



*K*ÁRPÁTALJA
MAGYAR NYELVŰ OKTATÁSÁNAK
JELENE ÉS JÖVŐJE

OKTATÁSI KONFERENCIA
BEREGSZÁSZ, 2013. ÁPRILIS 17.

KÁRPÁTALJA MAGYAR NYELVŰ OKTATÁSÁNAK
JELENE ÉS JÖVŐJE

KÁRPÁTALJA MAGYAR NYELVŰ OKTATÁSÁNAK JELENE ÉS JÖVŐJE

**OKTATÁSI KONFERENCIA
BEREGSZÁSZ, 2013. ÁPRILIS 17.**

**Szerkesztette
DIÓSZEGI LÁSZLÓ**



**Teleki László Alapítvány
Budapest
2014**

©Teleki László Alapítvány, 2014
ISBN 978-963-7081-26-2

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
<i>Kántor Zoltán:</i> NEMZETPOLITIKAI STRATÉGIA ÉS A NEMZETPOLITIKA KIEMELT PROGRAMJAI	9
<i>Papp Z. Attila:</i> A KISEBBSÉGI OKTATÁS LEHETSÉGES MAGYARÁZATAI ÉS FEJLESZTÉSI IRÁNYAI	17
<i>Orosz Ildikó:</i> A MAGYAR NYELVŰ-NYELVI OKTATÁS STRATÉGIAI KÉRDÉSEI KÁRPÁTALJÁN, 2013	35
<i>Fehér Ferenc:</i> A RÓMAI KATOLIKUS EGYHÁZ KÖZREMŰKÖDÉSE ÁLTAL LÉTREHOZOTT MAGYAR ÓVODÁK ÉS ISKOLÁK HELYZETE.	95
<i>Tóth László:</i> MAGYAR NYELVŰ OKTATÁS A KÁRPÁTALJAI REFORMÁTUS ISKOLÁKBAN	107
„KÁRPÁTALJA MAGYAR NYELVŰ OKTATÁSÁNAK JELENE ÉS JÖVŐJE” TÉMÁJÚ KONFERENCIA ZÁRÓNYILATKOZATA	113

A KISEBBSÉGI OKTATÁS LEHETSÉGES MAGYARÁZATAI ÉS FEJLESZTÉSI IRÁNYAI

Papp Z. Attila

Tanulmányomban három nagyobb témakört fogok érinteni. Egyrészt megvizsgálom, hogy a kisebbségek oktatása milyen sajátos intézményi, rész-rendszerszintű alakzatokban működhet, másodsorban pedig végigtekintem azokat a tényezőket, amelyeket mindenképpen figyelembe kell vennünk, ha a kisebbségi oktatási formák leírására törekszünk. E tényezőket szintekbe soroljuk, illetve igyekszem majd szétválasztani a par excellence kisebbségi vetületeket. Az oktatást rendszerszinten meghatározó tényezők azért is relevánsak, mert ezek tudatosításával lehet elképzelni a rendszer fejlesztését. Ezért tanulmányom harmadik részében az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos nemzetközi szakirodalom egyik legidézettebb művét, az ún. 2010-es McKinsey-jelentést tekintem át, majd ezek alapján néhány, a kárpátaljai, de más Kárpát-medencei magyar kisebbség oktatásának szempontjából is releváns fejlesztési irányt igyekszek megfogalmazni.

A KISEBBSÉGIEK OKTATÁSÁNAK TIPOLÓGIÁJA

A kisebbségi csoportokat több dimenzió 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 országokban emigrált magyar népesség bevándorlónak, etnikai kisebbségnek minősül. Magyarországon az aktuális jogszabály 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 pedig termékenynek tűnik a nemzetiségi, illetve etnikai, regionális kisebbségi csoportokat is megkülönböztetni. Annak érdekében, hogy a külföldi magyarokra vonatkozó oktatási formák sajátosságait is jobban megragadjuk, egy másik dimenzióban különbsé-

get teszünk az oktatás nyelvei között is. E két szempont együttes alkalmazása által (1. táblázat) kirajzolódnak a kisebbségeket érintő oktatási formák főbb típusai,² amelyek között a lényeges különbségek ellenére természetesen közös elemek is felbukkanhatnak.

1. táblázat: Kisebbségek oktatási részvételének tipológiája

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

Anyanyelvi oktatásról (A.) akkor beszélünk, ha a korábban definiált nemzeti-ségi 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 alrendszeréként értelmezhető. Az erdélyi, vajdasági, kárpátaljai és szlovákiai magyarok esetében ez azt jelenti, hogy 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 nevezendők – identitás és más érvek mentén jobbra etnikai vagy regionális csoportoknak tekinthetjük, ezért a magyarországi *kisebbségi/nemzetiségi oktatás*³ típusát (C1) megkülönböztettük az anyanyelvi oktatástól (A.). A kisebbségi oktatás szintén lehet anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató és kiegészítő jellegű is, ám lényeges ponton különbözik a külföldi 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 alrendszer 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 nemzetiségek 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 magában 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 hasznélvezői 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 látványosan 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 kérdéseit szokták érinteni.

A nemzeti kisebbségek „elszórányosodott” részeiben, illetve az etnikai és regionális kisebbségek esetében anyanyelv fejlesztő-megőrző képzéseket tanrenden kívül is szervezhetnek. Határon túli magyarok esetében a legismertebb a csángók körében folytatott magyar nyelvi oktatás,⁴ 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 jelenti. Néhány ország (például Svédország, Kanada, Ausztrália) törvénykezése bizonyos feltételek mellett lehetővé teszi ugyan a migránsok mainstream iskolarendszeren belüli formális anyanyelvi képzését is, ám ez meg lehetőségen 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 kihívásai a megfelelő képzettségű pedagógus és taneszközök megléte (a magyarországi tankönyvekkel szemben még mindig tapasztalni averziót). 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 előbbiekkal 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 isko-

láztatása sok hasonló jellemzővel bír: az iskolai kimaradások gyakori volta, a szülő-iskola kapcsolat esetlegessége, iskolai jelenlétük 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, magy 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 1994). A határon túli magyar oktatás sérelmi, jogi értelmezéseit újabban a pedagógiai, szociológiai leírások kezdik kiegészíteni (László–A. Szabó–Tóth 2006, Orosz 2005, 2010, Mandel–Papp 2007, Papp 2010a Gábrityné 2008, Szikszai, 2010). A nem anyanyelven tanuló őshonos (pl. romák) 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 összegezhetjük, ha különbséget teszünk makro-, mezo- és mikro szintek (oktatási rendszerhez, iskolához, valamint az egyénhez, családhoz kapcsolódó tényezők) között (Heckmann 2008, McDonough–Fann 2007, EUMC 2006, Condrón 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)⁵

Az etnicitással összefüggő és közvetlenül nem összefüggő tényezők szétválasztása a valóságban összezsúszhat, 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, illet-

ve ami egyéni vagy intézményi szinten érvényesül, annak vélhetően rendszer-szintű okai is vannak.

2. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők

	Makro-szintű magyarázatok	Mezo-szintű magyarázatok	Mikro-szintű magyarázatok
Etnicitással összefüggő	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet 2. Deszegregációs politika 3. Lingvicismus 4. Etnokulturalista magyarázatok 5. Diszkrimináció 6. Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere 7. Kisebbségek kurrikuláris jelenléte 	<ol style="list-style-type: none"> 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 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Család kulturális tőkéje 2. Etnikai sztereotípiák 3. Államnyelvi kompetenciák megléte 4. Ifjúsági kultúra sajátosságai
Etnikailag semleges	<ol style="list-style-type: none"> 1. Az ország külső-belső regionális környezete 2. Oktatási rendszer filozófiája 3. Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció) 4. Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere 	<ol style="list-style-type: none"> 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 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Család szociális és gazdasági tőkéje/ pozíciója (egészségi állapot, családszerkezet, lakáskörülmények, munkanélküliség, jövedelem mértéke) 2. Belső migráció, lakóhely változtatás 3. A célországban eltöltött idő és motivációja

A kisebbségi oktatást befolyásoló etnikailag releváns makroszintű tényezők

Tekintve, hogy a kisebbségi oktatás makroszintű tényezői egy részét korábbi tanulmányaimban érintettem (Papp 2010, Papp 2012), ezúttal csak az ott ki nem fejtett, ám lényeges faktorokra térek ki: a lingvicismusra, az etnokulturalista magyarázatokra, a társadalmi előítéletek rendszerére, illetve a – határon túli magyarok szempontjából talán kevésbé kutatott – kisebbségek kurrikuláris jelenlétére.

A kisebbségi oktatás sajátosságai lingvicista megközelítésben

Skutnabb-Kangas svéd nyelvész kilencvenes évekből (tehát a PISA felméréseket megelőző korszakból) származó írásai mondhatni kész tényként kezelik a kisebbségi gyerekek gyenge iskolai eredményeit. Központi kérdése az, „a gyermek »fogyatékos« vagy az iskolát működtető társadalom lingvicista és rasszista?”⁶ Lingvicizmus alatt azokat az értékeket, meggyőződéseket és cselekvéseket érti, amelyek azt szolgálják, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek nyelvi csoportok szerint strukturálódjanak. A lingvicizmus tehát olyan ideológia, amely a társadalmi erőforrások, illetve a hatalom különféle nyelvi csoportok közötti egyenlőtlen megosztását és újratermelését szolgálja, illetve legitimálja.⁷

Skutnabb-Kangas a kisebbségi oktatásra vonatkozó magyarázatokat két nagyobb csoportja osztja: az ún. „hiányelméletekre”, illetve „gyarapodáselméletekre”. A hiányelméletek szerinte abból az elvből indulnak ki, hogy a kisebbségi gyerekek kell alkalmazkodnia a többségi iskolához, és alkalmazkodása során a különféle hozott, örökölt nyelvi, kulturális, társadalmi hátrányokat le kell küzdenie, mindaddig, amíg többségi nyelvűvé nem válik. Véleménye szerint e hiányelméletek az integrációt „a kisebbség feladatának tekintik, s nem olyan kapcsolatnak, melyben mind a kisebbségnek, mind többségnek alkalmazkodnia kell a másikhoz.”⁸

Az ún. gyarapodáselméleteket kisebbségközpontúnak tekinthetjük, hiszen ezek abból az elvből indulnak ki, miszerint az iskolának kell alkalmazkodnia a tanuló sajátos igényeihez. Ezekben a megközelítésekben a kisebbségi nyelv, a kétnyelvűség, egyszersmind a kisebbségi csoport léte és fennmaradása a társadalom összérdekét is szolgálja.

E lingvicista megközelítések valójában a kisebbségi csoport sajátos céljairól, illetve az állam kisebbségekkel kapcsolatos stratégiáiról, oktatáspolitikai elképzeléseiről szól. Az egyes modellek több országra is érvényesek lehetnek, hiszen lingvicizmussal kapcsolatos késztetéseket közép- és kelet-európai államokban is találunk, ám bizonyos szempontból a nyugat-európai bevándorló csoportok társadalmilag mobil rétegei is elfogadhatják e megközelítést (hiszen arra törek-szenek, hogy tagjai minél hamarabb elsajátítsák az adott ország államnyelvét). Ugyanakkor a gyarapodáselméletekkel körülírhatjuk például a magyarországi kisebbségi oktatás bizonyos szegmenseit, illetve a határon túli magyar kisebbségi oktatást is, hiszen ezen esetekben az állam elismeri a kisebbségek létét és nyelvét. A jugoszláv utódállamokban ma is létező kétnyelvű oktatás, vagy a többségiék számára oktatott kisebbségiék által használt ún. környezetnyelv – legalábbis a deklarációk és a jogszabályok szintjén – a Skutnabb-Kangas által említett kétnyelvűség helyi megvalósításait tűzik ki célul.

Etnokulturalista magyarázatok

Ezek a magyarázatok abból indulnak ki, hogy az etnikai vagy faji kisebbségi csoportok között alá-fölérendelő viszonyok léteznek. A kisebbségi csoportok ok-

tatását értelmezve John Ogbu egy, elsősorban az USA-ra vonatkoztatható ún. kulturális-ökológiai modellt állít fel. Elméletében háromféle csoportba sorolja a kisebbségeket: autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve nem önkéntes vagy kasztszerű kisebbségek. Az autonóm kisebbségek sajátos etnikai, nyelvi vagy vallási jellegzetességekkel bírnak, és kisebbségi mivoltuk számbeli kisebbségben is tetten érhető. A bevándorló kisebbségek önkéntesen, migráció következtében értek az USA-ba, míg a harmadik kisebbségi csoport tagjai gyarmatosítás vagy rabszolgaság által kerültek az USA-ba, és alávetett helyzetükbe nem akarnak beleszokni. Míg az első kétféle kisebbségi csoport elfogadja a többségi társadalom értékeit, a kasztszerű csoportok kitermelik másodlagos kulturális különbségeiket, amely ellenkultúraként is működik. Ogbu szerint míg az őshonos és bevándorló kisebbségek iskolai teljesítménye átlag vagy átlag fölötti, addig a nem önkéntes kisebbségi csoportok alulteljesítenek, amelynek oka éppen az általuk felállított, a többségi társadalom értékeit elutasító kulturális keret.⁹

Elméletét azonban több oldalról is támadhatjuk, és nem nehéz belátni egyik legnagyobb kritikai lehetőségét éppen makroszintű megközelítése szolgáltathatja: magyarázata leegyszerűsítő és általánosító, nem veszi figyelembe az egyes kisebbségi csoportok belső rétegzettségét, a kulturális keret dinamikáját stb.¹⁰

Ogbu elméletének az európai kisebbségekre történő alkalmazhatóságát taglalva Mikael Luciak még többféle kisebbségi csoportot azonosít be (nemzeti vagy nyelvi kisebbségek, volt gyarmatok etnikai kisebbségei, munkás bevándorlók, menekültek és menedékkérők, repatriáltak és visszatérő bevándorlók, új kisebbségek a Balti országokban), akiknek oktatásban való részvétele értelemszerűen nem csak árnyalatokban eltérő oktatási kihívásokat generálhat.¹¹ Ogbu megközelítése azonban kétség kívül hozzájárult ahhoz, hogy a kisebbségek oktatási teljesítményét a többségi, domináns csoport és a kisebbségi csoport kulturális értékei egymásra hatásában is keressük (mint ahogy azt a mezoszintű magyarázatoknál meg is tesszük).

Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere

Az etnikai csoportokkal szembeni előítéletek kétségtelen hozzájárulnak a kisebbségi oktatás eredményességéhez. Az előítéletek rendszere egyrészt kihatással lehet egy állam etnopolitikai sajátosságaira, amely a maga során pedig olyan oktatáspolitikai gyakorlatokat eredményezhet, amely meghatározhatja a kisebbségi oktatás sajátosságait – akár pozitív, akár negatív értelemben. A nagyfokú előítéletesség másrészt a mindennapi interetnikus együttélés szabályaira is rányomja a bélyegét, amely így kevesebb lehetőséget ad a többségi és kisebbségi csoportok közötti szakmai együttműködéseknek, gyakorta pedig diszkriminációhoz is vezet.

Nem nehéz belátni, hogy minél nagyobb az előítéletesség mértéke, annál több lehetséges akadálya alakulhat ki a kisebbségek sikeres iskoláztatásának, és minél kisebbek az etnikai csoportok közötti társadalmi távolságok, annál na-

gyobb lehetősége van valamiféle kisebbségbarát oktatáspolitikára, illetve a másságot befogadó iskolai kultúra kialakulásának.

Kisebbségek kurrikuláris és iskolai jelenléte

A kisebbségek iskolai tananyagban való jelenléte erősítheti a kisebbségi csoportok önértékelését, illetve a többségi társadalom fiataljainak toleráns beállítódását: a kisebbségek számára modellként,¹² a többségek számára az elfogadott másság ikonjaként szolgálhat. A kurrikuláris jelenlét vagy hiány rejtett üzenetként működik, és a társadalom kisebbségekkel szembeni ideologikus vagy attitűdbeli stratégiáját, egyszersmind a pozitív vagy negatív sztereotípiák kialakulását szolgálja.

Hasonlóképpen modellként szolgálhat a kisebbségek számára, és ezáltal növelheti az oktatási szolgáltatások iránti igényt az, ha az oktatási rendszerben kiépült csatornái vannak a kisebbségi pedagógusok jelenlétének (képzésének és továbbképzésének).¹³ Megjegyzendő azonban, hogy a nyelvi oktatási alrendszerrel rendelkező kisebbségek esetében a pedagógusképzés túlterjedése veszélyeket is rejtegethet. A többséginél pusztán számbeli korlátok miatt is még szűkebb erőforrásokkal rendelkező csoport számára ugyanis komoly kockázatokat rejteget, ha az oktatási expanzió következtében a társadalmi presztízst részben veszített szakmára¹⁴ részarányosan többet képez, mint más (magasabb presztízzsel rendelkező) szakmákra.

AZ OKTATÁSFEJLESZTÉS NEMZETKÖZI TANULSÁGAI

2010. decemberben jelent meg a McKinsey cég egyik újabb jelentése, amelyben azt vizsgálták, hogyan lehet az oktatási rendszereket még hatékonyabbá tenni. A több ország oktatási rendszerét górcső alá vevő jelentés szerint az oktatási rendszerek hatékonyságának növelése a következő nyolc alapelv alkalmazása által biztosított:

1. bármely rendszer fejleszthető
2. a „folyamatokra” való koncentráció fontossága
3. az átmenetek sajátos beavatkozás-együttest feltételeznek
4. a környezet nem azt határozza meg, *mit kell tenni*, hanem azt, *hogyan kell beavatkozni*
5. egyensúly az iskolai autonómia és a megváltozott pedagógiai gyakorlatok között
6. az átmenetek *6 közös* nélkülözhetetlen beavatkozást feltételeznek
7. a reformok „berobbanásához” szükséges a környezet valamiféle megváltozása
8. a rendszer vezetőinek folyamatossága kulcsfontosságú

A jelentés egyik fő üzenete, hogy minden oktatási rendszer fejleszthető, ám ennek első lépése az, hogy megállapítsuk a rendszer eredményességének szintjét. Ehhez több eszköz is rendelkezésre állhat (ilyenek például a nemzetközi PISA-, PIRLS-TIMSS-mérésekből levonható tanulságok), ám a legfontosabb, hogy el kell helyezni a rendszert a *gyenge – elégséges – jó – nagyon jó – kiváló* skálán, majd pedig arra kell törekedni, hogy a beazonosított szinthez képest az oktatáspolitikai beavatkozások „csak” a következő szintet célozzák meg. Mindezt úgy értelmezhetjük, hogy nem az a gond, hogy egy rendszer például gyengén teljesít, hanem az lehet probléma, ha ezt nem ismerik be, illetve ha a döntéshozók nem arra törekednek, hogy a következő szintet elérjék. Banálisnak tűnik, de mégis rögzíteni kell, hogy egyszerre csak egy átmenetre kell, lehet vagy érdemes koncentrálni.

A McKinsey-jelentés azonban ennél még tovább megy, és az összes lehetséges átmenet vonatkozásában mintegy receptszerűen leírja, mit kell tenni ahhoz, hogy az oktatási rendszerek a következő szintet elérjék – de azt is hangsúlyozzák, hogy a folyamatokban való gondolkodás során figyelembe kell venni az aktuális környezeti kihívásokat is.

3. táblázat: Az oktatási rendszerek fejlesztésének lépései

	ÁTMENETEK			
	gyenge–elégséges	elégséges–jó	jó–nagyon jó	nagyon jó–kiváló
fő célkitűzés	alapvető matematikai, olvasási készségek elérése	alterületek megalapozása	szakmaiság kialakítása	együttműködések és horizontális tanulás általi innováció
beavatkozási területek	1. gyengén teljesítő tanárok motiválása és képzése	1. adatok hozzáférése és elszámoltathatóság	1. kezdő pedagógusok és iskolavezetők képességeinek megemlése	1. pedagógusok és igazgatók együtt-tanulási kultúrájának erősítése
	2. teljesítendő minimális minőségi követelmények minden iskola számára	2. pénzügyi és szervezeti megalapozás	2. a pályán lévő pedagógusok és igazgatók képességeinek fejlesztése	2. szakigazgatás kiegészítő támogatása
	3. tanulók beiskolázása	3. pedagógiai kultúra megalapozása	3. iskola szintű döntéshozatal	3. iskolák közötti innovatív együttműködések és gyakorlatok rendszer-szintű támogatása
6 közös beavatkozási terület				

A rendszer teljesítményszintjének meghatározása után a sajátos átmenetekhez kapcsolódó célok elérésére, illetve az ehhez kapcsolódó fejlesztési területek beazonosítására kell törekedni. (3. táblázat) A jelentés alapján például a gyenge szintről az elégséges oktatási rendszerre való áttérés során fő célkitűzésként az alapvető matematikai, olvasási készségek elérésére kell koncentrálni. Ennek eszköze az, hogy a gyengén teljesítő tanárokat motiválni és képezni kell, az iskolákkal szemben teljesítendő minimum-követelményeket kell állítani, illetve törekedni kell arra, hogy a tanulók minél nagyobb aránya legyen beiskolázva (ha ez az utóbbi nem teljesül, akkor minden oktatáspolitikai csodafegyver ellenére óhatatlanul is az egész rendszer teljesítménye csökken). A 3. táblázatról leolvasható a többi sajátos átmenethez kapcsolódó cél és beavatkozási mód is (ezért tételesen nem ismételtem meg), azonban két dolgot mindenképpen kiemelnék mindebből: ahogy a rendszerek egyre magasabb szinteket érnek el, úgy növekszik a pedagógiai kultúra, az intézményi autonómia, illetve a horizontális és innovatív kapcsolatok jelentősége. Összhangban az első alapelvvel, az is lényeges megállapítás, hogy a nagyon jó rendszerek is fejleszthetők – azaz az oktatási rendszerek fejlesztése folyamatos kell hogy legyen.

A sajátos átmenetek mellett azonban van 6 olyan közös beavatkozási terület, amely bármely szakaszból a következőbe való oktatásfejlesztési kísérletet végig kell hogy kíséren. A szerzők szerint ezek a következők:

1. a pedagógusok oktatói és az iskolavezetők menedzseri képességeinek fejlesztése
2. a tanulók értékelése
3. a rendszerre vonatkozó adatszolgáltatás fejlesztése
4. a fejlesztés megtámogatása oktatáspolitikai dokumentumokkal és (új) oktatási törvénnyel
5. a curriculum (tananyag) és egyéb pedagógiai standardok átdolgozása
6. az iskolavezetők és pedagógusok megfelelő bérezése és jutalmazása

Az első közös beavatkozási terület gyakorlatilag a továbbképzések világára utal vissza, ám fontos kihangsúlyozni, hogy nem csak szaktárgyi képzésekről, hanem vezetőképzésekről is szó van. Noha az egyes iskolák egy nagyobb rendszer részét képezik, az iskolaigazgatók egyre jelentősebb szerepet töltenek be. Talán sok szempontból az is nyilvánvaló, hogy a pedagógusok bérezése és jutalmazása jótékony hatással lehet a rendszerre, hiszen kellő bérezési szint mellett a szakma presztízse is javulna. Az is könnyen belátható, hogy a reformok sikerét rendszerint a kellő jogi környezet és folyamatosságának kialakítása is szavatolhatná, és ebben egy új törvény életbe léptetése igazi áttörést jelenthet. Fontos azonban kihangsúlyozni a tanulók értékelését és a rendszerre vonatkozó adat-

szolgáltatás fejlesztésének szükségességét: folyamatos értékelés, illetve a nyilvánosan elérhető, naprakész oktatásstatisztikai adatok nélkül – állítják a szerzők – egy iskolarendszer teljesítményét sem lehet növelni.

A McKinsey-jelentés az alapelvek szintjén felhívja a figyelmet arra is, hogy ahhoz, hogy egy rendszer hatékonyságának irányába lényeges lépéseket tegyünk, valahogy el kell indítani a reformfolyamatokat, a célzott lépéseket a rendszer külső és belső szereplői felé is legitimálni kell. Úgy fogalmazzuk, hogy a változásokat be kell robbantani, azaz meg kell ragadni valamilyen figyelemfelhívó eseményt, amelyre hivatkozva lehetséges a változások elindítása. Ilyen események lehetnek például egy választás eredménye, vagy amikor különféle jelentéseket készítenek az oktatás állapotáról, de ugyanígy értelmezhetjük az elmúlt bő évtizedben néhány ország esetében a PISA eredmények alapján kialakult ún. PISA-sokkot.¹⁶

Egy másik megfontolandó javaslat a szerzők szerint az, hogy egy rendszerbe akkor lehetnek sikeresek az oktatáspolitikai beavatkozások, ha a rendszer irányítói, döntéshozói környezetében folytonosság tapasztalható. A vezetői folytonosság ideális időszaka 6-7 év, amelyet a politikai ciklikussággal magyaráznak: az első ciklusban a reformokat el lehet indítani, de az első eredmények, akkor észlelhetők, ha a további 2-3 évben biztosítottak azok a feltételek, amelyek az elkezdett változásokat támogatják. Ebben az időszakban ugyanakkor tudatosan kell törekedni az új vezetői réteg kiképzésére is, ugyanis demokratikus viszonyok között inkább kivételnek számít, hogy ugyanazok a személyek irányítsanak egy olyan nagy erőforrás igényes társadalmi rendszert, mint az oktatás.

TANULSÁGOK A KÁRPÁT-MEDENCEI MAGYAR KISEBBSÉGI OKTATÁS SZÁMÁRA

Kisebbségi perspektívából a McKinsey-jelentés „javaslatai” mind megfontolandók, azonban természetesen tudatában kell lenni annak is, hogy – ahogy a tanulmány első felében részleteztük – a kisebbségi oktatás térségünkben legfeljebb egy részrendszernek tekinthető. Ez jelenthet előnyöket és hátrányokat egyaránt. Mint részrendszer törekedhet egyfajta önállóságra, és ez akár összhangban is lehet az oktatásfejlesztés azon alapelvével miszerint lényeges változások az iskolai autonómia biztosítása mellett lehetségesek. De a kisebbségi oktatás mégiscsak részrendszer, fő erőforrásait, jogi keretét a többségi állam szereplői és eljárásai biztosítják.

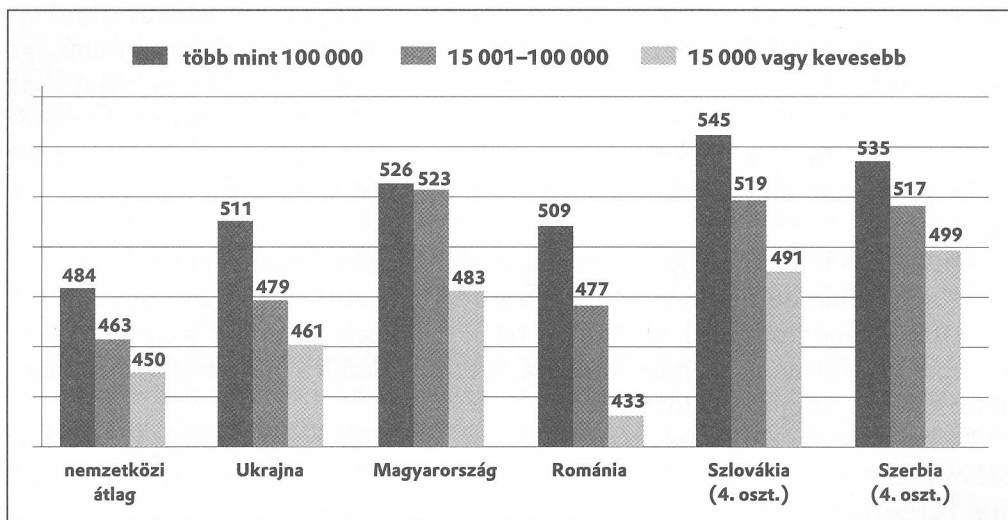
Míndeből leszűrhetjük, hogy bármilyen elmozdulás az iskolai eredmények szintjén az intézmények valamilyen mértékű autonómiája mellett lehetséges. De a legfontosabb tanulságok véleményem szerint nem csak e szinten, hanem a McKinsey-jelentés közös beavatkozásai területei között kell keresnünk. Első lé-

pésként a legfontosabb az lenne, hogy pontos képet kapjunk a kisebbségi iskolák teljesítményéről. Magyarország szomszédos országaiban eltérő módokon ugyan mérik az iskolák eredményességét, de ezek az eredmények vagy nem jutnak el a pedagógusok szakmai nyilvánosságához,¹⁷ vagy mint például Ukrajnában, sok szempontból (célját, módszertanát, lebonyolítási módját és kisebbségi relevanciáját illetően) megkérdőjelezhetőek.¹⁸ A magyar kisebbségi oktatással kapcsolatosan a PISA eredmények is szolgáltatnak jelzéseket,¹⁹ ám mivel e méréseket elsősorban országos szintű eredmények produkálására hozták létre, a kisebbségi magyar oktatás teljesítményét csak nagyobb statisztikai hibákkal lehet megbecsülni.

Mindez azt is jelenti, hogy a kisebbségi oktatás teljesítményének szintjét „be-lőni” nehezebb, de mégsem reménytelen vállalkozás. Ha az országok PISA-teljesítményéből indulunk ki,²⁰ akkor talán megkockáztatható, hogy Szlovákia az *elégséges–jó* átmenetre, míg Románia, Szerbia inkább a *gyenge–elégséges* átmenetre kellene, hogy koncentráljon.

Ukrajna ugyan nem vesz részt a PISA-ban, de feltételezhető, hogy kelet-európai mintázatot követ, és ezért Romániával és Szerbiával egy csoportba sorolhatjuk. Ezt igazolják Ukrajnában a TIMSS-vizsgálatok 8. évfolyamának 2007-es és 2011-es vizsgálatai, amelyben az ország már részt vett. Noha az ország mindkét felmérés időpontjában szignifikánsan a nemzetközi átlag alatt teljesített matematikából, a két referencia év között egy 17 pontos, 462 pontról 479 pontra történő emelkedés mutatható ki. (*Highlights from TIMSS 2011* p. 14.) A természettudomány területen ugyanakkor jobban teljesítettek, a nemzetközi átlag szintjét érték el (501 pont, a TIMSS-átlag: 500), és idősorosan itt is megállapítható, hogy 2007-hez képest 16 pontos növekedést ért el Ukrajna. A TIMSS-eredményeket területi bontásban vizsgálva, az is megállapítható, hogy a kis települések szignifikánsan gyengébben teljesítenek, és látható az is (1. ábra), hogy ezek az egyenlőtlenségek a régióban sokkal markánsabbak, mint a nemzetközi átlagok: a romániai falvak és kisvárosok 76, a szlovákiaiak 54 ponttal, az ukrajnaiak pedig 50 átlagponttal maradnak el a nagyvárosoktól. E trendek vélhetően kihatnak a magyar kisebbségi oktatásra is, és felvetik a kisiskolák és kistelepülések lemaradásának kockázatát. Főleg, ha figyelembe vesszük, hogy például Kárpátalján a magyarok kétharmada, Erdélyben több mint fele falun él, e kihívások még élesebben merülnek fel.

1. ábra: Matematika eredmények a település lakosság száma szerint, TIMSS 2011, 8. évfolyam (Szlovákia, Szerbia, 4. évfolyam)



Az iskolai rendszer teljesítményéről kapott különféle információk azonban csak az egyik pillérét képezik annak, amit a McKinsey jelentésben az adatszolgáltatással kapcsolatosan olvashatunk. Fontos lenne ugyanis a kisebbségi oktatás részletes adatolása is, és ami ugyanígy lényeges elvárás, ezen adatok nyilvános elérhetősége is. A határon túli magyar oktatásstatisztikák ugyanis nem egyformán elérhetőek, és legtöbbször csak a nemzetiségi tanulólétszámra, anyanyelven is oktató intézmények számára szorítkoznak. Ezek ugyan alapvető adatoknak tűnnek, de gyakran ideológiai burokbá, egyfajta veszteség narratívába ágyazottan kerülnek tálalásra.²¹ Fontos lenne azonban tudatosítani, hogy a fejlesztéshez szükséges adatok messzemenően túlmutatnak ezeken a demográfiai, anyanyelvi beiskolázási adatokon. A legismertebb, évente megjelenő OECD-kiadvány (*Education at a Glance*) például 4 nagyobb indikátorcsaládba tömörítve (egyik az egyéni/tanulói szintet érinti, kettő az intézményeket, a negyedik pedig a rendszer egészét), 200 indikátor mentén ismerteti az egyes országok oktatási rendszerét.²² A kisebbségi oktatás hatékonyságának növelése szempontjából igencsak kívánatos lenne minél több ilyen indikátor alkalmazása vagy esetleg újak kialakítása.

A nemzetközi oktatásfejlesztési tapasztalatok sok szempontból használhatók kisebbségi vonatkozásban, de újra rögzítenünk kell, hogy a legteljesebbnek tekinthető kisebbségi, azaz az oktatás egész vertikumában megvalósuló anyanyelvi oktatás is csak részrendszernek tekinthető. A pedagógus továbbképzés, a bérezés, a tananyagok, az oktatáspolitikai, jogi dokumentációk lehetőségét, si-

kerét, mindennapi elismertségét és használatát döntően a többségi állam szereplői határozzák meg. A kisebbségi oktatáspolitikusoknak ezért elsősorban arra kell törekedniük, hogy lehetőségeikhez mérten, részben az anyaországi támogatásokra is építve alkalmazzák a nemzetközi és magyar tapasztalatok gyümölcsseit,²³ illetve igyekezzenek olyan kezdeményezésekkel élni, amelyek az egész rendszer szempontjából relevánsak lehetnek, mert ezek hozadékai jótékonyan visszahathatnak a magyar kisebbségi oktatásra is.

IRODALOMJEGYZÉK

- BÁRDI N. (2004): *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarság kapcsolattörténete.* Pozsony, Kalligram.
- CONDON, 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 Gy. (szerk.): *Magyarságkutatás, 1990–1991.* Budapest, A Magyarságkutató Intézet Évkönyve, 1991.
- FÓRIKA L. (2010): A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése. In GYULAVÁRI T.–KÁLLAI E. (szerk.) (2010): *A jövevényektől az államalkotó tényezőkhöz. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon.* Budapest, Országgyűlési Biztos Hivatala, 348–385.
- GÁBRITYNÉ M. I. (2008): *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában.* Szabadka, RTT.
- GELLNER, E. (2009): *A nemzetek és a nacionalizmus.* Budapest, Napvilág.
- GYURGYÁK, L.–KISS T. (2010): *Párhuzamok és különbségek. A második világháború utáni erdélyi és szlovákiai magyar népességfejlődés összehasonlító elemzése.* Budapest, EÖKIK.
- 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.
- HIGHLIGHTS FROM TIMSS 2011. (2012): *Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context.* National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- IMRE A. (2003): Tanulók a nemzetiségi oktatásban. *REGIO* 2003/3. 219–245.
- KÁLLAI E. (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről.* Budapest, Országgyűlési Biztos Hivatala.
- KOZMA T. *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum.
- LÁSZLÓ B.–A. SZABÓ L.–TÓTH K. (szerk.) (2006): *Magyarok Szlovákiában IV. kötet. Oktatásügy (1989–2006).* Somorja–Dunaszerdahely, Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum.
- 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. (szerk.) (2007): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban.* Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- MARIÁN B.–SZABÓ I. (2003): A kisebbségi oktatás intézményi környezete Magyarországon. *REGIO* 2003/3. 149–218.
- MCDONOUGH, P. M.–FANN, A. J. (2007): The Study of Inequality. In GUMPORT, P. J. (ed.) *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts.* Baltimore, The John Hopkins University Press.

- NÉMETH SZ. (2008): „Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008. (Interjú- és dokumentumelemzés).” In PAPP 2008a: i. m. 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, 2007.
- OGBU, J. U.–GIBSON, M. (eds.) (1991): *Minority Status and Schooling*. Garland, New York, 1991.
- OROSZ I. (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Ungvár, PoliPrint.
- PAPP Z. A. (2006): Határon túli magyar oktatástámogatások (2003–2006). *EDUCATIO* Mérleg, 130–146.
- PAPP Z. A. (2008a): *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Budapest, Magyar Külügyi Intézet, Regio Books.
- PAPP Z. A. (2008b): A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei. In BÁRDI N.–FEDINEC CS.–SZARKA L. (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, 384–389.
- PAPP Z. A. (2010): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In FEISCHMIDT M. (szerk.) *Etnicitás. Különbőségteremtő társadalom*. Budapest, Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, 79–95.
- PAPP Z. A. (2010a): A nyugati magyar diaszpóra és szervezeti élete néhány demográfiai, társadalmi jellemzője. *KISEBBSÉGKUTATÁS* 4. 621–638.
- PAPP Z. A. (2010b): A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben. In FEDINEC CS.–VERES M. (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009. Történelem, politika, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, 480–499.
- PAPP Z. A. (2010c): Határon túli magyar oktatási támogatások és hasznosulásuk 2006–2010 között. *EDUCATIO* Mérleg, 88–108.
- PAPP Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *EDUCATIO* 2012/1. 3–23.
- PÁSZTOR A.: Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, 2006/2. 3–36. o.
- RADÓ P. (2002): Kisebbségi oktatás a Balkánon. *EDUCATIO* 2. 304–312.
- RIGGINS, S. H. (1992): *Ethnic Minority Media: An International Perspective*. London, Newbury Park, Sage Publications.
- EUMC (2006): *Romák és travellek a közoktatásban. Az EU tagállamaiban fennálló helyzet áttekintése. Összefoglaló*. n. a.
- SALAT L. (szerk.) (2002): *Kínóldni ebben az országban...? Ankét a romániai magyarság megmaradásának szellemi feltételeiről*. Kolozsvár, Scientia, 2002.
- SKUTNABB-K., T. (1988): Multilingualism and the education of minority children. In SKUTNABB-K., Tove–CUMMINS, J. (eds.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters, Avon, UK, 1988., 9–44.
- SKUTNABB-K., T. (1994): A kisebbségi oktatás fejlődésének szakaszai. *REGIO* 3. 3–18.
- STANAT, P.–GAYLE, Ch (2006): *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD.
- SZIKSZAI M. (szerk.) (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. Kolozsvár, Ábel.
- VAMOS Á. (2011): Migránsok iskolái. *EDUCATIO* 2. 194–207.

JEGYZETEK

- 1 2011. évi CLXXIX törvény a nemzetiségek jogairól.
- 2 Az itt közölt tipológia és leírások részben egy korábbi írásom (Papp 2010) továbbgondolására is épülnek, ezért helyenként szövegszerűen is használtam korábbi érvelésem.
- 3 Az új jogszabály nemzetiségi nevelés-oktatás kifejezést használja. (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről)
- 4 <http://www.csango.ro/index.php?page=oktatas>
- 5 Az etnicitással összefüggő tényezők kifejtését ld. még Papp 2010.
- 6 Skutnabb-Kangas, Tove: A kisebbségi oktatás fejlődésének szakaszai. *REGIO* 1994/3 3–18.
- 7 Skutnabb-Kangas, Tove: Multilingualism and the education of minority children. In Skutnabb-Kangas, Tove–Cummins, Jim (eds.): *Minority Education: From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Avon, UK, 1988. 9–44.
- 8 Skutnabb-Kangas, 1994. i. m. 5.
- 9 Ogbu, John U.–Gibson, M. (eds.): *Minority Status and Schooling*. Garland, New York, 1991. Elméletének magyar nyelvű ismertetését lásd például: Pásztor Adél: Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, 2006/2. 3–36.
- 10 E kritikák rövid összefoglalóját lásd Pásztor i. m. 11–12.
- 11 Luciák i. m. 362.
- 12 Heckmann i. m. 17.
- 13 Bieber, Florian: *Guide to Minorities and Education. Foundation of Stable Relations in the Region*. Civic Initiatives, King Baudouin Foundation, Brussels, 2007.
- 14 A romániai magyar pedagógus szakma presztízse vesztésének okait ld. még: Papp Z. Attila: Pedagógusok és minőségkoncepcióik I. In Mandel – Papp (szerk.): i. m. 121–124.
- 15 Mourshed, M.–Chijioke, Ch.–Barber, M. (2012): *How the world's most improved school systems keep getting better?* McKinsey Company.
- 16 Ld. pl. PISA-sokk – avagy minden negyedik magyar gyerek nem tanul meg olvasni. *Új Pedagógiai Szemle* 2003. március. Letölthető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-ko-Schuttler-PISA.html>. Waldow, Florian: What PISA Did and Did Not Do: Germany After the 'PISA-schock.' *European Educational Research Journal*. Vol. 8. No. 9. 2009. 476–483. Letölthető: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.476>
- 17 Szlovákiában a NUCEM (Akkreditált Oktatási Mérések Országos Intézete) az érettségik lebonyolításán kívül évente végez méréseket a 9. osztályok (általános iskola) végén. A mérések ugyan nem kompetenciákat mérnek, ám az eredmények nyilvánosak, az iskolák szintjén, tantervek szerint is megtekinthetők (<http://dataportal.nucem.sk>), illetve összesített beszámolóik is elérhetők. Romániában az általános iskolák végi középiskolai felvételi vizsga eredményei, illetve az érettségi eredmények tanulókra lebontva is elérhetők. (<http://admitere.edu.ro/2013/>, <http://bacalaureat.edu.ro/2013/>).
- 18 A nagy „Monitoring”. <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/nezopont/23384-a-nagy-monitoring>
- 19 Ld. például Papp 2012

- 20 Részletes, a 2012-es legfrissebb adatsorokat ld. itt: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- 21 Ld. például az erdélyi www.iskolakveszelyben.ro honlapot.
- 22 Részletes leírásukat lásd itt: <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2013-indicatorsandannexes.htm>
- 23 Ilyen lehet például a nemzetközi elismerésben is részesült Országos Kompetenciamérés is.