

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 számarányukban, 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 (kárpataljai) 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 kárpataljai 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 presztízscsökkenő 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 összecúsúszhat, 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 munkaerő, 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 újratermelődéséhez (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

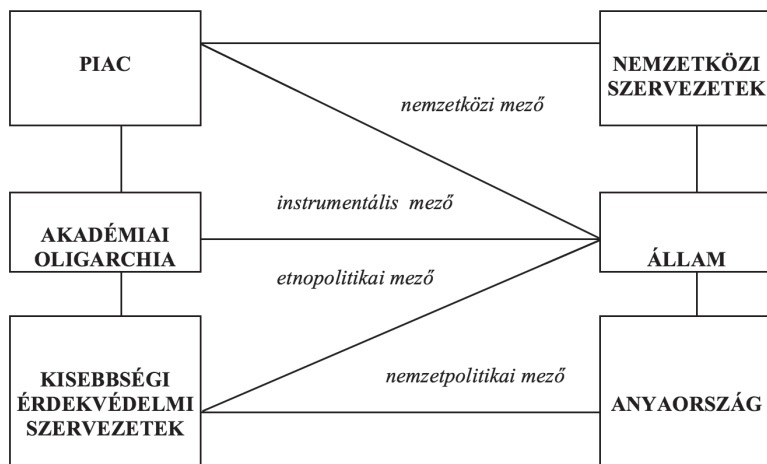
⁸ A magyar nyelvű iskolák hozzájárulását a kolozsvári „magyar világ” fenntartásához lásd: Brubaker et al (2011).

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 sikeresebb, 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 amellettt 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.

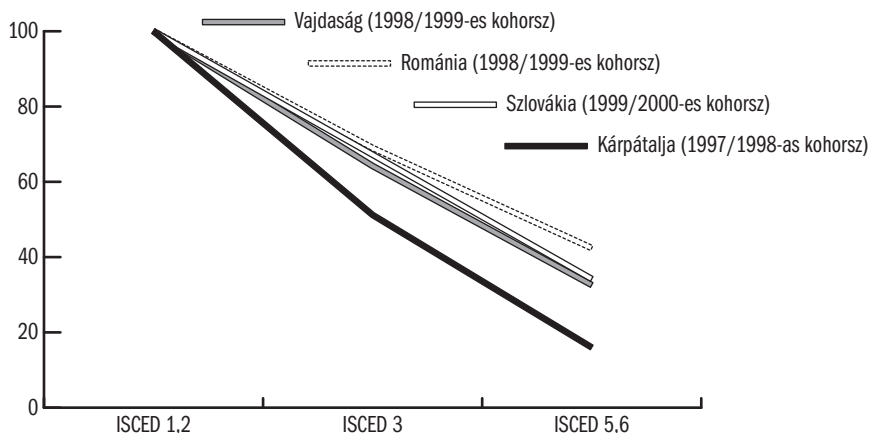
2. ábra: Lehetséges kisebbségi oktatási útvonalak

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

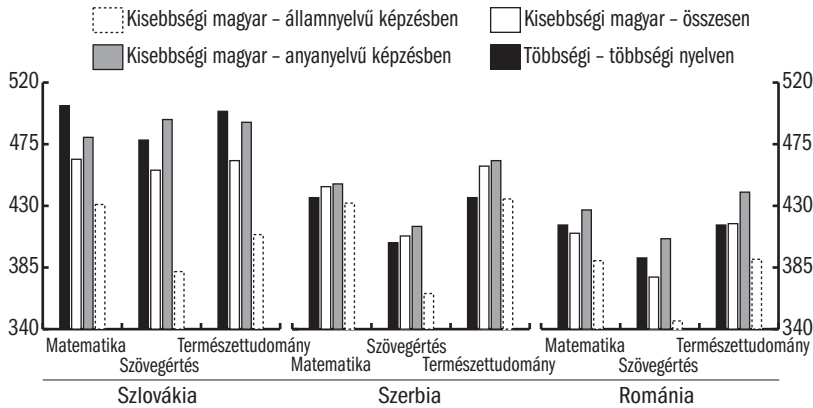
17 Lásd www.pisa.oecd.org

18 Angolul: *language at home*.

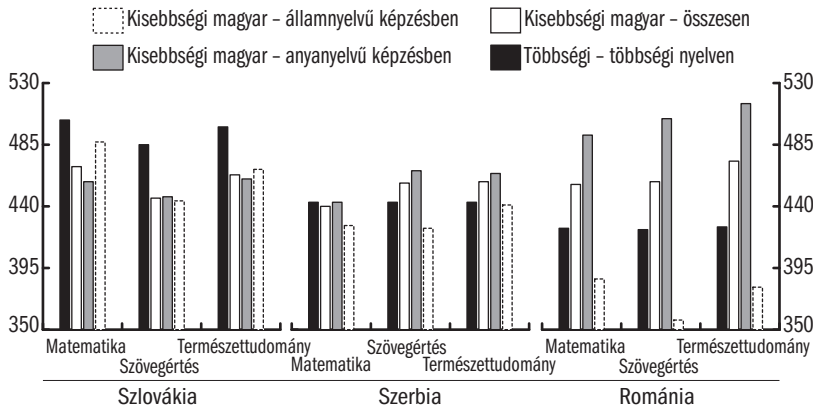
19 Külön megjegyezzük, hogy a háttérváltozók (szülők iskolai végzettsége, település típus stb.) elemzése alapján a 2009-es vizsgálat romániai magyar almintája szignifikánsan felfelé torzít. Az itt közölt adatok bizonyos súlyozási eljárások után kapott becsléseknek tekinthetők. Mindazonáltal megjegyzendő, 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)



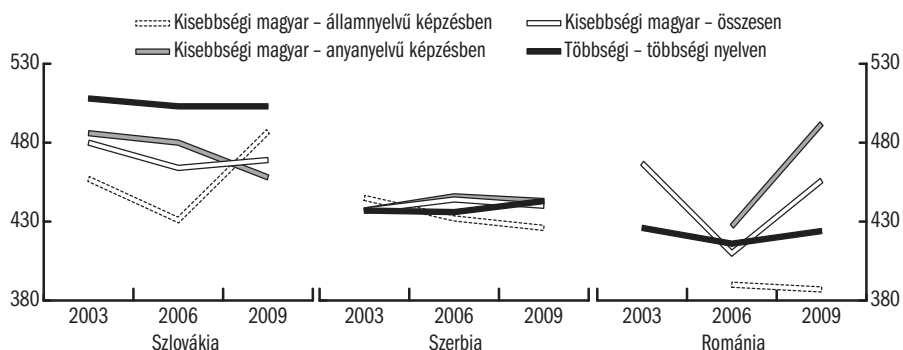
5. ábra: Matematikai, szövegértési és természettudományi kompetenciák nemzetiségi, illetve tannyelv szerinti bontásban (PISA 2009)



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 tényezőkhöz. 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	képzésben részt vevő hallgatók száma								
	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