

FERENC VIKTÓRIA

A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok

Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében

Mióta a történelmi Magyarország etnikailag magyar lakosságának egyharmada a szomszédos országok kötelékébe került, a küllhoni magyarság anyanyelvű oktatásának biztosítása a kisebbségi közösségek egyik állandó, kiemelt ügye lett, már-már a kisebbségpolitika elválaszthatatlan részévé vált.¹ A kisebbségpolitika ilyen irányú törekvései nem alaptalanok, hiszen a határon túli magyarok identitásadásának igen fontos összetevője az anyanyelvű iskolahálózat.

A Kárpát-medence Magyarországgal szomszédos országaiban ma számos, különböző szintű oktatási intézményben van lehetőség a magyar kisebbség tagjainak anyanyelvén folytatni tanulmányait. A kisebbségi oktatási rendszerek kiépítése és fenntartása (óvodától az egyetemig) azonban egyetlen régióban sem volt könnyű feladat. Különösen a magyar nyelvű felsőoktatás intézményeinek megtartása, illetve új intézmények alapítása, a létező szakválaszték bővítése jelentett nagy kihívást a magyar közösségek számára. Ennek hátterében részben az

¹ Kozma Tamás (szerk.) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, 2005. 7., Papp Z. Attila: A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest, 2008. 384.

a tény áll, hogy az anyanyelvű oktatás igényét a felsőoktatásban többnyire igen nehéz elfogadtatni. Nemcsak az adott többségi társadalom, de általában véve a többségi értelmiségi sem érti, hogy miért ragaszkodnak a kisebbségek a felsőoktatásban is anyanyelvükhöz, amikor az Európai Unió számos tagországában ez a korosztály már a második vagy a harmadik idegen nyelv elsajátításánál tart.² Ugyanakkor azt a fokozott lemaradást, amit a határon túli magyar lakosság körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya tekintetében lehet tapasztalni³ csak az anyanyelvű oktatás teljes vertikumának kiépítésével lehet garantálni.

Az alulreprezentáltság megszüntetésére, az esélyek kiegyenlítésére a rendszerváltás utáni időszakban kínálkozott lehetőség. A zárt politikai rendszerek felbomlásával a kisebbségi jogok kiszélesedtek Közép-Európában. A nemzeti nyelveken folyó felsőoktatás terjedése mellett a magyar kisebbségi régiók mindegyikében (Erdélyben, Felvidéken, Vajdaságban, Szlovénia és Horvátország magyarlakta részein, illetve Kárpátalján is) megfogalmazódott az igény a magyar nyelvű felsőoktatás meg- és/vagy újrateremtésére, többek között nem (csak) állami, hanem önálló magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmények alapítása révén. Ennek a folyamatnak természetesen kedvezett az is, hogy ebben az időszakban az egész térségben, beleértve Magyarországot és szomszédos államokat egyaránt, a felsőoktatás expanziójának lehettünk tanúi, sorra alakultak az új egyetemek, főiskolák, bővült a szakválaszték. A magyar intézmények alapítása tehát ebbe a nemzetközi trendbe is jól illeszkedett.

A kisebbségi egyetemalapítások szinte mindegyik régióban a magyar állam közreműködésével mentek végbe. Ugyanakkor érezhető annak a kisebbségi politikai elitnek a szerepvállalása is, amelynek az előző rendszerekben nem voltak lehetőségei és eszközei, hogy kielégítse saját

² Kurdi Krisztina – Ring Éva: Kisebbségi felsőoktatás az Európai Unióban és a Tiroli modell. In: Ruda Gábor (szerk.) *Nemzetiségi Iskolák – Kétnyelvű oktatás*. Szentgotthárdi konferencia. Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturvereine für Steiermark. Pilisvörösvár – Graz, 2002. 347.

³ Csete Örs – Papp Z. Attila – Setényi János: Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 2010. 126–165. Kontra Miklós: *Language-based educational discrimination in the Carpathian Basin*. University of Essex, 7th Annual Lecture on Language and Human Rights, 2009. Letöltve: <http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/ldr/LHR7Kontra2009.pdf>; Letöltés napja: 2010–08–13.

közössége olyan égető igényeit, mint az anyanyelvű oktatás kiterjesztése a felsőoktatásra, illetve az értelmiségi réteg utánpótlásának biztosítása.

Az önálló magyar tannyelvű intézmények megalapításával a magyar diákok képzéséért folytatott harcban megszűnt a helyi állami felsőoktatási intézmények monopol helyzete. A kialakult versenyhelyezetre az állami oktatási szféra új magyar tannyelvű karok, magyar tárgyú tanszékek megnyitásával reagált. Ez a folyamat mára megsokszorozta a rendszerváltás előtt működő magyar tárgyú vagy magyar nyelvű szakok számát a határon túli régiókban, s a folyamat még ma sem tekinthető teljesen lezártnak.

Egyetemi tannyelvpolitika

A kisebbségi magyar közösségek két- és többnyelvűsége, nyelvpolitikai helyzete témakörében számos összefoglaló jellegű tanulmány látott napvilágot az elmúlt években. A határon túli magyar közoktatás kérdéseinek nyelvi, nyelvpolitikai kérdéseivel is rendszeresen foglalkoznak a kutatók. Sokkal kevesebb figyelem jut azonban a kisebbségi magyar felsőoktatás, azon belül is a magyar nyelven (is) oktató határon túli magyar egyetemek/főiskolák tannyelvpolitikai problémáinak, az ezen a téren fennálló kihívásoknak. Ennek egyik oka talán az, hogy a „*tannyelvpolitika*” szó hallatán a Kárpát-medencében kisebbségi magyarként élő egyetemi hallgatók, oktatók, de még az intézményi hierarchia legfelsőbb fokán elhelyezkedő rektorok, dékánok, sőt még az oktatást „irányító” kisebbségi szakpolitikuskok is gyakran értetlenkedve néznek. Nekem legalábbis ez volt a tapasztalatom, amikor a Kárpát-medence kisebbségi magyar egyetemeire, főiskoláira látogattam el azzal a céllal, hogy megtudjam, hogyan gondoskodnak⁴ az ottani vezetők arról, hogy a nyelvek oktatásban betöltött szerepe a hallgatók számára a lehető legoptimálisabb módon legyen meghatározva.

⁴ Nem véletlen a szóhasználat, azaz a nyelvpolitika gondoskodásként való értelmezése. Ezzel azt a gyakorlatot követem, amikor a magyar „nyelvpolitika” kifejezést az angol „language policy” (előrelátás, stratégia) értelemben használják, de figyelembe veszik, hogy a magyar változat terjedelme az angol műszónál szélesebb és összetettebb (hiszen utal az állam vagy politikai párt irányítására, taktikájára is, aminek az angolban már a „politics” utótagú összetételek felelnek meg). Lásd: Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs, 2001. 14–15.

Pedig a tannyelvpolitika fogalmát a világ számos részén ismerik, sőt a gyakorlatban is alkalmazzák. Definíciója is létezik. Megjegyzem, több is. Ezekre alapozva⁵ elmondhatjuk, hogy a *tannyelvpolitika olyan ideológiai keret, amelynek gyakorlatba ültetése, azaz az oktatás tannyelvi tervezése (a nyelvi tervezés altípusának, az elsajátítás-tervezésnek egyik lehetséges formája⁶) a nyelvek elsajátításának befolyásolására tett szándékos erőfeszítéseket jelent a tanítás nyelvének/nyelveinek megválasztása által.*

Tannyelvpolitikáról, tannyelvválasztásról akkor beszélhetünk, ha a szélesebb értelemben vett társadalompolitikai makro körülmények (több nyelv jelenléte) indokolttá, az intézményi mikro körülmények (tanárok, diákok nyelvtudása) pedig lehetővé teszik a választást. A tannyelvi tervezés, a nyelvi tervezés részeként nem kizárólag nyelvészeti tevékenység, sokkal inkább társadalmi tervezési tevékenység, amely több más tudomány eredményeire is támaszkodik. Nyelvi tervezési koncepció, hatékony nyelvi stratégia kidolgozása (akár csak egyetlen intézmény részére is) lehetetlen anélkül, hogy ismerjük a célközösség társadalmi, politikai, gazdasági, demográfiai helyzetét, és nem utolsósorban nyelvi folyamatait.⁷

Elvileg nincs szükség tannyelvpolitikára egy olyan felsőoktatási intézményben, amely az oktatás nyelvével megegyező nyelvű homogén közegben működik, s végzett hallgatói is nagy valószínűséggel ebben a homogén nyelvi közegben élnek le teljes életüket. Az ilyen homo-

⁵ A definíció jelen tanulmány munkadefiníciója, amely az alábbi írásokon alapszik: Cooper, Robert L.: *Language planning and social change*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989. Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. Kontra Miklós: Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Liliium Aurum Könyvkiadó, Somorja–Dunaszerdahely, 2005. 17–39. Vámos Ágnes: *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008. Csernicskó István – Szabó Mihály Gizella: Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In: Bitskey Botond szerk., *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 2010, 167–198. Szépe i.m.

⁶ A nyelvi tervezésről lásd: Haugen, Einar: *The Ecology of Language*. Stanford University Press, Stanford, 1972. Haugen, Einar: *Language Planning*. In: Ammon, U. – Dittmar, N. – K. J. Mattheier (eds.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Walter de Gruyter, Berlin, 1987. Vol. 1: 626–637. Tolcsvai Nagy Gábor szerk. *Nyelvi tervezés*. Universitas Kiadó, Budapest, 1988. Az oktatás-tervezés és elsajátítás-tervezés fogalmakra lásd Cooper i.m., Bartha i.m. 198.

⁷ Szépe i.m. 15

gén nyelvi közegek létezése és az életutak beláthatósága azonban erősen támadható fogalmakká váltak az elmúlt évtizedekben, mint ahogyan az egy nyelvű egyetem koncepciója is. Hiszen a globalizációval párhuzamosan terjedő angol nyelv egyre erőteljesebb jelenléte miatt az eddig megkérdőjelezhetetlenül egy nyelvű államokban is van ok a tannyelvek kéréskörével foglalkozni,⁸ kisebbségi közösségekben pedig mindig is volt rációja ennek a témának. Azt pedig, hogy egy fiatal diplomásnak milyen nyelvek ismeretére lesz szüksége élete során, sosem lehetett könnyű megjósolni, manapság azonban, amikor az egységes európai felsőoktatási tér, a horizontális mobilitás korszakát éljük, ez egyre nehezebb.

Az oktatási intézmények felelőssége ezen a ponton nagy, ugyanis egy vagy több tannyelv kiválasztásával (történjen ez akár tudatosan, akár *ad hoc* módon) hosszú távon befolyásolhatják a hallgatók életesélyeit, munkaerő-piaci helyzetét.⁹ Azzal, hogy egy egyetem támogatja bizonyos nyelvek tantárgyként való oktatását és tannyelvként való alkalmazását, lehetőséget biztosít egyes nyelvek megjelenéséhez az adminisztrációban, a feliratokban, hirdetésekben vagy az intézmény honlapján, nyelvpolitikát folytat, mely hatással van a szóban forgó nyelvek iránti attitűd alakulására és a nyelvek elsajátítására is. Európa egyes (nem csak) kisebbségi egyetemei már felismerték az ebben rejlő lehetőségeket (és veszélyeket), s explicit egyetemi nyelvi stratégiát, tannyelvpolitikát dolgoztak ki a többnyelvűség ösztönzésére. Ilyen például a finnországi Helsinki¹⁰ és Jyväskyläi Egyetem tannyelvpolitikája.¹¹ A probléma, amely a finneket gondolkodásra, alap kutatásokra, majd határozott cselekvésre készítette, az a tendencia volt, hogy a finn nyelv kezdte elveszíteni nyelvhasználati szinterei egy részét az angol nyelv terjedésének hatására. Különösen a technológia, a tudományok, a kereskedelem, a populáris kultúra és az oktatás terén jelentkezett az angol előretörése, a nemzeti nyelv kiszorulása. Ezt megakadályozandó Auli Hakulinen és kutatótársai készítették nyelvpolitikai cselekvési programot a finn nyelv státuszának

⁸ Phillipson, Robert: *Linguistic imperialism continued*. Routledge, 2009. New York – London, 136–137.

⁹ Kontra 2005. 11.

¹⁰ Lásd a Helsinki kétnyelvű egyetem hivatalos tannyelv-politikáját finn, svéd és angol nyelven az alábbi honlapon: http://www.helsinki.fi/inbrief/strategy/HYn_kieliperiaatteet.pdf

¹¹ Lásd a Jyväskylä Egyetem hivatalos tannyelv-politikáját angol és finn nyelven az alábbi honlapon: <http://www.jyu.fi/hallinto/strategia/en/JYlanguagepolicy.pdf>

védelméért.¹² Finnországban tehát az egyetemi tannyelvpolitikák ebbe az átfogó nyelvpolitikába ágyazódnak bele.¹³

A 21. századi oktatási folyamatok, mint például a bolognai reform hatására a többnyelvű, többkultúrájú egyetemek kérdése égetően fontossá válhat Európa hozzánk közelebb eső felében is. Mára Magyarország és a magyar kisebbségek életterét szolgáló környező országok is részei az Európai Felsőoktatási Térnek. Mivel az oktatás, amelynek megreformálására a bolognai folyamat törekszik, megvalósíthatatlan valamely közvetítő nyelv nélkül, maga a folyamat sem lehet nyelvileg semleges. Ahhoz, például, hogy a tudományos fokozatok és egyetemi végzettségek összehasonlíthatósága, kölcsönös elismertetése megtörténhessen, ki kell jelölni azt a közös nyelvet (vagy nyelveket), amely(ke)n az oklevélmelléleteket kiállítják; a mobilitás megvalósulásához olyan kommunikatív és szakmai nyelvtudással kell a diákokat, oktatókat és adminisztratív dolgozókat felvértezni, amely lehetővé teszi számukra, hogy más országokban, illetve más országok számára elérhetően is képesek legyenek effektíven adminisztrálni, órákon részt venni, oktatni, vagy kutatásokat végezni. Ugyanakkor a mobilitás lehetőségének megteremtéséhez az is hozzátartozik, hogy az egyetemeknek is kínálniuk kell az államnyelvtől eltérő nyelvű kurzusokat, ehhez pedig idegen nyelven oktatni tudó tanárookra, elérhető idegen nyelvű szakirodalomra van szükség. Az említett célok mindegyike komoly nyelvi kihívást jelent a résztvevő egyetemek számára, melyek annál inkább fokozódnak, minél több ország felsőoktatását kell (nyelvileg is) harmonizálni. A hatékony egyetemi tannyelvpolitika, a szélesebb értelemben vett nemzeti nyelvpolitika részeként így ma már aktuális kérdésként vetődik fel a mi számunkra is.

A kétévenkénti miniszteri tanácskozások közleményeit elemezve (2001 Prága, 2003 Berlin, 2005 Bergen, 2007 London, 2009 Leuven)¹⁴

¹² Hakulinen és mstai 2009, idézi Laihonon, Petteri: A finn nyelvpolitika. *Magyar Nyelvjárások*. 2009. XLVII, 119–143.

¹³ Érdemes kiemelni a sorrendiséget: Jyväskyläben 2004-ben, Helsinkiben 2007-ben látták szükségét saját nyelvpolitikájuk kidolgozásának, míg országos szinten erre csak 2009-ben került sor, bár már 2003-ban is voltak összefoglaló problémafelvetések (Laihonon, i.m. 120), de explicit nyelvpolitika csak 2009-ben született.

¹⁴ A dokumentumokat lásd a bolognai folyamat hivatalos honlapján: The Official Bologna Process website 2007–2010, Ministerial declarations and Communiqués: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique.htm

azt láthatjuk, hogy bár az Európai Unió a deklarációk szintjén¹⁵ a többnyelvűség mellett foglal állást, annak támogatására ösztönzi tagállamait, mégis, egy ilyen fontos kérdésben, mint a felsőoktatás reformja, nyelvi kérdésekről explicit módon nem történik említés. Ehelyett inkább egy *laissez faire* típusú nyelvpolitikával szembesülhetünk, ahol a csatlakozott államok egyéni felelősségére van bízva, hogy milyen mértékben engedik felsőoktatásukban a nemzetközi és nemzeti, valamint kisebbségi nyelvek arányát megoszlni.

A Kárpát-medence magyarsága (és annak felelős vezetői) a világban zajló folyamatokat, e tekintetben legalábbis úgy tűnik, nem érzékelik, nem is nagyon tájékozódnak erről. A határon túli felsőoktatási intézményekben folytatott terepmunkáim során az volt a benyomásom, hogy ahogyan a nyelvészetben korábban az volt az uralkodó nézet, hogy a magyar nyelv egyközpontú, ezért mindenkinek – a határon túliaknak is – a magyarországi nyelvi standardhoz kell igazodnia,¹⁶ jelenleg kevés kivétellel ugyanez érvényesül a (felső)oktatáspolitikában is. Vagyis anélkül, hogy tudomást vennének arról, hogy a határon túli felsőoktatási intézmények kétnyelvű környezetben kétnyelvű/vagy többnyelvű munkaerőpiacra termelnek, „a száználmasan egynyelvű magyar (értsd: magyarországi) iskolázás” mintáját követjük, amely „már emberöltők óta nem nyújt nyelvtudási mintázatokat diákjainak”.¹⁷

Természetesen mindezt a kisebbségi oktatáspolitikai tágabb és egyben sajtóságos kontextusában kell értelmeznünk, ahol az anyanyelven megszervezett oktatásban a nyelv szerepe nem szűkül le csupán kommunikációs eszköz voltára. Tannyelvként alkalmazva „a nyelv korántsem csak technika, nem steril eszköz, hanem kontextusérzékeny, kultúraérzékeny, kultúrafüggő”.¹⁸ Az anyanyelvű oktatást hangsúlyozó oktatáspolitikai háttérében egy igen erősen érvényesülő nyelvi ideológia áll, amely a magyar tannyelvű oktatást az identitásőrzéssel, a nyelvmegtartással,

¹⁵ Az Európai Unió nyelvpolitikai ajánlásait lásd az alábbi honlapon: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_hu.htm

¹⁶ A magyar nyelv egy- vagy többközpontúsága körüli vitákról lásd Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris, Budapest, 1998.

¹⁷ Bárdos Jenő: Pazarló magyarok: nyelv- és kultúravesztéseink történetéből. In: Garacsi Imre – Szilágyi István (szerk.) *A kultúra, a tudomány és a nemzet helyzete a Kárpát-medencében*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém, 2010. 139–150.

¹⁸ Péntek János: Tanulságok – szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk.) *i.m.* 239.

s ezáltal a közösség megmaradásával kapcsolja össze. Megjegyzem, nem alaptalanul, hiszen több kutatás is bizonyította, hogy az iskola tannyelve közvetlen összefüggést mutat a kisebbségben élő emberek anyanyelvük-höz való viszonyával, s ezáltal a nyelv megtartásával.¹⁹ A magyar nyelvű felsőoktatás abban is szerepet játszik, hogy az anyanyelvhasználat minél több nyelvhasználati szintéren megvalósulhasson, a szaknyelvi regiszterek magyar nyelven is kialakuljanak, megőrződjenek. Továbbá sajátos jellemzője a magyar kisebbség helyzetének, hogy azt a fokozott lemaradást, amit a határon túli magyar lakosság körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya tekintetében lehet tapasztalni,²⁰ az anyanyelvű oktatás teljes vertikumának biztosításával lehet fokozatosan korrigálni.

A rendszerváltást követően, amikor a kisebbségi jogok kiszélesedtek, Közép-Európában ilyen szempontokat mérlegelve szervezték meg és/vagy újjá a határon túli magyar felsőoktatást mind a négy nagy kisebbségi régióban (Erdélyben, Felvidéken, Vajdaságban és Kárpátalján), nemcsak állami, hanem magán felsőoktatási intézményeket is alapítva. Mivel az anyanyelvű oktatás fejlesztése a rendszerváltás előtt politikai korlátokba ütközött, a magyar felsőoktatás kialakításának elsődleges szempontjait a kisebbségvédelem és az identitásépítés szolgáltatták. Épp amiatt, hogy korábban a diktatórikus rendszerek megakadályozták minden ilyen irányú törekvést, egybehangzó vélemény volt, hogy a képzés nyelve az új egyetemeken egyértelműen a magyar nyelv lesz.

Will Kymlicka²¹ gondolatmenetét alkalmazva az oktatás nyelvének kérdésére, megállapíthatjuk, hogy ahogyan az egyes államok etnokulturális és nyelvpolitikai semlegessége megvalósíthatatlan, úgy egyetlen intézmény és egyetlen egyetem sem maradhat semleges a nyelv kérdésében. Azzal ugyanis, hogy döntés születik az oktatás, a vizsgáztatás, a szakdolgozatok, az adminisztráció nyelvéről, tulajdonképpen az egye-

¹⁹ Csernicskó István: Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest, 2008. 153–170. Czibere Mária: Az anyanyelvi nevelés és az identitás összefüggései. In: Csernicskó István – Kontra Miklós (szerk.): *Az Úveghegyen innen. Anyanyelváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. PoliPrint Kft – II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár – Beregszász, 2008. 56–80.

²⁰ Csete–Papp Z.–Setényi, i.m. 127, Kontra, 2009.

²¹ Lásd Kymlicka, Will – Krizsán Andrea: „Az állam etnokulturális semlegessége nemcsak megvalósíthatatlan, de nem is kívánatos”. Will Kymlicka kanadai filozófussal Krizsán Andrea beszélget. *Fundamentum* 1997/2, 43–53.

temi tannyelvpolitikáról döntenek az illetékesek. Akkor is nyelvpolitikáról kell beszélnünk, ha ezek a döntések nem átgondolt, hanem spontán módon születnek, vagy éppen sokkal inkább kötődnek kisebbségpolitikai, mint nyelvi, nyelvtervezési, gazdasági vagy társadalmi szempontokhoz. A Kárpát-medence újonnan alakult magyar egyetemének döntése arról, hogy (gyakorlatilag kizárólag) a magyar nyelv lesz a tannyelvük, tulajdonképpen tannyelvpolitikai döntés volt. Érzelmű és a kisebbségpolitikai szimbólumrendszer szempontjából érthető ez a döntés, ám nyelvtervezési és oktatáspolitikai szempontból nem eléggé átgondolt és sok tekintetben nem hatékony, illetve a döntéshozók nyelvészeti, nyelvpolitikai tájékozatlanságáról árulkodik.

A határon túli magyarság anyanyelvű oktatásának ügye ezen a ponton olvadt bele a kisebbségpolitika kormányokon átívelő, sokszor ellentmondásos forgatagába,²² melynek negatív következményei közé tartozik az a tény is, hogy a kisebbségi oktatást érintő döntéseket gyakran nem szakmai, hanem kisebbségpolitikai szempontok alapján hozzák meg, ahogyan a fenn említett példán láthattuk is. A problémák azonban nemcsak az oktatás nyelvére vonatkoznak, hanem annak megvalósulási keretére, azaz a határon túli magyar felsőoktatás intézményrendszerének kialakítására is. Munkám további részében a kisebbségi magyar felsőoktatás problémáit az említett két szempontból közelíttem meg.

Tannyelvpolitikai problémák – munkaerőpiaci relevancia, szemlélet, nyelvtudás

Axiómaként tekinthetünk arra, hogy az anyanyelven megszervezett oktatás fontos a határon túli magyarok nyelvükhöz való viszonya, identitása és megmaradása szempontjából. De azt is látni kell, hogy a jól megszervezett, tannyelvpolitikában rögzített többnyelvű oktatás *nem ellentétes* a kisebbségben élő magyarok nemzeti érdekeivel.

A rendszerváltás óta új igények jelentek meg a felsőoktatásban, és jelenleg több olyan kihívással is szembesülnie kell a felsőoktatás szereplőinek, amelyek a 90-es évek elején, a magyar nyelvű oktatás újra-szerveződésekor még nem voltak hangsúlyosak. Csete és szerzőtársai²³

²² Kozma, i.m. 7., Papp Z., 2008. 384.

²³ Csete-Papp Z.-Setényi i.m. 131.

arra hívják fel a figyelmünket, hogy amellet, hogy a kisebbségi oktatás fontos szerepet tölt be a nemzeti/nemzetiségi identitás fenntartásában és újratermelésében, ugyanakkor a kisebbségi alrendszereknek (köztük az anyanyelvi oktatásnak) nemcsak az identitással összefüggő funkciói vannak, hanem a szélesebb értelemben vett társadalmi integrációval kapcsolatos feladatai is. A kisebbségi oktatás esetében ezért jogos elvárás, hogy az identitásörzés mellett a képzések kimeneti szakasza valamilyen mértékben összhangban legyen a *munkaerő-piaci igényekkel*. Az egynyelvű felsőfokú képzés egynyelvű (szakmai) kompetenciát eredményez, ami a szűken vett szülőföldön, esetleg a Magyarországon való boldogulás esélyét hordozza, de nem járul hozzá a diákok szabad mozgásához országukban vagy az európai térben. Az a (regionális, országos vagy európai) munkaerőpiac, amely a határon túli magyar felsőoktatás diplomásait befogadhatja, semmiképpen sem egynyelvű, hanem két-, de egyre inkább többnyelvű.

Ennek értelmében az sem alaptalan elvárás a felsőfokú intézményekkel szemben, hogy a klasszikus ismeretekén túl, a munkaerőpiacon jól konvertálható gyakorlati ismeretek között nyelvtudással is felvértezzék a diplomásokat a jobb munkaerő-piaci elhelyezkedés, a versenyképesség, a határok nélküli Európa kínálta horizontális mobilitás lehetőségének kihasználása érdekében. A nyelvtudás biztosítása ma már szociális kérdéssé vált.²⁴ Sokan foglalkoznak a világnyelv (egyre inkább kizárólagosan az angolt értve alatta) tanulásának fontosságával, hiszen a globális tudásanyag hozzáférésehez, a globális folyamatokba való bekapcsolódáshoz nélkülözhetetlen eszköz a nyelv. Ezzel párhuzamosan viszont egyre kevesebbet hallunk más nyelvek tanulásának fontosságáról, ami viszont égető volna az Európai Unió által hirdetett nyelvi sokféleség fenntartása érdekében, továbbá azért is, mert a régiók Európájában az egyéni életutak sikeressége „a” világnyelv ismerete mellett, a lokális lingua frankák (amilyen Kelet-Közép-Európában pl. az orosz vagy a német) ismeretén is múlhat. A kisebbségi közösségek számára ehhez adódik az államnyelv magas szintű ismeretének igénye is. S végül, de egyáltalán nem utolsósorban az anyanyelv kell, hogy kiegészítse a kisebbségi magyarok nyelvi repertoárját, annak is nem egy konzervált, de modernizált változata: „Egy ideig sokan azt hitték, ezek a világnyelvek kiszorítják az anya-

²⁴ Glatz Ferenc: Hét tézis az Európai Unióról és a nyelvekről. *Magyar Tudomány* 2001/7, html változat. Letöltve: <http://www.matud.iif.hu/01jul/glatz.html>. Letöltés napja: 2010–10–16.

nyelveket (...) Nem így történt (...) Világos lett: a modern technikát, az új világ bonyolult társadalmi-világnézeti konfliktusait az ember csak anyanyelvén érti meg. Érzelmi világát kiteljesíteni anyanyelvén fogja a jövőben is. Ezért tehát a kis nyelveket is modernizálni kell. Ha nem lesz magyar vagy szlovák, vagy román nyelven modern fizika-, kémia- vagy biológiaoktatás vagy nem lesz szépirodalom, verskultúra, akkor az alföldi vagy regáti, vagy a kárpátaljai kisgyerekek a holnap világversenyében már hatéves korukban szociális hátrányba kerülnek a Midwest vagy más nagykulturákba született kisgyermekkel szemben”.²⁵

Az egyének többnyelvűségének kialakítása az oktatáson keresztül a legkézenfekvőbb. Ahogyan az egyéni kétnyelvűség esetében is keresik a kritériumait annak, hogy miként lehet valakiról azt állítani, hogy kétnyelvű, ekképpen a két/többnyelvű oktatás kapcsán is fontos a kritériumok meghatározása.²⁶ Ahhoz, hogy a többnyelvű oktatás célja megvalósuljon, azaz magas szintű nyelvtudás alakuljon ki az adott nyelveken, fontos kritérium az egyes nyelvek oktatása és a nyelveken való oktatás együttes alkalmazása. A hagyományos nyelvoktatást kiegészítve a megoldást az az oktatási forma jelentheti (CLIL/EMIL²⁷), amikor nem az anyanyelvet alkalmazzák tanítási nyelvként egy nem nyelvi tárgyra: azaz angolul, románul, szlovákul, szerbül vagy ukránul tanulnak az egyetemisták egyes tárgyakat. Ezzel annak a problémája is orvosolható, hogy az egyre csökkenő tanulmányi idő, az egyre növekvő ismeretanyag nehezen összeegyeztethető a nyelvtanulással járó extra foglalkozások igényével.

Ami a nyelvek oktatásban betöltött arányát illeti, az oktatási intézményen kívüli viszonyokat is figyelembe kell vennünk. Abban az esetben, ha az oktatási intézmény olyan közegben helyezkedik el, ahol a környezetre az egyik nyelv dominanciája jellemző, akkor az intézmény tannyelvi között a kevésbé használt nyelvet kell erősíteni (de nem kizárólag csak azt).

Kritérium az is, hogy a tannyelvek kiválasztásánál a hallgatók a nyelveket ne egymás kárára, egymást helyettesítendő, hanem párhuzamos használatra sajátítsák el. Ezzel elkerülhető a nyelvi hiány problémája: annak a nyelvtudásbeli hiánynak a kialakulása, ami a beszélőt bizonyos

²⁵ Glatz i.m.

²⁶ Vámos i.m. 15.

²⁷ CLIL: Content Language Integrated Learning, EMIL: Enseignement d'une matière par integration d'une langue étrangère. Lásd bővebben: Marsh, D. – Marsland, B (eds): *CLIL Initiatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think Tank*. Finland: University of Jyväskylä. 1999.

esetekben mondandója megcsonkítására, sőt teljes elhallgatására indítja.²⁸ A nyelvi hiány nagyon gyakori a szaknyelvekben, különösen azokban az ágazatokban (jogi, közigazgatási, műszaki), ahol nincs anyanyelvű felsőoktatás – állítja romániai kutatásai alapján Sorbán Angéla.²⁹ Ennek a fordítottja is előfordulhat: a nyelvi hiány az államnyelvű szakmai kommunikáció (lehet, hogy épp egy állásinterjú) során sújtja azt a beszélőt, aki kizárólag anyanyelven végezte felsőfokú tanulmányait. A szaknyelvoktatásnak³⁰ több nyelven (anyanyelven, államnyelven, szakmától függően idegen nyelven is), lehetőleg egymással kiegyensúlyozott viszonyban kell megjelennie a többnyelvű kisebbségi felsőoktatásban. Erre a kihívásra emlékeztetnek magyarországi oktatási szakértők is: „Érdekes kérdéskör a határon túl a képzés nyelve, hiszen a szakszókincset nem csak magyarul, hanem az adott állam nyelvén is ismernie kellene a végzős hallgatóknak. Ennek hiánya gyakori probléma, miként az ellenkezője is, nevezetesen hogy sok szakképzett nem ismeri szakmájának magyar szakszókincset. Mindkettő hátrányosan érinti a fiatalok munkapiaci pozícióit”.³¹

A képzés nyelvi részének szervezésében alapelv kell legyen, hogy ne felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűségben gondolkodjunk, hanem anyanyelvdomináns hozzáadó (additív) többnyelvűségi modellben, a kétnyelvű oktatást pedig ennek rendeljük alá. De van itt egy probléma: a *szemlélet*. A Kárpát-medence azon országaiban, ahol magyar kisebbség él, a többnyelvűség értéként való felfogása (sem a többség, sem pedig a kisebbség oldaláról) egyelőre még nem jellemző. A többségiek rendszerint a felcserélő és aszimmetrikus kétnyelvűséget támogatják, s ennél fogva a kisebbségiek körében a kétnyelvűségre mint egyfajta veszély-

²⁸ Lanstyák István: A magyar szókészlet szétfejlődése 1918 után. In: Fedinec Csilla (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságtudományban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 2008. 118–135.

²⁹ Sorbán Angéla: A kétnyelvűségről munkaerő-piaci kontextusban. In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.): *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kritérion, Kolozsvár, 2009. 133–144.

³⁰ A szaknyelvoktatás azonban nem szűkíthető le csupán a terminológia oktatására. A szaknyelvek rétegzettek, és ebben a rétegzettségben három szintet lehet elkülöníteni: (1) a felső réteg: a tudományos nyelv; (2) a középső réteg: a szakmai köznyelv; (3) az alsó réteg: a szakmai társalgás nyelve. Emellett a sikeres szakmai kommunikációhoz szükséges a szaknyelvi normák ismerete, amely egyrészt terminológiai normát jelent (a pontos és adekvát szakszó, terminus használata), másrészt pedig szemantikai normát, azaz az adott terminus illeszkedését a bevett szaktudományos gyakorlatba (Ablonczyné 2006, idézi Sorbán i.m. 142).

³¹ Csete–Papp Z.–Setényi i.m. 149–150.

forrásra, az asszimiláció előszobájára tekintenek. Nem is csoda, ha félnek tőle, hiszen a Kárpát-medencében a történelmi tapasztalatok ezt támasztják alá.³² Pedig a világ számos pontján ismerik a hozzáadó kétnyelvűséget. A jó felsőoktatási tannyelvpolitikának sarkalatos pontja a többnyelvűség értéként való felfogása.³³ Ha fellapozzuk a már említett Helsinki Egyetem tannyelvpolitikájának dokumentumát, az előszóban ezt olvashatjuk (saját fordítás az angol változat alapján): „A nyelvpolitika szelleme az alábbi mondatban kristályosodik ki: az egyetem két- és többnyelvűsége az egyetemi közösség minden tagjának erőssége és többletforrása lehet. Hisszük, hogy a nyelvpolitika megerősíti és terjeszti majd ezt a szellemiséget az egyetemen.”³⁴ Ebben a tekintetben tehát szemléletváltásra, pozitív példák megélésére vagy azokról való tájékoztatásra van szükség a Kárpát-medencében.

A szemlélet problémájából talán következik is a *nyelvtudás* problémája. A hallgatók és az oktatók nyelvtudása pedig lényegesen befolyásolja egy-egy egyetemi tannyelvpolitika megvalósításának sikerességét. Az alábbi diagramokon láthatjuk, hogy az államnyelvtudás és (legalább) egy idegen nyelv ismerete a Kárpát-medencei magyarok jelentős részére nem igazán jellemző.

Az 1. ábra jól szemlélteti, hogy a külhoni magyarok átlagosan jól (5-ös érték a 7-es skálán) beszélnek az adott államnyelvet, de előfordul az is, mint a kárpátaljai magyarok esetében az ukránnal, hogy a közösség csak nagyon gyenge kompetenciákkal rendelkezik az államnyelvet illetően. Illetve azt is érdemes megjegyezni, hogy még a legmagasabb szintű államnyelvtudással rendelkező örvidéki magyarok esetében sem beszélhetünk nagyon jó (6-os érték), csak ahhoz közeli nyelvtudással. A fenti adatokhoz hasonló adatokat mutatnak a Kárpát Panel című kutatási program eredményei is.³⁵

A szociolingvisztikai, szociológiai kutatások eredményei mellett ad némi képet a felsőoktatásba igyekvők nyelvi alapjáról az is, hogy a (2008-tól) kötelező ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsgán mekkora arányban buktak el a magyar tannyelvű

³² Kontra 2005:20.

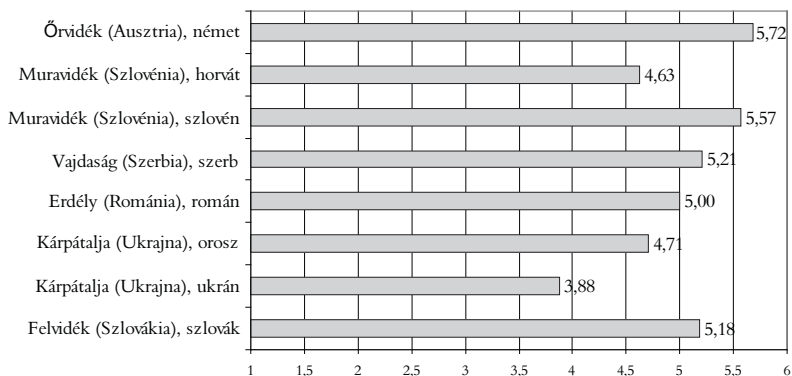
³³ Szépe i.m. 142.

³⁴ http://www.helsinki.fi/inbrief/strategy/HYn_kieliperiaatteet.pdf

³⁵ Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.): *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2007. Cserniczkó–Szabó Mihály i.m. 181.

iskolák diákjai (lásd 1. táblázat). 2008-ban például országosan a vizsgázók 8,38%-a bukott meg, miközben a magyar tannyelvű iskolák végzősei között ez az arány 29,58% (három és félszer több!), miközben a többi érettségi tárgy esetében (melyeket anyanyelvükön tehettek le a vizsgázók) gyakorlatilag nincs különbség a magyar és nem magyar tannyelvű intézmények végzősei között.³⁶ 2009-ben országos szinten az összes érettségiző 9%-a bukott meg a vizsgán. A kárpátaljai magyar érettségizőknek csak 28%-a (535 diák) szánta rá magát a megmérettetésre, de közülük is majdnem minden második (44%) sikertelenül próbálkozott.³⁷

1. ábra. Kisebbségi magyarok nyelvismeretének foka (átlagok, önbevallás)



Forrás: Csernicskó, 2009c

Az ábra A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén c. kutatási program adatai alapján készült, 1996-os adatok

7: anyanyelvi szinten, 6: nagyon jól, 5: jól, 4: nem nagyon jól,
3: alig néhány szót, 2: nem beszélék, csak értek, 1: sehogy

³⁶ Lásd: *Kárpátalja* hetilap (2008.június 6.)

³⁷ Lásd: *Kárpátalja* c. hetilap 2009. július 24., 13. lap., illetve Beregszászi Anikó – Csernicskó István: Направление языковой политики украины как фактор этнических и языковых конфликтов. In: Виноградов В. – Михальченко В. ред.: *Язык и общество в современной России и других странах / Language and Society in present-day Russia and other countries*. Институт языкознания РАН – Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям, Москва 2010. 245–249.

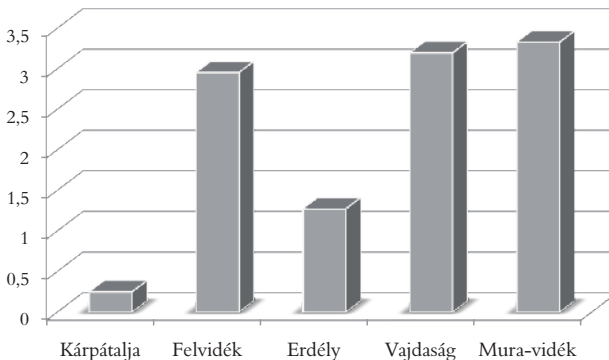
1. táblázat. Az ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsga eredményei országos szinten és a kárpátaljai magyarok körében

Tanév	2007/2008	2008/2009
Országos bukási arány	8,38 %	9 %
A kárpátaljai magyar iskolák végzőseinek bukási aránya	29,58 %	44 %

Lampl Zsuzsanna a szlovákiai magyar egyetemisták kapcsán írja: „nem kerülhetjük ki az oly sokszor feltett – inkább csak költői, mert adatok hiányában általában válasz nélkül hagyott – kérdést, hogy a magyar diákok nem azért akarnak-e magyarul tanulni, mert nem tudnak szlovákul, s emiatt félnek a szlovák egyetemtől”.³⁸

A 2. ábrán azt láthatjuk, hogy a helyzet az egyes idegen nyelvek ismerete terén még az előzőekben ismertetett államnyelvtudást is alulmúlja.

2. ábra. Kárpát-medencei magyarok idegennyelv-tudásának átlaga önbevallás alapján



Forrás: Beregszászi, 2004: 14

Az ábra A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén c. kutatási program adatai alapján készült, 1996-os adatok.

6: anyanyelvi szinten, 5: nagyon jól, 4: jól, 3: nem nagyon jól,
2: alig néhány szót, 1: nem beszélek, csak értek, 0: sehogy

³⁸ A szlovákiai magyar egyetemisták szlovák nyelvtudásáról lásd Lampl Zsuzsanna: *Magyarok és szlovákok. Szociológiai tanulmányok nem csak az együttélésről*. Somorja: Fórum Társadalomkutató Intézet, Somorja, 2008. 23–24.

Láthatjuk, hogy ebben az esetben egy hétfokú skálán a legmagasabb értékek is csupán néhány tizeddel haladják meg a „nem nagyon jól”-t jelölő 3-as szintet. A legrosszabb eredményt ebben az esetben is Kárpát-alja produkálta, ahol az adatközlők gyakorlatilag egyetlen idegen nyelvet sem beszélnek. Ugyanakkor Erdély sem marad le sokkal a maga 1,1-es („nem beszélek, csak értek”) értékével.

A felsőoktatási intézményeknek saját tannyelvpolitikájuk megfogalmazása során tehát a hallgatók bemeneti nyelvtudására is mindenképpen tekintettel kell lenniük.

Jim Cummins³⁹ igazolta azt a tézist, miszerint egy nyelvben elért ismereti szintek között két lépcsőt különíthetünk el: az alapvető személyközi kommunikációs készségek (angolul: *basic interpersonal communication skills*, BICS) és a kognitív tanulási készségek (angolul: *cognitive academic learning proficiency*, CALP) csoportját. Az elv szerint a tanulás csak akkor lehetséges egy bizonyos tannyelven, ha a diákok már a kognitív tanulási készségek (CALP) birtokában vannak az adott nyelven. Ezzel a kompetenciával a legtöbb közép-kelet-európai fiatal (beleértve a magyarországiakat is) kizárólag az anyanyelvén rendelkezik, így (ameddig a közoktatásban alkalmazott nyelvtanítás-politika másképp nem alakítja a helyzetet) valóban a kognitív többletet nyújtó anyanyelvű felsőoktatás lehet csak igazán eredményes. Illetve csak egy átmeneti, nyelvi felzárkóztató szakasz után érdemes áttérni más nyelvek tannyelvként való alkalmazására a felsőoktatásban.

A nyelvtudás problémájával azonban nemcsak a hallgatók, de az oktatók is küzdenek. A tanárok alkalmazásakor általában a nyelvi szempontokat⁴⁰ megelőző, szakmai szempontok (például a tudományos fokozattal való rendelkezés) alapján döntenek.

Úgy tűnik, hiába volna létfontosságú az anyanyelvtől eltérő nyelvű kurzusok bevezetése a határon túli felsőoktatásban, jelenleg ezt számos tényező megnehezíti. Kérdés azonban, hogy a felsőoktatási intézmények felelőssége-e, hogy az akadályokat áthidalják? Vagy ráhagyhatják

³⁹ Cummins, Jim: BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B & Hornberger, N. H. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 2: Literacy. Springer Science – Business Media LLC, New York: 2008. 71–83.

⁴⁰ A nyelvtudás mint felvételi kritérium meghatározása egy oktatói állás betöltésében egyébként is váltott már ki heves ellenállást: a spanyolországi kisebbségi felsőoktatás oktatói tiltakoztak az ellen, hogy a (baszk) nyelvtudás elsőbbséget élvezzen a szakmai kritériumokkal szemben (Kurdi-Ring, i.m. 352).

a felsorolt nyelveket érintő nyelvtanulás szükségességének belátását az individuumokra? Elvárhatjuk-e egyáltalán, hogy a hallgatók pozitívan szemléljék a többnyelvűséget, mikor eddig ennek gyakorlati példáját nem igen láthatták, pozitív nyelvtudási mintázatokkal tanáraik többsége sem tud szolgálni?

Annak belátása érdekében, hogy itt valós és lényeges problémákat feszegetünk, lássuk két olyan határon túli magyar felsőoktatási intézmény példáját, amelyek alakulásukkor a magyar tannyelvű oktatás mellett tették le voksukat. Az anyaország kezdeményezésével, illetve a helyi elitek szerepvállalásával alapított komáromi Selye János Egyetem (SJE) és a helyi társadalmi szervezetek kezdeményezésével létrehozott beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF) létrejötte mögött hasonló célok álltak, melyek közül hangsúlyosan jelent meg a magyar nemzetiségű diákok alulreprezentáltságának csökkentése, majd megszüntetése a felsőoktatásban, valamint a magyar nyelven tanulható szakok skálájának szélesítése. Bár a kezdeti elképzelések mindkét intézmény esetében magyar tannyelvű egyetem alapítására vonatkoztak, az államnyelv és egy idegen nyelv oktatásának gondolata (főleg külső nyomásra) hamar megjelent. A SJE esetében a tannyelv kérdése már a legelső tárgyalások során vita tárgyát képezte, ugyanis, míg az egyetem létrehozásáról szóló szándéknyilatkozatot a szlovák kormány úgy fogadta el (2003.03.13.-án), hogy a majdani egyetem tannyelve a magyar lesz, addig a létrehozásról szóló jogszabály-javaslatot csak azzal a módosítással fogadta el a kormány (2003.08.21.-én), hogy az oktatás magyar, szlovák és egyéb nyelven folyik majd.⁴¹ Az egyetem honlapján található tájékoztatóban is jelzik, kiemelt szerepet szánnak a nyelvtudásnak: „*A Selye János Egyetem elősegíti egy olyan magyar értelmiségi réteg kialakulását, amely nemzeti közösségünk tartópillérévé válhat, amelynek tagjai nyelvtudásuk révén nemzetközi viszonylatban is érvényesülni tudnak.*”⁴²

Az anyanyelvű oktatásra épülő többnyelvű képzés gondolatát erősítette meg az egyetem alapító rektora, Albert Sándor is, aki egy konferencián elmondta: azzal, hogy Felvidéken magyar nyelvű felsőoktatást hoztak létre, sok olyan diákot sikerült megszólítani, akik magyarországi felsőoktatási intézménybe készültek, vagy éppen olyanokat, akik szlovák egyetemeken nem tudtak volna továbbtanulni. Ugyanakkor az egyetem

⁴¹ [www.selyeuni.sk/index.php/hu/elselepesek](http://www.selyeuni.sk/index.php/hu/elselepese)

⁴² <http://www.selyeuni.sk/index.php/hu/bemutakozas/minosegpolitikai-nyilatkozat.html>

tudatosan olyan tannyelv-politikát folytat, melynek háttérében az a felismerés áll, hogy a végzősöket már az Európai Unió munkaerőpiacára kell felkészíteni; ennek értelmében pedig csak az kaphat diplomát, aki az anyanyelvén kívül, az államnyelvet és valamely idegen nyelvet is aktívan birtokolja. Ehhez igyekeztek a feltételeket is megteremteni.⁴³

A Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány a kárpátaljai magyar kisebbség társadalmi és nyelvi céljainak megfelelően, a szülőföldön való boldogulást támogatva alapította meg az *önálló magyar tannyelvű* főiskolát Kárpátalján. 1994-ben indulhatott a teljesen magyarnyelvű tanárképzés Beregszászon, amely az önálló KMF működési engedélyének megszerzéséig (1996 szeptemberéig) magyarországi kihelyezett tagozataként funkcionált.⁴⁴ A KMF tannyelvi gyakorlatát sok külső tényező befolyásolta az alapítás óta. Ma már nem beszélhetünk teljesen magyar nyelvű képzésről: a szakok többségén megjelentek az ukrán tannyelvű órák. A nyelvek kapcsán a főiskola honlapján az intézmény alaptevékenységei között a következő kijelentéssel találkozhatunk: „*(Az intézmény) a nemzeti és egyetemes kultúra közvetítésével, művelésével és fejlesztésével, az anyanyelvi, államnyelvi és idegen nyelvi ismeretek ápolásával, bővítésével hozzájárul a hallgatók értelmiségi létre való felkészítéséhez.*”⁴⁵

A fentiek értelmében a SJE és a KMF azt szeretné, ha diákjai nemcsak magyarul, hanem az államnyelven és legalább egy idegen nyelven is versenyképesek volnának. A többnyelvűség már a gyakorlat szintjén is jelen van mindkét intézményben: a hivatalos honlap,⁴⁶a hirdető- és névtáblák már nemcsak magyarul kínálnak információkat, hanem adott esetben szlovákul és ukránul is. A tannyelveket illetően pedig azt tapasztalhatjuk, hogy mindenképpen elmozdulás tapasztalható az egynyelvű felsőoktatás korábbi koncepciójától.

A KMF esetében az ukrán tannyelvként való bevezetését néhány tárgy esetében külső tényezők indokolták, főleg az intézmény akkreditációs elvárásai. A magyarul oktató, magyarországi PhD fokozatokkal rendelkező tanárok tudományos fokozatát ugyanis az ukrán állam nem

⁴³ Albert Sándor: Kihívások az oktatásban. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika.* i.m. 160.

⁴⁴ Orosz Ildikó – Soós Kálmán – Csernicskó István – Vass Ilona – Kohut Attila – Pallay Ferenc: *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Évkönyve (1996–2006).* PoliPrint, Ungvár, 2006.

⁴⁵ <http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/tajekoztato-a-foiskolarol.html>

⁴⁶ <http://www.selyeuni.sk> és <http://www.kmf.uz.ua>

hajlandó elismerni, a fokozatok honosítása pedig drága, hosszadalmas és bürokratikus eljárás révén sem valósítható meg minden esetben. Emiatt az akkreditációhoz szükséges statisztikai mutatókból kieső magyarországi tudományos fokozattal rendelkező oktatókat helyettesíteni kellett ukrainai tudományos fokozattal rendelkező tanárokkal, akik többsége azonban nem beszél magyarul. Ez igen érdekes helyzetet implicált, hiszen a nyelvtudásra vonatkozó diagramokon kívül (1. és 2. ábra) más forrás is igazolja,⁴⁷ hogy az ukrán nyelv oktatásának színvonala Kárpátalja magyar középiskoláiban elképesztően alacsony. Tehát a magyar középiskolát végző, magyar közegből felvételiző diákok nem igazán rendelkeznek a tanuláshoz szükséges nyelvismereti szinttel, azaz ún. kognitív kompetenciával.⁴⁸ Ez a paradox helyzet, természetesen, az intézmény vezetőinek is feltűnt, ezért vezették be azt a negyedik tanulmányi év végén kötelezően beiktatott belső szakmai ukrán nyelvvizsgát,⁴⁹ melyet kommunikációs és szaknyelvi felkészítő kurzusok előznek meg. Ennek értelmében az ukrán nyelvoktatás a második évfolyamon kezdődik: ukrán nyelvtanárok segítségével próbálják meg a diákok nyelvtudását megszerezni, illetve egy középszintű ukrán nyelvtudásra készítik fel őket. Ezután a főiskola harmadik, negyedik évfolyamos diákjai szaknyelvi kurzusok keretében ismerkednek meg az általános és középiskolai szaktárgyak ukrán nyelvű terminológiájával. Ezeket a kurzusokat

⁴⁷ Ld. például: Beregszászi Anikó – Cserniczkó István: Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Українознавство* 2005/4: 82–86. Cserniczkó István: Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. In: Lanstyák István – Szabómihály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárú kétnyelvűsége*. Kalligram Könyvkiadó – A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete, Pozsony, 1998. 44–59. Cserniczkó István: Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis* 2009/2: 97–106. Cserniczkó István: Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Герцог Ю. ред.: *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*, 105–116. Поліграф центр Ліра, Ужгород, 2009. Beregszászi Anikó: Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Iлона (szerk.) *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Ungvár, 2004. 10–20. Cserniczkó István: Тények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt* 2009/3. szám, 70–77.

⁴⁸ Cummins i.m.

⁴⁹ 1/09–10. számú RENDELET az Ukrán szakmai nyelv című államvizsga bevezetése kapcsán szükséges teendőkről a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán.

már nem ukrán nyelvészek tanítják, hanem az adott szakirányt képviselő ukránul és magyarul egyaránt jól beszélő szaktanárok. A szaknyelv-oktatásban résztvevő tanárokkal készített beszélgetésekből az is kiderült, hogy bár a koncepció része a szaknyelvoktatás, annak módszertani keretei nincsenek tisztázva: így például, míg a földrajz szakterminológiát oktató tanár az ukrán nyelvű iskolai tanterv elemzésével, fordításával, az ukrán és magyar tankönyvek összehasonlításával foglalkozik ezeken az órákon, addig a történelem szakosok órai foglalkozása abból áll, hogy kizsótárt készítenek a tanult történelmi periódusok szakszókincséből.

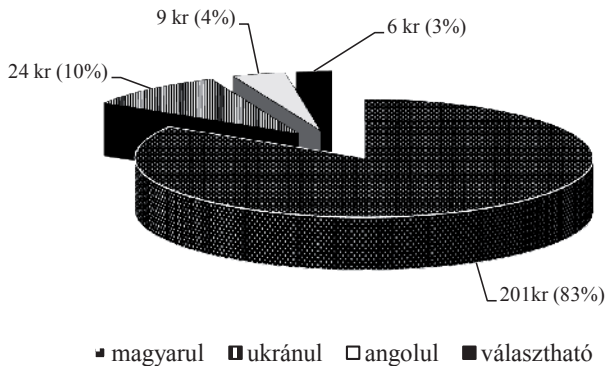
A kommunikációs és szaknyelvi foglalkozások a KMF BA szintű tanítói képzésében (ami Ukrajnában 240 kredit megszerzését jelenti 4 éves normatív képzési idő alatt) 15 kreditet tesznek ki. A kommunikációs és szaknyelvi kurzusok hatására a 3–4. évfolyamra elvileg javulhat annyit a diákok nyelvtudása, hogy akár már ukrán tannyelvű kurzusokon is aktívan részt tudjanak venni, vagy ahogyan a főiskola tannyelvi gyakorlata ezen a szakon mutatja, ukrán-magyar kéttannyelvű kurzusok következhetnek (az előadást ukránul, a szemináriumi foglalkozást magyarul hallgathatják). A tanítói szakon így az ukrán tárgyú és (részben) ukrán nyelvű órák az összóraszám pontosan 10 százalékát, azaz 24 kreditet tesznek ki (lásd 3. *ábra*). Ennek töredéke az olyan órák száma, ahol az idegen nyelvek elsajátításával foglalkozhatnak a diákok nyelvórák keretében: mindegyik szakon 9 kredit megszerzése kötelező idegen nyelvből, s a 7. félév végén minden hallgató köteles idegen nyelvből belső nyelvvizsgát tenni.⁵⁰ Végül további 6 kredit sorsáról a diák maga dönthet, ugyanis választhat, hogy ukránul vagy magyarul kívánja megírni szakdolgozatát.

A KMF egy másik tanulmányi programjában, a könyvvitel és auditálás szakon azonban másképp alakulnak a tannyelvi arányok (lásd 4. *ábra*). Ezen a szakon az anyanyelv aránya már csupán az összóraszám felét teszi ki, az angol nyelvórák és az ukrán tárgyú és nyelvű órák számának megháromszorozódása következtében. A könyvvitel szak esetében 17 ukrán nyelvű tantárgy szerepel az órarendben az ukrán kommunikációs és szakmai nyelv kurzusok mellett. Érdekessége a tárgyalt szaknak azonban, hogy itt már nem érvényesül az előbbieken ismertetett elv, miszerint a nyelvi és szaknyelvi kurzusok felkészítésként jelennek

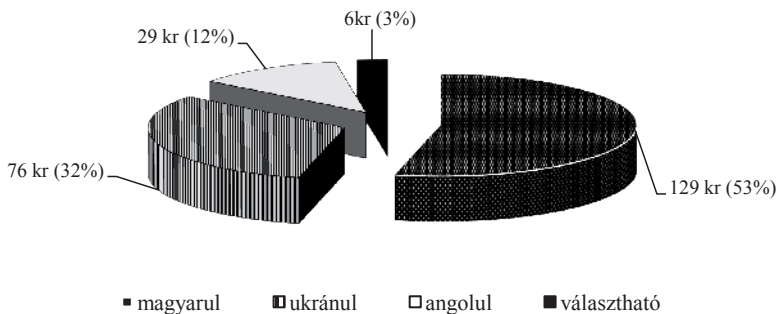
⁵⁰ Ukrajnában nincs állami nyelvvizsgarendszer. Az oktatási tárca csak azt írja elő, hogy minimum 5 kredit értékben kell idegen nyelvet oktatni az alapképzésben, és ezt valamilyen nyelvvizsgával kell zárni, melynek eredményét a diplomamellékletben fel kell tüntetni.

meg az ukrán tannyelvű órák bevezetése előtt, hiszen ebben az esetben az első két ukrán tannyelvű kurzus egy évvel megelőzi az első ukrán nyelvkurzust.

3. ábra. A KMF tanítói szakos képzésében (BA, 240 kredit) tanulható tantárgyak tannyelv szerinti megoszlása



4. ábra. A KMF könyvvitel és auditálás szakán (BA, 240 kredit) tanulható tantárgyak tannyelv szerinti megoszlása



A SJE domináns (több szakon kizárólagos) tannyelve a magyar. Bár az egyetem már felismerte a többnyelvű oktatás szükségességét az érvényesülés szempontjából, de a tanítói, tanári szakok számára bevezetendő államnyelvi és idegen nyelvi kurzusok a gyakorlat szintjéig még nem érték el. Az MA szintű tanítói szakon például 46 tantárgyból csupán kettőt, a szlovák nyelv módszertanát és a szlovák mondattant tanulták szlovákul a diákok (ez 180 kreditből ötöt tett ki). A 2008/2009-es évtől a korábban kötelező idegennyelv-oktatást is megszüntette az egyetem a tanulmányi programok zsúfoltsága miatt. A tanárképző kar dékánja így nyilatkozott⁵¹ a kialakult helyzetben: „Abban bízunk, hogy egy nagyon jutányos rendszerben, ahol a diák 25–30 euróért nyelviskola keretében tudja ezt a nyelvet tanulni önkéntesen, a többség be fog jelentkezni, hiszen ők érettségiztek vagy angolból, vagy németből, de sajnos töredéke jelentkezett csak be a diákoknak (...), és ez sajnos a szlovákra, ilyen értelemben, szintén igaz. Én magam meghirdettem, hogy amennyiben lesz 10 hallgató, indítunk szlovák nyelvű órákat, hiszen tudjuk, hogy nagyon ráférne a hallgatók egy jelentős részére, de jelentkező nulla volt.”

Az egyetem másik karán, a Gazdaságtudományi Karon vannak szlovák tannyelvű órák. Ennek háttérében az a tény áll, hogy a magyar tannyelvű Gazdaságtudományi Kar megalapítását a kezdet kezdetén sem nézték jó szemmel a kormányban, ugyanis nem értették, hogy miért van szükség azoknak a gazdasági szakembereknek a magyar nyelvű képzésére, akik végül Szlovákiában, a szakágazatnak megfelelően szlovákul fognak dolgozni.⁵² Így alakult ki a mai gyakorlat, amely a 6. ábrán látható. Az adatok szerint a gazdaságtudományi karon az összes tantárgy 70%-át lehet magyar nyelven, 16%-át szlovák nyelven, 14%-át pedig angol nyelven tanulni. Ami a szlovák nyelven abszolválható tantárgyakat jelenti, ezek nem nyelvkurzusokat jelentenek, hanem szlovák tannyelvű órákat a gazdasági jog vagy a könyvelés szakterületéről. Ugyanakkor ezeknek a tantárgyaknak létezik magyar tannyelvű előadása is a szlovák nyelvismerettel nem rendelkező magyarországi hallgatók számára, de ezeket a kurzusokat a szlovákiai diákok nem látogathatják (főleg abból az okból kifolyólag, hogy ezeken az órákon a gazdasági jog, a könyvelés magyar-

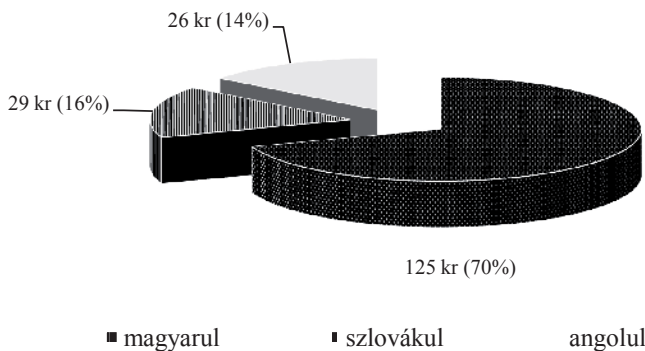
⁵¹ Az interjú 2010. február 26.-án, Komáromban készítettem.

⁵² Fazekas József: „Egyetemünk egyfajta alternatívát nyújt”. Beszélgetés Albert Sándorral, a komáromi Selye János Egyetem rektorával. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, X. évfolyam 2008/4. 139.

országi gyakorlatát ismertetik általában valamelyik magyarországi egyetem közreműködésével).

Az angol nyelvű előadások nagyobbik részét (18 kredit) az angol nyelvoktatás teszi ki, míg 4 kurzus keretében (összesen 8 kredit) folyik az angol nyelvű szakkonverzáció oktatása. Ez utóbbi konverzációra összpontosító foglalkozás az órai anyag bővítését és a szakmai fejlődést célozza meg (önéletrajz készítése, szakmai témákról való társalgás). Részben felkészítő szerepe is van a belső nyelvvizsgálóhoz, ami a GTK esetében kötelező. Ennek hiányában a diák nem kapja meg a diplomáját. A SJE közgazdaságtan és vállalati menedzsment szakán sincs tehát angol tannyelvű oktatás, csupán nyelvoktatás. Megjegyzendő azonban, hogy mindez kedvezően magas kreditszámban valósul meg.

5. ábra. A SJE közgazdaságtan és vállalati menedzsment szakán (BA képzés, 180 kredit) tanulható tantárgyak tannyelv szerint



Összegezve a KMF és a SJE előzőekben felvázolt tannyelvi gyakorlatát, láthatjuk, hogy bár látszólag már megtörtént a szemléltetés a többnyelvű oktatás kapcsán (hiszen az igény már megfogalmazódott a többnyelvű oktatás bevezetésére, a többnyelvűségre való nyitás jelei már a folyosókon, a honlapokon is megjelenik), azonban a tannyelvi módszerek egyelőre még kiforratlanok. A KMF-en bevezetett koncepció az iskolából alacsony ukránnyelv-tudással érkezett hallgatók államnyelvi ismereteinek elmélyítésére hasznos kezdeményezés, akár átmeneti, felkészítő szakaszként is felfogható a kéttannyelvű oktatás bevezetése előtt.

A koncepció következetes alkalmazása azonban, ahogyan a könyvvitel szak példáján láthattuk, még nem teljesen valósul meg. Ennek oka egyébként az, hogy az alapozó tárgy oktatására nincs Kárpátalján olyan magyarul is beszélő oktató, akinek tudományos fokozata van. A felvetett kérdések megoldásához tehát az is szükséges lenne, hogy a főiskola ne legyen kényszerhelyzetben, azaz ne kényszerítse az ukrán oktatási tárca arra, hogy jól képzett, magyarországi PhD-fokozattal rendelkező oktatói helyett (vagy jó esetben mellé) magyarul nem beszélő, de ukrán tudományos fokozattal bíró tanárokat alkalmazzon egyes tárgyak oktatására.

A SJE egyetem esetében is azt láthattuk, hogy szakonként eltérő arányban vannak jelen a tannyelvek. A közgazdaságtan és vállalati menedzsment szakon például van államnyelven tanulható kurzus, sajnálatos módon azonban nincs államnyelvoktatás. Így ez a módszer sem túl kedvező az olyan hallgatók számára, akik nem beszélnek jól az államnyelvet (pedig a SJE egyik célcsoportjába épp az ilyen hallgatók tartoznak). Idegennyelv-oktatás terén is különbségeknek lehetünk tanúi az egyes szakokon, hiszen míg a gazdaságtudományi karon 26 kredit megszerzése kötelező idegen nyelvből, a tanárképzősöknek egy sem. A hallgatók egyéni felelőssége pedig ezen a ponton nem működik.

A SJE és a KMF viszonylagos intézményi önállósággal rendelkeznek: a SJE a szlovák állam támogatásával működik, a KMF alapítványi fenntartású főiskola, mely ukrán állami támogatással nem rendelkezik. Mindez jelentős befolyással van az intézményi tannyelvpolitika kidolgozására, s jóval nagyobb mozgásteret biztosít a cselekvésre, mint a határon túli magyar felsőoktatás olyan intézményei esetében, melyek állami felsőoktatási intézmények keretében működnek (pl. tanszékek, karok). A megfelelő célok kitűzése már részben megtörtént a vizsgált egyetemen, most már csak a megfelelő módszerek kidolgozására és következetes alkalmazására van szükség. A közösségek azonban régióként eltérőek, s önmagukban is nagyon sokfélék lehetnek. Ebből kifolyólag nincs egységes recept, amely ugyanúgy érvényesíthető lenne a beregszászi magyar főiskola vagy a komáromi egyetem tannyelvpolitikájának kidolgozásában. Ily módon a cselekvés az intézmények feladata és felelőssége.

A kisebbségi egyetemek többé vagy kevésbé betagozódnak az adott állam felsőoktatási rendszerébe, és bár mi rendszerint magyar oktatási intézményként tekintünk rájuk, elvileg nyitottak nem csak az etnikailag és nyelvileg magyar, hanem a többségi diákok előtt is. Ezért nyelvi szempontból azzal a kihívással is szembe kell nézniük ezeknek a képzési helyek-

nek, hogy olyan hallgatók jelenhetnek meg a képzésben, akik nem ismerik a képzés (fő) nyelvét, a magyart. S hogy ez a példa nem légből kapott, igazolja a KMF példája. Amióta 2008-ban az ukrán oktatási tárca bevezette azt a felvételi rendszert, mely csak a központilag szervezett emelt szintű érettségien megszerzett pontszámok alapján iskolázza be a hallgatókat a felsőoktatási intézményekbe, a beregszászi főiskolára néhány olyan hallgató is felvételt nyert, akik egyáltalán nem beszélnek magyarul. Egyelőre ezek a diákok az angol, illetve az ukrán szakon jelentek csak meg kis számban, ám mivel számos tárgyat (pl. az olyan, központilag előírt kötelező általános ismereti tárgyakat, mint az Ukrajna története, informatika stb.) ezeken a szakokon is magyar nyelven oktatnak a KMF-en, ez a helyzet problémaként jelentkezik. Ezt tovább fokozza az a tény, hogy az említett két bölcsész szakos képzés olyan tárgyait, mint például a bevezetés a nyelvtudományba vagy a világirodalom a magyar szakosokkal együtt hallgatják az ukrán és angol szakosok is, mégpedig magyarul. A fennálló problémát a két utóbbi tárgy esetében a magyar anyanyelvű, magyarul oktató, tudományos fokozattal rendelkező magyar oktatók úgy oldják meg, hogy az oktatás nyelvét nem ismerő diákok számára ukrán és orosz nyelvű összefoglalókat, szakirodalom-jegyzékeket készítenek, és biztosítják számukra az ukrán (és igény esetén az orosz) nyelvű dolgozatírás, vizsgázás lehetőségét. S bár ez a kérdés mindeddig nem jelent meg fájó problémaként a tervezési, tannyelv-politikai koncepciók kidolgozása során, előbb vagy utóbb nyilván szembe kell nézni ezzel is.

Mielőtt azonban a teljes felelősséget az egyetemalapítókra és az intézmények vezetőségére terheljük, mindenképp figyelembe kell vennünk azt is, hogy határon túli magyar felsőoktatási intézmények természetesen nem függetleníthetik magukat az adott állam oktatási intézményrendszerétől, akkreditációs követelményeitől,⁵³ illetve annak a közösségnek az elvárásaitól, melynek érdekeit szolgálják. Utalnunk kell itt arra, hogy a kisebbségi egyetemek sem vonhatják ki magukat az adott állam nyelv- és oktatáspolitikai törekvései alól. Ennek ékes példája Ukrajna, ahol a narancsos forradalom után hatalomra került politikai elit

⁵³ A többségi államok nemzetiség- és nyelvpolitikai törekvéseinek, illetve a kisebbségi egyetemek akkreditációja kérdésének összefüggéseiről lásd: „Az akkreditációs eljárás elsősorban szakmai kérdések és kritériumok alkalmazását jelenti, ugyanakkor olyan eszköz is a többségi állam kezében, amellyel kordában tarthatja a magyar (azaz a többségi, nemzeti nyelvtől eltérő) nyelvű felsőfokú képzéseket és intézményi fejlesztéseket” (Csete–Papp Z.–Setényi i.m. 138).

az ukránosító nyelvpolitika egyik kiemelt eszközeként kezelte az oktatást, és jelentős energiákat fektetett a felsőoktatás teljes ukránnyelvűsítésébe is,⁵⁴ s nyilvánvaló, hogy a kijevi központi törekvések hatásai alól a beregszászi főiskola sem vonhatta ki magát teljes mértékben.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy az egyes egyetemek tannyelvpolitikájára hatással vannak a helyi kisebbségi közösség elvárásai is. A szociológiai kutatások pedig egyértelműen igazolják, hogy mind a Selye János Egyetem, mind pedig a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola egyik legnagyobb vonzereje épp az a továbbtanulók előtt, hogy magyar nyelvű képzést folytattak.⁵⁵

A szülőföldi magyar nyelvű felsőoktatás kérdésköre kapcsán mindaddig kínosan kerülte a szakma a magyarországi kihelyezett képzések kérdését. Ha azonban kisebbségi magyar felsőoktatási tannyelvpolitikáról beszélünk, és a határon túli magyar felsőoktatási intézményeken számon kérjük ennek hiány(osság)át, akkor szólnunk kell arról is, hogy a nagy magyar egyetemek kihelyezett tagozatainak egyáltalán nincs semmiféle tannyelvpolitikája. Ezek az intézmények jószerivel csak a magyarországi képzést exportálják a határon túlra, abszolút figyelmen kívül hagyva azt a nyelvi és társadalmi, politikai, gazdasági közeget, melyben

⁵⁴ Beregszászi Anikó – Csernicsekó István: The Linguistic Aspects of Current Ukrainian Educational Policy. In: Tarnóczy, Mariann and Kövér, Alexandra (eds.): *20 Years: Report on the Activities of the Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund in Hungary 1989–2009: A Selection of 20 Studies from the Past 20 Years*, 1–9. HAS-Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund, Budapest, 2009. (Article on the CD “A Selection of 20 Studies from the Past 20 Years”). Csernicsekó István: A nyelvi jogi szabályozást meghatározó tényezők Ukrajnában. *Magyar Tudomány* 2009/11: 1297–1303. Csernicsekó István: Az ukránjai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás. *Korunk* 2009/február: 33–40. Csernicsekó István – Ferenc Viktória: Az ukránjai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás. In: Horváth István és Tódor Erika Mária (szerk.), *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*, i.m. 25–40. Csernicsekó István – Ferenc Viktória: Ukrainian Educational Policy and the Transcarpathian Hungarian Higher Education. In: Horváth, István – Tódor, Erika Mária (szerk.): *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*, i.m. 330–331. Csernicsekó István – Ferenc Viktória: Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: Róka Jolán (szerk.): *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*. Budapest College of Communication and Business, Budapest, 2010. 329–349. Csernicsekó István: Ukrajna összhangra törekszik. Az ukránjai oktatáspolitikai nyelvi vonatkozásai. *Kisebbségkutatás* 2008/2: 302–315.

⁵⁵ Lásd Lampl i.m. 22, Orosz Ildikó: A kárpátaljai magyar érettségizők továbbtanulási szándékairól. *UngBereg 2001. Harmadik Pánsíp-almanach*, 2001. 101–108., Lampl Zsuzsanna: *Magyarnak lenni. A szlovákiai magyarok értékrendje*. Fórum Társadalomkutató Intézet, Somorja, 2007. 129–130.

az itt végzett hallgatóknak majd meg kell jelenniük a munkaerőpiacon. Ezekre a kihelyezett tagozatokon rendszerint semmilyen nyelvvoktatás nem folyik, és a tantárgyakat is kizárólag magyar nyelven hallgathatják a diákok. Ráadásul az itt végzetteknek szembe kell majd nézniük diplomájuk honosításának, képzésük elismertségének problémájával is.

A Sólyom László köztársasági elnök felkérésére alakult Bölcsék Tanácsa által az oktatás fejlesztésére kidolgozott ajánlásban lényeges megállapítást tesznek a határon túli magyar felsőoktatás kapcsán a szerzők: „Alapvetően olyan helyi igényekre alapozó és munkaerő-piaci szempontból alátámasztó projekteket célszerű ösztönözni, amelyek révén javulhat a határon túli magyarok szülőföldjükön való foglalkoztathatósága, munkaerő-piaci pozíciója, illetve az őket foglalkoztató intézmények, szervezetek versenyképessége. A hosszú távú fejlesztésben a tényleges és a szak tudást is magában foglaló kétnyelvűség megteremtését kívánatos segíteni, hogy a magyar nemzetiségek összekötő kapocsként létezhesse a szomszédos országok gazdasága és kultúrája között”.⁵⁶ Ám az már meglepő, hogy szerintük a határon túli felsőoktatás esetében a tanárképzést és a kihelyezett tagozatok nyitását kell kiemelni.⁵⁷

Oktatásszervezési problémák – túlképzés, párhuzamosság, hiányszakok

A határon túli magyar felsőoktatás a magyar iskolák számára történő pedagógusképzéssel minden régióban igyekezett eleget tenni a közösség felől érkező igényeknek. Ez a tendencia még ma is erősen képviselteti magát, hiszen bár viszonylag sok intézményben több szakon van lehetőség magyarul tanulni, de az oktatás nagy többsége tanárképzés keretében zajlik.⁵⁸ A végzősök, mivel magyar nyelvű tanulmányokat végeznek, ezért nagyrészt a magyar tannyelvű iskolákban tudnak majd elhelyezkedni, ott azonban már nem jellemző az intézmények alapításakor érződő tanárhiány. Sőt, épp ellenkező tendenciákra lehetünk figyelmesek: az egyetemekről egyre több hallgató kerül ki tanári diplomával,

⁵⁶ Csermely Péter – Fodor István – Joly Eva – Lámfalussy Sándor: *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest, 2009. 114.

⁵⁷ Uo.

⁵⁸ László Béla: A bolognai folyamat hatása a szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatásra. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2007/2, 3–36.

a magyar iskolákba pedig egyre kevesebb diák iratkozik be (egyrészt demográfiai, másrészt nyelvpolitikai hatások miatt).

A helyzetet csak súlyosbítja az az oktatásszervezési elv (vagy éppen annak hiánya), amely megengedi, hogy egyes szakokon kettős vagy akár hármas *párhuzamosság* alakuljon ki. Ahogy a 2. táblázatban látható, Kárpátalján például egyszerre három helyen van lehetőség magyar nyelvet és irodalmat tanulni, két intézményben van tanító szakos képzés, és szintén két helyen indítanak minden tanévben történelem szakot, míg a közös-ség számára olyan létfontosságú területeken, mint az orvos-, jogász-, közgazdász- vagy turisztikai szakemberképzés, nem létezik sem magyar nyelvű képzés, sem kvóta a magyar nemzetiségű továbbtanulók számára.

2. táblázat. (Részben) magyarul tanulható szakok Kárpátalján a 2008/2009-es tanévben⁵⁹

<i>Szakok</i>	<i>Kárpátaljai Magyar Főiskola</i>	<i>Ungvári Nemzeti Egyetem; Magyar Kar</i>	<i>Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókintézete</i>	<i>Munkácsi Állami Egyetem</i>	<i>Össz.</i>
óvodapedagógia	1				1
tanítói	1			1	2
magyar	1	1	1		3
történelem	1	1			2
földrajz	1				1
biológia	1				1
fizika		1			1
matematika	1	1			2
könyvvitel és auditálás	1				1
ukrán (a magyar iskolák számára)	1				1
angol	1		1		2
ÖSSZESEN	10	4	2	1	17

⁵⁹ A táblázatban felsorolt szakokat ki kell egészítenünk azzal, hogy az UNE a magyar iskolákban végzetek számára külön helyeket tart fenn az ukrán nyelv és irodalom szakon. De ez csak ún. célvezényléses helyeket jelent: a felvételt követően a tananyagban nincs különbség, így a magyar tannyelvű iskolában végzeteket is arra készítik fel, hogy az ukránt ukrán anyanyelvűeknek oktassák.

Egy ilyen kis közösség tekintetében, mint a kárpátaljai magyarság, ez egyrészt munkaerő-felesleghez vezet egyes szakokon, másrészt pedig elszalasztott esélyként is felfogható, hiszen a szakok kialakításakor áttekintőbb tervezéssel (mind a helyi magyar elitek, mind a magyarországi támogatók részéről) a közösség számára hasznosabban is lehetett volna a már meglévő oktatási rendszert bővíteni. A Kárpátalján is érződő demográfiai zuhanás, no meg az ukrán állam diszkriminatív felvételi rendszere miatt így egyik magyar képzés sem tudja maradéktalanul kitölteni keretszámait.

Az ukrainai példa nem párhuzamok nélküli. Salat Levente Konkurens víziók a BBTE-n címmel az *Erdélyi Riport* 2004. július 22-i számában a Sapientia Egyetem és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem egymást gyengítő konkurenciája kapcsán a nemzetpolitikai tervezés hibáira hívta fel a figyelmet. Hushegyi Gábor Ezt nekünk? A komáromi Selye János Egyetemről című írásában (*Magyar Narancs* 2004. szeptember 16. Oktatási melléklet 8–9.) a fent említetthez hasonló duplicitást egyenesen pazarlásnak nevezi. Ráadásul László Béla⁶⁰ a szlovákiai magyar hallgatói létszámtartalékok elemzését elvégezve egy másik problémára is figyelmeztet, ugyanis megállapítja, hogy „egy önálló magyar egyetem (értsd: a Selye János Egyetem) működéséhez a statisztikai adatok alapján kiszámított hallgatói számtartalékok nem éppen kielégítők.”

Ezen a téren legújabb fejleményként tekinthetünk arra a hírre, miszerint a Partiumi Keresztény Egyetem 2010 szeptemberétől magyar szakos képzést indít Nagyváradon annak dacára, hogy ilyen képzés Romániában már több helyen létezik.

A felsőoktatási versenyharc természetesen jótékony hatású is lehetne, azonban kisebbségi kontextusban, csökkenő demográfiai tendenciák mellett a párhuzamos képzések „negatív bumeránghatásként” is érvényesülhetnek.⁶¹ Ennek a párhuzamosságnak egyik következményeként tekinthetünk arra az esetre, ami nemrégiben történt a KMF-en, ahol 2003-ban elindították az ukrán állam által elismert kertészmérnöki

⁶⁰ László Béla: A magyar oktatásügy. In: Fazekas József – Hunčík Péter (szerk.): *Magyarok Szlovákiában (1989–2004). Összefoglaló jelentés a rendszerváltástól az Európai Unió csatlakozásáig*. I. kötet. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 2007. 241.

⁶¹ Papp Z Attila: Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség? In: Görömbei András–Manherz Károly (szerk.) *Az együttműködés esélyei*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Debrecen, 2007. 43–52.

szakot, mint a magyarországi Corvinus Egyetem kihelyezett képzésének „letelepítését” Ukrajnában. Ugyanakkor a fejkvóta megtartása érdekében a magyarországi intézmény tovább folytatta a kihelyezett képzést. Azaz, itt is duplicitás alakult ki: volt egy Ukrajna által elismert és egy magyarországi képzés, mindkettő BSc szinten, mindkettő magyarul, mindkettő ugyanabban a városban, egyazon épületben, s mindkettő főként magyarországi támogatásból, sőt: nagyrészt átfedés volt az oktatók között is, hisz sok kárpátjai oktató tanított a magyarországi képzésben is. Ez a párhuzamosság oda vezetett, hogy az államilag támogatott képzés jelentkezők hiányában elsorvadt. El sem jutott az első kibocsátásig. Mert az államilag elismert képzésbe felvételi vizsgát kellett tenni, kötelező volt az olyan általános ismereti tárgyak oktatása, mint a szociológia, politológia, Ukrajna története, a végzettséget csak nappali tagozaton 8 félév alatt lehetett megszerezni. Ezzel szemben a magyarországi kihelyezett képzésbe az érettségi eredményei alapján vették fel a hallgatókat (tehát nem volt felvételi), nem kellett általános ismereti tantárgyakat abszolválniuk, és levelező tagozaton csupán 6 félév volt a képzési idő. A duplicitás itt tehát azt eredményezte, hogy az egyik képzés kioltotta a másikat: egy Ukrajnában el nem ismert képzés egy Ukrajnában állami engedéllyel működő, elismert képzést számolt fel.

A Kárpát-medencei magyar kisebbségi felsőoktatás elmúlt években tapasztalt látványos expanziója sajnálatos módon nem járt együtt a szakválaszték ugyanilyen látványos bővülésével, a tanárképzés „kinövésével”, csupán a variációk számát növelte. Ebben mind a magyarországi támogatási rendszerek, mind a (maguknak külön világokat építő) helyi magyar elitek felelőssége tetten érhető. Összehangoltságra, szakmai párbeszédre nemcsak régiós szinten, de össz-kárpát-medencei szinten is szükség volna.

Az Európai Unió legnagyobb oktatási programja, a bolognai folyamat és az egységes európai felsőoktatási és kutatási tér építésében is tevékenyen részt vehetne a kárpát-medencei magyar felsőoktatás azzal, ha összehangolt, átjárható képzéseket kialakítva (az európai felsőoktatási tér mintájára) létrehozza a kárpát-medencei magyar felsőoktatási teret,⁶² mely a választható szakok sokkal szélesebb skálájával tudna a közösség hasznára lenni. Ebben a kontextusban a képzések közös nyelve, a magyar rendkívüli előnyökhöz és tapasztalatokhoz juttathatná a Kárpát-medence

⁶² A kárpát-medencei magyar felsőoktatási tér létrehozásának kihívásairól lásd Papp Z. 2007. i.m.

magyar ifjúságát. Vannak területek, ahol a magyarság számaránya, szellemi kapacitása miatt szélmalomharcnak tűnő vállalkozás volna magyarul oktató orvostudományi egyetemet szervezni, pedig magyarul beszélő orvosokra mindenhol ugyanolyan szükség van. Azt talán könnyebb volna elérni, hogy a kisebb területek kiemelt tehetségei az állami egyetemek képzésében kapjanak meghatározott számú helyet, s az „anyanyelvűsítés” feladatát, részképzés formájában, valamely magyar tannyelvű egyetem (Magyarországon vagy akár határon túl: Marosvásárhelyen) lássa el.

Természetesen az itt felsorolt problémák nem azt jelzik, hogy az elmúlt évek küzdelmei a magyar nyelvű felsőoktatás létrehozásáért hiábavalóak lettek volna. Itt csupán arra próbálunk rámutatni, hogy a 21. században, amikor átalakulóban van az egész felsőoktatási rendszer, a kisebbségi egyetemeknek is úgy kell profilt váltaniuk, hogy a működtetett szakok, a képzési kínálat mögött átgondolt célok álljanak, amely célok beleilleszkednek az adott magyar közösség társadalmi (és nyelvi) céljaiba, azaz az integrációt segítsék magas szintű additív többnyelvűség kialakításával. Problémáink sokfélék, de érdemes időben szembesülni létezésükkel, hiszen ahogyan Haugen vallja: „a tervezés egy probléma megoldásának szükségességéből eredő emberi tevékenység, s ha a tervezést jól végzik, az tartalmazza a kiterjedt tényfeltárást, alternatív cselekvési tervek mérlegelését, a határozathozatalt és mindezeknek meghatározott módokon való kivitelezését.”⁶³ S mivel a felsőoktatásban tanuló magyar nemzetiségűek kb. 12 százaléka a Magyarországgal szomszédos országokban koptatja az egyetemi padokat,⁶⁴ egyáltalán nem mindegy, milyen lesz a határon túli magyar felsőoktatás.

⁶³ Haugen 1972. i.m.

⁶⁴ Lásd Csete–Papp Z.–Setényi i.m. 140.