

Csete Örs, Papp Z. Attila, Setényi János

KÁRPÁT-MEDENCEI MAGYAR OKTATÁS AZ EZREDFORDULÓN

Tanulmányunk a magyar oktatásügy jelen állapotát és jövőbeli mozgásterét méri fel. Magyar oktatás alatt elsősorban a határon túli magyar kisebbségek által működtetett iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatást értjük. Mivel azonban a határon túli magyar oktatás a 90-es évektől kezdve részben az anyaország megoldásait tekintette mintának, továbbá a magyar nyelvű oktatás intézményeit azonos nyelvű és hasonló kultúrájú intézményeknek tekintjük, tanulmányunkban nem minden esetben választottuk élesen szét a magyarországi és határon túli oktatás fogalmát.

Tanulmányunk első fele az oktatást meghatározó feltételeket (demográfia, társadalmi tőke, intézményhálózat, jogi-politikai háttér, erőforrások) tekinti át, majd a nemzeti-kulturális identitás átadásának – egyre összetettebb – feladatát elemezzük. Végül kitérünk az oktatással kapcsolatos globális folyamatok felvázolására és a szomszédos államok trendeken belüli helyzetére is.

Előrebocsátva már most megállapíthatjuk, hogy a magyar oktatásügynek – különös tekintettel a határon túli magyar oktatásra – több olyan kihívásra is válaszolnia kell, amely a 90-es években megindult újjászerveződéskor még nem voltak jelen hangsúlyosan. Ezek a következők:

- az anyaország befolyásának, támogató erejének időszakos meggyengülésével párhuzamosan képesek lesznek-e a határon túli magyar közösségek oktatási rendszereik fejlesztésére, illetve Magyarország a szomszédos államokban milyen stratégia mentén, milyen pozíciót kíván vagy tud a magyar nyelvű oktatás kapcsán elfoglalni?
- a globalizáció és az Európai Unió modernizációs hatásai milyen (pl. integratív vagy elzárkózó) reakciókat váltanak majd ki a határon túli magyar oktatás szereplőiből és döntéshozóiból?

- milyen válaszokat, megoldásokat adnak a magyar oktatásügy szereplői – határon innen és túl – az intézményrendszer megtartása/fejlesztése/átalakítása kapcsán a demográfiai folyamatokból fakadó sürgetésre?
- a határon túli magyar nyelvű oktatás rendszerének kiépülése nyomán képes lesz-e a határon túli magyar oktatásügy a roma integráció kihívására pozitív válaszokat megfogalmazni?

1. DEMOGRÁFIAI, ISKOLÁZOTTSÁGI ADOTTSÁGOK ÉS AZ IDENTITÁS SZEREPE AZ OKTATÁSBAN

1.1 Demográfiai és iskolázottsági adottságok

Az oktatás talán legfontosabb társadalmi háttérét a demográfiai adatok és prognózisok szolgáltatják, melyek az oktatási rendszer kereteit is előrevetítik. Etnikai kisebbségi vonatkozásokban az ilyen jellegű adatok talán még szenzitívebbek, hiszen valamely kisebbség eltűnése, vagy ennek lehetősége felveti az oktatási rendszer sebezhetőségét, bizonyos szintjeinek létezősültőségét. Ez annál is inkább így van, mert a kisebbségek oktatása rendszerint magasabb költségekkel jár, és ennek megnyirbálására – kedvezőtlen interetnikus viszonyok közepette – mindig lesz politikai vevő. Mindez fordítva is igaz, azaz valamely kisebbség számbeli megerősítése új kulturális, szociális és nyelvi igényeket is generálhat, amelyekre adekvát oktatási szolgáltatásokkal lehet válaszolni.

1. táblázat

ENSZ előrejelzések 2010-2050-re Magyarországra, illetve szomszédos országaira – alapváltozat¹ (ezer fő)

	1990	2010	2020	2050	Változás 2010-2050 (%-ban)	60 év felettiek 2050-ben (%-ban)
Magyarország	10.365	9973	9766	8934	-10,42	33
Szlovákia	5256	5412	5442	4917	-9,15	36,2
Ukrajna	51.583	45.433	42.945	35.026	-22,91	32,8
Románia	23.207	21190	20.380	17.279	-18,46	37
Szerbia	9569	9856	9783	9193	-6,73	30,7
Horvátország	4517	4410	4318	3825	-13,27	35
Szlovénia	1927	2025	2053	1954	-3,51	37
Ausztria	7671	8387	8539	8515	1,53	35,8

¹ Forrás: *esa.un.org/unpp*

Az alapváltozat közepes szintű becslésnek felel meg, amelyhez képest léteznek optimistább és pesszimistább forgatókönyvek is (magas, illetve alacsony változatok).

Magyarország szomszédjai közül egyedül Ausztriában várható a lakosság számának stagnálása vagy enyhe növekedése. Ukrajnában és Romániában a lakosság száma mintegy ötödével csökkeni fog az elkövetkezendő 40 esztendőben. Magyarország lakossága 2050-re 9 millió alá csökken.

Kérdés, hogy a prognosztizált országos szintű népességcsökkenés az egyes országokban miként fog kihatni a magyar kisebbségi közösségekre. Az alábbi táblázatokból összességében megállapítható, hogy a Kárpát-medencei magyarság száma mintegy 10 százalékkal csökken, ám a határon túli régiókban ez a csökkenés sokkal intenzívebb, eléri a 30 százalékot is. Összevetve a Kárpát-medencei országok 1990/1991 és 2020/2021 közötti becsült demográfiai adatait az ezen országok magyarságára vonatkozó adatokkal, megállapíthatjuk, hogy a kisebbségben élő magyarok számának fogyása – Ausztriát leszámítva – mindenhol jóval intenzívebb, mint az egyes országok összlakosságáé. Ez azt jelenti, hogy a kisebbségi magyar népességnek nemcsak a száma, hanem részaránya is csökkeni fog, ami kihat az anyanyelvű oktatás jövőbeni helyzetére is. A magyarság fogyása továbbá együtt jár a népesség elöregedésével, amely óhatatlanul is magával hozza az inaktív és aktív populáció arányának növekedését is.

A foglalkozási szerkezet a magyarok körében a mezőgazdaságból élők (Kárpátalja, Vajdaság), illetve a szakképzetlen munkások magas arányáról és felülreprezentáltságáról árulkodik. A magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező foglalkozásokban és piaci alapú szolgáltatásokban (pl. törvényhozók, vezetők, értelmiségi foglalkozások) a magyarok mindegyik régióban alulreprezentáltak.² A környező országok népszámlálási adatai azt is nyilvánvalóvá teszik, hogy a magyar közösségek iskolázottsági mutatói gyengébbek az egyes országok többségi lakosaihoz képest. Mindegyik régióban általános jelenség, hogy a magyarok körében a felsőfokú végzettségűek aránya alacsonyabb, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségűek aránya magasabb az országos arányokhoz képest (4. táblázat).

Az elmúlt 20 évben a magyar kisebbségi közösségek körében ezen iskolázottsági mutatókra épülve indultak be az esélykiegyenlítőnek számító anyanyelvű felsőoktatási fejlesztések, és ezzel párhuzamosan a szakképzés, illetve a közoktatás modernizációjára irányuló kezdeményezések mintha háttérbe szorultak volna.

A határon túli magyarok iskolai adatainak vizsgálatakor fontos szem előtt tartani azt is, hogy nem minden magyar nemzetiségű személy jár magyar nyelvű képzésekre. Szlovákiában például 2002/2003-ban az óvodások 27, az alapiskolások 20, a gimnazisták 18, a szakközépiszkolásoknak pedig 40 százaléka szlovák tannyelvű képzésekre járt.³ A szlovákiai rendszerváltás óta megállapítható, hogy minden egyes szinten csökkent a szlovák nyelven tanuló aránya, ez alól kivételnek csak a szakképzésben részt vevők számíthatnak. Románia vonat-

² Részletes adatokat lásd: Gyurgyík László: *A szlovákiai magyarok társadalmi szerkezete a 90-es években*. REGIO, 2008/4. 77-101. Badis Róbert: *A vajdasági magyar népesség társadalmi szerkezete két népszámlálás tükrében 1991, 2002*. REGIO, 2008/4. 102-154. Papp Z. Attila: *Átmenetben: a romániai magyarok társadalmi pozícióinak alakulása 1992-2002 között*. REGIO, 2008/4. 155-230. (Papp Z. 2008.), illetve a jelen kötetben is.

³ Fazekas József–Huncik Péter (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. I. Kötet. Összefoglaló jelentés (1989 – 2004). A rendszerváltástól az európai uniós csatlakozásig*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Liliium Aurum, Somorja – Dunaszerdahely, 2006.

kozásában nem rendelkezünk pontos statisztikákkal a magyar nemzetiségűek magyar nyelvű képzésbe való részvételére vonatkozóan, azonban empirikus vizsgálatok alapján kijelenthetjük, hogy az általános iskolások mintegy 15 százaléka, a középiskolásoknak mintegy negyede, a felsőoktatásban tanulók nem egészen fele román nyelven végzi tanulmányait. Megállapíthatjuk, hogy míg az elmúlt 10 évben a románul tanuló általános iskolások aránya megugrott, addig a közép- és felsőfokú oktatásban románul tanulók aránya csökkent.⁴ Hivatalos adatok szerint évente 6000 román nyelvű képzésben résztvevő diák a magyar nyelvet választott tárgyként tanulja.

2. táblázat

A Kárpát-medencei magyarok számának becslése 1991-2021 között⁵

Ország /Év*	1991	1996	2001	2006	2011	2016	2021
Ausztria	33 459	37 151	40 583	44 504	48 592	52 745	56 852
Horvátország	22 355	19 693	16 595	13 584	11 106	9 151	7 785
Magyarország	10 139 571	10 082 135	9 959 362	9 883 394	9 817 683	9 740 210	9 650 505
Románia	1 624 959	1 525 111	1 431 807	1 343 802	1 258 110	1 173 302	1 089 495
Szerbia	343 942	320 166	293 299	265 823	242 365	222 938	208 341
Szlovákia	567 296	544 768	520 528	499 640	480 655	462 022	443 287
Szlovénia	8 503	7 441	6 243	5 215	4 429	3 845	3 463
Ukrajna	163 111	162 003	156 600	150 719	143 475	134 827	124 929
Összesen	12 903 196	12 698 468	12 425 017	12 206 681	12 006 415	11 799 040	11 584 657
Összesen Magyarország nélkül	2 763 625	2 616 333	2 465 655	2 323 287	2 188 732	2 058 830	1 934 152

*Románia, Szerbia és Szlovénia esetében 1992. évi kiindulással.

A Vajdaságban a magyar nemzetiségű általános iskolai tanulók 80,9 százaléka járt magyar tannyelvű osztályokba, azonban megjegyzendő, hogy ezen iskoláknak is csak mintegy egyharmadában oktatnak minden tárgyat magyarul.⁶ Középfokú szinten kizárólag magyar tannyelvű iskola – a szabadkai és a zentai tehetséggondozó gimnáziumokat leszámítva – nincs a Vajdaságban, a legtöbb intézményben magyar tagozatok működnek. Ugyanakkor a magyar középiskolások mintegy 27 százaléka szerb tannyelvű iskolákba jár.⁷ Szlovéniában szintén nincs önálló magyar iskolahálózat, az oktatás ugyanis a magyar kisebbség által is lakott területeken az 1959/60-as tanévtől kezdve minden szinten kétnyelvű.

⁴ Papp Z. Attila (szerk.): *Erdélyi Értékrend 2008. Kutatási jelentés*. Országgyűlési Hivatal, Budapest, 2008.

⁵ Habclicsek László–Tóth Pál Péter–Veres Valér: *A Kárpát-medencei magyarság demográfiai helyzete és előreszámítása, 1991-2021. Kutatási jelentés*. KSH, Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest, 2005/1.

⁶ Gábrity Molnár Irén: *A vajdasági magyar tanulói ifjúság iskolai szintje, mint a magyar értelmiség utánpótlás feltevéle*. Forum, 2004. 2. sz. 57-82.

⁷ Balassa Endre: *Iskolai rendszerű szakképzés Szerbiában*. Szakképzési Szemle, 2006. 4. sz. 90-103.

3. táblázat

A Kárpát-medencei országok, illetve ezen országok magyarságának becült változása
1990 (1991) és 2020 (2021) között⁸ (%)

Ország	A Kárpát-medencei magyarok számának változása 1991-2021 között (1991=100%)	A Kárpát-medencei országok népességének változása 1990-2020 között (1990=100%)
Ausztria	69,92	11,32
Horvátország	-65,18	-4,41
Magyarország	-4,82	-5,78
Románia	-32,95	-12,18
Szerbia	-39,43	2,24
Szlovákia	-21,86	3,54
Szlovénia	-59,27	6,54
Ukrajna	-23,41	-16,75
Kárpát-medence, összesen	-10,22	-9,53
Kárpát-medence, Magyarország nélkül	-30,01	

Kárpátalján nincsen magyar nyelvű szakiskolai rendszer, csak az elmúlt években indítottak magyar nyelvű képzéseket. A hivatalos statisztikákból azt is meg lehet állapítani, hogy az elmúlt években a magyar tannyelvű képzések aránya egyre csökkenő arányt mutat (2005-ben 11,5 százalék volt, 2008-ra már csak 9,2), ami egyúttal az ukrán nyelvű képzések magyarok körében történő terjedését is jelenti. E folyamat vélhetően fokozódni fog, ha a jelenlegi új, ukrán nyelvű érettségi rendszer nem változik.⁹

4. táblázat

Románia, Szlovákia, Szerbia és Ukrajna lakosságának és magyar lakosságának iskolai végzettsége a legutóbbi (2001, 2002. évi) népszámlálási adatok szerint¹⁰ (%)

Iskolai végzettség (ISCED)	Románia		Szlovákia		Szerbia/Vajdaság		Ukrajna	
	összesen	magyarok	összesen	magyarok	összesen	magyarok	összesen	magyarok
Általános iskola (1,2A)	47,7	49,3	26,4	36,3	41,3	53,9	31,5	40
Szakiskolai (3C)	15,3	17,7	29,4	30,1				
Középszintű – érettségivel (3A, 3B)	21,4	21,6	32,1	26,3	43,9	37,6	52,6	53,2
Főiskolai, egyetemi (5,6)	10,0	7,8	9,8	5,4	9,4	6,1	12,4	5,2
Iskolázatlanok, ismeretlen isk. v.	5,7	3,7	2,4	1,3	7,8	2,2	3,5	1,6
Összesen	100	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100

⁸ Forrás: Uo. és esa.un.org/unpp

⁹ Papp Z. 2009, id. mű.

¹⁰ Gyurgyik, id. mű. Badis, id. mű. Papp Z. 2008, id. mű. Papp Z. Attila: *A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben.* (Kézirat, 2009.) (Papp Z. 2009.)

1.2 Kettős-hármas identitások és a roma kérdés mint oktatási kihívás

A Kárpát-medencei magyarság kisebbségi közösségei körében talán a leggyakrabban kutatott téma a nemzeti identitás kérdésköre. E kutatások egyaránt szólnak az interetnikus viszonyok sajátosságairól, valamint a kisebbségi identitás, a többes identitások – empirikus szinten valójában nehezen megragadható – bonyolult kérdéseiről. Interetnikus viszonyok szintjén kimutatott, hogy a többségi-kisebbségi reláció percepciója aszimmetrikus, hiszen míg a történelmi tapasztalatok okán a többségi etnikum tagjai különféle múltbeli és jelenbeli szimbolikus eseményeket pozitívan ítélnék meg, addig ugyanazon események kisebbségi percepciója negatív, és mindez fordítva is igaz. E szembenállás azonban gyakran kivétel a jelen megítéléseire is, amit rendszerint az egyes országok politikai elitje is igyekszik kihasználni.

Az interetnikus viszonyok percepciója, illetve az identitás szerkezete a kisebbségi oktatásra is kihat: vagy azért, mert az oktatás része lett a szimbolikus politizálásnak, vagy azért, mert a felerősödő lokalitások saját képzési formákat, felsőoktatási kezdeményezéseket is generálhatnak. A többes identitások valamilyen körülírására a népszámlálási adatok is adnak némi támaszkodót. Tekintve, hogy több országban is külön rá szoktak kérdezni az egyén anyanyelvére, illetve nemzetiségére (vagy etnikumára), lehetőség van a teljes magyar identitást vallók körének (azaz akiknél a nyelv és nemzetiség egybeesik) körülírására, illetve az eltérő anyanyelvűek és nemzetiségűek meghatározására.

Romániában például a teljes magyar identitásúak a magyar nemzetiségűek körében mintegy 97,6 százalékos volt, ami azt jelentette, hogy mintegy 34 ezer személy más anyanyelvű volt. Fontos megjegyezni, hogy miközben a romániai magyar nemzetiségűek száma 1992-2002 között közel 200 ezerrel csökkent, az így értelmezett kettős identitásúak száma és aránya mondhatni konstans maradt, vagy legalábbis enyhe csökkenést mutatott. A kettős identitásúak szerkezetében azonban az is fontos információval bír, hogy míg a román-magyar identitásúak száma csökkenő tendenciát mutat, addig a magyar-roma identitásúak az előbbieknél közel kétszeresét teszik ki, és dinamikus növekedést mutatnak: 1992-ben a magyar anyanyelvűek körében közel 19 ezer roma anyanyelvűt regisztráltak, 2002-ben ez a szám már megközelítette a 24 ezret.¹¹

Szlovákiában alacsonyabb a teljes magyar identitásúak köre, mint Erdélyben: 1991-ben ez az arány 91,4 százalékos volt, 2001-re pedig már csak 88,5 százalékosra volt tehető. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a szlovákiai magyarok nagyobb mértékben vannak kitéve az asszimilációs kihívásoknak, mint erdélyi nemzettársaik. A vegyes identitás szerkezete szintén lényeges eltéréseket mutat az erdélyiekhez képest. A szlovákiai magyarok körében jóval magasabb a magyar-szlovák identitásúak köre, mint a magyar-roma identitásúaké: míg előbbieknél 2001-ben a magyar anyanyelvűek közel 10 százaléka (55.236 személy) szlovák nemzetiségűnek vallotta magát, addig a roma nemzetiségűek aránya 1,5 százalékos volt (8.869 személy). Azonban megállapítható, hogy a magyar-roma identitásúak aránya Szlovákiában is nagyon dinamiku-

¹¹ Forrás: *Recensământul populației și al locuințelor. Structura etnică și confesională*. Vol. IV. www.insse.ro/cms/files/RPL2002INS/index4.htm

san növekedett, azaz megkétszereződött az elmúlt két népszámlálás alatt. Szakértők szerint e növekedés pedig éppen a magyar többségű településeken intenzívebb.¹²

Ukrajnában a legutóbbi 2001-es népszámláláskor 47.587 cigány nemzetiségű személyt regisztráltak, akik közel harmada (14.004 cigány nemzetiségű személy) Kárpátalján élt. A kárpátaljai romák mintegy 62,4 százaléka (8.736 személy) a magyart jelölte meg anyanyelveként, ugyanakkor a magyar anyanyelvűek 5,5 százaléka cigány nemzetiségűnek vallotta magát, ami a magyar nemzetiségű, nem magyar anyanyelvűek mintegy 75 százalékát teszi ki.¹³

Oktatási vonatkozásban ezekből az adatokból két következtetés adódik. Egyrészt az iskolakorú magyar nemzetiségűek közül a nem magyar anyanyelvet beszélők minden bizonnyal nem vesznek részt a magyar nyelvű oktatási rendszerben, ami ennek további zsugorodását idézi elő. Másrészt a roma-magyar identitást vallók arányának dinamikus növekedése új kihívások elé állítja a magyar nyelvű iskolarendszert; kérdés, a magyar nyelvű iskolarendszer képes-e a magyar kötődésű romák bevonására? A magyar nyelvű iskolarendszer fejlesztésére vonatkozó koncepciókból ugyanis rendszerint hiányoznak e vegyes identitású, ám magyar kötődésű közösségek integrációjára vonatkozó elképzelések.

A magyarországi romák iskolai integrációjának megítélése vegyes, hiszen a helyi társadalmak, az iskola közege, a pedagógustársadalom nincs kellőképpen felkészítve e feladatra. Mégis évtizedes hagyománya van a szegregáció különböző formáinak csökkentésére irányuló oktatáspolitikai válaszoknak. Azt gondoljuk, a magyarországi kormányzati és nem-kormányzati integrációs törekvések adekvát alkalmazásával (és a vonatkozó hibákból eredő tapasztalatok leszűrésével) sikereket lehetne elérni a határon túli magyar romák iskolai integrációjára tekintetben.

2. HATÁRON TÚLI MAGYAR OKTATÁSI RENDSZEREK: JOGI KERET, MUNKAERŐ-PIACI RELEVANCIA

A határon túli magyar közoktatási rendszereket rendszerint az anyanyelvű képzés kiterjedtsége szempontjából lehet értékelni. Kétségtelen, hogy a kisebbségi oktatás, egyéb kisebbségi intézményi alrendszerek mellett (politikai, kulturális és civil szféra, nyilvánosság stb.) fontos szerepet tölt be a nemzeti/nemzetiségi identitás fenntartásában és újratermelésében. E kisebbségi alrendszereknek azonban nem csupán az identitással összefüggő funkciói, hanem a szélesebb értelemben vett társadalmi integrációval kapcsolatos feladatai is vannak. A kisebbségi oktatás esetében ezért jogos elvárás, hogy a képzések kimeneti szakasza valamilyen mértékben összhangban legyen a munkaerőpiaci igényekkel. Ebben a koncepcióban az iskolarendszer működtetése oktatási szolgáltatásnak fog minősülni. Kérdés azonban, hogy a határon túli magyar közoktatási rendszerek milyen mértékben és milyen módokon töltik be ezt a szolgáltató funkciót.

¹² Gyurgyík László: *Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években*. Kalligram, Pozsony, 2006.

¹³ A cigány nemzetiségűek meghatározása körüli bizonytalanságokat lásd részletesebben: Braun László–Csernicso István–Molnár József: *Merre visz a „cigányút”? Magyar anyanyelvű cigányok Kárpátalján*. Kézirat, 2008.

Az iskolarendszer a szolgáltató funkcióját a külső és belső szereplőkkel szemben kell, hogy teljesítse. A külső szereplők alatt jelen esetben vagy egy magasabb oktatási szintet vagy a munkaadókat értjük, hiszen ők az oktatási folyamat „termékeinek”, azaz a végzős hallgatóknak az elsőrendű „felhasználói”. Ezt a szolgáltató funkciót leginkább az általános iskola és középiskola, illetve a középiskola és felsőoktatás közötti átmenet szintjén, valamint az iskolarendszerekből a munkaerőpiacra kilépők esetében lehet megragadni. Ennek megértéséhez azonban szükséges az országspecifikus jogi keretek és az országos oktatáspolitikai elképzelések ismertetése.

E szélesebb környezetbe ágyazva részben arra is választ kaphatunk, hogy az iskolarendszer rejtett (vagy nem rejtett) tanterve milyen kulcskompetenciák kialakítását támogatja. A kulcskompetenciák ugyanis azoknak „az ismereteknek, képességeknek és attitűdöknek egy átadható, többfunkciós csoportját jelentik, amelyekre minden embernek szüksége van személyes kibontakozása és fejlődése, a társadalmi részvétel és a sikeres munkavállalás érdekében. A kulcskompetenciáknak ki kell alakulniuk a kötelező oktatás végére.”¹⁴ A kulcskompetenciák körébe tartoznak a kommunikáció (anyanyelvi és idegen nyelvi is), az információs kommunikációs technológiák használata, a matematikai műveltség, a tanulás tanulása, a személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói képességek, a team-munka, valamint a kulturális és környezeti tudatosság.

2.1 A Kárpát-medencei köz- és szakoktatási rendszerek összehasonlítása

Ebben a fejezetben azokat a közoktatási rendszereket hasonlítjuk össze, amelyekben a legnagyobb számú határon túli magyar közösségek fiataljai tanulnak (Románia, Ukrajna, Szlovákia és Szerbia).¹⁵ Az összehasonlítás célja, hogy megtudjuk, a tágabb jogi környezet milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy az említett kompetenciák kialakuljanak.

A vizsgált országok közös jellemzője, hogy valamennyien a szocialista tömbből érkeztek, és már-már állandósult átmenetnek vannak kitéve. Romániát leszámítva továbbá az is közös ezekben országokban, hogy jelenlegi adminisztratív berendezkedésük meglehetősen újnak mondható: Szlovákia 1993. januártól létezik, Ukrajna 1991 nyarán kiáltotta ki függetlenségét, Szerbia pedig a legutóbbi időben nyerte el mai alakulatát. Mivel a szó szoros értelmében is új országokról van, illetve új politikai-gazdasági helyzetbe került államokról, nem véletlen, hogy mindegyik ország igyekezett megerősíteni nemzetállami mivoltát. Ebben a folyamatban az oktatásnak két szempontból is kiemelkedő szerepe van. Egyrészt azért, mert az oktatás nem csak a kisebbségi identitás újratermelésének, hanem a (többségi) nemzeti identitás kialakításának, megőrzésének és hosszú távú fenntartásának is eszköze. Másrészt pedig az oktatás a kelet-közép európai országok rendszerváltozásainak nem csak kísérőjelensége, hanem aktív részese is volt, és ez érvényes a közoktatásra és a felsőoktatásra egyaránt. Igaz, a

¹⁴ European Comision Progress Report, 2003

¹⁵ Tanulmányunk sok ponton támaszkodik az Apáczai Közalapítvány támogatásával 2006–2007-ben készült *Határon túli magyar közoktatási rendszerek hatásvizsgálata a munkaerő-piaci relevancia tükrében* című kutatás eredményeire.

felsőoktatási szintek valamivel „látványosabban” reagáltak az új politikai-gazdasági kihívásokra, míg a közoktatási rendszereken belül, kevésbé látványosan, mondhatni a mélyben zajlottak az események.

A kilencvenes években a nemzeti újrafelfedezés korszaka zajlott ezekben az országokban, egy olyan átmeneti időszakban, amikor a korábbi politikai és gazdasági rendszer teljesen összeomlott. A nemzeti(ségi) újrafelfedezés paradigmája azonban a határon túli magyar kisebbségi közösségek és vezetőit is magával ragadta, akik igyekeztek magyar tannyelvű köz- és felsőoktatási intézményeket létrehozni.¹⁶

Az alábbiakban az érintett országok köz- és szakoktatási rendszereit vetjük össze egymással a jogi háttér, a közoktatási rendszer irányítása, a közoktatási rendszer finanszírozása, a munkaerőpiaci relevancia és a magyar nyelvű kisebbségi (szak)oktatás sajátosságai szempontjából.

2.1.1 A jogi háttér

A tárgyalt országok közoktatási joganyagának mindegyikét áthatja az Európai Unióhoz való csatlakozás vagy igazodás valamilyen szintű kényszere. Ez Románia és Szlovákia esetében teljesen érthető, hiszen nemrégiben csatlakozott EU-s tagállamokról van szó, amelyek az elmúlt időszakban oktatási területen is jogharmonizációra törekedtek. A másik két országban viszont jobbra igazodási szándék tapasztalható egy majdani esetleges csatlakozás reményében. Mindegyik ország hordoz valamit a korábbi évtizedek örökségéből, így jelenleg azt mondhatjuk, hogy a jogi háttér egyfajta kettősséget mutat: az örökölt szerkezetek és az EU-s elvárások keverékét.

Románia esetében kijelenthetjük, hogy a jogszabályok nagy mértékben EU kompatibilisek (munkaerő-piaci követelmények beépítése a tantervekbe, minőségbiztosítási követelmények, a rendszer decentralizációja), ám ezek alkalmazása már korántsem gördülékeny, hiszen gyakran a lényeges kitételeket tartalmazó jogalkalmazási módszertan késik, kellő támogatás hiányában néha sürgősségi kormányrendeletekkel igyekeznek/igyekeztek megfelelni a külső elvárásoknak.¹⁷

Szlovákiát is a szocialista éra öröksége jellemzi (új közoktatási törvény nincs, a jelenlegi 1984-ből származik, igaz rengetegszer módosították), amelyet főképp kisebbségi szempontból a Mečiar-éra emlékezete is befolyásol. Ennek eredményeképpen a szlovákiai magyar oktatási közgondolkodásban továbbra is védekező magatartás tapasztalható, és hiába állnak küszöbön a strukturális alapok forrásai, a kisebbségi pedagógustársadalom vagy nem vesz tudomást ezekről, vagy nem lát fantáziát ezekben.¹⁸

¹⁶ Sok esetben saját, évtizedekkel korábban már létező iskolákat akarták újra létrehozni.

¹⁷ Részletesebben lásd: Mandel Kinga–Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2007.

¹⁸ Részletesebben lásd: László Béla, A. Szabó László, Tóth Károly (szerk.): *Magyarok Szlovákiában IV. kötet. Oktatásügy (1989–2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum, Somorja – Dunaszerdahely, 2006

5. táblázat

A közoktatási rendszerek főbb jellegzetességei (Románia, Szlovákia, Ukrajna, Szerbia)

	Románia	Ukrajna	Szerbia	Szlovákia
Jogi háttér	– EU-s igazodás	– nemzeti doktrína erős hatása – EU-s igazodási kényszer	– EU-s igazodási kényszer – viszonylag új	– csehszlovák örökség – mečiar-i időszak emlékezete – EU-s igazodás
A közoktatási rendszer főbb szereplői és irányítása	– decentralizációs reform	– centralizmus – ukránosítás	– decentralizációs szándék	– decentralizációs szándék
A közoktatási rendszer finanszírozása	– alapfinanszírozás – kiegészítő finanszírozás – saját jövedelem – EU-s pályázati önrészt kifizetheti az állam	– állandósult alulfinanszírozás	– strukturális pazarlás	– külön törvény rendelkezik – vitatott normatív finanszírozás
A munkaerő-piaci relevancia	– iskolai vezetőtanácsok: gazdasági szereplők jelenléte	– szakképzés hiánya – nyelvismeret akut kérdése	– Nemzeti Oktatási Tanács: 42 tag, 3 munkaerő-piaci oldal – igény: rugalmas, multidiszciplináris szaktudásra	– deklarációk szintjén – iskolatanácsok összetételében ez nem köszön vissza – nyelvismeret kérdése
A magyar nyelvű kisebbségi (szak)oktatás sajátosságai	– alacsony részvétel a szakképzésben – szűk képzési kínálat	– ukrán nyelv oktatásának akadályai – alacsony részvétel a szakképzésben – magyar nyelvű oktatás választásának erősödése	– két nyelvű osztályok előnye, hátránya – magyar szakmunkásképzők csökkenése	– sérelmi, védekező magatartás – szakmai kibontakozás – szakiskolák háttérbe szorulása

Ukrajnában a jogalkotói kettősséget a szovjet rendszer öröksége és a nemzeti megújulás (az ukrán mentalitás kialakításának) fontossága, valamint az EU-s normák helyi alkalmazásában érhetjük tetten. A 2002-ben érvénybe lépett, *az oktatás fejlesztésének nemzeti doktrínája* szerint az oktatás az alapja az ukrán állam, nemzet, társadalom, egyén fejlődésének, és így az a jóléti társadalom stratégiai kérdése.¹⁹ Az oktatás fejlődésétől várják az ország versenyképességének növelését nemzetközi viszonylatban. A globalizáció és a nemzetközi trendek kihívásaira adott válaszként aktuális feladatnak tekintik a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosításának kérdését az állampolgárok számára, az élethosszig tartó tanulás lehetőségének biztosítását és az oktatás nemzeti jellegének erősítését. Jóllehet a meghirdetett célok (minőségi oktatás, egyenlő hozzáférés, élethossziglani tanulás) akár egy EU-s dokumentumban is szerepelhetnének, az olyan kifejezések mint öntudatos állampolgár, hazafiságra nevelés, intellektuális potenciál, béketeremtés stb. őrzik a

¹⁹ A dokumentumot 2001-ben fogadta el az ukrainai oktatási dolgozók II. kongresszusa, majd az államelnök 2002. április 17-én kelt 347/2002. számú rendeletében jóváhagyta.

szovjet korszak jól ismert fordulatait is. Ez mintegy árulkodik arról is, hogy itt csak deklarált célokról van szó, a tényleges megvalósulás még távol áll, és továbbra is erősen centralizált rendszerrel van dolgunk.²⁰

Szerbiában 2004-ben hoztak új törvényt a közoktatásról, és ebben szintén az EU-s standardokhoz igyekeznek igazodni, az élethossziglani tanulásra való beállítódás kialakulását stratégiai célként kezelve. Szerbiát törekvésében a nyitottság jellemzi, egyre több nemzetközi kormányprojekt születik, amelyek az oktatási reformok szakmai és kutatási szükségleteit, irányelveit tartalmazzák. Ilyen például a középiskolák megreformálásának programja, amely az új középiskolai kapacitások, és hálózati kiépítés átgondolása okán született, és Európai Uniói pénzekből dolgozták ki. Az utóbbi néhány évben Szerbia részt vesz a jelentősebb nemzetközi oktatási értékelési projekteken is.²¹ A nyitottságot azonban gyakran beárnyékolja a társadalom mélyrétegeiben végighúzódó háborús emlékezet, a nacionalista felhangok időnkénti felszínre kerülése, oktatási szempontból pedig a pedagógusok befogadókészségének hiánya, kiégése, a fiatalok kivándorlása.

A vizsgált közoktatási rendszerek közül az ukrán a leginkább központosított, a többi rendszerben komoly decentralizációs törekvések tapasztalhatók.

2.1.2 A közoktatási rendszerek finanszírozása

Romániában a közoktatás finanszírozásban bekövetkező legfontosabb változásokat a 2004. évi, az 1995/84-es oktatási törvényt módosító és kiegészítő törvény tartalmazza.²²

A törvény előírja, hogy az állami közpénzekből az oktatás számára a bruttó nemzeti össztermék (GDP) legkevesebb 4%-át kell biztosítani, és ez az arány 2007-re a GDP legkevesebb 6%-át kell, hogy kitegye. Az említett új decentralizációs folyamat következtében az oktatás finanszírozása négy fő forrásból történik: állami költségvetés, megyei önkormányzat költségvetése, helyi önkormányzat költségvetése, valamint az iskola saját jövedelme.

A szlovákiai közoktatási finanszírozási rendszer fontos eleme, hogy a finanszírozás a fenntartótól függetlenül egyenlő mértékben történik, azaz az állami és egyházi iskolák hasonló módon részesülnek a központi költségvetésből. Míg az állami költségvetésből származó bevételeket a törvény által rögzített módon kell felhasználni, addig az egyéb forrásokból származó bevételeket az oktatási szolgáltatás minőségének javítására fordíthatják az iskolák.

Ukrajnában a közoktatási rendszer finanszírozási hiánnyal küszködik. Az ukrán oktatási törvény leszögezi, hogy az oktatás támogatása a mindenkori GDP legalább 10 százalékát kell,

²⁰ Részletesebben lásd: Orosz Ildikó–Cserniczkó István–Ambrus Pál–Kristafori Olga: *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*, 2008. Kézirat, illetve Papp Z. 2009, id. mű.

²¹ Részletesebben lásd: Gábrityné Molnár Irén (szerk.): *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*. Regionális Tudományos Társaság, Szabadka, 2008.

²² *Legea nr. 354 din 15 iulie 2004 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr.84/1995* (Monitorul Oficial nr. 687 din 30 iulie 2004).

hogy kitegye, a valóságban azonban ez sosem teljesült.²³ A pénzügyi források hiánya miatt a rendszer olyan fontos oktatási projekteket sem tud finanszírozni, mint a tankönyvkiadás vagy a ma már egyre égetőbb szükségletként jelentkező informatikai ellátottság.

Szerbiában az oktatás 2001-ben a bruttó társadalmi termék (GDP) 2,6%-át, 2002-ben 3,2%-át, 2003-ban már 3,4%-át, 2005-ben 2,6%-át, 2006-ban pedig 2,4%-át tette ki.²⁴ A szerbiai költségvetésből az oktatás 2004-ben 12,8%-kal részesedett, 2005-ben pedig már 14%-ot terveztek.²⁵ A finanszírozás azonban nem tekinthető elég hatékonynak, és rossz a támogatások szerkezeti formája is.

2.1.3 A szakoktatási rendszerek munkaerő-piaci relevanciája

Említettük már, hogy koncepciónk egyik kulcskérdésének számít a szakoktatási rendszerek viszonya a munkaerő-piachoz. A vizsgált országok mindegyikében tapasztalható a szakképzés, a szakiskolai képzés presztízsének csökkenése, ami magával hozza az elméleti képzések nagyobb részarányát is.

Nem elég azonban hangsúlyozni a munkaerő-piacnak az oktatás szempontjából történő fontosságát, ha az csak deklaratív szinten marad. Meg kell találni azokat a formákat, amelyekben keresztül megjelennek a munkaerő-piaci igények az oktatás folyamatának összes szintjén: az iskolavezetéstől kezdve a továbbképzésekig és magukban a tanmenetekben is.

Bármely szakoktatási rendszer esetében az iskola és a munkahely közötti kapcsolat meghatározó próbatételnek számít. Hogyha ez a kapcsolat gyenge, akkor az oktatási rendszer a munkaerőpiacon nehezen elhelyezkedő végzősöket termel, ami a fiatalok munkanélküliségi rátájának növekedését és költséges szakmai átképző programokat eredményez. Ha viszont a kapcsolat túlságosan a munkaadók egyéni érdekeire alapoz, akkor a rendszer nehezen modernizálhatóvá válik, és a munkaerőpiaci mobilitás, illetve az oktatási rendszer fejlesztése nehézkes lesz. Románia a '90-es években mindkét típusú problémával szembesült. Ennek ellensúlyozásaképpen nagyobb figyelmet fordítottak az egyéni oktatási és szakképzési igényekre, ezeknek viszont összhangban kellett lenniük a munkaerőpiaci követelményekkel, tehát annak változásaira érzékenyebb és komplexebb információs rendszerekre van szükség.

Ez összefüggésben van azzal, hogy az oktatás-igazgatási testületekben megjelennek-e a gazdasági élet szereplői. A román decentralizációs törekvésekben az ilyen testületek létrehozása megjelent, hiszen az elképzelések szerint az iskola élén vezetőtanács lesz, és ennek tagjai felelősben a helyi önkormányzat, a szülők, a gazdasági szféra és a helyi közösség más intézményeinek és szervezeteinek képviselőiből áll.²⁶

²³ Az arány 2000-ben 3,9%, 2001-ben 4,06%, 2002-ben pedig még ennél is kevesebb, mindösszesen 3,45% volt, 2006-ra pedig 6,3 százalékra növekedett. www.uceps.org/additional/analytical_report_NSD28_eng.pdf

²⁴ Rác Livia: *A szerbiai oktatási rendszer finanszírozása és néhány kisebbségi vonatkozása*. REGIO, 2008/2. 188-209.

²⁵ Gábrityné (szerk.): id. mű 55.

²⁶ *Decentralizarea învățământului preuniversitar (proiect)*. (www.edu.ro/index.php/articles/c502). Részletes ismertetését lásd: Márton János: *A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemezője*. In Mandel–Papp (szerk.). id. mű 25-32.

Szlovákiában egy 2000-ben született miniszteri rendelet értelmében a 11 tagú községi és kerületi iskolatanácsokban sem a munkaadói, sem a civil szervezeti oldal nincs jelen, csak a szülők, pedagógusok, illetve a területi hivatalok és képviselőik.²⁷

Szerbiában a Nemzeti Oktatási Tanács 42 tagja közül 3 tekinthető valamilyen mértékben a gazdasági élet szereplőjének.²⁸

Ukrajnában a szakképzés nagyfokú visszaszorulásával, illetve a piacgazdaságra való áttérés nehézségeivel kell számolni, ezért az oktatási rendszernek egyelőre kis mértékű a munkaerő-piaci relevanciája.²⁹

2.1.4 Magyar nyelvű kisebbségi (szak)oktatás sajátosságai

Romániában a magyar szakképzést jelentősen meghatározta az oktatási törvénynek az a rendelkezése, hogy szaktantárgyakat csak román nyelven lehet tanulni. Ezt 1999-ben módosították, és lehetővé tették a szaktantárgyak anyanyelven történő tanítását, amennyiben a román szakterminológia elsajátítása is biztosított. A korlátozó rendelkezéseknek köszönhetően a romániai magyar középiskolai szintű populáció döntően elméleti iskolába jár. A 2002–2003-as tanévben az elméleti oktatásban tanuló középiskolások aránya 62,87% volt, műszaki szakirányok aránya 30% körül van. A kisebbségi szakoktatás helyzetét azonban nemcsak az alacsony részvételi arány határozza meg, hanem néhány más tényező is. Ezek közül talán a leg súlyosabb a szűk szakképzési kínálat, valamint a szakképzési lehetőségeknek a régiók közötti egyenlőtlen eloszlása. A fenti tényezőket súlyosbítja a szakoktatási intézmények nem megfelelő infrastrukturális felszereltsége, a munkáltatói oldal érdektelensége, a pedagógusképzés és továbbképzés hiányosságai, a magyar szakemberek, valamint a magyar nyelvű szakkönyvek és tankönyvek hiánya.³⁰

Szlovákiában szintén számolni kell a gimnáziumi oktatás térnyerésével, amellyel párhuzamosan csökken a szakmunkásképzők aránya, és az iskolaszervezetben 28–30 százalék körül stabilizálódik a szakközépiskolák aránya. A szakiskolák presztízsének csökkenéséhez kétségtelenül az is hozzájárul, hogy az itt végzők zöme képtelen munkahelyet találni, a szakiskolák ugyanis sok esetben nem a tényleges munkaerő-piaci igények alapján képeznek.³¹

Ukrajna/Kárpátalja vonatkozásában már említettük a többségi nyelv elsajátításának gondját. A szakképzés presztízse itt is alacsony, a magyar fiatalok kisebb mértékben vesznek részt ebben a képzési szerkezetben. Magyar nyelvű szakképzés a nyolcvanas évek végéig gyakorlatilag nem létezett, és jelenleg is csak két magyarul (is) oktató szakképző líceum van: Jánosi-

²⁷ Az iskolai önkormányzatról szóló 51/2000. rendelet, illetve az 587/2002. számú módosítása.

²⁸ Gábrityné (szerk): id. mű 39.

²⁹ Nem véletlen, hogy az ukrán felsőoktatás tökéletesítéséről szóló 2004. február 17-én kelt 1999/2004-es államelnöki rendeletben is „elrendelték” a képzési kínálat és a munka-erőpiaci igények összhangba hozását.

³⁰ Fóris-Ferencz Rita: *Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon*. In: Mandel–Papp (szerk.): id. mű 74–76.

³¹ Albert Sándor: *A szlovákiai magyar szakképzés jelene és jövőjének felvázolása*. In *Helyzetkép a szlovákiai magyar közoktatásról*. Dunaszerdahely, Liliium Aurum 2002.

ban magyar tannyelven folyik az oktatás, Beregszászon pedig egy ukrán-magyar tannyelvű intézmény működik, ahol a magyar nyelvű csoportban akkor indul képzés, ha legalább 25 diák jelentkezik egy szakra.³²

A *Vajdaságban* magyar tannyelven a 2004/05-ös tanévvel bezárólag 12 község 34 középiskolájában folyt oktatás: 10 gimnáziumban, 23 szakközépiskolában és szakmunkásképzőben, valamint egy művészeti középiskolában. A hároméves szakmunkásképzők magyar első osztályaiba évről évre kevesebb tanuló jelentkezett. Az 1995/96-os tanévben számlált 1219-ről 2004/05-ben 778-ra csökkent a diákok száma. Ezzel párhuzamosan a négyéves szakiskolák magyar tannyelvű első osztályaiba beiratkozók száma évről évre nagyobb lett: az 1995/96-os tanévi 937-ről például a 2004/05-ös tanévben 1261-re emelkedett, azaz 34,58%-kal nőtt.³³

A határon túli magyar szakképzés vonatkozásában röviden elmondhatjuk, hogy ez az oktatási szektor nem tartozik a határon túli magyarok által preferált képzési formák közé. Ennek oka részben nyelvi és strukturális jellegű, de okként nevezhető meg a kisebbségi oktatás tervezése szintjén beazonosítható elitizmus is, amelynek következtében az oktatási intézmények hajlamosak az elméletibb képzések irányába elfordulni.

2.2 A Kárpát-medencei felsőoktatási rendszerek néhány közös eleme

A felsőoktatás átalakítására vonatkozó elképzelésekben az elmúlt közel 20 évben a hatalmi elitek konfliktusait lehetett nyomon követni, és ez még inkább érvényes volt a magyar nyelvű felsőoktatási fejlesztésekre. Ezekben két szinten zajlottak a szimbolikus és szakmai „összecsapások”: egyrészt többség-kisebbségi relációban, másrészt pedig „magyar belügyként”, amelynek tétje az volt, hogy a kisebbségi elitből kiknek, illetve mely csoportoknak sikerül otthoni és magyarországi támogatásokat szerezni. E harcok eredményeképpen (és tegyük hozzá: a felsőoktatás eltömegesedése globális trendjének köszönhetően) az elmúlt kb. 10 évben intenzív intézményalapítási folyamat zajlott le, aminek következtében ma már mindegyik nagyobb régióban működnek önálló, új magyar nyelvű felsőoktatási intézmények, vagy folynak állami magyar nyelvű felsőoktatási képzések.

A képzések eltömegesedése, a felsőoktatás magánszektorának megjelenése előtérbe hozta ezek állami elismertségének (akkreditációjának) kérdését. Az akkreditációs eljárás elsősorban szakmai kérdések és kritériumok alkalmazását jelenti, ugyanakkor olyan eszköz is a többségi állam kezében, amellyel kordában tarthatja a magyar (azaz a többségi, nemzeti nyelvtől eltérő) nyelvű felsőfokú képzéseket és intézményi fejlesztéseket.

Mindegyik országban komoly kihívást jelentett és jelent még ma is az ún. *bolognai rendszerre* való átállás.³⁴ A bolognai rendszer az ún. európai felsőoktatási térség keretei-

³² Orosz Ildikó–Molnár Eleonóra: *Az ukránjai oktatás helyzet. Kutatási zárójelentés.* (HTOF 2006)

³³ Gábrityné (szerk.) id. mű 75–85.

³⁴ E kérdést részletesebben lásd: Papp Z. Attila: *A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási és kutatási térség lehetősége.* In Görömbei András–Manherz Károly (szerk.): *Az együttműködés esélyei.* MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Debrecen, 2007. 43–52.

nek kialakítását szolgálja, ám gyakran pusztán a kétciklusú képzés bevezetésének szinonimájaként emlegetik. Valójában a kétciklusú rendszer bevezetése, több más feltétel teljesülése mellett, azt a célt szolgálja, hogy 2010-re megvalósuljon az európai felsőoktatási térség, ami által az Európai Unió a világ legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalmává akar válni.

A bolognai rendszer kapcsán meg kell jegyezni, hogy a gyakran csak a hivatkozás szintjén létező „bolognai átállás” mindenfajta intézményi reform hivatkozási alapjává vált, és ez a magyar nyelvű képzéseket is érinti. Felvethető ugyanakkor, hogy erre az európai folyamatra ráhangolódva nem lehetséges-e egy egységes Kárpát-medencei felsőoktatási térséget kialakítani. Ehhez azonban egyelőre még nem adottak a feltételek, a tanítás nyelve ugyanis nem elég erős szervezőerő. A Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények helyi társadalmi beágyazódása (vagy annak éppen hiánya) más és más intézményi stratégiákat feltételez. Nincs továbbá közös hálózati kultúra, nem egyértelmű, hogy ki lenne, aki magára vállalhatná az egységes térséggé szervezés feladatát. Ezek az intézmények ugyanis részben eltérő gazdasági-társadalmi környezetben működnek, és együttműködésüket az is nehezíti, hogy más és más pályázati kultúrával és gyakorlattal rendelkeznek, eltérő pályázati rendszerekben működnek. Az egységes felsőoktatási térség kialakulásának végül nem kedveznek a meglévő együttműködési tapasztalatok sem.

A térség felsőoktatásának eltömegesedéséből adódóan egy következő fontos változás a *finanszírozás* átalakítása. A szocialista rendszerekre jellemző, gyakran a politikai mezők sűrű zónájában zajló költségvetési alkuk helyett ma már egyre több országban átértékeltek a normatív finanszírozás valamilyen formájára. Ez egyrészt lendületet adhat az intézményi, állami magyar nyelvű oktatási fejlesztéseknek is, másrészt felveti a határon túli magyar nyelvű felsőoktatás Magyarország részéről történő támogatásának buktatóit is. Míg ugyanis például a Sapientia-EMTE esetében sikerült a normatív finanszírozás kereteit kialakítani, a beregszászi főiskola esetében ez nem mondható el, ezért az intézmény állandó pénzügyi gondokkal küszködik. Szükséges azonban itt megemlíteni azt is, hogy a normatív finanszírozás, az eltömegesedés gyakran az akadémiai oligarchia szkeptikus magatartását eredményezi, és ez kisebbségi vonatkozásban még inkább érzékelhetővé válik. A felsőoktatás minőségének romlását az akadémiai elit ugyanis gyakran a kisebbségi közösség veszélyeztetésének újabb eszközeként vagy megnyilvánulási formájaként értelmezi.

A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási rendszerek egy másik közös jellemzője a felsőoktatási piac kibővülése. Ez egyrészt jelenti a többségi és magyar nyelvű képzések közötti konkurenciát, ám a 2000-es évektől hangsúlyosabban megjelentek az egy országon belüli magyar-magyar párhuzamos képzések, illetve piaci versengések is. Míg például a Sapientia-EMTE a kolozsvári BBTE magyar nyelvű képzéseinek is új lendületet adott, addig Szlovákiában a Selye Egyetem megjelenése a nyitrai kar létrehozását gyorsította fel. Hasonlóképpen az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Karának létrehozását is értelmezhetjük úgy, mint a helyi magyar nyelvű felsőoktatási piac versengésének egyik legújabb állomását.

3. A MAGYAR NYELVŰ OKTATÁS INTÉZMÉNYRENDSZERE

Nyolc európai országban működnek kisebb-nagyobb képzettességgel magyar nyelvű állami oktatási intézmények. Közülük az Európai Unió tagállama Szlovénia, Ausztria, Szlovákia, Románia és Magyarország. A másik három ország közül Horvátország hamarosan, Szerbia tíz-tizenöt éven belül tagja lesz az Uniónak, míg Ukrajna reményei a legtávolibbak. A korábban említett öt EU tagállamban él és tanul a Kárpát-medencei magyar népesség 96,3 százaléka. A Kárpát-medence teljes magyar népességéből összesen 2,4 millió az óvodás, valamint az alap- közép- és felsőfokú képzésben tanuló diákok, közülük mintegy 300 ezren tanulnak nem magyarországi tanintézményekben.³⁵

6. táblázat

Magyar nemzetiségű diákok oktatási szintenként

	Óvodások száma (fő)	Általános iskolai tanulók száma 1-8 osztályban (fő)	Középiskolai tanulók száma (fő)	Felsőfokú oktatásban tanulók száma (fő)	Szakképzésben (szak és posztszekundér) résztvevők száma (fő)
Magyarország	342 285	944 244	420 889	349 301	130 545
Szlovénia		821	338		
Szlovákia 2007	8825	57915		5 887	
Románia 2007	41 054	92 300	31 559	38 085	9 972
Szerbia 2003	3 941	18 732	1 515	3298	5 377
Horvátország 2006	50	249	21		45
Kárpátalja 2008		14 290	2 117	1 923	

A szomszédos országok magyar nyelvű oktatásügye kapcsán elkerülhetetlen az etnopolitikai szempontú megközelítés, mely alapvető jelentőségű a Magyarországon kívüli magyar nyelvű oktatás értékelésében. Bármilyen, az oktatásügyben megvalósuló vagy tervezett változás kapcsán felvehető ugyanis, hogy az milyen hatással van az adott országban élő magyarságra, azaz bővül, stagnál vagy csökken-e általa a magyar etnikum lélekszáma, fejlődik-e intézményrendszere.

Hasonló szemléleti alapállás annak elfogadása, miszerint a Kárpát-medence magyar nemzetiségű oktatási szereplői számára – habár régióként eltérő mértékben – alapvető viszonyítási pont, hogy *mi történik az oktatásban Magyarországon?* És talán nem ennyire általánosan és átfogóan, de időnként a magyarországi oktatásirányítók részéről is megfogalma-

³⁵ Részletes, de nem teljesen naprakész statisztikai adatokat találhatunk a *Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről 2009.* című kiadványban (www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/142308560.pdf), valamint az alábbi linkeken is: www.martonaron.hu/htoffstatistikak/oktatasi/0203yuk.htm; www.mek.iif.hu/portalszint/tarsad/pedagog/oktpol/karpokt/html/oktint1.htm; www.htof.hu

zódik a kérdés, hogy *mi történik a magyar nyelvű oktatásban a határon túl?* Ez utóbbi jelentőség feltétlenül eredmény, még akkor is, ha a konkrét cselekvések gyakran elmaradnak a várakozástól. Az EU oktatási irányelveiből az elmúlt évtizedben a magyarországi oktatásirányítás igyekezett átvenni és a gyakorlatba átültetni sok mindent. Azonban ebben a folyamatban nemigen fejeződött ki az a sajátosság, hogy a magyar nyelvű oktatás állami intézményei valamennyi, Magyarországot környező EU-s tagországban jelen vannak, és részei az adott ország oktatási intézményrendszerének.³⁶ Ezeknek az intézményeknek a fejlesztése egyedülálló érdekünk, melyet annak ellenére nem érvényesítünk, hogy a magyarországi oktatásirányítás tisztában volt és van azzal, hogy ezek az országok – túl a politikai deklarációkon – nem feltétlenül érdekeltek a magyar nyelvű intézmények fejlesztésében, mint ahogy a magyar népesség hosszú távon magyarnak való megtartásában sem. A magyarországi politikát ugyanakkor *kettősség* jellemzi e téren. Egyrészt arra törekszik, hogy a tagországok feletti közösségi politikának és a közösségi jog előírásainak megfeleljen, és azokat a gyakorlatba átültesse. Ennek során azonban gyakran elfeledkezik arról, hogy a magyarul tanuló diákok mintegy 13 százaléka nem magyarországi intézményekben tanul. Másrészt Magyarország több országba irányulóan támogatásokat nyújt, közreműködik a magyar nyelvű intézmények kiépítésében és működtetésében, valamint oktatási-nevelési támogatást nyújt a magyar iskolába iratkozóknak.³⁷

3.1 A hálózatosság

Az oktatás intézményrendszere az állam intézményrendszerébe tagolódik, és annak részeként jelenik meg. Az egyes oktatási intézmények egy vagy több, a fenntartó által megnevezett szempont szerint is besorolásra kerülnek (például a közoktatási intézményei, a művészeti felsőoktatás intézményei, Kolozs megye óvodái, satöbbi). E szempontok alapján hálózatok jönnek létre, amelyek közös jellemzője a hálózat központjától való függés. Ettől eltérő jellegű hálózatokat is alkothatnak az oktatás intézményei, például szakmai, érdekközösségi, etnikai

³⁶ A jelenlegi időszak (2007–2013) magyarországi fejlesztéseit meghatározó 188 oldalas dokumentum, az Új Magyarország Fejlesztési Terv összes határon túli magyar vonatkozása a következőkben elolvasható: „A Magyarország határain átnyúló fejlesztések révén elő kívánjuk segíteni a szomszédos országokban élő magyar közösségek európai keretek közötti felzárkózását és modernizációját. A térség modernizációs pályára állítását támogató – a szomszédos országokkal egyeztetett fejlesztéspolitika keretében közös térség-, infrastruktúra- és intézményfejlesztési, valamint gazdaságélénkítő – programok megvalósítását tűzzük ki célul.” A magyar nyelvű oktatás területén nem lehet tudni olyan programról, amely a határ túlsó oldalán részben vagy egészben magyarországi EU-s forrásból valósult volna meg.

³⁷ A magyarországi állami eredetű forrásokról a költségvetési törvény alapján Bárdi Nándor: *Tény és való* című könyvében találunk összesítést, azonban az évek alatt folyósított támogatások eredményeiről (azaz, hogy mi jött létre, mit sikerült létrehozni, megmenteni, stb.) sem adatbázis, sem átfogó kutatás nem készült. Nyilvánvaló, hogy a magyarországi beavatkozás eredménye, hatása csak összetett mérésekkel diagnosztizálható, ezekre azonban már nem jut forrás. Így nem csoda, hogy a magyarországi kiindulású tudásatudási stb. aktivitások eredményeinek felmérésére sem történt eddig kísérlet. (Bárdi Nándor: *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarság kapcsolattörténete*. Kalligram, Pozsony, 2004.)

és még számos egyéb szempont alapján. Magyar-magyar nézőpontból jelentősége a határon túli oktatási szereplőknek az állam hálózatain kívül eső, *saját elhatározásukból* alkotott hálózatainak lenne.³⁸ Mindannak a kapcsolatrendszernek, amely hozzásegíti a hálózat tagjait (a magyar oktatásügy állami-, civil-, egyházi-, és üzleti szereplőit) a kölcsönös tájékoztatáshoz, az információ gyors megszerzéshez, továbbá ahhoz a tudathoz, hogy a földrajzi távolság és az intézményi különbözőségek ellenére nincsenek egyedül.

Kétségtelen eredmény az államszocialista politikai rendszerhez képest, hogy az esetek többségében a magyar oktatás szereplői saját elhatározásukból alkothatnak szövetségeket és hálózatokat, országhatároktól függetlenül. Az elmúlt húsz évben azonban több országra kiterjedő, a magyar oktatás azonos típusú intézményeinek többségét összefogó mega-hálózatok nem jöttek létre. Nem arról van szó, hogy a magyarországi vagy helyi oktatási hálózatoknak ne lenne több-kevesebb más országbeli szereplő is a tagja, de méreteikben és így az érdekérvényesítés súlyában különbség van a jelenleg létező kárpát-medencei hálózatok és a hiányolt mega-hálózatok között.³⁹

A *köz- és szakoktatásban* jellemzően alacsony a hálózatok száma, aminek egyik fő oka az lehet, hogy a magyarországi intézményvezetők többségének a szomszédos országok magyarok lakta területein nincsenek szakmai kapcsolatai. A létező magyar-magyar intézményközi kapcsolatok döntő többsége bilaterális, ami lokális célok (például kölcsönös nevelőtestületi vagy osztálykirándulás) megvalósítására irányul és abban ki is merül.

Elsősorban a *felnttőképzsre* és a felsőoktatásra jellemző, hogy a kapcsolatok kettőnél több szereplősek. Ebben az esetben a társulások kifejezetten valamilyen kurrens cél (általában konzorcialis pályázás, forrásszerzés) kivitelezésére alakulnak, és a cél elérése után – a közös érdek megszűnésével – ritkán működnek tovább.

A *felsőoktatási intézmények* közötti magyar-magyar kapcsolatok statisztikailag gyakoribbak, ennek oka a határon túli intézmények csekély száma, illetve az általuk végzett képzések/tevékenységek sokfélesége. Sajátos hálózatot alkotott az intézményfenntartó expanziót felismerő, az „anyanyelvű felsőoktatás” jelszavát zászlajára tűző néhány magyarországi felsőoktatási intézmény határon túlra kihelyezett tagozata a '90-es években. Az ezredforduló után a magyarországi anyaintézményről leválva az ilyen tagozatok egy része önállósult, például a komáromi Selye János Egyetemet és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Tanárképző Főiskolát lehet említeni.

Bár a magyar oktatási intézmények még a szakmai és etnikai alapú hálózatépítés kezdeti fázisában járnak, mind többen ismerik fel a lehetőséget az egész Kárpát-medencére kiterjedő hálózatok létrehozásában. Az anyaországi oktatásügy innovatívabb szereplői egyre-másra

³⁸ A hálózat intézmények közötti kapcsolatok sokaságára épül. Kapcsolatnak tekintjük a legalább két önálló intézmény közötti dokumentált együttműködést. A hálózat – Charles Kadushin szerint – rendszerszintű, nagyjából összekötő, láthatósága viszonylag alacsony, és elsősorban makro- és nem mikrojelenségnek tekinthető. (Kadushin, Charles: *Kapcsolathálózatok a kultúrateremtésben*. Szociológiai Figyelő, 1988.3.) Ebben az alfejezetben kifejezetten az oktatási szereplők által alkotott hálózatokra fókuszálunk, így nem említjük azokat a hálózatépítőket, akik kulturális-, ifjúsági-, támogatási- (mint pl. a Rákóczi Szövetség) hálózatokat működtetnek.

³⁹ Azzal a megjegyzéssel, hogy a magyarországi hálózatokban a határon túliak részvétele gyakran kiegészítő jellegű, és nem is mindig jelent teljesjogú státuszt.

fedezik fel a bővülés/befolyásnövelés utánpótlását a szomszédos országok magyar szervezetei köréből, és ennek érdekében igyekeznek kapcsolatokat, sőt, hálózatot építeni.⁴⁰ Jó példa, hogy a Magyar Rektori Konferencia résztvevői, állandó meghívotti státuszú tagjai a magyar állam támogatásával a szomszédos országokban létrehozott felsőoktatási intézmények képviselői.

Kitekintve a Kárpát-medencéből, két kisebb oktatási hálózatot kell megemlíteni, amely más-más okokból, de bizonyos mértékben működőképesnek tűnik. Az egyik a Külföldi Magyar Cserkészszövetség által szinte kizárólag önerőből fenntartott, civil jellegű *vasárnapi iskolák és óvodák*, amelyek a cserkészképzéshez kapcsolódóan tartanak kapcsolatot egymással, bár hálózati tudatról, intézmények közötti együttműködésekről csak részlegesen beszélhetünk.⁴¹ A másik a magyar nyelv és kultúra terjesztése/fenntartása érdekében létrehozott magyar *lektori hálózat*, amelynek keretében közel 40 külföldi egyetemen tanítanak magyart a kiküldött oktatók a Balassi Intézet koordinálásával.⁴²

A közelmúltban indult meg a szórványoktatás intézményeinek önkéntes hálózatba szerveződése pl. Erdélyen belül.⁴³ Sajátos, részben intézményi, részben természetes személyek közötti kapcsolati hálóknak tűnnek továbbá azok a szomszédos országokban működő „kvázi hálózatok”, amelyeknek az egyház és a pedagógusszövetség helyi munkatársai a tagjai. E hálózatok tagjainak gyakran maguknak sincs hálózat-tudata, és a jórészt természetes személyek közötti kapcsolatok egyelőre kevésbé konvertálódtak haszonná a magyar tannyelvű intézmények számára. Talán a legjelentősebb magyar érdekű, nem oktatási hálózatok határon túl a magyar politikai pártoknak, továbbá a státustörvény kapcsán létrehozott irodáknak a legkisebb falvakat is lefedő hálózatai. Jellemzőjük, hogy jelentős az átfedés az egyes hálózatok tagjai között.

3.2 Diákmobilitás

A versenyképesség növelése az EU egyik alapvető célkitűzése. Az átjárhatóság növelése, az ekvivalencia biztosítása és végső soron a diákmobilitás ösztönzése pedig mind olyan aktivitások, amelyek mögött középtávú célkitűzésként az EU-s munkaerő mobilitásának serkentése, a munkaerő szabad áramlásának támogatása húzódik meg. A munkaerőpiaci oldal felől megközelítve egyelőre az látható, hogy a munkaerő mozgása jószerével egyirányú, vagyis

⁴⁰ A Békéscsabai Regionális Felnőttképzési Központ a négy szomszédos országban működő partnereivel kialakított együttműködése „Pannon Forrás Kárpát-medencei felnőttképzési hálózat” név alatt tevékenykedik. A Magyar Szakképzési Társaság pedig „háromszéki” tagozatát hozta létre 2009 májusában.

⁴¹ A nyugati világban azonban nem csak a KMCSSZ által fenntartott vasárnapi, hétvégi iskolák működnek, hanem az egyházak vagy akár magánszemélyek által kezdeményezett oktatási formák is. Ezek azonban rendszertől lokalitásba ágyazottan működnek. (lásd minderről részletesebben: Németh Szilvia: *Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008*. In Papp Z. Attila (szerk.): *Beszédből világ. Elemzések adatok amerikai magyarokról*. MKI, Regio, Budapest, 2008. 264-298).

⁴² A Balassi Intézet a minisztérium háttérintézményeként működő, a magyar kultúra és a magyar nyelv oktatása területén számos más külföldre irányuló, illetve külföldiekét és külföldiakat megcélzó tevékenységgel megbízott budapesti költségvetési intézmény.

⁴³ Az erdélyi szórványkollégium adatbázis: www.szorvanykollegiumok.ro/index.php?option=com_comprofiler&task=usersList&listid=5

a közép-európai országok felől irányul Nyugat-Európa országaiba. Ennek a mozgó munkaerőnek a képzési költségei a közép-európai térséget terhelik, míg az általa létrehozott javak és adók értéke nyugaton jelentkezik. Az európai munkaerő-mobilitásnak tehát mind a magyarországi, mind a kárpát-medencei országok egyelőre vesztesei, bizonyos szakmacsoportokban a nyugatra távozott munkaerő hiánya az ellátást/versenyképességet veszélyezteti. Ezen a ponton azonban elágaznak egymástól a magyarországi és a határon túli magyar érdekek. Magyarországnak többé-kevésbé felismert, ám nyilvánosan kevésbé deklarált érdeke, hogy kieső munkaerőjét a szomszédos országokból pótolja képzett, magyarul tudó munkaerővel. A demográfiai folyamatok miatt azonban, ha Magyarország fokozza a munkaerő-elszívást a szomszédos országokból, akkor már rövid távon is gyengíti az ottani magyar érdekeket.⁴⁴ Ez pedig elválaszthatatlan a határon túli magyar diákok magyarországi tanulmányainak tárgykörétől. *A magyar-magyar intézmények közötti diákmobilitás tárgyalása során ugyanis tisztában kell lenni azzal az alapvető ténnyel, hogy az a munkaerő-piaci mozgásokkal is összefügg.*

Magyarország és a szomszédos országok közötti *diákmobilitás döntően etnikai alapú, ezért a nemzetpolitikának alárendelt céleszköznek kell lennie.* A Kárpát-medencei magyar mobilitás ezért már az EU-tagságokat megelőzően megindult. Fontos döntés volt, hogy a magyarországi felsőoktatás kapui megnyíltak határon túli magyar diákok előtt, így a 90-es évek óta több ezren tanulhattak magyarországi egyetemeken a szomszédos országokból.⁴⁵ Ezzel párhuzamosan a normatív finanszírozás kényszere, illetve a „nemzetmentés” gondolata alapján vette fel határon túli diákok ezreit számos magyarországi középiskola. Ez a mobilitás azonban nem bilaterális, hanem *egyirányú*, hiszen magyar állampolgárságú diákok csak elvétele folytatnak tanulmányokat a szomszédos országokban. Ez az oka annak, hogy a diákmobilitásban Magyarország az EU középmezőnyében van, míg a szomszédos országok ennél hátrébb helyezkednek el. Magyar-magyar relációban tehát a diákok mobilitásról csak részlegesen beszélhetünk, és ez azt is jelenti, hogy a határon túli régiók (például a Felvidék és Erdély) között sincsen rendszeres kapcsolattartás, nincsenek kölcsönös tanulmányi csereprogramok stb.

Nyilvánvaló, hogy ezeknek a mozgásoknak elsősorban a felsőoktatás és a szakképzés területén lenne létjogosultsága. Távrolról sem sikerült azonban kiaknázni azt a helyzeti előnyünket, hogy a magyar nyelvű oktatás *állam által fenntartott és elismert* intézményrendszerei (pontosabban: alrendszerei) Magyarországon kívül kisebb-nagyobb kiépítettségben és hiányosságokkal bár, de a szomszédos országok többségében is jelen vannak. A magyar-magyar relációjú mobilitás csekély fokának legfőbb oka, hogy szemben a szomszédos országok magyar diákjaival, akiknek kitekintése van Magyarország és Nyugat-Európa oktatási intézményeire, a magyarországiak érdeklődése elsősorban Nyugat-Európa felé irányul. Ezért például a

⁴⁴ Intézményrendszert, politikumot, gazdasági részvételt értünk ez alatt.

⁴⁵ Magyarországon a 2007/2008-as tanévben felsőoktatásban tanuló, nem magyar állampolgárságú diákok száma összesen 15 459 fő volt, közülük 8 170 (53 százalék) érkezett a szomszédos országokból. A 2008/2009-es tanév adatai: 16 916 fő, illetve 8 591 fő (51 százalék). Forrás: *Felsőoktatási Statisztikai Adatok*. db.okm.gov.hu/statisztika/ifs08_fm/Default.aspx

magyarországi diáknak eszébe sem jut a szomszédos ország magyar tannyelvű szakiskolájába menni szakmai gyakorlatra, és a magyarországi szakképző intézmények többsége sem gondolkozik ilyesmiről, már csak azért sem, mert nem ismerik a határon túli magyar szakképzés intézményeit, szereplőit. Nem jöttek létre a kifejezetten a határon túli magyar intézményekbe irányuló mobilitást elősegítő programok Magyarországon. Pedig *a Magyarországról a határon túlra irányuló mobilitás egyebek mellett a „határon túli kérdés” megélésének és megértésének eszközévé is válhatna.*⁴⁶

Napjainkban a határon túli magyar diákok Magyarországon való tanulása gyakorlatilag a migráció egyik eszközévé vált. Ugyanis akinek a szülei már alap- vagy középfokon úgy döntenek, hogy a gyerek Magyarországon tanuljon, azok döntően a gyerek jövőjét is itt képzelelik el. Az önálló magyar felsőoktatási intézmények létrejöttével pedig a Magyarországra irányuló, államilag támogatott felsőoktatási mobilitás célja módosult, létszámkeretei jelentősen csökkentek.⁴⁷

Van a mobilitásnak egy sajátos válfaja, amely korántsem önkéntességen alapszik, és egyre számottevőbb mozgást indukál: *kényszer mobilitásnak* nevezhetjük. Röviden ezt úgy írhatjuk le, hogy a magyarországi közoktatási intézmények egyrészt megpróbálják elcsábítani a határon túli diákokat a határmentéről, másrészt ezzel egy időben országon belülről, a rurális régiókból a városok irányába a szórványközpontok, valamint a tömbmagyar régiók intézményei törekednek a diákokat magukhoz vonzani. A demográfiai okok, valamint a fejkvótás finanszírozás miatt az intézmények tehát igyekeznek kiterjeszteni vonzáskörzetüket, ennek eredménye pedig egy lassú, az etnikai tömbök felé irányuló diákmobilitás.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a diákmobilitás a magyar-magyar relációban némileg közvetett módon bár, de *nemzetpolitikai kérdésként kezelendő téma, amely – etnikai jellegtől eltekintve – szerves módon illeszkedne az EU-s trendek sorába.* Ennek ellenére jelenlegi kihasználtsága messze alulmarad a lehetőségeknek.

3.3 Kvalitatív jellemzők

Az intézményrendszerrel szólva nem kerülhető meg annak áttekintése, hogy a határon túli magyar oktatás intézményrendszerében mi jött létre a rendszerváltások óta eltelt közel húsz esztendőben magyarországi állami közreműködéssel, valamint saját (belső) erőből. Érdeemes

⁴⁶ Az Apáczai Közalapítvány 2009 nyarán egy olyan program előkészítésén dolgozott, melynek keretében 5 ezer magyarországi szakközépiskolást visz ki erdélyi és felvidéki osztálykirándulásra. A kiutazó diákok (és tanáraik) előzetes felkészítésen vesznek részt, az úti célok között a kulturális és természeti látnivalók mellett magyar érdelkségű vállalkozások, egy-egy magyar tannyelvű és hasonló szakmai profilú iskola meglátogatása is szerepel.

⁴⁷ A magyarországi felsőoktatás 90-es évekbeli megnyitásakor az egyik fő érv az volt, hogy azért nyitjuk meg a rendszert határon túli magyar diákok előtt, mert csak így tudnak az anyanyelvükön diplomát szerezni. Mára az erdélyi, kárpátaljai és felvidéki felsőoktatásban változott a helyzet. Tény azonban, hogy Szerbiában nincs önálló magyar felsőoktatási intézmény, illetve azokban az országokban ahol van, nem fedi le a magyar nyelven tanulható szakmaválaszték a teljes képzési spektrumot.

áttekinteni azokat a csomópontokat is, amelyek ma alapvetően meghatározzák a mozgásteret a Kárpát-medencei magyar tannyelvű oktatási rendszer különböző szintjein.

3.3.1 Fejlesztés magyarországi szerepvállalással

A magyar állam közreműködésével mentek végbe az *egyetemalapítások* Szlovákiában, Romániában és Ukrajnában (a beregszászi főiskola „talpra állításával”).⁴⁸ Miben áll a magyarországi beavatkozás nélkülözhetetlensége? Az oktatásügy bármely vetülete – a már többször emlegetett etnopolitikai szemlélet okán – adott kontextusban könnyen rendkívüli jelentőségűvé növekedhet. A határon túl az egyetemalapítások kapcsán korántsem pusztán egy-egy új felsőoktatási intézmény született. Az intézményalapításoknak ezekben az esetekben inkább politikai, mint szakmai motivációi voltak. Magyarország demonstrálta általuk gondoskodó szándékát és erejét a Kárpát-medencei magyar közösség előtt, valamint a másik állami hatalom ellenében. A magyarországi politika mintegy „kisegítette” a helyi magyar érdekképviselőket, melyeknek aktuálisan nem volt elég forrása/mozgásteret/szakmai képessége egy magyar egyetem megalapításához. Az eddigi tapasztalatok alapján nyilvánvaló, hogy hasonló magyarországi „beavatkozásokra” a jövőben is szükség lehet.⁴⁹ Több magyarországi felsőoktatási intézmény kihelyezett tagozata már az ezredforduló előtt is jelen volt a szomszédos országokban. Azonban az *önálló magánintézmények* megalapítása a helyi magyar közösség irányába tett, érzelmileg is szükséges lépések voltak. Aztán évekig húzódtott a magyar-magyar küzdelem a magyarországi beleszólás, a finanszírozás mértéke és kiegyensúlyozottsága vonatkozásában. És bár az intézményeket Magyarország létrehozhatta, az intézményi elfogadottság (így az akkreditáció) vonatkozásában a másik állam diktál: az ukrajnai intézménynek aktuálisan éppen ebben a vonatkozásban vannak nehézségei.

Magyarországi segítséggel számos *oktatási háttérintézmény* jöhetett létre, ezek közül a legfontosabbak azok a kollégiumok, amelyekben becslésünk szerint kétezer-ötszáz körüli férőhelyet létesítettek, elsősorban az egyetemi központokban és szórványvidéken.⁵⁰ Úgynevezett Magyar Házak létesültek a szórványvidékeken, és számos más, részben vagy egészben oktatási célú intézmény (kutatóhely, könyvtár) juthatott ingatlanhoz. A határon túli közoktatásban működő pedagógusszövetségek támogatása (továbbképzések, ingatlanhoz jutás, eszköz-

⁴⁸ A komáromi Selye Egyetem ugyan szlovák állami intézmény, ám a kezdeményezéséről szolgáló képzések és ingatlanfejlesztések magyarországi támogatással jöttek létre.

⁴⁹ A szórványvidékekről származó diákoknak létrehozott úgynevezett szórványkollégiumok fő támogatója is Magyarország. A szórványkollégiumokban összegyűjtött diákok esetenként elérik azt a „kritikus tömeget”, amely alapján a helyi állami iskola *köteles* magyar tannyelvű osztályt indítani. Ha a diákok a lakhelyükön maradtak volna, ott létszámukban széttagoltan nem lettek volna elegendően a magyar oktatás beindításához. Felmérhetetlen, hogy évente hányan „vesznek el” a magyarság számára, csak mert nem jutnak el a magyar óvodába, iskolába, aminek következménye jó eséllyel a többségi nemzetbe való asszimilálódás. A helyi (nem magyar) államnak nem érdeke, hogy ezek a diákok magyar intézménybe járjanak, és később a magyar közösség tagjai legyenek.

⁵⁰ A magyarországi állami forrásokból létrehozott ingatlanvagyonról (kollégiumok, magyar házak, tudományos háttérintézmények, szervezeti központok, tanári lakások stb.), annak aktuális funkciójáról és kihasználtságáról nem létezik kimutatás.

beszerzések) leginkább a Vajdaságban és Kárpátalján volt számottevő és nélkülözhetetlen, Felvidékre kevesebb jutott.

A kedvezménytörvény keretében meghatározott *oktatási-nevelési támogatás* korábban az egyetemalapításhoz hasonló érzelmi indíttatású, ugyanakkor racionális szándékú ügy volt. Célja minél több gyerek „becsatornázása” a szomszédos államok által fenntartott magyar nyelvű közoktatás intézményeibe.⁵¹ Időközben jó pár év eltelt, mind a pénz értéke, mind a körülmények megváltoztak, a határon túlra szánt magyarországi oktatási források legnagyobb részét felemészítő támogatás azonban nem változott. Eredményeinek áttekintése a jövő kutatóinak egyik alapvető feladata. A törvény *pedagógus-támogatása*, vagyis a tankönyv vásárlási támogatás gyakorlatilag forrás hiányában évek óta szünetel. A magyarigazolvánnyal rendelkező pedagógusokat és diákokat érintő magyarországi kedvezmények (például az utazási kedvezmények) igénybevételéről nem ismert egységes kimutatás.

Az utóbbi évek eredménye, hogy a – jórészt magyarországi támogatással – létrehozott, zömmel civil hátterű intézmények egy részének működtetése a *normativitás* bevezetésével megnyugtatónak tűnik, hiszen a „nemzeti jelentőségű intézmények és programok” körébe emelt ügyek működtetésére Magyarország évekre garanciát vállalt.

Pályázati forrásokból Magyarország több tízezer határon túli magyar munkavállaló *át- és továbbképzését* támogatta. Elsősorban az Apáczai Közalapítvány tevékenysége nyomán az elmúlt tíz esztendőben jelentek meg nagy tömegben a szak- és felnőttképzések, *minőségbiztosítási* projektek támogatásai, amelyeket aztán 2006-tól főleg a Szülőföld Alapon keresztül biztosított a magyar állam.⁵² Meg kell említeni azt a rendszeres nagy tömegű egyesületi és önkormányzati eredetű *taneszközt, tankönyvtámogatást* is, amelyek hozzájárulhattak a határon túli oktatási intézmények felszereltségéhez, és növelték a magyar iskolák versenyképességét.

A határon túl számos, Magyarországon az állam által ellátott funkciót egyházi vagy civil szervezetek végeznek el. Magyarország a támogatásain keresztül igen sok intézményt hozott létre, illetve közreműködött megalapításukban. Paradox módon ennek az intézményrendszernek a sorsáról keveset tudunk, hiszen nincs a projektek megvalósulását éveken át nyomon követő, a hasznosulást mérő monitoring rendszer. Nagyon nehéz fejlesztésről úgy gondolkodni, hogy a fejlesztendő intézményrendszerrel csak esetleges, hézagos információk állnak rendelkezésre.

3.3.2. Fejlesztések önerőből

Mi jött létre a határon túli magyar közösségek saját erejéből, ha úgy tetszik, a helyi adófizetők pénzéből? A rendszerváltáskor léteztek jól és kevésbé jól felszerelt magyar tannyelvű közoktatási intézmények. Elsősorban a 90-es években a közoktatási intézmények száma megnövekedett, így ebben az időszakban jött létre – magyarországi terminológiát hasz-

⁵¹ A magyar óvodák, a magyar óvodások mégis kimaradtak a támogatottak köréből. Ez azért is sajnálatos, mert a szomszédos országokban a magyar nyelvű oktatás rendszerében résztvevő, összesen 326.731 gyerekből 56.186 a magyar óvodások száma.

⁵² Az Apáczai Közalapítvány részletes adatbázisában valamennyi támogatásról elérhetőek információk: 217.113.62.14/cgi-bin/apalap/kerlist04.cgi

nálva – számos gimnázium, olyan módon is, hogy sok korábban bezárt egyházi iskola újrászerveződött. Ekkoriban kezdték tevékenységüket azok az intézményalapítói civilek (például a Felvidéken), illetve egyházi személyek (például Erdély szórványvidékei), akik oktatási (illetve szociális) intézményeket hoztak létre, és gyakran heroikus küzdelmet folytattak ezek működtetéséért, elismeréséért.⁵³ Erre az időszakra tehető a határon túli magyar pedagógus- illetve diákszervezetek létrejötte, megerősödése, és ami rendkívül fontos: a magyar tannyelvű oktatási intézmények sok helyen létrehozták az intézményüket támogató alapítványokat (hiszen magyarországi támogatásra csak így lehetett pályázni). Tehát civil szervezetek sokasága épült ki, és szerzett pályázati gyakorlatot a szomszédos országok magyarok lakta területein.

Az ezredfordulót követően, a helyi magyar érdekképviseltek mindenütt az önálló magyar felsőoktatás ügye mellé álltak, és igyekeztek a magyarországi alapítói szándék útját helyi szinten is egyengetni. Több országban is megindult az egyházi ingatlanok visszaszolgáltatása, bár a lelakott, régi épületek számos zavart okoztak és okoznak funkció és finanszírozás tekintetében. Sok esetben a racionalitással szemben sikerült a szórványban kisméretű oktatási intézményeket – elemi iskolákat – megtartani, részint ügyeskedéssel, részint helyi politikai manőverekkel. A növekedő, munkanélküliek képzésére fordítható – részben magyarországi – forrásokkal együtt jelent meg egyre több magyar érdekeltségű nonprofit, illetve üzleti alapú oktatási forma, főleg a szak- és felnőttképzés területén.

Általában elmondható, hogy a magyar oktatási intézmények fejlesztéséhez jelentős részben járult hozzá Magyarország.⁵⁴ Emellett azonban egyre jelentősebb a megnyíló EU-s és egyéb, az adott ország saját fejlesztési kereteiből elérhető forrás is, ezekhez azonban – Magyarországhoz hasonlóan – hozzáférni csak az aktuális játékszabályokat jól kiismerő, invenciózus vezetők által irányított magyar intézmények képesek.

3.3.3 Magyar – magyar csomópontok

A magyar *bölcsődei-óvodai ellátottság* fehér foltjai intézményi értelemben a hiányosságok csoportjában a legfontosabb halmazzt alkotják. Korábban már elmondtuk, itt csak jelezzük, hogy ezek az intézménytípusok a határon túl nem csak népjóléti (az anyák munkába állását elősegítő) intézmények, funkciójuk nem pusztán a kulturális integrációban, az iskolai felkészí-

⁵³ Régióként csak egy-egy példát említve: ekkor kezdte tevékenységét a szociális gyermekmentő szolgálatot megeremelő erdélyi Bőjthe Csaba, a felvidéki szakiskolákat alapító Cservenka János, a délvidéki magyar cserkészte-
tet újjászervező Kalapis Sztójan, vagy a kárpátaljai főiskolát „gründoló” Orosz Ildikó.

⁵⁴ Hangsúlyosan „fejlesztést” írunk: természetesen tudjuk, hogy a magyarországi források csupán töredékei az intézményrendszer működtető helyi állami forrásoknak. De nagyon fontos fejlesztések, így például a magyar felsőoktatás ingatlan beruházásainak zöme, vagy a szórványkollégiumok döntően magyarországi forrásokból valósultak meg. Pontos számadatok minderről nincsenek, mert csak az éves költségvetési törvények alapján lehetne az összegeket kikalkulálni, és az természetéből fakadóan pontatlan, mert számos *felhasznált* forrás költségvetésen kívüli körből származik, illetve a költségvetési tervtől eltérő. Mindezt tekintetbe véve a rendszerváltás óta a határon túli magyar oktatás céljaira fordított, állami eredetű magyarországi forrásokat kb. 40-45 milliárd forintba becsüljük, a kedvezménytörvény alapján oktatás-nevelési támogatásra fordított összeg nélkül.

tésben van, hanem a magyar nyelvű oktatási rendszer belépési pontjai – ráadásul a korábban felsorolt több irányú és hasznos funkcióval. A magyar nemzetpolitika mindezt kevésbé észlelte idáig, ezt támasztja alá, hogy ezek a határon túli intézmények szinte teljesen kimaradtak a magyarországi állami források által támogatott intézményi körből.

A demográfiai folyamatokra és a finanszírozási kényszerekre reagáló intézményi összevonások és megszűnések a térség közös jellemzői. A néhány gyermekes, mindenáron fennmaradni akaró rurális környezetű magyar tannyelvű *1-4. osztályos iskolák* léte vagy nem léte általában nem csak szakmai, hanem nemzetpolitikai kérdés is. A szórványban az iskola-megszűnés ugyanis azt jelenti, hogy egy újabb helységből, általában kisteleplülésről szorul ki a magyar értelmiség, csökken az állam által fenntartott magyar intézmények száma, és válik sokkal számára a magyar iskola nehezebben elérhetővé.

Bár eltérő okokból és módon, de hasonló problémája a Kárpát-medencei magyar nyelvű közoktatásnak az *idegen nyelv oktatásának egyenetlensége*. A nyelvtudás elégtelensége gátolja a mobilitást, és kihat a versenyképességre. A határon túl azonban az idegen nyelv oktatásának van egy sajátos vetülete is: a magyar diákok államnyelvre történő megtanítása elvileg pusztán módszertani kérdés lenne, amit azonban a többségi állam oktatásvezetése politikai kérdésnek tekint.⁵⁵

A közoktatásban általános jelenség a rendelkezésre álló *kollégiumi férőhelyek területileg egyenlőtlen eloszlása* is. A magyar nyelvű bentlakásos helyek nem mindig ott vannak, ahol szükség lenne rájuk. Például a szórványközpontokban, szórványosodó városokban az ott tanuló, de nem ott lakó diákok számához képest alacsony a kollégiumi ágyak száma.⁵⁶

A magyar tannyelvű *szak- és felsőoktatásban a finanszírozás szerkezete* miatt számos képző intézmény a szakjai meghirdetésekor nem a gazdasági szereplők, hanem a jelentkezők igényeit tartja szem előtt. Kicsit leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy a felszínen maradás intézményi kényszerei miatt szinte mindenki oktat mindent és mindenkit. A tömegképzés végeredménye a végzettségek devalválódása. Sokan csak az első szakképzettségük megszerzését követően iratkoznak be olyan képzésre, amely már a munkaerő piacon is konvertálható tudást ad. Így válnak a hallgatók a felnőttképzés (illetve az azt szervező intézmények) eltartóiává. A felsőoktatásban a fejkvótás finanszírozás miatt ezért a felvételtkor alacsonyabb szintről merítenek, ami aztán végiggyűrűzik az egész oktatási rendszeren.

Az oktatási rendszer hibái miatt (is) a magyar nyelvű *felnőttképzés felfutó területnek nevezhető*, mely szinkronban van az EU „élethosszig tartó tanulás” célkitűzésével. Érdekes kérdés-kör a határon túl a képzés nyelve, hiszen a szakszókincset nem csak magyarul, hanem az adott

⁵⁵ Például az erdélyi magyar gyermekeknek a román nyelvet a tankönyvek mint első nyelvet tanítják. Nyilvánvaló lenne a tanítás-tanulás hatékonyságában való különbség, ha a románt mint idegen nyelvet taníthatnák, és a tankönyvek is így épülnének fel.

⁵⁶ A határon túli szórványosodás kevésbé ismert területe az ún. nagyvárosi szórvány. Az itt született vagy beköltöző magyarok a település mérete, lélekszáma miatt a falusias környezetben élőkhez képest sokszor nehezebben találnak utat egymáshoz és a magyar közösséghez. Az ilyen típusú városokban (például Újvidéken, Aradon, Ungváron, Nyitrán és másutt) található (szórvány-) kollégiumoknak az a jelentősége, hogy a vidékről városba érkező, ott zömmel nem magyar nyelvű képzésen továbbtanuló fiatal ezekben a magyar kollégiumokban kerülhet magyar környezetbe, élheti meg magyarságát, találkozhat könnyen hasonló helyzetű társaival.

állam nyelvén is ismernie kellene a végzős hallgatóknak. Ennek hiánya gyakori probléma, miként az ellenkezője is, nevezetesen hogy sok szakképzett nem ismeri szakmájának magyar szakszókincsét. Mindkettő hátrányosan érinti a fiatalok munkapiaci pozícióit.

A *magyar oktatás alacsony presztízse* is olyan jelenség, amellyel mindenütt küzd a magyar oktatásügy, és amely számos, az oktatáson kívüli okkal is összefügg. A kérdéskör sajátos vetülete, hogy amíg a magyarországi diákok zöme csak magyar és magyar intézmények között választhat, a határon túliak előtt a választás szempontrendszere bizonyos értelemben szélesebb, valahogy így: ha a magyar tanítási nyelvű intézmény gyengébb/szűkösebb kínálatú/rosszabban felszerelt/nehezebben elérhető/stb. mint a közelben található nem magyar intézmény, akkor nagy valószínűséggel ez utóbbit választja a jelentkezők többsége.⁵⁷

Általánosan elismert tény, hogy *az oktatásfejlesztés erősen személyfüggő*. A nyitott és kezdeményező vezetői hozzáállás, a karizmatikus vezető sokszor vonzza a lehetőségeket, a forrásokat. Ugyanakkor ez területi torzulásokat is okozhat, például gyakran ott jönnek létre vagy prosperálnak intézmények, ahol az ilyen vezetők működnek, és nem ott, ahol arra nagyobb igény lenne, illetve a a feltételek egyébként jobbak.

Bizonyos az is, hogy a határon túl élő *magyar nyelvű cigányság kiesik* mind a nemzetpolitika mind az oktatáspolitikai figyelméből, hiszen a határon túli magyar nyelvű cigányságot célzó magyarországi pályázatok, támogatások, források mértéke gyakorlatilag kimutathatatlanul csekély mértékű. Pedig a jövő tekintetében nemcsak Magyarországon, hanem a határon túl is ez az egyik legfontosabb ügy.

Az egyes országok csatlakozása az Unióhoz a sok eredmény mellett – sokak vérmes reményeivel ellentétben – számos problémát nem oldottak vagy nem oldhattak meg a magyar nyelvű oktatásban. Bár a partnerek és a lehetőségek száma növekedett, bizonyos, hogy *nagyszámú olyan, a magyar-magyar térben is értelmezhető csomópont marad a jövőben, melyet kizárólag csak magyar állami források közreműködésével lehet kezelni*.

Az oktatási rendszer az állam egyik legnagyobb ellátórendszere. Fenntartása forrásigényes, a források hasznosulása időben széthúzódó. Az oktatáspolitikai elképzelések eredménye csak több év után jelentkezik, a korrekció nehézkes és (bizonyos értelemben természetéből adódóan) késlekedő. A posztszocialista oktatási rendszer a szocializmussal megbukott, azonban attól megörökölt tervutasításos állami gazdaságpolitikához kapcsolódik. A rendszerváltásokat követően valamennyi volt szocialista ország nekilátott ennek az oktatási rendszernek az *átalakításához*. Ez az átalakítás még ma is tart, azzal, hogy a rendszert átalakító kormányzati politikákat a már csatlakozott és a csatlakozásban reménykedő országokban egyaránt befolyásolják az EU-s előírások, elsősorban azért, mert a szűkös hazai büdzsét kiegészítő európai források csak ezen a módon nyerhetők el.

A fejkvóta-rendszerű finanszírozás következményeképpen *a sok diákkal rendelkező nagy intézmények tovább erősödnek, a kisebbek vegetálnak és sok esetben előbb-utóbb megszűnnek*. A tö-

⁵⁷ Ráadásul sok helyen ma is általános a határon túl az a beidegződés, miszerint a későbbi jobb érvényesüléshez államnyelven képző intézménybe kell járni. (Valószínűleg ez is az oka például, hogy a határ menti Ipolytság szakiskolájában a magyar tagozat mellett működő szlovák tagozat osztályainak többségében magyar nemzetiségű diákok tanulnak.)

megképzésnek köszönhetően számos, a munkaerőpiacon nehezen eladható képzettség jelent meg az oktatási piacon, így a végzettségek, diplomák devalválódása is általánossá kezd válni.

A demográfiai zuhanó pálya mellett a finanszírozás nehézsége az az ok, amely előbbtől az intézményrendszer racionalizálására kényszeríti az oktatásirányítókat. Ez a szomszédos országokban – miként Magyarországon is – iskola összevonásokat, bezárásokat jelent. Kérdés, hogy a szomszédos országokban Magyarország milyen stratégia mentén, milyen pozíciót kíván vagy tud a magyar nyelvű oktatás kapcsán felvenni, és ezt milyen forrásokkal tudja támogatni.

3.4 A figyelem fókuszpontjai

Az intézményrendszerről szóló áttekintés végén érdemes megvizsgálni, hogy a Kárpát-medencei magyar nyelvű oktatás intézményrendszere milyen uralkodó folyamatok részese és milyen domináns szemlélet alapján tervezi jövőjét és cselekvéseit:

- az intézményrendszer általában nyitott a nyugatról keletre importált irányelvek, eszmék, know-how-ok előtt, gyakran háttérbe szorítva a helyi sajátosságokat, a régió történeti/kulturális/stb. adottságainak érvényesülését.
- a Kárpát-medencei oktatási intézményrendszer szereplőinek mobilitása jellemzően nyugatra irányul.⁵⁸
- a Magyarország határain túl működő magyar oktatási intézményrendszerről folytatott diskurzusokban mindig jelen van az úgynevezett *etnopolitikai szempont*, amely azt vizsgálja, egy tervezet vagy cselekvés hasznos-e a magyar közösség közép- és hosszabb távú megmaradása szempontjából.
- a Kárpát-medence országaiiban a szocializmus bukásával megörökölt oktatási rendszerek átalakítása és az európai csatlakozáshoz kötődő integráció általában etnicizált környezetben történik. A magyar oktatás intézményrendszere így válik *a hagyományörzők (bezárkózók) és a modernisták (befogadók)* küzdelme színteréül, Magyarországon élénkebben, a szomszédos országokban kevésbé direkt formában.
- az oktatásigazgatás sok esetben *figyelmen kívül hagyja mind a demográfiai előrejelzéseket, mind a munkaerőpiaci igényeit*. Amíg az oktatási intézmények saját továbbélésük érdekében lassan felismerik például a szórványvidék – amúgy a magyar oktatás számára elvesző – gyermekei összegyűjtésének szükségességét, a magyar nyelvű cigányság néhány elszánt emberen és kirakatprogramon kívül nem kell senkinek.

⁵⁸ Egy magyarországi szakiskolai diákmobilitás program előkészítése során derült ki, hogy az intézményvezetők többsége még soha nem járt a szomszédos, magyarok lakta országokban szakmai úton, ott nincsenek szakmai kapcsolatai, az ottani magyar oktatásról ismeretei. Az Apáczai Közalapítvány folyamatban lévő kutatása szerint 131 magyarországi szakképző intézménynek összesen 45 kapcsolata van romániai, szlovákiai, szerbiai és ukránjai magyar szakképző intézményekkel. Ez lefordítható úgy is, hogy hátról két iskolának nincs semmilyen határon túli magyar kapcsolata.

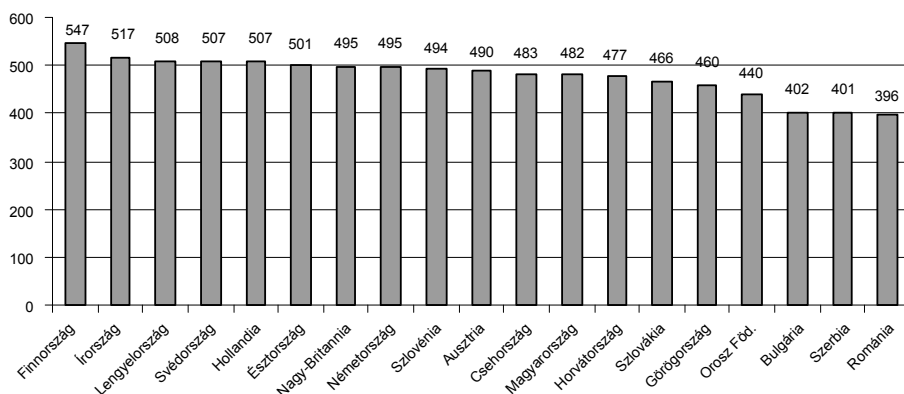
4. OKTATÁSI TRENDEK ÉS A MAGYAR OKTATÁS HELYZETE

A magyarországi és a határon túli oktatás teljesítménye a nemzetközi mérések korában minden korábbinál pontosabban megítélhető. Az alábbiakban a PISA-mérések eredményeit foglaljuk össze, amit a PIRLS-mérések eredményeivel árnyalunk majd.⁵⁹ A PISA-mérések az OECD-tagállamok és az ún. társult tagok oktatási teljesítményét mérik. Jelenleg Ukrajna oktatási teljesítményéről nincs adatunk. Feltételezhető, hogy az ukrán teljesítmények a romániai iskolákéhoz állnak legközelebb. Fontos módszertani megjegyzés továbbá, hogy a környező országok magyar nyelven oktató iskoláinak teljesítményéről – Szlovákia kivételével – nincsenek publikált adataink, mert a PISA-mérések során alkalmazott kérdőív nem mindig tér ki az oktatás nyelvére. Mindazonáltal a módszer segítségével a környező országok nyelvi kisebbségi csoportjaihoz – így a magyarhoz is tartozó – tanulók iskolai teljesítményéről is nyerhetünk információkat. Szembeötlő továbbá az is, hogy a szomszédos országokban (pl. Románia, Szlovákia, Szerbia) a PISA-méréseket nem követte a magyarországihoz vagy a németországihoz hasonló országos vita és szakmai reflexió. Az eredményekből leszűrhető tanulságok ezért értelemszerűen nem jelentek meg a későbbi oktatáspolitikai elképzelésekben – sem többségi, sem kisebbségi vonatkozásban.

A matematikai, természettudományos és olvasás-szövegértési teljesítmények nemzetközi mérése alapján a közép-európai államok, így Magyarország is egymáshoz hasonló, európai összehasonlításban átlagos teljesítményt értek el. A balkáni utódállamok teljesítménye harmadik világbeli országokéval hasonlítható össze (pl. Thaiföld), és messze leszakad az európai átlagtól (1. ábra).

1. ábra

Átlagos olvasási és szövegértési teljesítmény néhány európai országban (PISA 2006)⁶⁰



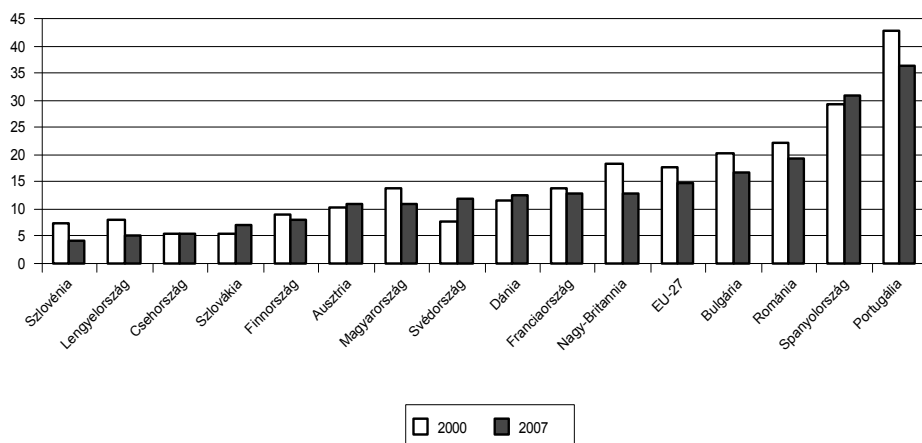
⁵⁹ A PISA-mérések elsősorban angolszász oktatási fogalomrendszerben, az alkalmazott tudás – ún. kompetenciák – szempontjából értékelik a 15 éves tanulók teljesítményét. A PIRLS-mérések a hagyományosabb, kontinentális tantervekhez kötődő lexikális tudást is mérik az általános iskola negyedik évfolyamán.

⁶⁰ Forrás: Peter Rado: *Promoting Equity in Education. Central European Comparative Overview*. Budapest, 2008.

Ez a dichotómia jól követhető az iskolaelhagyók (lemorzsolódás) területén is. Itt a balkáni államok azon dél-európai EU-tagállamokkal tartoznak egy csoportba, amelyek hagyományosan képtelenek a leghátrányosabb helyzetű csoportokat benntartani a közoktatásban. A közép-európai államok pedig a legalacsonyabb lemorzsolódást felmutatók között vannak (2. ábra).

2. ábra

Korai iskolaelhagyók. A 18-24 éves korosztály középfokú végzettséggel nem rendelkező, és az iskolarendszertől kilépett része (%)⁶¹



A legnyugtalanítóbb adatok azon tanulói csoportokról tudósítanak, amelyek tagjai a legalapvetőbb kompetenciák hiányában semmilyen eséllyel nem bírnak a globális munkaerőpiacba való érdemi bekapcsolódásra. A PISA egyes vagy alacsonyabb olvasási és szövegértési teljesítményszintje nem egyszerűen funkcionális analfabétizmust jelent, hanem az elvont gondolkodáson és a szervezett társadalmi létehez kapcsolódó kommunikáción kívül rekesztettség állapotát. A mérések szerint a közép-európaiak (Szlovákia kivételével) 2006-ra 20% alá szorították le a funkcionális analfabéták arányát. Romániában arányuk 2000-től 2006-ig nőtt, és elérte az 51%-ot. Ez azt jelenti, hogy a román tankötelesek több mint fele nem lesz alkalmas kvalifikált munkavégzésre, és továbbképezhetetlen marad a következő évtizedekben (3. ábra).

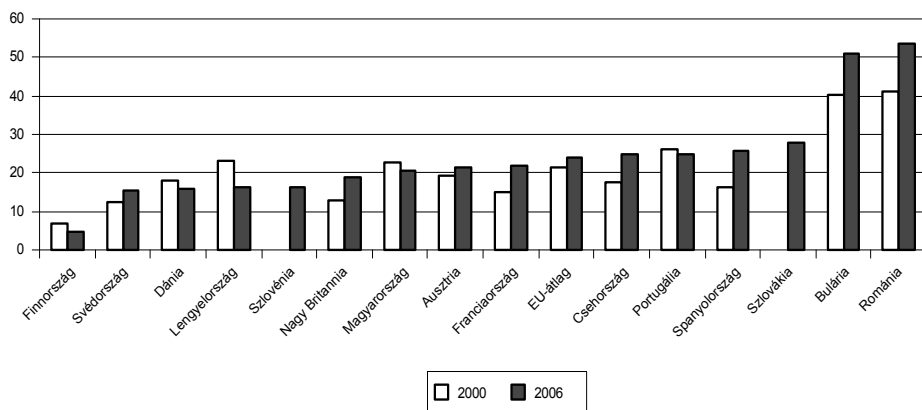
Említettük, hogy a PISA-mérések nem minden esetben teszik lehetővé egyértelműen a különböző kisebbségi, azaz nemzetitől eltérő nyelveken történő oktatási alrendszerek külön értékelését, ám bizonyos jelzéseket mégiscsak adnak a kisebbségi oktatásra vonatkozóan. A mérések során alkalmazott, a diákokkal kitöltött kérdőív tartalmaz ugyanis egy olyan kérdést,

⁶¹ Forrás: Uo.

amely azt tudakolja, milyen nyelvet használnak a diákok otthonukban leginkább.⁶² E változó szerint vizsgálva a PISA-mérés 3 alapkompentencia területén elért eredményeket, megállapíthatjuk, hogy az OECD átlagok szintjén mindegyik kompetencia értéke nagyságrendekkel alacsonyabb azon diákok körében, akik otthonukban az államitól eltérő nyelvet beszélnek⁶³ (4. ábra).

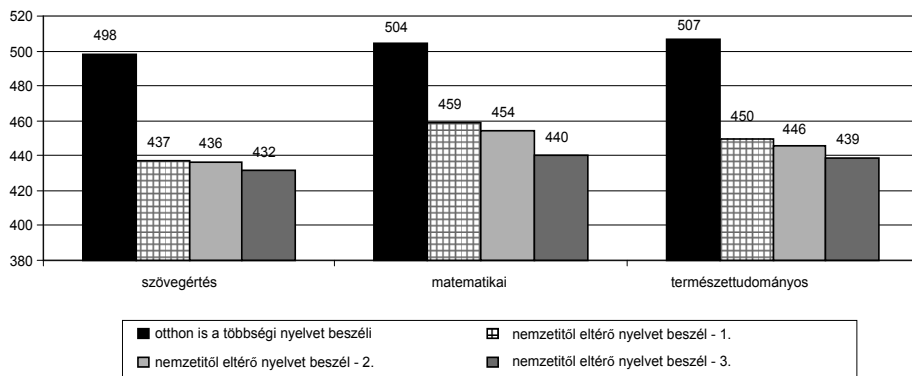
3. ábra

Az egyes vagy alacsonyabb olvasási és szövegértési teljesítményszintű tanulók aránya a 2000-es és 2006-os PISA értékelések szerint⁶⁴ (%)



4. ábra

A szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciák az otthon beszélt nyelv függvényében (OECD átlagok, PISA 2006)⁶⁵



⁶² A különféle nyelvekre lefordított kérdés angolul eredetileg így hangzott: „What language do you speak at home most of the time?” A válaszokat ezután úgy kódolták, hogy az államnyelvet, illetve a különféle nyelveket otthonukban használók megkülönböztethetők legyenek.

⁶³ Érdekesképpen hadd jegyezzük meg: ez így van a PISA-mérésekben, és a Kárpát-medencei magyarok kisebbségi oktatásért vívott küzdelmük során gyakran mintaoszágnak emlegetett Finnország esetében is.

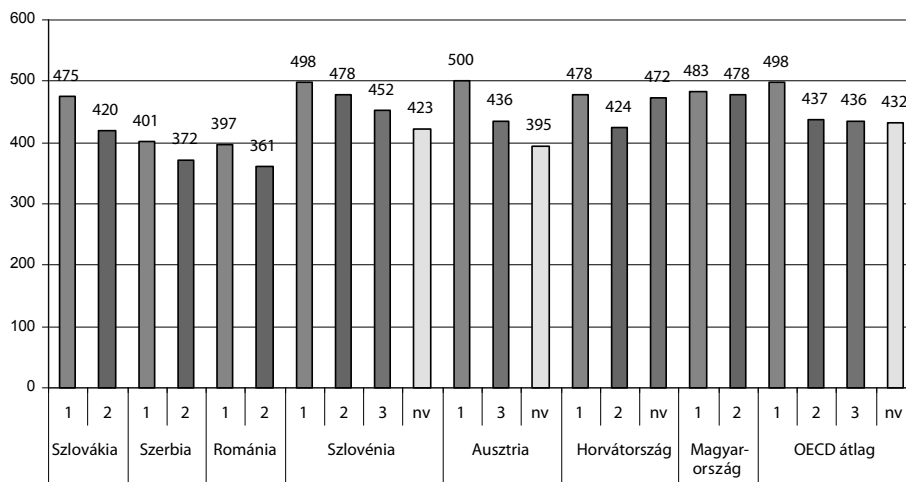
⁶⁴Forrás: Uo.

⁶⁵ Forrás: pisa2006.acer.edu.au/interactive.php

Az 5. ábrán az olvasási, szövegértési eredményeket ismertetjük, és ezek alapján kijelenthetjük, hogy az OECD átlagokhoz hasonlóan Magyarországon és a vele szomszédos országokban is érvényes, hogy az otthonukban az államnyelvtől eltérő nyelvet használók iskolai teljesítménye jóval gyengébb, mint a többségi nemzethez tartozó diákok teljesítménye. Ez alól kivétel éppen Magyarország, ahol azt tapasztaltuk, hogy az otthonukban a magyartól eltérő nyelvet beszélő kisebbségi csoport eredményei nem térnek el sokban a többségi magyarokétól.

5. ábra

Az olvasási, szövegértési kompetenciák az otthon beszélt nyelv függvényében Magyarországon és szomszédos országokban (PISA 2006)⁶⁶



Jelmagyarázat:

- 1 – otthonukban a többségi nyelvet beszélők
- 2 – otthonukban a többségtől eltérő nyelvet beszélők (első említett nyelv (Szlovákia, Szerbia, Románia esetében a magyar)
- 3 – otthonukban a többségtől eltérő nyelvet beszélők – második említett nyelv
- nv – a vonatkozó kérdésre nem válaszoltak

Az adatokat összevetve az 1. ábra adataival még drámaibb helyzet tárul fel. Romániában és Szerbiában az otthonukban magyarul beszélő diákok teljesítménye az amúgy is balkáni paradigmába illő országos átlagok alá süllyed. Szlovákia esetében a magyarok teljesítménye szintén balkanizálódik: míg az országos felmérés, illetve az otthon szlovákul beszélők adatai

⁶⁶ Forrás: Uo.

megmaradnak a közép-európai átlag körül, a magyarok összteljesítménye megközelíti Oroszország és Bulgária szintjét.

Kérdés azonban, hogy az otthonukban magyar nyelvet beszélők eredményei a magyar nyelvű képzésnek tudhatók-e be, vagy inkább azokról van szó, akik többségi tannyelvű iskolákba járnak. És persze az is kérdés, hogy a kétféle (anyanyelven és többségi nyelven tanuló) magyar diák iskolai eredményei között van-e eltérés. A 4. ábra adatai esetében az otthonukban nem a többségi nyelvet beszélők a romániai megkérdezett diákok 2,3 százalékát, a szlovákiaiak 14,5 százalékát és a szerbiaiak 0,9 százalékát jelentik. Szerbia és Románia esetében az alacsony elemszám miatt statisztikailag valószínűleg nem szignifikánsak a többségi és kisebbségi nyelvet beszélők közötti eltérések, ugyanakkor az is kérdés, miért ilyen alacsony az otthonukban magyarul beszélők aránya e két országban.

Részletesebb ország elemzéseket és módszertani leírásokat csak Szlovákia és Románia esetében ismerünk.⁶⁷ Mindkét országban magyar tannyelvű iskolák is bekerültek az országos mintába. Szlovákiában a 189 iskolából 13-ban (6,8 százalék) volt a tanítás nyelve magyar, Romániában pedig a 2006-ban mintába került 177 iskolából 12-ben (6,7 százalék) magyarul is oktattak.⁶⁸

A szlovákiai ország-jelentés az adatokat a szlovák és magyar tanítási nyelvű iskolákra lebontva közli, és ez alapján megbízható (vagy legalábbis hivatalos) információkat kapunk a szlovákiai magyar iskolarendszerről is. Anélkül, hogy más országra hasonló megbízható adataink lennének, a szlovákiai eredmények jól érzékeltetik az anyanyelvű oktatás fontosságát: az anyanyelvű képzésben résztvevők adatai nem lényegesen rosszabbak a szlovák anyanyelvűekénél, sőt az olvasási kompetenciák szintjén jobbak a szlovákokénál.⁶⁹ Az otthonukban magyarul beszélők összeredményei viszont gyengébbek a szlovákok átlagánál, ez pedig azt jelzi, a nem anyanyelven tanuló eredményei nagyságrendekkel rosszabbak, nemcsak a szlovák átlagnál, hanem az anyanyelven tanulóknál is (6. ábra).

A PISA-mérések angolszász megközelítését árnyalando, a 7. ábrán tárgyi tudást is értékelő 2006-os PIRLS-mérések eredményeit kombináltuk a PISA-éval. Jól látható, hogy a volt szocialista országok közül Magyarország, Lettország, Litvánia és Bulgária – a tisztán PISA-mérésekhez

⁶⁷ OECD-PISA: PISA 2006 Slovensko Národná Správa. Statny Pedagogický Ústav. 2006. OECD/PISA: Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor. Raportul național al administrării programului 2005-2006. Serviciul Național de Evaluare și Examinare, București, 2006. Szerbia országjelentése nem részletezi az otthonukban magyar nyelvet beszélők teljesítményét, lásd: Baucal, Aleksandar–Pavlović-Babić, Dragica: *Quality And Equity Of Education*. In *Serbia: Educational Opportunities Of The Vulnerable Pisa Assessment 2003 and 2006 Data*. Government of the Republic of Serbia, Belgrade, 2009.

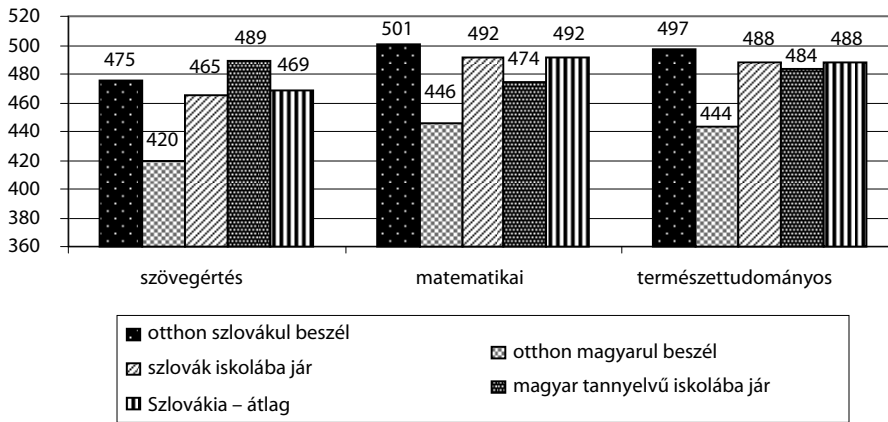
⁶⁸ A magyarul is oktató iskolák arányának meghatározása nem egyértelmű, mert Romániában 50 iskolában 2005-ben is volt előzetes adatfelvétel, amelyekről azonban nem ismerünk részletesebb adatokat. A PISA 2006-os vizsgálatban így ebben az országban összesen 227 iskola adatai szerepelnek.

⁶⁹ Fontos és érdekes megjegyezni, hogy a szlovák nyelvű ország-jelentés a magyarok szövegértési kompetencia eredményeit így magyarázza: „2003-tól a magyar tanítási nyelvű iskolák tanulóinak eredményeiben enyhe javulást észlelhetünk. A magyarul tanuló diákok teljesítménye a magyarországi diákok teljesítményével állítható párhuzamba, akik szövegértésben statisztikailag is jelentősen jobb teljesítményt értek el, mint a Szlovák Köztársaság. Ezek a magyar iskolák iskolák valószínűleg a szomszédos országok jó gyakorlatából merítettek, ami az egész szlovák oktatási rendszer számára jelentős inspirációul szolgálhatna.” In *PISA 2006 Slovensko Národná Správa*, 15.

képest – jóval kedvezőbb helyzetbe került. Megdöbbentő viszont Románia teljesítménye, a román iskolák mindkét paradigma szerint szervezett értékelésen, „Európán kívül” teljesítettek.

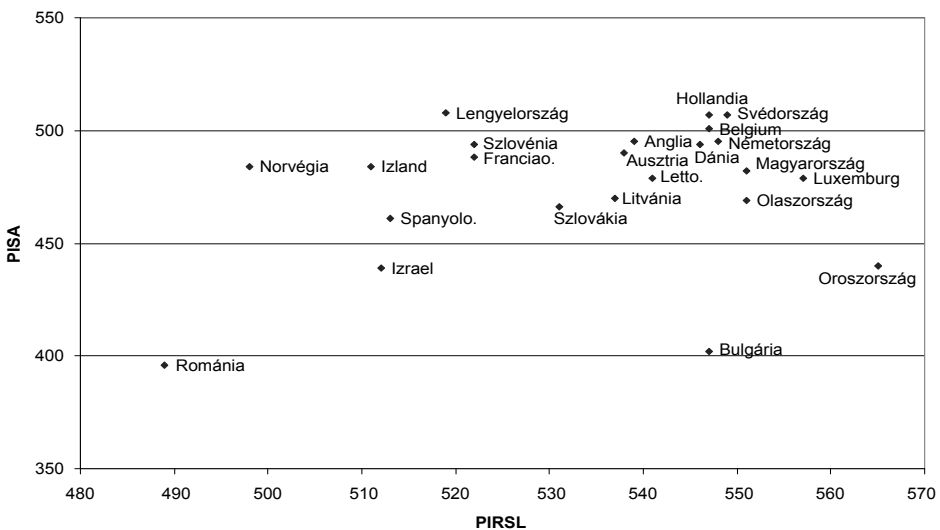
6. ábra

A szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciák az otthon beszélt nyelv, illetve az iskola tanítási nyelve függvényében – Szlovákia, PISA 2006⁷⁰



7. ábra

Egyes államok 2006-os PISA és PIRLS teljesítménye⁷¹



⁷⁰ Forrás: PISA 2006 Slovensko Národná Správa, pisa2006.acer.edu.au/interactive.php

⁷¹ Forrás: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training 2008.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a határon túli magyar oktatásban az ezredforduló után megszűnőben vannak az egységes magyar-magyar szakmai narratívák. A közép-európai csoportja elsősorban az iskolai oktatás minőségét és méltányosságát javító szakmai fejlesztésekben érdekelt (különös tekintettel a roma tanulók teljesítményének javítására). A közép-európai agenda nem specifikusan magyar, a kihívások és a szakmai mozgástér nagyban emlékeztet az osztrák és a német oktatáspolitikára.

A romániai és szerbiai oktatásfejlesztés számára a nem városi társadalom és a városok félig urbanizált, de proletarializálódott közösségeinek felzárkóztatása a feladat – többek között dinamikus iskolafejlesztéssel. Ezen kihívások – szemben a közép-európai narratívával – inkább a Világbank fejlődő államok számára nyújtott oktatásfejlesztési projektjeinek logikája mentén szerveződhetnek majd. Ezen teljes oktatásügyi megújulás alapjait már a Romániában elindított PHARE-programok lefektették. A magyar iskolák azonban – elsősorban a magyar nyelvű oktatásügy viszonylagos autonómiája következtében – csak szerény mértékben kapcsolódtak be a modernizációba.

5. TRENDEK

5.1 Marginalizáció

A statisztikai elemzések nyomán megállapíthatjuk, hogy noha a szomszédos államokban élő magyarság továbbra is rendelkezik néhány kiemelkedő színvonalú oktatási intézménnyel (általában középiskolákkal), átlagos teljesítménye egyre inkább hasonul környezetéhez, illetve sok vonatkozásban az egyes országok átlagai alatt teljesítenek ezek az intézmények. Ez az egykori „kulturális fölény” pozíciójának elvesztése mellett azért is figyelemre méltó, mert ezek az államok oktatási teljesítménye (elsősorban a nemzetközi PISA-mérések alapján) kifejezetten gyengének mondható európai összehasonlításban. Mivel Szlovákia teljesítménye a közép-európai csoport alján helyezkedik el, az ottani magyar oktatást a környezetbe való „beleszürkülés” fenyegeti. Románia és Szerbia teljesítménye nem európai, hanem a harmadik világ mért államaival mutat hasonlóságot. Így az erdélyi és vajdasági magyar oktatást – néhány kiváló középiskolát leszámítva – az európai világtól való leszakadás fenyegeti. (Ukrajnát egyelőre nem méri a PISA, de lemorzsolódási arányai a magyar kisebbség körében szintén „Európán kívüli” iskolai világról árulkodik.)⁷²

5.2 Ruralizáció

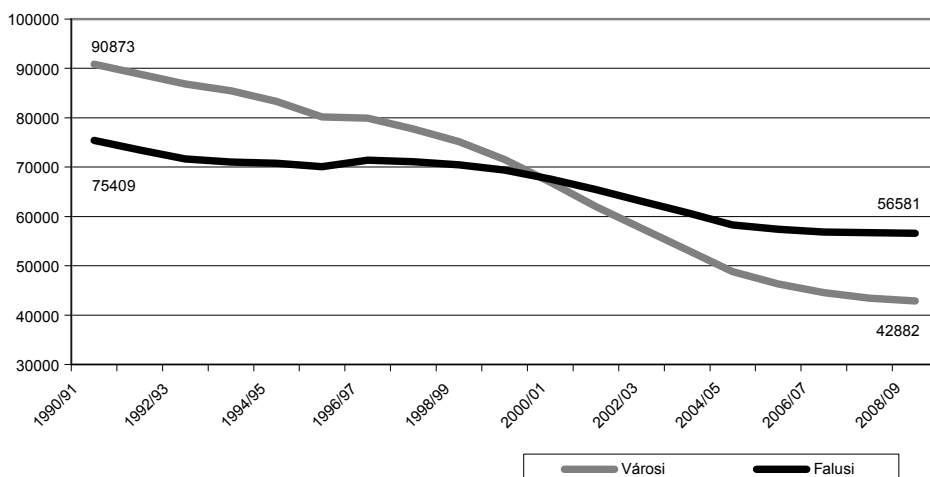
A demográfiai mozgások és a 90-es évtized erőteljes kivándorlása következtében az iskoláskorú magyar népességén belül erőteljesen csökkent a városi gyerekeknek a falusiakhoz vi-

⁷² Papp Z. 2009, id. mű.

szonyított aránya (a romániai magyar vonatkozó adatokat lásd a 8. ábrán). Ez több tekintetben is drámai változást jelent. A kisteleplüési iskolák irányítása, fejlesztése olyan önálló szakmai és közpolitikai terület (*rural education*), amelynek eszköztára még az OECD-államokban sem mondható kiforrottnak. A helyi társadalmi közeg szűkös erőforrásai és viszonylag alacsonyabb elvárásai középtávon a magyar nyelvű felsőoktatás rekrutációs bázisát is fenyegethetik.

8. ábra

A városi és falusi általános iskolások változása a romániai magyarok körében⁷³



A ruralizáció másik, kevésbé kezelhető eleme a kisteleplüési roma közösségek iskolai megjelenése által keletkező feszültség. A Magyarországgal szomszédos államok legtöbbszörében az összefüggő magyar települési háló kivétel nélkül roma közösségekkel vegyesek, így a magyar nyelvű kisteleplüési iskola a helyi népesség szemében „cigányiskolává” is válhat. A vegyes lakosságú településeken gyakori, hogy a szülők a többségi nyelvű iskolába íratják gyermeküket, elsősorban a roma iskolásokat elkerülendő. A magyar anyanyelvű roma tanulók integrálásához olyan iskolafejlesztési programok indítása és végigvitele lenne szükséges, amelyhez jelenleg egész egyszerűen hiányoznak a feltételek. Támogatást e téren az anyaországi tapasztalatok és erőforrások megismerése és/vagy az Európai Unió Strukturális Alapjai által finanszírozott programokba való bekapcsolódás biztosíthatna.

⁷³ Forrás: Erdei Itala: *Az erdélyi magyar iskoláskorú populáció alakulása a 2002-es népszámlálás alapján*. EDUCATIO 2003/2

5.3 Kettős kapcsolat az anyaországgal (függés és leválás)

Az anyaországgal fenntartott kapcsolatokat a 90-es évtizedben elsősorban a magyarországi támogatással végrehajtott sikeres intézményépítés és a magyarországi tartalmi-szakmai modellek megismerése (helyenként részleges átvétele) jellemezte. A páratlan gyorsaságú és sikeres intézményesülés, valamint a magyar kormányzati részvétel által megszerzett tanügyigazgatási pozíciók (elsősorban Romániában és Szlovákiában) nyomán egy jól érzékelhető fordulat állt be. Az intézményvezetésbe és tanügyigazgatásba bekapcsolódó magyar értelmiség immár elsősorban pozícióörzésre rendezkedett be. A Magyarországgal szomszédos országok konszolidálódó jogi-igazgatási rendszerre (pl. az akkreditációs rendszerek kiépülése) nyomán a megfelelési kényszer egyre inkább „kifelé” nyilvánul meg, és erősödött az anyaországi forrásokkal való önálló, autonóm gazdálkodás igénye.

5.4 Lassú európaizáció

Szlovénia, Szlovákia és Románia Európai Uniói tagságával (Horvátország és Szerbia fokozatos integrálásával) a határon túli magyar oktatásügy is új lehetőségek birtokába jutott. Paradox módon az Unió elsősorban olyan oktatási területeken kínál komoly együttműködési lehetőségeket, melyek kevésbé voltak fókuszban a 90-es évtized intézményépítő lendületében. Az Unió egységes gazdasági térségként működve elsősorban a szakképzés és a felnőttképzés – jóval kisebb mértékben pedig a felsőoktatás – számára bontotta le a nemzetállami határokat. A lehetőségek aktív kihasználásának formája az Unió Strukturális Alapjai által támogatott programokba való bekapcsolódás lehetne. Viszonylag kevés kutatási adat birtokában csak feltételezhető, hogy a 2004-ben belépett államok közül Szlovákiában a magyar oktatási intézmények az országos átlagnál jóval kisebb mértékben voltak hajlandók és képesek pályázni az európai forrásokra.⁷⁴ A később taggá vált Románia esetében még a becslések is korainak tűnnek.

5.5 Pozitív jövőkép hiánya

Az oktatás – minden romantikus elképzelés ellenére – követő ágazat, elsősorban a társadalom és gazdaság változásait hivatott kiszolgálni. Ezért egy pozitív oktatásfejlesztési stratégiának olyan elképzelésekre kell támaszkodnia, melyek a szomszédos országok magyar közöskéinek társadalmi-gazdasági és kulturális jövőképét jelentik. Ilyen jövőképek napjainkig még nem álltak össze.

⁷⁴ Lásd például a Hídvégi Mikó Imre Kutatóintézet vonatkozó kutatásait: www.hidvegimiko.hu

6. AJÁNLÁSOK

6.1 Az oktatásfejlesztési tér differenciálása

A nem városi központokban és tömbmagyar területeken működő magyar nyelvű közoktatási intézmények esetében célszerűnek látszik egy olyan racionalizálási program elindítása, amely az összekapcsolt óvodát és alsó tagozatot hagyja meg a kistelepeüléseken, és a felső tagozatot a térségi központba telepíti. Ez jobb minőségű oktatáshoz és életesélyekhez juttathatja a fokozatosan marginalizálódó és ruralizálódó szóránymagyarságot.

6.2 Hangsúlyváltás

A hagyományosan középiskolákra és felsőoktatási intézményekre összpontosító fejlesztéspolitikát célszerűnek látszik elmozdítani a korábban elhanyagolt területekre, mint az óvodai nevelés, az alapfokú iskoláztatás, a szakképzés és a felnőttképzés. Mivel a négy jelzett szakterület fejlesztése Magyarországon kb. egy-két évtizedes szakmai-tapasztalati háttérrel bír, a gyors és hatékony szervezeti tanulás érdekében a fejlesztési források biztosítását célszerű lenne kiegészítő továbbképzésekkel és partneri együttműködéssel összekapcsolni.

Szükségesnek látszik egy teljesen új oktatásfejlesztési terület megnyitása: magyar nyelv és kultúra oktatása a határon túli nem magyar érdeklődőknek. Az érdeklődők köre az alapfokú oktatásban résztvevőktől, az idegenforgalomban vagy éppen üzleti életben dolgozó felnőttekig terjedhet. A jelenleg rendelkezésre álló oktatási termékek a magyar nyelv és kultúra beható és alapos elsajátítását szolgálják, a jövőben egyszerűbb és gyakorlatiasabb oktatási csomagokra lenne szükség.

Biztosítani javasolt, hogy valamennyi Kárpát-medencei magyar iskolás osztálykirándulás keretében tanulmányai alatt legalább egyszer díjmentesen (azaz Magyarország támogatásával) ellátogathasson egy szomszédos ország magyarok lakta régiójába, illetve Magyarországra.

A támogatási rendszernek már nem az intézményépítést, hanem a tudásátadást célszerű támogatnia. Nem új intézmények létrehozását kellene célul kitűzni, hanem a meglévő intézmények minőségi fejlesztését, működésének kiegyensúlyozott támogatását.

6.3 Oktatáskutatás, oktatásfejlesztés

Elengedhetetlen lenne a magyarországi oktatási támogatások rendszeresített szakmai értékelése, illetve hatásvizsgálata, különös tekintettel a Szülőföld Alap és a kedvezménytörvény által nyújtott támogatásokra.

A PISA, PIRSL nemzetközi mérésekben való arányos megjelenéssel, illetve célirányos oktatáskutatói tevékenységgel rendszeresíteni kellene a határon túli magyar oktatással kapcsolatos információk gyűjtését. Ennek érdekében fontos lenne létrehozni okta-

táskutatói és oktatásfejlesztési centrumokat a határon túli régiókban, illetve Magyarországon újra beindítani a határon túli oktatással foglalkozó, a korábbi években már működött programirodát.

A nemzetközi PISA-mérések reflexiója a környező országokban rendkívül gyenge volt. Magyar-magyar PISA műhelyekben lenne célszerű feldolgozni a gyenge teljesítmények okait és a szükséges (lehetséges) minőségjavító intézkedések körét. Javaslatot kellene tenni a nemzetközi PISA-bizottságnak, illetve a nemzeti PISA-bizottságoknak, hogy a mérések során kötelező kérdésként szerepeljen az oktatás nyelve, illetve a kisebbségi nyelven szereplők is kellő súllyal szerepeljenek az országos mintákban. Így kaphatnánk pontosabb képet a határon túli magyar és más kisebbségi oktatási alrendszerek eredményességéről.

Az oktatással kapcsolatos jelzések gyűjtésének rendszeresítése rendkívül fontos, hiszen csak így lehet megbízható, idősoros képet kapni e rendszerekről, és a vonatkozó fejlesztéseket elvégezni. Ezért az oktatáskutató és fejlesztő centrumok fenntartását rendszeresített, részben magyarországi támogatásokkal kell biztosítani.

A határon túli régiókban szakadék tapasztalható az országos szintű fejlesztések és a magyar nyelvű képzések fejlesztése között. Ezért fontos lenne olyan oktatáspolitikai képzések beindítása, amelyek a határon túli magyar döntéshozókat készítené fel a fejlesztésekbe való részvételre.

6.4 Tudásátadás

Célszerű lehet az anyaország iskolai minőségfejlesztési, valamint roma integrációs tapasztalatainak egy csomagban történő átadása (programok, taneszközök, továbbképzések).

Megfontolandó a sikeres Arany János Képzési Tehetséggondozó Program részleges kiterjesztése a határon túli magyar oktatási rendszerekre.

Minden erővel támogatni célszerű a magyar iskolák és (részben) magyar települések pályázati és projektmegvalósítási képességének erősítését, különös tekintettel az Európai Unió által támogatott programokra.

Támogatni kell a hálózatépítést a magyar-magyar intézményközi kapcsolatok elősegítése céljából, így például magyarországi intézményvezetők határon túli szakmai tapasztalatszerzését, díjmentes tanulmányútját és viszont.

Serkenteni kell a mobilitási projekteket, különösen a szak- és felsőoktatásban a magyar-magyar részsképzések, oktatói- és diákmobilitási programok előtérbe helyezését.

6.5 Finanszírozás

A jövőben megfontolandó a működtetési és fejlesztési célú támogatások éles szétválasztása. Szakmai és szervezeti követelmények, feltételek támasztása mindkét támogatási típusnál szükséges (és a korábbi gyakorlathoz képest erősítendő). A fejlesztési támogatások esetében a versenyzetető jellegű, pályázati-közbeszerzési technikák érvényesítése sem látszik túlzott elvárásnak.

A normatívitást, az évekre előre kiszámítható, nem pályázati jellegű finanszírozást ki kell terjeszteni az óvodaügyre és a szórványoktatásra, valamint a szórványkollégiumok és a magyar (magán-) felsőoktatási intézmények működtetésére. A kedvezménytörvény keretében meghatározott támogatásokat (pl. tankönyvtámogatás) a jövőben konzekvensen végre kell hajtani.

IRODALOM

- Albert Sándor: *A szlovákiai magyar szakképzés jelene és jövőjének felvázolása*. In *Helyzetkép a szlovákiai magyar közoktatásról*. Dunaszerdahely, Lilium Aurum, 2002.
- Badis Róbert: *A vajdasági magyar népesség társadalmi szerkezete két népszámlálás tükrében 1991, 2002*. REGIO, 2008/4.
- Baksa Eszter: *Munkaerő mobilitás a Schengeni Egyezmény függvényében*. De iurisprudentia et iure publico, 2008/2. szám
- Balassa Endre: *Iskolai rendszerű szakképzés Szerbiában*. Szakképzési szemle, 2006/4.
- Baucal, Aleksandar–Pavlović-Babić, Dragica: *Quality And Equity Of Education In Serbia: Educational Opportunities Of The Vulnerable Pisa Assessment 2003 And 2006 Data*. Government of the Republic of Serbia, Belgrade, 2009.
- Bárdi Nándor: *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarság kapcsolat-története*. Kalligram, Pozsony, 2004.
- Braun László–Csernicsko István–Molnár József: *Merre visz a „cigányút”? Magyar anyanyelvű cigányok Kárpátalján*. Kézirat, 2008.
- Comission of the European Communities: *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. 2008.
- Csete Örs: *Lesz-e a szórványnak magyar identitása 2020-ban?* Pro Minoritate, 2007/Tavaszi
- Csete Örs (szerk.): *A Magyariskola Program fogadtatása a Kárpát-medencében*. Apáczai Köz-alapítvány, Budapest, 2006.
- Erdei Itala: *Az erdélyi magyar iskoláskorú populáció alakulása a 2002-es népszámlálás alapján*. EDUCATIO 2003/2.
- European Comision Progress Report*, 2003
- Fazekas József–Huncik Péter (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. I. Kötet. Összefoglaló jelentés (19889 – 2004). A rendszerváltástól az európai uniós csatlakozásig*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum, Somorja – Dunaszerdahely, 2006.
- Gábrityné Molnár Irén (szerk.): *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskola-hálózatában*. Regionális Tudományos Társaság, Szabadka, 2008.
- Gábrity Molnár Irén: *A vajdasági magyar tanulóiifjúság iskolai szintje, mint a magyar értelmiség utánpótlás feltétele*. FORUM, 2004/2.
- Gábrityné Molnár Irén–Mírnic Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó. Vajdasági kutatások, tanulmányok*. Magyar Tudományos Társaság, Szabadka 2006.
- Gyurgyík László: *A szlovákiai magyarok társadalomszerkezete a 90-es években*. REGIO, 2008/4. 77-101.
- Gyurgyík László: *Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években*. Kalligram, Pozsony, 2006.
- Hablicsek László–Tóth Pál Péter–Veres Valér: *A kárpát-medencei magyarság demográfiai helyzete és előreszámítása, 1991-2021. Kutatási jelentés*. KSH, Népeségstudományi Kutatóintézet, Budapest, 2005/1.
- Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről 2009*. Miniszterelnöki Hivatal, 2009.
- Kadushin, Charles: *Kapcsolathálózatok a kultúráteremtésben*. Szociológiai Figyelő 1988/3.

- Kovács Nóra: *Szállítható örökség. Magyar identitás-teremtés Argentínában (1999-2001)*. MTA Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest, 2009.
- Kozma Tamás: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. FKI, Budapest, 2005.
- László Béla–A. Szabó László–Tóth Károly (szerk.): *Magyarok Szlovákiában IV. kötet. Oktatásügy (1989-2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum, Somorja – Dunaszerdahely, 2006;
- Mandel Kinga–Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középiskolák oktatásában*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2007;
- Németh Szilvia: *Hétvégi magyar iskolák az USA-ban – 2008*. In Papp Z. Attila (szerk.): *Beszédből világ. Elemzések adatok amerikai magyarokról*. MKI, Regio, Budapest, 264-298.
- OECD/PISA: *Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor. Raportul național al administrării programului 2005-2006*. Serviciul Național de Evaluare și Examinare, București, 2006.
- OECD-PISA: *PISA 2006 Slovensko Národná Správa*. Statny Pedagogický Ústav, 2006;
- Orosz Ildikó–Csernicskó István–Ambrus Pál–Kristafori Olga: *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*. 2008. Kézirat.
- Papp Z. Attila: *Átmenetben: a romániai magyarok társadalmi pozícióinak alakulása 1992-2002 között*. REGIO, 2008/4. 155-230.
- Papp Z. Attila: *A kárpátaljai magyar oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben*. Megjelenés alatt.
- Papp Z. Attila (szerk.): *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. MKI, Regio, Budapest, 2008.
- Papp Z. Attila: *A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási és kutatási térség lehetősége*. In Görömbei András–Manherz Károly (szerk.): *Az együttműködés esélyei*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Debrecen, 2007. 43-52.
- Papp Z. Attila: *Határon túli magyar oktatástámogatások (2003-2006)*. EDUCATIO 2006 – Mérleg. 130-146.
- Papp Z. Attila (szerk.): *Kihasztnálatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2005.
- Papp Z. Attila (szerk.): *Erdélyi Értékrend 2008. Kutatási jelentés*. Országgyűlési Hivatal, Budapest, 2008.
- Progress Fowards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Commission of the EC. 2008.
- Rado, Peter: *Promoting Equity in Education. Central European Comparative Overview*. Budapest, 2008
- Setényi János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Raabe, Budapest, 1999.
- Zsigmond Anna: *Közösségi programok és a tanárképzés trendjei az Európai Unió országában*. Új Pedagógiai Szemle, 1998. július-augusztus.