

Klumbyté, N.: Europe and its Fragments: Europeanization, Nationalism, and the Geopolitics of Provincality in Lithuania (Juhász Gergely Ákos)	700
--	-----

HISTORY OF NATIONAL AND ETHNIC MINORITIES

Kroner, M.: The situation of Saxon schools in Northern Transylvania since the reannexation of the region to Hungary in 1940 and during the later changes (Komáromi, Sándor)	704
Steinhübel, J.: The County Pozsony in the Middle-Ages (Császári, Éva)	707
Hencz, H.: An objective book on assimilation (Sántha, Attila)	709
Kornat, M.: The Polish vision of a 'third Europe' (1937-38): a real proposition or an ex-post vision? (Pethő-Szirmai, Judit)	711
Pauk, R. M.: Moneta Episcopalis Episcopal Coinage in Poland and Bohemia and its German Context (Juhász Gergely Ákos)	715

TANULMÁNYOK

Iskolaválasztás a határon túli magyar közösségekben

Papp Z. Attila

Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái¹

School-choice's motivations and its minority perspectives

The study focuses on general economic and sociological school-choice models, and tries to analyse to what extent these models can be applied to understanding of school choice of Hungarian minority's pupils. The author argues that in the case of minority language education not only the community aspects are important, but the so-called equity movements as well. Because of narrow existence of human capitals among any kind of minority, the minority language education should deal with minority pupils of different family background, otherwise the process of assimilation among members of minority group will be increased. The second part of the study analyses the minority school choice motivations at macro, mezo, and micro level, and the author emphasises that the real school choice is a result of the interplay of different level's motivations.

1. Bevezető: az iskolaválasztás makromodelljei és kisebbségi perspektívái

1.1. Makromodellek

Egy gyerek beiskolázása, az óvodából iskolába való átvezetése kulcsfontosságú számára, illetve a háttérben álló egyéni szülői döntések szempontjából, de ugyanúgy e döntésnek társadalmi és közhasznúsági, gazdasági relevanciája is van. Kisebbségi perspektívából e döntések további sajátos szempontokkal is kibővülnek.

Az iskolaválasztás jelentőségét első megközelítésben egy egyszerűsített közgazdasági (piaci) modellben gondolhatjuk végig. E modellben az oktatás a munkaerő-piaci relevancia, hasznosság által nyer értelmet: a be-

¹ A 2012. július 18-án a budapesti Nemzetpolitikai Kutatóintézet konferenciáján Iskolaválasztási „stratégiák” címmel tartott előadás írott változata. A tanulmány írása alatt a szerző az MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíjában részesült. Jelen tematikus blokk tanulmányai az MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram által támogatott Iskolaválasztás többségben és szórványban című kutatás keretében készültek. A kutatás vezetője Bodó Barna, a kutatás szakmai tanácsadója Papp Z. Attila volt, további résztvevők pedig Ferenc Viktória, Séra Magdolna, Szügyi Éva, Márton János, Morvai Tünde, illetve Szarka László voltak.

iskolázás sikerét a majdani munkaerő-piaci elhelyezkedés nyújtja, illetve fordítva: a munkaerő-piaci igények formálják az iskoláztatási stratégiákat. E relációban egyéni/szülői szinten természetesen az lehet jó döntés, ha a gyerek olyan iskolai életpályára kerül, ami garantálja a munkaerő-piaci sikert. Csakhogy az első iskolaválasztásnál e tényező ugyan szempontként felmerülhet, de valójában e döntés során a szülő csak feltételezésekkel élhet. Az iskola nem minden esetben átlátható, a majdani iskolai útvonalról csak sejtésekkel rendelkezhet a szülő, mondhatni az egész iskola egy olyan „fekete doboz”, aminek jó esetben ismerjük a bemenő paramétereit, de nem tudhatjuk, mi fog történni a kimeneti oldalain, az egyes iskolai szintek elhagyása után. Ráadásul az oktatás és a munkaerőpiac között folyamatosan létezik egy strukturális torzulás, hiszen míg az oktatási rendszer „átfutási ideje” 10–20 év, addig a munkaerő-piaci igények sokkal dinamikusabban változnak. Ez azt is jelzi, hogy az iskola és a munkaerőpiac megfeleltetése közvetlen módon nem is igazán lehetséges, és nem véletlen, hogy manapság nemzetközileg is egyre inkább elterjedt az a nézet, hogy az oktatásnak a szükséges ismereteken kívül valójában olyan kompetenciákat kell átadnia, amelyek lehetővé teszik a majdani munkavállaló számára a folyamatos megújulásra, az állandó tanulásra való képességet.

E közgazdasági modellben tehát az iskolaválasztás kihat egy ország gazdasági teljesítményére. Az oktatás teljesítménye végső soron közvetett módon befolyásolja egy ország GDP-jét is, ami azt is jelenti, hogy az iskolában gyengén teljesítők, a lemorzsolódók nagyobb valószínűséggel lesznek munkanélküliek (ez pedig visszahat a szociális támogatások volumenére és a gazdasági versenyképességre is).

E közgazdasági-piaci modellben az iskoláztatásról döntő személyt racionális, költséghatékonyságra törekvő egyénnek kell elképzelnünk, aki számára az alapvető kérdés a következő: a majdani megtérülések szempontjából melyik iskola a leghatékonyabb? A mindennapi életben e kérdés pedig ilyen problémákat vethet fel a szülő számára: milyen iskolába írasam a gyerekem? Melyik iskolatípus jobb? Állami vagy magán?² Állami vagy egyházi iskola? Melyik iskola teljesít jobban?³ Az ilyen kérdésekre

² Megjegyzendő, hogy az újabb elemzésekben megkülönböztetik az államtól függő magániskolákat az államtól teljesen független magánintézményektől. Előbbi költségvetésének több mint 50 százalékát, utóbbi kevesebb mint felét állami forrásokból biztosítja. Musset, P. (2012), „School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 66, OECD Publishing. Letölthető: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>

³ Megjegyzendő, e kérdések általában is relevánsak, de kisebbségi közegben is érvényesek. Például, magániskolák léteznek Szlovákiában, Kárpátalján az egyházi líceumokat elitiskoláknak tartják, Erdélyben az egyházi intézmények szintén magasabb presztízzsel rendelkeznek. Kérdés persze, az ott tanulók kompetenciaszintjei alátámasztanák-e a feltételezett magasabb presztízt?

természetesen nem lehet univerzális válaszokat adni, országos, regionális és lokális kontextusokba ágyazva érdemes vizsgálni az iskolai eredményesség és típus összefüggéseit. Kérdés ugyanakkor az is, hogy az egyes intézmények vonatkozásában milyen természetű információk léteznek, és ezek milyen mértékben elérhetők a nyilvánosság számára.

Az iskoláztatás szociológiai-pedagógiai modellje a méltányosság kérdéséhez vezet el. E logikában ad abszurdum a választás mozzanata háttérbe szorulhat, tárgyalanná válhat, mivel minden iskola egyformán felkészült arra, hogy olyan társadalmi háttérű gyerekeket vállaljon fel, amelyek körzetében/környezetében adottak. A szülőnek ezért nem szükséges választania, az iskolák meg nem szelektálnak, mert – elméletileg – felkészültek bármilyen diák fogadására. Ebben a szemléletben az iskolák arra törekednek, hogy pedagógiai hozzáadott értéket produkáljanak, azaz a gyerekek teljesítményét önmagukhoz mérten igyekeznek kibontakoztatni (és nem egy eleve adott, mindenki által óhatatlanul el nem érhető szinthez igazítani). Az iskola választásának mozzanata természetesen ezúttal is jelen van, hiszen nincs gyakorlatilag két egyforma intézmény, illetve az egyén eldöntheti milyen iskolai és értelemszerűen életpályát akar végigjárni, de nincs az a strukturális kényszer, ami a piaci modellben meghatározó.

A közgazdasági-piaci, minden szinten szelekcióra épülő modellben nagy a valószínűsége annak, hogy a szülői háttér alapján – akár az iskolai életszakasz elején – szétváljanak egy kohorszon belül az oktatási útvonalak. A strukturális kényszer hiánya viszont a méltányosságra utal, többek között arra is, hogy az egyéneknek ne kelljen kényszerpályán mozogniuk.

„Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, melyek lehetővé teszik számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális háttérre tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg.”⁴

Az iskolaválasztás e szociológiai modelljében azonban szintén viszszafelel az értékelés: a pedagógiai hozzáadott értéket – akár hogyan ha-

⁴ Az OECD egy 1997-es szakértői anyagának definíciója. Idézi: Radó Péter: *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. OKM Budapest, 2007. 12.

tárazzuk is meg⁵ – valamilyen (külső/belső, bemeneti/kimeneti) mérésre kell alapozni. Ahhoz hogy az oktatás szereplői garantálni, illetve elfogadni tudják az iskola hozzáadott értékét, léteznie kell az iskolai teljesítmény ily módon mért (sztenderdizált) eszközeinek, illetve az eredmények nyilvánosan elérhető csatornáinak is.

Az iskolaválasztás piaci és szociológiai modelljei ideáltipikus leírásoknak számítanak, a gyakorlatban sokféle kevert modell létezik. Mindkét modellnek megvannak az előnyei és hátrányai. A piaci modell mellett érvelők azt állítják, az iskolák versengése hozzájárul a teljesítmény növeléséhez, ellenzői azonban a rendszer polarizáltságának erősödését, a szegregátumok kialakulásának lehetőségét látják ebben, hiszen az iskolák közötti választás rendszerint a középosztálybeli családok számára nagyobb mértékben adott. A szociológiai modell mellett méltányossági érvek szólnak, ellenzői azonban hangsúlyozzák, hogy a választás korlátozása emberi jogokat sérthet, és nem föltétlenül járul hozzá az iskolák prosperálásához.

Egy új keletű elemzés számba veszi az OECD-országok iskolaválasztással kapcsolatos politikáit, és többek között megállapítja, hogy e választások kapcsán kibontakozó viták sok ideologikus elemet tartalmaznak, és kismértékben támaszkodnak empirikus adatokra.⁶ Az iskolaválasztás melletti érvek rendszerint három premisszára épülnek: a. a piaci mechanizmusok oktatásba való bevezetése a hatékonyság növelésével jár; b. individualista, liberális szempontból tekintve az iskolaválasztás szülői jog; c. az iskolaválasztás az oktatási rendszer méltányosabbá tételének az eszköze. Éppen ezért az iskolaválasztás problémáját többféle szempontból is nézhetjük, és különféle elvárásokkal is élhetünk: legyen ez egy olyan eszköz, amely biztosítja az iskolák sokszínűségét és hatékonyságát; legyen ugyanakkor a szülők számára lehetséges, hogy megválasszák gyerekük számára a „legjobb” gondolt iskolát; az oktatási rendszer pedig biztosítsa a leg-
hátrányosabb társadalmi csoportok számára is az egyenlő esélyeket.

1.2. Iskolaválasztás kisebbségi perspektívái

Kérdés számunkra, hogy mindezen megfontolások a Kárpát-medencei magyar kisebbség iskolaválasztása szempontjából hogyan értelmezhetők és alkalmazhatók. Ha kis leegyszerűsítéssel a határon túli magyarokat tömb-régióba, illetve szórványközegbe soroljuk, rögtön adódik, hogy a tömb-

⁵ Ld. pl. OECD 2008: *Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the value added of schools. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*

⁶ Musset, P. i.m.

régiókban vélhetően a piaci és szociológiai modellek egyaránt érvényesülhetnek, míg a szórvány kontextusokban vélhetően intenzívebben jelenhetnek az oktatás nyelvvel kapcsolatos megfontolások is.

A kisebbségi iskolaválasztás megértése szempontjából azonban szükséges leszögeznünk azt is, hogy a bármely oktatási formára jellemző munkaerő-piaci megfontoláson túl, a külhoni magyarok oktatása két sajátos, egy közösségi és egy méltányossági mozzanattal is bír. A kisebbségi, anyanyelvű oktatás⁷ *közösségi mozzanata* arra vonatkozik, hogy az anyanyelvű oktatás egyik olyan intézményrendszerként tétéleződik, amely a kisebbségi közösség hosszabb távú fennmaradását is szolgálja. Az anyanyelvű oktatás pusztá léte a közösségi fennmaradás záloga, és ezt az érintett szereplők (kisebbségi politikusok, szakemberek, szülők, diákok nagy része) tudatosan, vagy kevésbé tudatosan premisszaként elfogadják. A kisebbségi iskolaválasztás tehát e perspektívából nagy jelentőségű, hiszen ahol a helyi oktatási piacon nem csak külön intézmények, hanem eltérő nyelvű intézmények is szerepelnek, a nem anyanyelvű iskoláztatás melletti döntés a kisebbségi önfelszámoláshoz, asszimilációhoz vezethet.

A kisebbségi oktatásnak azonban van egy kevésbé taglalt másik mozzanata is, egy úgynevezett *méltányossági mozzanata*. E méltányossági dimenzió a korábbiakban említett szociológiai-pedagógiai modellbe is helyezhető, és arra utal, hogy a kisebbség összes tagjának iskoláztatását fel kell vállalni. Ez érvényes „kisebbségmentes” társadalmi szinten is, ám kisebbségi kontextusban azért bír határozott relevanciával, mert egy kisebbségi csoport humánerőforrás-készlete óhatatlanul szűkösebb, mint egy egész országé vagy társadalomé. Az anyanyelvű oktatás melletti elköteleződés interetnikus közegben együtt jár a szűkösebb oktatási választási lehetőségekkel is, ami az iskola felől nézve hangsúlyosabbá teszi a méltányos megközelítést: egy kisebbségi anyanyelvi iskola/osztály jóval kisebb mértékben szelektálhat, mint egy többségi, ezért értelemszerűen nagyobb hangsúlyt kell fektetnie a vállalt diákok önmagukhoz képest történő fejlődésére. Általánosítva, ahogy egy kisebbségi iskola nem engedheti meg, hogy bizonyos tanulókról lemondjon, ugyanúgy a kisebbségi közösség sem engedheti meg, hogy bizonyos szegmenseiről, társadalmi alcsoportjairól eleve lemondjon.

Ha a kisebbségi oktatás működtetői lemondanak bizonyos gyerekekről, ezzel nemcsak – a közgazdasági-piaci modell alapján – a potenciális munkanélküliek táborát növelik, hanem olyan rétegek termelődését vagy

⁷ Itteni megfontolásaink az anyanyelvű kisebbségi oktatásra vonatkoznak. A kisebbségi oktatás fogalma ennél jóval szélesebb. Ld. Papp Z. Attila: *Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei*. EDUCATIO 2012/1 3-23.

újratermelődését erősítik meg, akik majdani gyerekeik iskoláztatása során még kevésbé lesznek tudatosak az anyanyelvi iskola választása mellett. Népszámlálási adatok alapján korábban kimutattuk,⁸ hogy a kisebbségi csoportok hajlamosak alulról kiüresedni, azaz minél kisebb egy kisebbség, annál nagyobb a magasabb iskolai végzettségűek aránya: az alacsonyabb szocio-ökonómiai mutatóval rendelkezők mintha nagyobb valószínűséggel hagynák el a közösséget, azaz hamarabb asszimilációs pályára lépnek, mint a kisebbségi értelmiségi.

A romániai és szerbiai PISA-adatok alapján e képet tovább árnyalhatjuk, és kimutathatjuk, hogy azok, akik nem anyanyelvű oktatásban vesznek részt, rendszerint alacsonyabb családháttér-indexszel, ugyanakkor szignifikánsan alacsonyabb iskolai teljesítménnyel is rendelkeznek, mint azok, akik anyanyelven tanulnak. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy egy asszimilációs spirál jön létre: a nem anyanyelvű oktatás által növekszik azok tábora, akik alacsony kompetenciákkal rendelkeznek, ez utóbbi viszont megnöveli annak esélyét, hogy alacsony szocio-ökonómiai mutatókkal rendelkezzen az egyén. Az alacsony családi háttérindex viszont kisebbségi szempontból az anyanyelvi iskola választása terén kevésbé tudatos szülőket „eredményez”, ez pedig újratermeli a nem anyanyelvű oktatás melletti döntést. (ld. I. ábra) Mindezt persze tetézik a vegyes házasságok, illetve a generációk közötti esetleges nyelvcseré-folyamatok is.

1. ábra. Asszimilációs spirál



Forrás: Papp 2012a⁹

⁸ Papp Z. Attila: *Itt és ott: iskolai integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban*. REGIO 2010/4. 73-108.

⁹ http://www.mnt.org.rs/container/container_attachments/download/491

A határon túli magyarok iskolaválasztásainak sorozata két markánssabb iskolai útvonalat rajzol ki. Az egyiket etnikai (anyanyelvi) iskolai útvonalnak nevezhetjük, és azt az esetet jelöli, amikor az egyes iskolai szintek közötti átmenetek folyamatosan a magyar nyelvű képzést preferálják. A másik véglet éppen az említett, asszimiláció lehetőségébe torkolló eset, amikor a magasabb oktatási szintek felé haladva a nem anyanyelvű oktatás mellett voksolnak a kisebbségek.¹⁰ A Kárpát-medencei, nem Magyarországon élő magyarok iskoláztatása során e két ellentétes oktatási útvonal intézményes biztosítása körüli harc jellemzi a mindenkori kisebbségi politizálás jó részét, hiszen a tét nem más, mint a kisebbségi magyarok közösségként való fennmaradása.

A kisebbségi iskolaválasztást oktatási útvonalakban végiggondolva a legelső iskolai szinttől kell elindulnunk, és az óvodáztatás fontosságára kell felhívni a figyelmet. Statisztikai adatok alapján kiderül ugyanis, hogy az anyanyelvű óvodáztatás növeli a magyar nyelvű iskola látogatási esélyét. Ugyan találni eseteket arra, hogy az államnyelv elsajátítása megkönnyítése miatt a szülők nem anyanyelvű képzésbe íratják gyerekeiket, és utána visszatérnek a magyar nyelvű iskoláztatáshoz, de ez a ritkább. Az inkább előfordul, hogy az óvoda, avagy az oktatási rendszer alsóbb szintjein anyanyelven tanulók magasabb iskolai szinteken nem magyarul tanulnak. Ez felhívja a figyelmet arra is, hogy kisebbségi vonatkozásban az iskolai szintek közötti átmenetek a nyelvi váltás lehetőségét is hordozzák, amihez közösségi szinten rendszerint a negatív, kerülendő asszimilációs perspektíva társul.¹¹

Az óvodáztatás kapcsán fontos rögzíteni azt a tényt, hogy az Európa Tanács *Oktatás és képzés 2020*¹² stratégiai keretrendszerének öt referenciaértéke közül az egyik az óvodai képzésre vonatkozik. A dokumentum megállapítja, hogy „2020-ig a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie a kisgyermekkorú nevelésben”. Ez azt jelenti, hogy – legalábbis az EU tagországainak és tagjelöltjeinek – arra kell törekedniük, hogy az óvodáskorúak szinte teljes mértékben vegyenek részt az óvodai képzésben, mert ez képezi a későbbi iskolai sikeresség zálogát, és – ahogy a dokumentum is rögzíti – különösen a hátrányos helyzetűek számára. Kárpát-medencei ma-

¹⁰ Minderről részletesebben ld. Papp 2012 i. m.

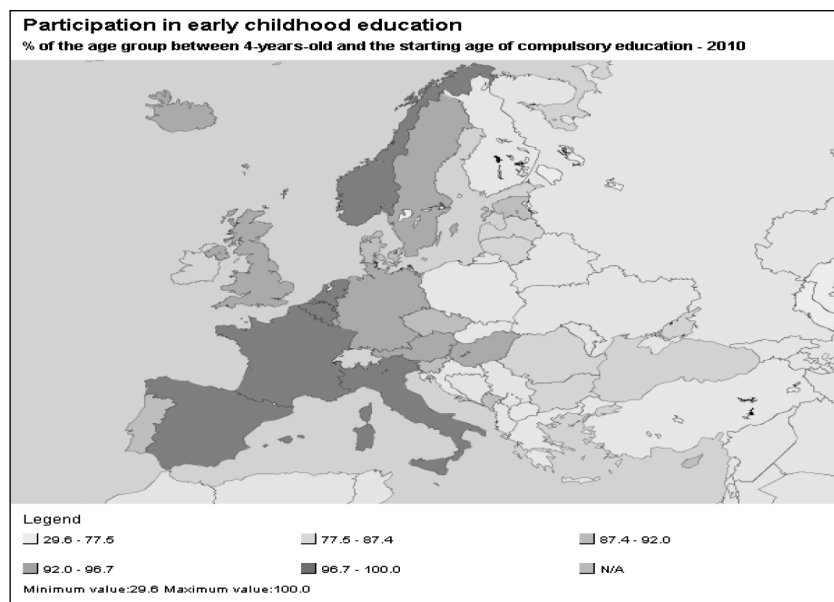
¹¹ Kivételt talán a (magyar nyelvű) középfokú és az (államnyelvi) felsőoktatás közötti átmenet jelent, hiszen előfordul, hogy a felsőoktatási szakmai preferencia nem létezik anyanyelven, ezért az oktatás nyelvét strukturális okokból kénytelen váltani a kisebbségi diák.

¹² Ld. ET 2009. május 12-i következtetései (2009/C 119/02) dokumentumát. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>

gyarok vonatkozásában pusztán ezen indoklásból is legalább három fontos kérdés merül fel:

1. Az egyes országok magyar nyelvű óvodai alrendszere, a beiskolázási arány eltérhet-e az országos trendektől?
2. A hátrányos helyzetet lehet-e nyelvi alapon is definiálni? Ha igen, akkor főleg szórványvidékeken különös támogatást kellene élveznie az anyanyelvű és/vagy hatékony kétnyelvű óvodai képzésnek;
3. A hátrányos helyzet szociális alapon való értelmezése elvezet a magyar kötődésű romák magyar nyelvű óvodai képzésbe való integrálásához, amelyre kérdés, hogy a regionális vagy helyi (pedagógus) társadalom nyitott-e avagy felkészült-e?

2. ábra. Kisgyermekkorai nevelésben való részvétel (EU, 2010)

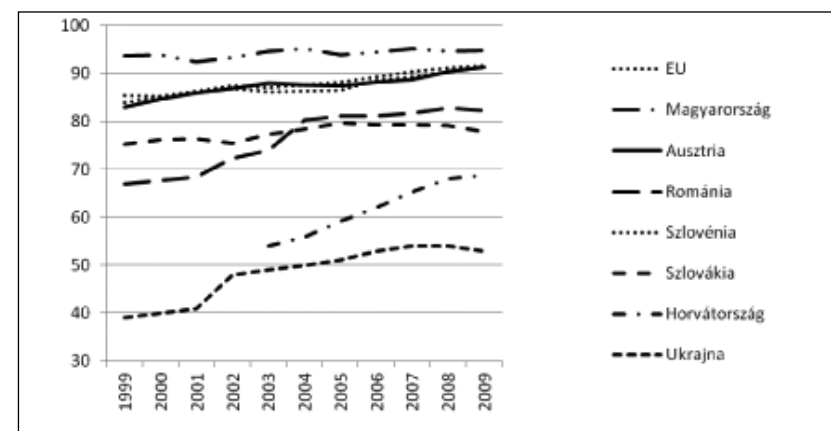


Forrás: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/web/_svg/Eurostat_Map_tps00179_04091721453_download_tmp_embed.png

A gyermekkorai nevelésre vonatkozó EU-s indikátor a nyugat-európai és ugyanakkor iskolai kompetenciák szintjén is jól teljesítő országokban rendszerint magas értéket mutat. (2. ábra). Ugyanezt térségünkben vizsgálva (3. ábra) megállapíthatjuk, hogy Magyarország az EU átlaga fölötti értékkel kvázi elérte a referenciaértéket, Ausztria és Szlovénia átlaga pe-

dig együtt mozog az EU-val. A Kárpát-medence két legnagyobb magyar közösségét is tartalmazó Románia és Szlovákia, noha idősorosán javított ezen a mutatón, folyamatosan az EU átlaga, és jóval a referenciaérték alatti szintet ért el. Ebből azonban az is következik, hogy ezen országokban az óvodai és/vagy iskola-előkészítő intézményi hálózat további kiterjesztésére lehet számítani, és gondos odafigyeléssel ez a magyar nyelvű beiskolázás erősödésével is járhat.

3. ábra. Kisgyermekkorai nevelésben való idősoros részvétel az EU-ban, Magyarországon és néhány környező országban (%)



Forrás: EUROSTAT, Ukrajna: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

A 3. ábrán is látható, hogy az óvodai beiratkozás Horvátországban meglehetősen alacsony (2009-ben: 68 százalék), de ennél is alacsonyabb Ukrajnában, azon belül pedig Kárpátalján, ahol 2010-ben az óvodáskorúaknak mindössze 42 százaléka járt óvodába, és a falvakban (ahol a kárpátaljai magyarság mintegy kétharmada él) ennél is rosszabb a helyzet: 34 százalék.¹³ Megjegyzendő azonban, hogy Ukrajna 2011-től bevezette a kötelező iskola előtti nevelést, így várhatóan ez az indikátor a közeljövőben javulni fog.

Az óvodáztatás tehát nemcsak az iskolai megtérülések miatt fontos, hanem mert kisebbségek esetében gyakorlatilag az anyanyelvi iskoláztatás fontos premisszájának is tekinthető.

¹³ Kárpátalja Statisztikai Évkönyve 2011 (*Statistichnij Sescoricsnik Zakarpattya*) 449-451.

2. Kisebbségi oktatási útvonalak oktatásstatisztikai megközelítésben

Visszatérő szakmai kihívás szokott lenni, hogy nem mindegyik környező országban könnyen hozzáférhetőek a magyar nemzetiségű diákok oktatási adatai. Míg az anyanyelvű oktatásban való részvétel többé-kevésbé jól adatolt (ld. *1. táblázat*), az iskolaválasztás szempontjából egyik legrelevánsabb információ, nevezetesen az, hogy a magyar nemzetiségűek anyanyelvű illetve államnyelvi oktatásban vesznek-e részt, már korántsem olyan részletesen és naprakészen ismert (a hivatalos adatok szintjén) az összes általunk érintett országban. A legrészletesebb adatokkal talán Szlovákia vonatkozásában rendelkezünk, mivel a hivatalos statisztikák¹⁴ kitérnek az oktatás nyelvére és a diákok nemzetiségére is. Mindazonáltal különféle becslésekkel a három nagyobb régió vonatkozásában rendelkezünk (ld. *4. ábra*), és ezek alapján kijelenthetjük, hogy az általános iskolások mintegy 20 százaléka nem anyanyelvén tanul, és ez az arány növekszik a magasabb iskolai szintek felé haladva. Az is megállapítható, hogy a középiskolai választás szintjén a szlovákiai magyarok körében a legmagasabb a nem anyanyelvű oktatás mellett voksolók aránya.

1. táblázat. Magyar nyelven tanulók száma néhány környező országban oktatási szintenként

	Óvodások száma (fő)	Általános iskolai tanulók száma (fő)	Középiskolai tanulók száma (fő)	Felsőfokú képzésben részt vevők (fő)*
	ISCED 0	ISCED 1, 2	ISCED 3	ISCED 5,6
Szlovákia 2010/11	9 836	34 664	17 417	6 133
Románia 2010/11	42 747	90 779	37 192	40 000**
Szerbia 2010/11	4 448	15 810	6 754	3 758
Kárpátalja 2008/09	2 522	14 290	2 117	1 923

* A felsőfokú végzettségre vonatkozó adatok a magyar nemzetiségűek adatait tartalmazza, és Kárpátalja kivételével a 2009/2010-es tanévre érvényesek. A kárpátaljai adatok a 2006/2007-es évre vonatkoznak

** Becslés.

Forrás: Románia – www.insse.ro, Oktatási Minisztérium;

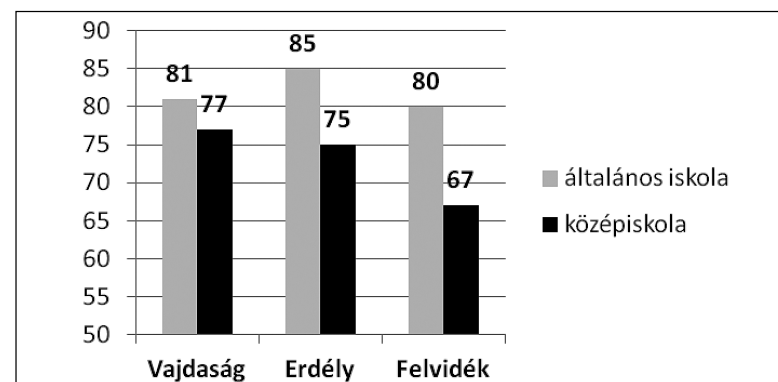
Szlovákia: <http://www.uips.sk/statisticky/statisticka-rocenka>

Vajdaság: Vajdasági Magyar Nemzeti Tanács

Kárpátalja: Kötél Emőke (szerk.): *Kataszter. Kárpátalja. Balassi Intézet, MÁSZ, Budapest, 2011; Megyei Tanács Oktatási Bizottság.*

¹⁴ Ld. a www.uips.sk honlapon elérhető adatokat.

4. ábra. Magyar nemzetiségűek részvétele az anyanyelvű oktatásban

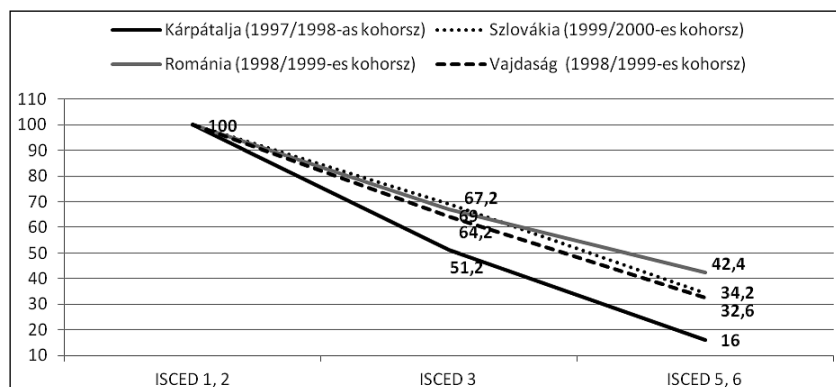


Ha az anyanyelvű beiskolázás adatait iskolai útvonalakként értelmezzük, megvizsgálhatjuk azt is, hogy egy adott kohorszon belül az iskolai életutat magyar nyelven elkezdők hány százaléka jut el szülőföldjén anyanyelvi felsőoktatási képzésbe. Magyarán, kiszámíthatjuk, hogy egy adott időpontban az első osztályba beiratkozók hány százaléka folytatja – középiskola után – anyanyelven tanulmányait egyetemen, főiskolán. A rendelkezésünkre álló becslésként¹⁵ adatok alapján azt láthatjuk (*5. ábra*), hogy egyik végleten a romániai magyarok, a másikon pedig a kárpátaljai magyarok állnak. Az erdélyi adatok szerint egy kohorsz mintegy negyven százalékát képes a későbbiekben a szülőföldi magyar felsőoktatási rendszer felszívni. Itt nem részletezett adatok alapján azonban azt is tudjuk, hogy ez a kisebbségi anyanyelvi oktatási útvonal az 1989-es forradalom után egyre „szélesedett”, nem utolsósorban az anyanyelvű felsőoktatás expanziójának köszönhetően is. A másik végleten a kárpátaljai magyarok állnak, ahol rendkívül magas a rendszeren belüli lemorzsolódás, amelyet tovább tetézett az elmúlt években bevezetett új érettségi rendszer is. Könnyű észrevennünk azt is, hogy a kárpátaljai belső lemorzsolódás vélhetően összefüggésbe hozható azzal, hogy az óvodáztatás szintje szintén ebben a régióban a legalacsonyabb. A magas lemorzsolódási aránynak továbbá minden bizonnyal más rendszerszintű okai is vannak, mint például a pedagógusok módszertani felkészültsége, az anyanyelvű romák magas aránya az alsóbb szinteken¹⁶ stb.

¹⁵ Noha az adatok hivatalos statisztikákra épülnek, a becslés kitér azokra is, akik nem közvetlenül az érettségi befejezése után kerültek be a felsőoktatásba.

¹⁶ A 2011/2012-es tanévben saját becsléseim szerint például több mint 3000 magyar anyanyelvű roma volt a magyar nyelvű iskolákban, ami a magyar nyelven tanulók mintegy 21 százalékát teszi ki. Ld. Papp Z. Attila: Romák és magyar cigányok a Kárpát-medencében. PRO MINORITATE 2012/3. 47-73.

5. ábra. Szülőföldi kisebbségi oktatási útvonalak



Forrás: Papp 2012

Röviden összegezve az elmúlt két évtized oktatásstatisztikai adatait, a Kárpát-medencei magyar kisebbségek vonatkozásában két látszólag elentmondó trendet azonosíthatunk: egyrészt a demográfiai csökkenés eredményeképpen mindegyik régióban egyre kisebb az iskoláskorú populáció. Ezzel párhuzamosan azonban a magyar nyelvű beiskolázásra épülő anyanyelvi továbbtanulási arányok, beleértve a felsőfokú képzést is, növekvő tendenciát mutatnak. Bizonyos értelemben az anyanyelvi oktatási rendszer telítettségének vagyunk szemtanúi, ám ez nem azt jelenti, hogy az egyes szintekre való beiratkozási aránynak is csökkennie kellene. A rendszeren belül vannak tartalékok, amelynek kiaknázása az iskolák önállóvá és vonzóvá, a pedagógusok módszertani támogatása, innovativitása, az iskolai mindennapokban elkötelezetten működtetett minőségbiztosítási rendszerek működtetése stb. által lenne lehetséges.

3. Az iskolaválasztás motivációinak rendszerezése

Az iskolaválasztásnak többféle oka lehetséges, nehéz egységes egészként kezelni e problémaegyüttest. Ugyanakkor a különféle helyszíneken és kisebbségi szempontból más (tömb és szórvány) környezetben zajló kutatások több azonosságot is mutatnak.¹⁷ Az iskola választásának motivációt többféleképpen is csoportosíthatjuk. A pragmatizmus szempontjára építve

¹⁷ Lásd lapszámunk további tanulmányait. (szerk. megj.)

megkülönböztethetjük a szimbolikus (nyelv és kultúra átadása) és racionális motivációkat (iskola adottságai); ha az interetnikus jellegből indulunk ki, megkülönböztethetjük a szórványban működők, illetve a tömbben élők sajátos motivációit; ha a tényleges döntést hozó személyre gondolunk, különbséget tehetünk a szülők, a diák, avagy éppen a pedagógus vagy más szakember döntései között.

2. táblázat. Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők

	Makro	Mezo	Mikro
Etnikailag semleges	Jogi környezet: – Szabad iskolaválasztás vs. körzetestítés – Kié az iskola? (ki a fenntartó) Elszámoltathatóság és iskolai autonómia Iskolaszervezet sajátosságai – horizontális és vertikális inklúzió Település sajátosságai – falu, város, nagyváros	„Minőség” kérdése (pedagógusok felkészültsége, iskolán kívüli tevékenységek, alternatív programok: step-by-step, művészeti osztály) – DE: mi a minőség? Iskola helyi presztízse – „kisvárosi elitizmus” Iskola közelsége Iskola felszereltsége Tororzás, önreklám	Család szocio-ökonomiai háttere és kihatása az iskolázásra (PISA) Családi minta/hagyomány Nagyobb szinteken: gyerek döntése Kortárs csoport hatás, óvodai szociális háló Informális hírcsatornák
Etnicitással összefüggő	Magyar nyelv presztízse Normatív finanszírozás – kisebbségi iskolák plusz normatíva Település etnikai aránya Oktatási-nevelési támogatás	Romák aránya („white flight” jelenség)	Vegyes házasság Családi nyelvi stratégiák (államnyelv, karrierutak)

Annak érdekében, hogy a különféle tipológiák sajátosságait megőrizzük, ugyanakkor egyféle rendszerbe is el tudjuk helyezni a szerzteágzó motivációkat, a kisebbségi oktatás sajátosságainak magyarázata során alkalmazott elemző sémát hívjuk segítségül.¹⁸ Eszerint az iskolaválasztás motivációit egyrészt makro-, mezo- és mikroszinten lehet számba venni, másrészt különbséget tehetünk az etnicitással, azaz a kisebbségi oktatással közvetlenül és közvetlenül nem összefüggő tényezők között is. (2. táblázat) A makroszint az iskolaválasztásnak az oktatási rendszer egészével

¹⁸ Ld. Papp 2012 i.m.

kapcsolatos motivációira utal, a mezoszint az iskolához szorosan kapcsolódó tényezőket jelenti, míg a mikroszint az egyéni döntések háttérében meghúzódó motivációkat jelzi.

a. Makroszintű tényezők

Az iskolaválasztás problémáját legélesebben a jogi környezet határozza meg. Azt is mondhatnánk, hogy az egész iskolaválasztás problematikája azon áll, hogy egyáltalán a jogszabályok lehetővé teszik-e a választás szabadságát. Ha nem, akkor természetesen okafogyottá válna e kérdéskör. Igaz, ez csak elméleti feltételezés, mert mégoly szigorú körzetesítés mellett is, főleg a tehetősebb szülők számára lehetségessé válik a választás, ha másképpen nem, elköltözés (és ezáltal más körzetbe kerülés) által. Am országoként változó módon az elköltözés nélkül is vélhetően lehet találni olyan jogi kiskapukat, amelyek lehetővé teszik a választást.

Az általunk vizsgált országok mindegyikében körzetek működnek, ám éppen kisebbségi vonatkozásban e körzeteket hivatalosan, illetve kiskapukat kihasználva is, könnyen átlépik az ezt óhajtó szülők.

A jogi környezetből levezethető másik makro módon meghatározott motivációegyüttest az iskola fenntartója generálhat. A választás értelemszerűen élesebben bukkan fel ott, ahol eltérő fenntartójú iskolák (és az ehhez kapcsolt vélt vagy valós presztízsek) léteznek. Térségünkben leggyakrabban az állam vagy a helyi önkormányzat a fenntartó, de találni magán-, illetve egyházi alapítású intézményeket is. A magánintézmények rendszerint az állami iskolák alternatívájaként, illetve innovatív, autonóm intézményekként is tételveződnek, ezért gyakran magasabb presztízzsel is rendelkeznek. Az OECD korábban ismertetett szakterminológiáját használva, fontos azt is megemlítenünk, hogy a Kárpát-medencei magánintézmények valójában államfüggő magánintézmények, mivel működésükhöz állami támogatást/fejkvótát kapnak.

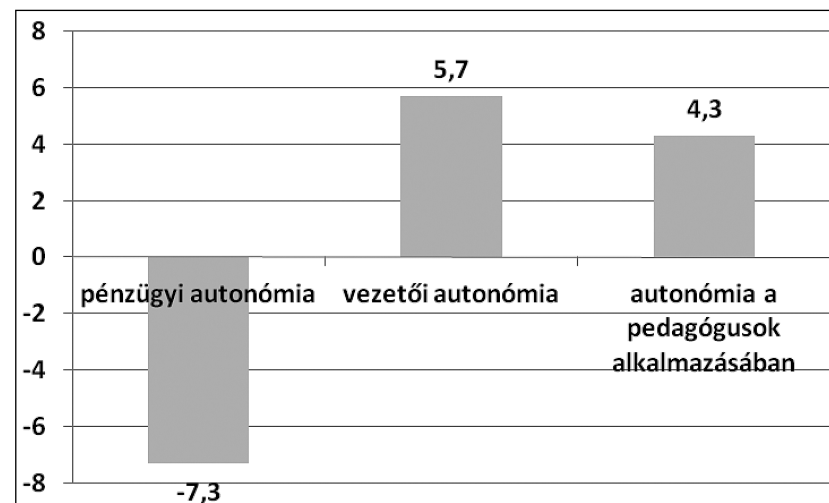
A kié az iskola, azaz a fenntartó kérdése nem csak jogi szempontból releváns, hanem azért is, mert ehhez szorosan kapcsolódik az iskolák elszámoltathatósága is. Az iskola ugyanis nem sziget, hiszen egyrészt függ a társadalmi-gazdasági környezetétől, másrészt pedig hozzájárulhat a társadalmi viszonyok alakulásához, a méltányosság kibontakozásához.¹⁹ Ha az iskolák valóban a közösség lennének, akkor mondhatni együtt kellene pulzálniuk a helyi világgal, és főleg kisebb településeken, avagy szórványkontextusban meghatározó közösségi funkciókat is betölthetne. Az iskolák elszámoltathatósága nem csak adminisztratív, gazdasági kérdés, hanem szakmai, pedagógiai kihívás is egyben. Ha egy iskola teljesítményét egy-

¹⁹ *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators.* European Commission Project Socrates SO2-61OBGE. 113.

ségesen, és az érintett szereplők által konszenzuálisan elfogadott eszközökkel mérni lehet, akkor az elszámoltathatóság szakmai alapokra (például kompetenciateszt eredményeire, továbbhaladási arányokra, hozzáadott értékre, elégedettség szintjére stb.-re) épülhet.

Az elszámoltathatóság és iskolai autonómia egymást kiegészítő fogalmak. Minél nagyobb autonómiát biztosítanak az iskolának, annál nagyobb mértékű pénzügyi-szakmai elszámoltathatóságot javasolt mellérendelni. Az autonómia ugyan a pénzügyi, pedagógiai és a humán erőforrás-gazdálkodással kapcsolatos szabadságot jelenti, de cserébe az intézményeknek számot kell adni az intézmény sikeréről. Nemzetközi tapasztalatok alapján azonban az is megállapítható, hogy leginkább a humán erőforrással kapcsolatos autonómia járul hozzá szignifikánsan az iskolai teljesítmények növekedéséhez, szemben a pénzügyi autonómiával.²⁰

6. ábra. Iskolai autonómia és teljesítmény összefüggése



Forrás: OECD 2007. 36.

A nemzetközi PISA vizsgálatok segítségével többek között képet kaphatunk az iskolák képességbeli és családi háttér szerinti elkülönülésének mértékéről, az ún. vertikális és horizontális inklúzió mértékéről is. A ver-

²⁰ Ludger Wößmann, Elke Lüdemann, Gabriela Schütz, Martin R. West: *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003.* OECD, 2007.

tikális (akadémiai) inklúzió indexe az iskolai életutak szétválasztásának, illetve a tanulók képességek szerinti iskolai elrendeződésének mértékét jelenti, míg a *horizontális (társadalmi) inklúzió* indexe az oktatási szinteken a családi háttér szerinti együtt nevelés mértékére utal.

A két inklúzió között az OECD országok esetében szoros és szignifikáns összefüggés van ($r=0,68$),²¹ ami azt jelenti, hogy a korai iskola(típus) választása együtt jár az iskola társadalmi környezetének is a megválasztásával. Ha az iskolák belül homogének, és az egyes iskolák között nagy különbségek vannak, akkor a szülő szempontjából nyilván nem mindegy, melyik iskolába jár a gyerek, ahogy mondani szokták: az iskola választása társadalmi osztály megválasztását is jelenti. Ha az iskolák belül heterogének, leképezik a társadalmi sokszínűséget, akkor értelemszerűen az iskolák között nincsenek nagy különbségek, és elviekben mindegy, a gyerek melyik iskolába fog járni. E választásokkal önmagában nem is lenne semmilyen gond, hiszen egy iskolarendszer vagy hálózat sajátosságait egy ország hagyománya, jogrendszere, és sok más tényező is befolyásolja. Csak hogy a PISA-eredmények alapján kiderül az is, hogy (szintén az OECD-országok szintjén) mindkét inklúzióindex magas mértéke szignifikánsan együtt jár a kompetenciaeredmények emelkedésével.²²

Az iskolaválasztás egy másik fontos pillére az, hogy ha jogilag egyáltalán lehetséges is a választás, a szó szorosabb értelmében van-e választási lehetőség. Magyarán választás ott van, ahol több hasonló képzési státusú iskola is van. Ez a látszólag egyszerű felvetés azonban elvezet a település sajátosságainak a számbavételéhez is, és értelemszerűen különbséget kell tennünk a szűkebb falusi és a szélesebb városi iskolaválasztási lehetőségek között (éppen ezért kutatásunk során mindkét településtípusba sorolható eseteket is vizsgáltunk).

Makroszinten etnikailag egyértelműbben determinált tényezőt jelent a magyar, illetve az államnyelv presztízse, a finanszírozásban alkalmazott etnikai fejkvóta és a települések etnikai aránya. A magyar nyelv presztízst többek között meghatározza Magyarország aktuális gazdasági, politikai helyzete is: ha vonzó az anyaország, akkor a magyar nyelv is vonzó, és nem csak a magyar kisebbség tagjainak, hanem akár a többség számára is. A nyelv presztízse pedig visszahathat a szülők, gyerekek iskolaválasztására is.

²¹ Saját számítás a PISA 2009 Table II.5.1 és Table II.5.2 adatai alapján.

²² A Pearson-féle korrelációs együttható a horizontális és akadémiai index, illetve a szövegértési kompetenciaszintekkel: 0,61, illetve 0,45 (szign.: 0.000). Mindezek az összefüggések a nem OECD országok esetében alacsonyabb mértékűek és nem is szignifikánsak, illetve fontos azt is tudni, az OECD országok szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a mérésben részt vevő partner országok.

A finanszírozásban alkalmazott fejkvóta arra utal, hogy a kisebbségi oktatást az állam nagyobb mértékben támogatja (pl. Romániában). Ez önmagában méltányosnak tekinthető, de kérdés, ugyanolyan mértékben kell-e, lehet-e alkalmazni többségi helyzetben, illetve szórványos helyzetekben. E finanszírozás elméletileg az iskolák „kisebbségbaráttá” tételét is szolgálja, és egyúttal elősegítheti az iskolák kisebbségi tanulókat megcélzó toborzását – kérdés, hogy az intézmények élnek-e ezzel, avagy nem.

A települések etnikai aránya kihat az iskolák oktatási nyelvére, és a szülők számára az iskolaválasztás többek között nyelvválasztást is jelent. A nyelvválasztás szülői perspektívában a nyelvek presztízisére épül, illetve azokra a vélt vagy valós elképzelésekre, miszerint valamelyik nyelv sikeresebb életpályát garantálhat a gyerek számára. A nem anyanyelvű képzés melletti döntés egyéni szinten fogalmazódik meg, ám hatása az asszimilációs folyamat táplálása által közösségi, makroszinten is tételeződik (lásd az 1. ábrát).

b. Mezoszintű, intézményi tényezők

E középszintre az iskola külső-belső életével szorosabban összefüggő tényezőket sorolhatjuk. A választás tényéből kiindulva kétségtelen, hogy a választott iskolának kell valamilyen *differentia specificája* legyen, rendelkeznie kell olyan sajátosságokkal, amelyek a döntést meghatározták. A legkézenfekvőbb tényező a közelség, vagy (akár buszoztatással vagy más szülői befektetéssel való) elérhetőség. Ezen túlmutatóan kétségtelen, hogy az iskolaépület állaga, infrastrukturális adottságai jelenthetnek vonzó tényezőt. A kutatás keretében végzett interjúk elmesélésekben gyakran felbukkanó tényező, az ún. „színvonal” léte is. Kérdés persze mit jelent a színvonal, hogyan értelmezik a szülők vagy gyerekek. Ennek egyik komponense kétségtelenül a továbbtanulási arány, egy másik pedig az iskolában dolgozó pedagógusok felkészültsége. Minél kisebb egy település, annál több információ kering a helyi közvéleményben az iskolában dolgozó pedagógusokról: mondhatni a pedagógusok társadalmi láthatósága itt nagyobb. Nagyobb településeken az iskolának meg kell mutatnia önmagát, kifelé vonzóvá kell tennie önmagát, ha gyerekeket akar odavonzani.

Megjegyzendő, hogy a szakirodalomban különbséget tesznek színvonal és minőség között.²³ Míg a színvonal külső megfelelést jelent, a minőség paradigmája az iskola külső és belső vevői igényeinek megfelelésére épül. A minőség fogalma a kisebbségi oktatás kapcsán is jelzett méltányos-

²³ Ld. pl. Dr. Setényi János: *A minőség kora*, Raabe, Budapest, 1999; Mandel Kinga – Papp Z. Attila: *Cammogás. Minőségkonceptciók a romániai magyar középfokú oktatásban*, Soros Oktatási Központ, Csíkszereda 2007.

sági dimenziót hordoz, hiszen arra utal, hogy minden diákot olyannak kell elfogadni, amilyen, azaz családi háttértől és képességbeli eltérésektől függetlenül a gyerekeket vállalni kell. A színvonal logikában sokkal inkább a tehetséges gyerekekért való harc, a jó képességűek lefölözése érhető tetten. E megfontolásokra épülve állíthatjuk azt, hogy a kisebbségi iskoláknak minőségivé kell válniuk. E minőséget az intézményen belül ún. minőségbiztosítási rendszerrel kell működtetni, illetve szükséges lenne egy folyamatos külső értékelés is az iskolai eredményességről.

Az intézmények megítélése során az iskola tanulóinak szociális összetétele is meghatározó. Ennek lehet egy etnikailag semleges komponense, amelyet „kisvárosi elitizmusnak” is nevezhetünk: ha a helyi elismertségnek örvendő személyek gyerekeit egy adott iskolába járatják, akkor ez a szülők egy részénél úgy csapódhat le, mint „jó iskola”, ahova bátran beadhatja gyerekét.

A gyerekek szociális hátterének értelmezése azonban etnikailag is tételeződik, hiszen határon túli magyar vonatkozásban is fontos kiemelni a romák iskolai jelenlétét. A magas roma arány taszítóerőként jelenhet meg a szülők számára, akik hajlamosak más iskolába írni a gyerekeiket. Csakhogy más iskola választása gyakran nyelvválasztást is jelenthet, mint ahogy azt több magyar kisebbségi kontextusban is tapasztalni. Több helyszínen a magyar nyelvű romák iskolai jelenlétét szegregált intézmények működtetésével „oldják meg”, mint ahogy azt kutatási helyszíneink közül Munkácson, Beregszászon, illetve Gyergyószentmiklóson is tapasztaltuk.²⁴ A szegregált intézmények fenntartása azonban újra felveti a méltányosság kérdését, hiszen közismert, hogy ezekben az iskolákban az oktatás minősége és eredményessége sok kívánnivalót hagy maga után.

c. Mikroszintű tényezők

Az iskolaválasztás végső soron egyéni, családi szinten dől el. Kutatási tapasztalatok igazolják, hogy magasabb szocio-ökonómiai státussal rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel képesek, illetve akarják is az iskolát gyerekeik számára megválasztani. A középosztálybeli szülők számára a gyerek iskoláztatása és ezáltal az erőforrások újratermelése valamilyen családi stratégia részét képezi.²⁵

A család azonban tudatos stratégia nélkül is meghatározhatja a gyerek iskolaválasztását, egyszerű családi hagyomány által is: ez jelentheti azt, hogy a gyerek ugyanolyan vagy akár ugyanabba az iskolába jár, ahova

szülei, de vonatkozhat a gyerekek hasonló iskolaválasztására is. Ezen utóbbi családi hagyományt több országban a jogszabályok is megtámogatják, ugyanis egy gyerek iskolai felvételénél rendszerint előnyt jelent, ha a nagyobb gyerek is ugyanabba az intézménybe jár vagy járt.

Az iskolaválasztást iskolai szintek szerint is árnyalhatjuk: az alsóbb szinteken rendszerint a szülő dönt, magasabb szinteken pedig egyre inkább a diákra esik a választás szabadsága és felelőssége. E választások során gyakran latba esik a kortárs csoport-hatás, a közös óvodai élmény vagy az alacsonyabb iskolai szintű szociális kapcsolatok újratermelése. Megjegyzendő, hogy a kortárs csoport hatásának is lehetnek etnikai vonatkozásai: egyik kutatási helyszínen például az derült ki, hogy a nem anyanyelvű képzés melletti döntést az etnikailag vegyes baráti csoport léte döntötte el. Értelemszerűen az ilyen iskolaválasztás elsősorban szórványközegben fordulhat elő. Egy másik helyszínről egyfajta „felnőtt kortárs csoport hatást” is beazonosíthatunk: interetnikus közegben a szülőknek munkahelyükön „színt kell vallaniuk” gyerekük iskoláztatása kapcsán, ami azzal is jár, hogy fel kell tárnuk etnikai identitásukat. Interetnikus közegben ez néha belső konfliktusokat okozhat, ezért ezt elkerülendő, a szülő inkább államnyelvi képzésbe írhatja gyerekét.

Az iskolák presztízse, helyi megítélése alanyaink szerint általában informális csatornákon közvetített információkon alapul. Ez részben érthető, hiszen a vizsgált országokban az iskolák külső értékelésének gyakorlata kismértékben terjedt el. Országos teszteken ugyan részt vesznek az intézmények, de az iskolák eredményeinek nyilvános kommunikációja rendszerint elmarad, ezért szülői döntéseket kismértékben lehet ilyen információkra építeni.

Az iskola nyelvének választása egyéni szinten legélesebben a vegyes házasságokban merülhet fel. Az elmesélések szerint e szempontból többféle vegyes házasságon belüli iskoláztatási stratégia azonosítható be: van, ahol már a házasság előtt eldöntik, a gyerek milyen nyelven fog tanulni, de van, ahol az aktuális iskolai piac és a gyerek jövőjével kapcsolatos tervek alapján hoznak döntést. Statisztikailag ugyan jelen kutatás keretében ez nem mutatható ki, de megkockáztatható, hogy vegyes házasságban nagyobb valószínűséggel hajlanak a szülők a többségi nyelven való iskoláztatásra.²⁶

²⁴ Lásd a vonatkozó tanulmányokat. (szerk. megj.)

²⁵ Ld. Bourdieu klasszikus leírását e stratégiákról: Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1978

²⁶ Dobos Ferenc adatai szerint a vegyes házasságban élők 45–70 százalékban államnyelvű képzésbe íratták gyerekeiket a környező országokban. Ld. Dobos Ferenc: *Asszimilációs folyamatok az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági magyarság körében 1996–2011*. B Fókusz Intézet, 2011. Letölthető: <http://www.kmkf.hu/tartalom/asszimilacio.pdf>