

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MAGYAR KISEBBSÉGEK AZ OKTATÁSBAN

KISEBBSÉGI MAGYAROK OKTATÁSI RÉSZVÉTELÉNEK ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI	3	<i>Papp Z. Attila</i>
DEMOGRÁFIAI KÖRKÉP	24	<i>Kiss Tamás</i>
KISEBBSÉGI EGYETEMEK A VILÁG NÉHÁNY TÉRSÉGÉBEN	49	<i>Salat Levente</i>
NYELVI JOGOK, NYELVPOLITIKA A KISEBBSÉGEK FELŐOKTATÁSÁBAN	67	<i>Ferenc Viktória</i>
A 2009-BEN ÉS 2010-BEN ÉRETTSÉGIZETT ROMÁNIAI MAGYAR DIÁKOK TOVÁBBTANULÁSA	87	<i>Márton János</i>
REGIONÁLIS ÉS HATÁRON ÁTÍVELŐ FELŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYKAPCSOLATOK ÉSZAK-VAJDASÁGBAN	104	<i>Takács Zoltán</i>

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
HUSZONEGYEDIK ÉVFOLYAM ELSŐ SZÁM 2012 – TAVASZ MEGJELNIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: PAPP Z. ATILA

LEKTORÁLTA: BÁRDI NÁNDOR

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (*VALÓSÁG*), CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)
VEROSZTA ZSUZSANNA (*VALÓSÁG*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO[®]

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2012. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Olvasószerkesztő: Kocsis Lilla

Tipográfia: font.hu

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

E szám tanulmányainak szerzői

PAPP Z. ATTILA – egyetemi docens, Miskolci Egyetem ☞ KISS TAMÁS – szociológus-demográfus, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár ☞ SALAT LEVENTE – egyetemi docens, Babeş-Bolyai Tudományegyetem ☞ FERENC VIKTÓRIA – PHD-jelölt, PTE ☞ MÁRTON JÁNOS – kutató, Omnibus Kft, Gyergyószentmiklós ☞ TAKÁCS ZOLTÁN – kutató, Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka ☞ STARK GABRIELLA – PHD-hallgató, DE ☞ SZILÁGYI ENIKŐ – egyetemi hallgató, SZTE ☞ PASQUALETTI ILONA – egyetemi hallgató, ELTE ☞ HOMOKI ANDREA – PHD-hallgató, DE ☞ Kozma Tamás – prof. emer., DE ☞ NÉMETH KRISZTINA – PHD-hallgató, ELTE TÁTK ☞ FLASKÁR MELINDA – PHD-hallgató, ELTE TÁTK ☞ FERENCZI BORBÁLA – PHD-hallgató, ELTE TÁTK ☞ MÉREG MARTIN – PHD-hallgató, PTE ☞

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG -----	123
Kerekasztal-beszélgetés kisebbségpolitikáról, kisebbségkutatásról. Résztevők: <i>Hunčík Péter, Örkény Antal, Szarka László és Nagy Péter Tibor</i>	
KUTATÁS KÖZBEN -----	133
Kisebbségi pedagógusképzés Romániában (<i>Stark Gabriella</i>) – Magyarországi diákok az erdélyi felsőoktatásban (<i>Szilágyi Enikő</i>) – Tűzoltó leszel, s katoná. Gyermekrajz-elemzések (<i>Pasqualetti Ilona</i>) – A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák (<i>Homoki Andrea</i>)	
SZEMLE -----	159
Közösségtudat vagy politikai identitás? (<i>Kozma Tamás</i>) – A gyakorlat elmélete – inklúzió, interkulturalitás és megosztott iskolavezetés a kanadai frankofón iskolákban (<i>Németh Krisztina</i>) – Kivel ülünk egy padban? Etnikai különbségek az oktatásban (<i>Ferenczi Borbála</i>) – Nacionalista politika a mindennapokban (<i>Flaskár Melinda</i>) – Oktatáspolitikai és kisebbségek a Balkánon (<i>Méreg Martin</i>)	
SUMMARY -----	175

SZERZŐINKHEZ

Az *Educatio*[®] minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatókutató és Fejlesztő Intézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja. A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.



MAGYAR KISEBBSÉGEK AZ OKTATÁSBAN

KISEBBSÉGI MAGYAROK OKTATÁSI RÉSZVÉTELÉNEK ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI*

TANULMÁNYUNKBAN OLYAN FOGALMAKAT, tipológiákat, folyamatokat és adatokat kívánunk ismertetni, amelyek meggyőződésünk, hogy elősegítik a Kárpát-medencei kisebbségi fiatalok oktatásban való részvételének megértését. Nem könnyű vállalkozás ez, hiszen már az az alapvető fogalom is, mint a kisebbség, értelmezésre szorul, és ezzel szoros összefüggésben a kisebbségeket érintő oktatási formák és azok értelmezése is sokféle diszciplináris irányba elvihet. Éppen ezért írásunk jelentős részében elsősorban a Kárpát-medencei magyar kisebbségek oktatására koncentrálunk, de természetesen sok vonatkozásban utalni fogunk a térség más kisebbségeire is.

Kisebbségi magyar közösségek¹ a Kárpát-medencében gyakorlatilag az első világháborút lezáró trianoni békekötés után léteznek, ez az a történelmi momentum, amelynek során létrejöttek azok az ún. *kényszerközösségek*, amelyek mára jobbra *maradék-közösségnek* is tekinthetők (Szarka 1999). E közösség-megnevezések óhatatlanul hordoznak valamiféle veszteség vagy elvesztéssel kapcsolatos narratívát, ezért a közel évszázados fejlődés eredményeképpen ezek mára *vállalt, akarati közösségekké* alakultak (Bárdi 2004:29). A kisebbségi közösségek jelenbeli mindennapjai oldaláról tekintve, főleg a fiatalabb generációk számára „a kisebbségi lét” természetes élethelyzetek sorozataként is értelmeződik. E kisebbségi közösségek természetesen nem statikusak, mindenkor elítjük más és más válaszokat adott az anyaország, illetve a többségi állam nemzetpolitikai kihívásaira.

A kisebbségi magyar közösségek sem számárukban, sem belső szociodemográfiai² szerkezetükben egyáltalán nem egységesek. A Németországtól keletre eső térség országaiban élő több mint száz kisebbségi csoportot elemezve Szarka három típust különböztet meg: *a nemzeti kisebbségek* csoportját (azok, akik kiforrott nemzeti közösségtudattal rendelkeznek), *az etnikai kisebbségeket* (akik az eredeti vagy anyanemzeti közösségtől tartósan különfejlődtek, s ehhez elsősorban a származás és a beszélt nyelv alapján kötődnek), illetve *a regionális kisebbségi* csoportokat (amelyeknek tagjai identitásukat egy régióhoz való kötődésükkel fejezik ki). (Szarka 1999.) E csoportok nem kizáró jellegűek, egy-egy konkrét kisebbségi csoport mindhárom kategória jegyeit magán viselheti. A Magyarországgal szomszéd-

* A szerző a tanulmány megírása idején Bolyai János Kutatói Ösztöndíjban részesült.

¹ Noha tudatában vagyunk, hogy a fogalmak használata értékopciókat is hordoz, a tanulmány során a „kisebbségi magyar közösségek”, „határon túli magyarok”, illetve a „külhoni magyarok” kifejezéseket szinonimákként használjuk.

² Mindezzel kapcsolatos részletes adatsorokat lásd Kiss Tamás jelen lapszámban közölt írásában is.

dos hét országban élő magyar kisebbségi csoportok ugyan nemzeti kisebbségek, ám ezen belül a szlovéniai, horvátországi és burgenlandi magyarok az etnikai és regionális kisebbségi csoportok jellemzőit is magukon hordják. Egy adott közösségen belül is bizonyos részek markánsabb regionális identitással rendelkezhetnek, mint a többiek. Szarka vitatja azt a nézetet is miszerint a romák lennének az egyetlen etnikai kisebbség, hiszen például a magyarországi nemzetiségek esetében is tapasztalni, hogy noha etnikus jegyek alapján szerveződnek, ez nem jár föltétlenül együtt az anyanemzettel való szoros kötődéssel.

Témánk szempontjából azonban e kategorizálásból fontos leszűrni azt, hogy a romániai (erdélyi), szlovákiai (felvidéki), szerbiai (vajdasági), ukrainai (kárpátaljai) magyarok – nem utolsósorban méretük miatt is – másfajta jellemzőkkel bírnak, mint az említett másik három kisebb (a burgenlandi, szlovéniai és horvátországi) magyar közösség tagjai. E különbségeket továbbá a földrajzi helyzet, illetve a településszerkezet és a nyelvhasználat terén is tetten érhetjük: a három kisebb magyar közösség döntően nem magyar többségű településeken él; a négy nagyobb magyar közösség tagjai körében, noha többé-kevésbé kétnyelvűek, mégis az anyanyelv a domináns, nem utolsósorban azért, mert több mint fele arányban magyar többségű településeken élnek. E négy nagyobb közösség is jelentős eltéréseket mutat, amelyekből a később tárgyalandó oktatási folyamatok jobb megértése céljából csak két mozzanatot emelnénk ki: a vajdasági és kárpátaljai magyarok egyre inkább falusi agrárközösségekbe tömörülnek, míg az erdélyi és szlovákiai magyar közösségek esetében nagyobb eséllyel beszélhetünk kisebbségi (rész)társadalomról (*Bárdi 2004:13–37; Gyurgyík & Kiss 2010*).

A kisebbségek oktatásának tipológiája

A kisebbségi csoportokat más dimenziók mentén is besorolhatjuk: megkülönböztethetjük az őslakos és bevándorló kisebbségi csoportokat, avagy az anyaországgal rendelkező és nem rendelkező kisebbségi csoportokat is. A Kárpát-medencei magyar kisebbségi közösségek őslakosnak számítanak, míg a nyugati országokba emigrált magyar népesség bevándorlónak, etnikai kisebbségnek minősül. Magyarországon az aktuális jogszabály³ is szentesíti, hogy őshonosnak számítanak azok a nemzetiségek, amelyek legalább egy évszázada az ország területén élnek, de tudjuk, hogy az elismert 13 nemzetiségi csoporton kívül más etnikai kisebbségek is élnek, akik érintettek az oktatási folyamatokban.

A különféle kisebbségi tipológiák szerint célszerű tehát az őslakos-bevándorló felosztást alkalmazni, illetve az őslakos kategórián belül termékenynek tűnik az említett nemzetiségi, illetve etnikai, regionális kisebbségi csoportokat is megkülönböztetni. Annak érdekében, hogy a külföldi magyarokra vonatkozó oktatási formák sajátosságait jobban megragadjuk, egy másik dimenzióban különbséget

³ 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.

teszünk az oktatás nyelvei között is. E két szempont együttes alkalmazása által (1. táblázat) kirajzolódnak a kisebbségeket érintő oktatási formák főbb típusai,⁴ amelyek között a lényeges különbségek ellenére természetesen közös elemek is felbukkanhatnak.

1. táblázat: Kisebbségek oktatási részvételének tipológiája

Kisebbség típusa		Képzés nyelve	
		Anyanyelvi képzés	Államnyelvi (nem anyanyelvű) képzés
Őslakos	Nemzeti kisebbség	A. Anyanyelvi oktatás	B. Nemzeti kisebbségek nem anyanyelvű oktatása
	Etnikai, regionális kisebbség	C1. Kisebbségi/nemzetiségi oktatás C2. Kvázi civil oktatási formák (pl. szórvány oktatása)	D. Etnikai kisebbségek oktatása (pl. romák oktatása)
Migráns	Bevándorlók	E1. „Vasárnapi iskolák” E2. Nemzetközi- és magániskolák	F. Migránsok mainstream oktatása

Anyanyelvi oktatásról (A.) akkor beszélünk, ha a korábban definiált nemzetiségi kisebbségek tagjai saját nyelvükön részesülnek oktatásban, és ha ez az oktatás kiterjed a rendszer egész vertikumára. Így az anyanyelvi képzés a nemzetállami keretekben működő oktatási rendszer alrendszerként értelmezhető. Az erdélyi, vajdasági, kárpátaljai és szlovákiai magyarok esetében ez azt jelenti, hogy az óvodától a felsőfokú képzésig lehetőség van saját országukon belül is anyanyelven tanulni. Az anyanyelvű oktatás horizontálisan azonban lehet részleges is: vagy a kétnyelvű oktatás által, vagy úgy is, ha csak bizonyos anyanyelvi modulokra van lehetőség. A nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának ellenpólusa *az oktatási szolgáltatások államnyelven való igénybevétele* (B.), amely gyakran az asszimiláció egyik csatornájának is minősül. A nemzeti kisebbség államnyelvi oktatásban való részvétele mellett azonban pragmatikus, munkaerő-piaci érvek is szólhatnak.

A magyarországi nemzetiségeket – noha jogilag nemzetiségi csoportoknak nevezhetjük – identitás és más érvek mentén jobbára etnikai vagy regionális csoportoknak tekinthetjük, ezért a magyarországi *kisebbségi/nemzetiségi oktatás*⁵ típusát (C1.) megkülönböztettük az anyanyelvi oktatástól (A.). A kisebbségi oktatás szintén lehet anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató és kiegészítő jellegű is, ám lényeges ponton különbözik a külhoni magyarok oktatási világától. Míg a magyarországi kisebbségi oktatás sok esetben csak nyelvoktatásról szól, kevés diák vesz részt az oktatás egészére kiterjedő nemzetiségi nyelvű oktatásban, és kis mértékben képes a kisebbségi identitás erősödéséhez hozzájárulni (*Marián & Szabó 2003; Imre 2003; Fóriák 2010; Kállai 2011*), addig a határon túli magyarok esetében az oktatási al-

⁴ Az itt közölt tipológia és leírások részben egy korábbi írásom (*Papp 2010*) továbbgondolására is épülnek, ezért helyenként szövegszerűen is használtam korábbi érvelésem.

⁵ Az új jogszabály a nemzetiségi nevelés-oktatás kifejezést használja (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről).

rendszer léte lehetővé teszi a magyar – azaz a kisebbségi – nyelv használatát akár a felsőoktatásban is, és hangsúlyos kisebbségi identitásépítő jellege van. A magyarországi kisebbségeket érintő oktatás nyelvileg meglehetősen asszimilálódott és méretét tekintve kis etnikai közösségeket érint, míg a négy nagyobb határon túli magyar közösség oktatása a magyar nyelvet többé-kevésbé a családban is domináns nyelvként használó diákokat céloz meg. Míg a határon túliak esetében visszatérő oktatáspolitikai téma a többségi nyelv elsajátítása, addig a magyarországi nemzetiiségek esetében, éppen az iskolarendszer sajátosságaival, illetve csoportnagyságukkal is összefüggő előrehaladottabb asszimilációjuknak köszönhetően a kisebbségi nyelv megőrzése és fenntartása a kulcskérdés.

A kiterjedt, gyakran felsőoktatási intézményeket is magába foglaló anyanyelvi oktatási alrendszer kétségtelenül a társadalmi integrációt szolgálja, ugyanakkor feltételezi a társadalom valamilyen mértékű, etnikai alapú pilléresedését is. Ez nem azt jelenti, hogy a pilléresedés lesz meghatározó az adott társadalomban, hanem inkább arra utal, hogy mivel az anyanyelvi oktatási alrendszer sem létezhet önmagában, óhatatlanul is léteznek olyan etnikai/nemzetiségi (kulturális, gazdasági) hálózatok, amelyek ennek az oktatási alrendszernek a haszonélvezői is. A politikai, gazdasági és oktatási-kulturális etnikai alrendszerek kölcsönös egymásra hatása a nemzeti kisebbség időben való fennmaradását szolgálja. A kisebbségi magyar példa pedig azt is jelzi, hogy az etnopolitika vagy kisebbségi identitáspolitika legfontosabb társadalmi bázisát az „önálló” oktatási intézményrendszer szolgáltatja. Az egyes államok oktatáspolitikai stratégiája a kisebbségi oktatási alrendszerek fenntartásával kapcsolatosan ugyan változik, ám a legtöbb esetben egy alapvető paradoxont megállapíthatunk: az állam látszólag támogató módon viszonyul a kisebbségi alrendszer fenntartásához, ám ha ez nem társul igazi oktatási decentralizációval, akkor számára továbbra is egy sor olyan adminisztratív, pénzügyi és más oktatáspolitikai eszköz áll rendelkezésére, amellyel valójában kontroll alatt tartja a kisebbségi oktatást (Mandel & Papp 2007; Radó 2000).

A magyarországi kisebbségi oktatás mintegy 90 százalékban a német és cigány/roma nemzetiségűekre terjed ki (Kállai 2011). A romák oktatása tipológiánk szerint megjelenik a kisebbségi oktatás égisze alatt is, hiszen a jogszabályok külön rendelkeznek a „cigány kisebbségi oktatásról”, de feltüntettük az *etnikai kisebbségek oktatása* (D.) címke alatt is. A kisebbségek oktatása az etnikai és regionális csoportok államnyelvi képzését jelenti, a roma kisebbség oktatását pedig azért emeltük ki külön, mert a térség egyik legnagyobb kihívását jelenti. E szinten nem az etnikai identitás újratermelése a központi cél, hanem a társadalmi integráció elősegítése, és élesen szokott felmerülni, hogy az egyes kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok a többségi társadalom tagjaihoz képest azonos eséllyel részesülnek-e az oktatási szolgáltatásokból (és ezáltal milyen mértékben sikeres társadalmi integrációjuk, mobilitásuk). A kisebbségek nem anyanyelvű oktatása nagyon gyakran a hátrányos helyzetű kisebbségek oktatására korlátozódik, és elemzése az iskolai esélyek/esélytelenségek újratermelődését, a méltányosság kérdését szokta érinteni.

A nemzeti kisebbségek „elszórványosodott” részeiben, illetve az etnikai és regionális kisebbségek esetében anyanyelvfejlesztő és megőrző képzéseket tanrenden kívül is szervezhetnek. Határon túli magyarok esetében a legismertebb a csángók körében folytatott magyar nyelvi oktatás,⁶ de más formában a többi régió esetében is találunk ilyen *kvázi civil oktatási formákat* (C2.).

Iskolarendszeren kívüli anyanyelvű képzéseket, ún. „vasárnapi iskolákat” a bevándorló kisebbségek körében is találni. Ezeket rendszerint önerőből, civil, egyházhoz kapcsolódó vagy informális kezdeményezések formájában működtetik, és az anyanyelv újabb generációknak való intézményesített átadását, az etnikai identitás formális és informális mezsgyéjén történő megélésének egyik helyszínét jelentik. Néhány ország (például Svédország, Kanada, Ausztrália) törvénykezése bizonyos feltételek mellett lehetővé teszi ugyan a migránsok mainstream iskolarendszeren belüli formális anyanyelvi képzését is, ám ez meglehetősen ritka, és rendszerint az oktatás alsóbb szintjeire vonatkozik.

A nyugati magyar diaszpórán belül az egyházak és a cserkészlet tartja fenn a legtöbb *hétvégi magyar iskolát*, de más civil szervezetek is működtetnek magyar iskolákat. Jelenleg az USA-ban például 26 magyar iskoláról, Németországban 15, Svédországban pedig 14 intézményről van tudomásunk, de más országokban is működnek magyar iskolák. Helyenként e képzések mindennaposak (például a 2006-ban megszűnt Burg Kastl-i Magyar Gimnáziumban, a kanadai Torontói Magyar Gimnáziumban), illetve állami magyar osztályt is találni (az ausztráliai Bankstownban magyar nyelvű érettségiző osztály is van). Az sem ritka, hogy a hétvégi magyar iskolák mellett vagy keretében bölcsődék vagy óvodák is működnek (Papp 2008a, 2010a). Az egyházi vagy civil szervezeti alapon működő magyar iskolák zömének legnagyobb kihívása a megfelelő képzettségű pedagógus és taneszközök megléte (a magyarországi tankönyvekkel szemben még mindig tapasztalni a verziót). Fontos kérdésként merül fel az is, hogy e képzések hozzájárulnak-e a szélesebb értelemben vett társadalmi integrációhoz, illetve kiegészítik-e a fiatalok nem magyar nyelvű iskolai életútját? (Németh 2008.)

A migránsok mainstream oktatása a bevándorlók (nem anyanyelvi) iskolai részvételéről szól (F.). Akárcsak a hátrányos helyzetű őshonos kisebbségek esetében, itt is kulcskérdés a társadalmi integráció oktatás általi elősegítése, ám az előbbiekkel szemben élesebben merül fel a nyelvi másságból fakadó iskolai kihívások kezelése. Bizonyos értelemben a migránsok oktatása mindkét fajta őshonos kisebbségi oktatás kihívásait is leképezi: mint etnikai kisebbségeket célzó képzés a romákkal kapcsolatos oktatáspolitikai megfontolásokkal rokonítható, a nyelvi kérdés előtérbe hozása pedig a nemzeti kisebbségi oktatás és az államnyelv viszonyára rímel. A migránsok oktatásának „elromásítását” Magyarországon is tapasztalni, ugyanis a menekült, illetve roma gyerekek iskoláztatása sok hasonló jellemzővel bír: az iskolai kimaradások gyakori volta, a szülő-iskola kapcsolat esetlegessége, iskolai jelen-

⁶ <http://www.csango.ro/index.php?page=oktatas>

létük társadalmi presztízscsökkentő tényezőként való értelmezése, átlagon felüli SNI-vé nyilvánítás stb. (Németh & Papp 2007; Heckmann 2008). A migránsoknak azonban létezik egy teljesen más „rétege” is, az ún. transznacionális elit, akik nemzetközi, idegen nyelvű, avagy honi alapítású magánintézményeket vesznek igénybe (Vámos 2011).

A nemzeti kisebbségek oktatásának néhány értelmezési lehetősége

A kisebbségi oktatás sajátosságait tárgyaló írások az etnikai, nemzetiségi csoportok iskolázottságát rendszerint valamiféle problémaként tárgyalják, amely így akár a jelenség megértését is akadályozó társadalmi problémaként tételeződik (Luciak 2004). A kisebbségi oktatás korábbi tipológiáját használva megállapíthatjuk, hogy az anyanyelvi oktatás kapcsán rendszerint nyelvészetben gyökerező magyarázatokat találni (Skutnabb-Kangas 1994). A határon túli magyar oktatás sérelmi, jogi értelmezéseit újabban a pedagógiai, szociológiai leírások kezdik kiegészíteni (László B., A. Szabó & Tóth 2006; Orosz 2005, 2010; Mandel & Papp 2007; Papp 2010a; Gábrityné 2008; Szikszai 2010). A nem anyanyelven tanuló őshonos (pl. román) vagy bevándorló kisebbségekre vonatkozóan bőségesen találni közgazdasági, szociológiai, antropológiai magyarázatokat, és újabban komplexebb leírások és policy javaslatok is életre keltek (Stanat & Gayle 2006; Heckmann 2008). Az EU kisebbségi oktatásának tapasztalatait összegezve az is kiderült, hogy e területen a kvantitatív összehasonlító vizsgálatok akadályokba ütközhetnek az egyes országok kisebbségi oktatásra vonatkozó hivatalos adatai eltérő hozzáférhetősége nyomán (Luciak 2004).

A kisebbségi oktatás sajátosságaira adható magyarázatokat egységes rendszerben összegezhethetjük, ha különbséget teszünk makro-, mezo- és mikroszintek (oktatási rendszerhez, iskolához, valamint az egyénhez, családhoz kapcsolódó tényezők) között (Heckmann 2008; McDonough & Fann 2007; EUMC 2006; Condron 2009), illetve ha az egyes tényezőket besoroljuk az etnicitással közvetlenül összefüggő, vagy a „kisebbségi lét” szempontjából semlegesnek tekinthető (ám hatásaiban a kisebbségekkel kapcsolatos oktatást jelentősen érintő) dimenziókba (2. táblázat). Helyszűke miatt ezúttal csak a nemzeti kisebbségek oktatásának nemzetállami és etnopolitikai kontextusának felvázolására, illetve a kisebbségi tanulási útvonalakra térünk ki.⁷

Az etnicitással összefüggő és közvetlenül nem összefüggő tényezők szétválasztása a valóságban összecúsúzhat, hiszen az etnikailag látszólag semleges tényezők könnyen etnikai színezetet kaphatnak, és fordítva. Hasonlóképpen a magyarázatok szintjei között is könnyű belátni az átjátszásokat, hiszen a makrotényezők óhatatlanul lecsapódnak az iskola vagy az egyén/család szintjére, illetve ami egyéni vagy intézményi szinten érvényesül, annak vélhetően rendszerszintű okai is vannak.

⁷ Az etnicitással összefüggő tényezők kifejtését lásd még: Papp (2010).

2. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők

Makroszintű magyarázatok	Mezoszintű magyarázatok	Mikroszintű magyarázatok
Etnicitással összefüggő		
1) Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet; 2) Deszegregációs politika; 3) Lingvícizmus; 4) Etnokulturalista magyarázatok 5) Diszkrimináció; 6) Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere; 7) Kisebbségek kurrikuláris jelenléte;	1) Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció; 2) Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció; 3) Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai; 4) Kisebbségi tanulási útvonalak; 5) Oktatást támogató civil társadalom léte; 6) Család iskolával szembeni elvárásai;	1) Család kulturális tőkéje; 2) Etnikai sztereotípiák; 3) Államnyelvi kompetenciák megléte; 4) Ifjúsági kultúra sajátosságai;
Etnikailag semleges		
1) Az ország külső-belső regionális környezete; 2) Oktatási rendszer filozófiája; 3) Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció); 4) Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere;	1) Iskola mint szervezet; 2) Iskolai erőforrások megléte; 3) Pedagógusok társadalmi összetétele; 4) Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés); 5) Használható pedagógiai kultúra; 6) Iskolaszervezet, iskola-előkészítő oktatás léte; 7) Település szintű szegregáció;	1) Család szociális és gazdasági tőkéje/ pozíciója (egészség állapot, családstervezet, lakáskörülmények, munkanélküliség, jövedelem mértéke); 2) Belső migráció, lakóhely változtatás; 3) A célsországban eltöltött idő és motivációja

Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet

A nemzeti kisebbségek oktatását legáltalánosabban a nacionalizmus-elméleteken belül értelmezhetjük. Az oktatás általánossá tétele nemzetállami érdekeket szolgált, hiszen az írás-olvasás elterjesztése az agrártársadalmak meghaladása után létrejövő ipari társadalmak megerősödését, a nemzet mint elképzelt közösség megszilárdulását is szolgált (Gellner 2009; Anderson 1991). Az oktatás „nemzetiesítése” a modern társadalmak megkövetelte munkaező, szakértelem biztosítását szolgált, az ipari társadalmak pedig nemzetállami keretekben működtek, amelyeknek mintegy hajtómotorja volt a nacionalizmus. Gellner szerint a nacionalizmus nem lelki alkat és emocionális túlfűtöttség kérdése, hanem a társadalmi viszonyok átalakítása által létre- vagy mozgásba hozott „projekt”, amelyen belül a nemzeti nyelven folytatott oktatásnak kitüntetett szerepe van. Kymlicka ugyanakkor figyelmeztet, hogy különbséget kell tennünk „állami nacionalizmus” és „kisebbségi nacionalizmus” között (Kymlicka 2005). Az előbbi az államok „nemzetépítési” politikájára utal, míg az utóbbi az etnokulturális kisebbségek saját állam/terület létrehozására irányuló cselekvéseit foglalja magába. A sokféle állami nacionalizmusban azonban beazonosít három közös elemet, illetve módszert: a belső migrációs politikát, a közigazgatási határok módosítását és a nyelvpolitikát.

A nyelvpolitika egyik igen markáns megnyilvánulási terepe éppen az oktatás, amely a többség nyelvét hivatott intézményesíteni. A nemzetépítés nyelvpolitikai eszköztárába tartozik a kisebbségek korábban létező iskoláinak bezárása, avagy a kisebbségek nyelvi kordában tartása is, amelyre példákat bőségesen szolgáltat térségünk: a nyolcvanas évek Romániájában a magyar nyelvű felsőoktatás és szakképzés lenullázása után a középfokú képzések (a magyar többségű Székelyföldön is) már román nyelven zajlottak. Ukrajnában folyamatosan jelen van a magyar nyelv érettségi tárgyként való elismerésének kérdése, Szlovákiában a magyar nyelv hivatalos használata is politikai vitákat szokott kiváltani. Érdekes, a kisebbségi nyelveken való oktatás biztosítása mellett az állami nemzetépítés folyamányaként több országban a történelem és földrajz tárgyakat (és/vagy megnevezéseket) továbbra is a többségi nyelveken lehet csak oktatni. Az állami nemzetépítés mondhatni nemzetállami keretekben sem lezárt folyamat, e tárgyak „nemzeti” nyelveken való oktatása pedig a tér és idő nemzetiesítését, szüntelen nemzetállami kontroll alatt tartását testesíti meg.

Az állami és a kisebbségi nacionalizmus konfliktusa folyamatosan lecsapódik az iskola világára is. A kisebbségi nyelven működő oktatás nem pusztán képzési vagy munkaerő-piaci igényeket elégít ki, hanem hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez.⁸ Az állami nacionalizmus logikájában azonban az önálló kisebbségi intézmények gyakran a szecesszió lehetőségét hordozzák, ezért óhatatlanul is arra készíti a nemzetállamot, hogy különféle eszközökkel ellenőrzése alatt tartsa. Ha ez a kontroll erőszakos, avagy a kisebbség úgy éli meg, hogy jogai csorbításával jár, feldereng a kisebbségi közösségek rémképe: a kényszerített asszimiláció. Kisebbségi szempontból érthető módon az asszimiláció ellen küzdeni kell, hiszen ha a többségbe való beolvadás folyamata kiteljesedne, ez éppen a kisebbségi közösség felszámolásához vezetne.

Mindez jelzi azt is, hogy a kisebbségi oktatásnak van egy markáns differentia specificája: e képzések világa az általános ismeretek és kompetenciák átadásán kívül rejtett tantervként a kisebbségi identitást a maga kapcsolatrendszerével és világról alkotott képzeivel együtt újratermeli. Kérdés azonban, hogy az anyanyelvű oktatás mint szocializációs és képzési alrendszer hogyan viszonyul a tágabb társadalmi környezethez? Munkaerő-piaci relevancia szempontjából, egyértelmű, hogy ha a pusztán anyanyelvű képzés nem társul az államnyelvi kompetenciák kialakulásával ez csökkenti az adott országon belüli sikeres pozíciók megszerzését, és elméletileg növeli az anyaországi kivándorlás esélyét. Ha a kisebbségi csoport nem elég „nagy” önmaga teljes mértékű újratermeléséhez (nem *self-sufficient*), a nyelvi bezárkózás valójában felerősíti az önfelszámolást. Van azonban egy másik kihívás is: a kisebbségi nyelvű képzés hozzájárulhat egy olyan sajátos tanult

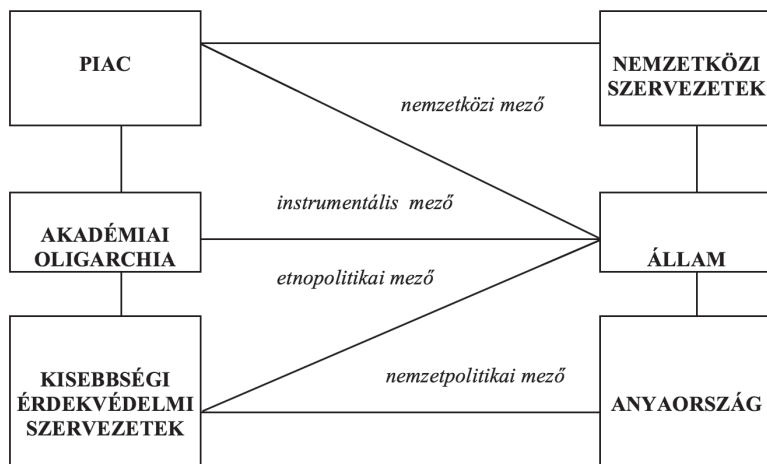
⁸ A magyar nyelvű iskolák hozzájárulását a kolozsvári „magyar világ” fenntartásához lásd: Brubaker et al (2011).

tehetetlenséghez, amelynek eredményeképpen a fiatalok nehezebben tudnak eligazodni a világ dolgaiban: az iskola által fenntartott etnikai szocializáció ellentmondásba kerülhet – főleg vegyes etnikai világban – az iskolán kívüli szocializációval és más társadalmi kihívásokkal. Erdélyi magyar vonatkozásban egy kutatás megállapította: „a kisebbség tagjainak olyan világban kell nap mint nap eligazodniuk, amely nem igazolja vissza azt a típusosságot, amelybe neveltetésük és az uralkodó oktatáspolitikai beállítottság következtében szocializálódtak” (*Salat et al 2002:46*). Az iskolán belüli és azon kívüli elvárások közötti eltérések természetesen nem kisebbségi kontextusban is relevánsak, csakhogy ez az ellentmondás kisebbségek esetében az asszimilációs perspektíva mellett felszínre hozza a másik közösségi rémképet: a kivándorlást.

Az állami és kisebbségi nacionalizmus megkülönböztetése fontos a nemzetállamok létrejöttének megértése szempontjából, ám két megjegyzést kell még tennünk. Egyrészt a kisebbségi nacionalizmus manapság, illetve a külhoni magyarok viszonylatában nem önálló ország létrehozását célozza (ahogy Kymlicka említi), hanem „csak” a kisebbségi közösség önállóságát megtestesítő intézményhálózat, az autonómia valamilyen formájának létrehozását. Másrészt ezen újfajta „deterritorializált” kisebbségi nacionalizmusnak van egy igencsak fontos forrása, nevezetesen az anyaország. Rogers Brubaker szerint (*Brubaker 1996*) térségünk nemzeti kisebbségeinek megértése feltételezi a nemzetiesítő állam szándékainak figyelembevétele mellett az anyaország szerepét is. A kisebbségi közösség, a „többségi” állam és az anyaország egy olyan háromszöget alkot, amelynek viszonyrendszerében kell elképzelni a kisebbségek által létrehozott, illetve a számukra fenntartott intézményrendszert. Ez különösen érvényes az oktatásra, és érvényes ugyanakkor az oktatás minden szintjére.

Ha modellezni szeretnénk a kisebbségi felsőoktatás világát, nemcsak az említett három szereplőt, hanem a felsőoktatást általában befolyásoló más szereplőket – a Clark-háromszög néven elhíresült aktorokról van szó: állam, piac, akadémiai oligarchia (*Clark 1983*) –, illetve (főleg a Bologna-folyamat korában) a különféle nemzetközi szereplőket vagy puffer szervezeteket is figyelembe kell vennünk. Ezek alapján a térség kisebbségi felsőoktatási intézményeit valójában hat szereplő interakciója határozza meg, amelyek sajátos részrendszereket (mezőket) hozhatnak létre (1. ábra). Mindegyik mező sajátos logikával (szerveződéssel, működéssel, az aktorok szintjén diskurzusokkal stb.) rendelkezik, és könnyen belátható, hogy egy szereplő egy időben több mezőhöz is tartozhat. A nemzetpolitikai mezőben nemcsak a kétféle nacionalizmus találkozhat, hanem az anyaország is tevékenyen részt vehet. Az etnopolitikai mezőben a kisebbség és többség etnopolitikája találkozik, amelyet támogathat vagy elutasíthat a szakmaiságot megtestesítő (és hogy még bonyolultabb legyen: a többségi/nemzetállami vagy kisebbségi/nemzetiségi) akadémiai oligarchia. Az instrumentális mező a felsőoktatás „normális” működésére utal, e mezőben az állam nemzetállami elvárásoknak tesz eleget, és ezen fenntartói feladatainak egy részét nemzetközi szervezetek támogatják, ellenőrzik stb.

1. ábra: A nemzeti kisebbségek felsőoktatásának modellje



A felvázolt modellt – kisebb módosítással – akár az oktatás alsóbb szintjeire is alkalmazhatjuk. A határon túli magyar nyelvű iskolarendszert és a felsőoktatási képzések jelentős részét valójában az egyes többségi államok finanszírozzák, ám a magyar állam a maga – kormányzati ciklusonként részben változó – eszközeivel kiegészítő módon szintén hozzájárul e rendszerek működéséhez vagy eseti jellegű fejlesztéséhez stb. A felsőoktatás területén azonban fordított jelenséggel is találkozhatunk: a magyar állam vagy a magyar kisebbségi elit magyarországi támogatásokkal létrehoz intézményeket,⁹ azonban ezek működtetését az országos („nemzeti”) akkreditációs és más jogi rendelkezések következtében valamilyen szinten kontroll alatt tartja a nemzetállam.¹⁰ A nemzetállamnak pénzügyi értelemben viszont kétszerezsen is jól jön, ha területén egy másik állam (pl. Magyarország) intézményeket hoz létre: egyrészt munkahelyek jönnek létre, másrészt az akadémiai munkavállalók jövedelmének adózása után saját állami költségvetése is bővül. Ez a határon átnyúló etnopolitikai vállalkozás szűkebb magyar világunkban az EMTE, PKE, illetve a beregszászi főiskola esetében is könnyen kimutatható.

Míndezek a viszonylatok azonban egy kivédhetetlen problémával is járnak: a kisebbségi oktatás átpolitizálódásával. Az oktatási rendszereket természetesen politikai döntések irányítják, ám kisebbségi vonatkozásban az átpolitizálódás a kisebbségi oktatáspolitikai nemzeti és nemzetiesítő készletének adok-kapok világára való fókuszálásával, az etnopolitikai és kisebbségpolitikai logikák követésével jár. Ennek következtében kevesebb energiát fordít „etnikailag semleges” rendszerszintű kérdésekre, azaz nem az instrumentális mezőben mozog. Csak néhány kiragadt

⁹ Ilyen például az Erdélyi Magyar Tudományegyetem (EMTE), a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, avagy a komáromi Selye János Egyetem (ezen utóbbi ugyan szlovák állami fenntartású, de alapításánál, az infrastrukturális fejlesztéseknél a magyar állam is bábáskodott).

¹⁰ E támogatások mértékét és jellegét éppen az *Educatio* korábbi lapszámaiban jómagam is elemeztem: Papp (2006, 2010c).

példa ennek szemléltetésére: a szomszédos országok magyar nyelvű oktatásáról országoként változó mértékben rendelkezünk többé-kevésbé naprakész statisztikákkal, de ezek zömét nem az ottani szakmai szervezetek, hanem állami intézmények szolgáltatják. Az elérhető statisztikák inherens módon is csak arra szolgálnak, hogy dokumentálják a kisebbségi magyarok oktatáshoz való hozzáférését, de nem térnek ki más olyan fontos indikátorokra, amelyekre például iskolafejlesztéseket lehetne építeni. A kisebbségi oktatáskutatás általában elhanyagolt terület, hiszen egyik országban sem jött létre olyan intézmény, amely független szakértők bevonásával és oktatáspolitikai döntések megalapozása céljából folyamatosan ilyen jellegű munkát végezne.

A kisebbségi oktatást Közép-Európában elsősorban nem intézményszervezési és pedagógiai kérdések határozzák meg, hanem a kisebbségi politizálás kihívásai, a közösségi érdekérvényesítés. Ennek következtében a kisebbségi oktatáspolitikázás szimbolikus és instrumentális formáinak egyvelegével találkozhatunk, és központi dilemmaként szokott felmerülni az integrálódás vagy szeparálódás kérdése (Kozma 2005). A kisebbségi oktatás (különösen a határon túli magyar közösségek esetében) a kisebbségi politikai érdekérvényesítés, az etnopolitikai perspektíva által is tételeződik. Míg a határon túli magyarok érdekképviseleti szervezeteinek politikai agendáján a kisebbségi oktatásfejlesztés valamilyen formája rendszerint jelen van (Papp 2008), és talán éppen ezért a vonatkozó kisebbségi oktatáskutatások nem integrálódnak az országos jellegű kutatásokba, addig például a magyarországi romák iskoláztatásának kérdése etnikailag semlegessé vált, nincs a kisebbségi elit kezében, és a mainstream oktatáskutatások egyik leggyakrabban felbukkanó tematizációja. Azt a sajátos ellentmondást állapíthatjuk meg tehát, hogy ahol a kisebbségi érdekérvényesítés sikerebb, ott a kisebbségi oktatás kis mértékben integrálódik a többségi szakmai (pedagógiai, módszertani, intézményfejlesztési, a rendszer egészét érintő stb.) vitákba, ahol pedig erőtlenebb a kisebbségi politizálás, ott a kisebbségi csoportokhoz tartozók oktatása megoldandó állami prioritássá avanzsálódik, a kisebbségi oktatás mondhatni az egész közoktatási rendszer lakmuspapírjává válik.

Ha a kisebbségi érdekérvényesítés egy adott ország társadalmi integrálódását tűzi ki, akkor a kisebbségi oktatásnak is ezt kell szolgálnia. Csakhogy a kisebbségi és többségi integráció fogalma eltérhet: míg például a többség az anyanyelvi oktatást szeparálódásnak nevezheti, és minden alkalmat megragadhat az anyanyelv visszaszorítására még az anyanyelvi iskolarendszeren belül is, addig a kisebbségi érdekérvényesítés amellel érvel, hogy az anyanyelvi oktatás alapvető jog, és a közösségként való társadalmi integrációt is elősegíti. Hasonlóképpen, ha a kisebbségi politizálás valamiféle (kulturális, területi) autonómia elérését tűzi ki célul, akkor a kisebbségi oktatás fejlesztése többségi szempontból szeparációs törekvésnek tűnik, míg kisebbségi szempontból jogos igénynek.

Az anyanyelvi oktatáspolitikai kereteit az etnopolitikai mezőben kisebb mértékben szakmai és nagyobb mértékben közösségi identitáspolitikai kérdések határozzák meg. A kisebbségi oktatás döntéshozói, szakértői sajátos „kisebbségi látó-

szögből”, gyakran civil pozícióból tekintenek ezen oktatás problematikájára, ezért kimaradnak a rendszerszintű innovációt célzó kezdeményezésekből. Határon túli magyar viszonylatban azt is megállapíthatjuk, hogy a kisebbségi oktatásnak az etnikai identitás újratermelésében játszott szerepe hangsúlyozottabban megjelenik, ezért a kisebbségi oktatáspolitikusi látószög egyfajta *etnocentrikus elitizmussal* társul. Az elitizmus azt jelenti, egy etnikai csoport vezetőinek társadalmpolitikai elképzeléseiből a közösség bizonyos részei, rendszerint az alacsonyabb társadalmi presztízzsel és pozícióval rendelkezők kimaradnak, ami óhatatlanul is intellektuális gettósodáshoz és amatőrizmushoz vezet (*Riggins 1992*). Mivel az etnikai identitás újratermelése – eszencialista módon – kapcsolódik a fenntartásához, valamint a magas, illetve az autentikusnak vélt népi kultúra megőrzéséhez, az „anyanyelvi oktatás” melletti ténykedések mintha elsősorban az „anyanyelv” és nem a szélesebb értelemben vett „oktatás” körül koncentrálnának. Ennek hatására az anyanyelvű oktatás szakmai kérdései elsősorban a megfelelő anyanyelvű tankönyvek létére, kellő számú anyanyelvű diák meglétére, az anyanyelvi tantervfejlesztésre, a magyar nyelv és irodalom érettségi tételek kidolgozására stb. irányul. Mindezek életbevágóak ugyan, ám háttérbe szorulnak például a rendszerszintű fejlesztések kérdései, az anyanyelvű szakképzés, felnőttképzés, a minőségbiztosítás, a magyarul is beszélő roma kisebbség iskolai integrációja stb. kihívásainak kezelése, hiszen ezek etnopolitikai szempontból semleges területnek számítanak. Mindezzel párhuzamosan pedig igazi kisebbségi oktatási sikernek az anyanyelvi felsőoktatási képzés expanziója számít, hiszen e terület társadalmilag is jól látható etnopolitikai eredménynek minősül.

Kisebbségi oktatási útvonalak

A tanulási útvonalak az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő iskolai életútra vonatkoznak, és makro és mezo szinten megragadhatjuk. Az anyanyelvi oktatási alrendszer összes szintjével (szakképzéssel és felsőfokú képzéssel is) rendelkező kisebbségek esetében az útvonalak kisebbségi pályá(ko)n is végigfuthatnak. Ilyen esetekben az iskolai életút kimenetei utáni munkaerő-piaci megfelelés lehet az egyik központi kérdés. Ha a képzelt vagy valós munkaerő-piaci visszajelzések sikeres elhelyezkedésről árulkodnak, a kisebbségi csoport igyekszik fenntartani és bővíteni az egész nyelvi alapon szerveződő oktatási vertikumot. Ha a visszajelzések negatívak, ezek visszahatnak az oktatási rendszerre, és a kisebbségi oktatási életpálya rövidebbé vagy szakaszossá válhat (csak bizonyos képzéseken vagy szinteken történik anyanyelven), illetve az etnikai közösség egy része számára nem járható úttá válik. A tisztán munkaerő-piaci relevanciát azonban, ahogy a felvázolt modellünk is jelzi, áthatja a többség-kisebbségi reláció, az etno- és kisebbségpolitikai kontextus is.

A nemzeti kisebbségek számára kijelölt oktatási útvonalakat e két nagyobb tényezőcsoport együttesen befolyásolja, és noha elméletileg többféle típust is felvázolhatunk (2. ábra), a vonatkozó statisztikák két jellegzetes útvonalról árulkod-

nak: az egyik végleten találjuk a tisztán kisebbségi útvonalat, a másik végleten az asszimiláció lehetőségét hordozó többségi nyelvű útvonalat. Az előbbi a kisebbségi érdekvédelmi szervezetek agendáján is szerepel („anyanyelvű oktatást az óvodától az egyetemig” típusú érvelések), a második a „nemzetvesztés” retorikájával társul. A vegyes nyelvű oktatási útvonal az alsóbb oktatási szinteken a szülők tudatos iskolaválasztási stratégiáinak részét képezhetik („óvodában tanuljon meg szlovákul, majd utána magyar iskolákba adjuk” típusú érvelések), felsőbb szinteken pedig jobbra a szakkínálat által behatárolt mozgástér eredményezhet tannyelv-váltást, hiszen a többé-kevésbé kibontakozott kisebbségi felsőoktatás sem nyújt minden szakon anyanyelvű képzést.

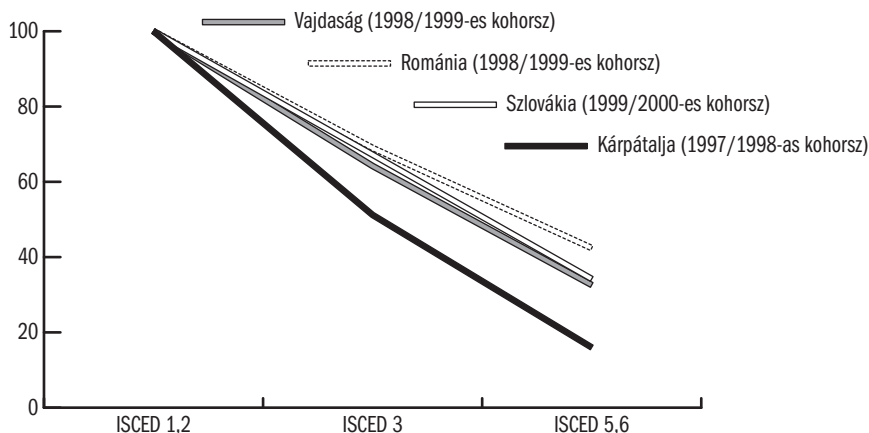
2. ábra: Lehetséges kisebbségi oktatási útvonalak

Alsófok ISCED 1, 2	Középfok ISCED 3	Felsőoktatás ISCED 5, 6	Iskolai út jellege	Megjegyzés
		Magyar	Kisebbségi útvonal	Etnikai revival
	Magyar			
Magyar		Nem magyar ny.	Részleges - kései többségcentrikus	Veszteség narratíva Pragmatizmus Szakkínálat szűkössége
		Magyar	<i>Részleges, váltó - kisebbségcentrikus</i>	Ritka
	Nem magyar ny.			
		Nem magyar ny.	<i>Részleges - többségcentrikus</i>	Asszimiláció perspektívája
		Magyar	<i>Részleges - kisebbségcentrikus</i>	Ritka
	Magyar			
Nem magyar ny.		Nem magyar ny.	<i>Részleges, váltó - többségcentrikus</i>	Ritka
		Magyar		
	Nem magyar ny.		<i>Részleges, kései kisebbségcentrikus</i>	Ritka
		Nem magyar ny.	Többségi útvonal	Asszimiláció perspektívája

A kisebbségi oktatási útvonalakat közelebbről is megvizsgálva kiderül például, hogy Romániában ez az útvonal a rendszerváltás után négyszeresen kiszélesedett, és jelenleg a tanulmányaikat magyar nyelven kezdő korcsoport mintegy fele el is jut – szülőföldjén – magyar nyelvű felsőoktatásba. Szlovákiában a hasonló korcsoport harmada eljut szülőföldjén magyar nyelvű felsőoktatásba, és ezen arány kialakulásában nagy szerepe van a 2003-ban alapított Selye János Egyetemnek. Kárpátalján, noha 1996 óta működik Beregszászon magyar nyelvű főiskola is, a magyarok körében továbbra is alacsony, 16 százalékos a korcsoporton belül a helyi magyar nyelvű felsőoktatásba bekerülők aránya (3. ábra). A kárpátaljai adatok egyébként jól

szemléltetik azt, hogy a felsőoktatást elérők alacsony arányának strukturális, a magyar alrendszer belső működésével kapcsolatos szakmai-pedagógiai, illetve a többség-kisebbség viszonyrendszerből fakadó etnopolitikai okai is vannak (*Papp 2010b*).

3. ábra: Szülőföldi kisebbségi oktatási útvonalak



Az anyanyelvi oktatás azonban a migrációt is erősítheti, és ez arányaiban, ám főleg hatásaiban, leginkább a kisebb magyar közösségeket érinti. Ha összevetjük például a magyarországi¹¹ és szomszédos országok felsőoktatási statisztikáit, kiderül, hogy a szlovákiai magyar származású hallgatók 29, a vajdaságiak 27, a kárpátaljaiak 43 százaléka, s az erdélyieknek mintegy 7 százaléka Magyarországon tanul. Magyarország felé irányuló oktatási migráció azonban már alsóbb szinteken is elindulhat, ezekről pedig még pontosabb képünk van, mert a hazai statisztikákban külön rögzítik a más országokból származó magyar nemzetiségűek számát is: 2008/09-es tanévben például 6339,¹² míg rá egy évre – kissé meglepő módon csak – 3588 külföldi magyar nemzetiségűt regisztráltak¹³ a közoktatásban. Ezen adatokat is összevetve a környező országok adataival, megállapíthatjuk, hogy a számbelileg kisebb közösségeket nagyobb arányban érinti ez az oktatási migráció: 2008/09-ben az összes kárpátaljai magyar tanuló mintegy 4 százaléka; a vajdaságiak 2,4; a szlovákiaiak 1,9; az erdélyi magyaroknak pedig 1,2 százaléka tanult Magyarországon. A részletesebb adatok pedig arra is rávilágítanak, hogy ezek az arányok az oktatási szintek emelkedésével növekednek – és mint az előbb láttuk, a felsőoktatásban már nagyságrendekkel magasabbak.¹⁴

11 A magyarországi felsőoktatási statisztikákban a származási országot vettük alapul.

12 http://www.kir.hu/stat09aggr/Aggr_IndexPublikus.aspx

13 <http://www.kir.hu/stat08aggr/Default.aspx>

14 Kérdés az is, e folyamatok mennyire lesznek követhetők a magyar állampolgárság külhoniakra való kiterjesztése után, ugyanis a jelenlegi „külföldi magyar nemzetiségű” mint oktatás-statisztikai kategória valószínű okafogyottá válik. Egyéb vonatkozó statisztikákat lásd még a *Mellékletben*.

Jelzések a Kárpát-medencei magyar kisebbségek oktatásáról a PISA vizsgálatokban

Míg a külföldi magyarokra vonatkozóan különböző forrásokból többé-kevésbé képet kaphatunk az oktatásban való részvételről, keveset tudunk a kisebbségi oktatási alrendszer teljesítményéről. Pedig, ha máshonnan nem is, a 2000-ben elindult nemzetközi PISA vizsgálatok a kisebbségi oktatáspolitiká számára eddig kihasználatlan adatokat is rejtegetnek, amelyekből az alábbiakban igyekszünk néhányat bemutatni.

A PISA adatokra épülő egy korábbi vázlatos áttekintésünkéből kiderült (*Papp 2010*), hogy ha – a nemzetközi mérés adta lehetőségek közül – az otthon beszélt nyelv, születési ország szerint (avagy bizonyos országokban: rassz alapon) operacionálizáljuk a kisebbségi csoportot, iskolai teljesítményük rendszerint elmarad a többségekhez tartozó vagy öslakosnak számító tanulók szintjéhez képest. Ugyanakkor regionális hatások is érvényesülnek, hiszen több ország esetében azt tapasztalni, hogy egy területhez kapcsolódó öslakosnak tekinthető kisebbségi csoport iskolai teljesítményét az országon belüli trendek, illetve az – azonos nyelvű – anyaországi szomszédság is befolyásolhatja. Megjegyzendő viszont, hogy ahol a kisebbség kvázi többségként él, az oda bevándorlók iskolai eredményei szintén elmaradnak a helyi többségtől, amit úgy is értelmezhetünk, hogy az országos szinten kisebbséginek számító közösség saját iskolarendszere – hasonló módon a nemzetállami oktatási rendszerhez – szintén nem tudja kezelni helyi kisebbségének oktatási kihívásait.¹⁵

A külföldi magyarok vonatkozásában a legnagyobb érdeklődésre annak a kérdésnek a megválaszolása tehet szert, hogy az anyanyelven zajló oktatás, avagy az államnyelven történő iskoláztatás eredményez-e magasabb kompetenciákat? A kérdésnek a korábbi leírások alapján is érthetően nagy a tétje, hiszen a nemzetállami keretekben zajló etnikai (államnyelvi többség és nemzeti kisebbség közötti) versengés kimenetétül is szolgálhatnak az eredmények. Ezen túlmenően, az is benne van a játszmában, hogy ha az anyanyelvű oktatásban részt vevők mutatnak jobb eredményeket, az a kisebbségi érdekképviseltek oktatásba vetett „hitét” legitimálja, ha pedig az államnyelven tanulók a sikeresek, az a nemzeti kisebbségek egy részében jelen lévő asszimilációs perspektívát erősítheti.

A szomszédos országok közül gyakorlatilag a Szlovákiában, Romániában és Szerbiában élő magyar kisebbségekről kaphatunk statisztikailag is értelmezhető adatokat.¹⁶ A három évente zajló nemzetközi vizsgálatokban azonban nem mindegyik ország vett részt a kezdetektől, illetve nem mindegyik vett részt folyamatosan (pl. Románia). Módszertanilag fontos azonban azt is tudni, hogy az anyanyelvű oktatási alrendszer teljesítményének a „megragadása” sem egyformán lehetséges az összes mérés során. Ha csak az online lekérhető eredmények ismertetésére vállal-

15 A PISA vizsgálatról függetlenül itt például a határon túli (székelyföldi, partiumi, kárpátaljai vagy kelet-szlovákiai) magyarul beszélő romák oktatási integrációjának sikertelenségére is gondolhatunk.

16 Ukrajna nem vesz részt a PISA vizsgálatokban, a többi szomszédos országban bekerültek ugyan a mintába magyar nemzetiségű tanulók is, de az alacsony elemszám miatt eltekintünk elemzésüktől.

koznánk,¹⁷ akkor a kisebbségi alrendszerrel nem tudnánk meg adatokat, ugyanis az ily módon elérhető eredményeket csak „az otthonában”¹⁸ a teszt nyelvétől eltérő vagy nem eltérő nyelvet beszélő csoportok szerinti bontásban tudnánk közölni. Ezért célszerűnek látszott közelebről is megvizsgálni a PISA honlapról letölthető szakértői adatbázisokat is. Az adatállományok Szlovákia és Szerbia vonatkozásában 2003-ra, 2006-ra és 2009-re, Romániában pedig az utolsó két mérésre egyértelműen lehetővé teszik a teszt nyelve szerinti elemzéseket is. A vizsgálandó három országban magyar nemzetiségűeknek azokat tekintettük, akik otthonukban magyarul beszélnek. A teszt nyelve függvényében ez a csoport szintén két részre bontható: az anyanyelvi oktatásban részt vevőkre (a teszt nyelve: magyar), illetve azokra, akik államnyelven (szerb, román vagy szlovák nyelven) tanulnak. A „magyar” alminták országonként mintegy 200-tól 500-ig terjednek, ezért óhatatlanul is nagyobb statisztikai hibák rendelkezhetők az elért pontszámokhoz, de ezen megszorítás mellett is, bizonyos trendek kiolvashatók.¹⁹

Noha jelenlegi elemzésünk a kisebbségi oktatás korábbiakban körülírt nemzetvagy etnopolitikai prizmáján keresztül történik, azt előljáróban meg kell jegyeznünk, hogy a PISA vizsgálatok alapján a három ország másfajta csoportba tartozik: a szlovák oktatási rendszer teljesítménye OECD átlag közeli (és hasonlít a magyarországihoz), míg a másik két rendszer, délkelet-európai csoportba sorolva gyengének vagy nagyon gyengének minősül. A kérdést tehát úgy is feltehetjük, hogy a kisebbségi magyarok európai szinten közepesnek vagy gyengének tartott rendszerben hogyan teljesítenek?

A 2006-os részletes adatok (4. ábra) mindhárom ország esetében rávilágítanak egy általánosítható jelenségre: az anyanyelven tanuló kisebbségi magyarok mindegyik kompetencia területen jobban teljesítenek, mint azok a nemzetiségi társaik, akik államnyelven tanulnak. Továbbá megállapíthatjuk azt is, a magyar nyelvű képzésben részt vevők Szerbiában és Romániában jobban teljesítettek a többségi nemzet fiataljaihoz képest, Szlovákiában viszont ez csak a szövegértés területén mondható el.

2009-re viszont (5. ábra) a szlovákiai magyar fiatalok egyértelműen lecsúsztak mindhárom kompetenciaterületen, ugyanakkor érezhetően nőtt azon magyar nemzetiségűek teljesítménye, akik szlovák iskolába járnak. Szerbia vonatkozásában 2009-ben a magyar nemzetiségűek, illetve a magyarul tanulók megőrizték korábbi jellegzetességeiket. Romániában ugyanakkor úgy tűnik etnikai és nyelvi szempontból egyre szelektívebbé (pilléresedettebbé) vált a rendszer: a magyar nemzetiségűek általában jobban teljesítettek a román fiatalokhoz képest, ugyanakkor nagy mértékben megnőtt a szakadék az etnikai reprodukciót képviselő anyanyelvi

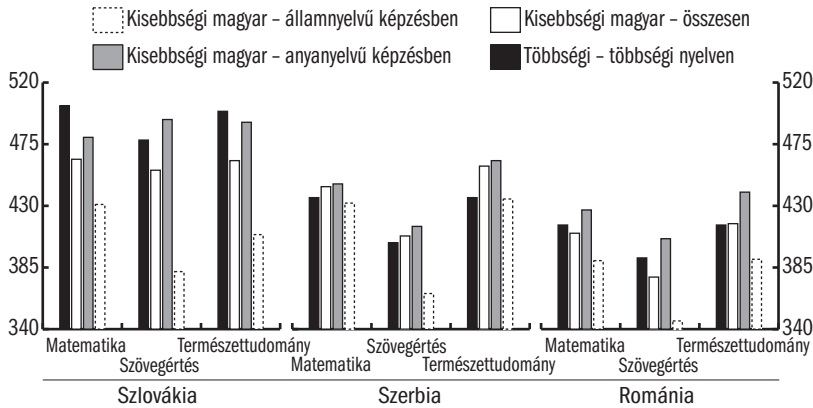
17 Lásd www.pisa.oecd.org

18 Angolul: language at home.

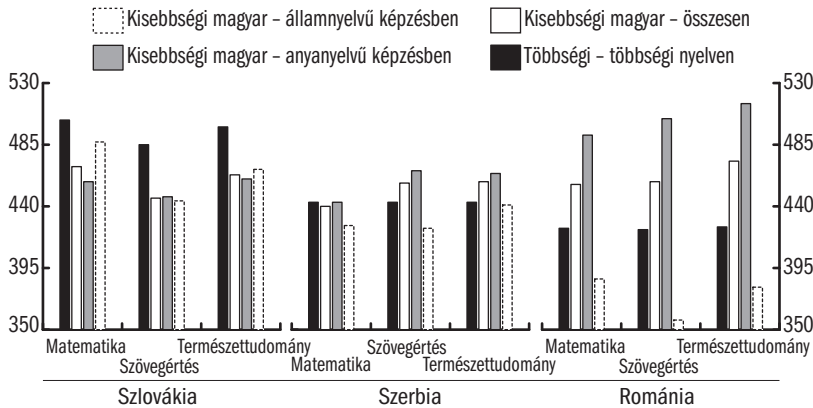
19 Külön megjegyezzük, hogy a háttérváltozók (szülők iskolai végzettsége, település típus stb.) elemzése alapján a 2009-es vizsgálat romániai magyar almintája szignifikánsan felfelé torzít. Az itt közölt adatok bizonyos súlyozási eljárások után kapott becsléseknek tekinthetők. Mindazonáltal megjegyzendő, hogy a családi háttér kontroll alatt tartása után is a tesztet magyar nyelven kitöltők szignifikánsan magasabb eredményeket érnek el, mint azok, akik román nyelven tették ezt.

oktatásban részt vevő, illetve az asszimilációs iskolai útvonalnak tekintett, többségi nyelven tanuló magyar fiatalok között. Mindez megerősíti azt az elképzelést, miszerint a kisebbség alulról kezd kiüresedni, azaz egyre többen lesznek olyanok, akik nemcsak asszimilációs pályára kerültek, hanem alacsonyabb kompetenciákkal és majdani munkaerő-piaci eséllyel is bírnak.

4. ábra: Matematikai, szövegértési és természettudományi kompetenciák nemzetiségi, illetve tannyelv szerinti bontásban (PISA 2006)



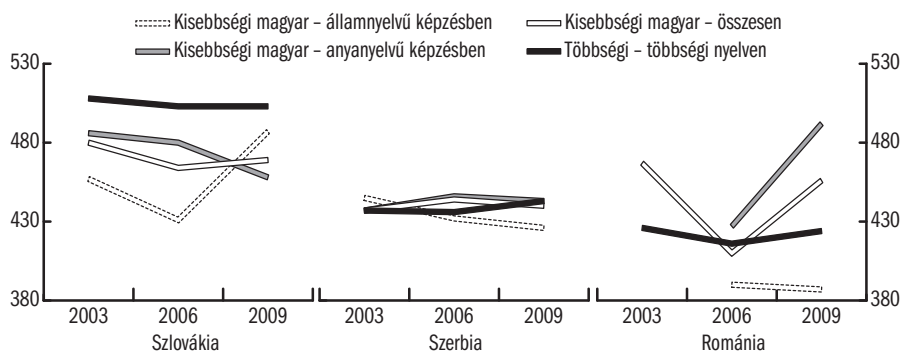
5. ábra: Matematikai, szövegértési és természettudományi kompetenciák nemzetiségi, illetve tannyelv szerinti bontásban (PISA 2009)



Ezen adatokból azt konkludálhatjuk, hogy a kisebbségi magyarok az európai szinten közepesnek tartott szlovák rendszerben jobbra átlag alatt teljesítenek, míg a gyengébb teljesítménnyel rendelkező román és szerb oktatási rendszerben átlag fölötti kompetenciákkal rendelkeznek. Etnopolitikai értelmezésben a vajdasági és erdélyi magyarok anyanyelvi oktatásának sikerét láthatjuk (a magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi társaik), míg a szlovákiai magyarok körében az anyanyelvi oktatás teljesítményének idősoros csökkenése mellett érezhe-

tő a többségi nyelvű képzésben való részvétel egyre nagyobb sikere.²⁰ Ugyanakkor láthatjuk azt is (6. ábra), hogy a teljesítmények etnikai szempontból leghomogénebb képet Szerbia esetében mutatnak, míg a másik két meglehetősen tagolt rendszerben fordított jellegű folyamatok zajlanak: Szlovákiában a többség áll „győzelemre”, és ez mondhatni kihat arra is, hogy a szlovák nyelvű képzésben a magyar anyanyelvűek az „átlag” magyarhoz képest is jobban teljesítenek. Romániában úgy tűnik, mindez éppen ellenkezőleg történik: a magyarok teljesítménye ugyan jobb, mint a románoké, ám a többségi nyelven tanuló kisebbségi magyarok igazi veszteseknek tekinthetők, a három ország vizsgált rétegei közül a leggyengébb eredményeket mutatják.

6. ábra: Matematikai kompetenciaszintek nemzetiségi, illetve tannyelv szerinti bontásban (PISA)



Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük, hogy a Kárpát-medencei magyar nemzeti kisebbségek oktatásának milyen típusait lehet körülírni, illetve e típusokon belül melyek azok a jellegzetességek, amelyek túlmutatnak akár más kisebbségek képzési világán, vagy akár a mainstream oktatási kihívásokon. A nemzeti kisebbségek oktatásának megértése feltételezi annak a nemzet- vagy etnopolitikai kontextusnak, illetve sajátos mezőknek az ismeretét is, amelyben működnek. Ezért kitértünk arra is, hogyan befolyásolja az államnemzet és a nemzeti kisebbségek politikai, gazdasági, szimbolikus versengése a kisebbségi oktatás működését. Elemzésünkben ezúttal nem tértünk ki részletes oktatás-statisztikai vetületekre, mivel fontosabbnak tartottuk az alrendszer teljesítményéről árulkodó, e vonatkozásban kevésbé ismert PISA-adatok ismertetését. Tettük ezt azért is, mert a kompetenciamérés eredményei egyrészt nemzetközileg is elhelyezik e nemzeti kisebbségek oktatási teljesítményét, másrészt rámutatnak a kisebbségi és többségi nyelveken folyó oktatás adatolható küzdelmeire, és az ebben rejlő további kutatások lehetőségeire is.

PAPP Z. ATTILA

²⁰ E trendek helyi etno-, és oktatáspolitikai vetületekkel való összevetése, a többségi nyelven való tanulás presztízsének megerősödése, a kisebbségi magyarok – karrierlehetőségek, iskolai infrastruktúra, a magyarul beszélő romák stb. miatti – szlovák nyelvű oktatást preferáló stratégiáinak feltárása külön elemzések tárgya lehetne.

IRODALOM

- ANDERSON, B. (1991) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, London–New York.
- BÁRDI N. (2004) *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarság kapcsolattörténete*. Kalligram, Pozsony.
- BRUBAKER, R. et al (2011) *Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*. L'Harmattan, Budapest.
- BRUBAKER, R. (1996) *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*. CUP, Cambridge.
- CLARK, B. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press, Berkeley.
- CONDRON, D. J. (2009) Social Inequalities and Children's Learning. *American Sociological Review*, Vol. 74. (October) 683–708.
- FEJŐS Z. (1991) Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig. Magyar iskolaügy Amerikában 1890 és 1940 között. In: JUHÁSZ GYULA (ed) *Magyarságkutatás, 1990–1991*. A Magyarságkutató Intézet Évkönyve, Budapest.
- FÓRIKA L. (2010) A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése. In: GYULAVÁRI T. & KÁLLAI E. (eds) *A jövővénytől az államalkotó tényezőig. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon*. Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest, pp. 348–385.
- GÁBRITYNÉ M. I. (2008) *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*. RTT, Szabadka.
- GELLNER, E. (2009) *A nemzetek és a nacionalizmus*. Napvilág, Budapest.
- GYURGYÁK, L. & KISS T. (2010) *Párhuzamok és különbségek. A második világháború utáni erdélyi és szlovákiai magyar népességfejlődés összehasonlító elemzése*. Eöfik, Budapest.
- HECKMANN, F. (2008) *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. European Commission.
- IMRE A. (2003) Tanulók a nemzetiségi oktatásban. *Regio*, No. 3. pp. 219–245.
- KÁLLAI E. (2011) *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest.
- KOZMA T. (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum, Budapest.
- KYMLICKA, W. & STRAEHLE, CH. (2005) Kozmopolitanizmus, nemzetállamok, kisebbségi nacionalizmus. In: KÁNTOR Z. & MAJTÉNYI B. (eds) *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Rejtjel, Budapest, pp. 17–42.
- LÁSZLÓ B., A. SZABÓ L. & TÓTH K. (eds) (2006) *Magyarok Szlovákiában IV. kötet. Oktatásügy (1989–2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet–Lilium Aurum, Somorja–Dunaszerdahely.
- LUCIAK, M. (2004) Minority status and schooling – John Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*, Vol. 15. No. 4. December.
- MANDEL K. & PAPP Z. A. (eds) (2007) *Cammo-gás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
- MARIÁN B. & SZABÓ I. (2003) A kisebbségi oktatás intézményi környezete Magyarországon. *Regio*, No. 3. pp. 149–218.
- MCDONOUGH, P. M. & FANN, A. J. (2007) The Study of Inequality. In: GUMPORT, PATRICIA J. (ed) *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. The John Hopkins University Press, Baltimore.
- NÉMETH SZ. (2008) Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008. Interjú- és dokumentumelemzés. In: *Papp 2008a i. m.* pp. 264–297.
- NÉMETH SZ. & PAPP Z. A. (2007) *Analysis On The Access To Quality Education By Asylum-Seeking And Refugee Children In Hungary*. UNHCR, The UN Refugee Agency Europe.
- OROSZI. (2005) *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. PoliPrint, Ungvár.
- PAPP Z. A. (2006) Oktatási támogatások a határon túli magyar közösségeknek, 2003–2006. *Educatio*, No. 1. pp. 130–146.
- PAPP Z. A. (2008) A kisebbségi oktatáspolitikai, jogi, társadalmi keretei. In: BÁRDIN., FEDINEC CS. & SZARKA L. (eds) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, pp. 384–389.
- PAPP Z. A. (2008a) *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Magyar Külügyi Intézet–Regio Books, Budapest.
- PAPP Z. A. (2010) Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: FEISCHMIDT MARGIT (ed) *Etnicitás. Különb-ségteremtő társadalom*. Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, pp. 79–95.

- PAPP Z. A. (2010a) A nyugati magyar diaszpóra és szervezeti élete néhány demográfiai, társadalmi jellemzője. *Kisebbségkutatás*, No. 4. pp. 621–638.
- PAPP Z. A. (2010b) A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben. In: FEDINEC CS. & VERES M. (eds) *Kárpátalja 1919–2009. Történelem, politika, kultúra*. Argumentum–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Budapest, pp. 480–499.
- PAPP Z. A. (2010c) Határon túli magyar oktatási támogatások és hasznosulásuk 2006–2010 között. *Educatio*, No. 1. pp. 88–110.
- RADÓ P. (2002) Kisebbségi oktatás a Balkánon. *Educatio*, No. 2. pp. 304–312.
- RIGGINS, S. H. (1992) *Ethnic Minority Media: An International Perspective*. Sage Publications, London, Newbury Park.
- EUMC (2006) *Romák és travellerek a közoktatásban. Az EU tagállamaiban fennálló helyzet áttekintése. Összefoglaló*. [n. a.]
- SALAT L. (ed) (2002) *Kínlódni ebben az országban...? Ankét a romániai magyarságmegmaradásának szellemi feltételeiről*. Scientia, Kolozsvár.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1994) A kisebbségi oktatás fejlődésének szakaszai. *Regio*, No. 3. pp. 3–18.
- STANAT, P. & GAYLE, CH. (2006) *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD.
- SZIKSZAI M. (2010) (ed) *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. Ábel, Kolozsvár.
- VAMOS Á. (2011) Migránsok iskolái. *Educatio*, No. 2. pp. 194–207.

Mellékletek

M1. táblázat: Magyar nyelven tanulók száma néhány környező országban oktatási szintenként

	Óvodások száma (fő)	Általános iskolai tanulók száma (fő)	Középiskolai tanulók száma (fő)	Felsőfokú képzésben részt vevők (fő)*
	ISCED 0	ISCED 1, 2	ISCED 3	ISCED 5,6
Szlovákia 2010/11	9 836	34 664	17 417	6 133
Románia 2010/11	42 747	90 779	37 192	40 000**
Szerbia 2010/11	4 448	15 810	6 754	3 758
Kárpátalja 2008/09	2 522	14 290	2 117	1 923

* A felsőfokú végzettségre vonatkozó adatok a magyar nemzetiségűek adatait tartalmazza, és Kárpátalja kivételével a 2009/2010-es tanévre érvényesek. A kárpátaljai adatok a 2006/2007-es évre vonatkoznak.

** Becslés.

Forrás: Románia – www.insse.ro, Oktatási Minisztérium; Szlovákia: <http://www.uips.sk/statistiky/statistica-rocenka>; Vajdaság: Vajdasági Magyar Nemzeti Tanács; Kárpátalja: Körél Emőke (ed) (2011) *Kataszter. Kárpátalja*. Balassi Intézet, MÁSZ, Budapest. Megyei Tanács Oktatási Bizottság.

M2. táblázat: Nappali tagozatos hallgatók a magyar felsőoktatásban származási (szomszédos) ország szerint

	Szlovákia	Románia	Ukrajna	Szerbia
1995/1996	373	1 019	361	596
1998/1999	724	940	387	281
1999/2000	875	1 146	459	843
2001/2002	1 208	1 664	592	822
2002/2003	1 467	1 549	590	796
2003/2004	1 479	1 597	709	663
2004/2005	1 430	1 580	788	714

	Szlovákia	Románia	Ukrajna	Szerbia
2005/2006	1 563	1 713	858	755
2006/2007	1 574	1 732	892	765
2007/2008	1 604	1 714	858	871
2008/2009	1 827	1 816	829	868
2009/2010	1 943	1 697	896	1 009

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010. pp. 30–31.

M3. táblázat: A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma állampolgárságuk szerint – összes tagozat, 2009/2010

Országnev	Felsőfokú szak-	Főiskolai szintű	Egyetemi szintű	Alap-	Mester-	Osztatlan	Szakirányú továbbképzés	PhD, DLA	Összes
Horvátország	2	6	36	59	4	6	12	11	136
Románia	78	206	239	1 931	155	148	85	163	3 005
Szerbia	25	40	165	905	84	97	29	40	1 385
Szlovákia	68	98	293	1 529	140	240	98	46	2 512
Szlovénia	0	0	1	11	5	5	1	2	25
Ukrajna	22	106	169	959	63	86	29	48	1 482

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010.

M4. táblázat: Magyarországon tanuló nem magyar állampolgárságú óvodások és tanulók országonként, nyitóadatok

	Összesen	Magyar nemzetiségű	
		szám szerint	%-ban
Horvátország	75	26	34,7
Románia	3 376	1 948	57,7
Szerbia	722	345	47,8
Szlovákia	990	667	67,4
Szlovénia	7	2	28,6
Ukrajna	713	356	49,9
Egyéb ország	3 962	244	6,2
Összesen	9 845	3 588	36,4

Forrás: http://www.kir.hu/stat09aggr/Aggr_IndexPublikus.aspx

DEMOGRÁFIAI KÖRKÉP

A KISEBBSÉGI MAGYAR KÖZÖSSÉGEK DEMOGRÁFIAI HELYZETE A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

TANULMÁNYOMBAN MEGKÍSÉRLEM ÖSSZEJEZNI a kisebbségben élő magyarokat érintő legfontosabb demográfiai folyamatokat az elmúlt két évtized alapján.¹ Könnyen belátható, hogy az oktatástervezés nem nélkülözheti a demográfiai háttér ismeretét. Megfordítva, az utóbbi évek kisebbségi magyar közösségeket érintő demográfiai vizsgálatainak egyik kimondott célja volt, hogy a közösségi intézmények – első helyen az oktatási hálózat – tervezhetőségét növelje. A tanulmány kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a demográfiai folyamatok és a felsőoktatás kapcsolatát explicitté tegye. Ebből kiindulva – miközben egy általános helyzet vázolására törekszem – a következő kérdéseket próbálom megválaszolni:

- (1) Hogyan hat a felsőoktatás szerkezete (elsősorban a felsőoktatás expanziója) a kisebbségi közösségek demográfiai reprodukciójára?
- (2) Mi a felsőoktatásban való részvétel és a társadalmi reprodukció viszonya?
- (3) Milyenek a kisebbségi közösségek demográfiai kilátásai és ezek hogyan hatnak a kisebbségi oktatásra?

Az elemzés nem tér ki az összes, Magyarországgal szomszédos országban élő kisebbségi magyar közösségre. Ezek közül három – az ausztriai, a szlovéniai és a horvátországi – méretéből és jellegéből adódóan nem vethető össze a négy nagy közösséggel: az erdélyivel, a szlovákiaival, a vajdasággal, illetve a kárpátaljaival. Az előbbieket saját felsőoktatási hálózattal nem rendelkező kisközösségek, míg az utóbbiak kiterjedt intézményrendszerrel – ezen belül saját felsőoktatási intézményekkel – rendelkező rész-társadalmak. A tanulmány a négy vizsgált közösség összehasonlítására törekszik, aminek azonban két tényező is gátat szabott. Az eddigi demográfiai vizsgálatok és a rendelkezésre álló adatok a négy területen, a vizsgált jelenségek eltérő mélységű leírását tették lehetővé, amihez hozzáadódott a szerző egyes közösségekre vonatkozó eltérő mélységű ismerete. Az Erdélyre vonatkozó elemzés további előnye, hogy szemben a Vajdasággal és Szlovákiával itt ismerjük a 2011-es népszámlálások eredményeit nemzetiségi bontásban.

1 Az elmúlt években több olyan vizsgálatban vettem részt, amelynek eredményeit felhasználja a tanulmány. Időbeni sorrendben ezek: 1. Az erdélyi magyar népesség regionálisan tagolt előreszámítása – RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Demográfiai Munkacsoport (*Csata & Kiss 2007*); 2. Határon túli magyar közösségek a 21. században – Köztársasági Elnöki Hivatal (*Gyurgyík, Horváth & Kiss 2010*); 3. A szlovákiai és erdélyi magyar népesedés összehasonlító vizsgálata – Európai Összehasonlító Kisebbségkutató Központ (*Gyurgyík & Kiss 2010*); 4. A Kárpát medencei magyar népségek összehasonlító vizsgálata – Magyar Tudományos Akadémia. A felsorolt vizsgálatok mellett kiemelt jelentősége van annak, hogy a szerző a tanulmány megírása alatt az MTA Bolyai Ösztöndíjában részesült.

A vizsgált közösségek számának alakulása a 20. században

Az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása nem pusztán politikai, hanem etnodemográfiai szempontból is teljesen új helyzetet teremtett. A trianoni békeszerződés következményeként 3,3 millió magyar került Magyarország határain kívül, ami egyben a magyar kisebbségi közösségek létrejöttét jelentette. A Trianonnal létrejött kisebbségi közösségek demográfiai, társadalmi és etnikai reprodukciója a 20. század második évtizedétől az új többségi társadalmakon belül játszódott le. Ez messzemenően meghatározta a reprodukció mikéntjét.²

Az általunk vizsgált négy területen az utolsó (1910-es) magyar népszámlás adatai szerint a magyar anyanyelvűek aránya egyaránt a népesség közel egyharmadát tette ki (Erdélyben 31,6; Szlovákiában 30,3; Vajdaságban 28,1; Kárpátalján 30,8 százalékot). A két világháború között azonban az egyes közösségeken belül nagyon eltérő mértékű volt a kisebbségi közösségek demográfiai térvesztése. A legerőteljesebb visszaszorulás a Csehszlovák Köztársasághoz eső területeken (a mai Szlovákia, illetve Kárpátalja) volt tapasztalható, míg Erdélyben és a Vajdaságban az arány-, illetve számbeli csökkenés jóval mérsékeltebb volt.³ Az eltérő trendek mögött, elsősorban a csehszlovák területeken, intenzívebb nemzetiségváltás húzódott meg. Miközben a magyar középosztály, illetve hivatalnokréteg elvándorlása az utódállamokhoz került területeket nagyjából hasonló mértékben érintette (Münz 2003), addig a csehszlovák területeken az 1910-ben magyar anyanyelvű népességen belül nagyobb arányt képviseltek a kettős kötődésű, illetve nem magyar (szlovák, német, zsidó, ruszin) eredettudattal rendelkező csoportok. Sokuk számára a két világháború között – az első Csehszlovák Köztársaság nemzetiségpolitikájától nem függetlenül – a magyar identitással szemben egyéb alternatívák, mint az új többséggel való azonosulás, a német, vagy zsidó identitás felvállalása váltak meghatározóvá.⁴

A második világháború alatti és azt követő kataklizma szintén a (cseh)szlovákiai és a kárpátaljai magyar népesedést befolyásolta nagyobb mértékben. Szlovákiában a legjelentősebb maradandó veszteség a lakosságcsere volt, aminek következtében 73 ezren kerültek Magyarországra (Vadkerty 2001), míg a kárpátaljai magyar demográfiai fejlődésre a férfiak 1944-ben történt tömeges elhurcolása nyomta rá a bélyegét (Molnár J. & Molnár D. 2005).

A Vajdaságban a háborút szintén jelentős atrocitások követték, aminek több tízezer magyar esett áldozatul,⁵ azonban a magyarok száma nem esett drasztikusan

2 Gyurgyík (2004) a kisebbségi magyar társadalmak torz szerkezetéről beszél, ami alatt a szerkezeti mutatók többségi népességhez viszonyított kedvezőtlen voltát érti. A szlovákiai magyar társadalomban ugyanis a magyarok nagyobb eséllyel jövedelmi szegények, munkanélküliek, falusiak, de a magyarok korszerkezete is kedvezőtlenebb. Ez Gyurgyík szerint éppen annak köszönhető, hogy a magyar közösség demográfiai és társadalmi reprodukciója a többségi társadalmon belül játszódik le.

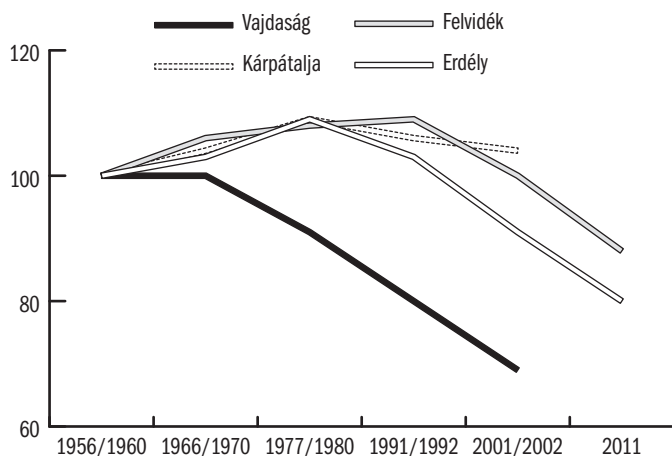
3 1930-ban a magyar nemzetiségűek száma Erdélyben az 1910-es (anyanyelvi) érték 81, a Vajdaságban 88, míg Kárpátalján 63, Szlovákiában pedig 66 százalékát tette ki.

4 Lásd Kovács (2002) a magyar nyelvű kassai zsidósággal kapcsolatos elemzését.

5 Sebők (2003) szerint a bácskai etnikai tisztogatás magyar áldozatainak száma 20–25 ezer közöttire tehető, ami nem tartalmazza a területről elmenekülők számát.

viszsa, elsősorban azért, mert a még durvább represszióval szembesülő svábok egy része magyarnak vallotta magát és bizonyos esetekben ez tetőzött be egy már sok évtizede, illetve több generációval előbb elkezdett asszimilációs pályát.⁶ Erdélyben a többi kisebbségi magyar közösséghez képest a háború vége kisebb demográfiai megrázkódtatást okozott, bár az észak-erdélyi holocaustnak,⁷ illetve a háborút követő elvándorlási hullámnak itt is jelentős hatása volt.

1. ábra: A magyarok számának alakulása 1956/1961-hez képest Erdélyben, Szlovákiában, Kárpátalján és Vajdaságban



Forrás: Népszámlálási adatok.

Migrációs trendek

A legfontosabb ok, ami az egyes határon túli közösségeket eltérő demográfiai pályára terelte a migrációs folyamatok eltérő intenzitásában keresendő. Az elvándorlás intenzitása a Vajdaságban és Erdélyben volt a legnagyobb, míg Szlovákia a nemzetközi migrációba kisebb mértékben bekapcsolódott országok közé tartozott az elmúlt évtizedekben.

A Vajdaságban a migrációs folyamatoknak kulcsszerepük volt a magyar népesség demográfiai alakulásában. A hatvanas évektől kezdődően a volt Jugoszlávia munkaerőpiaca jelentős mértékben összekapcsolódott mindenekelőtt a német, osztrák, francia és svéd munkaerőpiaccal. A jugoszláv munkaerő jelentős részben állami közvetítéssel jutott ki ezen országok munkaerőpiacára (*Baučić 1974*). A célországok regionálisan változtak. A Vajdaság esetében leginkább Németországnak, illetve Ausztriának volt jelentősége, a kisebbségek, köztük pedig a magyarok, számarányuknál nagyobb mértékben vettek részt a migrációs folyamatban. A Délvidék

⁶ Bognar (1995) 25 ezer magyarrá lett vajdasági németről beszél.

⁷ Az észak-erdélyi holocaust áldozatainak számát Gidó (2008:52) 125 ezerre teszi, akiknek 72 százaléka volt magyar anyanyelvű és kultúrájú zsidó.

vándorlás-történetében a jugoszláv szecessziós háborúk új fejezetet hoztak, ekkortól ugyanis a meglévő németországi, ausztriai csatorna mellett megjelent Magyarország is célországként. Gábrityné Molnár Irén (2001) szerint, a vajdasági magyarságnak a kilencvenes évek során bekövetkezett migrációs vesztesége legalább 50 ezerre tehető. A népszámlálási és népmozgalmi adatokra alapozó modellszámításunk alapján a vajdasági magyarok vándormozgalmi vesztesége ennél valamivel alacsonyabb (37 ezer fő). Elképzelhető ugyanakkor, hogy 2002-ben jelentős számban írtak be olyan magyarokat állandó lakosként, akik valójában nem tartózkodtak az országban.

Az erdélyi a következő kisebbségi magyar közösség, amelynek demográfiai folyamatait nagymértékben meghatározták a migrációs mozgások. A múlt rendszerben a román állam etnikai kritériumok szerint szelektált a potenciális migránsok között. A németek és a zsidók elvándorlását megengedte, ösztönözte, míg az egyéb nemzetiségűek mozgását gátolta.⁸ A negyvenes évek végétől a nyolcvanas évek közepéig a magyarok sem voltak számarányukhoz viszonyítva felülreprezentálva a migráns népességen belül. Ez azonban a nyolcvanas évek második felétől radikálisan megváltozott, 1987–1991 között egy igen nagyméretű elvándorlási és menekülthullámról beszélhetünk, amikor mintegy 100 ezer magyar hagyta el Erdélyt. A rendszerváltást követő periódusban megindult a többségi románság Nyugat-Európába történő tömeges migrációja is. A kilencvenes években mindennek ellenére a magyarok továbbra is erősen felül voltak reprezentálva a migráns népességen belül. 1992–2002 között –110 ezer fős, azaz éves átlagban –6,6 ezrelékes migrációs egyenleggel számolhatunk. Ez azt is jelenti, hogy a migrációs veszteség 13 százaléka esett az 1992-ben a népesség 7,2 százalékát kitevő magyar népességre.

Az ezredfordulót követően a romániai migrációs kontextus alapjaiban alakult át azzal, hogy az ország nagyon intenzíven kapcsolódott be a nemzetközi migrációs folyamatokba. 2000 után Lengyelország mellett Románia vált a legfontosabb kelet-európai kibocsátó országgá. A 2011-es népszámlálási eredmények is megerősíteni látszanak azokat a feltételezéseket, miszerint 2–2,5 millió román állampolgár tartózkodik életvitelszerűen külföldön, elsősorban Nyugat-Európában. A népmozgalmi adatokból kiindulva a 2011-es népszámlálás az ország 2,22 milliós vándormozgalmi veszteségét mutatta ki, ami éves átlagban –11,4 ezrelékes, a 2002-es népesség százalékában pedig –10,3 százalékos egyenleget jelent.

A magyarok –111 ezer fős migrációs egyenlege mind Erdély, mind Románia esetében jóval kedvezőbb a teljes népességénél, illetve a többségi románságénál. A kedvezőbb értékek a magyarok által nagyobb arányban lakott területeket jellemzik, így a Székelyföldet, Partiumot, illetve Közép-Erdélyt. A kompaktabb magyar közösségek (amelyek a kilencvenes években Magyarországon keresztül a többségieknél nagyobb mértékben vettek részt a migrációs folyamatokban) most viszonylag – kimaradva a románokat jellemző Nyugat-Európa fele irányuló migrációból – demográfiailag kedvezőbb helyzetbe kerültek. Így azt mondhatjuk, hogy az etnicitás és a migrá-

⁸ Lásd erről bővebben: Brubaker (1998).

ció kapcsolata sajátosan alakult.⁹ A kilencvenes években a nemzeti kötődésnek és a kulturális közelségnek kulcsszerepe volt abban, hogy a magyarok (Magyarország felé mutató) migrációs hálózatai gyorsabban felálltak mint a többségi lakosság esetében. 2002 után azonban ezen hálózatok léte védte meg a kompakt közösségekben élő erdélyi magyarokat attól, hogy a még nagyobb szívó hatást gyakorló Nyugat Európa felé mutató hálózatokba bekapcsolódjanak.

Mindez azonban nem terjeszthető ki a szórványterületeken élő magyar közösségekre. Már az ezredfordulót követő kutatásokban kirajzolódott, hogy ezeken a területeken a magyarok migrációs tervei és hálózatai is átalakulóban vannak (*Kiss & Csata 2004*). Mivel a dél-erdélyi és bányászati magyarok kapcsolathálózában nagy súlyt képviselnek a többségiék (nagy hányaduk például vegyes házasságban él), így migrációs stratégiáik is a velük együtt élő románokéhoz hasonlóan alakultak. A szórványterületeken a magyarok migrációs vesztesége ráadásul a románokra jellemző amúgy is magas értékeket is meghaladja, mert a románokat is jellemző nyugat-európai migráció mellett a magyar hálózatokon keresztül történő kiáramlás sem szünetelt.

A szlovákiai magyarság vándormozgalma az erdélyihez képest kevésbé dokumentált, aminek oka, hogy a hivatalos vándormozgalmi folyamatokban meg nem jelenő (rejtett) migráció nagyságrendjét nem ismerjük. A nyolcvanas években a hivatalos vándorlási adatok tanúsága szerint a migráció elsőrendű célpontja – az akkor Szlovákiával egy államközösségbe tartozó – Csehország volt. Szlovákia Csehországgal szembeni migrációs egyenlege összességében 1980–1990 között minden évben negatív volt, míg a magyarok a Csehország felé irányuló migrációban valamivel a Szlovákián belüli arányuk alatt képviseltették magukat. A hivatalos adatok szerint az 1980–1990 közötti periódusban a magyarok migrációja elenyésző volt. A rendszerváltás után a kelet-európai nemzetállamok migrációs mozgás regisztrálására való képessége nagymértékben lecsökkent, ami tovább csökkenti annak a lehetőségét, hogy a szlovákiai magyarok migrációs egyenlegét rekonstruáljuk. A magyarországi bevándorlók nagyon kis arányát teszik ki a Szlovákiából érkezők (*Gödri & Tóth 2005:24*), és valószínűsíthető, hogy jelentős számban akadnak közöttük olyanok, akik előzetesen tanulmányiak okán költöztek (ideiglenesen) az anyaországba (*Szentannai 2001*). Mindent tekintetbe véve, a szlovákiai magyarságnak a két utolsó census közt bekövetkezett népesség vesztesége 4–6 ezer főre becsülhető.

A kárpátaljai magyarok migrációja a kilencvenes évek elején vette kezdetét. A Szovjetunió felbomlását követően, Ukrajna igen komoly gazdasági válsága közepette a kárpátaljai magyarok számára (akiknek nagy többsége a magyar határtól húsz kilométeres sávban él) a kishatárforgalom, az ehhez kötődő kereskedelem, illetve a határ menti magyar területeken történő időszakos munkavállalás kiemelt jelentőséggel bír(t). A véglegesen Magyarországra telepedők száma a vajdaságiak és erdélyiek mellett nem látványos, arányait tekintve viszont a kilencvenes évek má-

⁹ Az etnicitás és a migráció kapcsolatáról lásd: Brubaker (1998); Horváth (2002); Kiss & Csata (2004); Horváth (2005); Kiss (2007); Feischmidt & Zakariás (2010).

sodik felétől ez a terület jelenik meg leghangsúlyosabban a magyarországi bevándorlási statisztikákban (*Gödri & Tóth 2005:170*). Ki kell emelni azonban, hogy ebben a régióban Magyarország stabilan kiemelt migrációs célország maradt. Míután Ukrajnán belül a magyarlakta területek elhelyezkedése teljesen periférikus, illetve a Magyarország és Ukrajna közötti gazdasági különbségek a többi környező országgal szemben nem csökkentek, az anyaország presztízse és vonzereje itt maradt meg a leginkább.

Felsőoktatás és migráció

A felsőoktatás és a migráció többféleképpen összefügg. A legfontosabb szempont azonban – ami a kisebbségi magyar közösségek társadalmi és demográfiai reprodukcióját is nagymértékben meghatározta –, hogy a migrációs folyamatokban nem egyenlő mértékben vett részt az összes társadalmi réteg. Már közvetlenül Trianont követően a magas státuszúak voltak leginkább érintettek a vándormozgalmi folyamatokban. Az első világháborút követően 200 ezer magyar telepedett át a környező országokhoz került területekről a megmaradt Magyarországra. Közöttük igen nagy mértékben felül voltak reprezentálva a hivatalnokok, általában véve a felsőfokú végzettséggel rendelkezők és a városlakók. Ez a későbbi elvándorlási hullámok esetében sem volt másképp. A második világháborút követően is elsősorban az értelmiségi és hivatalnokréteg (részben a háború alatt Magyarországról áttelepült) hagyta el az ismét elvesztett területeket. Az utóbbi évtizedekben elvándoroltak esetében is erősen felülreprezentáltak az urbánus közegből származók és a magasabb státuszúak. A nyolcvanas években Erdélyből Magyarországra érkezőkről tudjuk, hogy közöttük a nagyvárosiak (elsősorban a kolozsváriak, nagyváradiak, marosvásárhelyiek) erősen felülreprezentáltak voltak (*Regényi & Törzsök 1988*). Ugyanezt a későbbi, bevándorlókra reprezentatív vizsgálatok is megerősítik (*Tóth 1997; Gödri & Tóth 2005*). Emellett a szomszédos országokból Magyarországra érkezettekre vonatkozó bevándorlási statisztikák arról tanúskodnak, hogy az újonnan érkezettek 27,2 százaléka felsőfokú végzettséggel, 60,8 százaléka pedig legalább érettségivel rendelkezett (*Gödri & Tóth 2005:50*). Erdélyben új jelenség, hogy nagymértékben elkülönül a Magyarországra, illetve Nyugat-Európába vándorolni szándékozók társadalmi háttere. A migrációs-potenciál vizsgálatok szerint Nyugat-Európába inkább az anyagi és kulturális tőke, illetve társadalmi státusz szempontjából előnyösebb helyzetűek (felsőfokú végzettséggel rendelkezők, nyelveket tudók, magas jövedelműek, nagyvárosiak stb.), míg Magyarországra a rosszabb helyzetben lévők igyekeznek (falusiak, alacsonyan képzettek, fizikai munkások, magyar-cigányok).

Természetes népmozgalmi folyamatok

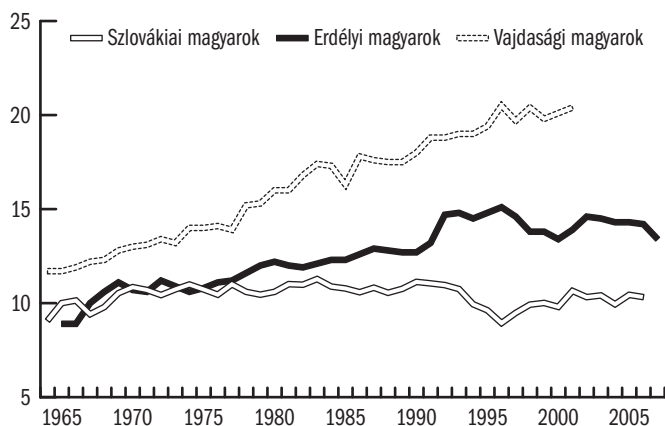
A négy vizsgált kisebbségi közösség természetes népmozgalmi folyamatait természetesen elsősorban az adott társadalmak kontextusában vizsgálhatjuk. A gyermek-

vállalási szokások, vagy a születéskor várható élettartam vonatkozásában a teljes kelet-európai régiót meghatározó trendek érvényesülnek. Így ezen a szinten a magyarok és a többségi népesség közötti különbségek minimálisak. A nyers mutatók szempontjából ezzel szemben jelentősek a nemzetiség szerinti különbségek: nevezetesen kedvezőtlenebbek a magyarok mutatói.

Korszerkezet, halandóság

Az 1989 utáni periódusban a halálozás szempontjából két csoportra oszthatjuk a kelet-európai országokat. Az egyik csoportba tartozó országokban (Csehország, Lengyelország, Magyarország és Szlovákia) a rendszerváltást követően a születéskor várható élettartam növekedett. Más országokban (elsősorban a poszt-szovjet térségben, köztük Ukrajnában) erőteljes romlás volt tapasztalható. Románia és Szerbia e két csoport között helyezhető el.

2. ábra: A nyers halálozási arányszám alakulása az erdélyi és szlovákiai magyarok esetében



Forrás: Népmozgalmi adatok; Erdély esetében 1964–1992 között saját számítás.

A születéskor várható élettartam nemzetiség szerinti különbségei csak Erdélyben és Szlovákiában dokumentáltak (*Csata & Kiss 2007; Gyurgyík & Kiss 2009*), az egyes országok közötti különbségekből azonban sejthető, hogy a szlovákiai magyarok születéskor várható élettartama a legmagasabb, amit – ettől nem sokkal lemaradva – a vajdaságiaké, illetve az erdélyieké követ, míg Kárpátalján az életkilátások jóval kedvezőtlenebbek. 2006-ban a születéskor várható élettartam Szlovákiában 74,5; Szerbiában 73,5; Romániában 72,7 év volt, míg Ukrajnában 67,9 év. Erdélyben és Szlovákiában a magyarok születéskor várható élettartama nem tért el jelentős mértékben az országos átlagtól.

Miközben a magyarok születéskor várható élettartama nem tér el nagy mértékben az országos átlagtól, a nyers halandósági arányszám (1000 lakosra jutó elhalálozások számának) eltérése jelentékeny, ami abból adódik, hogy a magyarok min-

den egyes vizsgált országban kedvezőtlenebb korszerkezettel bírnak az országosnál. Amennyiben egymással hasonlítjuk össze az egyes magyar közösségeket, a 2001/2002-es népszámlálások alapján az látható, hogy egyértelműen a szlovákiai, illetve a kárpátaljai magyarok voltak kedvezőbb helyzetben, míg a vajdaságiak korösszetétele volt a leginkább kedvezőtlen.

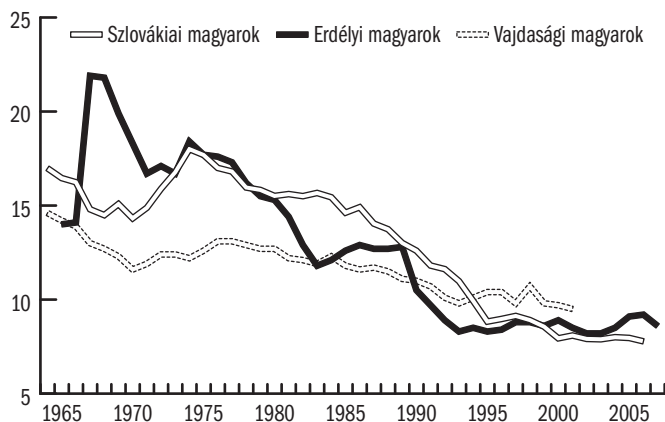
Születések, termékenység

A termékenység rendszerváltást követő alakulásával kapcsolatban három tényezőt érdemes kiemelnünk. Egyrészt a rendszerváltás – elsősorban – egyben népesedéspolitikai váltás volt. Ez főleg Romániában jelentett éles cezúrát. Itt a múlt rendszer represszív pro-natalista népesedéspolitikája után a kilencvenes éveket a népesedéspolitika hiánya jellemezte. Jugoszláviában, illetve Ukrajnában, ahol a korábbi államkeret is szétesett szintén nem beszélhetünk semmilyen népesedéspolitikáról. Szlovákiában (a Csehszlovák államkeret felbomlása ellenére) a változások fokozatosabbak voltak. A rendszerváltást követően döntő jelentősége volt annak is, hogy ahol addig nem volt az, ismét legálissá vált az abortusz, másrészt megkezdődött a modern fogamzásgátlási eszközök terjedése. Ennek a változásnak szintén Románia esetében volt a legnagyobb jelentősége, hisz a fogamzásgátlási eszközök terjedését itt korlátozták a leginkább. Harmadrészt a szakirodalomban a termékenységszűkenés a kilencvenes években a gazdasági-politikai átmenet „áraként” jelent meg. Eszerint a születésszám drasztikus visszaesése elsősorban a rendszerváltást kísérő társadalmi és gazdasági megrázkódtatással volt magyarázható. Az 1990-es fordulatot követően a társadalmi bizonytalanság és a kockázatok oly mértékben megnövekedtek, hogy a fiatal párok demográfiai viselkedése megváltozott: nem vállaltak gyermeket, vagy halasztották a gyermekvállalást. A *családalapítás halasztása* is nagyon hangsúlyosan jelen van. Ennek következtében felbomlott az a múlt rendszerben kialakult – Kelet-Európát általánosan jellemző – családmódel, amely korai (a húszas évek első felében bekövetkező) házasságkötés mellett a házasság első éveiben két gyermek vállalását irányozta elő.

A hatvanas-hetvenes években a vajdasági magyarok születésszáma volt a legalacsonyabb. Az 1960-as évek első felében az erdélyi magyarok születési arányszáma is igen alacsony (a vajdaságival megegyező) volt, ezt azonban az 1967-ben bevezetett népesedéspolitikai intézkedések teljesen megváltoztatták, aminek hatására 1966/1967-ben az erdélyi magyar nyers születési együttható 14,1-ről 21,4-re emelkedett. A vizsgált perióduson belül az 1967–1972 közötti öt év az egyetlen szakasz, amikor az erdélyi születési együttható jelentősen meghaladta a szlovákiaiét. A hetvenes évek elején, miután Csehszlovákiában is népesedéspolitikai intézkedésekre került sor, a szlovákiai magyar születésszám is emelkedni kezdett. Itt az intézkedések hatása a romániaiakkal szemben sokkal inkább hosszú távon nyilvánult meg. 1980 és 1995 között, annak ellenére, hogy a szlovákiai magyarok születési együtthatója folyamatosan csökkent, jelentős mértékben az erdélyi (és természetesen a vajdasági) fölött volt.

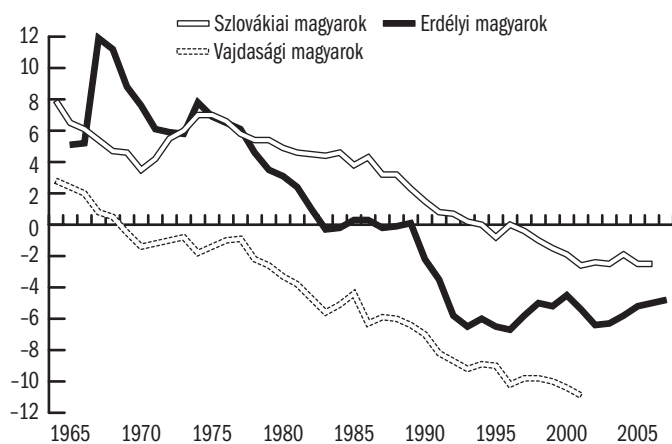
A kilencvenes évektől a különbségek kiegyenlítődték, mi több a regisztrált adatok alapján a szlovákiai arányszámok voltak legalacsonyabbak és a vajdaságiak a legmagasabbak. Ebben azonban annak is szerepe van, hogy míg Erdélyben (és részben Szlovákiában) a születési arányszámokat a gyermek bejegyzett nemzetisége, addig a Vajdaságban az anya nemzetisége alapján számoltuk.¹⁰ A nyers születési együtttható kárpátaljai nemzetiség szerint bontott értékét nem ismerjük, azonban azt feltelegezhetjük, hogy az a rendszerváltást követően itt volt a legmagasabb.

3. ábra: A nyers születési együtttható alakulása az erdélyi, vajdasági és szlovákiai magyarok esetében



Forrás: Népmozgalmi adatok; Erdély esetében 1964–1992 között saját számítás. Természetes szaporodás.

4. ábra: A természetes szaporulat alakulása az erdélyi, vajdasági és szlovákiai magyarok esetében



Forrás: Népmozgalmi adatok; Erdély esetében 1964–1992 között saját számítás.

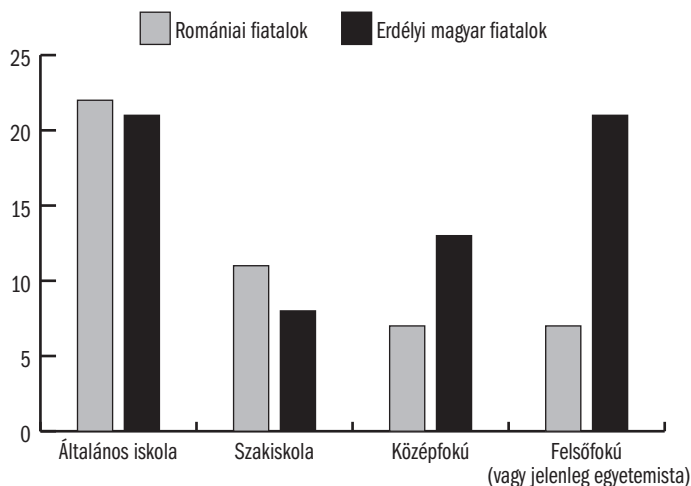
¹⁰ Az anya nemzetisége és a gyermek regisztrált nemzetisége között a vegyes házasságok miatt jelentős az eltérés.

A nyers halandósági együtttható a hatvanas évektől a Vajdaságban volt a legmagasabb és Szlovákiában a legalacsonyabb. A nyers születési arányszám ezzel szemben – legalábbis a kilencvenes évek közepéig – a Vajdaságban volt a legalacsonyabb, az 1967–1972 közötti periódust leszámítva pedig Erdélyben alatta maradt a szlovákiai értékek. Ennek következtében Szlovákiában 1964–2006 között összességében jóval kedvezőbb volt a magyarok természetes népmozgalmi egyenlege, mint a másik két területen. A Vajdaságban a természetes fogyás a hatvanas évek végén kezdődött. Erdélyben a magyarok természetes népmozgalmi egyenlege 1983 és 1989 között gyakorlatilag 0 körüli volt, majd 1990-től elkezdődött a népesség nagyarányú természetes fogyása. Szlovákiában a nyolcvanas években a magyarok természetes népmozgalmi egyenlege pozitív volt, a népesség természetes fogyása pedig csak 1994-től kezdődött el.

Az utóbbi évekre a termékenység különbségei nagymértékben kiegyenlítődték, a születéskor várható élettartam pedig (Kárpátalját leszámítva) közeledett egymáshoz. A jövőbeli természetes népmozgalmi folyamatokat azonban nagymértékben meghatározza a korösszetétel eltérése. Ennek következtében a leginkább kedvezőtlen népesedési kilátásokkal a vajdasági, a legkedvezőbbel pedig a kárpátaljai és szlovákiai magyar népesség rendelkezik.

Gyermekvállalás és felsőfokú végzettség Erdélyben

5. ábra: Három vagy több gyermeket szeretne a meglévőkkel együtt (18–35 évesek, iskolai végzettség szerint), 2008



Forrás: Erdélyi magyar fiatalok 2008 (Nemzeti Kisebbségkutató Intézet); Barometrul Tineretului din România 2008 (ANSIT).

Erdélyben – Magyarországhoz hasonlóan – az iskolai végzettség és a termékenység viszonya sajátos mintázat szerint alakult. Kelet-Európában (szemben a nyugati államokkal) általános, hogy az alacsony végzettségű rétegek gyermekvállalási kedve

a legmagasabb, illetve az iskolai végzettség növekedésével párhuzamosan csökken a termékenység. Románia vonatkozásában is hasonló a helyzet. A magas végzettségű párok sokkal kisebb eséllyel vállalnak második, illetve harmadik gyermeket (*Mureşan & Hoem 2010*). Az erdélyi magyarok esetében viszont ez az összefüggés nem érvényesül egyértelműen.

A romániai, illetve erdélyi magyar 18–35 évesek vonatkozásában kimutatható (5. ábra), hogy míg országos szinten az iskolai végzettséggel lineárisan csökken azok aránya, akik három vagy több gyermeket szeretnének, addig a magyarok esetében ez az összefüggés egy U görbe formáját veszi fel. Vagyis az alacsonyan képzettek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között vannak nagyobb arányban a nagy családot tervezők. Ez egyben azt is jelenti, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező magyar fiatalok (legalábbis a szándékok szintjén) több gyermeket szeretnének, mint román társaik.

1. táblázat: A legalább két gyermekkel rendelkezők aránya a magyar és a román nemzetiségű nők körében, iskolai végzettség és korcsoport szerint Erdélyben, 2002 (%)

Korcsoport	Kevesebb mint 8 általános		8 általános		Szakiskola, érettségi		Felsőfokú	
	Magyarok	Románok	Magyarok	Románok	Magyarok	Románok	Magyarok	Románok
20–24	3,4	3,9	0,4	0,4	0,1	0,2	0,5	0,5
25–29	28,8	25,2	14,9	18,5	2,7	2,6	4,1	3,2
30–34	48,7	48,1	39,6	42,1	18,6	18,9	21,6	14,4
35–39	66,4	60,6	59,1	62,0	42,0	36,5	41,1	30,9
40–44	70,5	68,8	74,3	75,0	59,7	56,2	50,6	39,6
45–49	75,6	76,2	76,5	76,0	63,6	62,8	46,1	43,5

Forrás: A Minnesota Population Center IPUMSI adatbázisa (10%-os népszámlálási minta).

A összefüggés, ha nem is ilyen erősséggel, a tényleges gyermekvállalás vonatkozásában is visszaköszön. A 1. táblázat a legalább két gyermekkel rendelkező nők arányát mutatja iskolai végzettség és korcsoport szerint a 2002-es népszámlálás adatai alapján az erdélyi románok és magyarok esetében. Látható, hogy a legalább két gyermekesek aránya az iskolai végzettséggel párhuzamosan csökken, azonban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében a magyarok magasabb gyermekvállalási hajlandósága is egyértelmű. Szakértők szerint (*Mureşan et al 2008*) a felsőfokú végzettséggel rendelkező, középosztálybeli románok esetében az egy gyermeket előirányozó családmodell válik uralkodóvá. A kisebbségi magyar közösség szempontjából kedvező fejlemény, hogy a felsőfokon képzett magyar családok ebben úgy tűnik, nem követik román társaikat. Esetükben leginkább a családmodellek pluralitása figyelhető meg. A létező modellek között pedig a nagy(obb) család is fellelhető.

Asszimiláció és etnikai reprodukció

Egy kisebbségi közösség sajátos kulturális jegyekkel rendelkező csoportként való fennmaradása soha nem pusztán demográfiai kérdés. A születésszám, az elhalálozás és a migráció mellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy az adott csoporthoz tartozók milyen eséllyel tudják saját etnokulturális jegyeiket újratermelni. Ez az etnokulturális értelemben vett reprodukció intra- és intergenerációs értelemben kérdéses lehet (*Szilágyi 2002, 2004b*).

Ahhoz, hogy valaki saját magyar identitását sikerrel termelje újra, a saját csoporton belüli interakcióknak, a magyar nyelvhasználatnak és a sajátos etnikai intézményeknek kell hogy legyen egy adott sűrűsége. E nélkül a kisebbségi csoporthoz való tartozás plauzibilitását, értelmét veszti. Ez a kérdés természetesen sokkal nagyobb súllyal vetődik fel az etnikai szocializáció szempontjából meghatározó gyermekkori életszakasz esetében. Az etnikai reprodukció csökkenése (az asszimiláció) szempontjából két kritikus/kockázati szegmens jelölhető ki: *a szórványhelyzet és az etnikailag vegyes házasság*.

Tömb és szórvány

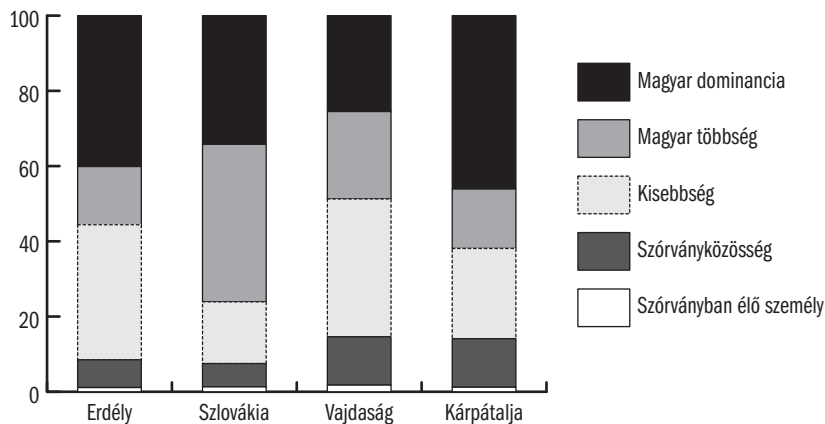
A *szórványhelyzetet* nem határozhatjuk meg pusztán statisztikailag, a magyarok településen, vagy régióon belüli arányain keresztül. Az ezzel foglalkozó irodalom a szórványt pontosan olyan közösségként határozza meg, amely (önerejéből) képtelen biztosítani saját etnikai reprodukcióját. Ehhez a helyzethez a magyarok alacsony arányszáma mellett egy sor tényező is hozzájárul, mint például az intézmények (elsősorban az oktatási rendszer) hiánya vagy a magyar nyelvhasználat nyilvános szférából való teljes kiszorulása. Bár nem pusztán arányokról van szó, úgy véljük, hogy az alábbi ábrán lévő kategóriák mégis a magyar nemzetiség megélésének minőségileg különböző lehetőségeit hordozzák magukban (*Gyurgyík, Horváth & Kiss 2010:86–90*).

A saját településükön is kisebbségben, illetve szórványban élők aránya a szlovákiai magyarok esetében a legalacsonyabb. Itt a 2001-es népszámlálás szerint a közösség 76 százaléka olyan településen élt, ahol a lakosság többsége magyar volt. Ezek a települések a Csallóközben, Közép-Szlovákia déli részén, illetve a Bodroghözben a magyar határ mentén hosszasan elnyúló magyar etnikai tömböt képeznek. A tényleges kisebbségben élők nagy része a magyar etnikai tömb szélén lévő kis- és középvárosok lakója (Szenc, Galánta, Érsekújvár, Léva, Rimaszombat, Rozsnyó stb.), ahol a magyar közösség kisebbségben van ugyan, de jelenléte erősen érezhető. A szórvány kategória többségét a két nagyváros, Kassa és Pozsony magyarjai adják, ahol viszonylag jelentős számuk ellenére arányuk 5 százalék alatti.

A kisebbségi, illetve szórványterületek jóval kiterjedtebbek Erdélyben. Itt a határ menti sáv és a Székelyföld közötti nagy kiterjedésű területen (Észak-, Dél- és Közép-Erdélyben, illetve a Bánságban) tényleges kisebbségben él a magyarok mintegy 35

százaléka. A szórvány, illetve a kisebbségi helyzet is leginkább a városi közösségekre jellemző. Az említett területen egy sor olyan város található, ahol a magyarok száma jelentős, 5 vagy akár 10 ezer feletti, arányuk viszont 20 százalék alatti. A 2011-es népszámlálás szerint a legnagyobbak sorrendben: Kolozsvár, Brassó, Temesvár, Nagybánya és Zilah.

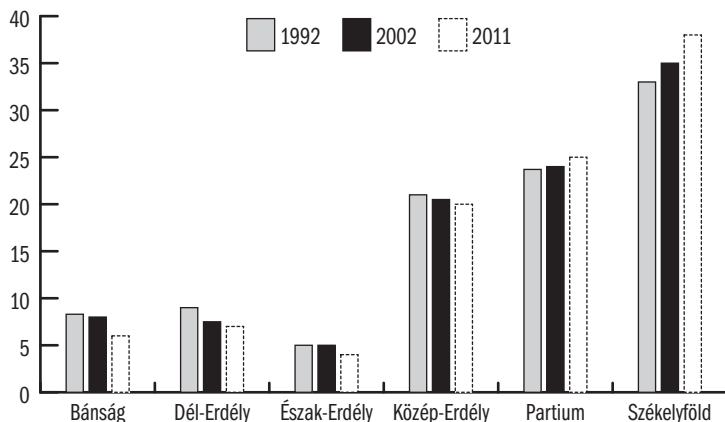
6. ábra: A magyarlakta települések etnikai térszerkezete a négy területen*



* (1) Szórványban élő személyek: ha a magyar lakosság aránya 10 százalék alatti, számuk pedig nem éri el a 100 főt. (2) Szórványközösség: a magyarok aránya 10 százalék alatti, de számuk 100 felett van. (3) Kisebbség: a magyarok aránya 10 és 50 százalék közötti. (4) Magyar többség: a magyarok aránya 50–80 százalék közötti. (5) Magyar dominancia: a magyarok aránya 80 százalék fölötti.

Forrás: Népszámlálási eredmények.

7. ábra: A magyar népesség belső arányai régiók szerint Erdélyben (%)



Forrás: A 2011-es népszámlálás előzetes eredményei.

A kiterjedt kisebbségi és szórványközösségek mellett Erdélyben található a Kárpát-medence legnagyobb összefüggő magyar tömb-területe, a Székelyföld, ahol a magyarok általában 75–80 százalék fölött magyarlakta településeken élnek. Ennek

abból a szempontból van közvetlen jelentősége, hogy itt a különböző állami vagy önkormányzati intézmények (részben vagy egészében) a magyar etnopolitikai célkitűzések szolgálatába állíthatók, ami területi autonómia nélkül (a Kárpát medencében) egyedülálló helyzetet biztosít az itt élő magyar közösségnek.

Az is megfigyelhető, hogy a Dél-Erdély, Bánság és Észak-Erdély szórványrégiói veszítenek a súlyukból, miközben a magyarok egyre nagyobb hányada koncentrálódik a Székelyföldön. Míg 1992-ben az erdélyi magyarok 33 százaléka élt ebben a régióban, addig 2011-ben ez már 38 százalék.

A legkiterjedtebb kisebbségi és szórványközösség a Vajdaságban található, ahol a magyarok többsége olyan településen él, ahol nem alkot többséget. A szórvány és szórványosodó területek a Bánságot, Nyugat- Közép- és Dél-Bácskát foglalják magukba. Ezzel szemben a Tisza jobb partján található településsáv tekinthető magyar tömbnek, amelynek azonban egyes részei (Szabadka, Óbecse) fokozatosan elvesztették, vagy elveszítik magyar többségüket.

Kárpátalján, Szlovákiához hasonlóan meghatározó a magyar határhoz tapadó magyar etnikai többségű terület, itt azonban relatíve nagyobb súlyt képviselnek a magyar kisebbségű települések (Nagyszőlős, Csap és környéke, Beregszász stb.), illetve a munkácsi és ungvári városi szórványok.

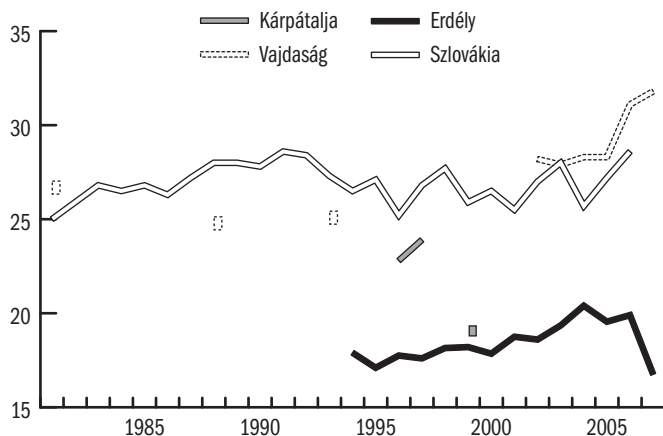
Etnikai exogámia

A vegyes házasságok aránya természetesen maga is szorosan összefügg az etnikai térszerkezettel, hisz a szórványterületeken a legmagasabb az etnikai vegyes házasságot kötők aránya. Emellett azonban a vegyes házasság az etnokulturális jegyek generációs újratermelődése szempontjából jelent kiemelt kockázatot (még tömbterületeken is). A vonatkozó vizsgálatok ugyanis egyöntetűen azt mutatják, hogy a vegyes házasságokon belül az etnikai szocializációs modellek kiegyenlítetlenek, vagyis az ilyen körülmények között felnevelkedett gyermekek nagyobb eséllyel fognak a többség, mint a kisebbség irányába elmozdulni.

Erdélyben az 1977-es népszámlálás szerint (házasságban élő) magyarok 9,8; 1992-ben 11,6; 2002-ben 11,9 százaléka élt vegyes házasságban. A házasságkötésre vonatkozó éves adatok is inkább emelkedő tendenciát mutatnak, habár ez nem csupán a román–magyar vegyes házasságok arányának növekedését, hanem a külföldiekkel kötött házasságok gyakoriságának emelkedését is mutatja. Jelentős különbség van a népszámlálások és az éves népmozgalmi adatok által regisztrált értékek között (11–12 százalék vs. 17–19 százalék). Ez egyrészt annak tudható be, hogy a népszámlálás az összes fennálló házasságra vonatkozik, így a korábbi (az endogámia magasabb arányával jellemezhető periódusokban megkötött) házasságokra is. Másrészt az adatok arra engednek következtetni, hogy a vegyes házasságok nagyobb eséllyel bomlanak fel, mint a homogám házasságok. Szlovákiában az 1980-as népszámlálás szerint a vegyes házasságok aránya 15,5 százalék, 1991-ben 17,8 százalék volt. A 2001. évi népszámlálást követően már nem közöltek adatokat a házaspárok etnikai

hovatartozás szerinti összetételéről, de valószínűleg nem vagyunk messze a valóságtól, ha feltételezzük, hogy a magyarok körében a vegyes házasságok aránya 2001-ben 20 százalék körül lehetett. A népmozgalmi adatok alapján elmondható, hogy Szlovákiában a magyarok által évente megkötött exogám párkapcsolatok aránya az 50-es évektől (1951–1953: 16,3 százalék) a rendszerváltást követő évekig csaknem folyamatosan növekedett (1991–1993: 28,1 százalék). Jugoszláviában a vegyes házasságok viszonylag elterjedt jelenségnek számítottak. A Vajdaság volt az a térség, amelyen belül a vegyes házasságok aránya az egész (volt) Jugoszlávián belül a legmagasabb volt, és a huszadik század második felében (legalábbis a kilencvenes évekig) folyamatosan növekedett. Az 1981-es népszámláláskor a magyar házaspárok között 15–16 százalék körül volt a vegyes házasságban élők aránya. Népmozgalmi adataink az 1981-es, 1987-es és 1993-as évekre vannak, majd a 2002–2007 közötti periódusra. E szerint 1981-ben a vegyes házasságok aránya 27; 1987-ben és 1993-ban 25; 2002-ben 29; 2003-ban pedig 28 százalék volt, 2007-re viszont 33 százalékra emelkedett. Kárpátalja esetében az 1996, 1997 és 1999-es év vonatkozásában vannak a vegyes házasságra vonatkozó adataink. Ezekben az években a magyarok 23; 24 illetve 19 százaléka kötött vegyes házasságot. Ezek szerint a vegyes házasságot kötők aránya Kárpátalján valamivel magasabb az erdélyi, de jóval alacsonyabb a szlovákiai, vagy a vajdasági értéknél.

8. ábra: A vegyes házasságot kötők aránya a négy vizsgált területen



Forrás: Népmozgalmi adatok.

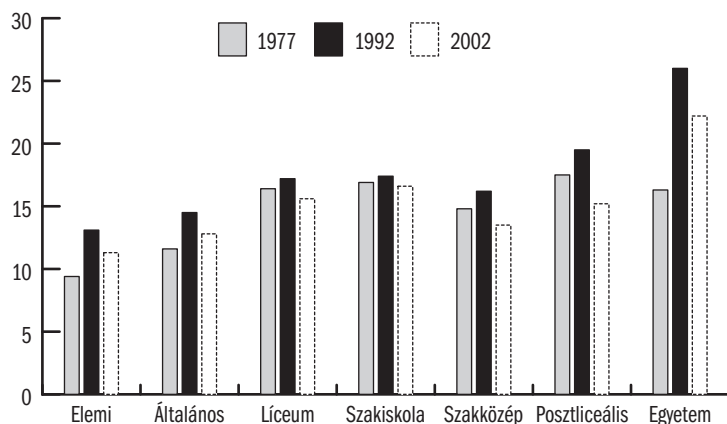
Etnikai reprodukció és felsőoktatás

A vonatkozó szociológiai szakirodalom szerint a vegyes házasságok (illetve az etnikai endogámia) mértékét három tényező befolyásolja. Ezek (1) az egyéni preferenciák, (2) az endogámia irányába ható csoportnormák, (3) a házassági piac struktúráis kényszerei (*Kalmijn 1998*).

Az *egyéni preferenciák* igen sokfélék, a szexuális preferenciáktól, az esztétikai preferenciákon keresztül a leendő partner társadalmi státuszára vonatkozó kívánalmakig sok mindenre kiterjednek. Az etnikai endogámiát azonban elsősorban a kulturális preferenciák támogatják. A *csoportnormák* szintén az etnikai endogámia irányába hatnak, ha az adott csoportok (pontosabban a fölöttük örökdő intézmények, mint a család vagy az egyház) a vegyes házasságban az etnokulturális reprodukciót veszélyeztető tényezőt látnak.

A *házassági piac strukturális kényszerei* képezik általában azt a tényezőt, ami a vegyes lakosságú területeken (illetve az egyes etnikai közösségeken belül) a vegyes házasság irányába hat. Maguk a preferenciák ugyanis többértékűek. Így a kérdés úgy vetődik fel, hogy mennyi esélye van annak, hogy az a partner, aki amúgy esztétikai, szexuális szempontból, társadalmi státuszát tekintve megfelelő, a referenciaszeméllyel azonos etnikumú legyen. Ezt pedig a házassági piac¹¹ szerkezete határozza meg, amit a csoportméret és a területi koncentrátság befolyásol (*Blau, Blum & Schwartz 1982*). Emellett az úgynevezett lokális házassági piacok (local marriage market) szerkezete is meghatározó lehet, ami alatt olyan funkcionális helyeket (oktatási intézményeket, munkahelyeket, szórakozóhelyeket) kell értenünk, ahol a házassági piac szereplői ténylegesen találkoznak. Az etnikai endogámia szempontjából kulcskérdés, hogy ezek a funkcionális helyek etnikailag milyen mértékben szegregáltak (*Kalmijn 1998*). Mint házassági piacnak kiemelt szerepe van az iskolának, illetve az oktatási rendszernek. A szlovákiai és az erdélyi vizsgálatok azt mutatják, hogy a magyarok körében a vegyes házasság esélyét nagymértékben növeli, ha valaki a többségi nyelvű oktatásban részesül (*Sorbán & Dobos 1997; Sorbán 2000; Gyurgyík 2004*).

9. ábra: A vegyes házasságban élők aránya a 18–35 éves magyarok között az 1977-es, 1992-es és 2002-es népszámlálás szerint Erdélyben



Forrás: A Minnesota Population Center IPUMSI adatbázisa (10%-os népszámlálási minta).

11 Házassági piac (*marriage market*) alatt a nem házas és párt kereső férfiak és nők összességét értjük. A szereplők igyekeznek a preferenciáiknak leginkább megfelelő párt megtalálni.

A lokális házassági piacok összefüggésében értékelhetjük a fenti (9. ábra), Erdélyre vonatkozó adatsort, amely a vegyes házasságokban élők arányát mutatja iskolai végzettség szerint az 1977-es, 1992-es és 2002-es népszámlálás alapján a 18–35 év közötti magyar népességre. Megállapítható, hogy 1977-ről 1992-re minden iskolai szinten nőtt, majd 1992-ről 2002-re minden iskolai szinten csökkent a vegyes házasságban élő fiatalok aránya. A mozgások egyértelműen az oktatási rendszer átalakításával állnak összefüggésben. Míg ugyanis a nyolcvanas években Erdélyben nagymértékben leépült, addig a kilencvenes években jelentős mértékben újjáépült a magyar nyelvű oktatási hálózat. Ennek a fiatalok etnikai szocializációja és nem utolsósorban párválasztása szempontjából is óriási szerepe volt. Az oktatási rendszer (legyen akár többségi nyelvű, akár magyar) a legfontosabb lokális házassági piac. A magyar oktatási hálózatnak így közvetve is központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából.

A magyar közösségek társadalmi pozíciói

Trianont követően megromlottak a magyar közösségek 20. század eleji viszonylag kedvező társadalmi pozíciói. Ma már tartalmilag nem helytálló az a toposz, miszerint a magyarok a többségi etnikumoknál urbanizáltabbak, polgárosultabbak lennének. Ezt megkérdőjeleljük néhány társadalomszerkezeti mutató segítségével bemutatni.

2. táblázat: A városi népesség aránya a teljes és a magyar népességen belül (2001/2002)

	Teljes népesség	Magyarok		Teljes népesség	Magyarok
Erdély	56,2	52,7	Vajdaság	55,6	58,2
Szlovákia	56,1	38,5	Kárpátalja	36,7	35,4

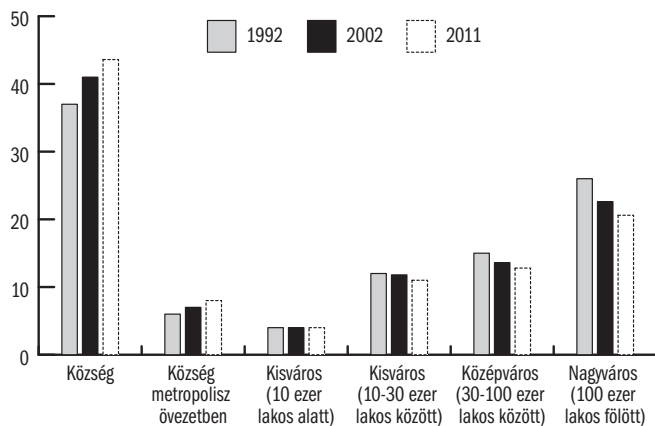
Forrás: Népszámlálási adatok 2001/2002.

A társadalmi-gazdasági státusz nemzetiségi különbségeit nagymértékben az egyes etnikumok földrajzi elhelyezkedése, településszerkezete határozza meg. Miután a dualizmus éveiben a gazdasági fejlődés, de egyben a magyarosodás fő motorjai a városok voltak, az impériumváltás időpontjában a városokon belül a magyarok aránya mind a négy területen jóval az átlag fölött volt. Mára ez a helyzet – a fenn tárgyalt tényezők és az itt nem részletezett urbanizációs folyamatok nyomán – teljesen megváltozott. A Vajdaságot leszámítva – ahol a magyarok településszerkezetében a kis (mező)városok a meghatározóak –, a városlakók aránya mindenhol a terület átlaga alatt van. Ezen belül a leginkább hátrányos helyzetben a kárpátaljai és a szlovákiai magyarok vannak. Az előbbieket 65, az utóbbiak 62 százaléka falusi településen él. Erdélyben (ahol összességében a magyarok többsége városlakó) épp a tömbterületeken hasonló a helyzet. Itt a magyarokat demográfiailag perspektivikusan is megtartani képes székelyföldi és partiumi régiók tekinthetők falusias térségeknek.

Erdélyben, ahol a 2011-es népszámlálás eredményeit községsoros bontásban ismerjük, elmondható, hogy a magyar közösség falusiassá válása az elmúlt évtizedben

is folytatódott. A magyar népesség csökkenése 2002 és 2011 között is a nagyvárosok esetében volt a legnagyobb, így ma az erdélyi magyarok csupán 21 százaléka él 100 ezer fölötti nagyvárosban. Falusi besorolású településen él összesen 52 százalék és legnagyobb arányban a ténylegesen falusias (nem peremvárosi övezetbe tartozó) községekben élők aránya növekedett (10. ábra).

10. ábra: A magyar népesség belső arányai településtípus szerint, Erdély (%)



Forrás: A 2011-es népszámlálás előzetes eredményei.

3. táblázat: A teljes és a magyar népesség iskolai végzettség szerinti megoszlása Romániában, Szlovákiában és a Vajdaságban (16 éven felüli népesség, 2001/2002)

	Románia		Szlovákia		Vajdaság	
	Teljes	Magyarok	Teljes	Magyarok	Teljes	Magyarok
Általános vagy kevesebb	47,2	47,7	27,0	36,7	48,2	56,0
Középfokú	44,7	46,9	61,5	57,0	43,9	37,6
Felsőfokú	8,1	5,3	9,8	5,4	9,4	6,1

Forrás: Népszámlálási adatok 2001/2002.

Az iskolázottság az a dimenzió, amelynek mentén a határon túli magyarok hátrányos helyzete legnyilvánvalóbban kitapintható. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányában a három adatolható területen hasonló eltéréseket találunk. Míg a teljes népesség 8–10 százalékának volt felsőfokú diplomája az ezredfordulót követő években, addig a magyarok esetében ez az arány 5–6%. Az egyetemest végzettség aránya az utóbbi években természetesen dinamikusan növekedett. Romániában például a 20 éves népességben belül az egyetemisták aránya elérte a 40 százalékot. Miután a magyar felsőoktatás bővülése az ezredforduló után vett igazán lendületet az is feltételezhető, hogy a magyarok egyetemi populáción belüli aránya is növekedett (talán ki is egyenlítődt). Ezzel párhuzamosan viszont új egyenlőtlenségek jelentek meg. A magyar egyetemi szerkezetben ugyanis nagymértékben túlsúlyos a humán

és a művészeti, illetve kisebb mértékben a természettudományos képzés. Mindez a jogi, közgazdasági és műszaki képzés kárára. Ennek következtében az egyetemi hallgatók arányának növekedése nem feltétlenül jelenti a magyar fiatalok munkaerő-piaci pozícióinak a javulását.

Újabb, a különböző területek között részlegesen összehasonlítható mutatónk a népesség foglalkozási ágak szerinti megoszlása, amire vonatkozóan Erdélyben és Vajdaságban részletes, Szlovákiában pedig összevont adataink vannak. Az első dolog, amit kiemelhetünk, hogy a tercier szektorban foglalkoztatottak aránya mind a négy területen alulreprezentált a magyarok körében. A különbségek leginkább a Vajdaságban szembeötlők, ahol a teljes népesség 43 százalékával szemben a magyarok csupán 32 százalékuk dolgozik a tercier szektorban. A tercier szektoron belül úgy Erdélyben, mint a Vajdaságban ki kell emelni a magyarok közigazgatáson, illetve pénzügyi-gazdasági szektoron belüli alacsony arányát. A Vajdaságban az összes más szolgáltatási ágazatban (a kereskedelemtől a vendéglátásig és a tanügyig vagy az egészségügyig) alulreprezentáltak, ami Erdély esetében nem mondható el.

4. táblázat: A foglalkoztatottak megoszlása gazdasági ágazatok szerint Romániában, Szlovákiában és a Vajdaságban

Gazdasági ágazat	Románia		Vajdaság		Szlovákia*	
	Összes	Magyar	Összes	Magyar	Összes	Magyar
Primér szektor						
Mezőgazdaság, halászat és erdőgazd.	27,1	17,6	23,3	33,6	7	13
Szekundér szektor						
Bányászat	1,9	1,9	0,5	0,3		
Gyártás	24,2	34,7	26,7	27,9		
Energetikai ipar	2,3	2,1	1,4	1,6		
Építőipar	6,2	7	4,8	4,9		
Összesen	34,7	45,6	33,5	34,7	42,4	39,4
Tercier szektor						
Kis- és nagykereskedelem	10,5	12,4	13,2	9,9		
Vendéglátás	5	4,8	2,4	1,6		
Szállítás és kommunikáció	1,9	1,3	5,2	3,3		
Pénzügyi szektor és gazdasági szolgáltatás	3,6	2,6	4,1	2,4		
Közigazgatás, belügy, honvédelem	5,7	3,2	4,6	2,3		
Tanügy	4,8	5,4	4,6	4,0		
Egészségügy	4,2	4,3	6,0	5,5		
Más szolgáltatás	2,2	2,6	3,0	2,4		
Magánháztartás	0,3	0,2	0,1	0,1		
Összesen	38,2	36,8	43,2	31,7	50,6	47,6

* Szlovákiában igen jelentős (20 százalék fölötti) az adathiány. Ennek oka minden bizonnyal, hogy a kérdőív itt önkéntes volt. A hiányzó válaszokat a táblázatban nem vettük figyelembe.

Forrás: Népszámlálási adatok 2001/2002.

A primér (mezőgazdasági szféra) jelentőségét illetően igen markánsak az egyes területek és az ezeken belüli nemzetiségi különbségek is. Egyrészt az látható, hogy a szlovákiai gazdasági szerkezet a mezőgazdaságban foglalkoztatottak 7 százalékos arányával nagyban eltér az erdélyitől és a vajdaságitól (és minden bizonnyal még jobban a kárpátaljaitól). Az alapkülönbség (annak minden következményével), hogy itt (egyébként Magyarországhoz hasonlóan) sokkal kisebb jelentőségük van a többi területen ma is a népesség jelentős részének munkát adó önellátó paraszti gazdaságoknak. Ez azzal jár, hogy bár a szlovákiai magyarok esetében a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya az országos átlag duplája, a másik két területnél így is alacsonyabb (dacára a falusias településszerkezetnek). A mezőgazdaság a Vajdasági magyarok esetében a leghangsúlyosabb. Itt a magyarok a tartomány átlagához képest messze nagyobb arányban (33,6 százalék) élnek földművelésből. Erdélyben ezzel szemben a magyarok 17,6 százalékos aránya közel 10 százalékkal a romániai átlag alatt marad. Ez utóbbi adat azért is meglepő, mert mint láttuk a magyarokat nem jellemzi Erdélyben az átlagot meghaladó urbanizáltság. A válasz a székelyföldi sajátosságokban keresendő, ami a falusi magyarok jelentős részét tömörítő régió. Itt a földrajzi adottságok miatt a falusi népesség soha nem tudott a mezőgazdaságból megélni. Ezzel függ össze, hogy szemben a másik két régióval, Erdélyben az iparban foglalkoztatottak aránya múlja messze felül az országos átlagot.

A népességszám alakulása, várható trendek

5. táblázat: A magyarok számának és arányának alakulása az egyes határon túli területeken

Terület	Rendszerváltást követő népszámlálás*			Ezredfordulót követő népszámlálás**			2011***		
	Összesen	Ebből magyar	%	Összesen	Ebből magyar	%	Összesen	Ebből magyar	%
Szlovákia	5274335	567296	10,8	5379455	520528	9,7	5397036	458467	8,5
Kárpátalja	1252288	155711	12,4	1254614	151516	12,1	-	-	
Erdély	7723313	1603923	20,8	7221733	1415718	19,6	6468388	1224937	18,9
Vajdaság	2013889	339491	16,9	2031992	290207	14,3	1916889	-	-
Összesen	16263825	2666421	16,3	15887794	2377969	14,9			

* Kárpátalján 1989; Szlovákiában és Vajdaságban 1991; Erdélyben 1991.

** Szlovákiában 2001; Erdélyben, Kárpátalján és a Vajdaságban 2002.

*** Ukrajnában nem tartottak 2011-ben népszámlálást.

Forrás: Népszámlálási adatok.

2011-ben Szlovákiában, Romániában és Szerbiában népszámlálást tartottak. Ezek eredményeit a három országban eltérő mélyégben ismerjük. Erdélyben ismerjük a nemzetiség szerinti eredményeket községsoros bontásban, ami alapján viszonylag jó közelítéssel megállapíthatjuk, hogy az elmúlt tíz évben milyen népesedési folyamatok játszódtak le. Szlovákiában csupán országosan ismerjük a nemzetiségi megoszlást, így a magyarok arányát. A Vajdaságban ezzel szemben csupán a teljes né-

pesség számára vonatkozóan vannak információink. A legegyszerűbb helyzetben Kárpátalja esetében vagyunk, ott ugyanis 2011-ben nem tartottak népszámlálást.

Az utóbbi évtized népesedési folyamatairól a legtöbb információ Erdély esetében áll rendelkezésünkre. Itt abban a helyzetben vagyunk, hogy megvonhatjuk a magyar népesség különböző folyamatokra bontott demográfiai egyenlegét (*Kiss & Barna 2012*). A 2002-es népszámlálást követően szintén ez a művelet képezte a demográfiai elemzések nyitányát (*Varga 2002*).

Az 1992–2002 közötti periódusra vonatkozó vizsgálatok a migrációs veszteséget jelölték meg a népességfogyás fő okaként. Mi magunk erre a periódusra 110 ezres migrációs veszteséget valószínűsítettünk. A természetes népmozgalmi veszteség ettől csak kis mértékben maradt el, miután 89 ezerrel haladta meg az elhalálozottak száma a magyarként bejegyzett csecsemőket. A természetes népmozgalmi veszteség egy 7 ezer fős intergenerációs asszimilációs veszteséget is magába foglalt. Emellett (a magunk részéről) statisztikailag elhanyagolhatónak értékeltük a (magyarról–románra) nemzetiséget váltók számát, ami mellett pedig a sváb–magyar, illetve a roma–magyar relációban nemzetiségváltási nyereséggel számoltunk.

6. táblázat: A népességszám alakulását meghatározó tényezők

	Szám	%
Migrációs egyenleg	-111312	-57,4
Természetes népmozgalmi egyenleg	-60661	-31,3
Intergenerációs asszimiláció	-5945	-3,1
Nemzetiségváltás (román–magyar)	-9158	-4,7
Nem nyilatkozók	-4671	-2,4
Nemzetiségváltás (roma és sváb reláció)	-2314	-1,2
A magyar népesség változása 2002–2011 között	-194061	

2002 és 2011 között a magyar népesség csökkenését elsősorban a migrációs veszteség okozta. A korábbi (1992–2002 közötti) periódushoz viszonyítva nagyobb arányú volt a magyarok elvándorlása (évi átlagos 6,6 ezrelékkal szemben 8,5 ezrelékes), annak ellenére, hogy így is alatta maradt a többségi románságot, illetve az ország teljes népességét jellemző értéknek. A magyar népességre vonatkozó előre számításunkban a magyar közösséget érintő elvándorlást alulbecsültük, hiszen az 1992–2002 közti periódushoz képest enyhén csökkenő migrációs veszteséggel számoltunk (*Csata & Kiss 2007*). A migrációs veszteség elsősorban a szórványterületeken növekedett, ahol az elvándorlás főként Nyugat-Európa felé volt jellemző. Valójában a korábbi periódushoz képest a Magyarországra vándorlók száma sem csökkent jelentősen a 111 ezres migrációs veszteség 60–75 százaléka takar Magyarországra vándorlókat (65–83 ezer személy).

Érdeemes a regionális különbségeket is kiemelni. A Székelyföldön (és kisebb mértékben a Partiumban) a kedvezőbb korstruktúra miatt a természetes népmozgalmi egyenleg is kedvezőbb, mint a szórványterületeken. Az itt élő magyar közösségek nem, vagy kevésbé kapcsolódtak be a Nyugat-Európa felé mutató migrációba. Ez oda vezetett, hogy a partiumi és székelyföldi magyarok számbeli csökkenése az országos

értéknél is jelentősen alacsonyabb volt. A szórványterületek vártnál gyorsabb fel számolódása egyben azt is magával vonja, hogy az erdélyi magyar közösségen belül a tömbterületek – elsősorban a Székelyföld – súlya elkerülhetetlenül felértékelődik.

7. táblázat: A népességfogyás okai a kilencvenes években

Terület	Népességszám változása	Természetes szaporodás/fogyás	Vándorlási egyenleg	Asszimiláció
Erdély	-193 ezer	-100 ezer	-106 ezer	8 ezer
Szlovákia	-47 ezer	-12 ezer	-2 ezer	-34 ezer
Vajdaság	-50 ezer	-30 ezer	-50 ezer	-5 ezer
Kárpátalja	-4 ezer	-5 ezer	-4 ezer	5 ezer

Forrás: Saját számítás, becslés.

8. táblázat: A népességfogyás okai az utóbbi tíz évben

Terület	Népességszám változása	Természetes szaporodás/fogyás	Vándorlási egyenleg	Nemzetiségváltás
Erdély	-194 ezer	-67 ezer	-111 ezer	-16 ezer
Szlovákia	-62 ezer	-22 ezer	-5 ezer	-35 ezer

Korábbi vizsgálatok alapján bizonyos, hogy a vizsgált közösségek közül a szlovákiai magyarok természetes népmozgalmi, illetve migrációs egyenlege volt a leginkább kedvező (*Gyurgyík & Kiss 2010*). A korábbi trendek alapján a természetes népmozgalmi veszteség fokozódását prognosztizáltuk, ami összességében 2001 és 2011 között valószínűleg 23 ezer fő körül mozgott. A migrációs folyamatok az EU integrációval és azzal, hogy a nyugat-európai országok többsége megnyitotta munkaerőpiacát a szlovák állampolgárok előtt, országos és magyar viszonylatban is fokozódtak. Ennek ellenére nagyobb mértékű elvándorlásra nem utaltak jelek. A szlovákiai magyarok 2001 és 2011 közötti migrációs veszteségét így 4–6 ezer főre becsültük. A tetemes, 62 ezer fős veszteség nagyobbik részét a nemzetiségváltás okozta veszteségnek kell tulajdonítanunk. A 2011-es népszámlálási eredmények hiányában a vajdasági magyar közösség evolúciójáról keveset tudunk. Az utóbbi évtizedekben kétségekívül itt alakultak leginkább kedvezőtlenül a népesedési folyamatok. Itt a természetes népmozgalmi veszteség „hagyományosan” a legmagasabb volt a négy kisebbségi közösség közül. Arányaiban a kilencvenes években ennek a közösségnek a természetes fogyása volt a legmagasabb. Az elvándorlás szintén itt érte el a legmagasabb értékeket, miután a Nyugat-Európába mutató vendégmunka és letelepedés már az egykori Jugoszlávia idején jelentős volt és a kilencvenes években a Magyarországra irányuló vándorlás is tömeges méreteket öltött.

A kárpátaljai magyarság népesedési folyamatait csak becsülni tudjuk. A megyében 2000 körül váltott át a természetes szaporodás fogyásba, az itt élő magyarok esetében erre már sokkal korábban, valószínűleg még 1990 előtt sor került. Az utolsó két népszámlálás közti teljes időszakban a magyar népesség körében magasabb volt

az elhalálozottak száma a születéseknél. A természetes fogyás becsült éves átlaga 3 ezrelék körül mozgott, s mintegy ötezer fős csökkenést eredményezett. A kárpát-aljai magyar elvándorlás becsült alsó és felső határa igen tág keretek között mozog. A Magyarországon letelepedettek számát az 1990-es években egyes becslések ötezer főre teszik. Végül a népszámlálási adatok alapján a magyarság asszimilációs nyeresége mutatható ki. Ez azonban elsősorban nem az ukrán–magyar relációban bekövetkezett esetleges változásokra utal, hanem arra, hogy feltehetőleg a kedvezménytörvény hatására, 2001-ben a korábban cigány, ukrán és szlovák nemzetiségűként összeírtak egy része is magát magyarnak vallotta.

Népesedés és felsőoktatás: egy erdélyi demográfiai projekció tanulságai

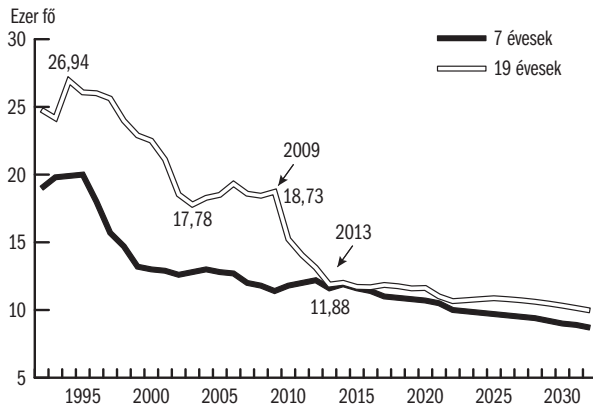
Tanulmányom egy korábbi vizsgálatnak (*Csata & Kiss 2007*) a felsőoktatás szempontjából releváns következtetéseivel zárom. A nevezett vizsgálat egy regionálisan tagolt népesség-előreszámítás volt, ami azonban a magyar nemzetiségű egyetemista korú népességre, Erdély teljes területére vonatkozó becslést készített. Tudni kell, hogy az erdélyi magyar népesség legnagyobb lélekszámú generációi 1967-ben és 1968-ban, az abortusztilalmat követő években jöttek világra. Ezekben az években becslésünk szerint 37 000 körüli magyar gyermek született. Ez a szám a hetvenes években 30 000 körül mozgott, a nyolcvanas évekre pedig 23–27 000 főre apadt. 1989 és 1993 között igen rövid idő alatt a gyermekszám közel 40 százalékkal csökkent. Míg 1989-ben még közel 23 000, addig 1993-ban már csak 14 000 magyar gyermek született. Ezt követően a csökkenés már jóval kisebb ütemű volt.

A különböző oktatási szintekre belépők száma értelemszerűen a megfelelő generációk méretének a függvénye. Az 1989 és 1994 közötti születésszám-csökkenés fokozatosan érte el a különböző oktatási szinteket. Az elemi iskolákat a létszámcsökkenés az 1996/1997-es tanévben érte el. A középiskolákban a beiratkozó érintett generációk lélekszámát tekintve a 2004/2005-ös tanév volt a kritikus pont.

Az egyetemek az 1989 és 1993 közötti születésszám-csökkenést a 2008/2009-es tanévtől kezdődően kezdték megérezni. 2009 és 2013 között a 19 éves népesség számításunk szerint 18 728-ról 11 879 főre, vagyis 37 százalékkal fog csökkenni. A teljes egyetemista népességen belül a csökkenés természetesen fokozatosabb, de végeredménye hasonló. Az egyetemista korú (19–24 éves) népesség a 2009-es 108 595-ös szintről 2018-ra 68 834-re csökken, ami szintén 37 százalékos apadást jelent.

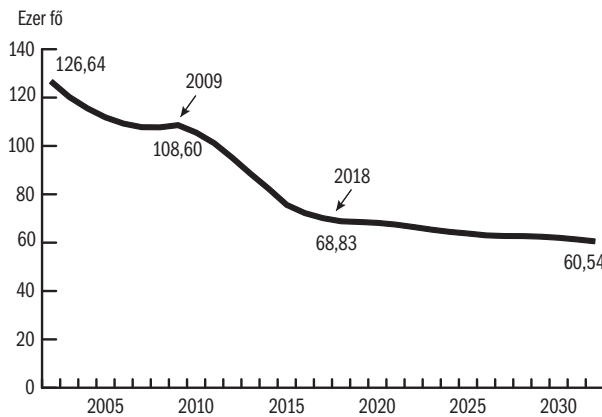
Ezeket a korábban már közzétett eredményeket azért tartottuk érdemesnek megismételni, mert az erdélyi felsőoktatás tervezésével foglalkozók igen kis mértékben reagáltak ezekre az eredményekre, amelyek azóta nem is prognózisként, hanem szomorú valóságként vannak jelen. A felsőoktatás tervezői, vezetői nem néztek szembe azzal a ténnyel, hogy az erdélyi magyar felsőoktatási rendszer a jelenlegi struktúrájában és a jelenlegi helyszámmal rövid távon sem tartható fenn.

11. ábra: A 19 éves, illetve az elemi iskolába lépő népesség száma 1992 és 2032 között



Forrás: Csata & Kiss 2007.

12. ábra: A 19–24 éves népesség alakulása 2002–2032 (alapverzió)



IRODALOM

- BAUČIĆ, IVO (1974) *The Effect of Emigration from Yugoslavia and the Problem of Returning Emigrant Workers*. Martinus Nijhoff, The Hague.
- BLAU, PETER M., BLUM, TERRY C. & SCHWARTZ JOSEPH E. (1982) Heterogeneity and Inter-marriage. *American Sociological Review*, Vol. 47. No. 1. pp. 45–62.
- BOGNÁR, ANDRIJA (1995) The Status of Hungarians in Vojvodina from 1918 to 1995. In: A. RAVLI (ed) *An International Symposium: Southeastern Europe 1918–1995*. Croatian Heritage Foundation & CIC, Zagreb, pp. 86–103.
- BRUBAKER, ROGERS (1998) Migrations of Ethnic Unmixing in the „New Europe”. *International Migration Review*, Vol. 32. No. 4. pp. 1047–1065.
- CSATA ISTVÁN & KISS TAMÁS (2007) *Népesedési perspektívák. Az erdélyi magyar népesség regionálisan tagolt előreszámítása húsz és harminc éves időtávra*. Kriterion Könyvkiadó–RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár.
- FEISCHMIDT MARGIT & ZAKARIÁS ILDIKÓ (2010) Hazatérő idegenek. Az etnikai migráció formái, okai és hatásai a Kárpát-medencében. In: HÁRS ÁGNES & TÓTH JUDIT (eds) *Változó*

- migráció – változó környezet. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, pp. 57–85.
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN (2001) A jugoszláviai magyarok vándormozgalmának okai és méretei. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & MIRNICS ZSUZSA (eds) *Fészekhágyó vajdaságiak*. MTT Könyvtár 4. Szabadka, pp. 115–162.
- GIDÓ ATTILA (2008) *Az erdélyi zsidókról. Egy közös történet vázlatja*. Litera Veres, Székelyudvarhely.
- GÖDRI IRÉN & TÓTH PÁL PÉTER (2005) *Bevándorlás és beilleszkedés*. KSH Népeségkutató Intézet, Budapest.
- GYURGYÍK LÁSZLÓ, HORVÁTH ISTVÁN & KISS TAMÁS (2010) Demográfiai folyamatok, etnikai és társadalmi reprodukció. In: BITSKEY BOTOND (ed) *Határon túli magyarság a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, pp. 69–124.
- GYURGYÍK LÁSZLÓ & KISS TAMÁS (2010) *Párhuzamok és különbségek. A második világháború utáni erdélyi és szlovákiai magyar népességfejlődés összehasonlító elemzése*. Eöök, Budapest.
- GYURGYÍK LÁSZLÓ (2004) A szlovákiai magyarság társadalmi szerkezetének alakulása 1980–2001 között. *Korall*, No. 18. pp. 155–176.
- GYURGYÍK LÁSZLÓ (2004b) *Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében*. Kalligram, Pozsony.
- HORVÁTH ISTVÁN (2002) Aromániai magyar kisebbség Magyarországra irányuló mozgása. *Korunk*, No. 2. pp. 31–47.
- HORVÁTH ISTVÁN (2005) Változó környezet, állandó trendek? In: HORVÁTH ISTVÁN (ed) *Erdély és Magyarország közötti migrációs folyamatok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, pp. 9–133.
- KALMIJN, MATTHIJS (1998) Intermarriage and Homogamy. Causes, Trends, Patterns. *Annual Review of Sociology*, No. 24. pp. 395–421.
- KISS TAMÁS & CSATA ZSOMBOR (2004) Migrációs-potenciál vizsgálatok Erdélyben. In: Kiss Tamás (ed) *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. Kriterion Könyvkiadó–RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár, pp. 91–125.
- KISS TAMÁS (2007) Demográfiai modellek és a migráció. Az erdélyi magyarok vándormozgalmak a XX. század utolsó negyedében. *Regio*, No. 4. pp. 160–189.
- KISS TAMÁS & BARNA GERGŐ (2012) *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.
- KOVÁCS ÉVA (2004) *Felemás asszimiláció. A kassai zsidóság a két világháború között*. Fórum Kisebbségkutató Intézet–Liliacrum Aurum, Somorja–Dunaszerdahely.
- MOLNÁR JÓZSEF & MOLNÁR D. ISTVÁN (2005) *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és a népmozgalmi adatok tükrében*. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköz-tanácsa, Beregszász.
- MUREȘAN, CORNELIA & HOEM, JAN M. (2010) The negative educational gradients in Romanian fertility. *Demographic Research*, Vol. 22. pp. 95–114.
- MUREȘAN, CORNELIA, HĂRĂGUȘ, PAUL, HĂRĂGUȘ, MICHAELA & SCHRODER, CRISTIAN (2008) Romania 2008 Childbearing metamorphosis within a changing context. *Demographic Research*, No. 19. pp. 855–906.
- Münz, Rainer (2003) Az üldözések évszázada. *Regio*, No. 1. pp. 36–57.
- REGÉNYI EMIL & TÖRZSÖKERIKA (1988) Romániai menekültek Magyarországon 1988. In: Jelentések a határokon túli magyar kisebbségek helyzetéről. Csehszlovákia, Szovjetunió, Románia, Jugoszlávia. *Medvetánc*, ELTE, Budapest, pp. 187–241.
- SEBŐK LÁSZLÓ (2003) *A vajdasági magyarok megmaradásának perspektívái*. Kézirat.
- SORBÁN ANGELLA (2000) „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen.” *Magyar Kisebbség*, No. 21. pp. 167–180.
- SORBÁN ANGELLA & DOBOS FERENC (1997) Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól. *Magyar Kisebbség*, No. 9–10. pp. 293–323.
- SZENTANNAI ÁGOTA (2001) A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. *Regio*, No. 4. pp. 113–131.
- SZILÁGYI N. SÁNDOR (2002) Észrevételek a romániai magyar népesség fogyásáról, különös tekintettel az asszimilációra. *Magyar Kisebbség*, No. 4. pp. 64–96.
- SZILÁGYI N. SÁNDOR (2004) Az asszimiláció és hatása a népesedési folyamatokra. In: KISS TAMÁS (ed) *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. Kriterion Könyvkiadó–RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár, pp. 157–235.
- TÓTH PÁL PÉTER (1997) *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok Magyarországon*. Püski Könyvkiadó, Budapest.
- VADKERTY KATALIN (2001) *A kitelepítéstől a reszlovakizációig. Trilógia a csehszlovákiai magyarság 1945–1948 közötti történetéről*. Kalligram, Pozsony.
- VARGA E. ÁRPÁD (2002b) Az erdélyi magyarság asszimilációs mérlege a XX. század folyamán. *Regio*, No. 1. pp. 171–205.

KISEBBSÉGI EGYETEMEK A VILÁG NÉHÁNY TÉRSÉGÉBEN

AKULTURÁLIS MEGOSZTOTTSÁG POLITIKAI következményeinek egyik érdekes vonatkozása a kisebbségek részvétele a felsőoktatásban. Az elmúlt bő fél évszázadban, amely az egyetemi szintű képzés példátlan expanzióját eredményezte világszerte (*Schofer & Meyer 2005*), a felsőoktatás számos változáson ment át mind a társadalmi funkció, mind a képzési formák és intézményes szerkezetek tekintetében. Ennek ellenére az egyetem megmaradt a nemzetépítés egyik fontos eszközének: egyik fő célja továbbra is a politikai-kulturális berendezkedés számára lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni. A felsőoktatási intézményhálózat a domináns kultúrába való szocializálódás kiemelt jelentőségűnek tekintett színtere, amely a kulturális reprodukció feltételeinek a fenntartásában és folyamatos újratermelésében tölt be kritikus szerepköröket. Ennek megfelelően nem meglepő, hogy a kulturálisan megosztott társadalmakban a felsőoktatási szolgáltatások és a marginális helyzetű – rendszerint etnikai, nyelvi és vallási identitásjegyek alapján megkülönböztethető – csoportok viszonya rendszerint feszültségekkel terhes. A kisebbségek – kevés kivétellel, amelyekről szó lesz a későbbiekben – világszerte alulreprezentáltak az egyetemi szintű képzésben, a részvétel számukra biztosított szűkös lehetőségei pedig rendszerint a kulturális asszimiláció előtt egyengetik az utat. A nem domináns kulturális közösségek arra irányuló elvárásait pedig, hogy saját kultúrájuk, nyelvi és vallási identitásuk fennmaradását és újratermelődését lehetővé tevő egyetemi képzésben részesüljenek, rendszerint értetlenséggel szemlélik a domináns kultúrák képviselői, és az esetek többségében különböző ürügyekkel térnek ki azok elől.

Az emancipáció egyetemes történetének legutóbbi szakaszában a kisebbségek részvétele a felsőoktatásban egyre fokozottabb figyelemben részesül a világ különböző térségeiben. Az Egyesült Államokban például az Americal Council on Education 1984 óta éves gyakorisággal¹ ad ki jelentéseket *Minorities in Higher Education* címmel, amelyek az egyetemi szintű képzésben való részvétel több mutatójának az alakulását dokumentálják a fontosabb etnikai kategóriák szerinti bontásban. Latin-Amerika viszonylatában az Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe nevű szervezet kezdeményezéseinek köszönhetően állnak rendelkezésre adatok az őshonos kisebbségek felsőoktatásban való részvételével kapcsolatban (*Mato 2009; Mato 2009a*). Európára vonatkozóan az *Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1353. sz. (1998) Ajánlása a kisebbségek*

¹ 2008-cal kezdődőleg kétévénként. A legutóbbi kiadás: Kim (2011). Lásd még ezzel kapcsolatban: Mentzer (1994); Saenz et al (1998).

felsőoktatásban való részvételéről megállapítja, hogy noha „a kisebbségek felsőoktatásban való részvételére vonatkozó statisztikai adatok számos európai országban – különböző okokból – nagyon hiányosak”, általában véve megállapítható, hogy „a nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban”.² A Közgyűlés erre való tekintettel ajánlásokat fogalmazott meg az európai kormányok számára, szorgalmazván azok figyelembevételét a nemzeti oktatási politikák kialakításakor. Az ajánlások között első helyen szerepel az a kitétel, hogy a kormányoknak tartózkodniuk kell olyan politikák alkalmazásától, amelyek a nemzeti kisebbségek többségi kultúrába való asszimilációját célozza meg. Ázsia, illetve Délkelet-Ázsia több országa – pl. Kína, Vietnam és a Fülöp-szigetek – tekintetében is elérhetők érdekes információk a kérdés jelentkezésével és kezelési módozataival kapcsolatban (*Clothey 2005; Tran & Walter 2010*). Egy 2008-ban közreadott OECD tanulmány több olyan módszert és eljárást ismertet – pénzügyi megoldásoktól változatos intézményi alakzatokig – amelyek segítségével a különböző országok a kisebbségek felsőoktatásbeli alulreprezentáltságát próbálják kiküszöbölni, illetve kompenzálni (*Santiago et al 2008:92–105*).³

A kisebbségek felsőoktatási részvételét, illetve a részvétel hatékonyságának a növelését célzó megoldások között megkülönböztetett helyet foglal el az arra irányuló törekvés, hogy a marginalizált, nem domináns kulturális csoportok számára külön intézményekben szervezzék meg a felsőoktatást. Ezek a megoldások olyan feltételeket teremtenek rendszerint, amelyek lehetővé teszik nemcsak az illető közösség nyelvén (is) biztosított és kulturális sajátosságait tükröző, ennek ellenére az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, hanem biztosítják egyben az érintett közösségek képviselőinek a felügyeletét is az oktatás menete és intézményes keretei fölött. E három szempont – a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom és az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés – alkalmassá teszi ezeket az intézményeket arra, ami a marginális helyzetű közösségek számára a legnagyobb kihívás: a kulturális reprodukció néhány alapvető funkciójának az ellátása egy domináns kultúrába való beágyazottság körülményei között.

A soron következőkben néhány ilyen intézményes megoldást ismertetek röviden a világ különböző térségeiből, értelemszerűen: a teljesség igénye nélkül. A megkö-

² Lásd: *Educatio* (2000), No. 2. pp. 385–386.

³ A kisebbségek felsőoktatásban való alulreprezentáltságának az okai rendszerint összetettek: a nyelvi-kulturális okok mellett a társadalmi marginalizáció és a földrajzi elszigeteltség is gyakran szerepet játszik a kisebbségi közösségeket sújtó strukturális esélyegyenlőtlenség kialakulásában és újratermelésében. Az OECD tanulmány az ezeket az okokat semlegesíteni, illetve kompenzálni hivatott eljárásokként említi: a kisebbségek által lakott térségekbe kihelyezett tagozatok, illetve intézményi képviseletek és a távoktatás módszerét, a nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási program-kínálatot, valamint a marginalizált helyzetű társadalmi csoportok felsőoktatási részvételét fokozni hivatott pénzügyi megoldásokat. A pénzügyi megoldások között két gyakoribb módszert említ a tanulmány: az előforduló esetek egy jelentős részében a hátrányos helyzetű népességrétegek felzárkóztatásának az előmozdításában eredményeket felmutató felsőoktatási intézmények megemelt állami finanszírozásban részesülnek, más esetekben a hátrányos helyzetű kisebbség köréből kikerülő hallgatók kapnak ösztöndíj-jellegű állami, vagy más forrásból biztosított támogatást.

zelítés irányultságát és módszerét, illetve a válogatást magát az indokolja, hogy a határon túli magyar felsőoktatás ügyének előmozdítása érdekében szorgoskodó szereplők tájékozottsága a világban fellelhető példákat illetően többnyire hiányos, a sűrűn hivatkozott példák pedig rendszerint a kontextusból kiragadottak, ami problematikussá teszi a rájuk épített érveket. A kérdésben való tájékozódás szellemi horizontjának a kitágítása akkor is indokolt, ha a soron következőkben bemutatásra kerülő példák tanulsága – első látásra legalábbis – nem tűnik relevánsnak a határon túli magyar kisebbségek helyzetére, felsőoktatással kapcsolatos igényeire nézve.

A példák relevanciájának mérlegelésekor a probléma mindenekelőtt: a kisebbség-fogalom, amely – mint köztudott – igen összetett és változatos jelentésmezőt takar. Noha a kérdést illetően kiterjedt irodalom áll ma rendelkezésünkre, amelynek részleteire itt nem áll módunkban kitérni, általában véve megállapítható, hogy a szakértők körében nincs konszenzus arra nézve, hogy melyik a jelenség összetettségét leghitelesebben tükröző tipológia, melyek az egyes kategóriákba való besorolás objektív szempontjai, illetve, hogy milyen normatív következményei vannak, ha egy közösséget sikerül egyik vagy másik kategóriához tartozóként azonosítani. A hetero-, illetve autoidentifikáció közötti feszültséggel kapcsolatos dilemmákon túl természetesen politikai okok is felelőssé tehetők azért, hogy ezekre a kérdésekre mind ez idáig nem születtek széles körben elfogadott, egyetemes érvényűnek tekinthető válaszok. A döntő mértékben az államok érdekeit tükröző nemzetközi jog eszközeinek a tekintetében többek között éppen arra visszavezethetően nem sikerült konszenzusra jutni a kérdésben, hogy mindeddig lehetetlennek bizonyult megtalálni a közös nevezőt azok között az igen változatos kihívások között, amelyekkel az egyes államoknak kell szembenézniük a domináns és nem domináns kultúrák közötti bonyolult viszonyrendszer következtében. A kulturális megosztottság politikai következményeivel szembesülő országok belpolitikai gyakorlatában ezzel szemben nem egy esetben a fenti kérdésekre adott igen határozott és gyakorlatias válaszokat fetételező közpolitikák vannak forgalomban.

Az államok gyakorlatában előforduló közpolitikai megoldások rendszerint éles különbséget tételeznek fel egyfelől az állam területén történelmi gyökerekkel rendelkező etnikai, nyelvi és vallási közösségek, másfelől a bevándorlók által alkotott közösségek között. Az előbbieket esetében a történelem folyamán létrejött – nem ritkán: erőszakot is magába foglaló konfliktusokat lezáró – berendezkedések biztosítják az egyensúlyt a domináns és nem domináns kulturális közösségek között, megteremtve az utóbbiak számára a kulturális reprodukció intézményes garanciáit. Az immigráns közösségek esetében az államok a bevándorlók minél gyorsabb és hatékonyabb integrálásában – gyakorlatilag asszimilálásában – érdekeltek, a kulturális sajátosságokra átmenetileg tekintettel levő közpolitikák csupán ennek a folyamatnak a zökkenőmentességét hivatottak elősegíteni. Ez a különbség gyakran olyan éles, hogy a történelmi gyökerekkel rendelkező közösségeket nem is tekintik „kisebbségeknek”, ez a kifejezés elég széles körben elterjedt gyakorlat szerint a bevándorlók által létrehozott közösségek számára van fenntartva. Nyugat-Európa te-

kintetében az 1950-es évek végéig visszanyúló helyzetet érdekes módon bonyolítja az a viszonylag újabb keletűnek tekinthető fejlemény, hogy a jelentős lélekszámú, rendszerint tömbökben élő és lassan harmadik-negyedik generációs bevándorlókat is magukba foglaló immigráns közösségek maguk is a kulturális reprodukciót lehetővé tevő intézményes megoldásokat szorgalmazó igénnyel lépnek fel a befogadó állam hatóságaival szemben. Európai viszonylatban további jelentős kihívás a roma kisebbség helyzete, amely egyik kategóriába sem sorolható be egyértelműen, és amely egyre komolyabb figyelmet követel számos európai állam illetékesei részéről.

A történelmi gyökerekkel rendelkező nem domináns kulturális közösségek körében érdekes jelenség az őshonos, vagy bennszülött népek (First Nations) újabb keletű mobilizációja, amely a politikai elismerés és képviselői változatos alakzatai mellett a kisebbségi felsőoktatás terén is látványos eredményeket tudott felmutatni az utóbbi két-három évtized során. A világszerte hozzávetőleg 300 millió lelket számláló bennszülött közösségek helyzete az emancipációtörténet egyik legújabb fejezeteként került a nemzetközi figyelem előterébe, azt eredményezve, hogy 2007-ben az ENSZ közgyűlése elfogadott egy nyilatkozatot a bennszülött népek jogairól. A nyilatkozat gyakorlatilag a nemzetközi jog alanyaivá teszi a bennszülött népeket, elismervén azok jogát az önrendelkezéshez.⁴ Az őshonos népek több látványos vívmánya ugyanakkor jóvátételi megfontolásokra vezethető vissza, mint például Kanadában vagy az Egyesült Államokban, de Latin-Amerikában is, ahol több megdöntött diktatúra politikai örökségét felszámoló jóvátételi eljárások (transitional justice) eredményeznek látványos intézményi megoldásokat.⁵

A kisebbségek számára létrehozott, illetve az azok képviselői által működtetett felsőoktatási intézmények jelenségkörét tehát erre a bonyolult fogalmi hálóra kell rávetíteni, ami ha nem is teljességgel lehetetlen, de sok vitára okot adó besorolást tenne szükségessé. Célszerűbbnek látszik ehelyett a politikai közösségek (államok) keretei között domináns és nem domináns közösségek viszonyának a fogalmánál megmaradni, és azt vizsgálni, hogy a viszonynak tartalmat adó különböző kontextusok milyen intézményi megoldásokat tesznek lehetővé a nem domináns közösségek számára biztosított felsőoktatás terén.

Európa

Kezdjük Európával, ahol a kulturális megosztottság politikai következményeinek a felsőoktatásban tükröződő leglátványosabb következményei minden bizonnyal Spanyolországban és Belgiumban fordulnak elő. Spanyolországban a katalán, baszk és galego (galíciai) nyelven folyó felsőoktatás érdemel említést, amelyek a meglehetősen centralizált spanyol felsőoktatási rendszernek és az országra jellemző területi és nyelvi autonómiák sajátos összejátszásának az eredményei. Az említett nyelve-

⁴ Lásd ezzel kapcsolatban: Charters & Stavenhagen (2009).

⁵ Kanada viszonylatában például lásd ezzel kapcsolatban: R. A. Malatest & Associates Ltd. (2004).

ken folyó oktatást kiemelt helyen biztosító, és az illető regionális nyelveket az intézményi adminisztrációban is alkalmazó egyetemek többsége az 1978-ban elfogadott alkotmány által szentesített közösségi autonómiák bevezetése után jött létre.

Katalóniában 12 egyetem létezik, ebből nyolc állami, négy magán. Kilenc Barcelona vonzáskörzetében található, egy-egy Tarragona, Girona és Lleida tartományokban. Az állami egyetemek a következők: a Barcelonai Egyetem, a Barcelonai Autonóm Egyetem, a Barcelonai Politechnikai Egyetem, a Pompeu Fabra Egyetem, a Rovira i Virgili Egyetem, a Lleida Egyetem, a Gironai Egyetem, illetve a távoktatásra berendezkedett Universitat Oberta de Catalunya (Katalán Nyílt Egyetem). Magánegyetemek: a Ramon Llul Egyetem, a Vic Egyetem, Katalónia Nemzetközi Egyeteme és az Abat Oliba Egyetem. Az egyetemek mindegyikén katalán a hivatalos nyelv, de annak számít a kasztíliai (spanyol) is. A 12 egyetem közül három létezett az 1978-as alkotmány hatályba lépése előtt: a Barcelonai Egyetem (amelyet 1450-ben alapítottak), a Barcelonai Autonóm Egyetem (1968) és a Barcelonai Politechnikai Egyetem (1971), a többit a Katalán Autonóm Közösség hatóságai hozták létre, illetve ismerték el egyetemi rangú intézményekként (*OECD 2010*).

Galícia három egyetemmel rendelkezik: a Santiago de Compostella-i Egyetem, amely 1495-re vezeti vissza eredetét, illetve az 1989-ben létrehozott A Coruña és az 1990-ben függetlenné vált Vigo egyetemek. Jelenleg mindhárom egyetemen galego az első nyelv, a kasztíliai ezzel együtt hivatalos nyelvnek számít. A történelmi hagyományokkal rendelkező Santiago de Compostella-i Egyetemen 1984-ben vette kezdetét az a mozgalom, amely 1988-ban ún. „Nyelvi normalizációs intézetet” hozott létre az egyetem keretében, és amely a galego nyelv egyre szélesebb körű használatát tette fokozatosan lehetővé az intézményben, mind az oktatás, mind az adminisztráció tekintetében.

A Baszk Autonóm Közösség egyeteme, az Euskal Herriko Unibertsitatea (Baszkföldi Egyetem) 1980-ban jött létre, a Bilbanoi Egyetem nevének a megváltoztatásával. Az utóbbit 1968-ban hozták létre, egy sikertelen, Franco által 1939-ben elfojtott egyetemalapítási kísérletet követően. Az egyetem három helyszínen van jelen, a három baszk tartomány mindenképpen: Gipuzkoa, Bizkaia és Álava tartományokban, összesen 31 karral. Az oktatás elsősorban spanyol nyelven folyik, a szakkínálat 45%-ának a viszonylatában lehet a baszk nyelvet oktatási nyelvként választani. Ezzel a lehetőséggel a diákok mintegy 35%-a él. Az 1978-as alkotmány érvénybe lépését követően Baszkföldön is sor került a „nyelvi normalizációs” erőfeszítésekre, ezek keretében a Baszk Autonóm Közösség helyi parlamentje 1982-ben fogadta el a „Baszk nyelv normalizációjáról szóló törvényt”, és 1985-ben hagyta jóvá a Baszkföldi Egyetem statútumát.

Belgium esetében az 1970-ben elfogadott alkotmány teremtette meg a társnemzeti berendezkedés jogi alapjait, nyelvi-kulturális közösségekre és régiókra osztván Belgium népességét, illetve területét. Két, nagy hagyományokkal rendelkező egyetem viszonylatában, amelyek keretei között a flamand és a vallon közösség hoszszabb ideig rivalizált a nyelvi dominancia kérdésében, az új alkotmányos berendez-

kedés körvonalazódása igen határozott konzekvenciákat eredményezett: a Leuveni Katolikus Egyetem 1968-ban, a Brüsszeli Szabad Egyetem pedig 1969-ben szétválás útján megszűnt, egy-egy flamand, illetve vallon nyelvű önálló felsőoktatási intézmény eredményezvén.

A Leuveni Katolikus Egyetem 1425-ig vezet vissza történetét, a mai értelemben vett belga államhoz köthető története 1835-ben kezdődik. Kezdetben kizárólag francia nyelvű intézményként működött, 1911-gyel kezdődőleg oktattak mindkét nyelven, a flamand nyelv fokozatos térnyerése az 1930-as években vette kezdetét. 1962-ben, a belga nyelvpolitikai reformok szellemének megfelelően, két autonóm tagozat jött létre az egyetemen belül, amelyet közös vezetés irányított. A flamandok sérelmeit azonban ez a megoldás sem tudta megnyugtató módon orvosolni, ami azt eredményezte, hogy 1968-ban, egy elhúzódó, nem egyszer erőszakba torkolló demonstrációkkal tarkított politikai válság lezárásaként az egyetem szétvált a Katholieke Universiteit Leuven, illetve az Université catholique de Louvain felsőoktatási intézményekre, az utóbbi a Louvain-la-Neuve nevű, zöldmezős beruházás eredményeként létrehozott új településen felépített ingatlant véve birtokba.

A Brüsszeli Szabad Egyetemet 1834-ben hozták létre liberális szellemű polgárok azzal a céllal, hogy kiegyensúlyozzák a katolikus egyház befolyását a felsőoktatás szervezésében. Az egyetemen kezdetben a francia nyelv volt az uralkodó, a flamand nyelv fokozatos térnyerése 1935-ben kezdődött, amikor a Jogi Kar keretében néhány tantárgyat flamand nyelven kezdtek el oktatni, 1963-ban már a karok többsége mindkét nyelven megszervezte az oktatást. A katolikus egyetem összefüggésében említett körülmények 1969-ben az egyetem szétválásához vezettek. A Belga parlament 1970 májusában törvényben ismerte el a két utódintézmény, a Vrije Universiteit Brussel és a Université libre de Bruxelles létrejöttét. Mindkét egyetem esetében a létrejött utódintézmények egynyelvűekké váltak, mind az oktatás, mind az adminisztráció nyelve tekintetében.

A nyelvharc viszonylatában érdekes példa végül a Ghenti Egyetem, amelyet 1817-ben alapítottak, latin nyelven oktató intézményként. Az 1830-as forradalmat és a belga függetlenség kivívását követően az oktatás nyelve francia volt 1930-ig, amikor is egy közel harminc évig tartó küzdelem eredményeként – 1906-ban tartottak első ízben flamand nyelvű kurzusokat, és 1916-ban jött létre az első flamand intézet – az egyetem egynyelvű, kizárólag a flamand közösséget szolgáló intézménnyé vált.

Svájc területelvűsége alapozott nyelvi rezsimeinek, a kantonok rendszerének a kontextusában – amelyek nem a kisebbségvédelem, hanem a nyelvi egyenjogúság alapértéke köré szerveződnek, és az egyes nyelvi közösségek fennmaradását, illetve újratermelődését hivatottak szolgálni – a Fribourgi/Freiburgi Egyetem számít releváns példának a kulturális megosztottság felsőoktatásban tükröződő intézményes megoldásainak a tekintetében. Noha az intézmény története 1582-ig nyúlik vissza, hivatalosan 1886 az alapítás éve. Az egyetlen kétnyelvű svájci felsőoktatási intézmény a Freiburgi kanton parlamentjének a határozata alapján jött létre, állami, de erős katolikus befolyás alatt álló, kezdetben latin, francia és német nyelven okta-

tó intézményként. Fontos megjegyezni, hogy Freiburg egyike annak a négy svájci kantonnak, amelyek, a többi 22 kantontól eltérően, két hivatalos nyelvvel rendelkeznek. Az egyetem a kétnyelvűség terjedését kívánja szolgálni, ennek érdekében német, francia, illetve kétnyelvű, német és francia nyelven folytatott tanulmányok között lehet választani. A 2009–2010-es tanévben a diákok 33%-a német, további 33%-a francia, 27%-a kétnyelvű, 7%-a pedig más, főleg angol nyelvű oktatási programokat választott.⁶ Az egyetem nyelvpolitikájának érdekes további vonatkozása, hogy 2001 óta egy „kétnyelvűségi bizottság” felügyeli a nyelvek érvényesülésének az egyensúlyát az intézményen belül.

Olaszország viszonylatában két dél-tiroli felsőoktatási intézmény kínálkozik említésre, a Bolzanói Szabad Egyetem (Freie Universität Bozen) és az ugyancsak Bolzanóban található Claudiana Egészségügyi Főiskola (Claudiana Landesfachhochschule für Gesundheitsberufe). Az 1997-ben a dél-tiroli autonóm hatóság felügyelete alatt létrehozott Bolzanói Szabad Egyetem magát háromnyelvű, interkulturális intézményként meghatározó, jogi formáját tekintve magán egyetem, amely a német és a latin nyelv, illetve kultúra szolgálatát kívánja ellátni, három – német, olasz és angol – nyelven biztosított oktatási programok segítségével. Az adminisztráció nyelve olasz és német. A Claudiana Egészségügyi Főiskolát 2002-ben hozta létre a dél-tiroli Autonóm hatóság, állami intézményként, azzal a céllal, hogy hozzájáruljon a német nyelvet használó egészségügyi káderek képzéséhez. Mind az oktatás, mind az intézményi adminisztráció kétnyelvű, német és olasz nyelven zajlik. E két intézmény létrejöttének és működésének a körülményeit nem lehet megérteni az 1972-ben hatályba lépett dél-tiroli autonómia státútum figyelembevételével.

Finnország, Svédországhoz fűződő sajátos történelmére visszavezethetően, szinte egyedülállónak mondható példát szolgáltat a felsőoktatásban tükröződő nyelvi jogok tekintetében azzal, ahogy a svéd kisebbség számára biztosítja a felsőfokú anyanyelvű képzést. A 2009-es népszámlálás adatai alapján a lakosság 5,5%-át kitevő svéd kisebbség az érvényes (558/2009) felsőoktatási törvény előírásai szerint két önálló, svéd nyelven oktató felsőoktatási intézménnyel, és a Helsinki Egyetem keretében egy svéd nyelvű karral rendelkezik. A törvény ezenkívül négy egyetemet nevez meg, amelyek keretében az oktatás mind finn, mind svéd nyelven biztosított. A svéd nyelvű felsőoktatást külön törvény, a 1354/1990-es számú szabályozza, illetve az 1287/1991-es kormányrendelet.

A két svéd nyelvű önálló egyetem az Åbo Akademi nevet viselő felsőoktatási intézmény, illetve a Hanken Svéd Gazdasági Főiskola. Az előbbi 1918-ban hozták létre Turkuban, a kisebbségi helyzetbe került svédek nyelvi védelmének a céljával. Érdekes adalék, hogy két évvel később egy önálló, finn nyelven oktató egyetemet is létrehoztak a városban, a Turkui Egyetemet. A Hanken Svéd Gazdasági Főiskolát (Hanken Svenska handelshögskolan) 1909-ben alapították svéd vállalkozók. Mindmáig az egyetlen önálló, gazdasági profilú felsőoktatási intézmény

⁶Lásd erről: Université de Fribourg Suisse (2011:6).

Finnországban, alapképzést csak svéd nyelven biztosít, magiszteri és doktori képzést angol nyelven is kínál. Kizárólag svéd nyelvű képzés folyik ezenkívül a Helsinki Egyetem Svéd Társadalomtudományi Iskola nevet viselő önálló karán. A törvény előírása szerint kétnyelvű – finn és svéd – képzést biztosít a Helsinki Egyetem, a Képzőművészeti Akadémia, a Sibelius Zeneakadémia, illetve a Színházművészeti Akadémia.

A kulturális megosztottság következményeinek kezelése céljával létrehozott európai felsőoktatási intézmények között említésre kívánkozik továbbá a Walesi Aberyswyth Egyetem, amelyet walesi hazafiak hoztak létre 1872-ben a walesi nyelv és kultúra ápolása céljával (négy kar keretében folyik kétnyelvű, angol és walesi képzés, egy kar kizárólag walesi nyelven oktat, az adminisztráció kétnyelvű) és az írországi National University of Galway, amelyet 1845-ben hoztak létre az ír nyelv és kultúra támogatására (a hét kar keretében három intézet feladata az ír nyelv meghonosítását szorgalmazni és segíteni a képzésben, az adminisztráció elvileg kétnyelvű).

Európa a bennszülött népek számára létrehozott felsőoktatási intézmények vonatkozásában is kínál példákat, a norvégiai számi, illetve a grönlandi inuktitut egyetemek révén. A norvégiai Guovdageaidnu/Kautokeino-ban működik az 1989-ben létesített Sámi allaskuvla/Sámi University College, amely Norvégia, Svédország, Finnország és Oroszország lapp népessége számára biztosít a számi nyelv, irodalom és hagyományos kultúra különböző területeihez kapcsolódó egyetemi szintű képzést, évente 200 körüli résztvevő számára. A lapp egyetem létrejöttének fontos előzménye, hogy 1987-ben a norvég parlament elfogadta a Számi Törvényt, amely elismerte a lapp népesség jogát az önkormányzatisághoz. Az egyetemalapítás évében alakult meg a norvégiai Lapp Parlament is, a számi kulturális autonómia képviselői szerve. Hasonló képviselői testületek jöttek létre később Svédországban (1993), Finnországban (1996) és Oroszországban (2010), az előbbi kettő beilleszkedett az illető államok jogrendjébe, az utóbbit az orosz kormány nem ismerte el.

A Dán Királyság részét képező Grönland 1978-ban kapott széles körű autonómiát, a Dán Parlament által elfogadott *The Greenland Home Rule Act* alapján. A sziget autonóm hatósága 1981-ben hozta létre az Ilisimatusarfik nevű felsőoktatási intézményt, amely a sziget őshonos népességének, a grönlandi eszkimóknak (inuitoknak) a nyelvét – az inuktitut (kalaallisut) nyelvet – és kultúrájukat lett volna hivatott ápolni. Az intézmény története sajátos, a spanyolországi, illetve a belgiumi egyetemekkel ellentétes irányú pályát futott be abban az értelemben, hogy az eredetileg kisebbségi, inuit egyetemenként létrehozott intézmény belső vitákat követően fokozatosan elveszítette ezt a jellegét, és 1989-től Grönlandi Egyetemenként folytatta tevékenységét. Az új intézmény keretében három önálló – egy társadalomtudományi, egy inuktitut nyelv és irodalom, illetve egy teológiai – kar folytatja az őshonos nép kultúrájának a fennmaradását célzó tevékenységet. Dánia a kisebbségi egyetemek egy további példáját is kínálja: az 1948 óta széles körű autonómiával rendelkező Feröer-szigetek fővárosában, Thórshavnban működik a Fróðskaparsetur Føroya (Feröer-szigeteki Egyetem), amelyet 1965-ben alapítottak. A világ egyetlen feröer

nyelven oktató felsőoktatási intézményében három kar keretében folyik alap-, magszteri és doktori szintű képzés, összesen 150 hallgató részvételével.⁷

Észak-Amerika

Az, ahogyan Kanada és az Egyesült-Államok az őshonos népek, illetve egyes további etnikai kategóriák számára biztosított felsőoktatás ügyét kezeli, igen jelentős mértékben eltér attól a képtől, amit az észak-amerikai multikulturalizmus fogalmával asszociál a kelet-európai, és azon belül a magyar nyelvterületre jellemző közgondolkodás.

Kanada viszonylatában mindenekelőtt a francia nyelvű egyetemek jelensége kíváncsít emlétre. Québec szövetségi államban, ahol a helyi parlament által 1974-ben elfogadott törvény szerint a francia az egyedüli hivatalos nyelv, 14 francia nyelvű egyetem létezik, ezek közül a legrégebbi a Québec városában található Université Laval, amely 1663-ra vezeti vissza eredetét. A tartomány nyelvi viszonyaiból fakadóan kisebbségi vonatkozása inkább annak a három angol nyelvű egyetemeknek van, amely a szövetségi állam területén található. Ezek közül az 1821-ben alapított McGill University a legfontosabb, amely keretében az oktatás nyelve az angol, ennek ellenére a diákok francia nyelven elkészített dolgozatokat is bemutathatnak. Egy-egy francia nyelvű egyetem található továbbá Manitoba, New Brunswick és Új-Skócia szövetségi államokban, és számos kétnyelvű, francia–angol felsőoktatási intézmény található Kanada-szerte. Ezek közül az Ottawai Egyetem és a Royal Military College of Canada (Kingston, Ontario) emelkedik ki jelentőségüket tekintve, mindkét intézmény esetében a kétnyelvűség nemcsak az oktatásban, hanem az adminisztrációban és a személyzeti politikában is érvényesül.

Az őshonos népek számára biztosított felsőoktatási intézményhálózat Kanada esetében egy 1972-ben bekövetkezett fordulat eredménye, amely egy erőteljesen diszkriminatív, az őshonos népek nyílt asszimilációját célzó, közel száz esztendősi periódusnak vetett véget. Egy 1874-ben bevezetett, az indián törzsek számára létrehozott külön iskolarendszer bentlakásokba gyűjtötte össze a bennszülött iskoláskorú gyerekeket, akik a szülőktől és a család közegetől elválasztva olyan nevelésben részesültek, amely lehetővé tette számukra a nyugati civilizációba való integrálódást, származási kultúrájuk teljes elvesztésének az árán. Ezzel párhuzamosan, az 1876-ban elfogadott Indián Törvény (The Indian Act) azt írta elő, hogy a törvénykritériumai szerint „indián”-nak minősülő személyek csak akkor vehettek részt egyetemi szintű képzésben, ha előzetesen megtagadták bennszülött identitásukat. Noha a törvénynek ez a kitétele 1951-ben érvényét veszítette, 1969-ben a ka-

⁷ Európa viszonylatában további példák fordulnak elő az egykori kommunista tömb utódállamaiban, mint például a Tetovói Állami Egyetem, ahol macedón, albán és angol nyelven folyik az oktatás, a Tetovói Délkelet-Európai Egyetem, amely albán és angol nyelven kínál felsőoktatási programokat, az Észtországban található Tartui Narva College, amelynek keretében észt, orosz és angol nyelven folyik az oktatás. A magyar nyelvterület viszonylatában jól ismert példákat kínál továbbá a határon túli magyar felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos irodalom, amelynek részleteire itt nem áll módunkban kitérni.

nadai kormány újabb átfogó tervet dolgozott ki a bennszülött lakosság maradéktalan asszimilálására.

Az erősödő asszimilációs nyomásra a bennszülött népek váratlan mobilizációval válaszoltak, ami a felsőoktatást is érintette: 1971-ben Alberta tartományban, egy korábban asszimilációs céllal működtetett iskola épületében létrejött a Blue Quills First Nations College, az első önálló intézmény, amely bennszülött fiataloknak nyújtott felsőoktatási képzést. 1972-ben a bennszülött népek szervezeteinek egy széles koalíciója elfogadta az *Indian Control of Indian Education* című dokumentumot, amely az őshonos népek számára megszervezett oktatás fölött gyakorolt ellenőrzés jogának a biztosítását követelte az őshonos népek képviselői számára. A dokumentumot a kanadai szövetségi kormány 1973-ban jóváhagyta, és röviddel azt követően kezdetét vette az indián oktatási intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés átruházása a megfelelő bennszülött – rendszerint törzsi önkormányzatok részeit képező – hatóságokra. A folyamat eredménye, az elemi és középfokú oktatást érintő számos intézkedés mellett, közel száz olyan felsőoktatási intézmény illetve oktatási program, amely az őshonos népek nyelvének, sajátos hagyományainak a felsőoktatásban való tükröződését tekinti legfőbb feladatának. 1976-ban jött létre a Saskatchewan Indian Federated College, amely az Alberta tartománybeli Regina Egyetem által akkreditált, az őshonos fiatalok kulturális szükségleteihez igazított képzési programokat kínál, és amely 2003 óta First Nations University of Canada néven folytatja tevékenységét, három kihelyezett tagozattal. Évente átlagosan 800 diák vesz részt a különböző képzési programokban. Az intézmény tevékenységének érdekes további vonatkozása, hogy 25 őshonos kisebbségi egyetemmel tart fenn partneri kapcsolatot, a kanadaiak mellett Közép- és Dél-Amerikából, az oroszországi Szibériából, illetve a kínai Belső Mongóliából. 1977-ben alapították a Yellowquill Tribal College nevű intézményt, az 1980-as évek folyamán pedig újabb és újabb intézmények jöttek létre Alberta, Saskatchewan, Ontario, Manitoba, British Columbia, Új-Brunswick, és Új-Skócia tartományokban. A fontosabbak ezek közül a The Wilp Wilxo'oskwhl Nisga'a (Nass Valley, British Columbia), Red Crow Community College (Cardston, Alberta), Nunavut Arctic College (Arviat, Nunavut) és a Gabriel Dumont Institute of Métis Studies and Applied Research (Saskatoon, Saskatchewan). Az indián főiskolák és egyetemek főként a törzsi önkormányzat, közösségfejlesztés, természeti erőforrások menedzsmentje, hagyományos indián törvénykezés, tanárképzés, egészségügyi és szociális szolgáltatások, indián nyelvek revitalizációja, törzsi művészetek és a felnőttoktatás különböző területein kínálnak képzési programokat (*Barnhardt 1991; Kirkness & Barnhardt 2001*).

A kérdésnek érdekes vonatkozása az őshonos népek ellenőrzése alatt álló egyetemek akkreditációja és finanszírozása. Kanadában a felsőoktatási intézmények akkreditációja tartományi hatáskör.⁸ A tartományi hatóságok ismerték el 1995-

⁸ Kanada-szerte csupán három, kivételnek számító egyetem létezik, amelynek a szövetségi kormány ismerte el az alapító okiratát: a Queen's University, a The Royal Military College és a McGill University (*Aboriginal Institutions of Higher Education 2005*).

ben indián-érdekeltségű intézményekként a Nicola Valley Institute of Technology és az Institute of Indigenous Governance nevet viselő felsőoktatási intézményeket, illetve a Saskatchewan Indian Institute of Technologies nevű egyetemet, az utóbbit 2000-ben. A kisebbségi egyetemek számára az akkreditáció megszerzésének a legelterjedtebb formája a felsőoktatás főáramához tartozó egyetemekkel kötött akkreditációs megállapodás: 2005-ben közel 50 indián ellenőrzés alatt álló felsőoktatási intézmény állíthatott ki felsőfokú képzésről szóló diplomát ilyen megegyezések alapján. Az őshonos népek felsőoktatási intézményei mind tartományi, mind szövetségi alapokból részesülhetnek pénzügyi támogatásban (*Aboriginal Institutions of Higher Education 2005*).

Az Amerikai Egyesült Államokban hagyományosan három etnikai kategória számára létrehozott felsőoktatási intézmények léteznek: az ún. feketéket szolgáló főiskolák és egyetemek (Historically Black Colleges and Universities), a spanyol eredetű és kultúrájú közösségek számára fenntartott intézmények (Hispanic-Serving Institutions), illetve a törzsi főiskolák és egyetemek (Tribal Colleges and Universities). Újabban az ázsiai és óceániai eredetű amerikai állampolgárok kulturális igényeit figyelembe vevő felsőoktatási intézményeket (Asian American and Pacific Islander Serving Institutions) is ehhez a kategóriához tartozókként tartják számon.

Az afroamerikai népesség szükségleteit kiszolgáló felsőoktatási intézmények többségének az eredete az 1954-ben elkezdődött deszegregáció előtti időkre nyúlik vissza, ezért sokan úgy tekintenek rájuk, mint a szegregáció maradványaira. Az 1960-as évek fekete egyetemei azonban lényeges pontokon különböznek a korábbiaktól: az intézményvezetés a feketék képviselőinek a kezébe került, és több ilyen egyetem a fekete önrendelkezés, illetve az egyenjogúságért folytatott küzdelem élharcosa lett. A szövetségi kormányzat egyre fokozottabb figyelmet szentelt a kérdésnek: az 1965-ös felsőoktatási törvény a feketék felzárkóztatásában fontos feladatot ellátó intézményekként ismerte el a magukat fekete egyetemekként és főiskolákként definiáló intézményeket, ami kiemelt szövetségi támogatást vont maga után. 1980-ban Carter elnök egy átfogó programot kezdeményezett, amely a fekete népességet szolgáló felsőoktatási intézményekre irányuló elnöki figyelem és hatóság támogatás révén próbálta elérni, hogy az ilyen jellegű intézmények minőségi képzést legyenek képesek nyújtani. Példáját azóta minden amerikai elnök követte, 1989-ben George W. Bush pedig elnöki bizottságot hozott létre azzal a céllal, hogy a fekete egyetemek helyzetét figyelemmel kövesse. A 105 feketéket szolgáló főiskola és egyetem közül 40 állami egyetem, 11 állami főiskola, 49 pedig magán jellegű, egyetemi vagy főiskolai rangú felsőoktatási intézmény. A 105 intézményben összesen 300 000 hallgató tanul, ami a felsőoktatásban részt vevő afroamerikaiak 13%-át teszi ki. A fekete egyetemek teljesítménye ennek ellenére figyelemreméltó: a fekete egyetemek végzettjei nagyobb arányban tanulnak tovább, mint a fehér egyetemeken tanuló afroamerikaiak, a fekete értelmiség és az afroamerikai népesség sorsának az ügyét föl vállalók döntő többsége a fekete egyetemeken szerzett diplomát (*Gasman et al 2008:22*).

A spanyol eredetű és kultúrájú közösségek számára fenntartott intézmények az elmúlt 30 év során jelentek meg, válaszként a latinó népesség arányának gyors növekedésére. Az első, kifejezetten erre a célra létrehozott intézmények az 1968-ban alapított Hostos Community College (New York), az 1974-ben létrehozott Boricua College (New York), illetve az 1981-ben alapított, neve ellenére feketék számára is képzést kínáló National Hispanic University (California). Az 1965-ös felsőoktatási törvény 1992-es módosítása kiemelt állami támogatásra jogosult, latinó közösséget szolgáló intézményekként ismeri el azokat az akkreditált felsőoktatási intézményeket, amelyek diáknépességének legalább 25%-át latinó származású diákok teszik ki. A latinó népesség arányának gyors növekedésére visszavezethetően 1990–2000 között 55%-kal ugrott meg a felsőoktatásban részt vevő latinók száma, de látványos növekedést regisztráltak a latinó közösséget szolgáló egyetemek számának alakulásában is: 1992-től napjainkig több mint 100%-os volt a növekedés, jelenleg 228 ilyen jellegű intézményt tartanak nyilván. A növekedésnek azonban árnyoldalai is vannak, olyan egyetemek is élnek ugyanis a kiemelt támogatás lehetőségével, amelyek formailag eleget tesznek ugyan a 25%-os követelménynek, de ennek ellenére nem kezelik kiemelt kérdésként a spanyol nyelvnek és a latinó népesség kulturális, illetve szociális szükségleteinek az oktatásban való tükröződését.

Az első törzsi főiskolát a navaho indiánok hozták létre 1968-ban (ma Diné College, Arizona). Az 1978-ban elfogadott, a törzsi ellenőrzés alatt álló főiskolák és egyetemek támogatásáról rendelkező törvény (Tribally Controlled College or University Assistance Act) olyan akkreditált felsőoktatási intézményként definiálja a törzsi egyetemeket, amelyek esetében a hallgatók legalább 50%-a indián eredetű. Az Egyesült Államok 12 államában összesen 36 ilyen intézményt tartanak nyilván, ezek közül hármat a szövetségi kormányzat alapított. A törzsi egyetemek által kínált képzésben 2001-ben több mint 13 ezer hallgató vett részt, ami igen látványos fejlődést tükröz az 1982-ben regisztrált 2100-hoz viszonyítva (*Gasman et al 2008:25*). A törzsi egyetemek tevékenysége legalább három okra visszavezethetően jelentős: egyrészt megteremtik a felsőfokú képzés lehetőségét az elszigetelten élő indián rezervációk fiataljai számára, másodsorban a hagyományos indián nyelvek, kultúrák, hagyományvilág és szokásjog kutatásának, illetve revitalizációjának a központjai, harmadsorban pedig a törzsi közösségek önkormányzatának, gazdasági fejlődésének és társadalmi felzárkóztatásának a motorjai.

Latin-Amerika

Latin-Amerika a kulturális megosztottság rendkívül gazdag, színes tárháza, amelyben a gyarmatosítás hosszú évszázadait átvészelt őshonos népek százai küzdenek a nyelvi-kulturális túlélésért. Az 1980-as évek második felével kezdődően több államban önálló népekként ismerték el őket, ami új lendületet adott emancipációs küzdelmeiknek, többek között a felsőoktatás terén is. Az elmúlt harminc esztendő során a térség országaiban számos olyan felsőoktatási intézmény jött létre, amelyek

a bennszülött népek nyelvének, kultúrájának és identitásának a revitalizációját, illetve azokkal kapcsolatosan, az érintett népcsoportok fenntartható kulturális fejlődésének elősegítését tekintik fő feladatuknak. Az ún. „bennszülött interkulturális egyetemek” (universidades indígenas interculturales), vagy „interkulturális felsőoktatási intézmények” (instituciones interculturales de educación superior) az őshonos népek szervezeteinek a kezdeményezésére, állami vagy nemzetközi segítséggel jöttek létre, állami vagy magán jellegű intézményekként, amelyekben az oktatás két- vagy több nyelvű: a spanyol, illetve a portugál mellett az egyes bennszülött népek nyelvén is folyik oktatás, rendszerint olyan tartalommal, amely tükrözi az érintett népcsoportok kulturális szükségleteit (Mato 2009). Az esetek nagy számára való tekintettel a soron következőkben csak a fontosabb intézmények felsorolására és némelyikük rövid ismertetésére keríthetünk sort.

A Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) Argentína El Chaco nevű tartományában jött létre, egy 1987-től 1994-ig tartó folyamat eredményeképpen, amely a tartományban élő toba, wichí és mocoví népek számára próbálta biztosítani az anyanyelven oktató tanárok képzését. 1995-tel kezdődően az intézmény a tartományi alapokból finanszírozott egyetemi rangú képzési hely, amely az említett népcsoportok kulturális örökségének az ápolásával kapcsolatos területeken nyújt képesítést. A bolíviai Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) alapítására vonatkozó törvényjavaslatot 2004-ben hagyta jóvá a parlament. Az egyetem a kallawaya, uru-chipaya, jaquisá, q'araq'ara, yampara, tarabuco, és a guaraní népcsoportok szervezeteivel működik együtt, fő feladatának az önkormányzáshoz, illetve a területi, kulturális és politikai önszerveződéshez szükséges kompetenciák megalapozását tekinti.

A Centro Amazônico De Formação Indígena (CAFI) az Amazonas-medence braziliai szakaszán élő 160, összesen mintegy félmillió lelket számláló népcsoport kulturális szükségleteire való tekintettel jött létre 2006-ban, államilag elismert felsőoktatási intézményként, amely „etnoambientális”-nak nevezett programok révén főként közösségi vezetők képzésére szakosodott. Az ecuadori Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas „Amawtay Wasi” (UIAW) 2004-ben kezdte el a tevékenységét, azt követően, hogy a parlament egyetemi rangú intézményként ismerte el az 1990-ben elindított, bennszülött egyetemalapítási kezdeményezés végeredményét. Az intézmény a tudás dekolonizációjában és a többnemzetiségű állam, illetve az interkulturális társadalom megalapozásában jelöli meg legfőbb célitűzéseit. Az Universidad Autónoma, Indígena E Intercultural (UAIIN) Kolumbia Cauca tartományának 9 őshonos népcsoportját, a nasa, guambiana, yanacona, ambaluéna, totoró, kokonuko, embera, siapidara és ingana népeket – összesen mintegy 250 000 személyt – képviselő szervezetek kezdeményezésére jött létre 2003-ban, egy több mint 30 éves küzdelem eredményeként. Az intézmény 2009-ig mintegy 1000 diplomát állított ki olyan szakterületeken mint közösség-pedagógia, „etnoedukatív menedzsment”, jog, egészségügyi politikák stb. (Bolaños et al 2009:157).

Mexikó a latin-amerikai világon belül is érdekes példát kínál. A szövetségi kormány közoktatási minisztériumának a fennhatósága alá tartozó, az interkulturális és kétnyelvű nevelés ügyében illetékes hatóság irányítása alatt egy 9 interkulturális egyetemet magába foglaló intézményhálózat létezik: Universidad Autónoma Indígena De México, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, és az Universidad Intercultural de Chiapas. Az Universidad Autónoma Indígena De México nevű intézményt 2001-ben alapította a Sinaloa szövetségi állam parlamentje, hallgatói között a térség 25 etnikumának képviselői találhatók. A hálózat további 8 intézménye 2004–2009 között jött létre.

A nicaraguai Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense 1993-ban nyerte el a jogi személyi státuszt a nemzeti parlament döntése alapján. Az 1986-ban autonómiával felruházott két tartomány (Észak-atlanti Autonóm Tartomány és a Dél-atlanti Autonóm Tartomány) helyi parlamentjei 2002-ben „közösségi egyetemenként, a bennszülött népek és etnikai közösségek tulajdonaként” ismerték el az intézményt, amely a miskito, sumu-mayangna, rama, garífuna, kreol és mesztic kultúrák közötti együttélés ügyét szolgálja.

Említést érdemel végül a chilei Universidad de la Frontera, amely egy kihelyezett intézetet hozott létre Temuco-ban, Araucanía tartományban, abban a térségben, ahol az őshonos mapucho népesség sűrűsége a legnagyobb. Az intézet főként kutatómunkát végez, de az egyetem kihelyezett tagozataként is működik, mintegy 500 bennszülött diák számára biztosítván lehetőséget a továbbtanulásra. A közel 1 millió lelket számláló mapucho népesség problémáira irányuló figyelem mellett az intézet az aymara és a rapa nui népek kulturális revitalizációjának az ügyét is szolgálni kívánja.

Ausztrália, Új-Zéland

Az 1999-ben alapított Batchelor Institute of Indigeneous Tertiary Education Ausztrália bennszülött kisebbségei számára biztosít résztvételt a felsőoktatásban, rugalmas programok keretében, az alapfokú képzéstől a doktorátusig. Az intézményt 3000 kisebbségi diák látogatja, Ausztrália valamennyi térségéből, többek között a Torres Strait-szigetek különleges státuszt élvező területéről. Az oktatási és kutatási feladatokat egyaránt ellátó intézmény meghirdetett célja támogatni a kisebbségek önrendelkezési aspirációit, illetve megalapozni a kulturális túléléshez, fennmaradáshoz és megújuláshoz szükséges kompetenciákat, a tananyagban pedig békésen megfér egymás mellett a tudással kapcsolatos hagyományos bennszülött felfogás a nyugati szemlélettel.

Új Zéland viszonylatában a Wānanga-jelenség kínálja a leglátványosabb példát. A Wānanga-k māori oktatási központok, amelyek egy része az elmúlt tíz év során nyerte el a felsőoktatási intézmény hivatalos státuszát. Ez idő szerint három állami

Wānanga működik (Te Whare Wānanga o Awanuiārangi, Te Wānanga-o-Raukawa és a Te Wānanga o Aotearoa), amelyeket 2004-ben összesen 70 000 diák látogatott, ami az új-zélandi egyetemista populáció 14%-át tette ki. Ezen felül több magán jellegű törzsi egyetem is működik. A sokrétű és szerteágazó kínálatnak köszönhetően a felsőoktatásban jelen levő māorik korcsoporton belüli részvételi indexe 2004-ben 23,6% volt, ami jóval meghaladta a 14,3%-os országos átlagot (*Santiago et al 2004:91*). A māori oktatási intézményhálózat valamennyi oktatási szintet magában foglaló önálló rendszer, amely kutatja, oktatja és ápolja a māori hagyományokat, olyan szakembereket képezvén, akik könnyedén tudnak közvetíteni a māori és az „európai eredetű” (Pākehā) világok között. A rendszer egyedülállóan fontos szerepet játszik abban, hogy a szigetország őslakos népessége harmóniában él a domináns kultúrával.

Kína

A kínai hatóságok 1979-ben 57 kisebbséget ismertek el hivatalosan. Noha az érintett népcsoportok tagjai összesen alig 10%-át teszik ki Kína népességének, összesített lélekszámuk meghaladja a 100 milliót, és nem kevesebb mint 110 különböző nyelvet beszélnek. Az etnikai konfliktusok megelőzésének, illetve a kulturális szempontból marginális közösségek felzárkóztatásának, a társadalom főáramába való becsatlakoztatásának a céljával Kínában egy központi és 12 regionális kisebbségi egyetemet hoztak létre, amelyek a felsőoktatásban részt vevő kisebbségi fiatalok mintegy 18%-a számára biztosítanak speciális, a nyelvi és a kulturális sajátosságokra valamilyen mértékben tekintettel levő képzést (*Clothey 2005:395–396*).

A központi intézményt (Central University for Nationalities, 2008 után: Minzu University of China) 1951-ben hozták létre Pekingben, az oktatásügyi minisztérium és a kormány nemzeti kisebbségekért felelős bizottságának közös felügyelete alatt, az egyetemi státuszt 1993-ban nyerte el. Az intézmény 15 000 hallgatójának több mint 70%-a kisebbségi, a kínai (mandarin) nyelvet idegen nyelvként oktatják. Fontosabb egyetemek továbbá a Dalian Nationalities University (1997) az ország északkeleti térségében, a dél-kínai Guangxi Institute for Nationalities (1952), a Northwest University for Nationalities (1950), Qinghai University for Nationalities (1949), South Central University for Nationalities (1951), a Szecsuan tartománybeli Southwest University for Nationalities (1950), a Yunnan Nationalities University (1951), az Inner Mongolia University for Nationalities (1958), valamint a Tibeti Egyetem. Az utóbbit 1951-ben hozták létre klandesztin körülmények között, 1985-ben nyert hivatalos elismerést. Az egyetemen a tibeti nyelv felvétele kötelező, a hallgatók zöme kisebbségi, a tibeti hallgatók aránya meghaladja a 60%-ot.

India

A nyelvi és kulturális sokszínűség igen látványos példáját kínálja India: területén 438 őshonos élő nyelvet és 7 bevándorlók által éltetett nyelvet (ezek közé tartozik

az angol) tartanak számon, amelyek közül kettő – a hindi és az angol – szövetségi hivatalos nyelv, további 22 pedig regionális hivatalos nyelv. Az UNESCO egy 1952-ben közreadott elemzése 29 teljes jogú egyetemet sorol fel, amelyek közül a legrégebbieket (Calcutta, Bombay és Madras) 1857-ben alapították, további 15 a brit gyarmati uralom alatt, 11 pedig 1948 után, a függetlenné vált ország hatóságainak a kezdeményezésére jött létre (*UNESCO 1952*).

A dokumentumból kiderül, hogy az egyetemeken folyó oktatás nyelve problémát jelentett már a függetlenné válás előtt is: az 1918-ban alapított Osmania Egyetemen urdu volt az oktatás nyelve, a Lucknow (1920) és Nagpur egyetemeken igény fogalmazódott meg azzal kapcsolatban, hogy angol helyett hindi, illetve maráti nyelven folyjék az oktatás. A függetlenség elnyerését követően az új indiai állam kormánya által kinevezett felsőoktatási hatóság arra az álláspontra helyezkedett 1948-ban, hogy az egyetemeken a regionális hivatalos nyelveken kell oktatni. Később egyre több híve lett annak a meggyőződésnek, hogy a felsőoktatást hindi nyelven kell biztosítani, ám az elképzelés kivitelezését több körülmény is megnehezítette: egyrészt a hindi nyelv idegen nyelvnek számított az ország számos térségében, másrészt a hindi nyelv fejlettségi szintje nem felelt meg az egyetemi képzés kívánalmainak.

Az 1956-ban létrehozott felsőoktatási állami hatóság (University Grants Commission) 1968-ban fogadta el a nemzeti oktatáspolitikai főbb irányelveit, amelyek között a nyelvpolitikára vonatkozó alfejezet öt elvben rögzítette a felsőoktatásban használandó nyelvekre vonatkozó előírásokat: (1) India népei kreatív energiáinak a felszabadítása érdekében az alap- és másodfokú képzésben használt regionális hivatalos nyelveket használni kell a felsőoktatásban is; (2) a „három nyelv szabálya”, amely azt írja elő, hogy lehetőleg minden egyetemen három nyelven legyen biztosított az oktatás: az angol mellett a hindi és egy harmadik regionális nyelv azokban a térségekben, amelyekben a hindi nyelv széles körben elterjedt, illetve az angol és a regionális hivatalos nyelv mellett a hindi azokban a térségekben, ahol a hindi nyelv kevésbé elterjedt; (3) annak érdekében, hogy India népei között biztosított legyen a kommunikáció, a hindi nyelv szerepét és elterjedtségét növelni kell; (4) az ország kulturális egységének a kidomborítása érdekében minél szélesebb körben kell oktatni az egyetemeken a szanszkrit nyelvet; (5) az angol mellett további idegen nyelveket kell oktatni (*University Grants Commission 1968*). A fenti elvek alapján megszervezett indiai felsőoktatás látványos fejlődésen ment keresztül napjainkig: 2006-ból származó adatok szerint 196 egyeteme van az országnak, amelyek közül 76 különleges státusszal rendelkező, nagy hagyományú oktató és kutató egyetem, 11 pedig nemzeti jelentőségű, központi rendeletek alapján létrehozott felsőoktatási intézmény. Létezik ezeken kívül 13 150 főiskola (*Cheney et al 2006*).⁹

⁹ Megközelítésünk szempontjából a világ egy további érdekes térsége a föderatív szerkezetű Oroszország, amely 75 identitását megőrizni próbáló nép hazája. A 75 népcsoport közül 21 szövetségi állammal rendelkezik, 10 pedig autonóm terület lakója. A szövetségi államok többségében az illető népcsoport nyelve az orosz mellett második hivatalos nyelv. Ennek ellenére a kisebbségi nyelveken biztosított felsőoktatásra vonatkozó, az orosz nyelvet nem bírók számára hozzáférhető információk meglehetősen korlátozottak. Nem egyértelmű például, hogy a csebokszári Csuvas Állami Egyetemen mi a csuvas nyelv státusza, pontosan

Következtetés

Noha a fenti összefoglaló közel sem tekinthető a tárgyra nézve kimerítőnek, bizvást megállapíthatjuk, hogy a kulturális és nyelvi megosztottságnak a felsőoktatásban tükröződő és azon belül önálló, a marginális helyzetű közösségek képviselői által ellenőrzött intézményeket eredményező konzekvenciái igen széles jelenségekört fednek le. A nagyon eltérő történelmi és politikai beágyazottság ellenére – ami jelentős mértékben megnehezíti az összehasonlítást – megállapítható, hogy önálló kisebbségi felsőoktatási intézmények ott jöhettek létre leginkább, ahol adottak voltak a politikai berendezkedésnek a következő elemei, külön-külön, vagy változatos kombinációkban: (1) föderatív államszerkezet; (2) autonómia-formák; (3) a kisebbségi nyelv hivatalos vagy regionális nyelvi státuszt élvez; (4) a kisebbségeket, népeket, népcsoportokat vagy kultúrákat hivatalosan elismerik az állami hatóságok; (5) speciális törvények szabályozzák a kisebbség számára biztosított felsőoktatás megszervezésének a feltételeit.

Fontos látni továbbá, hogy a kisebbségek által ellenőrzött, kulturális sajátosságait tükröző, önálló felsőoktatási intézmények egy jelentős része az elmúlt 20–30 esztendő során jött létre, ami azt mutatja, hogy a jelenség viszonylag újkeletűnek tekinthető. Korai volna következésképpen megválaszolni azt a kérdést, hogy az önálló felsőoktatási intézmények milyen eséllyel tudják biztosítani a marginális helyzetű kultúrák fennmaradását vagy revitalizációját, főként olyan körülmények között, amikor az önálló, a kisebbségek által ellenőrzött intézményi keretek között biztosított felsőoktatás nem jár együtt föderatív berendezkedéssel vagy konszolidált autonómia-formákkal.

SALAT LEVENTE

IRODALOM

- Aboriginal Institutions OF Higher Education (2005) *A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions. An examination of government policy*. Canadian Race Relations Foundation.
- BARNHARDT, RAY (1991) Higher Education in the Fourth World: Indigenous People Take Control. *Canadian Journal of Native Education*, Vol. 18. No. 2. pp. 199–231.
- BOLAÑOS, GRACIELA, TATTAY, LIBIA & PANCHICO, AVELINA (2009) Universidad Autónoma, Indígena E Intercultural (UAIIN): Un Proceso Para Fortalecer La Educación Propia Y Comunitaria En El Marco De La Interculturalidad [Colombia]. In: MATO, DANIEL, (ed) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. UNESCO- IESALC, Caracas, pp. 155–190.

sabban, hogy a Csuvas Nyelv és Irodalom Tanszéken kívül folyik-e csuvas nyelvű oktatás máshol az egyetemen. Baskír és tatár nyelvű karok léteznek egyes források szerint az Ufai Baskír Állami Egyetemen, és egy tatár nyelvű kar a Kazan Állami Egyetemen. A Tatár Nemzeti (Nemzetközi) Egyetem létrehozására irányuló kísérletek mindeddig nem jártak eredménnyel (Schamiloglu 2001).

- CHARTERS, CLAIRE & STAVENHAGEN, RODOLFO (eds) (2009) *Making the Declaration Work. The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. International Work Group for Indigenous Affairs, Copenhagen.
- CHENEY, GRETCHEN RHINES, RUZZY, BETSY BROWN & MURALIDHARA, KARTHIK (2006) *A Profile of the Indian Education System*. National Center on Education and the Economy, Washington D.C. http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/Indian_Education_System_By_Karthik_Murlidharan.pdf [Letöltve: 2012.04.10.]
- CLOTHEY, REBECCA (2005) China's policies for minority nationalities in higher education: Negotiating national values and ethnic identities Author. *Comparative Education Review*, Vol. 49. No. 3. pp. 389–409.
- GASMAN, MARYBETH, BAEZ, BENJAMIN & TURNER, VIERNES CAROLINE SOTELLO (eds) (2008) *Understanding Minority-Serving Institutions*. State University of New York Press, New York.
- KIM, YOUNG. M (2011) *Minorities in Higher Education. Twenty-Fourth Status Report. 2011 Supplement*. American Council on Education, Washington, D.C.
- KIRKNESS, VERNA J. & BARNHARDT, RAY (2001) First Nations and Higher Education: The Four R's – Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations*. R. Hayoe & J. Pan. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- MATO, DANIEL (ed) (2009) *Instituciones Inter-culturales de Educación Superior. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- MATO, DANIEL (ed) (2009a) *Educación Superior, Colaboración Intercultural Y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias En América Latina*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- MENTZER, MARC E. (1993) Minority representation in higher education: The impact of Population Heterogeneity. *The Journal of Higher Education*, Vol. 64. No. 4. pp. 417–433.
- OECD (2010) *Higher Education in Regional and City Development. Catalonia, Spain*.
- R. A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. (2004) *Aboriginal Peoples and Post-Secondary Education. What Educators Have Learned*. Canada Millennium Scholarship Foundation, Montreal, QC.
- SAENZ, TERRY IRVINE, WYATT, TOYA A. & REINARD, JOHN C. (1998) Increasing the recruitment and retention of historically underrepresented minority students in higher education: a case-study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 7. No. 3. pp. 39–48.
- SANTIAGO, PAULO, TREMBLEY, KARINE, BASRI, ESTER & ARNAL, ELENA (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. OECD, Vol. I–III.
- SCHAMILOGLU, ULI (2001) *International Tatar University. Proposal submitted to President Mintimer Shaymiyev of Tatarstan*. <http://www.turko-tatar.com/uli/pubs/TatUe2001.pdf> [Letöltve: 2012.04.10.]
- SCHOFER, E. & MEYER, JOHN W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, Vol. 70. No. 6. pp. 898–920.
- TRAN, LINH T. & WALTER, PIERRE G. (2010) National Unity and Ethnic Identity in a Vietnamese University. *Comparative Education Review*, Vol. 54. No. 4. pp. 483–511.
- UNESCO (1952) *Structure of University Education in India*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179035eb.pdf> [Letöltve: 2012.04.10.]
- UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE (2011) *Programmes de bachelor 11/12*.
- UNIVERSITY GRANTS COMMISSION (1968) *National Policy on Education*. <http://www.ugc.ac.in/policy/policy.html> [Letöltve: 2012.04.10.]

NYELVI JOGOK, NYELVPOLITIKA A KISEBBSÉGEK FELŐOKTATÁSÁBAN*

MINDEGYIK HATÁRON TÚLI RÉGIÓBAN kulcskérdésként tekinthetünk az anyanyelven megszervezett oktatás kérdésére, mint a kisebbségi közösség nyelvéhez való viszonyra, a magyar identitás megtartásának fontos befolyásoló tényezőjére. A kisebbségi felsőoktatás ezen belül a helyi közösségek értelmiségi elitjének kinevelésében játszik szerepet, illetve enyhíti azt a fokozott lemaradást, amit a diplomával rendelkezés terén a kisebbségi magyarok körében lehet tapasztalni.

Természetesen az oktatási intézmények önmagukban nem feltétlenül garantálják egy kisebbségi közösség megmaradását, nyelvének megőrzését, azaz a kisebbségi oktatás szimbolikus céljának¹ maradéktalan megvalósulását. Erre csak akkor van esély, ha az alábbi tényezők is adottak.²

- 1) Ha van elég tanuló, egyetemista, aki fenntartja a meglévő iskolarendszert (*demográfiai faktor*).
- 2) Ha a magyar nyelvet a lehető legváltozatosabb helyzetekben és módokon (az iskolai kosárlabdameccsek kötetlen helyzeteitől az emelkedett nyelvezetű dolgozatokig terjedően) lehetséges használni az oktatási intézményekben (*hasznossági tényező*).
- 3) Ha a nemzetközi oktatási szervezetek, az anyaországi és kisebbségi politikai elit minden lehetséges módon szót emel és tesz is azért, hogy a határon túli magyarok anyanyelvű oktatásához való jogát természetesnek (mint ahogy az is) ismerje el és jogilag garantálja minden többségi állam (*politikai feltétel*).
- 4) Ha minél több magyar fiatal számára sikerül vonzóvá tenni a magyar oktatási intézményeket óvodától az egyetemig (*szimbolikus érték*).

Ezek a tényezők mind egymással, mind a kisebbségi oktatási tér szereplőinek (így a kisebbségek politikai elitjének, a többségi államnak, az anyaországnak, az európai és globális oktatási szervezeteknek) a kisebbségekkel kapcsolatos szándékaival és politikájával szorosan összefüggnek.

* A tanulmány alapjául szolgáló kutatás a Domus Hungarica Ösztöndíjprogram, valamint a Márton Áron Kutatói Szakkollégium támogatásával készült.

1 Kisebbségi helyzetben csakúgy, mint többségiben az oktatás célja elsősorban a tudásátadás. Ezt nem helyettesíti, csupán kiegészíti a szimbolikus értékátadás, az identitás erősítés célja.

2 Készült Csernicskó (2010:12) definíciója alapján, amely szerint egy kisebbségi közösség megmaradását, nyelvének megőrzését alapvetően az alábbi négy tényező határozza meg: beszélők, akik fenntartják a nyelvet (demográfiai faktor); helyzetek, színterek, ahol a nyelvet gyakorlati célokra használni lehet (hasznossági tényező); jogok, amelyek biztosítják a nyelv használatának lehetőségét (politikai feltétel); a beszélők azon szándéka, hogy akarják is használni a nyelvet (szimbolikus érték).

Bár számos tanulmány, összefoglaló mű, kötet született már a határon túli magyar kisebbségek nyelvi jogai témakörben (pl. *Kontra & Hattyár 2002*; *Nádor & Szarka 2003*; *Benő & Szilágyi 2006*), eddig kevesebb figyelem jutott a kisebbségi felsőoktatás nyelvi jogi kereteinek és nyelvi jogi gyakorlatának tanulmányozására. Tanulmányomban ezért a Magyarországgal szomszédos országokban működő magyar nyelvű kisebbségi felsőoktatás nyelvi helyzetét mutatom be, számba véve azokat a nyelvi jogokat és nyelvpolitikai törekvéseket (tehát a harmadik pontban megjelölt politikai feltételt), amelyek országonként meghatározzák a kisebbségi felsőoktatás működését, illetve azok kibontakozásának gyakorlatát. Ennek érdekében röviden ismertetem a nyelvi jogok fogalmát (1), a nyelvi jogok közül tanulmányomban célzott figyelmet szentelek az anyanyelvi (felső)oktatáshoz való nyelvi emberi jog bemutatásának (2), illetve annak, hogyan viszonyul ehhez a Magyarországgal szomszédos államok többsége az elmélet és a mindennapi gyakorlat szintjén (3).

A nyelvi jogok fogalma

A felvilágosodás korában jelent meg először annak a gondolata, hogy léteznek olyan jogok, amelyek minden embert pusztán emberi mivoltukból kifolyólag megilletnek, vallástól, bőrszínétől, vagyoni helyzetétől függetlenül. Az emberek eredendő egyenlőségének eszméje alapján az ENSZ által kiadott *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* (1948)³ deklarálja, hogy mindenkinek joga van, többek között, saját gondolatához, saját lelkiismeretéhez, saját vallásához, saját véleményéhez és azok megváltoztatásához, illetve mindezek kifejezéséhez, valamint az oktatáshoz.⁴

Mivel a nyilatkozatban felsorolt emberi jogok mindegyikének megvalósító, kifejező eszköze a nyelv, egyáltalán nem mellékes annak a kérdése, hogy milyen nyelven van joga az egyes embernek ezen jogokkal élni. A vonatkozó nemzetközi dokumentumok gyakran megfelelnek a nyelvi kérdések tisztázásáról (*Andrássy 1998:88*; *Kontra 2004:103*), így például az oktatás joga emberi jog, de arról nincs szó, hogy ez az anyanyelvű oktatáshoz való jogot vagy valamely más nyelvű oktatáshoz való jogot jelenti.

Bár egyre több nemzetközi szervezet kötelezte el magát a nyelvi emberi jogok⁵ elismeréséért folytatott harc mellett, azonban a megjelenő dokumentumok bonyolult és körülményes fogalmazással nehezítik a jogok alkalmazását (*Skutnabb-Kangas 1998:73–74, 2008:109*; *Andrássy 2006:13*). A szabad nyelvválasztás kérdésére például nem érvényes a többi emberi jogi meghatározás „mindenkinek joga van” kezdetű univerzális formulája, s ez a jog részleges formában jelenik csak meg. A nyelvi jogokra vonatkozó dokumentumok (mint például a *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi*

3 <http://hu.humanrights.com/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/preamble.html>

4 Az emberi jogok kialakulásáról és részletesebb osztályozásáról lásd pl.: Szépe (2001:52–71).

5 A nyelvi jogok azon része, amelyek alapvetően szükségesek a méltóságteljes élethez, s éppen ezért mindenkit megilletnek emberi mivoltából kifolyólag (*Skutnabb-Kangas 2008:108*).

Egyezségokmányának [1966] 27. cikke⁶ csupán emberek egy bizonyos csoportjának, etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek tagjainak garantálják ezt a jogot. A nyelvi jogok így, a többi emberi joggal ellentétesen *részleges jogok*. A többség számára általában a hivatalos nyelv intézménye teremti meg a saját nyelv használatához való jogot. Ugyanakkor, mivel csak a kisebbség esetében fogalmazódik meg ez a jog külön jogszabályban, explicit formában, ezért ez gyakran azt a látszatot kelti, hogy nyelvi jogokkal csak a kisebbséghez tartozó személyek rendelkeznek. Holott nyilvánvaló, hogy nem a kisebbségekhez tartozó személyeknek vannak nyelvi előjogai, privilégiumai, hanem a többségnek – hiszen ők tulajdonképpen szabályozás nélkül bárhol és bármikor használhatják anyanyelvüket (Andrássy 2006:18).

Az anyanyelvű (felső)oktatáshoz való nyelvi emberi jog

A nyelvi jogok közül központi témának számít az anyanyelvű oktatáshoz való jog. Az anyanyelvű oktatáshoz való jog követelésének alapja az az antropológiai elv, miszerint a nyelv megismerő (kognitív) funkciója (a kommunikatív funkcióval együtt) a legfontosabb az emberi nem fennmaradása és fejlődése szempontjából. Ez a kognitív funkció dönti el, hogy a kisgyermek milyen világot épít ki maga körül, hogyan látja azt, hogyan tud róla beszélni. Eszerint az elv szerint: a gyermek számára az optimális az, ha a világot családjának nyelvén ismeri meg, az iskolát azon a nyelven kezdi el és folytatja mindaddig, amíg a gazdasági/politikai viszonyok lehetővé teszik: lehetőleg az iskolázás befejezéséig.⁷

A vernakuláris elv azonban nem kizáró jellegű, csak épp az első, otthoni, családi anyanyelv fontosságát emeli ki a később szükséges környezeti nyelvek tanulásával szemben, s főleg azzal szemben, hogy ezek a nyelvek legyenek az oktatás médiumai (Szépe 2003:11).

Szakértők véleménye szerint az egyének nyelvi emberi jogait az anyanyelvre és az államnyelvre vonatkozóan az 1. tábla szerinti módon kellene biztosítani.

Különösen a kilencvenes évektől kezdődően egyre több, a kisebbségi oktatás szempontjából létfontosságú nemzetközi egyezmény, nyilatkozat, ajánlás, államközi megállapodás látott napvilágot,⁸ amelyek pozitívuma, hogy nagy részük a negatív diszkriminációellenes jogtól (ahol a jog tulajdonképpen az állam visszaélései ellen védett) már elmozdult a pozitív jogokat garantáló irány felé (ahol az államnak feladata, hogy a jogokat, s azok érvényesítéséhez a kedvező feltételeket biztosítsa). A nemzetközi jog eljutott oda, hogy a kisebbségeket ne az adott államot veszélyeztető, destabilizáló tényezőként tekintse. Több dokumentumban is megfogalmazódik,

6 „Olyan államokban, ahol a nemzeti, vallási vagy nyelvi kisebbségek élnek, az ilyen kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy csoportjuk más tagjaival együttesen saját kultúrájuk legyen, hogy saját vallásukat vallják és gyakorolják, vagy hogy saját nyelvüket használják.” Forrás: <http://www.hhrf.org/hhrf/index.php?oldal=193>

7 Lásd pl. az UNESCO által kiadott *The use of the vernacular languages in education* (1953) c. dokumentumot. Angol nyelven itt olvasható: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf>

8 A nemzetközi jogi környezet részletes ismertetésére lásd pl.: Halász (2001); Szabómihály (2005); Vizi (2003).

hogyan az emberi jogok (ezen belül a kisebbséghez tartozó egyének jogai) tiszteletben tartása a biztonságot és a stabilitást erősíti (*Szabómihály 2005:208, 222*). Ezek a jogok azonban továbbra is elsősorban politikai nyilatkozatok, ajánlások formájában, azaz ún. puha jogokként jelennek meg. A szerződések, egyezmények száma jóval kevesebb. A jelenleg létező nyelvi jogi dokumentumok betartása nem kötelező, megszegésük nem szankcionálható, a többségi államok mozgásterére viszonylag nagy.

1. táblázat: Egy lehetséges nyelvi emberi jogi nyilatkozat alapjai

Az anyanyelvre vonatkozóan	(1) szabadon azonosulhat egy vagy több anyanyelvével, amit másokkal is el kell fogadtatni és tiszteletben kell tartatni; (2) tökéletes, szóbeli és írásbeli nyelvtudásra tehet szert egy vagy több anyanyelvén (ami feltételezi a kisebbségek anyanyelven folyó oktatását); (3) a legtöbb hivatalos szituációban (beleértve az iskolát is) használhatja anyanyelvét.
Mindenki	
Az államnyelvre vonatkozóan	akinek anyanyelve nem hivatalos nyelv abban az országban, ahol él, kétnyelvűvé (illetve, ha két anyanyelve van, háromnyelvűvé) válhat az anyanyelvén és az (egyik) hivatalos nyelven (saját választása szerint).
A nyelvek közötti viszonyra vonatkozóan	Az anyanyelv megváltoztatása önkéntes és nem kényszerített.

Forrás: *Skutnabb-Kangas 1997:76; Phillipson & Skutnabb-Kangas 1997:27* alapján.

Napjainkban az anyanyelvű oktatáshoz való jog a legkedvezőbb formában az EBESZ nemzeti kisebbségi főbiztosának a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló *Hágai ajánlásaiban* (1996)⁹ illetve az UNESCO *Education in a multilingual world* (2003)¹⁰ című irányelveiben található meg. Ez a két dokumentum feltétlenül ajánlja a lehető legtovább tartó anyanyelvű oktatás biztosítását, amely magában foglalja az anyanyelvű felsőoktatás lehetőségét is. Fontos azonban megjegyezni, hogy egyik dokumentum sem ajánlja a kizárólagos anyanyelvű oktatást.

Az EBESZ kisebbségi főbiztosának a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló *Hágai ajánlásaiban* (1996) szerint például:

- 1) A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek identitás megőrzési joga teljes egészében csak úgy valósulhat meg, ha az oktatási folyamat során anyanyelvüket kellő mértékben elsajátíthatják.
- 2) Ugyanakkor a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek felelőssége integrálódni a szélesebb társadalmi közösségbe a hivatalos nyelv kellő mértékű elsajátítása által.

Az *Education in a multilingual world* (UNESCO 2003) című dokumentumban azt találjuk, hogy az UNESCO támogatja a két és/vagy többnyelvű oktatást az oktatás minden szintjén az alábbiak szerint:

⁹ <http://www.osce.org/hu/hcnm/32186>

¹⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

- 1) A négy nyelvi készség¹¹ kialakulását elsősorban az anyanyelven, azután (ha az anyanyelv eltér a nemzeti vagy hivatalos nyelvtől, akkor) az ország hivatalos vagy nemzeti nyelvén, továbbá egy idegen nyelven.
- 2) A második nyelv korai megismerését az anyanyelvhez adódóan.
- 3) A második nyelv tannyelvként való bevezetésének folyamatosságát, de csak akkortól, ha a diákok már kielégítően ismerik azt a nyelvet.
- 4) Az anyanyelven való oktatás jogának érvényesítését.
- 5) Nem csak az anyanyelv oktatását és az azon való oktatást, hanem a hivatalos vagy nemzeti nyelvek és globális nyelvek tantárgyként és tannyelvként való oktatását, azért hogy a kisebbségek lehetőséget kaphassanak a szélesebb társadalmi kontextusokban való részvételre, együttműködésre.

Összefoglalva tehát a kisebbségek oktatása kapcsán három fontos nyelvi jogot szükséges megkülönböztetnünk: az anyanyelv használatának jogát (1), az állam hivatalos nyelve elsajátításának jogát (2), valamint egy idegen nyelv szabad választásának és tanulásának jogát (3).

A nemzeti kisebbségek, főleg és leginkább az első értelemben használják a „nyelvi jogok” kifejezést. Gyakran meg is feledkeznek arról, hogy ugyanolyan fontos nyelvi joga a kisebbségnek az államnyelv és egy idegen nyelv megtanulása (L2), mint az anyanyelven (L1) való tanulás.¹² Fontos ugyanakkor ebben a kérdésben a fogalmakat tisztázni. Az államnyelv és egy idegen nyelv megtanulásnak joga egyúttal azt is jelenti, hogy a kisebbségeknek arra is joguk van, hogy megfelelő körülmények álljanak a rendelkezésükre, az államnyelv második nyelvként való elsajátítására. „Ha ugyanis a második nyelvet tanulóknak ezt a nyelvet úgy tanítják, mintha anyanyelvük lenne – figyelmen kívül hagyva azt, hogy L2 tanulóknak az L1 tanulókéval eltérő tananyagokra és módszerekre van szükségük –, akkor ennek pedagógiai következménye csak az lehet, hogy L2-t nem sajátítják el kellő mértékben a tanulók” (*Kontra & Szilágyi 2002:7–9*). Az ilyen nyelvpedagógiai elvek figyelembevétele egyáltalán nem mellékes szempont, különösen akkor, ha (a nemzetközi jogi szabályozásnak megfelelően, pl. *UNESCO 2003 2. pont*) hozzáadó (additív) többnyelvűség kialakításán munkálkodunk, ahol a nyelveket a beszélő egymás mellé és nem egymás helyett sajátítja el (az utóbbi a *felcserélő, szubtraktív kétnyelvűség*).

A Kárpát-medencei magyar kisebbség sajátos helyzetében, illetve a Magyarországgal szomszédos államok nyelvpolitikai törekvései figyelembevételével különösen fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a fentiekben meghatározott nyelvi jogok csak az – anyanyelv domináns – hozzáadó háromnyelvű oktatási modellben¹³ válhatnak gyakorlattá. *Kontra (2004:110)* szerint mind a többség, mind a kisebbség kategorikusan, *vagy-vagy*-ban gondolkodik a két- vagy háromnyelvűségről és egy rosszul

11 *A négy fő nyelvi készség*: olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, íráskészség és beszédkészség.

12 A nyelvtanítással/nyelvtanulással foglalkozó szakirodalom L2-ként utal a második vagy idegen nyelvre, amelyet a beszélő az elsőként elsajátított nyelv, anyanyelv (L1) után sajátít el, tanul meg.

13 Beregszászi (2002:369) megfogalmazásában ez egy olyan nyelvi alap, amely az anyanyelv megőrzésén nyugszik, s erre épül rá az államnyelv és egy jelentős világnyelv megfelelő szintű ismerete.

definiált kétnyelvűség fogalmat használ (*Kontra* 2010:29). A többségi rendszert a felcserélő (szubtraktív) és aszimmetrikus kétnyelvűséget támogatják (ahol a kétnyelvűség átmeneti állapot L1 és L2 nyelvbeli egynyelvűség között), a kisebbségek pedig történelmi tapasztalatok miatt szintén csak ezt a típusát ismerik a kétnyelvűségnek (*Kontra* 2005:20). Ezek a megközelítések nem vesznek tudomást a kétnyelvűség additív, hozzáadó típusáról.

Azok a magyar nyelven oktató Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények, amelyek a rendszerváltást követően a határon túli magyar közösségek társadalmi céljainak megvalósítása érdekében (s legfőképp az identitás erősítése végett) szerveződtek, küldetesként vállalták fel az anyanyelvű oktatás ügyét. Ezek az intézmények mára az útkeresés egy újabb szakaszába érkeztek. Nemcsak a felsőoktatással szemben támasztott új típusú elvárások, a munkaerőpiac (nyelvi) elvárásainak hangsúlyozottabbá válása miatt (*Csete, Papp & Setényi* 2010:149–150), de a nyelvi jogok gyakorlatba ültetése miatt is fontos a többnyelvűséget eredményező tannyelvpolitikák számbavétele a kisebbségi magyar egyetemeken, főiskolákon. Egy vajdasági magyar fiatalok karrierútjait feltérképező kutatás (*Gábrityné* 2007) bizonyította, hogy a magyar fiatalok tipikus karrierútjainak alakulása egyértelműen kapcsolatba hozható a fiatalok jellegzetes nyelvtudás-típusaival. A *sikeres karrier* ez alapján feltételezi az anyanyelv kitűnő (jeles), az államnyelv szintén kitűnő (jeles) ismeretét, majd további egy idegen nyelv közép vagy felsőfokú, és a második idegen nyelv „jó” ismeretét. Az anyanyelvüket jól, az államnyelvet elégségesen és egy idegen nyelvet középfokon ismerő vajdasági fiatalok *középszerű karriert* futnak be. *Sikertelen szakmai előrehaladás* nehezíti azon fiatalok helyzetét, akik keverik a két állandó használatban levő (magyar és szerb) nyelvet, és csak gyengén beszélnek valamely idegen nyelvet.

Annál is inkább fontos a többnyelvűség ösztönzése az oktatásban, valamint az anyanyelvű oktatás mellett, a másik két nyelvi jog gyakorlatba ültetése, mivel az eddigi oktatási gyakorlatok következtében alacsony szintű nyelvtudásról számolhatunk be a Kárpát-medencei magyar kisebbségek idegen nyelvi és államnyelvi kompetenciái terén.

A 2. táblázat jól szemlélteti, hogy egy Kárpát-medencei kutatás (Kárpát Panel 2007) során, amikor az adatközlők jellemezték államnyelvtudásukat egy 1–6-ig terjedő skálán¹⁴ a legjobb eredményeket produkáló felvidéki magyarok körében is csak 4,36 lett az államnyelvtudás átlaga. A legalacsonyabb államnyelvtudás a kilencvenes években függetlenedett állam, Ukrajna kötelékében élő kárpátaljai magyarság körében volt jellemző (az ukrán nyelvtudás átlaga 3,4). A függetlenség előtti szovjet nyelvpolitika, illetve az orosz kisebbség máig domináns jelenléte miatt, azonban ebben az országban az ukrán mellett, az orosz nyelvi kompetenciákat is érdemes megvizsgálnunk, különösen a különböző korcsoportok¹⁵ összefüggésében, hiszen

¹⁴ Ahol 6: anyanyelvi szinten beszél; 5: jól beszél; 4: kisebb hibákkal beszél; 3: nehezen beszél; 2: nem beszél, csak ért; 1: sehogy.

¹⁵ A korcsoport-határokat kvartilisek alapján állapítottuk meg. Köszönet Papp Z. Attilának, hogy rendelkezésemre bocsátotta az adatbázist.

a 32 évesnél idősebb korcsoportok körében az orosz nyelvtudás erősebb, mint az ukrán. Ezeknek a generációknak az ukrán nyelvtudása is jobb, mint a legfiatalabb korosztálynak (18–31 évesek), akik oroszul már nehezen beszélnek, de ukránul sem sokkal jobban. Az orosz és ukrán nyelv rokonsága miatt az idősebb generációnak a már meglévő orosz nyelvtudás mellé könnyebb volt az ukrán nyelvet is elsajátítani, míg a kárpátaljai magyarság felnőtt lakosságának legfiatalabb generációja, azaz a felsőoktatás célcsoportja egyik „államnyelvet” sem beszél megfelelő szinten.

Ha korcsoportok szerinti bontásban nézzük meg a többi régiót, ott is azt kell látnunk, hogy a legfiatalabb generáció mindegyik régióban gyengébben beszél az adott államnyelvet a tőle idősebb (közép-) korcsoportokhoz képest. Ugyanakkor mindegyik régióban a legidősebb korosztály a fiatalokhoz képest is gyengébben beszél az államnyelvet.¹⁶

2. táblázat: Kárpát-medencei magyarok államnyelvtudása korcsoportok szerint

Korcsoport	Kárpátalja (ukrán)	Kárpátalja (orosz)	Felvidék (szlovák)	Erdély (román)	Vajdaság (szerb)
18–31	3,38	2,91	4,39	4,31	4,20
32–45	3,82	4,06	4,51	4,36	4,40
46–59	3,49	4,17	4,43	4,41	4,47
60+	2,89	3,53	4,15	3,87	4,18
Átlag	3,40	3,67	4,36	4,20	4,31
Szignifikancia szint	0,01	0,00	0,05	0,00	0,155

Forrás: A *Kárpát Panel* adatai alapján.

3. táblázat: Kárpát-medencei magyarok angolnyelv tudása korcsoportok szerint

Korcsoport	Kárpátalja	Felvidék	Erdély	Vajdaság
18–31	1,60	2,58	2,61	2,49
32–45	1,42	1,86	1,78	1,59
46–59	1,11	1,51	1,50	1,52
60+	1,05	1,20	1,13	1,23
Átlag	1,30	1,80	1,66	1,71
Szignifikancia szint	0,00	0,00	0,00	0,00

Forrás: A *Kárpát Panel* adatai alapján.

A 3. táblázatban a már említett kutatás adatai alapján azt próbáltuk meg szemléltetni, hogy milyen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek a környező országok magyar közösségei az egyik legelterjedtebb idegen nyelv, az angolt illetően. Manapság már egyáltalán nem lepődünk meg azon, ha egy felsőoktatási intézmény a nemzeti nyelven folyó oktatás mellett angol nyelvű képzést is indít, különösen azért sem,

¹⁶ A korcsoportok közötti különbségek statisztikai értelemben csak a vajdasági magyarok esetében nem szignifikánsak.

mert az egységes európai felsőoktatási tér, az átjárható felsőoktatás, a mobilitás megvalósításához mindenképpen szükséges egy közös nyelv, amelyen a kurzuskínálatok kialakíthatóak. De vajon a Kárpát-medencei magyar fiatalok tudnak-e élni az ezzel járó lehetőségekkel, nyelvileg felkészültek-e arra, hogy idegen nyelven vegyenek részt órákon, hogy egy külföldi részképzés során ezen a nyelven éljék meg az egyetemi mindennapjaikat?

A 3. táblázatból látható, hogy bár a legfiatalabb korosztály rendelkezik a legmagasabb kompetenciákkal az angol nyelvet illetően, ugyanakkor a teljes skálára levetítve a legjobbnak számító erdélyi eredmények is csak a 3-as (nehezen beszél) szintet látszanak megközelíteni. A kárpátaljai magyar fiatalok eredményei ebben az esetben is szembetűnően elmaradnak a másik három régió fiataljainak nyelvtudásától.

Bár az ismertetett kutatás nem kifejezetten a kisebbségi magyar egyetemi hallgatók célcsoportjának nyelvi kompetenciáit volt hivatott feltérképezni, de nyilvánvalóan jelzésértékű lehet abban a tekintetben, hogy a 18–31 éves korosztály tagjai csak ritkán beszélnek jól az ország államnyelvét, idegen nyelveken pedig kifejezetten nehezen kommunikálnak. Akár egyenesen a munkaerőpiacra, akár a felsőoktatásba lépnek be az adott korosztály tagjai, alacsony nyelvtudásuk mindenképpen akadályozó tényezőként merül fel a szélesebb társadalmi integráció során.

A szomszédos országok magyar közösségeinek alacsony nyelvi kompetenciáit alacsony nyelvi potenciáljuk csak súlyosbítja: még abban az esetben sem tanulnának a magyarok nyelveket, ha minden lehetséges feltétel (idő, képesség, pénz stb.) adott volna rá (*Papp & Veres 2007*).

Tanulmányunk témája, a kisebbségek nyelvi jogai felől megközelítve az adatokat, sajnos azt kell látnunk, hogy a Kárpát-medencei magyarság nem tudja érvényre juttatni az anyanyelv, államnyelv és egy idegen nyelv megtanulása terén neki járó elidegeníthetetlen nyelvi jogait, különösen az utóbbi két nyelv esetében. Az adatközlők sem az államnyelv, sem pedig egy idegen nyelv tekintetében nem rendelkeznek azzal a nyelvi szinttel, amely lehetővé tenné számukra a tanulást az anyanyelvtől eltérő tannyelven (kognitív tanulási készség, CALP).¹⁷ Nem véletlen tehát, hogy viszonylag nagy népszerűségnek örvendenek a határon túli magyar tannyelvű egyetemeken a továbbtanuló magyar diákok körében. Ugyanakkor az egynyelvű életutak tovább erősítése az egynyelvű felsőoktatással semmiképpen sem jelent megfelelő hosszú távú megoldást a felvázolt problémákra.¹⁸ A határon túli magyarság anyanyelvű oktatásának ügye azonban olyannyira részévé vált a magyar nemzetpolitika kormányokon átívelő, sokszor ellentmondásos forgatagának (*Kozma 2005:7; Papp*

17 Lásd bővebben: Cummins (2008) szerint egy nyelvben elért ismereti szintek között két lépcsőt különböztethetünk el, az *alapvető személyközi kommunikációs készségek* (Basic interpersonal communication skills, BICS) és a *kognitív tanulási készségek* (Cognitive academic learning proficiency, CALP) csoportját.

Cummins úgy véli a tanulás csak akkor lehetséges egy bizonyos tannyelven, ha a diákok már a kognitív tanulási készségek (CALP) birtokában vannak az adott nyelven.

18 A nyelvi alapú iskolai életutak részletesebb elemzéséről lásd Márton János, illetve Papp Z. Attila jelen lapszámában közölt írásait. [Szerk. megj.]

2008:384), hogy a kisebbségi oktatást érintő döntéseknél gyakran nem veszik figyelembe a fentiekhez hasonló szakmai érvelést (*Ferenc 2010:57*).

Kisebbségi nyelvi jogok Magyarország szomszédos országaiban

Napjainkban az Európai Unió és az Európai Tanács is részt vállal a többnyelvűség fenntartásában, az idegen nyelvek elsajátításának ösztönzésében. Ennek részeként a 47 tagállammal rendelkező ET Nyelvpolitikai Osztálya¹⁹ 1992-ben fogadta el a *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartáját* [a továbbiakban Karta].²⁰

A Kartát aláíró tagállamok vállalják, hogy a területükön beszélt, és egyre inkább már csak a családi életbe visszaszoruló kisebbségi nyelveknek teret biztosítanak az oktatásban, a médiában és az államigazgatásban. A Karta figyelembe veszi, hogy a regionális és kisebbségi nyelvek magánéleti és közéleti gyakorlásának joga elidegeníthetetlen emberi jog. Emellett, ahogyan a többi ide vonatkozó nemzetközi dokumentum teszi, a Karta is hangsúlyozza a kulturális kölcsönhatás és a többnyelvűség értékeit, és tekintettel van arra, hogy a regionális és kisebbségi nyelvek védelme és támogatása nem történhet a hivatalos nyelvek és azok megtanulásának szükségessége hátrányára.

Jelzésértékű, hogy a Karta a felsőoktatásra vonatkozóan is tartalmaz ajánlásokat.

A Kartához 1992. november 5-e óta lehet csatlakozni. Jelenleg huszonnegy ország²¹ ratifikálta (további kilencnél folyamatban van), amely országok között megtalálhatjuk Magyarországot és az összes környező államot, ahol magyar kisebbség él (4. táblázat). Mindez jó lehetőséget biztosít arra, hogy a nyelvi Kartához kapcsolódó, országonként egyforma minta alapján elkészített, összehasonlítható dokumentumok²² elemzése által egy viszonylag egységes Kárpát-medencei képet kapjunk a kisebbségi nyelven megvalósuló felsőoktatásról.

A csatlakozó államok a Karta ratifikálásával kifejezhetik elkötelezettségüket a regionális és kisebbségi nyelvek megőrzésének ügye iránt, az „elkötelezettség” háttérben ugyanakkor egyfajta nemzetközi nyomás is érezhető: a kisebbségi jogokat biztosító dokumentumok rendszerint az országok Európa tanácsi vagy európai uniós belépése feltételeként jelennek meg (*Szabó Mihály 2006:315; Marác 2011:35; Vogl 2009:26*).

¹⁹ <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>

²⁰ A hivatalos magyar fordításban a *Karta* írásmód szerepel, a tanulmányban ezt az írásmódot követjük.

Mivel azonban a Magyar helyesírási szótár szerint a *Charta* alak használandó, vannak szerzők, akik ezt a gyakorlatot követik, így előfordulhat, hogy amikor más szerzők munkájából való szöveghű idézés történik a tanulmányban a *Charta* alak is megjelenik.

²¹ Örményország, Ausztria, Horvátország, Ciprus, a Cseh Köztársaság, Dánia, Finnország, Németország, Magyarország, Liechtenstein, Luxemburg, Montenegró, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Románia, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Svájc, Ukrajna és az Egyesült Királyság.

²² A Miniszteri Bizottság a Karta 15. cikkének (1) bekezdésével összhangban elfogadott egy vezérfonalat, amely segítséget nyújt abban, hogy milyen szempontok mentén kell az országoknak beszámolniuk a Karta aláírásával vállalt kötelezettségeik betartásáról az ún. időszaki országos jelentésekben.

4. táblázat: A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához való csatlakozás lépései Magyarországon és a környező országokban

	Aláírás	Ratifikálás	Hatálybalépés	Országjelentés I.	Országjelentés II.	Országjelentés III.	Országjelentés IV.
Szlovákia	2001	2001	2002	2003	2008	2011	-
Ukrajna	1996	2003	2006	2007	2011	-	-
Románia	1995	2007	2008	2010	-	-	-
Szerbia	2005	2005	2006	2007	2010	-	-
Magyarország	1992	1995	1998	1999	2002	2005	2009

Forrás: Összeállítva az időközi országos jelentések alapján, amelyek az ET Nyelvpolitikai Osztályának hivatalos honlapján érhetők el: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp

A 4. táblázatból jól látszik, hogy Magyarország, Románia és Ukrajna az elsők között írták alá a kisebbségi nyelveket védő dokumentumot, azonban Ukrajnában és Romániában több mint 10 évbe került, mire hatályba is lépett a törvény. Mindez azzal lehet összefüggésben, hogy az államok bár a már említett instrumentális motiváció miatt a deklarációk szintjén elkötelezettek ugyan az európai folyamatok felé, ugyanakkor a belső jogrendeknek a Kartához való igazítása nehézkesen halad, ellentmondásokkal küszködik. Mindeközben a szomszédos államok nemzetépítésük egy fontos szakaszát élik meg, amelyben az államnyelv fontos szimbólumként szerepel. Ezért a környező országok nemzet és nyelvpolitikájának első számú feladata a nemzeti nyelv védelme, megerősítése, ami ellentétes irányba hat a Kartában foglalt jogok érvényesítésével (*Csernicskó & Ferenc 2010:339; Vogl 2009:52–53*).

Ezt érhetjük tetten abban a hosszas alkufolyamatban, ami Szlovákiában zajlott a Karta 2001. évi ratifikációját megelőzően (*Vogl 2009:17–21*), illetve abban a tényben, hogy a ratifikációt csak az alábbi kiegészítéssel fogadták el: „A Szlovák Köztársaság kinyilvánítja, hogy az elfogadott chartát a Szlovák Köztársaság alkotmányával és azokkal a vonatkozó nemzetközi megállapodásokkal összhangban fogja alkalmazni, melyek biztosítják az állampolgárok törvény előtti egyenlőségét származásukra, fajukra, vallásukra vagy nemzetiségükre való tekintet nélkül, az európai nyelvi örökség támogatásának és az államnyelv sérelme nélküli használat érdekében”. A Karta Szlovákia által ratifikált változatát Szarka (2003:23) idézi.

Románia tekintetében Horváth (2009:8) jegyzi meg, hogy az 1996-tól napjainkig terjedő időszakban a kisebbségek nyelvi jogainak kiterjesztésére irányuló folyamattal párhuzamosan a hivatalos nyelv államnyelvként való megőrzése és megerősítése is zajlik, s bár bizonyos jogi megkötések mellett egyes kisebbségi nyelvek kaphatnak korlátozott hivatalos státuszt, de valójában a román és a különböző kisebbségi nyelvek közötti formális asszimetria továbbra is fennmarad.

Szintén a kisebbségek nyelvi jogaival szembeni törekvésekre utalnak a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának Ukrajna által 1999-ben, illetve 2003-ban ratifikált változatai közötti különbségek. Míg az Alkotmánybíróság által hatályon kívül helyezett 1999-es törvényben az oktatás valamennyi szintjén a lehető

legkedvezőbb bekezdések alkalmazását vállalta az ország (biztosítva, hogy a kisebbség nyelve tannyelv lehessen), 2003-ban már csak azt a lehetőséget biztosítja, hogy tantárgyként legyen tanulható a kisebbségi közösségek nyelve (*Csernicskó & Ferenc 2010:339*).

Mindez akár érthetővé is válhat, ha egy pillanat erejéig a kisebbségi perspektívát a többségi központ nézőpontjára cseréljük. Az 5. táblázatban láthatjuk, hogy Magyarország kivételével, a környező országok etnikai összetétele korántsem mondható homogénnek: a kisebbségekhez tartozó állampolgárok aránya minden szomszédos országban 10 százalék fölött van, de van ahol a 20 százalékot is meghaladja. Ukrajnában például a lakosság 22,2 százaléka vallja magát nem az ukrán etnikumhoz tartozónak, ebből pedig 17,3 százalék deklarálta orosz nemzetiségű. Amennyiben anyanyelv tekintetében vizsgáljuk ugyanezt, látnunk kell, hogy az arányok még inkább eltolódnak, hiszen számos olyan állampolgára van Ukrajnában (a lakosság 29,59 százaléka), akik bár nemzeti identitásuk alapján ukránnak, anyanyelvük szerint azonban oroszoknak vallják magukat (*Csernicskó & Ferenc 2010:330–331*).

5. táblázat: Az államalkotó nemzetiségek Magyarországon és a környező országokban

	Többségi nemzet (%)	Összes kisebbség (%)	Ebből a legnagyobb kisebbség (%)	Magyar kisebbség (%)
Szlovákia (2001)	85,8	14,2	9,7 Magyar	9,7
Ukrajna (2001)	77,8	22,2	17,3 Orosz	0,3
Románia (2002)	89,5	10,5	6,6 Magyar	6,6
Szerbia (2002)	82,7	17,1	3,9 Magyar	3,9
Magyarország (2001)	97,5	2,5	1,9 Roma	-

Forrás: Számítások a népszámlálási adatok alapján (a népszámlálás éve zárójelben).

A többség és a kisebbségek aránya, illetve ezen belül a legnagyobb kisebbség aránya egyáltalán nem elhanyagolható tény egy ország kisebbségekkel szembeni nyelv- és oktatáspolitikájának kialakításában (*Maráczy 2011:33*), hiszen az egyfajta alkupozíciót biztosít a közösségnek. Azok az országok, ahol viszonylag magasabb a kisebbségek, illetve a legnagyobb kisebbség aránya, sokkal inkább visszafogottabb nyelvi jogokat vállaltak a Karta kínálatából is.

A Karta monitoring rendszere lehetőséget biztosít az Európa Tanács számára, hogy betekinthesse az adott államok jogérvényesítésébe, értékelhessék azt, s ha szükséges ajánlások formájában javítsák a jogalkotás és gyakorlat hatékonyságát. Az országok időszaki jelentései, a Szakértő Bizottság elemzései és a Miniszteri Bizottság ajánlásai nyilvánosak, s tulajdonképpen ezek a dokumentumok az ET egyetlen szankcionálási lehetőségei az országokkal szemben.²³

23 A Kartával szemben megfogalmazott egyik leggyakoribb aggály épp ehhez a szankcionálási módhoz kapcsolódik, ugyanis minden állam maga dönti el, hogy milyen módon reagál a Miniszteri Bizottság ajánlásaira. Az ügy nyilvánosságra kerülésén kívül, a nem teljesítés nem szankcionálható (*Kovács 2010; Vogl 2009:52, idézi: Szalayné Sándor E. 2003:133–134, 141*). A helyzet javítására már több javaslatot megfogal-

Munkámban a monitoring rendszer dokumentumai alapján (elsősorban az országok ratifikációs dokumentumai és az időszaki jelentések felhasználásával) tanulmányoztam, hogy a magyar tannyelvű felsőoktatás számára a Karta mint jogforrás milyen lehetőségeket biztosít, s hogy az adott országok miként alkalmazzák ezen a téren vállalt kötelezettségeiket.

Ha megvizsgáljuk, hogy Magyarország és a környező országok milyen nyelvekre terjesztették ki a Karta védelmét (6. táblázat), láthatjuk, hogy egyes kisebbségi vagy regionális nyelvek eltérő helyzetben vannak országonként. Jól látszik például, hogy egyes nyelvek (magyar, szlovák, német, horvát, bolgár) érintettek több államban is, míg vannak nyelvek, amelyek csupán egy államban védettek, annak ellenére, hogy az adott kisebbségi nyelvet más országok állampolgárai is beszélik, csak épp nem terjesztették ki rájuk a Karta védelmét. Mindez akár a szomszédos országok közötti viszony kiéleződéséhez is vezethet. Egy, az ukrán-magyar viszony feszültté válásáról készített tudósításban (*Dunda 2012*) egy ukrán újságíró véleményét is ismertetik, aki szerint például Ukrajna belügyeibe való beavatkozásként tekinthetünk arra, hogy Magyarország nemzetiségként ismeri el a ruszinságot (ismerve a tény, hogy Ukrajna tagadja létüket). S habár Magyarország nem helyezte a Karta védelme alá a ruszin nyelvet, de megtette ezt Szlovákia, Románia és Szerbia is, aminek a fentiek ismeretében akár komoly következményei is lehetnek a jószomszédi viszonyra.

Azt, hogy a Karta hatálya alá vont nyelvek tekintetében az államok milyen kötelezettségeket vállalnak az érintett országok maguk dönthetik el. Ennek tudatában árulkodó lehet az egyes nyelvek oktatása kapcsán vállalt feladatok megvizsgálása.

A Karta III. részének 8. fejezete rendelkezik az oktatást illetően. Ahogyan a többi rész, ez a fejezet is *à la carte* rendszerben (azaz választhatóan) sorol fel konkrét fokozatokat a kisebbségi nyelvek oktatásban való használatát illetően.

Az államok az alábbi kötelezettségek közül választhatnak (a felsőoktatásra vonatkozóan):

- i. elérhetővé teszik az egyetemi és más felsőoktatási képzést az érintett regionális és kisebbségi nyelveken, vagy
- ii. megteremtik a feltételeket, hogy e nyelveket mint egyetemi vagy felsőoktatási tárgyat tanulhassák, vagy
- iii. amennyiben az állam szerepe a felsőoktatási intézményekkel fenntartott kapcsolatrendszerben nem teszi lehetővé az (i) és (ii) bekezdések alkalmazását, úgy bátorítják és/vagy engedélyezik a regionális és kisebbségi nyelveken folyó egyetemi oktatást vagy egyéb felsőoktatási intézményben történő tanulást, vagy megteremtik a feltételeket, hogy e nyelveket mint egyetemi vagy felsőoktatási tárgyat tanulhassák.

maztak, amelyek értelmében a Kartát az uniós joganyag részévé kellene tenni (*Vogl 2009:52, idézi: Tabajdi é. n.*), vagy az EU mint (a Lisszaboni Szerződés értelmében) jogalany, maga is ratifikálhatná a Kartát, s felvállalhatná a komolyabb szankcionálási feladatok teljesítését legalábbis a tagállamok körében (*Marácz 2011:48*).

6. táblázat: A Karta hatálya alá eső nyelvek Magyarországon és a környező országokban

	HU (6)	SLO (9)	UA (13)	RO (10+10)*	SRB (10)
Magyar	-	X	X	X	X
Szlovák	X	-	X	X	X
Német	X	X	X	X	
Horvát	X	X		X	X
Bolgár		X	X	X	X
Román	X		X	-	X
Ukrán		X	-	X	X
Lengyel		X	X	x	
Roma		X		x	X
Ruszin		X		x	X
Szerb	X			X	-
Görög			X	x	
Albán				x	X
Cseh		X		X	
Orosz			X	X	
Zsidó, jiddis			X	x	
Belorusz			X		
Moldáv			X		
Gagaúz			X		
Krími tatár			X		
Örmény				x	
Olasz				x	
Macedón				x	
Tatár				x	
Török				X	
Bosnyák					X
Szlovén	X				

* Romániában a Karta hatálya alá 20 nyelv esik, azonban nem ugyanolyan szintű védelmet biztosít minden nyelv számára. A kevesebb beszélővel rendelkező 10 kisebb nyelvre (a táblázatban x) csak a Karta II. részében megfogalmazott általános érvényű megállapítások érvényesek, míg a másik 10 nagyobb beszélőközösséghez köthető nyelvre (a táblázatban X) Románia a Karta III. részéből vállalt konkrét kötelezettségeket.

Forrás: Összeállítva az országok ratifikációs törvényei, valamint az időközi országos jelentések alapján.
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp

Az államok által készített országos jelentések alapján (7. táblázat) a megvizsgált országok két nagyobb csoportot alkotnak a vállalások szempontjából. Az egyik csoportba Ukrajna, Szerbia és Magyarország tartozik, ahol minden kisebbségi nyelv tekintetében ugyanazon kötelezettségeket vállalták, ráadásul a legkevésbé kötött jogok csoportját (iii), ami a fentiek értelmében csupán annyi kötelezettséget ró az államra, hogy a nyelvek tantárgyként való oktatását, vagy a kisebbségi nyelveken történő oktatást bátorítsa és/vagy engedélyezze. Ez Ukrajna gyakorlatában például azt jelenti, hogy egyforma jogai vannak a 20 milliós orosz nyelv beszélőinek és a

150 000 fős magyarul beszélő közösségnek, vagy az ennél kisebb közösségeknek, igényeik és lehetőségeik viszont nyilvánvalóan mások.

A második csoportba Szlovákia és Románia tartozik. A két ország szelektíven vállalt kötelezettségeket a területén élő eltérő számú és helyzetű kisebbségek tekintetében. A magyar nyelv tekintetében a felsőoktatásban a legkiterjedtebb jogokat (i) vállalták az országok, azaz elérhetővé teszik a magyar nyelvű egyetemi és más felsőoktatási képzéseket a közösség számára. Szembeötlő, hogy az összes nyelv közül a magyar (Szlovákiában és Romániában) mellett csupán a német nyelv (Romániában) számára garantálják a felsőoktatási tannyelvi státuszt.

7. táblázat: A Karta hatálya alá eső kisebbségi nyelvek oktatásban való használata terén vállalt kötelezettségek Magyarországon és a környező országokban

	Kisebbségi nyelvek	Oktatási szintek					
		Iskola előtti nevelés	Általános iskola	Középiskola	Szakoktatás	Felsőoktatás	Felnőtt oktatás, továbbképzés
SLO	Magyar	i	i	i	i	i	i
	Ukrán, ruszin	ii	ii	ii	ii	ii	ii
	Bolgár, cseh, horvát	iii	iii	iii	iii	ii	ii
UA	Minden nyelv	iii	iv	iv	iv	iii	iii
RO	Magyar	i	i	i	i	i	i
	Bolgár	ii	ii	iii	iv	ii	-
	Cseh	ii	ii	iii	iv	-	-
	Német	i	i	i	i	i	iii
	Horvát	i	i	ii	-	iii	-
	Orosz	iii	iii	iii	iv	ii	iii
	Szerb	ii	i	i	iv	ii	-
	Szlovák	i	i	i	iv	ii	-
	Török	i	i	i	iv	ii	iii
	Ukrán	i	i	i	iv	iii	iii
SRB	Minden nyelv	iii,iv	iv	iv	iv	ii	iii
HU	Minden nyelv	iv*	iv	iv	iv	iii	iii

* A iv. fokozat a felsőoktatási résznél nem választható, de óvodai, általános iskolai, középiskola és szakiskolai szinteken igen. Ennek értelmében az állam az i–iii. szerinti intézkedések valamelyikét legalább azokra a tanulóira alkalmazza, akik ezt kívánják vagy adott esetben, akiknek családja ezt kívánja, és létszámuk elegendőnek minősül.

Forrás: Összeállítva az országok ratifikációs törvényei, valamint az időközi országos jelentések alapján.
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp

A határon túli magyar felsőoktatás esete jól mutatja, hogy nemcsak abban az országban jelenhetnek meg tannyelvként az egyes kisebbségi nyelvek, ahol a jogi keretek kötelezik erre az államot, hanem ott is, ahol a megengedő politika ennek lehető-

ségét nem zárja ki, s a kisebbségek (önerőből vagy támogatással) létrehozzák saját intézményeiket. A 8. táblázatban a jelenleg érvényes Kárpát-medencei gyakorlat²⁴ alapján vázoltuk fel a kisebbségi nyelvek megjelenési formáit a felsőoktatásban.

8. táblázat: A Karta hatálya alá eső nyelvek megjelenési formája Magyarország és a környező országok felsőoktatásában* (0 – nem jelenik meg a felsőoktatásban; 1 – tantárgy a felsőoktatásban; 2 – tannyelv a felsőoktatásban)

	HU (6)	SLO (9)	UA (13)	RO (10)	SRB (10)
Magyar	-	2	2	2	2
Szlovák	1	-	1	0	2
Német	2	1	1	2	
Horvát	1	1		1	1
Bolgár		1	1	1	1
Román	1		1	-	2
Ukrán		1	-	1	1
Lengyel		1	1		
Roma		1			1
Ruszin		1			1
Szerb	1			1	1
Görög			1		
Albán					1
Cseh		1		1	
Orosz			2	0	
Zsidó, jiddis			1		
Belorusz			0		
Moldáv			1		
Gagaúz			0		
Krími tatár			1		
Török				1	
Bosnyák					1
Szlovén	1				

Forrás: Az ET Nyelvpolitikai Osztályának hivatalos honlapja: http://www.coe.int/t/dg4/education/min-lang/Report/default_en.asp. Összeállítva a legutóbbi időszaki országos jelentés alapján.

A Karta hatálya alá eső nyelvek között vannak nyelvek, amelyek egyáltalán nem jelennek meg a felsőoktatásban (0), mások az egyetemeken nyelvi tanszékeiken tantárgyként tanulhatóak (1), míg vannak nyelvek, amelyekben részben vagy egészben tanulmányi programokat szerveznek, azaz tannyelvként funkcionálnak (2). Elemzésük fontos tanulsága, hogy a magyar az egyetlen olyan kisebbségi nyelv a Kárpát-medencében, amely mindegyik állam felsőoktatásában tannyelvként is megjelenik, ami jelentősen megkülönbözteti a magyar kisebbség oktatási helyeze-

²⁴ Az érvényes felvételi tájékoztatók, s az intézmények honlapjai alapján.

tét mindegyik más itt vizsgált kisebbséghez képest. Mindez a 7. táblázat adataival összevetve azt is igazolja, hogy a Kartában vállalt kötelezettségek eltérő volta nem feltétlenül akadály a kisebbségi tannyelvű felsőoktatás megszervezésének.

A Karta nem tesz említést arról, hogy ha egy ország az (i) pontnak megfelelően kötelezettséget vállal egy kisebbségi nyelv tannyelvként való alkalmazására a felsőoktatásban, akkor a kötelezettség teljesítése milyen minőségben, önmagán belül milyen fokozatokban értékelhető. Ennek ellenére mi érdemesnek tartjuk röviden ezt a szempontot is ismertetni, hiszen egy közösség megmaradását, integrációs esélyeit nagyban meghatározzák azok a minőségi fokozatok, amelyek a kisebbségi nyelven folyó filológusképzéstől, a kisebbségi iskolák tanító- és tanárképzésén át a különböző magas presztízsű szakmák (orvos, jogász) kisebbségi nyelven való oktatásáig terjednek. A szomszédos országok magyar oktatási rendszerének ilyen szempontú vizsgálata jelzi, hogy a magyarországi kisebbségek helyzetével (szinte csak nyelvvoktatás és tanárképzés) ellentétben a magyar kisebbségek a határon túl igen kiterjedt oktatási hálózattal rendelkeznek, s e kiterjedtség a közösség számosságával arányos.

Bár az eddigi adatok azt mutatták, hogy a többi kisebbségi nyelvhez viszonyítva a magyar nyelv egyértelműen jó helyzetben van a Kárpát-medencében (amit a Karta betartásáról készített országos jelentések, a szakértők riportjaiban található statisztikai kimutatások is igyekeznek eredményként felmutatni), a valóságban sok probléma felmerülhet. A Karta ellenőrzési mechanizmusa nem kér az egyes államoktól olyan mélységű beszámolókat, adatokat, amiből kiderülhetne például, hogy az egyes egyetemeken milyenek a tannyelvi arányok; ha létezik két/háromnyelvű oktatás, az milyen módszerekkel, milyen céllal valósul meg; milyen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek az oktatók, hogyan zajlanak a felvételi vizsgák, milyen nyelven vezetik a dokumentációt stb. Az ilyen fontos „minőségi” adatokról az országos jelentések többnyire hallgatnak.

A számszerűsítő országos jelentések kiegészítéseként ma már egyre többet hallani olyan civil kezdeményezésekről, amelyek a Karta implementációja kapcsán minőségi leírásokat (alternatív vagy árnyékjelentéseket) is készítenek, s amit az Európa Tanács szakértői is figyelembe vehetnek.²⁵ Ezek a jelentések esettanulmányokkal, interjúkkal, nyelvi-tájkép elemzéssel nyújtanak képet a nyelvi jogok gyakorlatba ültetésének aktuális helyzetéről, árnyalják az országos jelentések száraz statisztikáit. Romániában például a Civil Elkötelezettség Mozgalom az árnyékjelentés összefoglalójában (2011:4) arra hívja fel az ET figyelmét, hogy annak ellenére, hogy a Karta vállalásai alapján az országban az óvodától a posztgraduális képzésig mindenféle tanulmányok végzésénél biztosított a magyar nyelvű képzés lehetősége, a továbbtanulásra fenntartott beiskolázási számok nem minden esetben követik a kisebbségi igényeket. Azzal, hogy kevesebb helyet tartanak fenn a magyar nyelvű osztályok-

²⁵ Romániában a Civil Elkötelezettség Mozgalom (CEMO) készített árnyékjelentést a Karta magyar nyelvre vonatkozó hiányos alkalmazásáról Marosvásárhelyen és Maros megyében: http://www.cemo.ro/pdf/Shadow_Report_Summary_HU.pdf. Ukrajnában főleg az orosz etnikumhoz tartozó civil kezdeményezések élnek az alternatív jelentés lehetőségével: <http://www.from-ua.com/politics/e62743796b72a.html>.

ban, mint a többségű nyelvűekben, úgymond (a választási lehetőség megadása nélkül) többségi nyelvű osztályokba kényszerítik a kisebbségi diákokat mind a köz-, mind a szakoktatás területén.

Az árnyékjelentés készítői arra is rámutatnak, hogy Maros megyében a megvizsgált 21 iskolából, csupán három helyen olvasható két nyelven az iskola neve, csupán négy iskola weboldalának van magyar nyelvű tartalma is, illetve az iskolák falain elhelyezett 182 falijújságból csupán 17 tartalmazott magyar szöveget. Érdekes ezt összevetnünk egy 1249 romániai településre kiterjedő, a kisebbségi nyelvek közigazgatásban való megjelenését vizsgáló másik kutatással (*Horváth 2009:17*), amelynek tapasztalatai alapján az önkormányzatoknak alárendelt intézményekhez (rendőrség, posta) képest az oktatási intézmények és kultúrházak még így is sokkal jobban kifejezik egy település többnyelvű jellegét.²⁶

Természetesen a nyelvi jogok minél szélesebb körű alkalmazásának eléréséhez nemcsak az adott többségi állam jogalkalmazási tevékenységének felülvizsgálatára van szükség, hanem a jogalanyok, kisebbségi nyelvek beszélőinek informálására, a nyelvi jogi tudatosság kialakítására, amiben mind az állam,²⁷ mind a civil szervezetek szerepet vállalhatnak. Sokszor ugyanis nem azért nem használják egy hivatalban anyanyelvüket a kisebbségi közösségekhez tartozó állampolgárok, mert nincs rá lehetőségük, hanem azért, mert nem is tudják, hogy joguk van/lenne hozzá. Számos esetben azon áll vagy bukik a kisebbségi tannyelvű osztály indítása vagy a kisebbségi nyelv tantárgyként való oktatása az iskolában, hogy tudják-e a szülők, hogy jogukban áll gyermekük anyanyelvű oktatását kérelmezni. A kisebbségi magyarok szinte minden régióban példaértékű tevékenységet folytatnak a nyelvi jogi tudatosság előmozdítása érdekében,²⁸ ugyanakkor számos olyan esetről is értesülhetünk a napi sajtóból, amikor pusztán figyelmetlenségből vagy tudatlanságból nem élnek jogaikkal a nyelvhasználók. A Kétnyelvű Dél-Szlovákiáért mozgalom aktivistái legutóbb arra mutattak rá, hogy Szlovákiában számos olyan cég, vállalat működik, amelyeknek magyarországi, esetleg helyi (szlovákiai) magyar tulajdonosa van, ám gyakran épp ezek nem járnak elől jó példával, és nem ritka, hogy csak és kizárólag szlovák feliratokat láthatunk üzleteikben, kirendeltségeikben. Hasonló problémákról számolnak be a Hodinka Antal Intézet munkatársai is a Beregszászi nyelvi-tájékozató elemelve.²⁹

26 A megvizsgált településeken (ahol valamely kisebbség számarányánál fogva kötelező volna többnyelvű feliratokat használni) a rendőrségek 15,7; a posták 22,2; a kultúrházak 63,1; az óvodák 63,2; az elemi iskolák 66,3; az általános iskolák 64,2 százalékánál van kisebbségi nyelvű felirat is az államnyelvű mellett.

27 A Kartában vállalt jogok népszerűsítése, az információk eljuttatása a jogalanyokhoz egyébként vállalt feladata minden államnak – amit az árnyékjelentések szerint nem igazán hatékonyan végeznek, lásd például a romániai helyzetet (*Civil Elkötelezettség Mozgalom, Sajtóanyag 2011:1*).

28 Lásd pl. az Anyanyelvünkért Polgári Társulás és a Fórum Kisebbségkutató Intézet (Szlovákia) közös kiadványát *Nyelvi jogaink Szlovákiában. Anyanyelvhasználati útmutató* címmel, a Magyar Nemzeti Tanács (Szerbia) kiadványát *Nyelvi Jogaink Szerbiában. Anyanyelvhasználati útmutató* (<http://www.mnt.org.rs/>), a Hodinka Antal Intézet (Ukrajna) munkásságát (*pl. Cserniczkó 2003, 2010*), illetve Romániában az „Erdélyben – hivatalosan – magyarul” internetes portált (<http://www.nyelvi jogok.ro/index.html>).

29 <http://www.karpatalja.ma/kozelet/7823-viharok-a-ketnyelvuseg-korul>

Összefoglalás

Tanulmányunk központi témája, hogy egy kisebbségi közösség megmaradása, nyelvének megőrzése szempontjából az anyanyelven való oktatás joga elengedhetetlen, ugyanakkor emellett igen fontos nyelvi jogokként kell tekintenünk az államnyelv és egy idegen nyelv módszertanilag megfelelő módon történő elsajátítására. Láthattuk, hogy a nemzetközi jogi keretek erre vonatkozóan többé-kevésbé adottak. Ugyanakkor a jogi szabályozás az ún. puha jogok (ajánlások, irányelvek) eszköztárával dolgozik, ami nem garantálja tökéletesen a vállalt kötelezettségek érvényre juttatását, illetve nem szankcionálja kellőképpen a jogtalanságokat. A *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája* is csupán ajánlásértékkel jelenik meg az egyes országokban, s bár rendelkezik egyfajta ellenőrző mechanizmussal, az államok rendszeresen beszámolnak a teljesítésről, de a gyakorlatban ennél sokkal összetettebb kisebbségi léhelyzetek problémái gyakran a horizonton kívül rekednek – tudhatjuk meg az árnyékjelentésekből.

A Kárpát-medence azon országaiban, ahol magyar kisebbség él, a többnyelvűség értékékként való felfogása (sem a többség, sem pedig a kisebbség oldaláról) egyelőre még nem tekinthető általánosnak. Így jelenleg sem a Kárpát-medence többségi államainak nemzetállami ideológiája, sem a kisebbségi magyar közösségek ragaszkodása egynyelvű oktatási modelljeihez nem kedvez a kisebbség integrációjának. Ebben a tekintetben tehát szemléletváltásra, pozitív példák megélésére, illetve azokról való tájékoztatásra van szükség.

A Kárpát-medencei magyarság létező oktatási intézményrendszere, annak pusztán ténye, hogy ennek a közösségnek van lehetősége az óvodától az egyetemig magyar tannyelvű oktatásban részesülni, még pedig nemcsak nyelv és tanári szakokon, hanem ennél sokkal szerteágazóbb területeken, az itt élő összes kisebbség viszonylatában a legkedvezőbb a megmaradáshoz, a nyelvmegtartáshoz. Ugyanakkor fontos, hogy ezen az intézményrendszeren belül megvalósítható legyen a kisebbségek megmaradása szempontjából alapvető nyelvi jogok gyakorlatba ültetése. A közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt tannyelvpolitikák³⁰ kidolgozására, hatékony nyelvoktatásra van szükség az additív többnyelvűségi modell keretében, annak szellemében, hogy az iskolák, egyetemek két- és többnyelvűsége a közösség minden tagjának erőssége és többletforrása lehet.

FERENC VIKTÓRIA

30 A tannyelvpolitika olyan ideológiai keret, amelynek gyakorlatba ültetése, azaz az oktatás tannyelvi tervezése (a nyelvi tervezés altípusának, az elsajátítás-tervezésnek egyik lehetséges formája) a nyelvek elsajátításának befolyásolására tett szándékos erőfeszítéseket jelent a tanítás nyelvének/nyelveinek megválasztása által.

IRODALOM

- ANDRÁSSY GYÖRGY (1998) *Nyelvi jogok: A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra*. Janus Pannonius Tudományegyetem Európa Központja, Pécs.
- ANDRÁSSY GYÖRGY (2006) Az anyanyelvhasználatához való jog jellege. *Romániai Magyar Jogtudományi Közlöny*, Vo. IV. No. 2. pp. 13–19.
- A REGIONÁLIS VAGY KISEBBSÉGI NYELVEK EURÓPAI KARTÁJA (1999) Az Európai Tanács Információs és Dokumentációs Központja, Budapest, *Magyar Közölny*, No. 34.
- BENŐ ATTILA & SZILÁGYI N. SÁNDOR (eds) (2006) *Nyelvi közösségek – nyelvi jogok*. Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ (2002) A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvtervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás*, No. 2.
- CIVIL ELKÖTELEZETTSÉG MOZGALOM. *Sajtóanyag: Az árnyékjelentés összefoglalója*. http://www.cemo.ro/pdf/Shadow_Report_Summary_HU.pdf [Letöltve: 2012.02.20.]
- CSEERNICSKÓ, ISTVÁN (ed) (2003) *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.
- CSEERNICSKÓ ISTVÁN (ed) (2010) *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. MTA Magyar Tudományos Akadémia Külföldön Elnöki Bizottság–Hodinka Antal Intézet, Budapest–Beregszász.
- CSEERNICSKÓ, ISTVÁN & FERENC VIKTÓRIA (2010) Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: RÓKA JOLÁN (ed) *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*. College of Communication and Business, Budapest, pp. 329–349.
- CSETE ÖRS, PAPP Z. ATTILA & SETÉNYI JÁNOS (2010) Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: BITSKEY BOTOND (ed) *Határon túli magyarság a 21. században*. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. KEH, Budapest, pp. 126–165.
- CUMMINS, JIM (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: STREET, B. & HORNBERGER, N. H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 2: Literacy. New York, Springer Science–Business Media LLC, pp. 71–83.
- DUNDA GYÖRGY (2012) *Feszültté vált az ukrán–magyar viszony*. <http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=516846> [Letöltve: 2012.02.02.]
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN (2007) Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: MANDEL KINGA & CSATA ZSOMBOR (eds) *Karrierutak vagy parkolópályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*. pp. 132–172.
- FERENC VIKTÓRIA (2010) A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. *Regio*, No. 3. pp. 59–89.
- HALÁSZ KATALIN (2001) Kisebbségvédelem Európában. Az Európa Tanács szerepe a nemzeti kisebbségek jogainak védelmében. *Európai tükkör. Műhelytanulmányok. Az európai közigazgatási képzési ösztöndíjas hallgatók dolgozatai (I.)*. Miniszterelnöki Hivatal Integrációs Stratégiai Munkacsoport, Budapest, pp. 8–43.
- HORVÁTH ISTVÁN (2009) A romániai nyelvpolitikák értékelése. *Regio*, No. 1. pp. 3–16.
- KONTRA MIKLÓS (2004) Nyelvi emberi jogi problémák. *Korunk*, Vol. XV. No. 11. pp. 103–114.
- KONTRA MIKLÓS (2005) Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In: KONTRA MIKLÓS (ed) *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet–Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja–Dunaszerdahely, pp. 17–39.
- KONTRA MIKLÓS (2010) *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- KONTRA MIKLÓS & SZILÁGYI N. SÁNDOR (2002) A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincsen? In: KONTRA MIKLÓS & HATTYÁR HELGA (eds) *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- KONTRA MIKLÓS & HATTYÁR HELGA (eds) (2002) *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- KOVÁCS PÉTER (2010) A kisebbségvédelmi egyezmények kontrollmechanizmusának hatékonyságáról – gondolatok a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája értelmében vállalt kötelezettségek végrehajtásának ellenőrzéséről. In: ANDRÁSSY GYÖRGY & VOGL MÁRK (eds) *Az emberi jogok és a nyelvek*. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Pécs, pp. 1–27.
- KOZMA TAMÁS (ed) (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- MARÁ CZ, LÁSZLÓ (2011) Towards a European system guaranteeing linguistic minority rights protection: including the Hungarian cases. In:

- Concepts and consequences of multilingualism in Europe 2.* Tetovo SEE University, pp. 25–53. <http://www.dare.uva.nl/document/51036>
- NÁDOR ORSOLYA & SZARKA LÁSZLÓ (eds) (2003) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PAPP Z. ATTILA (2008) A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei. In: BÁRDINÁNDOR, FEDINEC CSILLA & SZARKA LÁSZLÓ (eds) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Gondolat, Budapest, pp. 384–389.
- PAPP Z. ATTILA & VERES VALÉR (eds) (2007) *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- PHILLIPSON, ROBERT & SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1997) Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság*, No. 1. pp. 12–30.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1998) *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány, Budapest.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (2008) Human Rights and Language Policy in Education. In: STEPHEN MAY & NANCY HORNBERGER (eds) *Language policy and political issues in education. Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Springer, New York, Vol 1. pp. 107–119.
- SZABÓMIHÁLY GIZELLA (2005) Az emberi nyelvi jogokról. Dokumentumok és bibliográfiai áttekintés. In: LANSTYÁK ISTVÁN & VANCONÉ KREMMER ILDIKÓ (eds) *Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és nyelvészet iránt érdeklődők számára.* Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely, pp. 203–232.
- SZABÓMIHÁLY GIZELLA (2006) A kisebbségek nyelvi jogaival kapcsolatos álláspontok Szlovákiában és a Magyar Koalíció Pártjának lehetőségei. In: BENŐ ATTILA & SZILÁGYI N. SÁNDOR (eds) *Nyelvi közösségek – nyelvi jogok.* Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár, pp. 312–322.
- SZALAYNÉ SÁNDOR ERZSÉBET (2003) *A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században.* MTA Kisebbségkutató Intézet–Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- SZARKA LÁSZLÓ (2003) Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában. In: NÁDOR ORSOLYA & SZARKA LÁSZLÓ (eds) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 15–36.
- SZÉPE GYÖRGY (2001) *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra, Pécs.
- SZÉPE GYÖRGY (2003) Bevezető gondolatok a kelet-közép európai nyelvi jogok vizsgálatá elé. In: NÁDOR ORSOLYA & SZARKA LÁSZLÓ (eds) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 7–12.
- VIZI BALÁZS (2003) Az Európai Unió és a kisebbségi nyelvek. In: NÁDOR ORSOLYA & SZARKA LÁSZLÓ (eds) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 37–55.
- VOGL MÁRK (2009) A Nyelvi Karta szlovákiai alkalmazásának problémái. *Regio*, No. 1. pp. 17–60.

A 2009-BEN ÉS 2010-BEN ÉRETTSÉGIZETT ROMÁNIAI MAGYAR DIÁKOK TOVÁBBTANULÁSA

AZ ELMÚLT ÉVEK GAZDASÁGI-TÁRSADALMI átalakulásai folyamatos kihívás elé állítják az oktatási rendszereket, amelyek gyakran nem képesek megfelelőképpen reagálni a munkaerőpiac igényeire és elvárásaira. Megoldásképpen egyre több országban alkalmaznak pályakövetési rendszereket, amelyek elsődleges célja, hogy az oktatás különböző szintjein diplomát szerzettek szakmai előmeneteléről, munkaerő-piaci érvényesüléséről, valamint a képzés utólagos megítéléséről szerezzenek az oktatásfejlesztés különböző szintjein hasznosítható információkat. Az intézmények a saját hallgatóik körében szerzett információkat elsősorban a képzések fejlesztésében használják fel, a különböző szakmai szervezetek, kutatóintézetek és állami szervek által végzett pályakövetési adatgyűjtés pedig a munkaerő-piaci és elhelyezkedési tendenciák felvázolására alkalmas, valamint a képzési prioritások meghatározásában, a képzés és munkaerő-piaci igények összehangolásában van szerepe (Horváth 2008:5).

Amikor pályakövetési vizsgálatokról esik szó, elsősorban a diplomás pályakövetésre (DPR) gondolunk. A különböző országokban végzett pályakövetések szervezeti kereteit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy igen széles azon intézmények köre, amelyek ezeket a vizsgálatokat végzik: statisztikai hivatalok (Svájc, Svédország, Dánia, Kanada, Franciaország, AEÁ, Lengyelország), minőségfejlesztési ügynökségek (Anglia, Írország, Skócia, Spanyolország), egyetemi irányító szervek (Új-Zéland, Ausztrália, Hollandia), kutatóintézetek (Németország, Franciaország, Norvégia), ágazati minisztériumok (Lengyelország, Franciaország), valamint maguk a felsőoktatási intézmények autonóm pályakövetési rendszereik révén (Kiss 2008:56–63).

A DPR mellett számos országban léteznek olyan programok, amelyek a középfokú oktatásból kilépők pályakövetésével foglalkoznak. Egy tipológia a pályakövetési rendszereket két csoportba sorolja aszerint, hogy egy kohorszot/populációt egyszer vagy többször kérdeznek le. Előbbiek keretében megkülönböztethetjük az *intézményi vizsgálatokat* és az *országos/területi vizsgálatokat*, a hosszabb távú elemzések keretében a *pályakövetési panelvizsgálatokat* és a *nem pályakövetési céllal, de pályakövetési relevanciával bíró kutatásokat* (Hordósy & Király 2011:65–75).

Pályakövetési vizsgálatokra Romániában is sor került az elmúlt évtizedben: egy 2004-es Phare TVET projekt keretében a műszaki és szakmai oktatásból és képzésből, valamint a felsőoktatásból kikerülő munkaerő-piaci elhelyezkedésére vonatkozó vizsgálatok készültek, az ország EU-s csatlakozása után pedig a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program keretében végeznek pályakövetési vizsgálatokat. A diplomás pályakövetési rendszerben a kolozsvári BBTE – akárcsak több más romániai egyetem – is részt vesz 1998 óta (Peti 2008).

A romániai oktatási adatfelvételek és nyilvántartások egyik legnagyobb hiányossága, hogy korlátozott mértékben tartalmaznak a kisebbségi oktatásra vonatkozó információkat, többnyire nem léteznek az országos mintákon belül külön kisebbségi alminták vagy a kisebbségi jellegre vonatkozó indikátorok. Így a romániai pályakövetési vizsgálatoknak sincs magyar végzősökre vonatkozó szegmense.

A Kolozsvári Akadémiai Bizottság (KAB) Felsőoktatási Munkacsoportja kezdeményezésére és megbízásából 2009-ben indítottuk el a romániai magyar középiskolai végzősök továbbtanulására vonatkozó kutatásunkat.¹ Úgy gondoltuk, hogy bármilyen közép- vagy felsőoktatási stratégia elkészítéséhez hasznos ismerni a továbbtanulási útvonalakat: ennek megfelelően a kutatás célja a romániai magyar középiskolai végzősök² tényleges továbbtanulási preferenciáinak, stratégiáinak a feltárása volt. Noha az elmúlt években készültek hasonló jellegű szociológiai felmérések, azok többnyire a végzős diákok tervezett továbbtanulási preferenciáinak feltárását célozták meg, és nem a végzettek tényleges továbbtanulási útvonalait.³

A kutatások módszertana

Kutatásaink során – a korábbi romániai kutatásokhoz képest – új módszertant alkalmaztunk: mivel bonyolult lett volna a végzett diákok megkeresése, a kibocsátó közegnek számító egykori középiskolákat kerestük meg, azon belül is elsősorban az osztályfőnököket, akikről feltételeztük, hogy rendelkeznek egykori diákjaik érettségi utáni sorsára vonatkozó információkkal. 2010-ben a 2009-ben érettségizett romániai magyar diákokról gyűjtöttünk továbbtanulásra vonatkozó információkat, 2011-ben pedig a 2010-es végzősökre vonatkozó adatokat gyűjtöttük. Jelen tanulmányunkban a két kutatás eredményeit ismertetjük.⁴

A két kutatás módszertana nagymértékben megegyezett: kétrészes kérdőív kitöltését terveztük minden olyan romániai középiskolában, ahol a vizsgált két tanév valamelyikében érettségizett magyar tannyelvű osztály. A kérdőív első része az ún. *iskola-adatlap* volt, második részét az ún. *osztály-adatlapok* alkották. Előbbiben az iskolára vonatkozó általánosabb adatokra kérdeztünk rá (a magyar tannyelvű osztályokban tanuló, illetve a magyar nemzetiségű diákok száma, a magyar nemzetiségű pedagógusok száma, utánkövetési rendszer léte), utóbbiak pedig a végzett diákok továbbtanulására vonatkozó kérdéseket tartalmaztak (pl.: sikeresen érettségizett-e?, ha igen, hol, milyen nyelven folytatta tanulmányait stb.).

A kutatásba bevont iskolák és végzős osztályok listáinak forrása a Román Oktatási Minisztérium által működtetett, a hivatalos érettségi eredményekre vonatkozó hon-

1 A kutatást a KAB megbízásából a gyergyószentmiklósi székhelyű Omnibus Kft. végezte.

2 Az ISCED 3 oktatási szintet (felső középfok) érettségi vizsgával lezáró diákokról van szó.

3 Ezek közül szeretnénk kiemelni a 2004–2006 között zajlott, T 042991 számú OTKA-kutatást, amelynek keretében 2005 áprilisa és júniusa között kérdőíves felmérés segítségével mintegy 1950, közvetlenül az érettségi előtt álló diák került lekérdézésre. A több tematikát összesítő kérdőív a diákok továbbtanulási szándékaira vonatkozó kérdéseket is tartalmazott. Bővebben: Mandel & Papp (2007).

4 A 2010-es kutatás részletes adatait ismertető tanulmányt lásd: Szikszai (2010).

lap adott évi verziója volt.⁵ Az adatbázisok kiegészítésére felhasználtuk a kolozsvári székhelyű Tinivár Kiadó által évente megjelentetett *Maturandusok* című évkönyv 2009-es és 2010-es kiadását.

A kutatások során összegyűjtött adatokat lehetőség szerint ellenőriztük, javítottuk és kiegészítettük, elsősorban azokat, amelyekről feltételezhető volt, hogy tévesek, illetve ahol számottevő hiányok mutatkoztak. A továbbtanulásra vonatkozó adatokat összetett internetes keresés segítségével korrigáltuk,⁶ az érettségire vonatkozó adatokat pedig kivétel nélkül minden diák esetében a minisztériumi érettségi adatbázis alapján ellenőriztük. Első kutatásunk összesen 60 település 130 iskolájának 366 osztályában végzett 8218 diákra, míg második kutatásunk 58 település 132 iskolájának 376 osztályában végzett 8327 diákra terjedt ki.⁷ A két kutatás válaszadási hajlandóságát megyékre bontva a tanulmány végén található 1. számú mellékletben láthatjuk.

A válaszadási adatokból kiderül, hogy az iskola-adatlapok kitöltési aránya az első kutatásban 74,6; a második kutatásban 83,3 százalék volt, az osztály-adatlapoké pedig 84,1; illetve 92,2 százalék volt. A második kutatásban tehát nagyobb hatékonysággal sikerült lekérdezni a kérdőíveket. Az adathiány nyilván befolyásolhatja elemzésünk eredményeit, úgy gondoljuk azonban, hogy ez nem akkora mértékű és nem olyan természetű,⁸ ami az adatsorok nagyságrendjén vagy sorrendjén számottevően változtatna.

A kutatások eredményei

Iskolai szintű adatok

Az iskolákra vonatkozó elemzési rész ugyan nem tartalmaz a továbbtanulás-vizsgálat szempontjából kiemelkedően fontos adatokat, viszont általuk képet kaphatunk arról, hogy mi jellemzi a magyar nyelven érettségizett diákokat kibocsátó középiskolákat.

5 Az első kutatás esetében a <http://baccalaureat.edu.ro/2009>, a második kutatás esetében pedig a <http://baccalaureat.edu.ro/2010> honlapot használtuk. Ezek megyékre és iskolákra lebontva tartalmazzák az adott évben érettségizett összes diák érettségi eredményeit, vizsgatárgyak szerint.

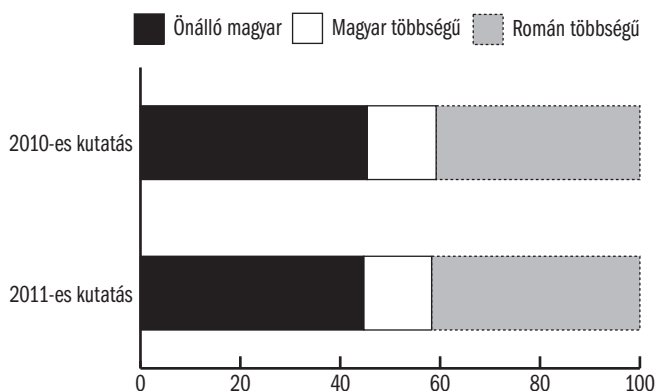
6 A 2010-es kutatás adatbázisában – amely a 2010-ben nyomtatásban megjelent tanulmány alapjául is szolgált – az adathiány 21,49%-os volt. Emiatt 2011 augusztusában nagymértékű kiegészítést végeztünk, amellyel az volt a célunk, hogy ezt a hiányt csökkentsük, közelítsük a 2011-es kutatás adathiányának viszonylag alacsonynak mondható szintjéhez. A kiegészítés összetett internetes keresés segítségével zajlott: elsősorban az egyetemek felvételi bejutási listáit használtuk, az adatokat pedig összevetettük a diákok internetes közösségi oldalakon (Facebook, iWiW) megtalálható adatlapjukon szereplő információkkal.

7 Ezek a számok azokat a diákokat foglalják magukban, akik a 2008/2009-es évfolyamon, valamint a 2009/2010-es évfolyamon fejezték be középiskolai tanulmányaikat. A minisztériumi érettségi adatbázis tartalmazza ugyan a 2009-es és a 2010-es érettségi vizsgán részt vevő összes diák eredményét, tehát azokat is, akik valamilyen korábbi évfolyamon végezték a középiskolát, de valamilyen okból csak később érettségiztek, kutatásainkat viszont utóbbiakra nem terjesztettük ki.

8 Elsősorban a diákok olyan csoportjairól nem sikerült adatokat szerezni, amelyek körében amúgy sem túl magas a továbbtanulási arány.

Az iskolákat két szempont – az oktatás nyelve és a képzés típusa – szerint csoportosítottuk. *Nyelvi szempontból* három iskolatípust különböztettünk meg: 1. önálló magyar tannyelvű iskolák, amelyekben csak magyar tannyelvű osztályok működnek; 2. magyar és román tannyelvű osztályokkal működő, magyar többségű iskolák; 3. román és magyar tannyelvű osztályokkal működő, román többségű iskolák. A két kutatás adatai e tekintetben nem mutatnak nagy eltérést: az iskolák közel fele önálló magyar tannyelvű intézmény, ennél alig pár százalékponttal kisebb a többségében román tannyelvű osztályokkal működő kétnyelvű intézmények aránya.

1. ábra: Az iskolák osztályozása az oktatás nyelve szerint (%)



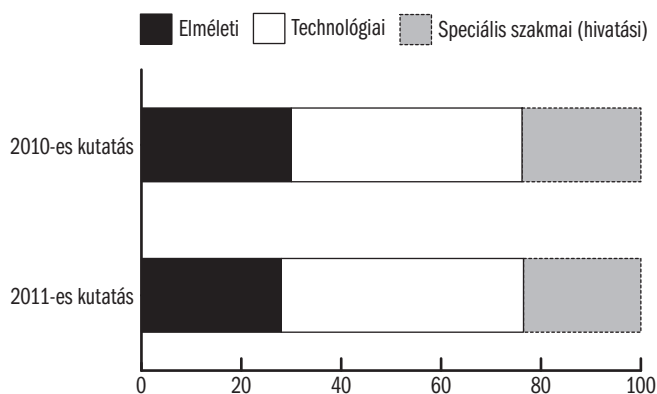
A képzés típusa (szakágazat) szerint csoportosítva az iskolákat, szintén három iskolatípusról beszélhetünk: 1. elméleti képzést nyújtó iskolák (líceumok);⁹ 2. technológiai szakágazatú iskolák (műszaki szakközépiskolák); 3. speciális szakmai ágazathoz tartozó iskolák (ún. hivatási profilú iskolák). Az első csoporthoz tartozó iskolákban többségében elméleti jellegű szakokon működnek osztályok, a szakközépiskolákban mind elméleti, mind technológiai osztályok megtalálhatók – viszont utóbbiak vannak többségben –, a speciális szakmai („hivatási”) iskolákhoz pedig a teológiai, művészeti, sport és pedagógiai profillal működő iskolákat soroltuk. A két kutatás adatait összehasonlítva e tekintetben sincs számottevő eltérés, enyhén növekedett a technológiai iskolák aránya, az elméleti líceumok és a speciális szakmai iskolák hátrányára. Az elméleti líceumok az iskolák alig több mint negyedét teszik ki, a speciális szakmai iskolák pedig közel egynegyedét, így a fennmaradó közel 50 százalék technológiai szakközépiskola (2. ábra).

A diákok számára és nemzetiségi adataira vonatkozó becsléseket az 1. táblázatban láthatjuk. Fontos észrevenni, hogy a magyar nemzetiségű diákok száma mindhárom tanévben magasabb, mint a magyar tannyelvű osztályokban tanulók száma: a diá-

⁹ A magyarországi négyéves gimnáziumnak megfelelő képzés.

kok megközelítőleg 10 százaléka – még azokban az iskolákban is, ahol van magyar nyelvű oktatás –, román tannyelvű osztályban végezte tanulmányait.¹⁰

2. ábra: Az iskolák osztályozása az oktatás típusa szerint (%)



1. táblázat: Az iskolák átlagos diáklétszáma, a magyar tannyelvű osztályokban tanuló és magyar nemzetiségű diákok becsült számaránya (átlag, 2011-es kutatás)

	2008/2009-es tanév		2009/2010-es tanév		2010/2011-es tanév	
	N	Átlag	N	Átlag	N	Átlag
Iskola létszáma	104	656,09	107	651,19	100	629,41
Magyar tannyelvű osztályokban tanuló diákok száma	101	440,55	104	437,18	97	450,26
Magyar nemzetiségű diákok aránya (becslés)	97	78,38	99	78,76	92	79,88
Magyar nemzetiségű diákok becsült száma*	-	514,24	-	512,87	-	502,77

* Saját számítás az iskola létszámára és a magyar nemzetiségű diákok becsült arányára vonatkozó adatokból.

A pedagógusokra vonatkozóan az derül ki, hogy a megkérdezett iskolákban alacsony a szakképzetlen pedagógusok aránya: a 2010-es kutatás szerint az összes pedagógus körében 2,3 százalék, a magyar nemzetiségű pedagógusok körében 1,4 százalék, míg a 2011-es kutatás szerint az összes pedagógus körében 1 százalék, a magyar nemzetiségű pedagógusok körében 1,3 százalék.

Az iskolák utánkövetési szokásaira is rákérdeztünk az iskola-adatlapokon, és mindkét évben magas követési arányról számoltak be (94, illetve 99 százalék). A 2010-es adatfelvétel során az iskolák nyílt kérdésre adott szabad válaszok formájá-

10 Valójában a román nyelven tanuló magyar nemzetiségű diákok száma Romániában ennél lényegesen magasabb lehet (lásd ezzel kapcsolatosan Papp Z. Attila tanulmányát e lapszámban), hiszen adataink csak azokra az iskolákra vonatkoznak, ahol működik magyar tannyelvű osztály, a teljesen román tannyelvű iskolákban tanuló magyar nemzetiségű diákokról nincsenek információink.

ban adhatták meg, hogy milyen utánkövetési módszereket alkalmaznak, 2011-ben pedig már az előbbieket csoportosítása alapján kialakított zárt kérdésre válaszolhattak. Jóllehet százalékos eltérések tapasztalhatók a két kutatás során kapott azonos válaszok között, a trendek nem változtak nagymértékben: mindkét évben az osztályfőnökök által vezetett nyilvántartások jelentik a leggyakoribb utánkövetési módot, és viszonylag alacsony azoknak az iskoláknak az aránya, amelyek rendelkeznek saját, névre szóló iskolai szintű továbbtanulási adatbázissal.

Osztály-szintű adatok

Általános adatok

Korábban említettük, hogy adataink szerint 2009-ben a 2008/2009-es évfolyam 8218 diákja jelentkezett érettségi vizsgára, 2010-ben pedig a 2009/2010-es évfolyam 8327 diákja. Mindkét évfolyamon többségben vannak a lányok: előbbi évfolyam érettségizett diákjait 55,2 százalékban, utóbbiét pedig 53 százalékban ők alkotják.

Az oktatás típusa – szakágazat – szerint a két vizsgált évfolyam összetétele szinte teljesen megegyezik: közel 47 százalék az elméleti osztályokban végzett diákok aránya, további 10–11 százalék pedig a speciális szakmai osztályokban végzeteké. A fennmaradó 42–43 százalékot a technológia szakágazaton végzetek teszik ki. Adataink szerint nagyjából minden tizedik diák vett részt esti vagy csökkentett látogatású oktatásban, a fennmaradó kb. 90 százalék pedig nappali oktatásban folytatta tanulmányait.

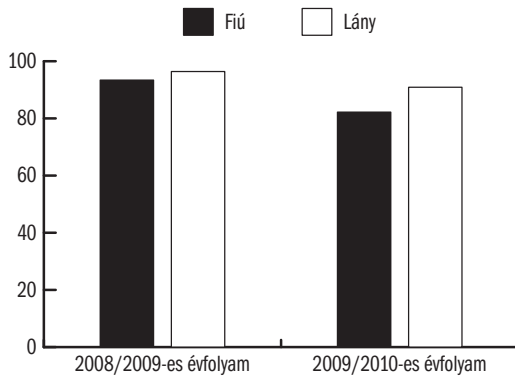
Az érettségi vizsgán való szereplés a következőképpen mutat: 2009-ben a vizsgált 8218 diákból 7813-nak sikerült az érettségi vizsgája, míg 2010-ben 8327 diákból 7229-nek. Míg 2009-ben mindössze 303 diák bukott meg a vizsgákon (ez 3,7%), 2010-ben számuk meghaladta az ezret (1063 diák, ami 12,8%-ot tesz ki). Az érettségin való sikeres szereplés mindkét évfolyam esetében szignifikánsan magasabb a lányok körében. Emellett, míg a lányoknál csak 5,5 százalékponttal esett a sikeresen érettségizők aránya, addig a fiúknál már több mint 10 százalékpontos csökkenést regisztráltunk (3. ábra).

Megállapíthatjuk továbbá, hogy az elméleti és speciális szakmai („hivatási”) osztályokban végzett diákok szignifikánsan magasabb arányban szerepeltek sikeresen az érettségin, mint a technológiai osztályokban végzett társaik. Igaz ez mindkét kutatásra vonatkozóan, mi több, amíg az előbbi két szakágazathoz tartozó diákok körében kevesebb mint 2 százalékponttal csökkent az átmenési arány, a technológiai szakágazaton végzett diákok körében a csökkenés megközelíti a 17 százalékot (4. ábra). Szintén szignifikáns kapcsolat mutatható ki az érettségi vizsgán való szereplés és az oktatási forma között: a nappali képzésben szereplő diákok lényegesen sikeresebbnek mondhatók, mint az esti vagy csökkentett látogatású képzésben részt vevő társaik.

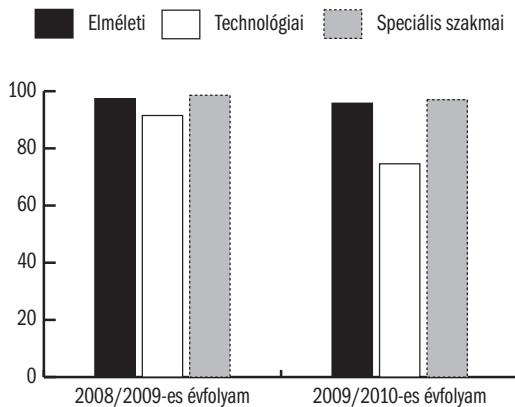
A 2009-ben sikeresen érettségiző 7813 diákból 4378 a felsőoktatásban tanult tovább, 213 pedig posztszekundér képzésben (felsőfokú szakképzésben). A 2010-ben

sikeresen érettségiző 7229 diákból 4059 folytatta tanulmányait felsőoktatásban, 359 pedig posztsekundér képzésben.¹¹ Mindkét évben tehát 60 (± 2) százalék körül van a sikeresen érettségizők között azok aránya, akik folytatták tanulmányukat. Ha a továbbtanuló diákok arányát az érettségi vizsgára beiratkozott összes diák számához viszonyítjuk, akkor a 2008/2009-es évfolyam 55,9 százalékos, a 2009/2010-es évfolyam pedig 53,3 százalékos továbbtanulási mutatóval rendelkezik. Összességében véve 2009-ben 4592 diák folytatta tanulmányait az érettségi vizsga után, 2010-ben pedig 4441 diák.

3. ábra: Az érettségi vizsgán való átmenési arány nemek szerinti bontásban (%)



4. ábra: Az érettségi vizsgán való átmenési arány, szakágazat szerinti bontásban (%)

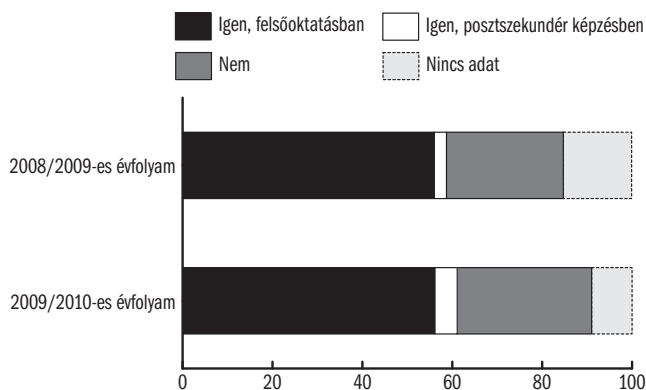


A továbbtanulást illetően is sikeresebbnek mondhatók a lányok a fiúknál: a 2008/2009-es évfolyamról sikeresen érettségiző lányok 63,2 százaléka tanult tovább, míg a fiúk körében ez az arány 53,1 százalék (a 2009/2010-es évfolyam esetében hasonlóak az adatok).¹²

¹¹ Az érettségien sikertelenül szereplő diákok közül 2009-ben további 1 diák, 2010-ben pedig további 23 diák tanult tovább posztsekundér képzésben.

¹² A chi-négyzet próba elvégzése után a szignifikanciaszint mindkét kutatás esetében 0,000.

5. ábra: A továbbtanulás mértéke, a sikeresen érettségizők százalékában

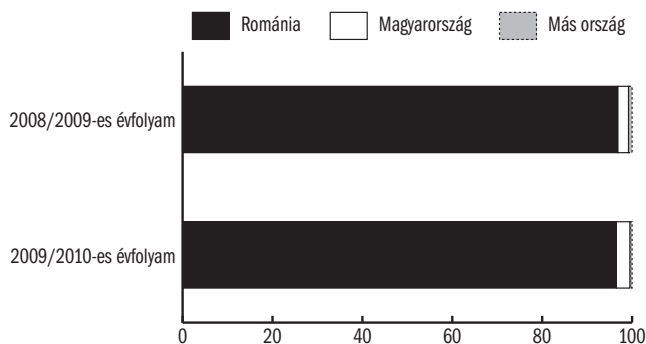


Szignifikáns eltéréseket tapasztalni a képzés típusa és formája szerint is. Az elméleti és speciális szakmai osztályokban végzett diákok körében lényegesen (40–50 százalékponttal) magasabb a továbbtanulási arány, mint a technológiai osztályokban végzettek körében. Emellett a nappali oktatásban végzettek körében a továbbtanulási arány megközelíti a kétharmadot, míg az esti vagy csökkentett látogatású oktatásban részt vevő diákok körében még az 5 százalékot sem éri el.

Továbbtanulás a felsőoktatásban

Adataink alapján alig van eltérés a 2009-es és a 2010-es továbbtanulási útvonalakat tekintve: a diákok több mint 96 százaléka romániai egyetemen folytatta tanulmányait, emellett 2009-ben 2,4 százalékuk, 2010-ben pedig 3 százalékuk választott magyarországi egyetemet.¹³ A más országokban továbbtanulók aránya nem éri el az egy százalékot egyik évfolyam esetében sem.

6. ábra: A továbbtanulás helyszíne (ország) – felsőoktatás (%)



¹³ A Magyarországon tanulók adataival kapcsolatosan lásd még e lapszámban Papp Z. Attila tanulmányát. [Szerk. megj.]

A 2009-ben érettségizett diákok 51, a 2010-ben érettségizett diákok pedig 55 városban folytatták tanulmányaikat. Az első öt helyen mindkét évben ugyanazok a városok szerepelnek, ugyanabban a sorrendben: Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyvárad, Brassó és Csíkszereda. Az öt város valamelyikében működő felsőoktatási intézményt választott a diákok kb. négyötöde, ezeknek nagyjából fele pedig a lista élén szereplő Kolozsváron tanul. Az említett öt város mellett további tizenkettőt találunk, amelyet valamely évfolyamról legalább 20 diák választott továbbtanulása helyszínéül. E tizenhét település lefedi a továbbtanuló diákok több mint 97 százalékát, a fennmaradó 2,5–3 százaléknyi diák a többi város között oszlik meg.

A továbbtanulás célhelyei és a kibocsátó települések közötti összefüggéseket két kontextusban vizsgáltuk. Egyrészt megnéztük, hogy a felsőoktatásban továbbtanuló diákok milyen területi eloszlásban választanak egyetemet, másrészt vizsgáltuk azt is, hogy a fontosabb egyetemi városok milyen vonzáskörzettel rendelkeznek, azaz honnan rekrutálják az intézményeikben továbbtanuló diákokat.

A kibocsátó és befogadó települések közötti összefüggéseket (honnan–hová?) vizsgálva, a következő megállapítások tehetők.¹⁴

A nagyobb egyetemi központokban hangsúlyosan jelenik meg a helyben tanulás jelensége. A komoly felsőoktatási múlttal rendelkező egyetemi városok közül Kolozsváron és Temesváron mindkét vizsgált évfolyam esetében 90 százalék fölött van a helyben tanulók aránya. Szintén magas (a kétharmadot is meghaladó) továbbtanulási arány jellemzi a következő városokat: Brassó, Marosvásárhely és Nagyvárad.

A felsőoktatás expanziója révén kialakuló új egyetemi központok rendelkeznek ugyan egyfajta lokális vonzerővel, de ez jelentősen elmarad a klasszikus egyetemi központoknál tapasztaltaktól. Csíkszereda és Szatmárnémeti esetében a helyben tanulás aránya 20–25 százalék körül mozog, négy másik székelyföldi településen (Sepsiszentgyörgy, Gyergyószentmiklós, Székelyudvarhely és Kézdivásárhely), a helyben tanulás aránya 10–15 százalék körüli. Kolozsvár erdélyi magyar felsőoktatási centrum jellege továbbra is érzékelhető. A másik nagyobb közép-erdélyi egyetemi központtal, Marosvásárhellyel összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy míg a marosvásárhelyi végzetek 20–25 százaléka választott kolozsvári egyetemet, ennek a fordítottja kevésbé jellemző, a kolozsvári végzetek alig 5 százaléka tanul Marosvásárhelyen. Kolozsvár centrum jellegét továbbá az is jelzi, hogy a másik három nagy egyetemi központban – Brassóban, Nagyváradon és Temesváron – végzett középiskolások nagyobb arányban választanak kolozsvári, mint marosvásárhelyi egyetemet, míg a kolozsvári végzősök továbbtanulása ezekben a városokban elenyésző.

A legnagyobb „kirajzás”, azaz legtöbb irányba történő továbbtanulási hajlandóság a székelyföldi középiskolákban végzett diákokat jellemzi, ők ugyanis szinte minden

¹⁴ E tekintetben mindenképpen utalnunk kell a 2005-ös kutatás eredményeire, hiszen megállapításaink nagymértékben visszaigazolják az ott megfogalmazottakat: vagyis a 2005-ben érettségi előtt álló diákok tervezett továbbtanulási útvonalai – földrajzi vonatkozásban – nagymértékben megegyeznek a 2009-ben és 2010-ben érettségizett diákok tényleges továbbtanulási útvonalaival (*Mandel & Papp 2007:178–179*).

– földrajzilag közeli és távoli – nagyobb egyetemi központban, valamint a „fiatalnak mondható” egyetemi városokban is megtalálhatók. Ezzel szemben a partiumi vagy közép-erdélyi, hasonló adottságú települések (pl. Beszterce, Déva, Nagykároly, Nagyszalonta, Zilah stb.) végzős diákjai szűkebb földrajzi térben tanulnak tovább, többnyire a legközelebbi nagyobb egyetemi központot részesítve előnyben.

Ami az egyetemi városok vonzáskörzetének vizsgálatát illeti, a következő észrevételeink voltak.¹⁵

Legszélesebb vonzáskörzettel a klasszikus egyetemi városok rendelkeznek, ide érkeznek a legtöbb helyről a továbbtanuló diákok: Kolozsvár, Marosvásárhely, Brassó, Nagyvárad és Temesvár. A Kolozsváron tanuló, de nem kolozsvári diákok elsősorban Székelyföldről érkeznek, de a szatmáriak és zilahiak számára is vonzó továbbtanulási helyszín. Mi több, Kolozsváron a többi nagy egyetemi központ középiskoláiban végzett diákokat is találunk, leginkább Marosvásárhelyről. Marosvásárhely szintén a helyi diákok számára a legvonzóbb, őket pedig többnyire székelyföldi és Maros megye egyéb részeiről (Marosludas, Dicsőszentmárton, Szászrégen) érkező diákok egészítik ki. Három nagyobb egyetemi központban – Arad, Nagybánya és Nagyvárad – viszonylag magasnak mondható a helyi diákok aránya, de míg az első kettő viszonylag szűk (a környező településekre és megyékre kiterjedő) vonzáskörzettel rendelkezik, Nagyváradon számos székelyföldi diák folytatja tanulmányait.

Az új felsőoktatási helyszínek sokkal szűkebb körből merítenek, és sokkal nagyobb mértékben támaszkodnak helyi diákokra: Szatmárnémetiben a helyiek aránya 79,5% és 76,1%,¹⁶ Kézdivásárhelyen 73,9% és 60,9%, Sepsiszentgyörgyön 46,7% és 35,2%, Gyergyószentmiklóson 45,7% és 52,4%, Csíkszeredában 45,2% és 38,7%, Székelyudvarhelyen pedig 44,9% és 46,4%. Emellett vonzáskörzetük is többnyire a környező településekre és megyékre korlátozódik: Szatmárnémetibe a helyieken kívül elsősorban nagykárolyi, zilahi és nagybányai diákok járnak, Sepsiszentgyörgyön és Csíkszeredában Kovászna és Hargita megyei diákok, míg Gyergyószentmiklóson, Székelyudvarhelyen és Kézdivásárhelyen jobbára csak az illető megyéből (Hargita, illetve Kovászna) származó diákok tanulnak.

A magyarországi továbbtanulási helyszínek közül csak Budapest és Debrecen került fel a legalább 25 továbbtanuló diákot összesítő városok listájára. Budapest vonzáskörzete szélesnek mondható, de közel kétharmad arányban öt város diákjaira támaszkodik, mindkét vizsgált tanévben: Szatmárnémeti, Nagyvárad, Csíkszereda, Marosvásárhely és Székelyudvarhely. Debrecennek nemcsak a városok számát tekintve szűkebb a vonzáskörzete, hanem területi szempontból is, hiszen mindkét évben az ide felvételiző romániai magyar diákok kb. 90 százaléka hat határ menti városból került ki: Szatmárnémeti, Nagyvárad, Nagykároly, Érmihályfalva, Margitta és Székelyhíd.

¹⁵ Következtetéseink ebben az esetben is több ponton visszaigazolják az említett 2005-ös kutatás megállapításait, némiképp árnyalva azokat (*Mandel & Papp 2007:179*).

¹⁶ Az első érték a 2009-es adatokat, a második érték a 2010-es adatokat jelöli.

Bukarest mint továbbtanulási helyszín megítélése a két évfolyam vonatkozásában eltérő: míg 2009-ben a diákok alig 0,6 százaléka (25 diák) választott bukaresti egyetemet, addig 2010-ben ennek duplája, azaz 1,2 százalék (49 diák). Nyilván ez továbbra is a román főváros viszonylag alacsony részesedését jelenti az erdélyi magyar diákok továbbtanulási preferenciái között – a ranglistán még Budapest és Debrecen is megelőzi –, a helyben érettségizett diákok mellett elsősorban székelyföldi középiskolák végzettjei folytatták itt tanulmányaikat.

A 2009-ben érettségizett diákok összesen 120 egyetemen vagy kihelyezett tagozaton folytatták felsőoktatási tanulmányaikat, a 2010-ben érettségizett diákok pedig 130 „telephelyen”. A „telephelyeket” az anyaintézmény szerint aggregálva megállapíthatjuk, hogy az első kutatás során 85, a második kutatás során pedig 94 felsőfokú intézményt választottak a végzősök. A 2. táblázatban összesen 22 egyetemet tüntettünk fel; ezek összesítik a két évfolyam továbbtanuló diákjainak közel 95 százalékát. A két évet összehasonlítva láthatjuk, hogy az első helyen nincs eltérés: a BBTE magasan őrzi vezető pozícióját, 2009-ben a diákok kétötöde, 2010-ben pedig egyharmada jutott be a kolozsvári székhelyű egyetemre. A második és harmadik helyen ugyanaz a két egyetem áll, viszont más sorrendben: 2009-ben a MOGYE megelőzi a Sapientia EMTE-t – amely három különböző helyszínen működik –, 2010-ben viszont fordított a sorrend. A különbség a két egyetem között mindkét évben másfél százalékpont körül van, ami nagyjából hatvan diákot jelent.¹⁷

Az Európai Egyetemek Szövetsége 2011 szeptemberében három kategória szerint rangsorolta a romániai egyetemeket: a legmagasabb szintű besorolást azok az egyetemek kapták meg, amelyek oktatási programjaik mellett előrehaladott szintű kutatásokat folytatnak, és a későbbiekben magasabb számú hallgató számára szervezhetnek magiszteri és doktori képzést, a második kategóriába az oktatási-kutatási és művészeti irányultságú egyetemek kerültek, amelyek kivételes esetekben szervezhetnek doktori képzést, a harmadik kategóriába pedig a csak képzésre összpontosító egyetemek. Az első szintű besorolást 12 felsőoktatási intézmény, a második szintűt 31 intézmény kapta meg Romániában. A 2. táblázatban feltüntetett romániai egyetemek közül öt kapott első szintű besorolást,¹⁸ további nyolc pedig második szintű besorolást.¹⁹ A listán szereplő többi romániai egyetem harmadik szintű besorolást nyert, kivéve a Sapientia EMTE-t, amely végleges akkreditáció hiányában nem került rangsorolásra.

A 2. táblázat első nyolc egyetemét kiválasztva²⁰ megvizsgáltuk, hogy az oda jelentkező diákok hogyan oszlanak el a kibocsátó középiskolai osztály szakágazata

17 Az első tízben további hasonló helycseréket vehetünk észre.

18 A táblázatban *-gal megjelölt egyetemek.

19 A táblázatban **-gal megjelölt egyetemek.

20 A szóban forgó nyolc egyetem mindegyikére legalább 100 diák jutott be célcsoportjainkból, illetve ezek az egyetemek összesítik a diákok közel 85 százalékát. Emellett mindkét kutatásban ezek az intézmények az egyetemi lista első nyolc helyének valamelyikét foglalják el, tehát pozíciójuk a romániai magyar diákok preferenciái között stabilnak mondható.

szerint, illetve a kérdést megfordítva, az egyetemek milyen szakágazatról rekrutálják a diákjaikat. A nyolcból három egyetemen (Sapientia EMTE, Transilvania Egyetem és Petru Maior Egyetem) a diákok legalább negyede technológiai szakágazathoz tartozó osztályban végzett, a Sapientia EMTE esetében ez az arány meghaladja a 40 százalékot.²¹ Ezzel szemben a Kolozsvári Műszaki Egyetemen 90 százalék, a MOGYE-n 80 százalék, a Nagyváradi Egyetemen 70 százalék, a BBTE-n pedig 60 százalék fölött van az elméleti szakágazaton végzettek aránya. A szakágazat és az egyetemválasztás közötti összefüggés szignifikánsnak bizonyult (3. táblázat).

2. táblázat: A továbbtanulás intézménye – egyetem, összevonva (%)

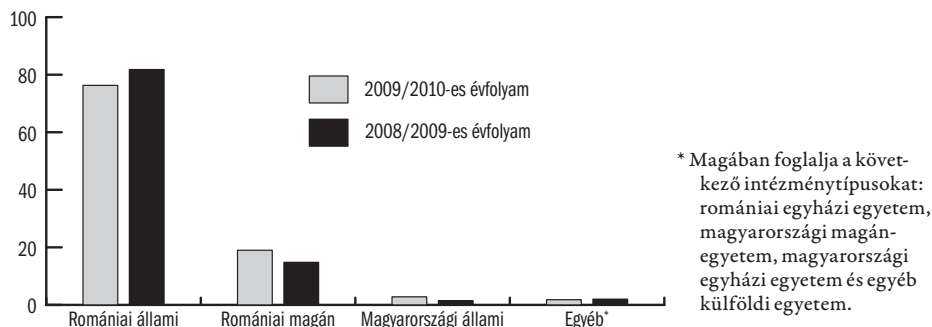
	2008/2009-es évfolyam			2009/2010-es évfolyam		
	%	Diákok száma	Helyezés	%	Diákok száma	Helyezés
BBTE (Kolozsvár)*	40,6	1723	1.	35,6	1433	1.
MOGYE (Marosvásárhely)**	9,8	416	2.	10,3	414	3.
Sapientia EMTE	8,4	356	3.	11,8	476	2.
Transilvania Egyetem (Brassó)**	5,7	244	4.	5,9	237	4.
Nagyváradi Egyetem**	5,5	232	5.	5,1	207	6.
Kolozsvári Műszaki Egyetem*	5,2	221	6.	5,4	216	5.
PKE (Nagyvárad)	4,1	172	7.	4	162	8.
Petru Maior Egyetem (Marosvásárhely)	3,9	166	8.	4,7	190	7.
Vasile Goldiș Nyugati Egyetem (Arad)	1,3	57	9.	0,9	37	13.
Dimitrie Cantemir Egyetem (Marosvásárhely)	1,1	48	10.	1,2	47	11.
Kolozsvári Agrártudományi és Állatorvosi Egyetem*	1,1	48	11.	1,6	64	9.
Lucian Blaga Egyetem (Szeben)**	0,9	40	12.	0,4	15	22.
Temesvári Műszaki Egyetem*	0,9	39	13.	0,6	23	18.
Nyugati Egyetem (Temesvár)**	0,9	38	14.	0,6	25	16.
Iuliu Hațieganu Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (Kolozsvár)*	0,9	37	15.	0,7	27	14.
Aurel Vlaicu Egyetem (Arad)	0,8	35	16.	0,6	23	18.
Művészeti és Design Egyetem (Kolozsvár)**	0,8	35	17.	1	40	12.
Debreceni Egyetem	0,8	33	18.	1,4	56	10.
Gheorghe Dima Zeneakadémia (Kolozsvár)**	0,7	28	19.	0,7	27	14.
MŰTF (Tatabánya–Székelyudvarhely)	0,5	21	20.	0,4	17	21.
Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem**	0,4	18	21.	0,6	25	16.
Északi Egyetem (Nagybánya)	0,4	17	22.	0,5	21	20.
Más intézmények	5,3	220	-	6	241	-
Összesen	100	4244	-	100	4023	-

21 A Sapientia EMTE egyébként egyedüli a nyolcas listán, ahol az elméleti osztályokban végzett diákok aránya nem éri el az 50 százalékot.

3. táblázat: A felsőoktatásban továbbtanuló diákok eloszlása szakágazat szerint – a nyolc legnépszerűbb egyetem vonatkozásában (%)

	2008/2009-es évfolyam				2009/2010-es évfolyam			
	Elméleti	Technológiai	Speciális szakmai	Összesen	Elméleti	Technológiai	Speciális szakmai	Összesen
BBTE (Kolozsvár)	62,2	19,3	18,5	100	66,2	16,7	17,1	100
MOGYE (Marosvásárhely)	85,6	6,7	7,7	100	82,9	7,5	9,7	100
Sapientia EMTE	46,3	42,7	11,0	100	47,3	43,9	8,8	100
Transilvania Egyetem (Brassó)	59,4	34,4	6,1	100	65,0	26,6	8,4	100
Nagyváradai Egyetem	71,4	10,8	16,8	100	79,2	9,7	11,1	100
Kolozsvári Műszaki Egyetem	92,8	4,5	2,7	100	90,3	7,4	2,3	100
PKE (Nagyvárad)	54,1	15,1	30,8	100	64,8	17,9	17,3	100
Petru Maior Egyetem (Marosvásárhely)	57,8	28,9	13,3	100	61,6	30,0	8,4	100

A felsőoktatási intézményeket csoportosítottuk működtetőjük/fenntartójuk és működési helyük szerint is. Ennek megfelelően hét kategóriát hoztunk létre (7. ábra). Amint a korábbi adatokból következik, romániai állami egyetemeken tanult tovább a legtöbb diák: 2009-ben a diákok több mint négyötöde, 2010-ben pedig több mint háromnegyede jutott be ilyen egyetemre. Az egy év alatt tapasztalt 5,5 százalékpontos csökkenés a romániai magánegyetemekre²² és a magyarországi állami egyetemekre felvételiző diákok számarányának növekedésében érhető tetten: ez a román állami szféra jelentőségének csökkenését, a romániai magán- és a magyarországi állami szféra térnyerését jelzi.

7. ábra: A továbbtanulás intézménye az intézmény típusa szerint (%)


A továbbtanuló diákok által választott szakok száma mintegy 260–290 közé tehető, amelyeket 18 szakterületre csoportosítottunk (4. táblázat). A két évfolyam közötti különbségeket összehasonlítva, azt tapasztaljuk, hogy a szakterületek nép-

22 Ezek közé soroltuk a két romániai magyar magánegyetemet, a Sapientia EMTE-t és a PKE-t is.

szerűsége nagyon hasonló, a sorrendjükben mindössze egy-két helycsere érhető tetten. Az egyiket mindenképpen szükséges kiemelni: a diákok által leginkább preferált két szakterületről, a *közgazdasági* szakokat, valamint a *mérnöki (műszaki, ipari)* szakokat összesítő szakterületekről van szó. Míg a 2008/2009-es évfolyam az előbbit részesítette előnyben, a 2009/2010-es évfolyam esetében már az utóbbi áll a lista élén. A helycsere a közgazdasági szakterület 1 százalékpontos veszteségének, valamint a mérnöki szakterület 2,3 százalékpontos bővülésének köszönhető. A két említett szakterületről nem sokkal lemaradva, a harmadik helyen következik az *egészségügyi* szakokat összesítő szakterület. E három szakterületen tanul a diákok több mint 40 százaléka. A legkevesebb népszerűséggel az állam működésével kapcsolatos szakterületek (*igazgatási, katonai/rendőri*), továbbá a *teológiai, a vízgazdálkodási/környezetvédelmi* szakterületek rendelkeznek.

4. táblázat: A diákok által választott legnépszerűbb szakterületek – felsőoktatás (%)

	2008/2009-es évfolyam			2009/2010-es évfolyam		
	%	Diákok száma	Helyezés adott évben	%	Diákok száma	Helyezés adott évben
Közgazdasági	16,1	651	1.	15,1	594	2.
Mérnöki (műszaki, ipari)	14,5	585	2.	16,8	661	1.
Egészségügyi	13,8	555	3.	14,5	571	3.
Bölcész, társadalomtudomány	9,1	367	4.	7,0	278	4.
Idegen nyelv	6,9	279	5.	6,5	258	5.
Pedagógiai	6	244	6.	6,1	242	6.
Természettudomány	5	203	7.	4,4	175	8.
Művészeti	4	160	8.	5,2	204	7.
Kereskedelem, idegenforgalom, turisztika	4	162	9.	3,9	153	9.
Informatika	3,9	157	10.	3,5	138	10.
Újságírás, kommunikáció	3,8	152	11.	3,2	128	12.
Jogi	3,1	125	12.	3,3	132	11.
Testnevelés, sport	2,7	108	13.	2	80	15.
Állatorvosi, mezőgazdasági	2,5	99	14.	3	120	13.
Vízgazdálkodás, környezetvédelem	1,8	71	15.	1,6	64	16.
Igazgatási	1,5	59	16.	2,1	83	14.
Teológiai	1,1	43	17.	1,3	50	17.
Katonai, rendőri	0,3	11	18.	0,3	12	18.
Egyéb	0,1	4	-	0,1	3	-
Összesen	100	4035	-	100	3946	-

A fiúk és lányok között szembetűnő – szignifikáns – különbségek mutatkoznak a szakterületek vonatkozásában: a lányok érdeklődése inkább a humán szakok

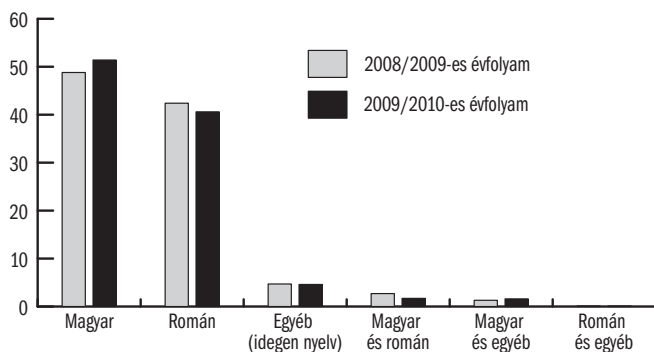
(egészségügyi, pedagógiai, idegen nyelv) felé irányul, míg a fiúk a műszaki és számítástechnikai, valamint a nagyobb fizikai állóképességet igénylő szakterületeket részesítik előnyben.

A szakterületeken belül a legnépszerűbb szakok: általános közgazdaságtan, óvónő- és tanítóképző/pedagógia, általános orvosi, informatika, jog, valamint kommunikáció és közkapcsolatok. A 2008/2009-es évfolyam 29,4 százaléka, a 2009/2010-es évfolyam 26,1 százaléka választotta a szóban forgó hat szak valamelyikét.

A továbbtanulás nyelve tekintetében mindkét vizsgált évben érvényesülni látszik a következő trend: a felsőoktatásban továbbtanuló diákok kb. fele magyar nyelven folytatja tanulmányait, kb. kétötöde pedig román nyelven tanul tovább (8. ábra). A két évfolyamot összehasonlítva, a két nyelv közötti különbség növekedése érhető tetten: 2009-ben 6,4 százalékponttal (252 diák) volt magasabb a magyarul továbbtanulók aránya a románul továbbtanulókénál, 2010-ben pedig 10,8 százalékponttal (414 diák). A nyelvválasztást nagymértékben befolyásolja a szakkínálat, pontosabban az a tényező, hogy bizonyos szakok kizárólag román nyelven érhetőek el. Így, figyelembe véve azt, hogy a teljes romániai szakkínálat kb. egyharmada érhető el magyar nyelven, a fenti adatok azt is jelzik, hogy a továbbtanuló diákok legalább 10–15 százaléka a szakválasztás során a tannyelvet tekinti elsődlegesnek.

Az idegen nyelven továbbtanuló diákok aránya kevéssel 5 százalék alatt van, ehhez még hozzájön kb. 1,5 százaléknyi diák, akik egy idegen nyelvű és magyar nyelvű, vagy idegen nyelvű és román nyelvű szakon végzik tanulmányaikat. A részben vagy teljesen idegen nyelven tanuló diákok többsége a nyelv és/vagy irodalom szakterületen tanul tovább.

8. ábra: A felsőoktatásban továbbtanulók oktatás nyelve szerinti megoszlása (%)



Összegzés

Összességében véve, a két kutatás eredményeiről kijelenthetjük, hogy nagyrészt megegyeznek, helyenként viszont eltéréseket is sikerült kimutatni. Az alábbi, 5. táblázatban a két kutatás legfontosabb sarokszámait foglaljuk össze, különös hangsúlyt fektetve a felsőoktatásban való továbbtanulásra.

5. táblázat: A felsőoktatásban való továbbtanulás legfőbb jellemzői számokban – összesítés

	2008/2009-es évfolyam	2009/2010-es évfolyam
Végzős diákok száma	8218	8327
Sikeresen érettségiző diákok	7813 (95,1%)	7229 (86,8%)
Továbbtanult felsőoktatásban	4378 (56%)	4059 (56,1%)
Továbbtanulás helyszíne – ország	Románia – 96,1%	Románia – 96,2%
Továbbtanulás helyszíne – város	1. Kolozsvár – 40,2% 2. Marosvásárhely – 20,3% 3. Nagyvárad – 9,7%	1. Kolozsvár – 38% 2. Marosvásárhely – 23,9% 3. Nagyvárad – 9,2%
Továbbtanulás intézménye	1. BBTE – 40,6% 2. MOGYE – 9,8% 3. Sapientia EMTE – 8,4%	1. BBTE – 35,6% 2. Sapientia EMTE – 11,8% 3. MOGYE – 10,3%
Legnépszerűbb szakterületek	1. közgazdasági – 16,1% 2. mérnöki – 14,5% 3. egészségügyi – 13,8%	1. mérnöki – 16,8% 2. közgazdasági – 15,1% 3. egészségügyi – 14,5%
Továbbtanulás nyelve	magyar – 48,8% román – 42,4%	magyar – 51,4% román – 40,6%

Mivel romániai magyar viszonylatban újszerű adatgyűjtésről van szó, kutatásaink egyelőre csak állapotrögzítésre szolgálnak. Ha lehetővé válna e felvételek rendszerezése, az is kiderülhetne, hogy a két referenciaév közötti eltérések trendbe szerződnek-e avagy csak a véletlen művei.²³

MÁRTON JÁNOS

IRODALOM

- BARTHA Z. (2009) *Maturandusok 2009*. Tinivár Kiadó, Kolozsvár.
- BARTHA Z. (2010) *Maturandusok 2010*. Tinivár Kiadó, Kolozsvár.
- HORDÓSY R. & KIRÁLY G. (2011) Pályakövetési tipológia. *Szakképzési Szemle*, No. 2. pp. 65–78.
- HORVÁTH T. (2008) Bevezetés. In: *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest, pp. 5–8.
- KISS L. (2008) Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest, pp. 53–70.
- MANDEL K. & PAPP Z. A. (eds) (2007) *Cammo-gás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
- PETI A. (2008) *Diplomás pályakövetés Romániában*. http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/nemzetkozi_dpr/orszagjelentések/diplomas_palyakovetes_romaniaban_?itemNo=1
- SZIKSZAI M. (ed) (2010) *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. Ábel Kiadó – MTA Kolozsvári Területi Bizottsága, Kolozsvár.

²³ A kutatásokat 2009-ben és 2010-ben a magyarországi Szülőföld Alap támogatta. A 2010-ben jogutódjaként létrejött Bethlen Gábor Alaphoz 2011-ben beadott, a 2010/2011-es kohorszt megcélzó utánkötető vizsgálat kutatási pályázata sajnos nem nyert támogatást.

Melléklet

M1. táblázat: A két kutatás során kitöltött adatlapok száma és a válaszadási arány megyei bontásban*

Megye	Települések száma	Adatlapok összesen			Kitöltött adatlapok			Válaszási arány (diákok szerint)
		Iskola-adatlap	Osztály-adatlap	Diákok száma	Iskola-adatlap	Osztály-adatlap	Diákok száma**	
2008/2009-es évfolyam (2010-es kutatás)								
Arad	1	1	4	90	1	4	90	100,0%
Beszterce-Naszód	1	1	2	42	1	2	42	100,0%
Bihar	7	14	30	674	12	28	649	91,1%
Brassó	3	3	7	132	3	7	132	100,0%
Bukarest	1	1	1	15	0	1	10	66,6%
Fehér	2	2	4	79	2	4	77	97,5%
Hargita	14	30	118	2696	25	109	2313	85,8%
Hunyad	1	1	2	48	1	2	48	100,0%
Kolozs	5	13	24	557	10	23	537	96,4%
Kovászna	4	15	65	1457	12	47	1134	77,8%
Máramaros	2	2	3	65	2	3	63	96,9%
Maros	8	21	54	1276	4	31	955	74,8%
Szatmár	3	15	30	636	13	26	540	84,9%
Szeben	2	2	2	16	2	2	16	100,0%
Szilágy	5	8	16	384	8	16	376	97,9%
Temes	1	1	4	51	1	3	40	78,4%
Összesen	60	130	366	8218	97	308	7022	85,4%
2009/2010-es évfolyam (2011-es kutatás)								
Arad	1	1	4	90	1	4	90	100,0%
Beszterce-Naszód	1	1	2	42	1	2	29	69,0%
Bihar	7	15	34	702	11	30	626	89,2%
Brassó	2	4	7	117	2	7	111	94,9%
Bukarest	1	1	1	11	0	1	9	81,8%
Fehér	2	2	6	100	2	6	99	99,0%
Hargita	14	30	124	2830	30	122	2656	93,9%
Hunyad	1	1	3	40	1	3	40	100,0%
Kolozs	5	15	26	576	11	26	558	96,9%
Kovászna	4	15	61	1359	15	53	1139	83,8%
Máramaros	2	2	4	88	2	4	88	100,0%
Maros	8	21	58	1300	17	56	1230	94,6%
Szatmár	3	13	26	602	8	22	554	92,0%
Szeben	1	1	1	7	0	1	4	57,1%
Szilágy	5	8	15	414	8	15	396	95,6%
Temes	1	2	4	49	1	3	46	93,9%
Összesen	58	132	376	8327	110	355	7675	92,2%

* A táblázatban szereplő adatok a 2011 augusztusi, az adathiány csökkentését megcélzó kiegészítés utáni helyzetet tükrözik.

** A következő diákokat soroltuk ide: 1. egyrészt akiknek nem sikerült az érettségijük (tehát biztosan nem tanultak tovább felsőoktatásban), 2. másrészt, akik sikeresen érettségiztek, és a továbbtanulásukra vonatkozóan is sikerült információt szerezni.

REGIONÁLIS ÉS HATÁRON ÁTÍVELŐ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYKAPCSOLATOK ÉSZAK-VAJDASÁGBAN

ETANULMÁNYBAN AZ ÉSZAK-VAJDASÁGI határregió felsőoktatása kerül bemutatásra. A két ország (Magyarország mint EU-s tag és Szerbia mint nem EU-s tagország) között húzódó határtérségre a természetes, kulturális (nemzeti–magyar kisebbség), nyelvi és gazdasági kapcsolatok megléte a jellemző. A kutatás során a határregió intézményi kapacitásait elemzem, a határregió társadalmi, nyelvi és kulturális kohéziójának, felzárkózásának lehetőségeit vizsgálva (hangsúlyozva továbbá lakosságának diverzitását és folyamatos mobilitását).

Régióismereti összefoglaló¹

A két ország között a legjelentősebb együttműködési hálózatot a felsőoktatási és egyéb kulturális intézmények képviselik. Egyéni szinten, az ingázó vajdasági magyar hallgatók karakteres csoportja emelhető ki a határregióban. A vajdasági magyar hallgatók tanulmányi célú migrációja a '90-es években kezdődik meg, illetve válik egyre intenzívebbé. A probléma forrása: politikai problémák, háború, gazdasági kilátástalanság, jövőkép hiánya, felsőoktatási (magyar nyelvű, helybeli) képzési lehetőségek szűkössége, nyelvi problémák (szerb nyelv), a hallgatók elégtelen tudományterületi megoszlása, bizonyos profilok alacsony munkaerő-piaci érvényesülése, magyarországi ösztöndíj politika stb. A 2010-es évben magyar felsőoktatási intézményekben 1 385 szerbiai állampolgárságú hallgató tanult (a vajdasági magyar hallgatók cca. 30%-a), míg a szülőföldön, az Újvidéki Egyetem állami karain és a főiskolákon összesen 3 152 hallgató tanult.² Így Magyarország jelentős tanulási célú migráció célpontja. A diploma megszerzésével kevesen térnek haza (becslés: 30%), amelynek következtében a magyar kisebbség, a kisebbségi elit jövője válik

1 A tanulmány *Zoltan Takacs & Ester Gabric: Development of higher education networking in multiethnic border region of North Vojvodina* c. előadásának szerkesztett változata, amely a (Re)Integration and Development Issues in Multicultural and Border Regions, Portoroz, Slovenia, September 22–24, 2011. Dissemination of research project: Integrating (Trans)National Migrants in Transition States (TRANSMIG) SCOPES Project (2009–2012) c. konferencián hangzott el. A kutatási projekt támogatója a Svájci Nemzeti Tudományos Alap (SNSF Swiss National Science Foundation), a kutatási projekt koordinátora prof. dr. Doris Wastl-Walter, Berni Egyetem, Földrajzintézet. Szerbiai partner: Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, projektfelelős: prof. dr. Gábrityné Molnár Irén. Internetes elérhetőség: www.transmig.unibe.ch. A Magyarságkutató Tudományos Társaság kutatási feladata: a határon átívelő mobilitás kutatása – ezen belül a határon átívelő, transznacionális intézményi kapcsolatok bemutatása.

2 A statisztikai adatok forrása: Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Magyar Köztársaság (2011), APV Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, Vojvodina–Srbija (2011).

kérdéssé a Vajdaságban.³ A helyi-regionális, kisebbségi akadémiai és politikai elit tagjait „változásmenedzsereknek” tekinthetjük, akiknek kezdeményezésével lehetőség nyílhatna a régió felsőoktatásának felzárkóztatására: például multietnikus egyetemalapítás, közös (többnyelvű) képzési programok, határon átívelő felsőoktatási és tudományos együttműködések elindításával. A helyi-regionális elit Magyarország és Szerbia közötti együttműködésekben játszott szerepe, valamint a határregió felsőoktatási intézményeinek jövőbeli fejlesztési lehetősége képezi a kutatás/tanulmány tárgyát.

A tanulmány a régió felsőoktatását a területfejlesztés és regionális tudományi szempontrendszer alapján közelíti meg, külön figyelmet szentelve a felsőoktatás területén megjelenő – a határon átívelő – tudományos szervezés nemzetközi tendenciáinak elemzésére, a hazai gyakorlat összegzésére.

Egy határregió felsőoktatása nemzetközi és hazai szakirodalmi megközelítésben

A felsőoktatás globális változásai az észak-vajdasági régióban is figyelemmel kísérhetők. Közismert, hogy a felsőoktatást *külső és belső tényezők egyaránt* befolyásolják. A *külső tényezők* között megemlíteném a demográfiai változásokat, egyre nagyobb hallgatói létszámot (tömegesedés, expanzió), a tanulás-tudásmegszerzés folytonosságát (élet hossziglani tanulás), a társadalom tudás-gazdasági orientáltságát, a gazdasági, kulturális és politikai globalizáció térhódítását. Az általános *belső befolyásoló tényezők* a nemzeti- ágazatpolitikai irányvonalakra, gazdasági fejlettségre, az oktatás és a regionális fejlődés közötti kapcsolatok iránt kifejezett „általános társadalmi szenzibilitásra”, illetve a piac, akadémiai körök és politika érdekérvényesítési harcára, adott esetben a kisebbségi közösség által megfogalmazott specifikus, differenciált oktatási igényekre vonatkoznak.

További, általános és kényszerítő erejű folyamatként jelenik meg a *határok légiesedése* a globalizálódó, integrálódó térben. A nemzetállam által alapított és finanszírozott felsőoktatási és tudományos intézmények intézményvezetési politikájában olyan korszerű és gyakorlatorientált határszemléletek és határkonstrukciók jelennek meg, amelyek már a nemzetállam határain túlra, ezáltal tágabb fejlődési pályák felé irányulnak. A szerb–magyar határregió hálózatos kapcsolatépítési és együttműködési folyamataiban fontos szerepet játszanak a régió felsőoktatási intézményei. Feladatuk – az oktatáson, diplomások kinevelésén kívül – sok esetben határon átívelő tudományos transzferfolyamatokban, kutatásfejlesztésben, együttműködésekben is megnyilvánul. A határ (földrajzi, mentális, időbeli, diszciplináris, minőségi stb.) felszámolódása emeli a felsőoktatást egy magasabb szintre, a határok nélküli oktatás szintjére.

³ Megjegyzés: a vajdasági magyar kisebbség demográfiai kapacitása, létszáma és részaránya is folyamatosan csökken a Vajdaságban (1991: 16,9%; 2001: 14,3%). Népszámlálás–Popis (2002).

A határon átívelő (CBC)⁴ együttműködések a felsőoktatásban bekövetkező kényszerű (nyomásszerű) változások eredményeként jelennek meg. Sakamoto és Chapman a CBC két nagy részhalmozát különbözteti meg: „oktatás-orientált”, valamint a „nem-oktatás orientált” együttműködési programok. Ezek közül az igazán „feltörő, határok nélküli CBC aktivitást a kutatás” képezi (individuális érdek, „könnyed-fluid” tartalom stb.), viszont a tradicionális tanár-, diákcsere alapuló oktatás-orientált együttműködések is határozott változást (forma, tartalom) és növekedést mutatnak (*Sakamoto & Chapman 2011*).

Az exponenciálisan növekvő, nemzeti és regionális határokon átívelő együttműködések jellemzője: „az emberek, programok, szolgáltatók, szolgáltatások, ágazati politikák, ötletek, tananyagok, projektek, új tudás sokszínű mozgása, a perspektívák és racionalitás különbözősége” (*Knight 2011:19*). A kapcsolatok történelmi megközelítésben folyamatosan változtak. Az elmúlt két évtizedben az ún. CBC együttműködések a nemzetközi piacokon „kereskedésre alkalmas árucikkkel” jelentek meg, amely egyben a „nemzetközi akadémiai mobilitás új – transznacionális és határok nélküli világának megjelenését” hozta (*Knight 2011*). Nemzetközi tapasztalatok bemutatásával (Japán, Egyesült Arab Emírátsok, Ausztrália, Malajzia, Kína, Hongkong, Thaiföld, Uganda) érthetővé válik a soktényezős együttműködések összetettsége: a kezdeti szakasz bizonytalansága, a megfelelő lokális partnerek kiválasztása, a több kormányzat által definiált joghatóság komplexitása, intézményi legitimitás/elismertség/elfogadás megkérdőjelezése, erős és céltudatos erőmegosztás, üzleti tervezés és menedzsment kiépítése (*Croom 2011; Lane 2011; Fong & Postiglione 2011*). Ugyanakkor a pozitívumok között említhető a minőség-emelés, nemzetközi standardokra épülő akkreditációs igények kielégítése, az információs és kommunikációs technológiáknak köszönhetően a határ relevanciájának csökkenése. Továbbá a kutatás-fejlesztés által generált gyümölcsöző kapcsolatok építése, a hazai kutatási terep kibővítése, külföldi tudás- és információcsere, a verseny és együttműködés sikeres találkozása („collaborate to become more competitive”) (*Vincent-Lancrin 2011:110*) és a fejlődésben lévő országok humán kapacitásainak, ezáltal pedig gazdasági fejlődésének akár nemzetközi pénzügyi intézmények finanszírozása általi elősegítése (*Collins 2011*).

A régió, illetve a helyi gazdaság fejlesztésében fontos szerepet töltenek be a „második generációs CBC együttműködések”: regionális oktatási központok, oktatási városok, tudásfalvak (Regional Educational Hubs, Education Cities, Knowledge Villages, Gateways, Hot Spots stb.) (*Knight 2011:29*). A tudásipar megteremtésében szerepet vállalnak a külföldi (betelepülő) egyetemek, a magánvállalkozások formájában működtetett kutatói központok, tudományos és technológiai parkok, vállalkozói egyetemek professzionális menedzsmenttel, diverzifikált finanszírozással, amelyek közös együttműködésük eredményeként a regionális gazdaságfejlesztés szerepkörét fogják ellátni, biztosítva a kiegyensúlyozott fejlődés feltételeinek

⁴ Cross-border Cooperation – határon átívelő együttműködés.

megteremtését (*Florida 1995, idézi: Mezei 2007; Goddard 2000, idézi: Mezei 2007; Horváth 2003; Hrubos 2004; Polónyi 2010*). A regionális gazdaság igényei, a társadalom-gazdasági térszerkezet változása, a képzési igények, a munkaerőpiac alakulása fogja meghatározni a felsőoktatással szemben támasztott igényeket.

A felsőoktatás és tudományszervezés területfejlesztésként történő támogatása (*Kozma 2005*) a kevésbé perspektivikus, elkülönült kisebbségi intézményhálózatok esetében is prioritás értékű. Az Európai Unió külső határain, többek között a magyar–szerb relációban megjelenő fejlesztési források ösztönző elemként hatnak (hathatnak) a határ két oldalán működő intézmények közötti együttműködések fejlesztésére (2007–2013-as programozási időszak, EU Strukturális Alapok), amelyhez megfelelő magyar–magyar érdekérvényesítésre, az EU-s oktatási és területfejlesztési irányelvek stratégiai fejlesztési prioritásokként történő meghatározására lenne szükség (*Horváth & Ríz 2006; Csete et al 2010; Horváth & Lelkes 2010*).

A szegényes humán erőforrással rendelkező, határon túli magyar régiók, halmozott kisebbségi problémákkal küszködve a határon átívelő együttműködés egy specifikus, a Kárpát-medencére jellemző határok nélküli, (transz)nacionális, hálózatos, egységes térséggé szerveződő oktatás-és tudományszervezési mechanizmusát működtetik (*Kozma 2004; Berényi 2005; Csete et al 2010; Horváth & Lelkes 2010*). Egy *Kárpát-medencei Magyar Felsőoktatási és Kutatási Térség* azonban számos akadállyal találja szemben magát (pl. hálózatépítési tapasztalat, hálózati kultúra kialakítása, kulturális, szakmai és finanszírozási fenntarthatóság, belterjes- etnikailag zárt formációk „a határon túl”, erőforrások szűkössége, projektmenedzsment hiánya stb.) (*Papp Z. 2010*).

Az együttműködések, kapcsolatok alapját, motivációit, perspektíváit és elvárásait makro- és mikro regionális szinten a következő tényezők determinálják:

- A határon túlra helyezkedő magyar felsőoktatás presztízs kérdése, nemzetköziesedési folyamatainak kereskedelmi megközelítése – pótlólagos jövedelemszerzés, illetve foglalkoztatás céljából [*Knight (2011)* és *Sakamoto & Chapman (2011)* nemzetközi tapasztalatai alapján magyar vonatkozásban].

- Kihelyezett képzések, intézményi integrációk, esélykiegyenlítő anyanyelvű felsőoktatási fejlesztések (*Kozma 2005; Gábrityné Molnár 2005a; Csete et al 2010; Papp Z. 2010*) által képviselt ún. nemzetépítési és társadalmi-kulturális fejlesztések irányába tett erőfeszítések is megnyilvánulnak ezekben az együttműködésekben: magyar nyelven elérhető minőségi felsőoktatás biztosítása a határon túli régió(k)ban. A politikai, kulturális és gazdasági körülmények szerencsés összjátékának eredményeként megjelenő kihelyezett képzések fokozatosan önállósulnak, és a befogadó ország felsőoktatási rendszerébe integrálódnak. Ezek az intézmények támogatást élveznek az anyaország részéről, kockázatvállalók, gyakorlatias képzéseket kínálnak, vállalkozói szelleműek (*Kozma 2004*), a magyar oktatási nyelv miatt pedig vonzzák a magyar fiatalokat (*Gábrityné Molnár 2005b*).

- A *képzési program import* (*Knight 2011:31*) – kisebb, fejlődésben lévő országok esetében nagyobb garancia az agyelszívás (Brain Drain/Gain/Train), illetve a ma-

gyarországi könnyebb munkaerő-piaci érvényesülés (Csete et al 2011) veszélyével szemben.

- Az ellentmondásos magyarországi oktatási támogatáspolitikai („nemzetmentés”) eredményeként a szülőföldön maradás paradigmája egyre intenzívebb tanulmányi célú migrációval cserélődik fel (Erőss et al 2011; Csete et al 2011).

- A kisebbségi közeget jellemző, vegyes lakosságú régiók sajátos felsőoktatás-kulturális igényeihez könnyen idomítható felsőoktatási modell szükséges (Tóth Pál 2005). Az etnikailag vegyes közegben, a felsőoktatási intézmények versenyében megjelenik a „magyar érdekeltsgű” és a „szerb érdekeltsgű” iskolavezetés. Ez eleve determinálja az együttműködések, felsőoktatás-fejlesztési elképzelések tartalmát.

- A nemzetközi együttműködések versenyképességi tényezőként járulhatnak hozzá az intézményfejlesztéshez; ezek feltétele: autonóm kari tevékenység, támogatott, intenzív és szerteágazó, nem formalizált, személyes és szakmai kapcsolatok, azoknak tulajdonított stratégiai jelentőség (Rechnitzer & Smahó 2007).

- Egykori természetes vonzáskörzetek, városkapcsolatok revitalizálására irányuló *felzárkóztatási stratégiák* (Kozma 2004:81) érvényesítése (e természetes kapcsolatokat közigazgatási határok, illetve államhatárok szakítottak meg, esetünkben Szeged–Szabadka kapcsolatára, tágabban pedig az Eszék–Pécs–Temesvár háromszögre is gondolhatunk. Az intézmények között fellelhető versengést Gábrityné véleménye szerint, enyhíteni tudják a regionális intézményi kapcsolatok, együttműködések, mint például közös szakok indítása, tanár- és diákcseré, kutatási projektek stb. (Gábrityné Molnár 2006a), kerülve a párhuzamosságokat, és a teljesség igényével szerveződő, diverzifikált kínálattal rendelkező „magyar nyelvű képzési portfólió” Kárpát-medencei sajátos formáját eredményezhetné (Papp Z. 2010).

- E kapcsolatokra építkezve multietnikus intézményszervezéssel, színes képzési programokkal, a szülőföldön maradás pozitív jövőképét megelőlegezve tudna önállósulni és fejlődni a délvidéki magyar érdekeltsgű felsőoktatás is (megoldást szolgáltatva a területi-regionális egyenlőtlenségek csökkentéséhez, az alacsony továbbtanulási hajlandóság emeléséhez, könnyebb hozzáférhetőséghez, anyanyelvű felsőoktatáshoz). (Gábrityné Molnár 2005b, 2006b; Takács 2009a.)

Határon átívelő felsőoktatás modellszerű ábrázolásban

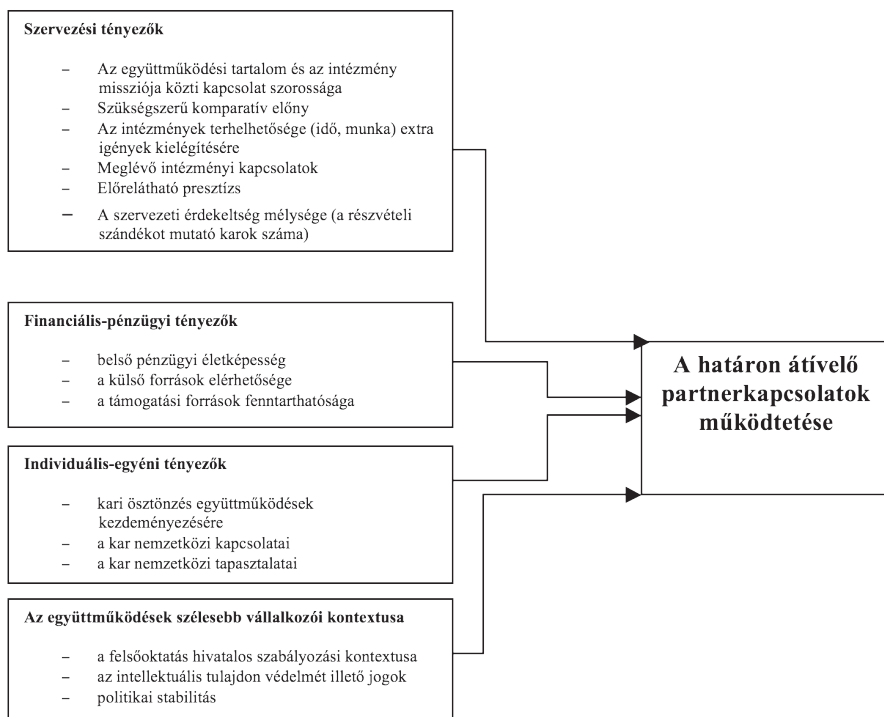
A tanulmány általános felsőoktatás-kutatási módszertanra alapoz, az ún. „clarki modell” (állami bürokrácia, akadémiai oligarchia és a piac küzdelme által alakított társadalmi alrendszer) sajátosságaira épül (Clark 1983, idézi: Mandel 2007). A felsőoktatás- és tudományszervezés kisebbségi szegmensét Kozma a helyi-regionális elit többségi nemzettel vívott „hatalmi (politikai) harcaként” jeleníti meg (Kozma 2005:170–178), kiemelve a változásmenedzserek, „a változás hordozóinak” (change agent) szerepét (Kozma 2004:87). A felsőoktatásban érdekelt más szereplők, stakeholderok-nyomásgyakorló csoportok (Teichler 1998, idézi: Mandel 2007) között kiemelt szerepet kapnak a felsőoktatási menedzsment képviselői és egyéb tudomá-

nyos intézmények, felsőoktatási érdekképviseletek, amelyek a regionális és határon átívelő kapcsolatokban a helyi társadalom fogadókészségét, kapacitás-építési és stratégiai fejlesztési elképzeléseit reflektálják.

A nemzetközi együttműködésekben, a fogadó és küldő országok változó érdeklői (kormány, intézmények, civil szervezetek stb.) (Knight 2011) jelennek meg. A közös „határok nélküli” felsőoktatási közeget ezen aktorok formálják. Az együttműködések piramisként épülő hierarchiájának alapját a nem formalizált, személyes szakmai kapcsolatok alkotják (Rechnitzer & Smahó 2007).

„A határon átívelő partnerkapcsolatok közös jellemzője, hogy mindkét fél sikereket remél a közös tranzakciótól, ugyanakkor a két oldal intézményvezetői nem egyformán értékelik a szempontokat, más motivációk vezérelhetik őket” (Sakamoto & Chapman 2011:4). A CBC együttműködések általános jellemzőiként kiemelhetők még: a kétoldali benefit-hatások, új bevételi forrásokkal, „új termékekkel” (pl. ágazati campusok, kettős fokozatszerzési programok stb.), változó érdekekkel (pl. kielégítetlen kereslet, kapacitás-fejlesztés, reputáció stb.) (Knight 2011; Sakamoto & Chapman 2011). A felsőoktatás CBC intézményi partnerkapcsolatait befolyásoló tényezőket Sakamoto és Chapman a következő modellben összegzi.

1. ábra: A felsőoktatási intézmények határon átívelő partnerkapcsolatokban való részvételét meghatározó tényezők modellje



A szerb–magyar határregió felsőoktatása egy kutatás kereszttüzeiben (*Transmig 2009–2012*)

A kutatás során a szakirodalmi megközelítésekre alapozva a határregió változásmenedzsereit – a vajdasági magyar és a magyarországi intézményvezetőket – arra kértem, hogy az interjúk során fejtsek ki véleményüket a régió felsőoktatását és a CBC együttműködéseket érintő kérdésekről (többek között: verseny, az állam szerepe, piac, közös pályázatok, kisebbségi politika, intézményi integráció, magyarországi intézmények versus szerbiai intézmények, együttműködések, motivációk, tartalmak, kapcsolatok a gazdasággal, tudományos munkával stb.).

Az elemzés során az észak-vajdasági határregió intézményeinek oktatás- és tudományszervezési kapacitásai kerülnek bemutatásra. Egyidejűleg vizsgálom a „szerb” és a „magyar” oldal fogadóképességét, kapacitás-építési lehetőségeit, a felsőoktatást érintő problémák, integrációs és együttműködési kérdések megválaszolásával, a különböző érdekhordozók megszólaltatásával. A felsőoktatás fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése céljából interjúk készültek a helyi-regionális elit néhány változásmenedzserével, kisebbségi oktatás-politikussal, illetve intézményvezetőkkel (rektorokkal, rektor-helyettesekkel, dékánokkal, dékánhelyettesekkel, igazgatókkal, tanszékvezetőkkel, [magán]tanárokkal). Az adatfelvételt 2010–2011-ben,⁵ Szabadkán, Zentán, Újvidéken, Szegeden, Baján, Kecskeméten került sor. Az interjúk – tekintettel az alanyok betöltött funkciójára, elfoglaltságára – hosszas egyeztetések eredményei, az interjúalanyok mégis érdeklődéssel és nyitottan álltak a terpmunkához. Ez mintegy jelzi, hogy a (tudományos- és) felsőoktatási intézményvezetők érzik a probléma súlyát, fontosságát. A modern tudományszervezés folyamatainak sikeressége, implementációs lehetőségei, az alkalmazkodási stratégiák követése valójában az intézményvezetés, továbbá a változásmenedzserek felelősségteljes és innovatív munkájának az eredménye/eredménytelensége.

Háttér tanulmányokból, valamint másodelemzésekből nyilvánvaló a határ menti térség intézményeinek különbözősége, eltérő helyzete. A nemzetgazdasági és társadalmi különbségek is nyomon követhetők. Magyarország oktatási (és gazdasági) versenypozíciója, eltérő képzési és munkaerőigénye a szerb határregióval történő összehasonlítás során szintén bebizonyosodott. A felsőoktatási együttműködések

5 Összesen 20 interjú készült. Magyarországon (7): Eötvös József Főiskola, Baja (EJF, Baja); Kecskeméti Főiskola (KF, Kecskemét); SZTE TTIK Természettudományi és Informatikai Kar (SZTE TTIK, Szeged); SZTE Általános Orvostudományi Kar (SZTE ÁOK, Szeged); SZTE Bölcsészettudományi Kar (SZTE BTK, Szeged); SZTE Állam- és Jogtudományi Kar (SZTE ÁJTK, Szeged); SZTE Mérnöki Kar (SZTE MK, Szeged). Szerbiában (13): Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (ÚE MTTK, Szabadka); Újvidéki Egyetem, Építőmérnöki Kar (ÚE ÉK, Szabadka); Újvidéki Egyetem, Közgazdasági Kar (ÚE KK, Szabadka); Műszaki Szakfőiskola, Szabadka (SZMSZ, Szabadka); Budapesti Corvinus Egyetem, Kertészettudományi Kar, konzultációs központ (BCE KK, Zenta); Educons magánegyetem, FABUS közgazdasági kar (FABUS, Szabadka); Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar (ÚE BTK, Újvidék); Magyarságkutató Tudományos Társaság (MTT, Szabadka); Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium (VMFK, Újvidék); Tartományi oktatási minisztérium (APV, Újvidék).

a határon átnyúló régiókapcsolatok szakpolitikai kezdeményezései között mindenképpen sarkalatos pontot képviselnek.

Az empirikus kutatás célja az volt, hogy választ adjon a határrégió felsőoktatását illető legfontosabb kérdésekre: A változások képviselői rendelkeznek-e elegendő „kapacitással-készséggel, képességgel, ismeretekkel, járatossággal, kapcsolati tőkével” a felsőoktatás fejlesztéséhez a határrégióban? Hogyan érhető el a határrégió társadalmi és kulturális felzárkóztatása (és a folyamatos migráció csökkentése)? A határon átívelő felsőoktatási kapcsolatok milyen formákban léteznek (irány, tartalom, tartósság, rendszeresség, nagyságrend, versengés, hátráltató tényezők)? Hogyan jellemezhető az intézmények szándéka, motivációja, együttműködési hajlandósága, szolgáltathat-e megfelelő megoldást a problémákra?

A kutatás hipotézisét a következőkben fogalmazom meg.

- A határrégió felsőoktatása a hatalmi harc minden elemét megjeleníti.
- A felsőoktatás-politizálás gyenge (a változások képviselői bizonytalanok).
- A határ két oldalán, az egységesítendő régióban, eltérő oktatás- és tudomány-szervezési gyakorlat van jelen.
- Az intézményi kapcsolatok/együttműködések lehetőségei nincsenek kellőképpen kihasználva.
- Nincs racionális és reális munkamegosztás és hálózatszerűen működtetett együttműködés a régióban.
- A nagy, patinás intézmények együttműködési hajlama inkább a nagy intézmények (centrumok) felé gravitál (Budapest, Belgrád), a kis és fiatal intézmények, szakfőiskolák viszont szerteágazóbban keresik a regionális együttműködések lehetőségeit.
- A kapcsolati tőke jelentősége (személyi kapcsolatok) felértékelődik.
- A szerb–magyar határrégióban különösen erős integrációs szándék nyilvánul meg az észak-vajdasági, Szabadka-központú magyar intézményi érdekeltségű karok, főiskolák esetében.

Felsőoktatás – az állam, akadémia, piac és kisebbségi oktatáspolitikázás „határtalan” befolyása alatt

Az állami bürokrácia szerepe tradicionálisan nagy Szerbiában, a felsőoktatás politikailag átszótt. Nagyon erős a központi hatalom befolyása, illetve a belgrádi lobb (pályázat-levadászás, tudományos munka, akkreditáció, törvénykezés stb.). A minisztérium mondhatni teljes befolyása alatt tartja a felsőoktatást. A kisebbségi igényekkel szemben sok esetben érdektelenség bizonyul meg (pl. kétnyelvű oktatás), a regionális gazdaság, munkaerőpiac elvárásai nem számítanak mérvadónak. A Vajdaság Autonóm Tartomány korlátozott jogkörökkel rendelkezik, ami képlékeny, nem letisztázott, de mindenképpen nagy előrehaladás regionális és decentralizációs szempontból (*Takács 2009b*). A kisebbségi nemzeti tanácsok megalakulásával (MNT – Magyar Nemzeti Tanács) a kisebbségi oktatáspolitikázás és érdek-

érvényesítés határozottabb intézményi háttére konstruálódik (szerb nyelvoktatás, felvételi, ösztöndíjak, hiányszakmák a magyarság esetében, demográfia, egyszerűsített diplomahonosítás stb.), bár nemzeti szinten az „etnikai hatalmi harcok” továbbra is jelen vannak, a kisebbségi oktatáspolitikusok is sok esetben eltérő véleményeket képviselnek.

Egyre több magánintézmény jelenik meg a régióban. A magánegyetemek rugalmasabban reagálnak az igényekre, de nem biztos, hogy minőségi oktatást tudnak biztosítani (kétes, átmeneti akkreditáció).⁶ Maga a piac elvárása sem tud a felsőoktatáson keresztül kifejezésre jutni,⁷ mert az állam és az akadémiai oligarchia kezében tarja a „felsőoktatás piacát”, hagyja a folyamatokat vakvágányra futni (diplomás munkanélküliek). Az állami karok nem érdekeltek a változásban, és nem is képesek változni.

„Az állam (ha már ennyire próbálja kontrollálni, akár a piacot akár a felsőoktatási intézményeket) ne azokat a szakokat preferálja, amelyekre »nagyon mennének« az egyetemisták (ma például mindenki menedzser akar lenni), hanem olyan szakokat preferáljanak, amire valóban egyszer szükség lesz. Ezt még mi sem tudjuk pontosan átlátni, mert nem tudjuk, hol vannak lehetőségek, munkalehetőségek, nem tudjuk átlátni a reformtörekvések végét, 3–5 év múlva a külföldi tőkeberuházóknak a helyezkedését, a gazdasági térszerkezet alakulását. Az állam az elvárásoknak enged, és ez nem jó irány.” *intézményvezető (MTT, Szabadka)*

Minőségtelenné és hiteltelenné válik a délvidéki magyar felsőoktatás is ezzel (évente 60 diplomás tanító, 60 kertészmérnök). A közösség nem fogalmazza meg saját igényeit regionális szinten, ebből kifolyólag nem is lehet következetességet elvárni a felsőoktatástól. Helyzetfelmérésre lenne szükség. Általánosságban, a vajdasági magyar felsőoktatásban elégtelen a kínálat. Szabadka felsőoktatásban betöltött periférikus helyzetét nem csak a vajdasági magyar kisebbség érzi. A kisvárosi karok ugyan gazdagítják a város életét, viszont nehéz az egyetemisták megtartása. Szabadkán lehet és kell létrehozni azt a felsőoktatási intézményt, amely a vajdasági magyar érdekeket a leginkább tudja képviselni. Többnyelvű képzésre van szükség, ugyanis a munkaerő-piaci érvényesülés sarkalatos pontja ez (*Takács 2009a*). Ha lennének érdekesebb szakpárok, minőségi felsőoktatási programok, biztosan több hallgató tanulna otthon, kevesebben választanák Magyarországot tanulmányaik, illetve későbbi emigrációjuk célországaként. A hallgatók ugyanakkor a pályaválasztást követő diplomázás elhelyezkedési esélyeivel is kalkulálnak, ami nem minden kar esetében biztosít piacképes diplomát. Itt tudnának a határon átvívelő kapcsolatok ún. „program-import, innovatív CBC együttműködések” (*Knight 2011*;

⁶ Szabadkán például belgrádi magánegyetemek képeznek közgazdászokat magyar nyelven, nem pedig a tradicionális állami közgazdasági kar.

⁷ Ritkán történik (minden 5–10 évben) új szakkal történő próbálkozás egy-egy karon belül (pl. újságíró szak, ÚE, BTK, Újvidék; rendezvényszervező, ÚE, MTTK, Szabadka).

Sakamoto & Chapman 2011) által segíteni, a határrégió felsőoktatásának felzárkóztatásában, a regionális felsőoktatás tervezése-szervezése során.

A határrégióban működő mintegy harminc felsőoktatási intézmény⁸ versenypozícióban áll egymással az egységes felsőoktatási piacon. A verseny egyik sarkalatos szempontja: a felsőoktatásba bekapcsolódó (a fentiekben már említett) magyar anyanyelvű diákok. A magyarországi minőségi felsőoktatás, ösztöndíj-politika teszi teljesen „légiessé” a meglévő határt, szélesebb horizontot tárnak föl a vajdasági magyar diákok előtt, a magyarországi intézmények számára pedig fontos „merítési bázist” jelentenek ezek a hallgatók. A határvonal megléte miatt (egységes régió híján) a verseny más értelmezést (is) kap. A nyelvi korlátok miatt a szerb intézményvezetés nem lát versengési problémákat az országhatárokon átívelő kapcsolatokban. Noha vannak párhuzamosan működtetett szakok, programok a határ két oldalán,⁹ a nemzetállamok országhatárainak „felszámolhatatlansága”, illetve az európai uniós távlatok bizonytalansága miatt sem tekintenek a partnerek egymásra versenytársakként. Ez nem zárja ki a régióon belüli verseny meglétét.¹⁰ A versenytársak, paralel képzések között megfigyelhető mégis egyfajta spontán szakosodás, munkamegosztás a régióban. Ez a munkamegosztás (elsősorban a szerbiai oldalra vonatkozólag) a hallgatók igényei, lehetőségei által kap támogatottságot (magyar nyelvű intézmény, közeli intézmény, tandíjmentes oktatás vagy ellenkezőleg: magánoktatás, könnyű diplomaszerezés stb.). A többféle hallgatói célcsoportot koncentrááló piac igényeit változatos és sokfajta felsőoktatási intézmény (állami kar, magánkar, tiszta magyar képzés, minőségi kategóriák stb.) tudja kielégíteni. Ezzel teremődnek meg a munkamegosztás és a pozitív verseny feltételei a régióban.

A határon átívelő oktatás és tudományszervezés „mozgásban lévő elemei”

A régióismereti anyagok, továbbá az empirikus kutatás feldolgozásával – a Knight által megfogalmazott – a határon átívelő oktatás „mozgásban lévő elemei” (*Knight 2011:23*) közül a szerb–magyar határ esetében a következőket emelném ki: embe-
rek, programok, szolgáltatók és projektek/szolgáltatások/új tudás.

8 Karok és önálló főiskolák, illetve kihelyezett tagozatok. Magyarországon: a Szegedi Tudományegyetem karai, a Bajai Eötvös József Főiskola karai és a Kecskeméti főiskola. Szerbiában: a határrégióban elsősorban szabadkai karok (Újvidéki Egyetem karai), Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, szabadkai magánkarok (Educons-Fabus, Megatrend, Singidunum, Novi Pazar), Zentán a BCE kihelyezett tagozata és a Krusevaci Ipari menedzserképző főiskola, Topolyán magánkar, Zomborban és Nagyikikindán az Újvidéki Egyetem kihelyezett karai, főiskolái.

9 Szabadka–Kecskemét, műszaki tudományok, Szabadka–Szeged, közgazdaságtudományok, Szabadka–Szeged, pedagógiai tudományok.

10 Magyarországon Szeged–Baja, Szeged–Pécs, vagy például Szerbiában Újvidék és Belgrád szerepe fontos, illetve a mezőgazdasági képzés területén versengés nyilvánul meg: Zenta (BCE, Kertészeti Kar), Topolya (Megatrend Biofarming magánkar), Újvidék (ÚE Mezőgazdaság tudományi kar). A tudományszervezés koncentráltabb, fokozottabb megléte miatt jelent Újvidék elszívóerőt a vidéki (szabadkai) intézményekkel szemben.

1) *Emberék* (People) – Magyarországon tanuló vajdasági magyar főiskolások és egyetemisták,¹¹ ingázó vendégtanárok, oktatók, mester és doktori képzésben (intézményi kiküldetéssel) résztvevő intézményi alkalmazottak,¹² oktatói, kutatói és diákcserek az intézmények között.

2) *Programok* (Programs) – IPA¹³ projektek keretében indított közös szakok (Double/Joint Degree),¹⁴ közös kutatási projektek. Keresztféléves képzésekkel vajdasági magyar hallgatók vehetnek fel a „küldő országban” bizonyos képzési programokat (Articulation), egyoldalú, nem a kölcsönösség elvén alapuló országközi megoldással. Jelentősebb távoktatás, virtuális kommunikációs technológiákkal működtetett program (Virtual/Distance), kölcsönös-ikerképzési programok (Twinning), átruházott programok (Franchise) nincsenek jelen a régióban.¹⁵

3) *Szolgáltatók* (Providers) – A szolgáltatók fizikai, illetve virtuális határon átívelő „helyezkedése, letelepedése” oktatási célokkal. A régióban tradicionális kihelyezett képzési program (Study Center/Teaching Site) működik, a kibocsátó ország által biztosított oklevélkiadáással.¹⁶ Önálló intézmények is létrejöhetnek (Independent Institution), akár helyi, akár külföldi támogatással, helyi partnerek bevonásával, a Kárpát-medence más régióihoz hasonló intézményi megoldások formájában. Egyéb, a helyi lokális gazdasági partnerek (alternatív szolgáltatók) bevonásával megvaló-

11 A szerb állampolgárságú hallgatók száma Magyarország felsőoktatási intézményeiben évről évre egyre magasabb. A felvételi eredmények integrált információs rendszeréből származó adatok alapján (*Educatio Kbt. 2011*) láthatjuk, hogy Szerbiából az elmúlt években a legtöbb hallgató [N=2806, 2005–2010] Szabadka (636–22,7%), Magyarakanizsa (552–19,7%), Zenta (489–17,4%), Topolya (279–9,9%) és Ada (217–7,7%) községből felvételizett. Magyarországon közülük legtöbben az SZTE (1467–52,8%), a budapesti egyetemek/főiskolák (618–22,1%) és a PTE karaira (143–5,1%) felvételiztek. 2010-ben 927 tanuló felvételizett, és 293 tanuló nyert felvételt a Szegedi Tudományegyetem karaira. A felvettek tudományterületi rangsorában első helyen a bölcsész szakok (21,5%), természettudományi szakok (16,4%), informatika (8,2%), orvos-és egészségügytudomány (20,1%) és társadalomtudományok (13,3%) állnak (*Takács 2012*). Ugyanakkor fontos megemlíteni az általános és középiskolai tanulók számát is Szegeden: a 2010/2011-es tanévben 227 szerbiai állampolgárságú diák tanult itt (*Erőss et al 2011*).

12 Oktatói hiánypótlás elsősorban Magyarországról (Szerbiában a polgárháború miatt 15 év kiesett, nincs minőségi egyetemi tanár, rengeteg a nyugdíj előtt álló és nyugdíjas oktató).

13 IPA – Instrument for Pre-Accession Assistance – Előcsatlakozási támogatási eszköz.

14 Közös képzési programok akkreditálása (is) fellelhető a CBC együttműködésekben, mivel a partnerintézmények felismerik az egymásra utaltságot, és a piac igényei szerint próbálnak képzéseket indítani, amelyekhez sok esetben oktatóra van szükség Magyarországról (SZTE TTIK, Szeged, geoinformatikai képzés, 3+2 [év] Újvidéken, KF, Kecskemét, mechatronika szak Szabadkán).

15 A magyarországi (nem tipikus CBC és nem EU-s pénzalapokból származó) támogatások és programok (Pl.: Illyés Alapítvány, Apáczai Alapítvány, Szülőföld Alap, MTA Határon Túli Tudományosságért Ösztöndíjprogram) hozzájárultak a pályázati rendszerekkel, projektfinanszírozással való ismerkedéshez. A határrégió magyar vezetőségű felsőoktatási intézményei fokozott figyelemmel kísérték a pótlólagos pénzügyi forrásokat, a Kárpát-medencei támogatáspolitikai aktív részesei voltak. Hasznosulásukról több összegző tanulmány és gyűjteményes kötet is részletes bemutatást ad, lásd részletesebben: Gábrityné & Mirmics (2005); Káich & Czékus (2006); Jávor & Fűrjné (2010).

16 A budapesti kertészmérnöki kihelyezett képzés a hallgatók számára a saját belső informatikai rendszerén keresztül hozzáférést biztosít az intézmény teljes infrastruktúrájához (belső informatikai hálózat, könyvtár stb.). Ezzel a kihelyezett képzések oktatási-módszertani feltételei bővülnek, amely akár országon belül, akár országhatárokon kívül, az együttműködést, az intézményi, hallgatói felzárkóztatást nagymértékben segíteni tudja a jövőben (BCE, KK, Zenta). A kihelyezett képzés formájában intézményesült kertészmérnöki képzés intézményi tapasztalatairól lásd: Lengyel (2006).

suló képzések (Branch Campus, Virtual University) működtetéséhez nincsen megfelelő kapacitás/érdeklődés, sem a küldő, sem a fogadói oldal részéről.

4) *Projektek/Szolgáltatások/Új tudás* (Project/Services/New Knowledge) – a tudásátörökítés, tudáscsere mindenképp a legfontosabb hozadéka a határon átívelő együttműködéseknek, legyen szó: közös kutatási projektekről (IPA), közösen kialakított tananyagokról, közösen akkreditált programokról, vagy a felnőttképzést, konferenciákat, közös publikációs megoldásokat egyéb kapacitás-építést megcélzó közös kezdeményezésekről (humán, anyagi).¹⁷ Az intézmények szinte kivétel nélkül rendelkeznek bilaterális keretegyezményekkel („híg”, „képlékeny” tartalom).

Együttműködésekre való nyitottság a magyar és a szerb oldalon

Minden felsőoktatási intézménynek vannak (többé-kevésbé intenzív) kapcsolatai a határrégióban. Nem egyértelmű azonban a kapcsolatok iránya, tehát a kapcsolódási pontok nem kötelező jelleggel találkoznak. Eltérő tartalom és motiváció, fragmentáltság a jellemző. A határ két oldalán készült beszélgetések alapján a magyar fél nagyobb érdekeltsége, kezdeményezési hajlandósága dominál.

Az interjúk alapján kijelenthetem, általánosságban a szerb vezetőségű, szabadkai székhelyű (az Újvidéki Egyetem székhelyén kívüli) intézmények vezetősége nem eléggé nyitott az együttműködésre. Az egykori vízumkényszer, valamint a Bologna-folyamatokkal összefüggésben a fokozatok elismerése közötti „szakadék” miatt a tradicionális tanár-diákcseré sem jellemző. A kutatási projektek (országokon belül és határokon túl) alkalmi pályázati feladatok keretében valósulnak meg, hiányzik a folyamatosság, a hálózatos együttműködés. Ennek oka többek között az indifferens intézményvezetési hozzáállás, passzivitás, bezártság, nyelvismeret hiánya („nem beszélünk angolul”), egyéni anyagi érdek felülemelkedése (egyetemi tanárok által működtetett vállalkozások, magáncégek favorizálása), az ingázó tanárok érdektelensége stb.¹⁸ Valós akadályok nincsenek, ám a „szerb” oldal magatartása aggasztó:

„A szerb partnerek passzív elodázó magatartása miatt néhány kezdeményezésünk nem jött össze (könyvtárszak), a munkaattitűd akadályozó tényező, nincs előrehaladás. A magyar közösségek bevonása is rendkívül nehézkes, a magyarok sem képviselnek egységes álláspontot, bizonyos szempontból még hátráltatják is egymást. Nagy a generációs árok a kinti értelmiség esetében. A fiatalok tapasztalatlanok, az idősek sérelmeket hordoznak...” *intézményvezető (EJF, Baja)*

17 Az IPA 2009, 2010 sikeres pályázatokat, projekteket, intézményi együttműködések hozott a régió felsőoktatási intézményeinek. Az előző programozási időszakokban (Phare CBC 2004, Interreg HU–RS–RO Szomszédsági Program 2005, 2006) kevésbé voltak sikeresek, amelynek oka többek között: a tapasztalatlanság; adminisztratív felkészületlenség; anyagi hiányosságok; megbízható, kockázatmentes forrásszabályozási mechanizmus hiánya; nagy összegű előfinanszírozás, anyagilag stabil stratégiai partnerek hiánya; határidők és rövid felkészülési idő; közbeszerzési felkészületlenség/tudatlanság; lobbhi hiánya; angol nyelvtudás, laborfeltételek és felszereltség hiánya volt.

18 Tipikus példa a helyi építőmérnöki kar (ÚE ÉK, Szabadka), belgrádi illetve újvidéki beutazó tanárokkal, érdektelen iskolavezetéssel.

A magyarországi intézményvezetők véleménye szerint az együttműködés a határon túllal jóval intenzívebb és tartalmasabb lehetne. Az elmúlt 20 évben a meglévő kapcsolatokra/hagyományokra épülő együttműködési formák kiüresedtek. Ma a laza tartalmi formák a jellemzők (konferenciák, tudományos diáktalpasok). Szerbia EU-tagságának közeledtével és az IPA-pályázatok révén ma a kapcsolatok felélénkölése figyelhető meg, elsősorban a kutatási, de az oktatási együttműködés területén is. Sok esetben az együttműködések nem a sajátos „magyar–magyar kapcsolatok”-ra (Kárpát-medencei magyar dialógusra) épülnek.¹⁹

A felsőoktatási intézmények nagyon eltérő skálán mozognak (hallgatói létszám, alapítók, új intézmények, tradicionális intézmények, nyelvi, minőségi különbségek stb.), így szorosabbra fűzhető együttműködési tartalmak is nehezebben találhatók. A partnerek együttműködési érdeklődése, annak iránya nagyon eltérő lehet. A kapcsolattartás irányvonalai/érdekeltségei között – az interjúk alapján – kiemelném:

1) A magyar érdekeltségű szerbiai intézmények integrációs törekvései (minőségi közös programok, tanterv biztosítása, diákcsere, konferenciák, publikálási lehetőségek stb.).

2) A szerb állami intézmények nemzetközi–magyar (regionális) egyetemi központokkal működtetett formális keretrendszerai.

3) A határregió magyar oldalán szintén periférikus helyzetbe szoruló kisebb intézmények aktív és intenzív szerepvállalása a határon átvélő kapcsolatok fejlesztése érdekében (magyar főiskolák).

4) A nagyobb magyarországi intézmények „magyar–szerb” kapcsolatai szerbiai egyetemi központokkal.

Magyar–magyar intézménykapcsolatok

A magyar érdekeltségű intézmények – a specifikus kulturális egymásrataltságból kifolyólag – elsősorban az anyaország felé orientálódnak, nyitottak, így erős és sok esetben impulzív együttműködést folytatnak. Bizonyos esetekben nemzetközi konferenciáknak is helyt adnak.²⁰ A BCE Kertészettudományi Karának zentai kihelyezett képzése támogatja a diákcsere-programokat, bekapcsolva az újvidéki mezőgazdasági kar diákjait, akik Budapesten tanulhatnak, rövidebb időre. Ugyanitt intenzív magyar–magyar tanár-csere is zajlik. Az együttműködések sok esetben vendégtanári foglalkoztatásban nyilvánulnak meg,²¹ ez azonban átmeneti időszaknak tekintendő. Közös képzési programok akkreditálása van folyamatban,²² amely a határon átvélő kapcsolatok egyik legmarkánsabb és leginnovatívabb formája, igaz – az interjúalanyok elmondásai alapján – nagy erőfeszítések árán. A magyar érdekeltségű

¹⁹ Egyik intézményvezető véleményét kiemelve: a magyar nyelv használatának szüksége pl. az IPA esetén fel sem merül (SZTE ÁJTK, Szeged).

²⁰ Pl. SZMSZ, Szabadka, SISK konferencia.

²¹ ÚE MTTK, SZMSZ, Szabadka.

²² ÚE MTTK, SZMSZ, Szabadka.

intézmények esetében az integráció kérdése megoldatlan. Komoly politikai akarat mentén elképzelhető egy regionális igényeket szolgáló, önálló, multietnikus felsőoktatási intézmény létrehozása, szabadkai székhellyel, ami egyrészt megoldást jelentene a délvidéki magyarság felsőoktatási igényeire is, másrészt tovább erősítené az együttműködést a határrégióban és a tágabb régióban is.

A magyarországi intézmények esetében megfigyelhetjük azt az általános tényállást, hogy Újvidék és Belgrád dominál a hálózati együttműködésekben, Szerbia irányába. A szabadkai székhelyű intézmények is igen erős budapesti együttműködési igényeket fogalmaztak meg az interjúk során. Maga a szerb–magyar határrégió a felsőoktatási intézmények vonatkozásában a Szabadka–Szeged relációban szinte egyáltalán nem kooperál. A szegényes intézményi kapcsolatok ellenére, Szeged regionális felsőoktatási szerepe a határrégióban vitathatatlan. Néhány, személyi kapcsolat alapján működtetett együttműködés jellemző a tudományos életre.²³ Nem történik felkeresés/felkérés, noha a szerbiai oldal is elismerően nyilatkozik az egyetemi központról. Néhányan PhD-képzést folytatnak Szegeden,²⁴ de intézményi formális kapcsolat nem működik. Jellegzetes együttműködési kapcsolatok továbbá kibontakoznak *Szabadka*, illetve Baja, Kecskemét, Budapest, Debrecen, Pécs és Győr között, valamint *Szeged és Újvidék*, Belgrád között.

Az országhatárok nélküli kitekintésben, Újvidék és Szeged szorításában, Szabadka hátrányos helyzetben van. A magyar hallgatókért Szegeddel kell megharcolnia, Újvidékkel szemben viszont csak „kihelyezett tagozatként” funkcionál, a város nem tud megfelelő, önálló regionális feladatköröket kellő szinten ellátni. További hátráltató tényezők a minőségtelen képzési palettával megjelenő magánkarok, amelyek az elmúlt öt évben teljesen szétforgácsolták a vajdasági magyarság szempontjából felsőoktatási központnak tekintett Szabadka regionális kapacitásait. A magyar fél véleménye szerint a Vajdaságban átrendeződés zajlik, amelyben Szabadka helyzete megerősödhet. Meg kell őrizni a magyar nyelvű képzést Szabadkán:

„A magyar nyelvű képzések megtartása a Vajdaságban művelődés- és nemzetpolitikai kérdés. A nyelvi és kulturális sokszínűség egy igen fontos érték, ezt meg kell őrizni.” *intézményvezető (SZTE BTK, Szeged)*

„Szabadkának nagy lehetősége lesz a magyar–magyar oktatási együttműködésben, amelyben Baja aktívan szeretne szerepet vállalni.” *intézményvezető (EJF, Baja)*
Potenciális közös képzések iránti érdeklődés – az interjúalanyok véleménye szerint – magyarországi nézőpontból:

„A kar vezetősége számára úgy tűnik, hogy volna igény a további együttműködésre. Ezek pontos körvonalazása nagyon fontos volna. Mindenképp egy átfogó regionális oktatáspolitikai koncepcióra volna szükség a szerbiai partner részéről,

23 Szabadka–Szeged viszonylatában nincs kellő együttműködés a műszaki tudományok területén. A műszaki, határon átívelő tudományos szervezés intenzív együttműködési célpontjai Kecskemét és Budapest. A mezőgazdaság-tudományok, pedagógia-tudományok és gazdaságtudományok területén létezik kutatási együttműködés. A humán- és társadalomtudományok területén elsősorban személyi kapcsolatok működnek.

24 SZMSZ, ÚE MTTK, Szabadka.

nyilván ennek a vajdasági intézmények fontos szereplői lennének.” *intézményvezető (SZTE BTK, Szeged)*

- Balkán-tanulmányok (mediterrán tanszék keretében, keleti mediterrán, bulgarisztika, bizánci specializációs kurzusok,²⁵ európai szinten kuriózum-szakot is nyitni lehetne nemzetközi Balkán-tanulmányok formájában).²⁶

- Agrárképzések, vidékfejlesztés – mivel a régió fejlődésének kulcsa az agrárium, prosperáló magyar–szerb vállalkozásokat is lehetne befektetésre ösztönözni.²⁷ A Kecskeméti Főiskola a jövőben sokkal erőteljesebben szeretne bekapcsolódni a határregió specifikus oktatásába.

- Egészségügy és szociális védelem.²⁸

- Élelmiszeripari képzés.²⁹

- Könyvtár, andragógia, neveléstudományok.³⁰

A kutatás alapján az együttműködések (további) motivációi lehetnek/lehetnének.

1) *Hasonló problémák, regionális igények*: Pl. vízügyek, Duna, környezetvédelem, agrárgazdaság, tanyavilág, gyümölcskutatás, magnemesítés, néprajz, nemzetközi Balkán-tanulmányok és egyéb (közös) társadalmi, gazdasági, kulturális igények és problémák. A regionális gazdaság igényeivel összhangban szerveződő kutatás- és tudományszervezés több együttműködési lehetőség forrása lehet, másrészt az intézmények létjogosultságának bizonyítása is egyben. A felsőoktatási intézmények és a gazdaság között a '80-as évek végéig működött példás kapcsolatok mára teljesen megkoptak/megszűntek. Ez a gazdaságban, társadalomban, felsőoktatásban végbement leépülési, izolációs folyamatoknak tudható be. Jelen pillanatban a gazdasági szereplőkkel ígéretes kapcsolatok működnek a műszaki tudományok terén és a mezőgazdasági-kertészettudományi területeken (továbbá domináns a társadalom- és humán tudományi kutatói munka). Sok más esetben az egyéni érdekek atomizált rendszerében elvesznek az intézményi szinten képviselt fő csapásvonalak, érdekek, így a tudományos tevékenységek gyakorlati átörökítésében néhány egyetemi tanár magáncége profitál mindössze. A hasonló problémákra fókuszálva, revitalizálni kell ezeket az együttműködések, mobilizálva a határon túli kapacitásokat is.³¹

2) *Ösztönző keret*: IPA, pótlólagos anyagi források, amelyek nagyon fontosak lehetnek a szűkülő anyagi lehetőségek (eszközbeszerzés, laborfejlesztések stb.) között, így az intézmények tudatos projektmenedzsment-tevékenységekre törekszenek.

„Az együttműködést motiválja maga a pályázati forrás, a szerb oldalon a hát-

25 SZTE BTK, Szeged.

26 EJF, Baja.

27 KF, Kecskemét.

28 SZTE ETSZK, Szeged – zentai interjúalany beszámolója alapján.

29 SZTE MK, Szeged.

30 EJF, Baja.

31 Fontos megemlíteni azt a tudásátörökítési mechanizmust, amelynek Zenta a kihelyezett képzés által lett részese. A Corvinus pályázati irodája által és a számos alkalmazott kutatás eredményeként sok környékbeli termelő, cég, vállalkozó bevonásra kerül (felmérések, lekérdezések). A projektek, kutatások eredményeként felszerelések és pozitív gyakorlati példák maradtak a régióban. Az intézmény teljes költségvetésének mintegy 70%-át ezek a pályázati pénzek adják.

tér-infrastruktúra, nálunk a bérek javítása is elsődleges szempont.” *intézményvezető (SZTE TTIK, Szeged)*

3) *Önfelismerés*: A tartalmakat az intézmények maguk kell hogy kitalálják, előre fel kell készülni az egyes pályázati kiírásokra, aktív szerepvállalást kell mutatni, a potenciális partnerek listáját mindig szem előtt kell tartani (kapacitások, érdekelttség stb.).

„Személyes kapcsolatokról kell kiindulni, az fejleszthet ki majd intézmények közötti kapcsolatot, aminek aztán meg kell találni a pénzügyi keretét. Egyedül ez az út járható.” *intézményvezető (ÚE ÉK, Szabadka)*

„Sokszor több terület is összetalálkozik, megbízható embereken keresztül. Egyetemi tanárokon keresztül jönnek a kapcsolatok, később már dominóeffektusként.” *intézményvezető (BCE KK, Zenta)*

„A tudományos érdekeltségű, tartalmú határátjárás, együttműködés nemcsak a határ egyik és másik oldalán, egymás közvetlen közelében lévő intézményekkel valósítható meg. Az átjárhatóság: ha már az ember elindult, akkor mindegy, hogy 10, 100 vagy 1000 km-t tesz meg. Ennél fogva stratégiai partnerek lehetnek Budapest, Temesvár is!” *intézményvezető (ÚE ÉK, Szabadka)*

„Nincsen most már határa az együttműködésnek...” *intézményvezető (BCE KK, Zenta)*

Következtetések és összegzés

Az észak-vajdasági felsőoktatás- és tudományszervezési gyakorlat a kisebbségi oktatáspolitikizálás mentén szerveződik, érzékenyen reagál minden változásra. A kisebbségi politikizálás eddigi hangvétele nem konstruktív, az akadémiai, helyi-regionális elit a kisebbségi politikusoktól egyre többet vár el. Kisebbségi politikusokkal szembeni igényeik ma már kiterjednek a belgrádi és tartományi lobbira, kormányközi egyeztetésekre Magyarországgal, a hatáskörök és illetékességek érvényesítésére, olyan problémák megoldására mint a szerb nyelvoktatás, felvételi, ösztöndíjak, hiányszakmák indítása a magyarság esetében, diplomahonosítás, a pályázati-adminisztratív munkaszervezésre, magánkarok indítására, minőségi kérdésekre, többnyelvű oktatás, piac szerepére stb.

A szerb törvénykezés, a nehézkes tartományi egyetemi központ ellehetetlenítik a hatékony fejlődést és flexibilis együttműködést, mert az állami bürokrácia és az „európai standardok” mögött megbújó, saját érdekeket érvényesítő akadémiai körök szerepe nagyon erős a Vajdaságban. Az intézmények eltérő regionális beágyazottsága figyelhető meg, és ebből kifolyólag az együttműködési tapasztalataik is viszonylag széles skálán mozognak. A szerb–magyar határ régióban különösen erős integrációs szándék nyilvánul meg a szerbiai Szabadka-központú intézmények esetében tipikus magyar–magyar viszonyok formájában.

Szabadka felsőoktatásban betöltött periférikus helyzetén – alanyaink szerint – változtatni kell (Szeged–Újvidék „szorítása”). Létre kell hozni azt a felsőoktatási

intézményt, amely a vajdasági magyar érdekeket a leginkább tudja képviselni. A vajdasági magyar felsőoktatás célja a megfelelő kínálat biztosítása lehet (támogatni kell a magyar fiatalok számára a felsőfokú végzettség megszerzését, elsősorban magyar nyelven, a lakóhelyükhöz közel, csökkentve a tanulmányi célú migráció általi agyelszívás kockázatát). Mindez piacképes szakokkal oktató, innovatív szerepköröket magukra vállaló határon túli intézmények által valósítható meg. A határközi együttműködésekkel erősíthetők ezek a mechanizmusok, ugyanakkor a területfejlesztés modern eszközeivel, a regionális fejlesztésekkel a térség egyéb irányú felzárkóztatása is megvalósítható.

Az intézményi kapcsolatok/együttműködési formák (integráció, nyitás) lehetőségei nincsenek kellőképpen kihasználva a szerb–magyar határrégióban. Nincsen racionális és valós munkamegosztás és hálózatszerűen működtetett együttműködés a régióban. Párhuzamos képzések folynak a határ két oldalán. A magyarországi felsőoktatási intézmények jelentős „merítési bázisai” a vajdasági magyar hallgatók. Reciprocitási alapon működik (igaz, kis arányban) a tanárcsere is. Az együttműködés más, innovatív formái megjelennek a kisebb (magyar érdekeltségű) karok, főiskolák esetében (közös oktatási programok akkreditálása). Ezek az intézmények keresik a regionális együttműködés minden tartalmat lefedő vertikumát (EU-s pályázatok, közös képzések, szakok indítása, konferenciák, tanár- és diákcseré, publikációs lehetőségek stb.). A nagyobb intézmények az együttműködés terén (nagy hallgatói létszám, hagyományok, erős helyi oktatói gárda) inkább a nagy intézmények, a centrumok felé gravitálnak: Budapest, Belgrád.

A CBC együttműködések nem képezik minden intézmény missziójának szerves részét. A kétoldali benefit-hatás az együttműködésben érdekelt intézmények esetében a következő lehet: kapacitás-építés, elismerés, nemzetpolitikai aspirációk stb. Szervezeti szinten a partnerek viselkedése/motivációja sokszor különböző (a szerb partner érdektelensége, idő- és munkabefektetés hiánya). Pénzügyi szempontból a határon átvívelő programok támogatása IPA forrásokból valósult meg az elmúlt időszakban (sokszor bizonytalanság, felkészületlenség, megfelelő intézményi tudás hiányában). Az együttműködések sikerességét országspecifikus szabályozás (vendégtanári viszony, akadémiai fokozatok elismerése), szupranacionális (EU-s szabályozás) tényezők, továbbá politikai stabilitás, illetve a kisebbségi közeg által hordozott „feszültségek” is befolyásolják. Az együttműködések individuális tényezői között az egyének nemzetközi kapcsolatai, ismeretsége a meghatározó, amelyet az intézményvezetés tovább erősíthet, támogathat, segíthet. Egyértelmű, hogy az akadémiai helyi-regionális elit kapcsolati tőkéjének jelentősége nagy, mert az együttműködések gyakran magyar–szerb és magyar–magyar személyi kapcsolatok mentén szerveződnek. A jövőben csak ezek által a személyes kapcsolatok által mozgatott együttműködési formák tudnak megfelelő megújulást kölcsönözni a régió felsőoktatásának, kutatás-szervezésének, fejlődési felzárkózásának.

TAKÁCS ZOLTÁN

IRODALOM

- BERÉNYI DÉNES (2005) Eredmények, következtetések és javaslatok összefoglalása. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & MIRNICS ZSUZSA (eds) *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. MTT, Szabadka, pp. 13–23.
- COLLINS, CHRISTOPHER S. (2011) Cross-border Collaboration in the Service of Human Capacity Development. In: SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. Routledge, New York, pp. 228–247.
- CROOM, PATRICIA W. (2011) Motivation and Aspiration for International Branch Campuses. In: SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. Routledge, New York, pp. 41–66.
- CSETE ÖRS, PAPP Z. ATTILA & SETÉNYI JÁNOS (2010) Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: BITSKEY BOTOND (ed) *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. Tanulmánykötet*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, pp. 125–165.
- ERÖSS ÁGNES, FILEP BÉLA, RÁCZ KATALIN, VÁRADIMONIKA MÁRIA & WASTL-WALTER, DORIS (2011) Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. *Tér és Társadalom*, No. 4. pp. 3–19.
- FONG, PETER & POSTIGLIONE, GERARD (2011) Making Cross-border Partnerships Work. In: SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. Routledge, New York, pp. 169–190.
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN (2005a) Magyar vagy multietnikus egyetem alapításának indoklása a Vajdaságban. In: KONTRA MIKLÓS (ed) *Sült galamb? Magyar egyetemi tankönyvpolitika.*, Forum, Somorja–Dunaszerdahely, pp. 211–228.
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN (2005b) A kihelyezett tagozatok támogatásának hasznosulása. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & MIRNICS ZSUZSA (eds) *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. MTT, Szabadka, pp. 165–195.
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN (2006a) Oktatásunk jövője. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & MIRNICS ZSUZSA (eds) *Oktatási oknyomozó*. MTT, Szabadka, pp. 61–122.
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN (2006b) Oktatásügy – a tudásalapú társadalom felé. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & RICZ ANDRÁS (eds) *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. RTT, Szabadka, pp. 103–130.
- GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & MIRNICS ZSUZSA (eds) (2005) *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. MTT, Szabadka.
- HORVÁTH GYULA (2003) *Európai regionális politika*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, pp. 193–202.
- HORVÁTH GYULA & LELKES GÁBOR (2010) Területi kohézió a Kárpát-medencében: Trendek és Teendők. In: BITSKEY BOTOND (ed) *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. Tanulmánykötet*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, pp. 233–262.
- HORVÁTH TAMÁS & RÍZ ÁDÁM (2006) Határon túli magyarok támogatása: belső kényszerek és külső kihívások. Gyorsjelentés a határon túli magyarokkal kapcsolatos kormányzati politika megújításának eddigi látható irányairól. *Kommentár*, No. 4. http://www.mtaki.hu/docs/all_in_one/horvath_riz_hatarontuli.htm [Letöltve: 2009.02.01.]
- HRUBOS ILDIKÓ (2004) *A gazdálkodó egyetem*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 14–33.
- JÁVOR ANDRÁS & FÜRJNÉ RÁDI KATALIN (2010) *Határon túli magyarnyelvű felsőoktatás a Kárpát-medencében*. Debreceni Egyetem–Delta, Debrecen, pp. 111–124.
- KÁICH KATALIN & CZÉKUS GÉZA (eds) (2006) *Évkönyv*. Újvidéki Tudományegyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- KNIGHT, JANE (2011) Higher Education Crossing Borders. A Framework and Overview of New Developments and Issues. In: SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. Routledge, New York, pp. 16–41.
- KOZMA TAMÁS (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 80–87.
- KOZMA TAMÁS (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 170–178.
- LANE, JASON E. (2011) Joint Ventures in Cross-border Higher Education. Internationall Branch Campuses in Malaysia. In: SAKAMO-

- TO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. Routledge, New York, pp. 67–90.
- LENGYEL LÁSZLÓ (ed) (2006) *10 éves a kertész-mérnök-képzés Zentán 1996–2006*. Lux Color Printing, Zenta.
- MANDEL KINGA (2007) *A román felsőoktatás-politika változásai 1990–2003 között*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, p. 11.
- MEZEI KATALIN (2007) A felsőoktatás és a területi fejlődés kapcsolata, elméleti összefüggései. In: RECHNITZER JÁNOS & SMAHÓ MELINDA (eds) *Unirégió. Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA RKK, Pécs–Győr, pp. 73–104.
- NÉPSZÁMLÁLÁS–POPIS (2002)
- PAPP Z. ATTILA (2010) A Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatás kihívásai. *Felsőoktatási Műhely*, No. 3. pp. 79–92.
- POLÓNYI ISTVÁN (2010) *Az akadémiai szféra és az innováció. A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 9–39.
- RECHNITZER JÁNOS & SMAHÓ MELINDA (2007) Interregionális határ menti kapcsolatok. In: RECHNITZER JÁNOS & SMAHÓ MELINDA (eds) *Unirégió – Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA RKK, Pécs–Győr, pp. 5–71.
- SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (2011) Expanding Across Borders. Growth of Cross-border Partnership in Higher Education. In: SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *Cross-border Partnership in Higher Education. Strategies and Issues*. Routledge, New York, pp. 3–15.
- STATISZTIKAI ADATBÁZISOK (2011) Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Magyar Köztársaság (2011), Educatio Kht. (2011), APV Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, Vojvodina–Srbija (2011).
- TAKÁCS ZOLTÁN (2009a) Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken. In: KÖTÉL EMŐKE & SZARKA LÁSZLÓ (eds) *Határhelyzetek II. Kultúra–Oktatás–Nyelv–Politika.*, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, pp. 289–313.
- TAKÁCS ZOLTÁN (2009b) Regionális felsőoktatás – Vajdaság. In: KÖTÉL EMŐKE (ed) *PhD-konferencia. A Tudomány Napja tiszteletére rendezett konferencia tanulmányiból*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, pp. 177–198.
- TAKÁCS ZOLTÁN (2012) Kárpát-medencei tanulási célú migráció. Szerb, román, ukrán, szlovák, osztrák és szlovén hallgatók Magyarországon. Kézirat.
- TÓTH PÁL PÉTER (2005) A kutatás során alkalmazott módszerek. In: GÁBRITYNÉ MOLNÁR IRÉN & MIRNICS ZSUZSA (eds) *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. MTT, Szabadka, p. 31.
- VINCENT-LANCRIN, STÉPHAN (2011) Cross-border Higher Education and the Internationalization of Academic Research. In: SAKAMOTO, ROBIN & CHAPMAN, DAVID W. (eds) *i.m.*, pp. 93–114.

Kerekasztal-beszélgetés kisebbségpolitikáról, kisebbségkutatásról

Résztevők: Hunčík Péter pszichiáter-író, Örkény Antal szociológus, Szarka László történész és Nagy Péter Tibor oktatáskutató. Moderátor: Biró Zsuzsanna Hanna.

Educatio: Szeretettel köszöntök mindenkit. Mint ezt jeleztem előre, folyóiratunk ez évi első száma a határon túli magyarok oktatásügyével foglalkozik. A mai kerekasztal-beszélgetést nem szeretném azonban leszűkíteni a határon túli magyarokkal vagy a kisebbségi oktatásügygel összefüggő kérdésekre, hanem általánosabb témákat járnék körbe. Az első ilyen általános kérdésem mindjárt az lenne, hogy van-e konszenzus arról, kiket tekintünk „etnikai kisebbségeknek”. Mi az a közös jegy, amely alapján az afroamerikaiakat, az ausztráliai bennszülötteket, a szlovákiai magyarokat vagy a kanadai cigányokat egységes kategóriaként kezelhetjük, miközben persze tudjuk, hogy mégiscsak erősen eltérő jelenségekről van szó.

Szarka László: Ez a kérdés szakmailag kristálytiszta. Vannak olyan tipológiai kategóriák, világméretűen, regionálisan, Európára vagy Közép-Európára vonatkoztatva, amelyek segítségével a különböző etnikai csoportok besorolhatók. Az más lapra tartozik, hogy ezzel a politika általában nem kíván mit kezdeni – ő él a maga kategóriarendszerében. Jó példa erre a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvény, ahol nem tudjuk pontosan, hogy a törvényalkotó kit is ért „etnikai kisebbség” alatt. Ha a tipológiai besorolások tapasztalataiból indulunk ki, akkor az „etnikai kisebbség” kategóriát a „nemzet”-tel szembeállítva lehet leírni, ahol az anyaországhoz való kötődés vagy nem létezik, vagy nagyon távoli, meglazult, nyelvileg már nem működik stb. Ilyen értelemben beszélünk etnikai kisebbségről a magyarországi ruszinok esetében, akiknél nincs anyanemzet, vagy a magyarországi örmények esetében, akik többségükben már nem beszélnek örményül. Tehát, több olyan „kisebbség” is felmerülhet a gyakorlatban, amely az eddig használt kategóriák szempontjából bizonytalan, közties kategória.

Hunčík Péter: Én elsősorban az európai kérdésre fókuszálnék, mert azt ismerem jobban. Megfigyelésem szerint, nagyon különbözik ebben a kérdésben az európai és ázsiai felfogás. Néhány közép-ázsiai országban dolgoztam már, mint pl. a Ferghana völgy környékén, ahol 170 etnikai csoport létezik. Üzbegisztán, Tádzsikisztán, Türkmenisztán vidékén egész más viszonyok uralkodnak, ott még mindig törzsi közösségekben élnek. Az európai kategóriák vagy megnevezések ezekben az országokban nem biztos, hogy működnének. Európában is nagy keveredés van, néha olyan országok között is, amelyeknél jó lenne, ha legalább terminológiailag lenne valamifajta megegyezés. Gondolok itt azon országokra, akikhez jó lenne nekünk is igazodnunk, vagy akikkel ki kellene alakítanunk egy egységes stratégiát. De ez sem működik már.

Azt is figyelembe kell venni, hogy az etnikai kisebbségeknél dominánsabbak ma már a migráns kisebbségek. A migráns kisebbségek jogállását meghatározni nem könnyű feladat, és hogy ez az elmúlt másfél-két évtizedben egyre jobban összemosódni látszik az autonóm etnikai kisebbségek jogállásával, önmagában is épp elég nagy probléma. Minden alkalommal, amikor nyugat-európai országokban járunk, próbáljuk ezt a kérdést helyre-

tenni, mert ez az, ami most leginkább gondot okoz. Ennek komoly kapcsolata van az oktatással, a társadalom egyéb szegmenseivel is. Ahogy látom, pl. a franciaországi vagy az olaszországi eseményeket, ahol gazdasági vagy egyéb okok miatt megjelentek, például, a mi romáink, világos, hogy Nyugat-Európa sem tud ezzel a kérdéssel mit kezdeni, nincs egységes nézet a kisebbségek jogállásáról, és néha még durvábban kezelik ezt a problémát, mint a 80-as évek elején Kelet-Európában.

E: Nem szeretnék ezen a vágányon túlságosan elidőzni, mert a romakérdés különösen problematikus. Nálunk sem volt mindig egyértelmű, hogy hova kell őket besorolni.

Örkény Antal: Hogy mennyire univerzális ez a fogalom? Szerintem, az „etnikai kisebbség” fogalma a modernitás terméke. Tulajdonképpen, ahogy Laci is említette, akkor merült föl, amikor a nemzet mint kulturális közösség, megteremti a maga politikai súlyát és közösségszervező erejét, ami mindig egy kulturális dominancia, de az is evidens, hogy ezek a nemzetek soha seholy nem homogének. Tehát a szociológus azt vizsgálja, hogy mennyire válik fontossá az etnikum, akár az egyén számára, akár a társadalom számára, mit kezd vele, mennyire része a társadalmi viszonyok szerveződésének – és ez, szerintem, alapvetően a nemzetfejlődés folyamatában nyeri el a jelentőségét. Természetesen az is fontos kérdés, hogy milyen formái vannak, a konfliktusok milyen szinten jelennek meg – ez az, amiről Laci is beszélt, hogy milyen tipológiákat állíthatunk fel. Az etnicitással kapcsolatban azonban az identitás típusú megközelítéseknek nagyobb szerepe van, hogy hogyan válik mindez társadalomszervező erővé az egyén felől, illetve kollektív értelemben.

Sz. L.: S mindeközben, akkor a legerősebb a nemzetállam, ha szabályozásával ezeket a szociológiailag létező csoportokat felülírja, átalakítja, egyberakja, mint pl. az oláh cigányokat, a beásokat, a romungrókat, és mindenkit romának lát.

E: Ha egyáltalán elismeri...

Sz. L.: Igen, vagy nem ismeri el, mint a bunyevácokat, pedig itt élnek a maguk 30–40 falujában.

Nagy Péter Tibor: Én a jelenlegi helyzet ellentmondásosságát kicsit későbbre datálnám, mint a modernitás, s a birodalmak szétesésének problémájához kötném. Ha belegondolunk, egészen 1918-ig az volt a természetes állapot, hogy vannak birodalmak, és ezek a birodalmak ugyan valamennyire persze nemzetállamok is – mint mondjuk Franciaország –, de fel se merült, hogy minden államnak egyidejűleg nemzetállamba kellene szerveződnie. Nem merült fel pl. a Török Birodalomnál, az Orosz Birodalomnál, a Német Birodalomnál vagy az Osztrák–Magyar Monarchiánál. 1918-ban, különféle okoknál fogva, végül is ezek a birodalmak szétesnek, és attól kezdve egyre több kis szereplő jelenik meg ebben a nemzetközi térben, és ezen kis szereplők belső ügyeibe, mint pl. a nemzeti-etnikai kisebbségek ügyeibe, viszonylag jó eséllyel bele-beleszólnak kívülről nemzetközi szervezetek vagy a nagyhatalmak. 1918 előtt a nemzetiségi kérdés abban az értelemben nem létezett, mint ahogy erről manapság beszélünk. Korábban a „beleszólás” teljesen más természetű volt. Pétervár megpróbált a pánszláv propaganda eszközeivel kicsit beleszólni az Osztrák–Magyar Monarchia politikájába, valláspolitikai eszközökkel a Török Birodalom politikájába, de a modernitás fénykorában, tehát 1918 előtt, az etnikai-nemzetiségi kérdések nem voltak domináns és nemzetközi szinten vitatott kérdések.

Sz. L.: Sokfelől lehet kezdeni a történetet, 1918-tól is el lehet kezdeni, de Örkény Antalnak abban egészen biztosan igaza van, hogy azért a nacionalizmusok forrásvidéke az valahol mégiscsak ott van a 18–19. század fordulóján. Tehát a francia, a német nemzet szer-

veződése, az olasz egység létrejötte stb. már ebbe a folyamatba illeszkednek. És azok a közelebbiről meg nem nevezett okok, ami miatt a birodalmi szerkezet felrobbant, szintén a nacionalizmusra vezethető vissza. Hosszú előjátékok vannak, természetesen, de azok a kisebbségek, amelyekről mi itt most megpróbálunk beszélni, gondolkodni, azok nyilvánvalóan a nemzetállami Európában jelennek meg komoly súllyal.

E: Örülök, hogy két további téma is felmerült a beszélgetés során. Először arra kérdeznék rá, amit már Örkény Antal megpedzett: Milyen módon definiálja az egyén önmagát? Mindenki többféle dimenzióban, többféle vonatkoztatási csoporthoz alakíthatja ki a maga viszonyát: neme, vallása, gazdasági-társadalmi státusza, politikai nézetrendszere stb. mind meghatározóak. Miért van ezek között kitüntetett szerepe az etnikumnak? Beszélhetünk-e egyáltalán kitüntetett szerepről? S mit tehet az egyén, ha érdekütközések állnak elő, egyszerűen szeretne szolidáris lenni többféle csoport felé, de ez nem működik? Mennyire valószínű, hogy az etnikai hovatartozása kerül felülre?

Ö. A.: Való igaz, hogy mindenki nagyon sokfajta identitással bír, és nagyon szituatív módon, illetve nagyon dinamikus módon építi fel a saját szerepét a társadalomban. Valószínűleg, itt éppen ezek a konfliktusok az érdekesek. Beszélhetünk, például, a professzionális identitásról, ami nagyon fontos eleme a modernitásnak. A professzionális identitás nem feltétlenül kerül szembe az etnicitással, vagy ha mégis, ha most a kulturális identitást nézzük, akkor az a nyelvi kérdéssel áll összefüggésben. Képesek vagyunk-e professzionálisan önmagunkat megvalósítani, miközben nincs birtokunkban a hivatalos, az egész gazdasági-politikai közösséget átfogó nyelv, és milyen jogokat tud nyújtani egy társadalom arra, hogy én professzionálisan is megvalósítsam magamat, miközben nyelvi hátrányban vagyok, vagy egyszerűen nem is beszélem a többség nyelvét. Ezek a konfliktusok azok, amelyek valószínűleg ráirányítják a figyelmet az etnikai kérdésekre. A vallási identitás, például, ilyen szempontból sokkal békésebben működik, mert megvan a maga sokkal zártabb területe, és nem feltétlenül kerül mindennapi szinten konfliktusba pl. azzal, hogy mit akarok csinálni, hol akarok iskolába járni, miből akarok megélni, mi az a hivatás, amit űzök. Míg a nyelv mint a kulturális azonosság és az etnikai csoportszerveződés alapja, nagyon erősen kihat arra, hogy mennyire tudunk integrálódni egy társadalomba.

Sz. L.: Egészen biztos, hogy az asszimilációs, integrációs konfliktuspotenciál az, ami érdekessé teszi az identitás szerkezeteken belüli egyes elemek egymáshoz való viszonyát. Csepelinek van ez a tudáskészlet koncepciója vagy elmélete, hogy mindig lehívjuk a rendelkezésünkre álló tudáskészletből azokat az elemeket, amelyek az adott helyzetben, a magunk életpályáján fontosak. Bindorfer Györgyinek pedig van egy nagyon okos, a gyakorlatban is kipróbált elképzelése arról, hogy a magyarországi kisebbségek jelentős része valószínűleg kettős identitás szerkezettel bír. Ezek egymást kiegészítő, komplementer szerkezetek. Ha én, például, magyarországi sváb vagyok, akkor egyszerűen szurkolhatok a Bayern Münchennek, és lelkesedhetek az István a király rockoperáért. Ez a kettő gyönyörűen megfér egymással, mert mindig mindenhol a magam számára kedvezőbbet, a magam számára kedveset, a magam számára közelit hívom le. Van azonban ennek a dolognak sok más vetülete is, például az oktatásban. Azt gondolom, hogy a szocializációnak nagyon fontos szerepe van abban, hogy milyen identitásmodelleket kínálunk fel, milyen identitásrepertoárt jelenítünk meg. Most, hogy vizsgáljuk, különböző megközelítésekben, hogy hány kisebbségi magyar iskola van, és hogyan működnek ezek, azt látjuk,

hogy az iskolákban megismerhető identitásrepertoár sok tekintetben szűkös, egyirányú. Az élet ennél sokkal gazdagabb.

N. P. T.: Azt gondolom, hogy Tóni nagyon optimista. Bármelyik identitástípus válhat a szegregáció, a gyűlölködés, az önpusztító nárcizmus forrásává. A vallási csoporthoz tartozás ugyanúgy válhat kirekesztővé, vagy ugyanúgy válhat elitszervező erővé, mint a nemzetiségi vagy a foglalkozási identitás. Gondoljunk a kamarai szerveződésekre, ami a kamarán kívülieket kirekeszti, szegregál. Ezért minden ilyen csoport tud domináns közösséggé válni. Azok közül az identitáselemek közül, amelyeket Zsuzsa említett, van azért egy nagyon erős, ha tetszik kitüntetett, mégpedig a nemi identitás. Az a gyanúm, hogy mindazon dolgok közül, amit itt említünk, a nemi orientáció határozza meg a legkeményebben egy ember személyiségét. Ha egy homoszexuális ember nem élhet homoszexuális módon, akkor ez nagyságrendileg jobban veszélyezteti a pszichés egyensúlyát, mint ha más nyelvű iskolába járna, mint az anyanyelve, vagy más foglalkozásban kellene dolgoznia, mint ami képzettségénél fogva adekvát. Ilyen értelemben én mindenképpen kiemelném a nemi identitást ebből a történetből. Az összes többire meg azt mondanám, hogy egyrészt vannak mindenféle érzelmek, meg hangulatok, meg identitások, másrészt pedig vannak racionális választások. Tehát, ha egy szakma magas szintű elsajátításához olyan iskolába kell járnom, amely nem felel meg a nemzetiségi identitásomnak, akkor mérlelgethetem az alternatívák előnyeit és hátrányait. A gyerekem helyett szülőként mérlelelem ugyanezt: mi szolgálja jobban az érdekeit; mi a fontosabb: a nemzeti identitás fenntartása, erősítése vagy a szakmai karrier, a társadalmi mobilitás. Itt nyilván nehezen mérhető, hogy ezeknél a döntéseknél milyen súlya van az irracionális, érzelmi vagy kulturális mozzanatoknak, és mi az, ami a rational choice elméletek mentén magyarázható.

Ö. A.: A nemi identitást én is kivenném, mert nagyon sok olyan összefüggése van, például az, hogy a biológiai különbségek mit is jelentenek, amit nem is pontosan értünk. A vallási identitásról pedig azt gondolom – például a zsidóság esetében –, hogy nem azért erősödik fel az antiszemitizmus a huszadik század elején, mert mondjuk a zsidóság egy sajátos vallási csoport, hanem itt egy bűnbakképzésről volt szó, az erőforrásokért való harcról, és abban a zsidóságot megtalálta a társadalom, mint bűnbakot, független attól, hogy milyen vallást gyakorolt. Itt már a kiszorítás és a csoport feletti uralom a fő motívum, aminek gazdasági okai vannak, és mindenféle más okai is. Ezért mondom, hogy a vallás nem olyan döntő dolog. Akár asszimiláns, akár vallási zsidó volt valaki, egyformán megtalálta az antiszemitizmus.

H. P.: Magam is elgondolkoztam az identitásokról, és végül odajutottam, ahova Péter. Ha végignézem az egyedfejlődés szempontjából, akkor amivel először találkozom, és ami a legmélyebben rögzül bennem, az a nemi identitás. Hogy ennek mennyire van kirekesztő jellege, erről Európában nem egy heteroszexuális férfit kellene megkérdezni... Az viszont biztos, hogy a következő lépcsőfok az, amikor a nyelvvel találkozik az egyed, és a nyelven keresztül kialakítja az etnikai-kulturális identitását. Talán harmadikként jelentkezik a vallás, s minden egyéb csak erre épül. A 18. század végén, 19. század elején, ahogy Antal is említette, a vallás helyébe a nacionalizmus lép. Azóta mintha ciklikus lenne a vallás és nacionalizmus erősödése. Még egy olyan társadalomban is, mint az Egyesült Államok, annak bizonyos részein, igen kemény a vallási hovatartozás identitásformáló szerepe. A vallás a politikai artikulációnak is egy nagyon fontos eleme lett.

A másik jelenség, ami ugyancsak hat az identitásokra, az az identifikációs kategória egyszerűsödése. Ahogy bonyolódik a világ, úgy nő a szerepe az egyszerűbb, könnyebben és

világosabban megtalálható dolgoknak. Olyan identitáselemek kombinációja, mint a magyar és keresztény, pont megfelel ennek. Ez rendkívül egyszerű, és már egyfajta állandó kapcsolatrendszerben jelenik meg. Orvosként is megfigyeltem, ahogy az öregedéssel lépül a személyiség, megjelennek ezek a nagyon egyszerűen megfogalmazható identifikációs kategóriák. Ezekbe kapaszkodik bele az ember az utolsó pillanatáig. Nagyon izgalmas, összetett személyiségek, 70–75 évesen újra a nemzetiségük és a vallásuk szerint határozzák meg magukat. Szóval nemcsak az élet különféle helyzetei hozhatnak a felszínre mást és mást, de az életkor maga is megerősítheti egyik vagy másik identitás szerepét.

N. P. T.: Nem lehetséges, hogy ez társadalomlélektanilag is igaz? Tehát, ahogy a differenciált gondolkodás csökken egy társadalomban, úgy erősödnek meg ezek a primer kategóriák...

H. P.: Nem tudom biztosan, de eszembe jutott erről valami. Nagyon sokat gondolkoztam azon, hogy hogyan lehetne megalkotni a „hiteles ember” definícióját. Ki válhat hiteles emberré, mi az, amit elfogadunk tőle, és mi az, amit nem. S miközben ezen töprengtem, egyre markánsabban előtérbe kerültek ezek a könnyen érthető identifikációs kategóriák. Ha valaki világosan meg tudja magát ebben a magyar-keresztény viszonylatban határozni, és van társadalmi súlya, befolyása, akkor a vele való azonosulás is egyszerű. Sokkal bonyolultabb azt mondani, hogy pl. liberális szellemiségű emberrel identifikálódjál. Ahogy komplexebbé válik a világ, és szélesedik a kínálat, úgy lesz egy ilyen ösztönös megkapaszkodás, hogy valamiben mégiscsak biztonságot találjunk. Épp ezért tud ez a két identifikációs kategória, a nemzet és vallás, olyan sokáig fennmaradni.

Ö. A.: Én meg azon töprengek, hogy végül is az identitásom, a magánügyem. A probléma nem is a saját identitásom meghatározásával van, hanem azzal, hogy megtalál a hatalom. Tehát, amikor meleg vagyok, magamnak vagyok meleg, probléma csak azzal van, hogy amikor megtalálnak, mint homoszexuálist, rögtön meg is különböztetnek, ki is rekesztenek.

H. P.: Már az is szorongást vált ki, hogy megtalálhatnak.

Ö. A.: Igen, de ez egy tapasztalat alapján való szorongás, mert meg szokták találni azokat, akik kilógnak a sorból. Úgy tűnik, hogy van erre hajlam, tendencia, hogy a hatalom keresi az eszközöket a kontrollgyakorlásra, és ezek talán a legpuhább eszközök, ezért itt tud a legkevésbé védekezni az egyén. Az anyagi világban, ha van pénzem, meg tudom védeni magam egy anyagi természetű diszkriminációtól. Ha azt mondják, meleg vagyok, vagy azt mondják, zsidó vagyok, vagy azt mondják, katolikus vagyok éppen egy másik kultúrában, ez ellen nem tudok védekezni, mert nincs olyan erőforrás, amely engem fel tudna vértézni. Szerintem, az egészben az a legfontosabb, hogy a többség hogyan nézi az etnicitást és az identitásvonatkozásokat. A többségi pozíció az izgalmas, mert, ha ez nem lenne, akkor az emberek szabadon tehetnék, amit akarnak. Akkor lehetnének igazán optimisták.

Sz. L.: Hogy érted, hogy a többség izgalmas? Szerintem éppen a kisebbség izgalmas, mert sokkal szenzitívebb.

Ö. A.: A kisebbség is izgalmas abból a szempontból, hogy hogyan védekezik. Ha nincsenek igazán erőforrásaim, hogy megvédjem magam, mit talállok ki. Például azt, hogy szolidáris kezdek lenni a saját közösségemmel. Azt mondom, hogy ha többen leszünk, akkor jobban megvédhetem magam. Ez a zsidó stratégia. A románknál pl. ez nem igaz, mert a románok esetében ez a fajta szolidaritás éppen, hogy gyengíti az esélyeket. Persze mind a kettő izgalmas, hiszen itt egy reakció-ellenreakció játszódik le.

H. P.: Számomra is az az izgalmas, hogy kisebbségi vagyok. Nagyon sok olyan rétegét fedeztem fel a társadalomnak, az emberi kapcsolatoknak ezen a szemüvegen keresztül, ami

egyébként nem tűnt volna fel. Nem volt ebből szorongásos problémám. Illetve szorongásos problémám volt, de egzisztenciális problémám nem volt. Ezzel együtt hálát adok a jó Istennek, hogy ebbe a helyzetbe születtem bele, mert gondolom, hogy épp ezért lettem érzékenyebb.

E: Más témára váltanék. Amikor kisebbségi jogokról esik szó, gyakran két ellentétes koncepció vetekszik. Az egyik szerint a kisebbségi jogok alapvetően a közösséget illetik meg, tehát számukra kell biztosítani az önrendelkezést, az érdekképviselet, a kultúraápolás jogát. A másik koncepció szerint viszont nem a közösségekről, hanem az egyéni szabadságjogokról van szó. Ha az egyén kisebbségi helyzete miatt hátrányba kerül, őt kell segíteni. Az első megközelítés párhuzamos szocializációs rendszereket teremt, jól követhető életpályamodellekkel, ugyanakkor kulturálisan szegregál; a másik megadja a többségi társadalomban is a felemelkedés lehetőségét, ennek az útnak a végén azonban gyakran a teljes asszimiláció áll. Ha csak a Magyarországon élő kisebbségekre vagy a határon túli magyarokra gondolunk, melyik stratégia a jellemzőbb? Melyik út biztosított több személy számára boldogulást? Van erről összegezzhető ismeretünk?

N. P. T.: Nekem erről van egy elég radikális álláspontom. A dualizmus korának elitjét megvizsgálva, óriási arányban találunk a hivatalnok elitben, értelmiségi elitben kimutathatóan szlovák nemzetiségű szülőkkel rendelkező embereket, míg mondjuk románokat és szerbeket nem igazán. Annak ellenére, hogy míg a Petrográddal, a pánszláv törekvésekkel szembeszálló kormányzat az 1870-es években megszüntette a szlovák középiskolákat, addig a román és szerb középiskolák 1918-ig virágoztak, relatíve nagy tömegeit felkarolva a szerb és román értelmiségnek. Némiképp leegyszerűsítve tehát, azt lehet mondani, hogy a szlovákok tömegesen járták az individuális integráció útját, s mindezt látványos sikerrel; ezzel szemben a románok, szerbek számára fel volt építve egy hatalmas intézményrendszer, de ez nem járt olyan jelentős mobilitással.

Sz. L.: Nagyon kiváló vizsgálati terep a dualizmus kori Magyarország a szláv–magyar, szlovák–magyar együttélés szempontjából. A Hungarus világ felvidéki tenyészeté, amelynek nemesi, köznemesi, értelmiségi gyökerei Bél Mátyásig visszaviszonyulnak, a nacionalizmus kiélezett ütközeteinek nyújtott színteret, az intézményesült nemzetállam első nagy erőpróbája jelenik itt meg. Viszont a kérdésnek az a része, amelyiken már néhány magyar generáció lassan elvérzik, hogy akkor mi most közösségi jogi vagy individuális jogi álláspontra helyezkedünk, úgy gondolom, Kis Jánosék által feloldható dilemma: az egyéni jogok nélkülözhetetlenek, a közösségi jogok pedig közösségi keretek között megélhető egyéni jogok valójában. Az intézményesített nemzet nem tud működni közös intézmények nélkül, és ilyen formában, ha a kollektív identitás, a kollektív emlékezet, és sok más nyilvánvalóan létező alakzattól eltekintünk, akkor valójában ezek a jogi ügyek föloldhatók ebben a nagyon egyszerű képletben. Közösségi keretek között működtetett individuális jogok formájában a közösség is tud élni a maga etnospecifikus jogaival. Hogy aztán ezt ki lehet-e terjeszteni egész csoportokra, mint lehívható, választható opciót, e tekintetben már szkeptikusabb vagyok. Hiszen látni való, hogy akár csak egy százötvenezres közösség, mint mondjuk a kárpátaljai magyarság, különböző alternatívák mentén hív le dolgokat. Az elit azt sugalmazza, hogy egy közösségnek autonómiára van szüksége. Én is úgy gondolom, hogy a kulturális autonómiának, az intézményi autonómia különböző formáinak működniük kell egy modern vagy integrált Európában, de ezzel együtt itt az érintett csoport jelentős részei nem így gondolkodnak. Számukra az a fontos, hogy

mobilak legyenek, hogy a gyermek életpályája lehetőleg csúcsra jusson, és az a szörnyű mondat, amivel az egész kisebbségi magyar oktatásügy viaskodik most már ötödik generáció óta, hogy „a gyermek jobban boldogul a többségi iskolában”, egy igen erőteljes ellenopció. Tehát gyakorlatilag a szülőknek egy jelentős része, 20–25 százalék, ebben a paradigmában gondolkodik.

Ö. A.: Amikor jogokban gondolkodunk, akkor mindig az a kérdés, hogy milyen értékrendszer alapján fogalmazzuk meg azt, hogy mit tekintünk jogoknak. A liberális felfogás alapján a jogrendszernek és a jogfilozófiának az egyén szabadságát kell biztosítania, amely persze egyben megteremti a maga közösségét is. Ez egyfajta sorrendi kérdés. Azt senki nem vitatja, hogy az egyén szabadsága megválasztani a vallását, az etnikai identitását és a nemi identitását, azt viszont érdemes vizsgálni, hogy milyen mértékben hozza létre ez azt a közösségi teret, amelyben az egyéni választások megtörténnek, és az a közösségi tér elindul-e a maga útján, hogy önmagát is elkezdje képviselni. Két nagy példa van: az integráció és a szegregáció. A romák esetében csak szegregációról beszélünk, hiszen valószínűleg a roma etnikai világ Magyarországon sokkal kevésbé tekinthető homogén közösségi térnek. Ilyen értelemben a románoknál az egyéni jogokról beszélünk, hogy az egyes személyek mint románok, folyamatosan hátrányt szenvednek, ezért nem szabad őket szegregálni, kizárni a közösségi iskolából. Míg mondjuk a németek vagy a határon túli magyarok pont abban látják a jogsérelmet, hogy ha nem küldhetik a gyerekeiket etnikai iskolába. Egészen más a közösségszervezés minősége a két csoport esetében. Ezért gondolom azt, hogy tényleg az egyén felől kell kiindulni, és megnézni azt, hogy az egyéni választások létrehoznak-e egy kollektív identitást, és az elindul-e azon a politikai úton, hogy ez a kollektív identitás elismerést nyerjen, megtalálja a maga autonómiáját.

H. P.: Arra reagálnék még, amit Péter mondott, hogy a szlovákok egyéni érvényesülése sikeres volt, a szerbek és a románoké, akiknél a kollektív intézményrendszer segítségükre állt, pedig nem volt ez siker. Ha ugyanezt a szerbek és a románok, illetve a szlovákok szemszögéből nézem, akkor pont az ellenkező következtetésre juthatok. Ha ezt a domináns nemzet szemszögéből nézem, akkor igaz lehet az állítás, de ezzel odajutottunk, hogy majdnem el is tűntünk – mondhatná egy szlovák. A kollektív jogok, a kollektív intézetek mégiscsak azok, amelyek segítenek megtartani az egyéneket a maguk etnikai identitásában. Nem véletlen, hogy a többségi hatalom elég restriktív módon áll hozzá a kollektív jogokhoz.

N. P. T.: Egyszerűen fogalmazva: az emberek valahogy elhelyezkednek a társadalmi ranglétrán. Ha azt tekintjük sikernek, hogy valaki elindul egy x családból, és utána, mikor a nekrológiát megírják, megállapítják, hogy fölfelé ment a saját családjához képest, akkor ebben a történetben egy szlovák sokkal nagyobb eséllyel indul, mint egy román, vagy egy szerb. Ugyanakkor azoknak, akiknek az a fő tevékenysége, hogy az adott csoportnak az etnikai identitását őrzik, azok számára az integrációs vagy asszimilációs stratégiák veszteségeket jelentenek. A szlovák háttérű elit felemelkedésének legfontosabb színhelye ugye nem a mai Szlovákia, hanem a mai Budapest. Tehát, nyilvánvaló, hogy individuális oldalról nézve a legnagyobb sikerstratégia az, hogy az ember elköltözik a szlovák megyékből, elmegy oda, ahol a leginkább karriert csinálhat, és ahol a legkevésbé számít, amire Laci utalt, ez a fajta a nacionalista, kirekesztő politika, ami a felvidéki magyar közigazgatási elitet jellemezte. A magyar fővárosi vezetést, sőt fenntartom – minden ellentétes állítással szemben –, hogy a magyar központi kormányzatot is sokkal kevésbé jellemezte a származási alapú nacionalista kirekesztés, mint a helyi eliteket.

Ö. A.: Itt azért emlékeztetnék két empirikus kutatásra, amit Hunčík Péterrel csináltunk. Hihetetlenül érdekes volt, amikor megkérdeztük az embereket, mely kérdések a legfontosabbak az életükben. Elvégeztük a kutatást Erdélyben és Szlovákiában is, és mind a két helyen kiderült, hogy az etnikai pártok és a lakosság preferencia sorrendje szöges ellentétben áll egymással. Az etnikai, kulturális kérdések a társadalomban az utolsók voltak, szemben az anyagi, egzisztenciális kérdésekkel. A fölfelé törekvés nem feltétlenül függ össze az etnicitással, meg a kultúrával, tudja segíteni és tudja hátráltatni, de más, ennél meghatározóbb dolgok állnak előtte. Itt van tehát, egy kollektív identitásszerveződési út, amelyik lehet, hogy teljesen eltávolodik attól a társadalmi érdek-viszonyrendszertől, amelyben működik. Úgy tűnik, hogy itt van egy alapvető nyomás arra, hogy más paraméterek mentén próbáljam elérni a céljaimat, és ilyen szempontból az asszimiláció gyakorlatilag elkerülhetetlen. Ezért ne értékeljük túl az etnikai szempontot.

N. P. T.: Én olyannyira egyetértek azzal, amit a Tóni mond, hogy még durvábban is fogalmaznék. Azt mondanám, ha most érték kategóriák nélkül, szociológiailag próbáljuk megragadni a dolgot, hogy nyilván vannak olyan csoportok, amelyek abban érdekeltek, hogy az emberek elsősorban etnikai módon definiálják magukat, és vannak másféle csoportok. Mondjuk a magyar kálvinisták az 1850-es években a borzalom borzalmának élték meg a Bach rendszert, miközben tudjuk, hogy számtalan olyan modernizációs sajátossága volt a kornak, ami többek között éppen az oktatásban a természettudományok erősödésével, a modern érettségivel stb. függött össze. De, mivel az ő központi identitásformájuk az etnikai identitás volt, ezért a csoportérdekeik azt mondták, hogy minden, ami az ő etnikai identitásukat rombolja, lehet egyébként bármilyen hasznos (pl. mert az emberek számára mobilitást ad), magának a nemzetnek az elvesztése.

H. P.: Pontosan ezért szeretnék megtartani az egyéni jogokat, és vannak a kollektív jogok ellen, például, Szlovákiában. A kollektív jogok egyfajta veszélyként jelennek meg, mert etnikai kisebbségként csak ezzel lehet túlélni.

Sz. L.: Nem szabad az egészet csak a belső közösségszerveződési folyamatok felől megközelíteni. Ezek az etnikai, nyelvi alapozású kultúrák folyamatos versenyben vannak egymással. Egyáltalán az etnicitásnak csak akkor van értelme, ha különböző csoportokhoz hasonlítjuk magunkat. Ez a verseny mobilizál, és persze veszteségeket is okoz. Ezt látjuk, például, a népszámlálási adatok értelmezésénél: ki gyarapodik, ki veszít. De ez tulajdonképpen mellényúlás. Ez ennek a viszonyrendszernek egyfajta mutatója, de egy igen bizonytalan mutatója.

Ö. A.: A legtragikusabb társadalmi helyzet nem is ez. Az igazi tragédia az, amikor valaki eldönti, hogy neki fontosabb, hogy legyenek sikerei, látja, hogy a kondíciók olyanok, hogy ebben az etnicitás nem sokat segít, sőt hátrány, ezért asszimilálódni akar. De akkor valaki kívülről rányomja, hogy de te akkor már nem vagy az, aki egyszer voltál. Hiába élek Szlovákiában, integrálódva, asszimilálódva, s gondolom úgy, hogy elleszek a saját kis kultúrámban, és különben meg a szakmai életemben, a társadalmi életemben, ha mégis diszkriminálnak. Ennek a legszükségesebb esete a roma, akin világosan látszik, hogy hiába asszimilálódik, és hiába teremti meg magának sikeresen mindazokat a feltételeket, amelyek a felemelkedéshez kellene, nem kerülheti el, hogy csak az etnicitását lássák. Amikor 7–800 000 romáról beszélünk, akkor is etnicitásról beszélünk, hiszen ezek között ott van az a 2–300 000 személy, akik teljes mértékben integráltak a magyar társadalomban. Ez nem deprivált réteg, de azzá válik. Mindegy, hogy nem akar romának mutatkozni, ak-

kor is rányomják, hogy ő már csak roma, és adott esetben mégis kirúgják az állásából, és mégis megkülönböztetik... Ezt érzem igazán tragikusnak.

E: Lenne még egy témám, amire már Hunčík Péter utalt a beszélgetésünk elején: nincs európai szinten közös álláspont az etnikai kisebbségekről. Vannak, akik nemzetállamokban gondolkodnak, illetve a nemzetállamokból kiszakadt vagy azoktól eltávolodott etnikai-nyelvi kisebbségekben, és védelmi politikát követelnek. És van egy másik csoport, amelyik nem tesz különbséget őshonos vagy újabban bevándorolt migráns kisebbségek között, és azt mondja, hogy Európára mindig is jellemző volt a kulturális sokszínűség, amit nem kell feltétlenül védeni, mert a kulturális sokszínűség ellenére is létezik vagy megteremthető egy európai értékközösség. Ezen kell dolgozni. A két ideológia – szerintem – kibékíthetetlen. Látnak arra esélyt, hogy valaha lesz ebből egy egységes nézőpont?

Sz. L.: Sokféle megközelítés van. Az egyik az, hogy az úgynevezett kisebbségi jogokat továbbra is alapvetően az államok szabályozzák. A nemzetközi kísérletek, amelyek pl. a Nyelvi Chartához vagy a nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezményhez vezetnek, tulajdonképpen csak rásegítő eszközök, ellenőrizhetővé teszik, hogy a nemzetállami jogpolitika sikeresen működik-e, vagy éppen rossz irányba halad. Ha ez a nemzetállami jogpolitikai keret ilyen tartósan bizonyul, akkor azt mondhatjuk, hogy ezek a nemzetállamok ragaszkodni fognak foggal-körömmel ahhoz, hogy az ő területükön márpedig csak tizenhárom kisebbség van, és aki bevándorló, az menjen tovább, vagy tanuljon meg románul vagy horvátul, vagy bármilyen nyelven. Ezzel együtt látható az, hogy – bármi is lesz a vége a 21. század eleji integrációnak – ezeknek a folyamatoknak van egy átalakító erejük. Most éppen mindenki megszeppent attól, hogy ilyen tömeges migrációs hullámok tudják elárasztani a nyugati centrum területeit, így most egy kicsit óvatosabbak. A '90-es évek elején könnyű volt kibővíteni a kisebbségjogi kereteket. Ma a legvalószínűbbnek azt látom, hogy bizonyos európai régiók rá fognak jönni, hogy a területükön kialakulóban van egy sokszínűbb közösség. A történeti rétegek mellett a migránsok tartósan jelen vannak. Ebben az egybenyíló, kelet-közép-európai, Duna menti régióban rá fognak jönni a nemzetállamok, hogy tulajdonképpen mindegyiküknek elemi érdeke az, hogy a területeiken kívül élő, de saját nyelvüket beszélőknek hasonló jogaik legyenek, és akkor kialakulhatna valamilyen regionális szabályrendszer. Ehhez persze nagyon racionális politikai magatartásra lenne szükség, ami most hiánycikk, de ennek azért még megvan az esélye.

Ö. A.: Hogy milyennek képzeljük el azt a multikulturális világot, ami elkerülhetetlenül itt van velünk, akár történeti okokból, akár a bevándorlás következtében, annak tényleg megvannak ezek az alternatívái, és biztos, hogy még nem dőlt el. Nem, hogy nem dőlt el, de itt van egyfajta tehetetlenség is Európában. Miközben a szavak, az elvek szintjén nincsen nagy vita, Európa ma nem képes kikényszeríteni az országokból, a nemzeti társadalmakból, hogy az etnikai diszkriminációt megszüntessék. Ez azért tragikus, mert ez valójában egy végrehajtási kérdés. Az elvek gyakorlatilag letisztáztak, hiszen, ahogy korábban mondtuk, az egyéni jogok mentén is lehet definiálni azt, hogy itt milyen jogokról van szó: nem különböztethetnek meg semmilyen élethelyzetben az etnikai-nyelvi hovatatartozásom miatt.

Sz. L.: Ahogy a dohányzókat kiszorították a kocsmákból, a nyelvi jogokat is számon lehetne kérni...

Ö. A.: Igen. Ezért nevezem ezt „tehetetlenségnek”. A többi kérdés nyitott még, ami a multikulturálissá vált Európához való viszonyt illeti.

Sz. L.: Ha Péter 19. századi kiindulópontjai egy erős, integrált Európában a 21. század végén újratereptődnének, akkor azt mondhatnánk, hogy a kisebbségi paradigmának akár vége is lehetne. Ez ugyanis egy konfliktusokkal teli terméketlen paradigma, amely egy multikulturális Európában értelmét veszíti.

H. P.: Amikor azt mondtad, hogy a kulturális csoportok is versenyeznek egymással, megjelent egy kép előttem, amit egy filmben láttam: az ateista haldoklóhoz rohan a tisztelendő úr, hogy feladja még az utolsó kenetet, mert ezzel megszerezhet még egy báránycát az egyháznak. Szóval valami, amit a statisztikák is kifejeznek. Ezen az irracionális elem gondolkoztam, hogy milyen súllyal van ez bennünk, mennyire tud bizonyos helyzetekben dominálni. Azt gondolom, hogy ennek a kérdésnek a megértéséhez kimondottan a bal hemiszférát használni nem lehet. Nagyon fontosak ebben az irracionális elemek. Jellemző dolog, hogy amikor az Egyesült Államokban konfliktuskezelést tanultam, és elmondtam, hogy az etnikai jellegű konfliktusok irracionális elemeiről szeretnék beszélgetni, akkor a két tréner a Columbia és Harvard Egyetemről, nem értették pontosan, hogy mire gondolok. Volt mindenféle technika, amit ismertek, nagyon pragmatikusan, nagyon világosan be tudták mutatni őket, különféle business típusú konfliktusokra, házastársi konfliktusokra stb., de az etnikai konfliktusok kezeléséből nem voltak felkészültek. De azt sejtették, hogy én nagyon keletről jöttem, valahonnan a Balkánról. Ezzel együtt azt gondolom, hogy sajnos ezt nem lehet marginalizálni, mert ezek a konfliktusok léteznek, nagyon erős hajtóerejük van, és krízishelyzetekben hol mobilizálnak, hol paralizálnak. Ez nem kiszámítható mindig, de, hogy előjönnek, az biztos.

N. P. T.: Ennek a dichotómiának a megválaszolásában azt érzem döntőnek, hogy a kisebbségi jogok vagy kisebbségi törekvések, és különösen ezek kollektív formái, akadályoznak-e valamit, ami egyébként az európai civilizációhoz hozzátartozik, vagy a lényegét képezik. Vannak olyan kollektív törekvések, amelyek ezt akadályozzák. Szerintem erről – minden toleranciánk mellett – egyértelműen beszélnünk kell. Például: azt a 17. század óta egyértelmű brit jogelvet, hogy Anglia területén csak egyetlen jogrendszer érvényesülhet, a közelmúltban a brit kormány a muszlim kisebbségek kedvéért felmondta. Vannak esettanulmányok, sajtóhírek, miszerint pl. olasz vagy német bíróságok enyhébben ítélik meg a muszlim nőkkel szemben elkövetett családi erőszakot, arra hivatkozva, hogy ez az ő kultúrájukhoz inkább hozzátartozik, inkább elfogadható. Attól tartok, hogy Európa alternatíva előtt áll. Az egyik út az, hogy a multikulturális identitás jegyében olyan dolgokat enged meg, amelyek más európai értékekkel (mégpedig szabadságelvű értékekkel) szemben állnak. A másik alternatíva az, hogy korlátozza a multikulturális identitást, és akkor éppen ezzel sérti meg a hagyományos európai értékeket és jogokat. Úgy látom, s jelen pillanatban ez egy nagyon pesszimista vélemény a részemről, bármelyik irányba is megy Európa, alapvető európai értékek fognak megsérülni.

E: Köszönöm szépen a beszélgetést!

Kisebbségi pedagógusképzés Romániában

Esettanulmány a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézetéről

Tanulmányunkban az új oktatási törvény nyomán megvizsgáljuk a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét, megalakulásának előzményeit, szerkezeti felépítését, tevékenységi körét és jövőjét a vezető pozícióban lévő oktatókkal készített interjúk, illetve résztvevő megfigyelés tapasztalatai alapján.

Kisebbségi pedagógusképzés az új oktatási törvény tükrében

A jelenkor kihívásainak megfelelni kívánó új oktatási törvénycsomag előkészítése 2010 elején zajlott, 2010. március 18-án bocsátották közvitára, majd a különböző politikai játszmák és közviták eredményeként elfogadták.¹ Az 1/2011-es oktatási törvény számos változást hozott az oktatási rendszer egészére vonatkozóan, amely hosszú távon várhatóan a teljes romániai társadalomra hatással lesz. A törvény a felsőoktatást és a pedagógusképzést is átformálta. A pedagógus életpálya modell átalakult: (3 év alapképzés, 2 év mesterképzés és 1 év gyakornoki idő), a középfokú tanítói/óvodapedagógusi státusz fokozatos felszámolása, a könnyed átjárhatóság megszűnése a főiskolai és egyetemi képzés között, a kettős képesítés visszaállítása, a túlzott tantervi szabályozás, az emeritus tanári státusz bevezetése a közoktatásba stb.²

A felsőoktatás átszervezésére vonatkozóan ki kell emelnünk az oktatási törvény 131–133. cikkelyét, amely egy új szervezeti egységgel egészítette ki a felsőoktatási intézmények szerkezetét: az *intézettel*.³ Az intézet a karnál kisebb, annak alárendelődő akadémiai szervezeti egység, amely magába ötvöz egy vagy több képzési területet vagy szakcsoportot.⁴ Az oktatási törvény 135. paragrafusában a nemzeti kisebbségek felsőoktatásával foglalkozik. A törvény újítása, hogy a multikulturális egyetemeken lehetővé teszi a tanulmányi nyelv szerinti intézetekbe való tagolódást, vagyis közvetve a kisebbségi nyelvi autonómiát. Az így alakult intézetek egyetemi autonómiát élveznek az oktatási tevékenységek szervezésé-

1 Székely Tünde (2011) *A Nemzeti Oktatási törvény felsőoktatásra vonatkozó rendelkezéseinek közpolitikai elemzése*. http://www.rodosz.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=806&Itemid=122. [Letöltve: 2012.03.25.]

2 1/2011-es Oktatási Törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. *Hivatalos Közlöny*, 2011/1 – *Monitorul Oficial*, 1/2011. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. [Letöltve: 2012.03.25.]

3 Román megnevezése *departament*, jelentése azonos az angol nyelvű *department* kifejezés jelentésével. A magyarosítás során vitatott volt, hogy az *intézet* vagy *függetlenség* kifejezés kerüljön az új szerkezeti struktúra hivatalos nevébe.

4 7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeinek megalakulásáról – Hotărârea Senatului privind Organizarea Departamentelor Universității Babeş-Bolyai nr. 7354/18.04.2011. *Buletinul informativ UBB*. Nr. 16.; 1/2011-es Oktatási Törvény, lásd 2. lábjegyzet.

ben. Ugyanez a paragrafus tartalmazza, hogy a kisebbségek nyelvén biztosítani kell a BA, MA és PhD képzéseket, továbbá a posztgraduális képzéseket (135/4. cikkely). Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után (135/5. cikkely).

Az új oktatási törvény fentebb bemutatott rendelkezéseinek életbe lépése következtében elkezdődtek az intézetekbe szerveződések, főként a nyelvi kritérium alapján. A multikulturális Babeş-Bolyai Tudományegyetem román tanulmányi vonalán az intézetalakulásban általában a specializálódás követhető nyomon (pl. földrajz kar esetén három szakintézet alakult). Magyar vonalon kevésbé szakspecifikus intézetek alakultak, a kisebbségi intézmények esetében nem a szakosodásra, a specializálódásra fektetődött a hangsúly, hanem az önálló kisebbségi – magyar vagy német – nyelvű intézet megalakítására. Például a biológia és kémia karon belül nem tudtak önálló német nyelvű intézetet létrehozni, ezért a biológia, kémia és földrajz karok egyesítésével alakították meg a német nyelvű intézetet.⁵

Az új oktatási törvény által adott lehetőségek révén átalakult a *Pszichológia és Neveléstudományok* kar szerkezete is: 7 intézet alakult meg, ebből négy román nyelvű, kettő magyar nyelvű, egy pedig német nyelvű. Önálló román nyelvű intézetként megalakult a Pszichológia Intézet, a Didaktika Intézet, a Klinikai Pszichológia és Pszichoterápia Intézet, valamint a Neveléstudományi Intézet. A román tanulmányi vonalat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a kutatásra fókuszáló, nagy léptékű kutatási projekteket elnyerő Klinikai Pszichológia és Pszichoterápia Kar önálló intézetet alapított, a gyógypedagógia tanszék nem kívánt önálló intézetet alakítani, beolvadt a pszichológia intézetbe, a didaktikai intézet a tanárképző intézetből, a neveléstudományi intézet pedig a pedagógia tanszékből alakult. A magyar tanulmányi vonalon/tagozaton más intézményi koncepció bontakozott ki: a gyógypedagógia itt is elveszítette önállóságát, csatlakozott a pszichológia intézethez, Alkalmazott Pszichológia Intézet néven. A pedagógia szak, a tanárképző részleg, valamint az óvodapedagógus- és tanítóképzők egyetlen intézetbe tömörültek, magyar nyelvű Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet néven. Hasonló elnevezésű német tannyelvű intézet is alakult. A magyar tannyelvű intézetben tehát egységes szervezeti keretbe került az óvodapedagógus- és tanítóképzés, illetve tanárképzés.

Kisebbségi pedagógusképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen: a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete

Az esettanulmányunk tárgyát képező Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet a 8928/2011.05.11-es szenátusi határozat révén alakult meg, mint a Pszichológia és Neveléstudományok Kar alapegysége. Alapdokumentumait az oktatási törvény, az egyetemi charta, a BBTE szabályzatai és határozatai képezik. Korábbi szervezeti formája alapján három tanszékre tagolódott: a pszichológiára, a neveléstudományokra és a gyógypedagógiára. A neveléstudományok karhoz a pedagógia alapszak mellett ide tartoztak az óvodapedagógus- és tanítóképzők is, amelyek kihelyezett tagozatokon működtek (Kolozsvár mellett Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen). A tanárképző külön intézetként működött az alkalmazott pszichológia tanszék alkalmazottai-val, ezek az alegységek most egységes pedagógusképző intézetté alakultak. A honlapjukon

⁵ 7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeinek megalakulásáról, lásd 4. lábjegyzet.

található elnevezésben⁶ azért megmaradt a különbség: tanárképző intézet és tanítóképző intézet, de a közös cselekvést mutatják a közös tevékenységek (továbbképzési programok kidolgozása, közös tanácskozások, csapatépítő tréningek, a közös folyóirat kidolgozása stb).

A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tevékenységi területei közé tartozik: oktatás BA szakon, tanári és tanítói MA, alapképzés és továbbképzés, valamint kutatás, információátadás, közszolgálati tevékenységek a következő területeken: pedagógia, óvodai és elemi oktatás pedagógiája, társadalomtudományok és természettudományok didaktikája. A felépítésében megtaláljuk az összes tanári státuszt – professzor, docens, adjunktus, tanársegéd, nappali PhD-hallgató, óraadó tanár, professzor emeritus –, hogy az intézmény eleget tehessen a felsőoktatás minőségi követelményeinek és standardjainak.⁷ Viszont az összes tanári státusz csak feltételesen van meg. Jelenleg az intézetnek 26 főállású alkalmazottja van, valamivel több óraadó tanárral dolgozik. Kevés a magasabb beosztású tanerő, jelenleg nincs professzora az Intézetnek. Problémát jelent a kevés docens jelenléte is (mindössze 2), ugyanis a mesterképzésnek csak docens lehet a felelőse, illetve bármilyen (államvizsga, felvételi vizsga stb.) bizottságnak csak docens lehet az elnöke. Ennek következtében az intézet docensei túlterheltek, több kihelyezett tagozaton el kell vállalniuk olyan feladatköröket, amelyeket más oktatók nem tölthetnek be. Nem azonos a tanári kar megoszlása tagozatonként sem (Kolozsvár: 12 oktató, Székelyudvarhely: 6 oktató, Szatmárnémeti: 4 oktató, Marosvásárhely: 3 oktató, Kézdivásárhely: egyetlen oktató van főállásban alkalmazva). Az oktatók száma is befolyásolja az intézet fejlődésének dinamikáját. Minél nagyobb egy tagozat szakemberi gárdája, annál könnyebben tudja teljesíteni az akkreditációs feltételekben előírtakat, annál inkább tud kimagasló szakmai eredményt felmutatni.

Az intézet alakulását narratívumok révén kívánjuk bemutatni, az alakulás történetét elbeszélésekből, történetekből, esetleg utalásokból próbáltuk rekonstruálni.⁸ Interjúkat készítettünk, vezető pozícióban lévő oktatók szemszögéből próbáltunk rávilágítani az intézet megalakulására, valamint jövőjére.

A korábbi önállósodási törekvésekről érdeklődve, V. B. B-től megtudtuk, hogy „már korábban is voltak ilyen jellegű törekvések, nem intézményes szinten, hanem személyi szinten: a magyar vonal kidolgozta magának a magyar vonal önállósodását működtető szabályzatot. A 2007 óta folyó munka el is készült, a szándéknyilatkozatot elfogadtatták a személyzettel, ez kiterjedt azoknak az előírásoknak a nagy részére, amelyet később az intézet is megfogalmazott”. Az interjúalany szerint „könnyen és zökkenőmentesen történt az intézet létrehozása, mert kész terv volt már hozzá, s csak a megfelelő lépéseket kellett megtenni a megfelelő időben”.

D. P. inkább az utolsó időszak törekvéseit emeli ki: „Az új oktatási törvény adta lehetőséggel élve 2011 tavaszán kezdtük el szervezni a BBTE Pszichológiai és Neveléstudományok Kar Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét. Korábbi önállósodási törekvéseink kevésbé jártak sikerrel, habár a Módszertani Tanszék mindig szeretne volna jobban közelíteni a tanárképzést és a tanítóképzést. Régi álmunk vált így valóra: a BBTE égisze alatt működő

6 <http://dppd.ubbcluj.ro/mag/index.htm>. [Letöltve: 2012.03.25.]

7 Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011. Regulamentul de funcționare al Departamentului de Pedagogie și Didactică aplicată în limba maghiară 2011. *Buletinul informativ UBB*. Nr. 23/2011.

8 Lásd: Kozma Tamás & Pataki Gyöngyvér (eds) (2011) *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat*. CHERD, Debrecen. <http://mek.oszk.hu/09900/09941/09941.pdf>. [Letöltve: 2012.03.28.]

óvó-tanítóképzők, illetve a tanárképző egy különálló intézetbe való tömörítése”. Hangot ad annak a gondolatnak, hogy az intézet megalakulása hozzájárul a tanító- és tanárképzés közötti szakadék áthidalásához, a pedagógusképzés egységes kereteinek megvalósításához.

A folyamat mozgatórugóit, a folyamatot elindító kimagasló egyéniségeket keresve V. B. B. a magyar vonal vezető egyéniségeit emelte ki, rektorokat, dékánokat, tagozatvezetőket, döntési helyzetben lévő személyeket (összesen 42 személyt), akik a konzervatívabb réteget képviselték, s megfontolt döntéseket hoztak. D. P. a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika intézet megalakulására fókuszálva kiemeli, hogy „az önálló magyar intézmény megalakulásának lehetőségére a dékánhelyettes és a tagozatok vezetői is felfigyeltek már akkor, amikor az új egyetemi Charta szabályzatát tervezték. A magyar intézetek az egyetemi intézeti szabályzat alapján egyenértékűek a többi, román és tagozatos intézetekkel. Az egyetemi Charta, a kari szabályzat és a saját intézeti szabályzat alapján szervezik meg és fejtik ki tevékenységüket”.

A törvényes keretek nyújtotta lehetőség gyors felfedezése után a megalakulás folyamatát vizsgálva kirajzolódik egy intézményalapítás a dokumentumok szintjén, illetve egy alapítás a személyi szinten. V. B. B. a dokumentumok szintjén történő megalapításra fekteti a hangsúlyt, D. P. a személyi szinten megvalósuló cselekvésre.

D. P. a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulási folyamatának első lépéseként a 2011. június 6–7-e között Torockón szervezett tantervmegbeszélést emeli ki, amelynek eredményeképpen a leendő Intézetnek már jövőbeli tantervet állítottak össze.⁹ „Ez volt az első olyan szakmai megbeszélés – az intézetvezető szerint –, ahol minden kihelyezett tagozat főállású szakemberei aktív részvételükkel támogatták az alakulást. Ez alkalommal az Oktatási Minisztérium kisebbségi oktatásért felelős küldötte is részt vett a megbeszéléseken, támogatásáról biztosítva az intézet leendő vezetőit és szakembereit.” Az intézményvezető kiemeli, hogy itt született meg a „Gyakorlatközelben” nevű szakmódszertani könyvsorozat ötlete, s megalakult az első kötet szerkesztő bizottsága. A kihelyezett tagozatok jó együttműködését bizonyítja az a tény is, hogy azóta az említett kötet már nyomdába került, s elkezdődtek a második, illetve harmadik kötet munkálatai.

Az intézet megalakulási folyamatának másik fontos állomása Csernáton (2011. október 20–22.), ahol a kihelyezett tagozatok főállású oktatói részleteiben kidolgozták a megalakuló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet fő tevékenységi területeit. „Fontosnak tartottuk az önálló intézeti honlap létrehozását, ahol minden kihelyezett tagozat külön linkkel szerepel. Felvetődött az internetes pedagógiai és szakmódszertani folyóirat létrehozásának gondolata PedActa néven. Csoportmunkában kidolgoztuk négy továbbképzési program tervét, amiből kettő (INOCLASS, DIDCAR) azóta kidolgozásra került. A csernátoni találkozón került sor a majdani feladatok elosztására is, illetve a pedagógiai gyakorlat egységesítésének lehetőségeit is megvitattuk.”

D. P. beszámolójában nem említi a következő szakaszt, a vezetőválasztás szakaszát. Erről V. B. B. beszámolójából, illetve a vezetőválasztó taggyűlés jegyzőkönyvéből értesültünk (A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet vezetőségválasztásának jegyzőkönyve). 2011. október 4-én a főállású oktatók egyhangúlag megválasztották D. P-t intézetvezetőnek, aki korábban az óvodapedagógus- és tanítóképzők megbízott vezetője volt.

Az intézetnek amúgy is erősebbek voltak a tanítóképzés gyökerei, mint ahogy azt V. B. B. kifejti. „Az új intézet erőssége a tanító- és óvóképzés a hallgatói és oktatói létszám mi-

⁹ A kidolgozott tanterv még nem lépett érvénybe.

att, ehhez csatlakozott a tanárképzés. Nem látok veszélyt arra vonatkozóan, hogy a tanárképzés beolvassza magába a tanítóképzést. A vezetőtanácsban is főként a tanítóképzés van képviseltetve, a tanárképzés inkább konzultatív szerepet tölt be, társult intézmény, de egymást segíthetjük.” B. L. kiemeli annak fontosságát, hogy az egységes intézetben ne mosódjék össze a pedagógia és a szakmódszertan, ne vesztődjenek el az óvodai és elemi oktatás sajátosságai a tanárképzés nyomására.

D. P. hangsúlyozza, hogy az új intézményi struktúra feladata mind a tanárképzés, mind pedig a tanítóképzés tevékenységeinek támogatása, véleménye szerint a két képzési forma nem különül el annyira egymástól, de „talán a tanítóképzős hagyományok erősebbek egyelőre”.

A fejlődési lehetőségekről beszélgetve, V. B. B. kifejtette, hogy „az intézet jövője az intézet működtetésétől függ, a személyi feltételektől, illetve az általuk megteremtett anyagi és oktatási feltételektől, a kutatástól, a pályázatoktól stb. Az újonnan alakult intézet még nagyon emberfüggő, meg kell erősödnie”. „Az intézet erős pontja, hogy egy több mint 10 éves¹⁰ szakból alakult át, vannak tapasztalt szakemberei jelentős múlttal a hátuk mögött. Erdély területén több helyen több kisebb műhely alakult, ezek megőrizhetik sajátosságukat az intézetbe kerülve is.”

V. B. B. szerint határozott előnyt jelent az intézményi keret, ugyanis ad egy struktúrát, önmagukban a kisebb tagozatok nehezebben tudnának érvényesülni. Az intézet alkalmazottainak lehetőségük nyílik megfogalmazni saját programjaikat, s nem felülről diktálják ezt. Saját belátásuk szerint teremthetnek kapcsolatot más hasonló hazai és külföldi intézményekkel, nem kell külön kari engedélyt kérniük. Ugyanakkor kiemeli, hogy szakmai szempontból segítené az alkalmazottakat, ha létesülne egy központi fórum: ilyen például az intézet folyóirata, a *PedActa*, az immár hagyománnyá váló tavaszi neveléstudományi konferencia, a *Doceo* egyesület, amely révén pályázni lehet az intézet különböző programjaira stb.

D. P. is kifejtette, hogy reményei szerint „az új intézet nagyobb önállóságot és fejlődési lehetőséget biztosít majd a tanárképzés és a tanítóképzés számára”. Az intézetvezető beszámolt a távlati tervekről is: pedagógusoknak nyári iskola szervezése, Módszertani Kutatási Központ létrehozása, továbbképzési programok, illetve a mesterképzés programjának kidolgozása és akkreditálása, pályázatok és partnerkapcsolatok erősítése, saját könyvtár létrehozása, infrastrukturális feltételek fejlesztése.

Az önállósodott intézményi létben rejlő veszélyek közül az intézetvezető a szakmai kritériumoknak, standardoknak „a most már külön Intézetként” való megfelelést emelte ki. Veszélyforrást jelent, hogy: „Kevés a kinevezett oktató, s az állások zárva vannak. Nagy szükség lenne infrastrukturális fejlesztésre is. A kihelyezett tagozatok akkreditálásával is gondok vannak/lesznek éppen a szakemberek hiánya miatt (lásd Kézdivásárhely, Marosvásárhely helyzete). A rendelkezésre álló pénzügyi alapok sem eléggé világosak egyelőre, de – remélhetőleg – mihamarabb tisztázódnak”. Ezt a veszélyt V. B. B. is megfogalmazza: „Veszélyt jelent, hogy nincs egy biztonságos, atyáskodó háttér (anyagi háttér), saját erőnkre vagyunk utalva, s meg kell teremteni a megfelelő anyagi alapot”. A gazdasági fenntarthatóság problémája B. L. elbeszéléséből is határozottan kirajzolódik.

V. B. B. tagozatvezető szerint veszélyt jelent majd az intézetre nézve, ha „érdekellentétek lépnek fel, s nincs együttműködés a kihelyezett tagozatok között, akkor megfenekledhet

10 A tanító- és óvóképző főiskolák 13 éve alakultak, 1999-ben. Lásd: Szabó K. Attila (ed) (2006) *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.

az egész”. Fenyegést jelenthet az állandóan módosuló kormányzati és törvényhozó szerv is, mert bármelyik pillanatban módosíthatja a törvényi kereteket és a struktúrát, s visszahelyezheti a tanszéket a kar központosító struktúrájába. Veszélyt jelenthet a túlzott központosítás, vagy ha valamelyik tagozat szakmai szempontból felülemelkedik a többin, s akarátát rájuk kényszerítve éreztetni fogja felsőbbrendűségét.

B. L. a szigorúan körülhatárolt kutatási területben is veszélyt lát, nevezetesen abban, hogy az oktatói gárdának a neveléstudomány kutatási területre kellett regisztrálnia az országos kutatói adatbázisban. Véleménye szerint „szakmai szempontból nem lesz életképes a rendszer, ha a szakemberi team-hez tartozó matematikusokat, biológusokat, tantárgypedagógusokat kifejezetten neveléstudományi kutatói munkára kényszerítik”.

Az interjú zárások is érdekesek voltak számunkra, világosan kirajzolódott a megkérdettek viszonyulása az új intézethez. B. L. nyitott kérdésként hagyta az intézet jövőjének kérdését, nem bocsátkozott prognózisokba. Az intézetvezető D. P. a személyi erőforrásokban látja az intézet jövőjét: „Bízom benne, hogy a kitartó minőségi munka meghozza a várt eredményt. Eddigi közös munkánk alatt sikerült felismernem az intézethez tartozó kollégák hivatásuk iránti elkötelezettségét, azt a szakmai összefogást, ami előre fogja lendíteni a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tevékenységét. Ezért mertem elvállalni az alakuló intézet egyáltalán nem könnyű vezetői feladatait”. V. B. B. a társadalmi-gazdasági kontextusban látja az intézet jövőjét, az egyetemi vezetésben: „Ennek az intézetnek még igazán jelene sincs, múltja egyáltalán nincs, jövője beláthatatlan: lehet nagyszerű vagy csapnivaló, attól függően, hogy milyen a társadalmi-gazdasági kontextus, amelyben ki tud fejlődni. A jelenlegi egyetemi vezetés támogatta az intézetek létrehozását, még abban az esetben is, ha nem voltak túlzottan életképesek (pl. biológia, fizika esetében), viszont nem lehet ismerni az új vezetés hozzáállását”.

Összefoglalás, kitekintés

A BBTE keretén belül működő, óvodapedagógus- és tanítóképzést, illetve tanárképzést egységes szervezetbe foglaló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet bemutatásakor az intézet megalakulásának előzményeire fókuszáltunk, kiemeltük a vezéregyenéseket, az intézet feladatait körvonalaztuk, továbbá megvizsgáltuk az intézet fejlődési lehetőségeit, illetve a fennálló veszélyeket.

Kirajzolódott, hogy az önálló magyar intézményi törekvés már hosszú ideje motiválja a felsőoktatási szereplőket, s a megfelelő személyek a megfelelő előmunkálatok alapján a megfelelő időben gyorsan lépni is tudtak, mihelyt megjelent az oktatási törvényben a megfelelő kiskapu az önálló kisebbségi intézményi lét felé való haladásban.

Az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézet különválásával nyelvi autonómiát nyert, illetve egy egységes szakemberi csapatot, amely a későbbi szakmai színvonal biztosítását vetíti előre. Véleményünk szerint az új önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézetnek lehetősége nyílik sajátos képzési programok (BA, MA) kidolgozására, továbbá nagyobb intézetként, magasabb létszámú szakembergárdával sikeresebben vehet részt nagyméretű kutatási projektekből, pályázatokban. Ugyanakkor távolról kirajzolódik az önálló magyar nyelvű intézmények – akár önálló kisebbségi egyetem – létrehozása is több ilyen megalakult intézet egyesítéséből.

Azonban veszélyként látjuk azt, hogy az új szervezeti struktúra esetleg egy újabb, tartalom nélküli, merev, formális keretbe alakulhat, egy újabb ernyővé, amely az autonómia jelszava alatt még erősebb centralizálást valósít meg, s ezáltal a kihelyezett tagozatok elveszítik megkülönböztető sajátosságait. A jelenlegi intézményi keretben még az óvodapedagógus- és tanítóképzés hagyományai erősebbek, de fennállhat annak a veszélye, hogy a tanárképzés rendszere rányomja majd a bélyegét az óvodapedagógus- és tanítóképzésre, ezáltal sokat veszítve majd gyakorlatorientáltságából. Annak a veszélye is fennáll, hogy a gazdasági szempontok, a gazdasági fenntarthatóság miatti megszorítások gyengébb infrastrukturális feltételeket teremtenek, s ezáltal az oktatás minőségének rovására mennek. Veszélyt látunk még a harmadik fokozat hiányában is: a képzési feladatok között az alapképzés és mesterképzés szerepel, a doktori képzés nem. A bolognai többlépcsős képzési rendszer harmadik fokozatának hiányában hosszú távon nem lesz fejlődési lehetősége az intézetnek (jelenleg sem folyik magyar nyelvű neveléstudományi doktori képzés a BBTE-n belül, ha a Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet nem vállalja fel ezt a feladatot, akkor ez a helyzet nem változhat majd. Jelenleg a személyi feltételek – profeszszorok – hiányában nem tud doktori képzést indítani).

Kutatásunk folytatásaként erre a felvállalt kisebbségi intézményi létre fogunk koncentrálni, azt vizsgálva majd, hogy a kisebbségi intézmények, jelen esetben az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézet hogyan találja meg a helyét, szerepét azon a felületen, amit a Bologna-folyamat jelent.¹¹

Stark Gabriella



Magyarországi diákok az erdélyi felsőoktatásban

A felsőoktatásban jelenleg végbemenő változások, az államilag támogatott keretszámok csökkentése és a képzési területek szerinti keretszámok meghatározása, igen sok diákot riasztanak el a továbbtanulástól, vagy lehetetlenítik el helyzetüket az anyagi feltételek miatt. Ezért egyre nagyobb nyilvánosságot kap az a lehetőség, hogy a magyarországi fiatalok, valamelyik szomszédos ország egyetemére is jelentkezhetnek, ahol szintén van lehetőség bizonyos feltételek mellett ingyenes képzésekben részt venni. A költségtérítéssel szakokon fizetendő tandíjak hasonlóak az itthoniakhoz, vagy egyes esetekben alacsonyabbak azoknál.

E lehetőség már régóta szerepel a tanulók által választható opciók között, de eddig kevesen diák vette igénybe, s ők sem kaptak nagy nyilvánosságot.

Új mobilitási útvonalak

Magyarország és Románia Európai Unióhoz való csatlakozása, és a bolognai rendszer bevezetése óta a magyarországi diákok nagyobb akadályok nélkül tölthetnek hosszabb-rövidebb

11 Vö. Szolár Éva (2011) Mi a Bologna-folyamat? In: Kozma Tamás & Pataki Gyöngyvér (eds) *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat*. CHERD, Debrecen, pp. 11–44. <http://mek.oszk.hu/09900/09941/09941.pdf>. [Letöltve: 2012.03.25.]

időt erdélyi egyetemeken tanulva is. A fordított helyzet persze már régen fennáll, hiszen számos, határon túl élő magyar diák tanul hazánk felsőoktatásában. E jelenséget több kutató is vizsgálta már,¹ azonban mivel az okok jellegzetesen eltérnek, fontosnak láttuk megvizsgálni a Magyarországról kiinduló hallgatói mobilitás e szeletét, különös tekintettel arra, hogy a magyar hallgatók nemzetközi mobilitását általában is alacsonynak tartják nemzetközi viszonylatban, főként pedig az észak-alföldi régióból kiinduló hallgatói mozgásokat.²

A jelenségre felfigyelve felderítő vizsgálatunkban az országhatárokon átnyúló, Erdély irányába mutató hallgatói mobilitást vizsgáltuk, ami némi változást mutat Románia uniós csatlakozása és a bolognai rendszer bevezetése óta. Egyedi eseteket igyekeztünk keresni olyan hallgatók személyében, akik a hazai felsőoktatás helyett valamelyik erdélyi egyetem képzésének kínálatából választottak, akár csak egy Erasmus ösztöndíjjal történő kint tartózkodás erejéig, vagy más esetben az alapszak elvégzéséig.³

Kutatásunk első szakaszában a későbbi kérdőíves vizsgálat előkészítése céljából interjúkat készítettünk. Hólabda módszert alkalmazva öt hallgatót kérdeztünk meg a kolozsvári és marosvásárhelyi tanulmányaikról.

Idő és térviszonyok

A téma aktualitását tanúsítja, hogy a média is kezd felfigyelni erre a jelenségre, s így a közvéleményben elfogadott tényné válik, hogy az Erdélyben tanuló diákok szinte csak pozitív visszajelzéseknek adnak kint tartózkodásukat illetően, legyen szó tanulásról, vagy beilleszkedésről az adott városban. A megkérdezett hallgatók szinte mindannyian Hajdú-Bihar megyéből érkeztek az erdélyi egyetemekre, csak a Marosvásárhelyen kint tartózkodó diák lakóhelye található Csongrád megyében. Magyarország keleti régiójában tehát a jövőben számolni lehet azzal, hogy a diákok továbbtanulási döntésére a keleti irányból érkező vonzerők is hatni fognak. Talán a kapcsolathálóik összetételében, talán a felsőoktatási hálózat szerkezetében kereshető a magyarázat. A megkérdezett hallgatók 2007 és 2012 között tartózkodtak Erdélyben, Marosvásárhelyen és Kolozsváron. Az évszámok alapján látható, hogy szinte közvetlenül a bolognai rendszer bevezetése és Románia uniós csatlakozása után érkeztek a diákok Erdélybe, igaz ők már a gimnáziumban eldöntötték, hogy hol szeretnének tovább tanulni. Érdekes lenne ebből a szempontból olyan hallgató-

1 Hrubos Ildikó (2005) A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, No. 2. pp. 223–243.; Pusztai Gabriella & Nagy Éva (2005) Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékén. *Educatio*, No. 2. pp. 360–384.; Kozma Tamás & Pusztai Gabriella (2006) Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér & Falus Iván (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, pp. 423–453.; Forray R. Katalin & Híves Tamás (eds) (2011) *Oktatás a határok mentén*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

2 Pusztai Gabriella & Szabó Péter Csaba (2008) A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In: Kozma Tamás & Rébay Magdolna (2008) *A Bologna-folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, pp. 68–85.

3 Az Erasmus program már 25 éve biztosít lehetőséget a fiataloknak, hogy külföldi egyetemeken szerezhessenek tapasztalatokat. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi karának Angol-Amerikai Intézete például jelenleg 14 külföldi intézménnyel áll kapcsolatban. Ezek közül kettő található Románia területén. A Nagyváradai Egyetemmel 2006 óta, míg a Babeş-Bolyai Tudományegyetemmel 2008 óta áll kapcsolatban ez az intézet. 2010–2013 között a két felsőoktatási intézménybe összesen hét anglisztika szakos hallgatót küldhet a Debreceni Egyetem. <http://www.erasmus.unideb.hu/bilateralshomedetails/539> [Letöltve: 2012.04.05.]

kat is megkérdezni, akik Magyarországon végezték az alapképzést és esetlegesen utána Erdélyben végezték/végzik a mesterképzést.

Értékracionális motívumok

A különböző migrációs modellek eltérő szempontokat állítanak a vizsgálat középpontjába, legyen szó politikai, gazdasági, társadalmi háttérről. Azonban azzal minden szerző egyetért, hogy a migráció – ebben az esetben a külföldön (hosszabb-rövidebb ideig) való tanulás – bonyolult döntések sorozata, akár a családi háttérrel, akár az adott szak megválasztását, akár a motivációt vizsgáljuk. Az objektív szempontok mellett sok szubjektív tényező is befolyásolja a döntéseket, amint ez az általunk vizsgált személyeknél is tapasztalható volt.⁴ Ilyen szubjektív szempontok például a rokoni kapcsolatok, az ismerősök tapasztalatai alapján nyújtott tanácsok vagy egy-egy vallási közösség közvetítő szerepe.

Az általunk megkérdezett öt diák mindegyike hosszú távon tervezett amikor Erdélybe érkezett tanulni, mivel már ekkor tudták, milyen hatással lehet mindez jövőjükre, lakóhelyükre, munkájukra és továbbtanulásukra. Megítélésük szerint egy teljesen más identitású, ugyanakkor túlnyomó részben hasonló anyanyelvű környezetbe kerültek, nagyon kevés meglévő ismeretséggel, de ezt inkább kihívásnak élték meg, s hamar barátokra leltek, beilleszkedtek, és önállóságot adott számukra, hogy egy másik kultúra közegével ismerkedhettek meg. Mindez alkalmassá tette őket arra, hogy más országokban is megállják a helyüket, és további országok, kultúrák felfedezésére ösztönözte őket (a tanulók közül többen jelenleg is külföldön tartózkodnak). Az Erdélyben való tanulás mögött mind az öt diáknál hasonló okok találhatók: egy új környezet megismerése, az oktatás színvonalával való elégedettség és nem utolsósorban a hely közelsége – ami véleményem szerint a jelenleg fennálló gazdasági helyzetben talán egyre több hallgatót vonz majd.

A középiskola után közvetlenül felvételiző két diák közül a Sapientia tanulmányokat folytató hallgató az egyik debreceni egyházi középiskolában érettségizett. A 12. évfolyam előtt egy nyári táborban találkozott az egyetem egyik tanárával és hallgatóival, s ekkor határozta el, hogy itt szeretne tanulni, és néhány kolozsvári ismerőse öt és a szüleit is megerősítette arról, hogy az egyetem több szempontból is megfelelő. A három napos felvételi alkalmával ismerkedett össze néhány leendő csoporttársával, akik később a lakótársai is lettek. Izgalmasnak tartotta, hogy teljesen más mentalitású emberek közé került, és a beilleszkedés is könnyen sikerült neki.

Tanulási motívumok

A megkérdezett fiatalok közül hárman Erasmus ösztöndíjjal töltöttek/töltenek Erdélyben egy adott szemesztert. Egy diák a Szegedi Tudományegyetemről, a másik két tanuló a Debreceni Egyetemről érkezett az általuk választott intézménybe. A Debreceni Egyetem sok külföldi egyetemmel áll kapcsolatban, fogad és küld cserediákokat. Az Erasmus program rég kiépült, jól működő rendszerként van jelen ebben az intézményben. A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karáról Kolozsvárra, Marosvásárhelyre és Temesvárra jelentkezhetnek a diákok, ahol elméleti és gyakorlati képzésben is részesülnek a

⁴ Puszta Gabriella & Nagy Éva (2005) Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, No. 2. pp. 360–384.

városok kijelölt kórházaiban. A színész szakos hallgató döntésében szerepet játszott például, hogy a kolozsvári színház igen jó hírnévvel bír. Ő 2008-ban döntötte el, hogy ebben az intézményben szeretne tanulni, mivel könnyebben be lehet kerülni a képzésbe Kolozsváron, mint a Budapesten működő hasonló intézménybe, viszont az oktatás színvonalában nincsenek nagy különbségek és az intézmény felszereltsége is javul, véleménye szerint.

Az amerikanisztika szakos diák motivációként azt fogalmazta meg, hogy szeretett volna kipróbálni egy másik egyetemet saját szakján, miközben gyakorolja az angol nyelvet, és új ismereteket szerez. A választását befolyásolta, hogy egyszer volt már Kolozsváron, és jó emlékei maradtak a várossal kapcsolatban. Emellett számított a hely közelsége és az alacsony árak is. A multikulturális környezet és a város karaktere miatt választotta ezt az egyetemet. A város megismerése különleges lehetőségnek ígérkezett számára. A család nem befolyásolta döntését. Az anglisztika szakon tanuló hallgató sok embert megkérdezett (Romániából érkező cserediákokat is) az ösztöndíjjal, valamint a várossal és az egyetemmel kapcsolatban mielőtt választott. Mindössze az Erasmus adta lehetőséget szerette volna kihasználni, nem voltak hosszabb távú tervei a programmal kapcsolatban. A Marosvásárhelyen tartózkodó diák azért jelentkezett erre a programra, mert szerette volna megismerni az erdélyi egészségügyi helyzetet. Befolyásolta a választását, hogy már többször járt átutazóban Erdélyben, és egy helyi keresztény közösség tagja.

Ezek a hallgatók főként magyar nyelvű oktatásban vettek részt, vagy környezetükben sok magyar ajkú diák volt. Ez adhatott számukra némi biztonságérzetet, de elmondásuk alapján a közös nyelv ellenére is fedeztek fel kulturális eltéréseket, amelyekhez rövid időn belül képesek voltak alkalmazkodni, olyannyira, hogy mindannyian vissza szeretnének térni még az erdélyi városba, akár munkavállalási céllal is. Többen úgy fogalmaztak, hogy egyfajta kulturális többletet kaptak, amely megerősíti saját identitásukat, amellett, hogy formálja is azt, és alkalmassá teszi őket más kultúrák értékeinek és szokásainak befogadására is.

Napjainkban elképzelhető, hogy a fent említett történetekhez hasonlóan számos diák él majd az Erdélyben való továbbtanulás lehetőségével is. Ez a döntés gazdasági okokkal is magyarázható, hiszen otthonukhoz közel, ám mégis a hazaitól eltérő környezetben tanulhatnak, ahol hasonlóan a nyugat-európai országokhoz, lehetőségük van nyelveket, önállóságot tanulni, amelyet kamatoztatni tudnak a későbbiekben a magyar munkaerőpiacon vagy egy másik országban, ha ott szeretnének tanulni, munkát vállalni.

Tanulmányi környezet és a tanulmányok tartalma

A megkérdezett hallgatók közül hárman Kolozsváron a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen tanultak, ketten Erasmus ösztöndíjjal, egy hallgató pedig alapképzésben. A nagy múltú romániai egyetemen az oktatás román, magyar és német nyelven zajlik huszonegy karon. Két diák angol nyelvű képzésben vett részt, hasonló szakon: amerikanisztika és anglisztika. Egyikük, az oktatás minőségét hasonlóan találta az itthonihoz, de eltérőnek érzékelte a szak irányultságát: Kolozsváron inkább a szociológia, míg Debrecenben az irodalomtörténet kapott nagyobb hangsúlyt. Emellett egy kicsit magasabbnak érezte a követelményeket Debrecenben. A másik diák, összehasonlítva a képzést a Debreceni Egyetemen zajló képzéssel gyengébb színvonalúnak tartotta a kinti oktatást.

A színész szakos hallgató 2008-ban döntötte el, hogy ebben az intézményben szeretne tanulni. Döntésében a kolozsvári színház jó hírneve játszott szerepet, valamint az, hogy

a kolozsvári képzésbe könnyebben be lehet kerülni, mint a budapesti hasonló képzésbe, s az oktatás színvonalában sincsenek nagy különbségek.

Kolozsvár másik egyetemén – a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (EMTE) – fotóművészet, filmművészet, média szakon tanult egyik interjúalanyunk. Az intézményhez tartozó karok Csíkszeredán, Kolozsváron és Marosvásárhelyen találhatóak. A kolozsvári Természettudományi és Művészeti kar 2002-ben kezdte meg a működését. A felvételi eljárás két lépcsős: szóbeli-képességvizsga és írásbeli-filmelemzés. Az egyetem Románia Parlamentjének 2012. február 28-i döntése alapján teljes jogú tagja lett az országos tanügyi rendszernek. Ez lehetőséget ad arra, hogy az itt végző diákok állami vizsgázhassanak és idővel mester- és doktori képzésekben is részt vehessenek, valamint csatlakozhassanak hallgatói csereprogramokhoz. Ebben az intézményben szinte csak magyar hallgatók tanulnak. A tanítás magyarul zajlott, csupán két román nyelvű kurzus volt. Egy másik megkérdezett diák Marosvásárhelyen az Orvosi Egyetemen tölti a jelenlegi félévet mint Erasmus ösztöndíjas hallgató. A Szegedi Tudományegyetemről érkezett Marosvásárhelyre. Az oktatás színvonalát megfelelőnek tartja, viszont a kórház és az intézmény felszereltségével elégedetlen.

A tanulmányok költségei

A válaszadók mindegyike tandíjmentesen tanult az adott intézményekben. Az Erasmus ösztöndíjas hallgatók az interjúk során elmondták, hogy a kapott ösztöndíj fedezte a kint tartózkodásuk költségeit. Egyikük a helyi alacsony árakat is említette annak okaként, hogy ezt a várost választotta. Az ösztöndíjas diákok kollégiumban laktak, amely szintén csökkentette költségeiket. A hosszabb távon kint tartózkodó tanulók viszont albérletben laktak, amely költségesebb volt ugyan, de megfizethető és kényelmesebb. Ők több diáktársukkal éltek együtt. Az orvosi ösztöndíjas hallgató pedig szintén bentlakásos intézményben lakik a helyi keresztény közösség révén, amelynek tagja.

További célok

Valamennyi interjúalany tervei között szerepel a külföldi tanulás/munkavállalás. A megkérdezettek közül jelenleg már többen is egy következő célországban tanulnak. A Sapientia-ra járt diák egy nyugat-európai országban tartózkodik, de tervei között szerepel, hogy visszatér Kolozsvárra, akár tanítani is, és nem szeretné, ha megszűnnének a kapcsolatai, amelyek különösen fontosak az ő szakmájában. Az amerikanisztika szakos diák egy másik ösztöndíjprogram keretében Olaszországban tartózkodik, s ebben nagy szerepet játszott a Kolozsváron eltöltött szemeszter. Az orvostanhallgató a kint megszerzett kapcsolatait szeretné a jövőben is megőrizni, miután hazatér folytatni tanulmányait.

Felderítő vizsgálatunk főbb megállapításai

A diákok által elmondottakból leszűrhető, hogy főként a kis földrajzi távolság, az egyező nyelvi környezet, az alacsony árak és a hasonló oktatási színvonal miatt választották a fent említett egyetemeiket. A határon túlról itt tanuló hallgatók és a kint élő ismerősök erősítették meg őket a korábban önállóan meghozott döntéseikben. A család minden esetben elfogadta ezt az elhatározást. A beilleszkedés egyik diáknak sem okozott nehézséget, és könnyen szereztek új ismeretségeket. Köszönhető ez többek között a közös nyelvnek és a

hasonló kulturális környezetnek, még akkor is, ha szinte mindnyájan említenek a magyar kultúrától való kisebb eltéréseket, de mindezeket kihívásnak fogták fel.

Ez a szűk körű felmérés, arra enged következtetni, hogy ha a magyar diákok többsége betekintést nyer – akár az itt vizsgált erdélyi, akár más – szomszédos országokban zajló oktatásba, és megismeri a kint járt diákok tapasztalatait, az itthon kialakulóban lévő gazdasági és oktatáspolitikai helyzet következtében biztosan lehetőségként fogja szerepeltetni a környező országok egyetemlein való továbbtanulás lehetőségét, s nemcsak egy ösztöndíjas időszak erejéig, hanem már a középiskolai évek alatt tudatosan készülve is.

Szilágyi Enikő



Tűzoltó leszel, s katona

Gyermekrajz-elemzések*

Három iskolában végeztem 2010 őszén vizsgálatot, ahol tíz, tizenegy éves, azaz negyedik osztályos gyerekeket kértem arra: készítsenek rajzot arról, hogy *Milyennek képzelik el a jövőjüket tíz év múlva, azaz húsz évesen*. Az iskolák kiválasztásánál nem csak arra törekedtem, hogy integrált, szegregált, tagozatos típust jelenítsenek meg, hanem arra is, hogy a három iskola Budapest három eltérő életminőségű, külső képében egymással szinte semmiben sem rokonítható, lakosságának összetételében alapvetően különböző kerületében legyen. Az első egy budai ének-zene tagozatos általános iskola, a második általános iskola a békásmegyeri lakótelep szívében, míg a harmadik, a nyolcadik kerületben egy zömében roma lakosság által lakott városrészben található. A mintát összesen ötven tanuló alkotja. Mindhárom iskolában egy teljes tanórát, azaz negyvenöt percet kaptam a feladat elvégzésére. Ezt követően interjút készítettem a pedagógusokkal és a gyerekekkel.

A kutatás hipotézise, hogy az elemzés együtt találja majd az eltérő és hasonló elemeket. Egyszerre lesz jelen a társadalmi rétegek különbözősége és az azonos tömegkulturális élmény, a szegénység, illetve a jómód közti szakadék és az eltérő iskolai tanterv. Ugyanakkor hangsúlyozom a kutatás problémafelvető jellegét. Az általánosítható érvényű komplex vizsgálat más léptéket (team munkát, több helyszínt, több rajzot stb.) igényel, mert egy ilyen kis mintavétel csak lokálisan levonható következtetéseket tesz lehetővé.

A rajzok elemzése

A nyolcadik kerületi iskola tanulóinak rajzai

Ebben az iskolában 10 rajz készült. Hat fiú és négy lány rajzolt. Mindegyik rajz közös témája a jövőbeni gazdagság, bár ennek megjelenési formája alapvetően kétféle. Három rajz fiktív önarckép. Három kislány jövőbeni önmagát rajzolta, mint énekesnőt, szépségkirálynőt, táncosnőt, vagyis, mint sikeres, gazdag ifjú hölgyet. Érdekesség, hogy mind-

* Az eredeti színes rajzokat folyóiratunk jellege és a gyenge felbontás miatt sajnos nem tudjuk megjeleníteni. Néhányat illusztrációs célból szürkeárnyalatos változatban közreadunk.



három portré szőke, világos szemű lányt mutat. Feltételezhetően saját etnikai hovatartozásuk külső jeleitől szabadulnának, s inkább a többséghez, mint a kisebbséghez kívánnának tartozni. Nagyon erős a Megasztrár, az X-factor – tágabban a TV-ben látott celeb-kultúra hatása – ez nyilvánvaló. Mindegyik kislány világmárkákra hivatkozik a vele való beszélgetésekkor és ezek feltűnnek a rajzokon is, és a Tigris piacon beszerzett ruházatukon is (Nike, Chanel).



A rajzok ugyanazt mutatják, mint amit a helyszínen tapasztaltam. Egyik leányarc sem mosolyog. Zárkózottság, egyhangúság hatja át a rajzokat is és a közösséget is. Bár az egyenkénti beszélgetésekben a gyerekek jobban megnyílnak, barátságosabbak. A gettólét úgy tűnik, megöli a reményt, a motiváltságot.

A másik hét rajzon ház látható. Meglehetősen sematikus ábrázolások. Általában elmondható, hogy ebben a nyolcadik kerületi iskolában a tanulók rajzkészsége meglehetősen alacsony a korcsoport átlagához képest.

„Ezek a gyerekek úgy jönnek ide, hogy van, amelyik a színeket sem ismeri. Azt sem tudják, hogyan kell megfogni a ceruzát. A másik az, hogy rettenetesen rövid a koncentráció képességük” – mondja a rajztanárnő.

A házak mellé a gazdagság különféle rekvizitumai társulnak: kocsis, medence, kert, plazmatévé, garázs, távirányítós kapunyitó. Mivel a tanulók közül egyedül egy kislány járt Vízi-vidámparkban, ez a legnagyobb „luxusélmény”, ami rajzban megjelenik. A kislány zenész cigánycsalád gyermeke. Az ő rajza a legrészletgazdagabb, az ő verbális beszámolója a legszínesebb. Luxuscikként jelenik meg a medence, a napernyő, a napágy, akár a strandon...

A firkarajzok ellenére a beszélgetésekből egyértelműen kiderül, hogy ezek az ábrázolások valójában a legtöbbször vágyaiban szereplő rendezett, tiszta, meghitt otthon képei. Szinte mindnyájan „együtt a családdal” egészítették ki szóban a rajzot. A nagycsaláddal együtt, egy házban, de mindenki külön-külön, a saját szobájában. Ez a jövőkép, a polgárosodás vágya, csak erre a tanulócsoporthoz jellemző.

A gyermekekkel való beszélgetésből csakúgy, mint egyik-másik rajz megjelenésében tisztán érzékelhető a frusztráltság. Az összkép inkább lehangoló, mint vidám. Feltűnő, hogy mindegyik gyerek több foglalkozást is felsorol – például a lányok esetében egyszerre akar táncosnő, műkormös, énekesnő, óvónő lenni – bár a képi ábrázoláson ez csak elvétve jelenik meg. A fiúknál van ugyan két rendőrautó – de a rajzolóknak nem, vagy csak részben szeretnének rendőrök lenni.

A több lábbon állás hangsúlyozásával a gyermekek részint szüleik mintáját követnék. „Apunak is 16 foglalkozása van”, másrésztől jelenlegi életkörülményeik bizonytalansá-

gát próbálják elkerülni. „Azért akarok több szakmát, hogy el tudjam tartani majd a családom.” Nyilvánvaló a vonzódásuk a – média által közvetített – gyors társadalmi mobilitási csatornákat jelentő foglalkozások iránt (megasztár, bokszoló, énekesnő, táncosnő, focista, gengszter).

Erikson szerint „E szakasz veszélye az elégtelenség érzése. A fejlődésnek ez az a korszaka, amikor a tágabb társadalom jelentőssé válik a gyermek számára, mivel olyan szerepek eljátszására nyújt lehetőséget, amelyek felkészítik felnőtt életének valóságos technológiai és gazdasági tevékenységeire. Ekkor ébredhet rá azonban arra is, hogy bűrszíne vagy családjának társadalmi háttere erősebb befolyással van tanulóként kivívott értékére, mint saját tanulási vágya és igyekezete. Ez a felismerés súlyosbíthatja általános emberi hajlandóságát arra, hogy önmagát alacsonyabb rendűnek tekintse, s ez végzetes hatással lehet jellemfejlődésére”.¹

Azok a megkérdezett tíz-tizenegy éves gyerekek, akik a rajzokat készítették, még csak éppen elkezdtek tudatára ébredni saját társadalmi helyzetük kényszerítő hatásainak. Ennek az osztálynak a diákjai éppen ebben az időszakban kezdik megérezni a társadalmi elutasítást. Ez meghatározó szerepet játszik az iskola, a tanulás elutasításában és a deviáns életmód kialakulásában.

„A többiek belevisznek bajokba, verekedésbe, lopásba. Egyszer elloptam egy tanárnak a telefonját. Az egész osztály együtt lopta el. Én csak viccből akartam ellopni, de az E. azt mondta, hogy ő már el is tette. Kivettük belőle a kártyát, bedobtuk a kukába, a telefont eladtuk” – meséli nagyon élvezetesen a roma kisfiú, az egyik rajz készítője, aki taxis, kerécsz, Jehova tanúja és kicsit gengszter szeretne lenni.

A lakótelepi iskola rajzai

A lakótelepi iskolában húsz rajz készült. 12 fiú és nyolc lány rajzolt. Az osztályban létezik egy leendő építészektől álló mag. Öt fiú, egy jövőbeni Tigris-templom építészeti. Ebből csak hárman rajzolták le a majdani Tigris templomot, afféle organikus épületet. Az általuk rajzolt épületervek szöges ellentétben állnak az osztályban amúgy nagyon jellegzetesen megjelenő panel-ábrázolásokkal.

A lakótelepi házak ábrázolása annak a jelenségnek a példája, hogy erre az életkorra eltűnik a képzelet-vezérlésű rajzolás, a firka, és az iskolás már azt akarja rajzolni, amit lát és úgy, ahogy látja (*Krisztián Ágota 1997*).² Az osztály háromnegyede rajzolt házat. A rajzok fele foglalkozik a panel-léttel, mint környezettel. Családi ház még öt van: tengerparti, mese-templom, balatoni, vidéki házak.

Népes csoportot alkotnak azok, akik a jövőben állatokkal szeretnének foglalkozni. A húsz rajzolóból heten rajzban is, és a velük való beszélgetésben is kinyilvánították, hogy a jövőbeni hivatásuk valamilyen formában az állatokhoz kapcsolódik majd. A rideg, elidegenedett környezetre való egészséges válasz ez.

„Állatgondozó szeretnék lenni. Az állatkertben voltunk az oviban, ott megláttam a zeb-rákat, és onnan jött. A lovakat szeretem a legjobban. A lakótelepen nagyon kicsi lakásban

¹ Erik H. Erikson (1997) Az emberi életciklus. In: Bernáth László & Solymosi Katalin (eds) *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, p. 36.

² Bernáth László & Solymosi Katalin (eds) (1997) *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, p. 29.



lakunk, anyukám nem engedi az állatot. Állatmentők vagyunk a barátnőmmel, ha találunk beteg állatot, elvisszük az állatorvoshoz.”

A sok szeretetet adó és sok szeretetet igénylő állattartás, állatmenhely, állatgyógyítás nemcsak a lányok között vonzó. A beszélgetésekből kiderült, hogy ebben az iskolában is divat a lányok között a nagy celeb kultusz, de a rajzokon ez nem köszön vissza.

Az állatok iránti közös rokonszenv ellenére kezd teljesen szétválni a fiú és a lány tábor, ami ennek az életkornak egyik legjellemzőbb sajátossága. Lányok a lányokkal, fiúk a fiúkkal barátkoznak.

Az itteni gyerekek között nagyon nagy a gyors társadalmi mobilitási csatornák preferálása. Van focista, kaszkadőr, autóversenyző – akik meg is jelennek a rajzokon.

Ugyanide a gyors társadalmi felemelkedés megvalósításához kapcsolható az a három gyerek, aki bérgyilkos illetve kalóz lenne, sőt az egyik kifejezetten a „világ ura”. Ők mindenki meggyilkolásával szeretnék megvalósítani jövőbeni elképzeléseiket.

„Kalóz szeretnék lenni, hogy megölhessem azt, akit utálok. Folyton megvernek, azért. Hatan egy ellen. Harminc éves koromig bankár leszek, veszek egy hajót, utána kinyírok mindenkit a világon.”

Ebben az iskolában a négy fejlesztős-gyerek közül hárman rajzoltak „firkarajzot”. Közülük az egyik a „világ ura”. Ezeknek a rajzoknak a színvonala, ami a rajzkészséget illeti, messze elmarad az átlag teljesítményétől. Megjelenik a fekete-fehér ceruzarajz, a színesek között. Az egyetlen roma származású HHH-s kislány rajza is beletartozik ebbe a körbe, bár az valamennyire színes.

Itt – a lakótelepi iskolában – tapasztalható az a jelenség, hogy a gyerekek jövőbeli foglalkozásuk közben rajzolják le magukat. Ez a jövőbe vetett tudatosság nagyon feltűnő a lakótelepi gyerekek között. A rajzok összessége – a panelábrázolások ellenére – színes, levegős, természetközeli, a szürkeségből elvágódó összképet mutat. Megállapítható, hogy a gyerekek szinte kivétel nélkül a saját panel környezetük által felvetett problémákra reagálnak a rajzokban.

A gyermeki lélek elsivárosodás elleni reakciója sok formában jelenik meg: a vidéki élet preferálásában, az agresszióban, a mesevilágban, az állatokkal való foglalkozás vágyá-



ban, de minden egyes rajz és minden egyes verbális megnyilvánulás végső soron ehhez – a panel-lét elidegenítő hatása által kiváltott – ellenálláshoz kapcsolható.

A budai iskola rajzai

Ebben az iskolában húsz rajz készült. A legelső és legszembeesőbb tény, ami a vizsgált budai diákok rajzainál azonnal feltűnik, hogy – öt rajz kivételével – mindegyiken szerepel a rajzoló személye. Az öt kivétel egyikén a „házam, munkahelyem, autóm” felirat pótolja az emberábrázolást és utal a mégis meglévő erős személyes jelenlétre.

Egy rajz eléggé kilóg a sorból – egy állami gondozott kislány rajza. Ennek a rajznak a különössége csak a budai tanulók rajzai között feltűnő, hiszen a másik két iskolában nem egy ilyen készítették. A kislány élethelyzetének, pszichológiai státuszának éppoly pontos tanúságtétele ez a rajz, mint a többi gyerekének a pálmafás édenkert.

A budai diákoknál elég nagy gyakorisággal fordul elő a külföldről való hazatelepülés, vagy a külföldre költözés, munkavállalás vagy válás esetén. Az egyik rajz színesen, részletegazdagon ábrázolja az otthagytott, és a jövőben visszavágyott jólétet, díszleg a felirat is, miszerint ennek a helyszíne az USA, ahol az édesapa él. A többi 15 rajz, azaz a rajzok háromnegyede ábrázolja az alkotót. Egyértelmű bizonyítéka ez annak, hogy a budai iskola tanulóit nagyfokú én-központúság, individuális attitűd jellemzi.

Nyolc gyerek rajzolja kizárólag csak önmagát egész alakban. Az egyik gyerek az Emo kultúra rekvizitumaival. A rajzon megjelenik a szubkultúrárodás. Az „emós filing” leginkább a gazdag budai középosztály gyerekeire jellemző. Ebben az iskolában több felső tagozatosnál láttam az Emo stílus jegyeit. Fekete öltözkék, hosszú, fekete vasalt haj, az egyik szemre rátakarva. Az uniszexualitás jellemzi ezt az ifjúsági szubkultúrát, a lányok fiúsak, a fiúk lányosak. Az emósok szuicid attitűdjének egyik elengedhetetlen kelléke a karkötő, amely a csuklón lévő hegesedéseket takarja. Gábor Kálmán ifjúságkutató szerint az emós életérzés minden bizonnyal az elit, de legalábbis a középosztálybeli gyerekek „nyafogása”.³ Négy rajzoló párkapcsolatot, családot rajzol, mint jövőképeként legfontosabb elemét. Itt fontos megjegyezni, hogy a gyerekek csaknem 50 százaléka csonka családban él. A rajzok

3 Forrás: www.hetek.hu/hatter/200704/emo_a_nyafogo_kultura

készítésekor, a huszonhárom fős osztályban 11 tanulónak váltak el a szülei és egy tanuló volt közülük állami gondozott.

Arra az érzelmi, indulati túlfűtöttségre, amelynek Gerő Zsuzsa szerint leggyakoribb megnyilvánulási formája az aránytalanság, a zsúfoltság és a túldíszítettség (*Krisztiáni Ágota 1997*)⁴ a legjobb példa egy egyszülős családban élő kislány önarcképe. A ház és kert fölé magasodó alak aránytalan méretei jól tükrözik a kislány személyiségében valószínűleg meglévő bizonytalanságot, frusztráltságot.

A luxus iránti jövőbeni igény itt más minőségekben jelentkezik. Nemcsak a már ismert márkák: Adidas, Nike tűnnek fel, de a McDonald's, a luxus limuzin, spoileres személyautó és helikopter is. A luxushoz tartozik még egy Balaton parti nyaraló és kert nagyon kidolgozott és egy tengerparti rezidencia nem annyira kidolgozott képe. A budai iskolásoknál az állatábrázolások státuszszimbólumoknak tekinthetők és nem az állatok iránti szeretet megnyilvánulásaként, mint a lakótelepen.

A budai gyerekek rajzai összességükben nem tűnnek annyira színesnek és telítetteknek, mint a lakótelepi gyerekeké. Nagyon markánsan jelenik meg bennük az énnel való foglalatosság. A velük való beszélgetésből nagyon is kitűnt, mennyivel nagyobb önbizalommal, „nagyobb mellénnyel” vág neki az életnek a „budai polgár” gyermeke, még zavaros családi háttérrel is, mint a békásmegyeri „panel prolié”, és akkor még nem is ejtettem szót a „nyolcker” roma tanulóiról.

Az anyagi jólét – amelynek ábrázolása kétségtelenül meghaladja a másik két iskola tanulóit, bizonyára az idevonatkozó más tapasztalások, élmények miatt – azonban mégsem takarja el a családra, a stabil emberi kapcsolatokra való vágyakozást. Hiszen éppen az itteni rajzok között jelenik meg négy tanulónál is az esküvő, illetve a harmonikus család képe, amelyet a másik két helyszínen senki sem rajzolt le.

A három iskola összevetése

Az összesen ötven rajzról a lenti (1.) táblázatot készítettem a művek jellegzetességei alapján. A budai rajzokon az emberábrázolás, az önarckép dominál. A lakótelepi iskolában tanulók rajzaiban inkább a különféle épületek ábrázolása jelenik meg, kevésbé jellemző az emberábrázolás. Ehhez hasonlítanak a nyolcadik kerületi iskolában készült rajzok, túlnyomó többségében itt is valamilyen épület látható, de a képek felén megjelenik az ember is.

Már az iskolánkénti összkép alapján is látszik, hogy a motívumokban gazdag képek aránya eltérő. A nyolcadik kerületben összesen egy darab sok-motívumos „tájképet” találunk. Házzal (berendezve), kocsival, tóval, napernyővel, emberábrázolással, éggel és kerttel. Az ilyen komplexitásra törekvő képek aránya a lakótelepieknél a legnagyobb, míg a budaiaknál 50 százalék. Nagyon eltérő a képek minősége. Az ilyen összetett feladatnál az egyéni rajzkészség már meghatározó.

A budai gyerekek rajzain 16 többé-kevésbé elkülöníthető motívum jelenik meg (ember, ház, kert, kerítés, növények, állatok, autó, helikopter, „béz-ból” pálya, tó, tenger, márkajelek, esküvő, idegen ország, munkahely, hajó).

A lakótelepi iskola motívumai közül hiányzanak a jellemzően gazdagságot megjelenítő elemek (helikopter, baseball pálya, idegen ország, esküvő), viszont pluszban megjelenik

4 Bernáth László & Solymosi Katalin (eds) (1997) *Fejlesztélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, p. 230.

Isten, a nevető ember, a kalóz-élet, az embermentés motívuma. Emellett megjelenik egy focista képében a sport. Összességében a lakótelepi rajzokon, ha a fiktív-tigris épületet külön motívumnak számítjuk, hárommal több elem található, mint a budaiban.

1. táblázat: Motívumok a rajzokban (N=50)

Téma	Budai	Lakótelepi	VIII. ker.	Összes
Ház	11	14	7	32
Önarckép	14	2	4	20
Autó, hajó	7	3	3	13
Foglalkozás	1	8	-	3
Tájkép	3	5	1	9
Állatábrázolás	4	6	-	10
Fekete-fehér	1	3	1	5
Firkarajz	1	5	5	11
Max. 1 szín	1	3	3	7
Sok szín	7	7	3	17
1 motívum	5	3	5	13
Sok motívum	9	5	2	16

A nyolcadik kerületben mindössze hat motívum jelenik meg. Üdítő jelenségként tűnik fel az egyik rajzon egy pár firka-lepke. Ezeknek a gyerekeknek a rajzain mindösszesen két ízben jelenik meg négy szín.

Míg a budai gyerekek fele négy vagy több színt használt, addig a lakótelepi iskolások kevesebbet és a legkevesebbet a nyolcadik kerületi tanulók.

A fekete-fehér firkarajzok aránya a budai iskolásoknál a legkisebb. Ezzel szemben a lakótelepen élőknek már nagyobb azok száma, akik fekete-fehér firkarajzot készítettek vagy olyat, ahol csak két szín jelenik meg. A nyolcadik kerületiekénél csak a rajzok felét tekinthetjük nem-firkának. Ebből három kislány jövőbeni önarcképe tűnik ki kidolgozottságával. A többi, vagy fekete-fehérben egy színnel, vagy több színnel, de firka.

Összegzés

A rajzok elemzése meglepő eredményt mutat. Bár a kutatás előtt hipotetikusan felvetődött egy egyenes megfelelés: minél magasabb a társadalmi presztízse az adott csoportnak, gyermekeik rajzai annál gazdagabbak, színesebbek, kifejezőbbek lesznek, de ez nem így történt.

A három csoport közül a legszínesebbeknek, legmotiváltabbaknak a lakótelepi gyerekek rajzai bizonyultak. A Tigris-templom építészei, az állatokkal foglalkozó nagy csoport, és a többiek olyan energikus jövőképet sugároznak, amelyet a másik két közösségben hiába keresnénk. Egyáltalán nem mellékesen: ők a legjobb tanulók, és ez annak is betudható, hogy velük szemben a legnagyobb a szülői elvárás, s ebben az iskolában a legnagyobb és legképzettebb a segítő apparátus.

A nyolcadik kerületi iskolában a szülők az alkalmi munka és a munkanélküliség, a szabadság és a börtönlét között ingadozva nem kérik számon a gyerekek tanulmányi előmenetelét. A budai iskolában a magas társadalmi presztízssű, jómódú családoknál – olykor csonka családoknál – evidenciának számít a továbbtanulás, a majd megszerzendő felső-

fokú végzettség. Ezekben a családokban ezért nem foglalkoznak a gyerek tanulmányi előmenetelével.

Ezekkel szemben a lakótelepen, a másik kettőhöz képest meglehetősen stabil családi környezetben, minden szülő azt szeretné, hogy gyermeke elhagyja a kispolgári életminőséget, a napról-napra gürcölés világát. A szülők, gyermekeik jövőjét tervezve magasabb iskolázásra, szakképzettségre törekednek. Ez a nagy felhajtó erő működteti a számonkérés, a pluszfeladatokkal való megterhelés rendszerét. Ezekből fakadóan a gyermekek határozott életcélokat fogalmaznak meg. Itt észlelhető leginkább a közös célokat választó kortárs-csoportokba szerveződés, a közös értékrend. Míg a budaiban – a tanárnő elmondása szerint – szintén a két-három alacsonyabb iskolai végzettségű szülő követeli a gyerektől a legtöbbet, ez a lakótelepi iskolában általános. A szülők a család felemelkedéséért folytatott küzdelem első sorába állítják gyermekeik teljesítményét.

Pasqualetti Ilona



A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák

Egy kisváros intézményeiben folytatott kutatás eredményeinek tükrében

Tanulmányunkban egy dél-alföldi kisváros általános iskoláiban működő gyermekvédelmi gyakorlatot feltérképező kutatás részeredményeit mutatjuk be. A kvalitatív módszerekkel végzett kutatás a város gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkakörben is tevékenykedő pedagógusainak mindennapi munkavégzését, annak sajátosságait tárja fel, különös figyelmet szentelve a szakmák közötti együttműködés jellemzőire. Figyelembe véve a témában korábban végzett hazai kutatási eredményeket (*Makai 2000; Marosi & Tóth 2002*)¹ azt vizsgáljuk, hogy a gyermekvédő pedagógusok belső és külső motivációs rendszerek mentén egyedül, vagy az újszerű probléma megközelítést és sokrétű, rendszerszemléletű megoldásmódokat kínáló szociális társszakmák képviselői mellett, tőlük függetlenül, avagy velük együtt „működnek”. A modernizáció hatására folytatódik-e a pedagógusszerep hasadása (*Makai 2000*), avagy a pedagógus „egységember” (*Gáspár 1997*)² mivolta kerül előtérbe, aki „mentálhigiénés kapuórként” (*Gerevich 1997*)³ dolgozik a 21. században? A gyermekvédelmi munka kereteit és követelményeit meghatározó jogi, módszertani anyagok rövid számbavételét követően írásunkban többek között erre a kérdésre is keressük a választ.

1 Makai Éva (2000) *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Okker Kiadó, Budapest.; Maros Katalin & Tóth Olga (2002) Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, No. 3. pp. 4–14.

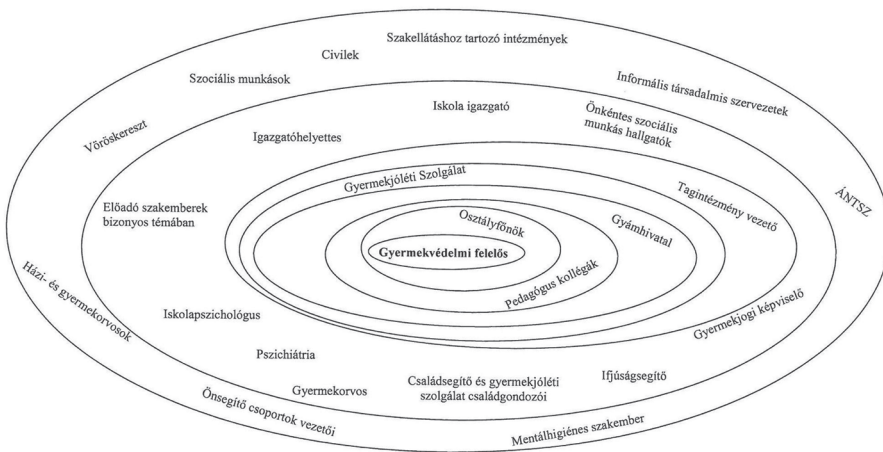
2 Gáspár Károly (1997) *Neveléstudomány*. Okker Kiadó, Budapest.

3 Gerevich József (1997) A közösség lelki erőforrásai. In: Gerevich József (ed) *Közösségi mentálhigiéné*. Animula, Budapest.

Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem gyakorlatának jogi, módszertani háttere

Az óvodákban, iskolákban gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként dolgozó pedagógus, illetve egyéb szakképzettséggel rendelkező (szociálpedagógus, szociális munkás) szakemberek elsődleges feladatuként a veszélyeztetettség pedagógiai eszközökkel való megelőzését, a komplex gyermek- és ifjúságvédelmi rendszer apparátusával való együttműködési keretek kialakítását határozza meg a Szociális és Munkaügyi Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztálya által összeállított „Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési-oktatási intézményekben” című módszertani segédlet.⁴ A hatékony prevenció feladatellátás és a már kialakult, egészséges gyermeki személyiségfejlődést veszélyeztető helyzetek eredményes megoldása egy szakmai kapcsolatkból álló erőterben képzelhető csak el. Az 1. ábra koncentrikusan bővülő körei talán tükrözik az iskolában előforduló gyermekvédelmi szempontú hozzáállást igénylő esetek sokszínűségét, megrajzolva azt a védőhálót, amelynek „kifeszítője” az iskolában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős.⁵

1. ábra: A gyermekvédelmi felelős a szakmai kapcsolatgyűrűjében



⁴ *Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési-oktatási intézményekben.* (2007) Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.

⁵ A vizsgálat időszakában hazánkban a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzésének személyi, tárgyi feltételrendszeréről a Köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény és annak mellékletei rendelkeztek. A szolgáltatást nyújtó pedagógus és/vagy egyéb szociális végzettséggel bíró gyermekvédelmi felelősként dolgozók számára iránymutató, a szakmaiság kereteit kijelölő egyéb joganyagok: A Gyermek jogairól szóló ENSZ Egyezményt ratifikáló 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet. 1997. évi XXXI. törvény „A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról”. 15/1998. (IV.30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. 2003. évi CXXV. törvény Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőségről. A Családtámogatási rendszer átalakításáról szóló 2005. évi CXXVI. törvény. A komplex tevékenységrendszer kereteit konkrétan kijelölő helyi dokumentumok közé tartozik az intézmény Szervezeti és Működési Szabályzata, pedagógiai programja és helyi tanterve, az éves munkaterv, munkaköri leírás.

A védőháló részét képezi, a gyermekvédelmi jelzőrendszer megkérdőjelezhetetlen tagjaként az iskola, amely a gyermekek másodlagos szocializációs színtereként általános és speciális gyermekvédelmi feladatokat (Hanák 1978)⁶ egyaránt ellát.

Gyermek- és ifjúságvédelem egy dél-alföldi kisvárosban

A 2010 tavaszán végzett kutatásunkban,⁷ többek között választ kerestünk arra, hogy a hazai kutatási eredményekhez, módszertani ajánlásokhoz, nemzetközi tendenciákhoz, gyakorlatokhoz képest milyen azonosságok és különbségek jelennek meg egy kisváros iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi gyakorlatában? Mennyiben befolyásolja az adott intézményi közeg a feladatellátás minőségét? Hogyan alakulnak a személyi, szakmai interakciók az iskolai gyermekvédelmi munka valamely szintjén bekapcsolódó szakemberek között?

A városi alapfokú közoktatási intézmények 2007. évi összevonásának hatására egységes arculatot öltő integrált intézmény tagintézményei, közelebbről megvizsgálva, őrzik és képviselik sajátosságaikat is. Az, hogy az iskola mint szolgáltató intézmény kiket céloz meg, milyen társadalmi csoportok jelennek meg fogyasztóként, éppúgy hatással van a pedagógiai arculatra, a pedagógiai, beiskolázási stratégiák megvalósítására, mint a történelmi emlékekhez való ragaszkodás, az iskolaalapítók szellemiségének továbbörökítése. Státuszképző hely az iskola, mint társadalmi mobilitási csatorna, liftként szolgál, de hogy a lift a társadalmi rétegeken át milyen irányba szállít, azt az iskola által felvállalt feladatok, programok, az iskolában dolgozó szakemberek szakmai elhivatottsága, szociális érzékenysége éppúgy meghatározhatja, mint az a társadalmi-területi tér, amelyben az intézmény működik. Az iskolák földrajzi, térbeli elhelyezkedésének és pedagógiai programjainak, hagyományaiból fakadó sajátosságainak alapján négy jellegzetes iskolakép rajzolódott ki számunkra, amelyek különböző korok lenyomataiként is értelmezhetők. Az alábbiakban „polgári iskola”, „olvasztótéglény”, „lakótelepi iskola” és „falusias iskola” fantázianevekkel ellátott négy alapfokú intézmény rövid bemutatását tesszük meg, hozzárendelve a gyermekvédelmi jelzőrendszer éves beszámolójából származó adatok elemzését követő eredményeket.

A „polgári iskola” történelmi gyökerekkel bír, a 19. század végi iskolaalapító szellemiségét erőteljesen őrző, hagyományátörökítő iskola, amelynek patinás, műemlékvédelem alatt álló épülete a település igazgatási és turisztikai centrumához legközelebb fekszik. Környezetében számos értelmiségi csoportnak munkalehetőséget biztosító köz- és magánintézmény található, a vasúti és a közúti tömegközlekedési csomópontoktól azonos távolságra fekszik. A „polgári iskola” feladatainak felvállalásában megjelennek a 21. század társadalmi, kulturális és gazdasági környezet elvárásai. Függetlenül attól, hogy eb-

6 Hanák Katalin (1978) *Társadalom és gyermekvédelem*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

7 Az iskolai gyermekvédelmi felelősök, a gyermekvédelmi rendszer alap- és szakellátásának oldalán tevékenykedő gyermekotthon-vezetői és nevelői státuszban álló szakemberek, az iskolai szociális munkát oktató szociális munkás, szülők, és az eddig felsorolt szereplőket összekötő hatósági szakember és a gyámügyi előadó bevonásával, 3 alkalomból álló fókuszcsoportos interjúsorozatot végeztünk (összesen: 21 fő). A dokumentumelemzés során áttekintettük az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök éves munkatervét, munkaköri leírását, az integrált intézmény pedagógiai programját, szervezeti és működési szabályzatát, és a gyermekvédelmi jelzőrendszer 2009. évi beszámolóját. A gyermekhez, gyermekvédelmi feladatkörhöz kapcsolódó attitűdök mérésére asszociációs játék keretében nyert információk alapján metafora-elemzést végeztünk.

ben az iskolában a legmagasabb a tanulói létszám, itt a legalacsonyabb a HH⁸ gyermekek (12%), a HHH⁹ gyermekek (1%) és a veszélyeztetett kategóriába soroltak (0,5%) aránya.

„*Olvasztótégely iskolaként*” határozzuk meg a város legfiatalabb, rendszerváltást követő éveiben, a 20. századi város szívében épült iskoláját, amely a közelben lévő egészségügyi centrum, megyei kórház, illetve a város szuburbanizációs körzetét szolgálta ki, ahol jellemzően jómódú, magasan kvalifikált egészségügyben dolgozók, és a rendszerváltást követően sikeres vállalkozásokat működtető szakmunkások élnek. Ugyanakkor ez az iskola vállalta fel a város peremén álló „mamut gyermekotthonban” élő – akkori szóhasználat szerint – „állami gondozottak” tanítását is. Területi elhelyezkedését tekintve mind az igazgatási, mind a szolgáltatási, mind az idegenforgalmi centrumhoz tartozó létesítmények ehhez az intézményhez vannak a legközelebb. A kompetencia alapú oktatási keretek biztosításával az egyéni életutakban rejlő lehetőségek kiaknázásával segíti a gyermekek önmegvalósítását. Ennek ellenére a HH gyermekek (14%), a HHH gyermekek (2%) és a veszélyeztetettek (2%) arányszámai alapján a második „legkevésbé érintett” iskola.

Írásunkban „*lakótelepi iskolának*” neveztük el a küllemében jellegzetesen a szocializmus építészeti jegyeit magán hordozó intézményt, amely a '70-es évek végén, '80-as évek elején épült. A város északnyugati peremén épített lakótelepeken élő családok gyermekei jártak ide jellemzően az elmúlt 30–40 évben. Területi elhelyezkedés szempontjából a szolgáltató központhoz közeli, de az igazgatási és idegenforgalmi centrumtól távolabb építették. A közösségi nevelést preferáló, közösségfejlesztő célkitűzésének legfőbb megvalósítási területe a sport. Az államszocializmus konszolidációs időszakában épült „lakótelepi iskola” jelenkori közösségi nevelésének gyökerei az alakulás korszakának ideológiájára is visszavezethetők. Főként közösségformáló csapatjátékokat tanítanak a kisiskolásoknak, amelyben akkor is sikereket érhetnek el, ha tanulmányi munkájukban, családjuk szocioökonómiai háttéréből fakadóan hátrányokkal jellemezhetőek. A sportban rejlő testi, lelki egészségvédelem hatásainak kiaknázásával lehetőségük van a fejlődésre, a sporttevékenység által is beszálhatnak a már korábban említett „liftbe”. Az előző két iskolához képest a tanulók körében kétszer gyakrabban fordul elő a HH (31%) és a HHH (3%), illetve a veszélyeztetett (4%) kategóriába történő besorolás.

A város északkeleti városrésze „falu a városban”. A centrum igazgatási, szolgáltatási, turisztikai, kulturális központjaitól egyaránt távol eső, periférián lévő iskola épülete falusias jellegű, leromlott állagú, többnyire az aprófalvakból elsőgenerációs migránsokként érkező letelepedők és a városban mezőgazdasági termelést végző városlakók igényeit szolgálja ki, ezért „*falusias iskolának*” neveztük. Sem az összevont intézmény pedagógiai programjában, sem az SZMSZ-ben, sem a helyi tantervekben nem jelenik meg olyan speciális feladatvállalás, amely az iskola arculatát, falusias jellegét árnyalná, ellensúlyozná. Ebben az intézményben szinte minden második gyermeket hátrányos helyzetűként (HH) tartanak számon (46%), a halmozottan hátrányos helyzetűek (HHH) aránya (3%) és a többi intézmény viszonylatában a veszélyeztetettek¹⁰ aránya is jelentősebb (7%).

8 Hátrányos helyzetű.

9 Halmozottan hátrányos helyzetű.

10 A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. sz. törvény 5 §-ában megfogalmazottak szerint veszélyeztetett az a gyermek, akinek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését valamely gyermeki, szülői magatartás, mulasztás vagy körülmény gátolja.

A korábban említett dokumentumok elemzése során képet kaptunk az iskolai gyermekvédelem leginkább hangsúlyozott feladatairól. Az interjúk során elhangzott esetek említése kapcsán számos dilemmára, szakmai ellentmondásra derült fény, az elemzett dokumentumokban legalaposabban, legátfogóbban megjelenő feladatok vonatkozásában. Mind a módszertani ajánlás, mind az iskolavezetés által készített munkaköri leírás, illetve a gyermekvédelmi felelős által készített éves munkaterv szintjén megjelenik a tájékoztatási kötelezettség. Ennek megvalósítása azonban meglehetősen egysíkúan történik és így semmibe vész, többnyire mindössze a faliújságon kapnak helyet az elérhetőségek és a fogadóóra időpontjai. Talán ennek köszönhető, hogy arra a strukturált interjúkérdésre, hogy „Ki gyermekének iskolájában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős?” illetve, hogy „Ismeretei szerint milyen problémákkal fordulhat hozzá?” a válaszadó szülők 80%-a nem tudott érdemben válaszolni. Ezért leszögezhetjük, hogy az éves munkatervekben olvasható „Tájékoztatás jól látható helyen, a név és a fogadóóra időpontjának kiplakátolása.” szükséges, de nem elégséges megoldás. A veszélyeztetettség, hátrányos helyzet értelmezése kapcsán is megfogalmazhatóak dilemmák. Feltáruló napi gyakorlat, hogy az iskolai gyermekvédelemben az a tanuló részesül, akit gyermekjóléti alapellátásban nyilvántartanak, aki részesül valamilyen pénzbeli, természetbeni és/vagy személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatásban (védelembé vétel). Így könnyen a „saját farkát kergető kutya” csapdjában találhatjuk magunkat. Sokan kiszorulnak a rendszerből, mások pedig statisztikai alapon belekerülnek, holott nem szorulnak rá a pedagógiai, pszichológiai, gyermekvédelmi eszközökkel biztosított megsegítésre. Hogy csak egyetlen, szűk társadalmi csoportot említsünk, kiszorulnak a gyermekvédelmi szakellátásban élő, lakásotthonokból, nagyobb gyermekotthonokból, nevelőszülőtől iskolába járó gyermekek, akik a pedagógusok által megfogalmazottak szerint nem minősülnek segítségre, odafigyelésre szorulónak. Esetükben, bár az állam „gondoskodik”, biztosítja a teljes körű, otthont nyújtó ellátásukat, azonban a vérszerinti család végleges, vagy átmeneti hiányából fakadó pszichés, mentális problémák megoldásában meglátásunk szerint éppen annyira fontos lenne az iskolai gyermekvédelemben dolgozó segítők támogatása, mint a szakellátásban dolgozó, családot helyettesítő szakemberek helytállása.

Az, hogy az iskola általános megelőző gyermekvédelmi feladatára tett javaslat és az intézményvezetőnek készített féléves írásbeli beszámoló csak a munkaköri leírások szintjén jelenik meg, sugallhatja a gyermek- és ifjúságvédelmi szakfeladat hangsúlyosságát. A továbbképzések tervezésének tudatossága sem jelenik meg a munkatervekben. Gyermekvédelmi munkájukat segítő, társszakmabeliek kompetenciáinak megismerését, a gyermekvédelem komplex rendszeréről szerzett ismeretek elsajátíttatását célzó szakirányú továbbképzéseken való részvétel minőségében javíthatná az iskolai gyermekvédelmet. Az interjúk során, a szakemberek által említett továbbképzések többnyire az iskolai egészségvédelem, mentálhigiénié tárgyköréhez kapcsolhatók. Hiányzik, célzottan a gyermekvédelmi rendszeről, a társadalmi problémák professzionális kezelési lehetőségeiről szóló képzések iránt megfogalmazott igény.

Kikből lesznek a gyermekvédelmiskék?

A gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok elvégzésével megbízott pedagógus személyére a tagintézmény vezetője és a tantestület tesz javaslatot. Az interjúalanyok szerint igen gya-

kori, hogy évente változás történik a feladatot ellátó személyében, mert sok esetben elsődlegesen az óraszámok és nem a feladathoz való külső és belső motivációs tényezők, habitus, affinitás határozza meg a gyermekvédelmi munkavégzésre kijelölt szakember személyét.

„Több mint tíz éve tanítok ebben az iskolában, gyermekvédelmi felelősként csak ebben az évben kezdtem dolgozni, örömmel vállaltam, bár nem tartom szerencsésnek, hogy az utóbbi 4–5 évben az iskolánkban minden évben más volt a gyermekvédelmi felelős, mert nem az egyéni sajátosságokhoz igazítják ezt az egészet, hanem, hogy legyen az óraszámunk, pedig nagyon-nagyon sok hátrányos helyzetű gyerek van a mi iskolánkban.” (*falusias iskola*)

Abban az intézményben, ahol a segítő személye tanévről tanévre változik, problémás a gyermekvédelmi munka folyamatossága, a szakmaiság elmélyítése. Azokban az iskolákban, ahol a gyermekvédelmi felelősök a rendszerváltást követően vállalták fel a feladatot és azóta el is látják, a belső indíttatás, motivációs háttér erőteljesebben kirajzolódott a fókuszcsoporthoz-beszélgetések során.

Esetükben az interjú előtt készített asszociációs játék keretében leírtak is megerősítik az elhivatottságot. Ők „kincs”-ként, illetve „palántaként” asszociáltak, mások a pedagógiai, tanítási folyamat alanyára gondoltak a gyermek szó hallatán. Az asszociációs játék során kapott válaszokból látszik, hogy a gyermekvédelmi felelősök úgy gondolják, hogy ők a „mindenkire figyel”-ő, „kicsit pszichológus” „tyúkanyó”-k, akik „kézen fogják” az iskolásokat. Válaszaik mentén két különböző támogatottsági szint jelenik meg vezetőik és kollégáik hozzáállásában. A gyermekvédelmi felelősök elfogadottsága, támogatottsága nagyobb azokban az iskolákban, ahol hosszú évek óta ugyanaz a pedagógus tölti be ezt a szerepet, és ezt a feladatot nehéz, ugyanakkor örömteli hivatásként értékeli, életútjuk bizonyos állomásaihoz (gyermekkor, származási háttér) is köthető belső motivációval, indíttatással végzik. Úgy tűnik, hogy magasabb szintű elfogadottságuk személyes és szakmai életútjukból fakadó kongruenciájukból gyökeredzik. Az interjúan elhangzottakból arra következtettünk, hogy azokban az iskolákban, ahol nem állandó a gyermekvédelmi felelős személye, a segítő szerep elfogadása és elismerése jóval alacsonyabb szintű, mint azokban, ahol a vezetés évekkal ezelőtt már felismerte, hogy gyermekek, szülők, osztályfőnökök és szaktanárok egyaránt profitálhatnak egy, bár végzettségét tekintve nem szociális munkás, de a gyakorlatban mégis professzionális segítőként tevékenykedő pedagógus – munkaidőkeretek közé sok esetben nem szorítható – munkavégzéséből.

Társszakmákkal kapcsolatos attitűdök pro- és kontra

Függetlenül az ez idáig feltáruló motivációs háttérben, szakmai támogatottságban megragadható különbségekben, minden válaszadó kifejezte, hogy egyre leterheltebbnek érzi magát. A feladatvégzéshez kapcsolódó adminisztratív teendőket otthon, szabadidejében végzi, a legtöbb esetben napokig, hetekig küzdenek magukban a nehéz sorsú gyermekek eseteinek pszichés feldolgozásával, mégis érezhető a nem pedagógus végzettségű segítőkből – szociális munkások, szociálpedagógusok – egy kirekesztő, negatív előítéletektől sem mentes viszonyulás. Az alábbi idézetek, amelyek egyaránt származnak pedagógusoktól és nem iskolákban dolgozó szociális végzettségű gyermekvédelemben dolgozó szakemberektől feltárják és kézzel foghatóvá teszik az ellenérzéseket, amelyek mindkét szakma oldaláról jelen vannak.

„Én érzek valamiféle feszültséget. Több jelzőrendszeri értekezleten kijött, a gyámügy javasolta, hogy az iskolában a gyermekvédelmi munkát nem pedagógusnak kellene végezni, hanem szociális munkásnak. Én úgy gondolom, hogy semmivel sem lenne könnyebb, ha az iskolában nem lenne egy gyermekvédelmi felelős, de lenne egy szociális munkás, aki szünetben járkálna a gyerekek között. Egy pedagógus, akinek megvan az empatikus képessége és ismeri is az iskola gyerekközösségét, legalább annyit tud tenni a gyerekekért, mint egy szociális munkás, akire szerintem csak úgy a szünetekben nem tapadna rá a probléma. Ami inkább hiányzik, az az iskolapszichológus, mert egyre több a lelkileg sérült gyermek, akinek a szülei rohannak és nincs kivel megbeszélje a gondjait.” (*olvasztótégely iskola*)

„Én dolgoztam, tehát volt nálam gyakorlaton egy szociális munkás, vagy két hónapot. Nagyon jó dolgokat csináltunk együtt, úgy hogy én mondtam neki, hogy mit csináljon, mibe vonódjon be. De hát kívülről, bocsánat.” (*lakótelepi iskola*)

És a másik oldal...

„Tavaly elkezdünk egy kutatást, hogy megnéztük a megyékben hol vannak az iskolákban szociális munkások. Elég kiábrándító a helyzet, mert ha három, négy, még nem jött vissza minden kérdőív két éve, sajnos kell még egy harmadik kör. A legtöbb helyen úgy oldják meg, hogy a gyermekjóléti szolgálatról jár ki, heti egy-két órában, vagy pedig pályázati pénzből egy-két évre megfinanszírozzák ezek a programok. Papíron nem valami jól működnek. Nagyon-nagyon jó lenne, ha lenne iskolai szociális munkás. Azért iskolai szociális munkás, mert a jelenlegi gyermekvédelmi felelősök én azt gondolom, hogy nagy része pedagógus, az iskolában a pedagógus feladata az, hogy tanítsa a gyereket, mintát mutasson, és nem az, hogy azt nézze mikor lesz roszszul, drogos-e, honnan keletkeztek a sérülései.” (*szociális munkás, főiskolai oktató*)

„Nem látok különbséget az oktatási rendszer különböző szintjein lévő iskolák között, inkább személyi különbségeket látok. Tehát ha olyan a pedagógus, akit érdekel ez a dolog, akkor az az óvodában, az iskolában, és a középiskolában is olyan. És aki meg csak megkapta feladatként és el kell látnia ezt a feladatot, azt meg úgy gondolom, az meg nem ér semmit.” (*szociális munkás, gyámügyi ügyintéző*)

Összegzés

A rendszerváltás körüli évek hazai gyakorlatát feltérképező kutatás (*Makai 2000*) eredményeihez hasonlóan az általunk vizsgált kisvárosban dolgozó gyermekvédelmi felelősök esetében is megjelennek a szociális szakértelmet képviselő kollégák irányába mutató ambivalens érzések, szakmai féltékenység, presztízsféltés, amelynek hátterében társszakmákról való információk hiánya, fél információk, tájékozatlanság, a speciális gyermekvédelemhez is köthető szakmai továbbképzések hiányjellege állhat.

Hogyan lehetne közelíteni az álláspontokat? Talán rossz a probléma megközelítése, hiszen napjainkban, amikor az iskola egyre inkább az erőszak lecsapódásának színtere is, nem az a kérdés, hogy *miért van* „félműszakos” pedagógus végzettségű gyermek- és ifjúságvédelmi felelős az iskolában, hanem sokkal inkább arra kellene figyelmet fordítani a

törvénykezés és a finanszírozás szintjén, hogy *miért nincs* a habitusában segítségre termett és erre elkötelezettséget is érző pedagógus mellet egy szociális munkás. Az a szakember, aki az egyéni esetkezelésen túl aktív szerepet tölthetne be többek között a közösségépítésben, és így a pedagógus és a szociális végzettségű segítő szakember együtt tehetné árnyaltabbá, szakszerűbbé, hatékonyabbá a preventív iskolai gyermekvédelmet az általános és speciális feladatkörök mentén.

Homoki Andrea



SZEMLE

KÖZÖSSÉGTUDAT VAGY POLITIKAI IDENTITÁS?

2011-ben az Egyesült Államok Colorado államának egyetemén (Boulder), a társadalomtudományi monográfiák sorozatában furcsa, de legalábbis szokatlan könyv jelent meg. Nemcsak a tárgya volt szokatlan (*Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*), hanem a publikálása is. A sorozat, amelyben megjelent, az egyetemé ugyan, a kiadó azonban New Jerseyben adta ki, a terjesztést a New York-i Columbia Egyetem vállalta. A kötetet az MTA (azóta megszüntetett, illetve összevont) Kisebbségkutató Intézete gondozta (szerkesztők: Bárdi Nándor, Fedinec Csilla és Szarka László). Magyarországon nyomtatták, támogatója, többek között a MOL. A monumentális, csaknem ezer oldalas szép kötet széles összefogás eredménye tehát; sejthetjük, hogy maga is jórészt a kisebbségi és diaszpóra magyarság teljesítménye.

Visszhangzik-e majd ez a kötet, ha már angolul íródott (illetve jelent meg)? Van-e, lesz-e befolyása arra a nemzetközi politikára, amely etnikumot és nemzetiséget sem igen hajlandó megkülönböztetni? Áttör-e azon a csaknem áttörhetetlen nyelvi korláton, amely a magyarul gondolkodókat az angol nyelven olvasóktól elválasztja? A hazai kisebbségkutatás csaknem száz évének olyan dilemmái ezek, amelyeket mint kései utódok csak ismételhünk – mivel az elődök ugyanezekkel a kérdésekkel már hatvan-nyolcvan évvel ezelőtt szembesültek. Ráadásul olyan nemzetközi politikában, amely még nem használta egységesen az angol nyelvet (a nemzetközi politika nyelve legalább annyira, a diplomácia nyelve pedig majdnem kizárólag a francia lévén). S egy nemzetközi politikában, amelynek színpadán az első világháború után még olyanok képviselték a magyar kisebbségek ügyét, akik magukkal vittek egyfajta birodalmi gondolkodást és mentalitást – az azóta majdnem feledésbe merült Osztrák–Magyar Monarchiáét.

Az a kötet, amely e mögött a monumentális publikáció mögött áll (*Kisebbségi magyar közösségek a 20. században, 2008*) mindenestre nem

visszhangzott. Vagy, mondjuk így, nem visszhangzott eléggé. Nem durrant akkorát, amekkorát durranhatott volna – kellett volna durrannia – legalább a hazai közéletben. Amekkorára számíthattak a szerzők és szerkesztők, akik le-tették az asztalra a kisebbségi magyar közösségek első történeti földolgozását. (Intézetük mindenestre szétzilálódott: alapító igazgatójuk elhagyva őket visszatért Szlovákiába, fönntartójuk, a Magyar Tudományos Akadémia hosszasan töprengett, hogy vajon történészeknek vagy mégis inkább társadalomkutatóknak tekintse őket, mert a történészek nem ismerték és nem fogadták el ezt a teljesítményt. A felsőoktatási politika pedig – amelynek szintén szánták a könyvet, s amelynek nemzeti elkötelezettsége miatt föl kellene karolnia – irányító szerepét félreértelmezve inkább látna szívesen természettudósokat a tanári karban, mint történészeket vagy társadalomkutatókat.)

Ünnepeljünk tehát mi. Ünnepeljük ezt a nagy-szerű pillanatot és ezeket a kiváló teljesítményeket, amelyeket a kisebbségkutatás közp generációja – kilencven esztendővel a magyar kisebbségkutatás megindulása után – végre a „nemzet asztalára” tett. Fölhívta mindnyájunk figyelmét arra, hogy Közép-Európában nem érvényesek – nem úgy érvényesek – a társadalomtudományi köz-helyek, ahogyan azokat, mondjuk, az Egyesült Államok bevándorló társadalmának kutatói fogalmazzák meg. Lehet, hogy mégis szükségünk van alternatív gondolatokra. Lehet, hogy a „kisebbség” itthon mást is jelent, mint például nőket, színeseket, sérülteket, másként gondolkodókat.

*

Az angol változatot jobban értjük a magyar eredeti alapján (jóllehet az egyik nem a másik egyszerű fordítása, inkább átszerkesztett és újrahangolt verzió). A *Kisebbségi magyar közösségek* – amelyet a Gondolat adott ki az MTA Kisebbségkutatójával együtt, azzal szövetkezve – nagy formátumú (fizikai értelemben is), lapozgatós képeskönyv. Első ránézésre inkább egyfajta enciklopédiának látszik, semmint monografikus

földolgozásnak. Annál is inkább, mivel a „kisebbségi magyar közösségeket” történeti korszakokra osztva ugyan, de földrajzi elhelyezkedésük alapján tárgyalja. Szinte kísérteties érez az olvasó, hogy felítve a könyvet, utánanézzon a kárpátaljai magyarság harmincas éveketörténetének például, vagy a romániai (erdélyi) magyarok történetének a második világháború után.

Ennél persze sokkal többről van szó (ami az angol nyelvű változathoz egyértelműen kiderül). A különböző „utódállamokban” – vagyis az egykori Monarchia romjain megszerveződő nemzetállamokban – élő magyarság monografikus földolgozása nem most, legkevésbé sem ezzel a könyvvel kezdődött el. Történeti összefoglalót nem is lehetett volna írni róluk. A munka az első világháború óta több-kevesebb megszakítással folyik, főként Magyarországon, de egyre inkább az egyes „határon túli” nemzeti közösségekben. Megerősödött és magára talált az 1970–80-as évek Magyarországon, de különösen is a fordulat (1989/90) óta előbb az egykori Magyarságkutató Intézetben (amely az Országos Széchényi Könyvtárban szerveződött), majd a fordulattól kezdve a Teleki Alapítvány égisze alatt, később pedig az MTA Kisebbségkutató Intézetében. A kötet szerzői gárdája – több mint hatvan tudós, kutató, történész, irodalmár – sokakra támaszkodhatott, sokak „vallán állva” alkotta meg azt a szintézist, amelyet most a kezünkben tartunk. A „magyar kisebbségek és a diaszpóra történetét” ajánlják, ahogy a szerkesztők mondják (p. 9.), középiskolai történelemtanárok számára (hol vannak már ők...), valamint olyan egyetemistáknak, akik alapismeretekkel rendelkeznek, a kisebbségi kérdés iránt érdeklődnek, és/vagy Közép-Európát kutatják. S vagyunk persze még néhányan, akiket így-úgy érint vagy érdekel az a téma.

Kicsit monográfia, kicsit képeskönyv, kicsit tankönyv lett tehát ebből a munkából (elsősorban a magyar változatról beszélek). Helyesen. Nagy segítség a képernyőhöz és az internetes kereséshez szokott szemnek, hogy a folyamatos szöveget nem jegyzetek szakítják meg (az angol változat szakmaibb-tudományosabb álcát öltött), hanem a képek mellett margóra kihelyezett mini kronológiák és adattárak. A fejezet végén pedig rövid, fölvilágosító tájékoztatók olyanoknak, akik alapkérdéseket sincsenek otthon. Szégyenkezhetünk: csak ezekből a keretek összefoglalókból annyit tanulhatunk, hogy ahhoz fogható sok Wikipedia-cikkben sem olvashatunk, s nemcsak érdekességeket *à la* műveltségi Ki mit

tud?-ok, hanem valóban nélkülözhetetlen alapismereteket is.

A kötet legtöbb érdeklődésre számot tartó fejezetei természetesen azok, amelyek „rólunk szólunk” – azaz az egyes „határon túli” közösségekről, s amit azok, akik onnan származnak, érdeklődve vagy épp izgatottan lapozhatnak föl. Bár ezek csakugyan nem többek – nem is lehetnek többek –, mint hosszabb-rövidebb összefoglalók, megadva az alapjukat képező földolgozásokat végre egyetlen kötetbe foglalva kezünkbe adják a magyar kisebbségek csaknem egy évszázados történelmét. S bár az elmélyülés nem egyforma – nem is tud, nem is lehet –, annyira mindenképp alkalmas, hogy ne csak egyfajta *Nachschlagewerk* legyen – enciklopédia, ahol valaminek utánanéznünk –, hanem alapját is képezze további, egyre mélyebb kutató fűrészeknek. Sőt, ezek már mint ha meg is kezdődtek volna. Egy-egy íráson mint ha azt éreznénk, hogy nem lezárt kutatásokat foglal össze, hanem épp folyamatban lévőket úgy, hogy nyitva hagyja a kaput a később érkezők előtt.

*

Ha a kötet egyik erősségét ezek a korszakokra törtélt, mégis egységes folyamatot alkotó közösségtörténetek képezik, a másik erősségét – a fő erősségét, mondhatnánk – az egyes korszakok élén az összefoglaló fejezetek. (Az angol változatban a szerkesztők ezeket emelték ki, a kisebbségtörténeteket „esettanulmányokként” fűzve hozzájuk.) Ezek az összefoglaló tanulmányok alkotják – alkotnák a szerkesztők szándéka szerint – a kötet gerincét; azt, amiért a kötet valamifajta komparatiztika rangjára pályázik. Az összefoglaló fejezetek – ahogy a szerkesztők mondják – „mentalistörténetet”, „identitástörténetet”, főképp azonban „kisebbségtörténetet” mutatnak be nemzetközi, de legalábbis európai horizonton. Arra törekedve, hogy a már megszokott és sokak által még mindig elvárt „sérelemtörténetet” kiemeljék partikularitásából, és nemzetközi kontextusba helyezték. (A „kontextus” a szerkesztők egyik kedvenc kifejezése, és ez, annyi év partikularitása, helytörténészkedése és családkronikái után nem is csoda.)

Fontosabb talán, hogy ezek az összefoglalók megkísérlik új szempontból értékelni a kisebbségek történetét. A „sérelemtörténet” arra volt való, hogy el ne feledjék a sérelmeket (remélve, hogy egyszer visszafizethetik őket), az „identitástörténet” pedig arra, hogy a közösségi politikázást támassza alá. A *Kisebbségi magyar közösségek*

említett összefoglalói – sőt, a szerkesztők szándéka szerint az egész kötet – arra törekszik, hogy mindkét szélsőségtől mentes maradjon. Szerzők és szerkesztők nem állnak be abba a sorba, hogy pusztán a veszteségeket vagy, fordítva, pusztán a sikereket örökítsék meg. Ehelyett tudományt akarnak művelni; főként az említett összefoglaló fejezetek tanúsága szerint.

Lehet-e ilyent csinálni? Tudnak-e a magyar szerzők a saját kisebbségeik ügyében távolságtartók maradni, ugyanakkor persze tárgyuk iránt elköteleződve? Ez a dilemma végigkíséri a kötetet; és valljuk be, a legjobb fejezetei azok, ahol ez a távolságtartás *nem* sikerül – vagy legalábbis nem úgy, mintha marslakók vizslatnák a Földet. A kisebbségkutatás talán azért sem tudott eddig kellő tudományos elismertséget szerezni, mert főként kisebbségeket érint – belőlük pedig ahány, annyiféle, tele sérelmekkel, kitaszítottságokkal, indulatokkal, amelyek nem ritkán még egymásnak is feszülnek. Ha kisebbségek írnak kisebbségeikről, ez alighanem elkerülhetetlen. Ha a többségek írnak róluk – hát még ha elméleteket is gyártanak hozzá, azokból politikai tanácsokat adnak vagy egyfajta gyakorlatot szorgalmaznak! –, a kisebbségek joggal érzik kívülállónak őket. Ha pedig a kisebbségekről „többségek” többségeknek írnak, akkor bekövetkezik az a bizonyos „marslakó effektus”.

Azt hiszem, még sincs más megoldás – legalábbis a tudományos kutatásban –, mint eltávolodni a személyes kötődésektől, és betagoledni a nemzetközi diskurzusba. Nemcsak azért, hogy a kisebbségkutatás – a kisebbségkutató – tudományosan is elfogadottá válhasson. Hanem főként azért, hogy beleláthasson a többségi kutatás és a többségi politika álságaiba, hozzá tudjon szólni, változtatni próbálhasson rajta.

Az európai kisebbségkutatások legnagyobb álsága, hogy kelet-európai kérdést csináltak belőle, és úgy kezelik, mintha valami eredendően nem-európai ügy volna. Holott az – eredendően európai. Egész Európa kisebbségek mozaikjaiból áll, amit (a tény) az abszolutizmusok még kezelni tudtak, a nemzetállamok azonban már nem. Lefedve a kisebbségeket a nemzetállammal mint politikai képződménnyel, a 19. század óta úgy teszünk, mintha a kisebbségek egyfajta félreértés eredményei lennének, homok a gépezetben, ami miatt a nemzetállamok nem tudnak működni. Holott mindennapjaink velünk élő kérdései Európa szinte valamennyi táján. Az európai történelem és politikus jobban vonzódik a birodalmi konstrukcióhoz, azt könnyebben kezeli, job-

ban megérti, nagyobb befolyással van (lehet) rá. A kisebbségek kutatóinak a helytörténeszi státusz marad csupán.

Tud-e ezen változtatni az olyan alapmű, mint a *Kisebbségi magyar közösségek?* Eléri majd ezt a hatást? Vagy legalább annyit, amennyit szerzői és szerkesztői neki szántak: hogy a kisebbségi probléma eljusson a „művelt közönség” tudatáig? Talán három év – amióta ez a könyv forgalomban van – még nem elég hozzá. Talán nemzedékek is kellenek, kutatásban, oktatásban és politikában. Szeretnénk, hogy így legyen, sőt, reménykedünk is benne, hogy így lesz.

*

Ha valakit mégsem érdekel a történelem – ami lehet akár életkortól is függő –, azt is érdekelheti a könyv utolsó fejezete (*A rendszerváltástól napjainkig, 1989–2007*). Sajnos, a szerkesztők sem tudtak szabadulni ettől a csúnya és értelmetlen kifejezéstől („rendszerváltás”), az egykori reformkommunisták kedvelt fordulatától („mi maradjunk, csak váltjuk a rendszert”). Ez a fejezet azonban sokszorosan rációfolt az ilyen reformkommunista közérzetre, hisz benne épp az jelenik meg, ahogyan a „rendszert váltották” nemcsak nálunk, de a szomszéd országokban is. A szerkesztők figyelmeztetnek ugyan, hogy húsz év – amennyi a fordulat óta eltelt – csak jelenkor kutatásra alkalmas, tán arra sem. Amíg él az a nemzedék, amely személyesen tapasztalta meg a történelmet, addig érzelmek és indulatok is beszélnék, nemcsak dokumentumok és leletek. A fordulat, amely ebből az utolsó fejezetből kikerekedik, ezért személyesen is megérinti, megérintheti az olvasót, fölkarvarva emlékeket és érzelmeket.

Churchill egy könyvében (*Az angolajkú népek története, 2001*) arról panaszkodik, hogy az angolok történetét nem lehet megírni. Hiszen annyian vannak s olyan szétszórva a világban, hogy csak „angolul beszélő” népeket lehet mondani, róluk lehet írni. Egy magyar társadalomkutató helyzete könnyebb. Magyarok nincsenek annyian – bár még inkább szétszóródtak –, és ha valakihez hasonlítani lehetne a helyzetüket, talán leginkább az Ószövetség népéhez. Ma talán nem egészen nyilvánvaló ez – bezzeg az ugyancsak viharos 16–17. században az volt –, a fordulat körüli évekből mégis markánsan kirajzolódik. A köztörténetből úgy tűnik, mintha a rendszerváltozás éppúgy nemzetállami keretek közt bonyolódott volna le, mint a korábbi diktatúrák kiépülése. Holott látnivaló, hogy a korábbi diktatúrák birodalmi ke-



retek között épültek ki. S a fordulat alulról indult viharai sem voltak tekintettel a nemzeti diktatúrák sokat emlegetett „belügyeire”.

A magyarok – a „magyarul beszélők közössége”, hogy Churchillt parafrázeáljuk –, az 1989/90-es fordulatban aktívabbak voltak, mint mások körülöttük. Talán mert a „hátszáguk” (Magyarország) mégiscsak nyugalmasabb volt? Talán mert a változások Magyarországon hamarabb megindultak, a diktatúra magától öszszedőlni készült? Mindenesetre tény – s ezt a kötet utolsó fejezete jól dokumentálja –, hogy a rendszer-változás nemcsak a honi magyarság nagy pillanata volt, hanem a külhoniaké legalább annyira. Bár a szerkesztők, történeti szemléletük folytán nem is tehettek egyebet, mint hogy itt fejezzék be a könyvüket, külön jó, hogy így történt. Még megírásra vár, de már szinte bizonyos: az 1989/90-es fordulat nemcsak Kelet-Európa nagy pillanata volt, hanem benne a „magyarul beszélőké” is. Az angol változat sajnos nem eléggé tükrözi ezt. Ez a szöveg is átveszi a szerencsétlen *change of regime* kifejezést ahelyett, hogy a többit mondó *political turn*-t vagy akár a *transformation*-t használná. A *change of regime* vagy a *system change* épp azt fejezi ki, amit kitalálói megcéloztak: hogy mi ugyanazok vagyunk, akik voltunk, még ha a fejünk fölött megváltozott is a rendszer. Csakugyan ugyanazok vagyunk? Hiszen egész nemzedék tűnik el a politikai süllyesztőben a szemünk láttára; általában két évtizedig szokott tartani egy-egy generáció szerepe a politikatörténetben. Nincsenek örökségeink – vagy egyre kevesebb. Már csak nosztalgiaink vannak – már akinek – a rendszer iránt, ami az egész Kárpát-medencében mindenek ellenére egyszer s mindenkorra öszszedőlt.

*

Az angol változat azonban nem a „rendszerváltozással” zárul, mert ez láthatólag egyre kevésbé izgatja az angol nyelvű olvasókat (kik is ők?). Legalábbis a szerkesztők így hiszik. Helyette, talán az amerikai sorozat kívánalmai szerint is, kétszáz oldalas ismertető következik a szóban forgó magyar népeességről, amely az említett „magyarul beszélők” közösségét alkotja. Bányai Viktória a magyar ajkú zsidókról ír kül- és belföldön, Ilyés Zoltán a moldvai csángókról, Szuhay Péter a magyar ajkú cigányságról, Kovács Ilona pedig a Kárpát-medencén kívüli magyar diaszpóráról. Három további, jobbára társadalomtudományi rész egészíti ki a fejezetet Papp Z. Attila, Kontra Miklós és Stark Tamás tollából.

A magyar változatban ezek a részek összekapcsolódnak a fordulattal, mintegy a demokratikus fordulat folyamányainak tekinthetők. Hadd emeljük ki Papp Z. Attila írását a zárófejezetben! A szerző itt kiemelten foglalkozik az oktatás átalakulásával az elmúlt húsz évben; úgy, ahogyan ez a Kárpát-medencében bekövetkezett. Ezzel mintegy megelőlegezi egy nem létező, bár nagyon is szükséges magyar neveléstörténet öszszállítását, amely elsősorban a magyar népeesség iskolázásával foglalkoznék.

Könnyebb a magyarok kultúrájáról írni – a folklórtól az intézményekig, a mindennapok kultúrájától a „magas kultúráig” –, mint az iskolázásról. Nem mintha a részletek ismertebbek volnának (a szerkesztők panaszkodnak is, hogy nem sikerült anyagot gyűjteniük a mindennapi élet alakulásáról a Kárpát-medencében). A kultúráról mégis azért könnyebb írni, mert kulturálisan a magyarság elég egyértelműen elhatárolható (elhatárolódik) azoktól, akikkel együtt, körbévélve él. Magyar az, aki magyarul beszél, szokás köznapián mondani, meg hogy „nyelvében él a nemzet”. S csakugyan: ezt a bonyolult nyelvet általában azok tanulják meg, akik a közösséghez tartoznak (vagy még azok sem).

Az iskola azonban más. Félig ugyan a kultúra része – annak tekinthető, úgy szokás fölfogni –, félig azonban a politika része. Annyiban mindenképp, hogy nálunk, Közép-Európában nem a helyi közösségek szervezik az oktatást, hanem az állam. Így az iskola – megjelenése, nyelve, tankönyvei, tantervei, tanárai és diplomái – nemcsak a kultúra része, hanem az államiság része is.

Az iskoláért folyó harc – legyen bár alapfokú oktatás, középiskola vagy egyetem – tehát nem egyszerűen kultúrharc, hanem egyben politikai küzdelem. Aki megjelenik az iskolában – anyanyelvi oktatással, külön tantervvel, magyar nyelvű tankönyvekkel, magyar nyelvű bizonyítványval –, az nemcsak a kulturális identitását jeleníti meg, hanem a politikai identitását is. Az anyanyelvű oktatás nem egyszerűen az anyanyelvű fönn tartásáról és átörökítéséről szól – ahhoz ott van a család, a helyi közösség –, hanem a politikai identitás megjelenítése is egyben. A magyar iskolák a Kárpát-medencében a magyarság politikai jelenlétét szimbolizálják; a magyarságot mint politikai entitást.

Ezt sokáig tilos volt kimondani, sőt ma sem tanácsos. Nem is szokás mondani, legföljebb rejtett szavakkal, jelképekben. Egy iskolanev, egy iskolacímer, egy zászló azt jelzi azoknak, akik érzékenyek rá, hogy a „magyarul beszélők” nem mint

etnikum, hanem mint politikai közösség vannak jelen. Politikai közösség, amely közös szimbólumokat használ. Ebben az értelemben a nyelvük és a kultúrájuk is politikai szimbólum – ami fenyegető lehet más politikai identitásoknak (még ha személy szerint senki sem fenyeget senkit, vagy legalábbis ritkán és nem politikailag).

Ezért nem szeretik a kötet szerzői azt, hogy „magyar etnikum”, bár azt sem szívesen használják, hogy „magyarul beszélők”. Leginkább a „község” kifejezéshez vonzódnak (az angol változatban is következetesen *community*-t írnak, használnak). Mellette, helyette civilizációk, nyelvek és vallások mozaikjéről beszélnek, köztük az olvasó számára talán szokatlan és ismeretlen nép, a *magyarok* civilizációjáról, nyelvéről és vallásáról. A magyarok kisebbségi története pedig az Osztrák–Magyar Monarchiával kezdődik, az utolsó sok nemzetiségű (azaz nem nemzetállami) európai képződménnyel.

És mégis: mind az angol változatban, mind a magyar eredetiben nemcsak egy kulturális közösség, egy nyelvi entitás képe bontakozik ki, hanem egy politikai identitás is. Leginkább persze az oktatásügy és az iskolák helyzetének alakulásában, és abban, ahogy az iskola és az oktatás iránti törekvéseket az egyes környező államok politikusai (érthetően persze) fogadják.

Vajon tudatában van-e a szerző (Papp Z. Attila) és a szerkesztők az iskola horderejének, mondanivalójának, sokrétűségében is egyértelmű üzenetének? S vajon tudatában vannak, lesznek-e majd az olvasók? Nem is tudom, örülnék-e neki, vagy inkább aggódnék-e miatta. Maradjunk tehát csak annyiban, hogy ajánljuk minden értelmiségi kezébe, asztalára ezt a sokrétű, nemes és tanulságos könyvet.

(Bárdi Nándor, Fedinec Csilla & Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Kisebbségkutató Intézete & Gondolat Kiadó, 2008, Budapest. 508 p.)

(Nándor Bárdi, Csilla Fedinec & László Szarka (eds): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. /Social Science Monographs, Boulder, Colorado/. Atlantic Research and Publications, 2011, Highland Lakes, N. J. 859 p.)

Kozma Tamás



A GYAKORLAT ELMÉLETE – INKLÚZIÓ, INTERKULTURALITÁS ÉS MEGOSZTOTT ISKOLAVEZETÉS A KANADAI FRANKOFÓN ISKOLÁKBAN

A Jules Rocque vezetésével a winniepegi Saint-Boniface Egyetem kiadásában megjelent kötet az iskolavezetés és kisebbségi helyzet összefüggéseit vizsgálja. Miként azt a tizennyolc szerző közreműködésével készült könyv alcíme is mutatja (*Elméleti megfontolások egy felvilágosult gyakorlathoz*), elsősorban gyakorlati irányultságú tanulmányokat találunk benne. Ez abban a szerkesztői elvben is megjelenik, amely egyszerre kíván elméleti és praktikus információkat megosztani a kötet célközönségével (feltehetően Kanada frankofón iskoláinak heterogén vezetősége és a szakértők csoportja). Ők valóban kézikönyvként forogathatják a közel négyszáz oldalas tanulmánykötetet, amely a nyugat-kanadai frankofón kisebbség problémáinak (nyelvi asszimiláció, kulturális reprodukció) megoldására ajánlott inkluzív, interkulturális nevelés és a megosztott iskolavezetés összefüggéseit fejti ki. Mivel a könyvben egy oktatási-nevelési „paradigmaváltás” (inklúzió és interkulturalizmus) és oktatásirányítási váltás (megosztott vezetés) eredményeképp előállt helyzet elemzéséről olvashatunk, az írások bővelkednek az implementáció további lépéseire fűzött megjegyzésekben és a praktikus fogások leírásában. Még az elméleti fejtegetésekből is egyfajta gyakorlati orientáció és igény érződik. A megvalósítás problémáiról és mikéntjéről azonban csak egyetlen tanulmányban olvashatunk: ez az egyetemen munkán és kvantitatív adatgyűjtésen alapuló, kritikai tanulmány szolgál egyfajta visszacsatolásként, és nyújt tájékoztatást a kidolgozott program hozadékairól és a megvalósítás problémáiról.

A kötet egészében véve arról ad képet, miként fonódhat össze egy társadalomtudományi probléma elemzése a hozzá rendelt megoldási módok bemutatásával, és mik olvashatók ki ezen összefüggésekből – jöllehet a beavatkozások hatásai csak hosszabb távon kimutathatók. Ennek megfelelően a történeti, demográfiai bevezető mellett az első blokk tanulmányai az önálló iskolavezetést lehetővé tevő politikai és adminisztratív szabályozások változásába nyújtanak betekintést, míg a második rész középpontjában az alapvető szociodemográfiai és szociolingvisztikai adatok bemutatása és a policyk áttekintése áll. Ebben a közös iskolavezetés, valamint a kisebbségi öntudat és szociális kohézió fenntartásának

összefüggéseiről olvashatunk. A harmadik tartalmi egység a felvállalt inkluzív, interkulturális nevelés, valamint a frankofón nyelv és identitás átadásának kapcsolódási pontjaival foglalkozik pedagógiai, nyelvészeti és didaktikai szempontokból.

Ebből következően a tanulmányok középpontjában a kisebbségi lét és a nyelvi asszimiláció kérdése áll, amelyet a szerzők a partneri viszonyokon alapuló, tanárok, szülők és a közösség bevonásával megvalósított *megosztott iskolavezetés* és egy, az iskolát középpontba állító *inkluzív, interkulturális oktatási modell* szempontjából vizsgálják.

A nyugat-kanadai frankofón kisebbségnek – a hivatalos kétnyelvűség ellenére is – erős angol nyelvi dominanciával kell szembenéznie. A hagyományos életformák megszűnté, a városokba áramlás, az életmód megváltozása, a média mindennapokra gyakorolt hatása és az új kommunikációs csatornák megjelenése együttesen vezettek a francia nyelv visszaszorulásához: az utóbbi évtizedekben nemcsak az egynyelvű frankofónok, hanem a kétnyelvűek aránya is csökkent. Az angol nyelv olyannyira megkerülhetetlen részévé vált a hétköznapiaknak, hogy sokszor még a kétnyelvű családokban is az angol vált az egyedüli közvetítő nyelvvé. Míg az endogám családokban (ahol mindkét szülő francia ajkú) 93%-os esélyel sikerül átadni a kanadai francia nyelvet anyanyelvként, addig ennek valószínűsége az exogám (vegyes) kapcsolatok esetében átlagosan 24%. (Figyelemre méltó, ám nem túl meglepő adat, hogy ha az édesanya frankofón, a nyelv transzmissziójának esélye eléri a 33%-ot, míg ugyanez francia ajkú apa esetében 14%.)

Mindezekből az következik, hogy sokan úgy érkeznek a frankofón kisebbség által vezetett francia tanítási nyelvű iskolákba, hogy egyáltalán nem vagy csak alig beszéljék a tudás átadására használt nyelvet. Ily módon – mutatnak rá a szerzők – az iskola vált a francia nyelv átadásának és a frankofónná válás folyamatának legfontosabb közegévé. Éppen ezért áll az iskola a szerzők érdeklődésének és az elemzések középpontjában.

A helyzetet tovább árnyalja a tény, hogy a szóban forgó térség is egyre inkább a bevándorlás egyik célállomásává (és ezáltal plurietnikussá) vált. Így a csökkenő létszámú frankofón közösségeknek fel kellett ismerniük, hogy az általuk vezetett iskolák fennmaradása csak úgy biztosított, ha szélesebbre nyitják kapuikat. (A helyzet előidéződésében kulcsfontosságú demográfiai probléma, azaz a tanulói létszám csökkenése, jóval kevésbé hangsúlyos az elemzésekben, mint a

felvállalt inkluzív oktatási programból származó előnyök, így például az interkulturális tapasztalatszerzés egyébként tagadhatatlan haszna.) Így vált a francia nyelv és kultúra átadásának kulcsközegeként és szinte egyetlen letéteményeseként számon tartott frankofón iskola a diverzitást preferáló inkluzív intézménnyé.

Nézzük sorban a kisebbségi érdekérvényesítés, az önálló iskolavezetés és az inkluzív, interkulturális oktatás kötetben kifejtett makroösszefüggéseit, valamint ezek mikroszintű vetületét, az iskola, a nyelv és az identitás közötti kapcsolódási pontokat.

Daniel Bourgeois tanulmányában rámutat az állam alatti (*sous étatique*) intézmények strukturális hasznára: a decentralizációt alapvetően a hatékonyság növelése és a fenntarthatóság indokolja, azonban a hatalom alsóbb szintekre történő delegációja nem feltétlenül járul hozzá a kisebbségek védelméhez, mivel sok intézmény figyelmen kívül hagyja ezen csoportok sajátos érdekeit vagy igényeit. Ezért – érvel Bourgeois – a kisebbségek védelmét igazából azok a decentralizált közigazgatáson belül működő, autonómiával bíró intézmények biztosítják, amelyek – mint például a frankofón oktatási intézmények iskolaszékei (*conseils scolaire*) – speciális klientúrájuknak köszönhetően valóban politikai legitimitással bírnak a közösségen belül, ismerik annak érdekeit és problémáit, és ezeket hatékonyan tudják képviselni. Ezzel pedig hozzájárulnak a kisebbségi közösségek vitalitásának és szociális kohéziójának megőrzéséhez. A szerző kiemeli, hogy a frankofón iskolák vezetőségi tagjait tömörítő iskolaszékek nem tekinthetők kisebbségi önkormányzatoknak, mivel nem rendelkeznek a megfelelő eszközökkel; döntési jogköreiket csak az oktatásirányításban kamatoztatják.

A Québecen kívüli tartományokban 12 iskolaszék látja el 422 frankofón iskola irányításának és koordinálásának feladatát, de az alsóbb szinteken maguk az iskolák is egy sajátos vezetési stílust (*leadership partagé*, azaz megosztott vezetés, közös irányítás) tettek magukévá, amelyek egyszerre adnak választ a kisebbségi léthelyzet és a diagnosztizált plurietnikus valóság kihívásaira, valamint igekeznek deklarált céljuknak, a frankofón kulturális reprodukció biztosításának is eleget tenni.

Az iskolavezetés és az inklúzió összefüggései kapcsán Hermann Duchesse kiemeli, hogy az inklúzió nemcsak egy befogadó és elfogadó, mindenkit egyformán értékesnek tekintő és biztonságos iskolai környezet kiépítését jelenti, hanem

egy sajátos, a megosztott vezetés elvein nyugvó közös pedagógiai irányítást is. Utóbbi esetében az iskola vezetése kilép kapuőr szerepéből, és az intézmény minden szintjén, minden résztvevőben (diákokkal, tanárokkal, szülőkkel, vezetőkkel) tudatosítja az inklúzió az egész intézményre gyakorolt pozitív hatásait. Ez egy olyan attitűd felvállalását jelenti, amely a kölcsönös tiszteleten, egymás elfogadásán és az egymástól való folytonos tanulás lehetőségén alapul.

A frankofón iskolákban az inkluzív oktatás nemcsak a francia nyelvi nehézségekkel küzdőkre terjed ki, hanem magában foglalja a hátrányos helyzetűeket, a tanulási problémákkal küzdőket, és egyre inkább az értelmileg sérültek és akadályozottak különféle csoportjait is. Ezen iskolák vezetése célul tűzte ki az olyan migráns hátrétegekre befogadását is, akik beilleszkedését nemcsak a nyelvi hátrány és kulturális különbözőség nehezíti, hanem esetleg komoly traumákkal is szembe kellett nézniük. Ahhoz azonban, hogy a program résztvevői az inklúzió számos pedagógiai, pszichológiai, nyelvi és vezetéstechnikai kihívásaival megbirkózhassanak, nemcsak az a meggyőződés szükséges, hogy a sokféleség és egymás elfogadása mindenkit egyformán gazdagít. A program adaptációja magában foglalja az egész iskola átalakítását, szerepeinek újragondolását is. Az inkluzív gondolkodást elsajátító oktatási intézmények a hagyományos neveléssel szemben az egyéni haladást, a személyre szabott utat és tempót, az egyéniséget és ennek megfelelően a pedagógiai innovációt preferálják; az itt dolgozók célja, hogy az érintettek az iskolára ne csupán oktatási intézményként tekintsenek, hanem az mind a gyerekek, mind a felnőttek, mind pedig a tágabb frankofón környezet egyik közösségi terévé váljon.

Az inklúzió azonban magában hordozza a gyerekek és a partnerekként kezelt szülők nyelvi-kulturális sokféleségét, a különböző speciális igényekkel rendelkező tanulók egyénre szabott, differenciált oktatását, ebből következően az igények és érdekek különbözőségéből fakadó feszültségeket. Mindezen problémák menedzselésére a kötet szerzői az interkulturalitás paradigmáját találják különösen alkalmasnak, amelyet mintegy arany középutnak tekintenek a különbözőségeket negligáló asszimilációs és hagyományos integratív modellek, illetve a mozaiktársadalmat eredményező szélsőséges multikulturalizmus között. Az interkulturális nevelés esszenciáját az egyediség és egyetemesség dinamikája adja, amely a másik elfogadását az alapvető em-

beri egyenlőség eszméjével indokolja, és hangsúlyozza, hogy a másság és a „Másik” elfogadása, valamint a toleranciaóra nevelés nemcsak a személyiséget fejleszt, hanem a közösség kohéziójára is pozitív hatással van.

A kommunikáció nemcsak a tanár–diák relációban, hanem a kollegialitás szintjén is alapvető fontosságú, amely az iskolairányításban is új utakat nyit. A megosztott vezetés nem nélkülözheti a bizalmi kapcsolatokat, a nyitottságot és az értékek konvergenciáját. Michel Saint-Germain tanulmányában megkülönbözteti a megosztott vezetést (*leadership*) a menedzsmenttől. Előbbit egy adott törvényi szabályozásba és strukturális kontextusba illeszkedő bürokratikus vezetési stílusként definiálja. A megosztott vezetés sokkal inkább egy közös vízió követését jelenti, amelyet alapvetően a közösen lefektetett célok és a közösen vállalt értékek körvonalaznak. Ez a fajta irányítás sokkal „puhább”: a befolyáson és a tapintaton, a kommunikáción és a kölcsönös együttműködésen alapul. Ez teszi különösen alkalmassá arra, hogy alapelveit adaptálják például a kisebbségi irányítás alatt álló iskolák vezetésének összetett helyzetére, mivel ezeknek az intézményeknek nemcsak belül kell állandóan megújulniuk (inklúzió és innováció), és egy közös cél érdekében tevékenykedniük (kulturális reprodukció). Ahhoz, hogy a közösségi kohéziót és a kisebbségi identitást is megerősítsék, stabil és kölcsönös együttműködésen alapuló partnereket kell szerezniük a tágabb szociális környezetben: együtt kell működniük a szülőkkel, a társadalmi szervezetekkel, más intézményekkel, a helyi médiával.

Az egyéniségre és az egyéni értékekre nagy hangsúlyt fektető és az egyénre szabott fejlődési utakat preferáló inkluzív nevelés elveinek elfogadásából a szerzők szerint magától értetődően következik az együttműködés lehetőségeit kereső, folytonosan kommunikáló és egyeztető megosztott iskolavezetési stílus adaptálása. A felvállalt pedagógiai feladatok és az ehhez szükséges befogadó iskolai környezet megteremtése azonban nehezen összehangolható azokkal az intézményt érő külső elvárásokkal, amelyek leginkább a hatékonyság, a gazdaságosság, a standardizálás és a folytonos fejlődés hívószavaival írhatók le.

Az újfajta vezetőknek (*leaders*) egyszerre kell megannyi tevékenységet felvállalniuk: meg kell felelniük a külső, alapvetően jogi-adminisztratív elvárásoknak, hatékonyan kell ellátniuk az alapvető oktatási-nevelési feladatokat, mindezek mellett a folyamatos többoldalú kapcsolattartás és hatékony kommunikáció eszközével kell ke-

resniük a fejlődés és a kooperáció további lehetőségeit. Michel Saint-Germain kérdése teljesen indokoltnak tűnik: hogyan jut minderre idő? Az időgazdálkodás elemzéséből kiderül, hogy az iskolavezetőkre túl sok adminisztratív teher hárul, amely megnehezíti az intézmény belső világával történő kapcsolattartást: a megkérdezett vezetők rendre kevesellték a kollégák, főként a pályakezdekők hatékony támogatására jutó időt csakúgy, mint a pedagógiai tervek kidolgozására és az önfejlesztésre fordítható időmennyiséget.

Mindez különösen hangsúlyosan jelentkezik abban a kontextusban, amit a szerzők nem győznek eléggé hangsúlyozni: a nyugat-kanadai frankofón kisebbség nyelvi-kulturális reprodukciójának letéteményesei a frankofón kisebbség által vezetett iskolák. Ezen intézmények a nyelv átadása mellett arra is nagy hangsúlyt fektetnek, hogy proaktív, frankofón identitásukra büszke és tevékeny állampolgárokat neveljenek. Ugyanakkor ezt a feladatot az oktatási intézmények egyedül képtelenek ellátni – ezért is keresik az együttműködés lehetőségét mind a szülőkkel (külön tanulmány foglalkozik a nyelvi vegyes partnerkapcsolatokban élő szülők bevonásával), mind más intézményekkel. Utóbbira jó példa a VeTIC multimédiás internetes fórum bemutatása, amelynek segítségével az iskolavezetők megoszthatják tapasztalataikat, ötleteiket az oktatásfejlesztés terén. Szintén külön írás elemzi a pályakezdekő pedagógusok munkahelyi integrációját – újfent nagy felelősséget hárítva a vezetőkre, valamint a megerősítésre és a kommunikációra.

Az egy-egy probléma köré épülő tanulmányok rámutatnak arra, hogy a frankofón iskolák esetében az új programok és paradigmák átvételére és kidolgozására viszonylag kevés idő jut, viszont ezeket annál több kihívás éri: heterogén osztályok, heterogén klientúra, partnerség és kapcsolattartás, egyéni nevelés és külső standardoknak való megfelelés, pályaelhagyó pedagógusok. Ehhez képest valóban kevés szó esik arról, miként lehet mindezeket a gyakorlatnak tűnő, ám annál összetettebb feladatokat kivételni, vagy mik lehetnek a változó pedagógiai gyakorlat vagy vezetési stílus megvalósításának nehézségei.

Marianne Cormier tanulmánya a nyelvhasználat és az identitás (a kötetben feltételezett) komplexebb összefüggéseivel foglalkozik. Az írás abból a szociolingvisztikai alaptervből indul ki, hogy a nyelvi megerősítés és biztonság érzése, valamint a nyelvi performancia egymással erősen összefüggő jelenségek. A szerző a figyelmet arra a problémára irányítja, hogy ha a franciául kevésbé

vagy egyáltalán nem beszélő újonnan érkező tanuló nem érzi az általa használt nyelvet (nyelvjárást) elfogadottnak, magát (identitását) sem érzi biztonságban. Ebből következően a megfelelő nyelvi alapok lefektetéséhez mindenképpen fontos az elfogadás érzése és a kommunikáció elősegítése, még akkor is, ha ez eleinte csak valamely nyelvjárásban való beszédet vagy a francia nyelv gyenge használatát jelenti, vagy éppen csak képi önkifejezést tesz lehetővé. A nyelvi fejlődés sokkal gyorsabb elfogadó környezetben: így a kezdeti tolerancia teremtheti meg a francia nyelv második nyelvként történő elsajátításának alapjait, azaz azt, hogy a tanulók *sokféle francia* nyelvet (helyi dialektusokat, különböző szaknyelveket, különféle tudományok terminológiáját) értsenek és használjanak. A (nyelvi) kompetencia érzéséből fejleszthető ki az autonómia érzése, és csak ennek birtokában lehet valaki proaktív.

A másik ilyen, a kötetben szinte egyáltalán nem reflektált kérdés, hogy miként lehet összeegyeztetni a francia nyelv és a frankofón identitás átadását, mint az iskolai nevelés komplex célját, az inkluzív, interkulturális nevelés alapelveivel. Még ha el is fogadjuk, hogy a szóban forgó frankofón népesség sajátos szociolingvisztika jellemzői folytán ezt a feladatot szinte kizárólag az iskolára ruházza át, amely a „nem születünk frankofónnak, hanem azzá válunk” (p. 261.) elvét magáévá téve megnyitja kapuit a többek között bevándorlókból álló heterogén csoportok előtt, marad a kérdés: hogyan lehetséges a frankofón identitás átadása egy univerzális igényű, diverzitást preferáló kulturális környezetben?

A kötetben üdítő kivételként szerepel a hasonló kritikai szempontokat felvető Diane Géron-Lajoie tanulmánya, amely rámutat arra, hogy az interkulturális pedagógia implementációja, még ha értékkonszenzus is övezi, korántsem problémamentes. Az elvileg az identitás átadóiként és „mintafrankofónként” a tanulók elé állított, mintegy missziós szerepbe kényszerített pedagógusok például elsősorban a tudás, s csak másodsorban a nyelv átadóiként tekintenek magukra, és az identitás átadását előbbi kettőnél is problematikusabbnak látják. Az ő fejükben is egy alapvetően folklorisztikus, a hagyományokat ápoló, a történelemre összpontosító, azaz egyfajta múltba forduló, statikus kultúrafogalom él – a kötet policy jellegű tanulmányaiban oly részletesen taglalt dinamikus, friss, kortárs frankofón kultúrafogalom helyett. Így egyáltalán nem meglepő, hogy nemcsak nyelvi, hanem kulturálisan is nehéz a pedagógusoknak felvenniük a versenyt az an-

gol nyelvű ifjúsági kultúrával és szubkultúrákkal. Ugyanígy nagy kérdés, hogyan adhatnák át akár ezt a kissé avítottan tűnő frankofón kultúrát azoknak a bevándorló gyerekeknek vagy azoknak a franciát egyáltalán nem beszélő kanadaiaknak, akik nem rendelkeznek még a közösen osztott tudások és hagyományok morzsáival sem.

Szintén ez a tanulmány tör ki a kötet lapjain következetesen citált iskola–nyelv–kultúra identitás bűvös háromszögéből, felvetve a nagyon is alapvető kérdést: miért a frankofón identitás átadása és megteremtése a cél? Hogyan lehet feltételezni egy eleve kétnyelvű és kétkultúrájú közegben, hogy a tanulók belépve az iskola kapuin automatikusan „frankofón üzemmódra” kapcsolnak? Gérin-Lajoie rámutat az identitás többszörösen összetett és *dinamikus* természetére, és arra, hogy a frankofón identitás „megteremtése” helyett helyesebb lenne mély nyelvi és kulturális szimpátián alapuló kötődést kiépíteni a francia nyelv és a kanadai frankofón kultúra iránt a tanulóknál. Ez a cél még igen nagy kulturális távolság és diverzitás esetén is kivitelezhetőnek tűnik.

(Jules Roccoque (dir.): *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire. Considérations théoriques pour une pratique éclairée. Press Universitaires de Saint-Boniface, 2011, Winnipeg, 363 p.*)

Németh Krisztina



KIVEL ÜLÜNK EGY PADBAN? – ETNIKAI KÜLÖNBSEGEK AZ OKTATÁSBAN

Hároméves munka után 2011-ben zárult le az EDUMIGROM (*Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe*) elnevezésű összehasonlító kutatás. A projekt kilenc EU-s országot (Csehország, Dánia, Franciaország, Németország, Magyarország, Románia, Szlovákia, Svédország, Nagy-Britannia) érintett, és a 14–17 év közötti városi tanulók körében – de nemcsak az ő bevonásukkal – vizsgálta az etnikai különbségek konstruálódásának és működésének mikéntjét és következményeit, elsősorban az oktatás területén. A megjelölt kutatási témát – ha nem is a kizárólag a városban élő fiatalok esetében – már több nemzetközi felmérés (pl. EMME 2008; IRPOSEC 2000–2003, NESSE Report 2008 stb.) többféle-

képen körüljárta, ami nem meglepő, hiszen az iskolának kiemelt szerepe van a társadalmi és etnikai különbségek újratermelésében és működésében. Ezeknek a vizsgálatoknak köszönhetően ismert, hogy a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási esélyei és életpálya-lehetőségei általában kedvezőtlenebbek a többségi társadalomhoz sorolt kortársaiknál. Az EDUMIGROM újszerűsége tehát nem abban rejlik, hogy megismétli ezeket a megállapításokat, hanem abban, hogy megpróbálja összehasonlítani a kelet-európai cigány fiatalok helyzetét nyugat-európai színes bőrű kortársaikkal. Egy ilyen, az egész kontinensre kiterjedő, több területet (oktatás, családi, életmód/életvitel, közösségi kapcsolatok) is érintő összehasonlító elemzés eddig hiányzott a kisebbség–többség helyzetét tárgyaló szakirodalomból. Jelen recenzió az EDUMIGROM fontosabb megállapításait és eredményeit összegzi, kiemelve azokat a sajátosságokat, amelyek az etnikai kisebbségi tanulók sorsát érintik.

Az EDUMIGROM koordinálását a Közép-európai Egyetemen (CEU) működő *Center for Policy Studies* (CPS) központ végezte, vezetésével az etnikai viszonyok és szociális problémák kutatásának elismert alakja, *Szalai Júlia* lett megbízva. A munkában a részt vevő országok meghatározó kutatási intézményei (akadémiák, egyetemek) és szakértői dolgoztak együtt.

A kutatás alanyai azok a 14–17 év közötti fiatalok voltak, akik kötelező iskolai tanulmányaik vége felé, továbbtanulási (pályaválasztási) döntés előtt álltak. Ennek a korosztálynak a kiválasztása azért volt célszerű, mivel a továbbtanulás alapvetően meghatározza a későbbi érvényesülési és munkapiaci esélyeket. A diákok döntése azonban korántsem nevezhető szabadnak: a korábbi iskolai eredmények, a kapott alapoktatás színvonala, családi háttér, etnikai hovatartozás mind meghatározó erővel bírnak. Így már a személyes választás megszületése előtt eldőlhet, hogy kinek milyen esélyei és mobilitási lehetőségei lesznek a továbbiakban.

A kutatásban részt vevők nemcsak kérdőívet töltöttek ki, hanem egyéni és fókuszcsoportos interjúkban is részt vettek. Ily módon lehetőségük nyílt arra, hogy – az iskolai környezettől távolabb – személyesen is véleményüket nyilváníthassanak a többség–kisebbség viszonyáról, annak saját identitásukra gyakorolt hatásáról. Interjúk készültek továbbá szülőkkel, tanárokkal és intézményvezetőkkel, a családi háttér, a diákok és szülők tanuláshoz, iskolához fűződő viszonyának,

az oktatási intézmény és a család kapcsolatrendszerének megismerése céljából. Az eredmények összehasonlítását lehetővé tevő empirikus adatgyűjtésén kívül minden részt vevő országban készülték háttér tanulmányok az etnikai kisebbség helyzetéről, a kisebbségek integrációját elősegítő főbb oktatáspolitikai törekvéséről.

A záró tanulmány szerkezete is megfeleltethető ennek a gyakorlatnak. Az első fejezet (*Ethnic Diversity in Education: Asset or Impediment?*) általános összehasonlító képet fest az európai kisebbségek oktatásban betöltött szerepéről és helyzetéről, illetve a kutatás főbb téziseit és eredményeit összegzi. A nemzetközi szakirodalomból már ismert tapasztalatokat erősíti, a másodgenerációs bevándorlók és roma tanulók, valamint többségi társaik oktatási feltételei között jelentős különbségek állnak fenn, amelyek hátrányosan érintik a kisebbségeket mind a tanulmányi eredmények, mind a továbbtanulási esélyek terén. Ezek mögött a különbségek mögött szociális, kulturális és gazdasági különbségek rejlenek, amiket tovább erősít az etnikai/szociális alapon létrejövő iskolák közötti és iskolán belüli szelekció, a társadalmi környezetben megjelenő diszkrimináció.

Az összehasonlító elemzéseket a második fejezetben az egyes országok saját kisebbségeikhez való viszonyának, oktatáspolitikájának részletes jellemzése követi. Míg az első fejezet a projekt egészét koordináló és szervező magyar kutatók tollából származik, addig a második fejezet a többi ország EDUMIGROM-ban részt vett kutatóinak írásait tartalmazza.

Európa etnikailag, kulturálisan és intézményileg sokszínű, így érthető, hogy már a bevezető sorokban megjelennek az „etnikai kisebbség” mint kategória definiálásának és használatának problémás pontjai. Olyan kifejezésekkel találkozunk, mint „látható kisebbségek”, „faji kisebbséghez tartozók”. Ezek a megnevezések azon másodgenerációs bevándorlók egy részét, illetve a romákat jelölik, akiket eltérő vallási, kulturális és életvitelbeli szokások miatt a többség, a kisebbséghez sorol. Ebből kiindulva a kilenc részt vevő országban 15 nagyobb (pl. roma, muszlim, török, pakisztáni, kínai, kurd, afrikai, ázsiai) és 10 kisebb etnikai kisebbségi csoportot (pl. svábok, ukránok, a többség által külső jegyek alapján nehezebb felismerhető, „nem látható” kisebbségi portugál, spanyol, ausztrál, kanadai bevándorlók) vizsgálták.

A megkérdezettek 59%-a többségi, 28%-a „látható kisebbségi”, míg 13%-uk „nem látható” kisebbségi származású volt. A kutatás rávilágított arra is, hogy az „etnikai kisebbség” kategória nem

homogén, s ebben a „láthatóság” szempontja döntő szerepet játszik, nemcsak a többségi társadalom hozzáállása, hanem a személyes identitás szempontjából is.

A részt vevő országok a kisebbség-többség viszony társadalmi beágyazottságát és hagyományait tekintve három különböző csoportba oszthatók. A kutatók az első csoportba a poszt-kolonista tapasztalattal rendelkező országokat (Franciaország, Nagy-Britannia) sorolták. A második csoportba azokat, ahol az etnikai problémák csak néhány évtizede, főként a gazdasági okokból történő bevándorlás következtében jelentkeztek (Németország, Svédország, Dánia), míg a harmadik csoportba a volt szocialista tömb országait (Románia, Magyarország, Csehország és Szlovákia). Az első csoportban a színes bőrű, főként afrikai származású kisebbségi csoportok, a másodikban a török és muszlim kisebbségek integrációja és/vagy szegregációja jelenti a fő kérdést, míg a harmadikban a „roma kérdés” a meghatározó.

Milyen környezetből jönnek az etnikai kisebbségi tanulók? Míg Magyarországon és a Cseh Köztársaságban a megkérdezett (városi) romák 60%-a él etnikailag kevert vagy többség által lakott környezetben, addig ugyanez az arány Romániában és Szlovákiában 90%. Ez persze nem jelenti azt, hogy utóbbiakban ne lenne területi szegregáció. Itt is vannak városi gettók, létezik slumosodás. Jól ismert, hogy a poszt-szocialista országokban a romákat gyakran kirekesztették vagy kiköltöztették a város határon kívülre, az infrastruktúrával kevésbé ellátott városperemekre, falvakba, ahol többszörös kirekesztettségtől sújtva, mélyszegénységben élnek. Így a városi cigányság a roma társadalom leginkább integrált része, annak felső rétegét alkotja. Ez olyan „rég” európai államokban, mint Franciaország vagy Dánia, a megkérdezett „látható kisebbséghez” tartozó tanulók fele élt szegregált városi negyedekben, míg Angliában ez az arány csak 1–6%.

Jellemző, hogy az etnikai kisebbséghez tartozó fiatalok több mint fele érkezik három vagy több gyermeket nevelő családból. Ennek ellenére a háztartástípus követi a többségi társadalomét (nukleáris család). A szülők többnyire alacsony iskolai végzettségűek. Feltűnő azonban, hogy a keleti térség tanulóival szemben az ázsiai, a fekete afrikai vagy karibi térségből származó másodgenerációs bevándorlók szülei közül legalább egynek főiskolai vagy egyetemi végzettsége van. A szülők iskolai végzettségét tekintve a legrosszabb helyzetűek a romák és a muszlimok. Előbbiek ese-

tében a megkérdezettek 44%-a mondta, hogy apjának csak alapfokú, általános iskolai végzettsége van, a muszlim apák esetében még magasabb ez az arány (56%). A roma édesapák egy, a muszlim apák tíz százalékának van egyetemi diplomája. Fontosnak érzem felhívni a figyelmet a kutatási beszámoló egy lábjegyzetes beszúráására: a megkérdezettek egyharmada nem válaszolt az apa iskolai végzettségét érintő kérdésre, egynegyede pedig nem tudta megmondani anyja iskolai végzettségét. A hiányzó válaszok száma tipikusan a szegény, rossz anyagi háttérrel rendelkező tanulók esetében volt magas. Így feltételezhető, hogy a közölt adatsorok kedvezőbb képet mutatnak a tényleges helyzetről.

Szintén a romák és muszlimok esetében magas az alkalmi munkából élő és a munkanélküli szülők aránya. A roma családok 41%-ának nincs rendszeres munkából származó bevétele, a háztartások 43%-a kizárólag szociális és/vagy családátogatásból él. A muszlimoknál valamivel kedvezőbb a kép: 22%-uknak van rendszeres jövedelmi forrása, de tartós munkaviszonnyal itt is csak kevesen rendelkeznek. A kisebbségi származású családok esetében jellemzően magasabb a feketemunkát végzők aránya. A pakisztáni, kínai és vietnámi származásúknál gyakori, hogy kevés beruházást igénylő kisboltokat működtetnek. Ezek a vállalkozások nemcsak a család jövedelmét biztosíthatják, hanem az identitás, etnikai karakter megőrzését is szolgálják. (Hasonló volt korábban megfigyelhető a beás és a gáborcigányoknál.)

Mivel jól ismert, hogy a kisebbségi tanulók általában rosszabb lakhatási körülmények között élnek, mint többségi társaik, itt csupán két adatot emelnék ki. Míg a többségi származású tanulók 85%-a lakott külön leválasztott szobában, és szinte mindegyiküknek volt saját íróasztala, addig ugyanezek az arányok a kisebbségi tanulóknál jóval alacsonyabbak (67–67%).

Ha az etnikai különbségtétel szempontjából vizsgáljuk ugyanezen országok iskoláit, szintén három különböző típust találunk: 1. különbségeket érzékelő, azokat tudatosan kezelő (*diversity-conscious*); 2. megkülönböztetésre vak (*diversity-blind*) és 3. kifejezetten szegregáló (*deliberately separating*) iskolák.

Talán nem meglepő, hogy a poszt szocialista országok, amelyek oktatási rendszere hagyományosan fegyelmzésre épül(t), bizonyultak a legkevésbé nyitottaknak a személyes képességeket és készségeket szem előtt tartó iskolai értékelés irányába. Az iskolai osztályzási rendszerek többsé-

ge – függetlenül attól, hogy a tanulmányok értékelésére milyen módszert, skálát alkalmaz – már igen korán kijelöli és stigmatizálja a „rossz tanulót” és a „problémás gyereket”. Ezeknek a tanulóknak jellemzően gyengébbek az eredményeik, rosszabb eséllyel indulnak a pályaválasztásnál, ami kihat jövőbeli érvényesülésükre is. Főként közülük kerülnek ki azok is, akik a kötelező iskolai oktatás végével nem tanulnak tovább. A többségi származásúak egyharmada, míg a „látható kisebbségek” egytizede kap „kiváló” értékelést iskolai teljesítményére.

Mi határozza meg az iskolai eredményeket? A fent említett független változókon (etnikai származás, családi háttér, szülők iskolai végzettsége, környezet) kívül fontos szerepe van a tanuló nyelvi kompetenciájának is. Az adott ország nyelvét anyanyelvi szinten beszélőnek kétszer akkora az esélye a „kiváló” minősítés megszerzésére. A nyelvi kompetenciabeli különbségek ráadásul még a többségi nyelven szocializálódott kisebbségi származású tanulóknál is jelentkeznek, hiszen eltérő nyelvhasználati szokásokat, nyelvi tartalmakat hoznak magukkal.

Röviden szólunk kell még az iskolai környezet, a tanulói és oktatói összetétel fontosságáról. Az EDUMIGROM eredményei is megerősítették, hogy azok az iskolák, ahol rossz anyagi-szociális háttérrel rendelkező és/vagy kisebbségi fiatalok tanulnak, gyengébb eredményeket mutatnak fel, mint azok az intézmények, ahová közép- és felsőosztálybeli gyerekek járnak. Az iskolák közötti szelekció már a szabad iskolaválasztással megkezdődik (*white flight*). Az iskolán belüli szelekció pedig mindennapos gyakorlat ott, ahol az intézményt (is) körülvevő társadalmi közhangulatban megjelenik a diszkrimináció. Megdőbentő, hogy Csehországban és Szlovákiában a roma gyerekek nagy része speciális iskolákban tanul, mivel mentálisan depriváltak minősítik őket. Szlovákiában a roma kisebbségi tanulók 60%-a jár ilyen intézménybe. Itt végezve esélyük sincs a munkaerőpiacon hasznosítható tudás megszerzésére, továbbtanulásra.

A diákok pályaválasztásában meghatározó szerepe van a tanároknak. Fontos, hogy a tanár elfogadja a diákot és bátorítsa, támogassa a tanulásban. Tény, hogy a többségi kultúrát és normákat preferáló tanárok nem igazán tudják kezelni és felzárkóztatni a néha többszörös hátránnyal érkező kisebbségi diákokat. Ez különösen igaz azokra a német, svéd, cseh és magyar iskolákra, amiket többségében kisebbségi vagy szegényebb diákok látogatnak. A fent említett hátrányok leküzdésé-



re vezették be a „nulladik évfolyam” vagy „felzárkóztató osztály” gyakorlatát néhány országban. Ez a kísérlet azonban, nem lehet sikeres abban az esetben, ha az érintett diákokat a kötelező oktatás ideje alatt végig egy osztályban tartják. Több iskola (jellemzően Magyarországon, Romániában és Szlovákiában) igyekszik ilyen vagy hasonló módon leküzdeni az iskolaválasztásban jelentkező szelektíót, a „problémás” vagy „kisebbségi” tanulókat külön osztályba sorolva. Azokban az iskolákban, ahol kisebbségi származású tanárok is dolgoznak, a diákok kisebbnek érzik az egyenlőtlenségeket. Németországi török tanulók számoltak be arról, hogy a velük azonos származású tanár jobban inspirálja őket a tanulásra. Hasonló tapasztalatokkal találkozhatunk a dániai muszlim iskolák esetében is, míg a roma tanárok és mediátorok iskolai munkába való bevonása már nem járt ilyen sikerrel. Ez nemcsak a roma tanárok és foglalkoztató intézmények alacsony számával magyarázható. Az érintett intézmények sem tudták befogadni/elfogadni a roma tanárokat és mediátorokat Úgy érezték, alkalmazásukkal az iskola még inkább az alacsony státuszú, problémás oktatási helyek közé sorolódik.

Tekintet nélkül arra, hogy szegények vagy jómódúak, kisebbségiek vagy többségi származásúak, az európai városi fiatalok többsége úgy gondolja, hogy a tanuláson keresztül vezet az út a sikerességhez. Még akkor is, ha jól tudják, továbbtanulási esélyeik korántsem egyformák. Nem mindegy, kivel ülnek egy iskolapadban. Az oktatásban megmutakozó egyenlőtlenségek tükröt tartanak elénk az európai társadalom kisebbséghez való viszonyáról. Bár a résztvevő országok mindegyikében vannak kísérletek a kisebbségek társadalmi integrációjának az oktatáson keresztül (is) történő előmozdítására, ezek a kezdeményezések gyakran elbuknak a többség ellenállásán, a közvélemény befolyásán. Az EDUMIGROM eredményei (is) egyértelműen mutatják: Európának változtatni kell a kisebbségpolitikáján és oktatási gyakorlatán ahhoz, hogy az etnikai kisebbségek sikeresen integrálhatók legyenek a többségi társadalmakba. (Júlia Szalai (ed.): *Contested Issues of Social Inclusion through Education in Multiethnic Communities across Europe. EDUMIGROM Final Study. CEU Center for Policy Studies, 2011, Budapest. 378 p.*)

Ferenczi Borbála

NACIONALISTA POLITIKA A MINDENNAPOKBAN

A könyv első látásra bonyolult címe mögött (*Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*) valós események ötvöződnek a hétköznapi etnicitással, és a nacionalista politika árnyékában emberi sorsok bújnak meg. A könyv angolul már 2006-ban megjelent, a Princeton University Press kiadásában. Érdeemes volt várunk a fordításra.

Kolozsvár története, légköre, arculata köszönt ránk a műlapjain különös nézőpontból. A szerzők között a Los Angeles-i Kaliforniai Egyetem szociológiai professzorán kívül megtalálhatunk egy amerikai, és egy-egy korábban Kolozsváron nevelkedett magyar, illetve román PhD-hallgatót. A sokszínű, más-más háttérben szocializálódott szerzői gárda vetíti előre annak a sok szempontú megközelítésnek a teljességét, amit ez mű jelent a számunkra. A több szempontból hiánypótló alkotást a szerzők kolozsvári barátainak ajánlják, akikkel a hétköznapi élet problémáiról beszélgettek: gyermeknevelésről, anyagi nehézségről, munkakeresésről, pályaválasztásról és ünnepekről, tervekről. Megfigyelték, hogy a kolozsváriak milyen kategóriák mentén fogalmazznak meg kifogásokat vagy öngyórást, és milyen a viszonyulásuk Románia más régióiban élő embereihez. Megpróbálták rekonstruálni a társadalom világról alkotott tudást. Megfigyelték, hogyan beszélnek a kolozsváriak a politikusokról és a politikáról, min tréfálkoznak, min moralizálnak. Feljegyezték, hogy a diskurzusok során milyen nyelvezetet használnak, mikor váltanak nyelvet. Céljuk annak megfigyelése volt, hogy az etnicitás milyen közegben, mikor és hogyan lép működésbe a hétköznapi élet rutintevékenységei során.

A szerzők átlépve a konvenciókat, egyesítve a valaha ott élt polgár és a tárgyilagosan szemlélődő idegen látásmódjának előnyeit, együttesen alkalmaznak történeti, etnográfiai elemeket egyszerre adva elemzésüknek empirikus és politikai töltetet.

A könyv két nagy részre tagolódik. Az első részben (*Nemzeti politikák a múltban és jelenben*) a szerzők elsősorban történeti síkon helyezik el a kelet-közép-európai nemzeti kérdést, Erdély történetét egy sajátos etnikai-határvidéki szempontból ismertetik, végül arra is kitérnek, hogyan lett Kolozsvárból Cluj-Napoca, és mi történt a városal a Ceaușescu-rendszer után. A második részben (*Hétköznapi etnicitás*) portrékról, tevékenységekről, kategóriákról, nyelvhasználatról és in-

tézményekről szólnak, ugyanakkor a keveredésnek, a migrációnak és a politikának is szánnak egy-egy fejezetet. Végül konklúzióval és epilógussal zárják a könyvet, amelyet két függelékkel, tárgymutatóval, és kolozsvári színes fényképek gyűjteményével tesznek szemléletessé.

A szerzők, a konstruktivista irányt megújítva, az etnicitást úgy vizsgálják a művekben, hogy eközben az etnikai csoportokat nem tekintik automatikusan elemzési egységnek. A szerzők az analitikus dekonstrukció stratégiájának segítségével próbálták elkerülni, hogy a nemzet fogalmának leírásakor analitikus nyelvezetre váltsanak, és körülhatároltságról, homogenitásról vagy történelmi folytonosságról értekezzenek.

A szerzők gondolatmenete nem arról szól, hogy mennyire fontos vagy nem fontos az etnicitás, sokkal inkább azt vizsgálják, hogyan működnek ezek a folyamatok a hétköznapok során. Az emberek gondolkodásában ugyanis nem az etnicitás vagy a nacionalizmus van középpontban, hanem a megélhetés.

A könyv első része a nacionalizmus történeti kereteivel foglalkozik. Kelet-Közép-Európában a nemzeti konfliktus a 19. század közepén jelent meg. Az első fejezet viszonylag széles spektrumon keresztül vizsgálja a nemzeti kérdést, bemutatja, hogy a nemzetiségi elv hogyan alakította át a politikai nyelvezet a 19. század utolsó felében, és a 20. század első éveiben, a kulturális és a politikai határok egybeesését megkívánva.

A második fejezetben a szerzők már nem Kelet-Közép-Európára, hanem az ezen belül sajátos közegeben elhelyezkedő Erdélyre koncentrálnak. A harmadik fejezetben tovább szűkítik a fókuszpontot, immár Kolozsvárnál tartunk, és nyomon követhetjük, hogyan lett a magyar többségű városból, a magyar nacionalista felfogás fellegvárából, a nyolcvanas évek elejére egy alapvetően román többségű város, és hogyan vált egyre rémisztőbb valósággá az átpolitizált etnicitás a poszt-kommunista időszakban Funar polgármestersége alatt. Szóba kerül az 1989-es forradalom, az etnikai vizsály újrakeretézése az önálló nemzeti iskolákért folytatott küzdelemben Kolozsváron és Marosvásárhelyen, illetve az önálló magyar egyetem visszaállítására való törekvés.

A könyv második része külön szerkezeti egységet alkot. Míg az első rész néhány lépés távolságból szemlélte a nacionalizmus és az etnicizmus témakörét, itt a kolozsvári emberek közvetlen közelébe repít minket. A szerzők az ő életüket, hétköznapi beszélgetéseiket vizsgálják, illetve azokat az intézményi kereteket mutatják be, amelyek

az etnicitás jelenségét a hétköznapi életben formálják (ezt nevezzük „hétköznapi etnicitásnak”).

Ez a megközelítés hasonlít ahhoz a fogalomhoz, amit Michael Billig „banális nacionalizmusnak” nevez, annyi különbséggel, hogy Billig alapvetően a retorikákat és diskurzusokat elemzi területi vagy intézményi keretben, és nem veszi figyelembe a nemzeti önrendelkezés változó értelmezhetőségét.

A szerzők külön fejezetet is szentelnek ennek a témának, mindent a gyakorlatban megkeresve, megmutatva. A második rész első fejezete hat kolozsvári embert és családját ábrázolja. Ez a minta kicsi ugyan, mégis alkalmas arra, hogy eltérő élethelyzetekben mutasson be különböző nemű, életkorú és nyelvű kolozsváriakat, ügyelve arra, hogy az etnicitást és a nacionalizmust ne mint központi témát, hanem mint élethelyzetek kísérőjelenségét mutassa be.

Nem meglepő, hogy – ugyanúgy, ahogy a régió egészében – ezeket az embereket is leginkább a megélhetéssel kapcsolatos témák foglalkoztatják, erre dolgoznak ki stratégiákat, amelyeket a szerzők a könyv hatodik fejezetében ismertetnek. Innen megtudhatjuk, hogy alkalmanként a megszólalók az üzleti élet viszonyait és a gazdasági helyzetet is etnikai alapon értelmezik.

A nyelvileg rögzített interakciókat elemezve a hetedik fejezetben a szerzők azt vizsgálják, hogyan jön létre az etnicitás interakciókon keresztül, és kategóriák alkalmazásának segítségével. A következő fejezet arról ad számot, miként szolgál a nyelv az etnicitás kifejezésének és színvételének eszközüül. Ennek oka, hogy a kolozsvári nacionalista alapú politika nagyrészt a nyelvet állítja fókuszba. A szerzők ezzel szemben másképp tekintenek nyelvre, annak mikrointerakciós jelentőségét vizsgálják egy alapvetően kétnyelvű közegeben. A szerzők a kolozsvári nyelvhasználatot nem tekintik állandó konfliktusgeneráló tényezőnek, ugyanakkor bizonyos nyelvhasználattal kapcsolatos viselkedésmódok kiválthatnak nyílt vagy burkolt etnicizáló panaszokat (pl. amikor egy magyar nyelvi többségű cégnél a román egy nyelvű kolléga előtt magyarul beszélnek). A fejezetben foglalkoznak még a románról magyarra, vagy magyarról románra történő nyelv váltás dinamikájával, a magyar nyelvű szavak, kifejezések használatával a román nyelvben, illetve a nyelvi otthonosság témakörével is.

Kolozsváron, amely napjainkban már román többségű város, általában a román nyelv számít jelöletlennek, és a magyar nyelv jelölt, a városon belüli városban, egy magyar mikrovilágban azon-

ban, ez felcserélődik, és a román lesz jelölt, a magyar nyelv pedig jelöletlen. A kilencedik fejezet alapvetően ezzel a témával foglalkozik, ott ezt a magyar világot elemzik a szerzők. Kolozsváron a magyarok nem elkülönülten lakótömbökben, vagy közösségekben élnek, ahogy sok más erdélyi városban, hanem teljesen szétszórva. Az etnicitás alapja ezért nem területi, hanem az intézményrendszerben keresendő: van magyar egyházmege, magyar nyelvű óvodák, iskolák és kulturális intézmények működnek, hozzájuk társul számos magyar nyelvű egyesület, alapítvány és civil szervezet. Emellett létezik néhány magyar nyelvű vállalkozás, és magyar nyelvű média is van.

Az öt körülölelő intézményi világon túl a magyar közösség ereje kapcsolati hálózatokon keresztül mutatkozik meg. Az iskolában, munkahelyeken szerzett, együtt szocializálódott barátok magyar nyelvű kávéházakba, boltokba, butikokba járnak, egymásnak ajánlják a magyar nyelvű ügyvédet, tanárt,asztalost, festőt vagy orvost.

Az intézményesült magyar világ azonban nem zárkózik teljesen önmagába, interetnikus interakciók zajlanak, ezeket vizsgálja a tizedik fejezet. Fény derül arra, hogy itt leginkább nem az számít, hogy az interakció résztvevőjének milyen az identitása, hanem sokkal inkább az a lényeges, hogy ő maga milyen jelentőséget tulajdonít ennek a dolognak. Vegyes házasság esetén a felek megsértődnek-e az etnikai színezetű tréfálkozó megjegyzéseken. A családokon kívül a fejezet a munkahelyeken előforduló interetnikus kommunikációt is vizsgálja, továbbá megigondolja és elemzi az etnikai alternatívák közötti választásokat.

Az óvoda-, az iskola- és a vallásválasztáson túl ilyen választás a migráció is, amely tipikusan olyan helyzetet teremt, ami felerősíti az etnicizált különbségeket, és újakat konstruál. Ezekről a helyzetekről számol be a tizenegyedik fejezet. A románok a migrációs helyzetet, sokszor stigmaként élik meg, ugyanúgy, mint azok az erdélyi magyarok, akiket Magyarországra településük után „románnak” titulálnak.

Az utolsó fejezet azt vizsgálja, hogyan gondolkodnak a városi polgárok a nacionalista politika kérdésköréről, az ehhez kapcsolódó olyan hétköznapi intézkedésekről, mint például a padok, szeméttároló edények, és zászlorudak román nemzeti színű festése, vagy régészeti ásatások kezdeményezése a dákoromán származélmélet bizonyítására a város magyar műemlékei által dominált főterén.

A könyv mind a közpolitika, mind a társadalomkutatás terén érthetően, példákon keresztül,

alulnézetből világítja meg a nacionalizmus és az etnicitás problémakörét, és mindemellett új módszertani irányokat is kijelöl a témával foglalkozó szakemberek számára. Hiánypótló alkotás.

(Rogers Brubaker, Feischmidt Margit, Jon Fox & Liana Grancea: *Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban. L'Harmattan, 2011, Budapest. 518 p.*)

Flaskár Melinda



OKTATÁSPOLITIKA ÉS KISEBBSÉGEK A BALKÁNON

A balkáni kisebbségek oktatási viszonyait bemutató kötet a Közép-európai Monográfiák sorozat második darabjaként jelent meg az Egyesület Közép-Európa Kutatására kiadásában. A 2006 decemberében alakult egyesület célja egy olyan szakmai hálózat kiépítése, amely az azonos területet, illetve témát kutató történészek, regionalisták és geográfusok tevékenységét hangolja össze; kutatási eredményeik bemutatására konferenciákat szervez, publikációs fórumokat biztosít.

A monográfia M. Császár Zsuzsa közel fél évtizedes kutatómunkáját foglalja össze, amelynek során a Balkán nyugati részének társadalomföldrajzát, ezen belül a térség kisebbségi és vallási viszonyait, valamint oktatási rendszereit vizsgálta. A monográfia több tudományág (történelem, földrajz, regionális tudomány, gazdálkodástudomány) metszéspontján helyezkedik el, a szerző módszereiket és eredményeiket egyaránt felhasználta kutatása során.

A bevezető tanulmány átfogó képet nyújt a Balkán etnikai viszonyairól, részletesen elemzi az európai kisebbségvédelmi és kisebbségi oktatási törvényeket, majd ezeket összeveti a térségben alkalmazott kisebbségi oktatási gyakorlattal. Ezt követően az esettanulmányok az egyes országokban tapasztalható helyzetet tárják fel Horvátországon kezdve, Bosznia-Hercegovinán, Szerbián, Koszovón és Montenegrón keresztül egészen Albániáig. Az utolsó két fejezet olyan témaköröket tárgyal, amelyek az országhatárok adta keretekenl szélesebb kutatói horizontot igényelnek. A két világvallás találkozásának évszázados színhelyén különösen fontos az iszlám mai helyzetének bemutatása, azon belül pedig a vallási kisebbség oktatási helyzetének részletes tárgya-

lása. Erre vállalkozik a *Muszlimok és oktatásuk a Balkánon* című fejezet. A befejező, „romákkal foglalkozó publikáció beemelését pedig az a tény indokolta, hogy ők a térségben a legnagyobb számú kisebbség, számtalan megoldatlan problémával, amelyhez hasonlóval mi itt, Magyarországon is nap mint nap találkozunk” (p. 6.).

Külön érdemes kiemelni a kötet módszertani sokszínűségét, amely lehetővé teszi, hogy a szerző több nézőpontból világítsa meg az egyes jelenségeket. Minden téma kifejtése tartalmazza a kapcsolódó kisebbségi jogokat szabályozó dokumentumok bemutatását, és az adott témára vonatkozó statisztikai adatok értelmezését. A szakirodalom, a dokumentumok és a nemzetközi szervezetek felméréseinek felhasználásán túl a szerző saját tereptapasztalataira is épít, elemzéseinek szerves részét képezik az adott országok gyakorló oktatáspolitikusaival, tanfelügyelőivel készített interjúi. Ezáltal olyan szakemberek meglátásaival gazdagítja a munkáját, akik belülről ismerik az oktatási rendszereket, és napi szinten találkoznak a kisebbségi oktatást érintő problémákkal. A szövegben gyakran előforduló térképek és táblázatok szemléletesé teszik az elemzéseket, a fejezetek végén található irodalomjegyzékek pedig az olvasó további tájékozódását segítik elő.

A térség államaiban élő kisebbségek jelenlegi helyzetének alakulásában a kilencvenes évek háborúinak meghatározó szerepe volt. Az azóta ratifikált kisebbségvédelmi törvények betartása és gyakorlati megvalósulása azonban államonként, gyakran közigazgatási egységenként eltérő lehet. Az egyes kisebbségek oktatása a gyakorlatban ezért az integráció pozitív példáitól az elkülönítésig és a negatív diszkriminációig terjed. A monográfia legnagyobb érdeme, hogy ezeket a viszonyokat részletesen mutatja be, oly módon, hogy a Balkánra, illetve az egyes országokra jellemző általános kép felvázolásától eljut a helyi szinteken érvényesülő állapotokig. Az államok történetének, politikai berendezkedésének, társadalmi és etnikai viszonyainak leírásával megteremtí az az értelemezési keretet, amelynek segítségével az olvasó a kisebbségi oktatást érintő kérdéseket részletesen át tudja tekinteni.

A régió államaiban jelenleg az egyik legfőbb társadalmi problémát a képzetlen rétegek nagyarányú munkanélkülisége jelenti. Ez a kérdés egyaránt érinti az egyes országok oktatási rendszerét és kisebbségi politikáját, amelyek együttesen határozzák meg egy-egy kisebbség iskoláztatási lehetőségeit. A kisebbségi oktatási jogok célja,

hogy iskolai keretek között biztosítsák a kisebbségek számára az anyanyelven való oktatást, az anyanyelvi kultúra és a hagyományok ápolását, amellyel ezek a közösségek egyrészt elkerülhetik az asszimilációt, másrészt megfelelő képzettség megszerzésével csökkenhet körükben a munkanélküliség aránya. A szerző részletesen ismerteti az erre vonatkozó európai és helyi szintű törvényi szabályozást. A monográfia egyik alapvető kérdése, hogy „a törvényi lehetőségek és a kisebbségi oktatási gyakorlat mennyiben járulnak hozzá az etnikai feszültségek enyhítéséhez, a problémák kezeléséhez” (p. 14.).

Az egyes országokról szóló tanulmányokat áttekintve megállapítható, hogy a Balkánon élő kisebbségek oktatási helyzete igen végtelen. A problémák jórészt a törvények be nem tartásában, a politikai akarat hiányában ragadhatók meg. Sok helyen a megfelelően képzett kétnyelvű tanárok hiánya okoz nagy nehézségeket, és a kisebbségi oktatás igényeit kielégítő anyanyelvű tankönyvek sem állnak mindenhol rendelkezésre. Az iskolázottság alacsony foka főként a gazdaságilag elmaradott határ menti régiókat jellemzi, ahol az egyes csoportok az államnyelv ismeretének hiányában nem tudnak bekapcsolódni a közép- és felsőoktatásba, a kisebbség nyelvével való továbbtanulásra pedig nincs lehetőség. A legkomolyabb kihívást a roma gyerekek szegregációja és iskolából való kimaradása jelenti.

Az integráció és elkülönülés problémájára a kétnyelvű oktatás jelenthet megoldást, amelynek során az anyanyelven történő oktatás mellett a diákoknak lehetőségük van az államnyelvet megfelelő óraszámban idegen nyelvként elsajátítani. Nemzetközi megfigyelők jelentései és javaslatai alapján az etnikailag kevert térségekben az együttélés érdekében az adott körülményekhez alkalmazkodó inkluzív oktatási környezet megteremtése lenne kívánatos. Ez amellett, hogy az emberi jogok biztosításának egyik legfőbb eszközt jelent, esélyt adhat az egymástól különböző etnikumok megértésére, együttélésére és a kisebbségek integrálására.

Az iskola ebben a térségben gyakran az egymással szembeni előítéletek átadásának színterül szolgál. Bosznia-Hercegovinában például a három legnagyobb nemzetiség, a bosnyák, a szerb és a horvát számára külön-külön tantervet készítettek a nemzetiségenként szerveződő tanügyi szervek. A gyerekek sok esetben etnikailag bántó tartalmú tankönyvekből tanulnak, „saját nemzetiségüket előtérbe helyező oktatást kapnak, ahol megvilágítják nekik, hogy különbség van a »mi«

és az »ők« között. Ahelyett tehát, hogy egymásról tanulnának, erősen negatív sztereotípiákat és előítéleteket hallanak” (p. 86.).

Átfogó szemléletével a monográfia hiánypótlónak számít mind a balkáni társadalmak, mind pedig a kisebbségek oktatásának témájában.

Oktatók, kutatók és oktatáspolitikusok számára egyaránt hasznos szakirodalom lehet.

(Császár Zsuzsa, M.: *Kisebbség – oktatás – politika a Balkánon. Egyesület Közép-Európa Kutatására, 2011, Szeged. 160 p. [Közép-európai Monográfiák; 2]*)

Méreg Martin



SUMMARY

HUNGARIAN MINORITIES IN EDUCATION

Attila Papp Z.: *Ways of interpreting the school participation of Hungarian minority students.* The article analyses different types of minority education system in the Carpathian Basin, and it principally concentrates on identifying the peculiarities of Hungarian minority education. According to the author, understanding the characteristics of any kind of minority education implies that one knows the national and the ethno-political context of such education. Based on this assumption, the study also looks at the ways that national states and minority politics have an impact on the functioning of minority education. The article provides some statistical data on minority education – though the author does think that there is a lot of untapped possibility for analyses of minority education on the basis of international student assessment tests. For this reason, based on PISA results the article tries, in a new way, to analyze the school competencies of Hungarian minority students from Romania, Slovakia and Serbia.

Tamás Kiss: *Demographic aspects of Hungarian Minority Communities in the Carpathian Basin.* The study examines the demographic processes of the four largest Hungarian populations outside the borders of the Hungarian state: those of Romania (Transylvania), Slovakia, Serbia (Vojvodina) and the Ukraine (Transcarpathia). It focuses primarily on recent demographic manifestations: (1) the natural dynamics of the analyzed populations, (2) international migration, and (3) assimilatory processes affecting Hungarian minority communities. The main aim of the study is making a comparison of these minority communities; yet the author also tries to analyze the demographic processes going on within these communities in socio-economic and political contexts, too, of the societies to which they belong (Romania, Slovakia, Serbia, the Ukraine).

Levente Salat: *Minority-serving universities in some regions of the world.* In the vast literature on the political consequences of ethno-linguistic diversity and means via which to accommodate it, there is relatively limited attention being paid to the participation of ethnic and national minorities in tertiary education; and this has occurred in spite of the fact that several recent sources have raised the issue of the underrepresentation of national minorities in higher education, something which became particularly noticeable within the context of the global expansion of education provided at university level. Post-secondary education, in spite of the various changes it has recently undergone, remains an important area for nation-building – that is, in the educating of properly socialized elites, persons loyal to the dominant way of life of the state. It is thus not surprising that accommodating the needs of national minorities, of people interested in their own cultural survival, is not an easy task. It is no less true, however, that once accepted as a legitimate goal, the cultural reproduction of non-dominant ethno-linguistic communities requires, in the circumstances of today's global culture, properly trained minority elites, too. The paper explores a particular type of institutional arrangement – minority-serving institutions within higher education – which exist today in several regions of the world; and such

institutions have three main common characteristics: education is (in some cases, only partially) provided in the language of the non-dominant community, language re-vitalization being an important outcome; culture-sensitive curricula, allowing for preserving one's special cultural heritage and giving wider social opportunities to members of marginalized groups; and, thirdly, minority control of the respective institutions – which is a particular form of empowerment, leading to positive examples of self-management and community self-realization. The paper will also reflect on several aspects of the overall political set-up which make such arrangements possible.

Viktória Ferenc: *Language rights and language policy in minority higher education*. The continuance of a minority community and the perhaps flamboyant use of their native language is highly determined by the rights a given majority state gives this community. In this paper I will show the situation with and the state of Hungarian minority higher education outside Hungary, while looking into persons' language rights and language in the context of education policy trends. After giving a short introduction to recent developments in the field of Linguistic Human Rights – with a special focus on someone's right to get (higher) education in one's mother tongue – I will illustrate the attitudes of Hungary and of neighbouring countries regarding such a right, both in theory and in practice; this will all be based on an analysis of degrees of ratification and implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages in different European states.

János Márton: *Further education for Hungarian language high school graduate students from Romania in 2009 and 2010*. The article is a synthesis of two research projects (ones done in 2009 and 2010) that focus on further education for Hungarian language high school graduate students from Romania. The applied research method can be seen as a unique tool for Romania as the researchers (by using questionnaires) have gathered data from the schools and other relevant sources *directly* (e.g. using Facebook). The aim of these research projects was to identify the main school tracks and further learning paths that might be followed by minority students. The article therefore answers questions like: What can minority students do after their finishing high school in their mother tongue? Do they continue their studies in their mother tongue or in the official (Romanian) language? The article's readers can also gain close insight into the territorial distribution of minority student participation within the Romanian higher education system.

Zoltán Takács: *Regional and Cross-border Cooperation in the Higher Education system of North-Vojvodina*. The higher education system of North Vojvodina's border region is here considered within the framework of the research project "Integrating (Trans-National Migrants in Transition States (TRANSMIG) SCOPES (2009–2012)". This study makes a summary of research results relating to Serbian-Hungarian cross-border mobility – and it analyses the "borderless", transnational and CBC partnerships of institutions with the aim of finding the best solution as regards the development of the marginalized region's higher education system (a lack of institutions in the locality; a high percentage of students considering studying in Hungary, thus the issue of this highly-qualified elite not coming back). Institution leaders/the local-regional elite were interviewed on both sides of the border regarding what possibilities there might be for an innovative way of proceeding concerning higher education that can cross over the (still relevant) borders between Serbia and Hungary (e.g. joint degree programs, branch campuses, off-site training, etc.).

EDDIGI SZÁMAINK

- 1992/1 ♣ ISKOLA ÉS EGYHÁZ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 1992/2 ♣ PÉNZ – PIAC – ISKOLA
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1993/1 ♣ MUNKANÉLKÜLISÉG
ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1993/2 ♣ KISEBBSÉGEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1993/3 ♣ FELSŐOKTATÁS
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
- 1993/4 ♣ PEDAGÓGUSOK
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS
- 1994/1 ♣ MÉRLEG, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1994/2 ♣ VEZETŐK
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER
& GÁL FERENC
- 1994/3 ♣ TANTERV
SZERKESZTŐ: SZEBENYI PÉTER
- 1994/4 ♣ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 1995/1 ♣ ÖNKORMÁNYZATOK
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR
& NAGY MÁRIA
- 1995/2 ♣ IFJÚSÁG
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
- 1995/3 ♣ VIZSGÁK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 1995/4 ♣ ELIT
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY
- 1996/1 ♣ SZAKKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1996/2 ♣ ISKOLASZERKEZET
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1996/3 ♣ NŐK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1996/4 ♣ EURÓPA
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& SZIGETI MIKLÓS GÁBOR
- 1997/1 ♣ HÁTRÁNYOS HELYZET
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1997/2 ♣ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA
- 1997/3 ♣ RÉGIÓK
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
- 1997/4 ♣ INTERNET
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN
- 1998/1 ♣ MÉRLEGEN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 1998/2 ♣ MENTÁLHIGIÉNÉ
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA
- 1998/3 ♣ PÁLYAVÁLASZTÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1998/4 ♣ NAT
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
- 1999/1 ♣ FELNŐTTOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT
- 1999/2 ♣ CIGÁNYOK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1999/3 ♣ MINŐSÉG
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSANNA
- 1999/4 ♣ AGRESSZIÓ
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
& LISKÓ ILONA
- 2000/1 ♣ FELSŐOKTATÁS,
TÖMEGOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYSI ISTVÁN
- 2000/2 ♣ KISEBBSÉGEK
KÖZÉP-EURÓPÁBAN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& RADÁCSI IMRE
- 2000/3 ♣ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER
- 2000/4 ♣ NYELVTUDÁS,
NYELVOKTATÁS
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
- 2001/1 ♣ OKTATÁS – POLITIKA
– KUTATÁS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2001/2 ♣ FOGYATÉKOS FIATALOK
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR
- 2001/3 ♣ ÉRTÉKEK
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 2001/4 ♣ EZREDFORDULÓ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2002/1 ♣ MÉRLEGEN, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 2002/2 ♣ DIPLOMÁSOK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2002/3 ♣ CSALÁD
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

- 2002/4 ♪ TANESZKÖZPOLITIKA
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC
- 2003/1 ♪ FELSŐOKTATÁSI REFORMOK
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN
- 2003/2 ♪ FELVÉTELI
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2003/3 ♪ E-LEARNING
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS
- 2003/4 ♪ EURÓPAI UNIÓ
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
- 2004/1 ♪ ALTERNATÍV OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
& TOMASZ GÁBOR
- 2004/2 ♪ MŰVELTSÉG
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2004/3 ♪ PEDAGÓGUSKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA
- 2004/4 ♪ POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY
- 2005/1 ♪ BUDAPEST
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2005/2 ♪ HALLGATÓI MOBILITÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
- 2005/3 ♪ EGYHÁZAK ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA
& RÉBAY MAGDOLNA
- 2005/4 ♪ ÓVODÁK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
& TÖRÖK BALÁZS
- 2006/1 ♪ MÉRLEG, 2002–2006
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& LISKÓ ILONA
- 2006/2 ♪ KÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
& GYÖRGYI ZOLTÁN
- 2006/3 ♪ ÖTVENHAT
SZERKESZTETTE: NAGY PÉTER TIBOR
& SÁSKA GÉZA
- 2006/4 ♪ VÁLTOZÓ EGYETEM
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
- 2007/1 ♪ ELŐÍTÉLETEK
SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC
- 2007/2 ♪ EKVIVALENCIÁTÓL
A KOMPETENCIÁIG
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
- 2007/3 ♪ FELSŐOKTATÓK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2007/4 ♪ TÁRSADALMI NEMEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
& KÉRI KATALIN
- 2008/1 ♪ MINŐSÉGÜGY
A FELSŐOKTATÁSBAN
SZERKESZTETTE: POLÓNYI ISTVÁN
- 2008/2 ♪ INFORMÁLIS TANULÁS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA
- 2008/3 ♪ VESZÉLYES ISKOLA
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2008/4 ♪ TÁMOGATÓ PROGRAMOK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
- 2009/1 ♪ FELSŐOKTATÁS
ÉS TUDOMÁNYPOLITIKA
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
& POLÓNYI ISTVÁN
- 2009/2 ♪ TEHETSÉG
SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ
- 2009/3 ♪ A „BOLOGNAI TANÁRKÉPZÉS”
SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA
- 2009/4 ♪ RENDSZERVÁLTÁS
ÉS OKTATÁSPOLITIKA, 1989–2009
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2010/1 ♪ MÉRLEG 2006–2010
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2010/2 ♪ FIATALOK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
& SZEMERSZKI MARIANNA
- 2010/3 ♪ FELSŐOKTATÁS
ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
- 2010/4 ♪ OKTATÁS ÉS POLITIKA
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
- 2011/1 ♪ IDEOLÓGIÁK
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2011/2 ♪ KÜLFÖLDIEK
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
- 2011/3 ♪ ÁTALAKULÓ SZAKMÁK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
- 2011/4 ♪ MENEDZSERIZMUS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& VEROSZTA ZSUZSANNA

