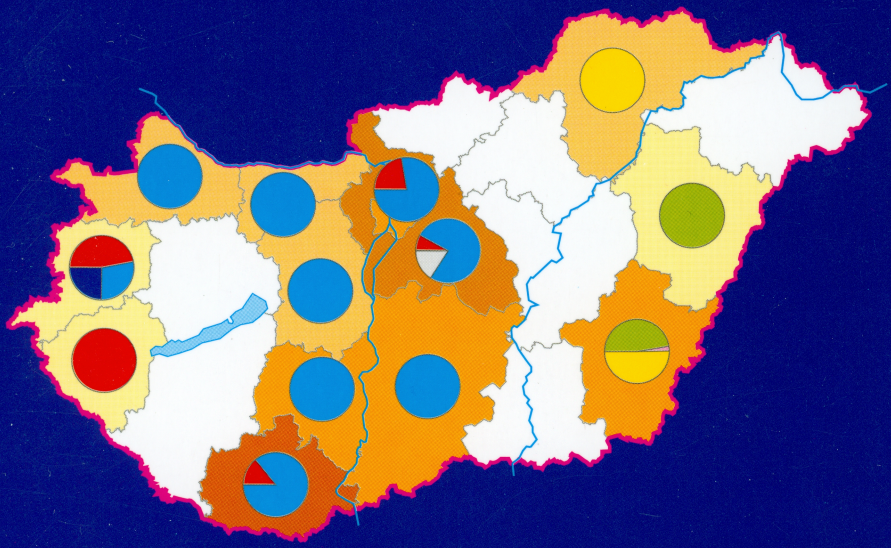
mtatkki
Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az Europeana felhasználói szabályzatát.

ANYANYELV, OKTATÁS – KÖZÖSSÉGI NYELVHASZNÁLAT



GONDOLAT – MTA Kisebbségkutató Intézet

ANYANYELV, OKTATÁS – KÖZÖSSÉGI NYELVHASZNÁLAT

KISEBBSÉGEK KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN

VIII.

Sorozatszerkesztő
SZARKA LÁSZLÓ

ANYANYELV, OKTATÁS – KÖZÖSSÉGI NYELVHASZNÁLAT

Újratanítható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?

Szerkesztette

OSVÁT ANNA
SZARKA LÁSZLÓ

GONDOLAT Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet

A szöveget gondozta Boros Erika
A térképet készítette Sebők László

Minden jog fenntartva.
Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó-rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes engedélyéhez van kötve.

© Szerzők, 2003
© Gondolat Kiadói Kör, 2003
© MTA Kisebbségkutató Intézet, 2003

TARTALOM

Kisebbségi anyanyelv, tannyelv – nyelvi revitalizáció 9

Kontra Miklós
Újratanulható-e egy anyanyelv? 15
Az anyanyelv meghatározásai 15
Lehet akkor egy anyanyelvet *újra*tanulni? 16
Ki tanulja újra? 17
Egy nyelv felélesztése 18
A közbeszédről 20
A népakarat szerepéről 21
Bibliográfia 24

Pléh Csaba
Kritikus periódusok a nyelv elsajátításában 26
A kritikus periódus és a fejlődési ablakok 26
Különböző nyelvi szintek és az elsajátítás kritikus korszakai 32
A kritikus periódus szociális meghatározottsága 37
A fokozatosság kérdése egy lágyabb szociális keretben 39
Bibliográfia 39

Szarka László
A magyarországi kisebbségek asszimilációja és iskolai anyanyelvoktatása 43
Bibliográfia 52

Szesztay Ádám
Az 1960-as nemzetiségi iskolareform 54
A reform előzményei 54
A reform véghezvitele 57
Az érintettek és a következmények 62
A reform indoklása és háttere 64

Imre Anna
A család és az iskola szerepe a nemzetiségi nyelv megőrzésében 69
Bevezetés 69
Család 71
Iskola 82
Összegzés 93

Borbély Anna
A kisebbségi nyelv megőrzésének lehetőségei
a magyarországi románoknál 95
A nyelvmegőrzés társadalmi és demográfiai vonatkozású faktorai, valamint az etnikai identitástudat és a nyelvi attitűdök 96
A nemzetiségi iskolai oktatás múltja és hatása a nyelvmegőrzésre 100
A román nemzetiségi oktatás a kilencvenes években 102
A család (a szülők) és az iskola 103
Az iskolai nyelvhasználat 105
Román és magyar nyelvtudás 106
A román nyelven belüli nyelvváltozatok használata 107
Tankönyvek 109
Tananyagajánlások a román nemzetiségi iskoláknak a NAT-on belül: az elveszített lehetőség 110
Hogyan segíthetné az iskola a nyelvmegőrzést a jövőben: összegzés és kitekintés 111
Bibliográfia 113

Demeter Zayzon Mária
A nemzetiségi anyanyelv 1989 után Komárom–Esztergom megye németek és szlovákok lakta településein 114

Arnold Fuszenecker Helga
Kisebbségi „anyanyelv" oktatása egy magyarországi német településiskolájában 128
Bibliográfia 139

Szabó Andrea
A nemzetiségi és az államnyelv tanítása két szilágysági faluban 141
Az államnyelv elsajátítása 142
Az anyanyelv regenerálása 145

Sándor Klára
Magyar nyelvélesztés? megjegyzések a csángó beiskolázási kísérletről 153
A csángó beiskolázási akció 154
A csángó „beiskolázás" bukásának okai: az akció előkészítetlensége 156
A csángó beiskolázás bukásának okai: tudatlanság 159
A csángó kultúra sajátosságai és ütközése a befogadók kultúrájával 163
A csángó identitás jellemzői 166
Nyelvi különbségek a csángók és a befogadó közösségek anyanyelve között 170
A beiskolázási akció politikai motivációja 174
Lehetséges-e a csángó nyelvélesztés? 176
Bibliográfia 180

Tóth Györgyné
Tankönyvek a kisebbségi nyelvoktatáshoz 183
Melléklet: Tankönyvjegyzék 186

KISEBBSÉGI ANYANYELV, TANNYELV – NYELVI REVITALIZÁCIÓ

Szarka László

A magyarországi kisebbségek a 19–20. századi asszimilációs folyamatok következtében a 21. század elejére jórészt olyan nyelvi helyzetbe kerültek, amelyet a többségi magyar nyelv dominanciája és a kisebbségek eredeti anyanyelvének erőteljes visszaszorulása, azaz a nyelvváltás előrehaladott állapota jellemez. Ez az általános megállapítás természetesen nem egyforma mértékben tükrözi a 13 kisebbségi közösség nyelvi helyzetét, különösen, ha a regionális és helyi nyelvhasználat sajátosságait, illetve az idősek, középkorúak és a fiatal nemzedékek közötti nyelvi különbségeket vizsgáljuk. Mindenesetre a 20. századi népszámlálások a nem magyar anyanyelvű népcsoportok számának igen erőteljes csökkenését mutatják. Ez a tendencia a 20. század végén az – egyébként legnagyobb nyelvvesztést elszenvedő – német anyanyelvű kisebbség számának radikális emelkedésével, illetve több más, nem magyar anyanyelvű közösség számának stabilizálódásával ugyan lelassulni látszik, az egyes kisebbségek kor-, településszerkezetének migrációs mutatói által felerősítve mégis továbbra is alapvető jellemzője marad a magyarországi etnopolitikai változásoknak.

A trianoni és a párizsi békeszerződések által kijelölt országterületen az 1920–2000 közötti időszakban a magyarországi népszámlások adatközlései szerint a nem magyar anyanyelvűek száma 830 896 főről 152 072 főre, az arányszámokat tekintve pedig 11,4 százalékról 1,57 százalékra csökkent. A 2001. évi adat tartalmazza annak a 16 284 főnek az anyanyelvi bevallását is, akik nem tartoznak az 1993. évi LXXVII. számú kisebbségi törvény által elismert 13 magyarországi kisebbséghez. Egyedül a cigány nyelvi közösségekhez tartozó nem magyar anyanyelvűek száma növekedett ez alatt a 80 év alatt, mégpedig igen jelentős mértékben: 5 662 főről 48 685 főre. Ez azt jelenti, hogy a 2001. évi népszámlás szerint a magyarországi nem magyar anyanyelvű kisebbségi személyek-

nek több mint 35 százaléka tartozott valamely cigány anyanyelvű csoporthoz. A 20. században a legnagyobb arányban a német és a szlovák kisebbség lélekszáma változott: ezrelékben kifejezve a németek részaránya az 1920. évi 68,9 ezrelékről (550 062 főről) 3,3 ezrelékre (33 792 főre), a szlovákoké pedig 17,8 ezrelékről (141 877 főről) 1,15 ezrelékre (11 817 főre) csökkent. A többi kisebbség lélek- és arányszáma is igen jelentős arányban megfogyatkozott, így például a horvátok száma 1920-ban 58 931 fő volt, 2001-ben csupán 14 345 személy vallotta magát horvát anyanyelvűnek. A románok száma 23 695-ről 8482-re, a szerbeké 17 132-ről 3 388-ra, a szlovéneké pedig 6 087-ről 3 187-re csökkent.

Azzal együtt, hogy a 2001. évi népszámlálás alkalmával 513 089 fő nem kívánt semmilyen nyelvet sem anyanyelvként megjelölni, az 1990. évi adatokhoz képest a szerb, szlovén és cigány anyanyelvűek száma növekedett. A horvát (–14,3 százalék), német (–9,9 százalék) és szlovák (–7 százalék) anyanyelvűek száma minden előzetes várakozást megcáfolva 1990 és 2001 között igen jelentős arányban csökkent. Ugyanebben az évtizedben a román anyanyelvűek fogyása 2,6 százalékos volt. Az anyanyelvi mutatók tekintetében egyébként csupán az 1960. évi népszámlálás adatsorai rögzítettek az előző adatfelvételhez képest általános növekedést (a szerbek kivételével), az összes többi népszámlálás folyamatos fogyást rögzített (az 1949. évi román, az 1990. évi német, valamint az 1941, 1960 és 1970. évi cigány anyanyelvi adatok kivételével).

A nem magyar anyanyelvű közösségek számának legnagyobb csökkenésére a németek kitelepítését, illetve a szlovák–magyar lakosságcserét követő 1949. évi népszámlálás során volt példa, amikor is a magukat német, illetve szlovák anyanyelvűeknek vallók száma 95,3 százalékkal, illetve 65,7 százalékkal csökkent az 1941. évi adatfelvételhez képest. Az egyes népszámlálások között valamennyi, települési hálózattal rendelkező kisebbség esetében igen gyakori volt a 20 százalékot meghaladó csökkenés: a szlovák anyanyelvűek száma öt alkalommal (1930, 1941, 1970, 1980 és 1990), a románoké kétszer (1930 és 1970), a horvátoké háromszor (1941, 1949 [–46,1 százalék!] és 1970), a szerbeké szintén háromszor (1930, 1941, 1980, de ebből két alkalommal, 1930-ban és 1980-ban 59, illetve 57 százalékkal!). A szlovén anyanyelvűek száma csupán egyszer csökkent 20 százalékkal nagyobb mértékben, mégpedig 1980-ban, akkor is az 1949. évi adatsorhoz képest. A közbülső években ugyanis nem sorolták őket külön kisebbségi csoporthoz. A német anyanyelvűek száma a teljes megfélemlítettség állapotát rögzítő 1949. évi népszámláláson kívül csupán 1970-ben csökkent 20 száza-

léknál nagyobb arányban (29,9 százalékkal), a cigány anyanyelvűeké pedig szintén kétszer (1930-ban és 1941-ben). A népszámlálási adatok anyanyelvi adatsorai alapján tehát megállapítható, hogy a települési hálózattal rendelkező magyarországi kisebbségek anyanyelvi közösségeinek száma folyamatosan és igen erőteljesen csökken. Ráadásul a demográfiai fogyás szükségszerű kísérőjelenségeként az egyes kisebbségi közösségek körében az erőteljes elöregedés tünetei mutatkoznak, ami óhatatlanul az iskolába járó fiatalok számának további radikális csökkenését vonja maga után.

A magyarországi nem magyar anyanyelvű kisebbségi közösségek lélekszám-csökkenésének okai között – a két legnagyobb kisebbséget, a németeket és a szlovákokat sújtó kényszertelepítések mellett – a magyarországi magyarosító nemzetiségi politika (főleg az iskola- és nyelvpolitika), illetve a spontán magyarosodást eredményező urbanizációs, migrációs, társadalmi mobilitási folyamatok említendők meg. Ez utóbbiak következtében az 1950-es évektől kezdve a legtöbb régióban felbomlottak az eredeti települési közösségek, és radikálisan nőni kezdett a vegyesházasságok száma. Az eredeti nemzetiségi anyanyelveket, illetve a közösségi kétnyelvűséget kiszorította a nyelvváltás és nyelvcsere nyomán domináns nyelvvé előlépett többségi magyar nyelv.

A magyarországi kisebbségek közül a települési hálózattal rendelkező közösségekre, tehát a német, román, szlovák, ruszin és a három délszláv –horvát, szerb és szlovén – nemzetiségre egyaránt az a jellemző, hogy a helyi és regionális alapnyelvnek vagy köznyelvnek, azaz a kisebbségek vernakuláris nyelvének a csoportok kialakulása óta minden esetben az adott nyelv valamelyik dialektusa számított. Hasonló a helyzet a beás és az oláh cigány nyelv magyarországi változatait, dialektusait beszélő helyi, illetve regionális roma közösségek esetében, míg a történetileg kialakult települési hálózattal nem rendelkező, az anyaországgal intenzív kapcsolatokat ápoló kisebbségek – a bolgárok, lengyelek, ukránok, görögök, s részben az örmények – anyanyelve a kétnyelvűség körülményei közt általában erősebben kötődik az anyanemzet köznyelvéhez. A vernakuláris nyelvként működő magyarországi német, szlovák, horvát stb. nyelvjárások hosszú időn keresztül egyszerre jelentették a kisebbségeknek azt a beszélt nyelvi rétegét, amelyben a beszélők „a legkevesebb figyelmet fordítják tudatosan a beszédre", s amely ezáltal „a kommunikáció elsődleges formájaként száll szülőről gyermekre".

A kisebbségi anyanyelv átöröklődésének ezek az automatizmusai a 20. század egyértelműen negatív kelet-közép-európai, s azon belül ma-

gyarországi etnopolitikai környezetében előbb fellazultak, majd megszűntek működni. Az 1941–1949 közötti időszak üldöztetései, erőszakos telepítéspolitikája, illetve a pártállami korszak érzéketlen és voluntarista nemzetiségpolitikai kurzusa miatt a sokszor immár szórványhelyzetbe került kisebbségi közösségek az egynyelvű országként működő Magyarországon a 20. század utolsó harmadában egyre inkább a magyar nyelvet kezdték el családi nyelvként használni. A magyarországi kisebbségek nyelvhasználata tehát a két-három évszázados akkulturációs–asszimilációs folyamatnak abba a szakaszába jutott, amikor a nagycsaládok és a zárt helyi és regionális közösségek felbomlásával a hagyományos vernakuláris nyelv a családokon belül sem képes tovább élni.

A magyarországi kisebbségek 20. századi nyelvváltása minden esetben több tényezőre visszavezethető folyamatnak tekinthető: az együttélésből adódó nyelvi alkalmazkodás, kétnyelvűség hosszabb történeti előzményei éppúgy szerepet játszottak, mint a vegyes házasságok arányának folyamatos emelkedése, a trianoni, illetve a kommunista magyar államon belül a kisebbségekre nézve egyaránt eleve előnytelen etnopolitikai helyzet vagy éppen a helyi kisebbségi köznyelv kommunikációs funkcióinak beszűkülése. Ebben a nyelvváltási folyamatban meglehetősen ambivalens szerepet játszottak a magyarországi kisebbségi iskolák. A két világháború közötti kisebbségi iskolákban a nyelvnek a tannyelv szerinti és a kisebbségi nyelv oktatásának mértéke alapján történt kategorizálása, feltételrendszere többször is megváltozott, s a korabeli magyar kormányok alig leplezett magyarosító törekvései nyomán a magyar tannyelv pozíciói folyamatosan erősödtek. A 20. század második felében tovább folytatódott a kisebbségi nyelveknek mint egyedüli vagy alternatív tannyelvnek a kiszorulása, amit különösen a nem magyar tannyelvű iskolákat két-, illetve magyar tannyelvűvé változtató 1960. évi rendelet gyorsított fel.

A kisebbségek anyanyelvének oktatása terén kétségkívül a legnagyobb gondot a nemzetiségi tannyelvi iskolák hiánya, illetve a még létező iskolák 1960. évi átalakítása jelentette. A két-, illetve kettős tannyelvű, valamint a kisebbségi nyelveket tantárgyként oktató magyarországi nemzetiségi iskolák önmagukban elégtelennek és alkalmatlannak bizonyultak a kisebbségi közösségek folyamatos nyelvvesztésének megállítására. Ráadásul a kisebbségek anyanyelvét oktató tanároknak azzal a dilemmával is szembe kellett nézniük, hogy az irodalmi nyelv oktatásával tudatosan figyelmen kívül hagyták a helyi vernakuláris nyelv előzményeit, tradícióit és sok helyen még létező élőnyelvi gyakorlatát. Történt

mindez annak érdekében, hogy a kisebbségek anyanyelvévé az egyes „nyelvországok" standard irodalmi nyelve váljék, tehát a magyarországi németek anyanyelve az úgynevezett hochdeutsch, a szlovákoké, románoké és a többi kisebbségé pedig az adott nemzet irodalmi nyelve. Ez ugyan a helyi közösségi nyelvhasználaton túlmutató, az anyanemzettel való kapcsolattartásban, a nemzeti kultúra befogadásában jobb pozíciókat biztosított a nyelvet megtanulóknak, a nemzedékek közötti anyanyelvi kommunikációt azonban még inkább megnehezítette. A 20. század végén iskolába járó harmadik generációhoz tartozók számára a nagyszülők, illetve részben még a szülők által is beszélt helyi sváb, szlovák, horvát stb. nyelvváltozatok teljes mértékben idegenné váltak, azokat sem otthon, sem az iskolában nem használták többé.

Ezt a magyarországi kisebbségi oktatásügyben végbement folyamatot Bartha Csilla a kétnyelvűségről szóló összefoglaló munkájában lingvicizmusként, azaz a kisebbségi nyelveket másodrendű kommunikációs eszközként kezelő és ezáltal a nyelvi elnyomás feltételeit megteremtő többségi magatartásként minősíti: „Ha a magyarországi kisebbségek oktatásának történetét végigtekintjük, nem járunk messze a valóságtól, ha azt állítjuk, hogy e csoportok különböző időszakokban a *kulturális és intézményi lingvicizmus* [kiemelés eredetiben – Sz. L.] különböző formáival szembesülhettek. Az előbbi a többségiek viselkedésében a kisebbségi anyanyelv csökkent értékének hangoztatásaként jelenik meg, míg az utóbbi már a kisebbségi anyanyelvek tanításával kapcsolatos anyanyelvek oktatásának kevés jelentőséget tulajdonító konkrét lépéseket jelenti. [...] A magyarországi kisebbségekkel szemben az elmúlt több mint fél évszázad alatt e kettő mindenképpen jelen volt, s az ezen időszak oktatási rendszere és a mögötte húzódó egynyelvűsítési ideológia aligha visszafordítható károkat okozott a kisebbségi közösségekben."*

A rendszerváltás utáni magyarországi kisebbségi oktatási intézmények megpróbáltak szembenézni az előző évtizedek alatt kialakult rendkívül súlyos helyzettel. Számos előtanulmány, részkutatás után átfogó vizsgálatok kezdődtek a magyarországi kisebbségi oktatási intézmények nyelvoktató funkcióiról, a kisebbségi családok, szülők és gyermekek anyanyelvi, nyelvhasználati és nyelvismereti összetételéről, adottságairól és az iskolákkal szemben támasztott igényeiről. Különösen Vámos Ágnesnek a ki-

* Bartha Csilla 1999: *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 229.

sebbségi iskolák tanítási nyelvével kapcsolatos helyzetet és a tannyelv szabályozását vizsgáló tanulmányait, valamint a magyarországi kisebbségi oktatási rendszert összefoglalóan bemutató, Magyarország tannyelvi atlasza címmel megjelent könyvét kell megemlítenünk. 1999–2000-ben az Országos Közoktatási Intézet folytatott országos kutatást a kisebbségi oktatási intézményekben tanulók nyelvi adottságairól, igényeiről. Ennek a kutatásnak eredményeit adja közre kötetünkben Imre Anna tanulmánya.

Az MTA Kisebbségkutató Intézetében a Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztályán és más egyetemi kutatóhelyeken dolgozó kollégákkal közösen 1999 óta vizsgáljuk a magyarországi kisebbségek nyelv- és identitásváltási folyamatait. Ennek keretében indítottuk útjára az „Újratanulható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?" című kutatásunkat. Ez a kötet a kutatás első három évében készült elméleti és esettanulmányokból ad válogatást. Ezzel párhuzamosan folyik Intézetünkben a magyarországi német, szlovák, horvát és bolgár családok nyelvi és identitásszerkezetét vizsgáló összehasonlító szociológiai kutatása, illetve a magyarországi cigányság nyelvi asszimilációját és a többi tizenkét kisebbség belső (családi) és külső (települési, munkahelyi, közösségi szintű) nyelvhasználatát elemző, kérdőíves adatfelvételen és helyszíni terepmunkán alapuló vizsgálat.

Könyvünk tanulmányai egyszerre jelzik azt a kétségbevonhatatlan tényt, hogy a magyarországi kisebbségek eredeti anyanyelvének térvesztése történeti háttérrel rendelkező, összetett, több okra visszavezethető folyamat, amelynek lassítását, megállítását vagy éppen visszafordítását, a kisebbségek nyelvének revitalizációját csak valamennyi felelős tényező egybehangolt munkájától lehet remélni. Tudatosítani kell, hogy „mivel a nyelvcsere-helyzetben a nyelvmegtartás legfőbb bázisa, a szülők, a család nyelvátörökítő szerepe igen gyakran csökken, az oktatási programok adott viszonyoknak megfelelő megválasztása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszik".** Ebből a szempontból is fontos eredményekkel szolgálhatnak a kötet tanulmányai például az anyanyelv fogalmáról, az „elfelejtett nyelvek" újratanulásának lehetőségeiről és a csángó diákok magyar nyelvtanulásának buktatóiról. A kötet tanulmányai minden bizonnyal segíthetnek feltárni az identitás- és nyelvváltás folyamatában a magyarországi kisebbségi iskola lehetőségeit, helyét és szerepét.

** Bartha Csilla: i. m. 205.

ÚJRATANULHATÓ-E EGY ANYANYELV?

Kontra Miklós

Az anyanyelv meghatározásai

A Magyar Értelmező Kéziszótár (ÉKsz) szerint az anyanyelv „az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában (elsőként) tanult meg, s amelyet rendszerint legjobban és legszívesebben beszél".

Skutnabb-Kangas (1997, 13) négy definíciót ad, melyek közül az 1. és a 3. megvan az ÉKsz. meghatározásában is:

Az anyanyelv definíciói

Kritérium	*Definíció*
1. származás	az elsőként megtanult nyelv
2. azonosulás	
a. belső	az a nyelv, amellyel a beszélő azonosul
b. külső	az a nyelv, amellyel a beszélőt anyanyelvi beszélőként azonosítják
3. a nyelvtudás foka	a legjobban ismert nyelv
4. funkció	a legtöbbet használt nyelv

E definíciókból három következtetés is adódik:

1. Egy személynek több anyanyelve is lehet, különösen a származás és az azonosulás szempontjából;

2. ugyanannak a személynek más-más lehet az anyanyelve a különböző definíciók szerint;

3. a definíciók alapján (kivéve a származás szerintit) egy személy anyanyelve élete során többször is változhat.

Baker (1995, 235) Skutnabb-Kangasnál is több lehetséges meghatározását adja az anyanyelvnek:

1. az anyától tanult nyelv;
2. az elsőként tanult nyelv, függetlenül attól, kitől tanulta az ember;
3. az emberi élet különböző szakaszaiban az erősebb/jobban beszélt nyelv;
4. a terület vagy ország „anyanyelve", pl. Írországban az ír;
5. a legtöbbet használt nyelv;
6. az a nyelv, amelyhez valakit pozitívabb attitűdök és érzelmek kapcsolnak.

Skutnabb-Kangas (1997, 13–4) szerint az anyanyelv-definíciókat a nyelvi emberi jogokkal kapcsolatos tudatosság foka alapján hierarchikus sorrendbe lehet állítani. A társadalmi tudatosság e fokát annak alapján lehet felmérni, hogy a társadalom intézményei – kimondva vagy kimondatlanul – mely definíciókat használják. A szerző szerint a funkció szerinti meghatározás a legprimitívebb, aminél kevésbé primitív a nyelvtudás foka szerinti.

A származás és az azonosulás szerinti definíciók együttes alkalmazása jelzi a nyelvi emberi jogok iránti legmagasabb fokú tudatosságot: *Az anyanyelv az a nyelv, amelyet az egyén először tanult meg, és amellyel azonosul.*

Kulturális és intézményi lingvicizmust[1] tükröz, ha az oktatási intézményekben a kisebbségi gyermek anyanyelvének meghatározására a funkció vagy a nyelvtudás-fok szerinti definíciót alkalmazzák.

(Skutnabb-Kangas 1997, 14–5)

Lehet akkor egy anyanyelvet *újra*tanulni?

Az ÉKsz-definíció szerinti anyanyelvet nem lehet újratanulni, mert „a rendszerint legjobban beszélt nyelv"-et az ember tudja, sosem felejtette el. A funkció szerinti anyanyelvet (a legtöbbet használt nyelvet) sem lehet újratanulni.

[1] A *faji megkülönböztetést* (angolul: *racism*), az *etnicizmust* (ang.: *ethnicism*) és a *lingvicizmust* (ang.: *linguicism*) Skutnabb-Kangas (1997, 20) a következőképp határozza meg: „A »faj«, etnicitás/kultúra vagy nyelv alapján meghatározott csoportok között, a hatalom és az (anyagi és egyéb) források egyenlőtlen elosztásának legitimálására és reprodukálására felhasznált ideológiák, struktúrák és gyakorlat."

Az újratanulás azonban elképzelhető a származás szerinti anyanyelv esetében (az elsőként tanult nyelvet elfelejtheti valaki), és az azonosulás szerinti anyanyelvnél akkor, ha valaki egynél több nyelvet azonosított élete során anyanyelveként, s a mostani helyett egy/a korábbival azonosul újból mint anyanyelvével.

A bakeri meghatározások közül még a 4.-et érdemes szemügyre vennünk: újra lehet-e tanulni egy terület/ország anyanyelvét? Például Írországban az embereknek csak 5%-a használja az írt első vagy legfontosabb nyelvként, s csak 25%-uk néz ír nyelvű tv műsorokat. Az 1911-es népszámlálás szerint az írek 18%-a tudott írül, de az 1981-es népszámlálás szerint már 31%-uk. A mai írül beszélők között sokan csak felnőttként kezdték az írt használni (Ó Riagáin 1997, 1100–1).

Ki tanulja újra?

Ha a fenti meghatározásokat komolyan vesszük, akkor például a neves ír szociolingvista Pádraig Ó Riagáin nem újratanulta anyanyelvét, amikor felnőtt fejjel megtanult írül, hiszen bármennyire kötődött is érzelmileg szülei ír kulturális hagyományaihoz, az elsőként tanult nyelve nem az ír volt, hanem az angol. Ő szülei anyanyelvét tanulta meg felnőttként. A bakeri 4. definíció szerint újratanulta anyanyelvét, de Skutnabb-Kangas anyanyelv-meghatározása szerint nem anyanyelvét tanulta újra, hanem megtanult egy második nyelvet, amivel most, felnőttként, belsőleg azonosul mint anyanyelvével.

Atipikusnak, majdhogynem csodabogárnak tűnik a Torontóban élő Richard Teleky (1997) is, aki felnőttként, ősei iránti kíváncsiságtól s nosztalgiától hajtva tanult meg magyarul.

Még mindig az egyénnél maradva, anyanyelvét tanulta újra az a magyar irodalomprofesszor, aki – miután a hosszú évekig tartó szovjet hadifogságból hazatért – romba dőlt helyesírási készségét a szabályok módszeres újratanulásával állította helyre.

Az egyes embernél azonban fontosabb egy népcsoport vagy egy nép. Újratanulhatja-e egy nép az anyanyelvét? A fenti definíciós problémák itt megnőnek, mivel egy csoport anyanyelvének meghatározása nehezebb, mint egy egyéné. Talán célravezetőbb, ha így tesszük fel a kérdést: *feléleszthető-e egy nyelv?*

A modern hébert, a quebeci franciát és a spanyolországi katalánt szokták idézni, mint a nyelvélesztés legsikeresebb példáit (pl. Fishman 1996, 905). Nálunk a moldvai csángók jutnak sokak eszébe (vö. pl. Csicsó 1995, Borbáth 1996 és Sándor 1996), a szórványban élő magyarok (akár a Felső-Tisza-vidéken élnek Kárpátalján, akár Amerikában) vagy a magyarországi kisebbségek (vö. pl. Arnold 1998, Borbély 1997, Gal 1995, Gyivicsán 1993, Kontra 1997a, Kovalcsik 1998).

A nyelvélesztés és a nyelvcsere megállítása között nem könnyű meghúzni a határvonalat. Amikor egy nyelv használata egyre kevesebb színtérre (beszédhelyzetre) korlátozódik, akkor a nyelvcsere folyamata zajlik. Ha ezt a folyamatot sikerül még a végkifejlet előtt megszakítani, és a nyelv használati köre újból bővül, s használóinak száma pedig növekszik, akkor a nyelvélesztés folyamatának vagyunk tanúi. Új-Zélandon a brit gyarmatosítás következtében a helyi maori nyelvet beszélők közel kerültek a nyelvcseréhez: 1913-ban a maori iskolások 90%-a beszélt maoriul, 1975-ben mindössze 5%-uk. Az utóbbi két évtizedben azonban sikerült felélesztení a maorit (vö. Durie 1997).

Norvégiában a lappokat az 1960-as években még asszimilálni akarta az állam, de ma a lapp a norvéggal jogilag azonos státust élvez (bár de facto nem) és fennmaradásának esélyei sosem tűntek még olyan jóknak, mint napjainkban (vö. Balto – Todal 1997).

Egy nyelv felélesztése

Egy nyelv felélesztése vagy megerősítése nem történhet meg a politikai és gazdasági változásoktól elszigetelve. Amint Fishman (1996, 905) írja, a 20. század legsikeresebb nyelvélesztő akciói (héber, quebeci francia és katalán) mind átfogó programok következtében lettek sikeresek, melyek messze túlhaladtak a nyelvi kérdéseken.

Az Európai Unió-beli kisebbségi nyelvi csoportok fennmaradásának esélyeiről készített jelentés (Nelde – Strubell – Williams 1996) szerint egy nyelvi csoport létrejöttében és reprodukciójában kitüntetett szerepet játszik a család, az iskola és a közösség. Azok a nyelvi csoportok tudják sikeresen fenntartani magukat, amelyek számottevő állami támogatást is kapnak a polgári társadalomban zajló nyelvfenntartó/reprodukáló folyamatokhoz. Egy nyelvi csoport demográfiai súlya fontos, de nem perdöntő a fennmaradás szempontjából.

A következőkben *illusztrációképp* bemutatok *néhány* tényezőt, amelyek fontos rész-szerepet játszhatnak egy nyelv felélesztésében/fenntartásában. Önmagában egyik sem ér sokat, de egy átfogó, jól megtervezett nyelvpolitikai koncepcióban nélkülözhetetlenek.

Ó Riagáin (1997, 1103) leírja, milyen fontos szerepet játszott az ír nyelv írországi megerősítésében az, hogy *az állami állások* betöltésének feltétele volt a munkavállalók kétnyelvűsége. 1922 és 1960 között – írja a szerző – az ír nyelvpolitika átmenetileg megváltoztatta a társadalmi mobilitás szabályait. Katalóniában is törvény írja elő, hogy az állami tisztviselőknek és a tanároknak mindkét hivatalos nyelvet tudniuk kell (vö. Strubell 1998).

Durie (1997, 16) említi, hogy az új-zélandi maori nyelv megerősítésében jelentős szerepet játszott az is, hogy a nyelvet *az iskolák falain túl* is számottevő mértékben használták.

Valamiféle, az állami nyelvpolitikát megtervező, összehangoló, valamint a folyamatokat felügyelő és alakító hivatal *(„nyelvi minisztérium")* sokat segíthet egy nyelv megerősítésében, amint azt a quebeci *Conseil de la Langue Française* és *Office de la Langue Française* példázzák (vö. Quebec's Bill 101), vagy amint a maori (Durie 1997, 17) esete is mutatja.

Fontos szimbolikus és gyakorlati szerepe lehet annak, hogy *a többségi csoport beszélői is* törekednek-e a kétnyelvűségre, vagy csak a kisebbségiek. Nyilvánvalóan emeli a kisebbségi nyelv presztízsét, ha az adott államban többségben levő, de a régióban kisebbségi beszélők is tanulják a kisebbségi nyelvet. Így van ez a maori esetében (Durie 1997), a katalán esetében Katalóniában (Strubell 1998) és Norvégiában a lapp közigazgatási körzetben (Balto – Todal 1997, 81). És így volt ez a titói Jugoszláviában is, ahol a magyart „környezeti nyelvként" szerbeknek is tanították.

Egy nyelv helyzetének megerősítésében fontos szerepe van az iskolának, következésképp *a tanárképzés*nek is. Triviális állítás, hogy ha nincsenek tanárok, akik egy nyelvet tudnak és azon tanítanak, kiesik az egyik kulcsfontosságú tényező, amely a nyelv fennmaradásához szükséges. Magyarországon például gyakorlatilag nincsenek cigányul vagy beásul tudó tanárok (Kovalcsik 1998, 64). A maori esete is bizonyítja a speciális tanárképzés fontosságát (Durie 1997, 19–20). Nyelvész számára nyilvánvaló az is, hogy a sztenderdtől eltérő kisebbségi nyelvváltozatokat anyanyelvként beszélők tanítására a magyarországi tanárképzés-

ből kikerülő tanárok csak korlátozott mértékben alkalmasak, mivel a kisebbségi nyelvpedagógiában teljesen járatlanok. Egy magyarországi diplomás magyartanár csúfosan megbukna a moldvai csángók között, és egy pesti németszakos diplomával sem menne sokra az, aki Mecseknádasdon próbálná meg „újra megtanítani a sváb kisiskolásokat anyanyelvükre".

A maori új-zélandi felélesztésében fontos szerepe volt *az oktatási önkormányzat*nak is, annak, hogy a lényeges oktatási kérdések eldöntését a maorik saját kezükbe vették (Durie 1997, 19). Globalizálódó világunkban ijesztő ütemben halnak ki a nyelvek, amiben szerepe van *a „szabad" piac*nak is (vö. pl. Skutnabb-Kangas 1998). Strubell (1998) a katalánnak az üzleti életben betöltött szerepéről azt írja, hogy a katalánok egy generális diktatúrájától megszabadulván a szabad piac diktatúrája alá kerültek.

A katalán sikertörténete *egy területileg stabil nyelvi kisebbség* sikertörténete. A területi elv alkalmazása a nyelvpolitikában kétélű fegyver, amit jól példáz Wales esete (Baker 1997, 1070–1). A walesi nyelvpolitikai érvek az Egyesült Királyság újabb nyelvi kisebbségei számára veszedelmesek. Walesben a walesi nyelv használatának jogát a területi elvre és a kollektív jogokra alapozzák. Walesben a walesi a történetileg ősi nyelv, ami a walesiek nyelve, tehát a walesieknek joguk van a walesi használatára. Ha azonban egy walesi elhagyja Walest, vagyis belép Angliába, természetesen nincs joga a walesit használni. De akkor mi más a történetileg ősi nyelve Angliának, ha nem az angol? Ha egy nyelv egy földrajzilag meghatározott területhez tartozik, akkor Angliában az újabb kisebbségeknek (pl. hindiknek, kínaiaknak) nincs történeti otthonuk (mert az földrajzilag másutt van), tehát ezek a kisebbségek váljanak egynyelvű angolokká. Jobboldali politikusok ezt esetenként úgy fogalmazzák meg, hogy a kisebbség vagy felejtse el anyanyelvét, vagy költözzön vissza hazájába.

A közbeszédről

A már említett EU jelentés szerzői (Nelde, Strubell, Williams 1996, 57) szerint az a mód, ahogy a szociológusok és a közgazdászok beszélnek a kisebbségi ügyekről, azért fontos, mert „ezeknek a diskurzusoknak valós hatása van a társadalmi gyakorlatra". Ehhez bízvást hozzátehetjük,

hogy nemcsak a szociológusok és közgazdászok vélekedései alakítják a társadalmi gyakorlatot, hanem más emberekéi is, egyebek mellett a politikusok, tanárok, suszterek és zsebmetszők vélekedései is. A sztereotípiák azért bírnak rendkívüli fontossággal, mert ellenükben nagyon nehéz (ha nem lehetetlen) megváltoztatni a társadalmi gyakorlatot. A sztereotípiák esetenként rendkívül jól tartják magukat társadalmi berendezkedéstől és politikai hitvallástól függetlenül is.

Ezt a makacsságot példázza *a dominánsan magyar nyelvű cigányok* mítosza is, ami az MSZMP 1961-es „cigányhatározata" óta töretlenül él ma is, amelyet a Nemzeti Alaptanterv 19. oldalán olvasható szöveg „a nyelvoktató kisebbségi oktatásról" és a „cigány felzárkóztató oktatásról" bizonyít (vö. Vekerdi 1988, 20–21 és Kontra 1998, 20). A többségi magyar asszimilatív politikában ez esetben nemigen látszik különbség Kádár „puha diktatúrája" és a NAT elfogadása (1995) idején kormányzó MSZP és SZDSZ között, de az akkori kormánypártok és ellenzékük között sem.

A mindennapi beszédben előforduló sztereotípiák, mítoszok és babonák közé tartoznak az olyan vélemények is, mint „a kétnyelvűség út az anyanyelv elvesztéséhez" vagy éppen az, hogy „a magyarországi szlovákokat nem lehet már megtanítani anyanyelvükre, mert ők maguk sem akarnak megtanulni". Az valószínűnek tűnik, hogy akarata ellenére senkit sem lehet megtanítani egykönnyen egy újabb nyelvre. Lássuk tehát a népakarat szerepét kissé közelebbről!

A népakarat szerepéről

1998 májusában a „Határon túl" című rádióműsor egyik riportja arról szólt, hogy temesvári magyar pedagógusok végigjárták az iskoláskorba lépő magyar gyerekek családjait, hogy rábeszéljék a szülőket, írassák gyermekeiket magyar iskolába. A tanárok elmondták, hogy sok szülő attól fél, hogy gyermekük nem fog felnőttként érvényesülni, ha most magyar iskolába járatják. Az ilyen esetek azt példázzák, hogy ha az állam társadalmi érvényesülést kínál a nyelvi asszimilációért cserébe, azt a szülők esetenként elfogadják. Szlovákiában a magyar iskolás korúak egynegyede szlovák tannyelvű iskolába jár, háromnegyede magyar tannyelvűbe.

Williams (1997, 1087) a walesi helyzet kapcsán írja:

Semmilyen szisztematikus nyelvtervezés (bármilyen szükség van is rá) nem helyettesítheti a nyelvet és kultúrát reprodukálni kívánó népakaratot.[2]

A többnemzetiségű és többnyelvű országokban az egyes közösségeknek és oktatáspolitikusaiknak sokféle céljaik lehetnek. A többségi lakosság céljai eltérnek a kisebbségek céljaitól. Az eltéréseket az 1. táblázat mutatja:

1. táblázat

A többségek és kisebbségek oktatási céljai az őshonos és bevándorolt kisebbségekkel kapcsolatosan

	Őshonos	*Bevándorolt*
Többségi célok	*a) fenntartás,* pl. a finnországi svédajkúak esetében	*a) fenntartás,* pl. ?
	b) asszimiláció, pl. a szlovákiai magyarok esetében	*b) asszimiláció,* pl. a nem hispán fehérek célja az USA-ban
Kisebbségi célok	*a) fenntartás,* pl. a szlovákiai magyarok célja	*a) fenntartás,* pl. Floridában a kubai amerikaiak célja
	b) asszimiláció, pl. a burgenlandi magyarok célja	*b) asszimiláció,* pl. az amerikai magyarok célja

Az őshonos kisebbségekkel rendelkező országok közül Finnországban a többségi finnek fenntartási politikát folytatnak a finnországi svédajkúak esetében (vö. pl. Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994, 80). Ugyanakkor Szlovákiában az 1995-ben a szlovák államnyelvről hozott törvény célja a magyar kisebbség asszimilálása. A kisebbségek céljai is eltérhetnek egymástól: a szlovákiai magyarok célja a nyelv- és kultúramegőrzés, ugyanakkor jó okunk van feltételezni, hogy pl. az őshonos burgenlandi magyarok célja a többségi németajkú lakossághoz való asszimiláció (volt), lásd Gal (1979).

Ami a bevándorló kisebbségekkel rendelkező országokat illeti, egyelőre nem találtam példát arra, hogy egy többségi nemzetnek az lenne a célja, hogy fenntartsa a bevándorlók nyelvét és kultúráját (amennyiben e nyelv és kultúra eltér a többségi nyelvtől és kultúrától). Számtalan

[2] No amount of formal language planning, however desperately needed, can substitute for the popular will to reproduce a language and culture [...]

példa van azonban arra, hogy egy többségi nép célja a bevándorló kisebbségek asszimilációja. Az iskolapélda erre természetesen az Amerikai Egyesült Államok. A kisebbségek céljai itt is eltérhetnek: Floridában a kubai bevándorlók célja a nyelv- és kultúrafenntartás (vö. pl. Castro 1992), ugyanakkor az amerikai magyarok célja a nyelvi és társadalmi-kulturális asszimiláció.

Konfliktusok akkor keletkeznek, amikor a többségi és kisebbségi csoport céljai ütköznek. Így nem várható konfliktus például a többségi finnek és a finnországi svédajkú kisebbség között vagy a burgenlandi magyarok és osztrákok között. De komoly konfliktus keletkezhet a szlovákiai magyar kisebbség és szlovák többség között vagy például Floridában a kubai bevándorlók és a nem hispán fehér lakosság között. A konfliktusok gyakran az oktatásban, illetve az oktatási nyelvi jogok terén nyilvánulnak meg.

Ha ebben igazam van, akkor nyilvánvaló, hogy a burgenlandi vagy amerikai magyarság megtartására irányuló mégoly jószándékú magyarországi igyekezet is kudarcra van ítélve. *Akarata ellenére nem lehet egy népcsoportot megtartani annak, ami.* Ebből az is következik, hogy a kisebbségek fennmaradását célzó társadalmi akciók nem feltétlenül helyeslendők, sőt néha kimondottan károsak is lehetnek. Az 1989 utáni „csángómentő" akciók súlyos konfliktusokhoz, egyéni tragédiákhoz és az emberi jogok megsértéséhez vezettek mindenekelőtt azért, mert a csángómentők meg sem kérdezték a csángókat, nemhogy tájékozódtak volna életkörülményeikről, világlátásukról, céljaikról s lehetőségeikről (vö. Borbáth 1996, Sándor 1996, Kontra 1997b).

Ha elismerjük a kisebbség önrendelkezési jogát fennmaradásában, akkor kevés *feltételezni*, hogy pl. „a magyarországi cigányok, szlovákok vagy románok nem is akarják megtanulni anyanyelvüket". A feltételezéseket tudományos vizsgálatokkal kell bizonyítani vagy elvetni. Ma képtelenség elválasztani Magyarországon a feltételezéseket a tényektől, a mítoszokat a valóságtól, s ez a helyzet még a jószándékú politikusokat is sötétben tapogatózásra ítéli.[3]

[3] Ez a cikk abban a formájában jelenik meg, ahogy 1998-ban a szerkesztő kérésére leadtam. A korrektúrakor, 2002. november végén az utolsó mondat változatlanul érvényes.

Bibliográfia

Arnold Fuszenecker, Helga 1998. *"My Mother Tongue is Hungarian but my Grandmother Tongue is German": An Analysis of Language Shift in a German-Hungarian Bilingual Community.* Szakdolgozat. Szeged, József Attila Tudományegyetem, Angol–Amerikai Intézet

Baker, Colin 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.* Clevedon–Philadelphia–Adelaide, Multilingual Matters.

Baker, Colin 1997. Great Britain. In Goebl, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1059–1075.

Balto, Asta – Todal, Jon 1997. Saami Bilingual Education. In J. Cummins and D. Corson, eds.: *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 77–85.

Borbáth Erzsébet 1996. A moldvai csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatásának tapasztalatai. In Csernicskó István és Váradi Tamás szerk.: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat.* Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 69–74.

Borbély, Anna 1997. Hungarian–Romanian. In Goebl, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1749–1753.

Castro, Max J. 1992. On the curious question of language in Miami. In James Crawford, ed.: *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy.* Chicago, University of Chicago Press, 178–186.

Csicsó Antal 1995. *Apró ábécé. Magyar nyelvi alapismeretek moldvai csángó magyar gyerekek részére.* Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.

Durie, Arohia 1997. Maori-English Bilingual Education in New Zealand. In J. Cummins and D. Corson, eds.: *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 15–23.

Fishman, Joshua A. 1996. Language revitalization. In Goebl, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 902–906.

Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria.* New York, Academic Press.

Gal, Susan 1995. Cultural bases of language use among German-speakers in Hungary. *International Journal of the Sociology of Language.* No. 111, 93102.

Gyivicsán Anna 1993. *Anyanyelv, kultúra, közösség. A magyarországi szlovákok.* Budapest, Teleki László Alapítvány.

Kontra Miklós 1997a. Hungary. In Goebl, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1708–1723.

Kontra Miklós 1997b. Magyar vonatkozású széljegyzetek a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatához. *Iskolakultúra,* VII. évf., 11. szám, 122–127.

Kontra Miklós 1998. Jog, oktatás, nyelvészet és nyelvművelés. *Kritika.* 1. szám, 20–22.

Kovalcsik Katalin 1998. A cigány nyelv társadalmi helyzete. In Lanstyák István és Szabómihály Gizella, szerk.: *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében külö-*

nös tekintettel a magyarpárú kétnyelvűségre. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó és A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete, 60–66.
Nelde, Peter–Miquel Strubell–Glyn Williams 1996. *Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
Ó Riagáin, Pádraig 1997. Ireland. In Goebl, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1097–1106.
Quebec's Bill 101: Charter of the French Language. In James Crawford, ed.: *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago, University of Chicago Press, 1992, 435–445.
Sándor Klára 1996. Apró Ábécé – apró esély: A csángók „nyelvélesztésének" lehetőségei és esélyei. In Csernicskó István és Váradi Tamás szerk.: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 51–67.
Sku[n]tnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány (Kisebbségi Adattár VIII.).
Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad" piac. *Fundamentum*, 1998/1–2, 7–25.
Skutnabb-Kangas, Tove–Robert Phillipson 1994. Linguistic human rights, past and present. In Tove Skutnabb-Kangas–Robert Phillipson, eds.: *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin–New York, Mouton de Gruyter, 71–110.
Strubell, Miquel 1998. Language and diversity: The case of Catalonia. Megjelenés alatt az *International Journal on Minorities and Ethnic Relations*ben.
Telcky, Richard 1997. *Hungarian Rhapsodies: Essays on Ethnicity, Identity, and Culture*. Seattle–London, University of Washington Press.
Vekerdi, József 1988. The Gypsies and the Gypsy Problem in Hungary. *Hungarian Studies Review*, Vol. 15, No. 2, 13–26.
Williams, Colin 1997. English–Welsh. In Goebl, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*, Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1075–1087.

KRITIKUS PERIÓDUSOK A NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁBAN

Pléh Csaba

A kritikus periódus és a fejlődési ablakok

A nyelvelsajátítás kutatásának az utóbbi három évtizedben egyik vezető fogalma a *kritikus periódus*. Nagy utat bejárt kifejezésről van szó, amely eleinte sok mindent magyarázni ígért, hogy aztán kiderüljön róla, hogy számos mozzanatában nem mindenhová és mindenre illeszthető. Leíró értelemben azonban értéke továbbra is inspiratív és rendező. Azt érezteti, hogy különböző pszichológiai jelenségek fejlődése szempontjából bizonyos életkorok különleges, kitüntetett szerepet játszanak.

A fogalmat Eric Lenneberg (1967) hozta át ebbe az összefüggésbe az embriológiából és az etológiából. Általánosságban azt értjük ezen a fogalmon, hogy számos biológiai funkció kibontakozása bizonyos életkorokban kapott kritikus ingerektől függ. Valójában a kritikus periódus fogalma a klasszikus kornak az innátizmussal kapcsolatos vitáinak egy részét szintetizálni törekvő *érés* fogalmának egy változata. Azt értjük rajta, hogy bizonyos funkciók kibontakozását olyan bioprogram irányítja, amely feltételez a faj életében szokásosan jelenlevő, konstans ingertényezőket (Hebb 1975). Ilyen lenne például a kötődés kialakulásában a fajtárs jelenléte s az emberi kötődésnél a kommunikáló emberi arc. A hagyományos felfogás szerint a kritikus periódus lezárultáig az elsajátítás gyorsan és erőfeszítés nélkül menne végbe, továbbá az esetleges fejlődési zavarok ezen a szakaszon belül korrigálhatók lennének. A kiinduló példának tekintett követési imprintingben ez a szakasz igen rövid: 24–36 óra a kikeléstől. Sosem szabad felednünk, hogy amikor ezt kiterjesztjük a nyelv elsajátítására, akkor jóval hosszabb szakaszokat javasoltak, már 5 és 12 év közötti hosszúságú periódust.

Magukat a követési imprintinghez hasonló, egyszerűnek tűnő folyamatokat illetően is komplexebbé vált mára a képünk. A hagyományos elképzelés az volt, hogy egy fészekhagyó madárnak nincsen valamiféle

specifikus előképe a csirkéről vagy a kacsáról, megtanulják Konrad Lorenzet is követni, ha őt látják, s ritmikusan mozog, meg hangot ad. Az újabb kutatások, elsősorban Mark Johnson és John Morton (1991) kutatásai azonban azt mutatják, hogy ez a rendszer valójában kompromisszumosan működik a teljes plaszticitás és a veleszületett specifikus információk között. A fészekhagyó madarak imprintingjénél, de az emberi arcpreferenciánál is, kettős rendszert tételeznek fel. Van egy a fajtársak felismerésére specializálódott, korai, a legelső időktől funkcionáló, kéregalatti működésekben testet öltő rendszer, amely hordoz némi információt arról, hogyan is néz ki az anyacsirke vagy az emberi arc s van egy másik, szintén korán, de mégiscsak az egyedi élet során kialakuló agykérgi irányítású rendszer. Szokványos körülmények között a kettő működése mintegy erősíti egymást s az embergyermeknél ez azt eredményezi, hogy, mint Johnson és Morton (1991) megmutatják, némi spekulációval egy hétlépéses preferenciarendszerben leírható, hogy miért az emberi arcot preferálja a gyermek. Olyan elemi preferenciák együtteséről van itt szó, mint szimmetria preferencia, vertikális és horizontális mintázat együttese, amiből egész jól előállnak a szemek és a köztük levő orr.

Lenneberg felfogásában a kritikus szakasz meglétét mutatja a nyelv (állítólag) tökéletes helyreállása a korai agysérülés után, a könnyed második és idegen nyelv tanulása s hozzátehetnénk, a korai kétnyelvűség könnyű kialakulása. A különleges érzékenységet, majd a szakasz lezárulását Lenneberg azzal magyarázta, hogy valamikor hét-kilenc év között fejeződne be a bal agyfél specializációja a nyelvre nézve.

Lenneberg és az egész generatív nyelvtani mozgalom számára a kritikus periódus fogalmával való érvelés az *innátista gondolatmenetet* alátámasztó biológiai és fejlődési adatok része volt. (Egy későbbi átfogó összefoglalóra lásd Hurford 1991.) Akkoriban, a hetvenes éveket is beleértve, ide tartoztak olyan érvek, hogy az embergyermeknél a nyelv kialakulása nem függvénye az általános intelligenciának, egy minimális intelligenciaszint felett mindenképpen kialakul, illetve, hogy vannak viszont olyan genetikai rendellenességek, amelyekben kifejezetten a nyelv hiányzik (Lenneberg 1974). Akkor még nem volt szokásos ez a szóhasználat, de Lenneberg fejlődési zavarokkal kapcsolatos érvelése a későbbi moduláris gondolatmenetnek felelt meg: bonyolult képességeink önmagukban megálló s szelektíven sérülő feldolgozó rendszereknek felelnek meg. *A nyelvelsajátítás kritikusperiódus-menete*

Lenneberg érvelésében szintén alátámasztaná biológiai előprogramozottságát. Lenneberg (1967) számos fejlődésbiológiai tényt sorol fel a kritikus periódus alátámasztására, melyeket azóta még gazdagabban alátámasztott a szakirodalom (vö. Müller 1996). Végeredményben ezek a tények az „érés" intuitív fogalmát konkretizálják: bizonyos agyi szerveződések viszonylag későn bontakoznak ki, és kibontakozásuk meghatározott időben lezárul. Ilyen a megfelelő agyi területek erőteljes szövettani fejlődése, a velőshüvelyesedés, fokozott anyagcsere s mindezek a kritikus periódus végére lelassulnának vagy leállnának. Lenneberg (1967) klasszikus felsorolásában a nyelvelsajátítás kritikus-periódus-jellegű, vagyis fajspecifikus érési folyamatokra emlékeztető előprogramozott alapjai mellett szóló számos viselkedési érvet is felsorolt.

A nyelvelsajátítás meghatározott életkorban megy végbe, akkor igen könnyen s mint a kisgyermekkori kétnyelvűség tényei mutatják, ebben az életkorban akár több nyelv is anyanyelvi szinten elsajátítható. E kritikus szakasz letelte után – melynek határait eredetileg mintegy 12 éves korra tették –, ha nem indult meg, a nyelvelsajátítás sosem valósulhatna meg. A magasabb rendű állatok viselkedési fejlődésének kritikus periódusaival kapcsolatban kétféle gondolatmenet létezik hagyományosan. Az egyik szerint a kritikus periódusok különlegesen érzékeny szakaszok. Ilyenkor az elsajátítás gyorsabban megy végbe, mert talán eltérő utakat vagy elveket követ, mint az általában vett tanulás. Ugyanakkor elsajátítás a kritikus periódus lezárulta után is végbemehet, csak verejtékesebben, sokkal lassabban. A másik felfogás minden vagy semmi jellegű. Bizonyos elsajátítások csak a kritikus periódusokban mehetnek végbe, ami akkor nem történik meg, később lehetetlenné válik. Lenneberg eredeti felfogása a minden-vagy-semmi nézetre hajlott, vagyis arra, hogy a nyelv fejlődését lehetővé tevő fejlődési ablak bezárulása után megszűnik a nyelv kialakulásának lehetősége. Erre anekdotikus érvként szolgált a különböző szociálisan izolált „farkas-gyerekek" nehéz nyelvtanulása a kritikus periódus eltelte után. Az élet azonban produkált egy részletesen tanulmányozott, modern „farkasgyermeket" (Curtiss 1977). A kislánnyal kapcsolatos adatok, melyek hétéves kora utáni segített, irányított nyelvelsajátítására vonatkoznak, eltérő értelmezést kapnak különböző szerzőknél. Vannak, akik szerint alacsony teljesítménye a kritikus periódus sorsdöntő jellegét támasztja alá. Ahogy beszél távirati, ragokat elhagyó stí-

lusban, az inkább egy előnyelv szintjét mutatja, mintsem a természetes nyelvét (Maynard-Smith és Szathmáry 1997). Mások szerint viszont figyelemre méltó, hogy az őt sújtó átfogó törődéshiány után egyáltalán megtanult beszélni. Az ő szintje éppen azt igazolná, hogy a kritikus periódus nem minden-vagy-semmi jellegű.

Az *egyoldalú, balféltekei agysérülések egy bizonyos életkorig csak átmenetileg okoznak afáziát.* Lenneberg (1967) eredeti leírása szerint 20 és 36 hónapos életkor között történt sérüléseknél az agysérülés révén afáziát mutató gyermek teljesen újrakezdi az elsajátítás folyamatát. A gügyögésen egy-, majd kétszavas távirati stílusú mondatokon át jut el újra a nyelvtanhoz. 4 és 10 éves kor között a folyamat nem ennyire nulláról indul, de mindenképpen teljes helyreálláshoz vezet. 10–12 éves kor után azonban már nem lenne érvényes ez a hatás. A gyermek a feltételezett kritikus periódus lezárulása előtt teljességgel képes lenne másik agyfelével újratanulni a nyelvet. Másrészt a korai szakaszokban a jobbféltekei sérülés is zavarná a beszéd fejlődését, mint az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat
A kétéves kor előtti agysérülések hatása a beszédfejlődésre
(Lenneberg 1967 összefoglalója alapján)

Sérülés	*Beszéd időben*	*Megkésett beszéd*	*Nincs beszéd*
Bal félteke	18	15	1
Jobb félteke	19	15	4

Ez azt mutatja Lenneberg értelmezésében, hogy a beszéd megindulása előtt még nem lenne féltekei specializáció: a zavarok ugyanolyan eséllyel lépnek fel mindkét félteke sérülése nyomán. Ugyanakkor a beszéd megindulása és a 10 éves életkor között már megjelenik a féltekei specializáció: a bal féltekei sérülés az esetek 85 százalékában vezet afáziához, míg a jobb féltekei ritkábban. A 2. táblázat a valamilyen okból végzett teljes félteke eltávolítási műtétek hatását mutatja különböző életkorokban. Látható, hogy a lateralizációt tükröző bal-jobb eltérések 10 éves kor előtt nem jellegzetesek.

2. táblázat
Az egyik agyfélteke műtéti eltávolításának hatása a beszédre különböző életkorokban (Lenneberg 1967 összefoglalója alapján)

Életkor a műtétkor	*Kivett félteke*	*Beszéd jó*	*Afázia*
10 év előtt	Bal	49	3
	Jobb	38	5
Felnőtt	Bal	0	6
	Jobb	25	0

Többé-kevésbé azóta is elfogadjuk Lennebergnek ezeket az adatait. Kételyek persze már akkor is megjelentek. Nincs mindig jól dokumentálva például a klinikai leírásokban a sérülés helye. Bár vannak olyan megfigyelések, hogy a korai, balféltekei sérülés után az újra elsajátított nyelvben finom mondattani hibák merülnek fel (l. Müller 1996 és Temple 1997 összefoglalóját). Valójában az azóta eltelt két évtized visszatérő kérdése, hogy mindezek a tények mennyire szólnak a gyermeki agy korai, általánosan nagyobb plaszticitása mellett s mennyire amellett, hogy a nyelvre speciális agyrészek, nevezetesen a bal félteke megfelelő részei lennének predesztináltak. Vagyis, ahogy Müller (1996) rámutat, miközben magát a kritikus periódus leíró tényét mind neurobiológiai, mind viselkedéses adatok alátámasztják, korántsem világos az anatómiai adatokból, hogy egy előhuzalozott s meghatározott időben bekapcsoló, majd kikapcsoló elsajátító rendszer specializálódott volna a nyelvre. Két nyelv korai elsajátítását illetően is számos adat van arról, hogy az elsajátítás idejétől függhet ezek agyi reprezentációja. Korábban az volt a népszerű neurobiológiai értelmezés, hogy a kétnyelvűeknél nagyobb szerepe lehet a jobb féltekének. Újabb, az agyi képalkotást felhasználó adatok viszont arra utalnak, hogy a bal féltekén belül, korai kétnyelvűség esetén, másként alakul a két nyelv reprezentációja, mint akár 6–7 éves életkor után. Korai lenne még a néhány esettanulmányt általánosítani, mindenesetre úgy tűnik, hogy a jövőben módunk lesz a több nyelv agyi képviseletét összevetni a többnyelvűség hagyományos, az elsajátítási kontextusokat és a használati megoszlást képviselő modelljeivel. Fontos azonban előre tudnunk, hogy a pontos neurobiológiai vizsgálódás itt nem váltja ki a társas kontextusokat s főként, nem az idegrendszer okozza azokat. Valójában a közösség nyelvhasználata mint alapvető meghatározó itt nem megkerülhető mozzanat.

A kritikus szakasz lezárását Lenneberg szerint az agyféltekék működési aszimmetriáinak stabilizációja alapozná meg, amely összefüggésben lenne a serdülés elindulásával. Ahogy későbbi kritikusai mondják majd (Mehler és Cristophe 1996), Lennebergnél nem a lateralizáció okozza a nyelvelsajátítást, hanem a nyelvelsajátítás eredményezi a lateralizációt. Ez az érvelés elsősorban a dichotikus hallási aszimmetriák életkori fejlődésére alapoz, arra, hogy Kimura (1967) klasszikus eredményei szerint az ilyen helyzetekben mért aszimmetria 6–7 éves kor körül alakul ki. Az eljárás során a két fülben egyszerre hallgatunk eltérő nyelvi ingereket. Szokványosan a jobb fülbe kapott szavakat, számokat, szótagokat, beszédhangokat könnyebben visszaadjuk. Ennek feltehetően az a magyarázata – az eredeti gondolatmenet szerint –, hogy a füleknek szorosabb kapcsolatuk van az ellenoldali féltekékkel. Fejlődésileg pedig ez azt jelentené, hogy a serdülőkor előtti évekre szilárdulna meg a bal agyfél specializációja nyelvi ingerek feldolgozására.

Magával az évekkel sok gond van. A patológiás adatok és a nemi éréssel való összekapcsolás révén Lenneberg 10–11 éves életkorról beszél, a dichotikus és egyéb adatok viszont inkább 5–7 éves életkort támasztanának alá. Ez pedig, mint sokan kiemelik, nemigen kapcsolódik össze semmilyen látványos változással a nyelvi fejlődésben (Epstein, Flynn és Martophardjono 1996). Ez azonban nincsen feltétlenül így. Nem véletlen, hogy ez a beiskolázás „kritikus periódusa" is. A korábban is megvolt csírákból kiindulva ekkorra szilárdul meg a nyelvvel kapcsolatos metanyelvi képességek rendszere. Az a rendszer, amit Annette Karmiloff-Smith (1992, 1996) úgy fogalmaz meg, mint *a reprezentációk újraírását*. A fejlődésnek a környezet meghajtotta mozzanatok mellett egy másik és sajátos belső mechanizmusa ez, amely az implicit rendszereket explicitté alakítja, és készségszinten meglevő tudásunkat a reprezentáció tárgyává teszi. Ebben a „rendezés igényből" fakadó belső meghajtottságú rendszerben (a belső igény azt jelenti, hogy mindez az átszervezés nem a kommunikáció vagy a cselekvés kudarcaiból fakad) egy újraírási folyamat révén bontakozna ki a gyermek megismerő tevékenységeinek új, beszámolóképes tudata.

Az ember specifikuma, hogy a korai életkorban kibontakozott reprezentációk „maguk a gondolkodás tárgyává válnak" s ezáltal új formátumba írjuk át őket. Ha az életkorokat figyelembe vesszük, valami olyasmiről van itt szó, hogy a Piaget-féle műveleti intelligencia (Piaget 1993) megjelenésével párhuzamosított korban Karmiloff-Smith szerint való-

jában egy „metafordulat" lép fel a fejlődésben. Maguk a reprezentációk lesznek a döntő fejlődési folyamat tárgyai. Ebben a tekintetben az ember különleges lény, ahogy Karmiloff-Smith világosan rá is mutat: „Az embergyermek s szeretném hangsúlyozni, hogy csak az embergyermek, rendelkezik azzal a lehetőséggel, hogy saját reprezentációit kognitív figyelme tárgyává tegye" (31. p.).

Megkockáztatnám, hogy ez egy kritikus fordulópont a nyelvelsajátításban: innentől a metanyelvi mozzanatok előtérbe kerülnek s mint látni fogjuk, megváltoztathatják az elsajátítás stratégiáját is. Ez azonban a minket érdeklő népességben nem csak negatívum. Sok forrásból tudjuk, hogy a kétnyelvű gyermeknél ezek az újraírások és reflexiók igen erőteljesek. A nyelv újratanulásában mindez – vagyis amit a kritikus periódussal mint akadállyal szoktunk összekapcsolni – nemcsak akadály és zavar forrása, hanem az új megismerés forrása is lehet.

Különböző nyelvi szintek és az elsajátítás kritikus korszakai

A kritikus periódus fogalmát kiterjesztve a második nyelv elsajátítására kialakultak olyan felfogások is, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy az egyszeri kritikus periódus helyett feltételezhetjük, hogy eltérő életkorok lennének különösen érzékeny periódusok a nyelv különböző részrendszereinek elsajátítására. Valójában igazi megbízható adatokon alapuló taxonómia nincs itt, egyszerűen azért, mert például a mondattant és a szemantikai szerkezeteket illetően a 3 éves és a 16 éves gyermekek összehasonlításakor igen eltérő szerkezeteket használnak. Ezért nem érdemes valamiféle rögzített adatokat sugalló táblázatba tömöríteni a felmerült javaslatokat. Maga a gondolat viszont megfontolásra érdemes. Többnyire – nem túl meglepően a köznapi megfigyelő számára – azt hangsúlyozzák, hogy a *hangtan* és az *intonációs* rendszer kialakulásának kritikus szakasza korai, míg a bonyolultabb *mondattani és szemantikai szerkezetek* (gondoljunk a lehetetlen feltételeket tartalmazó szerkezetekre például) elsajátítása egy második nyelv esetén későbbi életkorokban könnyebb. A nyelvhez kapcsolódó *szociális szokásrendszer* és a *szókincs* elsajátítása meglehetősen folytonosnak tűnik.

Ennek érdekessége az újratanulhatóság szempontjából triviális: ahhoz, hogy hatékony legyen bármi ehhez hasonló erőfeszítés, folytonosan

értelmes és sokoldalú – a közegeket, írást és olvasást tekintve is sokrétű – kommunikációs lehetőségek jelenlétére van szükség, éppen azért, mert eltérő életkorokban más áll(hat) az elsajátítás előterében.

Gondok a kritikus periódus biológiai értelmezésével

Lenneberg eredeti megfogalmazása óta a kritikus periódus kérdését három okból is komplexebben látjuk:

1. számos adatunk van arra, hogy a féltekei specializáció már mint kiindulópont megvan,
2. az anyanyelvre való ráhangolódás igen korán megjelenik, egy szelekciós elsajátítási elvet követve,
3. ugyanakkor mégis képesek vagyunk később is elsajátítani nyelveket, bár további romlás is van.

1. *Agyi aszimmetriák a percepciós kutatások szerint a születéstől megvannak.* Hiscock és Kinsbourne (1995), valamint Segalowitz és Berge (1995) a két évtizede folyó viselkedéses (dichotikus hallgatási, szelektív figyelési) és elektrofiziológiai kutatásokat áttekintve rámutatnak, hogy a balféltekei fölény kezdetektől megvan a nyelvi ingerek feldolgozásában (Mehler és Christophe 1996 a zenével szembeállítva is) s a kérdés inkább az, hogy mi ennek a biológiai eredete, és a nyelvi ingerek mely fizikai jegyeire van hangolva kiindulásként. Az agyi aszimmetriák jelenségtanában a kezdeti állapotban meglevő aszimmetriák ellenére ugyanakkor van fejlődés.

Lennebergnek számos kritikusa – elsősorban Marcel Kinsbourne (1975), Kinsbourne és Hiscock (1977) – szerint a kiinduló adatai sem meggyőzőek. Az egyik már említett mozzanat az, hogy a szakirodalomban összegyűjtött esetek egyáltalán nem tisztán egyoldalú sérülések voltak (különösen nyilvánvaló ez gyulladásos eredetű sérüléseknél). Kinsbourne-ék szerint általában a gyermekkori afázia nagy helyreállítási esélye és egyéb jellemzői az agyféltekék még nem kiugróan aszimmetrikus működése helyett – ez volt Lenneberg magyarázata – az idegrendszer korai *általánosan nagyobb plaszticitásával és a funkciók fejletlenségével is magyarázhatók*. Maga a dichotikus aszimmetria fejlődése pedig mint a jelenség fejlődése valójában azt mutatja, hogy „megtanuljuk": a nyelvi ingerek feldolgozására csak az erre hangolt bal

agyfelünket használjuk. Vagyis a fejlődés a teljesítményben egy hajlékonyabb rendszer, a szelektív figyelmi rendszer fejlődésének következménye lenne. Ez a fejlemény tehát a kritikus periódust lágyabbá, kevésbé biológiailag determinálttá teszi, mint ahogy aztán le is vonják ezt a következtetést ennek szociális értelmezései, mint alább látni fogjuk.

2. *Az anyanyelvre ráhangolódás igen korán megjelenik.* Számos olyan adat van, amely az egyszerű kritikusperiódus-feltevés helyett egy többszakaszos szelekciós elsajátítási elvet követne.

Szelekciós tanuláselméletek és a paraméter-beállítás koncepciója a nyelvészetben

A kritikus periódus fogalmának új értelmezését adja az a fejlődési és tanulási modell, amely az instrukciós tanulási koncepciókkal szemben a szelekciót helyezi előtérbe. Eszerint a legtöbb magasabb szerveződésű lelki jelenség fejlődési folyamata két szakaszból állna: egy sok változatot létrehozó, generatív szakaszt követne a kiválasztás, ahol a variációkból kiemelnénk a fontosakat. Újabban Gary Cziko (1995) fogalmazta meg igen expliciten a szelekciós tanuláselmélet és fejlődéskoncepció egészének átfogó elméletét. A tudásrendszerek alakításában (természetesen a gondviselés mint harmadik lehetőség mellett, amely az iskolában például a mindent a fejünkbe tevő tanárt jelentené) két alapvető modell lehetséges: a semmiből tudást kialakító hagyományosabb instrukciós felfogás és a szelekciós rendszer. Az 1. ábra illusztrálja az általa feltételezett szelekció alfajait. A nyelv elsajátítása ezek közül a konstruktív, a szelekciók révén új működési felületeket létrehozó folyamat lenne, mégpedig kumulatív. A korábbi szelekciók eredményei befolyásolnák, mi történik később. Ezzel persze nem minden szelekciós elvű kutató értene egyet: sokan túl konstrukcionistának tartanák.

A nyelvre nézve ez a szelekciós felfogás a Chomsky-követők oly sokat emlegetett paraméterbeállító szemléletének megvalósulása lenne. A nyelv kibontakozásában a genetikai anyag – és talán a fejlődés belső, úgynevezett epigenetikus törvényei – által kialakított nagyszámú változat az első lépés. Az így létrejött nagy repertoárból választódnak ki azok az elemek és összefüggések, amelyek relevánssá válnak.

Tudásrendszerek	
Instrukció (korábbi szelekciókból)	Szelekció
Nem konstruktív	Konstruktív
Egylépcsős	Kumulatív

1. ábra. A szelekció kibontakozott rendszere Cziko (1995, 309) felfogásában

Így például a csecsemő életében a hangkészlet nem konstruktívan, instrukciósan jönne létre a semmiből. A gyermek főként a genetikai információ alapján az emberi nyelvek összes lehetséges hangtani kontrasztjával vagy talán a szótagok készletével rendelkezne. Igen korán, még az első életévben, sőt az első hónapokban végbemenne azonban ennek leszűkítése egy szelekciós tanulás révén a környezeti nyelvben releváns mozzanatokra. Mehler és Christophe (1996) összefoglalójukban, melyet a 3. táblázat mutat, például olyan adatokat mutatnak be, melyek szerint már kéthónapos csecsemők is az anyanyelvet preferálják. Gyorsabban fordulnak az anyanyelven szóló rövid, három másodperces inger felé. Sőt, ez akkor is igaz, ha csak az alacsony frekvenciákat átengedő szűrőt használtak. Ez azt jelenti, hogy a csecsemők az intonációs mintákat emelték ki a környezeti nyelvből.

3. táblázat

Kéthónapos csecsemők odafordulási reakcióideje (ms) a hangforráshoz anyanyelven és nem anyanyelven (Lambertz kiadatlan adatai Mehler és Christophe 1996 összefoglalója alapján. Az anyanyelv amerikai angol, az idegen nyelv francia volt)

Nyelv	*Anyanyelv*	*Idegen nyelv*
Szűrés nélkül	2090	2430
Alul áteresztő szűrő	2050	2300

Érdemes felhívni itt a figyelmet két jellegzetességre. Egyrészt ez a szelekció, a hangrendszer beállítása már az aktív beszéd megjelenése előtt végbemegy. Ez nagy jelentőségű lehet az újratanulásban: a gazdag korai környezet alakíthat hangmintákat akkor is, ha a látható nyelvelsajátításban a gyermek nem „tanulja meg" az egyik környezeti nyelvet. Másrészt ez a szelekciós folyamat semmiképpen sem minden-vagy-semmi jellegű. Bár már néhány hónapos korban van szelektív alkalmazkodás a hang-

környezethez, a „leépített elemek" nem tűnnek el, csak háttérbe szorulnak. Kisgyermekek 6–7 éves korukig még képesek jól kialakítani egy új nyelv hangrendszerét.

Valójában az egyetemes nyelvelsajátító rendszer és az egyetemes grammatika meglétében hívő szerzőknek is három útjuk van. Aki Chomskyt veszi a bibliának, annak is lesznek bibliaértelmezési problémái. Mint Epstein, Flynn, és Martophardjono (1996) kiváló áttekintése bemutatja, a következő utak lehetségesek a második nyelv elsajátítását illetően.

1. *A második nyelvnél az egyetemes nyelvtan nem hozzáférhető.* A második és további nyelveket csak az általános gondolkodó rendszer kerülőútjai segítségével lehet elsajátítani. Ez a kritikus periódus minden-vagy-semmi értelmezésének felelne meg s a mai irodalomban vannak radikális képviselői. Eszerint gondolkodva tanuljuk a második nyelvet, nincsen módunk visszatérni az eredeti hajlékonysághoz.

2. *A második nyelvnél az egyetemes nyelvtan részlegesen hozzáférhető.* Valójában ez az interferencia jelenségek általánosítása: újabb nyelvek tanulásakor az egyetemes nyelvtan csak az első nyelv elsajátításakor rögzített paramétereken keresztül hozzáférhető.

3. *A második nyelvnél az egyetemes nyelvtan teljesen hozzáférhető, csak maga az út van teli az első nyelv keltette akadályokkal.*

A mi kérdésünk szempontjából a (3) a legoptimistább lehetőség. Valószínű azonban, hogy ha a tényleges elsajátítás menetét tekintjük, az újratanuláskor két döntő mozzanat alakítja a képet. A nyelvek összehasonlítása az egyik oldalon felerősítheti az újraíró metareprezentációs vonatkozásokat, miközben a társalgási közeg s az intim világ újraaktiválhatja nemcsak az egyetemes nyelvtanhoz való hozzáférés kissé száraz gondolatát, hanem az elsődleges elsajátítás érzelemteli közegét is.

3. *Képesek vagyunk később is elsajátítani nyelveket, bár további romlás is van.*

A kritikus periódus eredeti értelmezésével kapcsolatos további kételyek ismét az idővel kapcsolatosak. Láttuk, hogy számos biológiai hatás igen korán megvan, ez kérdőjelezi meg a 10–11 éves határt. Vannak olyan kutatások is azonban, amelyek szerint a határ későbbre tehető, ugyanakkor valóban minőségi eltéréseket eredményez. Johnson és Newport (1989) sokat idézett vizsgálatában kínai és koreai bevándorló angol grammatikalitási ítéleteit vizsgálta annak függvényében, hogy hány éves

korukban érkeztek az Egyesült Államokba s hogy hány éve vannak ott. Az első időtényező a kritikus periódussal, a második az aspecifikus tanulási hatásokkal kapcsolatos. A 4. táblázat a nyelvtani megítélés pontosságát mutatja a bevándorlás életkorának függvényében.

4. táblázat
Ázsiai bevándorlók angol nyelvi grammatikalitás ítéletei a bevándorlási kor függvényében (Johnson és Newport 1995, 78)

Bevándorlás	Anyanyelvi	3–7 év	8–10 év	11–15 év	17–39 év
Összpontszám	268.8	269.3	256.0	235.9	210.3

Finomabb elemzés azt is kimutatta, hogy a 15 éves korig tartó sávban a bevándorlási korral romlik a nyelvtani teljesítmény, míg az idősebb korcsoportban, a szenzitív kor meghaladása után nincsen további ilyen romlás. Vagyis felnőttkorban további romlás nem várható, bár ezt nehezen hisszük el. Érdekes, hogy motivációs változókat vizsgálva – azonosulás az amerikaiakkal, öntudatosság, nyelvi motiváltság – a fiataloknál ezek kevésbé voltak jelentősek, mint a bevándorlási kor.

Vagyis az sem mindegy – eszerint –, hogy 13 vagy 18 éves korban foglalkozunk egy nyelvvel. A kritikus érzékeny korszak határa feljebb van. Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi és Plunkett (1996) ezeknek az adatoknak az újraértékelésével még radikálisabb felfogást hirdetnek. Szerintük a kritikus periódus látszathatás. Nincsenek igazából minőségi változások az elsajátításban, pusztán a nem lineáris tanuló rendszerekben egy bizonyos tanulási kor után valamiféle telítődési hatás lépne fel.

A kritikus periódus szociális meghatározottsága

A kritikus periódus fogalmával kapcsolatos kételyek a nyelv elsajátítása szempontjából különösen fontos, laza, pszichológiaibb értelmezéseket is elindítottak. Az eredeti dichotikus mérések alapján hirdetett és az afáziás adatokból kiinduló határok eltérései alapján Krashen (1975, 1985) egy alapvetően nem nyelvi s nem neurológiai értelmezést adott a kritikus periódusra. Véleménye szerint az anyanyelvi szintű nyelvelsajátítás lehetősége azért csökken radikálisan a prepubertás körül, mert *a*

gyermek tanulási stratégiát vált. A Piaget értelmében vett formális gondolkodás kialakulásával nem lesz képes arra, hogy egyszerre „több szinten", globálisan tanulja a nyelvet (mint a kisgyermek), hanem analitikusan, elemzően áll hozzá a feladathoz, mindig csak egy nyelvi szintre koncentrál. Továbbá a serdüléssel együtt járó szociális-érzelmi változások is a tanulási stratégia váltását eredményezik: szemben a kisgyermekkel, ekkortól kezdve a nyelvet tanuló személy nem produkál olyan szerkezeteket, melyekre „még nem tudja a szabályt", a szociális nevetségességtől való félelemmel erősített előzetes önkorrekció lép fel. A kisgyermek bátran mondja azt is, amiről nem tudja, hogyan kell mondani (innen a jellegzetes „jó hibázásai"). A kritikus periódus lezárulásának két döntő mozzanata tartalmaz egy közös elemet: a metakontrollt. Intellektuálisan ez megfelel a Karmiloff-Smith (1992, 1996) hangsúlyozta újraíráson alapuló reprezentációknak, érzelmileg pedig az elővételezett társadalmi reakciókból kiinduló affektív szűrőnek.

Krashen (1985) ezek alapján kidolgozott egy kétműködésmódú elsajátítási modellt. Az egyik működésmód lenne az elsajátítás, a másik pedig a tanulás. Ennek lényegét foglalja össze az 5. táblázat.

5. táblázat
Pragmatikai eltérések az első és második nyelv elsajátításában

Jellemző	*Első nyelv elsajátítás*	*Második nyelv tanulás*
Tanulás menete	saját hibákból tanul	hibakivédés, metakontroll
Tanulás motivációja	játékos, felfedező és hasznos	verejtékes munka
Hibázás meghatározói	igazítás a saját változó rendszerhez	kerülés és interferencia
Nyelvi szintek	tanulás egyszerre több szinten	egyszerre egy szinten tanulás
Szűrés	hatékony bemeneti szűrők: arra figyel, amire kell	affektív szűrők mint a tanulás akadályai
Előtérben álló funkciók	kommunikációs hangsúly: kapcsolat és cselekvés a központban	rendszerhangsúly: leírás, logika és igazság a középpontban
Szociális oldal	társas könnyedség	félelem a meg nem feleléstől

Krashen elsősorban a szervezett körülmények között folyó második nyelv tanulására fejti ki azt az optimista felfogást, amely szerint a fenti két folyamat felnőtt korban is rendelkezésünkre áll: egy új nyelv elsajátítása során a metafolyamatok a grammatika, az induktív általánosítások viszont a folyékonyság forrási. Nem vagyunk ugyan bezárva a kritikus periódus végétől az iskolamesteres tanulás börtönébe, de az oktatás szervezőitől s persze a mi esetünkben a közösségtől nagyon sok erőfeszítést igényel ennek a kilépésnek a megszervezése.

A fokozatosság kérdése egy lágyabb szociális keretben

Catherine Snow (1993, 409–412) tanulságosan foglalja össze azt, ahogyan a nyelvész innátista és a gradualista fejlődéskutató vélekedik a második nyelv elsajátításának lehetőségeiről. Valójában a nyelvoktató, a kísérleti pszicholingvista és az egyetemes nyelvtanban hívők felfogását veti egybe. Azért sorolom elő az általa mérlegelt kérdéseket, mert mindegyik releváns a kulturális anyanyelv újratanulásának kérdésére nézve.

Van-e optimális korszak a második nyelv tanulásának kezdetére?
Módszerfüggő az eszményi életkor: kisebb gyermeknek nehezebb a formai alapú tanulás. Bizonyos adatok szerint még a természetes tanulás is gyorsabb lehet idősebbeknél, de eredményét tekintve rosszabb.

Vannak-e optimális körülmények a második nyelv tanulására?
Gyermeknyelvkutatók szerint anyanyelvi beszélők hozzáférhetősége, érdekes és társalgásra alkalmas témák segítenek. Ez persze az „újratanulás" szempontjából azt jelenti, hogy a közösség attitűdje és a mintaképzők változása a lényeges. Pszicholingvisták szerint a jelentést is biztosító helyzet a fontos, a szociokulturális felfogást képviselők szerint viszont az egyenlőség, kölcsönös megbecsülés s akár intimitás a fontos.

Kik a jó és rossz nyelvtanulók ?
Nyelvtanárok szerint a keményen dolgozó, motivált személy a jó nyelvtanuló. A gyermeknyelvi tábor szerint a jól kérdező, aktív, kezdeményező s hipotézistesztelő diák. A nyelvészek szerint a metanyelvi érzékenység s az elemzőkészség a fontos, a szociokulturális tábor szerint viszont a kultúrák és a relatív identitások iránti nyitottság.

Mennyire hasonlít az első és második nyelv elsajátításának folyamata?
A gyermeknyelvi és a pszicholingvisztikai tábor szerint: erősen. A nyelvtanárok és a nyelvészek szerint a kritikus periódus után minden másként zajlik. Itt persze nagyon érdekes kérdés, hogy mi van akkor – a mi esetünkben –, ha korábbi passzív tapasztalat vagy aktív élmények is vannak az újratanult nyelvvel. Erre megbízható komoly adataink vannak olyan szociális elrendezésből, ahol egy kulturális kétnyelvűség rekonstrukciójáról van szó. A pszicholingvisták azt is kiemelik, hogy ami a szintet illeti, maga a „perfektség" félrevezető fogalom.

Milyen a hatás az első nyelvre?
Kétségtelenül vannak negatív esetek is, de pozitívak is, ahol az első nyelvben megnő a metanyelvi érzékenység. Valójában nem az ellentmondó esetleírásokon kellene rágódni, hanem arról kellenének adatok, hogy milyen tényezők szabják meg az elhagyott nyelv értékét, hogyan lehet ezt az értéket növelni s így biztosítani az intrinzikus motivációt az újratanuláshoz.

Adhat-e tanácsot a pszicholingvisztika az újratanuláshoz?
Mivel a kísérleti módszereket használó kutatások nem tartalmaznak közvetlen adatokat az újratanulásról, minden tanács csak spekuláció. Mind a neurobiológiai adatok, mind az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó kettős elméletek nyomán hajlunk arra, hogy a nyelvre vonatkozó kritikus periódust legalábbis részben szociális tényezőkre vezessük vissza. Az önellenőrzés, a reprezentációs újraírás, vagyis metafolyamatok, a játékosság megszűnése, a figyelmi kontroll, a megszégyenüléstől való félelem okoznák, hogy mintegy „bezárulunk" az új nyelvek irányába. Ez egyszerre jelent optimista és pesszimista képet. Optimista, mert azt sugallja, hogy viszonylag lágy hozzáállásbeli tényezők befolyásolnak. Ez meghaladhatóvá teszi az akadályokat. A többnyelvű közösségre e felfogás lehetségesnek tartja az újratanulást és újraaktiválást. Ehhez csak a közösségek kapcsolatrendszerét és a nyelveknek tulajdonított értékeket kell megváltoztatni. A pesszimista sugallat pontosan ez a „csak": sok tapasztalat mutatja, hogy ez nem könnyű dolog.

Mindenképpen bölcs dolog, ha lehet, 10 éves kor előtt elkezdeni az újratanulást. Később sem reménytelen a dolog, csak nem lesz olyan, mint az anyanyelv. Fontos lenne összekapcsolni az írásbeliséggel az érintett nyelvet, hogy legyen később mire használni azt s az újratanult nyelv egy

világot nyisson meg. A társalgási-intimitási kontextust, ezt az elsődleges elsajátítási folyamatot mozgósító etológiai rendszert csak a közösség adhatja meg. Olyan közösség, amely nem szégyelli nyelvét és identitását. Ennek megteremtésében természetesen nem a kognitív pszichológia és a pszicholingvisztika segít, hanem a közösségek közti kapcsolatok alakulása. Ez azonban maga sem könnyű, és szentelt vízzel nem megoldható kérdés. A közösségi identitás újraélesztésével újraéledhet az elválasztás is számos esetben. Bárhogy kerülgetjük is a témát, az emocionálisan hangsúlyozott nyelv, miközben saját azonosságérzetünk kulcsa lesz, egyben elválasztó tényezővé válhat a csoportok között.

Bibliográfia

Curtiss, S. 1977. *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day Wild child.* New York, Academic Press.

Cziko, G. 1995. *Without miracles: Universal selection theory and the second Darwinian revolution.* Cambridge, Mass., MIT Press.

Elman, J. L. – Bates, E. A. – Johnson, M. H. – Karmiloff-Smith, A. – Parisi, D. – Plunkett, K. 1996. *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development.* Cambridge, Mass., MIT Press.

Epstein, S. D. – Flynn, S. – Martophardjono, G. 1996. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences,* 19, 677–758.

Hebb, D. O. 1975. *A pszichológia alapkérdései.* Budapest, Gondolat.

Hiscock, M. – Kinsbourne, M. 1995. Phylogeny and ontogeny of cerebral lateralization. In Davidson, L. J. – Hugdahl, K. (eds.): *Brain asymmetry.* Cambridge, Mass., MIT Press.

Hurford, J. B. 1991. The evolution of the critical period for language acquisition. *Cognition,* 40, 159–201.

Johnson, M. H. – Morton, J. 1991. *Biology and cognitive development: The case of face recognition.* Oxford, Blackwell.

Karmiloff-Smith, A. 1992. *Beyond Modularity: A Developmental perspective on Cognitive Science.* Cambridge, Mass., MIT Press.

Karmiloff-Smith, A. 1996. Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéselméleti megközelítése. In Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány.* Budapest, Osiris.

Kimura, D. 1967. Functional asymmetry of the brain in dichotic listening. *Cortex,* 3, 163–178.

Kinsbourne, M. 1975. The ontogeny of cerebral dominance. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 263, 244–250.

Kinsbourne, M. – Hiscock, M. 1977. Does cerebral dominance develop? In Segalowitz, S. J. – Gruber, F. A. (eds.): *Language development and neurological theory.* New York, Academic Press.
Krashen, S. 1975. The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals. New York Academy of Sciences,* 263, 211–224.
Krashen, S. 1985. *The input hypothesis.* London, Longman.
Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language.* New York, Wiley.
Lenneberg, E. 1974. A nyelv biológiai szempontból. In Pap Mária (szerk.): *A nyelv keletkezése.* Budapest, Kossuth.
Maynard-Smith, John – Szathmáry Eörs 1997. *Az evolúció nagy lépései.* Budapest, Scientia.
Müller, R. A. 1996. Innateness, autonomy, universality? Neurobiological approaches to language. *Behavioral and Brain Sciences,* 19, 611–675.
Pléh Csaba 1981. Különböző szórendű mondatok értelmezése és a dichotikus hallási aszimmetriák összefüggése óvodás gyermekeknél. *Pszichológia,* 1, 365–393.
Segalowitz, S. J. – Gruber, F. A. (ed.): *Language development and neurological theory.* New York, Academic Press.
Segalowitz, S. J. – Berge, B. E. 1995. Functional asymmetries in infancy and early childhood: A review of electrophysiologic studies and their implications. In Davidson, L. J. – Hugdahl, K. (eds.): *Brain asymmetry.* Cambridge, Mass., MIT Press.
Snow, C. E. 1993. Bilingualism and second language acquisition. In Berko Gleason, J. – Bernstein Ratner, N.: *Psycholinguistics.* Forth Worth, Harcourt.
Temple, C. M. 1997. Cognitive neuropsycholgy and its application to children. *Journal of Child psychology and Psychiatry,* 38, 27–52.

A MAGYARORSZÁGI KISEBBSÉGEK ASSZIMILÁCIÓJA ÉS ISKOLAI ANYANYELVOKTATÁSA

Szarka László

A magyarországi nemzeti kisebbségek aránya 1910 és 1920 között a hivatalos statisztikai adatok szerint a trianoni béke által rögzített állam- területet a soknemzetiségű-történeti Magyarországgal összehasonlítva 45,5 százalékról 10,4 százalékra csökkent. A két világháború közti időszakban az ország két legnagyobb kisebbségét a németek (6,9%) és a szlovákok (1,8%) alkották. A többi kisebbség aránya nem érte el az össznépesség fél százalékát. A két világháború, illetve az 1920. és 1941. évi népszámlálások között a német kisebbség száma közel 80 ezerrel, a jóval kisebb lélekszámú szlovákságé pedig közel 90 ezer fővel csökkent, és gyakorlatilag rövid két évtized alatt a magyarországi szlovák anyanyelvűek száma megfeleződött.

A második világháborút követő, ennél is drámaibb fogyás oka a németek esetében a szovjetek által való elhurcolás, illetve a magyar kormány – a magyarországi Szövetséges Ellenőrző Bizottság hatékony közreműködésével megszületett potsdami határozatot követő – azon döntése, amely szerint a magukat 1941-ben német nemzetiségűeknek vallókat teljes egészében ki akarták telepíteni Németországba. Ennek a kényszertelepítésnek a következtében a korabeli német kisebbség majdnem felének kellett elhagynia szülőföldjét. A szlovákok esetében pedig a fogyás oka a lakosságcsere-egyezmény keretében lezajlott önkéntes kitelepülés. Az 1949. évi adatok a kitelepítésektől, meghurcolásoktól való félelem légkörében egyáltalán nem tükrözték pontosan a Magyarországon maradt német és szlovák anyanyelvűek számát, amely körülbelül 250, illetve 40 ezer lehetett. Ezt a két becsült adatot, valamint a nyelvismereti adatokat kell figyelembe vennünk az 1949-től napjainkig tartó asszimilációs folyamatok elemzése során.

Az asszimilációt általában olyan tömeges társadalomszociológiai és társadalomlélektani jelenségnek szokás tekinteni, amely két vagy több,

egymás mellett, illetve együtt élő, egymástól nyelvében és kultúrájában különböző etnikai-nemzeti csoport kölcsönhatásában ezeknek a csoportoknak nyelvi-kulturális kiegyenlítődését, egymáshoz való hasonulását eredményezi. Az egymás mellett élő etnikai-nemzeti csoportok kölcsönhatásában eltérő számbeli, politikai erőviszonyok, külső behatások esetén a gyengébb csoport tagjainak nyelvcseréjéhez, kultúraváltásához vezető többgenerációs, ritkábban egy nemzedéken belül lezajló folyamatként jelentkezik az asszimiláció.

Optimális esetben, amennyiben az akkulturációs és asszimilációs kölcsönhatásokat semmilyen hatalmi kényszer nem irányítja, elképzelhető az egymás mellett élő csoportok tartós nyelvi-kulturális egyensúlya, amelyet tömeges két- vagy többnyelvűség és egyfajta közös többnyelvű kulturális közeg kialakulása jellemezhet.

Az esetek nagy részében azonban még a politikai, állami vagy gazdasági hatalom egyenirányúsító közreműködése nélkül is a nagyobb lélekszámú, a kedvezőbb földrajzi vagy gazdasági adottságokkal, az erőteljesebb kulturális, értelmiségi háttérrel rendelkező stb. csoport fölényhelyzetbe kerülhet. Az asszimilációs folyamatokat kiváltó okokat, mélységük, jellegük és eredményeik szerint különbözőképpen szokás értékelni. Az új- és legújabb kori tömeges nyelv- és kultúraváltást kiváltó okok között a munkaerő tömeges vándorlása, azaz a belső és külső migráció, a városiasodás, a társadalmi mobilitás s az ezekkel együttjáró életformaváltás jelenti a legfontosabb asszimilációs tényezőket.

A történeti magyar állam megszűnése a trianoni Magyarország területén maradt kisebbségek számára is egészen új szituációt jelentett. Részben azért, mert 1918 előtt a Kárpát-medencei egységes államterületen belül a németek a térség német csoportjaival, a szlovákok pedig a kompakt szlovák etnikai régióban kibontakozott nemzeti mozgalommal intenzív kapcsolatban álltak. Másrészt azért, mert a nemzetiségi kérdés jelentősége nagymértékben csökkent, illetve a magyarországi kisebbségek problémája a magyar kisebbségek létrejöttével a budapesti kormánypolitikában átértelmeződött.

Az elmúlt években többen is megpróbálták elemezni, miért nem sikerült az 1918 utáni trianoni Magyarország kisebbségeinek asszimilációját megfékezni és megállítani. A 20. századi magyarországi asszimilációs folyamatokat vizsgálva alapvetően négy okcsoportot lehet elkülöníteni:

1. A természetes magyarosodás elsősorban a magyarországi kisebbségek történeti, településszerkezeti sajátosságaival, valamint a többségi

magyar társadalommal való konliktusmentes együttéléssel, az akkulturációs folyamatokkal, a kétnyelvűséggel és a vegyesházasságok nagy számával magyarázható.

2. A magyar állam által foganatosított magyarosító intézkedések főként az iskola- és a nyelvpolitika területén mutathatók ki, mégpedig mind a két világháború közötti korszakban, mind pedig a Kádár-korszak kezdeti szakaszában.

3. A magyarországi németek és szlovákok fogyásának, akárcsak a soraikban lezajlott asszimilációs folyamatok felgyorsulásának legfontosabb okát egyértelműen az 1945–1948 között végrehajtott német kitelepítésben, illetve a csehszlovák–magyar lakosságcserében és következményeikben, egyértelműen negatív társadalomlélektani, vagyoni, politikai, nyelvi-kulturális mellék- és utóhatásaiban jelölhetjük meg: ezek a telepítési akciók jelentették a kezdetet a két kisebbség helyi közösségeinek felszámolásában, megfélemlítésében, a faluról való tömeges elvándorlásban, valamint az anyanyelv és a hagyományos kultúra feladásában. A magyar állam a két telepítés kezdeményezésében és végrehajtásában eltérő mértékben volt érdekelt, illetve ellenérdekelt.

4. A magyarországi nemzeti kisebbségek 20. századi asszimilációjának (elmagyarosodásának és elmagyarosításának) okait a fentiek figyelembevételével a 20. századi magyarországi társadalom- és gazdaságtörténeti folyamatok következményeivel is szükséges kiegészíteni: hiszen a Trianon óta eltelt közel nyolc évtized alatt Magyarország társadalmi-foglalkozási és társadalmi térszerkezete éppúgy átalakult, mint a termelés struktúrája és a települések hálózata. Mindezek a folyamatok szintén jelentős mértékben hozzájárultak a két kisebbség asszimilációjához.

A magyarországi kisebbségekkel foglalkozó etnodemográfiai elemzések, hasonlóan a szomszéd országokban mindmáig fel-felhangzó politikailag motivált durva támadásokhoz, általában nem veszik figyelembe ezeknek a csoportoknak a tipológiai sajátosságait. A magyarországi nemzeti kisebbségek, köztük a németek és a szlovákok is, nem a 20. század elején alakultak ki, még ha természetesen a trianoni határok számukra is új politikai kereteket jelentettek. Kisebbségi státusuk azonban a mai Magyarország területén élő német és szlovák közösség esetében a 17. század végi, illetve a 18. század eleji betelepítésekre-betelepülésekre vezethető vissza. Szemben a trianoni döntések nyomán saját akaratuk ellenére, kényszerkisebbségekként kialakult szomszédos országokbeli

magyar közösségekkel, a magyarországi népcsoportok olyan történeti kisebbségként definiálhatók, amelyeknek kialakulásuk idején még nem lehetett a szó mai értelmében vett nemzeti tudata. Identitásukban éppen ezért az etnikai-kulturális, nyelvi, származási, regionális motívumok mellett a történeti és a trianoni Magyarországhoz való kapcsolódás elemei, az úgynevezett hungarustudat komponensei is mindenkor fontos szerepet játszottak.

Kelet-Közép-Európa kis nemzeteinek értelmiségét a herderi jóslat óta foglalkoztatja, eltűnhetnek-e a térség kis nyelvei, nemzeti kultúrái, akár úgy, hogy a szláv nyelvek térhódításával és korábban szinte biztosra vett, mára azonban megint elképzelhetetlennek tűnő egységesülésével előbb teret veszítenek, majd kihalnak, akár pedig úgy, hogy az európai nagy nyelvek teret hódítanak, általánossá válnak.

Milyen tényezők és milyen mértékben járulnak hozzá egyes nyelvek veszélyeztetettségéhez, mely tényezők korlátozzák a kisnemzeti nyelvek használatát az adott nyelv-, illetve beszélőközösséghez tartozó kisebbségek körében? Induljunk ki abból a tényből, hogy a világ nyelveinek négyezer és tízezer között becsült számából Fodor István adatai szerint az egész világon mindössze 138 olyan nyelv található, amelyet 1 milliónál többen beszélnek. Ha a beszédközösség nagyságának alsó határát a tízezer főben határozzuk meg, akkor is csupán 993 nyelvről van szó. A többi 5–9 ezer nyelv tehát azok közé a veszélyeztetett nyelvek közé tartozik, amelyeket néhány ezer, illetve néhány száz vagy annál is kevesebb ember beszél, írásbeliségük nincs. Csupán félezerre tehető az irodalmi nyelvváltozattal rendelkező nyelvek száma, beleértve az ókori nyelveket is (Fodor 2001, 229, Bartha 1999, 17–18).

A „veszélyeztetett nyelv" kategóriájának az a statisztikai kritériuma, amely a beszélőközösség nagyságából indul ki, a világ nyelveinek döntő többségét ebbe a kategóriába sorolja, köztük például nyelvrokonaink, a vogulok, osztjákok és a szamojédek nyelvét is, de a 20. század végére e kategóriákba került szinte valamennyi kelet-közép-európai kisebbség nyelve. Elsősorban persze a csekély létszámú kisebbségek anyanyelve kerülhet veszélybe, mint például a burgenlandi és horvátországi magyar népesség vagy a magyarországi kisebbségi közösségek nagyobbik része. Ezeknek a kisebbségi csoportoknak a demográfiai fogyása szintén az anyanyelvi közösség fennmaradását veszélyeztető statisztikai tényezőnek számít (Kocsis 1998, 181–186, 200–203). A két legkisebb magyar kisebbségi közösséghez hasonlóan a népességszám tartós csökkenése

okozza a legnagyobb gondokat a magyarországi kisebbségi csoportok számára is. A magyarországi asszimilációs folyamatok komplex (történeti, településszerkezeti, kisebbségtipológiai, kisebbségpolitikai okokra, a magyarosítás és magyarosodás kölcsönhatásaira, a külső és belső migráció következményeire stb. visszavezethető) jelenségegyüttesén belül ma kétségkívül a rendkívül kedvezőtlen demográfiai mutatók jelentik a legsúlyosabb problémát.

A 20. század eddig ismert (1900–1990 közötti) tíz népszámlálásának anyanyelvi adatai azt mutatják, hogy a mai Magyarország területén a fent jelzett okok együttes hatására a nem magyar nemzetiségi csoportok összlétszáma az 1900. évi 1 millió 37 ezerről kilenc évtized alatt 152 ezerre csökkent. A legnagyobb arányban a németek létszáma csökkent, az ország össznépességén belüli arányszámuk 8,8%-ról 0,4%-ra, a szlovákoké 2,6%-ról 0,3%-ra, a horvátoké 1%-ról 0,1%-ra, a szerbeké pedig 0,4%-ról 0,03%-ra fogyott. (1990. évi népszámlálás, 1992: 6–7.) A hivatalos népszámlálási adatok szerint ötezernél kisebb lélekszámú kisebbségek (szerbek, szlovének, görögök, örmények, bolgárok, ukránok, ruszinok) az ország különböző régióiban szétszóródva csak igen nehéz körülmények közt képesek saját kisebbségi közösségüket fenntartani s azt beszélőközösségként is működtetni.

A kelet-közép-európai kisebbségek különböző okokra visszavezethető demográfiai fogyása önmagában nem jelenti az általuk beszélt nyelv halálát (Szépe 2001, 145–147). A nyelvi kisebbségek által használt sajátos, sehol máshol nem létező közösségi nyelvváltozatok azonban, amelyek történeti, dialektológiai sajátosságaikkal regionális kultúrák, történeti vagy néprajzi csoportok identitásának hordozói, éppen a két- és többnyelvűség között kialakult kontaktusváltozatok éltető elemét jelentik. Ezek a csoportok a demográfiai tényezőkre visszavezethető fogyatkozással együtt felerősödő nyelvcsere vagy a nyelvvesztés folyamatában megszűnnek létezni. Ez a fajta nyelvvesztés pedig nemcsak az egyének nyelvhasználatát változtatja meg, hiszen az egész csoport vagy közösség anyanyelvjárása, kétnyelvű beszédhelyzetben kifejlődött kontaktusváltozata veszik el, s ezzel a sajátos etnikai, etnoszociális gyökérzetű kultúrának a léte is veszélybe kerülhet.

Ebben az értelemben a kisebbségi csoport sajátos nyelvhasználatában élő nyelv haláláról beszélhetünk, még ha az adott nyelvet máshol, például az adott nyelvnemzet államában vagy más kisebbségi helyzetben tovább használják is (Bartha 1999, 124–127).

A veszélyeztetettségnek számos további oka van, például a nyelvtervezés hiánya, a belső nyelvi fejlődés elakadása, az ipari fejlődéssel vagy a modernitás követelményeivel lépést tartani nem tudó lemaradása. Ilyen okok következtében szintén sok nyelv került végveszélybe. Jórészt ilyen tényezőkre vezethető vissza a harmadik világbeli törzsi nyelvek veszélyeztetettsége.

A kisebbségi anyanyelvet beszélő közösségek esetében ez a veszélyforrás szintén igen komoly gondok okozója az anyanyelv fennmaradása szempontjából, hiszen az anyaország, illetve „anyanyelvország" kulturális, tudományos, informatikai infrastruktúrájától jórészt elválasztva, elkülönítve, a nemzeti társadalom aktív beszédközösségéhez csak vékony szálakon kötődve élő kisebbségi csoportok eleve hátrányos starthelyzetben vannak anyanyelvhasználatukban. Ráadásul a többségi nemzet nyelve még a kisebbség által lakott régiókban is egyre erőteljesebben érvényesül a közigazgatásban, az oktatásban, munkahelyeken, s így az egynyelvű anyanyelvhasználat lehetőségei lassan, szinte automatikusan kétnyelvűséggé, a kettősnyelvűség valamilyen változatává alakulnak át. Az államnyelv „hatáskörébe" tartozó területek (hadsereg, rendőrség, közigazgatás, vasút, egészségügy stb.) szókincsében, beszédmódjában, nyelvhasználatában előbb-utóbb dominánssá kezd válni a többség nyelve. Ezt követi a szakmai nyelvhasználatban, a sajtóban, a politikai közéletben, a vegyes házasságokban, a vegyes népességű településeken stb. lezajló nyelvi dominancia átalakulása, ami a kisebbségi nyelvhasználati jogok hiányosságai mellett alapvetően a kisebbségi nyelv belső erőtartalékainak végességére vezethető vissza.

A kisebbségi magyar közösségek esetében megfigyelhető folyamatok eddigi elemzései azt jelzik, hogy a kétnyelvűség – mint a romániai, jugoszláviai, szlovákiai, kárpátaljai, szlovéniai, horvátországi és burgenlandi magyar közösségek által beszélt magyar kontaktusváltozat meghatározó tényezője – jórészt a kisebbséggé válás óta eltelt időszakban kialakult újabb, illetve szűk területekre lokalizálható nyelvhasználati színtereken küszködik a nyelvhiány sajátosan kisebbségspecifikus kérdéseivel (Csernicskó 1998, 155–161; Göncz 1999, 123–132; Lanstyák 2000, 176–185).

A nyelvi veszélyeztetettség harmadik forrása a centralizáló és elnyomó (diszkrimináló) nemzetállam asszimilációs politikája. Más kérdés, hogy viszonylag nehéz pontosan megjelölni az erőszakos és a természetes asszimiláció határait. Az asszimilációs folyamatok történetében

rendszerint az egymást mellett élő etnikumok, nemzetek, népcsoportok viszonyában kimutatható a kisebb vagy gazdaságilag gyengébb, kevésbé szervezett, politikailag nem domináns csoporttal szembeni asszimilációs kényszer. Ez az idők folyamán a társadalmi mobilitás, a pozitív vagy progresszív társadalmi minták követése alapján átalakulhat önkéntes nyelv- és identitásváltássá, azaz bizonyos természetes asszimilációvá.

A nemzetállamok asszimilációs politikája, azaz a kisebbségi csoportok anyanyelvének a hivatalos nyelvhasználatból, például a közigazgatásból való kiszorítása, a kisebbségek anyanyelvhasználatának stigmatizálása, az anyanyelvi oktatás korlátozása vagy hiánya, a többség-kisebbségi együttélésben gyakori egyoldalú kétnyelvűség során a kisebbségi anyanyelv presztízsének csökkenése, a többségi nyelv erőszakos térnyerése a kelet-közép-európai kisebbségek anyanyelve számára is komoly, a 21. század elején is kimutatható veszélyforrás. Az úgynevezett természetes asszimiláció ebben a régióban elsősorban a kisebbségi csoportok leginkább mobilis városi, fiatal értelmiségi, többségi környezetben dolgozó alkalmazotti rétegeiben, illetve a területileg szórt, történeti, és a frissen bevándorolt kisebbségek esetében, főként tehát a diaszpórahelyzetben jelentkezik (Szépe 2001, 16–22). Ezeket a spontán vagy legalábbis jórészt önkéntes nyelvváltási folyamatokat a kisebbségi nyelv jogainak védelmét szolgáló eszközökkel nemigen lehet hatékonyan ellensúlyozni.

A nyelvi veszélyeztetettségnek van egy negyedik, jelenleg inkább még csupán elméleti forrása, amit a globalizációs folyamatok nyelvi egységesítő kísérőjelenségével, az angol nyelv erőteljes térhódításával szoktak azonosítani, de ez a folyamat első látásra is a fenti tényezőkhöz képest egészen más folyamatokat indít el, illetve vált ki, mégpedig mind a többségi, mind pedig a kisebbségi nyelvhasználók, illetve beszélő közösségek esetében. Az angol nyelv ismeretének általánossá válása tekintetében a skandináviai, illetve általában a nyugat-európai kisnemzeti analóg fejlődést lesz érdemes összehasonlítási alapul venni. A 20. századi többségi egynyelvűség mint kényelmes és sokak szemében kockázatmentessége miatt kívánatos nyelvhasználati modell alighanem a mi régiónkban is rövid időn belül tarthatatlanná válik. A kisebbségi közösségek számára az angol s általában a világnyelvek elsajátítása a többnyelvűség kezdetét jelenti. Azoknál a kisebbségeknél, ahol az iskolai anyanyelvoktatás valójában a közösség „elfelejtett" anyanyelvének újratanulását jelenti, már

most megfigyelhető az a jelenség, hogy a világnyelv tanulása kezdi háttérbe szorítani a kisebbség anyanyelvének újratanulását.

Az európai kontinentális méretű, illetve az Európai Unió tagállamaira kiterjedő nyelvpolitikában jelen van ugyan a felismerés, hogy a többségi, illetve államnyelvek mellett a kisebbségi nyelvek jogaival, oktatásával, használatának bátorításával szintén folyamatosan törődni kell, de a jelenlegi európai szabályozás és nyelvpolitikai intézményrendszer elmarad a tényleges igényektől (Szépe 1998, 76–77; Kovács 1993, 18–23).

Ha tehát a felsorolt veszélyeztetettségi szempontok szerint vizsgáljuk a magyarországi és a határon túli magyar kisebbségek nyelvét, akkor alapvető különbségek mutatkoznak a beás és a romani cigány közösségek, a többi magyarországi kisebbség, illetve a határon túli magyar közösségek közt. De jelentős különbségek vannak ez utóbbiak egymás közötti nyelvi helyzetében is. A magyarországi romani cigányság által beszélt lovari nyelvjárás és a beások által beszélt román nyelvjárások esetében a veszélyeztetettségnek szinte valamennyi forrása működik (Réger 1995, 79–85; Kiss Jenő 1995, 190–191).

A magyarországi kisebbségek anyanyelve esetében főként az évtizedeken keresztül gerjesztett nemzetállami és az utóbbi évtizedekben felerősödött természetes asszimiláció (vegyes házasságokban, magyar nyelvi környezetben egy generáción belül lezajló nyelvváltás, a nyelvátöröklődés családokon belüli megszakadása) jelenti a nyelvi veszélyeztetettség legfőbb okát. Az anyaországi nyelvfejlődéstől eltávolodva, leszakadva, a regionális nyelvek természetes átöröklődése is megmaradt, s mára jórészt a kisebbségi oktatási rendszerre hárul a nyelvek fenntartása, újratanulása, amit ez az intézményrendszer nem bír el (Gyivicsán 1993, 241–249; Bindorffer 2001, 57–67; Vámos 1999; Vámos 2000).

Ugyanez elmondható a határon túli magyar közösségekről is, de itt a magyar nyelv dominanciája, a magyarországi központi nyelvváltozat hatása jóval erősebb, és a regionális, illetve kontaktusváltozatok folyamatosan biztosítják a magyar nyelvhasználat életképességét.

Összességében azt mondhatjuk, a kisebbségek nyelvei térségünkben is a veszélyeztetettség különböző stádiumaiban találhatók, amit a jogalkotóknak és jogalkalmazóknak s természetesen a nyelvtervezéssel, nyelvpolitikával foglalkozó szakembereknek is tudatosítaniuk kellene. A kisebbségek körében megfigyelhető nyelvcsere, nyelvvesztés jelenségeit csak akkor lehet pontosan körülírni, ha az egyéni és a közösségi két-

nyelvűségi gyakorlatot alaposan feltérképezzük. Tisztázni kell például azt, hogy a magyarországi nem magyar és a határon túli magyar közösségek közötti jelentős különbségek az anyanyelvhasználatban mennyire jogi-politikai eredetűek, s mennyiben magyarázhatók az egyes kisebbségek tipológiai sajátosságaival. Mint ahogy azt is fel kell mérni, hogy az egyéni és csoportos kétnyelvűség mely válfaja jellemzi az adott kisebbségek nyelvi helyzetét, s mennyiben jelent például az egynyelvű többséggel együtt, egyirányú kétnyelvűségben élő kisebbségek számára problémát a többség által megkívánt, sőt kötelezővé tett többségi nyelvhasználat minden hivatalos nyelvhasználati színtéren.

Az európai nemzetközi kisebbségi nyelvi szabályozásról ma még nem lehet pontosan megállapítani, hogy milyen mértékben tudja befolyásolni az egyes országok nyelvjogi magatartását, s mennyire tudják ezek a nemzetközi jogi dokumentumok, ajánlások figyelembe venni a térségben kialakult nyelvhasználati különbségeket.

A nemzetközi ajánlások azonban ezzel együtt igen fontosak, hiszen például a magyarországi kisebbségek anyanyelvi megújulása szempontjából is jelentős nemzetközi támogatottságot jelenthetnek. Az egynyelvű, illetve magyar anyanyelvdomináns kisebbségek számára a nemzetközi ajánlások esetenként újabb nagy kihívást jelentenek, hiszen a többségi nyelvpolitikusok ezt könnyen arra tudják felhasználni, hogy erősítsék a kisebbségi iskolák kettős nyelvű jellegét, kétnyelvűségét, ugyanakkor a kisebbségi nyelvek presztízsét, hivatalos használatának körét folyamatosan szűkíteni próbálják.

Az európai nyelvi ajánlások, akár a Regionális és Kisebbségi Nyelvi Chartáról, akár az EBESZ kisebbségi főbiztosának hágai oktatási ajánlásairól van szó, arra törekednek, hogy a kisebbségi és a többségi nyelvek kiegyensúlyozott kétnyelvűség-helyzetei jöjjenek létre. A tényleges fejlődést azonban a mindennapi nyelvhasználati gyakorlat, a nyelvek kommunikációs értéke, presztízse dönti el. A Nyelvi Chartához csatlakozó országok közül mindössze öt állam jelezte, hogy területén nincs olyan kisebbség, amely saját anyanyelvi oktatásra tartana igényt: Írország, Luxemburg, Izland, Lichtenstein és Ciprus. Ezekben az államokban az oktatás az állam területén hivatalos nyelvek valamelyikén történik.

Magyarország esetében a kisebbségi közösségek részére a 20. század végére kialakult oktatási rendszer ugyan kellőképpen rugalmas kereteket nyújt a közösségek anyanyelvének igény szerinti tanulására, újratanulására, s ha arra a nyelvi lehetőségek mellett a tanszemélyzet nyelvi

kompetenciái is megvannak, akár a kisebbségi nyelvek tannyelvként való alkalmazására. A kisebbségi oktatási rendszer azonban önmagában nem képes a folyamatos nyelvvesztés megállítására, ezért szükséges lenne a kisebbségi kulturális önkormányzat többi intézményével egybekapcsoltan kezelni a kisebbségi iskolákat. Így talán némiképpen több esélyük lehetne azoknak a törekvéseknek, amelyek a magyarországi kisebbségi közösségekben a fiatalabb generációk esetében nyelvi revitalizációs célokat tűztek ki maguk elé.

Bibliográfia

1990. évi népszámlálás. Anyanyelv, nemzetiség településeként. Budapest, 1993, Központi Statisztikai Hivatal.

A nemzetiségek életkörülményei. Budapest, 1995, Központi Statisztikai Hivatal.

Népszámlálás 2001. 4. Nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai. Budapest, 2002, Központi Statisztikai Hivatal.

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései.* Beszélők és közösségek. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bindorffer Györgyi 2001. *Kettős identitás.* Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Intézet.

Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján).* Budapest, Osiris–MTA Kisebbségkutató Műhely.

1990. évi népszámlálás. Magyarország nemzetiségi adatai megyénként (az 1990. évi államigazgatási beosztás szerint, 1930–1990). Budapest, 1992, Központi Statisztikai Hivatal.

Fodor István 2001. *Mire jó a nyelvtudomány?* Nyelv és élet. Budapest, Balassi Kiadó.

Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban).* Budapest, Osiris–Fórum–MTA Kisebbségkutató Műhely.

Gyivicsán Anna 1993. *Anyanyelv, kultúra és közösség.* A magyarországi szlovákok. Budapest, Teleki László Alapítvány.

Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kocsis, Károly–Kocsis-Hodosi, Eszter 1998. *Ethnic Geography of the Hungarian Minorities in the Carpathian Basin.* Budapest, Geographical Research Institute RCES–Minority Studies Programme of the Hungarian Academy of Sciences.

Kovács Péter 1993. *A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Chartája* (Aláírás után, ratifikáció előtt...). Budapest, MTA Állam- és Jogtudományi Intézet.

Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában.* Budapest–Pozsony, Osiris–Kalligram–MTA Kisebbségkutató Műhely.
Réger Zita 1995. The Language of Gypsies in Hungary: an Overview of Research. In *International Journal of the Sociology of Language,* 79–92.
Szépe György 1998. *Az európai „csatlakozás" néhány nyelvi vonatkozása.* In C. Molnár Barbara: *Nyelvpolitika.* Veszprémi Egyetemi Kiadó. 75–88.
Szépe György 2001. Nyelvpolitika: múlt és jövő. *Iskolakultúra,* Pécs.
Vámos Ágnes 1998. *Magyarország tannyelvi atlasza.* Atlas of Languages of Instruction. Atlas der Unterrichtssprachen. Budapest, Keraban Kiadó.
Vámos Ágnes 1999. A tanítás nyelvének szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle,* 11. Elektronikus változatát lásd www.oki/upsz.asp, ill. www.neumann-haz.hu.
Vámos Ágnes 2000. A tanítási nyelvek helyzete a kilencvenes évek második felében. *Új Pedagógiai Szemle,* 7. Elektronikus változatát lásd www.oki/upsz.asp, ill. www.neumann-haz.hu.

AZ 1960-AS NEMZETISÉGI ISKOLAREFORM

Szesztay Ádám

A Kádár-rendszer eredetileg a Rákosi-korszak végének nemzetiségi iskolahálózatát örökölte, amely a négy kisebbség (a románok, a szlovákok és az akkoriban együtt kezelt déli szláv népcsoportok, valamint 1955 óta a németek) számára egyrészt a nemzetiségi anyanyelvű, másrészt a nemzetiségi nyelvet is oktató intézményeket ölelte fel.[1] Az ötvenes évek derekán kísérleteztek cigány iskolák nyitásával, s a görög menekültek gyerekei is görögül tanultak. A nemzetiségi tannyelvű iskolákban a magyar nyelv csak kötelező tantárgyként szerepelt. Ezt a rendszert közvetlenül az ún. „konszolidációs" időszak (1956 novembere–1958 novembere) után, a 60-as évek legelején alakították át gyökeresen.

A reform előzményei

Az MSZMP Politikai Bizottsága 1958. október 7-én fogadta el az MSZMP első, de a párt második[2] átfogó, nemzetiségpolitikai határozatát. Ennek előkészületei tavasszal kezdődtek. A kisebbségpolitika irányvonalát két

[1] Vö. Föglein Gizella: Nemzetiségi oktatás a II. világháború után Magyarországon. *História,* 1990, 2. sz.

[2] Az elsőt 1956 tavaszán még az MDP Politikai Bizottsága hozta. A Politikai Bizottság határozata a magyarországi nemzeti kisebbségek közötti politikai, oktatási és kulturális munkáról. Izsák Lajos (szerk.): *A Magyar Dolgozók Pártja határozatai, 1948–1956.* Budapest, 1998, Napvilág, 409–415.

és fél évtizedig meghatározó[3] párthatározat szövege[4] két ponton is kitért az oktatásra.

A II. fejezet első mondata kiemelte a nemzetiségi oktatás fontosságát. A második így fogalmazott: *„A nemzetiségek általában jól beszélik a magyar nyelvet, csupán a legidősebbek között akad magyarul gyengén tudó."* Ez teljes mértékben igaz volt. Az első mondat tükrében azonban csakis úgy lehetett értelmezni, hogy a kisebbségi iskolák – egyébként jól végzett – feladata a többségi nyelv elsajátítása. A harmadik mondat arról szólt, hogy a nemzetiségi nyelvet általában rosszul beszélik a fiatalok. Ennek okát a negyedik mondat nem az oktatás hiányosságában, hanem három másik tényezőben: az iparosításban, a téeszesítésben és a vegyes házasságokban jelölte meg. A vegyes házasságok ellen aligha lehetett mit tenni, a másik két jelenség teljes primátusát pedig ebben az időszakban komoly vakmerőségnek minősült megkérdőjelezni. A II. fejezet tehát, ha körmönfont megfogalmazással is, de elfogadható jelenségként fogta föl a nyelvi asszimilációt, és ezt éppen az oktatás kapcsán szögezte

[3] Vö. azzal, amelyet a párt legfontosabb nemzetiségpolitikai ideológusai erről a határozatról írtak a hetvenes–nyolcvanas években. Csatári Dániel (szerk.): *Nemzetiségi kérdés, nemzetiségi politika*. Budapest, 1969, Kossuth, 24.: *„Az MSZMP Politikai Bizottságának határozata igen fontos elvi és politikai kérdésekben fejtette ki a párt álláspontját és ad útbaigazítást, s immár tizedik éve nemzetiségi politikánk legfontosabb iránymutatója"*; Kővágó László: *Nemzetiségeink jelene*. Budapest–Sasad, 1976, 46. *Nemzetiségi füzetek*. 1. *„A Politikai Bizottság 1958-as határozata – néhány kérdésben kibővítve az 1968-as határozattal – mindmáig érvényes, elvi és gyakorlati munkát meghatározó állásfoglalásokat tartalmaz."* A tanulmányt szűk körű nyilvánosság számára publikálták. Hasonló szellemben fogalmazott Herczeg Ferenc: *Az MSZMP nemzetiségi politikája*. Budapest, 1976, Kossuth; Kővágó László: *Nemzetiségek a mai Magyarországon*. Budapest, 1981, Kossuth: *„Ez a határozat egész sor fontos kérdésben helyes és tartósan érvényesülő elvi állásfoglalást fogalmazott meg, s ezért már több mint két évtizede nemzetiségi politikánk legfontosabb iránymutatója."* Az 1958-as párthatározat érvényességének folyamatosságát tükrözte a nyolcvanas években Kathrin Sitzler megfigyelése, amely szerint a magyarországi nemzetiségpolitika ideológiája – a motivációk váltakozása ellenére is – alapvetően változatlan az ötvenes évek óta. Sitzler, Kathrin: Ideologische Grundlagen der ungarischen Nationalitätenpolitik. *Südosteuropa*, 1984, 9. sz., 473.

[4] A Politikai Bizottság határozata a nemzetiségiek között végzendő politikai, oktatási és kulturális munkáról. Magyar Országos Levéltár (továbbiakban: MOL) 288. f. 5/98. őe. 97–89.

le. A továbbiak ismertetik az iskolahálózat statisztikai adatait, majd egy mondat megállapította, hogy a nemzetiségi középiskola-hálózat fejlesztése befejezettnek tekinthető. (Értsd: nem várható több fejlesztés.)

Ezen kívül a III. fejezet 4. pontjának első félmondata említette az oktatást: *„A politikai tömegmunka eredményeként jelentkező anyanyelvi oktatási igényeket – minden erőltetéstől mentesen – a Művelődési Minisztérium elégítse ki…"* A korábbi évek feszített ütemű (és sikertelen) szlovák iskola-fejlesztés elvetésére célzott a „minden erőltetéstől mentesen" kitétel. Ez, valamint az igények emlegetése, nagyon demokratikusan hangzott. Csakhogy a megfogalmazás nem minden fajta társadalmi igényt tett a nemzetiségi iskolapolitika alapjává, hanem kizárólag azt, amely a „politikai tömegmunka", azaz a nemzetiségekre gyakorolt politikai befolyás hatására keletkezett. Ebbe a befolyásba a propaganda és az adminisztratív nyomás egyaránt belefért.

A határozat kissé dodonai szövegét persze az avatatlan olvasó könnyen félreérthette. Sőt, nem is csak az avatatlan. A Művelődésügyi Minisztérium Nemzetiségi Főosztálya (1957 előtt csak osztálya, ezért röviden: MMNO) 1959 első felében két ízben is utasítást adott ki a nemzetiségi tanfelügyelők számára. Az elsőben a főosztály végkövetkeztetéseként az szerepelt, hogy a nemzetiségi iskolák feladata elsősorban a nemzetiségi nyelv elsajátításának munkálása.[5] A másik ugyan számos ellenkező értelmű elemet tartalmazott, de a főosztályvezető a végére odaírta, hogy az előző utasítás továbbra is érvényes.[6] Nem sokkal ezután Kovács Péter főosztályvezetőt leváltották beosztásából, amely világosan jelezte, hogy a határozat „sajátos" értelmezését a hatalom illojalitásként értékelte. Kovács Péter neve egy korszakot és egy politikát fémjelzett. 1952 óta állt ő a minisztériumi osztály élén. Ő vezényelte le az új német iskolahálózat kiépítését, és ő próbálkozott kitartóan, bár a társadal-

[5] *„A nemzetiségi szakfelügyelők legfőbb feladata, hogy felügyeleti területükön az anyanyelv oktatását olyan színvonalra segítsék emelni, hogy a nemzetiségi tanulók anyanyelvüket írásban és szóban tökéletesen elsajátítsák".* Ledényi Ernő: Útmutató a nemzetiségi oktató-nevelő munka felügyeletének ellátásához. [Budapest] 1959. január 6. MOL XIX-I-4-g 3. d. 3. t. 44032.

[6] Kovács Péter, Ledényi Ernő értesítése a nemzetiségi szakfelügyelőknek. Tárgy: Legfontosabb felügyelői feladatok. Budapest, 1959. április 3. MOL XIX-I-4-g 3. d. 3. t. 44240.

mi ellenállás[7] miatt sikertelenül a szlovák iskolahálózat további fejlesztésével.[8]

Nagyjából fél évig betöltetlen maradt az MMNO vezetői széke. 1959 őszén mégis számos megyei értekezletet szerveztek a nemzetiségi iskolák igazgatóinak.[9] Itt ismertették az iskolák vezetőivel, hogy milyen új kormányzati elvárásoknak kell engedelmeskedni az oktatásban. Az igazgatóknak a hallottakról tájékoztatniuk kellett tantestületeiket. Sokan ezt nem tették meg. Veszprém megye meg sem tartotta az értekezletet. Ledényi Ernő, az MMNO főmunkatársa, december 3-án felszólította az érintetteket a hiányok azonnali fölszámolására.[10] A szlovák pedagógusoknak Tótkomlóson, a déli szlávok számára pedig a Művelődésügyi Minisztériumban külön találkozót rendeztek az új irányelvek ismertetése céljából.[11] Az, hogy ez a világos programadás éppen az MMNO „interregnumában" mehetett végbe, azt mutatta, hogy a reform nem személyiségfüggő, hanem magasabb fórumon dőlt el, mint a minisztériumi osztály.

A reform véghezvitele

Az iskolák átszervezésével kapcsolatos valódi terveket az MMNO 44040/1960. számú körlevele 1960. február 12-én, immár Vendégh Sándor főosztályvezető ellenjegyzésével ismertette a nemzetiségi iskolákkal. A körlevél hangsúlyozta, hogy a nemzetiségi iskolák feladata az ál-

[7] A szlovák szórványok anyanyelvoktatás elleni fellépéséről írtam Nemzetiségi törekvések az 1956-os forradalomban című. tanulmányomban, *Régió,* 1994, 2. sz.

[8] Ledényi Ernő utasítása a megyei tanácsok VB. X. osztályának vezetőihez. Budapest, 1958. március 6. MOL XIX-I-4-g 2. d. 3. t. 54092; Ledényi Ernő: Szlovák iskolahálózat fejlesztési terve 1958/59–1960/61. tanévre. Budapest, 1958. szeptember 12. MOL XIX-I-4-g 3. d. 3. t. 44045.

[9] Ezekről hellyel-közzel a sajtó is tudósított. Bács-Kiskun: Urošević, Danilo: Konferencija direktora škola nacionalnich manjina u Bačkoj. *Narodne novine,* 1959, 39. sz.; Pest: Konferencija direktora manjinskich škola peštanske zupanje. *Narodne novine,* 1959. 43. sz.; Zala: *Népszabadság,* 1959. november 11.

[10] Ledényi Ernő levele a megyei művelődésügyi osztályok vezetőinek. Budapest, 1959. december 3. MOL XIX-I-4-g 3. d 3. t. 44749.

[11] Stretnutie slovenských pedagógov v Komlóšy. *L'udové Noviny,* 1960, 1. sz.; Délszláv kulturális konferencia a Művelődésügyi Minisztériumban. *Népszabadság,* 1960. január 31.

lamnyelv elsajátításának előmozdítása.[12] A mindennapi élethez szükséges tantárgyak magyar nyelvű tanítását helyezte kilátásba, kiemelve, hogy a nemzetiségi nyelven is meg kell tanítani ezek szakkifejezéseit.[13] A körlevél arra kérte az igazgatókon keresztül az összes anyanyelven oktató tanári kart, hogy *„őszintén és nyíltan fejtse ki álláspontját"*.

Ebben a véleményezésben részt vettek olyan iskolák is, mint a görög menekültek két iskolája, amelyek lelkesen támogatták a reformot.[14] A hagyományosan elismert nemzetiségek anyanyelven oktató iskoláiban természetesen nem fogadta osztatlan lelkesedés a tervet. A „vitát" eleve meghatározták az őszi elméleti tájékoztatók. A „vitába" nem vonták be a nemzetiségi oktatás számos szakemberét, például a tanárképző főiskolák nemzetiségi tanszékeinek tanárait. Előre lehetett sejteni, ami bekövetkezett, hogy ezek a körök, ha ellenállást nem is tanúsítottak, de határozottan ellenezték a kétnyelvűséget az oktatásban.[15]

A „vita tapasztalatainak kiértékelésére" az MMNO 1960. június 8-án[16] Budapesten konferenciát rendezett az összes nemzetiségi tannyelven

[12] Jánosy Istvánné (Vendégh Sándor ellenjegyzésével) levele a nemzetiségi iskolák és diákotthonok igazgatóinak és a nemzetiségi szövetségeknek. Budapest, 1960. február 12. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44040. *„Amikor különböző nemzetiségek élnek egy államban (pl. magyarok, délszlávok, németek, románok, szlovákok), a gazdasági, jogi, politikai és kulturális élet és az életmódból adódó sajátosságok sok-sok szála fűzi őket össze. Nem lehet és nem szabad az oktatásügyet, az iskolát sem kiszakítani ezekből az összefüggésekből. [...] Ez természetesen nem korlátozza az anyanyelvű kultúra művelését. Viszont* az anyanyelvi oktatás nem lehet öncél. *Az anyanyelvi* képzésnek párosulnia kell az állam nyelvének, a lakosság többsége nyelvének elsajátításával, *amely a nemzetiségek közötti kapcsolat egyik legfőbb eszköze."* [A kiemelés eredeti.]

[13] Uo.: *„megfelelő szókincs kiadásával fogjuk biztosítani ezeknél a tárgyaknál is a közkeletű szakszavak anyanyelven történő elsajátítását"*.

[14] Ikonomu Jorgosz, igazgató, Bp. Főv. „Manolis Glazos" Ált. Isk. levele az MMNO vezetőjének. Mellékelve: a görög iskolák részére javasolt óraterv. Budapest, 1960. március 12. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44073. A hagyományos nemzetiségek közé integrálták tehát a lassan nemzetiséggé váló menekülteket, amelyeknek természetesen egészen más igényeik voltak, mint a négy hivatalosan elismert csoportnak.

[15] Drahos Ágoston – Kovács Péter: A magyarországi nemzetiségek oktatásügye, 1945–1990. *Régió,* 1991. 2. sz.

[16] Tehát az újra összehívott MDDSZ-munkaértekezlettel egy időben.

oktató iskola igazgatói számára.[17] Aki távol maradt, attól az MMNO igazolást követelt.[18] Az értekezlet kimondta a kétnyelvű oktatás szükségességét. Annyit sikerült elérnie az igazgatóknak, hogy előírták: az új módszer bevezetésének fokozatosan kell végbemennie.[19] Azt is kikötötték, hogy a változást csak a szülőkkel egyetértésben, az ő akaratuknak megfelelően lehet végrehajtani.

Az igazgatói értekezlet számított hivatalos értelemben annak a fórumnak, amely meghozta a döntést az iskolareformról. A végrehajtásról rendelkező 44167/1960. számú minisztériumi körlevél ugyanis, amelyet Fekete György aláírásával 1960. június 14-én küldtek szét az érintett iskoláknak, erre az értekezletre hivatkozva tette kötelezővé a kétnyelvű tanmenet bevezetését, amely a *„műszaki-gyakorlati oktatással összefüggő tárgyak magyar nyelven való tanítását"* jelentette. A körlevél nagy hangsúlyt fektetett a fokozatosságra.[20] A részleteket a minisztériumnak a nemzetiségi iskolák óratervéről szóló 44159/1960. (M. K. 13.) számú hivatalos közlönyc rögzítette. A közlönyben a testnevelés is az államnyelven oktatandó tárgyak között szerepelt.[21]

Vendégh Sándor 1960. július 2-án a kétnyelvűség lehető leggyorsabb bevezetésére szólította fel az igazgatókat.[22] A megígért fokozatosságot tehát a kormányzat tudatosan nem tartotta be. Ennek ellenére 1960 őszén még nem minden iskolában kezdték meg a kétnyelvű tanítást.[23]

[17] Fekete Tibor értesítése valamennyi nemzetiségi tannyelvű iskola igazgatójának és az érdekelt szakfelügyelőknek. Budapest, 1960. május 20. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44148.

[18] Zsulyevics János leirata a pécsi és a deszki általános iskola igazgatójának. Budapest, 1960. június 9. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44162.

[19] Ez azért volt fontos kompromisszum, mert betartása esetén talán számos iskola kivárhatta volna a koncepció bukását.

[20] Fekete György levele a megyei tanácsok művelődésügyi osztályai vezetőinek. Budapest, 1960. június 14. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44167. Az utasítás szövegét idézi Drahos Ágoston – Kovács Péter im. 191/6. j. Ez a körlevél írja le az igazgatói értekezlet eredményét is.

[21] Említi Kővágó László: *Nemzetiségeink jelene*. Budapest-Sasad, 1976, 76. *Nemzetiségi füzetek* 1.

[22] Vendégh Sándor leirata valamennyi nemzetiségi tannyelvű iskola igazgatójának. Budapest, 1960. július 2. MOL XIX-I-4-g 4.d.3. t. 44208.

[23] A reformot már ekkor megvalósították például a budapesti szerb–horvát gimnáziumban (U budimpeštanskoj srpskohrvatskoj gimnaziji i opštoj školi uvedena dvojezična nastava. Narodne novine 1960/37. sz.), pedig három évvel

Az MMNO 1960. október 2-ai utasítása előírta szülői értekezletek összehívását azokban az iskolákban, ahol ezen az őszön még nem vezették be az új tantervet. Elrendelte, hogy a szakfelügyelők a kétnyelvűség előnyeiről tájékoztassák a szülőket, majd *„a szülők és a nevelők döntése alapján tegyék meg a szükséges lépéseket a kétnyelvű oktatás bevezetésére"*.[24] Az utasítás tehát biztos adottságnak vette a szülők beleegyezését, amely így csakis fiktív lehetett. Formailag mégis eleget tett az önkéntesség követelményének. Ennek alapján a következő tanév kezdetén a minisztérium 142/1960. (M.K. 16.) számú határozata már kész ténynek vette, hogy a nemzetiségi tannyelvű iskolák – kétnyelvű iskolák.[25]

Törvényi szinten 1961 szeptemberében az 1961/III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről a 2. cikkely első bekezdésében ezt írta elő: *„A nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban."*[26] Amikor ezt a törvényt beterjesztették és megszavazták, már végkifejlethez közeledett a nemzetiségi iskolák átszervezése. A törvény betűje nem volt elégséges ahhoz, hogy az előző évi döntést visszavonják. Az 1961-es törvény ebben a kérdésben tehát semmilyen hatást nem gyakorolt azon kívül, hogy félretájékoztatott.

---

korábban éppen a déli szláv pedagógusok nyilvánították ki leghatározottabban igényüket az anyanyelvi oktatás fejlesztésére. Budapesten a görög iskola is magyarra tért át a természettudományok terén, Beloiannisz községben viszont maradt egyelőre a teljesen görög oktatás (Fekete Tibor leirata Fejér Megye Tanácsa VB. Művelődésügyi Osztálya vezetőjének. Budapest, 1960. október 17. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44342), pedig ők hivatalosan is igényelték a kétnyelvűséget. Gyula román diákjai számára is elnapolták egy évvel az anyanyelven történő oktatás felszámolását. 1960. június 30-án Ledényi Ernő az 1960/61. tanévre még meghosszabbítandónak ítélte Leu Margit romániai matematika–fizika szakos tanár gyulai tartózkodását, helyét az 1961/62-es tanévben készült betölteni Krisán Anna Debrecenben ekkor végzős tanárral. Budapest, 1960. június 30. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44201.

[24] Ledényi Ernő utasítása a nemzetiségi szakfelügyelőknek. Budapest, 1960. október 16. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44320.

[25] *Művelődésügyi Közlöny,* 1961. 08. 15.

[26] *Köznevelés,* 1961, 20. sz.

Az érintettek és a következmények

A félretájékoztatás más területeken is tetten érhető. Jellemző, hogy a kétnyelvű iskolákat a reform után is megtévesztően nemzetiségi tannyelvű iskoláknak nevezték, ami nem felelt meg a valóságnak. A magyar közvéleményhez vajmi kevés juthatott el a változásról, hacsak nem figyelt egy viszonylag belterjes szaklapra, a *Pedagógiai Szemlé*re, amelyben Vendégh Sándor, az MMNO vezetője megjelentetett egy tanulmányt a kétnyelvű átalakításról.[27] A tanulmány a szülők állítólagos régi igényének beteljesüléseként mutatta be a reformot, amelyet összefüggésbe hozott a többi szocialista ország (különösen is az NDK) „tapasztalataival". Úgy beszélt a kétnyelvűségről, mint amelyet szükséges lesz bevezetni, mialatt a reform végrehajtása a tanulmány megjelenésekor már a végkifejlethez közeledett. Nemcsak szerkesztői késedelemről lehetett szó, hiszen a kész tények előállása átsütött azon, hogy Vendégh reakciós utópiának nevezte az egynyelvűség visszaállítását. Ez világos beszéd volt: jól jelezte, hogy szó sem lehet ellenállásról.

A kisebbségek előtt azonban nem lehetett eltitkolni a változást, hiszen azt mindennapjaikban érezhették. A nemzetiségi nyelvű (különösen is a szlovák és a szerb–horvát) sajtó igyekezett propagálni a kétnyelvűséget.[28]

A hatalom oly módon próbálta legitimálni a döntést, hogy a nemzetiségi szövetségek országos munkaértekezleteivel 1960 tavaszán kimondatta a kétnyelvű tanítás szükségességét. Ez nem sikerült első próbálkozásra a Magyarországi Délszlávok Demokratikus Szövetségében (MDDSZ), amelynek április 15–16-ai értekezletén a pedagógusok megakadályozták az MMNO által elvárt sajtónyilatkozat közhírré tételét.[29] A déli szláv népcsoportok képviselőinek tehát sikerült ellenállást kifejteniük a reformmal szemben. Valószínűleg ők érezték a hivatalosan el-

[27] Vendégh Sándor: A tanulók kétnyelvűsége nemzetiségi iskoláinkban. *Pedagógiai Szemle,* 1961, 7–8.

[28] U interesu daljeg razvitka škola nacionalnich manjina. *Narodne novine,* 1960, 25. sz.; Jakab Róbert – Vujiæ Stipan: Misli i iskustva u vezi s dvojezičnosti. *Narodne novine,* 1961, 11. sz.

[29] Zsulyevics János, MMNO előadó: A délszláv munkaértekezlet értékelése. Budapest, 1960. április 29. MOL XIX-I-4-g 45. d. 63. t. MMNO/MDDSZ iratai, 1955–67.

ismert négy nemzetiség közül legfájdalmasabbnak a változást.[30] Ellenkezésüket a hatalom természetesen megtörte. A Művelődésügyi Minisztérium június 8-án (az igazgatói értekezlettel egy napon) más meghívottakkal szervezett konferenciát az MDDSZ számára, s ez a fórum már hozzájárult a tanmenet átalakításához.[31] Számos pedagógustanácskozást[32] és szülői értekezletet[33] is összehívtak annak érdekében, hogy az egységes változás az önkéntesség látszatával menjen végbe.

Az anyanyelvi oktatás megtörése a maga idejében közvetlenül 31 iskolát és 2517 tanulót érintett általános iskolai, illetve 8 gimnáziumot 683 tanulóval középiskolai szinten.[34] Ez viszonylag kis szám, könnyen azt mondhatnánk tehát, hogy marginális jellegű intézkedés történt. Az ilyen vélekedés azonban két szempontból is téves lenne. Az egyik az, hogy ha a csekély számú nemzetiségi tannyelvű iskolának nem tulajdonítható túl

[30] Az iskolák védelme a szerbek és horvátok körében terebélyesedett komoly politikai mozgalommá, amit az ötvenhatos forradalomhoz kapcsolódóan kiadott nyilatkozatuk is kifejezett. (Ld. a már említett, ilyen tárgyú tanulmányomat.) Az 1957 novemberében több száz résztvevővel megtartott délszláv pedagógus konferencia az anyanyelvi oktatás megerősítésére szólított fel. Onody György: A Magyarországi Délszlávok Demokratikus Szövetsége rendezésében kétnapos konferenciát tartottak a délszláv pedagógusok. *Dunántúli Napló,* 1957. november 21.; A délszláv pedagógusok országos tanácskozásáról. *Petőfi Népe,* 1957. november 19.; Rezolucija Prve zemaljske konferencije junoslovenskih pedagoga. *Narodne novine,* 1957, 8. sz.; Kovács Péter osztályvezető, Gráf Rezsőné: Tájékoztató a november 16–17-én megtartott délszláv pedagógus konferenciáról. 210/1957. Budapest, 1957. november 23. MOL XIX-J-1-j Jugoszláv TÜK 25. d. 16/b. 005264/1957. [Stefanović Milutin]: Stanje južnoslovenskog školstva u Madjarskoj. *Narodne novine,* 1957, 9. sz.

[31] MOL 288f. 33/1960/21 236. Talán nem véletlen, hogy míg az első értekezlet feljegyzése a minisztérium dokumentációjában található, addig a másodiké a párt irattárában.

[32] Fekete Tibor értesítése valamennyi nemzetiségi tannyelvű iskola igazgatójának és az érdekelt szakfelügyelőknek. Budapest, 1960. május 20. MOL XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44148.

[33] Fekete György levele a megyei tanácsok művelődésügyi osztályai vezetőinek. Budapest, 1960. június 14. MOL. XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44167; Ledényi Ernő utasítása a nemzetiségi szakfelügyelőknek. Budapest, 1960. október 6. MOL. XIX-I-4-g 4. d. 3. t. 44320.

[34] Fehér István: *Az utolsó percben. Magyarország nemzetiségei, 1945–1990.* Budapest, 1993, Kossuth, 186.; Tilkovszky Lóránt: *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században.* Debrecen, 1998, Csokonai, 155.

nagy jelentőség (pontosabban, ha a korabeli hatóságok nem tulajdonítottak jelentőséget), akkor nem hajszolták volna át teljes következetességgel és sürgősséggel a reformot. A kormányzat tehát valamiért nagyon is fontos ügynek tekintette a kétnyelvű szisztéma bevezetését a harminckilenc tanintézményben. A másik szempont az, hogy a nemzetiségi tannyelvű iskolákban a hivatalosan elismert kisebbségek legvitálisabb részének ifjúsága nevelkedett. Az, hogy ilyen iskolából kevés volt, éppen azt jelezte: pont ezekben az iskolákban koncentrálódtak azok a gyerekek, akik a nemzetiségek fennmaradása szempontjából „demográfiai aranytartalékot" jelentettek. Azaz, lehet, hogy csak 39 iskoláról, de a legfontosabb harminckilencről volt szó.

Persze a reform nem gyakorolt teljesen egyforma hatást az összes nemzetiségre. Legmélyebben a román kisebbség életében éreztette a hatását, hiszen korábban az ő iskoláikban tanítottak legnagyobb arányban anyanyelven. Egyáltalán nem hatott a reform a hivatalosan el nem ismert kisebbségekre, hiszen az ő nyelvükön addig sem működött semmiféle tanintézmény. Viszonylag kevéssé érintette a legnagyobb kisebbséget, a németeket a változás, nekik ugyanis igen kevés német tannyelvű általános iskolájuk volt (bár – ellentétben a másik három hivatalosan elismert kisebbséggel – négy városban gimnázium szolgálta igényeiket). Közvetetten viszont az ő tanulási lehetőségeiket is befolyásolta a nemzetiségi nyelvű óraadás korlátozása, hiszen határt szabott a német nemzetiségi iskolahálózat további fejlődésének, amely pedig korábban nagy jövő elé nézett. (1955 elején Kovács Péter még arról adott számot, hogy hamarosan több száz német tannyelvű osztály kezdi meg működését.)[35]

A kétnyelvű oktatás hatására az iskolák belső környezete átalakult. Mind dominánsabbá vált a magyar nyelv használata órákon kívül is. Az eredményt leginkább a nemzetiségi nyelvszakos felsőoktatási tanszékek figyelhették meg a 60-as évek közepétől. Egyre alacsonyabb szintű előismerettel indultak az évfolyamok.[36] Pedig az ilyen tanszékek az érme pozitívabb oldalát tapasztalták. Az oktatás kétnyelvűvé változtatása után ugyanis végképp csak az anyanyelvet élethivatásnak választók számára jelentett perspektívát anyanyelvük elsajátítása. Esély sem kínálkozott, hogy erre a rendszerre bármiféle nemzetiségi felsőoktatás épüljön vala-

[35] *Freies Leben,* 1955, 13. sz. 1.
[36] Drahos Ágoston–Kovács Péter i. m. 175.

ha is. Az új iskolai módszer tehát a nemzetiségi társadalmakat végletesen leszűkítette a humán értelmiségre, s még annak utánpótlását is deformálta.

Ennek ellenére túlzás lenne az asszimiláció felgyorsulását kizárólag a kétnyelvűség oktatási monopóliumának tulajdonítani. Az ötvenes és hatvanas évek fordulóján számos egyéb intézmény is (a nemzetiségi szövetségek,[37] a kultúrcsoportok stb.) jó időre elvesztette identitásőrző szerepét. A szocialista gazdasági rendszer eleve asszimiláló hatását,[38] valamint a viszonylagos gazdasági jólét hatására rohamosan terjedő urbanizációt és a lokális kisközösségek fölbomlásának folyamatát sem szabad elhanyagolni. Annyi azonban igaz, hogy a nemzetiségi iskolahálózat 1960 után – éppen az asszimilációt előmozdító társadalmi környezet végzetes megerősödésének időszakában – sokat vesztett az asszimilációt fékező szerepéből.

A reform indoklása és háttere

Kutatásaim során az egyik kérdés, amely leginkább foglalkoztatott, az volt, hogy miért érezte a hatalom szükségesnek az oktatás ilyen radikális átalakítását egy olyan országban, amelyet nem jellemeztek súlyos etnikai konfliktusok, és amelyben csak nagyon csekély lélekszámú kisebbség élt.

A pártpropaganda már 1957 közepétől elég határozottan igyekezett szellemileg előkészíteni a változást. A megjelenés dátuma miatt kiemelkedő helyet foglalt el ebben a *Népszabadság* 1957. május elsejei, ünnepi számának vidéki változatában, illetve a budapesti változatnak az ünneplésről tudósító május 3-ai számában közreadott monyoródi riport.[39] Júniusban ezt egy eleki tudósítás követte.[40] E publicisztikák s később a

[37] Föglein Gizella: „Közvetíteni a párt és a kormány szavát". Nemzetiségi-kisebbségi szövetségek, 1958–1972. *História,* 1996, 9–10. sz.

[38] Vö. Hartl Hans: Zum exodus der Deutschen aus Rumänien. *Südosteuropa Mitteilungen,* 1987. 3–4, 225–226.

[39] Gerencsér Miklós: Közös anyaföld, három anyanyelv. *Népszabadság,* 1957. május 1. vidéki változat; május 3. fővárosi változat.

[40] H. Sz. J.: Virágzó kulturális élet a négynemzetiségű Eleken. *Népszabadság,* 1957. június 15. vidéki változat.

hozzájuk hasonló írások elszigetelődésként tüntették föl a különálló, nemzetiségi nyelvű kulturális életet, amellyel a vegyes nemzetiségű intézményeket szembesítették ideálképként. A kisebbségek előtt álló alternatívát úgy mutatták be, hogy vagy az összeolvadást, azaz a békességet, vagy az elkülönülést, azaz a „torzsalkodást", ellenségeskedést kell választaniuk. Ez a látszólag nacionalizmusellenes képzettársítás ürügyül, de nem kizárólagos ürügyül szolgált a reform gyakorlati véghezvitelekor. A hatóságok szívesen hivatkoztak még a modernizáció követelményére és a szülők állítólagos igényére. Mint vitathatatlan igazságot emlegették azt a föltételezést (azért használom a föltételezés szót, mert empirikus vizsgálat sem akkor, sem azóta nem támasztotta alá), hogy a diák jobban tud érvényesülni, ha többségi nyelven tanulja a természettudományos tárgyakat. Ez persze nem indokolta azt, hogy miért kell magyarul vezetni például a testnevelési gyakorlatokat is.

Az indoklás szempontjából sem közömbös Vendégh Sándor már említett tanulmánya a *Pedagógiai Szemlé*ben. Ennek második része a szocialista országok oktatási rendszereivel foglalkozott. Első mondata szerint *„A nemzetközi tapasztalatok megismerése és értékelése nagymértékben elősegíti a kétnyelvű oktatás alapjainak előteremtését hazánkban is."*[41] Az argumentációban tehát megjelent egy olyan érv, hogy azért kell Magyarországon bevezetni a reformot, mert a többi szocialista államban is ez a „fejlődés iránya". Kérdés természetesen, hogy mennyire húzódott meg ez az indok a reform tényleges hátterében. Bizonyára nem a véletlen műveként mutatta be a szerző rögtön a Szovjetunió után Kelet-Németországot. Ekkor ugyan még csak előkészületei folytak ott a szerb iskolarendszer átszervezésének, de 1962-ben pontosan ugyanaz a változás következett be, mint Magyarországon 1960-ban. A szerb tannyelvű iskolákban a természettudományos tárgyakat és a testnevelést 1962. október 2-ától németül tanították.[42] Nyilván ezzel függhetett össze, hogy Vendégh cikkén kívül a hazai délszláv sajtóban ekkoriban kedvelt témának számítottak az NDK-s szorbok. Ahhoz tehát, hogy a magyarországi és a keletnémet átszervezés összefüggésben állt egymással, semmi kétség nem fér. Ezt a reform idejében sem nagyon titkolták. Mit mondhatunk a többi szocialista országról?

[41] Vendégh Sándor i. m.

[42] Budarjowa Ludmila: O łużyckim szkolnictwie. Lużyczanie. Słowiański naród w Niemczech. Macica Serbska, Budziszyn/Budyšin/Bautzen, 1994, 84.

A szovjet kormány és pártvezetés 1958. november 16-án közös állásfoglalást fogadott el a mindennapi élet követelményeinek megjelenítéséről az oktatásban. Ebben olyan elemek is helyet kaptak, mint az, hogy a nem orosz tagköztársaságokban eltörölték a köztársaság többségi (de az oroszhoz képest a szovjet birodalom szintjén nemzetiséginek minősülő) nyelvének kötelező tanulását. Az oroszországi iskolákban viszont mindenütt megnövelték az orosz nyelvű képzést.[43] Hivatalos formában ez jelentette a szovjet iskolareform kezdetét, valójában az elfogadandó elveket Hruscsov már 1958. szeptember 21-én, tehát az MSZMP nemzetiségpolitikai határozatát megelőzően, közzétette a Pravdában. Jugoszláviában 1959 óta folyt a kétnyelvű oktatás bevezetése.[44] Bulgáriában az 1958/59-es tanévben vezették be, hogy a természettudományos tárgyakat még a török többségű falvakban is bolgárul kellett tanulni.[45] (Igaz, ott a reform tényleg fokozatosan ment végbe, úgyhogy a legutolsó török tannyelvű iskolákat csak a hetvenes években szüntették meg.)[46] Romániában már 1956-ban párt- és kormányhatározat intézkedett arról, hogy a községi viszonylatban is kisebbséget képező, helyi nemzetiségi közösségek iskoláját össze kell vonni a román iskolával.[47] (Tegyük hozzá, hogy ehhez hasonló tervet fogalmazott meg Magyarországon az MDP PB 1956. májusi nemzeti-

[43] Simon, Gerhard: *Nationalitätenpolitik in der Sowietunion seit Stalin*. Brunner, Georg – Meissner Boris (szerk): Nationalitätenprobleme in der Sowietunion und Osteuropa. Köln, 1982, Markus, 58. és 66/46. j.; Anweiler, Meier (szerk): Die Sowietische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg, 1961; Bilinsky, Jaroslav: The Soviet Education Law of 1958–1959 and Soviet nationality policy. *Soviet Studies* 1962, 138–157.

[44] A JKSZ KB szigorúan bizalmas levele a nemzetiségi problémákról. (Rövid kivonat.) MOL XIX-J-4-a 29. d. 706–708.

[45] Imşir, Bilal N.: *The Turks of Bulgaria 1878–1985*. London, 1988, Rustem and Brother, 200–201.

[46] Wolfgang Höpken: *Zwischen Kulturkonflikt und Repression. Die türkische Minderheit in Bulgarien*. Heuberger Valeria–Kolar Othmar (szerk.): Nationen, Natinalitäten, Minderheiten. Probleme des Nationalismus in Jugoslawien, Ungarn, Rumänien, der Tschechoslowakei, Bulgarien, Polen, der Ukraine, Italien und Österreich 1945–1990. Wien [Bécs], 1994, 191.

[47] *A Román Munkáspárt Központi Vezetőségének és a Román Népköztársaság Minisztertanácsának határozata az általános oktatás megjavításáról*. 1956. július 13. Bukarest, 1956, Állami Politikai Kiadó.

ségpolitikai határozata is.) Ennek végrehajtása 1957-ben megtorpant. Az új határozatot 1959. február 22-én alkották meg, amely az egész országban előírta az iskolák egyesítését, és ez felsőoktatási szintre is kiterjedt. Ennek esett áldozatául a Bolyai Tudományegyetem.[48] Csehszlovákiában a Csehszlovák Kommunista Párt Politikai Bizottságának 1960. március 8-ai határozata mondta ki a magyar és szlovák iskolák egyesítésének, illetve több tárgy (köztük a testnevelés!) szlovák nyelvű tanításának szükségességét.[49]

Az összehasonlítás arra enged következtetni, hogy a kádári vezetés nem magyarországi okok miatt változtatta meg a nemzetiségi oktatáspolitikát, hanem egy olyan tervet valósított meg itthon, amely a szocialista blokk egészére vonatkozott. Ez politikatörténetileg igen fontos, de természetesen semmit sem változtat a reformot végrehajtó hatalom felelősségén.

*

Az iskolai nyelvhasználat adminisztratív korlátai ellen a kisebbségek, különösen is a németek csak a nyolcvanas évek közepén tudták retorziók nélkül fölemelni a szavukat. A nemzetiségi tannyelvű iskolák újjászervezését vagy új ilyen típusú tanintézmények létrehozását az 1986-ban hozott közoktatási törvény engedélyezte.[50]

Az összes tantárgy anyanyelvű elsajátítására tehát egy negyedszázadon át egyáltalán nem kínálkozott lehetősége a magyarországi kisebbségeknek. Amióta a lehetőség megnyílt, az egykori kisebbségi tannyelvű iskoláknak csak töredéke szerveződött újjá. Úgy tűnik, túl sok volt a huszonöt év. Az 1993-ban alkotott nemzetiségi törvény a kisebbségi iskolát újra az identitásőrzés – vagy inkább újjáteremtés? – feladatával ruházta föl. Ennek érdekében, a háború előtti szabályozáshoz hasonlóan, verbálisan is háromféle iskolatípust különböztetett meg: a nyelvoktatót, a kétnyelvűt (amelyben mind a két háború közti időszaktól,

[48] Errről részeletesebben írtam a *Napi Magyarország* 1999. február 25-ei számában.

[49] Jelentés a CSKP politikájának eredményeiről a Csehszlovák Szocialista Köztársaság magyar nemzetiségű lakossága körében végzett munkában. MOL XIX-J-1-j Csehszlovák TÜK 54. d. 16/b 005626/61 14.

[50] Említi Sitzler, Kathrin: Die ungarische Nationalitätenpolitik der letzten Jahre... *Südosteuropa,* 1987, 1. sz. 37.

mind 1960-tól eltérően korlátlan arányban és variációban lehet használni a többségi és a nemzetiségi nyelvet), valamint a nemzetiségi tannyelvű iskolát.[51] A törvény minden működési zavara ellenére kétségtelen, hogy ezzel a szabályozással sikerült a lehető legmagasabb jogi garanciával megalapozni egy nagy távlatokat kínáló, a helyi igényeknek rugalmasan megfelelő, nemzetiségi iskolarendszer lehetőségét. Azt azonban a legbölcsebb törvényalkotó sem mérhette föl, hogy egy ilyen rendszer mennyit tud ténylegesen enyhíteni azon a kulturális pusztuláson, amelyet sok egyéb asszimilációs hatást erősítve az 1960-as iskolareform is okozott.

[51] Vö. LXXVII/1993. törvény. III. fejezet 18. § (3) bekezdés a.) és b.) pontjai, valamint a 27. § (3) bekezdés a.) pontja.

A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA SZEREPE A NEMZETISÉGI NYELV MEGŐRZÉSÉBEN

Imre Anna

Bevezetés

A nemzetiségi kisebbségi csoportok létének megőrzésében kulcsfontosságúnak tartjuk a nemzetiségi nyelv megmaradását, ez a saját kultúra, hagyományok legfontosabb közvetítője s az identitás egyik legfontosabb támpontja. Egy kisebbségi csoport megmaradása egy nyelvében, kultúrájában egyre erősebben egységesedő közegben egyre nagyobb kihívásokkal találja magát szemben, s egyre nagyobb dilemma elé állítja a kisebbségi (és szerencsés esetben a többségi) csoport felelős képviselőit. A nyelvi megmaradás vagy nyelvvesztés alternatívája sokak számára a nemzetiségi csoport saját létében való megmaradásának vagy felolvadásának lehetőségét vetíti előre. Úgy hisszük, a kisebbségi csoportok sorsa sok tényező mentén alakulhat egy többségi országban, ezek a nyelv megmaradásától is függhetnek. Ahhoz, hogy megismerjük a kisebbségi nyelv megmaradásának esélyeit, tudnunk kell, hogy a nyelvi megőrzést milyen tényezők segítik és gátolják, hogy mi a szerepe a nyelv átörökítésében a legfontosabb szocializációs ágenseknek, a családnak, az iskolának, a helyi közösségnek, a médiának, a kisebbségi politika alakulásának stb. És ahhoz, hogy megismerjük a kisebbségi megmaradás esélyeit, ismernünk kell azt is, hogy mi a szerepe a nyelvnek a kisebbségi kultúra és identitás megmaradásában, mi a nyelv szerepe a kisebbségi lét megőrzésében. Jelen írás a fenti kérdések megválaszolásához nyújt adalékokat néhány kutatás tapasztalatainak összegezése alapján. Tisztában vagyunk azzal, hogy a kérdésfeltevés a fenti általánosságban nem válaszolható meg. Mégis, két, nemzetiségi csoportok körében végzett vizsgálat tapasztalatainak közreadása remélhetőleg hozzájárul néhány szerényebben megfogalmazott kérdés megválaszolásához (esetleg a szerénytelenebb kérdések pontosabb megfogalmazásához).

Az írás, amely a hazai nemzetiségek esetében vizsgálja a kérdést, két vizsgálat: a nemzetiségi szülők és a nemzetiségi iskolák körében 1995-ben végzett empirikus vizsgálat adatainak és tapasztalatainak felhasználásával készült. A nemzetiségi szülők körében végzett vizsgálat 2000 nemzetiségi szülő véleményét vizsgálta a nemzetiségi oktatásról, nemzetiségi iskolákról. A nemzetiségi pedagógusképzés vizsgálata keretében 1995-ben készült adatfelvétel szintén a nemzetiségi iskolák adatait dolgozta fel.[1] A két vizsgálat teszi lehetővé, hogy jelen írás keretei között mindkét oldalról – a család és az iskola oldaláról – közelíthessünk a kérdéshez. Az írás első felében a család nyelvi átörökítésben betöltött szerepét elemezzük, az írás második részében az iskola szerepét tárgyaljuk – mindkét esetben csak a hazai nemzetiségi csoportokra érvényesen.[2]

[1] Garami Erika–Imre Anna: *A nemzetiségi szülők iskolázási stratégiái.* TÁRKI, 1995 és Imre Anna – Drahos Péter – Györgyi Zoltán – Junghaus Ibolya – Setényi János – Szemerszi Marianna: *Nemzetiségi pedagógusképzés.* Oktatáskutató Intézet, 1995.

[2] A nemzetiségi szülők vizsgálatában a kérdezettek megoszlása néhány fontosabb dimenzió mentén az alábbi volt:

Az egyes *nemzetiségekhez* tartozók aránya a kérdezetteken belül (%)

német	33,1
szlovák	20,8
román	9,3
horvát	23,4
szerb	5,0
szlovén	8,3

A kérdezettek *életkor* szerinti megoszlása viszonylag homogénnek mondható, ennek oka nagyrészt, hogy hozzávetőlegesen azonos korú tanulók szüleiről van szó. Túlnyomó többségük, 60,5%-uk 30–39 év közötti, közel egyharmaduk (29,9%) 40–49 év közötti s töredékük e feletti (4,2%) vagy alatti (5,4%). Életkor tekintetében igazán jelentős különbség nincs, a szerb tanulók szülei valamivel idősebbek az átlagnál.

A mintába került nemzetiségek *lakóhely* szerinti megoszlása a kistelepülések felé tolódik, s a következő képet mutatja: összességükben 0,3 %-uk tanyán, 77,2%-uk falun él, 16,9%-uk városban, 5,3%-uk megyeszékhelyen, 0,4%-uk Budapesten. Nemzetiségenként lényeges eltérés van néhány csoportnál: a románok és a horvátok az átlagnál magasabb arányban élnek falun, a szlovákok és a szlovénok kisvárosban, a németek megyeszékhelyen s a szerbek Budapesten. Többségük lakóhelyén a nemzetiségek elenyésző kisebbségben élnek (70,5%), jelentős arányú a nemzetiségek jelenléte a településen 11,2 % esetében, kevés

Család

A család kapcsán elsősorban a nemzetiségi nyelvtudás és nyelvhasználat alakulását, illetve a nemzetiségi identitás alakulását vizsgáltuk. A szülői nyelvismeret és nyelvhasználat vizsgálata során azt próbáltuk meg feltárni, hogy milyen esélyei vannak a család részéről a nyelvi átörökítésnek a kisebbségi csoportokban. A nemzetiségi identitás vizsgálata a szülők körében azt tette lehetővé, hogy megismerjük, hogyan alakul az egyes nemzetiségi csoportok esetében az identitás, s hogyan függ össze ez a nyelvismerettel.

A nyelvi átörökítés egyik természetes feltétele a szülők magas szintű nemzetiségi nyelvismerete kell legyen. Mintánkban azok aránya, akik nem beszélnek a magyaron kívül más nyelven – nemzetiségi nyelven sem – 20 és 38% között alakul az egyes csoportok esetében: legnagyobb arányban a szlovák szülők között, legkisebb arányban a horvát és a szerb szülők között volt a magyaron kívül más nyelvet nem ismerő.

1. táblázat
A magyaron kívül nem beszél más nyelven (%)

Német	27,0
Szlovák	37,5
Román	28,0
Horvát	19,5
Szerb	20,2
Szlovén	23,5

A magyaron kívül más nyelvet a kérdezettek többsége beszélt, az *első ismert nyelv* általában a *nemzetiségi nyelv* ismeretét jelentette, nemzetisége nyelvét jelölte meg az általa ismert első nyelvként a kérdezettek többsé-

---

vagy közepes arányú a kérdezettek 18,3%-a esetében. A legkevésbé kedvező ilyen szempontból a szlovénok és a szlovákok helyzete, ők 99%-ban, illetve 87,6%-ban mondták, hogy nagyon kis arányban élnek nemzetiségiek lakóhelyükön. Az adatok szerint nagyobb számban a németek (16,5%) és a szerbek (24,8%) élnek „tömbben".

ge. A nyelvismerők aránya – a nyelvismeret szintjétől függetlenül – elsősorban a szlovén és a horvát szülők körében volt nagy, a legkisebb mértékben ez a szlovák szülőket jellemezte.

2. táblázat
A kérdezett nyelvtudása (%)[3]

	Német	*Szlovák*	*Román*	*Horvát*	*Szerb*	*Szlovén*
Német	**68,9**	6,9	5,5	14,0	7,3	6,7
Szlovák	0,6	**55,0**	0,0	0,2	1,8	0,0
Román	0,4	0,7	**68,7**	0,0	4,6	0,0
Horvát	1,0	0,0	3,5	**72,6**	2,8	1,1
Szerb	0,1	0,0	3,0	3,2	**63,3**	1,0
Szlovén	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**72,6**
Cigány	0,0	0,2	3,5	1,0	3,7	0,0
Angol	6,7	3,5	1,0	1,6	12,8	0,6
Francia	1,3	0,7	2,0	1,2	0,0	0,0

Arra a kérdésre, hogy milyen szinten beszéli az adott nyelvet, a válaszolók 73,7%-a válaszolta, hogy anyanyelvi szinten, illetve hogy elég jól, konyhanyelven vagy rosszabbul beszéli saját megítélése szerint a nyelvet a válaszolók 26,3%-a.

3. táblázat
Milyen szinten beszéli a kérdezett a nyelvet? (a válaszolók százalékában)

Anyanyelvi szint	38,7
Elég jól	35,0
Konyhanyelven	22,5
Nagyon rosszul	3,8

Anyanyelvi szintű nyelvismeret a szlovénok körében a leggyakoribb: a kérdezett szlovén nemzetiségi csoportba tartozók többsége anyanyelvi szinten beszéli a nyelvet. Magas az anyanyelvi szintű nyelvismeret még a

[3] Mivel az egyes nyelvek ismerete nem zárja ki egymást, a %-ok összege nem 100%.

szerbek és a horvátok körében, a románoknál már jóval ritkább. A német származásúak közel fele elég jól beszéli a nyelvet, a megfelelő szintű nyelvismeret hiánya a szlovákok esetében a legszembetűnőbb.

4. táblázat
A nemzetiségi nyelvet anyanyelvi szinten beszélők (%)

		Nemzetiségiek százaléka	*A nyelvet beszélők százaléka*
Német	126	18	25,9
Szlovák	243	12	21,8
Román	134	24	36,6
Horvát	356	44	62,9
Szerb	66	40	60,6
Szlovén	97	54	75,0

Az anyanyelv magas szintű tudását tekintve a fenti két adatsor alapján ugyanazt a tendenciát lehet megfigyelni: eltérő, jellegzetes nyelvi asszimilációt az egyes nemzetiségi csoportokban. A nyelvileg leginkább asszimilált csoport a szlovákok, a következő, közel hasonlóképp asszimilálódott csoport a németeké. Előrehaladottnak tűnik még a románok körében a nyelvi asszimilálódás, ebben a nemzetiségi csoportban minden negyedik kérdezett tudott anyanyelvi szinten románul. A horvátok és a szerbek körében viszonylag létezőnek mondható a nyelv ismerete, bár mindkét csoport esetében tagjaik nem egészen fele ezen a szinten beszéli a nyelvet. A legkevésbé asszimilált csoport a szlovénok. A szlovén az egyetlen nemzetiségi csoport, ahol az anyanyelvi szintű nyelvismeret meghaladja az 50%-ot, s a szlovénül még beszélők túlnyomó többsége, háromnegyede anyanyelvi szinten beszéli a szlovént.

5. táblázat
A nemzetiségi nyelv melyik változatát beszéli a kérdezett? (a nyelvet beszélők %-a)

Irodalmi nyelvet	16,7
Tájnyelvet	57,4
Mindkettőt	25,9

A nemzetiségi nyelvet beszélők közül a többség a tájnyelvet beszéli, legkisebb arányban az irodalmi nyelvet beszélik, az irodalmi és a tájnyelvet egyaránt a kérdezettek egynegyede. Ezektől az arányoktól jellemző eltérést mutatnak a németek, akik inkább az irodalmi nyelvet (33,5%) vagy mindkét nyelvvariánst beszélik (35,4%), és a szerbek, akik szintén az előbbi kettőt ismerik jobban (29,5, illetve 29,5%). A tájnyelv ismerete jellemzőbb a szlovákokra (72,9%), a románokra (61,2%), a horvátokra (72,4%) és a szlovénokra (84,0%).

A *házastárs nyelvtudása* valamivel szerényebb a kérdezetteknél: 63,2%-uk beszél és 36,8%-uk nem beszél a magyaron kívül más nyelven. A német származásúak házastársának túlnyomó többsége beszéli a német nyelvet, a szlovák nyelvet ismerő házastársak többsége tud szlovákul – valamilyen szinten. A nyelvtudás szintje elsősorban a szlovén házastársak esetében nevezhető anyanyelvinek, a nyelvet ismerő házastársak 72,6%-a beszélte ilyen szinten a szlovén nyelvet. A szerb és a horvát házastársak esetében gyakori még az anyanyelvi szintű nemzetiségi nyelvismeret, a románoknál ez kisebb. A szlovákok és a németek közt a házastársak esetében már egy fokkal ritkább az anyanyelvi szintű nyelvismeret, gyakoribb a jó szint. Harmadik nyelven a házastársaknak csak kis hányada (184-en) beszél, többségük oroszul és angolul.

A *családi nyelvhasználat* jellemzőit a nemzetiségi csoportok esetében részletesen elemezni nem tudtuk, elsősorban a gyerek nyelvhasználatára igyekeztünk rákérdezni s ebből a családi nyelvhasználatra is következtetni. A nemzetiségi nyelvhasználat a nemzetiségi gyerekek körében elsősorban a családi körre korlátozódik, kevésbé a szülőkkel, inkább a nagyszülőkkel való érintkezésben használják. Ez arra utal, hogy a nemzetiségi nyelv leginkább a nagyszülők generációjában használatos, s jóval kevésbé a szülők családjában. Előfordul még a nemzetiségi nyelv használata gyerekek részéről tv-nézés, rádióhallgatás, olvasás során, tágabb társadalmi – s különösen baráti – körben azonban ritkábban használják.

6. táblázat
A nemzetiségi gyerekek nyelvhasználata (az említések %-a)

Szüleivel	42,2
Nagyszülőkkel, rokonokkal	56,9
Pajtásai közt	22,6
Ismerősökkel	34,7
Tv-nézéskor, rádió hallgatásakor	49,9
Olvasáskor	40,1
Énekelni szokott	65,0

A nyelvet ismerő szlovén gyerekek többsége családon belül is használja a nyelvet, közel kétharmada szüleivel és nagyszüleivel beszél ezen a nyelven (szülőkkel 57,9%, nagyszülőkkel, rokonokkal 58,8%). Magas még a családi nyelvhasználat a szerb gyerekek körében, őróluk 64,7 és 65,7%-os arányban mondták, hogy a szülőkkel, nagyszülőkkel szerbül beszélnek, de magas a körükben a szűkebb nyilvánosság előtti nemzetiségi nyelvhasználat is (pajtások közt 44,7%, ismerősökkel 59,2% használja a nyelvet). A legtágabb körben a német gyerekek tudják használni nemzetiségi nyelvüket, rájuk viszont a szűk családi és a szűkebb társadalmi nyelvhasználat nem jellemző (tv, rádió 81,0%, olvasás 46%). A szlovák gyerekek nyelvhasználata minden téren nagyon alacsony, a horvát gyerekeknél a családi körben használt nyelv jellemzőbb az átlagosnál valamivel nagyobb mértékben.

A *nemzetiségi identitás* igen fontos motiváló erő lehet a nemzetiségi nyelv megőrzésének szándékát tekintve. A nemzetiségi identitást a nemzetiségi hovatartozás vállalásával, illetve más identitáslehetőségekhez is viszonyítva mértük, s rákérdeztünk a nemzetiségi csoportokhoz tartozókkal szembeni elvárásaikra is. A nemzetiségi identitás, a nemzetiségi hovatartozás vállalása alapján kibontakozó, nemzetiségi csoportok közti arányok ismét eltérőek a nemzetiségi csoporthoz tartozó szülők mintába került arányához képest – a kérdezett nemzetiségi szülők közül ugyanis nem mindenki vállalta nemzetiségi hovatartozását. A kérdezetteknek csak 45,9%-a vallotta magát tisztán nemzetiséginek, 39,3% magyarnak s 14,8% kettős származásúnak.

7. táblázat
A nemzetiségi hovatartozást vállalók nemzetiségenkénti arányai (%)

	Német	*Szlovák*	*Román*	*Horvát*	*Szerb*	*Szlovén*
Tiszta magyar	41,0	52,3	34,0	33,4	40,4	21,8
Részben magyar, részben nemzetiségi	19,0	22,0	5,5	10,3	8,3	7,3
Nemzetiségi	40,0	25,7	60,5	56,3	51,4	70,9

Az egyes nemzetiségi csoportok közt e tekintetben is jellemző különbség rajzolódik ki. A nemzetiségi származás elismerése a leggyakoribb a szlovénok körében, az átlagnál magasabb azonban a románok, a horvátok és a szerbek esetében. Tiszta magyarnak a fenti csoportok közül legnagyobb arányban a szlovákok vallották magukat. A németek esnek legközelebb az átlaghoz, körükben a kettős hovatartozás hangsúlyozása azonban valamivel magasabb, s a tiszta nemzetiségi tudat valamivel kisebb arányú az átlagnál.

A nemzetiségi identitás általános, nemzetiségi csoportoktól nem függő jellemzőit keresve úgy találtuk, hogy az összefüggést mutat az életkorral, a lakóhellyel és a lakóhelyen élő nemzetiségi lakosság arányával, a nemzetiségi csoport-hovatartozással, vallásossággal, valamint a nyelvtudással. A nemzetiségi hovatartozás vállalása az életkor emelkedésével párhuzamosan nő, a tiszta nemzetiségi identitás előfordulása az 50–63 évesek (52,4%-uk) és a 40–49 évesek (47,8%) közt gyakori, a 30-asoknál a válaszok megoszlanak a nemzetiségi, a kettős és a magyar identitás között (45,5, 15,5, 38,9%), a legfiatalabbak esetében eltolódik a magyar identitás felé (49,6%). Minden valószínűség szerint nagyrészt az életkor hatásának tudható be, hogy összefüggés mutatkozik a vallásosság és a nemzetiségi hovatartozás között is: a nemzetiségi hovatartozás és a vallásosság gyakorlása egymást erősíti.

A nemzetiségi identitás erősségének mérése érdekében megkérdeztük a kérdőívben, hogy milyen erősen kötődnek a kérdezettek más dolgokhoz: az országhoz, a tájegységhez és a településhez, ahol élnek. A válaszok alapján úgy tűnik, a legerősebb tényező a kötődések esetében az országhoz való ragaszkodás, ezt követi a lakóhelyi, illetve a tágabb környékhez való kötődés.

8. táblázat
Milyen mértékben kötődik a kérdezett az alábbiakhoz? (átlagok)

Lakóhelyéhez	4,57
Tájegységéhez	4,48
Országához	4,80
Nemzetiségéhez	*4,27*

Az ötfokozatú skálán adott válaszok átlagértékei azt mutatják, hogy igen erős a minta egészében az országhoz való kötődés, ezt követi a lakóhelyhez és a tágabb környékhez való ragaszkodás. A nemzetiségi csoporthoz való kötődés a fentieknél valamivel gyengébb. Más összefüggésben vizsgálva a fentieket, éppenséggel úgy tűnik, nem egymást kizáró, inkább egymást erősítő, esetleg kiváltó tényezőkkel van dolgunk: a tájegységhez, illetve a lakóhelyhez való kötődés erősebb a magukat nemzetiségieknek vallók körében.

Arra a kérdésre, hogy a nemzetiségi kötődés kialakulására és továbbadására a kérdezettek véleménye szerint milyen tényezők vannak hatással, a válaszok alapján kirajzolódó sorrend: elsősorban a család, ezt követi az iskola, a baráti kör és a lakóhely szerepe.

9. táblázat
A nemzetiségi identitásra milyen hatással vannak az alábbiak? (%)

	Első	*Második*	*Harmadik*	*Negyedik helyen*
Baráti kör	3,4	17,5	37,7	38,4
Család	75,1	13,5	5,7	4,0
Iskola	14,0	48,1	23,5	12,6
Lakóhely	6,5	19,0	30,0	41,8

A családnak a legnagyobb szerepet a németek (első helyen a kérdezettek 83,6%-a említette) és a szerbek (84,4%) tulajdonították, az átlagnál kisebb szerepet a szlovénok (60,1%), a horvátok (69,9%) és a szlovákok (75%). Az iskolának a legnagyobb jelentőséget éppen ők, a szlovákok (19,6 % említette első helyen) és a horvátok (17,8%) tulajdonítanak, a szlovénok számára a család és az iskola nem, inkább a lakóhely jelent még valamelyes befolyást a nemzetiségi megmaradásra (17,4%-uk említette az első helyen).

A nemzetiségi csoportokhoz tartozókkal szembeni elvárások erőssége tükrözi a saját identitás erősségét, e tekintetben azok a csoportok, amelyek nagy arányban vallják magukat nemzetiséginek, elvárják ugyanezt a nemzetiségi csoportokhoz tartozóktól. Ettől az általános összefüggéstől a szlovénok válaszai élesen elkülönülnek: önmagukat ugyan igen nagy számban vallják nemzetiségi csoporthoz tartozóknak, ugyanakkor nem várják el a saját csoportjukhoz tartozóktól ezt, illetve a nyelv és a hagyományok ápolását. A nemzetiségi csoportokhoz tartozóktól elsősorban a hovatartozás megvallását várják el, másodsorban a kultúra, a hagyományok ápolását, s csak harmadsorban (39,4%), hogy jól beszélje a nyelvet.

10. táblázat
Milyen mértékben várható el a nemzetiségi csoporthoz tartozóktól, hogy...? (százalékban)

	Nem fontos		*Fontos*
	1	2	3
Beszéljen jól a nemzetiség nyelvén	3,7	55,9	39,4
Ápolja nemzetisége hagyományait	2,9	50,7	45,4
Történelmi, irodalmi jártasság	5,2	56,3	37,6
Vallja magát nemzetiséginek	5,5	40,7	51,5
Politikai aktivitás	18,1	56,6	22,1

A nemzetiségi nyelvismeretet leginkább a szerbek (51,8%) és a románok (51,8%) várják el a csoportjukhoz tartozóktól. A „valamelyest" (2) válasz dominál a szlovákok (67,5%) és a szlovénok (64,2%) körében. A nemzetiségi hagyományok ápolását is leginkább a szerbek várják el (60,2%), de fontosnak tartják a németek és a románok is (50,7 és 51,8%). A „valamelyest" válasz ez esetben a szlovákok és a szlovénok (68,7%) körében dominál. A történelmi, irodalmi jártasság is a szerbek és a románok számára fontosabb az átlagnál. A nemzetiségi identitás megvallását különösen a szerbek (64,5%) és a románok (59,1%) várják el, a többiek inkább csak az átlag körüli arányban.

A nemzetiségi oktatás iránti igényeket nagymértékben befolyásolhatják a szülők gyermeküknek iskolázására vonatkozó tervei, ezért igyekeztünk megismerni a *szülők terveit* a gyerek jövőjére vonatkozóan. A szülők legnagyobb része felső fokú végzettséghez, ennél alig valamivel kisebb arányban érettségihez szeretné juttatni gyerekét. Az általános iskola után legtöbben szakközépiskolába szeretnék íratni gyereküket, sokan gimnáziumba és viszonylag nagy arányban nemzetiségi középiskolába.

11. táblázat
Milyen iskolai végzettséget szerezzen a gyerek nagy koráig? (%)

Alapfokút	2,4
Középfokút	8,6
Érettségit	40,8
Felsőfokút	43,6

12. táblázat
Általános után milyen iskolába íratná gyermekét? (%)

Szakmunkásképzőbe	11,3
Szakközépbe	37,8
Gimnáziumba	29,2
Nemzetiségi középiskolába	13,1
Külföldre	0,6
Egyéb	0,5

A szlovén szülők fele (50,8%) érettségit szeretne gyermekének, túlnyomó részben szakközépiskolai (54,2%) érettségit, néhányan említették a külföldi tanulási lehetőségeket is (3%). A szlovák szülők közel azonos arányban (46,8, 44,8%) szeretnének felsőfokú végzettséget és érettségit, nagyobbrészt szakközépiskolába (46,1%), kisebb részt gimnáziumba (31,9%) szánják az általános iskola után gyerekeiket. A román szülők elképzelései szerint gyermekük felsőfokú végzettséget (40,3%), érettségit szerezzen (18,4%) vagy középfokú végzettséget érettségi nélkül (18,4%), az általános iskolát követően szakközépiskolába (28,3) és szakmunkásképzőbe (23,6%), illetve gimnáziumba (22%), sokan (18,8%) nem-

zetiségi középiskolába íratnák jellemzően gyereküket. A horvát szülők nagyobbrészt érettségit (42,0%), kisebb részben felsőfokú iskolai végzettséget (37,5%) szeretnének a gyermeküknek, általános iskola után ennek megfelelően a továbbtanulási irányokat illetően a szakközépiskola (36,4%) és a gimnázium (29,7%) dominál. A szerb gyerekek szüleinek többsége felsőfokú iskolai végzettséget (53,3%) szeretne gyermekének, ennek megfelelően magas a gimnáziumot (34,0%) megcélzók aránya, de hasonló arányban képzelik el a szakközépiskolát is a tanulás második lépcsőjeként. A németek többsége szintén felsőfokú iskolai végzettséget szeretne gyermekének (51,9%), kisebb részben érettségit (38,9%), s az általános iskola után gimnáziumba (32,5%), nemzetiségi gimnáziumba (19,2%) középiskolába (32,7%) szeretné íratni.

Fontos támpontot jelenthet a kisebbségi lét megőrzésének jelentősége, súlya a szülők számára gyermekük esetében egyéb fontosnak tartott célokhoz, értékekhez viszonyítva.

13. táblázat
Milyen mértékben tartja fontosnak az alábbiakat? (%)

	Lényegtelen		*Nagyon fontos*
	1	2	3
Magas iskolai végzettség	8,2	**51,9**	39,6
Több nyelvet ismerni	1,6	33,4	64,7
Becsület, tisztesség	0,0	4,9	**95,0**
Segítőkészség	0,2	15,5	84,2
Előbbre jutás	0,8	19,1	80,0
Magas beosztás	20,9	**60,2**	18,4
Sok pénzt keresni	3,1	44,9	51,7
Megbecsült ember legyen	0,1	11,2	**88,6**
Megélhetést adó szakmája legyen	0,1	12,2	**87,5**
Boldog családi élete legyen	0,0	3,1	**96,9**
Érdekes szakmája legyen	4,1	37,6	58,1
Megőrizze nemzetiségi mivoltát	*6,0*	*41,6*	*51,8*
Közösségi ember legyen	1,7	40,7	57,3

A fentiek közül a legfontosabb értékként a gyereket illetően a boldog családi élet, a megbecsültség és a biztos megélhetés biztosítása áll. Fontosnak látnak még olyan értékeket, mint a segítőkészség, az előbbre jutás. A magas iskolai végzettség és a (nagyrészt az iskolai végzettség révén elérhető) magas beosztás az előzőekhez képest jóval kevésbé fontos érték. A közösségi értékek, illetve hogy gyerekük megőrizze nemzetiségi mivoltát, nem tartoznak a kiemelten fontos értékek közé. Fontosabb a szülők számára a biztos megélhetés, és hogy boldog családi életet éljen gyerekük.

Nemzetiségenként a jellegzetes eltérések itt is megtalálhatók. A német szülők körülbelül az átlaghoz hasonló módon ítélték meg az egyes értékek fontosságát, a szlovákok a magas iskolai végzettséget (46,1%), a megélhetést adó szakmát (92,5%), a megbecsültséget (92,7%), valamint a pénzkeresetet (55,8%) emelték ki az átlag feletti arányban. A románok a magas iskolai végzettséget (43,8%) és a pénzkeresetet (54,2%) emelték ki, a horvátok szinte minden tekintetben az átlag körüli véleményt képviselték, valamivel e feletti mértékben emelve ki a nemzetiségi mivolt megőrzését (54,4%). A szerbek a nemzetiségi lét megőrzését tartották messze az átlag felett fontosnak (62,4%), s a szlovén szülők voltak azok, ami mellettük szintén ezt emelték jócskán az átlag fölé (64,2%). A szlovénok számára ugyanakkor a legkevésbé fontos az előrejutás (46,9%), s a legfontosabb a pénzkereset (68,7%). Számukra fontos az is, hgy gyerekük érdekes szakmát találjon magának (72,6%), és hogy a közösségért tevő, aktív ember legyen (77,7%).

A fentiek természetesen szoros összefüggést mutatnak az iskolai végzettséggel is: a magas iskolai végzettség a középiskolát végzettek számára fontos elsősorban, a magas beosztás, a megbecsültség az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők számára, a pénzkereset fontossága szintén az iskolai végzettséggel párhuzamosan változik – fontossága az általános iskolai vagy az alatti végzettséggel rendelkezők számára a legerősebb. A nemzetiségi lét megőrzését a két szélső póluson, az alacsonyabb (általános iskolát végzettek 59,5%-a) és a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők (főiskolát végzettek 59, egyetemet végzettek 57%-a) tartják fontosnak. A közösségi aktivitás fontossága is a pólusokon, a 8 osztályt végzettek körében (63,2%) és a magas iskolai végzettséggel rendelkezők körében (58, illetve 59%) hangsúlyosabb.

Összességében – a nemzetiségi lét és nyelv családi átörökítésének lehetősége erősen behatárolt két oldalról is. Egyrészről a szülők esetében a megfelelő nemzetiségi nyelvtudás és családi nyelvhasználat hiánya miatt, aminek következményeként egyre több hárul az iskolára a nemzetiségi nyelvátörökítés terén, épp, mikor sok helyen talál versenytársra a nemzetiségi nyelv a nagy nyugati nyelvekben. Korlátozza a családi nyelvátadás esélyeit a szülők erre irányuló motiválatlansága: a nemzetiségi identitás nem nagyon erős a szülők körében, kötődéseikben a térségi, lokális, illetve az országhoz való kötődés megelőzi a nemzetiségi csoporthoz való kötődést – ennek ellenére ezt tartják a legfontosabbnak a nemzetiségi csoporthoz tartozók számára lehetséges elvárások közül. Behatárolja azonban a családi nyelvátadás lehetőségeit a család a „kimenet" felől is: a szülők iskolázási aspirációi, a továbbtanulás vágyott iránya a többség esetében nem a nemzetiségi nyelv használata irányába mutat, a szülők közép- vagy felsőfokú továbbtanulásra, s középszintű vagy értelmiségi pályákra szeretnék elsősorban felkészíteni gyermeküket. Ez bár nem zárja ki, de erősen valószínűsíti a nemzetiségi nyelv és kultúra háttérbe szorulását – de ha a két érték szembekerülni látszik egymással gyermekük pályája során, nem kétséges a szülők választása.

Iskola

A családi nyelvátadás lehetőségeinek beszűkülésével az iskola szerepe szükségképpen megnő a kisebbségi nyelvátadásban. A nemzetiségi oktatás szerepét a nyelvátadás folyamatában két oldalról közelítettük meg: vizsgáltuk egyfelől, hogy hogyan alakulnak a szülői igények ezzel kapcsolatban, illetve másfelől, hogy milyen mértékben képes az iskola megvalósítani ezeket (személyi, tárgyi feltételek megléte stb. lehetővé teszi-e).

Az iskolával kapcsolatos *szülői igények* oldaláról elsősorban azt igyekeztünk megtudni: hogyan vélekednek a szülők általában az oktatás feladatáról, milyennek ítélik meg a nemzetiségi oktatás sajátos feladatainak megvalósulását, mit gondolnak a nemzetiségi oktatás tartalmi vonásairól, külön a nemzetiségi nyelvoktatásról, illetve hogy mik voltak a gyermeküket nemzetiségi általános iskolába járató szülők részéről az iskolaválasztás legfőbb motívumai.

A szülőknek az oktatással kapcsolatos általános elvárásait a kérdőívben olyan módon igyekeztünk feltárni, hogy a megkérdezett szülők véleményét megismerjük annak megítélésére, milyen mértékű az *iskolarendszer feladata* néhány, általában fontosnak ítélt dologgal kapcsolatban. A válaszok megoszlását az alábbi táblázat mutatja.

14. táblázat
Mennyire tekinti az oktatás feladatának az alábbiakat? (%)

	Nem	*Részben*	*Teljes mértékben*
Képességfejlesztés	0,8	**70,7**	27,6
Vallásos nevelés	28,1	**60,6**	9,8
Nemzeti örökség átadása	*2,1*	***59,4***	*36,7*
Nyelvtanítás	0,7	31,6	**67,4**
Erkölcsi nevelés	6,5	**74,2**	19,3
Továbbtanulás biztosítása	0,8	43,2	**55,7**
Jó szakma kiválasztása	2,9	38,6	**56,9**
Rendre nevelés	5,5	78,2	16,2
Állampolgárrá nevelés	2,4	63,1	33,4
Közösségre nevelés	0,8	59,2	39,0

A nemzetiségi szülők véleménye szerint láthatóan az oktatás feladata mindenekelőtt a gyerekek későbbi boldogulásának elősegítése, a munkába állás, a szakma és a továbbtanulás megalapozása. Az említetteket csak a nyelvtanítás fontosságának hangsúlyozása előzi meg. A közösségi, nemzeti, kulturális integráció biztosítása – véleményük szerint – csak részben az iskolarendszer feladata. Az erkölcsi és a rendre való nevelés területén még kevésbé kaphat szerepet az oktatás, a vallásos nevelés pedig szinte egyáltalán nem tartozik rá a szülők megítélése szerint.

A fentiektől némiképp eltérő a szlovákok, a szerbek és a szlovénok véleménye: a nemzeti örökség átadását a szlovákok (44,6%) és a szerbek (42,2%) az átlagnál nagyobb mértékben várják el, ezzel szemben jóval kevésbé igénylik a szlovénok (29,2%). Ugyancsak a szlovákok és a szerbek azok, akik a továbbtanulást (61,2% és 63,3%) és a munkába állásra való felkészítést (62,2 és 64,4%) az átlagnál inkább elvárják, s

ugyancsak a szlovénok, akiknek igényei jóval szerényebbek e tekintetben is (továbbtanulás 39,9%, jó szakma 34,8%). Bár a kérdezettek véleménye szerint a nemzeti, nemzetiségi kulturális integráció és folytonosság fenntartása csak részben az iskolarendszer feladata, így is kérdés, milyen mértékben valósítja meg ezeket véleményük szerint az oktatás, milyen mértékben teszi lehetővé az oktatás a nyelv, a kultúra továbbörökítését.

15. táblázat
Milyen mértékben valósítja meg az oktatás...? (%)

	Egyáltalán nem		*Teljes mértékben*
	1	2	3
Lehetővé teszi a nemzetiségi nyelv elsajátítását	2,0	53,5	43,6
Megőrzi a nemzeti hagyományokat	5,5	54,8	36,7
Segíti az identitás kialakulását	9,0	53,8	32,7
Fenntartja a kétnyelvűséget	6,2	43,1	47,7

A kérdezettek szerint ma a nemzetiségi oktatás nem igazán biztosítja a felsoroltakat. Legteljesebb mértékben a nyelv megtanulását, mindenekelőtt a kétnyelvűséget tartja fenn, ennél jóval kevésbé segíti az identitás kialakítását és a hagyományok megőrzését. A nemzetiségi csoportok közül a szerbek a legelégedettebbek (50,6%) a nyelvtudás elsajátításának mértékével, a legkevésbé a szlovákok azok (37,5%). A nemzetiségi oktatás a horvátok szerint (44,6%) biztosítja a legteljesebb mértékben, a nemzetiségi hagyományok megőrzését legkevésbé a németek szerint (29,0%), az identitás kialakulásához az oktatás a szerbek szerint járul hozzá leginkább (45,5%), legkevésbé a németek szerint (24,3%).

A *nemzetiségi oktatás tartalmát* tekintve a szülők elsősorban a nemzetiségi nyelv magas szintű oktatását várják el az iskolától, de nagyon fontosnak tartják a nemzetiségi kultúra átadását is. Itt azonban a hangsúly nem annyira az anyaországbeli, inkább a helyi kultúra ismeretére kerül. Az anyanemzetről oktatott ismeretkörök közül az irodalom oktatását emelték ki.

16. táblázat
Mit vár el a szülő az iskolai oktatástól?

	Teljes mértékben				*Egyáltalán nem*
	5	4	3	2	1
Nemzetiségek hagyományai	44,1	27,6	23,5	2,6	1,4
Lakóhelyi helytörténet	**47,9**	28,8	17,8	3,2	1,4
Helyi hagyományok oktatása	**52,7**	28,9	14,8	1,4	1,3
Nemzetiségi nyelv anyanyelvi szintű oktatása	**58,1**	24,8	12,9	1,5	2,0
Anyanemzet története	24,9	29,1	33,1	7,7	3,3
Anyaország földrajza	24,2	27,5	34,8	8,4	3,0
Anyaország jelenlegi társadalmi helyzete	15,7	21,6	35,8	15,6	9,0
Anyanemzet irodalma	29,6	32,3	27,1	6,4	2,8
Anyanemzet irodalmi nyelve	**48,0**	27,4	16,9	3,9	2,5
Tájnyelv oktatása	31,0	26,2	23,8	8,2	8,7

A nemzeti hagyományok oktatásának fontosságát a nemzetiségi oktatásban különösen a szerbek (67,9%) és a románok (50,7%) hangsúlyozzák, a helytörténetet a szlovákok (53,4%) és a szerbek (52,8%), a helyi hagyományok ugyancsak a szerbek (60,06%), a szlovákok (58,6%), valamint a horvátok (55,4%) számára fontos. A nemzetiségi nyelv anyanyelvként való tanítása kiemelkedő fontossággal bír a szerbek számára (83,5%), s az átlagnál fontosabb még a németeknek (67,1%). Az anyanemzet történelme, földrajza a románok (40,4 és 33,0%) és a szerbek (32,0 és 33,5%) számára fontosabb. A horvátok és a németek mindegyik kérdés tekintetében az átlaghoz esnek közelebb, a németek egyedül a nyelvet ítélik fontosabbnak a többieknél. A nemzetiségi csoportok közül a szlovénok azok, akik a fentieket jóval kevésbé tartják fontosnak a többieknél. Különösen csekély hányadban (36,9%) tartják fontosnak a nemzetiségi nyelv anyanyelvként való megtanítását, a nemzetiségi hagyományok átadását (20,1%), a helytörténet (30,7%) és a helyi hagyományok (32,4%) oktatását.

A *nemzetiségi nyelvoktatás* a kérdezettek szerint elsősorban az irodalmi nyelv oktatását kell jelentse (52,3%). Különösen a németek gondol-

ják így (72,8%), egyharmaduk szerint (53,1%) mind az irodalmi, mind a tájnyelvet oktatni kell, és 14%-uk szerint csak a tájnyelvet. A tájnyelv oktatását leginkább a horvátok (29,4%) pártolják, de támogatnák a szlovénok is (20,8%).

Az *iskolaválasztás motívumait* vizsgáló kérdésre, azaz, hogy miért ezt az iskolát választották, a szülők többsége pragmatikus okot jelölt meg: nem volt más iskola, illetve a közelség vagy az idegennyelv-oktatás tényét. Kifejezetten a nemzetiségi oktatás miatt a szülők negyede választotta az iskolát, a többség számára azonban láthatólag inkább adottság volt a nemzetiségi iskola, semmint tudatos választás eredménye. A közelség a többnyire falvakban élő románok, a horvátok és a szlovákok számára volt fontos szempont, az oktatás jó híre a szerbek számára, a nemzetiségi oktatás szintén a szerbek és a németek számára.

17. táblázat
Az iskolaválasztás motívumai (%)

Nincs más iskola a környéken	68,4
Közeli az iskola	37,0
Ismeri az iskolát	13,8
Jó az oktatás	16,6
Nemzetiségi oktatás	25,1
Idegen nyelvoktatás	25,1
Biztosított a továbbtanulás	2,4

Annak ellenére, hogy többségükben nem tudtak ténylegesen iskolát választani, gyermekük iskolájával a kérdezettek inkább elégedettek (60%), 26%-uk kifejezetten elégedett (különösen a szerb és a szlovén szülők). A szülőknek csak 13,4%-a elégedetlen kisebb vagy nagyobb mértékben.

A *gyerekek érdeklődése* a szülők véleménye szerint a nemzetiségi oktatás egésze iránt mérsékeltnek mondható. A gyerekeknek valamivel több mint harmada érdeklődő, közel kétharmadukra kifejezett érdeklődés nem jellemző, kevés azonban azok száma is, akik egyáltalán nem érdeklődnek iránta.

18. táblázat
A gyerek érdeklődése a nemzetiségi oktatás iránt (a válaszolók %-a)

Érdeklődik	36,9
Csak úgy, mint minden más iránt	58,4
Nem érdekli	3,2

A gyerekek érdeklődése a nemzetiségi oktatás iránt a legerősebb a szerbek körében (45,5%), de az átlag felett van a szlovénok és a horvátok esetében is (41,7 és 41,1%). Az érdeklődés hiánya a legnagyobb mértékű a szlovák gyerekek esetében (5,5%). Erősebb az érdeklődés a válaszok alapján a gyerekek körében a nemzetiségi nyelv iránt.

19. táblázat
A gyerek érdeklődése a nemzetiségi nyelv iránt (a válaszolók %-a)

Érdeklődik	68,4
Nyűgnek érzi	14,8
Közömbös	14,8

A nemzetiségi nyelv iránt az érdeklődés a legerősebb a német gyerekek körében (83,7%), erőteljes a szerbeknél is – a leginkább mérsékeltnek nevezhető a szlovákok (54,7%) és a szlovénok (57,3%) körében, a szlovák gyerekek közel negyede érzi „nyűgnek" a nyelv tanulását. A gyerekeknél határozottan érzékelhető a szülők nemzetiségi tudatának erőssége s nyelvismeretének foka.

A nemzetiségi oktatással szembeni elvárások *összességében* kevésbé különböznek a nemzetiségi szülők elvárásaitól. A nemzetiségi szülők az iskolától elsősorban az életre, a munkára és a továbbtanulásra való felkészítést várják el, s csak másodsorban gondolják, hogy az iskola feladata kell legyen a nemzeti, közösségi integráció vagy az egyéni beilleszkedés segítése (erkölcsi értékek, rendre való nevelés által). A nemzetiségi oktatási programon belül a nemzetiségi oktatástól mindenekelőtt a nemzetiségi nyelv megtanítását várják el, talán tudatában annak, hogy erre a család egyre kevésbé képes – de fontosnak tartják a nemzetiségi és a helyi hagyományok átörökítését is.

A következőkben a másik oldalról is megpróbáltuk megvizsgálni a kérdést: a *nemzetiségi oktatás* lehetőségeinek az oldaláról, azaz hogy az iskola maga milyen mértékben tudja kielégíteni az iránta mutatkozó igényeket, az múlhat az iskolahálózaton, a nemzetiségi nyelvoktatás módján, személyi feltételein, óraszámain, a gyerekek motiváltságán, hozott nyelvtudásán, az iskolavezetés ambícióin stb. Az alábbiakban ezek közül tekintjük át azokat, amelyekre vonatkozóan rendelkezünk kutatási adatokkal, illetve tapasztalatokkal.

A nemzetiségi oktatás iskolahálózati adottságait s működési feltételeit tekintve kedvező körülmények jellemzik mind az óvodákat, mind az iskolákat. A jelenlegi (1995) nemzetiségi oktatási intézményhálózat – az egy helyen két kisebbséget is oktató intézményeket duplán számítva – 298 óvodát és 340 iskolát ölel fel. Az óvodák 56%-ában német, 23%-ában szlovák, 11%-ában horvát nyelvet, illetve nyelven oktatnak. A többi nemzetiség részaránya 5% alatti. Az iskolák csaknem 60%-a a német, 22%-a a szlovák, 11%-a a horvát kisebbség oktatását vállalta.

A *nyelvoktatás módja* szerint vizsgálva a nemzetiségi oktatás ma túlnyomórészt nyelvet oktató iskolákban folyik: az általános iskolás nemzetiségi tanulók 86%-a tanul ebben az iskolatípusban, s csak 14%-a kéttannyelvű vagy nemzetiségi tannyelvű iskolatípusban. A nemzetiségi tannyelvű oktatás aránya a legmagasabb a románoknál (57%) és a szerbeknél (54%), a legalacsonyabb a németek (11%) és a szlovákok (17%) esetében.

A nyelvi közeget illetően a kisszámú szlovénok vannak a legkedvezőbb helyzetben: intézményeik zöme olyan településen található, amelyben a szlovénok többséget képeznek. Hozzájuk csak a románok hasonlíthatók, de a településeik több mint felében ők is kisebbséget alkotnak. A horvátok, a németek, a szlovákok s különösen a szerbek intézményei nagyrészt olyan községekben, városokban találhatók, amelyekben az adott nemzetiség kisebbségben él. Különösen a szerbek kisebbségi helyzete szembeszökő: iskolával, óvodával vagy mind a kettővel rendelkező településeik közül mindössze kettőben haladja meg arányuk a 10%-ot, de a 20%-ot még itt sem éri el. A nemzetiségi oktatás egészének számára a leginkább meghatározó az alsóbb fokú oktatási intézmények, az óvoda és az általános iskola helyzete. Középfokú a nemzetiségi oktatás minden tárgyalt nemzetiségi csoport esetében. Szintén rendelkezik oktatási intézményekkel, ezek kisebb száma és tanulólétszáma

azonban kevésbé mutatja érzékenyen a nemzetiségi oktatással kapcsolatos szülői igények alakulását, ezért itt csak az előző két intézménytípust, az óvodát és az általános iskolát tárgyaljuk.

Az *óvodába* kerülő gyerekek „anyanyelvtudása" az óvodavezetők véleménye szerint gyenge. Az óvodák kevesebb mint 3%-ában nyilatkoztak úgy, hogy a gyerekek általában jól beszélik a nemzetiségi nyelvet. A kis elemszám nem teszi lehetővé nemzetiségenként is elkülönítetten messzemenő következtetések levonását, de tendenciákat érzékeltet: a tanulók többsége csak kicsit beszéli a nemzetiségi nyelvet az iskolába kerüléskor, egyötödük egyáltalán nem s egyötödük beszéli közepes szinten.

20. táblázat
Az óvodások anyanyelvtudása az egyes nemzetiségek intézményeiben

Nyelvtudás	*Horvát*	*Szlovén*	*Német*	*Szlovák*	*Szerb*	*Román*	*Egyéb*	*Összesen*
Jó	2		2	1	2	1		8
%	*6,7*		*1,3*	*1,5*	*20,0*	*7,1*		*2,8*
Közepes	7		39	8	5	1		60
%	*23,3*		*24,5*	*11,9*	*50,0*	*7,1*		*21,1*
Kicsit beszéli	16	3	83	48	2	9	1	162
%	*53,3*	*75,0*	*52,2*	*71,6*	*20,0*	*64,3*	*100,0*	*56,8*
Nem beszéli	5	1	35	10	1	3		55
%	*16,7*	*25,0*	*22,0*	*14,9*	*10,0*	*21,4*		*19,3*
Összesen	30	4	159	67	10	14	1	285
%	*10,5*	*1,4*	*55,8*	*23,5*	*3,5*	*4,9*	*0,4*	*100,0*

Az óvónői ellátottság általában jónak mondható, az óvodák mindössze 10%-ában jut egy óvónőre 15-nél több gyerek, s 20%-ukban 10 gyereknél is kevesebb. A legnagyobbak a szlovák óvodák. A nemzetiségek közül e tekintetben nincsenek nagy különbségek, csak a kisszámú szlovén óvoda helyzete jobb az átlagosnál.

21. táblázat

Az egy óvónőre jutó óvodások száma az egyes nemzetiségiek intézményeiben

Gyerek/ óvónő	*Horvát*	*Szlovén*	*Német*	*Szlovák*	*Szerb*	*Román*	*Egyéb*	*Összesen*
–5 gyerek	1			2				3
%	*2,9*			*2,9*				*1,0*
6–10 gy.	10	3	35	10	2	4		64
%	*29,4*	*75,0*	*21,0*	*14,5*	*22,2*	*28,6*		*21,5*
11–15 gy.	18	1	114	50	7	9		199
%	*52,9*	*25,0*	*68,3*	*72,5*	*77,8*	*64,3*		*66,8*
16–20 gy.	3		11	5		1		20
%	*8,8*		*6,6*	*7,2*		*7,1*		*6,7*
20– gy.	2		7	2			1	12
%	*5,9*		*4,2*	*2,9*			*100,0*	*4,0*
Összesen	34	4	167	69	9	14	1	298
%	*11,4*	*1,3*	*56,0*	*23,2*	*3,0*	*4,7*	*0,3*	*100,0*

Az óvodák helyzete összességében tehát jónak mondható. A pedagógusok száma, végzettsége megfelelő. A továbbképzési rendszer működik, vendégóvónők alkalmazásának feltételei az önkormányzatok jelentős részben megvannak. A nemzetiségi oktatás pedagógushátttere így adott – sokkal inkább az a veszély fenyegeti az intézményeket, hogy a gyerekek érdeklődése, demográfiai okokból való csökkenése és nyelvtudásának hiánya ellehetetleníti a nemzetiségi óvodák egy részét.

A *nemzetiségi általános iskolák* negyedrésze kis iskola, száznál kevesebb tanulóval. Egyharmadukban 100–200 gyerek tanul. Az igazán nagy iskolák (500 tanuló felettiek) az összes iskolának csak a 10%-át teszik ki. A kis létszám legkevésbé a német és a horvát iskolákra jellemző. A legnagyobb iskolák néhány szlovák és horvát intézményt leszámítva a németek intézményei. Mindez összefüggésben van azzal a már említett ténnyel, hogy a nemzetiségi iskolák legtöbbje kisebb településeken, főként falvakban található. Az *iskolák mérete* nem feltétlenül jelenti azt, hogy csak alsó tagozatuk van, netán összevont osztályokkal működnek. Ezek az iskolák sok esetben privilegizált helyzetben vannak a nem nemzetiségi iskolákhoz képest. Ezt tükrözi a – számszerűen – rendkívül jó pedagógusellátottság. Az iskolák csaknem kétharmadában tíznél keve-

sebb gyerek jut egy pedagógusra (a szerb, a szlovén és a román iskolák csaknem mindegyike), s az erre a kérdésre válaszoló 338 iskola közül mindössze 5 esetben haladja meg ez a viszonyszám a 15-öt!

Az *iskolák* túlnyomó többsége nyelvoktató *típusú*, vagyis a nemzetiségi oktatás minimumát éri csak el. A kétnyelvű iskolák száma elenyésző, ez az iskolatípus nem tudott igazán gyökeret verni. Nemzetiségi tannyelvű oktatás szlovén területen egyáltalán nincs, német, horvát és szlovák iskolákban is alig. Ezzel szemben a szerbek és a románok iskoláinak mintegy a fele ebbe a kategóriába esik. A kétnyelvű osztályokban többnyire három tantárgyat (elsősorban történelmet, földrajzot és éneket) tanítanak két nyelven, de sok esetben fordul elő egy, két, esetleg négy tantárgy ilyen oktatása. Az említett tantárgyak kétnyelvű oktatása elsősorban koncepcionális és praktikus (tanmenet, könyvek) okokra vezethető vissza. A többi tárgy oktatásában sok lehet az esetlegesség, minden bizonnyal az éppen rendelkezésre álló tanár függvényében alakul az oktatás nyelve. Az egyes kisebbségek közötti eltéréseket nem lehet hitelesen értékelni a kis esetszám miatt.

22. táblázat
Az egy tanárra jutó tanulók száma az egyes nemzetiségek iskoláiban

Tanuló/pedagógus	*Horvát*	*Szlovén*	*Német*	*Szlovák*	*Szerb*	*Román*	*Egyéb*	*Összesen*
–10 tanuló	23	3	114	50	9	11		210
%	*63,9*	*100,0*	*55,6*	*69,4*	*90,0*	*100,0*		*62,1*
11–15 tanuló	12		87	22	1		1	123
%	*33,3*		*42,4*	*30,6*	*10,0*		*100,0*	*36,4*
16–20 tanuló	1		4					5
%	*2,8*		*2,0*					*1,5*
Összesen	36	3	205	72	10	11	1	338
%	*10,7*	*0,9*	*60,7*	*21,3*	*3,0*	*3,3*	*0,3*	*100,0*

A nemzetiségi oktatásban részt vevő *tanulók* nem mind tartoznak az adott kisebbséghez. Az iskolák csaknem 20%-ában a kisebbségiek a saját kisebbségi iskoláikban, tanulócsoportjaikban is kisebbségben van-

nak. Az intézményeknek csaknem a felében a magyar tanulók aránya 10–15%-os. Az iskolák ily módon multikulturális szerepet töltenek be, még ha nem is definiálják ezt a céljaik között. A magyar tanulók aránya különösen a német és a szlovák iskolákban magas. Az előbbi esetében a nyelv lehet a vonzerő, az utóbbi esetében pedig talán a Budapest környéki agglomerációs – egykor szlovák többségű – falvak magyarázhatják, hogy itt a sok betelepülő elfogadja a helyben őshonos szlovák nyelv oktatását.

A hatéves gyerekek *„anyanyelvi" tudásáról* az iskoláknak csak a töredéke nyilatkozott kedvezően: az iskoláknak mindössze két és fél százaléka szerint beszélik a gyerekek „jól" az anyanyelvüket. Ez azt jelenti, hogy a nemzetiségi karakterű településeknek körülbelül ekkora részében általános még ma is a kisebbségi nyelv használata. Az iskolák további 20%-a minősítette ezt a nyelvtudást „közepesnek". Ez azokon a településeken fordulhat elő, amelyekben nem olyan régen még élő nyelv volt a kisebbség nyelve, de erősen asszimilálódik a lakosság a magyar többséghez. Különösen a románokra jellemző ez a helyzet, de érezhető a horvátok esetében is. Az iskolák csaknem 60%-ában a gyerekek éppen hogy csak beszélik anyanyelvüket. Csak a románok kerültek kis számban ebbe a kategóriába. Az ő asszimilációjuk, úgy tűnik, csak az utóbbi egy-két évtizedben gyorsulhatott fel. Feltételezhetően szerepet játszott ebben a szinte kizárólag határ menti elhelyezkedésük, illetve az elmaradott gazdasági viszonyaikból következő zártságuk is.

Sokat mond a *nyelvoktatás iránti érdeklődésnek* az iskolák szerinti megítélése. Az adatok egybevágnak az óvodák tapasztalataival: az érdeklődés csökkenéséről általában nem beszélhetünk. Az intézmények mintegy 40%-ában az érdeklődés növekszik, valamivel több mint 40%-ukban pedig stagnál. Az egyes nemzetiségek között rendkívül nagy az eltérés. A németek és a szerbek oktatása iránti érdeklődés nő leginkább. A román és a szlovén iskolákban ezzel szemben nem várható változás. A szlovák és a horvát iskolákra is inkább a stagnáló érdeklődés a jellemző, de sok iskolában tapasztalják az érdeklődés csökkenését is. A nagyobb települések iskolái polarizálódnak: ezekben beszélnek a legkevésbé stagnálásról, viszont az átlagosnál lényegesen többen az érdeklődés emelkedéséről, illetve annak csökkenéséről számolnak be.

Összességében úgy tűnik, a nemzetiségi nyelv átörökítésében a nemzetiségi óvodák és iskolák szintén több oldalról behatároltak. Egyfelől a megfelelő nemzetiségi nyelvtudás hiányában nem tudnak eredménye-

sen építkezni, nem beszélve arról, hogy számos nemzetiségi iskola módszereit, tananyagát tekintve az elmúlt évtizedekben nemigen vette tudomásul, hogy a nemzetiségi nyelvet idegen nyelvként kell oktatnia – a nemzetiségi nyelv anyanyelvi szintű elsajátításához nem megfelelőek az eszközök, az óraszámok stb. A nemzetiségi oktatás lehetőségét megszabja ugyanakkor az a tény is, hogy a nemzetiségi szülők igényei, úgy tűnik, nem különböznek lényegesen a nem nemzetiségi iskolákkal szemben támasztott igényektől: elsősorban a továbbtanulásra való felkészítést várják a szülők gyermekeik jövőjének megalapozása érdekében – s csak másodsorban a nyelv, a kultúra és az identitás átadását, továbbörökítését. A nemzetiségi oktatás iránti igények csökkenése arra utal, hogy ez az elvárás versenyhelyzetbe hozza a nemzetiségi oktatást a nem nemzetiségi oktatással szemben, amelyben a nem nemzetiségi iskolák vannak előnyösebb helyzetben.

Összegzés

Bár a magyarországi nemzetiségek helyzete némileg hasonló, nagyon nagy különbségek vannak az egyes nemzetiségi csoportok között. Nem lehet ezért egészen egységes tendenciákat sem megfogalmazni, mégis megkíséreljük a legfontosabb eredmények áttekintését. A magyarországi nemzetiségi oktatás lehetőségeit tekintve a nemzetiségi nyelv és kultúra átörökítésének esélye nagymértékben megnehezült az elmúlt évtizedekben – akár a család, akár az iskola nyelvátörökítésben betöltött szerepét, esélyeit vesszük figyelembe. Ebben, úgy tűnik, nincs szerepe szándékos visszaszorításnak vagy a tudatos nemzetiségi és oktatáspolitika hiányának, sokkal inkább spontán folyamatok alakulásának a következménye. Mind a család, mind az iskola olyan, egymásnak sok tekintetben ellentmondó elvárások kereszttüzében működő intézmény, amelynek egyszerre kell nyújtania a gyerekek/tanulók számára egyfelől az egyéni boldoguláshoz/továbbtanuláshoz szükséges ismereteket, készségeket, másfelől a nemzetiségi csoport fennmaradását biztosító nyelv, kultúra és identitás továbbörökítését, mely dilemmában az egyéni boldogulást inkább lehetővé tevő megfontolások bizonyulnak erősebbnek. A modernizációs kényszerek és a hagyományos értékek megőrzésének látszólag egymással szembekerülő és nehezen feloldható ellentmondása ez, amely azonban nem feloldhatatlan. Ha meg lehet találni az egyensúlyt

és a szükségszerű fontossági sorrendet a két értékrend között annak érdekében, hogy mindkettő érvényre juthasson, azaz hogy az előbbi ne szenvedjen csorbát az utóbbi megvalósítása érdekében, akkor az utóbbiról sem kell lemondani(uk), sőt nem lehetetlen, hogy a kettő segítheti is egymást, amennyiben a nemzetiségi kötődés, az identitás, a személyiség integrációja nagymértékben hozzájárulhat az egyéni sikerekhez.

A magyarországi nemzetiségi csoportok közötti különbségek arra is figyelmeztetnek, hogy többféle forgatókönyv létezhet a kisebbségi lét alakulásában (nem beszélve a romákról vagy a határon túli magyarokról), s nem elképzelhetetlen, hogy többféle útja van a kisebbségi lét megőrzésének – a kisebbségi nyelv megtartása ennek egyik legfontosabb, de talán nem minden esetben az egyedül lehetséges útja.

A KISEBBSÉGI NYELV MEGŐRZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A MAGYARORSZÁGI ROMÁNOKNÁL[1]

Borbély Anna

Tanulmányomban a magyarországi románok példáján keresztül szeretném ismertetni azokat a tényezőket, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a Magyarországon élő kisebbségeket saját nyelvük megőrzésében. Ahhoz, hogy válaszolni tudjunk arra a kérdésre: *napjainkban megtanulható-e a kisebbségi nyelv*, ismernünk kell azokat a körülményeket – mint például a kisebbségi közösség és a többségi társadalom –, amelyek ennek megvalósulását serkentik, illetve elfojtják. A legfontosabb ebben a kérdésben az iskolai kisebbségi nyelvoktatás. Ugyanakkor a különböző szinten történő kisebbségi nyelvtanulás problémája nem vizsgálható külön az egész nemzetiségi közösséget érintő helyzettől. Hiszen a gyermekek elsődleges szocializációs színtere a család, amely a legmélyebben befolyásolja a nemzetiségi öntudat kialakulását és a kisebbségi nyelvhez való viszonyt. A család, a felnőttek, illetve a kisebbségi közösség hozzáállása a kisebbségi nyelvmegőrzéshez nem hanyagolható el a kisebbségi nyelvelsajátítás esélyeinek taglalásakor. A másik lényeges tényező azzal kapcsolatos, hogy az iskola befejezése után, a többségi társadalomba kikerülve, hogyan őrizhető meg a kisebbségi nyelv és identitástudat.

A magyarországi románok körében végzett kutatásaim során többek között a román és a magyar nyelv használatával, a nyelvi attitűdökkel, a román identitással, a kisebbségi nyelv tudásszintjével, presztízsével, illetve az iskolai román nyelvhasználattal kapcsolatban gyűjtöttem adatokat. Ezen adatok alapján a következő témákról ejtek majd szót:

[1] A tanulmányban ismertetett kutatások egyes részei a Research Support Scheme of the Higher Education Support Programme (Grant no. 392/1997) és a T 025997 számú OTKA támogatásával készültek.

– a nyelvmegőrzés társadalmi és demográfiai vonatkozású faktorai, valamint az etnikai identitástudat és a nyelvi attitűdök;
– a nemzetiségi iskolai oktatás múltja és hatása a nyelvmegőrzésre;
– a román nemzetiségi oktatás a kilencvenes években;
– a család (a szülők) és az iskola;
– az iskolai nyelvhasználat;
– román és magyar nyelvtudás;
– a román nyelven belüli nyelvváltozatok használata;
– tankönyvek;
– tananyagajánlások a NAT-on belül és az elveszített lehetőség.

A tanulmány befejezéseként azt is szeretném körvonalazni, hogy milyen segítséget nyújthat az MTA a kisebbségi nyelvmegőrzésben.

A nyelvmegőrzés társadalmi és demográfiai vonatkozású faktorai, valamint az etnikai identitástudat és a nyelvi attitűdök

Egy kisebbségi csoport esetében a saját nyelv megőrzését több faktor befolyásolja. Az eddigi kutatások szerint ezek elsősorban társadalmi és demográfiai vonatkozásúak, és ezeket egészítik ki továbbá a nyelvi és közösségi attitűdök. A magyarországi románok egészét tekintve is felsorolhatók azok a faktorok, amelyek befolyásolták, illetve befolyásolják a kisebbségi nyelv megőrzését. Ezeket nincs mód részletesen ismertetni ebben a tanulmányban, csak a felsorolásuk szintjéig juthatunk el. Ezen faktorokat a nyelvmegőrzésre gyakorolt pozitív vagy negatív hatásuk szempontjából elemezzük. Előzetesen mindenképpen fontos megjegyezni, hogy szinte minden faktor tekintetében mutatkoznak településenkénti eltérések. Bár ezekre az eltérésekre sincs lehetőség kitérni, mégis fontos ezen eltérések esetenkénti megemlítése.

A román nyelv megőrzését pozitívan befolyásolta (1) az a körülmény, hogy a magyarországi románok közössége eredetét tekintve őshonos típusú csoport; (2) a településen belül a román ajkú lakosok magas számaránya; (3) az egyházi közösségek: elsősorban a görögkeleti egyház, majd századunkban a baptista egyház is hozzájárult bizonyos mértékben (Kétegyháza, Magyarcsanád, *Méhkerék*)[2]; (4) a településen belül megol-

[2] Méhkerék az egyetlen település, ahol a baptista egyház szertartásai kizárólag román nyelvűek.

dott munkalehetőség (Méhkerék); és végül (5) az etnikailag tiszta román házasságok (vö. Borbély 1996).

A román nyelv megőrzésére negatív hatással voltak és vannak a következő faktorok: (1) az első és második világháborút követő társadalmi, gazdasági és politikai változások; (2) a közösség izolációjának fellazulása; (3) a vegyes házasságok számának megszaporodása; (4) a román közösség kis létszáma; (5) a településeken belül a román ajkú lakosok alacsony számaránya; és (6) a magyarországi és romániai román települések közötti laza kapcsolat (vö. Borbély 1996).

A nyelvmegőrzés sem pozitív, sem negatív kapcsolatot nem mutat két faktorral: (1) a kisebbségi nyelvoktatással és (2) a települések (falu vagy város) típusával (vö. Borbély 1996).

A továbbiakban lényegében egy faktort, a kisebbségi nyelvoktatást elemezzük, melynek ismertetése előtt a közösséggel kapcsolatban néhány olyan témát is érinteni kell, hogy (1) milyen vélemények és érzelmek jellemzik a magyar társadalmat a magyarországi románokat és a román nyelvet tekintve, (2) milyen vélemények és érzelmek jellemzik a magyarországi románokat saját közösségüket és nyelvüket illetően, és hogy (3) a felnőttek esetében milyen lehetőségek vannak a kisebbségi nyelv használatára és megőrzésére. Ezek azok a tényezők, amelyek a kisebbségi nyelv *megőrzésének legfőbb motiváló tényezői* lehetnek. Amikor azt próbáljuk megvizsgálni tehát, hogy miként lehet megtanulni, megőrizni a kisebbségi nyelvet, akkor azt kell megvizsgálniunk, hogy mi motiválhatja ezt a törekvést.

Magyarország elméletben nagyon toleráns nem magyarul beszélő nemzeti kisebbségeivel szemben. A valóságban azonban az egynyelvű országgá válás útján halad (vö. Kontra – Székely 1993, 136).

Több magyarországi román településen (Battonya, Bedő, Csorvás, Kétegyháza, Körösszegapáti, Körösszakál, Méhkerék) egy, a román és magyar nyelvre vonatkozó, román nyelvű nyelvhasználati interjúban rákérdeztem arra, hogy *hogyan élnek együtt a településen a magyarsággal.* A válasz egységesen az volt, hogy *jól.* Arra a kérdésre, előfordul-e napjainkban, hogy valamilyen negatív megjegyzést tesznek a román nyelvhasználat miatt a településen vagy a településen kívül, az adatközlők már nem adtak ennyire egységes választ. Annak függvényében, hogy milyen számarányban élnek a településen a románok, úgy változik a többség részéről megnyilvánuló negatív megjegyzések gyakorisága. Egy olyan településen, mint Csorvás, ahol csak néhány román család él, a települé-

sen belül már nem használatos a román nyelv, így negatív megjegyzések a többség részéről nem is lehetnek. Hasonlóan nincs a településen belül a román használata miatt kellemetlensége a méhkeréki románoknak sem, de itt azért, mert a település szinte teljes mértékben román. Ettől eltérő adatokat Kétegyházán gyűjtöttem, ahol a románok és a magyarok közel azonos arányban élnek. Itt még a kilencvenes években is előfordult, hogy a magyarok a románsággal kapcsolatban negatív megjegyzéseket tettek. A településeken kívül ennél sokkal több negatív hatás érte és éri a románokat anyanyelvük használatakor. Mindezek következtében a magyarországi románok többsége román partnerével társalogva településén kívül a magyar nyelvet használja. Ezt a normát csak azok a többségben idős személyek szegik meg, akiknek az átlagosnál erősebb a román identitástudatuk.

A *román nyelv státusának* emelése szintén segítené a nyelvmegőrzést. Ennek egyik nyilvánvaló módja lenne, ha a román környezetben élőknek legalább egy része megtanulná a kisebbség nyelvét. Ilyenfajta törekvések napjainkban nincsenek. A legutolsó ilyen eseteket méhkeréki magyar feleségek esetében lehetett megfigyelni, de ez napjainkban már Méhkerékre sem jellemző. Országos szinten segítette volna a kisebbségi nyelvek státusának emelését az is, ha legalább azokon a területeken, ahol egy közösségben élnek a magyarok a kisebbségekkel, saját iskolájukban tanulhatták volna az ott élő kisebbségek nyelvét. Az interetnikus kapcsolatokat lehetett volna fejleszteni azzal is, ha az egy településen élő kisebbségek egymás nyelvét is elsajátíthatták volna, legalább alapfokon.

A magyarországi románok *etnikai identitástudata* változónak mondható. Kétegyházán 1990-ben, interjúhelyzetben 60 román közül 44-en vallották magukat román identitásúnak. Meg kell azonban jegyeznem, hogy a minta pozitív irányban torzít, hiszen csak azok a románok kerültek bele, akik vállalták románságukat és a román nyelvű interjút. Nem szerepelt a mintában olyan román, aki nem beszélte a román nyelvet. A megkérdezettek közül heten megjegyzést is fűztek válaszukhoz. Hárman említették, csak nekem mondják azt, hogy ők románok. Ha egy idegen tenné fel nekik ezt a kérdést, magyarnak vallanák magukat. Négyen megemlítették, hogy nekem románnak mondják magukat, de az éppen terepmunkám előtti hetekben történt népszámlálási adatgyűjtéskor magyarnak vallották magukat. Vajon hányan nem mondták el ezt ilyen őszintén nekem a maradék 37-ből? A hatvanból tízen vallották magukat

magyarnak, hatan pedig kettős: román–magyar identitásúnak. Az identitás kérdése azért olyan fontos a nyelvmegőrzés elemzésekor, mert ebben a közösségben is a saját nyelv a legerősebb mutatója az identitásnak. Arra a kérdésre, hogy *„Miben nyilvánul meg, fejezhető ki románsága?"*, a megkérdezettek legnagyobb számban (33%) azt válaszolták, abban, hogy románul beszélnek. *Vagyis az a román, aki elveszíti nyelvét, feltehetőleg elveszíti román identitását is* (Borbély 1995–1996).

A *közösség saját nyelvéről kialakult véleménye* nem mondható pozitívnak. A megkérdezettek nagy részének válaszából levonható, hogy a magyarországi románok saját nyelvüket olyan nyelvjárásnak tartják, amely a román és a magyar nyelv keveréke, s amelynek használata a saját településre és a közösség tagjaira korlátozódik. Ennek következtében a beszélők nagy része azt vallja, hogy a közösség nyelvváltozatának nagyon alacsony presztízse van, ami a nyelvmegőrzés komoly akadályának tekinthető. A közösségnek csak egy vékony rétege érzi úgy, attól, hogy nyelvjárást beszél és nyelvváltozata magyar elemeket tartalmaz, még nem kell a kisebbségi nyelvet lebecsülni és elfelejteni.

Ha az identitástudat meghatározásában a saját nyelv a leglényegesebb és a nyelvmegőrzéshez elengedhetetlen a saját nyelvhez fűződő pozitív vélemény, akkor ezeken túlmenően fontos, hogy meglegyenek azok a *nyelvhasználati színterek*, amelyekhez kizárólagosan a kisebbségi nyelv kapcsolódik. A felnőttek nyelvmegőrzésének lehetőségei ebből a szempontból is korlátozva vannak. Ha megvizsgáljuk, hogy a magyarországi románok hol használhatják saját nyelvüket, akkor megállapíthatjuk, nincsenek olyan nyelvhasználati színterek, ahol a közösség tagjai csak a román nyelvet használnák. A kétnyelvűség is szinte csak a családon és a templomon belül érvényesül. Ezeken a nyelvhasználati színtereken kívül nem találunk olyant, ahol a saját nyelv használata egységesen, az egész közösséget tekintve elterjedt lenne. Ha egy kétnyelvű közösségben a saját és a többségi nyelv beszédbeli funkciója elkülönül egymástól, stabil kétnyelvűség alakul ki, amely a saját nyelv megőrzését teszi lehetővé. A magyarországi románoknál a két nyelv használata nem különül el egymástól. Ennek következtében *a kétnyelvűség ebben a közösségben átmeneti kétnyelvűségként definiálható,* mely a nyelvcserét segíti elő.

A magyarországi románok kisebbségi oktatásának kérdésére rátérve fontos hangsúlyoznom, hogy a román nyelv használata mostoha körülmények között valósul meg, mivel azok a faktorok vannak nagyobb számban, amelyek negatívan befolyásolják a közösség nyelvmegőrzését.

A nemzetiségi iskolai oktatás múltja és hatása a nyelvmegőrzésre

A nyelvelsajátítás családon kívüli színtere az iskola. A kétegyházi román nemzetiségi oktatás történetét áttekintve komoly tanulságokat lehet a kisebbségi oktatással kapcsolatban levonni.

Kétegyházán a görögkeleti egyházi iskolában az 1793/1794-es tanévtől kezdődött meg a román nyelvű oktatás (vö. Szentkereszty 1932). Adatgyűjtéseim során még találkoztam olyan személyekkel, akik az 1910-es évek vége előtt görögkeleti egyházi iskolába jártak. Elmondásuk szerint az iskola az egyházi nevelésre, a román nyelv szeretetére és széles körű használatának fejlesztésére helyezte a legnagyobb hangsúlyt. Még emlékeztek olyan román versekre és dalokra, amelyeket az iskolában tanultak. Ezek között található például egy olyan vers változata is, amelynek témája a román nyelv szépsége (vö. Borbély 1997, 71).

A két világháború közötti kisebbségi iskolapolitika a román kisebbségi nyelv háttérbe szorításának kiváló eszköze volt. Az 1930-as években Békés vármegyében 42 kétnyelvű iskola volt (Szentkereszty 1932). A vármegye akkori tanfelügyelője a következő magyarázatot adta arra vonatkozóan, hogy a kisebbségi *tannyelvű* iskolák bevezetése helyett miért látszott célszerűbbnek a *kétnyelvű* iskolák működtetése: „Érdemesnek tartom feljegyezni, hogy a kisebbségi nyelven beszélő lakosság amikor fel lett szólítva, hogy válasszon az egyes iskolatípusok között, egy részük tisztán magyar tannyelvű iskola mellett foglalt állást, más részük pedig csak azt kívánta, hogy azokban az iskolákban, hova gyermekeik járnak, két nyelven, tehát a C típus szerint történjék a tanítás. Ezt a kívánságukat azzal indokolták, hogy ha gyermekeik tisztán anyanyelvükön fognak tanulni s a magyart csak mint nyelvet fogják részükre tanítani, nem tanulnak meg jól beszélni magyarul, márpedig a magyar nyelv tudására, miután nem zárt tömegben, hanem elszórtan laknak, az életben nagy szükség van." (Szentkereszty 1932, 37) A könyvből nem derül ki pontosan, hogy egyáltalán ki a „kisebbségi nyelven beszélő lakosság", valamint, hogy hogyan lett felszólítva, amikor „fel lett szólítva", hogy fejtse ki véleményét az iskolák típusáról, és azt sem tudjuk meg, hogy milyen nagyságrendet takarnak az „egy részük", „más részük" szavak? Viszont ebben az idézetben is felfedezhető az az ideológia, amely szerint fokozott figyelmet csak a magyar nyelv elsajátítására és oktatására kell fordítani, valamint az, hogy a magyar nyelv ismeretére milyen nagy szükség van. Ezek a nézetek évtizedekkel később is tetten érhetők voltak,

amikor a román szülőket arról faggattam, miért íratták gyermeküket magyar iskolába. A könyvben említett időszakban iskolába járó románok arról számoltak be, hogy a román nyelvet csak a heti egy-két órás görögkeleti hittanórán tanulták. Ezeken az órákon megtanultak románul imádkozni, olvasni és kisebb mértékben írni.[3] A kevés román nyelvű tanóra nem volt elegendő ahhoz, hogy lehetőséget nyújtson a nyelv gazdagításához vagy a román irodalom és kultúra megismeréséhez. A románok számára a magyar nyelv vált az irodalmi nyelvvé. S míg a század első két évtizedében iskolába járó adatközlőim román nyelvű verseket és dalokat is fel tudtak idézni, addig a két világháború között iskolába járóktól ilyen román verseket már nem hallhattam. Egyik adatközlőm, aki az 1930-as években volt diák, iskoláséveiről mesélve Petőfiről beszélt. Az iskolában ekkor csak magyarul tanultak.

A két világháború között iskolába járó kétegyháziak román egynyelvűek voltak. Ezzel kapcsolatban merül fel a kérdés: hogyan viszonyult az iskolai tanterv ehhez a helyzethez? Az ebben az időszakban iskolába járó adatközlőim ezekről az évekről szomorú emlékeket hordoznak magukban. Egyik adatközlőm mondandójának magyar fordítását idézem ennek alátámasztására: *Amikor magyar iskolába jártam, akkor olyan rosszul beszéltem magyarul, ahogy most beszélek románul. Volt elég bajom! [...] Nehéz volt, nagyon nehéz. Most is, ahogy visszagondolok, talán jobb lett volna, ha román iskolába jártam volna.* Az a személy, aki ilyen nehézségeket élt át gyermekkorában az iskolában, ezen nehézségekből okulva, felnőttként gyermekével már otthon is a magyar nyelvet használta, mert világossá vált számára, hogy gyermekét magyar nyelvi ismeretek nélkül nem küldheti iskolába. A szülői ösztön pedig az új társadalmi viszonyok között azt diktálja, hogy a román nyelvvel szemben a magyar nyelv ismerete segíti a gyermekek beilleszkedését, boldogulását. Azt a szülőt, aki hajdani iskolai nehézségei ellenére is megtartotta a hagyományos otthoni román nyelvhasználatot, idősebb gyermekei iskolai tapasztalatai kényszerítik rá, hogy a kisebbeknél áttérjen az otthoni magyar nyelvhasználatra. Egy kétegyházi férfi interjúrészletét idézem ezzel kapcsolatban, aki eleki román származású menye magyar egynyelvűségének okát az idősebb testvérek iskolai frusztrációjával indokolta: *Mindig románul beszéltek a szülők, és kellemetlen volt, mert iskolába jártak, és*

[3] A román nyelvű interjúrészletek a szerző engedélyével meghallgathatók.

az iskolában magyarul tanultak, és ők nem tudtak magyarul beszélni. [...] Nehezebb volt nekik így. Ezért az anyjuk nem tanította többet a kisebbeket [...] csak mindig magyarul.

A két világháború között iskolába járó korosztály adatgyűjtésem idején a nagyszülők korosztálya volt. Nézzük most a második világháború utáni nemzetiségi iskolákat, ahol már a szülők korosztálya szerzett tapasztalatokat a román nyelvoktatással kapcsolatban!

A második világháborút követően a Kétegyházán élő román gyermekek számára 1948-ban indult meg a román tannyelvű oktatás. A hagyományok és tapasztalatok teljes hiánya rányomta bélyegét az iskolára. Az oktatás elindítói *nyelvországi típusú* román oktatással akarták megoldani a nyelvországon kívül élő, tehát sok tekintetben rendhagyó helyzetű kisebbség sajátos művelődési és nevelési feladatait (vö. Kozma – Petrusán 1986: 1045). Ezzel figyelmen kívül hagyták azt az alapvető tényt, hogy a gyermekek egy helyi nyelvváltozatot és nem a romániai köznyelvi változatot beszélik. Így sajnálatos módon az oktatásból kimaradt a nyelv általánosabb alkalmazásához szükséges lexikai elemek, fordulatok és szerkezetek tudatosítása (vö. Kozma – Petrusán 1986, 1046). Román tannyelvű általános iskolába járt az az adatközlő, aki interjúrészletében arról beszél, hogy iskolai nehézségei miatt döntötte el, gyermekeit magyar iskolába fogja járatni: *Akkor minden órán románul tanultunk matematikát is. Nagyon nehéz volt. Mindent, a történelmet is, történelem, mindent, mindent kellett. [...] A gyermekek az iskolában nem akarták, hogy olyan nehézségeik legyenek, mint ahogy mondom, hogy nekem voltak, mert nehéz volt történelmet románul is, magyarul is tanulni. Most úgy tudom, hogy csak a román órákon tanulnak románul. Talán ennek több hasznát vesszük, nem?*

1960-tól megszűnt a román tannyelvű oktatás, amit egy gyenge kétnyelvű oktatás váltott fel, amely a mai napig érvényben van.

A román nemzetiségi oktatás a kilencvenes években

Az utóbbi évek román nemzetiségi nyelvoktatását az 1990-től kezdődő adatgyűjtéseim alapján fogom bemutatni.

A magyarországi románoknak napjainkban öt olyan általános iskolájuk van, amelynek elnevezésében a *román tannyelvű* meghatározás szerepel. Ezek a következő településeken találhatók: Battonya, Elek, Gyula, Két-

egyháza és Méhkerék. Ezenkívül a magyarországi románoknak hét olyan általános iskolájuk van, ahol tanulhatnak román nyelvet. Ezeket az iskolákat nyelvoktató iskoláknak nevezik, de elnevezésükben sem a *román*, sem a *nyelvoktató* szó nem szerepel. A következő településeken található ilyen iskola: Bedő, Körösszegapáti, Körösszakál, Lökösháza, Magyarcsanád, Pusztaottlaka és Zsáka.

A továbbiakban a Kétegyházi Román Tanítási Nyelvű Általános Iskolában a román nyelvoktatással kapcsolatban begyűjtött adatokat fogom ismertetni.

A család (a szülők) és az iskola

A család az a közösség, ahol a gyermek megtanul beszélni egy vagy két nyelven. Ez az a közeg, ahol a beszéddel együtt a gyermekkorban a második generáció tagjai a közösségre jellemző magatartásmintákat a nyelven keresztül és a nyelv segítségével sajátítják el (vö. Réger 1990). A gyermek tehát a családban a nyelv segítségével nemcsak beszélni tanul meg, hanem elsajátítja a társadalmi szokásokat is, ami jobb esetben segíti, rosszabb esetben gátolja társadalmi beilleszkedését. A magyarországi román szülők többsége azért törekszik gyermekét az állam nyelvére minél jobban megtanítani, hogy annak felnőttként ne legyen beilleszkedési nehézsége.

A román szülők többsége gyermeke iskolába kerülésekor választhat a különböző iskolák közül. Döntenie kell arról, hogy a helyi vagy esetenként a közeli városban levő iskolák közül melyikbe írassa gyermekét. Az iskola színvonala mellett a szülőben még az a fontos érv is munkálhat, hogy tanuljon-e románul is gyermeke, vagy se. A szülő *iskolaválasztása* az egyik legnagyobb horderejű döntés a kisebbségi iskolai nyelvelsajátítás tekintetében. *Az a román származású gyermek ugyanis, aki iskolában nem tanul román nyelvet, román identitásában nem erősödik meg, hanem szinte teljesen elveszíti azt.* Felnőtt adatközlőim közül azok, akik nem jártak román iskolába, azzal az érvvel zárkóztak el attól, hogy román nyelven interjút készítsek velük: *Nem tudok románul, mert nem jártam román iskolába.*

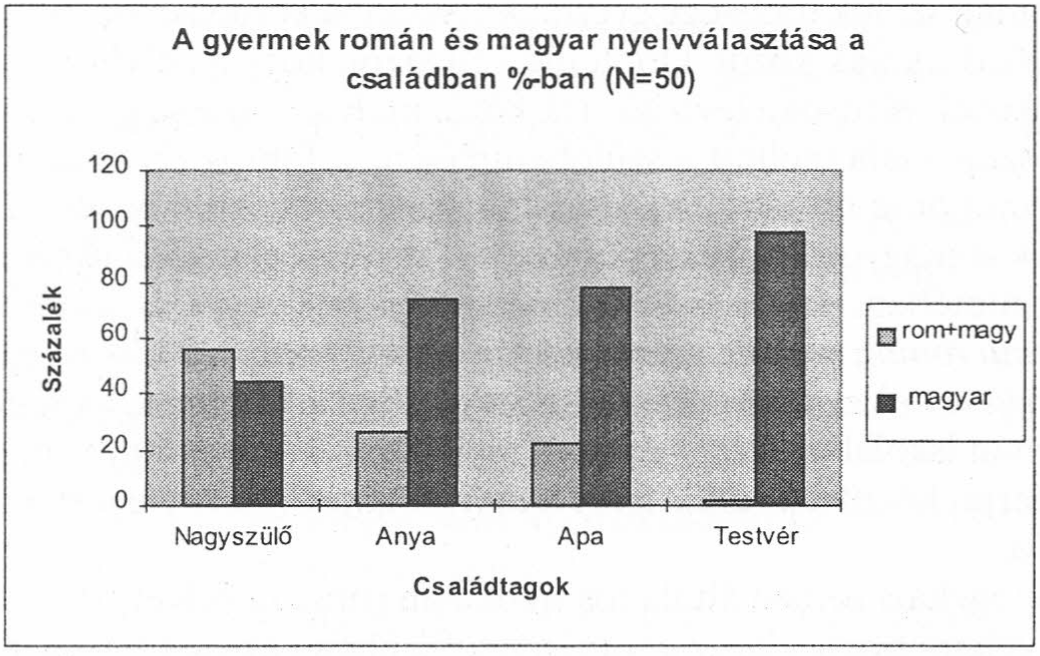
A kétegyházi román általános iskolában román nyelvet (is) oktató tanárok véleménye az, hogy a román szülők abban az esetben választják a román nyelvet is oktató iskolákat, (1) ha maguk is román iskolába jár-

tak, (2) ha szeretnék, hogy románul nem tudó gyermekük megtanulna románul, (3) ha úgy vélik, hogy a kisebbségi nyelvtudás előnyökkel jár a gyermek jövője szempontjából. A tanárokat azzal kapcsolatban is megkérdeztem, hogy miért *nem* választja a román szülő gyermeke iskolájaként a román iskolát. A válaszok szerint azért, (1) mert nem tartják magukat románoknak, (2) mert szégyellik románságukat, valamint (3) mert attól tartanak, hogy hátrányos helyzetbe kerül gyermekük a román iskola elvégzése után.

A kisebbségi nyelvoktatás szempontjából a *családi nyelvhasználat* a következő fontos probléma. A tanárok véleménye szerint az a gyermek, aki román nyelvtudással kerül az iskolába, sokkal jobb eredményeket érhet el, mint az, aki magyar egynyelvűként kezdi el a román nyelvtanulást. A kétegyházi tanárok szerint a gyermekek napjainkban vagy minimális román nyelvtudással, vagy magyar egynyelvűként kerülnek be a román iskolába. A családban legfeljebb a nagyszülőkkel beszélhetnek románul. Csak egy tanár mondta azt, hogy a gyermekek otthon az anyával is beszélnek románul.

A tanárok véleményével összecsengenek azok az adatok, amelyeket 1990-ben a kétegyházi román iskola 50 felső tagozatos tanulójától gyűjtöttem össze. A gyermekek elmondása szerint a családon belül az 1. ábrán látható módon alakul a két nyelv használata (vö. Borbély 1997, 69).

1. ábra

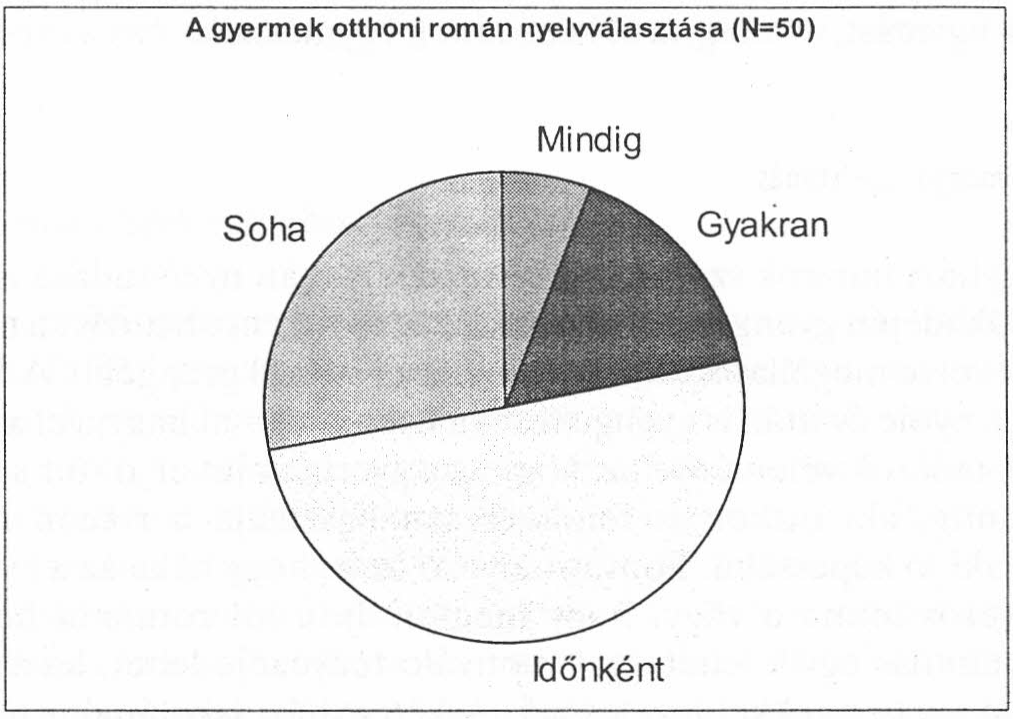


Adatgyűjtés: Kétegyháza, 1990

Az 1. ábráról a következőket olvashatjuk le. A felső tagozatosok több mint fele (56%) nagyszüleivel a román nyelvet is használja, 44%-a viszont még a nagyszülőkkel sem beszél románul. Anyjával 26%-uk használja a románt a magyar mellett, és közel ennyien (22%) beszélnek apjukkal románul. Vagyis a gyermekek 74%-a anyjával csak magyarul és 78%-a apjával csak magyarul beszél. A megkérdezettek közül egy gyermek mondta azt, hogy testvérével románul is szokott beszélni.

Az otthoni kisebbségi nyelvhasználat tekintetében az 1975 és 1979 között született gyermekektől kapott válaszok a következők. Az 50 gyermek közül otthon 3-an (6%) majdnem mindig románul beszélnek, 8-an (16%) gyakran, 25-en (50%) időnként és 14-en (28%) sohasem. Az adatok százalékos megoszlását a 2. ábra mutatja be (vö. Borbély 1997, 70).

2. ábra



Adatgyűjtés: Kétegyháza, 1990

Az iskolai nyelvhasználat

A kétegyházi román iskolában a formális beszédszituációkban (vagyis a tanítási órákon, tantestületi és szülői értekezleteken), valamint az informális beszédszituációkban (tehát az óraközi szünetekben) a következő-

képpen oszlik meg a román és a magyar nyelv használata. A román nyelv csak a román nyelv és irodalom órákon használatos. A többi tantárgyat magyar nyelven oktatják. A történelem esetében egyes szakkifejezések megfelelő román alakját is tanítják. A tantestületi értekezletek nyelve leginkább a magyar. A szülői értekezletek esetenként kétnyelvűek, de többségben magyarul folynak. Az óraközi szünetekben a diákok egymás között csak magyarul beszélnek, ugyancsak magyarul beszélnek egymással a tanárok és a diákok. A tanárok egymás között szintén jobbára csak magyarul beszélnek. A román nyelv olyan megnyilatkozások nyelve, amely „ahogy ezt mi itt Kétegyházán mondjuk" bevezetővel kezdődik. Ez a szakirodalom szerint jelölt kódváltásnak tekinthető, továbbá azt is jelenti, hogy a helyi román változat az informális beszédszituációkhoz köthető.

A magyar nyelv iskolai nyelvhasználatának uralkodó voltát támasztja alá az is, hogy az iskolában a beszédpartnerek kizárólag magyarul szólítják meg egymást, és magyarul köszönnek egymásnak.

Román és magyar nyelvtudás

A kétegyházi tanárok szerint a gyermekek román nyelvtudása iskolába kerülésük idején gyengének mondható. A román nyelvtudást a magyarral összevetve megállapítják, hogy az előbbi sokkal gyengébb. A tanulók többsége nyolc év után is gyenge román nyelvtudással hagyja el az iskola falait. A tanárok véleménye az, hogy az a gyermek jut el jó román nyelvi tudásszintig, aki otthon is rendszeresen használja a román nyelvet, és/vagy aki jó képességű. Fontos tényező az is, hogy ritka az a gyermek, akiben erős lenne a vágy, hogy megtanuljon jól románul beszélni. A nyelvtanulás egyik lehetséges motiváló tényezője lehet, ha a diákok romániai gyermekekkel leveleznek. A kétegyházi iskolának van romániai testvériskolája (Chişineu-Criş), tehát a kétegyházi gyermekek kapcsolatot alakíthatnak ki a romániai testvériskolába járó gyermekekkel. A tanárok szerint a gyermekeket nem érdekli az, hogy romániai iskolásokkal levelezzenek. Egy-két gyermek, ha van, aki romániai diákkal ily módon tart fenn kapcsolatot.

A román nyelvtudás szintjének mérésére a gyermekekkel elvégeztem egy 100 szót tartalmazó szótesztet. Ebben 100 kép/rajz segítségével akartam megbizonyosodni arról, hogy a román nemzetiségi iskolába

járó felső tagozatos tanulók 1990-ben teszthelyzetben mennyire tudják az olyan alapvető szavakat megnevezni románul, mint kéz, láb, fog, alma, körte, szilva, hegy, nap, fa, virág. A vizsgálat instrukciója a következő volt: „Nevezd meg a képeken látottakat románul!" Az 50 gyermek átlagosan 47 képet nevezett meg románul. A csoporton belül a legkisebb érték 12 kép román megnevezése volt. A legnagyobb érték 90 román válasz volt. A 100 képnek legalább a 75%-át az 50 tanuló közül 8 nevezte meg helyesen. A 25%-nál kevesebb helyes román választ adók száma 6 volt. Ezek az adatok nem támasztják alá a román nyelvoktatás hatékonyságát.

A román nyelvet oktató tanárokat arról is megkérdeztem, hogy milyen jeggyel minősítik saját román és magyar nyelvtudásukat. A tanárok önértékelése azt mutatta, hogy míg a román tudásszintjük átlaga 3.57, addig a magyar nyelvi tudásszintjük mindannyiuknál kitűnő (5.0). A román nyelvre vonatkozó alacsony érték a standardváltozat tudásszintjének és nem pedig a helyi változat ismeretének mértékére utal.

A román nyelven belüli nyelvváltozatok használata

A nyelvmegőrzés vizsgálatakor nemcsak a magyar és a román nyelv vetélkedését kell górcső alá venni, hanem a román nyelven belüli nyelvváltozatok párharcát is. A magyarországi románok esetében, mint ahogy a többi kisebbségi csoport esetében is, a területi változatok és a standardváltozat megítélése az iskolában igen egyenlőtlenül alakult. Az iskola a társadalmi normákat követve azt a téves elvet terjesztette, hogy a nyelven belüli változatok közül a standard az értékesebb, a területi változat az iskolai oktatás és a modern élet használhatatlan és szinte feleslegessé váló eszköze. Az iskolán belül a nyelvjárás használata státusának emelését szolgálta volna, ami a román nyelv megőrzését segíthette volna elő. Már csak így lehet fogalmazni, hogy segíthette volna, hiszen napjainkban a magyarországi román települések többségében a gyermekek egyre kevesebben kerülnek román nyelvjárási ismeretekkel az iskolába.

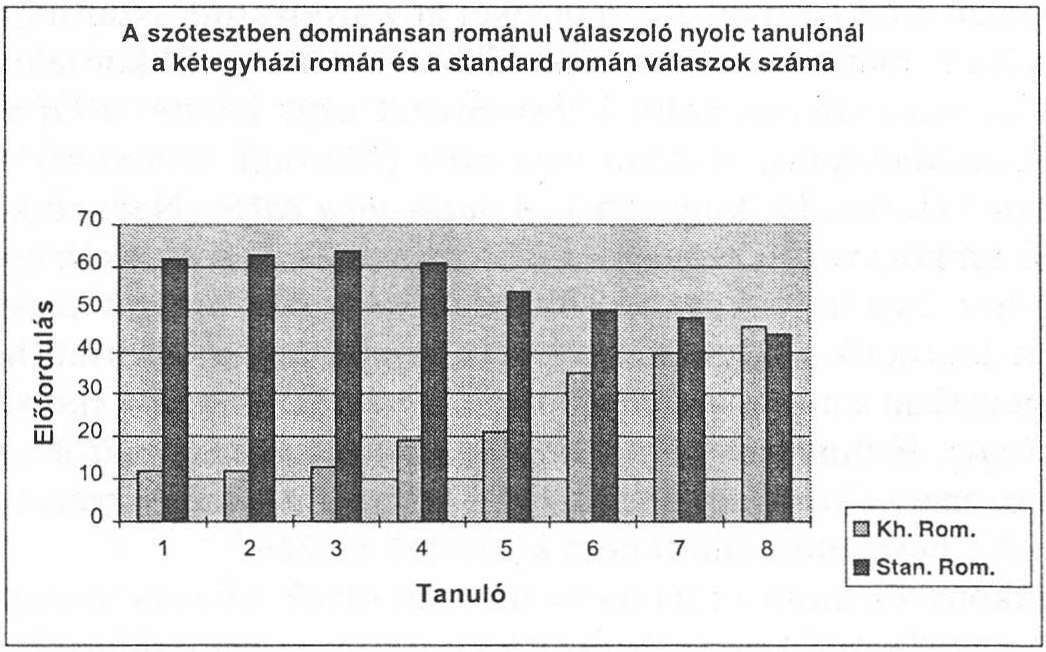
A kétegyházi példa segítségével illusztrálom, hogy milyen véleményük van a gyermekeknek a helyi román nyelvváltozatról. A már fentiekben ismertetett szóteszt adatai nemcsak a diákok román nyelvi tu-

dásszintjének bemutatására alkalmasak, hanem a tanulók helyi nyelvváltozatához való viszonyára is rámutatnak. A szótesztbeli szavak kiválasztásakor nemcsak az a cél vezérelt, hogy egy ötéves gyermek szókincsében is fellelhető szavakból álljon, hanem az is, hogy a kiválasztott román szavaknak egy kisebb-nagyobb eltérést mutató kétegyházi román és egy standard román változata is legyen. Ez utóbbi szempont figyelembevételével azt vizsgáltam, hogy a tanulók, ha románul nevezik meg a képen látottakat, melyik változat szerint választanak. Ha ebben az igen formális helyzetben, mint amilyen a szóteszt adatfelvétele, a tanuló kétegyházi variánst választ, akkor a nyelvjárás pozitív megítélésével számolhatunk. Ha pedig a standard változatot részesíti előnyben, akkor a nyelvjárás kevésbé pozitív értékítéletével állunk szemben.

A kísérlet körülményének pontosításához tartozik, hogy az adatrögzítés az iskolában történt. Tehát feltételezhető az iskola hatásának befolyásolása is a válaszok tekintetében.

A fentiekben már említettem, hogy a megkérdezett 50 felső tagozatos közül csupán 8 tanuló nevezte meg a képek legalább 75%-át románul. Feltételezhető, hogy ezek a tanulók tudnak a legjobban románul. Ezeknek a román válaszoknak egy részét a kétegyházi változat szerint, más részét a standard változat szerint adták meg, melyek megoszlását a 3. ábra szemlélteti. A kétegyházi román és a standard román szavak arányát tekintve a nyolc gyermek közül egy volt, akinél magasabb volt a kétegyházi román szavak száma (46:44). A többi hét gyermek esetében a standard szavak fordultak elő nagyobb gyakorisággal (12:62, 12:63, 13:64, 19:61, 21:54, 35:50, 40:48). A helyi nyelvváltozat alacsony presztízse nemcsak a kétegyházi szavak kisebb számarányával bizonyítható, hanem az adatfelvételt kísérő megjegyzésekkel is. A szóteszt felvételekor, amikor a diákoknak nem jutott eszükbe a standard változat, megkérdezték magyarul: *Lehet kétegyháziasan is?* vagy megjegyezték: *Csak kétegyháziasan tudom.* A helyi nyelvváltozat szerint megadott szavakat gyakran kísérte nevetés is. Amikor megkérdeztem őket, hogy miért nevetnek, így válaszoltak: *Ez nem perfektül van. Mert kétegyháziasan mondtam. Ahogy itt, Kétegyházán mondják. Mert kétegyháziasan mondtam: fele román, fele magyar.*

3. ábra



Adatgyűjtés: Kétegyháza, 1990

A szóteszt román válaszaiban a nyelvjárási szavak alacsonyabb előfordulása, valamint a válaszokat kísérő megjegyzések és a nevetés azt engedi feltételezni, az iskola nem erősíti meg a tanulókban, hogy a helyi nyelvváltozat a közösség kultúrájának része, és megőrzése fontos szerepet játszik a román identitás megőrzésében. Továbbá nem tudatosítja azt sem, hogy az otthonról hozott nyelvjárási tudásra alapozva könnyebben megőrizhető a kisebbségi nyelv.

Tankönyvek

A nemzetiségi oktatásban használt tankönyvek elemzése külön tanulmányt érdemelne. Az ezzel kapcsolatos problémák már lényegében más témák kapcsán körvonalazódtak. Ennek lényege, hogy a régebbi kiadású tankönyvek nem igazodtak a realitásokhoz, vagyis (1) ahhoz, hogy a gyermekek román nyelvjárási tudással kerülnek az iskolába, és (2) hogy egy részük román nyelvi tudásszintje nagyon gyengének mondható. A régebbi tankönyvek a román köznyelvet anyanyelvi szinten beszélő diákok számára készültek.

Az 1990-es évek elejétől kezdődően az általános iskola alsó tagozatainak szánt román nyelvű tankönyvek már igazodni kezdenek ahhoz, hogy

a gyermekek román nyelvi tudásszintje alacsony. Egyértelművé vált, hogy azokat a tankönyveket, amelyeket anyanyelvi tudásszintű gyermekeknek írtak, már nem lehet az iskolákban használni. Ekkor jelent meg az alsó tagozatosoknak szánt könyvsorozat négy kötete: a *Prima mea carte* (Első könyvem), *A doua mea carte* (Második könyvem), *A treia mea carte* (Harmadik könyvem), *A patra mea carte* (Negyedik könyvem). E tankönyvek anyaga már jobban igazodik a gyermekek nyelvi ismereteihez, és a hozzájuk kapcsolt tantervi utasítás szerint az iskola, a tanárok dönthetik el a gyermekek román nyelvtudása szerint, hogy az alsó tagozatban a négy tankönyv közül melyikből tanítanak, melyiket tanítják végig. E tankönyvek eredményes iskolai használatáról célszerű lenne vizsgálatot készíteni. A felső tagozatosok számára tervezett könyvek a NAT bevezetése miatt nem készültek el még.[4]

A tankönyvek mind a mai napig úgy készülnek, hogy nem alapoznak semmit az otthonról hozott nyelvjárási tudásra, és semmiféle információt nem adnak az otthon beszélt nyelvváltozatról.

Tananyagajánlások a román nemzetiségi iskoláknak a nat-on belül: az elveszített lehetőség

A NAT román kisebbségi oktatásáról szóló tervezetében (Orosz Fábián 1996) többek között olvashatók a törvény szerint szeptemberben bevezetett tanterv keretében ajánlott új tananyagok is. Ezek a következők: *A románok történelme, A magyarországi románok történelme, A magyarországi románok szellemi és anyagi kultúrája, Román képzőművészet, Ének és zene.* Az új tananyagok bevezetése igen hasznos. Viszont hiányolom, hogy nincs köztük olyan, amelyik a magyarországi románok nyelvével foglalkozik. A magyarországi románok szellemi és anyagi kultúrája címet viselő tananyag leírása (Orosz Fábián 1996, 58–66) tartalmaz ugyan nyelvjárási szavakat, de a szavak nem az ejtésüket tükröző átírásban vannak megadva, s nincs jelölve az a település, ahol az említett változatot használják. Erre a következő példát hozom. A *munkával kapcsolatos szokások* részben olvasható a következő, idézőjelben megadott kifejezés: „la dăsfăcut de tent", amit a standard románban úgy monda-

[4] Fábiánné Orosz Ibolya (OKSZI) személyes közlése.

nak, hogy: *la desfăcut de porumb* (kukoricahántás). Méhkeréken ezeket a szavakat úgy ejtik, hogy: *la dăsfăcut dă tęnt,* Kétegyházán viszont így használják: *la dăsfăcut dă* ***cucuruz.*** Ki fog-e derülni ez például a gyulai iskolában? Vagy pedig *tent*nek ejtik a változatot úgy, ahogy senki a magyarországi románok közül? A fonetikai átírással kapcsolatos problémák még fel fognak merülni ennek a tananyagnak az oktatása kapcsán, hiszen, mint ahogy ezt a továbbiakban a tervezetből olvashatjuk, ajánlott olvasmányként szerepel a méhkeréki mesemondó és a méhkeréki halotti énekmondó egy-egy gyűjteményes kötete is (vö. Orosz Fábián, 1996, 60–61). Ez a két kötet a magyarországi román folklórgyűjtemények közül egyedinek tekinthető abból a szempontból, hogy a mesék és halotti énekek fonetikai átírásban vannak közreadva. Vajon a tanárok és a gyermekek miként fogják elolvasni a népköltészeti alkotásokat ezekből a kötetekből, amelyek a kiejtést tükrözik, és azokból a kötetekből, amelyek a fenti idézetnek megfelelően nem tükrözik a kiejtést, tehát egy idealizált nyelvben vannak lejegyezve?

Felvetődik még egy lényeges kérdés. Miért fontosabb a gyermekeknek olyan ismeretek átadása, mint a szemmel verés elleni praktikák vagy a tehenekkel kapcsolatos hiedelmek, mint az, hogy kiemeljük az identitás megőrzésében oly nagy szerepet játszó magyarországi román nyelv értékét és fontosságát, falvankénti eltéréseit, illetve, hogy ezek a területi változatok miben különböznek a standardtól?

Hogyan segíthetné az iskola a nyelvmegőrzést a jövőben: összegzés és kitekintés

A kétegyházi román tanulók otthoni és iskolai nyelvhasználata, a tanárokkal végzett kérdőíves vizsgálat, valamint a felnőttek gyermekkori iskolai élményei alapján az alábbi következtetések vonhatók le.

1. A közösség a nyelvcsere egy előrehaladott szakaszában található, vagyis a közösség saját nyelvének használatáról áttér a többségi nyelv használatára. A nemzetiségi iskolába kerülő gyermekek többsége nem beszéli szülei és nagyszülei nyelvét, vagyis magyar egynyelvű.

2. A közösség saját nyelvének elhagyását a nemzetiségi oktatás nem tudta, illetve tudja ellensúlyozni. A kisebbségi oktatás nem alkalmazkodott a gyermekek otthonról hozott nyelvtudásához.

A két világháború között a gyermekek többnyire román egynyelvűek voltak. Ebben az időben erőltetett módon történt a magyar nyelv elsajá-

títtatása, miközben csak a görögkeleti vallás heti egy-két órás hittanóráin ismerkedhettek meg a gyermekek a román betűvetéssel. Ennél a generációnál az iskolában ért kudarcokból okulva a szülők gyermekeikkel már otthon is magyarul beszéltek/beszélnek, és többségük magyar tannyelvű iskolába járatta gyermekét.

A második világháborút követően a nemzetiségi iskolák beindításakor a gyermekek már kétnyelvűek voltak. A román iskolában a gyermek azzal szembesült, hogy az otthonról hozott román nyelvváltozat helyett a román irodalmi nyelvet kell elsajátítania. Az iskolában tanult irodalmi nyelvet aztán otthon sohasem használták. Az iskolában tanult nyelv a helyi nyelvváltozat presztízsének csökkenését segítette elő.

Az 1990-ben végzett empirikus vizsgálat adatai szerint a gyermekek többsége gyenge román tudással kerül be az iskolába, és ehhez hasonló román nyelvtudással kerül ki onnan nyolc évvel később. Az iskolai beszédszituációkat vizsgálva a román nyelv használata szinte kizárólag csak a román nyelv és irodalom órákra jellemző.

A NAT román nemzetiségi iskoláknak szóló ajánlását áttekintve a román kisebbségi nyelv presztízsének emelése elmarad, aminek következtében a nyelvmegőrzés egyre elérhetetlenebbé válik.

Ezeknek az adatoknak az ismeretében a következőket kellene megfontolni: (1) Az iskolai nyelvhasználatban mind a formális interakciók (tanórák), mind az informális interakciók (óraközi szünetek) során nagyobb teret kellene szentelni a román nyelvnek. (2) Az iskolai oktatás keretében ki kellene alakítani a gyermekekben azt a véleményt, hogy a szüleik és nagyszüleik által beszélt román tájnyelv kultúrájuk meghatározó és értékes része. Hiszen bármely nép kultúrájának összetevőit a társadalmi és anyagi kultúra, valamint a szellemi műveltség képezi. A szellemi műveltség alkotóelemei a nyelv, a zene és a tánc. Mindezek egyrészt kifejező eszközök, másrészt az etnikai jellegzetességek meghatározói is. Fontos, hogy a közösség tájnyelvét is ugyanúgy a kulturális örökség részének tekintse, mint a népszokásokat, a népköltészeti alkotásokat vagy a népviselet elemeit. A népi tárgyak iránti érdeklődés napjainkban jól megfigyelhető. A modern lakások díszévé vált a nagymama tükre, vasalója, háromfiókos komódja. A kétegyházi román iskolában a tanári asztalt egy régi román terítő díszíti. Hasonló támogatást érdemelne a magyarországi román tájnyelv is. E nyelv anyanyelvként való szeretetét, illetve alapjainak legfőbb elemeit kellene az iskolában átörökíteni a következő nemzedéknek is.

A Magyar Tudományos Akadémia (1) a magyarországi kisebbségek nyelvhasználatával kapcsolatos kutatások támogatásával és a közösség nyelvéről szóló tanulmányok kiadásával járulhat ehhez hozzá, valamint (2) kétnyelvű (magyar–román, illetve román–magyar) szótárak újabb köteteinek elkészítésével és megjelentetésével. Nem létezik például kétkötetes magyar–román nagyszótár. A kétnyelvű szótárak hiánya, a német kisebbségtől eltekintve, minden magyarországi kisebbség esetében katasztrofális. Ilyen fontos segédeszközök nélkül a kisebbségek nyelvmegőrzése teljességgel lehetetlen.

Bibliográfia

Borbély Anna 1995–1996. Attitudes as a factor of language choice: A sociolinguistic investigation in a bilingual community of Romanian Hungarians. *Acta Linguistica Hungarica.* An International Journal of Linguistics, 311–321.

Borbély Anna 1996. A magyarországi románok nyelvcseréjének szocioling-visztikai vizsgálata. Budapest, Kandidátusi értekezés.

Borbély Anna 1997. Vizsgálatok a román nemzetiségi nyelvoktatás helyzetéről. *Almanach.* Gyula, A Budapesti Románok Kulturális Társaságának kiadványa, 67–76.

Kozma Mihály – Petrusán György 1986. A román nemzetiségi oktatás helyzete és továbbfejlesztésének feladatai. *Pedagógiai Szemle,* 1986/10, 1045–1048.

Kontra Miklós – Székely András B. 1993. Hungary (H). *Sociolinguistica.* Ulrich Ammon – Klaus J. Mattheier – Peter H. Nelde (eds): International Yearbook of European Sociolinguistics, 7. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 135–142.

Orosz Fábián, Viorica 1996. *Program de limba si literatura româna cu recomandari de materii clasele 1–10 pentru învatamîntul minoritar în limba româna.* Budapest, OKSZI.

Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez.* Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Szentkereszty Tivadar 1932. *Békésvármegye népoktatásának története.* Békéscsaba.

A NEMZETISÉGI ANYANYELV 1989 UTÁN KOMÁROM–ESZTERGOM MEGYE NÉMETEK ÉS SZLOVÁKOK LAKTA TELEPÜLÉSEIN

Demeter Zayzon Mária

Az Akadémiai Kisebbségkutató Műhely vitatémájában megfogalmazott kérdésére – *„Újratanulható-e a nemzetiségi anyanyelv?"* – keresett választ többek között az a három empirikus szociológiai felmérés, amelyet az elmúlt évtizedben Komárom-Esztergom megyében végeztünk[1] a helybeli németek és szlovákok identitástudati jellemzőinek alakulását érintő tágabb kutatási problémafelvetés során. Kutatásaink e két, egymástól történetileg-kulturálisan, múltbeli és jelenlegi sajátosságok tekintetében eltérő, különböző, de közös gazdasági, társadalmi, politikai környezetben, országban élő, a magyarsághoz kötődő kisebbség életében a rendszerváltozás óta bekövetkezett változások elemzésére törekedett, valamint olyan kérdések megválaszolására is, mint: miként alakultak az elmúlt közel egy évtizedben a kisebbségi lét megélésének, kiteljesedésének objektív és szubjektív körülményei? Milyen természetűek, előjelűek, mértékűek a változások a két kisebbség esetében? A közel egy évtized átfogásával a kutatássorozat a folyamatok, tendenciák dinamiz-

[1] A megyei önkormányzat 1989-ben kezdeményezte azt a hosszú távú – közel egy évtizedet átfogó – tudományos kutatási programot, amely a nemzetiségek leglényegesebb problémáinak, életkörülményeinek, identitástudatának gyakorlati célú megismerését tűzte céljául. E program keretében *három,* egymással összefüggő, egymásra módszertanilag és koncepcionálisan építő, az időbeli különbségek miatt a változások, a tendenciák megfigyelésére is alkalmas *szociológiai vizsgálat* valósult meg – 1989-ben, 1992-ben, 1997-ben – Komárom-Esztergom megye néhány olyan településén, ahol a lakosság többségét *németek,* illetve *szlovákok* alkotják. (Ld. Demeter Zayzon Mária: *Öntudatosodás és önfeladás között.* Tatabánya, 1993. Kiadja a Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat. 153, valamint a *Kisebbségkutatás,* 1998/1., *Comitatus,* 1998/május, június számokban megjelent tanulmányokat.)

musát vizsgálhatta, azokra a változásokra figyelt, amelyek a nemzetiségi identitástudat kognitív és érzelmi komponenseinek kialakításában, átörökítésében történtek a nemzetiségi szocializáció különböző színterein.

A nemzetiségi anyanyelvvel kapcsolatos kérdésekkel – ismeretének, átörökítésének, a nyelvtanulás motivációinak, akár a nyelvváltásnak, nyelvvesztésnek, a nyelvhasználat színtereinek kérdéseivel – tehát *a nemzetiségi szocializáció általános keretében* foglalkoztunk, és ahhoz *nem* oktatáspolitikai vagy pedagógiai aspektusból közelítettünk, hanem mint az identitás kognitív elemeinek egyikéhez – több hazai kisebbség esetében akár legfontosabbjához.

A *nemzetiségi szocializációt* egy olyan *tanulási vagy betanítási folyamat*nak fogtuk fel, amelynek során különböző színtereken – a teljesség igénye nélkül felsoroltan: család, intézmények, makrotársadalmi környezet –, különböző tényezők hatására – mint például az anyanemzettel fennálló kapcsolatok – *meghatározott kulturális kódrendszer sajátítandó el:* nyelv, hagyományok, érzelmi- és tudásközösség.

Szociológiai megközelítésünk szerint a nemzeti kisebbségek megmaradását, jogaik biztosítását szolgáló törvényi keretek, intézmények helyi szinten töltődnek meg tartalommal. A számszerűsített tartalmak mögött húzódó konkrét helyi nemzetiségi valóság, az identitástudati jellemzők, nyelvi állapotok, regionális sajátosságok pontos felmérése, megismerése előfeltétele annak, hogy az egyes nemzeti kisebbségek kulturális igényeinek megfelelő körülmények megteremtődjenek. Ezek a sajátosságok, az igények, szükségletek eltérnek nemzetiségenként, településenként, egyéb szociológiai jellemzők mentén. Az időtényező úgyszintén hat alakulásukra, új igények megfogalmazására, korábbiak eltűnésére.

Az extenzív és az intenzív módszerekkel véghezvitt szociológiai adatgyűjtés négy többségi nemzetiségi lakosú községben zajlott: a szlovákok lakta Piliscséven, Tardosbányán, a németek lakta Tarjánban, Vértessomlón. A következőkben a Tarján és Piliscsév településeken észlelt folyamatok ide vonatkozó jellegzetességeit ismertetjük. E két község megyei és országos szinten is kiemelkedő szerepet játszik, politikai, kulturális húzó erejük van. A számadatok és a mélyinterjúk anyagainak elemzése arra a következtetésre vezet, hogy a kisebbségi lét megélésének feltételei 1989-től napjainkig a kiteljesedés irányába változtak.

1. Az identitásvállalást meghatározó tényezők a nemzeti kisebbséghez tartozás tudatosabb, erőteljesebb megnyilvánulását eredményezték, ami már az 1990. évi népszámlálási időszakban is érezhető volt a két településen.

1.1. Az 1960-tól napjainkig lezajlott népszámlálások adatai a megye összlakosságának, ezen belül a nemzeti és etnikai kisebbségek létszámának eltérő alakulását jelzik: a periódus kezdetén a megye népességének összlétszáma nőtt ugyan, viszont 1980 és 1990 között majd 2 százalékkal csökkent. Azt a jelenséget, hogy ennek ellenére Komárom-Esztergom megyében, az országos tendenciákkal összhangban, *a német nemzeti kisebbségekhez tartozók létszáma* növekedést mutat, nem feltétlenül abszolút számbeli növekedés magyarázza, hanem nagymértékben azok a társadalmi, politikai, tudati változások, amelyek eredményeként a nemzetiségi hovatartozás vállalása egyre nyíltabb, erőteljesebb. Az 1990. évi népszámlálás óta eltelt időszakban, amely egyúttal egybeesik a rendszerváltás után eltelt időtartammal, tudományos kutatások adatai és megállapításai jelezték e pozitív tendenciák sajátos folytatódását. Így van ez Tarjánban is, ahol a magukat német nemzetiségűnek vallók száma 1980 és 1990 között 103-ról 578-ra nőtt.[2] A becsült adatok jóval többre – 75–80%-ra – teszik a község német nemzetiségű lakosságát.

1.2. Komplex okokra vezethető vissza az a szintén országosan általános tény, hogy nem feltétlenül mutatkoznak ugyanilyen kedvezőnek *a szlovák kisebbség* statisztikai számadatai, jóllehet a népszámlálás *nemzetiség* kategóriája szerinti besorolásában esetükben is növekedést tapasztalunk. Az 1990. évi népszámlálás szlovákok lakta településeinek adatsoraiban a kutatott Piliscsév több tekintetben is előnyösen kiemelkedik, és adatai vitális helyi szlovák közösséget sejtetnek: *1980 és 1990 között ugrásszerűen* megnőtt a magukat szlovák nemzetiségűnek vallók száma – 33-ról 379-re.[3] Ez országos viszonylatban csupán négy, szlovákok lakta településen észlelhető: Piliscsév mellett még Répáshután, Pilisszentkereszten és Acsán. Más tekintetben: „az 1990. évi adatok alapján *100-nál több szlovák anyanyelvű* lakos Budapestet, Békéscsabát, Szegedet, Szarvast és Orosházát leszámítva csupán...12 községben élt"[4] – Piliscsév

[2] Forrás: Az 1980. és az 1990. évi népszámlálás adatai. KSH, Budapest.

[3] Uo.

[4] Vö. Szarka László 1997: A magyarországi szlovák kisebbség 20. századi asszimilációjáról. *Irodalmi Szemle* 8–9. 110–121.

ezek között található. Aztán, szintén a népszámlálási adatok szerint 1990-ben *100-nál több szlovák nemzetiségű* személy 13 magyarországi településen élt: Piliscsév a fent említett 379 lakossal szintén ide tartozik. A statisztikai adatok itt is „takarják" a konkrét valóságot: a helyi környezet reális becslése szerint Piliscséven a lakosság zöme – 65–70 százaléka – a szlovák nemzeti kisebbséghez tartozik.

2. Mindkét községben két-három évtizede indult a helyi kulturális hagyományok ápolása, ám az utóbbi években mindkét kisebbség/község esetében megélénkült a nemzetiségi kulturális élet, „megmozdult a falu." Kisebbségi önkormányzatok alakultak, jórészt tevékenységük eredményének tudható be az, hogy megnövekedett a közösségi élet iránti igény, tapasztalható a közösségi rendezvények – falunap, falukarácsony, zenei fesztivál, közös eseményeken való részvétel – iránti szükséglet.

2.1. Tarjánban a második világháború után nem volt kitelepítés, így helyi szinten többségben maradt meg a nemzeti kisebbség. Ez, akárcsak az anyaországgal való kapcsolatok, a nyelvismeret presztízse, gyakorlati értéke, a kisebbségi törvény és a kisebbségi önkormányzat, a finanszírozás alakulása, a személyi feltételek hatása mind olyan tényezők, amelyek a nemzetiség megmaradását segítik elő. „Tarján országosan afféle mintafalunak számít a nemzetiségi identitás megőrzése, ápolása terén. Ez azért van, mert Tarjánban a lakosság kb. 85 százaléka német nemzetiségű, származású. Itt nem volt kitelepítés, és más a helyzet. Nekünk sokkal könnyebb megvalósítani dolgokat, mivel a létszám adott. Nem beszélve arról, hogy ha már ilyen – kulturális jellegű – igény van, akkor már igény van a kisebbségi önkormányzat létrehozására is. Ilyen szempontból Tarjánnak – mivel ezek az adottságok megvoltak – könnyű volt Musterdorfnak lenni. [...] Viszont azt sem szabad elhallgatni, hogy ha nem lettek volna olyan vezető egyéniségek a faluban, akik ezeket a dolgokat megszervezték, akkor hiába a nagy létszám vagy százalékarány, nem lehetett volna megcsinálni."

2.2. A kutatott településen a szlovák kisebbség erőteljes etnikai oldódás körülményei között napjainkban éli meg a gyakran visszafordíthatatlannak tűnő nyelvvesztést; a családok az identitás tartalmának ezt az elszegényedését a népi hagyományok fokozott ápolásával igyekeznek pótolni.

3. Az óvodában, iskolában a nemzetiségi nyelv oktatása mindkét településen szintén hosszú ideje folyamatos. Az oktatási intézmények és a család szerepe a nemzetiségi identitás kognitív és érzelmi elemeinek megalapozásában e két nemzetiség esetében az elmúlt közel egy évtizedben új dimenziókat öltött. Az oktatási intézmények szerepe, jelentősége és felelőssége megnőtt: az identitás kialakításának legfőbb pilléreivé váltak.

3.1. Az oktatási intézmények Tarjánban is megnövekedett szerepkört tudnak magukénak a nemzetiségi szocializáció folyamatában; koncentráltan és a legnagyobb hatásfokkal itt történhet meg a nemzetiségi identitástudat megalapozása. Az iskola fontos szerepet játszik a nemzetiség megmaradásában és tagjainak későbbi önbesorolásában: „Ki milyen iskolába jár, olyannak tartja magát" – fogalmazta meg egyik tarjáni adatközlőnk.

„Végül is itt az iskola az, ami összetartja a fiatalokat, ami a nemzetiségi tudatot ápolja... itt ismerkedtem meg a németséggel én is, otthon nem annyira, és itt tanultam meg azt is, mit jelent németnek lenni, hogy nem magyar vagyok, hanem német, hogy mit jelent ez a kultúrában, a nyelvben, a szokásokban, az egész életben." „Ezek a fiatalok az iskolában nagy segítséget kapnak ahhoz, hogy ápolják ezt a kultúrát, rajtuk keresztül él ez így tovább." „Az iskolában bővültek a lehetőségek. Amit a gyerek esetleg nem kap meg otthonról, vagy nem úgy, azt megkaphatja az iskolában. Gondolok itt arra, hogy már intenzívebben lehet nyelvet tanulni. Mi még úgy tanultuk, hogy hetente 2–3 órában, maximum 4-ben. Most már tantárgyakat tanulnak németül. Bővült a kapcsolattartás külfölddel." „Számomra is sok lehetőség volt: többször is voltam az iskolával Németországban, Ausztriában és Dél-Tirolban is – Olaszországban. Rá voltunk utalva, hogy németül beszéljünk, mert családoknál voltunk elhelyezve" – vallották a megkérdezett huszonévesek.

A tarjáni legifjabb korosztályoknál a kutatás kezdetétől napjainkig erősödőnek észlelt, határozott nemzetiségi identitástudat annál inkább biztató, mivel *a német azonosságtudat sikeres (oktatási)intézményes rekonstruálását* jelzi. Mi, a nyolcvanas évek végén kutatók még kételkedtünk abban, van-e realitása az etnikus öntudat újratermelődésének kizárólag intézményes struktúrákon keresztül? Az azóta bekövetkezett változások mást igazolnak. A *családokban* a – főként a második világháború után kényszerűségből, de mindinkább a nagyszámú vegyes házasságok miatt is – feladott német nyelvhasználat kevésbé teszi lehetővé a

természetes nemzetiségi anyanyelvi szocializációt ebben a körben. A nyelv tanulása ma már „művi úton", a megteremtett intézményes keretek között történik, az óvodában kezdődően, ahol (néhány kivételtől eltekintve) a gyermekek a nullárról kezdik a nemzetiségi nyelv tanulását. Tekintve a nyelv ismeretszintjét és a családi nyelvátörökítés minimális szerepét, állíthatjuk, hogy a nemzetiségi nyelv oktatása (akár) idegen nyelvként történik.

A nyelvoktatást, hagyományápolást végzők minden évben „építkeztek", bevezettek tevékenységeket, szorgalmazták a tárgyi és a személyi feltételek korszerű megteremtését. Az identitástudat érzelmi elemei az idős generáció azonosságtudatába erőteljesebben épültek be. Ezzel szemben a fiataloknál a hovatartozás vállalásának pragmatikus elemei dominálnak, amelyre példa a németek esetében a világnyelv tanulásának gyakorlati jelentősége. A tájnyelv és egyes hagyományok eltűnése az idősek kihalásával felhívja a figyelmet az értékmentés fokozott aktualitására, amely a kutatott települések kisebbségi önkormányzatainak munkaterveiben is szerepel.

3.2. Akárcsak a tarjáni németek esetében, a nemzetiségi nyelv tanítása Piliscséven is idegen nyelvként kezdődik. A piliscsévi óvodában, ahol 1974 óta folyamatosan tanítják a szlovák nyelvet, a fő cél „nem az, hogy itt most szlovákul beszéljen a gyerek, hanem hogy legyen rá fogékony, fogadja el." Iskolai közegben, noha szintén több évtizede folyik az órarendbe épített kötelező szlovák nyelvoktatás, és a gyerekek teljes létszámban tanulják azt, s több síkon is segítik a nemzetiségi oktatást, nem tudtak rátérni a kétnyelvű oktatásra. „Volt egy ideig olyan tendencia, hogy kétnyelvűségre térnénk át... első osztálytól kezdtük a környezetismerettel, első évben nagyon jó volt, de utána lecsökkent az óraszám, és azon lehetetlen volt. [...] Így nem láttuk értelmét." Ebben sokat számít, hogy csökken a gyermeklétszám is: 15–20 évvel ezelőtt még 360 gyerek volt az iskolában, 17 tanulócsoportban. Most 213 gyerek és 11 tanulócsoport van. Ehhez hozzájárult a környékbeli új iskolatípusok elszívó hatása. A tanári létszám szintén csökkent: 25 törzstag tanerőről 16 pedagógusra. Több téren is megfogalmazódtak konkrét tennivalók, amelyek előbbre vinnék a nemzetiségi iskola tevékenységét: tankönyvellátás felső tagozaton, nyelvi labor működtetése, rendszeres kapcsolatok hazai és szlovákiai szlovák iskolákkal. A családnak a nemzetiségi szocializációban játszott szerepe nem szorítkozik az otthoni nyelvhasználatra, netán – átörökítésre. A nyelv tanulásának motivációját itt lehet hangsúlyo-

san erősíteni. E téren a helyi pedagógusok véleménye megosztott: óvodai közegben úgy tűnik, ha van is, gyenge a szülői ellenkezés a szlovák nyelv óvodai tanítása ellen, ez könnyen legyőzhető a néphagyományok tanításával elért sikerek felmutatásával, amit viszont igen szívesen vesznek.

A nyelvtanulás pragmatikus motivációit tágabb társadalmi-gazdasági viszonylatban a szlovák nyelvismeret gyakorlati értékének növelése erősíthetné, amit a környező országokkal, de főként Szlovákiával kiépíthető gazdasági kapcsolatok hozhatnának. „A motivációhiány egy kicsit parttalanná teszi a tanulást. Az orosszal is ez volt a helyzet. [...] A nyelvtudás = praktikum. Vagy tudom használni a gyakorlatban, s akkor van értelme, vagy nem tudom." [...] „Akárhogy is vesszük, Magyarországnak több mint kétharmad része körbe van véve szlávokkal, és föltételezem azt, hogy az üzleti kapcsolatok a későbbiek folyamán ezekkel fognak inkább fejlődni, mint a távoli országokkal. És ha itt valaki tud egy nyelvet, legalábbis megérti bizonyos mértékben, az nagy előny számára."

4. A kutatás észlelhette azt a más hazai nemzetiségek körében is tapasztalt társadalmi-nyelvi állapotot, amelyben az életkor szerinti csoportosítás két véglete – a legidősebbek és a legfiatalabbak – jelentik a nemzetiségi nyelv és kultúra legfőbb hordozó rétegét – igaz, különböző tartalommal. *A nemzetiségi identitás nemzedékspecifikussá vált.*

4.1. A '80-as évek végén hazai – például baranyai – németek között végzett kérdőíves vizsgálatoknál jellemzően az idősebb válaszadók vallották magukat német anyanyelvűnek és magyar nemzetiségűnek, miközben a fiatalabb korosztályoknál épp fordított helyzet állt fenn: német nemzetiségűnek és magyar anyanyelvűnek határozták meg önmagukat. Állíthatjuk, hogy azóta a nemzedéki sajátosságok felerősödtek, jellemző módon meghatározóvá váltak a nemzetiségi hovatartozás vállalásának, megélésének, tartalmának tekintetében. Történeti, társadalmi, oktatáspolitikai okokra visszavezethetően a mai középnemzedéknél tapasztalható a legerősebb nyelvvesztés: nem vagy alig beszélik a nemzetiség nyelvét. A kutatott időszak kezdetén, 1989-ben a háború után született és felnőtt nemzedéknél – a mai aktív szülőknél – nemcsak a nemzetiségi anyanyelv vesztését, hanem identitástudatvesztést is tapasztalhattunk. Ez a jelenség napjainkra a német kisebbség középkorú rétegeinél pozitív irányban változott. Több példát találunk arra, hogy felnőtt korban

megtanulták, újratanulták német anyanyelvüket, számottevően aktívan részt vesznek a helyi nemzetiségi közéletben, közösségi életben. „Az én német identitásomat a gyerekek ébresztették fel bennem. Indították a német nemzetiségi oktatást, természetesen beírattuk a gyermekeinket is. Jöttek a leckével, beleolvastam... én tanultam velük. S akkor valahogy nosztalgia ébredt bennem..." Olyan véleménnyel is találkoztunk, amely szerint Tarján községben „a lakosság többsége ma már beszéli vagy újrabeszéli a nyelvet", míg más adatközlőink 25–30%-ra becsülik a nyelvet ismerő lakosok arányát.

A legifjabb generáció nemzetiségi érzéseiről, ismereteiről így vall az egyik interjúalany, középkorú szülő: „A gyermekeknél a nemzetiségi tudat, ha lehet így mondani: gazdagabb, mélyebb, mint adott esetben a mi generációnknál. Bár ebben szerepet játszott az is, hogy az elmúlt időszakban sokkal több ismeretet, információt kaptak, még akár a legutóbbi időszak történéseiről is. A tabutémák lekerültek a hétköznapokba, minden rendezvényen ott van a német. Túl vagyunk, elszámoltunk már a múlttal. [...] Itt a megemlékezésekkel a kitelepítésekre, betelepítésekre, a kárpótlás kapcsán is nagyon sok esemény lezajlott, ami valahol egy tisztulási folyamatot jelentett, és ma már nem kérdések ezek a kérdések." Vagy egy másik középkorú válaszoló: „Itt a következő generációban ez már sokkal tudatosabb, másképpen jelenik meg, mint nálunk." Felhívják a figyelmet arra, hogy „a németséghez tartozás felértékelődött, ... ennek nagyon sokféle oka van, de főként az, hogy közben fölnőtt egy másik generáció, ... amely kezdettől fogva tanulta a nyelvet az iskolában ... sokat jártak külföldre, a kapcsolatrendszerbe beépültek, sokkal fogékonyabbak a zene iránt, a hagyományok iránt."

Az idős generáció esetében, korábbi családi szocializációja révén természetes a nemzetiségi/tájnyelv ismerete, jóllehet itt is érzékelhető a *nyelvváltás, amelynek mindennapi mechanizmusaira* a helyszíni adatgyűjtések plasztikusan világítanak rá. Az 1997-es mélyinterjúk során jellegzetesen fordult elő az a két párhuzamos nyelven folytatott párbeszéd leírása, amikor *a mindkét nyelvet* – a nemzetiségi tájnyelvet és a magyar nyelvet is – *beszélő két helybeli sváb társalgása* így zajlik: „Jó barátok vagyunk a szőlőszomszédommal. Németül szólok hozzá, ő magyarul válaszol. Megint németül szólok, ő megint magyarul válaszol. S akkor már udvariatlanság, ha én csak németül beszélek. Automatikusan most már magamról is észreveszem, hogy jobban megy a magyar, ha egymás között beszélgetünk." Vagy: „Ha együtt van a család – vegyes házasságok-

ban élő nemzedékek –, akkor nem beszélünk németül, nem lehet őket kizárni."

4.2. Némiképp hasonló módon a nemzetiségi nyelv Piliscséven is minden tekintetben és a legidősebbek kivételével minden korosztályban másodnyelvi pozícióba került. Némiképp, mert a fiatal generációnál *nem tapasztalható sem családban, sem az oktatási intézményekben vagy akár anyaországi cserekapcsolatokban a szlovák nyelvtanulás erőteljes fellendülése.* Az idős korosztály, amely ténylegesen beszélte a nyelvet, mindinkább eltűnik. A természetes asszimiláció említett tényezői – beköltözés, vegyes házasságok – mind oda hatottak, hogy a családi kommunikáció nyelve a magyar, már a középkorosztályok sem beszélik otthon a nyelvet, vagy csak ritkán, jóllehet közülük legtöbben gyermekként elsőnek ezt a nyelvet tanulták, s magyarul az iskolában tanultak meg. „Tény, hogy annak semmi akadálya nem volt, hogy ez a középkorosztály vagy ennél picit fiatalabbak – a 35–40 év körüliek – ne beszélhették volna a szlovák nyelvet. Hány olyan eset van, hogy itteni születésű rokonnal elkezd az ember beszélgetni: én mondom a magamét szlovákul. Ő ugyanúgy megérti, vissza is tudna válaszolni, de ő csak magyarul mondja nekem." *A nyelvváltásra vonatkozóan több passzust is idézhetnénk, amelyek fényt vetnek mechanizmusára, családi attitűdökre, szülői, nagyszülői erőfeszítésre:* „a mi gyerekeink is úgy vannak, hogy érteni értik, ... de magyarul szólnak hozzám. Én mondom az enyémet szlovákul, ők meg magyarul válaszolnak. Csak akkor veszik észre magukat, amikor kétszer-háromszor megkérdezem: »nem értem, miről is van szó?« Akkor kapcsolnak, mondják szlovákul a választ." Vagy, a *vegyes házasságokban kialakuló nyelvvesztést illetően:* „bizony elcsodálkozom, hogy vannak olyan családok, ahol... az édesanya szlovákul is tud, az édesapa tud németül – svábul, ahogy mondják itten –, és a gyermek egyik nyelvet sem tudja. Ez nagyon szomorú dolog, hogy nem tanítják a gyermeket." Interjúalanyaink közül van, aki a szülőktől tanult anyanyelv feladását szűklátókörűségnek minősíti, amely más, szlovákok lakta községekben is ugyanígy nyilvánul meg: „A kesztölcieknél ugyanez van, ott még hamarabb jött be az, hogy csak a magyart. Ott is ugyanaz volt: én mondom szlovákul, ő meg csak magyarul válaszolgat."

5. A nyelv tanulásának pragmatikus motivációi között hangsúlyosan játszanak közre az anyaországi kapcsolatok. A kutatott időszakban (1989–1997) a külpolitikai alapállások és események – interjúalanyaink hang-

súlyozták – kedveztek a német kisebbségnek. A szlovák kisebbség identitásvállalására ugyanekkor olyan aktuálpolitikai („nagypolitikai") események hatottak és hatnak, amelyek megrázkódtatást jelentenek.[5]

5.1. Az 1989 után bekövetkezett változások – a liberalizálódás, az utazási lehetőségek megteremtése általában, a közép-európai német nyelvterületű országokkal változatosan és eredményesen fejlődő nemcsak kulturális, hanem politikai és gazdasági kapcsolatok is, a munkavállalási, továbbképzési, partnerkapcsolatok megléte felértékelte a német nemzetiséghez tartozást, erősítette és folyamatosan erősíti a németségtudatot, a kétnyelvűség, kétkultúrájúság gyakorlati értékét olyan esetben, ahol ez a magyaron kívül egy világnyelvet jelent. Nem csupán tudati jelenségeket idézett elő vagy befolyásolt, hanem aktívan kihatott a nemzetiségi közösség mindennapi gazdasági környezetére, életszínvonalára, munkalehetőségeire. Mindez új értelmet, motivációt adott a német nyelv tanulásának, a közösséghez tartozásnak. Az észlelt tendenciák egyértelműen a *németség öntudatosodását, a nemzetiség bátrabb vállalását mutatták és mutatják.* Mint ahogyan egy szomszédos falu szlovák nemzetiségű lakosa fogalmazott 1992-ben: „nekik most kedvez." 1997-ben interjúalanyaink azt is kiemelték, hogy az identitástudat erősödéséhez az elmúlt 5–8 évben a „nemzetiségi törvény" is hozzájárult: „azt, hogy valaki szabadon vallhatja magát nemzetiséginek, ezt még egy nemzetiségi törvény jogilag meg is védi ... ez egy akkora plusszumot adott."

A rendszerváltás óta eltelt időszakban Tarjánban hatványozottan erősödtek, bővültek a kapcsolatok „külfölddel", ami főként – de nem csak – Németországot jelenti, és jelenleg több szinten *kialakult,* pontosabban: rendszeres kapcsolatépítő munkával *kialakított,* több pályán működő kapcsolatrendszerrel, kapcsolati tőkével rendelkezik. 1989-től kezdve a *gazdasági fejlődés* szemmel láthatóan nagy a környék községeihez képest. „Igen, hát Németország egy nagy segítség nekünk." Több külföldi befektető is létesített Tarjánban kisüzemet. A sikeres beruházások, a község kommunális menedzsmentje és nem utolsósorban németországi támogatások révén mára infrastrukturális ellátottsága teljes, többek között ez is növeli vonzerejét, ami érezhető a *beköltözések* mértékében. Így – jóllehet a falu összlakosságának száma az elmúlt évtizedben stagnált –

[5] Az 1997-es adatgyűjtés időszakában a „győri találkozón" – Horn Gyula és Meciar találkozóján – elhangzottak, amelyeket a helyi közösség nehezen tudott értelmezni.

etnikai összetétele változik. Kérdés, hogy az etnikai oldódást mennyiben ellensúlyozhatja a tény, hogy németországi családok is költöznek ide (a régi, hagyományos házakat vásárolják meg). Adatközlőnk szerint ma Tarjánban 35–40 ilyen németországi család él. A német nyelv és kultúra vonzereje szintén ellensúlyozza az etnikai oldódást, sőt olykor sajátos, ellentétes irányú akkulturációt eredményez, „magához vonzza" a helyi kisebbséget alkotó magyarokat.

5.2. Piliscséven is több síkon történtek és történnek próbálkozások az anyaországi kapcsolattartás irányában. Legélénkebbek és legrégebbiek a hagyományőrző, iskolai csoportok vagy sportegyesületek közötti cserelátogatások, amelyeket korábban a Magyarországi Szlovákok Szövetsége, most az Országos Szlovák Önkormányzat vagy akár helyiek szerveznek. A kialakult kapcsolatok lakossági szinten élnek tovább. Települési önkormányzati partnerkapcsolat kialakításában – kezdeti elkedvetlenedés, megtorpanás után – változatlanul gondolkodnak, – „már soknak van a megyében" – ennek koordinátáit a nyelvi tudat alapján igyekeznek alakítani: „szeretnénk a gyökereket megkeresni ... a nyelvjárás alapján úgy véljük, hogy nyugat-szlovákiai részről vagyunk ... itt szeretnénk valamilyen testvérvárosi vagy testvérközségi kapcsolatot is létrehozni."

Érdekesség, hogy azok a szlovákiai, földrajzi közelségben található községek, amelyekkel óvodai, iskolai vagy sporttevékenység révén tartják a kapcsolatot, többségükben magyarok lakta települések. A módszertani tapasztalatcsere az idegen nyelv oktatásának területén mégis hasznos: ott szintén a magyar nyelvet elsőként tanult (igaz, ott a magyar kisebbséghez tartozó) gyermekeket tanítanak szlovákul.

6. Mindkét településen a gyakorlatban is megvannak a nemzetiségi nyelv hivatalos használatának lehetőségei: a polgármesteri hivatalokban, az önkormányzatoknál a polgármesterek, képviselők, ügyintézők beszélik a nyelvet. E lehetőség igénybevételének mértéke természetesen más kérdés, erőteljesen összefügg a tájnyelv kommunikatív értékével,[6] sőt olykor egyazon közösség tagjainak eltérő településnyelvjárás-ismeretével.

[6] Vö. Manherz Károly: *A nyelvjárás mint a nemzetiségi identitástudat eleme.* Előadás a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal és a Magyar Néprajzi Társaság Nemzetiségi Szakosztálya közös, Kisebbségkutató Műhelybeszélgetés c. rendezvényén, 1998. március 25-én.

7. A *német* kisebbségnél pozitív jövőképet tapasztaltunk: a cserekapcsolatok ösztönözték a középnemzedéknél az anyanyelv újratanulását, a legifjabb nemzedéknél az aktív nyelvtanulást és nyelvhasználatot. A *szlovák* kisebbség esetében a nyelv tanulásának, az identitás kialakításának intézményes rekonstrukciója további feladatokat, erőfeszítéseket igényel, viszont itt erősödött a lokális és a regionális – pilisi – identitástudat, amely biztos érzelmi kapaszkodót jelent a nemzetiségi kultúra ápolásában. Az empirikus felmérések egyik megállapítása szerint a vizsgált falvakban a nemzetiségi identitástudatot – természetesen falvanként és nemzetiségenként eltérő mértékben – erőteljes *lokális dimenzió jellemzi.* Tartalmában olyan kognitív elemek szerepelnek, mint a közvetlen etnikus környezet történetének vagy az interetnikus kapcsolatok *helyi múltjának ismerete s nem utolsósorban a település-nyelvjárási sajátosságok.*

7.1. Tarján történetének szakszerű és részletes feltárása megtörtént, széles körű népszerűsítése szintén. Az 1989-es tarjáni kérdőíves felmérés egyik kérdésére – „Ön szerint mit kellene tenni azért, hogy a németek ne feledjék el anyanyelvüket?" – több válaszvariáció mellett minden ötödik megkérdezett nemzetiségi lakos vélte úgy, hogy „jobban meg kell ismertetni velük történelmüket, kultúrájukat."

A regionális, sőt lokális identitástudat elemeként definiálódik a legtöbbször településenként sajátosan eltérő tájnyelvi változat, a település-nyelvjárás is. Így a tarjáni németek tájnyelve megkülönböztethető más magyarországi németek lakta falvak tájnyelvétől, még az azonos megyében, földrajzi közelségben található Vértessomlón beszélt sváb nyelvtől is. Jóllehet a lokális identitástudat szilárdítja a nemzetiségi hovatartozást, más kérdés, hogy akár regresszív hatású is lehet ott, ahol nem éreznek közösséget a szomszéd falubeli, azonos nemzetiséggel. A vizsgált falvakban nem tapasztaltuk ezt a jelenséget, ellenkezőleg, a német nyelvterületekkel kialakult kapcsolatok egyik vonulata – e tájnyelv iránt érdeklődő kutatók rendszeres látogatása – a tág körökben elismert érték tudatát erősítette, a tájnyelv ismeretének presztízsét növelte.

7.2. A piliscsévi szlovákok eredetére vonatkozó források feltárása részben megtörtént, összefoglalása és helyi népszerűsítése megfogalmazott feladat. Önmeghatározásukban a hazai szlovákságra általánosan jellemző módon fontos helyet kap a lokális dimenzió. Gyivicsán Anna írja: „A magyarországi szlovákok közösségi (etnikai) tudatát leg-

többször egy település közösségéhez kötik." (...) „A »magyarországi szlovák« fogalma... mind ez ideig nem vált a hazai szlovákság körében olyan plasztikus és kifejező önmegnevezési formává, mint például a hazai németségnél az »Ungarndeutsch« kifejezés – s részben a »sváb« kifejezés, amely a hazai németség számára alapvető kötődések hordozója ..." A »cséviség« fogalma áthidaló megoldást szolgáltat az identitás vállalására: csupán közvetett módon utal a szlovák jellegre („Piliscsévről mindenki tudja, hogy szlovák község, tehát, ha azt mondom, csévi, ez egyúttal azt is jelenti, hogy szlovák"). Mások úgy vélik, „a cséviség nem jelent szlovákságot, miért is jelentene, hiszen a »kinti« szlovákok egészen mások, s a »tót« nyelv teljesen különbözik tőle". „A cséviség... ez az életünk, a sorsunk, ezt fölvállaljuk, de a többit nem." A lokális identitástudat a pedagógusnál is meghatározó attitűdhöz vezet: „Mindig is azt mondjuk a nyelvvel kapcsolatosan: nem azt mondjuk, hogy irodalmi nyelven tudjon valaki, nem várjuk azt el senkitől. Aki ezen a nyelven próbál érvényesülni, az elmegy magasabb fokú iskolákba, ahol nyilvánvalóan ez kell. De mi azt mondjuk, hogy beszéljünk úgy, cséviesen. Csévi ember cséviül beszéljen, és akkor azt meg lehet érteni."

8. Jóllehet Piliscséven és Tarjánban is léteznek olyan hatékony információs fórumok, mint a Falutévé, a helyi média lehetőségeinek kiaknázása mindkét településen mélyíthető. Jeleztük, hogy adataink szerint reális igényt elégítene ki egy helyi önkormányzati időszakos kiadvány, kétnyelvű sajtótermék. Az említett Falutévé lehetőségei szintén érdemesek további figyelemre. A nagy volumenű infrastrukturális befektetés után, ami megteremtette a kábeltévé hálózatát, most a személyi feltételek erősítésére irányuló erőfeszítések hozhatnának nagy hatósugarú eredményeket, nem csak aktuális információk, hirdetések terén. Távlatilag a nemzetiségi nyelvű és tartalmú adásokkal történő bővítés a kulturális értékek közvetítését hatékonyan szolgálná.

9. A nemzetiségi anyanyelvi hitélet tekintetében interjúalanyaink mindkét katolikus többségű községben viszonylag egyöntetűen nagyobb teret szeretnének a nyelvgyakorlásnak, a nemzetiségi léthez kötődő vallási hagyományok ápolásának, ez viszont az érdekek hangsúlyosabb érvényesítését feltételezi.

10. Az interetnikus kapcsolatok, az együttélés mindkét községben jó: a magyar és a nemzetiségi lakosok a falut megmozgató nagy rendezvények szervezésében, a közösségi életben is „együtt vannak", elkülönülést egyik részről sem tapasztaltunk. Mindkét községben többször találkoztunk azzal a jelenséggel, hogy a többségben élő, helyi nemzetiség kultúrája akkulturációs hatást gyakorol a helyi kisebbségben levő magyar lakosságra: érdeklődnek iránta, részt vesznek benne, sokszor generáló szerepet vállalnak a nemzetiségi hagyományápolásban. Ez annál sajátosabb, mivel nem ritkán épp a faluba beköltöző magyar családoknál tapasztalható. A nemzeti kisebbség felfigyelt erre az érdeklődésre, élénken számon tartja ezt az empatikus közeledést.

KISEBBSÉGI „ANYANYELV" OKTATÁSA EGY MAGYARORSZÁGI NÉMET TELEPÜLÉS ISKOLÁJÁBAN*

Arnold Fuszenecker Helga

Tanulmányomban a magyarországi német kisebbség német irodalmi nyelvvel és a helyi német nyelvjárásokkal, illetve azok iskolai keretek közötti oktatásával kapcsolatos attitűdjét fogom vizsgálni egy korábbi dolgozatom és további kutatások alapján. Először vázolom a német kisebbség jelenlegi nyelvi helyzetét és oktatásügyét, majd egy német nemzetiségi községben, Nemesnádudvaron végzett felmérés során nyert konkrét adatokra támaszkodva bemutatom a helyi lakosok nyelvhasználati szokásait, nyelvismeretét és nyelvi attitűdjeit. Végül az elemzés során felszínre került tények oktatáspolitikai vetületeit tárgyalom.

Az 1990. évi népszámlálás során Magyarországon 37 511-en vallották magukat német anyanyelvűnek, 30 824-en pedig német nemzetiségűnek. Ezzel szemben a Magyarországi Németek Szövetsége (1995-től Magyarországi Németek Országos Önkormányzata) mintegy 200–220 ezer főre becsülte a német nemzetiségűek számát (Hessky 1997, 1734), származás alapján megállapítva ezt az értéket. Tény azonban, hogy a Magyarországon élő nemzetiségek közül a németek élnek itt a második legnagyobb számban a cigányok után (Kontra 1997, 1714).

A németek nem alkotnak egységes településtömböket Magyarországon, az ország területén elszórtan élnek azokban a helységekben – túlnyomórészt falvakban –, ahol a 18. század folyamán a különböző német tartományokból érkezve letelepedtek. A legtöbb magyarországi német Baranya, Tolna, Győr-Moson-Sopron, Pest és Bács-Kiskun megyében él.

* Köszönetet szeretnék mondani Fenyvesi Annának a sok-sok hasznos tanácsért és biztató szóért, amelyet a kutatás során tőle kaptam.

A letelepedésük óta eltelt mintegy három évszázad során igen nagy mértékben asszimilálódtak a többségi társadalomba. A 19. század vége óta tartó és egészen a közelmúltig gyorsuló asszimilációjuk több, egymással összefonódó tényezőre vezethető vissza. A századfordulótól fokozatosan magyar tannyelvűvé vált az iskolai oktatás. A hivatalok vállalása és a mesterségek űzése egyre inkább a magyar vezetéknévhez kötődött, a társadalmi érvényesülés feltételévé pedig a magyar nyelvtudás vált. (Ez főként a városi, polgári németség körében vezetett asszimilációhoz.) A magyarországi németek túlnyomó részét a II. világháborút követően kitelepítették, és a hajdan szinte homogén faluközösségek etnikai arculatát átalakította a szlovákiai és délvidéki magyarok betelepítése. Évtizedeken át többé-kevésbé nyíltan németellenes politikai légkör uralkodott. Az urbanizáció, a javuló lakáskörülmények és az iparosodás megszüntették a magyarországi németekre jellemző hagyományos, paraszti életmódot. Rendkívüli mértékben megnőtt az exogámia. Ez mind-mind szerepet játszott a magyarországi németek nagymértékű nyelvi asszimilációjában.

Jelenleg bizonyos háromnyelvűség jellemzi a magyarországi német közösségeket: a standard nyelv, valamint a modern tartalmak kifejezésére szolgáló innovációs nyelv szerepét a magyar tölti be életükben (Manherz 1998, 43), ezt használják az élet szinte minden területén: a munkahelyen, vásárláskor, hivatalokban, a templomban. A helyi nyelvjárások kizárólag a privát szférában jelennek meg. Az iskolai oktatás, a magyarországi német média és a már több éve fogható külföldi televíziós csatornák által pedig az irodalmi német nyelv is részét képezi nyelvi repertoárjuknak. Az egyébként is bonyolult nyelvi helyzetet tovább tarkítja, hogy a fenti három nyelv ismerete nem azonos minden német nemzetiségi beszélő esetében. Az idősebb generáció (60 év felettiek) ugyanis még a mindenkori helyi dialektust beszéli legjobban, a magyart viszonylag jól beszéli, de irodalmi német nyelvi ismeretei csak passzív, receptív jellegűek. A 40 és 60 közöttieknek már egyértelműen a magyar a domináns nyelvük, a helyi dialektus ismerete egyre gyengébb, az irodalmi német nyelvet pedig szintén alig tudják, hiszen az ő iskoláztatásuk arra az időszakra esett, amikor egyáltalán nem vagy csak nagyon kis óraszámban oktatták a német nyelvet. A fiatalok egyértelműen magyarul beszélnek a legjobban, kis részüknek még van némi nyelvjárásismerete (főként passzív), a javuló német nemzetiségi oktatásnak köszönhetően azonban egyre nagyobb számban beszélik az irodalmi német nyelvet

(vö. Szende 1990, 80, Győri-Nagy 1990, 200, Nelde et al. 1991, 32 és Manherz 1998, 44).

A magyarországi németek oktatásával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy esetükben gyakorlati okok miatt a nemzetiségi nyelv oktatása csak a német irodalmi nyelv tanítását, illetve annak tannyelvként való használatát jelentheti. A fő ok a magyarországi német nyelvjárások különbözőségében keresendő (ld. például Hutterer 1990-ben a magyarországi német nyelvjárások tipológiáját). Hazánkban ugyanis nem terjedt el a német nyelvnek egy egységes változata a nemzetiségiek körében, Németországhoz pedig hosszú ideig csak gyenge szálak fűzték az itt élő németséget, így az irodalmi német sem gyakorolhatott „kiegyenlítő" hatást a nyelvjárásokra. Az egyes nyelvjárásokat nyelvészeti szempontból gyakran nem is elemezték, nem kodifikálták, szókincsüket nyelvtervezéssel nem bővítették és korszerűsítették, nincs helyesírásuk, és gyakorlati szempontból is szinte lehetetlen volna ennyiféle tankönyvcsaládot összeállítani. Így az iskolákban az irodalmi németet oktatják. További akadályt jelent a település-nyelvjárások oktatása szempontjából, hogy a tanárok és tanítók általában nem beszélik a nyelvjárást megfelelő szinten.

A kérdésre, hogy vajon a gyerekek nyelvismerete szempontjából indokolt, illetve a szülők által kívánt volna-e a település-nyelvjárások oktatása, részben választ adtak a fent leírt tények a fiatalok nyelvtudásáról, valamint valószínűleg helyes választ adnak a Nemesnádudvaron készített felmérés most következő eredményei is.

Az 1997-ben Nemesnádudvaron végzett felmérés eredményeképp az eddig leírtakhoz hasonló kép alakult ki az itt élő magyarországi németek nyelvhasználatáról és nyelvtudásáról. Mielőtt azonban rátérnék a kutatás eredményeire, szükségesnek látom röviden bemutatni a vizsgált községet és a helyi oktatási viszonyokat.

Nemesnádudvar, német nevén Nadwar, Bács-Kiskun megyében, Budapesttől mintegy 120, Bajától 20 kilométerre helyezkedik el. A környező falvak: Sükösd, Dusnok (magyarok és délszlávok lakta települések), valamint Hajós, ahol igen nagy a (nyelvészeti értelemben) sváb lakosság aránya. Nemesnádudvart 1724-ben alapították rajnai frank és pfalzi nyelvjárást beszélő német telepesek, és az hosszú ideig megőrizte zárt, etnikai szempontból homogén jellegét. Nemesnádudvarnak ma mintegy 2000 lakosa van. Az 1941-es népszámlálás során a lakosok 58%-a vallotta magát német nemzetiségűnek, 82%-uk pedig német anyanyelvű-

nek. A magyarországi németek II. világháborút követő kitelepítése és a magyar–szlovák lakosságcsere hatására ez az arány számottevően lecsökkent. 1990-ben, a kisebbségekkel szembeni fokozatosan javuló bánásmód évtizedei után a lakosság 20%-a vallotta magát német nemzetiségűnek, 45%-a pedig német anyanyelvűnek. A község viszonylag nagy mértékben megőrizte mezőgazdasági jellegét, a lakosság mintegy 60%-a szőlőtermesztéssel, bortermeléssel és növénytermesztéssel foglalkozik, bár a rendszerváltás óta legtöbbjük önállóan gazdálkodik. Az utóbbi években több asztalosműhely és kisebb bútorgyár jött létre, és ezek is egyre több lakost foglalkoztatnak. A Bajára ingázók száma csekély.

A II. világháború után 1955-ig szünetelt a németoktatás a helyi általános iskolában, azután heti egy órában tanították, majd 1972 és 1989 között heti kettő, majd három németórájuk volt a helyi iskolásoknak. Az iskola 1989 óta nemzetiségi általános iskolaként működik, és minden diák tanul németül. Tizenegy olyan nyelvi csoport működik, amelynek 1. és 2. osztályban heti három, 3. osztályban négy és 4. osztálytól felfelé hat németórája van. Négy csoportban ezen az óraszámon felül 2. és 3. osztályban az ének-zenét és a környezetismeretet, felső tagozatban pedig a történelmet és a földrajzot tanulják németül. A most induló 1. osztályok egyike hagyományos nyelvoktató osztály lesz (ahol heti öt órában oktatják a németet mint kisebbségi nyelvet), a másik pedig ún. bővített nyelvoktató csoportként fog működni, ahol az öt németórán felül három tárgyat is németül tanítanak. Az ún. kétnyelvű oktatást, amelyben a tárgyak felét német nyelven oktatnák, a szülők nem igényelték. Néhány nemesnádudvari gyerek a bajai Magyarországi Németek Általános Művelődési Központjának általános iskolájába jár, de ezek száma töredéke az összes nemesnádudvari iskolás korú gyermeknek.

Az 50 főt magában foglaló vizsgálat – amelynek eredményeit egy korábbi dolgozatomban mutattam be (Arnold Fuszenecker 1998) – egy 55 kérdésből álló kérdőív szóbeli kikérdezésével történt. A kérdőív Gal (1979) és Kontra (1990) kérdőívén alapul, néhány kérdéssel kibővítve. Az interjúkat személyesen készítettem magyar nyelven. Az adatközlők 14. és 91. év közötti férfiak és nők voltak, mindannyian német nemzetiségi származásúak és születésük óta helyi lakosok.

Az egyes nyelvhasználati szférákat rendre végigvizsgálva kiderült, hogy a nyelvcsere ebben a közösségben is előrehaladott stádiumban

van: a magyar nyelv szinte mindenütt és szinte teljesen kiszorította a helyi német dialektust, amely pedig a község megalapításától a II. világháborúig domináns volt az élet minden területén. Az alábbiakban az egyes nyelvhasználati szférákat a végbement nyelvcsere mértéke szerint „csökkenő sorrendben" mutatom be: azon szféráktól, amelyekben nagyarányú vagy szinte kizárólagos a magyar nyelv használata, haladok a kevésbé „elmagyarosodottak" felé.

A polgármesteri hivatalban történő ügyintézés során egyáltalán nem használják a németet. A polgármester nem beszél németül, bár érti a nyelvet. Az alkalmazottak, nagyrészt helyi fiatal nők, értik és többé-kevésbé beszélik is a dialektust, az adminisztrációs munkához szükséges szókinccsel azonban nem rendelkeznek. Ezt egyébként nem is követelik meg tőlük, mivel a helyi önkormányzat nem ún. kisebbségi önkormányzatként működik, bár fontosnak tartja a nemzetiségi ügyet. A magyar nyelv uralkodása ebben a szférában érthető, hiszen a helyi közigazgatási szerv már a század eleje óta az állami magyarosítási törekvések helyi szintű kivitelezője volt, és a magyar nyelv használatát szorgalmazta. Ma pedig, amikor már szabad lenne használni a kisebbségi nyelvet, a szókincsbeli kiépítettség hiánya teszi ezt lehetetlenné.

Az élelmiszerüzletekben az idős válaszolók (60 év felettiek) 50%-a beszél „svábul", ha éppen olyan eladó szolgálja ki őket, akiről tudják, hogy beszéli vagy legalábbis érti a nyelvet. A középső generáció (40 és 60 közöttiek) és a fiatalabbak (30-as éveikben járók és még fiatalabbak) közül mindenki magyarul beszél a boltokban.

Az egyházi szférában, ahol pedig hosszú ideig a német volt a domináns, szintén a magyar nyelv az uralkodó Nemesnádudvaron. A tiszta német mise már megszűnt (1990-ben), csak a vasárnapi nagymisén hangzik el német szó, ahol egyes részeket (szentlecke, evangélium, prédikáció) mindkét nyelven elmondják. A megkérdezett idős emberek, akik közül még többen németül imádkoznak magukban, azt állították, hogy a plébános irodalmi német nyelven elmondott prédikációit nem értették meg teljesen, ezért jobban szeretik azokat magyarul is hallani. Az úgynevezett „pilt"-en, ami idősebb asszonyok által otthonaikban rendezett közös imádkozásokat jelent, még németül mondják a résztvevők a régi imákat.

Mára a munkahelyeken is a magyar nyelv vált uralkodóvá. Az idősebb generáció tagjai, akik ma már nyugdíjasok, elmondták, hogy ők egymás

között még „svábul" beszéltek munkahelyükön és csak a vezetőkkel magyarul. Csakhogy ezek az interjúalanyok szinte kivétel nélkül a mezőgazdaságban dolgoztak, és a helyi termelőszövetkezet vagy az állami gazdaság alkalmazásában álltak. A hagyományosan mezőgazdaságból élő nemesnádudvariak település-nyelvjárása tartalmazza is a szükséges mezőgazdasági szókincset. A fiatalabb válaszolók vállalkozóként, közhivatalokban vagy valamelyik asztalosműhelyben dolgoznak. Azonkívül, hogy ezek a fiatalok már alig beszélik a település-nyelvjárást, így természetes is számukra a magyar beszéd a munkahelyen. A helyi dialektus fa- és bútoripari szókincse igen szegényes, így a magyar nyelv használata szükségessé is válik.

A barátok és szomszédok közötti beszélgetések nyelve a résztvevők korától függ. Az idősek egyértelműen „svábul" beszélnek egymás között. A középső generáció idősebb tagjai (az 50-es éveikben járók) sváb származású barátaikkal mindkét nyelvet használják, és a „telepesekkel" (a II. világháború után érkezettekkel) magyarul beszélnek. A negyvenes éveikben járók és fiatalabbak kivétel nélkül magyarul beszélnek egymás között, és a hozzájuk svábul szóló idősebb szomszédoknak is nagyrészt magyarul válaszolnak. Van azonban egy alkalom, amikor a közép- és a fiatal generáció tagjai használják több-kevesebb svábtudásukat: a borospincékben. Nemesnádudvaron ugyanis majdnem annyi borospince található, mint lakóház, és ezekben a pincékben gyakran rendeznek összejöveteleket. A helyi nyelvhasználatban „pincebuliknak" nevezett mulatságokon igen sok német és sváb dal, rövidebb anekdota hangzik el, amelyeket még nagyszüleiktől tanultak a fiatalok. A dalok és történetek száma azonban nem bővül, az újabb történéseket már nem svábul adják tovább, így itt nem a nyelvjárás kreatív használatáról és ismeretéről van szó. A dialektus ezen használatának szimbolikus, identitásmegőrző szerepe azonban nem lebecsülendő.

Az eddig felsorolt szférákban kétségkívül a magyaré a vezető szerep. Bradean-Ebinger (1990, 218) és Nelde et al. (1991) majd' egy évtizeddel korábbi és más helyeken végzett felméréseinek eredményeivel szemben Nemesnádudvaron az derült ki, hogy itt már a családban is a magyar dominál, bár ez az egyetlen színhely, ahol a fiatal generáció tagjai is beszélnek néha svábul.

A nagyszülők generációja egymás között szinte mindig svábul beszél, gyerekeikkel pedig valamivel többet svábul, mint magyarul. A felmérésből kiderült, hogy unokáikkal csak akkor beszélnek svábul, ha együtt

laknak, illetve legalább a gyermek hatéves koráig, tehát addig, amíg a gyermek nyelvhasználatát csak a család, így az ott élő nagyszülők is alakítják. A középgeneráció tagjai szüleikkel még mindkét nyelvet használják, de házastársaikkal és gyermekeikkel már kizárólag a magyart. A fiatalabb generációhoz tartozók házastársukkal és gyermekeikkel is magyarul beszélnek. Egyedül a nagyszüleikkel való interakcióik során használják néha a dialektust, de itt is fennáll az a kritérium, hogy csak akkor beszélnek időnként svábul, ha együtt laknak vagy laktak nagyszülők és unokák. Ellenkező esetben a nagyszülőknek nem volt lehetőségük az unokák nyelvhasználati szokásait és nyelvtudását befolyásolni. Nemesnádudvaron azonban a lakosságnak csupán kis része él közös háztartásban a nagyszülőkkel, így a nyelv természetes átörökítése majdnem lehetetlenné válik.

A vizsgálatból kiderült, hogy már csak a privát szférában használják a dialektust, de az egyre fiatalabb korral egyre kevesebb sváb nyelvhasználat jár együtt ebben a szférában is. Mivel pedig a nyelvhasználat és nyelvtudás egymással kölcsönhatásban áll, nem meglepő, hogy a fiatalabb korral a német nyelvjárás csekélyebb ismerete jár együtt (a megkérdezettek önbesorolását ld. Arnold Fuszenecker 1998, 15–17). Az idősebb generációnak tehát még mind a négy Skutnabb-Kangas-i definíció szerint a helyi dialektus az anyanyelve: „származás" szerint (1), mivel elsőként ezt a nyelvet sajátították el, belső és külső „azonosulás" (2a és 2b) szerint is, mert ezzel a nyelvvel azonosulnak és azonosítják őket, a „nyelvtudás foka" (3) szerint is, hiszen ezt a nyelvet ismerik legjobban, valamint „funkció" (4) szerint is, mivel ezt a nyelvet használják a legtöbbet (Skutnabb-Kangas 1997, 13 és Kontra ebben a kötetben). A középgeneráció tagjainak csak a származás, többüknek a belső azonosulás és valószínűleg a külső azonosulás szerinti definíciók alapján a sváb az anyanyelvük. A megkérdezett fiataloknak pedig szinte kivétel nélkül a magyar az anyanyelvük minden szempontból, kivéve esetleg a külső azonosulást. A 14 év alatti lakosokat nem vontam be ugyan a vizsgálatba, a jelenlegi szülőgeneráció és a jövendőbeli szülők nyelvtudása és nyelvhasználati szokásai alapján azonban nincs okunk azt feltételezni, hogy a mostani és majdani iskolás korú gyerekek a családban elsajátítanák és „anyanyelvi szinten" beszélnék a helyi német nyelvjárást. (E tény ismerete is fontos a címben feltett kérdés megválaszolásához.) A német nemzetiségi szocializáció fő – és sok esetben egyetlen – színterévé az általános iskola vált, a fiatalok és gyerekek nyelvtudása egyre inkább az is-

kolában valamilyen szinten elsajátított irodalmi német ismeretét fogja jelenteni.

Kérdőívemben az alábbi öt attitűddel kapcsolatos kérdés szerepelt:

1. Melyik nyelven tudja Ön könnyebben és pontosabban kifejezni magát (magyarul vagy svábul)?

2. Melyik nyelvet szereti jobban? Melyik hangzik Ön szerint szebben (magyar vagy sváb)?

3. Mennyire találja Ön hasznosnak, ha valaki beszél svábul? És ha németül beszél?

4. Mennyire találja Ön jónak a mostani németoktatást az általános iskolában (elegendő, túl sok németóra van vagy túl kevés)?

5. Tud-e Ön olyan esetről, hogy egy nemesnádudvari lakos német vezetéknevét magyarosíttatta? Mi az Ön véleménye erről?

Az első kérdésre, amint az a fentiek alapján várható is volt az egyes korosztályok esetében, az alábbi táblázatban összefoglalt válaszokat kaptam:

1. táblázat
Nyelvtudás foka

	Svábul	*Magyarul*	*Egyformán*
60 felett (n= 15)	73%	6%	20%
40–59 (n= 14)	0	79%	21%
39 alatt (n= 21)	0	96%	4%

A második, esztétikai attitűdöt vizsgáló kérdésre a következő válaszok érkeztek:

2. táblázat
Esztétikai attitűdök

	Svábot	*Magyart*	*Egyformán*
60 felett (n= 15)	30%	0	70%
40–59 (n= 14)	14%	42%	42%
39 alatt (n= 21)	4,7%	61%	33%

Ezeket a válaszokat a nyelvtudással összevetve egy érdekes, már Szende (1990, 97) és Bassola (1995, 242) által is megemlített összefüggésre derül fény, nevezetesen a nyelvtudás és attitűd divergenciájára. Megfigyelhető ugyanis, hogy az idősek, akiknek javarészt a sváb az anyanyelvük, ugyanolyan százalékban állították, hogy mindkét nyelvet egyformán szépnek tartják. A középgeneráció esetében is lényeges eltérést mutatnak a két kérdésre adott válaszok: bár senkinek sem erősebb nyelve a sváb, mégis ugyanannyian tartják azt a magyarral egyformán szépnek, mint amennyien a magyart tartják a szebbnek. 14%-uk pedig a svábot tartja szebbnek. A fiatal generációhoz tartozóknál szintén nagy eltérés mutatkozik a két kérdésre adott válaszok között. Nekik ugyanis túlnyomó többségük magyarul tud jobban, egyharmaduk azonban mégis egyformán szépnek találja a két nyelvet, sőt akadnak olyanok is, akik szerint a sváb a szebb.

A nyelvjárás, illetve a standard német „hasznosságára" vonatkozó kérdésre viszonylag homogén válaszok érkeztek. Egyetlen kivétellel ugyanis mindenki hasznosnak tartja a svábot. Az egyetlen, a svábot hasznosnak nem tartó adatközlő megkérdőjelezte a sváb létjogosultságát a mai társadalomban, mert szerinte „aki svábul tud, az magyarul is tud", tehát e nyelv ismerete szükségtelen. Az időseknél és a középgenerációnál megfigyelhető, hogy a 28 válaszoló közül csak 3 tesz különbséget a sváb és a német között, a többieknél – hasonlóan a Nelde et al. (1991, 16) és Gal (1995, 97)-ban leírtakhoz – nem igazán válik szét a két nyelv. Ezt jól példázza az is, hogy a helyi nyelvjárást is „tájcs"-nak, azaz németnek nevezik. Mindannyian hasznosnak tartják a németet és a svábot is, hiszen – hangzottak a leggyakoribb indoklások – „ahány nyelv, annyi ember", és „némettel bárhová el lehet menni". A svábot és az irodalmi németet megkülönböztető 3 válaszoló a svábot sokkal kevésbé tartja hasznosnak, mint a németet, mert „svábbal csak a faluban lehet boldogulni". A fiatalok közül (21 fő) ezt öten látják így, a többiek pedig egyértelműen hasznosnak találják a svábot is. Indoklásaikból azonban szintén egy érdekes tendencia bontakozik ki: sokan említik ugyanis, hogy azért hasznos svábul tudni, mert akkor könnyebb németül megtanulni, legtöbben azonban itt is a nyelvjárás külföldön és külföldiekkel való hasznosíthatóságát említették. A németet egyébként mindannyian ez utóbbi ok miatt tartják hasznosnak.

A nemesnádudvari általános iskolában folyó jelenlegi németoktatásról is igen hasonló vélemények hangzottak el: szinte mindenki „elegen-

dőnek", éppen megfelelőnek tartja a németórák számát. Egyesek hozzátették azonban, hogy a gyengébb képességű tanulók számára fenn kellene tartani a lehetőségét annak, hogy nekik ne kelljen németül tanulniuk. Saját gyermekeiknek azonban éppen megfelelőnek ítélték a németórák számát.

Az ötödik kérdés a nevek magyarosításával kapcsolatos. Az erre a kérdésre adott válaszok a következőképpen összegezhetők:

3. táblázat
Nevek magyarosításával kapcsolatos attitűdök

	Elítéli	*Semleges vélemény „muszáj volt"*	*Helyesli*
60 felett (n= 12)	54%	46%	0
40–59 (n= 12)	36%	64%	0
39 alatt (n= 18)	42%	58%	0

(Erre a kérdésre összesen nyolcan nem akartak válaszolni, illetve nem volt róla véleményük.)

Senki sem helyesli tehát ezt a lépést, a legtöbben kényszerű szükségszerűségnek tartják. Igen magas és a fiatalok körében még a középgeneráció tagjainál is magasabb azoknak az aránya, akik ezt elítélik, és „köpönyegforgatásnak", az „elkövetőket" pedig „pengős magyaroknak" tartják. Úgy tűnik tehát, hogy a nemzetiségi identitás egyik kifejezője, a név, igen fontos számukra, és identitástudatukat gyenge nyelvtudásuk ellenére is megtartották. Ezen állítás alátámasztására és az újfajta identitástudat összetevőinek megállapítására azonban még további vizsgálatokra lenne szükség.

Összefoglalva azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezettek pozitív attitűddel viseltetnek a nemzetiségi nyelv iránt, de még pozitívabbal a standard némettel kapcsolatban, sőt a német nemzetiségi identitás szimbolikus kifejezését, a német családnevet is fontosnak tartják, bár sok esetben sem nyelvtudásuk, sem nyelvhasználati szokásaik nem korrelálnak attitűdjeikkel. Következtetésként megfogalmazhatjuk, amit Demeter Zayzon (1998, 38) a tarjáni németek esetében is megállapított, hogy a magyarországi németek etnikai és nyelvi identitása sok esetben különböző.

A címben felvetett kérdésre, amely a község német nemzetiségi lakosságának egy esetleges német kisebbségi oktatással kapcsolatos attitűdjét vizsgálja, a feltárt tények alapján már nagy biztonsággal válasz adható. Ezek szerint egy olyan kezdeményezés, amely a helyi rajnai frank nyelvjárás oktatását szorgalmazná, a szülők körében minden valószínűség szerint nemtetszést váltana ki. Hiszen a nyelvjárás már nem anyanyelv olyan értelemben, hogy arra az iskolai oktatásban érdemben építeni lehetne. Ami a legfőbb érv azonban, hogy a sváb nyelvnél – amelyet szépnek és bizonyos fokig hasznosnak is találnak – a falu lakosai sokkal fontosabbnak tartják az irodalmi németet, az érvényesülés igazi kulcsát. A német nyelv ismerete ugyanis az elmúlt évek politikai változásai, a gyakoribbá vált külföldi utazások, a külföldi befektetők felé való gazdasági nyitás, főként azonban Európa német nyelvű országainak tagadhatatlan gazdasági sikerei hatására „felértékelődött". A nemesnádudvariak pedig saját „anyanyelvüket" ebben a megvilágításban látják, és hasznosnak is találják, a magasabb kommunikációs értékű irodalmi némettel összehasonlítva azonban a dialektus alulmarad, a német nyelv egyszerűbb változatának tekintik.

Ezek a magyarországi németek tehát pragmatikus szemlélettel viseltetnek őseik nyelvével szemben, és nem saját nemzeti kisebbségi identitásuk szempontjából, sokkal inkább egy tágabb, összeurópai gazdasági-társadalmi kontextusba ágyazva szemlélik azt. Mivel tehát az irodalmi német birtokában mind Magyarországon, mind pedig a világban kedvezőbb lehetőségekre számíthatnak (gondoljunk itt például a nemesnádudvariak körében is népszerű külföldi munkavállalásra), őseik kultúrtörténeti szempontból kétségkívül értékes, sokukban nosztalgiát ébresztő nyelvével szemben mégis a standard németet részesítik előnyben, és az a kívánságuk, hogy gyermekeik ezt a nyelvet sajátítsák el az iskolában.

A nemesnádudvari eredmények más magyarországi németekre való általánosításához természetesen még további, más településeken végzett kutatásokra lenne szükség. A magyarországi németek nyelvi és németoktatással kapcsolatos attitűdjeiről megállapított hasonló tendenciák (Nelde 1991, 78; Gal 1991, 75 és 1995, 100; Hessky 1997, 1727, valamint Manherz 1998, 45) és saját, „belső szemlélőként" szerzett tapasztalataim szerint azonban az itt leírt eredmények tarthatónak bizonyulhatnak a magyarországi németség egészét tekintve is.

Bibliográfia

Arnold Fuszenecker, Helga 1998. *"My Mother Tongue is Hungarian but my Grandmother Tongue is German": An Analysis of Language Shift in a German–Hungarian Bilingual Community.* Szakdolgozat. Szeged, József Attila Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet

Bassola, Péter 1995. *Deutsch in Ungarn – in Geschichte und Gegenwart.* Heidelberg, Julius Groos Verlag, 229–249.

Borbély Anna 1996. Attitudes as a factor of language choice: A sociolinguistic investigation in a bilingual community of Romanian Hungarians. *Acta Linguistica Hungarica* 43, 311–321.

Bradean-Ebinger, Nelu 1990. Soziolinguistische Aspekte deutsch–ungarischer Zweisprachigkeit. In Nelde, Peter H., ed.: *Deutsch als Muttersprache in Ungarn.* Stuttgart, 209–230.

Demeter Zayzon Mária 1998. Nemzetiségszociológiai vizsgálatok Komárom-Esztergom megye németek lakta településein 1989 és 1997 között. *Kisebbségkutatás,* 7, 36–46.

Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria.* New York, Academic Press.

Uő. 1991. Mi a nyelvcsere és hogyan történik? *Regio,* 2, 66–76.

Uő. 1993. Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society,* 22, 337–359.

Uő. 1995. Cultural bases of language use among German-speakers in Hungary. *International Journal of the Sociology of Language,* 111, 93–102.

Győri-Nagy, Sándor 1990. Die psycholinguistische Muttersprachvariante zweisprachiger Ungarndeutscher. In Nelde, Peter H., ed.: *Deutsch als Muttersprache in Ungarn.* Stuttgart, 197–208.

Heckenberger Péter 1991. *Nádudvar – Nemesnádudvar: Egy észak-bácskai község történelme és településtörténete.* Kalocsa, Kalocsai Nyomda.

Hessky, Regina 1997. Article No. 211: Sprachkontakte in Mitteleuropa: Ungarisch-Deutsch. In Goebl, Hans et al., eds.: *Kontaktlinguistik. Contact linguistics. Linguistique contact: An international handbook of contemporary research. Volume 2.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1723–1731.

Hutterer, Claus-Jürgen 1990. Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In Nelde, Peter H., ed.: *Deutsch als Muttersprache in Ungarn.* Stuttgart, 45–73.

Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete.

Kontra, Miklós 1997. Article No. 210: Hungary. In Goebl, Hans et al., eds.: *Kontaktlinguistik. Contact linguistics. Linguistique contact: An international handbook of contemporary research. Volume 2.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1708–1723.

Központi Statisztikai Hivatal 1993. *1990. évi népszámlálás. Anyanyelv, nemzetiség községek szerint.* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Manherz Károly (szerk.) 1998. *A magyarországi németek.* Budapest, Útmutató Kiadó.
Mirk Mária 1995. Német nemzetiségi nyelvhasználat Pilisszentiványon. *Regio,* 3, 44–64.
Nelde, Peter H. et al. 1991. *Interkulturelle Mehrsprachigkeit: Eine Kontaktlinguistische Umfrage in Fünfkirchen.* München, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk.
Szende, Béla 1990. Zur Gegenwart der Ungarndeutschen. In Nelde, Peter H., ed.: *Deutsch als Muttersprache in Ungarn.* Stuttgart, 77–98.

A NEMZETISÉGI ÉS AZ ÁLLAMNYELV TANÍTÁSA KÉT SZILÁGYSÁGI FALUBAN

Szabó Andrea

Romániai magyar tanítóként Magyarországon járva egy történész-kisebbségkutató barátomtól érdeklődtem a Magyarországon élő kisebbségek oktatásáról, anyanyelvi helyzetéről. Így ismerkedtem meg az Akadémiai Kisebbségkutató Műhely 1998. júniusi konferencia anyagával, amelyben többek között az alföldi románság oktatási problémáiról tájékozódhattam. Meglepődve tapasztaltam, hogy az itt élő románok meglehetősen foghíjasan ismerik saját anyanyelvüket, a román nyelvnek mind irodalmi, mind pedig helyi változatát, míg a magyar nyelv elsajátítása nem okoz számukra gondot. Óhatatlanul összevetettem az erről szóló tanulmányt azokkal a benyomásaimmal, amelyeket otthon szereztem négyéves tanítói munkám során a Szilágyságban, azaz egy szórványmagyar területen, de egy olyan községben (Perecsenben), amely lakóinak döntő többsége magyar. (Magában a faluban a magyarok és románok aránya 90%–10%. Igaz, a falu közös községet alkot a szomszédos Somlyószéccsel és Badacsonnyal, két színromán faluval, amelyek jóval kisebbek Perecsennél, de az egyes falvaknak saját iskolájuk van.) A képzeletbeli összehasonlítás eredménye az, hogy nálunk, a magyar iskolában a diákok nyelvi ismerete nagyjából megegyezik a magyarországi románokéval: anyanyelvként beszélik a magyart és idegen nyelvként is csak nehezen a románt. Csakhogy, mint ismeretes, a Szilágyságban a két nyelv pozíciója ma pont fordított, mint Gyula vidékén: a román az államnyelv, a magyar pedig anyanyelv.

Az alábbiakban ennek a magyarországi kisebbségekéhez képest fordított léthelyzetnek a sajátosságait, problémáit és a kisebbségi oktatás perspektíváit szeretném áttekinteni.

Az államnyelv elsajátítása

A Szilágyságban élő és dolgozó tanítóként szinte állandóan szembesülök azzal, hogy diákjaink számára a román nyelv mint kötelezően oktatott államnyelv elsajátítása rendkívüli nehézségekbe ütközik. Miért?

A perecseni magyar gyerekek jelentős része első osztályba érkezve alig ismer néhány román szót. A község ugyan nem, de a falu nagy többségben magyar lakosságú, s a nagyszülők, de még a szülők sem beszélnek jól románul, úgyhogy a gyerekek ritkán találkoznak a román nyelvvel. Így az óvodába kerülő, még magyarul is alig beszélő gyermek a szintén majdnem teljesen magyar környezetként működő óvodában alig sajátít el néhány román szót az ott töltött 3–4 év alatt.

Összehasonlításképpen érdemes megemlíteni, hogy ugyanez a helyzet szülőfalumban, a Perecsentől mintegy 20 kilométerre fekvő Kéméren, jóllehet Kémer pozíciója sok tekintetben eltér Perecsenétől. Kémer lakosságának is egy része román, de a község román és magyar része természetföldrajzilag (ez a hegygerincen és a völgyben épült falurész különbsége) és társadalmilag is teljesen elszigetelődik egymástól. Sokkal gyakoribb például a gerinc túloldalán fekvő katolikus (Kémer református) magyar faluval vagy más, a környéken levő magyar lakosságú községekkel a vegyes házasság, mint a faluhoz tartozó román résszel. Másrészt Perecsen a Szilágysomlyóról Zilah felé vezető főút mellett fekszik, hatalmas tranzitforgalom halad át rajta, és híres hagymatermesztése miatt kiterjedt kereskedelmet folytat (a perecseni hagyma még Bukarestben is keresett termék), míg Kémer zsákutca: a főút melletti bányászfaluból, Ippről csak egy 12 kilométeres, aszfaltozatlan út vezet a faluig, s nemhogy átmenő forgalom nem terheli, de még saját autóbuszjárata sincs.

Érthető tehát, hogy Kéméren a falu elszigeteltsége miatt egyáltalán nem ismerik a gyerekek a román nyelvet. Meglepőbb viszont, hogy nagyjából ugyanilyen a helyzet a „nyitott" Perecsenben is. Ez azt jelenti, hogy egy szórványvidéken, de magyar többségű, bár nem színmagyar faluban élő gyermek számára a román nyelv teljességgel nélkülöz bármiféle funkciót. Jóllehet szüleikről, akik kénytelenek a hivatalokban ügyeket intézni, román vidékekkel kereskedni stb., ugyanezt nem feltételezhetjük, de a szülők nemzedékében is a román olyan „kényszernyelvként" működik, amely legkevésbé sem befolyásolja saját mikrokörnyezetüket, azaz gyermekeiket.

Az egyik tanítványom egy nehéznek tűnő román óra közepén megkérdezte: „Miért kell nekünk románul tanulni?" (Elbeszélésekből úgy tudom, hogy Magyarországon 1989 előtt az orosz tanárok találkoztak gyakran hasonló kérdésekkel. A kérdés ott is érthető volt: mit kezdhetett egy átlagos gyerek Magyarországon az orosz nyelvvel?) Kénytelen voltam magyarázkodni, hogy szükségünk van a román nyelv ismeretére, hiszen anélkül a szomszéd városban is nehezen boldogulnánk, vizsgákról, versenyekről, sikeres érettségiről, felvételiről és különböző hivatalos ügyek intézéséről nem is beszélve. Persze egy hét-nyolc éves gyerek a szülők „védőszárnyai" alatt nem értheti, hogy milyen problémákat okozhat az állam nyelvének nem ismerete.

A 90-es évek végén 29 elsős tanítványom közül egyetlen kivétel volt, egy kislány, aki már az első napokban bebizonyította, hogy meglepően sok román szót ismer és használ. Kiderült, hogy ez azért van, mert gyakran játszik román gyerekekkel. Ez világosan megmutatkozott szókincsében, hiszen elsősorban a játékkal kapcsolatos szavakat ismerte. Azaz a román nyelvnek csak azokat az elemeit sajátította el, amelyek számára értelmes funkcióval bírtak. Ez nagyjából megfelel egy olyan gyermek viselkedésének, aki – mondjuk a szülők külföldi munkavállalása folytán – idegen országba kerülve az új nyelvi környezetben elsajátítja a számára legszükségesebb iskolai, játszótéri – és persze argó – kifejezéseket. Ettől azonban az új környezet nyelve még idegen marad számára.

Az osztály nagy többségének a román idegen nyelv volt, akárcsak az angol vagy a német. Ez még önmagában véve nem lenne baj, ha: *a)* a román nyelv ismeretének hiánya nem okozna problémákat a gyermekek iskolán túli fejlődése során, vagy *b)* ha az elsőtől a nyolcadik osztályig vagy inkább az érettségiig olyan tanterv keretében ismerkedhetnének meg a fiatalok ezzel az idegen nyelvvel, amely lehetővé tenné, hogy megfelelő szinten elsajátítsák. Hogyan állunk ezzel a két körülménnyel?

A gyerek először a nyolcadik osztály végén kerül komoly nehézségek elé, amikor nemcsak vizsgáznia kell románul, hanem hivatalos papírok kitöltése is vár rá, természetesen románul. Megdöbbenve tapasztaltam, hogy milyen elesett tud lenni az otthoni környezetben oly magabiztos kamasz, amikor a szomszédos városban, a felvételi vizsga miatt különböző papírokat kell kitöltenie románul, vagy a vizsgán eleget kell tennie a felügyelő tanár – szintén román – utasításainak. Ezek az apró kudarcok az önbizalom elvesztésén keresztül az alsóbbrendű állampolgári tudat kialakulásához vezetnek. Ennek pedig eredménye az, hogy számta-

lan tehetséges ember vész el, vagy hajt végre ismereteihez nem méltó feladatot, mert hiányos nyelvismerete miatt nem mer – és gyakran nem is tud – tudásához illő feladatot ellátni. S akkor még nem beszéltünk azokról a traumákról, amelyek a fiúkat érik katonáskodásuk során, s ami jelentős mértékben hozzájárul a román hadsereg igen szomorú öngyilkossági statisztikájához.

Jómagam rengeteget szenvedtem diákkoromban hiányos román tudásom miatt. Pedig a szüleim is ösztönöztek és segítettek, és én is igyekeztem. Számtalan éjszakát tanultam végig szótárral a kezemben, vért izzadtam a sikeres vizsgákért, mégis néha el kellett viselnem azt, hogy román környezetben kinevettek nyelvismeretem hiányosságai miatt. Sokszor nem mondhattam el véleményemet, attól félve, hogy nem tudom helyesen kifejezni magamat. Jó lenne ettől megóvni tanítványaimat és minden erdélyi magyar gyereket, akinek nehézséget jelent a román nyelv. Persze ehhez egy tanítónő munkája önmagában véve kevés, ha az iskolai tanterv nem ad kezébe megfelelő eszközöket.

A tanórán a legfontosabb a motiváció megteremtése volna, hogy a diák számára, aki egy olyan környezetből érkezik, amelyben számára a román nyelv szinte teljességgel használhatatlan, érdekeltnek érezze magát a nyelv elsajátításában. A romániai magyar iskolákban használt tantervnek viszont már első osztályban komoly elvárásai vannak a tanulóval szemben. Szükség volna a nyelv játékos megszerettetésére, ehelyett azonban nagy mennyiségű, nehéz szót kell a gyerekeknek elsajátítaniuk. Ötödik osztályba érve ugyanolyan tankönyvből, ugyanolyan tempóban kell tanuljanak, mint a román anyanyelvű gyerekek.

A tantervvel a legkomolyabb gond tehát az, hogy nem tekinti kellő mértékben idegen nyelvnek a nemzetiségi iskolákban elsajátítandó román nyelvet, ami gyökeresen ellenkezik a társadalmi valósággal. Egy átfogó reformra lenne szükség, amely a tanterv átírásától új tankönyvek szerkesztéséig, valamint segédanyagok kiadásáig terjedne, és elsősorban a motivációra építene annak érdekében, hogy a magyar, esetleg más nemzetiségű gyerekek eredményesen elsajátíthassák az iskolában a román nyelvet.

Meg kell jegyeznem, hogy a perecseni-kémeri mintavétel nem jellemzi általánosan a kisebbségben élő magyar gyerekeket. Egyrészt a romániai magyarság több mint egyharmada a Székelyföldön olyan környezetben él, ahol hiába is magyaráznám az órán, hogy a legközelebbi városban nem boldogul román nyelvismeret nélkül, ugyanis tökéletesen boldogul.

A román nyelv idegen nyelvi pozíciója ott tehát még határozottabb, mint nálunk. Vannak viszont olyan magyar gyerekek is, akik szinte anyanyelvi szinten beszélik a románt a magyar mellett. Ezek a gyerekek elsősorban a városok lakótelepeinek „kulcsos" gyerekei, akik kicsi román sorstársaikkal töltve napjaikat a tömbházak rengetegei között, akarva-akaratlanul megtanulnak románul. Persze az általuk elsajátított szavak minősége vitatható, mert még ebben az esetben is működik egy funkcionális szűrő – természetesen a funkciót a gyermek nézőpontjából értelmezve.

Sokáig, különösen is a hetvenes–nyolcvanas években, a városok erőltetett felduzzasztásakor az ilyen gyerekek száma nőttön-nőtt. Ám napjainkban egyre gyakoribbak a városról falura hazatelepülő családok: 1999-ben például három család telepedett haza csak Kémerre. Látványosan növekszik a jövőjüket szülőfalujukban megalapozni akaró fiatalok száma is. A városok egyre inkább elvesztik vonzerejüket, hiszen a 70-es, 80-as évek „mesés" ipari munkalehetőségei – a szó legszorosabb értelmében – füstbe mentek. E munkalehetőségeknek a rohamos és tömeges megszűnése vezérli haza vagy marasztalja otthon a falvakban a fiatalságot.

Kéméren évtizedek óta, az 1998–1999-es tanévben indult először két párhuzamos magyar első osztály, tehát látványosan több a magyar gyerek, mint akár négy évvel ezelőtt, míg Szilágysomlyón, a legközelebb eső városban, a magyar gyerekek létszáma csökkenő tendenciát mutat, olyannyira, hogy az eddigi három párhuzamos magyar osztály helyett az 1999–2000-es tanévben a két párhuzamos osztály beindulásához szükséges tanulói létszámot a cigánygyerekek egészítették ki. Ebből az következik, hogy gyermekeink igen nagy része olyan környezetben fog felnőni, ahonnan nem hoz magával az iskolába szinte semmilyen nyelvismeretet. Következésképpen az államnyelv nem tudása továbbra is a romániai magyarok egyik legsúlyosabb problémája marad – hacsak nem sikerül olyan tantervet kidolgozni, amely számol ezzel a sajátossággal.

Az anyanyelv regenerálása

Abból, hogy az államnyelvet idegen nyelvként kell tanulni, mert a diákoknak a kisebbségi nyelv a valóságos anyanyelvük, logikusan az következne, hogy magyarul tökéletesen tudnak. Munkám kezdetén mégis azt tapasztaltam, hogy elsős diákjaimnak anyanyelvük terén is meglehető-

sen szegényes a szókincsük, még akkor is, ha életkori sajátosságaikat figyelembe vesszük. Megdöbbentő számomra, hogy egy budapesti hároméves gyermek (igaz, két értelmiségi szülő sarja) milyen választékosan fejezi ki magát: hat-hétéves tanítványaim bizony megirigyelhetnék, de meg merem kockáztatni, hogy a tizennégy éves végzősök is. Már az első iskolai napokban világossá vált számomra, hogy 6–7 éves tanítványaim nagy többsége meglehetősen gátlásosan és szegényesen kommunikál. Miután kapcsolatba kerültem a 10–11 évesek alkotta 4. osztállyal is, rájöttem, hogy a perecseni gyerekek szókincse meglehetősen szegényes. Kérdéseimre szinte állandóan egyszavas válaszokat kaptam, jobb esetben egy tőmondattal.

Ez a tapasztalat nem ért teljesen váratlanul, hiszen szülőfalumban, Kéméren már gyerekként tapasztaltam osztálytársaimon, hogy meglehetősen szegényes egy átlag falusi gyerek anyanyelvi szókincse. Ugyan a magyart használták mindennapjaikban, s egy szűk körű kifejezésbázis alapján tökéletesen kommunikáltak pajtásaikkal az iskola udvarán, de egy fogalmazás megírása súlyos gondokat okozott számukra. Ez számomra már akkor meglepő volt, s most utólag sejtem, hogy a háttérben saját olvasmányélményeim húzódtak meg: már harmadikos koromban elolvastam például az *Egri csillagokat.* S persze ez abból következett, hogy szüleim egész kis koromban értékes mesekönyvekkel halmoztak el. Más gyermekeknek azonban nem adatott meg ez a motiváció, s következésképpen az olvasmányélmények sem. Számomra az olvasmány funkcionálissá tette a viszonylag gazdag irodalmi nyelvet, a többiek azonban a maguk gyermeki életvitelében tökéletesen elboldogultak kevesebbel is. Ez pedig azt jelenti, hogy a családi érintkezés sem kényszeríti őket bőségesebb nyelvismeretre.

Amikor tanítóként kerültem újra iskolába, sejtéseim beigazolódtak: az átlag falusi gyerek szókincsének szegénysége az otthoni kommunikáció-hiányban gyökeredzik. Pályakezdésem legelején rá kellett jönnöm, hogy a perecseni emberek nem tulajdonítanak nagy jelentőséget az iskolának. A 90-es évek előtt a perecseni iskolából, ahol rendszeresen két párhuzamos magyar nyolcadik osztály végzett, alig került ki évtizedeken keresztül egy-két értelmiségi, ebből is kevesen (tudomásom szerint ketten) kerültek vissza a szülőfaluba, és dolgoznak ma is ott. (Egy mérnök és egy állatorvos.) A harminc tanügyi alkalmazott közül csak egyetlen kolléga volt perecsenyi, egy idős tanító bácsi, aki nyugdíjasként segített be a munkába.

Családlátogatást szerveztem, hogy megismerjem 29 tanítványom családi hátterét, otthonát. Perecsen gazdag falu, óriási jövedelmet halmoz fel a zöldség- s különösen is a hagymatermesztésből. Nagyon sok a vállalkozó kisiparos: három pékség, több asztalos-, két bádogos-, két autószerelő-műhely működik a faluban. A perecseniek többsége jómódú, s persze igényeik is nagyok. Ezek között az igények között azonban nem szerepel a könyv, a kultúra. Éppen ezért, tudatukból nehezen kitörölhető rögeszme az, hogy tanulás nélkül is remekül boldogulnak az életben, sőt sokkal értékesebb anyagi javakra tehetnek szert, mint azok az értelmiségiek, akik tudásukért hosszú éveket „szenvednek" iskolában, egyetemen. Tehát nincs is szükség könyvre, tanulásra, magas szintű nyelvtudásra.

A családlátogatások során szomorúan tapasztaltam, hogy a legtöbb gyerek élete kísértetiesen hasonlít a városok lakótelepein élő „kulcsos" gyerekekéhez. A szülők rengeteget dolgoznak, mezőgazdasági munkát végeznek. Előfordul – fő dologidőben: vetéskor, kapáláskor, betakarításkor –, hogy napokig nem is beszélnek a gyerekeikkel: amikor reggel elindulnak dolgozni, a gyerekek még alszanak, este pedig már alszanak, vagy annyira fáradtak a szülők, hogy képtelenek a beszélgetésre. A gyerekek nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy elmeséljék iskolai vagy bármilyen más élményeiket, hiszen a szülők nem érnek rá odafigyelni arra. Télen sem sokkal jobb a helyzet, akkor ugyanis a szülők hetente több napra is (leginkább kettőre) elutaznak különböző nagyvárosokba, hogy értékesítsék a termést. Nem csoda hát, hogy a napokra egyedül hagyott vagy a nagyszülők gondozására bízott gyerek óráról órára készületlenül jön iskolába. Ez a sikertelenség magával vonja az iskolai kudarcélményt. A lehangoló helyzet azonban lassacskán változik. Az utóbbi évtizedben több perecseni fiatal jutott be egyetemekre, azaz a helyi társadalom kezdi érezni, hogy minden látszat ellenére sem a manuális mezőgazdasági munkáé az egzisztenciális jövő.

Egész más a helyzet a gazdaságilag sokkal elmaradottabb Kéméren. Igaz, a kéméri határ mezőgazdaságilag hasznosítható része majdnem kétszer akkora, mint a perecsenié, de nagy hányada parlagon hever. A föld minősége összehasonlíthatatlanul rosszabb, nem teremnek országos hírű haszonnövények, de még ha teremnének is, a katasztrofális útviszonyok okoznának szállítási gondokat. A nyolcvanas évek végén állami tőkével kezdett kisipari beruházás befulladt: csak a félig kész, égbe meredező betongerendázat jelzi az egykori grandiózus terveket. A ké-

meriek többnyire önellátó gazdálkodást folytatnak, s így érthető módon sokkal szerényebben élnek, mint a perecseniek.

Az iskola azonban – Perecsentől eltérően – komoly eredményekkel büszkélkedhet. Mindenekelőtt saját régi tanítványai dolgoznak benne. Az öt tanítóból négy őshonos kéméri. Tavalyig még mindnyájan helyiek voltak, de a hirtelen megnövekedő osztályszám megkövetelte egy újabb tanerő alkalmazását. A mintegy tizenöt tanár közül pedig csak ketten származnak más falvakból. Míg Perecsenben a tanári kar majdnem fele románokból áll, s az igazgató sem magyar, Kéméren csak két román tanít az iskolában, de egyikőjük tökéletesen megtanult magyarul. Három református lelkész, egy színész, egy bábszínművész, két orvos, sok egészségügyi dolgozó, több mérnök, számtalan agronómus került ki az „alma mater" falai közül. Annyira magas a számuk, hogy mind nem is térhetett haza, hiszen ennyi értelmiségit nem képes a falu eltartani. (Különösen is a mostani szűkös világban: 1992 óta például egyáltalán nincs orvosa Kémernek. A perecseni orvos jár ide hetente egyszer.)

A kéméri iskola ezt a látványos „statisztikát" annak köszönheti, hogy itt megbecsülik az értelmiségi pályát. A szülők azzal küldik a diákokat az iskolába, hogy „tanulj, mert csak akkor lehet belőled valami". A tanároknak viszonylag magas a társadalmi presztízse, de – szüleim visszaemlékezése szerint – ez sokat hanyatlott az utóbbi évtizedekben. A diákok egy része rendszeresen használja a könyvtárat, amely ugyan elmaradott és szegényes, de ezzel együtt is bőségesebb a kínálata, mint a perecsenié. A könyvtáron keresztül lehet használni azokat a könyveket is, amelyeket a budapesti Pro Hungaris Alapítvány ajándékozott a Kémerért Alapítványnak. A könyvtár esetünkben azért rendkívül fontos dolog, mert – mint erről osztályomban egy kérdőíves felmérést végeztem, amelynek anyagát őrzöm – a perecseni házi könyvtárak rendkívül szegényesek. Nagyobb számban egyedül a vallásos irodalom található meg bennük, amely azonban túlnyomóan meghaladja a gyerekek érdeklődési szintjét. A két falu közötti olvasási különbségnek megvan a családi háttere: a perecseniek hajszolt életvitelétől eltérően, a kémériek sokkal többet foglalkoznak – azaz beszélgetnek is – a gyermekeikkel.

A kéméri átlaggyermek mégis ugyanolyan vagy majdnem ugyanolyan szegényes szókinccsel lép az iskolába, mint a perecseni, úgyhogy a probléma nem biztos, hogy helyi szinten keletkezik

A probléma egyik oka az, hogy a viszonylag kedvezőbb kéméri családi háttér saját, belső kommunikációja szegényes: önmagában véve nem te-

remti meg a tanuláshoz szükséges kifejezéskészletet. A családi érintkezés is csak egy bizonyos nyelvi szintet tesz funkcionálissá. No és persze ott van a televízió, amelyben a gyerekek válogatás nélkül megnézhetnek bármit. Kéméren mindig is fogható volt a magyarországi adás, Perecsenben pedig az időjárás függvényében lehetett a magyar programot nézni. Ma azonban az antennák javulása és a parabolaantennák rohamos terjedése miatt mindkét faluban az összes fontosabb magyarországi adás tökéletesen vehető. A gyerekek leginkább a kereskedelmi csatornák akciófilmjeit nézik, amely – talán nem szükséges ezt részletesen magyarázni – erősen megszűri szókészletüket. Tapasztalatom szerint napi öt-hat órát töltenek a tévékészülék előtt, ami teljesen passzív tevékenység.

Mindez azonban nem kisebbségspecifikus probléma. Több mint valószínűnek tartom, hogy a magyarországi átlaggyereket is ugyanezek a jelenségek sújtják. Csakhogy a kisebbség számára sokkal korlátozottabb az a közeg, amelyben anyanyelvén mozog, s amely éppen ezért kikényszeríti az anyanyelv ismeretének egy bizonyos szintjét. Magyarországon a hivatalok, a városi áruház és szinte minden érintkezés magyar nyelvismeretet igényel, míg a Szilágyságban ez távolról sincs így. A magyarországi gyereknek, ha a felemelkedés útjára kíván lépni, akkor magyarul kell továbbtanulnia, amihez – akár szakmai továbbtanuláshoz is – óhatatlanul anyanyelvén fog szembekerülni nyelvi kihívásokkal. Ez a perspektíva egy perecseni vagy kéméri gyerek számára sokkal kevésbé egyértelmű. Szakmai területen szinte egyáltalán nincs magyar nyelvű továbbképzésre lehetősége, s az értelmiségi pályákon is csak korlátozottan. (Igaz, Szilágysomlyón most tervezik a magyar nyelvű szakoktatás megteremtését.)

A Romániai Magyar Pedagógus Szövetség szilágysomlyói szervezetében rendszeresen tartunk a középiskolai tanárokkal közös vitákat a magyarnyelvű oktatás perspektíváiról. A pedagógustársadalom bizakodását mutatja, hogy egyre több szó esik arról, mi lesz, amikor bővülni fognak a középfokú magyar oktatás lehetőségei. Ez a pozitív feltételezés azonban eleve számos problémát von maga után. Mostanában sokat beszélgetünk arról, hogy egy kibővített intézményrendszer talál-e magának elég jelentkezőt, s ha igen, e jelentkezők milyen színvonalat tudnak biztosítani az intézményeknek. Úgy is föltehetnénk a kérdést, hogy a családi környezet és az általános iskola felkészíti-e kellően a gyermeket (többek közt nyelvileg) az anyanyelvű továbbtanulásra?

A helyzet úgy fest, hogy Perecsenben – amely arról híres, hogy Kraszna után a megye egyik legnagyobb gyereklétszámú faluja – olyan, csupán érettségizett kolléga tanítja a magyar nyelvet és irodalmat, aki maga sincs teljesen tisztában a magyar helyesírás szabályaival, és csak szöveggyűjteményből ismeri a magyar irodalmat. A magyartanár beszéd közben nagyjából ugyanazokat a beszédhibákat követi el, mint diákjai. A sokáig alacsony diáklétszámú Kéméren a magyar nyelv és irodalom tanítása terén sokkal kedvezőbb a helyzet. Olyan őshonos kéméri tanárnő tanítja a magyart, aki aktívan kiveszi a részét a falu kulturális életéből is.

Perecsenben a szaktanárok általában tökéletesen beszélnek magyarul, de ezt nem kérik számon a diákoktól: beérik azzal, hogy a gyermek helyesen oldja meg a matek feladatot, vagy ismerje a fizikai képleteket, azt azonban szó nélkül hagyják, ha mindez felelet közben rosszul hangzik el nyelvi szempontból, vagy rossz helyesírással kerül be a felmérőbe. Kéméren előfordul, hogy a szaktanár ügyel a nyelvhelyességre, de ott sem kifejezetten jellemző az ilyen hozzáállás. Fontosnak tartom, hogy az összes magyar kolléga az összes tanórán részt vegyen a tanulók anyanyelvi szókincsének gyarapításában, mivel csak így érhető el eredmény. Hiszen éppen a többi tárgy az, ami funkcionálissá teszi az anyanyelv ismeretét.

Ezeken a problémákon néhány évvel ezelőtt úgy próbáltunk egy kollégámmal segíteni, hogy „Locsogó" címmel iskolaújságot alapítottunk. A „Locsogó" kétnyelvű lap: nyolc oldalából egy, néha másfél román nyelvű (melyhez az iskola román anyanyelvű diákjainak írásaiból válogat egyik, román nyelvet tanító kolléganőnk). A szerkesztést mi magunk végezzük, de egyre inkább bevonjuk a számítógéppel csak most ismerkedő nagyobb diákokat is. A 120 példányos lap önfenntartó: a gyerekek saját zsebpénzükből veszik meg 1500 lejért, jóllehet semmiféle ilyen kötelezettség nem terheli őket, azaz nemcsak írják, hanem olvassák is az újságot. A 120 példány elfogy, úgyhogy még azok is olvassák, akik nem írnak bele. A befolyt összegből tudjuk a következő szám költségeit állni, sőt néha könyvjutalomra is futja, melyet sorsolás után az a gyerek kap meg, aki helyes választ ad a lapban rendszeresen megjelenő műveltségi vetélkedő tíz kérdésére. A gyerekek szívesen írnak, főleg a kisebbek (az 1–4. osztályosok: ők meséket, verseket, élménybeszámolókat tesznek közzé, és nagyon örülnek, amikor az újság lapjain elolvashatják saját művüket). A nagyobbakat sokkal többet kell biztatni, segíteni, ők vala-

hogy gátlásosabbak. Ennek ellenére ők is írnak az iskolai rendezvényekről, riportokat készítenek, közvélemény-kutatást végeznek, és lelkesen olvassák a lapot. Tény, hogy az újság rendszeres megjelenése számos akadályba ütközik (hol számítógép nincs, hol fénymásoló), de ezeket eddig sikerült leküzdeni, és életben tartani a perecseni gyerekek legjelentősebb önkifejező eszközét, a „Locsogót". Az írás, amikor beérkezik, helyesírásilag és nyelvhelyesség szempontjából sok korrekcióra szorul. Előfordul, hogy visszaadom a cikket a kis szerzőnek újrafogalmazásra. Ezek a kényszerek azonban nagyon javítják a gyermekek nyelvtudását: rászorítják őket, hogy kifejezzék – pontosabban a lehető leghelyesebben s legválasztékosabban fejezzék ki – magukat magyarul. A lapban „publikálni": dicsőség. Az olvasók tisztelik a szerzőket. Sikerült tehát elérni a célt: funkciót rendelni diákszinten a helyes és bőséges nyelvismeret mellé.

Perecsenben és Kéreren egyaránt adott egy másik olyan intézmény, amely funkcionálissá teszi a hétköznapi életnél magasabb szintű anyanyelvismeretet: ez a református gyülekezet. Mindkét faluban a templom mellett működik felnőtt-, ifjúsági és gyermekénekkar. Valamennyi nagy egyházi ünnepet verses-zenés műsorokkal ünnepelik meg. Ezekből az ünnepekből azonban az iskola egyáltalán nem veszi ki a részét, ami azt is jelenti, hogy a diákok tudatában a kétféle műsor két külön jelenségként gyökerezik meg.

Kéreren azonban ezenkívül évente „kéreri napokat" tart az önkormányzat, ami fontos kulturális esemény. Ilyenkor a „világban szétszóródott" kéreriek hazalátogatnak, s részvételükkel fórumokat, ünnepségeket tartanak az iskolában, illetve a kultúrházban. A gyerekek műsorszámokkal, néptánccal, zenei-irodalmi programokkal szórakoztatják a vendégeket. Tavaly a kéreri napok keretében jelent meg a faluról szóló kismonográfia, s avatták fel a falu új zászlaját és címerét, ami mind alapvetően járult hozzá a helyi identitás megerősítéséhez. Hasonló, egész falura kiterjedő esemény március 15-e, a pedagógusnap, az évnyitó és az évzáró. Ezeket általában istentisztelet után tartják úgy, hogy a falu népe a templomból egyenesen a kultúrotthonba megy át. Az ilyen események elsősorban a diákoknak nyújtanak szereplési alkalmat, amelynek során – a szereplési lelkesedés erejével – ismerkednek meg a tananyagban nem szereplő irodalmi művekkel, történelmi eseményekkel. Néhány kollégámmal hasonló elképzeléseink vannak Perecsenben, ahol az iskolaújságon kívül megkezdtük a színjátszó kör és a bábszakkör

szervezését. Ezek a csoportok szintén a falu egész közönsége előtt fognak föllépni, s ilyen módon – remélhetőleg – javítani fogják a magyar nyelv pozícióját a falusi életben.

Arra törekszünk, hogy az iskola csökkentse a szilágysági magyar gyerekek kétszeresen hátrányos helyzetét, amely abban rejlik, hogy sem anyanyelvükön, sem az állami nyelven nem képesek magukat magas szinten kifejezni. Ez a helyzet persze nemcsak a gyerekek személyiségét és felemelkedési esélyét károsítja, hanem a társadalom (a román állam és a magyar nemzet) is számos értékes, alkotó embert veszít el miatta.

Amit azonban teszünk, azt csak lelkesedésből, a tanterven felül tudjuk művelni, mégis nagy rá a szükség, ugyanis az előírt tanmenet és az iskolák szerkezete önmagukban véve teljességgel alkalmatlanok ennek a problémának a kezelésére. A tanterv egyáltalán nem számol a társadalmi valósággal: irreális mennyiségű lexikális tudást kell befogadtatnunk a diákokkal, miközben a kisebbségi létbe született gyermekeknek elsősorban arra lenne szükségük, hogy ki tudják fejezni magukat, gondolataikat és tudásukat. E képességhez minden egyébnél fontosabb: anyanyelvük és az állami nyelv magas szintű ismerete. Nem várhatjuk el azonban a saját gyermeki világukat élő diákoktól, hogy ezt maguktól megértsék. Sokkal inkább arra van szükség, hogy motivációt érezzenek a nyelvek megtanulásához. Ehhez a román nyelvoktatásnak számolnia kellene azzal, hogy az állam elsajátítandó nyelve idegen, s a gyermeki világban funkció nélküli nyelv a magyar gyerekek jelentős részének. Az anyanyelv magasabb szintű művelése érdekében pedig olyan közeggé kell válnia az iskolának, amelyben a tanulók számára természetes funkciót nyer a falu mindennapi igényeinél magasabb szintű nyelvhasználat.

MAGYAR NYELVÉLESZTÉS? MEGJEGYZÉSEK A CSÁNGÓ BEISKOLÁZÁSI KÍSÉRLETRŐL

Sándor Klára

Bármennyire meglepőnek tűnhet első hallásra, a magyar tanintézményekben nemcsak a magyarországi nemzetiségek nyelvének életben tartásával, illetve fölélesztésével foglalkoznak, hanem – sajátos módon – a magyar nyelv újraélesztésével is. 1990-től kezdve ugyanis Magyarországon és Erdélyben a tudományosság és a már valamivel korábban fölélénkült közérdeklődés után egyszer csak a politikusok is újra elkezdtek törődni a csángókkal. Ez a „törődés" a legkülönbözőbb formákban jelent meg: a legnagyobb horderejűnek talán azt a beiskolázási folyamatot vélik, melynek révén Erdély általános iskoláiba, illetve magyarországi felsőoktatási intézményekbe csángó gyerekeket és fiatalokat vittek tanulni. Ezt az akciót a csángók anyanyelvi oktatása felé tett első lépésként szokás értékelni, amely a hozzá fűzött remények szerint majd megállítja a csángók nyelvcseréjét. Valami olyasmi tehát a célja, amit a nemzetközi nyelvészeti szakirodalom *nyelvélesztés (language revitalization)* néven ismer. Ennek lényege, hogy egy nyelvet cserélő közösség nyelvcseréjét megkísérlik megállítani, s az eredeti anyanyelvet szélesebb körben elterjeszteni, azaz elérni, hogy egyre többen és egyre több nyelvhasználati tartományban beszéljék. Az utóbbi évtizedekből számos sikeres vagy legalábbis részben sikeres példáját ismerjük ennek a folyamatnak, ilyen többek között a maori fölélesztése Új Zélandban, a számié (lappé) Norvégiában vagy a kecsuáé Equadorban és Bolíviában.[1] A csángók esetében azonban – nyolc év elteltével már világosan látszik – ezek a kezdeményezések kudarcot vallottak.

[1] A nyelvélesztést Dorian (1994, 481) nyomán – Fishmantól (1996, 903) némiképpen eltérően – megkülönböztetem a nyelvfeltámasztástól *(language revival)*, a nyelvmegtartástól *(language maintenance)* és a nyelvcsere visszafordításától

A csángó beiskolázási akció

Először 1990-ben, a még friss politikai változások euforikus hangulatában vittek tanulni moldvai csángó általános iskolásokat és fiatalokat Erdélybe, illetve Magyarországra. A program célja az volt, hogy kineveljék a csángó értelmiség első generációját, amelynek aztán nagy szerepet szántak a magyarsághoz kötődés megerősítésében. Az akció arra az előföltevésre épült, hogy a csángók a magyar nemzethez tartoznak, s így természetesen jó nekik, ha anyanyelvük több évszázados visszaszorítása után végre magyarul tanulhatnak.

Az első évben a 10–13 éves tanulókat 6 erdélyi város iskoláinak már meglevő osztályaiba olvasztották be. Hamarosan kiderült azonban, hogy ez a módszer nem vált be: a csángó gyerekek alig vagy egyáltalán nem tudtak beilleszkedni új közösségükbe, elszigetelődtek társaiktól, sokan közülük még az iskolaév befejezése előtt visszatértek Moldvába; akik maradtak, azok a velük foglalkozó pedagógusok számára leginkább csak gondot jelentettek. 1991-től kezdve már csak a csíkszeredai József Attila Általános Iskola vállalta, hogy nagy létszámban fogad 13 éves csángó gyerekeket egy kétéves programra, külön osztályt létesítve számukra. A program sikeresnek látszott: 1993-ra a csángó tanulók száma megkétszereződött, átlagosan 40–50%-uk Erdélyben folytatta középfokú tanulmányait is. Így 1994-ben mintegy 220 általános iskolás és gimnazista, illetve szakiskolás tanult Erdélyben, többségük Csíkszeredában (Borbáth 1996, 70–71, 73–74, Pálffy M. 1997, 60–61). 1995-től kezdve azonban az Erdélyben tanuló csángó diákok száma rohamosan csökkenni kezdett: először a középfokú oktatásban, majd az alapfokúban is. 1996-ban már nem indult új általános iskolai csángó osztály sem. Ekkor már jól látszott, hogy a csángó értelmiség kinevelését megcélzó program erdélyi része, azaz alap- és középfokú szintje megbukott. Akik tanulmányaik befejezése után visszamentek Moldvába, nemigen kaptak állást, többsé-

---

(reversal of language shift), bár a csángók esetében, hasonlóan ahhoz, ami a kecsuára is érvényes (Hornberger és King 1996), a nyelvcsere visszafordítása és a nyelvélesztés természetesen egymástól elválaszthatatlan folyamatok. A maori nyelvélesztésről lásd pl. Durie (1997), a számiról Balto és Todal (1997), a kecsuáról Hornberger és King (1996). A nyelvélesztés, illetve a nyelvföltámasztás további példáiról és magáról a folyamatról, az iskolának a folyamatban betöltött szerepéről lásd még Kontra tanulmányát a jelen kötetben.

gük viszont nem is tért haza szülőföldjére (Borbáth 1996, 71). Nem is akartak, de igény sem volt rájuk (Pálffy M. 1997, 67). Az Erdélyben eltöltött évek után nem tudtak visszailleszkedni a moldvai környezetbe, és az is kivetette őket magából; de Erdélyben sem tudtak, továbbra sem, beilleszkedni. Nemcsak a csángó diákok csalódtak: az eredménytelenséget és az akció kezdeményezőinek közönyét látva még azok a pedagógusok is kiábrándultak és elfásultak, akik korábban mély humanitással, érzékenyen, jelentős többletmunkát vállalva foglalkoztak a csángó gyerekekkel.

A Magyarországra került egyetemi és főiskolai hallgatók története kísértetiesen hasonló. Sokan nem fejezték be tanulmányaikat, akik igen, azok közül alig néhányan élnek Moldvában. Állást mindössze egy kapott közülük, de ő is erdélyi alkalmazásban áll: ő a Moldvai Csángó-Magyar Szövetség bákói irodájának vezetője. A többség vagy megpróbált Magyarországon maradni, vagy Erdélyben telepedett le. Tanulmányaik során ugyanúgy beilleszkedési zavaraik voltak, ugyanúgy értetlenséggel és tudatlansággal szembesültek a befogadó közösség (tanáraikat is beleértve) részéről, mint az Erdélyben tanulók. Az egyetlen jelentős különbség talán az volt, hogy felnőttebbek lévén, Budapesten gyorsabban robbant szét otthonról hozott világképük. A kívánatos, csillogó új világ vonzásában általában munkát vállaltak, idejük nagy részét ez töltötte ki – jó esetben. Rosszabb esetben (főleg Budapesten) kétes ügyleteket bonyolító csángókkal kerültek kapcsolatba (Szőcs Anna véleménye, ld. Bihari 1994). Tanulni idejük nemigen maradt, a csaknem teljesíthetetlennek tűnő követelményeket látva és motiváció hiányában elkedvetlenedtek. A sokszor megtapasztalt tanári intoleráncián kívül ez és a magukkal hozott értékszemlélet (ebben a tanulás „haszontalan" időtöltés) okozta, hogy nagy volt a lemorzsolódás.[2]

Pálffy M. (1997, 71) írja a csángók erdélyi beiskolázásáról: „a szervezők kellő körülmény- és önismeretének hiánya és a »mentő vállalkozás« alapos átgondoltsága nélkül ez az »esély« nem több a moldvai csángó magyarok számára, mint a »csángóságukat« újabb keserű tapasztalattal gazdagító, célját vesztett, lelki-társadalmi vesszőfutás". A megfogalma-

[2] A bekezdés saját tapasztalataim és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, valamint a Nemzetközi Előkészítő Intézet csángó hallgatóival való beszélgetéseim alapján készült. Fodor (1995) sajnálatosan hasonló megfigyeléseket tett közzé saját tapasztalataiból.

zás fájdalmasan érvényesnek látszik a Magyarországon tanuló csángókra is. A csángó „anyanyelvi beiskolázási" akció sikertelensége ugyanakkor csak azokat lepte meg, akikben kétség sem merült föl, hogy a csángóknak csak jó lehet, ha magyarul tanulnak, s éppen ezért a cselekvés lehetőségétől megrészegülve, nemcsak az akció további menetére nézve nem készítettek terveket, hanem előzetes helyzetfölmérést sem végeztek. Ha megteszik, felelősséggel el sem indíthatták volna az akciót, merthogy annak fiaskója előre megjósolható volt.

A csángó „beiskolázás" bukásának okai: az akció előkészítetlensége

A csángó beiskolázás balsikere két fő okra vezethető vissza: az egyik a felelőtlenség, ahogyan az akciót elindították, a másik pedig az a tudatlanság, amely tulajdonképpen részben e felelőtlenség mögött is meghúzódik.

Felelőtlenség volt, hogy az akciót *semmilyen* vonatkozásban nem készítették elő: sem pedagógiailag, sem pénzügyileg. A csángó gyerekeket és fiatalokat tanító tanárok alig valamit tudhattak tanítványaik kulturális, nyelvi, szociális hátteréről. Többségük ugyanannyit tudott a csángókról, mint bármelyik más Székelyföldön, illetve Magyarországon élő magyar, azaz inkább előítéletei voltak (Székelyföldön), illetve szinte semmit sem tudott róluk (Magyarországon). A tanároknak, oktatóknak nem volt semmilyen előképzettségük ahhoz, hogy megoldják azt a speciális pedagógiai helyzetet, amelybe akaratukon kívül kerültek: a csángó tanulók különböző csángó falvakból, különböző csángó dialektális háttérrel, különböző fölkészültséggel érkeztek. Természetesen csak románul tudtak írni és olvasni, ráadásul még beszélni is „furcsán" beszéltek magyarul, legalábbis jóval túl azon a türelmi határon, amit az erdélyi és főként magyarországi tanárok többsége tanulói „nyelvjárásiasságával" szemben kijelöl. Tudásukból magától értődően hiányoztak azok a magyar irodalomra és történelemre vonatkozó ismeretek, amelyeket minden magyar tannyelvű erdélyi iskolában, illetve a magyarországi felsőoktatási intézményekben minimális követelményként elvárnak. A csángó diákok, korábbi elégtelen oktatásuk következtében, erdélyi társaikhoz képest egyéb tárgyakból is sokkal kevesebbet tudtak. A beiskolázást egyébként semmilyen fölvételi vagy ahhoz hasonló válogatás nem előzte meg: önkényes és esetleges volt, hogy melyik csángó faluból és hány diákot akar-

tak és voltak képesek toborozni az akció kezdeményezői. A pedagógusoknak fölkészülésre, tájékozódásra, programok kidolgozására nem hagytak időt: a szó legszorosabb értelmében meglepte őket, hogy ezentúl csángó gyerekeket is kell tanítaniuk. A József Attila iskola tanárait például a tanévnyitó értekezleten érte a hír, hogy az iskola előcsarnokában szüleikkel együtt beiskolázandó csángó gyerekek várakoznak.

Nem csoda tehát, ha az általános iskolák közül az első akció-tanév letelte után egyetlen, a csíkszeredai József Attila Általános Iskola vállalta, hogy továbbra is fogad csángó diákokat – elsősorban azért, mert pedagógusai kötelességüknek érezték, hogy azoknak a csángó diákoknak, akik Erdélyben már megkezdték tanulmányaikat, lehetőséget biztosítsanak a folytatásra is. Itt úgy próbálták meg leküzdeni a pedagógiai nehézségeket, hogy 1991-ben már külön osztályt szerveztek a csángó gyerekek számára. Ezzel lehetővé vált ugyan nyelvi és egyéb „felzárkóztatásuk", de még nehezebbé vált beilleszkedésük. A pedagógusok kizárólag saját szakmai jártasságukra hagyatkozva, minden segítség nélkül kényszerültek módosítgatni a tantervet a csángó osztály számára, hogy valahogy megszüntessék a korábbi képzési hiányosságokat, és hogy minél sikeresebben készíthessék föl csángó diákjaikat a továbbtanulásra. Munkájukat egyébként sem akkor, sem később nem honorálták, semmilyen formában.

A csángó gyerekek sem voltak irigylésre méltó helyzetben: erdélyi beiskolázásuk őket csaknem ugyanúgy meglepte, mint tanáraikat. A toborzás az iskolaév megkezdése előtt nem sokkal, ráadásul – ahogy esett már szó róla – nagyon hevenyészett módon történt. A továbbtanulók kiválasztásának nem voltak szempontjai: az jött, aki hallott valahogyan a lehetőségről, és akinek szüleit is meg lehetett nyerni az ügynek. Ez nem volt könnyű; nagyon sokan végül anyagi okokból küldték el gyermeküket, különösen az akció második és harmadik évében.

Az anyagi előny azonban csak viszonylagos volt: a sok- (esetenként 5–10) gyermekes csángó családoknak könnyebbséget jelenthetett, ha legalább egy gyermek ellátásának költségeit nem nekik kellett állniuk, Csíkszeredában azonban a legrosszabbnak tartják a csángó gyerekek kollégiumát, a „bentlakás"-t. A gyerekek télen rosszul fűtött, 20–30 fős szobákban laktak; saját nevelőre, aki beilleszkedésüket segíthette volna, a szűkös költségfedezetből már nem futotta. Az első év csekély támogatása is elolvadt azonban 1991-re, amikorra az akció szervezőinek lelkesedése lelankadt, az akció elindításakor anyagi kezességet vállaló katoli-

kus egyház pedig egyszerűen kivonult a programból. Azóta az iskola igazgatónőjén múlik, van-e ereje és lehetősége összegyűjteni annyi pénzt az általa kezdeményezett alapítvány javára, hogy az Erdélyben tanuló csángó diákok étkezését és szállását fedezni lehessen belőle.[3]

A Magyarországra verbuvált csángó diákok ugyanilyen helyzetben voltak, ami egymás nem ismerését, a speciális programok hiányát, az előkészítetlenséget illeti. A magyarországi ösztöndíjak szétosztása ugyanúgy mellőzött minden szakmai szempontot (vagy bármilyen szempontot?), mint a fiatalabbak kiválasztása. Nem egyszer a kiválasztottak annak a kritériumnak ugyan megfeleltek, hogy magukat csángónak nevezték, anyanyelvük azonban a román volt, s ezenkívül egyáltalán nem (passzívan sem) ismertek csángó dialektusokat. Nekik hasznos lehetett az az egy év, amelyet a csángó ösztöndíjasok a Nemzetközi Előkészítő (majd Kodolányi János) Intézetben töltöttek (ahol a Magyarországon tanulni szándékozó külföldiek tanulnak magyarul). Azoknak viszont, akik első nyelvükként valamelyik csángó dialektust beszélték, sem speciális program nem készült, sem annak érdekében nem tettek lépéseket, hogy a szokatlan szakmai-pedagógiai helyzetre a tanárok fölkészülhessenek; erre az intézet részéről egyébként különösebb igény sem mutatkozott. Anyagilag, ha ez lehetséges, még rosszabb helyzetbe kerültek, mint az Erdélyben tanuló iskolások: a szó legszorosabb értelmében gettóba zárta őket a pénztelenség. Kaptak ugyan ösztöndíjat, de ebből ki kellett fizetniük a valóban kedvezményes szállás és az étkezés díját (valamint „kezelési költséget" is), és az így megmaradt pénz nagyjából arra volt elég, hogy 5–6 buszjegyet vegyenek maguknak, amivel a Budapest peremén álló kollégiumból mondjuk havi kétszer be tudtak menni a városba.[4]

Az akciót tehát nemcsak pedagógiailag, hanem még pénzügyileg sem tervezték meg, pedig ennek szükségessége akkor is nyilvánvaló, ha vala-

[3] A csángó gyerekek Erdélybe kerülésének történetéről, a tanításukkal kapcsolatos emberi, pedagógiai, gazdasági nehézségekről Borbáth Erzsébet, a csángó osztályokat működtető József Attila Általános Iskola igazgatónője tájékoztatott – szívességét köszönöm. Köszönet illeti azokat a csíkszeredai líceumi és szakközépiskolai tanárokat is, akik nevelői tapasztalataikat megosztották velem 1996 nyarán, a Nyelv- és Irodalomtanítás Társaság által szervezett *Csángó hétvégén*. Az erdélyi beiskolázás tapasztalatait összegzi Pálffy M. 1997-ben megjelent tanulmánya is.

[4] Az 1995/96-os tanévben pl. az előképzésben résztvevőknek az ösztöndíjukból havonta 350–500 Ft-juk maradt; a buszbérlet ára 1000 Ft fölött volt, a könyvárak 600–700 Ft-nál kezdődtek, de többségük 1000 Ft fölé ment; ebből a pénz-

kinek sejtelme sincs arról, hogy mi fán terem a tanítás, és meggyőződése, hogy a csángók magyar nyelvű oktatása kizárólag csak üdvözítő lehet. Ennél azonban talán még nagyobb az a felelőtlenség, hogy az akció szervezői közül senkit nem érdekelt: a gyerekek, fiatalok kibírják-e saját megmentésüket, és ha kibírják, mi lesz velük később. És ez a felelőtlenségnek az a vonatkozása, amely mögött kínos tudatlanságot sejthetünk.

A csángó beiskolázás bukásának okai: tudatlanság

Intő jel lehetett volna, hogy a csángók ellenállása miatt nem volt könnyű beindítani a beiskolázást. Ezen, éppen az akció politikai jellegéből adódóan, többnyire a politikához kapcsolódó érvekre támaszkodva léptek túl. A csángók ellenállását a román soviniszta propaganda hatásának tulajdonították, s úgy képzelték, hogy éppen azért van szükség a csángó értelmiség kinevelésére Erdély iskoláiban és Magyarország felsőoktatási intézményeiben, hogy a csángók ellen tudjanak állni a csaknem két évszázada hatékonyan működő román ideológiai befolyásnak.

Kétségtelen, hogy a csángókat asszimiláló román politika Európa egyik legrafináltabb és leghatékonyabb asszimilációs politikája. A csángók többsége észre sem veszi, hogy ami velük történik, az – Ősz Erőss Péter, Erdélyben élő csángó tanár megfogalmazásában (idézi Borbáth 1996, 217) – valójában „rettenetes lelki-szellemi genocídium", a román asszimilációs törekvések ugyanis történetesen egybeesnek a katolikus egyház törekvéseivel, s így a kezdetektől fogva az egyházra mint legfőbb bázisra épülnek.[5] Mivel pedig az egyház a legnagyobb hatalom a csángók szemében, képviselője bármit mond vagy tesz, helyesnek tartják, és

---

ből az ösztöndíjas vehetett mondjuk 5 adag fagylaltot, 4 doboz gyümölcslevet vagy 2 mozijegyet. (A főiskolai vagy egyetemi képzésben részesülők ösztöndíja ennél kedvezőbb volt.)

[5] A csángók évszázadok óta – hivatalos egyházi utasítás szerint a múlt század óta – nem használhatnak templomaikban a románon kívül más nyelvet. A román állam asszimilációs politikája lényegében a Vatikán korábbi asszimilációs politikájára épül: a pápai állam szívesen látja a csángókat elmagyarosított románnak, akik *ősi* hitüket őrzik (s ezzel bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy az ortodox románoknak is vissza kellene térniük ősi, azaz a Vatikán szerint *katolikus* hitükre). A vatikáni és a román asszimilációs politika hasonlóságáról és összefüggéseiről lásd Sándor 1999.

követik. A közösség másik „értelmiségije", a falu tanítója, szintén szigorúan tiltja (és tiltotta a múlt századtól fogva) a magyar használatát, nemcsak az iskolában, hanem az iskolán kívül is. Teszi ezt nemcsak a román nemzeti érzésre, hanem a csángó dialektusok hiányosságaira hivatkozva. A gyerekek az iskolában azt tanulják, hogy nemcsak azért nem szabad használniuk az otthon beszélt nyelvet, mert az nem a román, márpedig nekik Románia a hazájuk, hanem azért sem, mert az keverék, korcs nyelv („korcsitúra") – ezt egyébként a „korcsitúrát" anyanyelvként beszélő szülők is így tudják, hiszen ők is ugyanezt tanulták az iskolában. Mindkét szellemi befolyással bíró fronton asszimilál tehát a román állam.

Az is igaz, hogy aki csak a legcsekélyebb jelét mutatja annak: nem kívánja önkéntesen föladni saját nyelvét és kultúráját, tehát bármilyen kapcsolatot tart fenn az erdélyi vagy a magyarországi magyarokkal, azt nemcsak az egyház, hanem az állam is meghurcolja, megfélemlíti. Nemcsak azt szégyeníti meg (esetleg átkozza ki) a legnagyobb közösségi hatalommal bíró pap, aki részt vesz a csíksomlyói búcsún, hanem azt is, akinek családjában van olyan, aki Erdélyben vagy Magyarországon tanul. Aki pedig magyarokat fogad saját házában, vagy a falu gyerekeit magyar betűvetésre tanítja, hivatalos megtorlásra is számíthat.[6]

Nem lehet tehát elégszer fölhívni a figyelmet arra, hogy a csángóknak nemcsak semmilyen nyelvi emberi joguk nem érvényesül, hanem egyéb emberi jogaik közül is csorbát szenved nagyon sok. De semmilyen, csángókkal kapcsolatos akció során nem lehet eltekinteni attól sem, hogy a román asszimilációs politika *létezik*, tehát hogy ennek megszüntetése alapvető föltétele minden csángó nyelvélesztési akciónak. Sőt, nemcsak azzal kell számolni, hogy ez a politika létezik, hanem azzal is, hogy *sikeres*: félelmet is ébreszt, és sokakat meg is győz. Tény, hogy sokan azért

[6] A megfélemlítés eszközei szerencsére nem azonosak azzal, amit Törökország a kurdokkal szemben alkalmaz (vö. pl. Skutnabb-Kangas és Bucak 1994), a retorika azonban kísértetiesen hasonló: 1993-ban egy csángó asszonyt a helyi rendőrségen azzal vádoltak, hogy „alkotmányellenes" tevékenységet és izgatást követ el, amikor saját házában néhány gyereket a falu nyelvére tanít (az eset leírása: Csapó 1994). A faluban, amely azon kevés csángó falvaknak az egyike, ahol a gyerekeket még megtanítják csángóul is, még egy önkéntes tanító működött, őt többször megfenyegették (Pálffy M. 1997, 68). A többi említett adatról valamivel bővebben lásd Sándor 1999.

nem szívesen küldik gyerekeiket magyar iskolába, mert félnek a megszégyenítéstől (Borbáth 1993, 93), de tény az is, hogy sokan valóban nem értenek egyet a magyar kapcsolatok fenntartásával, s a falu nem fogadja vissza azokat, akik Erdélyben tanultak (Pálffy M. 1997, 67, 70). Mert tény, hogy Moldvában van magyarellenesség, még akkor is, ha lehetetlen eldönteni, hogy adott esetben a megtorlástól való félelem vagy a belsővé vált meggyőződés táplálja-e inkább.[7]

És szembe kell nézni azzal is, hogy a hivatalos román politikai szándékok megvalósításában közrejátszik az, amit Tánczos (1996, 184) a „csángókat lenéző székely nacionalizmusnak" nevez. Székelyföldön ugyanis a csángókat egyáltalán nem tekintik olyan nemzeti hősnek, mint Magyarországon. A két népcsoport egymáshoz való viszonyát sokkal inkább tükrözi a csíksomlyói körmenet hagyományos rendje, amelyben a csángóké az utolsó hely;[8] vagy az olyasfajta szólások, mint „a túró nem étel, a csángó nem ember". A *csángó* népnév mindkét közkedvelt „magyarázata" a székelyektől származik, és meglehetősen pejoratív a csángókra nézve: az egyik szerint a *csángó* 'kóborló'-t jelent, a másik szerint 'kellemetlen hangzású beszédűt', újabban 'keveréknyelvű, egy nyelven sem

[7] Erről tanúskodnak többek között azok a tapasztalatok, amelyeket Tánczos Vilmos (1995a, 155; 1996, 102–105, 113, 137, 255) szerzett moldvai terepmunkái során, amikor azzal kellett szembesülnie, hogy éppen magyarsága miatt nem látják őt szívesen, vagy kergetik el a vérmesebbek. Csicsó Antal, a Moldvai Csángó Magyarok Szövetségének alelnöke (mint személyes tájékoztatásából tudom) szintén a félelem és a betáplált ellenszenv keverékében látja annak okát, hogy a szövetség moldvai szervezeteinek kiépítése döcögősen halad. Az erdélyi oktatásra vonatkozó közvetlen tapasztalat, hogy van olyan csángó gyerek, aki Moldvába visszatérve nem hajlandó magyarul beszélni, mert csúfolják érte (Gazda 1994, 278).

[8] A csíksomlyói búcsú körmenetében a székely falvak zarándokai hagyományos, kötött rendben követik egymást. A rendben, mely értékrendet tükröz is, és egyúttal teremt is, a gyergyóalfalusiak haladnak elöl, akik a 16. században a hagyományt megalapozták, őket a többi székely falu búcsúsai követik, a menetet pedig a moldvai csángók zárják. Ahogy Tánczos (1996, 187) fölhívta rá a figyelmet, vannak, akik a csángókra nézve rendkívül sértőnek találják ezt a rendet, és megváltoztatását javasolják. A jelen tanulmány szerzője képtelenségnek tartaná a hagyomány által szentesített sorrend külső, erőszakos megbontását – a rendet természetesen illetéktelenség volna még csak kritikával is illetni. A megjegyzéssel pusztán a búcsú rendjének szimbólumértékére szeretném fölhívni a figyelmet.

tudó'-t jelöl.[9] A csángók maguk is tisztában vannak azzal, hogy nevüket „nyelvi tökéletlenségeik" miatt kapták: időnként szégyenkezve vallják be, hogy megérdemlik, hiszen nem tudnak „tisztán" magyarul (Lükő 1936, 8); a rendkívül erős székely öntudattal rendelkező székelyek közé kerülve pedig inkább románul beszélnek, hogy ne szólják meg őket (Bihari 1994). A székelyeknek tehát előítéleteik vannak a csángókkal szemben – a csángóknak viszont ennek megfelelően kisebbségi érzésük van a székelyekkel szemben. Nem csoda, ha ilyen körülmények között a csángók sem kedvelik különösebben a székelyeket: a hosszú hagyományra visszatekintő megaláztatás-sorozat mély nyomokat hagyott bennük. Egy klézsei adatközlőm szerint például (korábban vendégmunkásként járt Erdélyben) „a székelyek a legrossz emberek a fődön", egy másik szerint „a székelyek erőst rossz emberek, én nem szeretném, hogy közöttük legyek".

Az akció szervezői súlyos hibát követtek el, amikor figyelmen kívül hagyták a székely befogadó környezet és a „megmentendők" hagyományosan ellenséges viszonyát. Az Erdélyben tanuló csángó diákok saját bőrükön kényszerültek tapasztalni, hogy a székelyek lenézik őket: előfordultak utcai sértegetések, sőt a diákok azt sem zárták ki, hogy akár meg is verhették volna őket (Pálffy M. 1997, 66). A csángókkal közvetlenül foglalkozók némelyikének viselkedését viszont indokolatlanul és érthetetlenül nyájasnak találták – ezt a csángó diákok legalább annyira zavarba ejtőnek érezték, mint a nyílt ellenségeskedést (vö. Pálffy M. 1997, 69).

A Magyarországon tanulók vagy ilyesfajta nyájaskodással találkozhattak, vagy, ennél talán még gyakrabban, rácsodálkozással. A magyarországi befogadó közösség tagjai ugyanis vagy hallottak már a csángókról, s akkor nagy az esély rá, hogy a csángókat valamiféle nemzeti hősnek, afféle föltámadt Zrínyi-seregnek könyvelik el, vagy jószerivel semmit sem tudnak róluk – kezelni mindkét esetben föltámadt Zrínyiként kezelik őket, némi meghökkentséggel kísérten. Egy csángó tanítványom például azt vette észre, hogy időnként „beszéltetik", saját megfo-

[9] Manapság az első etimológiát tekintik a „hivatalosnak" (Benkő 1989 alapján), korábban pedig a másodikat (Horger 1913 alapján), a népnév harmadik – semmivel sem kevésbé valószínű – etimológiáját nem is veszik figyelembe, jóllehet a mai napig nem cáfolták meg (Alexics 1913), etimológiája mindenesetre legalábbis kritikus felülvizsgálatot igényel.

galmazása szerint, „mint valami különleges marslakót", aki magyarul is beszél, meg nem is. Ennél jóval súlyosabbak azonban a tudatlanság pedagógiai következményei. Saját tapasztalataim is alátámasztják Fodor Katalin (1995, 125–126) megfigyeléseit, miszerint sokan azt sem tudják, hogy a csángók nem erdélyiek, s hogy a magyar oktatók jelentős része olyan nyelv- és egyéb ismereteket vár el a csángó diákoktól, mint a magyarországiaktól. Előfordult például, hogy egy tudományos diákköri dolgozatot bíráló győri főiskolai docens a dolgozatban (egy csángó olvasókönyv tervezete) szereplő csángó szövegeket „elavult"-nak, „tartalmilag a múlt századot idéző"-nek minősítette, mit sem tudván arról, hogy a csángóknak a mezei munka a mai napig valóság; hivatkozott arra is, hogy amikor Bécsben (!) tanított, az ott levő gyerekeket egyáltalán nem érdekelték a mezőről, erdőről szóló olvasmányok; kifogásolta, hogy a tankönyv (csángóul írt) olvasmányai „érthetetlenek", erről úgy bizonyosodott meg, hogy fölolvasta őket – saját gyerekeinek.

Az akció szervezői nemcsak abban hibáztak, hogy a befogadó közösségek csángókkal kapcsolatos előítéleteiről, illetve ismerethiányáról nem tudtak, vagy nem akartak tudni. A csángókról, kultúrájukról, körülményeikről sem tudtak, vagy nem akartak tudni. A csángók ugyanis, a viszonylag csekély földrajzi távolság ellenére, annyira más életkörülmények közül és annyira más értékrenddel és viselkedési normákkal érkeztek Erdélybe, különösen pedig Magyarországra, hogy ez a kultúrabeli távolság alapos tervezés és nagyon körültekintő szociális és mentális gondoskodás nélkül önmagában, minden egyéb tényező nélkül is előre megjósolhatóan csődbe vitte volna az akciót.

A csángó kultúra sajátosságai és ütközése a befogadók kultúrájával

Benedek H. János antropológus szerint (1997a; 195–196) „a mai csángó társadalom körvonalaiban még mindig egy iparosodás előtti paraszti társadalommodellnek feleltethető meg". A körvonalakat ebben az esetben a mai csángó kultúra hagyományos komponense adja, nevezetesen az, hogy a csángó közösségekben a gazdaság, a hétköznapi élet, a szellemi és a tárgyi kultúra, a társas kapcsolatok nem válnak szét, hanem szerves egységet alkotnak, ennek az egységnek a legfőbb összetartója pedig a vallás. A csángók életének legszekulárisabb eseményeit is a vallás alakítja, minden dolog mértéke a hit (Tánczos 1995a, 20–21, Magyar 1994,

77). Ennek olyan külső jegyei is vannak, hogy csaknem minden házban találunk házioltárt, ami előtt a család együtt imádkozik reggel és este; hogy a közösség kiközösíti azokat, akik nem mennek minden nap misére vagy bármi más módon megsértik a vallási előírásokat; hogy a közösség szociális kontrollját elsősorban a pap gyakorolja (Kotics 1997, Kallós 1993, 101, Magyar 1994, 86). A csángók ünnepei is mind szakrális ünnepek: az egyházi év ünnepei (karácsony, húsvét, pünkösd stb.), a falu védőszentjének ünnepe, halottak napja; az életfordulókhoz (születés, esküvő, temetés) kapcsolódó szokásokat metafizikus tartalmuk határozza meg. Nemcsak az ünnepekhez, hanem a mindennapi élethez is gazdag hiedelemvilág tartozik, a misztikum mindennapi része a csángó kultúrának (Pozsony 1997, Tánczos 1996, 141). A hagyomány az alapja a tárgyi kultúra továbbélésének is, ehhez hozzátartozik pl. a hagyományos építkezési formák (a ház beosztása, berendezése), a viselet megőrzése; a kultúra továbbörökítésének uralkodó módja a szájhagyományozás. A csángó társadalomból hiányzik az európai értelemben vett rétegződés: nincs nemesség, nincsenek iparosok, kereskedők, hivatalnokok, értelmiségiek, az emberek között inkább csak származásbeli és vagyoni különbségek vannak, s a társadalmi szerveződés alapja a rokonság (Halász 1994, 27). Az individuum alig kap szerepet, minden a közösségben, a közösség morális kontrollja által meghatározva és az által ellenőrizve zajlik.

Ahogy Benedek H. is utal rá (1997a, 208; 1997b, 216), a csángók gazdálkodásában megmutatkozó szemlélet szellemi kultúrájukkal tökéletes összhangban van: a szemlélet alapja a stacioner társadalmak sajátja, lényege, hogy a holnap is olyan lesz, mint a ma. A csángó falvakban a földeket általában sok kézi munkával, sokszor a legegyszerűbb kisgépeket (pl. cséphadaró, kukoricamorzsoló) is nélkülözve művelik; egy-egy család földtulajdona kb. a fele, egyharmada annak, mint amiből a család meg tudna élni (Benedek H. 1997a, 198). A gazdaságokban a nagycsalád együtt dolgozik, s általában házukat is egymás közelébe építik (Benedek H. 1997b). A szegénységgel függhet össze, hogy a gazdálkodás ideálja a csángók között ma is az önellátás, amit a függetlenséggel azonosítanak (Benedek H. 1997b, 220). Ilyen körülmények között piacra termelés alig van, de nincs a csángóknál a mai napig kézművesipar sem, aki ilyesmivel foglalkozik, az csak kiegészítő tevékenységként végzi a földműves munka mellett (Benedek H. 1997a, 205, 208, Halász 1994, 21). Az állattenyésztés módja is meglehetősen

visszamaradott, nagyobb hús- és tejhozamú fajták nem élnek meg a csángó gazdaságokban (Benedek H. 1997a, 199). A csángók táplálkozásának alapja a kukorica, a kukoricából és babból készült ételeket néhány zöldségféle egészíti ki, kenyeret csak ünnepnapokon esznek (Benedek H. 1997a, 199–200, Zakariás 1997). Az infrastruktúra Moldvában meglehetősen visszamaradott. Rosszak az utak, nehézkes a közlekedés, sőt vannak olyan csángó falvak, amelyekhez út sem vezet. Az egészségügyi ellátás nem kielégítő, a népi gyógyászat annyira elterjedt, hogy a gyógynövényeket gyakrabban és szívesebben alkalmazzák, mint a gyógyszereket (Benedek H. E. 1997).

A román gazdaság szerkezeti változásai az 1960-as években kezdték megbontani a csángók hagyományos falusi kultúráját: ettől az időtől kezdve egyre gyakoribbá vált, hogy a férfiak valamelyik közeli városba (többnyire Bákóba vagy Románba) jártak el dolgozni (Pozsony 1997, 248). A gazdaság alapvető szerkezetén mindez nem változtatott: az idénymunkát vagy a vendégmunkát kiegészítő jellegűnek, esetlegesnek tekintik (Benedek H. 1997a, 197–198). A szellemi kultúra nagyobb sebességgel alakul át. A hagyományos értékrend és erkölcsök az idősebb generációknál ma is változatlanul élnek (Tánczos 1995a: 286), a fiatalabb nemzedéknél viszont a szigorúan valláserkölcsön alapuló értékrend már keveredik egy polgárosultabbal (Kotics 1997, 47). Ez a kevert, Magyar (1994, 87) szerint a bomlás fázisába került szellemi és tárgyi népi kultúra azonban még mindig nagyon eltér a székelyföldi s még inkább a magyarországi értékrendtől és kultúrától. Így egyáltalán nem meglepő, hogy a csángó diákok minden egyéb kedvezőtlen befolyás (a román propaganda, a székely előítéletek, a magyarországi tudatlanság) nélkül is a legmegrázóbb kulturális sokkot élték volna át.

Az, hogy az évszázadokig elszigetelten élő csángók „egyszerre csöppentek a 20. századba" (Tánczos 1996, 154), esetenként Moldvában is értékválságot és súlyos társadalmi problémákat szül (Bihari 1994), s még inkább így van ez, amikor fejlettnek és modernnek tűnő új környezetbe kerülnek. Hagyományos kultúrájukat, otthoni életüket és erkölcseiket „elmaradottnak" látják, s teljesen kiszolgáltatottak a „civilizáció" legfőbb kísérőjelenségeivel szemben. Kisebbségi érzésüket még inkább fölerősítik a megtapasztalt anyagi különbségek, s beilleszkedésük zálogát elsősorban ennek a különbségnek a mielőbbi fölszámolásában látják. A Magyarországon tanuló csángó diákok szinte kivétel nélkül munkát is vállalnak hétvégén vagy éjszakánként, hogy megteremtsék

maguknak mindazt, amivel egyetemista társaik rendelkeznek, s ez az esetek túlnyomó többségében a tanulás rovására megy.[10]

Pedig a csángó diákoktól többszörös energiabefektetést követel az erdélyi vagy magyarországi oktatás. A már vázolt nyelvi nehézségek mellett azért is, mert az Erdélybe érkező csángó diákok tudásszintje és általános műveltsége sokkal alacsonyabb fokú, mint az erdélyieké (Borbáth 1996, 72). Csíkszeredában, az általános iskolások esetében ezeket a különbségeket fölismerték, a Magyarországra kerülők esetében azonban azt sem igen veszik figyelembe, hogy a csángó hallgatók előképzettségéből teljesen hiányzik a magyar irodalom és történelem. A Magyarországon tanuló külföldi diákoktól értelemszerűen nem szokták számon kérni mindezt – a csángók viszont éppen azon a jogcímen tanulnak Magyarországon, hogy *magyarok*, s így gyakran esnek annak áldozatául, hogy a csángók és a magyarok nyelvi és kulturális különbségeiről mit sem tudó tanárok restségnek vagy szellemi hiányosságoknak vélik a különbségeket.

A csángó identitás jellemzői

Az említett „jogcímmel" is baj van. Az akció szervezői azt sem vették tudomásul, hogy a csángó közösségekben nem osztják az akció legfontosabb előföltevéseit, azaz hogy a csángók magyarok, és ezért mindenképpen jó nekik, ha magyarul tanulhatnak. A csángók többsége nemigen érti, hogy *mi köze* a magyarokhoz. A szervezők magától értődőnek vették, hogy a csángóknak jó, ha megerősítik bennük a magyarsághoz tartozás érzését – csakhogy a magyarsághoz tartozás érzését többnyire nem fölerősíteni kellett, hanem egyáltalán megteremteni, merthogy a csángók nem vettek részt a magyar nemzetté alakulásban, ami a 19. század első felében zajlott, jóval azután tehát, hogy a csángók őseinek utolsó csoportjai Moldvába települtek. Éppen ezért ismeretlenek számukra

[10] Tapasztalataim szerint a magyar társadalom működését nem ismerő csángó hallgatóknak nehéz megmagyarázni, hogy mindazt, amivel egy magyar diák rendelkezik, többnyire nem maga, hanem szülei teremtették meg – de a forrás nem is különösebben érdekli őket: az elsődleges cél a különbség eltüntetése. A vendégmunkások a diákokhoz hasonlóan a jólét szimbólumainak vélt tárgyakra költik pénzüket (Tánczos 1996, 120–121).

azok az elemek, amelyek a magyar nemzettudat gerincét alkotják: a közös nyelv és múlt tisztelete – sőt a közös, azaz a kanonizált nyelv és múlt ismerete is; a nemzeti panteon (írók, költők, művészek, politikusok, tudósok, sportolók) nagyjainak, a nemzeti irodalmi és művészeti kánon darabjainak ismerete. És természetesen ismeretlenek számukra azok a szimbólumok is, amelyek ezeket az elemeket reprezentálják (a himnusz, ünnepnapok, műalkotások stb.). Saját történelmükről csak azt tudhatják, amit a román iskolákban hivatalosan tanítanak, nevezetesen: hogy ők valójában elmagyarosított románok; ha magyarokról hallottak, az 1990 előtt (de után is) inkább rossz volt, mint jó. Tudnak a székelyek csángókkal szembeni előítéleteiről, a román propaganda pedig azzal riogatja a csángókat, hogy a magyarok ki akarják őket telepíteni Moldvából. A diákok közül legfeljebb néhány hallott korábban a nagyszüleitől arról, hogy a „másik" Magyarfölddel (mert Erdély is magyarlakta föld) a csángók valamiféle kapcsolatban volnának.

Talán furcsán hangzik, de a csángók között sokan vannak, akik még azt is későn, fiatal vagy felnőtt korukban hallják először, hogy ők voltaképpen csángók. A *csángó* név hallatára ugyanis csak Magyarországon szokás elérzékenyülni – Moldvában (s mint láttuk Székelyföldön is) kifejezetten szégyenteljesnek számít, s éppen ezért a csángók nehezen is vallják be, és érthető módon nehezen is örökítik tovább, hogy ők csángók. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen ahogy esett szó már róla, a *csángó*-t csúfnévként értelmezik („mük *csak olyan* csángók vagyunk"): ezzel a névvel gúnyolják őket a románok, hogy madárnyelvűek, s nem tudnak *beszélni*, s ezzel csúfolják őket a székelyek, hogy nem tudnak egyik nyelven sem *rendesen* beszélni, hogy nyelvük román–magyar „korcsitúra". A *csángó* nevet néhány székelyes csángó faluban esetenként még ma is elutasítják (régebben csak a nem-székely eredetű falvak lakóira vonatkoztatták, külső elnevezésként róluk terjedt később át minden Moldvában élő, magyar anyanyelvű csoportra).

Nincs a csángóknak közös „mi-tudatuk" sem. Kialakulását megakadályozta (és/vagy megszűnését elősegítette), hogy a csángó falvak közé korán román falvak ékelődtek, de szerepet játszhatott benne a falvak nagyfokú önállósága, a falvakon belüli endogámia, és hogy a korábbi nemszékely és a későbbi székely betelepülők világosan megkülönböztették magukat egymástól. Lükő Gábor (1936) a harmincas években még jól el tudta különíteni a nyelvhasználatban, a viseletben, az eszközök formájában, a házépítés módjában stb. megmutatkozó különbségeket, de arról is

beszámolt, hogy ahol vegyesen élnek a székely és nem-székely eredetű csángók, ott a nem-székelyek kezdik átvenni a székelyek szokásait. Mára a különbségtétel alapja megváltozott, a korábbi székely–nem-székely belső tagolódást egyre inkább a falvak földrajzi elhelyezkedése alapján történő tagolódás váltja föl (Halász 1997), föltehetőleg összhangban azzal, hogy a hagyomány szerepe csökken a csángó falvakban (hasonlóképpen Tánczos 1996, 155), de mert a hagyomány szerepének csökkenése egyben asszimilációval is jár, a folyamat továbbra sem nagyon segíti elő a „mi-tudat" kialakulását. Csángó*ság* tehát sokáig nem volt, legfeljebb csángó*k* – az egymás közötti szolidaritás mintha újabban erősödgetne, éppen a kirekesztettség közös megélése alapján (Tánczos 1996, 155–156).

A csángókat – a szakirodalomban hovatovább unalomig ismételt közhelynek számít már – leginkább vallásuk fogja egybe. Legendás, hogy ha a csángókat arról kérdezzük, milyen *nemzetiségűek*, akkor általában azt a választ kapjuk, hogy „katolikus". A közvélemény ezt a „naiv tisztaságot" fogadhatja mosolygó meghatódással, a csángókat érintő tervekben azonban illik ennél komolyabban venni. A katolicizmus a csángók identitásának alapja, érthetően, hiszen ez az egy lényeges vonás különbözteti meg őket ortodox szomszédaiktól, akik nagyon hasonló életkörülmények között élnek. A csángó-katolikus azonosítás gyökerei végső fokon a 17. századra nyúlnak vissza, arra az időre, amikor a szász közösségek asszimilálódásával Moldva egyetlen katolikus népessége a magyar maradt (Benda 1989, 24). Ettől az időtől kezdve a 'magyar' és a 'katolikus' jelentésű szavak nemcsak a moldvai magyarban, hanem a moldvai román nyelvjárásokban is szinonimává váltak, s a katolikus papokat akkor is *magyar pap*-nak hívták, ha adott esetben német, olasz vagy lengyel volt. Később a *magyar* (illetve román *ungur*) megnevezés mellett – azután helyett – elterjedő *csángó* (román *ceangău*) névbe természetesen ugyanígy beépült a 'katolikus' jelentés. Minthogy mindeközben a csángók jelentős része román egynyelvűvé vált, a *csángó* (*ceangău*) ma egyszerűen 'moldvai katolikus' jelentésű.

Ennek pedig két közvetlen következménye is van. Az egyik az, hogy a csángók identitásában a moldvaiság vállalása, a Moldvához s ezen belül a szülőfaluhoz kötődés is fontos szerepet kap.[11] Ezt a csángók identitá-

[11] Egy Klézsén kikérdezett kérdőív adatai szerint *valamennyi* adatközlő úgy nyilatkozott, hogy „teljesen Moldvához tartozónak érzi magát". (A kérés az volt, hogy 1–5-ig terjedő skálán jelöljék meg, mennyire érzik magukat Magyarország-

sának leírásakor alig veszik figyelembe, jóllehet már Lükő (1936, 18) fölhívta rá a figyelmet, hogy a csángók mind kulturális, mind társadalmi szempontból szerves részét képezik nemcsak a magyarságnak, hanem a románságnak is (újabban Kapaló 1993, 31 és Fodor 1995, 124 figyelmeztetett erre). Az utóbbi évtizedekben, részben az urbanizálódás és a hagyományos kultúra visszaszorulása következtében, főképpen viszont a rendkívül hatékony állami–egyházi asszimilációs politika egyik sikereként a csángók kezdik úgy tudni magukról, hogy ők nem moldvai, hanem *román* katolikusok. Kétségtelen, hogy a *római* (román *romano*) és a *román* (román *român*) összemosása majd fölcserélése nem a csángók találmánya, hanem az állam és a katolikus egyház által – sokszor még ma is erőszakkal – rájuk erőltetett kötelező „azonosulás".[12] Mivel azonban *ez* a templomban hallott ige, s nem más, számolnunk kell azzal, hogy a papot abszolút tekintéllyel fölruházó csángó közösségekben bizony *vannak*, akik identitástudatában nem jelentéktelen szerepet kap az a hit is, hogy a csángók – *román* katolikusok.

A *csángó* = 'moldvai katolikus' azonosításból származó másik következmény az, hogy a csángók identitásában nem kap szerepet a nyelv: sem a magyar, sem a román. Nem is kaphat, hiszen a moldvai katolikusok anyanyelvük tekintetében ma már nem vonhatók össze egyetlen csoportba. A saját, helyi dialektusnak ugyan lehet némi szerepe a csángó mivolt megélésében, hiszen ez szorosan kötődik a hagyományos kultúrához és a közösséghez kapcsolódó nyelvhasználati tartományokhoz (vö. Sándor 1996b), de a helyi dialektussal való azonosulás nem a nem-csángókkal, hanem más csángó közösségekkel szemben határozhatja meg az identitást, azaz nem a csángók és nem-csángók elhatárolására, hanem a csángók belső tagolására alkalmas. Ily módon a saját dialektus az identitásrétegeknek egy alsóbb szintjén releváns, s ott sem

---

hoz, Romániához, Moldvához, Erdélyhez, Székelyföldhöz tartozónak; a válaszokban Moldvát illetően kivétel nélkül az 5. fokozatot jelölték meg; részletesebben lásd Sándor 1996a, 58.) Hasonló következtetéseket vonhatunk le azokból a fogalmazásokból, amelyeket kérésemre a József Attila Általános Iskola egyik csángó osztályának tanulói írtak „Mit jelent nekem, hogy csángó vagyok?" címmel. Ezek részletes elemzésére egy másik alkalommal szeretnék sort keríteni.

[12] Lükő (1936, 16) szerint ezt a gyakorlatot a katolikus egyház már a 19. század közepén is ismerte, és uniós érdekeinek szolgálatában alkalmazta (részletesen lásd Sándor 1999).

önmagában, csak mint a közösség többi, szorosan összetartozó szimbólumainak egyike. Másképpen fogalmazva: nemcsak a magyar vagy a román nyelv nem kap szerepet a csángók identitásában, hanem a nyelv maga sem.

Úgy tűnik, van a csángó és a magyar (és egyéb nemzeti) identitás között egy olyan további különbség is, amely lehetetlenné teszi, hogy a csángókat egykönnyen megtanítsuk „magyarnak lenni". A csángók identitása ugyanis nemcsak elemeiben, hanem *szerkezetében* is más. Elsősorban például abban, hogy nem is igen vannak elemei, amelyek egyszerűen más komponensekre volnának cserélhetők (mondjuk a vallás a nyelvre vagy a szülőföldhöz kötődés a történelmi múltra). A csángók identitása ugyanúgy elválaszthatatlan része hagyományos létmódjuknak, mint szellemi és tárgyi kultúrájuk, gazdálkodási gyakorlatuk – ebből a szemszögből nézve válik világossá, hogy az identitásban megjelenő katolicizmus nem elsősorban „a csángó identitás fő komponense", hanem a csángók életét szervező vallásosságnak az identitásban is megjelenő vetülete. (Vitathatatlanul azért, mert az ortodox környezetben *alkalmas* is arra, hogy identitást határozzon meg.) További érdekessége ennek az identitásnak, hogy – ismét csak szemben többek között a magyar identitásformával – lényegéből adódóan nem vállalt, sokkal inkább „örökölt", egyfajta passzív identitás: a szülőföldre és katolikusnak (Isten rendeléséből) *születik* az ember. A csángó gyerek tehát nem a szüleitől és/vagy az iskolában *tanulja*, hogy ő mitől csángó (ahogy például egy erdélyi vagy magyarországi magyar gyerek megtanulja, hogy ő mitől magyar), hanem *„így kapja"* (tegyük hozzá, ahogy legtöbbször ők is hozzáteszik: a lenézettség és a keserű sors viselésével együtt).

Nyelvi különbségek a csángók és a befogadó közösségek anyanyelve között

Nemcsak azt nem nagyon értik a csángók, hogy mi közük a magyarokhoz, hanem azt is nehezen értik meg az Erdélybe vagy Magyarországra vitt diákok, hogy mi köze az ő anyanyelvüknek a magyar nyelvhez – vagyis hogy miért jó nekik, ha *magyarul* tanulnak. Ennek egyik oka az, hogy a csángók négyötöde ma román egynyelvű. Tánczos (1997, 380) szerint a mintegy 240 ezer moldvai csángóból ma úgy 50 000 beszél még valamilyen csángó dialektust. Többségük azonban már nem első, hanem csak második nyelvként; anyanyelvként jobbára csak a közép- és az idő-

sebb nemzedék beszéli, s mára mindössze 4–5 székelyes csángó falu maradt, ahol még a legfiatalabb generációnak is ez az anyanyelve (Tánczos 1995b, 62). Éppen a csángó közösségek nyelvi föltérképezése híján és a nyelvcsere tényének figyelmen kívül hagyása következtében fordulhatott elő, hogy a Magyarországra „anyanyelvi" képzésre beiskolázott csángó fiatalok között voltak román egynyelvűek is.

A csángóul még beszélő csángók sem tekintik dialektusaikat a magyar nyelv változatának (Tánczos 1997, 383). *Csángó*-nak nevezik, határozottan megkülönböztetik a „tiszta magyartól" (Sándor 1996a, 55, 1996b, 61), és kifejezetten negatívan viszonyulnak hozzá. Ennek sok oka van: használatát tiltották és tiltják a templomban, esetenként azzal, hogy az „ördög nyelve"; tiltják az iskolában, arra hivatkozva, hogy „madárnyelv", semmi haszna „korcsitúra", még leírni sem lehet; csúfolták őket emiatt a románok is, a székelyek is (a csángók föltehetőleg tőlük „tanulták meg", hogy az ő nyelvük nem „rendes", nem a „tiszta" magyar), sőt csúfolták emiatt egymást még a csángó falvak is. A csángók megtapasztalhatták, hogy nyelvük a falun kívül még Moldvában sem használható semmire (hivatalos helyen, falun belül sem) az egyes csángó falvak dialektusai ugyanis kevés kivétellel korlátozottan érthetők vagy nem érthetők más csángó dialektusok beszélői számára. Az, hogy a falu közösségének a nyelve a csángó, a középkorúaknak és az idősebbeknek még jelenthet értéket, ha ragaszkodnak mindahhoz, ami a hagyományos életmód és értékrend része volt – a nyelv továbbörökítéséhez azonban ez kevés, mert ugyanehhez a nyelvhez a fenyegetettség és a lenézettség érzése is hozzákapcsolódik. Így a közép- és idősebb generáció megadóan alkalmazkodik a fiatalabbakhoz, akik szívesebben beszélnek románul. Nekik a hagyományos kultúra az elmaradottságot, a nincstelenséget, a lenézettséget, a számkivetettséget jelenti, és sokkal inkább megszabadulni szeretnének tőle, mint azonosulni vele, s magától értetődően ugyanígy viszonyulnak e kultúra szimbólumaihoz is – például a közösség hagyományos nyelvéhez, amely még nevével is vélt csökkentértékűségükre emlékezteti őket. A kölcsönös érthetőség hiánya vagy korlátozottsága, s még inkább a közösség hagyományos nyelvével szemben kialakult rendkívül erős negatív attitűdök miatt a különböző falvakból származó csángók egymással általában románul beszélgetnek.

A csángó diákok már annak a korosztálynak a tagjai, amely „lekacagja" és szégyelli a hagyományos kultúrát és nyelvet – az akciót támogatók reményei szerint azonban majd Magyarországon vagy Erdélyben fölfe-

dezik, hogy a magyar nagy tekintélyű, gazdag kultúrájú nyelv, s ez segít megmaradniuk csángónak. Elméletileg segíthetne is – ha a Magyarországon, Erdélyben megtapasztalt helyzet éppen ellenkezője volna a vártnak, ha bebizonyosodna, hogy tévedtek, hogy Moldvában mégsem jól tudják: vagyis hogy az ő otthoni nyelvük valójában a magyar nyelv. De nem ezt tapasztalják. Fölfedezik, hogy a magyar nagy tekintélyű, gazdag kultúrájú nyelv – és megbizonyosodnak arról, hogy Moldvában jól tudják, valóban: ez tényleg más nyelv, mint az övék. (Ugyanígy tapasztalta Fodor Katalin, vö. 1995, 124.)

Teljes mértékben alátámasztja számukra korábbi vélekedésüket (hogy a csángó nem azonos a „tiszta magyar"-ral), hogy *nem vagy csak nehezen értik* a kárpát-medencei magyar nyelvváltozatokat, s tapasztalataik szerint az azokat beszélők is nehezen értik meg őket.[13] A kölcsönös érthetőség hiányát vagy legalábbis korlátozottságát már az is magyarázná, hogy a kárpát-medencei és a moldvai magyar nyelvváltozatok 200–500 éve elszigetelődtek egymástól – széttávolodásuk a lehető legtermészetesebb nyelvi folyamat. A széttávolodás hatásait azonban jócskán fölerősítette a nyelvújítás: a 19. század folyamán *ezernél több* új magyar szó került a kárpát-medencei magyar nyelvváltozatokba.[14] A kárpát-medencei magyar nyelvváltozatok beszélői néhány iskolában tanult példától eltekintve természetesen nincsenek tudatában annak (és nincs is szükségük rá, hogy tudják), hogy mely szavak keletkeztek a nyelvújítás korában és azt követően, melyek a belőlük képzett további alakok stb.; de ha tudnák ezt, akkor sem lennének képesek úgy beszélni, hogy mással (mivel?) helyettesítsék ezeket a szavakat. Megkívánhatatlan és értelmetlen követelmény lenne ilyesfajta „alkalmazkodást" számon kérni a befogadó közösségen. De megkívánható és alapvető követelmény, hogy aki „anyanyelvi" beiskolázásról beszél, az tisztában legyen vele, mit mond és cselekszik.

A csángó diákok tehát jó ideig nem is igen értik az oktatásban megkövetelt erdélyi, illetve magyarországi magyar sztenderdet, amit a magyar

[13] A csángók véleményére vonatkozóan lásd pl. a Tánczos (1995a, 153; 1995b, 64–65; 1996, 253–254) által idézett interjúrészleteket.

[14] Hogy ez *valójában* mit jelent a kölcsönös érthetőségre nézve, jól példázza a Fodor Katalin (1995, 124) által leírt eset, amikor egy csángó csoportot Budapesten kalauzoló magyar idegenvezető negyedórányi keserves harc után inkább a román tolmács segítségét kérte, mert hiába próbálta „kerülni" a nyelvújítási szavakat.

nemzettudat „parancsa" szerint minden magyar embernek erkölcsi kötelessége ápolni, s azt sem értik, hogy miért kell ápolni (hiszen etnikai tudatukban a nyelv, mint olyan, nem kap szerepet). Beszélni persze még kevésbé tudják, tapasztalják viszont, hogy tanáraik mindkettőt, azaz a sztenderd használatát is és tiszteletét is elvárják tőlük. A nyelvtan és az általános szókincs eltérésein kívül különösen föltűnő és – oktatásról lévén szó – különösen megnehezíti a csángó diákok helyzetét, hogy nem ismerik (és honnan is ismernék) a tudományhoz kapcsolódó magyar szakregisztereket sem. Ezt, a nyelvi különbségeket a számításból kihagyva, tanáraik általában ugyanúgy a (szak)tudás, a (hozzá)értés hiányaként értelmezik, mint az erdélyi vagy magyarországi diákok esetében, akiknél többnyire tudásbeli hiányosságnak könyvelik el, ha valaki nem ismeri az adott oktatási szinten elvárt terminológiát.

Még kevésbé vétetnek figyelembe a nyelvhasználatnak a grammatikán és a szókincsen túl megmutatkozó, azaz a kommunikatív kompetencia által irányított eltérései. A csángó diákok például nem tudják és nem is tudhatják, hogy Magyarországon vagy Erdélyben milyen nyelvi elemek használatosak a formális stílusváltozatokban, s melyek nem; természetesen azt sem tudhatják, hogy mikor mennyire formálisan szokás beszélni. Más normák szerint udvariasak; más előfeltevésekre („józan ész"-tudásra) építik mondandójukat; ebből és társas kapcsolataik másságából adódóan más nyelvi stratégiákat alkalmaznak mind abban, hogy mennyire ítélik kidolgozandónak mondandójuk formáját, mind abban, hogy milyen megoldásokat választanak mondandójuk kifejezésére. Azt is másképpen ítélik meg, hogy egyáltalán mi az, ami mondandó lehet, és mi az, ami nem; másképpen épül föl nyelvi világmodelljük, ennek számos és lényeges következményével együtt. Ezek az eltérések folyamatosan konfliktusokat idéznek elő – csakhogy ezeket a befogadó környezet, a maga oldaláról védhetően, de legalábbis érthetően, nem nyelvi eltérésként, hanem szellemi hiányosságként, műveletlenségként értelmezi.[15] Az vi-

[15] A csángó dialektusoknak e sajátosságait a befogadó közösség (legalábbis néhány tagja) tarthatja éppen „egyszerűségében szépnek", „tisztának", de ez csak akkor fordul elő, amikor a hozzátartozó szókinccsel és nyelvtannal együtt jelenik meg. Amikor viszont a csángó diákok kezdik elsajátítani az erdélyi, illetve a magyarországi oktatásban megkövetelt nyelvváltozatokat, ezekhez a nyelvváltozatokhoz kapcsolva ugyanaz a befogadó közösség ugyanazokat a tulajdonságokat már furcsának, nevetségesnek, együgyűnek minősítheti.

szont már baj, ha a csángó diákokkal foglalkozó tanárok sem tudnak (megfelelő fölkészítés nélkül nem is tudhatnak) arról, hogy például nem az elvont gondolkodás *hiányára* vall, ha a csángó diákok képiesítve fejezik ki azt, amit a magyar iskolákban sokkal körmönfontabban szokás megfogalmazni, hanem arra, hogy a csángók másképp fejezik ki – egyébként természetesen létező – elvont gondolataikat.

Ilyen körülmények között a csángó diákok aligha értik meg egykönnyen, hogy ezt a nehezen érthető, nehezen használható és tiszteletét parancsoló nyelvet mások miért hozzák kapcsolatba az ő otthon használt nyelvükkel. Ha megértik, az talán még rosszabb: mert akkor abból kell kiindulniuk, ahogyan a kettő összefüggését elmagyarázzák nekik, azaz hogy az ő nyelvük „korábbi állapota", valamiféle zárványa, múltból itt maradt darabja a magyar nyelvnek. (Érdemes elgondolkodni azon, hogy akik a Halotti Beszéd, a Müncheni Kódex vagy akár Mikes nyelveként ünneplik a csángó dialektusokat – mindháromra van példa –, vajon büszkék lennének-e, ha az *ő* nyelvükről beszélnének így, vagy inkább szégyenkeznének kifejezéseik „avíttsága", „fejletlensége", „elmaradottsága" miatt?) A magyar megtapasztalt „hasznossága" tehát nem megszünteti, hanem megerősíti saját dialektusaik leértékelését, azaz tovább gyorsítja a nyelvcserét, s ily módon eleve lehetetlenné teszi a nyelvélesztés folyamatának elindítását, hiszen annak előfeltétele a nyelvcsere megállítása.

A beiskolázási akció politikai motivációja

Végiggondolva, hogy a csángó „anyanyelvi beiskolázás" mennyire előkészítetlenül, a csángókról összegyűlt antropológiai, szociálpszichológiai, nyelvészeti ismeretek fölhasználása nélkül zajlott,[16] megkerülhetet-

[16] Pálffy M. (1997, 60) a csángókról összegyűlt adatokat annyira „a nemzeti-kulturális (meg)mentés ideológia jegyében" készültnek tartja, hogy szerinte ezek nem is voltak használhatók a diákok kiválasztása során. Ebben valószínűleg igaza van, de ki kell ezt egészítenünk azzal, hogy ha az összegyűlt – és valóban egyoldalú, és egyértelműen „leletmentő" funkciójú – néprajzi és nyelvészeti leírásokat a nemzetközi antropológiai, nyelvészeti, szociálpszichológiai, pedagógiai kutatások eredményeinek figyelembevételével szakemberek elemezték volna, az akció balsikere előre megjósolható lett volna.

len az a kérdés, hogy akkor mi lehetett az akció kezdeményezőinek a célja? Hiszen sikert ezeknek az ismereteknek a figyelmen kívül hagyásával nehezen lehet elérni. Pálffy M. (1997, 58–59) szerint az akció elsősorban politikai természetű volt, s ez összhangban áll Tánczos (1996, 187) véleményével, aki szerint időnként a magyarországi politika is szívesen használta a csángókat saját céljaira. Tény, hogy 1945 után nem „illett" Magyarországon a határon túli magyarság kérdését feszegetni, s az is tény, hogy a nemzeti érzelmek intézményesített elfojtása után a nemzeti eszmére való hivatkozás Magyarországon 1990-ben nagyban elősegíthette a választási győzelmet. Úgy tűnik, mintha Erdély bizonyos politikusi köreiben a csángókat Erdély „határon túli" magyarjainak tekintették volna, s hogy az akció elindítói magyarországi mintára cselekedtek, amikor elhatározták a csángók „megmentését". A csángók „anyanyelvi beiskolázása" ennek a cselekvéssornak az egyik lépése; a kudarc végső okai pedig – nevezetesen hogy miért nem használták föl a rendelkezésre álló ismereteket – e cselekvéssor gondolati hátterében keresendők.

A „csángók megmentésének" alapja az a föltevés, hogy a csángók a magyar nemzethez tartoznak, csak a szerencsétlen történelmi körülmények folytán elfelejtették vagy nem merik vállalni magyarságukat (pl. Pávai 1995). Éppen ezért az a legfontosabb, hogy a csángókat rá kell ébreszteni arra, ők valójában a magyar nemzettest részei: segítenünk kell őket, hogy minél jobban megismerhessék a magyar nemzeti kultúrát és szimbólumait, hogy erősödhessen bennük a magyar nemzethez tartozás érzése. Ebben a keretben nem jelenik meg problémaként a magyar „nemzeti nyelv" megismerése sem, mintha a nemzettesthez csatlakozás automatikusan a nyelvi problémák megoldását is jelentené: aki „jó" magyarrá válik, az azt is tudni fogja, hogy a jó magyarnak kötelessége beszélni is, ápolni is a magyar nyelvvel azonosított magyarországi magyar sztenderdet; *tehát* (a „megmentők" sajátos logikája szerint *tehát*) a „jó" magyar „jól" tud majd magyarul is. Így gondolkodva természetesen senki nem kételkedik abban, hogy a csángó gyerekeknek jó, ha magyarul tanulhatnak. (A „csángómentő" akciókról és ideológiai hátterükről részletesebben ld. Sándor 2000.)

A tisztánlátást tovább nehezíti, hogy a magyar politikusok – a magyar közvéleményhez hasonlóan – ki vannak szolgáltatva azoknak a félismereteknek és az ezeken alapuló mitológiának, amelyek a csángókkal kapcsolatban Magyarországon s részben Erdélyben élnek. Ezek terjesztésében – már csak helyzeténél fogva is – leginkább a média a ludas,

de a felelősség elsősorban mégis a magyar tudományosságé: a laikus vélekedések alkalomadtán nem vagy csak alig választhatók szét a szakirodalomban is fölbukkanó nézetektől, amelyek hol meggyőződésből (elfogultságból), hol „csak" gondatlanságból (félreérthető megfogalmazással) építgetik a csángó-mítoszt.

Először Tánczos (1996, 174–189) hívta föl a figyelmet arra, hogy a csángók körül mítosz alakult ki, s hogy maguknak a csángóknak ez sokkal többet árt, mint használ. A csángó-mítosz szerint a csángók a magyar nyelvet annak egy évszázadokkal korábbi állapotában beszélik ma is; valamint középkorinak mutatják be a csángók szellemi és tárgyi kultúráját, a csángók mai életmódjában azt az aranykort láttatva, amikor a „tiszta forrást" még nem szennyezte be a civilizáció. A csángó mitológia legerőteljesebb vonása a csángók vallási és erkölcsi életével kapcsolatos, ezt is középkorinak szokás nevezni. A csángó mítosz további eleme, hogy a csángók évszázadok óta magukra hagyatva, „árván" élnek, anyaországuk lelkileg elhagyta őket, s hogy emiatt a magyarságnak lelkiismeret-furdalást kell éreznie, s itt az ideje annak is, hogy segítse őket. Környezetük pedig kifejezetten elnyomja a csángókat, de ők minden nehézség és akadály ellenére szilárdan őrzik nyelvüket és hagyományaikat. A mítosz a legnagyobb kárt azzal okozza, hogy egyrészt valóságként, másrészt rózsaszín idillként tár elénk valamit, aminek valóban van ugyan csekély köze a valósághoz, csak éppen nem úgy és nem olyan mértékben, és egyáltalán nem olyan kizárólagosan, mint ahogyan azt a mítosz sugallja. Rózsásnak vagy akár romlatlan idillinek viszont még csak csekély mértékben sem nevezhető a csángók helyzete – sem emberi jogi, sem nyelvi emberi jogi, sem gazdasági szempontból, és *ezek* s nem a nemzettudat, a kultúra és a hagyományőrzés azok a területek, ahol a politikai tevékenység ésszerűnek, sőt kívánatosnak látszik. Persze szigorúan a tényekre és nem a mítoszban fölrajzolt könnyes-megható képre alapozva.

Lehetséges-e a csángó nyelvélesztés?

A csángó beiskolázási akció kudarcait látva joggal merülhet föl a kérdés: van-e módunk egyáltalán a csángókat segíteni, hogy nyelvi jogaikat végre érvényesítsék? Ha erre nem tudunk válaszolni, akkor próbálkozhatunk-e „vagy sikerül, vagy nem" alapon? *Szabad-e* a csángók életébe kívülről beavatkoznunk? Az utóbbi két kérdésre a válasz egyértelmű: úgy,

ahogy eddig történt, semmiképpen. Ahhoz, hogy a csángók tényleges segítséget kaphassanak az erdélyi és a magyarországi magyarságtól, mindenekelőtt a lehető legtudatosabban meg kell szabadulni a csángó-mítosztól. Bármilyen akció csak akkor lehet sikeres, ha terveit a valóság tényeire alapozzák. A továbblépésben mindennél fontosabb, hogy megbizonyosodjunk róla: a nyelvélesztési folyamat beindítását maguk a csángók is akarják, és az ehhez nyújtott segítséget igénylik. Ahogy Kontra (1997, 124–125) is fölhívja rá a figyelmet, bármilyen jó szándékú, esetleg szakmailag tökéletesen megalapozott legyen is egy akció, ha ezt a kérdést figyelmen kívül hagyja, a csángók önrendelkezési jogait sérti meg. A közeljövőben nemigen számíthatunk arra, hogy a csángók egységes álláspontra jutnak ebben a kérdésben: részben mert – mint láttuk – közülük sokaknak kifejezetten magyarellenes attitűdjeik is vannak, részben mert az eddigi akciók a „megmentők" legjobb szándékai ellenére is inkább ártottak, mint használtak a csángóknak, s ezzel a „megmentendőkben" további bizalmatlanságot és gyanakvást keltettek. Éppen ezért a fokozatosság és az alternativitás hangsúlyozása kiemelkedően fontos minden további terv elkészítésekor.

Fontos az is, hogy a csángó nyelvélesztés ügye nemzeti programból végre szakmai kérdéssé váljon, melyben a kiindulópont nem az, hogy a csángók nyelvét a magyar nemzethez tartozás szimbólumává kell „emelni" (azaz megtanítani nekik a sztenderd magyart), hanem az, hogy a csángókat is megilletik azok a nyelvi jogok, amelyek mindenkit megilletnek; amelyben az anyanyelvi oktatás biztosítása nem az erdélyi vagy magyarországi politika javát, hanem a csángó anyanyelvű gyerekek esélyegyenlőségének megteremtését szolgálja.

A csángó közösségek és a magyarországi, illetve erdélyi magyar nyelvű közösségek közötti nyelvi (rendszerbeli és a társas viszonyokra vonatkozó), kulturális és szociális különbségeket, a csángóknak saját dialektusaikkal szemben kialakított ellenérzését, a magyarországi és az erdélyi magyaroknak a nemsztenderd magyar nyelvhasználatot erősen megbélyegző attitűdjét figyelembe véve, nem látszik ésszerűnek, hogy a csángó nyelvélesztésnek a magyarországi vagy akár az erdélyi magyar sztenderd moldvai elterjesztését kellene célul kitűznie. A fölsorolt tényezőket megfontolva úgy tűnik, hogy sikeres nyelvélesztés, mely ebben az esetben a rendkívül gyors nyelvcsere megállítását és a kétnyelvűség stabilizálását jelentheti, csak a csángók alapnyelvéből (azaz a csángó dialektusokból) kialakított koinéra alapozva, s e koiné presztízsének megteremtésével történhet.

A nemzeti egységet féltő magyar nyelvészeknek, néprajzosoknak és politikusoknak tudomásul kellene venniük,[17] hogy a csángó dialektusokat alapnyelvként beszélőknek a sztenderd funkciókban *nincs módjuk* a magyar sztenderdet használni (mert a románt kell), *nem tudják* a magyart használni, mert nagyon jelentős különbségek vannak saját dialektusaik és a kárpát-medencei magyar dialektusok között, és *nincs értelme*, hogy a magyar sztenderdet használják, mert akkor még saját beszélőközösségük idősebb generációival is konfliktusba kerülnek. A magyar sztenderd erőltetése kizárólag saját, Moldvához is kötődő csoportidentitásuk további gyengülését eredményezi. Olyan nyelvre van tehát szükségük, amit el tudnak fogadni saját kultúrájuk szimbólumaként, s ami elég közel áll saját dialektusaikhoz, hogy megtanulása ne okozzon külön is nehézségeket. Így elkerülhető az is, hogy ezt a nyelvváltozatot az erdélyi vagy magyarországi magyarok nemsztenderd magyar dialektusként értelmezzék és megbélyegezzék.[18] Mindezt fontolóra véve, legalábbis gyanú ébred az emberben, hogy a „Magyar misét és magyar iskolát a csángóknak!" még a politikai

[17] A csángó koiné kialakításának gondolata megjelenése pillanatától kezdve nagy nemtetszést váltott ki a magyar nyelvésztársadalomban: az ungvári élőnyelvi konferencián 1995-ben (Sándor 1996a), a római IV. Nemzetközi Magyar Filológiai Kongresszuson 1996-ban (Sándor 1996b), legutóbb pedig a magyar PEN Club szervezésében tartott előadást (Kontra 1997) követően. Az ellenérvek minden esetben kimerültek abban, hogy a magyar dialektológiai szakirodalom soha nem vitatta, hogy a csángók magyar nyelvjárást beszélnek. Az elutasításban közrejátszhat, hogy az ötlet nemzeti szimbólumokat sért, s valószínűleg az is, hogy a magyar dialektológusok és nyelvtörténészek közül sokan nem tartják érvényes nyelvészeti megközelítési módnak a szekuláris szemléletet (lásd Trudgill 1997, 72), sajátos módon még akkor sem, ha kifejezetten kiéleződött társadalmi problémákkal kapcsolatos kérdésekről van szó. (Ennek tudománytörténeti okairól lásd Kontra 1995.)

[18] A magyar nyelvművelő irodalom és az iskolai tananyag ugyan elméletében üdvözli a nyelvjárásokat, gyakorlatában azonban irtja, annál nagyobb vehemenciával, minél inkább eltér a sztenderdtől az adott nyelvváltozat. A csángó nagyon eltér, nagyon ünneplik is érte – teoretikusan; és ahogy a beiskolázás során kiderült, nagyon meg is bélyegzik – a gyakorlatban. A csángóknak, önvédelemből, tehát jobb, ha más anyanyelvűnek mondják magukat (vö. Fodor 1995, 126). Arra nézve, hogy a „ha magyar, legyen magyar (sztenderd)" elvet a normatív szemléletű nyelvészek a csángókra is érvényesnek tartják (azaz tőlük is azt követelnék, amit minden más magyar iskolástól), lásd Deme (1995, 116) megjegyzését. A csángó nyelvtervezés kérdéseiről és egy csángó koiné kialakítására történt próbálkozásról lásd Sándor 1996a.

szlogenek esetében szokásosnál is jóval üresebb, s még inkább hiányzik mögüle a tényismeret és a gondolkodás.

A csángó nyelvélesztés nem lehet sikeres a román állam hathatós segítsége nélkül. A csángó tannyelvként való használatát megengedő törvény önmagában kevés volna. A csángók évszázadok óta papjaik és tanítóik által megfélemlítve használják saját dialektusaikat, így mindenekelőtt a csángó dialektusok üldözésének megszüntetésére volna szükség. Ezt pedagógiai programcsomagok kidolgozásának, a csángó koiné iskolán kívüli (sztenderd) fórumai megteremtésének, saját írásbeliség létrehozásának stb. kellene követnie, s mindez nyilvánvalóan nem történhet a román kormány politikai és gazdasági támogatása nélkül. Erre a jelenlegi körülmények között, sajnos, szinte semmi esély nem mutatkozik.[19]

A jelen írás szerzője teljesen egyetért Benedek H. János (1997, 209) megfogalmazásával: „önámítás azt hinni, hogy hosszú távon a csángók megőrzik a magyar nyelvet, és ha csak e célból segítjük őket, akkor már most fel lehet hagyni a segélyakciókkal". Csak részben ért viszont egyet az idézet folytatásával, nevezetesen hogy „a mégis vállalt segélyekkel viszont nem annyira szellemi, mint inkább anyagi téren kell támaszt nyújtanunk." Úgy gondolom, hogy a szellemi segítségnyújtás legalább annyira fontos, mint a gazdasági, ha azzal a céllal történik, hogy a csángók végre saját maguk képviselhessék saját érdekeiket függetlenül attól, hogy milyen nyelven teszik. A csángók ehhez nemigen várhatnak senki mástól segítséget, mint attól a néptől, amely elődeinek közösségéből az ő őseik is kiszakadtak. Ezért a magyar csángókutatás feladatát abban látom, hogy amennyire csak lehet, *elfogulatlan* fölméréseket végezzen, ezeket *tudományos* szempontok szerint értékelje, s így *megalapozott* tanácsokat adjon a politikusoknak; azok feladatát pedig abban látom, hogy a csángókat illetően ne a magyar nemzeteszme, hanem a nyelvi és kulturális sokszínűség javára, mindenekelőtt pedig a csángók életének jobbrafordulása érdekében cselekedjenek.

[19] A Román Tanügyi Minisztérium 5023/1993. V. 24-ei határozata szerint az anyanyelv tanítható alapszinten 4, középszinten 3 órában, ha legalább 15 fő (vagy osztott csoportban 7-7 fő) igényli (Borbáth 1994, 219). Moldva egyetlen csángó településén sem próbálják kihasználni ezt a lehetőséget, talán mert nem tudnak róla, talán mert félnek a megtorlástól, s nem minden ok nélkül, vö. 6. j. A 19. század vége óta egyébként, amikor Moldvában kiterjedt közoktatás alakult ki, szigorúan büntették azokat, akik az iskolában (akár az órák közötti szünetekben is) nem románul szólaltak meg.

Bibliográfia

Alexics György 1913. Csángó. *Magyar Nyelv,* 9, 349–352.

Balto, Asta – Todal, Jon 1997. Saami bilingual education. In J. Cummins – Corson (ed.): *Encyclopedia of Language and Education, 5.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 77–85.

Beke György 1997. Mi menthetné meg a csángókat? *Forrás,* 1997/3, 82–90.

Benda Kálmán 1989. *Moldvai csángó-magyar okmánytár, 1467–1706, I–II.* Budapest, Magyarságkutató Intézet.

Benedek H. Erika 1997. Adalékok egy moldvai csángó falu népi növényismeretéhez. In Pozsony F. szerk. 1997, 150–168.

Benedek H. János 1997a. *Csángó falvak gazdasági problémái.* In Pozsony F. szerk. 1997, 195–209.

Benedek H. János 1997b. *Egy moldvai magyar parasztcsalád gazdálkodása.* In Pozsony F. szerk. 1997, 210–223.

Benkő Loránd 1989. A csángók eredete és települése a nyelvtudomány szemszögéből. *Magyar Nyelv,* 85, 271–287, 385–405.

Bihari László 1994. Szőcs Anna – egy csángó Budapesten. *Magyar Hírlap,* 1994. augusztus 27., 4.

Borbáth Erzsébet 1993. A moldvai csángó gyermekek kétnyelvűsége. *Új Horizont,* 23, 92–95.

Borbáth Erzsébet 1994. A kétnyelvű oktatás lehetőségei a moldvai csángó magyar falvakban. *Folia Practico-Linguistica,* 24 (IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia). Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban. I., 216–220.

Borbáth Erzsébet 1996. A moldvai csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatásának tapasztalatai. In Csernicskó I.–Váradi T. (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat.* Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 69–74.

Csapó György 1994. Hogyan ásta alá Fehér Kati az államrendet... *Erdélyi Napló,* 1994/2.

Csoma Gergely – Bogdánfalvy János 1993. Népszámlálás a moldvai csángó falvakban. In Halász P. (szerk.): *„Megfog vala apóm szokcor kezemtül..."* Budapest, Lakatos Demeter Egyesület, 165–167.

Deme László 1995. Diskurzus vagy konkurzus? *Magyar Nyelvőr,* 119, 109–118.

Dorian, Nancy C. 1994. Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society,* 23, 479–494.

Durie, Arohia 1997. Maori–English bilingual education in New Zealand. In J. Cummins – D. Corson (ed.): *Encyclopedia of Language and Education, 5.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 15–23.

Fishman, Joshua A. 1996. Language revitalization. In H. Goebl – P. H. Nelde – Z. Starý (ed.): *Contact Linguistics, 1.* Berlin–New York, Walter de Gruyter, 902–906.

Fodor Katalin 1995. A csángók identitásproblémájának nyelvi és nyelven kívüli okairól. In Kassai I. (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete, 121–127.
Gazda József 1994. A nyelv és a magyarságtudat szintjei a moldvai csángóknál. In Halász P. szerk. 1994, 269–281.
Halász Péter 1994. Eredmények és feladatok a moldvai csángók néprajzi kutatásában. In Halász P. szerk. 1994, 1–37.
Halász Péter 1997. Új szempontok a moldvai magyarok táji-etnikai tagozódásának vizsgálatához. In Pozsony F. szerk. 1997, 7–26.
Halász Péter szerk. 1994. *Néprajzi látóhatár, III/1–2.*
Horger Antal 1913. A *csángó* név eredetéhez. *Magyar Nyelv,* 9, 418–421.
Hornberger, Nancy H. – King, Kendall A. 1996. Language revitalization in the Andes: Can the schools reverse language shift? *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 17, 427–441.
Kallós Zoltán 1993. Gyűjtési élményeim Moldvában. In Péterbencze A. (szerk.): *Moldvának szíp tájaind születtem...* Jászberény, Jászberényi Múzeum, 95–109.
Kapaló, James 1994. Közelebb a csángókhoz. *Művelődés,* 1994/3, 30–31.
Kontra Miklós 1995. „No CARE-packages, please – We're Hungarians": The climate before, during, and after the birth of the Budapest Sociolinguistic Interview. In J. Harlig – Cs. Pléh (ed.): *When East Met West. Sociolinguistics in the Former Socialist Bloc*. Berlin–New York, Mouton de Gruyter, 143–164.
Kontra Miklós 1997. Magyar vonatkozású széljegyzetek A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatához. *Iskolakultúra,* 1997/11, 122–127.
Kotics József 1997. Erkölcsi értékrend és társadalmi kontroll néhány moldvai csángó faluban. In Pozsony F. szerk. 1997, 36–55.
Lükő Gábor 1936. *A moldvai csángók. I. A csángók kapcsolatai az erdélyi magyarsággal*. Budapest
Magyar Zoltán 1994. Vallás és etnikum kapcsolata egy moldvai csángó faluban. In Halász P. szerk. 1994, 75–88.
Mikecs László 1989. *Csángók*. (Az 1941-es kiadás reprintje kiegészítésekkel.) Budapest, Optimum
Pálffy M. Zoltán 1997. Moldvai csángó diákok erdélyi iskolákban. *Regio,* 1997/3–4, 58–79.
Pávai István 1995. A moldvai magyarok megnevezései. *Regio,* 1995/4, 149–164.
Pozsony Ferenc 1997. Egy moldvai csángó család vallásos tárgyai. In Pozsony F. szerk. 1997, 240–247.
Pozsony Ferenc szerk. 1997. *Dolgozatok a moldvai csángók népi kultúrájáról*. Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság (A Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 5).
Sándor Klára 1996a. *Apró Ábécé* – apró esély. In Csernicskó I. – Váradi T. (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 51–67.
Sándor Klára 1996b. A nyelvcsere és a vallás összefüggése a csángóknál. *Korunk,* 1996/11, 60–75.

Sándor Klára 1999. Contempt for linguistic human rights in the service of the Catholic Church: The case of the Csángós. In Kontra M. et al (ed.): *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights.* Budapest, Central European University Press, 317–331.
Sándor Klára 2000. National feeling or responsibility: The case of the Csángó language revitalization. *Multilingua,* 19, 141–168.
Skutnabb-Kangas, Tove – Bucak, Sertaç 1994. Killing a mother tongue – how the Kurds are deprived of linguistic human rights. In T. Skutnabb-Kangas – R. Phillipson (ed.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Descrimination.* Berlin–New York, Mouton de Gruyter, 347–370.
Tánczos Vilmos 1995a. *Gyöngyökkel gyökereztél. Gyimesi és moldvai archaikus imádságok.* Csíkszereda, Pro-Print.
Tánczos Vilmos 1995b. A nyelvváltás jelensége a moldvai csángók egyéni imarepertoárjában. *Kétnyelvűség,* 3, 51–68.
Tánczos Vilmos 1996. *Keletnek megnyílt kapuja.* Kolozsvár, Korunk Baráti Társaság.
Tánczos Vilmos 1997. Hányan vannak a moldvai csángók? *Magyar Kisebbség,* 3, 370–390.
Virt István 1994. Halál és emlékezés. (Halottak napi szokások a Bákó megyei Pusztinában.) In Halász P. szerk. 1994, 125–134.
Zakariás Erzsébet 1997. A moldvai csángók táplálkozáskultúrájáról. In Pozsony F. szerk. 1997, 169–189.

TANKÖNYVEK A KISEBBSÉGI NYELVOKTATÁSHOZ

Tóth Györgyné

A tankönyvek konkrét témája előtt szeretném javasolni néhány alapfogalom elnevezésének szemügyre vételét:

- kisebbségkutató műhely,
- kisebbségi iskolák,
- kisebbségi nyelv.

Fontos volna, hogy az Akadémiai Kisebbségkutató Műhely [a Kisebbségkutató Intézet elődje] ilyen „egyszerű" kérdésekben is állást foglalna. Régóta érzem úgy, hogy a „nemzetiségi" elnevezés a 19. században (Eötvös József) korszerű tartalmat takart, de a 20. század végén Magyarországon inkább nemzeti kisebbségekről lehet már beszélni, ennek a köztudatban is érvényt kellene szerezni. Intézményekben is, így az állami tulajdonban levő tankönyvkiadóban is időszerűnek tartanám átnevezni a szerkesztőséget, nem cseng mindig jól a „Nemzetiségi Szerkesztőség", a nemzetiségi tankönyvkiadás, a nemzetiségi iskola, a nemzetiségi tanító stb. szóhasználat. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által kiadott tankönyvjegyzék hivatalos neve is a Nemzetiségi Oktatás tankönyvei (1998/99. tanév).

Szeretnék néhány konkrét adat alapján vázlatos képet adni az 1998/99. évi tankönyvjegyzék tükrében a kisebbségi nyelvoktatáshoz rendelkezésre álló nyelvkönyvekről, amelyek a Nemzeti Tankönyvkiadó Nemzetiségi Szerkesztőségének gondozásában jelentek meg. (Ma kilenc kiadó jelentet meg Magyarországon kisebbségek számára tankönyveket.)

A Nemzeti Tankönyvkiadó kínálatában 134 élő cím található:

horvát:	30 cím
német:	18 cím
román:	29 cím

szerb: 19 cím
szlovák: 28 cím
szlovén: 10 cím

Műfaj szerint tíz:
ABC-könyv
nyelvkönyv
olvasókönyv
gyakorlófüzet az olvasókönyvhöz
nyelvi munkafüzet
írás munkafüzet
képes szótár
kifestőkönyv
módszertani kézikönyv
helyesírási gyakorlókönyv

Hiányzik a kisebbségi nyelvoktatáshoz:
hangkazetta
szemléltetőanyag
tanári segédkönyv
szakszótár

A nemzetiségi iskolák számára évtizedeken át a Nemzeti Tankönyvkiadó adott ki igen szerény kivitelben és a kor ideológiájának megfelelően nemzetiségi tankönyveket. A 90-es évektől figyelhető meg az első látványos fejlődés ezen a területen is, már más kiadók is foglalkoznak vele.

Röviden szólnék a Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyvfejlesztési programjáról, amelyet 1995-től irányíthattam (korábban a szerkesztőségben mint felelős szerkesztő dolgoztam).

Külső megjelenésben is piacképesek lettünk, formátum és kivitel tekintetében, de az új, korszerű tartalmak is jobban alkalmazkodnak a mai „divatos" nyelvkönyvekhez.

1995-ben indult a horvát nyelvkönyvprogram. Megjelent a gradistyei horvát nyelvkönyvsorozat 1. és 2. osztályos kötete, 1997-ben a horvát tannyelvű oktatáshoz az ABC-tankönyvcsalád.

A román nyelvoktatáshoz kiadtuk az alsó tagozat számára igényes grafikával a nyelv- és olvasókönyv-sorozatot. A középfokú román nyelvtudás megszerzéséhez szakmailag is kiváló nyelvkönyvet, képes szótárt.

1995-ben jelent meg 3 kötetben a szerb alsó tagozatos olvasókönyvsorozat a nyelvtani munkafüzetekkel.

A német nyelvkönyvprogram eltolódott, mivel a meglevő sorozat felső tagozatos kötetei a 90-es években jelentek meg, és még használhatók. Az alsó tagozatos német nyelvoktatáshoz azonban a régóta hiányolt kiegészítő tananyagok (módszertannal kiegészítve) jelentek meg.

Úttörő jelentőségű volt a „Bunte Erde" című, irodalomtanítással kombinált nyelvkönyv 1994-ben.

A szlovák nyelvoktatáshoz van jelenleg a legnagyobb kínálat, de a legnagyobb bizonytalanság is. Az igen sikeres alsó tagozatos nyelvkönyvsorozatot furcsa módon más kiadó is próbálta folytatni. Az általunk kifejlesztett és kiegészített tankönyvcsalád megérdemelne egy szakmai „megmérettetést".

A nyelvkönyvek, illetve a kéttannyelvű és tanítási nyelvű oktatáshoz szükséges tankönyvek fejlesztése szinte kizárólag a kiadó szerkesztőségében indul el, a gyakorló nemzetiségi pedagógusokkal való konzultációk, az óralátogatások, az anyaországok kínálta lehetőségek – tanulmányút, szakmai konferencia, továbbképzéseken való részvétel és nem utolsósorban a Magyarországot elárasztó nyugati országokból származó angol és német nyelvkönyvek – tanulmányozása jellemzi a mi „fejlesztési" koncepciónkat.

Sajnálatos tény, hogy nem kaptunk igazán segítséget „felsőbb szinteken" (Országos Kisebbségi Önkormányzatok oktatási bizottságai, Minisztérium, OKSZI, OKI, főiskolai és egyetemi tanszékeken működő kutatóműhelyek).

Kiadói tevékenységünkben nagyon hiányoljuk a szakmai megmérettetést. Kísérletet tettünk *kérdőíves* felmérésre. Az iskolai rendelések alapján *személyes* érdeklődéssel, iskolai rendezvényeken való részvétellel, nyelvi versenyeken vállalt feladattal próbálunk szakmai tapasztalatokat szerezni. Végül megemlítem azt a szakmai hátteret, amit a mi szerkesztőségünk a Nemzeti Tankönyvkiadó keretében élvez, és a szerkesztőség hat nyelven dolgozó felelős szerkesztőinek szaktudását.

Ha a Nemzeti Tankönyvkiadó nemzetiségi nyelvkönyveit olyan szempontból is megnéznénk, mikor készültek, és megjelent-e átdolgozott vagy javított kiadás, akkor a következő kép alakul ki:

horvát nyelvkönyvek	1/3-a új
német nyelvkönyvek	1/3-a új
román nyelvkönyvek	1/4-e új

szerb nyelvkönyvek	2/3-a új
szlovák nyelvkönyvek	2/3-a új
szlovén nyelvkönyvek	1/4-e új

Érdemes volna egy-egy kisebbség nyelvkönyveit (sorozatát) és olvasókönyveit összevetni, meggyőződésem ugyanis, hogy 20–25 évvel ezelőtt megjelent nyelvkönyvekben és olvasókönyvekben is máig érvényes értékek rejlenek, melyeket meg kell menteni.

Melléklet

Tankönyvjegyzék[1]

Horvát nyelvet oktató általános iskolák számára

NT-31535	Gergics Zlata	Nudim ti slova 1.
NT-31535/M	Gergics Zlata	Učim čitati 1.
NT-31535/F	Gergics Zlata	Pisanka 1.
NT-31534	Mándity Zsivko	Riječ hrvatska 1-4.
NT-31227	Blažetin S.	Naš jezik 2.
NT-31546	Gergics Zlata	Znam citati ja iz knjige 2.
NT-31546/M	Gergics Zlata	Radna bilježnica 2.
NT-31547	Gergics Zlata	Nas lijepi hrvatski 2.
NT-31270	Blažetin S.	Naš jezik 3.
NT-31374	Pavlov M.	Čitanka 3.
NT-31374/F	Pavlov M.	Čitanje-pisanje 3.
NT-31426/M	Blažetin S.	Radna bilježnica 3.
NT-31274	Blažetin S.	Naš jezik 4.
NT-31402	Pavlov M.	Čitanka 4.
NT-31402/F	Pavlov M.	Čitanje-pisanje 4.
NT-31433/M	Blažetin S.	Radna bilježnica 4.
NT-31221	Preradović M.–Radić V.	Čitanka 5.
NT-31284	Preradović M.	Naš jezik 5.

[1] A lista az 1990-es évek végén fennállt helyzetet tükrözi.

NT-31454/M	Preradović M.	Radna bilježnica 5.
NT-31222	Preradović M.	Čitanka 6.
NT-31356	Tomić Ljubomir	Naš jezik 6.
NT-31465/M	Tišler J.	Radna bilježnica 6.
NT-31496/M	Tišler J.	Radna bilježnica 7.
NT-31218	Pavlov D.–Barić E.	Čitanka 7.
NT-31371	Tomić Ljubomir	Naš jezik 7.
NT-31493/M	Horváthné–dr. Victor A.	Radna bilježnica 8.
NT-31237	Pavlov D.–Kolar S.	Čitanka 8.
NT-31387	Tomić Ljubomir	Naš jezik 8.
NT-31515/M	Tišler J.	Naš jezik (Radna bilježnica) 8.

Gradistyei horvát iskolák számára

NT-31525	Marija Fülöp–Huljev-Elizabeta Pajrić	Mi se učimo hrvatski, 1. razred
NT-31528	Marija Fülöp–Huljev-Elizabeta Pajrić	Mi se učimo hrvatski, 2. razred
NT-31540	Marija Fülöp–Huljev-Elizabeta Pajrić	Mi se učimo hrvatski, Čitanka za 3.
NT-31540/M	Marija Fülöp–Huljev-Elizabeta Pajrić	Mi se učimo hrvatski, Radna pisanka za gramatiku 3. razred

Német nyelvet oktató általános iskolák számára

NT-31191	Erdőfyné–Klingerné	Mein erstes Deutschbuch 1.
NT-34257	Farkas Józsefné	Unsere Feste 1.
NT-34257/M	Farkas Józsefné	Arbeitsheft 1.
NT-34247	Farkas Józsefné	101 Spiele
NT-34260	Jagerné Manz Mónika	Ich sag' dir was!
NT-34195	Klingerné	Mein zweites Deutschbuch 2.
NT-34198	Erdőfyné Rieder E.	Deutsch 3.
NT-34199	Erdőfyné Rieder E.	Rund um das Jahr 3.
NT-34206	Erdőfyné Rieder E.	Deutsch 4.

NT-34207	Tóthné Bencze M.	Lesebuch 4.
NT-34213	Klinger L.-né	Deutsch 5.
NT-34214	Richolmné Mirk M.	Lesebuch 5.
NT-34220	Klinger L.-né	Deutsch 6.
NT-34221	Richolmné Mirk M.	Lesebuch 6.
NT-34226	Erdőfyné Rieder E.	Lesebuch 7.
NT-34227	Erdőfyné Rieder E.	Deutsch 7.
NT-34189/1	Tóthné Bencze M.	Deutsch 8.
NT-34232	Horváth R.	Lesebuch 8.

Román nyelvet oktató általános iskolák számára

NT-33308	Borza Lucia	Prima mea carte(...)
		Abecedar(...) 1.
NT-33308/M	Borza Lucia	Caiet de lucrări 1.
NT-33318	Borza Lucia	Cunoştinţe de gramatică
NT-33145/1	Szántó Lucia	Limba noastră maternă 2.
NT-33313	Bucin Mihaela–Szántó Flóra	Limba română–A doua mea carte 2.
NT-33316	Fábiánné Orosz Ibolya	Lecturi literare 2–4.
NT-33222	Szántó F.–Bucin M.	Limba română–A treia mea carte 3.
NT-33152/1	Szántó Lívia	Limba noastră maternă 3.
NT-33263	Mészáros Tivadarné	Carte de citire 3.
NT-33212	Mészáros Tivadarné	Învăţăm româneşte 3–4.
NT-33153/1	Szántó Lívia	Limba noastră maternă 4.
NT-33267	Mészáros Tivadarné	Carte de citire 4.
NT-33272/M	Mészáros Tivadarné	Caiet de limba română 4.
NT-33160	Borza Lucia	Gramatică 5.
NT-33277/M	Borza Lucia	Caiet de lucrări de limba română 5.
NT-33278	Borza Lucia	Carte de citire 5.
NT-33224	Botye Gy.-né	Învăţăm româneşte 5-6.

NT-33290/M	Botye Gy.-né	Caiet de lucrări de limba română 5-6.
NT-33317	Olteanu I.	Culegere de texte literare 5-8.
NT-33167	Budai J.–Hoczopán S.	Gramatică 6.
NT-33188	dr. Rodica-Bogza I.	Gramatică 7.
NT-33259	Botye Gy.-né–Szekán A.	Învățăm românește 7–8.
NT-33293/M	Botye Gy.-né	Caiet de lucrări de limba română 7–8.
NT-33214	dr. Rodica-Bogza I.	Gramatică 8.
NT-33223	dr.Rodica-Bogza I.	Caiet de exerciții de limba română
NT-33311	Fluieraş Gheorghe	Culegere de cîntece

Szerb nyelvet oktató általános iskolák számára

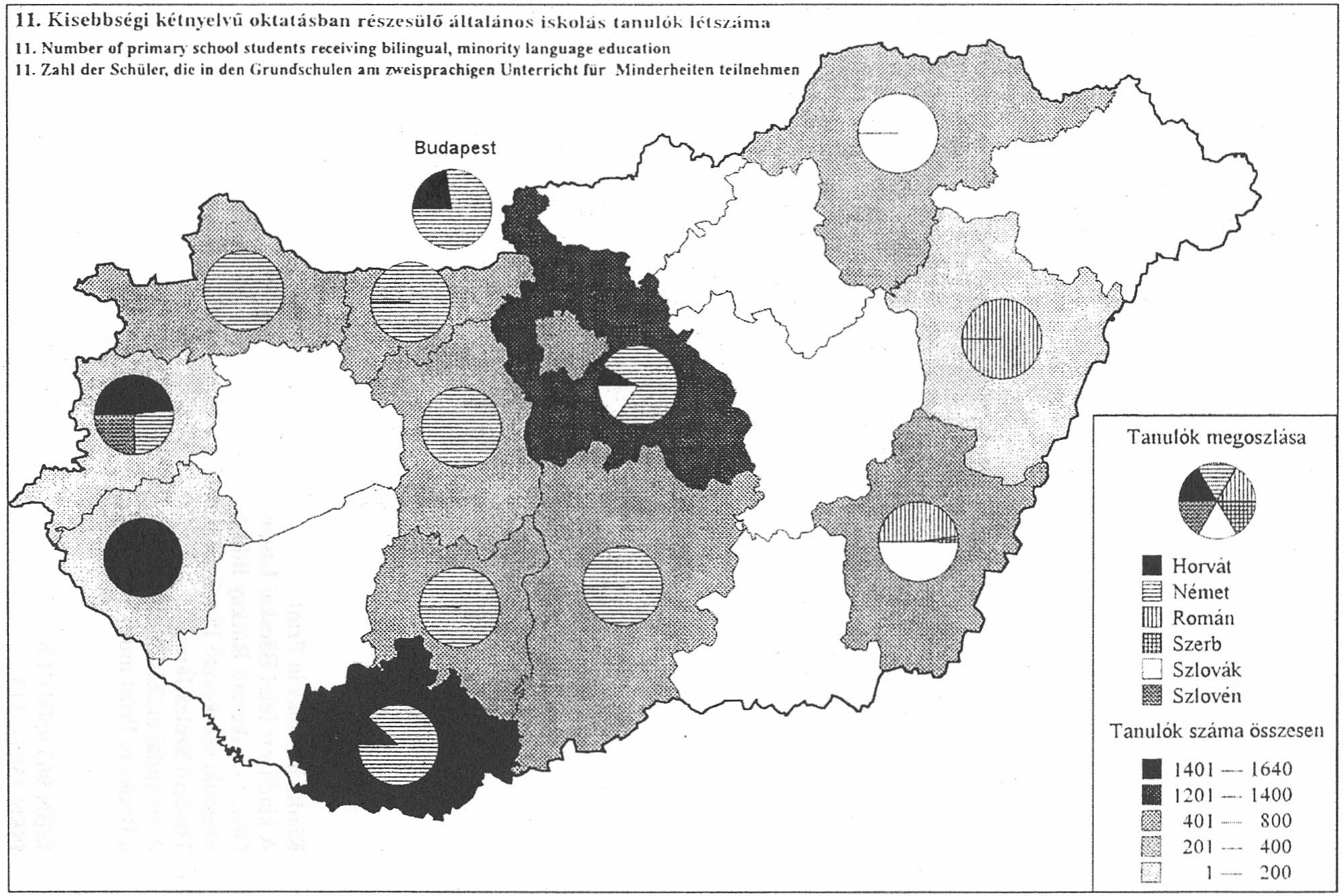
NT-32502	Lj.Apić–S. Došić	Čitanka 2.
NT-32502/M	Lj.Apić–S. Došić	Nastavni listovi 2.
NT-31369	dr. Mokuter J.	Naš maternji jezik 2.
NT-32503	Došić S.–Apić Lj.	Čitanka 3.
NT-32503/M	Došić S.–Apić Lj.	Nastavni listovi 3.
NT-31423/M	Preradović M.	Nyelvi munkafüzet 3–4.
NT-31314	Preradović M.	Naš jezik 3–4.
NT-31391	Rockov–Ašabinj O.	Naš maternji jezik 3–4.
NT-32504	Došić S.–Apić Lj.	Čitanka 4.
NT-32504/M	Došić S.–Apić Lj.	Nastavni listovni 4.
NT-31221	Preradović M.–Radić V.	Čitanka 5.
NT-31370	Preradović M.	Naš jezik 5–6.
NT-31432/M	Preradović M.	Naš jezik 5–6.
NT-32528	Radmila Pejovic	Az új szerb helyesírás, gyakorlatokkal
NT-31222	Preradović M.	Čitanka 6.
NT-31218	Pavlov D.–Barić E.	Čitanka 7.
NT-31386	Preradović M.	Naš jezik 7–8.
NT-31237	Pavlov D.–Kolar S.	Čitanka 8.

NT-30331/1	M. Némethová	Obrázkový šlabikár 1. (kétnyelvű és nyelvoktató)
NT-30331/M	M. Némethová	Obrázkový pracovný zošit 1.
NT-30331/K	M. Némethová	Metodická prirucka 1.
NT-30363	Mészáros György	Képes nyelvi szótár 1–4.
NT-30375	Magda Panická	Katka v lese (nyelvokt., kétnyelvű és egynyelvű okt. részére)
NT-30376	Magda Panická	Ahoj, dobrý deň (nyelvokt., kétnyelvű és egynyelvű okt. részére) 1–4.
NT-30342	M. Némethová	Obrázková slovencina 2. (kétnyelvű- és nyelvoktató isk.)
NT-30342/M	M. Némethová	Obrázkovy pracovný zošit 2.
NT-30351	M. Némethová	Čitanka 3. (kétnyelvű okt.)
NT-30352	M. Némethová	Slovenčina 3. (kétnyelvű- és nyelvoktató isk.)
NT-30374	M. Némethová	Slovenčina 4.(kétnyelvű- és nyelvoktató isk.)
NT-30381	Valéria Kalná	Svet okolo nás Moja citánka 4.
NT-30312	D. Horváthová	Slovenský jazyk 5.
NT-30312/M	D. Horváthová	Slovenský jazyk pracovný zošit 5.
NT-30313/1	Jakab Róbertné	Čitanka 5.
NT-30367	Kraszlán Erika	Čitanka 5.
NT-30317/1	Jakab Róbertné	Čitanka 6.
NT-30373	Kraszlán Erika	Čitanka 6.
NT-30318	D.Horváthová	Slovenský jazyk 6.
NT-30318/M	D.Horváthová	Pracovný zošit 6.
NT-30320/1	Jakab Róbertné	Literárna výchova 7. (egynyelvű isk.)
NT-30329	D.Horváthová	Slovenský jazyk 7.
NT-30329/M	D.Horváthová	Pracovný zošit zo slovenčiny 7.

NT-30335	D.Horváthová	Slovenský jazyk 8.
NT-30335/M	D.Horváthová	Pracovný zošit zo slovenčiny 8.
NT-30324/1	Jakab Róbertné	Literárna výchova 8. (egy-nyelvű isk.)

Szlovén nyelvet oktató általános iskolák számára

NT-31285	Bernjak E.–Doncsecz I.	Slovenski jezik 1.
NT-31503	Mészáros György	Képes nyelvi szótár 1–4.
NT-31405	Karel Krajczar	Slovenski jezik 2.
NT-31406	Bernjak E.–Doncsecz I.	Čitanka 2.
NT-31411	Bernjak E.	Čitanka 3.
NT-31412	Bernjak E.	Čitanka 3.
NT-31430	Karel Krajczar	Slovenski jezik 4.
NT-31431	Bernjak E.	Berilo 4.
NT-31388	Sivec–Kozinc	Slovenski jezik 7–8.
NT-31484	Karel Krajczar	Slovenski jezik 7–8.



Forrás: VÁMOS ÁGNES: *Magyarország tannyelvi atlasza.* Budapest, 1998.

Kiadta a Books in Print
A kiadásért felel Bácskai István
Olvasószerkesztő Rátkay Ildikó
Műszaki szerkesztő Pintér László
Tördelő Szeles János
A nyomdai előkészítés és sokszorosítás
a Books in Print munkája

ISBN 963 9500 04 6
ISSN 1585–6313

Könyvünk tanulmányai egyszerre jelzik azt a kétségbevonhatatlan tényt, hogy a magyarországi kisebbségek eredeti anyanyelvének térvesztése történeti háttérrel rendelkező, összetett, több okra visszavezethető folyamat, amelynek lassítását, megállítását vagy éppen visszafordítását, a kisebbségek nyelvének revitalizációját csak valamennyi felelős tényező egybehangolt munkájától lehet remélni. Tudatosítani kell, hogy mivel a nyelvcsere-helyzetben a nyelvmegtartás legfőbb bázisa, a szülők, a család nyelvátörökítő szerepe igen gyakran csökken, az oktatási programok adott viszonyoknak megfelelő megválasztása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszik. Ebből a szempontból is fontos eredményekkel szolgálhatnak a kötet tanulmányai például az anyanyelv fogalmáról, az elfelejtett nyelvek újratanulásának lehetőségeiről és a csángó diákok magyar nyelvtanulásának buktatóiról. A kötet tanulmányai minden bizonnyal segíthetnek feltárni az identitás- és nyelvváltás folyamatában a magyarországi kisebbségi iskola lehetőségeit, helyét és szerepét. Az MTA Kisebbségkutató Intézetében a Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztályán és más egyetemi kutatóhelyeken dolgozó kollégákkal közösen 1999 óta vizsgáljuk a magyarországi kisebbségek nyelv- és identitásváltási folyamatait. Ennek keretében indítottuk útjára az „Újratanulható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?" című kutatásunkat. Ez a kötet a kutatás első három évében készült elméleti és esettanulmányokból ad válogatást.

ISBN 963 9500 04 6

9 789639 500044

1690 Ft