

PÁLFY ZOLTÁN

Moldvai csángó diákok erdélyi iskolákban

„...amikor kísérletek történnek –
immár négy éve – a magyar nyelvű
csángó oktatás beindítására, a csángók
a politikai élet színterére lépnek.”

(Kapalo 1994. 30.)

Az alábbiakban felhasznált adatok az 1990-től 1995-ig terjedő időszakra vonatkoznak. Elemzésemet nem a teljesség igényével készítettem, csupán néhány fontosnak ítélt jelenséget, szempontot, problémát vázolok föl. A csángók erdélyi anyanyelvi oktatása során felmerülő gondok a kutatás idején állandósultak, s előrevetítették az említett beiskolázási akció olyan buktatóit, amelyeknek nem kis része van abban, hogy az időszak végére elért sikerek után mára meglehetősen megcsappant az érdeklődés a hasonló kísérletek iránt. Az akcióra jellemző problémák megjelenése, valamint az a körülmény, hogy statisztikai értelemben is a kilencvenes évek közepére tehető a csángómagyar fiatalok székelyföldi beiskolázásának csúcspontja, lehetővé teszi olyan következtetések levonását, melyek nemcsak az említett öt évre, hanem az azóta eltelt időszakra is érvényesnek tekinthetők. Magának a kutatásnak a gerincét a csángó diákokkal, illetve tanáraikkal folytatott beszélgetések alkotják. Köszönöm mindazoknak a jóindulatát, akik a tények feltárásában segítségemre voltak.

I.

Előjáróban szükségesnek látszik néhány olyan általános körülményre kitérni, melyek az alábbi elemzés kiindulópontjaként s az elemzettek általános jellemzőiként egyaránt szolgálnak.

A moldvai csángó fiatalok tanítása az erdélyi iskolákban olyan általános eszmei és iskolai gyakorlat keretében kezdődött 1990-ben, melynek fő hangsúlyai ideológiai-politikai természetűek. A szakmai-oktatási szempontok a legjobb esetben is csak másodlagos szerepet játszanak benne. A csángó gyerekek erdélyi beiskolázását (pontosabban: magyar nyelvű oktatását) célzó akciók leírásánál nem hagyható figyelmen kívül az a körülmény, hogy az erdélyi magyar iskolák ügyének képviselői nem a tartalmi kérdésekre, sokkal inkább az intézmények „függetlenségének” „megőrzésére-megmentésére” tettek erőfeszítéseket. Más szóval: elmosódnak a politika – iskolapolitika - iskola fogalomsor közti határok, az iskolaügy - mivel annak belső, tartalmi kérdéseit mind jobban elhanyagolják - egyre inkább politikai ügyé válik. Ily módon az oktatásra vonatkozó, többségében rövid távú tervek elsődlegesen az intézményi keretek megtartására irányulnak, a moldvai csángók erdélyi (anyanyelvi) iskoláztatására kezdeményezett akciókból is hiányoznak azok a tartalmi-szakmai megfontolások, stratégiai elképzelések, melyek a kísérletet átláthatóvá, illetve - hosszabb távon életképesé tennék.

A menet közben előálló speciális helyzetekben megmutatkozó szakmai felkészületlenség azonban nem csak a magyar nyelvű oktatás sajátosan túlpolitizált jellegére vezethető vissza. Az ügyben azóta érdekeltté vált pedagógusokat, iskolákat azért is érte készületlenül ez a kísérlet, mert legtöbbször nem ők kezdeményezték. Jellemző, hogy a csángó falvakban toborzó vegyes összetételű csoportba csak nagyon kis hányad jött a leendő fogadóintézmények tanárai közül. A jó szándék, a kezdeti optimizmus teret adott a közös végiggondolást nélkülöző lépéseknek is. Mindazok között, akik az „ügyet” hangzatos szövegek kíséretében felvállalták és akik a feladatot a hétköznapi valóságában végzik,

akadozik, sok esetben pedig teljesen megszűnik az érdemi kommunikáció. (Nem beszélve a csángókkal magukkal való kapcsolattartás esetlegességeiről.)¹

A felkészültségbeli hiányosságok önmagukban is sokrétű problémát jelentenek. Igen ritkán áll a fogadó intézmény rendelkezésére az iskola társadalmi beágyazottságára, szociális környezetére vonatkozó használható tudás. Az ilyen intézmény aztán - tisztelet a kivételnek - a teljesen idegen környezetből jött csángókkal végképp nem tud mit kezdeni. Főleg, ha számukra már az erdélyi iskolába kerülés² sem megnyugtató megoldás, inkább életter-
változtatással kapcsolatos adaptációs problémákat jelent.³ A beilleszkedési nehézségek mibenlétét, fajsúlyát a fogadó intézmények nem mérték, nem mérhették fel előre. Holott a moldvai csángókról meglehetősen nagy mennyiségű tudás, tapasztalat áll rendelkezésre. Ez az ismeretanyag azonban egészen más szakterületeken halmozódott fel. Nagyobb része annyira a nemzeti-kulturális (meg)mentésideológia jegyében készült, hogy a konkrét, iskolai szakfeladatok lebonyolítása során - a leendő diákok megkeresése, kiválogatása, a versenyhelyzetekre való (lélektani) felkészítése stb. - eleve nem volt segítségül hívható. Ha pedig mégis, akkor a csángók s az értük több-kevesebb felelősséget vállalók számára egyaránt csalódást okozott. A „kulturális váltásra” vonatkozó előzetes tanulmányok pedig vagy hiányoznak, vagy nem veszik figyelembe őket. A csángók oktatásába bevont pedagógusok helyzetét olyan, a fenti helyzetből adódó körülmények - a csángó diákokkal való foglalkozás pluszmunka jellege, rosszul vagy egyáltalán nem fizetettsége, idő- és energiahiány stb. - jellemzik, melyek részükről ilyen természetű tanulmányok elkészítését sokszor csak igen nagy személyes erőfeszítések árán teszik lehetővé.

A „visszamentés magyarrá” nehezen körvonalazható, sok terméketlen vitát kiváltó általánosságán túl az akció kezdete után öt évvel sem látszik tisztázódní a csángó fiatalok Erdélyben történő úgynevezett anyanyelvi iskoláztatásának végcélja. Azzal kapcsolatban, hogy az ebben a formában tanulók - vagy éppen továbbtanulók - minek néznek elébe a jövőben, egyelőre éppúgy nem mutatkoznak stratégiai megfontolások, mint ahogy az éppen folyó csángóoktatás esetében sem.⁴

II.

A konkrét helyzetelemzés két esetcsoport felvázolására szorítkozik: a csíkszeredai (Miercurea Ciuc) József Attila Általános Iskolában az 1994-95-ös tanévben ötödik éve folyt a csángó gyerekek beiskolázása, ennek gyakorlati tapasztalataira, illetve a székelyudvarhelyi (Odorheiu Secuiesc) Benedek Elek Pedagógiai Líceum csángó növendékeinek esetére.

Moldvai csángó tanulók Erdélyben - ezt inkább úgy kell érteni: Hargita megyében. A rendelkezésre álló 1993-95-ös statisztikák mindenestre ezt igazolják. Az utóbbi, 1994-95-ös tanév adatai szerint⁵ a megyében tizennégy iskolában folyik vagy folyt csángó „anyanyelvi oktatás, különböző szinteken. Hargita megyében 14 iskolában van csángóoktatás. Ebből Csíkszeredában hét oktatási intézményben összesen 114 csángó gyerek tanul, ebből a József Attilában 56-an; Székelyudvarhelyen csak középiskolában van csángóoktatás, az itteni 6 intézményben összesen 13 moldvai diák tanul. További két csángó diákja van a szentkeresztbányai Elméleti Líceumnak. Az országban ezenkívül Sepsiszentgyörgy két középiskolájának összesen 9 moldvai tanulója van; Bukarestben négyen, Gyulafehérváron hárman tanulnak. A dévai szórványkollégiumról erre az évre nincs adat, a fentebb említett hétfalusi középiskolában a kimutatás szerint - diákok hiányában - megszűnt ez a tevékenység. Az 1994-95-re feltüntetett 155-ös összlétszámból 148 csángó diáknak tehát a székelyföldi tömbmagyarság iskolái adnak otthont.

Az előző, 1993-94-es tanévben nyolc helységben összesen 220 moldvai diák részesült anyanyelvi képzésben. Ebből Csíkszeredában hat iskolában 102-en, Székelyudvarhelyen hat intézményben 46-an, Székelykeresztúron 19-en, Kovásznán, valamint Sepsiszentgyörgyön

(Kovászna megye) 41-en, illetve hárman, továbbá Hétfaluban, Gyulafehérváron és Bukarestben összesen 9-en tanultak. A dévai szórványvidék kollégiumába akkor 30 csángó diák volt beíratva. A két adatsor összehasonlításából egyrészt kiderül, hogy a nem otthon tanuló csángómagyarok száma csökkenőben van (két évvel később, 1996-ban még kevesebben voltak). Másrészt a hangsúly egyre inkább áttevődik Hargita megye iskoláira, illetve fokozatosan megszűnik a csángók középiskolai oktatása Erdélyben.

Más (Kovászna, illetve Brassó⁶ megyei) esetekkel ellentétben a csíkszeredai József Attila Általános Iskolában és a székelyudvarhelyi Benedek Elek Pedagógiai Líceumban szerzett tapasztalatok lényegesen kedvezőbbek. Mára mindkét intézmény több mint ötéves gyakorlattal rendelkezik a csángó fiatalok képzése terén. Csíkszeredában 1990-ben kezdődött a moldvai csángók anyanyelvi oktatása. Az akció beindítása és annak módja (erről később részletesebben), illetve a benne főszerepet vállaló helybeliek személyes és társadalmi státusa sok szempontból megfelel annak az általános sémának, mely a hasonló ügyek lebonyolítása során az erdélyi magyarság tömbhelyzetben lévő csoportjait jellemzi. Az általános vonások kiemelését azonban ezúttal csak annyiban tartom célszerűnek, amennyiben fényt derítenek azokra a tényezőkre, amelyek a kísérlet folytonosságát mégiscsak biztosították, illetve olyan tapasztalatok birtokosává teszik az ebben az iskolában csángóoktatással behatóan foglalkozó pedagógusokat, amelyek az akció tartalmi vonásainak egészére jellemzőek.

Az említett általános iskolába jár a megyében oktatott csángó gyermekeknek több mint egyharmada; 1994 őszén 56 moldvai kisdíákot írtak be ide. A számszerű adatoknál azonban beszédesebb az a tény, hogy ez az egyetlen olyan intézmény, ahová hetedik, illetve nyolcadik osztályos csángó gyermekek járnak (a máshol tanulók mind középiskolás korúak). Négy év tapasztalatai szerint minden bizonnyal közülük kerülnek ki a továbbtanulásra esélyes, a középiskolák számára utánpótlást jelentő moldvai diákok. Borbáth Erzsébet igazgatónő szerint a választás azért esett a 12-13 évesekre, mert ez a korosztály a leginkább alkalmas arra, hogy még/már viszonylag könnyen átvészelve a beilleszkedési nehézségeket, illetve a magyar nyelvű tanulásból adódó problémákat. A lemaradás behozatalához és a sikeres magyar nyelvű felvételihez két tanévnyi idő szükséges.

Külön figyelmet érdemel az anyanyelvi oktatásban részesülő moldvai csángó diákok lakhely szerinti megoszlása. Az RMDSZ Oktatási Főosztályára beküldött kollektív ösztöndíjpályázat alapján (a származási helységeknek csak a román megnevezésével): Gioseni 34; Pustina 32; Arini 15; Luizi Calugara 11; Frumoasa 9; Fundu' Racaciuni 8; Lespezi 6; Faraoani 6; Coman 4; Vladnic 4; Somesca 3; Vita 3; Cleja 2; Faget: 2; továbbá Bacau, Buia, Ciucani, Moinesti, Racaciuni, Tamasi, Valea Mare egy-egy diák. A gyimesbükkieket - Ghimes-Faget - is beszámítva: összesen 155 fő. Bár e statisztika részletekbe menő elemzése, a számsorból kikövetkeztethető ok-okozati viszonyok feltárása nem témája tanulmányomnak, az egyes adatok közti feltűnően nagy különbségeket magyarázandó mégis idekívánkozik két értelmező megjegyzés. Mivel a demográfiai tényezők lényeges eltérést nem mutatnak (a moldvai csángó falvakban általában magas a családonkénti gyermekszám), a feltűnő különbségekre két magyarázat kínálkozik. Egyrészt az, hogy az egyes helységek ilyen irányú „megkeresettsége” számottevően különbözött. (Egyébként a toborzó munka teljesen esetleges és önkényes volt, legalábbis a deklarált célt illetően.) Másrészt közrejátszhatott az is, hogy vannak olyan csángó közösségek, amelyeknek tagjait egymáshoz és az erdélyi magyarsághoz erősebb kötelékek fűzik, erre utalnak a régóta folyó „illegális”, azaz nem iskolai keretben végzett magyar nyelvű néptanítói munka, a helybeli szellemi vezetők ellenpropagandájának hiánya vagy hatástalansága és másféle kapcsolatok - lásd a csíksomlyói búcsúba járás, a helység lakóira általában jellemző nagyobb fokú mobilitás stb. Mivel a felsorolt falvakat általában nem a gyermekekkel később ténylegesen foglalkozó pedagógusok, hanem főképpen az akció elindítói-szervezői keresték fel, az ő szempontjaiktól függött a válogatás.⁷

Ha ilyesmiről egyáltalán beszélni lehet, hisz tulajdonképpen mellőzték a szakmai szempontokat. („Jöttem, mert azt mondták, itt jó lesz, tanulhatok magyarul.”) Képességvizsgát egyáltalán nem kellett tenni. Inkább az jött, akit a toborzóknak sikerült meggyőznie, illetve akinek a családi háttere ezt lehetővé tette. A József Attila Általános Iskolába érkező csángó tanulók körében is csak az 1994-es tanév elején végeztek egyfajta tanulmányi szűrést annak érdekében, hogy a jobb képességűek jussanak a kínálkozó lehetőségbirtokába. A főkövetelmény természetesen a magyar nyelv ismerete volt.

Jellemző a mód, ahogyan-minden előkészítés nélkül-az első csángó osztály az említett csíki iskolába került. Borbáth Erzsébet igazgatónő elmondása szerint ezt a csoportot mintegy meglepetésként kapta 1990-ben az akkor újonnan alakult iskola;⁸ az erre vonatkozó tanfelügyelői bejelentés - egyben felsőbb utasítás - tanévkezdéskor jött. Ugyancsak Borbáth Erzsébet tapasztalatainak értelmében a feladat ily módon történő kiosztása után a „toborzók” mintegy cserbenhagyják az iskolát. Az általuk kijelölt cél tartalmi, gyakorlati megvalósításához anyagi vagy más természetű támogatást, mondják, nem biztosítanak.⁹ Arról pedig, hogy a gyerekeknek mindenképpen javára válik, ha „kijönnek”, mindenki meg volt győződve, legalábbis az elején; hogy konfliktushelyzetek is előadódhatnak, arra talán senki sem gondolt.

Pedig egyes problémák azonnal jelentkeztek. A tanárok energiáját elsősorban az új tanulók nyelvi nehézségeinek leküzdése kötötte le.¹⁰ Külön erre a célra készült anyanyelvi felzárkóztató program Csíkszeredában sem állt rendelkezésre. A szaktanár egyéni felkészültségén múlt az eredmény. A moldvai csángómagyar gyermekeknek „...a számos szociológiai, szociálpszichológiai tényezővel terhes kisebbségi kétnyelvűségi létük... [folytán] ...nincs stabil anyanyelvi példaképük, amelyet követhetnének; a szülők, többségükben beletörődve abba, hogy a tanítási nyelv román, a családban is azon igyekeznek, hogy román nyelven beszéljenek; ezáltal beszélt anyanyelvük... és a hivatalos államnyelv moldvai változatának kölcsönös egymásra hatása egy sajátos keverék nyelvet eredményezett”. (Borbáth 1993. 3.) A csángó gyermekek legtöbbször csak fenntartásokkal mondható el, hogy megfelelő íráskészség birtokában kezdi el anyanyelvű tanulmányait. „...a román nyelvet sem tanulhatják meg helyesen. Az iskolában (az oktatás minőségétől függetlenül) a román nyelvű magyarázatot nem értik, mechanikus memorizálásra kényszerülve logikus gondolkodásuk nem fejlődik, tartós ismereteket nehezen vagy csak nagyon keveset szereznek...” (Borbáth-Erőss 1993. 3.)

Mindezek érthetővé teszik azt a megkülönböztetett szerepet, amely ebben a speciális képzésben a magyar nyelv és irodalom tanítására hárul. Mivel ilyen jellegű segédanyagok nem állnak rendelkezésre (ezek hiányára, úgy látszik, nem lehet elégszer felhívni a figyelmet), a szaktanár-ebben az esetben Borbáth Erzsébet - arra kényszerül, hogy mintegy menet közben alakítsa ki/át a helyzethez illő módszert. Az anyanyelvhasználatban mutatkozó hiányosságok leküzdésére megfelelőnek látszik a kontrasztív grammatika alkalmazása: „Tanítványaimmal a román nyelv grammatikájának ismeretében a nyelvi jelenségek összehasonlításával és szembeállításával együtt próbáltuk felfedezni anyanyelvünk jellegzetességeit, neveztük meg a nyelvi jelenségeket.” (Borbáth 1993. 4.)

Hamarosan kiderült az is, hogy nem csupán (anya)nyelvi téren van szükség felzárkóztató programra. A gyerekek zöme ugyanis rendkívül alacsony szintű előképzést hozott otthoni iskolájából, mely mintha szándékosan arra törekedett volna, hogy szellemi képességeiket paragon hagyja. A számos negatív iskolai tapasztalattal terhelt hetedikes-nyolcadikos tanulóknak nem csak az íráskészségét kellett feljavítani. Sokukat valójában az otthon gyakorolt mechanikus memorizálás helyett - meg kellett tanítani tanulni. Nem a „...»logikus, rugalmas gondolkodásra való képesség«, ...nem a »tanulás iránti ambíció« hiányzik belőlük, hanem a mechanikus ismeretszerzésből fakadó alacsony előképzettség, a hiányos és archaikus anyanyelvhasználat, az értelmes tanulási tevékenység hiányából eredő sok-sok

kudarcélmény és mindezek nem ismeretéből származó pedagógusi értetlenség, türelmetlenség nehezíti helyzetüket.” (Borbáth-Eröss 1993. 3.) Nem csak archaikus nyelvhasználatukat kellett a maihoz alakítgatni – a hiányosságok mellett a kettő közötti távolság néha századokban mérhető –, hogy képessé váljanak az egyes szaktantárgyakat magyarul megtanulni.

A nehézségek mélyebben fekvő okaira még csak ezután derült fény. A moldvai csángómagyar gyermekek az új környezettől sok mindenben eltérő tudatvilágot hoznak magukkal. Saját sajátos gondolkodási sémáik tükrében még a velük egykorúak észjárása is idegennek tűnik számukra. (Ez a tényező fokozott figyelmet-türelmet, a tananyag célszerű átcsoportosítását, a sebesség csökkentését - egyáltalán: külön erre a célra szervezett foglalkozásokat tesznek szükségessé. Ezekre részben az órákon kerül sor, részben a pénteki napokon tartott „felkészítőkön.) Tévedés ne essék: nem arról van szó, hogy a csángó gyerekek „gyengébbek”, hanem arról, hogy *mások*. Sok egyéb mellett talán ezzel kellett volna elsősorban előre számolni. Nem tartom feladatommak megítélni, mennyiben túlzó az a kifejezés, hogy „...a középkorból kiszakított fiatalok...” (Rejtő 1993). Az oktatás vonatkozásában megfigyelhető másságuknak két vetülete mégis idekíváncozik. A csángómagyar gyermekekre az elvont, fogalmi gondolkodás helyett inkább a képi-metáforikus gondolkodás jellemző.¹¹ Nem igazán vállalkozó szelleműek, s a verseny nem lételemük, erre egész neveltetésük, társadalmi hátterük és közismerten erős vallásosságuk ad némi magyarázatot.

A hirtelen környezetváltozás olyan mérvű szocializációs problémák elé állította a növendékeket, amelyeken külső, intézményes támogatás nélkül csak nehezen lehettek úrrá. Meglehet, az erdélyi viszonyok között is a kettős kisebbség szociálpszichológiai helyzetét élték meg.¹² A nehézségek enyhítése érdekében az iskola vezetősége és a Domokos Pál Péter Alapítvány külön nevelőt kért a csoport számára. Ezt a mai napig nem kapta meg.¹³ A szocializációs problémákat így lényegében a fogadóintézménynek kell megoldania. E feladatának az iskola - természetesen korlátozott lehetőségei szerint - próbál eleget tenni. Az Erdélyben beiskolázott csángómagyarokat nem sikerült családoknál elhelyezni. (Előzetes szervezés nélkül semmiképpen nem lehetett a gyermekeket - még néhány hónapra sem - helybeli családoknál elhelyezni, holott beilleszkedésüket ez nagymértékben megkönnyíthette volna.) Kollégiumban laknak. Viszonylagos elszigeteltségük előnye, hogy közösen némileg könnyebben viselik el az átmenet nélküli életvilágcsere megrázkódtatásait. Hátránya viszont az, hogy az iskolán kívüli környezet szocializációs hatása csak erősen megszűrve jut el hozzájuk. Talán jobb is. Ez a hatás ugyanis nem mindig pozitív. Megegyezik, hogy a csángó fiatalokat - főleg, ha nincsenek nagyobb csoportban, illetve romános hangsúlyú beszédükkel elárulják magukat - sértegetik. Elmondásuk szerint a magukat idegennek érző csángók a tettelegességet sem zárják ki; ellenkezőleg.

A vendég diákok sok mindenben megnyilvánuló másságát az akciók kezdeményezői vagy nem ismerték fel, vagy - későn megbánt „jóindulattal” - széppé kozmetikázták. Mára sok iskolából feloldatlan konfliktusok nyomait hátrahagyva s magukkal cipelve távoznak a moldvai csángók Hová?

*

Az udvarhelyi Pedagógiai Líceum öt 1996-ban végző csángó diákja tanácstalan és borúlátó. Tudják: a hazatérésre, ha ez szakmájuk otthoni gyakorlását jelentené, jószerevel semmi remény nincs. Igaz, a maguk módján következetesek. Egyikük sem állítja, hogy „kijövetelét leginkább a tanítónői képesítés megszerzése motiválta volna. (Általában többségüknek nincs konkrét elképzelése arról, hogy mennyire-mire s meddig lesz jó számukra a váltás, s ezért nem ők a felelősek.) Szülőfalujukban a magyar nyelv tanítására

még semmilyen reális megoldás nem kínálkozik „A moldvai csángómagyar gyermekek anyanyelvi képzésére a moldvai csángómagyar falvakban még nem született politikai döntés, bár minisztériumi határozat biztosítja a román tannyelvű iskolákban az anyanyelv oktatását (5023/1993. V. 24-i Határozat). Erdélyi anyanyelvi oktatásuk tehát mindmáig csak a magyarság ügye.”¹⁴

A „magyarság ügye azonban - ebben az esetben is - egyéni sorsokból/problémákból, szakmai részfeladatokból áll. Sajátos oka van annak is, hogy miért nem név szerint idézem diák beszélgetőtársaim megnyilatkozásait. Ők maguk kérték a teljes diszkrécióra. Tették ezt azért, mert mint mondták, a nyilvánossággal kapcsolatos tapasztalataik nagyon rosszak.

Egyikükkel megesett, hogy - éppen az Udvarhelyre kapcsolatos „ki- jövetel” kapcsán készített interjúban - a román újságírók mást írtak, mint amit ő mondott. A szándékos ferdítés eredményeként maga és családja konfliktusba került otthon a faluval s még inkább annak egyes „hangadóival”. Ez a diák azóta nem hajlandó arra, hogy „felvegyék”. A másik ok általánosabb. Úgy érzik, kirakatban élnek. „... mutogatnak minket, ...fényképeznek, énekeltetnek, mint egy babát, aztán elmennek és annyi [...] mikor mész [ti. Magyarországra vagy bárhová, ahol kulturális reprezentációra lehet számítani], a legelső, hogy a [nép]viseletet becsomagold.”

„...Hová menjek ezután? ...haza nem, mert nincs magyar iskola... Mi több, a csángómagyar faluközösségeket az előjáróság manipulációinak sikerül nemegyszer mindenféle „magyar akció ellen hangolnia. Ezzel összefüggő probléma, hogy azok, akik „kijönnek” Erdélybe tanulni, megbélyegzetteké válnak az otthoniak szemében, akiktől éppen az távolítja el őket, amiért állítólag eljöttek. Sokan nemcsak tanulmányaik idejére, de talán véglegesen el vannak szakítva szüleiktől, rokonaiktól, az otthoni kapcsolathálótól. „...az idevalók mehetnek a saját falujukba, ott van a család, segítség, de mi nem mehetünk ...haza azért sem, mert ott mindenki ismer...” A székelykeresztúri (Cristuru Secuiesc, ugyancsak Hargita megye) gyermekotthon is jobb lehetőségnek látszik ennél, ott van hely, akár több is, inkább elmennek oda, akkor még városon is maradnak, mondják. „Elegünk van abból, hogy mindenki a terveink felől érdeklődik, (...) elmennék valahova, akár falura is, csak egy darabig legyen csendben, hagyjanak békét...” Úgy látszik, az egész mintegy az „essünk túl rajta” jegyében folyik, s ezt ők maguk is érzik, várják a jövőt, amely beláthatatlannak tűnik.

Hiába biztosítja - papíron - minisztériumi határozat a moldvai csángómagyarok román tannyelvű iskoláiban az anyanyelv oktatását. A lézpedi Fehér Katalin esete mindennél világosabban példázza: a törvény szava ezen a vidéken nem több írott malasztnál. A líceum egyik tanárának állítása szerint talán a Bákó (Bacau) megyei tanfelügyelőséget is jobb belátásra lehetne bírni. Csak éppen nem azzal, hogy a magyartanítás vörös posztóját lobogtatjuk a szemé előtt. (Valóban: ha már ennyire telítődött politikummal az oktatással kapcsolatos társadalmi diskurzus, politikusabban is lehetne eljárni.)

Magyar nyelvű iskoláik 1959-ben történt megszüntetése óta a moldvai csángóknak csak román tannyelvű elemi iskoláik vannak. A hatvanas évek elején a magyarul miséző papokat is eltávolították a csángó falvakból. Az új papok véleménye a magyar nyelvet illetően gyakran ölt szélsőséges formát: „A magyar az ördög nyelve.” (Nyilvánvaló, mekkora súlya van az ilyenféle kijelentéseknek olyan közösségekben, mint a szóban forgóak, ahol a katolikus vallásnak s így a falu szellemi vezetőjének, a plébánosnak igen nagy a szerepe az emberek tudatvilágának alakításában.)

Ott, ahol a csángók mindennek ellenére is ragaszkodnak anyanyelvükhöz, a törvényes kereteken kívül születnek kísérletek arra, hogy a gyerekeket magyarul tanítsák. Úgy látszott, a '89-es változások lehetőséget teremtenek arra, hogy az olyan önkéntes néptanítók, mint Fazekas Józsi vagy Fehér Kati (mindketten lézpediek), háborítatlanul oktathassák magyar szóra azt a néhány gyermeket, aki erre önszántából vállalkozik. Nem így történt. Fazekas Józsit többször megfenyegették, Fehér Katit pedig a helybeli rendőr kihallgatásra idézte be

1993 márciusában, s megállapította, hogy „...F. K., azáltal, hogy gyermekeket tanít magyarul írni-olvasni, alkotmányellenes, közösségromboló, népizgató tevékenységet folytat.... (Vö. Csapó 1994. 6.) A kihallgatás nyilvánvaló célja a megfélemlítés.¹⁵ Az eredmény azonban váratlan ellenállás F. K. részéről. Több ügyét támogató beadvány is készült, de eredménytelen maradt. Végül polgári perre került sor, de ez sem szolgáltatott igazságot. Az eset kapcsán több nacionalista felhangú román sajtómegnyilvánulás, illetve ezekre válaszoló magyar cikk látott napvilágot. Mindezek ellenére az ötvenes éveiben járó asszony továbbra is tanítgatja megcsappant létszámú lészpedi gyermekcsoportját. Munkájához minden anyagi támogatást nélkülöz, ráadásul ügyében a falu közvéleménye is erősen megoszlik. (Hogy a helybeliek között mennyire nincs egyetértés, az is mutatja, hogy egyik Udvarhelyen tanuló, lészpedi illetőségű diák szerint: „Fehér Kati és a másik tanító egymás közt versengenek...”) Az udvarhelyi tanítónőjelöltek viszont egybehangozóan állítják, hogy „...nem akarunk Fehér Katik lenni...”.

„Szembe dicsérnek, a hátunk mögött lemocskolnak.” A moldvai tanítónőjelölteknek épp elégszer volt alkalmuk hallania velük kapcsolatos közkeletű vádak: nincs bennük kitartás, nem elég erős a magyarságtudatuk, a nyelvet sem beszélik rendesen stb. Egyik tanáruk szerint: „...ezek sérült öntudatú emberek; jobb a helyzet például a pusztinaiai esetében (azért, mert ezek székelyes csángók), ők jobban is tudnak, hamarabb és többet is fejlődnek magyarból...” Jellemző csúsztatás: az identitás kérdése a nyelv-ez esetben természetesen a magyar-tudásán, illetve e nyelvtudás szintjén áll vagy bukik. Maguk a csángók másképpen fogalmazzák: „...amíg ide nem jöttünk, nem foglalkoztunk azzal, hogy kik vagyunk.

[Most már] ...legalább tudjuk, hogy kik vagyunk...”¹⁶ A korábbi kapcsolatok szörvénységére, de legalábbis egészen más természetére vall, hogy „...csak annyit tudtunk, hogy van egy Hargita megye, s hogy tőlünk jöttek ide férfiak olyan »lekészt«¹⁷ leányokat venni...”. Az éremnek azonban egy ritkábban látható oldala is van. Azok, akik a „magyarságtudatot” kérik rajtuk számon, egyáltalán nem ismerik a moldvai diákok otthoni körülményeit, helyzetét. A diákok tudomása szerint tanáraik közül csak a biológus járt Moldvában („...de hát azt más érdekli, a burjánok...”), s bár egyénileg meghívták őket szülőfalujukba a tanítványaik, „...mindenki csak ígérte, hogy majd egyszer ellátogat...”.

Saját elmondásuk szerint a csángó vendégdiákokat érkezésüktől fogva amolyan enklávéként kezelte a fogadóintézmény.¹⁸ [Az] „...elején mindenki nyájaskodott...” - aztán a felszín alól egyre gyakrabban bújtak elő a konfliktusok vagy azok lehetőségei. Egyikük szerint sokat sértegették, csúfolták őket például magyar nyelvi ismereteik hiányosságai és furcsaságai miatt. Úgy érzik, nem szereti igazán őket itt senki, túlzott érzékenységük érthető. Lelki gondozásukra nem gondoltak, itt ugyan eljárnak templomba, gyónni is, de az egész formális; Lajos atya (régebben sokat járt ki hozzájuk Moldvába; most plébános egy közeli faluban), aki az egyetlen emberibb viszonyt jelentette, ilyen vonatkozásban is, mostanra, mondják, elhidegült tőlük. Osztályfőnökük szeretetmegnyilvánulásait sem érzik őszintének. Ami a kollégiumot illeti, „...karanténfegyelem van a pedában...”. (Ez alkalmasint tovább nehezíti a szocializációt.) Komolyabb emberi kapcsolatokat nem tudtak itt kialakítani, jó barátot, barátnőt nem szereztek. Igazából nincs, akinek elmondják a bajaikat, „...csak egymás között dühöngjük ki magunkat...”.

Nyelvi nehézségeikről nem vettek tudomást. A diákok szerint például jobban járt, aki egyedüli csángó az osztályában, legalábbis ami a magyar nyelv tanulását illeti. Az általános gyakorlat - s ez Udvarhelyen is érvényesül - az, hogy sülve-főve együtt vannak, a kollégiumban is egy szobában laknak, azaz „egybecsapják” őket, mondván, hogy „...ezt így szoktuk...”. Új környezetük azt sem értette, hogy azért is beszélgetnek egymás között románul, mert az általuk odahaza használt helyi csángó nyelvváltozatok között akkora a különbség, hogy a magyar irodalmi nyelv kellő ismerete híján kezdetben magától értetődő volt számukra, hogy a románul használják közvetítő nyelvként. Ennek is folyománya, hogy

mindjárt az elején lemaradtak, s ezzel kiestek az eminenseknek kijáró megkülönböztetett figyelem köréből. Amikor pedig majd állásváltásra kerül a sor, ők már csak a végén juthatnak szóhoz, nekik csak azok az állások maradnak, amelyeket „...meghagynak azok, akiknek jobb a médiája a miénknél...“.

Még így is mind az öten úgy vélekednek, hogy ahhoz viszonyítva, ami otthon várná őket s „magyar tanítónőként való hazatérésük miatt esetleg hozzátartozóikat is -, még mindig jobb Erdélyben maradni. „...annak se jobb, aki otthon maradt, nekünk is csak annyival, hogy esetleg valahol itt maradhatunk... Pedagógiatanáruk szerint „...mostanra jól belejöttek, egészen jól megy nekik a tanítás, a baj ott van, hogy egyik sem akar hazamenni, de hát tulajdonképpen nem lehet őket hibáztatni, otthon nem is olyan a helyzet [ti. ellenállásba ütköznének], meg hát ők láttak most valami jót, hogy lehet ezután, főleg egy fiatal lánynak, hazamenni oda, (...) itt kaptak magyar kultúrát, láttak valamiféle magyar civilizációt, a magyarságtudatuk is [efelől azért vannak kételyei] úgy-ahogy megerősödött...”. Szerinte el van rontva az egész szórványügy,¹⁹ egyéni megkeresések és garanciák alapján lehetne csak kellőképpen válogatni, ha az a cél, hogy hazamenjenek tanítani; persze ennek a törvényes keretei sem tisztázottak, no meg a falu hangulata sem megfelelő stb.²⁰ Fehér Katira gondolva az a véleménye, hogy az ilyen hivatástudat otthoni következményeinek vállalásához erős eltökéltségre volna szükség, de ahhoz a nevelést sokkal korábban kellene elkezdni, a kisiskoláskorúakat viszont (még) nem engedik el a szülők.

III.

Ha lehetőség volna arra, hogy otthon magyarul tanítsanak, sokkal valószínűbb, hogy hazatérnének. Így viszont maradnak. Nem ők az egyedüliek, és távolról sem csak a „tanítóképzősök nem szándékoznak hazamenni tanulmányaik befejezése után. A fennálló helyzetben - mely számukra fenyegető, de legjobb esetben is teljesen bizonytalan - azonban senki nem kárhoztathatja ezért a csángómagyarokat.

Pedig az egész akciónak az volt a deklarált célja, hogy saját értelmiséget képezzenek a csángómagyar falvaknak. Jelenlegi állapotában a kísérlet következménye - úgy tűnik - inkább az, hogy a románoktól való függés átalakul a magyaroktól való függéssé. Ez viszont - ismét csak az elemzés legelején már idézett szerzőre hivatkozva - mesterségesen megváltoztatja a moldvai csángó közösségen belül kialakult történelmi erőviszonyokat. A cél - megőrizni ezeket a közösségeket - „...nem valósítható meg kívülről jövő módszerekkel. Bármely változás csak akkor lehet pozitív, ha az impulzus belülről, a centrumból jön.”²¹ (Vö. Kapalo 1994. 30.) Talán így is sokkal többre lehetett volna jutni, ha a csángók magyar nyelvű oktatásának céljait körültekintőbben és részletekbe menőbben tisztázzák az akció kezdeményezői, s nem hagyják a hangsúlyt a nem magyar nyilvánosság szemében (is) a magyar tanítási nyelvre tolni. Az anyanyelvi oktatás s az ebből elindítani szándékozott értelmiségnevelés önmagában nem elegendő. Még akkor sem, ha sikerülne ezt az értelmiséget magyar nyelvű iskolákban elsajátított szakmája gyakorlására hazajuttatni. A moldvai csángók problémái sokkal összetettebbek annál, semhogy a többi - a Kárpátoktól nyugatra található - szórványmagyarságéval azonos módon lehetne kezelni őket. (Mennyire s miben „problémák” ezek az erdélyi tömbmagyarság vagy éppenséggel a magyarországiak s mennyire a csángók szempontjából? Mennyiben tudunk „segíteni” a csángómagyarokon, hogyha netán éppen a *saját* problémáinkat vetítjük ki *rájuk?*)

Az eddigiekből is levonható az a következtetés, hogy a moldvai csángómagyarok erdélyi (és magyarországi) iskoláztatásának ügye más, több annál, mint amit anyanyelvi oktatásnak szokás nevezni. Otthoni oktatási körülményeik ismeretében megkockáztatható az a kijelentés, hogy nem csak a figyelem előterébe került száz-egynéhányuk méltó arra az esélyre, melyet a tanulás jelent. De kudarcaik arra is utalnak, hogy a szervezők kellő körülmény- és

önismeretének hiánya és a „mentő vállalkozás” alapos átgondoltsága nélkül ez az „esély” nem több a moldvai csángómagyarok számára, mint „csángóságukat újabb keserű tapasztalattal gazdagító céljavesztett lelki-társadalmi vesszőfutás.

Függelék

A hétfalusi (Sacele, Brassó megye) példa elemzése azért tűnik lényegesnek, mert a hasonló célzatú akciók átgondolatlanságból fakadó olyan következményeire világít rá, melyekről bizton állítható, hogy szimptomatikus értékűek. A nevezett (Zajzoni Rab István) középiskolából kibuktatták az oda felvett csángó diáklányokat. Az ottani történelemtanár szerint (akinek kulcsszerepe volt az események befolyásolásában) a csángókat azért kellett eltanácsolni, mert tanulmányaikat nem kellő színvonalon s főleg nem megfelelő hozzáállással végezték. Bár kollégái „mentegették” ezeket a diákokat, ő pótvizsgára buktatta őket. Mivel a vizsgán nem jelentek meg, a törvény szava szerint járt el, azaz kezdeményezte az „ügy” felsőbb hatóság általi kivizsgálását. A tanügyminisztériumi vizsgálat eredményeként nemcsak a négy diákot távolították el az iskolából, hanem annak egész vezetőségét lecserélték hivatali mulasztás címén.

Érdemes az említett történelemtanár „tényrögzítését” majdnem teljes terjedelmében idézni. (Vö. *Brassói Lapok* 1994. II. hó 7. A szövegben eszközölt kiemelések tőlem származnak, egyéb furcsaságaiért azonban még a lap szerkesztősége sem vállalt felelősséget.)

„...1991 őszen négy moldvai csángó leánya érkezett a Zajzoni Rab István Gimnáziumba Csíkszeredából. Két évig kínlódtunk velük, és az ösztöndíjukat is fizettük. Osztályfőnökük, Hochbauer Gyula emberfeletti munkával próbálta rávenni a tanulásra. A négy tanuló *tudása jóval alacsonyabb volt a hétfalusiakénál*. Számtalanszor tárgyaltam Hochbauer Gyulával, érdemes-e *kínózni őket*. Egyetértett velem, mert rontották az osztály színvonalát. *Se románul, sem magyarul nem tudtak. Meg is fizettük, és át is engedték őket. ...»speciális helyzetük« miatt bántani őket nem lehetett*. A tanárok jóindulatúan bántak velük és ki-ki a maga módján kínlódott velük. Én a tanulóknak semmilyen »jó szándékot« nem láttam. *Inkább egyébre voltak fogékonyak. Órákról sokat hiányoztak*. Kiváltságos helyzetükkel éltek, és visszaéltek. *Tudásuk »tabu« volt, és nem kérhette számon a tanár*. Az átmenő jegyet minden tanár megadta nekik. A X. osztály végén történelemből pótvizsgára maradtak[...] Már június végén a pótvizsga időpontját Kovács Előd igazgatóval 1993. szeptember 10-re tűztük ki... a tanulók nem jelentek meg a pótvizsgán. Tüzetesen utánanéztem a dolognak. Az osztályfőnök nyugtatott meg, a tanulók többé nem jönnek vissza, és *megszabadultunk tőlük*. Kovács Előd igazgató jelenlétében azt mondtam nekik, ha nem jöttek pótvizsgázni történelemből, osztályismétlőknek kell nyilvánítani a törvény értelmében. De a tanulók 1993. szeptember 15-én megjelentek az iskolában. Nyilatkozatot kértem tőlük hogy magyarázzák meg, miért nem jöttek pótvizsgázni. A motiváció: nem kapták meg a levelet, amelyet az osztályfőnökük postázott. Viszont azt a levelet, amelyben értesítette, hogy *Magyarországra kell hogy menjenek, megkapták Történelemből nem tanultak, mert a mezei munkával voltak elfoglalva*. A törvény szerint 1993. szeptember 15-e után nincs pótvizsga. Az osztályfőnök mégsem a X. osztályba írta be őket, hanem a XI.-be. Közben *jöttek a nyomások*. [...] Az iskola vezetősége [...] kijelentette: *a tanulókat nem szabad megbuktatni, mert pénz hoznak az iskolának*. [...] A tanulókat az 1993/94-es iskolai év kezdetén a XI. osztályba írták be. Az első évharmadban lezárták minden tantárgyból. Történelemből nem kaptak jegyet, és pirossal írtam be a X. osztály naplójába: a tanulók 1993. szeptember 9-én nem jelentkeztek történelemből pótvizsgára. Az ügyön segíteni nem lehetett. Jó szándékból vártam eleget. A megyei főtanfelügyelő-helyettes azt javasolta, *oldjuk meg az iskolában, bár törvényesen intézkedni már nem lehetett*. Az évharmad végi tanári konzíliumon a tanulók 'plusz és mínuszban' szerepeltek a XI. osztályban. Utánanéztem, hogy mi van a dolog mögött. A három tanuló már

júniusban elvégezte a X. osztályt. *Ezért a tanügyminiszterhez fordultam. Felea nevű minisztériumi főtanfelügyelő szállott ki. Igazat adott nekem, mert ez volt fehéren a fekete. A két igazgatót leváltották. A titkárnő pénzbeli megrovást kapott. A tanulókat pedig a X. osztályba kellett visszairni.* Ezért a tettéért Nagy János »a diákok mumusa« és *bűnbak*. A többiek a gimnázium hősei.”

A történet természetesen távolról sem ilyen „egyszerű”, és az eltanácsolt diákok számára korántsem itt ér véget. Az iskola új igazgatója szerint: „Joguk lenne visszairatkozni a X.-be, ugyanarra a profilra (kémia-biológia), de iskolánkban ilyen már nincs, vagy más profilra, de akkor különbözeti vizsgát kell tenniük. Ez utóbbira nem is gondolnak, mert rettegnek attól, hogy Nagy János megbuktatja őket. Mi, amikor idehoztuk őket, vállaltuk, hogy magyarul tanulhatnak. Tehát, ha beleegyeznek - és a Tanügyminisztérium is engedélyezi -, átiratkozhatnak a brassói 2-es számú Ipari Líceumba, szabás-varrás szakra, ugyancsak különbözeti vizsgával” (Vásárhelyi Katalin 1994. 3.). Önmagában is elgondolkodtató, ahogyan az egyes szakok cseréjére mód nyúik; a fentebb idézett hozzászólások azonban nyilvánvalóvá teszik: hasonló esetekben nem annyira a magyar tannyelvű iskolában tanulható szakmán, illetve szakon (tehát a tartalmi szemponton) van a hangsúly, mint inkább a formális keretbiztosításon, mégpedig amolyan „örüljenek, hogy itt lehetnek” módon. Így aztán természetes, hogy a megszerezhető végzettség - netán éppen otthoni - felhasználhatósága teljesen mellékes szempont.

Annak ellenére, hogy az eredeti elképzelés szerint a diákok éppen azért kerültek Hétfaluba, „...mert ott is csángók vannak...” (Ősz Erőss 1994. 5.), súlyos adaptációs problémákkal találkoztak. Ezeket láthatólag nem vette figyelembe és nem is próbálta kezelni senki. Az itt - de másutt is gyakran - előforduló felületes ténymegállapítás, miszerint a csángó diákok képtelenek a rendszeres tanulásra, éppen a helyzetváltással járó megrázkódtatásokkal, az alkalmazkodást intézményesen elősegítő stratégiák hiányával is összefüggésbe hozható. Az erdélyi iskolákba érkező moldvai csángó fiatalok felemás nyelvi állapota, nevezetesen az, hogy „...a szóbeliség állapotában élnek...” (Borbáth-Erőss 1994. 3.), a fent idézett megnyilatkozásokban nem előre megfontolandó szakmai problémaként, csupán „bosszantó mellékkörülményként” említődik „Kosztjuk-lakásuk tehát megoldott, de baj van nyelvismeretükkel, nem ismernek egy sor fogalmat...” (Vásárhelyi Katalin 1994. 3.) Mint amolyan kegyelemkenyérben részesülők, az őket segítő „nyomások”, elnéző hallgatóságos megegyezések lappangó megaláztatásai mellett állandó jelleggel ki vannak téve az ittenihez hasonló eljárásoknak. Ilyen esetben védelmüket lényegében senki nem vállalja fel - ha csak nem néz szembe a fentiekben leírt hivatali szankciók kockázatával. Jogi helyzetük tisztázatlanságai csak növelik a bennük amúgy is meglévő félelmet, bizonytalanságérzést.

A fogadó „intézményeknek” (nem csak maguknak az iskoláknak) és vezetőiknek megvan az önmagukról festett, nemegyszer a társadalmi valóságra vonatkozó ismereteket háttérbe szorító idealizált, illetve ideologikus felhangú képe. Ebbe a valóságba az egészen másféle világból jövő csángó vendég diák (akiről a fogadónak megvan a maga, gyakran tévesen kialakított előfeltevése) vajmi ritkán tud hosszabb távon konfliktusok nélkül beilleszkedni. A kétféle valóság képviselői között lehetetlen a tartalmas, érdembeli kommunikáció. A fentihez hasonló esetekben a felek alárendeltségi viszonyából, illetve az említett prekonceptiók meglétéből fakadóan a párbeszéd vagy majdnem elhanyagolható, vagy manipulációs (hatalmi) tényezővé zsugorodik. Ha a feltételek a leírt irányba módosulnak, a csángó fiatalok anyanyelvi iskoláztatásának ügyét a vakvágányra futás veszélye fenyegeti. A motivációk mindkét fél részéről elsekélyesednek, a kezeletlenül maradó problémák, felgyülemelő negatív élmények könnyen eltántoríthatják a moldvai csángó gyerekeket attól, hogy erdélyi iskolába jöjjenek - vagy a szervezők kedvét veszik el a további kísérletezéstől. Könnyen megeshet, hogy - akárcsak Hétfaluban - jelenlétük a lehető legszerencsétlenebbül a felszín alatt

meghúzódozó belső hatalmi torzsalkodások, elvtelen leszámolások eszközévé, kiváltójává válik. (Ősz Erőss 1994. 5.) (Egyebek mellett ilyen oknál fogva is megkérdőjeleződnek azok a szempontok, amelyek szerint egyik vagy másik iskolába kerülnek. Bármelyik oktatási intézményben, ahol a belső kohézió látszólagos voltával kell kellett volna számolni, a vendég diák csángók fokozott mértékben tűnnek potenciális „persona non grata”.)

Nem áll szándékomban mindenestül negatív példaként beállítani a hétfalusi esetet. Minden bizonnyal megvannak a pozitív oldalai is. (Éppen úgy, ahogyan a Csíkszeredában és - még inkább - az Udvarhelyen megfigyelhető gyakorlatnak is vannak negatív vonatkozásai.) Azonban a Hétfaluban történetekkel kapcsolatos információk tartalmából és természetéből következően eléggé spekulatív vállalkozás volna a pozitívumokat részletezni. Az eset sajtónyilvánossága a moldvai csángó fiatalok erdélyi beiskolázási gyakorlatának számos neuralgikus pontját felszínre hozta. Ezzel mindenesetre hozzájárul az ügygel általában kapcsolatos kezdeti, a problémákat megkerülő-elhallgató optimizmus egyhangúságának megtöréséhez.

JEGYZETEK

- 1 Ennek az áttekintésnek nem célja a moldvai csángómagyar fiatalok erdélyi, anyanyelvi iskolázásával kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok részletezése. Az erre vonatkozó szakmai mérleg megvonása inkább egy-mindmáig meg nem szervezett- tanácskozás feladata volna. (Ezen a tapasztalatcserén viszontláthatnák egymást mindazok, akik az ügyben így vagy úgy érintettek: a moldvai magyarok képviselői, a „szimbolikus felvállalók” és azok, akik a tényleges oktatómunkát végzik, de azon szervek képviselői is, amelyek ennek az anyanyelvi beiskolázásnak az anyagi hátterét biztosítják)
- 2 Csak utalhatok itt a minden átmenet nélkül, egyetemi hallgatóként Magyarországra került csángók ilyen természetű s ugyanakkor lényegesen nagyobb gondjaira.
- 3 Ezekről részletesebben a későbbiekben lesz szó.
- 4 Külön figyelmet érdemelne az akciók pénzügyi kereteit biztosító intézmények, személyek, mechanizmusok nem egy negatív vonása: az ideiglenesség, a - főleg az elején - hallgatólagosnak tekinthető megegyezések „pénzügyi lazaságai” és az így lehetővé vált mulasztások visszaélések, illetve a kialakult bizalmatlanság.
- 5 A kimutatás Borbáth Erzsébettől, a Domokos Pál Péter Alapítvány alelnökétől származik. aki egyszermind a József Attila Általános Iskola igazgatónöje is. Az alapítvány 1992 decemberében jött létre Csíkszeredában „...a moldvai csángómagyar gyermekek anyanyelvi nevelésének és oktatásának támogatására...”.
- 6 A hétfalusi, azaz szecselevárosi negatív példa az ott történet szokatlanul nagy sajtónyilvánossága okán került az elemzésbe. A részleteket lásd a Függelékben.
- 7 A probléma természetesen sokkal általánosabb annál, semhogy csupán az oktatás vonatkozásában lenne érvényes. Tény, hogy az Erdélyben folyó csángó anyanyelvi oktatás gyakorlatában mutatkozó visszásságok a kiindulópontok elégtelen vagy éppenséggel elhibázott irányú tisztázásának is folyományai.
- 8 Az 1990 óta 56-ra duzzadt létszámú csoport részére két külön - értelemszerűen egy VII. és egy VIII. - osztályt létesítettek.
- 9 Nem beszélve arról, hogy - s ez általánosnak mondható - a moldvai csángómagyaroknak az Erdélyben, netán Magyarországon tanult szakmába való hazatelepedése érdekében eddig semmiféle konkrét intézkedés nem történt.
- 10 Az udvarhelyiek esete viszont éppen arra példa, hogy a nyelvi nehézségeket bosszantó mellékkörülményként kezelték, olyasmiként, amiért a diákok csakis maguk felelősek: amiért nem tartják be a „szerződés” rájuk eső részét.
- 11 A pedagógiai foglalkozásokon ez külön problémát jelent. Viszont, ha absztrakt fogalmakkal kapcsolatos képességeik nincsenek is mindig a velük egykorúak szintjén, képi gondolkodásuk nemegyszer kompenzálja a hiányosságot. Ennek illusztrálására álljon itt egyetlen példa: „...az én falum mindig szép. Egy szép virágos fához hasonlít. A fa tövénél kezdődnek az első házak, akkor néhány méterekkel kezd nőni, és kezdenek kinőni az ágai, az utcái, és minden ágán virág és mellette egy-egy szép fészek, szállás, ahol az emberek laknak.” (Iancu Laura 1993).
- 12 A számos erre vonatkozó példa közül álljon itt egy csángó kislány iskolai fogalmazványa, a címe: Egyedül. „Egy kis csángó lány állt az udvarán. Egyedül maradt. Nézi a másik gyerekeket, hogy jáccanak az udvarán. A hópejhek hullnak. A lány nézi, milyen vidámak a gyermekek. Hazafelé gondolkozik. Gondolta, hogy milyen jó lenne, ha ő is otthon lenne. Eszibe ütött a szülőföldje. Az emlékezését a csengetés zavarta meg. A tanár néni oda ment melléje és a fejét meg simogata” (Beta Alina 1994.).
- 13 A romániai előírás a kollégiumi személyzetre vonatkozóan a következő: 80 bentlakó után egy nevelő, egy éjjeli szolgálatos és egy takarító.

- 14 A Domokos Pál Péter Alapítvány 1994. október 8-án kelt beadványából.
- 15 „Eröss Péter, a Csángó Szövetség elnöke nem kertel: - Számomra, de azt hiszem, mások számára is egyértelmű, hogy Fehér Kati esetében megfélemlítésről van szó. S itt nemcsak a lézpedi lakosság megfélemlítéséről, hanem az összes moldvai csángó megfélemlítéséről. A csángók mesterséges asszimilációja napjainkig is tart. Erről a hatalom 1989 után sem mondott le. Ezért minden olyan cselekedet, amely a magyar tudat megtartását, újraélesztését célozza, megtorlást von maga után” (Csapó 1994. 6.).
- 16 Bár beszéd- és viselkedésmintáik már sokban hasonlultak az új környezet sémáihoz, annak is tudatában vannak, hogy a csángókat általában divat „lesajnálni” („...mikor odajönnek Moldvába, mindig csak az utca sárosabb oldalát filmezik...”).
- 17 [ti. olyanokat, akik már inkább vénleánysorban voltak otthon]
- 18 A leereszkedő jóindulat is lehet sértő vagy zavarba ejtő.
- 19 Tudniillik a romániai szörványmagyarság értelmiségi-utánpótlása.
- 20 A gyermekek elhozatalával kapcsolatban a helybeli iskola alkalmazottai s még inkább a falu papja gyakran nagyon ellenségesen viselkednek. Sokszor megtörténik, hogy az előjáróság olyan híreket terjeszt, miszerint a gyermekeket „eladták”, kényszermunkára viszik, éppenséggel megfosztják őket katolikus hitüktől. Az olyan családokat, ahonnan elengedtek gyermeket magyar iskolába tanulni, sokszor „kiprédikálja”, a templomban nyilvánosan megbélyegzi a helybeli plébános. Ilyen fálvakban - ez a nyomás persze nem mindenütt ilyen erős - napirenden van a fenyegetőzés, a megfélemlítés: ne engedjék el a gyermekeket a szülők.
- 21 A szerző magyar faluközösség-románokkal érintkező közösség vonatkozásában értelmezi a centrum és periféria viszonyát.

IRODALOM

- Borbáth Erzsébet: A moldvai csángó gyermekek kétnyelvűsége. *Édes Anyanyelvünk* 1994/1.
- Borbáth Erzsébet-Eröss Péter: *Általános tájékoztató az Erdélyben tanuló moldvai csángómagyar gyermekek anyanyelvi oktatásáról és neveléséről*. Csíkszereda, Domokos Pál Péter Alapítvány 1993. 1-2.
- Csapó György: Hogyan ásta alá Fehér Kati az államrendet... *Erdélyi Napló* 1994/2. július 6.
- Domokos Pál Péter Alapítvány: *Beadvány a moldvai csángómagyar gyermekek anyanyelvi képzésének helyzetéről*. 1994. A magyarországi Oktatási Minisztériumhoz, illetve az Illyés Alapítványhoz továbbított pályázati anyagból.
- Kapalo, James: Közelebb a csángókhoz. *Művelődés* 1993/3. 30-31.
- Nagy János: Törvénytisztelet - a pokol malmai. *Brassói Lapok* 1994/17. 5.
- Ősz Eröss Péter: Jó szándék és törvénytisztelet. *Brassói Lapok* 1994/5. 5.
- Rejtő Gábor idevágó cikksorozatát (melyet a *Magyar Hírlaptól* vett át) 1993. február 13-, 16-, 18-i számaiban közölte a *Háromszék*.
- Szebb falu földön*; moldvai csángó gyermek vallomásai a szülőföldről. Csíkszereda, József Attila Általános Iskola 1990-94. 1-38. (A kiadvány az iskola belső használatára készült. Beta Alina fogalmazása a 29., Iancu Lauráé a 8. oldalon található. A megírás idején mindketten VII. osztályos tanulók voltak)
- Vásárhelyi Katalin: A pokolba vezető út is jó szándékkal van kiköveve. (Beszélgetés Farkas Attilával, a zajzoni Rab István középiskola igazgatójával.) *Brassói Lapok* 1993/3. 3.

ZOLTÁN PÁLFY

Moldavian Csango-Hungarian Pupils in Transylvanian Schools

Ever since 1989, the issue of Hungarian minority education in Romania has acquired enhanced political dimensions. Strictly professional matters are pushed into the background in a rather sharp-toned public debate over chances of cultural survival, so much tied to mother-tongue schooling. This is especially so when retaining the sense of national belonging of peripheral ethnic groups as the Moldavian Csángó-Hungarian community, is attempted through education in their mother-tongue. Such education, as in the case presented below, means bringing the Csángó youths over to Transylvanian Hungarian schools. Based on two examples (a primary school in Csíkszereda and a teachers' high-school in Székelyudvarhely) this paper aims to trace the nature, results and shortcomings of this schooling-procedure, focusing on the first five years' experience of mother-tongue Csángó education.

With all the good intentions, coming from a poor schooling background, the majority of the around 150-200 Csángó children involved in the action had serious problems not only on the level of learning itself. As they went through a cultural “transplantation” which created conflictual situations for both pupils and teachers, the children were also faced with serious problems of adaptation to their new socio-cultural environment. As the whole action lacked well-grounded preparing (pedagogical considerations regarding recruitment, professional choices and placement etc.) to render the “otherness” of the Csángós inside and outside school, many failures, unforeseen frustrations and side-effects came about.

Viewing the targeted period, no strategic considerations seemed to be at work as to what would happen to the Csángó youths trained in different professions. Their socio-cultural environment at home, moulded by local authorities that are in many cases hostile to the idea of “making the Csángós Hungarian”, was by and large ignored. That is why, on completion of studies, most of the youths will return to their rural communities in Moldavia only if there is no better opportunity for them. Thus the action, initially intended to provide these communities with would-be ground level Csángó-Hungarian intellectuals, does not seem to attain its target. What is more, the overpoliticized educational issues might face the Csángós themselves with yet another crisis of identity.