# Erdélyi magyar pedagógusok Magyarországra történő áttelepedése a szakirodalom tükrében

„A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa."

*(Karácsony Sándor)*

*A rendszerváltást követően Románia területéről, főleg Erdélyből sok magyar nemzetiségű ember döntött úgy, hogy áttelepül Magyarországra. Több migrációs kutatás feladatul tűzte ki, hogy számszerűsíti a kivándorolt populáció nagyságát, nem és korosztályhoz való tartozását. A kivándorolt populáció végzettségét illetően, viszont kevés felmérés, kutatás született, valószínűleg azért is, mert a kivándoroltak nem maradtak meg a képzésüknek megfelelő pályán, nem honosították a diplomáikat, illetve nehéz feladatnak bizonyult az áttelepedettek szakmai nyomon követése.*

**Tanítani, de hol? Otthon vagy itthon?**

Jelen tanulmányban az erdélyi értelmiségiek migrációjával és ezen belül a pedagógus migráció jelenségkörével szeretnék foglalkozni. Tisztában vagyok azzal, hogy részletes helyzetképet nem tudok bemutatni, csupán rávilágítani szeretnék a problémára: a pedagógusmigrációra és az ezt kiváltó okokra, a feltárt szakirodalom segítségével. Az áttelepülést kiváltó okok: a pedagógusok nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsültségével (*Szabó*, 1998.), a kevés fizetéssel, a romániai oktatási rendszer merevségével, elavultságával, a rendszerváltás utáni oktatási reformsorozattal.

Személyes tapasztalataim alapján, mivel én magam is Erdélyből telepedtem át Magyarországra, sorolhatnám még az erős magyar identitástudatból fakadó okokat, pld. etnikai megkülönböztetés, a szakmai érvényesülés lehetőségének hiánya, magyar anyanyelvű iskolák kilátástalan helyzete, a gyerekek jövője iránti aggodalom stb. Örkény Antalt (2003, 121–123. o.) idézve: „a teljes Kárpát-medencei magyar diaszpóra mintájában a leggyakrabban megjelölt migrációs ok a megfelelő jövedelmet nyújtó munka hiánya a kibocsátó országban (43 százalék). A diplomások migrációs szándékainak körében is a mindennapi megélhetési gond és a megfelelő jövedelmet nyújtó munka lehetőségének elérhetetlensége"

Powderly a legfontosabb kivándorlás okainak a következőket tartotta:

– az ember természetes vágya, hogy javítson életfeltételein;

– az iparűző politikai helyzete hazájában;

– a közgazdasági feltételek, amelyek között élni kényszerül, és amelyeken a politikai szabadság hiánya következtében nehezen javíthat, vagy változtathat;

– bizonyos országokban az oktatási rendszerek hiánya, amelyek megtanítanák politikai jogaikra, s amelyeken keresztül képes lenne megváltoztatni gazdasági helyzetét.

A migrációkutatással foglalkozó intézmények tevékenységükbe több határon túli kutatót és kutatóhelyet is bevontak, hogy minél hitelesebb képet tudjanak kialakítani a Romániából Magyarországra történő migrációs folyamatokról: (Csepeli–Örkény–Székelyi: Kárpát medence kutatás 2002; Balázs Ferenc Intézet: Értékrend 97, 99, Etnikumközi

Viszonyok Kutatóközpontja: Etnobarométer 2001). A kutatások eredményei arra mutatnak rá, hogy Romániából egyre több fiatal diplomás, (közöttük sok pedagógusok) telepedik ki az anyaországba.

Az áttelepült pedagógusok teljes létszáma ismeretlen, de Tóth Péter-Pál (1997): *Haza csak egy van?* című könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy: 1988-1994 bevándorlás céljából 1542 fő erdélyi pedagógus érkezett Magyarországra. 1994 óta nem készült reprezentatív felmérés arról, hogy hány pedagógus telepedett át Romániából Magyarországra. Tóth Sándor filozófus állítása: „Megbízható statisztikai adat híján is biztosan állítható, hogy az így vagy úgy, menekülő vagy menekülni készülő romániai magyarok nagyobbik fele, ha nem túlnyomó többsége olyan értelmiségi, aki nem kalandvágyból és nem könnyű szívvel szánta el magát erre a lépésre…"

## Értelmiségi migráció

Amennyiben hitelesebb képet szeretnénk kapni a pedagógusok migrációs szándékairól, döntéseik motivációjáról, meg kell vizsgálnunk az erdélyi magyar áttelepült értelmiségiek egészét. A fellelhető szakirodalom szűkössége miatt folyóirat cikkeket, tanulmányokat is felhasználtam a jelen tanulmány hitelességét alátámasztva.

Egy 2001-ben készített reprezentatív felmérés szerint a Magyarországra bevándorló erdélyiek iskolai végzettsége a 25–29 éves korcsoportban a legmagasabb, több mint harmaduk rendelkezett felsőfokú (29 százalékuk egyetemi, 6 százalékuk pedig főiskolai) végzettséggel. A bevándorlók iskolai végzettség szerinti megoszlásából látható, hogy nem alaptalanok az értelmiségiek nagyobb fokú elvándorlását megfogalmazó aggodalmak (*Gödri*, 2004).

2002-ben felvett országos reprezentatív minta (*Tóth*, 2006) igazolta, hogy a szomszédos országokból érkező bevándorlók döntő többsége magyar nemzetiségű, és azt, hogy romániai magyarság mintegy 190. 000 személlyel csökkent (*Veres Valér*, Korunk 2002/2.)

A fogadó népességhez viszonyítva a bevándorlók közt magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya. Tóth (1997) könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy 1988–1994 között bevándorlás céljából 6878 felsőfokú végzettséggel rendelkező romániai személy érkezett Magyarországra, ami feltehetően növekedett az uniós csatlakozás következtében. Ebből jelentős a műszaki végzettségűek (mérnökök) (2169 fő), orvosok (1349 fő) és pedagógusok (1542 fő) száma. 2009-es kutatási adatokat vizsgálva, Magyarországon jelenleg 1629 aktív orvos (ami a Magyarországra bevándorló orvosok 46,73 százalékát jelenti), és 340 fogorvos (52,55 százalék) tartózkodik, akik a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen szerezték meg a diplomájukat (*Balázs*, 2009.)

Ezeknek, az adatoknak fényében kijelenthetjük, hogy a romániai magyarság súlyos szellemi értéket veszített, viszont az anyaország számára nyereséget, kulturális és értelmiségi többletet jelent. Konrád és Szelényit idézve „az értelmiségnek kultúra-alkotó és továbbadó szerepe van" (*Konrád* és *Szelényi*, 1989). Csepeli György szerint az „értelmiség küldetése a cselekvést lehetővé tevő értékek és programok megfogalmazása." (*Csepeli*, 1993).

## Az pedagógusok migrációját kiváltó okok

Ahogy már említettem a pedagógusok migrációját kiváltó egyik lehetséges ok: a romániai oktatási rendszer zártsága, elavultsága és centralizáltsága. A romániai magyar értelmiségiek (köztük a pedagógusok is) a nehéz kommunista érában egy idillisztikus képet alakítottak ki Magyarországról. Ismerősök beszámolóiból kiderült, hogy a rendszerváltást követően sokan az értelmiségiek közül úgy vélték, hogy mindenhol jobb a helyzet, mint Romániában. A helyzet változtatása érdekében a legmegfelelőbb megoldásnak az anyaországba való kivándorlás bizonyult, mert ott van az igazi „Kánaán". A pedagógu-

soknak abban az időben nem volt konkrét ismeretük a magyar oktatási rendszerről, így „belecsöppentek" egy új, addig számukra ismeretlen rendszerbe, iskolakultúrába. A kutatásom folytatásában arra fogom keresni a választ, hogy mennyire is találták meg azokat az értékeket és elvárásokat az erdélyi pedagógusok, amiért annak idején az áttelepedés mellett döntöttek. A migrációs tendenciák a 2000-es évek elejétől változást mutatnak, sokan az erdélyi magyar értelmiségiek közül az otthon maradást, a szülőföldön való boldogulást, a hősi pompeji katona szerepét választották.

Ahhoz, hogy a pedagógusok áttelepedésének okait jobban megértsük, figyelemmel kell kísérnünk mindkét iskolarendszer (román és magyar) rendszerváltás utáni alakulását. A volt szovjet blokk országaiban zajló átalakulások többnyire hasonlóan alakultak.

A decentralizáció ezek mindegyikében megjelent, és általában a politikai átalakuláshoz kapcsolódó sajátos belső okokra, illetve a nyugat-európai modellek gyors átvételére irányuló törekvésekre vezethető vissza (*Halász*, 1996a). Ebben a régióban a decentralizáció gyakran oly módon történt, hogy nem volt mögötte kidolgozott, hosszú távú stratégia (*Halász*, 1993b). A közép-kelet-európai régió egyes országaiban erősen eltérő nemzeti hatások érvényesültek és az irányítási reformok eltérő eredményeket is produkáltak: van olyan ország, ahol az oktatási rendszer szabályozását megváltoztatták ugyan, de ez nem decentralizációs reformot jelentett (*Altrichter* és *Halász*, 2000). Ez Romániában is hasonló módon történt.

A romániai oktatási rendszerben az oktatáspolitika mind az iskolakultúra, mind a tanterv, mind a vizsgarendszer szintjén 1989 óta mindhárom területen állandó változásokat élt meg a rendszer. Ezek a változások nem hagyták érintetlenül a kisebbségi oktatást sem (*Kozma* és *Rébay*, 2006). A román oktatásügyi decentralizáció nem egységes, egyenes irányú folyamatként jelentkezett, és csak 1997-től beszélhetünk átfogó, rendszerszintű változásokról (*Péter*, 2006). A hivatalos retorika decentralizációs kinyilatkozásai ellenére, a folyamatok a dekoncentrációig jutottak el (*Altrichter*, *Halász*, 2000), így nem véletlen, hogy pl. a Hargita megyei magyar tanítók oktatási reformmal kapcsolatos általános nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő reformra vonatkozó elméleti megfogalmazásokkal. Az európai irányhoz való kapcsolódás és az oktatásügyi decentralizáció vonatkozásában jelentős a tájékozatlanság és bizonytalanság a pedagógusok körében (*Péter*, 2006). Ellentétben a magyar oktatási rendszerrel, ahol az OECD által végzett elemzések szerint a kilencvenes évtized közepén a magyar közoktatás a nemzetközi szervezet valamennyi tagállamát figyelembe véve a leginkább decentralizált volt, azaz a tartalmi, a személyzeti, az infrastruktúrát érintő és a finanszírozási kérdésekben itt hozták a legkevesebb döntést központi és a legtöbbet helyi/iskolai szinten (*Halász*, 2000). Összehasonlítva a két oktatási rendszert a decentralizáció mentén, arra a következtetésre jutunk, hogy a magyar oktatási rendszer elmozdulása a decentralizáció irányában korábban történt, mint a román oktatási rendszeré. A decentralizáció pozitív hírei, hipotézisem szerint motiválhatták a kivándorolni készülő pedagógusokat döntéseik meghozatalában.

Romániában csak a kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával észlelhetők jelentős változások az oktatásban: úgy a decentralizálás irányába 1998-ban, mint a centralizálás irányában, 2000-ben. A Bukaresti Neveléstudományi Intézet munkatársai (*Iosifescu* és *mtsai*, 2001, 2002) iskolai esettanulmányokat felhasználva arra a következtetésekre jutottak, hogy a romániai iskolakultúrának két általános elemmel rendelkezik:

– a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetésstílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusan viszonyulni a döntéshozókhoz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrál, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem" logikája;

– a bizonytalanság elkerülésének magas igényszintje: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

Szakértők szerint, a romániai pedagógusok szakmai kibontakozást a soron következő reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. A reformfolyamatok fentről lefelé, bürokratikus módon terjedtek, vagy az oktatáspolitikusok próbálták ilyen módon terjeszteni, így a tanárok mintha kimaradtak volna e folyamatokból. A romániai oktatási rendszerben a 2000-es kormányváltás után egyértelmű visszalépés történt az egypólusú szabályozás felé. A központi szabályozás – az alaptanterv keretjellegű óraterveinek a módosításával – a helyi tantervet 40 százalékról 5 százalékra szűkítette. A következőket érdemes megemlíteni a helyi tanterv összetevőire vonatkozó miniszteri rendelkezésekből: a választható órákat (minimum heti egy óra) a szakképzés elmélyítésére kell fordítani. Az iskola Tanterv Bizottsága által megtervezett képzési kínálatot a megyei tanfelügyelőségnek kell jóváhagynia, stb. (*Fóris-Ferenczi*, 2004 nyomán). Változások történtek az iskolai autonómia és a helyi tantervek készítésében is: „...az iskolai autonómia és a helyi tanterv visszaszorítása azért is nagy veszteség volt, mert az óhajtott alternativitás azzal a reménynyel kecsegtetett, hogy az anyanyelvi oktatás alkalmazkodni tud majd a tanulók sajátos nyelvi környezetéhez és helyzetéhez." (*Fóris-Ferenczi*, 2002, 174. o.). Az OECD 2000-es Romániára vonatkozó jelentése nem véletlenül tartalmazza azt az ajánlást, miszerint a változásra irányuló folyamatok sikerességének záloga éppen az, hogy a tanárok érezzék azt, hogy ők is aktív résztvevői a folyamatnak.

*Az áttelepült pedagógusok teljes létszáma ismeretlen, de Tóth Péter-Pál (1997): Haza csak egy van? című könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy: 1988–1994 bevándorlás céljából 1542 fő erdélyi pedagógus érkezett Magyarországra. 1994 óta nem készült reprezentatív felmérés arról, hogy hány pedagógus telepedett át Romániából Magyarországra. Tóth Sándor filozófus állítása: „Megbízható statisztikai adat híján is biztosan állítható, hogy az így vagy úgy, menekülő vagy menekülni készülő romániai magyarok nagyobbik fele, ha nem túlnyomó többsége olyan értelmiségi, akik nem kalandvágyból és nem könnyű szívvel szánta el magát erre a lépésre..."*

A romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődését egy másik tényező is befolyásolta: a pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés gyenge működése, amelynek következménye, az hogy az alapképzés nem eléggé gyakorlatorientált és nincs összhangban a továbbképzésekkel. A továbbképzések is gyakran csak „formálisan" zajlanak, és nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket (Iosifescu 2001a). A pedagógusok úgymond erős tudományos képzést kaptak Romániában, viszont a képzés szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült. Az állam nem akkreditált, kezdetben kreditponttal nem járó RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonynak az erdélyi magyar pedagógusok. „Erdély vonatkozásában a 2005-ös Bolyai Nyári Akadémia (BNYA) beszámolója alapján teljes képet is kaphatunk a pedagógus-továbbképzésekről. A BNYA keretén belül 29 tanfolyam zajlott, ezek zöme „klasszikus továbbképzés", 20–30–40 fős csoportban hazai és nemzetközi szakemberek előadásokat tartanak, néha azonban kiscsoportos tevékenységekre is sor kerül. A képzések ideje általában több (4–5) nap, és ezek

rendszerint kirándulásokkal vannak egybekötve. A kirándulás minden tanfolyam értékelésekor a legizgalmasabb pozitívumként jelent meg. A 29 képzésből 3 problémacentrikus (kapcsolattartás a szülőkkel, az osztályfőnökök kapcsolatrendszere, szabadidő szervezése) és 2 speciális (pontosabban mentálhigiénés) képzés, az összes többi (mintegy 82 százalék) szaktárgyi továbbképzés. A szakmai beszámolókra és e kevés adatra hivatkozva is levonhatunk néhány tanulságot. Erdélyben (Romániában) a továbbképzés rendszerét még nem reformálták meg, ezért pld. a beszámolókban ritkán olvashatunk arról, hogy hány órás képzésről van szó, illetve hány kredit jár az egyes képzésekért. A képzések nem piaci alapon szerveződnek, a képzésekért nem kell fizetni, („ez jár nekünk"), igaz, hogy a résztvevők egy részének a saját költségét állnia kellett. Itt is teljesen hiányoznak a modern továbbképzés elemei, mint például a konfliktuskezelés, minőségbiztosítás, intézményvezetés vagy a kiégés elleni tréningek" (*Papp Z.*, 2006).

A tanárok álláskeresése és munkahelyi lehetőségeik is megnehezítik az érvényesülést, mivel központilag, a megyei tanfelügyelőségek által szervezett „versenyvizsgán" vesznek részt, majd e vizsga eredményeinek megfelelően lesznek kihelyezve a különböző középiskolákba. Sok esetben az ún. „versenyvizsga" csak látszólagos, mivel a román bürokrácia működésére jellemző az erős korrupció, ami azt jelenti, hogy a fejlettebb kapcsolati hálóval rendelkező pedagógusok jutnak a jobb állásokhoz. A tanárhiány problémájára nem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak tanárellátottság szempontjából a leghátrányosabb helyzetben.

Nem meglepő tehát, ha a romániai pedagógusok szakmai életútját kívülről és belülről (a tanárok szemszögéből) egyaránt bizonytalannak, kényelmetlennek, frusztrálónak, kiábrándítónak gondolhatjuk, amelyben jelen van egyfajta félelem az állandó bürokratikus kérdőre vonás lehetősége, az egzisztenciális bizonytalanság, elégedetlenséges állóvízszerű konzervativizmus is (*Iucu* és *Pânişoară*, 2000). A román oktatási rendszerben jogorvoslatra egyelőre nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek jogait védő oktatási ombudsmani tisztség, így teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten. Az egyéni problémák feloldására mind a pedagógusok, mint a diákok számára az iskolaváltás meglehetősen bürokratikus és problematikus folyamata adhat lehetőséget. Továbbá a tanári munka külső értékelésére a különböző fokozatok megszerzésekor (véglegesítés, II-es fokozat, I-es fokozat), előre megszervezetten kerül sor, ami nem mindig objektívan tükrözi a pedagógusok szakmai tudását. A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom fentebb felsorolt sajátosságai érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is (*Mandel* és *Papp Z.*, 2004).

A 90-es években elhúzódó tantervi szabályozások is megnehezítették a pedagógusok munkáját a folyamatos reformok bevezetésével.

A legfontosabb reformok a következők:

– 1994–1998: az előíró központi jellegű tanterv fenntartása, új tantárgyi programok é alternatív tankönyvi rendszer bevezetése;

– 1998–2000: a keretjellegű nemzeti alaptanterv bevezetése, az egypólusú szabályozás fellazítása;

– 2000–2003: az alaptantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek korrekciója, a helyi tervezés leszűkítésével visszalépés az egypólusú szabályozás felé;

– 2004-től az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazódás, a szakképzés prioritása.

A migrációt kiváltó okokat összegezve, a következők a legfontosabbak:

– az elhúzódó gazdasági átmenet közepette a tanári bérek drasztikus csökkenését lehet tapasztalni;

– az oktatási reform beindításának akadályozása miatt a rendszer kaotikussá vált;

– a mobilisebb pedagógusok pályaelhagyása;

– a tanári rekrutáció anomáliái: az iskolák korlátolt helyi tervezése, sok a szakképzetlen tanár;

– a felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése;

– továbbra is magas a nők aránya;

– demográfiai tényezők: csökkenő gyermeklétszám, értelmiségiek (tanárok vagy potenciális tanárok) kivándorlása (*Mandel* és *Papp Z.*, 2004).

A romániai Országos Curriculum Tanács és a Nevelés **2000+** által végzett országos reprezentatív felmérés eredményei nem biztatók. (Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în învăţământul obligatoriu. Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2001).

Mandel (2004) tanulmányában arra világít rá, hogy a vizsgálatban van olyan erdélyi iskola, amely a kisebbség megmaradása mentén fogalmazza meg a jövőképét- „...a jövőkép alkotás a jelen érzékelésének függvénye. Márpedig a jelenre vonatkozó állítások többsége nem ad okot túlzott optimizmusra. A gyermeklétszám fogyása, a falvak elnéptelenedése, a tanárok elöregedése, mind a negatív kisebbségi jövőképet a „nemzethalál" képét erősítik.

A magyar oktatási rendszer is számos reformnak nézett elébe a rendszerváltást követően, amit 1998-tól rendszeresen a *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötetsorozat foglal össze olyan változásokra fókuszálva, mint a közoktatás társadalmi-gazdasági környezete és annak alakulása, majd irányítás, finanszírozás, szerkezeti problémák, tartalmi kérdések, az iskolák belső világa és a pedagógusok. Követve a jelentési eredményeket, arra a következtetésre jutottam, hogy a magyar oktatási rendszer is számos kihívással, pozitív és negatív változással nézett szembe az elmúlt évek során. A kezdeti decentralizáció pozitív hatásai mára már fakulóban van, erre utal Trencsényi László (2001) is, valamint arra, hogy jobban oda kellene figyelni arra, hogy „pedagógustársadalom nagy tömegének értelmiségi életminőséget biztosítani".

## Nemzetközi kitekintés?

A francia szakirodalomban próbáltam rákeresni a Franciaországba bevándorolt pedagógusok helyzetére, de sajnos ilyen jellegű szakirodalommal nem találkoztam, így levélben megkerestem Philippe Meirieu ismert francia pedagógustörténészt, akitől a következő választ kaptam: „Je ne connais pas ce sujet malheureusement" („én érdekes módon nem ismerem ezt a témát").

Magyarázatként ide kívánkozik egy utalás Elias Canetti híres munkája a francia civilizáció-fogalom és a német kultúra-fogalom összehasonlításáról, amely ugyan a nemzetépítésről szóló 1980-as évekbeli elméletek előtt jóval megszületett (*Elias*, 1939), de amely annak előfutáraként jegyzi meg, hogy: „Azt a kérdést, hogy »Milyenek az igazi franciák?« vagy »Milyenek az igazi angolok?«, már rég nem teszi fel senki a franciák vagy az angolok közül."

Valószínűnek tartom, hogy a francia társadalomban a pedagógusok franciák, vagy „franciáknak érzik magukat", így nem áll fenn a migrációval együtt járó szakmai és társadalmi integráció.

## Záró gondolat

Kutatásomat folytatva a pedagógus migráció témakörben, remélem egyre többet sikerül megtudni az erdélyi magyar pedagógusok migrációjáról, valamint a magyarországi szakmai és társadalmi integrációjukról. Bízom abban, hogy lesznek bizakodó vélekedések, amik arra engednek következtetni, hogy az erdélyi magyar pedagógusok értékátadó és kultúra közvetítő szerepe „határfüggetlen".

„Tehetetlenek vagyunk, és érezzük, hogy földre vagyunk szorítva, kételyek gyötörnek, hogy vajon helyesen éltünk és élünk-e, ha az otthon maradást vállaljuk. Szeretnénk meggyőződni róla, hogy nem erkölcsi lehetetlenséget vállalunk, és nem Makkai Sándor püspök úrnak volt igaza a „Nem lehet" című írásában" – *Gálfalvi György*.

## Irodalom


Csata Zsombor és Dobos Ferenc (2001): Migrációs folyamatok a határon túli magyarok körében. In Dobos Ferenc (szerk.): *Az autonóm lét kihívásai kisebbségben*. BFI – Books in Print – Osiris, Budapest. 229–263.

Fóris Ferenczi Rita (2002): Rövid metszetek a romániai oktatásfejlesztés történetéből. In *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár–Kolozsvár.

Gödri Irén (2005): „Vívódások két haza között". Elemzés Magyarországra áttelepedett romániai magyar értelmiségiekről.

Halász Gábor (1993): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In uő (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest. 77–98.

Halász Gábor (2000): *Magyar közoktatás az ezredfodulón*. Budapest. http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm#_ftnref1

Iosifescu és mtsai. (2001): *Culturi organizaţionale în şcoala românească*. ISE, Bucureşti.

Iucu, R. és Pânişoară, O. (2000): *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare.* I–II. MEN, Bucureşti.

Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2004): Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei. *Debreceni Szemle*, 12. sz. 32–44.

Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában.* Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Mandell Kinga és Papp Z. Attila (2007): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban.* Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.

Mandel Kinga és Papp Z. Attila (): *Elitizmus versus partnerközpontúság. Minőségfelfogások a romániai magyar közoktatásban.* In: Bodó Barna (szerk.): Romániai Magyar Évkönyv 2004–2005. Kolozsvár–Temesvár.

OECD (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Paris.

Papp Z. Attila (2006): Oktatási támogatások a határon túli közösségeknek, 2003–2006. *Educatio*, 1. sz.

Péter Lilla (2006): *Közoktatási reform – oktatáspolitika – romániai magyar pedagógusok*. Doktori Disszertáció. Kézirat.

Sík Endre (2001): *A migráció szociológiája*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.

*Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în învăţământul obligatoriu.* (2001) Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti.

Tóth Pál Péter (1997): *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok. Magyarországon (1988–1994)*. Püski Kiadó, Budapest.

Trencsényi László (2001): Rettenetes a kísértés a kudarcra. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.



***Gál L. Gyöngyi***
ELTE, Nevelestudomanyi Doktori Iskola