

Graewert, T.: The Legitimation Crisis of the Bulgarian Political Elite from the Perspective of the Anticipated Elections of 2013 and their Consequences (Komáromi, Sándor)	180
Hudspith, S.: Moscow: A Global City? Introduction (Pethő-Szirmai, Judit)	182
Ismail, S.: Urban Subalterns in the Arab Revolutions: Cairo and Damascus in Comparative Perspective (Pethő-Szirmai, Judit)	186

NATIONAL AND ETHNIC LITERATURES

Elek, T.: "Until Meets the Silence of Above and Below" – Béla Markó (Cholnoky, Olga)	190
--	-----

LANGUAGE USAGE OF MINORITIES

Márku, Anita: Do You Speak "Subcarpathian Hungarian"? (Tóth, Enikő)	194
Ódor, L.: Language as the Mirror of National Identity: the Case of Switzerland (Cholnoky, Győző)	197

MINORITY CULTURE

Molnár, M.E.-Uhrin, E. (ed.): New Roads in the Achim Research (Demmel, József)	200
Kovács, A.-Matus, L. (ed.): Job's Trials – Turning Points in the History of a Lutheran Congregation (Kertész, Botond)	203

MINORITY POLICY

Olejník, M.: The Hungarian Ethnic Minority from the "Czechoslovakian" Perspective (Gayer, Veronika)	206
---	-----

MINORITY LAW

Messineo, F.: Non-Refoulement Obligations in Public International Law: Towards a New Protection Status? (Varga, Péter)	210
--	-----

HISTORY OF THE NATIONAL AND ETHNIC MINORITIES

Kovács, S.: Remembrance has a Destiny of its Own: Ferenc David (Cholnoky, Győző)	214
Loth, W.: Helmut Kohl and the Monetary Union (Komáromi, Sándor)	215
Niedhammer, M.: The Demand for Social Integration as Reflected in the Concepts of Charity Funds in the Jewish Community of Prague in the Late 19th Century (Komáromi, Sándor)	217

RESUME	221
--------------	-----

TÖBBSÉGI NYELVŰ ISKOLAVÁLASZTÁS KISEBBSÉGBEN

Papp Z. Attila

Többségi nyelvű iskolaválasztás kisebbségben, avagy a PISA-adatoktól a Kárpát-medencei diskurzusokig¹

Egy gyerek beiskolázása, az óvodából iskolába való átvezetése, illetve az egyes iskolai szinteken történő átmenete végső soron az egyén majdani életpályáját alapozza meg, amelynek a háttérben rendszerint a szülői – tudatos avagy a környezet által determinált – döntések állnak. E döntések, döntéssorozatok eredményének a vélt vagy valós egyéni hasznon (boldoguláson) kívül, társadalmi és közhasznúsági, gazdasági relevanciája is van. Kisebbségi perspektívából e döntések további sajátos szempontokkal is kibővíülhetnek, hiszen az iskoláztatás nyelve nem csak iskolaválasztást, hanem nyelvválasztást is eredményez.

1. Nemzetközi kitekintés: az iskolaválasztásba vetett hit és ellenpéldái

A nemzetközi PISA-mérések alapján kijelenthetjük, hogy az OECD országok szintjén az iskolák közötti választás lehetősége önmagában jó-tékony hatással lehet az átlagos iskolai teljesítményre. Azokban az okta-

¹ Jelen tanulmány a Többségi nyelvű iskolaválasztás c. kutatás összegzésének kissé bővített változata. A kutatást az MTA Domus 2012. évi pályázata támogatta. A kutatás vezetője Bodó Barna volt, a kutatócsapat tagjai rajtunk kívül Márton János, Morvai Tünde, Ravasz Ábel, Szügyi Éva, Trombitás Tímea, Séra Magdolna és Ferenc Viktória voltak. Jelen írás szerzője az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézetének munkatársa, aki a kutatásban tanácsadóként működött közre.

tási intézményekben, ahova a diákok úgy kerültek, hogy a szülők több hasonló iskola közül választhattak, rendszerint jobban teljesítenek, mint azok, akiknek nem, vagy szűkösen adatott meg a választás lehetősége.² Módszertanilag megjegyzendő azonban, hogy az OECD-re vonatkozóan két középértéket használnak: előbbi állításunk az érvényes válaszadók alapján fogalmazódott, azonban, ha az OECD országokat egy egységnek tekintjük, amelyen belül minden ország a tanulói létszáma arányában vesz részt,³ akkor az iskolát nem választhatók iskolai teljesítménye nem marad el azokétól, akik egy másik iskolát is választhattak volna (de elmarad azokétól, akik két vagy több iskola közül választhattak). Így pontosabban csak annyit fogalmazhatunk meg, hogy a nagyobb verseny ugyan szignifikánsan növeli az iskolai teljesítményeket, ám ahol nincs versenyhelyzet, ott nem szükségszerű a lemaradás.

1. táblázat. Képességpontok átlagai és standard hibája (SE)⁴ a beiskolázáskor választható iskolák száma szerint (PISA 2012)

	Hány más iskola közül választhattak volna a szülők beiskolázáskor?					
	Kettő vagy több		Egy másik		Nem volt más iskola	
	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba
	MATEMATIKA					
OECD-átlag	501	(.76)	488	(1.69)	481	(1.71)
OECD összesen	493	(1.48)	475	(4.55)	475	(2.55)
	SZÖVEGÉRTÉS					
OECD-átlag	504	(.77)	491	(1.70)	482	(1.79)
OECD összesen	502	(1.48)	483	(3.65)	482	(2.66)
	TERMÉSZETTUDOMÁNY					
OECD-átlag	508	(.74)	497	(1.71)	489	(1.67)
OECD összesen	502	(1.59)	485	(4.36)	487	(2.73)

² Az itt közölt PISA-adatok elérhetők a www.oecd.pisa.org honlapján.

³ A PISA-OECD jelentésekben előbbit *OECD Average* (*OECD átlag*), utóbbit az *OECD Total* (*OECD Összesen*) sorokban találjuk, amelyekhez az alábbi magyarázatot fűzik: „*OECD Average* - the average of the valid percentages and mean performance of OECD countries”, illetve „*OECD Total* - (OECD as single entity) - each country contributes in proportion to the number of 15-year-olds enrolled in its schools.”

⁴ 95%-os valószínűségi szinten az átlag konfidencia-intervalluma: [átlag - 1,96*SE; átlag + 1,96*SE].

A PISA-vizsgálatok azonban nem csak azt teszik lehetővé, hogy a különféle iskolatípusokat összevessük, hanem a rendszerszintű teljesítményekről is tudósítanak. Az iskolák közötti verseny ugyanis nem föltétlenül jár együtt a rendszerszintű teljesítmények növekedésével, mint ahogy azt például a 2012-es mérés során jól teljesítő Svájc, Finnország és Liechtenstein esetében meg is állapíthatjuk. E három ország tanulói szüleinek több mint fele nem választhatta meg milyen iskolába járattja gyermekét, mégis, ezek az országok éllovasoknak számítanak Európán belül. Ugyanakkor Észtország vagy Hollandia tanulóinak zöme olyan iskolában tanul, ahova úgy kerültek, hogy a szülők legalább 2 intézmény közül választhattak, és ezek az oktatási rendszerek szintén jól teljesítenek.

A képet tovább bonyolíthatja az is, ha megvizsgáljuk, az „iskolaválasztásos 1”⁵, „iskolaválasztásos 2”⁶ vagy „iskola megválasztása nélküli”⁷ tanulók iskolai teljesítményét. Néhány országban ugyanis az iskola megválasztása nélküli tanulók jobban vagy legalábbis szignifikánsan nem gyengébben teljesítenek, mint azok a diákok, akiknek szülei szelektáltak a felmerülő beiskolázási lehetőségek között. És érdekes módon ezek között az oktatási rendszerek között megtaláljuk azokat, amelyek kimagaslóan teljesítettek a 2012-es matematikai kompetenciák vonatkozásában: Kína Sanghaj, Makaó, Hong Kong, Tajvan tartományai, Szingapúr, Dél-Korea, az európai országok közül pedig Hollandia, Liechtenstein említhető meg. Ezen országok esetében azt fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolaválasztás inkább az országos teljesítmény csökkenéséhez járult hozzá. Az Egyesült Királyságban az iskolát nem választó diákok szintén nem maradnak le, azokhoz képest, akik megválasztották az iskolát, igaz, az ország teljesítménye az OECD országok szintjén átlagosnak számít.

Vizsgáljuk meg, közép-európai térségünkben ezek a trendek hogyan érvényesülnek? Vajon igaz-e az, hogy azok az iskolák, amelyekbe az előbbieken definiált „iskolaválasztásos 1” vagy „iskolaválasztásos 2” diákok járnak, jobban teljesítenek, mint azok, akik strukturális okokból nem válogathatnak a tanulók között. Térségünkben ugyanis, és ezzel

⁵ Azok a tanulók, akiket szüleik egy másik iskolába is beíratthattak volna.

⁶ Azok a tanulók, akiket szüleik legalább két másik iskolába is beíratthattak volna.

⁷ Azok a tanulók, akiknek nem volt választási lehetőségük a beiratkozásukor.

együtt a határon túli magyar szülők körében is létezik egyfajta iskolaválasztásba vetett hit: a szülők nagy része ugyanis azt gondolja, hogy gyerekeinek meg kell választania az iskolát, hiszen ezáltal járul hozzá későbbi boldogulásához, azaz munkaerő-piaci sikeréhez.

2. táblázat. Képességpontok átlagai és standard hibája (SE) a beiskolázáskor választható iskolák száma szerint néhány közép- és kelet-európai országban (PISA 2012)

	Hány más iskola közül választhattak volna a szülők beiskolázáskor?						Különbség*	
	Kettő vagy több		Egy másik		Nem volt más iskola			
	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	No isk – iskval. 1	No isk – iskval. 2
Magyarország	486	(6.72)	466	(9.89)	468	(9.84)	2	-18
Csehország	510	(4.45)	481	(10.15)	459	(11.31)	-22	-51
Szlovákia	493	(4.25)	446	(15.32)	448	(11.21)	2	-44
Szlovénia	519	(1.80)	477	(3.27)	478	(2.23)	1	-41
Lengyelország	524	(4.95)	518	(10.50)	504	(4.86)	-14	-19
Románia	449	(5.61)	434	(10.51)	443	(6.94)	9	-6
Szerbia	450	(5.15)	440	(12.89)	447	(10.37)	7	-3
Horvátország	477	(5.18)	485	(12.25)	445	(6.27)	-40	-32

* A sötéttel kijelölt átlagok közötti különbségek szignifikánsnak tekinthetők 0.05-ös szinten.

Ha ezt a munkaerő-piaci sikert a kompetenciaértékekkel „operacionalizáljuk”, akkor megállapíthatjuk, hogy térségünkben csak Horvátország tekintetében jelenthetjük ki, hogy az iskolarendszer oly mértékben szelektív, hogy a versenyhelyzet szignifikánsan hozzájárul a képességpontok növekedéséhez. A többi országban, beleértve a Kárpát-medencei országokat is, az a tény, hogy két iskola között lehet választani, gyakorlatilag nem hat ki a gyerekek kompetenciákban mért teljesítményére. Ha a verseny azonban fokozódik, az iskolaválasztásnak tétje lehet: Magyarországon kívül, ez a témánk szempontjából releváns Szlovákiában is érvényes. Érdekes módon Romániában és Szerbiában ilyen szempontból annyira homogén az iskolarendszer, hogy valójában nincsen tétje a választásnak. Noha ezekben az értékekben még nem látjuk az etnikai mozzanatot, ezek az adatok azt sugallják határon túli magyar szempontból,

hogy Szlovákiában komoly tétje, míg Erdélyben és Vajdaságban nincs különösebb tétje az iskolák közötti választásnak.

2. A kisebbségi többségi iskolaválasztása

Iskolaválasztásról tehát – kissé tautologikus módon – csak akkor beszélhetünk, ha valóban létezik a választás mozzanata. Ha például körzetesítés, avagy a település adottságai következtében csak egy iskola jöhet számításba, akkor valójában kényszerpályáról, kényszerválasztásról beszélhetünk. E választás mozzanatát kisebbségi-nyelvi kontextusba továbbgondolva, elméletileg azt állapíthatjuk meg, hogy az iskolaválasztásnak ott van tétje, ahol nyelvi szempontból is versengő intézményekkel lehet számolni. Ebből következően tényleges választással leginkább az etnikailag viszonylag kiegyensúlyozott arányokkal és anyanyelvi intézményekkel is rendelkező régiókban beszélhetünk. Ahol az etnikai kisebbség aránya nagyon alacsony, és anyanyelvű intézmény sincs, illetve – fordítva – ahol a magyar kisebbséghez tartozók térségi többséget alkotnak, ott az iskolaválasztás etnikai mozzanata mondhatni háttérbe szorul. A PISA adatok értelmezése alapján azonban, ez nem jelenti azt, hogy etnikailag homogén (térségi többségi) helyzetben ne létezne tétje az iskolák megválogatásának. Sőt éppen az ilyen térségek, és ott ahol legalább három szóba jöhető iskola közül lehet válogatni, jelentik a legnagyobb veszélyt, hiszen itt áll fenn annak a kockázata, hogy akik nem tudnak választani, lecsúsznak, akik meg választhatnak, elkülönülnek, azaz, jó teljesítményű iskolába kerülhetnek.

Szórványban tehát sok esetben kényszerpályáról és előrehaladott asszimilációról beszélhetünk, a tömb régiókban pedig az etnikai, nyelvi alapú iskolaválasztásnak nincs tétje, hiszen szinte mindenki anyanyelven tanul(hat). Igen ám, de a konkrét iskolaválasztást makro folyamatok is felülírhatják, amelynek következtében a szórványosodott régiókban is felértékelődik a kisebbségi oktatási formák fenntartása, illetve a magyar szempontból tömbnek számító régiókban is találkozni a többségi nyelvű iskolaválasztás kihívásaival.

Korábbi kutatásunk alapján is kiderült, az iskolaválasztásnak többféle oka van, ezért nehéz egységes egészként kezelni e problémaegyüttest.⁸ Ugyanakkor a különféle helyszíneken és kisebbségi szempontból más (tömb és szórvány) környezetben zajló elemzések több azonosságot is mutatnak. Az iskola választásának motivációt többféleképpen is csoportosíthatjuk. A pragmatizmus szempontjára építve megkülönböztethetjük a szimbolikus (nyelv és kultúra átadása) és racionális motivációkat (iskola adottságai); ha az interetnikus jellegből indulunk ki, megkülönböztethetjük a szórványban működő, illetve a tömbben élők sajátos motivációit; ha a tényleges döntést eszközlő személyre gondolunk, különbséget tehetünk a szülők, a diák, avagy éppen a pedagógus vagy más szakember döntései között; és így tovább.

Ha a kisebbségi magyarok iskolaválasztással kapcsolatos motivációit rendszerbe akarjuk helyezni, akkor egyrészt makro, mezo és mikro-szinteken kell ezeket számba venni, másrészt különbséget kell tennünk az etnicitással, azaz a kisebbségi oktatással közvetlenül és közvetlenül nem összefüggő tényezők között is. A makroszint az iskolaválasztásnak az oktatási rendszer egészével kapcsolatos motivációira utal, a mezo szint az iskolához szorosan kapcsolódó tényezőket jelenti, míg a mikro-szint az egyéni döntések hátterébe meghúzódó motivációkat jelzi.⁹

Egy nemrégiben nyilvánosságra hozott kutatás adatai szerint az államnyelvű képzésben résztvevők meghatározó többsége vegyes házaságból származik.¹⁰ A vegyes házasság léte, a szülők iskolai végzettsége, illetve az ezekkel kapcsolatos szocio-ökonomiai státus mindenképpen kihat a többségi nyelvű iskolaválasztásra.

A nemzetközi PISA-adatok alapján továbbá kimutatható az is, hogy az alacsonyabb szocio-ökonomiai státus nagyobb mértékben valószínűsíti a többségi nyelvű iskolaválasztást Erdélyben és Vajdaságban,

⁸ Lásd az *Iskolaválasztás határon túli magyar közösségekben* c. összeállítást: Kisebbségkutatás 2012/3. 399-566.

⁹ Részletesebben lásd: Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás* 2012/3. 399-417.

¹⁰ Dobos Ferenc: *Asszimilációs folyamatok az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági magyarság körében 1996-2011*. B Fókusz Intézet: Budapest, 2011. Letöltve: <http://www.kmkf.hu/tartalom/asszimilacio.pdf>

míg Szlovákiában nem föltétlenül van így. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az anyanyelvi iskoláztatás rendszerint magasabb kompetenciaszintekkel jár együtt, mint a többségi nyelvű képzésben való részvétel, ám ettől 2009-ben (a matematikai kompetenciák szintjén) mintha éppen a szlovákiai magyar fiatalok adatai eltértek volna,¹¹ de 2012-re már itt is érzékelhető, hogy az anyanyelvű képzés mégiscsak jobb eredményeket produkálhat, legalábbis a szövegértés és természettudomány területeken, a matematikánál továbbra sem szignifikáns az eltérés.¹²

3. A többségi iskolaválasztás diszkurzív tere

Jelen kutatás keretében az iskolaválasztás egy sajátos esetével foglalkoztunk, és azt vizsgáltuk meg, hogy a kisebbségi magyarok vagy magyar szülők egy szűkebb, átlagosan mintegy 20%-osra becsülhető rétege miért választja a többségi nyelvű iskolát? A korábban vázolt séma szerint e problémát az etnicitással összefüggő mikroszintű elemzések sorába tehetjük. Kérdésünket úgy is feltehetjük, hogy a többségi nyelven való tanulás mellett voksoló szülők milyen mikro mechanizmusokon keresztül hozták meg ezen döntésüket? Kutatásunk elsősorban kvalitatív jellegű (interjúkra épülő) volt, ám tudatában vagyunk, hogy a többségi nyelven való tanulás melletti opció országonként, régióként, illetve a települések etnikai aránya függvényében változik. Noha elsősorban interjúkat készítettünk, az interjúk elemzése nemcsak a mikroszintek fontosságára világított rá, hanem az intézményekkel, illetve az oktatási rendszerek helyi működésével kapcsolatos néhány véleményt is felszínre hoztak.

A kutatás keretében négy nagyobb határon túli magyar régióon belül két-két kistérségben vizsgáltuk a többségi nyelvű iskolaválasztás motivációit. Összesen nyolc kistérségi esettanulmányt terveztünk, amelynek alapját az érintett szülőkkel, az iskola vezetőivel, a pedagógusokkal, más pedagógiai szakszolgálat képviselőivel készített interjúk képezték.

¹¹ Lásd erről részletesebben Papp Z. Attila: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio* 2012/1. 3-23.

¹² Előzetes adatokat lásd itt: [http://www.mtaki.hu/data/userfiles/PAPPZA_2013dec5\(2\).pdf](http://www.mtaki.hu/data/userfiles/PAPPZA_2013dec5(2).pdf)

A terepmunka azonban több szempontból is átalakította eredeti elképzeléseinket. Bizonyos régiókban valós ellenállásba ütköztünk az interjúalanyok felkutatása és a beszélgetések lefolytatása vonatkozásában is. Leginkább a szlovákiai dunaszerdahelyi és az erdélyi gyergyószentmiklósi esettanulmány hívta fel a figyelmet arra, hogy e téma mélyebb vizsgálata komoly módszertani akadályokba is ütközik. Szlovákiai kollégánk e jelenséget úgy értelmezte, hogy a téma vélhetően *tabusítás* alá esik, és ezért szembesülni ellenállással. A gyerekeiknek többségi nyelvű iskolát választó szülők érzékelik a helyi társadalom bizonyos elvárásainak való meg nem felelést, ezért e strukturális feszültséget feloldandó diszkurzíve is takarni/rejteni szeretnék e döntésüket. Ugyanakkor egy-két érintett iskola vezetője a probléma specifikumát külső szereplőkkel (mint például egy kutató) nem szeretne volna megosztani, ezért egyfajta adminisztratív diszkurzussal szintén rejtőzködő stratégiát alkalmaz.

Munkatársaink helyi leleményességének köszönhetően azonban, ha eljutottunk egy-két alanyhoz, egy egész világ tárulkozott fel. E beszélgetésekben már tetten lehet érni a szülők aggodalmát gyerekük jövőjét illetően, és ezen aggodalmaknak sok esetben nem etnikai színezete van, hanem a helyi szerkezeti, oktatáspolitikai sajátosságoknak való megfelelés és a vállalt jövőkép együttes lecsapódásának nyomait azonosíthatjuk be. Fontos újra kiemelni azt is, hogy e szülők gyakran a helyi társadalom konvencióitól eltérő módon, a kisebbségi magyar megmaradás ideológiai megfontolásai ellenébe cselekszenek. Ezekben a döntésekben egyszerűre hatnak az egyéni és azon túlmutató mezo- és makro szintek, illetve néha nehéz azt is eldönteni milyen mértékben kifejezetten etnicitással összefüggő vagy nem összefüggő tényezőkről van szó. Ha abból indulunk ki, hogy a többségi iskolanyelv melletti döntés vagy egyik, vagy mindkét szülő anyanyelvének nem iskolai nyelvként való tételezésével jár, akkor e mozzanatnak – a családon belüli lehetséges egyeztetéseken és konfliktusokon túlmutatóan – óhatatlanul is nyelvi, azaz etnicitással összefüggő vetülete van. Így az alapvető kérdés inkább az, hogy e strukturális, interetnikus mozzanattal megáldott helyzetben milyen racionalizáló diszkurzusok születnek, és ezek hogyan viszonyulnak a helyi kisvilágokhoz. Kutatásunk és módszertana által természetesen lehetetlen egységes képet festeni, de főbb beszédmódokat tetten érhetünk.

Szlovákiai esetünkben a pedagógusok *adminisztratív háritása* és rejtőzködő diszkurzusa szembetűnő, ugyanez részben visszaköszön az egyik erdélyi esettanulmányban is. A Kárpátalján megszólaltatott pedagógusok beszédmódját leginkább egy *önlegitimáló diszkurzusként* értelmezhetjük. A többségi nyelvű intézményben oktató, ám magyar anyanyelvű pedagógus – saját döntéseit erősítendő – pozitív módon beszél a többségi nyelvű oktatásban való részvételről. E logikában a magyar gyerekek könnyen alkalmazkodnak az új, nyelvi kihívásokhoz, rövid idő alatt legyőzik nyelvi hátrányaikat és az iskolában is jól teljesítenek.

E legitimáló diszkurzus a szülőknél is visszaköszön, hiszen nekik is magyarázatot kell adniuk döntésükre. Az egyik kárpátaljai esettanulmányban markánsan körvonalazódik az, hogy ez a racionalizáció a helyi oktatási piaccal szoros kapcsolatban áll. A szülők úgy érzékelik, a magyar nyelvű képzés nem ad annyi lehetőséget, mint az ukrán nyelvű képzés, ahol ugyanakkor fakultatív magyaróra is van lehetőség. A gyerek e logikában „megtanul írni-olvasni magyarul is”, de ugyanakkor államnyelvi kompetenciái is kialakulnak, ami fontos, ha otthon akar – kárpátaljai magyar szóhasználattal élve – „létesülni”, azaz boldogulni, karriert építeni. A legitimáló diszkurzus továbbá összekapcsolódik egyfajta *kompensatorikus beszédmóddal* is, amelynek legalább két forrása van: egyrészt a szülők saját államnyelvi hiányosságaiktól szeretnék megóvni gyerekeiket, és beleágyazódnak abba a logikába, amely szerint a gyerekeknek meg kell adni azt, ami nekik nem adatott meg (e szülői stratégia természetesen az iskola nyelvének megválasztásán kívüli nevelési gyakorlatokra is vonatkozik). A kompenzáció másik forrása az egyéni életútban is keresendő: az egyik szülői párról, akik elkötelezettek az ott-honi „létesülés” mellett, kiderült a beszélgetés során, hogy évekig próbálkoztak Magyarországon boldogulni, ám az különféle okoknál fogva nem sikerült. Itt újra érzékelhető, hogy a saját (mobilitási) sikertelenségüket mintegy visszavezetik a gyerekekkel kapcsolatos jövőtervekre.

A szülők szempontjából továbbá tetten lehet érni egy *sérelmi diszkurzust* is, amelyben az körvonalazódik, hogy egyéni döntésük miatt mintha diszkriminálva lennének a helyi kisebbségi politikum képviselői és eljárásai által. E sérelmi diszkurzusban egyrészt megjelenik a helyi politikum, és ezáltal az anyaországi határon túli magyarokra irányuló

oktatáspolitikai eszközök (oktatási-nevelési támogatás) elutasítása is. Egyik beszélgetésünkben nagyon érdekesen megmutatkozott az, ahogy a helyi társadalom megkettőződik, egy hivatalos és egy informális civil szférára. A magyar anyanyelvű képzés elvárására épülő „hivatalos” helyi társadalom részleges elutasítása mellett a helyi társadalom mégiscsak erőforrásként, civil szféraként is tételeződik, amely által a szülők saját döntésüket támogathatják. Kiderült ugyanis egyik beszélgetésben, hogy (a magyar többségű) faluról a többségi nyelvű városi iskolába a szülők úgy oldják meg a gyerekek utaztatását, hogy közösen bérelnek autóbust, amely viszi és hozza a gyerekeket. A „buszoztatás” nem újkeletű oktatáspolitikai eszköz, ám e gyakorlatban egyértelműen megmutatkozik a szülők gyerekükkel kapcsolatos jövőképéhez tapadó csendes ellenállás mozzanata is.

A diákok részéről felfejthető beszéd módok széles palettán mozognak. A pedagógusok pozitív (mert önlegitimáló) diskurzusa nem minden esetben köszön vissza. E szinten kiderül az is, hogy a magyarul tudó pedagógusok nem minden esetben segítőkészek, az anyanyelv használata gyakran a tanórákon kívül sem egyértelműen elfogadott. Ebből kifolyólag az sem véletlen, ha az osztályokon belül belső etnikai törésvonalak alakulnak, a többségi nyelvet még jól nem beszélő gyerekek rendszerint egymás társaságát keresik. Ugyanakkor, ahogy haladunk a magasabb osztályok felé, ezek a belső törésvonalak kezdenek felszakadozni, ugyanis a többségi nyelvi kompetenciák kialakulásával a fiatalok is magabiztosabban viselkednek az iskolán belül is.

Az egyes helyszínek között ugyan rengeteg eltérés tapasztalható, de érdekes módon legalább két közös vonás körvonalazódik: a többségi nyelvű iskolák hozzáadott értékét éppen az idegen nyelvek jelentik. A kárpátaljai és vajdasági helyszíneinken éppen azért tételeződik jónak az iskolák a szülők és pedagógusok számára, mert ott nem csak ukránul vagy szerbül, hanem angolul, németül is jól megtanulnak. Hasonló módon a dunaszerdahelyi alanyunk is arról számolt be, hogy az angol nyelv minél jobb ismerete már óvodás kortól jelen volt, és ezt a szlovák nyelvű iskolában is folytathatta.

Egy másik közös tapasztalat, hogy a többségi iskolákkal kapcsolatos diskurzusokban *nem jelenik meg a roma kérdés*, amelynek fő oka,

hogy az általunk vizsgált életutak intézményeiben nincsenek jelen a romák – a romák jobbra a magyar tannyelvű iskolákba járnak.

*

A beszélgetésekkel elsősorban az egyéni szintű motivációkat tudtuk elérni, de a rendszerszintű tényezők mindvégig ott lebegtek diskurzusok határán. A beregszászi ukrán általános iskolákban becslések szerint a tanulók 16%-a magyar nemzetiségű, de van olyan intézmény is, ahol az ukrán tannyelvű osztályokban eléri a 30-40%-ot is. A másik helyszínen az ukrán osztályok 20%-a magyar. E kontextus ismeretében – noha a helyi társadalom szintjén részben tabuként kezelt jelenségről van szó – a többségi iskolaválasztás nem tekinthető feltétlenül ritka jelenségnek. Sőt, inkább egyre dinamikusabbnak tűnő tendenciáról van szó, amelynek nem utolsó sorban az országos oktatáspolitikai megfontolások az okai: a rendszerszintű történések (pl. az ukrán érettségi jellegzetességei) visszahatnak az intézményi és egyéni stratégiákra. Kutatásunkat egyfajta kezdetnek szántuk, és csak remélni tudjuk, hogy kvantitatív és kvalitatív módszerekkel tovább lehet majd vizsgálni e jelenségeket.