tannyelvű	Általános iskola (1–9. osztály)	100	100	2
Bótrágyi Általános Iskola	Kéttannyelvű: magyar és ukrán	Általános iskola (1–9. osztály)	168	120	2
Jánosi Középiskola	Kéttannyelvű: magyar és ukrán	Középiskola (1–11. osztály)	321	173	3
Mezővári II. Rákóczi Ferenc Középiskola	Önálló magyar tannyelvű	Középiskola (1–11. osztály)	453	453	7
Nagybereg Középiskola	Kéttannyelvű: magyar és ukrán	Középiskola (1–11. osztály)	431	310	1

2. sz. táblázat. A kutatás helyszínei és jellemzői ¹³

Az interjúk elemzési szempontjai

A kutatás során az ukrán nyelvtanítás állami szerepvállalásának vizsgálatára fókuszáltam. Ebből adódóan a szaktanárok kiválasztásánál nem szerepelt kiválasztási-vizsgálati szempontként a pedagógus nemzetisége, anyanyelve, végzettségének fokozata, képesítésének megszerzésének helye, s ennek függvényében az, hogy miként (anyanyelvként vagy idegen nyelvként) tanulta az ukrán nyelv és irodalom oktatásának módszertanát stb., továbbá nem szerepeltek a vizsgálati szempontok között olyan függő változók, mint a tanulók tanulással vagy ukrán nyelvtanulással kapcsolatos attitűdje, a szülők hozzáállása, végzettsége. Ezeknek, mint vizsgálati faktorok beemelése jelentősen árnyalhatja a kárpátaljai magyarság ukrán nyelvoktatásának képét, mivel azonban jelen kutatás célkitűzései szerint az állam hozzájárulásának gyakorlatilag érvényesülő, az iskolákban is meg tapasztalható formáit igyekszik feltárni (nem bizonyítani), ezért az állami előírásoktól, követelményrendszerrel független tényezők nem kerültek be a felmérés alanyainak kiválasztási szempontjai közé.

¹³ Az adatok forrása: Oktatási Kataszter, A Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményeinek adatbázisa (<http://kataszter.martonaron.hu>; utolsó letöltés: 2012. július 06. 10: 03).

Az interjúk elemzése

A tanulmány további részében a fő kutatási kérdéshez szorosan kapcsolódó 1–4. sz. kutatási kategóriához illesztett hat hipotézis (a továbbiakban: H1–H6) ellenőrzését mutatom be a szaktanári interjúk elemzése alapján. Az értelmezés megkönnyítése érdekében 1–4. sz. kategóriák elemzésének eredményeit táblázatokban is szemléltetem.

A táblázatok első oszlopában „+” jellel jelöltem, ha a megkérdezett szaktanár megnyilatkozása igazolta az adott hipotézist, illetve „-” jellel jelöltem, ha megcáfolta, vagy nem támasztotta alá azt.

A táblázatok második oszlopában az aktuális hipotézis és a szaktanári válaszok egymáshoz való viszonyát illusztráló idézetek szerepelnek. Fontosnak tartom kiemelni, hogy az aktuális hipotézis egy-egy pedagógussal készült interjú alapján való igazolódását, vagy megcáfolását nem kizárólag a feltüntetett idézet alapján határoztam meg, hanem a teljes beszélgetés kontextusában. Az idézetek így tehát valóban csupán illusztrációként szerepelnek. Az idézetek után zárójelben az adatközlő sorszámát tüntettem fel. Az interjúk diktafonnal kerültek rögzítésre, így a példákat a gépelt anyagokból idézem.

Az 1. sz. kutatási kategória: *Tankönyvek, segédeszközök*

Az 1. sz. kutatási kategória kapcsán az ukrán szakos pedagógusokhoz intézett kérdések arra irányultak, hogy rendelkeznek-e a magyar tannyelvű osztályok tanárai, illetve tanulói olyan oktatási segédeszközökkel (tanári kézikönyv, munkafüzet, hanganyagok, szemléltetők, módszertani segédkönyvek, tematikus anyagok és gyűjtemények stb.), amelyek segíthetnék az ukrán nyelv tanítását és elsajátítását. A tankönyvekkel kapcsolatban a beszélgetések fókuszpontja az volt, hogy az államilag előírt taneszközök speciálisan magyar gyerekek számára kidolgozott anyagokat tartalmaznak-e, vagy egyáltalán eltérnek-e az ukrán tannyelvű osztályok számára előírányzottaktól. Ezzel összefüggésben külön rákérdeztem a különböző tannyelvű osztályok tankönyveinek konkrét hasonlóságaira, illetve különbségeire.

A kutatási kategória megfogalmazott hipotézisei (H1 és H2) alapján kiindulásként azt feltételeztem, hogy:

H1: *A gyakorlatban a frissen, speciálisan magyar anyanyelvűek számára kidolgozott tankönyveket, illetve segédanyagokat nem ismerik, vagy nem használják.*

H2: *Az ukrán és magyar tannyelvű osztályoknak kifejlesztett tankönyvek között nincs jelentős különbség.*

A válaszok viszonya H1-hez	Idézetek szaktanári válaszokból
+	„[...] (jobb lenne), ha több segédanyag lenne. [...] Lehetne külön munkafüzeteket, amiben a gyerek látja is, és írni is tudja. Amibe már van írva, valami anyag össze van szedve, csak mondjuk pótolni kellene, vagy ilyesmi. Ilyen munkafüzetek jók lennének. Ilyen egyáltalán nincs magyar osztályokra” (1. sz. pedagógus)
+	„Tankönyv van”. (2. sz. pedagógus)
+	„Könyvek vannak, de például a módszertani irodalom, az, ami a tanárnak kell, azt csak azt használjuk, amit az egyetemen”. (3. sz. pedagógus)
+	„Hogy vannak-e más anyagok, azt én nem tudom”. (4. sz. pedagógus)
+	„(segédeszköz) most már van. Vásárolni lehet. [...] jó lenne még, ha irodalmat is többet kapnánk, valamilyen segédanyagokat, mert mi mindent csak csinálunk. És hát meg is lehetne venni, csak hát azok nagyon drágák”. (5. sz. pedagógus)
+	„(segédeszközeink) amit magunknak csinálunk.” (6. sz. pedagógus)
+	„[...] nincsenek meg azok a szépirodalmi műveink sem, amelyek fel vannak adva, amik benne vannak a programban. [...] Az ukrán osztályra nagyon sok ilyesmi van [...]. De magyar osztályra annyira nincs, azt meg kell csinálni. [...] csak az van, amit veszünk, központilag ezt nem adják”. (7. sz. pedagógus)
+	„(magyar osztályra) nincs”. (8. sz. pedagógus)
+	„[...] De segédeszközöket nem kapunk. [...] már vannak ilyenek is többféle, de hát az nagyon-nagyon drága”. (9. sz. pedagógus)
-	„(segédeszközeink) nincsenek, az csak, amit mi kidolgozunk. [...] Beregszászban szerkesztettek egy segédeszközt minden osztályra, és abból én kaptam [...], de ebben nekünk a járás nem segített. Csak én most kaptam, személyes ismeretség alapján. [...] tanári segédkönyv. Lényegében úgy van mint a gyerekeknek munkafüzet, de ezt nem lehetne úgy használni.” (10. sz. pedagógus)
+	„Én csak tankönyvet kaptam, de lehetne venni [segédanyagokat]. [...] én találtam olyat, ami orosz iskoláknak való, és szinte majdnem ugyanaz, mint a magyarnak. Például a tanterveket is, ahogy megvettem, az orosz iskoláknak majdnem megegyezik a magyarral”. (11. sz. pedagógus)
-	„Külön van a gyerekeknek irodalomból életrajzos könyv, amit a tanárok a nyár folyamán megcsináltak. Röviden életrajzok, olyan szavak, amiket a gyerekek esetleg nem ismernek, külön nyelvtan órákhoz vannak szemléltetők, szótárak vannak, amiket lehet használni”. (12. sz. pedagógus)
+	„Csak tankönyvek vannak, és nekem van egy kötetem, egy feladatgyűjtemény [...], vannak szemléltetők [...]. De igazából nincs szükség sok új feladatra, mert amit a könyv kínál, arra sem érkezünk igazából”. (13. sz. pedagógus)

+	„[Magyar tannyelvűeknek kidolgozott segédanyagokról] nem lehet tudni. És nincs is”. (14. sz. pedagógus)
+	„[Magyar tannyelvűeknek írt segédanyagok] nincsenek. Ahhoz kellenének tanárok, hogy azt összeállítsák, és akkor nyomdába, és [...] pénzbelileg is nincs aki finanszírozza”. (15. sz. pedagógus)
-	„[...] hogy magyarokat tanítsunk ukránra, biztosítva vagyunk segédeszközökkel, szemléltetőkkal. [...] minden megfelelő anyag található [...], ami elősegíti a gyerekek nyelvművelését, beszédképesség-fejlesztését”. (16. sz. pedagógus)
+	„[...] másról [segédanyagokról] nem tudok, bár lehetséges, hogy vannak. De a környékünkön még nem hallottam, illetve az iskolánkban sem”. (17. sz. pedagógus)
+	„[A segédanyaghiány] nem csak a mi iskolánk problémája. Ez minden magyar iskola problémája”. (18. sz. pedagógus)
+	„[...] használok szemléltetőt, képeket [...], annyira nincs különbség [...], mindkét osztályban ugyanazt lehet használni”. (19. sz. pedagógus)
+	„[segédanyag] mind csak az ukrán osztályoknak van [...], magyar osztálynak semmi se nincsen. [...]. Csak a tanár kreativitására és ügyességére van bízva, hogy használ-e segédanyagokat az óráján. [...] vagy saját magam készíték segédanyagokat, vagy vásárolok saját költségen”. (20. sz. pedagógus)

3. sz. táblázat. H1 viszonya a szaktanári válaszokhoz

H1 tekintetében az interjúalanyok válaszai alapján megfogalmazható az a probléma, hogy bár az elmúlt évek egyházi-civil kezdeményezései által több, a magyar kisebbség ukrán nyelvsajátítását segítő anyag került kidolgozásra, az ukrán nyelvet és irodalmat tanító pedagógusok ezeket mégsem használják, sőt többnyire nem is ismerik. A helyzetet bonyolítja, hogy annak ellenére, hogy az ukrán állam a tankönyvek és tantervek összeállításának támogatásán kívül anyagilag semmilyen más oktatási segédeszköz kidolgozásához nem járul hozzá, az iskolákat mégis arra kötelezi, hogy kizárólag a szaktárca által jóváhagyott segédeszközök felhasználásával tanítsanak.¹⁴

A megkérdezett húsz pedagógus közül tizenhét válaszolta azt, hogy egyáltalán nem tud más, a magyar tannyelvű iskolák, osztályok számára kidolgozott tankönyvekről, segédanyagokról. Az egyedül ismert és alkalmazott kiegészítő anyagok közül a Sztella Keszler szerkesztette első osztályos ukrán nyelvtankönyv¹⁵, illetve ennek CD-melléklete, továbbá a Nyíregyházi Főiskola által összeállított, eredetileg felnőtt nyelvtanulók

¹⁴ Cserniczkó, 2012a: 13; Cserniczkó, 2012b: 2

¹⁵ Кеслер С.: *Українська мова. Підручник для 1 класу шкіл з угорською мовою навчання*. 2011. A tankönyvet, illetve a hozzá tartozó hanganyagot a kijevei oktatási minisztérium már hivatalos tankönyvvé minősítette, így jogszerűen alkalmazható az iskolákban.

számára kidolgozott *Tanuljunk ukránul!*, illetve *Beszéljünk ukránul!* című kiadványok¹⁶ kerültek említésre. Ez utóbbi két segédkönyvnl azonban a szaktanárok természetes problémaként említették meg, hogy az általános iskolákban kevéssé, vagy egyáltalán nem alkalmazhatóak, mivel nem gyerekek, hanem felnőttek nyelvi, nyelvismereti, ismeretszerzési kompetenciáira alapoznak.

A válaszok viszonya H2-höz	Idézetek szaktanári válaszokból
+	„[...] a tankönyvek a magyar osztályokra elég bonyolultan vannak összeállítva. A követelmények nagyon sok benne, a fordítások meg kevés, nem olyanok, mint egy idegen nyelvre. [...] nehéz a gyerekeknek. A magyar nyelvű gyerekeknek”. (1. sz. pedagógus)
+	„Ukrán nyelvre és irodalomra is minden osztálynak külön könyv van, mert van egy kis különbség a programban is. [...] Tankönyv tehát van. De ha vesszük a programot, akkor nem sok különbség van az ukrán osztályokhoz képest, mert végülis mi ugyanazt tanuljuk, csak a könyveket egy kicsit könnyebbre állítják össze nekünk, a magyar osztálynak”. (2. sz. pedagógus)
+	„Könyvek vannak, de például a módszertani irodalom, az, ami a tanárnak kell, azt csak azt használjuk, amit az egyetemen. [...] vesszük Tarasz Sevcsenkót, és az ukrán osztálynak több anyag van tőle, mint a magyar osztálynak. [...] van az attesztációs vizsgatémák között is, és van olyan műve is, amit magyar osztályban nem tanulnak, csak ukránban, de a tesztek témái között viszont szerepel”. (3. sz. pedagógus)
+	„Az 5. osztályosban van például egy szótári rész, vagy vannak szavak lefordítva, és én ahogy észrevettem, ez kevés, mert nagyon sok szót nem ismernek. [...] kimondottan magyar osztályoknak készült, mert itt a címek alatt ott van a magyar fordítás. De a szabályok, feladatok, minden ukránul van. [...] Jobb, mintha minden tiszta ukránul lenne benne”. (4. sz. pedagógus)
+	„Nagyon nehéz könyvek. Annyival jobb, hogy van bennük egy-egy szófordítás, meg a paragrafusnak a neve le van fordítva magyarra is. De ennyi. Abból a szempontból pedig nem nagyon változott, hogy most is többnyire csak nyelvtani szabályok, mondatelemzések vannak a tankönyvekben, mint régebben. [...] (segédeszköz) most már van. Vásárolni lehet”. (5. sz. pedagógus)
+	„Nem, ez direkt magyaroknak van. A szövegek után ott vannak a szófordítások. [...] Nagyon gyönyörű szövegek vannak a tankönyvekbe, de egy magyar gyerek ezt nem igazán tudja felhasználni. [...] (segédeszköz) amit magunknak csinálunk.” (6. sz. pedagógus)

¹⁶ Софілканіч Ю.: „*Tanuljunk ukránul!*” Örökségünk Könyvkiadó Kft., Nyíregyháza 2009.; Капраль М.: „*Beszéljünk ukránul!*” Beregszász, 2008.

+	<i>[...] a könyvnek a borítójára is rá van írva, hogy magyar iskoláknak készült ukrán nyelv tankönyv. [...] az életben ezeket nem igazán tudja felhasználni”. (7. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„[...] az irodalmi művekből vannak nekik kiválogatva mondatok, és azok nagyon nehezek nekik”. (8. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Igen, direkt magyar osztályoknak. [...] Nincsen nekik külön olvasó, hanem egybe megy nekik az írás-olvasás. [...] Első osztályban csak a beszédképességet fejlesztik, semmi írás, csak a tanár ír nekik, de ők semmit, és majd második osztálytól kezdik tanulni a betűket. [...] úgy van összeállítva, hogy harmadik osztályban már teljesen azt tanulják, mint az ukrán osztály”. (9. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„[...] bele is van írva könyvekbe, hogy „magyar tannyelvű iskoláknak”. És aszerint a program szerint van összeállítva, ami magyar iskoláknak van. [...] Néha még egy-egy feladat nehezebb is, mint az ukrán osztályoknak. [...] Hát sajnós, hogy olyan témakörök vannak nekik, amit az ukrán osztályokban tanulnak”. (10. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„De elég bonyolult [tankönyv], ami van. [...] túl sok benne a nyelvtan, nincs benne beszédgyakorlat, szinte, és fordítás is csak alig. [...] nem is tűnik fel, hogy magyar osztályoknak lenne készítve”. (11. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„A tankönyveknek nehéz a nyelvezetük, mert vannak benne olyan szavak, hogy még nekünk, tanároknak is utána kell nézzünk, szótárezni kell, mert vannak benne olyan szavak, amik oroszul, vagy nyelvjárási alakban szerepelnek”. (12. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Van bennük fordítás [a tankönyvekben], de hát nagyon kevés. Nem sokban különbözik az ukrán osztályokéhoz képest. [...] Mintha ukrán gyerekeknek oktatnánk”. (13. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Én mondjuk legszívesebben kidobnám őket, mert nem magyar iskolába való könyvek, sőt én átnéztem az ukrán iskolások tankönyveit, és azok sokkal egyszerűbben vannak előadva. Bármilyen részét nézed a nyelvtannak 3. osztálytól kezdve, sokkal könnyebb, sokkal egyszerűbb az ukrán iskolások könyve, mint a mienk. Az anyag jobban szét van nekik darabolva”. (14. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Ez [a tankönyv] csak magyar osztályoknak van [...]. Beszélgettünk a könyv szerzőjével, és mondta, hogy ő a román könyvet vette alapul, és átdolgozták, hogy ne Romániáról legyenek benne dolgok, hanem Ukrajnáról. Hát annyira kritizálni nem nagyon kellene, mert az is jó, hogy ez is van, de nem olyan jó könyv ez”. (15. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„A tankönyvek úgy vannak felépítve, most már át vannak alakítva. Eleinte olyanok voltak, hogy nem volt beszédképesség téma benne. [...] Vannak most már beiktatva a tankönyvbe beszéd témák, de még mindig inkább grammatika. De még a könnyítésekről is, megmondom őszintén: nehezek a szövegek”. (16. sz. pedagógus)</i>

+	„Ezek direkt magyar osztályoknak készített könyvek, de ugyanolyan szisztéma szerint, amilyen az ukrán iskoláknak van, tehát grammatikaközpontú, és inkább az elméleti tudásra helyezi a hangsúlyt”. (17. sz. pedagógus)
+	„[A tankönyv] bár magyar tannyelvű iskolák számára készítették, de csak abban különbözik, hogy van benne szótár. Csak szövegek és kérdések és utána szavak, szókapcsolatok, más nincs”. (18. sz. pedagógus)
-	„[A tankönyvek a magyar osztályokban] kicsikét könnyebbek”. (19. sz. pedagógus)
+	„Nem a legjobb tankönyvek ezek [...]. Nincs figyelembe véve, hogy a gyerekeknek nem anyanyelve az ukrán. [...] az ukrán iskolásoknak jobb a tankönyvük és sokkal egyszerűbben tanulnak dolgokat”. (20. sz. pedagógus)

4. sz. táblázat. H2 viszonya a szaktanári válaszokhoz

H2 és az interjú eredményei alapján megállapítható, hogy az ukrán és magyar tannyelvű osztályok számára kidolgozott, illetve hivatalosan előírt tankönyvek között sajnos nincs meg az a módszertani és strukturális különbség, amely indokolt lenne egy adott nyelvet anyanyelvként, illetve másodnyelvként tanuló diákcsoportok esetében. A húsز megkérdézett szaktanárból tizenkilenc igazolja ezt a feltételezést.

A tankönyvek kapcsán különösen felhívnom a figyelmet a 20. sz. pedagógus eddig nem idézett válaszára, amely rendkívül szemléletesen illusztrálja a kategória kapcsán a legtöbb szaktanár által jelzett probléma velejét:

„A tankönyveinkben vannak beszédkétség-fejlesztés gyakorlatok. De milyenek is ezek a gyakorlatok? [...] Itt van például az *Űnnepek Ukrajnában* című téma. A tankönyv kínál rá négy gyakorlatot, de se szótárt nem ad, se szöveget, ami leírása lehetne az egyik képnek. Csak a képeket közli [...], vagyis a tanár meg kell szólaltassa a gyereket, de itt mondatalkotásról a tankönyvben szó sincs [...]. A tanár felteszi a kérdést, és a gyerekek még azt sem tudják kikövetkeztetni, hogy a kérdésben benne van a fél válasz. Tehát teljesen annyira rá kell őket vezetni, és még akkor sem értik [...]. Ezt kínálja egy magyar iskoláknak kidolgozott tankönyv beszédkétség-fejlesztés órára. Vagyis szinte semmit”. (20. sz. pedagógus)

Az ukrán és magyar osztályok ukrán nyelvkönyvei között tehát inkább hasonlóságok figyelhetőek meg, mint különbségek. Az eltérések, illetve a tankönyvek alcímében szereplő¹⁷ magyar tannyelvűek nyelvi adottságaihoz való illeszkedés az interjúalanyok válasza alapján a következőkben jelennek meg:

- a témakézdő paragrafusok címei, illetve a nyelvtani szabályok központi fogalma mindkét nyelven fel van tüntetve;

¹⁷ „[...] підручник для класу загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання” („[...] tankönyv a magyar tannyelvű középfokú iskolák számára”)

- egy-egy téma bemutatott szövegrészletei eltérnek egymástól az ukrán és magyar tannyelvű osztályok tankönyveiben;
- a szövegek után tíz-tizenöt tételből álló kétnyelvű (ukrán–magyar) szójegyzék található;
- témánként megjelenik egy–egy beszédkészség-fejlesztést célzó illusztráció (például *Iskolakezdés* vagy *Az ünnepek Ukrajnában* témában), de többnyire részletesebb instrukciók, magyarázat, feladatok, külön szöveget stb. nélkül (a tankönyv csak a fejlesztés alapjául szolgáló képet közli);

A 2. sz. kutatási kategória: *Módszerek*

A kutatás második vizsgálati kategóriájaként az ukrán szakos pedagógusokat a magyar tannyelvű osztályokban alkalmazható tanítási módszerekről kérdeztük. A beszélgetést minden esetben ismét afelé irányítottuk, hogy a gyakorló tanárok tapasztalatai alapján vannak-e különbségek a magyar és ukrán tannyelvű osztályok között a tekintetben, hogy milyen módszereket, tanítási stratégiákat lehet, illetve érdemes alkalmazni velük a tanítás-tanulás folyamatában. A „Módszerek” kategória kapcsán ez volt hipotézisünk:

H3: *A magyar tannyelvűek ukránnyelv-oktatásában nem alkalmazhatóak ugyanazok a módszerek, mint az ukrán tannyelvűek esetében.*

A válaszok viszonya H3-hoz	Idézetek szaktanári válaszokból
+	„Az ukrán osztályban vegyesen használok közös munkát, csoportfeladatot, önálló munkát, mindent. [...] Náluk haladunk jobban, mert nem kell foglalkozni velük a nyelvi problémákkal. [...] (a magyar osztályokban) is van önálló munka persze, de legtöbbször csoportosan, együtt csináljuk meg a feladatokat. [...] De dolgoznak ők is önállóan, nem mondhatom, hogy nem”. (1. sz. pedagógus)
+	„Meg próbáltuk, hogy a jobbknak erős feladatot adunk, és csinálják egyedül is, a gyengébbeknek meg, hogy csinálják együtt, például referátot az életrajzból, vagy valami, és igyekeznek a gyerekek, csinálják, csak néha az derül ki utána, hogy bár ő mindent leírt, de mikor kérdezem, hogy mit írtál, akkor már elmondani nehéz”. (2. sz. pedagógus)
+	[...] ha mi látjuk, hogy ez a gyerek beszél ukránul valahogy, akkor velük már jobban megy. [...] Mert velük csak tartani kell azt, amit tudnak, és még hozzá, meg még hozzá. (3. sz. pedagógus)

+	<p>„[...] vannak, akik jobban megértik, akkor nekik „na, akkor te még ezt csináld meg!”, például önálló munkát, ha adok és kész van „na, akkor te még ezt csináld meg!”. [...] valamilyen grammatikai, nyelvtani témához hozok nekik lapokon szavakat, magyar-ukrán szavakat, s átírják a szótárba, s úgy tanulják. [...] azért mégiscsak magyar gyerekek, nem anyanyelvük az ukrán. Ezért kell nekik néhány könnyítés a feladatok során, meg más jellegű feladatokat kell nekik adni, mint például ukrán osztályokban”. (4. sz. pedagógus)</p>
+	<p>„Általában amikor csinálunk az órán valamit, akkor olyat adok fel házinak is, hogy hasonló legyen, hogy úgy végezzék el továbbra a házi feladatot is. [...] Az iskolában csak csoportos munka van, együtt, az egész osztály. [...] irodalomból is olyan nehezeket tanulunk, hogy muszáj nekik röviden lefordítani magyarul, hogy mi is az”. (5. sz. pedagógus)</p>
+	<p>„A magyar osztályokban önálló feladatokat nem nagyon tudnak megoldani”. (6. sz. pedagógus)</p>
-	<p>„Ez minden az osztálytól függ”. (7. sz. pedagógus)</p>
Ø	<p>(8. sz. pedagógus)</p>
+	<p>„A magyar gyerekek szinte csak akkor tudják megoldani (a feladatokat), ha közösen csináljuk. Önállóan jóformán egyáltalán. Azután, hogy megcsináltunk feladatokat, akkor már tudnak, de akkor is csak hasonlókat tudnak megcsinálni önállóan. Ha például új feladattípus van, akkor azt teljesen el kell nekik magyarázni, egyet megcsinálni velük és úgy tudják megcsinálni. Önállóan nem. [...] de önállóan nem csinálnak meg alsóban jóformán semmit. [...] A mi iskolánkban ott (felső tagozaton) sem”. (9. sz. pedagógus)</p>
-	<p>„Mi inkább csoportosan szoktunk dolgozni, az egész osztály együtt. Azért, mert a gyengébbeknek hiába fogok külön feladatot adni, azok nem fogják tudni, elsajátítani”. (10. sz. pedagógus)</p>
Ø	<p>(11. sz. pedagógus)</p>
-	<p>„[...] tudnak a gyerekek önállóan is dolgozni és kollektíven is megoldják szépen a feladatokat. [...] csak el kell nekik magyarázni”. (12. sz. pedagógus)</p>
+	<p>„Vagy önállóan, személyre szabott feladatokat ad a gyerekeknek, vagy csoportban az egész osztály. De a gyerekek nincsenek arra felkészülve, hogy önállóan, kisebb csoportokban egyik irányítsa a másikat, hogy kisebb csoportokban csoportmunkát végezzenek. Folyton irányítani kell őket. Úgy látom, hogy inkább a kollektív munka jelenik meg az órákon”. (13. sz. pedagógus)</p>

+	„Én tanítottam rendes ukrán iskolákban is, ott rendszeren olyan módszereket alkalmazunk, mint az anyanyelv oktatásában. Itt ezt nem lehet megtenni, mert a gyerek nem érti, hogy mit beszélsz. Hiába fogod te mondani neki ukránul, a gyerek nem reagál”. (14. sz. pedagógus)
+	„Hát, nálam ez úgy működik, hogy önálló munkába olyan feladatokat adok, amilyeneket előtte együtt csináltunk [...], nem előző órán, hanem 1 hete, 1 hónapja. Tehát, ilyen formában, ezeket meg tudják csinálni, de ha valami új lenne...!? Szerintem nem.” (15. sz. pedagógus)
-	„Az osztály összetételétől sok függ. Vannak erős tanulók, akik jók matematikából, kémiából, történelemből. Azok ukránból is jók. De akik gyenge tanulók, azok ukránból is gyengék, nehezen haladók”. (16. sz. pedagógus)
+	„A gyerekek küszködnek azzal, hogy nem értik az ukrán nyelvet, ezért nagyon gyakran a feladatoknál azt sem értik meg, hogy mit is kellene csinálni. [...] az osztály egészében könnyebben oldja meg a feladatot”. (17. sz. pedagógus)
+	„Mikor egy gyerek nem érti az ukrán nyelvet, hogy adjak neki feladatot, mikor azt sem érti, mit kell vele csinálni?! Most jó, hogy vannak nekünk a munkafüzetek [amit magunknak szerkesztettünk], mert azzal megértik, és utána lehet dolgozni. De most ez a teszt ez ugyanaz lesz nekik, mint az ukrán iskolásoknak, ez a baj”. (18. sz. pedagógus)
+	„[A magyar osztályosok az önálló munkát] meg tudják oldani, de segítséggel. [...] A magyar osztályba lefordítom [...]. Inkább közösen [...] mindenki. (19. sz. pedagógus)
+	„Nagyon kevés visszajelzés van a gyerekektől. Igazából én beszélek ukránul, ők vagy reagálnak, vagy nem. Inkább nem. Aztán pedig le kell fordítani nekik a feladatot. [...] Az első évfolyamokon teljesen az imitációs módszerek mennek [...], leutánozzák a tanárok után. [...] Nagyon tehetséges kell legyen a gyerek, hogy tudjon önállóan dolgozni”. (20. sz. pedagógus)

5. sz. táblázat. H3 viszonya a szaktanári válaszokhoz

H3 esetében a gyakorló ukrán szakos tanárokkal készített interjúk eredményei alapján megfogalmazható, hogy a húsz interjúalanyból tizennégy tapasztalatai szerint a magyar tannyelvű osztályokban tanuló diákok ukrán nyelvi ismeretei, kompetenciái nem teszik lehetővé azt, hogy a tanítás-tanulás folyamatában ugyanolyan módszereket alkalmazzanak, mint az ukrán tannyelvű osztályok esetében. Két interjúalany nem tudott válaszolni a kérdésre, négy szaktanár véleménye pedig nem bizonyította a H3-ban megfogalmazott állítás helytállóságát.

Az interjúk alkalmával a legtöbb szaktanár a szervezési módokat/ munkaformákat¹⁸ nevezte meg mint a szaktárgyi didaktika egyik legszembeütőbb realizálódási formáját. Legtöbbjük a probléma gócpontjaként arra hívta fel a figyelmet, hogy az ukrán nyelv ismeretének hiánya, illetve hiányossága miatt a magyar tannyelvű osztályok diákjai képtelenek értelmezni a tanári magyarázatot, a tankönyvi instrukciókat, a feladatok szövegeit stb., így az iskolai tanóra szinte teljesen alkalmatlan keretté válik az önálló probléma-, illetve feladatmegoldásra. Ebből adódóan szinte kizárólag csak frontális oktatási technikák képezik a gyakorló ukrántanárok módszertani repertoárját. Az osztály legtöbbször együtt, közös tevékenységként végez egy-egy feladatot, s csak a már elvégzettekhez hasonló feladat adható fel számukra önálló munkaként. Volt olyan interjúalany is (9. sz. pedagógus), aki azt is elmondta, hogy intézményükben még a felső tagozatos tanulók sem képesek ukrán nyelvből az önálló feladatmegoldásra.

A H3-at nem kielégítően bizonyító (7., 10., 12., 16. sz. pedagógusok) válaszokban is kiemelték az interjúalanyok a differenciálás szükségességét, de esetükben inkább az osztályon belüli különbségek okozta eltérésekre, és az ebből adódó egyéni bánásmódra került nagyobb hangsúly, továbbá az egyes osztályok tanulási attitűdjének különbözőségeire is felhívták a figyelmet.

A beszélgetések során legjelentősebb különbségként az merült fel az ukrán és magyar tannyelvű osztályokban alkalmazható módszerek kapcsán, hogy a magyar tannyelvű osztályokban a nyelvismeret hiánya miatt beszűkültek a tanítás módszertani lehetőségei, s a közös munkához szükséges tanári fordítások miatt az óra időkerete is rövidül. Az ukrán tannyelvű osztályokban viszont természetszerűleg nincs jelen ez a probléma.

A 3. sz. kutatási kategória: *Tantervek*

Az interjúk harmadik kérdéscsoportja az ukrán nyelv és irodalom tantárgyak oktatására kidolgozott és előírt tantervek köré épült. E kategória vizsgálatakor is alapvetően arra a különbségre kérdeztem rá, amelynek kimutathatónak kell(ene) lennie az adott nyelvet ukrán tannyelvű, illetve magyar tannyelvű intézményben tanuló diákok számára összeállított tantervben.

A tanítási programok szoros kölcsönhatásban vannak a rájuk épülő tankönyvekkel, illetve oktatási módszerekkel. Ebből adódóan a 3. sz. vizsgálati kategóriánál is az előzőekhez (H1–H3) hasonló előfeltevéssel éltünk:

¹⁸ A *szervezési mód* nem más, mint a tanár munkaszervező eljárása, amellyel az oktatási folyamat során a tanulók ismeretszerző tevékenységét irányítja. Mindemellett a *munkaforma* pedig azt a tanulói tevékenységet jelöli, amelyet a diákok a tanár irányításával végeznek a tananyag elsajátítása érdekében. A szervezési mód és a munkaforma tehát lényegében ugyanazt jelölik, vagyis ami a tanár számára egy-egy tanóra szervezési módját jelenti, az a diákok számára munkaformaként realizálódik (M. Nádasi, 2003: 361–383).

H4: Az ukrán és magyar tannyelvű osztályok ukrán nyelv és irodalom tantervei között nincs jelentős különbség.

A válaszok viszonya H4-hez	Idézetek szaktanári válaszokból
-	„A tanterv az különbözik, de a magyar diákoknak ez a tanterv nehéz, bonyolult. De másabb a tanterv, mint az ukrán osztályban”. (1. sz. pedagógus)
+	„[...] ha vesszük a programot, akkor nem sok különbség van az ukrán osztályokhoz képest, mert végülis mi ugyanazt tanuljuk, csak a könyveket egy kicsit könnyebbre állítják össze nekünk, a magyar osztálynak”. (2. sz. pedagógus)
+	„[...] 9. osztályban vesszük Tarasz Sevcsenkót, és az ukrán osztálynak több anyag van tőle, mint a magyar osztálynak. Viszont Tarasz Sevcsenko van az attesztációs vizsgatémák között is, és van olyan műve is, amit magyar osztályban nem tanulnak, csak ukránban, de a tesztek témái között viszont szerepel. Olyan témák is vannak tehát most, amit magyar osztályokban nem tanultunk. És ez így kicsit nehéz”. (3. sz. pedagógus)
+	„Igen (különbözik) [...], például 7.-ben az irodalom az nagyon eltér a magyartól. Vannak például alapművek, ilyen híresek, mint például Ivan Franko művei, s azt itt is, ott is követelik, de nem olyan szinten. [...] De nagyon nehéz a tanterv, mert ezt is kell követelni nekik, ezt is meg kell tanulniuk, szófajokat, meg mindent, úgyhogy ez így nagyon nehéz”. (4. sz. pedagógus)
+	„Most már az van, hogy az, ami a magyar osztályoknak van, és az, ami az ukrán osztályoknak van, lassan kijön, hogy ugyanaz. Az ukránoknak is ugyanaz a kötelező, meg a magyaroknak is ugyanaz. Ez a legnehezebb. Nagyon nehéz. [...] az alapokat nem tanulják meg a gyerekek, akkor hogy fognak tovább menni?!”. (5. sz. pedagógus)
+	„Majdnem, hogy ugyanaz a kettő”. (6. sz. pedagógus)
+	„Igen, (kis különbség van). [...] meg a magyar osztályban összehasonlításon is alapszik, hogy a magyar nyelvben így van, az ukránban meg így van”. (7. sz. pedagógus)
+	„Egy kis különbség van. [...] az ukrán osztályokban erősebben adják az anyagot, bővebben”. (8. sz. pedagógus)

+	<i>[...] harmadik osztályban már teljesen azt tanulják, mint az ukrán osztály. [...] a gyerek meg ahogy elindul innen alsóból, úgy megy tovább végig, és nehéz, és nem szeretik a gyerekek, és nem is tanulják meg. Mert [...] úgy van összeállítva, mintha ukrán nyelvűek lennének a magyar gyerekek”. (9. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„[...] az a program úgy van összeállítva, hogy minél kevesebb gyerek tanuljon meg ukránul, ez az én véleményem. [...] ugyanazt tanulják. Csak talán kicsit más a beosztások, óraszámok, de az anyag ugyanaz. Sőt, ott még vannak néha egyszerűbb mondatok, mint ami nekünk van”. (10. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„[A tantervük különbözik], persze. Azt nem tudom [hogy miben], de biztos, hogy különbözik. A nyelvtan [az ukrán osztályban] biztos, hogy magasabb szinten megy. Itt [a magyar osztályban] teljesen csak az alap nyelvtan van. Ami szerintem teljesen felesleges [...]. Mert csak bemagoltuk a szabályt, felmondtuk, és kész [...]. A legközelebbi órára már senki nem tudta”. (11. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Nincs jelentős különbség [...] Nem, nem. Egyformák, persze! [...] A különbség itt inkább az [...] irodalom órák között van. (12. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„A tanterv az ugyanaz, mint az ukrán iskolásoknál, a tankönyvek pedig igazodnak a tantervekhez. Tehát megfelel a tanmenet a könyvnek, de magyar osztályoknak lettek készítve”. (13. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Lényegében ugyanazt tanulják a gyerekek is, mint az ukrán osztályosok, nem is látok semmilyen különbséget azzal kapcsolatban, hogy magyar ez az iskola. Ugyanazt a tantervet látom, mint az ukrán iskolákban. Van csak nekünk sűrítés, és én úgy látom, hogy így még nehezebb, de ugyanaz a tanterv. Semmi különbséget nem tesznek. Ezért vesznek minket egyformán, amikor van ez a független teszt. Teljesen egy magyar gyereknek ugyanúgy kell teljesítenie egy magyar iskola után, mint egy ukrán anyanyelvűnek, mint annak, aki az anyanyelvén teszi a vizsgát”. (14. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Egy kicsit könnyebb a program, [...] egész végig más. Lényegében annyira ... miben más? Hát, a témák [...] azok megvannak, csak egy kicsit könnyebb formában vannak. (15. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„[...] a tanterv olyan, mint az ukrán iskolákra. [...] nagyon nagy figyelem van fordítva a nyelvtani dolgokra. (16. sz. pedagógus)</i>
+	<i>„Az ukrán nyelv az nagyban hasonlít, a tematika nagy részben ugyanaz, csak az ukrán tannyelvű osztályok mélyebben vagy részletesebben tanulják, de ugyanazt tanulják. Az irodalom az viszont más, ott nem sok egybeesés van, sem a tematikában, sem az írók nem ugyanazok”. (17. sz. pedagógus)</i>

+	„Nagyon összetett a tananyag már az alsó osztályokban. Jobb lenne, ha kitolnák későbbre mondjuk a szófajok oktatását. Legalább az alsó osztályokban úgy kellene tanítani engedni mint idegen nyelvet”. (18. sz. pedagógus)
+	„Más a program ukrán osztályra, és más a program magyar osztályra [...], a magyar osztályban kicsit könnyebb [...], de lényegében ugyanaz a kettő”. (19. sz. pedagógus)
-	„Teljesen mások [a tantervek]. Az ukrán iskolásoknak jobb [...], és sokkal egyszerűbben tanulnak dolgokat, mint a magyar tannyelvű osztályokban [...]. Nincs például minden szófaj bezúfolva egy évfolyamra, a magyar osztályoknak viszont [egy év alatt] ki kell meríteni ezt a témát”. (20. sz. pedagógus)

6. sz. táblázat. H4 viszonya a szaktanári válaszokhoz

A „Tantervek” kutatási kategóriájában kapott eredmények azt mutatják, hogy a gyakorló szakemberek meglátásai szerint az ukrán tannyelvű és magyar tannyelvű osztályoknak kidolgozott tantervek között nincs lényegi eltérés. Mindez magyarázza a tantervek alapján kidolgozott tankönyvek, illetve a tankönyvekkel való munka alkalmával megvalósuló módszerek tekintetében született eredményeket is.

A két különböző tannyelv tantervei közötti különbség a tanárok többsége szerint (húsz tanárból tizenhét elmondása alapján) az előírt tananyag mennyiségével, bonyolultságával, szerterágazóságával magyarázható inkább, mintsem a tananyag jellegének másságával. Ezalatt azt érthetjük, hogy a két tanítási programtípus közötti eltérést az jelenti, hogy az ukrán tannyelvűek számára meghatározott anyag bővebb, részletesebb, míg a magyar tannyelvűekéből bizonyos témák hiányoznak, vagy kevésbé összetettek.

H4-et az 1. sz. pedagógus válasza nem bizonyította kielégítően, amelyben a megkérdezett nem fejtette ki kellő részletességgel indoklását ahhoz, hogy az aktuális hipotézist igazolja. Mindemellett különösen érdekes lehet a 20. sz. pedagógus H4-et cáfoló válasza, amely szerint ugyan teljesen eltér a magyar és ukrán tannyelvű tanulók tanterve, de az ukrán, és nem a magyar osztályok javára figyelhetőek meg könnyítések.

Ezekből az eredményekből azonban nem csupán az az önmagában is jelentékeny módszertani nehézség következik, hogy a magyar tannyelvű diákoknak ugyanazokat a nyelvi, nyelvészeti anyagokat kell gyakran azok megértése nélkül (be)tanulniuk, mint ukrán tannyelvű osztályokban tanuló társaiknak. Ennél sokkal súlyosabb nehézséget okoz az, hogy a szinte teljesen azonos tantervi követelményből következően ugyanazt, illetve ugyanolyan jellegű tudást kérnek számon rajtuk az ukrán nyelv és irodalom központi attesztációs vizsgán, mint a tizenegy évig ukrán nyelven tanuló ukrán anyanyelvű diákoktól.

Mindezek mellett külön felhívnom a figyelmet a 3. sz. pedagógus idézett válaszára (ld.: 6. sz. táblázat), amelyben kifejti, hogy az is előfordul, hogy a független attesztációs

vizsga tételsorában többek között épp a magyar tannyelvűek tantervéből kihagyott témák szerepelnek.

A 4. sz. kutatási kategória: A tanítás-tanulás hatékonysága

A 4. sz. kutatási kategória vizsgálatokor elsősorban arra voltam kíváncsi, hogyan vélekednek az ukrán szakos pedagógusok arról, hogy milyen mértékben sikerül a magyar tannyelvű osztályok tanulóinak elsajátítaniuk a központilag meghatározott tananyagot, ezáltal milyen sikerrel szerepelnek a független attesztációs vizsgán, illetve milyen mértékben tudják elsajátítani az ukrán nyelvet.

A fentiek kapcsán így két összefüggő hipotézis (H5 és H6) került megfogalmazásra, amelynek eredményeit az előfeltevések szoros összefüggéseiből adódóan közösen elemzek:

H5: A magyar tannyelvűeknek előírt tananyag nem járul hozzá kellő mértékben a kisebbségek ukránnyelv-tudásának fejlődéséhez

H6: Az előírt tananyag sikeres elsajátítása, illetve az esetleges sikeres független ukrán attesztációs vizsga sem járul hozzá kellő mértékben a kisebbségek ukránnyelv-tudásának fejlődéséhez.

A válaszok viszonya H5-höz és H6-hoz	Idézetek szaktanári válaszokból
+	„Ahhoz, hogy elsajátítsa a nyelvet, ahhoz az a 45 perc kevés. Mert ezek a gyerekek mégiscsak magyar faluban vannak, és csak az órán hallják az ukrán nyelvet. [...] Vannak olyan gyerekek, akiknek megy, de nem mondanám, hogy 100 %-osan. De van olyan, akinek nem. [...] Nem tudnak beszélni, és hát azt kellene nekünk elérni. [...] Mindig azt mondják, hogy a legfontosabb: megtanítani a gyereket beszélni ukránul, ez a legfontosabb. De ha ez lenne a legfontosabb, nem ilyenek kellene lenni a tantervnek. Mert a tanterv teljesen másat követel, és muszáj vagyok követni a tantervet.” (1. sz. pedagógus)
+	„Nincs idő az órán tanítani még azt is, hogy hogyan beszéljünk. Nekünk olyan terv van, hogy nagyon sok is van benne, meg minden órára új téma. Nagyon kevés idő marad az órán, hogy tanítsunk beszélni is. [...] Tanulunk órán is, és mondják, hogy nem válaszolunk, mert nem fogjuk jól mondani. [...] szégyellik mondani, mert félnek, hogy valaki majd nevetni fog rajtuk”. (2. sz. pedagógus)

+	„Aki igyekszik, az megéri, miről van szó, ha szabályokról van szó, de a beszédet nem tanulják meg. [...] mi beszélt nyelvet nem tanulunk most [...] (Az attesztáción) csak a fogalmazást nem tudják megírni a magyarok úgy, mint az ukránok. A magyarok csak a kérdésekre tudnak válaszolni. [...] Mi úgy mondjuk nekik, hogy a legelső az legyen, hogy a kérdéseket megcsinálják. 124 pont a legkevesebb, amit ha még megszereznek, akkor beadhatják felvételizni. Ezt a 124-et sokat megszerzik”. (3. sz. pedagógus)
+	„[...] ott van a grammatika, a nyelvtani rész. De mindig bele kell fűzni valamilyen beszédkészség-fejlesztést. [...] nagyon nehéz a tanterv, mert ezt is kell követelni nekik, ezt is meg kell tanulniuk, szófajokat, meg mindent, úgyhogy ez így nagyon nehéz”. (4. sz. pedagógus)
+	„[...] olyan nehéz versek is vannak! Elég annak a gyerekeknek kiolvasni, nem hogy még meg is értsé, meg is tanulja. Még ha egy mesét olvas is, hogy tudja azt lefordítani, ha a szavakat nem ismeri?! [...] Megtanulnak érteni a beszédet, mert azt sokan értik, de beszélni nem, mert mindenkiben van egy olyan, hogy fél, hogy most nem úgy fogom kimondani azt a szót, ahogy kellene”. (5. sz. pedagógus)
+	„A tollbamondások működnek, azt meg lehet tanulni, de attól még az a gyerek beszélni nem fog tudni. [...] 11. osztályban a tartalomírás ugyanaz a magyar gyerekeknek, mint az ukrán gyerekeknek. És olyan tartalomírások, hogy nekem is idő kell, míg értelmezni tudom, tehát nehéz. [...] Jobb volna, ha nagyobb távolság lenne az ukrán és magyar osztályok programjai között”. (6. sz. pedagógus)
+	„A másik, hogy hiába a szabályt tudja, de a tartalmat nem fog tudni mondani, írni. [...] Aki továbbtanulni akar, az megy el tesztet írni. De ebben nincs különbség, hogy az ukránoknak jobban sikerül, mint a magyaroknak [...], vagyis ez változó”. (7. sz. pedagógus)
Ø	(8. sz. pedagógus)
+	„Egy-kettő lehetséges, hogy van, hogy ért, és megtanul ukránul, de nagyon-nagyon kevés. De ők is azért, mert otthon például többet hallanak, nem azért mert az órán megtanulták. Szerintem alsótól indul el a probléma, úgyhogy a felsőben már hiába szekerезünk rajta. Megindult a lavina, és nem tudnak, hiába”. (9. sz. pedagógus)
+	„[...] nem tudják azt a szintet megtanulni a magyar osztályokban, mint az ukrán osztályok. [...] nem nagyon (tudják megtanulni a nyelvet sem) [...]”. (10. sz. pedagógus)

+	„Így most az iskolában nem [tanul meg ukránul]. [...] inkább nem, mint igen”. (11. sz. pedagógus)
-	„Természetesen. Nem mindenki egyformán, mert van, aki nehezebben, de akinek nehezebben megy, azok is elsajátítják az anyagot”. (12. sz. pedagógus)
+	„[A tesztet] nem biztos, aki meg megcsinálja, azt érti is, hogy mit csinált meg”. (13. sz. pedagógus)
+	„Minden gyerek, legyen az a magyar gimnázium, vagy az ukrán gimnázium, akik leadják ezeket a teszteket, azok nem az iskolában sajátítják el azt a tudást, hanem minden gyerekhez korrepetitor van fogadva. Magántanárokhoz járnak, és ott pótolják, az iskolában ez kevés. Nem tudják az iskolán belül megtanulni. Ha nem fogadnak melléjük tanárt, akkor a magyar iskolások nem tudják lerakni ezeket a teszteket”. (14. sz. pedagógus)
+	„Nem, nem járulnak hozzá [az elsajátításhoz]. Az ilyeneket meg, hogy végződés, ezt kellene gyakorolni, csak nem szabályokkal, nem grammatikailag, hanem egyszerűen megtanítani a gyerekeket mondatokat építeni”. (15. sz. pedagógus)
+	„Hát a tanterv összeállítása [miatt nem tudják elsajátítani a nyelvet]”. (16. sz. pedagógus)
+	„Véleményem szerint a jelenlegi helyzet, állapot nem erre sarkallja a gyerekeket, mert az ukrán nyelv tanítása grammatikaközpontú, tehát nem azt várják el a gyerektől, hogy meg tudjon szólalni, hanem azt, hogy meg tudja határozni, hogy mi az a főnév, mi az az ige, tehát grammatikai ismereteket. [...] Amíg így néz ki az ukrán nyelv oktatása, amíg úgy kezelik, mintha egy mindenki számára ismert nyelv volna, addig nem lehet valódi változásokat várni”. (17. sz. pedagógus)
+	„Beszélni és érteni kellene nekik megtanulniuk 11. osztály végére. De most tanítjuk őket olvasni és utána kérdésekre válaszolni, tesztet tölteni [...]”. (18. sz. pedagógus)
+	„[A tananyag] inkább nyelvtan. Nagyon kevés óra van kitűzve beszédképesség-fejlesztésre [...]. Kis mértékben meg lehet tanulni a nyelvet [a tankönyvből], de nem használni”. (19. sz. pedagógus)

+	<p>„Tiszta nyelvtan [...], mire átvesszük, addig vége [az órának], és otthonra a gyerekek már elfelejtik és nem tudják mint házi feladat megcsinálni. [...] Előfeltétele jelenleg a továbbtanuló diákoknak az ukrán emeltszintű vizsga sikeres letétele. 124 pont az alsó küszöb [...], ahhoz, hogy ezt letegyék nem biztos, hogy [...] kell tudjanak kommunikálni, de nagyon jó szókinccsel kell, hogy bírjanak, és nagyon jó nyelvtani ismeretekkel [...]. Az órai munkával jelenleg nem lehet elérni eredményt sem az ukrán nyelv elsajátítása, sem a vizsgára való felkészülés terén”. (20. sz. pedagógus)</p>
---	--

7. sz. táblázat. H5 és H6 viszonya a szaktanári válaszokhoz

H5 és H6 ellenőrzése kapcsán kibontakozott a kárpátaljai magyarság ukrán nyelvoktatási problematikájának komplexitása. A kérdés összetettségét bizonyítja az is, hogy bár minden megkérdezett interjúalany más szempontból közelítette meg a feltett kérdéseket, a válaszok tartalmát mégis húsz pedagógusból tizennyolc igazolta a két érintett hipotézis (H5 és H6) helyállóságát. A 8. sz. pedagógus nem válaszolt a kérdésre, illetve a 12. sz. pedagógus határozottan cáfolta H5 és H6 feltételezéseit.

Mindezek alapján – a hipotézis ellenőrzésén túl – a 4. sz. kutatási kategória fő eredményei a következőképpen foglalhatóak össze:

- A tantervek által egybefoglalt tananyag nem segíti az államnyelv elsajátítását a kisebbségi tannyelvű tanulók számára.
- A központilag előírt tananyag ellentétben áll az ukrán nyelv oktatásának az irányú céljával, mely szerint a kisebbségeket az államnyelv ismeretére és használatára kell nevelje.
- Nyelvismeret hiányában még az esetenként szűkített tananyagrészek is bonyolultak ahhoz, hogy a magyar tannyelvű osztályok tanulói hatékonyan elsajátítsák azokat.
- Abeszélt nyelv elsajátítása nem képezi tárgyát a kisebbségek államnyelvoktatásának;
- Amennyiben a tanárok az ukrán nyelvet hasznos ismeretként is szeretnék beépíteni a diákok tudásába, akkor kizárólag az előírt anyagra szánt egyébként is szűk időkeret rovására tudják ezt megtenni. Ennek egyik következménye lehet az, hogy ez által éppen a független attesztációs vizsga anyagára jut kevesebb idő; egyszerűen fogalmazva: a tanárnak döntenie kell, hogy vagy valóban hasznosítható nyelvtudást tanít egy-egy órában (a hivatalosan előírt kötelező anyagok mellett), vagy a továbbtanulás feltételrendszerét teremti meg azáltal, hogy kizárólag az előírt tananyagot igyekszik megtanítani és begyakoroltatni;
- Az attesztációs vizsgán való sikeres szereplés sem garantálja, hogy a magyar ajkú diák elsajátítja az ukrán nyelvet. Mindez abból következik, hogy a független teszt is ugyanazt a nyelvtanközpontú tudást követeli meg a magyar tanulóktól, ami a tantervekben is megjelenik, s amelynek ismerete lényegesen alacsony szinten

járul hozzá a tényleges nyelvismeret fejlesztéséhez. Ez különösen ezért fontos, mert a magyar értelmiség az irányú panaszát, hogy az érettségi és egyben felvételi vizsgának számító független attesztáción nem tesznek különbséget magyar és ukrán osztályokat végzett tanulók között, azzal próbálják csendesíteni, hogy a magyar nyelvű tanulókat ezzel motiválják arra, hogy a társadalmi érvényesülésüket elősegítő államnyelvet elsajátítsák.

Összegzés

Az interjúelemzésekéből következik, hogy bár az elmúlt években a kárpátaljai magyar értelmiség szervezeteinek kezdeményezésére több változás is bekövetkezett az ukrán nyelv magyar anyanyelvűeknek való oktatása terén, a kívánt eredmény, vagyis a magyar kisebbség ukrán nyelvismeretének általánossá válása még várat magára.

Ennek elsődleges oka annak a „paradigmaváltásnak” a hiányában keresendő, amit az állam kellene elindítson azáltal, hogy mind pénzügyileg, mind törvényi háttérrel odaáll a kisebbségi nyelvoktatás gyökeres megváltoztatásának programja mögé, és differenciált módon kezeli az ukrán nyelv oktatásának folyamatát. A jelenlegi állapot azonban arról árulkodik, hogy az ukrán állam – deklarált céljával ellentétben – nem törekszik kellő mértékben az államnyelv minden ukrán állampolgárral való elsajátíttatására. A szaktanári interjúk elemzéséből az is kiderül, hogy az ukrán nyelv az állam által biztosított oktatásának lehetőségei még a legjobb tanári gyakorlat mellett sem képesek elősegíteni az államnyelv elsajátítását.

Az azonban, hogy az állam nem segíti a kisebbségeket a többség nyelvének megismerésében nem helyi specifikum. A legtöbb határon túli területen is jelen van ugyanez a probléma.¹⁹ Az oktatáspolitikai és általa irányított meddő államnyelv oktatási gyakorlat azonban sohasem öncélú.²⁰ Mindig valamilyen társadalmi, gazdasági ideológia mentén működik, s így gyakran egy kisebbségben élő nemzet elnyomásának egyik eszközévé válik.²¹ Jelen kutatás eredményei is erre engednek következtetni, hiszen éppen a beolvasztó célú politika az, amelynek nem áll érdekében, hogy az anyanyelvű iskolában tanulók elsajátítsák a többség nyelvét, s éppen ez az oka annak, hogy nem törekszenek a korszerű nyelvoktatás bevezetésére sem.²²

¹⁹ Ld. például: Péntek, 2005

²⁰ Csernicskó, 2009: 33

²¹ Skutnabb – Kangas, 1997: 31–34.

²² Lanstyák – Simon – Szabó Mihály, 1999: 90

Bibliográfia

- CSEERNICSKÓ, 2008 Csernicskó István: *Ukrajna összhangra törekszik. Az ukrajnai oktatáspolitikai nyelvi vonatkozásai.* Kisebbségkutatás 2008 (2), 302–315 p.
- CSEERNICSKÓ, 2009 Csernicskó István: *Az ukrajnai oktatáspolitikai nyelvi asszimiláció szolgálatában.* Korunk 2009 (2), 33–40 p.
- CSEERNICSKÓ, 2011 Csernicskó István: *A nyelvek státusa és a hivatalos kétnyelvűség a mai Kárpátalja területén 1867 és 2010 között.* Fórum Társadalomtudományi Szemle 2011 (3), 45–62 p.
- CSEERNICSKÓ, 2012a Csernicskó István: *A nyelvpolitika hatása a nyelvoktatásra, nyelvsajátításra: a nyelvoktatás problémái a különböző korszakokban és a lakosság „túlélési stratégiái”.* Kézirat 2012.
- CSEERNICSKÓ, 2012b Csernicskó István: *Az államnyelv oktatásának javítására tett kísérletek Kárpátalján.* Kézirat 2012.
- LANSTYÁK ET AL 1999 Lanstyák István – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella: *Nyelvpolitika a kisebbségi oktatásban.* Fórum Társadalomtudományi Szemle 1999 (1), 89–98 p.
- M. NÁDASDI, 2003 M. Nádasdi Mária: *Az oktatás szervezési módjai.* In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003. 361–383 p.
- MOLNÁR –MOLNÁR, 2005 Molnár József – Molnár D. István: *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében.* A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász 2005.
- OROSZ, 2010 Orosz Ildikó: *A magyar anyanyelvű/anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991–2010).*

- In: *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye*. Poliprint, Ungvár 2010. 87–137 p.
- OROSZ, 2012
Orosz Ildikó: *Az ukrajnai nemzeti és nemzetiségi oktatás elmélete és gyakorlata a függetlenség első két évtizedében (1991–2011)*. Pro Minoritate 2012 (1), 27–49 p.
- PAPP, 2010
Papp Z. Attila: *A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben*. In: FEDINEC Csilla – VEHES Mikola (főszerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politika, kultúra*. Argumentum–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Budapest 2010. 480–498 p.
- PÉNTÉK, 2005
Péntek János: *Bezárkózás, nyelvóra és tanóra, a román tanítása Székelyföldön*. In: KONTRA Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum, Somorja – Dunaszerdahely 2005. 65–66 p.
- SÉRA, 2010
Séra Magdolna: *Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelvválasztásban (avagy az oktatáspolitikai változások hatása a kárpátaljai magyar közösségre, irányított beszélgetések alapján)*. In: FÁBRI István – KÖTÉL Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest 2010. 161–185 p.
- SKUTNABB–KANGAS, 1997
Skutnabb–Kangas, Tove: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest 1997. 31–34 p.

MOLNÁR, Edina

Amendments to the efficiency of state language teaching in Hungarian schools in Transcarpathia

In the past years, as a result of the Ukrainian education policy, the role of the state language has intensified in the life of linguistic minorities. The negative effect of the above stated problem is unquestionable on the Transcarpathian Hungarian population and it is a highly important factor from the point of preserving the community's language and culture as well. The artificial aggrandizement of the Ukrainian language on the part of the Ukrainian government should justify certain practical didactic changes by right. The aim of this study – based on the analysis of the interviews with twenty teachers of Ukrainian language and literature – is to give an introduction into the process of how, in what way, and to what extent the pedagogic practice of state language teaching has been able to change edging along the prescribed state conditions.

Roginer Oszkár

A jugoszláviai magyar kulturális tér és a geokulturális identitás viszonya 2000 és 2010 között¹

*„Te, jön ez a bácskai paraszt Pestről,
vidd már majd el a nyakamról...
Nyomj bele két kiló csevapot, amit akar...
mesano meszot, meg pelinkovácot,
oszt nosztalgiázzon maga...”²*

Bevezető

Ahhoz, hogy napjaink vajdasági magyar művelődéspolitikai döntéseit, oktatási és tájékoztatási stratégiáit vagy a jelenlegi politikai nyomvonalak irányait egyáltalán megértsük, át kell pásztáznunk a legutóbbi stabilnak vehető állapot pillanatától bekövetkezett változásokat. Kiindulópontként a második Jugoszlávia és az Új Symposion megszűnésével fémjelzett 1992-es, felső határként pedig az egyszerűsített honosítási eljárásról szóló törvény megszületésének évét jelöltem meg. A közel húsz év megannyi változása azok hatványozott értelmezését vonta maga után. Az ezek sorába illeszthető kutatás a közösségi identitás és a tér kapcsolatának tisztázásához szeretne hozzájárulni, továbbá adalékul szolgálni azon folyamat feltérképezéséhez, amely a tárgyalt tér közösségét egy geokulturális részrendszeri állapotból egy etnonemzeti részrendszeri állapotba helyezte át. A földrajzi valóságelemek azon típusait kívánja listázni, amelyek részei voltak a vajdasági magyar geokulturális identitásnak, amelyek eltűntek, felerősödtek vagy esetleg módosultak. A kérdés tehát az, hogy milyen tartalmakkal szegényedett, gazdagodott, töltődött fel újra a belakott tér fogalma az azt visszatükröző (vajdasági) magyar irodalom kultúrtermékeiben.³

¹ Kutatómunkám során az alábbi folyóiratokat dolgoztam fel:

DNS, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék (2004–2010.)

EX Symposion, EX Symposion Alapítvány, Veszprém, (2000–2010.)

Híd, Forum Könyvkiadó, Újvidék (2000–2010.)

Jelfolyam, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék (2008–2010.)

Orbis, Kanizsai Kör Művészeti Műhely, Kanizsa (2000–2002.)

Symposion, Symposion Polgárok Egyesülete, Újvidék (2000–2009.)

Üzenet, Szabadkai Íróközösség, Szabadka (2000–2006.)

Kilátó, Magyar Szó, Újvidék (2000–2010.)

zEtna, zEtna Egyesület, Zenta (2000–2010.)

² Szerbhorváth György: A hírcsinálók. In.: <http://www.zetna.org/zek/konyvek/118/szerbhorvath.html>

³ Jelen tanulmány, a 2011-es Márton Áron Kutatói Szakkollégiumban végzett munka folytatása, így egyrészt az abban megfogalmazott eredményekre hagyatkozik, másrészt annak felépítését, terminológiáját és módszeres egységeit folytatja. A kutatás tárgyát pedig a tavalyi 1992-2000 követő 2001-2010 terjedő időszak képezi.

Ahogy az előző esetben is, a vajdasági magyar folyóiratok szépirodalmi termésére szorítkozom, mert azok egyrészt reprezentatív mintával szolgálnak, másrészt friss, szinte az eseménnyel párhuzamos reakciót képviselnek, harmadrészt a folyóirat médiuma képviseli azt a tág értelemben vett regionális folyamatosságot, amelyet egy ilyen kutatás megkövetel, negyedrészt pedig, mert a vajdasági magyar könyvkiadási gyakorlat nagyban támaszkodik a folyóiratokban előzőleg publikált szövegekre. A folyóiratok tehát a geokulturális identitás topográfiai mátrixáról egy mindenekfelett korhű, frissességükben állandósított és viszonylag teljes képet adnak. Az évtized során az állandó támogatással rendelkező folyóiratok és mellékletek (EX Symposion, Híd, Kilátó, Symposion) többé-kevésbé zavartalanul jelenhettek meg, mellettük új folyóiratokat is alapítottak (DNS, Jelfolyam, Sikoly, zEtna), ugyanakkor bizonyos folyóiratok megszűnni kényszerültek (Orbis, Üzenet). A kutatás ezeken alapul.

(Művelődés)történeti támpontok

Az évtized elején lelassult a fiatal, friss egyetemi oklevéllel rendelkező értelmiségiek (kilencvenes évekből örökölt) kivándorlása. Ez a tendencia viszont csak a 2003-ban bekövetkezett miniszterelnök-merényletig tartott, amikor a rövid, alig hároméves fellendülés után egy újabb, napjainkban is zajló, sokkalta borúlátóbb emigrációs hullám vette kezdetét.⁴

A geokulturális identitás terén is emblemikus millenniumi évet, majd az azt követő időszakot egyik oldalról a rendszerváltás, az újjáéledés, a tartományiségbe vetett új remény; a másik oldalról viszont a további tévesztés, Újvidék legitimációs gyengülése Budapesttel szemben, az átstrukturálódással létrejövő többpólusú művelődési tér határozzák meg. Fontos szempont a már harmadik Jugoszláviává zsugorodott államalakulat tényleges és végleges eltűnése a geopolitikai és ezzel együtt történeti-azonosulási szinterről. A kétezres évekig lassan körvonalazódni látszanak a közösségformáló intézményi keretek; folyóiratokat, díjakat alapítanak, az új kihívásokhoz intézményeket hoznak létre vagy alakítanak át. Az ország szétagulódása folyamán a kapcsolatrendszereket is át kellett gondolni, ugyanakkor szembesülni az ideiglenes vagy tartós emigráció által keletkezett értelmiségi ürrrel. A jugoszláviai/vajdasági magyar irodalom térbeli újrafogalmazásának folyamata pedig, ezzel párhuzamosan zajlik. Ahogy az előző, 1992 – 2000 közötti időszakot vizsgáló tanulmányban áttekintettük, a kilencvenes években fokozott jelentőségre tesz szert az (át)utazás liminális tértapasztalata és a migráns irodalomnak azon ismérve, amely a teret az ideiglenes tartózkodás helyeként kezeli. Pályaudvarok, autópályák, határátkelőhelyek, várótermek válnak cselekvési terekké. Emellett az addig közösnek hitt és a hivatalos

⁴ Lásd bővebben: Pavlov: 2009.

kultúrpolitikai mainstream által támogatott tér széttagolódásával felerősödnek a lokális azonosulási csomópontok. Ennek a legrepresentatívabb képviselője a Szerbhorváth György – Mirmics Gyula – Aaron Blumm által kialakított Dombosi-diskurzus, de egyebütt is olyan szövegek íródnak, amelyekkel a helyi olvasó tud legteljesebben azonosulni. A szubjektum a megnevezett, ám a szélesebb olvasóközönség által ismeretlen város- és falurészekben mozog; a rurális közösség által jól ismert utcasarkokat, kutakat, hidakat jelöli meg cselekményi térként, helyi jelentőséget betöltő tó- és folyóparti részeket emel ki a homogén térből – megnevezi és ezáltal mitizálja is. A folyóiratok különszámokat szentelnek helyi jellegű művelődéstörténeti, építészeti sajátosságoknak, lokális miliót tematizáló kötetek jelennek meg, olyan kommentárokat, jegyzeteket, karcolatokat írnak, amelyek az elbeszélő – az országos, regionális vagy nemzeti viszonylatokhoz képest –, helyi tudását és helyi teret belakó kérdésselvetéseit helyezik előtérbe. Ugyanakkor megjelenik az a tér, amely az elmúlt évtizedek alatt a legstigmatizáltabbak közé tartozott: a szent tér; és habár íródtak már azelőtt is szövegek, amelyek templomokat, azok romjait, temetőket tettek meg tereikként, az előzőektől minőségileg abban különböztek, hogy pusztá építészeti sajátosságokat vagy kulturális mozzanatokat emeltek ki. A szakrális tér valamiféleképpen deszekularizálódott-etnicizálódott, és Aracs, Dombó vagy a bélakúti apátság ilyen értelemben, egy nemzeti előjelű kontinuum térbeli legitimációjának jelentéstöbbletével töltődött fel.

A kétezres évek térbeli váltása

A harmadik évezred első évtizedének térkezelése olyannyira pluralizálódik, hogy már az említett lokalitás is elveszíti a szubjektum által felépített jelentőségét. A lokális tér, valamint a benne lakozó lokális közösség már nem az egyetlen lehetséges tér és közösség egyetlen lehetséges kapcsolatát képviseli a számtalan terek és közösségek egyikeként. Ez a tér már nem az origó, nem a világ közepe, hanem csak egyike azon csomópontoknak, amely a többiekkel hálózatba rendeződve meghatározza a szubjektum különféle, egymást átfedő identitásait. A lokalitás egyúttal a térnek egy olyan monolitikus felfogása, amely a szubjektumnak mindenekfelett a meghittség érzését biztosította; az összes tapasztalat forrása volt, minden a lokális térből fakadt és a szubjektum által gyakorolt narratívákon át ugyanabba is torkollott vissza – a kör bezárult. A kétezres években viszont a lokális narratívákba vetett hit, valamint maga a lokális tér diffúz, másoktól való teljes függetlensége radikálisan leértékelődött: „*És ugyanúgy vagyok jól Szegeden, mint ahogy Hegyesen.*”⁵

A tértapasztalat másik fontos aspektusa a kétezres években szárnyát bontogató íronemzedéknek, a vízumkényszer és egyéb bürokráciai akadályok felszámolásával

5 Sáfrány Attila: Léptek. In. Üzenet. 2002. Tél

lehetővé tett mobilitása volt, és bár így egyre ritkábban találkozunk azokkal az augé-i nem-helyekkel⁶, amelyek nélkül a kilencvenes éveket el sem tudtuk volna képzelni, a kétezres évek korszellemét leginkább magában a tranzit jellegben ragadhatjuk meg: „*A háttérben ott lapítanak az átutazás fáradalmi. A tudat, hogy mindent elmos az utazás vontatott uszályaitól dagadó folyó vize. A folyó, amely már a kollektív öntudat archetípusait is söpri, hőmpölyögteti, megvillantja egy-egy pillanatra a napsütésben. És a termelődő időszerű diskurzusokat felkapja, élteti, elnyeli. Hogy lennének?! Borzalmasan és nagyszerűen, kétségtelenül. Van remény.*“⁷

A lokálisból való nyitás, valamint a lokális mellé felsorakoztatott, ahhoz kapcsolódó helyek mellett nagyobb térbeli egységekkel is találkozhatunk. Egyre hangsúlyosabbá válik Bácska és Bánát mint topográfiai megjelölés, de a városok azonosulási csomópontjai is akárha nyugvópontra jutottak volna. A kilencvenes évek visszavonulásához képest a vízrajz is átértékelődik. A Duna, Tisza, Bega, Palics, Krivaj így nem a helyi mozdulatlanul azonosulási csomópontjára való hirtelen ráközelítésében, atomisztikus elemzésében vagy az énnel való magányos kapcsolatában, hanem az egymással összefüggő csomópontok közös nevezőjeként a ragadható meg. A kétezres években a szubjektum és a vízföldrajz adta hely, más helyszínekkal együtt egy nagyobb térbeli egység részét képezik, leírása is inkább felülnézetből, egy összetettebb térbeli kompozíción belül történik.

A posztjugoszláv nosztalgia és a Kárpát-medencei származástudat két nehezen összeegyeztethető platformnak bizonyul, és a terek talán akkor tömbösülnek a legszembetűnőbben, amikor a szubjektum kívülről kényszerül rájuk tekinteni:

„azt írták hogy Hungary/Hongaarse majd egy emilen azt

kérdezték nem inkorrekt-e ez így

s én válaszolni akartam írják kötőjellel

azt is hozzá még hogy Jugoslavija/Joegoslavie

de végül is nem emileztem nekik

azon tűnődtem mire megérkezik emilem

jugoszlávia talán már meg is szűnik létezni

szerbiát írni meg viszont egyelőre még semmi kedvem

talán már meg sem is tanulom írni

legalábbis nálam már nem fog beidegződni a dolog

noha per pillanat koštunica jugoszláviájával szemben én

⁶ Lásd bővebben: AUGÉ: 2005.

⁷ Csányi Erzsébet: *Hogylét*. In: *Üzenet*, 2002. tél

*éppen djindjić szerbiáját támogatom
jóllehet láttam miodrag pavlović neve mellé azt írták Servie/Serbia
vešovićnál pedig csupán csak azt hogy Bosnië/Bosnia
gondoltam végre legyek én is az ami mindig is voltam
hagytam a Hungaryan/Hongaarse-t”⁸*

A posztjugoszláv kor a fokozatosan kialakuló párhuzamos kánonok, a Deleuze-Guattari-féle rizóma-tér és a monádszerű⁹, sokszor mobil és transzkulturális jegyeket is ötvöző azonosulási háló kora. Az egyértelműen központosított struktúrák és a nemzetállam megfeneklésével, az internet adta publikálási lehetőségek gyakorlatával, valamint a térbeli azonosulási lehetőségek megsokszorozódásával, a szubjektum mondhatni bárhova felzárkózhat. A gyakorlatban levő térbeli azonosulásnál ezeknek tudhatók be az opusok közötti hatalmas különbségek, ugyanakkor az a heterogenitás is, amely akár az egyetlen életművön belüli szövegekben is tetten érhető: „*Karadjordjevóban megismerkedtem egy muzulmán lánnyal. [...] Repülővel körözni Dubrovnik felett, aztán meg egy hajnali busszal ellopakodni onnan[...] Szarejevo és Zágráb. Szép kis hazafelé út. [...] Mintha nagylánykodni próbálnék a palicsi diszkóban, [...] Knin fog eszembe jutni? A felrobbantott sín? [...] Sárga, drága, bácskai homok.[...] És nem fáj, hogy Knin után távolabb került a tenger, elérhetlenebb lett. [...] Nemrég még a Képes Ifjt terveztük újjvidéki albérletében.*”¹⁰

Vita Migratiana

A kilencvenes évek társadalmi, politikai, gazdasági és megannyi más jellegű bezártsága után, 2000-től szabadabban – eleinte csak vízummal, később annak egy könnyebben hozzáférhető formájával, majd az évtized végére már vízummentesen is – lehetett utazni. A kétezres éveket, ilyen értelemben a külföldi és belföldi utazás, a hosszabb, rövidebb magyarországi vagy tengerparti tartózkodások, néhány esetben a véglegesített emigráció jellemezte. Az idősebb írónemzedékek újra eljuthattak azokra a helyekre, amelyektől elzártnak kellett élniük, a fiatalabbak pedig már eleve a hatványozott mobilitás tudatával szocializálódtak. Emellett a fiatal vajdasági értelmiségiek közül sokan Magyarországi egyetemi központokból kerültek ki, tértapasztalatuk így már sokkalta heterogénebb volt, mint azoké, akik pályájukon az előző évtized elején indultak el. A szövegek sokszor rég látott vagy újonnan megtapasztalt terekről szólnak, és lévén, hogy ezek már elérhetők,

⁸ Tolnai Ottó: Ómama II., In. Ómama egy rotterdami gengszterfilmben. <http://www.zetna.org/zek/konyvek/114/tolnai07.html>

⁹ Vö: Habermas, 2006.

¹⁰ Lovas Ildikó: A szerelem próbája <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/37/5makro3m.html>

a hozzájuk fűződő tapasztalat sem annyira az idealizált térhez vezető viszontagságos útról szól, hanem, a pusztá célként való megemlítésen túl, magáról a térről.

A kilencvenes években elszaporodott augé-i nem-helyek átadták helyüket az antropológiai helyeknek. Bár már nem csak azok relacionális értéke, vagy az utazás két pontja között kialakuló feszültség a fontos, az évtized során sok olyan szöveg születik, amelyben az utazás a téma, ahol egymás után jelennek meg egymástól távol levő, de még elérhető terek. Több olyan regény is születik, melynek cselekménye ebben a „közöttlétben” bomlik ki (Nagy Abonyi Árpád: *Budapest retour*, Bozsik Péter: *Vándorszakács*), ugyanakkor vannak olyan szövegek is, amelyek egyetlen narratív szálra fűzik a szubjektum (legtöbb esetben énelbeszlő) élete során, utazás által megtapasztalt tereit. Ennek a heterotópiái alakulástörténetnek talán legjobb példája egy így kezdődő írás: „*Anyámmal soha nem voltam Dubrovnikba, se a tengeren. Egyszer Belgrádba mentünk az unokaöcsémmel*”, majd a tengerparttól, Németországon át egészen a topolyai lokális terekig így folytatódik „*Legközelebb Magyarországra utaztunk anyuval és apuval, meg egy kicsi Fityóval (Zastava – Fiat Piccolino). Talán nyolc-kilenc lehettem. Én csak az éjszakákra emlékszem, talán a pisi miatt. Az első éjjelt Szegeden töltöttük, anyuval az autóban kuporogtunk, apu egy közeli kocsmában sörözött vagy pálinkázott. Másnap Kecskeméten az Aranyhomokban szálltunk meg, a harmadik vagy a negyedik emeleten kaptunk szobát, akkor voltam először liftben. A harmadik éjszakát már Budapesten, a Hősök tere mögött, a Városligetben töltöttük, az autóban. Másnap Kispestre mentünk, mert apám megismerkedett a közelben közlekedő villamos sofőrjével, aki meghívott bennünket magához. Azt tudom, hogy alig fértünk be a szobába. Vájon hogyan, merre, mikor jutottunk haza Bácsstopolyára, nem tudom.*”¹¹

A határokon átnyúló kapcsolatok, vagy egyáltalán az egyénin át a közösségi identitásba beépítendő terek lehetőség feltétele sokszor egyetlen mondatban is megragadható: „*Vagyis inkább egyszerre vagyok két helyen. Már mint Újvidéken leledzek, de mégis Csíkszeredán. És inkább ott.*”¹² vagy „*A hegyes Balkánról, ide nekem, a nyolcadik kerületbe?*”¹³. A homogén térből kiemelkedő tömböket ugyanakkor történelmi távlatba is helyezhetjük, ebben az esetben 1904-be: „*beleértve a moholgunarasi és az algyői tanyát is, alig két hét leforgása alatt pénzzé tette, fogatot bérelt magának Bácskossuthfalva legmenőbb lókupecánál, és elhajtatott Szeged városába*”¹⁴ Ugyanakkor sokszor csak frissülő tértapasztalatról van szó, ahol a szubjektum több évtizednyi időbeli távot valamint saját és idegen tértapasztalatot köt össze. Olyan terekről van szó, amelyek nem voltak ismeretlenek, így a helyük is megvolt az egyéni emlékezetben, a szöveg pedig csak az utat dokumentálja: „*Szóval svercer!*”¹⁵

11 Fenyvesi Ottó: *Dagály előtt*. In: *Symposion*, 2004/41-42. 5.o.

12 Török Arnold: *Ki-s-ülés*. In: *Magyar Szó – Kilátó*, 2005/április 23-24.

13 Bördör Pál: *Jegyzet a jegyzetről*. In: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/73/bondor.html>

14 Danyi Zoltán: *Az elherdált vagyon*. In: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/70/danyi.html>

15 Értsd: csempész, kalandor

volt az öreg, a régi, jóvágású beat-nemzedéki fajtából, aki átjárt a csajával Szegedre, ha itt játszott az Illés (ilyenkor farmernadrágot, tiszta szeszt, jófajta birspálinkát), ... felment Pestre a csajával meg a haverokkal a Képzelt riportra, mert nekik elintézték a jegyeket (az egyik haver hangosított), aztán hazament Szabadkára, mintha ő nem is csinált volna semmit¹⁶

Amint láthatjuk, a szövegek zömében magyarulakta tereket tömbösítenek emlékekként, ezeknek a geokulturális identitásba való beépítése pedig sokszor már a címben, vagy az alcímben is megragadható, mint például Pressburger Csaba és Szakmány György négykezes gonzo-tudósításában a Sziget-fesztiválról 1999-ben: *Férgek kiszorulása a fából, avagy YU via HU*¹⁷. Ugyanakkor nem csak a külföldi terek beemelése idézett elő identitásbeli módosulást. A posztjugoszláv tér Vajdaságon kívül eső része mellett a szövegek sokszor Vajdaságon belüli utazások mátrixát is leképezik: „A Földön kívüli pályán, két lapály, Szabadka és Zenta között Orom tolató-pályaudvara a csúcs, az úrbázis, Bogarasnál ismeretlen lények szállnak fel, ismeretlen kapadohányt füstölnek, és azt sem látni, mikor vesznek levegőt.”¹⁸ vagy egy Kormányeltörésben-parafraízis: „én jární iskola/ Zenta, jönni Újvidék,/ Művészeti Akadémia”¹⁹.

Valós és kevésbé valós városok

Az évtized folyamán a vajdasági településhálózatban egyfajta urbanizáció zajlik: az intézmények munkájának szabályozása, a pályázati rendszer fokozatos kiépülése, a fesztiválok helyhez kötöttsége és vonzereje. Ehhez az új iskolaközpontok létesülése is hozzájárult. A Kanizsa Nemzetközi Jazz- és Világzenei fesztivál, az Exit, a Trenchtown, a Zentai Nyári Ifjúsági Játékok, a Desiré színházi fesztivál csak néhány azok közül, amelyeket az új társadalmi törésvonalak mentén szökkentek szárba. Ugyanilyen fontosságúak a zentai és szabadkai tehetséggondozó gimnáziumok, a Kosztolányi Dezső Színház, valamint a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium is. Ezek a művelődéspolitikai intézmények kialakítják a hozzájuk való társadalmi kötődéseket, s tevékenységi formájukat is elsősorban a várossal azonosítják. Az ezekben a központokban létrejövő szellemi körök is – egyik legmarkánsabb ismertetőjegyüként – sokszor magát a várost jelölik meg: „*A Jelfolyam on-line művészeti folyóirat 2008-ban látta meg a napvilágot és a Duna-partot Újvidéken*”²⁰. Emellett, az előző évtized elszigetelt benuhltsága után Újvidék újra felsorakozhat más városok mellé: „*A galambokat etetik Velencében, etetik Dubrovnikban, s etetik Újvidéken. Etetik mindenütt.*”²¹

16 Zanin Éva: Határsértés. In. Symposion, 2003/37-38, 2.o.

17 <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/29/sziget.html>

18 Beszédes István: Kalandozás a teletskai galaxison át. In. <http://www.zetna.org/zek/hirek/4/sin.html>

19 Szabó Palócz Attila: Magamba fordulok. In. <http://www.zetna.org/zek/konyvek/72/palocz23.html>

20 <http://www.jelfolyam.org.rs/#>

21 Németh István: Papírszeletek. In. Híd, 2002/feb., 172.o.

Több vers, novella, dráma vagy regény fontosnak tartja azt, hogy a cselekmény tere megnevezett legyen, hogy már a tér pusztá léte is jelentéshordozó legyen azáltal, hogy a narratíva elidegeníthetetlen része maga a hazai nagyváros lesz. Az itt és most tényleges valóságának megszövegezése olyan sok adalékos jelentést hordoz, hogy külön elemzés tárgya lehetne már a „*play noir helyi színekben*”²² műfajmegjelölő alcím, vagy az első szerzői megjegyzések egyike: „*Történik egy szerbiai nagyvárosban, annak különböző belső és külső helyszínein, napjainkban.*”²³. Hasonló térbeli jelentőségre tesz szert Deák Ferenc egyik filmforgatókönyve, amely már nem csak a rendező és a színészek tájékoztatására, hanem a nézők számára is láthatóvá akarja tenni a helyszínt és az időpontot: „*Külső alkonyat (a film kezdetén felirat is): 1999. március 24., Újvidék.*”²⁴ Újvidék többször csak utalásszerűen van jelen: „*s ott lebeg most is a főváros és Karlóca/ között a föld s az ég közötti résben,*”²⁵ ugyanakkor sokszor megnevezetten, felboncolva és térképként kiterítve is: „*Finka néni a balzakova 14 alatti földszintes lakásának kertajtaján kilépett a limáni sötétbe[...]* Vučko és a Jugoplastika fényreklámja, ami messzire ellátzott a Futaki úton. [...] Aztán búcsút vett a lépcsőktől és a Fórum épületbe került, amit jobban szeretett, főleg a menzát, ahol sárga tálakban vitték haza a bécsi szeleteket az emberek.”²⁶ A város mindenesetre rendre a nagyváros képében jelenik meg, Újvidék így a végtelen lehetőségek tárházává, labirintussá, megszerkesztett káosszá, a kiszámíthatatlanság terévé alakul. A város elsősorban abban különbözik a falutól, hogy az ember szándékosan is elveszhet benne, mert nagyobb, mert képtelenség a maga teljességében kiismerni, mert örökké változik és új kihívásokkal kecsegtet. A város sok esetben a közösségi felejtés és a magánmitológia helye:

„*Anikó dagerrotípiát vesz elő.*

- *Mi ez?*

Hilda engedelmesen válaszol.

- *Újvidék 1911-ben.*

- *Nem ez Atlantisz, neontúzzel az egén.*”²⁷

Egy lehetséges lokális identitás képében természetesen nem csak újvidéki terek jelennek meg, az összefüggő érvelés miatt viszont egyetlen város mellett kellett dönteni. Zenta, Szabadka és Kanizsa Újvidékhez hasonló rendszerességgel jelentkeznek, Budapest és Szeged már ritkábban, Belgrád szinte soha. A fizikai tér városai mellett

22 Lénárd Róbert: 243. In. *Híd*, 2009/jan., 34.o.

23 Lénárd Róbert: 243. In. *Híd*, 2009/jan., 34.o.

24 Deák Ferenc: Zárványfények 2004/márc.

25 Harkai Vass Éva: *Triptichon*. In. *Üzenet*: 2001/nyár

26 Fenyvesi Áron: Novi Sad “az olyan város”. In. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/88/fenyvesia.html>

27 Jódal Kálmán: Újvidéki gettó, avagy Rövidpróza a félelemről, a hazáról és a személyes mitológiáról. In. *Symposion*, 2001/tavaszi, 44.o.

viszont felsorakoznak a képzeletbeli és/vagy virtuális valóságban felépülő, tereket, rakpartokat, utcákat és házszámokat hátukon hordozó városok is. A képzeletbeli falvak közül Vasagyi Mária így alakítja ki Lombost,²⁸ Deák Ferenc Magyarsarlóst.²⁹ A városok közül talán Mirnics Gyula Krogstatját³⁰ érdemes megemlíteni és természetesen a teljes városi infrastruktúrával, parkokkal, rakparttal, folyóval, galériával, kamaramozival, motellel, kertészeti főiskolával és természetesen házszámokkal ellátott Zynthanovát, amelyet maguk a szerzők hoztak létre a zEtna webmagazin digitális felületén. Ez a tér természetesen nem része a közösségi identitásnak, a lokális visszavonulásnak viszont érdekes mutatója. Nagy Abonyi Árpád (címe: Zynthanova, Napsugár rakpart 3.) így ír az új térről:

„- *Elköltözöm - ismétellem meg határozottan, - kivonulok!*

- *Igen? És hová, ha szabad érdeklődnöm? - kérdezte enyhe gúnnyal.*

- *Egy új városba. Ahol még sohasem jártam. Ahol még sohasem jártál.*

- *Nagyszerű- jegyezte meg, - és hol van az az új város?*

- *A Zentával szemközti oldalon, a Tisza bal partján. Zynthanova a neve.*”³¹

A téma olyan kézenfekvőnek tűnt, hogy a megkonstruált városhoz sokan várostörténeti mozzanatokot kapcsoltak, ugyanakkor éles különbséget tettek a Tisza egyik partján levő Zenta és a vele szemben alapított Zynthanova között: „*Ez a Tiszaparti Hajnal utca, vagy két évszázada létező közöcske, nem volt mindig a pirkadatról elnevezve. Valaha 160–180 éve még Mihál utzája volt, talán az arkangyaltól, talán valami ismertebb halásztól származtatta keresztapját. Hogy mikor és miért lett Hajnal utca, ki tudhatja? De az volt a XIX. század végén. Ózenta másik Hajnal utcája nem is Hajnal utca. Mert soha nem volt az. Nem is hívták annak, nem is irták annak.*”³²

A lokalitásból

A kilencvenes évek második felében kulmináló lokális diskurzus fokozatos kimerülését írja le Szerbhorváth György már 2001-ben: „*ahogyan a kilencvenes évek közepén általunk művelt (?) dombosi-diskurzussal sem tudok már mit kezdeni. A dombosi-diskurzust, ugye, Virág Gábor indította be, nélküle, avagy ötlete nélkül most nem is igen lenne miről beszélni [...], aztán Mirnics Gyula meg én lazán hozzákapcsolódtunk, Papp Tibor*

²⁸ Vasagyi Mária: Iratok a lombosi levéltárból. In: Üzenet, 2002/nyár

²⁹ Deák Ferenc: Rétegek. In: Híd, 2002/jún.

³⁰ Mirnics Gyula: Az Úré a szabadítás. In: Symposion, 2003/35-36, 17.o.

³¹ Nagy Abonyi Árpád: Elköltözöm. In: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/79/nagya.html>

³² Balogh István: Hajnal utcákról mesélek, barátaim <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/79/balogh7.html>

meg egy számomra igen ködös ideológiát gyártott köréje, [...] a Magyar utcában, a II. Rákóczi utcában és főképpen a kishegyesi (dombosi) kocsmákban, esetleg a Symposium által Bácska-szerte folytatott, vagy inkább csak folytatgatott diskurzus inkább játék volt, mintsem véres és komoly(kodó) próbálkozás az irodalom terén. [...] Az egésztől végül és amúgy akkor ment el a kedvem, amikor a dettó kishegyesi Táltos köré csoportosulók beindították a lankási diskurzust.”³³ A lokális, mindazonáltal nem tűnt el; egyrészt, még az évtized végéig is megmaradt egy vonulata a kilencvenes években gyakorlattá vált lokális azonosulási mintáknak, másrészt bekövetkezett az a más terek felé irányuló, tereket összekapcsoló nyitás, amelyet leginkább a kilencvenes évek közepén lezajlott lokális miliőbe való visszavonulás fordított folyamatoként írhatunk le. A kétezres évekre már csak néhány szerző maradt azokból, akik a lokalitáson belül levő szövegeket írtak (pl. Aaron Blumm: *Biciklizéseink* Török Zolival, Végel László: *Neoplanta*). A mitizált, ám még mindig jól beazonosítható macondói beszédmóddal való folyamatos kapcsolat így egyre ritkábban és egyre rövidebb formában fordul elő, vonzereje – a nemzeti, transznemzeti, regionális és más azonosulási minták mellett – mindazonáltal életképes. „A posztmodern gondolkodás közösségi, lokális igazságokról és bizonyosságokról ábrándozik, amelyekről azt reméli, hogy át tudják venni a civilizálódás azon feladatát, amelyet a nemzetállamok átfogó és univerzalisztikus igazságai és bizonyosságai nem tudtak ellátni; abba fekteti reményét, hogy a gondolkodás, érzés, akarat és tett egy olyan egységét biztosítja, amely az erőszakot csak valami jogtalanul elképzelhetőnek láttatja. A neotribalisztikusan posztulált közösségek ugyanakkor, a reménykedésen túl mást nem tehetnek.”³⁴

A kilencvenes évek lokális diskurzusának egy kissé megkésett folytatását láthatjuk a Hídban 2009-ben, Végel László: *Az ígéretföldje*,³⁵ újvidékről szóló, Jódal Rózsa: *Kossssava*³⁶, alcímében Verseci mese, Vasagyi Mária: *Zombori mese*³⁷, Jódal Kálmán: *Retro-partisanisches Neusatz märchen (Teddybär-remix)*³⁸ úgyszintén a tartományi székvárosához kapcsolódó szövegekben. A térség irodalmának legmarkánsabb lokális disurzusát a már említett ifj. Virág Gábor, alias Aaron Blumm, ebben az esetben Aaron Darkblumm képviseli, akinek azonosulási hálóját nem tágult, nem is szűkült az elmúlt csaknem két évtizedben, sűrűsége, tereinek kimunkáltsága, a helyi topográfiai mátrix viszont egyre pontosabb, egyre részletesebb lett: „*Három utca nyesti a házunkat, három*

33 Szerbhorváth György: Hazabeszélés. In: Üzenet, 2001. tele.

34 „Das postmoderne Denken ist voller Träume von gemeinschaftlichen, lokalen Wahrheiten und Gewissheiten, von denen man hofft, dass sie jene Aufgabe der Zivilisierung übernehmen, die die umfassenden, universalistischen Wahrheiten und Gewissheiten der Nationalstaaten nicht erfüllen konnten; man hofft, dass sie eine Einheit von Denken, Fühlen, Wollen und Handeln stiften und damit Gewalt nur als unberechtigt denkbar erscheinen lassen. Die neotribalistischen postulierten Gemeinschaften können jedoch gar nicht anders, als an diese Hoffnungen zu Glauben“ (Miller-Soeffner 1996:59.)

35 Végel László: *Az ígéretföldje*. In.: Híd, 2009/máj.3.o.

36 Jódal Rózsa: *Kossssava*. In.: Híd, 2009/aug.

37 Vasagyi Mária: *Zombori mese*. In.: Híd, 2009/aug.

38 Jódal Kálmán: *Retro-partisanisches Neusatz märchen (Teddybär-remix)*. In.: Híd, 2009/aug.

utcahossznyi hólapát (teli a hócipőm), egy Magyar, kettő Zsák, kilenc Kis Ferenc [...] A Pöndöl ötkor zár, szerencsére akkor már minden szomszéd alszik“.³⁹ Az egyébként fikatív, pszichodelikus, szándékosan torzított terekben mozgó szubjektum Szögi Csaba munkásságában, énelbeszélőként néha mégis betéved a lokális miliőbe: „*Nem tudom, hol vagyok. [...] Danit várom a Saloon kocsmában, szarrá szívtam a fejem, a skizofréniám tökéletes. [...] A Mojóban ülök, az tuti*”⁴⁰ Ezek mellé felsorakoztatható Pressburger Csaba Újvidéke is, amely pont azáltal lesz lokálissá, hogy, bár pontos leírását adja a helynek, a helysége sehol sem történik utalás, így csak azok tudják elhelyezni a világban, akik birtokolják azt a helyi térismeretet, amely a megnevezetlen elemeket feloldja: „*Több öröme és bánata is lehet a szatócsüzlet tulajdonosának, amíg tönkre nem megy. Ezek közül kettőt szoktam elképzelni - egy örömet és egy bosszúságot -, amikor a 9-es buszom a Dastal nevű vegyeskereskedés előtt halad el.*”⁴¹ A kétezres évektől, részben a világháló segítségével, részben azért, mert a felgyorsult mobilitás adta lehetőségek eleve feloldják a zártságot, és azért is, mert teljességében felszámolódnak az államhatalmi legitimációs- és kontrollmechanizmusok egy Deleuze- és Guattari-féle rizómaszerű irodalmi tevékenység bontakozik ki. Lényegében a hálózatba szerveződő azonosulási csomópontoknak a leképezéséről van szó. A mindennemű központosításon túl létező, egyre összetettebb hálózatokba szerveződő lokális tértapasztalatok mozaikja ugyanakkor nem csak a vajdasági magyar irodalom szervezőmódja; térbeli lenyomatukat így alakítják ki az euroatlanti világ egyéb közösségi identitáskonstrukciói is. Az előző tértapasztalatoktól viszont ez nem csak külalakjában tér el, hanem abban az önszerveződésben is, amely egyrészt a nyitottságban, bővíthetőségében és befogadókészségben mutatkozik meg, másrészt pedig abban, hogy a lokális térrel való azonosulás nem zárja ki egy nagyobb, akár rétegzettebb rendszer lehetőségét sem. Ilyen értelemben nem azt vesszük észre, hogy a teljesség igényével, a lehető legparányibbra redukált geokulturális egységet ruházzák fel, hanem azt, hogy – bár a szubjektum ritkán lép ki a helyi tudás keretei közül – a lokális teret mégsem egyetlen világgént, hanem a lehetséges világok egyikeként tünteti fel. Ez, ugyanakkor azt is magával hozta, hogy a sajátként értelmezett közös térbe államhatárokon túli terek is bekerülhetnek, de a nemzetállam eszméjének zátonyra futásával ez már csak egy mellékhatás.

A lokális meghaladása ilyen értelemben elsősorban szociografikus jellegű, és kevésbé jellemző rá a kilencvenes évekbeli mitizáltság, így a narráció is eltekint attól, hogy térbeli vonatkozásait legteljesebben a helyi tértapasztalattal bíró olvasó értelmezhesse. A lokális tér már nem a körülötte elterülő terek iránt közömbös és a mesterséges teljességben létező zárt világ – a kétezres években inkább kapcsolódási pontokat kínál fel: „*Legtöbbször olyan utakon járok, melyek az adott két pont között - görbék. [...] miközben a fényel együtt, jótékonyan alávetem magam a makrogravitáció*

39 Aaron Darkblumm: A kilátás kiváló. In. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/4/darkblumm.html>

40 Szögi Csaba: Titok. In. Sikoly 2004/1. 40.o.

41 Pressburger Csaba-Saul: A boltos öröme és bánata. In.: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/86/pressburger.html>

mindenható erejének ott, Csantavér és Visnyevác között, félúton.[...] A Telecskai dombok nyúlványára épült Visnyevác eközben éjjel-nappal mély álmát alussza[...] Néha erőt vesz rajtam valami furcsa nosztalgia, hogy a Zobnatica és Zsednik közötti Mali Beograd nevezetű falucska egyenes országuittal átszelt központjában megálljak egy rövid pihenőre.[...] Zentai vagyok, mondom, s bölintok is hozzá.”⁴² Egy másik helyen: „1944. októberében esett fogságba a temerini malom előtt, az akkor még tanyákkal tarkított, zsiros Délvidéken.”⁴³ A pontos térbeli beágyazás – a nagyobb egészek láttatása céljából is – sokszor fokozatosan, ráközelítésszerűen történik: „Éppen ott, ahol geográfiailag kezdődik a Balkán, a Duna-parti Péterváradon vártam Futrinkát, amikor hazajött a katonaságból. Stílszerűen a Pisztoly kávéházban adtunk egymásnak találkat.”⁴⁴, ugyanez rövidebb úton is megtörténhet: „a törökkanizsai pszichiátrián/ télen nyáron nagy a hőség”⁴⁵

Az (össze)folyó-vizek

Ahogy a kilencvenes, úgy a kétezres években is ráilleszthetők a vízrajzra a lokális azonosulási minták. A folyók, patakok, erek, csatornák, tavak már nem az egy helyben gomolygó zavaros víz képét keltik, és a közösségi azonosulási hálóban sem az egy pontban megsűrűsödött kulturális emlékezet felduzzadását látjuk magával a szubjektummal a középpontban, hanem a pontokat összekötő egyenest: „A sétálók, a gyerekek, mindannyian a folyót bámultuk, hogy úszik le Újvidék a Dunán. Úszott a város és gyárak, a Sport- és Üzletközpont, a tv torony, a péterváradi vár az erődítménnyel együtt, és úszott, távolodott, eltűnőben volt arcának déli oldala felé.”⁴⁶

Az összekötő jellegen túl olyan ritkaságokra is bukkanhatunk, amelyek ugyanazon tér egymás felváltó és semlegesítő politikai-társadalmi-történeti értelmezéseinek kavardását tematizálják. Az egymással szembenálló és egymást óhatatlanul kioltó geopolitikai értelmezések és ideológiai váltások során így sajátos identitásválságok következtek be:

„- Berki! Hol ered a Tisza, s hol ömlik a Dunába?

- Tanár néptárs, a Tisza Magyarországon ered, s Magyarországon ömlik a Dunába!

- Jó reggelt! Leülhetsz. Lakatos?

42 Verebes Ernő: Két pont között. In. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/89/verebes2.html>

43 Verebes Ernő: nŐbekezdések. In. Üzenet, 2005/nyár

44 Szakmány György: Apu nem megy sehová. In. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/103/szakmany.html>

45 Bogdán József: A törökkanizsai pszichiátrián. In. <http://www.zetna.org/zek/konyvek/83/bogdan3.html>

46 Ladik Katalin: Vészkijárat. In. Üzenet, 2000/7-8-9.

- *Tanár néptárs, a Tisza a Szovjetunióban ered, és...*

- *És?*

- *És beleömlik a Dunába.*

- *Helyes. Oda ömlik. De hol?*

Lakatos hallgatott.

- *Kissóti?*

A padból alig kilátszó Kissóti harsányan kivágta:

- *A Tisza Titelnél ömlik a Dunába!*

- *Úgy van. És hol helyezkedik el az a Titel?*

- *A Titeli-fennsík lábánál.*

- *Helyes. Most még csak azt áruld el nekünk Kissóti, hogy hívják azt az országot, ahol a Titeli-fennsík húzódik.*

- *Jugoszlávia – nyögte ki Kissóti belevörösödve saját maga együgyűségébe.*

- *Na végre! – lélegzett fel az osztályfőnök – Hogy hangzik hát a helyes válasz? Barna II.*

- *Tanár néptárs, a helyes válasz úgy hangzik, hogy a Tisza... hogy a Tisza a Szovjetunióban ered, és minálunk folyik a Dunába.*

- *Ehhez kellett az a nagy ész? – állt meg Császár a két padosor előtt. – Hányszor mondtam még, hogy az, amit itt bemagoltattak veletek a négyéves megszállás alatt, az többé nem érvényes! A világ körülöttek gyökeresen megváltozott! Ezt jól véssétek az eszetekbe. És tessék az órákra készülni. Értettem?"⁴⁷*

A folyóvizek közül a bácskaiak és a bánátiak egyaránt jelen vannak, sőt bekerülnek olyanok is, amelyek a szomszédos államokban folynak: „*A Maros és az Al-Duna/ között most (is)/ pogányul sistergő/ az ég.*”⁴⁸ A kisebb folyamok sem maradnak ki: „*Nekünk, akik otthon majdhogynem az egész nyarat a Bega partján töltöttük, szinte elviselhetetlen volt ez az ebéd utáni szieszta.[...]s útban a Temes felé meg-megállt gyönyörködni a vadvirágos rétbén.*”⁴⁹

47 Németh István: Feketét figyelik. In. *Híd*, 200/márc-ápr.105.o.

48 Cs. Simon István: Sistergő. In. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/86/simon.html>

49 Burkus Valéria: Nudista lelkek. In. *Üzenet*, 2000/júl-szept.

Ami viszont a közösségi identitás vízföldrajzi vetületében talán a legfontosabb, hogy kinek régi, kinek új – de mindenképpen külföldi, újra valós tértapasztalattá lesz az Adria: „A tengerre először a negyedik általános elvégzése után, ezerkilencszázhatvanötben jutottam el. Két hetes nyári vakáció az Adria egyik legcsodálatosabb szigetén, Lošinjon. [...] Engem akkor különösebben semmi nem érdekelt, pláne nem a tenger, csak a foci. [...] Egy nagy, ósdi kőházban volt a szállásunk. Húsz-harminc fiú egy szobában. Katonás fegyelem, sorakozó, napi parancs, napközben strandolás, uzsonnaosztás, este vacsora, tábortűz, ügyeletes őrség, séta a kikötőben.”⁵⁰

Nagyobb egységek

A kilencvenes évek térbeli bizonytalansága közepette háttérbe szorult a nagyobb térelemekkel való azonosulás, és inkább a szülőfalut, a biztosnak és elidegeníthetetlennek tűnő lokális közösség terét részesítették előnyben. A kétezres években ugyanakkor, akárha egy méreteiben, térbeli kapcsolatrendszerében, mitológiájában kiterjedtebb háló felvállalásába bocsátkoznának, újra megjelenik a nagyobb térelemekkel való azonosulás, a stabilizálódó geopolitikai helyzetből adódóan pedig megállapítható, hogy hol ér véget a saját és hol kezdődik az idegen tér.

Bácska-Bánát

„Múltak az évek és egyre kevesebb levelet kapott táj hazájából, a Balkán és a Közép-Európa határsávjában meghúzódó Bácskából.”⁵¹ Bácska, az otthon képe többnyire összeforr azzal a szentimentális, biedermeieres, ugyanakkor rusztkus és goromba Bácskával, amely a századfordulón alakult ki. Az azonosulási hálóban hol eltűnő, hol a felszínre törő Duna-Tisza közé szűkülő dél-alföldi ék, a vajdasági magyar irodalom sajátos Heimat-képzeteként jelenik meg. Ez a tér nem politikai entitás és nem is adminisztratív egység; amit pedig a szövegekben olvashatunk róla, az valós valamint képzeletbeli jegyeket egyaránt ötvöz, és elsősorban a gyermekkorral, a családi emlékezettel, a „gyökerekkel”, annak nyelvi és kulturális megfelelőivel függ össze: „mond, a faragatlan bácskai/ kupában hogyan bugyogott a/ boros multi(kulti) vitamin?”⁵²

Bácska (és Bánát is), mint azonosulási csomópont már túl is lép a pusztai térbeli imagináció jelentésmezéjén és bizonyos értelemben metaforává, sajátos szabályok alapján működő, sajátos viselkedésmintákat, szokásokat, gazdasági helyzetet fedő mitológiai térré alakul. Emellett rendre központot nélkülöző vidékként jelenik meg,

50 Fenyvesi Ottó: Dagály előtt. In: Symposium, 2004/41-42. 5.o.

51 Végel László: Szélrózsa. In.: Üzenet, 2003/tél

52 Kollár Árpád: cantio mikhael de sabatkka. In.: <http://www.zetna.org/zek/konyvek/113/kollar34.html>

amely, bár kisebb egységekre is bontható, mozaikszerűségében mégis egy teljes világot alkot, és hordoz valamit abból a származástudatból, amely minőségileg elkülöníti a többitől: „*most ugyan Magyarországról, azon belül Szegedről jövök, de tulajdonképpen bácskai, közelebbről – ha virtuálisan is – szekicsi volnék*“⁵³ vagy „*Kisbácskai gyerek vagyok./[...] Csantavéri./[...] Pontosabban/ csingágósi. Külfalusi.*“⁵⁴. A Heimat-jelenséghez emellett hozzátartozik még az is, amit Radomir Konstantinović a vidék szellemének nevez. Ez a közösségileg megmutakozó, a vidéki geokulturális identitásra integráló erővel bíró, mindazonáltal nehezen definiálható és megfoghatatlan ismérv elsősorban az idegenre, a *másikra* irányul, arra, aki kívülállóként tekint rá és, akire normatív erőként kell, hogy hasson. Emellett jól kimutatható benne a térrel való azonosulás szellemtörténeti vonulata is: „*Arra gondoltam, mennyire bácskai minden lehelete, még felelőtlen bohóckodása és széles hetvenkedése is. Bácska a mi Gascogne-unk. Minden különködésben van valami vidékiesség is, gondoltam.*“⁵⁵

Vajdaság

A kétezres évek másik, immáron politikailag is artikulált tere Vajdaság, amely az évtized második felére tartományi mivoltában már egy jól körülhatárolható, intézményrendszerében konszolidálódni látszó, az adminisztratív központosítás felé törekvő tér képzetét keltette, lehetővé téve így az azt belakó szubjektumnak a vele való azonosulást: „*Hova valósi vagy? – kérdezte Loretta. – Vajdasági – szólt Andrea –, tudod, hol van? – Természetesen – bólogatott igenlően a jugoszláv kikötőváros szökecséje*”.⁵⁶ Ahogy viszont Bácska és Bánát esetében, a Vajdasággal azonosulók példáiból is kitétszik, hogy inkább az idősebb korosztálynál van jelen (Bozsik Péter, Jódal Kálmán, Végel László, Tolnai Ottó...), a fiatalabbaknál már sokkal ritkábban.

A kétezres évekre tisztázódik a tartomány hovatartozása, valamint a közötté és települései közt fennálló rész-egész viszony, ez pedig – a kilencvenes évekhez képest – a narrátor koherensebb geokulturális identitását is lehetővé teszi: „*Mellesleg abban a temetőben fekszik nagyanyám és nagyapám is, nyilván vigasztalanul és boldogtalanul, ahogy egész életükben ordítva, sírva, szűkölve éltek zsiros, termékeny földű tartományunk egy eldugott, határ menti kisvárosában. By the way, Damirral és Ráhellal együtt mindhárman kisebbségi magyarok vagyunk, ami körülbelül olyan érzés, mintha kénsavval bevont söprűnyéllel erőszakolnának meg naponta háromszor.*”⁵⁷

Amint látjuk, Bácska vagy Bánát Heimat-diskurzusával ellentétben, a Vajdasággal való azonosulás hordoz magában valami politikai, esetenként történelmi szerepvállalást is, Vajdaság így már nem egy idealizált, csak hozzávetőleges határokkal körbevont,

53 Pap Tibor: Liebe Tante! In.: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/105/pap.html>

54 Bozsik Péter: Dekódolt tartomány. In.: <http://www.zetna.org/zek/konyvek/117/bozsikp70.html>

55 Nagy Abonyi Árpád: Esti Kornél Bácskában. In.: <http://www.zetna.org/zek/konyvek/85/nagya7.html>

56 N. Czirok Ferenc: Körhinta. In.: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/105/czirok2.html>

57 Jódal Kálmán: Agygyanta. In.: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/97/jodal1.html>

hanem egy politikatörténeti, ideológiai, történelmi vonzatokkal bíró tér. Míg a tündérkertként, otthonként emlegetett Bácska vagy Bánát a boldog monarchiabeli vagy jugoszláv békeidők mítoszi, nosztalgikus világát idézi fel, Vajdaság egy eredendően konfliktusokkal dús jelen idejű térként jelenik meg.

Vajdaság ugyanakkor, sokszor csak részben megnevezettként kerül megszövegezésre, ugyanakkor még ebből az elliptikus utalásból is jól kiolvasható a Vajdaság Autonóm Tartomány térbeli–politikai–adminisztratív hierarchián belül elfoglalt helye, főleg akkor, amikor a szubjektum a migráns szemszögéből tekint le rá: „*Addigra már kezdtük/ elfelejteni a Behódolt Tartományt, mely nem/ akart megtartani minket.*”⁵⁸ Bozsik Péter eredendően távollévőként tekint arra a térre, amellyel még mindig azonosulni tud, ugyanakkor több szövegébe is beépíti a tér által is áthagyományozódó háborúk kulturális emlékezetét. Ebben az esetben Kőmíves Kelemen építőáldozatának átírataként:

*„konyakom konyakom
erősbik konyakom
vodkám és borocskám
kiket épp nyakalok
melyikőtök mondaná
meg hogy a wojwodschafft
padlásan állomáson
hova kerülne került volna
láztól tüzes testem
és mondjátok hova estem
hova estem volna
hova párolognék
hova párlódott volna kimúlásom
azúrkék sója
ha ott maradnék
ha ott maradtam volna”*⁵⁹

58 Bozsik Péter: Gourmandiai partraszállás. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/konyvek/117/bozsikp15.html>

59 Bozsik Péter: Weissbrunni töredék. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/konyvek/117/bozsikp14.html>

Határokon innen és túl

A kilencvenes évektől elszaporodtak azok a szövegek, amelyek cselekményi-történelmi terekként magyarországi nagyvárosok tereit választják, ezzel párhuzamosan viszont csökkentek az előző geokulturális identitás nyugat-balkáni helyei. Az identitásból kikopott posztjugoszláv terek mondhatni összemosódnak a posztmonarchikussal, a hozzájuk fűződő viszony egy nosztalgikus, előző, elhagyott identitáshoz való viszonyra alakult, a jugoszláv éra Adriája és a kétezres évek Adriája közötti lényegi különbség pedig abban mutatható ki, hogy még akkor is, ha a szubjektum bennfentesként mozog, idegenként közelíti meg.

Magyarországi terek

A migránsok és ingázók tereinek tömbösítésével megkonstruált kettős vagy többszörös identitások egy olyan jelenséggé váltak, amely addig szinte ismeretlen és izolált, a kétezres évek végére viszont már egy általános elterjedt jelenség volt. A kétlakosság ugyanakkor az „is-is” mellett a „sem-sem” veszélyét is magában hordozta:

„mer’

a veszprémi emigráns költő

az marad ami

emigráns.”⁶⁰

A második világegéstől a balkáni háborúig ritkaságnak számított, ha valaki Magyarországra járt egyetemre, netán középiskolába. A jugoszláv oktatási struktúrák egy magas színvonalú, több tekintetben liberálisabb és mindenekfelett mindenki számára elérhető oktatási hálózattal bírtak, sok esetben feleslegessé téve így minden külföldi tanulmányi tevékenységet, a kilencvenes évektől viszont megszorodott azon vajdasági magyar fiatalok száma, akik Magyarországra, többnyire Szegedre vagy Budapestre távoztak. Az ingázó fiatalok, leendő értelmiségiek és nem utolsósorban családalapítók, a tértapasztalat iránya szempontjából merőben különböznek a kilencvenes éveket megelőző nemzedékekétől. Egyre több magyarországi, legtöbbször budapesti térével találkozunk: „*mondom játszik veled a képzelet/ amely engem Budára elvezet.*”⁶¹ Rokonlátogatások, felolvasóestek, nyaralások, fesztiválok okán lebonyolított utazások által szép számmal találkozunk más városokkal is: „*fűről a kabátomra/ kabátomról a szívembe hullott/ az esztergomi ősz.*”⁶² Fontos, hogy Budapest „a fővárosként” konstituálódik, emellett egyre kisebb és kisebb részekre

⁶⁰ Tóbiás Krisztián: A veszprémi emigráns költők. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/62/tobias6.html>

⁶¹ N. Czirok Ferenc: Nika te édes. In.: Üzenet, 2006/2-3.

⁶² Czirok Attila: Esztergomi ősz. In. Sikoly, 17/46.o.

bomlik: „Valóban csendes környék ez a József Attila lakótelep itt, a Ferencvárosban.”⁶³ vagy egy másik idézetben: „Ücsörögtünk ott a Ferihegy 2 várótermében.”⁶⁴ Budapest utcáit egyre fontosabb megnevezni: „Szerintem jó helyen járunk! Váci út, nemde?”⁶⁵ vagy „Milyen lehet, bazmeg a hajléktalanoknak télen a Blaha Lujzán?”⁶⁶ vagy „Mint a Blaha Lujza téri megállónál felszálló villamos utasai, a Nyugati felé menet.”⁶⁷ Prózában, versben egyaránt: “nekiindultunk a nyári/ hűgyszagú pesti estének [...]miután/ meghalt az első rákos lánykám/ én pálinkát ittam a Wesselényi úton [...] a budai reggel bejött az ablakon/ megcsillant a fulladozó nap”.⁶⁸

Identitásbéli szürkeövezet

Érdeemes eltűnődni azon, hogy a magyarországi tereken kívül melyek estek át hasonló paradigmaváltáson. Az utazás, pontosabban az útirányok adta tértapasztalatok, valamint az andersoni értelemben vett hivatalnoki zárandoklat⁶⁹ origójának leváltása itt érdekes identitásbéli jelölőket hordoz. Belgrád és Újvidék rangja, értéklegitimációs befolyása valamint a geokulturális identitás által kialakított terek hierarchiájának fokozatos Budapestre való lecserélődése a kétezres évek végére teljesedett ki – és bár Újvidék, a kilencvenes évek válságállapotából való részbeni kilábalása után része maradt ennek az identitásnak, Belgrád már egyértelműen egy sokkalta távolabbi, mondhatni teljesen marginális helyet foglal el. A posztjugoszláv érában teljesen felszámolódik a két város szerepe, a főváros helyét pedig újra Budapest foglalja el.

Nagy Abonyi Árpád sorozatban publikált, egy nagyobb útirajz megállóhelyeinek szánt rövidprózái,⁷⁰ majd az innen átmentett Tükörcelek c.⁷¹ kötet első két ciklusa elsősorban külföldi tértapasztalatokat sorjáz. A narrátor az Ardenneket említi, Amszterdamban, Londonban jár, Palermo felé utazik, egy „Maastrichti második emeleti”⁷² dolgozószobában ül. Mindez azért fontos, mert a távoli, egzotikus, idegen helyek közé egy belgrádi történetet is beillesztett, az útvonalak, helyek, látványok, pedig ugyanazzal a távolságtartással, ugyanazzal a „turista-tekintettel” fogalmazódnak meg, mint a több száz kilométerrel távolabbra eső városok: „Egy augusztusi vasárnap délután a Knez Mihajlova utcán sétálok, Belgrád legelegánsabbnak számító utcáján. Legalább is valamikor annak számított. [...] egy mellékutcára térve tovább haladok az alvó, tetszhalottnak tűnő városban.”⁷³

63 Szabó Palócz Attila: A 4-es metróra várva. In: Üzenet 2006/2–3.

64 Szabó Palócz Attila: In memoriam 1CL03334. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/29/sziget2.html>

65 Verebes Ernő: Kikapott zsalukon... In.: zEtna: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/97/verebes.html>

66 Szógi Csaba: Pán Péter nyaralni megy. In: Sikoly, 14/ 23.o.

67 Nagy Farkas Dudás Erika: Rövidszünet. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/konyvek/58/rovid.html>

68 Terék Anna: Temetés. In.: Hid, 2010/okt., 15-19.

69 Lásd bővebben: ANDERSON: 1991.

70 Nagy Abonyi Árpád: Rövid boldogság. zEtna, PraEprint, 2002. In.: <http://www.zetna.org/zek/konyvek/85>

71 Nagy Abonyi Árpád: Tükörcelek. zEtna – Képes Ifjúság, 2003.

72 Nagy Abonyi Árpád: Szoba kilátással. In.: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/54/nagya.html>

73 Nagy Abonyi Árpád: Belgrádi panoráma. In.: <http://www.zetna.org/zek/konyvek/85/nagya4.html>

Távoli terek

„Nehéz pontosan megmagyarázni, miért érzem úgy, hogy nekem van közöm Boszniához, Horvátországhoz és Crna Gorához, nem A.-nak. Miért lenne több közöm, mint egy románainak? Vagy A. barátnőjének, C.-nek, aki magyarországi vidéki lány, és azt sem érti, miért s hogyan lehet magyar az anyanyelvem.[...] Azt meg főképpen nem érti, hogy Jugoszláviából miképpen keveredett ki ennyi ország, és hogy most, induláskor - még Vajdaságban - pontosan hol is vagyunk.”⁷⁴ a hosszadalmas, horvát, dalmát, montenegrói tereket sorjázó útirajzban a narrátor egy letűnt geokulturális identitás tereihez keresi a múlt fogódzóit. Idegenként mozog ebben a térben, de mégsem olyan idegenként, mint magyarországi és erdélyi utazótársai. Egy lassan homogenizálódó, ám még mindig heterogén térben mozog, vagy egy olyan augé-i antropológiai térben, amelyből már csak a történetiség maradt. Amint az már említésre került, a kétezres évek második felére kialakult egy sajátos jellegzetességekkel bíró, jól körvonalazható tömb, amelyet a nosztalgia, az utólagos idegenségérzet és egyfajta kényszerű turistapillantás jellemez. Ezek a néhai JSzSzk terei, amelyek bár nem számítanak sajátoknak, egy távolságtartó, különféle narratívákon áthagyományozódó módon mégis jelen vannak, és mivel lényegi ismérveik a múltban gyökereznek, a fiatalabb és az idősebb nemzedékek ezen a ponton is elkülönülnek. Különbséget kell tennünk a JSzSzk mitológián szocializálódott írók, költők (Tolnai Ottó, Fenyvesi Ottó, Ladik Katalin, Bozsik Péter, Szerbhorváth György) és azon fiatal szerzők között, akik egyéni és közösségi identitásukat már a poszt-jugoszláv korban alakították ki (Terék Anna, Barlog Károly, Bencsik Orsolya). A fiatalabb nemzedékekhez tartozók nem egy saját, de elvesztett térként élik meg, hanem egy olyanként, amelyet már különálló politikai entitásként, a sajáton kívül elhelyezkedőként ismertek meg.

Ezek között az Adria – amely mellel a kilencvenes években elhanyagolható szerepet töltött be – az egyik leggyakrabban jelentkező tér. Az idősebbek a régi emlékeket használják fogódzókként. Az Adriai partvidék, a szigetvilág valamint az odáig vezető hegyeket átszelő utakhoz történetiség kötődik. Bachelard⁷⁵ a saját terekkel ápoltságban az ábrándozást és az álmokat helyezi előtérbe. Ilyen értelemben már nem a tények és az adatok a mérvadók, hanem azok a helyek, amelyek megengedik, hogy álmodjunk, illetve azok az álmok, amelyekben ezek a helyek megjelennek. A saját tér megtapasztalása és a róla való ábrándozás egymást feltételező folyamatok, így a tér és a narratíva csak együtt tudnak létezni, az egyik megszűntével, megszűnik a másik is. Az azonosulási háló bizonyos terei azért koptak maradéktalanul ki, mert a politikai viszonyhálózaton kívül a kollektív tudathoz más nem fűzte őket, ugyanakkor más terekkel szerves kapcsolat alakult ki, ezekre viszont már csak önnön történetiségük reflektálhat. Erre jó példa az Adria, amely egy olyan, a Monarchiából örökölt szerves kötődést fed,

⁷⁴ Szerbhorváth György: Korzó, azt hiszem. In.: Üzenet, 2003/4.

⁷⁵ Lásd bővebben Bachelard: 1969.

amelyet nem rombolt le teljesen a jugoszláv geokulturális identitás széttagolódása és az etnicizálódó önszerveződés sem, ugyanakkor – mivel már nem lehet része az azonosságtudatnak – a narrátor csak kívülállóként, nosztalgiával dús asszociációkkal építheti be a szövegbe: „*Hvarra kellene utazni, a szigetre!*”⁷⁶ – írja Ladik Katalin is egyik szövegében, majd a következő mondattal nyolcvanas évek legelejére röpti az olvasót. Nagy Abonyi Árpád a katonaéveket idézi fel: „*Hülye magyar, jegyezd meg, hogy legjobb az albán burek!, mondja Mehmed barátom a tuzlai kaszárnya udvarán, és hátra vág. [...]* 1984 ősze van, az esti sorban állásra készülődünk.”⁷⁷ Mirmics Zsuzsa is ugyanezt a módszert alkalmazza egyik visszaemlékezésében: „*Éjjelenként még lehetett fogni a szarajevói Yu-Tel adását, döbbenetes képek tankok falta búzatáblákról, égre meredő fekete épületcsonkokról, megcsonkított holttestekről, ágyúdörgést visszahangzó völgyekről és hegyekről, a szívünknek oly kedves helyekről, ahol sokszor megfordultunk a gyerekekkel, a barátokkal; [...]*távolabbi csatangolásaink színhelyeiről, a nyáron is jéghideg vízű Plitvicéről például, [...] és Dubrovnikról, N. Pista Raguzájáról, melyet nyaranként, tengerpartra menet és onnan jövet mindig útba ejtettünk, hogy kóborolhassunk a különös, ó-illatú, mindig hűvös város falai között.”⁷⁸

A fiatalabb korosztály ezzel ellentétben inkább tényeket, megállapítászerű adatokat közöl, ritkán akadunk személyes tapasztalatra, énelbeszélésre, a tértapasztalatok pedig frissek és jelen idejűek, ellentétben az idősebb korosztály folytatólagos múltidejével: „*szarajevóban olcsóbb a túrós burek a húsosnál/ drágák a használt könyvek/ és formás fenekű lányok ereszkednek/ le a hegyekből.*”⁷⁹ Terék Anna Szarajevó⁸⁰ című verse a végletekig személyes, a címen kívül viszont mellőzi a tér bármely közelebbi meghatározását. A tér emellett sokszor csak a pusztta tett helye, a szubjektum pedig egyik pillanatról a másikra terem ott, nincsenek odavezető térbeli kitérők, kalandozó, csapongó gondolatok. A tér a világnak egy pontosan kimetszett része, a megnevezés pedig józan és kategorikus: „*A háború óta nem mehettek Rovinjba, a házat is elvették tőlük, amikor felbomlott a JSZSZK, amikor Horvátország kivált a nagy Testvériség-Egységből.*”⁸¹

Utószó helyett

A kétezres években már kevésbé beszélhetünk kisebbségi irodalomról, mert bár a térbeli azonosulási csomópontok, a helyi mitológiai apparátus, művelődéstörténeti

76 Ladik Katalin: Hvari napló Budapestről. In.: Üzenet, 2002. tele

77 Nagy Abonyi Árpád: Albán burek. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/97/nagya.html>

78 Mirmics Zsuzsa: Darazsak, terek. In.: Üzenet, 2000/10-12

79 Kollár Árpád: Szarajevómantra. In.: zEtna, <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/89/kollar3.html>

80 Terék Anna: Szarajevó. In.: Híd, 2010/7, 29.o.

81 Sirbik Attila: St Eufemia. In.: Symposion 2009. 56/57. 78.o.

hagyományra való építkezés, közösségi emlékezet, közmédia által létezik egy regionális kódrendszer, ugyanez megvan a Budapest környéki, Szeged környéki, Kolozsvár környéki részrendszerek regionalizmusában is. A rizómaszerű tér elemei kiegyenlítődnek, ezáltal pedig a bennük zajló jelenségek a jogi-, gazdasági- vagy szociológiai- szaknyelvből kölcsönzött kisebbségiséggel már nem írhatók körül. Nem igazán beszélhetünk egy szövegszinten is tetten érhető kisebbségi problematizációról, ahogyan azt az 1990-es vagy 1950-es években tapasztalhattunk, és bár helyenként még találkozhatunk határozottan kisebbségi tematikával, helykereséssel, elnyomó hatalmi mechanizmusokkal, hátrányos megkülönböztetéssel – arányuk elhanyagolható.

Emellett gyengül a lokális térhez való kötődés is és kiterjedtebb azonosulási hálók alakulnak ki. Külön figyelmet érdemel a sajátos tértapasztalattal operáló migráns irodalom, valamint a posztjugoszláv tértapasztalat, továbbá az ezekben tetten érhető nosztalgiaérzés is. Nem csak a szubjektum hagyta el szülőföldjét, hanem felszámolásával az is elhagyta őt; nem beszélhetünk szűk transznemzeti értelemben vett kibocsátó és befogadó közösségekről, mert a nyelvi-kulturális környezet sem módosult igazán, a kétlakosság hatásai viszont kimutathatók.⁸² Látszik, hogy a migráció nem egy lineáris és egyirányú, egyetlen teret célként megfogalmazó folyamat, hanem inkább a mobilitás adta lehetőségeket bőségesen kiaknázó, közösségi tényként is megnyilvánuló transznemzeti létforma, amely így nemcsak a társadalmi struktúrákat írja át, hanem a térrel való azonosulást is. Emellett lefokozódik a nemzetállam azonosulási hálójának alapformája, beteljesedett válságával pedig a saját közösség tere is megszűnik határfüggővé lenni, az identitásba pedig ugyanúgy beépül az új, ahogy megmarad a régi is. A személyes kapcsolatok, a közmédia követése, intézményekhez való viszony, a terek közötti ingázás, a közösségi azonosságtudatot áthagyományozó narratívák átadása egyik nemzedékről a másikra mind olyan praktikák, amelyek a térrel való azonosulás többszörös rétegeztségét lehetővé teszik.⁸³

A posztjugoszláv térben emellett beteljesedik a kilencvenes években európai méreteket öltő etnocentrizmus. Teljesen létjogosultságát veszti az a közösségi szervezőelv, mely szerint a térben osztozó, szinte mindenben egyező közösségek csupán a nyelv által különülnek el, viszont egy kiterjedtebb térbeli síkon operáló, nyelvében egyező, ugyanakkor a minden másban (politikailag, gazdaságilag, tömegtájékoztatóilag, művelődéstörténetileg...) sokkalta jobban különböző közösségeket egy kiterjesztett családként integráló szervezőelv érvényesül. Az etnonemzeti kulcs mentén formálódó közösségek irodalma így egy alig központosított, hálózatszerű, értékhierarchiájuk által is megsokszorozódó kánonokat kialakító folyamatot ír le, a közösség, amely létrehozza,

⁸² A kor egyik emblemikus regénye: Nagy Abonyi Árpád: Budapest, retour. zEtna, Zenta, 2008.

⁸³ "By conceptualizing transnational social fields as transcending the boundaries of nation-states, we also note that individuals within these fields are, through their everyday activities and relationships, influenced by multiple sets of laws and institutions. Their daily rhythms and activities respond not only to more than one state simultaneously but also to social institutions" In: Levitt-Schiller, 2004. 1010.o.

pedig követi annak térbeli kontúrjait. A vajdasági magyar irodalom teréből nem törlődött maradéktalanul ki az adriai szigetvilág vagy Szarajevó, a Vajdaságból áttelepült írók teréből sem vészett ki Bácska vagy Bánát, ugyanakkor megsokasodtak a Kárpát-medence egyéb terei. A régi és az új azonosulási háló ugyanakkor nem cserélődött teljességgel le, csak a XX–XXI. század más transznemzeti folyamataihoz hasonlatosan rétegződött. Emellett egy, az euroatlanti kultúrában egyre inkább meghonosodó monoetnikus értékhierarchiát kialakító folyamat figyelhető meg egy olyan miliőben, amelynek átstrukturálódása jelenleg is folyamatban van.

Bibliográfia

- ASMANN, 2004 Asmann, Jan: *A kulturális emlékezet: Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest 2004.
- AUGÉ, 2005 Augé, Marc: *Nemesta – Uvod u antropologiju nadmodernosti, XX vek*, Beograd 2005.
- BACHELARD, 1969 Bašlar, Gaston: *Poetika prostora*, Beograd, 1969.
- BAUMAN, 1996 Bauman, Zygmunt: *Gewalt, modern und postmodern. In. MILLER, Max – SOEFFNER, Hans-Georg, (szerk): Modernität und Barberei – Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Suhrkamp*, Frankfurt am Main 1996.
- BAUMAN, 2000 Bauman, Zygmunt: *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge 2000.
- CSORBA – VÉKÁS, 1994 Csorba, Béla – Vékás, János: *A kultúrtantati visszatér: a symposion-mozgalom krónikája*, Szamizdat, Újvidék 1994.
- DELEUZE - GUATTARI, 2003 Deleuze, Gilles – Guattari, Félix: *Kafka – Toward a Minor Literature. University of Minnesota Press*, Minneapolis – London 2003.
- ELIADE, 2009 Eliade, Mircea: *A szent és a profán: a vallási lényegről*. Európa Könyvkiadó, Budapest 2009.

- FOUCAULT, 2011 Foucault, Michel: *Más terekről: Heterotópiák*. <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=253> (letöltés: 2011.02.11.)
- GELLNER, 1983 Gellner, Ernest: *Nations and Nationalism*. Cornell University Press, Ithaca – New York 1983.
- GYÁNI, 2010 Gyáni, Gábor: *A tér nemzetiesítése: elsajátítás és kisajátítás*. In. *Uő.: Az elveszithető múlt, Nyitott Könyvműhely*, Budapest 2010.
- HABERMAS, 2006 Habermas, Jürgen: *A posztnemzeti állapot és a demokrácia jövője*. In. *Uő.: A posztnemzeti állapot – Politikai esszék*, Budapest, L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola, 2006. 56-103. p.
- HABERMAS, 1994 Habermas, Jürgen: *Képesek-e a komplex társadalmak ésszerű identitás kialakítására*. In. *Uő.: Válogatott tanulmányok*, Atlantisz, Budapest 1994. 141-183.p.
- HUNTINGTON, 2005 Huntington, Samuel P.: *Kik vagyunk mi? Az amerikai nemzeti identitás dilemmái.*, Európa Könyvkiadó, Budapest 2005.
- KONSTANTINOVIC Radomir: *A vidék filozófiája*, Forum Könyvkiadó – Kijarat Kiadó, Újvidék – Budapest 2001.
- LÁZÁR, 2003 Lazar, Ž., D. Marinković (2003). *Regionalni, lokalni i globalni identitet Vojvodana*. Sociologija, vol. XLV, br. 2.
- LÁZÁR 2009 Lazar, Ž. (2009). *Vojvodina in Europe – Models of Territorial Identification of the Citizens of Vojvodina*. Zeitschrift für Balkanologie, Vol. 45, No. 1.
- LEVITT- SCHILLER, 2004 Levitt, Peggy - Glick Schiller, Nina (2004): *Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society*. International Migration Review 38(3): 1002 - 1039.

- MEYROWITZ Meyrowitz, Joshua: *A lokalitás hajnala: A hely és önazonosság új élménye a világfaluban* (http://www.fil.hu/mobil/2004/meyrowitz_hn_webversion.pdf)
- PAVLOV, 2009 Pavlov, Tanja: *Migration potential of Serbia. Group 484*, Belgrade, 2009.
- SMITH, 1998 Smith, Anthony D.: *Nacionalni identitet, Biblioteka XX. vek*, Beograd, 1998.
- SZERBHORVÁTH, 2005 Szerbhorváth, György: *Vajdasági lakoma: az Új Symposion történetéről. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony*, 2005.
- SZIRÁK, 2000 Szirák Péter: *A regionalitás és a posztmodern kánon a huszadik századi magyar irodalomban. In. GÖRÖMBEI András (szerk.): Nemzetiségi magyar irodalmak az ezredvégen, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen* 2000.
- TAKÁTS, 2004 Takáts, József: *A tér és az idő nemzetiesítése és az irodalmi kultuszok. Regio* 2004 3. 71-81. p.

ROGINER, Oszkár

The relation between the Yugoslavian Hungarian cultural area and the geocultural identity in the period 2000-2010

The paper deals with the geocultural identity of the Hungarian minority in Vojvodina manifested in the Hungarian literature of Yugoslavia/Vojvodina written in the period 2000-2010. The research is based on the literary journals edited and published in the region (Symposion, Híd, zEtna, Kilátó, Üzenet, Jelfolyam, DNS, etc.), and focuses only on literary texts (novels, shorts stories, poems, plays, etc.) published in these journals. On the one hand our aim was to outline the spatial dimensions of the collective identity, to show spaces which have emerged in comparison to the past periods, spaces which gained, and spaces which lost relevance, and on the other hand, to grasp the narrative in which these spaces are bedded into.

Séra Magdolna

Az oktatási-nevelési támogatás mint az iskolai tannyelv választást befolyásoló tényező Kárpátalján?

Bevezető gondolatok

Az iskolaválasztás témaköre, az iskolaválasztásban résztvevő szülők/gyerekek motivációi (esetleges stratégiái), valamint az ezeket befolyásoló tényezők vizsgálata kiemelten fontos egy adott kisebbségi közösség jövője és megmaradása szempontjából.

A tannyelv, az identitás, az oktatás, az anyanyelvű oktatási hálózat, a nyelvi jogok kérdésköre az utóbbi években rendszeresen megjelenik a Kárpát-medencei (nagy részét szociolingvisztikai) magyar szakirodalomban.¹ Kárpátalján is főleg a téma nyelvi vonatkozásában születtek tanulmányok,² de találhatunk oktatáspolitikával, a kárpátaljai magyar oktatási rendszerrel foglalkozó írásokat is.³

A fent említett problematika szerteágazó, hisz a kisebbségi oktatás helyzetét, a kisebbségi nyelvhasználatot is számos tényező befolyásolhatja, melyek olykor gyengítő, olykor pedig erősítő tényezőként hatnak a Kárpátalján élő magyar kisebbségre. Ukrajna függetlenedése, oktatáspolitikája, az anyaország gazdasági helyzete és támogatáspolitikája⁴ mind befolyásolják a kisebbségi oktatási rendszert, a nyelvtervezési lépéseket, a magyar szülők tannyelv választási motivációit.

Jelen tanulmányban a magyar állam által nyújtott oktatási-nevelési támogatást, mint a magyar nyelvű képzést támogató programnak az iskolai tannyelv választásban betöltött szerepét vizsgálom, egy ma már magyar szempontból szórvány⁵ kárpátaljai városban, Munkácson (különös tekintettel a 2010 és 2012 közötti időszakra). Céloom, hogy a rendelkezésre álló statisztikai és demográfiai adatok, a témával foglalkozó

1 Bartha Csilla 2003, Göncz Lajos 1995, Lanstyák 1995, Szoták 2011, stb.

2 Balogh–Molnár 2009; Csernicskó 2009, 2010; Ferenc 2009; Molnár 2009; Séra 2009; stb.

3 Csernicskó 2010, Orosz 2010, Hires-László 2011, stb. Ezen tanulmányokban külön rész(ek), valamint könyv is foglalkozik a magyar anyanyelvű romák/cigányok helyzetével, a magyar iskolahálózatban betöltött szerepével: Braun-Csernicskó-Molnár 2010

4 A magyar nyelvi attitűdöt gyengítő tényezőket a kárpátaljai magyarok körében Karmacsi Zoltán egy tanulmányában foglalja össze: ukrainai kisebbségi oktatásra irányuló reformok 1997-ben, Ukrajnában bevezették a vízumkötelezettséget 2003-ban, népszavazás a határon túli magyarok kettős állampolgárságáról 2004-ben, az emelt szintű érettségi vizsga bevezetése Ukrajnában 2008-ban. (ld. bővebben: Karamcsi 2009: 420.)

5 „Szórványnak tekintjük azt a nemzeti kisebbséget, amely több generáción keresztül egy adott térségben letelepedve él, és valamely történelmileg meghatározott társadalmi-gazdasági folyamat hatására az adott régiókban elvesztette társadalmi befolyását, abszolút és relatív számaránya egy meghatározott – a nemzeti kisebbségek erős helyzete szempontjából – „billenőpont” alá került, ugyanakkor identitása még erős és anyanemzetéhez köti, bár a nyelvcsere folyamata előrehaladott.” (Orosz 2001: 160.)

sajtóvisszhang, valamint a téma vonatkozásában megjelent szakirodalom segítségével választ kapjak arra, hogy az oktatási-nevelési támogatás mennyire befolyásolja Munkácson az iskolaválasztást, illetve az iskolai tannyelv választást.

Kutatási kérdéseim a következők:

1. A magyar kormány által 2002 óta nyújtott oktatási-nevelési támogatás mennyiben járul hozzá a kisebbségi közösség megerősödéséhez (mennyire fékezi az asszimilációt)?
2. Milyen mértékben erősíti az anyanyelvű oktatás alrendszerének fennmaradását (különös tekintettel az elemi iskolákra)?
3. Mennyire növeli, illetve befolyásolja a magyar tannyelvű képzés választását (beiratkozási adatok)?
4. Milyen mértékben változott 2002 óta az oktatási- nevelési támogatás rendszere Kárpátalján (különös tekintettel 2010–2012-es időszakra)?

Kutatásom amellet, hogy szervesen kapcsolódik doktori munkámhoz,⁶ egyfajta visszacsatolásként, az ezzel a régióval kapcsolatos hiányos ismeretek kiegészítésére is szolgálhat mind a helyi, mind pedig a magyar állam oktatáspolitikusai felé az oktatási-nevelési támogatás hasznosulását tekintve.

A dolgozatom elméleti része a támogatáspolitikáról, valamint az oktatási-nevelési támogatásról szól (meglévő tanulmányok, statisztikai adatok alapján), gyakorlati része pedig interjúk és kérdőívek elemzésére épül. Félíg strukturált interjút készítettem a jelenlegi magyar kormányban a támogatáspolitikát felügyelő vezetőjével, valamint az oktatási-nevelési támogatás kárpátaljai koordinátorával. Mélyinterjúk készültek kárpátaljai iskolai vezetőkkel, valamint kérdőíves vizsgálatot végeztem a Munkácsi 3. sz. II. Rákóczi Ferenc Középiscola első és második osztályában tanuló diákok szüleinek körében.⁷

6 Doktori kutatásomat *Az iskolai tannyelv választásnak, mint nyelvtervezési lépésnek a szerepe és lehetséges következményei a kárpátaljai magyar közösség jövője és társadalmi mobilitása szempontjából* címmel írom. 2008 óta foglalkozom (többek között a szakdolgozatom, Márton Áron Szakkollégium által szervezett Kutatási Szakkollégium, illetve jelenleg a doktori iskola keretein belül is) a kárpátaljai magyar szülők tannyelv választási stratégiáinak vizsgálatával, döntésük társadalmi és nyelvi következményeivel, valamint az iskolai tannyelv-választást befolyásoló tényezőkkel Kárpátalján. (ld. bővebben: Séra 2009, Séra 2010a, Séra 2010b., Séra 2011.).

7 Az interjúk az MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram keretében támogatott konzorcialis pályázatnak köszönhetően (Cím: Iskolaválasztás szórványban és tömbben) készíthettük el, ahol Papp Z. Attilával és Ferenc Viktóriával részt vehettem a kutatásban, valamint a kárpátaljai tanulmány megírásában is.

A kisebbségi magyar közösségek anyaországi támogatáspolitikájáról⁸

A kárpátaljai magyar oktatási rendszer létre és működésére hatással vannak mind az anyaországi, mind pedig a többségi államban végbemenő oktatási és politikai folyamatok. Az anyaországi támogatáspolitikának a kisebbségi magyar nyelvű oktatás alrendszereinek működtetésében különösen fontos szerepe van. Ebből kiindulva az oktatási-nevelési támogatást, mint a magyar nyelvű képzést támogató programot a támogatáspolitikát, s ezen belül is a határon túli magyar oktatási támogatások rendszerében betöltött funkciója felől megközelítve a legcélszerűbb bemutatni.

A rendszerváltást követően kialakított, a határon túli magyar közösségek fennmaradását szolgáló támogatáspolitikát⁹ kormányzati ciklusoktól függetlenül mindvégig működött. 1990-ben alakult meg a Határon Túli Magyarok Titkársága, (1992-től Határon Túli Magyarok Hivatala), illetve a különböző magánalapítványok¹⁰ mind azt a célt szolgálták, hogy elősegítsék a határon túli magyarok kulturális, oktatási és gazdasági támogatását. A kisebbségi magyar közösségek a 1990-es évek elején kulturális, oktatási és intézményépítésbe fogtak, melyeket az akkori magyarországi kormány a fenn említett intézményeken keresztül támogatott.

1994-1998 között a támogatáspolitikában, a döntési mechanizmusokban (kuratóriumok és tanácsok) már megjelentek a határon túli és magyarországi szakmai és politikai elitjei, azaz a döntéshozatalban már nem csak az anyaország képviselői vettek részt.

Az 1998–2002-es időszakban megjelentek az oktatás vonatkozásában a stratégia programok: elindult a határon túli magyar felsőoktatási hálózat kiépítése¹¹, 1999-ben pedig létrejött az Apáczai Közalapítvány, valamint kidolgozásra került a Kedvezménytörvényhez kapcsolódó oktatási-nevelési támogatás, mely jelentős szerepet tölt(ött) be a határon túli magyar oktatási támogatásokban.

A 2002–2006 közötti kormányzati ciklusban a már meglévő mechanizmusok mentén folytatódott a támogatások rendszere, a határon túli magyar politikai elit egyre nagyobb beleszólási lehetőségeivel. 2006-ban megszüntették a Határon Túli Magyarok Hivatalát és létrehozták a Szülőföld Alapot, mely jelentős oktatási programokat is támogatott,¹² s 2006–2010 közötti ez a szervezet volt a magyarországi támogatások lebonyolítója.¹³

⁸ A határon túli magyarok céljainak megvalósítására szánt források közvetítése, a szűkebb értelemben vett támogatáspolitikát. (Bárdi–Misovicz 2009: 199.)

⁹ A támogatáspolitikát a magyar Alkotmány 6. § 3-ik bekezdéséből kiindulva: "A Magyar Köztársaság felelősséget érez a határain kívül élő magyarok sorsáért, és előmozdítja a Magyarországgal való kapcsolatuk ápolását."

¹⁰ Illyés Alapítvány (IKA), a Kézfogás Alapítvány, Teleki László Alapítvány, Pro Profession Alapítvány, Segítő Jobb Alapítvány, Mocsáry Lajos Alapítvány.

¹¹ Megalapították a Sapientia –Erdélyi Magyar Tudományegyetemet (EMTE) és a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolát (ma: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola).

¹² Szülőföld Alap akkori kollégiumai - oktatási, kulturális, média, egyházi, szociális - döntöttek az oktatási programokról is.

¹³ Továbbá megszüntették az Illyés Közalapítványt, az Apáczai Alapítványt, a Magyar Állandó Értekezletet.

Az oktatási támogatások és az oktatási-nevelési- támogatás

A határon túli támogatáspolitikában az oktatási támogatásoknak, a magyar (vagy részben magyar) nyelvű oktatás támogatásának központi szerep jutott.¹⁴ Ezen támogatások célcsoportjai a magyar vagy részben magyar nyelvű oktatási intézményekben résztvevő tanárok és diákok voltak.¹⁵

Bárdi Nándor (is) egyik tanulmányában azonban megjegyzi, hogy a határon túli magyarok támogatására fordított összegek költségvetésének aránya állandóságot mutat, holott maga a támogatás „*heves politikai megnyilvánulások témái voltak*”. „*2001-hez képest az összes támogatás nagysága jelentősen növekedett, de ez tulajdonképpen az oktatási-nevelési támogatásnak köszönhetően, mely 2002-es bevezetése óta már kb. 5 milliárd Ft-os „alrendszerre” nőtte ki magát.*”¹⁶

A szomszédos államokban élő magyarokról szóló 2001. évi LXII. Törvény (Kedvezménytörvény) alapján nyújtott támogatások rendjéről szóló 31/2004. (II. 28.) kormányrendelet határozta a „*Szülőföldön magyarul*” pályázati rendszer létrejöttéről, amely a *nevelési, oktatási, valamint tankönyv és taneszköz* támogatást, illetve hallgatói támogatást foglalta magában.

A támogatás célja a kisebbségi magyar közösségek megerősítése, amelynek eszközeként a magyar nyelven oktató képzéseket tekintik. A támogatás három jogcímen adható: alap- és középiskolásoknak adható oktatási-nevelési támogatás (20 000 Ft/fő/tanév), illetve tankönyv- és taneszköz támogatás (2400 Ft/fő/tanév), valamint hallgatók számára tankönyv és jegyzettámogatás (2800 Ft/fő/tanév).¹⁷ A támogatásokat Szlovákiában (2010-ig) az iskolák kapták meg, a többi országban a diákok szülei. Az egy évben megítélhető támogatás felülről nyitott volt, azaz az igénylések következtében az éves költségvetési törvényben előírt összeg növekedhetett.¹⁸

A Kedvezménytörvény alapján járó oktatási-nevelési támogatás az akkor még működő – 2006 óta megszűnt – Határon Túli Magyarok Hivatalához, s azon belül is az Illyés Közalapítvány hatáskörébe tartozott. A Szülőföld Alap létrehozásával az oktatási-nevelési támogatás is az Alaphoz, majd 2010-ben az SZA megszüntetésével a Bethlen Gábor Alap Zrt. fennhatósága alá került.

Tanulmányomnak nem feladata részletesen elemezni a magyarországi kormányzati ciklusok támogatáspolitikáját. Ezekről ld. részletesebben: Papp Z., 2006, 2009

14 Részletes kimutatásokról ld. Papp Z., 2006, 2009

15 Papp Z. 2006: 5.

16 A jelenlegi költségvetésben a határon túli magyarok támogatáspolitikájára 13 milliárd forintot fordítanak, ebből 5 milliárd forintot tesz ki az oktatási-nevelési támogatás (www. parlament.hu.)

17 www. szulofoldal.hu/szulofoldon

18 Papp Z. Attila: 2010:91.

Ország	Tanév				
	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Románia	129 214	128 142	126 878	123 024	121 774
Szlovákia	53 109	51 808	50 256	48 748	46 539
Szerbia	26 105	24 759	24 114	23 781	23 687
Ukrajna	20 813	20 410	19 616	18 958	18 168
Horvátország	796	815	938	979	1 005
Szlovénia	383	380	397	414	389

1. táblázat: Oktatási-nevelési támogatásra jogosultak száma tanévenként¹⁹

Noha az oktatási-nevelési támogatás összege a határon túli magyaroknak nyújtott oktatási támogatások egyik legnagyobb részét teszi ki,²⁰ hatékonyság szempontjából mégis ez tekinthető a legkevésbé vizsgált területnek. A helyi (kárpátaljai) kisebbségi oktatási rendszer jelenére és jövőjére, a közösség hosszú távú nyelvtervezési lépéseire éppúgy befolyásoló tényezőként hat(hat), mint bármely oktatáspolitikai rendelkezés, amelyet a többségi állam irányoz elő kisebbségei számára.

Az oktatási-nevelési támogatások Kárpátalján

Kárpátalján a 2002-ben elindított *Szülőföldön magyarul* pályázat koordinálásával az akkori magyar kormány a KMPSZ–t²¹ bízta meg. A kiírás szerint azon gyermekek szülei pályázhattak, akik az életkoruknak megfelelő ukrain oktatási-nevelési intézménybe jártak, és abban magyar nyelven tanultak, illetve akik ilyen hiányában „*egyéb, nem intézményesített rendszerben*” részesültek magyar nyelvű oktatásban. Ebbe a körbe akkor többek között beletartoztak az óvodások is (900 ezren pályáztak).²² A 2003–2010-es időszakban a régióban a KAMOT²³ Jótékonysági Alapítvány koordinálta a pályázatokat. A 2010-es évtől a koordinálást a KMKSZ²⁴ Jótékonysági Alapítvány végzi,

¹⁹ A táblázatot 2010-ben Papp Z. Attila: A határon túli magyar oktatási támogatások és hasznosulások 2006-2010 között c. tanulmány alapján készült. Táblázatomban csak az alap- és középiskolásoknak adható oktatási-nevelési támogatás (20 000 Ft/fő/tanév) jogcímen adható kategória adatai szerepelnek.

²⁰ Papp Z. Attila: 2006:4.

²¹ Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség

²² <http://www.karpataljalap.net/archivum/170szam/b7.html>

²³ Kárpátaljai Magyar Oktatásért Alapítvány. Elnöke: Zubánics László. A Jótékonysági Alapítvány, mint lebonyolító szervezet elnöke Kocsis Mária.

²⁴ Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Jótékonysági Alapítványa, mely a BGA kisösszegű (regionális pályázatok) pályázatoknál az újrapiályáztatást kezeli, valamint az Alapítványhoz tartoznak a kapcsolattartási és az oktatási-nevelési támogatások is.

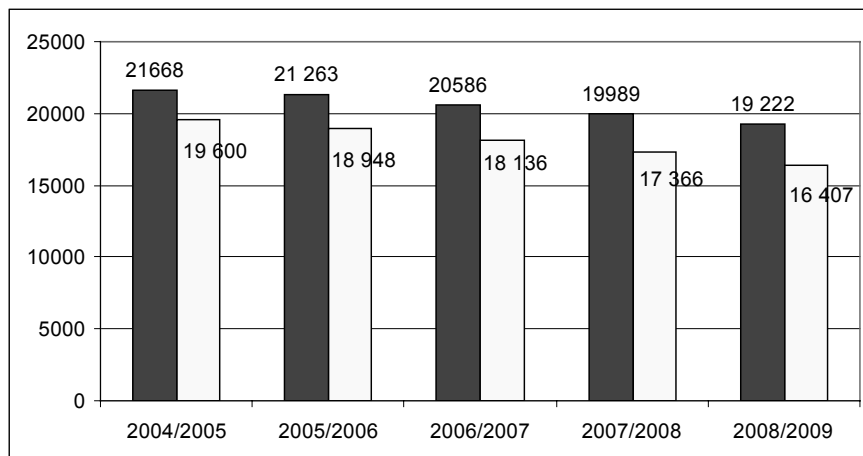
Gulácsy Géza vezetésével. Az elmúlt tanévben változást jelentett a pályázatban, hogy a támogatást nemcsak azon gyermekek után lehetne kérni, akik magyar nyelvű oktatási intézménybe járnak, hanem azok is részesülhetnek a támogatásban, akik a magyar nyelvű óvodai csoportot választották (ezzel kb. 3500 fővel bővül a támogatottak létszáma a régióban). Kitételként szerepel a szórvány támogatása is: azaz ahol a napi bejárással nem elérhető a magyar nyelvű óvoda vagy iskola, ott az eseti magyar oktatáson, foglalkozásokon való részvételi igazolás is elegendő a támogatás folyósításához.

Tanév	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011
Támogatottak száma (tanulók)	14 136	20 813	20 410	19 616	18 958	18 168	17 753	19 504
Első (magyar) osztályba beiratkozottak száma	2160	2311	1647	1499	1495	1321	1385	1429
Magyar tannyelvű iskolába beiratkozottak száma	22 200	19 600	18 948	10 136	17 366	16 407	15 596	15 126

2. táblázat: Az oktatási- nevelési támogatások és a beiratkozási adatok tanévenként²⁵

²⁵ A táblázatban szereplő adatokat a már idézett cikkből (Papp. Z., 2010: 92), a www.kmkszalap.org, a Kárpátalja hetilap IV.évf.31. (185) 2004. július 31., <http://www.stat.uz.ua/statinfo/osvita/zagalnoosvitni.pdf>, <http://www.stat.uz.ua/statinfo/osvita/index.html> alapján készülték.

Letöltés ideje: 2012. március 4). A beiratkozási adatok az elemi és középiskolások adatait tartalmazzák.



1. ábra: A támogatottak és magyar iskolákba járó diákok aránya évenként

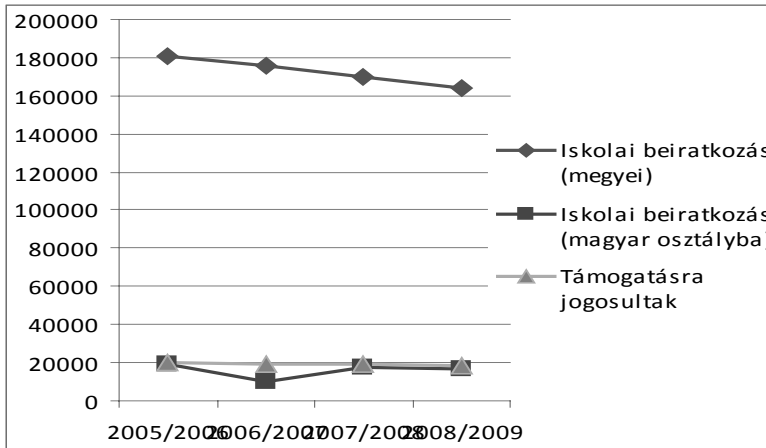
A táblázatban láthatjuk, hogy a támogatásra jogosultak száma sokkal kevesebb, mint azoké, akik igényelték a támogatást, különösen a 2006/2007-es tanévben. A 2010/2010-es tanévben az igénylők között az óvodások is szerepelnek. Ez azért is érdekes, mert eddig csak feltételezések voltak azzal kapcsolatban, hogy a támogatást sokszor azon gyerekek/szülők is megkapták, aki nem magyar tannyelvű iskolába jártak, s így ezen esetek a magyar nyelv értékének (presztízsének) a csökkenését is befolyásolhatták. Cserniczkó István kárpátaljai nyelvész így fogalmazott ezzel kapcsolatban: „Egyrészt az ukrán állam azt sugallja, hogy az országban az érvényesülés, a boldogulás feltétele az ukrán nyelv magas fokú ismerete, másrészt a magyarországi politikai döntés hatása szintén hasonlóan érintette a magyar iskolahálózatot azáltal, hogy az oktatás-nevelési támogatást olyan személyek is igényelhették, akiknek a gyermeke nem magyar oktatási intézménybe járt.”²⁶ A vizsgált településen az alábbiak szerint alakult az igénylők száma.²⁷

Tanév	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Pályázatok	448	601	619	582	597	604	619
Gyerekek	663	890	902	867	893	903	931

3 táblázat: Az oktatási-nevelési támogatások igénylése Munkácsen 2003–2010 között

²⁶ Séra, 2011. Fontos megemlítenünk, hogy a támogatást egész Ukrajnában igényelhették, azonban ez a megyei létszámhoz képest nem számottevő.

²⁷ Nem állnak rendelkezésemre 2010/2011-es és 2011/2012-es tanévre vonatkozó adatok.



2. ábra. Beiskolázási adatok és a támogatás hatása²⁸

A beiratkozási (megyei szinten és magyar tannyelvű osztályba), valamint a támogatást igénylők összevetése alapján – a demográfiai adatokat nem vettem figyelembe – megállapíthatjuk, hogy nem növekedett, sőt csökkent a magyar tannyelvű diákok létszáma a vizsgált időszakban.

A kutatásról, a kutatás helyszínéről

Az iskolai tannyelv választást több tényező befolyásolja Kárpátalján is, melyeknek demográfiai, oktatás- és nyelvpolitikai, valamint gazdasági és politikai okai vannak.²⁹ Az iskolai tannyelv választás sokrétű motivációi közül az oktatási- nevelési támogatást vizsgálom dolgozatomban. Az idő hiánya, az adatok hozzáféréseinek nehézségei, valamint a témát „*kényes kérdésként*” kezelő hozzáállás miatt nem áll módomban a kárpátaljai régió elemzését elvégezni. A kutatás helyszínéül így Munkács városát választottam, egy olyan járást és várost, amelyben a magyarság szórványban él. A legutóbbi népszámlálási adatok szerint a Munkácsi járás lakossága 101 1443 fő, ebből a magyar nemzetiségűek száma 12 871 (nagy részük a város melletti falvakban él). A város lakossága 81 637 fő, ennek közel 6 %-a magyar nemzetiségű.³⁰

²⁸ Megyei Statisztika honlap adatai, valamint a KAMOT JA által szerkesztett: Szülőföldön magyarul . Az oktatási-nevelési támogatás kiértékelése Kárpátalján 2003–2010 alapján készült.

²⁹ L.d. bővebben tanulmányokat: Braun-Csernicskó-Molnár, 2009, Csernicskó, 2010, Séra, 2010, stb.

³⁰ Molnár-Molnár 2005:27. A Munkácsi járáshoz közigazgatásilag 86 község tartozik, ezek közül 2 városi jellegű község. A Munkácsi járásban a következő helyek működik elemi és/vagy középiskolai magyar nyelvű oktatás: Izsnyétei Általános Iskola, Beregrákosi Általános Iskola, Derceni Középiskola, Barkaszi Középiskola, Szernyei Általános Iskola, Csongori Általános Iskola.

Munkácson három oktatási intézményben lehet elemi és középiskolai szinten magyar nyelven tanulni:³¹ a Munkácsi 14. sz. Általános Iskolában³², a Munkácsi 3. sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskolában³³ és a Munkácsi Szent István Líceumban.³⁴ A helyszínválasztásomat az is indokolta még – a Munkácson élő magyarság arányából, valamint magyar oktatási intézményeiből kiindulva –, hogy a támogatás hasznosulása, s ezáltal a magyar nyelvű képzés választása sokkal hangsúlyosabb szerepet tölt be itt, mint azokon a területeken, ahol a magyar nyelvűek száma magasabb.

A fent említett magyar nyelvű oktatási intézményekben félig strukturált interjúkat készítettünk tanárokkal és szülőkkel:³⁵ a Munkácsi 3. sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskolában (5 interjú) a Munkácsi Szent István Líceumban (3 interjú) és a Munkácsi 14. sz. Általános Iskolában (3 interjú). Az oktatási-nevelési támogatásnak a magyar nyelvű elemi iskolai tannyelvválasztásra kifejtett hatását kérdőívek segítségével is vizsgáltam (különös tekintettel a 2010/2011 és 2011/2012-es tanévre)³⁶ a Munkácsi 3. sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskolában első és második osztályba járó diákok szüleivel. Az adott iskola választására indoklásként szolgált, hogy a Munkácsi 14. sz. Általános Iskola ugyan magyar nyelvű oktatási intézmény – ahol elemi iskolában is magyar nyelven oktatnak – azonban jelenleg a gyakorlatban egy „szegregált” cigány iskolaként működik, ahol nagyrészt magyar anyanyelvű cigányok tanulnak, s körükben a kérdőívezés kivitelezhetetlennek bizonyult.³⁷

A téma minél részletesebb bemutatására szolgált, hogy félig strukturált interjúkat készítettem a magyar nemzetpolitikával és a támogatással (is) foglalkozó – azonban e tanulmányban anonimitást kérő – személlyel, illetve a Kárpátalján 2002–2010 között a koordinációt végző alapítvány vezetőjével.³⁸

31 Ezeken kívül vannak magyar/részben magyar nyelvű technikumok, valamint egy egyetem és egy főiskola is, ahol szintén lehet magyar nyelven tanulni. Részletesebben ld.: Ferenc, 2010.

32 Мукачівська ЗОШ I-II ст. №14

33 Мукачівська ЗОШ I-III ст. №3

34 Мукачівський ліцей ім. Св. Іштвана

35 Az interjúkban az oktatási-nevelési támogatásra vonatkozólag is szerepeltek kérdések.

36 2010-től az oktatási- nevelési támogatást már a magyar nyelvű óvodában is igényelhettk.

„A Magyar Állandó Értekezlet plenáris ülése tavaly november 24-én fogadta el a Magyar Nemzetpolitika – A nemzetpolitikai stratégia kerete című dokumentumot, amelynek stratégiai célja: a külföldi magyar közösségek számbeli, szellemi, gazdasági és jogi gyarapodása. Ennek alapján a nemzetpolitikai államtitkárság meghirdette a 2012 a külföldi magyar óvodák éve programot. A program célja, hogy felhívja a figyelmet annak fontosságára, a külföldi magyar régiókban a szülők magyar tannyelvű óvodába írassák gyermekeiket, majd a magyar tannyelvű iskolai intézményt válasszák. A programra 100 millió forintot különítettek el.”

<http://www.kormany.hu/hu/kozgazgatasi-es-igazsagugyi-miniszterium/nemzetpolitikaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/kulfoldi-magyar-ovodak-eve-karpat-medencei-korutat-inditanak>

Letöltés ideje: 2012. május 13.

37 Az ott tanító pedagógusok elmondásai alapján a kérdőíveket nem lett volna javasolt szétosztani a szülők körében, mert nagyon kevés került volna vissza hozzám, illetve sokan nem tudnak írni és olvasni a szülők közül sem.

38 Szerettem volna megkérdezni a 2010-től koordináló alapítvány vezetőjét is a témával kapcsolatban, azonban háromszori megkeresés után időhiányra, valamint a következőkre hivatkozva nem sikerült interjút készítenem vele: „A különböző mó-

Az eredmények elemzése

A kérdőíveket első és második osztályban tanuló diákok szüleivel töltöttem ki. Az adott iskolában két párhuzamos első és második osztály van. Az 1.A osztályban 28 diák van, akik közül 8 cigány. Az 1.B osztály 25 diákja közül 13 gyerek tartozik a roma közösséghez. A 2.A osztályban 23 diák tanul, ebből 8 cigány, a 2.B osztály 19 diákja közül 8. A kérdőíveket 35 szülő töltötte ki (N=35).

Tanév	Munkácsi № 3. sz. iskola		Munkácsi № 14. sz. iskola	
	Összlétszám	Első osztály	Összlétszám	Első osztály
2003/2004	517	56	464	45
2004/2005	484	41	494	70
2005/2006	441	31	560	94
2006/2007	408	44	565	54
2007/2008	376	37	570	51
2008/2009	373	43	591	67
2009/2010	374	49	591	63
2010/2011	368	50	629	87
2011/2012	382	54	699	95

3. táblázat: A Munkácsi 3. sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskola és a Munkácsi 14. sz. Általános Iskola tanulói létszámának a változása a 2003/2004-2011/2012 tanévek között³⁹

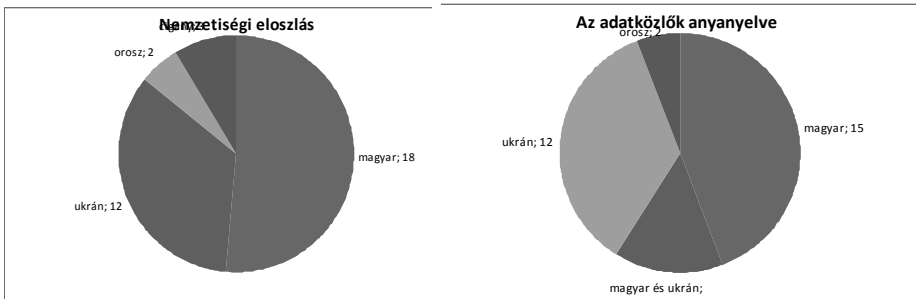
A táblázat alapján láthatjuk, hogy a magyar iskolai és tanulói létszámot emelő, „szegregált” magyar tannyelvű Munkácsi 14. sz. Általános Iskola tanulói létszáma a 2003/2004-es tanévet kivéve magasabb volt (mind az összetanulói, mind az első osztályos létszámot tekintve), mint a Munkácsi 3. sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskoláé. A bemutatott tendencia okai között szerepel, hogy jelentősen megnőtt Kárpátalján a magyar anyanyelvű cigány tanulók létszáma a magyar oktatási rendszeren belül.⁴⁰

dosítási javaslatainkat a megfelelő magyarországi szervnek küldtük, illetve küldjük meg. Természetesen van véleményem a kérdésben, azonban tekintettel arra, hogy jelenleg én vagyok a lebonyolító alapítvány igazgatója, nem tartom etikusknak, hogy ebben a kérdésben nyilatkozzam.”

³⁹ Munkács Város Oktatási Osztályának az adatai alapján.

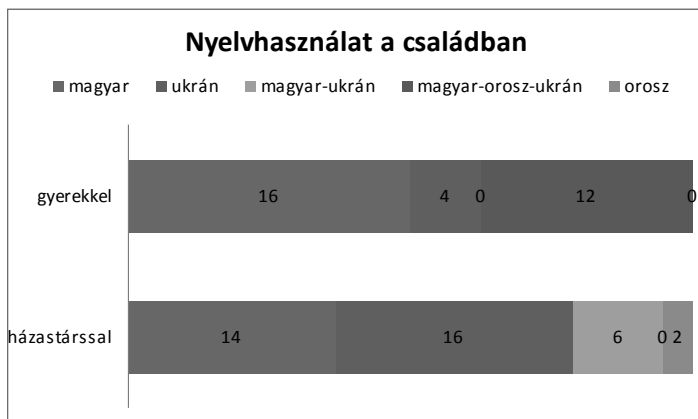
⁴⁰ „2009-ben 103 magyar vagy vegyes, ukrán-magyar tannyelvű iskola van Kárpátalján 16 768 magyar nyelven tanuló gyerekekkel, amelyekben 2872 cigány nemzetiségű gyermeket oktatnak. A gyakorlat szerint a vegyes tannyelvű osztályokban a cigányok a magyar osztályok létszámát bővítik.” (Braun – Csernieskó – Molnár 2010:62.)

A kérdőív zárt és nyitott kérdései az alábbi témaköröket tartalmazták: személyes adatok, identitás és nyelvhasználat, tannyelvválasztás, oktatási-nevelési támogatás. 1. A megkérdezett szülők közül 18 magyar, 12 ukrán, 2 orosz, 3 cigány nemzetiségűnek vallotta magát. Az anyanyelv megoszlásának aránya pedig az alábbiak szerint néz ki: 15-en magyar, 5-en ukrán és magyar, 12-en ukrán, 2-en orosz anyanyelvűnek vallották magukat.



3. ábra: A megkérdezett szülők nemzetiségi és anyanyelvi megoszlása

Láthatjuk, hogy ugyan 18 szülő vallotta magát magyar nemzetiségűnek a kérdőívek alapján, azonban a magyar anyanyelvűek száma csak 15 fő. A megkérdezett szülők alapján és a munkácsi magyarok kis létszáma, a szórványosodás miatt, valamint a vegyes házasságoknak köszönhetően már sok helyen nem függ össze a nemzetiség az anyanyelv meglétével és használatával.



4. ábra: Nyelvhasználat a családban

A megkérdezett szülők nyelvhasználata is érdekes képet mutat az előző diagram összefüggésében. Hiszen az ukrán anyanyelvűek (feltételezhetően több esetben magyar a házaspár), mivel magyar tannyelvű iskolába írták gyerekeiket, ezért többször használják a magyar nyelvet a gyerekekkel történő kommunikációban (informális tér). Az ukrán/oroszl és magyar nyelvek használata a gyerekekkel való kommunikációban nemzetiséget és anyanyelvet összevetve elég magas.

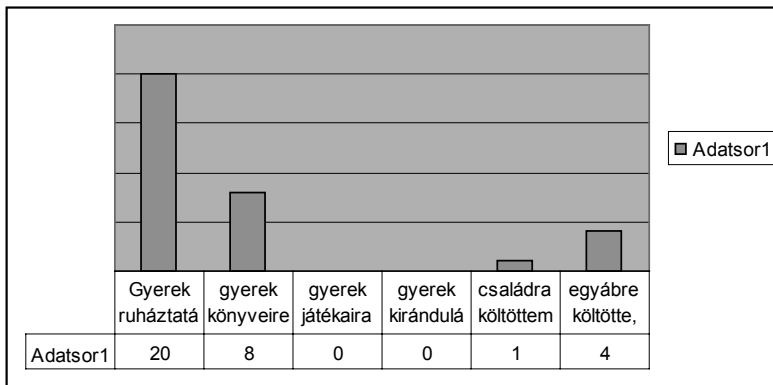
A kérdőívben az oktatási-nevelési támogatás témakör nyitott és zárt kérdéseket is tartalmazott. Arra, hogy mindenki hallott-e a támogatásról, 35 igen választ kaptam.

A válaszok szöveg-elemei	A támogatás indokai
„Mindegyik államnak ez a kötelessége. Ahhoz, hogy az anyanyelvi tudás még megmaradjon a kisebbségben”	Anyanyelv/ továbbtanulás/identitás fontossága miatt
„A tanulást segítő eszközöket külföldről lehet beszerezni a gyerekeknek, a helyi eszközök alkalmatlanok.”	Anyagi támogatás miatt
„A határon túli kisebbség (magyarok) oktatási-nevelési támogatására van. Az itt élő magyarok adják továbbtudásukat a gyermekeknek.”	Anyanyelv/ továbbtanulás/identitás fontossága miatt
„A gyerek iskoláztatására.”	Anyagi támogatás miatt
„Mert Magyarország támogatja a kárpátaljai magyarokat”	Anyagi támogatás miatt
„A magyarság identitásának a megőrzése végett.”	Anyanyelv/ továbbtanulás/identitás fontossága miatt
„Azért, hogy támogassák a határon túli magyarokat.”	Anyagi támogatás miatt
„Mert az anyahazának lelkiismeret furdalás van.”	Anyagi támogatás miatt
„Hogy jól nevelés kapjon a gyerek”	Anyagi támogatás miatt
„Támogatás az iskolai felszerelésre.”	Anyagi támogatás miatt
„Hogy támogatják a magyar gyerekeket a határon túl.”	Anyagi támogatás miatt
„ Mert Magyarország támogatja a kárpátaljai magyarokat.”	Anyagi támogatás miatt
„ Így szeretnének segíteni az itt élő gyerekeknek.”	Anyagi támogatás miatt
„Nem tudom, talán, hogy a gyerekeknek legyen minden féle felszerelésük.”	Anyagi támogatás miatt
„Mert segítenek a madjar djerekeket.”	Anyagi támogatás miatt
„Itt szeretnének segíteni az itt élő magyar gyerekeket.”	Anyagi támogatás miatt

„ A gyerek taníttatásáért.”	Anyanyelv/ továbbtanulás/identitás fontossága miatt
„Azért, hogy felöltöztessük és könyveket vegyünk a gyerekeknek, ha iskolába megy.”	Anyagi támogatás miatt
„Anyagi támogatás a magyar iskoláknak.”	Anyagi támogatás miatt
„Így támogat minket az anyaország.”	Anyagi támogatás miatt

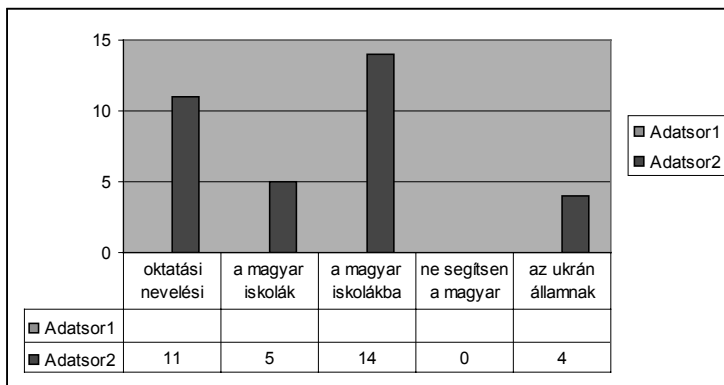
6. táblázat: Ön szerint miért van ez a támogatás? Kérem, írja le néhány mondatban!

A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy azok a szülők, akik az adott nyitott kérdésre válaszoltak, az oktatási-nevelési támogatásra jórészt anyagi támogatásként tekintettek. De találhatunk olyan válaszokat is, melyek az anyanyelven való tanulás és az identitás erősítésének a támogatását vélik az összegben.



7. táblázat: Ön mire költötte ezt a támogatást?

A megkérdezett szülők önbevallás szerint nagyrészt a gyerek ruháztatására és tankönyveire költötték a támogatást.



8. táblázat: Ön szerint mivel járulhat hozzá Magyarország a kárpátaljai magyar iskolák támogatásához?

Arra a kérdésre, hogy Magyarország mivel járulhatna hozzá a kárpátaljai magyar iskolák támogatásához, a legtöbben a hozzájárulást a magyar iskolákban való oktatás minőségének az emelésében látták (14 fő), 11 szülő úgy gondolta, hogy az oktatási-nevelési támogatás növelésével, míg 5 szülő szerint a magyar iskolák anyagi támogatásával járulhatna hozzá Magyarország a kárpátaljai magyar iskolák támogatásához.

Interjúk elemzése

A nemzetpolitikával és az oktatási-nevelési támogatással foglalkozó magyarországi személlyel, valamint a helyi koordináló alapítvány vezetőjével készített interjú elemzése

Kutatásom során, olyan személyekkel készítettem interjúkat, akik átfogóan, a magyar nemzetpolitikába és támogatáspolitikába beágyazódva mutatják be az oktatási-nevelési támogatás céljait. Ebből kiindulva kérdeztem meg a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium egyik munkatársát a témát illetően. Másrészt a helyi, regionális viszonyok jellegzetességének megismerése céljából megkérdeztem a helyi támogatást lebonyolító alapítványok vezetőit is. Mivel a támogatásokat 2010 óta és jelenleg is koordináló alapítvány vezetője elzárkózott az együttműködéstől, így interjúkat csak azon alapítvány képviselőjével készít(h)ettem, amely 2003–2010 között vett részt az oktatási-nevelési támogatások koordinálásában.

Az interjúk alapján három kódcsoportot különböztettem meg: célok, gyakorlat, hatékonyság. Milyen céljai vannak tágabb értelemben a helyi kormányznak a támogatással, illetve hogyan látja (látta) ezeket a célokat az oktatásra vonatkozóan a

helyi koordinátor? Milyen gyakorlati lépések történnek a kormány részéről a célok elérése érdekében, illetve hogyan látta (látja) ezt a helyi koordinátor? Mennyire hatékony a kormány szerint a támogatás, illetve mennyire látja hatékonynak a helyi koordinátor?

a) Célok

A támogatás nem titkolt célja a magyar kormány szerint, hogy a magyar anyanyelvű oktatást támogassa, hiszen az anyanyelvű oktatás kulcsszerepet tölt be a határon túli magyarok megmaradásában.

AV. *”A célja mindig is ugyanaz volt, elsősorban az akkori magyar kormányzat is, a jelenlegi magyar kormányzat is azt a célt szerette volna elérni, hogy a magyar tannyelvű oktatás, vagyis a magyar anyanyelvű oktatás kulcsszerepet töltsön be a határon túli magyarok megmaradásában, fejlődésében. Ezért arra szeretné ösztönözni az ott élő családokat, hogy a gyerekek, a magyar családok a magyar nyelvű intézményt válasszák.* „(KIM)

Hasonlóképp vélekedik a helyi koordinátor is, kiemelve, hogy a támogatás a szülőföldön maradási célozza: azaz helyi szintű támogatása a magyar nyelvű oktatásnak. Azonban szerinte a támogatás összege egyáltalán nem befolyásolja a szülőket a magyar tannyelvű iskolaválasztásban.

AV. *„Hát, hogy szülőföldön magyarul tanuljanak a gyerekek, de én úgy érzem, hogy ez a 20 ezer forint egyáltalán nem befolyásolja a szülőket abban, hogy magyar iskolába járassák a gyerekeiket.*„(KAMOT)

Az oktatásra vonatkozóan a célokat az oktatás színvonalának a fejlesztésében látja a KAMOT képviselője. Ám az oktatás minőségének a javítására több interjúban, valamint a szülői kérdőívekben is találhatunk utalásokat.

AV. *”Azt hiszem, hogy egyáltalán nem befolyásolja ez a támogatás. Az oktatás színvonalának a fejlesztése. Gondolok itt arra, hogy eszközfejlesztés, tanárok. Egy korszerűen felszerelt magyar iskola sokkal jobb lenne, jobban választanák azokat az iskolákat. Meg persze, ha hatékonyabb lenne az ukrán nyelv oktatása.”* (KAMOT)

b) Gyakorlat

A kormányzati szinten megfogalmazott célokat a gyakorlatban a magyar iskolába járó diákok szüleihez eljutatott támogatás képezi szervezeti közvetítéssel, a szervezet (alapítvány) továbbítja azt a szülők /gyerekek felé.

AV. *„Az a célunk, hogy ezek a támogatások, közvetlenül a támogatottakhoz, a legalsóbb szintekre jussanak el, vagyis a magyar diákokhoz és családokhoz jussanak el. Ha nem is kedvezményezettek, mert ez egy szervezeti formán történik, de a haszonélvezői ennek a formának.”*(KIM)

A támogatás csak egy részét képezi a magyar állam által kidolgozott nemzetstratégiának, melyben fontos szerep jut a határon túli magyar oktatásnak. Ennek alapján hirdette meg a kormány *A külhoni magyar óvodák éve* c. programot is. A gyakorlathoz tartozik, hogy a kormány a helyi, regionális szervezetekkel közösen dolgozta ki a szempontrendszeret, hogy mi alapján és kiknek ítélik meg a támogatást.

AV.” Ezért is volt az idén meghirdetve a külhoni magyar óvodák program is, mert amikor elkészítette a Nemzetpolitikai Államtitkárság a stratégiát, ennek az egyik ilyen megvalósítási vagy cselekvési programja. Ebben az oktatásnak nagy szerepe van. Nagyon fontos, hogy az oktatási-nevelési támogatás rendszerében szakmai szempontok jelenjenek meg. Az első szempont, ami valószínűsíthető, hogy helyben sokkal jobban látják és tudják a helyi szakmai szervezetek, hogy milyen formában és hogyan lehet működtetni ezt a támogatási rendszert. 2002-ben, akkor azt hiszem, hogy a KMKSZ csinálta és most 2011-ben a KMKSZ JA a szakmai oldallal, tehát a KMP SZ-szel közösen végeztek el egy olyan kutatói munkát, szempontrendszert, hogy kik azok, akik kaphatnak támogatást.”(KIM)

A gyakorlati megvalósulásához a helyi koordinátor a politikai szempontokat is említi, hiszen az általuk koordinált időszakban is jelezték már, hogy talán eredményesebb lenne, ha nem a szülők, hanem az iskola kapná meg ezt az összeget a gyereklétszám alapján. A politikai befolyásolásra utaló véleményeket szülői interjújában is találhatunk.

AV. „Én ezt el is mondtam egyszer, hogy nem lehetne-e ezen változtatni, és akkor meggyőztek, hogy politikai szempontból nem lehet. Mert a szülők ezt már megszokták és ez a mi szempontunkból fontos, mert mi az UMD SZ-hez közeli szervezet vagyunk, és ha elveszük ezt a támogatást a szülőktől, akkor nem úgy szavaznak. Ez a politikai oldala. De Magyarországról sem volt igazából hajlandóság erre.”(KAMOT)

A szülők a gyakorlatban anyagi támogatásnak tekintik ezt az összeget a koordinátor szerint. Vannak szélsőséges esetek is, de összességében a szülő a tanévkezdéshez szükséges tankönyveket, ruházatot veszi meg a gyereke számára. Ha ezt összevetjük a kérdőív eredményeivel, hasonló képet kapunk ott is.

AV. „Az első évben nagyon nehéz volt ezt megmagyarázni, hogy ez pályázat, aztán ezt megszokták egész annyira, hogy ez jár. Amennyiben ezt megszüntetnék, biztos nagyon zokon esne nekik. Ez változó mire költik, mert voltak olyan kirívó esetek, hogy ott állt az ajtóban azok, akinek tartozott az illető, és megadta. De a többség a gyerekre költi. Amikor idejében megkapták még szeptemberbe a támogatást, az azért sokat segített a beiratkozásnál. Könyvek, füzetek, ruha, cipő. El tudta indítani a gyerekét az iskolába. „(KAMOT)

c) Hatékonyság

A hatékonyság szempontjából szintén érdekes képet kapunk a két interjú alapján. Rákérdeztem, hogy milyenek a tapasztalatok a támogatással kapcsolatban, valamint mennyire hatékony ez a támogatás és mennyire ösztönözi a magyar nyelvű képzés választását?

AV.„Ösztönző ereje mindenképp van. Minden évben próbálunk a lebonyolítóval közösen valamit finomítani a rendszeren. Vagyis, hogy hol lehet olyan szűrőket vagy eszközöket kialakítani, hogy azt a célt szolgálja. Kárpátalján hasznos javaslatok érkeznek rendszeresen. Komolyabb döntéseket kell meghozni, ha már a líceumokról beszélünk, hogy ők se essenek ki a támogatottak köréből, mert van egy korhatár is.”(KIM)

A helyi koordinátor szerint nemzetpolitikai szempontból valóban fontos a támogatás, de az összeg elaprózódása miatt nincs hatással a szülő tannyelv választási döntésére.

AV. „Nemzetpolitikai szempontból azért fontosnak tartom, hogy támogatják a határon túl magyar oktatást. Igazából 2002-ben döntötték el, hogy melyik ország milyen formában kapja meg a támogatást. Mi még akkor ezzel nem foglalkoztunk. Ez már saját vélemény, hogy Kárpátalján is hatékonyabb lett volna, hogy az iskolák kapták meg a tanulói létszám függvényében. Az egy nagy összeg. Mert egy 400 iskola, az 8 millió. Az már egy nagy összeg, azzal már az oktatás színvonalát is tudták volna emelni. Így ez szerintem el van aprózva. (KAMOT)

Intézményvezetőkkel, pedagógusokkal és szülőkkel készített interjúk elemzése

A három intézményben készített félig strukturált interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések témakörei az adott terület (Munkács) iskolaválasztási motivációit próbálta feltárni, melyek közül dolgozatomban az oktatási-nevelési támogatással kapcsolatos kérdéseket elemzem.⁴¹ Az interjúk, mivel több intézményben készültek, ezért olyan problémákat is felvillantanak, melyek ugyan csak erre a térségre vonatkoznak, ám mégis jellemzőek a jelenlegi kárpátaljai magyar oktatás helyzetére (hiszen egy „elit” iskoláról, egy „hagyományos” középiskoláról és egy „cigány” iskoláról van szó). Mindhárom oktatási intézményből sajátosságosan, a helyi problémákra reagálva mondják el a véleményüket az oktatási-nevelési támogatásról, különösen fontos ez, ha a városban élő magyarok arányát és magyar oktatását is figyelembe vesszük.

A válaszokban kétféle kódcsoportot különböztettem meg: iskolaválasztási motiváció, valamint hatékonyság a jövőre nézve.

Iskolaválasztási motiváció

Az oktatási-nevelési támogatásra rákérdezve a „cigány” iskolában készített interjúkban a támogatás ösztönző erőként hat, hiszen a tanulók rendszeresebben járnak iskolába ebben az időszakban. Mivel a támogatáshoz szükséges iskolalátogatási igazolást tanévenként 50 hiányzásban határozták meg a közoktatási intézmények, ezért a tanévközvetítés és a támogatás igénylése közötti időszakban csökken a hiányzások száma a cigány iskolában. Azonban az ilyenfajta iskolákban még mindig sokkal nagyobb a látogatottság aránya, mint a heterogén osztályokba járó roma gyerekek körében, ezt

⁴¹ (Az ATLAS.TI tartomelemző program segítségével.) Az interjúvázlatban az alábbi kérdések vonatkoztak a támogatásra: Hallott-e Ön az oktatási-nevelési támogatásról? Ha igen, mit gondol, ezt az összeget a szülők mire költik? Az összeg megítélése Ön szerint, segíti-e a gyerekek iskoláztatását? Mire elegendő ez az összeg?

Az interjúkat kódokkal láttam el, ahol az első betű a települést jelöli, a második az interjú pozíciójának az első betűje, valamint a szám az adott oktatási intézményre vonatkozik. Az interjúkódok az alábbiak: MA14, MF14, MI14, MA3, MF3, MI3, MSZ3, MSZLSZ.

főként a lakóhelyhez való közelség is magyarázza.⁴²

AV. „Mivel korlátozták az óra hiányzását, a támogatások miatt ötvenbe határoztuk meg a hiányzást. Tehát ez ősztől-karácsonyig motiválta őket, jobban jártak iskolába. Most, hogy kiadtuk az igazolásokat, megint csappant a létszám.”(MA14)

A támogatásnak a magyar nyelvű iskolaválasztásban való szerepét semlegesként ítélték meg a válaszokban. Munkácson ez a kérdés érdekesebb képet mutat a egyes házasságok, valamint az ukrán anyanyelvűek magyar tannyelvű iskolaválasztásának a szempontjából is. Hiszen itt az ukrán /vagy egyes házasságban élő szülők a gyerekük jövője (továbbtanulási motivációk), többnyelvűsége miatt választja a magyar tannyelvű iskolát gyereke számára.

AV. „Nem tudom. Az iskolaválasztásban szerintem nem motivál semmit.”(MF14)

AV. „Nem tudom, mit válaszoljak erre a kérdésre, mert a többségi szülő, aki ide adja a gyermeket, nem azért adja ide, mert pénzt fizetnek érte. Én nem is tudom, hogy esetleg van-e ilyen. Nem végeztünk ilyen kutatást, hogy pontosan miért adta ide. Aki magyar iskolába jár, annak más elgondolásai vannak. Vagy azért, mert talán később majd tudjon esetleg Magyarba is menni dolgozni, vagy tanulni. Vagy azért, mert az anyanyelvet, azért tanul meg fiam. Hogy a pénzért, azt nem tudná. Például az én osztályomban ilyen az biztos, hogy nincs.” (MF3).

A válaszokban a támogatási összeg fontosságát és motivációját ugyan kiemelik, de az összeget nem tartják olyan befolyásoló tényezőnek, amely hathat az iskolaválasztásra.

AV. Az a pénz nem annyira nagy összeg, hogy vélemény szerint befolyásolja. Most nem azt mondom, hogy nem segít, de nem annyira. Nem azért iratja ide a gyermeket, hogy most én ettől meggazdagodok. A családi költségvetést nem igen nyomja meg ez a 20 ezer forint. (MI3).

AV. „Én úgy gondolom, hogy egy gyerekkel sem lenne kevesebb, ha nem lenne a támogatás, hogyha most megszüntetnék egyik napról a másikra. Én nem ismerek egyetlen egy olyan szülőt sem, aki csupán azért iratja be magyar óvodába és iskolába a gyermekét, mert van ez a támogatás, mert kap a gyerekért 22 300 Ft-ot. Bár minden család büdzséjében jól jön egy ilyen plusz, de ha most lebontod azt a nyolcszáz hrvnyát egész évre, ez igazából nem oszt, nem szoroz.” (MSZ3).

De találhatunk olyan véleményt is, amelyben a támogatás összegét a helyi ukrán fizetésekkel hasonlítják össze, hiszen az átlag havi fizetés Ukrajnában kb. 30–40 ezer forint között mozog, s így a többgyermekes családnál már a támogatás jelentősebb többletösszeget jelent a családi költségvetésben.

AV. „Számít, a fizetésem 30 ezer forint. Nekünk ez egy nagy összeg és jó, persze, hogy jó. Ha nem lenne, akkor is beadnánk, nem arról van szó, de jól esik, hogy törődnek velünk. Ahol több gyerek van, az nagy segítség.” (MSZILSZ)

42 Braun – Csernicskó – Molnár 2010: 80.

Hatékonyság a jövőre nézve

A következő csoportban azokat a véleményeket olvashatjuk, melyek a támogatások nagyobb hatékonyságára vonatkoznak (vonatkozhatnának).

AV. *„Van olyan, aki vesz, igen, vesz valami cipőbelit, vagy valami ruhákat, hogy felöltöztessen. De a többség ugye nem. Ők bizniszelnek, ide-oda járkálnak, a gyerekre nem költik ezt a pénzt.” (MI14)*

AV. *„Hát a szülők, én nem tudom megmondani, hogy hova tesz a szülő. De abból, amit látunk, aztán kiabálnak, hogy nincs mibe járnunk. Hát arra kaptad a pénzt, hogy vegyél neki valamit a lábára, nem? Mert nem lehet azt mondani, hogy nincs neki, mert itt jönnek és mennek büfébe, van itt, vesznek maguknak...” (MI14)*

A válaszból a „cigány” iskolában jelenlévő problémára is következtethetünk, illetve arra, hogy mire költi/ vagy épp nem költi a szülő a támogatási összeget. Az adott interjúban olyan véleményt is találunk, mely arra vonatkozik, hogy Ukrajnában 2005 óta közel egymillió forintnyi egyszeri támogatással ösztönzik a gyerekvállalást, így megnőtt a szülési kedv a roma családok körében is. Azonban a magas összeg ellenére sem javultak a szociális és oktatási körülményei a kárpátaljai magyar anyanyelvű cigány tanulóknak.

Találkozunk olyan véleményekkel is, amelyek arra vonatkoznak, hogy mivel lehetne esetleg hatékonyabbá tenni a támogatást, mert annak hasznosulását túl elaprózottnak érzik az interjúalanyaim.

AV. *„Vegyés, rálátásom nincs és nem is akarok belefolyni ebbe a témába. Egy hozzáfűzése és meglátásom lenne: talán nem kéne. Ez az összeg inkább az iskola fenntartására menne.” (MI3)*

AV. *„Ha azt mondom, hogy az intézménynek, akkor azt mondják, hogy az iskola elsikkasztja. Vannak szülők, akik ha van, ha nincs támogatás, akkor is magyarba íratják és mindent megadnak a gyerekeknek. De van olyan, hogy aki megkapja, egész évben se fűzete, se tolla.” (MA3)*

Az alábbi szülői vélemény a jövőbeli hatékonyság szempontjából célszerűbbnek tartaná, ha a magyar állam a kis közösségeket, civil szervezeteket támogatná, mert véleménye szerint nem a helyi politikum fogja *„itt tartani a kárpátaljai magyarokat, hanem a kis közösségek.”* Éles kritika fogalmazódik meg a politikai cél és a támogatás hatékonyságát illetően is.

AV. *„Úgy gondolom, hogy sokkal fontosabb a kis közösségek, a kis civil szervezeteket támogatni. És nem a pártokat, a nagy monstre intézményeket ennyire. Ha meghal az, akkor a magyarság sem, mert nem a politikum fogja itt tartani a magyarokat, hanem a kis közösségek. De kidobunk 5 milliárd forintot oktatási-nevelési támogatás címen, amit kik osztanak? A helyi magyar politikai erők, kormánytól függően. Tehát ez kiknek a támogatás elsősorban? Elsősorban azoknak az irodáknak a támogatása, melyek a politikai szervezetek irodái valahol, azokat a személyeket fizetjük ebből, akik annak a politikai tábornak dolgoznak. Ezzel a nép tudatába azt adják bele, hogy mi vagyunk a jók, mi vagyunk a pénzosztók, kvázi a választásokra készülünk. Csak azt a célt nem érzük el vele, ami miatt létrehozták: a szülők magyar iskolába írássák gyerekeiket.” (MSZ3)*

Az interjúban is megjelenik a kárpátaljai oktatás minőségének, oktatásfejlesztésének a problémája, amit a támogatás átcsoportosításával oldana meg interjúalanyom.

„Legyen 10 ezer forint a szülőknél, és a maradékot én oktatásfejlesztésre költeném... És tudsz azon is változtatni, hogy jó legyen az iskolának a megítélése, konformosabb, felszereltebbé tudod tenni, tudsz fizetni esetleg plusz órákat, ami az iskola sokszínűségét javítaná. Én nem azt mondom, hogy ezt az 5 milliárdot ne költsek olyan célra, de ne így. Hanem arra, hogy a magyar szülőknél kedve legyen a magyar iskolához. Az ukrán iskolák felszereltebbek, több programot nyújt a szülőknél.” (MSZ3).

Összefoglalás

A határon túli magyar közösségekben jelentősen csökkent a gyereklétszám az elmúlt évtizedekben, s ez hatással van a magyar nyelvű iskolahálózatra is.⁴³ A gyereklétszámmal párhuzamosan azonban számos tényező befolyásolja a magyar nyelvű oktatás meglétét, kiterjedtségét, fenntarthatóságát. Az egyik ilyen befolyásolási tényezőként említhetjük meg a támogatáspolitikát, s azon belül is az oktatási támogatásokat (melyeknek a célja, hogy erősítsék a magyar nyelvű képzéseket). Tanulmányom célja volt, hogy megvizsgáljam, milyen szerepet tölt be az oktatási-nevelési támogatás a kárpátaljai magyar szülők iskolai tannyelv választási döntésében, mennyire befolyásolja az adott közösség magyar anyanyelvű iskolahálózatának a kiterjedtségét.

Megállapíthatjuk, hogy a 2002 óta folyósított oktatási-nevelési támogatás céljai kormányciklusoktól függetlenül nem változtak. Szerkezetében, koordinálásában, illetve célcsoportjában az évek folyamán azonban történtek változások. Az induláskor (2002/2003-as tanévben), illetve 2010-es évtől a támogatást már a magyar nyelvű óvodai csoportba járók is igényelhetik.

Beiratkozási adatok, valamint az igénylők száma alapján megállapíthatjuk, hogy a támogatás nem befolyásolta a magyar tannyelvű diákok létszámát, ezzel párhuzamosan azonban több olyan intézkedés is történt, melyek alapján a szülők nem választották a magyar nyelvű képzést.⁴⁴

A kérdőívek és interjúk alapján Munkács városra koncentrálni próbáltam szülőkkel, pedagógusokkal és oktatási intézmények vezetőivel készített interjúk alapján igazolni feltételezéseimet.

A kérdőívek alapján megállapítható, hogy az adott iskolában a megkérdezett szülők (akik között ukrán és magyar anyanyelvű is van) anyagi támogatásként tekintenek az oktatási-nevelési támogatásra, a gyerek ruháztatására költik, valamint véleményük szerint a magyar állam az oktatás minőségének javításával járulhatna hozzá legjobban magyar iskolák támogatásához.

43 Ld. pl. Kocsis 2001, 2002

44 Az ukrán állam oktatási rendeletéről. Lsd. Csermicskó 2009, Csermicskó 2010.

A magyarországi hivatalnokkal a támogatásokat koordináló helyi alapítvány vezetőjével készített interjúk alapján megállapítható, hogy a célok tekintetében azonos a véleményük, azonban a gyakorlatot és a hatékonyságot tekintve eltéréseket találunk. Az interjúkban megjelenik a politika cél, valamint a magyaroktatás minőségének javítására irányuló vélemény is.

Az intézményvezetőkkel, pedagógusokkal és szülőkkel készített interjúkból az derül ki, hogy az oktatási-nevelési támogatást ugyan fontosnak tartják, különösen ott, ahol többgyermekes családról van szó, azonban az iskolai tannyelvválasztásban betöltött szerepét nem látják jelentősnek.

Bibliográfia

- BALOGH-
MOLNÁR, 2008 Balogh Livia – Molnár Eleonóra: *Az államnyelv elsajátításának ára a nemzeti identitás feladása?* Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск 2008 XVII–XVIII. 10–19.
- BÁRDI, 2004 Bárdi Nándor: *Tény és való. A budapesti kormányzatok és határon túli magyarok kapcsolattörténete.* Kalligramma, Pozsony 2004.
- BÁRDI-
MISOVICZ, 2010 Bárdi Nándor – Misovicz Tibor: *A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája.* In: Bicskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században.* Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest 2010. 66–77.
- BARTHA, 2003 Bartha Csilla: *A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás.* In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában,* Akadémiai Kiadó, Budapest 2003.
- BRAUN-
CSERNICKÓ-
MOLNÁR, 2010 Braun László – Cserniczkó István – Molnár József: *Magyar anyanyelvű cigányok romák Kárpátalján.* Poli Print, Ungvár 2010.
- CSERNICKÓ,
2009 Cserniczkó István: *Az ukrajnai oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában.* Korunk 2009 2. 33–40.
- CSERNICKÓ,
2010 Cserniczkó István: *Nyelv és nyelvpolitika a hosszú 20. században.* In: Fedinec – Vehes (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009.* MTA Etnikai- nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Argumentum, Budapest 2010.

- CSETE–PAPP–
SETÉNYI, 2010 Csete Örs – Papp Z. Attila – Setényi János: *Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón*. In: Bicskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest 2010. 126–165.
- FERENC, 2009 Ferenc Viktória: *Utak és útvesztők a kétnyelvűség keresésében*. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek II. Kultúra–Oktatás–Nyelv–Politika*. Balassi Intézet, Budapest 2009. 215–239.
- FERENC, 2010 Ferenc Viktória: *A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok*. *Regio 2010* (21) 3. 59–89.
- GÖNCZ, 1999 Göncz Lajos: *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. MTA Kisebbségkutató Műhely, Osiris–Forum, Budapest–Újvidék 1999
- KARMACSI, 2009 Karmacsi Zoltán: *Nyelvi attitűd: gyengítő és erősítő tényezők Kárpátalján a magyar nyelv esetében*. In: Borbély–Vancók-Kremmer (szerk.): *Nyelvi ideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Tinta Könyvkiadó, Budapest 2009. 415–423.
- KISS, 2002 Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2002. 215–247.
- KOCSIS, 2002 Kocsis Károly: *A kárpát-medencei magyar kisebbségek jelenlegi települési és társadalmi szerkezete [Present-day ethnic area and social structure of the Hungarian minorities in the Carpatho-Pannonian region]*, In: Glatz Ferenc (szerk.): *Magyarország és a magyar kisebbségek*. MTA, Budapest 2002. 31–46.
- KOCSIS, 2001 Kocsis Károly: *A kárpát-medencei magyar kisebbségek etnikai terének átalakulása a 2.világháború után [Transformation of the Hungarian minorities of the Carpathian Basin following the 2nd WW]*, *Muratáj* 2001 1. 113–139.
- KONTRA, 2010 Kontra Miklós (szerk.): *Hasznos nyelvészet*. Forum Kisebbségkutató Intézet, Somorja 2010.
- LANSTYÁK, 1996 Lanstyák István: *Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl*. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. Budapest, 1996: 11–15.

- OROSZ 2001 Orosz Ildikó: *Anyanyelvi/anyanyelvű oktatás szórványban*. Regio 2001 (12) 4. 159–180.
- MOLNÁR, 2010 Molnár Anita: *Tannyelv és nemzeti identitás kapcsolta egy 2006-os felmérés tükrében*. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelv, identitás és nevelés a XXI. Században*. PoliPrint, Ungvár: 2009. 117–122.
- PAPP, 2006 Papp Z. Attila: *Oktatási támogatások a határon túli Magyar közösségeknek 2003–2006 között*. Eductio 2006. 1–12.
- PAPP, 2009 Papp. Z. Attila: *Határon túli Magyar oktatási támogatások és hasznosulásuk 2006-2010 között*. Educatio 2009 89–108.
- PAPP, 2010 Papp. Z. Attila: *A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívás 2009-ben*. In: *Fedinec – Vehes szerk., Kárpátalja 1919–2009*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete–Argumentum, Budapest 2010.
- SÉRA, 2009 Séra Magdolna: *Képzület és valóság találkozása kárpátaljai magyar szülők tannyelv-választási döntéseiben*. Karmacsi Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. PoliPrint, Ungvár 2009. 154–157.
- SÉRA, 2009 Séra Magdolna: *Az iskolai tannyelv-választás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és megmaradása szempontjából*. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek II. Kultúra–Oktatás–Nyelv–Politika*. Balassi Intézet, Budapest 2009. 241–267.
- SÉRA, 2010 Séra Magdolna: *Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelv-választásban (avagy az oktatáspolitikai változások hatása a kárpátaljai magyar közösségre irányított beszélgetések alapján)*. In: Fábri István–Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig*. Balassi Intézet, Budapest 2010. 161–187.
- SZOTÁK, 2011 Szoták Szilvia: *Az osztrák oktatási rendszer és a kisebbségi magyar oktatás*. In: Bartha–Nádor–Péntek (szerk.) *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta könyvkiadó, Budapest 2011. 317–350.

1. sz. melléklet

Interjúkérdés

		megjegyzés
ÉLETTÖR-TÉNET	1. Kérem, röviden mesélje el, élettörténetét <ol style="list-style-type: none"> a. mikor és hol született, b. szülei milyen nemzetiségűek c. szülei mivel foglalkoztak/nak d. milyen nyelveken beszél? e. valamilyen egyháznak tagja-e? Vallásos-e? 	
CSALÁDI ÁLLAPOT	2. Családi állapota <ol style="list-style-type: none"> a. házastárs nemzetisége b. házastárs iskolai életútja (milyen típusú, illetve tannyelvű iskolákba járt) 	
SAJÁT ISKOLAI ÉLETÚT	3. Iskolai életútja: <ol style="list-style-type: none"> a. hol járt óvodába b. hol és milyen típusú iskolákba járt c. milyen nyelven végezte iskoláit <ul style="list-style-type: none"> • miért döntött ő vagy szülei az ilyen nyelvű iskoláztatás mellett? • szerinte ez jó vagy rossz döntés volt-e? 	<i>Indokolja meg a választ!</i>
MUNKAHELY	5. Jelenleg mivel foglalkozik? <ul style="list-style-type: none"> • Mi a szakterülete • Mióta foglalkozik a kárpátaljai magyarok oktatásával? Mi tartozik konkrétan a feladatkörébe? • Hogyan kapcsolódik munkája az oktatási-nevelési támogatás rendszeréhez? 	

<p>OKTATÁSI- NEVELÉSI TÁMOGATÁS</p>	<p>6. Mi a célja az oktatási-nevelési támogatásnak? Mik az Ön tapasztalatai? Mi a nemzetpolitika célja ezzel a támogatással? (először válaszoljon erre általánosságban, utána jöhetnek a konkrét kérdések!)</p> <ul style="list-style-type: none"> • oktatási-nevelési támogatás miben járul hozzá a kisebbségi közösség megerősödéséhez (mennyire fékezi az asszimilációt), • milyen mértékben erősíti az anyanyelvű oktatás alrendszerének fennmaradását (különös tekintettel az elemi iskolákra), • mennyire növeli, illetve befolyásolja a magyar tannyelvű képzés választását (beiratkozási adatok), • Mit gondol, ezt az összeget a szülők mire költik? Ez az összeg megítélése szerint segíti-e a gyerekek iskoláztatását? • Ön szerint mennyire hatékony ez a támogatás? Mik a tapasztalatok? 	<p><i>Ha nem tér ki rá, rá kell kérdezni!</i></p>
--	--	---

SÉRA, Magdolna

Does educational aid influence school-language choice in Transcarpathia?

In the present study I examine the role of the educational aid provided by Hungary as a program supporting Hungarian-language education beyond the border and its impact on the school-language choice through the example of a Transcarpathian town, Munkács/Mukachevo, where Hungarians live only sporadically. The purpose of the study was to explore that to what an extent the educational aid is an influencing factor in school choice. We tried to find the answer on the basis of the available statistical and demographic data, the press coverage dealing with the topic and the literature on the subject. According to the answers of the interviewed parents, it can be stated that the educational aid does not influence school choice: parents usually think of it as a financial aid only. In the interviews made with a representative of the State Secretary for Hungarians Communities Abroad and the head of the local Transcarpathian foundation of coordination, the political aim of the educational aid was also revealed, as well as the opinions regarding the quality of the Hungarian-language education.

Stark Gabriella Mária

Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban: a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete

Bevezetés

Kutatási területem a romániai magyar pedagógusképzési rendszer. Témaválasztásom személyes érintettségű, ugyanis a kisebbségi pedagógusképzésnek passzív és aktív szereplője is voltam/vagyok. A pedagógusképzés erős és gyenge pontjait először passzív státuszban, a pedagógusképzés különböző lépcsőfokait végigjáró diákként tapasztaltam meg a tanítóképző liceumban/szakközépiskolában, majd pedagógia–magyar nyelv és irodalom szakos tanárjelöltként, illetve neveléstudományi MA és PhD tanulmányaim során. Az alapképzés befejezése után a pedagógusképzés aktív szereplőjévé váltam, a középiskolai óvodapedagógus- és tanítóképzőben, illetve a tanítóképző főiskolán, majd az egyetemen is lehetőségem nyílt a pedagógusképzési rendszer előnyeivel és hátrányaival szembesülni, s törekedni a képzés minél hatékonyabbá tételére mikroszinten. Ezért képezi fő kutatási területemet a pedagógusképzés, amely kiemelt területe a kisebbségi oktatásnak és felsőoktatásnak, elsősorban szimbolikus, identitásképző funkciója, nyelvmegőrző és kultúra-átörökítő szerepe miatt.

A romániai magyar (kisebbségi) felsőoktatási térnek összesen 12 szereplője van,¹ ezekből 5 állami intézmény (BBTE, Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem–MOGYE, Nagyvárad Egyetem, Bukaresti Egyetem), 4 Romániában bejegyzett magán intézmény (Sapientia–Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Vasile Goldis Egyetem), 4 további pedig magyarországi egyetemek vagy főiskolák kihelyezett tagozata (Budapesti Corvinus Egyetem–Nyárádszereda, Debreceni Egyetem–Nagyvárad, Nagykovácsi Tanítóképző Főiskola–Marosvásárhely, Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája–Székelyudvarhely).² A magyar nyelvű pedagógusképzés a BBTE-n koncentrálódik, de mellette még megvalósul a Nagyvárad Egyetemen, 3 magánegyetemen (Sapientia, PKE, Vasile Goldiş), illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozatként (Nagykovácsi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely).

Ezért is választottam a Márton Áron Kutatói Szakkollégium ösztöndíjasaként a címben is megjelölt témakört, hogy a romániai magyar pedagógusképzés egyik

¹ Ld az intézményi kataszter bemutatását az 1. mellékletben. Csata és társai (2012. 79) felsorolásából kimaradt a Vasile Goldiş Egyetem, melynek margittai tagozatán magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés folyik, kiegészítettük a bemutatást a hiányzó intézménnyel.

² Csata et al, 2010: 76, 109-122.

reprezentatív intézményéről, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretében megalakult Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tevékenységéről írok. A kiválasztott intézetet azért tekintem a kisebbségi pedagógusképzés egyik reprezentatív mintájának, mert egységes keretbe foglalja a magyar nyelvű tanárképzést, a pedagógia alapszakot, illetve az – eddig kihelyezett tagozatokon működő³ – tanító- és óvodapedagógusképzést, elkülönülve a román pedagógusképző intézettől.

A kutatási kérdések

A kutatásom tárgyát a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik romániai intézete képezi. Esettanulmány formájában mutatom be a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül megalakult Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetet (a továbbiakban PADI).

Kutatásom során a következő kérdésekre keresem a választ:

1. Milyen oktatáspolitikai vetületei vannak a magyar nyelvű pedagógusképzésnek Romániában az új oktatási törvény tükrében?
2. Hogyan illeszkedik be a kisebbségi pedagógusképzés struktúrájába a Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül megalakult PADI?
3. Milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek Romániában?
4. Románia új oktatási törvénye hogyan befolyásolja a magyar nyelvű pedagógusképzést?
5. A megalakult önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézetnek (PADI) milyen (regionális) sajátosságai vannak, milyen nehézségekkel szembesül?
6. Milyen kép alakult ki az oktatókban és a hallgatókban a PADI-val kapcsolatban?

Szakirodalmi megalapozás, kutatási előzmények

Kutatásom során a kisebbségi pedagógusképzést a kisebbségi oktatás és felsőoktatás szemszögéből közelítem meg. Miért létfontosságú kisebbségi létben az oktatás? Több érvet is találunk rá a szakirodalomban.⁴ A kisebbségi oktatás, azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, hozzájárul a kisebbség öntértékeléséhez, kisebbségi identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez.⁵ Az oktatási rendszer vizsgálata azért is fontos, mert

³ Kihelyezett tagozatok, ahol óvodapedagógus- és tanítóképzés folyik: Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely.

⁴ Péntek, 2004; 2012: 2–3.

⁵ Papp, 2012: 8.

– legyen akár többségi nyelvű, akár magyar – az a legfontosabb lokális házassági piac⁶, óriási szerepe van a fiatalok etnikai szocializációja és nem utolsó sorban párválasztása szempontjából. Így tehát a (kisebbségi) magyar oktatási hálózatnak közvetve központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából.⁷

A kisebbségi felsőoktatás a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében, a szakemberképzésben játszik fontos szerepet, ill. enyhítheti azt a fokozatos lemaradást, amit a diplomával rendelkezők terén a kisebbségi magyarok körében tapasztalni lehet, továbbá megvalósítja a kisebbségi oktatás szimbolikus célját, vagyis az identitás erősítést.⁸ A kisebbségek számára külön intézményekben megszervezett felsőoktatás lehetővé teszi az illető közösség nyelvén is biztosított és kulturális sajátosságokat tükröző, de ugyanakkor az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, s továbbá biztosítja az érintett közösségek képviselőinek is a felügyeletét az oktatás menete és intézményes keretei között.⁹ Salat szerint¹⁰ a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom, valamint az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés alkalmassá teszi a kisebbségi intézményeket a kulturális reprodukció funkcióinak ellátására egy domináns kultúrába való beágyazottság feltételei között.

A pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban. Csata és társai szerint a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben, színvonalban spirálisan önmagát felfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást. Ennek a szegmentumnak nem vitatható a viszonylagos intézményi önállósága, sem az, hogy mind az óvodapedagógus- és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben koncentrálni kell a jelenleg teljesen fragmentált képzést, ennek szakmai bázisát, biztosítani a szelekció lehetőségét.¹¹

A kisebbségi pedagógusképzésről és felsőoktatásról több megközelítésben készültek feltáró munkák¹², ezek ismertetése jelen tanulmánynak nem feladata. Csak azokra a kutatásokra utalok, amelynek eredményei összehasonlítás alapul szolgálnak jelenlegi kutatásom számára.¹³ Szabó-Thalmeiner a líceumi és főiskolai állami és tanítóképzést vizsgálta, összehasonlítva a tanárképzéssel.¹⁴ Barabási az elmélet és

6 Házassági piac (marriage market): a nem házas és párt kereső férfiak és nők összessége. A szereplők igyekeznek a preferenciáiknak legmegfelelőbb párt megtalálni (Kiss, 2012: 39)

7 Kiss, 2012: 41.

8 Ferenczi, 2012: 67–68.

9 Románia új oktatási törvénye külön kiemeli, hogy az oktatási intézmények vezetésében a nemzeti kisebbségek képviselőinek is jelen kell lenniük: 1/2011-es Oktatási törvény, 45/8. cikkely.

10 Salat, 2012: 50.

11 Csata és tsai, 2010: 89–90.

12 Murvai kisebbségi oktatási jelentései is érintik a kisebbségi felsőoktatást és pedagógusképzést. Murvai 1999, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009.

13 Ezek összefoglalását ld. Keller, 2004.

14 Szabó-Thalmeiner, 2007; 2009.

gyakorlat integrációját vizsgálta a tanítóképzésben, a romániai és a magyarországi tanítóképzés rendszerét összehasonlítva.¹⁵ Péter a közoktatási reform fogadtatását vizsgálta a pedagógusok körében,¹⁶ kutatása fontos támpontokat ad egy más szintű reform, a felsőoktatási reform elemzéséhez. Barabási–Antal a tanító- és óvóképzés bolognai tanterveit elemezte,¹⁷ Baranyai és Szabó–Thalmeiner egy sajátos esetét vizsgálta meg a bolognai óvodapedagógus-, és tanítóképzésnek, mégpedig a kiegészítő év¹⁸ helyzetét.¹⁹ 2010-ben a BBTE oktatóiból szerveződött kutatócsoport (melynek én is tagja voltam) a bolognai szintű tanító- és óvóképzés különböző aspektusaira koncentrált a hallgatók szemszögéből: a képzéssel való elégedettségre,²⁰ a matematikaoktatáshoz való viszonyulásra,²¹ a pedagógiai gyakorlatra,²² elmélet és gyakorlat viszonyára a képzésben,²³ továbbtanulási szándékokra,²⁴ munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyekre,²⁵ stb. 2011-ben az oktatók körében is elvégezték a vizsgálatot.²⁶ A kutatási eredmények a bolognai szintű tanító- és óvodapedagógusképzés elméletorientált jellegét emelik ki, a gyakorlati képzés háttérbe szorulását, a minőségi gyakorlati képzés megszervezésének problémáit.

Ezek a vizsgálatok általában önmagában a pedagógusképzésre fókuszálnak, nem helyezik a pedagógusképzést egy szélesebb értelmezési keretbe, noha a pedagógusképzést a magyar nyelvű (felső)oktatás kontextusának egyik befolyásoló tényezőjeként is vizsgálhatjuk.²⁷

¹⁵ Barabási, 2006.

¹⁶ Péter, 2006.

¹⁷ Barabási – Antal, 2007.

¹⁸ A romániai képzési rendszer 2011-ig lehetővé tette, hogy a főiskolai oklevéllel rendelkező hallgatók tanulmányaik „kiegészítésével, folytatásával” egy év alatt megszerezhessék a bolognai egyetemi oklevelet. Beiratkozásuk után a harmadévesekhez sorolódnak, s különbözeti vizsgákat tesznek azokból a tárgyakból, melyek nem szerepeltek a saját főiskolai tantervekben. Sikeres államvizsga után egyetemi oklevelet szereznek, ezáltal megkapják a tanári besorolást, illetve jelentkezhetnek mesterképzésre.

¹⁹ Baranyai – Szabó–Thalmeiner, 2009.

²⁰ Stark, 2010a; 2010b; Szabó–Thalmeiner, 2010.

²¹ Baranyai, 2010.

²² Stark, 2010a; 2010b.

²³ Stark, 2010b.

²⁴ Szabó–Thalmeiner, 2010.

²⁵ Stark, 2010b.

²⁶ Stark, 2011.

²⁷ Csata és társai (2010: 54–55) a következő tényezőket emelik ki (s természetesen fejtik ki részletesen) a magyar nyelvű felsőoktatás romániai kontextusát befolyásoló tényezők közül: beiskolázási statisztikák tanulmányai (1992–2002), iskolai eredményesség az egyetem előtti oktatásban, a romániai magyarságnak a felsőoktatásban való részvételére vonatkozó adatok dinamikája, előrejelzés a magyar tannyelvű intézményekben érettségizők számának várható alakulására 2010–2020 között, romániai magyarok foglalkozási szerkezetének változásai, a romániai magyar felsőoktatási intézmények katasztere, a **pedagógusképzés helyzete**, illetve a felsőoktatás törvényes keretei.

Kutatásmódszertani kérdések

A PADI-t bemutató kutatásom két módszerre épül. Az első szakaszban *dokumentum- és tartalomelemzés módszerét* alkalmazva az oktatáspolitikai dokumentumok részletes áttanulmányozása révén bemutatom, hogy az 1/2011-es Oktatási Törvény milyen változásokat hoz(ott) a pedagógusképzés terén, különös tekintettel a kisebbségi oktatásra. Emellett górcső alá veszem az intézet alapító okiratát, bemutatom az oktatáspolitikai kontextust, mely a megalakult pedagógusképző intézet hátterében áll, a szerkezeti felépítését, a vezetőségét, a küldetésnyilatkozatát, a tervezett cselekvési irányvonalait. A második szakaszban a kikérdezés módszerét alkalmazom, oktatói interjúk tükrében mutatom be az Intézetet. A megalakulásban kiemelkedő szerepet játszó vezetőkkel strukturált interjúkat készítettem a magyar nyelvű pedagógusképzés jövőjéről, lehetőségeiről, veszélyeiről (ld. 2. *melléklet*), továbbá strukturált interjúkat készítettem a pedagógusképzésben aktív szerepet vállaló oktatókkal is (ld. 3. *melléklet*). Az oktatók által megrajzolt intézeti arculatot összevetem a hallgatók intézetképével, mely a hallgatók kérdőíves lekérdezéséből rajzolódik ki (ld. 4. *melléklet*).

Vizsgálati személyek

A pedagógusképző intézet árnyaltabb képének megrajzolásához oktatókat²⁸ (N=11) és hallgatókat (N=92)²⁹ kérdeztem meg (ld. 2. sz. táblázat!). A mintaválasztás a következő szempontok alapján történt: tagozat, nem, életkor, tudományos fokozat, státusz és szakterület. Mind az öt tagozatról vontam be oktatókat (Kézdivásárhely – 2 fő, Kolozsvár – 2 fő, Marosvásárhely – 2 fő, Szatmárnémeti – 4 fő, Székelyudvarhely – 1 fő); 7 főállású, illetve 4 megbízott (óraadó) oktatóval készültek az interjúk; a megkérdezettek között vannak vezetők is. Beosztásukat tekintve hárman egyetemi tanársegédként, nyolcan pedig egyetemi adjunktusként dolgoznak a következő szakterületeken: neveléstudományok (4 fő), pszichológia (1 fő), magyar nyelv és irodalom (5 fő), matematika (1 fő). Az adjunktusok doktori tudományos címmel rendelkeznek, a tanársegédek pedig doktoranduszok. Az árnyaltabb kép megrajzolásáért érdekében a PADI hallgatóinak véleményére is rávilágítottam kérdőíves lekérdezés alapján (N=92). Az alacsony hallgatói létszám miatt (összlétszám a szatmári tagozaton: 111 fő) teljes körű lekérdezésre törekedtem. A szatmári tagozat minden hallgatójához

²⁸ Az interjúalanyok anonimitásának biztosítása érdekében nem mutatom be kereszttáblában az oktatói minta megoszlását nem, státusz, tudományos fokozat, életkor és tagozat függvényében. Mivel alacsony az oktatói létszám a vizsgált intézetben, már két változó alapján is beazonosíthatóak volnának az interjúalanyok.

²⁹ Az idő rövidsége miatt a kérdőíves lekérdezés esetében a mintavétel csak a Szatmári Kihelyezett Tagozat hallgatóira terjedt ki. A kutatás egy későbbi szakaszában bevonjuk a többi kihelyezett tagozat hallgatóit is (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Székelyudvarhely).

eljutott a kérdőív nyomtatott vagy online változata. Az online és papírfomájú kérdőívek esetében a válaszolási hajlandóság összesen 82,89%-os volt (92 hallgató a 111-ből).

Képzés/évfolyam	nappali	távoktatás	összesen
BA I. év	21 hallgató	5 hallgató	26 hallgató
BA II. év	19 hallgató	3 hallgató	22 hallgató
BA III. év	15 hallgató	14 hallgató	29 hallgató
MA II. év	15 hallgató	--	15 hallgató
Összesen	70 hallgató	22 hallgató	92 hallgató

1. sz. táblázat A hallgatói minta megoszlása

Az adatok bemutatása és értelmezése A legújabb felsőoktatási törvény rendelkezései

A 2011-től életbe lépett román oktatási törvény jelentős változásokat hozott az oktatási rendszer egészére nézve; az új törvény a felsőoktatást és a pedagógusképzést is jelentősen átalakította. A pedagógusképzést érintő jelentősebb változások közül a pedagógusi életpálya modell bevezetését kell kiemelnem, mely szerint 3 év alapképzés, 2 év mesterképzés és 1 év gyakornoki idő alkotja majd a pedagógusképzés szerkezetét³⁰. A három éves időtartamú elméleti alapképzés kizárólag egyetemeken történik majd, akkreditált programok keretében, és a pedagógusi pályára készülők számára kötelezővé válik az MA fokozat megszerzése is.³¹ Az egy tanévnyi gyakornoki időt egy mentortanár vezetése alatt kell elvégezni intézményben.

Az új oktatási törvény értelmében tehát a közeljövőben csak felsőfokú végzettséggel lehet majd óvodában és iskolában tanítani. Kivételt a bölcsődei gondozók képeznek majd, akik a pedagógiai liceumokban szerezhetnek képesítést, amelyek korábban a középfokú végzettségű tanítók és óvónók képzésének helyszínéül szolgáltak³².

Az 1/2011-es Oktatási Törvény 248/3-as paragrafusa kilátásba helyezi a formális, nonformális vagy informális módon megszerzett szakmai kompetenciák elismerését és ekvivalását (hogyan az alacsonyabb státuszú pedagógusok is megkaphassák az óvodai/

³⁰ Oktatási törvény, 236/1. cikkely

³¹ Oktatási törvény, 236, 238. cikkely

³² Oktatási törvény, 236/2. cikkely

elemi iskolai tanári státuszt). Az 5484/2011-es rendelet a középfokú végzettségű pedagógusok számára teszi lehetővé a tanári besorolás megszerzését, az 5553/2011-es rendelet pedig a főiskolai okleveleket ekvivalálja a bolognai többlépcsős képzési rendszer első fokozatával. Mivel az ekvivalálás bizonyos feltételekhez kötött, csak a pedagógusok egy része részesülhet az oklevelek ekvivalálásában, a többi pedagógus számára az a lehetőség marad, hogy formális módon szerezzék meg a tanári státuszhoz szükséges végzettséget. A BA (majd a későbbiekben az MA) végzettség megszerzésének szükségessége a dolgozó felnőttek, mint nem szokványos hallgatói csoport beáramlását eredményezi az egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzésbe.

A pedagógusképzésre vonatkozó rendelkezések között pozitívnak értékelhető a *kettős képzés visszavezetése*, amely a Bologna-folyamat bevezetésével felszámolódott a pedagógusképzési rendszerben, csupán az óvodapedagógus- és tanítóképzésben maradt meg, valamint az idegen nyelvű képzésben (de az idegen nyelvű képzésben sem bírt már kötelező jelleggel). Az Oktatási törvény 236/3 cikkelye értelmében egy második szak megszerzése céljából 90 kredit modul végezhető el párhuzamosan a didaktikai mesterivel vagy annak elvégzése után, e modul elvégzése tanítási kompetenciákkal ruhazza fel a pedagógusjelöltet egy tantárgyra a licensz területnek megfelelően.

Az oktatási törvény negatívumai közé tartozik a *túlzott szabályozás*, az egyetemi autonómia megvonása. A 237/1 cikkely értelmében az Oktatási Minisztérium, mint fő finanszírozó, megszabja a *pedagógusképzés tantervi követelményeit*. A tanárképzésre ezt nem terjeszti ki teljes mértékben, de az óvodapedagógus- és tanítóképzésre igen. A 238/7 cikkely értelmében a tanító- és óvóképzés tanterveit az Oktatási Minisztérium, illetve a Romániai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hatóság által meghatározott szakmai standardok alapján kell kidolgozni. Ezek a szakmai standardok megszabják a tantárgyak számát, a kötelező és választható tantárgyblokkokat, az arányokat, ezáltal minimális teret engedve a személyre szabott képzési programoknak.³³ E rendelkezés következtében a különböző egyetemeken folyó képzési programok elveszítik sajátosságaikat, már nem lesz megkülönböztető jegy a sajátos tanterv, a sajátos képzési specifikum, mivel azt a képzési programot, amely nem a kijelölt standardok szerint van összeállítva, nem akkreditálják.

A felsőoktatás átszervezését érintő módosítások közül kiemelném az oktatási törvény 131–133. cikkelyét, amely egy új szervezeti egységgel egészítette ki a felsőoktatási intézmények szerkezetét: az *intézettel*.³⁴ Az intézet a karnál kisebb, annak alárendelt szervezeti egysége, amely magába foglalhat több képzési területet vagy szakcsoportot.³⁵ Az oktatási törvény 135. paragrafusa a nemzeti kisebbségek felsőoktatásával foglalkozik. A törvény újítása, hogy a multikulturális egyetemeken lehetővé teszi a

33 Képzési standardok... <http://www.aracis.ro/proceduri>

34 Román megnevezése *departament*, jelentése azonos az angol nyelvű *department* kifejezés jelentésével. A magyarosítás során vitatott volt, hogy az *intézet* vagy *főigazgatóság* kifejezés kerüljön az új szervezeti struktúra hivatalos nevébe.

35 Oktatási törvény, 133. cikkely; 7354/2011-es Szenátusi Határozat

tanulmányi nyelv szerinti intézetekbe való tagolódást, vagyis közvetve a kisebbségi nyelvi autonómiát. Az így alakult intézetek egyetemi autonómiát élveznek az oktatási tevékenységek szervezésében. Ugyanez a paragrafus tartalmazza, hogy a kisebbségek nyelvén biztosítani kell a BA, MA és PhD képzéseket, továbbá a posztgraduális képzéseket.³⁶ Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után.³⁷ Ez a nagyobb fejkvóta egybecseng azokkal a stratégiákkal, melyek a marginalizált csoportok felsőoktatási részvételét fokozhatják.³⁸

Az új oktatási törvény fentebb bemutatott rendelkezéseinek életbe lépése következtében elkezdődtek az intézetekbe szerveződések, főként a nyelvi kritérium alapján.

Az esettanulmányom tárgyát képező Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet is ennek a folyamatnak a részeseként jött létre a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül, a 8928/2011.05.11.-es szenátusi határozat révén, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar alegységéeként. Korábban három tanszékre tagolódt: a pszichológiára, a neveléstudományokra és gyógypedagógiára. Jelenlegi formájában a neveléstudományok kar magyar tanulmányi vonalára épül, magába foglalja a pedagógia alapszak mellett a kihelyezett tagozatokon működő óvodapedagógus- és tanítóképzőket is. Ez a hálózatos szerkezet egészült ki az eddig a külön intézetként működő tanárképző részleg magyar vonalával. A PADI tehát helyszínen tevékenykedik (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely), központja, vezetősége Kolozsváron van. Az intézet hálózatos szerkezeti felépítését a 7. *mellékletben* található térképpel szemléltetem.

Oktatói interjúk

Az intézet alakulását oktatói interjúk révén kívánom bemutatni. Az oktatói interjúk során a következő csomópontok mentén végeztem az elemzést: korábbi önállósodási törekvések (előzmények), kulcsfigurák, saját szerep, változó feladatkör, melyet az új struktúra indukál, intézetalakulás szükségessége, hagyományok, az intézmény regionális szerepe, jövőkép és fejlődési lehetőségek, veszélyek, személyes meglátások (a csomópontok bemutatását ld. részletesen a 4. és 5. *mellékletben*).

Az önállósodási törekvés *előzményeit* a megkérdezett pedagógusok közül kevesen ismerik pontosan. A IV. és XI. interjúalany már a tanítóképző főiskolák kezdeteitől számítja ezt a törekvést (1999-től), a 2. interjúalany a személyi kezdeményezésekre irányítja a figyelmet: „*már korábban is voltak ilyen jellegű törekvések, nem intézményes*

³⁶ Oktatási törvény, 135/4 cikkely

³⁷ Oktatási törvény, 135/5 cikkely

³⁸ Santiago et al, 2008, idézi Salat, 2012: 50.

szinten, hanem személyi szinten: a magyar vonal kidolgozta magának a magyar vonal önállósodását működtető szabályzatot.” Az interjúalany szerint „könnyen és zökkenőmentesen történt az intézet létrehozása, mert kész terv volt már hozzá, s csak a megfelelő lépéseket kellett megtenni a megfelelő időben”. A III. interjúalany is utalt a korábbi törekvésekre, de elmondása szerint „ezek a politikai döntések Kolozsváron játszódtak, s [...] a kihelyezett tagozatra nem csapódtak le.” A VII. interjúalany információforrődekekről számol be az előzményekkel kapcsolatban, a VIII. és IX. interjúalany úgy véli, nem is voltak ilyen törekvések. Az interjúk eredményei összecsengenek Kozma kutatásaival, aki szerint a kisebbségi intézmények túlnyomórészt helyi, alulról jövő közösségi kezdeményezések (is) egyben.³⁹

A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtalálható a Kozma által „*változás menedzserének*” nevezett személy,⁴⁰ az a politikai szervező, vezető, mozgató, akin az intézmény megalapítása múltott. *Változásmenedzserként* az egyetem magyar vezetői jelennek meg: a rektorhelyettes, a dékánhelyettes, valamint az egyik kihelyezett tagozat oktatási vezetője. Az V. interjúalany megállapítása szerint „*felsőbb körökből gyűrzött lefele az elhatározás, nem alulról jövő kezdeményezés volt*”.

A megkérdezett oktatók különböző módon ítélik meg *saját szerepüket* az intézetalakulási folyamatban. A megbízott, nem főállású oktatók kevésbé jelentős szerepet tulajdonítanak saját maguknak (VII., IX.), megjelenik a csak *egyértető, beleegyező* szerep, a *támogató, nagykorú* szerepe, valamint a *tervező*, illetve *cselekvő* szerep is. A cselekvést mindegyik oktató a tantervíró munkásságában ragadja meg, kulcsfontosságúnak érzi azt a mozzanatot, mikor lehetőséget kap arra, hogy saját sorsát irányíthassa, az eddig felülről jövő tantervbe beleszólhasson.

Az új szerkezeti struktúra egyelőre nem hozott *feladatköri* változásokat, egyetlen oktató sem utal erre. Az önálló intézetalakítást minden megkérdezett oktató *szükségesnek* látta és meg is indokolta e folyamat szükségességét. Az V. interjúalany szerint „*elengedhetetlen, hogy egy jól működő autonóm rendszert hozzunk létre, így tehetünk a legtöbbet a magyar nyelvű oktatás megerősítéséért*”, a VII. interjúalany a nyelvi jogokat helyezi előtérbe, a kétnyelvű környezetben a magyar nyelven folyó teljes képzés biztosításának szükségességét a magyar anyanyelvűek számára. Három oktató megszorításokkal ugyan, de szükségesnek látja az önállósodást, és a tanítóképzésre terjesztené ki az integrálást, a IV. interjúalany pedig a nagyobb önállóság mellett érvel: „*Szükség volt a megalakulásra, de nagyobb önállóságra volna szükség a humán erőforrás-politika, a saját tanterv kialakítása terén. Szükség volna a sajátosabb, a tanító- és óvodapedagógus képzés hagyományaira nagyobb mértékben építő arcukat kialakítására.*”

Mint már a bevezetőben említettem, az új intézet különböző képzési struktúrákat egyesít. Hogy melyiknek a *hagyományaira* épít inkább a magyar nyelvű pedagógusképző

39 Kozma, 2011: 46.

40 Kozma, 2005.

intézet, megosztotta az oktatói gárdát. A megkérdezett oktatók többsége (I., II., III., V., VII., IX., X., XI. interjúalany) az új intézetben a tanító- és/vagy óvodapedagógusképzés hagyományait érzi erősebbnek, a VI. interjúalany úgy véli, hogy nehéz összeegyeztetni a két képzési forma hagyományait. A IX. interjúalany a mindkettőre való építés helyénvalóságát emeli ki, a IV. interjúalany pedig egész addig megy el a fejtegetésben, hogy kijelenti, a tanárképzésnek nincs hagyománya, a tanítóképzés sem rendelkezik szerinte saját hagyományokkal, hanem átvette a pszichológiai és pedagógiai szaktárgyi képzés hagyományait a korábbi műveltségi tárgyakra alapuló tanítóképzés rovására.

Mivel a kisebbségi felsőoktatási intézmények regionális szerepet töltenek be,⁴¹ ezért kutatásomban többek között arra is kerestem a választ, hogy az oktatók szerint milyen szerepet tölt be az intézet a régióban. Mindannyian kiemelt fontosságot tulajdonítottak az intézetüknek a pedagógusképzés terén az alapoktól való építkezéstől kezdve (V. interjúalany) a pedagógusképzés minőségi megvalósulásáig (VII. interjúalany). A pedagógusképzés és továbbképzés centrumának, csomópontjának tekintik (X., XI. interjúalany), főként Székelyföldön (IX. interjúalany), koordinátori szerepet tulajdonítanak neki (VIII. interjúalany), az utánpótlás biztosítását látják az erdélyi magyar iskolák számára, s egyúttal a színvonalas oktatás biztosítását a gyermekeink számára (VI. interjúalany). Ugyanakkor a pragmatikus értékek is megjelennek, mivel a IV. interjúalany szerint ez az intézet a továbbtanulás lehetőségét biztosítja a szerényebb anyagi helyzetű hallgatóknak, akik nem engedhetik meg maguknak az egyetemi nagyváros költségeit. Ez azonban véleményem szerint nem kifejezetten a pedagógusképző intézet regionális sajátossága, hanem az egyetem kihelyezett tagozatainak oktatáspolitikája.

Az intézet *fejlődési lehetőségeiről* az oktatók többsége optimistán nyilatkozik. A fejlődési lehetőségeket a megszerzett autonómiában látják (I. interjúalany), illetve a személyi és anyagi feltételekben (II. interjúalany). A legtöbb oktató az intézet jövőjét a pedagógusképzésben és -továbbképzésben látja: pedagógusok pályafutásának támogatása, végigkísérése (V. interjúalany), pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzésének biztosítása, irányítása, koncepciójának kidolgozása (IX. interjúalany) jelenik meg a válaszokban. A jövőképben megjelenik a tanító- és óvóképzés szétválasztásának igénye (IX. interjúalany), az alapképzés akkreditálása, változatossá tétele, a terjeszkedés a bolognai képzési struktúra második fokozata, az MA felé (VIII., X., XI. interjúalanyok). Ugyanakkor megjelenik a szakosodás bevezetésének igénye (művelődésszervező, könyvtáros, csecsemőgondozó), illetve új alapszakok indítása (kommunikáció és média), amely azonban véleményem szerint nagy mértékű eltávolodást jelent az intézet eredeti céljaitól. A VII. interjúalany a hatékonyabb képzési rendszer kidolgozásában látja az intézet jövőjét, de nem fejt ki, miben látná a hatékonyabb képzési struktúrát. Megjelenik az anyagi erőforrások hatékonyabb felhasználása is, valamint az optimista jövőképek mellett megjelenik egy

41 Kozma – Pataki, 2011.

pesszimistább, bizonytalanabb jövőkép is, a minisztérium túlzott korlátozása miatt (VI. interjúalany).

A pesszimistább jövőkép egybecseng az oktatók által kiemelt intézményi *veszélyforrásokkal*: az oktatók többsége a humán erőforrás által generált veszélyeket emeli ki, a szakmai standardoknak való megfelelés nehezességét, a tudományos fokozatú oktatók hiányát, a tanerőhiányt és a tantárgyi lefedettség fokozásának hiányát. Problémaként jelenik meg a saját lábakon való megállás nehézsége az anyagi források hiánya miatt, valamint a szétforgácsolódás. Megjelenik veszélyforrásként az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus, valamint a túlzott központosítás is. A VIII. interjúalany veszélyként érzékeli az összetartozás tudatosításának hiányát, s kihangsúlyozza, hogy az új szervezeti struktúrában a kihelyezett tagozatok autonómiája már nem tartható fenn, meglátása szerint a kisebbségi intézményi autonómia érdekében le kell mondani a kisebb régiói autonómiáról. A VI. interjúalany veszélyként magának a pedagógusképzési rendszernek a hanyatlását, értékvesztését látja, különösképpen az erdélyi magyar pedagógusképzés devalválódásának veszélyét, mely nagyobb veszélyforrásokat generálhat: a gyermekek későbbi román nyelven való továbbtanulását, vagy a nem megfelelő felkészültségű pedagógusok bekerülését/elburjánzását az oktatási rendszerben.

Összefoglalásként elmondható, hogy az interjúk kulcsszavas elemzéséből kirajzolódik, hogy az önálló magyar intézményi törekvés már egy ideje motiválja a felsőoktatási szereplőket, s a megfelelő személyek a megfelelő előmunkálatok alapján a megfelelő időben gyorsan lépni is tudtak, mielőtt megjelent az oktatási törvényben a megfelelő kiskapu az önálló kisebbségi intézményi lét felé való haladásban. A megalakult intézet egy regionális központ szerepét töltte be a magyar nyelvű pedagógusképzés- és továbbképzés területén. Az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézet különválásával nyelvi autonómiát nyert, illetve egy egységes szakemberi csapatot, amely a későbbiekben biztosítja majd a szakmai színvonalat. Az oktatók válaszaiból kirajzolódik a centralizálás esetleges veszélye, mely során a kihelyezett tagozatok elveszítik megkülönböztető sajátosságaikat. A jelenlegi intézményi keretben még az óvodapedagógus- és tanítóképzés hagyományai erősebbek, de fennállhat annak a veszélye, hogy a tanárképzés rendszere rányomja majd a bélyegét az óvodapedagógus- és tanítóképzésre, ezáltal sokat veszítve gyakorlatorientáltságából. Az sem kizárt, hogy a gazdasági szempontok, a gazdasági fenntarthatóság miatti megszorítások gyengébb infrastrukturális feltételeket teremtenek, s ezáltal az oktatás minőségének rovására mennek. Továbbá a magas szakmai kritériumoknak való megfelelés is veszélyforrást jelent az intézet számára.

A hallgatói lekérdezés

A hallgatói lekérdezés során a hallgatók önmeghatározására fókuszáltam, a kisebbségi tanulási útvonalakat helyeztem a vizsgáldásom középpontjába, valamint a kisebbségi pedagógusképzéssel való elégedettséget.

Mint már az előző fejezetben bemutattam, az oktatók *záró gondolataiban* megjelent az együvé tartozás tudatának kiépítése az oktatók és hallgatók körében (IV. interjúalany). Véleményem szerint ez azért fontos, mert a hallgatói lekérdezés eredményei azt tanúsítják, hogy míg az oktatókban már kialakult intézeti identitástudat, a hallgatóknál egyáltalán nem jelenik meg. Az oktatók már a lassan egy éve működő intézet szerves tagjának érzik magukat, résztvevő, cselekvő, támogató szerepben, ám a hallgatók többsége nem is tud a létéről.

A szatmári kihelyezett tagozat megkérdezett 92 hallgatójából mindössze nyolcan hallottak a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetéről, az egyötödük bizonytalan az intézet mibenlétet illetően, a kétharmaduk pedig nem is hallott róla, noha az intézet hallgatója. Aki már hallott róla, az csak a tanító- és óvodapedagógusképzés új nevét látja benne, illetve egyik hallgató az intézet egyik pályázata kapcsán értesült a PADI-ról. A hallgatók közül leginkább a másod évesek tájékozottak ($\chi^2=0,08$). A hallgatók tájékozatlansága a nem megfelelő intézményi kommunikációval magyarázható.

PADI ismerete	Gyakoriság (fő)
Igen	8
Nem	65
Nem tudom	18
Hiányzó adatok	1
Összesen	92

2. táblázat. Hallott-e már a PADI-ról?

Mindössze három hallgató vallja magát az intézet hallgatójának, s a legnagyobb többség biztonsággal állítja, hogy nem tagja ennek az intézetnek. Az oktatók esetében már nem olyan biztosak, hogy nem tagjai az intézetnek, de az oktatói tagságról biztosan mindössze 9 hallgató mer nyilatkozni. Nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a hallgatók válaszai között képzésforma, tagozat és évfolyam függvényében.

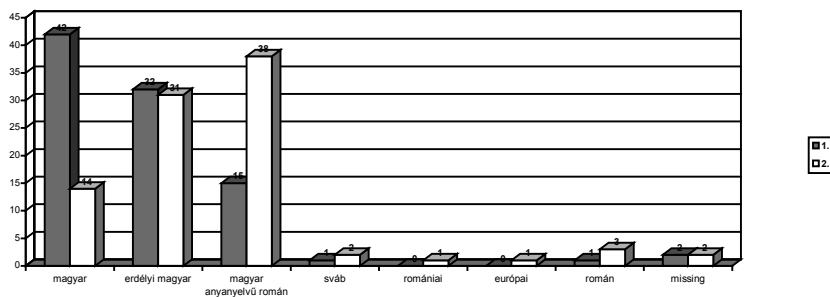
PADI tagság	Hallgatók	Oktatók
Igen	3	9
Nem	77	35
Nem tudom	10	46
Hiányzó adatok	2	2
Összesen	92	92

3. táblázat. PADI tagság

Az önálló intézeti lét kereteit nem ismerik a hallgatók, valamivel jobban tájékozottak a pedagógusképzésre vonatkozó törvényeket illetően. A megkérdezett hallgatók kb. fele (52,2%) azt vallja, hogy tisztában van a pedagógusképzési rendszer váltoásaival az új oktatási rendszer tükrében, ám mégsem ismerik helyesen a pedagógusi életpálya modellt (3 éves alapképzés, 2 éves mesterképzés és 1 éves gyakornoki idő). A hallgatók leragadnak az alapképzés és ráépülő mesterképzés problémájánál, mindössze 9-en ismerik pontosan a pedagógusi életpálya modellt, s elég nagy arányban már fel is adják a változások nyomán követést az állandóan változó oktatáspolitikai helyzet miatt. Nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a hallgatók válaszaik között képzésforma, tagozat és évfolyam függvényében.

Pedagógus életpálya	Gyakoriság (fő)
3 év alapképzés	22
Alapképzés + mesterképzés	31
Alapképzés + mesterképzés + gyakornoki év	9
Nem tudom	16
Nem lehet nyomon követni	12
Hiányzó adatok	2
Összesen	92

4. táblázat. Pedagógus életpálya modell



1. diagram. A hallgatók önmeghatározása

A hallgatók nem tudatosították magukban a kisebbségi pedagógusképző intézethez való tartozásukat. Azt vizsgálva, hogy milyen az identitástudatuk, önmeghatározásuk, viszonylag homogén kép rajzolódott ki:

A partiumi, magyar anyanyelvű hallgatók elsősorban magyarnak és erdélyi magyarnak vallják magukat. A megkérdezettek kisebb része állampolgárság-alapú kategóriát nevezett meg, ugyanis magyar anyanyelvű román állampolgárnak vallja magát, egyetlen hallgató vallja magát svábnak, illetve románnak. Másodsorban a megkérdezettek majdnem fele magyar anyanyelvű román állampolgárként azonosítja

magát, valamint erdélyi magyarként. A második opcióban már megjelenik a romániai, illetve európai önbesorolás is. Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók válaszai között a képzési szint függvényében. A mesterképzésben részt vevő hallgatók elsősorban erdélyi magyarnak vallják magukat, az alapképzés hallgatói pedig magyarnak ($\chi^2=0,008$), második opcióként pedig a mesterképzősök szinte kizárólagosan magyar anyanyelvű román állampolgárként azonosítják önmagukat, míg a BA szakosok magyar anyanyelvű román állampolgárként, illetve erdélyi magyarként ($\chi^2=0,002$),.

Ez az önmeghatározás összefüggésben áll a felsőfokú tanulmányok választásával. Arra a kérdésre, hogy miért a *tisztán kisebbségi tanulmányi útvonalat*⁴² választották, a megkérdezettek több mint fele azt emelte ki, hogy leginkább anyanyelvén tud teljesíteni az egyén. A megkérdezettek egyötöde számára természetes élethelyzet, hogy magyar nyelven tanuljon, szintén egyötöd azért választotta a kisebbségi felsőoktatást, mert korábbi alapozó tanulmányait is magyar nyelven folytatta. A román nyelvtudás hiánya mindössze 2 hallgatónál játszott szerepet a magyar nyelvű tanulmányok választásában. Nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a hallgatók válaszai között képzésforma, tagozat és évfolyam függvényében.

Magyar nyelvű tanulmányok	Gyakoriság (fő)
Román nyelvtudás hiánya	2
Anyanyelven való sikeresség	51
Korábbi magyar nyelvű tanulmányok	17
Szülők választása	1
Természetes állapot	18
Nem tudom, nem gondolkodtam rajta.	2
Egyéb	1
Összesen	92

5. táblázat. Magyar nyelvű tanulmányok választásának indítékai

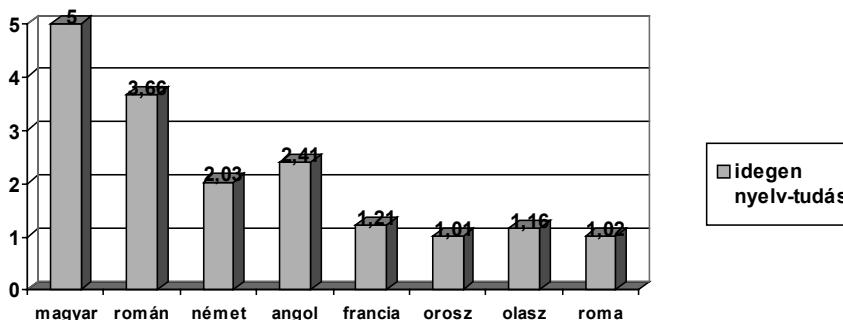
A nyelvtudásukat vizsgálva (1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1-es a „nem érti és nem beszél”, 5-ös pedig az „anyanyelve” fokozatot jelenti) megállapítható, hogy a magyar nyelvet anyanyelvi szinten beszélők a leendő pedagógusjelöltek ($m=5$), a román nyelvet viszont csak jó közepes szinten ismerik ($m=3,66$). 4 hallgató anyanyelvi szinten ismeri, 54 hallgató jól beszél, 35 hallgató kisebb-nagyobb hibákkal, közepes szinten beszél a román nyelvet. Ennek ellenére nem a román nyelvtudás hiánya miatt vállalják a hallgatók a magyar nyelven való tanulást és tanítást:

42 vö. Papp, 2012: 15.

Nyelvismeret	Átlag	Szórás
Magyar	5	0
Román	3,66	0,56
Német	2,03	0,832
Angol	2,41	0,882
Francia	1,21	0,463
Orosz	1,01	0,109
Olasz	1,16	0,402
Roma	1,02	0,152

6. táblázat. Nyelvismeret

A 2. sz. grafikon adataiból kitűnik, hogy elég alacsony a szatmári hallgatók idegennyelv-tudása:



2. diagram. Idegennyelv-tudás szintje

Alapfokon 12 hallgató beszéli az olasz, 2 a roma, 1 az orosz nyelvet. Összességében elmondható, hogy az idegennyelv-tudás gyenge⁴³.

Az alacsony idegennyelv-ismeret összefüggésben állhat az egyetemi nyelvoktatás szintjével is. A hallgatók egyetemi képzéssel való elégedettségét vizsgálva megállapítható, hogy a nyelvi képzéssel csak közepes mértékben elégedettek a hallgatók.

43 vö. Kárpát Panel kutatás, Csata – Kiss – Veres, 2007: 21–24.

Elégedettség a képzéssel	2012		2010	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
elméleti képzés	4,56	0,655	3,48	1,349
módszertani képzés	4,03	0,836	3,22	1,327
gyakorlati képzés	4,41	0,760	2,92	1,490
szakmai gyakorlat	4,33	0,848	2,80	1,67
informatikai képzés	3,37	1,226	2,78	1,331
idegen nyelvi képzés	3,03	1,202	2,39	1,352

7. táblázat. Képzéssel való elégedettség (5-ös skálán)

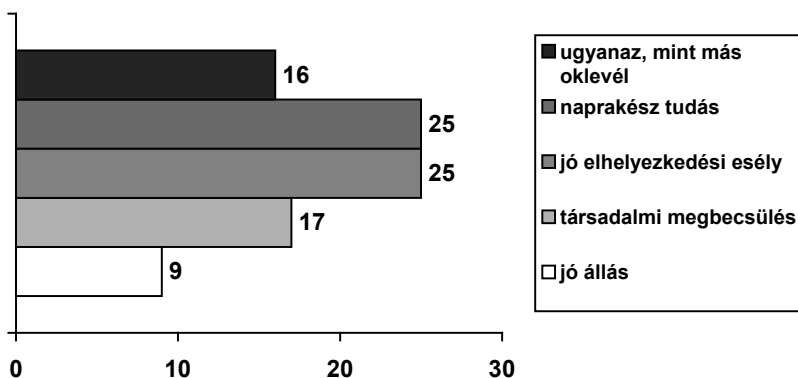
(forrás: Stark 2011, ill. saját szerkesztés)

A bolognai rendszerű óvodapedagógus- és tanítóképzés a hallgatók véleménye szerint jó színvonalú. Leginkább az elméleti képzéssel elégedettek az óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatók ($m=4,56$), de jónak tartják a gyakorlati képzést ($m=4,41$), illetve az óvodában/iskolában megvalósított szakmai (pedagógiai) gyakorlatot is ($m=4,33$). Az idegen nyelvi képzéssel csak közepesen elégedettek ($m=3,03$): a tanterv által előírt egy évnyi nyelvtanulási időszakot első éven sem a hallgatók, sem az oktatók nem érzik elégségesnek a nyelvvizsgára való felkészüléshez, amely a záróvizsgára való jelentkezés előfeltétele.

Ha összevetjük ezeket az adatokat a 2010-es hallgatói felmérés eredményeivel⁴⁴, azt tapasztaljuk, hogy jelentősen javult a képzés megítélése minden területen, leginkább a gyakorlati képzés és szakmai gyakorlat megítélése terén, kisebb mértékben az idegen nyelvi képzés terén.

Arra a kérdésre is választ kerestem, hogy mit várnak a hallgatók a PADI által kibocsátott oklevéltől:

⁴⁴ Stark, 2011.



Mit vár az oklevéltől?

3. diagram. Elvárások az oklevéllel szemben

A hallgatók kiemelten a jó elhelyezkedési esélyt és a naprakész tudást várják el az oklevéltől, de megjelenik a társadalmi megbecsülés és naprakész tudás igénye is. A jó állás reménye csak kilenc hallgatónál tűnik fel, a hallgatók többsége tisztában van azzal, hogy a jelenlegi munkaerőpiacon egy oklevél nem elégséges egy jó állás megszerzéséhez. Nem mutatkoznak szignifikáns különbségek a hallgatók válaszai között a képzési szint, tagozat és évfolyam függvényében.

Az oklevél munkaadók általi megítélésében a hallgatók optimisták, a megkérdezettek fele úgy véli, hogy a munkaadók (intézményvezetők) jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az intézet által kibocsátott oklevél mögött, s egyetlen hallgató sincs, aki úgy véli, hogy az oktatási intézményvezetők nem ismerik az intézet által kibocsátott oklevél „hírnevét”.

Oklevél megítélése	Hallgatók 2012	Hallgatók 2010
Nem ismerik	0%	24,8%
Nem érdekes az oklevél	19,1 %	28,7%
Jó elméleti felkészültség	19,1%	16,8%
Jó elméleti és gyakorlati felkészültség	50,6%	27%
Nem egyenértékű a pedagógiai líceumi oklevéllel	11,2%	12%

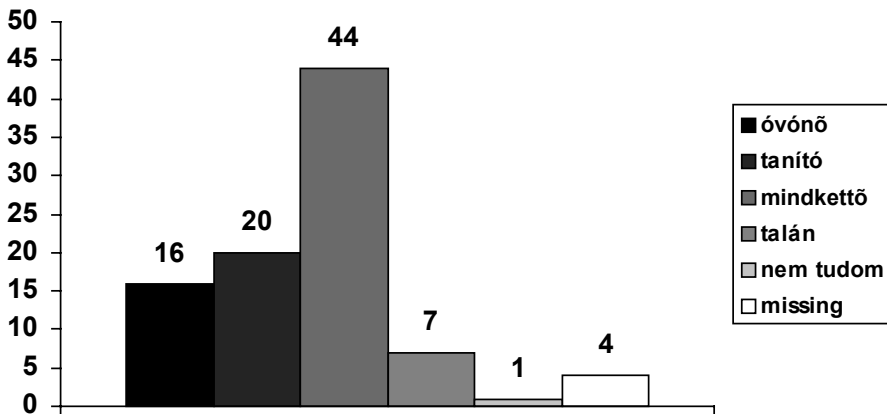
8. táblázat. Az oklevél megítélése a munkaadók szerint

(forrás: Stark 2011, ill. saját szerkesztés)

Szignifikáns különbségek fedezhetők fel a hallgatók válaszaiban a képzésforma függvényében ($\chi^2=0,01$). Az alapképzésre járó hallgatók körében elterjedtebb az a nézet, hogy a munkaadók jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az oklevél mögött, a hosszabb ideje a munkaerőpiacon lévő mesterképzős hallgatók viszont úgy vélik, hogy a munkaadók szemében még mindig nem egyenértékű az egyetemi tanító- és óvodapedagógusi oklevél a pedagógiai líceumi oklevéllel.

Összevetve az adatokat a 2010-es vizsgálat eredményeivel⁴⁵, azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók jóval pozitívabban ítélik meg az oklevelet (s ezáltal közvetve magát a képzést is), mint két évvel korábban, mikor a megkérdezett hallgatók egynegyede szerint a munkaadók még nem ismerték az oklevelet, illetve csak az egynegyedük vélte úgy, hogy jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az oklevél mögött.

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók többsége pedagógusként szeretne elhelyezkedni, ez látható a 4. diagram adataiból is.



4. diagram. Pedagógusi szakma választási hajlandósága

A minta majdnem fele számára mindegy, hogy óvodapedagógusként vagy tanítóként dolgozik, az egyharmad pontos elképzeléssel rendelkezik arra vonatkozóan, hogy milyen oktatási szinten dolgozna majd hatékonyan (kicsit többen tanítóként helyezkednének el, de a különbség nem számottevő). Szignifikáns különbségek fedezhetők fel az alapképzésben résztvevő hallgatók válasza között ($\chi^2=0,04$). A távoktatásban tanuló hallgatók bizonytalanabbak a pedagógusszakma választásában,

⁴⁵ Stark, 2011.

mint a nappali tagozaton tanulók. A nappalisok inkább nyitottak mindkét terület felé, a távoktatásban tanulók inkább az óvodapedagógusi pályát választanák.

A magyar nyelvű pedagógusképzésben tanuló hallgatók magyar nyelven szeretnének tanítani, majdnem minden hallgató (89 fő) ezt válaszolta. Elenyésző azok száma (1-1 hallgató), akik román vagy német osztályban/csoportban dolgoznának, a bizonytalanság is csak egyetlen hallgatóra jellemző.

Tanítás nyelve	Gyakoriság (fő)
Magyar	89
Román	1
Egyéb: német	1
Nem tudom	1
Összesen	92

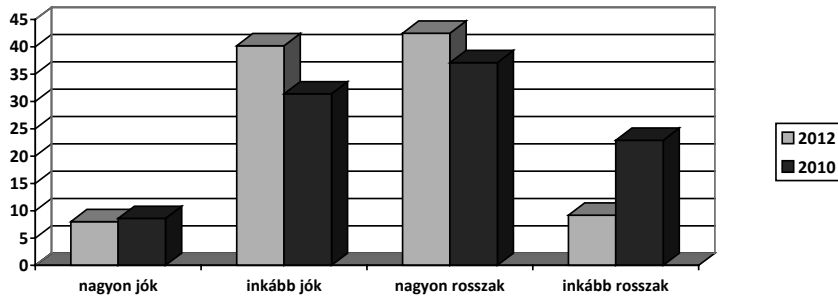
9. táblázat. Tanítás nyelve

A kisebbségi pedagóguslétet különböző megfontolásból vállalják fel a hallgatók. Elsősorban azért vállalnának munkát magyar tannyelvű iskolában, mert fontosnak tartják az anyanyelvi oktatást (55 fő), másrészt ez a természetes számukra, meg sem fordul a fejükben, hogy akár más nyelven is taníthatnának (29 fő). A nyelvi korlát (hogy csak a magyar nyelvet tudja megfelelő szinten), mindössze három esetben jelenik meg. Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók válaszai között a képzésformát illetően. A mesterképzésben részt vevők inkább az anyanyelvi oktatás elkötelezett hívei, az alapképzés hallgatói számára pedig természetes létállapot a kisebbségi pedagóguslét ($\chi^2=0,03$).

Indok	Gyakoriság (fő)
Mert fontosnak tartom az anyanyelvi oktatást.	55
Mert csak ezen a nyelven tudok dolgozni.	3
Mert ez a természetes számomra, nem is gondoltam, hogy más nyelven is taníthatnék.	29
Egyéb	4
Hiányzó adatok	1
Összesen	92

10. sz. táblázat Kisebbségi pedagóguslét vállalásának mozgatórugói

Az elhelyezkedési esélyeket latolgatva, a hallgatók fele optimistának, másik fele pesszimistának nyilvánítható; ezek az eredmények összecsengenek a 2010-es hallgatói vizsgálatok eredményeivel.⁴⁶



5. diagram. *Elhelyezkedési esélyek*

Összefoglalás, kitekintés

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül működő, magyar nyelvű óvodapedagógus- és Társkereső project:

tanítóképzést, illetve tanárképzést egységes keretbe foglaló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet bemutatásakor az intézet megalakulását lehetővé tevő oktatáspolitikai kontextust vázoltam fel (dokumentumelemzés révén), majd oktatói interjúk tükrében bemutattam a megalakulás előzményeit és az intézetalakulásban szerepet vállaló kulcsfigurákat. Bemutattam magát az intézetet is az oktatók és a hallgatók szemszögéből.

Az előzmények rekonstruálásakor kirajzolódott, hogy az önálló magyar intézményi törekvés már hosszú ideje motiválta a felsőoktatási szereplőket, s a megfelelő személyek a megfelelő előmunkálatok révén a megfelelő időben gyorsan lépni is tudtak, mielőtt megjelent az oktatási törvényben a megfelelő kiskapu az önálló kisebbségi intézményi lét felé való haladásban. Az intézet oktatóinak többsége aktív, cselekvő szerepet vállalt az alakulás folyamatában, ezáltal egy egységes szakemberi csapatot is nyert az intézet a nyelvi autonómia mellett. Ennek a szakmai önállóságnak pozitív, illetve negatív vetületei is vannak, ugyanis magában hordozza a sajátos kisebbségi képzési programok kidolgozásának lehetőségét, de a magas szakmai kritériumoknak való megfelelés kényszerét is, valamint a gazdasági fenntarthatóság veszélyeit is. Az oktatók kiemelt szerepet tulajdonítanak az intézetnek a régióban, a minőségi magyar pedagógusképzés és –továbbképzés centrumának tekintik.

Az intézet szatmári kihelyezett tagozatának hallgatói elégedettek az intézetben nyújtott képzés színvonalával, a megszerzendő oklevél társadalmi és munkaerőpiaci megítélésével. Maguk a hallgatók kis mértékben érzékelték a körülöttük

folyó intézetalakulással járó változásokat, nem alakult ki bennük az intézeti identitástudat. A magyarságtudatuk viszont erős, ez érzékelhető a nemzeti kisebbségi felsőoktatás választásában, illetve a nemzeti kisebbségi oktatásban való jövőbeli tevékenységvállalásukban.

Véleményem szerint az új önálló magyar pedagógusképző intézetnek lehetősége nyílik sajátos kisebbségi képzési programok kidolgozására, a humán- és gazdasági erőforrások megfelelő felhasználási stratégiájával lehetősége nyílik továbbá megerősíteni regionális pedagógusképző- és továbbképző szerepét. A jelenlegi intézményi keretben még az óvodapedagógus- és tanítóképzés hagyományai erősebbek, e hagyományok megerősítésével sokat javulhat gyakorlatorientáltsága, illetve társadalmi és munkaerőpiaci megítélése. Az intézet hosszútávú fejlődéséhez szükségesnek látom a képzés kiterjesztését a második (MA) és harmadik fokozatra (PhD). Jelenleg az intézet az alapképzésre fókuszál, de megjelenik már a mesterképzés palettája kiszélesítésének igénye, az új oktatási törvény által kötelezővé tett didaktikai mesteri programok elindításának igénye, melyet – a szakemberi gárda megerősödésével – a harmadik, doktori fokozat beiktatása követ(het)ne majd.

Kutatásom során a magyar nyelvű pedagógusképzést a kisebbségi oktatás és felsőoktatás értelemzési keretébe igyekeztem beilleszteni. A PADI-ról készült esettanulmányom rávilágít egy jól átgondolt kisebbségi közoktatási és felsőoktatási stratégia szükségességére, amelyben a pedagógusképzés megkapja a megfelelő helyét. A Kolozsvári Akadémiai Bizottság felsőoktatási munkacsoportja stratégiai irányokat fogalmazott meg a romániai magyar felsőoktatás számára, részben egymást kiegészítő, részben alternatívát felkínáló stratégiai irányokat.⁴⁷ Egyetértek a munkacsoport javaslataival, ugyanakkor úgy vélem, ez a stratégia nem fektet kellő hangsúlyt a kisebbségi pedagógusképzésre, ezért javaslom e stratégia kiegészítését a magyar nyelvű pedagógusképzés megerősítését és minőségbiztosítását célzó intézkedésekkel, illetve egy egységes kisebbségi oktatáskutatási adatbázis létrehozását a minél megalapozottabb, hatékonyabb kisebbségi oktatáskutatás kontextusának megteremtése érdekében.

A kutatói szakkollégiumban megvalósított kutatásom tovább folytatható, kiterjeszhető a kisebbségi pedagógusképzés más intézményeinek vizsgálatával, a kisebbségi pedagógusképzés megkülönböztető jegyeinek feltérképezése céljából.

47 Csata et al, 2010.

Bibliográfia

- BARABÁSI–ANTAL, 2008 Barabási Tünde – Antal Sándor: *Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok–korlátok–lehetőségek.* Erdélyi Pszichológiai Szemle. 2008 2. 151–181.
- BARABÁSI, 2006 Barabási Tünde: *Az erdélyi magyar tanítóképzés történetének főbb állomásai különös tekintettel a pedagógiai, pszichológiai jellegű tárgyakra, valamint a pedagógiai gyakorlatra.* In: *Magiszter.* 1. 2006
- BARABÁSI, 2007 Barabási Tünde (2007): *A romániai magyar tanítóképzés kerete és tartalma az Európai Felsőoktatási Térben.* In: Kiss Endre – Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai.* Kiss Árpád Archivum Könyvtár V. Kötete, Debrecen. 83–119.
- BARANYAI–SZABÓ–THALMEINER, 2009 Baranyai Tünde–Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): *Kiegészítőképzés a Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara szatmárnémeti tagozatának óvó-tanítóképző szakán.* In: Bura László (szerk.): *Sodrásban.* Státus Kiadó, Csíkszereda. 73–81.
- BARANYAI, 2010 Baranyai Tünde (2010): *Felkészültek-e matematika oktatására a végzős óvó- és tanítóképzős hallgatók a BBTE kihelyezett tagozatain?* In: Bura László (szerk.): *Útkeresés.* Státus Kiadó, Csíkszereda. 48–58.
- CSATA–KISS–VERES, 2007 Csata Zsombor – Kiss Dénes – Veres Valér (2007): *Országjelentések: Románia (Erdély):* In: Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.): *Kárpát Panel 2007. A Kárpát medencei magyarok helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés.* Etnikai–nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 5–64.

- CSATA ET ALL, 2010 Csata Zsombor – Márton János – Papp Z. Attila – Salat Levente – Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- FERENC, 2012 Ferenc Viktória (2012): *Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában.* In: *Educatio.* 2012/1. 67–86.
- KELLER, 2004 Keller Magdolna (2004): *Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl.* In: *Educatio. Pedagógusképzés.* 3. 441–462.
- KISS, 2012 Kiss Tamás (2012): *Demográfiai körkép. A kisebbségei magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében.* In: *Educatio.* 2012/1. 24–48.
- KOZMA–PATAKI, 2011 Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (2011, szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat.* CHERD, Debrecen.
- KOZMA, 2005 Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KOZMA, 2011 Kozma Tamás (2011): *Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban.* In: Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat.* CHERD, Debrecen.
- MURVAI, 1999 Murvai László (ed., 1999): *Configurația actuală a învățământului pentru minoritățile naționale din România.* Editura Studium, Cluj Napoca.
- MURVAI, 2000 Murvai László (2000, ed): *Ethosul învățământului pentru minoritățile naționale din România. Anul școlar 1999-2000.* Editura Studium, Cluj Napoca.
- MURVAI, 2000 A Murvai László (2000 a): *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve 1990-2000..* A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.

- MURVAI, 2001 Murvai László (2001, ed.): *Minoritáři și învățământul în România. Anul școlar 2000-2001*. Editura Studium, Cluj Napoca.
- MURVAI, 2002 Murvai László (2002, ed.): *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România*. Editura Studium, Cluj Napoca.
- MURVAI, 2006 Murvai László (2006, ed.): *Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003-2006*. Editura Coresi, București.
- MURVAI, 2009 Murvai László (2009, ed.): *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006/2007 și 2007/2008*. Project on Ethnic Relations, București.
- PAPP, 2012 Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio*. 2012/1. 3–23.
- PÉNTEK, 2004 Péntek János (2004): *A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. In: *Kisebbségkutatás*. 1. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatasa/kk_2004_01/cikk.php?id=1018. [Letöltés ideje: 2012. 07. 25.]
- PÉNTEK, 2012 Péntek János (2012): *Magyarul vagy románul? Milyen nyelven tanuljon a gyermek?* In: *Magyar közoktatás*. 2012/2. 2–3.
- PÉTER, 2006 Péter Lilla (2006): *Reform és visszhangok. A romániai közoktatás reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében*. PhD értekezés. Kézirat.
- SALAT, 2012 Salat Levente (2012): *Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében*. In: *Educatio*. 2012/1. 49–66.

- STARK, 2010A Stark Gabriella (2010a): *Pedagógiai gyakorlat és elmélet viszonya az egyetemi szintű tanító- és óvóképzésben*. In: Székely Tünde (szerk.): XI. RODOSZ konferenciakötet. RODOSZ, Kolozsvár. 391–406.
- STARK, 2010B Stark Gabriella (2010b): *A bolognai rendszerű tanító- és óvóképzés minőségének megítélése a BBTE végzős hallgatóinak szemszögéből*. In: *Anuarul Institutului Pedagogic*, Presa Universitară Clujeană. 112–131.
- STARK, 2011 Stark Gabriella (2011): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babes-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből. In: PEDAGÓGIA ONLINE – HUNGARIAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL. 1 ÉVFOLYAM, 1. SZÁM. <http://pedagogia-online.hu/herj/2011/07/stark-gabriella-maria-magyar-nyelvu-tanito-es-ovokepzes-a-babes-bolyai-tudomanyegyetemen-a-hallgatok-es-az-oktato-k-szemszoge-bol/> [Letöltés ideje: 2012. 07. 26.]
- SZABÓ–THALMEINER, 2007 Szabó–Thalmeiner Noémi (2007): *Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés jelenlegi helyzete és megújításának lehetőségei egy vizsgálat tükrében*. PhD disszertáció, Kézirat.
- SZABÓ–THALMEINER, 2009 Szabó–Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- SZABÓ–THALMEINER, 2010 Szabó–Thalmeiner Noémi (2010): *Jobb felkészítést nyújt-e az óvó-tanítóképzés a bolognai rendszer bevezetése után?* In: Bura László (szerk.): *Útkeresés*. Státus Kiadó, Csíkszereda. 36–47.
- *1/2011-es Oktatási Törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. In: *Hivatalos Közlöny* 2011/1 - *Monitorul Oficial* 1/2011. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. [Letöltés ideje: 2012. 05. 25.]
- *7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeinek megalakulásáról – Hotărârea Senatului privind Organizarea Departamentelor Universității Babeș-Bolyai nr. 7354/18.04.2011. In: *Buletinul informativ UBB*. Nr. 16.

- *8928/2011-es Szenátusi Határozat a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulásáról - Hotărârea Senatului privind constituirea Departamentului de Pedagogie și Didactică Aplicată în limba maghiară nr. 8928/10.05.2011. In: *Buletinul informativ UBB*. Nr. 21.
- *5484/2011-es Rendelet - Ordin nr. 5484/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind recunoașterea și echivalarea competențelor profesionale dobândite formal, nonformal sau informal de către cadrele didactice care ocupă funcții de educatori/educatoare, institutori/institutoare, învățători/învățătoare, maistruinstructor, antrenor, în vederea ocupării funcției didactice de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de instruire practică, respectiv profesor-antrenor în cluburile sportive școlare, palatele și cluburile copiilor. In: *Monitorul Oficial*, 733/2011.
- *5553/2011-es Rendelet - Ordin nr. 5553/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind recunoașterea și echivalarea competențelor profesionale dobândite formal, nonformal sau informal de către cadrele didactice care ocupă funcții de educatori/educatoare, institutori/institutoare, învățători/învățătoare, maistruinstructor, antrenor, în vederea ocupării funcției didactice de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de instruire practică, respectiv profesor-antrenor în cluburile sportive școlare, palatele și cluburile copiilor. In: *Monitorul Oficial*, 735/2011.
- **Képzési standardok a tanító- és óvőképzés számára - Standarde de formare pentru specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. <http://www.aracis.ro/proceduri/>. [Letöltés ideje: 2012. 05. 25.]
- *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011– Regulamentul de funcționare al Departamentului de Pedagogie și Didactică aplicată în limba maghiară 2011. In: *Buletinul informativ UBB*. Nr. 23/2011.

STARK, Gabriella

Hungarian teacher training programmes beyond the border of Hungary: the case of the Department of Pedagogy and Applied Didactics

The topic I took under investigation is the permanently changing minority Hungarian teacher training system in Romania. The interpretation frame is defined by the concepts of minority- and higher education. This research would like to answer the question of what are the particularities of the minority teacher training in Romania. In our research we used mixed methods, applying a survey and making interviews as well. In the current paper I try to present the particularity of the minority teacher training in the light of interviews made with teachers (N=11) and questionnaires filled by students (N=92). I took the Department of Pedagogy and Applied Didactics of the Babes-Bolyai University as representative sample. My research concluded that the Romanian context gives opportunity to strengthen the independent regional minority higher education institutions in the field of teacher training.

1. melléklet

A romániai magyar felsőoktatás szereplői

Jelleg	Intézmény	Szakok	Helyszínek *	Magyar nyelvű pedagógusképzés
Állami	BBTE	73	9 (5)	Tanító- és óvóképzés Tanárképzés
	MOGYE	3	1	--
	Színházművészeti Egyetem Marosvásárhely	4	1	--
	Nagyvárad Állami Egyetem	1	(1)	Tanító- és óvóképzés
	Bukaresti Egyetem	1	1	--
Magán	Sapientia - EMTE	22	3	Tanárképzés
	Partiumi Keresztény Egyetem	12	(1)	Tanárképzés Tanító- és óvóképzés (2012-től)
	Protestáns Teológiai Intézet Kolozsvár	1	1	
	Vasile Goldis Egyetem	1	(1)	Tanító- és óvóképzés
Kihelyezett	Budapesti Corvinus Egyetem - Nyáradszereda	1	1	-
	Debreceni Egyetem Nagyvárad	1	1	-
	Károli Gáspár Református Egyetem, Nagykörösi Főiskola, Református Kántor- és Tanítóképző Intézet, Marosvásárhely	1	(2)	Tanító- és óvóképzés
	Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Székelyudvarhely	5	2	-

(Csata et al, 2012: 76 nyomán adaptálva)

*A zárójelbe tett szám a pedagógusképzés helyszíneit jelenti.

5. melléklet:

A vezetői interjúk csomópontjai

Csomópontok	I. alany	II. alany	III. alany
Korábbi önállósodási törekvések	2011- PADI szervezése, mint „régí álom valóra válása”	2007-től személyi szintű törekvések, a „megfelelő időben megtett gyors lépés”	Felülről jövő döntés, „ott Kolozsváron”, melyről a kisebb intézményekben nem tudnak
Folyamat mozgató rugói, „személyei”	Dékánhelyettes (F.F.R.) Tagozatok vezetői (5)	A magyar vonal vezető egyeniségei (42 személy), konzervatív réteg	Nem ismeri
Fontos események	2011. június 6-7, Torockó, tanterviro gyűlés 2011. október 20-22, Csemánaton, stratégiai terv	2011. október 4 –Kolozsvár, vezetőválasztás	2011. február Oktatási törvény megjelenése
Intézmény-alapításhoz társított érték	Személyi szint	Dokumentumok szintje	Hivatalos iratok szintje
Gyökerek	Tanító- és óvodapedagógus képzés	Tanító- és óvodapedagógus képzés	Tanító- és szakmódszertan
Fejlődési lehetőségek	Autonómia, nagyobb fejlődési lehetőség	Személyi feltételek Anyagi és oktatási feltételek	-
Veszélyek	Szakmai kritériumoknak, standardoknak való megfelelés	Atyáskodó anyagi háttér hiánya Túlzott központosiasítás Állandóan változó oktatáspolitikai kontextus	Gazdasági fenntarthatóság Neveléstudományi kutató munka kényszere minden oktatóra
Az intézet jövője (zárszó)	Személyi erőforrások Elkötelezettség	Társadalmi politikai kontextus	Bizonytalanság

6. melléklet

Az oktatói interjúk csomópontjai

Hagyományok	Intézetalakulás szükségessége	Feladatkör változása	Saját szerep a folyamatban	Kulcsfigurák	Előzmények	Csomópont
Tanárképzésnek nincs hagyománya Pszichológiai és szaktárgyi képzés hagyományai (a műveltségi képzés rovására)	Igen De nagyobb önállóság szüksége a HR politikában és a tanterv terén, sajátos arculat	nem	Tervező Tantervvitató	PNK magyar vonalának vezetői, tagozatvezetők	Főiskolai tanítóképzés kezdetétől	IV. alany
Tanító- és óvodapedagógus képzés 3+2 év: elmélet és gyakorlat egysége	Elegendhetetlen A magyar nyelvű oktatás megerősítése	Nem	Támogató Nagykorú „saját sors kovácsa”	Felülről jövő kezdeményezés	-- (csak 2009-től alkalmazott)	V. alany
Nehéz összeegyeztetés, két különböző képzési forma	Szerencsésebb csak tanítóképzők integrálása	Egyelőre nem	Résztevő Beleegyező Cselekvő (tantervíró)	RMDSZ Egyetem magyar vezetői: Magyari Tivadar rektorhelyettes Fóris Ferenczi Rita	Korábbi hagyományos kapcsolat a tanító- és óvodapedagógus képzés, ill. tanárképzés között	VI. alany
Tanítóképzés hagyományai	Kétnyelvű környezetben a magyar nyelven folyó teljes képzés a magyar anyanyelvűek számára	Lecsökkent státusz	Nincs	Szenátusi tagok: Fóris-Ferenczi Rita, Végh Balázs Béla	Információ-törődékek Pedagógusok alapítványának megalakulása	VII. alany

Mindkettőre építés → helyén-valóság	igen	nem	Egyetértő	--	--	VIII. alány
Tanítóképzés hagyományai, jól elkülönülő struktúra	igen	nem	Nincs	--	Nem volt	IX. alány
Tanítóképzés	Igen	nem	Támogató	Fóris-Ferenczi Rita	Főiskolai tanítóképzés kezdeteitől	X. alány
Tanítóképzés saját logikája a hagyományokra épülve	Inkább csak tanítóképzők integrálása a más képzési konceptió miatt	nem	Tervező	--	--	XI. alány

Hozzáfűzés	Veszélyek	Fejlesztési lehetőségek	Intézet szerepe a régióban
<p>Önálló arculat Egyévi tartozás tudatának kiepítése oktatók, hallgatók körében</p>	<p>Tudományos fokozatú oktatók hiánya</p>	<p>Szakosodás: művelődés-szervező, könyvtáros, csecsemőgondozó Új szakok: kommunikáció és média</p>	<p>Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés, továbbképzés Továbbtanulás lehetősége szerényebb anyagi helyzetűeknek</p>
<p>Csapat találkozási: lehetőség a jó alkotásra Stabilizálódott helyzet szükségessége Hosszú távú tervezés szükségessége</p>	<p>+hálózat erőssége</p>	<p>Pedagógusok pályafutásának támogatása, végigkísérése</p>	<p>Fontos Alapoktól építkezés</p>
<p>Kollégák kezdeti idegenkedése Vájon jó-e? érzés Színvonalas oktatás választásának reménye</p>	<p>Erdélyi magyar pedagógus- képzés hanyatlása → Román beiskolázás veszélye → Nem megfelelő felkészültségű pedagógusok</p>	<p>Bizonytalan jövő Minisztérium túlzott korlátozása (tanterv)</p>	<p>Anyanyelven (magyarul) tanító pedagógusok biztosítása az erdélyi iskolák számára Színvonalas oktatás a gyermekreink számára</p>
<p>Kettősség: Tanító-tanárképzés Régi hagyományok-újítás</p>	<p>Saját lábakon megállás az anyagi finanszírozás miatt</p>	<p>Infrastruktúra javítása, anyagi erőforrások hatékonyabb felhasználása Hatékonyabb képzési rendszer kidolgozása</p>	<p>Pedagógusképzés minőségi megvalósulása</p>

Jó munkalétkör Kollégialis viszony	Tanerőhiány és tantárgyi lefedettség hiányának fokozása Össze-tartozás tudatosításának hiánya Kihelyezett tagozatok önállósága nem tartható fenn	Pedagógusképzés mint szűkség és igény Alapképzés akkreditálása, változtatossá tétele Mesterik indítása	Fontosság a különböző régiók pedagógusképzésében Koordinalás
Létrejött struktúra megmaradása, fenntartása létkérdés	Anyagi források hiánya Szétforgácsolódás	Pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzésének biztosítása, irányítása, koncepciójának kidolgozása Tanító- és óvóképzés szétválasztása	Pedagógusképzési és továbbképzési centrum (nagy vonzaskör a Szekelyföldön)
Fennmaradási lehetőség	Anyagi források Tudományos fokozatok	MA szakok	Magyar nyelvű pedagógusképzés összefogása
Kettősség	Szakmódszertani képzés felé eltolódás	MA szakok beindítása Tanító- és tanárképzés autonómiájának megőrzése	Magyar nyelvű pedagógusképzés hagyományainak megújítása

III. MENNI VAGY MARADNI?

Mező Andrea

Budapesten tanuló kárpátaljai fiatalok hazatérési és letelepedési tervei a kettős állampolgársági törvény ismeretében

Bevezetés¹

A rendszerváltást követő években Ukrajna, s így Kárpátalja is folyamatos gazdasági nehézségekkel küzdött, s ez a folyamat napjainkban is tart. A munkalehetőségek hiánya, a kifizetések elmaradása a 2008. évi gazdasági válság után ismét erőteljesen megmutatkoznak. A megélhetés nehézségei – melyek főként a gazdasági helyzetből erednek, de az ukrán nyelvtudás hiánya okozta elhelyezkedési korlátok is számottevő tényezőként vannak jelen – arra készítetik az Ukrajnában élő magyar kisebbséget, hogy idénymunkákat vállaljanak Magyarországon, az értelmiség jelentős része pedig a statisztikák szerint az emigrálást választja.²

A gazdasági helyzet ismeretében jelen kutatásomban arra keresem a választ, hogy a Budapesten tanuló kárpátaljai fiatalok hogyan vélekednek a szülőföldre való hazatérés és az anyaországban való letelepedés kérdéséről. A területen munkálkodó kutatók, elméletalkotók igyekeztek minél pontosabban meghatározni azokat a tényezőket, melyek befolyással lehetnek a kárpátaljai fiatalok hazatérési és letelepedési terveire. Orosz³ több tanulmányában is a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás lehetőségeinek bővítéséről beszél, míg Bárányné⁴ az ukrán nyelvoktatás javításának szükségességére hívja fel a figyelmet, Soós⁵ pedig a szülőföldön való megélhetés nehézségeiben jelöli meg a kivándorlások számának kiugró növekedését. Fontos tehát, hogy megvizsgáljuk, pontosan melyek azok a meghatározó tényezők, amelyek döntően befolyásolják a Budapesten tanuló kárpátaljai diákoknak a letelepedéssel, illetve a hazatéréssel kapcsolatos döntését. A kutatás során arra is választ kaphatunk, hogy a honosítási eljárás együtt jár-e a határon túli magyar értelmiség fogyásával, vagy épp ellenkezőleg, a nyitott lehetőségek növelik a hazatérést választók számát. Természetesen azt a lehetőséget sem zárhatjuk ki, hogy az állampolgárság felvételének egyszerűsödése nincs hatással a hallgatók ez irányú terveire.

¹ Ezúton szeretnék köszönetet mondani Darcsi Karolinának és Szo­ták Szilviának támogató szakmai tanácsaikért. Köszönöm azon Budapesten tanuló kárpátaljai egyetemisták, főiskolások segítségét, akik hozzásegítettek ahhoz, hogy a kutatás megvalósulhasson.

² Orosz, 1997

³ Orosz, 2004, 2010.

⁴ Bárányné, 2004.

⁵ Soós, 2003.

A kárpátaljai magyarok anyaországba való kivándorlása

A témát különböző megközelítésben számos kutató vizsgálta az elmúlt években. Soós Kálmán egyik tanulmányában azt elemzi, hogy a kárpátaljai magyarok anyaországba való kivándorlása milyen tényezőkre vezethető vissza. Ezek között említi a jólét iránti törekvést, amely 90%-ban lehet okozója az elvándorlásnak. Felhívja a figyelmet arra is, hogy, hogy a kivándorló értelmiség nincs kellőképpen tudatában annak, hogy elvándorlásával az ott élő magyarság létét veszélyezteti.⁶ Az esetleges okok között említik a létfenntartás nehézségeit, a bizonytalanságot,⁷ az útlevelek és vízumok intézésének nehézségeit, a kisebbségellenes hangulatot és intézkedéseket.⁸ A tanulmányból az is kiderül, hogy a kivándorlók többsége városi értelmiségi, ami azzal magyarázható, hogy a falvak közösségei nagyobb megtartó erővel rendelkeznek, s így onnan kevésbé jellemző az emigrálás. Érdekesek azok a nyilatkozatokban megnyilvánuló érzelmek, melyek a tanulmány szerint a kivándorlók döntése mögött húzódnak. Az idézetekből kiderül, hogy az idősebbek, akik gyerekeik ösztönzésére döntöttek a kivándorlás mellett, fájó szívvel és könnyes szemmel gondolnak a távozásra, míg a fiatalabbak attitűdjei egész mások: szerintük a Kárpátalján maradók döntenek rosszul. A tanulmányban megjelenő egyik interjúból is láthatjuk, milyen fájó lehet búcsút venni a szülőföldtől. Az interjút készítő így emlékszik vissza egy idős bácsira: „*valamit mintha mondani akarna. Aztán csak legyint... aztán lehajol, felveszi a talán vele egyidős vén diófa sárga, sáros levelét a földről és kabátja zsebébe csúsztatja. Indul a kocsihoz remegő léptekkel. Szemét tenyerével takarja. Nem látom, de hallom...sír*”.⁹ Ez az idézet sokat mond arról, hogy milyen érzelmek nehezíthetik meg azon emberek végső döntését, akik kényszerből hagyják el Kárpátalját. Az adatok szerint azonban a többségre, főként napjainkban, már nem ez jellemző.

A szerző utal az aggasztó szám adatokra is, az 1991-es évben körülbelül 800 emberrel foglalkozott meg a kárpátaljai magyar közösség.¹⁰ 1979 és 1991 között közel 3000-es csökkenést mutatnak az adatok a kárpátaljai magyarság számát illetően, s ezek közül 60–70% értelmiségi.¹¹ A lehetséges megoldások között említi a társadalmi és létkérdési problémák kezelését, a kettős állampolgárságot, a keresztyén értékek érvényesülését.¹²

⁶ Fejér, 1989, idézi Soós, 2003

⁷ Tárczy, 1990, idézi Soós, 2003

⁸ KISz, 1992, idézi Soós, 2003

⁹ Tárczy, 1990, idézi Soós, 2003:114.

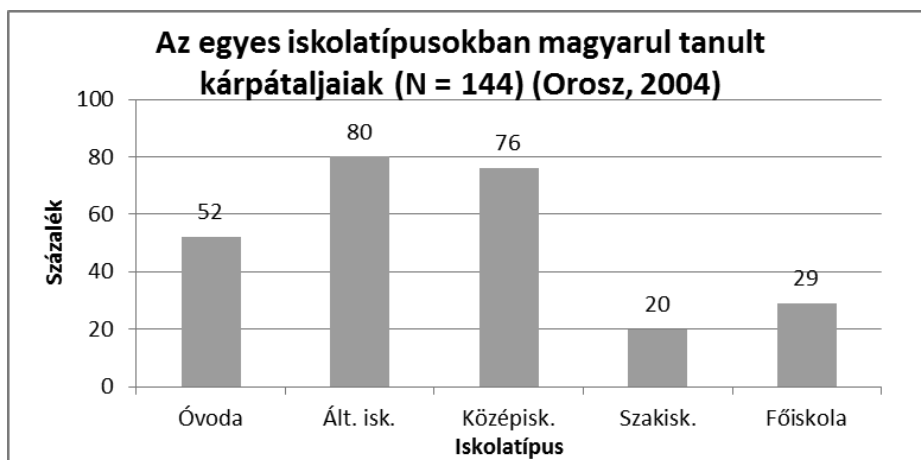
¹⁰ KISz, 1992, idézi Soós, 2003

¹¹ KISz, 1992, idézi Soós, 2003

¹² KISz, 1992, idézi Soós, 2003

Magyar nyelvű oktatás Kárpátalján Iskolázottság és továbbtanulás

Az elmúlt években a kárpátaljai a magyar nyelvű oktatás területén sok pozitív változás történt. Ennek ellenére a választható képzések tekintetében továbbra is korlátozott lehetőségekkel találja magát szemben a tanulmányait magyar nyelven folytatni kívánó diák. Minél magasabb szintű oktatási formáról beszélünk, ¹³ annál kisebb számban tanulnak ott magyarok (lsd. *1. diagram*).



1. diagram: Magyarul tanult kárpátaljaiak %-os adatai iskolatípusonként¹⁴

Az elmúlt évtizedekben 1998-2007 között a kárpátaljai felsőoktatási intézményekben nőtt a hallgatói létszám. Az 1998/1999-es tanévhez képest 2006/2007-es tanévben 43%-kal nőtt a tanulók száma (11 754-ről 16 905-re). Kárpátalján három intézményben tudnak magyarul tanulni a diákok érettségi után.¹⁵ A Kárpátaljai Állami Egyetemen és több magánintézményben, illetve az ukrainai felsőoktatási intézmények kihelyezett tagozatain ukrán nyelven folyik az oktatás.¹⁶

A felsőfokú végzettséggel rendelkező kárpátaljai magyarok száma messze elmarad az ukrán átlagtól. A KMF nagyban hozzájárult a magyar nemzetiségű diákok

¹³ 1996, idézi Orosz, 2004.

¹⁴ Forrás: Orosz, 2004.

¹⁵ Ungvári Nemzeti Egyetem és a Munkácsi Egyetem bizonyos szakjain, továbbá a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (KMF)

¹⁶ Orosz, 2010.

továbbtanulási esélyének növeléséhez, hiszen a 2006/2007-es tanévben a felsőoktatásban tanulók nagy része a főiskola hallgatója volt.¹⁷

A presztízsszakokon – mint például a jogi, orvosi, fogorvosi, gyógyszerész, nemzetközi kapcsolatok, mérnöki, banki, vegyészmérnöki – tanuló magyar nemzetiségű hallgatók továbbra is kis számban vannak jelen. E szakok magyar nyelven való indítása számos akadályba ütközik.¹⁸ A továbbtanulás szempontjából 2008-tól kötelezővé tett kétszintű ukrán nyelvű érettségi és felvételi vizsga tovább nehezítette a kárpátaljai magyar diákok továbbtanulási lehetőségeit. Az ukrán nyelv és irodalom vizsga eredményei miatt 2008-ban a magyar tannyelvű középiskolákban érettségizők 43%-a nem tudta benyújtani felsőfokú felvételi kérelmét, mert nem érték el a tanulmányok folytatásához szükséges minimális pontszámot. Ennek egyik fő oka lehetett, hogy a tesztben az ukrán irodalomból összeállított kérdések nem voltak ismertek a magyar diákok között. Az új rendelkezés számos kérdést felvet, ezek egyike, hogy a különböző szakokra készülők ugyanolyan mértékben kell-e ismernie az ukrán irodalmat. Ezen kívül az ukrán nyelvtudást mérő teszt validitása is kérdéses. A bevezetett új intézkedéseknek köszönhetően a 2008-ban a magyar tannyelvű iskolákban érettségizők mindössze 50% (619) jelentkezett Ukrajnában felsőfokú intézménybe, s közülük 324-en érték el a minimális pontszámot. Ennek oka, hogy az ukrán nyelvtanítás minősége alacsony a kárpátaljai magyar iskolákban. Ennek ellenére a legtöbb tantárgyból a magyar tannyelvű iskolákban érettségizettek azonos szinten vagy jobban teljesítenek, mint az ukrán tannyelvű iskolákban végzett érettségizők. Különösen igaz ez a tendencia a matematika, a biológia és a fizika tantárgyaknál.¹⁹

Továbbtanulási lehetőség Magyarországon

A kárpátaljai diákok számára a '80-as évek végétől adott a lehetőség, hogy Magyarországon tanuljanak tovább, s 1990-től ezt intézményes keretek között teheték meg. 2000-től a Kárpátaljai Magyar Felsőoktatási és Ösztöndíjtanács (továbbiakban: KMFÖT) kapta feladatként, hogy a magyarországi ösztöndíjazás koordinálása mellett tekintse át a kárpátaljai felsőoktatást, térképezze fel a fejlesztendő területeket.²⁰

A Magyar Nyelvi Intézet 1990 óta ad lehetőséget a határon túli magyar diákok előkészítésére, mellyel elősegítik a magyarországi felsőoktatási intézményekbe való felvételüket. A statisztikák alapján 1997–99 között jelentősen megnövekedett az igény az intézet által nyújtott képzés iránt, melynek okai a gazdasági és politikai

¹⁷ Orosz, 2010.

¹⁸ Orosz, 2010.

¹⁹ Orosz, 2010.

²⁰ Orosz, 2004.

helyzet nehézségiben keresendő. A Magyarországon továbbtanuló diákok legtöbbször a jogi, számítástechnikai, orvosi, közgazdasági, kereskedelmi szakokra felvételiztek 1998–99-ben, mert Kárpátalján az ukrán nyelvtudás hiánya miatt nem tudtak volna sikeres felvételi vizsgát tenni.²¹ Egyre többen nyernek felvételt közvetlenül is magyarországi felsőoktatási intézménybe. Ezek a diákok ösztöndíjban részesülhetnek, amelynek kiosztásában a KMFÖT különböző szempontok alapján rangsorol.²² Ezen kívül posztgraduális képzési ösztöndíjra (Ukrajnában szerzett felsőfokú oklevéllel rendelkezők), doktorandusz (PhD) ösztöndíjra, kutatói ösztöndíjra is pályázhatnak a kárpátaljai magyar hallgatók.²³

A nyelvtudás hiányosságai mint a kivándorlás egyik lehetséges oka

A kárpátaljai magyarok ukrán nyelvtudásának hiányosságaira, s az ezt kiváltó okokra is fel kell hívni a figyelmet. 1991-ig az ukrán nyelvet egyáltalán nem oktatták a kárpátaljai magyar iskolákban, de a legtöbb ukrán tanár képzettsége sem volt megfelelő a magyar ajkú diákok oktatásához.²⁴ A kutatásból kiderül, hogy miközben az állam nem teremti meg a feltételeket az államnyelv oktatására, azonos színvonalú nyelvtudást vár el a nemzetiségi és ukrán tannyelvű intézmények diákjaitól. A többségében magyarok által lakott területeken a magyar tannyelvű iskolák több mint 70%-a egynyelvű, s a diákok nagyon kis részének (kb. 35%) van lehetősége arra, hogy az iskola keretén kívül ukrán nyelven beszéljen. Bárányné az államnyelv tudásának hiányát jelöli a magyarországi továbbtanulás fő okaként. A megoldást az ukránnyelv-tanárok megfelelő képzettségében, magyar anyanyelvű diákok számára szerkesztett nyelvkönyvek kiadásában, a programok átgondolásában, beszédkészség-fejlesztő követelményekben, s a gyerekek motiválásában látja a nyelvtanulást illetően.²⁵

Orosz²⁶ cikkében szintén a nevelés, oktatás minőségének javításában látja a probléma megoldásának lehetőségeit. Egy másik munkájában a 2003-ban érettségizők továbbtanulási terveinek feltárását megcélzó felmérés eredményeiről számol be. A tanulmányból kiderül, hogy a családok nagy része (70%) csak magyarul beszél, s 22% használja az ukrán nyelvet is. A 2003-ban a megkérdezett diákok nagy része a KMTF-et jelölte a felvételi jelentkezésnél, ezt követte az ELTE, UNE, Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola. Elsősorban az volt fontos számukra, hogy azt tanulhassák,

21 Orosz, 2004

22 Főbb szempontok: olyan szakokra felvételizzen, amelyek Kárpátalján nem, vagy nem anyanyelven elérhető, olyan felsőoktatási intézménybe kerültek be, mely adott szakirányon legmagasabb szintű képzést biztosít, Kárpátalján szereztek érettségijüket, stb..

23 Orosz, 2004.

24 Bárányné, 2004.

25 Bárányné, 2004.

26 Orosz, 1995

amit szeretnének, második legfontosabb, hogy anyanyelvükön tanuljanak, s ezután vették figyelembe a körülményeket és az oktatás, felszereltség minőségét. Ukrajnában a sikeres felvétel legfontosabb tényezői a megkérdezettek szerint elsősorban az anyagi lehetőségek, a protekció és a szerencse. Azoknak, akik Magyarországot választották továbbtanulási szándékuk színhelyeként, az anyanyelven való tanulás, a jobb körülmények, az áttelepülés szándéka és a szülők akaratának teljesítése volt a fontos. Arra a kérdésre, hogy minek volt döntő szerepe a választásban, 36%-uk válaszolta, hogy szerinte ennek van jövője, 35%-uk tudatosan erre a pályára készült, s 23%-nak az anyanyelven való tanulás volt a legfontosabb. Ezután a szülők, család, ismerősök hatása, esélylatolgatás tényezői következtek, s egy kis százalékban (0,6) megjelent az elhivatottság, Isten akarat, s az ösztöndíj fontossága is.

Az önértékelésről

Az önértékelés normája az élet minden területén fontos a helyálláshoz: feladataink elvégzésében, a kihívások kezelésében, a döntések meghozatalában, a stresszel való megküzdésben, a szociális kapcsolatainkban egyaránt nagy jelentősége van. Így tehát mindannyiunk számára kívánatos, hogy önmagunkról alkotott képünk reális legyen. A kisebbségi léttel önértékelési problémák is együtt járhatnak,²⁷ így mindenképp lényeges, hogy képet kapjunk a kárpátaljai fiatalok e területen meglévő sajátosságairól.

Az önértékelésnek számos definíciója, csoportosítása és forrása ismert a szakirodalomban. Az egyik legismertebb definíció szerint az önértékelés „*az ember kritikai megítélése és minősítése önmagáról, képességeiről, tevékenységéről, magatartásáról. A folyamatos önmegfigyelésen és önellenőrzésen alapuló önértékelés lehetővé teszi az egészséges személyiségre jellemző önismeret és önbizalom kialakulását, az önirányítás képességének fejlődését*”.²⁸ Az önértékelés kialakulását meghatározó tényezők között szerepelnek a környezet visszajelzései, az egyén tapasztalatai (siker és kudarcélmények, csoportbeli elfogadottság), a társakkal való összehasonlítás, saját és belső normáinkkal való összevetés.²⁹ Rogers³⁰, a humanisztikus pszichológia egyik kardinális képviselője, a személyiség és az önaktualizáció, önértékelés kapcsán organizmikus értékelő folyamatokról beszél. Az önaktualizáció szerinte nem más, mint a személy arra való törekvése, hogy fönntartsa magát és mind fiziológiai, mind személyes szinten növekedjen. Az organizmikus értékelő folyamat egy működésmód, mely során automatikusan értékeljük cselekedeteinket és tapasztalatainkat abból a szempontból, hogy azok elősegítik-e az aktualizációt vagy sem. Ha nem mozdítja elő az

²⁷ Balla D., 1990

²⁸ Báthory és Falus, 1997:102.

²⁹ Vajda és Kósa, 2005

³⁰ Rogers, 1951

adott cselekedet, vagy tapasztalat az önaktualizációnkat, akkor az organizmikus értékelő folyamat azt az érzést kelti, hogy „valami nincs rendben”. Hasonló folyamatokról beszélhetünk a kognitív disszonancia jelenségénél is.³¹ A szociálpszichológiából ismert fogalom arra mutat rá, hogy egy kellemetlen pszichológiai feszültség van jelen a között, amit gondolunk, tehát a belső meggyőződésünk, és aközött, amit teszünk, tehát a viselkedés között. Hogy ezt a disszonanciát feloldjuk, vagy az attitűdünket változtatjuk meg (például negatívan értékelünk egy addig pozitívnak tartott dolgot), vagy a viselkedésünkön módosítunk.³²

Kisebbségi lét és önértékelés

Az önértékelés fogalmának áttekintése után fontos megvizsgálni, hogy ez hogyan és milyen formában jelenhet meg a magyar kisebbségnél a történelmi események tükrében. Balla D.³³ tanulmányában megállapítja, hogy az 1944/45-ös évek ismét magukkal hozták a nemzeti különbségek figyelmen kívül hagyását és a magyar kisebbségi lét hátrányainak súlyozott megtapasztalását. A „három napos munka”, melyből sok férfi sohasem tért vissza, a vasfüggöny következtében megszakadt kapcsolat az anyaországgal ma is érezteti hatását a kárpátaljai magyarság életében.³⁴ A 60-as évek elején az oktatási rendszer kecsesített ugyan pozitív változásokkal, de a fellendülés a tapasztalatok alapján még váratott magára.

Az irodalom művelése magyar nyelven számos kerülőút árán valósulhatott csak meg ezekben az években. A magyar szó fennmaradása érdekében számos költő, író kényszerült olyan alkotások írására, melyek a rendszert dicsőítették, ezáltal azonban ellentmondott belső meggyőződésének.

Balla D.³⁵ arra a „kettős kötődésre” hívja fel a figyelmet, mely gyakorlatilag két irányba húzza a magyar kisebbségi ember identitását. Bár a szovjet éra óta sok minden változott, mégis számos hasonló jelenség játszódik le napjainkban is. A boldogulás érdekében való beolvadás vagy ugyanezen okokból történő emigrálás képes megosztani az ember személyiségét. Mindez azzal magyarázható, hogy a beolvadással a magyarság száma és képviselője csökken, e nélkül azonban kevés az esély a szülőföldön való önérvényesítésre, az emigrálással pedig szintén hasonló hatásoknak vannak kitéve. A szerző egy kifeszített kötélehez hasonlítja a kárpátaljai magyarság helyzetét, ahol a kötel egyik végén a „jó állampolgársági lét”, másik végén pedig a magyarság megélése

³¹ Festinger, 1957, idézi Csepeli, 2006

³² Témánkhoz kapcsolva: vagy a magyarság szempontjából fontosnak ítélt szülőföldre való visszatérés jelentőségét alakítjuk át kognitív úton, vagy viselkedésünket módosítjuk: hazatérünk a letelepedés helyett.

³³ Balla D., 1990

³⁴ Balla D., 1990

³⁵ Balla D., 1990

szerepel. Bármelyik végpont felé is közeledik inkább az ember, a másik póznánál éles feszülést tapasztal. Írásában a boldogulás visszásságát feszegeti: „*Mindenkinek joga van az egyéni boldogulásra. De boldogul-e a nyelve-hagyott? Boldogul-e a szülőföldjéről elszakadt? S boldogul-e a maradék? Ott, a kötélén.*”³⁶ A szerző szerint, míg nem lehetünk igazán itthon a szülőföldünkön, s otthon, nem pedig külföldiként Magyarországon, addig a kisebbségi skizofrénia, a személyiségünk megosztottsága a kárpátaljai magyarság sorsa.³⁷

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy mindenképp fontos felmérnünk, hogyan is állnak a kárpátaljai fiatalok az önértékeléssel. A pontos adatok segítségével képet kaphatunk a letelepedni készülő és a hazatérni szándékozók önértékelésének sajátosságairól, ami a fent leírt jelenség érvényességére vagy falszifikálására is rámutathat.

A magyar állampolgárság megszerzésének egyszerűsödése

Jelen kutatás fontos részét képezi a magyar állampolgárság megszerzésének egyszerűsödése. Emiatt lényeges áttekintünk azokat a jelentősebb eseményeket, melyek a törvény hatályba lépése óta a kárpátaljai magyarokat a kérdés szempontjából érintik.

A 2011. január 1-jén hatályba lépett egyszerűsített honosítási eljárásról szóló törvény értelmében, a lakóhelyétől függetlenül honosítható, visszahonosítható az a nem magyar állampolgár, akinek felmenője magyar állampolgár volt, vagy valószínűsíteni tudja magyarországi származását, illetve igazolni magyar nyelvtudását. A törvény jelentősen leegyszerűsítette a határon túli magyar kisebbségek tagjai számára a magyar állampolgárság megszerzését, s ezzel egyszerűbbé vált többek között a határok közötti mozgás, valamint a magyarországi munkavállalás is. Az ukrán állam reakciója a sajtóban is számos helyen megjelenő sorral érzékeltethető: Ukrajnában „egy állampolgárság létezik”. Ezzel kapcsolatban azonban többféle értelmezés is teret kapott, melyet számos helyen publikáltak is.³⁸ Beszámolt a sajtó az ukrán titkosrendőrség beavatkozásáról, amikor feltehetően a magyar állampolgárságot felvevő kárpátaljai magyarok kihallgatását végezték, egészen addig a törvényjavaslatig, ami a kettős állampolgárságú személyek hivatalos pozícióját tiltja Ukrajnában.³⁹ Nem egyszerű tehát a helyzet, hiszen azok a diákok, akik felveszik a magyar állampolgárságot, talán visszatérve a szülőföldjükre nem is tölthetik be a végzettségüknek megfelelő állásukat. Ez a körülmény még inkább megnehezítheti a diákok döntését, ugyanakkor véglegesítheti is azt: hisz ha valóban a magyar állampolgárság felvétele mellett döntenek, talán ki is zárják magukban azt a lehetőséget, hogy hazájukba visszatérve tervezzék jövőjüket.

³⁶ Balla D., 1990

³⁷ Balla D., 1990

³⁸ Kárpátalja.ma

³⁹ Kárpátalja.ma

A kutatás ismertetése. Hipotézisek

Az elméleti részben Bárányné⁴⁰ és Orosz⁴¹ alapján a témában vázolt tényezőknek, összefoglalt statisztikáknak megfelelően a következő hipotézisek kerültek megfogalmazásra: 1. Az ukrán nyelvtudás hiánya befolyásolja a letelepedés és hazatérés döntését. 2. Aki egyáltalán nem, vagy csak alapszinten beszéli az ukrán nyelvet, valószínűbb, hogy inkább a letelepedés mellett dönt. 3. Kutatási hipotézisem szerint a magyar állampolgárság felvételének egyszerűsödése magával vonja a letelepedés mellett döntők számának növekedését. Tehát ha valaki a törvény meghozása előtt a hazatérést fontolgatta, elképzelhető, hogy a törvény ismeretében mégis Magyarországon marad.

Orosz⁴² szintén ír arról, hogy az, hogy a Magyarországon továbbtanulók életük mely szakaszában hagyják el szülőföldjüket felsőfokú tanulmányaik miatt, potenciálisan befolyásolhatja későbbi hazatérésüket. Ezek alapján a következő hipotézist fogalmaztam meg: 4. Az első, második diploma, vagy PhD tanulmányok folytatása befolyással lehet az eredményekre. Tehát azok a diákok, akik másoddiplomáznak, vagy PhD tanulmányokat folytatnak, elképzelhető, hogy inkább döntenek a hazatérés mellett szociális kapcsolataik miatt.

Balla D.⁴³ esszéjében azt fejtegeti, milyen nagy belső feszültséget jelent a kárpátaljai magyar kisebbségnek, ha boldogulása szempontjából az áttelepülés mellett dönt. Erre alapozva következők hipotéziseim:

1. A magyarságtudat érzésének jelentősége befolyással lehet letelepedési vagy hazatérési döntésének indoklásában.
2. Az önértékelés mutatóit meghatározhatja a letelepedés vagy hazatérés döntésének indoklása.

Vizsgálati módszer

Kutatásom során az elektronikus kérdőíves módszert alkalmaztam, amely a docs.google szolgáltatás segítségével interneten volt elérhető, s így a résztvevők egy linkre kattintva juthattak el a kutatást röviden leíró tájékoztatásig s a kitöltendő felületig. Különböző közösségi oldalakon, egyetemi levelezőlistákon is közzétettem a felhívást. A kutatásban való részvétel önkéntes volt. A nyers adatokat a Microsoft Office 2007 programcsomag Exel alkalmazásával dolgoztam fel, a statisztikai elemzéseket pedig a RopStat statisztikai program⁴⁴ segítségével végeztem.

⁴⁰ Bárányné, 2004

⁴¹ Orosz, 1995, 2010

⁴² Bárányné, 2004

⁴³ Balla D., 1990

⁴⁴ utolsó módosítás 2010.február 11.

Eszközök

Az első kérdőív választós és kifejtős kérdéseket egyaránt tartalmazott. Ebben rákérdeztünk az demográfiai⁴⁵ adatok mellett többek között arra, hogy milyen tanulmányokat folytat a kitöltő, milyen szakon, évfolyamon tanul, származási helyére, az ott élő magyarság arányára, körbejártuk a magyarországi tanulmányok megkezdésének motivációit, rákérdeztünk a nemzethez való tartozás fontosságára, a magyar állampolgárság felvételének egyszerűsödésének befolyására a hazatérési, letelepedési döntésekben, s a munkaerő-piaci szubjektív esélyekre Kárpátalján és Magyarországon egyaránt. Mivel a feltárt szakirodalom alapján is fontossá vált az önértékelés kérdése, így a második kitöltendő kérdőív a Rosenberg-féle Önértékelési Skála volt.⁴⁶

Vizsgálati minta

A kutatásban 102, 18–29 év közötti Budapesten tanuló kárpátaljai hallgató vett részt, közülük 40 férfi, 62 nő. Tanulmányukat tekintve 82%-uk első diplomáját szerzi, 6%-uk másoddiplomázik, 12%-uk pedig PhD tanulmányokat folytat. A válaszadók ukrán nyelvtudásának mértékét a 2. számú diagram szemlélteti.

Az eredmények bemutatása

A kérdőív egyik nyitott kérdésére – *Mikor döntött úgy, hogy Magyarországon tanul tovább?* – a következő válaszokat kaptam:

A válaszadók 35%-a gimnáziumi, középiskolai éveitől, 27% már 15 éves kora előtt eldöntötte, hogy Magyarországon szeretne továbbtanulni. Ezt főként családi okokra (szülők szeretnék volna, testvér, ismerős már itt tanult, s ő követte példáját), s Magyarországra való látogatásuk élményeire vezették vissza. 12% közvetlenül érettségi után, s a válaszadók 14%-a felsőfokú tanulmányai alatt, részképzésük során döntöttek így. 12% mondta azt, hogy akkor hozta meg döntését, amikor szembesült azzal, hogy az ukrán nyelvtudás hiánya miatt nem fog tudni bejutni egy ukrán egyetemre.

A következő nyitott kérdésre – *Miért döntött úgy, hogy Magyarországon, Budapesten folytatja tanulmányait?* – a hallgatók így válaszoltak (a hallgatók válaszait a 3. diagram ábrázolja):

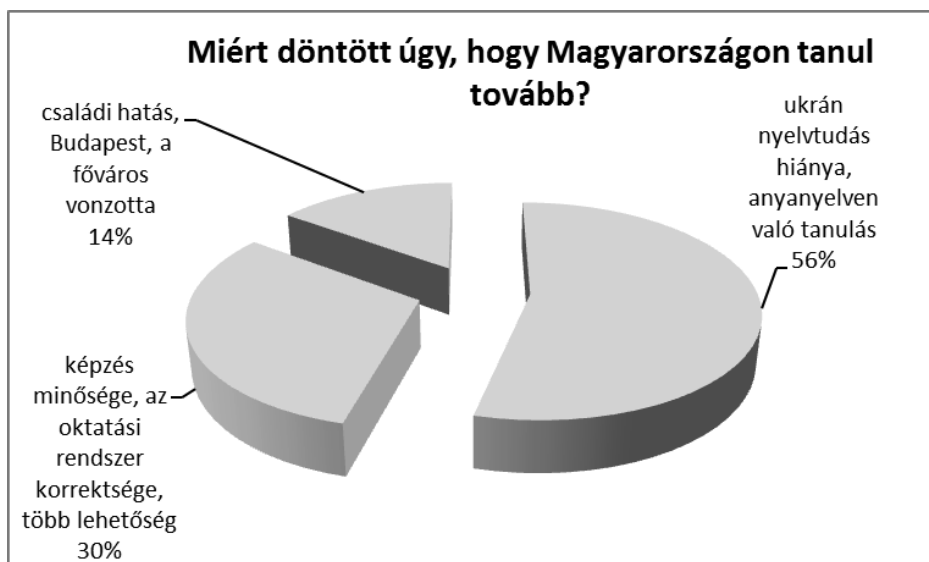
⁴⁵ életkor, nem, egyetem

⁴⁶ Rosenberg, 1965, idézi Keller, 2010. Ez egy rövid, 10 tételű skála, mely kitöltése során 1–4-ig kell értékelni, mennyire értünk egyet az adott állítással. Megkülönböztet 0–2-ig igen magas önértékelést, 3–5-ig magas önértékelést, 6–10-ig normál önértékelést, 11 pont felett pedig alacsony önértékelést



2. diagram: A vizsgálati személyek ukrán nyelvtudásának szintjei

A résztvevők 67%-ának születési helyén 90% fölötti, 9%-uknak 70–90% közötti, szintén 9%-uknak 50–70% közötti, 11%-nak 20–50% közötti, 4%-uknak pedig 10% alatti a magyarság aránya. A kérdőíveket kitöltők 76%-a vidékről, 24%-uk pedig Kárpátalja valamelyik városából származik.

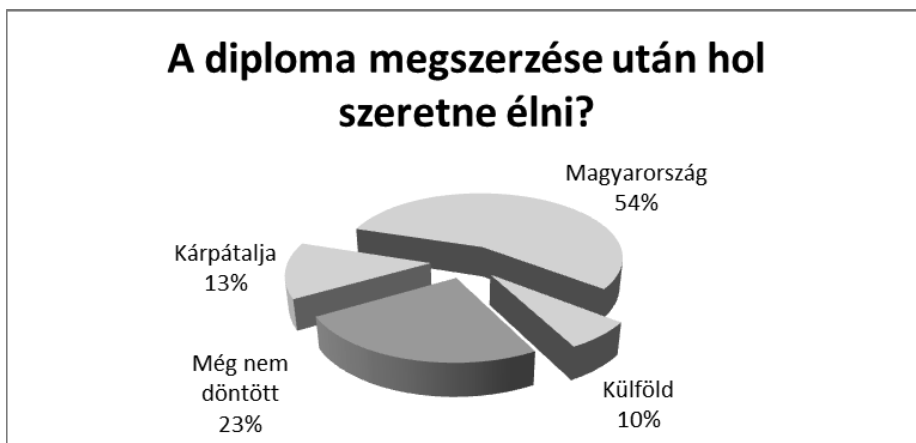


3. diagram: A Magyarországon való továbbtanulás döntésének okai

Többségük az ukrán nyelvtudás hiányát és az anyanyelven való tanulást nevezte meg, mint döntését elsődlegesen befolyásoló tényezőt (56%), ezután következett a képzés minősége, az oktatási rendszer korrektsége, s a többi lehetőség (30%). A válaszadók ezen kívül említették még a családi hatást, valamint azt, hogy Budapest, a főváros vonzotta őket (14%).

Arra a hipotézisre, mi szerint az ukrán nyelvtudás hiánya befolyásolja a letelepedés és hazatérés döntését, korrelációs kapcsolatvizsgálatot végeztem a RopStat statisztikai programcsomag segítségével. Az eredmények nem mutatnak szignifikáns kapcsolatot a két változó között,⁴⁷ így ezek alapján azt mondhatjuk, hogy jelen mintára építve az ukrán nyelvtudás hiánya nincs közvetlenül kimutatható szignifikáns lineáris kapcsolatban a letelepedési szándékkal. Mint már említésre került, a Magyarországon való továbbtanulás döntésében a válaszadók 56%-a jelölte az ukrán nyelvtudás hiányát, így ha közvetlenül nem is, de közvetve mindenképp van hatása a letelepedés szándékára.

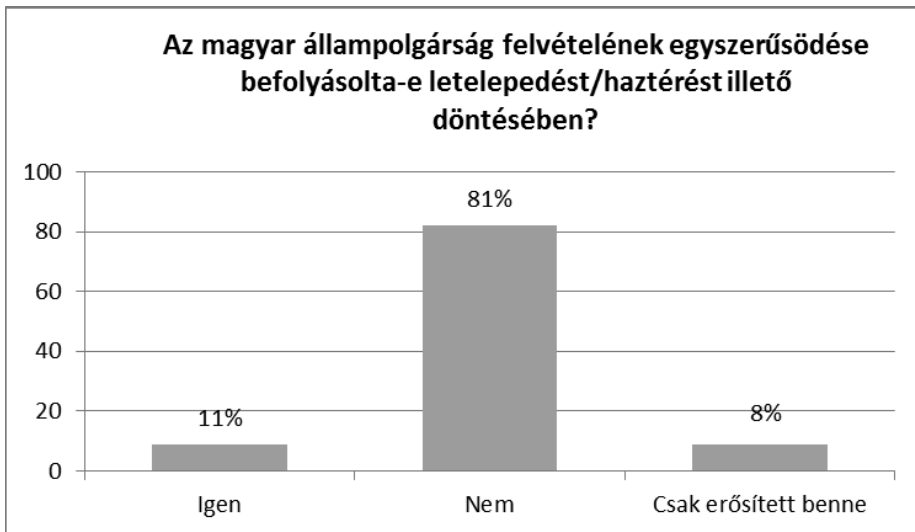
A felmérésben részt vevők 13%-a szeretne hazatérni tanulmányai befejezése után, 54% maradna Magyarországon, 10% szeretne külföldre menni, 23% pedig még nem döntött a kérdésben. A másoddiplomások közül mindenki a Magyarországon maradás mellett döntött, míg a PhD tanulmányokat folytatók túlnyomó többsége (80%) a hazatérés mellett érzi magát elkötelezve (ld. 4. számú diagramon)



4. diagram: A letelepedés és hazatérés szándékának megoszlása

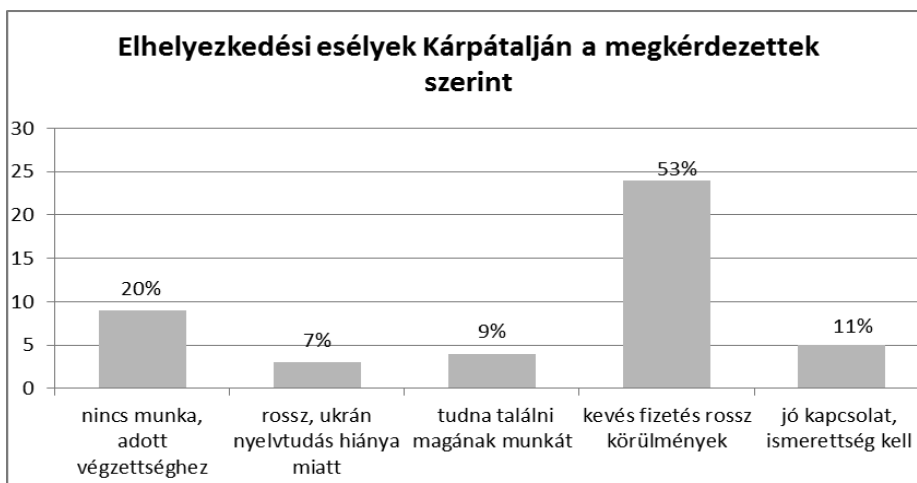
47 $p > 0,05$

A kettős állampolgársági törvény valamint a letelepedés és hazatérés szándékával kapcsolatban a válaszadók 11%-a mondta azt, hogy befolyásolta őket a törvény döntésükben, s mivel Magyarországon jobbák a lehetőségek, magyar állampolgárként nagyobb eséllyel kapnak munkát, ezért az anyaországban maradás mellett döntöttek. A hallgatók többsége (81%) válaszolta azt, hogy nem befolyásolta őket a törvény döntésükben: szerintük aki Magyarországon vagy külföldön akart a diploma után élni és dolgozni, az továbbra is e mellett foglal állást, aki pedig a Kárpátaljára való hazatérés mellett döntött, az azóta sem változtatta meg ez irányú attitűdjét. A résztvevők 8%-a nyilatkozta, hogy őket megerősítette döntésükben, tehát abban, hogy Magyarországon szeretnének maradni, vagy külföldre mennének (ld. 5. számú diagram).



5. diagram: A magyar állampolgárság felvételének egyszerűsödése - befolyás a résztvevők jövőre irányuló terveire

A további életpálya szempontjából fontosak a munkaerő-piaci lehetőségek. A kutatásban résztvevők többsége (53%) úgy gondolja, hogy Kárpátalján kedvezőtlen körülmények, kevés lehetőség és kevés fizetés várná őket hazatérésük esetén. Egy jelentős részük (20%) gondolja úgy, hogy nem tudna a végzettségének megfelelő munkát találni szülőföldjén.

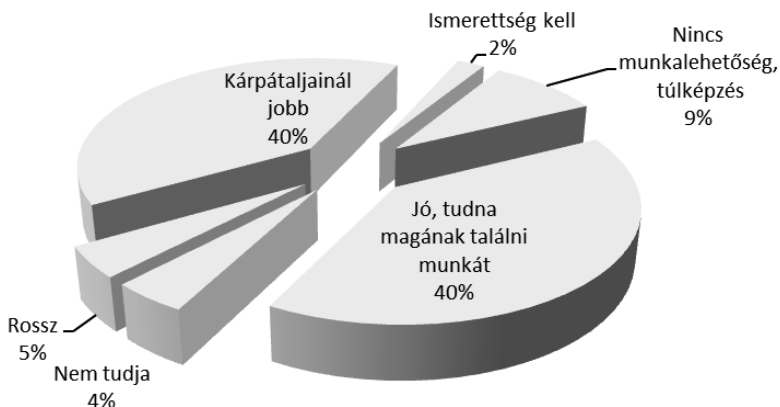


6. diagram: A kárpátaljai munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyek a vizsgálati személyek szemszögéből

Az elhelyezkedés szempontjából említik még a jó kapcsolatok szükségességét (11%), illetve az ukrán nyelvtudás hiányosságait, mint az otthoni-munkaerőpiaci esélyek negatívan befolyásoló tényezőjét (7%). A válaszadók mindössze 9%-a mondja azt, hogy minden probléma nélkül találna munkát Kárpátalján diplomájának megszerzését követően.

Ezzel szemben a Magyarországon való elhelyezkedési esélyek szubjektív szemlélete jelentősen eltérően alakult.

Elhelyezkedési esélyek Magyarországon

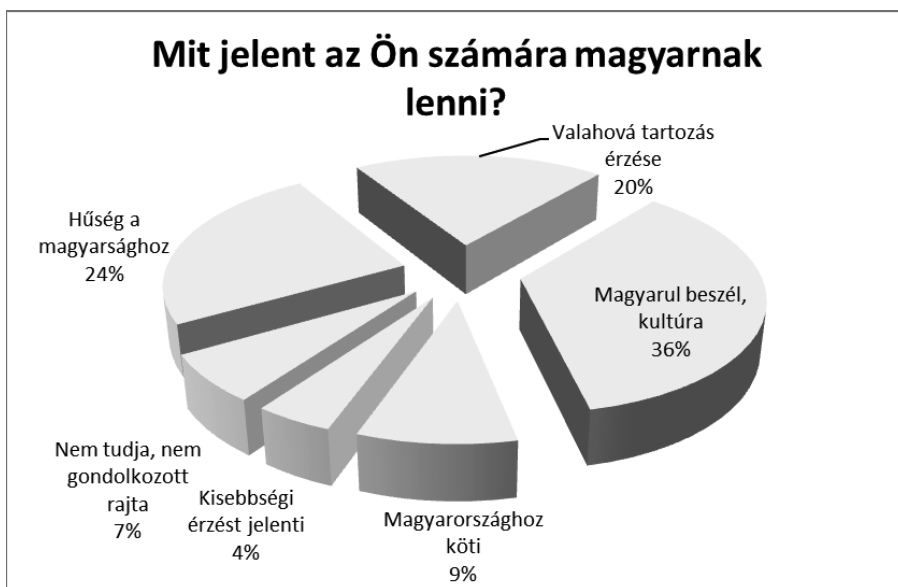


7. diagram: A vizsgálati személyek szerinti munkaerő-piaci lehetőségek Magyarországon

A fenti diagram számadatai alapján jól láthatjuk, hogy a válaszadók 80%-a úgy gondolja, hogy jó a magyarországi elhelyezkedés esélye, de a Kárpátaljánál mindenképpen jobb. Összesen 14% gondolja úgy, hogy rosszak az esélyek, nincs munkalehetőség Magyarországon, túlképzés van, 4% pedig nem tudja, vagy még nem gondolkodott rajta.

Érdekes lehet összevetni, hogy a kárpátaljai elhelyezkedéssel kapcsolatban a válaszadók 11%-a gondolta úgy, hogy mindenképp ismeretség, jó kapcsolatok szükségesek az elhelyezkedéshez, addig Magyarországgal kapcsolatban mindössze 2%-uk gondolta ugyanezt.

A *Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?* kérdésre sokféle válasz született. Voltak, akik pozitívan, s voltak, akik negatívan nyilatkoztak magyarságukkal kapcsolatban. A résztvevők 36%-a magyarságát anyanyelvéhez köti, s a magyar kultúra fontosságát és hagyományait hangsúlyozza. 24%-uk a magyarsághoz való hűségben, 20%-uk pedig a valahová tartozás érzésében definiálja magyarságát. 4%-uk negatívan nyilatkozott, ők azt mondják, hogy a kisebbségi érzést jelenti számukra: Kárpátalján magyarként, Magyarországon pedig határon túli magyarként vannak kisebbségben. 7%-uk pedig nem tudja, vagy még nem gondolkodott el a kérdésen.



8. diagram: A résztvevők szubjektív meghatározása a magyarság, a magyar lét definiálására

Az önértékelés mutatóit a magyarság iránti attitúd és a hazatérés/letelepedés összefüggéseiben vizsgáltam. Korrelációs vizsgálatok azt mutatták, hogy a Kárpátaljára visszatérni vágyók önértékelése magasabb, míg a Magyarországon letelepedni tervezők között van a legtöbb olyan személy, akinek alacsony az önértékelése. A Khi2 próba egy tendencia szintű kapcsolatot mutat a változók között,⁴⁸ ami azt jelenti, hogy egy nagyobb mintán vizsgálva szignifikánsan kimutatható lehet, hogy az önértékelés adott feltételek között kapcsolatban van a Budapesten tanuló kárpátaljai magyar diákok letelepedési szándékaival. Azok a diákok tehát, akik a hazatérést tervezik, nagyobb önértékeléssel rendelkezhetnek, mint Magyarországon letelepedni tervező társaik.

Az eredmények értelmezése

Az első kutatási hipotézisemet, mi szerint az ukrán nyelvtudás hiánya befolyásolja a letelepedés és hazatérés döntését, a statisztikai elemzések nem támasztották alá

⁴⁸ $p=0,0849$

($p > 0,05$), azonban a nyitott kérdésekre adott válaszok több oldalról is alátámasztották ezt a feltételezést. A válaszadók 12%-a ugyanis akkor döntött a Magyarországon való továbbtanulás mellett, amikor szembesült azzal, hogy az ukrán nyelvtudás hiánya nem teszi lehetővé a szülőföldön való továbbtanulást. Ezen kívül a résztvevők többsége, 56%-a mondta azt, hogy végső soron az ukrán államnyelv megfelelő tudásának hiánya miatt döntött úgy, hogy Magyarországon tanul tovább. Ezek az eredmények a Bárányné⁴⁹ és Orosz⁵⁰ tanulmányaiban leírtakat erősítik meg.

Hipotéziseim között szerepelt, hogy a kettős állampolgárság felvételéről szóló törvény valószínűleg pozitívan befolyásolta a válaszadók letelepedésre vonatkozó terveit. Az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők 11 %-át befolyásolta a Magyarországon való letelepedés döntésében a törvény ismerete, 8%-ot pedig szintén megerősített döntésében. Ezzel szemben a válaszadók 81%-a mondta azt, hogy nem befolyásolta döntésében a törvény. Az eredmények tehát részben erősítették meg csupán a hipotézisben feltételezetteket.

Orosz 2004-ben megjelent tanulmányára alapozva azt feltételeztem, hogy a másoddiplomások és a PhD tanulmányokat folytató hallgatók inkább döntenek a szülőföldre való hazatérés mellett, főként az ott meglévő szociális kapcsolataik miatt, mint az első diplomájukat Magyarországon szerző diákok. Az eredmények szerint azonban a másoddiplomások közül minden válaszadó a Magyarországon maradást választotta az ez irányú kérdésre adott válaszában, míg a PhD hallgatók 80%-a a hazatérés mellett foglalt állást. Úgy tűnik tehát, hogy a mintában résztvevő másoddiplomások már inkább Magyarországhoz kötődnek jobban, a PhD hallgatók többségére azonban továbbra sem jellemző ez a tendencia.

Az önértékelés és a letelepedés/hazatérés szándékának kapcsolatát vizsgálva hipotéziseimet alátámasztó eredményeket találtam. A statisztikai vizsgálatok szerint a Kárpátaljára hazatérni szándékozók rendelkeznek a mintában a legmagasabb önértékeléssel, míg a Magyarországon letelepedni kívánók között vannak a válaszadók közül az alacsonyabb önértékeléssel rendelkezők. A kapcsolatok gyengének mondhatók, azonban egyértelműen megmutatkozik az, hogy a Kárpátaljára hazatérni tervezők között jelentősen magasabb önértékelési mutatók jelennek meg.⁵¹ tanulmányában arról ír, hogy a kisebbségi lét, s az ehhez való alkalmazkodás és azonosulás egy alapvető önértékelési nehézséget rejt magában. Ez abból adódik, hogy nem könnyű egyszerre két irányba is megfelelni, a nemzet és az állam számára is a legjobbat mutatni. A probléma alapvető nehézsége szerinte abban rejlik, hogy minél inkább igyekszik az ember az egyik oldalon megfelelni, annál nagyobb súllyal nehezedik rá a másik oldalon a távolodás nyomasztó terhe. Azok a Magyarországról a szülőföldre haza térni kívánó fiatalok, akik megtapasztalták ugyan a jobb lehetőségeket, melyeket esetlegesen a szülőföldön nem,

49 Bárányné, 2004.

50 Orosz, 1995, 2010.

51 Balla D., 1990.

vagy nem olyan mértékben kaphatnak meg, mint Magyarországon, s ennek ellenére a hazatérés mellett döntenek, nyilvánvalóan egy erős identitással és elköteleződéssel rendelkeznek a magyarság iránt. Pozitívan értékelik a nemzethez tartozást, s annak fennmaradásáért szeretnének tenni. S ezt meg is teszik, már azzal a ténnyel, hogy Kárpátaljára térnek vissza, s nem csökkentik az ott élő magyarság számát. Főként ez állhat annak háttérében, hogy az önértékelés pontértékeiben magas számokat érnek el, míg a Magyarországon letelepedni szándékozók között kevés a magas önértékelési érték.

Ez utóbbi csoportba tartozók között is előfordulnak természetesen normál vagy magas pontszámok az önértékelés mutatójában. A fent említett gondolati nehézségekkel való megküzdés egyik módja lehet például, hogy a személy leértékeli a magyarság, a nemzethez tartozás fontosságát. A válaszadók között voltak olyanok, akik negatívan értékelték a magyar nemzethez való tartozást, a kisebbségi érzéshez kötötték (4%). Mások úgy nyilatkoztak, hogy nem is gondolkodtak még el azon a kérdésen, hogy mit is jelent számukra magyarnak lenni (7%). A kérdés ignorálása is lehet egyfajta megküzdés, hiszen ha nem foglalkozik a gondolattal, nem jelent számára problémát az abból fakadó feszültség, ám ettől függetlenül tudat alatt is hatással lehet az önértékelésre ez az ellentét. A résztvevők 9%-a a magyarságot, a nemzethez tartozást a Magyarországhoz tartozással hozta összefüggésbe – itt már egy másfajta séma mutatkozik, hisz nem egy globálisabb, határokon átívelő összetartozás jelenik meg, mint például azoknál a válaszoknál, melyekben a magyarsághoz való hűség, a valahová tartozás érzése, vagy a magyar nyelv, a magyar kultúra művelése mutatkozik, hanem egy egészen leszűkített, körvonalazott elképzelés. Azok a személyek, akik így gondolkodnak, azzal támogathatják meg önértékelésüket, hogy a Magyarországon való letelepedéssel lehetnek leginkább nemzetük hasznára.

Diszkusszió

A kutatás eredményei több olyan korábbi tanulmányban megfogalmazottakat is megerősítettek, melyek az ukrán nyelvtudás hiányát vezetik vissza legfőbb okra a Kárpátaljáról való emigrálás kérdésében. Továbbra is nagyon lényeges a Kárpátaljai kisebbség szempontjából, hogy a diákok az államnyelvet megfelelő szinten műveljék, hisz amennyiben ez a tényező nem adott, a Magyarországon tanuló hallgatók szülőföldre való hazatérési esélyei minimálisra csökkennek.

A kettős állampolgársági törvény a kutatásban részt vevő diákok nagy részét nem befolyásolta a letelepedés kérdésében, ám azokat, akik még bizonytalanok voltak döntésükben, inkább a Magyarországon való letelepedés irányába mozdított.

Az eredmények alapján lényeges szempont a magyarság, a nemzeti iránti hűségben való elköteleződés a szülőföldre való hazatérés szempontjából, így fontos

lehet a Kárpátalján működő iskolákban tovább erősíteni a magyarság iránti szeretet kimunkálását.

Az önértékelés és a magyarság iránti elköteleződés közötti kapcsolatok azt mutatják, hogy a Kárpátaljára hazatérni kívánók között nagyobb önértékeléssel rendelkező személyek vannak, mint a magyarországi letelepedés mellett döntők között. Fontos elmondani, hogy önmagában egyik vélekedés sem értékelhető pozitívan vagy negatívan, bár a Kárpátalján élő kisebbség szempontjából nyilván fontos az, hogy a Magyarországon tanuló diákok tanulmányaik befejezése után hazatérjenek. Összességében azt mondhatjuk, hogy mindenki másképp birkózik meg a Balla D.⁵² által leírt „kis(ebb) magyar skizofréniával”, ami olyan nagy mentális és lelki feszültségeket képes gerjeszteni. A fontos az, hogy a döntésünk közben ne csorbuljon önértékelésünk, hisz az negatív befolyással lehet egész életvitelünkre. Ennek elérésében nagy segítség lehet, ha tudatosítjuk ezzel kapcsolatos érzéseinket, s nem igyekszünk elnyomni azokat. A Magyarországon letelepedő is különféle módon támogathatja a Kárpátalján maradt magyar kisebbséget, s a szülőföldre hazatérőnek is joga van személyes érdekei szerint dönteni, ha mégsem terve szerint alakulnak lépései. Ami viszont mindenképp fontos, és ez talán általánosan megfogalmazható, hogy soha nem tagadhatjuk meg azt, hogy honnan is származunk, kik is vagyunk igazán, hisz ezzel alapjaiban rengetnénk meg énképünket. A Budapesten tanuló kárpátaljai diákság legfőbb feladata ezek alapján talán az, hogy reálisan felmérve munkaerő-piaci esélyeit és magyarságtudatából származó törekvéseit, igyekezzen minél inkább nemzete hasznára lenni, gyökereit vállalva. Bárhogy is döntsön a magyar állampolgárság felvételével kapcsolatban, az a fontos, hogy maradjon hű nemzetéhez, szülőföldjéhez, s bárhová is sodorja az élet, büszkén vallja és vállalja azt, honnan is származik, hogy mindenhol tudjanak arról, hogy élnek még magyarok Kárpátalján.

Kitekintés, korlátok

Jelen tanulmány célja volt többek között feltárni, hogy melyek lehetnek a Budapesten tanuló kárpátaljai diákok letelepedést/hazatérést érintő döntésében a meghatározó tényezők. Fontos lehetne a továbbiakban a kutatás kérdéseit kiterjeszteni a Magyarországon tanuló valamennyi határon túli régióból származó magyar diákok csoportjára, hogy átfogóbb képet kaphassunk azokról az összefüggésekről, melyek e kutatásban mutatkoztak. A minta elemszámának növelése pedig tovább növelhetné az eredmények egyértelműségét és megbízhatóságát.

Mivel a kutatás online kérdőívek kitöltéséből állt, a talált kapcsolatok, kimutatott eredmények erősebb validitása és mélyebb feltárása érdekében érdemes lehetne a

⁵² Balla D., 1990.

későbbiekben interjúkkal is megvizsgálni a tanulmány kérdéseit, hogy részletesebben feltárhassuk a döntések mögött húzódó okokat.

Bibliográfia

- BALLA D., 1990 Balla D. Károly: *Kis(ebbségi) magyar skizofrénia*. In: Balla D. Károly 2000. *A hontalanság metaforái. Publicisztikák, esszék, vallomások, 1988–2000*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest 1990. [online] <https://sites.google.com/site/balladkaroly/koenyvek/a-hontalansag-metaforai/kis-ebbsegi-magyar-skizofrenia> [Letöltve: 2012.07.10]
- BÁRÁNYNÉ, 2004 Bárányné Komári Erzsébet: *Az ukrán nyelv oktatásának problémái és feladatai a kárpátaljai magyar iskolákban*. Budapest, 2004. 20–22 p. [online] <http://www.karpatszeme.uz.ua/pedpszi/pp051201.htm> [Letöltve: 2012.07.06]
- BÁTHORY–FALUSI, 1997 Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon III.*, Keraban, Budapest 1997. 102 p.
- CSEPELI, 2006 Csepeli György: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest 2006.
- KELLER, 2010 Keller Tamás: *Az önbizalom kereseti hatása*. Közgazdasági Szemle 2010 (LVII) 3. 241–260.
- OROSZ, 1995 Orosz Ildikó: *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján* (Dokumentumgyűjtemény). Intermix, Ungvár–Budapest 1995.
- OROSZ, 2006 Orosz Ildikó: *Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről*. In: *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Poliprint, Ungvár 2006. 353–372 p.
- OROSZ, 2004 Orosz Ildikó: *A kárpátaljai magyar érettségizők továbbtanulási szándékáról egy felmérés kapcsán 2003-ban*. Közoktatás 2004 1. [online] <http://www.karpatszeme.uz.ua/pedpszi/pp050903.htm> [Letöltve: 2012.07.02]

- OROSZ, 2004* Orosz Ildikó: *A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján*. [online] <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/oktpol/karpokt/html/oktint1.htm> [Letöltve: 2012.07.03.]
- OROSZ, 2010* Orosz Ildikó: *A magyar anyanyelvű/anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991-2010)*. In: A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye. [online] http://kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/Lehoczky_pdf.pdf [Letöltve: 2012.07.07.]
- ROGERS, 1951* Carl Rogers: *Személyiség- és viselkedés-elmélet*. In: Szakács–Kulcsár (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1995.
- SOÓS, 2003* Soós Kálmán: *Adalékok a kivándorlók és maradók haza- és anyaországképéhez*. Acta Beregsiensis. 2003 (III) 3. 111–126 p.
- VAJDA–KÓSA, 2005* Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: *Neveléslélektan*. Osiris. Budapest 2005.

Feldolgozott sajtóközlemények

- Kárpátalja.ma , 2011.03.11. A kettős állampolgárság témája az ukrán sajtóban
- Kárpátalja.ma, 2012.01.31. Az ukrainai állampolgársági törvény néhány mozzanata- Kettős állampolgár a jövőben nem tölthet be közhivatali tisztséget Kárpátalján
- Kárpátalja.ma, 2011.05. 19. Kettős állampolgárság: félni vagy nem félni...?
- Kárpátalja.ma 2012.02.04. Azarov bírságot akarja a kettős állampolgársággal rendelkező kárpátaljaiakat.
- Kárpátalja.ma, 2012.03.15. Büntetnék a kettős állampolgárokat.
- Kárpátalja.ma, 2012.03.26. Magyarország, ukrán-magyar viszony és a kárpátaljai magyarság kérdése az ukrainai sajtóban 2011 decembere és 2012 februárja között-

MEZŐ, Andrea

Home-coming and settlement plans of Transcarpathian young people studying in Budapest in light of the Dual Citizenship Law

In the present study we deal with future plans of Transcarpathian young people who are currently studying in Budapest. With the help of our research we tried to answer the question whether they are planning to stay in Hungary after they finished their studies or are they willing to return home. In our research we examined the motivations of Transcarpathian students studying in Hungary, and their opinion about the chance for finding a job after finishing studies. Furthermore we examined how the simplified naturalisation process affects their future plans. According to the results of our survey, most of the students are planning to find a job in Hungary, and the Dual Citizenship Law affected only those who were uncertain about their future plan. Finally we found interesting correlations between the self-esteem, the attitude towards returning home and the importance of being Hungarian.

Batizán Emese Emőke

Áruba bocsátott etnicitás - turizmusra vállalkozva

Bevezetés

Kutatásom az etnikai turizmus kérdéskörét vizsgálja az erdélyi Maros, Hargita valamint Kovászna megyékben. Az etnikai turizmus egy olyan alfaja a turizmusnak, amely egy adott etnikai közösség kultúrájának, kulturális produktumainak az áruvá tétele, a kiállítása révén valósul meg¹.

A turisták színpadok mögötti térbe való behatolása általában nem egy elfogadott gyakorlat, ezért aztán a látogatottak (esetünkben székelyföldi települések magyar/székely vállalkozói) létrehoznak egyféle, úgynevezett „színpadiasított autenticitást”². Vitatott kérdés azonban, hogy mennyire autentikus az így, a turisták kedvéért újjáélesztett és “eljátszott” kultúra és etnicitás. És vajon kulturális revitalizációs folyamatról beszélhetünk-e vagy “csupán” kulturális kommodifikációról, egy, a turisták számára becsomagolt és eladott, mesterséges, egyébként pedig halott kulturális elemekről és kultúráról? Vagy az etnikai turizmus valóban kultúra-(újra) teremtő lenne és az egykor autentikus kulturális elemek újraélesztése, holott inautentikusnak tűnhet, idővel ismét egy internalizált, természetes magatartássá válhat?

Jelen írás a fentebb feltett kérdésekre sajnos még nem tud választ adni, viszont azok arra szolgálnak, hogy ezen tanulmány kérdéseit is kontextusba helyezve próbáljuk megválaszolni és a tapasztalt jelenségeket holisztikusan értelmezni. Ezen tanulmány célja csupán az, hogy feltérképezze, hogyan érhető tetten az etnicitás a Maros, Hargita és Kovászna megyében működő turisztikai vállalkozások, panziók és vendégházak internetes megjelenésében (honlapok, fényképek és szövegi megformálás).

Hiwasaki elméletére alapozva, hipotézisem szerint az etnikai turizmus fenntartásában a kutatótt székelyföldi megyék esetében is három fő szereplőcsoportot különíthetünk el: (1) a turista, aki keresi a hétköznapi életben meg nem szerezhető élményt, (2) a meglátogatott, aki saját hétköznapi életét, viselkedését úgy befolyásolja, hogy nyújtja a turista számára az általa keresett élményt és (3) mindazok, akik mediálnak az előző csoportok között. A harmadik csoportba tartoznak tehát a a turisztikai ipar alakítói, akik leginkább profitálnak a turista és a helyiek közötti interakciókból (Hiwasaki 2000:395). Ezen tanulmányban az etnikai turizmus fenntartóinak a harmadik szereplőcsoportjának, a turisztikai ipar alakítóinak, mediátorainak „megnyilvánulásait”, „megnyilatkozásait” fogjuk elemezni.

¹ Hiwasaki, 2000: 395.

² MacCannel, idézi Urry 2002: 9.

Módszertani és etikai felvetések

Jelen tanulmány húsz Maros, Kovászna és Hargita megyében működő panzió honlapjának az elemzésére alapszik. Az elemzés szempontja az etnikai elemek jelenléte (pl. térkép, székelykapu, magyar zászló stb.) és azok mértéke az adott, honlapra felkerülő fényképeken, a bemutatkozó szövegekben, illetve a panzióban megszállt vendégek hozzászólásaiban. A megvizsgált húsz panzió honlapja semmiképpen sem reprezentatív a Maros, Hargita és Kovászna megyében magyar tulajdonos által vezetett panziók és vendégházakra vonatkozóan, elégségesnek bizonyul azonban ez az esetszám ahhoz, hogy a leggyakrabban előforduló típusok körvonalai kirajzolódhassanak.

Számtalan vendéglő, falusi panzió, vendégház honlapján maguk a tulajdonosok, mi több a tulajdonosok gyermekei szerepelnek, néhol hagyományos népviseletben. Ezek a fényképek (főleg amelyeken gyermekek szerepelnek) azonban nem mutathatóak be, hiszen személyiségi jogokat sértenének.

Minden cég, így minden turisztikai profillal rendelkező vállalkozás is rendelkezik egy névvel. Némely panzió, magának a tulajdonosnak a teljes, család- és személynevet viseli. Ez esetben csupán a név iniciáléja lesz feltüntetve a tanulmányban. Feltevődik a kérdés: etikus-e feltüntetni a vállalkozás nevét abban az esetben, hogyha az nem egyezik a tulajdonosnak a nevével (pl. a név csupán Havasi gyopár, Hétvezér panzió vagy Székely fogadó)? A vállalkozó vállalja a tulajdonában levő vállalkozás nevét, gyakran facebook oldallal is rendelkezik, ahol gyűjti a „like”-okat – egyértelmű tehát, hogy cégének népszerűsítésére és minél ismertebbé tételére törekszik. Mi több, a kutatott vállalkozások nevei jelentőséggel bírhatnak a kutatott téma szempontjából: etnikai töltet a panziók neveiben (pl. hétvezér, székely).

Azonban a név által beazonosítható az illető vállalkozás, jelen kutatás viszont nem kíván semmilyen típusú (sem pozitív, és főleg nem negatív) reklám lenni a kutatott vállalkozásokra nézve.³

A kutatás előzménye⁴

A kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet kutatása⁵ alapján Maros, Kovászna és Hargita megyék lakosságának a 31%-a azt gondolja, hogy Székelyföld gazdasági-

³ A panziók nevei elemzés tárgyát fogják képezni ugyan, de nem lesz feltüntetve, hogy azok mely településen, mely megyében működnek, nem lesznek fényképekkel illusztrálva a vállalkozások, és az elemzésnél sem lesz lebontva, hogy mely fénykép, mely felirat melyik vállalkozáshoz kötődik.

⁴ Jelen fejezet kisebb módosításokkal publikálva volt már egy 2011-ben megjelent írásomban (ld. irodalomjegyzék)

⁵ Nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Demográfia, rétegződés, nyelvhasználat. Második hullám; partnerszervezetei a kutatásban: Max Weber Társadalomkutató Központ, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet. Maros, Hargita és Kovászna megyében megkérdezett 1957 személy .

társadalmi fejlődését elsősorban a mezőgazdaság fejlesztése segítené elő. Második fejlesztést előidéző tényezőként a székelyföldi turizmus lett feltüntetve. A megkérdezettek 28%-a gondolja azt hogy Székelyföld társadalmi-gazdasági fejlődéséhez a székelyföldi turizmust kellene fellendíteni.

A turizmus fejlesztése általában sikeres stratégiának bizonyult egy közösség gazdasági fejlődése tekintetében. Az adott országban, régióban, városban – vagyis adott közigazgatási vagy földrajzi egységben, amelyre a turisztikai fejlesztési terv irányul – meglévő gazdasági, társadalmi kulturális és természeti erőforrások promotálása vezet el a régió, város turizmusának a fejlesztéséhez⁶. Az a fejlődési útvonal pedig, amelyet a turizmus nyit meg nem jár együtt egyenes és szükséges következményként a helyi közösségek etnikai, kulturális sajátosságainak valamint a természeti berendezkedés drasztikus megváltoztatásával⁷. A turizmus megváltoztathatja a kultúrát, a régi szokások felélesztése révén. Azaz: a változás nem feltétlenül negatív.

Az NKI Demográfia, rétegződés, nyelvhasználat. Második hullám című kutatása eredeti küldetése és tartalma szerint nem Székelyföld turisztikai potenciálját hivatott feltárni. A birtokunkba került adatok azonban így is rendkívüli fontossággal bírnak, ugyanis kiderül, hogy a turizmust a székely megyék lakói is LED-faktorra (local economic development) avanszálják⁸. Adott régió illetve a régió közösség/ei-nek fejlődése a közösség konszenzusával sokkal hatékonyabban történhet mint ahogyha egy külső entitás, szerv csupán megszabná helyismeret és a közösség etnokulturális sajátosságainak esetleges figyelmen kívül hagyásával, hogy mi is fogja az adott közösség/ek illetve régió fejlődését elősegíteni. Az NKI kutatása egy énikus perspektívát mutat be, amely révén kiderül, hogy a helyi közösség számára is a turizmus fejlesztése egy, a közösség és régió érdekeit szolgáló folyamat.

1951-en válaszoltak Maros, Hargita és Kovászna megyéből arra a kérdésre, hogy a számos turizmus-típus közül melyik az, amely típus fejlesztése nagyban hozzájárulna a régió fejlődéséhez. A megkérdezettek 11 turizmus típus közül válogathattak. A legtöbb választás a faluturizmusra esett, a megkérdezettek 40%-a úgy gondolja tehát, hogy Székelyföldön a faluturizmus fejlesztésének lenne jövője. Második legfontosabb fejlesztendő turisztikai szektornak a gyógyturizmus bizonyult, a megkérdezettek 27%-a gondolta úgy, hogy elsősorban ezt a turizmus-típust kellene fejleszteni. A többi turizmus-típus említése elsősorban fejlesztendő turizmus-típusként nagyjából hasonló gyakorisággal fordult elő: a hagyományos sportturizmus a megkérdezettek 7%-a szerint szorult elsősorban fejlesztésre, a kulturális turizmus 5%, a népművészeti turizmus 6%, a gasztroturizmus 2%, a kalandturizmus 6%, a természeti turizmus 4%, az üdülőturizmus 4%, a csapatépítő programok szervezése 1%, a vallási turizmus, zárandoklás pedig

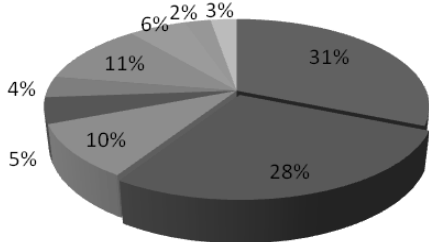
⁶ Binns-Nel, 2002: 235.

⁷ Binns-Nel, 2002: 235

⁸ Rogerson, idézi Binns-Nel 2002: 236.

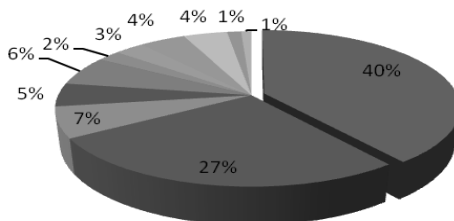
szintén a megkérdezettek csupán 1%-a szerint az a turizmus-fajta, amelynek fejlesztése elsődlegességben kellene vagy kell hogy részesüljön.

- 1. A mezőgazdaság fejlesztése
- 2. A székelyföldi turizmus fellendítése
- 3. Az oktatás minőségének javítása
- 4. Demokratikusabb és átláthatóbb politikai közélet
- 5. Helyi vállalkozók állami és önkormányzati támogatása
- 6. Jobb úthálózat megteremtése
- 7. Korrupció megszüntetése, visszaszorítása
- 8. Székelyföldi gazdasági fejlesztési régió kialakítása
- 9. Több külföldi befektetés Székelyföldön



1. sz. ábra: Székelyföld társadalmi-gazdasági fejlődését elősegítő tényezők

- 1. Faluturizmus (falusi életmód megtapasztalása)
- 2. Gyógyturizmus (gyógyfürdők)
- 3. Hagyományos sportturizmus (sízés, lovaglás, kerékpározás, horgászat)
- 4. Kulturális turizmus (emlékhelyek, múzeumok, kiállítások látogatása)
- 5. Népművészeti turizmus (néprajzi, népművészeti látnivalók, termékek árusítása)
- 6. Gasztroturizmus (érdekes, sajátos ételek, italok fogyasztását célzó turizmus)
- 7. Kalandturizmus, extrém sportokra épülő turizmus
- 8. Természeti turizmus, túrázás
- 9. Üdülturizmus (fürdők, vízparti nyaralóhelyek)
- 10. Csapatépítő programok szervezése (cégek munkatársainak)
- 11. Vallási turizmus, zarándoklás

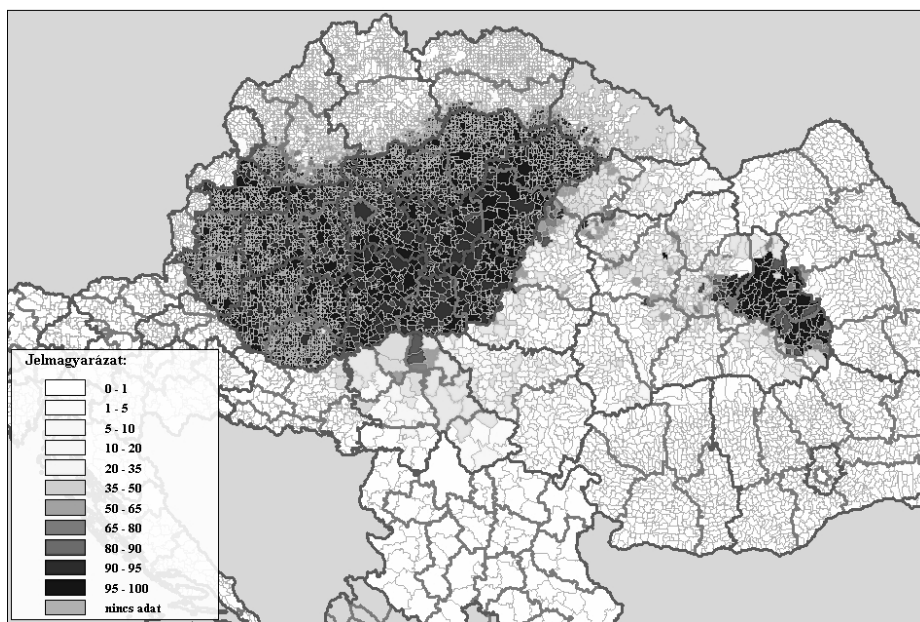


2. sz. ábra: Székelyföldön fejlesztendő turizmus-típusok

A kutatás helyszíne⁹

A kutatás helyszíne azon három romániai megye, amelyet a legnagyobb arányban laknak magyar nemzetiségű személyek. A lentebbi térképről látható, hogy Magyarország határain kívül a három megyében (Maros, Hargita és Kovászna) a legmagasabb a magyar népesség aránya, illetve az is, hogy a három megye határolja be a legnagyobb „többségszemélyes” területet.

A magyar nemzetiségű népesség aránya [%] Kelet-Közép-Európa országainak településein, 2002.



3. számú ábra

Forrás: a Kárpát-medencei Magyar Kutatási Adatbázis (KMKA)

A 2012-es népszámlálás adatai alapján láthatjuk, hogy Kovászna megyében a magyar lakosok aránya eléri a 73,6%-ot, Hargita megyében 84.8% a magyar nemzetiségű lakosok aránya, míg Maros megye esetében a magyarok arányszáma 37.8%-ra csökken, azonban így is Maros megye a harmadik „legmagyarabb” megye Romániában a 2012-es népszámlálási adatok alapján. E három megye határvonala többé-kevésbé egybeesik a történelmileg Székelyföldként, illetve 1952 és 1960 között Maros-Magyar Autonóm Tartományként behatárolt területtel.

⁹ Jelen fejezet kisebb módosításokkal publikálva volt már egy 2011-ben megjelent írásomban (lásd irodalomjegyzék)

E három megye kulturálisan (etnikai jellegzetességek) illetve gazdaságilag is hasonló berendezkedésben működik, azonban a Székelyföldet megcélzó ismeretgyűjtések néha Maros megyével, néha Maros megye nélkül szerepelnek a kutatói elképzelésben és kutatások megvalósításában egyaránt. Személyes érintettségemen túlmenően azt gondolom, hogy Maros megye beiktatása a kutatás helyszínéül szolgáló megyék sorába egy izgalmas és mindenképpen érdekes eredményekkel kecsegtető vállalkozás. Lehetséges, hogy Hargita és Kovászna megyétől eltérő vállalkozói magatartások látnak majd napvilágot, azonban kutatásunk így teljesebbé válik. Eredményeink születnek majd a túlnyomórészt, 70% fölötti magyarlakta vidékről, azaz a tömbmagyar területekről (Hargita és Kovászna megye) illetve a „fronthelyzetben,”¹⁰ (Bodó 2004) a szemi-diaszpórában (Maros megye) élő magyar nemzetiségű egyének véleményéről is a régió turisztikai potenciálját illetően Nincs konszenzus abban, hogy amikor Székelyföldről beszélünk, pontosan mit is értünk alatta. Valódi régió-e a Székelyföld? - teszi fel a kérdést Horváth, Agg és Nemes Nagy meghatározása alapján. Valódi régió-e a Székelyföld? - teszi fel a kérdést Horváth, Agg és Nemes Nagy meghatározása alapján. „Van-e mögötte regionalizálódás, irányul-e erre valamilyen regionalizációs törekvés, illetve észlelhetőek-e regionalizmusra, regionális identitásra és intézményépítésre utaló jelek?” (Horváth A. 2010). A kérdésfelvetésekre félig válaszolva Benedek megalkotta a Székelyföld mint szimbolikus-informális régió-fogalmat (Benedek in Horváth A. 2010). Székelyföld ugyanis „egy olyan területi entitás a Kárpát-medencében és Romániában, amelynek az elhelyezkedése és mai kiterjedése többé-kevésbé a magyar kultúrához tartozók és/vagy azt ismerők számára evidencia lehet. Határai azonban a történeti, demográfiai és politikai folyamatok hatására már nem egyértelműek még a régiókban élők számára sem” (Vojkori; Kolumbán; Horváth Gy. in Horváth A. 2010).

A kutatás relevanciája

Az általam vizsgált téma elemzéséhez hasznos szempontokat adnak az etnikai vállalkozásokra vonatkozó gazdaságszociológiai, antropológiai elemzések. Ezek nagyrésze azonban szinte kizárólag csak első- vagy másodgenerációs, de mindenképpen bevándorlók által működtetett kkv-khoz kapcsolódik. Munkám egyik elméleti relevanciája az, hogy az etnikai vállalkozás koncepciót átülteti egy sajátos, Közép-Kelet európai történelmi kisebbségi kontextusba és ott próbálja a fogalmat újraértelmezni, újraépíteni. Ráadásul nem általánosságban fogok, sokféle szektorban működő etnikai vállalkozást vizsgálni, hanem azon etnikai vállalkozásokat (a közöttük való együttműködést/vagy annak a hiányát) fogom tanulmányozni, amelynek kizárólag

¹⁰ Egy képzeletbeli, többségi (pl. tömbmagyar)-szórvány kontinuumon Bodó Barna fronthelyzetként definiálja azt az állapotot, amely a kettő között, azonban a szórványhoz közelebb helyezkedik el.

a turizmusiparhoz tartoznak. Ezen kkv-k „termékei” erőteljesen magukban hordozzák az eladott termékek/szolgáltatások etnicizálhatóságát.

A kutatás gyakorlati relevanciája abban áll, hogy eredményei, várakozásom szerint, hozzájárulnak a régió fejlődéséhez és ezáltal a turizmus LED-faktorrrá (local economic development) való avanszálásához is. A kutatás nyomán, fókuszcsoportos beszélgetések megszervezése eredményeképpen elindulhat egyféle hálózatosodási, együttműködési folyamat is, a különböző, turizmus piacát alakító szereplők között. Mindemellett, várakozásaim szerint, a kutatás eredményeinek bemutatása a turizmuspolitikát (a szó policy értelmében) formáló aktorok számára bírhat gyakorlati jelentőséggel a jövőre nézve.

Turizmus

A turizmus fejlettsége adott régióban gazdasági kérdésként is megfogalmazható. Williams meghatározásában a turizmus (annak bármelyik válfaja) nem más, mint „a fejlődéshez vezető útlevel”¹¹. Sharpley úgy fogalmazza meg, hogy a turizmus „a rurális települések elsődleges társadalmi-gazdasági fejlődéshez és regenerációhoz vezető katalizátora”¹². Horváth szerint a turizmus gazdasági jelentősége a beruházások, új munkahelyek, jövedelmek, adóbevételek, GDP, közvetlen és közvetett gazdasági hatások terminusaiban fejezhetőek ki¹³. A turizmus elválaszthatatlanul összefonódott az ipari kapitalizmussal, és már nemcsak egyszerű élményszerzési céllal történő helyváltoztatást értünk alatta, hanem egy „standardizált, normalizált és kommercializált utazási formát”¹⁴. A posztindusztriális társadalmakban a gazdaság teljes újrastrukturálódása figyelhető meg, amelyben egyre nagyobb teret hódít a szolgáltatói szektor. Ennek a terciér szektornak az egyik sikeres szereplője a turizmus, amely kétségtelenül a világgazdaságot meghatározó kritikus erővé vált¹⁵. A turizmus az európai gazdaság egyik kulcsterülete, több mint 5%-át generálja az uniós országok GDP-jének. Az Európai Unióban belül több mint 1,8 millió vállalkozás működik a turizmusban, amely 5.2%-át alkalmazza az unió munkaképes és munkát végző lakosságának (9.7 millió állás). Ha tágítjuk a turizmus által generált gazdasági következmények összegzését (turisztikai jellegű vállalkozások jövedelmein túlmenően pl. üzemanyag-költségeket, átlagosnál több benzinkút-alkalmazottat a nagyon sok turista által látogatott régióban és egyéb járulékos, indirekt költségeket is beleszámolunk), akkor akár azt is mondhatnánk, hogy a turisztikai tevékenységek az EU GDP-jének 10%-át generálják, s nem 5.2%,

¹¹ vö. Binns-Nel, 2002: 235.

¹² uő.

¹³ Horváth A., 2010: 18.

¹⁴ Cohen, 1999: 29.

¹⁵ Binns-Nel 2002: 235.

hanem a munkaképes lakosság 12%-a számára teremtenek munkahelyet.¹⁶ A Regionális Fejlesztési és Turisztikai Minisztérium valamint a Román Nemzeti Bank adatai szerint 2010-ben Romániának 354 millió euro bevétele származott a turisztikai iparból (előző évben 2009-ben ennél 92 millióval nagyobb volt a bevétel összege) (Financiarul 02.09.2010). 2009-től kezdődően a hotelek és vendéglátó entitások száma csökkenő tendenciát mutat úgy az ország egész területén, mint a három vizsgált megyében is:

		2008	2009	2010	2011
Hotelek és éttermek	Románia	23 998	26 597	24 802	22 570
-	Kovászna megye	263	280	252	219
-	Hargita megye	554	598	558	509
-	Maros megye	806	863	802	728

*1.sz. táblázat Hotelek és éttermek száma Romániában¹⁷
(Nemzeti Statisztikai Hivatal (INSSE) idősoros adatai)*

Etnikai turizmus

Az etnikai turizmusnak három fő megvalósulási módja van: adott etnikum által működtetett vállalkozások, amelyek azonban nem viselik magukon az etnikai sajátosságokat; olyan turisztikai attrakciók, tevékenységek szervezése, amelyek etnikai sajátossággal bírnak ugyan, de nincs az adott etnikum implikálódva a turizmus-gazdaság szervezésébe; etnikum által kontrollált gazdaság, amely magán viseli a sajátos etnikai jegyeket is¹⁸.

Az etnikai turizmus messze túlmutat a gazdasági beágyazottságon valamint gazdasági következményeken, és nem merül ki a szakirodalom által oly gyakran csak VFR-nek rövidített jelenségben (visiting friends and relatives) sem¹⁹. Egy adott régióban fellendülő etnikai turizmus hozzájárulhat az ott élő etnikai közösség hagyományának a múzeumból való kimentéséhez, hiszen azon kulturális elemek, amelyek megszűnnek funkcionális bérrel, a hétköznapi életből kizáródnak és elfelejtődnek. Vitatott kérdés azonban, hogy mennyire autentikus az így, a turisták kedvéért újjáélesztett és "eljátszott" (szertartások, ünnepek) kultúra és etnicitás. És vajon valóban kulturális revitalizációs

¹⁶ Európai Bizottság, Vállalkozáspolitikai és Ipar, Jelentés 2011.

¹⁷ A családi vállalkozások nem szerepelnek ebben a kimutatásban.

¹⁸ Feifan Xie, 2011: 8.

¹⁹ Horváth A., 2010: 81.

folyamatról beszélhetünk-e vagy csupán egy, a turisták számára becsomagolt és eladott, mesterséges, egyébként pedig halott kulturális elemekről és kultúráról?

Színpadiasított valóság. Autentikus versus inautentikus turista- élmények

Az autenticitás (hitelesség, valódiság, érvényesség) problematikáját a turizmus kapcsán MacCannel fogalmazta meg először 1976-ban. MacCannel szerint a turisták a modern idők zarándokai, akik az autentikus élményeket, a sajátjuktól különböző időben és helyeken keresik, amelyet azonban csupán a színpadok mögött találhatnak meg²⁰ MacCannel különbséget tesz a kívülálló számára eljátszott valóság és a hiteles, mindennapi, valódi élet között²¹. A turisták színpadok mögötti térbe való behatolása azonban általában nem egy elfogadott gyakorlat, ezért aztán a látogatók létrehoznak egyféle, úgynevezett „színpadiasított autenticitást”²². Ezen kreált autenticitás ellen és mellett érvel számos szerző. Az elméleti vita eljut addig a pontig, ahol Crick kifejti: az összes kultúra színpadiasított és inautentikus, lévén, hogy a kultúra esszenciája annak kreáltsága, szervezése és újraszervezése²³. A *poszt-turisták* már eleve az inautentikus kulturális elemeket, rítusoka keresik, és azok feldolgozásában értelmezésében lelik örömeiket, illetve így különítik el magukat a tömegturistáktól.

Az autenticitás fontosságára a látogatott régiók lakói is rájöttek, és ezért hozták létre a színpadiasított autenticitást. Egy, Kína területén, Zhaoxing régióban található dong faluban az emberek tudatában vannak annak, hogy az autenticitás legjobb indikátora, hogy elnyerik-e a faluban látottak a nyugati turisták tetszését. Ezen cél elérése érdekében lebontották a faluban található összes modern épületet (bankot, színházat, iskolát, vendégházat) és helyette a tradicionális dong házakat építették újjá²⁴. A dong fiatalok pedig újra megtanulták -extrinzik motiválás révén ugyan, hogy érték a tradicionális dong kultúra és érdemes, hasznos az öregektől a dong hagyományokat megtanulni és éltetni. A turizmus tehát, Simpson meghatározásában, akár „kultúra-teremtő” és adott kultúra revitalizációjának katalizátora is lehet²⁵. Az egykor autentikus kulturális elemek újraélesztése lehet, hogy inautentikusnak tűnik, azonban idővel ismét autentikussá válhat.

²⁰ MacCannel, idézi Urry, 2002: 9.

²¹ *frontstage-backstage* dichotómiája, Goffman 1959

²² uó.

²³ uó.

²⁴ Oakes, 1997: 65.

²⁵ Hiwasaki, 2000:395.

Arra is találunk példát azonban, hogy a turisták (és nem csupán a poszt-turisták) az inautentikus élményeket keresik. A Hong kongi Disneyland megnyitásakor egyáltalán nem örvendett népszerűségnek, annak ellenére hogy ugyanaz az autentikus Mickey Mouse, pontosabban ugyanaz a kezdetben inautentikus, kreált, de mégis autentikussá, nemzeti ikonná vált Mickey Mouse díszelgett benne mint a kaliforniai, 1955-ben létrehozott Disneylandben. A hong kongi Disneyland akkor vált népszerűvé és akkor növekedett a látogatottsági rátája, amikor az amerikai Mickey Mouse nem sajtót hanem riztésztaét evett, és amikor kiállították mellé a kínai Bőség Istenét is²⁶.

Az autentikusság egy olyan kategória, amely általános elfogadottságnak kell, hogy örvendjen, és amely nem önmagában válik autentikussá, hanem egy külső, hatalommal rendelkező aktor nevezi vagy a gyakorlat teszi azzá. Ezért mindneképpen érdemes megvizsgálni, hogy mely szereplők azok, amelyek autentikus kulturális produktumokat teremthetnek, és hol helyezkednek el az etnikai turizmus teremtői és fenntartói között. Hiwasaki szerint az etnikai turizmus fenntartásában három fő szereplőcsoportot különíthetünk el: (1) a turista, aki keresi a hétköznapi életben meg nem szerezhető élményt, (2) a meglátogatott, aki saját hétköznapi életét, viselkedését úgy befolyásolja, hogy nyújtsa a turista számára az általa keresett élményt és (3) mindazok, akik mediálnak az előző két csoport között. A harmadik csoportba tartoznak tehát a a turisztikai ipar alakítói, tervezői, akik leginkább profitálnak a turista és a helyiek közötti interakciókból²⁷. Első olvasatra a turisták és a helyiek közötti „találkozás” megnevezésére talán nem az interakció és nem is a találkozás a legmegfelelőbb kifejezés, hiszen mindkét fogalom kétirányúságot feltételez, míg mondhatnánk, hogy gyakran csupán a turisták „bámulják” (Urry által használt kifejezés, *gaze*) a helyi életmódot, helyi kultúrát. Azonban a helyi lakosok azok, akik megteremtik a hétköznapi és a turisták számára eljátszott valóságot, és ugyanúgy ők azok, akik hasznot is húznak, direkt vagy indirekt módon a település, régió turisztikai desztináció mivoltából. Az etnikai turizmus részvényesei, alakítói tehát úgy a turistákból, mint helyi lakosokból, önkormányzati képviselőkből és turisztikai vállalkozókból tevődnek össze.

Hasznot hozó kultúra. Az etnicitás kommodifikációja.

Az etnicitás, kultúra kommodifikációja gyakorlatilag annak piaci tranzakciók tárgyává tételére vonatkozik. Smith modelljében az etnicitás eladhatósága 4 elem vonzóná tételén alapszik: habitat (település), heritage (örökség), history (történelem), handicrafts (tárgyi termékek) – hiszen ezen alkotóelemek áruvá tétele, kommodifikációja hívja életre a

²⁶ Feifan Xie, 2011: 34.

²⁷ Hiwasaki 2000: 395.

sikeres etnikai turizmust. Smith javaslatára az etnikai turizmust 4h mozaikszóval jelzik (a turizmust a 4s mozaikszóval: sun, sand, see, sex)²⁸.

Az etnicitás kommodifikációját egy Japánban élő kisebbség, az ainu kisebbség²⁹ kapcsán kívánom illusztrálni. Nagyon sok ainu tiltakozott régiójuk turisztikai desztinációvá válása ellen, és gyűlölték a „kanko ainu” terminust (olyan ainu, aki kapcsolódik a turizmushoz valamilyen formában), hiszen megalázónak érezték, hogy turistáknak énekeljenek és táncoljanak tradicionális népviseletben³⁰. Egy ainu üzlettulajdonos állítása alapján a wajin turisták (Japán többségi etnikuma) 10-20%-a jellegében ugyanazokat a kérdéseket teszi fel az ainuknak, mint a magyarországi turisták egy része az erdélyi magyar (székely) falvak lakóinak: hogyhogy ilyen jól beszélnek japánul (magyarul), hol tanulták meg a nyelvet, fizetnek-e adót, miből élnek, vadásznak-e szabadidejükben medvékre³¹. A turisták gyakran tehát civilizálatlan közösségekként tekintenek a meglátogatott népcsoportokra, akiknek kell tudni kezelni a turisták tudatlanságát, úgy, hogy ne sértsék meg őket, gyakran vállalva akár és eljátszva a civilizálatlan szerepet, hogy a turista az (el)várt élménnyel térhessen vissza hétköznapjaiba. Ezért öltenek különböző fesztiválokkor népviseletet magukra a helyi lakosok, sőt lehet, hogy az adott fesztiválokat is ezért szervezik meg. Azonban nehéz kijelenteni, hogy a kulturális elemek, szokások kommodifikációja során azok revitalizációjára, újonnan internalizációjára is sor kerül, vagy pusztán gazdasági tranzakciós folyamatoknak lehetünk a tanúi.

Az indonéziai 650.000 főt számláló toraja csoport ősi házai is (tongkonan) a népcsoportot jelölő igen szignifikáns szimbólummá, és ezzel egyidőben turisztikai attrakcióvá váltak. A tongkonanok papírérekre épített házak, amelyeknek magasba nyúló fedele szintén bambuszfából készül és színes (fekete, kék, sárga, piros) cizellált faragások díszítik³². Ugyanígy a turisták kedvéért újra kezdtek gyakorolni temetkezési rítusokat is, amelyek, akárcsak a faragott tongkonanok egykoron csak a nemesség kiváltsága volt. A piaci haszon azonban újraírja ezeknek a tradicionális tárgyi és szellemi kulturális örökségeknek a funkcióját és egészen más szereppel éleszti őket újra, a torajak egyetemes szimbólumaivá téve őket. Hollandiában már toraja chipset is árulnak, amelynek zacskóját egy tongkonan díszíti³³. Láthatjuk tehát, kicsit a „szükség törvény bont” alapon, hogy a piaci szempontok adott népcsoport kultúráját újracsomagolják, a turisták számára leegyszerűsítik, fogyaszthatóvá teszik. Itt ismét

²⁸ Feifan Xie, 2011: 10.

²⁹ jogaikat a japán állam hivatalosan 1997-ben ismerte el

³⁰ Hiwasaki, 2000: 401.

³¹ uo.

³² Adams, 1998: 317.

³³ uo.

visszkapcsolódunk az etnicitás kommodifikációja révén az autenticitás kérdéséhez³⁴: az etnikai turizmus gyakran olyan, mint a pletyka – az eredeti mondat (szokás, rituálé, jelentés, életmód) gyakran úgy formájában mint tartalmában nagyban megváltozik mire a sokadik hallgatóhoz, turistához jut.

Székelyföldi panziók, vendégházak

A hongkongi, indonéziai és japán kalandunk után székelyföldi panziók internetes népszerűsítésében keresünk etnikai elemeket: húsz székelyföldi panzió honlapjának az elemzéséről fog szólni ez a fejezet. Az elemzés szempontja az etnikai elemek jelenléte és azok mértéke az adott, honlapra felkerülő fényképeken, illetve a bemutatkozó szövegekben. Ezen elemek előfordulásának aránya és jellemzői szerint soroltuk típusokba a Maros, Kovászna és Hargita megyében, magyar nemzetiségű tulajdonos által működtetett panziókat és vendégházakat.

A húsz elemzett panzió a következő: Székely fogadó, Bosnyák panzió, Éden panzió, Erzsike vendégház, Gyopár panzió, Hétvezér panzió, M. panzió, M. Á. erdélyi kulcsosház, M. vendégház, P. E. panzió, S.O., Sóvidék, Szalmakalap, Akác panzió, Téglás panzió, Vándorszékely, Vándor fogadó, Zarug vendégház, N. lak.

A húsz panzióból és vendégházból 6 vállalkozás a tulajdonos teljes vagy csupán a vezetéknevét, míg 2 a tulajdonos, vagy vélhetőleg az ő feleségének a keresztnévét viseli (Erzsike vendégház, Gyopár panzió). A Hétvezér panzió, Vándor székely szállásnevek történelmi (a hét magyar törzs illetve a régi székely himnusz második szakasza³⁵), etnikai konnotációt hordoznak magukban.

A vizsgált panziókat az alábbi típusokba soroltuk az etnicitás megjelenítésének eltérő módjai alapján (szöveg vs. kép illetve ezek kombinációi és üzenetei):

(1). Az „erdélyiség” történeti, természeti sztereotípiáját mozgósító típus

Panziók, amelyek honlapjairól hiányoznak az etnikai töltetű szövegek, a honlapon megjelenített képi világ azonban bővelkedik a sztereotipikus tündérvilág Erdély-imázs jegyeiben: hófehér fenyvesek, hólepte út, sötét éjszakában lobogó táborút, régi mozdony a fenyvesek között, amely láttán a honlapra látogató automatikusan a Pünkösdkor Csíkszeredába robogó székely gőzösre asszociálhat. Három panzió sorolható ebbe a típusba. Ezeken a honlapokon a szobák és ellátás ára forintban nem jelenik meg.

³⁴ Feifan Xie, 2011.

³⁵ „Vándor fecske sebes szárnyát,

Vándorlegény vándorbotját,

Vándor székely reménységét,

Jézus, áldd meg Erdély földjét.”

(2). Az erdélyi „szíves vendéglátás” emberi, gasztronómiai adottságait és előnyeit kiemelő típus

A második típusba azok a panziók és vendégházak tartoznak, amelyek honlapján az etnikusság a tárgyi kulturális termékekben, elősorban élelemkínálatban (áfonyalekvár, pálinka, kürtőskalács) nyilvánul meg.

„Kedves Magdi és Gyula! Maradandó hetet tölthettünk nálatok! A lekvár, a pálinka, a hargitai túra és a kedvességetek felejthetetlen. A hószánokra még vágyunk...visszatérünk:) További sok sikert kíván” (Gy. panzió)

„A falu és környéke kedvelt célpont azok számára, akik szeretnek barangolni a természetben, és napnyugtával szívesen idézik fel emlényeiket egy ízletes vacsora mellett. Azok sem fognak csalódnni, akik a népi kultúra, a hagyományok vagy akár népi mesterségek iránt érdeklődnek. Ha pedig fel szeretne frissülni, Szováta sós tavai csupán 15 kilométerre fekszenek. Rusztikus éttermünkben olyan helyi ételkülönlegességeket kóstolhat meg mint a sült pisztráng, de megtalálja itt az erdélyi konyha legjavát is.” (V. fogadó)

Jelen van ugyan az ember is, de csupán a házigazda szerepében, ő biztosítja a teljes kényelmet, nyugalmat, derűs hangulatot (ember mint eszköz). Egy harmadik elem, amely már a második típusban megjelenik és turista-csalogató szerepet tölt be, az a hagyományos erdélyi vendégszeretet.



„Aki csendre, kristálytisza levegőre, az utánozhatatlan erdélyi ízekre és hagyományos erdélyi vendégszeretetre vágyik, látogasson el hozzánk” (M. panzió)

„Itthon Erdélyben, érezze otthon magát!” (M. panzió)

„A szálláshely szolgáltatásai: idegenvezetés, tájjelegű ételek elkészítésének a tanítása, túravezetés, kürtőskalácssütés, varrottasok elkészítésének a tanítása.” (P.E. panzió)



„Minden nagyon szép, minden nagyon jó, mindennel meg vagyok elégedve. A disznótoros vacsora friss pecsenyéből non plus ultra volt. Fejlesztési javaslat: használható wifit szereljenek a szobához, hogy tudjam az üzeneteimet lecsekkolni esténként. Tisztelettel, B. T. Gárdonyból” (T. panzió)

Az ebbe a típusba tartozó panziók esetében (5 panzió) a honlapokon megjelenik kizárólagos fizetési pénznemként a forint (nagy valószínűség szerint lehet euróban és lejben fizetni ezeken a szálláshelyeken is, azonban az ebbe a típusba tartozó panziók honlapjain az árak kezdenek csak forintban megjelenni).

(3.) A székely lelki-szellemi örökséget középpontba állító típus

A harmadik típusba azok a turisztikai vállalkozások tartoznak, amelyek nem csupán a tárgyi, hanem a szellemi kulturális termékeket kínálják a turisták számára. A helyi ízek mellett megjelennek a régi magyar mesterségek, a kulturális értékek, ünnepek, mi több, megjelenik ezen értékek megteremtője, ”a híres székely ember, mint turisztikai attrakció (ember mint cél).

Az egyik honlapon egy idézetet találunk:

„Erdélyország Tündérország, varázslatos, gyönyörű tájak, történelmi emlékek, barátságos, vendégszerető emberek. Zord havasok, lankás legelők, csobogó patakok, tavak, tengerszemek, források, pásztorok nyájaikkal, zsindeyes házikók, várromok, erődtemplomok, népviseletek, régi szokások, mind megannyi csoda...” (M. vendégház)

A B. panzió kínálata egészen „piacos” elemekre épül ugyan (melegvíz, internet, zárt parkoló) de ezek mellett kínálják a „helyi ízekeket” valamint betekintést „az itt élők mindennapjaiba, tehénfejésen vehet részt, szánózás, lovaglás, helyi ünnepek részese lehet” (kiemelés a szerzőtől).

Nagyon fontos ezen panziók esetében, hogy nemcsak betekintést kínálnak a székely közösségek, falvak életébe, hanem a turista részesévé válhat a közösségnek a különböző alkalmak, ünnepek során.

A H. panzió kínálata már halmozza a rusztikus elemeket: „látogathatnak esztenát (sajtkészítés megtekintése), népi mesterségeket ismerhetnek meg (zsindelykészítés, kádármester munka közben), pálinkafőzés megtekintése, kóstolás, traktoros kirándulás a Madarasi Hargitára, onnan séta a székelyek Szent Hegyére”.

„Kenyérsütés-kóstolás, zsiros kenyér vörös hagymával, Kürtöskalács sütés-kóstolás, Lópatkolás, Szövés, Fonás, Kötélverés, Tájház megtekintése, Áfonyapálinka kóstolás, Táncbemutató cigányzenekarral, Furulyás kíségyüttes bemutatója Szénacsinalás, tehénfejés a helyi gazdáknál, Esztina látogatás, túró és sajtókóstolóval, Disznóvágás (szúrás, perzselés, fűrösztés, feldolgozás).” (S.O. vendégház:)



A turista érintkezhet a kicsit mitikus-misztikus, furfangos székely emberrel.
„Szeretnénk hozzásegíteni, hogy betekintést nyerjen az erdélyi magyarság évszázadokon átnyúló történelmébe, a ma is élő hagyományaiiba, kulturális értékeibe. Szeretnénk lehetőséget nyújtani, hogy megismerjék az itt élő embereket a híres székely embert az életformájukat, a szokásaikat, a nyelvjárásukat az értékeiket.

Nos, mindehhez ajánljuk, hogy bátran vágjon neki Erdély és Székelyföld felfedezésének. Családjával, barátaival induljon neki, ismerje meg ezt a csodálatos vidéket.

Jöjjön el hozzánk, látogassa meg {település neve}, a M. Vendégházat. Jöjjön el Erdélybe!” (M.vendégház)

Ebbe a típusba tartozik a legtöbb panzió (8). Ezek a vendégfogadó egységek részletesen bemutatják településeik ünnepeit, amelyek a turisták számára jó alkalmat képezhetnek a település meglátogatására: farsang, húsvét, falunapok (a legutóbbi évek fellépőivel), hagyományos dísnóvágás, dísnótor „mocskostokány káposztával, krumplival, káposztalé leves sült kolbász, véreshurka, májashurka”, szilveszter.

(4) Az erdélyi magyar közösség etnikai hívószavaira és markereire építő típus

A negyedik típusba azok a panziók és vendégházak sorolhatóak, amelyek markáns etnikai jegyeket, nemzeti szimbólumokat (címer, zászló) tartalmaznak a honlapjaikon, népruhás szereplőket ábrázolnak. Ezekben a honlapokon szintén találunk Erdélyről szóló lírai alkotásokat, gondolatokat:



„Távol, hol már a hó királya hódít

az ég lengette örök lobogóit.

Tekintetem szárnyat repesve bontott,

Átöleltem a hullám-horizontot,

S tetőit, többet száznál és ezernél-

S titokzatos szót mondtam akkor: ERDÉLY...” (Áprily Lajos) (E. vendégház)

„Nagymagyarország legszebb városai Erdélyben találhatóak... A rendszerváltás óta a kockaházak helyett élénkszínűre festett, izléstelen „palotákat” emelnek a környezet szürkesége elől menekülő, de eredeti építészeti hagyományaiktól is idegenkedő erdélyiek (elsősorba román cigányok) [...] A hagyományos erdélyi falvak mesészerű világának egy-egy különösen szép gyöngyszemét a színvonalas erdélyi skanzenben csodálhatjuk meg.” (E. vendégház:)

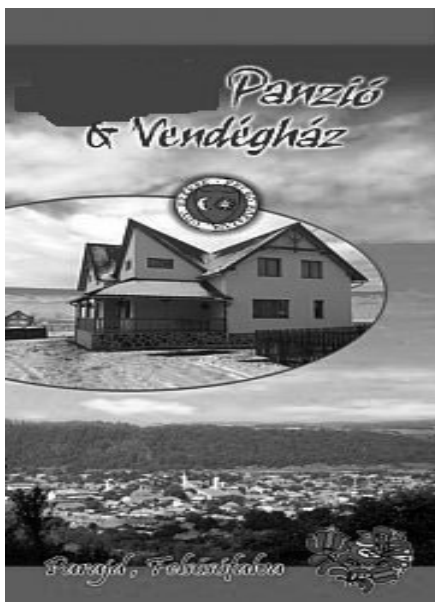
Ugyanezen panzió esetében találkozhatunk a szociálpszichológiában olyan gyakran csak kettős mérceként emlegetett jelenséggel (mely szerint más megítélés alá esik az egyén közössége, és megint más megítélés alá a külső, a másik csoport) (Tajfel 1982). Az élénk palotákat elitélő vendégház tulajdonosa ugyanis egy szintén élénk, palotaszerű, új stílusban épült vendégházat működtet.

A honlapról azonban nem hiányzik a békés falukép, a hegyek által körülvelt tündöklő tó és a turulmadár sem.



Más panzió logója is tartalmazza Erdély címerét és magyar népművészeti motívumokat:

A faragott kapu és népviseletbe öltözött gyermekek, zenélő öregek, kukoricát fejtő legények szintén elmaradhatatlan hangulatelemek (S. panzió):



A székelykapu egy megszokott jelenség Székelyföldön, néhány fényképen azonban a székelykapu mérete a szokásosnál jóval nagyobb, hangsúlyozván a panzió székely jellegét (talán nem véletlen az sem, hogy az adott településen az összes magyarországi politikai szereplő ebben a fogadóban szokott megszállni). Az autentikus összhatás garantálása végett halmozva vannak a nemzeti, rusztikus és népművészeti elemek, jelen van a fényképeken úgy a magyar zászló, mint a korondi cserép, csikós kálya, festett bútorok és faragott tárgyak (Sz. fogadó).

Összegzés

A húsz vendégfogadó egység honlapja alapján nem vonhatóak le olyan következtetések, amelyeket reprezentatívnak tekinthetnénk a székelyföldi panziókra, vendégházakra vonatkozóan. A megvizsgált honlapok alapján kialakított típusaink azonban relevánsnak tekinthetőek és elmondhatjuk, hogy a digitális térben is megjelenő etnikai turizmus képi megjelenítési formái felerősítik az Erdély- és Székelyföld-sztereotípiákat. Ugyanakkor

az Urry-féle fogalmi világ újraértelmezésének fontossága is felmerül: a turisták bámulják ugyan (tourist gaze) a meglátogatott helyszínek helyi valóságait, ezen valóságok azonban nagyon sok esetben az ő elvárásainak vannak megfelelően. Azaz nemcsak a turisták a cselekvő aktorok ebben a szcénában, hanem az ő érkezésüket megelőző úgymond a helyiek felkészülése, a helyi valóságok oly módon való kialakítása, hogy az elnyerje a látogatók tetszését, és az újra visszatérést garantálja, de legalább elősegítse.



Bibliográfia

- ADAMS, 1998 Adams Kathleen M.: *More than an Ethnic Marker: Toraja Art as Identity Negotiator*. *American Ethnologist* 1998 (25) 3. 327–351.
- BINNS – NEL, 2002 Binns, Tony – Nel, Etienne: *Tourism as a local development strategy in South Africa*. *The Geographical Journal* 2002 (168) 3. 235–247.
- BODÓ, 2004 Bodó, Barna: *Identity and Diaspora Discourse*. *Minority Research* 2004 6.
- COHEN, 1999 Cohen, Erik: *A Macrosociological Approach to Tourism*. In: Böröcz: *Leisure Migration*, *Current Anthropology* 1999 (40) 2. 252–253
- FEIFAN XIE, 2011 Feifan Xie, Philip: *Tourism and cultural change: Authenticating Ethnic Tourism*, Channel View Publications, Bristol–Buffalo–New York.
- HIWASAKI, 2000 Hiwasaki, Lisa: *Ethnic Tourism in Hokkaido and the Shaping of Ainu Identity*. *Pacific Affairs* 2000 (73) 3. 393–412.
- OAKES, 1997 Oakes, Timothy: *Ethnic Tourism In Rural Guizhou: Sense of Place and the Commerce of Authenticity*. In: PICARD ET AL (eds.): *Tourism, Ethnicity and the State in Asian and Pacific Societies*, University of Hawaii Press, Honolulu 1997. 35–70.
- HORVÁTH, 2010 Horváth Alpár: *Az etnicitás dilemmája a székegyföld turizmusfejlesztésében*. *Tér és Társadalom* 2010 (XXIV) 3. 147–162.
- TAJFEL, 1982 Tajfel, H.: *Social psychology of intergroup relations*. *Annual Review of Psychology* 1982 33. 1–39.
- URRY, 2002 Urry John: *The tourist gaze*. SAGE Publications Ltd, I Oliver's Yard, 55 City Road, London EC 1Y 1SP

Finanțiarul: Industria ospitalității din România a generat venituri de 354 milioane EUR (2010). <http://www.fivestar-hospitality.ro/ro/industria-ospitalitatii-din-romania-a-generat-venituri-de-354-milioane-eur--in-s1-27707>, Letöltve 2010. 08. 30.

Kárpát-medencei Magyar Kutatási Adatbázis (KMKA): <http://www.kmka.mtaki.hu/>,
http://gis.geox.hu/nkfp/dolgok/terkepar/ENK_magyar.jpg

Nemzeti Statisztikai Hivatal (INSSE): <https://statistici.insse.ro/shop/>

2012-es Romániai népszámlálási eredmények: http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2012/02/Comunicat_DATE_PROVIZORII_RPL_2011_.pdf

BATIZÁN, Emese

Ethnicity for sale– touristic entrepreneurs

My paper construes the issue of ethnic tourism in a historical geographical area of Transylvania, Romania included Mures/Maros, Harghita/Hargita and Covasna/Kovászna counties. Ethnic tourism is a type of tourism that is based on presenting the culture, cultural products and artefacts of a certain ethnic group (Hiwasaki 2000:395). The paper also addresses the relation of ethnic tourism and authenticity as well as the commodification of ethnicity and culture. The reader will have the opportunity to see how exactly the ethnicity is presented in touristic enterprises in the mentioned counties.

Pápay Boróka Tímea

Állami forráselosztás a romániai magyar nonprofit szektoron belül

Bevezetés

A nonprofit szervezetek valamely szükségletek kielégítésére jönnek létre, azokon a területeken, amelyeket a gazdasági és a kormányzati szektor valamilyen okból kifolyólag nem lát el¹. A nonprofit szektornak mintegy korrekciós funkciója van. Az állami szektor különböző módokon próbálja finanszírozni ezeknek a szerveződések a működését, mert tevékenységüket szükségesnek ítéli². Ezen a ponton az állami szektor azzal, hogy milyen jellegű tevékenységeket támogat, befolyásolhatja a nonprofit szféra alakulását.

Kutatásunk ezeket az állami támogatásokat elemzi helyi viszonylatban. A romániai magyar nonprofit szervezetek abban a speciális helyzetben vannak, hogy romániai és magyarországi pályázati forrásokhoz is könnyen hozzáférnek. A civil szféra köztudomásúan kulcsfontosságú szerepet tölt be az erdélyi magyar³ társadalom működésében, ugyanakkor több elemzés is kimutatja, hogy szerkezetét illetően anomáliát mutat.⁴ Más európai társadalmak civil szféráihoz képest túlsúlyban vannak a kulturális szervezetek.⁵ Ennek értelmezését a pályázati rendszer tükrében vizsgáltuk meg.

A kutatás az elmúlt években a *Communitas* és a *Szülőföld Alapítvány* által szétosztott támogatásokat vizsgálta. Ezen alapítványok ugyanis kimondottan az erdélyi magyar nonprofit szféra támogatását tűzték ki célul, és ennek megfelelően írják ki pályázataikat. A kiinduló feltételezésünk az volt, hogy az erdélyi magyar közösséget olyan komplex csoportként értelmeztük, amely társadalom a társadalomban, mivel saját elitje és intézményrendszere van. Ezen feltételezés szerint a civil szféra aktivitásai széles spektrumot kellene, hogy lefedjenek, reagálva számos olyan társadalmi igényre, amelyet a politikai elit valamilyen oknál fogva nem lát el. A nonprofit tevékenységi területek szerinti szubjektív önbesorolás alapján a kulturális tevékenységet folytató szervezetek dominanciája egyértelmű,⁶ de kérdéses, hogy a pályázati források elosztása is ezt igazolja-e, azaz meg kell vizsgálni, hogy az állami szektor mely tevékenységeket támogat. Fontos kérdés a pályázók viselkedése is, hogy hogyan reagálnak a kiírásokra, hogyan válnak sikeres pályázókká az adott rendszerben.

1 Evers – Laville, 2004.

2 Ágh, 1999.

3 A továbbiakban kis pontatlansággal a romániai magyar társadalom szinonimájaként használom.

4 Kiss, 2006.

5 Kiss, 2010

6 U.o.

Kutatásunk során a 2007–2010 közötti időszakot vizsgáltuk meg,⁷ az említett két alapítvány pályázati eredményei alapján. A leadott pályázatokat kategóriákba soroltuk, így nyomon követhetővé vált a támogatások tevékenységi területek szerinti megoszlása. Ezeket az arányokat megvizsgáltuk az áttekintett négy évben, és a két pályázó esetében össze is vetettük őket egymással. A célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan változik az említett források eloszlása a szervezet tevékenységi típusára vonatkoztatva. A támogatások kategóriák szerinti eloszlása és ezek időbeni változása következtetni engedhet arra, hogy hogyan befolyásolja mindkét ország esetén az állami szektor finanszírozás-politikája a romániai magyar nonprofit szervezetek pályázási szokásait, és időben ez hogyan módosul, hogyan reagál a pályáztató és hogyan viselkedik a pályázó.

A kutatás két aspektusból vizsgálta a forráseloszlást. Először a pályáztatók szemszögéből, ezek finanszírozási logikájára, illetve a logika időbeli dinamikájára rávilágítva. Ehhez egy olyan adatbázisra volt szükség, amely tartalmazza az említett négy év két pályáztatóhoz leadott összes pályázatát és a pályázók adatait. Másodsorban a pályázók szemszögéből vizsgáltuk a forráseloszlást, hogy kik a sikeres pályázók, és ők milyen karakterisztikával rendelkeznek, mely területen tevékenykednek, és mely területekre nyújtanak be pályázatot. Összehasonlítottuk a leadott és nyertes pályázatok számát, a megnyert összeg és a pályázatok arányát, de azt is, hogy térben hogyan koncentrálódnak a sikeres pályázók. Ehhez a vizsgálathoz egy másik adatbázisra volt szükség, melynek elemzési alapegységeit a szervezetek képezték.

A tanulmány egy tágabb elméleti keret meghatározásával indít, amely kontextusba helyezi a nonprofit szférát a társadalomban. Ezt követően a romániai magyar nonprofit szektort próbáltuk jellemezni egy 2009–2010-ben készült átfogó felmérésre alapozva.⁸ A módszertan leírása és a két adatbázis bemutatása után következnek a tanulmány hipotézisei. A következtetések két részre oszthatók. Az egyik részét a pályáztatók szempontjából levonható tanulságok, a másikat a sikeres pályázók fantomképének megrajzolása az általuk alkalmazott technikák teszik ki.

Civil szféra és társadalom viszonya szociológiai perspektívából

Nonprofit szervezeteknek tekintjük azokat az egységeket, amelyek a társadalomban fellépő valamely szükségletek ellátására jönnek létre, melyekre az állami és a gazdasági szektor nem tud kellőképpen válaszolni.⁹ Ezek rendelkezhetnek jogi háttérrel, melyeknek három formája Romániában az alapítvány, az egyesület és a szövetség.¹⁰ Azokat a szervezeteket is tekinthetjük civilnek, amelyeknek nincs jogi státusuk, mivel adott esetben ez nem kizáró jellegű pályázatok benyújtásánál.

⁷ *Communitas*, 2012, A Szülőföld Alap 2010-ben megszűnt, jodutódja a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. (a szerk.)

⁸ Kiss, 2010

⁹ Evers - Laville, 2004

¹⁰ Kiss, 2010

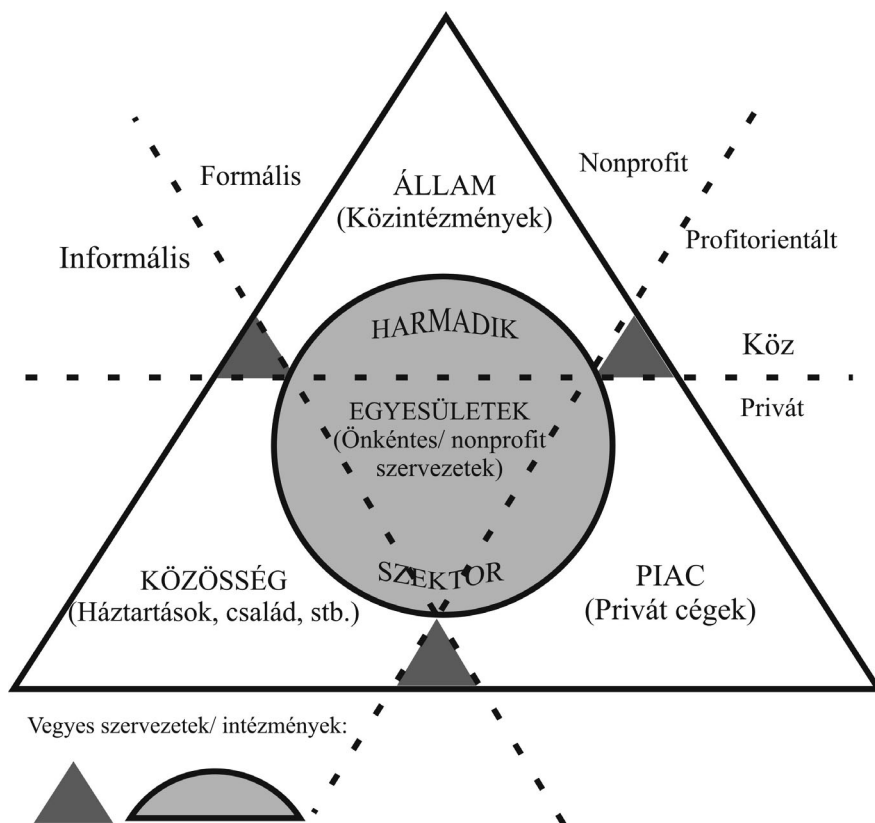
A civil szféra vizsgálatában központi szerepet játszik a civil szféra és a politikai hatalom viszonyának elemzése, amely két korszakra bontható. A klasszikus korszakban a modern polgári társadalom kialakulásával egy időben létrejöttek olyan igények, melyeket a politikai szféra nem volt képes ellátni. A civil szféra ezen igények kielégítésére jön létre. Ennek következtében érdekellentét állt fenn a politikai hatalom és a civilszféra között¹¹. A második korban a két szervezet viszonya együttműködéssé alakul át. A fejlett demokráciában a legfontosabb politikai változás a kormányzatról a kormányzásra való átmenet. A húszadik századi kormányok fokozatosan növelték az állampolgárok alapvető szükségleteit kielégítő intézkedésekre fordított költségeket, viszont nem voltak képesek megbirkózni a komplexsége váló társadalom igényeivel. Az állami funkciók jelentős részét a kormányzat mintegy kiszervezte civilek részére, erre pedig támogatást is biztosítottak.¹² E finanszírozás következtében a civil szféra mérete megnövekedett. A jó kormányzás tehát intézményesített társadalmi párbeszéd, ami civilek bevonásával valósul meg. A kormányzásra való áttérés tulajdonképpen politikai decentralizáció, melynek három formája van. Az első a kormányzati funkciók alacsonyabb döntési szintre tétele, a második a kormányzati hatáskörök centrumból regionális szintre való helyezése. A harmadik a felelősség áthelyezése a közszférából a magán szférába, vagyis a harmadik szektorba. Így három kormányzati alapszint jön létre a modern demokráciában, ezek viszonylagosan elkülönülnek egymástól. Az egyik a központi kormányzati szféra, vagyis a minisztériumok szintje. A másik a félkormányzati szféra, ahova az országos főhatóságok és egyéb állami szabályzó szervezetek tartoznak, ezt a szakirodalom QUANGO-nak (quasi governmental organization) nevezi.¹³ A harmadik a magánszektor, amely intézményi szinten önálló, ez az állam magánkormányzati szintje, vagy ha úgy tetszik, a civil társadalom állami szintje. Ez a harmadik a közvetítő szint az állami és a civil társadalom között, amely a civil társadalom tetőszervezeit tartalmazza. Ez a szféra politikai közép szinten kétfelé ágazik, a funkcionális érdekszervezetek és a regionális önkormányzatok felé. Ez a szektor találkozik a piaci szférával is, ezért is nevezik harmadik szektornak.¹⁴

¹¹ Kiss Dénes, 2006

¹² Ágh, 1999

¹³ Ágh, 1999.

¹⁴ Ágh, 1999.



1. ábra. A szektorok egymáshoz viszonyított ábrázolása. Evers, Laville, 2004.

A tanulmányban Evers és Laville¹⁵ meghatározását használtuk, amelyen a nonprofit szektor – amint az a mellékelt ábra is mutatja –, az állami szektor, a piaci szektor és a közösség között helyezkedik el (ld. *1. ábra*). A szektorok metszéspontjaiban vegyes szerveződések találunk. A harmadik szektor működése különösen fontos lehet kisebbségi közösségek esetében, hiszen az állam a tömeges igények kielégítésére törekszik.

¹⁵ Evers – Laville, 2004: 17.

Romániai magyar nonprofit szektor jellemzése

A kisebbségi intézményrendszer romániai magyarságra alkalmazható modelljét Kiss Dénes dolgozta ki, aki a következő főbb szempontokat vette figyelembe.¹⁶ A magyar ügyvitelű intézményeket tekinti magyar intézményeknek. Az intézményrendszert hat alrendszerre osztja, ezek politikai-, közigazgatási-, gazdasági-, vallási-, művelődési, oktatási-tudományos- alrendszerek. A harmadik szempont, hogy a többségi társadalomhoz képest a kisebbségi társadalom intézményei fokozottabban civil keretek között működnek. A nonprofit keretek között működő kisebbségi intézményrendszer, mint mező¹⁷ a két többségi mezőhöz, tehát a magyarországi és romániai intézményrendszerhez kapcsolódik, változó autonómiával. A formális civil szféra egy része funkcióját tekintve valójában költségvetési típusú intézmény, vagyis civil formában létrehozott, de állami intézmény funkcióját ellátó szervezet. Ezért is tévesek azok a feltevések, amelyek a romániai magyarok fokozott civil öntudatára következtetnek a civil szférájuk relatív nagyságából.¹⁸ A mezőt azonban nem egy egységes civil szervezeti mezőnek kell elképzelni, mint a nyugati szakirodalomban, ahol a nonprofitok egymással versengenek. Itt a mezőt az említett alrendszer költségvetési intézménye és a hozzá kapcsolódó nonprofitok alkotják¹⁹. Így például az oktatási alrendszer költségvetési intézménye az iskola és az egyetem, a hozzá kapcsolódó szervezetek pedig a különböző oktatási, kutatási szervezetek, mint a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet (továbbiakban KMEI). De említhetnénk a közigazgatási szférát, amelynek a költségvetési intézményeit a magyar többségű önkormányzatok alkotják, és ezekhez kapcsolódnak a kistérségi társulások. Itt arról van szó, hogy a többségi társadalmak által létrehozott állami intézményeket a romániai magyar elit egy része a társadalom szempontjából szükségesnek tartotta és civil keretek között hozta létre a saját társadalmában, mivel erre állami keretek között nem volt lehetőség. Ezen szervezetek nem civil jellegűek, a kormányzathoz fűződő viszonyuk mentén jellemezhetők, nem pedig azzal szemben. Számos szervezet így nem egyéb, mint nemzetállamokban létrehozott költségvetési intézmény analógiájára létrehozott civil szervezet.²⁰ A következőkben a Kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet átfogó elemzése alapján tekintettük át a romániai magyar nonprofit szektor fontosabb sajátosságait.²¹ A romániai magyar civil szféra a magyar lakosság számához viszonyítva kicsi, hiszen az aktív civil szervezetek alig adják ki a romániai szervezetek számának 2 százalékát, míg a magyarság aránya 6 százalék körüli Romániában. Nagyságrendileg ezernél valamivel több szervezetről

¹⁶ Kiss, 2006

¹⁷ A mező a társadalom egy olyan alrendszere, ahol a szereplők egységes játékszabályok szerint működnek. A mezőn belül a ventrum és periféria fogalmak írják le a hatalmi viszonyokat, harc folyik a szereplők között a centrumba jutásért.

¹⁸ Kiss, 2006

¹⁹ Uo.

²⁰ Uo.

²¹ Kiss, 2010

beszélünk.²² A szervezetsűrűség viszonylag egyenletes. A civilszervezetek területi megoszlása egybevág a magyarok térbeli elhelyezkedésével, kicsit magasabb a szórványban. A falusi szervezetek aránya magasabb, mint a romániai adatok esetében, azonban a falusi lakosságon belüli szervezetsűrűség alacsonyabb, mint a városi. A nonprofit szervezetek egyharmada működik falun. A kulturális szervezetek túlsúlyban vannak, a szektor több mint fele fő tevékenységét tekintve kulturális szervezet. Ezen a típusú szervezetek száma 2006–2009 között növekedett meg. A magyar kisebbséghez köthető egészségügyi és környezetvédelmi szervezetek aránya kevesebb a romániai átlagnál.²³ Összehasonlításképp, Salamon és Sokolowski globálisan 32 ország nonprofit szféráját vizsgálta, itt a szervezetek 19 százaléka kulturális, 32 oktatási, 19 szociális szolgáltatásokra szakosodott.²⁴

A szervezetek évi költségvetése átlagosan 5–10 ezer lej között van, amely 300–600 ezer forintnak felel meg. A legfontosabb forrásaikat hazai pályázatokból nyerik. Visszaszorulóban vannak a külföldi, itt elsősorban magyarországi támogatások. A szervezetek több mint fele ugyanakkor legfontosabb forrásként valamilyen pályázatot jelölt meg.²⁵

A kutatásban alkalmazott eljárások

A két alapítványt röviden bemutatva a következőket mondhatjuk el: A romániai magyar civil szféra két legfontosabb finanszírozó szervezetéről beszélhetünk, hiszen támogatásaik célcsoportja az erdélyi nonprofit szféra. Ugyanakkor a kutatás során felépített adatbázisból és Kiss Dénes kutatásából²⁶ is arra következtetünk, hogy ezen szervezetek többsége pályázik ezekre a támogatásokra. Törvényi előírás Romániában, hogy a nemzeti kisebbségek tagjai által működtetett szervezeteket támogatni kell a kisebbség lélekszámával arányosan. Ennek módját a kormány határozza meg. Szintén törvényben szabályozott, hogy ki számít nemzeti kisebbségnek és milyen feltételeket kell teljesítenie a támogatáshoz.²⁷ A magyar kisebbség esetében a támogatásokat az RMDSz alapítványa, a *Communitas* osztja el, mert a törvény értelmében a nemzeti kisebbségeknek szánt támogatást az illető kisebbséget a parlamentben képviselő szervezet jogosult elosztani.²⁸ Fontos megemlítenünk azt is, hogy ezek a források javarészt a kulturális másság megőrzését szolgálják, ezért csak ilyen célokra lehet

²² Uo.

²³ Uo.

²⁴ Salamon – Sokolowski, 2003: 28.

²⁵ Kiss, 2010

²⁶ Uo.

²⁷ Mohacsek, 2009

²⁸ Uo.

felhasználni. A Szülőföld Alap magyar állami forrásokat osztott szét határon túli magyar szervezetek között.²⁹

Munkánk során két adatbázissal dolgoztunk, melyeket az alapítványok honlapjain meglévő adatbázisokból állítottunk össze.³⁰ Az összes pályázatot tartalmazza, amit a vizsgált négy év alatt a két alapítványhoz benyújtottak, a második az adott módszertan alapján kiválasztott szervezeteket. A két adatbázis tehát arra szolgált, hogy egyrészt a pályázató szempontjából a támogatások elosztásának logikáját következtessük ki, a második pedig a sikeres pályázók oldaláról vizsgálja folyamatot.

Az első adatbázis 7 740 pályázatot tartalmaz a vizsgált négy évből. A Communitas Alapítvány csak a nyertes pályázatok listáját tette közzé, míg a Szülőföld Alap a nyertes és elutasított pályázók névsorát is. A Communitashoz leadott nyertes pályázatok száma 4 823, míg a Szülőföldhöz leadott összes pályázat száma 2 917, amelyből 1 213 nyertesek, 1 713 az elutasított pályázatok száma.

Az adatbázis tartalmazza a szervezet nevét, a pályázott program címét, a települést, ahol a szervezet működik, a pályázás évét, a pályázatót, a pályázató által meghatározott tevékenységi terület szerint kijelölt szakterületet, ahová a munkát benyújtották (pl. oktatás, sport, stb.). Az adott szakterületek a két pályázatónál eltérőek. Ezeket mindenképp összehasonlíthatóvá kellett tenni, ezért átkategorizáltuk a pályázatókat tevékenységterület szerint. A kategorizálásához az *International Classification of Non-Profit Organizations* (ICNPO) programot használtuk, amely a *The Johns Hopkins Comparative Non-profit Sector Project* munkatársai által kidolgozott nemzetközi standard osztályozás.³¹ Ez nem csak a két pályázatót, hanem más országok eloszlási rendszerével is összehasonlíthatóvá teszi az adatokat. Néhány szakterület egyértelművé teszi, hogy a hozzá beérkezett pályázatok köre melyik nemzetközi osztályozás szerinti tevékenységi területhez sorolható. Ennek megfelelően a *kultúra és a közművelődés területére* a következő, Szülőföld Alapnál megjelenő testületeket soroltuk: művészeti, közgyűjteményi, közművelődési intézmények és szervezetek működési- és programtámogatása, magyar nyelvű kulturális folyóiratok támogatása, hivatásos színházak, táncszínházak és az opera országon belüli tájolósi programjainak és új produkciók megvalósításának támogatása, magyar könyvkiadás támogatása, dokumentum- és rövidfilmek készítésének támogatása, határon túli magyar kulturális szellemi örökség digitalizálásával és internetes megjelenítésével kapcsolatos programok támogatása, magyar elektronikus média támogatása, stb.

Az *oktatás témakörébe* a következőket: a magyar nyelven is oktató felsőoktatási intézmények és/vagy háttérintézmények működési, kutatási, eszközfejlesztési, valamint szakmai programjainak és tudományos kiadványainak támogatása, szórányvidéken működő magyar nyelvű oktatási intézmények fejlesztési és működési támogatása és

29 2010-ben megszűnt. (A szerk.)

30 Communitas 2012, A Szülőföld Alap 2010-ben megszűnt, jogutódja a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. (a szerk.)

31 Salamon–Sokolowski, 2003

így tovább. A romániai magyar egyházi tulajdonban levő épített örökség feltárási, inventarizációs és felújítási programjainak támogatását vallási tevékenységként soroltuk be, míg a falugondnoki szolgáltatások támogatását jellegéből adódóan a szociális segítségnyújtás kategóriájába helyeztük. Az egyéb kategóriába jelen esetben azok a lebonyolító szervezetek pályázatai tartoznak, akik külső pályázaton továbbosztják a támogatásokat. Ilyen szervezet például az EuroTrans Alapítvány.

A Communitas Alapítványnál ennél nehezebb volt a besorolás. Elsőként azokat a szaktestületeket vettük ki az elemzésből, amelyek célcsoportja nem elsősorban a nonprofit szféra: ilyen például az utazástámogatás vagy az alkotói ösztöndíj esete, melyet egyéni pályázók vehetnek igénybe. Másodsorban meghatároztuk az egyértelműen besorolható szaktestületek körét: ilyen volt a művelődési- vagy a sport szaktestület. Volt azonban két olyan szaktestület, amelynek pályázatai aligha kezelhetők egységesen. Az egyik a szórvány, a másik pedig az ifjúság szaktestület. Ezen területre beérkezett pályázatokat külön próbáltuk azok címe szerint bekategorizálni. Amennyiben a projekt címe nem tartalmazott egyértelmű információt, a pályázó szervezetből indultunk ki. A szórvány szaktestület pályázatai túlnyomó részt a kultúra területéhez tartoztak, azonban az oktatás, a sport, a környezetvédelem és a vallási tevékenységek is egyaránt megtalálhatóak voltak a pályázatok között. Az ifjúsági szaktestületnél már más volt a helyzet. A kulturális tevékenységekre kért támogatások nyerteseinek száma itt sem elhanyagolható, azonban ebben az esetben a gazdaság, a település és közösségfejlesztés, az érdekvédelem és képviselő, politika illetve a környezetvédelem tárgykörébe tartozó projektek is nagy számban megjelentek.

A kategorizálás során sok probléma felvetődött: ezek egyike például, hogy egy vallási ifjúsági szervezet találkozási pontján vallási vagy közösségépítési tevékenységnek fogjuk fel, vagy egy politikai ifjúsági szervezet műhelytáborát hogyan értelmezzük. Itt minden esetben a szervezet céljaiból és általános tevékenységéből indultunk ki. Hiszen vélhetőleg nem ugyanazért találkoznak egy vallási ifjúsági szervezet tagjai, mint egy politikai ifjúsági szervezet tagjai, hanem a megfelelő területen fejtenek ki tevékenységet. Ugyanakkor ha a pusztakamarási iskolások találkoznak a pusztaujlaki iskolásokkal, és ez nem kimondottan tanulmányi tábor, akkor annak vélhetően közösségépítés a célja.

Ezen két szaktestületnek, vagyis a szórvány és ifjúsági szaktestületnek, fontos kiemelnünk azon funkcióját, hogy lehetőséget adnak olyan tevékenységek támogatására is, amelyek más szaktestület kereteiből kimaradtak volna. Így a vallási, az érdekvédelmi, környezetvédelmi, egészségügyi tevékenységek is megjelenhetnek a támogatott pályázatok között, míg a Szülőföld Alapnál erre nincs lehetőség.

A kategorizálás után fontos volt, hogy az összegeket egy pénznembe alakítsuk át, ez pedig objektív okokból a forint lett. Nem törekedtünk precíz átalakításra, 65 forintos hozzávetőleges szorzót állapítottunk meg a lej átszámításához. A Communitas Alapítványnál a kiosztott összegek átlaga 85 ezer forintnak megfelelő összeg, míg a módusz, vagyis a leggyakrabban előforduló érték a 65 ezer forint. A Szülőföld Alapnál ennél nagyobb összegekről beszélhetünk. A nyertes pályázatokra kiosztott összegek átlaga 1,2 millió forint, míg az értékek módusza 500 ezer forint.

A szervezeteket tartalmazó adatbázis felépítésénél azt az ötven szervezetet választottuk ki, akik a vizsgált évek alatt a két pályázatonál a legtöbb támogatást nyerték el. Számos szervezet működik ernyőszervezetként és szinte minden nagyvárosban fiókszervezetei vannak. Ha példaként vesszük az Erdélyi Kárpát Egyesületet (továbbiakban EKE) vagy a Magyar Ifjúsági Demokrata Szövetséget (továbbiakban MIDESZ), akkor jól látható, hogy a fiókszervezetek önálló szervezetként működnek saját tagsággal, saját költségvetéssel, tevékenységtervvel és alapszabályzattal. Illetve személyes tapasztalatokból kiindulva azt is elmondhatjuk, hogy teljesen másképp működik egy partiumi (alföldi) EKE, mint egy székelyföldi. Nem kezelhetjük tehát az összes EKE-t egy szervezetként, és az általuk benyújtott pályázatokat egy szervezet pályázataiként. Az alszervezeteket tehát minden esetben település szerint választottuk külön. Az adatbázis nem tartalmazza azokat a szervezeteket, amelyek a Szülőföld Alap forrásainak továbbosztását szolgálták külső pályázati kiírásokkal, mint például az EuroTrans Alapítvány. Az EuroTrans nagyon hasonló kiírásokat alkalmazott a Szülőföld Alapéhoz, csak kisebb forrás állt a rendelkezésére. Az adatbázis tartalmazza viszont azokat a pályázatokat, amelyek szintén alkalmaztak továbbpályáztatást, mint a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet, azonban ez belső volt és kijelölt célokat szolgált. A KMEI például az általa tömörített, tagszervezetekként működő szakkollégiumokat támogatta vagy a fiatal kutatókat. Ezek a szervezet oktatási célkitűzéseivel álltak összhangban.

A második adatbázis a legtöbb támogatást kapott szervezeteket, és ezek fontos jellemzőit tartalmazza. Tartalmazza a vizsgált években nyert teljes összegeket tevékenységterületek szerint lebontva, a Communitashoz és Szülőföld Alaphoz benyújtott nyertes pályázatokat, az utóbbi esetben a sikertelen pályázatokat is. Tartalmazza továbbá a szervezet bejegyzésének helyét és fő tevékenységterületét, amely adatokat a Kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet által készített romániai magyar civil szervezeteket tartalmazó kataszterből vettük át.³² Azzal a céllal tettük ezt, hogy rávilágítsunk arra, hogy kik a sikeres pályázók, s milyen pályázási stratégiákat alkalmaznak. Az elemzés során a következő hipotéziseket próbáltuk igazolni: A támogatáspolitikát erősen kultúrcentrikus, más területek aligha juthatnak forrásokhoz az említett rendszerekben, hiszen erre a kiírások is egyértelműen következtetni engednek. Feltételeztük, hogy egy idő után a kultúra támogatása csökken, megjelennek az egyéb jellegű tevékenységek is a palettán, felzárkózva a nemzetközi trendekhez.

A szervezetek szempontjából falu–város viszonylatában a városi szervezetek vélhetően nagyobb sikerrel pályáznak az említett forrásokra, míg a szórványban lévő nonprofitok jelen lesznek a legsikeresebb pályázók között. Feltételeztük továbbá, hogy lesz néhány kiemelt szerepű szervezet, amelyek Kiss Dénes modelljét alkalmazva³³ a centrum periféria viszonyában közelebb állnak a centrumhoz, vagyis a költségvetési intézményhez, ezért az ő támogatásuk felül írja az egyéb pályáztatási logikákat.

32 A romániai magyar civil szervezetek katasztere

33 Kiss, 2006

A pályázatok elosztási logikája

A romániai magyar közösség specifikus helyzetéből adódóan specifikusan alakulnak a civil szférája számára nyújtott támogatások eloszlásai is. Nemzeti kisebbség lévén, a Román állam kiemelten támogatja a magyar közösséget, mint minden más országhatárain belül élő kisebbséget.³⁴ Ugyanakkor a Magyar állam, a magyar nemzethez tartozás indokával kiemelten kezeli és támogatja a magyar civilszférát.³⁵ Összességében elmondhatjuk, hogy az említett alapítványok 2009-ben osztották szét a legnagyobb összeget, előtte növekvő utána pedig csökkenő tendenciáról beszélünk.

Ha a *Communitas* Alapítvány által kiutalt összegek szaktestületek szerinti megoszlását vizsgáljuk, akkor általánosságban elmondható, hogy a legnagyobb tételt a sajtó szakkollégium által odaítélt források képezik. Ezek vetekednek a könyvkiadás támogatásával. A sajtó szakkollégium többnyire a hagyományos nyomtatott sajtótermékeket támogatja, amelyeknek identitásmegetartó szerepet tulajdonít, azonban ezek feltehetőleg piaci logikában nem működnek a fogyasztók szűk köre miatt, ezért szükséges a támogatás. Különösen nagy tétel a művelődés szaktestület által különböző kulturális programokra kiutalt összeg. Ez 2007-től 2009-ig nőtt, majd eztán visszaesett a 2007-es szintre. A sport tevékenységek és ifjúsági tevékenységek lényegesen kevesebb támogatást kaptak a fent említetteknél.

Megpróbáltuk megbecsülni a szervezetek igényét a szóban forgó pályázati forrásokra. A *Communitas* alapítvány esetén nyilvánosak azok a statisztikák, hogy a benyújtott pályázatok hány százaléka nyert az adott szaktestületnél. Az alapítvány sajátos támogatáspolitikájának betudhatóan a szórványban zaljó programok esetén a legnagyobb a nyertes pályázatok aránya illetve a könyvkiadás szaktestületnél. Sereghajtó az ifjúsági szaktestület és a sport szaktestület, itt van tehát a legnagyobb túljelentkezés a benyújtott pályázatoknál.

A *Communitás*nál a művelődésre fordított összegek aránya nőtt az évek folyamán, ugyanígy az ifjúságra fordított összegeké is. A szórványtámogatás mértéke csökkent. Feltevődik a kérdés, hogy ez a pályázók körének csökkenése miatt van-e.

A Szülőföld Alapnál ha szaktestületek szerint vizsgáljuk a forráseloszlást, akkor a következőket láthatjuk. A szaktestületek és kiírások a négy év során már-már kaotikus módon változtak (Ld. *I. függelék*). Például a falugondnoki szolgáltatások, vagy az önkormányzati információs és pályázati tájékoztató anyagok támogatása nem állandó kategóriák a vizsgált időszakban, hanem esetenként megjelennek, más évekből meg hiányoznak. Az utolsó vizsgált évben a legkevesebb forrást osztotta ki az alapítvány, s voltak olyan területeket, amelyeket az előző évhez képest pedig nem támogattak. Megvonták az egyetemi háttérintézmények, a szakkönyvkiadás támogatását, de a színházak és a szórvány oktatás finanszírozása is elmaradt ebben az évben. Művészeti,

³⁴ Mohacsek, 2009

³⁵ Morauszki – Porubszky, 2009

közgyűjteményi, közművelődési intézmények működésének és programjainak támogatását nem érintették ezen évi megszorítások, a kulturális folyóiratokat is kevésbé.

	Szülőföld Alap		Communitas Alapítvány	
	Összeg	Teljes összeg hány százaléka	Összeg	Teljes összeg hány százaléka
Kultúra, közművelődés	595.600.000	40,21%	314.274.935	76,57%
Sport, szabadidős tevékenységek	0	0,00%	45.806.150	11,16%
Oktatás, kutatás	611.100.000	41,25%	16.909.100	4,12%
Szociális segítségnyújtás	20.000.000	1,35%	2.596.750	0,63%
Gazdaság, település és közösség-fejlesztés	35.210.000	2,38%	11.350.300	2,77%
Érdekvédelem és képviselő, politika	0	0,00%	12.064.000	2,94%
Vallási tevékenységek	52.000.000	3,51%	2.821.000	0,69%
Környezetvédelem	0	0,00%	3.149.250	0,77%
Egészségügy	0	0,00%	461.500	0,11%
Gazdasági-szakmai szövetség	0	0,00%	1.004.250	0,24%
Adományozás és közvetítés	0	0,00%	0	0,00%
Nemzetközi kapcsolatok	0	0,00%	0	0,00%
Egyéb	167.390.000	11,30%	0	0,00%
Összeg	1.481.300.000	100,00%	410.437.235	100,00%

1. táblázat. A vizsgált négy év összesített adatai tevékenység területek szerint, forintban kifejezve a két alapítvány esetén.

Az International Classification of Non-Profit Organizations (ICNPO)³⁶ szerinti átkategorizálás és forintba való átalakítás után a helyzet a következő (Ld. 1. táblázat). Ha a két alapítvány által kiutalt összegeket összehasonlítjuk a vizsgált periódusra, akkor láthatjuk, hogy a Communitas Alapítvány a források háromnegyedét kultúrára adta, egytizedét sportra és négy százalékát oktatásra. Kulturális tevékenységekre 2007-ben

a források 75%-a, 2010-ben 82% lett kiosztva. A sporttevékenységek támogatásánál az látszik, hogy a középső két évben valamivel magasabb volt a támogatás aránya, mint 2007-ben és 2010-ben, összességében azonban egyik terület támogatásának mértéke sem változott jelentősen a vizsgált évek alatt. Ami évről évre növekedett, az a nyertes pályázatok száma, vagyis egyre többen nyertek egyre kisebb összegeket. A többi tevékenységterületre néhány százaléka jutott az összegnek, ezek támogatása esetleges. Emlékezzünk arra, hogy a legtöbb kategória a szórvány szaktestület és az ifjúsági szaktestület pályázatainak átkategorizálása után telt meg. A négy év alatt a támogatott pályázatok száma negyven százalékkal, míg a kiosztott összeg csupán egynegyedével nőtt. A pályázatok az inkább kevesebbet, de többnek logikát alkalmazták.

A Szülőföld Alap a források 40–40 százalékát kultúrára és oktatásra adta, és egytizedét továbbosztásra más szervezeteknek. Az alapítvány viszont akkor is támogatta a kulturális tevékenységeket, amikor jelentősen kevesebb forrást osztott el és más területek finanszírozását megvonta, köztük az oktatását is. Innen láthatjuk, hogy a kulturális tevékenységek támogatása prioritást jelentett az alapítványnak.

A két pályázati rendszer elosztási logikája időben teljesen eltér egymástól. Míg a Communitas egy stabil rendszer és közel azonos összegeket, közel azonos arányban osztott szét a négy évben, különbség egyedül a nyertes pályázatok számában mutatkozik, a Szülőföldnél más a helyzet. Itt több tucat pályázati kategória látszólag rendszertelenül jelenik meg és tűnik el az évek során a kiírások közül. Az összesítésben azt láthatjuk, hogy az oktatás és a kultúra területei mindig is prioritást élveztek. A kultúrát azért emelhetjük ki a kettő közül mégis, mert ennek támogatása időben állandó volt, s bár jelentősen csökkent a kiosztott összegek nagyságrendje, nem tűnt el a tevékenységterület kiemelt szerepe a támogatási logikából.

Sikeres pályázók

Kiválogattuk azt az ötven szervezetet, amelyek a legnagyobb összegű (összességében 710 millió Ft, amely a teljes összeg 40%) támogatásban részesültek a vizsgált időszakban. Ezek a szervezetek jelentős súllyal vannak jelen a pályázati térben, noha összességében ezernél is több pályázóról beszélünk.

A kiválasztott ötven szervezet közül³⁷ kettőt jegyeztek be falun: Ádámoson a Pro Erked Egyesületet és Kalotaszentkirályon az Ady Endre Kulturális Egyesületet. 44 szervezet megyeközpontban működik, ezek többsége Kolozsváron (28).³⁸ A legtöbb pénzt nyert tíz szervezet közül kilenc kolozsvári. Közülük ötnek az oktatás a fő profilja, háromnak a kultúra. Egyértelműen megjelenik tehát az elosztásokban Kolozsvár

³⁷ Kiválasztott ötven szervezet listája a mellékletben

³⁸ Csíkszereda (5), Sepsiszentgyörgy, Nagyvárad, Marosvásárhely, Déva, Temesvár (2-2), és Bákóban egy, a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége.

központi szerepe, amely az oktatási szervezet túlsúlyából és a város egyetemi központi funkciójából is fakad. Bár a szórvány területek szervezetei kiemelt szerepet élveznek a támogatáspolitikában, a felső ötven szervezet közé csupán 6 olyan szervezet került be, aki szórvány vidékről való. Itt természetesen Kolozsvárt nem tekintettük szórványnak, hiába húsztól százalékos alatti a magyarság aránya, a magyarok nagy száma és a kiépült intézményrendszer miatt.

Önbesorolás alapján³⁹ 24 szervezetnek a kultúra a fő tevékenységi területe, tíznek az oktatás, s szervezetek kevesebb mint fele tevékenykedik a főként vallási és az összes egyéb területen. Ez nagyjából leképezi a teljes erdélyi magyar civilszféra tevékenységterületek szerinti megoszlását.

Nyolc szervezet a nyertes pályázatait száz százalékos kulturális és közművelődési tevékenységi területre nyerte. 26 szervezet, vagyis a vizsgált szervezetek több mint fele a befolyt összegek több mint ötven százalékos kulturális tevékenységekre kapta. Nyolc szervezet közülük pedig tevékenységmegjelölés szerint elsősorban nem kulturális szervezet. Itt jellemzően az oktatási célokat szolgáló szervezetek azok, akik kultúrára nyernek pályázatokat a hozzájuk közelebb eső oktatás helyett, de szociális és érdekvédelmi szervezetek is vannak ebben a helyzetben. Például a Zöld Erdély Egyesület, amely környezetvédelmi szervezet is, az elnyert támogatások közel felét kultúrára kapta.

Ha az első tíz listáját nézzük, akkor a következő szervezeteket találjuk: Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet, Sapientia Alapítvány, Erdélyi Múzeum Egyesület, Bolyai Társaság, Studium Alapítvány, Jakabffy Elemér Alapítvány, Országos Magyar Diákszövetség, Média Index Egyesület, Korunk Baráti Társaság, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság. Ezek közül 5 oktatási szervezet, ezeken belül pedig beszélhetünk az egyetemekhez kötődő oktatási szervezetekről, elég ha csak az első két pályázót nézzük. A KMEI a Babeş-Bolyai Egyetem tevékenységét kiegészítő szervezet, ami az egyetlen olyan román állami egyetem, ahol magyar nyelvű oktatás is folyik. A Sapientia Alapítvány pedig a Sapientia és Partium Keresztény Egyetemekhez kapcsolódik. Ez utóbbi kettő oktatási nyelvben magyar, formájában magánegyetemként működik, magyarországi támogatásokat is felhasználva. De a Babeş-Bolyaihoz kapcsolhatjuk a Bolyai Társaságot vagy a Jakabffy Elemér Alapítványt is. Az Országos Magyar Diákszövetség is egyetemhez kapcsolható, azonban közvetett módon, hisz egyetemtől függetlenül foglalkozik a magyar diákok oktatási programjaival ország-szerte.

Ha az összes megnyert támogatást elosztjuk a leadott pályázatok számával, vagyis pályázatonként nyert átlag összegre vagyunk kíváncsiak, akkor számolnunk kell azzal a torzítással, hogy az adatbázis nem tartalmazza a Communitashoz leadott sikertelen pályázatokat. Mégis egy hozzávetőleges képet segít kapni arról, hogy kik azok a szervezetek, akik viszonylag kevés leadott pályázatra is sok pénzt kaptak. Kevés

39 Kiss 2010

változás van az első listához képest. Az első két helyezett szintén a Kolozsvári Magyar Egyetemi intézet és a Sapientia Alapítvány szerepel. Bekerült az első tíz közé a Civitas Alapítvány, a Székelyföld Alapítvány, a Video Pontes Alapítvány, míg az Országos Magyar Diákszövetség (OMDSZ), aki 32 pályázattal szerepel az adatbázisban, lejjebb csúszott. Az adatbázisban szereplő legtöbb ifjúsági szervezet az OMDSZ-hez hasonló stratégiát alkalmazott, azaz nagyszámú pályázatot adott le időről időre: a legtöbb pályázatot Csík Terület Ifjúsági Tanácsa nyújtotta be, szám szerint 57-et, amiből 49-et megnyert.⁴⁰ A sok pénzt nyerő szervezetek tehát nem feltétlenül adtak le sok pályázatot, és adott esetben nagyobb arányban is nyertek pályázatokat, mint a sok pályázatot leadó szervezetek, akik kisebb összegeket nyertek. Az első esetben láthattuk, hogy olyan oktatási és kulturális szervezetekről van szó, akik közel állnak az adott mező hatalmi centrumához, politikai beágyazottságuk magas, s funkciójukat tekintve költségvetési intézmények. Ezekkel az okokkal magyarázható a jó összeg–pályázat arány.

Azok a szervezeteket, akik sokat pályáznak, de kevesebbet nyernek, mint az előző szervezetek, két oldalról közelítenék meg. Az adott mezőben elfoglalt helyük távolabb van a centrumtól, funkcióik tekintetében „civilőbb” feladatokat látnak el. Pályázási stratégiájuk azért a sok pályázat benyújtása, mert ezzel arányosan a megnyert összegek is nőnek. Az ifjúsági szervezetekkel kapcsolatban azt feltételezem, hogy vannak köztük olyan érdekvédelmi vagy félpolitikai szervezetek, amelyeknek nyílt vagy latens célja a közéletre való felkészítés. Ők sok esetben használják például az RMDSz székházát, infrastruktúráját tevékenységük lebonyolítására, a tagságban is átfedések lehetnek. Az általuk a leadott pályázatok száma sokszor jelzés értékű a hatalmi pozícióban lévők felé, a szervezet kapacitását és aktív mivoltát hivatott bemutatni, ami jó alap a későbbi lobbizási tevékenységekhez.

Következtetések

A pályázattal szemszögéből megvizsgálva a forráselosztás logikáját a következőket mondhatjuk el. Az alapítványok kiemelten a kulturális tevékenységeket támogatják, ami abból a helyzetből adódik, hogy ezen alapítványok a romániai magyar közösséget szeretnék megőrizni. A Szülőföld Alap jelentős összegeket utal oktatásra, azonban ahogyan ezt korábban láthattuk, vélhetően a kulturális tevékenységek támogatása jelenti a prioritást számukra. A Communitas Alapítványnál a sajtó és művelődés szaktestületeknek van kiemelt szerepük, de a szórvány szaktestülethez leadott pályázatok is előnyt élveznek, hiszen a nyertes pályázatok aránya itt a legmagasabb. Az ifjúsági és a szórvány szaktestületeknek köszönhetően a nonprofitok azon köre is

⁴⁰ A szám szerint legtöbb pályázatot beadó szervezetek további listája: Gyergyó Terület Ifjúsági Tanácsa, Nagyvárad Magyar Diákszövetség, Temesvári Magyar Diákszervezet. Ezen a listán csak a tizedik az OMDSZ: De szintén relative sok pályázatot adott le az Erdélyi Múzeum Egyesület, a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége vagy a Pro Erked Egyesület is.

jut némi támogatáshoz, akik nem kulturális tevékenységgel foglalkoznak, azonban ezek aránya elenyésző és esetleges.

Időben az adott tevékenységterületeknek kiutalt összegek egymáshoz viszonyított aránya a Communitasnál állandó, a pályázatok száma nőtt. A Szülőföld Alapnál a támogatási arányok időbeni eloszlását vizsgálva nem tudunk messzemenő következtetéseket levonni, hiszen a támogatáspolitikai igen változó, azonban a kultúrának mindenképp kiemelt szerepe van. A gond csupán az, hogy az erdélyi magyar civil szférában létező egyéb tevékenység területek, például a környezetvédelem vagy az egészségügy, nem tudnak kifejlődni. Ezekhez a pályázatokhoz pedig csak akkor hívhatnak le pénzt, amennyiben területüktől távol eső tevékenységekre pályáznak.⁴¹ Mivel az erdélyi, romániai magyar társadalmat komplex társadalmi csoportként értelmeztük, akinek saját elitje és intézményrendszere van, a támogatási rendszer torz, és a kultúracentrikus civil szférát termeli újra. A hangsúly itt nem azon van, hogy a kultúra centrikusság rossz lenne, hanem a többi terület elhanyagolása nem szerencsés.

A sikeres pályázók – ezeket akár a megnyert teljes összeg, akár az összegek és a benyújtott pályázatok arányában vizsgáljuk (hiszen ezek köre közel azonos) –, legtöbb esetben közvetlenül költségvetési intézményhez kapcsolódó szervezetek, pl. egyetemekhez kapcsolt oktatási szervezetek. Hiányzik a civil jelleg, ez csak formálisan van meg. A szervezetek nem az állami szférával szemben, hanem ahhoz fűződő viszonyuk segítségével fogalmazzák meg önmagukat.

A sikeres pályázók általában kulturális szervezetek, de jelentős az oktatási szervezetek aránya. A legtöbb szervezet kolozsvári vagy legalább is a magyarság szempontjából tömbvidéken működik. Bár a szórványban működő szervezetek támogatásának szándéka mindkét pályázatonál megjelenik, az igazán sok pénzt nyerők között alig vannak ilyen szervezetek, ahogy falusi szervezeteket is csak elvétve találunk. Ezt azzal magyaráztuk, hogy a szórványban nem áll rendelkezésre elég humán tőke a sikeres pályázáshoz. A szórvány programokat abban a logikában értelmezhetjük, hogy a tömbvidékek szolgáltatást nyújtanak a szórvány számára.

A kiosztott pénzek erősen koncentrálnak, hisz az első ötven szervezet a források negyven százalékát kapta, és láthattuk, hogy a nyertes pályázatoknak kiutalt összegek módusza 65 illetve 500 ezer forint, s a legtöbb pályázó pedig 5 alatti pályázat számmal szerepel az adatbázisban. A két finanszírozó szervezet valójában nem a teljes erdélyi magyar civil szférát, hanem annak egy szűk rétegét, „QUANGO”-kat, tetőszervezeteket finanszíroz, amelyek jellemző módon nem osztják tovább az erőforrásokat. A valódi civil szervezetek a támogatások csekély részét kapják.

Vannak olyan szervezetek is, amelyek a centrum–periféria viszonyában (ahol a költségvetési intézményt értelmezzük centrumnak) közelebb állnak a perifériához, mint a fent példaként felhozott egyetemhez kapcsolható szervezetek, de mégis relatív

⁴¹ Láthattuk a szervezetek elemzésénél, hogy nem minden kultúrára legtöbb pénzt kapó szervezet legfőbb tevékenysége a kultúra

jelentős összegeket hívnak le. Ezek az ifjúsági is diákszervezetek. Ők jellemzően nagyszámú pályázatot nyújtanak be. Ők sem minden esetben civil jellegű szervezetek, sokszor félpolitikai szervezetként működnek, a civil szféra finanszírozása tehát általuk sem valósul meg. Esetükben a pályázási stratégia egyrészt a szervezet költségeinek fedezését hivatott szolgálni, másrészt feltételezéseink szerint demonstrálni kívánják a hatalom felé szervezetük aktivitásának fokát.

Bibliográfia

- ÁGH, 1999 Ágh Attila: *Civil társadalom és korai konszolidáció az EU-csatlakozás jegyében Magyarországon*. In: Csefkó Ferenc és Horváth Csaba (szerk.): *Magyar és európai civil társadalom*. Pécs 1999. 45–48. p, 59–61. p
- EVERS–LAVILLE, 2004 Evers, Adalbert – Laville, Jean-Louis: *Defining the third sector in Europe*. In: Ever, A – Laville, J.L. (eds.) *The Third Sector in Europe*. Edward Elgar, Cheltenham – Northampton 2004. 11–44 p.
- KISS, 2006 Kiss Dénes: *Az erdélyi magyar civil szféráról*. Civil Szemle, 2 sz., 2006
http://kissd.adatbank.transindex.ro/belso.php?k=21&p=4597#_ftn3
[Letöltés ideje: 2012.05.03.]
- KISS, 2010 Kiss Dénes: *Romániai magyar nonprofit szervezetek – 2009–2010. A szervezetek adatbázisának bemutatása és a nonprofit szektor szociológiai elemzése*. Seria Studii de atelier ISPMN, Cluj-Napoca 2010
- MOHÁCSEK, 2009 Mohácsek Magdolna: *Analiza finanțarilor alocate organizațiilor minorităților naționale*. Seria Studii de atelier ISPMN, Cluj-Napoca., 2009
<http://www.ispmn.gov.ro/uploads/mohacsek31.pdf>
[Letöltés ideje: 2012.05.03.]

SALAMON – SOKOLOWSKI 2003

Salamon, Lester M. – Sokolowski, S.Wojciech – List, Regina: *Global Civil Society. An Overview*. The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies, Center for Civil Society Studies, Baltimore 2003.

Adatok forrásai:

A romániai kisebbségi civil szervezetek katasztere:

<http://www.adatbank.ro/regio/ispmn/institutii/>

[Letöltés ideje: 2012.05.03.]

Szülőföld Alap honlapja:

<http://www.szulofold.hu/>

[Letöltés ideje: 2012.05.03.]

Communitas Alapítvány honlapja:

<http://www.communitas.ro/>

[Letöltés ideje: 2012.05.03.]

PÁPAY, Boróka Tímea

Public resource allocation within the Romanian-Hungarian non-profit sector

Non-profit organizations of Hungarian minority in Romania are also eligible to apply for Hungarian and Romanian public funds. These resources have an impact on the sector's development, and the sector's structure has an impact on the tenders. In our case, this results in the dominance of cultural organizations. In the study we analysed and compared the distribution of the mentioned funds, focusing primarily on the policy of the distributor governmental organisations from the two countries, and secondly on the types of the receiver organisations between 2007 and 2010.

Raffai Zsolt

Magyarországon végzett vajdasági friss-diplomások munkavállalása¹

A Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiumában lakó vajdasági hallgatók munkavállalási trendjei a 2011-es Educatio – MÁSZ online DPR kutatás eredményeinek elemzése alapján

Tanulmányomban a vajdasági származású, Magyarországon felsőfokú végzettséget szerzett diplomások munkahely-választási stratégiáit vizsgáltam, és a szakirodalom alapján megkíséreltem felderíteni az azok mögött álló személyes motivációkat és a döntéseiket befolyásoló főbb tényezőket. A trendkimutatáshoz a 2011-es Educatio – MÁSZ által koordinált online kutatás eredményeit tartalmazó adatbázisra támaszkodtam, és megpróbáltam a vajdasági származású hallgatók adatait párhuzamba állítani a magyarországi hallgatókéval.

A Diplomás Pályakövető Rendszerről általában

A felsőoktatási intézmények számára sokféle lehetőség kínálkozik, amelyek segítségével javíthatják kapcsolatukat a felhasználói szférával, ennek egyik kiváló eszköze a diplomás pályakövetés. Diplomás pályakövetésnek tekintjük a felsőoktatási intézményekben felsőfokú diplomát szerettek körében folytatott empirikus adatfelvételeket, amelyek adatainak elemzése során a diplomát szerettek szakmai előmeneteléről, munkaerőpiaci érvényesüléséről, illetve a képzés utólagos megítéléséről szerezhethünk információt.

Világszerte a legtöbb felsőoktatás-fejlesztési stratégia kiemelt célkitűzése a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok javítása. Ennek a célnak az elérése különösen azokban az országokban fontos, ahol az elmúlt évtizedekben jelentős társadalmi és gazdasági szerkezetátalakulás következett be, ami miatt a felsőoktatási képzési rendszer nem minden tekintetben követi megfelelően a munkaerőpiac változásait. A felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiaci szereplők közötti csekély információáramlás következtében a felsőoktatási szakok államilag finanszírozott keretszámai nincsenek összhangban a munkaerőpiaci kereslet alakulásával.

A felsőoktatásban végzetek pályafutásának nyomon követése a munkaerőpiac szereplői és a felsőoktatási intézmények közötti információáramlás támogatásának egyik jól bevált eszköze. A diplomás pályakövetés, és az ebből származó adatok a felsőoktatási szereplők igen széles köre számára nyújtanak hasznos információkat: például a képzést

¹ Szeretnék köszönetet mondani a munkám során nyújtott segítségért tutoromnak, Verosza Zsuzsannának, és a Kutatói Szakkollégium workshop-vezetőinek, akik hasznos tanácsaikkal hozzájárultak tanulmányom elkészüléséhez.

nyújtó felsőoktatási intézmények számára (diplomásaik munkavállalása, munkaerő-piaci jellemzőik, megszerzett tudásuk alkalmazhatósága, továbbképzési igényeik), a leendő hallgatók számára (a végzetek elhelyezkedésének sikeressége). A kormányzati, ágazati szereplők számára a képzési kínálat kialakításához, tervezéséhez is kiemelt információforrást jelenthet a végzettekre épülő adatgyűjtés, de nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a pályakövetés eredményei a munkaerő-piaci szereplők számára is fontos információt biztosítanak a felsőoktatási intézményekben folyó képzésről.²

Ha megvizsgáljuk a kutatási módszertanok jelenlegi trendjeit, akkor szembevetőd az önkitöltős online adatfelvételek dominanciája a diplomás pályakövetés esetén. A hallgatói motivációs vizsgálatok, a diplomás hallgatók pályakövetésének kutatására leginkább a kvantitatív kérdezőselejteknél, ezen belül is a viszonylag gyors és olcsó „önbevallásos” módszerek felelnek meg legjobban. Ezen módszerek révén rendkívül költséghatékonyan nagy elemszámú, reprezentatív mintát kaphatunk, ám olyan más technikák is rendelkezésünkre állnak, amelyek kiegészíthetik ismereteinket, s ezek elhagyása nagy hiba lenne. A kérdőívek megalkotása előtt szükségszerű annak tervezete alapján mélyinterjúkat végezni. A különböző célcsoportok kérdőíves felmérése során kapott adatokat (mit nyilatkoztak a jelenlegi és végzős hallgatók, a munkáltatók vagy az oktatás szereplői) könnyen szembesíthetjük egymással egy fókuszcsoportos közös beszélgetés során. A kérdőíves adatok szubjektív tényezőit (milyen okok miatt válaszoltak így, és mi a bővebb véleményük egy adott kérdéskörrel) nem lehet értelmezni célirányos mélyinterjúk nélkül.³

A vajdasági hallgatók munkavállalási mintáinak korábbi vizsgálatai

Szakértői becslések szerint a 2006-os évben több mint 2000 vajdasági származású egyetemi hallgató tanult Magyarországon. Ebből kikövetkeztethető, hogy évente kb. 300-400 vajdasági hallgató szerez diplomát Magyarországon és közel ugyanennyi diplomás értelmiségiről kell lemondania a vajdasági magyar közösségnek, mivel évente nagyjából ennyi frissdiplomás próbál Magyarországon illetve nyugaton elhelyezkedni. A 2003-as adatok szerint a vajdasági fiatalok 35%-a vett részt felsőfokú képzésben Magyarországon, közülük csak minden negyedik frissdiplomás tért vissza szülőföldjére. Többek között ez is az oka annak, hogy a vajdasági magyar értelmiségi réteg fokozatosan csökken, ami negatívan hat a magyarság társadalmi, gazdasági helyzetére. Sajnos ezt a tendenciát erősítették az elmúlt évtizedek elvándorlási hullámai, amely a 90-es évek elején dúló balkáni háború, majd a 99-es NATO-bombázás miatt indult el.⁴

² Paulik, 2011

³ Diplomás pályakövetés kézikönyv (http://www.felvi.hu/diploman_tul/ebook/!DPR_ebook/dpr_e-book.html)

⁴ Gábrtiy Molnár, 2008

Az elmúlt, háborúkkal teli 20 év, a gazdasági hanyatlás majd stagnálás krízisekkel átszótt időszakában a fiatalok a menni vagy maradni érzés döntéskényszerében találták magukat. A kilencvenes években a lakosság veszélyeztetettsége miatt sokan végleg emigráltak Szerbiából.⁵ A háborút az ország még ki sem heverte, a lakosság csupán reménykedni kezdett a fejlődésben, amikor a NATO csapatai elkezdtek bombázni Szerbiát. Az ezt követő általános elszegényedés, bizonytalanság és kilátástalanság újabb migrációs hullámot indított el. Az elmúlt 10 évben szakértői becslések szerint 40-50 000 magyar ajkú vajdasági lakos hagyta el az országot. Az emigráció célországai többnyire Ausztria, Németország, Svédország, Franciaország, Kanada és Ausztrália voltak.⁶ Míg a 90-es években a külföldi országokban a szakképzetlen vagy szakképzett munkaerőt egyaránt szívesen fogadták, ma sokkal inkább a tehetséges, magasan szakképzett fiataloknak van esélye a leghatékonyabban munkát vállalni. A kivándorlás lehetőségét nagyban befolyásolja a befogadó ország munkaerő-piaci kereslete: főként az informatikai szakemberek, a mérnökök, a programozók, a mikrobiológusok, az orvosok iránt van kereslet külföldön.

Egy 2007-es európai szintű közvélemény-kutatás⁷ adatai szerint az általános orvosi, a műszaki informatikai, a gazdálkodás és menedzsment, valamint a gépészmérnöki szakon gondolják úgy a hallgatók, hogy intézményük külföldön is elismert képzést biztosít számukra. Ezen hallgatók többségének tervei között szerepel, hogy külföldön folytassa tanulmányait, viszont kevésbé jellemző a későbbi külföldi munkavállalásra vonatkozó elképzelés.

Egy 2008-as vizsgálatban az elhelyezkedési esélyükről kérdezve a fiatalokat,⁸ a mintaátlagtól erősen eltért a Szerbiában végzett közgazdászok csoportja. Míg a mérnökök saját meglátásuk szerint bármikor el tudnak helyezkedni megszerzett végzettségükkel, addig a közgazdászok pesszimisták ezzel kapcsolatban. A közgazdászok szerint jelenleg kedvezőtlen helyzetben vannak a nagy konkurencia és az alacsony munkaerő-kereslet miatt. Az elhelyezkedési esélyeiket nagyon rossznak ítélik, gyakorlatilag megfelelő kapcsolati tőke nélkül lehetetlennek tartják a sikeres munkába állást.

Vajdaságban a nyelvtudás (a magyar, szerb, és az angol/német nyelv ismerete) általában a térség multikulturális jellegéből fakadóan elengedhetetlen a boldoguláshoz a munkahelykeresés során. Mivel munkavégzés során többnyire szerbül kell kommunikálni, gyakorlatilag elengedhetetlen feltétel az államnyelv magas szintű ismerete. Munkakereséskor gyakori akadály még a tapasztalat hiánya, ezért gondolják úgy, hogy nehéz pályakezdőként elhelyezkedni. Régebben hátráltató tényezőként jelentkezett a férfiak esetében a katonakötelezettség is, amit szerencsére Szerbiában 2011-ben eltöröltek.

⁵ Barlai - Gábrity Molnár, 2010

⁶ Gábrity Molnár, 2003

⁷ Kiss, 2007

⁸ Molnár, 2008

A frissdiplomás családos fiatalok döntését már párjuk is befolyásolja, hiszen ha legalább egyiküknek van megfelelő állása Szerbiában, akkor a másik inkább alkalmazkodik, és a maradás mellett döntenek. Ha mégis az elvándorlást választják, akkor a Vajdasághoz minél közelebb szeretnének letelepedni, például Dél-Magyarországon. Esetleg kilátogatnának valamely nyugat-európai országba is, de csak meghatározott időre (tapasztalatszerzésre, nyelvtudásuk tökéletesítésére), hogy azután az ott megszerzett tudást Szerbiában kamatoztassák. A migráció indokaként megjelennek olyan motivációk, mint a szakmai tapasztalatszerzés, ismeretbővítés, a nyelvtudás fejlesztése, a látókör bővítése, ötletszerzés. A fiatalok számára konkrét okot az elvándorlásra a biztos megélhetés, a magasabb életszínvonal vagy a szerbiai gazdasági, politikai helyzet drasztikus romlása jelenti.⁹

Ha a legjobban fizetett szakmát keressük,¹⁰ akkora műszaki, gazdasági és informatikai végzettséggel lehet a legjobban keresni és leggyorsabban előrejutni a munkaerőpiacon. A vegyes elhelyezkedési lehetőségeket kínáló pedagóguspálya ugyanakkor nem eléggé megfizetett, tehát ezt a szakterületet érdemes a legkevésbé választani, hiszen még a szerény, de biztos megélhetést sem feltétlenül biztosítja. Az orvosi és jogi pályán sem kiemelkedőek a jövedelmek, nem könnyű a szakmai előrelépés sem, azonban a biztos elhelyezkedési lehetőség és az elfogadható jövedelmek miatt sokak számára mégis vonzóak ezek a szakmák.

Egy 1998–1999-ben végzett mélyinterjú elemzés¹¹ szerint az elcsatolt részekről magyarországi felsőoktatási intézményekbe érkező fiatalok a Magyarországon töltött idő alatt folyamatosan az anyaországbeli lehetőségeket is figyelemmel kísérik, s barátokra, társra találnak, szakmai kapcsolatokra tesznek szert. Legtöbb esetben a döntés meghozatala mögött is személyes motívumok állnak. A szülőföldjükre hazatérők túlnyomó többsége házas, családos, eközben, akik Magyarországon maradtak nagy arányban egyedülállók. Ez utóbbiak inkább a szakmai előmenetelben keresik a boldogulásukat, amíg a hazatérők a családi együttlételet részesítik előnyben. Sokan kötődnek még otthonukhoz, otthoni ismerőseik és rokonaik miatt döntenek az esetleg nehezebb életút mellett.

A magyarországi és külföldi munkavállalást sokan a Szerbiában kínálkozó kevés munkahellyel és az alacsony fizetésekkel magyarázták. A Magyarországon maradók úgy gondolják, hogy a magyarországi diplomával Magyarországon lehet legjobban érvényesülni.

A hazatérő frissdiplomások többsége tanári, hitoktatói vagy teológiai diplomával rendelkezik. Ők jól tudják, hogy az említett szakmákban már a magyarországi közalkalmazotti fizetés is alacsony, s ez Szerbiában még alacsonyabb. Az ő visszatérésük

⁹ Szügyi, 2010

¹⁰ Györgyi, 2010

¹¹ „Az 1998-ban és 1999-ben Magyarországon végzett határon túli magyar fiatalok életpályája” a Márton Áron Szakkollégium Karrierirodájának szervezésével és vezetésével. Kutatásvezetők: Baranyi Emese és Szentannai Ágota.

az erős hivatástudattal magyarázható, habár tudják, hogy a nehezebb életutat választották. A nemzetközi munkaerőpiacon jól konvertálható, magas anyagi körülményeket biztosító diplomával rendelkező fiatalok közül nagyon kevesen térnek vissza szülőföldjükre. A hazatérők döntését a szüleik iránt érzett kötődés és felelősségtudat is befolyásolja, de a „menni vagy maradni” dilemmában leginkább a családi kötelek illetve a már kialakult párkapcsolatok, hosszú távú tervek, házasságok a döntőek.

Egy 2004-es határon túlról származó egyetemisták körében végzett kérdőíves kutatás szerint a vajdasági hallgatók terveit is alapvetően meghatározza az, hogy milyen tudományterületen folytatják tanulmányaikat. A műszaki, informatikai és az orvosi pályára készülők a mintaátlagnál magasabb arányban (kb. 80%) tervezik, hogy a nyugati országokban vagy Magyarországon vállalnak munkát tanulmányaik befejeztével. A gazdasági irányultságú felsőoktatási szakok hallgatóinak 68%-a, természettudományi képzésben résztvevők 60%–a szeretne külföldön dolgozni, de a bölcsész- és társadalomtudományi végzettségű hallgatók is 61%-os arányban tervezik a külföldi munkavállalást.¹²

Egy 2001-es kérdőíves kutatásban¹³ arra a kérdésre, hogy a vajdasági származású egyetemisták esetlegesen milyen okból helyezkednének el Magyarországon, sokan a kedvező munkalehetőségeket említették (47%), s többen a megélhetés, a kereseti lehetőség szempontjait emelték ki. A Szerbiába való esetleges visszatérésük okaként a legtöbben a szüleiket, barátait jelölték meg fő indokként (39%). Huszonkét százalékuk szerint döntésükben szerepet játszana a szeretet, amelyet szűkebb pátriájuk, a Vajdaság iránt éreznek. A további kérdésekre adott válaszok valójában arról árulkodnak, hogy milyen feltételeknek kellene teljesülniük, hogy a visszatérés mellett döntsenek. Az anyagi feltételek javulását a válaszadók 24%–a, a pozitív munkaerő-piaci változásokat 32% tartotta fontosnak. A vajdaságiak közül sokan félnek a munkanélküliségtől, s emellett az otthoni gazdasági helyzet is a kivándorlás mellett szólhat. Döntésükben az is közrejátszhat, hogy egyetemi éveik alatt elszoktak otthonról, szakmai és egyéb kapcsolataikat az anyaországban szereztek.

Az Identitás Kisebbségkutató Műhely 2010 tavaszán egy felmérést¹⁴ végzett a vajdasági magyar egyetemisták és főiskolások körében, amelynek fő témája a migrációs szándék felmérése volt. A megkérdezettek 133 magyarországi egyetemen tanultak, s arra a kérdésre, hogy a tanulmányaik befejezése után várja-e biztos munkahely őket, a hallgatók 22%–a válaszolt igennel. A diploma megszerzése után a megkérdezettek 51%–a tervezte azt, hogy megpróbál szülőföldjén elhelyezkedni, 23 százalék valamelyik vajdasági nagyvárosba akart költözni, s a fennmaradó 26% pedig külföldön szeretett volna munkát találni.

¹² Fodor-Kovai, 2004

¹³ T. Mirmics, 2001

¹⁴ http://www.idkm.org/tanulmanyok/Migracios_szandek1.pdf

A külföldi munka gyakran nem a felsőfokú végzettségnek megfelelő, ennek ellenére sokszor többet keresnek vele, mint azok az otthon maradottak, akik szakterületükön helyezkednek el. A válaszadók főként azért hagynák el a Szerbiát, mert külföldön jobb megélhetést remélnek. A migrációs hajlandóságot nagyban növeli, ha a megkérdezettnek van már külföldön akár ideiglenesen munkát vállaló, vagy kint élő, esetleg tanuló közeli családtagja. Ez a tényező azért fontos, mert ha az egyén nem teljesen ismeretlenbe érkezik, akkor nagyobb a hajlandósága az elvándorlásra.

Diplomahonosítással kapcsolatos nehézségek¹⁵

A Magyarországról hazatérő, diplomájukat honosítani kívánó vajdasági fiataloknak tapasztalniuk kell, hogy a honosítási eljárás drága, bonyolult és hosszadalmas. Számunkra elszomorító, hogy a délvidéki magyar politikusok 20 év alatt sem tudták megoldani ezt a problémát. A közelmúlt pozitív fejleménye, hogy a Szekeres László Alapítvány 2007 óta folyamatos pályázási lehetőséggel¹⁶ lehetőséget teremtett a honosítási eljárás költségeinek megtérítésére.

Szerbiában az egyetemek nagyfokú autonómiával rendelkeznek az alkotmány értelmében, így az egyes egyetemeken különböző feltételekkel zajlik a diplomahonosítás elbírálása. Így történhetett meg az az eset is, hogy egy Magyarországon megszerzett jogi diploma honosítását az újvidéki jogi karon több különbözőzeti vizsga letételéhez kötötték, míg Belgrádban különbözőzeti vizsga nélkül honosították.

A legtöbb esetben 24000 szerb dinár¹⁷ a külföldi alapstúdium elismertetéséhez szükséges egyetemi adminisztratív tevékenységek költsége, azonban többnyire nem ez a legnagyobb kiadás a honosítási eljárás során. Pénzügyi szempontból sokkal nagyobb kiadást jelent a hiteles fordítások beszerzése.¹⁸

Ennek ellenére a 2007 előtti körülményekhez viszonyítva ez az eljárás még mindig egyszerűbb, gyorsabb és olcsóbb. A Belgrádi Egyetemen mindazokkal, akik tanulmányaik folytatása végett kérik a külföldi diploma honosítását, 10000 dináros belépőt fizettetnek, akik viszont munkába állás miatti honosítással fordulnak az egyetemhez, azoknál a szokásos tarifát alkalmazzák. Az alapképzésen szerzett diploma honosítása mindkét intézmény karain egységesen 24 000 dinár, a mesterfokozat, a magisztrátus, vagy speciális stúdium esetében 36 000, a doktori tanulmányok esetében pedig 54 000 dinárba kerül.

¹⁵ http://magyarszo.com/fex.page:2011-03-24_Lehetne_egyszerubb_a_diplomahonositas.xhtml

¹⁶ <http://www.vmmi.org/index.php?ShowObject=palyazat&id=122>

¹⁷ A dinárértéknek megfelelő forintértéket 2,4-es szorzással kaphatjuk meg.

¹⁸ Egyes szakok esetében akár 500 oldalnyi is lehet a lefordítandó dokumentum. (400 - 1000 dinár 1 oldal lefordítása). Az árkülönbség tehát abból származhat, hogy különfélék a külföldi egyetemi karok tantervei, néhol bőséges leírást csatolnak, néhol pedig a lényegre szorítkoznak.

A vajdaságiakat nem tiltják el a fővárosi, vagy más szerbiai egyetemről honosítási kérdésben, de alapvető szabály, hogy elsősorban mindenki a lakhelyéhez legközelebb eső intézményben próbálkozzon a diplomahonosítással. Az Újvidéki Egyetemen hivatalosan 3 hónap a honosítás ügyintézési ideje attól a naptól számítva, amikor minden kért dokumentumot megkapott az intézmény arra kijelölt szakmai bizottsága. A külföldön kiadott egyetemi oklevelet a szakbizottság nyomán az egyetem magas rangú szerveinek is jóvá kell hagyniuk, a hivatalos végzést pedig a rektor írja alá.

MÁSZ – Educatio DPR kutatás

2011-ben a Márton Áron Szakkollégium (továbbiakban: MÁSZ) az Educatio Nonprofit Kft.–vel közösen kérdőíves kutatást végzett a volt MÁSZ-os, azaz anno állami ösztöndíjas, és/vagy a MÁSZ valamelyik épületében lakó hallgatók körében a felsőfokú tanulmányaikat követő időszakra vonatkozóan. A kutatás közvetlen célja egykori hallgatóik diplomás pályakövetése volt, azaz annak vizsgálata, hogy merre jutottak életük során, és mennyire tudták hasznosítani a Magyarországon megszerzett tudást. Az elektronikusan kitölthető kérdőív 5 nagy kérdéscsoportból állt:

1. Tanulmányokra vonatkozó kérdések: befejezett, jelenlegi és tervezett felsőfokú tanulmányok, időtartamuk, ösztöndíjas státusz, külföldi rész képzésen való részvétel.
2. Munkaerőpiaci státusz, munkaviszony.
3. Motivációs és elhelyezkedési kérdések: nyelvtudás (szülőföldi, egyéb nyelvek), elhelyezkedési lehetőségek megítélése, mi szükséges a sikeres elhelyezkedéshez (szülőföldön, Magyarországon, egyéb országokban).
4. Szakkollégium, ösztöndíjak, fejlesztések: MÁSZ-ban lakott-e (felszereltség, szakkollégiumi oktatás), ösztöndíjazás, vélemény a jövőbeni fejlesztési irányokról.
5. Személyes kérdések: statisztikai szempontból jelentősek (nem, születési év, szülőföld, jelenlegi állandó lakhely).

A kiküldött kérdőívekre beérkezett válaszok elemzése nagyban hozzájárul a következő generációk szükségleteinek javításához és ahhoz is, hogy egy jobb támogatási rendszer kerüljön kialakításra, s hogy a Márton Áron Szakkollégiumok a valós hallgatói igényeknek megfelelő további fejlesztéseket tudjanak lebonyolítani.

A vajdasági hallgatók munkaerő-piaci életútja

A visszaküldött 804 kérdőív közül 151-et töltöttek ki vajdasági kollégisták. Életkoruk szerint 24–52 év közöttiek, átlagéletkoruk 29 év volt. A nemek megoszlása szerint a megkérdezettek 55 %-a volt férfi, 45% –a nő.

Végzettségi szakterület szerinti megoszlás

A válaszadók közel egyharmada (31%) még nem fejezte be tanulmányait a kérdőív kitöltésekor. A végzettek közül legtöbben természettudományi és informatikai (19%), bölcsészet- és társadalomtudományi (16%), és műszaki (10%) területen szereztek diplomát (*Lsd. 1. ábra*).

Információ és segítség forrása a munkahelykereséshez

A „Ki(k)től, honnan kapta a legtöbb segítséget a munkahelykereséshez?” kérdésre több lehetséges választ is megjelölhettek a válaszadók. Jelentős része a barátokat, ismerősöket és a különböző hirdetéseket jelölte meg a munkakeresésének forrásaként, de az egyetemi diáktársak és tanárok, valamint a szülők is segítségükre voltak a potenciális munkalehetőségek felkutatásában (*Lsd. 2. ábra*).

Jelenlegi lakhely és munkaerő-piaci státusz

A válaszadók 56%-a tanulmányai befejezése után Magyarországon telepedett le (illetve még nem fejezte be itteni tanulmányait), 39%-a visszatért Szerbiába, és csupán 5%-uk költözött el egyéb külföldi országba. Háromnegyedük aktív munkavállaló, 14%-uk még folytatja tanulmányait, a munkanélküliek aránya csak 5% (*Ld. 3. ábra*).

A sikeres munkahelyszerzés lehetőségének megítélése

A legkedvezőbb munkavállalási célként az egyéb külföldi országokat jelölte meg a válaszadók több mint fele, csak 19%-uk gondolta úgy, hogy kedvezőtlenek az ottani elhelyezkedési lehetőségek, viszont 28%-uk egyáltalán nem tudta megbecsülni saját esélyeit ebben az irányban (*Lsd. 4. ábra*). A magyarországi munkába állás lehetőségét inkább kedvezőtlennek ítélték meg (46%), de ettől nem sokkal marad el az összességében kedvező (41%) megítélés aránya (*Lsd. 5. ábra*). A legborúlátóbbak a szülőföldön való sikeres munkába állással kapcsolatban voltak a válaszadók: csupán 23%-uk tartotta kedvezőnek, míg és 60%-uk kedvezőtlennek a helyzetét (*Lsd. 6. ábra*).

A sikeres elhelyezkedéshez szükséges készségek és kompetenciák

A magyarországi és külföldi munkavállalás esetében a legszükségesebbnek ítélt tényezők a következők: megfelelő iskolai végzettség, nyelvtudás, szakmai felkészültség és személyes kapcsolatok (*Lsd. 7–8. ábra*). A szülőföldi munkavállalás esetén azonban

toronymagasan kiemelkedik a személyes kapcsolatok fontossága (a válaszadók több mint 85%-a jelölte ezt meg meghatározó tényezőként), és csak ezután következik a nyelvtudás (60%) és a keresett szakma választásának fontossága (50%) (*Lsd. 9. ábra*).

Jelenlegi munkavégzés helyszíne végzettségi szakterületek szerint

A természettudományi és informatikai képzési területen végzettek jelentős része (64%) Magyarországon vállalt munkát, csak közel egyharmaduk (32%) tért vissza szülőföldjére dolgozni, a többiek egyéb külföldi országokba költöztek.

Bölcsészet- és társadalomtudományi diplomával rendelkezők esetében jelentősen nagyobb a Szerbiába visszatértek száma (67%), Magyarországot és külföldet arányosan választották a többiek. A műszaki területen tanulók döntő többsége Magyarországon talált munkát (87%), a maradék 13% tért csak vissza szülőföldjére. Az orvos és egészség tudományi, a művészeti, valamint pedagógusképzési területeken tanulók döntő többsége (70%) Magyarországon vállalt munkát. Az agrár képzési terület esetén közel megegyezik a hazatérők és a Magyarországon maradók százalékos aránya.

Az eredmények összevetése a magyarországi hallgatók adataival¹⁹

Reprezentatívabb eredmények elérése érdekében a korábbi szakterületeket **reál** (műszaki, természettudományi, informatikai, gazdaságtudományi képzések) és **humán** (bölsészet és társadalomtudományi, orvosi és egészségügyi képzések, pedagógusképzés, művészet) csoportokba soroltam és ennek megfelelően végeztem el az összehasonlítást a magyarországi és vajdasági hallgatók között.

Információ és segítség forrása a munkahelykereséshez

A magyarországi hallgatóknál a diploma után a megfelelő munkahely megtalálása többnyire álláshirdetés (36%), vagy a munkáltató közvetlenebb megkeresése (jellemzően az önéletrajz elküldése, 17%) révén valósult meg. A személyes ismeretségek is nagy szerepet játszottak a sikeres elhelyezkedésnél, a frissdiplomások egyötödét ez segítette a sikeres munkavállaláshoz.

Jelenlegi munkavégzés helyszíne végzettségi szakterületek szerint

A megkeresés időpontjában a végzettek 6 százaléka dolgozott külföldön. Ez az arány egészen 9,1 százalékos az orvos- és egészség tudományi diplomások körében. Azonban az átlagnál jóval csekélyebb a pedagógus- és a jogi pályák esetén (*Lsd. 10. ábra*). Humán-reál szakterületi bontásban vizsgálva sem változik a 6%-os külföldi munkavállalási arány.

¹⁹ Veroszta, 2011

A külföldi munkavállalók aránya átlagon aluli a pedagógusi, a jogi– igazgatási, és a társadalomtudományi területeken, azonban átlagon felüli a művészeti, műszaki, orvosi–egészségtudományi és informatikai végzettséggel rendelkezők esetében. A tanulmányok utáni külföldi munkavállalás az esetek egyharmadában egyáltalán nem a diploma szakterületéhez kapcsolódó szakmai munka. Különösen így van ez a társadalom- vagy a bölcsészettudomány területén – a közülük külföldön munkát vállalók gyakrabban végeznek olyan munkát, amely nem illeszkedik végzettségükhöz.

A vajdasági hallgatók esetében szembetűnő a szülőföldre visszatérők aránya a humán tudományterületen végzettek körében (44%) (*Lsd. 11. ábra*). A reál szakterületen végzettek körében jóval magasabb a Magyarországon maradók száma (71%) (*Lsd. 12. ábra*).

Munkaerő-piaci státusz, munkanélküliség

A magyarországi származású válaszadók közel 80%-a jelenleg aktív munkavállaló, 9%-uk még folytatja felsőfokú tanulmányait, 7,5%-uk munkanélküli (*Lsd. 13. ábra*). Képzési területi bontásban a művészeti, az agrár és a társadalomtudományi képzési területeken végzettek köre mutatja a legmagasabb, 10% fölötti munkanélküliségi rátát. A legkisebb arányban az informatika, gazdaságtudomány, jogi és igazgatási, valamint az orvos- és egészségügyi területek végzettjei jeleztek vissza munkanélküliségről (*Lsd. 14. ábra*).

Összefoglalás

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a vajdasági fiatalok reálisan látják munkaerő-piaci helyzetüket annak nehézségeivel és buktatóival együtt. Vannak célkitűzéseik, elképzeléseik a jövőre nézve, van bennük vállalkozói hajlam, ugyanakkor tisztában vannak a kockázatvállalás és a mobilitás fontosságával. A kedvező munkalehetőségekért a vajdasági frissdiplomások hajlandóak a továbbképzésre, átképzésre, megvan bennük a képzés minősége iránti igény.

A korábbi kutatások alapján Szerbiában a munkakeresés során egyaránt előnyt jelent az államnyelv (és egyéb nyelvek) magas szintű ismerete, továbbá a munkatapasztalat, a versenyképes szakképzés, megfelelő szaktudás. A 2011-es Educatio–MÁSZ kérdőíves kutatás alapján azonban a szülőföldi munkavállalás esetén egyértelműen a személyes kapcsolatok a legfontosabb (85%), és csak ezután következik a nyelvtudás (60%) és a keresett szakma választásának fontossága (50%).

A szülőföldre való visszatérés okai közt szerepel az erős kötődés a családhoz, a barátokhoz és magához a szülőföldhöz. A hazatérő frissdiplomások többsége pedagógus illetve bölcsészeti/társadalomtudományi diplomával rendelkezik, és belátja, hogy az említett szakterületeken a magyarországi közalkalmazotti státusban is alacsony a

fizetés. Emellett, az erős hivatástudat is jelentős szerepet játszhat a visszatérésükben, habár tudják, hogy így nehezebb életutat választanak. A nemzetközi munkaerőpiacon jól konvertálható, magas anyagi körülményeket biztosító diplomával rendelkező fiatalok közül nagyon kevesen térnek vissza szülőföldjükre. Migráció esetén a célország elsősorban Magyarország, a közelség, valamint a nyelvi és kulturális hasonlóság miatt. Az elvándorlási hajlamot a szerbiai gazdasági és politikai helyzet romlása erősítheti.

A magyarországi és külföldi munkavállalás esetében a legszükségesebbnek ítélt tényezők a következők: megfelelő iskolai végzettség, nyelvtudás, szakmai felkészültség és személyes kapcsolatok. Az átlagos munkaerő-piaci helyzetű műszaki, gazdasági és informatikai szakmák tűnnek a legkedvezőbbeknek jövedelem és előrejutási lehetőségek területén. A vegyes elhelyezkedési lehetőségeket kínáló pedagóguspálya ugyanakkor nem eléggé megfizetett, ezt a szakterületet érdemes a legkevésbé választani, hiszen még a szerény, de biztos megélhetést sem feltétlenül biztosítja. Orvosi és jogi pályán a jövedelmek nem kiemelkedőek, a szakmai karrier sem könnyű, azonban a biztos elhelyezkedési lehetőség és az elfogadható jövedelmek miatt sokak számára mégis vonzóak ezek a szakmák.

A vajdasági és a magyarországi hallgatók esetében is és a bölcsész-társadalomtudományi diplomával rendelkezők körében volt átlagon aluli a külföldi munkavállalók aránya, míg átlagon felüli a művészeti, műszaki, orvosi-egészségtudományi és informatikai területeken végzettek között. A tanulmányok utáni külföldi munkavállalás az esetek egy részében egyáltalán nem a diploma szakterületéhez kapcsolódott. Különösen így van ez a bölcsészeti-társadalomtudományi területen: a közülük külföldön munkát vállalók gyakrabban végeznek olyan munkát, amely nem illeszkedik végzettségükhöz. Általánosságban megállapítható, hogy a migrációs hajlandóságot nagyban növeli, ha az egyénnek már van külföldön akár ideiglenesen munkát vállaló, vagy kint élő, esetleg tanuló közeli családtagja, mert ha az egyén nem teljesen ismeretlenbe érkezik, akkor hajlandóbb az elvándorlásra.

Irodalomjegyzék

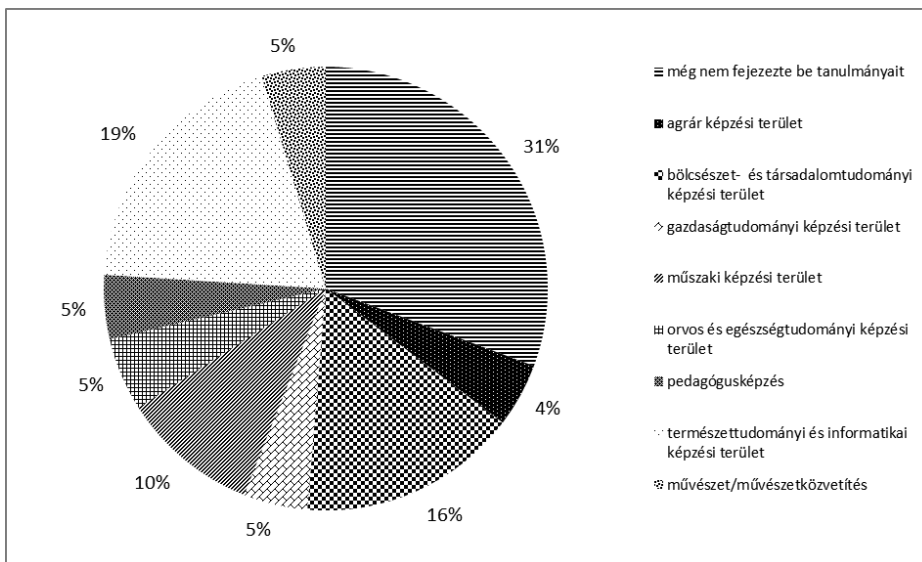
- BARLAI – GÁBRITY, 2010* Barlai Jenő – Gábrity Molnár Irén (szerk.): *Hazaérsz–Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban*. Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka 2008.
- FÁBRI, 2001* Fábri István: *Kisebbségi lét és érvényesülés – A magyar lakosság munkaerő-piaci kihívásai a Kárpát-medencében*. Lucidus kiadó, Budapest 2001.
- FODOR–KOVAI, 2004* Fodor Szabolcs – Kovai Melinda: *Magyarországon tanuló határon túli magyar fiatalok hazatérési és letelepedési tervei, motivációi, stratégiái*. 2004. (<http://kataszter.martonaron.hu/docs/doc10.doc>) [Letöltés ideje: 2012.08.01.]
- GÁBRITY, 2003* Gábrity Molnár Irén: *A kisebbségi lét és érvényesülés* In: Fábri István (szerk.): *A magyar lakosság munkaerő-piaci kihívásai a Kárpát-medencében*. Lucidus Kiadó, Budapest 2003.
- GÁBRITY, 2008* Gábrity Molnár Irén: *A bolognai folyamat Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján*. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2008.
- GYÖRGYI, 2010* Györgyi Zoltán: *Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák*. In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest 2010.
- Identitás Kisebbségkutató Műhely, 2010* Identitás Kisebbségkutató Műhely (2010): *Migrációs szándék a vajdasági magyar egyetemisták körében* (http://www.idkm.org/tanulmanyok/Migracios_szandek1.pdf) [Letöltés ideje: 2012.08.15.]
- KISS, 2007* Kiss Paszkál: *Pillanatfelvételek a nemzetközi mobilitásról*. In: Fábri György (szerk.): *Felsőoktatási Műhely – „A magyar Bologna”*. Educatio–Országos Felsőoktatási Információs Központ, Budapest 2007.

- MOLNÁR, 2008 Molnár Csaba: *Érvényesülés, karrierépítés - hazatérés Hallgatói döntéshelyzetek*. In: Szarka László – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek I. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Balassi Intézet, Budapest 2008.
- PAULIK, 2011 Paulik Gabriella (szerk): *Diplomás pályakövetés a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest 2011.
- SZÜGYI, 2010 Szügyi Éva: *A vajdasági fiatalok kar- és szakválasztását befolyásoló tényezők szerbiai/magyarországi diplomások és hallgatók körében*. In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig*. Balassi Intézet, Budapest 2010.
- T. MÍRNICS, 2001 T. Mírnics Zsuzsanna: *A Vajdaságban és Magyarországon tanuló vajdasági egyetemi hallgatók életkilátásai és migrációs szándékai*. In: Gábrity Molnár Irén – T. Mírnics Zsuzsanna: *Fészekhagyó Vajdaságiak*. MTT Könyvtár, Szabadka 2001.
- VEROSZTA, 2012 Veroszta Zsuzsanna: *Frissdiplomások 2011 Kutatási zárótanulmány*. Educatio, Budapest 2012.
- <http://www.vmmi.org/index.php?ShowObject=palyazat&id=122>
- http://www.felvi.hu/diploman_tul/ebook/!DPR_ebook/dpr_e-book.html [Letöltés ideje: 2012.09.01.]
- http://magyarszo.com/fex.page:2011-03-24_Lehetne_egyszerubb_a_diplomahonositas.xhtml

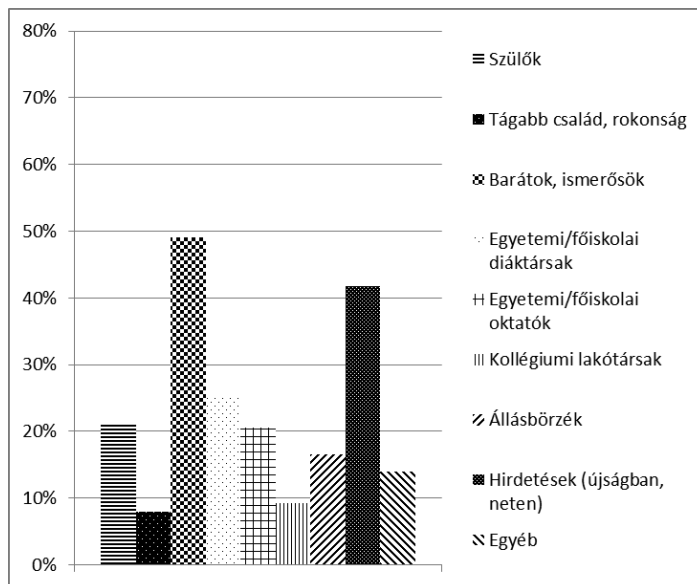
RAFFAI, Zsolt**The employment of young Hungarians from Vojvodina graduated in Hungary**

This paper analyses the career-finding strategies of young Hungarians from Vojvodina who graduated in Hungary. The study examines personal motivations and the main factors that affected the career related decisions. The author uses data from the online graduate career tracking survey of Educatio – MÁSZ (2011) and other surveys in order to compare the career paths of the Hungarian students from Hungary and from Serbia. Most of the Hungarian graduates have realistic expectations about their later status and possibilities on the labour market. In their opinion the most important factors of finding an appropriate job in Serbia are the following: perfect knowledge of the Serbian language and the jargon of the certain workplace, previous work experience and competence for the current work. On the one hand they often identify personal relationships as top priority in the process of successful job application in Serbia. On the other hand, they think that graduating at a reputable university and high level English language skills have greater effects on finding a job in Hungary or in any other EU country, than in Serbia.

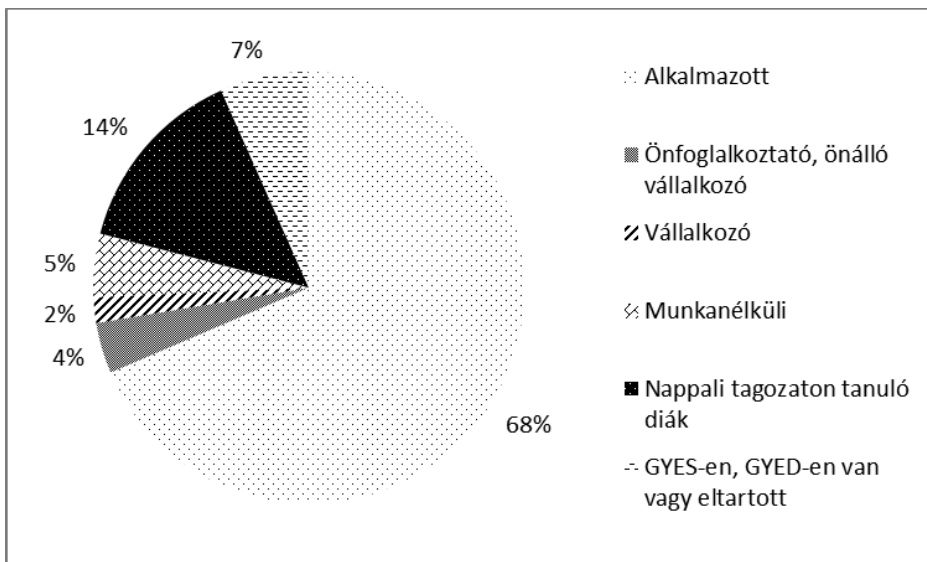
Mellékletek



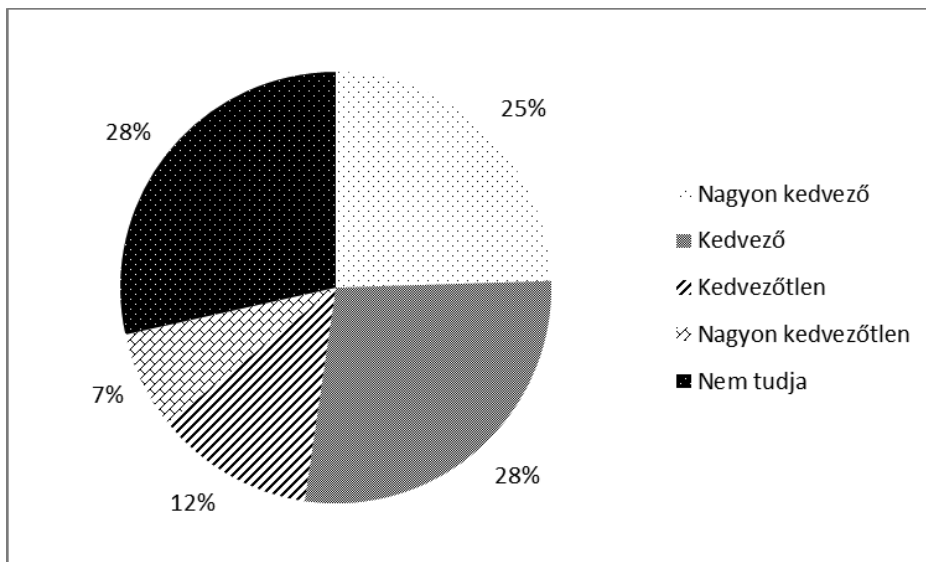
1. ábra: a kérdőívet kitöltők végzettségi szakterület szerinti megoszlása



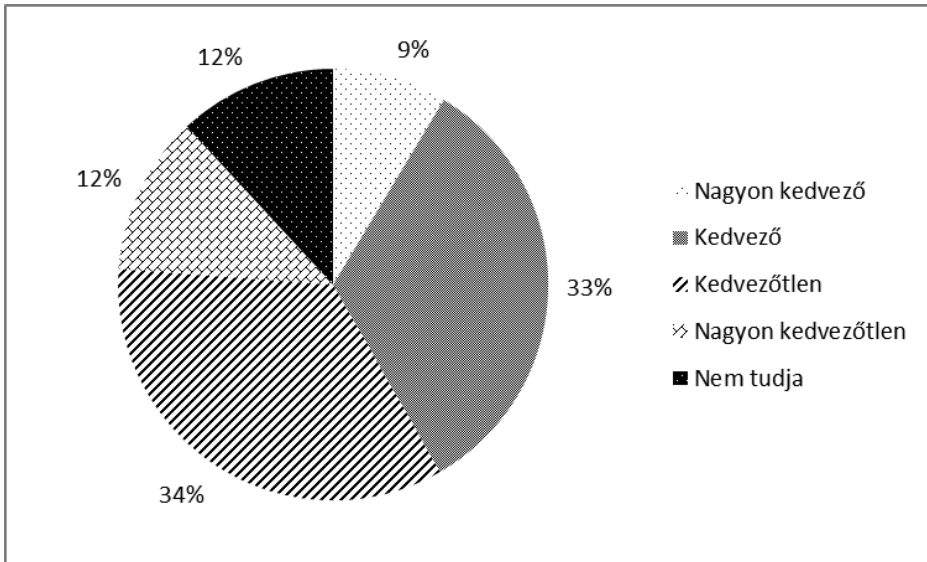
2. ábra: a munkahelykeresés hez kapott segítség forrása



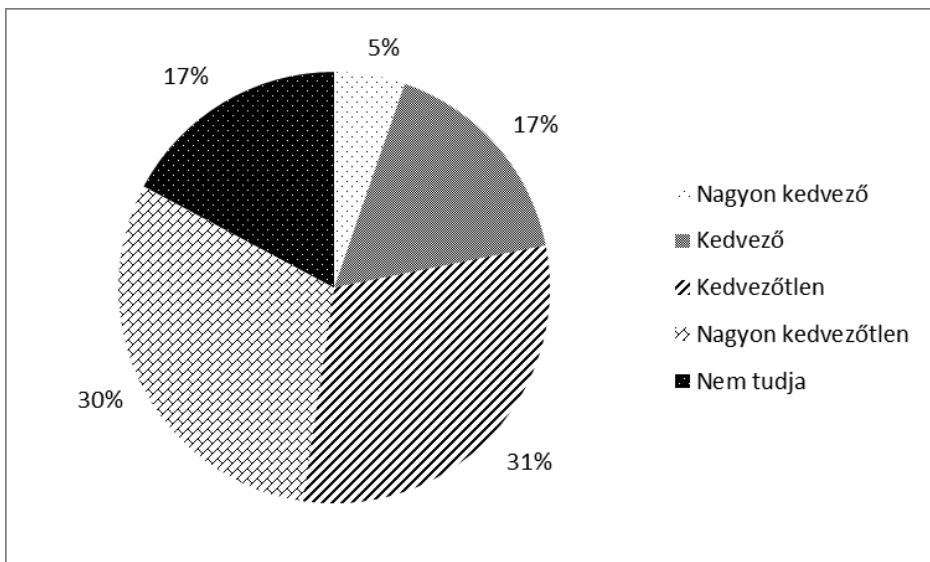
3. ábra a kérdőívet kitöltő vajdasági hallgatók munkaerőpiaci státusza



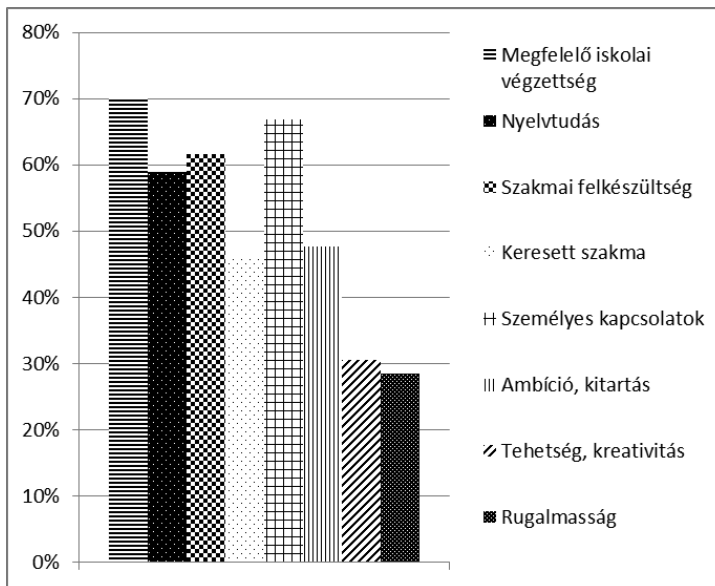
4. ábra: elhelyezkedési lehetőségek megítélése egyéb országokban



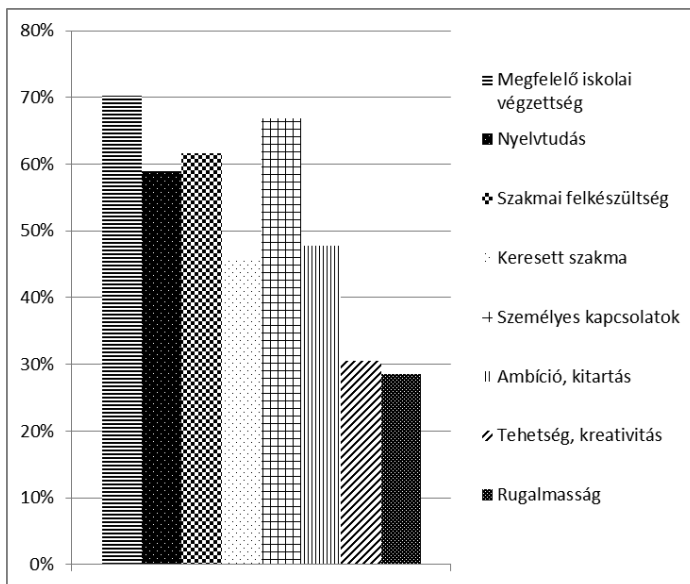
5. ábra: elhelyezkedési lehetőségek megítélése Magyarországon



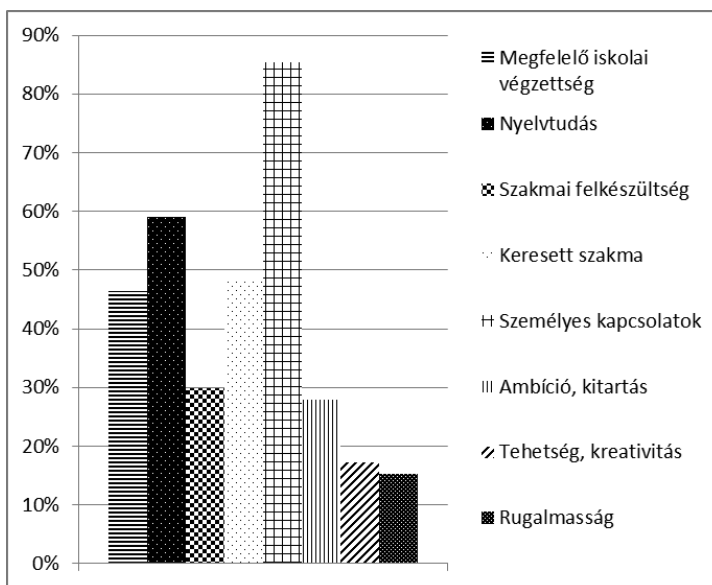
6. ábra: elhelyezkedési lehetőségek megítélése a szülőföldön



7. ábra: a magyarországi elhelyezkedéshez szükséges készségek, kompetenciák



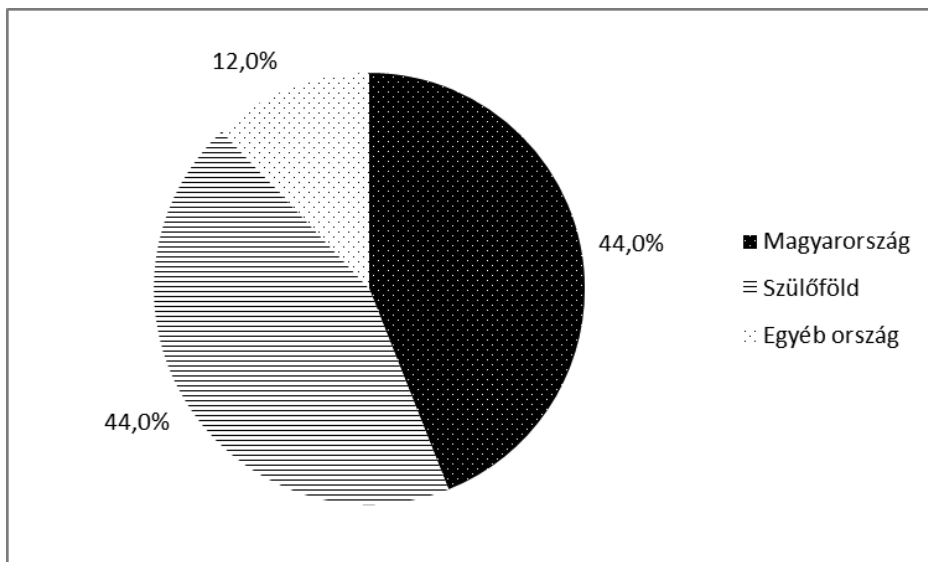
8. ábra: az egyéb országokban való elhelyezkedéshez szükséges készségek, kompetenciák



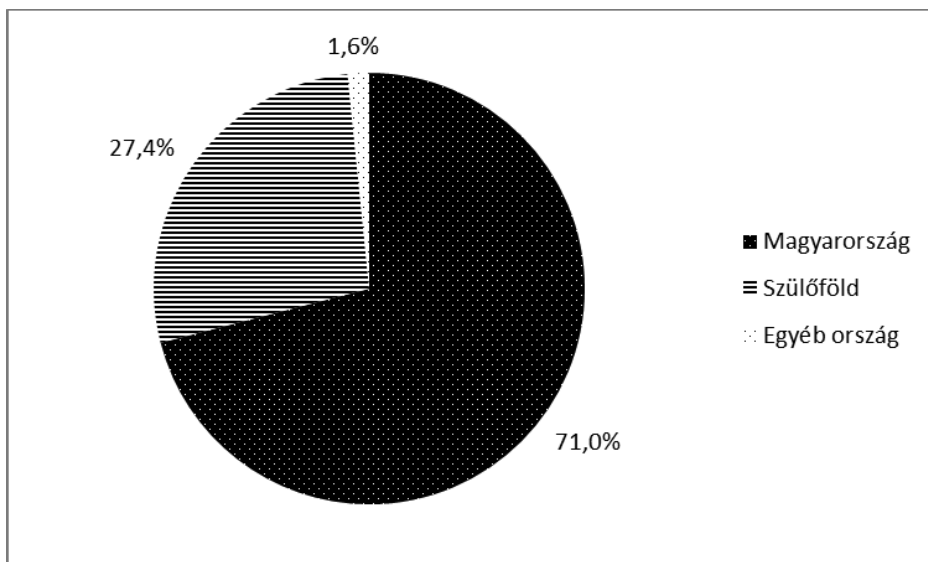
9. ábra: a szülőföldi elhelyezkedéshez szükséges készségek, kompetenciák



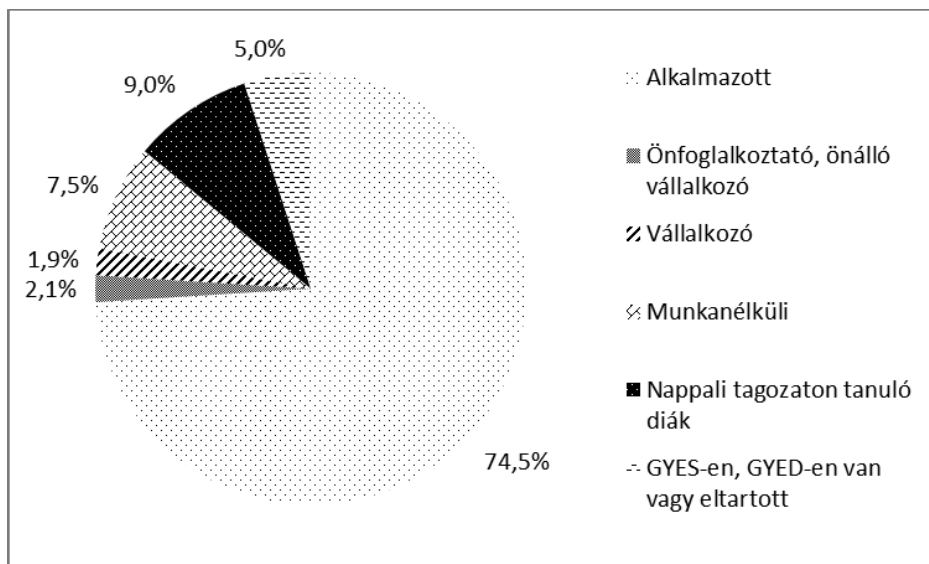
10. ábra: külföldi munkavállalók aránya a magyarországi hallgatók körében
(Forrás: Veroszta Zsuzsanna: Frissdiplomások 2011 Kutatási zárótanulmány)



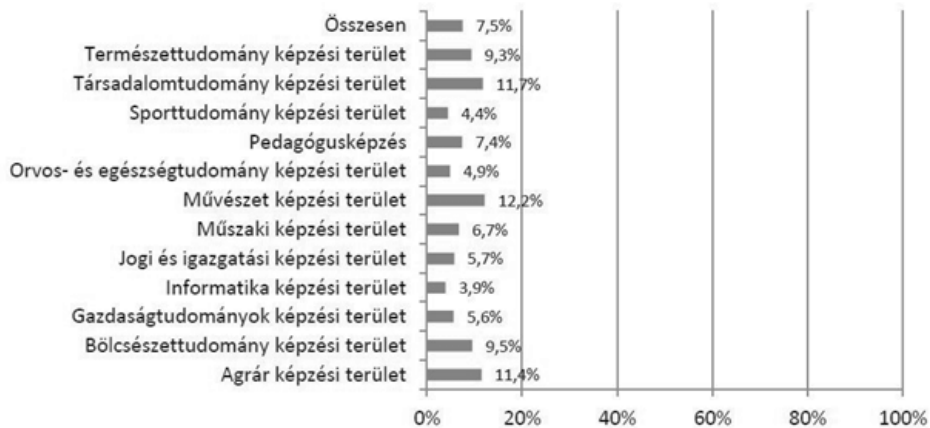
11. ábra: a vajdasági származású humán tudományterületen végzett hallgatók jelenlegi munkavállalási helyszíne



12. ábra: a vajdasági származású reál tudományterületen végzett hallgatók jelenlegi munkavállalási helyszíne



13. ábra: a magyarországi válaszadók munkaerőpiaci státusza



14. ábra: munkanélküliségi ráta az egyes szakterületeken belül magyarországi hallgatóknál (Forrás: Veroszta Zsuzsanna: Frissdiplomások 2011 Kutatási zárótanulmány)

Rózsa Rita

Az uniós források szerepe a vajdasági szakképzésben¹

Bevezető

Szerbia határ menti régiói 2007–2013 között kapcsolódhattak be az IPA pályázatok valamely részébe. Ez lehetőséget biztosított arra, hogy egy négypartneres, határon átvívelő pályázat megvalósulását és gyakorlati hasznosulását bemutassam. Terepmunkám során a dokumentumelemzés és a mélyinterjúk módszertanát alkalmaztam. Kutatásaimat Magyarokánizsán és Kecskeméten végeztem. Ezeken a településeken 2012. május–július között 3–3 olyan hallgatóval készítettem interjút és mutattam be egyéni életpályájukat, akik elvégezték a panziós, falusi vendéglátó kurzust. Ezen kívül a tanfolyam felelőseivel, és a két intézményvezetővel készített interjú a határ menti együttműködések gyakorlatát mutatja be. Tanulmányomban a vajdasági szakképzés jelenlegi helyzetét szeretném szemléltetni.

A szerbiai állapotok

A 2000-es éveket követően, a politikai helyzet változásának köszönhetően, a szakképzés és felnőttképzés területei is új irányt vettek Szerbiában. A felnőttképzés, szakképzés területért itt a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat a felelős állami intézmény. Hasznossága megkérdőjelezhető, ha nem tud sem jelentős szociális, sem gazdasági hatást gyakorolni, vagyis ha a képzési programok nem valós szükségleteken alapulnak. A legtöbb intézmény szervezetlen, tevékenységüket az állam olyan jövedelemforrásnak tekinti, amelyekre különböző adókat lehet kiszabni. Más intézmények is tevékenykednek különböző intenzitással a felnőttképzésben: munkás- és szabadegyetemek, művelődési központok, a vállalatok oktatási részlegei, magán intézmények, teleházak, tudományos és szakmai intézmények, szakmai társulások, idősök társadalmi gondoskodásával foglalkozó intézmények, egyházak, helyi és globális médiák, múzeumok, könyvtárak, olvasótermek, sőt részt vehetnek a felnőttképzésben mozik, képtárak, rekreációs központok, büntető- és javítóintézetek is.

A felnőttképzéssel kapcsolatos szabályozás legfontosabb dokumentuma² *A Felnőttoktatás stratégiai fejlesztése Szerbiában* című határozat, amelyet a szerb kormány 2006. december 28-án fogadott el. Ebben a 17 oldalas anyagban

¹ Szeretném megköszönni tutoromnak, Dr. Gábrity Molnár Irénnek a tanulmány megírásához nyújtott segítségét!

² Egyéb oktatással kapcsolatos törvények: Törvény az Oktatás és Nevelés Alapjairól (2003/04); Törvény a Középszintű Oktatásról (2003 és 2005); és Törvény a Felsőfokú Oktatásról (2005).

meghatározták az oktatási forma körüli tennivalókat, és összehangolták az Európai Unió által meghatározott elvekkel, amelyek szerint összeegyeztethető a felnőttoktatás az emberi erőforrás társadalmi és gazdasági fejleszthetőségével. A felnőttoktatást a 18. életévüket betöltött, aktív hallgatói jogvisztonnal nem rendelkező személyekre vonatkoztatják. Leginkább két területre irányul: a szakképzésre és az alapvető kompetenciák elsajátítására. A szakképzés akár az első szakma megszerzése vagy az elhibázott képzésből eredő pályakorrekció, át- illetve továbbképzés is lehet.

A kormányhatározat az oktatás következő formáit ismeri el: formális oktatás, nem formális oktatás, általános vagy szakoktatás, iniciális oktatás, folyamatos oktatás, rendes vagy rendkívüli oktatás. A törvénytervben 4 alapvető cél került meghatározásra: Szükség van a szociális partnerek részvételére az adott program során, a feladatok megosztására kell törekedni, valamint megfelelő modellek kidolgozására van szükség az információ áramlása és az anyagiak terén. A következő cél a minisztériumok feladatainak meghatározása, amihez szükség van az Oktatási, Munkaügyi, foglalkoztatási, szociálpolitikai és Pénzügyi Minisztérium szoros együttműködésére. A harmadikként a hozzáférhetőség kérdését tárgyalja a dokumentum, azaz hogyan kell megszervezni a felnőttek alapképzésének, szakképzésének és továbbképzésének lehetőségét. Végül negyedikként a minőség ellenőrzésére és a felnőttképzési kapacitások növelésére kell hangsúlyt fektetni³.

Jelenleg a felnőttképzési törvény elfogadása van folyamatban, amely várhatóan elismeri nemcsak az iskolarendszerű, de az iskolarendszeren kívüli képzést is. Azt, hogy hogyan fogják felvenni a versenyt a szakiskolákkal, még nem lehet tudni

„Vajdaságban a frissen végzett középiskolásoknak nehéz elhelyezkedni, a gimnázium pedig inkább csak a továbbtanulásnál jelent előnyt, hiszen gimnáziumi végzettséggel nehezebb munkát találni, mint szakközépiskolai diplomával. A továbbtanulásnak is csak akkor van értelme, ha javulnak vele a munkaerő-piaci esélyek. A fiatalok véleménye megoszlik abban a kérdésben, hogy mi az elsődleges a karrierépítéshez: a presztízsszakmákkal rendelkezők a diplomázás után azonnal munkába állnának, hogy gyakorlatot szerezve a munkaerő-piacon bizonyítsanak, és egyéb képességfejlesztő lehetőségeket találjanak. A munkavállalás szempontjából hátrányos helyzetben levők nem értenek egyet azzal, hogy nincs értelme az egyetemi továbbképzésnek, vagy az átképzésnek, vagy hogy a korábbi karrierbeindulási lehetőség miatt mielőbb munkába kell állni.” (Gábrity Molnár, 2008/a: 135)

Szerb-magyar kapcsolatfelvétel

A kilencvenes évek elején, a rendszerváltást követően Magyarországon 1,5 millió ember került az utcára a gazdasági szerkezet változása miatt. Ennek orvoslására kanadai és ír mintára létrehoztak egy felnőttképzési hálózatot. Az összesen kilenc magyarországi városban megalakult központok⁴ fő feladata a gazdaság igényeinek megfelelő képzések (átképzések, meglévő ismeretek frissítése) megszervezése a 2-3 megyényi területen, szorosan együttműködve a munkaügyi központokkal. Mindegyik központ rendelkezik tanműhellyel és a képzések lebonyolításához szükséges eszközökkel, gépekkel, valamint megfelelő humán erőforrással. 2011-ben a kilenc intézményt összevonták, és azok egy országos szervként működnek, Türr István Képző és Kutató Intézet néven.⁵

A képzési központok nemzetközi együttműködésekben is részt vettek, s a 2000-es évek közepétől a határon túli magyarsággal is jó partnerségi kapcsolatot alakítottak ki. A békéscsabai központ 2004-től létrehozott egy Kárpát-medencei szintű együttműködést, ami a Pannon Forrás nevet viseli, s 2008-ban egy egységes Kárpát-medence szintű programot valósítottak meg.

„A székesfehérvári központ részben székelyföldi, részben vajdasági szervezeteknek nyújtott szakmai segítséget, például CNC képzés meghonosításában. ... A miskolci képző központ felvidéki partnerekkel interregionális projektet valósított meg. 2010-től gyakorlatilag megjelent Magyarországon egy olyan európai szociális alapból finanszírozott pályázati konstrukció, amiből Magyarországon tudtunk határon túli partnereket fogadni szakmai tapasztalatcserére. 2008-tól a kecskeméti képző központ bekapcsolódott a határon átnyúló tevékenységbe”⁶ mondta el a kecskeméti intézmény vezetője.

2008 őszén CNC szakoktatóknak szervezett továbbképzés indult Kecskeméten, majd ezt követően a Szülőföld Alap,⁷ támogatásai segítségével az intézmény különböző képzéseket valósított meg a Vajdaságban és Kárpátalján. A felnőttképzési törvény hiánya miatt a magyarországi szabályozásokat vették alapul mindkét régióban.

„Kárpátalján felszolgáló, majd pincérképzés, később rádió riporter, média konferanszié képzés valósult meg, Magyarkanizsán pedig turisztikai képzés.”⁸

⁴ Miskolcon, Nyíregyházán, Debrecenben, Békéscsabán, Kecskeméten, Pécsen, Szombathelyen, Székesfehérváron és Budapesten

⁵ <http://www.tkki.hu/page.php> (2013. május 14.)

⁶ Interjú 10 (Intézményvezető, Kecskemét)

⁷ Jogutódja 2010-től a Bethlen Gábor Alap.

⁸ Interjú 10 (Intézményvezető, Kecskemét)

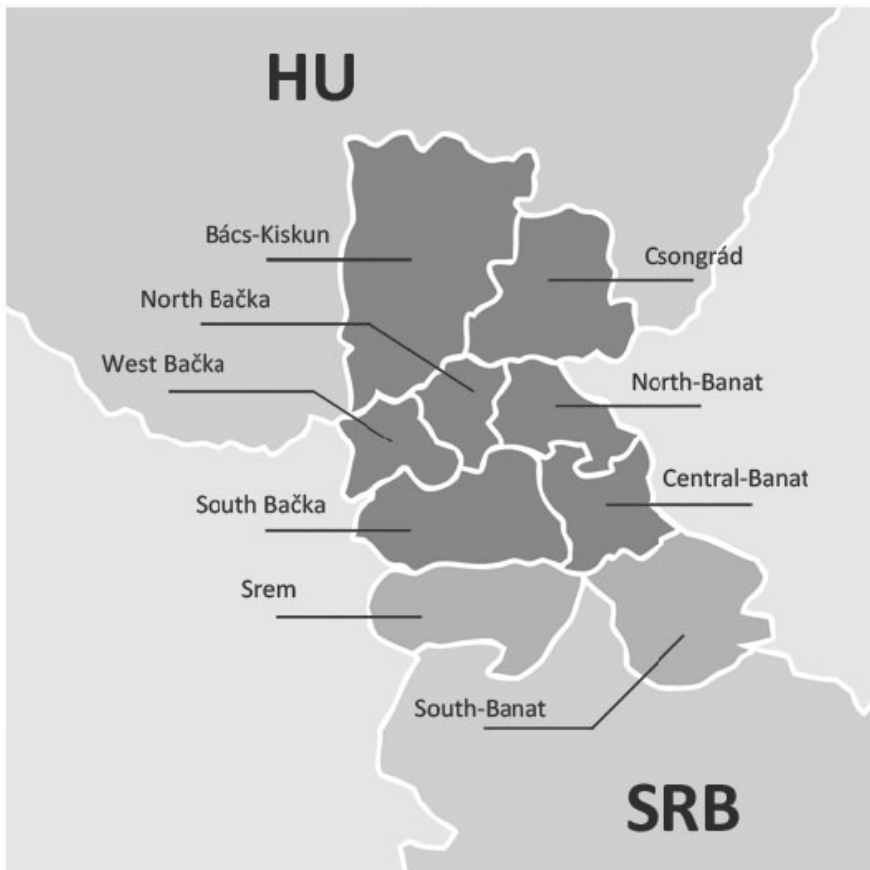
Ezek a képzések valósultak meg a szerbiai magyarlakta területeken, mielőtt kiírták volna az első magyar-szerb IPA pályázatot, amelynek keretében megkezdődött az együttműködés a határon túli partnerintézményekkel.

A határ menti együttműködések kialakulása

Szerbia 2007. november 7-én parafálta a SAA tervezetét, melynek aláírása a következő év áprilisában történt meg. A programban több kritériumnak is meg kellett felelni: politikai kritériumoknak, ezen belül többek között a demokratikus intézményrendszer megszilárdítása, az államigazgatás, az önkormányzatok fejlesztése és a diszkrimináció elleni harc bírt kiemelkedő jelentőséggel. Hasonlóan fontos a gazdasági-társadalmi követelményeknek való megfelelés, amelynek jelentős eleme a foglalkoztatás kiterjesztése, a munkaerőpiachoz való hozzáférés és az oktatás összehangolása volt a gazdasági igényekkel. Hasonlóan fontos az európai sztenderdekhez való közelítés prioritása, amelynek lényeges elemei a SAA általi előnyök kihasználása és a felkészülés az integrációs folyamatokra. Az IPA második komponense a CBC programban való részvétel. Az Európai Bizottság 2008. március 25-én fogadta el a 2007–2013 közötti időszakra vonatkozó Magyarország-Szerbia IPA Határon Átnyúló Együttműködési Programot.⁹ A támogatás célja, hogy Magyarország és a lehetséges tagjelölt országok, mint például Szerbia hozzájussanak olyan Európai Uniós forrásokhoz, amelyek e program nélkül elérhetetlenek lennének.

A projekt az IPA Határon Átnyúló Együttműködési Program berkein belül valósulhatott meg, és mivel Szerbia még nem tagja az Európai Uniónak, ezért csupán a korábban említett két pontot használhatja fel a támogatásból. Fontos kiemelni, hogy a programterületbe a következő részek tartoznak, Magyarország területéről.

⁹ Pámer, 2011



1. térkép: Programterület

Forrás: <http://www.hu-srb-ipa.com/hu/programterulet> (letöltés ideje 2012.09.05)

Csongrád és Bács-Kiskun megye, Szerbia területéről pedig Nyugat-Bácska, Észak-Bácska, Észak-Bánát, Dél-Bácska és Közép-Bánát. Ehhez tartozik még két kapcsolódó terület, Dél-Bánát és Szerémség (Ld. az 1. térképet).

IPA pályázat

Magyarkanizsán, a több évtizede működő Cnesa Oktatási és Művelődési Intézmény kezdőként vágott bele 2010-ben az első IPA pályázati részvételbe. A Cnesa OMI azzal

a céllal jött létre még 1958-ban, hogy a felnőttképzést intézményes keretek közé terelje. Képzéseik között vannak nyelvtanfolyamok és más szaktanfolyamok egyaránt.

„Gyakorlatilag az van, hogy szakmai képzést, amihez gyakorlati terekre lenne szükség, azt nem tudjuk megcsinálni, vagyis nem önállóan, hanem együttműködve. Például fodrász tanfolyamra nekünk nincs fodrászműhelyünk, a hallgatóink az elméleti tudást megszerezték itt, és a fodrászokhoz mentek ki gyakorlatra.”¹⁰ emelte ki a magyarkanizsai intézmény vezetője.

Az intézmények és a munkaerőpiac szereplői közötti kommunikáció egyelőre hiányos. Léteznek ugyan munkabörzék,¹¹ viszont többnyire eredménytelenül zajlanak le. (Hiányosság pl., hogy a képzőintézményekben kis képzéseket nem lehet megcsinálni.) A Cnesa igyekszik messzebbre tekinteni és a regionális igényeket is figyelembe venni. Az első határon átnyúló pályázat, amiben részt vettek az INTERREG 3A pályázat volt, amely eszközbeszerzésre irányuló projekt volt, és a röszkei Önkormányzattal együtt valósították meg.

„Maga a pályázó az önkormányzat volt, de a teljes projekt itt valósult meg, tehát az eszközbeszerzés és az eszközök hasznosítása is itt valósult meg, gyakorlatilag mi voltunk az ötletadók, egy pesti cég írta a pályázatot Röszkével. Úgy indult az egész, hogy minket hívtak meg tárgyaló partnernek, és aztán mikor a pályázatírás folyamatába léptek, akkor a pályázatíró azt mondta, hogy jobb lenne, ha önkormányzat, önkormányzattal pályázna és nem egy önkormányzat egy szervezettel, és e miatt a projektet átvette az önkormányzat.”¹²

A második határon átnyúló projekt az IPA pályázat, amelyben a helyi önkormányzat biztosította a kellő önrészt. Többször tett látogatást a vajdasági delegáció Kecskeméten, a munkaügyi titkárság, munkaügyi szervezet munkatársai, gazdasági és oktatási titkárság munkatársai részvételével.

„...A delegációk látogatása egy jogi munkacsoport volt, mely a szerbiai felnőttképzés előmozdítását tűzte ki célul és ebben komoly lépéseket tudunk tenni.”¹³

Két konferencia, négy munkatalálkozó, valamint tizenkét fejlesztési műhely megrendezésére került sor a projekt ideje alatt. A nyitó konferencia 2010. augusztus 13-án zajlott le a kecskeméti helyszínen, a „Jó szomszédok szövetsége és tapasztalataink megosztása” címmel. A partnerek képviselői egyenként ismertették a három megrendezésre került képzést, a „Képzők képzése” tanár továbbképzést, az ökológiai gazdálkodásképzést és a hotelasszisztens képzést egyaránt.

¹⁰ Interjú 8 (Intézményvezető, Magyarkanizsa)

¹¹ Míg a vajdasági magyarok a munkabörze, az anyaországiak az állásbörze szót használják (a szerk. megjegyzése)

¹² Interjú 8 (Intézményvezető, Magyarkanizsa)

¹³ Interjú 10 (Intézményvezető, Kecskemét)

A 2010. december 13-án megrendezett konferencia, amely „*Afoglalkoztatáspolitikai és a felnőttképzés összefüggései a Vajdaság Autonóm Tartomány és a Dél-alföldi Régió szakmapolitikai együttműködésben*” címet viselte, azt tűzte ki célul, hogy megvizsgálja a két ország felnőttképzésére vonatkozó hatályos jogszabályokat, közös pontokat keressen. A konferencián részt vettek Bács-Kiskun megyei és a vajdasági képviselők. A konferencia tervei között szerepelt az is, hogy a vajdaságiak megismerjék a magyarországi program jó gyakorlatait. A kimeneti követelmények, és a bizonyítványok kiállításával, valamint az Európai Unió belüli elismertetésével is foglalkozniuk kellett a megjelenteknek.

Ennek eredményeképpen a felek kölcsönösen megállapodtak egy olyan együttműködési terv kidolgozásában, amely elősegítené a gazdaság és a munkaerőpiac összehangolását az oktatás és szakképzés tekintetében. Többszintű együttműködési rendszer valósuljon meg, mely érintené a minisztériumokat, a regionális szinteket és helyi szinten is megépülő központok közötti kapcsolattartást és a közös felmérések készítését, a jó gyakorlatok átadását, a vizsgáztatási rendszerek megismertetését, a gazdasági és piaci szereplők tekintetében egyaránt. A vajdasági szintű intézmény létrehozásáig a kecskeméti központ kihelyezett tagozatai működhetnének, amelyekben vajdasági munkatársak látnák el a feladatokat, ezáltal elsajátítva az újonnan kialakult munkaköröket. A vizsgázás feltételei megegyeznének a Magyarországon bevált módszerekkel, időpontokkal. A közös pályázati források kiaknázása is nagyban elősegíthetné a terület fejlődését, és a pályázati pénzekhez való hozzáférés új lehetőségeket nyitna a tanfolyamszervezés, és tanfolyamok elérhetősége tekintetében.¹⁴

A 16 hónapos projekt időtartama alatt kiemelten kezelték a halmozottan hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségének növelését, s ennek elősegítése érdekében két intézkedés történt: elsőként pályaorientációs képzést hoztak létre, majd a tanulás elsajátításának módjai következtek, amellyel nagyban csökkenteni kívánták a gyakran előforduló lemorzsolódást a résztvevők között. A projekt céljaiban kiemelendő, hogy a munkaerőpiac igényeinek kielégítésére kihasználnák a szak- és felnőttképzés kapcsolódási pontjait a hátrányos helyzetűek számára. A rövid távú célok tehát a tanfolyamok és a csereprogramok megvalósulása, a hosszú távú cél az öt munkaállomással bővülő számítógépterem létrehozása Magyarokán, s egy-egy tankert megépítése Szabadkán és Baján. Továbbá a képzési felszerelések bővítése, valamint a magyarokánai létesítmény ECDL, illetve a kecskeméti központ EBC*L vizsga akkreditációjának megszerzése is a tervek között szerepel. A tananyagok elsajátítása és mindkét országban való alkalmazásának elősegítése céljából kétnyelvű modulfüzet készült

¹⁴ Türr István Képző és Kutató Intézet, Kecskeméti Igazgatóság honlapja
<http://www.krkk.hu/?r=150102> (2012.08.20.)

Kézfogás

Az első IPA pályázati kiírás idején a magyarországi Kecskeméti Regionális Képző Központ és a Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Bajai Közoktatási Intézménye és Gyermekotthona partnereket keresett a Vajdaságban, konkrétan a magyarkanizsai Cnesa Oktatási és Művelődési Intézményt, valamint a szabadkai székhelyű Probitas civil szervezetet. Mivel az IPA pályázat lényege, hogy határon átnyúló együttműködések hozzon létre, ezért alakult úgy, hogy két szerbiai és két magyarországi szervezet bonyolította le a pályázatot. A pályázati kiírásban feladatként a képzés/oktatás szerepel, ezért a Cnesában az oktatási prioritást célozták meg. A szakképzés kiválasztásában több szempont játszott szerepet. Panziós képzést már korábban is szervezett az intézmény, másrészt olyan szakembereket szerettek volna képezni, akik több feladat megoldásában is jeleskedhetnek. A hallgatókat a képzés elején tájékoztatták, hogy a tanfolyam egy IPA pályázat során létrejött nyertes projektum.

*„Erről tudtunk, ezt már a legelső alkalommal elmondták nekünk”*¹⁵ mondta el az egyik magyarkanizsai résztvevő. A vajdasági résztvevők előnyként értékelték azt, hogy egy magyarországi intézménnyel közösen szerveződő tanfolyamon vehettek részt.

A projekt címe: *Kézfogás – Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetenciaalapú képzési tevékenységek*. A program négy helyszínen folyt, két magyarországi partner, konkrétan Kecskemét és Baja, valamint két szerbiai partner Magyarkanizsa és Szabadka részvételével. A projekt lebonyolítása során három általános tananyag került kidolgozásra közös erővel, majd ennek végétével három képzési program valósult meg. Kecskemét Magyarkanizsával közösen hotelasszisztens-képzést valósított meg, Baja pedig Szabadkával ökológiai gazdálkodás tanfolyamot indított az érdeklődők számára.

A képzéseket igen nagy érdeklődés kísérte mind a négy településen.¹⁶

A tanfolyamra Magyarkanizsán önéletrajzzal és motivációs levéllel lehetett jelentkezni. A jelentkezők közül Hamet–teszt segítségével szűrték ki azokat, akik nem tudják teljesíteni a tanfolyam követelményeit. A tanfolyam 15 résztvevővel indult és mindenki sikeresen levizsgázott.

„Az volt bemeneti követelmény, hogy miután megkaptuk az értesítést be kellett jönni a Cnesába, egy bajai csoport itt volt, és felmérték bennünket. ...volt például kézügyesség, ahol csavarokat kellett kiválogatni, fűrészelni, szögeket egyenesíteni. Ez is időre ment, a megfigyelést is vizsgálták, azt, hogy időre mit tudunk elkészíteni. Voltak logikai feladatok, festészet, kézügyesség, a színek megfigyelése, mikor

¹⁵ Interjú 3 (43 éves, férfi, Magyarkanizsa)

¹⁶ 1. Aranykalászos gazda / Ökológiai gazdálkodás; 2. Panziós, falusi vendéglátó / Hotelasszisztens; 3. ECDL – Európai Számítógép-használói Jogosítvány; 4. EBC*L – Egységes Európai Gazdasági Oklevél; 5. Vállalkozói ismeretek; 6. Munkaerő-piaci tréning; 7. A munkahely megszerzését és megtartását elősegítő tréning.

megcsináltuk, akkor minket pontoztak, és felmérték időre, és utána e szerint bíráltak el bennünket, hogy ki fog bekerülni, és megvolt az, hogy mennyi az elérhető pontszám. Ez két napos dolog volt, a második nap végén dőlt el, hogy ki fog bekerülni a képzésbe.”¹⁷

A kecskeméti képzőközpontban viszont más volt a felvételi követelmény, itt nem kellett a Hamet–tesztet elvégezni, csupán a tanfolyam felelőse által összeállított szakmai tesztet kellett helyesen kitölteni. 17 résztvevő végzett a tanfolyamon, a lemorzsolódás 1 fő volt.

„Egy fő volt, aki 8 általánossal jelentkezett, ő rögtön az első héten kiesett, látta, hogy nem fogja tudni a tempót követni.”¹⁸

A két intézményben folyó munka között több tekintetben is volt különbség, mivel a kecskeméti központ nagyobb infrastruktúrával rendelkezik. A hallgatók ennek ellenére mindkét helyszínen elégedettek voltak a felszereltséggel.

„Mivel ehhez a képzéshez el kellett végeznünk az EBCL tanfolyamot is, ez is egy feltétel volt, ezért ehhez maximálisan felszerelt volt az intézmény, mindenkinek volt saját számítógépe. ...a gyakorlati résszel szintén meg voltunk elégedve, mivel a mezőgazdasági középiskola, ami itt működik Magyararkanizsán, nagyon jól felszerelt tangazdasággal rendelkezik, nagyon szép konyhája van minden felszereléssel.”¹⁹

Az órák beosztásában is észlelhető némi eltérés a két intézmény között. Magyararkanizsán szinte iskolarendszerű oktatásban vettek részt a hallgatók, heti hat alkalommal, alkalmanként négy órával. Hétköznap az elméleti oktatás folyt, szombatonként gyakorlati oktatás zajlott a Gyógyfürdőben, illetve a Tangazdaságban. Kecskeméten heti 3 napos volt az elméleti oktatás.

A programon belül tanár- és diákcsere is sor került: a magyararkanizsai hallgatók 5 napot töltöttek Kecskeméten, ahol a takarítás modult tanulták az ottani hallgatókkal közösen.²⁰

„Amikor Kecskeméten jártunk, akkor találkoztunk a másik intézmény hallgatóival először; ott ismerkedtünk meg, néhányukkal felvettük a kapcsolatot, majd amikor ők jöttek hozzánk, mi szerveztünk egy meglepetés találkozót, egy jól sikerült bulit, ami bizonyította, hogy mi mennyire vendégszeretőek vagyunk, és azokat a dolgokat, amiket tanultunk, abban kipróbáltuk magunkat a gyakorlatban és nagyon jól

¹⁷ Interjú 2 (40 éves nő, Magyararkanizsa)

¹⁸ Interjú 9 (tanfolyamfelelős, Kecskemét)

¹⁹ Interjú 2 (40 éves nő, Magyararkanizsa)

²⁰ Helyszín: Adám-tanya, egy hárompatkós minősítésű lovas tanya Balázs-pusztán, egy működő lovas panzió, ahol az állatokkal, a kerttel és a vendéglátással ismerkedtek meg a tanfolyam résztvevői.

alakult, és a tanáraink is elismerően nyilatkoztak rólunk.”²¹ Egy másik vélemény szerint:

„Kecskeméten voltunk, hat napot vagy egy hetet. Magáról a központról csak jót tudok mondani, a tanárok nagyon professzionálisan viszonyultak hozzánk, az ott lévő diákokkal is megismerkedtünk, többé-kevésbé, talán ez nem volt közelebbi ismeretség. Az ő részükről némi távolságtartást vettem észre, de ez csak az én véleményem. De különben minden jó volt. Minden nap előadásokra jártunk, plusz még az ottani tanárok programokat szerveztek nekünk, ismertebb helyekre elvittek bennünket, bemutatták a várost, Kecskemétet. Különböző szakmákat mutattak, hogy milyen lehetőségek vannak az ottani felnőttképzésben, tehát hogy milyen szakokat lehet befejezni.”²²

A magyarkanizsai kecskeméti látogatását követően a magyarországiak is ellátogattak Szerbiába, ahol kommunikációs tréningen vettek részt.

„Délelőttönként voltak képzések, délutánonként pedig városnézés volt, megmutatták a fürdőt, lehetett fürödni is. Volt kötetlen vacsorával egybekötött beszélgetés is, szerintem mindannyian jól éreztük magunkat.”²³

A bizonyítványosztásra 2011. szeptember hónap folyamán került sor, ekkor közel 80 hallgató kapott bizonyítványt. Két projektzáró konferenciát tartottak: 2011. szeptember 23-án Baján, szeptember 30-án Szabadkán.

„Nagyon nagy öröm volt látni a bizonyítványátadókon, például Magyarkanizsán, hogy Miroslav Vasin úr is részt vett, a Vajdasági Tartományi Gazdasági Titkár.”²⁴

A projekt hasznosulása

A vajdasági magyar tannyelvű oktatás hiányosságainak pótlására²⁵ szükségesek az anyaországi támogatások és kihelyezett tagozatok.

Az interjúalanyaim nyilatkozatai alapján megállapítható, hogy a tanfolyamon szerzett tapasztalatok mindenképpen hasznukra váltak a további terveiket illetően.

²¹ Interjú 1 (45 éves, nő, Magyarkanizsa)

²² Interjú 3 (43 éves, férfi, Magyarkanizsa)

²³ Interjú 4 (44 éves, nő, Kecskemét)

²⁴ Interjú 10 (Intézményvezető, Kecskemét)

²⁵ Gábrity, 2006

Néhányan vállalkozás elindítására kaptak magabiztosabb tudást, viszont azok is profitáltak a tanfolyamon szerzett tudásból, akik már rendelkeztek vállalkozással. Kiemelték a gyakorlati órák fontosságát, ami 70–30 százalékos arányban oszlott meg a gyakorlat és az elmélet között.

„...szerintem olyan pozitívumot kaptam a tanfolyamon, ami nemcsak szakmai tudást adott a rengeteg gyakorlati rész miatt, hanem rengeteget fejlődött a kifejező készségem, amikor oda kellett állni a társaim elé és előadni kellett, nem volt kis feladat, nőtt az önbizalmam és a lámpalázat is legyőztem magamban.”²⁶

A kecskeméti hallgatók közül többen is rendelkeznek saját vállalkozással, az ő véleményük is hasonló volt a kérdésben, annak ellenére, hogy saját gyakorlati tapasztalattal is rendelkeznek.

„Van olyan szakmám is, ami vendéglátással kapcsolatos, de itt olyan plusz információk jöttek be, amik kifejezetten a szállásadásra és erre a speciális falusi vendéglátásra vonatkoztak, amiket nem baj, hogy sikerült összeszedni, mert fontosak lehetnek a buktatók elkerülése szempontjából.”²⁷

„Miután mi a saját lovas panziókat szeretnénk idővel megvalósítani, sok plusz dolog jött, amire nem is gondolt volna az ember, mit kell beszerezni, hogy ez egy működő vállalkozás legyen. Ez még folyamatban van, mivel ezt abszolút saját erőből ketten csináljuk, ez egy kicsit hosszadalmasabb.”²⁸

A Kecskeméten végzett hallgatókat rendszeresen nyomon követik egy pályakövetési program keretein belül, a harmadik, hatodik és a végzést követő tizenkettedik hónapban, de a tanfolyam felelőse személyes kapcsolatot is ápol a végzett hallgatókkal. A magyarkanizsai intézménynek külön nincs ilyen programja, de amikor a pályázat lezárására került sor, akkor kellett egy pályakövetést készíteni.

„Az utolsó pályázati elszámolás alkalmával kellett egy nyomon követést végeznünk, és ekkor fel kellett, hogy mérjük, mert a célcsoportba beletartozott az, aki munkát keres, az is, akinek a meglévő munkája megtartásához szükséges, és ezeket a csoportokat próbáltuk megnézi, hogy sikerült-e megtartaniuk a munkáját, esetleg találtak-e új munkahelyet, és hogy hogyan tudták hasznosítani a képzést. Nagyon pozitív visszajelzések vannak, ugyanis több hallgatónk is önálló vállalkozásba kezdett.”²⁹

²⁶ Interjú 1 (45 éves, nő, Magyarkanizsa)

²⁷ Interjú 6 (38 éves, férfi, Kecskemét)

²⁸ Interjú 4 (44 éves, nő, Kecskemét)

²⁹ Interjú 7 (tanfolyamfelelős, Magyarkanizsa)

A hallgatók elvárásai tekintetében nem mindegyiküknek sikerült elérni a maguk számára kitűzött célokat, de jelenleg is azok megvalósításán dolgoznak.

„A konkrét célomat még nem értem el, ebben a szakmában szeretnék elhelyezkedni. Nálunk a turizmus még gyerekcipőben jár, semmi sincs kiépülve, és talán az emberek erőfelé szkeptikusan állnak az ilyesmihez, és nem nagyon találok egy olyan befektetőt, aki hajlandó lenne egy vállalkozást elindítani, ahol talán bennünket tudna foglalkoztatni. Saját vállalkozáson is gondolkodtam, de anyagi okok miatt nem sikerült, viszont még most sem tettem le róla.”³⁰

A következő lépés

A jövőben az intézmény, valamint az önkormányzat sem biztos, hogy tudja vállalni a megfelelő önrész finanszírozását, továbbá nem áll rendelkezésre elegendő dolgozó az intézményben további IPA pályázatok lebonyolítására. Jelenleg fut egy nemzetközi pályázat az intézményben, de további programok megvalósítására várni kell.

A hallgatók elégedettsége úgy is érezhető volt, hogy szívesen térnének vissza az intézménybe más képzések elvégzése céljából is. Számukra fontos, hogy amennyiben Vajdaságban nem találnak munkát, a végzős hallgatók Magyarország vagy az Európai Unió munkaerőpiacán is próbálkozhatnak, bár a képzésnek hangsúlyozottan nem az volt a célja, hogy olyan diplomához juttassa a hallgatókat, amely külföldre viszi őket. Közismert, hogy „ma az emigránsok főleg fiatal szakemberek (informatikus, mérnök, újíto, programozó, mikrobiológus, tudományok doktora, orvos, művész, sportoló), akik idegen nyelveket beszélnek, és kezdőtökével rendelkeznek. Régióink az „agyelszívás”, a vállalkozó- és tokeelvándorlás miatt nagyon hátrányos helyzetben van”³¹ A projektfeladat tulajdonképpen az otthonmaradást serkentő munkaerő-piacihelyezkedésre adott újabb lehetőséget.

A kecskeméti hallgatók közül egy jelezte, hogy Ausztriában szeretne munkát vállalni, ezért máris nagy hasznát vette a képzés végén diplomamellékletként kapott Europass kiegészítőnek.

„Sokféle irányultság, sokféle cél volt az emberek között, de azt gondolom, és ahogy tapasztaltam a visszajelzések közül, hogy senki nem bánta meg.”³²

A vajdasági hallgatók egyelőre Magyarországot tekintik célországának, mivel ott jobbnak látják a feltételeket és a lehetőségeket egy saját vállalkozás beindításához. hogy a turisztikai szakmában találjanak munkát.

³⁰ Interjú 3 (43 éves, férfi, Magyarkanizsa)

³¹ Gábrity, 2011: 24

³² Interjú 9 (tanfolyamfelelős, Kecskemét)

„Mivel, hogy Magyarországon a falusi turizmus fénykorát éli, én úgy érzem, nagyon elől vannak, és nagy hangsúlyt fektetnek rá. Sokszor megfordult a fejemben. Amikor Kecskeméten voltunk érdeklődtem arról, hogy ha meglesz az OKJ-s vizsgánk, akkor ezzel el tudunk-e helyezkedni, és gondolkodtam azon, hogy Mórahalmon próbálkozom, amiatt, hogy az egy fürdőváros, és nagyon sokan is biztattak a tanfolyam után, hogy miért nem próbálom meg. Ott egy nagyon szép szállodai és fürdőrész van, valamint Mórahalom nincs a világ végén, annak ellenére, hogy egy határ választ el bennünket, és lehet, hogy meg is fogom próbálni.”³³

Akad olyan hallgató is, aki otthon szeretné kamatoztatni tudását:

„Csak kizárólag itt és helyben Kanizsán szeretnék vállalkozást nyitni, még a várostól sem szeretnék eltávolodni.”³⁴

Egyik magyarkanizsai hallgató elmondta, hogy az OKJ-s képzést Szerbiában nem ismerik el, annak ellenére, hogy Magyarországon vagy az Európai Unió területén minden további nélkül tudna ezzel a végzettségével munkát vállalni.

Ami az intézmények közötti további együttműködést illeti, mindkét vezető, és a tanfolyam szervezői is elégedettek voltak a másik képzőhely munkájával. Szoros kapcsolatot ápol a két intézmény, megfelelő bizalom alakult ki köztük. A jövőre nézve pedig ugyanezen partnerek (kivéve a bajai intézményt) újból együtt pályáznak a harmadik IPA pályázati kiírásra. Összességében elmondható, hogy a tagjelöltség nem nyitott újabb lehetőségeket az adott képzőhelyek számára, viszont az előcsatlakozási alapok továbbra is elérhetőek számukra.

„Az IPA források mindenképpen előcsatlakozási források, és ez eddig is hozzáférhetőek voltak. Amíg nem leszünk teljes jogú tagok, addig maradnak ezek a pályázati kiírások, csak más formában. Viszont az IPA program lezárul, a harmadik az utolsó, amiben részt tudunk venni, utána más formában fogunk pályázni. Azelőtt volt a CARDS program, majd az INTERREG, mindig átalakulásokon mennek át ezek a programok, attól függően, hogy az Európai Unió milyen irányvonalat jelöl ki.”³⁵

Összegzés

A hallgatók véleménye szerint egyértelműen értékes az IPA pályázat keretében szerzett diplomájuk. Egyrészt bárhol Európában elhelyezkedhetnek vele, másrészt pedig a tanfolyamokon egy összesített, komplett, hasznosítható tudást kaptak, amit akár később

³³ Interjú 2 (40 éves, nő, Magyarkanizsa)

³⁴ Interjú 1 (45 éves, nő, Magyarkanizsa)

³⁵ Interjú 7 (tanfolyamfelelős, Magyarkanizsa)

is fel tudnak használni. A kapott tudást teljes mértékben hasznosíthatónak értékelték azok is, akik már korábban is az adott szakmában dolgoznak és azok is, akik most szeretnék elindítani saját vállalkozásukat.

Az Európai Unió felé irányuló külföldi munkavállalás a határ mindkét oldalán élőket csábítja, főként karrierépítés, nyelvtanulás és az anyagi lehetőségek miatt szeretnének egy másik országba utazni, és ott munkát vállalni.

Az első IPA pályázat lezárásának hozadékaként júniusban megnyitották Újvidéken is a részben kecskeméti mintára épült képző központot, ám egyelőre még mindig nagyobb eredményekkel kecsegtet a határ menti együttműködés, mint az újonnan létrejött központ beindítása. Mindenesetre a kecskeméti képző intézmény biztosította szerbiai partnereit, hogy továbbra is szívesen megosztja tapasztalatait és nyitott a regionális együttműködésre.

Bibliográfia

- GÁBRITY, 2011 Gábrity Molnár Irén: *Szociológiai jelenségvizsgálatok a Vajdaságban*. Kiadó: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka 2011.
- GÁBRITY, 2008A Gábrity Molnár Irén: *Oktatásunk láttelepe – Oktatásszociológiai olvasmány*. Fórum Könyvkiadó – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka 2008.
- GÁBRITY, 2008B Gábrity Molnár Irén: *Friss diplomások tapasztalatai*. In: BARLAI Jenő – GÁBRITY Molnár Irén (szerk.): *Hazaérsz. Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban*. Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka 2008. 135–151 p.
- GÁBRITY, 2006 Gábrity Molnár Irén: *Oktatásunk jövője*. In: GÁBRITY Molnár Irén – MIRNICS Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó. Vajdasági kutatások, tanulmányok*. Magyarságtudományos Társaság Szabadka 2006. 61–124 p.
- PAMER, 2012 PAMER Zoltán: *A Nyugat-Balkán és az Európai integráció*. In: Magyar Tudomány 2012(173) 4. <http://www.matud.iif.hu/2012/04/05.htm> (2012.08.22)

Magyarország–Szerbia IPA Határon Átnyúló Együttműködési Programkeretében megvalósuló HU-SRB/0901/221/099 *HANDSHAKE projekt tapasztalatait összefoglaló* sorozat kötete. 2011. június

Honlapok:

Türr István Képző és Kutató Intézet, Kecskeméti Igazgatóság honlapja, <http://www.krkk.hu/?r=150102> (2012.08.20.)

VÁTI – Magyar Regionális Fejlesztési és Urbanisztikai Nonprofit Kft. honlapja, <http://www.vati.hu/index.php?page=main&menu=20508&langcode=hu> (2012.08.20.)

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség. Nemzetközi Együttműködési Programok Irányító Hatóság honlapja, http://www.nfu.hu/europai_teruleti_egyuttmukodes_ipa_enpi_2007_2013 (2012.08.20.)

Magyarország–Szerbia IPA Határon Átnyúló Együttműködési Program honlapja, <http://www.hu-srb-ipa.com/hu/>(2012.08.20.)

RÓZSA, Rita

The role of EU funds in vocational training in Vojvodina

This paper demonstrates a snapshot of Vojvodinian vocational training and examines the connections between cross-border learning and work. The vocational training is still in its early stages in Serbia, and it could be developed further by taking over Hungary's already well-functioning practices. Moreover, the regional co-operation could greatly contribute to Serbia's processes in order to match/catch up with the Hungarian training systems. In this research my main aim was to analyse the current and future state of vocational training in Serbia and in its border regions. I would like to introduce the current and past endeavours/projects through an IPA tender, which had been actualized in Kecskemét, Magyarkanizsa/Kanjiza, Baja, Szabadka/Subotica between 2010 and 2012. I made interviews with people who completed a course in the framework of this tender to investigate how much this new type of training is worthy to them, and how they can utilise it in the future.

NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ

A

Aaron, Blumm 288, 295, 296
Ablonczy Balázs 16, 21, 35, 37, 43, 143
Adamik Tamás 119
Adria 299, 302, 304, 307
Ady Endre Kulturális Egyesületet 422
államnyelv 11, 156, 181, 186, 191,
192, 195, 200, 207, 226, 233,240, 258-
260, 280-281, 372, 384, 430, 437
analitikus történetírás 16
anyanyelvi nevelés 231-232, 252
anyaország 310, 368, 369, 431, 454, 458
Apponyi Albert 35-39
Asmann, Jan 90
attesztáció 259, 262
attribútum 89, 116

B

babonák 18, 154
Balla D. Károly 374, 386
Balogh Livia 235, 236
Bánát 289, 297, 299, 301, 453
Bárányné Komári Erzsébet 368, 372, 384
Bárdi Nándor 34, 174, 180, 312
Barlai Jenő 430
Bartha Csilla 176, 208
Báthory Zoltán 74, 373
Bátyú 205
Beck, Ulrich 16
Bél Mátyás Egyetem 186
Belgrád 33, 291, 303
Belgrádi Egyetemen 433
Bencsik Péter 131, 142, 144

Bendász István 55, 59, 62
Beregszász 11, 69, 88, 95, 200,
210, 211, 226, 232, 238, 240,
248, 252, 260, 261,268
Beregszászi Anikó 203,
219, 237, 263, 465
Berényi József 183
Besztercebánya 189
Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 412, 417
Bindorffer Györgyi 18, 19
Binns, Tony 392, 396
Bodó Barna 395
Borbély Éva 156, 157
Botlik József 55, 60, 65, 67, 155
Bozsik Péter 291, 300, 301, 304
Bőőr György 66,67
Braun László 310, 317, 319,327
Bugár Béla 182, 183

C

civil szféra 14, 174, 411, 420, 425
Cnesa Oktatási és Művelődési
Intézmény 453, 456
Cohen, Erik 396
Communitas 411, 416-417, 420, 422-426
Csáky Pál, 183
Csanády György 91
Csata Zsombor 335, 337, 349, 355, 361
Csatáry György 62

cseh-szlovák emigráció 24-26, 41

Csernicskó István 200, 208,
2012, 219, 231, 233, 238, 259,
260, 267, 310, 316-329, 465

D

Darcsi Karolina 368, 466

Dárdai Ágnes 10, 113, 117

Deák Ágnes 66

Debrecen 223, 335, 454

Debreceni Egyetem 222, 351, 361, 372

Demmel József 65

Di Blasio Barbara 201

didaktika 74, 103, 110, 118, 119,
129, 155, 174, 274, 341

Diplomás Pályakövető
Rendszer (DPR) 428

Dmitro Tabacsnik 233

DNS 286-287, 309

Dobszay Tamás 53

Dombosi-diskurzus 288, 294

Dranik Réka 19

E

Educatio Nonprofit Kft. 434

ellenségkép 8, 43, 126, 130-149

Én a világban 237-238

Erdélyi Magyar Nemzeti Tanács 182

etnicitás 9, 390-399

etnikai endogámia 156

etnikai pártok 182-186, 193-194

etnikai turizmus 13, 390-407

Európai Néppárt 183

Európai Parlament 183

EuroTrans Alapítvány 418

Evers, Adalbert 411-414

EX Symposion 286-287

F

Falus Iván 373

Feifan Xie, Philip 397, 399, 400

Fejlesztési és Turisztikai
Minisztérium 397

Fejős Zoltán 164

felnőttoktatás 449-450

felsőoktatási tér 12, 175,
182, 194-196, 335

Felvidék 7, 32, 36, 109,
143, 146, 174, 235

Fenyvesi Ottó 291, 299, 304

Ferenc Viktória 175, 191, 207, 231, 310

Fodó Sándor 95, 214

Fodor Szabolcs 432

Fónagy Zoltán 53

frissdiplomás 429-431, 436, 437

G

Gábrity Molnár Irén 430, 449, 450, 458

geokulturális identitás 13, 286-307

Gereben Ferenc 242

Gerő András 34

Göncz Lajos 31, 252, 310

Gönczi Andrea 55-56
Gróf Károlyi Mihály 30-34, 42
Guattari, Félix 290, 296
Gyáni Gábor 17, 22, 30
Györgyi Zoltán 431

H

Habermas, Jürgen 290
Hajdu János 61
Hamberger Judit 140-140, 146
Hamet–teszt 456-457
határ menti együttműködés
449, 452, 462
Határon Átnyúló Együttműködési
Program (IPA) 449-462
Határon Túli Magyarok
Hivatala 312-313
Határon Túli Magyarok Titkársága 312
hazatérés 13, 368, 376-386
Hegedűs Sándor 103, 104
Hermann Egyed 56
Híd–Most 178, 187-192
hiedelmek 9, 154-171
Hiwasaki, Lisa 390, 399-400
Holec, Roman 17, 22, 23
honosítási törvény 179, 220,
286, 368, 375, 433
Hoppál Mihály 165
Hornyák Árpád 103
Horváth Alpar 395-396
Horváth Andrea 32, 141142, 144

Horváth Levente Attila 32, 141142, 144
Hroch, Miroslav 53-58, 68, 73
Hronsky Marian 27-30, 38-40, 43
Hungarológiai Tanszék 189
Hunt, Lynn 90

I–J

International Classification of Non-
Profit Organizations (ICNPO) 417, 36
iskolaválasztás 220, 235, 246,
249, 310-311, 324-27
Jakab György 103, 128, 141
Janowski, Maciej 128
Jászi Oszkár 30-32, 42
Jeffrey, K. Olick 39, 101
Jeszenszky Géza 30
Joyce, Robbins 100

K

Kaposi József 145
Karmacs Zoltán 49, 310
Kecskeméti Regionális
Képző Központ 456
Keller Tamás 337, 377
kettős állampolgárság 310,
368-369, 375, 384
kisebbségi oktatás 11, 183, 187, 196,
203, 252, 310, 314, 335-339, 355
kisebbségi pedagógusképzés
12, 335-37, 346, 351, 355
kisoroszkok 10, 55
Kiss Dénes 337, 349

Kiss Gy. Csaba 89
KMKSZ - Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség 88, 91, 94, 102, 182, 314, 325
Kobály József 55, 56-57
Kocsis Károly 329
Kojanitz László 107
Kollai István 103, 122, 131, 133, 141, 146, 147
kollektív nemzeti identitás 54
Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet (KMEI) 415, 419, 423, 424
Kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet 391, 415, 419
Komárom 174, 185, 188
Komenský Egyetem Bölcsészettudományi Kar 189
Konstantinovič, Radomir 300
Kontra Miklós 175, 177, 191
Kósa Éva 373
Kosztolányi Dezső Színház 292
Koselleck, Reinhart 127, 131-133, 139, 141-142, 153
Kótyuk István 214
Kováč, Dušan 29, 130
Kovács Sándor 88, 98, 108, 113
Kovács Vilmos 90
Kovai Melinda 432
Kozma Tamás 175, 343-344
közép-európai identitás 148
Kratochvíl, Viliam 145
KSH Népeségtudományi Kutató Intézet 391

kulturális revitalizáció 390, 397
kulturális tér 183
Kusý, Miroslav 126
Küllös Imola 164

L

Ladik Katalin 297, 304-305
Lajos Mihály 155
Lanstyák István 200, 203, 282
Lehoczky Tivadar Intézet 236
Liskó Ilona 201
Litván György 31, 34
lokális identitás 221, 293, 467
lokalitás 9, 288, 294

M

M. Nádasi Mária 274
MÁÉRT - Magyar Állandó Értekezlet 179-182
Magocsi, Paul Robert 53, 56-60, 63, 65
Magyar Királyság 24, 28-30, 34, 41, 53, 105, 116
Magyar Koalíció Pártja (MKP) 178, 183-186, 188-189, 192, 194, 195
magyar pártok 12, 174, 177, 180, 182
Magyar Polgári Párt 182
Mándrik Iván 89, 94, 97
Mannová, Elena 20
Márton Áron Szakkollégium (MÁSZ) 7, 181, 238, 311, 431, 434
Matl Péter 88, 91, 92, 95, 96, 97, 100

Mayer Mária 60, 64,65,67
Michela, Miroslav 16, 29, 42, 43, 146
migráció 287, 306, 430-433, 438
Mikola Azarov 233
Mikulás Dzurinda 147-148
Mirmics Gyula 288, 290, 294
Misovicz Tibor 174, 312
minőségi oktatás 187, 188, 193, 195
mobilitás 306, 311
Mohácsék Magdolna 416, 420
Molnár Anita 11, 203, 231
Molnár D. István 88, 213, 239, 261
Molnár Eleonóra 200, 203, 236, 310
Molnár Ferenc 60, 61
Molnár József 88, 213, 239, 261
monitorozás 122, 180, 223
Morilják Erzsébet 235
Most-Híd 178,182-183,187,189-192,195
Munkácsi Görög Katolikus
Egyházmegye 53,56,468
munkaerőpiac 14, 175, 183-186, 191,
196, 201, 260, 336, 338, 351-352, 354-
355, 381, 428-429, 431-432, 434, 437-
438, 443, 448, 452-455, 460
munkavállalás 14, 183-184, 193, 195,
217-218, 375, 428-432, 435-438, 447,
450, 462, 468

N

Nagy Abonyi Árpád 291, 294, 300, 303,
305-306
Nagyberegí Református Líceum 205-
206,467

Navracsics Judit 211
Nel, Etienne 392, 396
nemzeti ébredés 53, 109, 117, 132
nemzeti mítoszok 8, 20, 89
nemzetpolitika 12, 95, 174, 177-182,
193-195, 318, 323, 325-325, 334
Nemzetpolitikai Stratégia 12, 179-182,
318
népi hiedelem 154-155, 169
Niederhauser Emil 63
nonprofit szektor 411-415
nyelvválasztási stratégia 10, 200, 311
Nyíregyházi Főiskola 223, 267, 372

O

Oakes, Timothy 398
oktatási-nevelési támogatás 12, 207, 234,
241, 310-318, 320-323, 325-326, 328-
330, 334
oktatáspolitikai 7, 10, 12, 103, 107, 186,
203, 231-232, 236, 258, 282, 310, 314,
336, 339, 344-345, 347, 354, 362, 469-
470
Orbán Viktor 147-148
Orosz Ildikó 200, 203-205, 212, 219,
232, 235, 237, 258-259, 263, 310, 368,
370-372, 376, 384
Otčenášová, Slávka 103
óvodai nevelés 11, 200, 231-233, 235-
239, 242, 244, 252-253, 467
önértékelés 42, 373-377, 383-386

P

Pajkossy Gábor 58,66
Pálmány Béla 59
pályaválasztás 200-202, 204, 211, 217, 219-221, 226
pályázati rendszer 182, 292, 313, 411, 422
Pámer Zoltán 452
Papp Z. Attila 174-175, 180, 182, 260, 311, 313-315, 336, 348
Papula Lászlóné 201-202
Partiumi Keresztény Egyetem 174, 335, 361
páskaszentelés 169
patriotizmus 29, 54
Paulik Gabriella 429
Pavlenko, Grigorij 62
Pavlov, Tanja 287
pedagógusképzés 12, 335-341, 344-347, 352-355, 361, 365, 366, 436, 470
Péntek János 200, 210, 231, 282, 336
Perényi József 67
Pichler Tibor 20
Pirigyi István 56, 57, 59
politikai diskurzus 174, 177, 182, 196
politikai szerepvállalás 12, 176
Popély Gyula 16, 23-26, 31-37, 43
posztjugoszláv 289-290, 292, 302-303, 306, 469

R

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 89, 174, 205, 223, 312, 370, 475, 465-467, 468, 470-471
Radek Tünde 131, 135, 137
Radó Péter 107-108
Raffay Ernő 25, 34
reszlovakizáló 143
Ring Éva 54, 57, 62
rizóma 290, 296, 306
Romániai Magyar Demokrata Szövetség (RMDSZ) 182, 363, 416, 424
Romsics Ignác 20, 21, 32, 35, 37, 43
ruszin identitás 53, 55, 58, 59, 68

S

S. Benedek András 53, 59
Salamon Konrád 32-34, 36-37
Salamon, Lester 416-417, 421
Salánk 9, 154-155, 158-160, 162, 168-169, 207, 471
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem 174, 335
Séra Magdolna 12, 310, 469, 470
sérelmi történetírás 17, 41
Setényi János 331
sikerszakmák 201, 224, 226
Sikoly 287, 296, 302-303
Simon András 164
Simon Attila 108, 113, 125, 127-129, 131, 134-135, 137, 139, 146

Simon Szabolcs 282

SJE=Selye János Egyetem 174, 185, 187-189, 194-196, 464, 466

Skutnabb-Kangas 175, 282

Smith, Anthony D. 16, 399-400

soknemzetiségű 8, 16, 27, 105, 248

Sokolowski, S.Wojciech 416-417, 421

Solymosi József 59

Spira György 59

stratégia 10, 12, 14, 61, 136, 157, 174, 176-2, 186, 190, 192, 194, 200, 231, 233, 236, 258, 271, 286, 310-312, 318, 324, 325, 342, 355, 362, 392, 419, 424, 426, 428, 449, 470

Symposion 286-287, 291-295, 299, 305

Szabadka 286, 292-293, 438, 455-456, 458, 463

Szabó István 30

Szabó Márton 130, 132, 178

Szabómihály Gizella 200, 282

szakképzés 14, 230, 449, 450, 455-456, 469

szaknyelv 175, 216, 226, 228, 306

Székelyföld 13, 34, 344, 366, 390-395, 401, 405, 407, 419, 424, 451

székelykapu 391, 407

szemmel verés 160

Szépe György 175-176, 231

Szerbhorváth György 286, 288, 294-295, 304

Szerbia 178, 289, 290, 293, 314, 430-438, 449, 452-454, 456, 458, 461-462, 469

szicsgárdisták 97, 107

szimbolikus tér 8, 174, 180, 242, 253, 256

Szlovák Nemzeti Tanács 148

Szlovákia 12, 25, 103-118, 121, 122, 129, 131, 132, 135, 136, 140, 146, 148, 174, 177, 178, 182-183, 185-196, 202, 313, 314, 464

Szoták Szilvia 176-177, 310, 368, 467

sztereotípiák 8, 9, 16, 18-27, 29-32, 34-36, 41, 43, 103, 104, 126, 145, 407

Szügyi Éva 431

Szülőföld Alap 312-313, 411-412, 417-422, 424-425, 451

T

T. Mircsics Zsuzsanna 305, 432

támogatáspolitikai 12, 96, 180, 310-313, 323, 329, 419, 420, 423, 425

tankönyvirás 107, 123

tantárgyi rendszer 74

tannyelv 10-12, 174-176, 181, 185, 188, 189, 196, 200, 204, 205, 207, 211, 219, 229, 230, 231-232, 235-237, 239-240, 244, 246, 248-253, 260-267, 269, 270-271, 273-278, 281, 292, 310-311, 313, 315-321, 324, 326-327, 329-330, 333-334-338, 353, 371-372, 458, 465-467, 470-471

tartalomelemzés 78-79, 339

Tátrai Zsuzsanna 164-165

tértapasztalat 287-288, 290-291, 296, 299, 302-303, 305-306

Trianon 8-10, 16, 21-24, 27, 30-31, 35, 38, 40-44, 126, 132, 140, 142

Tízek Tanácsa 26

Tolnai Ottó 290, 300, 304

továbbtanulás 11, 200, 201, 203, 207, 217-222, 281, 321, 322, 327, 338, 344, 345, 365, 370-373, 378-379, 384, 450

továbbtanulási szándék 217, 220, 338, 373

Tökéczky László 30

történelem nélküli nemzetek 55

történelemtankönyv 8, 104, 108, 110, 111, 120, 122, 126, 127, 129, 132-134, 140, 146

történelemoktatás 104, 108, 111, 122, 128, 129, 466

történelemtankönyv 9, 103, 108, 110, 116, 123, 126, 129, 132, 147

történelmi mítoszok 20, 30, 48

U

Uhorsko 146

Újvidék 174, 286, 287, 290-297, 303, 307, 433, 434, 462, 469

Újvidéki Egyetem 174, 434, 469

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara 174

UMDSZ - Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség 88, 91-95, 102, 182, 325

Ungvári Egyetem 174, 222, 224

uniós források 14, 449, 452

Urry John 390, 398, 399, 408

ünnep 8, 17, 29, 89-91, 95, 99, 100, 155, 157, 164-172, 241, 242, 253, 270, 271, 397, 403, 405, 468

V

Vág Ottó 235

Vajda Barnabás 103, 127, 129-133, 144, 145, 147

Vajda Zsuzsanna 373

Vajdaság 7, 13, 14, 174, 182, 194, 202, 286-287, 290, 292, 296, 299, 300-302, 304, 307, 309, 331, 428-460, 468, 469

Vajdasági Magyar Demokrata Párt 182

Vajdasági Magyar Szövetség 182, 194

vallás 10, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 88, 90, 99, 106, 130, 155-157, 161, 164, 170-172, 242, 333, 392, 415, 418, 421, 423

vallási endogámia 156

Vasagyi Mária 294, 295

Véghseő Tamás 58

vendégházak 390, 391, 401, 402, 405, 407

Verecke 8, 88-102

Veroszta Zsuzsanna 428, 436, 446, 448, 468

Viktor Jusczenko 93, 95

Visegrádi Négyek 145, 150, 190, 191

Vitári Zsolt 103

Vörös László 17, 24, 27, 29, 128, 132, 133, 134, 137, 138, 140, 142

W-Z

Wlachovský, Karol 144

Zahorán Csaba 16, 22, 23, 24, 36, 40

Zalatnay István 155

Zenta 292, 294, 297, 468, 469

zEtna 287, 294, 309

Zsidó Ferenc 175

A KÖTET SZERZŐI

Bajcsi Ildikó (1985, Komárom): *Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Kar, Történelemtudományi Doktori Iskola, Magyarország története 1918-tól napjainkig program, I. éves PhD hallgató. Tutor: Dr. Szarka László történész, egyetemi docens, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Történelem Tanszék.*

2012-ben végzett a Selye János Egyetem Tanárképző Karán és kezdte el doktori tanulmányait.

Legutóbbi publikációi:

Bajcsi Ildikó 2012. Szlovák–magyar vegyes házasságok élettörténetek egyéni tükrében. *Eruditio–Educatio* 7/1: Komárom, SJE.

Bajcsi Ildikó 2012. Interetnikus viszonyok Zoboralján és a szomszédos szlovákiai magyar kistérségekben. *Eruditio–Educatio* 7/1: Komárom, SJE.

Batizán Emese Emőke (1984, Marosvásárhely): *Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskola, III. éves hallgató. Tutor: Dr. Csata Zsombor szociológus, egyetemi adjunktus, Babes–Bolyai Tudományegyetem Magyar Szociológia és Szociális Munkáképző Intézet.*

2008-ban fejezte be egyetemi tanulmányait a kolozsvári Babes–Bolyai Tudományegyetem szociológia szakán, majd a Budapesti Közép Európai Egyetemen szerzett mesteri fokozatot. Kutatási területei: kisebbségsszociológia, szociolingvisztika és a turizmus szociológiája.

Legutóbbi publikációi:

Batizán Emese Emőke 2012. Marosvásárhely hősei: Bernády György versus Adrian Paunescu. Kvalitatív adatelemzés egy iskolanévadás kapcsán. *Pro Minoritate*, 2012 Tavasz: 122–139.

Batizán Emese Emőke 2011. Transylvanian Hungarians in Hungary and the concept of ethnic migration In: Globalisation, europeanization and other transnational phenomena: description, analysis and generalizations. ed. Jolán Róka, Budapest, Rosental Kft.

Batizán Emese Emőke 2011. A székelyföldi turizmus fejlesztési irányvonalai–émikus megközelítés In: XII. RODOSZ Konferenciakötet–Társadalomtudományok. Romániai Magyar Doktorandusok és Fiatalkutatók Szövetsége–Editura Marineasa Kiadó, 79–89

Batizán Emese Emőke, 2011. Shadow Report to the Initial Periodical Report on the Implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages in Romania, Tîrgu Mureş/Marosvásárhely

Batizán Emese Emőke 2011. „Language in Motion?”, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken,

Ferenc Viktória (1984, Palló): *Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program, doktorjelölt. Tutor: Dr. Csernicskó István habilitált főiskolai docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.*

2006-ban angol nyelv és történelem szakos tanári diplomát szerzett a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, majd ugyanebben az évben doktori tanulmányokat kezdett a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában. Disszertációját 2012-ben nyújtotta be. Kutatási területe az oktatás nyelve, a tannyelv választás, és az azt befolyásoló kisebbségpolitikai és nyelvi tényezők. Kutatómunkáját több nemzetközi és hazai ösztöndíjprogram támogatásával végezte (Nemzetközi Visegrád Alap, az MTA–Sasakawa Fialat Vezetők Ösztöndíja Alapítvány, Márton Áron Elit Szakkollégium, MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram)

Legutóbbi publikációi:

Ferenc Viktória – Beregszászi Anikó 2011. Multilingualism at a minority university – one of the perspectives of globalization. In: Jolán Róka ed. *Globalization, Europeanization and other transnational phenomena: description, analyses and generalizations*. Budapest College of Communication and Business, 486–494.

Ferenc Viktória 2011. Challenges of Hungarian higher education in Ukraine. In: Urmas Sutrop – Karl Pajusalu – Mari Mets ed. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics. Special issue*. Papers from the 12th International Conference on Minority Languages. 05. 28–30. 2009, Tartu Ülikool, Tartu – Võru, 141–155.

Ferenc Viktória 2011. Мовні перспективи розвитку вищої освіти України в процесі європейської інтеграції. Вісник Прикарпатського університету. *Педагогіка. Випуск XXXIX*: 18–21.

Ferenc Viktória 2011. Nyelvek és beszélők az ukrainai magyar felsőoktatásban az Oktatási Kataszter 2009-es adatai alapján. Kötél Emőke szerk. *Kataszter – Kárpátalja. A Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményei – adatfrissítés 2009. Gyorsjelentés*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 42–64.

Ferenc Viktória 2011. „Nem statisztika miatt vagyunk mi a világon!” – Gondolatok szülőföld és mobilitás kapcsán. Hires-László Kornélia – Karmacsai Zoltán – Márkú Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, Budapest – Beregszász, 105–114.

Gazdag Vilmos (1984, Zápszony): *ELTE BTK, Szláv nyelvészeti Doktori Program, III. éves PhD hallgató. Tutor: Dr. Bárány Erzsébet főiskolai adjunktus, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.*

2004-ben szerzett diplomát a Munkácsi Tanítóképző Főiskolán, majd 2010-ban a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar–ukrán szakját végezte el. Doktori tanulmányait 2010-ben kezdte. Kutatási területe: a szláv-magyar kontaktushatások vizsgálata. Doktori értekezését *Szláv elemek a kárpátaljai beregszászi járási magyar nyelvjárásaiban* címmel tervezi elkészíteni.

Legutóbbi publikációi:

- Gazdag Vilmos 2012. Másodnyelvi elemek a kárpátaljai Beregvidék magyar lakosságának nyelvhasználatában In: Bárdosi Vilmos szerk. *A szótól a szövegig. Az MTA Modern Filológiai Társasága tudományos konferenciájának előadásai.* Budapest, 2011. jún. 21–22. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához sorozat 137. Tinta Kiadó, Budapest, 75–86.
- Gazdag Vilmos 2012. Використання мов (рідної та державної) угорськокомовними учнями Закарпаття. In. Marcel, Černý – Kateřina, Kedron – Marek, Příhoda Ed. *Prolínání Slovanských Prostředí.* Červený Kostelec / Praha 185–194.
- Gazdag Vilmos 2011. Az ukrán tannyelvű iskolák magyar tanulóinak nyelvhasználata, különös tekintettel a keleti szláv kölcsönszavak fokozott használatára. Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márkú Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban.* A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, Budapest–Beregszász, 355–363.

Hajdú András (1989, Ipolyság): *Selye János Egyetem Komárom, Tanárképző Kar, II. éves mesterszakos hallgató angol nyelv és irodalom–történelem szakpáron. Tutor: Limpár Péter, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék.*

Kutatási területe: a 16–17. századi irreguláris magyar hadviselés. Részt vett több olyan határon átnyúló programban, amelynek témája a kisebbségkutatás és a történelemoktatás vizsgálata volt.

Legutóbbi publikációi:

Hajdú András 2011. Kistelepüléseken élők hátrányos helyzete az oktatásban. Horváth Ágnes – Zs. Dobó Marianna – Szarka László szerk. *Egyenlő esélyek – jó esélyek.* Agria Univerzitas Egyesület, Eger, 131–134.

Mező Andrea (1989, Eszény): *Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Munka- és szervezetpszichológia szakirányú mesterképzés, I. éves PhD hallgató. Tutor: Darcsi Karolina, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Történelem és Társadalomtudományi Tanszék.*

Diplomáját 2012-ben szerezte a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán. *Kutatási területe: a párkapcsolati elégedettség meghatározó tényezői, a halogatás típusai, a kárpátaljai fiatalok attitűdjei, a tudatos egészségmagatartás előnyei.*

Molnár Anita (1985, Beregújfalú): *ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Magyar nyelvészet program, II. éves PhD hallgató. Tutor: Szoták Szilvia nyelvész, egyetemi oktató. Károli Gáspár Református Egyetem, az Imre Samu Nyelvi Intézet és a Termini Egyesülete elnöke.*

Kutatási területe: a kárpátaljai magyar beszélőközösség vizsgálata, a kárpátaljai magyar nevelési nyelvű óvodák tannyelvpolitikája, az óvodai nevelési nyelv megválasztásának és fontosságának mértéke kisebbségi környezetben. 2010 óta ösztöndíjasa a Balassi Intézet Márton Áron Elit Szakkollégiumának.

Legutóbbi publikációi:

Molnár Anita 2012. Az óvodai tannyelvválasztással kapcsolatos szülői motivációk beregszászi óvodákban. (megjelenés alatt. A magyar–ukrán nyelvi kapcsolatok múltja és jelene. Nemzetközi tudományos konferencia. 2012. október 18–19.

Molnár Anita 2011. Nyelvi ideológia, nyelvhasználat, kárpátaljai magyarok. Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márkú Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban.* A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, Budapest – Beregszász, 204–210.

Molnár Anita 2010. Identitásunkról a szociológus szemével. Recenzió. (Hires-László Kornélia: „Az öreg fát már nehéz kivágni”: a nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben. Ungvár: PoliPrint, *Együtt* 2011/1: 86–87.

Molnár Edina (1989, Beregújfalú): *Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Mozgóképkultúra és médiaismeret tanár–magyartanár szak, V. éves hallgató. Tutor: Kovács András doktorjelölt, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola.*

Középiskolai tanulmányait a Nagyberegi Református Líceumban végezte. 2011-ben a Károli Gáspár Református Egyetem kommunikáció és médiatudomány, illetve magyar szakán szerezte meg bachelor diplomáját. Jelenleg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem tanár szakos magiszteri képzésében vesz részt. Jelen kötetben olvasható első publikációja, mely az ukrán nyelv oktatásának helyzetét mutatja be a kárpátaljai közoktatásban.

Molnár Ferenc (1986, Zápszony): *Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Történelemtudományi Doktori Iskola, Új- és Jelenkori Magyar Történelem Doktori Program, III. éves PhD hallgató. Tutor: Dr. Erdődy Gábor egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Új- és Jelenkori Magyar Történelem Tanszék.*

2004-ben érettségizett a Beregszászi Magyar Gimnáziumban, majd felvételt nyert a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola angol-történelem szakára. Tagja volt a beregszászi Zrínyi Ilona Kárpátaljai Magyar Szakkollégiumnak.

2009-ben az Ungvári Nemzeti Egyetemen MA szintű diplomát szerzett angol nyelvből. A beregszászi főiskolán 2010-ben egyetemi szintű tanári oklevelet kapott történelemből. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem doktorandusza. Kutatási területe: a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye és az északkelet-magyarországi nemzetiségek 1848–1849. évi története.

Legutóbbi publikációi:

Molnár Ferenc 2012A Munkácsi Görög Katolikus Püspökség az 1848–1849-es események viharában. *Kisebbségkutatás*, 21/2: 287–309.

Molnár Ferenc 2011. Az 1848–1849. évi tábori lelkészi szolgálat kérdése a Munkácsi Görög Katolikus Püspökségben. Antos Balázs – Tamás Ágnes szerk. *Szemelvények ötszáz év magyar történelméből. A III. modernkori magyar történeti PhD konferencia tanulmányai*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged 171–180.

Molnár Ferenc 2011. A Munkácsi Görög Katolikus Püspökség és az osztrák neoabszolutizmus (1849. aug.–dec. 31.). *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 13/4: 87–108.

Pápay Boróka Tímea (1990, Nagyvárad): *Kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szociológia és Szociális Munkás Képző Kar, Településfejlesztésben alkalmazott szociológia mester szak, I. éves hallgató. Tutor: Dr. Kiss Dénes szociológus, egyetemi adjunktus, Kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem. Szociológia és Szociális Munkás Képző Kar. Szociológia Tanszék.*

Legutóbbi publikációi:

Pápay Boróka Tímea 2012. Nagyvárad az 1896-os millenniumi ünnepség vetületében, In: Vámost Imre szerk. *A magyar ipari és technológiai forradalom III*. Magyar Fiatalok Határok Nélkül Alapítvány, Lendva, 44–50.

Pápay Boróka Tímea 2012. Egy romániai szociális szövetkezet: hajléktalanfoglalkoztató központ Nagyváradon, Letenyey László – Augusztinovicz Dávid – Máté Ottó szerk. *Közösségi és jóléti városfejlesztési modellek*, Pro Minoritate Könyvek/ TeTT könyvek. Státus Kiadó, Budapest, 28–24.

Raffai Zsolt (1988, Zenta): *Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar, Környezetmérnöki MSc szak, II. éves hallgató. Tutor: Veroszta Zsuzsanna, vezető elemző, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. - Felsőoktatási Osztály.*

Középfokú tanulmányait a Zentai Gimnáziumban végezte. 2011-ben a Szegedi Tudományegyetem Környezetmérnöki BSc szakán diplomázott, a 2010/2011-es tanévben Köztársasági Ösztöndíjban részesült. Jelen kötetben olvasható tanulmánya az első publikációja, amely a BI MÁSZ vajdasági hallgatóinak munkavállalási trendjeit elemzi.

Roginer Oszkár (1986. Újvidék): *Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Doktori Iskola, II. PhD. hallgató. Tutor: Dr. Thomka Beáta, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Doktori Iskola.*

2009-ben végzett az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén. 2010-2013 között végzi doktori tanulmányait. Szakterülete a kisebbségi irodalmak valamint a közösségi identitások összefonódásának kutatása.

Legutóbbi publikáció:

Roginer Oszkár 2012. *Lokális irodalmi diskurzus a vajdasági magyar irodalomban*
Kelemen Zoltán, Kollár Árpád, Kovács Flóra szerk. „Gagyog, s ragyog”:
(Magyar irodalom közép-európai kontextusban) Szeged: Universitas Szeged
Kiadó, 57–82.

Roginer Oszkár 2012. Fából vaskarikát közép–keleten: A térrel való azonosulás csapdái és a közösségi identitás kialakításának ideiglenessége a XX. és XXI. században.
Pieldner Judit, Tapodi Zsuzsa szerk. *A tér értelmezései, az értelmezés terei.*
Csíkszereda: Státus Kiadó, 252–264.

Roginer Oszkár 2012. A kortárs posztjugoszláv dokumentarista dráma: archívum, valóság, fikció. *Filológiai Közlöny* 2012/3: 307–322.

Rózsa Rita (1984, Zenta): *Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Interdiszciplináris Doktori Iskola, Politikatudományi Doktori Program II. éves PhD hallgató. Tutor: Dr. Hajdú Zoltán egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Politológia Tanszék.*

2011-ben végzett a Pécsi Tudományegyetemen okleveles andragógusként. Jelenleg is ebben a munkakörben dolgozik a vajdasági Magyarokanizsán. Kutatási területe: Szerbia uniós csatlakozása és a vajdasági magyarság migrációját, identitását és a felnőttképzést érintő kérdések.

Legutóbbi publikációi:

Rózsa Rita 2011. Migráció és identitás. Vajdasági egyetemisták Magyarországon.
Közép-Európai közlemények, IV/ 3–4: 14–15.

Rózsa Rita 2011. A Magyarországon diplomát szerzett vajdasági magyarok identitásváltozásai és karrieresélyei. *EDU Szakképzés és környezetpedagógia.*
Elektronikus szakfolyóirat, 2/1.

Séra Magdolna (1987. Barkaszo): *ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar nyelvészet doktori program (alprogram: szociolingvisztika), III. éves hallgató. Tutor: Dr. Beregszászi Anikó nyelvész, főiskolai docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.*

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán szerzett magyar-történelem szakos diplomát 2010-ben. Még ez évben felvételt nyert az ELTE BTK Doktori Programjába. Kutatási területe: nyelvi tervezés, oktatáspolitikai, iskolaválasztás.

Legutóbbi publikációi:

- Séra Magdolna – Ferenc Viktória 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 21/3: 474–512.
- Séra Magdolna 2012. "Kérdezték tőlem, hogy ez magyar osztály? „(avagy az oktatáspolitikai és a tannyelv-választás lehetséges következményei a kárpátaljai magyar közösségre). Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márkú Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, Budapest – Beregszász, 115–121.
- Séra Magdolna 2011. Nyelvpolitika, tannyelv-választás és oktatási stratégiák a kárpátaljai magyar közösség viszonylatában. Parapatics Andrea főszerk. *A hetedik Félúton konferencia (2011) kiadványa*. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest. <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/>

Stark Gabriella Mária (1977, Túrterebes): *Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, III. éves PhD hallgató. Tutor: Dr. Péter Lilla adjunktus, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár; Pszichológia és Neveléstudományok Kar; Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat*

A kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem pedagógia – magyar nyelv és irodalom szakán végzett 2000-ben, majd közigazgatás és szakpolitikák területén szerzett MA fokozatot a Bukaresti Tudományegyetemen, illetve nevelési menedzsmentből a Nagyvárad Egyetemen. Jelenleg a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének Szatmári Kihelyezett Tagozatán egyetemi tanársegéd. Az intézetben pedagógiai tárgyakat oktat (óvodai és elemi oktatás pedagógiája, játékpédagógia, pedagógiai alapismeretek, tantervelmélet, nevelési tanácsadás) és pedagógiai gyakorlatot vezet.

Legutóbbi publikációi:

- Stark Gabriella Mária 2012. Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*. 2012/1: 133–139. www.matarka.hu, http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=89
- Stark Gabriella Mária 2012. Magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés a tantervek tükrében. Juhász Erika – Chrappán Magdolna szerk. *Tanulás és művelődés*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, 194–199.
- Stark Gabriella Mária 2012. Élményorientáltság az oktatás világában és a pedagógustársadalomban. Baranyai Tünde szerk. „...*Könyvek által a világ...*” Csíkszereda, Státus Kiadó, 60–79.
- Stark Gabriella Mária 2012. A középiskolai tanítóképzés pedagógiai tankönyveinek tartalmi kánonja. Fóris-Ferenczi Rita – Demény Pirocska szerk. *Interaktív eszközök és módszerek az oktatási folyamatban*. Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó, 107–117.

Stark Gabriella Mária 2012. Óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók pályaválasztását befolyásoló tényezők. Fazekas Emese – Fóris-Ferenczi Rita szerk. *Ezernyi fűszál zeng tücsökzenét... Köszöntő kötet P. Dombi Erzsébet tiszteletére.* Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó, 271–277.

Túri László (1989, Kígyós): *Ungvári Nemzeti Egyetem, Magyar tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar; Magyar Történelem és Európai Integráció Tanszék, V. éves hallgató. Tutor: Zubánics László, Ungvári Nemzeti Egyetem, Magyar tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar, Történelem és Európai Integráció Tanszék,*

Az Ungvári Nemzeti Egyetemen történelem tanári szakán végzett 2007–2012 között. Kutatási területe: a kárpátaljai magyar kisebbség 20. századi története.

Legutóbbi publikációi:

Túri László 2012. A KMKSZ létrejötte és politikai tényezővé válása. *Scientia Denique*, (KMDFKSZ) Ungvár, PoliPrint, 2012/1: 93–105.

Túri László 2012. Az ukrajnai jogalkotás törvényei a nemzeti kisebbségek viszonyában, különös tekintettel a kárpátaljai magyarságra. *Közoktatás*, XVII/1–2: 7–9.

Valent Viktória (1989, Párkány): *Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar; Politikatudomány mesterképzés, II. éves hallgató. Tutor: Dr. Pesti Sándor habil. egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Politikatudományi Intézet.*

2011-ben politológia szakon végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetem, majd politikatudomány mesterképzésén folytatta tanulmányait. Kutatási területe: kisebbségpolitika, ellenségképzés.

Zán Gál Adél (1986, Salánk): *Debreceni Egyetem, Bölcsész tudományi kar, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, néprajzi program, II. éves PhD hallgató. Tutor: Dr. Kész Margit néprajzkutató, főiskolai tanár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Bölcsész tudományi kar, Filológiai tanszék.*

2010-ben kapott diplomát a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, majd 2010-2013 között végezte doktori tanulmányait. 2010 és 2011-ben a salánki Mikes Kelemen Középiskola magyar nyelv és irodalomtanára; 2011-től a Pro Cultura Subcarpathica civil szervezet kulturális referense és a Kárpátalja.ma internetes hírportál szerkesztője és újságírója. Kutatási területe: a népi írásbeliség vizsgálata Kárpátalján.

Legutóbbi publikációi:

Zán Gál Adél 2012. Barta Róza, salánki népi verselő. *Néprajzi látóhatár*, 2012/ 1: 107–126.

Zán Gál Adél 2011. Az énekdiktálás hagyománya Salánkon. *Ethnica*, XIII/3: 58–59.

Zán Gál Adél 2011 A II. világháború emlékei Jana Ferenc kéziratosszerű füzetében. *Ethnica*, XIII/1:10–13.

Zoller Katalin (1977, Szászrégen): *Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program III. éves PhD hallgató.*
Tutor: *Dr. habil. Vass Vilmos, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet.*

2001-ben végzett a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának Pedagógia – Magyar nyelv és irodalom szakán, 2003-ban ugyanitt Hermeneutika mesterképző szakon. Jelenleg doktorandusz és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának Kézdivásárhelyi Tagozatán egyetemi tanársegéd. Kutatási területe: a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése.

Legutóbbi publikációi:

Katalin Zoller & Yusof Petras 2012. Teachers as Learners – Concepts of Teacher Professional Development. Gabriella Pusztai, Zoltán Tóth & Ildikó Csépes Eds. Current research in the field of disciplinary didactics, HERJ Special Issue, Budapest, 128–141.

Zoller Katalin 2012. Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Kisiskolások előzetes tudásrendszerének értelmezése szociokulturális kontextusban. Fóris-Ferenczi Rita, Demény Piroska szerk. Interaktív eszközök és módszerek a tanulásban. Editura Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 119–128.

Zoller Katalin – Birta Székely Noémi 2012. Az optimális tanulási környezet sajátosságai. Gyakorlatközelben 2. Ábel Kiadó, Kolozsvár.