



Árendás Zsuzsanna

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS ELBESZÉLÉSEI

A szerző oktatás és nemzet társadalmi jelenségének változásait foglalja össze Délnyugat-Szlovákia két vegyes lakosságú területén, a galántai és vágsellyei járásban végzett empirikus vizsgálatai alapján. Tanulmányában az iskolaválasztás körülményeit, a döntéssel kapcsolatos szülői elvárásokat, az iskolaválasztás és siker összefüggéseit és a társadalmi nem szerepét vizsgálja. A tanulmány névuma az etnikai köztesség, többes etnikai kötődés és etnikai hibriditás pontos empirikus anyagon keresztül történő megragadása, az iskolaválasztás gyakorlatán keresztül történő elemzése.

Az etnicitás és a nemzet társadalmi jelenségének változásait kísértem figyelemmel 2004–2006 között folytatott empirikus vizsgálataim segítségével.^[1] Kutatásomat Délnyugat-Szlovákia két vegyes lakosságú területén, a galántai és vágsellyei járásban végeztem.^[2] Abból az alapfeltevésemből indultam ki, hogy az etnicitás és a nemzet egyaránt konstruált, időben és térben változó társadalmi *kategóriaként* működik és az e kategóriákhoz fűződő egyéni azonosulások a mindennapokban meglehetősen sokféle lehetnek. Dél-Szlovákia általam vizsgált két járásában gyakoriak a magyar és szlovák kategóriához való *többes* kötődések, illetve *köztes* pozíciók. Míg a napi közélet, a sajtó, és nem utolsósorban a nagypolitika az éles nemzeti elkülönüléstől és az etnicizált (azaz etnikai értelmezési keretben észlelt) konfliktusoktól hangos, addig a mindennapi életvilágokban a hagyományok és a mai politika által egyaránt meghatározott etnicitások közötti pozíciók, vagyis a *köztes identitások* és *gyakorlatok* fontos szerepet töltenek be.

A nemzet és iskola összefüggéseit, a nemzeti iskolarendszernek, azaz a közoktatásnak a nemzet egységesítésében, valamint a nemzet folytonos újratermelésében játszott szerepét illetően elmondható, hogy etnikailag homogén közegben, illetve egyirányú etnikai, nyelvi azonosulásokkal rendelkező családok esetében a magyar vagy szlovák iskola választása, vagyis az *iskolába* való beíratás a maga természetes automatizmusával történik. Ilyenkor tehát az iskolaválasztás nem jelent nehéz döntést. Más a helyzet a kettős-többes etnikai, nyelvi, kulturális kötődésekkel rendelkező szülők esetében, akik ráadásul gyakorta eltérő iskolázási mintákat képviselnek, például egyikük magyar iskolát végzett, a másikuk szlovák iskolába járt. Ezekben az esetekben kétségkívül döntéshelyzetről van szó, hiszen nincs jelen az iskolába íratásnak az a fajta automatizmusa, amit a homogén etnicitású családoknál döntő mértékben megfigyelhetünk. Mi alapján választanak e szülők, családok? Van-e szerepe az

eticitásnak az iskolaválasztásban, vagy más, nem etnikus szempontok alapján döntenek? Milyen eredményekkel jár az iskolaválasztásuk, és hogyan értékelik azt időben visszatekintve? Arra is választ keresünk, hogyan választanak a szülők iskolát (a döntés *mechanizmusai*), miként fogalmazzák meg e döntéshelyzetet utólagos elbeszéléseikben, illetve hogyan klasszifikálhatóak e döntések az etnikai tudatosság–önreflexió, valamint az etnikai vegyesség–homogenitás kategóriái mentén.

Az iskolaválasztás szociológiája, a döntésmechanizmus tipológiája

Mindenki számára egyértelmű, hogy az iskolaválasztás a gyermek jövője, élete további alakulása szempontjából döntő befolyással bír. Arról azonban, hogy milyen típusú oktatásban részesüljön a gyermek, már nagyon eltérő vélemények uralkodnak. Az oktatás nyelve, illetve az iskola által képviselt rejtett tanterv, a különféle kulturális értékek és kódok számos vitára adnak okot laikusok és szakemberek között egyaránt. Az egyik ilyen alapvető dilemma, hogy a kisebbségi nyelvi, kulturális háttérből származó gyermek milyen iskolai oktatásban részesüljön – többségi szempontból neutrális, azaz esetünkben szlovák iskolába járjon-e vagy speciális, kisebbségi iskolába, ahol az otthoni környezetből ismert nyelvvel és kultúrával találkozhat, és azt tanulmányai során megerősíti. Míg az előbbi opció sokak szerint nagyobb társadalmi mobilitásra készítheti és készíti elő a gyermeket, az utóbbi a saját kultúra érzelmi, pszicho-szociális biztonságával vérteli fel, amelynek hosszú távú pozitív hatásait nem lehet eléggé hangsúlyozni. Szlovákiában a kisebbségi magyar iskoláknak tekintélyes hagyományuk van, létezésük egyidős a köztársasággal (Cseh-szlovákia) és kisebb-nagyobb megszakításokkal folyamatos múltat tudhatnak maguk mögött. Ezen iskolahálózat meglétét, legitimitását egyes szélsőséges szlovák nacionalista erőkön kívül senki nem vitatja el a nyilvánosságban. Víták legfeljebb abból adódnak, milyen tanrendet kövessenek ezek az iskolák (mennyiben másolják hűen a szlovák nyelvű iskolák tananyagát, illetve alkalmazzanak egyes tárgyak esetében magyarországi tankönyveket, módszereket), milyen politikai és társadalmi identitást igyekezzenek kialakítani tanulóikban. Nyilvánvalóan a szlovák nemzeti jobboldal érzékenyen reagál minden, az országos/nemzetállami normától való eltérésre, időnként elvitatva a kisebbségektől anyanyelvi, kulturális jogaik egy részének érvényesítését. Erre példa az *alternatív oktatás* koncepciója, amelyet a Szlovák Nemzeti Párt és néhány, vele szövetséges politikai erő is támogat. E program szószólói előszeretettel hivatkoznak nyugati-európai liberális modellekre, ahol az *egyenlő bánásmód elve* érvényesül, szemben a kisebbségi magyar párt oktatási és kulturális programjával, amely a kisebbségek megkülönböztetett bánásmódját és a pozitív diszkrimináció elvét szorgalmazza, illetve kormányzati szerepbe kerülve, igyekszik azt a napi kulturális és politikai gyakorlatba átültetni. Kelet-Közép-Európában ez utóbbi, komunitárius elképzelés honosodott meg, számos politikatörténeti oknál fogva. -

A megfelelő iskola kiválasztása több szempontból is nehéz feladat elé állítja a szülőket. A rendszerváltás óta pluralizálódó iskolarendszer sokfajta lehetőséget kínál: állami, magán-, vagy egyházi iskola, városi nagyiskola vagy falusi alsó tagozatos, esetleg összevont osztályokkal működő kisiskola lehetőségét. Kistélepelesen a lehetőségek jóval korlátozottabbak ugyan, de járási, országos viszonylatban a felsorolt alternatívák már elérhető közelségbe kerültek. A kelet-európai térségben, közöttük Magyarországon és Szlovákiában is a rendszerváltást követően fokozatos átalakuláson esett át az iskolarendszer, és ezzel együtt a szülők iskolaválasztási szempontjai is változóban vannak.

Andor Mihály és Liskó Iлона könyvükben (Andor–Liskó 2000) a magyarországi iskolaválasztás és társadalmi mobilitás összefüggéseire világítanak rá. A rendszerváltást megelőző, majd az azt követő iskolarendszer főbb eltéréseit vizsgálva megállapítják, hogy a rendszerváltás előtti szocialista időszak iskolarendszerét a látszólagos uniformitás jellemezte, mely mögött rejtett differenciálódás húzódott meg, elsősorban a belső társadalmi rétegződést tükrözve, illetve azt reprodukálva (pl. a hatvanas évektől működő „tagozatos”, azaz specializálódott általános iskolákba leginkább a vezető pozícióban lévők gyermekei jártak). Mindezen belső, rejtett differenciálódás ellenére a rendszer viszonylag könnyen áttekinthető volt még a kevésbé jól informált szülők számára is. A rendszerváltást követően a helyzet egyszerűen megváltozott: a különbségek nyíltabbá váltak, formálisan is megkülönböztethető iskolatípusok jelentek meg (például nyolc- és hatosztályos gimnáziumok). Az iskolák a kötelező tananyagot kívül különféle többletkínálatokkal versenyeztek a szülők figyelméért és a beíratásokért. Az iskolarendszer piacosodásával és a korábbról ismert egyszerű, áttekinthető rendszer leépülésével egyre többen váltak alulinformálttá, illetve bizonytalanodtak el a hirtelen megnőtt információ-tömeg miatt – arról nem is beszélve, hogy a kiépülő félben lévő új iskolarendszer ellentmondásokkal teli volt, s így nehezítette a tájékozódást (Andor–Liskó 2000: 10–11). „Az iskolaválasztásban – legyen szó akármelyik társadalmi csoportról – természetes, és úgy tűnik, megváltoztathatatlan tendencia érvényesül, amely mögött az a törekvés áll, hogy a szülők legalább olyan vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak” (Andor–Liskó 2000: 18). E törekvés, azaz a társadalmi státusz megtartása, illetve növelése, időben és térben változó szülői, társadalmi szempontokon keresztül látszik érvényesülni. Nyilvánvaló, hogy meglehetősen eltérő kritériumok szerint választ iskolát egy városi, többgenerációs értelmiségi család és egy vidéki fizikai munkás családja – hogy az iskolázottsági szint és a földrajzi dimenziók szerinti két „szélső” példát idézzünk. Andor Mihály és Liskó Iлона számos olyan szempontot emel ki, amely a vizsgált időszakban szerepet játszott a szülők iskolaválasztásában: (1) *a szülők iskolai végzettsége* (ezáltal valósul meg a társadalmi státusz reprodukciója: „minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, gyermekeik annál nagyobb arányban kezdik középiskolai tanulmányaikat gimnáziumban” /Andor–Liskó 2000: 77/); (2) *a gyermek neme* (a szülők végzettségétől függetlenül a lányok nagyobb arányban tanulnak tovább gimnáziumban, mint a fiúk, illetve az alacsonyabb iskolázottságú családok esetében a lányok nagyobb arányban mennek érettségit adó középiskolába, míg a fiúk inkább szakmát adó szakközépiskolába); valamint a (3) *családösszetétel* (gyermekek száma a családban, egyszülős család, stb.), illetve ezzel összefüggésben a család anyagi helyzete (eltartók és eltartottak aránya) és a pénz vs. kultúra prioritása egy-egy családban, (4) *lakóhely* (város – vidék, illetve fejlett – alulfejlett régió), (5) *a gyermek tanulmányi eredménye*. Az Andor és Liskó által elemzett szociológiai mutatók az iskolaválasztás kiindulási tényezőire világítanak rá, vagyis azokra a szociológiai, társadalmi státuszbeli és kulturális *adottságokra*, amelyek a döntéshozatal alapvetően befolyásolják. E kiindulási tényezőkön kívül a szociológiai tényezők egy másik csoportja a szülők *céljaira* hívja fel a figyelmet, azaz a várt vagy kívánatos kimenetre. Az iskola által képviselt tudáskészletek, nyelv, kultúra, jövőbeli társadalmi mobilitás sorolhatóak az utóbbihoz. A kimeneti szempontok figyelembevételével egy kereslet-kínálat szempontú, vagyis piaci(bb) megközelítésben tárgyalja az iskolaválasztást.

Külföldi példák egész sorát lehetne idézni az iskolaválasztás változatos gyakorlatainak szemléltetésére, kiemelve és egymással összevetve a különbségeket. Québec oktatásügyi berendezkedése gyakran idézett példa a kisebbségi–többségi iskolák kérdéskörének tárgyalásakor; francia és angol nyelvű iskolák egyaránt rendelkezésre állnak a kisebbségek által lakott területeken, akárcsak Kelet-Európa kisebbségi magyarok által lakott területeinek nagy részén. Egy kanadai szülők iskolaválasztási mintáit vizsgáló tanulmány szerint

(Guillemette 2007) számos nem-etnikus szempont érvényesül az iskolaválasztás során: ezek közül az iskola közelsége és az intézmény jó tanulmányi eredményei szerepelnek az első két helyen. További szempontként jelenik meg, ha az intézményt már látogatja (vagy korábban látogatta) a család egy gyermeke, ha a baráti körből valaki ajánlotta az iskolát, illetve ha olyan, speciális oktatási-módszertani mintát követ az iskola, amelyet más környező iskola nem biztosít, és ezzel az intézmény kiemelkedik az átlagból. Mint látható, a nem-etnikus szempontok közül az iskola által kínált minőségi oktatás kiemelt szempontnak számít az oktatás megváltozott – erősen piacosodó – jellege miatt.

A kelet-európai társadalmakban – a nyugat-európai példákkal ellentétben – a minőség fogalma az oktatásban viszonylag későn, az 1989-es rendszerváltásokat követően jelent meg. (Mandel–Papp 2007: 12.). A minőség fogalma Nyugat-Európában a nyolcvanas évektől kezdve elsősorban az oktatás piacosodását, szolgáltatásként való értelmezését jelentette (value for money), térségünkben viszont az oktatáspolitikai szabadságát, demokratizálódását, politikamentességét jelölte, a rendszerváltó társadalmak tágabb értelemben vett átalakulási folyamataival összhangban. A minőség fogalma egyben a régi, pártállami idők előtti értékekhez és iskolaformákhoz való visszatérést is jelentette (Mandel–Papp 2007: 12.). Romániában például a román többség számára a két világháború közötti időszak idealizált értékei, a magyar kisebbség számára pedig a monarchiabeli magyar idők erősen romantizált iskola- és oktatásképe jelentették a minőséget. A romániai középfokú oktatást jellemző három sajátosság – a részleges szabad verseny, az eltömegesedés, az elhúzódó demográfiai apály – valamint a tágabb oktatáspolitikai kontextus decentralizációs és centralizációs hullámokat követő viszonylagos nyugalmi helyzete a minőség várható átértékelését hozza majd magával. (Mandel–Papp 2007: 13.). Ez feltehetően a modern értékek, a változás irányába való elmozdulást fogja jelenteni az oktatásügyben, és ezen belül a minőség kérdésében, felváltva a korábbiakban tapasztalt nosztalgikus, múltba forduló megközelítéseket.

Szlovákiában az 1989-es rendszerváltást, majd Szlovákia 1993-as függetlenedését követően jelentős változások következtek be az iskolarendszerben. Ezek nemcsak tartalmi változásokra vonatkoztak – köztudott, hogy a korábbi tananyag jelentős része ideológiai tölteténél fogva kérdésessé vált és érvényét veszítette, továbbá az iskoláknak újfajta társadalmi igényeknek és politikai-társadalmi céloknak kellett megfelelniük –, hanem maga az iskolarendszer struktúrája is átalakult. E folyamat leginkább a pluralizáció és decentralizáció fogalom-párjával jellemezhető. Eredményeként háromféle iskolatípus keletkezett: önkormányzati (települési vagy megyei), magán-, és egyházi fenntartású iskolák. Ezek működését a 2003-ban kelt, oktatási államigazgatásról és az iskolai önkormányzatokról szóló törvény szabályozza, amely jelentős mértékben decentralizálta az oktatásügyet. Magyar nyelven önkormányzati, magán- és egyházi iskolák egyaránt működnek, a kisebbség törvény adta lehetőségek alapján. Az országban élő kisebbségek közül a német és ukrán kisebbségnek működnek még önkormányzati fenntartású oktatási intézményei, igaz, meglehetősen korlátozott számban és területen (A. Szabó 2006: 13–14).

A rendszerváltás előtt az alapiskolák alsó (1–4. osztály) és felső (5–8. osztály) tagozatból álltak, ez utóbbi tagozat 1997-ben 5–9. osztályra bővült. Középfokon nagyobb változások következtek be, a négyosztályos gimnáziumok mellett lehetőség nyílt nyolcosztályos gimnáziumok bevezetésére, amelyek így részben alapiskolai feladatokat láttak el. Magyarországi példákban kiindulva, számos szlovákiai magyar gimnázium élenjárt e reform-folyamatban, és az országban az elsők között nyitotta meg nyolcosztályos tagozatát. Közel egy évtizedes működésük után e nyolcosztályos gimnáziumok szerepe kétségessé vált; a csökkenő tanulói létszám miatt ugyanis ezek az „elitintézményeknek” kikiáltott iskolák

(tagozatok) gyakran elszippantják a vonzáskörzetükbe tartozó gyerekeket, és ezzel veszélyeztetik a falusi kisiskolák színvonalát, olykor működését is (A. Szabó 2006: 14). Az 1989-es rendszerváltást követően a szakközépiskolák rendszere is lényeges átalakuláson ment keresztül, hiszen alkalmazkodniuk kellett a jelentősen megváltozott munkaerő-piaci igényekhez. Felerősödött az informatika és az idegennyelv-tudás iránti igény, új szakokat vezettek be, és nagyobb hangsúlyt helyeztek a szakmai gyakorlatra ezen iskolákban (A. Szabó 2006: 14).

Szlovákia etnikailag vegyesen lakott térségeiben az iskolaválasztás kérdése nem csupán a pluralizálódó, differenciálódó oktatási rendszerből adódik. Általános iskolai szinten, ahol a különböző típusú iskolák közötti választás lehetősége továbbra is meglehetősen korlátozott (nincsenek „tagozatos” iskolák, illetve kistélepülésenként legfeljebb két iskola áll rendelkezésre), az iskolaválasztás gyakran *etnikai jellegű* döntésként jelenik meg. Erdélyi kutatása során hasonló következtetésre jutott Sorbán Angella: a megkérdezett „másik” – magyarként román, románként magyar – iskolát választó szülők közül azok, akik elmondásuk szerint „megbánták döntésüket”, csupán elenyésző létszámban döntöttek volna angol tannyelvű iskola, azaz „harmadik utas” megoldás mellett, eltolva az iskolaválasztás kritérium-rendszerét a nem-etnikus szempontok irányába (Sorbán 2000).

Lampl Zsuzsanna „A saját útját járó gyermek” című tanulmánygyűjteményének harmadik részében az iskolaválasztás és az anyanyelv összefüggéseit vizsgálja (Lampl 1999). A szerző a megkérdezett szülők „identitástípusait” egy skálán helyezi el, amelynek egyik végén a gyermeküket magyar iskolába járató szülők (*érett identitásúak*), másik végén a magukat szlovákoknak valló, gyermeküket szlovák iskolába járató szülők (*szlovák identitásúak*) helyezkednek el. A skála két végpontja közé helyezi el azokat a magyar szülőket, akik „magyarként” szlovák iskolába íratják gyermeküket (*köztes identitásúak*). Lampl identitás-besorolásai erőteljes értékítéletet is sugallnak, és könnyen értelmezhetőek egy pozitív–negatív, kívánatos–nem kívánatos skála mentén. A köztes identitású szülőkről megjegyzi: „feltételezhető, hogy gyermekeiknek szlovák iskolába íratásánál az identitásukon már meglévő repedésekből adódó kétségeket a negatív tapasztalatok még inkább felerősítették, s egyebek közt ez vezethetett a szlovák iskolát preferáló döntésük meghozatalához” (Lampl 1999: 79–80). A felmérés szerint a megkérdezettek egy része a szlovák nyelvű iskoláztatást előnyként értékelte, amely segíti a felfelé irányuló társadalmi mobilitást. A kutatás szerint az iskolai végzettség, az iskola nyelve, a megkérdezett foglalkozása, társadalmi státusza és munkahelyi beosztása különböző az egyes „identitás-típusok” esetében: az „érett identitásúak” magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a köztes, illetve szlovák identitásúak. A legjelentősebb vertikális társadalmi mobilitás azokat az „érett identitású” magyarokat érinti, akik (a legnagyobb arányban) magyar iskolákba jártak. A magyar és szlovák tanítási nyelvű iskola előnyeinek és hátrányainak értékelésekor az „érett identitásúak” gyakorlatilag mind meg voltak győződve róla, hogy jól választottak iskolát gyermeküknek. Ezeknek a szülőknek több mint a fele érzi úgy, hogy a magyar iskolai végzettség miatt gyermeke nem kerül hátrányos helyzetbe, ugyanakkor az összes megkérdezettnek egyharmada tart ilyen hátránytól. A „köztes” és „szlovák” identitásúak a magyar iskola hiányosságát abban látják, hogy nem tanítja meg megfelelően szlovácul a gyermekeket, és így nem tudnak megfelelően érvényesülni. A „szlovák identitásúak” többsége szerint a szlovák iskolának nincs semmiféle hátránya, és kifejezett előnye, hogy a gyermekek ott jól megtanulnak szlovácul. Az „érett identitásúak” számára úgyszintén fontos gyermekeik kellő szintű szlovák nyelvtudása, de e cél eléréséhez nem tartják fontosnak szlovák iskola választását – a szlovák nyelvtudás megszerzését a magyar iskola keretei között képzelik el.

Ők azért járatják magyar iskolába gyermekeiket, mert fontosnak tartják az anyanyelvi nevelést, és ezen keresztül a magyar nyelv megőrzését.

Az iskolaválasztásról szóló narratívák többsége alapján a szülő saját etnikai, nemzeti kötődéseitől (családi és társadalmi kötődések etnikai jellege és erőssége/intenzitása), valamint iskolai háttérétől (*iskolázási minta*) függ elsősorban, hogy milyen döntést hoz, és azt „nehéz” vagy „könnyű” döntésként, esetleg sima automatizmusként éli-e meg. Romániai kutatásai alapján Sorbán is azt állapítja meg, hogy az iskola tannyelve mintegy „családi hagyományként adódik át generációról generációra” (2000: 3), vagyis az iskolán keresztül *újratermelődnek* a társadalmi státusz és a kulturális kötődések^[3] (lásd például Bourdieu 1986, 1996). Bourdieu alapján elmondható, hogy a kisebbségi magyar iskolák, azon túl, hogy hasonló – sok esetben megegyező – tárgyi tudást, ismereteket továbbítanak diákjaiknak, mint egy többségi, szlovák tannyelvű iskola, diákjaikat egy speciális „magyar”, „szlovákiai magyar” kulturális tőkével is ellátják, amely megnyilvánul az iskolai végzettségben (mely címkeként, társadalmi jelként funkcionál), valamint a hozzá kapcsolódó tudáskészletben. A társadalmi kapcsolatok szintjén elsősorban egy „magyar világba” szocializálnak, amely gyakran végigkíséri a volt diákot egész élete során (vö. Brubaker–Feischmidt–Fox–Grancea 2006: 268). (Közismert, hogy a hétköznapi életben jelentős szereppel bírhatnak a volt iskolai kapcsolatok, az iskolatársak mozgósítása, egymás kölcsönös segítése. Gyakran az iskola nevének pusztá említése kapukat nyithat meg.)

Ugyanakkor az általam vizsgált köztes identitású családok esetében, melyek kettős, illetve többes nyelvi, kulturális kötődésekkel rendelkeznek, az iskolaválasztás során nem működnek a kulturális újratermelésnek ezen automatikus mechanizmusai. Mi alapján választanak ezek a családok? Kutatásom alapján az látszik bebizonyosodni, hogy a kulturális reprodukció helyett sokkal inkább a *társadalmi mobilitás* motiválja az ilyen helyzetben lévő iskolaválasztó szülőket. Más szóval, a hangsúly – ellentétben a korábbiakkal – nem a meglévő *status quo* fenntartásán van (ez a kulturálisan tudatos kisebbségeket jellemzi inkább, gyakran csoportidentitásban gondolkodva), hanem az egyéni felemelkedésen, a lehetőségek lehető legjobb kiaknázásán. A köztes helyzetben lévőknek ehhez kettős kulturális, nyelvi eszközrendszer áll rendelkezésükre, amiből szabadon választhatnak. Az iskolaválasztás momentumánál maradván ez azt is jelenti, hogy a többes kötődésekkel rendelkezőknél a korábban jellemzett iskolaválasztás automatizmusa jóval ritkábban fordul elő, éppen ezért magát a választást az érintettek sok esetben nehéznek, konfliktusosnak élik meg.

A galántai és vágsellyei járásban végzett terepmunka során összegyűlt interjúk alapján az iskolaválasztás narratívái néhány alaptípus szerint különíthetők el; a továbbiakban ezeket részletezem.

Könnyű döntésként kerültek elmondásra mindazok az iskolaválasztási helyzetek, amikor a gyermeket érintő iskolaválasztás egybeesik a szülők iskolázási mintájával – például egy otthon magyarul beszélő házaspár, akik mindketten szlovák iskolába jártak (tehát kettős kötődésűeknek mondhatóak), értelemszerűen szlovák iskolába küldik gyermeküket. Az ilyen esetekben nem alakul ki tényleges dilemma, hanem egy egyszerű *mintakövetésre* kerül sor. Sorbán (2000) kiemelt figyelmet fordít dolgozatában a romániai iskolaválasztások kapcsán a családi, szocializációs minta fontosságának. E tekintetben tehát az erdélyi és a dél-szlovákiai etnikailag vegyes családok döntéshozó mechanizmusai meglehetősen hasonlóak, és időben is egyfajta kiszámíthatóságot, állandóságot mutatnak (Sorbánék kutatása és a saját kutatásom között közel tíz év telt el). Továbbá, azok az egyirányú (homogén) etnikai kötődésekkel vagy homogén iskolai mintával rendelkező szülők, akik *a másik* iskola mellett döntöttek (pl.

magyar iskolát végzett szülők, akik gyermeküket szlovák iskolába írták), bizonyos értelemben egyértelműbb és könnyebbnek tűnő döntést hoztak, mint sok, többes kötődéssel rendelkező szülői pár. Mindez annak tulajdonítható, hogy ezek a családok/szülői párok valamilyen erős, egyértelmű oknál fogva *fordítani* akartak saját korábbi iskolázási mintájukon, gyermekük iskolába íratásakor felül akarták írni ezt a mintát, tehát a változtatás szándéka tehát egyértelmű volt. (A háttérben gyakran negatív tapasztalat, trauma, szakmai, vagy személyes sikertelenség áll.) Persze az is előfordulhat, hogy a Sorbán (2000) által tárgyalt „kognitív disszonancia” jelenségével állunk szemben: e családok, érzékelve a feszültséget kötődéseik (szocializációjuk során szerzett, mélyen internalizált azonosulásai) és a választott másik nemzet iskolája között, azt mintegy ellensúlyozva, saját érzelmi egyensúlyuk érdekében a döntést egyszerű, kézenfekvő választásként mondják el.

Nehéz döntésnek a narratívák alapján azok az iskolaválasztási helyzetek minősülnek, amikor a köztes etnicitású/ többes etnikai kötődésekkel rendelkező házaspár eltérő iskolázási mintákkal rendelkezik: például két magyarul beszélő szülő, akik közül az egyik szlovák iskolát, a másik magyart végzett, vagy – egy másik példát idézve – egy magyarul beszélő, magyar iskolát járt és egy szlovákul beszélő, szlovákul iskolázott szülő esete. Ilyenkor gyakori, hogy konfliktusossá válik az iskolaválasztás, hiszen valamelyik minta mellett *dönteni kell*. Mindemellett gyakori, hogy különféle részmegállapodások születnek ezekben a családokban: az óvodát magyarul végzi a gyermek, és később vált szlovák iskolára, vagy az alapiskolát magyarul végzi, és szlovák középiskolába megy – bár a váltásnak ezen a fokon inkább szakmai-mobilitásbeli okai lehetnek (jobb munkalehetőségek a szlovák szakiskola által kínált szakmában), és nem nyíltan etnikaiak. Sorbán (2000) megállapítja, hogy Erdélyben a vegyesen lakott területeken az iskola megválasztásában gyakori a magyar alsó tagozat-román felső tagozat kombinációja. Dél-Szlovákia általam kutatott két járásában ez a kombináció szinte teljesen ismeretlen, egyetlen példával találkoztam, ahol ilyen megoldás született (két, magyar kötődésű szülő gyermekénél, ahol az anya szlovák iskolát végzett). Meglátásom szerint e különbség oka feltehetően a két iskolarendszer különbözőségeire vezethető vissza, és nem kifejezetten az etnikai köztesség eltérő magatartási /iskolaválasztási mintáira.

A nehéz döntés kifejező példája Anka és családja esete. Férje (Tibor) magyar kötődésüként magyar iskolát végzett, Anka mindvégig szlovákul tanult (ennek ellenére jól beszél magyarul). Az idősebb gyermek (Tibus) iskolába íratását komoly konfliktusként élték meg, mivel mindkét fél saját iskolázási mintáját szerette volna továbbvinni az iskolába íratáskor. A beíratás körüli konfliktus csaknem válással végződött. A döntés következményeit Tibor a mai napig kérdésesnek tartja (nem magyar iskolába került a fia), különösen, hogy a szlovák iskola választása nem párosult sikertörténettel, vagyis nem érvényesült úgy a gyermek, ahogy azt a szülők szerették volna. A nehézként megélt iskolaválasztás a többes kötődésekkel rendelkező családok gyakori velejárója egy olyan intézményi kontextusban, amely kizárólagos nemzeti kategóriákra épül (legyen az iskola, nemzeti irodalom, nyelv vagy történelem). Az ilyen környezetben a vegyesség erősen stigmatizált és az átmenetiség dilemmái abnormalitásként értékelődnek, sokszor elhallgatásra vannak ítélve.

Az Ankától származó, alábbi interjúrészlet nehéz döntéshelyzetről számol be: a feleknek erős érvekkel kellett meggyőzniük egymást, nem hagyatkozhattak a helyzet spontán megoldására, illetve semmilyen köztes megoldás sem érvényesülhetett ebben a kizárólagosság elvére épülő helyzetben (vagy szlovák iskola, vagy magyar; nincsenek vegyes oktatási nyelvű alapiskolák):

„...Mert a férjem is akarta azt a saját maga igazát... Hogy márpedig én úgy fogom nevelni a gyermekeimet, hogy magyar iskolába járjanak. Volt olyan, hogy még csak terhes voltam, de már összevesztünk azon, hogy a gyermekeink hova fognak járni. Összevesztünk, mert azt mondta, hogy ő meg nem engedi, hogy a gyermekei szlovák iskolába járjanak. Nagyon durva dolgok is voltak. Mikor beíratam iskolába a gyermekeket például. Volt egy időszak akkor, hogy úgy nézett ki, el is fogunk válni... Mert neki az hatalmas probléma volt, nem is neki konkrétan, hanem hogy mit fog szólni a család. Hogy náluk senkinek, soha a gyermekei nem jártak szlovák iskolába, akkor miért pont az övé. Nagyon nehezen emésztette meg, még az óvodát nem, az óvodánál úgy volt, hogy az még nem zavarta. De aztán úgy volt, hogy valakinek engedni kellett. Vagy az lehetett csak, hogy szétmegyünk. Na, akkor azt mondta, hogy jó.”

A választás kompromisszumos jellegét az adta, hogy kezdetben megegyeztek, a két gyermek a felek által preferált két különböző iskolába fog járni (más kérdés, hogy a döntés megvalósulásának folyamatában másképp alakultak az események). A gyermekek vallási besorolása ugyancsak azt jelezte, hogy a szülők igyekeztek kiegyenlíteni a megbillent etnikai egyensúlyt, amely az iskolaválasztással keletkezett a családban. (A család nyelvhasználata kulturális és nemzeti azonosulásban is teljesen kettős, bár a gyermekek szlovák iskolázottsága enyhén szlovák irányba mozdította el a család többes etnikai azonosulásait.)

A (könnyű vagy nehéz) iskolaválasztási helyzetekre adott szülői válaszok alapján – a szülői tudatosságot, a döntéshelyzetre adott szülői reflexiót figyelembe véve – elkülöníthetők olyan szülői választások, amikor a szülők közül legalább az egyik fél tudatosan választ, és magas fokú önreflexióról tesz tanúbizonyságot a döntésről szóló utólagos elbeszélésben. A tudatos és jól artikulált elbeszélésekben a szülő saját iskolai tapasztalataiból kiindulva, saját köztességére reflektálva számot ad az egyik vagy másik iskola mellett való döntéséről, és határozott érveket tud felsorakoztatni döntése mellett. Ezek akkor fogalmazódnak meg teljes magabiztossággal, ha nemcsak a valamikori döntés volt egyértelmű, hanem a következményei is világosan prezentálhatóak, a mából kapcsolatba hozhatóak a valamikori döntéssel.

A válaszok egy másik csoportjára egyfajta sodródó, inkonzisztensnek tűnő érvelés a jellemző. E döntések során sokszor az alkalmazkodás kap nagyobb szerepet (az elbeszélő idomult a külső körülményekhez, például azáltal, hogy városra költözött, ahol nem volt a közelben magyar iskola, így gyermekét kénytelen volt szlovák iskolába íratni); azaz látszólag nem a döntéshozó diktálta a feltételeket, hanem fordítva, a körülményekből adódott a döntés. Az ilyen, konjunkturális iskolaválasztások esetében a látszólagos sodródás mögött gyakran valójában a társadalmi mobilitás melletti kimondatlan elköteleződés – vagyis csendes fordítani akarás – fedezhető fel. Ez egyben arra is rávilágít, hogy valójában nagyon nehéz a tudatos és a reflektálatlan szülői döntések között különbséget tenni; a legtöbb esetben a kettő együtt érvényesül.

Különleges, bár nem egyedülálló eset az interjúk között, amikor a megkérdezettek arról számoltak be, hogy a gyermek maga döntött a személyét érintő óvoda- vagy iskolaválasztásról. Előfordul, hogy a döntés egészen spontán módon történik. Egy csak magyarul beszélő gyermek például – édesanyja szerint – nyíltan ellenkezett a szlovák óvoda ellen mindaddig, míg át nem íraták magyar osztályba (sírt, állandóan megbetegedett, étvágytalan volt, reggel nem akart elindulni az óvodába, stb.). Feltételezhető, hogy a szlovák óvoda a nyelvi okok mellett nem etnikus adottságai miatt bizonyult alkalmatlannak az idézett esetben, míg a magyar óvoda – például jobb pedagógiai módszereivel – sikeresen látta el szerepét.

Tudatosabb döntést jelez az alábbiakban megszólaló interjúalany esete, aki az ötvenes években volt kisiskolás. A faluban az 1945–47-es magyar iskolabezárásokat követően újra működött magyar és szlovák iskola is. Áttelepült magyarországi szlovák édesapától és magyar édesanyától származva, a kezdetektől kettős kötődéssel rendelkezett. Az otthoni nyelvhasználat, az anya nemzeti azonosulása nyomán magyar iskolába írták a szülők. Egy. a család életében váratlanul bekövetkezett fordulat (betegség) nyomán maga döntött úgy, hogy átlép szlovák iskolába:

„A szlovákot úgy tanultam meg, hogy én az első-másodikat magyarba végeztem. De volt két bátyám, az egyik a harmadik osztály alatt megbetegedett és szanatóriumban volt. Mikor hazajött – a harmadik osztály ott végezte, cseh bizonyítványt kapott – nem tudott magyarul, hát elfelejtett. Mi akkor néztünk, hogy úgy beszél, mint a „starenka” (nagyamama, apai oldalról) és mégsem értjük. Nem tudom, hogy ilyen gyermekfejjel hogy lehetett, de megkaptuk a bizonyítványt és – engem egy rokon tanító néni tanított – és mondtam neki, hogy szeretnék átmenni szlovákba. Mert nem értem, hogy mit mond a Lackó, és engem az zavar. Az nem zavart, hogy az unokatestvérekkel mutogattunk, mert nem értettem, és az anyukát kérdeztem... Na, mondjuk az anyuka tök nem értett szlovákul...Az apukával is, soha nem beszélünk otthon szlovákul. Sőt meglepődött, mikor mentem haza a másodikból és mondtam neki, hogy én szlovákba fogok járni. De beleegyeztek”.

A megszólaló számára ez az iskolai döntés nem volt *sorsesemény*, abban az értelemben, hogy későbbi nemzeti, kulturális azonosulásának alakulását befolyásolta volna. Magyar férfihez ment feleségül, gyermekeivel kizárólag magyarul beszél otthon, magyar iskolába íratta őket. Háztartásbeliként, majd évtizedeken át fizikai munkásként (lakatos) nem érezte úgy, hogy a szlovák iskolaválasztása különleges karrier-esélyeket adott volna számára. Ez utóbbinak is tulajdonítható, hogy gyermekei iskolaválasztásakor nem saját szlovák iskolai mintájára hivatkozott, ahogy hasonló esetekben történni szokott.

Az iskolaválasztás körülményei

A továbbiakban az iskolaválasztással kapcsolatban három témakörrel foglalkozunk bővebben, melyek egyrészt a választás aktoraival, másrészt a választás következményeivel kapcsolatosak. Arra keressük a választ tehát, hogy (1) milyen szülői *várakozások* kapcsolódnak az adott iskola kiválasztásához; (2) milyen az iskolaválasztás és a társadalmi siker kapcsolata, illetve miként fogalmazódik meg a siker egy multietnikus közegben; (3) az iskolaválasztásnak milyen *nem várt* (például nyelvhasználati változások) és kifejezetten *negatív következményei* lehetnek a család szempontjából, a gyermek jövőjére nézve.

1. A döntéssel kapcsolatos szülői elvárások

Amint arra korábban, Lampl Zsuzsanna kutatását (2000) idézve is utaltunk, a vizsgált térségben a *szlovák nyelvtudás kulcsszerepet* játszik a szülők iskolaválasztásában, és egyben a szlovák iskola választásának egyik leggyakoribb közvetlen oka. A családok döntő többsége az államnyelv tökéletes elsajátítását elengedhetetlenül fontosnak, az iskolai oktatás egyik alapfunkciójának tartja. Ehhez kötik a gyermek további iskolai sikereit (szakiskolai, gimnáziumi tanulmányok, egyetem), és a szlovák nyelvtudáson keresztül remélnék

gyermeküknek jövőbeli társadalmi sikereket, boldogulást. Amennyiben a szülőnek sikerült jól megtanulnia szlovákul az iskolában (vagy úgy, hogy szlovák iskolába kellett járnia ehhez, vagy a magyar iskola megtanította olyan szinten szlovákul, hogy a munka világában, a többségi szlovák nyelvű társadalomban megállja a helyét), akkor valószínűleg saját iskolai mintáját reprodukálja, ellenkező esetben nagy eséllyel *vált* iskolafajta.

A következő idézet egy olyan, magyar kötődésekkel rendelkező édesanyától származik, aki szlovák iskolákat végzett, de otthon a szüleivel mindig is magyarul beszélt. Elmondása szerint testvéreivel együtt azért kerültek szlovák iskolába, mert anyjuknak magyarként nehézségei voltak a szlovák nyelvtudással (hivatalokban és más formális helyzetekben). A szlovák alapiskola ugyan nem okozott számára különösebb gondot (ellentétben sok más esettel, ahol a magyar gyerekeknek nyelvi, beilleszkedési problémái adódnak a szlovák nyelvű környezetben), viszont paradox módon, szlovákul csak a későbbiekben tanult meg jól:

„...a szlovák iskola nagy része magyar volt, a tanítók magyarul beszéltek velünk...Mikor középiskolába kerültem, szlovákba, jöttem rá, hogy én nem is tudok szlovákul rendesen...Na, ott tanultam meg aztán.”

Az interjúalany gyermekei iskolába íratásával kapcsolatos döntésében nem saját iskolai mintáját reprodukálta: magyar iskolát választotta számukra, mert úgy gondolta, *„ahhoz nem kell szlovák iskolába járni, hogy valaki rendesen megtanuljon szlovákul”*. A döntéshez hozzájárulhatott, hogy az interjúalany férje magyar nemzetiségű és magyar iskolákat végzett, továbbá az, hogy férje faluja, ahová a házasságkötést követően költöztek, magyar nyelvi közeget jelentett. A következő interjúrészlet szerint, mely ugyanattól az édesanyától származik, a szlovák nyelv elsajátítása lett volna a szlovák iskola melletti egyetlen szempont. Mivel azonban saját nyelvtudását kitűnőnek véli, elég biztosítékot lát arra, hogy gyermeke is kellőképpen megtanul szlovákul. *„Én úgy gondoltam, hogy én már tudok szlovákul, én besegítek. Én már azt, amit fog kelleni segíteni az iskolában, azt besegítem”* – összegzi a magyar iskola mellett szóló döntését. Azt, hogy annak idején szülei őt szlovák iskolába írárták, utólagosan negatív élményként kezeli, mivel nemcsak kiszakították őt eredeti nyelvi közegéből (a családi nyelv otthon a magyar volt), de szlovákul sem tanult meg jól (csak később a középiskolában). Saját gyermeke iskolaválasztásakor erre a tapasztalatra (kudarcélményre) hivatkozik elsősorban:

„...Mert veszem a példát magamról. Magyar oviról szlovák iskolába. Még jó, hogy volt olyan tanító, aki megmagyarázta nekünk magyarul, hogy mit akarnak tőlünk. Mert szerintem az olyan egy kis elsősnek, mint amikor beleteszik a vízbe, hogy 'no most akkor már ússzá'.”

Az idézett édesanya úgy gondolja, hogy az iskolában szerzett szlovák tudás pillanatnyilag bőven elég kislányának, és a további boldoguláshoz is elegendő alapot teremt. Magyar többségű faluban élnek, a rokonság magyar nyelvű, a napi interakciók során egyelőre elég az a szlovák nyelvtudás, amit a tanórákon elsajátít; a későbbiekben meg majd úgyis „ragad rá” több szlovák tudás, ha domináns szlovák nyelvi környezetbe kerül.

Következő interjúalanyom, Laura a multietnikusnak mondható Sellyén él. A város hétköznapjaiban való részvételéhez, a társadalmi kapcsolatainak fenntartásához, a városi lét teljes megéléséhez elengedhetetlennek tartja a szlovák nyelvtudást, és azt gyermekeinél is szorgalmazza. Gyermekekorától kétnyelvű környezetben mozog, két nyelven szól ismerőseihez, barátaihoz. Ugyanakkor, mivel magyar iskolákat követően sikeresen végzett szlovák nyelven egyetemet Pozsonyba, saját példájával cáfolja, hogy a szlovák nyelven

szerzett ismeretek előfeltételei lennének a társadalmi érvényesülésnek. Ehelyett Laura a maga természetes közegében elsajátított szlovák nyelvtudás híve. Kétnyelvű kislányát magyar iskolába szánja (Laura férje szlovák), mert úgy gondolja, hogy a gyermeknek nem lenne máshogy alkalma megismerni a magyar irodalmat, magas kultúrát, ez utóbbiakhoz formális iskolai oktatásra van szükség.

Laurával ellentétben, a következő édesanya, aki szintén jól beszél mindkét nyelvet, gyermekét szlovák iskolába íratta, azt remélve, hogy így jobban érvényesül majd a későbbiekben. Saját döntését is igazolva, szűkebb környezete szlovák iskolaválasztáshoz kötődő sikertörténeteit elemzi a következő részletben:

„Hát itt vannak a szomszédék is, mind a kettő magyarok és a gyerekeket már szlovák iskolába írtatták be... Annyira megtanultak ezek a gyerekek szlovákul, hogy az egyik kislánynak bakalár [BA] a végzettsége, a másik valami jegyző vagy mi, a bíróságon dolgozik Galántán. Azért oda se került volna be, ha nem értené, ha nem tudna jól szlovákul! Ha nagyon elgondolkodnék, még sok ilyen esetet tudnék.”

A részlet arról tanúskodik, hogy az interjúalany a sikeres karriert elsősorban a szlovák nyelvtudáshoz köti. Ez utóbbi nemcsak a felsőfokú tanulmányok sikeres elvégzésére jogosítja az érintettet, hanem munkahelyet is ezúton tud szerezni – az állami hivatal (bíróság) kétségtelenül ilyennek számít.

Felvetődik a kérdés, vajon miért éppen a szlovák nyelvtudás motiválja az iskolaválasztással kapcsolatos döntéseket? Úgy tűnik, a szlovák nyelvsajátítás kérdésén keresztül közvetett módon számos nem-etnikus szempont érvényesül, ezt nevezik a szülők összefoglaló néven *érvényesülésnek* (karrier, társadalmi siker, elismerés, egyéni boldogulás, stb.). Vagyis a szlovák nyelvtudás, az államnyelv ismerete – amint azt a legtöbb helyesen felismerik – olyan készség, felkészültség ma Szlovákiában, amely nélkül nehéz társadalmi mobilitásról beszélni. További kérdést jelent, hogy vajon a szlovák iskolai oktatásnak instrumentális szerepe van-e e készségek megszerzésében, vagy pedig a kisebbségi magyar iskola is elláthatja ezt a funkciót.

Sok szülő a nem etnikus szempontokat sorolva az iskola színvonalára, tanulmányi eredményeire, iskolán kívüli szabadidős tevékenységére helyezi inkább a hangsúlyt (színhátszó kör, irodalmi színpad, sportakciók, kirándulások), vagy egy-egy kiugró tanáregyéniség miatt dönt az iskola mellett. Napjainkban egyre fontosabbá válik az angol (esetleg német) mint idegen nyelv korai megjelenése a kötelezően választható tanrendben, valamint a számítástechnika-oktatás, illetve az iskola ez irányú felszereltsége. Vannak szülők, akik magyar iskolát választva amellel érvelnek, hogy így a gyermek előtt nyitva állnak a magyarországi közép- és felsőoktatási lehetőségek, amit általában magasabb színvonalúnak, jobbnak tartanak a hazainál. (Tény, hogy a galántai és sellyei járásban egyre több az olyan család, aki gyermekét a határ túloldalán lévő magyarországi közép- és főiskolákban taníttatja – Győrben, Sopronban, Mosonmagyaróváron, Egerben.) Mások a magyar iskolának ezt a sajátosságát éppen hátrányként értelmezik; a magyarországi továbbtanulást nem tartják reális opciónak, mint mondják, a gyerekek majd Szlovákiában kell érvényesülnie, ehhez pedig a magyarországi iskola kevés, vagy nehezen használható felkészültséggel látja el.

2. Iskolaválasztás és a siker összefüggései

A közoktatás kiemelt feladata, hogy az egyént alkalmassá tegye bizonyos társadalmi szerepekre, és olyan tudásokkal lássa el, amelyek alapján gazdasági, szociális, kulturális és egyéb értelemben értékes tagja lehet a társadalomnak (Feischmidt–Nyíri 2006: 15). A közoktatásnak e mellett a közösségi célja mellett kell, hogy legyen egy másik, az egyén szempontjából értelmezett célja is: az egyén individuumként való boldogulása legalább annyira fontos cél. Ezt nevezi a hétköznapi nyelvhasználat sikernek. A siker sokféle dimenzióból tevődik össze, társadalmi, magánéleti, gazdasági és emocionális aspektusokkal egyaránt rendelkezik.

Hogy milyen utak vezetnek a kultúránként és társadalmanként változó értelemben használt sikerhez, és abban az iskolának milyen szerepe van, erről meglehetősen eltérőek a vélekedések. A vizsgált térség közoktatásáról elmondható, hogy az a társadalom szerves része, senki sem vitatja alapvető társadalmi funkcióját. Dél-Szlovákia etnikailag vegyes térségeiben, ahol magyar és szlovák általános és középiskolai képzés egyaránt rendelkezésre áll (a kutatás idején a magyar nyelvű felsőoktatási képzés is beindult a szlovákiai Komáromban bizonyos szakokon), változatos érvek fogalmazódnak meg arról, hogy a magyar vagy a szlovák nyelvű iskolai képzés segíti-e hozzá a magyar, illetve kettős-többes etnikai háttérrel rendelkező gyermekeket a biztosabb sikerhez. Az előbbieken a szlovák nyelvű oktatás elleni, illetve mellette szóló érvekkel már megismerkedtünk.

A külföldi migrációs és oktatásügyi szakirodalom változatos adatokkal szolgál a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek iskolai eredményeiről (és ezen keresztül társadalmi sikeréről). Ogbu (1990) a többségi iskolarendszerben folyamatosan alulteljesítő migráns gyerekek eseteit elemzi. A jelenséget a kisebbségi csoportnak a társadalomban elfoglalt *státuszával, integrációjának mértékével* hozza összefüggésbe. A szerző szerint adott csoport társadalmi státusza, kulturális mintái befolyásolják a gyermekek iskolai sikerességét. Az ún. „kényszerkisebbségek” (*involuntary minorities*) olyan *másodlagos kulturális különbségektől* szenvednek, amelyek a migráció következtében jelentkeznek. Mivel a „kényszerkisebbségek” és az „önkéntes kisebbségek” céljai lényegesen eltérnek egymástól, a sikerrel, boldogulással kapcsolatban kialakított hétköznapi elméleteik (*folk theories of success*) is különböznek, valamint az iskolához is eltérően viszonyulnak. A kényszerkisebbségek dilemmája, hogy összeegyeztethető-e, és ha igen, miként, a többségi iskolai siker, valamint a kisebbségi kultúra és identitás megőrzése (Petroni 1970).

Ogbu elmélete számos nemzetközi ellenpéldával cáfolható, akár saját terepéről, az Egyesült Államokból vett esetekkel is. Míg a kínai migráns gyerekek híresen jól teljesítenek az amerikai oktatási rendszerben, addig a mexikóiakról nem mondható el ugyanez, holott mindkettő „önkéntes kisebbségnek” számít Ogbu iménti rendszerében. Továbbá, a kelet-közép-európai kisebbségeket nehezen lehetne „kényszerkisebbségként” kezelni; ők a társadalom aktív tagjai, társadalmilag-kulturálisan integrálódtak, az állam iránt maximális lojalitással viseltetnek. Az iskola és siker összefüggésében, a homogén etnikai háttérrel rendelkező szülők többsége automatikusan a saját etnikai közösség iskolája (magyarként magyar, szlovákként szlovák) mellett dönt, mindemellett, az adott nyelvű iskolahálózat *belül* számos *nem etnikus* szempontot is figyelembe vehetnek. Az empirikus adatok alapján, az előbbiekkal ellentétben, a köztes identitású, többes etnikai kötődéssel rendelkező családok jelentős része, kilépve a nemzeti-etnikai kritériumrendszerből, *nem etnikus szempontok szerint* választ iskolát (többnyire szlovákot), és igyekszik gyermekét a siker, a társadalmi érvényesülés útjára terelni.

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk az interjúkban elhangzott siker-narratívákat, érdemes végiggondolnunk, mit nevez a mai dél-szlovákiai társadalom egyéni sikernek. A siker fogalma társadalmilag konstruált; azt jelzi, mit tart egy adott közösség követendő, kívánatos életstratégiának, és mit rejt számára a *jó élet* fogalma. Az 1989-es politikai-gazdasági rendszerváltást követően Dél-Szlovákia lakosságának értékrendje és életcéljai jelentősen átforgatódtak. Más kelet-közép-európai rendszerváltó társadalmakhoz hasonlóan, a piacgazdaság, a versenykapitalizmus előretörésével felértékelődtek az olyan tulajdonságok/tudások, mint a jó kommunikációs készség, mobilitás, gyors helyzetfelismerő készség, bátorság, kockázatvállalás, agresszió, stb. Mindezen tudások és készségek a szocialista tervgazdaság időszakában csak korlátozott mértékben érvényesülhettek, illetve helyettük másfajta képességekre volt szükség. A szülők és diákok az új értékeknek megfelelő képzést kezdték el keresni az általuk választott iskolai oktatásban. Egészében véve, az oktatásról sokkal inkább piaci szabályok szerint kezdtek el gondolkodni, ahol az iskola és a pedagógus a kínálati oldalon, míg a szülők és gyerekek a keresleti oldalon foglalnak helyet.

A vizsgált térség társadalmi átalakulásaiban az európai uniós csatlakozás jelentette a következő mérföldkövet. Azzal, hogy megnyílt Nyugat-Európa és a szomszédos Magyarország munkaerőpiaca a szlovák munkavállalók előtt (ez utóbbi még az EU-csatlakozást megelőzően), átértékelődött az idegen nyelvek szerepe, valamint a szlovák és magyar nyelv munkaerő-piaci értéke. Napjainkban harmincezer körüli szlovák munkavállaló dolgozik az Egyesült Királyságban, az ő elbeszéléseik egyértelműen siker-narratívákban fogalmazódnak meg, ám adott esetben a magyarországi munkavállalás is státusznövekedéssel jár az adott munkavállaló és családja számára.

Egy szlovák nemzetiségű, vegyesházasságban (magyar feleséggel) élő apa gyermekei iskolaválasztásával kapcsolatban kiemeli a magyar nyelvnek szánt szerepet gyermekei jövőjét illetően. Ő maga felnőttkorára, magyar felesége hatására sajátította el a nyelvet, annak ellenére, hogy családjában voltak magyar rokonok (magyar nagynéni). Értelmiségiként olyan absztrakt tényezőket is figyelembe vesz fiai jövőjét fontolgatva, mint az ország politikai jövője, gazdasági folyamatai, stb. Jellemzően elit hozzáállásról van szó; az iskolaválasztás nem a szülők iskolai modelljének mechanikus reprodukciója, hanem gondos kalkulációk során, a nyelvet, kultúrát instrumentalizálva történik. A szlovák anyanyelvű apának fiai szlovák nyelvtudásához való viszonyát szintén ilyen szempontok határozzák meg.

Kérdés: Mikor a fiúk iskolába íratására került a sor, volt bennetek bármiféle kérdés ezzel kapcsolatban, hogy melyik iskolába kell menjenek?

„M: Hát én is akartam, hogy tanuljanak meg jól szlovákul. Úgyhogy inkább az ovinál volt a kérdés, hogy hova menjenek. Akkor én végiggondoltam, hogy ha oviba szlovákba megy, hat éves korára megtanul annyira jól szlovákul, hogy utána már mehet magyar iskolába. És hát láttam, hogy magyarul jobban tud, és ha magyar iskolába fog járni, akkor könnyebb lesz neki...Na és még aztán, ahogy mentünk előre időben, még annyira se bánom, hogy nem szlovákul tanultak meg jól, mert látom azt, hogy a szlovák republikában nem igen megy az ekonomika...ekonomické podmienky neni sú veľmi dobré (nem jó a gazdasági helyzet). A magyarokkal viszont mehetnek Magyarországra.”

Tény, hogy az európai uniós csatlakozást követően sok, magyar nyelven beszélő dél-szlovákiai lakos a határ túloldalán vállalt munkát az akkor frissen megnyílt nemzetközi gyáregységekben (Volkswagen, Audi, Suzuki). (Azóta a helyzet lényegesen átalakult, mivel sok hasonló gyáregység létesült Szlovákia területén, illetve a meglévő magyarországi

gyárrészek – az olcsóbb munkaerő miatt – Szlovákiába települtek át.) A munkavállalókat a galántai és sellyei járásból a cég szervezett buszokkal szállította naponta a gyáregység és a lakóhely között. Esetükben a magyarországi munkavállalás nem járt lakóhelyváltással. Hasonlóképpen, a magyar nyelvtudás segítette munkához azt a korábban munkanélküli fiatal férfit, aki szlovák iskolákat végzett, de jól beszél magyarul. Egy szlovák fuvarozó cégnek dolgozik, heti három-négy alkalommal kel útra Magyarországra, hogy egy ottani üzletláncnak szlovák húsipari termékeket szállítson. Megelégedéssel meséli az interjú során, hogy az ottani kollégákkal könnyen szót ért, rendszerint elbeszélgetnek, politizálnak, összehasonlítják a két ország életszínvonalát, napi történéseit. Mióta ezt a munkát végzi, Magyarországhoz is jobban kötődik, felértékelődött a magyar nyelvtudása, otthonról (magyar édesapjától) kapott kulturális tőkéje. A dél-szlovákiai határmenti régiókban/kistérségekben az utóbbi évtizedben megszaporodott a magyar–szlovák vegyesvállalatok száma, megeléknült üzleti kapcsolatai munkaalkalmat teremtenek számos kétnyelvű beszélőnek (például adminisztratív, fordítói állások, üzleti tanácsadás, marketing, stb.); a szlovák és magyar nyelvtudás alapkövetelménnyé vált ezekben az esetekben. A dél-szlovákiaiak által kedvelt bevásárlóvárosban, Győrben pedig gyakori felirat a boltok ajtaján: „szlovákul tudó eladót felvesszünk”. E példákkal nem azt akarjuk sugallni, hogy hirtelen döntő jelentőségűvé vált a magyar nyelvtudás Dél-Szlovákiában és e lehetőséget felismerve a kettős nyelvhasználatú élők egyszerűen magyar iskolát választanak emiatt gyermekeiknek; egyáltalán nincs erről szó. Viszont tény, hogy a lehetséges sikertörténeteknek, a hétköznapokban való boldogulásnak olyan új terei nyíltak meg a térség politikai-gazdasági átalakulása során, amelyekre egy olyan kutatás során, mint amilyen a jelenlegi is, érdemes odafigyelni.

3. Az iskolaválasztás nem várt következményei

Az iskolaválasztással kapcsolatos döntés során, mint azt korábban megállapítottuk, a köztes identitású, többes nyelvi-kulturális kötődésekkel rendelkező családok esetében elsősorban nem etnikus szempontok érvényesülnek (karrier, boldogulás, sikeresség, érvényesülés). Ezeknek az elsősorban nem etnikus döntéseknek ugyanakkor lehetnek – és a legtöbb esetben *vannak* is – etnikus következményei a család és a gyermek további életében. Ezek gyakran nem előre kiszámíthatóak, a családot váratlanul érik, és éppen ezért traumatikusan hatnak, olykor családon belüli konfliktusokat okoznak, vagy utólag negatívan értékelődnek (megbánás).

Egy adott tanítási nyelven működő iskola etnikai identitás-megjelölő szereppel is bír Dél-Szlovákiában; így az iskolaválasztás akaratlanul is egyik vagy másik kategória melletti döntést is jelent. Anka családja, mint arra már utaltunk, többes kötődésekkel rendelkezik. Esetükben az iskolaválasztás etnikailag mesterségesen elválasztó, klasszifikáló funkciója traumatikus élményként fogalmazódik meg, mivel a családon belül heves konfliktussal járt. Az alábbi etnográfiai részletből egyrészt az derül ki, hogy mennyire felkészületlenül érte őket az idézett etnikai döntéshelyzet (mely közvetlenül az iskolaválasztáshoz kötődött), megtörve az otthoni vegyesség nyugodt hétköznapjait, másrészt hosszútávra meghatározta a gyermekek hivatalos etnikai besorolását:

„A gyerekeknél soha addig nem kellett a nemzetiség, amíg nem kezdtek el iskolába járni. Hogy ott kérdezték először tőlük, hogy milyen nemzetiség. Korábban nem, nem is kellett semmihez... És akkor a gyerekek mind a ketten azt mondták, hogy szlovák nemzetiségűek. Szlovák iskolában is vannak, meg hogy Szlovákia... És akkor is az apjuk, hogy hát...(ellenezte

a gyerekek választását). Na, akkor úgy beszéltük meg, hogy úgy lesznek most, ahogy van, aztán majd tizennyolc éves korukban ők döntenek el. Ha meg akarják változtatni, az már őrajtuk függ.”

Az iménti idézet alapján nyilvánvaló, hogy az iskola előtti időszakban a gyermekek kettős kulturális, nyelvi kötődésekkel rendelkeztek, fel sem merült a választás kérdése. Az iskolaválasztás ezzel szemben egyértelmű identitás-deklarációt követelt a családtól. Hogy mennyire *ad hoc*, adott helyzettől függő volt ez a választás, arra utal az interjúrésztlet utolsó két mondata, melyben magyarázatként Anka kissé szabadkozva hozzáteszi, hogy ez akkor egy ideiglenes választásnak minősült (a formáság kedvéért, valamelyik kategória mellett dönteni *kellett*, köztes megoldás nem létezett), valamint, hogy a döntés megváltoztatásának lehetőségét fenntartották arra az időre, amikor a gyermekek felnőttként önállóan dönteni tudnak etnikai kötődésükről.

A magyar nyelvi háttérű vagy vegyes házasságból származó gyermekek szlovák iskolába iratásakor – amint arra a kutatás során számos interjúalany rámutatott – általános tapasztalatként jelentkezik, hogy a gyermek otthoni nyelvhasználata fokozatosan igazodik az iskolaihoz, azaz a család korábbi magyar vagy kettős nyelvhasználata az évek során eltolódik a szlovák nyelv felé. Abban viszont már jelentős különbségek mutatkoznak, hogy ez az eltolódás végleges-e (vagyis kikopik-e a másik/korábbi nyelv a család hétköznapi nyelvhasználatából), vagy átmeneti jelenségről van szó, ami, a körülmények megváltozásával átalakulhat, akár vissza is rendeződhet.

A harmincas éveiben járó Lenka szülei magyar származásúak. Lenka megszületését követően tehát a család otthon magyarul beszélt. Lenka édesapja magyar alapiskolát és szlovák középiskolát végzett, édesanyját, magyar származása ellenére, a háborús éveket követően szlovák iskolába írták be, és a személyi irataiban is szlovák nemzetiség szerepel (feltehetően a reszlovakizáció következményeként). Lenkát a szülők, saját iskolai mintájuk alapján, szlovák iskolába írták. Az iskolaválasztás nyomán az otthoni nyelvhasználat fokozatosan megváltozott, a szlovák iskola látogatásával Lenkának a szlovák kultúra iránti kötődései erősödtek meg:

„Volt a faluban magyar és szlovák óvoda... Azt gondolták a szülők, hogy ha egyszer fog tovább tanulni (a gyermekük), és Szlovákiában. Úgyhogy inkább szlovák oviba tettek, ott kezdtem el járni. Otthon inkább magyarul beszéltünk, azt hiszem. De aztán jött az első iskolai év, szlovákul kellett az iskolai házi feladatokat csinálni, úgyhogy aztán már szlovákul beszéltünk”.

Lenka sikeresen végezte el az iskoláit, jelenleg orvosként dolgozik. Baráti köre többségében szlovák, de van köztük olyan gyermekkori ismerős is, akivel továbbra is magyarul kommunikál. Szívesen szólal meg magyarul, bár nyelvtudása nem anyanyelvi szintű, időnként keresi a szavakat, nyelvtani hibákat ejt. Sikeres pályaválasztásából, társadalmi érvényesüléséből adódóan nem cáfolja szülei egykori döntését. Úgy érzi, talán szükség volt a szlovák iskola választására ahhoz, hogy később egyetemi tanulmányokat folytasson és az orvosi pályán megállja a helyét. Az otthoni nyelvhasználatától eltérő nyelvű iskola választása az ő esetében a kulturális, nyelvi kötődések relativizálódásával járt. A többnyelvűség és többes kultúra híve, a körülményekhez való gyors alkalmazkodást a könnyebb „előbbre jutás” érdekében fontosnak tartja.

Végül vannak olyan sikertelen karrier-történetek, magánéleti problémák, akár kudarcok, amelyeket az interjúalanyok hajlamosak a valamikori iskolai döntésekre visszavezetni. Anka és Tibor családjára visszatérve: a szlovák iskolába íratott fiuk, Tibus felnőttkori sikertelenségeiért – munkanélküli, magánéleti problémákkal küzd – például Tibor magát hibáztatja: a probléma elemzése során a több mint húsz évvel ezelőtti iskolai döntésre utal. Az apa az alábbi interjúrészletben Tibus iskolába íratását idézi fel:

Kérdés: Amikor a fiad iskolába került, gondolom ez egy fontos döntés volt.

T: Hát igen... Én nagyon erősködtem, hogy menjen magyarba...De a feleségem azt mondta, hogy nem, mert ő fog velük úgyis tanulni, úgyhogy menjenek inkább szlovákba. A feleségem erősen, érzelmileg szlovák. Mindig is, kiáll is emellett. Lehet hogy hibás döntés volt, így visszagondolva. Mert ki tudja, hogy alakultak volna másképp a dolgok a fiammal. De mindegy...(lemondóan legyint)

K: Olyan lehetőséget nem latolgattatok, hogy az egyik gyermeket magyarba, a másikat szlovákba?

T: Lehet, hogy az lett volna itt is jó, ha mondjuk a fiam az magyarba ment volna. Másképp alakult volna biztos az élete...

K: Például?

T: Ha magyarba ment volna, akkor talán jobban meg tudtam volna fogni, és eljutott volna például gimibe, és akkor másképp alakul az élete...

Fia sikertelenségéből kiindulva Tibor egyrészt magára vállalja a felelősséget (neki kellett volna jobban kiállnia a magyar iskola mellett), másrészt a feleség sikertelen nevelését okolja („*azt hittem, hogy a gyerek jobban fog hallgatni az anyjára*”). Vagyis azzal, hogy a gyermekek szlovák iskolába kerültek, mintegy átengedte őket felesége, Anka nevelésének, ami, mint Tibus példájából utólag kiolvassa, kudarcot vallott. Tibor szerint a magyar alapiskola fia számára magasabb színvonalú oktatást garantált volna (a faluban a szlovák iskola nagyrészt „*azzal volt elfoglalva, hogy az oda beíratott magyar származású gyerekeket megtanítsa szlovákul*” – véli Tibor), aminek ellentmond, hogy Edina ugyanazt a szlovák alapiskolát végezte, mégis gimnáziumban folytathatta tanulmányait, sőt később főiskolát végzett.

Az idézett példán kívül kevés hasonló esettel találkoztunk, ahol az interjúalany az iskolaválasztást közvetlen kapcsolatba hozza valamilyen negatív életrajzi körülménnyel, különösen, ha az iskolaválasztás saját döntésnek számított. Gyakoribb, hogy az interjúalany sikertelenségét visszamenőleg szülei döntésével (iskolaválasztásával) indokolja – amiben, egyfajta narratív technikaként, szerepet játszhat a saját felelősség elhárítása. Amint azt az iskolaválasztás és siker összefüggéseinek hangsúlyoztuk, a nem etnikus elemek legalább olyan fontos – ha nem fontosabb – szerepet játszanak a döntésben; ugyanígy, a döntés negatív következményeinek számbavételénél is az ilyen (nem etnikus) körülményekre való visszautalás fordul inkább elő. Így például a nem megfelelő szakmát adó szakiskola, az intézmény alacsony színvonala, a nem eléggé elkötelezett pedagógusok, a gimnázium helyett szakközépiskola választása inkább jelenik meg tipikus magyarázatként az interjúkban.

4. A társadalmi nem szerepe az iskolaválasztásban

Az előző példában már érintettük az iskolaválasztás kutatói szempontból kétségkívül izgalmas aspektusát: a két szülő különböző szerepét az iskolával kapcsolatos döntéshozatalban, illetve az iskolaválasztás hosszú távú következményeiben, a gyermek iskolalátogatásában, annak hétköznapi részleteiben. Kérdés tehát, hogy a vizsgált régióban valójában milyen szerepet játszanak a gender-szerepek az iskolaválasztásban, hogyan viszonyul egymáshoz az etnicitás és társadalmi nem (gender) egy-egy konkrét esetben, illetve levonhatóak-e általánosító következtetések?

Terep munkám során a többes etnikai kötődésű családokkal és közvetlen környezetükkel folytatott beszélgetések alapján az az általános vélekedés látszott kirajzolódni, hogy a szülők közül az anya iskolai mintája – ezen belül is az általános iskola típusa, tannyelve – meghatározó jelentőségű az utódok iskolaválasztásakor. Ugyanakkor, az előbbieknél nem ellentmondva, az anya „fordíthat” is az iskolaválasztás korábbi mintáján a családban saját nehézségeiből kiindulva, és/ vagy mert saját iskolai mintáját nem tartja kellően sikeresnek, és gyermeke iskolai beíratásakor felül kívánja bíráltni.

„(anyu) ha valahova elment, soha nem tudott senkivel beszélni. Hogyha valamilyen papírügyeket kellett intézni... Ezt el nem intézte magyarul. Sajnos. És akkor, ezért úgy döntötte el az anyu, hogy minket már szlovákba fog beíratni.”

Ugyanez az interjúalany édesanyja egy másik negatív élményét is említi az iskolaválasztással összefüggésben. Ennek tágabb életrajzi kontextusa, hogy az apát elhelyezték Észak-Szlovákiába, a vállalat egy ottani részlegébe. A csak magyarul beszélő édesanya nehezen találta a helyét az új környezetben:

„Nem tudott ott beilleszkedni. És szerintem ez is volt olyan indíték, hogy akkor az ő gyerekei...értsenek szlovákul.”

Szlovákiában a gender-viszonyok a rendszerváltást követően a politikai, gazdasági, szociális kontextus változásával részleges átalakuláson mentek át. A liberális piacgazdaság bevezetése – elsősorban is annak korai szakasza, mely a kíméletlen piaci versenyről és a szociális érzéketlenségéről vált ismertté –, valamint a tradicionális-konzervatív értékekre építő nemzeti pártok előretörése a nők munkaerőpiaci és általában érdekérvényesítési esélyeinek gyengülését eredményezte. Ez jelentős visszalépést jelentett a szocialista Csehszlovákiának a női emancipáció terén nagyrészt egalitárius társadalmi berendezkedéséhez képest. Mindemellett a rendszerváltást követő gazdasági struktúraváltás, a gyárak, ipari egységek bezárásával és az ott alkalmazott (többségében) férfiak tömeges elbocsátásával számos családból éppen a nőnek sikerült jobban elhelyezkednie, például a megerősödött banki szektorban, a szolgáltatóiparban, és egyéb tipikusan női munkahelyeken. Továbbá, az empirikus adatok alapján, gyakran a nők bizonyultak mozgékonyabbnak, rugalmasabbnak az új munkalehetőségek megtalálásában – például a szomszédos Ausztriába szerződtek asszisztensnőnek, ápolónőnek, gondozónak, elárusítónőnek, vagy jövedelem-kiegészítésként eljártak piacozni (mezőgazdasági terményt, virágot árulni) Észak-Szlovákiába és Csehországba. A nagyobb jövedelemszerző erővel bíró nő gazdasági ereje és ezzel együtt társadalmi pozíciója automatikusan megnő a családban, jelentősen átstrukturálva ezzel a gender-viszonyokat.

A fenti két folyamat valószínűleg együttesen érvényesült az elmúlt évtizedekben az általam vizsgált területen, és ebből kifolyólag változatos gender-modellek és családi minták alakultak ki. Nehezen lehet megállapítani, vajon domináns(abb) szerepbe kerültek-e a nők a rendszerváltás után vagy sem, illetve, hogy hogyan alakult a nők döntéshozó szerepe, esetünkben az iskolaválasztással kapcsolatban. Annyi minden bizonnyal megállapítható, hogy a család fogalma – és ezzel együtt a gender-szerepek – jelentősen átalakultak az 1989 előtti társadalomképhez képest.

Nézzük ezek után, hogy a társadalmi nemi szerepek (gender) és az etnicitás kérdésköre miképpen viszonyul egymáshoz egy-egy individuum és párkapcsolat szintjén, valamint az általunk érdekesnek tartott döntéshozatali folyamatban, az iskolaválasztás során. Dél-Szlovákia etnikailag vegyesen lakott területein nem jellemző az etnikailag egyirányú házassági gyakorlat – például az, hogy szlovák férfiak magyar nőket vennének feleségül, és fordítva nem –, s ez a két etnikai csoport hasonló társadalmi státuszára utal.

Amint azt a korábbiakban már megállapítottuk, azokban az esetekben, ahol a család etnikus értelemben vett homogenitása valamilyen mértékben kimosdult (például magyarként a szülők egyike legalább szlovák iskolába járt), illetve a család köztes etnikai pozícióval rendelkezik, nagyobb valószínűséggel választanak szlovák iskolát, mégpedig a társadalmi mobilitás elve alapján (vagyis az érvényesülés érdekében). Az ezekről a választásokról szóló narratívákban a gender-szerepek (pontosabban az anyai szerep) instrumentális funkciót látnak el, gyakran magyarázatul szolgálva a szlovák iskola választásához, elfedve a tényleges okokat.

Az egyik ilyen tipikus gender-reprezentáció, amikor az iskolaválasztás annak közvetlen következménye, a szülők majdani kötelességének tükrében jelenik meg; elmondásuk szerint a szülők annak alapján döntenek, hogy kinek a feladata lesz tanulni a gyermekkel, legalábbis az alapiskola-látogatás első néhány évében. A kutatott két járásban, a köztes etnicitású családokban (is) tipikusan *anyai* feladatként reprezentálódott az otthoni korrepetálás és lecketanulás. Ennek alapján, amennyiben az anya iskolai végzettsége szlovák, függetlenül a családban használt nyelvtől, illetve a szülők etnikai háttérétől, akkor e körülmény teljes mértékben magyarázza a (szlovák) iskolaválasztást. Egy taksonyi–galántai fiatal pár esetében, ahol az apa magyar származású, magyar gimnáziumot végzett, az édesanya pedig teljességében szlovák (nem beszél magyarul, szlovák iskolákba járt), két fiukat magyar óvodába, de szlovák iskolába írták, mivel a gyerekekkel „*az anyjuknak van több ideje foglalkozni*”. Az apa elbeszélése szerint feleségével „*ez volt a kompromisszum*” – a magyar óvoda kellően megerősítette a kicsik magyar nyelvtudását, ezt követően már gond nélkül lehetett őket szlovák iskolába íratni (a másik nyelvet már jól bírták). A családi döntés háttéréhez tudni érdemes, hogy míg az anya középiskolát végzett, az apa jogi diplomát szerzett, egyetemi tanulmányai során született mindkét gyermekük, akiknek gondját elsősorban az anya viselte ebben az időszakban is. Érdemes felfigyelni azonban az apa társadalmi mobilitására, ambiciózus karakterére („*egyszerű tanító családból származva a jogi diplomáig vittem*”), amit nyilvánvalóan gyermekeiben is szeretne viszontlátni – ehhez pedig a szlovák iskolát megfelelő eszköznek tekinti. Negatív példaként említ olyan eseteket, amikor magyar középiskolát végzett évfolyamtársai küszködtek az államnyelvvél, amit ebben a szakmában nagy hátránynak tart.

A korábbiakkal ellentétben, azok a köztes etnikai pozícióval rendelkező családok, ahol az anya iskolai modellje nem egyezik meg a gyermeket érintő iskolaválasztással, ez utóbbit logikusan *nem az anyai szereppel* magyarázzák, hanem egyéb indokokkal. Ezek között szerepelhetnek külső infrastrukturális adottságok (közelebb volt a szlovák iskola, csak alsó

tagozatos magyar iskola van a faluban), társadalmi indokok (a szomszéd, rokon gyerekek is oda járnak), vagy esetenként nyílt mobilitási szándék („*azt gondoltuk, hogy mégiscsak Szlovákiában élünk, jobb, ha szlovákba megy...*”)

Az előbbire példa az az interjúrészlet, amelyben egy foglalkozását tekintve magyar óvodában tanító, magyar etnikai háttérrel és iskolázottsággal rendelkező, vegyesházasságban élő nő saját gyermeke szlovák iskolaválasztását indokolja:

„...mivel mi iskolai lakásban laktunk a galántai N iskolában [a férje szlovák iskolai tanító volt] ott kaptunk egy lakást az iskola épületében...és amikor a lányaink... mivel ott laktunk az iskolában, nem kellett őket vinni-hozni. Megtanultak szépen szlovákul, de sajnálom nagyon [hogy nem magyarba jártak]”.

A továbbiakban elmondja, mennyire fontos lett volna, hogy a magyar mondókákat, meséket, és történeteket (irodalmat) megtanulja a lánya – ő maga magyar pedagógusként ezzel szokta a leendő szülőket a magyar óvoda mellett meggyőzni. Ugyanakkor büszkén számol be róla, hogy lánya sikeresen végzett el egy egyetemi szakot. Magyarán, a szlovák iskolaválasztás kimondatlanul bár, de nem bizonyult rossz döntésnek, gyermeke sikeresen állja meg a helyét. Magyar pedagógusként azonban „kötelességének” érzi hangsúlyozni a választás okozta veszteséget, azt, hogy lánya gyakran sajnálja, hogy elvesztette magyar kötődését, „identitását”: „...mivel szlovák iskolákba járt, azért az a nagy hazafiasság [magyar] az nincs meg benne...csak azért, mert szlovák iskolába járt. Gyakran mondja, hogy 'anyu, a magyaroknál olyan kollektív a hangulat'.”

A következő etnográfiai példa egy olyan anyától származik, aki kettős etnikai-nyelvi kötődéssel rendelkezve szlovák iskolákat végzett, ám magyar férje miatt magyar környezetbe (Sellye közeli faluba) került a későbbiekben. Kislányát ez utóbbiak hatására magyar iskolába íratta. Mivel saját iskola modellje nem hozható fel indoklásként (amire amúgy sem különösen büszke, hiányolja azt a tudást, amit magyar iskolában szerezhetett volna), a választott iskola minőségét jelöli meg legfőbb magyarázatként, amiben természetesen mobilitásbeli megfontolások is szerepelnek:

„...a magyar iskola nekem itt abban tetszett, hogy sokra jutottak, akik itt végeztek a faluból, Prágában tanul az egyik...úgyhogy én nem félek attól, hogy nem fog tudni...[szlovákul]. Mert lehet, hogy hamarabb fogja megtanulni a többi nyelveket, hogyha az anyanyelvet megtanulja rendesen.”

Az idézett részletben megjelenik a válasz arra a gyakori feltételezésre, ami a magyar iskola választásától sok szülőt elriaszt, hogy nem fog kellően megtanulni a gyerek szlovákul. Ezt az édesanya elutasítja azzal, hogy egyrészt számtalan példa van rá a faluból, hogy a magyar iskolában végzettek érvényesülni tudnak a többségi társadalomban, másrészt azt a – gyaníthatóan mástól (pedagógustól) átvett – szakmai érvet hangoztatja, hogy az anyanyelv megerősítése kulcs a további sikeres nyelvtanuláshoz, és ezen keresztül a társadalmi érvényesüléshez, mobilitáshoz.

Mindeddig a döntéshozó szülő társadalmi nemi szerepét, illetve az anyai szerep iskolaválasztással kapcsolatos lehetséges összefüggéseit vizsgáltuk. Kevésbé tipikus esetként, kutatásom során találkoztam olyan anyával is, aki kislányát (kifejezett hangsúlyt helyezve a gyermek nemére!) a könnyebb társadalmi érvényesülés, a jobb munkaerő-piaci lehetőségek reményében szlovák iskolába íratta.

Az alábbiakban idézett interjúalany harminc év körüli nő, magyarul érettségizett, szlovák férfihez ment feleségül. Kislánya születése után iratkozott be levelező tagozaton egyetemi képzésre, angolul tanult, párhuzamosan egy külkereskedelmi cégnél dolgozott. Tanulmányai során kapcsolata megromlott a férjével, aki nehezményezte felesége szakmai ambícióit. Még a diploma megszerzése előtt elváltak. Lányát egyedül nevelve fejezte be tanulmányait.

Kérdés: Éva, ugye magyar mezőgazdasági iskolát végeztél, magyarul érettségiztél?

É: Igen. A lányomat Galántára az N. iskolába írtattam.

K: Szlovákba?

É: Igen... Én nagyon megszenvedtem a férjemmel, az irigykedéseivel, hogy ő kevesebbnek érezte valamiért magát, mert neki csak egy inasiskolája van. Nekem olyan nehezen sikerült diplomát szerezniem így... Azt hiszem, ha szlovák érettségi után mentem volna, könnyebb lett volna. Én tudom mi az, nehezen előremenni az életben. A lányomnak, ha már lánynak született, jobb sorsot akarok...

A hagyományos családmódel szerint a megszólaló Évának a család hétköznapjainak zökkenőmentes működtetése lett volna a feladata. Szakmunkás férje legalábbis ezt várta volna el tőle. Éva felsőfokú tanulmányai, karrier-tervei gyanakvással töltötték el a férjet, amiért a társadalmilag neki szánt szerepköréből ki akart törni. Az olyan hagyományos közegben, mint amilyenek, legalább részben, Éva faluja mondható, felmerül ilyenkor az a kérdés is, vajon nem a család működtetése és a gyermeknevelés rovására történik-e mindez. Éva házassága nem bírta el azt az értékrendbeli különbséget, ami a férj által képviselt konzervatív családmódel és Éva modern, emancipációs tervei között feszült. Ebből a tapasztalatból kiindulva, lánya esetében Éva „biztosra akart menni”. Úgy érzi, hogy a szlovák iskola és ezen keresztül a szlovák nyelv tökéletes elsajátítása instrumentális szerepet játszik nemcsak a társadalmi mobilitásban (karrier-lehetőségek), hanem gender-szempontról is felszabadító jelleggel bír – az előbbi sikeres elérése ugyanis egyenjogúsíthatja a nőt.

Éva esete azonban meglehetősen egyedinek számít. Sok magyar iskolát végzett, magyar etnikai háttérrel rendelkező anya írta szlovák iskolába gyermekét, azonban a társadalmi mobilitás és gender ilyen fajta közvetlen összekötése ritkaságszámba megy. Ugyanakkor egy-egy ilyen példa is sokat elárul az adott társadalom gender-viszonyairól, valamint a társadalmi nem lehetséges szerepéről az etnicitás és társadalmi mobilitás összefüggéseinek jobb megértésében.

Összegzés

Az iskolaválasztás típusainak elemzését követően bemutattuk azon szülői várakozásokat, amelyek meghatározó szerepet játszanak a döntéshozatalban, közülük is a szlovák nyelvtudás funkcióját állítva a középpontba. Megvizsgáltuk továbbá az iskolaválasztás és (társadalmi) siker összefüggéseit, valamint az iskolaválasztással kapcsolatos nem várt következményeket. A tanulmány zárásaként pedig az iskolaválasztás egy sajátos aspektusára, a gender (társadalmi nem) lehetséges szerepére hívtuk fel a figyelmet, illetve mutattunk be olyan, nem-etnikus

szempontokat, amelyeket gyakran a szülők a társadalmi nemre (anya szerepe) hivatkozva fednek el. Az elemzések során arra a megállapításra jutottunk, hogy míg a homogén etnikai kötődésekkel rendelkezők automatikusan választanak iskolát gyermeküknek, a kettős etnikai kötődésekkel rendelkezők esetében nincsenek ilyen kész válaszok az iskolát illetően. Az interjúk alapján ugyanakkor az látszik kirajzolódni, hogy a várakozásokkal ellentétben, többségében nem *etnikus* szempontok alapján döntenek ezek a családok, hanem számos más, *nem-etnikus* tényező játszik szerepet iskolaválasztásukban, többek között a siker, társadalmi érvényesülés, elismerés és mobilitás.

Irodalom

- Andor Mihály–Liskó Ilona 2000: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
- A. Szabó László 2006: *Magyarok Szlovákiában. Oktatásügy 1989-2006*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Bourdieu, Pierre 1986: The Forms of Capital. In: John Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre 1996a: Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Bourdieu, Pierre 1996b: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Brubaker, Rogers–Feischmidt, Margit –Fox, John–Grancea, Liana (2006): *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Feischmidt Margit–Nyíri Pál (szerk.) 2006: *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, Sík Kiadó, 2006.
- Guillemette, Yvan 2007: Breaking down monopolies. Expanding choice and competition in education. *Backgrounder*, No. 105, October 2007.
- Lampl Zsuzsanna 1999.: *A saját útját járó gyermek*. Három szociológiai tanulmány a szlovákiai magyarokról. Pozsony, Madách–Posonium.
- Mandel Kinga– Papp Z. Attila (szerk.) 2007: *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- Ogbu, John U. 1990: Minority Education in Comparative Perspective. *The Journal of Negro Education*, Vol. 59 (1): 45–57.
- Petroni, F.A. 1970: Uncle Toms: White stereotypes in the Black movement. *Human Organization*, 29: 260–266.
- Sorbán Angella 2000: „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* 3 (21).

Jegyzetek

[1] Jelen tanulmány doktori disszertációm része, amelyet a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Kommunikációs programján védtem meg 2010 szeptemberében. Témavezetőm Feischmidt Margit volt.

[2] Míg az egyik járási központ, Galánta (Galanta) mintegy 15 ezer főnyi lakossal rendelkezett és ebből 9 ezer volt szlovák és 6 ezer magyar, addig a másik városban, a 25 ezer főt számláló Vágsellyén 5 ezer magyar és 20 ezer szlovák élt.

[3] Pierre Bourdieu *kulturális tőkének* nevezi azt a társadalmi potenciált, melynek tárgyiasult formái a kulturális termékek, és intézményesített változata például az *oktatási rendszer*, valamint végterméke az *iskolai végzettség*. A kulturális tőkéhez kötődik a *társadalmi tőke* fogalma mint „potenciális és aktuális források összessége”, amely „kölcsonös ismeretségek és egymás elismerésének tartós, többé-kevésbé intézményesített hálózatát alkotja”. (1986: 248).



ÁRENDÁS ZSUZSANNA

etnológus, Néprajzi Múzeum, Budapest

zsarendas@gmail.com

Árendás Zsuzsanna a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen 1998-ban szerezte angol szakos bölcész, valamint etnológusi diplomáját (MA). Ezt követően a Közép-Európai Egyetemen (CEU), Budapesten folytatott tanulmányokat, és Nacionalizmus szakon (Nationalism Studies) szerzett MA képesítést. Az Open Society Foundation Civic Education Project (CEP) ösztöndíjas programjának keretében két tanév során a Pécsi Kommunikációs Tanszék vendégoktatója volt. 2004–2005 között a Sasakawa-Tokyo Foundation doktori ösztöndíjasa a Jawaharlal Nehru Egyetemen Új-Delhiben. Doktori fokozatát a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájában 2010 szeptemberében szerezte meg. Disszertációjának címe: „Etnicitás és hibrid pozíciók: Fókuszban az iskolaválasztás és az iskolai szocializációhoz fűződő viszony két dél-szlovákiai járásban”. 2009–2010 között a CEU Szociológia és Szociális Antropológia tanszékének ösztöndíjas kutatója, állampolgárság és migráció témakörben. 2011-től a Néprajzi Múzeum OTKA kutatója, a kutatás a budapesti migránsokat és a migráció tárgykultúráját vizsgálja.

Főbb kutatási területei: iskola és etnicitás, hibrid etnicitás, állampolgárság és migráció, migráció és iskola, migráció és tárgykultúra