KÖZOKTATÁS

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG LAPJA

XV. ÉVFOLYAM, 2010/1–2. SZÁM

Orosz Ildikó, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnökének tanévnyitó beszéde * Visszavont reformintézkedések – Mégsem lesz kötelező a tizenkét éves oktatás * Ha haladsz, haladsz, ha nem, maradsz… – avagy alkalmazkodás az oktatáspolitikai rendeletekhez? * Az iskola- és tannyelvválasztás lehetséges következményeiről * Megtart a szó – Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvről * A nemzet napszámosai – anyanyelvi oktatásunk 1953–2000 között * Megmaradásunk a tét * Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján * Társadalmi helyzet – esélyegyenlőtlenség – integráció * A 7. osztályos *Középkor története* tankönyv szakmódszertani szemszögből nézve * Egyleteink a *Bereg* hasábjain * Az önmagából kifordult ember mint a szocialista társadalom produktuma Spiró György *Csirkefej* című drámájában * „Használjuk többet a fülünket az angolórákon…” * Magyarország nemzetiségeinek politikai, szociális és gazdasági helyzete a dualizmus korszakában * Miért ellenezte Kossuth a kiegyezést? * Az 1910-es országgyűlési választások Bereg vármegyében

Orosz Ildikó, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnökének tanévnyitó beszéde

Tisztelt Kollégák, kedves Vendégek!

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség új kezdetként első alkalommal tart régiós tanévnyitós ünnepséget. Példaként előttünk a többi testvérszervezet munkája áll, ahol megalakulásuk után azonnal fontosnak tartották, hogy még a tanév első hetében csokorba szedjék a problémákat, a feladatokat, a továbblépési lehetőségeket, ami egy-egy régió magyar nyelvű oktatása előtt áll az adott tanévben. Mások pozitív tapasztalata alapján, a hagyományteremtés gondolatával azt is példakövetőnek tartjuk, hogy minden tanévnyitót Kárpátalja más-más régiójában szervezzünk a jövőben. Ez a mi esetünkben annál is inkább indokolt, mert bár egységes megyéről, Kárpátaljáról szoktunk gondolkodni, de anyanyelvű/anyanyelvi oktatásunk szempontjából különbözőek a problémáink. Nemcsak azért, mert Kárpátalja magyarsága bizonyos szempontból továbbra is magát elsősorban unginak, ugocsainak, bereginek, máramarosinak tekinti, és majd utána kárpátaljainak, de ezenkívül miután a magyar közösség nem egy közigazgatási egységhez tartozik, így még apróbb mozaikkockákból áll össze az oktatási kép. A problémák járásonként, városonként jelennek meg, ahol az adott egységben különböző részarány miatt más-más a helyzet. Másként kell éppen ezért megközelíteni a szórványoktatás helyzetét és lehetőségeit, és másként kell kezelni a tömbmagyarság problémáit. Természetesen Kárpátalján is léteznek egyetemes, minden oktatási intézményt érintő, regionális ügyek.

Évindító leltárunkat kezdjük a mindannyiunkat érintő kérdésekkel, és keressük az arra adandó válasz- és megoldási lehetőségeket. A múlt év májusában tartottunk egy konferenciát, melynek célja és lényege a helyzetfeltárás volt, talán ez adhatja az alapot a kibontakozás kereséséhez. A konferencia egy felmérés alapján jellemezte a magyar oktatás helyzetét. A pedagógusok, igazgatók és szülők véleménye alapján vontunk mérleget. Nem mondható a helyzet szívderítőnek, leginkább Kosztolányi Dezső 90 évvel ezelőtt írott gondolatainak négy sorával jellemezhetném:

„Oly mélyre estünk, hogy nem hullhatunk már,
Nincs is magas és nincs is számunkra mély.
Anyánk nyelvén sikoltunk a világhoz,
Mi lesz a szívünkkel és mi lesz a szavunkkal…”

Nem csoda, hogy ez volt a kárpátaljai magyarok életérzése, hisz az elmúlt majd egy évtizedet az jellemezte, hogy szavunk, nyelvünk és kultúránk egyre inkább kiszorult az életből. Talán ebben a közegben nem kell részleteznem, csak fél szavakból utalnom azokra a történésekre, amelyek miatt ily pesszimistává vált pedagógus- és családi körökben a hangulat:

– előbb az iskolai pecsétekről került le az oktatási intézmény magyar neve, majd, ahelyett, hogy kétnyelvű bizonyítványokat és értesítőket vehetnének kézbe, ahogy mi kértük korábban, csak egy nyelven és helyenként torzítva olvashatták nevüket a végzősök;

– ezt követte, hogy az osztálykönyvekbe sem kerülhetett be magyar helyesírással a gyermek adata, sem a tananyag, amit el kell neki sajátítani, és mindez annak ellenére, hogy törvényileg garantált, hogy az államnyelv mellett az oktatás nyelve használható bizonyos dokumentációk vezetésénél;

– évekig harcoltunk azért, hogy a magyar nyelv és irodalom kötelező kibocsátó/érettségi tárgy legyen a vizsgákon az általános- és középiskolák magyar végzősei számára, s most úgy néz ki, hogy még a választhatók sorába sem került be.

Bár a törvény engedi, de azt olyan rendeletekkel írták felül 2006-ban, amely az egyenlőség jegyében diszkriminálta a kisebbségi nyelven tanuló diákot.

A rendeletek hivatkozási alapját az adta, hogy Ukrajna csatlakozott a bolognai rendszerhez, így illik követni az európai normát.

Mi is a bolognai rendszer? A bolognai rendszert az európai oktatási miniszterek hozták létre azzal a céllal, hogy valamilyen szinten egységesítsék a különböző országok felsőoktatási rendszerét, lehetővé tegyék az intézmények között az átjárhatóságot az ott tanuló diákok számára, kinyissák a felsőoktatási intézmények kapuit, hogy minél többen részesüljenek az európai kultúra egyetemes tudásából. A felsőoktatás alapfokú képzése, ami a bachalaureátusi, nálunk bakalavrnak nevezett szintet jelenti, lényegében korunkban megfelel a száz évvel ezelőtti gimnáziumi érettségi értékének, és ezért minél szélesebb körben kell hozzáférhetővé tenni a fiatalok számára. Érthető, mert mi, akik itt ülünk, mindnyájan tudjuk, hogy az érettségi, miután mindenki számára kötelezővé vált, értékét vesztette. Az értékvesztés nemcsak nálunk, de Nyugaton is bekövetkezett, ami természetes társadalmi folyamat, hiszen amiből sok van, ami majdnem, hogy kötelezővé válik, az nem oly értékes, mint amiért küzdeni kell. Az Unió azt is kitűzte maga elé, hogy az évtized végére ezt a szintet is expanzió révén szeretné kiterjeszteni egy-egy korosztály mintegy 30%-ára. Tudjuk jól, a konferencián számokkal alátámasztottam, hogy nálunk, Kárpátalján, a magyar iskolákban érettségizőknek alig 17%-a jut el a bachalaureátusi szint küszöbéig. Miért? A válasz egyszerű. Mert magát a bolognai folyamatot ebben az országban a törvényhozók sajátos módon értelmezték. Míg Európa számos országában a felsőoktatási bemenetelt úgy regulázták, hogy minél szélesebbre nyitották az intézmények kapuit az érettségizők előtt, és számos országban a felvétel alapja az érettségi bizonyítvány lett, nálunk ezzel ellentétben olyan rendszert dolgoztak ki, amely a főiskolák kapuit bezárja bizonyos rétegek előtt. A független vizsgaközpontok létrehozása pedagógiailag helyes célt szolgált, mert

bizonyos nyugati példák alapján egységes mércével mérhetné a különböző iskolák végzőseinek tudásszintjét, ezzel segítve azt, hogy a társadalom széles rétegei között a tudásbeli különbségek, uram bocsáss, szakadékok, kiegyenlítődjenek. A megoldás, vagyis ahogyan a független vizsgaközpontokat működtetik, nem illeszkedik a célhoz, tehát a cél és a gyakorlat között nagy szakadék van. Ugyanis amennyiben valóban egyforma feltételeket kívánunk vagy kívánnak biztosítani minden Ukrajnában érettségiző számára, úgy a rendszer bevezetésekor figyelembe kellett volna venni az ország és oktatási rendszerének sajátosságait. Az ország oktatási rendszerének sajátossága pedig az, hogy az oktatás több nyelven folyik. Bár ez a skála egyre kisebb. Mindenesetre az ukrán mellett léteznek orosz, szlovák, román, lengyel, magyar oktatási tannyelvű intézmények. Amennyiben az esélyegyenlőséget, az egységes mércét kívánták alkalmazni, úgy az a méltányos, hogy minden diák minden tárgyból azon a nyelven és abból a nyelvből és irodalomból vizsgázik, amelyen és amit tanult. Ez egyáltalán nem mond ellent a bolognai folyamatnak, sőt, ez az értelmezési keret működik a legtöbb európai országban: Szlovákiában, Romániában, Magyarországon, hogy csak a környező országokat említsem. Magyarországon, még ha nincs is orosz, angol, francia, ukrán, spanyol tannyelvű iskola, de ha valaki ilyen nyelveken érettségizni szeretne bármilyen tárgyból, azt a törvények és a gyakorlat is lehetővé teszi. Például az interneten megtalálható magyar oktatási hivatal kimutatása szerint: a 2007/2008-as tanévben emelt szintű érettségit tettek fizikából, földrajzból angol nyelven 3 személy, matematikából angolul 28, franciául 4, németül 7, szerb nyelven 1, történelemből 53-an angol nyelven, 3-an francia nyelven, 4-en horvátul, 32-en németül, 1 spanyolul, 2 szerb nyelven érettségizett, az informatikát ketten tették le angolul, a biológiát hatan angolul. A középszintű érettségit még szélesebb skálában választották nem magyar nyelven a diákok. Például középszinten a történelmet 26-an szlovák nyelven, 19-en szerb nyelven, 87-en spanyolul, 9-en románul, 3-an oroszul, 31-en olaszul, 569-en németül, 34-en horvátul, 115-en francia, 529-en angol nyelven írták. Biológiából hatan angol nyelven vizsgáztak, hárman fizikából és földrajzból kértek angol nyelvű vizsgát, egy fő kémiából vizsgázott angol nyelven, 28-an angolul tettek matematikavizsgát, négyen francia nyelven, heten német és egy diák szerb nyelven. A történelmet középszinten 53 fő írta angolul, 3 franciául, 4 horvát, 32 német, 1 spanyol, 2 szerb nyelven.

Maguk a nyelvek szintén egyforma esélyt élveznek, és nyelvvizsgát bármilyen nyelvből lehet tenni Magyarországon. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatát leíró kormányrendelet (100/1997. (VI. 13)) szerint a nemzetiségi, kisebbségi iskolák végzősei az anyanyelv és irodalom mellett a nemzeti, etnikai kisebbség nyelvén tanult tárgyak közül legalább kettőből az érettségi vizsgát a nemzeti, etnikai kisebbség nyelvén kell teljesíteni, s ezek a tárgyak egyúttal, ha olyan szakirányra felvételiznek, felvételi tárgynak számítanak. Vagyis nemhogy kirekesztenék, mint nálunk, hanem kötelezővé teszik az érettségizők számára, hogy anyanyelven vizsgázhassanak. A vizsgákon egyébként kétféle típust is megkülönböztetnek: német mint idegen nyelv, német nemzetiségi nyelv és irodalom vagy román nyelv és román nemzetiségi nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák nemzetiségi nyelv és irodalom, miután e három népcsoportnak létezik Magyarországon anyanyelvű oktatási intézménye. Amelyiknek ilyen intézménye nincs, az is kérheti, hogy az adott nyelvből tegyen érettségi vizsgát, és ezzel élnek is. A már előbb idézett oktatási hivatal mindenki számára hozzáférhető honlapján olvashatjuk az alábbi adatokat: a 2007/2008-as tanévben középszintű érettségit tett angol nyelvből 46867 diák, beás nyelvből 10, eszperantó 1, finn nyelv 2, héber nyelv 9, holland 3, horvát nyelv 35, horvát nyelv és irodalom 13, japán nyelv 12, latin 397, lengyel 8, lovari 14, magyar mint idegen nyelv 61, német nyelv 15, német nyelv nemzetiségi nyelv és irodalom 132, német mint idegen nyelv 224, olasz nyelv 671, orosz nyelv 63, portugál 2, román nyelv 32, román nyelv és irodalom 27, spanyol nyelv 245, szerb nyelv 10, szerb nyelv és irodalom 17, szlovák nyelv 46, szlovák nyelv és irodalom 15, szlovén nemzetiségi nyelv 3, újgörög nyelv 3, ukrán nyelv 12. Nem véletlenül hagytam utoljára az ukránt, ugyanis évek óta próbálom eljuttatni a hivatalosságokhoz azt, hogy amit itt európai rendszernek és törvénynek hívnak, az mégsem úgy működik, mint Európában, és legalábbis annak egyes országaiban. Mert lám, ott, ahol komolyan gondolták a központi megmérettetést, lehetőséget biztosítanak mindenkinek arra, hogy válasszon és anyanyelvből vizsgázhasson. Sajnos az elmúlt 8 évben megtörtént az, amit mi a tankönyvek és a történelem által diktatórikusként leírt szovjet rendszerben, annak 70-es éveiben sem tapasztaltunk, hogy a magyar nyelv és irodalom, ami Ukrajnában nemzetiségi nyelv, az oktatás nyelve nem lehet érettségi vizsgatárgy a független vizsgaközpontokban. Félre ne értsék, egy percig sem kívánom vissza a Szovjetuniót, de mi egy olyan országban élünk, amely demokráciát épít és a demokratikus hagyományokat akarja követni. Ezért azt gondolom, hogy nemcsak a nyilatkozatokba, de a gyakorlatba is be kell építeni a demokrácia pozitív vonásait.

Tavaly, vagyis a 2009-es elnökválasztási kampányban felvillant a remény előttünk, hogy végre ennek a nyolcéves ámokfutásnak, ami csak szlogenjeiben maradt demokratikus, vége lesz. Legalábbis a kisebbségi oktatás terén, miután ígéretet kaptunk arra, hogy radikálisan megváltoztatják a rendszert, figyelembe véve a kisebbségek kérését, hogy azok nyelve lehessen választható vizsgatárgy, hogy mindenki azon a nyelven tegyen szaktárgyi vizsgát, amely nyelven tanult, hogy ukrán nyelvből és irodalomból a független érettségi teszt ne az ukrán szakosok számára tanultaknak megfelelően készüljön. Az ígéretek közül annyi valósult meg, hogy a 2010-es felvételit a 2009-es rend szerint tartották, és így a nagyon előrevetített rossz, hogy minden tárgyból ukránul kell vizsgázni, nem jött be. Úgy jártunk, mint anno ifjú koromban a hiánygazdaság idején. Bevett módszer volt akkoriban, hogy elhíresztelték, felemelik a cukor árát 100%-kal, amitől nagyon megijedtünk, és miután csak 50-nel emelték, mindenki megnyugvással, boldogan üdvözölte az áremelést. Félre az iróniával, de azért van benne igazság. Valóban jólesett, hogy a felvételi kampány közvetlen kezdete előtt enyhítettek a szorításon, és igen nagy reményt adott mindannyiunknak, hogy magyar nyelven tehették az érettségit a szaktárgyakból a diákok. Elfogadtuk és megértettük, hogy a vizsgafolyamat közepén nem lehet változtatni a rendszeren, ezért nincs lehetőség ukrán nyelvből és irodalomból más szinten vizsgázni, mint az ukrán anyanyelvű és ukrán iskolában érettségizettek, mert készek a tesztek, és miután magyar nyelvből és irodalomból nem készült teszt ebben az évben, nincs rá mód, hogy abból vizsgázzanak, és egyúttal bármely felsőoktatási intézményben vizsgatárgy legyen.

Sajnos hiába reménykedtünk, mintha az ukrán hivatalnok, aki a rendeleteket előkészíti, nem értené a politikai hatalmat éppen gyakorlók szavát, feltételezni sem merem, hogy esetleg érti, mert akkor meg azt kell levonnom következtetésként, hogy a kisebbségi kérdésben jobb- és baloldali, liberális politikusok között egyetértés van, és mindenki elfelejtette, mit ígért, milyen volt kisebbséginek lenni húsz éve, amikor az ukrán nyelvet kellett védeni és helyzetbe hozni.

A jövő évi tervezet szerint ismét egy tesztet írnak ukránból azok, akik ukrán szakra felvételiznek, és azok, akik más szakosak szeretnének lenni. Óvoda szakra a biológia, míg tanítóira a matek a kötelező. Tehát ugyanaz az elvárás a leendő óvónénivel szemben, mint a leendő orvossal, a tanító nénivel szemben, mint a mérnökökkel vagy matematikusokkal. Ráadásul, ha ezek szakiránynak megfelelő profil tárgyak, el kell érni a 140 pontot. A magyar nyelv nem is felvételi tárgy, míg filológián az oroszt beemelték a választható tárgyak közé.

Rossz vicc, gondoltam, míg el nem olvastam még egyszer. Most már sértőnek is tartom, mert azt sugallja, hogy vannak első osztályú és másodosztályú kisebbségek. Felhívja a figyelmet arra is, hogy túl hiszékenyek és hajlékonyak vagyunk. Mindent elhiszünk, amit mondanak, ígérnek. Talán túl szelídek vagyunk, mert tűrjük, nem lázadunk eléggé hangosan és látványosan, ahogy sok országban, sokféle kisebbség sokféleképpen teszi. Vagy inkább kényelmesek és közönyösek vagyunk, mert csak várjuk, hogy valaki, valakik megoldják helyettünk, talán az orosz kisebbség, mert többen vannak, vagy a román, vagy az anyaország. A megszorításokra úgy reagálunk, ahogy azt tervezték, ahogy elvárják tőlünk, nem állunk ki anyanyelvű oktatásunkért, jogainkért, hanem gyorsan, mint a jámbor jószág, ha terelik, megyünk arra, amerre terelnek – az ukrán nyelvű oktatás irányába. Ez nem csak a közösségre vonatkozik, mert a közösségnek vannak képviselői, talán több irányzat is, mint kellene, és azoknak a feladata lenne leginkább, hogy egyértelmű válaszokat adjanak a problémára. Jó lenne végre, ha nem csak kampánytémaként kezelnék a problémákat, így ezúton hívom fel a figyelmét mindenkinek, akit érint és van valamilyen szava, hogy tegye meg mindazt, ami tőle telhetik, ne csak a kampány hevében oldják meg, vagy mondják, hogy megoldottuk a kérdést, hanem tegyenek végre pontot a mondat végére, és zárják le megnyugtatóan, mert ez a záloga a magyar nyelvű oktatás jövőjének. Hallgassanak meg, mert mi is ennek az országnak az állampolgárai vagyunk ennek a régiónak a tősgyökeres, nem bevándorló rétege, akik évszázadok óta egymás mellett élünk és még évszázadokig szeretnénk, de ehhez kell a lehetőség.

Ami elromlik, azt már nehéz újjávarázsolni és visszahozni. Ezért sürgős intézkedésekre van szükség. Tehát akinek hivatása, kezelje a betegséget, de ezzel egy időben enyhítse a tüneteket is. Különösen nagy szükség lenne erre itt, ebben a járásban.

A kutatásaink szerint olyan településeken, ahol jelentős, több mint húsz, de esetleg 40% feletti a magyarok aránya, van református, magát nemzeti egyházként meghatározó közösség, van magyar ajkú római és görög katolikus egyházközség is, de nincs magyar nyelvű oktatás, iskola, hanem alapfokú anyanyelvi képzés, vagy a magyar osztályok kimenő jelleggel még éppen hogy léteznek. Olyan szép nevű, ősi magyar falvak ezek, mint Csepe, Mátyfalva, Tekeháza, Feketeardó, Tiszaújhely, Gődényháza, Fancsika, Királyháza. Királyháza, az a település, mely a magyar királynők nyaralóhelyéül szolgált hosszú időn át, az a város, melynek várában az 1530-as években Perényiné Frangepán Katalin meghívására Komjáti Benedek pozsonyi kanonok lefordította Pál apostol leveleit magyarra, amely így az első magyar bibliafordításnak is számít.

Nem vagyunk naivak: tudjuk, hogy nem lehet egyik napról a másikra a magyar nyelvű oktatást visszahozni, és már sajnos az elmúlt évek politikai nyomásgyakorlásának a hatására a közösség sem meri felvállalni, megtartani még azt sem, amit 1990-ben elért, de engedjék be a magyar nyelvet az iskola falai közé és legyen az kötelező tárgy. Adjanak lehetőséget a választható, hivatalosan variatív órák keretén belül magyar népismeretet, kultúrát, kultúrtörténetet és történelmet tanulni az oda járó magyar gyerekeknek. Ez egyébként a nem magyar ajkú gyerekeknek és gyerekekben sem fog kárt okozni, ráadásul nagyon is illeszkedik az ukrán oktatáspolitika deklarált irányelveihez, a Nemzeti Doktrínához és az európai törekvésekhez, amelyek a többnyelvűséget preferálják, miszerint mindenkinek legalább három nyelven: anyanyelvén, a környezeti nyelven és egy EU-s hivatalos nyelven illene kommunikálnia. Mi ettől igen messze vagyunk. A 2001-es népszámlálás adatai szerint a kárpátaljai ukránok 68,8%-a úgy nyilatkozott, hogy semmilyen más nyelven anyanyelvén kívül nem beszél, 26,4% beszél oroszul, 3,1% tud magyarul, 0,1% románul. A kárpátaljai magyarok esetében 45,5% beszél ukránul, 30% oroszul, 0,1% románul, 0,4% szlovákul és 41% semmilyen nyelven anyanyelvén kívül. Ez utóbbi adat meg arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarok ukrán oktatására is oda kellene figyelni, és a magyar iskolák bezárása helyett az ukrán nyelv és irodalom minőségi oktatását kellene megoldani, persze a reális követelményeknek megfelelően. Nem tesztelni, hanem beszélni kellene tudniuk, hogy integrálódjanak, ne pedig asszimilálódjanak.

Ez helyi feladat, de a nyár folyamán azt tapasztaltam, hogy megértették a problémát a járás vezetői, és mintha lenne affinitás a megoldás irányába mindkét vezetés: a járási tanács és az adminisztráció részéről is. Ez dicséretes, de kérem, ne úgy oldják meg, ahogy sokszor tapasztaltuk, hogy a jó javaslatot éppen az ellenkezőjére fordítják. A magyar iskolák maradjanak magyarnak és legyen benne minőségi ukránoktatás, ez közös érdekünk. Ahol megszűnt a magyar osztály és oktatás, csak ott alkalmazzák azt a módszert, amit nyelvápolásnak hívnék, a magyar tannyelvű osztályokat ne állítsák át erre a technikára.

Az ügyet sokban segítené, ha minden magyarok által lakott településen elérhető lenne a magyar nyelvű óvoda. Most, hogy kötelezővé vált az iskola előtti egyéves óvodai felkészítés, kérem a hatóságokat, oldják meg, hogy minden településen legyen lehetőség a magyar nyelvű előkészítést választania a szülőnek. Kérem a pedagógusokat, a társadalmi szervezeteket, a magyar és nem magyar közszereplőket, pártokat, hogy ahol ezt

nem oldják meg, ott ne hagyják szó nélkül, és mindent tegyenek meg azért, hogy legyen magyar óvodai csoport, mert ez már a jövő tanév előkészítését jelenti, a jövő év első osztályát.

Mindezeket a kérdéseket még hosszasan elemezhetnénk, de a gyakorlat lenne a lényeg. Remélem, megértettek, és amit elmondtam, azt egy állásfoglalás tervezetében le is fektettük, nézzék meg, és ha egyetértenek, juttassák el máshová is, mert ez lehetne a megoldás sok-sok szebb napokat megért településen: Rahón, Kőrösmezőn, Gyertyánligeten, Nagybocskón, Terebesfejérpatakon, Tiszabogdánban, de akár Szerednyén is, és mindenütt, ahol van még igény a magyar szóra.

Végezetül remélem, túljutottunk a mélyponton, és fel tudunk még kapaszkodni a gödör szélére, bár Tárczi Andor még kilencvenben írt versével egyetértve a helyzet alig változott:

Itt beszélek,
Sokszor dadogva.
De mondom néhányunkkal együtt:
Törvény kevés, jog is dukál
Akarat mellé kell a mersz is
Mert e nélkül, mint szédült dervis
Keringünk egymás körül.

Milyen igaz! Ne egymás körül keringjünk végre, hanem egymás partnereként keressük a megoldást! Reméljük, és kérjük, hogy a magyar nyelvet, a magyar pedagógust partnerként és ne nyűgként, esetenként ellenségként kezeljék. Ne legyenek kitéve a tanárok és diákok mindenféle politikai szélnek, ne az igazgató politikai hovatartozása, a tanárok politikai aktivitása, a választásokért tett erőfeszítése határozza meg az

intézmény megítélését. A magas szakmai tudás legyen az érték, ahol az intézmény szintjének mércéje egyedül a tanulók tudása, és a cél is a tanulók tudása, embersége minden szinten és minden tárgyból, nemcsak ukránból, de magyarból, matekból és mindenből egyaránt.

Kívánom mindnyájunknak, hogy ez ne csak utópia legyen, hanem valóság, amiért viszont nekünk is tenni kell, nem csak várni a megoldást. Legyen jog és törvény, akaratunk és merszünk, hallassuk szavunkat és érjük el azt, hogy ismét a magyar oktatást és az anyanyelvet válasszák Kárpátalján a gyerekek.

Sok sikert, erőt, egészséget és lehetőséget a munkához az új tanévben tanárnak, diáknak és szülőnek egyaránt, mert az oktatás csapatmunka, mindhárom erőfeszítésére, támogatására, akaratára és munkájára szükség van a sikerhez, amit viszont csak a gyerek érhet el.

Visszavont reformintézkedések

Mégsem lesz kötelező a tizenkét éves oktatás

Ukrajnában tíz évvel ezelőtt vezették be a 12 éves iskolarendszert, ami az európai normákhoz, a bolognai rendszerhez igazodott (volna). Ennek megfelelően új tantervek – tizenkét évre felbontott tanagyag – és új tankönyvek jelentek meg vagy kezdték meg azok előkészítését. Az ukrán parlament azonban most módosította az oktatási törvényt, amely szerint visszatérnek a régi, 11 osztályos szisztémához. A szakemberek szerint azonban ez a visszalépés zavart okoz az oktatásban. És sokakat hátrányosan is érinthet. Nem csupán azokat, akik külföldön szeretnék folytatni tanulmányaikat, de azokat is, akik a 18. életévük betöltése előtt befejezik a középiskolát, s nincs szándékukban továbbtanulni, viszont – merthogy még nem nagykorúak – bizonyos munkakört nem tölthetnek be.

A tizenkét éves oktatás európai norma, vallja Orosz Ildikó, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) elnöke. Ezt hangsúlyozta az Ukrán Oktatási Minisztérium által szervezett találkozón résztvevő szakemberek egy része is, mondja. Mégsem valósul meg. Ezúttal is érezhető a Nyugat- és Kelet-Ukrajna közötti törésvonal. Míg Nyugat-Ukrajna az európai normákhoz igazodna, addig Kelet-Ukrajna az orosz oktatási rendszert részesítené előnyben. Emellett gazdasági szempontok is közrejátszanak. A tizenkét éves oktatási rendszer megvalósításához 17 ezer új pedagógusállásra lenne szükség. Ezt tehát a költségvetés nem vállalta fel. Helyette az óvodai előkészítőt propagálja. Az óvodák fenntartását viszont a helyi önkormányzatokra ruházza az állam.

Üdvözlendő az a döntés, hogy legyen egyéves iskola-előkészítő az óvodákban, ahol az iskolaérettséget is megállapítanák. De igen sok településen óvoda sem működik. Hogyan szervezik ott meg az előkészítőt? – teszi fel a kérdést Orosz Ildikó, aki úgy véli, az egész oktatási rendszert módosítani kell. Ugyanis az előkészítő nem számít be az európai norma szerinti tizenkét éves oktatási rendszerbe, így az érettségizők többsége 17 évesen kikerül a nagybetűs életbe. S mi lesz velük? Például azokkal, akik nem kerülnek be felsőfokú oktatási intézménybe? Nyugaton 12 éves oktatást lezáró bizonyítvánnyal felvételizhetnek, és sok helyen a 18. életév betöltése is mérvadó, elfogadják-e a 11 év utáni érettségit külföldön? Kiskorúként – legalább egy évig – a munkanélküliek számát gyarapíthatják majd…

S az is kérdés: ilyen körülmények között miből készülnek majd érettségire azok, akik beléptek a tíz évvel ezelőtti rendszerbe, akik a program szerint áttértek a tizenkét éves oktatásra, s akik idén, jövőre lesznek (lennének) tizenkettedikesek? „Átlépnek”, kihagynak egy évet?

Úgy tűnik, a pénz és a politika ezúttal is a tudás fölé kerekedik…

Kovács Erzsébet

Ha haladsz, haladsz, ha nem, maradsz…– avagy alkalmazkodás az oktatáspolitikai rendeletekhez?

(Elemi iskolai tanítókkal készített interjúk alapján)

Az anyanyelv megőrzése, az anyanyelvű iskolahálózat megléte meghatározó fontosságú minden kisebbségi, így a kárpátaljai magyar közösség megmaradása szempontjából is (Csernicskó 2009). A kárpátaljai magyarság számára ajánlott kétnyelvűségi modell a hozzáadó anyanyelvdomináns kétnyelvűség, melyhez az államnyelv és egy idegen nyelv ismerete társul (Beregszászi 2002). A közösségnek a szegregáció elkerülése miatt érdeke az ukrán nyelv elsajátítása, azonban nem mindegy, hogy ezt milyen módszerekkel érjük el, megtartjuk/megőrzzük-e közben magyar identitásunkat, anyanyelvű kultúránkat, anyanyelvi iskolahálózatunkat vagy elindulunk a többségi társadalomba való beolvadás, az identitásvesztés és ezzel együtt a nyelvcsere útján (Csernicskó 2008).

Ma már statisztikai adatok sora és számos empirikus vizsgálat is bizonyította, hogy Ukrajnában az egynyelvű nemzetállam kialakítására irányuló oktatástervezési lépések hatással vannak (olykor rejtett módon) a kárpátaljai magyar szülőkre az iskola tannyelvének megválasztásakor. Ez a hatás a kárpátaljai magyarság szempontjából negatív folyamatokat indított be: az asszimiláció várható felgyorsulását az ukrán tannyelvű iskolai képzés választása által.

A kutatásról, a kutatás résztvevőiről

Vizsgálatomat az egyetlen Kárpátalján található magyar többségű városban, Beregszászban végeztem, ahol az előző évekhez viszonyítva jelentősen csökkent azoknak a magyar anyanyelvű elsős diákoknak az aránya, akik magyar tannyelvű iskolában kezdhették meg tanulmányaikat a 2009-es évben.

Jelen elemzés egy három éve folyamatban lévő kutatás legújabb eredményeiről számol be. A vizsgálat célja, hogy (Beregszász példáján) feltárja és ismertesse az elemi iskolai tannyelvválasztás lehetséges következményeit, s hogy ezen választások milyen hatással vannak a jövőben a kárpátaljai magyarság társadalmi mobilitására, identitására, s hogyan függ ez sok esetben össze jövőbeli megmaradásunkkal is. A kutatás empirikus vizsgálatra épül, ahol a problémát gyakorlati (tanárokkal és szülőkkel készített interjúk alapján) szempontból is megvizsgálom.

A kutatás helyszínéül egy-egy magyar és egy-egy ukrán tannyelvű iskolát választottam: 4.Sz. Kossuth Lajos Középiskola (magyar tannyelvű), Beregszászi 1.Sz. Általános Iskola (ukrán tannyelvű), Beregszász 6.Sz. Általános Iskola (magyar tannyelvű), Beregszászi 5.Sz. Középiskola (ukrán tannyelvű). Mind a négy intézményben első osztályban tanító tanárokkal és az osztályban tanuló elsős diákok szüleivel készítettem irányított beszélgetéseket a szociolingvisztika módszertanának megfelelően. Jelen írásban a tanítókkal készített interjúk elemzéseinek tapasztalatait összegzem.

A kárpátaljai magyar közösség egyik legfontosabb jelenlegi problémája a hiányos államnyelvismeret, az államnyelv magyar iskolákban való oktatásának eredménytelensége, és ennek a felsőoktatásban való részvételre és a mobilitásra kiható következményei.

Mivel az interjúk elemzése számos pontból engedi láttatni a tannyelvválasztás problematikáját, ezért írásomban a fentiekből kiindulva azon részekre szeretnék kitérni, amelyek az oktatáspolitikai döntések esetleges következményeként alakultak át (ki) az adott intézményekben, oktatási modellekben, tanári stratégiákban, módszerekben az államnyelv oktatásának vonatkozásában.

A magyar tannyelvű iskolában tanító pedagógusokkal készített interjúk elemzése

A továbbiakban az interjúkból azokat a főbb gondolatokat és tendenciákat emelem ki, alátámasztva a vonatkozó interjúrészletekkel, melyek befolyásolják az államnyelv oktatásának színvonalát és eredményességét az elemi iskolai osztályokban, illetve befolyásolják közvetve a szülők tannyelv-választási stratégiáit.

1. Elvben **változott az államnyelv oktatásának a módszere** (nem grammatika-központú, hanem beszédkészség-fejlesztő oktatás).

„Meg kell szerettetni az ukrán nyelvet a magyar anyanyelvű diákokkal, nem kell rájuk erőszakolni azt a nyelvet, hogy tanuld meg. Kötetlenül kell őket inkább tanítani, meg kell szerettetni, s nem anyanyelvi szinten kell először is velük megtaníttatni, hanem mint idegen nyelvet, második nyelvként tanítsuk őket meg, mert akkor egyszerűen megutálják azt a nyelvet. A szabályokat pl. alsó osztályban egyszerűen ki kellene iktatni, ez több tanárnak is a véleménye. Mert a gyereknek meg kell magyarázni az anyanyelvén, mert ha nem érti meg akkor egyszerűen nehézségei lesznek aztán."(BM, 4.Sz. KI)[1]

A megkérdezett tanító hozzátette továbbá, hogy több befolyásolási tényező hatása és függvénye az, hogy mennyire és hogyan sajátítja el a diák az államnyelvet: nyelvérzék, szociális háttér (a szülők foglalkoznak-e a gyerekkel, beszélik-e az államnyelvet). Azonban a legfontosabb az, hogy a grammatikai megközelítésű nyelvtanulás helyett meg kell szerettetni a diákokkal az államnyelvet, bővíteni kell a szókincset és a nyelv használatának elsajátítására kell törekedni.

Hasonló választ kaptam a *Beregszászi 6.Sz. Általános Iskola* pedagógusától is, aki elmondta, hogy az adott oktatási intézményben egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az ukrán nyelv oktatására, s már nem úgy tanítják az államnyelvet, mint pár évvel ezelőtt. Azonban a diákok államnyelvhez fűződő viszonyáról (ami lényegesen megnehezíti az oktatás eredményessé tételét) a következőket mondta: „ *…….az ukránnal meg úgy állnak, hogy nem szeretik. Így konkrétan nem szeretik, és ez van. Rejtély, pedig érdekesen tanítják már."(BM, 6.Sz. ÁI).*

2. Bővítették az ukrán nyelv óraszámait az adott intézményekben

„Minden osztályra van egy-két óra, amit az iskola úgy használ fel, ahogyan ő szeretné. És ezt az iskola nem anyanyelvre adta, nem matematikára. Mivel 10 év alatt először fordul elő, szerintem régebben sem fordult elő, hogy ilyen kevés gyerek legyen első osztályba. S úgy döntött az igazgatóság, hogy ez az egy óra menjen az ukránra, fejlesszük az ukránt jobban. Ha

meg akarunk maradni, akkor igen, a magyar órák kárára muszáj az ukránt felemelni. „(BM, 6.Sz. ÁI)

Mindenképp meg kell említeni ezen a helyen is, hogy a 2009/2010-es tanévben jelentősen csökkent az adott magyar tannyelvű első osztályokban a diáklétszám (az iskolák a korábbi évekkel ellentétben nem tudtak párhuzamos osztályokat indítani). Épp ezért a megváltozott helyzetre az intézmények, a pedagógusok is reagálnak, reagálni kénytelenek, s ennek hatására a 6.Sz. Általános Iskolában felemelték az ukrán nyelv óraszámait, ezzel is motiválva a szülőket, hogy válasszák a magyar iskolát, hisz itt is elsajátíthatja gyermekük az államnyelvet, nemcsak az ukrán tannyelvű iskolákban.

Ezzel kapcsolatosan a megkérdezett tanító még hozzáfűzte, hogy mindenképp változtatni kell az oktatási rendszeren, szerinte mindenképp el kell érni azt, hogy azok a diákok, akik magyar tannyelvű iskolába járnak, megfelelő szinten elsajátítsák az államnyelvet, hiszen ha ez nem történik meg, „*……akkor önmagától meg fog szűnni a magyar iskola, a magyar nyelvű oktatás. Mert a szülő annyira meg van rémülve, hogy inkább a gyerekét beadja ukrán osztályba. Tehát, ha ez nem változik, nem találnak ki valamit, vagy nem találunk ki valamit, akkor sajnos nem lesz jó". (BM, 6.Sz. ÁI).*

3. A diákok az iskolába minimális államnyelvismeret nélkül érkeznek

„*Nem minden szülő tud segíteni, mert nagyon sok szülő még abban az időben tanult, hogy orosz volt a második nyelv a magyar iskolákban" (BM, 4.Sz. KI).*

A fent már említett és vázoltak alapján a kárpátaljai magyarságnak az a generációja, akiknek a gyerekei épp most járnak első osztályba, nem birtokolják az államnyelvet megfelelőképp. Hiszen épp az említett generáció az, aki még egyik nap orosz nyelvet tanult kötelezően az iskolában, másik nap már a független Ukrajnában ébredt, ahol a kötelező hivatalos nyelv az ukrán lett. Ebből kifolyólag az orosz nyelvet ismerik jobban (vagy az esetek többségében se az oroszt, se az ukránt), így nem tudnak a gyerekeiknek segíteni az államnyelv elsajátításában, a házi feladatok elkészítésében úgy, mint az anyanyelv vagy a matematika esetében esetleg igen. Ez a tényező szintén nehezíti az államnyelv oktatásának eredményességét.

4. Az interjúk folyamán néhány **gyakorlati tapasztalatra is kitértek a pedagógusok**.

Ezek közül két fontos dolgot szeretnék kiemelni. Az egyik megkérdezett tanító jelenlegi első osztályában tanul egy olyan kisfiú, aki ukrán tannyelvű iskolában kezdte el a tanítási évet, de később a szülők (mivel a gyerek nem tudott haladni) a magyar tannyelvű iskolába iratták át. Ezzel az esettel kapcsolatban mondja adatközlőm a következőket:

„Egyszerűen nem tudott haladni a társaival, nem értette, hogy a tanár mit akar tőle. Leültették a hátulsó padba: ***„ha haladsz, haladsz, ha nem, maradsz****" módszerrel. Mert nem értette a gyerek, hogy mit akar a tanárnő mondani. Szóval nem tudták egymást megérteni ez a lényeg. Teljesen elment a gyereknek a kedve a tanulástól, s tanulni sem akart."(BM, 4.Sz. KI)*

A tanárnő elmondta, hogy a gyerek szülei is magyar anyanyelvűek, és sajnos nem tudtak segíteni abban, hogy a gyermekük diáktársaival együtt haladjon a tananyagban (ami természetesen ukrán nyelven közvetítődött). Hiszen a gyerek nem értette, mit mond a tanár, a tanár pedig nem értette, mit mond a diák. Az elmondottak alapján a gyerek a magyar iskolába történő átiratása után felzárkózott, s együtt tudott haladni a diáktársival a tanórákon és a tananyag elsajátításában.

Ez a gyakorlati tapasztalat megerősíti azt a tudományosan elismert tényt, hogy nyelvészetileg és pszichológiailag is igazoltan az elemi iskolás gyermek számára az anyanyelven való tanulás a legkedvezőbb.

A másik momentum pedig a következő: azok a magyar anyanyelvű diákok haladnak eredményesen az ukrán tannyelvű iskolákban, akikkel foglalkoznak a szülők, illetve azok, akik megengedhetik maguknak anyagilag, hogy ukrán nyelvből korrepetálják őket.

„De akik erre nem képesek, azok valahogy nem igazán haladnak. Valahogy a kettő között vannak. Ez a probléma."(BM, 4.Sz. KI).

Összefoglalóan az elmondottakra hivatkozva úgy tűnik, hogy az ukrán nyelv oktatása terén valamelyest javult a helyzet a magyar iskolákban (nem grammatikai központú tanítási szemlélet dominál). Azonban a látszólagos javulás csak a későbbikben fogja majd (reményeink szerint) éreztetni hatását.

Az ukrán tannyelvű iskolában tanító pedagógusokkal készített interjúk elemzése

Bevezetésként mindenekelőtt meg kell említenem két tényt. Először, hogy ezeket az interjúkat ukrán nyelven kellett készítenem, hiszen a megkérdezett pedagógusok nem tudtak magyarul. Másodszor azt, hogy mind a két intézményben több párhuzamos első osztály is indult a 2009/2010-es tanévben, mely osztályok mindegyikében tanulnak magyar anyanyelvű diákok. Azt a két osztályt, s a két osztályban tanító pedagógust választottam adatközlőnek, ahol a magyar anyanyelvű diákok száma a legnagyobb volt a többi osztályéhoz viszonyítva.

A továbbiakban pedig lássuk azokat a főbb problémákat és tendenciákat, amelyek az ukrán tannyelvű iskolában tanuló magyar gyerekek eredményességét meghatározza és befolyásolja.

1. Az adott osztályok magyar anyanyelvű diákjainak a létszáma magas

A beszélgetésekből kiderült, hogy mindkét ukrán tannyelvű iskolában magas a magyar anyanyelvű diákok létszáma az első osztályban, hiszen *a Beregszászi 5.Sz. Középiskolában* 23 diákból 17 magyar anyanyelvű, míg a *Beregszászi 1.Sz. Általános Iskolában* a 26 diákból 13 magyar anyanyelvű (a tanár elmondása alapján ezek közül 7-en egyáltalán nem értették az ukrán nyelvet a tanév elején).

A magyar tanulók többsége a Beregszász környékén lévő, többségében magyarok lakta településekről érkezett az adott iskolákba, de sok diák tanul a városból is.

2. A magyar anyanyelvű diákok államnyelvismeret nélkül érkeznek az ukrán tannyelvű iskolákba

„*Egy idő múlva automatikusan megértik, amit mondok, mert ha azt nézik, hogy a gyerekek felállnak, ők is felállnak velük. A második szemeszterben már nagyon sokat megértenek. Sokat megértenek abból, amit hallanak az órákon." (BU, 5.Sz. KI).*

A válaszokból kiderül az is, hogy a magyar anyanyelvű diákok nagyon jól alkalmazkodnak, szorgalmasak. Azonban a tananyag elsajátításához szükséges közvetítő nyelvet nem birtokolják, a legalapvetőbb kommunikációs vagy köszönési formulákat sem értik meg eleinte, aminek következtében azonos szinten nem tudnak haladni ukrán anyanyelvű diáktársaikkal.

„De nincs erre idő nekünk az órán, hogy mindig fordítgassunk. Egy idő után majd elkezdenek felzárkózni. Az okosabb gyerekek, akik akarnak tanulni, felzárkóznak. De akik gyengébb felfogásúak, azok lemaradnak." (BU, 5.Ssz. KI).

A fenti idézet arra, a magyar gyerekeket egyértelműen negatívan sújtó sztereotípiára is rávilágít, mely szerint a kogni-

tív és megismerő képességek, vagyis hogy a gyerek mennyire„okos", a nyelvismeret függvénye lenne.

Az elmondottak alapján kiderült az is, hogy csak az a magyar anyanyelvű diák tud jobban haladni, akinek a szülei beszélnek ukránul, s tudnak a gyerekeiknek segíteni. Az ukrán iskolában tanító pedagógus véleménye alátámasztja a fent már idézett, magyar tannyelvű iskolában tanító pedagógus véleményét is: csak akkor tudsz haladni az ukrán tannyelvű iskolában, ha: 1. a szülők jól beszélik az államnyelvet, 2. a tanár el tudja magyarázni magyarul az óra témáját, 3. jó nyelvérzékük van a diákoknak. S ha nincsenek meg ezek a tényezők, akkor érvényesül a: *ha haladsz, haladsz, ha nem, lemaradsz" (BM, 4.Sz. KI)* elv.

3. A tanítók (mivel ukrán tannyelvű iskoláról van szó) nem ismerik a magyar nyelvet

A megkérdezett tanárok nem beszélik a magyar nyelvet. Az osztályaikba járó magyar anyanyelvű gyerekek pedig nem tudnak kommunikálni ukránul – nem hogy a tananyagot–, a legalapvetőbb dolgokat sem értik meg első osztályban. Ez egy olyan feloldhatatlan ellentmondás, mely az iskolaidő első szakaszában mindenképpen negatívan befolyásolja a magyar gyerekek eredményességét.

A *Beregszászi 1.Sz. Általános Iskolában* tanító pedagógus elmondása alapján – mivel ő nem beszéli a magyar nyelvet – nem áll módjában lefordítani a tananyagot a magyar anyanyelvű diákoknak, viszont a *„… követelmények minden tanulóval szemben egyformák. De mindnyájan tudjuk, hogy a magyar gyerekeknek nehezebb, ezért igyekszünk differenciált eljárást alkalmazni, nagyobb figyelmet fordítani az egyéni munkára a tanulókkal" (BU, 1.Sz. ÁI).* Hogy ezek pontosan milyen eljárások lehetnek a gyakorlatban, arra sajnos nem sikerült konkrét válaszokat kapnom.

A másik ukrán iskolában tanító pedagógus megpróbálja az óravázlataiban a legfontosabb szavakat, fogalmakat magyarra lefordítani, illetve egy egészen sajátos, mondhatni abszurd dolog állt elő emiatt. *„Én nem értek magyarul, de van az osztályomban egy gyerek, aki jól tudja az ukrán nyelvet meg a magyart is , oroszul is . És ha én őt megkérem , akkor lefordítja, amit mondok." (BU, 5.Sz. KI).*

Mindkét tanár elmondta továbbá, hogy a legnagyobb problémát az jelent, hogy a gyerekek azt sem értik, hogy a tanár mit mond nekik. Hiszen az *„ukrán gyerekek készen állnak arra, hogy átvegyék a tananyagot a könyvből, ők értik, de a magyar gyerekek erre nincsenek készen. Nekik nincs benne a tankönyvben, hogy ők magyarok, de ugyanaz a tankönyv van, de magyar gyereknek először meg kell értenie, mit akarunk, s utána tudunk csak haladni, s a könyvet venni.(BU, 5.Sz. KI)*

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy vizsgálatunk alapján igazolást nyert, hogy súlyos társadalmi probléma jelenleg a kárpátaljai magyarság számára, hogy az ukrán tannyelvű iskolákban magas a magyar anyanyelvű diákok létszáma, akik az államnyelv ismerete nélkül érkeznek az iskolába, illetve az őket oktató tanárok nem ismerik a magyar nyelvet (s alapvetően ukrán anyanyelvű diákok tanítására vannak képesítve). Így a magyar gyerekek számos esetben hátrányba kerülnek mind az órai tananyagban való haladással, mind pedig az iskolai összteljesítménnyel kapcsolatosan.

A magyar tannyelvű iskolában oktató tanárok elmondásai alapján pedig az állapítható meg, hogy a magyar iskolákban (az állami oktatáspolitika támasztotta társadalmi kihívásokra reagálva) elméletben változott az ukrán nyelv oktatásának színvonala: új módszerrel, szótárakkal és beszédközpontú tanítási módszerrel tanítanak az eredményességre, a magyar gyerekek államnyelvtudás színvonalának emelésére koncentrálva.

Azonban itt feltehetjük a költői (de egyben társadalompolitikai) kérdést: elegendő-e a megszerzett nyelvtudás ahhoz (mire a jelenlegi elsős korosztály elérkezik az érettségihez), hogy felvételt nyerjen majd bármely Ukrajnában található felsőoktatási intézménybe? S ha igen, azt milyen nyelven teheti majd meg? Ukránul vagy épp oroszul (a politikai széljárás függvényében), vagy talán lesz lehetősége ezt megtenni saját anyanyelvén? Ha Ukrajna elmúlt 20 évére visszatekintünk, joggal tehetjük fel ezeket a kérdéseket. Lehetőséget kap-e majd a jelenleg elemi iskolás magyar gyerek arra, hogy ukrán társai mellett az ukrajnai munkaerőpiacon versenyképes legyen? Lesz-e igény még arra a jövőben, hogy anyanyelvű iskolahálózat működjék Kárpátalján?

Ha az ukrán tannyelvű iskolában tanító pedagógusok interjúit elemezzük, akkor megállapíthatjuk, hogy az adott első osztályos magyar anyanyelvű diákok nehéz helyzetbe kerülnek amiatt, hogy a tanárok nem ismerik a magyar nyelvet. Azonban mindamellett le kell azt is szögezni, hogy ez nem az iskola vagy a tanító hibája. Ezek a pedagógusok ukrán anyanyelvű diákok oktatására vannak képesítve. A tannyelvet a szülők választották (olykor rejtett, meg sem fogalmazott motivációk alapján) gyerekeik számára, sok esetben nem gondolva annak következményeivel, hogy az ukrán tannyelvű iskolában a magyar anyanyelvű diákokra is azonos követelményrendszer, tananyag és tudás elsajátítása vár, mint az ukrán anyanyelvű diáktársaira.

Séra Magdolna

[1] A továbbiakban az interjúkból idézett válaszok dőlt betűvel olvashatók, az idézet utáni zárójelben először a város nevének betűjele (B=Beregszász) olvasható, majd hogy milyen tannyelvű iskolában készített interjúról van szó (M=magyar, U=ukrán), illetve annak az oktatási intézménynek a neve rövidítve, ahol készült az interjú.

Felhasznált irodalom

Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz Ildikó: *Nyelv, oktatás, politika.* PoliPrint, Ungvár, 2001

Beregszászi Anikó: *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok.* Doktori értekezés: kézirat, 2002

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

Csernicskó István szerk.: *A mi szavunk járása – Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba.* PoliPrint, Ungvár, 2003

Csernicskó István: A nyelvészek társadalmi felelőssége, avagy: néhány érv az anyanyelvi iskola mellett. *KárpátInfo* 2008. július 28., 5.

Csernicskó István–Göncz Lajos: *Tannyelv-választás a kisebbségi régiókban: útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, Budapest, 2009

Csernicskó István: Az ukrajnai oktatáspolitika a nyelvi asszimiláció szolgálatában. *Korunk* 2009/február 33–40.

Göncz Lajos: A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona szerk., *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 1995:65–81.

Séra Magdolna: *Az iskolai tannyelvválasztás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és megmaradása szempontjából.* Kötél Emőke–Szarka László szerk. Határhelyzetek II. Kultúra-Oktatás-Nyelv-Politka. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. Budapest, 2009: 241–267.

Az iskola- és tannyelvválasztás lehetséges következményeiről

1. Bevezetés

Az oktatás tannyelvének kérdésköre az utóbbi években rendszeresen megjelenik a magyar nyelvészeti szakirodalomban. A kutatások azt mutatják, hogy a magyar nyelven oktató iskola meghatározó szerepet játszik a standard nyelvváltozat és a különböző szaknyelvi regiszterek elsajátíttatásában, a verbális repertoár bővítésében (pl. Lanstyák–Szabómihály 1997, Beregszászi–Csernicskó 2004). A tannyelv hatásairól a tanulók személyiségfejlődése, iskolai eredményessége vonatkozásában is gyakran szó esik. Göncz Lajos (2004) kutatásaiból tudjuk, hogy a nem domináns nyelven való tanulás negatív hatással van a tanulók személyiségfejlődésére, illetve iskolai előmenetelére. Pszicholingvisztikai kutatásokkal bizonyította például, hogy a menet közbeni tannyelvváltás, azaz az átirányítási (tranzitív) oktatási modell jelentősen befolyásolja a tanulás hatékonyságát. Olyan kutatásokról is olvashatunk, melyek a szülők tannyelvválasztási motivációival (Séra 2009a, 2009b) foglalkoznak. Mindeddig kevesen foglalkoztak ugyanakkor azzal, milyen összefüggést mutat az oktatás nyelve a nyelvválasztási szokásokkal.

Írásomban egy empirikus kutatás eredményeire alapozva arra mutatok rá, hogyan befolyásolja a tannyelvválasztás a nyelvválasztást. Egy nyelv ugyanis csak akkor maradhat fenn hosszú távon, ha a beszélők használják (Péntek 2007: 57). Amíg lesznek nyelvhasználati színterek, ahol használni lehet a magyar nyelvet, ameddig lesznek családok, ahol magyarul beszélnek, s amíg lesznek szülők, nagyszülők, akik továbbadják a magyar nyelvet a következő generációknak, addig a magyar nyelv Kárpátalján is fennmarad (Beregszászi–Csernicskó 2004).

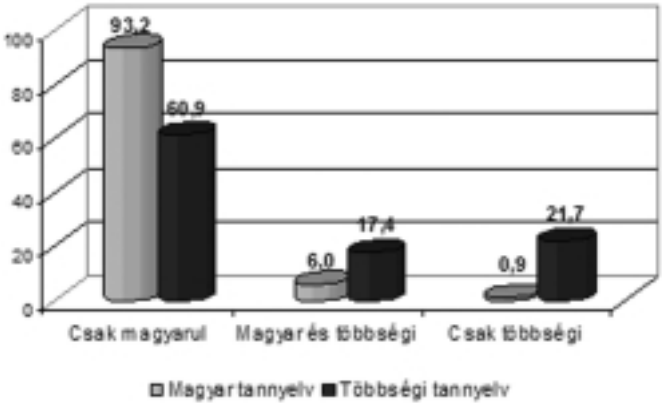
2. A vizsgálatról

A Rákóczi-főiskola Hodinka Intézetének szervezésében 2006 folyamán mindösszesen 593 felnőtt (18 éven felüli) kárpátaljai magyar adatközlő töltött ki egy olyan nyelvhasználati kérdőívet, melyben számos kérdés vonatkozott a közösségben használt nyelvek használati körére, gyakoriságára.

A megkérdezettek túlnyomó többsége (84%) magyar nyelven végezte általános iskolai tanulmányait. Orosz nyelven 10%, ukránul 3% tanult. Magyar és valamely egyéb nyelven végezte általános iskolai tanulmányait a minta 2%-a. 5 megkérdezett nem válaszolt a kérdésre (1. táblázat). Az adatok elemzése során azonban néhány adatközlőt kizártam a vizsgálatból. Első lépésben azokat, akik általános iskolai tanulmányaikat nem egy, hanem több nyelven végezték: ez összesen 12 fő, a teljes minta 2,02%-a. Továbbá ki kellett zárnom az elemzésből azt az 5 főt is (0,84%), akik nem válaszoltak arra a kérdésre, milyen nyelven végezték az általános iskolát. Így összesen 17 fővel lett kisebb a minta, amely tehát 576 fősre módosult. Ebből magyar nyelven végezte az általános iskolát 500 fő (86,81%), többségi nyelven 76 fő (13,19%). A táblázatban ezt a három sort emeltem ki szürke háttérrel.

3. Az eredmények

A vizsgálat arra is kiterjedt, milyen nyelvet használnak az adatközlők a családi érintkezésben. Az 1. ábrán látható, hogy azok körében, akik nem magyar tannyelvű iskolába jártak, majdnem 40% azoknak az aránya, akik *nem csak* a magyar nyelvet használják a szüleikkel; azok körében, akik magyarul tanultak, 93,16% *csak magyarul* beszél a szüleivel. Az eredményekből az is szembetűnik, hogy a többségi nyelven iskolázottak között minden ötödik válaszadó (21,74%) *csak többségi nyelven* beszél a szüleivel.

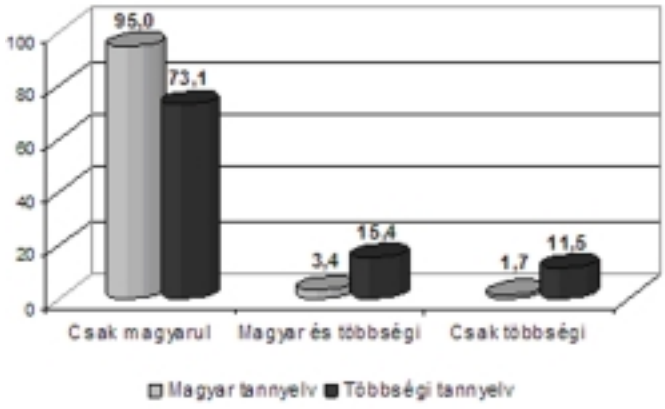


1. ábra. Milyen nyelven beszél Ön szüleivel? (N=593)
(A kérdésre válaszolók %-ban)
khi-négyzet-próba: 36,458; p<0,000; df=2

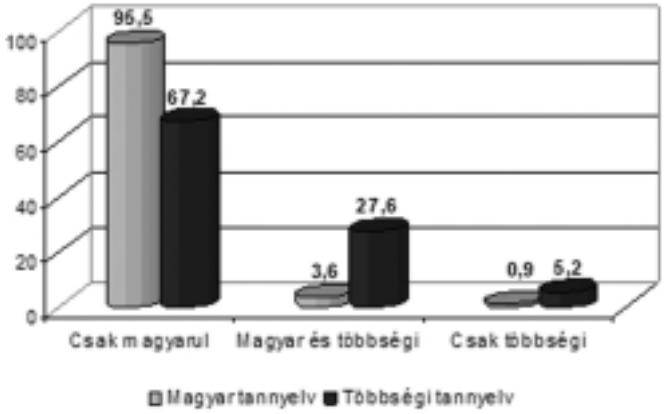
	általános iskola		középiskola		további tanulmányok	
	n	%	n	%	n	%
nem válaszolt	*5*	*0,84*	97	16,36	228	38,45
magyar	**500**	**84,32**	387	65,26	190	32,04
orosz	**60**	**10,12**	76	12,82	101	17,03
ukrán	**16**	**2,70**	26	4,38	57	9,61
magyar+ukrán	*4*	*0,67*	3	0,51	4	0,67
magyar+cseh	*2*	*0,34*	1	0,17	10	1,69
magyar+orosz	*6*	*1,01*	3	0,51	3	0,51

1. táblázat. A minta megoszlása a tanulmányok nyelve szerint

A magyar nyelven iskolázottak körében 95% csak magyar nyelven beszél házastársával. Viszont azok között, akik többségi tannyelven végezték általános iskolai tanulmányaikat, mindössze 73% beszél *csak magyarul* a házastársával. Az ukrán vagy orosz tannyelvű iskolába jártak körében minden tizedik (11,5%) megkérdezett *egyáltalán nem beszél magyarul* párjával (2. ábra).



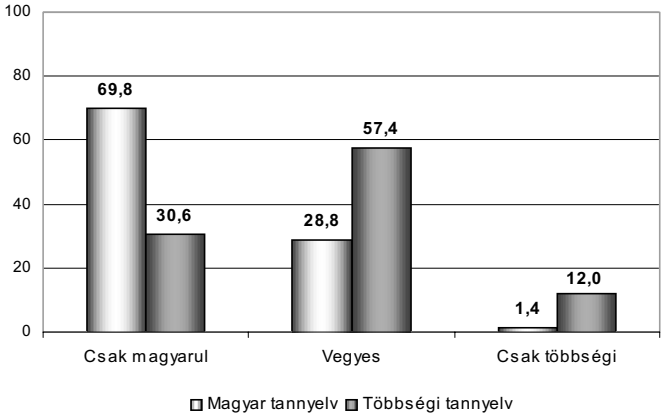
2. ábra. Milyen nyelven beszél Ön házastársával? (N=593)
(A kérdésre válaszolók %-ban)
khi-négyzet-próba: 28,467; p<0,000; df=2



3. ábra. Milyen nyelven beszél Ön gyermekeivel? (N=593)
(A kérdésre válaszolók %-ban)
khi-négyzet-próba: 49,496; p<0,000; df=2

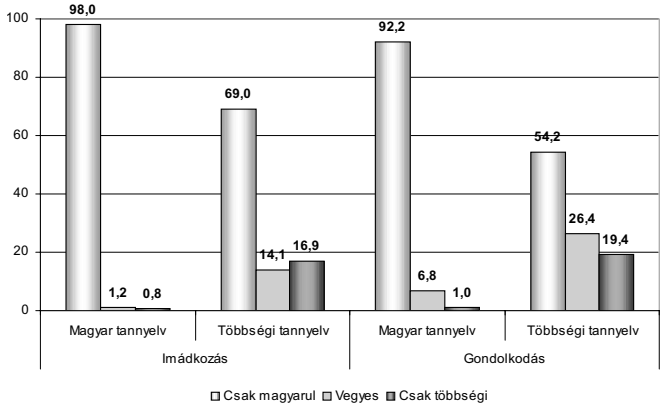
A 3. ábrán látható, hogy a magyar tannyelvű iskolában tanultak körében jelentősen magasabb azok aránya, akik egyértelműen továbbadják őseik nyelvét a következő nemzedéknek. Körükben 95,5% azok aránya, akik *csak magyarul* beszélnek gyermekeikkel. A nem magyar iskolában tanult felnőttek közül ellenben minden negyedik (27,6%) hol magyarul, hol nem magyarul szól gyermekéhez, s minden huszadik (5,2%) *egyáltalán nem beszél magyarul* saját gyermekével.

Fontosnak tartottam annak megvizsgálását is, milyen nyelven tájékozódnak az adatközlők. A 4. ábrán látható, hogy akik többségi nyelven tanultak, azoknak 30,6%-a nézi/hallgatja *csak magyarul* a híradót, hírműsorokat. A többségi tannyelven iskolázottak legnagyobb része (57,4%) hol magyarul, hol ukránul/oroszul tájékozódik a hírek világában. Ugyanez az arány a magyar nyelven iskolázottaknál feleakkora, 28,8%. *Csak többségi nyelven* a magyar iskolában tanultak 1,4%-a hallgat/néz híradót, a többségi nyelven tanultaknál ugyanez az arány 12%.



4. ábra. Hírműsorokkal kapcsolatos nyelvválasztás és tannyelv kapcsolata (N=593)
(A kérdésre válaszolók %-ban)
khi-négyzet-próba: 64,478; p<0,000; df=2

Az 5. ábrán az látható, hogy a magyar tannyelven tanultak túlnyomó része (98%) csak magyar nyelven imádkozik. Akik többségi nyelven tanultak, 16,9%-ban csak a többségi nyelvet használják az imádkozásra. A gondolkodás még erősebb összefüggést mutat a tanulmányok nyelvével. A magyar tannyelvű általános iskolát végzettek 6,8%-a egyszer magyarul, másszor ukrán/orosz nyelven gondolkodik. A többségi tannyelven iskolázottaknál a válaszadóknak a fele (54,2%-a) használja *csak a magyar nyelvet*; negyedük (26,4%) magyarul és nem magyarul egyaránt szokott gondolkodni, s szinte minden ötödik csak ukránul/oroszul gondolkodik.



5. ábra. Kárpátaljai magyarok nyelvválasztása imádkozás és gondolkodás közben (N=593)
(A kérdésre válaszolók %-ban)
Imádkozás: khi-négyzet-próba: 104,807; p<0,000; df=2
Gondolkodás: khi-négyzet-próba: 118,136; p<0,000; df=2

4. Összefoglalás

A kárpátaljai magyar közösségben a magyar nyelv használati gyakoriságát, és ebből fakadóan jövőjét, számos egyéb tényező mellett jelentősen befolyásolja az iskolai oktatás nyelve is. Hangsúlyozandó azonban, hogy nem a tannyelv az egyetlen és legfontosabb záloga a kárpátaljai magyar nemzetrész megmaradásának, ám az a fenti adatok alapján kétségtelennek tűnik, hogy egyik lényeges összetevője.

Minden esetben a szülő dönt arról, milyen tannyelvű iskolát választ gyermekének. A kutatóknak nem tiszte az erkölcsi ítélkezés, a nem magyar nyelvű iskolát választók megbélyegzése (Csernicskó 2008). A kutatók feladata és felelőssége az,

hogy hozzáférhetővé tegyék azokat az információkat, amelyek segíthetik a szülőket döntésük meghozatalában. Kárpátalján 2009-ben megjelent egy olyan tájékoztató füzet, mely segítheti ebben a szülőket (Csernicskó–Göncz 2009).

Molnár Anita

Irodalom

Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004. *…itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról.* PoliPrint, Ungvár.

Csernicskó István (2008). A nyelvészek társadalmi felelőssége, avagy: néhány érv az anyanyelvi iskola mellett. *KárpátInfo* 2008. július 28., 5.

Csernicskó István–Göncz Lajos (2009). *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak.* Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, Budapest.

Göncz Lajos (2004). *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége.* Magyarságkutató Tudományos Társaság – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Szabadka.

Lanstyák István–Szabómihály Gizella (2007). *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség.* Kalligram Könyvkiadó, Pozsony 1997.

Péntek János (2007). Dinamikus nyelvi folyamatok és az identitás. *Pro Minoritate* 2007/Tavasz: 53–62.

Séra Magdolna 2009a. Képzelet és valóság találkozása a kárpátaljai magyar szülők tannyelvválasztási döntéseiben. In: Karmacsi Zoltán és Márku Anita szerk.: *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században.* PoliPrint, Ungvár, 154–157.

Séra Magdolna 2009b. *Az iskolai tannyelv-választás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és megmaradása szempontjából.* In: Kötél Emőke–Szarka László szerk.: *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politka*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 241–267.

Megtart a szó

Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvről

A 2001-ben az MTA ukrajnai nyelvészeti kutatóállomásaként a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola bázisán létrejött Hodinka Antal Intézet megalakulása óta kutatja a kárpátaljai magyar nyelvhasználatot. Kutatásaik eredményeiről számos könyv és tanulmány, nemzetközi konferencián tartott előadás tanúskodik. A szaktudományos publikációk mellett nagy hangsúlyt fektetnek arra is, hogy tudományos kutatási eredményeik közvetlenül is hasznosuljanak, és eljussanak a felsőoktatás, közoktatás résztvevőihez, illetve a nagyközönséghez is. Ezt támasztja alá legújabb kiadványuk is, mely *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról* címmel jelent meg az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság és a Hodinka Intézet közös kiadásában.

A kötet előszavából megtudhatjuk, hogy egy kisebbségi nyelv fennmaradásához alapvetően négy feltétel szükséges: beszélők, akik fenntartják a nyelvet; helyzetek, ahol a nyelvet használni lehet; jogok, melyek biztosítják a nyelv használatát; és végül szándék a nyelv használatára és továbbörökítésére. Ezeket a szempontokat figyelembe véve járja körül a könyv a magyar nyelv helyzetét Kárpátalján. Az első fejezet azt mutatja be, hogy bár egyre kevesebben beszélnek magyarul Kárpátalján, a közösség még képes a reprodukcióra, demográfiai helyzete egyelőre lehetővé teszi azoknak az intézményeknek (óvodák, iskolák, egyházak, színház, újságok, könyvkiadás stb.) a fenntartását, melyek segítik a magyar nyelv hosszú távú megmaradását a régióban.

A következő fejezet arra világít rá, hogy a kárpátaljai magyar nemzetrész kisebbségi helyzetéből adódóan a magyar nyelv nem minden helyzetben használható: vannak olyan szituációk, melyek az államnyelv használatát követelik meg. Az is kiderül ebből a részből, hogy többé-kevésbé jól körülírható szabályszerűségei vannak annak, hogy hol lehet és hol nem lehet magyarul beszélni. A családi kommunikáció, az egyházi élet, a szépirodalmi olvasmányok nyelve például szinte kizárólagosan a magyar, a szomszédokkal, barátokkal, munkatársakkal és boltban hol magyarul, hol pedig ukránul vagy oroszul beszél a legtöbb kárpátaljai magyar, az állami hivatalokban azonban már a többségi nyelv használata dominál.

A szerzők rámutatnak arra, hogy miután ilyen vagy olyan mértékben minden kárpátaljai magyar érintkezésbe kerül a környezetében beszélt szláv nyelvekkel, a nyelvi kapcsolatok szükségszerűen nyomot hagynak a nyelvhasználatunkban. Rávilá-

gítanak arra, hogy amikor egy ungi, beregvidéki vagy ugocsai magyar például olyan szláv eredetű szavakat használ magyar beszédében, mint a *bulocska, paszport, szprávka, szoljárka*, akkor azt nem azért teszik, mert rossz magyarok, hanem mert a nyelvi környezet hatással van arra, hogyan beszélnek.

A közelmúlt ukrajnai nyelvpolitikai történéseinek ismeretében rendkívül érdekes és tanulságos a könyvnek az a fejezete, mely azt mutatja be, hogyan alakítható ki a kisebbségek magas szintű kétnyelvűsége, vagy az a rész, mely arról szól, mikortól és hogyan lehet vagy érdemes elkezdeni egy második nyelv tanulását. A kötet szerzői amellett foglalnak állást, hogy a kárpátaljai magyarok elemi érdeke, hogy elsajátítsák az állam nyelvét. Ám egyértelműen hangsúlyozzák azt is, hogy a nemzetközi tapasztalatok és a tudományos kutatások alapján ezt a leghatékonyabban és legeredményesebben az anyanyelvi iskola keretében lehet elérni: úgy, hogy a magyar nyelven oktató iskolában oktatják jól felkészített pedagógusok a nyelvet korszerű módszerek, tankönyvek alapján. Azt is kiemelik a szerzők, hogy a többségi nyelven való tanulás valószínűleg magas szintű államnyelvi tudást eredményez, azonban nagy valószínűséggel sérül az anyanyelv fejlődése, és a többi iskolai tantárgy (matematika, fizika, kémia, történelem stb.) szaktárgyi tudása pedig alacsonyabb szintű lesz, mint az anyanyelven oktató iskolában.

A könyv szerzői összefoglalják azokat a legfontosabb jogszabályi tudnivalókat is, melyek arra vonatkoznak, hogy hol, milyen helyzetben van jogunk anyanyelvünket használni. Az áttekintésből kiderül, hogy sajnos sokan nincsenek tisztában nyelvi jogaikkal, és bizony gyakran akkor sem használjuk anyanyelvünket, amikor erre a törvények lehetőséget teremtenek. Ebben a részben hívják fel a figyelmet a szerzők a kétnyelvű feliratok, tájékoztató kiírások fontos szerepére is. A könyvből kiderül, hogy a modern világban az írott formában elhelyezett közterületi feliratok jelentős információhordozók, és nem mindegy, milyen nyelven találkozunk ezekkel a kiírásokkal. A szerzők azt ajánlják, hogy ahol csak lehet, éljünk a kétnyelvű feliratok kihelyezésének törvény adta lehetőségével! Ezek a feliratok ugyanis nemcsak jelentős szimbolikus értékük miatt fontosak, hanem azért is, mert elősegítik az államnyelvet nem ismerők tájékozódását, állampolgári jogaik gyakorlását. Emellett segítik a nyelvelsajátítást: ha az ukrán nyelvvel ismerkedők naponta látják, hogy a magyar *városi tanács* kiírás fölött/mellett az van kiírva: *міська рада*, nagyobb eséllyel rögzül az ukrán megfelelő. S mindez fordítva is igaz: ha valaki nem magyar tannyelvű iskolában tanult, annak könnyebb elsajátítania a magyar hivatali nyelvhasználat jellemző jegyeit, ha a hivatalokban, az okmányokban, az űrlapokon nemcsak ukrán, hanem magyar nyelvű szövegekkel is találkozhat. A többnyelvű feliratok hozzájárulnak továbbá a magyar köznyelv és a hivatali stílus alaposabb megismeréséhez: ha a szemünk előtt van, hogy a *бухгалтерія* az *könyvelőség*, a *виконавчий комітет* az *végrehajtó bizottság*, a *довідка* az *igazolás*, a *контракт* az *szerződés*, a *міліція* pedig *rendőrség*, sokkal nagyobb az esélye annak, hogy nemcsak a kölcsönszót, hanem közmagyar megfelelőjét is ismerni fogjuk.

A kötet utolsó fejezete azt mutatja, milyen fontos szerepet játszik a kárpátaljai magyarok nemzeti azonosságtudatában, szülőföldhöz való ragaszkodásában a magyar nyelv. A könyvből kiderül, hogy a magyar identitás fennmaradása nagyrészt a magyar nyelv megtartásának a függvénye: azokban a családokban ugyanis, ahol a szülők nem adják tovább a magyar nyelvet a következő generációknak, elvész a magyar nemzet iránti kötődés.

Mindezeket az ismeretek a *Megtart a szó* című kötet olvasmányosan, színesen, közérthető módon, sok-sok fotóval, ábrával, illusztrációval, idézettel tarkítva tárja az olvasó elé. A szerkesztők nem titkoltan azzal a céllal készítették el ezt a kiadványt, hogy a nyelvészeti szakképzettséggel nem rendelkezők is választ találjanak a kötetben például az olyan kérdésekre, mint például: miért beszél több nyelven is a kárpátaljai magyarok többsége? Van-e valamilyen rendszer abban, hogy hol, mikor, kivel milyen nyelven beszélünk? Miért kiegyensúlyozatlan a nyelvtudásunk? Hogyan válhat valaki kétnyelvűvé a családban és az iskolában, milyen kortól lehet/érdemes nyelve(ke)t tanulni? Miért ajánlják a nyelvészek és a pszichológusok az anyanyelven való oktatást, illetve miért nem ajánlják a többségi nyelven való tanulást? Miért használnak a kárpátaljai magyarok ukrán/orosz eredetű szavakat a magyar beszédükben? Mi az oka annak, hogy időnként egyazon beszélgetésen belül átváltunk egyik nyelvről a másikra? Mit tartanak szokatlannak a kárpátaljaiak nyelvhasználatában a magyarországiak és miért? Milyen törvények, rendeletek és hogyan szabályozzák Ukrajnában a nyelvek használatát? Mikor van jogunk magyarul fordulni egy-egy hivatalhoz, kiírhatjuk-e magyarul is üzletünk, vállalkozásunk nevét? Valóban nyelvében él-e a nemzet? Milyen összefüggés van a kárpátaljai magyarok anyanyelve és nemzeti azonosságtudata között?

Mindenkinek ajánljuk ezt a könyvet, akit érdekel a magyarok és a magyar nyelv sorsa Kárpátalján.

(*Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság és a Hodinka Intézet, 2010. 148 o. Szerkesztette: Csernicskó István)

Séra Magdolna

Egy népet nem a testi hasonlóság, hanem a közös múlt, a hasonló gond, az egy haza levegője egyesít s választ el egy más múltú és más jelenű néptől.

Magyar az, akinek nyelve és esze magyarul forog. Becsületesen nem lehet más vizsgát találni arra, hogy kit tartsunk igazán magyarnak. Nem könnyű vizsga ez. Sokkal nehezebb annál, ami elé a fajta testi jegyeinek kutatói állítják az embert. Itt a lelket kell kitenni." (Illyés Gyula: Ki a magyar?)

Csak anyanyelvemen lehetek igazán én. Ennek mélységes mélyéből buzognak föl az öntudatlan sikolyok, a versek. Itt megfeledkezem arról, hogy beszélek, írok. (Kosztolányi Dezső: Erős várunk a nyelv)

Visszapillantás

A nemzet napszámosai – anyanyelvi oktatásunk 1953–2000 között

A múlt alapos ismerete nélkül nincs jövőkép. A hibákból le kell vonni a következtetést, és az itt élő magyarság összefogásával kell építeni jövőnket. Megmaradásunk mentsvárai: egyházunk és iskolánk. Ha az egyik megszűnik – ha nem is azonnal –, magával rántja a másikat. Ott, ahol bezárja kapuit a magyar iskola, lassan-lassan elfogy a magyarság, elnémulnak a harangok is. Még egy ideig a temető magyar fejfáinak felírásai jelzik: éltek itt magyarok… Évek múlva a gondozatlan sírok, a kidőlt, lerombolt fejfák is eltűnnek. Esetleg az itt élők vezetékneveiben (a vegyes házasságok révén) köszön vissza a magyarság múltja, s egy-egy magyar szó keveredik még a beszédbe ideig-óráig.

Az alábbi írásnak az a célja, hogy bemutassa azt a göröngyös utat, melyet a kárpátaljai magyarság megtett iskolái és egyházai megmentéséért. Folytatjuk az előző részben megkezdett beszélgetéseket, visszaemlékezéseket.

(Elejét lásd a Közoktatás *2009/1–2. számában)*

Az Ungvári Tanárképző Főiskola hallgatója lett Csirpák Emil is. Vele együtt emlékezünk az eseményekre,

– Honnan indultál?

– Pedagóguscsaládban születtem 1934-ben. Akkor szűkebb pátriánkban a csehszlovákok voltak az ügyeletes felszabadítók. Gyermekéveim színhelye Gálocs, Kemecse. Édesapám a Beregszászi Gimnáziumot végezte, 1916-ban önként bevonult katonának és harcolt a később ebek harmincadjára jutott hazáért. Megjárta az orosz birodalom hadifogolytáborait. Majd Magyarországra szökött és a műegyetem hallgatója lett. Egy középparaszt nagyapa nem tudta taníttatni fiát. Hazajött és segédtanítóként dolgozott néhány évig. Édesanyám, Gecse Anna, a gálocsi református pap gyermekeinek egyike. Kistarcsán ismerkedtek meg édesapámmal, majd hazajöttek Tiszacsomára. Édesapám mint a középparaszt nagyapám örököse, kulák lett. Katonatársa tanácsára hagyott csapot-papot és úgy döntött, elköltözik Tiszacsomáról. Volt egy fél házunk Csapon. Ide kaptak kinevezést mind a ketten a magyar iskolába. 1952-ben az orosz iskolában érettségiztem.

– Majd az Ungvári Tanárképző Főiskolán folytattad tanulmányaidat magyar szakon…

– Igen. Örültem annak a lehetőségnek, hogy magyarul tanulhatunk. A mai nemzedék számára érdekes lehet, milyen tantárgyakat tanultunk: pedagógia, bevezetés a nyelvtudományba, bevezetés az irodalomelméletbe, a marxizmus–leninizmus alapjai, magyar nyelv, a Szovjetunió története, orosz nyelv, orosz irodalom, magyar nyelv és módszertan, kifejező olvasás, gyermekirodalom, a magyar kifejező olvasás módszertana, iskolai higiénia… Az irodalmi olvasás valójában magyar irodalom volt. Államvizsgát a következő tantárgyakból tettünk: pedagógia, magyar nyelv, magyar olvasás. Nagy csalódás volt számomra, hogy minden tantárgyat oroszul tanítottak, kivéve a magyart. Balassa Iván magyar nyelvkönyvét használtuk, mely csak oroszul volt meg. Nem magyar irodalmat, hanem irodalmi olvasást tanultunk. Az egész nem magyar anyanyelvűek számára volt méretezve, de az orosz középiskolánál sokkal kellemesebb. Ez lényegében gyorstalpaló felsőoktatási intézmény volt orosz nyelvből és irodalomból. Az ideológiai tantárgyakból töméntelen anyagot zúdítottak a nyakunkba, hogy jól fel legyünk vértezve eszmeileg. A mi csoportunk volt a második (az utolsó) eresztés. Az Ungvári Állami Tanárképző Főiskola diplomája a következőkre adott „jogosítványt": középiskolai magyartanár az V–VII osztályokban való tanításra.

Osztályunk névsora: Bani Jolán, Bodnár Jolán, Boldizsár Irén, Bojcsuk Anna, Csirpák Emil, Dankó János, Eiben Katalin, Guljánics Alekszander, Győri András, Hrickó Jolán, Jacjuk Anna, Kelemen János, Ljanyko Anna, Matl István, Matiko Anna, Mihalko Zita, Mészáros Sándor, Mulesza Jolán, Nemes János, Polják Mihály, Paszika Erzsébet, Rozgonyi Gabriella, Turóczy Katalin, Varga Kornélia, Vaskovics Valéria.

Tanáraink voltak: Sponták V. O. igazgató, Huzdienko I. G. igazgatóhelyettes, Gangur E. N. komszomoltitkár, Artyomenko M. N. pártitkár, Taics R. J., Nedvecki M. M., Szpivak B. I., Aripovszkij V. I., Kramjanica V. I., Pjávko M. F., Rozgonyi M. I.. Osztályfőnök: Vladimir Piroska.

Az egyéni sorsokról keveset tudok. Nemes János a *Kárpáti Igaz Szó* szerkesztőjeként dolgozott. Osztálytársaim közül többen Beregszászban tanítottak: Eiben Katalin, Bani Jolán, Rozgonyi Gabriella, Turóczy Katalin.

Magamról annyit, hogy a főiskola befejezése után próbáltam elhelyezkedni az Ungvári járásban, mivel idős szüleimhez akartam közel lenni. A legbosszantóbb az volt, hogy Csapon is volt hely, ki is neveztek, majd tíz nap múlva visszavonták azt. A megyei tanfelügyelőség a Kárpátok gerince környékén ajánlott fel helyet, ahol ősztől tavaszig csak helikopterrel lehet közlekedni. A fejem felett lebegett Damoklesz kardjaként a katonaság. 1954 őszén bezárták a tanárképző főiskolát, hallgatóit áttették az egyetemre. Megkerestem a rektort, engedje meg tanulmányaim folytatását az egyetemen. A főiskolai eredményeim az átlagnál jobbak voltak. Csapról való bejárás nem volt leányálom, de jobb volt, mint a hadsereg. Reméltem azt is, hogy igazi magyar szak lesz az egyetemen. Hiába kérvényeztük, magyar szak nem lett, hanem orosz szakosok lettünk, azzal a lehetőséggel, hogy magyar nyelvet és irodalmat is tanultunk, Be is fejeztem három évet. Gondjaim 1957-ben kezdődtek, a magyar események után, de ez már egy külön történet…

Én magam is (a cikk szerzője, Bagu Balázs) is diákja voltam az Ungvári Állami Tanárképző Főiskolának. 1952-ben végeztem a Munkácsi Tanítóképzőt. A Badalói Hétosztályos Iskolába kaptam kinevezést matematikatanárként. Szerettem volna továbbtanulni az Ungvári Állami Egyetemen vagy az Ungvári Állami Tanárképző Főiskolán. Az akkori törvények szerint az egyetemre való továbbtanulást csak két ledolgozott év után engedélyezték, míg a főiskolára egy év kellett.

A tantestületben én voltam a legfiatalabb, nem volt magyartanár, két hónap múlva magyart tanítottam. Egy év múlva felvételiztem a főiskolára. Okirataimat matematika szakra akartam beadni, a titkárnő rábeszélt: tanítóképző után nagyobb az

esélyem a magyar szakon. Megfogadtam a tanácsát, nem bántam meg. A felvételi vizsgán már összejöttünk 38-an a 25 helyre. Ketten felvételi nélkül jutottak be: Fejes János és Kótyuk István. Kitűnően (vörös diplomával) végezték a Munkácsi Tanítóképzőt. Első vizsgánk orosz fogalmazás volt. Ezt olyan sikeresen megírtuk, hogy nem volt egyetlen hármas sem. Írattak velünk egy tollbamondást. A második vizsga orosz nyelv és irodalom szóbeli. A felvételizők közül ketten végeztünk tanítóképzőt: én és Richwalsky Gabriella. Szerencsére orosz nyelvből jó alapjaink voltak. Ez után a vizsga után csak 30-an maradtunk. Felvételi vizsgát tettünk még Szovjetunió történetéből és földrajzból, magyar nyelvből (tollbamondás). A velem felvételizők többsége orosz iskolát végzett, ahol a VIII–X. osztályokban már csak orosz irodalmat tanítottak, magyar nyelvet pedig csak az V–VII osztályokban . A magyar vizsgára már csak 19-an maradtunk. A két kitűnő képzős tanulóval (Fejes János és Kótyuk István) lettünk 21-en. A megmaradt négy helyre pótfelvételit hirdettek. A tanévet 25-en kezdtük. Jól éreztük magunkat, összetartó csapat voltunk öt éven át. Kettő kivételével mindenki jól beszélt magyarul. Ők a mai kifejezés szerint a szórványból jöttek. Kölcsönösen segítettük egymást. A jó tanulók magukkal húzták a többieket is. A tanulást küldetésnek tartottuk. A tanévet 24-en végeztük. Egy osztálytársunk nem bírta a tempót, kimaradt. A magyar kivételével a tantárgyakat oroszul tanultuk. A fakultáció alapján két részre oszlott az osztály: nyelvészek és irodalmárok. Diplomamunkát a választott szakból írtunk, államvizsgát a nem választottból adtunk. Diplomamunkám *Zalka Máté irodalmi munkássága* volt. Államvizsgát a marxizmus–leninizmus alapjaiból és orosz nyelvből tettem. A téma kutatásánál Moszkvában, a Gorkij Könyvtárban is jártam. Zalka Máté nem tartozik a magyar klasszikusok közé, de örültünk, ha magyar témát dolgozhattunk fel, még ha oroszul is.

Tanáraink voltak: prof. Lenárszkij I. I. rektor, doc. Ignát A. M. dékán, doc. Golovatij V. P. rektorhelyettes, Voszkreszenszkij N. Sz., Kozlov M. P., Regyko N. V., Olejnik I. P., Szimulik N. P., Vladimir P. I., Balla L. P., Alekszejev A. A., Udovinszkij G. M., Aripovszkij V. I., Antosin I. F., Pliszeckij M. M., Alzajszkaja V. Sz., Auszlender A. M., Lintur P. V., Bednova E. Sz., Goldovszkij L. I., Jacko M. G.

A következő tantárgyakat tanultuk az öt év alatt: a kommunista párt története, közgazdaságtan, dialektikai-materializmus, a filozófia története, logika, pszichológia, idegen nyelv, pedagógia, az orosz nyelv tanításának módszertana, az orosz irodalom tanításának módszertana, a nyelvtudomány alapjai, ószláv nyelv, orosz nyelvjárástan, a mai orosz nyelv, az orosz nyelv története, magyar nyelv, bevezetés az irodalomelméletbe, orosz népköltészet, orosz irodalomtörténet, magyar irodalom, a szovjet népek irodalma, világirodalom, pedagógiai gyakorlat, a keleti szlávok összehasonlító nyelvészete. Az öt év alatt négy évfolyammunkát kellett írni.

A csoport névsora: Bagu Balázs, Bella Jolán, Fejes János, Gazda Erzsébet, Gogola István, Hopák Irén, Egressy Éva, Illyés Ilona, Kótyuk István, Lázár István, Mandrik Edit, Moskovits Ilona, Osztermuth Edit, Petách József, Rabar Mária, Reich Hilda, Richwalszky Gabriella, Singlyák Ilona, Simon Ibolya, Schubert Éva, Szabó Árpád, Tamásko Ilona, Zékány Miklós, Zsupán Miklós.

1954 augusztusának végén, a tanévnyitón közölték velünk, hogy a tanárképző főiskolát bezárták. Igaz, már évközben beszélték, hogy a kétéves főiskolát bezárják Ungváron, de helyette négyéves főiskolát nyitnak Munkácson. A szünidő alatt más döntés született: az Ungvári Állami Egyetemhez csatolják. Tanulmányainkat az Ungvári Állami Egyetem Orosz Tanszékén folytathatjuk. Itt kezdődött a kálváriánk. Nem egyezett a két intézmény tanterve. Egyes tantárgyakat pótolni kellett. Magyar tanszék nem volt, minket az orosz tanszékhez csatoltak. Kérvényeztük ugyan a magyar tanszék megnyitását, de arra hivatkoztak, itt nincs megfelelő tanár. Az a gondolat fel se merült, hogy Magyarországról jöjjenek tanárok.

Sok volt a pótolnivaló. Az oktatás nyelve az orosz volt. Az előadásokat az egyetemi csoportokkal együtt hallgattuk, melyekből három volt: első csoport az egyetemi, második a főiskolai, a harmadik a magyar. Minket csak vengerszkaja gruppának (magyar csoport) hívtak. Az első évfolyamért meg kellett írni egy évfolyammunkát magyarul, a többit már oroszul írtuk. A tantárgyak közül a főhangsúly a politikai tantárgyakra helyeződött.

Hetente egy nap a fiúk katonai kiképzésen vettek részt, a lányoknak ez szabadnapot jelentett. Ilyenkor reggel fél hétkor már a katonai tanszéken kellett lenni. Főleg elméleti kiképzést kaptunk, előtte való nap pedig a tanszéken kellett önállóan felkészülni a másnapi órákra. Füzetet, könyvet hazavinni nem lehetett, állítólag titkos volt. Gyalogsági zászlós tiszti tananyagot kellett elsajátítani. Félévente szigorlatoztunk, év végén a megfelelő tantárgyból vizsga. Lógni nem lehetett. Igazolatlan hiányzás estén a dékán hivatott. Elégtelen vizsgajegy esetén egyszer lehetett pótvizsgázni. Ha ez is elégtelen lett, jött a katonai behívó. Állandóan ott lebegett a fejünk felett a behívó a sorkatonai szolgálatra. Tűrtük hát a kiképzést, és tanultunk, mert mégiscsak jobb volt, mint 2–5 évet angyalbőrben tölteni. Mivel osztályunkban csak kilenc fiú volt, ez nem tett ki egy zászlóaljat, csak egy rajt, így minden évben más-más zászlóaljjal tanultunk együtt: matematikusokkal, kémikusokkal, történészekkel. Így más karok diákjaival is ismerkedtünk. (Csak az orvosi kar tanult más program szerint.) Legtöbb magyar ebben az időben a matematikai és fizikai karon tanult, de minden szakon volt 3-4 tanuló.

A második évfolyam befejezése után nyáron egy hónapra sorkatonai szolgálatra vonultunk be valamelyik ezredbe. Ez rendszerint július–augusztus hónapban volt. Emlékeimből kimosódott, hol is voltunk nyári táborban 1955-ben. Valamelyik ezrednél, túl a hágón, az erdőben sátortáboroztunk. Közkatonai kiképzést kaptunk, ástuk a lövészárkot, csúsztunk az ellenség támpontjához. Kiképzésünket az ezred tisztjei irányították, akik néha igyekeztek megmutatni túlbuzgóságukat. A negyedik évfolyam után már karpaszományos tisztként zászlóalj-parancsnoki kiképzést kaptunk. Lemberg környékén az egyik kaszárnyában szolgáltunk. A táborozás után egy hét múlva államvizsgáztunk katonai tudásunkból. Csak sikeres államvizsga esetén léphettünk az ötödik évfolyamra. Rendszerint nem volt gond, megbirkóztunk a feladattal. Vizsga után egy hónappal megkaptuk a katonakönyvünket. Benne a beírás a zászlósi rangról. Az egyetem befejezése után 3-4 évenként behívtak tartalékos tiszti átképzésre.

A második évfolyamon jött hozzánk Csirpák Emil. Hiába volt a kezében a nem teljes fokú diploma, elhelyezkedni nem tudott. Ezért úgy döntött, folytatja tanulmányait. Mivel tanulmányi eredményei jók voltak, a rektor kérését teljesítette. Nem is volt gond, Emil ott volt a jó tanulók közt. Igaz, mivel az Ungvári járásban lakott, nem kapott kollégiumot. A bejárás pedig nem volt egyszerű.

Hruscsov N. Sz. egyik fő feladatának tartotta a mezőgazdaság fejlesztését. Ekkor lett a jelszó 100 q kukoricát egy hektárról.

Valaki kiötlötte, hogy az egyetemi oktatást közelebb kell vinni az élethez. A sajtó a harmadik szemesztert munkaszemeszternek nevezte. A szellemi munka mellett meg kellett ismerkedni a diákoknak a fizikai munkával is, hirdették, hogy azt megbecsüljük. Ekkor jött divatba az egyetemi diákok munkája a kolhozokban. Először 1955-ben dolgoztunk a kolhozban. Tengeritörésnél és krumplivájásnál segédkeztünk Tarnócon. Ennek a munkaszemeszternek megvolt a hátránya is, hisz az elmulasztott órákat pótolni kellett. Az az igazság, a tanulásból kiesett egy hónap. Egyébként nem sok értelmét láttuk ennek a munkának. Az Ungvári Állami Egyetem rektora, I. T. Lenarszkij 1956. július 4-i parancsát postán kapom meg. Szövege a következő:

Az Ungvári Állami Egyetem 110. számú parancsa, 1956. július 4.

Az USZSZK Minisztériuma és az Ukrajnai Kommunista Párt Központi Bizottsága határozata alapján az Ungvári Állami Egyetem diákjait a Kirovográdi megyébe irányítják 1956. július 10. és augusztus 10. között mezőgazdasági betakarításra.

Megparancsolom

1. A tanszékek dékánjai rendeljék be Ungvárra a diákokat, akik nincsenek szakmai gyakorlaton vagy katonai táborban 1956. július 9. reggel 10 órára a szervezett munkára irányítás céljából.

2. Az utazás alól felmentést kapnak a rokkantak, a betegek, akik a betegellátóból rendelkeznek igazolással vagy az egyetemi orvos igazolásával. A névsort velem kell egyeztetni.

3. Figyelmeztessék a diákokat, hogy aki a parancsot megszegi, kizárjuk az egyetemről. A parancsot ismertessék aláírás ellenében azokkal, akik Ungváron vannak, a sajtón keresztül azokkal, akik szabadságukat töltik.

Az Ungvári Állami Egyetem rektora, I. I. Lenarszkij

A napiparancs szövege elég fenyegető. Július 9-én 10 órakor karonként nagygyűlést tartanak a dékánok. Majd szervezetten a vasútállomásra vonulunk. Itt nagygyűlést tartanak. Lelkesítő szavak. Rektor, területi pártbizottság, komszomoltitkárok. Megkezdődik a bevagonírozás. Már tudjuk, mienk a 9. számú kocsi. Ezután jön a meglepetés. Ezek nem személyszállító kocsik – marhavagonok. Mi, magyarok összenézünk. 1944. november 18-a jut az eszünkbe… Emeletes priccsek vannak. Ki lent, ki fent foglal helyet, van hely bőven. Úgy 30-40-en vagyunk egy kocsiban, lányok és fiúk külön-külön. Déltájban elindulunk. Míg a Kárpátokban fut a vonat, mindenki bámulja a természetet, majd mikor besötétedik, lefekszünk. Minden teherkocsiban egy vedér víz van. Másnap kezdődik a gond, mikor egy bizonyos helyre kellene menni. Ha megáll a vonat kicsit hosszabb időre, ezt kocsiról kocsira adják tovább, hangosan közlik. Irány a kukoricás, a bokros rész, ha ez nincs, kört alkotnak a fiúk és a lányok is. Két nap zötyögés után megérkezünk. Közben-közben lemorzsolódnak tőlünk az állomásokon. Őket már várják a kolhozok képviselői. Mi Zelena községben kötünk ki. Itt házaknál vagyunk elhelyezve. Meglep bennünket, hogy olyan XVIII. századbeli élet folyik. Hatalmas község. A házak szerteszét. Teljesen hiányzik a negyven–ötven éves férfi korosztály. Odavesztek a háborúban. Nem találkozunk gyümölcsfákkal. Megtudjuk, hogy ne adózzanak érte, a 30-as években kiszárították: meleg vízzel locsolták tavasszal. Fiatalság nincs. A házak nagyon egyszerűek: szoba, kis előszoba. A szobában a régi ruszkaja pecska, vaságy és egy asztal. Itt iszom életemben először répapálinkát. Még három nap múlva is bűzlik. Azt vesszük észre, nem kellettünk mi ide, hisz egy silógödröt ásunk egy hónapig. Fekete földű övezet, ahol nem kell trágyázni a földet. A trágyát megszárítják, és azzal tüzelnek. A házak alatt alap helyett néhány sor tégla. A kő itt nagy hiány. A vasúti talpfák közt tengeri csiga van. A ház falát nem vályogból készítik, hanem döngölik.

Hárman-négyen dolgozunk, a többi üldögél. Eltelik egy hónap, nagy nehezen. Hazafelé már személyvonatban utazunk. Alapjában véve egy kirándulás volt ez, az ukrán falusi valóság megismerése. Elmaradott falvak. Kirovográd nagy ipari város, ide tódulnak a fiatalok a falvakból,

Tizenhat nap pihenés, újra itt a tanévkezdés. Alig indul be az oktatás, közlik velünk, hogy újabb egy hónapra a Kirovográdi területre utazunk, kukorica betakarításra. Ezt a kiutazást már jobban megszervezik, személyvagonban utazunk. A végső állomás Marjanovka. Itt dolgozunk majdnem két hónapig. Úgy emlékszem, 20 napról volt szó. Ekkor a mezőgazdaság középpontjában a kukoricatermelés áll. Igaz, mi kukoricát egy nap törtünk, amikor kijöttek a kirovográdi területi komszomoltól. A kolhoz (nevére nem emlékszem) több száz hektáron napraforgót termelt, ennek a betakarítása folyt. Száraz őszi napok köszöntöttek ránk. A napraforgót kombájnok csépelték ki, s teherautókkal szállították a szérűre. A kombájnok és a tehergépkocsik vezetőinek nagyobb része nyugat-ukrajnai (zapadnyiki), akik szezonmunkára jöttek. A mi feladatunk a szérűre beérkezett napforgó megtisztítása, a tisztítógépek kiszolgálása: a mezőről érkezett gépekről a tisztítógépekbe rakás, majd a kitisztított napforgó piramisba rakása (ha két napon belül nem lett kitisztítva, begyulladt), forgatása, szárítása. Nem voltak ott hatalmas raktárak: egyrészt gépkocsikkal Kirovográdba hordtuk, a másik ott maradt piramisban a szabad ég alatt. Az ottani lakosok mondták, hogy télen egy réteg kicsírázik és megvédi a többit. Szerintünk ez pocsékolás. Három váltásban dolgoztunk. A lányok forgatták a napraforgót, a fiúk kiszolgálták a gépeket. Nem volt rossz dolgunk, még némi anyagi támogatást is kaptunk.

A csoport vezetője Rooth Sándor, az idegen tanszék angoltanára volt. Már volt némi gyakorlatunk és kértük, mi láthassuk el magunkat, csak nyersanyagot és kenyeret kérünk. Az előbbi kolhozban a koszt csapnivaló volt. Két egyetemi csoport hallgatói voltak ebben a kolhozban: a tanárképzős orosz és a magyar csoport. Nagyszerű ebédeket készítettek lányaink, sokszor ebédeltek velünk a kolhoz vezetői is. A főszakács Simon Ibolya volt.

Egyet sehogy nem értettünk meg. Az eredeti tervnek megfelelően rég haza kellett volna jönni. Esős késő őszi időjárás kezdődött. Rooth Sándor tanár úr lehet tudta, csak nem akarta mondani, miért kellett még maradnunk. Azzal magyarázta, hogy sok a munka, a kolhozok kérték a rektort, hadd maradjunk még. Hazajövetelünk után jöttünk rá, miért nem hoztak haza – a magyar események miatt. Jobb volt, ha távol vagyunk, gondolták. Mi ott semmit nem hallottunk a Magyarországon történtekről.

Beállt az őszi esőzés. November 1-jén láncos traktor húzta pótkocsival vittek az állomásra a hatalmas sár miatt. Köves út nem volt. Az állomáson várakoztunk a szerelvényre. Ez már személykocsi volt. Igaz, nem mindenkinek jutott fekvőhely. November 2-án érkeztünk Ungvárra. Nagy volt a csinnadratta. A befutó személyvonatot zenekar, ünnepi beszédek fogadták. Kitüntetéseket osztottak. Az egyetem rektora bejelentette, hogy egy hét pihenőt kapunk a becsületes munka jutalmául. Az állomáson vártak osztálytársaink, akik nem jöttek betegség, családi okok miatt. Együtt ballagtunk Csirpák Emil barátommal a diákszállóra. Útközben visszafogottan beszélt a magyarországi eseményekről. Nem nagyon értettem, mi történik. Azt hittük, a soros összeesküvés leleplezéséről van szó. Emil rájött, hogy tájékozatlanok vagyunk, nem magyarázkodott tovább. Az azonban meglepett, hogy a városban, a mellékutcákban tankok állnak. Két óra múlva indult a vonatunk. Szedelőzködtünk és irány haza, hisz

lassan két hónapja csak levélben érintkeztem szüleimmel. Szüleim nagy örömmel fogadtak, úgy éreztem, édesapám közölni akar valamit. Nagymamám ragaszkodott, hogy a kedvemre készített túrós tésztát elfogyasszam. Nem értettem mi ez a titokzatosság. Bementünk a tisztaszobába – édesapám a magyar eseményekről, az itteni dolgokról tájékoztatott. Kis rádiónkon egész este Budapestet hallgattam. Nagy vonalakban kirajzolódtak az események. Édesapám arra kért, ne nyilatkozzak és vigyázzak, mindenütt katonaság, tankok állnak a Bátyú–Nagydobrony útvonalon. Este tíz órakor édesanyám kiült a lócára a kapuba, édesapám a tornácra. Ennyi elővigyázatosság után bekapcsoltam a kis ARZ rádiót, s a Szabad Európa állomást hallgattam. Fájó szívvel vettem tudomásul, hogy 1956. november 4-én a magyar forradalom elbukott. Még ma is fülembe cseng Nagy Imre rimánkodó szava: „Segítsetek!" A falu határa megtisztult az orosz tankoktól. Bevonultak Magyarországra.

Lejárt a szabadság, vissza kell utazni. Édesapám lekísér a kapuig. „Vigyázz magadra, ne beszélj. Ezek nem viccelnek, én már kipróbáltam a szovjet Gulagot."

Igyekeztünk elkerülni az élménybeszámolókat, ismertük a hazai „népszokásokat", hogy mindenütt ott van a beépített tégla. Meg voltunk félemlítve, s apáink, nagyapáink sorsa még eléggé friss volt. Gyűlés gyűlést ért, ahol a magyar ellenforradalomról beszéltek az egyetemi ifjúságnak. Hirtelen bevezették a magyar irodalom és magyar nyelv oktatását. Felvetették a kétszakos diploma lehetőségét: orosz–magyar tanár. Néha-néha a városban élő barátainktól meghallottunk valamit: magyar fiatalokat hoztak az ungvári börtönbe, gyerekeket is. Orosz katonai sebesültek vannak a kórházban. Néha behívtak valakit egy kis beszélgetésre a dékánhoz, ahol egy harmadik személy is volt. A dékánunknak (Ignát I. I.) is az volt a célja, ne mondjanak rosszat a filológia tanszékre. A titkárnő (aki magyar volt) sokszor figyelmeztetett. Eltelt a félév, sikeresen levizsgáztunk. Februárban pedagógiai gyakorlatra mentünk a 10. számú iskolába (magyar oktatási nyelvű). Négy orosz órát és egy magyar órát kellett tartani.

Derült égből villámcsapásként hatott, hogy Csirpák Emil óráit kettesre minősítették. Sejtettük, hogy valami bosszú áll mögötte, de mi? Félévkor is megbuktathatták volna. Az események gyorsan peregtek, Emilnek azt javasolták, vegyen ki egy év betegszabadságot, azalatt lecsitul a dolog. A következő évre elfelejtődik. Így is tett, megpróbált elhelyezkedni tanítóként, de mindenütt elutasították. Szüleitől annyit tudtunk meg, mint „munkakerülőt" fakitermelésre vitték. A teljes igazságot csak később tudom meg. Emil családjával Csapra költözik, én Csapon az esti iskolában tanítok magyar nyelvet és irodalmat. Gyakran találkozunk, s ekkor derül fény a teljes igazságra. A kar dékánja remegő kézzel megmutatta neki a két tanár jelentését, hogy megfigyelésük alapján megállapították, az egykor sokat gyalázott és a ma is hamis hangon elismert események hatása alá került. A dékán azt tanácsolta, ne feszegesse a dolgot, vegyen ki egy év szabadságot. Közrejátszhatott Emil eltávolításában az is, hogy édesanyja testvérét, Gecse Endre református lelkészt letartóztatták. Nyakába varrták a gálocsi fiatalok szervezkedését. Nagybátyja bevádolása és a rendszer bérgyilkosai kezétől bekövetkezett halála még inkább alátámasztja, hogy a hatalom le akart számolni a gondolkodó személyekkel.

Emil erre az időkre így emlékezik:

– A betegszabadság kivétele után nem tudtam elhelyezkedni, a munkaközvetítő a Komi Köztársaságba, kényszermunkára küld. Alapjában véve azt akarják, minél távolabb legyek Kárpátaljától. Két civil kíséretében vonaton, majd tehergépkocsin megérkezünk Sziktivkárba. Másnap repülőjárattal Kojgorodok nevű településre érkezünk meg. Itt munkásszálláson, helyeztek el. Másnap már fakitermelésre vittek. Innen sikerült, finoman mondva, lelépni, azaz megszökni. 1957. augusztus végén kalandos utazás után megérkeztem Tartuba. Két különbözeti vizsga és kollokvium után a tartui egyetem nappali tagozatos hallgatója lettem. 1959-ben befejeztem a Tartui Állami Egyetem orosz nyelv és irodalom szakát. Az egyetem befejezése után szabad diplomát kaptam, szerettem volna hazajönni idős szüleimhez. Mire hazajöttünk észt származású feleségemmel, megkezdődött a tanév. Elhelyezkedni nem tudtunk. Állást kellett keresnem, nehogy ismét belém kössenek. Leningrádban gépkocsivezetőként helyezkedtem el. A Csapi Vasútállomás bővítése során házunkat lebontásra ítélték. Hozzáfogtam az építkezéshez. Közben jártam a közoktatási intézményeket. Másfél tanévet letanítottunk Dél-Kazahsztánban. Szüleim igen zokon vették eltűnésemet. Édesapám Ungváron összefutott egy régi tanítványával, akinek elmondta helyzetüket. Az illető párttitkár lévén utasítást adott áthelyezésemre, Csapon kezdtem meg a tanítást. Adtak egy ötödik osztályt, ahol magyar és orosz óráim voltak.

Az iskolai kevert magyar–orosz beszéd rossz hatással volt rám. Az első találkozásunkkor a gyerekkel tisztáztam: magyar órán „jó napot"-ot köszönünk egymásnak, az orosz órán „zdrásztvujte" a módi. Magyar órán ennek megfelelően szólítsanak csak nyugodtan tanító bácsinak (így szólították az alsó osztályos kollégát, akitől átvettem őket), oroszul Emil Emilovicsnak. Az óráimat meglátogató igazgatóhelyettes legsúlyosabb hiányságomul rótta fel, hogy „tanító bácsiztatom" magamat. Később azt is felfedezte, hogy az osztálykönyvbe a Jánosokat nem Ivánnak írtam be. Elmagyaráztam neki, hogy Sztálin elvtárs tanítása szerint a nyelv rendszere kény és kedv szerint nem változtatható. Kötötte az ebet a karóhoz. Abban egyeztünk meg, hogy hozza a hivatalos utasítást. Egyik nap az iskolaigazgató azzal invitált az irodájába, hogy egy elvtárs akar velem beszélni. Viktor Petrovics Sadrin KFB százados volt. Felsorolta ellenem a vádakat: tanító bácsiztatom magam, Uzshorod helyett Ungvárt mondok, a Jánosokat nem Ivánnak írom. Azt tanácsolta, hogy szüntessem be nacionalista kilengéseimet. Ha pedig olyan biztos vagyok állításomban, szerezzem be magasabb fórumok véleményeit. Így is tettem. Minden tudományos fórumot levélben megkerestem véleményemmel: az Ukrán Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetét, a Neveléstudományi Akadémiát, a Lityeraturnaja Gazetát (Irodalmi Újság). Éppen ekkor folyt a Lityeraturnaja Gazetában a vita az orosz nyelv tisztaságáról. A válaszok különbözőek. Nincs egységes vélemény. Érdemes lenne mindegyiket külön-külön értékelni. Egy tanulságot le kell vonunk, mellébeszélés folyik, pártpolitika van a tudományban is. 1965. március 5-én az akkori iskolaigazgatótól kaptam egy írásbeli megrovást. Ezzel nem fejeződött be az üldöztetésem. Nem írták alá jelentkezésemet a Nemzetiségi Iskolák Tudományos Kutató Intézet aspirantúrájára. Nem kaptam ajánlást. Majd egy tanácskozásra való meghívómat későn adták át az iskolában (felbontották leveleimet). A helyi vezetők, majd járási, megyei tanfelügyelők jártak óráimra. Kilátástalannak láttam a saját és családom jövőjét. Ilyen körülmények közt nem voltam hajlandó tovább rongálni egészségemet, kockára tenni családom, gyermekeim sorsát, és léptem. Áttelepültem. 1971 szeptemberében elhagytam a Szovjetuniót.

Gecse Endre meggyilkolása, Csirpák Emil meghurcolása alátámasztja, hogy a hatalom le akart számolni minden haladóan gondolkodóval. (*Folytatjuk)*

Bagu Balázs

Megmaradásunk a tét

Az Összefogás a Kárpátaljai Magyar Családokért Egyesület és az Összefogás a Magyar Családokért Országos Egyesület már több éve próbál tenni Kárpátalján a magyar családokért. Itt is igaz, hogy a jövő csak a családokkal, a gyermekvállalással képzelhető el. A következőkben részletezésre kerülő felmérés bemutatja a kárpátaljai családok helyzetét, egyben körülírja a tennivalókat is. Egy valóban tenni akaró kormány ezeket a törekvéseket igencsak segíteni tudná Budapestről is.

A felmérésből két tény kiemelendő. Az egyik, hogy a családok többsége Kárpátalján képzeli el jövőjét, nem akar eljönni. A másik, hogy a nemzeti identitás megőrzéséhez feltétlenül szükségesnek tartják a kettős állampolgárság intézményének a bevezetését. A gyászos emlékű 2004. december 5-i népszavazás negatív kampányának kiötlőit persze aligha zavarták volna ezek a tények, valószínűleg tisztában is voltak velük.

Kárpátaljáról először is tudni kell, hogy négy járásban vannak zömében magyarok lakta települések. A felmérés során a vizsgálatba mind a négy járás településeit igyekeztek bevonni. Ekképpen terepmunkások segítségével összesen ötven településről lettek az adatok összegyűjtve. Fontos szempont volt, hogy egy háztartásból csak egy családtag válaszolhatott kérdésünkre. Így minden esetben a kapott adatok egy háztartásra/családra vonatkoztak.

A vizsgált adatközlők a legtöbb esetben magyar anyanyelvűek voltak. A megkérdezettek több mint fele Kárpátalján akart dolgozni, és itt is látták biztosabbnak a családjuk jövőjét. A felmérés szerint szinte majdnem minden családban nevelkedett gyermek, a leginkább jellemzőnek a kétgyermekes családforma bizonyult.

A legtöbb családban a református egyházhoz való tartozás fordult elő, ezt követte a római katolikus, görög katolikus és a pravoszláv vallás. Az egyházzal a válaszadók több mint fele igen jó kapcsolatot tartott fent. A tradicionális családtípus tagjainak végzettségénél a szülők felsőfokú végzettsége sokkal alacsonyabb, mint a gyermekeké. Az adatközlők anyanyelve a magyar volt tehát, a korábbi kutatásokhoz mérve az orosz és az ukrán nyelvtudás egyre pozitívabb tendenciát mutatott. A foglalkozás elemzésénél kiderült, hogy még mindig magas a munkanélküliek aránya (16%), illetve a jelenlegi nyugdíjasok között korábban legtöbben fizikai munkával foglalkoztak. A válaszadók háromnegyed része saját bevallása szerint a kutatás időpontjáig még nem részesült segélyben, támogatásban, illetve ha anyagi problémái akadtak, csak a barátaira, rokonaira és ismerőseire számíthattak.

A megkérdezettek felsorolták egészségügyi ellátás hiányait is. Itt az orvosok nem megfelelő szakmai tudása, viselkedése, nyelvismerete, a kórházak rossz felszereltsége, a korrupció és a gyógyszerek magas ára emelendő ki. Ehhez tudni kell, hogy az elvándorlás miatt számos orvos érkezett ukránok lakta területekről.

A kulturális élet lehetőségeinél hiányolták a magyar rendezvényeket, színházi előadásokat, illetve az ezeknek teret biztosító épületeket. Nem tartották megfelelőnek a fiatalság, a jövő nemzedék szórakozási kulturált lehetőségeit, valamint a játszóterek biztosítását is hiányolták.

A „mi hiányzik" kérdésnél leginkább a gyermekek továbbtanulási lehetőségeit, az élelem, útlevél, vízum hiányát említették meg, de szóba került a települések infrastrukturális elmaradottsága is. Az élelem hiányából éhezés jelenlétére következtethetünk.

A családok hiányolták a magyar rendezvényeket, a családsegítő programokat, nemzeti ünnepek, irodalmi programok, színházi előadások, mozik szervezését. Korábban ez is más volt, hatalmas az igény a régi pezsgő élet visszahozására. Régebben *klubok*, kultúrházak jelentették a kulturális élet színterét, itt a hét több napján valamilyen filmet vetítettek. Ennek alapján nagyon *fontosnak vélték az ilyen épületek/színterek,* kultúrházak újraindítását, építését. Külön megemlítették a múzeumok, színházak, könyvtárak, parkok felújítását, létesítését. Kulcsfontosságúnak tartották a válaszadáskor a magyarság hagyományőrző és történelmi rendezvényeit, kirándulásait.

Egyértelműen kiderült az is, hogy a szülők egyik nagy vágya, hogy gyerekeik magyarul tanulhassanak.

A gyermekek taníttatása több családban is problémát jelentett, ennek legtöbb esetben nem anyagi oka volt. Az anyanyelvi oktatás lehetőségei beszűkültek, emellett az ukrán nyelv oktatása sem megfelelő. Az ukrán állam 2008-ban bevezette az ukrán nyelvű (emelt szintű) érettségit/tesztet, és ezzel a felsőfokú intézménybe kerülésnél hátrányba szorította a magyarságot, illetve az összes kisebbséget Ukrajnában. Ugyanis az itt elért eredmények pontszámai alapján léphetnek csak tovább a diákok felsőfokú intézménybe. A magyar tannyelvű iskolákban, ahol addig csak magyarul tanulták a diákok a tantárgyakat, utolsó évükben minden tantárgyból ukránul kell bemutatni tudásukat.

Megemlítették az oktatási rendszer hiányosságait is. A tankönyv, iskolabusz és iskolai segédeszközhiány, a tanárok szakmai tudásának hiánya, a rossz fegyelmezés, a rossz ukrán nyelvoktatás, az ukrán érettségik nehézségei, a felsőoktatásban elterjedt korrupció voltak a leginkább megemlített problémák. A fentiekből levonható az a következtetés, hogy a magyarságnak kevés esélye van a továbbtanulásra.

A magyarság jövőjével kapcsolatban kapott válaszokat a felmérés két kategóriába sorolta: optimista és pesszimista. Mindkét álláspontonbelül az első kulcsfogalom a *magyar állam* volt, az anyaországtól várták a megoldást. A vízumkényszer eltörlését, kettős állampolgárságot, a kulturális és anyagi támogatást emelték ki. További kulcsfogalmak az optimizmuson belül a *kapcsolattartás* volt, itt a Magyarországon élő ismerősökkel, barátokkal és rokonokkal való kapcsolattartást emelték ki. Az inkább pesszimista álláspontoknál a fontos kulcsfogalom a *nyelvhasználat* volt, ahol a nemzeti nyelv használatának háttérbe szorulását emelték ki tiltakozva az ukránosítás miatt.

A *magyar-magyar kontra magyar* azért kapta ezt az elnevezést, mert az anyaországi magyarok viselkedését sérelmezték az adatközlők, szerintük az anyaországban élő magyarok magyarabbnak gondolják magukat azokkal szemben összevetve, akik Kárpátalján maradtak. Megoldásnak szintén a kettős állampolgárság bevezetését tartják.

Hatalmas problémának vélték az *asszimilációt*. Az adatközlők szerint ez veszélyezteti a kárpátaljai magyarság jövőjét leginkább, ez idővel be is fog következni szerintük, ha nem lép fel határozottabban a magyarság.

A felmérést végző családszervezetnek nem volt célja a kárpátaljai magyarság teljes körű elemzése. Azoknak az adatoknak az összegyűjtését tartották fontosnak, amelyeket a családszervezet további működéséhez nélkülözhetetlennek véltek, és amelyekre a jövőben támaszkodva a kárpátaljai magyar családokért végzett munka hatékonyabbá válhat.

A felmérés az anyaországi olvasónak azért lehet igazán érdekes, mert jó, ha tudjuk, miként látják az anyaországban élőket a Kárpátalján élő nemzettársaink. A jövőben előreláthatólag még nagyobb anyaországi segítségre lesz majd szükség.

Szivák János,
a Kárpátaljai Magyar Családokért Egyesület elnöke

Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján

Tudták-e, hogy csaknem minden harmadik ukrajnai roma (az országban élő cigányok 29%-a) Kárpátalján él? S azt, hogy a kárpátaljai cigány nemzetiségűek száma a népszámlálási adatok szerint 14 ezer, szakértői becslések azonban 32 ezerre teszik a számukat? A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola három oktatója – Braun László, Csernicskó István és Molnár József – *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján* című kötetéből a fentieken kívül sok más is kiderül a legtöbb településen velünk együtt vagy a közvetlen közelünkben élő cigányságról.

Olyan könyv ez, mely a kárpátaljai magyar nemzetrész szemszögéből vázolja fel a kárpátaljai romák helyzetét, s egyúttal elgondolkodtat, rávilágít a kérdés szociális, oktatási és erkölcsi vetületeire. A szerzők megfogalmazása szerint ez nem véletlen: elsősorban a figyelemfelkeltést szolgálja. Mindamellett számos új ismeretre tesz szert az olvasó. Megtudhatjuk például, hogy a világ roma népességének közel egyharmada a Kárpát-medencében él, ahol a magyarok, a románok, a szlovákok és a horvátok után a legszámosabb közösséget alkotják. De vajon milyen nemzetiségűnek vallják magukat a megkérdezett romák/cigányok, illetve mely nyelvet tartják anyanyelvüknek? – kérdeztük a kiadvány egyik szerzőjét, Csernicskó Istvánt, a Rákóczi főiskola rektorhelyettesét.

– A magyarországi romák kb. 87%-a magyar anyanyelvű. A romániai magyar anyanyelvűeknek pedig csaknem 10%-a, a Szlovákiában a magyart anyanyelvként beszélőknek pedig megközelítőleg 13%-a cigány. A Kárpátalján élő cigányoknak csaknem a kétharmada, 62%-a magyar anyanyelvű. Megdöbbentő adat, hogy a 158 729 kárpátaljai magyar anyanyelvű közül 8736, azaz 5,5% cigány nemzetiségű. A nem magyar nemzetiségű magyar anyanyelvűek háromnegyede vallja magát cigánynak régiónkban. Ez pedig azt jelenti, hogy a magyar anyanyelvű cigányok nélkül ma már kevesebb magyar anyanyelvű volna Kárpátalján, mint magyar nemzetiségű.

– Mit mutat a kárpátaljai településekre lebontott statisztika?

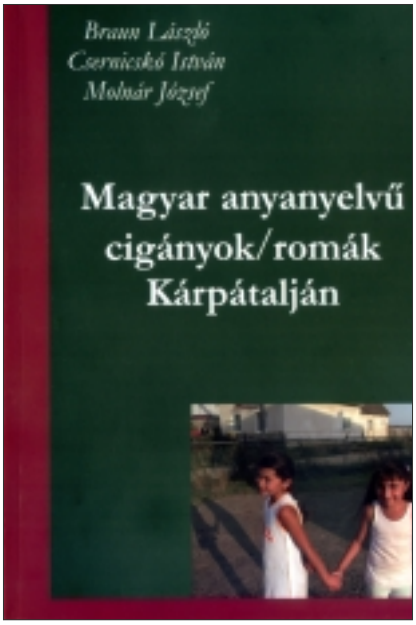
– A Molnár József barátom által végzett demográfiai vizsgálatból kiderül, hogy a romák két kárpátaljai településen (az ilosvai járási Szombatiban és a munkácsi járási Dombokon) alkotnak abszolút többséget, további 12 helységben pedig a cigányok aránya eléri a 20%-ot, melyek közül hét magyar többségű falu (Kisbégány, Tiszaújlak, Eszeny, Gálocs, Rát, Tiszaágtelek és Barkaszó). Összességében a 110 jelentősebb roma népességgel rendelkező település közül 40 magyar többségű.

– Mi a helyzet a kárpátaljai romák oktatása terén? Milyen tannyelvű iskolában tanulnak?

– A Braun László kollégám által elvégzett elemzésből kiviláglik, hogy a megyében működő iskolák ötödében tanulnak cigány gyerekek. Jelzésértékű, hogy miközben a népszámlálási adatok szerint Kárpátalja lakosságának mindössze 1,15%-a roma, az iskolai tanulók között 4% a cigány gyerekek aránya. A Kárpátalján beiskolázott cigány gyerekek 44%-a magyar tannyelvű iskolába járt az elmúlt tanévben, s ezzel a magyar iskolák tanulói létszámának 17%-át teszik ki. Vagyis a cigány gyerekeknek fontos szerepük van a kárpátaljai magyar iskolarendszer fenntartásában, jövőjében. Ma már számos, többségében magyarok lakta kárpátaljai településen – nem kis részben azért, mert a magyar szülők egy része az ukrán tannyelvű iskolát vagy osztályt választja – a cigány gyerekeknek köszönhetően indulhatott magyar tannyelvű első osztály.

– Ez nyilván kihívást jelent a pedagógusok számára is.

– Igen. De a pedagógusok sajnos nincsenek felkészítve arra, hogyan kezeljék a más szociális, kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező cigány gyerekeket, nincsenek alapvető ismereteik sem a roma nyelvről, kultúráról, szokásrendszerről. Ezért a roma gyerekek gyakran idegen elemként vannak jelen az osztályban. Részben ez is az oka annak, hogy többségük menet közben lemorzsolódik, csak egy részük jut el az általános iskolai bizonyítvány megszerzéséig, és csupán töredékük az érettségiig. Az alulképzett romák aztán később nehezen találnak munkát, a munkanélküliség pedig a szociális problémák egyik fő forrása. Romák és magyarok közös érdeke tehát, hogy megtaláljuk annak a módját, hogyan tarthatók benn tovább és eredményesen az iskolarendszerben a cigány gyerekek.



– Mi lehet ennek a módja?

– Úgy tűnik, hogy a kárpátaljai történelmi egyházak roma programjai, például a református egyház cigánymissziójának ez irányú munkája hozhat eredményeket. No és persze a pedagógusképzésünknek is előbb vagy utóbb közvetítenie kell olyan ismereteket a cigányokról, melyek hasznosíthatók lesznek az iskolában.

– Könyvükből az is kiderül, hogy meglehetősen előítéletesek vagyunk a cigányokkal szemben.

– Számos különböző kutatás eredményei alapján kiderül, hogy nagyon negatív kép él bennünk a sok száz éve a közvetlen közelünkben élő cigányságról. A cigányok mind Ukrajnában, mind a kisebbségi magyar régiókban, mind pedig a kárpátaljai magyarok körében a leginkább elutasított közösségek közé tartoznak. Erősebbek a velük kapcsolatos negatív vélekedések, mint például a feketékkel vagy a drogosokkal szemben.

– Milyen a kötet fogadtatása?

– Nem sok idő telt el a megjelenése óta, de már vannak visszajelzések. Az ukrajnai magyar tudósok júniusban Antalócon megrendezett találkozóján Kocsis Károly, az MTA Földrajztudományi Intézetének vezetője mutatta be a könyvet, és nagyon kedvezően nyilatkozott róla. A Kárpát-medencei Magyar Képviselők Fóruma pedig a nemzeti cigánystratégia kidolgozása során vette figyelembe könyvünket. A szakma is felfigyelt rá, több kutató hivatkozik az anyagra. A Magyar Rádióban *Anyanyelve magyar* címmel vasárnap reggelenként adásba kerülő, határokon túli magyarokról szóló sorozatának a magyar ajkú romákról szóló műsorában is idézték a kötetet.

Marton Erzsébet

Társadalmi helyzet – esélyegyenlőtlenség – integráció

Magyarországon a közoktatás színvonalát alapvetően meghatározó negatív tényezővé vált az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket újratermelő jellege. Az iskolarendszerben megszerezhető tudás minősége elsősorban attól függ, hogy a tanuló milyen szocioökonómiai helyzetű családban nő fel. A szociális helyzet ilyen erős hatása nem pusztán az e tekintetben hátrányos helyzetűvé vált tanulók számára jár negatív következménnyel, hanem az egész országra nézve. Kulcskérdéssé vált, hogy korlátozzák-e a jövőben az iskola esélyegyenlőtlenségeket növelő hatását.

Az iskolai szelekció az a folyamat, amelyben létrejön ez a helyzet. Gyakran azonban a fogalom szűkebb értelmezést kap, s pusztán az iskolák, illetve a tanulócsoportok szociális szempontú homogenizálását értik alatta. A homogenitásra törekvés is szelekció természetesen, hatásai – ez ma már világosan látszik – negatívak, azonban a heterogén összetétel, akár „erőszakos" eszközökkel történő kialakítása, nem megteremtve az együttnevelés tartalmi, pedagógiai feltételeit, akár káros folyamat is lehet.

A hátrányos helyzet kialakulása nem csak azon múlik, hogy számos tanuló a tanulást egyáltalán nem segítő körülmények közül érkezik az iskolába. A hátrányos helyzet kialakulásához az is „kell", hogy az iskola a gyerekekkel szemben bizonyos indokolatlan előfeltételeket szabjon, preferenciákat érvényesítsen a tanulók tudásával, képességeivel, magatartásával kapcsolatban. A hátrányos helyzet valójában az iskolában, annak hatására válik kifejezetté, láthatóvá.

Csak akkor képes egy iskola eredmények felmutatására, ha szembe mer nézni a valós problémákkal, tudatosan megtervezi a rájuk váró munka egyes lépéseit, és ha kell, újra és újra értékeli, átdolgozza és fejleszti azokat a megoldási módokat, amelyek a leginkább alkalmasak a tanulók hátrányainak csökkentésére.

Ennek szellemében dolgozza át az iskola tevékenységrendszerét, melyben az iskolaotthonos oktatás megszervezése, a hiányzások számának visszaszorítása, a lemorzsolódók számának csökkentése, a hátránykezelő foglalkozások hatékonyságának fokozása, az ingyenes művészeti oktatás kiterjesztése éppúgy helyett kap, mint a tanári továbbképzési irányok átgondolt tervezése, a minőségbiztosítási rendszer kidolgozása, a speciális szakember hálózat kiépítése, vagy a szülői házzal és a külső partnerekkel.

Az iskolai kudarc nemcsak a fiatalok és családjuk, hanem a társadalom számára is súlyos veszteség, amelynek csökkentése a közoktatás fejlesztésének egyik kiemelkedő célja. „A kutatók általában öt kategóriát különítenek el, melyek előre jelzik az iskolai lemorzsolódást: „egyéni hatások, családi hatások, a kortárscsoportok hatásai, iskolai- és közösségi hatások."

Az esélyegyenlőség biztosítása, valamint a lemorzsolódás arányának csökkentése érdekében a gyors és nagymértékű változtatásokra van szükség az iskolarendszeren belül. A tanítási módszerek megváltoztatásával, a tananyagok átcsoportosításával, a családok és az iskola közti távolság csökkentésével, valamint az integrált és képesség-kibontakoztató oktatás bevezetésével csökkenthetjük az esélyegyenlőtlenséget. Minden gyermeket adottságainak, képességeinek megfelelő szintű oktatásban-nevelésben részesítsünk. Szeretnénk elérni, hogy tanulóink megértsék, hogy mi az a fejlettségi szint és e szinthez tartozó tartalom, amelyet életkoruknak megfelelően el kell sajátítani. Szeretnénk biztosítani, hogy a gyermekek életkoruknak megfelelő korosztállyal sikeresen tudjanak együtt haladni. Legyen esélyük az érvényesülésre, a boldogulásra, a munkavállalásra. Ne törődjenek bele a kudarcokba. Akarják a nagyobb mértékű tudást, az európai ember értéknormáit.

Első lépésként legfontosabb feladatunk a neveltségi hátrányok csökkentése. A probléma megoldását egy alapos helyzetelemzés elkészítésével kezdhetjük. Ennek során feltárjuk a hátrányok okait, a gyermekek családi körülményeit, a gyermek-szülő kapcsolatrendszerét, magatartásukat, szokásrendszerüket, életmódjukat. Mindezekért különösen fontossá válik, hogy a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek iskolakezdésének esélyegyenlőségét biztosítani tudjuk. E területen első feladatunk a hátrányok, elsősorban a neveltségi hátrányok felismerése.

Tapasztalataink szerint az első osztályos tanító számára bizonyos objektív tények is jelzik a várható hátrányokat, a gyerek nem járt óvodába, nem vett részt iskolai előkészítő foglalkozásokon. Ez jelzi a családi szocializáció elégtelen voltát. Fejletlen a gyermekek interakciós készsége. Nyelvi hátrányuk van, verbális intelligenciájuk alacsony, kommunikációs készségük fejletlen. Szókincsük szegényes, nehezen fejezik ki magukat. Gyakori a beszédhiba, beszédzavar, gátlásosság, a rend és fegyelem hiánya, az önállótlanság, a feladattudat és a felelősségérzet fejletlensége. Szomatikus retardáltság, fáradékonyság, gyenge idegrendszer, alvászavar jellemző rájuk. A legnagyobb problémát tehát, a gyermekek közösségbe való beilleszkedése jelenti.

Munkánk során arra kell törekedni, hogy kialakítsuk a gyermekekben a kommunikáció és érintkezés szabályait, az együttműködés és alkalmazkodás képességét. A leggyakoribb tevékenységben: a tanulásban és a játékban megfelelő normákat, jártasságokat, készségeket érjenek el.

Az előbbiekben felismert hátrányok okai: a család szociális helyzete, a szülők alacsony, iskolai végzettsége, a foglalkoztatás hiánya. Az okok feltárásának, a hátrányok enyhítésének feltétele a családdal való folyamatos, jó kapcsolat, őszinte légkör, az iskola részéről megnyilvánuló segítőkészség, a nevelő együttműködési készsége.

A mai magyar iskolákban a tanulást nehezítő társadalmi hátrány egyik jellemző megjelenési formája a nyelvhasználat különbsége. Ezt a jelenséget korábban Brenstein vizsgálta és a korlátozott-kidolgozott nyelvi kódok fogalmával írta le. A mai szociolingvisztikai kutatások a társadalmi dialektus terminust alkalmazzák, vizsgálják a nyelvhasználati eltéréseket, azok következményeit, ezen belül azt is, hogy mi történik az iskolában, pontosan értik-e egymást a pedagógusok és tanulók.

A kulturális konfliktusok megoldása sajátos feladatokat jelent a pedagógusoknak: az értelmi fejlődésben látszólag elmaradott, írni, olvasni, számolni nagyon nehezen megtanuló hátrányos társadalmi helyzetű gyerekek között az intelligen-

cia megoszlása hasonló a többségi népességhez, ezért nekik is ugyanazt a magas színvonalú tananyagot kell, kellene nyújtani, mint a többieknek. De ez hogyan valósítható meg?

Hangsúlyoznunk kell, hogy az integrációnak az inklúzióval együtt kell járnia.

Az inkluzív oktatás nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének – tehát minden tanulónak.

Hazánkban sok elkötelezett szereplő munkálkodik azon, hogy az inkluzív oktatás szemléletmóddá váljon, amely, miközben a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes integrációjának lehetőséget, eszköztárát alakítjuk ki, arról szól, hogy hogyan lehet átalakítani magát az oktatási rendszert. Ebben az értelemben az inkluzív oktatás cserében olyan trendről van szó, amelyet egyetlen ország sem hagyhat figyelmen kívül akkor, amikor az oktatásról, az oktatási rendszer fejlesztéséről gondolkodik.

Miért mutat túl önmagán az inkluzív nevelés kérdésköre, a befogadó pedagógia fejlődése? Három tapasztalat erősíti ezt. ( ) Tudjuk, hogy a befogadás folyamat és nem állapot. A szakembereknek mindig fejleszteniük kell tudásukat és munkájukat, hogy valamennyi tanuló tanulását és részvételét lehetővé tegyék a folyamatban. (2) A sajátos nevelési igényű tanulóknak joguk van olyan pedagógiai fejlesztéshez, amely megfelel az ő sajátos igényeiknek. Minden tanulónak joga van ehhez. (3) A pedagógiai folyamat nem rögzített, hanem olyasvalami, amit addig kell fejleszteni, formálni, amíg megfelel valamennyi tanuló igényeinek.

Vitára ajánlott kérdések:

Az inklúzió gyakorlattá válása milyen lehetőségeket ad az együttnevelő intézmény számára? Milyen lesz az intézmény az inklúzió gyakorlatának kialakítása után? Milyen új feladatokat lesz képes megoldani az együttnevelés segítségével? Milyen módszerek szolgálják leginkább az eredményes működést? Melyek a segítő eszközök és csatornák, amiket igénybe lehet venni? A kérdésekre a választ a jelenlevők kreatív értelmiségi műhelyei, a gyakorlati pedagógia művelői fogják majd megadni.

Vajon biztosított-e a képességeknek, az érdeklődésnek és adottságoknak megfelelő nevelés, oktatás? – a kérdés költőinak tetszhet, hiszen mindannyian tudjuk a válaszokat, ám emeljünk ki néhányat!

Az ország településszerkezete ezt nem teszi lehetővé. Mindig is hátrányban lesznek a kistelepülések.

Érdemes arról is szólni, az ország nyugati tájain lényegesen kedvezőbb helyzet alakult ki, mint a keleti, illetve északkeleti országrészen. A szociális hátrányok ez utóbbi területen lényegesen nagyobbak, ez már az iskolába lépést megelőző időszakban is jelentkező probléma.

A kistelepülések finanszírozási gondokkal küzd, s napjainkra az alapellátásban is hiányok mutatkoznak.

A kistelepülésről érkezőknek hátrányt jelent, mert ha bejáró státuszú diákról van szó, akkor több olyan programnak nem lehet részese, amely a helybelieknek a fejlődését, szociális kompetenciáját feltétlenül szolgálja.

Adottak-e az SNI tanulókkal való foglalkozás személyi feltételei? – Sajnos azt kell megállapítanunk, hogy ez is település-, illetve finanszírozás függő

Megfelelő-e a társadalom nyitottsága az SNI tanulók és családjaik irányába? A válasz egyértelmű: nem. Éppúgy jelen van a szánalom és az elfogadás, támogatás, mint az elutasítás, kirekesztés. Márpedig a jövő generációját fel kell készíteni az együttélésből adódó helyzetekre, az elfogadásra, sőt a gondolkodó, szeretetteljes segítésre.

Napjainkban átmeneti állapotot élünk meg, amelynek főszereplője nem a sajátos differenciált gondolkodást igénylő gyermek vagy tanuló, hanem gyermeken felül-kívül álló, a jó szándékú korszerűsítésben, más oktatási rendszerek másolásából eredő szabályozás kerekedik felül. Pedig az iskola mindenkori főszereplői: a gyerek, a pedagógus és a szülő.

Az SNI tanulóknak a közoktatási rendszerben való indulása – a felsorolt okok miatt – esetleges.

A gyermekek helyzete, iskolaútja erősen függ az adott közoktatási intézmény stabilitásától, nyitottságától, légkörétől, az ott dolgozó munkatársak (pedagógusok és pedagógus munkát segítők) elhivatottságától, szakmai tudásától.

Az írásom egy látlelet, egy gyorsfénykép. Azt kell azonban mondanom, hogy minden felsorolt probléma ellenére az SNI-s tanulók ellátása, oktatása, nevelése döntően megvalósul.

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona, *főiskolai tanár Csc, PhD*

Irodalomjegyzék

A közoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény 121. § (29) bekezdés

Kőpataki Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter: Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. Budapest, 2007. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szilágyi Mária: A pedagógus. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): Nyitott középiskolák. Kézikönyv a pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről. Budapest. 2008. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): Befogadó iskolák – elfogadó közösségek. Budapest, 2003. Országos Közoktatási Intézet

Vargáné Mező Lilla (szerk.): Prevenciós pilot program hatása a befogadó intézményi gyakorlatra. Budapest, 2008. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Balázs Éva – Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): Új horizontok az együttnevelésben. Budapest, 2008. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

„Az a tény, hogy anyanyelvem magyar, és magyarul beszélek, gondolkozom, írok, életem legnagyobb eseménye, melyhez nincs fogható. Nem külsőséges valami, mint a kabátom, még olyan sem, mint a testem. Mélyen bennem van, vérem csöppjeiben, idegeim dúcában, metafizikai rejtélyként."

(Kosztolányi Dezső: Ábécé a nyelvről és lélekről).

A 7. osztályos *Középkor története* tankönyv szakmódszertani szemszögből nézve

(F. Dárdai Ágnes elemzési szempontjai alapján)

A legtöbb történelemtanár gondolatában megfogalmazódott a sok esetben kimondhatatlan kérdés: hogyan kell történelmet tanítani a magyar iskolákban az ukrán Oktatási és Kulturális Minisztérium által jóváhagyott, s magyarra fordított történelemtankönyvekből? A tankönyvvizsgálat erre a kérdésre pontos és szakszerű választ nem ad, azonban arra igen, hogy milyen kritériumoknak kell megfelelni a tankönyvnek. Tanulmányunkkal szeretnénk bemutatni, hogy mit teljesít ezek közül a VII. osztályos Középkor története c. könyv.

Szerző, cím: O. P. Krizsanovszkij, O. O. Hirna. *A középkor története*. Kiadó: Lviv, Szvit Kiadó. Kiadás éve: 2007. Méret: 176x246 mm. Terjedelem: 272 oldal. Borító/kötés: kemény, színes, fóliázott. Nyomás: színes. Illusztrációk: 168 db rajz, 72 db fénykép, 68db kép, 31 db térkép. Egyéb jellemzők: egyezményes jelölések, kisszótár, időrendi táblázat, általános fogalmak és kifejezések szótára, névmutató.

A tankönyvhöz nem tartozik útmutató, olvasókönyv vagy munkafüzet magyar nyelven. A könyv ukrán nyelvű tankönyv fordítása, fordította: Jánki András és Kulin Zoltán.

A tankönyv szemlélete

Mivel a kiadvány 2007-es kiadás, nem tekinthető elavultnak, mégsem követi minden esetben a nyugat-európai pedagógiai-didaktikai követelményeket, és néhol szaktudományi kivetnivalót is hagy maga után, azonban faji, nemi esetleg vallási megkülönböztetéseket nem tesz, illetve értékmegőrzésre ösztönzi az olvasóit. Meg kell említenünk, hogy egy-egy esetben negatív jelzővel illeti a magyarokat, valamint a törököket, vagyis előbbit Nyugat- és Dél-Európa „rémeinek" (204. o.), míg az utóbbit „oszmán szörnyeknek" nevezi. Mivel a tankönyv nemcsak ukrán diákok számára készült, hanem nemzetiségek számára is, így a szerzőknek fontos lett volna figyelniük, hogyan fogalmaznak egy-egy népcsoport történelmi múltjáról.

A tankönyv nyitottsága

A tankönyvelemzésnek e pontja azt vizsgálja, hogy mennyire engedi be a tanulókat a szerző a történelemtudomány megismerési eljárásaiba, módszereinek sajátosságaiba. A szerzők a bevezetésnél helyeznek nagyobb hangsúlyt erre a pontra, ahol a középkort mint fogalmat taglalják. A bevezetés négy alcímének törzsanyagában majdnem annyiszor használja a tudós kifejezést, mint a történész, kutató vagy régész kifejezéseket összesen. Akkor ki is foglalkozik a történelemnek és a kutatásnak mely részével? Talán először ezt kellene a tankönyvben tisztázni, és azt, hogy mit is foglal magába a történelem „tudósainak" munkája. Ezenkívül felvázolja, hogy mit is lehet felhasználni a történelmi kutatások során, de nem kapcsolja össze a történelmet mint tudományt más tudományágakkal, pedig fontos lenne.

Utalás a vitás kérdésekre

A könyv ezt egy esetben teszi, a középkor megítélésével kapcsolatban. Lehet-e sötét középkornak nevezni a korszakot, avagy nem? A szerző a sötét középkor alatt a társadalom sötét oldalát érti: háború, természettel szembeni kíméletlen magatartás stb., nem pedig azt, hogy e korból túl kevés forrás maradt ránk, kevesebb, mint az antikból. Azonban szembeállítja azokat a nézeteket, amelyek megcáfolják e kijelentést, és csak a jó, lovagias oldalát látják a középkornak (kontroverzitás)[1] (10. o.). A szerző tanulásra ösztönzi a diákokat a következő feladatokkal, amelyeket a törzsanyagba foglal bele:

1. szemtől szembe: ismerkedés egyes történelmi személyekkel;
2. mindentudóknak: érdekes tények megismerése;
3. kíváncsiaknak: középkori találmányokkal kapcsolatos ismeretek;
4. kisszótár: amely ebben az esetben a fogalomtár kifejezést helyettesíti;
5. forrásművel, ill.
6. ellenőrző kérdésekkel, amelyekkel a házi feladatot irányozza elő, illetve
7. ellenőrizd a tudásodat: az ismeretanyag összefoglalása segítő kérdésekkel.

Ezeket egyezményes jelekkel építi be a törzsanyag megfelelő részeibe. Ám ezzel a szerző nemcsak hogy hibás vagy esetleg érhetetlen képzettársításokat kelt diákjaiban (pl.: „szemtől szembe" történelmi személyek életrajzát mutatja be velük, elsőként talán, ha e kifejezést halljuk, egy arckép jutna eszünkbe, nem pedig valamilyen írott forrás), hanem differenciálja is őket, „kíváncsiaknak", „mindentudóknak" nevezi őket, mintha nem minden tanulónak kellene elolvasni az adott kiegészítéseket, amelyekkel könnyebben megérthetik az adott témát. A szerző ismeretterjesztő irodalmat nem ajánl, csak szépirodalmat a könyv végén található jegyzékben. Ezt három részre osztja – középkori, újkori, illetve legújabb kori irodalom. Azok a könyvek, amelyek megtalálhatók magyar nyelven is, nem ukrán nyelven szerepelnek a listában.

A tananyag kiválasztása

A tananyag kiválasztásainak szempontjait a szerző nem nyilvánítja ki.

Megfelel-e a tananyag kiválasztása a tudományos kritériumoknak?

A szerző a tananyagot 5 témára osztja fel, ami 20 leckét foglal magába. A legtöbb paragrafust az Európa, Bizánc, Az arab világ témakör kapja: 7 tartozik ide. Érdekes módon bonja fel a 3. és a 4. témát, mivel a következő téma a szlávok és szomszédjaik, ahol Kelet-Közép-Európát, a Moszkvai Államot, illetve Törökországot ismerteti, miközben ezek fejlődése nem párhuzamos. Tehát a szerző sem történelmi, sem pedig földrajzi szempontok szerint nem osztályoz. A tananyagok leckékre történő bontásánál is hagy kívánnivalót maga után a tankönyv. Ezeket az érdekes alcímekkel tudjuk magyarázni. Ilyen például a betlehemi lázadó – Husz János (202. o.). A szerző nem magyarázza meg, miért ruházta fel Husz Jánost ezzel a jelzővel, vagy pl. a népván-

dorlást miért vezeti be ezzel a címmel: „Aki megy, az halad”(27. o.); vagy miért nevezi a középkori Párizst „falunak” (52. o.), vagy miért tartja a hűbéri birtokokat „zsiványtanyának”. Olyan, mintha egy mesét vezetne be a tanulók számára, amely lehetséges, hogy pedagógiai szempontból hasznos – mivel így könnyebben meg tudja jegyezni a diák az adott témát és fel is keltheti a szerző a figyelmét vele –, ám mindenképp figyelni kell arra is, hogy ez ne okozzon hibás képzetet vagy képzettársítást a gyerekekben.

A tananyagban szerepelnek az alapvető, lényeges, tipikus és reprezentatív témák, illetve kiegészítő anyagrészek, amelyeket már említettünk a tankönyv nyitottságának utolsó pontjában. A kiválasztott tananyagok nem alkalmasak a problémamegoldó tanításra és tanulásra. A tanulók a témák felbontásával nem képesek párhuzamos látásmód megtanulására, mivel ez nem megfelelő módon van közvetítve a tankönyvben. Nem képesek átlátni a feudális viszonyok kialakulást és annak fejlődését, mert nem országonként állítják párhuzamba, hanem részenként adagolják, és nem más leckébe, hanem más témakörbe foglalja bele. A tananyaghoz tartozó képek, ábrák minősége sem megfelelő, egyes esetben nem lehet eldönteni, hogy fotót vagy rajzot látunk, mivel túlságosan elmosódott a nyomtatás. Jellemző, hogy több a rajz, mint a kép, és táblázat csak elvétve található a könyvben (3db – 26., 208. és 233. oldalakon), ami pedig nagyban hozzájárulna a könnyebb megértéshez. A táblázatokat a szerzők az „ellenőrizd magad” kérdésekbe építették be, kitöltendő feladatként. A tankönyv esetében a törzsanyag és az ábrák aránya 65:35.

A tananyagrészek strukturáltsága

A tananyag szerkezetileg 5 nagy fejezetet (a szerző fogalmazásában témát) foglal magába, melyek a középkor történetét taglalják: középkori világ születése, vallási egyházi és művelődési élet a középkori Európában, Európa, Bizánc, az arab világ egy fejezetben, a szlávok és szomszédjaik, valamint India és Kína. A fejezetek 20 leckére (§-ra) bomlanak szét, így a tankönyv belefér a középkor történetére a tanterv által felhasználható 35 óraszámba, és jut idő a felmérő dolgozatokra, valamit az a félévi és év végi ismétlésre is. Ebben az esetben a tanulóknak átlagosan 12, 5 oldalt kell elolvasni egyik óráról a másikra. A tananyagrészek nincsenek jól tagolva, a leckékben (§-okban) alcímeket, nem pedig alpontokat vagy vázlatpontokat találunk. Ez a különállás legjobban a 3. témában mutatkozik meg, ahol Európáról, Bizáncról, az Arab Kalifátusról ír. A Német-római Császárságot például Anglia és Franciaország után taglalja, nem pedig a katolikus egyházzal együtt, hiszen tudjuk, történelmük mennyire összefonódott ekkor. Ugyanez a helyzet áll fönn Skandinávia és Anglia esetében, ahová Franciaországot szúrja be, utóbbit talán a százéves háború könnyebb megértése érdekében. Tehát nem minden esetben épülnek egymásra az egymást követő témák, ezzel nem alkotnak koherens egészet.

A tananyag prezentációja

A tananyag szakmai pontatlanságoktól hemzseg, a hunokat például a türkökkel (19. o.) azonosítja, vagy például az indiai kasztrendszernél azt állítja, hogy külön kasztok jöttek létre, amikor a kasztok egymás között házasodtak. Tudomásunk szerint a különböző kasztból valók nem házasodhattak egymás között, mivel féltették gazdasági szerepüket (238. o.). Vagy például azt állítják a tankönyv szerzői, hogy Magyarországon a királyokat a XIII. századtól országgyűlés választotta meg (205. o.). Ian Žiška a huszita mozgalom jeles képviselőjének halálát pedig 1242-re datálja, holott az 1424-ben következett be (203. o.). Ezek nem vitatható, hanem hamis állítások.

A szakterminológia sem mindenhol korrekt, mivel a fogalomtár helyett kisszótárral vezeti be az új fogalmakat. Nincsenek interdiszciplináris utalások, idéz irodalmi művekből, de nem magyarázza meg, milyen fontos szerepe van az irodalomnak a történelemben. Azt írja, hogy a „*tudósok nagyon sok mindent megtudhatnak a falusi lakodalmakból, ünnepi szokásokból*”, de sehol nem említi a néprajzkutatót vagy néprajzkutatást mint fogalmat. Pozitívumként kell azonban megemlíteni, hogy a tankönyvben sok feladat, példa segíti az anyag elsajátítását.

A tankönyv megítélésének pedagógiai-didaktikai szempontjai

A tankönyv használhatósága a tanulók szempontjából

A szerző figyelembe veszi a diákok szociális és lelki érettségi szintjét, sőt még valahol alá is becsüli őket a meseszerű alcímekkel. Nem veszi figyelembe azonban a befogadó képességüket, illetve az erre fordítható időt, mivel általánosan a leckék vagy a §-ok 5-től 17 oldal (átlagosan 12. 5 o.) között mozognak. Ehhez hozzáadódik az „ellenőrizd magad” feladatok megoldása, amelyek 20-25 percet vehetnek igénybe. A szaknyelvet nem minden esetben használja vagy magyarázza helyesen. Például a *mufti* – a tankönyv szerint a muszlim püspök (262. o.); *mesznyicsesztvo* – harc a jobb tisztség betöltéséért (holott leszármazási ágat jelent, amely alapján magasabb tisztségeket tölthettek be a moszkvai államban) (261. o.); *slachta* alatt a lengyel fő- és kisnemeseket érti, holott szigorúan a közép, illetve a kisnemeseket sorolják a fogalom alá, akik megpróbálták kiterjeszteni jogaikat a főnemesek (mágnások) felé (207. o.).

A tankönyv nyelvezete a hetedik osztályosok számára megfelelő, bár egyes helyeken a mondatszerkezeti hibák miatt érthetetlen a mondat jelentése. Talán a tükörfordítás miatt léphetett fel ez a probléma. Ha a nyelvi szempontokat továbbra is a vizsgálódás középpontjába helyezzük, elmondhatjuk, hogy a tankönyv két esetben ejt helyesírási hibát: a Bibliát kis betűvel írja (261. o.), a moszkvai államot pedig nagybetűvel, ami elfogadható lenne, ha az államot is nagybetűvel írná, viszont azt kisbetűvel adta. A könyv nyelvezete szem előtt tartja a diákok életkori sajátosságait, nem a tényközlés az elsődleges és legfőbb cél, hanem a figyelemfelkeltés, ami miatt átlagosan 12, 5 oldalra sikerült az egy órára elolvasandó oldalak száma. A tanulási szokásokat is figyelembe veszi, mivel a leckék elején figyelemfelkeltő bevezetőkkel előirányozza a sikeres tanulás feltételeit. Segítséget nyújt a diákoknak abban, hogy egyes tantárgyakból szerzett ismereteiket a tanulás során alkalmazni vagy fejleszteni tudják. Ilyen például az összehasonlító fogalmazásírás.

Tanulás-módszertani szempontok

A tananyag megértését sokféle didaktikai módszerrel próbálja elősegíteni: ilyen például a törzsanyag két színnel történő nyomtatása. A fontosabb dátumokat kövér fekete színnel, míg a fogalmakat, egyezményesek jelöléseket, feladatokat, valamint forrásokat kövér, dőlt, kék színnel emeli ki a törzsanyag megfelelő részeiből. A fogalmak magyarázatának elhelyezését tekintve a tankönyv további strukturálatlansága figyelhető meg, mivel egyes fogalmakat lábjegyzetben, míg más fogalmakat a törzsszövegbe beágyazva magyaráz meg a szerző. További didaktikai módszerek: a kiegészítő anyagokat (forrásmű, „kíváncsiaknak”, „mindentudóknak”) a törzsanyagba foglalja bele, ezután az erre vonatkozó kérdéseket

teszi fel. Az esetleges ceruzával történő feljegyzésekre, a könnyebb megértés érdekében, vékony sávokat hagy.

A tankönyv nagy gondot fordít a tananyag rendszerezésére, minden esetben találunk tanulást elősegítő ellenőrző és összefoglaló kérdéseket, de nagyon kevés esetben ad a szerző házi feladatra kitöltendő táblázatokat, aminek rendkívül hatékony szerepe lenne a sikeres elsajátításban. Segítséget nyújt az önellenőrzésben, de ez a törzsanyag közepén és végén feltett ismétlő kérdésekben kimerül. Lehetőségeket ad még a tanulási módszerek elsajátítására, bár itt is hagy kívánnivalót maga után a tankönyv, mert nem alkalmaz változatos feladatokat. Az önálló tanulásra csak az ismétlő kérdések nyújtanak segítséget, amelyek kifejtősek, önellenőrzésre pedig csak a téma végén van alkalom, ahol a tanulók teszt formájában mérhetik fel tudásukat. Megoldókulcs viszont nem található a könyvben, tehát ennek sem vehetik igazán hasznát. A könyv segíti a problémaelemző tanulást, magyarázatokkal, illetve források feldolgozásával, valamint az azokhoz tartozó kérdésekkel bővíti a gyerekek ismereteit. Nem ösztönöz viszont egyéb ismeretszerzési lehetőségre a „mindentudóknak" és „kíváncsiaknak" szánt információján kívül, holott ezt már a hatodik osztályos történelemkönyv is megteszi, mivel internetes honlap címeket biztosít diákjainak bővebb információ elérhetőségére és szakirodalmat is ajánl.

Motiváció

A tanulási célokat a szerző az előszóban ismerteti diákjaival a *Kedves barátaim* cím alatt. A szerző szerint a tanuló megszerezheti a szükséges információkat, de kérdéses, hogy csak azokat, mivel ha nem is kronológiai táblázatokban, de fogalmakban és forrásokban többet biztosít diákjainak a szükségesnél. Követelményeket azonban nem állít fel. A tankönyv kihasználja azokat a lehetőségeket, melyek felkelthetik a tanulók érdeklődését, egyes esetekben érdekes alcímekkel, rengeteg olvasnivalóval. Talán túl sok *Segíts Klionak* összehasonlító fogalmazást kér. Ezzel feladatmegoldásra ösztönzi diákjait, de nem enged túl nagy teret a könnyed, játékos tanulásra.

Illusztrációk

Az illusztrációk sokfélék. Legnagyobb számban a rajzok találhatók (168 db rajz, 72 db fénykép, 68 db kép, 31 db térkép, 3 db táblázat és 1 séma). Tartalmuk összhangban van a szöveggel. A szöveges anyag, illetve az illusztrációk eloszlása megközelítőleg 60-65 és 35-40%-os lehet.

A kérdések

A kérdések nehézségi fokában, mint annyi másban is, differenciálódik a tankönyv, *Gondolkodj el… Jellemezd… Hasonlítsd össze…* típusú kérdéseket találunk, amelyek a 7. osztályosok tanuló számára érthetők. Ám megkérdőjelezhető, hogy képesek-e értékelni egy történelmi eseményt azok a gyerekek, akiknek még nincs ok-okozati felismerésük, mivel a tankönyv ezt is kéri tőlük. A reproduktív kérdések nagyobb számban fordulnak elő, mint az elemző kérdések. Negatívum a kérdéseknek aszerinti megítélése, amely arra irányulnak, hogy általában egy alcím tényanyagára térnek vissza, nem pedig fontos eseményekre, évszámokra, kérdeznek rá a törzsanyagból, ezzel felszínessé téve a gyakorló feladatokat. Pozitívum viszont, hogy rendszeresen ismételtet, megteremtve ezzel a tudás előfeltételeit.

A tankönyv használhatósága a tanárok szempontjából

A tankönyv szerkezete

Előszó: a szerző túlságosan baráti hangvételt enged meg magának olvasóival szemben: „Kedves barátaimnak" nevezi őket. Az előszó nem túl sok információt tartalmaz. Célkitűzésként csak annyit mond el, hogy a diák megszerezheti a szükséges adatokat, illetve tartalmi tudnivalókat ad, amelyeket majd újra felvázol az egyezményes jelölések magyarázatának részeként. Miért teszi meg ezt kétszer? A tartalomjegyzék a könyv elején található, ezzel a diákoknak nem kell a könyv végére lapozni, hogy ha tájékozódni szeretnének történelemkönyvükben, illetve ezzel a szerző előirányozza a diákok feladatait, azt, hogy mivel is ismerkedhetnek meg középkor történetéből abban a tanévben. Regiszterek[2] a tankönyvben nem találhatók. Egyetlen névmutató tűnik ki a könyv végén, amellyel rövid magyarázatot ad a személyekről. A fogalomlexikon, amelyet az *Alapfogalmak és kifejezések szótára* cím alatt tálalunk, sem korrekt. A tankönyv szerzői nem tartják be a hivatkozás szabályait, mivel az ábrák, képek aláírásából hiányzik a pontos forrásmegjelölés (l.: 12. o., 22. o., 158. o., 243. o.)

A tankönyv tanítás-módszertani megoldásai

A tankönyvet módszertani pluralizmus jellemzi, azonban csak egy kísérletet tesz a különböző haladási tempójú tanulók differenciált irányítására azzal, hogy különböző anyagrészeket kínál a „mindentudó" vagy a „kíváncsi" diákoknak.

Összességében a tankönyv nem alkalmas önálló tanulásra a felszínes kérdések és a hemzsegő hibák miatt. Csoportos munkára is csak abban az esetben lehet alkalmazni, ha a tanár a diákokkal közösen kielemzi a nyelvtani, fogalmi hibákat. Nem alkalmas tantárgyspecifikus munkaformákra sem, mivel nem kapható magyar nyelven a tankönyvhöz munkafüzet, olvasókönyv, atlasz vagy vaktérkép. A tankönyv képességfejlesztő tanulásirányításra sem alkalmazható, mivel források nagy arányban fordulnak elő, de csak kis számban találhatók azok, amelyek elemzésével a tanuló bővítheti történelmi ismereteit.

Szalai Bernadett, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatója

Jegyzetek

[1] Kontroverzitás – az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése

[2] Regiszterek – a könyv végén található hely- és névmutató a könnyebb tájékozódás érdekében

Magyar vagyok, minthogy magyarul írok,
magyarul mondom ámuldozva: tej,
s magyarul mondom a halálos Ámen.
Ha ingadozva hátradől e fej,
s az elomló test végső reszketéssel
a levegőbe rázza vézna öklét,
s egy mozdulattal és egy bús igével
egy lesz vele a rejtélyes öröklét.

Kosztolányi Dezső

Egyleteink a *Bereg* hasábjain

„Ha akadályok állnak előttünk…, azokat csak mi magunk győzhetjük le, mégpedig EGYESÜLT ERŐVEL."
(Janka Sándor)

„Van szerencsém jelenteni, hogy Bereg megye területén csak is egy és pedig Beregszászban a „Bereg" című helyi érdekű és társadalmi hetilap jelenik meg, mely ugyan politikailag szélsőbali szinezetű[1], de azért eléggé higgadt, és iránya ellen mind egyéb szempontokból kifogás nem emelhető" – írja báró Perényi Zsigmond főispán egyik Tisza Kálmánnak küldött jelentésében.[2]

136 éve indult útjára a *Bereg* – a dualizmus kori Bereg vármegye legnagyobb hatású, egészen 1919-ig működő hetilapja, amely nemcsak megyei és társadalmi hetilapként funkcionált, de egyazon időben a vármegye, valamint a királyi tanfelügyelőség közlönye is volt, emellett a megyei közművelődési, irodalmi és műpártoló egyesület üléseiről, továbbá a közgazdasági egyesület közgyűléseiről is rendszeres tájékoztatásul szolgált.

Mindezeket figyelembevéve kijelenthető: olyan „megőrző időkapszula", mely bepillantást enged a száz évvel ezelőtt élt ember gondolkodásába és szóhasználatába, valamint nem mellesleg a „kulisszák mögötti" politizálás, a helyi közélet legfontosabb fórumaiként funkcionáló egyletek hétköznapjaiba is.

Az alábbiakban ragadjunk ki néhányat, s ismerkedjünk meg az 1870–80-as évek Bereg vármegyéjének egyleti életével a lap korabeli tudósításai alapján!

Társalgó olvasók

A megyei kaszinók a helyi politikai, gazdasági és kulturális elit tagjainak jelentős részét magukban foglalták, teret biztosítva – Cieger András szavaival élve – „egyrészt a közélet eltérő területeiről érkező információk cseréjének, másrészt a személyes ismeretségek, befolyásos kapcsolatok kiépítésének"[3]. Bereg vármegyében az egyesülettörténet megközelítéseit is szem előtt tartva a Munkácsi és – a beregszászi székhelyű – Bereg-megyei Kaszinó volt a legjelentősebb.

A Munkácsi Kaszinó létrejöttét Román Ferenc nevéhez köthetjük, aki 1833-ban dolgozta ki a Beregi Olvasó Társaság tervezetét és alapszabályát. 1842-ben a társaság *casinó*vá alakult, 1857-ben pedig a kassai császári-királyi helytartósági osztály erősítette meg szabályzatát. Tagjainak száma elérte a 125 főt, akiknek évi tagsági díja 8 forint volt.[4] A város kulturális programjainak (bálok, felolvasóestek, megemlékezések) állandó szervezője és résztvevője volt. A korban jelentősnek számító könyvállománnyal rendelkezett, amellyel megalapozta a későbbi könyvtár létrehozását is.

Tagsági bázisra nézve jelentősebbnek mondható a Bereg-megyei Kaszinó, ami bár kezdetben a munkácsihoz hasonlóan városi keretek között működött, de igen hamar megyei szintűvé nőtte ki magát, nemcsak tagjai vonatkozásában, de tevékenységének hatósugarát tekintve is. Az olvasókört Eötvös Tamás alispán kezdeményezésére alapították 1845-ben, „társalgás és szórakozás céljából". Azonban ennél jóval lényegesebb funkciókat látott el: a vármegyei elit első számú fóruma és gyülekezési helye volt. A vármegye politikai, illetve főbb gazdasági kérdései általában már a kaszinói társalgások során eldőltek, amelyeket a hivatalos vármegyei törvényhatóság lényegében már csak szentesített, legyen szó személyi váltásokról, avagy egyéb országos, illetve helyi ügyekről. Figyelemreméltó, hogy a 100–200 közötti tagot számláló egyesületnek szinte a teljes megyei vezető réteg a tagja volt. Az évek során a kaszinó tisztikarában öt főispán, négy alispán és kilenc országgyűlési képviselő biztosan helyet foglalt. Mellettük azonban – és ők alkották a többséget – számos vezető helyi értelmiségi (pl. vármegyei jegyzők, főszolgabírók, tiszti ügyészek, iskolaigazgatók, tanfelügyelők, főorvosok) és nagybirtokos is belépett a körbe, amellyel így az egyesület az érdekkijárás egyik legfontosabb terepévé válhatott.

Beregvidéki borászegylet

A beregi borvidék az Északkeleti régió legjobb borait állította elő nemcsak helyi, hanem országos viszonylatban is. Az 1870-ben elterjedt filoxérajárvány azonban szinte teljesen kipusztította a régió szőlőültetvényeit. Hosszú évekbe telt, amíg megtalálták a megfelelő védekezés módszerét.[5]

Az első év, amely igazán jó bort adott a térség bortermelőinek, az 1875-ös. Erre felbuzdulva a vidék gazdái összefogtak, hogy létrehozzanak egy bortársaságot, amely kitűzött céljai között szerepelt: nemcsak a szőlőültetvények évenkénti hozamának növelése, de a megtermelt minőségi borok piaci értékesítésének védelme is, így a bortermelés „*felszabadítása egy olyan nyüg alól, mint a KÓSEREZÉS*[6]*"*. Ilyen törekvésekkel alakult meg a Beregszász és vidéki borászati társulat. A kezdetekben jól működő egylet nemsokára azonban éppen a „kóserezés", illetve hiányosan fizetett tagdíjak miatt egyre több belső ellentét fészkévé változott. Sokan ellenezték, hogy a gazdák az adott évi borfelesleget a gyors haszonért meggondolás nélkül eladják, illetve kevéssé törődnek a bortársulat által oly sokszor hangoztatott minőségi bortermeléssel, a társulat pedig nem volt képes felvásárolni annyi szőlőt, amiből az akár a társaság szintjén megvalósítható lett volna. Egy nem részvényes olvasó a következő kritikát fogalmazta meg a társaság egyes tagjaival szemben a *Bereg* 1879. január 14-i címlapján: „*Szabad-e nekünk egy már meglévő kincset… oktalanul, vagy egyéni önös érdekből a megsemmisülésnek dobni oda? Nem inkább kötelességünk volna, hogy a kívánt alaptőkét, amely tervezve volt, a cél előmozdítása helyett – nem kockára tegyük – hanem a teljes értékre kipótolni igyekezzünk, annyival, mivel arra éppen a mult év bortermelése, midőn a remélt mennyiségen felül fizettek szőlőink, a minőség is kielégítő, a borok ára pedig kedvezőtlen volt a legszebb alkalom kínálkozott… nem hallgathatjuk el megrovásunkat kinyilatkoztatni azok irányába, akik csekély érdek miatt – e szép társulat felbomlását előidézni akarnák, vagy azt nem elleneznék*"[7]. A kritika azonban mit sem használt: a társaság működésében már értelmet nem látó tagok egy csoportja 1879 második felére kilépett. Az egylet feloszlott.

Beregi nőegyletek

A dualizmus kori egyletesedési hullám nem kerülte el a nőket sem, hiszen a közéletben fontos szerepet játszó férfiak jobbján mindig ott álltak a legalább olyan tevékeny feleségek is: a helyi kulturális és jótékonysági rendezvények első számú szervezői, a polgári leányoktatás megalapozói.

Jellemző a korra, hogy a nőegyletek szervezése két szinten zajlott: ismerünk önállóan, helyileg szervezett egyleteket, valamint országos szintű, de megyei fióktársasággal rendelkező kezdeményezéseket is. Az sem volt ritka eset, hogy valaki mindkét típusú szervezet tagjává vált. E körben Bereg vármegye vonatkozásában három egylet jelenléte mérvadó: a Beregszász és Vidéke Nőegylet, a Munkácsi Segélyező Nőegylet, valamint a Magyar Országos Nőegylet (a Magyar Szent Korona Országainak Vöröskereszt Egyletei) három fiókegylettel.

BEREG.

TÁRCZA.

A köszönség rovata.*)

Kérelem.

A beregszászi és vidéki Nőegylet 1873. március 30-án alakult meg 180 taggal, évi 6 forint tagsági díjjal. Az egylet még ez évben megalapította a város első leányiskoláját, melynek első osztályába 42 diák járt. Tevékenységi körük a saját iskolájuk támogatásán túl kiterjedt egyéb jótékonysági rendezvények szervezésére, valamint olyan tevékenységek támogatására, mint a leégett megyeháza újraépítése és a polgári iskola fejlesztése. Az egylet vezetői között ott találjuk a város neves értelmiségeinek feleségeit is, többek között Bloksay Istvánné és Gönczy Sándorné személyében.

Az egylet működésére vonatkozóan a korabeli sajtó hasábjain általában az általuk rendezett programok meghirdetését, illetve beszámolóját találjuk. Kivételt képez ez alól a *Bereg* 1881. április 24-i száma, melyben a következő kiéleződő belső konfliktusokról értesülhetünk: „*A zsidó nők egy csoportba tömörülve ki akarnak lépni egyletünkből, külön izraelita nőegyletet létesítve… Nem helyes kis városunkban egy ugyanazon czélra törekvő erőket szétforgácsolni és egy már érdemeket szerzett és sikert felmutatni tudó egyletet meggyengíteni, s ezáltal káros a keresztények és zsidók közti amúgy is fennálló társadalmi válaszfalat erősebbé és nyilvánvalóvá tenni… A kilépés okára a választ kapjuk, hogy a zsidó nőegylet célja a szegény zsidók megsegítése, amiben a nőegylet eddig még nem fordított elég figyelmet*”. Ezt követően érdemes továbbolvasni a cikket, hiszen itt is megjelenik egy nagy port kavart aktuálpolitikai utalás, Istóczi Győző beszéde: „*Nem tagadhatjuk, hogy azon nemzetiségek közül, melyek hazánkat lakják a magyar faj erősbítésére egyik legalkalmasabb a zsidó. Egyszerű, takarékos, józanéletű és kulturképes elem, mellyel a magyarság, ha sikerülne teljesen asszimilálni igen sokat nyerne… Így hát semmiféleképpen sem szándékunk nekünk a zsidókat Istóczi-módra Palesztinába kitelepíteni, hanem épp ellenkezőleg őket a magyar államiság eszméjének buzgó apostolává tenni, itt köztünk megtartani, átalakítani és a magyar nemzetnek megnyerni.*”[8]

A megyében – a fentieknek megfelelően – még fontos szerepet töltött be az 1872-ben Szunyoghy Józsefné vezetésével létrehozott Munkácsi Segélyező Nőegylet, melynek alapvető céljai között szerepelt az árvák és özvegyek segélyezése, valamint a közművelődés és köznevelés előmozdítása. 1879-ben több tagja csatlakozott az Országos Nőegylet munkácsi fiókegyletéhez.

Végül figyelemreméltó az 1878-ban Erzsébet királyné és a Vöröskereszt védnöksége alatt megalakult Magyar Országos Segélyező Nőegylet Bereg megyei fiókegyleteinek működése is, melyek fő célja a csatatéren megsérült férfiak ápolása és árváik gondozása volt.

A beregszászi fiókegylet a munkácsival párhuzamosan 1879-ben alakult 19 taggal, 1 forint évi díjjal, a vármegyei törvényhatóság támogatásával: „*Ismerve viszonyainkat és jól tudva azt, hogy a legnemesebb czélú ügy is csak azon esetben számíthat kellő felkarolásra, ha oly erkölcsi testületek teszik magukévá, melyek mint egy vidék gyújtópontjai, tekintélyüknél…fogva egyedül hivatván ama vidék polgárainak gondolkodás módjára, cselekedetére irányt szabni.*”[9] Hasonló keretek között alapították meg a szolyvai fióktársaságot 1880-ban „*mihelyt az illető helyes rendes lakással bíró 10 alapító vagy rendes tag a tagsági ívet aláírta*”[10]. Egy évvel később a fiókegyletek munkájának összehangolása céljából 1881-ben hozták létre az egylet megyei választmányát, akik közül három tag képviselte a Bereg megyei nőegyleteket az országos közgyűléseken.

Természetesen a megyében ennél jóval több – szám szerint 29 – egyesület működött, de már ennek a néhánynak a megismerése is betekintést enged abba az időszakban, amely, minden túlzás nélkül, méltán nevezhető vidékünk egyik fénykorának. Egy kor, amelyre érdemes emlékeznünk, hiszen történelmünk nemcsak gyásznapok, háborús események, nélkülöző kisebbségi sors olvasztótégelye, de embereké, akiknek úgyanúgy megvoltak ünnepeik, báljaik, összejöveteleik is, s példájuk egy valamire nagyon jól megtanít bennünket is: *„Ha akadályok állnak előttünk… azokat csak mi magunk győzhetjük le, mégpedig EGYESÜLT ERŐVEL.”(Janka Sándor)*

Túri Gréta

Jegyzetek

[1] A „szélsőbali színezet” itt az ellenzéki Országos 1848-as Pártot, majd Függetlenségi és 48-as Pártot támogató lapkiadókra irányult.

[2] Perényi Zsigmond báró levele Tisza Kálmánnak „Jelentés a területen megjelenő lapokról” 1883. szeptember 2. (KTÁL 10. fond. 4. opisz. 1785.)

[3] Cieger András: Érdekek és stratégiák. Korall 2003. 13.sz. 87–100. o.

[4] Lehoczky Tivadar: Bereg vármegye. Szerk.: S. Benedek András-Vári Fábián László, Hatodik Síp Mandátum, Bp.–Beregszász, 1996. 596. o.

[5] Az első oltóanyagok elkészítése Czeiner Nándor nevéhez fűződik, aki a Schönborn-uradalom szőlészetének vezetője volt, és 1885–1886-ban kezdett kísérletezni a zöldoltás különböző változataival.

[6] A cikk írója arról a kereskedői gyakorlatról számol be, mely során a nyugatabbi megyék egyes kereskedői kihasználva a termékeny év eredményeképpen nagy mennyiségű bor alacsony árait, nagyban felvásárolták, majd később – kevésbé termékeny évben, illetve időszakban – jóval drágábban eladták azt, nagy haszonra téve szert ezáltal.

[7] Bereg 1879. január 14.

[8] Bereg 1881. április 24.

[9] Károlyi Gyula gróf levele a felvidék főispánjaihoz a Vöröskereszt Egylet megalakítása céljából. KTÁL 4. fond, 1. opisz, 59.

[10] A Vöröskereszt fiókegyleteinek létrehozását is taglaló alapszabály. KTÁL 4. fond, 1. opisz, 59.

Az önmagából kifordult ember mint a szocialista társadalom produktuma

Spiró György *Csirkefej* című drámájában

Spiró György sokoldalú szerző, számos műfajban otthonosan mozog. *Csirkefej* című drámája mérföldkőnek tekinthető a magyar kortárs irodalomban, illetve a színpadi művek sorában. Műve 1985-ben született. A történelmi múlt helyett korunk társadalmával, világával és helyzetével foglalkozik, eszköze az újnaturalizmus. Jellemző rá a valósághű, pontos és aprólékos ábrázolásmód.

A dráma helyszíne zárt, perifériku s, lepusztult, szanálásra ítélt bérház belső udvara. A lecsúszott emberek élethelye. Szereplői pedig mind egy szociológiailag jól körülhatárolt réteg. Egy pusztulásra ítélt bérház földszintjének lakói, akik egyaránt bűnösök és áldozatok. Valamennyien a szebb életről ábrándoznak, ám képtelenek annak megvalósítására, az egymással való mély, tartalmas és valódi kapcsolatokra.

A *Csirkefej* című drámában a szocialista eszmének a torzulását látjuk, amely bár pozitív eszméket hirdetett, mégis az eszme torzulását vonta maga után. A megváltozott társadalmipolitikai helyzet nemcsak gazdasági szempontból változtatta meg az emberek életét, hanem a magánéletükre is kihatott. A legnyilvánvalóbban ez két szereplő, a Vénasszony és a Nő alakjában rajzolódik ki.

A klasszikus családmodellben, a keleti kultúrákban az idős ember a tapasztalatot, az értékeket, a szellemi bölcsességet magában hordozó személy volt. Már Szent István Imre herceghez intézett intelmében is nagy hangsúlyt fektetett az ősök tiszteletére és a hagyományaiknak a követésére. A drámában ehhez képest ennek a rétegnek a teljes megvetettségét, kiszolgáltatottságát vetíti elénk Spiró. Már maga a Vénasszony megnevezés is pejoratív értelemmel bír. Egy olyan társadalom, ahol egy idős embernek nincsen tisztelete, ahol nem bíznak meg tapasztalatában, az elaljasul, hiszen ott csak az ösztönszerűség és a tudatlanság üti fel a fejét.

A Vénasszonyt a dráma központi alakjának is tekinthetjük, bár vitatott, hogy a műnek van-e központi szereplője. Az ő jelleme a legárnyaltabb: magányosan él, a családot a macskája helyettesíti, ezért támaszt bennünk részvétet a macskája halála.

Ha a társadalmi berendezkedés szemszögéből vizsgáljuk, akkor a Vénasszony a nyugdíjas réteg képviselője. Az elidegenedés problematikája magával hozta azt, hogy az idős ember magára maradt. A valakihez való tartozás és a gondoskodás érzetét egy háziállat adhatja meg. Mindezt a helyzetet többnyire a nyugati mintát utánzó családmodell vonja maga után, amit Spiró György is elénk vetít a *Csirkefej*ben, amikor adott életkorúak problémáját mutatja be. Ebben a családban se a szülő, se a gyermek nem tartozik felelősséggel a másik iránt, így a gyermek korai önállósodásáról és a szülő öregkori magányáról beszélünk, ami jobb esetben egy öregotthoni, rosszabb esetben pedig egy elfekvői jövőről árulkodik.

A macska megölése a drámát egységbe fogó mozzanat. Ebből a szituációból rajzolódik ki az összes szereplő jelleme. Az egyén számára nagy csapás ez, de mégsem kétségbeesést szül, hanem elhatározást. Ez az elhatározás emeli gondolkodó, érző emberré a szereplőt és ad értelmet életének, hiszen a fájdalma nem megtorlást, gyűlölködést, hanem a jobbá válás igényét szüli. Ebben a mozzanatban tűnik ki a legérzékletesebben, hogy mi a különbség a csőcselék és a középréteg gondolatvilága között. A Vénasszony drámai lelkiállapotba kerül, és cselekedeteit ezután nem a kétségbeesés, hanem saját életének megváltása mozgatja, még egyszer jót akar tenni. Többféle érzelme van a macskája iránt is, egyetlen társa, akiért élt, de kitör belőle egy pillanatra a vád, mintha a macska tehetne a nyomorúságos életéről, mert a saját érdekeit kellett miatta háttérbe szorítania. Nem akarja tudomásul venni, hogy Srác ölte meg a macskáját, bár lehet, hogy a megbocsájtáson keresztül akar vezekelni. Nem bűnbakot keres, hanem önvizsgálatot tart, ahol az ember személyiségének egész palettáját elénk tárja a szerző.

Vénasszonyt az emeli a többi hős fölé, hogy egyedüliként mer szembenézni önmagával és a valósággal. Felismeri kudarccal leélt életét, és ő az egyetlen, aki rádöbben, hogy másként is élhetett volna. Nem analizál, csak homályosan tesz azért, hogy sorsa ne kudarccal záruljon. A macska egy szimbólum, egy pont, hogy nincs tovább önámítás. Rákényszeríti a Vénasszonyt arra, hogy tudatosítsa magában a valóságot. Ezzel a felismeréssel felszínre tör pozitív énje, elnyomva személyiségének eltorzult mivoltát. Egy katartikus pillanattal találkozunk, itt teljesedett be az ő élete. Hasznossá akar ezután válni, a jócselekedet iránti vágy és a vezeklés ötvöződik benne. Végeredményben ő az, aki értelmet tud adni életének. Spiró a Vénasszony személyén keresztül mintegy az emberré válás folyamatát mutatja be.

Vesztesége ráébreszti, hogy újra kell fogalmaznia önmaga és a világ viszonyát – és fel kell tennie olyan kérdéseket is, melyeket eddig elkerült. Olyan valakit keres, aki nem utasítja vissza. Így az első, aki eszébe jut, az értelmiségi, a drámában ő a Tanár. A Tanár a titkok tudója, a bölcsesség tudója: *„Tessék mondani, tanár úr… van Isten? … Kell, hogy legyen.”* Saját kérdését többször is megválaszolja: *„Kell, hogy legyen Isten – aki a bűneimért sújt engem ennyire! … Tetszik tudni, mér sújt engem ennyire az Isten? Mert nem voltam jó.”* (Spiró 2006: 109). De a Tanár elutasítja közeledését, mert nem kész arra, hogy szembenézzen a saját életével, hiszen minderre szükség lenne, ha választ szeretne adni a Vénasszony kérdéseire. Azért válik nyomorúságossá, mert nem mer szembenézni önmagával. Majd mintha benne is megfogalmazódna valami: a Vénasszony töprengéseit hallva azt mondja, „mindenkinek megvan a maga Istene”, majd a diáklányoknak magyarázva magyar és világirodalmi példákkal illusztrálja a „hitetlenül hívő lélek” feltárulkozásait, és Ady versét felhasználva próbálja kifejezni dilemmáit. Nem tudja levetni magáról a berögzült, a társadalom okozta félelmeket és ő is, mint a többiek, elutasítja a Vénasszonyt.

A Vénasszony azzal ró magára penitenciát és igyekszik kiérdemelni a Teremtő bocsánatát, hogy egzisztenciát teremt a Srácnak, rá pazarolja felsűrűsödött, zavarodott érzelmeit

(Tarján 1996: 223). A fiú viszont képtelen kiigazodni ebben az ellentmondásokkal teli világban, nincs olyan életélménye, ami fogékonnyá tenné a jóra.

A drámának a másik jellemző társadalmi szereplője a Nő, aki egy új jelenségnek, a szingliségnek az áldozata. Már a szocialista társadalomban is kirajzolódik a kényszeredetten magányos, egyedülálló nő alakja, amely valóság, jelen társadalmunkban is egyre inkább támogatott jelenséggé, létformává válik.

A nő teremtésbeli szerepe az Éva szerepe, vagyis az emberiség anyjáé, a szülőé, az anyáé. Bár sokáig a bűnnel azonosították, alapvetően mindig a szépség, a vágy szimbóluma volt. Életadóként a családi tűzhely őrzője. Életének értelmet a másokkal való törődés, gondoskodás ad. Szerepének a megváltozása az egész társadalom megváltozásához vezet. A nő társadalmi szerepének folyamatos változásai már a 18. században megfigyelhetőek (Kékharisnyások), kézzel foghatóvá viszont a 20. században vált. Ez a szerepváltás egy új fogalmat teremtett, a szingliséget – az egyedülálló, önellátó nő fogalmát.

A mai társadalom az önfenntartó, céltudatos nő típusát követeli meg. Ez a fajta feminimség a szingliséghez vezet s a nembeli szerepek megváltozásához, ami végeredményben az egész társadalom változását vonja maga után. A szingli életstílus kialakulásának okait az elmélet síkján keresve Utasi elvetette azt a nézetet, mely szerint a piacgazdaságra alapozott demokratikus társadalmakban az oktatás expanziója individuálissá és önzővé teszi a nőket. A jelenség kialakulását történeti keretekbe ágyazva a szerző elsőként a nők gazdasági felszabadulását jelöli meg, majd kiemeli a biztonságos fogamzásgátlás nemek közötti egyenlőséget csökkentő hatását. Rámutat, hogy a világ „elvarázstalanodásával" a csökkentett vallási elvárásoknak megfelelően a családi-párkapcsolati morálból szinte csak a hűség maradt, de ez is inkább csak lelki, mint normatív elvárás (Szél 2006: 110). A drámában egy ilyen nővel találkozunk.

A Nő magányos és egyedül él, ezért alkalmi kapcsolatokba menekül. A nehezen megszerzett vagyona (lakás, autó, garázs) fedezékébe rejtőzik, amihez foggal-körömmel ragaszkodik. Nem a felhőtlen boldogság és szabadság léte ez, hanem a folytonos szorongásé, kiszolgáltatottságé. Folytonos bűntudat és menekülési kényszer gyötri olyan dolgokért, amelyekben nem hibás. Lelki gyötrelmeinek egyik okozója a lakása, jobban mondva az, ahogy hozzájutott. Egy idős bácsival kötött eltartási szerződést, akinek halála után folytonos tévképzetek gyötrik, úgy érzi, azzal, hogy várta annak halálát, akaratlanul is gyilkosává vált. Mindenütt az öregurat látja, ezért férfiakat visz fel magához, hogy ne legyen egyedül. Szép életről álmodozik, egy-két szobás lakásról, ami messze van attól a helytől, ahol most él. Bár szorongásaiból adódóan ott sem lenne boldog. Tudjuk, hogy a Nő szorongásait semmi sem fogja tudni feloldani, még egy másik helyre való menekülés sem.

A Vénasszony már rájött, hogy elrontotta az életét, mert nem tartotta fontosnak az emberi kapcsolatokat, ezért biztatja a Nőt is: változtasson, amíg még nem késő, menjen férjhez, szüljön gyerekeket. A kapcsolatteremtési kísérlet azonban, ezúttal sem jár sikerrel, a jelenet a Vénasszony következő szavaival zárul: *„Nahát rohadjál meg a lakásodban, a garázsodban, fordulj föl a lakásodban, édes lányom"* (Spiró 2006: 117). A Nő képtelen bárkit is megtűrni maga mellett, bár fél egyedül a lakásban, a magány már lételemévé vált, s ezért mindenkivel szemben elutasító: *„Én senkivel se bírok egy szobában! Nem bírom a szagát senkinek! Ez az én lakásom, az enyim!"* (Spiró 2006: 117). Az elidegenedés legtisztább példájával szembesít minket az író. Ez a fajta elzárkózás az egész drámát végigkíséri, nem véletlen, hogy a szereplők többnyire az ajtó mögül lesnek ki, onnan szemlélik a történteket, önmagukat és a világot.

Folytonos védtelenség és kiszolgáltatottság uralkodik a drámán, jól érezni ezt, amikor Srác és Haver szét akarják verni a Nő garázsát és kocsiját. A Nő szinte bármit megtenne azért, hogy ne tegyék. Az abszolút megfélemlítés tükröződik abban a jelenetben: ahogy a rendszer is sakkban tartotta a társadalmat, ugyanúgy Srác és Haver a Nőt. Azt akarták elvenni tőle, ami neki a legfontosabb volt. Nem lehet az sem véletlen, hogy ezután döntik el, hogy megölik a Vénasszonyt.

A Vénasszonyhoz hasonlóan a Nőben is megvan a kapcsolatteremtés szándéka, hiszen szeretné megóvni a Vénasszonyt attól a hibától, hogy a fájdalmának okozójára hagyja minden vagyonát, amire elutasítás a válasz. A Nő az egyetlen, akit foglalkoztat a Vénasszony tragédiája, hiszen keresi a tettest. Arra a megállapításra jut, hogy a Srác tette, ami még inkább ösztönzi, a maga módján, hogy segítsen a Vénasszonynak. Viszont az nem hisz neki. Itt is a közeledés-elutasítás problémájával találkozunk

Jelen társadalmunk naponta produkál hasonló, sőt ennél sokkal elszomorítóbb helyzeteket. Mára már a szingliség is össztársadalmi jelenség. Nem véletlen, hogy a szociológusok arra a következtetésre jutottak, hogy a mai felnőttek számára nemcsak a házasság okoz nehézséget, hanem egyre többen képtelenek az intim kapcsolatok bármely formájának (szerelem, barátság) fenntartására. Frank Furedi szociológus professzor elsősorban a modern kultúrát teszi felelőssé az intimitásra való képtelenség tömegessé válásáért. A személyes én kultusza, amit a mai kultúra állandóan megerősít, romboló hatású az elköteleződésre és a mások iránti felelősségvállalásra.

Fazekas Andrea

Felhasznált szakirodalom:

1. Spiró György: Három dráma. – Budapest., Scolar Kiadó, 2006. – 224. o.

2. Szél Bernadett. Társas lelkek magánya?//Szociológiai szemle, 2006. 4. sz., 109–113. o.

3. Tarján Tamás. Spiró György: Csirkefej.//Magyar irodalom 1945 – 1995: műelemzések. Szerk.: Reményi József Sándor – Tarján Tamás. – Budapest., Corvina Kiadó, 1996, 219–224. o.

*S a **nemzet** gazdagságát nemcsak vagyonának ezermilliói, erejét nemcsak katonáinak százezrei teszik. Gazdagságának hatalmasabb és fenségesebb része múltjának dicsősége, hőseinek sokasága. És az az önérzet, amelyet ezek fénye költ ki s növel magasra és terebélyessé. Rengeteg erdő a**nemzeti** önbizalom, de a világosság nélkül, melyet az ősök dicső példáinak napfénye gerjeszt, elsárgul és elhervad az.*

Eötvös Károly

„Használjuk többet a fülünket az angolórákon…”

A hallás utáni értés fejlettségéről a 6. osztályosok körében az eredmények és követelmények tükrében

Az információ befogadása, hallás utáni értése a kommunikáció nélkülözhetetlen része. Egy felnőtt ember kommunikációs tevékenységének 40–50%-át a hallás tesz ki (Gilman & Moody 1984), bár a hallásértés fontossága az idegennyelv-tanulás folyamatában viszonylag későn, az 1970-es években került felszínre (Nunan 1998, Celce–Murcia 2001). Az audio–linguális módszer ugyanakkor már hangsúlyozta a hallás utáni értés fontosságát, de igazából nem lépett túl a kiejtésgyakoroltatás keretén. A 70-es évek kezdetén Asher, Postovsky, Winitz, majd később Krashen rávilágítottak a hallásértés kulcsfontosságára mint az idegen nyelvelsajátítás nélkülözhetetlen összetevőjére (Feyten 1991). Nunan (1998) szerint a hallásértés alapvető komponense a nyelvtanulásnak. E készség hiányában a nyelvtanuló képtelen lesz hatékonyan kommunikálni.

A szakirodalom számos definíciót produkált a hallásértés megfogalmazására, s jó néhányuk megegyezik abban, hogy a hallásértés egy láthatatlan, bonyolult kognitív folyamat, melyben a verbális és nonverbális szimbólumok értelmezésre, osztályozásra, értékelésre, rögzítésre kerülnek megértést eredményezve ez által (Wipf 1984, Rose 1978, Anila 1963). Bárdos (2000:110) megfogalmazásában: „…a hallásértés nem egyszerűen hangszimbólumok befogadása és feldolgozása, hanem önmagában véve is interaktív folyamat. Ugyanis a hallásértés nem fejeződik be azzal, hogy egy szenzomotoros folyamatban felfogjuk a hanghullámokat és a fülünkön keresztül idegi impulzusokat juttatunk el az agyba. Az agy reagál ezekre az impulzusokra: különféle kognitív és affektív műveleteket indít el. Rövid távú memóriánk mintegy biztonságból rögzíti ennek a nyers beszédfolyamnak az alkotórészeit (intonációt, hangsúlyokat, kifejezéseket, mondatokat stb.), de már ezen automatikus rögzítés közepette is számos egyéb tevékenységet működtetünk.”

A kutatás célja, alanyai

A kutatás célja a hallás utáni értés mérése és eredményeinek összehasonlítása a tantervben előírtakkal. A felmérésre a Nagyszőlősi járás négy magyar tannyelvű iskolájában került sor 52 tanuló részvételével, a hatodik osztályos tanulók körében, a nyelvtanulás ötödik évében. A vizsgált tanulók második osztályos kortól tanulják az angolt mint idegen nyelvet heti két órában az általános iskola alsó tagozatában, majd heti három órában ötödik és hatodik osztályban. Feltételezhető, hogy egyes nyelvtanulók magánórákon vagy nyelvtanfolyamokon is foglalkoznak vagy foglalkoztak az angol nyelvvel, ezért jobb eredményeket érhettek el.

A vizsgálat eszköze, menete

A hallásértés mérésére egy, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) által is használt feleletválasztós teszt (lásd 1. sz. függelék (A, B)) és hozzá kapcsolódó hanganyag állt rendelkezésre, melynek tartalma az ukrán nemzeti tanterv és a Közös Európai Referenciakeret A1 + szintleírásain alapszik. Azaz a tanuló képes a lényeges információt megérteni egy társalgás alkalmával, megérti a mindennapi, ismerős kifejezéseket és alapvető frázisokat. Mindemellett érthető kell legyen számára olyan hanganyag alapvető tartalma, mely a már tanult, elsajátított tananyagon alapul, továbbá részt tudjon venni egyszerű kommunikációs szituációban, ahol a beszédpartner lassan, érthetően beszél.

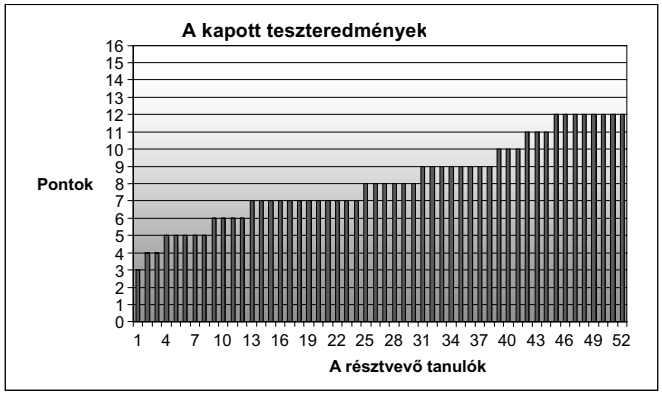
A teszt két feladattípusból, összesen 16 kész válaszokon alapuló feladatból áll, melynek tartalma megfelel a tankönyvben található tartalomnak és feladattípusoknak. Az 1. feladatnál a tanulóknak ki kellett választani a megadott lehetőségek közül a hallott beszédszituáció helyét, pl.: állomáson, osztályban, állatkertben stb. (lásd 1. sz. függelék, (A)). A 2. feladat annyiban tér el az előzőtől, hogy a megadott válaszlehetőségek vizuálisan voltak megjelenítve, azaz a megfelelő rajzot kellett kiválasztani a hallottak alapján (lásd 1. sz. függelék (B)).

Annak függvényében, hogy a hallott tartalom megértése hol és hogyan történik, Bárdos (2000), Ellis (2003), Brown & Yule (1983) két kategóriába sorolják a hallást: **a) kölcsönös** (reciprocal) vagy **párbeszédes** (interactive), amelyben a hallgató aktívan részt vesz, szemtől szembeni kommunikációs szituáció jön létre és ahol maga a hallgató is beszédre kényszerül. A másik kategória ezzel szemben a **b) nem kölcsönös** (non - reciprocal) vagy **nem párbeszédes** (non - interactive), melyben a hallgató passzívan szerepel, nincs lehetősége visszakérdezni, tisztázni, nem alakul ki interakció. Ilyen szituációk pl.: a rádió, CD-hallgatás, tv, filmnézés, előadások stb. Összegezve tehát, a kutatásban használt hanganyag nem kölcsönös, azaz nem párbeszédes, a vizsgált tanulók passzív résztvevők.

A felmérésre a 45 perces tanóra keretein belül került sor a tanulók megszokott osztálytermi környezetében. A feladatok megoldására 20 perc állt rendelkezésre, a hanganyag kétszeri bemutatásával. Az útbaigazítás mind angol, mind magyar nyelven is elhangzott mérlegelve a vizsgált tanulók életkori sajátosságait. Ugyanebből a megfontolásból a feladathoz példa is járult. A kapott eredmények matematikai-statisztikai módszerekkel, a Microsoft Excel program segítségével kerültek feldolgozásra.

Eredmények ismertetése, következtetések

A felmérésben összesen 52 tanuló vett részt. Az alábbi diagram reprezentálja a kapott eredményeket. A személyiségi jogokat tiszteletben tartva a tanulókat számokkal 1, 2…52 jelzem a diagram x tengelyén, az elért pontszámok pedig az y tengelyen vannak feltüntetve.



1. sz. diagram. A fő statisztikai adatok az 1. sz. táblázatban vannak összefoglalva.

Résztvevő tanulók száma	52
Átlag	8, 134465538 ~ 8 = 50 %
Maximális pontszám	12 = 75 %
Minimális pontszám	3 = 18,75 %
Megoszlás mértéke	9 = 56,25 %
Módusz	7 = 43,75 %
Medián	8 = 50 %
Átlagos eltérés	2,00147929 ~ 2

1. sz. táblázat. A teszt statisztikai adatai

A kapott eredmények átlaga, módusza és mediánja is kiszámításra került, így az átlagos eredményt össze tudjuk hasonlítani a leggyakrabban előfordult pontszámmal, továbbá a megoszlás mértéke és az átlagos eltérés a szóródásról adnak információt. A módusz eredményei szerint a legtöbb tanuló a maximum 16-ból mindössze 7 pontot (43,75 %) ért el, ami arra enged következtetni, hogy a hallás utáni értésük fejletlenebb a követelményrendszerben foglaltaktól. Ezt igazolja az átlag is (8), ami az összesített pontszám 50%-a, azaz átlagosan véve csak a feladok fele volt helyesen megválaszolva. A vizsgált csoport eredményeit mérlegelve fontos a medián (8) meghatározása, mely az elért pontszámok közepén elhelyezkedő értéket mutatja, mivel olyan tanuló is volt, aki mindössze 3 pontot (18,75%) szerzett, ezért az átlag nem ad teljesen pontos képet a vizsgált csoport eredményeiről. A legmagasabb (12) és a legalacsonyabb (3) pontszám közötti különbséget a megoszlás mutatja, ami jelen esetben 9, vagyis a pontszámok elég széles skálán mozognak, nagy szóródást mutatva ezáltal. Még pontosabb információt az átlagos eltérés ad, mivel ez a mutató minden pontszámot mérlegel és az átlagtól való átlagos eltérést mutatja, mely jelen esetben 2, vagyis átlagban minden tanuló pontszáma 2-vel tér el az átlagtól. A magas átlagos eltérés a képességek széles megoszlására enged következtetni, azonban Hock (2003) szerint (idézi Fábián 2009), ha az átlagos eltérés kisebb, mint a megoszlás mértékének egyhatoda, akkor a pontszámok egymáshoz közel csoportosulnak. A vizsgált csoport esetében nem beszélhetünk közeli pontszám-csoportosulásról, és ennek értelmében hasonló képességekről sem, mivel a megoszlás mértéke 9, ennek egyhatoda 1, 5, az átlagos eltérés (2) pedig 1, 5-nél magasabb tartományba esik. Összességében elmondható, hogy a vizsgált csoporton belül meglehetősen osztottak a tanulók képességei.

Érdekes eredmények születtek az első és a második feladattípus viszonyításában. Mint azt már a fentiekben említettem, a teszt első része egy hagyományos, kész válaszokon alapuló feleletválasztós feladat volt, míg a második vizuálisan, képeken keresztül adott válaszlehetőségeket (lásd 1. sz. függelék (B)). Ur (2005) szerint különbséget kell tennünk a vizuális, képi alapú (visual-based) és a csak szemléltetett (visual-aided) típusú feladatok között. Mind a szemléltetett, mind a vizuális, képi alapú feladatok/gyakorlatok a hanganyaghoz kapcsolódó információt hivatottak ugyan közvetíteni, de lényeges különbség, hogy az utóbbit nemcsak információszerzésre, hanem mint feladatlapot is használhatja a tanuló.

Egy átlagos, valós élethelyzetbeli társalgás magába foglal olyan „nyomravezető" elemeket is, mint arckifejezés, hangszín, testtartás, esetleg illatok, zaj stb., melyek hasznos információt hordoznak a megértés szempontjából. Ezeket a „nyomravezető" elemeket osztálytermi környezetben szemléltető eszközök (illusztráció, diagram, térképek, stb.) helyettesíthetik. Az ilyen típusú segédanyagok használata rendkívül fontos és hasznos, mivel életszerűbb környezetbe helyezik a hallott szituációt, segítenek rávilágítani az összefüggésekre, tehát támogatja a célnyelv megértését. Ezt támasztja alá a kutatás eredménye is, mivel a második, vizuális, képi alapú feladatnál a vizsgált tanulók sokkal jobb eredményeket produkáltak, mint az első esetében. Az 1. feladatnál maximum 10 pontot lehetett szerezni, vagyis az 52 résztvevő összesen 520 pontot kaphatott. A 2. feladat (a vizuális, képi alapú) ez maximum 6 pont, 52 tanuló estében összesen 312 pont. Az alábbi táblázat és diagram szemlélteti az arányokat:

	A tanulók által elért pontok (Σ)	Maximum pont (Σ)
1. feladat	213 = 40,96%	520 = 100%
2. feladat	215 = 68,91%	312 = 100%

2. sz. táblázat. A pontok megoszlása feladatonként

Elmondható tehát, hogy az 1. feladat maximális 520 pontjából 213-at gyűjtöttek össze, a feladatok 40,96%-át helyesen megválaszolva, míg a 2. feladat 312 megszerezhető pontjából 215-öt, 68,91%-os megoldást produkálva. A kutatás eredményeiből kitűnik, hogy a rajzokon keresztül reprezentált „nyomravezető" elemek nagyban hozzásegítették a vizsgált csoportot a hallott anyag sikeresebb megértéséhez, mivel láthatták is azt, ami elhangzott.

2. sz. diagram

Összefoglalás

Összegezve elmondható, hogy a vizsgált tanulók hallásértési készsége gyengébb a követelményrendszerben foglaltaknál, bizonyítja ezt az átlag is (8), melynek értelmében a feladatoknak mindössze 50%-a volt helyesen megválaszolva, továbbá a módusz, a leggyakrabban előforduló pontszám, mely jelen esetben 7, s hozzá kell tennem, maximális (16) pontszámot egy tanuló sem ért el. A kutatás eredményei egyértelműen arra engednek következtetni, hogy a hallás utáni értésre irányuló gyakorlatok mennyisége és minősége feltétlenül növelendő, mivel nem a diákok kognitív képességeivel van probléma, pusztán kevés figyelem jut e készség fejlesztésére. Annak tekintetében, hogy a hallás mennyire fontos alappillére a kommunikációnak, s így az idegen nyelv elsajátításának is, tudatos fejlesztése nem áll ezzel arányban iskoláinkban. A vizsgált iskolák tanárai e hiányosságot olyan negatív tényezőknek tudják be, mint a tankönyvekhez járuló hanganyag hiánya, esetleg megfizethetetlen ára, sok esetben pedig a lejátszó eszközök hiánya jelent akadályt. Bár a hallás utáni értés gyakoroltatása a technikai eszközök függvénye is, nem szabad elhanyagolni e készség fejlesztését, „használni kell a fülünket is".

Tóth Ilona

Felhasznált irodalom:

1. Anila, M. *Accuracy is the Global Language Skill*. National Catholic Educational Assosiation, 1963

2. Bárdos, J. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000

3. Brown, G., & Yule, G. *Teaching the spoken language.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983

4. Celce-Murcia, M. Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.).* Boston: Heinle & Heinle, 2001

5. Ellis, R. *Task-based language learning and teaching.* Oxford University Press, 2003

6. Fábián, M. *Olvasási készséget mérő teszt validálása a Beregszászi Magyar Gimnázium második osztályában.* Pannon Egyetem, 2009

7. Feyten, C. M. *The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition.* The Modern Language Journal, 1991

8. Gilman, R. A. & L. M. Moody. *What Practitioners say about Listening: Research Implications for the Classroom.* Foreign Language Annals, 1984

9. Hock, I. *Test Construction and Validation*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003

10. Nunan, D. *Approaches to teaching listening in language classroom. In proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL*, 1998

11. Rose, L. S. *Speech communication Fundamental and Practice. Eaglewood Cliffs*. New Jersey: Prentice Hall, 1978

12. Ur, P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press, 2005

13. Wipf, J. *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension*. Foreign Language Annals, 1984

Függelék

1. számú függelék. Hallott szöveg értése
6. osztály

A) Task 1: Listen to the texts and choose one of the answers. Put your answers in the boxes. You will hear the texts twice. See the example.

	Where are these people talking?		
A	1 in a shoe shop	2 at a market	3 at a baker's shop
B	1 in a street	2 in a bank	3 in a public toilet
C	1 in a classroom	2 at a station	3 at a doctor
D	1 at a party	2 in a bathroom	3 in a garden
E	1 at a post office	2 in a classroom	3 in a zoo
F	1 at a museum	2 at an ice-cream place	3 at a supermarket
G	1 at the swimming pool	2 at home	3 at a dentist
H	1 in an office	2 on the underground	3 at a restaurant

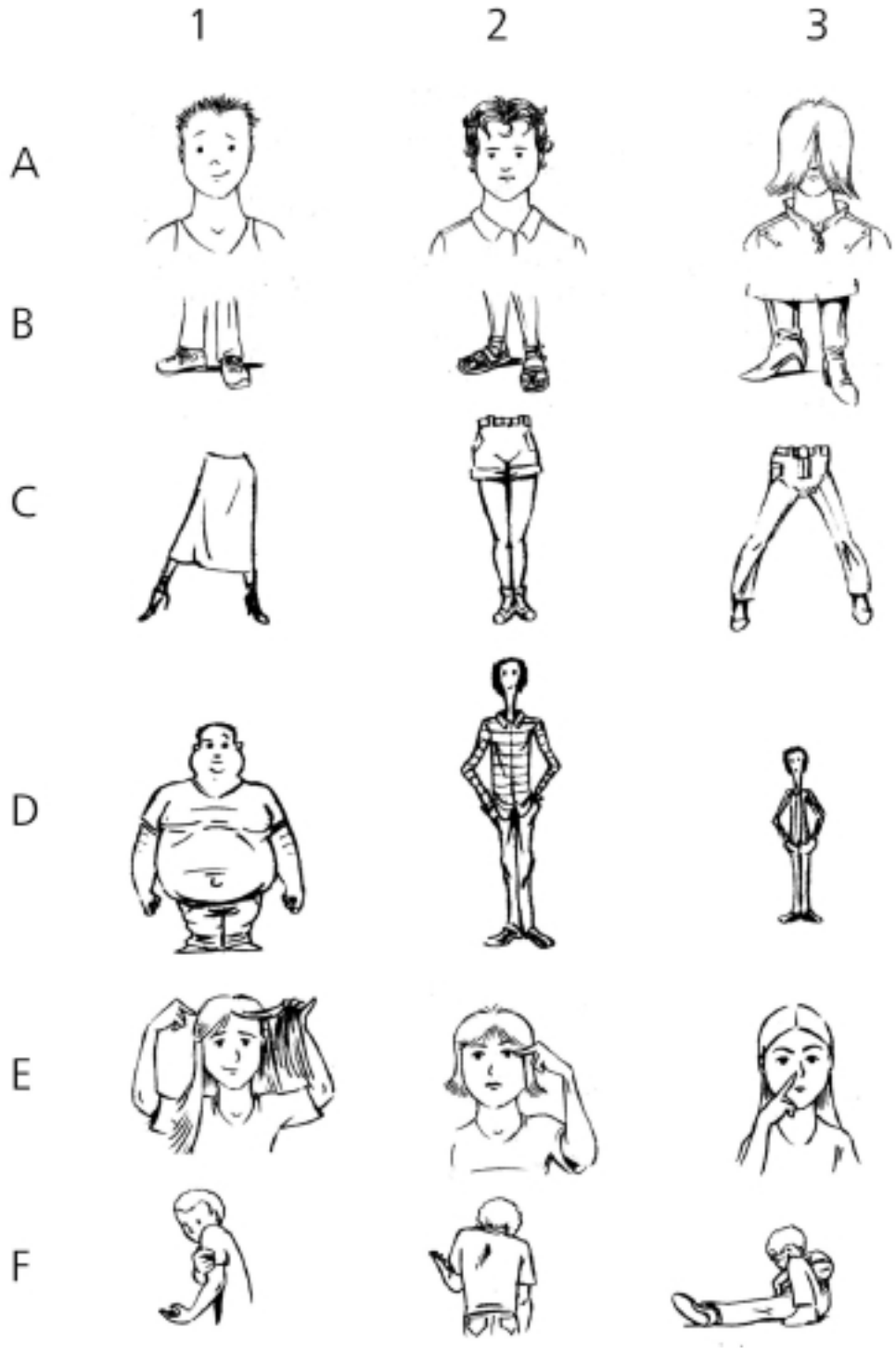
I	**How much is the bill?**		
	1 £9.55	2 £9.99	3 £5.99
J	**What do they want to eat?**		
	1 a salad and a hamburger	2 pizza	3 fish and chips
K	**Where will they go tomorrow?**		
	1 on a boat trip	2 to a museum	3 to a museum and on a boat trip

Put your answers in here:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
2										

B) Task 2: Listen to the text and put 1, 2 or 3 in the boxes.

A	B	C	D	E	F



Magyarország nemzetiségeinek politikai, szociális és gazdasági helyzete a dualizmus korszakában

A nemzetiségi problémák a XIX. század végén a nyugat-európai országokban egyre veszítettek jelentőségükből, míg a kelet-európai országokban egyre jobban kiéleződtek, egyre fontosabb bel- és külpolitikai tényezővé váltak. A kelet-európai országokban később kezdődött el a nemzetté válási folyamat. Magyarország nemzetiségeinek dualizmus kori történetére nagy hatással volt a nemzetiségi törvény, melyet 1868-ban alkottak. E törvénytervezet az akkori időben eléggé liberális jellegűnek számított, Svájc után. Az 1868-as nemzetiségi törvény új korszakot nyitott a magyarországi nemzetiségi jogalkotás fejlődésének történetében. A törvény értelmében egy politikai nemzet létezik, s ez a magyar. A nemzetiségek vezetői azért utasították el a törvényt, mert nem teljesítette legfontosabb politikai kívánságaikat: nem ismerte el a nemzetiségek létét, nem engedélyezett számukra kollektív jogokat és politikai intézményeket. A nemzetiségi törvény kevésnek bizonyult a nemzetiségeknek, mert mindenki önállóságot akart.

Történészek vitájának tárgyát képezi, hogy a magyar kormányok mennyire folytattak igazságos nemzetségi politikát, valamint a jellegéről is különböző véleményekkel találkozhatunk.

Ez a téma aktuális a mai kor emberének is, hisz a nemzetek közötti kapcsolat problematikája és rendezésének történelmi tapasztalata Európa többnemzetiségű államaiban fontos kérdésként jelentkezhet, illetve példaértékű jelentősége is van. A nemzetiségi konfliktusok a XXI. században is megfigyelhetők egyes országok területén.

A különböző népek egymáshoz és az államhoz való viszonya, valamint nemzeti fejlődésük biztosítása egy összetett gazdasági, társadalmi-kulturális és politikai problémát vetett fel az országban. A gazdasági és kulturális fejlődés az ország különböző területein nem egy időben ment végbe. A Magyarország keleti részén élő románok és ruszinok közel 90%-a még 1900-ban is mezőgazdaságból élt. A szerbeknél, a szlovákoknál, németeknél és a horvátoknál a polgárosodás folyamata már előrehaladottabb állapotban volt. A társadalmi és gazdasági fejlettség legnagyobb szintjét a németek érték el, akik szinte még a magyarokat is túlszárnyalták. A kiegyezés körüli években a szlovák, a román és a ruszin nemzeti mozgalomban főleg a papok és mellettük az ügyvédek játszottak kiemelkedő szerepet. A szerb mozgalom volt az egyetlen, ahol a politikai vezetés már szinte teljesen a világi értelmiség kezébe került, és a papság kiszorult a nemzeti mozgalom vezetése alól.

A történelmi Magyarország legnagyobb lélekszámú nemzeti kisebbségét a románok alkották, akik körülbelül fele-fele arányban éltek Erdélyben, valamint a Bánságban és Kelet-Magyarországon. A románok kétharmada ortodox (görögkeleti) volt, egyharmada pedig a görög katolikus vallás követője. A dualizmus korszakában az erdélyi és a magyarországi románság Erdély és Magyarország uniója során egyesülhetett. A románok kulturális életében is fontos szerepet játszottak az egyesületek, klubok és körök. E fórumok kiterjedtek a nemzeti, kulturális, a tudományos és polgári értékek védelmére és a művelődés elősegítésére. A románok politikai életében fontos szerepet játszott a *Tribuna* c. lap.

A kétmillió, magát német anyanyelvűnek valló magyar állampolgár közül csak az erdélyi szászok mintegy 200 ezres csoportja rendelkezett fejlett nemzettudattal és jól szervezett politikai mozgalommal. Ők voltak a történelmi Magyarország gazdaságilag és kulturálisan legfejlettebb csoportja. A szászok területi autonómiával, jelentős nemzeti vagyonnal, önálló evangélikus egyházzal rendelkeztek, s különösen fejlett volt az iskolarendszerük. Önkormányzatuk élén a szász ispán és egy rendi jellegű testület, a Szász Nemzeti Egyetem állt. A németek különböző időpontokban költöztek be Magyarországra, szétszórt, kisebb-nagyobb tömböket alkotva. Tehát egymástól elkülönülő, egymással alig érintkező népi és társadalmi csoportokban éltek, a legtöbb esetben a más etnikumokkal erősen keveredve. Nem volt kapcsolat a városok német polgársága és a sváb parasztság között.

A szlovákok 1880-ban Magyarország össznépességének 13,5%-át alkották, 1 855 451 fővel. A szlovákok elsősorban a történelmi Magyarország északi részén laktak, de jelen voltak az ország más részein is, ahol viszonylag összefüggő szigeteket alkottak és igyekeztek a maguk kulturális szervezeteit létrehozni. Háromnegyed részük katolikus, egynegyedük pedig lutheránus volt. A kiegyezés idején a politikailag is megszervezett nemzetiségi mozgalmak közül a szlovák volt a legkevésbé felkészült. A továbbiakban őket érték nemzeti kulturális és politikai szempontból a legsúlyosabb vereségek. Nemzeti mozgalmuk vezetése az evangélikus és katolikus papság kezében összpontosult leginkább. A 19. században, a magyar parlamentben a szlovákok politikai súllyal nem jelentkeztek.

Ellentétben a románokkal és szlovákokkal, a horvátok a Magyar Királyságba való bekerülésük óta megőrizték mindvégig különállásukat. Volt saját uralkodó osztályuk és főleg katolikus papokból álló értelmiségük. Sem a nemzetiségi törvény, sem a többi törvény nem vonatkozott a külön területtel bíró és politikai tekintetben is külön nemzetet képező Horvátországra. Ugyanis a két ország államjogi viszonyát egyezmény szabályozta, melyet a magyar országgyűlés és a horvát küldöttség kötött 1868-ban, s melyet mindkét ország törvényhozása úgy cikkelyezett be, mint egyéb nemzetközi egyezményeket szokás. A horvát politikai közvélemény többsége elégedetlen volt a kiegyezéssel, mert kevesellte az önkormányzatot.

Kezdetben a horvátok és a szerbek egy nép voltak, ám a vallási különbség – a horvátok katolikusok, a szerbek görögkeleti ortodoxok – korán elválasztotta őket. A kiegyezés körüli évek legaktívabb, politikailag legszervezettebb nemzeti mozgalma a szerbeké volt. A szerb liberális polgárságnak és értelmiségnek az 1860-as évek végén és az 1870-es évek elején sikerült kiszorítania a papságot a nemzeti mozgalom vezetéséből. A magyarországi nemzetiségek közül a szerbek jelentik be elsőként programjukat.

A ruszinok a keleti szlávság legnyugatibb töredéke. Az önmegnevezésük: a „ruszin". Az orosz ruszin szó eredeti jelentése: „északi germán, skandináv." A magyarországi szakirodalomban a „rutén", a „kárpát-ukrán", illetve a „magyar-orosz" megnevezést használják a történészek. A Kárpátalján élő ruszinok körében szervezett politikai mozgalom, nemzeti politikai párt nem alakult ki a XIX. században. A nemzeti mozgalom a nyelv és a kultúra ápolására és fejlesztésére szorítkozott, s ennek a nemzeti kultúrának a hordozói és művelői főleg és szinte kizárólag görög katolikus papok voltak. Azonban egyelőre az nem dőlt el, hogy milyen nyelvű legyen ez a létrehozandó ruszin nemzeti kultúra. A dualizmus idején a „ruszofil" irányzat volt a domináns jellegű, amely a nagyorosz nyelvet igyekezett elterjeszteni a kisszámú írástudó ruszin körében. Ezt képviselte a ruszinok kulturális intézménye, a Szent Bazil Társulat is. A fentiekben említettük, hogy egységes politikai és társadalmi mozgalom nem alakult ki a ruszinok körében. Ugyanis ezeknek a megmozdulásoknak voltak különböző irányzatai, melyek tükrözték a különböző osztályok és társadalmi csoportok ideológiáit. Sajátos formája volt a ruszin nemzeti ébredésnek az úgynevezett skizma mozgalom, vagyis a görög katolikus vallásról visszatérés a 17. században elhagyott ortodox valláshoz (pravoszláv).

A század végén a ruszinkérdés szociális problémaként kezdett jelentkezni. A nagyarányú kivándorlás, a gazdaság stagnálása, a ruszin parasztság nyomora szükségessé tette a kormányzati beavatkozást. Firczák Gyula munkácsi görög katolikus püspök 1897 márciusában összehívta Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros országgyűlési képviselőit, hogy megbeszélje velük a ruszinok anyagi és szellemi felkarolását szolgáló teendőket. Memorandumot nyújtottak át az illetékes miniszteretnek. A kormány az ügy tanulmányozása után megindította az úgynevezett hegyvidéki akciót. Ezen akció célja az volt, hogy felemelje a ruszinok anyagi és szellemi színvonalát. Volt egyfajta nemzet-politikai vonzata, amely a magyarság és a ruszin nép évszázados kapcsolatának megerősítését is célozta. A Bereg megyei Szolyvai járást választották ki kísérletezés helyszínéül. A kormány Egán Ede (1851–1901) közgazdászt állította a hegyvidéki akció élére.

Magyarországon a kiegyezést követően megindult a kapitalista fejlődés, ami nagymértékben átalakította az ország lakosságának nemzetiségi összetételét, valamint a nemzetiségek társadalmi szerkezetét. A románok és a ruszinok 90%-a még a századfordulón is a mezőgazdaságból élt. A horvátok és a szlovákok 70%-a volt agrárnépesség. A XIX. század második felében nemcsak a magyarság erősödött meg, hanem Magyarország más népeinek is kialakult a nemzetiségi öntudatuk. Ennek következtében a nemzetiségek egyre nehezebben viselték el politikai önállóságuk hiányát. A nemzetiségek nem voltak megelégedve az 1868-as nemzetiségi törvénnyel. Minden nemzet arra törekedett, hogy saját állami élettel rendelkezzen. S tudjuk, hogy a nemzetiségi törvény értelmében csak egy politikai nemzet létezett Magyarországon. A kiegyezés után a nemzetiségek magatartására a passzivitás volt jellemző, ami nem hozott pozitív változást számukra. A monarchia és a dualizmus történetét különböző módon lehet értékelni, de az aligha vitatható, hogy keretei között minden etnikai és nemzeti közösség kisebb vagy nagyobb mértékben följebb lépett a civilizáció lépcsőjén.

Tutuskó Ágnes

Felhasznált irodalom:

1. Braun Róbert. Párhuzam az osztrák és magyar belpolitika közt, különös tekintettel a nemzetiségi kérdésre. // Huszadik Század, 1917, II. 177–187 o.

2. Brunner Georg. Nemzetiségi kérdés és kisebbségi konfliktusok Kelet-Európában. – Bp., 1995. 99 o.

3. Kemény G. Gábor. A Magyar Nemzetiségi kérdés története. A nemzetiségi kérdés a törvények és tervezetek tükrében 1790–1918. – Bp.: Gergely R. T. Kiadása,1947. 188 o.

4. Magyar Országos Levéltár (MOL), Budapest, Belügyminisztérium (BM) Elnöki Iratok K-148-1905-33 tétel-252.

5. Mayer Mária. Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések 1860–1910. – Bp.: Akadémia Kiadó, 1977. 255 o.

6. Mikó Imre. Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika. – Kolozsvár, 1944. 551 o.

7. MOL BM Elnöki K-148-1885-XVI. tétel-738. A szláv matica ügyei

8. MOL BM Elnöki K-148-1898-1446 sz. Egán Ede 1898. január 25-én kelt emlékirata

9. XLIII. törvénycikk Magyarország és Erdély egyesítésének részletes szabályozásáról. // Magyar Törvénytár. 1836–1868 törvénycikkek. – Bp.: Franklin Társulat, 1896. 600. o.

10. XLIV. törvénycikk. A nemzetiségi egyenjogúság tárgyában // Magyar Törvénytár. 1836–1868 törvénycikkek. Bp.: Franklin Társulat, 1896. 600 o.

11. Магочій П.М. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь.(1848- 1948). – Ужгород, 1994. 295. с.

12. Нариси історії Закарпаття / Під ред.. Гранчака І.М. – Т.1. (З найдавніших часів до 1918 р.). – Ужгород, 1993. 436. с.

Miért ellenezte Kossuth a kiegyezést?

„… Ne vidd arra a pontra a nemzetet, melyről többé e jövőnek nem lehet mestere!" Kossuth Lajos

Ezzel a mondattal gyakran találkozhatunk a XIX–XX. századi magyar történelemmel foglalkozó írásokban. Az idézet a kiegyezés kapcsán ismertté vált „Cassandra-levél" vészjósló mondata, mellyel a kor egyik kiemelkedő politikusa próbálta megakadályozni a magyar önrendelkezés keretek közé szorítását.

A XIX. század második felében a magyar politikai vezetés döntő lépésre szánta el magát, úgy döntött, hogy Magyarország jövőjét hosszú évekre összeköti a Habsburg Birodalommal.

1865. április 16-án Deák Ferenc ún. húsvéti cikkében nyilvánosságra hozta megegyezési szándékát a Habsburg Birodalommal, amelyben a birodalom szilárd fennállásának lehetőségét látta, illetve lehetőséget arra, hogy a magyar alkotmányos törekvések e birodalom határain belül megvalósuljanak. Úgy látta, hogy ez a lépés nem fogja korlátozni a magyar alkotmányos önállóságot.

Deák erre vonatkozó álláspontját a kor egyik kiemelkedő politikusa, Kossuth Lajos nem tartotta helyesnek, sőt határozottan veszélyesnek ítélte a magyarság jövője szempontjából. Nem pusztán „jogfeladást" látott a kiegyezésben, hanem elkötelezettséget a Habsburg Birodalom továbbépítésére, mely megakadályozza a nemzeti önrendelkezés érvényesítését.

Kossuth levelekben, üzenetekben bírálta a kiegyezés előkészítését. Helfy Ignác segítségével létrehozta *Negyvenkilencz* című lapját, melynek cikkeit jelentős részben ő írta. A kiegyezési tárgyalások döntő szakaszában megjelent cikkei azonban nem kel-

tettek visszhangot, s nem is tartották fel az alku folyamatát. Utolsó lehetőségként az országgyűlési népszavazás és a koronázás előtt Deákhoz nyílt levelet intézett, melyben összegezte legfontosabbnak tartott ellenérveit és politikai intelmeit. Kiemelte Deák saját felelősségét és szerepét a kiegyezésben. Visszaidézte korábbi közös, majd külön folytatott küzdelmüket, Deák szilárd kiállását a magyar önrendelkezésért.

Úgy vélte, hogy ez a döntés Deák részéről a magyar nemzet erejébe vetett hit elmúlását jelenti: *„… nem bizol a nemzet erejében, s azzal vigasztalva magadat, hogy az élet és a körülmények enyhiteni fogják a következményeket, elfogadod a jogfeláldozásokat, miszerint meg mentsed, a mit megmenthetőnek vélsz, mert politikád tengelye a körül forog, hogy „el kell fogadni, a mi kivihető, miután többet elérni nem lehet…”. Ily szempontból vetni koczkát a nemzet sorsa felett hiba is, de nem is szabad. Nemzetnek lehet elnyomást türnie, de jogai valósitásának reménye iránt semmi körülmények közt nem szabad kétségbe esnie, s azért, mert valamely jogát nyomban nem képes valósitani, nem szabad arról önként, örök időkre lemondani…”*

Levelét drámai szavakkal zárta: *„... Ne vidd arra a pontra a nemzetet, melyről többé e jövőnek nem lehet mestere! ... Ha a siker megnyugvását nem vihetném magammal siromba: hadd vihessem magammal legalább a reményt hazám jövendője iránt. Ne vezesd Hazánkat oly áldozatokra, melyek még e reménytől is megfosztanának. Tudom, hogy a Cassandrák szerepe hálátlan szerep. De Te fontold meg, hogy Cassandrának igaza volt!”*

A mondai görög jóslatra történt hivatkozás miatt nevezték Kossuth írását Cassandra-levélnek, melynek igen nagy hatása volt. A közvélemény egy részében ekkor tudatosult a kiegyezés morális, jogi és politikai szempontból problematikus volta. A végzetes fejleményekre figyelmeztető levél azonban sem Deákot, sem az országgyűlés többségét nem akadályozta meg az Osztrák–Magyar Monarchiát megalapozó törvények megalkotásában.

1867-ben „Ausztria és Magyarország” új típusú közjogi kapcsolatra lépett egymással. Létrejött az Osztrák–Magyar Monarchia.

A kiegyezést Kossuth történelmi távlatból, a szabadság és a nemzet ügyének előrehaladása szempontjából ítélte meg. Úgy vélte, hogy a kiegyezéssel Magyarország a Habsburg Birodalomhoz kötötte sorsát. S mivel ennek a „korhadt” birodalomnak a bukásában biztos volt, attól is féltette az országot, hogy a dinasztia magával rántja a magyar nemzetet is. El tudta fogadni szabad népek együttműködését, de a kiegyezést nem ilyennek, hanem két nemzet kevésbé következetesen szabadságpárti elitjei által az uralom megtartása érdekében, egymással és a dinasztiával, a többi népek rovására kötött alkunak tekintette, amely szembeállítja a magyarságot természetes szövetségeseivel, a környező kisebb nemzetekkel. Közelgő európai válságot érzett a német egység ügyében és a keleti kérdésben kirobbanó új háborút, melynek következtében a birodalom darabjaira fog hullani.

Kossuth nem tévedett. 1914-ben elkezdődött a négy évet felölelő világháború, melyben a Monarchia a németekkel karöltve harcolt. Az első világháborús hadba lépés a legkevésbé sem felelt meg a magyarság történelmi érdekeinek. Valójában a Német Birodalom, illetve a bécsi udvar (különösen a meggyilkolt, egyébként magyargyűlölő trónörökös, Ferenc Ferdinánd) körül gyülekező katonai vezetők erőszakossága hajszolta bele Tisza István miniszterelnököt a háború gondolatának elfogadásába.

A Monarchia később felismerte a német barátság káros hatásait, és megpróbált különbéke-kísérleteivel kilépni a háborúból. IV. Károly erre irányuló törekvése azonban eredménytelen maradt. A szövetségesek a Monarchia teljes felosztása mellett döntöttek.

Az 1920. június 4-én aláírt trianoni békeszerződés papírra vetett bizonyítéka annak, amire Kossuth évtizedekkel előre figyelmeztetett. A történelmi Magyarország hatalmas területi és népességi veszteségeket szenvedett. A magyar közvéleménynek nemcsak anyagi valójában kellett szembenézni a háborús vereséggel: a menekültek áradatával, a gazdasági összeomlással, Magyarország megcsonkításával, és az ebből fakadó infrastrukturális gondokkal, hanem ehhez mérhető szellemi terhet jelentett az idegen megszállással és békeszerződéssel kapcsolatos megaláztatás, és a hozzá vezető út feldolgozása is.

Kossuth meglátása igaznak bizonyult, előre látta azt a konfliktust, *„mely a birodalmat szét fogja bomlasztani, de szétbomlasztja úgy, hogy a szerteomló romok súlya Magyarországot is eltemeti, mert ... mi nem mint önálló tényezők jelenünk meg, kikkel számolni kell, hanem mint préda, mellyel a győztesek rendelkeznek ... az osztrák sas átokterhes társasága gyengékké teszen, mert belerőnket megoszlatja, izolál a világtól, elkülönít azoknak érdekeitől, kikre különben számíthatnánk a veszély órájában....”*

Gerendely Erzsébet

Felhasznált irodalom:

1. *Magyarország története 1848–1890.* Főszerkesztő: Kovács Endre. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.

2. Fónagy Zoltán–Dobszay Tamás: *Széchenyi és Kossuth.* Kossuth Kiadó, Budapest, 2003.

3. Romsics Ignác: *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

4. www.kerepes.polgarinfo.hu

Az 1910-es országgyűlési választások Bereg vármegyében

Az 1910-es választásokat a Nemzeti Munkapárt nyerte meg, amely összesen 256 képviselőt tudott bejuttatni a magyar parlamentbe. A Kossuth-pártiak 51 képviselőt delegáltak az országgyűlésbe, a Függetlenségi Párt másik ága, a Justh-párt 44 mandátumot szerzett, a Néppárt 13-at, a Gazdapártiak mindössze 5 jelöltje nyert, a Demokrata Párt még ennél is kevesebb, mindössze 2 mandátummal büszkélkedhett. A keresztényszocialisták egy képviselőt juttattak be a parlamentbe. A pártonkívüli képviselők közül 21 került a parlamentbe 67-es programmal, és 12 – 48-as programmal. A nemzetiségiek 8 képviselővel rendelkeztek a parlamentben 1910 júniusa után. Tekintsük hát át, hogyan zajlottak ezek a választások Bereg vármegye választókerületeiben.

Bereg vármegyében négy választókerület volt felállítva: a tiszaháti választókerület Beregszász központtal, mezőkaszonyi választókerület Mezőkaszonnyal a központjában, a munkácsi választókerület, amelynek a központja Munkácson helyezkedett el, valamint a felvidéki választókerület, amelynek a központja Nagyberegen volt található. Ezekben összesen 18 660 választó volt számontartva.

Az 1910-es választások napját a vármegye központi választmánya az adott év június 21-ére tűzte ki. A vármegye választókerületi központjaiban a választások délelőtt 8 órakor kezdődtek. Beregszászban a Kossuth Lajos téren felállított két fafülkében, Munkácson a vásártéren, a cédulaházban és egy felállításra váró fülkében, Mezőkaszonyban a vásártéren álló Berényi Károly és Balogh Dánielnétől bérelt épületben, Nagyberegen pedig a Borzsavölgyi vasút melletti községi kaszálón felállított fülkében zajlott a nép politikai akaratának 1910-es kifejezése.

A tiszaháti választókerület elnökéül Horthy Gyulát választották. A küldöttségi elnöki posztot Bakó Béla töltötte be (de amennyiben a választási elnök nem tud jelen lenni a választásokon, a kerületekben küldöttségi elnökre bízták a választási elnök teendőit helyettesi posztot is). Helyettes elnökül Horváth Istvánt és Toldy Ignácot nevezték ki.

A munkácsi választókerület választási elnökéül Hrehuss Gyulát választották, küldöttségi elnökül dr. Fenyves Lajost nevezték ki. A helyettes elnöki teendőket Blumenvitz Gyula és Schlessinger Frigyes látták el.

A mezőkaszonyi választókerület elnöke Czeiner Nándor beregszászi lakos lett. Barton Istvánt választották küldöttségi elnökül. A választókerület helyettes elnökeiként Sütő József, és dr. Veltman Sándor voltak kinevezve.

A felvidéki választókerületben Szentpétery Endre lett a választási elnök, a küldöttségi elnöki teendőket a vármegye központi választmánya Tolvaj Lajosra bízta. Helyettes elnökökül dr. Horthy Istvánt és Bereczky Józsefet nevezték ki.

Az 1910-es választás a helyi sajtó szerint rendkívül mozgalmas és izgalmas esemény volt mind politikai, mind rendfenntartási szinten egyaránt. Már napokkal a választás kitűzése előtt katonák szállták meg Beregszászt. Rengeteg pletyka és szóbeszéd járta a várost, amelyek szerint a város le lesz zárva, és csak speciális igazolvánnyal lehet majd közlekedni. A választásokat igen élesnek jósolták, nem zárták ki a katonák fegyveres beavatkozását sem, erre az a tény adott táptalajt, hogy a katonák lengyelek voltak. Nem beszéltek magyarul, tehát csak vakon teljesítették a parancsot, szimpátiát apriori nem érezhettek a lakosság iránt. A híresztelésekből az egyik igaz lett. Az igazolványokat ténylegesen bevezették. Kétféle igazolványt vezettek be – kéket és pirosat. Ahová az illetőt kék igazolvánnyal engedték be, oda anélkül is be lehetett jutni, tehát ennek nagy jelentősége nem volt. A piros viszont ritkább volt, mivel az fontosabbnak számított, azzal akár a választási helyiségbe is gond nélkül be lehetett jutni. De ezek ellenőrzése nem járt nagy szigorral, mivel gyakori volt az igazolványok hamisítása, például egy azonos színű és méretű kartonlapra ütöttek pecsétet, és már ez is megtette a magáét.

A választás napján a választók már reggel 7 óra körül kezdtek a helyszínre érkezni. A katonák 8 és 9 óra között állítottak kordont a piacon. A két jelölt, Máthé László Just-párti és dr. Járny István Kossuth-párti jelölt szavazói különböző helyszínekről vonultak a választóhelyiségekhez. A szavazás fél 10 körül vette kezdetét. Sorshúzás alapján a Máthé-párti szavazók kezdték a szavazást. Máthé győzelmét biztosra vették, holott délután 2-kor még Járny vezetett 647–435 arányban.

A vásártéren a tarpai szavazók ácsorogtak, akik Máthé Lászlót támogatták, ami jelentősen fenyegette Járny pozícióit. Fél 4-kor Járny vezetett 875 szavazattal a Máthé 591 szavazatával szemben. Ekkor volt Járny István előnye a legnagyobb. Máthé támogatói akadtak Vári lakosai között is, tehát azok szavazásával Máthé fokozatosan erősödött. Minden órával csökkent a hátránya, mígnem este 9 órára elérte a vezetést 1443 szavazattal a Kossuth-párti ellenfele, Járny 1331 szavazatával szemben. Máthé előnye rövidesen 260 szavazatra nő. A választásokat a beregszásziak döntötték el, zömmel a beregszászi zsidóság. A beregszászi főrabbi a vármegyeközpontban töltött évek során most először ment szavazni, méghozzá az éjszaka közepén, fiával együtt. Egy óra alatt több mint 170-en szavaztak, ezek közül 120-an zsidók. Horthy választási elnök 1 óra 50 perckor zárta le a választásokat. Hajnali 4 órakor hirdették ki a választási eredményeket: a választások alatt összesen 3767 szavazatot tettek le, ebből Máthé László javára 1839-et, Járny István javára 1928-at, így 89 szavazat előnnyel dr. Járny István lett a tiszaháti választási kerület Kossuth-párti országgyűlési képviselője. A tiszaháti választókerület hagyományosan ellenzéki képviselőket juttatott be az országgyűlésbe, és ez 1910-ben is így lett. Bár a Justh-párt jelentette a függetlenségi párt valamivel öntudatosabb ágát, ez itt nem okozott gondot, hisz magyarlakta tömbről beszélünk.

Bereg vármegyében egyhangú választásra egyedül a felvidéki választókerületben került sor, ahol az ellenfelek még a választások előtt visszavonták jelöltetésüket, így egyhangúlag Lónyay Géza lett képviselőül kikiáltva munkapárti programmal. Mint látjuk, a győztes az egykori szabadelvű párti képviselő lett. Lónyai érdemei megengedték számára azt, hogy párttól függetlenül rá szavazzanak a választók, hisz sok mindenben a vármegye javára dolgozott: tagja volt a lótenyésztési bizottságnak, valamint a fölművelésügyi bizottságnak. A lótenyésztés fellendülése nagyban neki köszönhető.

A munkácsi választókerületben is munkapárti képviselő aratott győzelmet Várady Gyula személyében. Várady Munkács tiszti főügyésze volt, és tevékenységéért a város aranyéremmel tüntette ki, de jelentős lehetett a támogatása a református felekezet hívei között, hisz az egyházmegye gondnoka, emellett az 1910-ben népszerű munkapárt tagja volt. Tagja volt ezenkívül a közlekedési bizottságnak és az országos ipartanácsnak. Győzelme teljesen logikus és várható volt.

Nem volt különb a mezőkaszonyi választókerület sem, ahol a szintén munkapárti Báró Madarasi Beck Gyula lett a győztes.

Mint láthatjuk, a választások igen mozgalmasak és sokszor feszültek voltak. A Munkapárt győzelme nem volt véletlen, hisz programja konstruktív, pontokat tartalmazott, hatékony ütemtervet, valamint jelöltjei az egykor nagy támogatottságot élvező Szabadelvű Párt tagjai voltak, akiket többízben választottak újra. Jelöltjei fontos szerepet játszottak a vármegye életében, valamint tevékenységükkel jelentősen előmozdították annak fejlődését, így a választók döntésében inkább a jelöltek érdemei, mint párthovatartozásuk volt a döntő érv.

Seremet Sándor

Felhasznált irodalom:

1. Bereg vármegye hivatalos lapja. 22 szám IV évfolyam// „Hirdetmény.” 1910. május 28.

2. Bereg társadalmi és megyei érdekű hetilap. 23. sz. XXXVI évfolyam// „Választási krónika.” 1910. június 5.

3. Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam XVIII 1910., Bp., Athenaeum 1911, 536. o.

4. Sturm-féle Országgyűlési Almanach 1910–1915. szerk. Végváry Ferenc és Zimmer Ferenc – Bp. A pesti Lloyd-társulat könyvnyomdája 1906, 500. o.

5. Magyarországi pártprogramok I. 1867–1919. Szerk Mérei Gyula, Pölöskei Ferenc. ELTE – Eötvös Kiadó, Bp. 2003. 371 o.

6. Magyarország történeti kronológiája III. kötet, főszerk Benda Kálmán. Akadémiai Kiadó, Bp. – 1982, 1003 o.

Tartalom

Orosz Ildikó, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnökének tanévnyitó beszéde . 2

Kovács Erzsébet: Visszavont reformintézkedések – Mégsem lesz kötelező a tizenkét éves oktatás 5

Séra Magdolna: Ha haladsz, haladsz, ha nem, maradsz… – avagy alkalmazkodás az oktatáspolitikai rendeletekhez? 6

Molnár Anita: Az iskola- és tannyelvválasztás lehetséges következményeiről 9

Séra Magdolna: Megtart a szó – Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvről 11

Bagu Balázs: A nemzet napszámosai – anyanyelvi oktatásunk 1953–2000 között 13

Szivák János: Megmaradásunk a tét 17

Marton Erzsébet: Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján 18

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: Társadalmi helyzet – esélyegyenlőtlenség – integráció 19

Szalai Bernadett: A 7. osztályos *Középkor története* tankönyv szakmódszertani szemszögből nézve 21

Túri Gréta: Egyleteink a *Bereg* hasábjain 24

Fazekas Andrea: Az önmagából kifordult ember mint a szocialista társadalom produktuma Spiró György *Csirkefej* című drámájában 26

Tóth ilona: „Használjuk többet a fülünket az angolórákon…” 28

Tutuskó Ágnes: Magyarország nemzetiségeinek politikai, szociális és gazdasági helyzete a dualizmus korszakában 32

Gerendely Erzsébet: Miért ellenezte Kossuth a kiegyezést? 33

Seremet Sándor: Az 1910-es országgyűlési választások Bereg vármegyében 34

KÖZOKTATÁS

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja

Főszerkesztő: **Kovácsné Marton Erzsébet**

A szerkesztőbizottság: **Benedek Imre, ifj. Kántor József, Gulácsy Géza, Riskó Márta, Kész Barnabás**

Tördelőszerkesztő: **Fábián Zoltán**

Kiadja a KMPSZ megbízásából a PoliPrint Kft. 88000 Ungvár, Turgenyev u. 2.

Felelős kiadó: **Orosz Ildikó**

Fotók, illusztrációk: **Kárpátinfo sajtószolgálata**

Lapengedély száma: **3T N 5,** Példányszám: **3000**

Levelezési cím: **90202 Beregszász, O. Kobiljanszka u. 17. Tel.: (8-2-41)-4-32-59**

web: **www.kmpsz.uz.ua** e-mail: **kmpsz@azm.uz.ua**

Megjelenik az SZÜLŐFÖLD ALAP TÁMOGATÁSÁVAL

A szerkesztőség nem feltétlenül ért egyet a lapban megjelenő szerzői véleményekkel. A publikációkban közölt tényekért minden esetben a szerző viseli a felelősséget. A beérkező kéziratok közlésének és szerkesztésének jogát fenntartjuk, visszaküldésüket nem vállaljuk.