

## **A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZOKTATÁS, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ OKTATÁSI NYELV(EK)RE**

*Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János*

### **1. Az iskola mint közigazgatási egység<sup>1</sup>**

#### **1.1. Hivatalos kisebbségi oktatás, törvényi keret, oktatásirányítás**

A hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája a cseh, horvát, német, örmény, roma, szerb, szlovák, török, tatár, ukrán nemzetiségi oktatás mellett. A rendszer egészére érvényes szabályozás keretében a törvény az anyanyelv tanulását, bizonyos tantárgyak anyanyelvű tanulását, kétnyelvű oktatási intézmények létesítését teszi lehetővé.

A magyar kisebbségi oktatás azonban a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiból adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak. Azok a törvényi keretek, amelyek a különböző nemzetiségek számára az anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatás megteremtését, kiszélesítését szorgalmazhatják, s így jogilag biztosított lehetőségként értelmezhetők, a magyar kisebbség nézőpontjából az anyanyelvű oktatás beszűkülését jelentik.

---

<sup>1</sup> Az első fejezet néhány témájának kifejtése (törvényi keretek, oktatási reform, iskolaszervezet, bemeneti szabályozás) megjelent a *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban* című kötetben. (Fóris-Ferenczi Rita: Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In. Mandel Kinga–Papp Z. Attila (szerk.). 2007. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.)

A kilencvenes évek elején a hivatalos, többségi, illetve a magyar kisebbségi szemlélet fentiekben említett ellentéte még egyértelműen a célszerű elsorvasztással szembeni ellenállásként jelentkezett. Napjainkban viszont ennek a szemléleti összeférhetetlenségnek egy sokkal kifinomultabb változatával szembesülünk. Rendszerszinten a legfontosabb tét az oktatás európai globalizációja. A rendszer egészének gyorsított felzárkóztatását irányító hatalom számára zavaró tényező az európai normákhoz és a belső igényekhez is igazodó kisebbségi oktatásban a magyarság sajátos oktatási helyzetéből fakadó elégedetlensége és követelése. Miközben a romániai magyarság megoldatlan oktatási problémáinak az okaként/következményként az asszimiláció, a kivándorlás ellenében a teljes körű anyanyelvű oktatás jogának és a demográfiai helyzet, illetve a változatos nyelvi közeg sajátosságaihoz igazodó oktatás törvényi kereteinek a biztosításában látja a megmaradás esélyét, addig a hivatalos, rendszerszintű érdek szempontjából közömbös egy aránylag kiépült iskolahálózattal, képzett tanszeméllyel, anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatással bíró kisebbség egyedülállóan sajátos oktatásának a problémája. Ennél sokkal lényegesebb a többi romániai kisebbség oktatásának (például a roma oktatásnak) az európai normákhoz igazodó kiépítése.

A fentiekben említett szemléletbeli, többségi – kisebbségi alapellentét lényegében nem változott. Intenzitását, nyilvánvaló, illetve rejtettebb jellegét meghatározta az éppen hatalmon lévő kormánynak az egész rendszert érintő oktatáspolitikája és viszonyulása a kisebbségi oktatáshoz. Módosult viszont az a belső szemlélet, ahogyan a magyar kisebbségi oktatás önmagát, a rendszerben elfoglalt helyét és az önszerveződésen alapuló belső oktatásszervezés, -fejlesztés lehetőségeit értelmezte.

Ebből a szempontból a kilencvenes évek elejétől napjainkig három nagyobb szakaszt különíthetünk el. Ez a korszakolás egybeesik a kormányváltások idejével és az RMDSZ politikai szerepvállalásának alakulásával. A kilencvenes évek első fele az önálló magyar kisebbségi oktatás mítoszának, a belső önszerveződésre épülő korszerűsítés hitének az időszaka. Az 1996-tól kezdődő, de főként az 1998–2000 közötti periódus, amelyre országosan az oktatási struktúrák decentralizációja jellemző, az együttműködésen alapuló beépülés szakasza. A 2001-től kezdődő szakaszt egyrészt az egyezményekben formát öltő politikai alkuk sora jellemzi, másrészt az a hit, hogy a hárompillérű oktatás (állami, magán és egyházi) megteremtésével kialakítható az egyházi oktatás önálló részrendszere. Az önállósági igénynek eme újabb felerősödése összefügg a felgyorsított európai felzárkózással is magyarázható recentralizációval, amely a kisebb létszámú osztályok összevonásával, az iskolák és tanári állások megszüntetésével veszélyezteti az egyre fokozódó gyermekhiánnyal már küszködő állami oktatást.

Ebben a fejezetben e történeti szempontot is követve elemezzük a rendszerszintű oktatáspolitikai, oktatásirányítási folyamatok hatását a kisebbségi magyar oktatásra, s ezen belül nyomon követjük a magyar kisebbségi oktatás belső, önszerveződésen alapuló oktatáspolitikáját, oktatásirányítási gyakorlatát.

### **1.1.1. Önszerveződésen alapuló oktatásfejlesztés**

Az 1989–1995 közötti időszakban az oktatást a még érvényben lévő 1978-as oktatási törvény és különböző kormányrendeletek<sup>2</sup> szabályozták. A kilencvenes évek elején a gazdasági, politikai problémák mellett az oktatás

kérdése országos szinten háttérbe szorult, sőt a rendszer sürgető reformja még az 1992–1996-os időszakban is csak a hangoztatás szintjén maradt.

Az országos szintű oktatáspolitikai pangás időszakában az RMDSZ programjában kezdettől fogva kiemelt fontosságú a magyar kisebbség igénye a teljes körű, az oktatás minden szintjére és formájára kiterjedő anyanyelvű oktatásra. Ezt a politikai érvekre támaszkodó követelést hitelesítették, erősítették azok a helyi döntések és változások, amelyek a nagypolitika szintjén elodázott törvénykezési keretek hiányából adódó „jogi úrben”<sup>3</sup> bontakoztak ki: általános iskolák, középiskolák önállósodtak, a tanulók tömegesen átiratkoztak az 1898/90-es tanév második évharmadában beindított magyar osztályokba stb.<sup>4</sup> Azt, hogy ezek a kedvező jelek pusztán az akkori időszak kaotikus állapotának köszönhetőek, az is bizonyítja, hogy a kisebbségi oktatás szempontjából lényeges törekvéseket, például a Bolyai Egyetem újraindítását, nem sikerült politikai szinten érvényesíteni. Az 1990-ben kiadott kormányhatározatok, miniszteri rendeletek és intézkedések – teljes ellentétben az RMDSZ követeléseivel – szűkítették az anyanyelvű oktatás jogkörét: az 1990/521-es kormányhatározat megtiltotta a magyar nyelvű szakoktatást, 1990 februárjában megakadályozták a magyarországi tankönyvek behozatalát, a szeptemberi miniszteri utasítás szerint az egyetemre jelentkezők nem felvételizhettek anyanyelvükön.<sup>5</sup>

Az 1990–1992-es időszak tűzoltó akcióinak és a magyarellenes közhangulatnak a tapasztalatai egyértelműen igazolták, hogy a magyar kisebbségi oktatás sorsa a megfelelő törvénykezési keret létrehozásától függ.

---

<sup>2</sup> 1994/54-es, 1990/521-es, 1991/461-es kormányrendeletek.

<sup>3</sup> A kifejezést Papp Z. Attila (2001. 76) használja az 1989–1992-es időszak jellemzésére.

<sup>4</sup> B. Kovács 1997, idézi Papp Z. 2001. 76

<sup>5</sup> Mandel 2004. 87

Az 1992–1996 közötti időszakban az alkotmány elfogadását (1992) és a felsőoktatási akkreditációs törvény (1993) megjelenését követően elkezdődött a oktatási törvény hosszas parlamenti vitája (1995). Az RMDSZ 1994-ben terjesztette elő a félmillió aláírással támogatott és az Alkotmánybíróság által alkotmányosnak minősített törvénytervezetet a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatásra. Ezt a javaslatot, illetve az RMDSZ képviselőinek és szenátorainak a készülő oktatási törvénytervezet kisebbségi oktatást korlátozó előírásainak megváltoztatására irányuló követelését nem vették figyelembe. Papp Z. Attila szerint ezeknek a követeléseknek a teljesítése az egész oktatási rendszerre érvényes alapkoncepció megváltozását feltételezte volna, de a készülő törvény szemlélete a centralizált oktatásirányítás, a szakminisztérium hatáskörének fenntartásával nem tette lehetővé az oktatási rendszer strukturális megújítását,<sup>6</sup> és a reformot főként az oktatás tartalmát érintő pedagógiai újításként értelmezte.

Az oktatási rendszer egészét érintő törvénykezési keretnek a központosított szemlélete, az oktatási reform kivitelezéséhez szükséges koherens fejlesztéspolitika hiánya mellett azonban érdemes megemlítenünk egy másik koncepcionális tényezőt is, amely magyarázatot adhat arra, hogy miért háríthatta el teljes egyetértésben az egyébként politikailag nem egységes román hatalom (a kormányzó párt, az ellenzéki pártok, a képviselőház és szenátus oktatási szakbizottsága) a kisebbségi követeléseket. A többségi és magyar kisebbségi szemlélet olyan fokú összeférhetlensége miatt, amely a többség részéről eleve kizárta az átjárhatósági, áthidalási lehetőségeket. Miközben a magyar kisebbség saját iskolahálózával, a teljes körű anyanyelvű oktatás biztosításával az oktatási rendszer részrendszereként értelmezte önmagát, addig a többségi hatalom kizárólag a szigorúan központosított

---

<sup>6</sup> Papp Z. 2001. 77

rendszer egészébe olvasztott elemként tartotta számon, amelyre minden rendszerszintű, egységes, a kisebbségi oktatás szempontjait eleve kizáró rendelkezés érvényes, és csak ehhez viszonyítva nyerhet bizonyos kisebbségiségéből fakadó kedvezményeket.

A többségi értelmezés és a kisebbségi magyar oktatás önértelmezése közötti ellentmondás felismerése és az átjárhatóság keresése az 1993–1994-ben megjelenő RMDSZ dokumentumokban jelentkezik erőteljesen, és együtt jár az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés mibenlétének és szerepének tisztázási szándékával is. Fischer Fülöp Ildikó oktatási alelnöksége idején (1993–1994) már differenciálódni kezd az RMDSZ oktatáspolitikai s ezt kiegészítve az oktatásfejlesztést célzó programok tervezésével az oktatás korszerűsítését egyrészt felvállaló, másrészt a hasonló területeken munkálkodó civil szervezetek tevékenységét koordináló szerepe. Cs. Gyimesi Éva oktatási alelnök (1994–1995) stratégiai javaslata is ezt a kettős megközelítést érvényesíti, pontosítva az oktatáspolitikai és az oktatás modernizációját célzó feladatköröket és ezek összefüggését. A „virtuális, az eszmények szintjén” létező önálló magyar oktatási rendszerrel szemben a valóságos állapot „még távol van azoktól a kritériumoktól, melyek egy működőképes, minőségileg funkcionális rendszer létét garantálnák.”<sup>7</sup> Ennek kiépítéséhez el kell kezdeni a szerkezeti és tartalmi (szemléleti, oktatás-stratégiai) önállósulás folyamatát. Ebben a folyamatban az RMDSZ Oktatási Alelnöksége az alapelvek és konkrét feladatok körvonalazását vállalja fel, szakértői háttérrel és civil támogatást biztosít a magyar politikusoknak, megerősíti és támogatja az érdekelt szervezeteket<sup>8</sup> az általuk vállalt célok

---

<sup>7</sup> Cs. Gyimesi 1994. 6

<sup>8</sup> A szövegbeli utalás a különböző civil szervezetekre vonatkozik, nevesítve: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Bolyai Társaság, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Pro Agricultura Hargitae Alapítvány.

megvalósításában a megfelelő információcsere, politikai érdekvédelem és célirányos szolgáltatások biztosításával; erősíti a civil érdekképviselőket, szervező-menedzselő szerepben olyan szellemi és anyagi erőforrásokat mozgósít, amelyek elősegítik a romániai magyar nyelvű oktatás modernizációját, ugyanakkor közvetíti a közösen elfogadott prioritásokat egy lehetőleg pártatlan, a globális szemlélettel azonosuló szaktestületnek.<sup>9</sup>

A *Cselekvési program*... azért érdemel kiemelt figyelmet, mert differenciálja az oktatáspolitikai, -szervezési, -fejlesztési feladatokat, ugyanakkor érzékelteti azt is, hogy ezek egyrészt elválaszthatatlanok egymástól, másrészt olyan koherens fejlesztéspolitikát és megvalósítható, kisléptékű cselekvési programot feltételeznek, amely „a romániai magyar oktatás intézményeinek anyagi, szakmai szükségleteire, a szellemi munkaerő keresletéről/kínálatára, iskola és társadalom reális kapcsolatára, az oktatás önkormányzati vonzataira” vonatkozó felmérések, tanulmányok nyomán alkotott reális helyzetkép alapján lehetővé teszi az oktatás összehangolt fejlesztését.”<sup>10</sup>

Annak a kérdésnek az eldöntése viszont, hogy a kisebbségi oktatás önszerveződéséhez, belső irányításához egy országosan központosított rendszerben melyik a járhatóbb út: a *Cselekvési program*ban körvonalazódó belső centralizációt és liberalizmust ötvöző politika, amely valamely központot feltételez, de ugyanakkor koordinálja és támogatja a civil szervezetek helyi jellegű fejlesztési törekvéseit, vagy pedig a demokrata szemléletet érvényesítő, leszűkült a politika és az ügynevezett „szakma” konfliktusára. Ez a szakadás hosszú ideig meghatározta a kisebbségi magyar oktatás belső szerveződését. Az RMDSZ feladatköre maradt a politika (a

---

<sup>9</sup> Az Illyés Alapítvány Romániai Alkuratóriumának Oktatási Szaktestülete.

<sup>10</sup> Cs. Gyimesi 1994. 4

kisebbségi oktatás megfelelő jogi kereteinek a megteremtése, az országos és helyi politikai érdekvédelem), a „szakmába” vágó tevékenységeket – noha felvetődött egy kisebbségi oktatáskutatással, oktatásfejlesztéssel foglalkozó intézet gondolata –, az úgynevezett „modernizációs szigetek”, szakmai csoportok vállalták fel.

A civil szervezetek, amelyek ezekben az években fokozatosan „kialakították a tevékenységükhöz szükséges infrastruktúrát, és jelentős szervezési, pályázati és pályázatmenedzselési tapasztalatokra tettek szert”,<sup>11</sup> fontos feladatokat vállaltak fel (helyi oktatásszervezés, kollégiumok kiépítése, ösztöndíjrendszerek működtetése, továbbképzés, tankönyvkiadás, magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett tagozatainak a megszervezése stb.). Egy alapvetően centralista irányítású rendszerben azonban ezek a törekvések a belső igényekhez igazodva vagy „meghaladták” a törvényes kereteket, így folyamatos éberséget feltételeztek a politikai érdekvédelem szintjén, vagy a rendszerszintű fejlesztési folyamatok instabilitása, kiszámíthatatlansága miatt nem sikerült összhangba kerülniük az országos szinten majdnem véletlenszerűen időszerűvé váló oktatásfejlesztési igényekkel, lehetőségekkel. Ezt nagymértékben befolyásolta az is, hogy a civil szervezetek működését és tevékenységét nagyon sok esetben nem a szükségyszerűségekhez való rugalmas igazodás jellemezte, hanem azok az adottságok határozták meg, amelyeket az emberi erőforrások, illetve a pályázatokból származó pénzügyi források megengedtek.

Az RMDSZ 1994-es, a Szövetségi Képviselők Tanácsa által elfogadott stratégiai programjában<sup>12</sup> hangsúlyozódik a romániai oktatási rendszer

---

<sup>11</sup> Cs. Gyimesi 1994. 2

<sup>12</sup> Balla Júlia és Nagy F. István A megmaradás esélye... – közoktatásunk stratégiai elképzelései című tanulmányát (1994), amely eredetileg a Romániai Magyar



fogalmához csatolt *önálló* jelző, másrészt az a felismerés, hogy ez csak abban az esetben valósulhat meg, ha a magyar kisebbségi oktatás önállóságának megteremtését össze lehet hangolni a román iskolarendszer autonómia-törekvéseivel, s amennyiben a kisebbség képes részesévé válni e törekvések alapjául szolgáló tanügyi reform elindításának, kibontakoztatásának.<sup>13</sup>

1994-ben azonban a rendszer egészére az oktatáspolitikai tehetetlenségből fakadó késleltetés, a valós reformszándék hiánya jellemző. Az oktatáspolitikának a nem pusztán kisebbségi megközelítésére a hatalom tipikus többségi reakcióval válaszolt: nem vette figyelembe a partneri együttműködés szándékát. Mandel Kinga az Asztalos Ferencsel készített interjú alapján az RMDSZ-törvénytervezet szakbizottsági vitáinak idevágó tapasztalatait a következőkben összegzi: „[...] az RMDSZ-javaslatokat abban az esetben is egységesen elutasították a román képviselők, ha azok mögött nem volt felfedezhető semmilyen kisebbségi érdek, ha a javaslat csupán az oktatás modernizációját, demokratizálását szolgálta volna.”<sup>14</sup>

Az 1995/84-es oktatási törvény megjelenését követően a magyar oktatáspolitikai figyelmét a kisebbségi oktatást korlátozó cikkelyek bírálata köti le.<sup>15</sup> Néhány elemzés hangot ad annak is, hogy a centralizált, korlátozó jellegű, ellentmondásos előírások korlátozzák, akadályozzák az oktatási

---

Pedagógusok Szövetségének a tevékenységi programja, az RMDSZ Szövetségi Képviselők Tanácsa hitelesítette, rövid és hosszú távú stratégiaként elfogadta.

<sup>13</sup> Az országos szintű reformtörekvések azonban ebben az időszakban csak a hangoztatás szintjén maradtak, s noha a pedagógiai értelemben vett reform az új tantárgyi programok bevezetésével és az alternatív tankönyvek megjelenésével elkezdődött ugyan, a bemeneti szabályozás és más strukturális változások még 1998-ig vártak magukra.

<sup>14</sup> Mandel 2004. 91

<sup>15</sup> RMDSZ Oktatási Memórium. Kolozsvár. 1995. RMDSZ Ügyvezető Elnökség.

rendszer egészének fejlesztését, tehát a többségi érdekeknek sem felelnek meg.<sup>16</sup> (Az 1999-es, 2003-as törvénymódosítások igazolják is ezt.)

Az oktatási törvénynek a kisebbségi oktatással szembeni beolvasztó, hozzátoldó szemléletét jól láttatja Nagy F. István<sup>17</sup> részletes, összehasonlító táblázatának alábbi részlete, amely az RMDSZ törvénytervezet, az 1995/84-es oktatási törvény, valamint az 1999/151-es módosított törvény egyes szakaszait állítja párhuzamba.

**1. táblázat: Az oktatási törvénytervezetek és törvények összevetése**

1994-es RMDSZ törvénytervezet	1995/84-es oktatási törvény	Az oktatási törvény 1999/151-es módosított változata
A műszaki, mezőgazdasági, gazdasági, orvosi és jogi oktatás <i>anyanyelven történik</i> , a román szakkifejezések elsajátításának biztosításával.	122. A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban (...) a szaktantárgyak <i>oktatása román nyelven folyik</i> , s lehetőségek szerint biztosítják a szakkifejezések elsajátítását anyanyelven is.	A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban, ahol a szaktantárgyak oktatása – kérésre – <i>anyanyelven folyik</i> , kötelező a román szakkifejezések elsajátítása.
A felvételi-, verseny-, állam- és doktorátusi vizsgák esetében a	124. Az oktatás minden szintjén a felvételi és záróvizsgák <i>román</i>	Jelen törvény keretei között a felvételi és záróvizsgákat az

<sup>16</sup> Balla–Nagy F. 1995

<sup>17</sup> Nagy F. 2000. 26–29

jelölteknek <i>joguk van anyanyelven vizsgázni</i> , vagy azon a nyelven, melyen addig tanultak, a jelölt választása szerint.	<i>nyelven folynak.</i> Anyanyelven vizsgázhatnak, jelent törvény keretein belül, azokban az iskolákban, osztályokban, illetve azokon a szakokon, amelyekben az oktatás anyanyelven folyik.	oktatás minden szintjén le lehet tenni <i>azon a nyelven is, amelyen az illető tárgyat tanították.</i>
---	--	--

Az összehasonlítás épp azt láttatja, hogy míg a magyar kisebbségi oktatás önállósági törekvése az anyanyelven tanulás jogából indul ki, addig a többségi szemlélet az állami oktatásba ágyazottan a kisebbség számára is az államnyelvet tekintti kiindulópontnak, s az anyanyelvű oktatást csak bizonyos szakokra (egyetemi szinten a tanár- és művészképzésre, a közoktatásban az elméleti szakirányokra), szakterminusokra szűkíti, s ezt is esetlegessé teszi (lehetőség szerint, kérésre). A kompromisszumos megoldás pedig az anyanyelven történő tanulást nem természetes jogként, hanem bizonyos feltételekkel és kötelezettségekkel járó kedvezményként értelmezi.

### 1.1.2. Oktatási reform és kisebbségi oktatáspolitikai

Az 1996–2000 közötti időszak koalíciós politikájának a közoktatásra vonatkozó jelentős eredménye az 1997/36-os sürgősségi kormányrendelet,<sup>18</sup> amely az 1999-es törvénymódosítás előzményeként feloldotta a szakképzésre vonatkozó korlátozást, lehetővé tette a kislétszámú osztályok indítását a

<sup>18</sup> Ordonanță de urgență pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, Monitorul Oficial al României, Anul IX, nr. 152 din 14 iulie 1997.

kisebbségek nyelvén is kis településeken vagy szórványvidéken. Az 1998/3359-es miniszteri rendelet kijelölte a kisebbségi oktatásért felelős államtitkárság hatáskörét. Ezzel az intézkedéssel országos és helyi szinten is bővült a magyar oktatásért felelős hivatali struktúra.<sup>19</sup>

Az 1998–2000-es időszak országos szinten a konkrét reformfolyamatok fellendülésének ideje. Annak ellenére, hogy a reform a fentről-lefele irányuló megújításra alapozott, az alaptanterv elmozdult a többpólusú szabályozás fele, s ez a decentralizációs folyamatok elindítását feltételezte. A szakmai felzárkózást (a tanártovábbképzés programját, a képzők képzését, a továbbképzési programok akkreditációját, a szakképzés reformját, a belső, iskolai szintű értékelés reformját) kiegészítették az iskolák infrastrukturális fejlesztését támogató, valamint az oktatásszervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megteremtését célzó rendeletek.<sup>20</sup>

Ezek a reformtörekvések erősítették annak a hitét, hogy az intézményi autonómia és a helyi oktatásszervezés lehetősége a kisebbségi oktatás számára is rugalmas keretet biztosít a sajátos oktatási helyzetekhez való

---

<sup>19</sup> Kötő 2000. 5; Nagy F. 2000. 6

<sup>20</sup> Ordin nr. 3531 din 8 aprilie 1988, privind autonomia instituțională a școlilor, liceelor, inspectoratelor școlare; Ordin nr. 3488 din 30.03.1988 cu privire la evaluarea instituțională în învățământul preuniversitar; Ordin nr. 3594 din 22 aprilie 1998, privind reforma învățământului profesional în cooperare cu întreprinderile mici și mijlocii; Ordin nr.4271 din 30.07.1998 cu privire la Metodologia evaluării curente a rezultatelor școlare ale elevilor în perspectiva astructurii semestriale a anului școlar și a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV; Ordin 4329 din 17.08.1998 Referitor la aplicarea Curriculum-ului Național și descongestionarea programelor școlare pentru clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 1998-1999; Ordonanță privind metodologia structurii normei didactice în învățământul preuniversitar.; Ordin nr. 4400 din 1. 09. 1998. Referitor la Metodologia privin încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 1998-1999, ca urmare a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV; Ordin nr. 3437 din 18

alkalmazkodásra. Ebben a fellendülő időszakban az sem tűnt áthidalhatatlan akadálnak, hogy a megelőző években (1996–1998 között) a kisebbségi oktatás kimaradt abból a felkészülési folyamatból, amely országos szinten a Világbank támogatásával és az oktatásfejlesztést elősegítő háttérintézmények kiépülésével (Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal)<sup>21</sup> a strukturális reform kibontakozását is megalapozta.

### **1.1.3. A felekezeti oktatás helyzete**

2001-től kezdődően az oktatás irányításában ismét megerősödött a minisztérium hatalmi pozíciója. A helyi szabályozás csökkentése, az épp csak kibontakozó intézményi autonómia leszűkítése, az osztálylétszám növelése, a kiscsoportos oktatás lehetőségének megszüntetése a kisebbségi oktatást súlyosan érintette. Ezzel egy időben számolni kell a demográfiai apály következményeivel, a fejkvóta-rendszerű finanszírozás bevezetése nyomán a kétszáznál kevesebb gyermeklétszámmal nem rendelkező intézmények jogi státuszának megszüntével, az újabb tagozatosítás lehetőségével. Ezeknek a helyzeteknek a megoldásában a kisebbségi oktatáspolitikát a kormánnyal kötött egyezményekre alapoz. A 2004-es egyezmény értelmében a kisebbségi szakemberek részt vesznek a „tanügyi reformmal és az iskolahálózat átszervezésével kapcsolatos jogszabályok kidolgozásában”, „rendezni fogják az alacsony létszámú magyar tannyelvű osztályok helyzetét.”<sup>22</sup>

---

martie 1998 cu privire la elaborarea și aplicarea Programului formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar.

<sup>21</sup> Consiliul Național pentru Curriculum (CNC), Serviciul de Examinare și Evaluare (SNEE).

<sup>22</sup> Mandel 2004. 101

Ezeknek az egyezményeknek a közoktatásra nézve az egyik legjelentősebb tétele a felekezeti oktatás kérdése,<sup>23</sup> amely az alaptörvény módosításával alkotmányos joggá vált.

A hagyományos felekezeti oktatás felújítása, kiterjesztése az általános és szakműveltségi képzésre az RMDSz 1994-es törvénytervezetében is szerepelt: „Az állam által elismert felekezetek átszervezhetik, alapíthatnak és fenntarthatnak minden fokú és típusú egyházi oktatású intézményeket és egységeket.”<sup>24</sup>

Az 1995-ös oktatási törvény azonban az egyházak oktatási szerepét konkretizálva behatárolta a kilencvenes évek elején többféle elméleti szakkal induló egyházi iskolák lehetőségeit. A teológiai szakirányt a hivatási (vokacionális) iskolatípusba helyezte, és ortodox mintára az egyházi személyzet képzését szolgáló szakközépiskolaként értelmezte, a beiskolázást pedig kizárólag a líceumi szintre korlátozta: „9.2. Az állam által elismert felekezetek kérvényezhetik a Tanügyminisztériumtól az egyháznak szükséges személyzet képzését célzó sajátos oktatás engedélyezését”.<sup>25</sup>

Az egyházi iskolák tehát a meglévő filológia, matematika-informatika stb. szakok mellé felvették a „teológiai” címkét, és az elméleti szakoknak megfelelő óratervek alapján szervezték meg az oktatást. Az 1998-ban bevezetett kerettantervek rugalmassága meg is engedte ezeknek a kettős szakoknak a működtetését. A 2000/9122-es miniszteri rendelet feloldotta a

---

<sup>23</sup> A romániai felekezeti oktatás kérdésével foglalkozik a 2005-ös *Educatio Kutatás közben* című rovatában megjelent tanulmány: Fóris-Ferenczi Rita: Középfokú egyházi iskolák a romániai magyar kisebbségi oktatásban. *Educatio. Egyházak és oktatás*. 2005. 14. 3., 655–663.

<sup>24</sup> Id. Nagy F. István 2000. 26.

<sup>25</sup> Románia Hivatalos Közlönye (Monitorul Oficial al României) 1995. augusztus 18. VII. Évfolyam, 105. Ugyanezt a szövegváltozatot közli a Magyar Kisebbség (1997. 3–4. 9–10.) beiktatva a törvény szövegébe az 1997/36. számú sürgösségi kormányrendelet módosításait, kiegészítéseit.

oktatási törvény korlátjait: az egyházak a teológiai szakirányon belül a működésükhöz szükséges laikus személyzet képzésének érdekében bármilyen szakot indíthattak. Ezek a teológiai szakhoz hasonlóan állami finanszírozással működtek. A korlátozások ellenére az egyházi iskolák alsóbb oktatási szinteken is próbáltak megerősödni: általános iskolai osztályokat is indítottak (saját intézményükön belül, más iskolákkal kötött partneri szerződéssel, illetve magán oktatási formaként).

2001-től kezdődően az egyházi iskolák beiskolázási számának és szakjainak jóváhagyása folyamatos nagypolitikai szintű alku tárgya. Ennek eredményeként a politikai nyomásra fokozatos engedelményekre hajló újabb minisztériumi rendeleteket megyénként többféleképpen értelmezték: a már meglévő, nem teológiai szakos osztályok működését kimenő rendszerben engedélyező rendelet szerint egyes megyékben a kezdő évfolyamokon is indulhattak nem teológiai szakos osztályok (pl. Hargita megye), máshol viszont nem (pl. Kolozsvár).

Ezek az intézkedések helyenként belső feszültséget teremtettek a kisebbségi magyar oktatásban az állami és egyházi iskolák között. A helyzet lényegét a kolozsvári főtanfelügyelő fogalmazta meg az egyházi iskolák 2003-as beiskolázási számainak alkujakor: a kolozsvári középiskolákban nem engedélyezhetik a kérelmezett beiskolázási számokat, mert a rendelkezésükre álló demográfiai adatok és a felvételiző diákok számára és opcióira vonatkozó, évente összesített adatbázisuk azt igazolja, hogy nincs annyi kilencedikbe felvételiző tanuló, mint ahány osztályt a kolozsvári kétnyelvű iskolák indítani szándékoznak. Az egyházi iskolák beiskolázási számának növelése nem tanfelügyelőségi, nem minisztériumi, és nem román ügy: akár jóvá is hagyhatják az egyházi iskolák kérelmét úgy, hogy az állami középiskolák beiskolázási számait csökkentik.

Ezekhez a folyamatokhoz szervesen kapcsolódik, és alakulásukat döntően befolyásolja a 2003-ban módosított Alkotmány 32/5-ös cikkelye, melynek értelmében „az oktatás valamennyi fokon, a törvényben előírt feltételeknek megfelelően állami, magán és felekezeti egységekben zajlik”.<sup>26</sup> Az RMDSZ egyeztetésével az egyházak kidolgozták az oktatási törvény módosító szövegjavaslatát, amely a történelmi egyházak felekezeti oktatásra vonatkozó koncepcióját összegezi.<sup>27</sup>

Abban az esetben, ha a jogi keret minden oktatási szinten biztosítja majd a felekezeti oktatás megszervezését az állami rendszer keretében, az egyházi iskolák a többi intézményekhez viszonyítva – a már meglévő, minimális, de a törvényjavaslat szellemében/reményében kiteljesedő jogkörük alapján olyan pozitív diszkriminációban részesülhetnek, amely jelentős rést üthet a jelenlegi centralizált rendszer több pontján, s létrehozhat egy sajátos egyházi/magyar autonómiát a rendszeren belül. Lényeges azonban, hogy az egyházak milyen iskolapolitikát, milyen oktatásszervezési feladatot vállalnak/vállalhatnak fel, tudják-e kezelni az állami oktatásból valamilyen okból kiszoruló helyzeteket. A felekezeti oktatás jogi keretének előkészítése tehát az állami-felekezeti megoszlásnak a józan, több szempontot érvényesítő mérlegelését, egyeztetését és a sajátos helyzetekhez igazodó (demográfiai, nyelvi), kistérségi szintű differenciált oktatásfejlesztési stratégiák megtervezését is feltételezné.

---

<sup>26</sup> Románia Alkotmánya. Önkormányzati Füzetek 4. Önkormányzati Menedzsment Alapítvány, Kolozsvár, 2003.50.

<sup>27</sup> A történelmi egyházak az iskolák egyházi jellegét felekezeti oktatásként értelmezik, ami azt jelenti, hogy a különböző egyházak laikus képzést nyújtó intézményként működhetnek az oktatás minden szintjén és formájában. A 2007 decemberében vitára bocsátott oktatási törvénytervezet a felekezeti oktatást külön oktatási formaként tárgyalja, az állami és magán oktatási intézmények mellett a felekezeti iskolákat is megnevezi. (Legea Învățământului Preuniversitar – proiect de



## 1.2. Statisztikai trendek értelmezése

### 1.2.1. Iskolastatisztikák, demográfiai megközelítések

A rendelkezésünkre álló források alapján az erdélyi magyar iskoláskorú népességre vonatkozó statisztikai elemzéseknek két alaptípusát különíthetjük el: a hivatalos oktatásstatisztikai nyilvántartásokat és a demográfiai megközelítéseket. Ez utóbbiak segítenek abban, hogy az erdélyi magyar nyelvű oktatás helyzetéről árnyaltabb, tárgyilagosabb képet nyerhessünk.

A demográfiai kutatásokhoz is viszonyítási alapot nyújtó iskolastatisztikákat évenként frissítik, a kisebbségi oktatásra vonatkozó összesítéseket pedig a szakminisztérium<sup>28</sup> Kisebbségi Főigazgatósága készíti el.<sup>29</sup> A statisztikai megalapozottságot igénylő, a magyar kisebbségi oktatás egy-egy részterületét elemző tanulmányok azonban következetesen jelzik, hogy az adatbázisok (országos statisztikák, iskolastatisztikák) több ponton is ellentmondanak egymásnak, megbízhatatlanok, hiányosak.<sup>30</sup> Ugyanez a hiány tükröződik azokban a meg-megújuló törekvésekben is, amelyek az elmúlt tíz esztendő során a teljes erdélyi oktatási adatbázis elkészítését célozták (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, az RMDSz Oktatási Főosztálya stb.).

A statisztikák hiányosságának, illetve a teljes erdélyi magyar oktatási adatbázis hiányának egyik alapvető okát az oktatási rendszer működési logikájában is kereshetjük, s ez az ok szorosan összefügg az oktatás irányításának centralizáltságával. Noha az intézményi autonómia Romániában szűk körű, az iskolák vezetése, irányítása a különböző regionális, helyi szintű

---

lege aflat în dezbateră publică începând cu data de 17 decembrie 2007.; [www.edu.ro](http://www.edu.ro). Leolvasás ideje: 2007. április 6.)

<sup>28</sup> Nevelési és Kutatási Minisztérium, Ministerul Educației și Cercetării

<sup>29</sup> Murvai 2000; 2004

vezető testületek (iskolaszékek, az iskolák közigazgatási tanácsa) feladata (lenne). Ezeknek a tanárokból, szülőkből, diákokból, vállalkozókból, önkormányzati vagy egyházi képviselőkből álló vezető testületeknek a helyi szintű iskolapolitikát kellene érvényesíteniük a beiskolázási számokat vagy a szakindítási terveket megalapozó demográfiai, statisztikai, munkaerő-piaci, gazdasági stb. elemzések elvégzésével, megrendelésével. Ezek az iskolát támogató intézményrendszerek azonban regionális, helyi szinten többnyire kiforratlanok, az önkormányzatok iskolához való viszonyulása a román többségű helységekből többnyire közömbös/ellenséges, tehát ezen a szinten nem alakult ki az oktatás helyi igényeit érvényesítő, s ennek az érvényesítésnek az alapjául szolgáló demográfiai, statisztikai elemzések gyakorlata. Az iskolák által készített központilag megadott szempontrendszer szerinti statisztikai összesítéseket a minisztériumnak alárendelt tanfelügyelőségek dolgozzák fel. Ezek a statisztikai összesítések eleve nem a helyi jellemzőket, illetve a kisebbségi oktatás sajátos oktatási helyzetét látó rendszerezést érvényesítik, hanem a rendszerszintű, országos adatbázis szempontjai mentén alakulnak. Az adatszolgáltatás is hierarchikus és a többségi nézőpontot érvényesítő felépítmény: az országos szintű összesítések pontosan azokat a mutatókat „nyelik el”, amelyek a kisebbségi oktatás tárgyilagos statisztikai helyzetelemzéséhez, az oktatásnak a sajátos helyzetekhez igazodó tudatos tervezéséhez és akár ezen tervek indoklásához nélkülözhetetlenek lennének.

A magyar nyelvű oktatás adatbázisának hiányossága tehát épp ebben a fonák helyzetben ragadható meg: a valós és árnyalt helyzetelemzést kínáló részadatokkal csak az iskolák rendelkeznek, de a helyi szintű oktatástervezés erőtlensége és az intézmények horizontális zártsága miatt nem dolgozzák fel,

---

<sup>30</sup> Nagy F. 1998, Papp Z. 2001, Somai 2003

nem hasznosítják és nem hozzák nyilvánosságra ezeket az információkat (néhány megye kivételével), a rendszeren belül érvényesülő adatgyűjtés és feldolgozás pedig nem részletezi a kisebbségi oktatás számára releváns információkat. Így az adatbázis hézagai a magyarázat és az értelmezés keretét is kitágítják, s ebben az értelmezési szabadságban rejtetten maradhatnak a valós problémák és a problémákhoz igazodó oktatásszervezési lehetőségek is.

A demográfiai elemzések, amelyek az 1992-es és a 2002-es népszámlálási adatok alapján a magyar iskoláskorú népesség kor szerinti összetételére, régiók, megyék szerinti szerkezetére, a létszámcsökkenés okaira vonatkoznak,<sup>31</sup> illetve az alapfokú és középfokú oktatás alappopulációjának és beiskolázási arányának az alakulását követik nyomon,<sup>32</sup> olyan viszonyítási alapot szolgáltatnak, amely lehetővé teszi azt is, hogy a magyar kisebbségi oktatás statisztikai helyzetét ne csak az országos folyamatokhoz, hanem saját, belső alakulásához is viszonyítsuk. Az értelmezési szempontok mássága a demográfiai elemzésekben megnehezíti ugyan az összehasonlítást, de így is árnyaltabb képet alkothatunk arról, hogy az erdélyi magyar kisebbségi oktatás miképpen változik az adatok szintjén „önmagához” viszonyítva.

### **1.2.2. A magyar iskoláskorú népesség alakulása**

A romániai magyar népesség száma az 1992–2002 közötti időszakban 11,7%-kal csökkent, a teljes populációhoz viszonyított aránya pedig 7,1%-ról 6,6%-ra.<sup>33</sup> Ennek az apadásnak a meghatározó okaként a természetes szaporulat csökkenését, a kivándorlást és az asszimilációt említik a kutatók.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Veres 2003

<sup>32</sup> Erdei 2004

<sup>33</sup> Erdei 2004. 2

<sup>34</sup> Veres 2003. 43–44

A demográfiai hullám következtében 1990-hez viszonyítva 2002-re átlag 28%-kal csökkent az általános iskolai korosztály száma, az előrejelzések szerint pedig 2008-ig további 12%-os csökkenés várható.<sup>35</sup> Az 1992-es népszámlálás adatai alapján a csökkenés megyénként a következő értékek szerint alakult: Krassó-Szörény és Hunyad megyében 25%, a dél-erdélyi megyékben (Arad, Brassó, Szeben, Temes) 20%, Fehér és Kolozs megyében 16,5%, Bihar, Beszterce-Naszód, Máramaros megyében 10–15%, Kovászna, Maros, Hargita, Szatmár és Szilágy megyében 10%.<sup>36</sup> A 2002-es népszámlálás adataira támaszkodó elemzések ennél nagyobb arányú csökkenést igazolnak. Az előrejelzések szerint 1990-2020 között a dél-erdélyi megyékben esetenként 60%-nál is nagyobb a fogyás mértéke (Arad 60,53%, Brassó 62,96%, Szeben 60,64%, Temes 66,55%), Kolozs megyében 58,72%. A 45,85%-os átlag körüli és alatti fogyás a Székelyföld, Partium és Közép-Erdély néhány megyéjében mutatható ki.<sup>37</sup>

### 1.2.3. Beiskolázás

A magyar nyelven tanuló gyermekek aránya az országosan beiskolázott gyermekek arányához viszonyítva a 2002–2003-as, 2003–2004-es tanév adatai alapján 4,7%. Ez az arány az 1989–2004-es időszakban 4,3–4,9% között ingadozott.<sup>38</sup>

**2. Táblázat: Óvodások és iskolások száma**

Tanév	Országosan	A kisebbségek nyelvén	Arány %	Magyar nyelven	Arány* %	Arány**%
2002/2003	3 900 489	208 146	5,3	186 218	4,7	89,46

<sup>35</sup> Erdei 2004. 3

<sup>36</sup> Veres 2003. 49

<sup>37</sup> Erdei 2004. 8

<sup>38</sup> Murvai 2000. 180, 2004. 4

2003/2004	3 851 708	205 744	5,3	183 558	4,7	89,21
-----------	-----------	---------	-----	---------	-----	-------

\* A magyarul nyelven tanulók aránya az országos adatokhoz viszonyítva

\*\* A magyar nyelven tanulók aránya a kisebbségek nyelvén tanulók számához viszonyítva

### 3. Táblázat: A 2003-2004-es tanév beiskolázási adatai

Tanév	2002/2003			2003/2004		
	Országosan	Magyarul	Arány	Országosan	Magyarul	Arány
Óvodai szakasz	629 703	41 457	6,58%	636 709	40 811	6,40%
Elemi iskola	990 807	50 036	5,05%	1 005 533	50 544	5,02%
Alsó középfok (V–VIII.)	1 207 505	55 702	4,61%	1 116 693	52 882	4,73%
Felső középfok (IX–XII.)	740 404	29 415	3,97%	758 917	29 636	3,90%
Szak- és posztliceális oktatás	332 070	9 608	2,89%	333 856	9 708	2,90%

(Murvai László 2004-es összesítése alapján)

A magyar nyelven tanulók beiskolázási száma az elmúlt két év adatai alapján 1,41%-kal csökkent (az országos 1, 25%-os, illetve a kisebbségek 1,15%-os csökkenéséhez viszonyítva.),<sup>39</sup> az 1992/1993-as tanév adataihoz viszonyítva pedig 15,27%-kal. A jelzett átlagnál jóval alacsonyabb a csökkenés aránya a középfokú oktatásban (2,2%). Ez Erdei kutatási eredményei alapján azzal magyarázható, hogy a demográfiai hullámot főként

<sup>39</sup> Murvai 2004. 4

az általános iskolások számának fogyásában érzékeljük, s ez a csökkenés az elkövetkező 10 évben éri el a középfokú, illetve a felsőfokú oktatást.

A középfokú oktatás beiskolázási számának nyomon követése csak az adatok differenciálásával lehetséges. A beiskolázási számok összesítése szempontjából a középfokú oktatás és a szakoktatás szétválasztása nem indokolt. Ez a besorolási szempont az elméleti és szakoktatás arányának változását jelzi, korcsoport szerint viszont e két képzési forma egybetartozik. (A posztliceális oktatásba azok iratkozhatnak be, akik elvégezték a XII. osztályt.) A jelenlegi 15–18 éves korosztály száma tehát a 2003–2004-es tanévben hozzávetőlegesen 37 044 (a posztliceális oktatási formát választó tanulók száma 2 300 körül lehet, ha az 1992–2004 közötti időszak 57%-os növekedését vesszük alapul), az 1992–1993-as tanévben pedig 37 903. Az elmúlt tíz évben tehát a középfokon tanuló magyar gyermekek száma 2,2%-kal csökkent az átlagos 15,27%-hoz viszonyítva.

#### **1.2.4. Továbbtanulás**

Ha a magyar tanulók beiskolázási számát a magyar iskoláskorú népességhez viszonyítjuk, megfigyelhetjük, hogy míg 1992-ben az I–VIII. osztályosok aránya az azonos magyar anyanyelvű korcsoport számához viszonyítva hozzávetőlegesen 79%, a középfokú oktatásban pedig 35,63%, a 2002-es tanévben az általános iskolások esetében ez az arány Erdei adatai alapján 87,64%, a középfokú oktatásban pedig 51%.

Az adatok hiányossága miatt nem számítható ki pontosan, hány magyar gyermek tanul tovább román tannyelvű iskolában, de feltételezhető, hogy a magyar oktatásban a tanulói létszám ciklusonkénti csökkenését fokozza a román oktatásba való átiratkozás. Murvai szerint a 2003–2004-es tanév nyolcadikos végzettjeinek 56%-ka iratkozott be a középfokú oktatásba, s ez

14,7%-kal kisebb, mint az országos arány.<sup>40</sup> Erdei a 90-es évek 65%-os továbbtanulási arányára támaszkodva hasonló arányhoz jut (14%). Számításai szerint azt valószínűsíti, hogy a magyar fiatalság az országoshoz hasonló továbbtanulási arányban kerül be a középfokú oktatásba, így feltételezhető, hogy 14% románul tanul, 35% pedig lemorzsolódik.<sup>41</sup>

A népszámlálási és a beiskolázási adatok összevetésével Erdei azt is jelzi, hogy abban az esetben, ha a fentiekben bemutatott tendenciák nem változnak, 2008-ra a 25 700 középiskolás korú gyermekből 19 500 fog felső középfokon tanulni. Ezzel egy időben megváltozik a városi-falusi gyermekek aránya is, s eszerint az elkövetkező 10 évben az oktatás minden szintjén az adott korosztály 60%-a rurális környezetből származik.<sup>42</sup>

A jelzett folyamatokból levonható következtetések szerint a népesség csökkenése némileg ellensúlyozódhat a továbbtanulási arány lassú növekedésével. Ennek a folyamatnak kedvez a 2003/268-as törvénymódosítással<sup>43</sup> szabályozott iskolastruktúra, amely a kötelező oktatás felső határaként a X. osztályt jelöli meg (az eddigi 8 évfolyam helyett), ugyanakkor egy kiegészítő év beiktatásával lehetővé teszi, hogy a szakoktatásban tanuló gyermekek átiratkozhatnak a középfokú oktatás felső szakaszára (XI–XII. osztály). Ezek a lehetőségek erősítenék a kisebbségi oktatás perspektíváit, ugyanakkor meghatározzák az oktatásszervezés feladatait. Ezekből részletesebben két szempontra térek ki: a szakképzés kiszélesítésének, valamint a falusi vagy a faluról származó tanulók megfelelő képzésének fontosságára.

---

<sup>40</sup> Murvai 2004

<sup>41</sup> Erdei 2004. 5

<sup>42</sup> Erdei 2004. 8

<sup>43</sup> Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995.

Jelenleg a magyar középiskolai képzés súlypontosan elméleti jellegű. A 2003–2004-es tanévben az elméleti képzésben és a szakiskolában tanulók aránya átlag 80%–20% (az alapul szolgáló adatok nem tartalmazzák a posztliceális oktatás tanulóit). A szakiskolában tanuló gyermekek aránya azokban a megyékben magasabb, ahol a beiskolázott gyermekek száma is magasabb, és lehetővé teszi az iskolatípusok differenciálását (Hargita, Kovászna s részben Maros megyében).<sup>44</sup>

A szakoktatás hiányosságai az elméleti képzés felhígulását eredményezhetik, illetve a román intézményekben való továbbtanulásnak kedveznek. Kolozs megyében például a szakpreferencia az elméleti szakokkal működő hat önálló középiskolára szűkül. 2004-től kezdődően a továbbtanulást 50%-ban az általános iskola felső tagozatán elért eredmények, 50%-ban pedig a nyolcadik osztály végi vizsgaeredmények határozzák meg (az eddigi 25–75% helyett).<sup>45</sup> A belső, többnyire normára vonatkoztatott értékelési eljárásoknak, az osztályozásnak a pontatlanságából fakadóan ez a szelektációs eljárás megbízhatatlan, hisz iskolánként változhat a belső értékelés viszonyítása alapja. Ez egyrészt az osztályzatok indokolatlan emelését, másrészt épp a normát magasabbra emelő iskolák jobb képességű tanulóinak a lemorzsolódását eredményezheti. A kolozsvári helyzetet tekintve ez egyfelől azt jelenti, hogy a gyermeklétszám csökkenésével egyre többen kerülnek be

---

<sup>44</sup> Somai 2003. 201. Az újabb adatok szerint a szakiskolába iratkozott tanulók száma növekszik. Míg 2003–2004-ben a magyar tannyelvű iskolába iratkozott gyermekek közül szakiskolában tanult 8 281, a 2005–2006-os tanévben 10 139 szakiskolás tanulót tarthatunk számot. (A magyar anyanyelvű oktatásra vonatkozó adatok az országos statisztikák alapján, Mandel Kinga–Papp Z. Attila szerk. 2007. 217.)

<sup>45</sup> A 2008-as tanévtől kezdődőleg megszűnik az egységes záróvizsga. Helyette külső értékelésként VII. és VIII. osztályban az alaptantárgyakból évharmadonként egységes tétel alapján országos záróértékeléseket szerveznek (félévi írásbeli dolgozatok), s ezek eredménye számít majd a felvételin a középfokú oktatásba.



az elméleti képzésbe, az ebből kimaradók viszont csak román tannyelvű szakiskolában folytathatják tanulmányaikat.

A falusi vagy faluról származó tanulók megfelelő szintű képzésének biztosítása nem csak a rurális gyermekpopuláció arányának a megnövekedésével indokolható, hanem az iskolák finanszírozási módjának a megváltozásával is. Azokban a helységekből, ahol önálló magyar középiskolák működnek, az utóbbi években fokozatosan megváltozott az iskolák osztályszerkezete (a középiskolákban elemi és alsó középfokon is indítottak osztályokat). Azokban a helységekből, kistérségekben viszont, ahol erre nincs lehetőség, a gyermeklétszám függvényében változik az intézmények jogi helyzete. Az elemi iskolák már a 2003–2004-es tanévtől kezdődően nem tekinthetők külön jogi személynek, 2004-től pedig csak azok az általános iskolák minősülnek annak, ahol a beiskolázási szám minimum 200.<sup>46</sup> Ez az eljárás – főként a többségében nem magyar településeken – újraindítja a közigazgatási „tagozatosítást”, és főként azokat a helységeket sújtja, ahol a demográfiai apadás következtében felgyorsulhat az asszimiláció.

### **1. 3. A magyar iskola mint intézmény (a közigazgatási, gazdasági, szakmai irányítás)**

Az oktatásszervezés és oktatásirányítás különböző területein országos szinten a szakminisztérium és a neki alárendelt tanfelügyelőségek dominanciája érvényesül. Az oktatási reform gyorsfordulataiban a tanfelügyelőségek szerepének és hatáskörének újraértelmezése elmaradt. Míg az 1998-as decentralizáció szellemében a megyei tanfelügyelőségek tervezett szerepe az iskolák minősítése és a tanárok továbbképzése,<sup>47</sup> addig a 2004-es gyakorlat

---

<sup>46</sup> Murvai 2004

<sup>47</sup> Kötő 2000. 3

azt igazolja, hogy a tanfelügyelőségek tevékenységi területe jelentősen kiszélesedett.

Ezzel szemben az intézmények a kilencvenes évek folyamán több szinten is elveszítették önállóságukat.

Azt, hogy az iskolában milyen szakot indítanak, az intézmény a helyi igényekre hivatkozva maga döntheti el, de mind a beiskolázási számokat, mind a szakindítási javaslatokat a tanfelügyelőség hagyja jóvá. A hatáskörébe tartozó alsóbb oktatási szinteken létrehozott intézmények ellenjegyzése a minisztérium feladata. Igaz ugyan, hogy a tanfelügyelőségeknek a minisztérium értékeléssel, előrejelzéssel, fejlesztéssel foglalkozó főigazgatóságának évente kiadott szabályzata alapján és a helyi igényeknek a figyelembevételével kell összeállítania és összehangolnia azt a megyei szintű tervezetet,<sup>48</sup> amely a megyében működő intézmények javaslatán alapul, az iskolahálózat országos megszerzése viszont a minisztérium feladata a rendszerszintű érdekek alapján. Mivel az oktatáskutatás is a szaktárca hatáskörébe tartozik, egyedül a minisztérium rendelkezik azokkal a háttérintézmények munkájából származó átfogó információkkal, amely a demográfiai mozgásokra, a munkaerő-piaci igényekre, az intézmények értékelésére stb. vonatkozik. A megyei szintű helyzet értékelését a tanfelügyelőségek végzik el, az iskoláknak viszont a beiskolázási számok igénylésekor saját érdekeiken és érdekeltségükön kívül rendszerint kevés

---

<sup>48</sup> A minisztérium Értékelési, Prognosztizáló és Fejlesztési Főigazgatóságának (Direcțiunea de Evaluare, Prognostizare și Dezvoltare) évente kiadott szabályzata előírja a helyi, megyei szintű oktatásszervezés szempontjait. Ezeknek a dokumentumoknak a tanulók iskolaválasztási és pályaválasztási opcióinak összesítésén kívül tartalmazniuk kell a demográfiai folyamatokra, a munkaerőpiac alakulására, a társadalmi mobilitásra, a megye gazdasági fejlődésére vonatkozó dokumentációt is.

rálátásuk van az oktatásszervezés empirikus adatokra épülő szempontjaira, háttérére.

Az intézményi vizsgák megszűntével az iskola nem szelektálhat a felvételiző tanulók között. A nyolcadik osztályos tanulók iskolaválasztási opcióit a tanfelügyelőségeken összesítik, a záróvizsga, valamint az V–VIII. osztály teljesítményátlaga alapján osztják le a tanulókat a különböző iskolákba.

Az intézménynek nincs beleszólási joga a tanárok alkalmazásába sem. 1999–2000-ben azok az intézmények, amelyek a központi intézményértékelés nyomán maximális pontszámot értek el (mintegy 3 000 iskola), megkapták a kiemelt intézményi státuszt, amely feljogosította őket arra, hogy maguk szervezzék meg és bonyolítsák le a tanárok alkalmazási vizsgáját. 2001-től ez az intézményi jogkör is megszűnt. A meghirdetett állásokat és a tanárok iskolaválasztási opcióit a tanfelügyelőségeken összesítik. Az Országos Felmérési és Értékelési Hivatal koordinálja, a tanfelügyelőségek pedig a felsőfokú intézmények bevonásával bonyolítják le az országosan egységes versenyvizsgákat.

Ez alól csak az egyházi iskolák és a kísérleti megyék iskolái mentesülhetnek. Az egyházi iskolákban csak azok a tanárok taníthatnak, akiknek az alkalmazását az egyházi vezetőség jóváhagyja. A decentralizációs törekvések kipróbálására kijelölt kísérleti megyékben pedig az iskolák vezető testületei szervezik a versenyvizsgát, amely gyakorlati próbából és megyeszinten egységesen szervezett írásbeli vizsgából áll.

A közoktatás intézményeinek szervezését és működését szintén rendelet szabályozza.<sup>49</sup> Az aprólékosan kidolgozott szabályzat értelmében az iskola

---

<sup>49</sup> Ordin nr. 4 747/2001 al ministrului educației și cercetării cu privire la aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.

vezetését és működését több testület biztosítja: az iskolaszék, az iskola adminisztratív tanácsa, a tanári testület, a szülői bizottság és különböző szaktestületek (módszertani bizottságok, iskolai tantervbizottság).

A tanárokból, szülőkből, diákokból, önkormányzati vagy egyházi képviselőkből álló iskolaszékek (consiliu școlar) intézményenként vagy adott helység, régió több iskoláját átfogva, az országos oktatáspolitikai alapelvek tiszteletben tartásával a helyi szintű iskolapolitikát érvényesítő testületek. Az iskola adminisztratív tanácsának az iskola közigazgatási ügyeiben van döntési joga. Ez a testület dolgozza ki az intézmény rövid távú pedagógiai programját, működési szabályzatát, a központi szabályzat megadott szempontjai szerint a módszertani bizottságok és katedrafelelősök.<sup>50</sup> javaslata alapján értékeli a tanszemélyzet tevékenységét, meghatározza a különböző iskolai szakbizottságok feladatkörét, ellenőrzi a tanulói teljesítmények iskolai szintű értékelését, működteti a szabályzatok tiszteletben tartásával az ösztöndíjrendszert, előkészíti és a tanfelügyelőség elé terjeszti jóváhagyásra az iskola éves költségvetési tervét. Az adminisztratív tanácsban az iskolaigazgató és aligazgató, az iskola főkönyvelője, a tanári testület által választott tanárok, szülők, a helyi önkormányzat képviselői és diáktestület küldöttjei, valamint az iskolát támogató vállalkozók vesznek részt.

A szakmai testületek közül a módszertani bizottságok tantárgyak szerint szerveződnek, az iskolai tantervbizottság pedig az iskola helyi tantervének a kidolgozásáért felel.

Az iskola vezetésének bizonyos időközönként értékelnie kell a tanárok munkáját. Ezt a belső értékelést egészíti ki az a pályázati rendszer, amely lehetővé teszi a kiemelkedő teljesítményű tanárok számára, hogy az

intézmény vezetősége egy tanévre terjedően érdemfizetéssel méltányolja munkájukat, ha ezt a tanfelügyelőség jóváhagyja. Abban az esetben viszont, ha az intézmény vezető testületei vagy a szülők elégedetlenek a tanár munkájával, a tanár áthelyezésének vagy az alkalmazás felfüggesztésének kérdése ismét tanfelügyelőségi szintre kerül, és hosszas, a tanszemélyzet státútumában részletesen előírt kivizsgálások után hozható bármilyen döntés. (A tanár törvényekkel szabályozott védelme természetes, a kérdés itt az intézményi jogkör szempontjából vetődik fel, illetve abból a szempontból, hogy gyakorlatilag semmilyen következménye nem lehet annak, hogy a pedagógus nem képes vagy nem akarja ellátni szakmai feladatait. Ez a törvényi védelem nincs tekintettel a munkaköri feladatok elvégzésére vagy elhanyagolására.)

A különböző intézményi testületek hatáskörét tehát nagymértékben korlátozzák a központi szabályzatok és a döntési jog hiánya. Látszólag a szervezési keretek és a működés módszerének aprólékos kidolgozása szintjén az intézményi autonómia feltételei biztosítva vannak, a többnyire formális működést viszont nehezen tudják meghaladni, mert a lényeges döntéseket tanfelügyelőségi, önkormányzati vagy minisztériumi szinten hozzák. Ez a tapasztalat, hogy amúgy is felsőbb szinteken döntenek ezekről a kérdésekről, nem motiválja az iskolai testületeket ebben a munkában.

Ezt a viszonyulást erősíti a különböző rendeletek, szabályzatok állandó módosulása, ami azt eredményezi, hogy a történésekre csak a szűk vezetőségnek lehet tényleges rálátása, ha folyamatosan nyomon követi a gyors változásokat. Ez a rendszer ugyanakkor sajátos pszichikai nyomással is jár: az állandóan módosuló szabályok követésének és be nem tartásának félelme a

Formázott: Behúzás: Első sor: 0 mm, Sorköz: szimpla

---

<sup>50</sup> Az oktatási intézményekben az azonos tantárgyakat tanító tanárok szakmai testületek (katedrák) szerint csoportosulnak. Ezeknek a testületeknek az irányítója a

hangsúlyt a mulasztás lehetőségéből fakadó ellenőrizhetőségre, számonkérésre helyezi inkább, mintsem az elvégzendő feladat fontosságára vagy értelmére.

Az iskolai autonómia kérdése szorosan összefügg a finanszírozás módjával is. Az alkalmazottak bérezése központi keretből történik, az iskola finanszírozása pedig a 2001/32-es kormányrendelet és az ezt követő 538-as kormányhatározat értelmében a helyi önkormányzatok hatásköre. Ezzel párhuzamosan a 2001/713-as törvény, valamint a 2001/184-es sürgősségi kormányhatározat megerősítése szerint a közoktatási intézmények épületei és javai a községek és a városok tulajdonába került.

Magyar vonatkozásban a tömbmagyar településeken a helyi önkormányzatok hatékonyabban járulhatnak hozzá az iskolák fenntartásának és karbantartásának támogatásához, mint szórványban, ahol minden iskolának biztosítják ugyan a fenntartáshoz szükséges költségeket, a javításra, tatarozásra fordítandó összegek elosztásakor viszont előnyben részesíthetnek adott intézményeket.

A fejkvóta-rendszerű támogatás bevezetésével, amelynek működését 2003-ban kísérleti szinten kipróbálták, az iskolák finanszírozása és közigazgatása megváltozik. Azok az iskolák, amelyekben a tanulói létszám kétszáznál kisebb, nem minősülhetnek önálló jogi személynek, hanem közigazgatásilag egy nagyobb iskolába tagozódnak. Ez különösen a szórványban még működő, kis létszámú kétnyelvű iskolákat veszélyezteti, amelyeknek a közigazgatási tagozatosítással többnyire a román tannyelvű iskolákhoz kapcsolódhatnak.

Következésképpen az intézményi autonómia országos szinten minimális és formális, az oktatás szervezése és irányítása a minisztérium és a

---

katedrafelelős.

tanfelügyelőség hatalmában van. Ugyanez érvényes a magyar kisebbségi oktatásra is azzal a különbséggel, hogy a hivatalos struktúra hézagosabb, a minisztérium háttérintézményeiben pedig (Neveléstudományi Intézet, Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal,<sup>51</sup> Országos Felnőttoktatási Bizottság, Országos Képzési és Továbbképzési Bizottság, az Intézményértékelés Országos Bizottsága) nincs magyar képviselő, tehát a szakmai támogatás szempontjából hátrányos helyzetben vannak.

A minisztérium keretében működő Kisebbségi Oktatás Főigazgatósága a romániai kisebbségek összességéért, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáinak kezeléséért egyaránt felel. Az országos szintű struktúrákhoz hasonlóan a megyei tanfelügyelőségeken a magyar szakfelügyelők a kisebbségi oktatás egészéért felelnek, tehát a különböző tevékenységi területek kezelésére nincs külön szakember (kivételt képeznek a tömbmagyar megyék).

A kétnyelvű iskolák szakmai, gazdasági lehetőségeit kiegészítik a testvériskolai kapcsolatok, a magyarországi pályázatok segítségével fejleszthető infrastruktúra (számítógépek, audiovizuális eszközök, könyvtárfejlesztés, oktatási segédletek stb.), helyi (a Bolyai Nyári Akadémia a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség szervezésében) és magyarországi továbbképzések, ösztöndíjrendszerek, a helyi civil szervezetek támogatása stb.

#### **1.4. Oktatási szintek és iskolatípusok**

---

<sup>51</sup> Az Országos Curriculum Tanács és az Országos Felmérési és Értékelési Hivatal a 2007-ben létrehozott Közoktatási Curriculum és Értékelés Országos Központja elnevezésű intézményi struktúrába tagolódott. (Centrul Național Pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar, Hotărîre de guvern nr. 231/7.03. 2007).

#### 1.4.1. Iskolarendszer

1995-től kezdődően az iskolastruktúra többször módosult. Az alábbi táblázat az 1995/84-es oktatási törvény, valamint az 1999/151-es és a 2003/268-as törvénymódosítás<sup>52</sup> idevágó előírásait szemlélteti.

**4. Táblázat. Az iskolastruktúra módosulása 1995–2003 között**

Kor	Évf.	1995		1999		2003			
>19		Posztgraduális képzés		Posztgraduális oktatás		Posztgraduális oktatás			
		Egyetemi oktatás		Egyetemi oktatás		Egyetemi oktatás			
		Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás			
18	XIII.								
17	XII.	Líceumi szakasz (középiskola)	Szak- oktatás (szak- és inasiskola )	Felső közép fok (liceum)	Szak- oktatás (szak- és inasiskola I–II/III év)	A felső közép fok felső szakasza	A felső közép fok felső szakasza		
16	XI.							Kiegészítő év	
15	X.							A felső közép fok alsó szakasza	Művészeti és szakoktatás
14	IX.								
13	VIII.	Az általános iskola felső tagozata (gimnázium)		Alsó közép fok (gimnázium)		Alsó közép fok (gimnázium)			
12	VII.								
11	VI.								
10	V.								
9	IV.	Elemi szakasz		Elemi szakasz		Elemi szakasz			
8	III.								
7	II.								
6	I.								
5		Óvodai szakasz		Óvodai szakasz		Óvodai szakasz			
4									
3									

Az 1995/84-es oktatási törvény az 1989 előtti iskolastruktúrához viszonyítva egységesítette a korábbi 2+2 szerkezetű líceumi szakaszt

<sup>52</sup> Legea nr. 151/1999 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I. Nr. 370 din 3 august 1999.; Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995.



(IX–X./XI–XII. osztály), és három szintet különített el a rendszerben: az elemi szakaszt, az általános iskola felső tagozatát és a líceumi (középiskolai) szakaszt. A líceumi szakasz egységesítése azonban a tankötelezettség idejének csökkentésével járt (tíz osztályról nyolcra), és semlegesítette az alapképzés meghosszabbításának elvét. Az 1998-as reformprogram<sup>53</sup> alapelveihez igazodva az 1999-es törvénymódosítás úgy próbálta ellensúlyozni ezt a hátrányt, hogy az 1988-ban már határozottan körvonalazódó bemeneti szabályozással összhangban, amely a 4+5+3/4, távlatilag pedig a 6+3+3/4 szerkezetet támogatta, kilenc osztály elvégzését tette kötelezővé. Az iskolahálózatban azonban a líceumi szakasz egységesítése, mivel nem igényelt különösebb átszervezést az intézmények addigi osztályszerkezetén, megerősítette a már meglévő merev szerkezeteket, a vizsgarendszer sűrű reformja pedig, – amely a gimnáziumi szakasz (VIII. osztály) végén a továbbtanulási szelekciót befolyásoló állami záróvizsga bevezetésével járt, és kiiktatta X. osztály végén a felvételi vizsgát –, a (4+4)+4-es iskolaszervezetnek kedvezett.

A 2003/268-as törvénymódosítás olyan iskolaszervezetet vezetett be 2004-től kezdődően, amely az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez és a 2002-es koppenhágai nyilatkozathoz igazodik. A tankötelezettség a szülők választásától függően 6, illetve 7 éves kortól kezdődik és a X. osztály lezárásáig tart, a közoktatás egyes fokozatain pedig az alapképzés biztosítása, a szakképzés fokozatos elmélyítése és az átjárhatóság érdekében tagolttá válik az iskolaszervezet. Az alapfokú és az alsó, illetve felső középfokú oktatási szakaszra elkülönülő rendszerben a korábbi egységes líceumi oktatás

---

<sup>53</sup> Dakmara Georgescu–dr. Alexandru Crişan–dr. Matei Cerkez (coord.): Curriculum naţional. Planul-cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar. Ministerul

(IX–XII. osztály) felső középfokként két szakaszra különül el: a IX–X. osztály a kötelező alsó középfok (V–X. osztály) záró szakasza, ugyanakkor a felső középfok alsó szakasza is, a felső középfok felső szakasza pedig, a XI–XII. osztály, nem kötelező.

A 2007-es oktatási törvénytervezet szerint<sup>54</sup> az iskolaszervezet a következőképpen módosulhat: a korai és óvodai nevelést követően az elemi oktatás I–IV. osztályát megelőzi egy felkészítő év, az alsó középfok V–IX. osztály, a felső középfok pedig X–XII/XIII. osztály.

A középiskolába a nyolcadik osztály végi záróvizsga<sup>55</sup> sikeres letételével lehet bejutni. A 4/5 éves képzési időtartam érettségivel zárul, amely feltétele a felsőfokú oktatásba való bejutásnak. Érettségi vizsga nélkül posztliceális képzési formában lehet továbbtanulni. Azok a tanulók, akik a nyolcadik végi záróvizsga és az V–VIII. osztály átlaga alapján ipari iskolában tanulnak tovább, X. osztály után kiegészítő tanulmányi évet végezhetnek el, s ezt követően felső középfokon folytathatják és érettségivel zárhatják tanulmányaikat. (Ez abból a szempontból biztosítja az átjárhatóságot, hogy a szakmunkásképző és inasiskolák végzettjei a 2003-ig érvényes szabályozás szerint csak úgy kerülhettek a felsőoktatásba, ha az esti tagozat keretében sikeresen érettségiztek.)

#### **1.4.2. Iskolatípusok**

---

Educației Naționale, București, 1998.

<sup>54</sup> Legea Învățământului Preuniversitar (proiect de lege aflat în dezbatere publică începând cu data de 17 decembrie 2007)

<sup>55</sup> A köznapi szóhasználatban kísérettségi, mert módszerében az érettségi eljárásait ismétli (vizsgatantárgyak, a diákok felügyelete idegen tanárok által a vizsgák alatt, a javító tanárok központi elosztása stb.) A záróvizsgát a 2007–2008-as tanévtől kezdődően az egységes évközi felmérések váltják fel.

Az intézmények iskolatípusok és oktatási szakaszok szempontjából nem vegyítiszták. Az iskolaközpontokban egy intézmény keretében elméleti és szakközépiskolai szakirány is működik, az iskolai szakaszok szerint differenciálódó elemi, általános és középiskolák mellett többféle osztályszerkezetű intézmény létezik: I–X., I–XII/XIII., V–XII/XIII.

Felső középfokon jelenleg három iskolatípus működik: az elméleti, a műszaki és a hivatási (vokacionális). Lényegében ez két iskolatípust jelent: elméleti középiskolát (filológia, társadalomtudományok, matematika-informatika, természettudományok) és szakközépiskolát, viszont a műszaki (műszaki-technikai, szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem) szakközépiskoláktól elkülönülő ún. vokacionális (lat. vocatio) iskolatípus a művészeti, pedagógiai, teológiai, sport és testnevelés, valamint a katonai szakirányokat, tehát elnevezésének megfelelően a specifikus adottságokat, elhivatást feltételező szakokat foglalja magába.

A képzési kínálat szempontjából a magyar kisebbségi iskolahálózat súlypontosan elméleti jellegű. A 2001–2002-es tanév adatai alapján<sup>56</sup> az önálló középiskolák 68%-a elméleti képzést nyújt. Magyar vonatkozásban szakirány szempontjából az egyházi iskolák is elméleti jellegűek. A hivatási (vokacionális) iskolatípusokban a katonai szakirány román tannyelvű, magyar tannyelvű művészeti, sport és testnevelés szak szórványosan, a tömbmagyar megyékben működik (Csíkszeredában és Székelyudvarhelyen a zene és képzőművészet szak önálló középiskolákban, Nagyváradon, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben a művészeti, Kolozsváron pedig a zene szak tagozatként működik.)

A tömbmagyar megyékben a képzési kínálat változatosabb, de azokban a helységekben, ahol egy-két (többnyire elméleti szakot kínáló) önálló

középiskola (Arad, Brassó, Enyed, Gyulafehérvár, Nagybánya), illetve ahol egy-két magyar tagozat működik (Beszterce-Naszód, Hunyad, Szeben) a „tanulók ötven százaléka vagy még ennél is több azért nem tanul anyanyelvén, mert a választott profilban nincs magyar nyelvű osztály.”<sup>57</sup>

Országos viszonylatban előtérbe került a szakképzés kiépítése és a szakoktatásban részesülő tanulók arányának növelése. A szakképzésnek az 1999–2000-es tanévtől bevezetett reformja strukturális, tartalmi, kimeneti vonatkozásaiban a műszaki és szakoktatás *PHARE-VET RO* programjának keretében kidolgozott szakképzési struktúrára és tantervre alapozott.<sup>58</sup> 1999-ig az ipari, mezőgazdasági, erdészeti stb. középiskolák a szakiskolával azonos szakokon szakmunkásokat képeztek. A szakoktatás megújítása az iskolatípusonként megújított szakjegyzék és foglalkozáscsoportok kidolgozásával a képzés tartalmát módosította, a kimeneti standardok és szakmai kompetenciák differenciálása pedig lehetővé tette a szakképzési szintek bevezetését (technikus, szakmunkás, segédmunkás).

A szakok listáját és a szakképzési szinteket kormányhatározatok rögzítik (2000/458., 2001/1246., 2002/844.) a szakközépiskolák és szakmunkásképzők kerettanterveinek megújítását pedig a 2003/5723-as miniszteri rendelet szabályozza.

A műszaki szakközépiskolák szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem, illetve műszaki szakiránnyal működnek, végzettjeik az érettségi oklevél mellett szaktechnikusi bizonyítványt szerezhetnek.<sup>59</sup>

---

<sup>56</sup> Murvai 2002. 148

<sup>57</sup> Murvai 2004. 5

<sup>58</sup> 1998/5013 sz. minisztériumi rendelet szerint.

<sup>59</sup> Garbea 1999, 2003

A szakirányt és szakokat a helyi önkormányzatokkal, a szülői bizottsággal egyeztetett intézményi javaslatok alapján, a megyei tanfelügyelőségeken keresztül a minisztérium hagyja jóvá.

A magyar nyelvű szakképzés kiépülését a kilencvenes években több tényező akadályozta. Az 1995-ös oktatási törvény előírta, hogy a szaktantárgyakat román nyelven kell oktatni. Az 1999-es törvénymódosítás értelmében kérvényezhető a szaktantárgyak magyar nyelvű tanításának engedélyezése, azzal a kikötéssel, hogy a román szakterminológia elsajátítása is kötelező.

Ezek az előzmények is magyarázhatják azt a jelenséget, hogy a magyar középiskolai képzés súlypontosan elméleti jellegű. A szakképzési lehetőségek régióként, megyéenként egyenlőtlenek, nem képesek lefedni a szakképzési skála egészét. Az 1997–1998-as helyzethez viszonyítva nőtt a tanulói létszám a műszaki szakirányban, a szolgáltatások, erdészeti és ipari szakokon, csökkent a mezőgazdaságban. Ezek a folyamatok csak részben magyarázhatók a szakpreferencia módosulásával, hisz jelentős mértékben befolyásolja őket az intézményi kínálat. Jelenleg a Hargita, Kovászna, s részben a Maros megyei iskolák tudják leginkább lefedni a műszaki szakirány teljes skáláját.<sup>60</sup> Ennek nemcsak a kedvezőtlen törvénykezési keretből fakadó megkérdés az oka, hanem az intézményi felszereltség hiánya, a vállalkozói szféra érdektelensége, a magyar szakemberek hiánya, a továbbképzés megoldatlansága, a szakkönyvek és magyar nyelvű tankönyvek hiánya.

## **1.5. Tantervek, tankönyvek**

### **1.5.1. Bemeneti szabályozás**

---

<sup>60</sup> Somai 2003. 201

A bemeneti szabályozás változásának Romániában három nagyobb szakasza különíthető el. 1994–1998 között – noha 1993-tól kezdődően már új tantárgyi programokat és alternatív tankönyveket vezettek be, az 1994-ben elfogadott, szemléletében elavult központi tanterv volt érvényben. Az 1998-tól fellendülő reform jelentős lépése a keretjellelű nemzeti alaptanterv bevezetése (curriculum național), amely az opcionális tantárgyak választhatóságával bizonyos arányban fellazítja az egypólusú szabályozást, lehetővé teszi intézményi szinten a helyi tantervek kidolgozását.

A 2001–2003-as időszakban ismét sor kerül az alaptantervhez kapcsolódó keretjellelű óratervek (plan-cadru) korrekciójára, a helyi tervezés leszűkítésével ez visszalépést jelent az egypólusú szabályozás fele.

A 2004-től érvényes óratervek az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazodó képzési szakaszokat vezet be, hangsúlyozza a szakképzés prioritását. Ennek eredményeként a törzsanyag és a minimálisra szűkített helyi tanterv mellett megjelenik az úgynevezett differenciált tanterv, amely a szakiránynak megfelelő, központilag meghatározott tantárgyak tanítását írja elő.

A központi-helyi tervezés arányának 1998–2004 közötti alakulását, a helyi tanterv leszűkülését egyetlen példával szemléltetem: az elméleti humán szakok második évfolyamának tantervében 1998-2000 között a központi-helyi tervezés aránya 60%-40%. A 2001-2003-as szabályozás szerint 83%–16,66%, 2004-től pedig 75% a központi tanterv, 21,87% a differenciált tanterv, 3,12% a helyi tanterv aránya.

A kisebbségi magyar oktatásban a központi szabályozás lazítására irányuló 1998-as kísérletek sajátos helyzetet teremtettek. Az 1995-ös oktatási törvény egészének szemlélete a szaktárca és a tanfelügyelőségek

szerepkörének fenntartásával a központi irányítás megerősítésének kedvezett. Az 1998-as fejlesztési koncepcióban olyan irányelvek szerepeltek, amelyek a többpólusú szabályozás következetes érvényesítésének távlati lehetőségét ígérték, s ez a helyi, iskolai autonómia biztosításával olyan változásokat hozhatott volna a rendszer egészében, amelyek a kisebbségi oktatás sajátos helyzeteinek a megoldását is megkönnyíthették volna. Ennek a lehetőségnek a hitével a kisebbségi oktatáspolitikai törvényszerűen nem a rendszer egészének működését meghatározó alapelvek szintjén felvetődő stratégiai, a struktúra egészét érintő problémákkal azonosult, hanem a maga sajátos kérdéseit helyezte előtérbe. Így a közoktatás szintjén a magyar kisebbség energiáit a kilencvenes években az önállósodási próbálkozások (önálló magyar iskolák létrehozása, az iskolahálózat kiépítése, a közoktatás helyzetének pontos feltérképezése, illetve ennek szándéka), és az oktatáspolitikai küzdelmek kötötték le (oktatási törvénytervezet előkészítése, politikai alkuk az 1995-ös oktatási törvénynek a kisebbségi oktatásra nézve hátrányos szakaszainak a korrekciójáért, az anyanyelvű oktatás kiszélesítéséért, például a szakoktatásban vagy a román nyelven tanított történelem, földrajz tantárgyak esetében stb.).

Az 1998-as alaptanterv az iskolatípusonként meghatározott keretjellelű óratervek rugalmasságának köszönhetően elméletileg megoldást kínált a többséginél demográfiai és nyelvileg is differenciáltabb oktatási helyzetek kezelési lehetőségeire (az anyanyelvi oktatás óraszámának növelése választható, az anyanyelvi neveléssel rokonítható tantárgyakkal; kiscsoportos oktatás megszervezésének lehetősége; alternatív oktatási programok, választható tantárgyak és tankönyvek bevezetése, differenciálás a tantervi/vizsgakövetelmények szintjén stb.).

Kézenfekvőnek tűnt tehát, hogy az esélyegyenlőség szempontjának megfelelően a kisebbségi oktatás óratervei az országos alaptanterv óraterveit változatlanul átvegyék. Az anyanyelv a román tanulók román nyelv és irodalom óraszámával azonos időkeretben jelent meg. Az államnyelv tanulására fordított kötelező óraszámot az oktatási törvény által előírt azonos követelmények miatt sem lehetett csökkenteni, ez viszont a kisebbségi tanulók többletterhelésével járt. A kínálózó megoldás szerint csökkent a választható tárgyak száma úgy, hogy a heti óraszám ne lépje túl a maximálisan megengedettet.

Ez a valóságban a helyi tervezés szintjén szűk mozgásteret engedett meg. Az alábbi táblázatokban – amelyek csak a kerettervek összesített óraszámát tartalmazzák – megmutatkozik, hogy a kisebbségi oktatás óraterveiben a választható órák száma látszólag azonos, de a minimum óraszám is meghaladja a többségi iskolák maximális óraszámát, illetve a kötelező törzsanyagra fordítható óraszám azonos a román tannyelvű iskolák maximális óraszámával.

**5. Táblázat. Egynyelvű iskolák kerettervének összesített óraszámja (2001)**

Évf.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
TA	16	16	18	19	23	25	28	28
VT	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
Min.	18	18	20	21	24	26	29	29
Max.	20	20	22	23	26	28	30	30

Jelölések: TA=A törzsanyag óraszámja, VT=választható tantárgyak óraszámja,

Min.=minimális heti óraszám, Max.=maximális heti óraszám.



**6. Táblázat. Kétnyelvű iskolák kerettervének összesített óraszama <sup>61</sup>  
(2001)**

Évf.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
TA	20	20	22	23	26	28	31	30
VT	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
Min.	22	22	24	25	27	29	32	31
Max.	24	24	26	27	29	31	33	32

Eme sajátos esélyegyenlőség értelmében a kétnyelvű oktatásban – még mielőtt ténylegesen kialakulhatott volna a helyi tervezés igénye –, a ráfordítható minimális óraszám miatt meg is szűnt a helyi igények megerősödésének és kibontakozásának lehetősége. (Annak viszont, hogy szinte minden iskola a maximális megengedett órászámmal működik, az is oka, hogy maximális tanári státust kívánnak fenntartani.)

Aggasztónak minősíthető az a gyakran nem is tudatosított jelenség, hogy a magyar szülők és tanárok észrevétlenül is a többségi szemlélettel azonosulnak az anyanyelv és az államnyelv tanulása közötti viszony szempontjából: „a magyarul tanuló gyermek túlterhelésének oka az, hogy pluszban négy magyar órája is van”. Emek fonák szemlélet megértéséhez abból kell kiindulnunk, hogy az 1998-as reform két kulcsfogalma a tehermentesítés és az esélyegyenlőség volt. A kétnyelvű oktatás keretterveivel azonban úgy alapulnak a tehermentesítés és esélyegyenlőség elvén, amiként azt a többség

<sup>61</sup> A kerettervek használatát szabályozó dokumentumok rögzítik, hogy a kisebbségi oktatásban az anyanyelvet (magyar nyelv és irodalom) a román nyelv és irodalom tantárggyal azonos órászámban kell tanítani. Ezek az iskolák abban az esetben haladhatják meg heti 1–2 órával az előírt maximális órászámot, ha nem csak egy, hanem két idegen nyelvet tanítanak adott osztályban. (Notificare nr. 30303/11.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.; Notificare nr. 30706/16.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.)

értelmezi. Az alapelvek szerint a magyar gyermeknek is érdeke, hogy kevesebb órája legyen, ugyanakkor az is érdeke, hogy a román nyelven tanuló gyermekekkel azonos képzésben részesülhessen (tantárgyak és képzési idő tekintetében). Ennek az „érdekérvényesítésnek” az eredményeként az óratervekhez egyszerűen hozzárendelték a magyar anyanyelvi és a kisebbségi történelmi órákat. Ez ugyan ellentmondott a tehermentesítés elvének, viszont megerősítette azt a szemléletet, hogy az egynyelvű és kétnyelvű oktatás között a különbség csak az, hogy a magyar tanulónak ráadásaként 4-5 anyanyelvi órája is van. Annak, hogy a magyarnak mint plusz tehernek a szemlélete kialakult, elsősorban az az oka, hogy a romániai oktatásban az esélyegyenlőség a közös román nyelvre van alapozva, nem kinek-kinek az anyanyelvére.<sup>62</sup>

### **1.5.2. Tantervfejlesztés**

Az 1998-ban látványosan felgyorsuló oktatási reformnak országos szinten megvoltak a maga előzményei. 1996–1998 között megalakult a minisztérium és a Neveléstudományi Intézet<sup>63</sup> reformkoordináló egysége (1998-ban Országos Curriculum Tanácsként újrászerveződött), valamint az Országos Felmérési és Értékelési Hivatal. Ezek a strukturális változások az 1994-től kezdődő tantervfejlesztéssel foglalkozó munkacsoportokra épültek.

Az 1998-ban felgyorsuló változások során kiderült, hogy a kisebbségi oktatás a hivatalos előkészületekből kimaradt és lemaradt annak ellenére, hogy a kilencvenes évek elején a belső tartalmi fejlesztést több szakmai csoport is elindította. Ez a jelenség az országos folyamatok és a belső kisebbségi törekvések újabb párhuzamosságát szemlélteti, ugyanakkor szoros

---

<sup>62</sup> Kontra—Szilágyi 2002

<sup>63</sup> Institutul de Științe ale Educației

kapcsolatban van azzal a kilencvenes évek elején kialakuló szemlélettel, amely meghatározta a magyar kisebbségi oktatás önszerveződését.

A kilencvenes évek első felében, amikor a teljes körű, önálló magyar oktatás kiépítésének és korszerűsítésének határozott igénye megfogalmazódik, különül az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés. Az 1994-ben kidolgozott stratégiai tanulmányok annak a szakértői háttérnek a fontosságát hangsúlyozzák, amely „minden politikai szervezettől független, nemzetközi színvonalú társadalom- és neveléstudományi szemlélettel elemzi a romániai magyar oktatás helyzetét és távlatait” és erre alapozva tervezi meg az oktatás strukturális és tartalmi fejlesztését.<sup>64</sup> Ennek az ideológiamentes oktatáskutatásnak és -fejlesztésnek az igénye – mint említettem – ahhoz az elképzeléshez vezetett, hogy a demokratikusan szerveződő szakértői háttér, úgynevezett „modernizációs szigetek”, szakmai műhelyek munkája összehangolható, koherens fejlesztéspolitikát eredményezhet.

Ezekben az esztendőben autonóm elképzelések kaptak szárnyra a magyar anyanyelvű oktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatban is: önálló erdélyi magyar alaptanterv kidolgozása például, amely aztán megrekedt a tantervi alapelvek töredékes megfogalmazásánál; a magyarországi Nemzeti Alaptanterv kidolgozásával párhuzamosan pedig az az elképzelés, hogy a romániai magyar oktatásnak voltaképpen a NAT-hoz kellene igazodnia, ennek egy sajátos változatát kellene képviselnie. Ezek a tervek viszont a magyar oktatás autonómiáját feltételezték volna, miközben országos viszonylatban a reformszándék megfogalmazódik ugyan, de az oktatásügy egészének új alapokra helyezése konkrétan nem körvonalazódik.

A megújulás és az újítás lendülete jellemzi a tanártársadalom szakmai csoportjait is. 1991-ben megalakul az Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, a

---

<sup>64</sup> Cs. Gyimesi 1994. 4

Nyelv—Irodalom—Tanítás Társulat. 1992-ben a kolozsvári Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék tantervpályázatot hirdet. 1993 októberétől az Erdélyi Tankönyvtanács<sup>65</sup> tankönyv- és taneszközök szerkesztésére irányuló pályázatára kétszáznál több tanár, tanító jelentkezik. A pályázat keretében magyar ábécéskönyvek, beszédműveléssel, beszédfejlesztéssel foglalkozó tanítói kézikönyvek, történelmi olvasókönyvek, magyar nyelv és irodalom, fizika, kémia, biológia, földrajz, matematika tankönyvek és oktatási segédletek készülnek. 1994-ben az Erdélyi Tankönyvtanács támogatásával székelyudvarhelyi tanítók csoportja megszerkeszti az elemi tagozat anyanyelvi tantervének első tervezetét. Ugyanebben az évben készül el az anyanyelv tanítására a NAT-hoz igazodó követelményrendszer azzal a szándékkal, hogy a keretjellegű tervezet lehetővé tegye a már körvonalazódó koncepciók érvényesülését, ugyanakkor a tantervről szóló beszéd vitaanyagául szolgáljon.

1993-ban a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megszervezi a Bolyai Nyári Akadémia továbbképzési rendszerét. A Bolyai Nyári Akadémia mellett folyamatos továbbképzés működik az RMPSZ keretében 1994-től kiépülő területi oktatási központokban (a szovátai Teleki Oktatási Központ, a Partium Területi Oktatási Központ, a kolozsvári Gál Kelemen Oktatási Központ). A központok létrehozásának és fejlesztésének célja a közoktatással foglalkozó szervezetek, szövetségek tevékenységének – a mellérendelés alapján történő – összehangolása, „a képzés minőségének folyamatos javítása, iskoláink oktató-nevelői munkájának szakmai, módszertani segítése:

---

<sup>65</sup> Az Erdélyi Tankönyvtanács 1993-ban alakul a Collegium Transsylvanicum Alapítvány társszervezeteként. 1997-től a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének keretében működik. Ekkor már az erdélyi minta alapján hasonló testületek alakulnak a többi kisebbségi régióban is, és a Kárpát-medencei

pedagógus szakcsoportok és a <<modernizációs szigetek>> közötti együttműködés intézményesítése, tevékenységük bekapcsolása a pályázati rendszerbe, oktatási segédanyagok tervezése, kivitelezése, az oktatással kapcsolatos információk, szaksajtó terjesztése”, az oktatók folyamatos egyéni és időszakos továbbképzésének biztosítása pedagógia szakkönyvtár, illetve tanfolyamok szervezése révén.<sup>66</sup> Az Illyés Közalapítvány Oktatási Szaktestületének 1998-as stratégiai célkitűzéseiben az intézményesítés lehetősége is hangsúlyozódik: „a magyar oktatáskutatás és -fejlesztés számára helyet adó közös oktatáskutató intézmény létrehozása az oktatáspolitikai lehetőségek kihasználásával és a területi oktatási központok intézményesítésével”<sup>67</sup>

Mindaz, ami az előbbieken vázlatosan jelzett termékeny időszakban a belső fejlődés útján megszületett, igen fontos és az addigi román állapotokhoz viszonyítva haladó szellemű és jellegű volt. Nem egy kívülről vagy felülről elképzelt újítás megszabott rendje, üteme és logikája határozta meg ezt a folyamatot, hanem azok a tapasztalatba gyökerező újítási törekvések, amelyek addig is léteztek mint alternatívák, csak az addigi oktatási rendszer perifériára szorította őket.

A központi irányítás azonban ebben az időszakban a valódi, belső reformfolyamatok előretörésének az akadályozója volt. A szakminisztérium késleltető politikája miatt a reformtörekvésekkel kapcsolatos hírek a magyar tanártársadalomhoz még szűrebb információként és óvatosabb tálalásban jutottak el, sőt a magyar oktatási képviselő (a minisztériumit és a tanfelügyelőségét is beleértve) „partizánakciónak” minősítette amiatt, mert a

---

Tankönyvtanácsba tömörülnek. 2000 márciusában alakul meg az Ábel Kiadó, az RMPSZ tankönyvkiadójaként.

<sup>66</sup> Nagy F. 1996

<sup>67</sup> Somai (szerk.) 1998. 37

romániai oktatáspolitikában még nem tisztázódott egyértelműen, hogy mi az „új rend”, amelyhez viszonyítva valami legitimnek vagy illegitimnek minősíthető.

Ennek ellenére az alulról jövő reform reményt keltő jelekbe kapaszkodhat. 1993 májusában a *Tribuna Învățământului* folyóiratban a közoktatási reform első lépéseként megjelenik az első osztályos román nyelv és matematika tanterv és az ennek alapján meghirdetett hivatalos tankönyvpályázat. A rendszer szintjén ugyan nincsenek jelentősebb változások, de ezek az apró jelek megerősítik a magyarul tanító tanárokat abban, hogy a kisebbségi oktatásban is számítani lehet a reform intézményes és hivatalos beindítására. Központi szinten viszont kisebbségi viszonylatban tökéletes ördögi kör uralkodik: alternatív tankönyveket (ábécéskönyvek, magyar nyelv és irodalom tankönyvek) nem hagy jóvá a minisztérium, mert nem készült el az új tanterv, az elkészült tantervtervezetek viszont nem megfelelőek, mert nem alakultak még meg a reformelképzelések szerinti munkacsoportok, amelyeknek feladata lett volna, hogy tantervfejlesztéssel hivatalosan foglalkozzanak.

Országos szinten a gyakorlati kivitelezés beindítását 1996-ban – még mielőtt az oktatás intézményrendszerének, szabályozásának, irányításának a megtervezése megtörtént volna –, a világbanki támogatás kényszerítette ki. A program az oktatás minőségi fejlesztését tűzi ki célul (tantervfejlesztés, tankönyvi alternativitás, továbbképzési rendszer, a vizsgarendszer megújítása) különböző szakbizottságok révén. A tervezet keretében távlatilag a vezetés és finanszírozás hatékonyságának növelésére vonatkozó fejlesztési programok

kidolgozása is szerepelt a munka- és pénzügyi szaktárca, valamint a szakszervezetek és vállalkozók bevonásával.<sup>68</sup>

Mindezek a folyamatok 1996-ban még nem nyertek legitimitást. Nem voltak nyilvánosak, sőt mind a reformprogram, mind a szakmai, tartalmi fejlesztési terv valami titkos, majdnem illegális akciónak tűnt. Noha a világbanki programban a szaktárca is érdekelt volt, hivatalosan ezt nem erősítette meg, és a kommunikációs zárlat segítségével továbbra is fenntartotta a reformmal szembeni kételyt.

Ennek a kivárási stratégiának aztán több, visszafordíthatatlanul negatív következménye is volt. A nem anyanyelvi tantárgyak tantervbizottságaiban, és az 1997-ben megalakuló Országos Felmérési és Értékelési Hivatalban nem volt és ma sincs magyar képviselő. Abban az időszakban, amelyet az információzárlat, a pangás, az oktatáspolitikai akarat hiánya jellemzett országos szinten, nem mutatkozott meg ennek a lassú felzárkózásnak és előkészületnek a későbbiekben igazolódó fontossága. Az RMDSZ Oktatási Főosztálya készített ugyan egy beadványt, amelyben igényelte, hogy ezekben a szakmai bizottságokban legyen magyar képviselő, ugyanakkor nevesítette is a személyekre vonatkozó javaslatát. Ez a beadvány aztán valahol szemétkosárba került a minisztériumi útvonalon, anélkül, hogy a döntésképes szervekkel történő bármiféle tárgyalás alapja lett volna.

Noha a reformhoz való felzárkózás az RMDSZ 1994-es stratégiájának értelmében prioritásként szerepelt, a kisebbség energiáit a reform lassú kibontakozásának és felgyorsulásának időszakában elsősorban a kisebbségi oktatást korlátozó törvényes keretek módosítása és az egyetemalapítás

---

<sup>68</sup> Proiectul Reformei Învățământului Preuniversitar în România, Ministerul Învățământului, Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare, Unitatea de Coordonare a Proiectului de reformă a Învățământului Preuniversitar în România. Asociația Editurilor cu Profil Pedagogic, 1996.

kérdései foglalták le. Így történhetett meg, hogy csak 2000-ben derült ki, hogy az alaptanterv tantárgyi programjainak a kidolgozásakor „a zene oktatása az egységes nemzeti alaptanterv alapján tanítandó tárgyak közé került.” A kisebbségi államtitkárságnak az Országos Tanterv Tanáccsal kellett megállapodnia (2000/24176-os egyezmény) abban, hogy „a kisebbségek nyelvén folyó oktatásban a zene oktatása a nemzeti tantervre épülő, ám sajátos, a kisebbségi igényeknek megfelelően kialakított tantervek alapján történjék.”<sup>69</sup> Ekkor jelentek meg először és azóta több ízben is románból fordított ének-zene tankönyvek a magyar oktatás számára.

A közoktatásban az országos reformhoz viszonyított lemaradás felgyorsított tempót diktált, és nemcsak az idő, hanem a felkészületlenség, az oktatáskutatással, tervezéssel foglalkozó nemzetiségi intézmények, illetve az országosan már működő munkacsoportokhoz hasonlóan szerveződő szakbizottsági rendszer hiánya, illetve működésképtelensége sem tette lehetővé az tartalmi fejlesztéshez való felzárkózást.

Az anyanyelvi tantervek elkészítése és az alternatív tankönyvek kiadása is megkésett. Az anyanyelvi tantervbizottságok 1996—1997 között jönnek létre. 1997-ben jelent meg először hivatalosan jóváhagyott magyar alternatív tankönyv: a három ábécéskönyv közül kettő az 1993-ban meghirdetett tankönyvtanácsi pályázatra beküldött kézirat fejlesztése nyomán vált elfogadott tankönyvvé. Az általános iskola felső tagozata számára a magyar anyanyelvi tanterveket 1997-ben, az alternatív magyar nyelv és irodalomolvasás tankönyveket pedig 1998—2000 között hagyták jóvá ötödik osztálytól felmenő rendszerben. A középiskolai tantervek első változatát 1999-ben hagyták jóvá, a középiskolai magyar nyelv és irodalom tankönyvek bevezetése csak 2000-től kezdődött el.

---

<sup>69</sup> Kötő 2000. 8



Az oktatásfejlesztés és a jelenleg is folyó tantervkorrekció „intézményes háttére” azonban pusztán annyiból áll, hogy a szakminisztérium ütemterve és döntései alapján történik. Ebben a keretben az esetlegességek és véletlenszerűségek uralkodnak, nincs garancia és lehetőség a szakmai együttműködésre és empirikus kutatásokra épülő fejlesztésre, a fejlesztési tervek és programok hatásvizsgálatára, a fejlesztési feltételrendszer biztosítására, a bemeneti és kimeneti szabályozás összehangolására.

Az iskolastruktúra megváltozásával a 2001-től kezdődő tantervkorrekció munkálatait az Országos Curriculum Tanács koordinálásával a tantervbizottságok végzik. A magyar tantervek esetében az „intézményes háttér” azt jelenti, hogy a minisztérium kisebbségi igazgatósága újraszervezte a tanterves munkacsoportot, és az országos felülvizsgálat „ürügyén” esély adódott az V—VIII. osztályos és a középiskolai magyar tantervek korrekciójára. Ez szükséges is volt, hisz eddig nemcsak a szakma körében, hanem a különböző iskolaszakaszok munkacsoportjai között sem alakult ki az együttműködés és szemléleti egyetértés. Nem tisztázódott a tantervi koncepció, a magyar nyelv és irodalom integrációjának értelmezése, a differenciálás kérdése. A szakmai fórumok hiányát enyhítették, de nem tudták pótolni a Bolyai Nyári Akadémia keretében tartott megbeszélések (2000 nyarán), és az Országos Curriculum Tanács koordinálásával szervezett továbbképzés (2000 őszén).

### **1.5.3. Tankönyvek**

Az alternatív tankönyvek megjelenésével átalakult a tankönyvek jóváhagyásának és kiadásának módja. A kötelező oktatásban a tanárok három állami támogatással kiadott alternatív könyvből választhatnak. A magyar nyelvű tankönyvek esetében csak kettőből. A kisebb létszámú kisebbségeknek

nincs választási lehetőségük.<sup>70</sup> A nem kötelező oktatásban a tankönyvkiadás szabadpiaci elvek szerint működik, a tankönyvet a diáknak kell megvásárolnia.

A tankönyvpályázatot a minisztérium hirdeti meg az éppen érvényben lévő tantárgyi programok alapján. A kiadók pályázataként beküldött kéziratokat a tankönyvbizottságok szakmai javaslatára hagyják jóvá, a tartalmi, grafikai szempontokon túl a tankönyv engedélyezésekor a gazdasági szempontot is figyelembe veszik. A tankönyvbizottságok összetételéről és tevékenységéről nincs pontos információnk.

Az eredetileg magyar nyelven szerkesztett, illetve a románból magyarra fordított tankönyvek kiadása a változó törvények és rendeletek miatt bizonytalan, s bizonytalanság miatt a román tankönyvkiadáshoz viszonyítva megkésett.

A tankönyvi rendszer fokozatos átalakulása során a román iskolákban 1993-tól már alternatív tankönyveket használtak, a magyar tanulók viszont az egytankönyves rendszerből öröklött tankönyvek alapján tanultak. Az Erdélyi Tankönyvtanács koordinálásával elkészült tankönyveket sokáig hivatalosan nem engedélyezett tankönyvként, sokszorosított kézirat formájában használták az iskolákban. 1997-től kezdődően (a reformiroda vezetőjével, Eugen Paladéval való megállapodás értelmében) a magyarul és németül is tanító pedagógusok is választhatnak alternatív tankönyvet úgy, hogy a román nyelven megjelenő (matematika, fizika, kémia, biológia stb.) tankönyvek közül a szakminisztérium az országos összesítések alapján magyar nyelvre két, német nyelvre egy tankönyvet megrendel lefordított változatban.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Kötő 2000. 3

<sup>71</sup> Székely 2001. 55.

Az 1998-as esztendő a magyar kisebbségi tankönyvek kiadásának szempontjából is fordulatot eredményezett. Az 1998/3593-as kormányrendeletben a miniszter „<<felhatalmazza>> [...] a tankönyvszerzőket, hogy – európai modell szerint – készítsenek közös tankönyveket a szomszédos országok szerzőivel, és utasítja a minisztériumi főosztályokat, hogy kezdeményezzék a közös tankönyvek és jegyzetek készítését többek között magyarországi intézményekkel, szakemberekkel is”.<sup>72</sup> Az 1998/3811-es rendelet a kisebbségek tankönyveinek forrásaként az eredeti tankönyveken kívül (anyanyelv és irodalom, kisebbségi történelem és hagyományok, ének-zene könyvek) a román nyelven megírt és lefordított, az anyaországból átvett és az európai kooperációban készült könyveket nevezi meg.<sup>73</sup>

A 2001/2002-es tanév kezdetén először hagytak jóvá az Ábel Kiadó által benyújtott tankönyvek közül olyanokat – 1948 óta első alkalommal –, amelyek magyar nyelven íródtak, és csak magyar nyelven jelentek meg.<sup>74</sup>

A kormányváltással együtt járó szemléletváltás eredményeként azonban a törvényes rendelkezések ellenére már 2001 „szeptemberében elhangzik a miniszterelnöki méltatlankodás a tudatot fertőző „külföldi” tankönyvek miatt”,<sup>75</sup> „a Bákó környéki falvakban hatóságok védik a kisdíákokat a magyar nyelv <<egészségromboló hatásától>>, és sorra maradnak el a kisebbségi nyelvű tankönyvek megrendelése.”<sup>76</sup>

A tankönyvpályázatok eredményeinek jóváhagyása és a tankönyvek értékelése 2001-től a minisztérium, a magyarul megírt vagy magyarra fordított

---

<sup>72</sup> Székely 2002. 165

<sup>73</sup> Szatmári Bajkó 2000. 118

<sup>74</sup> Székely 2001. 57

<sup>75</sup> Péntek 2004. 107

<sup>76</sup> Székely 2002. 166

tankönyveké a Kisebbségi Főosztály feladatkörébe tartozott, ennek a feladatnak azonban a Főosztály nem volt képes megfelelni. Belement abba a számára kényelmes megoldásba, hogy maguk a kiadók gondoskodjanak a szakmai és nyelvi lektorálásról. Ezzel a tankönyvpiac két szereplője közül a vállalkozásként működő magánkiadók oldalára állt, és továbbra is védtelenül hagyta magát az oktatást: a tankönyvet használó tanulókat és tanárokat.

2005. április 25-én keltezett rendeletével<sup>77</sup> Mircea Miclea, az akkor oktatási miniszter, megerősítette azt, hogy a kisebbségek nyelvén, így magyar nyelven is lehet tankönyveket írni, az anyaországból is be lehet hozni tankönyveket. E rendelet értelmében a magyar oktatás számára az oktatási minisztériumnak tantárgyanként legalább két tankönyvet kell biztosítania, hogy a tanárnak lehetősége legyen a választásra. Továbbra is a Kisebbségi Főosztály feladata a tankönyvfordítások megfelelő színvonalának ellenőrzése, biztosítása olyan szakvélemények alapján, amelyek a rendelet mellékletében felsorolt intézményektől származnak. A magyar nyelvű oktatás esetében ez az intézmény az RMDSZ, a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség révén.<sup>78</sup> Mivel az RMPSZ erre hivatott szaktestülete az Erdélyi Tankönyvtanács, a rendeletből az következett volna, hogy a szakmai ellenőrzés végül az Erdélyi Tankönyvtanács hatáskörébe kerül. Ez azonban nem így történt: az RMDSZ a tankönyvekkel kapcsolatos kompetenciákat megtartotta saját hatáskörében, az Oktatási Főosztály kezdett el foglalkozni pályázati kiírásokkal, a fordításokkal, az ellenőrzéssel, a kiadói vállalkozások „menedzselésével”, teljesen mellőzve ezzel a szakmai kompetenciákat, teljesen összemosva a tankönyvekkel kapcsolatos hatósági, oktatáspolitikai feladatokat a piaci, vállalkozói

---

<sup>77</sup> Ordin privind asigurarea manualelor școlare în limbile minorităților naționale. Nr. 3950/25 aprilie 2005.

<sup>78</sup> „Uniunea Democrată a Maghiarilor din România, prin Uniunea Cadrelor Didactice Maghiare din România.”

érdekeltségekkel. Az sem történt meg, amit az említett miniszteri rendelet 5 cikkelyének 2. bekezdése előír: azt ti., hogy a nem megfelelő színvonalú fordításokat vissza kell vonni a használatból. Jelenleg legalább 15 olyan tankönyv van a romániai magyar közoktatásban (nemcsak fordítások!), amelyeket vissza kellett volna vonni.

## **2. A magyar, a román és más nyelvek az iskolában**

### **2.1.A kisebbségi közoktatás nyelve**

Az oktatási hatóság azzal kapcsolatos álláspontját, hogy az oktatás nyelve tekintetében miként működik a romániai közoktatás, az oktatási törvény határozza meg. Eszerint az oktatás nyelve a román, a törvény által megszabott keretek között a kisebbségek nyelve, valamint a világnyelvek.<sup>79</sup> A kisebbségi oktatással kapcsolatos hivatalos véleményt a szakminisztérium kisebbségi főosztályának vezetője fejtette ki több alkalommal. Legutóbb, 2004 őszén, ő a következő tipológiát állította föl:

„A romániai kisebbségek oktatása három modell szerint szerveződik.

a. Hat kisebbség rendelkezik olyan típusú oktatással, amelynek keretében minden tantárgyat anyanyelven tanítanak-tanulnak Románia történelmén és földrajzán kívül. Az állam hivatalos nyelvét, a románt, ugyanebben a keretben tanítják-tanulják. Ezek a következők: magyar, német, ukrán, szerb, szlovák és cseh.

---

<sup>79</sup> Erről az Oktatási törvény 8. szakasza rendelkezik, valamint arról is, hogy minden helységben működnie kell román nyelvű oktatási intézménynek, a kisebbségek nyelvén pedig a helyzettől függően. A kisebbségi oktatásra vonatkozó részletes szabályozás a törvény II. címének XII. fejezetében található. A törvénynek az 1999. dec. 10-én a Hivatalos Közlönyben (Monitorul Oficial) újraközölt szövegére hivatkozom.

b. A török és a horvát kisebbség a tantárgyak mintegy 30%-át tanulja anyanyelvén. Ezeket az iskolákat részlegesen anyanyelven tanítónak vagy kétnyelvűeknek nevezzük.

c. A harmadik modell keretében a tanulók a román nyelvű oktatást választották, csak a kisebbségek anyanyelvét, illetve a kisebbségek történelmét tanítják-tanulják anyanyelven. Ezzel a joggal elsősorban a lipován, a lengyel, a bolgár, a görög, a roma, az örmény és az olasz kisebbség él, de a fentebb említett kisebbségeknek is vannak ehhez a modellhez tartozó iskoláik.”<sup>80</sup>

Általánosabban és a Kárpát-medencei magyar kisebbségi oktatás összehasonlító elemzésére, minősítésére megállapított tipológia figyelembevételével a hivatalos vélemény előjáróban kiegészíthető azzal, hogy nyelvileg elkülönül egymástól az államnyelvi (többségi) oktatás és a kisebbségi oktatás. Az előbbi, amelyben jelentős számú kisebbségi tanuló is részt vesz, olyan egynyelvű oktatásnak minősül, amelynek programjában a világnyelvek oktatása is szerepel, a kisebbségi tanulók anyanyelvének oktatására viszont csak nagyon ritkán terjed ki (ezt sikerült elérni például több évi helyi és központi politikai erőfeszítéssel a moldvai magyarok körében, de itt is a magyar állam finanszírozásával). Kisebb szegmentumként kapcsolódik mindehhez az a néhány, világnyelven oktató elit oktatási intézmény, amelyben a belemerítés ismert programja szerint román vagy kisebb számban akár magyar vagy más kisebbségi anyanyelvű tanulók válnak kétnyelvűvé tanulmányaik során.

A kisebbségi oktatás „hivatalos modelljei” a gyakorlati működés alapján a következőképpen minősíthetők:

---

<sup>80</sup> Murvai 2004. 4

Az első modell, amelyhez a magyar nyelvű oktatás is tartozik, a helyi körülményektől függően anyanyelv-dominanciájú vagy államnyelv-dominanciájú kétnyelvű oktatásnak tekinthető, mivel 1. a román nyelven és irodalmon kívül további két tantárgyat kötelezően román nyelven tanulnak, 2. a román nyelvű tanórák száma a heti programban legalább a 30% körül van, 3. a sorsdöntő vizsgákon a nem anyanyelven tanult vizsgatárgyak súlya megnő, a pontszámok kb. fele ezekhez kapcsolódik. Ebben a nem egységes modellben nagy az átirányítás lehetősége, az államnyelv dominánssá válhat, mivel 1. főképpen a tagozatos iskolákban a kötelezően román nyelven tanított tárgyakon kívül a helyi „kényszerektől” függően (pl. az iskolában foglalkoztatott pedagógus anyanyelve) más tárgyak oktatása is román nyelven történik (előszeretettel az ilyeneké, mint például műszaki tárgyak, testnevelés, rajz, zene, idegen nyelv stb., amelyeket hivatalosan a nyelv szempontjából nem tekintenek relevánsnak); 2. az említett román nyelvű vizsgák alapvetően diszkriminatív jellegűek abban, hogy a román anyanyelvűekkel azonos követelményeket támasztanak a kisebbségi tanulókkal szemben; 3. az oktatási törvény olyan tárgyakat tesz kötelezően román nyelvűvé, amelyek többségi ideológiát, szemléletet is közvetítenek, közvetlenül érintik és gyengítik a kisebbségi tanulók identitástudatát, a hagyományhoz, a saját értékekhez való kötődést. Kérdésesnek tekinthető a német nyelvű oktatásnak az ebben a modellben való szerepeltetése, mivel az ország jelentős részében (Kolozsváron is) a „kisebbséginek” számító német oktatási nyelvű osztályokban a tanulók döntő többsége nem német anyanyelvű, hanem román, magyar vagy más nemzetiségű.<sup>81</sup> Ezen az alapon ez is inkább „belemerítéses” egynyelvű oktatás.

---

<sup>81</sup> Furcsa következménye ennek, hogy pl. azon a román nyelv és irodalom tantárgyversenyen, amelyet a kisebbségi tanulóknak ír ki a minisztérium,

A második hivatalos „modell” tisztán másodnyelv-dominanciájú kétnyelvű oktatásnak tekinthető.

A harmadik modell nyilvánvalóan az egynyelvű oktatás befullasztásos formája, esetleg annak kisebb vagy nagyobb mértékben enyhített változata.

A minisztériumnak az oktatási gyakorlatot részben ferdítő, részben megszépítő leírása a valóságoshoz viszonyítva abban a tekintetben is eufemisztikus, hogy különbséget tesz a kisebbségi csoportok között. A valóságban ugyanis a jogszabályok, az oktatásirányítás, a tankönyvekkel való ellátás stb. többnyire nem tesz különbséget a kisebbségi csoportok között. Az elvi egyenlőség nem vitatható. Az a tény viszont, hogy ezek között a nyelvi közösségek között jelentős különbség van lélekszámban, regionális elhelyezkedésben, határozottan megfogalmazott igényekben (amelyek az iskolázás több évszázados hagyományához kapcsolódnak), a létszámból fakadó szellemi potenciálban, továbbá a nyelvek jellegében (típusban, standardizáltságban stb.), föltétlenül szükségessé teszi a kisebbségi anyanyelvek differenciált megközelítését. A legkevésbé fogadható el a teljes uniformizálás, de még az a megkülönböztetés is hátrányos lehet némelyik kisebbségi nemzeti közösség számára, amelyet a fenti hármas tipológia sugall. A gyakorlatban minden egyes nyelv önálló oktatási formáját kellene kialakítani: nem egyet, nem hármat, hanem a szöveg felsorolása szerinti tizenötöt. Ez a hatóság számára mindig körülményesebb és költségesebb, a hatékony oktatásnak viszont ez elemi feltétele. Ehhez még hozzáfűzhető az is,

---

természetesen minden évben azok a román anyanyelvű „kisebbségi” tanulók viszik el a pálmát, akik azáltal válnak kisebbségiékké, hogy német tannyelvű osztályban tanulnak. Azzal, hogy manipulálja a német oktatás jellegét, a minisztérium megteremti az ezzel való visszaélés lehetőségét is megteremti.

Hasonló egyébként ehhez a kolozsvári egyetem német tagozatának helyzete: hivatalosan a német mint vernakuláris nyelv szerepel a románnal és a magyarral



hogy az ilyen jellegű tipológia és uniformizálás a legnagyobb nemzeti közösség igényeinek felel meg a legkevésbé, különösen olyan körülmények között, ha a minisztériumban nincs is olyan személy, aki például a magyar nyelvű oktatás szakmai ügyeit intézné.<sup>82</sup>

## **2. 2. A magyar nyelv és irodalom oktatása**

A magyar nyelv és irodalom oktatásának elsősorban nem nyelvi, hanem intézményes és szakmai gondjai vannak. A következmények viszont nyelvi is, hiszen ez a magyar oktatást megalapozó és integráló tantárgy a tantárgyi elvárásoknak, minőségi követelményeknek sem képes megfelelni, annak még kevésbé, hogy pótolja, netán ellensúlyozza a többi szaktárgy nyelvi gondjait, nyelvi gyarlóságait. Hosszabb távon pedig maga is hozzájárul ahhoz, hogy kedvezőtlen attitűd alakuljon ki a szülők és tanulók részéről éppen az oktatás alaptárgya iránt.

Mint az előbbieken jeleztük, akárcsak a magyar oktatás egészének, ennek a tantárgynak sincs megfelelő szakmai irányítása és felügyelete a minisztériumban, és hiányzik az az országos szakmai háttérintézmény is, amely folyamatossá tehetné a szakmai megalapozást. De hiányzik a szakmai önszerveződés is, illetőleg a Pedagógus Szövetség és más szakmai szervezetek hatékony közreműködése. A kisebbségi magyar oktatáspolitikát képviselő és megvalósító RMDSZ oktatási elnökség átfogóbb stratégia nélkül alkalmatlanul működik közre adott problémák megoldásában.

---

párhuzamosan, a valóságban azonban ez is sokkal inkább felsőfokú belemerítési program egy jelentős európai nyelv elsajátítására és használatára..

<sup>82</sup> Jelenleg Matekovtis Mihány a minisztérium kisebbségi főosztályának vezetője, Pásztor Gabriella pedig a kisebbségi oktatás felügyeletével frissen megbízott államtitkár. Magának a magyar oktatásnak nincs minisztériumi szakmai képvisellete, irányítása, felügyelete. Ehhez még hozzátehetjük azt is, hogy az RMDSZ több előző

A minisztérium román szakmai háttérintézménye a fentebb említett uniformizálás szellemében közös nyelv és irodalom kerettantervet dolgozott ki valamennyi kisebbségi oktatás számára. Az országos hatóság és a kisebbségi oktatáspolitikai a megyei szakfelügyelőségekre (tanfelügyelőségekre) alapoz, az ezekben az intézményekben működő szakfelügyelőkre. A megyei tanfelügyelőségekről tudni kell, hogy nem a helyi érdekeket képviselik a decentralizálás szellemében, hanem a központosított irányítás megyei szervei. Ilyen értelemben inkább adminisztratív feladatot látnak el, a szakfelügyelők pályáztatása is ilyen szempontok szerint történik, ezért szakmai kompetenciájuk megyénként változó, hatáskörük minimális. A gondokat csak növeli, hogy a fontos oktatásvezetési funkciók betöltése iránt, így a szakfelügyelői vagy iskolaigazgatói funkciók iránt is csekély az érdeklődés. A szakmai háttérintézmény híján a magyar oktatás helyi irányítása és felügyelete mégis a szakfelügyelőségekre hárul. A magyar nyelv és irodalom oktatásának elmúlt évtizedek alatti helyzete azt bizonyítja, hogy ez a rendszer így szinte működésképtelen: a szakfelügyelők sem szakmai, sem adminisztratív szempontból nem képesek megvalósítani azt, amire a rendszer hiányai miatt kényszerülnek.

Mivel a romániai magyar közoktatás, a többségi oktatástól eltérően, országos szakmai háttérintézménnyel soha nem rendelkezett, a központi hatóság a magyar szakos szakfelügyelőket tekintette a legfőbb szakmai testületnek: ők alkották meg (és fogadták el) az új tanterveket, ők döntöttek az országos követelményszintek tekintetében, az általános iskolai és az érettségi tételek tekintetében stb. A Pedagógus Szövetség szakmai működése gyakorlatilag a nyári továbbképző tanfolyamok szervezésére szorítkozott. Az

---

kongresszusán úgy foglalt állás, hogy az általa képviselt magyar közösséget nem kisebbségnek tekinti, hanem nemzeti közösségnek.

ismétlődő botrányok nyilvánvalóvá tették a helyzet tarthatatlanságát, így tíz év elteltével a minisztérium még mindig nem jutott ugyan el annak belátásáig, hogy folyamatosan működő, szakmailag arra felkészült háttérintézményt kell létrehozni (nem csupán a magyar nyelv és irodalom, hanem az egész magyar közoktatás szolgáltató intézményeként), de addig igen, hogy ezeknek a feladatoknak a megoldásába szakmailag kompetens testületet is be kell vonni. Az elmúlt években már egy ilyen országos szakbizottság is közreműködött az említett tennivalók elvégzésében, és így el is készült a magyar nyelv és irodalom oktatásának tanterve két oktatási ciklusra: az általános iskola felső tagozatára és a középiskolára. Nyilvánvaló azonban, hogy egy ilyen, szakmailag bármennyire hiteles szakbizottság, amelynek tagjai feladataikat társadalmi munkában látják el, továbbra sem helyettesíthetik sem a hiányzó oktatási hatóságot, sem a szakmai háttérintézményt.

A közvetlen előzményekhez föltétlenül hozzátartozik annak ismerete, hogy a hetvenes évek végétől reformfolyamat ment végbe a magyar nyelv és irodalom általános iskolai oktatásában. Ezt a folyamatot Kuszálik Piroska és Péntek János<sup>83</sup> indította el, a tanárképzésben pedig Nagy Géza és P. Dombi Erzsébet<sup>84</sup>. Lényeges elvi része volt ennek a reformnak a nyelvnek a természetes közlési folyamatban és helyzetekben való bemutatása (a szövegből, a működő nyelvből való kiindulás; a szöveghez, a közlési helyzethez való folyamatos viszonyítás), lexikális ismeretek helyett a nyelvhasználati performancia erősítése, funkcionális szemlélet érvényesítése, a vernakuláris változat előtérbe helyezése, a szövegmondat preferálása a rendszermondat helyett, a rendszertani összefüggések tudatosítása, a nyelvi érték relatív voltának hangsúlyozása, a nyelv kreatív és produktív jellegének

---

<sup>83</sup> L. Kuszálik–Péntek 1982; Péntek 1993

<sup>84</sup> L. Nagy–Péntek Dombi 1979

feltárása, a történeti szemlélet- és gondolkodásmód fejlesztése, nyelv és kultúra összefüggése, a nyelv társadalmiságának hangsúlyozása stb. A nyolcvanas évek első felében elkészültek, és meg is jelentek az új tankönyvek.<sup>85</sup> A fogadtatásuk kedvező volt a gyakorló tanárok és a szakma részéről egyaránt. Jellemző, hogy noha ezekben az években országos tilalom volt a *csángó* szó használatára is, az egyik új tankönyv szövegekkel mutatta be a magyar nyelvnek ezt a regionális változatát. Vagy hogy példa- és gyakorlatszövegekkel a tankönyvek magyar művelődéstörténeti ismereteket is közvetítettek.

Noha a középiskolában csak a magyar irodalom oktatása folyt, 1980-ban mégis megjelenhetett egy olyan tankönyv is, amely speciális osztályoknak ugyan, de mégis lehetővé tette fontos, a nyelvre vonatkozó ismeretek színvonalas tanítását. A tankönyvet Szilágyi N. Sándor írta.<sup>86</sup> Rendeltetése szerint ez főiskolai szintnek megfelelő tankönyv volt a tanítóképzők számára, habár Romániában a tanítóképzők akkor még, egészen a kilencvenes évek végéig, középiskolai státusban működtek. A tankönyv szakmai fogadtatása nagyon jó volt, szövegtani tipológiájára és fonológiai szemléletére azóta is rendszeresen hivatkoznak, a folytatása azonban, sajnos, nem készült el. Magára az anyanyelv oktatására szélesebb körben nem volt hatással, mivel alig néhány olyan iskolai osztály volt az országban, ahol ezt a tankönyvet használhatták.

---

<sup>85</sup> Kuszálík Piroska–Pétek János: *Magyar nyelv. Tankönyv az V. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Bukarest. 1981; Kabán Annamária–Kalapáti Jolán–Pétek János: *Magyar nyelv. Tankönyv a VI. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Bukarest. 1982; Kalapáti Jolán–Pétek János: *Magyar nyelv. Tankönyv a VII. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Bukarest, 1983; *Magyar nyelv és irodalomolvasás. Tankönyv a VIII. osztály számára*. Bukarest, 1985. (A *Nyelvi ismeretek* című rész Pétek János és Tamás Éva munkája).

Miközben a megjelent tankönyvsorozattal az anyanyelv iskolai oktatása megújult, a 80-as évek második felében az ismétlődő korlátozásokkal és tilalmakkal az irodalom oktatása került válságos helyzetbe.

A fordulat után, noha az egyetemi tanszéknek is voltak ilyen irányú kezdeményezései, néhány évi tétlenkedés után, a minisztérium és a szakfelügyelőkől álló szakbizottság készített új tanterveket. A tantárgyi integrációra való hivatkozással feladták a nyelvi ismeretek általános iskolai oktatásának korábban mindenki által elfogadott elveit és rendszerét, a korábbi tankönyvek is érvényüket veszítették.<sup>87</sup> Új tankönyvsorozat jelent meg, osztályonként két-két választható tankönyvvel, amely nem kerülhette el a tanterv buktatóit: az irodalom oktatása került előtérbe, a nyelvtani, nyelvhasználati, helyesírási, szövegalkotási stb. ismeretek mint tartalmak és mint folyamatosan gyakorlandó készség- és képességrendszer csak ötletszerűen kapcsolódnak az irodalmi szövegekhez.<sup>88</sup> Ezzel párhuzamosan,

---

<sup>86</sup> *Magyar nyelvtan. Első rész. Tankönyv a pedagógiai liceumok IX–X. osztálya és a filológia–történelem szakprofilú liceumok XI. osztálya számára.* Editura Didactică și Pedagogică, București.

<sup>87</sup> A tantervet 1997-ben hagyta jóvá a minisztérium.

<sup>88</sup> Tulit Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv az V. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 1998; Máthé András–Szász Mihálykó Mária: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv az V. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998; Tulit Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv a VI. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 1999; Máthé András–Szász Mihálykó Mária: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999; Tulit Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv a VII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000; Cseh Katalin: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000; Tulit Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000; Zalányi Virág: *Magyar nyelv és irodalomolvasás.* Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.

részben ezt megelőzően a speciális középiskolai osztályok is új tankönyvekhez jutottak.<sup>89</sup>

Egyébként az általános érvényű középiskolai tanterv továbbra is mostohán bánt az anyanyelvi ismeretekkel. Ennek ellensúlyozására adta ki az Erdélyi Tankönyvtanács, és fogadtatta el hivatalosan is iskolai használatra Szende Aladár gimnáziumi tankönyvét.<sup>90</sup>

Közben 1993 és 1997 között országos felmérés készült a magyar oktatásban tanulók helyesírásáról. Az oktatás gyenge teljesítményét mutatja, hogy az érettségizők helyesírása gyengébbnek bizonyult, mint az általános iskolai végzősöké. Ennek ellenére (vagy lehet, éppen emiatt) az érettségien a közelmúltig nem is pontozták a helyesírási hibákat. Még kedvezőtlenebb a kép a magyarországgal való összehasonlításban: „... egy erdélyi diákra majdnem kétszer... több hiba jut, mint egy magyarországi tanulóra az általános iskola évfolyamain; a gimnáziumban már nagyobbak a különbségek: a 10. osztályban ötször..., a XII. osztályban kétszer .... jut több hiba egy erdélyi diákra.”<sup>91</sup> Jelentősek a regionális különbségek is a nyelvi környezettől és az egyes iskolák oktatási színvonalától függően. A felmérés megtörtént, a körképet ismerjük, tanítási stratégiában és didaktikai eszközökben azonban semmi nem történt a helyzet javítására. Egy újabb felmérés bizonyára inkább a helyzet romlását konstatálhatná, és ennek fő oka a tanítók új nemzedékének képzésében bekövetkezett törés. Ezt a törést az idézte elő, hogy közvetlenül 1990 után kordelkedménnyel az előző nemzedékből nagyon sokan nyugdíjba

---

<sup>89</sup> Murvai Olga: *Magyar nyelv. Hangtani és alaktani ismeretek*. Tankönyv a humán líceumok, az óvónő- és tanítóképzők IX–X. osztálya számára. Editura Didactica si Pedagogica, R.A., Bucuresti, 1996; Murvai Olga: *Magyar nyelv. Szókészlettan, jelentésstan, mondattan*. Tankönyv a humán líceumok, az óvónő- és tanítóképzők XI–X. osztálya számára. Editura Didactica si Pedagogica, R.A., Bucuresti, 1997.

<sup>90</sup> *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2000. (Első kiadása Budapesten, a Nemzeti Tankönyvkiadónál 1993-ban jelent meg.)

mentek, helyüket jórészt képesítés nélküliek foglalták el, akik aztán a következő években gyors vagy kellőképpen át nem gondolt képzés keretében szereztek diplomát. A magyar tanítóképzésben jelenleg is csak a diplomaszerzés lehetősége adott, az igényes szakmai felkészítés feltételei viszont hiányoznak.

A 2001–2003-as időszakban a magyar nyelv és irodalom korábbi tantervének teljes átdolgozására került sor. Erre az adott alkalmat, hogy a kötelező oktatás tíz osztályra való kiterjesztésével átalakult a közoktatás struktúrája. Két éven át bizonytalanság volt akörül, hogy 9 vagy 10 osztályos lesz-e a kötelező oktatás, és ez a tanterv véglegesítését is késleltette. A jelenlegi szabályozás szerint 10 osztály a kötelező, a távlati cél pedig az, hogy 12 osztályra terjedjen ki a kötelező oktatás.

A 2003-ben véglegesített és 2004-ben a minisztérium által is jóváhagyott tanterv átfogóan rendezte az anyanyelv oktatását az V–XII. osztályban. A tanterv általános előírásaiból idézzük a legfontosabbakat: *„Az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rendszerre. Ennek az elvnek a szellemében és az életkori sajátosságoknak megfelelően a tanulásban és az értékelésben a szöveggel végzett gyakorlatok, műveletek dominálnak, nem a meghatározások, öncélú osztályozások. /Bekezdés/ A szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. ... /Bekezdés/ A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés*

---

<sup>91</sup> Pletl Rita: *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról*. 1977. 101.

valósuljon meg. /Bevezetés/ A helyesírás, az érthető beszéd és a helyes nyelvhasználat kérdésköre állandó didaktikai feladat.”<sup>92</sup>

Az új tantárgyi beosztás és koncepció összhangot teremtett az anyanyelv és a román nyelv iskolai oktatása között (a román nyelv oktatásával kapcsolatos problémákról a későbbiekben még szó lesz). Illúziónak bizonyult ugyanis az a korábbi elvárás, hogy a román nyelv oktatását igazítsák az anyanyelv oktatásához, a magyar nyelv korábbi tantervi helyzetében ez nem is lett volna célszerű. Ennek viszont az lett a következménye, hogy a két nyelv iskolai oktatása teljesen elszakadt egymástól, a tartalmi kapcsolatokat lehetetlen volt megvalósítani. Az új tantervi felépítés gyakorlatilag a román nyelv romániai és a magyar nyelv magyarországi rendszerével is párhuzamos, és ez a mindennapos tanári munkában, a tanulók felkészülésében, a pedagógusok továbbképzésében, tankönyvhasználatban stb. jóval előnyösebb a korábbi gyakorlatnál.

A tanterv készítői arra számítottak, hogy annak bevezetése felmenő rendszerben fog megtörténni az oktatási ciklusoknak megfelelően az V., a IX. és esetleg a XI. osztályban. Ez sajnos nem így történt. 2004-ben a IX. osztálynak jelent meg két új tankönyve, 2004–2005-ben a X., XI. és XII. osztálynak.<sup>93</sup> A IX. osztályos tankönyvek nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket: az egyik<sup>94</sup> azért nem, mert a nyelvi ismereteket teljesen mellőzi,

---

<sup>92</sup> Közoktatás XIII, 2002/7, 5

<sup>93</sup> Ambrus Ágnes–Bodó Anna: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a líceumok X. osztálya számára.* Stúdium Kiadó, Kolozsvár, 2005.; Bara Katalin–Csutak Judit–Balázs Géza–Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XI. osztály számára.* Corvin Kiadó, Déva, 2005.; Bara Katalin–Csutak Judit–Balázs Géza–Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XII. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2004

<sup>94</sup> Orbán Gyöngyi: *Olvasókönyv a középiskolák 9. osztálya számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2004



a másik<sup>95</sup> pedig elsősorban éppen amiatt, mert nem követte a tanterv előírásait. Noha – mint a fentiekben idéztük – a tanterv fontosnak tartja a tanulók nyelvi helyzetének és nyelvi környezetének figyelembevételét, a tankönyv szerzői erre csak felületesen utalnak. Fontos lett volna például a tantervi utasítás szerint is a tanulókkal megismertetni a magyar nyelvhasználathoz fűződő jelenleg érvényes nyelvi jogokat, ehelyett csak általános utalásokat olvashatnak az európai nyelvjogi ajánlásokról.

Az oktatás korszerű rendszerében nagy fontosságot tulajdonítanak az alternativitásnak. Ennek különleges jelentősége lehetne a külső régiók magyar oktatásában, a magyar nyelv oktatásában különösen. Lehetővé válna ezen az alapon a nyelvikörnyezet-típusok figyelembevétele: a helyi tanterveket, tanmeneteket és a választható tankönyveket úgy lehetne megtervezni és megírni, hogy ezek elsősorban az eltérő nyelvi környezethez alkalmazkodjanak. Ez ideális esetben legalább négy, egymástól eltérő oktatási programot jelentene és mindezeknek a nyelvi eszközeit. A szakma ebből a jogos igényből eddig semmit nem valósított meg, mert az semmiképpen nem tekinthető ilyen értelemben alternativitásnak, hogy az egyik tankönyv magasabb, a másik alacsonyabb színvonalú. Elsősorban a koncepciónak kellene eltérőnek lennie. Ennek a következménye, hogy a tanulók (és az iskola) nyelvi helyzetétől és környezetétől (a vernakuláristól) függetlenül a tankönyvekben és a tanári szemléletben is az anyanyelv oktatása alá van rendelve az irodalmi szövegek értelmezésének, elemzésének. Nem a mindennapi nyelvhasználat áll tehát előtérben, nem a nyelv társadalmi és közlési helyzetbeli változatossága, a vernakuláris és a sztenderd viszonyának tudatosítása, hanem a válogatott irodalmi szövegek magas szintű elemzése.

---

<sup>95</sup> Ambrus Ágnes – Bodó Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a liceumok IX. osztálya számára*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 2004

Gyakran olyan szövegeké, amelyeket a tanulók az elsődleges jelentés szintjén sem képesek értelmezni.

Mint a korábbiakban jeleztük, megoldatlan azoknak a magyar anyanyelvű tanulóknak a magyar nyelvi oktatása, akik a román választották tannyelvüként, azaz román iskolába járnak. Vannak ugyan jelzések arról, hogy némely helyen folyik ilyen oktatás, de átfogóan ez nem rendezett. Tudomásunk szerint nem illeszkedik bele az országos oktatási struktúrába, noha ilyesmire utal a kisebbségi oktatásnak a minisztérium által megjelölt 3. modellje.<sup>96</sup> Az erre való felkészítés sincs meg a pedagógusképzésben, és az oktatás eszközei is hiányoznak. Amiatt is van némi tartózkodás ebben a kérdésben, mert feltételezhető, hogy a románul tanulóknak szervezett magyar oktatása bátorítaná a másodnyelvi tannyelv választást, azt a látszatot keltené, hogy a magyar nyelv ilyen körülmények között is megőrizheti elsődlegességét az additív kétnyelvűségben, holott ilyen körülmények között is óhatatlanul fennáll a másodnyelvi kétnyelvűség, esetleg a nyelvvesztés veszélye.

A nyelvvesztés tüneteit mutató tanulók nyelvi rehabilitációjára, nyelvi revitalizációjára szintén történnek kísérletek. A legismertebb ezek közül a moldvai magyar tanulók fakultatív magyar oktatása saját környezetükben, illetve a magyar oktatásba való integrálása erdélyi iskolákban. Ezek az oktatási kísérletek is kezdeti állapotban vannak: az első évek tapasztalatai alapján talán szervezetté lehet tenni az oktatók felkészítését, illetve a megfelelő oktatási stratégiák kidolgozását, a sajátos oktatási eszközök elkészítését. Ehhez hasonló revitalizációs oktatás erdélyi szórványközpontokban is folyik. 2004-ben kezdődött meg az „oktatás határhelyzetben” program (a Heltai Alapítvány és a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet közös programja) a szórványközpontok pedagógusainak szakmai

---

<sup>96</sup> Kérés alapján ezt az Oktatási törvény 121. szakasza lehetővé teszi.

felkészítésére. Mindez még a kezdeteknél tart, és a további előrelépést bizonyára csak az jelenthetné, ha gyarapodna a szórványkollégiumok száma, és ha a meglévők az indulási időszak missziós céljai után a hatékony oktatást tűznék ki célul erre megfelelően képzett pedagógusokkal.

### **2.3. Szaktárgyi oktatás**

A többi szaktárgy anyanyelvi oktatását részben az oktatási törvény szabályozza azzal a jól ismert, már említett korlátozással, hogy az ország földrajzát és a románok történelmét – az alsó tagozatot kivéve – kötelezően román nyelven kell oktatni.<sup>97</sup> A további bonyodalmak a helyi körülményekből, feltételekből adódnak. A törvénybe foglalt korlátozás távolról sem csak azt jelenti, hogy az adott osztályokban ennyivel kevesebb a magyar nyelven tartott óra, hanem azt is, hogy mindkét tantárgy a többségi nyelven kívül a földrajzzal és a történelemmel kapcsolatos többségi ideológiát, szellemiséget közvetíti, olyan nyelvi következményekkel is például, hogy a magyar tanulóknak nincs lehetőségük megtanulni az erdélyi magyar földrajzi neveket, helységneveket. (Egy korábbi felmérés szerint pl. sepsiszentgyörgyi magyar szakiskolások nem ismerik Nagyvárad vagy Temesvár magyar nevét!) Ezeknek a szaktárgyaknak a súlyát az is megnöveli, hogy a cikluszáró vizsgákon és az érettségien is az egyik közülük kötelező, úgy kötelező, hogy a magyar tanulóknak ugyanolyan teljesítményszintnek kell megfelelniük, mint a román anyanyelvűeknek. A korlátozás mellett, ennek következményeként ez már hátrányos helyzetbe hozza őket, hiszen az egyetemre való bejutás is például ma már főképpen az érettségi pontszámok alapján történik.

Nagyon sok olyan iskola van és különösen magyar tagozat (román tagozattal közös iskolában), ahol úgymond óraelosztási kényszerből kisebb óraszámú szaktárgyakat (éneket, testnevelést, idegen nyelvi órákat stb.) magyarul nem tudó pedagógusok oktatnak (a magyar oktatási egységeknek szinte fele nem önálló iskola). A 2000 után kiterjedtebb magyar szakoktatásban pedig másfajta kényszerből és kényelmességéből állt elő az a helyzet, hogy magyar szaktanárok tanítanak románul arra való hivatkozással, hogy csak a román szaknyelvet ismerik. Kérdéses, hogy csak átmeneti lesz-e ez a helyzet, és önképzéssel, magyarországi képzéssel megszüntethető, vagy ez is az államnyelv dominanciáját erősíti szaknyelvi szinten.

A szaktárgyak magyar nyelvisége általában is gondot okoz a szaktanárok többségének magyar szaknyelvi képzetlensége miatt, többségük ugyanis román nyelven szerezte meg a szakképesítését. Arra is van már példa, hogy olyan szaktanár kerül a magyar oktatásba, aki általános és középiskolai tanulmányait román nyelven végezte, egyetemi tanulmányait pedig a kolozsvári egyetem német tagozatán. Emiatt fordulhat elő az, hogy nem a tanár javítja a tanuló helyesírási vagy szövegalkotási hibáit, hanem fordítva. Ennek a következménye az is, hogy alig lehet megfelelő nyelvi kompetenciával rendelkező szaktanárt találni a tankönyvek vagy az országos vizsgatételek fordítására. Ezt is csak a többször emlegetett szakmai háttérintézmény oldhatná meg, egyébként szinte minden országos vizsga, minden új tankönyv egy-egy országos botrány kockázatával jár. És ezek a botrányok többnyire a nyelvvel kapcsolatosak.

#### **2.4. A román nyelv oktatása**

---

<sup>97</sup> Az oktatási törvény 120. szakaszának 2. bekezdése írja ezt elő. A 4. bekezdés lehetővé teszi a kisebbségek történelmének és hagyományainak oktatását az általános

A román nyelv oktatásának helyzetét az a jellegzetesen államnemzeti felfogás határozza meg, hogy az esélyegyenlőség, a jogegyenlőség alapja nem az anyanyelv, hanem a mindenki számára közös és kötelező államnyelv. Ebből a felfogásból ered aztán az a képtelen helyzet, hogy az oktatási hatóság és az erre vonatkozó törvényi és más jellegű szabályozás az anyanyelv kategóriáját csak a kisebbségekkel kapcsolatban említi.<sup>98</sup> Azon kívül, hogy ez a felfogás azt az attitűdöt sugallja, erősíti, hogy a kisebbségek számára nem az államnyelv az oktatásbeli többlet és teher, hanem az anyanyelv, azzal is együtt jár, hogy az államnyelvvvel kapcsolatos iskolai követelmények azonosak a román és nem román anyanyelvűek számára. Ez a látszólagos egyenlőség a valóságban a legsúlyosabb diszkriminációt eredményezi, olyan folyamatos hátrányos megkülönböztetést, amelyet – éppen álcázott volta miatt – a kisebbségi oktatásvezetők sem érzékelnek súlyának megfelelően. Pedig ez a lingvicitizmus minden sorsdöntő vizsgán csökkenti a kisebbségiek továbbtanulási és szocializációs esélyeit.

Az is az államnyelv oktatásával kapcsolatos paradoxon, hogy maga a román oktatási hatóság akadályozza a román nyelv hatékony oktatását. Az államnyelvi státust ugyanis olyannak tekinti, hogy annak oktatására nem tarthatja elfogadhatónak a másodnyelv, netán az idegennyelv oktatásának általános módszertanát. Emiatt a románt a magyar iskolákban meg sem próbálják nyelvoktatási stratégiákkal tanítani, de a tudását anyanyelvi szinten követelik meg. És noha az oktatási törvény 8. szakaszának 3. bekezdése a román oktatási kötelezettsége mellett arról is rendelkezik, hogy ehhez kellő óraszámot kell biztosítani és olyan „feltételeket, amelyek lehetővé tegyék az

---

iskola felső tagozatán.

<sup>98</sup> Ennek a következményeit, mélységesen diszkriminatív jellegét, ill. azt, hogy csak kinek-kinek az anyanyelve lehet az esélyegyenlőség alapja, részletesen elemzi Kontra és Szilágyi (2002).

állam hivatalos nyelvének elsajátítását”, a törvény további rendelkezései éppen ezektől a feltételektől fosztják meg a tanulókat.

Az alapvető feltételeket abból kiindulva lehetne biztosítani, hogy az oktatás legyen tekintettel az iskolába lépő magyar gyermekek nyelvtudásának jellegére és színvonalára, és ennek alapján szervezze meg a használható nyelvtudás erősítését, bővítését. A gyermekek elég jelentős része (szórványvidéken, a városok lakótelepi környezetében) az iskoláskor előtt már megtanul románul. Ezeknek a kisiskolásoknak az aránya feltehetően elérheti a 30–40 százalékot. A vizsgálatok szerint olyanok is vannak közöttük, akik a román beszélik jobban, noha egyik nyelvben sem érik el az iskola által elvárt szintet. A gyermekek nagyobbik részének az iskolában kellene megtanítani a román nyelvet, hatékony nyelvoktatási módszerekkel és eszközökkel (tankönyvekkel, szótárakkal, multimediális nyelvoktatási anyaggal), kizárólag a román órákon (nem a földrajz- és történelemórán!).

Ehhez olyan tantervekre volna szükség, amelyek tekintettel vannak a magyar nyelv specifikumára és a tanulók sajátos nyelvi helyzetére, eltérő tanmenetre adnak lehetőséget annak megfelelően, hogy a nyelvet kell-e megtanítani, vagy pedig a már meglévő nyelvi készségeket, tudást kell fejleszteni. Mindkét esetben a nyelvi fejlesztésnek kellene előtérben állnia, nem a nyelvileg archaikus vagy regionális, nehéz és a nyelvhasználat szempontjából főlegesen irodalmi szövegek elemzésének. Feltétele volna még a sikeres, eredményes oktatásnak, hogy a tankönyvek legyenek tekintettel a tanulók anyanyelvére, anyanyelvi tudásukra építsenek a szembeállítás, a kontrasztivitás eszközeivel. Az is megkerülhetetlen, hogy a román tanító pedagógusnak is legyenek ismeretei a magyar nyelvről, sőt lehetőleg tudjon magyarul. Az esetek többségében egyik feltétel sem teljesül. Az oktatási törvény az előbbi általános rendelkezéssel ellentétben, a

továbbiakban a következő előírásokat tartalmazza: az előbbieken említett lingvicizmus szellemében román és nem román anyanyelvűek számára azonos követelmények a vizsgákon, a román anyanyelvűekével közös tantervek és tankönyvek középiskolai szinten, azonos tantervek és sajátos tankönyvek az általános iskola felső tagozatán, specifikus tantervek és tankönyvek az alsó tagozaton.<sup>99</sup> A törvény nem szól a pedagógusok speciális felkészítéséről.

A törvény tehát nem rendelkezik a szükséges feltételek biztosításáról, de a magyar oktatás a saját hatáskörében azokkal a lehetőségekkel sem él, amelyeket a törvény biztosít. A tankönyvekről van szó elsősorban, amelyek sajátosak, nyelvspecifikusak lehetnek egészen a VIII. osztály végéig, sőt az alsó tagozat tekintetében a törvény nemcsak megengedi ezt, hanem elő is írja: „Az elemi oktatásban a román nyelv tantárgyat az illető kisebbség számára külön kidolgozott programok és tankönyvek szerint tanítják.” A magyar érdekvédelmi szervezet 1996. évi programjában is az olvasható, hogy „Határozottan érvelünk amellett, hogy a román nyelv és kultúra megismerése érdekében a magyar tanulók számára külön programokat és tankönyveket dolgozzanak ki.” E szövegek ellenére a minisztérium kisebbségi osztálya, amelynek magyar vezetője van, bizonyára a könnyebb és olcsóbb megoldást keresve jutott arra a képtelen ötletre, hogy közös tankönyveket fogadott el az összes romániai kisebbség román nyelvű oktatására. Ez a törvénynek is ellentmond, a politikai érdekképviselő programjának is, és az oktatás hatékonyságát még annyira sem segíti, mint a román oktatással közös tankönyvek.<sup>100</sup> Négy ilyen tankönyv jelent meg az általános iskolai osztályoknak (kettő a bukaresti tankönyvkiadónál, kettő pedig a dévai Corvin Kiadónál), szintén ilyen uniformizált „kisebbségi” tankönyvet jelentetett meg

---

<sup>99</sup> Erről az oktatási törvény 120. szakaszának 1. bekezdése rendelkezik.

<sup>100</sup> Az igényes román tanárok többsége ezért nem is használja ezeket a tankönyveket.

a Corvin Kiadó a 4. osztály számára, amely a törvény szerint külön tanterv szerint lehetne a magyar nyelvre alapozó. A tankönyvek szerzői mind románok, semmit nem tudnak a tanulók anyanyelvéről. A tankönyv magyar, német, szlovák, ukrán és szerb változata csak abban különbözik egymástól, hogy mindegyiknek van a végén egy-egy négyoldalas kétnyelvű szójegyzék, amely olyan képtelenségeket is tartalmaz, hogy pl. az V. osztályosban a magyar főnevek nyelvtani nemét is feltünteti. Egyik tankönyv sem nyelvkönyv, hanem mindegyik eleve feltételezi a román nyelv ismeretét. Hasonló szerkezetűek, mint amilyeneket a román oktatás használ, csak azokhoz viszonyítva anyagukban szegényesebbek, igénytelenebbek, didaktikailag silányabbak.

Ez a hatósági szemlélet nyelvspecifikumként kezeli a román nyelv államnyelvi státusát, ill. a többi nyelv kisebbségi nyelv voltát. Az természetesen kedvező lehetne az iskolai nyelvtanulás szempontjából is, hogy Erdélyben a magyarnak környezeti nyelve a román, a románnak pedig a magyar. Ennek a helyzetnek az elismerése és kölcsönös kihasználása viszont teljesen hiányzik. Az állami hatóság a magyart az oktatás erdélyi gyakorlatában is ugyanúgy kezeli, mint a többi kisebbségi nyelvet bárhol az országban. Nincs tekintettel sem a nyelv sajátosságaira, sem a nyelvi környezet változatosságára, sem a hagyományra, sem az igényre. Ebben a szemléletben, amely ellen a kisebbségi érdekvédelem sem tiltakozik, nyomát sem lehet találni annak a korábbi RMDSZ-határozatnak, amely szerint a magyarság státusát nem kisebbségként, hanem nemzeti közösségként határozza meg.

Következtetésként az állapítható meg, hogy maga az oktatási törvény nem jelentett előrelépést, nem segíti a román nyelv hatékony oktatását, magas szintű, stabil kisebbségi kétnyelvűség kialakítását. A jelek szerint a



nemzetállami beidegződéseken túl ez a be nem vallott, implicit cél – hogy ti. az állam érdeke éppen az alacsony szintű, felcserélő kétnyelvűség, majd az ezt követő nyelvcseré – ez az akadály a kedvező változásnak. Nem véletlenül hivatkoznak arra is a szülők, akik román iskolába íratják gyermeküket, hogy a magyar iskolában nem tanulnának meg jól románul.<sup>101</sup>

## **2.5. Az idegen nyelvek oktatása**

Az idegen nyelvek oktatása az oktatási rendszerben három szinten történik:

a. világnyelven oktató nagyvárosi elit intézményekben (iskolákban, iskolai osztályokban) a belemerítés programja szerint folyik angol, francia, német, spanyol, olasz nyelvű oktatás;

b. speciális iskolai osztályokban emelt óraszámú tanítanak idegen nyelvet;

c. normál iskolai osztályokban folyik az idegen nyelvek oktatása. Az általános iskola felső tagozatán már általában két idegen nyelvet oktatnak: az egyiket nagyobb, a másikat kisebb óraszámúban.

Az első két esetben, különösen városi iskolákban, ahol ehhez megfelelő képzettségű nyelvtanár is rendelkezésre áll, az idegen nyelvek oktatása hatékonynak mondható. Az iskolák többségében, falusi környezetben különösen, nincsenek meg a hatékony nyelvoktatás feltételei: sem tanár, sem kellő óraszám nem segíti ezt. Kisebb tanintézményekben az idegen nyelv választását elsősorban az határozza meg, hogy melyik nyelvnek van tanára az adott iskolában. Hasonló kényszer, esetleg iskolaváltás miatt a tanulók menetközben kénytelenek nyelvet váltani. Helyenként az is csökkentheti a nyelvoktatás hatékonyságát, hogy a pedagógus nem beszéli a tanulók anyanyelvét.

---

<sup>101</sup> Sorbán 2000. 172

Az oktatási rendszer jelzett belső gyengeségei ellenére 1990 után robbanásszerűen megnőtt a világnyelvek „konjunktúrája”: magán oktatási intézmények létesültek (óvodák, iskolák), nyelviskolák és nyelvvizsgaközpontok. Az alapvető motiváció a megnövekedett mobilitás lehetősége, a külföldi kapcsolatok gyarapodása és magának az oktatásnak (a felsőoktatásnak) a nyelvtudás iránti igénye.

Az idegen nyelvek iránti preferenciában nem történt lényeges változás. Az orosz nyelv kötelező oktatása Romániában már a 60-as években megszűnt. A német iránti érdeklődés az 1990 előtti időszakban Erdélyben a magyarok körében is csökkent, ez most növekedőben van. A francia veszített korábbi pozíciójából az angol javára. A nyelvek iránti érdeklődés, kereslet sorrendje: angol, francia, német, spanyol, olasz, orosz. A magyar mint idegen nyelv tanulása iránti igény nem számottevő, de kedvező jelei vannak a változásnak az országhatár menti nagyvárosok néhány román iskolájában és erdélyi magán-nyelviskolákban.

### **3. Lehetőségek és attitűdök a tannyelv-, valamint az iskolaválasztásban**

#### **3.1. Statisztikai adatok**

A rendelkezésre álló friss statisztikák nem közölnek arra vonatkozó pontos adatokat, hány magyar anyanyelvű tanuló végzi román nyelven tanulmányait. Csak következtetni lehet rá az iskoláskorú (6–18 éves) népesség számából, illetve az arra vonatkozó adatokból, hogy hányan tanulnak magyar nyelven. Ez utóbbi a három oktatási ciklusban 140 000 körüli<sup>102</sup>, az iskoláskorú népesség pedig megközelíti a kétszázezretet. Ebből még óvatos becsléssel is az következtethető ki, hogy a magyar anyanyelvű tanulók 25–30 százaléka tanul

---

<sup>102</sup> Murvai 2004. 5.

román nyelven (55-60 000 tanuló). Ez az arány az elmúlt tíz évben nem változott lényegesen,<sup>103</sup> ill. a jelenleginél pontosabb adatokra volna szükség annak megítéléséhez, van-e már valamilyen érzékelhető kedvező hatása ebben a tekintetben az oktatási támogatásnak.

Oktatási fokozatok szerint „Az óvodától a legfelső oktatási forma irányában haladva a beiskolázási arányszámok a magyar tannyelvű oktatásban /.../ csökkenő tendenciát mutatnak /.../ 2003/2004-ben 6,40%-ról 2,90%-ra estek le a mutatók. /.../ Az apadás egyik oka: a beiskolázási számarányok csökkennek, mert a tanulók más tanítási nyelvű iskolákba iratkoznak.”<sup>104</sup> Más szemszögből megfogalmazva ugyanezt: az oktatási fokozatokon fölfelé haladva nő a román nyelven tanulók aránya, 1997-ben 10%-tól 64%-ig.<sup>105</sup> Ennek megfelelően a magyar oktatási intézmények aránya is csökken. Ebben a tekintetben a hatás kölcsönös: a kisebb tanulói létszám kevesebb intézmény működtetését teszi lehetővé, a kevesebb intézmény csökkenti az iskolaválasztás lehetőségét.<sup>106</sup>

Megyék szerint is jelentősek az eltérések ebben a tekintetben: legkisebb a románul tanuló magyar gyermekek aránya a Székelyföldön (5% körüli), ennél lényegesen nagyobb az észak-erdélyi megyékben (50%-ig), a dél-erdélyi megyékben pedig 50% fölötti, néhol 80–90%.<sup>107</sup> Az ok-okozati összefüggés az intézményi struktúrával ebben az esetben is kölcsönös: „a Krassó-Szörény megyei magyar nyelvű oktatás mára gyakorlatilag megszűnt, de a Bákó, a Hunyad, a Szeben, a Beszterce-Naszód megyei oktatást talán még meg lehet menteni. A Fehér, a Máramaros, az Arad, a Brassó vagy a Temes megyei

---

<sup>103</sup> Hasonló arányokat és abszolút számokat ad 1997-ben Sorbán Angella és Dobos Ferenc.

<sup>104</sup> Murvai 2004. 5

<sup>105</sup> Sorbán–Dobos 1997. 298

<sup>106</sup> Murvai 2003. 24

<sup>107</sup> Sorbán–Dobos 1997. 298

oktatásra is ráférne a gyors segítség, és itt nemcsak a szakmai oktatásra, hanem az óvodai képzés kiszélesítésére, az I–VIII. osztályos oktatás minőségének javítására is gondolok.

A líceumi oktatás a fent említett megyékben szintén sajátos helyzetet mutat. Temesvárott, Aradon, Brassóban, Besztercén, Szebenben, Nagybányán és mindenütt, ahol *egyetlenegy* líceum vagy tagozat működik magyar nyelven, a tanulók ötven százaléka vagy még ennél is több azért nem tanul anyanyelvén, mert a választott profilban nincs magyar nyelvű osztály.<sup>108</sup>

A fentiek alapján egyértelmű a válasz arra a kérdésre, hogy mi motiválja az iskolaválasztást, ill. a többnyire ezzel együtt tannyelv választást. Elsősorban a választék, az, hogy milyen oktatási intézmény van a tanuló és a szülő számára elérhető közelségben. Másrészt a választékot részben a választás alakította ki, az előző nemzedékek választása: ahol már korábban megszűnt a magyar oktatás, ott a maiaknak már nincs választási lehetőségük. Ezt a lehetőséget ma már gyakorlatilag csak egyféleképpen lehetne biztosítani: kollégiumi központok létrehozásával. Erre már több példa is van, de korántsem elegendő. Becsült számokban kifejezve ezt a helyzetet: az 55–60 ezer románul tanuló magyar gyermeknek hozzávetőleg a fele lehet olyan kényszerhelyzetben, hogy magyar iskola hiánya miatt nem is gondolhat anyanyelvű tanulásra.

### **3.2. A családok iskola- és tannyelvválasztási motivációinak vizsgálata**

A maradék 25–30 ezer tanulónak, ill. szüleinek a választása más tényezőkkel van összefüggésben. A Sorbán Angella korábbi (1996), kiterjedtebb és a Sárosi-Márdirosz Krisztina frissebb (2003-2004), szűkebb körű vizsgálatai<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Murvai 2004. 5

<sup>109</sup> Sorbán 1997; Sorbán–Dobos 2000; Sárosi-Márdirosz 2004-

szoros összefüggést tárnak föl mint független változóval a család jellegével, az előző nemzedék(ek) iskolaválasztási gyakorlatával, a szülők társadalmi státusával, valamint a társas (baráti és munkahelyi) kapcsolatokkal. Ezek nem annyira ok-okozat, mint inkább objektíve létező, vizsgálatokkal kimutatott statisztikai összefüggések, kovarianciák.

A legfontosabb a család homogén vagy vegyes volta: a vegyes családok mintegy háromnegyede ugyanis román tannyelvű iskolát választ. Ez egybevág azzal az ismert demográfiai adattal, hogy a vegyes családból szülő gyermekek kétharmad-háromnegyed része a többségi identitáshoz igazodik. És ez az összefüggés azért is fontos, mert a román tannyelvű iskola melletti döntés maga újabb vegyes családokat generál. Nem véletlen tehát a vegyes családok arányának növekedése: az 1992–2002-es időszakban a magyarok által kötött házasságoknak ez már a 30%-át tette ki.

A következő meghatározó összefüggés a tannyelvválasztás és a család (szülők, nagyszülők) korábban kialakított iskolaválasztási gyakorlata között mutatható ki. Szintén a családi „hagyománnyal” mutat összefüggést az iskolaváltás, a tannyelváltás, amely az esetek többségében magyar→román irányú. Szintén szoros és kölcsönös, egymást generáló a kapcsolat a tannyelvválasztás és a családi nyelvhasználat között.

Nem érdektelen arra is felfigyelni, hogy társadalmi státus tekintetében a tömbmagyar és a vegyes (észak-erdélyi) régióban inkább a munkás- és a hivatalnokcsaládokra jellemző, hogy román iskolába íratják gyermekeiket, a szórványmegyékben az értelmiségi, valamint a vállalkozó családokra.<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> Sorbán–Dobos 1997. 311.

„A román tannyelvű iskola a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépés egyik lépcsőfoka” – állapítja meg Sorbán Angella,<sup>111</sup> és vizsgálati adataikra hivatkozva mutatja be, milyen szerepe van a tannyelvválasztásban a család közvetlen kapcsolatainak, a baráti körnek, a munkahelyi közösségnek. Ez már a felcserélő kétnyelvűséggel együtt járó folyamat kezdete, amely nyelvvesztést, nyelvcsereét eredményezhet, és ez aztán átvezet a teljes identitáscsere stációján: az etnikai identitás, majd a felekezeti identitás elvesztésén.

Az előbbieken felsorolt tényezők szinte automatikusan működnek, a szülőknek azonban megvan a maguk és a környezetük számára megkonstruált magyarázatuk, motivációjuk, amelyet a hivatkozott vizsgálatok szintén feltártak. A két eltérő döntésnek megvan a maga „ideológiai” alapállása: az egyik fontosnak tartja, hogy a gyermek tanuljon anyanyelvén, hogy kötődjön nemzeti kultúrájához, és ez az egészséges személyiségfejlődésnek is feltétele; a másik azt tekinti fontosnak, hogy a gyermek megtanuljon románul, és hogy ezzel későbbi szocializációs esélyeit megalapozza („jobban érvényesül az életben”). A román tannyelv melletti választás indoklásaként a szülők arra is hivatkoznak, hogy így könnyebben tudnak segíteni a tanulásban (ők is románul tanultak), könnyebb lesz a továbbtanulás, a magyar iskolában túl sok a tananyag (kimondatlanul: plusz „teherként” ott van még az anyanyelv), mégsem tanulnak meg elég jól románul stb.<sup>112</sup>

A vizsgálatok szerint a döntésekben nincs szerepe annak, hogy milyen az egyik vagy másik iskolában folyó oktatás színvonala. Erről egyébként nem is könnyű tájékozódni, mivel nincs olyan iskolaminősítési rendszer, amely tárgyilagosan tájékoztatná a szülőket. Mint ahogy eddig arra sem került sor,

---

<sup>111</sup> Sorbán 2000. 169.

<sup>112</sup> Sorbán 2000. 170–172.

hogy a szülőket bárki szakszerűen tájékoztatta volna a tannyelvválasztással kapcsolatos döntésük hosszú távú következményeiről.

Az említett vizsgálatokban az sem merül föl szempontként, hogy maguk a nyelvek befolyásolnák a szülőket. A két eltérő vélekedésben és az országos trendekben mégis tetten érhető az államnyelvnek a kiemelt státusával összefüggő magasabb presztízse, vonzása és a kisebbségi anyanyelv negatív megítélése, használati értékének lebecsülése.

A román oktatási szakminisztérium kisebbségi főosztálya vezetőjének az előbbiekben többször hivatkozott, 2004 szeptemberében fogalmazott dolgozatában olvasható: „Romániát méltán tartják európai szinten modell értékűnek a kisebbségi oktatás szempontjából...”<sup>113</sup> Ha ez valóban így van, és nem csak a hatóság véli így, akkor az európai standardokkal nagy baj van. Mert ha modellértékű az oktatási rendszerben kimutatható lingvicizmus, a kisebbségi tanulók esélyeit csökkentő, nyilvánvaló hátrányos megkülönböztetés és korlátozás, a helyi közösségek (szülők, tanulók, pedagógusok) kiszolgáltatottsága a centralizált szabályozással és felügyelettel szemben (a kulturális autonómia teljes hiánya), a csökkenő remény a nyelv megtartására, akkor a romániai kisebbségi oktatásban Európa elsősorban az egynyelvi redukcionizmus modelljét értékelheti.

#### Irodalom

Balla Júlia—Nagy F. István 1994. *A megmaradás esélye... – közoktatásunk stratégiai elképzelései*. Kolozsvár, RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály. (Kézirat)

Balla Júlia—Nagy F. István. 1995. *Elemzés, értékelés. Miért hátrányos – nemcsak számunkra – a tanügyi törvény?* Nagyvárad, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (Kézirat)

---

<sup>113</sup> Murvai 2004. 5

Cs. Gyimesi Éva 1994. *Cselekvési program a romániai magyar nyelvű oktatás fejlesztésére*. Kolozsvár, RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály. (Kézirat)

Erdei Itala 2004. *Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása 1990–2020 között a 2002-es népszámlálás adatai alapján*. HTOF. (Kézirat)

Garbea Péter 1999. *A technológiai és szakoktatás reformja*. Bukarest, Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium (Kézirat)

Kontra Miklós–Szilágyi N. Sándor 2002. A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra Miklós–Hattyár Helga szerk.: *Magyarok és nyelvtörvények*. A Magyarországtudományok Könyvtára XXVI. Budapest, Teleki László Alapítvány, 3–10.

Kötő József 2000. *Reform és megújulás a román közoktatásban, annak kisebbségi vetületei*. Kolozsvár, RMDSZ, Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály. (Kézirat)

Kuszálík Piroska–Péntek János 1982: *A magyar nyelv tanítása az V–VIII. osztályban*. București, Editura Didactică și Pedagogică

Mandel Kinga 2004. Az RMDSZ oktatáspolitikája 1990–2003 között. In: Blénesi Éva—Mandel Kinga (szerk.): *Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában. Kisebbségek Kelet-Közép-Európában X*. Budapest, Gondolat, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 85–108.

Murvai László (ed.) 2002. *The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001–2002 school year and perspectives*. Ministry of Public Information Dep. For Interethnic Relations, Ministry of Education and Research. General Directorate for Education in the Languages of Minorities

Murvai László 1996. *Fekete fehér könyv*. Kolozsvár, Stúdium Könyvkiadó,

Murvai László 2000. *A számok hermenetutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000*. Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága

Murvai László 2004. A romániai magyar közoktatás mennyiségi paramétereiről és az anyanyelvtanítás kérdéseiről. *Közoktatás* XV, 10: 4–6.

Nagy F. István 1996. *Javaslat a stratégiai célkitűzéseket megvalósító taktikai lépések támogatására*. Nagyvárad. (Kézirat)

Nagy F. István 1998. *A romániai magyar tannyelvű szakképzés jelene*. Nagyvárad, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Partium Területi Oktatási Központ (Kézirat)

Nagy F. István 2000. *Kisebbségi Oktatáspolitikai Romániában. Romániai Magyar Közoktatás az ezredfordulón*. Kolozsvár, RMDSZ Ügyvezető Elnökség, 3–32.



Nagy Géza – Péntek Dombi Erzsébet 1979. *A magyar nyelv iskolai tanulmányozásának módszertana*. Kolozsvár, Babes–Bolyai Tudományegyetem

Papp Z. Attila 2001. *Sétanyomatok. Szocioesszék*. Csíkszereda, Pro-Print Kiadó

Péntek Dombi Erzsébet 1991. *Irodalomtanítás. A magyar irodalom iskolai tanulmányozásának módszertana*. Kolozsvár, Universitatea „Babes–Bolyai”

Péntek János 1993. A magyar nyelv iskolai oktatásának reformja Romániában a nyolcvanas években. *Új Pedagógiai Szemle* XLIII, 2: 70–74.

Péntek János 1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben*. Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága,

Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda, Pallas-Akadémia

Sárosi-Márdirosz Krisztina 2004. *Magyar szülők tannyelv-választásának motivációi néhány erdélyi településen*. Magiszteri dolgozat. Kolozsvár. (Kézirat)

Somai József 2003. Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003*. Temesvár, Szórvány Alapítvány. 199–220.

Somai József (szerk.) 1998. *Tájékoztató, támogatási jegyzék 1997. Stratégia, prioritások, célpályázatok 1998*. Kolozsvár

Somai József (szerk.) 2003. *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*. Kolozsvár, Iskola Alapítvány

Somai József: Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003*. Temesvár, Szórvány Alapítvány, 2003. 201–204.

Sorbán Angella 2000. „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* VI, 3, 167–180.

Sorbán Angella–Dobos Ferenc 1997: Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatáról. *Magyar Kisebbség* III, 3–4, 293–323.

Szatmári Bajkó Ildikó 2000. Romániai magyar tankönyvek. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár—Kolozsvár, Szórvány Alapítvány—Polis Könyvkiadó. 114—120.

Székely Győző (szerk.) 2001. *A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács

Székely Győző 2002. Tankönyvkiadás kisebbségi helyzetben. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár—Kolozsvár. 154–169.

Veres Valér 2003. A romániai magyar iskoláskorú népesség demográfiai képe. In: Somai József (szerk.): *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*. Kolozsvár, Iskola Alapítvány. 33–43.

Megjelent: *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Szerk. Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2011. 75–134.