

Nevelésszociológia

PALLAS DEBRECINA 20.
A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetének kiadványsorozata

Alapító sorozatszerkesztő:
KOZMA TAMÁS

Sorozatszerkesztő:
PUSZTAI GABRIELLA

Sorozatszerkesztő bizottság:
ENGLER ÁGNES
JUHÁSZ ERIKA
MÁRKUS EDINA
POLÓNYI ISTVÁN

Nevelésszociológia

Elméletek, közösségek, kontextusok

Szerkesztette:
Pusztai Gabriella



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

2020

Szerzők © Bacskai Katinka, Bényei Judit, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea,
Engler Ágnes, Fényes Hajnalka, Fónai Mihály, Garami Erika,
Kenyeres Attila Zoltán, Kocsis Zsófia, Kovács Klára, Markos Valéria,
Pallay Katalin, Pusztai Gabriella, Tódor Imre

Lektorálta:
Kozma Tamás

Borító terv:
M. Szabó Monika

A borítón látható fotómontázst készítette:
Győri Krisztina

Műszaki szerkesztő:
Madarász György

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-318-883-5

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2020-ban

Tartalom

ELŐSZÓ	7
NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI ELMÉLETEK.....	11
Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái.....	13
A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták.....	29
A racionális döntésméletek és az iskolai pályafutás.....	55
Különbségek és versengés: nemek az oktatásban.....	76
Reziliencia és kompenzáló tényezők.....	101
A NEVELÉS KÖZÖSSÉGEI	131
Családi közösségek	133
Nemzeti kisebbségi közösségek.....	159
Roma/cigány közösségek.....	177
Vallási közösségek	206
Önkéntes közösségek.....	223
Sportoló közösségek	243
Médiaértelmező közösségek	263
Munkahelyi közösségek.....	285
Egy szakmai közösség: a pedagógusok.....	303
A NEVELÉS KONTEXTUSAI	331
Az időfelhasználás mintázatai.....	333
A területi környezet egyenlőtlenségei.....	348
Értékátadás a plurális társadalomban.....	361
Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték.....	378
SZERZŐINK	403

Nemzeti kisebbségi közösségek

Jelen fejezet bemutatja a kisebbségi lét fogalmát, típusait, történeti háttérét, lehetséges értelmezési kereteit és fontosabb vizsgálati területeit, a nemzeti és kisebbségi azonosságtudat kérdéskörét, a kulturális-ökológiai elmélet alapján a kisebbségi oktatás lehetőségeit és problémáit. Ismertetjük a kisebbségi oktatás modelljeit, végezetül képet adunk a határon túli magyar tannyelvű felsőoktatásról.

Alapvető fogalmak

Nemzeti kisebbség: Olyan népcsoport, amely egy adott állam területén kisebbségben él, s tagjai nem azonosulnak a többségi nemzettel. A nemzeti és az etnikai kisebbségeket összefoglalóan nemzetiségnek szokták nevezni. Megkülönböztetünk anyaországgal rendelkező (elzászi, dél-tiroli németek vagy az erdélyi magyarok) és anyaország nélküli (walesiek, bretonok, baszkok, lappok) nemzeti kisebbségeket. Egy másik csoportosítás a migráns (bevándorló) és az autochton (őslakos) nemzeti kisebbségeket különíti el.

Őshonos nemzeti kisebbség: Azok a közösségek, amelyek az államhatárok változásának következtében váltak kisebbségeké saját szülőföldjükön. Az Európai Nemzetiségek Föderatív Uniója őshonos, nemzeti, nyelvi kisebbségként tartja számon azokat a közösségeket is, amelyek nem rendelkeznek saját állammal és a anyaországgal. Európában százmillió polgár tartozik a több mint négyszáz kisebbségi közösségek egyikéhez. Az őshonos nemzeti kisebbségek csoportjába tartoznak a határon túli magyarok is.

Önkéntes és nem önkéntes kisebbségek: Azon az alapon különböznek egymástól, hogy a kisebbségben élők saját döntés által vezérelve vagy önkéntelenül, nem szabad akaratukból, a gyarmatosítások és más történelmi események miatt kerültek kisebbségi helyzetbe. Az önkéntes kisebbségek körében erős asszimilációs törekvések hatnak, ami motiváltá teszi őket a többségi iskolába való beilleszkedésre.

Tisztán kisebbségi tanulási útvonal: Az iskolarendszeren átvezető oktatási szinteken az oktatás folyamatosan kisebbségi nyelven történik.

Nyelvmegőrző technika: A kisebbségben élő diákok számára garantálja a teljes anyanyelvi oktatást. Az államnyelvet a tanulók külön nyelvórákon sajátíthatják el. A kisebbségi közösségek számára ez a leginkább toleráns oktatási modell. A külföldi magyarok régiókban ez a modell számos helyen megfigyelhető, bár az anyanyelvi oktatás nem mindenhol érhető el az elemi oktatástól a felsőoktatási intézményekig. Az anyanyelvi oktatás megvalósításában kiemelten fontos szerepet vállal az anyaország.

NEMZET, NEMZETISÉG, ETNIKUM, KISEBBSÉG

A modern történetírás szerint a modern kori nemzetfogalom kialakulása a feudalizmus bukásához, a rendi előjogokon alapuló társadalom felbomlásához köthető. E folyamatot a történetírás „nemzeti ébredésnek”, „megújulásnak” vagy „újjászületésnek is nevezi” (Dobszay & Fónagy 2005: 83; Molnár 2013: 53). A felvilágosodás időszakáig a francia nemzethez való tartozást történelmi érvek szerint határozták meg. A 18. század második felétől a nemzet és a hatalom, azaz a szuverenitás viszonya került egyre inkább előtérbe. A francia Enciklopédia értelmezése szerint a francia nemzet *„egyenlő jogú állampolgárok közössége, akik mind részei a főhatalomnak”* (Ring 2004: 30). Herder és Fichte német filozófusok e meghatározáshoz társították a közös eredet és az azonos nyelv kritériumait (Ring 2004).

A mai értelemben vett nemzet fogalma alatt rendszerint olyan *„történelmileg kialakult tartós emberi közösségeket”* értünk, amelyet különféle jellegzetességek kötnek össze vagy választanak szét (Romsics 2004: 9). E sajátosságok pontos meghatározása a különböző nemzetek egyedi fejlődési útja és ezek összetettsége miatt is lehetetlen vállalkozás. Ez a megállapítás annál is inkább igaz, ha figyelembe vesszük, hogy azok az ismérvek (közös múlt/származás, nyelv, kultúra, terület stb.), amelyekkel sűrűn találkozhatunk a nemzetre vonatkozó meghatározásokban, nem képesek átfogó leírást nyújtani a magukat nemzetként számon tartó közösségekről. Ezen a ponton egyetértünk Romsics Ignác történésszel, aki szerint a nemzet fogalmának definiálása helyett *„helyesebb, ha a nemzet különböző típusairól, illetve különböző nemzetfelfogásokról beszélünk”* (Romsics 2004: 9).

A modern európai történetírás kétféle nemzettípust különböztet meg. Az ún. politikai vagy államnemzeti identitás (francia modell) legfőbb kritériuma a meghatározott területtel rendelkező államhoz való tartozás. Ezzel szemben alakult ki a kultúrnemzeti felfogás (német modell), amelyre a közös nyelvvel, kultúrával és származási mítosszal való azonosulás jellemző. Ez utóbbi típusnál nem feltétel az államiság megléte, hiszen a kultúrnemzet tagjai az adott állam határain – amennyiben rendelkeznek saját nemzetállammal – kívül is élhetnek (Romsics 2004; vö. Ring 2004). E két kategória alapján dolgozta ki Anthony D. Smith elméletét, aki a nemzeteket illetően megkülönbözteti az ún. nyugati és keleti vagy etnikai modellt. Az első Nyugat-Európára és az Amerikai Egyesült Államokra jellemző, míg a másik a világ többi részére, így Közép- és Kelet-Európára (Smith 1991).

A magyar nyelvben a nemzet szó elsősorban kulturális és etnikai értelemben honosodott meg. Azaz nem egy államhoz, vagy jogi és politikai kerethez való tartozást jelöl, hanem a nemzettel egy azonos nyelvi-kulturális közösséget azonosít, amely akár több állam területén is megtalálható (Romsics 2004). A magyar nyelv tehát a nemzet és nemzetiség szavakat *„kultúrnemzeti”* értelemben használja. Ebből

kifolyólag valamely nemzet vagy nemzetiség nem egy adott állam lakosságát jelöli, hanem mindig egy adott fejlettségi szinten lévő nyelvi-kulturális közösségre vonatkozik, amelynek tagjai nem feltétlenül egy állam területén élnek. Romsics szerint a „nemzetiséget ezzel szemben nemzetrészként, vagyis az egy nemzethez tartozó emberek közösségének egy olyan, más államban élő részeként fogjuk fel, ahol szerepe nem domináns, és semmiképpen sem államalkotó. Az államalkotó nemzethez vagy nemzetekhez, illetve nemzeti többséghez képest a nemzetiség többnyire kisebbséget alkot, ezért a két fogalmat – különösen a 20. század vonatkozásában – gyakran szinonimaként használjuk” (Romsics 2004: 10).

A nemzetípusokhoz hasonlóan a nacionalizmus fogalmát is többféle módon lehet definiálni. Smith (1991) például egy széles kontextusban helyezi el, amelybe beletartozik a nemzetek kialakulásának folyamata, a nemzeti identitás és az ideológia is. Monserrat Guibernau (1996) szerint „a nacionalizmus elsősorban olyan érzelmi, tehát pszichológiai jelenség, amely a szülőföldről, a nyelvhez, meghatározott eszmékhez, értékekhez és hagyományokhoz, illetve különböző csoportazonosulási jelképekhez (zászló, himnusz, énekek stb.) való kötődést fejez ki” (idézi Romsics 2004: 11; vö. Guibernau 1996). Igaz, létezik egy ettől eltérő nacionalizmus-felfogás is, amely az államhatárok és a nemzeti (etnikai) határok egybeesését vallja. Ez utóbbi nézet legnevesebb követői között Ernest Gellnert és Eric Hobsbawmot említhetjük (Gellner 1983; Hobsbawm 1990).

A latin eredetű nemzet (nation) görög megfelelője az etnikum (ethnosz) szó, amelyet általában kétféle értelemben használunk. Az amerikai szociológusok és antropológusok által teremtett iskolák értelmezése szerint az etnikai csoportok (ethnic groups) általában közös kulturális háttérrel és identitástudattal rendelkező embereket jelölnek, akik „egy nagyobb társadalom alcsoportjait” képezik. Az ilyen értelemben vett etnikai csoportoknál nem veszik figyelembe a politikai vagy kulturális fejlettségi szintet. E megközelítés szerint az embereket a nemzeti és területi hovatartozás, nyelvi, faji, vallási háttér, vagy az életmódbeli sajátosságok alapján csoportosítják. Ebből a szempontból nézve a határon túli magyarok ugyanolyan etnikai csoportot alkotnak az adott többségi társadalmon belül, mint az Egyesült Államokban élő magyar diaszpóra tagjai,²⁴ vagy az ottani afroamerikaiak és latinók. Ezzel szemben a közép-európai megközelítés szerint az etnikum „területileg, biológiailag és kulturálisan elkülönülő származási csoportok olyan együttese, amely a nemzet ismérveivel még nem rendelkezik, csupán a nemzetté válás lehetőségével. Nem szükségszerűen alkot tehát kisebbséget, sőt lehet egy vagy több társadalom, illetve állam uralkodó eleme is”. Ebben az értelemben az etnikum és nemzet közötti fő különbség,

²⁴ Diaszpóra – általában olyan etnikai, vagy vallási közösségeket jelent, amelyek külső kényszer miatt kényszerültek szülőföldjük elhagyására, majd az új lakóhelyük népei között élve építik saját kultúrájukat.

hogy utóbbi a közösséggé alakulás útján magasabb fejlettségi szintre lépett, azaz két eltérő fejlettségű emberi közösségről beszélhetünk (Romsics 2004: 12–13). A magyarországi népcsoportok nemzetépítése a 19. században aktivizálódott, s innentől kezdve egyre inkább nemzetként, illetve nemzeti vagy vallási kisebbségként tekintettek magukra. Míg a kelet- és közép-európai nemzetépítések és nacionalizmusok folyamatára az volt a jellemző, hogy egy-egy etnikumból alakultak ki az önálló kulturális és politikai öntudattal rendelkező nemzeti közösségek, addig Nyugat-Európában az állami politika ösztönözte a különféle etnikumok összeolvadását (Bereczki 1988; Romsics 2004; Ring 2004).

Az etnikumok nemzetté vagy nemzetiséggé formálódásának folyamatát általában két szakaszra osztják. Az első szakasz legfőbb vonása, hogy ebben az adott etnikai csoport vagy csoportok a kulturális integrációt tűzik ki elsődleges célként. A kulturálisan integrált etnikai közösségek a második szakaszban egy politikai érdekeit és jogait felismerő, s azokat tudatosan érvényesíteni kívánó integrált közösséget kívánnak létrehozni. E szándék sikeres megvalósítása esetén jönnek létre a nemzetek vagy a nemzetiségek (vö. Romsics 2004). A nemzetépítés e tipológiájához illeszkedik Miroslav Hroch cseh történész nemzetközileg elismert periodizációja, aki három szakaszt különböztet meg a nacionalizmusok fejlődésében. Az első fázis kezdetét, amelyet Hroch a „tudósok érdeklődésének korának” definiált, a 18. század végére teszi, amikor egy nép elitjének néhány tagja érdeklődéssel fordult közössége múltja, kultúrája irányába. A csoport elit („tudósok”) fő célja ekkor a nemzeti irodalmi nyelv létrehozása. A következő fázisban („nemzeti propaganda kora”) a patrióták egy része kísérletet tesz az ún. „kollektív nemzeti identitás” kialakítására, s olyan intézményrendszer (sajtó, egyesületek) létrehozására törekednek, amelynek segítségével társadalmi befolyásra tehetnek szert (Hroch 2000; Molnár 2013; Ring 2004). Az etnikai közösségek politikai öntudatosodása a harmadik szakaszban („tömegmozgalmak kora”) megy végbe, amikor megjelennek azok a tömegpártok, amelyek a nemzetállamok létrehozásáért küzdenek (Ring 2004).

NEMZETI ÉS KISEBBSÉGI AZONOSSÁGTUDAT

Gereben Ferenc (1999) az identitástudat egyik legfontosabb tényezőjének a fennmaradásra való törekvést tartja, amely elsősorban a kisebbségekre, illetve a veszélyeztetettségben élő közösségekre jellemző. Ezáltal az egyének és a közösségek hosszabb távon is képesek megőrizni azonosságtudatukat. Hasonlóan vélekedik Csepeli György (2001), aki szerint az ismétlődő diszkriminatív intézkedések megerősítik a kisebbségi közösségek összetartozás-érzetét, amelynek segítségével hatékonyan vehetik fel a harcot a rájuk nehezedő asszimilációs törekvésekkel.

Gereben (1999) szerint az identitástudat egy virtuális térbeliségben jelenik meg, vertikális és horizontális rétegződésben. A vertikális tényező arra utal, hogy az egyén milyen helyet foglal el a társadalmi közösségek különböző szintjein. Idesorolható a családdal, a helyi csoportokkal, valamint a vallási és nemzetiségi közösséggel kialakított viszony. Ideáltipikus esetben ezek a szintek lépcsőzetesen emelkedő helyzetben, egy organikus egységet alkotva épülnek egymásra. A térbeli identitás horizontális dimenziója a társadalmi közösségekhez fűződő viszony egymás melletti színtereit kívánja elemezni. Idesorolhatjuk a kulturális és vallási identitástudatot. Ez utóbbi egy időbeli meghatározottsággal is rendelkezik, amelyet az egyénnek a múlt-jelen-jövő fogalmaihoz társított elképzelései határoznak meg.

A vertikális színterek között sajátos helyet foglal el a nemzeti identitás, amely a magyarság esetén nem ér véget az országhatárnál (Pusztai & Nagy 2005). A határon túli magyarok önazonosságtudatára azonban nemcsak a nemzeti identitástudat gyakorol hatást, hanem a kisebbségi lét is komoly identitásformáló tényezőként hat. Gereben rávilágít, hogy a kisebbségi közösséghez tartozók körében az identitás kiemelt jelentőséggel bír. A kisebbségben élőket megóvja a többségi társadalomba való beolvadás veszélyétől és segíti a kisebbségi kultúra megőrzését és továbbítását. Mivel a külhoni lét nap mint nap számos kihívással kénytelen szembesülni, ennek hatására az itt élőkre jóval erősebb identitástudat jellemző, mint az anyaországi társaikra. A határon túli magyarok esetében a nemzeti identitásnak nemzetmegtartó ereje van (Gereben 1999; Takács 2015). Gereben (1999) a határon túli magyarok nemzeti azonosságtudatának alábbi horizontális dimenzióit gyűjtötte össze: nemzeti hovatartozás-tudat, nemzeti önkép, jövőkép, vallási identitás, történelmi tudat, kulturális identitás. Ezek a fogalmak hol erőteljesebben, hol pedig kevésbé szorosan kötődnek egymáshoz. A szerző rámutat, hogy a nemzeti önazonosság identitásban játszott szerepének meghatározása sokszor nem egyszerű feladat, mivel a téma kutatása gyakran ideológiai korlátokba ütközik. Két végletet említ: egyrészt létezik egy olyan felfogás, amely partikuláris jelentőséget tulajdonít a nemzeti identitásnak, másrészt megkülönböztet egy olyan identitás-értelmezést, amely hangsúlyozottan emocionális jellegű. A szerző kiemeli, hogy az identitás üzenetében eleve rejtőzik egy konzervatív vonás (...), és ezt többen nem tudják összeegyeztetni egy modern (vagy posztmodern) „*diskurzussal*” (Gereben 1999: 59). Vélekedése szerint az identitástudat empirikus vizsgálati eszközökkel – induktív módszerekkel – ragadható meg a leginkább, amelyek révén lehetőség nyílik az egyedi esetek autentikusabb bemutatására és rendszerbe foglalására. Gereben hitet tesz amellett, hogy a kutatónak „be kell vallania”, milyen értékpreferenciákat részesít előnyben (Gereben 1999).

Az azonosságtudat egyik fontos eleme a nyelv, amely az oktatáson keresztül épül be az identitásba. Az anyanyelvű oktatás hiánya felerősítheti az asszimilációs

folyamatot (Péntek 2007). Gereben (2007) csaknem négyezer személyt, valamint öt országot (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia és Magyarország) érintő kutatása kimutatta, hogy az anyanyelvnek kiemelkedő szerepe van az identifikációs tényezők között, ezért a kisebbségi azonosságtudat kutatásának megkerülhetetlen részét képezi. A határon túli magyarok kisebbségi beszélőknek számítanak, nyelvi helyzetét Péntek János (1996) az ún. „*kényszerkétnyelvűség*” fogalmával írja le. A környező országok magyarul beszélő vidékein az „*erő és a hatalom*” határozza meg a többségi és a kisebbségi (magyar) nyelv viszonyát (Péntek 2001). Ebből a szempontból az egységes etnikai tömbben élő magyar kisebbség helyzete kedvezőbb, mivel itt kevésbé érvényesül a kényszerjelleg, mint a szórványban. Gereben (2005) szerint a határon túli magyarok nemzeti azonosságtudatában hangsúlyosabban jelenik meg az anyanyelvi identitás vállalása. E jelenség háttérében az áll, hogy a válaszadók többsége az anyanyelvet egyfajta adottságnak ítéli meg, míg az identitásra tudatos vállalásként tekint. Példaként említhető, hogy Kárpátaljára is igaz az az egész Kárpát-medencére jellemző általános tendencia, hogy a tömbmagyarság falvai és kisebb városai elősegítik az anyanyelv domináns szerepének megőrzését. Jellemzően ez az átlagnál idősebb, alacsonyabb iskolázottságú társadalmi csoportokat érinti, amelyek távolabb állnak a modernizációs folyamatok hatásától. Ezekben a közösségekben az átlagtól többen gyakorolják vallásukat, amely ideális feltételt jelent a kisebbségi anyanyelvhasználat számára. Ezzel ellentétben a nagyobb városok urbanizáltabb közege egyre inkább gyengíti a kisebbségi nyelvhasználatot és identitást (Gereben 2007).

KISEBBSÉGI OKTATÁS AZ OGBUI TIPOLÓGIA TÜKRÉBEN

John Ogbu (1978) különbséget tesz autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek között. Ogbu *autonóm kisebbség*nek definiálja azt a csoportot, akik faji, etnikai, nyelvi és kulturális identitással rendelkeznek. Ezt az adott országban kialakult szokásjog vagy az alaptörvény szavatolja. Az Európai Nemzetiségek Föderatív Uniója őshonos, nemzeti, nyelvi kisebbségként tartja számon azokat a közösségeket is, amelyek nem rendelkeznek saját állammal és anyaországgal. Európában százmillió polgár tartozik a több mint négyszáz kisebbségi közösségek egyikéhez.

Ogbu a *bevándorló* vagy *önkéntes kisebbség* fogalommal határolja el azon kisebbségeket, akik szabad akaratukból választottak egy olyan országot lakhelyként, ahol kisebbségi létbe kerültek. Fő motivációs tényezőként a gyerekek számára való jobb jövő biztosítása szolgál. Idesorolhatók a kontinens vagy a világ más országaiból Amerikába, Európába érkező bevándorlók. A kisebbségek harmadik csoportját Ogbu *nem önkéntes* vagy *kasztszerű kisebbség*nek nevezi. Közéjük azok a kisebbségben élők tartoznak, akik önkéntelenül, nem szabad akaratukból,

a történelmi események, a határok elmozdulása, a gyarmatosítások miatt kerültek kisebbségi helyzetbe. Erre a kisebbségi csoportra jellemző, hogy elutasítják az asszimilációt, a nyelvcserét, megőrzik önazonosságukat és politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Nehezen élik meg korábbi szabadságuk elvesztését. Idetartoznak az amerikai indiánok, az afroamerikaiak és a mexikói amerikaiak (Pásztor 2005, 2006).

Ogbu (1983) szerint a legtöbb nemzet plurális társadalom egy vagy több kisebbségi csoporttal. Kiemeli, hogy az iparosodottabb és urbanizáltabb társadalmakban, ahol a formális (iskolarendszerű) oktatás intézményesítetté vált, mindenütt kihívást jelent a kisebbségek oktatása. Az egyik legkiemelkedőbb probléma a kisebbségi csoportok aránytalan iskolai kudarca. Számos esetben azon erőfeszítések is kudarcot vallanak, amelyek az iskolai sikeresség javítására szolgálnak. A szerző szerint az oktatás jó lehetőségként szolgálna a többségi és kisebbségi csoportok közötti társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek kiküszöbölésére. Ogbu (1978) megállapította, hogy a kisebbségek eredményességének vizsgálatához különbséget kell tenni a kisebbségi típusok között. A kisebbségi státus önmagában nem mindig társul az állandó iskolai kudarccal. Ennélfogva meg kell határozni, mely kisebbségek esetében fordul elő aránytalan iskolai kudarc, és mi ennek az oka. Ogbu szerint a kisebbségeket a kisebbségi helyzetbe kerülés okai alapján (önként vagy szükségszerűségből döntöttek az új lakhelyválasztás mellett) kell csoportosítani. Emellett fontosnak tartja, hogy az adott kisebbségi csoportot hátrányos megkülönböztetés éri-e a célországban.

Ogbu összehasonlítása arra szolgál, hogy különbséget lehessen tenni a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek iskolai kudarcai, tanulmányi eredményességei között. Ogbu elemezte egy kasztszerű kisebbségi csoport, az afroamerikaiak és egy bevándorló kisebbségi csoport, a kínai amerikaiak iskolai tapasztalatait. Bár a két csoport hasonló hátrányos bánásmódban részesült, és hasonló társadalmi-gazdasági közegből érkeztek, másképp teljesítettek ugyanolyan típusú iskolákban. Az önkéntelen kisebbségek csoportjánál az amerikai indiánok és a mexikói amerikaiak példáján elemezte a kisebbségek oktatási helyzetét (Ogbu 1983; Márkus 2015). John Ogbu kulturális ökológiai elméletének harmadik modelljébe, az európai kisebbségek egy része is az úgynevezett nem önkéntes kisebbségek csoportjába tartozik, mivel az államhatárok áthelyezése során kerültek kisebbségi helyzetbe.

Mivel az önkéntelen kisebbségekhez tartozók a többségi oktatási rendszerben folyamatosan „üvegplafont” érzékelnek, vagyis azt, hogy az eredményességük felülről korlátos, a többségi iskolával való azonosulás identitásproblémát okoz számukra, hiábavalónak érzékelik, hogy feladták eredeti kultúrájukat (Ogbu 1983). Az önkéntelen kisebbségek iskoláztatásának másik útja a kisebbségi oktatási intézményrendszer létrehozása. A finnországi svédok esetében az óvodai oktatástól

a felsőoktatásig mindenkinek jogában áll anyanyelvén tanulni (Turkui Egyetem), s az ország hivatalos nyelvei között ott szerepel a svéd. Hasonló helyzetben van a dél-tiroli németajkú kisebbség, ahol a kisebbségi iskolákban idegen nyelvként oktatják az államnyelvet, a többségi iskolákban pedig idegen nyelvként oktatják a környezetükben élő kisebbség nyelvét. 1997-ben Dél-Tirolban megalapították az államilag elismert háromnyelvű Bolzanói Egyetemet, amely a soknemzetiségű tartomány felsőoktatási végzettséggel rendelkező polgárainak számát kívánja növelni (Győri Szabó 1999; Kozma 2003; Pásztor 2006; Constantin, 2012).

9. TÁBLÁZAT: Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében

Többségi célok	Kisebbségi célok	
	Asszimiláció	Fenntartás
Asszimiláció	Kulturális konformitás Pl. magyarok Ausztriában	Kulturális konfliktus Pl. felvidéki, erdélyi, kárpátaljai magyarok
Fenntartás	Kulturális konfliktus Pl. zsidók Európában	Kulturális pluralizmus Pl. svédek Finnországban, németek Olaszországban

Forrás: Pásztor 2006.

Az ogbui elmélet nem önkéntes kisebbségi modellje különös tekintettel illik a határon túli magyarságra, mivel akarattuk ellenére kerültek kisebbségi helyzetbe. Kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében gyakorlatilag az első világháborút lezáró trianoni békekötés után léteznek, ez az a történelmi momentum, amelynek során létrejöttek azok az úgynevezett kényszerközösségek, amelyek mára jobbra maradékközösségnek is tekinthetők (Raffay 1990). Az amerikai kasztszerű kisebbségekhez hasonlóan a külhoni magyarok is igyekeznek megtartani és ápolni nyelvüket, nemzeti identitásukat. Hozzájuk hasonlóan az államnyelv tanulása a többségi nemzethez való asszimilálódás rémképét vetíti elő. Ugyanakkor a többségi társadalom türelmetlen a kisebbségi nyelvhasználatl szemben, s ehelyett az államnyelv használatát szorgalmazza. A határon túli magyarok állandónak és intézményesítettnek élik meg az őket ért diszkriminációt. Szerintük nem elég az iskolázottság és egyéni képességek alapján történő előrejutás, ezért kollektív fellépésre van szükség az előttük tornyosuló akadályok leküzdéséhez, hogy kimozduljanak alárendelt szerepükből. Úgy vélik, hogy a többségi társadalom által kidolgozott szabályok ellentétesek az érdekeikkel. Ezért a regulák elfogadás helyett igyekeznek azokat saját érdekeik szerint formálni. Ennek megfelelően kollektív harcot folytatnak a kívánt előnyök megszerzéséért (pl. anyanyelvi oktatás). Az európai őshonos kisebbségek, így a határon túli magyarok többségi társadalomba való beolvadás elleni küzdel-

mének leggyakoribb eszköze az oktatás megőrzésére tett erőfeszítések. Ezen európai országok kisebbségi oktatása állami szinten működik, amely leggyakrabban általános és középszinten biztosítja az anyanyelvi oktatást. Határozottan elutasítják az asszimilációt, a fő hangsúlyt a kulturális és nyelvi identitás tényezőik megőrzésére helyezik, amely világosan elkülöníti őket a domináns („*elnyomó*”) csoportok jellemzőitől. A nem önkéntes kisebbség domináns csoporthoz fűződő viszonyát egyfajta bizalomdeficit jellemzi, amelynek gyökerei a múltbéli negatív tapasztalatokból erednek. Ennélfogva nem bízik a többségi társadalom oktatási szervezeteiben sem. Az amerikai kasztszerű kisebbségektől eltérően a határon túli magyarság élhet az anyanyelvi oktatás lehetőségével. Ez egyfajta védőháló képez a diszkriminációval szemben. Így nem viseltetnek ellenségesen az iskolával szemben. Az ogbui kulturális ökológiai elmélet a kisebbségek körében elvezet a hallgatói teljesítmény, eredményesség magyarázatához. Az elmélet abból indul ki, hogy az inkorporáció vagy beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció hatással van a tanulmányi eredményességre. Az afroamerikaiak esetében az a dilemma áll fenn, hogy nem önkéntes kisebbségként megfeleljenek-e a többségi iskola követelményeinek, vagy utasítsák-e el azt. Előbbi a saját kisebbségi közeg kiközösítését vonja maga után, utóbbi esetében az iskola általi felemelkedést áldozza fel a kisebbségi identitáshoz való ragaszkodás oltárán (Pásztor 2005, 2006). Mivel a kisebbségi csoport tagjai elutasítják a többségi társadalom által megszabott követelményeket, ezért az eredményességi mutatóik alacsonyabbak a domináns közösségek tagjainál (Papp Z. 2014).

Azonban az önkéntes kisebbségek körében is megjelenik az iskolai kudarc, a sikertelen vagy nem a várakozásnak megfelelő iskolai pályafutás. Asszimilációs paradoxonnak nevezzük azt a jelenséget, amikor az asszimilációra törekvő szülők gyermekei eredménytelenül próbálnak sikert elérni a többségi oktatási rendszerben és/vagy többségi nyelven, majd szembefordulnak az iskolával és a társadalmi normákkal (Rumbaut 1997; Pusztai & Márkus 2019).

A KISEBBSÉGI OKTATÁS MODELLJEI

A kisebbségek oktatásának helyzete bonyolult egy soknemzetiségű országban, mert a különböző régiók oktatáspolitikusai más-más álláspontot képviselhetnek. Ennek eredményeképpen bizonyos esetekben az oktatás előrelendíti egy-egy kisebbség helyzetét, míg más esetben hátráltatja fejlődésüket. A kisebbségi oktatáspolitikai lépések arra törekednek, hogy a nemzeti kisebbségi közösségeknek saját iskola- és oktatási rendszerük legyen (Kozma 2003). Ennek eredményeképpen gyakran előfordul, hogy ellentétes igények alakulnak ki az állam és a nemzeti kisebbség részéről. Az állam folyamatosan arra törekszik, hogy megerősítse a nemzeti többséget, a kisebbségben élők pedig azt célozzák meg, hogy meg tudják

őrizni nemzeti identitásukat és meg tudják tartani az anyanyelvi oktatásukat. A kisebbségi oktatási intézmények az anyanyelv megőrzésének funkciója mellett az asszimiláció elleni küzdelmet is jelentik (Papp Z. 2014).

A kisebbségi közösségekben élők számára kiemelten fontos szerepet játszik az iskolaválasztás. Esetükben ez nem csupán oktatási intézmények közötti versenyt jelent, hanem tannyelvválasztást is. Anyanyelvi oktatásról abban az esetben beszélhetünk, ha a nemzeti kisebbségi közösségek tagjai lakhelyükön az óvodától a felsőoktatásig saját anyanyelvükön tanulhatnak (Papp Z. 2012). Az iskolarendszeren átvezető oktatási útvonalat tanulói útvonalnak szokták nevezni (Stark 2017; Papp Z. 2012). Papp Z. (2012) írása szerint kisebbségi léthelyzetben a tanulói útvonalat meghatározza a többségi-kisebbségi viszony. A kisebbségi környezetben élők esetében két fontos tanulási útvonalat különböztethetünk meg:

1. Tisztán kisebbségi tanulási útvonal – az iskolarendszeren átvezető oktatási szinteken az oktatás folyamatosan kisebbségi nyelven történik.
2. Többségi útvonal – az oktatás a többség nyelvén történik. Ebben az esetben erőteljes az asszimiláció lehetősége.

Skutnabb-Kangas (1997) az oktatás szempontjából közelíti meg az anyanyelvi oktatás, a nyelvi diszkrimináció és az asszimiláció–integráció problémáját. A kutató olyan oktatási modelleket fogalmaz meg, amelyek hozzájárulnak vagy akadályozzák az anyanyelvi oktatást. Az oktatási modelleket nem a Kárpát-medencében élő kisebbségek példáján hozta létre, de számos esetben illeszkedik az ott élő kisebbségi közösségek oktatására. A Skutnabb-Kangas (1997) által kialakított oktatási modellek a következők:

- *Mélyvíztechnika (submersion programme)* – kisebbségi közösségekben élők számára nem biztosított az anyanyelvi oktatás, csupán a többségi oktatási intézmények működnek. Ez az oktatási helyzet teljes asszimilációhoz és nyelvcserehez vezethet. Nádor (2003) elemzése szerint ezt a modellt a cseh-szlovákiai kisebbségi oktatás politikában alkalmazták 1945–1948 között. Bezárták a magyar és német tannyelvű iskolákat, s a szlovák nyelvet nem beszélő gyerekek csupán a többség nyelvén tanulhattak.
- *Átírányító technika (transitional programme)* – az anyanyelvi oktatás az első néhány évben biztosított, majd áttérnek a többségi oktatásra. Az alsó tagozatos anyanyelvi oktatás egyik feladata, hogy felkészítse a tanulókat az oktatási nyelv megváltoztatására. Európában ezt a modellt leggyakrabban a bevándorlók oktatására alkalmazzák, ahol ezáltal próbálják a más nyelvű és kultúrájú népek integrálását. Ukrajnában ebbe az irányba mutat a 2017. szeptember 5-én elfogadott új oktatási törvény (Закон «Про освіту» 2017).

A törvény 7. cikkelye kimondja, hogy az anyanyelvi oktatás csupán az elemi iskola 1–4. osztályában valósulhat meg, majd áttérnek a többségi oktatásra. Ukrajnában azonban ezt az oktatási modellt nem a bevándorlók (önkéntes kisebbség) esetében alkalmazzák, hanem az őshonos kisebbségeket érinti ez a drasztikus jogszűkítés.

- *Belemerülési technika (immersion programme)* – a többség önként választja a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményeket. Mivel a többségi társadalmak kevésbé toleránsak a kisebbségi közösségek nemzeti igényeivel szemben, ezért e modell használata nem jellemző a térség országaira. Az utóbbi években azonban Kárpátalján megfigyelhető, hogy egyre több ukrán anyanyelvű állampolgár választja gyermekének a helyi magyar tannyelvű iskolákat. Ennek hátterében az áll, hogy a magyar nyelv elsajátításától azt remélik, hogy ez a jövőben ugródeszkeként szolgálhat a magyarországi vagy Európai Unió továbbtanuláshoz és munkaerőpiaci elhelyezkedéshez.
- *Nyelvmegőrző technika (language maintenance programme)* – a kisebbségben élő diákok számára garantálja a teljes anyanyelvi oktatást. Az államnyelvet a tanulók külön nyelvórákon sajátíthatják el. A kisebbségi közösségek számára ez a leginkább toleráns oktatási modell. A külhoni magyarlakta régiókban ez a modell számos helyen megfigyelhető, bár az anyanyelvi oktatás nem mindenhol érhető el az elemi oktatástól a felsőoktatási intézményekig. Az anyanyelvi oktatás megvalósításában kiemelten fontos szerepet vállal az anyaország.
- *Szegregációs technika* – alacsony képzettségű tanárokkal, rossz infrastrukturális körülmények között zajlik az oktatás, amelyben a kisebbségi diák tanulni kényszerül. Ezáltal megszűnik az integráció lehetősége. Közép-Kelet-Európában erre nem mutatkozik példa. A magyarországi roma kisebbség azonban a szegregációtól való félelem miatt tiltakozott a roma iskolák és roma osztályok létrehozása ellen.

További lehetőségként kínálkozik, hogy a nemzeti kisebbségi közösségben élők az államnyelvi oktatást veszik igénybe, arra hivatkozva, hogy a későbbiekben könnyebb lesz a munkaerőpiaci elhelyezkedés. Ez a folyamat azonban elősegíti az asszimilációs folyamatokat és előirányozza a nyelvcserét (Papp Z. 2012).

A KÜLHONI MAGYAROK KÖZOKTATÁSA

A kisebbségi nyelv használatához, az anyanyelv megőrzéséhez, történelmük megismeréséhez, a magyar kultúra fennmaradásához elengedhetetlen a kisebbségi közoktatásban való részvétel. A határon túli magyarok esetében az anyanyelvi oktatásra a nemzetállami struktúra egyfajta alrendszerként tekinthetünk (Papp Z.

2012). A külhoni területeken a magyar etnikumú kisebbségi közösségek tömbösödése hatást gyakorol az oktatási intézmények számára, típusára, az oktatási rendszer szerkezetére (Csernicskó & Melnyk 2007). A határon túli közoktatási intézmények tannyelv szerint is kategorizálhatók. Megkülönböztetünk magyar tannyelvű iskolákat, melyekben tantárgyként oktatják az államnyelvet. A többségi tannyelvű iskolákban a tannyelv az államnyelv, a kisebbség nyelvét oktathatják tantárgyként. Vannak kéttannyelvű iskolák, melyekben párhuzamosan működnek magyar és a többségi tannyelvű osztályok (vö.: Csernicskó & Melnyk 2007; Fóris-Ferenczi & Péntek 2011; Szabó, 2013). A határon túli magyarok esetében döntően fontos szerepet játszik az iskolaválasztás. A kisebbségi léthelyzetben a szülők nem csupán az iskolák között választanak, hanem az anyanyelv és az államnyelv között is dönteniük kell (Papp Z. 2017).

A KÜLHONI MAGYAROK FELSŐOKTATÁSA

A kisebbségi felsőoktatási intézmények kiemelten fontos szerepet játszanak a kisebbségi nemzeti közösségek számára, ugyanis az oktatási intézmények gondoskodnak a kisebbségi helyzetben élő közösség értelmiségéről és tudományos elitjéről (Bacsikai et al. 2015).

A rendszerváltás egész Európában nagy hatást gyakorolt az oktatásra. Az 1990-es években az oktatáspolitikai súlypontja a felsőoktatásra terelődött (Kozma 2010). Az országhatárok megnyílásával fény derült a határmenti területeken a fokozott elmaradottságra, a határokon átnyúló kapcsolatok megromlására. Az 1990-es években felsőoktatási reformok zajlottak, s határokon túlra kiterjedő oktatási kapcsolatok alakultak ki. Ez idő tájt a közép-európai kisebbségek egyik legfontosabb politikai folyamata az intézményesülés volt (Bárdi & Misovicz 2010). Létrejött a felsőoktatás tömegesedése, azaz a felsőoktatási expanzió. A felsőoktatási expanzió a magyar oktatáspolitikára és a külhoni felsőoktatásra is kiterjed. Ennek hatására születtek meg a kisebbségi egyetemek. A kisebbségi felsőoktatási intézmények létrejöttéhez – annak ellenére, hogy az adott időszakban támogatta-e őket az anyaország támogatáspolitikája – mindig anyaországi felsőoktatási intézmények járultak hozzá (Ferenc 2010). Az akkori támogatáspolitikáról szóló elgondolás szerint Magyarország támogatja az intézményalapítást, az intézmények működtetését pedig a kisebbségi társadalom végzi majd (Kozma 2011; Bárdi & Misovicz 2010). Kozma (2006) a felsőoktatás terén az 1990–1994 közötti időszakot történelmi pillanatnak nevezi, melyben hatalmi vákuum alakult ki. Ebben a helyzetben civil kezdeményezéseket indítottak. Számos egyetemalapító indítványt készítettek a magyarországi felsőoktatási intézmények, a határon túli magyar egyházak, önkormányzatok és alapítványok. Mégis a kisebbségi oktatás az egyetemek és a főiskolák szintjén a legsebezhetőbb.

Ennek háttérében az áll, hogy a kisebbségi oktatás elméletének kidolgozásakor csak egy szűk kör részesülhetett a felsőoktatásban. A határon túli magyarság felsőfokú anyanyelvi struktúrájának hiányosságai hozzájárultak ahhoz, hogy az ottani magyarok felsőoktatásban való részvétele jelentős mértékben alulmarad az uniós, az anyaországi és a többségi társadalom mutatóihoz képest. A probléma megoldása céljából az anyaországi felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseket indítottak egyes határon túli városokban, hogy biztosítsák a szülőföldi anyanyelvi felsőoktatást.

A Kárpát-medencében működő magyar vagy részben magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeket a következő ábra szemlélteti:



5. ÁBRA. Határon túli magyar felsőoktatási intézmények

A határon túli magyar felsőoktatási intézmények közé olyan egyetemek és főiskolák tartoznak, amelyek államilag akkreditáltak, de a hallgatók magyar tannyelvű oktatás eredményeként kapnak diplomát, s a végzettséget igazoló oklevelet az adott országban hivatalos felsőfokú végzettségnek tekintik. Ezek alapján többféle intézménytípust is megkülönböztethetünk:

- Teljes mértékben magyar tannyelvű oktatást folytató felsőoktatási intézmények. Idesoroljuk a Magyarországon működő felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseit is. Ezek közé tartozik a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai

Magyar Főiskola, a Partium Keresztény Egyetem, a Selye János Egyetem, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.

- Párhuzamosan magyar és többségi nyelvű felsőoktatási intézmények: Ungvári Nemzeti Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem.
- Többségi tannyelvű felsőoktatási intézmények, amelyeken magyar nyelv és irodalom vagy hungarológiai tanszékek működnek: Belgrádi Egyetem Filológia Kar Hungarológiai Tanszék, Bél Mátyás Tudományegyetem Finnugor Nyelvek Tanszéke, Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék.

ÖSSZEGZÉS

A multikulturális (polietnikus) nemzetiségi politika alapján álló oktatás a kisebbségi tanulók eredményessége mellett a regionális és kisebbségi kultúrák kibontakozását is szolgálja. A nyelvi és kulturális sokszínűség komoly oktatási potenciállal rendelkezik azokban a többnyelvű országokban, amelyek sikert tudtak kovácsolni kisebbségeikben rejlő erőforrásaikból. Svájc, a benelux és a skandináv államok széleskörű lehetőséget nyújtanak az állampolgáraiknak a kisebbségi oktatás, kultúra és nyelvhasználat terén, ami jelentős mértékben hozzájárult a gazdasági fejlődéshez és a belpolitikai stabilitás megteremtéséhez.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Milyen ismérvek alapján csoportosíthatjuk a nemzeti kisebbségeket?
2. Miért vált a kultúrnemzeti felfogás uralkodóvá Közép- és Kelet-Európában?
3. Hogyan helyezné el a határon túli magyarok közösségét John Ogbu elméletében?
4. Hasonlítsa össze a kisebbségi közösségek oktatására kialakított oktatási modelleket!
5. Mivel magyarázható az a jelenség, hogy ellentétes igények alakulnak ki az állam és a nemzeti kisebbségek oktatáspolitikai elképzeléseit illetően?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

Ferenc V. (2010): A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében. *Regio*, Vol. 3. No. 21., 59–89. [http://epa.oszk.hu/00000/00036/00079/pdf/Regio_2010_03_059-089.pdf]

- Gereben F. (2012): Magyar olvasáskultúra a Kárpát-medencében. Mi történt az ezredforduló után? *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, Vol. 21. No. 12., 5–27. [<http://ki2.oszk.hu/3k/2012/11/magyar-olvasaskultura-a-karpat-medenceben-mi-tortent-az-ezredfordulo-utan/>]
- Kozma T. (2000): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. *Educatio*, Vol. 9. No. 2., 221–238. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00089/pdf/EPA01551_educatio_2000_2_221-238.pdf]
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1. 3–23. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio_EPA01551_1201-tan1.pdf]
- Pásztor A. (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, 2., 3–36. [<https://szociologia.hu/dynamic/0602pasztor.pdf>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bacsikai K., Morvai T. & Csánó J. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium–PPS–UMK, Nagyvárad–Budapest, 224–241.
- Bárdi N. & Misovicz T. (2010): A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In Bitskey B. (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században*. KEH, Budapest, 66–76.
- Bereczky T. (1988): Etnikum és biológia. *Világosság*, 519–528.
- Constantin, S. (2012): Kisebbségi oktatás Olaszországban: jog és gyakorlat. *Pro Minoritate*, 1., 3–24.
- Csepeli Gy. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csernyicskó I. & Melnyk S. (2007): Az ukrainai kisebbségek és a nyelvi oktatás. In Orosz I. (szerk.): *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében*. PoliPrint, Ungvár, 120–148.
- Dobszay T. & Fónagy Z. (2005): A rendi társadalom utolsó évtizedei. In Gergely A. (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 57–124.
- Ferenc V. (2010): A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében. *Regio*, Vol. 3. No. 21., 59–89.
- Fóris-Ferenczi R. & Péntek J. (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In Bartha Cs., Nádor O. & Péntek J. (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Tinta Kiadó, Budapest, 73–133.

- Gellner, E. (1983): *Nations and Nationalism*. Cornell Univeristy Press, New York–Ithaca.
- Gereben F. (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Osiris Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Gereben F. (2005): *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Gereben F. (2007): A határon túli magyarok kulturális identitása (Különös tekintettel a tömb- és szórványmagyarságra). *Pro Minoritate*, 24–39.
- Guibernau, M. (1996): *Nationalism. The Nation-State and Nationalism in the Twentieth Century*. MA, Polity Press, Cambridge.
- Győri Szabó R. (1999): *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Hobsbawn, E. (1990): *Nations and Nationalism Since 1780*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hroch, M. (2000): *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Columbia University Press, New York.
- Kozma T. (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma T. (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In Juhász E. (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 13–25.
- Kozma T. (2010): Expanzió Tények és előrejelzések, 1983–2020. *Educatio*, 1., 7–18.
- Kozma T. (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. CHERD-Hungary, Debrecen, 45–74.
- Márkus Zs. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium–PPS–UMK, Nagyvárad–Budapest, 75–92.
- Molnár F. (2013): A Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegye főpapsága és a ruszin identitás viszonyrendszere 1848–1849-ben. In Szoták Sz. (szerk.): *Határhelyzetek V.: Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. BI MÁSZ, Budapest, 53.
- Nádor O. (2003): Kelet-közép-európai nyelvpolitikai és anyanyelvi oktatási formák (különös tekintettel a magyarpárú kapcsolatokra). In Nádor O. & Szarka L. (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Ogbu, J. U. (1978): *Minority Education and Caste: The American System*. Cross Cultural Perspective. Academic Press, New York.
- Ogbu, J. U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, Vol. 27., 168–190.
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1., 3–23.
- Papp Z. A. (2014): A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In Diószegi L. (szerk.): *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 17–34.
- Papp Z. A. (2017): *Kisebbségi magyar oktatás: értelmezések, adatok*. Habilitációs kézirat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Pásztor A. (2005): *Ellenzélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Pásztor A. (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, 2., 3–36.
- Péntek J. (1996): A magyar-román interetnikus kapcsolatok néhány nyelvi vonatkozása. In Katona J. & Viga Gy. (szerk.): *Az interetnikus kapcsolatok kutatásának újabb eredményei*. Miskolc, 113–120.
- Péntek J. (2001): *A nyelv ritkuló légköre. Szociolingvisztikai dolgozatok*. Komp-Press, Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár.
- Péntek J. (2007): Dinamikus nyelvi folyamatok és az identitás. *Pro Minoritate*, 53–63.
- Pusztai G. & Nagy É. (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékei. *Educatio*, 2., 360–284.
- Pusztai G. & Márkus Zs. (2019): Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four central European countries. *Diaspora. Indigenous, and Minority Education*, Vol. 13. No. 4., 201–216.
- Raffay E. (1990): *Trianon titkai, avagy hogyan bántak el országunkkal*. Tornado Damenija, Budapest.
- Ring É. (2004): *Államnemzet és kultúrnemzet választóján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Romsics I. (2004): *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. 2. kiadás. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Rumbaut, R. (1997): Paradoxes (and orthodoxies) of assimilation. *Sociological Perspectives*, Vol. 40. No. 3., 483–511.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Smith, A. D. (1991): *National Identity*. University of Nevada Press, Reno.

- Stark G. (2017): *PADI-s pedagógusjelöltek tanulási útvonalai. Magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében.* Doktori disszertáció. Kézirat.
- Szabó T. (2013): Az anyanyelvi oktatás és a kisebbségi magyarság Szlovákiában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Vol. 8. No. 1., 103–112.
- Takács T. (2015): *Közösségi kötődés és identitás egy határmenti felsőoktatási térségben.* Doktori disszertáció. Kézirat. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Szerzőink

Bacskai Katinka PhD, oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa. Főbb kutatási területei a hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok eredményessége és a közoktatási szektorok összehasonlítása. Monográfiájában (*Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*, 2015) a tanári munkát kollektív erőforrásként értelmezi, ami a hátrányos kompozíciójú iskolákban nagyobb hatást gyakorol a diákok eredményességére, mint az átlagos vagy az átlagnál előnyösebb összetételű iskolákban.

Bényei Judit PhD, oktatáskutató, szociológus. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem egyetemi docense. Doktori értekezésében (*Az Alkonyzóától A Simpson családig*, 2001) a fiatalok körében népszerűvé váló televíziós sorozatok befogadásvizsgálatát végezte el a médiapedagógia területét megalapozó megfigyeléseket téve. Kutatási területe a médiatudatosságra nevelés, digitális múzeumi értékközvetítés.

Bocsi Veronika PhD habil., oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának docense. Főbb kutatási területei az egyetemek kulturális klímája és a hallgatói életmód. Első könyvének témája a hallgatói időfelhasználással foglalkozott (*Az idő a campusokon*, 2013), a második pedig a diákok értékpreferenciáit vizsgálta (*A felsőoktatás értékmetszetei*, 2015).

Ceglédi Tímea PhD, oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatója. Főbb kutatási területei a reziliencia, a társadalmi egyenlőtlenségek, a tehetséggonndozás, a pedagógusképzés, valamint a regionális kutatások. Publikációi azt vizsgálják, hogy mit tanulhatunk a reziliens életutakból a származási hátrányok természetéről és azok leküzdéséről (*Reziliens életutak – avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier*, 2012; *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*, 2018).

Engler Ágnes PhD habil., oktatáskutató, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének docense, valamint a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért elnökhelyettese. Kutatásai középpontjában a család neveléstudományi megközelítése áll, ebből a szempontból foglalkozik a tanulói eredményesség és a családi háttér kapcsolatával, a családi életre neveléssel,

a családalapítás és az iskolai végzettség összefüggéseivel, a család és a karrier kérdéskörével. Könyveiben is ezeket a témaköröket vizsgálta (*Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*, 2011; *A család mint erőforrás*, 2017; *Hallgatói metszetek*, 2014). További kutatási területe a formális felnőttoktatás és a felnőttoktatási módszertan.

Fényes Hajnalka PhD habil., közgazdász-szociológus, a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének egyetemi docense, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program témavezetője, valamint a CHERD kutatóközpont tagja. Kutatási témái a kontextuális elemzés, a férfiak és nők közötti különbségek az oktatásban, az önkéntesség új formái, valamint az emberi tőke modell alkalmazásai. Főbb könyvei: *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?*, 2010; *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*, 2015; *Munkaerőpiac és emberi tőke* (társszerző: Mohácsi Márta), 2019.

Fónai Mihály C.S., oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának egyetemi tanára, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program törzstagja. Főbb kutatási területei a térségi és társadalmi egyenlőtlenségek, a professzionalizációs folyamatok, különös tekintettel a felsőoktatásra. A romák iskolázottságának 21. századi változásait vizsgálta *A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*, 2006 (társszerző: Péntes Mariann és Vitál Attila) című művében. A professzor analízis folyamatokkal foglalkozott a *Joghallgatók: honnan jönnek és hová tartanak?* című 2014-ben megjelent könyvében.

Garami Erika PhD, oktatáskutató, az Innovációs és Technológiai Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Foglalkoztatási Szolgálat Főosztály munkatársa. Legfőbb kutatási területe az oktatás intézményrendszerének, az iskolák társadalmi összetételének, az iskolákban zajló szocializációs folyamatok területi különbségei. Doktori disszertációjában a kistérségi jellemzők együttes hatását vizsgálta az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre.

Kenyeres Attila Zoltán PhD, művelődés- és médiakutató, a Debreceni Egyetem oktatója. Fő kutatási területe a média, azon belül a posztmodern dokumentumfilmek szerepe a felnőttek informális tanulásában, valamint a tudományos eredmények hatékony mozgóképes kommunikációja. Ezenfelül az álhírek, valamint a médiamanipuláció témáját is kutatja, több könyve is megjelent ehhez kapcsolódóan. 2017-ben egyetlen magyar egyetemi oktatóként és újságíróként elnyerte az Amerikai Külügyminisztérium média és újságírás ösztöndíját az Ohio Universityre.

Kocsis Zsófia oktatáskutató, doktorjelölt, a Neveléstudományi Tanszék tanársegédje, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatója. Főbb kutatási területe a felsőoktatási hallgatók tanulmányok melletti fizetett

munkavégzése, a hallgatói munkavállalás és eredményesség összefüggései, valamint a duális képzés egyetemi pályafutására és elhelyezkedésére gyakorolt hatásának elemzése. 2014-ben, 2018-ban és 2019-ben az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjasa. Továbbá 2020-ban elnyerte a Szent-Györgyi Young Investigator Award díjat, s ezáltal a The New York Hungarian Scientific Society támogatását.

Kovács Klára PhD, oktatáskutató, szociológus, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatója. Kutatási témája a sport- és egészségmagatartás, a szubjektív jóllét, illetve eredményesség között fennálló kapcsolat vizsgálata. *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban* (2015) című kötetében foglalta össze. 2016-tól az MTA Bolyai János kutató ösztöndíjasa, 2018-ban Új Nemzeti Kiválóság Program Bolyai+ ösztöndíjban részesült. A kutatási eredményeit 93 publikációban, köztük három Scopus-ban indexált folyóiratban közölte.

Markos Valéria PhD, oktatáskutató, szociológus, a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért kutató-elemzője. Főbb kutatási területei a középiskolás tanulók és felsőoktatási hallgatók állampolgári aktivitásának és civil szervezeti tagságának vizsgálata, az önkéntes munkavégzés vizsgálata. Új monográfiája: *Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai*, 2020.

Pallay Katalin oktatáskutató, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Programjának doktorjelöltje. Kutatási témája a szülőföldről távoluló hallgatók migrációs döntései, tanulmányi pályafutása és további életútja, a tanulmányi célú mobilitás és tanulmányi eredményesség, a kisebbségi hallgatók, szülőföld iránti elköteleződés vizsgálata. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD) tagja, a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA) Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezetének titkára. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszékén tanársegédként, a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont kutatójaként dolgozik.

Pusztai Gabriella D.Sc. habil., a Debreceni Egyetem professzora. Főbb kutatási területei a tanulói, hallgatói, valamint az intézményi eredményesség, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának és a vallásosság tanulmányi karrierre gyakorolt hatásának vizsgálata. Első könyvei a felekezeti iskolákkal (*Iskola és közösség*, 2004) és az iskolarendszer szektorainak összehasonlításával (*A társadalmi tőke és az iskola*, 2009) foglalkoztak, majd az értelmező közösségként működő kapcsolathálókat felsőoktatási pályafutást befolyásoló hatását vizsgálta (*A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*, 2011; *Pathways to Success in Higher Education*, 2015).

Tódor Imre PhD, oktatáskutató, a Sapientia EMTE Tanárképző Intézetének egyetemi adjunktusa. Főbb kutatási területei oktatásszociológiai, valamint tantárgypedagógiai témájúak. Új könyvében (*Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben, 2020*) egyrészt az iskolai pályafutás választójainak szektorközi összehasonlító elemzését, másrészt az eredményesség különböző dimenzióit veszi górcső alá. Tantárgypedagógiai kutatásai a társadalomtudományok oktatásának szakmódszertanára fókuszálnak.