

BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi migráció, a globalizáció, az angol nyelv terjedése, a kommunikációs technológia fejlődése gyökeresen átformálta Európát „hagyományos” nyelvi térképét. A nyelvi és kulturális sokszínűség erősítése mára a legtöbbet hangoztatott alapértékek közé tartozik: a homogén nemzetállammal szemben az európai nyelvpolitikai diskurzusokban a többnyelvűség vált a közös Európa egyik kulcsfogalmává, így a korábbi prioritások közül a nyelvtanításhoz és többnyelvű kompetenciákhoz kötődőek még inkább felerősödtek. A Lisszaboni Szerződéssel, majd az EU 2020 stratégiájával összhangban egyre hangsúlyosabbá válik a nyelvtudás, a többnyelvűség gazdaságban és kultúrában betöltött szerepe, az európai polgárokkal való kommunikáció javítása, a fordítások-tolmácsolások minősége. A többnyelvűség támogatásának kifejezett célja, hogy hozzájáruljon Európa átláthatóbbá és hatékonyabbá tételéhez, globális versenyképességének növeléséhez, valamint az alapjogi charta értelmében a jogok, értékek, a szabadság, a szolidaritás és biztonság Európájának megerősítéséhez.

2004. május 1-jén tíz ország csatlakozott az Európai Unióhoz, amely 2007-ben további két új tagállammal bővült, s megkezdődött Horvátország és Szerbia fokozatos integrálása is. A kommunista rezsimok bukása után a Kárpát-medence országában az egymást követő kormányok alapjaiban próbálták megváltoztatni a politikai, gazdasági és oktatási rendszereket, azonban a nyelvpolitika fő kérdései (kisebbségi oktatás, óvodai nevelés, felnőttképzés, szakképzés, a roma populáció integrálása, idegen nyelvek oktatása és tanulása stb.) a mai napig számos ellentmondást rejtenek magukban.

Az elmúlt években számtalan politikai és civil kezdeményezés foglalkozott a kisebbségi nyelvek oktatásának jogi szabályozásával, aminek hosszabb távon lehetnek hatásai a régió országainak *de facto* nyelvi sokszínűségére. Bár a társadalmi és ideológiai környezet jelentősen megváltozott a kommunista rezsimok bukása óta, a nyelvi sokszínűséget, az elvárt 1+2 nyelv kisebbségi szempontból aligha problémamentes ismeretét (vö. Tender és Vihalemm 2009), különösen pedig az ún. európai többnyelvűséget csak a kelet-európai nyelvi kontextus ismeretében lehet árnyaltan értelmezni. A nyelvi sokszínűség sok belső és külső jellemvonása ugyanis, melyeket korábban a kibővített Európa nyugati felére vonatkozóan azonosítottak, csak korlátozottan érvényes a keleti régióra, ahol maguk a kisebbségi nyelvek, köztük a magyar nyelv is, gyakran válnak a különféle etnopolitikai célkitűzések eszközévé (részletesebben lásd Gyurgyík–Horváth–Kiss 2010: 69–71).

A Kárpát-medence kisebbségi magyar közösségeit tekintve az egyes országokban jelentős eltérések mutatkoznak a magyar népesség arányát, a nyelvet anyanyelvként beszélők számát, etnokulturális és társadalmi-gazdasági

mutatóit, továbbá a magyar nyelv jogi státuszát, területi eloszlását, intézményi háttérét, használatának színtereit stb. illetően. A hasonló történeti-ideológiai örökségből, a hatalmi egyenlőtlenségből, a rendszerváltást követő (újra)definiálódó többségi nemzetállami berendezkedésekből, az európai csatlakozáshoz kötődő integrációs elvárásokból, továbbá Magyarország nemzetpolitikai stratégiáiból adódóan ugyanakkor számos közös vonás és párhuzamos tendencia is kimutatható. A legszembetűnőbbek ezek közül azok a kedvezőtlen demográfiai folyamatok, melyek alapján csak az 1991 és 2001 közötti időszakot tekintve a kisebbségi magyar közösségekhez tartozók száma a migráció, a természetes népmozgalmi folyamatok, valamint az elsődlegesen a szórványosodással és a vegyes házasságok növekvő arányával magyarítható csökkenő etnokulturális reprodukció következtében 290 ezer fővel lett kevesebb (Erdély, Szlovákia, Vajdaság, Kárpátalja; vö. Gyurgyík–Horváth–Kiss 2010; lásd még Hablicsek–Tóth–Veres 2005; Csete–Papp Z.–Setényi 2010).

Mind többen dokumentálják a magyar nyelv tényleges és szimbolikus funkcióinak szűkülését, a nyelvet beszélők számának és a nyelv ismeretének egyre nagyobb mérvű csökkenését, a nyelvcseré folyamatát párhuzamosan a többségi nyelvek térnyerésével. Az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi és Kárpát-medencei kutatás azt is nyilvánvalóvá tette, miszerint a többségi nyelven történt iskolázódás, a nyelvi asszimiláció, valamint az etnikai identitás szerkezetének átalakulása között összefüggés van. Miközben a kisebbségi nyelvek nemzedékek közötti átadásában a családi nyelvi szocializációs minták, értékek és gyakorlatok alapvetőek (Fishman 1991), a nyelvmegőrzés és a nemzeti/etnikai identitás megerősítése szempontjából az iskola és a kisebbségi oktatás szerepe egyre meghatározóbbá válik. Az oktatás ugyanis közege és eszköze a kisebbség és többség között meglévő hatalmi egyenlőtlenség legitimációjának és fenntartásának az egyik oldalon, illetve e hegemonia megtörésének, az ellenállásnak, a szerepek újraelosztásának a másikon.

Ily módon a társadalmi-kulturális egyenlőtlenségek fenntartása és lebontása közötti harc pszichológiai és valóságos helyszíneként a magyar nyelv megtartására és fejlesztésére irányuló, társadalmi változásokat célzó nyelvpolitikai törekvéseknek az oktatás, különösen a kisebbségi magyar oktatási rendszer az egyik legfontosabb színtere.

Az oktatás alapvetően kommunikációs folyamat, ebben a folyamatban pedig a nyelv játszik meghatározó szerepet. Elsősorban nem abban az értelemben, hogy mely nyelve(ke)t tanítanak, hanem, hogy melyik nyelv az oktatás nyelve, a tannyelv. Az elméleti megfontolások mellett iskolai kutatások egész sora támasztja alá, miszerint a gyermek számára a legertermészetesebb és leghatékonyabb, ha az oktatás nyelve a tanuló anyanyelve, első nyelve. A pszicholingvisztikai és kognitív megfontolások mellett a nyelvi környezet függvényében az oktatás vonatkozásában a nyelv identitásban betöltött szim-

bolikus szerepére, valamint a szocializálás pragmatikus céljaira egyaránt tekintettel kell lenni, a nyelvi kisebbségek oktatásában megkerülhetetlen a környezeti nyelv, a többségi nyelv alkalmazásának kérdése. Más szóval: milyen szerepe van az oktatásnak a kétnyelvűsödés folyamatában? Amint fentebb utaltunk rá, e kérdés korántsem konfliktusmentes: a kisebbségi közösség és az oktatáspolitikát is meghatározó többség válaszai gyökeresen eltérnek egymástól. Az előbbi joggal hivatkozik az anyanyelv elsődleges, kitüntetett szerepére a megismerésben, az ismeretek elsajátításában, valamint az identitás megőrzésében, az utóbbi a többségi nyelv tudásának „kötelezettségét” a szocializálás, az érvényesülés pragmatikus céljaival indokolja, miközben implicit vagy kevésbé implicit módon a nyelvcsere ajánlja, szorgalmazza, egy új identitás fő elemeként magát a többségi nyelvet.

Alapvető érdekellentétről van tehát szó, a nyelvmegtartás vagy a nyelvcsere dilemmájáról, a kétnyelvűsödés céljának és jellegének teljesen eltérő megítéléséről: úgy tartani meg az anyanyelvet, hogy ahhoz a környezeti nyelv és más nyelvek megfelelő szintű ismerete társuljon, vagy azért mondani le az anyanyelvről (az anyanyelv elsődlegességéről), hogy sikeresebb legyen a szocializálódás az adott társadalomba, könnyebb legyen az érvényesülés? Emiatt válik az anyanyelvi oktatás az oktatáspolitiká, a nyelvpolitika, a kisebbségpolitika fő kérdésévé, az ezzel kapcsolatos jogok, korlátozások és hátrányos helyzetek pedig a többségi társadalom demokratikus jellegének fokmérőjévé.

A magyar közösségek és a magyar nyelv kisebbségi változatainak megerősítését illetően tehát központi kérdés az oktatás. A nyelvi kisebbségek számára elérendő célként kitűzött, a mindkét nyelv magas szintű tudásán alapuló kétnyelvűséget a kisebbségi helyzetben dolgozó szakemberek egy része az előbbiektől túlzott idealizmusnak tekinti, kiemelve, hogy a kétnyelvűség tartós fennmaradásának is a kisebbségi nyelv dominanciája az egyedüli záloga, hiszen ekkor a legkevesebb az esély egy új, nyelvcsereben végződő egynyelvűség létrejöttére. A kisebbségi közösségek társadalmi csoportok, valamint a különböző etnikumok és kultúrák közötti társadalmi kommunikáció, a funkcionális két- vagy többnyelvűség megteremthetőségének és a Kárpát-medencei magyarság anyanyelv-megtartási igényének azonban nem kellene szükségképpen konfliktusban állnia egymással: „A magyardomináns oktatási programok presztízse nagymértékben függ attól, színvonalas képzést, piacképes tudást nyújtanak-e, biztosítják-e a diákok számára az esélyegyenlőséget ahhoz, hogy sikeresen érvényesüljenek a hazai, a magyarországi és esetleg a külföldi munkaerőpiacon. Ehhez azonban az is szükséges, hogy a magyar tannyelvű iskolák megfelelő színvonalon oktassák és sajátíttassák el a többségi nyelvet és legalább egy idegen nyelvet” (Csernicskó-Szabó Mihály 2010: 167–8).

Általában a kétnyelvű oktatásra, ezen belül a kisebbségi oktatásra, illetve az oktatás és nyelvmegegyezés összefüggésére vonatkozóan is rendkívül nagy mennyiségű tudományos ismeret halmozódott fel világszerte az elmúlt évtizedekben. Öröndetes, hogy a régióban is egyre több nyelvészeti, szociológiai, szociálpszichológiai kutatás foglalkozik a magyar nyelvű oktatás kérdésével. Még mindig hiányoznak azonban azok a magyar nyelvre irányuló alapkutatások, amelyek összehasonlítható módon mérnék fel a Kárpát-medence magyar közösségeiben a különböző oktatási modellek kognitív, pszichológiai, szociolingvisztikai következményeit. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a kisebbségi oktatás hatékonysága és a fent idézett célok elérése nem annak egyszerű következménye, hogy a tanítás kisebbségi nyelven vagy két nyelven (immerziós programok esetén) folyik. A kisebbségi csoportok oktatására vonatkozó kutatások mára egyértelművé teszik az anyanyelv elsődlegességét e folyamatban. A Kárpát-medence magyarlakta régióinak változatos etno-demográfiai elrendezései az anyanyelv/első nyelv, ezáltal az anyanyelv-domináns oktatás fogalmának árnyaltabb megközelítését igénylik. Ebből adódóan a nem homogén tömbökben, etnikailag vegyes területeken vagy az egyre növekvő számú, vegyes házasságban élő gyermekek esetében a magyar nyelv, identitás és a magyar nyelvi kompetenciák megerősítése más modellek keretében (is) történhet sikeresen. Ami optimális lehet Erdély nagy részében, az Szlovéniában már nem működik, nem szólva azokról a speciális nyelvtervezési feladatokról, amelyek a csángó közösségeket vagy az egyre nagyobb számú magyar nyelvű és/vagy magukat magyarnak valló roma lakosság gyermekeinek oktatását érinthetik (vö. pl. Braun–Csernicskó–Molnár 2010).

Bár kívánalomként többször megfogalmazódik egy egységes Kárpát-medencei nyelvstratégia, mely szerint a Magyarország határain kívül élő Kárpát-medencei magyarság anyanyelvmegegyező oktatási modelljeként a többség nyelvét tantárgyként tanító iskola lehetne a legmegfelelőbb (ahol a magyar mindvégig az oktatás nyelveként, a szlovák, román, szerb, ukrán, horvát stb. nyelvek pedig második/idegen nyelvként szereplnének a tantervben). Csernicskó István és Szabó Mihály Gizella ugyanakkor kiemelik, hogy a „kisebbségi magyarok a magyarországiakkal egy nyelvközösséget, kulturális értelemben egy nemzetet alkotnak, viszont különböző államok állampolgárai, ennél fogva eltérő nyelvpolitikai helyzetben vannak. Ezért teljesen egységes magyar nemzeti nyelvpolitikáról és nyelvtervezésről aligha beszélhetünk. Érdemes volna ugyanakkor a különböző országok magyar közösségeiben (ideértve a magyarországit is) a nyelvpolitikát és a nyelvtervezést összehangolni” (Csernicskó–Szabó Mihály 2010: 168–9).

A gyakorlatban tehát – a közös vonások mellett is – a magyar nyelv megerősítéséhez, ahol ez releváns, a megindult nyelvcsere folyamatok megállításához, illetőleg ellenkező irányba történő fordításához a lokális elrendezések,

az etnikai vitalitás erősségének eltérései következtében az oktatásban is különféle, belülről is differenciált stratégiákra van szükség. Ehhez azonban elengedhetetlen annak árnyaltabb felmérése, mi történik a Kárpát-medence magyar kisebbségeinek oktatásában.

A kötetünkbe foglalt tanulmányok a Kárpát-medencei kisebbségi régiók magyar nyelvű oktatását mutatják be, összehangolt tervezés és bizonyos mértékben egységes szempontok szerint. A leírások, az elemzések, az értékelések a jelenlegi időszakra vonatkoznak, ebben a jelenidejűségben azonban állandóak a változások. Ezek a változások többnyire nem egyértelműek, nem egyirányúak, az adott nyelvi közösség szempontjából kedvező és kedvezőtlen tendenciák egyaránt érzékelhetők bennük. Ez a változás és változatoság még szembe-tűnőbb, ha egymással vetjük össze a környező (nemzet)államok gyakorlatát. A helyzeteknek vannak közös elemei, a változásoknak azonos irányai, mégis feltűnőbbek a sajátos helyzetek. Az eredmények alapján általánosságban elmondható, hogy amint egységes magyar nemzeti nyelvpolitika és nyelvi tervezés sem létezik, úgy a Kárpát-medencében a kisebbségi anyanyelvi oktatásnak sincs egyelőre elfogadható, jól működő modellje.

Az azonban tanulságos lehet oktatási szakemberek, oktatáspolitikusok és kisebbségpolitikusok számára egyaránt, hogy a kötet tanulmányainak szerzői tudják, szakmailag indokolják, az egyes országokban melyek a legfontosabb feltételei a hatékony, a nyelvmegtartást és a szocializálódást egyaránt szolgáló oktatásnak.

A jelen kötet egy néhány évvel ezelőtt indult összehasonlító kutatás első darabja, mely a Kárpát-medence magyar közösségeiben multidiszciplináris keretben kívánja feltárni a magyar nyelv megőrzésének és erősítésének lehetőségeit, különös tekintettel a kisebbségi oktatás különböző programtípusainak szerepére az anyanyelv megtartásában, *a tanulók személyiségének, nyelvi kompetenciájának ideális fejlődésben*, valamint a kétnyelvűség különféle formái kialakulásában. Az Illyés Alapítvány által is támogatott kutatási program kidolgozója és szakmai vezetője Bartha Csilla és Péntek János volt. A kutatásban részt vevők, így a jelen kötet szerzői többségükben a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott, mára a Termini Kutatóhálózat ernyőszervezetében önállósult kutatóállomások (a dunaszerdahelyi Gramma Nyelvi Iroda, a kolozsvári és sepsiszentgyörgyi Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, a beregszászi Hodinka Antal Nyelvi Intézet, a szabadkai Magyarágkutató Tudományos Társaság, valamint a szlovéniai, horvátországi és ausztriai magyar nyelvészeti kutatásokat egyesítő Imre Samu Nyelvi Intézet) munkatársai, olyan elismert szakemberek, nagyrészt nyelvészek, akik az egyes régiókban elsősorban szociolingvisztikai, élőnyelvi kutatásokat végeznek.

Nádor Orsolya tanulmánya nem tartozik az „országélemzések” sorába, címe szerint is *Történeti háttérvázlat*. Nyilvánvaló, hogy azokban az országokban is, amelyekben nem született önálló nyelvtörvény, a nyelvpolitika explicit szabályozása az oktatás nyelvi szabályozásában jelenik meg, és a nyelvi jog mindenképpen összefügg a tanuláshoz való joggal. Mindezek nemzetközi szabályozása túlságosan általános, hatékonysága gyenge, noha kétségtelenül javuló tendenciát mutat. Az európai szintű normatív szabályozás és az egyes államok jogi szabályozása sincs tekintettel az egyes nyelvi közösségek oktatási hagyományaira, amelyeknek a magyar vonatkozásában egyik legjobb ismerője éppen Nádor Orsolya.

A vajdasági magyar oktatás helyzetét elemző tanulmányok kiemelten foglalkoznak a tannyelv-választás, az iskolaválasztás kérdésével. Minden kisebbségi oktatásnak alapvető kérdései ezek: Milyen alapon, milyen megfontolásból döntenek az anyanyelv vagy a többségi nyelv mellett a szülők, amikor iskolába íratják gyermekeiket? Milyen következményei vannak ennek a döntésnek? Igazolható-e tudományosan, statisztikailag azoknak az elvárásoknak a teljesülése, amelyeket a szülők a többségi nyelvhez fűznek? Pszichológusként Göncz Lajos vizsgálta mindezt behatóan, és e vizsgálatok tanulságait foglalja össze az *Iskolaválasztás a Vajdaságban* címmel. A tanulmányban megfogalmazott következtetések, ajánlások minden szülő, pedagógus és oktatáspolitikus számára mérvadóak lehetnek. Ezekből a legfontosabb: „Mai ismereteink tükrében [...] (leszámítva azokat az eseteket, amikor a szülők tudatosan és átgondoltan nyelvcsere-t akarnak elérni a gyereknél) mindenképpen végig az anyanyelvi oktatás ajánlható a kisebbségi tanulóknak, mert ez teremti meg a hozzáadódó kétnyelvűségi helyzetet, amely nem károsítja a gyermek fejlődését.”

Göncz elemzései szerint az adatok azt bizonyítják, hogy a vajdasági magyar nemzetiségű diákok jelentős hányada nyelvi befullasztási oktatási program hatásainak van kitéve, ami gyorsítja az asszimilációt és csökkenti a magyar lakosok számát. Hasonló, csak kevésbé szembetűnő módon hat azonban az is, hogy számos iskolában, amelyekben a magyar nemzetiségű tanulóknak évtizedekig erős anyanyelvi dominanciájú anyanyelvű oktatást biztosítottak, a tanárhiányra hivatkozva mind több tantárgyat oktatnak államnyelven. A tannyelv-csere kísérletileg is igazoltan szintén csökkenti az iskolai eredményeséget. Az alapvető következtetés pedig az, hogy az *erős anyanyelvi dominanciájú anyanyelvű oktatás még a szaknyelveket is megtartja*.

Gábrity Molnár Irén a vajdasági magyar iskolarendszer egészét mutatja be, a felsőoktatást is tárgyalva. Az iskolastatisztikák adataiban a Vajdaság mellett más régiókra is igaz, hogy iskolai fokozatok szerint itt és máshol is nő a másodnyelven tanulók aránya. Ami viszont példaértékű a vajdasági magyar

oktatásban, az a tehetséggondozó gimnáziumok megléte, és eredményes működése.

A magyar és a többi kisebbség szlovákiai oktatását kötetünkben Szabó Mihály Gizella mutatja be a felsőoktatásra és a 20. századi előzményekre is kiterjedő részletességgel. Az ő elemzéséből is kitűnik, mennyire meghatározó az oktatásban a magyar nyelv jogi, politikai státusa, és hogy mennyire meghatározó volt ez végig a 20. században. A kézirat lezárása utáni időszakban is folyamatosan arról olvashatunk, hogy az újabb szabályozásban továbbra is fenyegető veszély a magyar nyelvi órák számának csökkentése, a magyar földrajzi nevek használatának tilalma a tankönyvekben stb. Szlovákiában egyébként – mint a többi régióban is – a nemzetiségi tanulók másodnyelvű, kétnyelvű vagy dominánsan anyanyelvű oktatásban részesülhetnek. Talán a többi régióhoz viszonyítva itt nagyobb arányú a romáknak a magyar oktatásban való jelenléte. Nem meglepő viszont, hogy az oktatási hatóság a multikulturális nevelést egyoldalúan e régióban is csak a kisebbségnek ajánlja, a többség–kisebbség viszonyt pedig a kisebbség egyoldalú alkalmazkodásaként és kétnyelvűsítéseként értelmezi.

Az oktatásnak az előbbieken említett, nyelvileg elkülönülő három fő típusa: az egynyelvűnek tekinthető másodnyelvű oktatás, a két tannyelvű oktatás, valamint az anyanyelv-dominanciájú oktatás. Korábban Cumminsra hivatkozva Lanstyák István (1994) mutatott rá arra, hogy míg a kisebbségi nyelvi kompetencia függvénye a kisebbségi nyelven történő oktatásra fordított idő mennyiségének, addig a többségi nyelv fejlődése viszonylag független az iskolában tanórán ráfordított időtől. Lanstyák azon kutatók közé tartozik, akik szerint csak a többség nyelvét kizárólag tantárgyként tanító iskolatípus alkalmas a kisebbségi nyelvek megtartására a Kárpát-medencei magyarság körében.

A Kárpát-medencei magyar régiókban a két tannyelvű oktatás legsajátosabb változatát a szlovéniai Muravidéken indították el az 1959/1960-as tanévtől. Kötetünkben Kolláth Anna ír igen tanulságos elemzést erről, valamint a muravidéki oktatás egészéről. Szlovéniát az különböztető meg a többi utódállamtól, hogy a kétnyelvű területen a magyar (az ország más részén az olasz) az adott régióban hivatalos nyelv. Ezzel függ össze az említett, ideálisnak tűnő oktatási program is, amely közös iskolai osztályokban mindkét nyelven folyó oktatást jelent. A program közel félévszázados működése azonban korántsem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A szerző ma kénytelen azt megállapítani, hogy „az *utópisztikusnak* indult oktatási program [...] utópia maradt. *Gyenge kétnyelvű oktatássá* vált, amely nem eredményezett magas fokú balansz kétnyelvűséget, nem az anyanyelv megtartását, hanem *dominanciavál-*

tást hozott a maga minden nyelvi és nemnyelvi következményével [...] nagyban hozzájárult – az egyén anyanyelvvesztésének meggyorsításával – a mai előrehaladott nyelvcsere állapothoz. A kétnyelvű oktatás azt eredményezte, hogy *a magyar gyerekek nem az anyanyelve az első nyelve*, hanem a szlovén [...]”.

Noha a legtöbb Kárpát-medencei magyar régióra érvényes, mégis érdemes a jogi kereteket illetően teljes mértékben támogatott, a gyakorlatban azonban aligha működőképes korábbi muravidéki oktatási modell kapcsán kiemelnünk még egy fontos tényezőt, amely a jövőbeli hatékonyabb Kárpát-medencei magyar nyelvi tervezés szempontjából alapvető kérdés, egyszerűsind az anyanyelvi oktatásban (is) gyökeres szemléletváltást igényel: a kisebbségi közösségek jó része számára a nyelvcsere gyakran egyet jelent a nyelvváltozat-cserével. Vagyis: e kisebbségi nyelvek veszélyeztetettsége azonos nyelvjárásaik veszélyeztetettségével, főként ha az iskola, a tanár differenciálatlanul képességhiányként, deficitként, nem pedig különbségként kezeli, és megbélyegzi a regionális, társadalmi, gazdasági, kulturális, szocializációs különbözőségekből adódó rendszerszerű nyelvi-nyelvhasználati eltéréseket (vö. Bartha 2007).

Az Osztrák Köztársaságban, amely magát homogénnek tekinti, kisebbségi közösségeit pedig eufemisztikusan népcsoportoknak nevezi, negyvenezer magyar él, Órvidéken (Burgenlandban) mindössze 6 600 (nagyságrendben ez a Muravidékihez hasonló). Ennek a kiségióának a magyar nyelvű oktatásáról, amely sok tekintetben nyelvi revitalizációnak tekinthető, Szoták Szilvia számol be a kötetben. Az őshonos órvidékiek jelentős része már átesett a nyelvcsere, ezért a mostani, kedvező időszakban „az elemi iskola első osztályában a gyerekek német nyelven kezdenek el írni, olvasni tanulni, s ha ezt államnyelven elsajátították, akkor kezdik el 2. osztályban népcsoportnyelven is az írást, olvasást”.

Orosz Ildikó, Beregszászi Anikó, Csernicskó István és Bátyi Szilvia igen sok szempontot árnyaltan bemutató közös tanulmánya Kárpátaljáról az elmúlt, közel két évtizedes időszakból a magyar nyelvű oktatás kálváriájáról számol be. Ebben a történetben egyaránt föllelhető a korábbi szovjet korszak ideológikus, centralizált oktatáspolitikája; a Szovjetunióból kivált Ukrajna nemzetállami nacionalizmusa („ukrán nemzeti eszme”) a „polikulturális” oktatás mezében; a nyelvi intolerancia, amely az orosz nyelv kötelező ismerete után egyik napról a másikra az ukrán nyelv ismeretét követeli meg, ukrán nyelvvizsgálával, ukrán nyelvű felvétellel stb. Központosított irányítási rendszer működik, a tankönyvek továbbra is csak a központilag elfogadott könyvek fordításai lehetnek. A többi régiótól eltérő, kedvező jelenség, hogy a magyar

nyelv erősödő presztízsének, gazdasági hasznosságának következményeként a kárpátaljai magyar szórványvidékeken az utóbbi évtizedben egyre nagyobb igény mutatkozik a magyar nyelvű óvodák és iskolák iránt (nem csupán a magyar anyanyelvűek körében).

A romániai magyar oktatást, amelyről Fóris-Ferenczi Rita és Péntek János ír a kötetben, az iskolai népesség és a pedagógusok jelentős száma, regionális kiterjedtsége, intézményeinek sokfélesége, valamint történelmi hagyományai teszik sajátossá. A magyar oktatási rendszer egészében az elmúlt két évtizedben általánosnak mondható az intézményépítés, az intézményi bővülés. Ennek ellenére a felsőoktatás jelenlegi intézményrendszere az érettségizők csak mintegy egyharmadának biztosítja az anyanyelven való tanulás lehetőségét, egy adott évjárat iskoláskorú népességének pedig kevesebb, mint fele érettségizik. 1990 után csökkent a közoktatás színvonala, és ehhez a pedagógusképzés színvonalának csökkenése is hozzájárul.

Több reformkísérlet és látszatreform ellenére megőrződött az oktatás centralizált jellege; továbbra is megoldatlan maradt az államnyelv módszeres, hatékony oktatásának igénye; hátrányos megkülönböztetésnek tekinthető, hogy a sorsdöntő román nyelv és irodalom vizsgákon azonos követelmények érvényesek a román anyanyelvű és a kisebbségi tanulókat illetően. A tankönyvellátásban nem sikerült megoldani az oktatási-szakmai igények, a vállalkozó érdekek és az oktatáspolitikai irányok szétválasztását.

Azok az „uniformizált” törvényi keretek, amelyek a különböző nemzetiiségek számára az anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatás megteremtését, kiszélesítését szorgalmazhatják, s így jogilag biztosított lehetőségként értelmezhetők, a magyar kisebbség nézőpontjából az anyanyelvű oktatás beszűkülését jelentik. Ez a rendszer nem veszi figyelembe, hogy minden kisebbségi kultúra és nyelv specifikus; hogy ezeken belül a magyar számbeliségében is többszöröse a többinek. A hatóság mindig közös normákban gondolkodik, holott teljesen eltérőek az egyes kisebbségek hagyományai, igényei és lehetőségei. A magyar kisebbségi oktatás a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományából adódóan mindenképpen sajátos részrendszere a romániai oktatásnak.

Reményeink szerint a kötet a kisebbségi magyar oktatás országonkénti helyzetének bemutatásával megerősíti, miszerint Kelet-Közép-Európa, így a Kárpát-medence nyelvi-politikai-társadalmi-gazdasági elrendezéséből adódóan a régió országai számos közös, ám Európa nyugati államaitól gyökeresen eltérő vonással rendelkeznek, így az itt zajló folyamatok, törekvések értelmezésében a helyi-regionális kontextus szerepének vizsgálata megkerülhetetlen.

A kötet tanulmányaival, valamint a további tájékozódást segítő bibliográfiákkal szeretnénk a kutatóközösség, a szakpolitika és a nyelvi kisebbségi kérdésekben érintett csoportok és szervezeteik számára a régió magyar nyelvi kisebbségeire, a szóban forgó országok kisebbségi magyar oktatásának változó helyzetére vonatkozó jelenlegi tudást egységes keretben rendszerezni és elérhetővé tenni, hozzájárulva azoknak az ideológiáknak és téves koncepcióknak a lebontásához is, melyek ma hatással vannak az oktatási rendszerekre, a(z) (anya)nyelvoktatási elvekre és cselekvési tervekre, továbbá befolyásolhatják az egyéni és családi nyelv- és iskolaválasztási döntéseket.

Bartha Csilla – Péntek János

Irodalom

- Bartha Csilla 2007. Nyelvváltozat- és/vagy nyelvcsere? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger Erzsébet (szerk.), *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 95–111.
- Braun László–Csernicskó István–Molnár József 2010. *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár és Beregszász: PoliPrint, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Csernicskó István–Szabó Mihály Gizella 2010. Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In: Bitskey Botond (szerk.), *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia sorozat a Sándor-palotában*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal. 55–64.
- Csete Örs–Papp Z. Attila–Setényi János 2010. Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (szerk.), *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia sorozat a Sándor-palotában*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal. 44–53.
- Gyurgyík László–Horváth István–Kiss Tamás 2010. Demográfiai folyamatok, etno-kulturális és társadalmi reprodukció. In: Bitskey Botond (szerk.), *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia sorozat a Sándor-palotában*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal. 33–42.
- Hablicsek László–Tóth Pál Péter–Veres Valér 2005. *A kárpát-medencei magyarság demográfiai helyzete és előreszámítása, 1991-2021. Kutatási jelentés*. Budapest: KSH, Népeségtudományi Kutatóintézet. 2005/1.
- Lanstyák István 1994. Az anyanyelv és többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio* 5/4: 90–116.
- Tender, Tõnu–Vihalemm, Triin 2009. „Two languages in addition to mother tongue” – Will this policy preserve linguistic diversity in Europe? *TRAMES* 13(63/58), 1: 41–63.
