

KISEBBSÉGI OKTATÁS KÖZÉP-EURÓPÁBAN
AZ OTKA T-032196 SZ. KUTATÁS ZÁRÓTANULMÁNYA

A kutatást vezette

Kozma Tamás

A kutatást szervezte

Rébay Magdolna

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET, BUDAPEST, 2003. JÚLIUS

TARTALOM

A KUTATÁS EREDMÉNYEI	3
Összefoglalás.....	3
Közép-Európa	6
Oktatás - a kisebbségpolitika része.....	14
Stratégiák.....	22
Intézményalapítás és megtartás	31
Minority Schooling in the CEE Countries: Government Policies and Civic Strategies.....	41
A KUTATÁSRÓL	44
A kutatás "filozófiája"	44
Szakirodalmi feldolgozás.....	47
FÜGGELÉK: A KUTATÁS SZEMLÉLETE ÉS ESZKÖZEI.....	57
IRODALOM	64
Esettanulmányok.....	64
A kutatás földolgozásai.....	65
Szakirodalmi hivatkozások	66
Látogatott honlapok.....	68
Kisebbségi kutatásokkal foglalkozó európai szervezetek	69
TÉRKÉPEK.....	71

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Összefoglalás

A kisebbségi oktatást Közép-Európában pedagógiai, intézményszervezési, vagy kisebbségpolitikai kérdésként szokás kezelni. Ennek megfelelően pedagógiai, intézményszervezési, vagy politikai megoldásokat ajánlanak a kisebbségi oktatás problémáira. Közép-Európa kisebbség lakta térségeit tanulmányozva azonban úgy találtuk, hogy itt kisebbségi oktatást alapvetően nem a pedagógiai és nem is az intézményszervezési kérdések határozzák meg, hanem az ott élő kisebbségek érdekérvényesítése. **A kisebbségi oktatás a kisebbségi politizálás függvénye.**

A hivatalos európai oktatásügyben a kisebbségekkel való foglalkozás - más aktuális politikai kérdésekhez képest - marginális jelentőségű. A szokásos megközelítés az, hogy mit nyújt az állami oktatásügy a kisebbségeknek; és a hivatalos dokumentumok szerint a kormányzati szervek betartják a nemzetközi egyezményeket. A kisebbségek oldaláról közelítve kiderül, hogy **minden oktatáskutatás kisebbségi**, ha a kisebbségi csoportokat elég tágra fogalmazzuk meg, és megfelelően tudunk kérdezni.

Közép-Európa. Közép-Európa **lehatárolása bizonytalan és politikafüggő**, minthogy a fogalom nem természetföldrajzi, hanem geopolitikai. 1956 és 1968 óta az ún. szocialista országok demokratikus ellenzéki értelmisége elevenítette föl – nagyjából az Osztrák-Magyar Monarchia egykori térségeire vonatkozólag -, hogy egymással való együttműködésüket és a szovjet érdekszférán belüli különállásukat hangsúlyozzák.

Ezért nehéz olyan általános trendeket, összefoglaló tendenciákat leírni – sem a gazdaságban, sem a demográfiában, sem más társadalmi területen -, amelyek magát a régiót jellemeznék, megkülönböztetve Közép-Európát Európa más régióitól (Észak-, Nyugat-, Dél-, Kelet-Európa). **Az 1989/90-es transzformáció hatásai jellemzik leginkább közösen a régió országait.**

A határközi együttműködések vizsgálata fokozatosan kirajzolhatja a központi szerepű, kezdeményező államokat. **A kisebbségeket - benne a kisebbségi oktatáspolitikát – e határközi együttműködések keretei között tudjuk megvizsgálni.**

A kisebbségi oktatás szerepei. Régióinkban a kisebbségi politizálást a közösségi önmeghatározás kényszere hajtja. A nyugati térségekben a kisebbségek jellegzetesen **regionálisan** határozzák meg önmagukat.

- a regionális önmeghatározások fontos elemei a térség jogállása, gazdasági fejlettsége, illetve a lakosság kommunikációja (nyelvi identitás).
- az kisebbségi oktatás szerepe a nyugati térségekben a **kultúra ápolása, a nyelv terjesztése.**

A kisebbségek a keleti térségekben inkább **történetileg** határozzák meg önmagukat:

- A történeti önmeghatározások historizáló és szimbolikusak;

- jellegzetes rendezőelvük a történeti nemzetfogalom (nemzeti identitás);
- a kisebbségi oktatás szerepe ezért a keleti térségekben **a nemzeti identitás megőrzése**.

Stratégiák. A kisebbségek oktatáspolitikai kezdeményezései beleilleszkednek abba a nagy **társadalmi, gazdasági és politikai átalakulásba**, amely Európában 1989/90-ben kezdődött. Az 1989/90-et követő transzformáció folyamán **a kisebbségi oktatáspolitikusok két nemzedéke** váltotta egymást. Az első hullámban az ún. reform nemzedék bukkant föl, a második hullámban pedig azok, akik a politizálást már az új társadalmi-politikai viszonyok közt tanulták meg.

Az **első nemzedék** politikai kultúráját a harmadik utasság határozta meg, aminek nagy hagyományai vannak Közép-Európa XIX-XX. századi történetében (önigazgatás, társadalmi részvétel, népi művelődés, szocialista demokrácia, polgári körök stb.).

- Korábbi tapasztalataik alapján elsősorban arra törekedtek, hogy kisebbségüket az uralkodó többségi társadalomtól markánsan megkülönböztessék.
- Ehhez a törekvéshez használták föl többek közt az iskolát és az oktatást is.
- Mivel ez a törekvés nem volt legitim, szimbolikus politikai stílust alakítottak ki.
- Túlélésre játszottak; azaz a nyilvánosságot kirekesztve, a féllegalitásban, szélsőséges helyzetekbe is belebocsátkozva, elvtelennek tűnő kompromisszumokat is vállalva igyekeztek kihasználni a joghézagokat.
- Abban a hatalmi űrben, amely a transzformáció kezdetén a régióban kialakult, létrehoztak egy jellegzetes intézményt: az alulról szervezett, civil kezdeményezésre induló, alternatívan működő kisebbségi iskolát ("regionális egyetem", "közösségi főiskola", "láthatatlan kollégium").

A **második nemzedék** politikai kultúráját már az új társadalmi-politikai viszonyok alakították ki. Kisebbségi törekvéseiket már a nemzetközi szervezetek képviselőivel való folyamatos kapcsolattartás közben fogalmazták meg.

- A kisebbségi politikusoknak ez a nemzedéke a képviselői demokrácia szabályai szerint, a nyilvánosság előtt, a nemzetközi jog alapján igyekszik közössége (választói) érdekeit képviselni, vagyis a kisebbség sérelmeit mint jogi diszkriminációt, szociális egyenlőtlenséget vagy gazdasági elmaradottságot fogalmazza meg.
- Így alakul ki a kisebbségi politizálás instrumentális stílusa, amely azonban - a térség társadalmi-politikai fejlettségének megfelelően - még mindig szimbolikus stílussal keveredik.
- A kisebbségi politikusok második nemzedékének jellegzetes stratégiáját fölzárkóztatásnak neveztük el, mivel a nyilvánosság legitim politikai színterein mint jogilag a többségi politikussal egyenlő fél próbálja a kisebbségi érdekeket érvényesíteni.
- A kisebbség társadalmi integrálódását hivatott szolgálni a kisebbségi iskola és oktatás is (integráció a szeparálódás útján). Ennek a politizálásnak a jellegzetes eredményei a fokozatosan önállósuló, államilag elismert és fönntartott, nyelvileg elkülönülő kisebbségi oktatási rendszerek, hierarchiájuk csúcsán az önállósuló kisebbségi egyetemekkel.

Intézményalapítás és megtartás. Az 1989/90-es fordulat nyomán kialakult kisebbségi intézmények közös jellegzetessége, hogy alulról kezdeményezték, civil szerveződésként indultak, számos esetben határközi együttműködések eredményeként (határon túli oktatás, kihelyezett tagozatok stb.). Az alapítók egyrészt érdekvédelmi, másrészt egyházi szervezetek;

a gazdasági szervezetek közreműködése egyelőre nem érzékelhető. Ezek az intézmények csak állami közreműködéssel tudnak fennmaradni. Az állam és a civil szféra közt alapítványok közvetítenek.

A fordulat nyomán létesült intézmények ott tudtak megmaradni, ahol **a helyi-regionális elit sikeres** volt:

- állami jogosítványokat szerzett,
- egyúttal bírta a helyi társadalom meghatározó csoportjainak támogatását,
- intézményalapítási törekvéseit a politikai színtéren mint kisebbségi jogvédelmet vagy/és mint regionális fejlesztést jelenítette meg,
- a többségi társadalom (egyres tagjainak) támogatását is elnyerte.

A változás hordozói karizmatikus, de rejtőzködő egyéniségek:

- vállalják a kezdeményezéssel járó kockázatot, és előző sikereikre építenek.
- ezzel megnyerik a helyi közösség (többségének) támogatását, és intézményüket a demokratikus politikai környezetben is el tudják fogadtatni.
- önértelmezéseiket pedig rendszerint szimbolikus eredettörténetekben fogalmazzák meg.

Közép-Európa

A régió lehatárolása. Közép-Európa inkább geopolitikai, mintsem földrajzi (természetföldrajzi) fogalom. A kifejezést a XVIII. század óta használták, és a német egyesítésre törekvés hatására alakult ki (annak mintegy a térbeli kifejeződésévé vált). Ezért a régiót rendszerint kulturális, történeti és főként politikai megfontolások alapján határolták le. De mert a geopolitikai megfontolásokat földrajzilag (a földrajz konvenciói szerint) is ki lehet/kell fejezni, a régiót megkísérelhetjük földrajzilag is körülhatárolni.

Rétvári (1995, 1999) szerint például ez a régió Észak-, Nyugat-, Kelet-, illetve Dél-Európa találkozásánál rajzolható körül. természetes határai tehát a Balti-tenger (Északon), a Rajna (Nyugaton), az Alpok, a Száva és az Al-Duna (Délien), illetve a Kárpátok, majd a Bug és a Dvina (Daugava) Keleten (3. térkép).

Közép-Európa mint geopolitikai fogalom azonban jóval mozgékonyabb, és sokkal több történeti, kulturális, főként pedig politikai konnotációval bír. Lényegében az egységesülő Németország térbeli kifejeződése, amiben hagyományok és ideológiák, valamint társadalmi-gazdasági változások és politikai törekvések kristályosodtak ki.

Herder (1978) Ausztria és Poroszország egyesülésével látta megvalósulni Közép-Európát, mintegy válaszul a francia politika Európa-szemléletére. List (1950) a német államok gazdasági egységesülésének térbeli megjelenését értette rajta. Kirchhoff (vö. Süli-Zakar 2003) a régióba Keleten az osztrák örökös tartományokat értette bele, Nyugaton a mai Benelux államokat. (Vö. 4-5. térkép.)

Ratzel (1903), a német birodalmi geopolitika megalapozója a régiót bővülő térként ábrázolta, és a benne lezajló (vélt és valós) gazdasági és társadalmi folyamatokat a növény- és állatvilág élettereinek (ökoszisztéma) mintájára értelmezte (területek Franciaország, Törökország és Oroszország között). Neumann (1915) a régió magját a Német Birodalomban és az Osztrák-Magyar Monarchiában vélte megtalálni, tengelyt pedig a Berlin – Konstantinápoly – Bagdad vonalon húzta meg. Valahol ezen a tengelyen található az osztrák Hassinger Közép-Európája is (Berlin – Bécs – Budapest tengely, 6. térkép), aki a régió “magját” a Monarchiában határozta meg (Mező 2000).

Penck (1915) Elő-Európát és Hátsó-Európát különböztetett meg, és régiókat mint Köztes-Európát írta körül (7. térkép). Ez lett volna az a tér, amelyben – a világháború után – egy német vezetésű népszövetség alakul ki, és fokozatosan egységes gazdasági térré alakul át.

A két világháború között Közép-Európa nemcsak a német geopolitikai elgondolásokban játszott szerepet, hanem föltűnt a francia és az angol geopolitikai diskurzusokban is. A régiót – értelemszerűen – másként és másként határolták le aszerint, hogy milyen geopolitikai kontextusban merült föl.

A német geopolitikai elképzeléseket az ún. “kisállami Köztes-Európa” uralta (8. térkép). A régió igazi problématerülete az a keleti térség lett, amelyben a háború utáni kis államok megszülettek. Az élettér emlegetése egyre közvetlenebbül fonódott össze Kelet-Közép-Európa meghódításával.

A francia geopolitikai elgondolások szerint a régióknak (Europe centrale) két fele van: Nyugat-Közép-Európa (gyakorlatilag Németország) és Kelet-Közép-Európa (gyakorlatilag az újonnan létrehozott Cordon Sanitaire). Ez utóbbinak a természetes vezetője – a francia elgondolások szerint – az újonnan megszületett Lengyelország.

Az angol szemlélet (MacKinder 1944) ettől annyiban tér el, hogy a régiót erre az sávra szűkíti le, és ezt a sávot (tkp. Kelet-Közép-Európa) egyfajta ütközőzónaként kezeli Németország és a Szovjetunió között. Ez a szemlélet élt tovább kb. az 1970-es évekig a nyugati katonai és politikai tervezésben.

A magyar Közép-Európa fogalom legismertebb használója Jászi Oszkár (1986). Nyomában a hazai nyelvhasználatban ez a régió fokozatosan a Kárpát-medence megfelelőjévé vált (Rónai 1945, 1989). Az 1930-as évektől kezdve azonban fokozatosan kiszorította a politikai irodalomból a Kelet-Európa kifejezés (főként a német konnotációk miatt).

Az 1945-89 közti időszakban Európa kétosztatúvá vált (9. térkép). Közép-Európa csak mint nosztalgia fogalmazódott meg (kb. 1968 előtt), vagy mint a régióban szerveződő ellenzékiek jövőképe (1968 után).

A régió nyugati (vagy központi) területei egyértelműen beilleszkedtek a nyugati megszállási övezetbe, később pedig a kialakuló európai integrációba (NSZK). A régió keleti területeit viszont a Szovjetunió szállta meg, és ezzel e térségek fokozatosan a Szovjetunió nyugati peremvidékévé váltak (szocialista országok). Közép-Európa, a társadalmi folyamatok térbeli kötöttségei és az azokat csatornázó nemzetállamok "élettere" náci reminiscenciává süllyedt és ezzel diszkreditálódott.

Az 1956, majd 1968 után föllépő értelmiségi ellenzék ezért Közép-Európát nem is a korábbi "tengely" mentén képzelte el, hanem sokkal inkább az egykori Osztrák-Magyar Monarchia értelmében kezdte használni. Ebben a szóhasználatban a régiót leggyakrabban Lengyelországra, Csehszlovákiára, Magyarországra, esetleg Romániára és Jugoszláviára (részben) - valamint Ausztriára és Észak-Olaszországra értették (ugyancsak részben). Ennek a szóhasználatnak és a mögötte rejlő szemléletmódnak volt az eredménye a visegrádi együttműködés kezdeményezése csakúgy, mint néhány új ún. eurorégió kialakítása (Alpok-Adria Eurorégió, Tisza-Kárpátok Eurorégió), a CEFTA együttműködés, a CEEPUS alapítvány stb.

Az 1989-90-es fordulat új geopolitikai realitásokat teremtett, amelyek talaján új víziók és új kifejezésmódok is születtek. A szovjet birodalom összeomlásával hatalmi vákuum keletkezett a régióban, amelyben újjászületőben voltak a XIX. századi nemzetállamok. Ez kifejeződött azokban az eszmecserékben is, amelyek máig folynak Közép-Európa meghatározásáról (10. térkép).

Kelet-Európa hosszú időre állandósult a nemzetközi szóhasználatban, és tulajdonképpen ez jelenti a volt szocialista országokat (különösen az 1990-es évek első felében, vö. Kelet-Európa és a Szovjetunió).

Az 1990-es évek második felében fokozatosan használatba került a Közép- és Kelet-Európa megnevezés, utóbbi a volt Szovjetunióra, előbbi az egykori szocialista országokra. Az európai csatlakozásra pályázva ezek az országok azonban mind gyakrabban nevezték a térségüket Kelet-Közép-Európának – hangsúlyozva összetartozásukat a már európai uniós tagországokkal (11. térkép).

Az 1990-es évtized végén mind határozottabban rajzolódik ki a politikai közbeszédben egy Észak-Dél elkülönítés is. Eszerint Lengyelország és az ún. balti államok inkább az északi, míg Bajorország, Ausztria, Csehország, Szlovákia, Magyarország, Szlovénia, Horvátország (talán) és Észak-Olaszország (Lombardia, talán) egy déli övezethez sorolódának (pl. a NATO új felosztása szerint).

Az ezredfordulón, az atlanti integráció jövőjéről gondolkodva újabb lehatárolások is megjelennek, mint pl. Délkelet-Európa vagy a Nyugat-Balkán (?). Bár e szóhasználatom jövőjét nehéz megjósolni, annyi kétségtelen, hogy befolyásolják az 1989/90-es Közép-Európa koncepciókat.

Térszerkezeti változások. Mivel Közép-Európát országokból “rakjuk ki”, ezért az átfogó tendenciái is az egyes országok tendenciáinak összességéből állnak (demográfia, vándorlás, infrastruktúra, gazdaság stb., vö. Tóth, Trócsányi 2000). E tendenciákat összefoglalva a legfontosabbnak az 1989/90-ben kezdődött transzformációs hatásokat emeljük ki.

Demográfiai szempontból a régió országai három csoportra oszlanak. Intenzív népesedési növekedést találunk a Balkán (egyres) országokban (Albánia, Montenegró). A népesedési növekedés az 1990-2000 közötti évtizedben növekedésből stagnálásba fordult Romániában, Szerbiában, illetve Lengyelországban. Csökkenő népességű azonban a régió többi más országa.

Urbanizáltsági szempontból a régió országai a fejlett országok (a lakosság 75 %-a város lakó) és a fejlődő országok (a lakosság 40 %-a város lakó) között helyezkedik el (Közép-Európa: 66 %). A városiasodottság Csehországban a legmagasabb, viszont Romániában, Szerbia-Montenegróban és Albániában a legalacsonyabb. A városiasodás folyamatának eredményeként kialakult a régió néhány városi központja, viszont a falvak elnéptelenedtek. Különösen erős volt ez a folyamat a mezőgazdasági térségekben (p. Magyarország, balti országok).

A mezőgazdaság fejlődését a fordulat előtt ebben a térségben a kollektív gazdaságok határozták meg (a mezőgazdaság államosítása és az állami ipar mintájára történő átszervezése). Ez alól kivételt jelentett a jugoszláv, a lengyel és – bizonyos mértékig a magyar – mezőgazdasági politika. A fordulat utáni reprivatizáció eredményeként a mezőgazdaság korábbi strukturái összeomlottak. Ennek következtében az az eredeti elgondolás, hogy a régió az EU mezőgazdasági ellátójává válhat, mára szertefoszlott.

A gazdaság szerkezetet az egész régióban az intenzív állami nagyiparosítás határozta meg (versenyképtelen termékek, piaci elzártság, energia- nyersanyag- és munkaerő pazarlás). Az erőltetett állami iparosítás monostrukturás (egyoldalúan fejlesztett) térségeket eredményezett (Szilézia, Kassa környéke, Resica vidéke stb.). E térségek a fordulatot követően mély válságba kerültek, mind gazdaságilag, mind pedig

társadalmilag. Az európaiag versenyképes térségek (Nyugat-Dunántúl, Szlovénia, a Baltikum északi tengerpartja, Cseh-medence stb.) elkezdtek exportra termelni; minek következtében szomszédos térségeiktől fejlettségben mind távolabb kerültek.

Az **infrastrukturális ellátottságot** a régió valamennyi országában erőteljes centralizáltság jellemzi. Egy-egy nemzetközi kapcsolat már ki van építve, viszont a térségeken belüli és a térségek közti kapcsolatok kiépítetlenek. Az infrastruktúráisan jól ellátott térségek ennek következtében is egyre erősebben tudtak fejlődni 1989/90 óta; ettől eltérően viszont az elzárt térségek a fejlődésnek indulóktól egyre távolabb kerültek. Az egész régióban különös nehézségeket jelentenek a stagnáló határmenti térségek.

A transzformáció eredményeképpen valamennyi ország térszerkezete megváltozott. Olyan új térségek alakultak ki, amelyek egész Közép-Európában hasonló vonásokat mutatnak, ennek következtében tipizálni lehet őket.

A **mezőgazdasági térségekben** a korábbi kollektív és a fordulat óta kialakult privát gazdaságok versengenek és szembekerülnek egymással. A modernizálódás eredményeképpen előbb birtokaprózódás ment, illetve megy végbe, amely később (várhatóan) birtokkoncentrációt von maga után. Ezért e mezőgazdasági térségekben a népesség elöregedik (a fiatalok elvándorolnak), a foglalkoztatottság szezonális, időszakosan magas a munkanélküliség. E térségek új, stagnáló területekké válnak.

Az **ipari térségek** egyik csoportjában koncentrálódott a nehézipar. Ezek a térségek a fordulattól kezdve fokozatosan stagnálónak váltak. A régióban e térségek a legsúlyosabb válságövezetökké alakultak, amelyeknek a folyamatai a teljes átalakulást veszélyeztethetik. A korszerűbben fejlesztett térségekben (pl. gépipar) – ettől eltérően – megindult a fölzárkózás az ide vonzott külföldi tőke segítségével. Ezek az innovatív ipari térségek – eltérően a stagnálóktól – a régió legdinamikusabban fejlődő térségeivé váltak az elmúlt évtizedben.

Az innovatív térségek, illetve a nagyvárosok vonzási körzetében ún. **rurális-urbánus** térségtípus alakult ki. Benne telepednek meg a szolgáltató szektor és az innovatív (tudásipar) gazdaság új vállalkozásai. Lakótérségekként is szolgálnak, ami pedig a szolgáltatásokat illeti, az üdülő térségeket is ide soroljuk. E térségek már a legfejlettebbekké váltak a régióban, készen az EU-csatlakozásra.

A **leszakadó térségek** távolsága az innovatív és a rurális-urbánus térségektől egyre növekszik. Ipar korábban sem települt ide, a mezőgazdaság pedig az új viszonyok közt már nem tud termelni. Az ingatlanárak csökkennek, a lakosság elöregszik vagy elvándorol. Az itt megtelepedő új lakosság – amely az alacsony ingatlan árakat meg tudja fizetni – iskolázatlan és képzetlen. Ez magas munkanélküliséget és növekvő társadalmi problémákat okoz.

A **határmenti térségek** a fordulat óta egyre inkább különböznek egymástól. A városhiányos térségekből a lakosság rendszerint a városi központok felé húzódik akkor is, ha e városi központok a határ túloldalán, esetleg sokkal messzebb vannak (vö. modern jellegű határmenti együttműködések). A nagyvárosi centrumot nélkülöző, de kisvárosi centrumokkal ellátott térségek viszont fokozatosan helyreállították

hagyományos határmenti együttműködéseiket (tradicionalis együttműködések). Az itt lakók kiegyenlített intézményhálózatra és infrastruktúra használatra törekcsenek, különösen akkor, ha az adott térségben élők hagyományos összetartoztak, még mielőtt az államhatárok szétvágták volna őket. A fordulat óta már nemcsak a világháborút követő határok mentén találunk ilyen térségeket, hanem az elmúlt évtized új államhatárainak mentén is. Ebben a kutatásban főként ilyen jellegű térségeket vizsgáltunk meg.

Határközi együttműködések. A regionális együttműködések politikai gondolatát R. Schuman vetette föl a letűnő (vagy annak vélt) nemzetállamokkal és nemzetállamisággal szemben. Ezzel a határmenti és határközi együttműködések – a nemzetállami elzárkózások helyett – beemelte az európai integrációs politika prioritásai közé. Alább bemutatjuk e politika 2000-ig elért eredményeit.

A 12. térkép a **regisztrált határközi együttműködések** ábrázolja az Európai Unióban (1998). Az első csoportba olyan régiók kerültek, amelyekben több államhatáron túlnyúló kooperációkat tartanak számon. A második csoportba kerültek azok a határközi együttműködések, amelyek egy-egy államhatár két oldalán folynak, vagy onnan indultak ki. (A megfigyelés idején az Európai Unióban ezek voltak a legjellegzetesebbek, több mint félszázat regisztráltak belőlük.) A harmadik csoportba sorolt együttműködések nem közvetlenül a határok két oldalán indultak, hanem tengeren, csatornán stb. keresztül érvényesülő, határmenti együttműködések. A térképen az látható, hogy ezek az együttműködések különösen a német-francia határon, valamint Európa középső és déli térségeiben sűrűsödnek.

Közülük néhány együttműködést a 13. térkép külön is föltüntet. Ezeket tanulmányozva kitűnik, hogy Németország kulcsszerepet játszik az együttműködésekben, már csak központi fekvésénél fogva is (a vizsgált 12 együttműködésből 6 a német határok mentén alakult ki). A határközi együttműködések második aktív szereplője Franciaország (5 együttműködés), ami szintén nagyságából és központi fekvéséből következik. A Benelux államok négy, Olaszország három, Ausztria két együttműködéssel vesz részt a regionális kooperációban.

Egy-egy államhatárt közelebről vizsgálva kiderül, hogy mi motiválja a határközi együttműködések, és milyen sajátságai vannak.

Alább a Szlovákia, Ukrajna, Románia és Magyarország államhatárai mentén kibontakozó/megfigyelhető együttműködések mutatjuk be. A 14. térkép olyan térségeket ábrázol, amelyek **városközpontja az egyik állam területére esik**, vonzáskörzete – vagy annak egy része – pedig a szomszédos állam területére (Rozsnyó, Kassa, Sátoraljaújhely, Ungvár, Munkács-Beregszász, Szatmárnémeti-Nagykároly, Nagyvárad, Békéscsaba-Gyula, Arad). A térkép azt jeleníti meg, hogy a határközi együttműködések a települések természetes vonzásaiból adódnak, amelyeket államhatár választhat el egymástól. Korábbi vizsgálatainkban részletesebben föltártuk e határközi együttműködések típusait.

Tradicionalisnak neveztük azokat az együttműködések, amelyek a jelenlegi államhatár megvonása előtt már fönnálltak, de az új államhatár megakadályozta őket.

Bemutattuk – elsősorban az iskolák és egyetemek példáján -, hogy az ezekben az együttműködésekben részt vevők ún. felzárkózási stratégiákat alakítanak ki (vagyis helyre akarják állítani az egykori helyi-regionális társadalmakat); s ehhez szimbolikus politizálásba kezdenek (15. térkép, A-típus).

Ettől eltérően **modernnek** neveztük el azokat az együttműködéseket, amelyek az új gazdasági és társadalmi változásokra válaszul alakultak ki. Ezek az együttműködések a gazdaság térszerkezetének átalakulásával bontakoznak ki, és elsősorban a gazdasági szükségleteket hivatottak kielégíteni (ellátottság). Azokat a magatartásokat, amelyeket ilyen térségekben figyeltünk meg, túlélési taktikának neveztük el. Azt értettük rajta, hogy ezek a magatartások a gazdasági racionalitás szerint alakulnak. E térségek együttműködésére elsősorban a közelebb vagy távolabb található foglalkoztatási és képzési központok gyakorolnak szívóhatást (15. térkép, B-típus).

A **Tisza-Kárpátok Eurorégiót** közelebről megvizsgálva, néhány megállapításunkat pontosítottuk, illetve árnyaltuk is. A 16-20. térképek ezt az eurorégiót, illetve a benne megfigyelhető néhány gazdasági, társadalmi és oktatási változást mutatja be.

A régió jellegzetesen **városhiányos térség**, amelyet – ennek következtében – a fejletlen urbanizáció, alacsony urbanizációs szint, monostruktúras ipar jellemez. A transzformációs folyamatok következtében a Kárpátok Eurorégió valamennyi részt vevő állam stagnáló térségeiből tevődik össze.

A régiót **élő népi hagyományok** jellemzik. E hagyományok a közös múlt eseményeire nyúlnak vissza, és alapját képezhetik egy (esetleges, jövőbeni) regionális tudatnak.

Részben az erős népi hagyományokkal, részben a stagnáló urbanizációval együtt jár a térségben kimutatott **tradicionális vallásosság** (egyháziasság) jelenléte. E tradicionális vallásosság ugyancsak hozzájárulhat a regionális identitás kialakulásához.

A részt vevő államok politikai életében a Kárpátok Eurorégió területeit **hagyományos népi (baloldali) mozgalmak** jellemzik. A Kárpátok Eurorégió lakossága – az államhatárok valamennyi oldalán – konzervatív baloldali szavazóknak bizonyultak.

A Kárpátok Eurorégió (felső)oktatása a múltban a monostrukturális iparfejlettséghez (nehézipar, bányászat stb.) igazodott, és **a felsőfokú műszaki képzés** dominálja. Ahhoz, hogy az oktatáspolitikai maga eszközeivel hozzájárulhasson a regionális identitástudat kialakításához, a régióban felsőfokú kulturális központokat kívánatos kialakítani.

A 21.térkép (“Partium”) **olyan határközi térséget ábrázol, amely (még) nincs formalizálva, de már kimutatható.** A térképen látható térség két magyarországi és három romániai megyét (23-26. térképek), valamint hét ukrain járást (22. térkép) foglal magában. Elnevezése történeti utalásokat hordoz, és a köznyelvben is használatos, bár politikai elismerést nem nyert.

A “Partium” térség az **államhatárokon túlnyúló, félig formalizált** igazgatási körzettel esik egybe (a református tiszántúli református egyházkerület).

A "Partium" térségnek egyfajta **közös történeti tudata** van, amelyet elsősorban az itt élő magyar nemzetiségűek hordoznak (de részben a más nemzetiségűek is osztanak, legalábbis mint saját regionális tudatukat).

A "Partium" térségben a **határközi együttműködések gyakoribbak**, mint e térségen kívül, és a térség néhány városi vonzáskörzetére összpontosulnak (Beregszász, Szatmárnémeti, Nagyvárad, Debrecen, Nyíregyháza).

A közép-európai kisebbségek kutatása jellegzetes része a határközi együttműködéseknek, minthogy e kisebbségek általában két vagy több államhatáron túlnyúló együttműködésekkel alakítottak ki. Így értelmezve, a kisebbségi oktatás vizsgálata Közép-Európában része azoknak a vizsgálatoknak, amelyek a határközi együttműködések típusait, modelljeit tárják föl. A **kisebbségek törekvése önálló oktatásuk megszervezésére** – vagy a határ másik oldalán meglévő oktatási központjaik elérésére, használatára – **a határközi együttműködések jellegzetes motívuma Közép-Európában**. A 27. térképen néhány volt szocialista ország kisebbségeinek elhelyezkedését mutatjuk be 1990-ben. E kisebbségek által lakott térségek közül vontunk be vizsgálatunkba néhány kiválasztottat, hogy a kisebbségek oktatáspolitikájának fő motívumait meghatározzuk. Kutatásainkat az alábbi területeken folytattuk (28. térkép, a vizsgált határközi térségek jellemzését lásd függelékben).

A **lengyel-litván térség** a Vilnius vonzáskörzetében élő litvániai lengyelség lakóterülete, amely a lengyel történeti tudatban olyan szerepet tölt be, mint Erdély a magyar (vagy a román) történeti tudatban. Határai történetileg folyamatosan változtak, szervesen alakultak ki. Vilnius közvetlen környékén a lengyelek aránya településenként változóan 18-68 százalékos.

Az **Odera-Neisse határ keleti térsége** 1945 után került Lengyelországhoz, az elcsatolt litvániai térségekért "cserébe". Az ebben a térségben élők 1989/90. után a határ túlsó oldalán élő németekkel erőteljes határmenti kapcsolatokat alakítottak ki. Ennek részeként alapították – a határ két oldalán – az Universitas Viadrinát (Odera-Frankfurt), illetve a Collegium Polonicumot (Ślubice).

Gagauz-Yeri a moldvai köztársaság déli területén helyezkedik el, az ukrán és a román határ háromszögében. Területén számos kőolaj vezeték halad át. Központja, Comrat (74 000), lakossága 173 ezer, 90 százalékban gagauz.

A **Kárpátalja** elnevezésű térség (magyar elnevezése a XIX. század végéről származik) a Kárpátok és a Tisza által határolt térség Ukrajnában. Lakossága 1,25 millió, közülük 78 % ukrán, a legnagyobb kisebbség a magyar (13 %). Igazgatási központja Ungvár, a magyar nemzetiség központja pedig Beregszász.

A **romániai "Partium"** területét négy megye teszi ki (Máramaros, Szatmár, Szilágy, Bihar), mintegy 1,5 millió lakossal. A lakosság 68 %-a román, 28 %-a magyar, nagyobb arányú kisebbségek a szlovák és a cigány. A térség központja Nagyvárad, alközpontjai Szatmárnémeti, Nagykároly. A térséget a Nyugaton az államhatár zárja le, keleten pedig az Erdélyi-hegység.

A szlovákiai **Csallóköz** az ún. Kis-Alföld része. Nagy része a nagyszombati kerületbe esik, amelynek 551 ezer lakosa van, közülük 407 ezer magyar (24 %). A kerület

közigazgatási központja Nagyszombat, a Csallóköz központja pedig Komárom. (Nagyobb települései még Dunaszerdahely és Galánta.)

Karintia (Kärnten, Koroška) kisebb részben a mai Szlovénia, nagyobb részben pedig a mai Ausztria területén helyezkedik el. Történetileg az Osztrák-Magyar Monarchia része, jelentős szlovén kisebbséggel. A Habsburg birodalmon belüli Karintia multietnikus belső állam volt az osztrák örökös tartományok és a Ottomán Birodalom között. Ma Ausztria déli részén fekvő tartomány, amelyet északról és keletről. Salzburg szövetségi tartomány, északról Stájerország, délről Szlovénia és Olaszország nyugatról pedig Tirol határol.

Tirolnak a Brenner-hágó és a Salurni-szoros közötti déli része az első világháborút követő békekötés eredményeképp került az Osztrák-Magyar Monarchiából Dél-Tirol olaszországi tartomány). Lakossága 461 ezer, 69 %-ban olasz, 26 %-ban német és 5 %-ban ladin nyelvű. Igazgatási központja Bolzano, alközpontjai pedig Bressanone és Merano.

Tanulságok. Közép-Európa **lehatárolása bizonytalan és politikafüggő**, minthogy a fogalom nem természetföldrajzi, hanem geopolitikai.

Az első világháború előtt azt a földrajzi teret volt hivatva jelölni (Berlin – Bécs – Budapest – Isztambul tengely), amelyen belül egy német dominanciával végbemenő európai integráció megtörténhetett volna.

1956 és 1968 óta viszont az ún. szocialista országok demokratikus értelmisége elevenítette föl – nagyjából az Osztrák-Magyar Monarchia egykori térségeire vonatkozólag -, hogy egymással való együttműködésüket és a szovjet érdekszférán belüli különállásukat hangsúlyozzák.

Ezért nehéz olyan általános trendeket, összefoglaló tendenciákat leírni – sem a gazdaságban, sem a demográfiában, sem más társadalmi területen -, amelyek magát a régiót jellemeznék, megkülönböztetve Közép-Európát Európa más régióitól (Észak-, Nyugat-, Dél-, Kelet-Európa). **Az 1989/90-es transzformáció hatásai mégis közösen jellemzik a régió országait.**

E hatásra új tértípusok alakultak ki (tradicionális mezőgazdasági körzetek, korábbi ipari körzetek, rurális-urbánus határövezetek, hátrányos helyzetű terek, határmenti rurális terek).

Gyümölcsöző kutatási iránynak bizonyul a (főnt említett) határközi együttműködések vizsgálata, amelyek fokozatosan kirajzolhatják a központi szerepű, kezdeményező államokat, és amelyek sajátos típusokba sorolhatók. **A kisebbségeket - benne a kisebbségi oktatáspolitikát – e határközi együttműködések keretei között tudjuk megvizsgálni.**

Oktatás - a kisebbségpolitika része

A közösségi önmeghatározások kényszere. Az önmeghatározás kényszere valamennyi esetünk politikai vezérmotívuma; meghatározza, befolyásolja a többi motívumot. Az iskolafejlesztések követelése - mint a közösségi önmeghatározás terepe és mint az önmeghatározás kifejeződése, illetve kialakításának eszköze (kutatásunk szűkebben vett tárgya) - csak akkor érthető meg, ha az önmeghatározás kényszere szempontjából nézzük. A stratégiaválasztásokat is az önmeghatározás szükségletéből érthetjük meg leginkább. **A kisebbségi oktatáspolitikák** - a kisebbségek törekvései saját iskoláik és oktatási rendszereik iránt - önmagukban nem, csupán **a közösségi politizáláson belül értelmezhetők**. A közösségi politizálás sem értelmezhető azonban önmagában - a közösségi vezetők egyéni törekvéseiként -, hanem csak akkor, ha egy közös válsághelyzetre (az önmeghatározás szükségletére) adott válaszként fogjuk föl.

Vizsgált eseteinkben persze hol az egyik, hol a másik politikai motívum válik uralkodóvá. A motívumok közt a hangsúly hol ide, hol oda tevődik át. A hangsúlyok esetenkénti váltakozása megzavarhatja az értelmezést: úgy tűnhet, mintha egyik esetben az egyik motívum (pl. önmeghatározás), más esetekben egy másik motívum (pl. stratégiaválasztás vagy oktatásfejlesztés) a vezérmotívum. Valójában azonban minden esetben az említett három politikai motívum hajtja a közösség vezetőit; csupán a hangsúlyok "csúszkálnak" ide vagy oda.

Nem tanulmányoztuk az önmeghatározást mint személyiségpszichológiai problémát: azt a (jobbára filozófiai) kérdést, hogy valaki azonosnak érzi-e saját magát önmagával. (S a "motívum" fogalmát is csak átvitt értelemben, politikai hajtóerőként használjuk.) Ehelyett az önmeghatározást a közösséget ért kihívásnak fogjuk föl: az egyénnek tisztáznia kell viszonyát közösségével, a szűkebb közösségeknek pedig más, tágabb politikai entitásokkal.

Ha a közösség politikai vezetői fölismerik ezt a kihívást és "zászlójukra tűzik" az önmeghatározás követelményét, akkor beszélünk ún. **identitáspolitikáról** (az identitásról mint elérendő politikai célról). Ha a közösségek nem más közösségekkel keresik az azonosságukat, hanem elsősorban egy bizonyos területtel, akkor **területi önmeghatározásról** fogunk beszélni. Amikor a közösségek egy bizonyos nyelvvel határozzák meg önmagukat, akkor **nyelvi önmeghatározásról** van szó. Amikor egy nemzetek tagjai az előttük járókkal azonosítják magukat - vagy éppenséggel nem azonosulnak az előttük járókkal, hanem szembefordulnak és szakítanak velük -, akkor pedig a **nemzedéki önmeghatározás** problémájával állunk szemben (nemzedékváltás). Az önmeghatározások e fő változataival találkoztunk a vizsgált esetekben.

Kisebbségi "identitáspolitikák". Minden kisebbségi közösség másként és másként fogalmazza meg önmagát, vagyis vezetői (a politikai elit) más és más módon, más és más eszközökkel igyekeznek megrajzolni közösségük arculatát.

Ha e kísérleteket dokumentumokban leírják vagy interjúkban megfogalmazzák, az identitás narratíváit kapjuk (Szerepi, Szíjártó 2003). E narratíváknak olyan központi témája (hivatkozása) van, amelyet mindenki ért, mindenki oszt, és amellyel az illető

közösség vezetői indokolják politikai akcióikat. A litvániai lengyel közösség e narratívái többek közt a közös történelemhez kötődnek, a dél-tiroli német közösségé például a nyelvhez, a karintiai kisebbség narratívái a lokalitáshoz és így tovább. Ebben az értelemben válik e narratívák közös témájává a nemzethez (gagauzok), a nemzedékekhez (poszt-szocialista kisebbségek és többségi közösségek) vagy az egyházhoz (lengyelek) tartozás is.

Vizsgálódásunk egyik kérdése tehát, hogy milyen változatai vannak az effajta politizálásnak Közép-Európában. A másik kérdés, hogy milyen közös (domináns) vonásai vannak a kisebbségi önmeghatározásoknak. Ha ezeket a kérdéseket meg tudjuk válaszolni, érthetővé válik, hogy milyen jellegzetes szerepeket szánnak a kisebbségi politikusok az iskolának és az oktatásnak.

Az önmeghatározások egyik jellegzetes változata az, hogy a kisebbség vezetői a közösségüket **önálló nemzetként** ("nemzetrész", "nemzetest" stb.) fogalmazzák meg és mutatják be.

A gagauz esetben például a politikusok Gagauziáról, lakóiról pedig mint gagauzokról beszélnek, szembeállítva őket a moldávokkal (ugyancsak mint önálló nemzettel). A nemzeti önmeghatározás különösen Közép-Európa keleti felében terjedt el (vö. a lengyel vagy a magyar példával is). Az önmeghatározás valamivel gyöngébb változatban nemzeti közösségekről beszél (a kisebbség helyett), vö. a litvániai lengyel esetet. Ennek egy politikailag erőteljes "narratívája" az ún. államalkotó nemzet (vö. pl. a csallóközi magyar esetet). Ezekben az önmeghatározásokban a nemzet fogalom tisztázatlan - talán szándékosan is az -, és tkp. a kulturális és a politikai nemzetfölfogás között mozog (ilyen értelemben használatos).

Nem találkoztunk viszont az ún. etnikai közösségfelfogással, azzal tehát, amikor az adott közösség nem nemzetként határozza meg önmagát, hanem népként. E meghatározásokat vizsgálódásunk szerint általában kívülről javasolják vagy erőltetik rá egy-egy kisebbségre; legalábbis Közép-Európában az 1990-es évek végéig a vizsgált közösségek önmagukra nem alkalmazták.

Az önmeghatározások másik jellegzetes változatát a szakirodalomban már többször leírták mint a **"mi és mások" megkülönböztetését**. Mindenütt találkoztunk vele; jellegzetesen például a Partiumról szóló esettanulmányainkban (Tavaszi 2003, Szücs 2003).

Erőteljesebb változatban ez az ellenségkép formálása (vö. románok és magyarok a nagyváradi királyi jogakadémia közös évfolyamain és tanulócsoportjaiban 1921 után); enyhébb változatban pedig a pozitív diszkriminációra törekvésben (ugyanott 1914 előtt), vagy az ezt igénylő kisebbségi törekvésekben (számos helyütt, pl. a Partiumi Keresztény Egyetemen vagy a Bolzanói Szabad Egyetemen stb.).

Jellegzetes önmeghatározási kísérlet az, amikor a közösségi identitást **más csoportok jellemzőinek mozaikjaiból** állítják össze a politikusok ("etnognómia").

A már említett nagyváradi jogakadémia tanárai ilyen identitást sugalltak hallgatóiknak (az 1914 előtti időszak). Az ilyen önmeghatározási törekvésekből állhatnak össze a jellegzetes **regionális identitások**, amelyekre akár a kárpátaljai magyarság, akár a karintiaiak esete mutatott példát.

A kisebbségi önmeghatározás eszközeivé válik esetenként a **felekezeti identitás**. Ez jellegzetes közép-európai képződmény, amennyiben az egyházi identitás esetenként megelőzi a nemzeti identitást.

Eseteink közt ilyen a gagauz-moldvai megkülönböztetés, minthogy a gagauzok mohamedánok, a nyugati belorusz és a kárpátaljai ruszin, ahol a többségi ortodoxiával szemben a kisebbség magát a görög katolikussága révén tudja megkülönböztetni. Esetenként pedig támogatja a nemzeti önmeghatározást; például a litvániai lengyelek esetében ugyanúgy, mint a magyarok esetében, különösen a Kárpát-medence keleti felében (reformátusok). Ezeket az önmeghatározásokat vallásiaknak is nevezik, de talán félreérthetően: itt nem a személyes vallásosság képezi a közösségi önmeghatározás alapját, hanem egy szervezethez, nevezetesen valamely egyházhoz tartozás.

Az önmeghatározás eszközeivé válhatnak az utalások **globális kihívásokra**, amelyek a közösség valamennyi tagját érintik. Így használják például a globalizációt számos esetben; többek közt például a gagauz identitás meghatározásában és kialakításában (mint ahogy számos más esetben). Ebben az esetben a közös fenyegetésre utalás eszközeivé válhatnak a többséghez tartozók - ahogy azt az ellenségkép kialakításával kapcsolatban említettük.

Végül a közösségi önmeghatározás fontos eszköze **a személyes sors**, amelyre a csallóközi esettanulmány mutat be példát (Zsigovits 2003).

Vö. ezzel pl. T. Konwicki prózáját, amely a litvániai lengyelséget rajzolja meg (elemzi Szíjártó 2003); valamint a "G-stratégiát", amely a partiumi identitás és identitásváltás jellegzetes esete (vö. Tavaszi 2003). A közösnek fölismert személyes sors - a közösség mint a közös személyes sorsok reprezentációja - a közösségi önmeghatározások hatásos eszköze.

Kísérletek a területi önmeghatározásra. A közösségek területi önmeghatározásával előző vizsgálódásainkban visszatérően foglalkoztunk, különbséget téve például a szomszéd országokkal való határközi együttműködések tradicionális és modern formái között (Kozma 2002). Jelen vizsgálódásunk eredményeként összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy Közép-Európa keleti felének kisebbségi közösségei ilyen tradicionális határközi együttműködések alakítottak ki (mintegy a "határok alatt" működve együtt egymással, például a litvániai lengyel kisebbség, a csallóközi vagy a kárpátaljai magyarok a határ túloldalán élőkkel). Ettől jellegzetesen különbözik a Közép-Európa másik felében élők határközi együttműködése (lásd karintiaiak, dél-tiroliak), mivel ők a "határok fölött" működnek együtt egymással (Horkai 2003).

A **tradicionális területi önmeghatározás** tanulságos példáját találtuk a litvániai lengyel kisebbség esetében, amely tipikus átmenetet mutat egyfajta regionális önmeghatározásból a nemzeti önmeghatározás felé.

A regionális önmeghatározás nyomai ugyanis máig kitapinthatók a politikai narratívában (sziléziai, gdanski és tengeremelléki, Bug menti, Galicia-lvovi, valamint a Vilnius-wilnói önmeghatározások). A lokalitáshoz kötődő önmeghatározások alapja a

földrajzi tér - csakhogyan nem a megfogható és lehatárolható, hanem sokkal inkább a kulturális örökségként átszarmaztatott földrajzi régió. Az ilyen térszemlélet lehatárolása bizonytalan, meghatározottsága gyöngye és elmosódó, az erre épülő regionális tudat ennek következtében diffúz (a regionális közösség sorsa "esztatologikus"). A Vilnius-wilnói lengyelek egészen az 1930-as választásokig önmagukat csak "itteni"-nek nevezték (akárcsak például a kárpátaljai ruszinok). Mindez szorosan összefügg tehát az ún. kulturális önmeghatározásokkal, amelyekben a lokalitáshoz historizáló értékek fűződnek (vö. lengyel "kresy", kb. a magyar "végek" megfelelője).

A tradicionális területi önmeghatározás másik példaként partiumi esettanulmányunkra utalunk (Szűcs). A "partiumi magyarság" önmeghatározás ugyancsak átmenet a "partiumi" és a "magyar" között (hasonló példákra a Kárpát-medencében sok helyütt utalhatunk, lásd például a "Kárpátalja" elnevezés kiformalódását, vö. Gabóda). A Partium (a. m. "Részek", vö. a lengyel megfelelővel) egyszerre történeti és földrajzi képződmény, ugyanúgy diffúz, mint a fent bemutatott Vilnius-wilnói lengyelség "kresy"-je. 1921, de különösen 1945 után fokozatosan szűkült Románia egy területének nem hivatalos megnevezésére, amely az ott élő magyarság - tágabban valamennyi ott élő - megnevezésére szolgál. "Határok alatti" adminisztratív alapját az egykori tiszántúli református egyházkerületben fedezhetjük föl, amely az impériumváltás után átalakult (leszűkült) a Királyhágó melléki református egyházkerületre. E területi önmeghatározásban az váradi jogakadémia erőteljesen közreműködött, aminek hatását családtörténetileg is követni lehet (román-magyar átjárások és identitásváltások).

Közép-Európa nyugati felében **a modern területi önmeghatározásokra** Karintia vagy Dél-Tirol esetét hozhatjuk föl példaként. A regionális önmeghatározások itt nem (pontosabban jelenleg nem) a nemzeti, hanem nyelvi önmeghatározásokkal fonódnak össze.

Történeti alapjukat az egykori Habsburg államalakulat rendi önkormányzatisága képezte. Az előző esetektől eltérően annyiban számítanak modernnek, amennyiben a regionális önmeghatározás a gazdasági elmaradottság tudatosításával és az ellene való cselekvéssel szövődik össze.

"Modern" területi önmeghatározásokra azonban Közép-Európa keleti felében is találtunk példát. A gagauz önmeghatározás tipikusan lokalitáshoz kötődő (miközben egy nemzeti azonosságtudatba is átjártzik). E lokalitáshoz kötődő önmeghatározásnak azonban erőteljes gazdasági alapja is van (olajföldolgozás). Gagauzia nem(csak) történeti reminiscencia, hanem - akárcsak más olajrégiók (Azerbajdzsán, Csecsenföld, Irak) egyúttal gazdasági erőforrásokhoz is kötődik.

Megjegyezzük azonban, hogy az ilyen értelmezéssel szemben fönntartásaink vannak. lehetséges, hogy ez értelmezés kérdése; azoknak a szakértőknek az értelmezéséé, akik nem ismerik a tradicionális területi önmeghatározásokat, azok szimbolikáját, hanem ezek mögött is egyfajta modern, instrumentális értelmezést keresnek.

Kisebbségi nyelvpolitikák és kulturális önmeghatározások. A kisebbségi önmeghatározások jellegzetes fajtája Közép-Európában a nyelvhez és kultúrához kötődő önanonosítás: **azokkal**

képezünk közösséget, akiknek a nyelvét beszéljük és/vagy a kulturális örökségét osztjuk. Mind az ilyen kisebbségi nyelvpolitikának (Szépe 2003), mind pedig a kulturális azonosságtudatnak kiterjedt irodalma van. Ez az irodalom visszatérően figyelmeztet a kisebbségi nyelvpolitikák és a kulturális azonosságtudatok önellentmondására. Ez abban rejlik, hogy az önmeghatározáshoz a közösség vezetői olyan eszközt használnak (nyelv, kultúra), amely a kommunikáció, nem pedig az elkülönítés eszköze. A kisebbségi nyelvpolitikus viszont a nyelvet (az adott közösség nyelvét) azért akarja megőrizni, mert az szimbolizálja azoknak a különállását, akik ezen a nyelven értenek (szimbolikus nyelvpolitika). Ez éppen a fordítottja annak a nyelvpolitikának, amely a többség nyelvét arra hivatkozva erőlteti, hogy a kisebbség megértesse magát a hivatalos fórumokon (miközben a hivatalos nyelv egyúttal a többségi pozícióban lévők hatalmának szimbolikus kifejeződésévé válik).

A nyelvhez kötődő önmeghatározások számos példájával találkozhatunk a közép-európai kisebbségek körében. Különösen érdekes példa az orosz mint kisebbségi nyelv (esete hasonlít a német nyelv egykori kisebbségi helyzetéhez). A gagauz kisebbségi politikai elit például az orosz nyelvet használja különállásának kifejezéséül a moldvai románnal szemben. Éppúgy, mint ahogy a "moldvai nyelv" írásmódja (cirill) abban segít, hogy a moldvaiak önmeghatározásul használják a romániai románnal szemben (transznisztriai szeparatista mozgalom). Ebben az esetben különös önmeghatározás jön létre, amelyben egy nyilvános (hivatalos) nyelvhasználat szolgál a (manifeszt) közösségi önmeghatározás eszközeül - miközben a magánszférában a közösség tagjai a saját nyelvüket használják (az Ukrajnában, Romániában és Bulgáriában élő gagauzok saját török nyelvük révén határozzák meg önmagukat).

A belorusz eset sajátosságai, hogy a belorusz nyelv nemcsak a közösségi önmeghatározás eszköze, hanem egyúttal a politikai önmeghatározásé is; amennyiben a (párt)politikai hovatartozás kifejezésére használják (!). Ebben az esetben a látványosan végbemenő nyelvcsere (az orosz válik általánossá, a belorusz pedig visszaszorul) együtt jár a társadalmi csoportok pártpolitikai önazonosításával (belorusz a függetlenség pártiak, orosz a csatlakozás pártiak nyelve, vö. Smolicz et al 2001).

A nyelvi identitást a regionális politika szintjére emelték Dél-Tirolban (a karintiai esettanulmányban pedig annyira nem találkozunk nemzeti jellegű önmeghatározással, hogy még nyelvkülönbségtételt is csak elvétve fedezünk föl). Ebben az esetben nemcsak az ott élőknek, hanem az oda költözőknek is nyelvet kell "választaniuk", és ez a választás része lesz az állampolgári (helyi közösségi) hivatalos identitásuknak (német, olasz és ladin nyelvű csoportok). A hivatalos identitás pedig alapját képezi mind az erőforrások elosztásának, mind a pozitív diszkriminációnak (iskolai férőhelyek, szociális támogatás stb.). Ilyenformán a nyelvi önmeghatározás szimbolikus aktusból (valamely közösséghez tartozom) instrumentális eljárássá lép elő (valamely állampolgári csoportban tartanak nyilván). Ez a sajátos nyelvpolitika - a már korábban említett egyházi azonosítással együtt - az egykori Monarchia öröksége.

A nyelvi önmeghatározás - ettől eltérően - Közép-Európa keleti régiójában általában **a kulturális önmeghatározást hordozza**, annak az eszköze. Azért beszéljük ezt vagy azt a nyelvet, hogy osztozzunk egy kulturális örökségen, ezáltal kötődve a közösséghez. Ez is instrumentális nyelvpolitika - de persze csak annyiban, hogy a közös nyelv az eszköz a kulturális (szimbolikus) örökségen való részvételhez.

Ennek modellszerű példája - vizsgált eseteink közül - a litvániai lengyel kisebbség nyelvpolitikája. A Vilnius-wilnói térségben élők nyelve vált a lengyel magas kultúra meghatározójává, és ennek terjesztése - megfordítva - a lengyel nyelv terjesztésével járt együtt. A közös nyelv a közös kulturális örökséget hordozta, amelynek meghatározó része (a lengyel romantika meghatározói, pl. Mickiewicz, Slowacki) ebből a térségből kerültek ki. Így a Vilnius-wilnói nyelvi önmeghatározás egyben kulturális identifikáció is; éspedig nemcsak egy regionális önmeghatározás eszköze és hordozója, hanem annál tágabban az egész lengyel kultúra meghatározója is.

Történeti önmeghatározások és nemzedékváltás. A történeti önmeghatározások a közösséget úgy definiálják, mint amelynek a tagjai együtt éltek át a múltat. A közösség - e szerint az önmeghatározás szerint - attól közösség, hogy tagjainak közös a történelme. A történet, amely közösséget teremt, lehet az egyéni életpályák közt fölsimert vagy kimutatott hasonlóság; épülhet a családok stb. közös történetére; kiemelheti a közösen megtapasztalt fordulópontokat és kiemelkedő eseményeket; vagy lehet egy azonos történeti tudat (amely a kulturális örökség része). Amikor a kisebbségi politikusok a történelmet használják a közösségi önmeghatározás eszközéül, rendszerint a folyamatosságot emelik ki, amely a jelen érdekellentétein túlmutatva hangsúlyozza a távlati összetartozást. A vizsgált kisebbségek önmeghatározása többnyire a történeti folyamatosságra épít. Építhet azonban - épp ellenkezőleg - a nemzedéki diszkontinuitásra is. Közösséget teremt az is, ha a nemzedékek tagjai megkülönböztetik önmagukat az előttük járóktól vagy utánuk következőktől (vö. mi és ők). A nemzedékváltás különösen az ún. transzformációs országokban fontos önmeghatározó tényező.

Hogy "a múlt a jelen reprezentációja", azt a Vilnius-wilnói térség esete mutatja. Azok, akik ebben a térségben éltek, és ugyanazokat a történeti dátumokat tekintették a maguk sorsára nézve döntő fordulópontoknak (1386-1772 közt ez a régió vált Kelet-Európa legkiterjedtebb államává; 1772-95 között azonban feldarabolták; ez a rabság 1918-ig tartott, amikor az egykor összetartozó régiók Lengyelországgá egyesültek stb.), azonosították magukat a lengyelekkel. Azok, akik nem feldarabolásról, hanem önállósodásról és felszabadulásról beszéltek, litvánként definiálták magukat - ugyanabban a régióban élve.

A váradi jogakadémiáról kikerülő nemzedékek önmeghatározásának története ettől eltérően azt ábrázolja, ahogy az egy helyütt élők (nemzedékeken át ugyanabba az intézménybe járók) közösségi tudata kialakul. A váradi jogakadémia azért létesült, hogy a török alól fölszabadított régió új közigazgatásához lojális tisztviselőket képezzen - egy térségben, amelynek a lakosságát újonnan telepítették, és amelynek ennek következtében regionális azonosságtudata alakulhatott ki. Esettanulmányunk azt mutatja, hogy a jogakadémia valóban betöltötte a neki szánt szerepet: nemcsak lojális államigazgatási szakemberek kerültek ki innen, hanem egyúttal olyanok, akik számára a regionális önmeghatározás fontosabb volt (mert előbb alakult ki, előbb vált családi-közösségi hagyománnyá), mint a nemzeti vagy nyelvi azonosságtudat. A váradi jogakadémia esete azt példázza, ahogyan a közös felsőoktatási intézményben végzett nemzedékek tudata válik közösségi önmeghatározássá: a regionális önmeghatározás alapjává.

A "G-stratégia" (lásd részletesebben a következő fejezetben) arra példa, hogy az egy helyütt élő családok közös története - amely jellegzetes hasonlóságokat mutat - hogyan válik a közösségi önazonosság alapjává (azokhoz tartozom, akik hasonló sorsú családokból származnak). A "G-stratégia" - vagyis a G. család mint tipikus partiumi család identitásváltásai - azt példázzák, hogy a hasonló sorsúak eleinte ortodoxként azonosították magukat, majd azonosították magukat egy új társadalmi réteggel, aztán egy fölemelkedő foglalkozási csoporttal, a partiumi dzsentrivel, a katolikus egyháztaggokkal, politikai impériumváltás után a románokkal (illetve a magyarokkal) stb. Az identitásváltás jellegzetességeire - amelyből az ún. G-stratégia kitevődik - alább visszatérünk. Most azt emeljük ki, hogy nemcsak egyetlen család története ez, hanem a váradi jogakadémiát látogató nemzedékek családjainak közös története is. És ez a közös történelem - ahogy a partiumi családok a Monarchia transznacionális identitását egy partiumi azonosságtudattal ötvözték - vált közösségi önmeghatározássá (vö. partiumi románság, partiumi magyarság stb.).

Hasonló életpályák is válhatnak a közösségi önmeghatározás alapjává. A kisebbségi politikusok hasonló egyéni életútjaikat veszik alapul a közösségi önmeghatározáshoz. Nemcsak a hasonló életpályákat befutó politikusok kerülnek egy táborba, hanem a hasonló egyéni vagy családi sorsok megelevenítése, a rájuk történő hivatkozás közösségteremtő erő.

Szlovákiában - megalakulása óta - valamennyi társadalmi csoport a saját identitását keresi; történelmet rekonstruál vagy világnézetet vált. Csallóközi esettanulmányunk szerint azonban a magyar oktatáspolitikusok pragmatikusok, mert a közösség, amelyet képviselnek, reflexszerűen az identitásvesztéssel néz szembe.

Ez sem idegen jelenség Közép-Európa rendszerváltó országaiban, ahol a politikai elit tulajdonképpen nem a gyakran hangoztatott ideológiai alapokon sorolódik az újonnan alakult politikai pártokba, hanem sokkal inkább az egyéni életpályák hasonlósága alapján.

A csallóközi esettanulmány jellegzetessége, hogy - Szlovákia kései önállósodása miatt - kétszer történt személycseré a politikai elitben: a fordulattól kezdve megindult pl. a kisebbségi egyetemalapítás, Szlovákia önállósodásakor azonban megakadt, hogy néhány évvel később újra kezdődjék, már más politikai elit vezetésével. A többszörös csere révén más esettanulmányoknál markánsabban tűnik ki, ahogy a hasonló életpályájú politikusok együvé sorolódnak (ami később fokozatosan a közösségi önmeghatározás tényezőjévé válik).

A nemzedéki szakítás (fiatalok és idősebbek eltérő öltözködése, politikai orientációi, nyelvhasználata, értékrendje stb.) ugyancsak önmeghatározó erő. Ilyenkor a közösségi önazonosság meghatározójává a nemzedéki összetartozás válik; az új nemzedékek másként definiálják magukat, és másként határozzák meg magukat az előző nemzedékek.

A gagauz önmeghatározás például diffúz: a Moldvában, Romániában, Ukrajnában vagy Bulgáriában élők másként és másként definiálják magukat. A közösségi önazonosításnak ez a formája a térségben elterjedt, mint azt a belorusz eset is tükrözi.

Tanulságok. A kisebbségi oktatást Közép-Európában pedagógiai, intézményszervezési vagy kisebbségpolitikai kérdésként szokták kezelni. Ennek megfelelően pedagógiai,

intézményszervezési vagy politikai megoldásokat ajánlanak a kisebbségi oktatás problémáira. A kisebbségen lakta térségeket megvizsgálva úgy találtuk, hogy a kisebbségi oktatást alapvetően nem a pedagógiai és nem is az intézményszervezési kérdések határozzák meg, határozzák meg, hanem az ott élő kisebbségek érdekérvényesítése. **A kisebbségi oktatás Közép-Európában a kisebbségi politizálás függvénye.**

A kisebbségi politikust ebben a régióban a közösség önmeghatározása - az önmeghatározás szükséglete és kényszere - hajtja. A kisebbségek a keleti térségekben inkább **történetileg** határozzák meg önmagukat, a nyugati térségekben - ettől eltérően - inkább **regionálisan**. A történeti önmeghatározások historizáló és szimbolikusak; jellegzetes rendezőelvük a történeti nemzetfogalom (nemzeti identitás). A regionális önmeghatározások fontos elemei a térség jogállása, gazdasági fejlettsége, illetve a lakosság kommunikációja (nyelvi identitás). A kisebbségi iskola szerepe ezért a keleti térségekben **a nemzeti identitás megőrzése**, a nyugati térségekben **a kultúra fönntartása és a nyelv terjesztése**.

Az 1989/90-es transzformáció óta **nemzedékváltás zajlott le a kisebbségi közösségekben is**, amely átrendezte a kisebbségi oktatáspolitikát. A kisebbségi oktatáspolitikusok korábbi nemzedéke inkább "keleties" kisebbségpolitikát követel és folytat, az újabb nemzedékek viszont inkább "nyugatias" politikát igényelnek, illetve ahhoz alkalmazkodnak.

Stratégiák

Az oktatáspolitikai kultúrája. A kisebbségi oktatáspolitikázásnak sajátos kultúrája van, amely Közép-Európában közös vonásokat mutat, ugyanakkor jellegzetesen eltér Európa egyéb régióitól. Az alábbiakban - helyenként csupán jelzésszerűen - a politikázásnak ezt a kultúráját igyekszünk bemutatni föltárt eseteink alapján, az oktatással kapcsolatban.

Politikai kultúrán sokan sokfélét értenek. Mi ezt a kifejezést alább a következő értelemben használjuk:

- azokat az intézményeket és a hozzájuk fűződő tudásokat - használatuk ún. kompetenciáit - értjük rajta, amelyeknek keretében az érdekérvényesítés zajlik;
- azokat az attitűdöket (beállítódásokat) és magatartási mintákat is beleértjük, amelyek formát adnak az érdekérvényesítőknél aktuális viselkedésének;
- végül azokat az értékeket, normákat és szankciókat is beleértjük, amelyek a politikázó embereket és csoportokat vezetik, illetve amelyekhez nekik alkalmazkodniuk kell.

Ez a meghatározás a politikai kultúrát valamely közösség kultúrájának részeként tekinti. Valamely közösség - esetünkben a tanulmányozott kelet-közép-európai kisebbségek - kultúrájának egészébe ágyazódik bele az, ahogyan e kisebbségek (vezetői, politikusai) politikáznak. Az így fölfogott politikai kultúra részét képezi továbbá, ahogy az iskolával és az oktatással kapcsolatos érdekeiket megpróbálják érvényesíteni.

Az elmondottakból következik, hogy mi **politikán érdekérvényesítést értünk**; esetünkben tehát az adott kisebbségeknek az iskolához és az oktatáshoz fűződő érdekeit, azok érvényesítését.

A politikázás tágabb értelemben a közéletben való részvétel abból a célból, hogy valamely egyén vagy csoport érdekei megjelenjenek és érvényre jussanak. Egy korábbi megfogalmazásunk szerint oktatáspolitikai az oktatásra (iskolára, nevelésre stb.) vonatkozó döntések és elhatározások együttese, amelyek, miután meghozták őket, megváltoztatják az adott közösség helyzetét, így tehát az egyénektől függetlenednek, és az ő számukra új adottságokként jelennek meg. Az oktatáspolitikai tehát egyéni és közösségi döntések és választások eredője - amely azonban már függetlenedett (objektíválódott) azoktól, akik döntöttek; ilyenformán az újabb döntések és választások számára kihívásokként tűnnek föl, amelyekre válaszolni, reagálni kell (Kozma 2002).

Eseteinket a következőkben tehát **az oktatáspolitikázás stílusa, formája, mintázata, jellegzetessége** szempontjából elemezzük. Az esettanulmányokban rögzített megfigyeléseket, a bennük dokumentált történeteket és az ott összefoglalt interjúkat abból a szempontból összegezzük, hogy a kisebbségek vezetői milyen politikai fölkészültséggel és kompetenciákkal rendelkeznek; milyen politikázási mintákat vesznek át; és hogy milyen normákat követnek.

- Először a kisebbségi oktatáspolitikázás stílusára (szimbolikus és instrumentális) vonatkozó megfigyeléseinket összegezzük;
- majd bemutatjuk a kisebbségi oktatáspolitikai fő irányait és alapvető törekvéseit (asszimiláció, integráció vagy szegregáció);

- végül pedig leírjuk a kisebbségi oktatáspolitikai eszköztárát, az oktatáspolitikai stratégiáit.

Szimbolikus vagy instrumentális: a kisebbségi oktatáspolitikai stílusa. A közép-európai oktatáspolitikai stílus - mint azt más kutatásunkban már megállapítottuk (Kozma 2003) - szimbolikus vagy instrumentális lehet. Közép-Európának azokban a térségeiben, amelyek már az Európai Unióhoz tartoznak, az instrumentális stílus uralkodik (pl. Tirol északi és déli felében, Karintia ausztriai felében). Esettanulmányainkban ritkán találoztunk az egyik vagy a másik stílusú politikával. A régió uniós térségeiben valóban felismerni véltük a kisebbségi oktatáspolitikai instrumentális formáit. **A régió keleti térségeiben megindult a szimbolikus stílusú politikai instrumentálissá válása.**

Az **instrumentális stílust** manifeszt célok és hivatalos eszköztár jellemzik: a kisebbségi politikusok nyilvánossá tehetik és teszik is törekvéseiket, mert erre a megfelelő fórumok adóttak. Erre szükségük is van: olyan környezetben dolgoznak (Európai Unió politikai intézményrendszere), amelyben szintén instrumentális stílus uralkodik. Oktatásfejlesztéseiket tehát regionális fejlesztésekkel kell ötvözniük, mert az EU ezen a szinten avatkozik bele a nemzeti oktatásügybe. Kisebbségi törekvéseiket emberi jogi, esélyegyenlőségi, intézmény-ellátottsági, szociális stb. célokként kell megfogalmazniuk, mivel ilyen címen tudnak transznacionális támogatásokat megszerezni közösségi törekvéseikhez.

Közép-Európa keleti felében - ezzel szemben - hagyományosan **az oktatáspolitikai szimbolikus stílusa** dominál. Ez azt jelenti, hogy a kisebbségi oktatáspolitikus egyszerre követ manifeszt és látens célokat, hol az egyiket nevezve meg, hol pedig a másikat (attól függően, hogy milyen fórumokhoz fordul). Minthogy kisebbségi törekvései a többségi politikai arénában nem (nem mindig) legitimek, ezeket nem fejezi ki, hanem csak utal rájuk. Így a kisebbségi oktatáspolitikai tulajdonképp a kisebbségi autonómiákra törekvések szimbólumává válik; az intézmények a közösségi önazonosság jelképei, a kisebbségi oktatásban való részvétel kiállás a nemzeti közösség mellett stb.

Az egyik szélsőséget a **fegyveres konfliktusok** jelentik. A régió valamennyi térségében előfordulhatnak; és két általunk tanulmányozott térség történetében valóban elő is fordultak: Gagauziában és Dél-Tirolban.

Ez is a kisebbségi politikai stílus, amennyiben a fizikai erőszakot a politikai eszközök fogjuk föl. Ráadásul instrumentális politikai stílusnak számít, hiszen a konfliktusban részt vevők törekvései ennél manifesztbbek már nem is lehetnének. Az egyes eseteket tanulmányozva azonban nehéz megvonni a határt az ilyen "instrumentális politikai stílus" és más politikai stílus között (pl. fizikai kényszer alkalmazása, jóllehet nem fegyveresen). Hogy a régió keleti térségeiben mindez összefonódik az oktatással is, arról nem esettanulmányaink tanúskodnak, hanem egyéb - általunk most nem vizsgált - esetek, főként a Balkánról.

Az **erő demonstrálása** is elegendő lehet a kisebbségi politika nyomásgyakorlásához (mint ahogy a többségi politika nyomásgyakorlásához is).

Ezt a dél-tiroli esettanulmány szemlélteti. Megjegyezzük azonban - amit rendszerint elfelejtnek -, hogy az erő demonstrálása nemcsak az aktuális erőt mutatja meg, hanem utal történetileg lezajlott fegyveres konfliktusokra is (mindkét fél részéről). Úgyhogy az erő demonstrálása és az általa történő nyomásgyakorlás egyszerre instrumentális és szimbolikus politizálás is. Instrumentális annyiban, amennyiben manifeszt célokat követ. De szimbolikus annyiban, amennyiben eszközei túlmutatnak önmagukon, és már megtörtént eseményekre utalnak, azokat elevenítik föl (vö. Dél-Tirol történetét 1921 óta).

Bár kevés, de találunk mégis példát a tisztán - vagy csaknem tisztán - szimbolikus oktatáspolitikizálásra is. Ez az a politizálási stílus, amelyben **az iskola a kisebbségi azonosságtudat intézményesülése** (az oktatás pedig eszköz az azonosságtudat megtartására). A "szent hely" persze elsősorban a templom - de *mutatis mutandis* megszentelt közösségi helyé magasztosul az iskola is.

Az oktatáspolitikizálásnak ezt a stílusát figyeltük meg például a vilniusi lengyel közösségekben. Iskolájukon a felirat büszkén hirdeti, hogy ott tanult Slowacki. A vilniusi egyetemet Báthory István alapította (alakja mind a lengyelek, mind a litvánok számára lengyelnek minősül). Mint ahogy a vilniusi székesegyház is tele van magyar remiszenciákkal, amelyek azonban nem egy közös litván-magyar történelemből származnak, hanem a közös lengyel-litván-magyar történelemnek abból az örökségből, amelyet a litván történelmi köztudat is a magáénak vall.

Az ilyen szimbolikus politizálás következményeként az intézmények nemzetiségi karaktere sem manifeszt, hanem jórészt rejtve marad. Esettanulmányunk szerint például "köztudott", hogy Vilnius második egyeteme, a pedagógiai egyetem a térségben lakó lengyel kisebbség "egyeteme" (amit a személyes látogatás benyomásai valószínűsítenek).

A régió keleti térségeiben leginkább **az instrumentális és szimbolikus politizálási stílus egymásba játszását** figyelhetjük meg.

Gagauz-Yeriben például részletes tervet készítettek a térség fejlesztésére és státusának jogi szabályozására (instrumentális politizálás) - amely azonban nem szól a térség fejlesztésének társadalmi vonatkozásairól (vagyis ezeket a vonatkozásokat zárójelbe teszik, látenszen kezelik). Ilyen vonatkozásai nyilvánvalóan vannak mind az iparfejlesztésnek (olajfinomítás), mind a szolgáltatások fejlesztésének (pl. oktatásügy). Ezek közül azonban csupán a komrati egyetem szerepel, amely állami ellenőrzés alatt áll, oroszul tanít - miközben egyre növekszik az odajáró egyiptomi, török és bolgár hallgatók száma (akik szintén törökül beszélnek, bár nem fejezik ki gagauz identitásukat).

Hogy **a szimbolikus politizálás instrumentális köntösben** jelentkezhet, arra a keleti térségek vonatkozó jogalkotása (oktatásügyi és kisebbségi oktatási törvények) a bizonyíték. Csaknem minden tanulmányozott térségben szembekerültünk ezzel a jelenséggel.

A romániai jogalkotás elemzése például azt mutatta, hogy az alkotmány garantál, de nem írja elő a kisebbségi oktatási jogokat; az oktatási törvény pedig megengedi, de nem szankcionálja e jogok érvényesítését. Az ilyen jogalkotás (instrumentális

politizálás) azt szimbolizálja, hogy az oktatáshoz fűződő érdekek - mind a kisebbségi, mind pedig a többségi - lényegében az országos nyilvánosság kizárásával, helyi vagy regionális erők játékanak eredőjeként érvényesülhet.

Az ilyen instrumentálisnak látszó, de szimbolikus üzeneteket közvetítő politizálás azt eredményezi, hogy **a kisebbségi oktatáspolitikusok kikapukat és nem oktatási terepeket keresnek** oktatási törekvéseik érvényesítésére.

Partiumi esettanulmányunk például azt mutatta, ahogyan a felekezeti oktatás vált a kisebbségi oktatáspolitikai terepévé (a felekezeti oktatás egyfajta köztes területté vált adott időpontban, mivel sem az állami oktatás, sem pedig a magánoktatás szabályozása nem vonatkozott rá; viszont csak egyházi alkalmazásba lépő szakembereket képezhettek benne).

Hasonló példával Litvániában is találkoztunk, ahol a többségi oktatáspolitikázás a regionális fejlesztés köntösében jelentkezett, összekapcsolva a litván nyelv terjesztését a regionális igények kielégítésével.

Találkoztunk ellenkező irányú átjátszásokkal is, amikor **szimbolikus politizálásra számítva instrumentális stílussal** kellett szembesülnünk.

Például a pozsonyi parlament esetében. Ebben az esetben a szimbolikus stílust nem az épületek és nem az interjúk hordozták, hanem az interjúk közben megfigyelt sűrű metakommunikációk. Ezek azt jelezték, hogy a kifejlett instrumentális stílus is hordoz szimbolikus tartalmakat (amelyeket a rögzített történetek elemzése utólag sokszorosan visszaigazolt).

Integrálódás vagy szeparálódás: a kisebbségi oktatáspolitikai dialektikája. Korábban bemutattuk, hogy a közösségi önmeghatározásra törekvés a kisebbségi (oktatás)politika vezérmotívuma. Más törekvéseket is csak akkor érthetünk, ha ennek a vezérmotívumnak rendeljük őket alá. A kisebbségi oktatáspolitikák dinamikáját az adja, hogy oktatáspolitikusaik távlatilag integrálódásra vagy inkább szeparálódásra törekcsenek-e.

Ezt esetenként nehéz megítélni, sőt azok sem mindig tisztázzák, akik a döntéseket hozzák és a politizálást alakítják. Itt van például Dél-Tirol esete, amelyben egy-egy oktatáspolitikai lépés hol az egyik irányba mutat (integrálódás Olaszország társadalmába), hol pedig a másikba (szeparálódás a többségi társadalomtól). A lépések - több évtizedes távlatban - a következő voltak:

- szeparálódás 1: német nyelvű alapfokú iskolahálózat megalakítása;
- integrálódás 1: a német nyelvű diplomák állami elismertetése;
- szeparálódás 2: ösztöndíjak és továbbtanulás biztosítása;
- szeparálódás 3: kihelyezett (felsőfokú) képzés fogadása a térségben;
- integrálódás 2: az iskolahálózat számára folytatott pedagógusképzés állami elismertetése;
- szeparálódás 4: magánalapítvány létrehozása a német nyelvű oktatás továbbfejlesztésére;
- integrálódás 3: felsőoktatás indítása, amelynek hivatalos célja a munkaerő-igények kielégítése volt;

- szeparálódás 5: nem hivatalosan azonban az alapítók törekedtek a német kulturális identitás megtartására.

Ez az eset nemcsak egyszerűen a kisebbségi oktatáspolitikák dinamikáját szemlélteti, hanem a kisebbségi oktatáspolitikák dialektikusságát is. Minden lépést lehet argumentálni azzal is, hogy az integrálódás felé visz, meg azzal is, hogy éppenséggel elszeparál (az érvelők pozíciójától és hallgatóságuktól függően). Eseteinket tanulmányozva úgy találtuk, hogy nincs tisztán integrációra törekvés a kisebbségi oktatáspolitikákban; aminthogy egyértelműen szeparálódásra törekvés sincsen. Integráció és szeparáció sokkal inkább a kisebbségi oktatáspolitikák törekvéseinek színe és visszaja. **A kisebbségi oktatáspolitikák egyszerre visznek az integráció és a szeparáció felé.**

Ez a megállapítás azonban túl általános és "modellszerű". Nem érvényes tértől és időtől függetlenül. Európa egyik viharosan változó régiójának kisebbségi oktatáspolitikáit tanulmányoztuk az 1989/90-es fordulattal kezdődően. Ebben a szakaszban a kisebbségi intézményalapítás három hullámát különböztettük meg:

Az első hullámot azok az intézményalapítások képezték, amelyek **az adott térségben már hosszabb idő óta érlelődtek**. Az ilyen intézményalapításnak tipikus példája Dél-Tirolban az ún. Bolzanói Szabad Egyetem. Mégsem véletlen, hogy az ilyen, hosszan készülődő intézmények is éppen az 1990-es évek elején tudtak életre kelni. Az 1989/90-es fordulat politikai törést jelentett Európában (aminthogy azt jelentette világszerte is). Ebben a hatalmi vákuumban olyan politikai törekvések is hátszelet kaptak, amelyek hosszabb idő óta érlelődtek, és már csak egy döntő lökésre vártak. (Hasonló áttörésekre Európa XX. századi történelmében más alkalmakat is találunk.) A dél-tiroli fejleményeket értékelve láthattuk, hogy a kisebbségi oktatáspolitikák hosszabb távon "dialektikus": integrálódásra és szeparálódásra váltakozva törekszik.

A második hullámot olyan intézményalapítások képezték, amelyek **az említett hatalmi vákuumban mintegy "alulról" szerveződtek**. Alulról: esetünkben ez helyi vagy térségi szerveződések jelentett a kialakult hatalmi vákuumban. A helyi szerveződések nemcsak a kisebbség intézményszervezései voltak a többségtől függetlenül; hanem legalább ugyanennyire - vagy még inkább - az ún. civil társadalom szerveződései a hivatalos társadalomtól függetlenül, sőt esetenként azzal szemben is. Ezeknek az alulról jött szerveződéseknek jelentős hagyományuk van Közép-Európában, amely a XIX. századi anarchizmustól a szindikalizmuson és a spontán autonómiákon át a munkástanácsokig és a legkülönbözőbb öngazgatásokig terjed. Az ekkor létrehozott intézmények közül az ún. regionális egyetemek - középfok utáni helyi képzési formák - kelet-közép-európai változatai a leginkább figyelmet keltők. Az ilyen intézmények jellegzetesen egy-egy kisebbségi közösség szeparálódását szolgálták.

A harmadik hullámban **a fordulat utáni konszolidáció intézményei szerveződtek meg**. Ezeknek a megszervezése már az új politikai intézményrendszerek keretei közt történt; létrehozásuk és fönntartásuk (működtetésük) az instrumentális kisebbségi politizálás eredménye. Hivatalos céljuk a kisebbség integrálódása a többségi társadalomba. Az ilyen intézmények azonban nem a helyi kezdeményezések eredői, sokkal inkább a parlamenti politizálás eredményei. Létrehozásukhoz ezért a kisebbségi politikusok új nemzedékére - újfajta parlamenti (képviselői) politizálásra - van szükség. Az EU csatlakozásra készülő kelet-közép-európai országokban egyre-másra találkozunk velük.

Csallóközi esettanulmányunk azért különleges, mert egyetlen térségben sikerült bemutatnia a második és a harmadik hullámban történő intézményalapítást. A második hullám jellegzetes intézménye az ún. komáromi városi egyetem, karakterisztikusan a harmadik utas, alulról politizáló, helyi vezetők kezdeményezte szervezés. A harmadik hullám jellegzetes intézménye az a magyar nyelvű egyetem, amely ugyancsak Komáromban készülődik, de nem helyi kezdeményezésre, hanem a parlamenti politizálás kompromisszumai nyomán. A komáromi városi egyetem a helyi közösség helyi elitjének kezdeményezése volt abban a hatalmi űrben, amelyet a bársonyos forradalom teremtett Csehszlovákiában. A térség magyar közösségének vezetői működtek együtt benne; az előző rendszer reform értelmisége összefogva az egykori ellenzékivel.

A szlovákiai magyar egyetem - ettől eltérően - az önálló szlovák állam parlamenti politizálásának egyik terméke, a csatlakozásra készülő szlovákiai hatalmi elit alkujaként jött létre. Ezt a magyar egyetemet a Csallóközben élők kapják, nem csinálják. Megalkotói a magyar kisebbség hatalmi elitjének cseréjével kerültek pozícióba, félreállítva a komáromi városi egyetem egykori alkotóit. E magyar egyetem további története - mint a többi hasonló intézményeké a régió keleti térségeiben - fogja majd megmutatni, hogy ez a hivatalos kisebbségi politizálás inkább az integrálódás irányába visz-e, vagy hosszú távon a kisebbségi oktatás teljes vertikumának kiépítését eredményezi.

Kisebbségi stratégiák: az oktatáspolitikai eszközök. A kisebbségi oktatáspolitikai stílusa (egyszerre szimbolikus és instrumentális), valamint dialektikája (egyszerre integráló és szeparáló) következtében az oktatáspolitikai sajátos eszköztára alakult ki Közép-Európában. Ezeket nevezzük kisebbségi stratégiáknak. A megfigyelt eseteken keresztül igyekszünk minél pontosabban leírni őket, hogy aztán közös következtetésekre juthassunk.

Stratégia 1: Túlélés. Mivel a jogalkotást a kisebbség vezetői nem tudják érdemben befolyásolni (a kisebbségi oktatásra vonatkozó állami jogalkotás egyszerre instrumentális és szimbolikus), ezért az illegális és féllegális lépések és megoldások fölértékelődnek; ezek alkotják a kisebbségi oktatáspolitikai valódi eszköztárát.

- A kisebbségi oktatáspolitikai a nyilvánosság színtereiről a magánalkuk területére szorul vissza, és az egyéni érdekek érvényesítése átláthatatlanul összefonódik a közösségi érdekek valódi képviseletével.
- A kisebbségi oktatáspolitikusnak állandóan résen kell lennie (tájékozódnia kell), hogy minden lehetséges törvényességi hiányt és joghézagot azonnal kihasználhasson. Politikusként folytonosan a legális az illegálisról elválasztó keskeny ösvényen egyensúlyoz.
- Ebből következik, hogy naprakészen alkalmazkodnia kell az állandóan változó jogi környezethez, sokkal inkább a hirtelen adandó, semmint a hosszú távon kiszámítható föltételekhez szabva törekvéseit.
- A kisebbségi oktatáspolitikus állandóan kockáztat: még a reménytelennek látszó helyzetekbe is belekényszerül (bele kell bocsátkozzék), és olyan ütközéseket is vállal, amelyeket konszolidált körülmények közt kerülnie kellene. Ezzel kockára teszi az eddig elért eredményeket annak állandó reményében, hogy nyerhet. Nincs ugyanis más esélye rá, hogy egyáltalán "helyzetbe kerülhessen".

- Ugyanakkor a kisebbségi oktatáspolitikus készen kell legyen olyan kompromisszumokra is, amelyeket a kívülálló elvtelennek ítél - mivel csak e kompromisszumokkal menthet meg elveszettnek látszó helyzeteket.

Röviden: "Stratégia 1" nem annyira kiszámítható stratégia, mint inkább taktikázgatás, vagyis a rövid távú cselekvések láncolata. Partiumi esettanulmányunk modellszerűen mutatja be ezt a stratégiát. Ezt a stratégiát a kisebbségi oktatáspolitikusok kiszolgáltató helyzetekben használják; olyankor, amikor egyébként esélyük sincs, hogy komolyan a tárgyalóasztalokhoz ülhessenek.

Korábbi kutatásunkban, amikor a határközi együttműködéseket tipizáltuk, ezt a stratégiát "túlélési taktikának" neveztük el. Olyan térségekben találtunk rá példát, amelyekben a határ két felén élők közt modern értelemben vett kapcsolatok (gazdasági, áruforgalmi, kereskedelmi stb.) alakultak ki (Kozma 2002).

Stratégia 2: Felzárkózás. Az elnevezés arra utal, hogy a kisebbségi közösség fölzárkózik mind a többségi közösséghez, mind pedig az "anyanemzethez", vagyis egyenrangú politikai partner igyekszik lenni. A többségi nyomásgyakorlásra például kisebbségi nyomásgyakorlással válaszol.

A többségi nyomásgyakorlás eszköztárában rendszerint az alábbiak szerepelnek:

- a közigazgatásban dolgozó tisztviselők és közalkalmazottak teljes lecserélése;
- a közigazgatás - különösen is a területi adminisztráció és térségi beosztások – átszervezése;
- a hagyományos (kisebbségi) elnevezések (helységnevek, intézménynevek stb.) átnevezése;
- valamely nyelv "hivatalossá" deklarálása a többi használt nyelvek rovására (lehet a többségi nyelv, amely azonban az adott térségben kisebbségben van);
- lakosságcsere és áttelepítések;
- a településhálózat átszervezése (urbanizáció, falurombolás, természetvédelmi körzetek kijelölése, üdülőkörzettel nyilvánítások stb.);
- ipartelepítés és lakásépítések.

A kisebbségi (oktatás)politikusok ezzel szemben a következő eszközöket szokták felvonultatni:

- anyanyelvi intézményhálózat fokozatos kiépítése és működtetése (titkos iskolahálózatok, magánjellegű vagy családi tulajdonban lévő szervezetek stb.);
- helyi vagy regionális autonómiára törekvés, helyi vagy regionális öngazgatás és önkormányzatiság (decentralizáció követelése);
- kvótarendszer és pozitív diszkrimináció követelése és alkalmazása a helyi (regionális) önkormányzatok kompetencia területein;
- helyi (regionális) nyelvpolitika (hivatalos több nyelvűség, feliratok, földrajzi és intézménynevek stb.);
- kötelező identitásválasztás követelése (és bevezetése a helyi vagy regionális autonómiák kompetencia területein);
- kisebbségi oktatási nyelvhasználat, a kisebbségi intézmények diplomáinak állami elfogadtatása.

Ez a kisebbségi eszköztár - amint a dél-tiroli eset példázza - akkor alkalmazható, ha a kisebbségnek van egy hátszaga (anyanemzet), amely a kisebbségi törekvéseket nemzetközi fórumokon a hivatalos diplomácia követelményei szerint nyilvánossá tudja tenni és képviselni tudja. Mind a kisebbségnek, mind pedig az ún. anyanemzetnek demonstrálnia kell, azaz erőt (is) kell mutatnia, ami arányban áll a többségi (oktatás)politikusok erődemonstrációival, kiegyenlíti azokat. Végül, de nem utolsó sorban a kisebbségi (oktatás)politikai törekvéseket a politikai fórumokon mint pártpolitikai törekvéseket kell megjeleníteni. Ehhez pedig a kisebbségi közösségeknek be kell jutniuk ezekre a fórumokra, például kisebbségi pártok, önkormányzatok vagy egyéb politikai szervezetek formájában.

A határközi együttműködéseket vizsgálva (Kozma 2002) korábban ezt a főlzárkózási stratégiát elsősorban olyan térségekben figyeltük meg, amelyekben a határ két oldalán élők tradicionális kapcsolatban álltak egymással. Ez azt jelentette, hogy nem annyira gazdasági kapcsolatok fűzték össze őket, mint inkább a kulturális és történeti hagyományok (vö. "határ alatti" együttműködések).

Stratégia 3: Identitásváltás. A "G-stratégiát" egy partiumi család nevére elneveztük, és modellszerűnek tekintjük a kisebbségi politizálásra kisközösségi szinten.

A G-stratégia a következő lépéseket tartalmazta (a család történetének földolgozása szerint., vö. Tavaszi):

- felekezeti identitásváltás: áttérés ortodoxból görög katolikussá a XVIII. század második felében;
- társadalmi rétegváltás a következő nemzedékben: beházasodás;
- foglalkozási identitásváltás: bekerülés a váradi királyi akadémiára, és ennek révén belépés a közigazgatásba;
- társadalmi rétegváltás a következő nemzedékben: beházasodás a partiumi dzsentribe és állás a megyei közigazgatásban (megyei árvaszék);
- felekezeti identitásváltás: a gyerekek római katolikus iskoláztatása (a házastárs, illetve anya révén);
- nemzetiségi identitásválasztás (transznacionálisból nacionalistává) nemzeti politikai karrier kezdete (XX. századi impériumváltás), aminek révén a család egyik ága románnak, a másik ága pedig magyarnak kezdi meghatározni önmagát;
- új helyválasztások: a család román ága Váradról Kolozsvárra, onnan pedig Bukarestbe költözik, a magyar ág Kolozsvárról visszatelepül Nagyváradra.

A G-stratégia jellegzetes példája annak, ahogy a kisközösségi identitások kialakulnak és átalakulnak. Ezen a szinten az identitások alakulásában és választásában a felekezetváltogatásnak, a társadalmi rétegváltogatásnak, a foglalkozási mobilitásnak és a lokalitásnak egyaránt szerepe van. Stratégiává azáltal válik, hogy egyik identitásváltás - egy nemzedéken belül vagy nemzedékeken átívelve - előkészíti a másik identitásváltást, az önmeghatározások eszközei váltakozva fonódnak egymásba. A G-stratégia olyan politizálás, amelynek eszköze **az eltérő identitások nemzedéken belüli vagy nemzedékek közötti váltogatása, új és új identitásválasztások.**

A G-stratégia példa arra is, ahogy **a közösségi önmeghatározásokból a régió keleti térségeiben a jelenkori kisebbségi identitások kialakultak.** A G-stratégiát tanulmányozva megérthetjük, miért olyan fontos a kisebbségi politikusnak a közösségi önmeghatározás. A G-

stratégia egyben az **iskolai pályafutás kulcsfontosságára** is föl hívja a figyelmünket a közösségi önmeghatározás ki- és átalakulásában.

Tanulságok. Az 1989/90-et követő transzformáció folyamán a **kisebbségi oktatáspolitikusok két nemzedéke** váltotta egymást. Az első hullámban az ún. reform nemzedék bukkant föl, a második hullámban pedig azok, akik a politizálást már az új társadalmi-politikai viszonyok közt tanulták meg.

Az **első nemzedék** politikai kultúráját a harmadik utasság határozta meg, aminek nagy hagyományai vannak Közép-Európa XIX-XX. századi történetében (önigazgatás, társadalmi részvétel, népi művelődés, szocialista demokrácia, polgári körök stb.).

- Korábbi tapasztalataik alapján elsősorban arra törekedtek, hogy kisebbségüket az uralkodó többségi társadalomtól markánsan megkülönböztessék.
- Ehhez a törekvéshez használták föl többek közt az iskolát és az oktatást is.
- Mivel ez a törekvés nem volt legitim, szimbolikus politikai stílust alakítottak ki.
- Túlélésre játszottak; azaz a nyilvánosságot kirekesztve, a féllegalitásban, szélsőséges helyzetekbe is belebocsátkozva, elvtelennek tűnő kompromisszumokat is vállalva igyekeztek kihasználni a joghézagokat.
- Abban a hatalmi űrben, amely a transzformáció kezdetén a régióban kialakult, létrehoztak egy jellegzetes intézményt: az alulról szervezett, civil kezdeményezésre induló, alternatívan működő kisebbségi iskolát ("regionális egyetem", "közösségi főiskola", "láthatatlan kollégium").

A **második nemzedék** politikai kultúráját már az új társadalmi-politikai viszonyok alakították ki. Kisebbségi törekvéseiket már a nemzetközi szervezetek képviselőivel való folyamatos kapcsolattartás közben fogalmazták meg.

- A kisebbségi politikusoknak ez a nemzedéke a képviseleti demokrácia szabályai szerint, a nyilvánosság előtt, a nemzetközi jog alapján igyekszik közössége (választói) érdekeit képviselni, vagyis a kisebbség sérelmeit mint jogi diszkriminációt, szociális egyenlőtlenséget vagy gazdasági elmaradottságot fogalmazza meg.
- Így alakul ki a kisebbségi politizálás instrumentális stílusa, amely azonban - a térség társadalmi-politikai fejlettségének megfelelően - még mindig szimbolikus stílussal keveredik.
- A kisebbségi politikusok második nemzedékének jellegzetes stratégiáját fölzárkóztatásnak neveztük el, mivel a nyilvánosság legitim politikai színterein mint jogilag a többségi politikussal egyenlő fél próbálja a kisebbségi érdekeket érvényesíteni.
- A kisebbség társadalmi integrálódását hivatott szolgálni a kisebbségi iskola és oktatás is (integráció a szeparálódás útján). Ennek a politizálásnak a jellegzetes eredményei a fokozatosan önállósuló, államilag elismert és fönntartott, nyelvileg elkülönülő kisebbségi oktatási rendszerek, hierarchiájuk csúcsán az önállósuló kisebbségi egyetemekkel.

Intézményalapítás és megtartás

Újszülött intézmények. A kisebbségi politikusok transzformációs és konszolidációs nemzedéke (vö. a Stratégiák c. fejezetet) másként és másként alapít új intézményt, illetve tartja meg a már meglévőket. Ezt bemutatandó megvizsgáltuk, hogy **milyen feltételek között és milyen szabályszerűségekkel keletkeztek az 1990-es évtizedben új kisebbségi/több nyelvű felsőoktatási intézmények régióink nyugati, illetve keleti térségeiben.**

Vizsgált térségeink tizenhárom intézményének eredettörténetét gyűjtöttük be és hasonlítottuk össze, visszahelyezve őket azok közé a helyi, regionális és országos feltételek és események közé, amelyek érthetővé tették e történeteket. A visszatérő motívumokat kerestük; azokat az értelmezéseket és önértelmezéseket, amelyeket az intézmények szereplői, az események résztvevői és irányítói adtak önmagukról. Azt néztük, hogy e motívumok mennyiben érvényesek valamennyijükre, illetve milyen tipikus változatok különíthetők el. A kutatás e részéről - amely "A határon túli felsőoktatási és kutatási támogatások hasznosulása" című NKFP projekttel együttműködve valósult meg - beszámol Kozma (2003a).

Megfigyeléseinket és megállapításainkat négy téma köré csoportosítjuk. Ezek:

- a kellő pillanat megragadása vagy elszalasztása;
- a helyi-regionális elit közreműködése az intézmény alapításában;
- a *change agent* kulcsfontosságú szerepe;
- az intézmények "születési mítoszai" (alapításának narratívái).

A kellő pillanat. A nagy áttörés az oktatásban Európa keleti felén egyértelműen az 1989/90-es fordulathoz kötődik. Ezt ugyan már említettük, de az intézményeknek a szintjén válik csak kézzelfogható és tanulmányozható történelemmé. **A közép- és kelet-európai kisebbségi intézmények az 1989/90-es transzformáció szülöttei;** nélküle nem jöhettek volna létre.

Az egyik csoportba Beregszász, Nagyvárad, Csíkszereda, Komárom, valamint Vilnius tartozik. Ezek tipikus kisebbségi intézmények. Ők reprezentálják a klasszikus esetet, amikor a politikai fordulat következtében a totális rezsimek összeomlanak, és váratlanul lehetővé válnak az önálló szervezkedések. Az intézmények az út különböző állomásain járnak még – Beregszász vagy Nagyvárad jóval előbbre tart, mint Csíkszereda vagy Komárom -, de ez ugyanaz az út: a fölszabadulás útja.

A másik csoportot Udvarhely vagy Arad reprezentálja, és Rigát is ide sorolhatjuk. Ezek az intézmények szintén a fordulat óta keletkeztek, de sokkal racionálisabb okból: szakképzést nyújtanak, és inkább a gazdasági, mint a politikai rendszerváltást látszanak kihasználni (piacosodás). Mégis "rendszerváltó intézmények" ők is. A piaci racionalitás mélyén többé-kevésbé tapinthatóan egyfajta politikai rendszerváltás is húzódik (Riga: "nyitott társadalmak"; Udvarhely: helyi főiskola).

A Kolozsvár-udvarhelyi eset csak távolabbról kapcsolódik ide. De persze a pedagógusképzés felső fokúvá válása (egyfelől), és a BBTE Udvarhelyre hívása (másfelől) ugyancsak nem alakult volna ki egy politikai rendszerváltás nélkül Romániában.

A politikai fordulat azonban önmagában nem elég. El kellett jönnie a kellő pillanatnak – ott és akkor – ahhoz, hogy kisebbségi intézményt létre lehessen hozni. **A kisebbségi intézményalapítás titka, hogy az alapító(k) eltalálják-e az egyedüli, megfelelő pillanatot.** A pozitív példák azt mutatják, hogy a kapu néhány évre csakugyan kinyílt, de csak néhány évre (vagy hónapra). Nem volt könnyű átmenni rajta – de lehetett. Aki megragadta a pillanatot, annak nyert ügye lett. Volt, aki elszalasztotta – az máig vár a megfelelő pillanatra.

Beregszász, Nagyvárad, Vilnius vagy Frankfurt a jól választott pillanat terméke. Az összeomló rendszerek romjain az új oktatási törvényhozások még bizonytalanok. Ezeknek az intézményeknek az alapítói ezt a bizonytalanságot úgy tudták kihasználni, hogy jól mérték föl a várható fejleményeket. Vagyis intézményalapítási és fejlesztési stratégiájukban mintegy megelőlegezték – és eltalálták – a várható fejleményeket. Ezek az intézmények egy-egy jól időzített döntés és az ennek alapján folyó kezdeményezések eredményei.

Komárom esete egyfajta ellenpélda lehet. A komáromi kezdeményezések – bár egy időben indultak a többiekkel – mintha nem tudták volna megragadni a kellő pillanatot. A rossz időzítéshez természetesen objektív és szubjektív körülmények egyaránt belejátszottak. Az intézményalapítás(ok) jelenlegi állásán azonban ez nem változtat. A komáromi intézményalapítás számára – úgy tűnik – még mindig nem jött el az a bizonyos “történelmi pillanat”.

Kezdeményezők. A fentiekben megvizsgáltuk azokat az erőket és mozgásokat, amelyek a kisebbségi/több nyelvű intézmények alapítását szakmailag-tudományosan lehetővé tették. Ilyen intézmények azonban csak akkor lehetségesek, ha valaki vagy valakik ott helyben akarják és tesznek is érte. Őket neveztük el “kezdeményezőknek” (vö. a kisebbségi oktatáspolitikusok két "nemzedékéről" - a transzformáció, illetve a konszolidáció - generációjáról mondottakkal). A vizsgált intézmények eszerint két csoportra oszthatók.

Az egyik csoportba olyanok tartoztak, amelyeket kívülről, a másikba pedig olyanok, amelyeket belülről kezdeményeztek. Stockholmból kezdeményezték például Rigát, Kolozsvárról Csíkszeredát, Frankfurtból az Odera túlsópartján fekvő Collegium Polonicumot, Aradról Szatmárnémetit és így tovább. A másik csoportba tartozók - ezzel szemben - belülről kezdeményezték Nagyváradot vagy Vilniust, Beregszászt vagy Bolzanót – és így tovább. Azt mondhatjuk tehát, hogy a helyi kezdeményező nélkülözhetetlen - még ha nem is elégséges - feltétele a kisebbségi/több nyelvű intézmény alapításának és fönntartásának.

A kisebbségi/több nyelvű intézmények megalapítása és fönntartása az 1990-es évtizedben olyan alternatív politikai cselekvési terület, amelyre azok léptek, akik – bármely okból – az adott politikai közösség peremén helyezkedtek el (vö. az ún. transzformációs nemzedékkel). Ezt a feltételezésünket sokszorosan igazolva láttuk a tanulmányozott intézmények alapítástörténeteiben.

A helybeli (lokális/regionális) elit az a csoport, amelyen rendszerint áll vagy bukik a kisebbségi/több nyelvű intézmény. Ők alkotják az érdekképviselőket, az egyházi szervezeteket, valamint a különböző alapítványok kuratóriumait. A kisebbségi/több nyelvű

intézmény kezdeményezője és megalapítója a lokális/regionális elit; annak az a része, amely az oktatási intézményben találja meg politikai mozgásterét, beleszólását a regionális/lokális döntéshozatalba.

Ennek a regionális/lokális elitnek a fontosságtudatát és hatalmi súlyát azok a tömegigények adják, amelyek a felsőfokú továbbtanulás iránt fogalmazódnak meg a helyi/regionális társadalom tagjaiban. A térségben élők közül mind többeknek – ez alkotja a felsőoktatási expanzió társadalmi bázisát – kezd fontossá válni a középiskola utáni továbbtanulás. Ezt a társadalmi igényt jeleníti meg és képviseli politikai síkon a lokális/regionális elit. A mögöttük álló, számban (arányban) növekvő súlyú továbbtanulásban és elhelyezkedésben érdekelték adják meg ennek a lokális/regionális elitnek a hatalmi súlyt, nyomatékot. Jól példázza mindezt Riga vagy Arad esete (ez utóbbi gyors terjeszkedése pl. Szatmárnémeti felé).

E továbbtanulási igények - mint fentebb említettük – összeszővődhetnek egy-egy kisebbség sajátos igényével (anyanyelv használata, politikai érdekképviselet stb.). Ez megtöbbszörözi a regionális/lokális elit mögötti hatalmi nyomatékot. Ekkor egyszerre képviseli azokat, akik tovább akarják taníttatni gyerekeiket és azokat, akik kisebbségi jogukat akarják gyakorolni. A kisebbségi/több nyelvű intézményeknek ez sajátos politikai hátszerelt ad. Erre az esetre példa Nagyvárad vagy Komárom, Beregszász vagy Vilnius.

E továbbtanulási igények és a kisebbségi joggyakorlás továbbá összekapcsolódhat a lokális/regionális fejlesztés igényeivel is. Ekkor a lokális/regionális elit mindazokat képviseli, törekvéseiket megjeleníti, akik tovább akarnak tanulni, kisebbségi jogukat gyakorolni, valamint bekapcsolódni a helyben és a környéken meginduló gazdasági stb. fejlesztésekbe. A lokális/regionális elit mindezeket a törekvéseket a kisebbségi/több nyelvű intézmény felé irányítja, az intézmény válik a politikai törekvések centrumává és helyszínévé. Ez adja a kisebbségi/több nyelvű intézményeknek a sajátos politikai fölhajtó erőt. Ezt jeleníti meg Csíkszereda vagy Udvarhely esete.

A lokális/regionális elit legnagyobb politikai mozgásterrel és döntési hatalommal rendelkező tagjai az önkormányzati (helyi-regionális törvényhatósági) vezetők (polgármesterek, képviselők, bizottsági elnökök stb.). Nélkülük nem jöttek volna létre, vagy ha megszülettek volna is, nem tudnának működni a kisebbségi/több nyelvű intézmények.

Ennek karakterisztikus esete az udvarhelyi polgármester, aki megfogalmazta a településen élők igényét egy felsőoktatási intézmény iránt, megkereste a megnyerhető és oda vihető intézményt, megalapította annak kihelyezett tagozatát, és gondoskodik a tagozat fennmaradásáról. (Bár nem rajta múlt, ugyanő működött közre abban is, hogy a kolozsvári egyetemnek kihelyezett tagozata legyen itt, a helyi tanítóképző keretében.) Hasonló politikai akaratokat fejeznek ki más polgármesterek is, más kihelyezett képzési helyeken (Szatmárnémeti, Csíkszereda, Komárom stb.).

De még azokban az esetekben is, amikor az intézmény deklarálja az önállóságát (függetlenségét) és privát jellegét, a helyi hatalmi képviselő(k) közreműködése nélkülözhetetlennek bizonyul (Aradon lakásokat adnak a tanároknak és épületeket új meg új karoknak; Nagyváradon gondoskodnak elhelyezésről, utcanevekről,

alkalmazásokról. A helyi/regionális hatalom képviselői nélkül nincsenek kisebbségi/több nyelvű intézmények (ami összefügg egyben az állami finanszírozásra való rászorultsággal is).

A lokális/regionális elit fontos csoportjai továbbá mindenütt **a helyi értelmiségiek**. Kritikus tömegük nélkül a polgármestereknek és más önkormányzati vezetőknek nincs meg a mozgásterük; nem kivitelezhetik intézményalapítási –s és működtetési szándékukat. Ez az értelmiség mintegy “háttérz” a polgármestereknek. Meglétük vagy fölfejlesztésük szinte valamennyi esettanulmányban az intézményfejlesztés egyik alapvető feladata.

Bolzanóban a tanárok azok, akik – az intézményalapítás története szerint – megindították a fejlesztést. A beregszászi esetben az egykori munkácsi tanítóképzőt végzettek csoportja - illetve közvetlen leszármazóik vagy mintájukat követők – találják ki az intézmény alapítását. Nagyvárad történetének fordulópontja éppen az, hogyan sikerül megteremteni azt a kellő képzettséggel rendelkező értelmiséget a Sulyok István Főiskola körül, amellyel a felsőoktatás megindításának neki lehet vágni.

Ha a megfelelő értelmiségi csoport nincs jelen, oda kell hozni és le kell telepíteni őket. Erről szólnak a tagozat-kihelyezések: csak ott lehet kihelyezett képzéseket kezdeményezni, ahol valamilyen szakértelmiség már helyben megvan (Udvarhely, Csíkszereda stb.). Aradon éppen ezért lép közbe a városi önkormányzat, hogy lakást adjon az ide települőknek. Riga esetében ez a stockholmi egyetem egyik föladata. A Viadrina Egyetem példájában ez a föladat hárul Frankfurtra, és ez az a hatás, amely átnyúlik a határon. (Más regionális intézmények esetében ugyanígy kulcskérdés a megfelelő szakértelmiség jelenléte, pl. a most nem elemzett trentói egyetem esetében, ami többek közt lakossági zendüléshez és a karhatalom kirendeléséhez is vezethet).

Esettanulmányainkban kevés szó esik **a gazdasági elit szerepvállalásáról** az intézmény alapításokban. Tevékenységük csupán közvetve fedezhető föl, vagy inkább a háttérben következtethetünk rájuk.

Többek közt mint azokra, akik az ún. helyi/regionális munkaerő-piacot jelentik; vagy azokra, akik a költségvetésen kívüli támogatásokat biztosítják; továbbá azokra, akik felsőfokú szakmai képzéseket rendelnek meg vagy segítenek ilyeneket megszervezni. Így következtethetünk – áttételesen – a helyi-regionális gazdasági vezetők közreműködésére minden olyan esetben (Arad, Nagyvárad, Bolzano, Riga, Udvarhely), ahol felsőfokú gazdasági képzés indult. A gazdasági elit – helyi kisvállalkozók, középállalatok menedzserei – Kelet-Európában az 1990-es években sokkal inkább saját egzisztenciájának megteremtésével volt még elfoglalva, semhogy közvetlenül bekapcsolódhassék az intézményalapításokba. Ott teszi meg, ahol az intézmény regionális gazdaságfejlesztési igényként keletkezik, ekként fogalmazódik meg (Csíkszereda, Bolzano). Ebből is következik, hogy a kisebbségi /több nyelvű intézmények egyelőre állami költségvetésektől – vagy külföldi magánalapítványoktól (Riga) – függenek.

Az 1990-es évek végének sajátos fejleménye, hogy **a helyi-regionális elit esetenként szövetséget köt** a fejlesztésben ugyancsak érdekelt szak-értelmiségiekkel, akik a többségi nemzet tagjai. Ez a folyamat fölgyorsítja a kisebbségi/több nyelvű intézmény konszolidálását.

Erre a fejleményre először Nagyvárad esetében figyeltünk föl. Tanulmányaink során később kiderült, hogy számos más intézmény esetében is bekövetkezett (pl. Vilnius vagy Bolzano esetében). Nem egyszeri megoldásnak látjuk tehát, hanem egyfajta “stratégiának”, amely spontán módon indult, de fokozatosan tudatossá válik. Ahol (ameddig) ez nem következik be, a kisebbségi/több nyelvű intézmények megjelenése a többségtől elszeparált, teljes vertikumában önállóan kifejlesztett oktatásügy irányába vezet. Ha viszont bekövetkezik, a kisebbségi/több nyelvű intézmény a regionális egyetem fejlődésének irányában indul meg.

Változások hordozói. Ahhoz, hogy adott helyen és megfelelő időben kisebbségi/több nyelvű intézmény születhessen, nemcsak megfelelő feltételek kelljenek, hanem valaki, aki intézményt kezdeményez, alapít és fenn is tart. Ő a “változás hordozója” (change agent). Egyik szerepe az, hogy érzékelje és kitapintsa az igényeket. Esettanulmányainkban a következőkkel találkoztunk.

A változás hordozója Vilniusban például az intézmény alapítását mint kisebbségi önmeghatározást interpretálta. Jellegzetes példa erre Beregszász esete (és leginkább erre hasonlít az is, amit Nagyváradon megfigyelhettünk.)

Az intézmény alapítása mint kisebbségi joggyakorlás és mint a foglalkoztatási gondok enyhítése (megoldása) is értelmeződik minden esetben, amikor kisebbségi pedagógus képzésről van szó (Beregszász és Nagyvárad mellett a BBTE által irányított képzés Udvarhelyen, hasonlóképp Bolzanó/Brixenben; ide soroljuk a hagyományos kormányközi együttműködések keretében működő intézményeket, mint pl. Maribor).

Az elmondottak sajátos változatával találkoztunk Rigában, ahol a változás hordozója szintén nagyon is ideologikus (és ezt az ideológiát ráadásul a befogadók, mint mindenütt, sajátosan át- és továbbértelmezik; vö. Nyílt Társadalom-program). Riga ezt az ideológiát kombinálja a foglalkoztatási gondok, a balti együttélések és az európai fölzárkózás igényeinek kielégítésével.

Az intézmény alapítását mint a regionális fejlesztés eszközét interpretálják például Bolzanó/Brixenben, de hasonlóképp Csíkszeredában vagy Udvarhelyen is. Mindhárom helyen kielemezhető azonban a kisebbségi identitástudat megőrzésének ígérete is.

A változások hordozójának másik szerepe az, hogy **a helyi-regionális politika kérdéseként exponálja**, ekként jelenítse meg és ezen a politikai szintéren képviselje (“tematizálja”) a kisebbségi /több nyelvű intézményt.

Itt a klasszikus példa Frankfurt, amely egyszerre több szintéren is exponálódik. A Viadrina Egyetem a lokális politikában játszik szerepet, amennyiben a helyi kultúrtörténeti tudatot rehabilitálja. Tartományi szinten (Brandenburg tartomány) mint a keleti elmaradottság új típusú fölszámolásának lehetősége jelenítődik meg. Országos szinten az Odera-Neisse határ elismerésének és egyben a “légiesítésének” igényeit is megcélozza. Európai szinten (EU elfogadtatás és támogatások) az európai fölzárkózás, a keleti bővítés és a német-lengyel megbékülés szimbólumaként interpretálják. Nemzetközi egyetemi körökben pedig mint az új évezred jellegzetes intézményi modelljét “adják el”.

Más változást hordozók talán kevésbé gazdagon, de hasonlóképp több politikai szinten jelenítik meg az intézményt, amelyet kezdeményeztek. Így Udvarhely képviselve van a városi politika színterén, valamint úgy is, mint a határon túli magyarok problémája Magyarországon (és szerényebb méretekben bár, de mint az erdélyi medence regionális politikai problémája is). Csíkszereda hasonlóképp; itt azonban a székelyföldi regionális (művelődés)politikai szerepkör mellett még az erdélyi oktatáspolitikai színterén is megjelenik. Nagyvárad egyszerre van képviselve mint a Partium politikai kifejeződése, mint kisebbségpolitikai kérdés és – ehhez képest némileg halványabban bár, de nyilvánvalóan – mint felekezeti politikai kérdés is. Bolzano elsősorban mint a regionális fejlesztéspolitika szükséglete interpretálódik, de azért érzékelhetően megfogalmazódik a dél-tiroli kisebbségpolitika színterén is.

Riga a balti régió politikai színterén van “eladva”; ehhez társul az a politikai szerep, amelyet neki szánnak az észak-európai térség fejlesztésében. Egyben úgy is interpretálódik, mint fölkészülés az európai csatlakozásra. Ezen túl pedig megjelenítődik mint az “ideológiák háborúja” is (fölkészítés a piacgazdaságra az egykori tervgazdasággal szemben és a nyílt társadalomra a zárt társadalmakkal szemben).

A változások hordozójának harmadik szerepe, hogy **fölmérje az intézményalapítás föltételeit és korlátait**. Az intézményalapítás kellő idejének kiválasztása jellegzetes. Abban az ex lex állapotban, amely a totális politikai rendszerek összeomlását, a szovjet hatalom visszahúzódsát jelentette Kelet-Közép-Európából, az ilyen politikai “tesztelések” rendszeresek voltak (lásd a kellő időről írottakat és az elszalasztás következményeit is).

E tekintetben Nagyvárad a kiemelkedő példa, ahol a változás hordozója (hordozói) deklarálta is egyfajta “tesztelést” végeztek, intézményalapításukat ennek (is) szánták. A vilniusi változásokban (és narratíváikban) ugyanez figyelhető meg: a többségi társadalom és főként a kormányzat fogadókészségének hosszadalmas “tesztelése”. Ide soroljuk Bolzanót is, amelynek története bővelkedik próbálkozásokban és megfogalmazási kísérletekben. Anélkül, hogy nevesítenénk, további kisebbségi/több nyelvű intézmények változásmenedzsereit is említhetnénk.

A változások hordozójának negyedik szerepe pedig az, hogy **“eladja” az intézményalapítást a helyi-regionális társadalomnak**. Vagyis úgy interpretáljon egy-egy intézményalapítást, mint amely az adott társadalom (megfelelő csoportjainak) szükségleteit elégítheti ki.

Arad ugyan nem kisebbségi/több nyelvű intézmény – legalábbis deklarálta nem az -, mégis tanulságos ebből a szempontból tanulmányozni az esetet. Ekkor ugyanis láthatóvá válnak ugyanazok a változásmenedzseri szerepek, amelyeket más (kisebbségi/több nyelvű) intézmények esetében esetleg elfogultság miatt nem vennénk észre. Arad elsősorban mint az új gazdaságpolitikának való megfelelés, az arra való fölkészülés szükséglete van megjelenítve. Nevében is tükröződik azonban egyúttal a Nyugat felé történő művelődéspolitikai tájékozódás. Üzenet a történetileg orientált lokális értelmiségnek is (Vasile Goldis képviselői tevékenységére utalva). Mindkét utóbbi üzenet elsősorban az erdélyi román értelmiség idősebb csoportjainak (pl. a szülőknél és gondviselőknél) szól. Az intézmény azonban nagyon is megjelenítődik a városi politika színterén (vö. a városi önkormányzat támogatását és azt, hogy így a

városnak végre csakugyan egyeteme lett, méghozzá a többségi társadalom nyelvén). Újabb (bár látens) üzenet azonban, hogy mindez egyfajta látens toleranciával társul a helyben együtt, illetve a közeli határon túl élő magyar kisebbséggel szemben.

Hasonlóképp gazdagon elemezhetők más példák is (pl. Csíkszereda és a Sapientia EMTE vagy akár Frankfurt és a Poznani vagy Varsói Egyetem) elfogadtatása helyi, regionális és országos politikai és véleményalkotó csoportokkal. Különösen érdekes ebből a szempontból Vilnius elszigeteltsége, amelyet a helyi kisebbségi társadalom karakteresen elfogad, a magáénak tud – miközben az “anyaország” alig vesz tudomást róla, s miközben más litvániai kisebbségek előtt (pl. Litvániában élő magyarok stb.) teljesen ismeretlen és bezárkózott maradt.

Hogy ki tölti be ezt a sokrétű szerepet, az igen változatos és eltérő. Mindenképp a fent körülírt lokális-regionális elit tagja – de nem szükségszerűen ennek az elitnek a formális vezetője. Ebben a kutatásban a változásoknak néhány karakteres hordozóját sikerült azonosítanunk. Magatartásuk közös vonásait a következőkben foglalhatjuk össze

A változások hordozója ún. **“karizmatikus” személyiség**; a másokra gyakorolt személyes hatása (erős vonzások – erős taszítások, mindenekelőtt az affektív szférában) – szűkebb vagy tágabb körökben is érzékelhetők.

A változások hordozója **egy személyben határoz**, dönt és cselekszik (jellegzetesen nem demokratikus vezetői magatartás), a kellőnek ítélt pillanatban (esetleg annak mint kihívásnak a hatására). Elhatározásaihoz, döntései elfogadásához általában sikerül többséget maga mögé gyűjtenie (addig küzd elhatározásaiért, amíg el nem fogadtatja vagy ameddig az ellenzőkkel szemben többséget sikerül megnyernie). Személyes döntéseihez utóbb demokratikus úton (látszattal) többséget tud szervezni; ezzel és ezért a változások hordozója szavakban a demokrácia elkötelezettjévé válik.

A változások hordozója igen **széles körű kapcsolatokkal**, társadalmi beágyazottsággal rendelkezik (elszigetelt és egy személyű döntései ellenére). E kapcsolatrendszer arra tudja fölhasználni, hogy előzetesen bemérje döntéseinek várható hatásait. A kapcsolatok tartósságát (ún. gyöngye kapcsolatok) eddigi döntéseinek elfogadtatásán méri le. E kapcsolatrendszer nem döntéseinek meghozatalában, hanem azok elfogadtatásában segítik őt.

A változások hordozója **jellegzetesen láthatatlan**, legalábbis mint a változás hordozója rejtőzködik, nem tárja föl önmagát. Ezért a változás hordozóját nehéz azonosítani (akit megtalálunk, rendszerint egyfajta “szóvivő”). Közelébe férközni, motívumait megismerni, “kártyáiba bepillantani” a kisebbségi/több nyelvű intézmények tanulmányozásának legnehezebb kérdése, és csak ritka pillanatokban – vagy a kutató és a kutatott számára sem tisztázott alkalmakkor - sikerül.

A változásnak nem egy, hanem több hordozója van; a szerep, következésképpen annak betöltése egyfajta hierarchiába rendeződik és így is írható le (vö. “szóvivő”, “kivitelező” stb.). Számos, a változásnak elkötelezett, a saját körében változásmenedzsernek bizonyuló szereplővel találkoztunk a kisebbségi/több nyelvű intézmények e tanulmányozása során. S bár a változások valódi hordozói rendszerint rejtve maradtak előttünk – csupán néhány esetben

sikerült eddig azonosítanunk és/vagy megközelítenünk őket –, mindez mégis lehetővé tette, hogy magukról a változásokról képet alkothassunk.

Eredettörténetek. A változásokról alkotott képek legfontosabb eleme ezért azoknak a *narratíváknak* - ti. az eredettörténeteknek (vö. fönt) - a tanulmányozása, amelyeket a változások (különböző szintű) hordozói a változásokról alkottak. E történetek egyrészt a változásokról alkotnak képet, másrészt a változás hordozóinak a változásokban betöltött szerepéről (önértelmezések). A történetek két jellegzetes típusával találkoztunk.

Az instrumentális történet a kisebbségi/több nyelvű intézmény megalapítását és fönntartását úgy adja elő, mint eszközt valamilyen racionális szükséglet kielégítésére (elhelyezkedés, belépés a helyi munkaerő-piacra, a regionális gazdaságfejlesztés eszköze, felsőfokú szakképzési hely stb.).

Az instrumentális történet elsősorban közgazdasági, területfejlesztési, ritkábban jogi szavakat, kifejezéseket és megfogalmazásokat alkalmaz. Mind a szükségleteket, mint pedig azok kielégítését számszerűsíteni törekszik. Szinkronikus összehasonlításokat használ, és törekvéseit szakmapolitikai (policy) összefüggésekbe helyezi. A történet deskriptív és analitikus jellegű, elmondása jelenre orientált. Elmondója arra törekszik, hogy a történet elemei logikusan illeszkedjenek egymáshoz és racionális érvrendszert tegyenek ki (ritkábban racionális magyarázatot alkossanak az adott egyetemalapításra és fönntartásra).

Instrumentális narratívát használtak a változás hordozói akkor, amikor gazdasági fejlesztésről beszéltek, ebben a körben kellett megjeleníteniük intézményalapítási törekvéseiket, a kisebbségi/több nyelvű intézmény az adott régió valamely hivatalosan deklarált szükségletét elégítette ki. Instrumentális narratívával elsősorban az Európai Unióhoz tartozó régiók esetei között hallottunk.

Instrumentális történetként hallottuk Riga, Frankfurt és Bolzano alapítását. Sajátosan (keleti?) változata ennek az ún. instrumentális narratívának az, ahogyan Udvarhely vagy Arad alapítása és működése van megfogalmazva (lásd később).

A szimbolikus történet a kisebbségi intézmény megalapítását úgy adja elő mint rejtett, ideologikus jellegű szükségletek kielégítését. mivel ezek a szükségletek nincsenek egyértelműen megfogalmazva és/vagy politikailag nyilvánosságra hozva, az ezeket a szükségleteket kielégíteni hivatott intézmények megalapítása is rejtjelezett. megértése azt föltételezi, hogy valamely szűkebb és rejtettebb körbe is beletartozik a hallgató.

A szimbolikus történetek szó-, fogalom- és kifejezési készlete több jelentésű, átvitt értelmű kifejezésekkel, metaforikus megfogalmazásokkal, eufémizmusokkal stb. van tele. A történet elmondója arra számít, hogy önmaga és a hallgatóság affektív szféráját is elérje és megnyerje vele. A történet fölépítése történeti jellegű (úgy hangzik, mint egy mese, eposz, sztori, amelynek csattanója és kikövetkeztethető mondanivalója van). Bizonyos események esetleg kimaradnak, azt a változás hordozója csak sejteti, elhallgatja vagy föltételezi, hogy a hallgatóság úgy is tudja vagy amúgy is megérti. Az instrumentális történet történeti beágyazottságú, diakronikus szemléletű, ilyen összehasonlításokat alkalmaz.

Szimbolikus történeteket a kisebbségi / több nyelvű intézmények alapításáról elsősorban Európa keleti felében hallottunk. Olyan esetekben használták őket, amikor az intézmény megalapítása és fönntartása mindenekelőtt egy-egy kisebbségi csoport önvédelmi vagy öndefiníciós, azaz tehát szimbolikus és ideologikus törekvéseit szolgálta (illetve a változások hordozói így jelenítették meg őket).

A szimbolikus történetek legjellegzetesebb példáit Beregszász esetében gyűjtöttük (a történet kisebb egységekre osztható, egy-egy önmagában is egész rövidebb történetből tevődik ki). Nagyvárad, Csíkszereda és Vilnius alapítástörténetét sorolhatjuk még ide.

Szimbolikus elemeket találtunk azonban csaknem valamennyi kisebbségi/több nyelvű intézmény alapítástörténetében. Ez alól tulajdonképpen csak a korábbi időszakból származó, a rendszerváltozásokat túlélő, kormányközi szerződéseken alapuló intézmények (Maribor, Comrat) voltak kivételek.

Az intézményalapítások instrumentális és szimbolikus történeteit – a leírás és a bemutatás céljaira – csak mi választottuk szét. Az intézményi alapítástörténetekben nem váltak élesen külön. Ehelyett – mint arra már utaltunk – egymással összefonódva jelentkeztek (instrumentális magyarázatok közt egy-egy történet – vagy fordítva: szabályos “születésmítoszok” közt egy-egy instrumentális értelmezés). A kisebbségi/több nyelvű intézmények alapításának történetei többségükben egyszerre instrumentálisak és szimbolikusak; s csupán azt kell megállapítanunk, hogy melyik jelleg uralkodik egy adott történetben.

Jellegzetes példája ennek Udvarhely vagy Arad. Mindkét intézmény deklaráltan piacorientált és magánjellegű. Alapításuk (“eredetük”) és működtetésük (“fönnállásuk”, “túlélésük”) története mégis tele van szimbolikus elemekkel.

A kétfajta történet keveredésének kiemelkedő példája Frankfurt. A Viadrina Egyetemet a barndenburgi tartományi kormányzat úgy értelmezte, mint alternatív utat a helyi munkanélküliség fölszámolására. Az egyetemhez kapcsolódó Collegium Polonicum pedig úgy, mint hidat az Odera, a két ország és Európa két fele között.

Tulajdonképp valamennyi eredettörténet tartalmazott tehát instrumentális és szimbolikus elemeket is. De a szimbolikus történet volt uralkodó – vagy hatotta át erőteljesen – azoknak az intézményeknek az eredettörténetét, amelyek Európa keleti felén keletkeztek.

Tanulságok. A kisebbségi intézmények Európa középső és keleti felében az 1989/90-es fordulat szülöttei. Az új, ún. neoliberális felsőoktatási politika a helyi-területi kezdeményezések szabadságát, de egyúttal a felsőoktatás privatizálódását is jelentette. Akik a történelmi pillanatot (az ún. első hullám) elszalasztották, máig a megalakulással küszködnek (az ún. második hullám problémái).

A helyi-regionális elit akkor sikeres, ha állami jogosítványokat szerzett, egyúttal azonban bírja a helyi társadalom meghatározó csoportjainak támogatását. **Intézményalapítási törekvéseiket a politikai színtéren mint kisebbségi jogvédelmet vagy/és mint regionális**

fejlesztést jelenítik meg. Utóbbi esetben a többségi társadalom (egyres tagjainak) támogatását is elnyerheti

A változás hordozói karizmatikus, de rejtőzködő egyéniségek. Vállalják a kezdeményezéssel járó kockázatot, és előző sikereikre építenek. Ezzel többségi támogatást nyernek, és intézményüket a demokratikus politikai környezetben is el tudják fogadtatni.

Önértelmezéseiket instrumentális és szimbolikus eredettörténetekben (*narratívákban*) adják elő. Instrumentális narratívákat olyan intézmények alapítástörténetében találtunk, amelyek elsősorban elmaradott körzetek fejlesztését célozták meg. Szimbolikus narratívákat pedig olyan intézmények alapításakor, amelyek elsősorban a nyelvi vagy más kisebbségi azonosságtudat megőrzését tűzték ki. **Európa keleti felében a szimbolikus eredettörténet az erőteljesebb.**

Minority Schooling in the CEE Countries: Government Policies and Civic Strategies

Summary of a Research Report, sponsored by the National Fund for Academic Research, No T-032196

Most of the studies and researches on minority schooling in Europe are focused on the government policies. Since education is usually organised at the national level, minority education looks like a responsibility of the relevant national government. Studying minority schooling and educational policy means therefore studying the educational policies of the European governments from a special viewpoint.

This study approaches minority schooling from a different starting point. Minority schooling, for the authors of this study is an issue of the minorities themselves, Minority educational policies, therefore, are policies applied and implemented by the minorities (their communities and their leaders) to pursue their educational opportunities.

Ten minority communities and their educational institutions have been studied in Central Europe. the region.

They were: the Polish community in the Vilnius region (Lithuania); the Gagauz community in Gagauz-Yeri (Moldavia); the Hungarian communities in the Carpathian region (Ukraine) and in the Komarno region (Slovakia); the Slovenian community in the Karinthia region (Austria); the German community in South Tirol (Italy); the German-Polish community in the region of Frankfurt am Oder and Słubice (in Germany and in Poland); the Hungarian communities in the regions of Oradea, Odorheu-Seculesc and Miercurea Ciuc (Romania). Field studies have been prepared on the official policies of the national governments and their effects on minority educational opportunities; the organisational structures and the political cultures of the minority communities with a special stress on their political strategies in human rights, language and education issues.

Thirteen educational establishments (mostly institutions of higher education, vocational training and lifelong learning) have been visited in those regions.

The Baltic branch of the Stockholm School of Economics in Riga (Latvia), the Universitas Studiorum Polona Vilnensis in Vilnius (Lithuania), the State Gagauz University in Comrat (Moldavia), the Invisible College in Komarno (Slovakia), the Hungarian Teacher Training College in Beregovo (Ukraine), the Teacher Training College of the Babes-Bolyai University in Odorheu (Romania), the Romanian branch of the Hungarian Modern School of Business Administration (Odorheu, Romania), the Hungarian University of Transsylvania in Miercurea Ciuc (Romania), the Christian University of the Partium in Oradea (Romania), the Vasile Goldis Western University in Arad (Romania), the Hungarian Institute at the University of Maribor (Slovenia), the Free University of Bolzano (Italy), and the European University Viadrina in Frankfurt-Odera (Germany) together with its counterpart, the Collegium Polonicum in Słubice (Poland).

Histories of births, changes and restructurings have been collected by semi-structured interviews with the “change agents”. Institutional statistics have been gathered and visual data

have also been collected during our on-campus visits. The histories on institutional narratives have been analysed to define typical roles and actions and to understand the on-going power struggles behind them. The following lessons have been learned.

The political transformation of 1989/90 marked a clear division between the “old guards” and the “new generation” of minority political leaders. The new generation (the generation of the consolidation) which stepped into the position of the “old guards” has been trained under the new political conditions and realities. The minority leaders of the new generation understands the new realities of free market and parliamentary democracy. They support the partnership of their national states with the Euro-Atlantic structures in the hope that those structures may offer international publicities for their minority problems. The new generation of the minority leaders drive for parliamentary representation. They interpret the problems and demands of their minority communities as issues of the parliamentary politics (as party politics).

The educational policies of the new generation of minority leaders are characterised by the followings:

- a local /regional /language identity of the (minority) community must be developed;
- minority issues are interpreted as parts of the economic and social disadvantages of the given regions;
- minority education has the central function to strengthen the local identity of the community by relevant vocational training and employment opportunities;
- minorities need their autonomous systems of education within and as part of the relevant national system of education;
- the strategic goal of the minority education and schooling is integration into the majority society via separation from it.

This policy of education is characterised as instrumental. It interprets the minority issues in an instrumental way (minority problems and demands as outcomes of regional stagnation or democratic deficits) and looks for the solutions by the instruments of economic development or political democratisation.

The educational policies of the “new generation” has already been described in the literature as strive for more political autonomy and regional decentralisation. In the present study, however, we have found a third generation of minority politicians between the above mentioned two (old guards, new generation). This generation (the generation of the transformation) started its political career in the late 1960s under the influences of the turbulent years of that decade (Hungarian revolution, Vietnam war, Paris student unrest, the spring of Prague) and became silent oppositions within the totalitarian regimes. They have been trained under the political conditions of those regimes and developed their political skills and competencies under they years of the the Pan-European Picnic at the Austrian-Hungarian border, the Velvet Revolution (Czechoslovakia), the fall of the wall in Berlin.

They have alternative visions for the recent economic political developments in Central Europe which go back to the long histories of the XXth century oppositions in the region (civic movements, self-governance in the economic as well as the civic spheres, socialist democracy, the socialisation of the production, “third-way movements”). Their educational policies are characterised by the followings:

- the minority community must be identified historically (as a nationality); its cross-border cooperations have to be built on the traditional sub-national (rather than trans-national) ties;
- the central function of the minority education and schooling is strengthening the cultural and political identity of the local community;
- the educational institutions must be multicultural in order to form shelter to the various local communities living in the region;
- the educational institutions may not necessary be state sponsored; they could be supported locally and governed also by the local minority communities.

All these are elements of a “symbolic” educational policy. It is symbolic in the sense that it is presented by symbolic phrases and needs a kind of “hermeneutics” to understand their hidden messages. It is symbolic also in the sense that minority education is an arena for civic political actions. The educational establishment favoured by the third generation is called regional or community minority education. It is an institution established by civic initiatives and under local community demands in the years of political vacuum after 1989/90.

A KUTATÁSRÓL

A kutatás "filozófiája"

A kutatás célja. A kutatás célja volt

- áttekintést adni a közép-európai kisebbségek oktatáspolitikájáról,
- egybevetni a nemzetközi normákkal,
- fejlesztési javaslatokat tenni.

A kisebbségi oktatáspolitikai Közép-Európában a Versailles-washingtoni békerendszer óta lényegében megoldatlan. Pedig az azóta eltelt évtizedek alapvetően megváltoztatták az érdekeltek pozícióit. Mássá vált a nemzetközi környezet; megváltoztak a többségi és a kisebbségi társadalmak; és átalakult az oktatásügy - világszerte, így az érintett országokban is (Kozma 1998). Ez tette szükségessé az olyan kutatást, amely *leírja a kisebbségi oktatáspolitikákat a maguk történeti, valamint területi-társadalmi összefüggéseiben; figyelembe veszi az EU csatlakozási követelményeit (Kozma szerk. 1998); és változtatásokat is javasol.*

Előzmények. A szakirodalomban az etnocentrizmusra válaszoló oktatáspolitikáknak négy változatát szokás megkülönböztetni (vö. Kozma 1991, 1991a, 1992). Ezek: az olvasztótégely-iskola, a kétnyelvű oktatás, az internacionalista nevelés, valamint a multikulturalizmus (interkulturális nevelés).

Az iskola mint "olvasztótégely" klasszikusan a gyarmatosítás eszköze volt, és aszerint változott, hogy melyik gyarmatosító a fejlettség mely fokán kit kolonizált.

A spanyol változat az etnikai identitást vallási (keresztény) identitással helyettesítette; *a britek* a szabad kereskedelem biztosítása végett alakítottak ki velük kommunikálni képes gyarmati vezető réteget (amely tehát bizonyos értelemben hozzájuk hasonló); *a frankofon változat* az iskolát, a felsőoktatást és a francia kultúrát tekintette a kolonizáció fő eszközének, Franciaország határait igyekezett a gyarmatok határáig tolni, és egy politikai nemzet-eszményt használt ideológia gyanánt; *az oroszok* kolonizációs ideológiája a "fölszabadítás" volt – előbb a tatárok, később a törökök alól -, az iskola pedig hozzájárult ahhoz, hogy a gyarmatosított népek kialakítsák és terjesszék a saját nemzeti kultúrájukat, amely azonban egyértelműen az orosz mintát követte (pl. írásrendszerek); *az Egyesült Államokban* – otthon és újonnan szerzett gyarmatain – az iskola célja az integrálás az amerikai életformába (beszédétől az "amerikai álomig").

Mindez lényegében az első világháborúig tartott. Az első világháború által létrehozott új államokban vezető oktatáspolitikai ideológiává az ún. *kétnyelvű oktatás* vált. Megfigyeltük az alábbi változatokat (Kozma 1994).

Az új nemzetállamokban – pl. az új Közép-Európában – a hivatalos nyelv (az államalkotó nemzet nyelve) kötelezővé lett, amelyet tudni kellett, a kisebbségek – állami vagy magánkezdeményezésre - kulturális autonómiát, illetve egészben vagy

részben kiépült kisebbségi oktatási rendszereket hozhattak létre; az újonnan alakult vagy újjá alakult *szövetségi államokban* a több "államalkotó nemzet" párhuzamos oktatási rendszerekkel rendelkezett, amelyek önmagukban zártak lettek (még ha kialakul is az uralkodó nyelvhasználat); a második világháborút és az újjáépítést követő *jóléti államokban* jellemző módon alakult ki közéleti (hivatalos, nagyközösségi) és magán (családi, kisközösségi) nyelvhasználat.

Az *internacionalizmus* oktatáspolitikája a globalizációra adott XIX-XX. századi válasz. A nagyipari termelés nemzetközivé válásával ez az oktatáspolitikai a nemzetek föltöttségét hangsúlyozza. A kifejezés a XX. századelő munkásmozgalmaira megy vissza, és egy kezdeti egyesült Európát tételez föl (amely az első világháborúban látványosan csődbe ment) (Kozma 1998).

A gyakorlat a XX. századi oroszosításban és szovjetizálásban valósult meg, ahol a nemzetek föltöttségét a szocializmusra való hivatkozás jelentette (*hazafias és internacionalista nevelés*). A korlátozott nemzeti szuverenitás és a transznacionalizmus gondolata az Európai Unióval éledt újjá, és napjainkban is erőteljesen hat (főként Európában) (*globális nevelés*). A *multikulturalizmus* a gyarmati világ fölbomlásával, a XX. század hatvanas éveitől kezdve erőteljesen hat. Az egykor zárt etnikai közösségek fölbomlásával nem(csak) nemzetállamok jöttek létre, hanem egyre inkább multietnikus és/vagy multikulturális társadalmak. E társadalmakban az együttélés módja nem az asszimiláció, sem pedig a nemzetek föltöttség (transznacionalizmus, internacionalizmus), hanem az integráció, amelyre az *interkulturális nevelés* készítene föl.

Korábbi elemzések azonban rámutattak arra is, hogy az ezen alapuló oktatáspolitikák további, rejtett értékeket is követ(het)nek. Mert elfogadja az együtt élő kultúrákat, bár nem formál politikai entitásokat belőlük; nem az állami, hanem a helyi oktatáspolitikai szintjén fejt ki hatását; kompromisszumot jelent asszimiláció (akkulturáció) és társadalmi dezintegráció között; egyensúlyt teremt, de hatalommegosztást (még) nem a versengő etnikumok között az oktatásban és rajta keresztül a társadalmi együttélésben.

A Teleki Alapítvány Közép-Európai Intézete, valamint az Oktatáskutató Intézete – OKTK támogatással – 1997-98-ban kutatást indított a magyar kisebbségek oktatásügyi helyzetének föltárására. Ez a kutatás leírta a romániai, szlovákiai és ukrainai magyar közösségek iskolázási-képzési igényeit, valamint a rendelkezésükre álló oktatási-képzési kapacitásokat. E kutatás közben számos további kisebbség helyzetének hasonló, illetve eltérő vonásai is kiderültek (szlovákok, szlovénok Magyarországon, németek Romániában, románok és oroszok Ukrajnában, oroszok a Baltikumban stb.). Kívánatos volt tehát a vizsgálódást a közép-európai régió egészére, az itt élő kisebbségekre általában is kiterjeszteni.

A kutatás a kérdést új kontextusba kísérelte meg beállítani. Ez a kontextus **a kisebbségi közösségek által kialakított és gyakorolt oktatáspolitikai** (mint a kisebbségi közösségek politizálásának része).

A kutatási menete. A kutatás – folytatva a korábban megkezdetteket, és építve is rájuk – lényegében **esetek szabványosított leírásából és azok összehasonlító elemzéséből** állt. Logikája a következő volt.

Első lépésben elemeztük és interpretáltuk az oktatással kapcsolatos társadalmi változásokat, és rendszereztük a kisebbségi oktatáskutatásokkal foglalkozó szakirodalmat (Vidra, Illés 2003).

Második lépésben folytattuk és kiegészítettük a közép-európai változások trendjeinek elemzését (Süli-Zakar 2003).

Harmadik lépésben kidolgoztuk és "szabványosítottuk az esetek leírásának fogalmait és szerkezetét. Vagyis

- rögzítettük a kisebbségi politikák prioritásait;
- föltártuk a kisebbségi oktatáspolitikák determinációit;
- vizsgáltuk a kisebbségi közösségek oktatási stratégiáit;
- megvizsgáltuk az adott térségek központi intézményét (keletkezés, működés).

Negyedik lépésben a közép-európai régió kisebbségi oktatáspolitikájának néhány jellegzetes esetét írtuk le. Ezek az esetek a következők voltak:

- Vilnius térsége,
- Gagauz-Yeri térsége,
- a kárpátaljai térség,
- Komárom térsége,
- a karintiai térség,
- a dél-tiroli térség,
- Odera-Frankfurt – Slubice térsége,
- Nagyvárad térsége,
- Székelyudvarhely térsége,
- Csíkszereda térsége.

Az **ötödik lépésben** az esetek közös és eltérő vonásait tanulmányozva, azokat a tényezőket elemeztük, amelyek változtathatók és a célok közelítése érdekében változtatandók is. Az összehasonlító elemzés megmutatja, hogy az egyes "nemzeti", vagyis többségi akaratok és a közelítendő célok (nemzetközi trendek és normák) közt van-e és mekkora a hiátus. A kutatás kereste a valódi szereplőket, és megfogalmazta a tényleges, illetve a lehetséges politikákat.

Szakirodalmi feldolgozás

Lehatárolások, források, időhorizont. Oktatóskutatáson alkalmazott szociológiai vagy politológiai kutatásokat értünk; kisebbségi oktatáskutatáson pedig - az alábbiakban - olyan **oktatásszociológiai és/vagy oktatás-politológiai kutatásokat, amelyek a kisebbségekre irányulnak.** Alább e kutatások fő irányait mutatjuk be.

A szakirodalom megszokott gyűjtési módszereivel (enciklopédiák, kézikönyvek, elektronikusan elérhető adatbázisok) kisebbségi oktatáspolitikáról nem vagy találunk elegendő irodalmat, vagy csak viszonylag kevesebbet. Ennek okát egyrészt az eltérő fogalomhasználatban keressük. A "kisebbség" kifejezést az angolban ma már más jelentésben használják, mint mi a magyarban (a. m. kirekesztett, marginális csoport). Ezért jelzős szerkezeteket kellett használnunk, hogy értékelhető szakirodalomra bukkanjunk.

A másik ok azonban lényegibb. A kisebbségi oktatáspolitikát többnyire olyan többségi információs forrásokban bukkan föl, ahol kellően kevés a kisebbség ahhoz, hogy a velük való, rájuk irányuló oktatáspolitikát ki lehessen tenni a kirakatba. Az igazi problématerületek - azok a régiók, ahol a kisebbségi kérdés politikai válságokat okoz - rendszerint rejtve maradnak a kutatások előtt. **A kisebbségi oktatáspolitikát ma is rendkívül érzékeny politikai kérdés,** amelyet kutatók csak elvétve tudnak jól megközelíteni.

A harmadik ok e megközelítések sajátossága. **Kisebbségi oktatáspolitikán a legtöbb kutatás többségi oktatáspolitikát ért.** Ebben az értelemben a kisebbségi oktatáspolitikát alanya a többség, tárgya pedig a kisebbség. Mi viszont olyan kutatási eredményeket kerestünk, ahol az oktatáspolitikának a kisebbség az alanya, vagyis amelyet a kisebbségi közösségek gyakorolnak a többségi társadalmak irányában. Minthogy az oktatásügy túlnyomóan államilag szervezett, az ilyen nem állami kezdeményezéseket és próbálkozásokat nem szokás az oktatás címén nyilvántartani.

Amikor viszont a kisebbségi jogérvényesítés, nyelvhasználat, törvény előtti egyenlőség stb. témaköröihez értünk, érezelnünk kellett, hogy a kisebbségek problémáival tulajdonképp tele van a világ. (Erre Alfredsson 1998 mutatott rá először; vö. Koen 1990 is.) Szinte nem is tudunk olyan politikai kérdéshez nyúlni - beleértve természetesen az oktatást is -, amely ne lenne terhes a kisebbségekkel. Azt mondhatjuk, hogy **a szakirodalom nagy része tulajdonképp kisebbségekkel foglalkozik,** miattuk jött létre. Éppen ezért a szakirodalom földolgozásánál szigorú lehatárolásokat kellett alkalmaznunk. Ezek a következők voltak.

A kisebbségi oktatáskutatások köréből elsősorban azokat vettük figyelembe, amelyek a kisebbségi oktatáspolitikával foglalkoztak. nem gyűjtöttük tehát a nagyon terjedelmes iskolai gyakorlatorientált fejlesztéseket, sem pedig a kisebbségekkel kapcsolatos oktatásügyi intézkedéseket. Bennünket kifejezetten azok a kutatások érdekeltek, amelyek **a kisebbségek oktatásügyi érdekeinek érvényesülésével** vagy kudarcával foglalkozott.

Elsősorban az utóbbi évtizedre figyeltünk, és körülbelül 1990-től kezdve gyűjtöttünk irodalmat. Bár - mint majd látni fogjuk - a kisebbségi oktatáskutatások meghatározott

oktatáspolitikai divathullámokhoz köthetők, és ezekről rendelkezünk is egyfajta áttekintéssel (pl. az 1970-es vagy az 1980-as évtizedről), a jelenlegi kutatáshoz elsősorban az elmúlt évtized szakirodalmi tanulságait vettük figyelembe.

Arra törekedtünk, hogy főként európai eredmények közt válogassunk. A nemzetközi szakirodalmat ugyan az amerikai kutatások uralják a kisebbségi oktatáskutatásokban is, ezek azonban egészen más társadalmi-oktatási valóságra reflektálnak, és egészen más viszonyítási keretek közt jönnek létre. Jelenlegi kutatásunk számára mindenekelőtt az európai helyzetre és gyakorlatra reagáló, azt tükröző kutatásokat tekintettük relevánsnak. Pedig hozzátesszük (lásd lejjebb), hogy a világ tele van kisebbségi problématerületekkel, és ezekre a nemzetközi színtereken is reagálnak a kutatók. E kutatásokat inkább csak a látóhatár körvonalazására említjük meg. Szakirodalmi gyűjtésünk során inkább az európai kontinensre figyeltünk.

Aki kisebbségi oktatáskutatásokkal ismerkedik, annak a számára néhány forrás és fórum kikerülhetetlen. Közülük a jelen munka során mi az alábbiakat használtuk.

A hazai források közül a Teleki Alapítvány Közép-Európai Intézetét, annak könyvtárát, dokumentációját és kiadványait. Másfelől a Soros Alapítvány információs forrásait és kiadványait (közülük igen hasznosnak bizonyult az LGI: Local Government and Public Service Reform Initiative). Hasonlóképp az MTA Kisebbségkutató Intézetének információit. A hazai kisebbségkutatók legfontosabb fórumai a Régió, a Kisebbségkutatás és a Magyar Kisebbség c. periodikák.

Több európai információs forrás közül az alábbi szakirodalmi áttekintésben főként az ECMI bizonyult (European Centre for Minority Issues, Flensburg, Schleswig-Holstein). Az ECMI-t 1996-ban alapította a dán és a német kormány számos további európai kormányzat és államközi, valamint civil (akadémiai stb.) szervezet közbejöttével. Az ECMI - amely elsősorban kisebbségi válságkezeléssel foglalkozik gyakorlat-orientált módon, egyúttal az európai kisebbségi kérdések legnagyobb információs és dokumentációs központja is.

Az elektronikusan elérhető adatbázisok közül a következőket használtuk: COMIR, CEDIME-SE, MINELRES, MIRIS. Elérhetőségüket az irodalomjegyzékben tüntettük föl.

A következő áttekintés korántsem törekszik teljességre. Célunk nem a regisztrálás - amely végtelentel lehetne -, hanem a rendszerezés és a trendek fölvázolása. Ezért kutatásokat csupán jelzésül említünk arra, hogy egy-egy javasolt besorolás vagy kirajzolódó trend mit is tartalmazhat és milyen irányba mutat. Gyűjtésünket alaposabban földolgozta Vidra és Illés (2003) tanulmánya, amelynek anyagát magunk is fölhasználtuk az alábbiakban.

Kisebbségi oktatáskutatások kockázati régiók szerint. Az oktatáskutatások alkalmazott társadalomkutatások, amelyek igen politika-érzékenyek. Esetünkben ez annyit tesz, hogy ott keletkeznek ilyen kutatások, ahol problémák vannak a kisebbségi oktatáspolitikával. Ezért az egyik rendezési szempont, amelyet fölhasználtunk, az ún. kockázati régiók szerinti rendezés. Olyan régiókra vonatkozólag találtunk fontos kisebbségi oktatáskutatásokat, amelyekben a kisebbségi oktatáspolitikát fölvetődik vagy megoldatlan.

Az USA, tágabban értve pedig Amerika - azaz hagyományosan Kanada, újabban pedig Latin-Amerika - az egyik nagyrégió, amelyben sajátos kisebbségi oktatáskutatások találhatók. (Ez mindjárt három eltérő hagyomány: egy spanyol és portugál nyelvű, egy amerikai és egy brit angol; az utóbbihoz vettük Ausztráliát is). Közülük az amerikai angol irodalom vált fokozatosan nemzetközivé. Igen specializált irodalom, amelynek kiterjedését is csupán csak érzékeltethetjük.

Az elmúlt évtizedben az iskolai esélyegyenlőtlenség irodalma megváltozott; mára föltöltődött a bevándoroltak - mindenekelőtt a Dél-Amerikából bevándoroltak – kutatásával. Benne a szegénység, a nyelvi hátrányok és a társadalmi depriváció hatásai fonódnak össze az iskolai esélyegyenlőtlenséggel. Ez az irodalom fokozatosan kiszorítja a korábbi depriváltak, az amerikai feketék integrációjával foglalkozó fő oktatáskutatói irodalmat.

A kisebbségek jelentése alapvetően eltolódott a depriváltak és marginalizáltak speciális csoportjai felé. Az ún. kisebbségi oktatáskutatókat akkor találjuk meg, ha etnikai vagy faji stb. kisebbségek iskoláztatását keressük a megfelelő adatbázisokban (erre többek közt Asgathe 1999 hívta föl a figyelmünket; jó példáját olvastuk Ball et al 2002 vizsgálatában).

Az igen specializált neveléstudományi/oktatáskutatói irodalomban a tehetség gondozástól az iskolai teljesítménymérésen át az etnikai kisebbségi csoportok munkaerő-piaci elhelyezkedéséig és professzionalizációjáig mindent megtalálhatunk. Ezért a kisebbségi oktatáskutatók alfejezetei nyithatók egy-egy neveléstudományi részdiszciplína szerint (oktatásszociológia, oktatás-politológia stb.); valamint a formális és nem formális oktatás eltérő szinterei szerint is (iskolafokozatok, képzési szintek, pl. iskola előtti oktatás, felsőoktatás stb.).

A **kanadai kisebbségkutatások** különösen az 1970-es években befolyásolták az akkor bontakozó európai kisebbségkutatásokat. A kanadai szerkesztésű és brit kiadású kisebbségi oktatási referencia művek azóta is használatosak a kétnyelvűség, az etnikai jogok stb. kutatásában. A kanadai projektek az 1990-es években elsősorban gyakorlat orientáltak, és a kisebbség oktatásfejlesztését célozzák meg.

Az **ausztráliai kisebbségkutatásokból** nálunk elsősorban a multikulturalizmus és az interkulturális nevelés (oktatáspolitikai) vált ismertté. Érintőlegesen említjük itt őket, mivel a realitások, amelyekre reflektálnak (törzsi kisebbségek) annyira eltérők az európai - különösen is a közép-európai - valóságtól. Azok a kutatók és kutatások vehetők elsősorban igénybe, amelyeket európai háttérű kutatók végeztek, vagy amelyeket európai együttműködésben indítottak el (vö. Smolicz et al. 2001).

Pedersen (2002) tanulmányában az inkluzív nevelés problémáját kapcsolja össze oktatásszervezési kérdésekkel és a kisebbségek elhelyezkedésével. Ezt csak példaként említjük; sok hasonló kísérlettel találkozunk.

A **délkelet-ázsiai kutatások** közül újabban a kínai kutatások száma és érdeklődési köre növekedett meg; e kutatások révén válik egyre ismertebbé a mi régióink számára is a kínai kisebbségek léte, helyzete és problémavilága. Ettől eltérően a japán kutatók elzárkóznak a kisebbségi oktatáskutatóktól - egy jelzés arról, hogy a háború közben keletkezett konfliktushelyzetük sok délkelet-ázsiai kisebbséggel, közülük a legnagyobbal, a koreáival

mindmáig megoldatlan, sőt jobbra még mindig agyonhallgatott (a koreai fél oldaláról a gyűjtés időhorizontján és érdeklődési körén belül értékelhető szakirodalmi adatra nem bukkantuk, jöllehet a hatalmas seouli központi oktatásügyi intézet kiterjedt összehasonlító kutatásokat folytat, ámde inkább az Európában, különösen is Németországban és Kelet-Közép-Európában végbement transzformációról).

A következőkben **Európa** néhány kockázati régióját vesszük sorba aszerint, hogy hol találtunk adatokat a kisebbségi oktatáskutatásokra. A brit kutatásokkal való ismerkedés - jöllehet elsősorban nem kisebbségi, hanem alkalmazott társadalomtudományi (neveléstudományi) kutatások formájában - azzal a meglepetéssel jár, hogy ez a szakirodalom is tele van kisebbségi problémákkal. Ezek egy részét a politikai sajtóból is ismerhetjük; a jelentősebb része azonban rejtve marad (anyanyelvi, nemzedékváltási, regionális fejlesztési, vallási megosztottsági stb. problémák). Az áttekintett kutatások ún. projekt-orientáltak; azaz megindult vagy befejeződött oktatásfejlesztési projektekhez kapcsolódnak, azokat monitorozzák vagy értékelik (kritizálják).

Elsősorban Fase (1994) monográfiájára utalunk. Ebből való 1. és 2. táblázatunk is. Ami pedig olyan kisebbségeket illet, mint a skóciaiak - walesiek és így tovább -, ahhoz pl. Powney et al. (2002) írására utalunk. Shiner et al. (2002) a kisebbségek felsőoktatási érvényesülését vizsgálta, igaz, az ő vizsgálatában elsősorban nem az említett kisebbségek vettek részt, sokkal inkább az egykori gyarmatbirodalomból bevándoroltak. megállapították, hogy ami előny, az válhat hátránnyá: a speciális segítségnyújtás, amely a brit felsőoktatásban mára követelményként terjedt el.

A **Benelux államok** hagyományosan ismert kisebbségkutatási térség, amelynek elsősorban a politikai - közte az oktatáspolitikai - megoldásai váltak az utóbbi években nálunk is közismertté (szeparáltan működő anyanyelvi iskolahálózatok). Míg a belgiumi kutatások elsősorban a nyelvi megosztottság miatt figyelemre méltók (pl. flamand-vallon ellentétek, a német közösség fokozatos elkülönülése, oktatásjogi megoldások), addig a holland kutatások más irányba is mutatnak, ti. a volt gyarmatbirodalomból bevándoroltak integrációs problémái, valamint a felekezeti megosztottság kérdései az oktatásügyben (vö. többek közt Koen 1990). A kiterjedt hollandiai kutatások a nemzetközi sajtóból is jobban ismertek. Ma az európai kisebbségkutatások közül nemzetközileg is a legjobban dokumentáltak és a leginkább értékelhetők.

A hazai szakmai közvéleményben kevésbé köztudottan bár, de ugyancsak kisebbségi oktatáspolitikai problémákkal terhelt a **Balti-tenger partja Dániától a balti államokig**; részben a határokon túli volt és jelenlegi német, részben pedig az orosz kisebbségek miatt. Az észak-európai kisebbségpolitika eredményei közül itthon leggyakrabban a finn-svéd megbékélést szokás értelmezni (többnyire egyoldalúan és kontextusai nélkül, vö. Anckar 2000; más oldalról és átfogóbban pedig Ekstard 1998). Értékelhető kisebbségi oktatáskutatásokat ezzel szemben nem találtunk (a balti államok oktatáskutatásáról, sajnos, kevés áttekintést nyerhettünk). A hollandiai kutatások mellett az Európában második legaktívabb a már említett ECMI. E kutatások jóvoltából ismerjük pl. a fríz kisebbség iskolázási problémáit és közösségi önmeghatározásra törekvéseit.

A **Mediterraneum** ugyancsak kisebbségi oktatási problémákkal terhes; kutatásai azonban jelenleg még alig jelennek meg a nemzetközi szinten. Spanyolországban a baszk kisebbségi oktatás, Olaszországban - többek közt - a dél-tiroli kisebbségi oktatáspolitikája mégis Európa-

szerte ismertté vált (vö. pl. Campisi 2000, Gobbo 2000). Viszont a francia publikációkban inkább regionális kérdésként jelentkezik kisebbségi oktatáspolitikai problematika). A déli Mediterraneum kutatásokról leginkább ismert társadalmi az izraeli a maga 20 százalékos arab kisebbségével (az izraeli kutatások a nemzetközini szinten is jelen vannak; viszont Európában kevésbé ismeretesek, vö. pl. Ball et al 2002).

Jelen kutatásunk szakirodalmi háttere szempontjából **a közép-európai régió** a legfontosabb (lehatárolási kísérleteit lásd később). Ez gyakorlatilag a németül beszélő országokat jelenti (Svájccal együtt, vö. Hega 2001, a felsőoktatás vonatkozásában pedig pl. Langner et al 2000), amelyekhez egyrészt az EU csatlakozás előtt álló kelet-közép-európai államok, rajtuk túl pedig a Balkán társadalmi csatlakoznak. E kockázati régió kisebbségeivel kapcsolatban csak az utóbbi néhány évben kezdenek megjelenni értékelhető kisebbségi oktatáskutatások. A személyes érdeklődésre nyert kutatói válaszok jellegzetesen tükrözik azt az arroganciát, amellyel a totális diktatúrák a kisebbségi jogi problémákat kezelték (Alfredsson 1998). A térséghez fűződő legnépesebb kisebbség oktatáskutatásának eredményeivel (cigány/roma kutatások) ebben a tanulmányban nem foglalkoztunk, mivel a vizsgált térségeinkben jellegzetesen nem fordultak elő. (Minden közép-európai kisebbségi oktatáskutatásban a cigány/roma tematika dominál.)

A bulgáriai török kisebbség problémáiról viszonylag keveset tudunk; személyes érdeklődésre is csupán teljes elzárkózást tapasztalhattunk még kutatói körökből is. Természetesen inkább a török, mint a bolgár kutatók érzékenyek e kérdés iránt, mint pl. Eminov (1999). Leírásai elgondolkodtatók (vö. későbbi gagauz esettanulmányunk bulgáriai vonatkozásaival is, Horkai 2003). A kisebbségi közösségek kelet-közép-európai helyzetéről átfogó képet olvastunk Stein (2000) anyagában.

Kisebbségi oktatáskutatások tudományágak szerint. A kisebbségi oktatáskutatások további lehetséges csoportosítását azok a diszciplínák adják, amelyek alapján e kutatásokat végzik. A diszciplínák kutatási konvenciókat jelentenek; a témaválasztás, az információgyűjtés, az értelmezési keretek és a kutatási előzmények meghatározott körét. A kisebbségi oktatáskutatások általában interdiszciplinárisak; de ez csak azt jelenti, hogy eltérő tudományos konvenciókkal szoktak ilyen kutatásokat végezni. Más-más tudományos iskolázottsággal a kisebbségi oktatás más-más problémáját célozzák meg és vizsgálják. Leggyakrabban az alábbiakkal.

A kisebbségi oktatáskutatásban dolgozó pszichológusok többek közt az **identitás-problémákra** érzékenyek. Ilyen háttérrel a kisebbségi oktatáskutatás alapkérdése az egyén és közösség viszonya, amelyben az egyéni és csoportidentitások alakulnak. Az identitás problémáinak - valamint a kapcsolódó kérdéseknek, pl. az előítéleteknek, a toleranciának, az ellenségképnek stb. - a bevitele a kisebbségi oktatáskutatásokban elsősorban a bennük közreműködő pszichológusoktól származik, nekik köszönhető.

A kisebbségi oktatáskutatásban részt vevő történészek és politológusok közreműködésével fogalmazódtak meg **a kisebbségek legitimitásának és érdekérvényesítésének dilemmái** az oktatásban. A kisebbségpolitika különböző területei (érdekképviselés, nyelvhasználat, önkormányzatiság, közösséghez fűződő jogok, civil szerveződések stb.) az 1990-től áttekintett történeti-politológiai háttérű kisebbségkutatások eredménye (Koen 1990). Az oktatáspolitikai és oktatásszervezeti kutatások a kisebbségi és többségi oktatásügy döntési mechanizmusait

vizsgálják; és a kisebbség-többség viszonyát a döntésekbe való beleszólás és érdekérvényesítés vizsgálatával írják le. Itt a **kisebbségi oktatás irányítási kérdései** jelennek meg: az a mód, ahogyan a kisebbségi oktatás az adott állami oktatáspolitikába beleépül (vö. az 1. táblázattal).

A vonatkozó hazai szakirodalomban a legtöbbet Conversi (1998) magyarul is megjelent tanulmányát idézik. A baszk kisebbséget tanulmányozva Conversi olyan tipizálást ajánl a nacionalizmus tudatok értékeléséhez, amelyet magunk is hasznosítottunk. Tanulmánya egyben példa arra is, hogy fogalmazhatók meg kisebbségi problémák a nemzetközi tudományosság nyelvén. A már említett Stein (2000) ehhez képest esettanulmánynak tekinthető.

Méltányos megállapodásnak nevezi Powney et al (2002) azt az alkut, amelyet a Skóciában föllelhető kisebbségek kötöttek oktatásuk ügyében a kormányzattal. Példa ez a nem oktatás-finanszírozási megállapodásokra. Hiszen az oktatásgazdászok is vizsgálják ugyanezt a kérdést.

A társadalmi struktúrakutatók a kisebbségi oktatáspolitikát úgy közelítik meg, mint **társadalmi egyenlőtlenségi problémát** (a kisebbséghez tartozás a társadalmi struktúrában elfoglalt sajátos helyként értelmezhető). Ennek következtében a kisebbségi oktatáspolitikát az egyenlőtlenségek kiküszöbölésének vagy az egyenlőtlenségek megnövelésének speciális eszköze. Ezekben a kutatásokban a kisebbségek mint deprivált társadalmi csoportok jelennek meg, érdekérvényesítésük pedig sajátos törekvés arra, hogy a társadalmi struktúrában elfoglalt helyüket megváltoztassák. A kisebbség definíciója a többségtől származik (kisebbségi az, akit annak tartanak, következésképp önmagát is így határozza meg); a kisebbségi oktatáspolitikát pedig egy igazságosságra törekvő társadalompolitikába kell beilleszkdjék.

Egyik példánk, amelyre ebben az összefüggésben hivatkozhatunk, Driessen et al (1994) alapos monográfiája az esélyegyenlőtlenségek európai jelentkezéseiről. Egy másik példaként a Lord Swann (1986) vezette bizottság jelentésére hivatkozunk. Megjegyezzük, hogy a cigánykutatásokban (említve l. később is) ugyancsak meghúzhatók a frontok egy elsősorban társadalmi struktúrából kiinduló, illetve egy főként kulturális megalapozottságú problémakezelés között. A különbségtétel azonban - a hazai irodalomban - sokkal inkább szakmai-tudományos csoportok közt dül, mint tudatos fölfogásbeli különbségek között; e különbségtétel a hazai szakirodalomban még nem terjedt el.

A kulturális antropológusok - ettől eltérően - **a kisebbségeket kultúrájuk alapján definiálják**, és a kisebbségek kultúráját egyenértékűnek fogják föl a többségi kultúrával. A kisebbségi sajátosságok kulturális eltérésekként írhatók le a többségi kultúrától; ezen alapszik a kisebbségek egyenjogúsága a többségi közösséggel. Ezért a kisebbségi oktatáspolitikát maguknak a kisebbségeknek kell kialakítani és megvalósítani, hogy a kisebbségi közösség aktuális szükségleteinek feleljen meg. A kultúrantrológiai ihletésű oktatáskutatások a kisebbségek alulról jövő kezdeményezéseire fogékonyak, és elsősorban az informális és non-formális nevelés, valamint az alternatív oktatás sztereit elemzik sikerrel.

Van den Berg et al. (1989) munkája az egyik példa erre a megközelítésre. Még sokkal inkább azonban például a Vermeulen et al. (2000) által szerkesztett kötet. Ez átfogó áttekintést próbál adni arról, ahogy a kulturális antropológusok közelítik meg a

kisebbségi problémákat oktatásban, képzésben, vállalkozásban, életkarrierben. Vermeulen üzenete alapvetően ugyan kultúr-antropológia ellenes: azt javasolja a saját szakmájának és kollégáinak, hogy egyoldalú kulturális megközelítésüket súlyosbítsák a társadalmi struktúrakutatók fölismeréseivel (hogy ugyanis nemcsak a kultúra számít, hanem alapvetően a kisebbségi csoportok elhelyezkedése az adott társadalom szerkezetében). De ezt a kultúr-antropológus mondja a többi kultúr-antropológusnak - és nem is akar kilépni abból a meggyőződéséből, amelyben mindnyájan osztoznak - leginkább a társszerző Pearlman -, hogy ti. e két megközelítés összekapcsolása segít a kisebbségi oktatáskutatás igazi mélységeinek föltárásában.

A regionális kutatásokban a kisebbségek úgy jelennek meg, mint **egyes elmaradott térségek népessége**, amelynek fejlődése vagy elmaradása az adott régió elmaradásával szövődik össze, és regionális fejlesztéssel oldható meg. Esetenként a kisebbségi lakosság nemcsak szenvedője, hanem egyenesen oka is lehet a térség elmaradottságának, amennyiben politikai érdekérvényesítésében gátolt, képvisellete gyöngye, iskolázottságában elmaradott, alulképzett és munkanélküli. A regionális kutatásokban a kisebbségi oktatás úgy jelenik meg, mint a térségi fejlesztések egyik kitörési pontja, mint alternatív fejlesztési koncepció más, megszokott fejlesztési stratégiákhoz képest (pl. iskolafejlesztéssel a munkanélküliség ellen, egyetemalapítással tökevonás, politikai térségi fejlesztés regionális önigazgatással stb.).

A kisebbségek problémája mint ki- és bevándorlás jelenik meg Ekstard alapos földolgozásában, illetve abban a tanulmánykötetben, amelyben az ő munkája is megjelent (Ekstard 1998).

Gobbo (2000) egy közösségi főiskola hallgatóival készített interjúkat; ők nemcsak szakmát tanulni jöttek, hanem - sőt sokkal inkább - kultúrát is. A regionális identitás és a helyi politika összefüggéseire idézzük Hega (2001) svájci esettanulmányát.

A szűkebben értett neveléstudományi kutatásokban a kisebbségi oktatás mint **a tanulmányi eredményesség egyik társadalmi összetevője** jelenik meg (kisebbségi és többségi gyerekek tanulmányi teljesítményeinek összehasonlítása, tanítási-tanulási stratégiák, iskolaalapú pedagógiai programok, inkluzív nevelés, kisebbségiek és többségiek tehetséggondozása, kisebbségiek egyenlőtlen érvényesülése a többségiek dominálta munkaerő-piacon és így tovább). Ebben a megközelítésben a kisebbséghez tartozás a szocio-ökonómiai háttér egyik összetevője, és abból a szempontból értékelendő, hogy mennyiben segíti vagy gátolja az iskolai pályafutást. A kisebbségi oktatáspolitikai alapkérdésévé ezért az válik, hogy a teljesítménybeli különbségeket, amelyek a kisebbségi létből mint külső meghatározottságból fakadnak, milyen iskolai, osztálytermi, tanítás-tanulási stratégiákkal lehet csökkenteni.

A kisebbségi oktatáskutatások kurrens témái. A kutatások áttekintésekor föltűnik, hogy milyen nagy szerepe van a tudományos divatoknak és kurrens témáknak.

Ennek az egyik oka a kutatások nemzetközisége. A kutatók egymást olvasva és egymásra hivatkozva - egymásnak publikálva és egymást bírálva - tanulják és terjesztik egy-egy korszak uralkodó kutatási témáit és megközelítéseit. A másik ok bizonyára a kutatási támogatások rendszere, amelyek révén a finanszírozók és fölhasználók irányítják a kutatókat azonos témák felé.

Ez általánosabb jelenség a társadalomkutatásokban; és több-kevesebb biztonsággal kirajzolhatók a tendenciái a kisebbségi oktatáskutatásokban is. Így például

- az 1960-as évek végétől dokumentálhatók a kisebbségi oktatáskutatásokban is a nyelvhasználat kérdései;
- az 1970-es évek közepétől megjelennek a multikulturális/interkulturális nevelés kérdései;
- az 1980-as évek második felétől egyszerre megjelenik az etnocentrizmus problémája;
- az 1980-90-es évtized fordulóján az addigi transznacionális/internacionális nevelés problematikája hirtelen átfordul a globalizáció kérdésévé;
- az 1990-es évek közepétől a szegénység kérdése válik néhány évre központi kérdéssé;
- az 1990-es évek végétől ismét divatba jönnek a kulturális (kultur-antropológiai) megközelítések.

Mi a kisebbségi oktatáskutatások európai irodalmában az 1990-es évtized második felétől két uralkodó problémakörre figyeltünk föl.

Az egyik az **európai csatlakozás** - tágabb értelemben pedig az ún. transzatlanti struktúrákba integrálódás (azaz NATO és EU tagság) - kérdése. Ez a kisebbségi oktatáskutatásokkal úgy függ össze, hogy a többségi (oktatás)politikusokra nyomást gyakorol, mert át kell venniük olyan jogi, politikai, igazgatási normákat, amelyeket eddig figyelmen kívül hagyhattak. A kisebbségi oktatáspolitikusokra viszont az gyakorol hatást, hogy problémáikat az európai nyilvánosság előtt úgy kell megfogalmazniuk, ahogyan a nemzetközi közvélemény érteni szokta a kisebbségi problémákat (Alfredsson 1998). A kívülálló nyilvánosságon belül - s az európai kisebbségkutatók többsége idetartozik - mindez ismét fölveti és időszerűvé teszi a kisebbségi oktatások kérdését.

Néhány évre tehát a kisebbségi kutatásokban újult erővel jelentkeznek az oktatáskutatások, a neveléstudományban és oktatáskutatásban pedig a kisebbségek kérdésköre.

A közép-európai neveléstudományi/oktatáskutatások másik uralkodó témájává a **tranzitológiai/transzformációs folyamatok** váltak. Elsősorban a német kutatásoknak vált egyik központi tárgyává, és ezen keresztül növekvő mértékben a kelet-közép-európai oktatáskutatásoknak is. A tranzitológiai/transzformációs kutatások az 1989/90-es fordulat hatásait vizsgálják az oktatásra, az oktatást irányítókra és az oktatásban részt vevő társadalmi csoportokra (többek közt a kisebbségekre is).

Ez jellegzetesen német kutatási irány. De azért amerikai példákat is találunk rá, többek közt pl. Stein (2000) munkáját, amelyre főntebb már többször hivatkoztunk.

E kutatások azt mutatják, hogy a fordulat és az átmenet oktatásának alakításában részt vevő politikusi csoportok jellegzetes generációkra bonthatók föl az általuk követett célok, az alkalmazott stratégiák és politizálási stílusuk szerint. A kutatások egymástól eltérően két vagy három politikusi generációt is megkülönböztetnek: a múltat folytató folyamatosság nemzedékét, az új viszonyok közt érlelődő konszolidáció nemzedékét és a kettő közt a transzformáció nemzedékét is, amely jellegzetesen harmadik utas elképzelésekkel lép az oktatáspolitikázás porondjára.

A kisebbségi oktatáspolitikában is kivehetők ezek a különbségek a múlt gyakorlatát folytatni akarók, a transzatlanti struktúrákhoz alkalmazkodó parlamenti politikusok, valamint az

egykori ellenzékiességben felnövekvők között. A vonatkozó esettanulmányok szerint az első csoport távlatilag továbbra is a kisebbségi közösségek asszimilálódására törekszik (kimondva vagy kimondatlanul); a konszolidáció kisebbségi oktatáspolitikusai a társadalmi integrálódást tartják vezető értéknek (amely felé az önálló kisebbségi oktatási rendszereken át vezethet az út), míg a reformista kisebbségi oktatáspolitikusok alternatív közösségi intézményekre törekszenek, amelyeket a helyi társadalom hoz létre, s amelyek fórumaivá válhatnak a többségi és kisebbségi csoportok együttműködésének.

A transzformációs oktatáspolitikai problémáit és eredményeit azoknak az esettanulmányoknak az alapján foglaltuk össze, amelyek a kelet-közép-európai régió oktatási átalakulásáról készültek. A transzformációs oktatáskutatások kapcsolódtak a közép-európai kisebbségek oktatásával kapcsolatos kutatásainkhoz, bemutatóva a közép-európai oktatásügy átalakulásának különböző aspektusait és eltérő menetét.

Összefoglalás. Szakirodalmi áttekintésünk eredményeit két térkép foglalja össze (Vidra, Illés 2003).

Az 1. térkép a **kisebbségi oktatáskutatások eltérő irányultságait** ábrázolja Európa különböző régióiban. Az uralkodó irányultságok, témák, problémák az alábbiak:

- oktatáshoz való jog,
- az anyanyelv használatának joga,
- két- vagy többnyelvűség,
- esélyegyenlőtlenség,
- regionális identitás,
- nyelvi- kulturális identitás,
- nemzeti-etnikai identitás,
- multikulturalizmus, interkulturális nevelés,
- vallási, nyelvi tolerancia.

Kisebbségi oktatáskutatások **az oktatás más-más szintjén** folynak, más és más oktatási szinteket vehetnek célba. A kisebbségi oktatáskutatás szintek szerinti megoszlását a 2. térkép foglalja össze. Eszerint

- az áttekintett hollandiai és belgiumi kutatások elsősorban a közoktatással foglalkoznak;
- az áttekintett olasz, francia, német és észak-európai kutatások főként a harmad- és negyedfokú képzésről szólnak (felsőoktatás és felnőtt képzés).

Szakirodalmi áttekintésünk tanulsága, hogy (majdnem) **minden oktatáskutatás kisebbségi**, ha a kisebbségi csoportokat elég tágan fogalmazzuk meg, és megfelelően kérdezzük. A kisebbségek oktatáspolitikai kezdeményezései beleilleszkednek abba a nagy **társadalmi, gazdasági és politikai átalakulásba**, amely Európában 1989/90-ben kezdődött el, de amely végigsöpört a világ számos más régiójában is. Ezért e változásokkal együtt és csak ezek összefüggéseiben értelmezhetők.

1. *táblázat:* A kisebbségi oktatásban részt vevő döntéshozók megoszlása országok szerint

	Belgium	Anglia	Franciaország	Németország	Hollandia

<i>Előkészítés</i>	szakmai testület	helyi	állami/ központi	bilateriális	iskolák
<i>1. nyelv</i>	bilateriális	kisebbségek	bilateriális	bilateriális	iskolák
<i>2. nyelv</i>	szakmai testület	iskolák	helyi	iskolák	iskolák
<i>kompensáció</i>	iskolák	helyi	helyi	iskolák	iskolák

Forrás: Fase 1994: 121

FÜGGELÉK: A KUTATÁS SZEMLÉLETE ÉS ESZKÖZEI

Módszerek. Ebben a kutatásban az alábbi módszereket alkalmaztuk:

A régió (Közép-Európa, illetve Kelet-Közép-Európa) egészére és kijelölt részeire vonatkozó hivatalos statisztikai adatgyűjtéseket végeztünk, amelyek eredményeit részben kartografikusan is ábrázoltuk (vö. mellékleteinkkel).

A kiválasztott térségekben folyó kisebbségi oktatásról esettanulmányokat készítettünk. Az esettanulmányok a következő szempontok alapján készültek:

- a térség elhelyezkedése az 1990 óta tartó transzformációs folyamatban,
- a kisebbségi oktatás állami szabályozása,
- kisebbségi oktatáspolitikák,
- a térség oktatási központját képező intézmény és annak alapítása (fönntartása).

A kiválasztott térségeket, illetve a róluk készített esettanulmányokat az irodalomban soroltuk föl. A térségek intézményeinek vizsgálati szempontjait alább ismertetjük. Ugyancsak részletesen ismertetjük az esettanulmányozás célját, szemléletmódját, módszereit és várható eredményeit. (Ismertetésünk – helyenként szövegszerűen is – Kozma 2001 tankönyvére támaszkodik.)

Az esettanulmányozás szempontjai. Az intézményi esettanulmányok elkészítésekor az alábbi megfigyelési szempontokat követtük.

Az intézmény helye:

- a település jellege és az intézmény elhelyezkedése benne;
- az intézmény épülete;
- az intézmény rekrutációs bázisa, vonzáskörzete, a kiszolgált populáció;
- az intézmény jellege;
- az intézmény viszonya a többi felsőoktatási intézményhez és a környező intézetekhez;
- az intézmény politikai, társadalmi háttere.

Az intézmény keletkezésének története:

- kezdeményezés;
- az intézmény iránti igény;
- alapítás;
- fordulópontok, mérföldkövek az intézmény életében.

Az intézmény szervezete:

- karok;
- fakultások;
- intézményhez kapcsolódó egységek (pl. könyvtár, kutatóintézet, kollégium, gazdasági egységek stb.);
- az intézmény külső kapcsolatai;
- az intézmény légköre (konfliktusfeloldások, elvárt szerepek és ezek betöltése);
- posztgraduális, doktori képzések; más, kiegészítő képzések.

Az oktatók:

- az oktatói testület létszáma, felépítése, rétegződése, korszerkezete;
- magyarázat az oktatói testület esetleges változásaira;
- formálisan (már) nem az intézethez tartozó alkalmazottak;
- oktatók terhelése;
- oktatók kutatói munkája;
- népszerű oktatók;
- oktatók felvételének kritériumai;
- más alkalmazottak.

A hallgatók:

- hallgatói csoport összetétele, létszáma, rétegződése (nyelvi, nemzetiségi, egyházi stb. hovatartozás);
- a hallgatók társadalmi összetétele;
- túljelentkezés az egyes szakokra;
- a hallgatói csoport esetleges változásainak magyarázata;
- lemorzsolódás;
- hallgatók eredményei;
- hallgatók elhelyezkedése tanulmányaik után;
- hallgatók támogatása (ösztöndíj, fizetés, stb.);
- hallgatók költségei (tandíj, költségtérítés);
- hallgatói szolgáltatások;
- hallgatók oktatásban való részvétele;
- diákszervezetek;
- diákok közti kapcsolatok (pl. a különböző nemzetiségű diákok között);
- diákok közti együttműködés;
- a hallgatók továbbtanulási szándéka.

A képzés szerkezete:

- szemeszterek;
- tananyag;
- tantárgyak;
- oktatás nyelve(i);
- kutatási munkálatok;
- felvételi előkészítők;
- felvételi jellege, menete;
- követelmények a felvételhez;
- a tanulmányok folytatásának kizáró okai;
- a tanulmányok befejezésének követelményei.

Az intézmény irányítása:

- az irányítás módja;
- a vezetői csoport összetétele, létszáma, rétegződése;
- függetlenség, ill. függés kormányzattól, más szervezetektől, intézményektől stb.;
- az igazgatás szemlélete;
- rejtett beavatkozások.

Az intézmény finanszírozása:

- támogatók, támogatások;
- költségvetés;
- a finanszírozások forrásai, ezek változása;
- állami, ill. más jellegű finanszírozások, ezek egymáshoz viszonyított aránya.

Fejlesztések:

- a változások, változtatások kezdeményezői, okai (történések, események);
- esetleges változások, változtatások a társadalmi, politikai események függvényében;
- új tevékenységek bevezetése kísérleti jelleggel;
- az intézmények stratégiai terve (létrehozásának módja, összeállítói stb.).

Az esettanulmány mint narratíva. A "narratíva" fogalma a bölcsész tudományokban alakult ki, és az elmúlt mintegy három évtizedben ment át a társadalomtudományokba (szociológia, pszichológia, politológia stb.). A narratívák kutatásának egyik központi kérdése egy-egy narratíva és a mögötte meghúzódó ideológia kapcsolata. Ennek megfelelően a narratívákat abból a szempontból szokás értelmezni, hogy milyen hatalmi viszonyok állnak mögöttük, milyen normákat fejeznek ki és erőltetnek rá a hallgatóságra.

A nemekkel (nők) kapcsolatos kutatásokban, az egészségügyi kutatásokban stb. viszont a narratívák vizsgálatának társadalmi kiegyenlítő szerepét szokás hangsúlyozni. Azzal, hogy meghallgatjuk és földolgozzuk azoknak a beszédeit és történeteit, akik egyébként nem vagy csak nehezen volnának szabványosított módszerekkel (kérdőívvel, attitűdskálával, teszttel, strukturált interjúval stb.) "vizsgálhatók", tulajdonképpen hangot adunk a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak is. E különböző megközelítések persze a "narratíva" fogalmát különféle képp értelmezik és magyarázzák. Ezek az egymással is vitatkozó nézetek jellemzik ma a narratíva kutatásokat a társadalomtudományokban, s teszik őket módszertanilag a legdinamikusabban fejlődő területté.

Az oktatásügyi eseményekről, változásokról, elhatározásokról és döntésekről szóló narratíva (elmondás, elbeszélés) - a dolog lényegét tekintve - nem egyéb, mint egy "sztori". Minden ilyen történet attól "kerek", hogy van bevezetése, expozíciója, van története (eseménysorozata), végül pedig van lezárása, befejezése. A mindennapi életben tele vagyunk hasonló történetekkel. Különösen az olyanokat kedveljük, amelyeknek a befejezése váratlan fordulattal zárul; és ez a váratlan fordulat hirtelen rávilágít az egész történet többé-kevésbé rejtett értelmére, mondanivalójára.

Az utóbbi mintegy két évtizedben azonban a társadalomtudományi kutatás is fölfedezi magának a narratívákat (kvalitatív kutatások). Azokat az elejtett megjegyzéseket, anekdotákat és pletykákat is kezdik megfigyelni, amikkel az ember önmaga számára valóság-hűbben próbálja meg visszaadni az eseményeket, mint ahogyan a tudományos kutatás bevett (kvantitatív) eszközeivel jellemezhetők. A narratíva tanulmányozása során az események összefonódó láncolatára figyelünk, hogy az események tipikus fordulatait követhessük, és az események sodrában kísérjük figyelemmel a döntésben közreműködőket.

A narratívák összegyűjtése. Oktatásügyi narratívákat gyűjteni látszólag könnyű. Két dologra kell azonban vigyázni. Az egyik az, hogy az események menetét hűen adják vissza; a másik,

hogyan olyan narratívát gyűjtünk, aminek mondanivalója van (tehát érdemes lesz majd tanulmányozni). A narratívák tudományos igényű gyűjtése ennyiben eltér a pusztán (oktatásügyi) pletykázástól és sztorizástól. Narratívákat ugyanis azért gyűjtünk, hogy földolgozzuk őket. Csak hogy nem minden narratíva eléggé világos és áttekinthető ahhoz, hogy segítségével a bennük szereplők helyzetét és törekvéseit megérthessük.

A legegyszerűbb az volna, ha megkérdeznénk azokat, akik az eseményeket végigélték, maguk voltak a történetben a szereplők, közreműködtek a kérdéses esetben. Ők elmondhatnák - de persze mindenki a maga szemszögéből. Egy elmondással tehát semmiképp sem elégedhetünk meg. Legalább még egy szereplőt végig kell hallgatnunk; mégpedig lehetőleg azt aki az előbbi megkérdezettnek az úgynevezett "ellenszereplője". Mennél több szereplőt kérdezzük meg, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy hiteles esettanulmányt írhatunk. Vagy legalábbis olyant, amely csakugyan megtörténhetett (vagy legalábbis minden részt vevő egyformán ért félre).

A legjobb persze az, ha nem utólag kell rekonstruálnunk az eseményeket, hanem folyamatosan tudjuk figyelemmel kísérni őket. Nem föltétlenül úgy, hogy mi magunk vagyunk a főszereplői, mert akkor az eseményeket bizonyosan a magunk szája íze szerint írjuk le és fogjuk értelmezni. (Persze az ilyen naplózás rendszerint hasznos forrás lehet majdani esettanulmányokhoz.) Hanem úgy is figyelemmel kísérhetjük az eseményeket, hogy újra meg újra odalátogatunk, megkérdezzük, hogy most éppen hol tartanak, hogyan módosultak az eredeti elgondolásaik, hogyan látják most az esélyeket, az események kimenetét, a jövőt.

Vagyis a narratíva éppúgy tudományos kutatómunka nyersanyagául kínálkozik, mint a valóságról gyűjtött másfajta információk. Csak hogy nem annyira mérnöki vagy klinikusi attitűdöt kíván, mint inkább a történész, a szociográfus és a riporter beállítottságát. Ennek megfelelően eszközei is: főként a célzott beszélgetések, az interjúk, valamint a résztvevő megfigyelés.

A narratívák földolgozása. A narratívák gyűjtése sem egyéb, mint információgyűjtés a későbbi elemzés számára. De itt az információkat nem számadatok, nem is pusztán elhangzott beszélgetések (az interjúk), nemcsak dokumentumok és bibliográfiai adatok formájában gyűjtjük össze. Hanem olyan elbeszélések formájában, amelyeknek a fordulatai tipikusnak tűnnek.

Mitől látszanak egyes elbeszélések fordulatai tipikusnak? Egyrészt azért, mert a különböző események visszatérően azonos föltételek közt zajlanak le. Másrészt attól tipikusak az esettanulmányok, hogy a bennük szereplők az egyformán ismétlődő külső nehézségekre hasonlóan reagálnak. Elbeszéléseket tehát azért mondatunk, hogy a narratívát tanulmányozva megértsük azokat, akik az események szereplői voltak. Hogy megismerjük személyek és társadalmi csoportok valóságos magatartását - nemcsak amiket magukról állítanak.

Az eddig elmondottakból kiderült, hogy az elbeszélést rögzítve mindenekelőtt két dologra kell figyelni. Arra, hogy milyen körülmények között bonyolódik le az esemény; és hogy hogyan viselkednek a szereplői (a főszereplői elsősorban). Mint mondtuk, mindkét szempont erősen emlékeztet azokra a megfigyelési szempontokra, amelyek segítségével kisiskolás korunkban a szépirodalmi műveket elemeztük. Csak hogy ott rendszerint "kitalált" eseményeket elemeztünk, vagy legalábbis olyanokat, amelyeket az író - a saját szándékai

szerint - formált át. Itt viszont "az élet" találja ki és formázza meg az eseményeket (vagy legalábbis azok, akik elmondják őket). Az események rekonstruálása után a második lépés az, hogy elemezzük a föltételeket, amelyek az ilyen narratívát kialakíthatták.

E föltételeket persze nem önmagukért tanulmányozzuk, hanem hogy jobban megérthessük a történet szereplőinek viselkedését. A narratívák tanulmányozása ugyanis ahhoz adja a legtöbb segítséget, hogy a helyi társadalom különböző csoportjainak ismétlődő, tipikusnak mondott magatartását figyelemmel kísérhessük. Ezért nem elég megkérdezni tőlük, mit csinálnának egy adott helyzetben - ha lehet, meg kell figyelniük, hogy valóban azt teszik-e, amit állítanak.

Akárcsak a műalkotások elemzése során, itt is a szereplők "jellemére", valamint cselekedeteik eszközeire kérdezzük. A szereplők "jellemét" - azaz társadalmi magatartását - azonban nem érthetjük meg anélkül, hogy ne ismernénk meg a kultúrájukat. Tehát azokat az eszközöket, amelyeket bizonyos helyzetekben rendszerint igénybe vesznek.

E cselekvési eszközök elemzése azonban már messze továbbvisz bennünket a narratíva tanulmányozásától. Rámutat ugyanis arra a szociális környezetre - annak társadalmi összetételére, hatalmi viszonyaira és a benne élők politikai kultúrájára -, amelyben az iskola működik.

A narratívák értelmezése. A narratívák értelmezéséhez fogalmi keretre van szükség. Ezt a fogalmi keretet sajátos szemléletmód, az iskola és társadalmi környezetének politikai szemlélete kínálja. Az oktatás szociális környezetének a politikai szempontú értelmezése azt jelenti, hogy megpróbáljuk megismerni, leírni és megérteni, milyen annak a környéknek (településnek, helyi társadalomnak stb.) a hatalmi struktúrája, amelyben az oktatás megszerveződik és folyik.

Mit takar a "struktúra" kifejezés itt? A hatalom megoszlását azon a településen, ahol vizsgált intézményünk működik. Vagy még egyszerűbben: kik gyakorolnak befolyást kik fölött, illetve kinek mibe van vagy lehet(ne) beleszólása ezen a településen (lakóhelyi körzetben). Ismét másként: hogyan oszlik meg a hatalom közöttük, ki melyik "csücskét fogja" ennek a hatalomnak; hogyan osztoznak rajta; ki mennyiben részesül belőle?

Értelmeznünk kell a "hatalom" kifejezést is. "Hatalom" - egyes szakirodalmakban egyszerűen csak "erőnek" nevezik - egyesek befolyását jelenti mások fölött. Azt tehát, hogy vannak olyanok, akik érvényesíteni képesek akarataikat akkor is, ha mások nem éppen ugyanazt akarják. Ebben az értelemben a "hatalom" a céljaink elérésének képességét jelenti; azt a helyzetünket, hogy mi erősebbek, gyorsabbak és hatásosabbak vagyunk, mint közösségünk többi tagjai. Nem személyes képességekről van azonban szó.

A "hatalom", "befolyás" stb. kifejezések mást jelentenek a pszichológiában és mást a szociológiában (aminthogy nem egyformán értik a filozófia vagy a politológia művelői sem). Függetlenül az egyének képességeitől és személyes tulajdonságaitól, a "hatalom" ebben az összefüggésben különleges *helyzetet* jelent, amelyben az emberek egyik vagy másik csoportjának jobb, különleges eszközei vannak akaratának megvalósításához. A "hatalom" tehát a társadalomkutató szótárában nem a különleges

képességekkel rendelkező személyek befolyását jelenti náluk gyöngébb akaratúak fölött; sokkal inkább egyes csoportok befolyását más csoportok fölött.

Milyen célból akarják egyesek (egyedülállóan tehát) másokon a befolyásukat érvényesíteni? Esetünkben azért, hogy ki szabja meg, mi is történjék az oktatással és az oktatási intézménnyel. Ki mondja meg, hogy mire szolgál az iskola, pontosabban hogy tanárnak, diáknak, szülőnek - no meg az irányítóknak - mit kell ezen a munkahelyen csinálniuk?

Az iskolában történeteket, mint jól tudjuk, központi dokumentumok szabják meg, és ugyancsak központi ellenőrzés kíséri figyelemmel a végrehajtásukat, a teljesítésüket. Illetve, igen, az iskolában mégiscsak az történik, amit a pedagógusok akarnak, mert ha ők nem csinálnak meg valamit, akkor más helyettük biztosan nem fogja megcsinálni. Vagy hogy pontosabban legyünk: meg van a pedagógus keze-lába kötve, ha a diákjai nem akarnak moccanni, és nem hajlandók együttműködni vele. Ők pedig biztosan nem fognak együttműködni a tanárukkal, különösen ha a szülei is azt kívánják, hogy ne működjenek együtt. Márpedig épp itt van a nagy különbség helyi társadalom és helyi társadalom között. Az egyiket túlnyomórészt olyanok alkotják, akik a családjukban is ambicionálják azt, amit az iskola megkíván - míg mások konzekvensen ellentmondanak a tanárnak. Tehát kié is a befolyás az iskolában történetek fölött?

Csupán ez a futólagos felsorolása a mindennapos vitáknak - a tantestületi szobákban, az önkormányzatnál, a családokban (vagy épp a különböző szintű irányító szerveknél) - is jól mutatja, hogy a kérdést korántsem lehet egyszerűen és könnyedén, ráadásul még jól is megválaszolni. S valószínűleg nem csupán azért nem lehet, mert a helyzet összetett: az iskola fölötti befolyásból mindenkinek jut valamennyi. Hanem főleg azért nem lehet, mert minden iskola egyforma. Sőt - és éppen itt van értelme az iskola szociális környezetét megismerni - ahány tényleges eset, annyi a hatalmi és erőegyensúly az iskola körül.

Nyilvánvaló, hogy az ilyen kérdéseket másként kell vizsgálni, mint ahogyan azt a pszichológiában vagy a szociológiában eddig hagyományosan megtanultuk. Tesztjeinkkel és kérdőíveinkkel nem mennénk messzire. Más dolog ugyanis beszélni az érdekeinkről, és megint más dolog cselekedni érte, sikkra szállni valami ellen vagy valaminek az érdekében. S főként egy dolog helyeselni bizonyos eszközöket vagy elutasítani, elfogadhatatlannak tartani őket. S megint más dolog, hogy a küzdelem hevében - ha, mondjuk, valaki épp küzdelemnek tartja, a versengést az iskola fölötti befolyásért - egyik vagy másik csoport milyen eszközöket vet be vagy fogad el természetesnek. Ezekre a kérdésekre csak akkor vagyunk képesek válaszolni, ha cselekedeteik közben figyeljük meg a helyi társadalom szereplőit; vagyis ha esettanulmányok szereplőiként fogjuk elemezni egyik vagy másik résztvevő csoport viselkedését.

A narratívák tanulmányozásának haszna. A narratívák tanulmányozásának egyik haszna az, hogy az iskola társadalmi környezetének eddig ismeretlen (mert figyelembe nem vett) dimenziójával ismerkedhetünk meg. Ez a dimenzió a helyi társadalom hatalmi struktúrája, azaz hogy miképpen oszlik meg az oktatás fölötti tényleges befolyás a közösség egyes csoportjai között.

A másik haszna a narratívák tanulmányozásának az, hogy világosabban megértjük a benne szereplők helyét és motivumait. Politikai erőterben az adok és a kapok mindig összefügg egymással, ha nem is mindig materializálódik szokványos módon.

A harmadik – talán legfontosabb - haszna pedig a narratívák tanulmányozásának az, hogy fokozatosan megszabadítja a kutatót a moralizálástól az oktatás (oktatásügy, oktatási intézmény stb.) helyzete és sorsa fölött. Moralizálással ma tele van a kutatói közösség. Az ilyen moralizálás nem segíti, hanem akadályozza az oktatás iskola szociális környezetének, hatalmi strukturálódásának valóságú föltárását, s ennek következtében a vele való szembenézést is. **Az oktatásügyi narratívák – mint minden más narratíva - összehasonlító tanulmányozása révén fokozatosan a kellő távolságtartásra, toleranciára és megértésre teszünk szert.**

IRODALOM

Esettanulmányok

(A tanulmányok megtalálhatók az Oktatáskutató Intézet dokumentációjában)

Vilnius térsége

- Horkai A. (2002): *Stockholm School of Economics in Riga*
 Szerepi A. (2002): *Universitas Studiorum Polona Vilmensis*
 Szerepi A., Szíjártó I. (2003): *A lengyel-litván tanulási régió*
 Zelvys, R. (2001): *Educational Policy in Lithuania during the Years of Transformation*

Gagauz-Yeri térsége

- Coretchi, A. (2002): *The transformation of higher education in Moldavia*
 Fónay M. (2003): *Komrat, a multikulturális egyetem*
 Horkai A. (2003): *Kisebbségi felsőoktatás a Moldáv Köztársaság déli területein*
 Smolicz, J., Radzik, R. (2001): *Belarusian as an Endangered Language: Can the Mother Tongue of an Independent State be Made to Die?*

A kárpátaljai térség

- Gabóda B. (2003): *Kisebbségi oktatás Kárpátalján*
 Keller M. (2002): *Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskoláról*

Komárom térsége

- Zsigovits G. (2002): *Látható és láthatatlan határán: esettanulmány egy majdani egyetemről*
 Zsigovits G. (2003): *Az új komáromi (?) magyar egyetem: pillanatfelvétel*

A karintiai térség

- Fekete Sz. (2003): *Kisebbségi oktatás Karintiában*
 Kolouh-Westin, L. (2001): *Education and Democracy in Bosnia and Herzegovina*
 Slaus, I. et al. (2001): *Education in Countries in Transition: The Case Study of Croatia*
 Szíjártó I. (2002): *Kisebbségi felsőoktatás a magyar nyelvterület nyugati peremén*

A dél-tiroli térség

- Polonyi T. (2003): *A dél-tiroli modell: tanulságok és további feladatok*
 Polonyi T. É. (2002): *Három nyelvű régió – több nyelvű egyetem*

Odera-Frankfurt – Słubice térsége

- Fuchs, H. W., Reuter, L. R. (2001): *Education and Schooling in Eastern Germany*
 Keller M., Papp É. (2003): *Kisebbségi (felső)oktatás az Odera-Neisse határ mentén*
 Papp É. (2002): *Hidak az Odera felett: egy határmenti regionális egyetem keletkezéstörténete*

Nagyvárad térsége

- Korponay B. (2002): *A Partiumi Keresztény Egyetem*
 Mandel K. (2003): *Felsőoktatási politika Romániában, 1990-2002*
 Szűcs I. (2002): *Magyar nyelvű felsőoktatás Nagyváradon*
 Szűcs I. (2003): *A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete*
 Tavaszi H. (2003): *A nagyváradi királyi jogakadémia és utódai szerepe a kisebbségi oktatásban egy család történetén keresztül*

Székelyudvarhely térsége

- Barabási T. (2002): *Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Székelyudvarhelyi Képzési Központ*
 IOSIFESCU, S. (2001): *The Decentralization of the Educational System: The Case of Romania*
 Péter L. (2002): *A romániai magyar tanítóképzés aktuális problémái a Babes-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolája szemszögéből*

Csíkszereda térsége

- JIGAU, M. et al. (2001): *Rural education in Romania: Diagnosis and development strategy*
 Szentannai Á. (2002): *Kisebbségi egyetemalapítás: esettanulmány a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemről (csíkszeredai kar)*
 Torkos K. (2002): *A Vasile Goldis Nyugati Egyetem*

A kutatás földolgozásai

- Barabás T. (2000): "A cigány gyerekek oktatása Székelyudvarhelyen." *Educatio* 9, 2: 402-06
 Dudik É., Péntek J., Radácsi I. (2000): "Többnyelvű egyetemek." *Educatio* 9, 2: 325-42
 Forray R. K., Szegál A. B. (2000): "A cigány gyermek Kelet-Európa iskoláiban." *Educatio* 9, 2: 291-303
 Gereben F. (2000): "Művelődési és olvasási szokások határon innen és túl." *Educatio* 9, 2: 274-90
 Kádár J. (2000): "A mezőberényi németek identitástudata." *Educatio* 9, 2: 389-412
 Kontra M. (2000): "Kétnyelvűség, oktatás és emberi jogok." *Educatio* 9, 2: 253-73
 Kozma T. (2000): "Should we become more international or more regional? Aspects of minority higher education in Europe." *Higher Education in Europe* 25, 1: 41-45.
 Társszerző: Radácsi Imre
 Kozma T. (2000a): "Kisebbségi oktatás Közép-Európában." *Educatio* 9, 2: 220-38
 Kozma T. (2001): "Roma childhood in Eastern Europe." Paper prepared for the *European Conference of Educational Research* (Lisbon September 14-17, 2002). Co-authors: Pusztai Gabriella, Torkos Katalin. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
 Kozma T. (2001a): "Oktatás és politika: rendszerváltó viták." *Iskolakultúra* 11, 2: 63-72
 Kozma T. (2002): "Oktatáspolitikai tájoló." *Educatio* 11, 1: 3-12
 Kozma T. (2002a): "Az oktatásügy hermeneutikája." *Iskolakultúra* 12, 12: 17-20
 Kozma T. (2002b): *Határokon innen, határokon túl: Regionális változások az oktatásügyben, 1990-2000.* Budapest: Új Mandátum
 Kozma T. (2002c): *Regionális egyetem.* Kutatás Közben 233. Budapest: Oktatókutató Intézet.
 Kozma T. (2002d): "Transzformációs oktatáspolitikák." In: Komlóssy Á. ed. 2002 *A TIT szegedi nyári egyetem évkönyve*, 39. Szeged: TIT, pp. 116-27

- Kozma T. (2003): *Kisebbségi felsőoktatási és tudományszervezési kezdeményezések: Közép- és Kelet-Európa.* (Kéziratot kutatási beszámoló). Budapest: Oktatókutató Intézet dok.
- Kozma T. (2003a): "Kisebbségi egyetemek." *Magyar Felsőoktatás* 13, 4-6: 33-35.
Társszerző: Polonyi T., Rébay M.
- Kozma T. (2003b): "Transformation of Education Systems: the case of Hungary." *European Education* 34, 4: 10-33
- Kozma T. (2003c): "Transformacja systemów edukacji: przypadek Wegier". In: Polak K, Urban B eds 2003 *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 85-101. Társszerző: Illés P, Rébay M.
- Kozma T. (2003d): "Változások hordozói." *Educatio* 12, 1 (megjelenés előtt).
- Kozma T. szerk. (2003e): "Political Transformation and Educational Reform in Central and Eastern Europe." *International Journal of Educational Development* 24, 1 (megjelenés előtt)
- Kozma T., Rébay M. (2003f): "Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: Egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei." *Debreceni Szemle* 11, 1 (megjelenés előtt)
- Mandel K. (2000): "Iskolázottsági egyenlőtlenségek Székelyföldön." *Educatio* 9, 2: 397-402
- Pallaver, G. (2000): "Dél-Tirol: multikulturális tartomány?" *Educatio* 9, 2, 313-24
- Pusztai G. szerk. (2003): "Vizsgálatok cigány értelmiségiek körében." *Acta Paedagogica Debrecina IC.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Radó P. (2000): "Kisebbségek oktatása a Balkánon." *Educatio* 9, 2: 304-12
- Szűjártó I. (2002): "Murán innen, Murán túl." *Jelenkor* 2002, 2 (tematikus szám): 210-15
- Tonk S. (2000): "A magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában." *Educatio* 9, 2: 406-12
- Tóth J, Trócsányi A. (2000): "Kisebbségek Közép-Európában: térszerkezeti változások." *Educatio* 9, 2: 203-20

Szakirodalmi hivatkozások

- Alfredsson G. (1998): "Kisebbségi jog: nemzetközi standardok és ellenőrzési mechanizmusok." *Régió* 1998, 4: 5-31
- Anckar, O. (2000): "University Education in bilingual country: The case of Finland." *Higher Education in Europe* 25, 4: 5-31
- Asgathe, O. (1999): *Education and Racism: A cross national inventory of positiv effects of education on ethnic tolarence.* London: Routledge
- Ball, J. S., Reay, D. David, M. (2002): "Ethnic choosing: Minority ethnic students, social class and higher education choice." *Race, Ethnicity and Education* 5, 4: 9-25
- Bulgaria (2000): "The imprisonment of ethnic Turks: Human rights abuses during the forced assimilation of ethnic Turkish minority." *Ost Europees Recht* 2000, 1: 5-10
- Campisi, S. (2000): "Case study on the Free University of Bozen/Bolzano." *Higher Education in Europe* 25, 4: 32-41
- Conversi, D. (1998): "A nacionalizmuselmélet három irányzata." *Régió* 1998, 3: 37-55
- Driessen, G., Jungbluth, P. (1994): *Educational Opportunities.* Münster: P. Lang
- Ekstard, L. H. (1998): "Ethnic minority and immigrants in a cross-cultural perspective". In: *Selected Papers on Ethnic Minorities and Immigrant Research in Sweden.* Stockholm: Almqvist
- Eminov, A. (1999): "The turks in Bulgaria: Post-1989 developments." *Nationalities Paper* 27, 1: 5-13

- Enyedi Gy. (1997): *Regional split and integration in Central Europe*. Conference Paper (manuscript), ESA, Exeter
- Fase, W. (1994): *Ethnic Divisions in Western European Education*. Münster, New York: P. Lang
- Gobbo, F. (2000): "Religious multiculturalism and intercultural education: Reflections on the educational experiences at the Waldesian Collegio della Santa Trinita in Torre Pellice, Italy." *Intercultural Education* 11, 3: 3-16
- Hega, M. G. (2001): "Regional identity, language and education policy in Switzerland." *Intercultural Education* 12, 2: 6-13
- Herder, J. G. (1978): *Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról és más írások*. Gondolat, Budapest
- Horowitz, D. (1985): *Ethnic Groups and Conflicts*. Los Angeles, Berkeley: UCLA, UC Berkeley
- Illés I. (1995): *A Kárpát Régió*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs.
- Illés P., Vidra A. (2003): *Regionális egyetem* (Kéziratok szakirodalmi tanulmány). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Jászi O. (1986): "A Monarchia jövője." In: *Helyünk Európában*. Szerk. Ring É. Magvető Kiadó, Budapest, I: 84-114.
- Jones, R. H. (2000): *Educating for an Open Society: Higher Education Reform in Central and Eastern Europe*. The Hague: Scientific Council for Government Policy (Working Documents 108)
- Koen, J. (1990): *Ethnic Minority Languages and Education*. Amsterdam: Kluwer
- Kozma T. (1991): "Nationalism in education: A comparative view." *International Journal on the Unity of the Sciences* 4, 4: 385-400. (Introduction to the special issue, IJUS 4, 4: 345-48).
- Kozma T. (1991a): "Escape from identity: Nationality responses to the state educational policy in Hungary." In: Peláez M J ed *Sociologie Comparée de la Famille, de la Santé et de l'Éducation*. Barcelona: Universidad de Málaga 6329-46.
- Kozma T. (1993): "The expansion of education in Eastern Europe: A regional view." *Higher Education in Europe* 1993, 2: 85-96
- Kozma T. (1998): "New challenges of tertiary education in East-Central Europe." In: Leitner E. ed. *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. Studies in Comparative Education 6. Frankfurt: Lang, 131-43
- Kozma T. szerk. (1992): *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt aM: Lang. Társszerző és társszerkesztő: Schleicher K.
- Kozma T. szerk. (1994): *Divided Nations*. Társszerkesztő: Drahos P. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Kozma T. szerk. (1997): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Acta Paedagogica Debrecina Vol. XCVI. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem. Társszerkesztő: Buda Mariann
- Kozma T. szerk. (1998): *Euroharmonizáció*. Budapest: Educatio Kiadó. Szerk. és társszerző
- Langner, M., Imbach, R. (2000): "The University of Freiburg: A model for a bilingual university." *Higher Education* 25, 4: 15-22
- List, F. (1950): *Das nationale System der Politischen Oekonomie*. Verlag von G. Fisher
- Lord Swann (1986): *Education for all: The report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups*. London: HMSO
- Mackinder, H. J. (1944): "The geographical pivot of history." *The Geographical Journal* 23, 4: 421-437.

- Mező F. (2000): *A politikai földrajz alapjai*. Egyetemi jegyzet, Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója
- Neumann, F. (1915): *Mitteleuropa*. Berlin: Reimer
- Pedersen, K. (2002): "A search to merge." *Intercultural Education* 13, 4: 7-17
- Penck, A. (1915): "Politisch-geographische Lehren des Krieges." *Meereskunde* 9, 10: 1-40.
- Powney, J., Mc Pake, J. (2002): "A fair deal for minority ethnic groups in Scotland?" *International Journal of Inclusive Education. Volume 5: 2-3: 8-14*
- Ratzel, F. (1903): *Politische Geographie*. Leipzig. 379. p.
- Rétvári L. (1995): "Közép-Európa határ és határtalansága." *Gazdaság és társadalom*, 6, 1: 140-149
- Rétvári L. (1999): "Közép-Európa: a kohéziós földrajzi erővonalak." *EU Working Papers* 2, 1: 41-52
- Rey, V. (1995): "Új Közép-Európára várva." *Földrajzi Közlemények* 111 (43), 3-4: 263-272
- Rónai A. (1989): *Térképezett történelem*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Rónai A. szerk. (1945): *Közép-Európa Atlasz*. Államtudományi Intézet, Budapest-Balatonfüred
- Ruppert, K. (1998): "Mitteleuropa: Annäherung an eine Definition." In: *Tér-gazdaság-társadalom*. Szerk.: Dövényi Z. MTA Földrajztudományi Kutató Intézet, Budapest, 293-304.
- Shiner, M. - Modood, T. (2002): "Help or hindrance? Higher education and the route to ethnic equality." *British Journal of Sociology of Education. Volume 23, 2: 9-15*
- Stein, J. (2000): *The Politics of National Minority Participation in Post-Communist Europe*. New York: East-West Institute
- Süli-Zakar I. (2003): *Közép-Európa és a Kárpátok Eurorégió* (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Süli-Zakar I., Czimre K., Teperics K., Patkós Cs. (2001): "Cultural Identity and Diversity in the Carpathian Euroregion." In: *Carpathian Euroregion: Prospects and Challenges II. Role of the Carpathian Euroregion in Confronting Its Minority Agenda*. (Eds.: Mitryayeva, A. – Duleba, A.). Uzghorod, Ukraine. 47-76.
- Szépe Gy. (2002): *Nyelv és politika*. Pécs: Iskolakultúra
- Van den Berg, L. et al. (1989): *Different Cultures and the School: Ethnic minority children in Europe*. Amsterdam: Kluwer
- Vermeulen H., Perlmann J. eds. (2000): *Immigrants, Schooling and Social Mobility*. London: MacMillan, New York: St Martin's
- Vidra A., Illés P. (2003): *Kisebbségek oktatáspolitikájával foglalkozó kutatások* (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár

Látogatott honlapok

BAN Balkan Academic News

<http://www.seep.ceu.hu/balkans>

CEDIME-SE Center for Documentation and Information on Minorities in Europe-Southeast Europe

<http://www.greekhelsinki.gr/>

<http://groups.yahoo.com/group/balkanhr>

COLPI Constitutional and Legal Policy Institute

<http://www.osi.hu/colpi/>

COMIR Clearinghouse of Information on Minority and Multiethnic Policy Issues, LGI, Budapest

<http://lgi.osi.hu/comir/db/index.htm>

ECMI European Centre for Minority Issues

<http://www.ecmi.de/>

Ethnocultural Diversity Resource Center

<http://www.edrc.ro/>

European Academy

<http://www.eurac.edu/>

European Roma Rights Center

<http://errc.org/>

Human Rights Watch

<http://www.hrw.org/>

International Helsinki Federation for Human Rights

<http://www.ihf-hr.org/>

LGI Managing Multiethnic Communities Project

<http://lgi.osi.hu/index.html>

<http://groups.yahoo.com/group/multiethnic>

MINELRES Database of Minority-Related National Legislation

<http://www.riga.lv/minelres/NationalLegislation/natleg.htm>

MINELRES Project

<http://www.riga.lv/minelres/>

Minority Rights Group International

<http://www.minorityrights.org.uk/>

MIRIS Minority Rights Information System, European Academy, Bozen

<http://www.eurac.edu/miris>

The Forum Institute

http://www.foruminst.sk/index_en.php

World Organization Against Torture

<http://www.omct.org/>

Kisebbségi kutatásokkal foglalkozó európai szervezetek

“Suffrage Universel” A site dedicated to the relationship between citizenship, democracy, ethnicity and nationality, by Pierre-Yves Lambert

ANTIGONE Information and Documentation Centre on Racism, Ecology, Peace, and Non Violence

ASN The Association for the Study of Nationalities

Carinthian Institute for Ethnic Minorities

Center of Documentation and Information on Minorities in Southeast Europe

Centre d’Etudes Ethniques de Université de Montreal (CEETUM)

Centre for New Ethnicities Research, University of East London

Centre for Research in Ethnic Relations, University of Warwick

CIEMEN Centre Internacional Escare per a les Minors Etniques i Nacionals, Catalonia

Ethnic Minorities and Regional Autonomies and its Package for Europe: Measures for Human Rights, Minority Protection, Cultural Diversity and Economic and Social Cohesion, European Academy of Bolzano/Bolzen

ETHNIC-L A Network of Groups sponsoring Ethnicity Research

EuroMinorit European Centre for Minority Issues

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia

European Network Against Racism
European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Utrecht University
Federal Union of European Nationalities
Greek Helsinki Monitor and Minority Rights Group-Greece
The Minority Project, Hoejskolen (Folkhighschool) Oestersoen
ICARE Internet Centre Anti-Racism Europe
IMRAX website on Racism, Xenophobia, Minority Rights, and the Media
Institute for Intercultural and International Studies, University of Bremen
Institute of Ethnology Jagiellonian University, Krakow, Poland
International Centre for Intercultural Relations and Minority Conflicts
KEMO Research Center for Minority Groups
Minorities at Risk Project
Minority Groups Research Centre, Greece
Minority Rights Group
Nation Planet: A link site on natonalism
Northern Institute for Environmental and Minority Law
CCRIT Research Center on Inter-Ethnic Relations, Romania
South-Tyrolean Institute of Ethnic Groups
Specialist Group on Ethnic Politics, the Political Studies Association of the United Kingdom
The European Ethnohistory Database
The Minority Rights Database, University of East London
UNITED for Intercultural Action: European network against nationalism, racism, fascism and
in support of migrants and refugees
Virtual library of internet resources on national and ethnic minorities in Central and Eastern
Europe and Former Soviet Union, OSI

TÉRKÉPEK

1. A kisebbségi oktatáskutatások irányultságai Európa különböző régióiban
2. Kisebbségi oktatáskutatás szintek szerint Európa különböző régióiban
3. Közép-Európa a természetföldrajzi meghatározás szerint
4. Közép-Európa Kirchhof szerint
5. Mitteleuropa Partsch szerint
6. Hassinger Európa-felosztása
7. Penck Európa-felosztása
8. Bauer Zentraleuropa ábrázolása
9. A “vasfüggöny”
10. Közép-Európa Süli-Zakar szerint
11. Kelet-Közép-Európa: a “csatlakozók”
12. Regisztrált határközi együttműködések az Európai Unióban (1998)
13. Kiemelt határközi együttműködések az Európai Unióban (1998)
14. Városhiányos határmenti térségek Magyarországon
15. Határközi együttműködési típusok
16. A Kárpátok Eurorégió domborzata
17. A Kárpátok Eurorégió politikai térképe
18. Impériumváltások a Kárpátok Eurorégió területén
19. A Kárpátok Eurorégió etnikai térképe
20. A Kárpátok Eurorégió és az euro-atlanti csatlakozás
21. A “Partium” határközi térség
22. A magyar nemzetiség aránya a Partium ukrajnai térségeiben
23. A magyar nemzetiség száma és aránya Partium romániai térségeiben: Máramaros községei
24. A magyar nemzetiség száma és aránya a Partium romániai térségeiben: Szatmár községei
25. A magyar nemzetiség száma és aránya a Partium romániai térségeiben: Szilágy községei
26. A magyar nemzetiség száma és aránya a Partium romániai térségeiben: Bihar községei
27. Nemzeti kisebbségek Közép-Európában
23. A kutatás terepei