



41.

Mandel Kinga Magdolna

## KIHÍVÁSOK

Középpontban a székelyföldi  
oktatás kérdései

GONDOLAT

## Kihívások

**Társadalom és oktatás 41.**

Szerkesztőbizottság

LUKÁCS PÉTER  
NAGY PÉTER TIBOR  
SÁSKA GÉZA

Mandel Kinga Magdolna

# Kihívások

*Középpontban  
a székelyföldi oktatás kérdései*

Tanulmánykötet

Gondolat Kiadó  
Budapest, 2016

A kötet megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia támogatta.



Szakmai lektor  
NAGY PÉTER TIBOR

© Mandel Kinga Magdolna, 2016

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,  
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás  
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

*[www.gondolatkiado.hu](http://www.gondolatkiado.hu)*

A kiadásért felel Bácskai István  
Felelős szerkesztő Berényi Gábor  
A borítót Bajka László terve alapján Pintér László készítette  
Olvasószerkesztő Kötél Emőke és Gál Mihály  
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 731 7  
ISSN 0865-1981

# TARTALOM

Bevezető	
<i>A romániai magyar oktatáspolitikai aktuális kérdései</i>	11
A nemzeti identitáspolitikai intézményrendszere – az oktatás	15

## A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZOKTATÁS VÁLTOZÁSBAN

Oktatási előnyök vagy hátrányok?	
<i>Két székelyföldi megye oktatási intézményi és beiskolázási helyzete</i>	27
Előny a hátrány?	
<i>Székelyföldi képességvizsga és érettségi eredmények az elmúlt években</i>	50
Minőségkonceptiók az oktatásban	67
Modernizálódó tanfelügyelőségek?	
<i>Tanfelügyelők és minőségkonceptióik a romániai magyar oktatásban</i>	79
Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében	106
Az iskola-előkészítők 2012-es reformja egy székelyföldi kisvárosban: okok, célok, következmények	127
Iskolázottsági egyenlőtlenségek Székelyföldön	167

## A ROMÁNIAI MAGYAR FELSŐOKTATÁS-POLITIKA TENDENCIÁI

Konszenzusos felsőoktatás-politika esélye Romániában?	177
A konfliktusok kimenetei, a konszenzus fele történő elmozdulás apró jelei	184
A romániai felsőoktatás az 1994-es parlamenti viták tükrében	194
A román felsőoktatás-politika és az EU-csatlakozás	218
Az RMDSZ oktatáspolitikája 1990–2003 között	226
Oktatói és hallgatói támogatások a csíkszeredai Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen	245
Old and New Challenges of Hungarian–Language Education in Romania	265



*Szüleimnek szeretettel*





Ezúton szeretnék köszönetet mondani mentoromnak, Nagy Péter Tibor professzornak, hogy munkámat pályám kezdetétől segítette; ajánlóimnak, Hrubos Ildikó professzorasszonynak és Kozma Tamás professzor úrnak; biztatóimnak, Forray Katalin professzorasszonynak és dr. habil Kereszty Orsolya intézetvezetőnek; Bajka Lászlónak a borítótervért; dr. Kötél Emőkének és Gál Mihálynak az olvasószerkesztésért; a Gondolat Kiadónak a tanulmánykötet kiadásáért; a Magyar Tudományos Akadémia könyvkiadási, valamint az egri Eszterházy Károly Főiskola (ma már Egyetem) által a habilitációs eljárás elindítására nyújtott TÁMOP 4.2.2 támogatásának.



# BEVEZETŐ

## A romániai magyar oktatáspolitikai aktuális kérdései

A romániai magyar oktatáspolitikai aktuális kérdései egyrészt történeti jellegűek, olyan kérdések, melyeket a rendszerváltás óta nem sikerült a romániai magyar közösségnek megoldani, mint amilyen például az oktatási struktúra hiányosságai, a román állam által támogatott magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmény és képzések hiánya, vagy a magyar nyelven történő doktori képzések hiánya. Másrészt sok probléma viszonylag új keletű: a történeti jellegű problémák, a társadalmi változások (pl. demográfiai) és a folyamatos oktatási reformok szülöttei, mint például az oktatás minőségi kérdéseinek előtérbe kerülése, az alternatív és magánoktatás iránti kereslet növekedése, a humánerőforrás-ellátottság problémái, a szakképzés diszfunkcionalitása, a profi oktatási változásmenedzsment hiánya és még sorolhatnánk.

A tanulmánykötet a romániai magyar oktatáspolitikai aktuális kérdéseit elemzi, az elemi oktatástól kezdve a felsőoktatásig bezárólag, a teljesség igénye nélkül, mert a határon túli magyar oktatáskutatás aránytalan. A határon túli magyar oktatásügynek vannak jobban és kevésbé jobban kutatott területei. Általában azokra a területekre helyeződött a hangsúly, ahol van előzetes identitáspolitikai feltevés. Nem véletlen, hogy a felsőoktatás, a nemzeti identitásmegőrzési stratégia egyik kiemelkedő fontosságú területe több szakmai figyelemben részesült az elmúlt években, míg például az óvodai oktatással vagy a szakképzéssel szinte alig foglalkoztak. Ugyanezen okok miatt gyenge, vagy szinte alig létezik, sporadikusan megkutatott terület, a természettudományos oktatással kapcsolatos kérdések terepe. Ezekre csak az utóbbi időkben kezd odafigyelni a szakma, ahogy a kedvezőtlen demográfiai folyamatok, a kétlépcsős erőteljes lemorzsolódás következtében és az állami egyetemek nagyobb vonzása miatt, a kisebb presztízsű magánegyetemek rekrutációs bázisa a szakközépiskolákra helyeződik át. Ez új kihívásokat jelent a felsőoktatási intézmények számára, mint amilyen a gyengébb képességű diákok felzárkóztatása, a differenciált felsőoktatási pedagógiák elsajátítása, az elvárások és követelmények újragondolása, stb.

Az egyetemhez vezető oktatási út, az elit iskolák képzései sokkal kutatótöbb terület, mint például a romák, a szegények, a hátrányos helyzetűek oktatása. Ezek a területek a diákok fokozottabb létszámcsökkenésével és a felsőoktatás

„felhígulásával” kerülnek be a köztudatba: amint egy-egy roma közösség oktatásnak történő megnyerése politikailag döntő tényezővé válik az oktatási intézmények megtartási stratégiájában. Hasonlóképpen elhanyagolt, talán kis esetszáma miatt is, a magán- és az alternatív oktatás, valamint a magántanulói státuszú tanulók helyzete. Ezeket a hiányosságokat a kutató egyedül nem képes pótolni, a romániai magyar oktatás teljes vertikumát lefedni, ha az azt alkotó területek nincsenek egyenletesen kutatva. Ezért ez a tanulmánykötet egyedi kutatások összefűzött anyagának is tekinthető.

A kötet a nemzeti identitáspolitikai intézményrendszerének Kárpát-medencei oktatási körképével indul. Összehasonlító elemzéssel mutatom be a közös Kárpát-medencei gondokat és problémákat, melyekkel a határon túli magyar oktatás küzd Erdélyben, Felvidéken, Vajdaságban és Kárpátalján az oktatás egyes szintjein. A tanulmány második felében helyzetelemzésen alapuló forrástankönyvek felvázolása következik, majd oktatáspolitikai javaslatok megfogalmazásával zárul.

Az ezt követő két fejezetben a romániai magyar oktatás közoktatási és felsőoktatási szintjein megjelenő problémák alaposabb körüljárása következik. A közoktatási változásokat vizsgáló rész nagymértékben az erdélyi tömbmagyarságra, a székelyföldi oktatásra irányul, imitt-amott kitekintve, például az oktatás minőségéről szóló részekben a szórványoktatás sajátos kérdéseire, mely kérdésekkel a tanulmánykötet záró, angol nyelvű elemzése foglalkozik legtöbbit. A közoktatási blokk első szociológiai tanulmánya székelyföldi megyék oktatási adottságainak elemzésével foglalkozik a nemzeti statisztikai hivatal adatai alapján. Azt vizsgálja, hogy a köztudatban élő oktatási hátrány kimutatható-e az intézményi és beiskolázási adatokból, vagy csupán egy téves közvélemény. Közelebbről rátekint – a nemzetközi PISA, TIMSS és a nemzeti kompetenciavizsgálatok (képességvizsga, érettségi) eredményeinek elemzésén keresztül – arra a történetileg kialakult és a kisebbségi frusztráció és annak kompenzációja révén fennmaradt nézetre is, hogy a magyar diákoknak jobb az oktatási teljesítménye, mint a többségieknek. Ennek a kérdésnek a boncolgatása nyomán jutunk el a következő tanulmányhoz, az oktatás minőségének elemzéséhez, mellyel a fejezet három egymást követő tanulmánya foglalkozik. Az első a minőség fogalmának lehetséges értelmezési kereteit vizsgálja nemzetközi, országos és helyi szinten; a következő két minőséget vizsgáló elemzés pedig egy-egy szolgáltatói csoport, a tanfelügyelők és az iskolaigazgatók minőségéről alkotott elképzelését elemzi, összehasonlítva a kliensek vagy a szolgáltatást „elszenvedők”, szülők, diákok minőségi elvárásaival. A minőség kérdésének körüljárását követően fordul a figyelmünk egy, a méltányosságot célzó jelentős közoktatási strukturális változás elemzésére. Arra, hogyan készítették fel a romániai pedagógusokat az iskola-előkészítő osztályok strukturális reformjára. A közoktatási rész az esélyegyenlőséget középpontba állító esettanulmánnyal, egy hagyományos székelyföldi iskolaváros iskolázottsági egyenlőtlenségeit feltáró tanulmánnyal zárul. A közoktatási részben az óvodai és elemi iskolai

kérdéseket az iskola-előkészítők reformjáról és a székelyföldi megyék oktatásáról szóló tanulmányok elemzik. Ennek a közoktatási résznek talán a legkevésbé hangsúlyos eleme a szakoktatás, mellyel részben az első, a székelyföldi helyzetképet bemutató tanulmány és a minőséget kutató tanulmányok foglalkoznak. A romániai magyar oktatáskutatói megközelítésekben általában érzékelhető valamiféle elitizmus, a szakoktatás kutatása kevésbé hangsúlyos, ami egyrészt annak tudható be, hogy az oktatáspolitikai csatározásoknak eddig sokkal inkább a kisebbségi felsőoktatási érdekérvényesítés volt az előterében és természetesen az ezt „kiszolgáló” elit középiskolák. A szakoktatás reformja, ahogyan a felsőoktatás szakmai megújulásának, gyakorlatközeliségének igénye is csak a közelmúltban került a helyi elitek és rajtuk keresztül az országos oktatáspolitikai „aktorok” oktatáspolitikai napirendi pontjai közé. A közeljövőben várhatóan a fent említett témakörök, ahogyan az óvodai és elemi oktatás is, hangsúlyosabbakká válnak majd.

A felsőoktatás-politikai tendenciákkal foglalkozó tanulmánycsoport első tanulmánya azt vizsgálja, hogy a romániai oktatáspolitikában milyen mértékben van lehetősége a többségnek és kisebbségeknek valamiféle konszenzusos oktatáspolitikai gondolkodást létrehozni és hosszú távon fenntartani. A második tanulmány egy oktatáspolitikai eseményekkel teli év, az 1994-es oktatási törvényalkotó év oktatáspolitikai vitáit tanulmányozza a román parlamenti jegyzőkönyvek diskurzusainak elemzése révén. A harmadik tanulmány arra próbál rávilágítani, hogy milyen változásokat hozott Románia európai uniós csatlakozása a romániai felsőoktatás-politikában, és azon belül is hogyan változott a többség és kisebbség oktatáspolitikája, milyen reményekkel és milyen realitásokkal kellett megküzdeniük a különböző politikát formáló „aktoroknak”, csoportoknak. A felsőoktatás-politikai rész a romániai magyar kisebbség érdekképviselését ellátó párt 13 éves történetét vizsgálja, azt, hogyan változott egy évtized alatt az RMDSZ felsőoktatás-politikai elképzelése a hazai és nemzetközi események, az oktatáspolitikai aktorok erőviszonyainak változása függvényében.

A tanulmánykötet egyaránt tartalmaz oktatáspolitikai és szociológiai megközelítésű tanulmányokat. Ez utóbbiak is eltérő szociológiai módszereken alapulnak, vannak benne kvantitatív elemzések, mint például a székelyföldi oktatási helyzetképet vagy az iskolázottsági egyenlőtlenségeket vizsgáló kutatások; és vannak kvalitatív módszereket alkalmazó, például a diskurzuselemzéses felsőoktatáspolitikai tanulmányok vagy a főként interjúelemzésen alapuló oktatási minőségre vagy az előkészítők reformjára vonatkozóak.

Az utolsó összefoglaló, a romániai magyar oktatás régi és új kihívásairól szóló angol nyelvű írás arra törekszik, hogy minden a romániai magyar oktatással kapcsolatban felmerülő problémát számba vegyen, a csángók anyanyelvi oktatásának kérdéseitől kezdve, a magyar nyelvű tankönyvek minőségével befejezve.



# A NEMZETI IDENTITÁSPOLITIKA

## INTÉZMÉNYRENDSZERE – AZ OKTATÁS<sup>1</sup>

Az oktatásnak – a közművelődés, az egyházak, a nyilvánosság, az önkormányzatok és a civil szervezetek mellett – elsődleges szerepe van az azonosságtudat (identitás) kialakításában, fenntartásában és fejlesztésében a kisebbségi társadalmakon belül, mivel ebben a közegben az oktatás hagyományosan az anyanyelvhez, az anyanyelvű kultúrához kötött.

1.táblázat. Magyar nemzetiségűek részvétele a határon túli magyar oktatási rendszerekben<sup>2</sup>

Ország	Alapoktatás	Középfokú oktatás	Felsőoktatás
Románia (2005/06)	89 251	38 973	29 136
Szlovákia (2004/05)	43 781	23 911	4 816
Ukrajna, Kárpátalja	18 406 (2001/02)	2 496 (2001/02)	1 367 (2002/03)
Szerbia és Montenegro (2002/03)	18 732	6 892	2 970
Horvátország	366 (2004/05)	82 (2001/02)	16 (2001/02)

Forrás: Papp Z. Attila: Oktatási támogatások a határon túli magyar közösségeknek (2003-2006). *Educatio*, 2006. 1. sz. (Az évszámok eltéréseit a hozzáférhető statisztikák indokolják.)

<sup>1</sup> Az írás Mandel Kinga – Papp Z. Attila: A nemzeti identitás megőrzésének és megújításának intézményrendszere című tanulmány részeként jelent meg a *Magyar Kisebbség* 2006. 3–4. számában. A tanulmány első felét, A nemzeti identitás intézményrendszere: az oktatás, Mandel Kinga, másik felét A nemzeti identitás intézményrendszere: a média, Papp Z. Attila írta. A teljes anyag itt olvasható: [http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbség/pdf/2006\\_X\\_3-4\\_6\\_Mandel\\_Papp.pdf](http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbség/pdf/2006_X_3-4_6_Mandel_Papp.pdf)

<sup>2</sup> Papp Z. Attila: Oktatási támogatások a határon túli magyar közösségeknek (2003–2006). *Educatio*, 2006. 1. sz. Mérleg szám.



## Helyzetelemzés

Az elmúlt 15 évben nem jelent meg egységes, koherens, átfogó kormányzati elképzelés a határon túli magyar oktatás és kultúra jövőjével (alapelveivel, hosszú távú céljaival és prioritásaival) kapcsolatban, amelynek mentén a mindenkor magyar kormányzat kidolgozhatta és megvalósíthatta volna oktatási és kulturális stratégiáját. Bár minden kormány határon túli magyarokat illető politikája nagy teret szentelt a kulturális-oktatási kérdéseknek, ezt minden esetben más-más személyek, intézmények, érvelésmódok figyelembevételével tette.<sup>3</sup> A teljes képhez hozzátartozik, hogy nemcsak a magyar kormány, hanem a határon túli magyar közösségek sem rendelkeztek olyan kidolgozott jövőképpel saját társadalmuk intézményfejlesztésére vonatkozóan, amelyet a magyar kormány figyelembe vehetett volna támogatási stratégiájában.

A két legtöbbet hivatkozott célkitűzés: kezdetben a határon túli magyarok „szülőföldön maradásának” támogatása, majd később megjelent azon joguknak az elismerése, hogy saját országukban önálló kulturális intézményrendszerrel bírjanak. Ez utóbbi jelentősége, hogy a kulturális autonómia jogalapját képezhetné. Ebben a magyarországi kormányok és politikai pártok, illetve a határon túli magyar politikai pártok és szervezetek egyaránt egyetértettek. Kiderült azonban, hogy a rendelkezésre álló erőforrások (pénzeszközök) szűkösek, illetve tekintettel arra a megváltozó környezetre, amely Magyarországnak és néhány szomszédos országnak az Európai Unióhoz való csatlakozásával áll elő, és amely előrevetítette a területi mobilitás megnövekedését, a szülőföldön maradás kívánalma az „élhetőbb szülőföld” megteremtésére szelődött, a szülőföldön maradás segítése irányába mozdult el. Napjainkra a leghitelesebb jövőkép-toposz még tágabb értelmű: a jövőről gondolkodás középpontjába a „magyarként boldogulni” bárhol a világban megfogalmazást helyezi. Ennek a megközelítésnek már nincs térbeli és időbeli kötöttsége, a közösségépítés jel-szavát felülírja az esélyegyenlőtlenség csökkentésének hangoztatása.

A határon túli magyarok oktatásügyével kapcsolatos elképzeléseket, illetve az ezeknek megfelelő támogatáspolitikát illetően öt korszakot különíthetünk el:

- 1990–1993: differenciálatlan támogatások korszaka, a határon túli magyar oktatási kezdeményezések széles spektrumának támogatása, beleértve a közoktatási intézmények infrastrukturális (főleg könyvekkel történő) támogatását, a Magyarországon tanuló határon túli magyar diákok ösztöndíjtámogatását, táborok, oktatási és kulturális programok, valamint a tankönyvkiadás támogatását;

<sup>3</sup> Tóth Judit: Az elmúlt évtized diaszpórapolitikája. In Sík Endre – Tóth Judit (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról*. Budapest, 2000, Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont (MTA Politikatudományi Intézete), 237. p.

- 1994–1997: szűkülő támogatások korszaka, a határon túl hasznosuló oktatási kezdeményezések támogatása, a Magyarországon tanuló határon túli magyar diákok ösztöndíjainak visszafogása, a határon túli magyar felsőoktatási intézményekbe járó diákok ösztöndíj- és részképzési támogatása, pedagógusok továbbképzésének támogatása;
- 1998–2000: szakoktatás kiemelt támogatása, az Apáczai Közalapítvány felállítása, infrastruktúra, eszközellátás a Szakképzési Alapból, a határon túli magyar kutatások, magyar tudományosság támogatása;
- 2001–2004: felsőoktatási intézményalapítás (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem), felsőoktatási fejlesztés, kedvezménytörvény: nevelési-oktatási támogatás, tankönyvek, taneszközök támogatása, alanyi jogon járó juttatások, szórványközpontok, támogatási programok, határon túli magyar kutatások és fejlesztések támogatása;
- 2005–: felsőoktatási minőségfejlesztési kezdeményezések (PhD-ösztöndíjak, jegyzetkiadási, szakkönyvkiadási támogatás, határon túli magyar felsőoktatásban oktatók fizetés kiegészítése), a kedvezménytörvény előírt támogatások reformja (pedagógusok szakkönyvtámogatásának visszafogása), határon túli magyar K + F támogatás.

## **Lehetséges negatív, pozitív és semleges forгатókönyvek megfogalmazása**

### FELSŐOKTATÁS

Minden környező ország a bolognai folyamat része, melynek célja az egységes és versenyképes felsőoktatás kialakítása. A múltbeli események és a nyugat-európai tendenciák alapján<sup>4</sup> fel tudunk állítani bizonyos forгатókönyveket. E forгатókönyvekben keverednek a felsőoktatási intézmények szerkezetére, fenntartására, irányítására és működésére vonatkozó rendezőelvek, a középpontba a felsőoktatási intézmények nemzetközi/nemzeti/regionális integritása került.

- Teljesen integrált. A legkedvezőbb, ideáltipikus forгатókönyv szerint, a határon túli magyar felsőoktatás problémamentesen integrálódik az adott ország nemzeti intézményhálózatába és egyúttal az európai felsőoktatásba, miközben teljes mértékben autonóm intézményként működik.<sup>5</sup> Az in-

<sup>4</sup> Az OECD-országok négy forгатókönyvben gondolkoznak aszerint, hogy ki adhat ki diplomát, illetve kik járnak a felsőoktatási intézményekbe. A vízszintes tengely két végétét a 'mindenki kiad diplomát', 'csak adott intézmények adnak ki diplomát', a függőleges tengelyt a 'mindenki oda járhat', illetve a 'csak a fiatal generációk járhatnak oda' képezi.

<sup>5</sup> Az intézményi autonómia növekedése nemzetközi tendencia, nemcsak a többnemzetiségű, de az egynyelvű országokban is, mind a kontinentális fejlődési modellt követő felsőoktatásokban, mind az angolszász modell szerint fejlődő felsőoktatási rendszerek-

tegrációt elősegítheti a felsőoktatási intézmények belépése a nemzeti és az európai egyetemi szervezetek szövetségébe. Ez ösztönzőleg hat az együttműködések, partneri kapcsolatok kialakítására, elősegíti aktív pozíció betöltését a közös európai felsőoktatási térben. Nagymértékben lendíthet az adott országban még nem akkreditált intézmények, de a már akkreditáltak európai rangján és pozícióján is az európai szintű akkreditáció megszerzése. Az európai szintű akkreditáció a még nem akkreditált intézmények esetében jobb alkuhelyzetet biztosíthat a nemzeti szintű akkreditációs tárgyalásokon.

- Részlegesen integrált. Egy másik, már kevésbé pozitív forgatókönyv szerint a határon túli magyar felsőoktatásnak nem sikerül szervesen integrálódnia a nemzeti és nemzetközi felsőoktatási térbe. Kapcsolata néhány nemzeti felsőoktatási intézményre, más határon túli magyar felsőoktatási intézményekre, valamint néhány külföldi, kisebbségi jelleggel is bíró felsőoktatási intézményre korlátozódik. E felsőoktatási intézmények – bár a lehető legnagyobb mértékű autonómiával rendelkeznek – egyben nagymértékű bizonytalanságban is működnek, ami integrálatlanságuk következménye, az esetleges kapcsolatok kiszámíthatatlan gazdasági feltételeket teremtenek. Emellett kérdésessé teszik az adott intézmények akkreditálását, illetve újraakkreditálását, ami hatással van az intézet presztízsére. Jobb esetben e felsőoktatási intézményeknek erősödik a regionális beágyazottsága, ami a nemzeti és nemzetközi integráció hátrányára van, és ez esetben regionális igényeket kielégítő, regionális felsőfokú szakképző vagy felnőttképző intézménnyé válik. Rosszabb esetben a nemzeti és nemzetközi konkurencia elszívó hatása miatt nő a jól képzett kiváló oktatók, valamint a hallgatók elvesztésének esélye is.
- Integrálatlan. A legkedvezőtlenebb forgatókönyv, mely szerint a határon túli magyar felsőoktatási intézmények etnicizálódva, magukba fordulva és elzárkózva, a társadalmi és gazdasági perifériákon működnek, egy „mindenki mindenkinek farkasa” környezetben, ahol nem számíthatnak sem kiegyensúlyozott kormányzati, sem a helyi-regionális társadalom támogatására, valamint a piaci szereplők sem veszik igénybe szolgáltatásaikat. E forgatókönyv kimenetele egyértelmű: a felsőoktatási intézmény előbb-utóbb bezárja kapuit, kiürül, tanárok és diákok nélkül marad.

Az említett legoptimálisabb forgatókönyv – az integrált határon túli magyar felsőoktatás megvalósulása – összetett feltételrendszerhez kötött.

## KÖZOKTATÁS

A fent vázolt modell a közoktatási intézmények esetében is használható. Az a cél, hogy az intézmények ezen a szinten is jó kapcsolatot tartsanak fenn környezetükkel, autonóm módon, magas szakmai értékeket felmutatva működjenek, ahol a kisebbségi célok szolgálatát felváltja a szolgáltatás, a közösségépítést a hatékony, minőségi intézményműködtetés.

A közoktatásban kihívás a szakképzés modernizálása, az eszközhiány, a munkaerő-piaci megfelelés, a diáklétszám-csökkenés, a tanárhiány,<sup>6</sup> a magyarországi képzési rendszer elszívó hatása (főként a határ menti régiókban), a piacosodás és individualizáció. Az oktatási intézményrendszer, ahogyan az identitásmegőrzésben szerepet játszó többi intézmény is, csak integrált szolgáltató intézményként képes a fenti kihívásokra reagálni.

### A magyar külpolitika által követendő elvek, értékek

A Csete Örs-féle Magyariskola Program vitairata (2006) és az arra érkezett válaszok alapján kimondhatjuk, hogy a szülőföldön maradás doktrínája elavult. A megsegítő támogatáspolitiká helyett kétoldalú együttműködésre, a magyar-magyar viszony depolitizálására, valamint a határon túli magyar intézmények modernizálására, a regionális fejlesztések (EU-s alapon) történő támogatására, a munkaerő-piaci pozíciók Kárpát-medencei javítására van szükség.

A magyar kormány aktív szerepet vállalhat a magyar érdekek együttes képviseletében a közös európai felsőoktatási térben, a határon túli magyar felsőoktatási intézményekkel közös felsőoktatási és kutatási stratégia kidolgozásában (megelőzendő a párhuzamosságok, átfedések, illojális konkurenciahelyzetek kialakulását). A magyarországi döntéshozást segítené minden nagy régióban a határon túli magyar felsőoktatási tanácsok felállítása. A magyar kormány határon túli felsőoktatási fejlesztési stratégiáját így az adott régió felsőoktatási intézményeinek konszenzusos döntéseire alapozhatná.

<sup>6</sup> A tanárexodus az OECD *Schooling for tomorrow* forgatókönyveinek is a legkedvezőtlenebb változata a hat lehetséges közül, mely szerint a tanári pálya oly mértékben népszerűtlenné válik, hogy lehetetlen megfelelő személyeket találni, akik oktassanak. A többi: a bürokratikus rend fennmaradása, a tanuló szervezetekké fejlődés, a szociális központokká válás, a piacosodás és a tanulási hálózatok szcenáriója. *The starter pack. Future thinking in action. The Schooling for tomorrow series.* CERI, OECD, 2005.

## FELSŐOKTATÁS

A határon túli magyar felsőoktatási intézmények zavartalan működése érdekében elsődleges a minőségbiztosítási rendszer felállítása, az akadémiai és irányítási szervek elkülönítése, kompetenciájuk és feladatköreik pontos behatárolása, a politikum és egyház, valamint más külső szervek (pl. civil szervezetek, gazdasági szereplők) szakmai/akadémiai kérdésekbe való beavatkozásának korlátozása. Fontos, hogy az intézményeket olyan személyek vezessék, akik beszélik a kisebbségek, az adott ország nyelvét és a kurrens idegen nyelvek legalább egyikét, az üzleti és az akadémiai szférában, a politikában és a diplomáciában egyaránt jártasak. Feladatköreik ellátásban szükségük van az akadémiai és az irányítási szervek támogatására. Az intézmények zavartalan akadémiai-gazdasági, magas szintű működését jól kidolgozott minőségbiztosítási és monitoringrendszer tudja segíteni. Ezen intézményekkel szemben elvárás, hogy – a magyar nyelvű oktatás prioritása mellett – kiemelten kezeljék a többségi és a világnyelveken zajló oktatást is.

A sikeres határon túli magyar oktatáspolitikai stratégiák kidolgozásához elengedhetetlen egy-egy oktatáskutató és -fejlesztő csoport felállítása a négy határon túli magyar nagyrégióban, Erdélyben, Szlovákiában, Vajdaságban és Kárpátalján.

## KÖZOKTATÁS

A Magyariskola Program vitairatára érkezett válaszok rámutattak arra,<sup>7</sup> hogy a felsőoktatás és szakképzés fejlesztése mellett háttérbe szorult a közoktatás. Márpedig a megfelelő intézményes alapozás az óvodai neveléssel kezdődik. Ebben a szakaszban a lehető legkisebb ráfordítással lehet kompenzálni a kulturális, szociális hátrányokat, megalapozni a többnyelvűséget, előkészíteni a beiskolázást.<sup>8</sup>

A határon túli magyar közoktatási intézmények zavartalan működésének feltétele a regionális és az adott ország keretein belüli beágyazottság. Éppen ezért szorgalmazni kell az együttműködést a gazdasági és civil szervezetekkel, az önkormányzatokkal és más állami szervekkel. Fontos a sajtóval kialakított hatékony kommunikáció. Az adott ország keretein belül kiemelt szerepe lehet a többségi iskolákkal kialakított testvériskolai kapcsolatoknak, a közös tábo-

<sup>7</sup> Erdei Itala – Papp Z. Attila: Közös pontok és konfliktusok a Magyariskola Program fogadtatásában. *Regio*, 2006. 1. sz. 19–43. p.

<sup>8</sup> Ezt a szükségletet felismerve hirdette meg a magyar kormány 2012-ben a külhoni magyar óvodák évét, valamint 2015-ben a külhoni szakképzés évét, a Bethlen Gábor Alapon keresztül külön pályázati lehetőséget biztosítva ezen intézmények fejlesztésére.

roknak, a többségi pedagógusokkal közös szakmai felkészítőknak, közös pályázatoknak, projekteknek. Az alábbiakban ezeket részletezzük külön-külön. Ahhoz, hogy az oktatás a jelen kihívásainak megfelelően szolgáltatássá váljon, elengedhetetlen a hatékony kommunikáció a környezettel, a minőségbiztosítás, a visszajelzések alapján a minőség folyamatos javítása. A minőségbiztosítás segíti az oktatási-kulturális intézményrendszert abban, hogy be tudja tölteni a társadalmi egyenlőtlenségeket kiegyenlítő szerepét. Kiemelten kell kezelni a határon túli magyarul beszélő romák oktatásának kérdését. E népcsoport a kisebbségen belüli kisebbségi helyzetéből adódóan a határon túli magyarokhoz és a többségi romákhoz képest is hátrányos helyzetben van.

A közoktatás minőségének folyamatos javítása magában foglalja az alkalmazkodást a megváltozott – nem annyira információátadó, mint inkább az információk megszerzését, az azokban való eligazodást segítő – tanári szerephez, a pedagógusok továbbképzését ebben a szellemben. A pedagógusok pályaelhagyásának<sup>9</sup> megállításához a tanári pálya átalakítására, társadalmi helyének és szerepének ártértelezésére van szükség.

A minőségfejlesztés magában foglalja az oktatási infrastruktúra és oktatási tartalmak fejlesztését is, hogy azok korszerű, gyakorlatban alkalmazható készségeket, képességeket, ismereteket nyújtsanak, környezetbarát oktatást/nevelést biztosítva.

A magyar nemzeti integrációt, a nemzeti kapcsolathálóknak a kiépülését segítheti a testvériskolai kapcsolatok, a Kárpát-medencei közös rendezvények, táborok támogatása. A határ menti középiskolák számára kiváló lehetőség adódhat a szomszédos ország nyelvén indított képzések révén a kétnyelvűség megvalósítására, és speciális hídszerep betöltésére a határtól távolabbi intézmények felé.

A közoktatás bizonyos problémáinak megoldásában szerepet kell vállalniuk civil szervezeteknek is. A túlsúlyos iskolai kereteket tehermentesítené olyan feladatok átvállalása, mint például a környezettudatos nevelés, a társadalmi képességek (social skills), a gyakorlati készségek, valamint az önkéntes csoportok fejlesztése, a „kulcsos” és a problémás gyerekek felkarolása, pszichológiai és pedagógiai „gondozásuk”.

Mindezek mellett hangsúlyoznunk kell, hogy az egyes határon túli régiók gazdasági, politikai, társadalmi szempontból nagymértékben különböznek egymástól, ezért a régiók speciális, a sajátos helyzetükhöz adekvát hozzáállást követelnek meg. Ez azt jelenti, hogy az általános konszenzus kialakítása mellett, bizonyos régiókban máshova kerülnek a hangsúlyok: Erdélyben a

<sup>9</sup> A pályaelhagyás a határon túli magyar közoktatásban ugyan alacsonyabb mértékű, mint Magyarországon, de kutatásaink szerint így is jelentős hiány mutatkozik a piacképesebb informatikai, idegennyelvi területeken, sőt a többségi nyelv oktatóinak tekintetében is.

szórványkérdés és a kollégiumi rendszer kiépítése, fejlesztése; Vajdaságban az önálló iskolák és a szakképzési hálózat létrehozása; Kárpátalján a felsőoktatás fejlesztése a központi kérdés.<sup>10</sup>

### **A magyar külpolitika mozgásterének meghatározása; hosszú, közép- és rövid távú célok**

A magyar külpolitikának továbbra is a határon túli magyarság magyarként való boldogulásának ösztönzését, a nemzeti kohézió elősegítését kellene általános célkitűzésnek tekintenie. A nemzeti identitás megőrzésének és megújításának egyik hosszú távú célja a határon túli magyar oktatás (köz-, felső- és felnőttoktatás) intézményeinek fenntartása, integrálásuk a magyar, a többségi és az európai oktatási térbe. Ezen túlmenően specifikus célkitűzések:

- a határon túli magyar oktatás (köz-, felső- és felnőttoktatás) szellemi és anyagi bázisának biztosítása;
- társadalmi kohézió, esélyegyenlőség és versenyképesség biztosítása;
- az oktatás szolgáltatási, közösségi funkcióinak, környezettudatos és minőségi dimenzióinak erősítése.

A határon túli magyar közoktatással kapcsolatos politikai stratégiának továbbra is tartalmaznia kell a határon túli magyar oktatási intézmények és az odajárók támogatását, a nevelés korai szakaszától (az óvodától) kezdve. Az identitásmegőrzés szempontjából hatásos eszköznek bizonyult, a kedvezménytörvény alapján, alanyi jogon juttatott oktatási támogatás, mely növelte a beiskolázási számarányokat.<sup>11</sup> E támogatási rendszer hosszú távú fenntartása ajánlott, kiegészítve célzott propagandával, mely iskola-/óvodakezdés előtt segít a szülőknek az intézmény megválasztásában. Ezzel szoros összefüggésben szükségesnek látszik olyan többletet nyújtó speciális programok kidolgozása, amelyek vonzerővel bírnak (pl. idegen nyelvi képzés, művészeti készségek fejlesztése, napközis tevékenységek). Példaértékű e tekintetben a sikeres felvidéki beiskolázási program.

A határon túli magyar romák hátrányos társadalmi helyzetének leküzdéséhez elsődleges fontosságú az oktatás korai szakaszába történő bevonásuk, fokozott figyelemmel kísérésük (mentorok segítségével) a leszakadás, a korai iskolaelhagyás megakadályozásának érdekében. A magyar romáknak a határon túli magyar társadalmi alrendszerekbe történő integrálása ezen alrendszerek stabilitásának elengedhetetlen tényezője.

<sup>10</sup> Lásd például a Magyariskola program vitairatára érkezett válaszok.

<sup>11</sup> Egyelőre csak Szlovákia esetében léteznek erre vonatkozó pontos kimutatások, de Erdélyben más oktatási kérdések kutatása kapcsán készített interjúk is ezt látszanak igazolni. Lásd a státustörvény szlovákiai fogadtatását: [www.rakocziszovetseg.hu/news/felv\\_okt/index.html](http://www.rakocziszovetseg.hu/news/felv_okt/index.html)



Az oktatás társadalmi helyének és szerepének megerősödésében, értékének fenntartásában kiemelkedő szerepe van a tehetséggondozásnak, mind a diákok, mind a pedagógusok esetében. Diákoknál a falusi tehetséges gyermekek felkarolása, támogatása, kollégiumi elhelyezésük, továbbtanulásuk segítése. Pedagógusoknál a kiemelkedő tanári képességekkel rendelkező tanítók/tanárok pályán tartása érdekében ösztöndíjakkal történő jutalmazásuk, bevonásuk tananyagfejlesztő, tankönyv- és tantervíró programokba, a helyi és regionális média általi felkarolásuk. Szükségesnek látszik a tanári képzések és továbbképzések rendszerének magyarországi mintára történő átszervezése, mert a jelenlegi keretek között zajló továbbképzések a legtöbb esetben keveset nyújtanak a pedagógusoknak pedagógiai-módszertani értelemben egyaránt.

Továbbra is fontos célkitűzés az iskolák felszerelése infokommunikációs eszközökkel, és a pedagógusok felkészítése azok megfelelő kezelésére. Elengethetetlen a magyar nyelvű tankönyvek minden oldalú reformja, ami nyilvánvalóan az adott ország egész oktatási rendszerével is szoros összefüggésben van. Az individualista irányba mutató, versenyszellemű tanulás mellett támogatni kell az oktatásban a közösségi értékek, érdekek képviselését, valamint a csoportos, illetve hálózati együttműködésre serkentő tanulási formákat (IKT-technológiák alkalmazásával) tanulmányi programokkal, tananyagokkal, eszközökkel. Idetartozik a környezeti másság tudatosítása; élhető, környezetbarát viselkedéskultúra kialakítása; toleráns, a demokratikus értékek iránt elkötelezett pedagógusokkal, tanulmányi programokkal és a hozzájuk rendelt eszközökkel a kisebbségi helyzetre való felkészítés.

A szórványosodó vidékeken az anyanyelvi oktatás megoldása csak szórványközpontok, iskolaközpontok, illetve kollégiumok révén lehetséges, akár egyházi, akár civil szervezeti formában. Pl. elengedhetetlen a csángók nyelvi revitalizációjának az oktatáson keresztüli támogatása. Ugyanakkor megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a kis falvakban működő oktatási formák fenntartására, infrastruktúrájuk fejlesztésére, a települések közti közlekedés feltételeinek biztosítására, utazási költségtérítésre, a pedagógusok kiegészítő javadalmazására kistelepülési környezetben való megtartásuk érdekében.

A felsőoktatásban – Vajdaság kivételével – már nem elsősorban az intézményalapítás, hanem a meglévő felsőoktatási rendszerben az oktatás és kutatás minőségének javítása lehet a cél. Az EU a kutatások és fejlesztések területén is a regionális hálózatokat részesíti előnyben. A magyar állam szerepet vállalhat szoros partnerségi kapcsolatok kialakításában: a magyar–magyar programok diplomáciai támogatásával az akadémiák közötti együttműködések keretében.<sup>12</sup> IKT-technológiaimporttal, infrastruktúra-fejlesztéssel, a Magyarországon már meglévő tudás (felsőoktatási akkreditációs csomagok kidolgozá-

<sup>12</sup> Tarnóczy Mariann: A kultúrnemzeti Akadémia: az MTA és a magyar tudományos világban (javaslat a Reformbizottság számára). [www.mta.hu/fileadmin/2006/09/RB\\_Tarnoczy\\_HTMT.doc](http://www.mta.hu/fileadmin/2006/09/RB_Tarnoczy_HTMT.doc)



sa, minőségbiztosítás, monitoringrendszer kialakítása, menedzsmentfejlesztés, pályázati potenciál növelése) átadásával támogathatja a határon túli magyar oktatást, hogy az a magyarországi oktatási intézmények egyenrangú partnerévé váljon. A tudományos utánpótlás kinevelésének kiemelt kezelésével (MTA- és EU-ösztöndíjak), mobilitási programok (diákok és tanárok cseréje, külföldi tanulmányi programokban való részvétel) támogatásával, nyelvi kompetenciák fejlesztésével, közvetítő szerep felvállalásával (a határon túli magyar oktatási intézmények bevonásával EU-s – FP7, ERA, NET, HEFOP – és más külföldi pályázatokba), pályázati önrész biztosításával lehet segíteni a határon túli magyar oktatás fejlesztését.

### **Prioritások megfogalmazása, elvi és gyakorlati ajánlások**

Mind ez idáig háttérbe szorult az oktatási és kulturális támogatások hasznosulásának monitoringja és egy minőségbiztosítási/akkreditálási rendszer kidolgozása, pedig ezek kiemelt jelentősége vitathatatlan, olyan nagyságrendű beruházások esetében, mint amilyen a magyar kormány által határon túl létrehozott és működtetett egyetem, illetve ugyanez a helyzet bármely más intézmény vagy intézményrendszer működésekor.

Az uniós támogatások nem az identitást, a megmaradás elősegítésére irányuló programokat részesítik előnyben, hanem azokat, amelyek a hátrányos régiók, csoportok felzárkóztatását, életkörülményeik, életminőségük javítását tűzik ki célul.

Elsődleges fontosságú a magyarországi szakpolitikáknak a határon túli magyar szakpolitikákkal való összehangolása az esetleges illojális konkurenciahelyzetek kialakulásának megelőzése érdekében (pl. a határ menti magyar közoktatásban a gyerekszámcsökkenés következtében megüresedő helyek feltöltése a határon túli határközeli térségekből a Partiumban, ellehetetlenítve a magyar tagozatok, iskolák működését ott ennek következtében). Minden társadalmi alrendszer annál hatékonyabban működik, minél inkább szervezettebben részt tud venni az őt érintő játékszabályok kialakításában.

**A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZOKTATÁS  
VÁLTOZÁSBAN**



# OKTATÁSI ELŐNYÖK VAGY HÁTRÁNYOK?

Két székelyföldi megye oktatási intézményi  
és beiskolázási helyzete<sup>13</sup>

## Bevezetés

A romániai magyar közvélemény szerint, a magyarok társadalmi-politikai-gazdasági szempontból egyaránt hátrányos helyzetben élnek Romániában. Ez a hátrány több társadalomtudós szerint (Péntek János, Fóris-Ferenczi Rita, Csata Zsombor, Sorbán Angéla, Szentannai Ágota, Erdei Itala, Veres Valér, Tonk Márton, Horváth István és mások) kiterjed az oktatásra is. A romániai magyarság leginkább a felsőoktatási hátrányát hangsúlyozta 1990 óta,<sup>14</sup> azt, hogy nem rendelkezik önálló, a román állam által finanszírozott vagy legalább részben támogatott magyar nyelvű felsőoktatási intézménnyel, így sok magyar fiatal román nyelven vagy külföldön kénytelen felsőfokú tanulmányait, szakmai specializációit folytatni.<sup>15</sup>

A továbbiakban azt vizsgálom, hogy az 1990-es romániai társadalmi változásokat követően a székelyföldi oktatási intézmények száma milyen mértékben csökkent a központi régióhoz vagy az országos adatokhoz képest.

## Hargita és Kovászna megyék oktatási intézményi ellátottsága

Romániában az oktatási rendszer négy szintű: iskola előtti, azaz óvodai oktatás az ISCED- besorolás 0 szintjét képezi 3–6/7 évesek járnak ide; majd következik az alapszintű, azaz elemi iskolai oktatás, ami az ISCED-besorolás 1–2. szintjé-

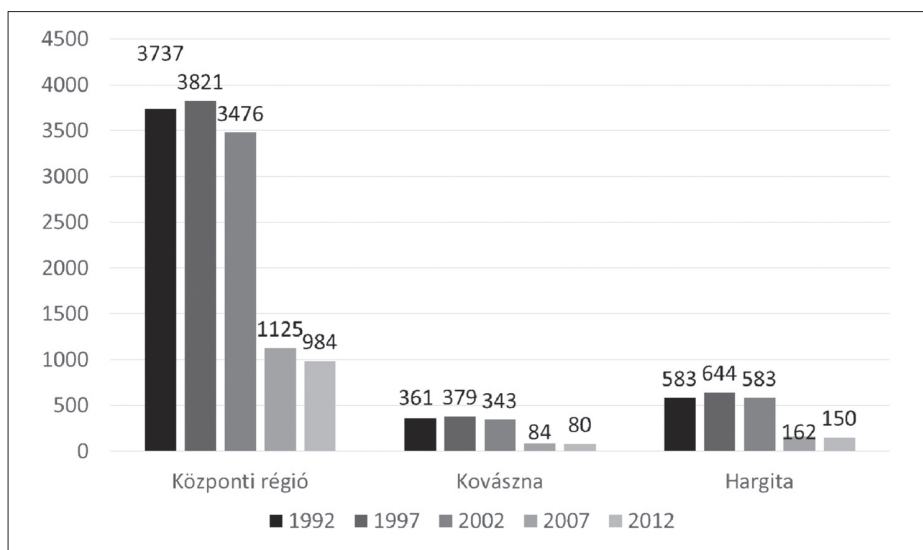
<sup>13</sup> A tanulmány megjelent itt: Mandel Kinga Magdolna: Oktatási előnyök vagy hátrányok? Két székelyföldi megye oktatási intézményi és beiskolázási helyzete. In Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás: *Oktatás és fenntarthatóság. HERA évkönyv 2015*. Budapest, 2016, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 352–357. p. [http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA\\_Evkonyvek\\_III.pdf](http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III.pdf)

<sup>14</sup> Lásd erről részletesebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatás-politika 1990–2003 között*. Kolozsvár, 2007, Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 1–248. p. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf?sequence=6>

<sup>15</sup> Ez nagymértékben igaz, például a romániai magyar orvosi végzettséggel rendelkező hallgatókra, akiknek mintegy 70%-a már közvetlenül a diplomaszerezés után Magyarországon vagy külföldön keres munkát magának orvosként, orvoslátogató ügynökként, vagy tanul tovább és szakosodik. Marosvásárhelyen orvosit végzett hallgatókkal történt beszélgetések alapján 2010–2011-ben.

nek felel meg, ahova a 7–14 évesek járnak; majd a középszintű, azaz líceumi oktatás (amit sok helyen felső középszintű oktatásnak is nevezünk)<sup>16</sup> az ISCED 3. szintje, ahova 15–18 évesek járnak; és a negyedik a felsőoktatás, az ISCED 4. szintje, mely három lépcsőből áll: bachelor, masters és PhD- képzésekből.

A Nemzeti Statisztikai Hivatal adatai alapján<sup>17</sup> az oktatási intézmények száma az 1992 és 2013 között eltelt 21 év alatt mintegy a negyedére (29 129-ről 7074-re, az 1992-es 24,28%-ára) csökkent, mind országosan, mind a központi régióban (Fehér, Brassó, Hargita, Kovászna, Maros és Szeben megyék). Hargita és Kovászna megyék hagyományos iskolavárosokkal (Székelyudvarhely, Csíkszereda, Sepsiszentgyörgy, Gyergyószentmiklós, Kézdivásárhely) teletűzdelt megyék, ennek ellenére az oktatási intézmények száma itt még nagyobb mértékben, mintegy az 1992-es érték 22,5%-ára csökkent 21 év alatt.



1. ábra. Oktatási intézmények száma a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1992–2012 között

Forrás: INS Tempo Online SCL101A adatai alapján készített saját grafikon.

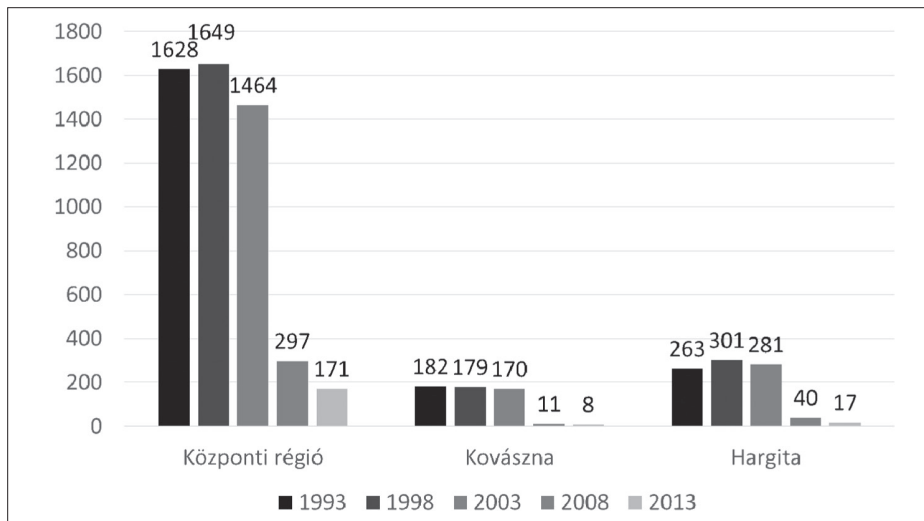
<sup>16</sup> Például Mandel Kinga – Papp Z. Attila (2007) *Cammogás. A romániai magyar közép-fokú oktatás minősége*. Csíkszereda, 2007, Alutus, 1–268. p. [http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel\\_kinga\\_papp\\_z\\_attila\\_cammogas.pdf](http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel_kinga_papp_z_attila_cammogas.pdf)

<sup>17</sup> Institutul National de Statistică (INS) Tempo Online SCL. <http://www.insse.ro/cms/SCL101A>, SCL101B. Meg kell jegyezni, hogy a Nemzeti Statisztika Hivatal, az INS és a megyei tanfelügyelőségek adatai között a legkisebb eltérés a 0,3%-os, a legnagyobb viszont a 40%-os eltérést mutat országos szinten. A két székelyföldi megyében a legmagasabb 4%-os az eltérés (In Barna-Kapitány: A romániai magyar közoktatás 1990–2013 között. [http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/oktatasi\\_helyzetkep\\_2014.pdf](http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/oktatasi_helyzetkep_2014.pdf)), így majdnem ugyanolyan biztonsággal használhatjuk az INS-adatokat, mint a tanfelügyelőségeket, mivel az INS adataihoz könnyebb volt hozzáférni, ezért a továbbiakban arra alapozzuk az elemzést.

Az állami intézmények száma mind országosan, mind a központi régióban és a két székelyföldi megyében egységesen 22%-ra esett vissza. A legnagyobb csökkenés, úgy regionálisan, mint Székelyföldön 2002–2007 között következett be.

Nagy különbség a magán oktatási intézmények számában mutatkozott. Országos szinten a 21 év alatt a magánintézmények száma 11-ről 606-ra nőtt, addig a központi régióban egy évvel később indult és 3-ról 71-re nőtt a számuk. Hargita megyében az egyetem előtti oktatásban 2001-ben egyetlenegy magán oktatási intézmény működött, majd 2007 és 2011 között kettő, és jelenleg is csak egyet tartanak számon, az is az iskola előtti oktatáshoz tartozó óvoda. Kovászna megyében nincs magán oktatási intézmény, vagy nincs adat erre vonatkozóan. Megjegyzem, hogy a hivatalos statisztika valószínűleg csak az akkreditált intézményeket tartalmazza, ezenkívül több magánintézmény működik akkreditáció nélkül, minisztériumi engedéllyel (Székelyföldön leginkább a katonaság által létesített óvodák tartoznak ide Gyimesfelsőlokon és Székelyudvarhelyen, valamint egy felekezeti óvoda szintén Udvarhelyen).<sup>18</sup> Tehát a magán oktatási intézmények száma a Székelyföldön nem követte sem a regionális, sem az országos trendeket.

A leglátványosabb csökkenés az állami óvodák számában következett be, ezek országos száma 2013-ban az 1992-es óvodák számának mindössze csak közel 10%-a (1187 a korábbi 12 603-hoz képest). Ennél is drasztikusabb mértékben csökkentek az állami óvodák Hargita és Kovászna megyében, 4,52%-ára és 6,64%-ára a 21 évvel korábbiak.



2. ábra. Állami óvodák száma a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1993–2013 között

Forrás: INS Tempo Online SCL101A adatai alapján készített saját grafikon.

<sup>18</sup> <http://www.hhrf.org/hargitanep/2008/okt/hn081009t.htm>

A magánóvodák számában majdnem harmincszoros növekedés következett be országsszinten 11-ről 310-re, ez a növekedés elmaradt a székelyföldi megyékben, Kovászna megyéről nincs adat, Hargita megyében pedig csak mintegy öt éven keresztül (2007–2011 között) működött két magánóvoda, aztán a hivatalos statisztika szerint 2012-ben egy sem volt, 2013-ban pedig egyetlenegy, Csíkszeredában. Egyrészt a nagyvárosok és az ezzel járó fizetőképes kereslet hiányával magyarázható a magánóvodák elterjedésének hiánya Székelyföldön, másrészt a befektetéshez szükséges tőke és kapcsolati tőke hiányával, illetve a bürokratikus nehézségekkel, amivel egy magán oktatási intézmény létesítése jár, melyet egy székelyföldi leküzdhetetlen akadállynak gondolhat.

Az egyetem előtti oktatási intézmények száma az 1992-es intézményi szám 35%-ára csökkent 2013-ra. A korábbi 34%-ára csökkent a két székelyföldi megyében is.

Az elemi és az általános iskolai oktatási intézmények száma országosan a korábbi 1992-es 28%-ára (34,6%-ára Kovászna és 27%-ára Hargita megyében) csökkent 2013-ra, Hargita megyében az országos átlagnál éppen csak kicsit magasabb mértékben.

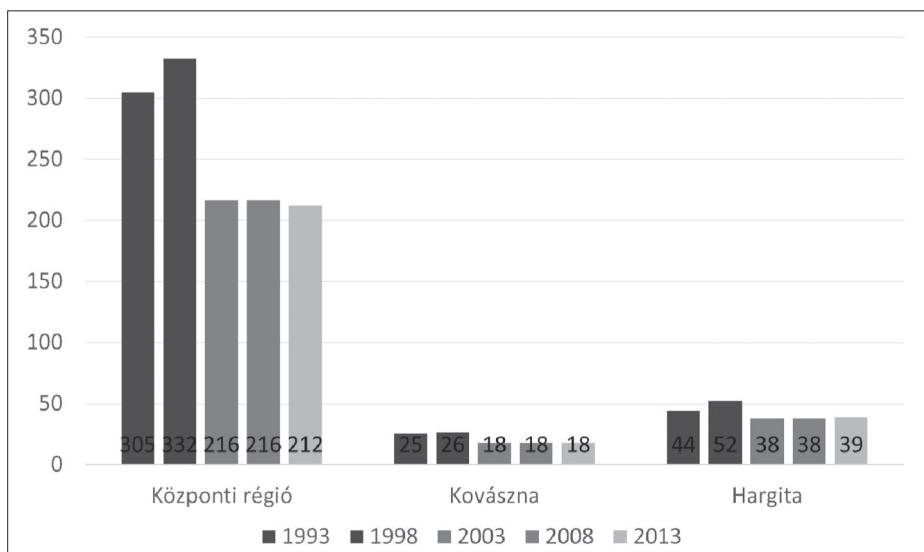
Meg kell jegyeznünk, hogy a 2010 utáni nagymértékű intézményszám csökkenés a településszintű oktatási intézményi összevonásokra vezethető vissza. A 2011-es oktatási törvény értelmében egy intézmény alá vontak össze addig jogilag önálló oktatási intézményeket egy-egy adott településen. Az összevonásokat a diákok létszámcsökkenésével indokolták. 2016-ban tervezik a szakképzés hasonló racionalizálását. A törvény meghatározza iskolaszintenként a diákok minimális és maximális létszámát, ami az intézményeket szövetségre és összevonásokra kényszeríti. Ezt az előírást a megyei tanfelügyelőségek határozatok révén hajtották végre. A folyamat több helyen problémás volt, az érintett szülők aláírásokat gyűjtöttek, és tiltakoztak az intézkedés ellen. Hasztalan, kisebb engedményeket sikerült csak elérniük.<sup>19</sup> Az intézmény-összevonások miatt elsősorban a szórványvidéken<sup>20</sup> voltak jelentős tiltakozások, mert a magyar gyerekek anyanyelven történő oktatási esélyeit, hozzáférhetőségét csökkentették (lásd Asztalos Ferenc és az RMDSZ nyilatkozatait e témában). Többszörös magyar településeken, Kovászna megyében is megfigyelhető volt a jelenség. Egy 2014/15-ös felmérés szerint „a sepsiszentgyörgyi magyar diákok

<sup>19</sup> <http://itthon.transindex.ro/?cikk=15246>

<sup>20</sup> A szórványnak nincs egységesen elfogadott definíciója. „A magyar szórvány kifejezésnek megfelelő görög eredetű diaszpóra szó (διασπορά) szétszórtságot, szórványt jelent. A magyar közbeszédben és a történeti, néprajzi szakirodalomban a »szórvány« kifejezést elsősorban a történeti Magyarország a trianoni békeszerződés nyomán utód- és szomszédállamokhoz került részein nem tömbben, többségben, hanem más etnikumú csoportokkal vegyesen, kisebbségben élő magyarok helyzetére alkalmazzuk.” Ilylyés Zoltán: Szórványhelyzetben a Kárpát-medencében. Háttér tanulmány a Határon Túli Magyar Oktatásért Apáczai Közalapítvány számára. <http://www.uni-miskolc.hu/~btkvat/doc/pub/ilyes/szorvanyhelyzetben.pdf>

10-12%-a (is) román tannyelvű osztályokba jár, ennek a legfőbb oka – amellet, hogy egyes szülők így döntenek – az, hogy a szaktárca több román tannyelvű osztályt hagy jóvá, mint amennyit a román közösség számaránya indokol, miközben a magyar osztályokban kevés a hely” (Kiss Tamás és Barna Gergő 2015 kutatása).<sup>21</sup>

A felső középfokú intézmények (líceumok és szakközépiskolák, valamint szakiskolák) száma az 1992-es 82%-ára csökkent le országosan 2013-ig, hasonlóan Székelyföldön is (72%-ra Kovászna és 88,2%-ra Hargita megyékben). A felső középfokú intézmények száma nagyobb, az országosnál 10%-kal jelentősebb mértékben csökkent Kovászna megyében.



3. ábra. Felső középfokú intézmények száma a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1993–2013 között

Forrás: INS Tempo Online SCL101A adatai alapján készített saját grafikon.

A kötelező oktatás keretén belül egyedül a líceumok száma növekedett, országosan 29,6%-kal több, mint 1992-ben volt. Kovászna megyében 28%-kal, Hargitában 30%-kal több lett 2013-ra. A posztliceális intézmények száma a korábbi 21%-ára csökkent országosan 1992–2013 között, a székelyföldi megyékben meg is szűnt, legalább a statisztika kimutatása szerint, holott a beiskolázási adatoknál továbbra is vannak diákok a posztliceális képzésben e két megyében is. Valószínűleg adatrögzítési hibáról beszélhetünk, az iskolacsoportok keretében

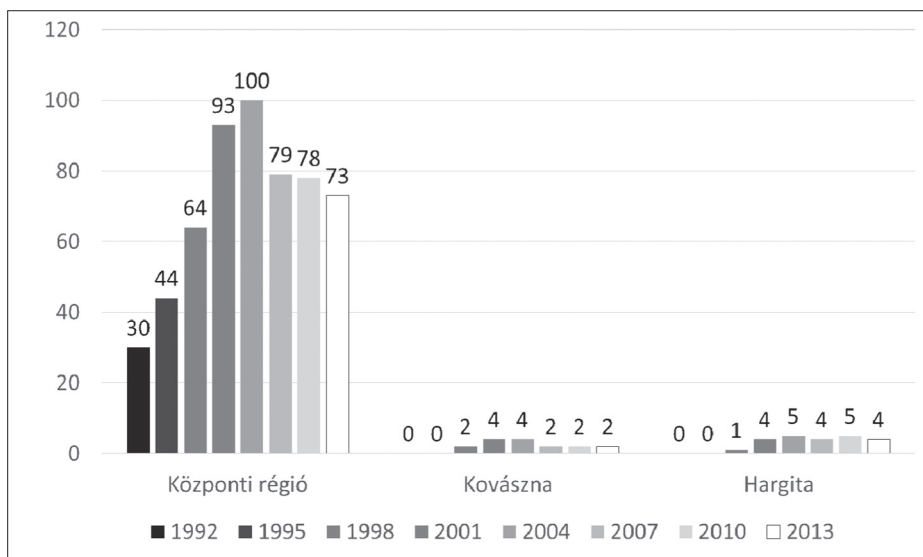
<sup>21</sup> <http://www.szabadsag.com/hatrany-a-sepsiszentgyorgyi-romanok-munkavallalasakor-ha-nem-tudnak-magyarul/>



működő posztliceumokat nem a posztliceumok, hanem a szakliceumok körébe sorolták.

Hargita megyében három posztliceális képzést biztosító magánintézmény található. A Laurentia Alapítvány Eugen Nicoară Posztliceuma Gyergyószentmiklóson és Csíkszeredában működik. Gyergyóban gyógyszerész- és általános asszisztenseket képeznek, Csíkszeredában pedig gyógyszerész- és balneofizioterápiás asszisztensképzés folyik. Gyergyószentmiklóson románul, Csíkszeredában pedig a gyógyszerészasszisztenseket románul, a balneofizioterápiás asszisztensjelölteket magyarul tanítják. Szintén általános asszisztenseket képeznek Csíkszeredában a Louis Pasteur Posztliceumban. A hároméves képzés itt nappali tagozaton, magyar nyelven történik. 2008-ban indult Székelyudvarhelyen az UCECOM posztliceuma, amely kozmetikusokat képez.<sup>22</sup>

A felsőoktatási intézmények száma országosan majdnem megduplázódott 62-ről 103-ra, ennek ellenére a központi régióban csak 10-ről 13-ra nőtt a számuk. Míg az állami felsőoktatási intézmények száma 62-ről 56-ra csökkent, a magánegyetemek száma az 1995-ös 36-ról 47-re nőtt 2013-ra országosan.



4. ábra. Az egyetemi karok száma a központi régióban és a két székelyföldi megyében 1992–2013 között

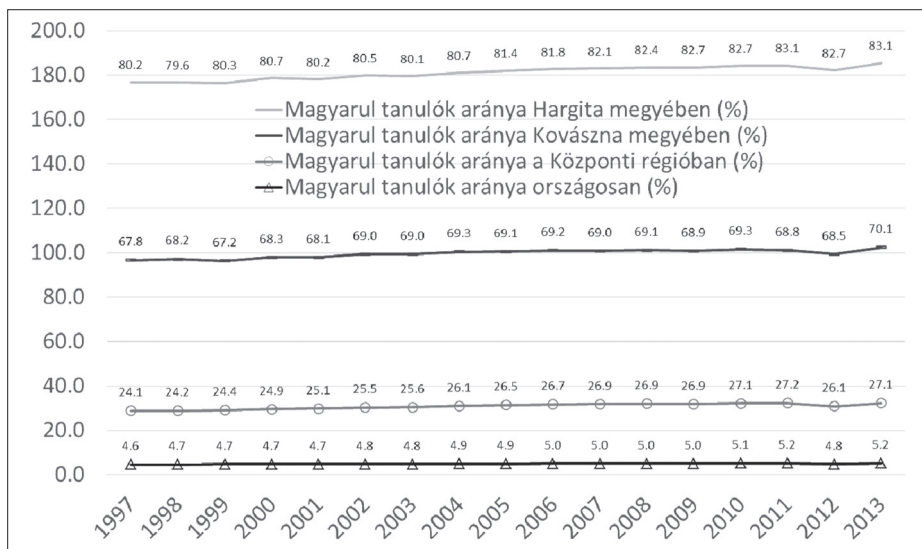
Forrás: INS Tempo Online SCL101E adatai alapján készített saját grafikon.

<sup>22</sup> <http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm>

A grafikonból látható, hogy a romániai magyar egyetemi oktatási intézményi ellátottság kis késéssel ugyan, de leköveti az országos trendeket (a jogi környezet változását), amennyiben a központi régióban történő egyetemi karok bővülésével egy időbe esik a legtöbb székelyföldi karnak is a létrejötte. Érdekes, hogy míg 2001-ben ugyanannyi kar volt Hargita és Kovászna megyében, később nagyobb mértékben fejlődött Hargita megye felsőoktatása mint Kovászna megyéé, elsősorban a Sapientai Erdélyi Magyar Tudományegyetemnek és a székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolának köszönhetően. Mindkét megyében két kar tartozik az állami intézmények körébe, ami azt jelenti, hogy Kovászna megyében kizárólag államilag akkreditált karok léteznek, míg Hargita megyében két magán, mely 2015-től egy karrá egyesült. 1997-től indultak az állami felsőoktatási karok Székelyföldön, mindkét megyében előbb egy kar, majd 1999-től 2004-ig négy-négy működött. 2005–2006-ban Kovászna megyében öt, Hargita megyében hét felsőoktatási kar működött, majd 2007-től több mint felére esett vissza az állami karok száma: kettőre Kovászna, háromra Hargita megyében, majd kiegyenlítődött 2012-től kettő-kettőre. Hargita megyében 2003-tól szerepel egy magánkar az állami statisztikában, ezek száma 2012-től kettőre nőtt.

### **Beiskolázás Hargita és Kovászna megyében.**

A népszámlálási adatok alapján a három székelyföldi megyében (Maros megyét is ideértve) a magyarok aránya 1992-ben 60,7%, 2002-ben 59,2%, 2011-ben pedig 58,7%-os. A magyar lakosság száma 15%-kal csökkent 1992 és 2011 között országosan (Barna–Kapitány, 2014). Ennek ellenére a Nemzeti Statisztikai Hivatal Tempo adatai szerint, a magyar nyelven tanulók aránya az össztanulói létszámokhoz képest egy-egy éves visszaesést leszámítva, lassan és fokozatosan nőtt 1997–2013 között mind országosan, mind a központi régióban, mind Hargita és Kovászna megyékben (korábbiakról nincsenek megyesoros, csak országos adatok a magyarul tanulók létszámáról).



5. ábra. Magyarul tanulók aránya országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997–2013 (%)

Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

A létszámadatok 2012-es hullámvázása valószínűleg a nulladik csoportok iskolákhoz történő átszervezésének, valamint a nyolcadik osztály végén történő képességvizsgának tudható be, ahol kamerás felügyeletet vezettek be a családok kiszűrésére, ami az eddiginél is nagyobb mértékű lemorzsolódáshoz vezetett.

## Óvodai oktatás (0 ISCED – 3-6/7 évesek)

Románul învățământul preșcolar.

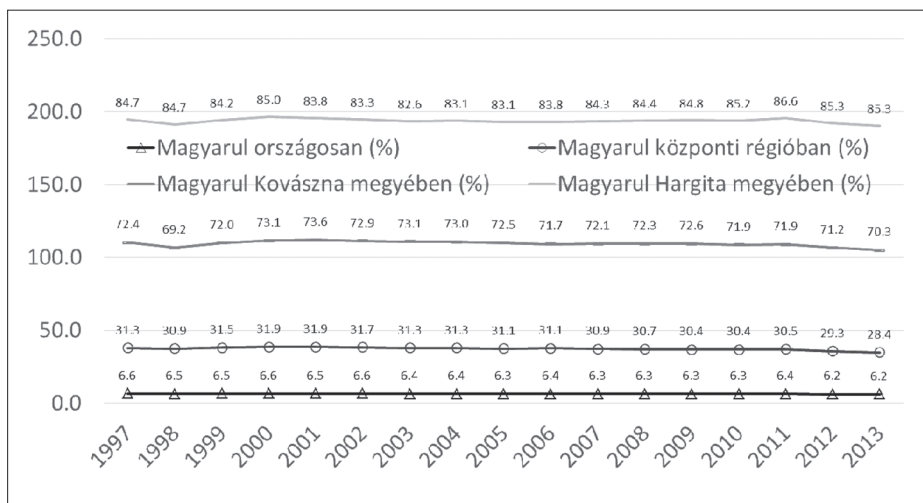
2. táblázat. Magyar óvodások számaránya az óvodáskorú népesség körében országosan 1991, 2001, 2011

Év	Románia			Magyarok		
	3-6,5 évesek	Óvodások	%	3-6,5 évesek	Óvodások	%
1991	1 240 643	742 232	59,8	69 831	47 530	68,1
2001	774 848	616 014	79,5	44 039	40 266	91,4
2011	748 407	673 641	90,0	42 875	43 412	101,3

Forrás: INS, Tempo online, SCL103B. In Barna–Kapitány 2014

A korcsoportnak megfelelő magyar gyerekek óvodai aránya jelentősen, akár 10%-kal is magasabb, mint az országos részvétel, időben egyre inkább a 100%-hoz közelít, sőt meg is haladja azt. Ez egyrészt annak tulajdonítható, hogy sok magyar óvodába járó gyereket a nemzetisége alapján nem magyarnak regisztráltak a 2011-es népszámlásában, melyben mintegy 2,6%-kal magasabb volt a magyar anyanyelvűek aránya a magyar nemzetiségűeknél (Barna–Kapitány 2014).

Árnyaltabb képet mutat a magyar óvodai oktatásban részesülők aránya, ha megyei bontásban nézzük. Míg országosan és a központi régióra, valamint Kovászna megyére vonatkozóan is igaz, hogy a magyar nyelven tanuló óvodások száma fokozatosan csökken, ez alól kivételt képez Hargita megye, ahol némi hullámzást követően a magyarul tanulók aránya legalábbis stagnáló, optimista megközelítésben nagyon moderáltan (1% alatti) növekedő tendenciát mutat 1997-hez képest az iskola előtti oktatásban is.



6. ábra. Magyarul tanulók aránya az óvodai oktatásban országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997–2013 (%)

Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

A magyar nyelvű óvodai oktatásra negatívan hatott a 2012-es iskolaszervezeti reform, melynek során az óvodai iskola-előkészítő csoportokat áthelyezték az iskolák keretébe, ezáltal a kötelező oktatás részévé téve azokat. A reform elharmarkodottan zajlott, bár explicit módon az esélyegyenlőséget célozta, implicit módon az aktorok szerint köztudott volt, hogy egy uniós pályázati támogatással kell sürgősen elszámolni, ezért a hihetetlenül gyors implementáció. Az átszervezés következtében az óvodák gyereklétszáma lecsökkent, ami forrás-elvonással, személyzeti leépítésekkel járt. Némely óvodák valamiféle előreme-

nekülésként pályázati úton „típegő” csoportokat indítottak a kétéveseknek, betöltve ezáltal a kieső normatív támogatást, de ez csak ritka kivétel a szabály alól. Sok szülő visszatartotta még egy évre a gyermekét az óvodában, hogy megkímélje a „kísérleti” öt évtől, vagy pont fordítva, előremenekítette az első osztályba, átugorva az előkészítőt.<sup>23</sup>

Bár a statisztikákból ez egyelőre még nem nyilvánvaló, de Székelyföldön egyre nő a kereslet az alternatív oktatási formák iránt, nemcsak a valamilyen születési rendellenességgel, például autizmussal rendelkező gyerekek esetében, de általában is. A hivatalos statisztikák szerint nagyon kevés magánóvodai oktatási intézmény működik, korábban (2007–2011 között) két magánóvoda volt Hargita megyében, a megyeszékhelyen Csíkszeredában, egy angol nyelven oktató és egy román nyelvű Waldorf óvoda. Az angol nyelvű Goldilocks montessori pedagógia alapján működő óvoda, külső támogatás hiányában (a megye és a város vezetése ígérte, de nem realizálódott adott időben) 2011-ben bezárt, a tulajdonosok visszavándoroltak négy gyerekükkel Ausztráliába, ami azt látszik igazolni, hogy pusztán piaci alapokon (felekezeti vagy állami támogatás nélkül) nem képes egy magán oktatási intézmény fenntartani önmagát Székelyföldön.

Más forrás szerint<sup>24</sup> négy magánóvoda működik Hargita megyében, ezek közül egy akkreditált, a többi minisztériumi engedéllyel működik. A Székelyudvarhelyen működő felekezeti Nardini Óvodának nemcsak a városban van jó hírneve, hanem az egész környéken. A mallersdorfi nővérek által anyagilag és szellemileg támogatott óvoda – rendkívüli módon a magánoktatási intézmények között – ingyenesen kínálja szolgáltatásait, ráadásul ebédet is biztosít a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeknek. A megye másik két magánóvodáját – ahogy korábban már említettem – a katonaság működteti. Az egyik Székelyudvarhelyen, a másik Gyimesfelsőlokon található, mindkettőben román nyelven történik az oktatás.

Hargita megyében az egyetlen magyar nyelvű Waldorf óvodai csoport a csíkszeredai Aranyalma óvodában kapott helyet. 2015 őszétől indult a következő csíkszeredai csoport, ekkor kapta meg az óvoda a minisztériumi engedélyt ennek indítására.<sup>25</sup> 2016 őszétől szülői kezdeményezésre beindul Székelyudvarhelyen is.<sup>26</sup> Az alternatív oktatást Székelyföldön többnyire a step by step-módszer képviseli. 13 óvoda 27 csoportjában több mint 600 gyereket tanítanak ezzel a módszerrel.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> Mandel Kinga Magdolna 2014. *Az iskolaelőkészítő csoportok reformja Romániában. Székelyföldi esettanulmány*. Kézirat. Domus Hungarica Kutatási zárótanulmány.

<sup>24</sup> <http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm>

<sup>25</sup> Bálint Gyöngyvér szociológustól, a Sapientia EMTE oktatójával folytatott személyes beszélgetésből származó információ, 2015 őszén.

<sup>26</sup> <http://morfondir.ro/lap/hu/Irasok-Cikkek/Waldorf-oktatast-terveznek-Szekelyudvarhelyen-1709>

<sup>27</sup> <http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm>

## Elemi és általános iskolai oktatás (1-2 ISCED – 7–14 évesek, I–VIII. osztály)

Románul învățământul primar și gimnazial, inclusiv special. Az előkészítő osztály, 2012. évi bevezetése óta, ide kerül beszámításra.

Országos szinten a magyarok aránya mind az iskoláskorú populációban, mind pedig az iskolába járók esetében 54-55% közötti, a két arány nagyjából megegyezik, illetve 2001 és 2011 között sem változott (Barna–Kapitány 2014).

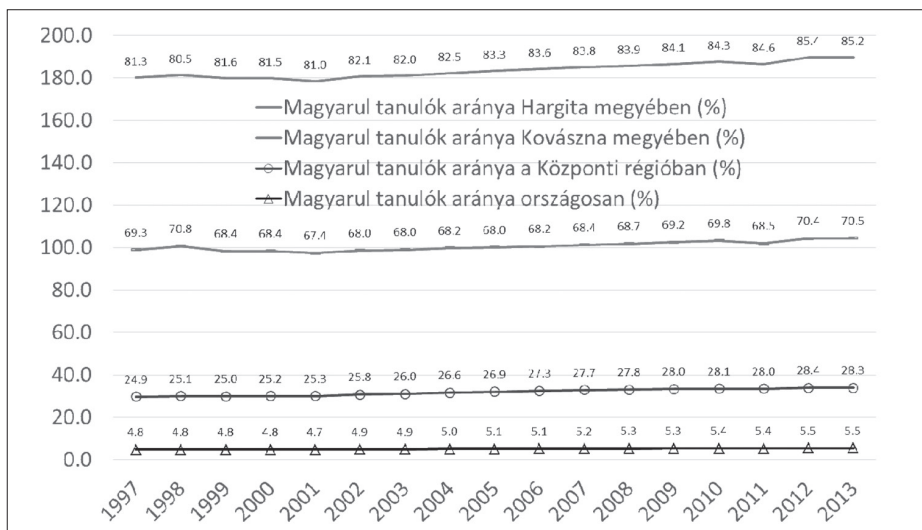
3. táblázat. Általános iskolások számaránya az általános iskolás korcsoportú népesség körében 1991, 2001, 2011

Év	Románia			Magyarok		
	7-14 évesek	Összes alapfok	%	7-14 évesek	Magyar alapfok	%
1991	2 870 587	2 639 279	91,9	178 214	134 486	75,5
2001	2 308 775	2 320 536	100,5	128 241	109 498	85,4
2011	1 715 333	1 629 406	95,0	97 243	87 541	90,0

Forrás: INS, Tempo online, SCL103B. In Barna-Kapitány 2014

Az elemi és általános iskolások korcsoportadataiból azt láthatjuk, hogy bár itt is nőtt a beiskolázás fokozatosan az elmúlt két évtizedben, de a magyar oktatásban nem olyan mértékben, mint országos szinten, ahol 2001-ben elérte a 100%-ot is. Az adatok alapján, 2011-ben a magyar diákok mintegy 10%-a vagy román iskolába járt vagy egyáltalán nem járt általános iskolába, vagy más országban járt iskolába, esetleg otthonoktatásban részesült. Ennek a tendenciának egyik oka lehet az óvodás populáció szinten tartása nem magyar nemzetiségűekkel (roma, román és más nemzetiségű gyerekekkel), másrészt tannyelv-váltással az elemi és az általános iskolai szintek között, harmadrészt korai iskolaelhagyással a roma gyerekek, valamint hátrányos helyzetűek esetében, illetve nem utolsósorban elvándorlással.

Ha csak kifejezetten Hargita és Kovászna megyét nézzük, a megyesoros adatok azt mutatják, hogy a magyar nyelven tanuló diákok aránya az elemi és általános iskolai oktatásban, kisebb átmeneti csökkenéseket leszámítva, legalábbis szinten maradt országosan és a központi régióban, nőtt Hargita megyében. Kovászna megyében egyedül 1998-ban volt jobb az arány a 2013-asnál.



7. ábra. Magyarul tanulók aránya az elemi és általános oktatásban országosan, a központi régióban, Harghita és Kovászna megyékben 1997–2013 (%)

Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

Nemcsak óvodai szinten, de az elemi és általános iskolai oktatásban is nagy a kereslet az alternatív oktatás iránt. A városi iskolák jelentős része próbál valamilyen alternatív osztályt indítani (többnyire step-by-step módszerre alapozva), melyekre túljelentkezés van. Harghita megyében az elemi oktatásban 12 iskolában, 39 osztályban használják a step by step-módszert.<sup>28</sup> Az alternatív óvodai oktatás iránti keresletet mutatja, hogy az alternatív csoportok és osztályok a maximális diáklétszámmal vagy azon felül (26 fő) működnek, így is a szülők évekkal előre iratkoznak a helyekre, melyek nagyon hamar betelnek és többszörös túljelentkezés van. Akkor is, ha az alternatív óvodáknak (például a Waldorfnak) korábban nem volt folytatása felsőbb oktatási szinteken, és még mindig csak elemi szinten van a step-by step osztályokban (ahova szintén nehéz bekerülni).

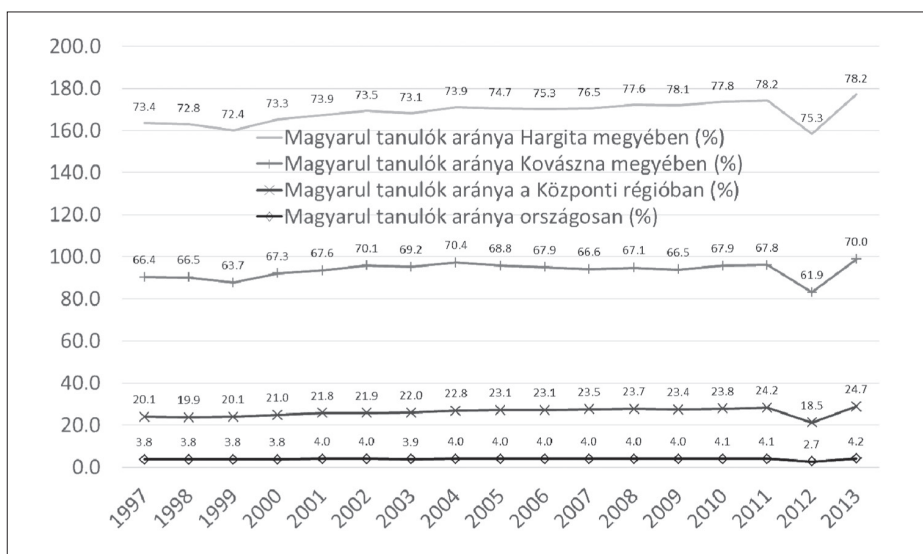
A szülők összefogásának és többéves (2010-ben kezdték) utánajárásának eredményeképpen 2013 őszén a Csíkszeredához közeli Csobotfalván beindult az első Waldorf osztály.

<sup>28</sup> <http://www.hhrf.org/hargitanep/2008/okt/hn081009t.htm>

## Líceumi oktatás (3 ISCED – 15–18 évesek, IX–XII., XIII. osztályok, beleértve az elméleti és szaklíceumokat is)

Románul învățământul liceal, grup școlar.

A líceumi oktatásban tanuló magyar diákok számaránya szinten maradt, sőt, bár voltak visszaesések, hosszú távon növekvő tendenciát mutat mind országosan, mind a központi régióban és a két székelyföldi megyében is. A mélypontot a 2012-es év jelenti. Ekkor a képességvizsgára bevezetett kamerás megfigyelőrendszer hatására, egyik legalacsonyabb volt a továbbtanulási arány mind középszinten, mind a felsőoktatásba lépéskor. A két tényező együtthatásának eredménye jól látható az alábbi ábrán.



8. ábra. Magyarul tanulók aránya a líceumi oktatásban országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997–2013 (%)

Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

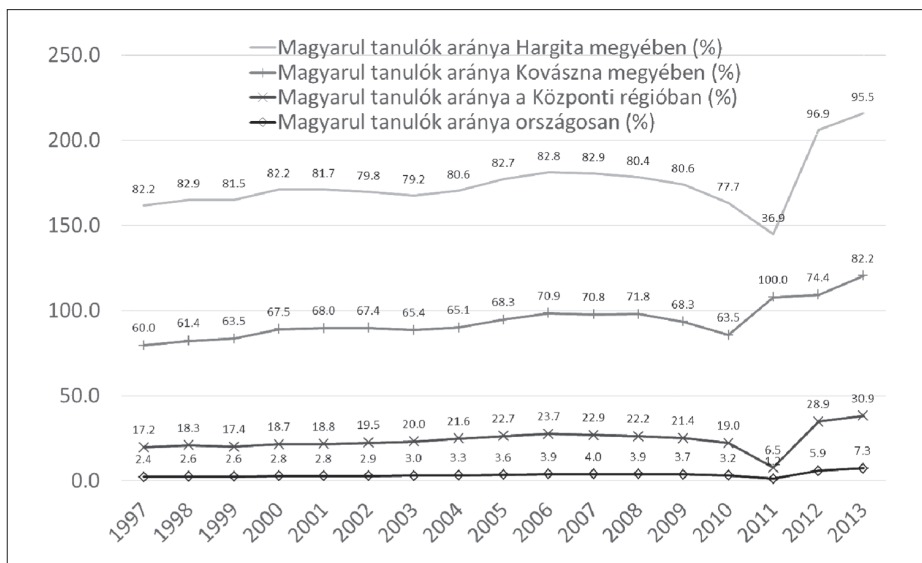
## Szakiskolák (3 ISCED) és posztliceális iskolák (4 ISCED). A 15–17 és 19–21 éves korosztály

Románul învățământul profesional și postliceal. (Unitățile de învățământ profesional: scoli de arte și meserii, postliceal și de maiștri, publice și private.)

A 2011-es évben drasztikusan lecsökkent a szakképzésben részt vevő magyar diákok számaránya, kisebb mértékben országosan, nagyobb mértékben a központi régióban és főként Hargita megyében. Ekkorra érezte hatását az a minisztériumi intézkedés, mely 2009-től nem hagyta jóvá a beiskolázási szá-



mokat a szakiskolai képzésben.<sup>29</sup> A Hargita megyei drámai csökkenést ellensúlyozta a Kovászna megyei növekedés. Mivel több szakképzési helyet engedélyezett a minisztérium Kovászna megyében, így sok Hargita megyei diák is a szomszédos megyében talált magának megfelelő intézményt.

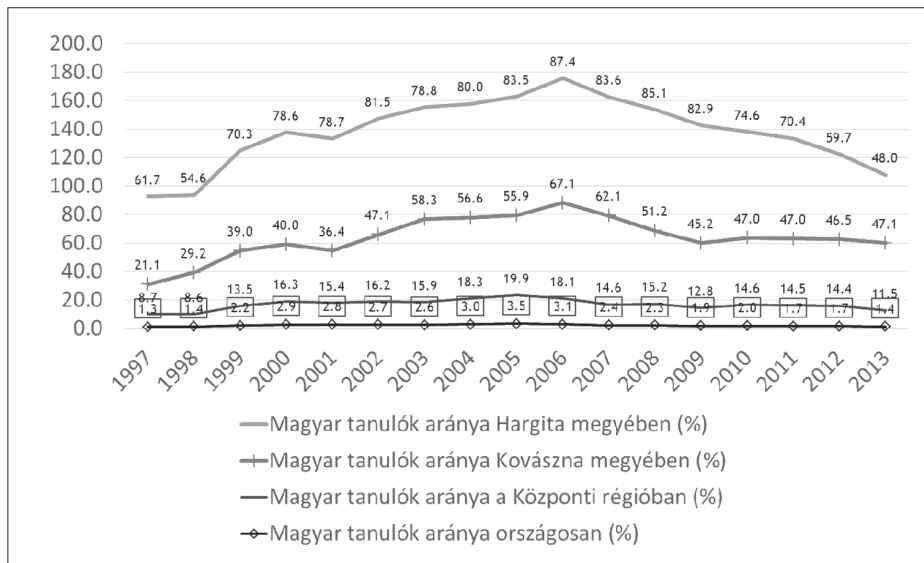


9. ábra. Magyarul tanulók aránya a szakképzésben országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997–2013 (%)

Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

A posztliceális képzésben részt vevő magyar diákok aránya mutatja a legváltozatosabb képet. Itt az ingadozás nem olyan nagy, mint a szakképzés esetében. Országosan és a központi régióban is stagnált vagy szinten maradt a magyar posztliceális képzésben részt vettek aránya az elmúlt 16 évben. Hargita megyében több mint 10%-ot csökkent (61,7%-ról 48%-ra), Kovászna megyében pont ellenkezőleg, több mint duplájára nőtt 21,1%-ról 47,1%-ra).

<sup>29</sup> [http://kitekinto.hu/karpat-medence/2012/02/16/ujraindul\\_a\\_szakiskolai\\_kepzes\\_romaniaban/#.VQ7RguGxgXI](http://kitekinto.hu/karpat-medence/2012/02/16/ujraindul_a_szakiskolai_kepzes_romaniaban/#.VQ7RguGxgXI)



10. ábra. Magyarul tanulók aránya a posztliceális képzésben országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997–2013 (%)

Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

2012-től a szakmunkásképzés újabb reformjának lehetünk tanúi, minek eredményeképpen a 2013–2014-es tanévben a kétéves szakmunkásképzésre Hargita megyében 25 szakiskolai osztály indítását hagyta jóvá az oktatási minisztérium, ahol a 700 helyre 430 diák iratkozott be. Keresettebb szakmáknak az autószerelő és az építőipari szakképzések számítottak.<sup>30</sup>

A 2014–2015-ös tanévben induló hároméves szakmunkás képzésre Hargita megyében 25 szakiskolai osztály (melyből 22 magyar osztály 616 hellyel és 3 román osztály 84 hellyel) indítását hagyta jóvá az oktatási minisztérium. A 700 helyre 690 diák iratkozott be. A keresett szakmákban – mint az autószerelő, kereskedő, pékipari szakon és a csíkszentmártoni Tivai Nagy Imre Szakliceum agroturizmus szakán – túljelentkezés volt, felvételi vizsgákat szerveztek. Ugyanebben a tanévben a kétéves szakmunkásképzésre 20 szakiskolai osztály indítását hagyta jóvá az oktatási minisztérium Hargita megyében, az 560 helyre 381 diák iratkozott be.<sup>31</sup>

A megyében 14 szakmunkásképző iskola kötött szerződést 140 magáncéggel, hogy a gyakorlati oktatást megszervezzék, kőműveseket, ácsokat, víz- és gázszerelőket, vendéglátós szakembereket, asztalosokat, bányászokat, autóbá-

<sup>30</sup> Uo.

<sup>31</sup> Uo.

dogosokat, fodrászokat és háztartásigép-javítókat képezzenek a 2012-ben újra-indult osztályokban.<sup>32</sup>

A 2014–2015-ös tanévtől a gyimesfelsőlaki Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnáziumban egy szakmunkásképző osztály indult, agrotutisztikai munkásképzésére szakosodva.<sup>33</sup>

## Felsőoktatás

Székelyföldön egy magyar nyelven oktató főiskola, a székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskola (MÜTF) és egy magánegyetem, a csíkszeredai Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem működik önállóan, de számos romániai és magyarországi egyetemnek vannak kihelyezett tagozatai más városokban, Gyergyószentmiklóson és Sepsiszentgyörgyön is.

A legkorábbi székelyföldi felsőoktatási intézménynek az udvarhelyi MÜTF tekinthető 1998-as indítással. Ez a főiskola rendelkezik talán a legtöbb magyarországi felsőoktatási intézmény kihelyezett tagozatával Székelyföldön, igaz, minden egyetem csak egy-egy szakot helyezett ki Udvarhelyre. A tatabányai Edutus Főiskolának kereskedelem–marketing BA-ja, a Budapesti Gazdasági Főiskolának Közgazdász turizmus–vendéglátás BA-ja, a gödöllői Széchenyi István Egyetemnek közgazdász vezetés és szervezés BA-ja, a keszthelyi Pannon Egyetemnek gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök BSc-je, a budapesti Óbudai Egyetemnek Könnyűipari mérnöki BSc-je működik Udvarhelyen. 2002-ben a székelyudvarhelyi MÜTF oktatóinak szinte fele 25–30 év között volt. Ekkor még a 35 oktatóból egyetlenegy volt főállásban alkalmazva.

4. táblázat. A MÜTF beiskolázási adatai 1998–2003 között

Tanév	Jelentkezők	Felvettek	Tanulmányaikat folytatók
1998–1999	125	77	31
1999–2000	75	55	40
2000–2001	35	22	13
2001–2002	77	41	28
2002–2003	75	44	44

Forrás: Barabási 2003.

A MÜTF fenti beiskolázási adatai szerint fokozatosan nőtt a főiskola diákmegtartó képessége, ugyan jelentősen kevesebben jelentkeztek, de a jelentkezők közül nagyobb arányban kerültek be és maradtak is benn a főiskolán. Később

<sup>32</sup> Uo.

<sup>33</sup> Uo.

a hallgatói létszámok ingadozni kezdtek. A 2011–2012-es tanévben a MŰTF Gazdasági Főiskola turisztika–vendéglátás szakára meghirdetett 50 ingyenes helyre másfélszeres (75 fő) volt a túljelentkezés, ezért bővíteni kellett a meghirdetett helyeket, ám a 2012–2013-ban már csak 49 hallgató választotta ezt a képzést. Ugyanebben az évben az e-kereskedelem nappali és levelező szakán beteltek az ingyenes helyek, és a Széchenyi István Egyetem vezetés–szervezés mesterképzésére 29 hallgató iratkozott be.<sup>34</sup>

Székeludvarhelyen működik a kolozsvári székhelyű Babeş-Bolyai Egyetem kihelyezett Pszichológia és Neveléstudományok Karának Óvoda- és Iskolapedagógus szaka is, ami a korábbi óvó- és tanítónői posztliceális oktatásból nőtte ki magát. A képzései iránti kereslet meglehetősen ingadozó, a 2012–2013-as tanévben például a meghirdetett és az állam által támogatott 60 helyből 21-re nem akadt jelentkező, ami a pedagóguspálya társadalmi elértéktelenedését mutatja a régióban.<sup>35</sup>

5. táblázat. Diákok és tanárok létszáma a Sapientia EMTE különböző helyszínein 2001–2006

	Diáklétszám						Oktatói állások száma					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Kolozsvár	–	20	87	56	134	188	–	8	16	24	30	37
Marosvásárhely	162	415	784	603	863	874	34	64	105	128	137	136
Csíksereda	209	480	1035	830	1130	1143	39	71	109	151	167	166
<b>Összesen</b>	<b>371</b>	<b>915</b>	<b>1906</b>	<b>1489</b>	<b>2127</b>	<b>2205</b>	<b>73</b>	<b>143</b>	<b>230</b>	<b>303</b>	<b>335</b>	<b>339</b>

Forrás: Bakacsi Gy. – Dávid Z. – Hauer M. – Szilágyi P. – Tonk M., 2006. In Quo vadis Sapientia.

6. táblázat. Sapientia beiskolázási adatai 2005/2006 tanév

2005/2006 tanév	Szakok száma	Diákok száma	Tanári állások száma	Főállású oktatók száma
EMTE	18	2300	337	146
PKE	12	1216	186	62
<b>Összesen</b>	<b>30</b>	<b>3516</b>	<b>523</b>	<b>208</b>

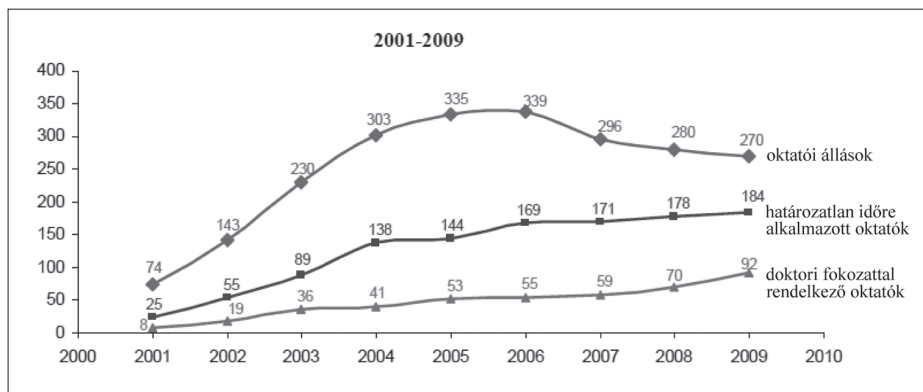
A Sapientian fokozatosan nőtt minden helyszínen a beiskolázott diákok száma, egészen 2007-ig, utána viszont csökkenni kezdet, gyorsuló ütemben.

<sup>34</sup> <http://szekelyhon.ro/aktualis/udvarhelyszek/uresen-maradt-helyek/print>

<sup>35</sup> <http://szekelyhon.ro/aktualis/udvarhelyszek/uresen-maradt-helyek/print>

2008/2009 második félévében a hallgatók mintegy 30,49%-a, az összesen 1807 hallgatóból 551 hallgató részesült valamilyen (érdem, tanulmányi vagy társadalmi) ösztöndíjban. Tekintettel a régió félperiferikusnak minősített gazdasági helyzetére, az országban szinte legalacsonyabb bérekre, ez az arány nem tekinthető sem túlzónak, sem magasnak.

Folyamatosan változott a Sapientián az oktatók létszáma is. 2006-tól csökkent, és fokozatosan tovább nőtt a főállású foglalkoztatottak és a doktori fokozattal rendelkező oktatók létszáma 2009-ig.



11. ábra. Fokozattal rendelkező, határozatlan időre alkalmazott és összkutatói létszámok 2001–2009

Forrás: 2009-es Minőségbiztosítási jelentés. <http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf>

A nyilvános éves minőségbiztosítási jelentések<sup>36</sup> szerint 2007-ben a Sapientián a 380 állás 47,8%-át sikerült betölteni 169 főállású oktatóval és 165 oktatói állást ideiglenes vagy határozott időre foglalkoztatott oktatóval. A főállású docensek aránya meglehetősen alacsony volt, Csíkszeredában 14%, Kolozsváron 15%, Marosvásárhelyen 21,5%. A docensek aránya szoros összefüggésben van a doktori fokozattal rendelkezők arányával. A doktori fokozattal rendelkező oktatók aránya Csíkszeredában 20,5%, Kolozsváron 12%, Marosvásárhelyen 27,5%. 2008-ban<sup>37</sup> a Sapientia EMTE határozatlan időre alkalmazott oktatóinak átlagéletkora 41 év volt.

2013-ban<sup>38</sup> összegytemi szinten a Sapientián 344,44 állás volt, melynek 56,5%-át sikerült főállású alkalmazottakkal feltölteni, azaz 194 oktatóval, ami

<sup>36</sup> [http://www.sapientia.ro/data/download/raport\\_CEAC\\_2007.pdf](http://www.sapientia.ro/data/download/raport_CEAC_2007.pdf)

<sup>37</sup> <http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf>

<sup>38</sup> <http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleklet%20-%20Raport-de%20analiza-calitaii-2013%20%281%29.pdf>

azt jelenti, hogy 2007-hez képest jelentősen csökkent az állások száma, összhangban a diáklétszám csökkenéssel, de ezen belül nőtt a főállású oktatók száma.

2014-ben<sup>39</sup> a professzori állások 60%-a főállású, ebből öten meghaladták a nyugdíjkorhatárt, a 67 docensi állásból 67% volt betöltve, öt személy nyugdíjkorhatáron túl, az adjunktusi állások 54%-ban, a tanársegédi állások 56%-ban, az előkészítői állások 70%-ban voltak betöltve.

Pénzügyi megfontolások és a szigorodó docensi elvárások is magyarázzák a magasabb besorolású oktatók alacsony arányát. Egyrészt olcsóbb, másrészt az óraszámok lefedése szempontjából is hatékonyabb egy doktori fokozat nélküli oktatót alkalmazni, mert minél magasabb egyetemi besorolása van egy oktátónak, annál nagyobb a fizetése és kevesebb a kötelező óraterhe. Míg a 2000-es évek elején a Sapientia EMTE meglehetősen magas, a romániai oktatói fizetéseknél magasabb oktatói béreket tudott fizetni, addig 2010-re fokozatosan megváltozott a helyzet, a Sapientia oktatók bére elmarad az ugyanolyan státusban más romániai egyetemen foglalkoztatottak bérétől.<sup>40</sup>

A minőségbiztosítási jelentés szerint 2007-ben Csíkszeredában 1135, Kolozsváron 185, Marosvásárhelyen 876 diák tanult. A diákok túlnyomó többsége – 1445 fő – tandíjmentesen, 751 tandíjasként tanult. Átlagban majdnem 13 diák jutott egy oktatóra, helyszínenként (és azon belül is tanszékenként is nagy eltéréssel 10,91–20,49 között) más-más arányban (Csíkszeredában 13,99, Kolozsváron 9,25, Marosvásárhelyen 10,22). Mindhárom helyszínen meglehetősen magas volt a diákok lemorzsolódása, Csíkszeredában az elsőévesek 41%-a (ezen belül 10-63,2% között), Kolozsváron 45,9%-a, Marosvásárhelyen 61%-a abszolválta az elkezdett képzést az előírt idő alatt.<sup>41</sup>

7. táblázat. Nemzeti és nemzetközi tudományos közlések száma 2001–2008

Helyszín	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Csíkszereda	16	21	32	63	70	76	109	91
Marosvásárhely	23	28	53	46	69	73	76	72
Kolozsvár	8	13	18	25	19	17	14	35
Összesen	47	62	103	134	158	166	199	198

Forrás: Saját készítésű táblázat a 2008-as Minőségbiztosítási jelentés alapján.  
<http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf>

<sup>39</sup> <http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/RO/Raport-de%20analiza-calitatiei-2014.pdf>

<sup>40</sup> Erről lásd részletesebben a Quo vadis Sapientia lapszámot a *Kisebbségkutatás* folyóiratban.

<sup>41</sup> [http://www.sapientia.ro/data/download/raport\\_CEAC\\_2007.pdf](http://www.sapientia.ro/data/download/raport_CEAC_2007.pdf)

Az oktatók tudományos teljesítménye jelentősen javult 2001–2008 között, amint a fenti táblázatból kiderül. Ezt csak némiképpen támasztják alá a különböző hazai és külföldi oktatói és kutatói ösztöndíjak, támogatások, melyekben hullámzó az egyes helyszínek teljesítménye, a 2006-os kiemelkedő teljesítményt csak Marosvásárhelyen sikerült meghaladni.

8. táblázat. Országos és külföldi kutatói és oktatói ösztöndíjak 2005–2008

Helyszín	2005	2006	2007	2008
Csíkszereda	13	34	24	29
Marosvásárhely	35	31	24	33
Kolozsvár	16	10	11	9
Összesen	64	75	59	71

Forrás: saját készítésű táblázat a 2008-as Minősegbiztosítási jelentés alapján. IN.  
<http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf>

A csíkszeredai Sapientia EMTE-nek csak mesteri szakon vannak magyarországi együttműködő partnerei, a fordító- és tolmácsolásban a Debreceni Egyetem, a vezetés és szervezés képzésben a budapesti Corvinus Egyetem a partnere. Csíkszeredában ezenkívül román nyelven a brassói Transilvania Egyetem Informatika BA szakja működik, a szebeni Lucian Blaga jogi alapképzése, a brassói Gheorghe Barițiu egyetemnek jogi négyéves alapképzése, könyvelési alapképzése és turizmus és szolgáltatások alapképzése működik.

Gyergyószentmiklóson a BBTE Földrajz Karának kihelyezett tagozata, az idegenforgalom földrajz BA, ökoturizmus és fenntartható fejlődés MA képzés működik.

Sepsiszentgyörgyön a BBTE Közgazdasági Karának vannak kihelyezett kereskedelem-, a turizmus és szolgáltatások gazdaságtana (BA), vállalatgazdaság (BA), marketing (BA), üzletkötés-fejlesztés menedzsment (MA).

Sepsiszentgyörgyön a BBTE Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar, a Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar és a Környezettudományi és Környezetmérnöki Kar kihelyezett tagozataként kereskedelem-, turizmus és szolgáltatások gazdaságtana BA, vállalatgazdaság BA, marketing BA, biomérnöki és a környezettudományi BA, biotechnikai és ökológiai rendszerek mérnöki tudománya BA, közigazgatás BA és üzletkötés-fejlesztés menedzsment MA képzés zajlik magyarul és románul. A Sepsiszentgyörgyi Kihelyezett Tagozatnak mintegy ötszáz diákja van, az államilag támogatott (költségtérítéssel) helyek száma a KGK-n alapképzésben 119, mesterképzés esetében pedig 48, a PKKK-n román tagozaton 15, a magyar tagozaton pedig 25, a KKK-n 55. Román nyelven ezenfelül a bukaresti Spiru Haret egyetem kihelyezett tagozata működik.



## Összefoglalás

A kedvező törvénybeli változások ellenére (anyanyelven történő oktatáshoz fűződő jogok kiszélesedése) Székelyföldön nagymértékben csökkent úgy az oktatási intézmények, mint az intézménybe járó diákok létszáma. Bár összességében ugyanolyan mértékben csökkent országos szinten az intézmények száma, mint Székelyföldön, országos szinten az állami intézmények számának csökkenését a magánintézmények terjedése lassította. Ez a folyamat nem jellemző Székelyföldre, egy kézen megszámlálható a magánintézmények száma, és ezek többsége is az iskola előtti oktatásban érdekelt. A magánoktatásban nagymértékű fejlesztésekre van szükség, akár az óvodai, az elemi és általános, akár a szakoktatás területén, annál is inkább, mivel egyre nagyobb a szülőkhöz felmerülő igény az alternatív valamint közösségi oktatási formák iránt.

Az óvodai oktatás tekintetében volt a legnagyobb az intézmények létszámának csökkenése. Országosan az állami óvodák 10%-a maradt életben az elmúlt 21 év alatt, ennél is jóval kevesebb, 4,5%-uk Hargita megyében, 6,6%-uk Kovászna megyében. Hasonlóképpen jelentős mértékben csökkent az elemi és általános iskolák száma is úgy országosan, mint regionálisan. Csak a líceumi és az egyetemi oktatásban érzékelhető az elmúlt 21 év alatt jelentős növekedés az oktatási intézmények számában.

Az elemi oktatásban nagy szükség lenne a 2012-ben „mélyvízbe dobott” óvodából iskolába áthelyezett pedagógusok 1-4-es módszertani továbbképzésére. E mellett az alternatív oktatás iránti igény növekedésének köszönhetően az alternatív oktatási formák támogatásában rejlenek nagy lehetőségek. Egy, a székelyföldi régióban kihasználatlan lehetőség a közösségi óvodák és iskolák létrehozása, támogatása lehet, mely az önfenntartó közösségek kialakulásának irányába vezethet.

A romániai magyar egyetemi oktatásban a központi régió egyetemi karainak bővülésével egy időbe esik a legtöbb székelyföldi karnak a létrejötte is. Hargita megyében a legkedvezőbb időkben, 2005–2006-ban a legtöbb, nyolc, Kovászna megyében öt kar működött, 2013-ra a pénzügyi nehézségek és az akkreditációs feltételek szigorodása és a diáklétszám csökkenése következtében ezek száma megfeleződött.

Míg országosan és a központi régióra vonatkozóan, ahogyan a három székelyföldi megyére (beleszámolva Maros megyét) vonatkozóan is igaz, hogy a magyar nyelven tanuló óvodások száma fokozatosan csökken, ez alól viszont kivételt képez Hargita megye, ahol némi hullámvázst követően a magyarul tanulók aránya legalábbis stagnáló, optimista megközelítésben nagyon moderáltan (1% alatti) növekedő tendenciát mutat 1997-hez képest az iskola előtti oktatásban is. A magyar nyelven tanuló diákok aránya az elemi és általános iskolai oktatásban kisebb átmeneti csökkenéseket leszámítva legalábbis szinten maradt országosan és a központi régióban, nőtt Hargita és Kovászna megyében a 21 év alatt.



A líceumi oktatásban tanuló magyar diákok számaránya szinten maradt, sőt, bár voltak visszaesések, hosszú távon növekvő tendenciát mutat mind országosan, mind a központi régióban és a két székelyföldi megyében is. A magyar tanulók számaránya a szakképzésben a 2011-es évben drasztikusan, kisebb mértékben országosan, nagyobb mértékben a központi régióban és főként Hargita megyében csökkent, amit talán a Kovászna megyei növekedés ellensúlyozott némileg. A posztliceális képzésben részt vevő magyar diákok aránya országosan és a központi régióban is stagnált vagy szinten maradt az elmúlt 16 évben, bár Hargita megyében több mint 10%-ot csökkent, Kovászna megyében pont ellenkezőleg, több mint duplájára nőtt. A 2012-ben újrainduló duális szakképzési programok<sup>42</sup> ezeket a kedvezőtlen tendenciákat próbálják ellensúlyozni. A 2013–2014-es tanévben a kétéves szakmunkásképzésre Hargita megyében 25 szakiskolai osztály indult 430 diákkal, és a 2014–2015-ös tanévben induló hároméves szakmunkásképzésre, 25 szakiskolai osztály indult 690 diákkal. Itt 14 szakmunkásképző iskola kötött szerződést 140 magáncéggel. A szakoktatásnak ez a reformja tekinthető az elmúlt évek egyik legpozitívabb oktatási fejleményének.

A székelyföldi felsőoktatás gondja egyrészt a magánjellegéből adódó forráshiány, másrészt a diáklétszáshiány, melyet egyrészt a két országos megmérettetésen (képesésvizsga és érettségi) történő lemorzsolódás, másrészt a magán-felsőoktatásnak az államinál vagy külföldi lehetőségeknél alacsonyabb presztízse okoz.

## Felhasznált irodalom

- Barna Gergő – Kapitány Balázs: A romániai magyar közoktatás 1990 és 2013 között. 2014, Közpolitikai Elemző Központ. [http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/oktatasi\\_helyzetkep\\_2014.pdf](http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/oktatasi_helyzetkep_2014.pdf)
- Barabási Tünde: Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhelyi Képzési Központ. Esettanulmány. <http://terd.unideb.hu/doc/elozmenyek/modern.pdf>
- Bodó Barna – Márton János: Magyar iskolaválasztás Erdélyben. *Kisebbségkutatás*, 2012. 3. sz. 418–472. p. [http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/eloreszam\\_oktatasioregiok.pdf](http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/eloreszam_oktatasioregiok.pdf)
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János: A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. [http://www.sztanyi.ro/download/Erdelyi\\_oktatas\\_PJ\\_FFR.pdf](http://www.sztanyi.ro/download/Erdelyi_oktatas_PJ_FFR.pdf)
- Illyés Zoltán: Szórványhelyzetben a Kárpát-medencében. <http://www.uni-miskolc.hu/~btkvat/doc/pub/ilyes/szorvanyhelyzetben.pdf>

<sup>42</sup> A duális szakképzés azt jelenti, hogy az órák jelentős részét a gyakorlat teszi ki, melyek a szakképző iskolával szerződött partnercégeknél, vállalatoknál történnek.

- Kiss Tamás: Népesedési perspektívák. Az erdélyi magyar népesség regionálisan tagolt népesség-előreszámítása 2022-ig és 2032-ig. 2007, [http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/eloreszam\\_oktatasiregiok.pdf](http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/eloreszam_oktatasiregiok.pdf)
- Makkay József: Hátrány a magyar származás. [http://www.hhrf.org/erdelyinaplo/cikk\\_nyomtas.php?id\\_cikk=4071](http://www.hhrf.org/erdelyinaplo/cikk_nyomtas.php?id_cikk=4071)
- Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. A romániai magyar középfokú oktatás minőség.* Csíkszereda, 2007, Alutus, [http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel\\_kinga\\_papp\\_z\\_attila\\_cammogas.pdf](http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel_kinga_papp_z_attila_cammogas.pdf)
- Mandel Kinga: *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990–2003 között.* Kolozsvár, 2007, Egyetemi Könyvkiadó, <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf;jsessionid=9E0833EAC6106B4A7769B401D249CB68?sequence=6>
- Márton János: Romániai magyar kistérségi iskolahálózatok. Működés és jövőkép, 2007, <http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/iskolahaloz.pdf>
- Pap Szilárd István: Az új román oktatás törvény hozadéka a magyar kisebbség számára. [http://kitekinto.hu/downloads/kitekinto\\_elemzes\\_roman\\_oktatasi\\_torveny.pdf](http://kitekinto.hu/downloads/kitekinto_elemzes_roman_oktatasi_torveny.pdf)
- Péntek János: A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás*, 2004. 1. sz.
- Péntek János: Magyarul de hogyan és hol? Nyílt levél. *Krónika*, 2014. 01. 24. <http://kronika.ro/szempont/magyarul-de-hogyan-es-hol>
- További források
- Az oktatás helyzetéről tanácskoztak Hargita megyében. <http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/12820-az-oktatas-helyzeterol-tanacskoztak-hargita-megyeben>
- Huszonhat szakiskolás osztály indulhat. <http://www.szekelyhon.ro/aktualis/csikszek/huszonhat-szakiskolai-osztaly-indul/print>
- Minden diáknak lesz helye. <http://www.szekelyhon.ro/aktualis/csikszek/minden-diaknak-lesz-helye/print>
- Romániai Magyar Közoktatási Kataszter. <http://kataszter.adatbank.transindex.ro/>
- Institutul National de Statistica. <http://www.insse.ro/cms/>
- United Nations Databank. <http://data.un.org/>
- World Bank Database. <http://databank.worldbank.org>

# ELŐNY A HÁTRÁNY?

Székelyföldi képességvizsga és érettségi eredmények az elmúlt években<sup>43</sup>

## Kutatási előzmények

Nagy Péter Tibor és Karády Viktor az 1910-es erdélyi iskolázottsági egyenlőtlenségeket kutatva (Karády–Nagy 2012, 45. p.) kimutatták egyrészt, hogy 1890-ben a román nemzetiségű görög (ortodox és katolikus)<sup>44</sup> vallásúak kötelező beiskolázása a maguk 65-66%-ával messze elmaradt a más vallásúaktól (95% lutheránusok, 82% római katolikusok, 78% unitáriusok, 77% kálvinisták, 69% zsidók).

A görög katolikusok és ortodoxok felsőoktatásban való részvétele is jelentősen elmaradt az unitáriusokétól (Karády–Nagy 2012, 34. p.), bár jobb volt, mint a katolikusé (lásd alább).

9. táblázat. Az erdélyi diákok százalékos megoszlása a kolozsvári és a budapesti egyetemeken, felekezeti hozzátartozás szerint, összehasonlítva százalékos arányukkal a régióban

	Római katolikus	Kálvinista	Lutheránus	Görög katolikus	Görög ortodox	Unitárius	Zsidó
Hallgatók %-a Kolozsváron (1895-1910)	15,3	35,9	19,0	43,9	25,8	79,1	8,0
Erdélyi hallgatók %-a Magyarországon (1910)	4,2	15,3	17,5	37,3	34,0	91,2	7,0

Forrás: Karády–Nagy 2012, 35. p.

Nemcsak a felsőoktatásban, de alfabetizmusban, négy- vagy nyolcosztályos végzettségben is elmaradtak (Karády–Nagy 2012, 48. p.) a férfiak a görög katolikus és ortodox felekezethez tartozók az unitáriusok, lutheránusok, kálvinisták, katolikusok és zsidók mögött, ahogy azt az alábbi táblázatban láthatjuk. Tudjuk, hogy a nők ebben az időben jelentősen alulreprezentáltak voltak még az oktatásban.

<sup>43</sup> A tanulmány a *PEDACTA* folyóirat 2015. 2. számában jelent meg.

<sup>44</sup> A szerzők Romániában a görög katolikus és ortodox vallásúakat román nemzeti-ségüként azonosították.

10. táblázat. A korcsoportos megoszlása a férfiaknak iskolázottsági szintek és felekezetek szerint Erdélyben (1910)

	Írni-olvasni tudók a hat év feletti népességben	Négy elemivel rendelkezők a 15 éven felüliek között	Négy elemivel rendelkezők a 20 évesek körében	Nyolc osztállyal vagy többel rendelkezők
Római katolikusok	64,7	4,7	1,9	6,9
Görög katolikusok	34,8	0,7	0,4	1,4
Kálvinisták	69,0	3,4	1,4	4,8
Lutheránusok	83,8	4,6	0,35	6,1
Unitáriusok	74,6	2,3	1,1	5,5
Görög ortodoxok	43,2	0,8	0,3	1,1
Zsidók	69,9	11,9	4,6	11,9
Mind együtt	52,9	2,3	0,9	3,1

Forrás: Karády–Nagy 2012, 48. p.

Legnagyobb megtartó ereje (Karády–Nagy 2012, 61. p.) a negyedik osztály végéig a zsidó felekezeti iskoláknak volt, akik a diákok 90%-át végigvitték, szemben az állami iskolák 53%-ával, majd a német-katolikus iskoláknak 64%, a német lutheránus iskoláknak 71% és csupán 31% a román görög katolikus és 33% a román görög ortodox felekezeti iskoláknak, tehát ilyen szempontból is jelentős hátrányban voltak.

Hogy a trend hol változott meg, azt a rendelkezésre álló statisztikákból nem tudjuk egészen pontosan tetten érni. Varga E. Árpád (1996) adataiból az derül ki, hogy 1966-ra már a felsőoktatás és az elemi oktatás esetében, az oktatási szintek két szélső szegmensén, a többségiek már felülreprezentáltak lettek. Azaz több román nemzetiségű rendelkezett felsőoktatási és elemi végzettséggel, mint magyar. Az összes többi iskolai végzettség tekintetében ekkor még megmaradt a magyar iskolázottsági előny.

11. táblázat. A 12 éves és idősebb népesség iskolai végzettség szerint megoszlása nemzetiségenként az 1966. évi népszámlálás időpontjában (százalékban)

Nemzetiség	12 éves és idősebb népesség száma	Felső- oktatás	Líceum	Techni- kum	Szak- iskola	Általános iskola	Elemi iskola és egyéb
Összesen	15 191 248	2,2	3,6	3,0	4,8	11,1	75,3
Román	13 253 588	2,2	3,6	3,0	4,7	10,7	75,8
Magyar	1 339 716	1,5	3,7	3,1	5,4	14,6	71,7
Cigány	42 581	*	*	*	0,4	2,9	96,6
Német	315 345	1,8	3,8	3,6	7,6	14,8	68,4
Ukrán	40 245	0,8	1,2	1,4	1,5	9,0	86,1
Orosz, lipován	32 026	2,7	2,9	1,6	1,8	8,7	82,3
Szerb*	38 412	1,2	2,3	1,9	3,8	9,7	81,1
Zsidó	40 258	17,6	16,5	7,2	5,6	12,7	40,4
Egyéb	87 047	2,8	4,9	2,8	4,4	10,1	75,0

Forrás: Varga E. Árpád elemzése. <http://www.kia.hu/konyvtar/erdely/iskola.htm>

A román nemzetiségűek képzettségi fölénye 1992-ben már nemcsak a felső-oktatást végzetek, de a líceum utáni szakoktatással rendelkezők körében is számszerűsíthető, és elemi, valamint annál alacsonyabb szinteken is fennmaradt, ahogyan az Varga E. Árpád alábbi táblázatából kiderül.

12. táblázat. A 12 éves és idősebb népesség iskolai végzettség szerint és az írástudatlanok nemzetiségenként az 1992. évi népszámlálás időpontjában (százalékban)

Nemzetiség	12 éves és idősebb népesség száma	Felsőoktatás	Líceum utáni szakiskola	Líceum	Szakiskola	Általános iskola	Elemi	Egyéb*	Írástudatlan
A Kárpátokon túl	12 443 056	5,3	2,0	18,2	13,8	30,4	25,2	5,1	3,6
Erdély	6 358 554	4,8	2,0	19,0	14,7	35,3	20,4	3,8	2,3
Románia összesen	18 801 610	5,1	2,0	18,4	14,1	32,1	23,6	4,7	3,1
Román	16 825 925	5,3	2,0	18,8	14,3	31,4	23,7	4,5	3,0
Magyar	1 389 042	3,6	1,7	18,6	14,7	39,6	19,8	2,0	1,0
Cigány	265 792	0,1	0,1	2,0	3,9	29,6	37,5	26,8	21,5
Német	106 207	6,8	2,2	19,1	13,4	39,6	17,1	1,8	0,7
Ukrán	52 442	1,8	0,8	8,2	9,8	41,7	26,7	11,1	8,4
Orosz, lipován	33 203	3,5	1,0	11,6	10,3	35,4	27,8	10,4	6,9
Török	21 857	2,1	0,9	11,2	6,4	28,8	28,4	22,2	17,5
Szerb	26 285	5,4	1,7	17,9	12,2	35,1	23,9	3,8	2,0
Tatár	20 882	5,0	1,9	21,5	11,9	31,0	23,5	5,2	3,3
Szlovák	16 612	2,2	0,9	10,8	11,3	40,4	30,4	4,0	2,4
Bolgár	8 834	5,9	2,4	16,1	12,1	35,1	25,0	3,4	1,8
Zsidó	8 708	34,5	2,1	31,1	4,7	14,8	10,6	2,2	0,6
Horvát	3 519	1,8	0,7	6,7	9,8	45,4	33,7	1,9	0,9
Cseh	4 988	3,3	1,6	11,6	9,2	42,8	29,5	2,0	1,2
Lengyel	3 666	6,7	1,7	16,9	10,6	38,2	23,9	2,0	1,1
Görög	3 737	18,0	3,7	31,3	9,9	19,5	14,4	3,2	1,6
Örmény	1 833	26,8	3,1	33,3	5,0	16,5	13,9	1,4	0,4
Egyéb	7 343	14,6	1,6	16,8	9,5	31,1	23,1	2,4	1,6

\* Iskolai végzettség nélkül és nem nyilatkozott

Forrás: Varga E. Árpád elemzése. <http://www.kia.hu/konyvtar/erdely/iskola.htm>

Kiss Tamás (2012, 18. p.) szerint a 2001-es népszámlálási adatok alapján a magyarok csak felsőoktatási végzettség tekintetében maradtak alulreprezentáltak.

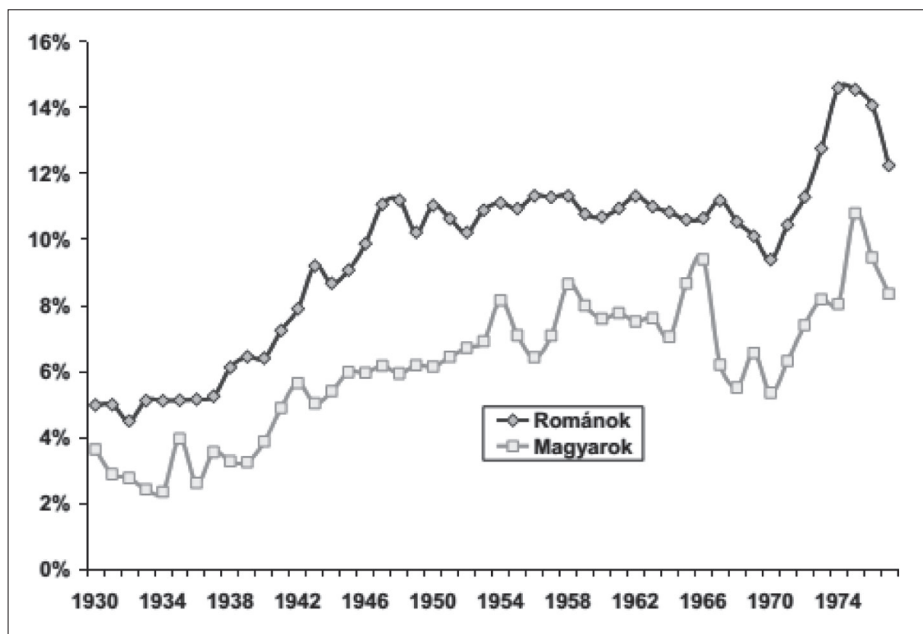
13. táblázat. Iskolai végzettség magyarok és románok, 2001-es népszámlálás alapján

	Románia	
	Teljes	Magyarok
Általános vagy kevesebb	47,2	47,7
Középiskola	44,7	46,9
Felsőfokú	8,1	5,3

Forrás: Népszámlálási adatok 2001/2002.

Forrás: Kiss 2012, 18. p.

A felsőoktatási végzettséggel rendelkezők felülreprezentáltsága ekkor már minden születési kohorszon belül kimutatható (Kiss 2014, 14. p.).



12. ábra. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a román és magyar népességben belül 2002-ben születési évjáratonként Romániában

Forrás: Kiss 2014, 14. p.

A 2002–2011 között a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya megduplázódott úgy az államtársadalomban, mint a romániai magyarok körében, bár a magyarok aránya csökkent ezen a szinten 2002-höz képest (Veres 2014, 11. p.). A posztlíceális, középiskolai és szakiskolai végzettséggel rendelkező magyarok

felülreprezentáltak lettek az összlakosságon belül és alulképviseltek az elemi és iskolázatlan népességen belül. Tehát a képzettségi hátrány tartósan a felsőoktatásra korlátozódott.

14. táblázat. Iskolai végzettség a romániai és a romániai magyar népesség körében, 2002–2011-ben

Iskolai végzettség	Romániai teljes népesség		Romániai magyar nemzetiségűek		A magyar nemzetiségűek aránya a romániai népességben iskolai szintenként	
	2002	2011	2002	2011	2002	2011
Felsőfokú	7,0	14,4	5,0	10,2	4,7	4,4
Posztliceális	3,0	3,2	2,9	3,3	6,6	6,5
Középiskola	21,4	24,4	21,6	27,0	6,8	6,9
Szakiskola	15,3	13,9	17,7	15,9	7,8	7,1
Általános	27,6	27,0	31,6	30,5	7,7	7,0
Elemi (1–4)	20,1	14,2	17,6	11,0	5,9	4,8
Iskolázatlan	5,6	3,0	3,6	2,1	4,4	4,3
Összesen	100	100	100	100	6,7	6,2

Forrás: Veres 2014, 11. p.

A felsőoktatásban kimutatott képzettségbeli hátrány még nem érzékelhető az alsóbb szinteken, sőt. Két szerző is (Papp Z. és Csata) azt állítja, hogy a magyar diákok mindeddig jobban teljesítettek a PISA és a TIMISS nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban. A 2006-os és a 2009-es PISA-felmérés adatainak elemzésekor Papp Z. arra a következtetésre jut, hogy „az anyanyelven tanuló kisebbségi magyarok mindegyik kompetenciaterületen jobban teljesítenek, mint azok a nemzetiségi társaik, akik államnyelven tanulnak”, azaz „a magyar nyelvű képzésben részt vevők Romániában jobban teljesítettek, a többségi nemzet fiataljaihoz képest”. Ugyanakkor kihangsúlyozza, hogy a „magyarok teljesítménye ugyan jobb, mint a románoké, ám a többségi nyelven tanuló kisebbségi magyarok igazi veszteseknek tekinthetők”, mert ők rosszabbul teljesítenek, mint a többségiek (Papp Z. 2012, 18. p.).

Kissé árnyaltabb a kép Csata (2014, 127. p.) szerint, aki a TIMISS (1995, 1999, 2003, 2007, 2011) nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat elemezve egyrészt megerősíti Papp Z.-hez hasonlóan, hogy a romániai diákok eredményei jelentősen elmaradnak más európai országokétól és fokozatosan romlik a 2000-es évtől. Ugyanakkor kiemeli (Csata 2014, 130. p.), hogy a természettudományi mérésekben következetesen jobb volt a magyarul tanuló diákok teljesítménye, egyetlen 1995-ös évet leszámítva, viszont a matematika eredményeik csupán 2003-ban és 2011-ben voltak jobbak a románul tanulókéénál. Ő az ingadozásokat



egyrészt a mérések megbízhatatlanságával magyarázta, másrészt azzal, hogy véleménye szerint a többségi társadalom vertikálisan jobban rétegzett, mint a romániai magyar, ezért ott jelentősebb az örökölt vagy iskolán kívüli tényezők hatása a teljesítményre. Véleményem szerint az ingadozást a különböző generációk eltérő tulajdonságai, jellemvonásai magyarázzák leginkább, melyet kutatásaink során (2004, 2013) a pedagógusok beszélgetésekben többször is megerősítettek. Ők ezt akkor úgy fogalmazták, hogy vannak jobb és kevésbé jó generációk, mely attól is függ, hogy milyen pedagógus tanítja őket a korábbi oktatási ciklusokban, azaz hogy mekkora a törés az oktatás minőségi láncában (Mandel-Papp 2007). Mindenesre elgondolkodtató, hogy Romániában 2011-ben matematikából a tanulóknak csak mintegy egyötöde érte el a magas minősítési szintet, míg Magyarországon ez az arány majdnem kétharmad volt (Csata 2014, 133. p.) és átlagos matematikai szintű tudással a nyolcadik osztályosok 65%-a, a romániaiak 42%-a rendelkezett. A romániaiak közül 30% nem érte el az alacsony pontértéket sem (Csata 2014, 133. p.).

A fentiek alapján felmerült bennem a kérdés, hogy vajon minek tulajdonítható, hogy a felsőfokú képzettségben alulmaradt romániai magyarok gyerekei jobban szerepelnek a nemzetközi felmérésekben, ez egy reális trend, vagy csak az adatok, a mérési módszerek vagy eszközök megbízhatatlansága az oka az eredménynek? Hol és hogyan válik az előny hátránnyá vagy a hátrány előnnyé?

A diákok eredményességének vizsgálatánál maradva az alábbiakban azt vizsgálom, hogyan szerepeltek a székelyföldi diákok az elmúlt évek két nemzeti megmérettetésén, a képesség- és az érettségi vizsgákon. Saját elemzésem csak kifejezetten a két, magyarok által többségben lakott székelyföldi megyét (Hargita és Kovászna) helyezi a középpontba, hangsúlyozva, hogy bár ezek magyar többségű megyék (2011-es népszámlálás szerint Hargita megyében 86,6%, Kovászna megyében 77,85% a magyar lakosság aránya), de a képességvizsga eredményekben benne vannak a székelyföldön román nyelven tanuló hallgatók adatai is, ahogyan a többi romániai megye adataiban is szerepelnek más nemzetiségű (magyar, német, cseh, roma stb.) diákok is.

## Képességvizsga eredmények<sup>45</sup>

A nyolcadik osztályt lezáró képességvizsga a diákok országos felmérése, melynek célja, hogy a felső középfokú oktatásba (gimnáziumok és szakközépiskolák, illetve szakiskolák) szétossza a diákokat. A román tannyelvű osztályokban végzetek két, a magyarul tanuló diákok három írásbeli vizsgán vesznek részt: román nyelvből, matematikából és anyanyelvből. A diákok számítógépes elosztásakor 75%-ban a képességvizsga jegyét és 25%-ban az általános iskolai átlagot veszik figyelembe.

Országosan is voltak ingadozások a képességvizsga eredményekben, ami főként a vizsgakörülmények változásának, szigorodásának tudható be, például a 2012-től érvényes tantermi bekamerázásnak.

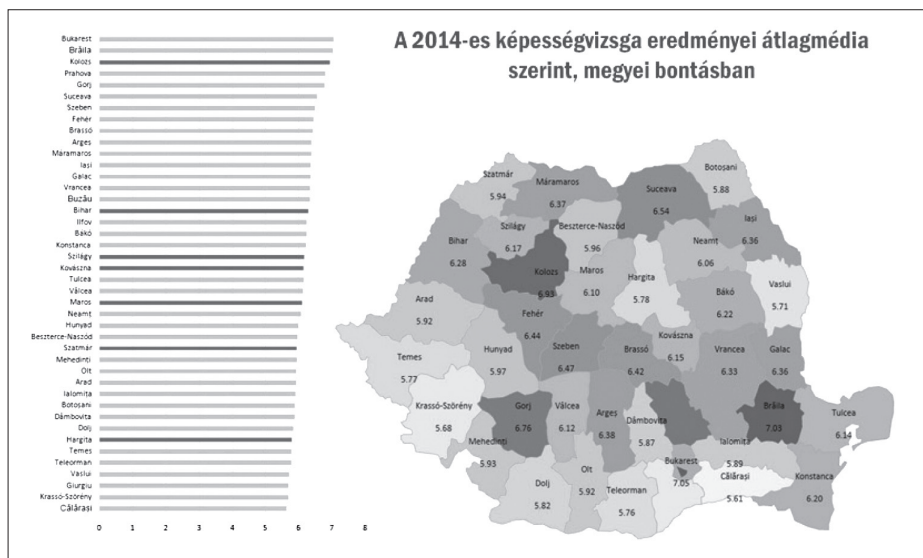
15. táblázat. Sikeresen képességvizsgát tettek aránya országosan 2004-2015

Év	Sikeres képességvizsga országosan(%)
2004	71,38
2005	62,39
2006	67,16
2007	77,96
2008	89,93
2009	88,90
2010	85,97
2011	81,79
2012	66,12 (kamerázás)
2013	75,89
2014	71,12
2015	79,3 (felebbezések előtt)

Forrás: saját szerkesztés a Hotnews adatai alapján. <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-20259397-rezultate-evaluarea-nationala-2015-listele-notele-examene-fost-publicata-online-fiecare-judet-parte.htm>

Ha a kimeneti értékelést diagnosztikainak vennénk, azt mondhatnánk, hogy az általános iskola eredményessége minimális, sok tárgyból az átlag az elégségest sem éri el a két székelyföldi megyében.

<sup>45</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy úgy a képességvizsga, mint az érettségi eredmények diákok neve szerinti névsorban áll rendelkezésre, ami egy-egy megyében 140-200 oldalas 20 soros táblázat összesítését jelenti. Mindezt 42 megyére és több évre vonatkozóan összesíteni meglehetősen időigényes. Így megpróbáltuk a rendelkezésre álló sajtócikkekben összeadni az adatokat. Viszonylag kevés és többnyire csak egy-egy évre vonatkozóan áll rendelkezésre elemzés vagy sajtóanyag is ezekről, innen az elemzés esetleges egyenetlenségei.



13. ábra. A 2014-es képességvizsga eredményei megyénként

Forrás: Balázsi-Pál Előd és Balázsi-Pál Ágnes. <http://fotok.transindex.ro/?galeria=1152>

Harghita megyében 5,78-as, Kovaszna megyében 6,15-ös átlaggal teljesítették 2014-ben a diákok a képességvizsgát, alig valamivel az 5-ös átmenőjegy felett. Harghita megye a 42 megyéből hátulról a 7. helyen szerepelt országos viszonylatban, Kovaszna megye is alig a középmezőnyben van.

Román nyelv és irodalomból még gyengébbek voltak az eredmények, Harghita megyében a nyolcadikosok 58%-a nem kapott átmenőt, és az átlagjegyük (4,41) sem számít átmenőnek, az országos átlag 6,03 volt, Kovaszna megyében 5,23-os átlag született. Tehát 2014-ben a diákoknak legalább 58%-a 8. osztály végén nem tudta középiskolában folytatni a tanulmányait, vagy csak egy-két év késéssel sikerült nekik.

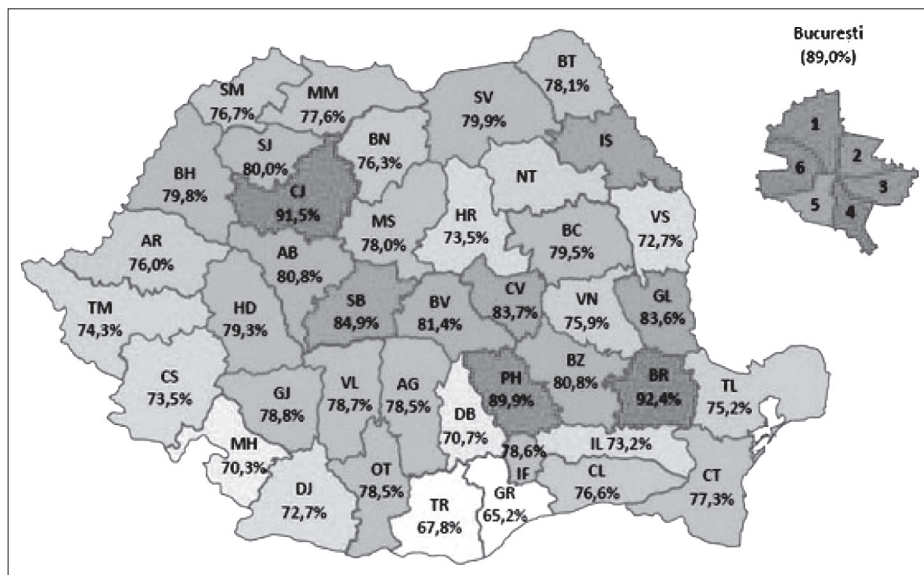
Matematikából az országos átlag 6,22 volt, Harghita megyében 5,94, Kovaszna megyében 6,26-os átlag született. Anyanyelvből az országos átlag 7,08, ezt az átlagot sikerült hoznia Harghita megyének, Kovaszna megyében 7,16-os átlaggal teljesítettek a hallgatók.<sup>46</sup>

2015-ben az előző évnél többeknek sikerült a képességvizsgája országosan és a két székelyföldi megyében is. Harghita megye messze lemarad az erdélyi más megyéktől és a gazdaságilag elmaradottabb olténiai Gorj, Teleorman, Dobrogea, Mehedinți megyék mellett kullog hátul a sorban. Harghita megyében

<sup>46</sup> Balázsi-Pál Előd és Balázsi-Pál Ágnes: Nekik nyolc? Nyolcadikosok képességvizsgája: a székelyföldiek ijesztően gyengén szerepeltek. <http://fotok.transindex.ro/?galeria=1152>

a diákok 73,5%-nak sikerült a képességvizsgálója, magyar nyelv és irodalomból 94,31%-uk, román nyelv és irodalom 55,63%-uk ért el átmenőt, míg matematikából 66,44%. Ezzel Hargita megye jóval az országos átlag teljesített, míg Kovászna megye az országos átlag felett.

Kovácsna megyében a vizsgára jelentkezők 83,7%-a ért el 5-ös és 10-es közti osztályzatot. Román nyelv és irodalomból a diákok 64,74%-a, matematikából 70,29%-a ment át, míg magyar nyelv és irodalomból 90,76% vizsgázott sikeresen.<sup>47</sup> Hargita megyében az átlag 6,22, Kovászna megyében 6,68, tehát emelkedett az előző évhez képest. Hargita megyében egyetlen 10-es átlag sem volt, Kovászna megyében is csak kettő. Az erdélyi 16 megye közül ezzel az eredménnyel Hargita megye hátulról harmadik, Kovászna megye a középmezőnyben van. Erdélyi viszonylatban a magyar tanulók román nyelvből sokkal gyengébben, matematikából hasonló szinten, anyanyelvből viszont relatív jól teljesítettek az idei képességvizsgán a román tanulókhoz képest.<sup>48</sup>



14. ábra. Sikeres képességvizsgát tett diákok aránya a különböző megyékben, 2015-ben

Forrás: edu.ro

Mindkét székelyföldi megyében a néhány román tannyelvű iskola jobban teljesített, mint a nagyobb számban jelen levő magyar tannyelvű iskolák.

<sup>47</sup> <http://itthon.transindex.ro/?cikk=20688>

<sup>48</sup> [http://erdely.ma/oktatas.php?id=188909&cim=alapfokon\\_a\\_2015\\_os\\_kepessegvizsgak\\_erdelyi\\_eredmenyei](http://erdely.ma/oktatas.php?id=188909&cim=alapfokon_a_2015_os_kepessegvizsgak_erdelyi_eredmenyei)

Hargita megyében a maroshévízi román tannyelvű O. C. Tăslăuanu Elméleti Líceum nyolcadikosai voltak a legjobbak, vizsgáik átlagosztályzata 8,00 volt. A második helyre a székelyudvarhelyi magyar tannyelvű Tamási Áron Elméleti Líceum (7,92) került, a harmadik a román tannyelvű csíkszeredai Liviu Rebreanu Általános Iskola (7,87), a negyedik a szintén román tannyelvű csíkszeredai Octavian Goga Főgimnázium (7,85), az ötödik pedig gyergyószentmiklósi román tannyelvű Sfântu Nicolae Elméleti líceum (7,77).<sup>49</sup>

Kovászna megyében a legjobban a sepsiszentgyörgyi román tannyelvű Mihai Viteazul Főgimnázium diákjai teljesítettek, 8,66-os átlaggal. A második a kovásznai román tannyelvű Avram Iancu Általános Iskola (8,26), a harmadik a bodzafordulói román tannyelvű Nicolae Rusu Általános Iskola (8,03). A sepsiszentgyörgyi magyar tannyelvű Székely Mikó Kollégium a negyedik helyre került 8,01-es átlaggal, az ötödik pedig a bodzafordulói román tannyelvű Mihail Sadoveanu Általános Iskola (7,90) volt.<sup>50</sup>

Sokan azt mondják, hogy a román diákok nagyobb teljesítményére egyrészt az lehet a magyarázat, hogy nekik csak két tárgyból kell vizsgázni, és a kettő között van egy szabadnapjuk, míg a magyar diákoknak mindhárom napon vizsgájuk van. Másrészt Nagy István, a temesvári Nyugati Egyetem oktatója szerint a román diákok eredményei a 7–10-ig tartó felső tartományban felülértékeltek voltak. Véleménye szerint ebben az évben azért teljesítettek a diákok jobban, mert bár „a román tételek teljesen szakszerűtlenek voltak, a magyar tételsor 3, a német 4 jeggyel könnyebb volt az indokoltnál”.<sup>51</sup> Tény azonban, hogy az első 50 legnagyobb átlagot elért iskola között 2015-ben nem volt egyetlen magyar tannyelvű sem.

## Érettségi eredmények

Romániában az érettségi kötelező és választható tárgyakból történik. A kötelező tárgyak keretében román nyelv és irodalomból van szóbeli és írásbeli vizsga, magyar tannyelven tanulóknak hasonlóan magyar nyelv és irodalomból, valamint idegen nyelvből szóbeli, ezen kívül a természettudományi végzettségűeknek matematikából, a társadalomtudományiaknak történelemből írásbeli és számítógép-kezelői kompetenciavizsga is van. A választható tárgyak keretében a természettudományon végzettek fizika, kémia, biológia és informatika, a

<sup>49</sup> <http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/49541-kepessegvizsga-szekely-foldon-jobbak-voltak-a-roman-diakok>

<sup>50</sup> <http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/49541-kepessegvizsga-szekely-foldon-jobbak-voltak-a-roman-diakok>

<sup>51</sup> <https://www.facebook.com/notes/nagy-istv%C3%A1n/ism%C3%A9t-a-2014-es-viii-os-tud%C3%A1sszintm%C3%A9r%C5%91r%C5%91l/1020430272078847>

társadalomtudományiak földrajz, filozófia, logika, közgazdaságtan, pszichológia, szociológiából választhatnak.

Az érettségi eredmények a képességvizsgáéhoz hasonló képet mutatnak. Országos szinten is viszonylag kevesen veszik az akadályt: 2010-ben 69,3%-nak, 2011-ben 45,72 %, 2012-ben 44,3%-nak, 2013-ban 55,4%-nak sikerült az érettségije (Nagy 2014), 2014-ben 59,22%-nak, 2015-ben 66,41%-nak sikerült átmenni. Sajnos nagyon hasonló a helyzet Székelyföldön is. Az érettségi eredményeken drasztikusan rontottak a vizsgát rögzítő és a csalást kizáró kamerák.

16. táblázat. Sikeresen érettségizettek aránya országosan, Hargita és Kovászna megyékben 2010–2015 között

Év	Országosan (%)	Hargita (%)	Kovászna (%)
2010	69,3	22	16
2011	45,72	60	44,29
2012	44,3 (kamerázás)	30,25	32,42
2013	55,4	42,49	42,74
2014	59,22	51,93	57,25
2015	66,41	54,43	62,8

Forrás: Saját szerkesztés, tanfelügyelőségi és minisztériumi adatok alapján.

A táblázatból látható egyrészt a szigorúbb ellenőrzés okozta hullámváz, másrészt hogy megfordult a két megye helyzete 2012 után: míg addig Hargita megye jobban remekelt, 2012- től egyértelműen, és úgy tűnik, egyre inkább lelagyja Kovászna megye.

2011-ben és 2012-ben a diákok mintegy 45%-a szerzett érettségi diplomát a korábbi években jegyzett 80-90%-os sikerarányhoz képest. 2009-ben a jelentkezők 81,47%-a, 2010-ben a 69,3%-a vizsgázott sikeresen, Hargita megyében 22%-os, Kovászna megyében pedig 16%-os volt az eredményesen vizsgázók aránya.<sup>52</sup>

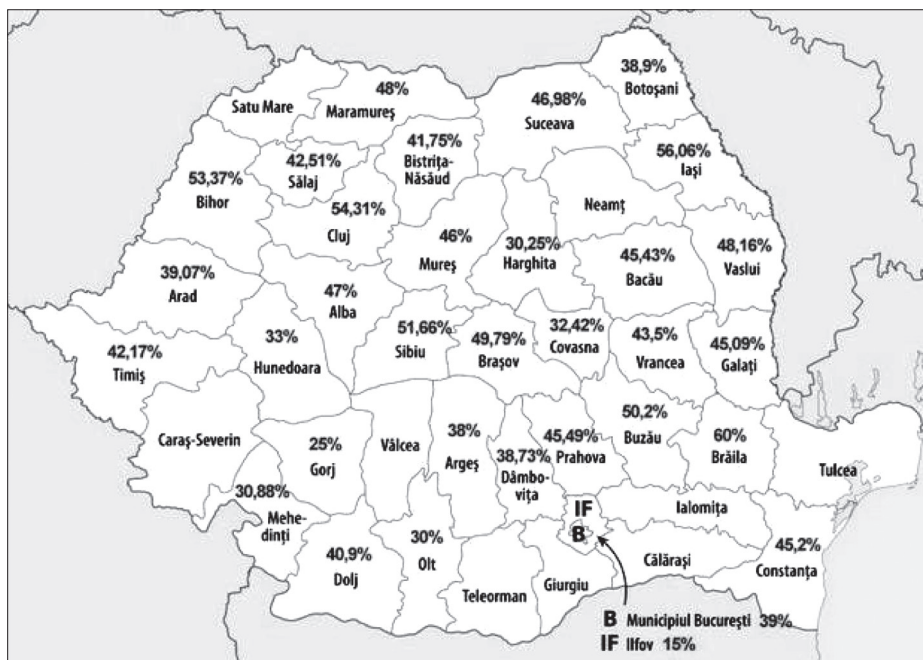
Hargita megyében 2011-ben még mintegy a diákok 60%-a érettségizett sikeresen, a bekamerázás után, 2012-ben mintegy felére, 30,25%-ra csökkent a sikeresen érettségizők aránya.<sup>53</sup> 2012-ben Hargita megye három iskolájában egyetlen végzős diáknak sem sikerült a záróvizsga. Kérdés, hogy történt-e bármilyen változás ebben a három iskolában azóta? Hargita megyében 30,25%-nak, Kovászna megyében 32,42%-nak sikerült az érettségije 2012-ben.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> <http://www.nyest.hu/hirek/romaniai-poterettsegi-rosszak-az-eredmenyek>

<sup>53</sup> [http://index.hu/kulfold/2012/07/10/a\\_puskazas\\_kiiktatasa\\_okozta\\_az\\_erettsegi\\_botranyt/](http://index.hu/kulfold/2012/07/10/a_puskazas_kiiktatasa_okozta_az_erettsegi_botranyt/)

<sup>54</sup> [http://index.hu/kulfold/2012/07/10/a\\_puskazas\\_kiiktatasa\\_okozta\\_az\\_erettsegi\\_botranyt/](http://index.hu/kulfold/2012/07/10/a_puskazas_kiiktatasa_okozta_az_erettsegi_botranyt/)





15. ábra. Sikeresen érettségizettek aránya az egyes romániai megyékben 2012-ben

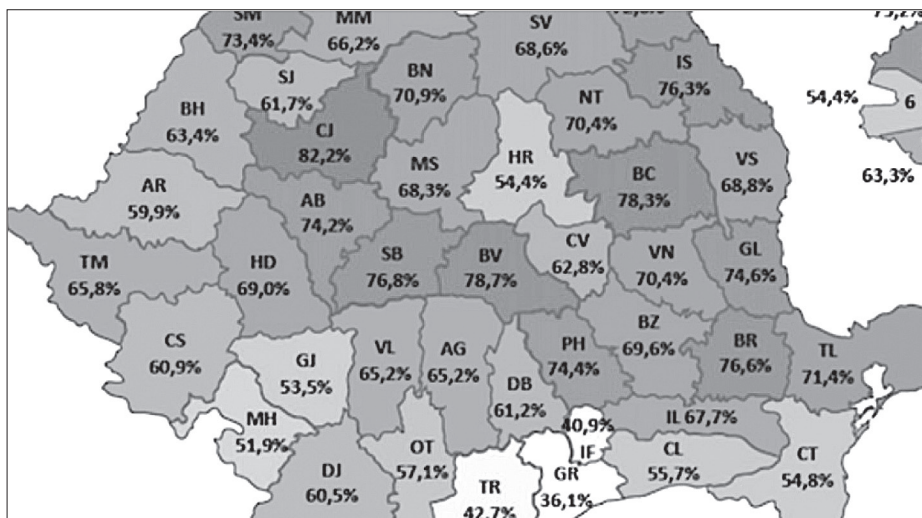
Forrás: [http://index.hu/kulfold/2012/07/10/a\\_puskazas\\_kiiktatasa\\_okozta\\_az\\_erettsegi\\_botranyt/](http://index.hu/kulfold/2012/07/10/a_puskazas_kiiktatasa_okozta_az_erettsegi_botranyt/)

2013-ban valamivel javultak az eredmények, vagy már nem érte meglepetésszerűen a felügyelet a vizsgázókat, mert Hargita megyében a vizsgázók 42,49%-a, Kovászna megyében pedig 42,74%-a ment át az érettségien. Hargita megyében a vizsgázók 55%-nak sikerült a román érettségije 2013-ban.<sup>55</sup> Tehát ebben az évben a román nyelvi szűrő rostálta ki a diákok 45%-át, a többi tárgy a maradék 13%-át.

2014-ben országos szinten 59,22%-ának sikerült az érettségije, Hargita megyében 51,93%-nak, Kovászna megyében már eleve 300-zal kevesebben jelentkeztek érettségire (egy részük, valamilyen pótvizsga miatt), mint amennyien elvégezték a 12 osztályt, a jelentkezők 57,25%-a érettségizett sikeresen. Összességében tehát mintegy 15%-kal jobbak lettek az eredmények az előző évnél, de még így is érettségi nélkül maradt a fiatalok több mint harmada.

2015-ben Hargita megyében 54,43%-nak sikerült az érettségije, amivel erdélyi szinten utolsó eredményt ért el. Kovászna megyében ennél jelentősen több diáknak, 62,8%-nak sikerült átmenőjegyet elérni.

<sup>55</sup> [http://eduline.hu/erettsegi\\_felveteli/2013/7/8/Siralmas\\_eredmenyek\\_a\\_romaniai\\_erettsegin\\_a\\_UHJGO8](http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2013/7/8/Siralmas_eredmenyek_a_romaniai_erettsegin_a_UHJGO8)



16. ábra. Sikeresen érettségizettek aránya Romániában az egyes megyékben 2015-ben

Forrás: <http://uh.ro/orszagos/22200-kitettek-az-erettsegi-eredmenyeket>

A képességvizsgákkal ellentétben az érettségiben, megyén belül, már a magyar iskolák vezetnek, legalábbis Hargita megyében a legjobb eredményt a székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium diákjai érték el, ahol 92,11% az átmenési arány. A következő a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium 88,04%-kal. Kovászna megyében a legjobb eredményt a sepsiszentgyörgyi román tannyelvű Mihai Viteazul Főgimnázium diákjai remekelték, ahol 91,4% volt az átmenési arány. Háromszéken a második a Székely Mikó Kollégium 89,3%-os átmenési aránnyal.<sup>56</sup>

A román nyelvi érettségi nemcsak a kisebbségi magyaroknak okoz jelentős továbbtanulási nehézséget. Erről a többségi köztisztelőben álló Alina Mungiu Pippidi tiltakozása tanúskodik. A neves politológusnő 2011-ben a DNA-nál (a Nemzeti Korruptióellenes Tanácsnál) tett feljelentést a román oktatási rendszer ellen. Alina a siralmas 2012-es - eredményekre hivatkozva, mely szerint a diákok 40%-a nem tud olvasni, vagy nem érti, amit olvas, azaz funkcionális analfabéta, azt állította, hogy a román érettségi nemzeti gúnyúzás.<sup>57</sup> Hangsúlyozta, hogy a román tanterveknek és programoknak az érettségi számonkérésével befejezőleg nem az a célja, hogy valaki megtanulja a román nyelvet, hanem

<sup>56</sup> <http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/jobbak-az-erettsegi-eredmenyek-mint-tavaly.html>

<sup>57</sup> <http://www.gandul.info/stiri/bac-2011-alina-mungiu-pippidi-bacalaureatul-la-romana-o-bataie-de-joc-nationala-nicolae-manolescu-cerinta-era-destul-de-clara-e-o-puturosenie-general-a-nimeni-nu-mai-citeste-8412530>



teljesen indekváltak, túlzottan filológiaiak, zavarosak, miáltal nagy játékteret biztosítanak az értékelőknek. Megkérdőjelezte, hogy mi a cél, hogy kretén filológusokat neveljenek, vagy normális intelligenciával rendelkező beszélőket. Hangsúlyozta, hogy ilyen tesztekkel csak funkcionális analfabétákat, munkanélkülieket vagy külföldi eperszedőket képeznek, és csupán a román nyelvet tanító pedagógusok megélhetését támogatják az illegális magánórák rendszerén keresztül, melyek nélkül a hallgatók képtelenek felkészülni a megmértetésre. Miután semmi sem változott, 2015-ben megismételte a panaszát a DNA-nál, hasonló eredménnyel.<sup>58</sup>

### Következtetések, további kérdések

A kutatási eredményekből azt láthatjuk, hogy 1910–2015 között, zömében valahol 1966 előtt, a magyarok elvesztették az iskolázottsági fölényüket, főként a felsőoktatási végzettség tekintetében. Középfokon (posztliceális, középiskolai és szakiskolai szinten) egy kis ingadozást leszámítva (1992-körül) 2011-re visszaszerezették előnyüket.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei szerint, főleg a PISA-vizsgálatokban, a magyar nyelven tanuló diákok következetesen jobban teljesítettek, mint a többségiak (Papp Z. 2014), és a TIMISS-ben (Csata 2014) a magyar diákok természettudományi mérésekben következetesen jobban teljesítettek (1995-ös évet leszámítva), a matematika eredményei viszont csak 2003 és 2011-ben voltak jobbak a románul tanulóknál (1995, 1999, 2007-ben nem), ami már egy kicsit ambivalensebb képet mutat. Úgy tűnik, hogy természettudományokban még versenyképes a magyar nyelvű oktatás, de matematikából már inkább ingadozó teljesítményt mutat, generációnként.

A fenti képet erősíti, illetve tovább árnyalja a székelyföldi megyék (Hargita és Kovászna) képességvizsga- és az érettségi eredmények vizsgálata is. A képességvizsga, ahol az anyanyelv és ország nyelvének, valamint a matematikai ismereteknek számonkérése történik, országosan a gyerekek közel 80%-nak sikerül évről évre. Míg Kovászna megyének sikerül valahol az átlag körül a középmezőnyben teljesíteni, ritkán felül is múlva az országos átlagot, addig Hargita megye a sereghajtók között szerepel, Románia legelmaradottabb, legfejletlenebb régióinak teljesítményét mutatva. Sokan erre azt mondanák, hogy bizonyára a román nyelv és irodalom vizsga okozza ezt a nagy lemaradást (Hargita megyében 55,63%, Kovászna megyében 64,74% írt átmenőt 2015-ben), de ez csak kis részben magyarázza a gyenge teljesítményt, mert a képességvizsgán matematikából is gyengén szerepelnek a székelyföldi diákok (Hargita megyében 66,44%, Kovászna

<sup>58</sup> <http://www.romaniacurata.ro/cand-autorul-denunta-la-dna-bacalaureatul-la-limba-romana/>

megyében 70,29% írt átmenő jegyet 2015-ben). Meg kell jegyeznünk, hogy mindkét székelyföldi megyében a néhány román tannyelvű iskola jobban teljesített 2015-ben, mint a nagyobb számban jelen levő magyar tannyelvű iskolák.<sup>59</sup>

Ha az érettségít nézzük, amiben a természettudományi szakirányon végzetek esetében nagyobb szerepet kaphat a természettudományi kompetencia, azt várhatnánk, hogy itt a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból kiindulva jobban teljesítenek majd a magyar hallgatók, akkor sajnos csalódnunk kell, mert a kompetenciafelmérésekhez hasonló képet kapunk. Érettségi eredményekben hosszú távon a két székelyföldi megye az országoshoz hasonlóan ingadozó teljesítményt mutat, lekövetve a strukturális és oktatáspolitikai változásokat. Hargita megye a 2010-es teljesítményhez képest kezd lassan felzárkózni, de teljesítménye még mindig 12%-kal rosszabb, mint az országos átlag. Míg 2010-ben Kovászna megyénél jobban teljesített, addig 2015-re jelentősen elmarad tőle. Ha azt vesszük, hogy a diákoknak csak alig több mint fele érettségizik Hargita megyében, akkor ez alapján előrevetíthetjük, hogy a székelyföldiek felsőoktatási képzettségben nemhogy fel fognak zárkózni a többségiekhez, de egyre inkább eltávolodnak majd tőlük. Kovászna megye érettségi eredményekben is a középmezőnyhöz tartozik, Hargita megye pedig itt is az elmaradott térségek eredményeihez áll közel.

A kétlépcsős lemorzsolódással, melyben a diákok egynegyede lemorzsolódik 8. osztály végén és közel fele a 12. osztály végén, érthető, hogy miért olyan kiélezett a harc a romániai magyar egyetemeken a hallgatókért: mert a kettős szűrő megtizedeli az amúgy is fogyatkozóban levő meritési bázist. Ha jól belegondolunk, akkor ez a harc talán 2016-ban lesz a legkiélezettebb, amikor a 2012-ben 8. után tömegesen kimaradt diákok nagyon hiányozni fognak. A negatív jelenség hozzájárul a munkanélküliség, a devianciák (főként alkoholizmus) növekedéséhez, az elvándorláshoz, végső soron a régió versenyképességének csökkenéséhez.

Kérdés, hogy mi indokolja a nagy eltérést a nemzetközi felmérések magyar szempontból pozitív eredményei, illetve a nemzeti felmérések következetesen negatív eredményei között. Valóban arról lenne itt szó, amit többen megfogalmaztak, hogy a nemzeti felmérések hátrányosak a kisebbségek szempontjából, a többségi nyelv ismételt, magas szintű számonkérése, valamint a vizsgáteleknek gyenge minőségű magyar fordítása miatt, vagy erről többről van szó. E kérdés megválaszolásához további kutatásokra van szükség.

Másik kérdés, hogy mit lehet tenni. Vannak pozitív fejlemények. Székelyföldön például a Sapientia EMTE felismerve a problémát, és természetesen saját érdekből is, már 2013-tól ismét elkezdett ingyenes érettségi felkészítőt, mentorálást nyújtani a diákoknak, Székelyudvarhelyen a Közösségi Ala-

<sup>59</sup> <http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/jobbak-az-erettsegi-eredmenyek-mint-tavaly.html>

pítvány vette kézbe az érettségi felkészítőket 2015 januárjától. Ugyanakkor a csíkszeredai Soros Oktatási Központ abban segít, hogy a diákok érettségi előtt megszerezzék az idegen nyelvű nyelvvizsgát, melyet idegen nyelvű érettségi-ként elfogadtathatnak, ezáltal csökken a diákok érettségi terhe, és jobban tudnak összpontosítani a többi tárgybeli felmérére. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez a lehetőség leginkább azok számára áll rendelkezésre, akik anyagilag megengedhetik maguknak. Több pozitív előremozdulás történt a pedagógusképzés tekintetében is Székelyföldön, például a Sapientia EMTE-n beindult tanárképzéssel, valamint az alternatív tanárképzés megjelenésével Erdélyben. Érdemes lenne Erdély szinten összefogottan elterjeszteni és kidolgozni további olyan stratégiákat, akár külföldi mintákat adoptálva, melyekkel eredményesebbé és minőségibbé lehet tenni a romániai magyar közoktatást.

## Felhasznált irodalom

- Balázsi-Pál Előd - Balázsi Pál Ágnes: Nekik nyolc? Nyolcadikosok képességvizsgálója: a székelyföldiek ijesztenően gyengén szerepeltek. <http://fotok.transindex.ro/?galeria=1152>
- Csata Zsombor: Az erdélyi magyar tanulók iskolai teljesítményének meghatározói a TIMSS vizsgálatok alapján. *Kisebbségkutatás*, 2014. 4. sz. 1–32. p.
- Kiss Tamás: Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát medencében. *Educatio*, 2012. 1. sz. [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom/sor/2127](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom/sor/2127)
- Kiss Tamás: Etnikai rétegződési rendszer Erdélyben és Romániában. A magyarok társadalmi pozíciói. *Regio*, 2014. 2. sz. 187–245. p. [https://www.academia.edu/9630639/Az\\_etnikai\\_r%C3%A9teg%C5%91d%C3%A9si\\_rendszer\\_Erd%C3%A9lyben\\_%C3%A9s\\_Rom%C3%A1ni%C3%A1ban.\\_A\\_magyarok\\_t%C3%A1rsadalmi\\_poz%C3%ADci%C3%B3i](https://www.academia.edu/9630639/Az_etnikai_r%C3%A9teg%C5%91d%C3%A9si_rendszer_Erd%C3%A9lyben_%C3%A9s_Rom%C3%A1ni%C3%A1ban._A_magyarok_t%C3%A1rsadalmi_poz%C3%ADci%C3%B3i)
- Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.): Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban. Csíkszereda, 2007, Alutus, [http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel\\_kinga\\_papp\\_z\\_attila\\_cammogas.pdf](http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel_kinga_papp_z_attila_cammogas.pdf)
- Papp Z. Attila: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. Magyar kisebbségek az oktatásban. *Educatio*, 2012. 1. sz. 3–23.p.
- Varga E. Árpád: A nemzetiségek iskolázottsága Romániában az 1992. évi népszámlálás idején. *Statisztikai Szemle*, 1996. 4. sz. 332–351. p. <http://www.kia.hu/konyvtar/erdely/iskola.htm>
- Veres Valér: Társadalmi rétegződés és anyagi-jövedelmi különbségek Magyarországon és az erdélyi magyarság körében. *Szociológiai Szemle*, 2014. 2. sz. 4–46.
- Victor Karády – Péter Tibor Nagy (ed.): Educational Inequalities and Denominations 1910. In the course of research. Budapest, 2012, John Wesley Theological College, 1–311. p.

# MINŐSÉKGONCEPCIÓK AZ OKTATÁSBAN<sup>60</sup>

## Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata

Az oktatáspolitikai elmélete négy oktatáspolitikai megközelítést határol el egymástól, azok alapvető értéktételezése alapján. Eszerint *elitista*, *egalitarista*, *liberális* és *demokrata* oktatáspolitikákkal lehet számolni.<sup>61</sup> Az egyes oktatáspolitikai modellek valamely ország adott időben megvalósult gyakorlatának, illetve alapvető jellemzőinek leegyszerűsítése, elvonatkoztatása (pl. az elitista modell a francia forradalmat követő Franciaország oktatáspolitikáján alapul), azonban a modellek segítségével nemcsak az adott ország, hanem más országok oktatáspolitikája is leírható.

A minőség és értékelés kérdése a fejlett (nyugat-európai) országokban a középfokú oktatás expanziójával egy időben, az 1970-es években került az állami oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába.

Nagy Péter Tibor szerint „a minőség jelszava a mindenkor elít védőkezeése a túl nagygy és túl kiterjedtté vált oktatási rendszerben”, mellyel „az oktatási expanzió körülményei között hagyományos pozíciói megőrzésére törekszik”.<sup>62</sup> Nagy Péter Tibor a minőség kérdéskörének felbukkanását a négy alapvető oktatáspolitikai megközelítés közül az elitista oktatáspolitikához köti, melynek jelszava: „minőséget annak, aki megérdemli”.<sup>63</sup>

<sup>60</sup> A tanulmány megjelent itt: Mandel Kinga: Minőségkonceptiók az oktatásban. *Regio*, 2004, 2. sz. 3–15. A lapszám tematikus blokkjában közölt írások egy, az Arany János Közalapítvány támogatásával készített kutatás keretében készültek. A kutatás neve: Minőség a romániai magyar középfokú oktatásban, résztvevő kutatók: Fóris-Ferenczi Rita, Mandel Kinga és Papp Z. Attila.

<sup>61</sup> Lásd a dolgozat végén található összefoglaló táblázatot.

<sup>62</sup> Nagy Péter Tibor: Minőségek versengése. *Educatio*, 1999. 3. sz. 429–461. p.

<sup>63</sup> „Quality for those who deserve it.”

17. táblázat. Oktatáspolitikai modellek és a minőség összefüggései

Oktatáspolitikai modell	A minőség célcsoportja	Milyen politika szükséges a megvalósításához?	Milyen eszközök állnak rendelkezésre?
Elitista	Minőséget annak, aki megérdemli	Centralizáció, liberalizáció	Nincsenek eszközök
Egalitarista	Ugyanazt a minőséget mindenkinek	Centralizmus és kontroll	Strukturális intézményi eljárasmódok és eszközök
Liberális	Minőséget annak, aki megengedheti magának	Decentralizáció és liberalizmus	Nincsenek eszközök
Demokrata	Minőséget mindenkinek	Decentralizáció és liberalizmus	Funkcionális eszközök

Forrás: Nagy 1999, 430. p.

Az *elitista* oktatáspolitikai az elitek irányításának ideológiájára támaszkodik, egyidejű centralizációt és liberalizációt feltételez, azonban nem rendelkezik a politikát gyakorlatba ültető eszközökkel. A „minőség korát” megelőző oktatáspolitikai megközelítés az *egalitarista*, esélyegyenlőség-elvű politika, melynek jelszava: „mindenkinek ugyanazt”.<sup>64</sup> Az *egalitarista* oktatáspolitikai baloldali ideológiáktól befolyásolt, centralizmust és ellenőrzést feltételez, és strukturális, valamint intézményi eljárasmódokkal, eszközökkel rendelkezik e politika gyakorlatba ültetéséhez. A *liberális* (*szabad piaci*) oktatáspolitikai ezzel szemben ideológiamentes, technokrata jellegű megközelítés, jelszava: „Minőséget azoknak, akik megengedhetik maguknak.”<sup>65</sup> Ez a politika decentralizációt és liberalizációt feltételez. A negyedik, szintén ideológiamentes oktatáspolitikai megközelítés a *demokrata*, melynek jelszava: „minőséget mindenkinek”.<sup>66</sup> A *demokrata* politika, a szabad piacihoz hasonlóan, decentralizációt és liberalizációt feltételez, és funkcionális eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez (programok, minőségmenedzsment, fejlesztés és támogatás).

Az 1970-es évekig a nyugat-európai országok oktatáspolitikai prioritásait az esélyegyenlőség biztosítása (esélyegyenlőség-elvű oktatáspolitikai), az oktatás demokratizálása és kiterjesztése alkotta. A minőség problémájának előtérbe kerülését Halász Gábor két okra vezeti vissza: a második világháborút követő gazdasági fejlődés megtorpanására és a költségvetési források beszűkülésére, melyet a baloldali irányultság helyére lépő konzervatív-liberális politika hatásának tud be.<sup>67</sup>

<sup>64</sup> „The same for all.”

<sup>65</sup> „Quality for those who can afford it.”

<sup>66</sup> „Quality for all.”

<sup>67</sup> Halász Gábor: Oktatáspolitikai megfontolások. *Educatio*, 1999. 3. sz. 488–500. p.

Kozma Tamás a minőség és elszámoltathatóság oktatáspolitikai gyökereit szintén a politikai rendszer megváltozásából, a neoliberális politika előretöréséből vezeti le. A konzervatív-liberális politika jelszava a „value for money”, értéket a pénz ellenében, azaz minőségi szolgáltatást az anyagi ráfordításért cserébe.<sup>68</sup>

Angliában e politika kialakulását elősegítette az 1980-as években az oktatási rendszer szigorú társadalmi bírálata, mely elsősorban az oktatás „szolgáltató” központúságát,<sup>69</sup> azaz a tanárok ellenőrzése alá került oktatást ostromozta. A bírálat mögött a fogyasztói társadalom kialakulása tételezhető, amely az oktatást szolgáltatásként értelmezi, és mely szerint e szolgáltatás célja a fogyasztók igényeinek felmérése és minél teljesebb kielégítése.

A közép-európai társadalmak azonban a nyugat-európaiktól eltérő változásokon mentek keresztül, ezért a minőség kérdése is csak jóval később került az érdeklődés középpontjába. A közép-európai térségben az 1980-as években bekövetkezett társadalmi változások nyomán ezen országok oktatáspolitikái a szabadság megteremtésére, az oktatás demokratizálására helyezték a hangsúlyt, céljuk az oktatáspolitikai ideológiától történő mentesítése, a közösségek autonómiájának újjáépítése.

Míg a nyugat-európai társadalmakban a minőségfogalom az adott szolgáltatás fogyasztója által érzékelt minőséget, az újat és korszerűt jelentette, addig a kelet-európai társadalmakban a minőség valamely külső szervezet (legtöbb esetben az állam) által támasztott elvárásoknak történő megfelelést, illetve a társadalmi tudatban a régit, a pártállami rendszert megelőző időszak értékeit jelentette.

Romániában az 1989-es változások után a többség által irányított, illetve kontrollált politikai diskurzusokban (pl. a tanügyi törvényt tárgyaló parlamenti viták során<sup>70</sup>) gyakran történtek utalások a két világháború közötti időszakra. Ennek az időszaknak az idealizált értékei jelentik a román többség számára a minőséget. A magyar kisebbség számára azonban a történelemnek egy másik szelete, a monarchia idejéből származó, vagy az 1940–1944 közötti „magyar világ” értékei számítanak vonatkoztatási pontoknak.

A minőséggel való tudatos és szervezett foglalkozás egyes szerzők szerint (lásd Setényi János *Vevőközpontú iskola* című tanulmányát), leginkább a decent-

<sup>68</sup> Kozma Tamás: Elszámoltatható iskola. *Educatio*, 1999. 3. sz. 461–473. p.

<sup>69</sup> A liberális (szabadpiaci) oktatáspolitikai megközelítés értelmében az oktatási rendszerben, mint a gazdaságpolitika minden más szolgáltató szektorában, megkülönböztetünk szolgáltatókat és vevőket. Az oktatás szolgáltatói az egyes oktatási intézmények, azok vezetői, pedagógusai, míg a vevők a diákok, vagy tágabb értelemben a szülők, a társadalom, a munkaerőpiac.

<sup>70</sup> A kérdésről részletesebben Mandel Kinga: A román felsőoktatás-politika 1990–2003 között. Kolozsvár, 2007, Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 1–248. p. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf?sequence=6>

ralizált oktatási rendszerek sajátossága, azaz a szabadpiaci és a demokratikus oktatáspolitikák velejárója. Setényi tehát az elitista oktatáspolitikákat nem tartja minőségközpontú oktatáspolitikának, tekintettel centralizált jellegükre.<sup>71</sup>

A központilag szervezett és felsőbb elvárások kielégítését szolgáló oktatási intézményekben és rendszerekben általában a „minőség előtti kor” olyan fogalmaival elemzik a végzett munkát, mint amilyenek az eredményesség, a színvonal és hatékonyság. Ezzel magyarázható, amint a későbbiekben látni fogjuk, hogy a romániai magyar középfokú oktatás minőségét az oktatásban részt vevő belső szereplők (tanárok, intézményvezetők) továbbra is e fogalmak, főként az eredményesség és színvonal szinonimájaként értelmezik.<sup>72</sup>

Setényi János a magyarországi oktatási rendszer minőségi problémáit a tanárszakma helyzete és feladatai közötti ellentmondásban, a tanulók és szüleik kiszolgáltatottságában, az oktatásban érdekeltek, iskolafelhasználók gyenge mértékű bevonásában, a vevőszolgálati eljárások teljes hiányában (helyi és országos szinten egyaránt), a világos helyi és országos követelményrendszerek hiányában, a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiányában, a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiányában látja.<sup>73</sup> A romániai magyar középfokú oktatás elemzése során látni fogjuk, hogy a magyar oktatási rendszer problémái részben a román oktatási rendszerre is érvényesek, ugyanakkor sajátos kérdések is felmerülnek.

A minőség kérdéseinek előtérbe kerülését jelentős mértékben elősegíti a középfokú oktatás eltömegesedése, a szabad iskolaválasztás, valamint a demográfiai apály tartós elhúzódása.<sup>74</sup> Az eltömegesedett, de demográfiai apállal konfrontálódó oktatási intézményeknek egyre inkább versenyezniük kell az iskolák között szabadon választó hallgatókért (illetve szülőkért), mely versenyhelyzet az oktatási kínálat szélesítésére, a minőség javítására ösztönzi őket.

McGaw a minőség javítására irányuló tendenciának tudja be a nagymértékben centralizált (mint amilyen a volt szocialista országok többsége volt) és nagymértékben decentralizált (Anglia, Amerikai Egyesült Államok) rend-

<sup>71</sup> Setényi János: Vevőközpontú iskola. *Educatio*, 1999, 3. sz. 557–564. p.

<sup>72</sup> Lásd a továbbiakban az erdélyi középiskolák igazgatóival készített interjúk elemzését, valamint a következő tanulmányokat: Fóris-Ferenczi Rita: A vizsgarendszer – az oktatásszabályozás egyik eszköze. In *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár, 2003; Uő: Rövid metszetek a romániai oktatásfejlesztés történetéből. In *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár–Kolozsvár, 2002; Uő: (Tan)tervek ártértékelődése. *Korunk*, 1998, 8. sz.

<sup>73</sup> Setényi János: Vevőközpontú iskola. *Educatio*, 1999, 3. sz. 557–564. p.; valamint The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001–2002 school year and perspectives. Ministry of education and research. General directorate for education in the languages of minorities. Ed. Studium: Cluj-Napoca.

<sup>74</sup> Setényi János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Budapest, 1999, Raabe



szerek egymás irányában történő elmozdulását.<sup>75</sup> Ez az elmozdulás a decentralizált oktatással rendelkező országok esetében egy bizonyos mértékű központosítást, a szétágazó rendszerben egységes, országos vagy adott esetben regionális célok, standardok, követelmények bevezetését jelentette (pl. Nagy-Britanniában az egységes alaptanterv bevezetését). Centralizált oktatási rendszerek esetében az intézmények irányításának helyi (pl. önkormányzati) szintjére történő lebontását, a többpólusú finanszírozás támogatását, azaz decentralizációt jelentett. Még akkor is, ha némely esetekben (pl. Romániában) ez a decentralizáció csupán a hatalom alsóbb szintre (minisztériumi szintről megyei tanfelügyelőségek<sup>76</sup> szintjére) történő delegálását, azaz dekoncentrációját jelentette (a társadalmi változásokat követő első négy évben). Mindkét irányú mozgásnak (centralizáció – decentralizáció, decentralizáció – centralizáció) közös a célja: az oktatás minőségének javítása. A decentralizálás esetében az a feltételezés áll a háttérben, hogy a felelősség helyi szintre történő lebontásával, a társadalomról közvetlen információkkal rendelkező döntéshozók eredményesebbek lehetnek az oktatás irányításában. A centralizálás esetében az a megfontolás áll a háttérben, hogy a közös országos célok által, túllépve a behatárolt helyi tapasztalatokon, magasabb követelmények teljesítésére kerülhet sor.

A fenti elméleti megközelítésekből kiindulva feltételezhetjük, hogy a három alapvető tényező (tömegesedés, részben szabad választás, demográfiai apály), melyek nagymértékben jellemzőek a romániai magyar középfokú oktatás helyzetére, valamint az ország oktatási rendszerének valódi decentralizálása<sup>77</sup> (a decentralizálás – recentralizálás hullámmzásának elcsitulása) várhatóan a minőség fogalmának átértékelését vonja maga után. Remélhetőleg ekkor már a minőség, a korábbiakkal ellentétben, nem a „rég, megbízható, kipróbált” lesz, hanem az újszerű, versenyképes fogalmakkal kerül elszakíthatatlan kapcsolatba.

Az OECD-országok irányelvei (1989) szerint a minőség megvalósításának feltételei: elkötelezettség világos és közösen kidolgozott normák és célok iránt, együttműködésen alapuló tervezés, megosztott döntéshozás, együttműködés a tervek és döntések gyakorlatba ültetése és az értékelés során, kezdeményező és a fejlesztést fenntartó irányítás (vezetés), a foglalkoztatottak stabilitása, „in service” továbbképzés az oktatási intézmény pedagógiai és szervezeti szükségleteinek függvényében, szervezett és harmonikus tanterv kidolgozása, a szülők

<sup>75</sup> McGaw, Barry (1997): Quality and equity in education. Central issues in the restructuring of the education. In Townsend, Tony (ed.): *Restructuring and quality: issues for tomorrow's schools*. London – New York, 1997, Routledge

<sup>76</sup> A minisztérium alárendeltségében, annak közvetlen felügyelete alatt működő regionális (megyei) szintű oktatásigazgatási egységek.

<sup>77</sup> Reisz, Robert D.: Romania. Country report on Higher Education Policy. In *Education for the Transition*. Civic Education Project. 1997, 254–271.



intenzív bevonása és támogatása, iskolai szinten elfogadott és elismert értékek kidolgozása (szemben az individuális értékekkel), a tanulási idő effektív módon történő kihasználása, az oktatási vezetők aktív támogatása.<sup>78</sup>

## Konkuráló minőségfogalmak

Amint fentebb is láthattuk, a minőség kérdésének többféle megközelítése létezik. Gyakran összemósódtak olyan fogalompárok, mint amilyenek a minőség–színvonal, minőség–hatékonyság, a minőség–eredményesség, minőség–elszámoltathatóság. Természetesen ezen megközelítések nem határolhatók el mereven, hiszen részben fedhetik egymást, ugyanakkor a minőség fogalma, amint azt látni fogjuk, összetettebb, mint az eredményesség, a színvonal vagy a hatékonyság. Éppen ezért szükség van a pontosabb meghatározásukra.

A *színvonal* Setényi definíciója szerint, mindig egy adott rendszer – például a felsőoktatás, munkaerőpiac – elvárásainak történő megfelelést jelenti.<sup>79</sup>

A minőségnek a színvonal felől történő megközelítése a romániai magyar középfokú oktatás egyik alapvető jellemzője. A színvonalat a felsőoktatásba bejutott diákok számával, az országos versenyeken kiemelkedően szereplő diákok számával mérik.

*Eredményesnek* olyan oktatási folyamatot neveznek, melynek során a folyamat résztvevői megfelelnek az előre megadott elvárásoknak.<sup>80</sup>

A minőség és eredményesség összekapcsolását megvalósító oktatáspolitikák a mérésre és értékelésre fektetik a hangsúlyt. A minőség mérése nyugat-európai viszonylatokban is kezdetben csak a tanulók kompetenciájára vonatkozott, a későbbiekben azonban kiterjedt a tanárok és oktatók, az egyes intézményi feltételek és lehetőségek, a vezetés, az erőforrások mérésére és értékelésére is. Az eredményesség – minőség ilyen mélységű összekapcsolása nem jellemző a román centralizált középfokú oktatásra. A minőség mérése nagymértékben csak a tanulók kompetenciájának mérésére korlátozódik. A mérés és értékelés problematikusságáról a későbbiekben Santos Guerra minőségcsapdájának elemzése során kerül sor.

A *hatékonyság* a működésre fordított anyagi és szellemi erőforrások és az eredmények közötti kapcsolatra vonatkozik.<sup>81</sup>

<sup>78</sup> Schools and quality. OECD, 1989; lásd még: Adams, David (1993): *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication. Biennial Report*. Arlington, 1993, Institute for International Research; Equidad y calidad en educación. *Revista de educación*. 1999. 319. n.; UNICEF: *Defining quality in Education*. June 2000; Alexander, Tom (2001): *Quality of education: policy analysis for policy development*. Institute for Educational Policy Workshop.

<sup>79</sup> Setényi János: A minőség kora. i. m.

<sup>80</sup> Uo.

<sup>81</sup> Uo.

A fentiekből kitűnik, hogy míg a színvonal, az eredményesség és a hatékonyság valamilyen külső (sok esetben állami) elvárásokhoz történő igazodást jelent, addig a minőség elsősorban a felhasználók igényeinek kielégítését tartja szem előtt.<sup>82</sup> Tekintettel arra, hogy az erőforrások jelentős része az állami költségvetésből származik, így a minőség-hatékonyság piacgazdasági eszméjének térnyerése a román közép fokú oktatásban minimális.

A minőség és *elszámoltathatóság* összekapcsolása a neoliberális érdeke, „a value for money” politika következménye. Az elszámoltathatóság célja lényegében az oktatási intézmény (tanár) szakmai autonómiájának korlátozása. Kozma Tamás munkájában három elszámoltatási rendszert különböztet meg: *adminisztratív*, *piaci* és *közösségi*.<sup>83</sup> Ezen elszámoltatási rendszerekhez a különböző országok eltérő időben megvalósult gyakorlata szolgáltatja a mintát. Az elszámoltatási rendszerek abban is különböznek, hogy ki a számonkérő, illetve hogy kinek számol el az iskola.

Az *adminisztratív elszámoltatás* a központosított rendszerek sajátossága – ilyen értelemben teljes mértékben megfeleltethető a román oktatáspolitikának. Ebben a rendszerben az iskolát az állam (egykor az egyház) számoltatja el. Az elszámoltatás e rendszerét korábban a felügyelet és ellenőrzés fogalmak takarták, újabban mérésnek és értékelésnek hívják. Az értékelés napjainkban – amint azt a későbbiekben látni fogjuk – a minőséggel kapcsolatos viták középpontjába került.

A *piaci elszámoltatás* az 1990-es években a piacgazdasági folyamatok elterjedésével, az oktatás privatizálásával és az iskolaválasztás lehetőségével indult Angliában és az Egyesült Államokban. A piacosság az iskola egy újfajta elszámoltatása, melyben az iskolának arról kell elszámolnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni a szülők és a gyerekek elvárásait a rendelkezésre álló források segítségével. A piaci elszámoltatás egyik eszköze az USA-ban a tanárok diákok általi minősítése. Ezen elszámolástól függ a fenntartó részéről a finanszírozás mértéke, az iskola vezetésének megítélése, a tanárok létbiztonsága.

A *közösségi elszámoltatás*, az angol közösségi ellenőrzés fogalom szinonimája. Ebben az esetben az iskolának a közösség előtt kell számot adnia. Az iskola a közösségtől függ (annak elítélésétől, vezetőitől). A közösségi elszámoltatás volt érvényes Magyarország esetére is, ahol 1993-tól az iskola az önkormányzatok hatáskörébe tartozott 2012-ig.

A romániai közép fokú oktatás alapvetően az adminisztratív elszámoltatás rendszerébe illeszthető. Tekintettel arra, hogy a közép fokú oktatás legnagyobb mértékben állami fenntartásban működik, nem érvényes rá sem a piaci, sem a közösségi elszámoltatás. Bár az oktatási reform részeként történtek lépések az oktatás decentralizációja érdekében, így 1998-tól kezdődően az iskolák fenn-

<sup>82</sup> Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

<sup>83</sup> Kozma Tamás: Elszámoltatható iskola, i. m.

tartásában szerepet kapott a helyi adminisztráció is (az ingatlanok karbantartásában, kisebb befektetések finanszírozásában), ennek mértéke elhanyagolható. A kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával hol előre-, hol visszalépések történtek a decentralizálás irányába (a decentralizálás irányába például 1998-ban, a recentralizálás felé 2000-ben),<sup>84</sup> ezért a közösségi elszámoltatás nem működik.<sup>85</sup>

Miguel Ángel Santos Guerra, a neves spanyol oktatási minőségszakértő szerint, az oktatás minőségéből kiindulva megállapítható, hogyan épül fel az adott ország. Pesszimista véleménye szerint napjainkban „egy neoliberális jellegű kultúrában élünk, melyet az individualizmus, a versengés, a társadalmi relativizmus, a hatékonyság megszállottsága, a társadalmi konformizmus, a piacgazdaság törvényei és a hátrányos helyzetűek mellőzése határoz meg”.<sup>86</sup> E negatív társadalomkritikából kicseng, hogy mindezen csak a közösségi értékeket előtérbe helyező kooperatív jellegű minőségi oktatás változtathat.

## A minőség definíciója

A minőség definíciójára irányuló szándékkal egyidejűleg felmerülő kérdés, hogy ki állapítja meg, mi számít minőségnek, és melyek annak ismertetőjelei.

Setényi szerint lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait.<sup>87</sup> Ugyanakkor a felhasználók sokféleségéből fakadóan sokféle minőségfogalom létezik. Az alábbiakban csak néhány minőségdefiníciót villantunk fel Varga Lajos szakirodalmi áttekintésére alapozva, melyek többsége nem oktatási szakértőktől származik.

Az egyik legérdekesebb ezek közül Feigenbaum – a számítástechnikai tudományok professzora – meghatározása, mely szerint „a minőség mozgó célpont”.<sup>88</sup> A definíció arra utal, hogy a fogyasztók igényei állandóan változnak az emberi szükségletek kielégítésének maslow-i törvénye szerint, melynek értelmében egy szükséglet kielégítése mindig újabb szükségletet szül. Ezért mozgó célpontra lő, aki meg akarja határozni a minőséget, ugyanis az csak egy adott „itt és most” keretei között megfogható, kontextusfüggő változó.

<sup>84</sup> A centralizálás – decentralizálás kérdéseinek részletesebb elemzését lásd Fóris-Ferenczi Rita tanulmányában ugyanitt *Regio*, 2004. 2. sz.

<sup>85</sup> Bîrzea, Căzar: Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, 1996. 1. 93–109. p.

<sup>86</sup> Santos Guerra, M. A.: *La escuela, que aprende*. Madrid, 2000, Morata; továbbá M. A. Santos Guerra: Evaluación/Metaevaluación de Centros Escolares en la sociedad neoliberal. Curso académico 2000/2001.

<sup>87</sup> Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

<sup>88</sup> Varga Lajos: A minőségügy fejlődése, I. rész. Minőség és megbízhatóság, 1998, 4. 151. p.

C. Ball (1995) szolgált a legtömörebb megfogalmazással, mely szerint „a minőség nem más, mint a célnak való megfelelés”. Itt is a fogyasztó tűzi ki a célt, veti össze az eredményt a kitűzött céllal, és vonja le a következtetést.

Crosby szerint „a minőség a vevőkkel közösen megállapított követelmények teljesítése, és módosítások kezdeményezése a vevői igényeknek való jobb megfelelés érdekében”,<sup>89</sup> vagy „a minőség az elvárásoknak történő megfelelés, mely a különböző aktorok (pedagógusok, adminisztratív személyzet) beavatkozásainak függvénye”.<sup>90</sup>

W. J. Young szerint „a minőség a szolgáltatás kitűzött standardja, mely akkor valósul meg, ha egy szervezet eléri a fogyasztóval kölcsönös megegyezésben kitűzött céljait, és kielégíti annak igényeit. Ehhez folyamatosan fenn kell tartani a kölcsönös megegyezésben kitűzött célokat és politikákat; megpróbálva állandóan továbbfejleszteni és elébe menni a fogyasztók igényeinek”.<sup>91</sup>

Valamennyi definícióban közös tényező, hogy a minőség a fogyasztói/vevői igények függvénye, ami azonban állandó újraértelmezésre szorul, tekintettel az igények folyamatos változására, azok optimálisabb kielégítése céljából.

A minőség ISO szabványcsaládjának definíciója szerint: „Minőségnek nevezzük valamely termék vagy szolgáltatás olyan jellemzőinek összességét, amelyek alkalmassá teszik azt a vevők kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”<sup>92</sup> Az ISO szabvány tehát továbblép a minőségfogalom elmélyítésében, mivel a rejtett igényeket is bevonja a meghatározásba. Ezen igények feltárása és kielégítéseképpen alapvető (rejtett) tulajdonságuk következtében akadályokba ütközhet. Az ISO meghatározás oktatásra alkalmazott változata nem hangsúlyozza a minőség mozgó célpont jellegét: „Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”<sup>93</sup> Ezért a fenti definíciót kiegészítve a mozgó célpont jelleggel megállapodhatunk a következő definíció mellett: minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskolafelhasználók kifejezett és rejtett, *állandóan változó* igényeinek minél teljesebb kielégítésére.

<sup>89</sup> Varga Lajos: A minőségügy fejlődése, i. m.

<sup>90</sup> Boudarel-Dubset, M. R. – Quincy, Clade: La relation client-fournisseur: dans la perspective du déploiement de la fonction qualité. In *Quality and Communication for Improvement: Proceedings*. 12th European AIR Forum, Université Claude Bernard, École Normale Supérieure, Lyon, France, September 9–12, 1990. Enschede–Utrecht, 1992, EAIR – Lemma

<sup>91</sup> Young, Robert W. J.: *Quality in education*. 1998.

<sup>92</sup> MSZ EN ISO 8402:1996 szabvány.

<sup>93</sup> Setényi János: A minőség kora, i. m.

## Az oktatási szolgáltatások vevői/felhasználói

Az oktatási szolgáltatások felhasználói, illetve „vevői” nagyon sokfélék. Így beszélhetünk szűkebb és tágabb körű vevőkről, külső és belső vevőkről, stb.

Szűkebb körű vevőknek általában az oktatás közvetlen érintettjeit szokás nevezni, diákokat, szülőket, míg tágabb körű vevőknek a közvetett felhasználókat, például a felsőoktatást, a munkaerőpiacot, az önkormányzatot és államot (egyben mint fenntartókat is).

Belső vevőnek a rendszeren belül levő tanárok nevezhetők, akik a diákokat a későbbiek során egymástól átveszik (például nyolcosztályos középiskola esetében, a felső tagozat tanárai átveszik a diákokat az alsó tagozaton tanító pedagógusoktól). Külső vevő az összes többi személy, illetve intézmény: diákok, szülők, munkaerőpiac, fenntartó, kormányzat, állam.

A beszállítók-átvevők közötti viszonyt Setényi minőségláncnak nevezi.<sup>94</sup> Véleménye szerint a minőséglánc pontjain (leginkább az elemi oktatásból az általános oktatásba történő átmenetkor, valamint az általánosból a középfokba történő átmenetkor) válik érzékelhetővé leginkább az előző oktatási szakasz minősége. A minőséglánc szakadásának nevezi azt, ahol az új képzési szintre lépő hallgatók rosszabb tanulmányi eredményeket érnek el, vagy kudarcot valtanak (kiesnek, kimaradnak). Papp Z. Attila szerint<sup>95</sup> ellenkező esetről, a minőséglánc megerősödéséről is érdemes beszélni, amikor a felsőbb képzési szintre lépő diákok az előzőnél magasabb eredményt érnek el (ha a két intézmény pedagógiai/minőségi kultúrája között nagy a távolság; például a nagyon magas követelményekkel tanító pedagógustól, illetve iskolából, más vevőközpontú pedagógushoz, illetve iskolába kerülő diákok esetében).

## A minőség biztosításának/fejlesztésének lehetőségei

Általánosan elterjedt az a meglehetősen leegyszerűsítő nézet, hogy az oktatás minősége az erőforrások, főként anyagi erőforrások hiányának következménye, illetve hogy a minőség javításához csak egyszerűen több pénzre van szükség. E felfogásból kiindulva az 1970-es, 1980-as években legtöbb nyugat-európai ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ez nem járt kimutatható minőségbeli változásokkal, amiből az illető kormányzatok arra a következtetésre jutottak, hogy az anyagi ráfordítások az oktatás minőségének romlása nélkül csökkenthetőek. Vagyis az oktatási intézmények minőségi fejlődése költségfüggetlen. Ennek értelmében a minőségi fejlődés költségsökkentés esetén is elérhető, a források hatékonyabb felhasználásával.<sup>96</sup>

<sup>94</sup> Uo.

<sup>95</sup> Egyik beszélgetésünk során elhangzott vélemény.

<sup>96</sup> McGaw, Barry: Quality and equity in education, i. m.

Ezzel egy időben az értékelés került az oktatás minőségéről szóló viták középpontjába. Az oktatás minőségi javításának egyik járható útja Miguel Ángel Santos Guerra szerint az intézmények külső értékelésén keresztül vezet. Ez az értékelés azonban nagymértékben különbözik a szocialista típusú oktatási rendszerekben megszokott értékeléstől, ahol az értékelés célja a központilag (államilag) meghatározott célok teljesítésének elérése, következménye pedig ezzel összhangban jutalmazás vagy büntetés.

Santos Guerra szerint napjaink oktatási gyakorlatában túl sok az értékelés és kevés a változás. Az értékelés buktatóit egy külön könyvében foglalta össze, melynek címe a *Minőség csapdái*.<sup>97</sup> A csapdák egyike, hogy az értékelés általában csak a tanulói teljesítmények értékelését foglalja magában, figyelmen kívül hagyva olyan tényezőket, mint a családi háttér, tanulási körülmények, környezet, kortársak befolyása, az intézményi adottságok, a tanár szerepe a folyamatban, a tanterv, tankönyvek, a tanítási módszerek. A másik csapda, hogy csak az ismeretek értékelése történik, és nem az értékeké, a viselkedésé, az együttélése. Harmadik csapda, hogy az értékelés a mennyiségre helyezi a hangsúlyt a minőség helyett. Negyedik, hogy háttérben marad a kérdés: mit tanulnak a diákok, miközben tanulnak? Ötödik, hogy az értékelés célja a mérés és besorolás, hierarchizálás.

Az értékelésnek gyökeresen szakítania kell e hagyománnyal, és helyét valamiféle megértő, támogató, a kölcsönös tanulást szolgáló értékelésnek kell átvennie.<sup>98</sup> Az értékelésnek folyamatos dialógusnak kell lennie, melynek célja, hogy feltárja és megértse a valóságot, ugyanis csak a megértés révén lehetséges a jobbítás. Az értékelés a megértésen keresztül tanulási folyamat, melyből minden résztvevő tanul.<sup>99</sup> Tekintettel arra, hogy az értékelés mindig alá-fölé rendelődő kapcsolat az értékelt és értékelő között, annak etikai, kritikai, morális vonzatai vannak. Guerra jelszava ezért az, hogy „Értékelj, és megmondom ki vagy!”. Az értékelésnek akkor van értelme, ha azt lehetőleg az értékelt intézmény kezdeményezi, valamilyen konkrét céllal. Az értékelő feladata segítő jellegű tanácsadással hozzájárulni a kitűzött cél, közvetve pedig a minőség javításának eléréséhez. Célja nem annak meghatározása, hogy az adott intézmény mit tesz jól vagy rosszul, hanem hogy miként kellene csinálni. Tisztázni kell azt is, hogy kin segít vagy kit sért az értékelés, milyen értékeket szolgál, vagy milyen értékeket támad, ellenkező esetben az értékelés akár ronthat is a kiinduló helyzeten.

<sup>97</sup> Santos Guerra, M. A.: Las trampas de la calidad. *Aula de innovación educativa*, 1998. 68.

<sup>98</sup> Uő: *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, 1998, Magisterio del Río de la Plata

<sup>99</sup> Uő: *Yo te educo, tú me educas*. Málaga, 1999, ; valamint: Los abusos de la evaluación. In Uo: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, 1993, Aljibe

Setényi János az oktatás minőségének biztosítását, az oktatási rendszerbe bevezetett minőségbiztosítási eljárásokon (ISO vagy TQM) keresztül látja megvalósíthatónak. Véleménye szerint erre azért van egyre nagyobb szükség, mert az oktatás is hovatovább a társadalmak egyik alapvető szolgáltatásává válik.<sup>100</sup>

<sup>100</sup> Setényi János: A minőség kora, i. m.



# MODERNIZÁLÓDÓ TANFELÜGYELŐSÉGEK?

Tanfelügyelők és minőségkonceptcióik  
a romániai magyar oktatásban<sup>101, 102</sup>

A romániai centralizált oktatási rendszerben a megyei tanfelügyelőségek a törvényeket, illetve az Oktatási Minisztérium határozatait, rendeleteit, döntéseit továbbító, gyakorlatba ültető, illetve azok végrehajtását ellenőrző regionális oktatásirányítási szervek, melyek nagymértékben hasonlítanak a francia tanfelügyeleti rendszerre. Minden megyében egy-egy tanfelügyelőség működik, mely a megye oktatását felügyeli, szervezi, irányítja. Adott tanfelügyelőség élén az Oktatási Miniszter által kinevezett főtanfelügyelő, valamint tanfelügyelő-helyettesek (egy vagy több, a megye arányaihoz, oktatási rendszeréhez mérten) állnak. A tanfelügyelők és helyetteseik feladata, szerepköre is törvény által meghatározott.

Hagyományosan a főtanfelügyelőket az Oktatási Miniszter nevezte ki, jelölésük azonban a politikai erőterben zajlott, a politikai pártok közötti alkutárgyat képezte, személyük így leképezte a regionális politikai erőviszonyokat is. Romániában 42 tanfelügyelőség működik, kutatásunk pillanatában három megye tanfelügyelőségének élén magyar nemzetiségű főtanfelügyelő (Hargita, Kovászna, Kolozs megyékben) és több megyében magyar nemzetiségű tanfelügyelő-helyettesek (pl. Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyékben) álltak. Az interjúk alátámasztják, hogy a főtanfelügyelői pozíciónak kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai döntéshozatali hierarchiában. A magyar többségű megyékben is folyamatos politikai csatározások zajlanak a főtanfelügyelői székért, nemcsak választásokkor, de adott cikluson belül is: „többszöri alkalommal lejöttek ellenőrzésbe, értékelésbe, nagyon de nagyon szigorú eljárással és tehát konkrét hibákat a munkában semmit nem találtak, ennek ellenére mindig a végső zárószó az volt, hogy igenis ki kell engem cserélni.”<sup>103</sup> Ezt a kijelentést azonban nagymértékben árnyalja az a tény, hogy az általunk megkérdezett hat fő- és

<sup>101</sup> A tanulmány megjelent: *Regio*, 2006. 1. sz. 44–73. p.

<sup>102</sup> A fejezet a hat magyar nemzetiségű tanfelügyelővel, illetve helyettesekkel készített mélyinterjú alapján készült. Ezúton is szeretnénk köszönetünket nyilvánítani az interjúk készítésében közreműködő Hargita, Kovászna, Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyék fő- és helyettes tanfelügyelőinek, valamint Márton Jánosnak, aki az interjúk készítésében részt vett.

<sup>103</sup> 6. számú interjúelemzés, 3. p.



helyettes tanfelügyelőből többen már meglehetősen hosszú ideje dolgoznak tanfelügyelőként, egyik interjúalanyunk hét éve főtanfelügyelő, másik kilenc éve helyettes tanfelügyelő. Erre mondta egyik interjúalanyunk, hogy ez meglehetősen „kivételes eset, mondhatni így, mert általában a politikai akarat érvényesítése eredményeként négyévenként szokták cserélgetni a személyeket”.<sup>104</sup>

Romániában, bár a törvény előírja, hogy a vezető tisztségek betöltése szakmai kompetencia alapján történik, de „a valóságban, sajnos, a kompetencia háttérbe szorul akkor, amikor arról van szó, hogy a saját érdekeiket érvényesítsék, és olyan személyek kerüljenek az intézmény élére, akik esetleg fejbólintással az ő érdekeiket képviselik”.<sup>105</sup> A magyar nemzetiségű tanfelügyelők személye mögött minden esetben ott találjuk a romániai magyarok érdekképviselőjét felvállaló Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (továbbiakban RMDSZ) valamint a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (továbbiakban RMPSZ) támogatását is. Az RMDSZ támogatására nagyobb szükség van azon megyék esetében, ahol alacsonyabb a magyarok népességen belüli számaránya. Az RMDSZ jóváhagyása a többen magyarok által lakta megyék esetében is elengedhetetlen e funkció betöltéséhez „ebben a megyében a főtanfelügyelő nem lehet senki, aki az RMDSZ-nek a támogatását nem élvezi”.<sup>106</sup> Hasonlóan a székelyföldi megyék esetében is szükséges a kormánypárti jóváhagyás: „a kormánypárt is rá kellett bólintson, ugyanis formailag a prefektus rá kellett írja a papírra, hogy elfogad engem.”<sup>107</sup> Kérdés természetesen, hogy e támogatások fejében a felek milyen elvárásokat támasztanak a tanfelügyelő irányába, „soha semmi törvény melletti szolgáltatást nem kértek tőlem. Jó, hogy felhívtak, hogy nézz utána ennek a problémának, vagy annak, de ez egyszerűen nem törvényterhelő, hanem kérdés-, problémamegoldás. Kérték, hogy nézzek utána a dolgoknak.”<sup>108</sup> Erről a kérdésről részletesebben egy későbbi fejezet szól majd.

Minden egyes magyar nemzetiségű tanfelügyelő életútja egyedi, általában elmondható róluk, hogy többségük tisztviselői, értelmiségi családi háttérrel rendelkeznek, és fokozatosan emelkedtek a tanfelügyelői funkcióba. Többen még a pártállami időkben kezdték karrierjüket, falvakba kihelyezve, onnan küzdötték fel magukat előbb egy városi iskolába, majd a tanfelügyelőségre. A beszélgetésekből kiderült, hogy nagymértékben elhivatottak az oktatás, a kisebbségi közösség szolgálata irányában, motiválnak mutatkoztak önmaguk képzése, továbbképzése tekintetében és nyitottaknak az új kihívásokra. Jellemző rájuk a funkcióhalmaz, amennyiben a tanfelügyelői pozíció mellett civil szervezetekben, politikai illetve kisebbségi érdekérvényesítésben is szerepet vállaltak. Kisebbségi elitek, főként a nagyon kis számú közösségek körében

<sup>104</sup> 5. számú interjúelemzés, 3. p.

<sup>105</sup> 6. számú interjúelemzés, 4. p.

<sup>106</sup> 3. számú interjúelemzés, 4. p.

<sup>107</sup> 3. számú interjúelemzés, 4. p.

<sup>108</sup> 3. számú interjúelemzés, 4. p.

a funkcióhalmozás elengedhetetlen, magától értetődő jelenség, azonban keletkezhetnek olyan átfedések, melyek a szerepek közötti konfliktust eredményezhetnek. Ilyen konfliktus adódhat például a tanfelügyelői és a megyei tanácsosi, oktatási bizottsági tagság között, de még inkább az RMDSZ megyei (al)elnöki funkció és a tanfelügyelői pozíció között, főként azon időszakban, mikor az RMDSZ ellenzéki szerepbe kényszerül.

A főtanfelügyelői kinevezés is módosult a reformfolyamatok során. Míg korábban politikai konszenzus révén történt, „gyakorlatilag a pártok megegyeztek, és akkor a jelölt főtanfelügyelő vagy főtanfelügyelő-helyettes fölment Bukarestbe, »úgymond« versenyvizsgázni”.<sup>109</sup> A vázolt folyamatból kitűnik, hogy a vizsga csupán a külső legitimáció szerepét töltötte be. Napjainkban a versenyvizsga nyitottá vált, bárki jelentkezhetsz és a megyei prefektus<sup>110</sup> dönt a vizsgaeredmények alapján, hogy kit jelöljön a miniszteri kinevezésre. Bár a módosítás decentralizációs szándékot mutat, azáltal, hogy egy megyei szintű funkcionárius kezébe helyezi a döntési jogot a főtanfelügyelő személyéről, megkérdőjelezi e döntés politikai semlegességét, mivel a prefektus nem más, mint a mindenkori kormány megbízottja.

## A tanfelügyelőségek funkciója

A tanfelügyelőség feladata komplex, viszonylag nagy területet fed le, kezdve az oktatás finanszírozásától a humán erőforrás (tanárok, iskolaigazgatók kinevezése) kiválasztásáig, továbbképzések szervezéséig, a minőségbiztosítást, szakmai koordinációt és ellenőrzést, a tantervek és tananyag, valamint tankönyvek feletti döntéseket is beleértve. A tanfelügyelőség gyűjti össze az iskolák statisztikai adatait, rendszerezi azokat, és továbbítja az Oktatási Minisztérium felé. A tanfelügyelők túlzottnak tartják a tanfelügyelőségek bürokratikus funkcióit<sup>111</sup> a szakmai kompetenciát igénylő tevékenységekkel szemben, illetve elégedetlenek a tanfelügyelőség oktatáspolitikát befolyásoló hatáskörének mértékével.

A romániai tanfelügyelőségek az angolszász szakirodalmi klasszifikációkban az *intermediate*<sup>112</sup> típusú köztes szervezetek kategóriájába sorolhatók, amennyiben a kormányzat kinyújtott kezeként, a kormányzati döntéseket gya-

<sup>109</sup> 2. számú interjúelemzés, 35. p.

<sup>110</sup> A megyeszintű közigazgatási egység kormány által delegált megbízottja.

<sup>111</sup> „Nagyon sok üres járás van, az igaz. Nagyon sokszor a sürgős dolgok előre kerülnek a fontos dolgokkal szemben”. 3. számú interjúelemzés, 6. p.

<sup>112</sup> A szakirodalom egyik besorolása „puffer” és „intermediate” típusú közvetítő szervezeteket különböztet meg, „puffer”-nek nevezve azon szervezeteket, melyek oktatási intézmények szándékait közvetítik a kormányzat irányában, illetve ezen intézmények érdekeit képviselik; „intermediate”-nek nevezve a kormányzati szándékot képviselő, továbbító szervezeteket.

korlatba ültető szervként funkcionálnak, az oktatási döntéshozatali hierarchia egyik legalsó pontját képezve. E szervezet nem alkalmas alulról jött kezdeményezések, igények és visszajelzések továbbítására a központi szervek irányában, a rendszer merevsége ezt nem teszi lehetővé.

A fent leírtakkal ellentétben, a tanfelügyelők e közvetítői szerepkört ideálisan értelmezik, mint amely magában foglalja a „puffer” típusú szervezet tulajdonságait is: véleményük szerint ez a szervezet mindkét irányba közvetít, és konfliktust csökkent. A tanfelügyelőséget „előőrsnek”<sup>113</sup>, „ütközőnek”<sup>114</sup>, „végrehajtónak”<sup>113</sup>, „nagyüzemnek”<sup>115</sup>, „rezgéscsillapítónak és magyarázó-nak”<sup>116</sup>, „tűzkeréknek”<sup>117</sup>, a „mérleg nyelvének”<sup>118</sup> nevezték. Egyetlen interjúalany hangsúlyozta, hogy a tanfelügyelőségek konfliktuscsökkentő szerepe nagymértékben korlátozott, mert képtelen megvédeni egy adott iskolát a minisztérium részéről érkező esetleges támadástól, felelősségre vonástól.<sup>119</sup> A tanfelügyelőség ideáltipikus értelmezése ugyanakkor magába rejtheti a szervezet alulról történő megújulásának lehetőségét.

## A tanfelügyelőségek átalakuló szerepe

Ahogy több más közép-európai országban (pl. Magyarország), a tanfelügyelőségek szerepe Romániában is változóban van, az oktatás decentralizációjának előtérbe kerülésével, a tervek szerint, a tanfelügyelőségek kezéből is egyre inkább kikerül az oktatás finanszírozása és a tanárok kiválasztása, maradnak a kizárólagosan szakmai, minőségbiztosítási, tanácsadói funkciók. A román oktatási bürokrácia azonban mindeddig sikeresen akadályozta az oktatási reform keretében történő decentralizációs szándékot, ahogyan az egyik egykori miniszter maga is elmondta, e reformok kerékkötői nem annyira a pedagógusok vagy a miniszter, illetve a miniszteri tanácsadók vagy az államtitkárok, hanem

<sup>113</sup> 4. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>114</sup> 2. számú interjúelemzés, 29. p.

<sup>115</sup> 6. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>116</sup> 1. számú interjúelemzés, 27. p.

<sup>117</sup> „Ez egy tűzkerék az egész szisztémában, amit sokszor fékez és az igazgatók, vezetőik, iskolavezetők annyira megszokták, hogy a tanfelügyelőségtől kapnak bizonyos útmutatásokat, hogy nem mernek lépni.” 6. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>118</sup> „Nem mondom, hogy ez nem működik visszafele is, mert működik, ha nem is úgy, ahogy kellene, de működik visszafele is, tehát eljutnak az információk hozzánk is, a pedagógusoknak, a tanároknak általában úgy, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk is. Hát megpróbálunk mindenképpen a mérleg nyelve lenni.” 4. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>119</sup> „Mi iskolákat, hogyha úgy vesszük, mint ütköző, védeni nem tudunk a minisztériummal szemben.” 6. számú interjúelemzés, 23. p.

maga az államapparátus, mely a decentralizációban saját létét látja veszélyeztetve.<sup>120</sup>

Az interjúalanyok többsége a tanfelügyelőségek szükségessége mellett érvelt, igaz, annak reformját, megújulásának szükségességét is hangsúlyozva. Egyetlen interjúalany állította, hogy a tanfelügyelőségek szükségtelenek, elvileg akár megszüntethetők is, igaz, csak amennyiben szerepüket átveszi az önkormányzat és a különböző szakmai szervezetek.<sup>121</sup> A szükségesség indoklására magyarországi ellenpélda is elhangzott, mely szerint Magyarországon a tanfelügyelőségeknek egyik napról a másikra történő megszüntetése információhiányt okozott a rendszerben, melynek utólagos kiküszöbölésére kellett kezdeni a minőségbiztosítási rendszer.<sup>122</sup> A tanfelügyelőségek szerepét a minőség-ellenőrzésre,<sup>123</sup> szakmai tanácsadásra<sup>124</sup> korlátoznák, felszabadítva azt az adminisztrációs terhektől. A vázolt szerepváltásból mindeddig csak kevés képződött le a rendszerre, mivel érezhetően csak a tanfelügyelőségek ellenőrzési etikája módosult: „’90 előtt az inspektorátus<sup>125</sup> – nem is tudom, hogy fogalmazzak – egy ilyen milyen szerepet... egy ilyen meglepetésszerű, lerohanó brigádszellemet jelentett. Most már, azért, tehát ’98, ’97-től erre fele most már az inspektorátusoknak is kötelességük a módszertant betartani. Mert azt jelenti, hogy ha én inspekcióba megyek, tehát ha én nagyinspekcióba megyek egy intézményhez, akkor azt előre le kell jelentsem, meg kell velük beszéljem, hogy igenis én jönni fogok, és fogadnak-e?”<sup>126</sup> Az idézett részlet azt sugallja, hogy az ellenőrzés időpontjának bejelentésén (egyeztetésről a gyakorlatban szó sincs) kívül a folyamat maga és annak belső tartalma sem változott, az inspekción kívülre is az elszámoltatás funkciójával felruházott, és távol áll a segítő szándékú tanácsadástól.

## A minőség devalvációja

Durkheimtől tudjuk, hogy ha egy társadalomban felbomlik a külső fegyelem, amiben a romániai diktatúra elsőrendűt nyújtott, és azt nem helyettesíti az egyének belső fegyelme, a társadalomban anomáliás jelenségek mutatkoznak. Az egyik ilyen jelenség a tradicionális társadalmi értékek válsága, például az

<sup>120</sup> Parasztpárti egykori miniszterrel, oktatási bizottsági taggal készített interjú, 2003. március.

<sup>121</sup> 1. számú interjúelemzés, 25. p.

<sup>122</sup> 2. számú interjúelemzés, 10. p.

<sup>123</sup> 2. számú interjúelemzés, 20. p., vagy 3. számú interjúelemzés 20. p.

<sup>124</sup> 2. számú interjúelemzés, 8. p.

<sup>125</sup> A tanfelügyelőség egy közhasználatú elnevezése, mely annak elsődleges funkciójából, az ellenőrzés latin nevéből, az inspekciónak származik, illetve a román elnevezés „inspectorat” magyarítása.

<sup>126</sup> 2. számú interjúelemzés, 9. p.

oktatásba vetett hit megrendülése. Nem véletlen, tehát, hogy a tanfelügyelők, a pedagógusokhoz hasonlóan, úgy érzékelték, hogy az 1989-es „társadalmi változásokat” követő tizenöt évben romlott a romániai magyar oktatás minősége. Ezt nagyrészt a tévesen értelmezett demokráciaeszményből eredeztették. A fogyasztói és információs társadalom értékrendjének átmenet nélküli betörése felkészületlenül, a kritikai érzék fejletlensége következtében kiszolgáltatott helyzetben találta a posztdiktatúra állapotában önazonosságát kereső társadalmat.

### Tanfelügyelői minőségdiskurzusok

Az interjúk elemzéséből egyértelművé vált azon paradoxon, hogy bár a tanfelügyelők mindannyian egy zárt és centralizált oktatási hierarchia kiemelkedő pontjain tevékenykednek, a diskurzusok szintjén a decentralizáció elkötelezett híveinek bizonyultak. Ez a dichotómia azzal is magyarázható, hogy nagy valószínűséggel olyan megingathatatlan a tanfelügyelőség pozíciója az oktatásirányítási struktúrában, hogy „megengedhetik” maguknak, hogy liberálisan álljanak hozzá a decentralizálás kérdéséhez, legalábbis elméleti szinten. Ez a modernizációs szemlélet nemcsak abban nyilvánult meg, hogy azon két oktatási miniszter (Marga és Miclea) elgondolását méltatták leginkább, akik elszántaknak mutatkoztak az oktatás decentralizációja tekintetében (más kérdés, hogy ennek végrehajtásában saját apparátusuk, valamint a politikai történések megakadályozták őket),<sup>127</sup> hanem a decentralizációs szál mintegy végigszövi a beszélgetéseket. Bár a pedagógusokhoz hasonlóan e szereplők sem hozzák közvetlen összefüggésbe a kettőt, a minőséget és decentralizációt, viszont azon próbálkozás mögött, hogy a hagyományos fogalmi keretbe (minőség – hatékonyság – színvonal – eredményesség) helyezték el a dolgokat, minduntalan előbukkan a decentralizáció motívuma. Ez annak is tulajdonítható, hogy a tanfelügyelők számos kurrens képzésen vettek részt, melyek az oktatás irányításával, finanszírozásával, a minőséggel és értékeléssel, más országok gyakorlatának ismertetésével foglalkoztak, sőt néhányuknak lehetősége volt erről tanulmányutak keretében személyesen is tapasztalatot szerezni.

A minőségről szóló diskurzusok alapvetően három csoportba sorolhatók, a hagyományos, a decentralizációs és a fogyasztóközpontú megközelítésekbe, annak hangsúlyozása mellett, hogy átfedések vannak az egyes kategóriák között és e diskurzusok keveredve jelentkeztek, akár egy-egy tanfelügyelő esetében is.

<sup>127</sup> E kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

A hagyományos értelmezés középpontjában az 1970-es évek oktatásának idealizálása,<sup>128</sup> magas továbbtanulási arány,<sup>129</sup> tantárgyversenyeken,<sup>130</sup> vizsgán elért eredmények,<sup>131</sup> végzetek munkaerőpiacon történő elhelyezkedési aránya (főként szakképzés esetében),<sup>132</sup> valamint a hatékonyság<sup>133</sup> állt. Érzékelték e hagyományos minőségmutatók devalválódását is: „ma amikor gomba módra elszaporodtak a magánegyetemek Romániában is, egy adott pillanatban már nem is tudás és képesség, hanem csak pénz kérdése az, hogy hány diplomához jutok hozzá, néhány év leforgása alatt, sőt már lehet párhuzamosan is, akkor ez a minőségértékelés szempontjából már veszített a súlyából”.<sup>134</sup> Előfordult, hogy szintén tradicionálisnak mondható nemzetiségi-kisebbségi diskurzusba ágyazottan értelmezték a minőség fogalmát, azaz kissé sarkítva, attól minőségi az oktatás, hogy magyar nyelven történik: „ha az oktatásnak a végeredménye a helytállás, akkor minőségi volt az oktatás”.<sup>135</sup> E diskurzus, a minőség és magyarság összekapcsolása nemcsak a tanfelügyelők de a romániai magyar politikai elit retorikájának szerves részét képezi.<sup>136</sup>

A decentralizációt és oktatási autonómiát támogató beszédmód tipikusan kisebbségi diskurzus, mely a helyi közösség beleszólását,<sup>137</sup> az iskolaigazgató, a tanárok és a tananyag közösségi megválasztását<sup>138</sup> helyezi a középpontba, és a fejkvótás rendszer bevezetésében, az iskolák közötti konkurencia erősödésében<sup>139</sup> látja a minőséget megvalósulni.

<sup>128</sup> „A 70-es években akárki végzett akármit Romániában, kész el volt ismerve, na oda kéne visszajussunk.” 6. számú interjúelemzés, 19. p.

<sup>129</sup> 1. számú interjúelemzés, 32. p.

<sup>130</sup> 4. számú interjúelemzés, 18. p.

<sup>131</sup> 6. számú interjúelemzés, 19. p.

<sup>132</sup> „Különböző szakképzési szintek elvégzése után az első két hónapban a munkaerőpiacon a végzősöknek ennyi meg ennyi százaléka elhelyezkedik, akkor ez is ez a minőségnek a szakképzési minőségnek egy szempontja.” 5. számú interjúelemzés, 34. p.

<sup>133</sup> „Ugyanúgy mennek ki a rendszerből, mint ahogy bementek a rendszerbe. Mert ez a hatékonyság, hogy mi történik ott benn.” Uo.

<sup>134</sup> 5. számú interjúelemzés, 34. p.

<sup>135</sup> 1. számú interjúelemzés, 14. p.

<sup>136</sup> Lásd a 2005. december 17–18-án Kolozsváron tartott felsőoktatási konferencián az RMDSZ elnökének nyitóbeszédét.

<sup>137</sup> „A helyi közösségeknek olyan beleszólást kellene adni, hogy amikor látják, hogy egy pedagógus vagy egy nem pedagógus egy iskolában nem végzi el a feladatát, a helyi közösség nyomására azonnal el lehessen csapni.” 1. számú interjúelemzés, 6. p.

<sup>138</sup> „A minőség szerintem akkor fog bekövetkezni az iskolában, amikor az iskolára az autonómiát rajtahagyjuk teljesen, a káderpolitikától a törzsanyag megszervezéséig.” 6. számú interjúelemzés, 19. p.

<sup>139</sup> „A gyereket meg kell fogni, hogy járjon iskolába, minél több gyerek jön abba az iskolába, minél jobbat ajánlok, akkor megkapom a kvótát a gyerekek után, a gyerekek ha elmegy tőlem az iskolából, a fejkvótát viszi magával, úgyhogy ahol a gyerekek jár, ott lesz a fejkvótája.” 6. számú interjúelemzés, 5. p.



A fogyasztóközpontú szemlélet az individualista diskurzus liberális gyökeihez nyúlik vissza, az egyéni elégedettséget,<sup>140</sup> alkalmazható tudást,<sup>141</sup> alkalmazkodás és váltás képességét,<sup>142</sup> a készségek és képességek fejlesztését,<sup>143</sup> a szakképzetlen pedagógusok számának csökkentését,<sup>144</sup> az iskolaigazgató menedzseri dimenzióját támogatta.<sup>145</sup> A határozatlan időre szóló tanári kinevezések megszüntetését, alkalmatlan tanárok elbocsátásnak lehetőségét,<sup>146</sup> a diákok lemorzsolódásának megakadályozását,<sup>147</sup> kiscsoportos oktatást<sup>148</sup> szorgalmazta. Mindezek mellett e tanfelügyelők arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola szolgáltató funkciója leginkább csak divatos jelszó, gyakorlati realitások nélkül.

A fentiekkel összhangban a minőségi oktatás kerékkötőiként, a magyar szakemberek bukaresti minisztériumi és szakértői bizottságokban történő jelenlétének hiányát,<sup>149</sup> az értékek devalválódását („bezzeg a mi időnkben”),<sup>150</sup> az önállótlanyságot, az elkényelmesedést,<sup>151</sup> a rendszerszintű felkészületlenséget (minisztériumi szakértők, tanárok),<sup>152</sup> a tanárok és diákok versenyvizsga alapú központosított elosztási rendszerét,<sup>153</sup> a rossz tankönyveket,<sup>154</sup> az ismeretek átadására összpontosító, túlsúfolt tananyagot látták. A minőség mérésére a bemeneti és kimeneti eredmények közötti különbség mérését javasolták.<sup>155</sup>

## Tanfelügyelői kapcsolatrendszer, beágyazottság

A tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere nagymértékben formalizált, leszabályozott. Az oktatási minisztériumhoz és a megyei prefektushoz fűződő viszony mind ebbe a kategóriába tartoznak: „törvény szerint ez a kettős alárendeltség

<sup>140</sup> „Akkor amikor azt amit csinál tényleg szereti, én boldog és teljesült embernek tartom.” 4. számú interjúelemzés, 9. p.

<sup>141</sup> „Megtanítani őt halászni. Tehát megtanítani, eligazodni egy könyvtárban, Interneten, hogy ő hogy szerezze be az információt.” 5. számú interjúelemzés, 24–25. p.

<sup>142</sup> 1. számú interjúelemzés, 15. p.

<sup>143</sup> 3. számú interjúelemzés, 31. p., 34. p.

<sup>144</sup> 6. számú interjúelemzés, 28. p.

<sup>145</sup> 6. számú interjúelemzés, 20. p.

<sup>146</sup> „Ha jó a tanár, a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó, az ott nyugodtan dolgozhat vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni.” 5. számú interjúelemzés, 15. p.

<sup>147</sup> 5. számú interjúelemzés, 34. p.

<sup>148</sup> 4. számú interjúelemzés, 10. p.

<sup>149</sup> 1. számú interjúelemzés, 23. p.

<sup>150</sup> 3. számú interjúelemzés, 12. p.

<sup>151</sup> „Sokszor mi vagyunk az akadályok, a kényelmünk, a mindennapi...” 3. számú interjúelemzés, 36. p.

<sup>152</sup> 6. számú interjúelemzés, 24. p.

<sup>153</sup> 5. számú interjúelemzés, 14. p.

<sup>154</sup> 1. számú interjúelemzés, 22. p.

<sup>155</sup> 6. számú interjúelemzés, 20. p.

van, ami azt jelenti, hogyha el akarok kéredzkedni munkaidő, tevékenység alatt, akkor ezt a két fórumot kell... tehát nekik tartozok beszámolóval.”<sup>156</sup> Az RMDSZ-vel történő kapcsolatáról, együttműködésről,<sup>157</sup> annak legitimáló funkciójáról már fentebb is szó esett.

Azokban a megyékben, ahol a románok és a magyarok számaránya jobban megközelíti egymást, ott nagyobb e közösségek, illetve az intézmények közötti konfliktus kialakulásának veszélye is: „Megint lesz egy nagy ziri-buri, meg azon van valaki, azon a poszton (alprefektusi – *a szerz. megj.*) megint meg kell mozgatni, még a PSD rakta oda, és jó a szaki, nincs baj vele, de ha ők akkor elvették, akkor most mi megyünk tovább.”<sup>158</sup>

A tanfelügyelők deklaráltan a nyitottság, partneri kapcsolatok hívei: „minden olyan szervezettel, mely az oktatás jobbítását szolgálja, teljesen nyitottak kell legyünk.”<sup>159</sup> A partneri kapcsolatoknak véleményük szerint legalább a hagyományos identitásörző intézménytriád mentén működni kellene: „az iskola, az önkormányzat és az egyház, ez a hármas pillér minden falusi környezetben, településen ha nem dolgozik együtt, ha nem gondolkodik együtt, akkor a település jövője, léte forog kockán.”<sup>160</sup> Kérdés, hogy ezek a partnerségek a gyakorlatban milyen mértékben valósulnak meg, illetve mutatnak túl a formalizált, előírt kapcsolatokon. A tanfelügyelőségek ugyanis a tanfelügyelő személye, felkészültsége, irányultsága függvényében ápolnak kapcsolatokat a polgármesteri hivatallal, civil szervezetekkel, a gazdasági élet szereplőivel.

A tanfelügyelőségeknek előírt szakmai kapcsolata van az Országos Értékelési és Vizsgabizottsággal, melyet a tanfelügyelőségek főként a kölcsönös egymásrataltsággal jellemeztek, az egyetemekkel, melyek a tanári továbbképzéseket szervezik és a Romániai Magyar Pedagógus Szövetséggel (RMPSZ), többségüknek havi rendszerességgel. A tanfelügyelők vissza-visszatérően hangsúlyozták a magyar szakértők és tanácsadók hiányát az országos szakmai szervezetekben.

A centralista hagyományok által meghatározott paternalista attitűd és a tanfelügyelőség új „szolgáltatói” szerepelvárása közötti feszültség, ellentmondás tükröződik a tanfelügyelőknek az iskolákhoz, iskolaigazgatókhoz, tanárokhoz történő viszonyulásában. Az új megközelítések érintettekhez történő eljuttatása is a hagyományos csatornákon, hagyományos módszerekkel történik. „Végig ezt az elméletet, partnerközpontúság elméletét sulykoltam be az emberek fejébe, hogy fogadják el azt, és tudatosodjon mindenkinek a fejében az, hogy az

<sup>156</sup> 3. számú interjúelemzés, 7. p.

<sup>157</sup> „Munkahelyeket is próbálunk keríteni vagy hozzám bejön valaki, – tanügytől függetlenül – hogy nincs munkája vagy ez vagy az... szociális otthonba kellene valaki...” 1. számú interjúelemzés, 28 p.

<sup>158</sup> 6. számú interjúelemzés, 26. p.

<sup>159</sup> 3. számú interjúelemzés, 5. p.

<sup>160</sup> 5. számú interjúelemzés, 7. p.



a szakfelügyelő, aki kimegy egy iskolába, kollegát látogatni órán, az nem azért megy, hogy büntessen, hogy elítéljen, hanem azért megy, hogy segítsen.”<sup>161</sup> „A pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk... de nekünk például sokkal kevesebb a szabadságunk, mint például az iskolaigazgatóknak. A mai körülmények között egy iskolaigazgatónak sokkal több mindenben van szabad keze, mint nekünk.”<sup>162</sup> A viszony a tanfelügyelőségek és iskolák között nagymértékben ambivalens és továbbra is személyfüggő maradt. Kölcsönös jellemzője a felelősség egymás irányába történő hárítása, amit az iskolák részéről a tanfelügyelőségeknek rendszer-hierarchiában betöltött magasabb funkciója, a tanfelügyelők részéről a játéktér túlzott leszabályozottsága legitimál.

A tanfelügyelők fontosnak tartják a szülőkkel történő kapcsolattartást, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy formálisan is helyet biztosítanak ennek: fogadónapot, órát megjelölve. Arról nincs adatunk, hogy a szülők milyen mértékben élnek ezzel a lehetőségükkel, hány százalékuk vette valaha is igénybe ezt a „szolgáltatást”, illetve milyen mértékben hat visszahúzó erőként a félelmük és tartózkodásuk bármilyen hivatali ügyintézésről. A szülőknek általában kevés beleszólásuk van az iskolai ügyekbe. Még a szakképzés keretszámainak meghatározásánál is figyelmen kívül maradnak elvárásaik, a tanfelügyelők úgy gondolják, hogy részvételük e döntésben (akár a többiben) mellőzhető, érdekeik képviselését ellátja az igazgató: „a szülőket tulajdonképpen képviseli az igazgató, mert őneki érdeke, hogy minél több gyermeket vonzzon.”<sup>163</sup> E logika szerint, tehát az igazgatónak egymással ellentétes érdekeket kellene képviselnie a szakindítások, keretszámok esetén, mint a tantestület része, biztosítani a tanárkollegák alkalmazásának folyamatosságát (és ennek megfelelő szakokat indítani), ugyanakkor tekintettel lenni a munkaerő-piaci, szülői elvárásokra is. Ez utóbbi szempont érvényesülését az erőforrások szűkössége is megnehezíti – felszerelt, korszerű termék, több területen képzett szakemberek, szakmai gyakorlati helyek biztosítása (a cégekkel történő gyenge és esetleges kapcsolatok miatt).

A „fogyasztói”, leginkább szülői elvárásokról érkező visszajelzések az iskola funkcióváltásának szükségességét tükrözik: „régén viccesen és ironikusan azt mondtam, hogy meg kell szokjuk, hogy mi (mármint az iskola – *a szerk.*) gyermekmegőrző hely lettünk... A szülőnek az igénye felém (mint tanár felé – *a szerk.*) többnyire nem az, hogy a parciális integrálást megtanítsam a gyerekeknek, hanem inkább az, hogy ő tudja azt, hogy az a gyerek nyolc órán keresztül olyan helyen van, ahol ő nem narkózik, nem verekszik, és esetleg tanul is valamit. De az lényegtelen, nem az a fontos, hanem az, hogy tudja, hogy ott van, és nem

<sup>161</sup> 5. számú interjúelemzés, 9. p.

<sup>162</sup> 6. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>163</sup> 3. számú interjúelemzés, 30. p.

lesz vele baj.”<sup>164</sup> Ebben az értelemben az iskola, mint a szülői felügyelet helyettesítője, a devianciák távoltartásának intézménye jelenik meg.

A tanfelügyelők mindezek mellett úgy érzékelik, hogy a szülők többsége elégedett „a tanüggyel”.<sup>165</sup>

A tanfelügyelők úgy látják, hogy a hagyományostól eltérő igények kielégítésére az iskola főként tanárainak képzettsége, felkészületlensége következtében képtelen.

## Humán erőforrás kiválasztása

Az oktatási reformok tekintetében mindig egyfajta dinamikáját látjuk a decentralizációs szándéknak, ugyanakkor az anarchiától való félelemnek, ami recentralizációban konkretizálódik. A decentralizációs szándéknak maga az állami bürokrácia az egyik kerékkötője, mint arról már szó esett, az oktatási és pénzügyminisztérium tisztségviselői, akik főként egzisztenciális félelmükben (hivataluk esetleges racionalizációja) akadályozzák a reformok gyakorlatba ültetését. A decentralizáció másik kerékkötője az anarchiától való félelem, kételkedés az ország demokráciájának fejlettségében, félelem, hogy amennyiben a döntéshozás helyi szintre tevődik át, szűk körök kezébe kerül a hatalom, ahol a nepotizmus és korrupció virágzását nem lehet már ellenőrizni, kézben tartani. A politikai diskurzusokban a decentralizáció ellenzőinek (főként az egykori kommunista diktatúra nómenklaturistái) érvelésében a lehetséges anarchia előrevetítése a fő meggyőző érv.<sup>166</sup> Az interjúkból úgy tűnik, hogy ezt a paradox helyzetet a tanfelügyelők is felismerik, akár a humán erőforrás kiválasztási mechanizmusainak hátterében is: „a legtöbb országban ez úgy történik, hogy az iskolaigazgatók a munkáltatók és megvan az önállóságuk. Azt is azonban hozzá kell tenni, hogy Romániában még nincs megérve az emberek tudata ahhoz, hogy ezt autonóm módon mondjuk az igazgatók becsületesen ellássák.”<sup>167</sup>

Az iskolaigazgatók kiválasztása a jelentkezők közül, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga útján történik. Az adott iskola pedagógusainak, illetve a helyi közösségnek nincs beleszólása az iskolaigazgató személyének megválasztásába.

<sup>164</sup> 2. számú interjúelemzés, 10. p.

<sup>165</sup> 4. számú interjúelemzés, 20. p.

<sup>166</sup> Lásd erről bővebben Mandel Kinga: A román felsőoktatás-politika 1990–2003 között. Kolozsvár, 2007, Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 1–248. p. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf?sequence=6>.

<sup>167</sup> 1. számú interjúelemzés, 5. p.

Tanfelügyelői megítélés szerint, az iskolaigazgatók vannak talán leginkább konfrontációknak kitéve, hiszen a minisztériumi és tanfelügyelői számonkérések is őket célozzák, ahogyan nekik kell megoldani az iskola hétköznapi problémáit is, legyenek azok gazdasági, pénzügyi, adminisztratív jellegűek, vagy a pedagógusok közötti konfliktusok, de ők felelnek a szülők előtt a gyermekek oktatásáért, testi-lelki épségéért is. „Aki a pofonokat igazán kapja, s a legtöbbet kapja, az az igazgató.”<sup>168</sup> Ezért nemcsak kiváló menedzsereknek, problémamegoldóknak, de jó pedagógusoknak és az oktatási rendszer kiváló ismerőinek kell lenniük. Mindezek a tényezők azonban nem minden esetben adóttak. A rendszer öröklött tehetetlensége, a több évtizedes hagyományok leképződnek az intézményvezetőkre is. „Dominál az oktatásban, vezetői szinten azon iskolaigazgatók kategóriája, akik azt várják, hogy fentről jön majd valaki, és mindig megmondja, hogy mit kell tennie, vagy döntést kellene, hogy hoznia, de a hozott döntésért fel kell vállalni a felelősséget, és neki ez nem tetszik, és akkor egyszerűen átdobja ezt a más hivatalok udvarára, hogy döntsenek ők és feleljenek ők, mert akkor ő mossa kezeit.”<sup>169</sup>

## Tanári kinevezés

A tanároknak iskolák közötti elosztása, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga eredményei alapján történik, a centralista hagyományok következtében, a korrupciós lehetőségek kiszűrése céljából. „A tanárokat is számítógépes kihe-lyezésnek bocsátották alá, ami a szándék egy volt, egyetlenegy és ez valahol érthető is, hogyha Romániáról beszélünk, és Románia egy balkáni ország. Azt próbálta a minisztérium ez által leszűkíteni vagy kiküszöbölni, ha nem is teljes kiküszöbölésről van szó, hogy érdemtelenül ne mindenféle ismeretségi kör és ilyen-olyan politikai elkötelezettség alapján osztogassák a tanári állásokat, hanem akkor legyen ez nyomomonkövethető.”<sup>170</sup>

Ez a versenyvizsgán alapuló rendszer képtelen kezelni az egyéni élethelyze-tek sokaságát, melyek a gyakorlatban felmerülnek, mert nincs tekintettel a lakó-helyi, családi, egyéni és közösségi elvárásokra. Társadalmi megítélés szerint a tanári állások betöltésénél történik a legtöbb hivatali visszaélés, bár egyenként minden tanfelügyelő azt állítja, hogy az ő megyéjében nem fordul ilyen elő: „a megyében az állások meghirdetése, a betöltése mindig nagyon áttetsző volt, mindenki minden információhoz hozzájutott”,<sup>171</sup> „úgy tartják számon, mint a

<sup>168</sup> 4. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>169</sup> 5. számú interjúelemzés, 8. p.

<sup>170</sup> 5. számú interjúelemzés, 14. p.

<sup>171</sup> 5. számú interjúelemzés, 14. p.

legkevesebb reklamációval rendelkező megye a minisztérium felé. Ennek talán az is az oka, hogy megpróbálunk, még akkor is, ha sokszor fárasztó és sokszor sok időt vesz igénybe, nyitottak lenni. Tehát, hogy minden látsszon, hogy mi történik, nem az ajtók mögött történnek döntések.”<sup>172</sup>

A tanfelügyelők kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a pedagógusok, iskolaigazgatók kiválasztását a helyi közösségek hatáskörébe kell helyezni. Ismert azonban a döntéshozók félelme: „még mindig arra gondolnak, hogyan engedjük mi az iskolaigazgatók kezébe a hatalmat, mert visszaélnék vele.”<sup>173</sup>

Néhány kísérleti, reprezentatívnek nevezett iskolának (az iskolák mintegy 25%-ának) az oktatási reform egy rövid időszakában lehetősége nyílt az újonnan jelentkező pedagógusainak önálló vizsgáztatására, kiválasztására. E kísérlet azonban meglehetősen ellentétes tapasztalatokkal járt. Egyes elbeszélések szerint gyakran előfordult: „Nem azt mondom, hogy lefizetett, de szebb a szeme színe, a komámasszony leánykája, ügyes, jó gyerek... ő került be és a másiknak, aki... lehet, hogy nem volt jó, de lehet, hogy éppen olyan jó volt, csak őt nem ismerte az igazgató. És akkor bizony az iskolákba, én állítom, nem mindig kerültek azok, akik oda kerülhettek volna.”<sup>174</sup> Mások, főként az iskolaigazgatók, pozitívan értékelték e lépést, állítva, hogy a saját maguk által megválasztott tanárokkal kedvezőbb volt az iskola lehetősége a minőségi oktatás, egyéni, sajátos arculat kialakítására. Hasonlóan, egyes tanfelügyelők is a minisztériumi bürokráciánál, illetve a törvényhozóknál optimistábbak a helyi közösség önszabályozó képességét illetően: „biztos lesznek visszaélések az első három évben, amikor le lesz vezetve az iskolához, de kiszűri a közösség ezeket a dolgokat, biztosan ki fogja szűrni”.<sup>175</sup>

Úgy tűnik, mintha egy ördögi körben vergődne a román oktatási rendszer: azért van korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott, és azért túlzottan szabályozott, mert állandóan fennáll a korrupció veszélye: „Hogy pontosan ez ennyire központosított és leszabályozódott, ennek van egy oka: a rettenetes korrupció.”<sup>176</sup>

A központosított tanári kinevezések nem képesek kezelni a tanárhiány kérdését sem, mely főként a falvakban okoz jelentős problémákat. Ennek orvoslására indult a tanárokat munkahelyükön (in-service training) át-, illetve továbbképző program 2005-ben, jelentős világbanki támogatással. Leggyakoribb a leginkább piacképes, az idegen nyelv és informatika szakos tanárok hiánya, amit a pedagógusbérek nagyon alacsony szintje indokol. A magyarlakta vidékeken hiány mutatkozik a magyar nyelvet is ismerő román szakos tanárokból

<sup>172</sup> 1. számú interjúelemzés, 7. p.

<sup>173</sup> 4. számú interjúelemzés, 7. p.

<sup>174</sup> 3. számú interjúelemzés, 19. p.

<sup>175</sup> 6. számú interjúelemzés, 28. p.

<sup>176</sup> 3. számú interjúelemzés, 18. p.

is (erről részletesebben a későbbiekben): „Ez elég kellemetlen ugyanis, nem azt mondom, mert a politika, s mert ezt elvárják... valóban szükség van, hogy a gyerekeink megtanuljanak románul.”<sup>177</sup>

## A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei

Romániában nem létezett kifejezetten pedagógusképzés, csak tanítóképzés történik (melyet az elmúlt években középiskolairól egyetemi szintre emeltek), a tanárképzés pedig a különböző szakok (fizika, kémia, matematika, földrajz, társadalomtudomány stb.) keretében néhány pedagógiai-pszichológiai-módszertani jellegű tárgy abszolválásával, óralátogatással és vizsgatanítás tartásával történt.

A tanfelügyelők által a pedagógusokkal kapcsolatos legtöbb fenntartás azok pszicho-pedagógiai képzettségét érintette: „pedagógusnak a tudományos (ki) képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült”,<sup>178</sup> „a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdjenek a gyerekekkel.”<sup>179</sup> A vélemények megegyeztek a tekintetben, hogy a tanárképzésben a pszichológiai és pedagógiai készségek, és képességek fejlesztésére kellene hangsúlyozottabban összpontosítani. A tanári versenyvizsgán nem a szakmai tudást, hanem az oktatói alkalmasságot kellene számon kérni a jelentkezőkön. A pedagógusokra vonatkozó reformterv egyrészt a kezdő pedagógusok gyakorlati alkalmasságát szeretné megalapozni „miután elvégezte az egyetemet, legyen egy ilyen praktika, tehát egy ilyen kétéves periódus, amikor a pedagógiai képzését tökéletesíti, utána vizsgázik, és akkor válhat tanárrá”.<sup>180</sup> Másrészt in-service tréninggel a kezdeti nehézségeket, az iskola világába történő beilleszkedést próbálja elősegíteni „az iskola minden végzős tanár mellé, tehát aki gyakorlonok, kinevezne, olyan nagy gyakorlattal rendelkező tanárt, aki követi és segíti a pedagógiai pályafutásában az első-két évben”.<sup>181</sup> E mentornak legalább 5-10 éves tapasztalattal és minősített tanári fokozattal kellene rendelkeznie.

Egyes vélemények szerint a tanártovábbképzés már az egyetemi képzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. Ahogyan a pedagógusok, úgy a tanfelügyelők megítélésében is jól elkülönülnek a különböző továbbképzők, annak függvényében, hogy azt mely intézmény szervezte. Az államilag legkevésbé elismert, nem akkreditált, ezáltal az éves értékelés során nem beszámítható RMP SZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a ma-

<sup>177</sup> 3. számú interjúelemzés, 17. oldal.p.

<sup>178</sup> 1. számú interjúelemzés, 9. p.

<sup>179</sup> 3. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>180</sup> 3. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>181</sup> 3. számú interjúelemzés, 13. p.

gyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonyak: „mindig mindenki úgy jön haza, hogy ott tanultam, ott érdemes volt... nem találkoztam olyannal aki úgy jött volna haza, hogy kár volt elmenni.”<sup>182</sup>

A hagyományos egyetemek vagy tanfelügyelőségek keretében megszervezett továbbképzéseket tartották a leginkább formálisnak, kevésbé hasznosnak, melyen a pedagógusok csak kötelességből, a kreditpontok beszerzése céljából vesznek részt, és melyeknek legkevesebb a hozadéka: „a legtöbb pedagógus sajnos jelen pillanatban azon igyekszik, hogy essen túl a továbbképzésen, kapja meg a papírt. A papírt és ez lényeg.”<sup>183</sup> Bár voltak olyan nézetek is, hogy az egyetemi központok magasabb színvonalra emelik a továbbképzőt: „én emlékszem, két továbbképzésen vettem részt '89 előtt matematikából, ott egész más, ha az ember az egyetemi médiumban, könyvtárban, a laboratóriumban ott van benn, mint hogy idejön egy tanár, és veszi a krétát, elmondja. Tehát nincs meg az a szellemi hangulat.”<sup>184</sup> Kérdés, hogy ez esetben mi adja a szellemi töltetet, a továbbképző minősége vagy egy egyetemi központ kulturális szellemisége: a könyvtár, színház, kiállítások?

A tanfelügyelőségek és egyetemek által szervezett tanártovábbképzők eleve akkreditált képzéseknek számítanak. Az egyetemek, bár még őrzik hagyományos monopolhelyzetüket a tanártovábbképzésben, ez a pozíció azonban egyre inkább kihívások előtt áll, mivel pedagógus-továbbképzést szervezhetnek a Pedagógusok Házai, valamint piaci cégek is. Ez utóbbiaknak akkreditáltatniuk kell képzési programjukat, ami nemcsak ennek anyagi vonzata miatt nehézkes. Sok esetben, az akkreditálási folyamatban „peer review”<sup>185</sup> szerepet betöltő akadémiai aktorok a kerékkötői az akkreditálásnak, akik egyetemük továbbképzési monopolhelyzetét próbálják ezúton megőrizni. Érthető hát, hogy mindeddig ezzel a lehetőséggel nagyon kevés cég élt, és ez a piaci szegmens nagyon fejletlen maradt.<sup>186</sup>

A továbbképzők mindig egyéniek, az illető pedagógusok választják ki, hogy jelentkeznék-e, illetve milyen továbbképzőre vállalkoznak, az iskolának nincs lehetőségük preferenciáikat érvényesíteni e tekintetben (sem), ahogyan az igazgató és a tanárok, valamint a diákok személyének megválasztásában sem.

<sup>182</sup> 1. számú interjúelemzés, 13. p.

<sup>183</sup> 1. számú interjúelemzés, 12. p.

<sup>184</sup> 1. számú interjúelemzés, 11. p.

<sup>185</sup> Azonos területen működő szakemberek egymásra vonatkozó véleményezése, bírálata.

<sup>186</sup> A tanártovábbképzőkről lásd bővebben Papp Z. Attila: *Kihasztnálatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere*. Csíkszereda, 2005, Soros Oktatási Központ.

## A pedagógusi minőség, tanárhány, kontraszelekció

A humán erőforrás minősége szempontjából gondot okoz az iskolaigazgatók számára, hogy a törvény olyan mértékben „szolgáltató-központú”, hogy nincs mód az alkalmatlan tanárok felmentésére, elbocsátására. „Nem hallottam, hogy pedagógust kidobtunk volna, mert nem tanított jól.”<sup>187</sup>

A pedagógusi állás biztonsága maximális, úgynevezett „nyugdíjas állás”, csak nagyon kivételes esetben kerül sor elbocsátásra, felmentésre, amikor a szülők szó szerint „fellázadnak”, és tömegesen nem engedik gyermekeiket egy adott tanár órájára: „ismert a kolozsvári matektanár esete, mikor a szülők egyszerűen nem léptek sztrájkba, otthon tartották a gyereket.”<sup>188</sup>

Minden a tanári állásra vonatkozó kezdeményezést eddig sikeresen megvétőzött a pedagógiai lobb, így már a tanfelügyelőségek szintjén elakadt az a kezdeményezés, amely a végleges (tituláris) tanári állások megszüntetésére és a határozott idejű szerződésekre történő áttérést kezdeményezte. „Én azt ajánlottam már Marga idejében 2000-ben, egy országos tanácskozásnál, szavazat alá bocsátottuk, hogy akkor megszüntessük-e a tituláris (határozatlan idejű – *a szerz. megj.*) állásokat, és akkor mindenki megmértetetik arra a posztra vonatkozóan, és minden értékelés után újra vállalja a megmértetést, hogyha nem bizonyul jónak, negyvenkét főtanfelfelügyelő van az országban, négyen mellette szavaztunk és harmincnyolcan ellene.”<sup>189</sup>

A tanfelügyelők a tanárok nagymértékű konzervativizmusáról is beszámoltak: elzárkózásukról az újítások elől, mely lehet a túlterheltségük, a szakma alacsony presztízisének, a motivátlanságnak következménye is. Azt is érzékelik, hogy a tanárgenerációk egyre inkább előregednek, a fiatalok odacsábítására, megtartására pedig nincsenek eszközök, ösztönzők: „azok az ötven év körüli negyvenöt felüliek, akik már benne vannak és a fizetésük is már azon a nívón van, hogy na már megtudnak normálisan élni, ott már nincsenek mozgások, de a fiatalságot nehezen tudjuk megfogni.”<sup>190</sup> A kontraszelekciós mechanizmus működését a tanári állás társadalmi presztízisének és díjazásának csökkenésével indokolták: „a pedagógusi fizetések szintje következtében legyengült erősen a pálya.”<sup>191</sup>

A tanárhány problémájára sem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak e tekintetben a leghátrányosabb helyzetben: „Mindenki csak városban akar dolgozni, nem is akármilyen, hanem csak nagyvárosban, csak nagy líceumban, csak elismert líceumban.”<sup>192</sup> E problémát próbálta orvosolni

<sup>187</sup> 1. számú interjúelemzés, 16. p.

<sup>188</sup> 1. számú interjúelemzés, 16. p.

<sup>189</sup> 5. számú interjúelemzés, 15. p.

<sup>190</sup> 6. számú interjúelemzés, 5. p.

<sup>191</sup> 1. számú interjúelemzés, 9. p.

<sup>192</sup> 6. számú interjúelemzés, 5. p.



az ösztöndíjprogram, mely az egyetem abszolválását követően falvakban állást vállaló (illetve erre szerződő) diákokat támogatta egy kezdő tanár fizetésének megfelelő ösztöndíjjal (az állami szociális, illetve tanulmányi ösztöndíjon felül). A program azonban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Egyrészt mert sok esetben nem tudtak állást biztosítani a végzett diák számára az adott településen, mert időközben megszűnt az iskola, összevonták vagy más tanárral sikerült betölteni az addig üres pozíciót, másrészt mert kevés diák vállalta fel az elköteleződést.

A tanárhiány azért is a minőség kárára megy, mert lehetetlenné teszi bármely külső elvárás érvényesítését a leginkább keresett tanárokkal szemben: „Nekünk van olyan pedagógusunk, akit teljesen kesztyűs kézzel kell kezelni, mert elmegy és nincs, aki tanítson helyette.”<sup>193</sup>

## Diákok a tanfelügyelők szemében

A tanfelügyelők és a pedagógusok szempontjából teljesen megegyezik a diákok megítélése, mely szerint a diákok minősége évente változik: „vannak jobb évfolyamok, gyengébb évfolyamok, jobb eresztésű iskolák, gyengébb eresztésű iskolák.”<sup>194</sup>

A román oktatási rendszer öröklött jellemzője a szigorú szelekció és vizsgaközpontúság, ahol az oktatás célja mindig egy következő vizsga követelményeinek történő megfelelés. A diákok szelekciója viszonylag korán kezdődik, az első komolyabb vizsgára 14-15 éves életkorban, az általános oktatás zárását követően kerül sor, mely vizsga fontos szerepet játszik a diák további iskolai pályafutásának kijelölésében. Igaz, némely tanfelügyelői megítélés szerint ez a korai szelekció egyre inkább veszít erejéből, mert annyi középiskolás hely van, ahány végzős általános iskolás diák: „akinek egyszer sikerült a vizsgája, az mind bekerül.”<sup>195</sup>

A diákok ösztöndíjrendszere is átalakulóban van, főként a szakképzés esetében, ahol szerződések kötésére nyílik lehetőség adott cég és diák között, melyek ösztöndíjat biztosítanak a gyermek iskoláztatásának időtartamára, mellyel szemben az kötelezi magát a cégnél történő munkába állást illetően. E kezdeményezések sajnos rendre kudarcba fulladnak, mert kevés a megalapozottságuk, nincs hagyományuk: „egy-egy cég részéről halvány próbálkozás van, de lehet, hogy a gyerek nem akarja, a szülő nem akarja aláírni, mert azt mondja, nem adom el a bőröm.”<sup>196</sup>

<sup>193</sup> 1. számú interjúelemzés, 16. p.

<sup>194</sup> 1. számú interjúelemzés, 21. p.

<sup>195</sup> 1. számú interjúelemzés, 19. p.

<sup>196</sup> 3. számú interjúelemzés, 31. p.



## Túlterheltség

A román oktatási rendszer, ismeretátadó jellegéből kifolyólag, a korosztály érettségéhez mérten hatalmas terheket ró a gyerekekre: „mint hogyha a huszonegyedik századig felfedezett, begyűjtött összes információt át akarjuk adni a gyerekeknek az iskolán belül.”<sup>197</sup> A diákok túlterheltsége köztudott, mindenki tisztában van vele, tanfelügyelők, szülők, tanárok, leginkább természetesen a diákok, akik a maguk bőrén tapasztalják, hogy a hét számukra is közel 40 munkaórából áll. A változtatásnak e tekintetben a minimális elvárásokat illető konszenzushány, szakmai buzgóság, „elhivatottság” szab korlátot. Mindenki bele akarja vinni a kedvenc témáit a tantervbe, ami ezzel túlszűfolttá válik.<sup>198</sup> A túlterheltség pedig a tanulás iránti motiváció megszűnéséhez vezethet.<sup>199</sup>

Az átlaghoz képest is nagyobb a terheltség a kisebbségi oktatásban, mert „a magyar gyerekeknek a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom óraszámával heti négy órával több, mint a román gyerekeknek, de nem mindig csak ennyivel, mert van, amikor a szülők ambíciói, külön igényei még egy-két órával megtézik ezt, és akkor utólag pedig jelentkeznek a panaszok, a gyerekek programja túlszűfolt és a gyerekek túlterheltek”.<sup>200</sup> A túlterheltség, valamint a szakképzett tanárok hiánya sok esetben (főként a szakképzés esetében) a többségi iskolák felé irányítja a szülőket: „Beindultunk 11 gyerekkel ezelőtt két évvel, s a szülők rájöttek, hogy úgyis a többségét a tantárgyaknak románul tanulják, és hát visszamentek román osztályokba, mivel ott a vizsga kevesebb, az órák kevesebbek, az érettségén két tantárggyal kevesebb van: a szóbeli, írásbeli magyarból.”<sup>201</sup>

A minisztérium javaslata a kisebbségi gyermekek esélyegyenlőségének biztosítására, illetve terheltségük enyhítésére, hogy két idegen nyelv tanulása helyett csak egyet tesznek kötelezővé, a második idegen nyelvet kiváltja az anyanyelv tanulása. Kérdés, hogy ez mennyiben járul majd hozzá a kisebbségi gyermekek versenyképességéhez. A tanfelügyelők ezzel nem mind értenek egyet, „nem szabad lemondani arról a jogomról, hogy a második idegen nyelvet is tanuljam”.<sup>202</sup>

Az oktatásból hiányzanak a játékos, fejlesztő foglalkozások, tárgyak, „olyan tantárgyak és olyan foglalkozások, amelyik lehetővé teszi, hogy egy gyerek lazuljon, kikapcsoljon, felfrissüljön, és ő ezt nem érzi tehernek”.<sup>203</sup>

<sup>197</sup> 5. számú interjúelemzés, 24. p.

<sup>198</sup> „A különböző szakmai fórumokon azt tapasztalom, hogy a tanárok nem gyerekekben gondolkodnak, amikor tantervi követelményekről van szó, és ezeknek a megállapításáról, hanem egymással szinte versenyeznek abban, hogy ki tud minél többet és okosabbat kérni a gyerektől. Észrevételül ezáltal újabb meg újabb fogalmakat, információkat lopva be az anyagba.” Uo.

<sup>199</sup> 5. számú interjúelemzés, 25. p.

<sup>200</sup> 5. számú interjúelemzés, 24. p.

<sup>201</sup> 6. számú interjúelemzés, 9. p.

<sup>202</sup> 3. számú interjúelemzés, 30. p.

<sup>203</sup> 5. számú interjúelemzés, 24. p.

A tankönyvellátás is súlyos problémákat okoz a magyar oktatásban, nemcsak azért, mert a magyar nyelven megjelenő tankönyvek a román tankönyvek (gyakran rossz minőségű) fordításai, melyek általában azokhoz képest három-négy hónapos késéssel jutnak el az iskolákhoz, hanem mert a magyar nyelvű tankönyvek (tekintettel arra, hogy kisebb példányban készülnek) drágák is, ami a tizenegy- és tizenkettedikes diákokat – akik maguk vásárolják meg tankönyveiket<sup>204</sup> – hátrányosan érinti.<sup>205</sup>

## Román és magyar nyelv oktatása

A román nyelv oktatása körül is folyamatosan zajlanak a tárgyalások a többség-kisebbség között: „ehhez nagyon különbözőképpen viszonyul a bukaresti hivatalos hatóság, a tanügy-minisztérium, a helyiek, a román vagy a magyar közösség... lehet ezt elpolitizálni, szerintem hülyeség, nem szabad.”<sup>206</sup> A kisebbségi magyar érdekképviselő – nyelvészekre, szocio-lingvisztikai elméletekre alapozva<sup>207</sup> – szeretné kiharcolni, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek idegen nyelvként, annak megfelelő tanulási módszertannal tanulhassák a román nyelvet, ezáltal jobban elsajátítva azt, mintha a román anyanyelvű gyermekekkel közös tanterv és tankönyvek, valamint módszertan alapján tennék azt.<sup>208</sup>

A többségi politikai diskurzus ezzel szemben abból indul ki, hogy minden állampolgárnak joga és kötelessége az államnyelv „elsajátítása”.<sup>209</sup> Ebben az értelmezésben az esélyegyenlőség biztosítása az anyanyelvi gyermekekkel azonos tantervek, tankönyvek és módszertan alapján történik. A román nyelv oktatása körül zajló politikai harcok során a többségiek a székelőföldi tömbben élő magyarok (és az onnan származó parlamenti képviselők) gyenge román nyelvtudásával példálózhatnak, melyet e megyékben évente ismétlődő nyelvi felmérések eredményeivel igazolnak.

<sup>204</sup> Az ingyenes tankönyvellátás csak az iskolakötelesség időszakára (egy-tíz osztályra) érvényes.

<sup>205</sup> 4. számú interjúelemzés, 22. p.

<sup>206</sup> 3. számú interjúelemzés, 17. p.

<sup>207</sup> Lásd Skutnabb Kangas, Szilágyi N. Sándor, Péntek János, Kontra Miklós írásait.

<sup>208</sup> Nagy vitát kavart e körben Kontra Miklós *Sült galamb?* című tanulmánykötetének vitaindítója, melyben arra hívja fel a figyelmet, hogy a csak egynyelvű (magyar) felsőoktatás a magyarországi munkaerőpiacra történő kivándorlásra készítet. Kérdés, hogy e politikai kérdéssé emelt nyelvpolitikai probléma milyen mértékben bizonyul indokoltnak, mennyiben a nyelvi kompetenciák a foglalkoztatás és migráció meghatározói, vagy egyéb tényezők, mint amilyen adott diplomák piaci értékének országonkénti eltérése, az informális kapcsolatháló szerepe. Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelv-politika*. Somorja, 2005, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

<sup>209</sup> A román nyelv elsajátításának minden állampolgárra érvényes kötelezettségét az Oktatási Törvény is kimondta. Az RMDSZ-nek többéves parlamenti munkájába került, míg e tézist sikerült a román nyelv tanulására szelídítenie.

Egy tanfelügyelő e felmérések mögötti politikai szándékot figyelmen kívül hagyva állította: „Én azt szeretném, ha a felmérésnek az lenne a végső kicsengetése, hogy nem elég egy-négy osztályos szinten kisebbségi állapotban levő nyelvoktatást alkalmazni, hanem azt ki kell vinni öt-nyolc osztályra is, tehát idegen nyelvként tanítani a román.”<sup>210</sup>

A székelyföldi megyékben nem a nyelvtanárok pedagógiai csődje áll a folyamat mögött<sup>211</sup> (bár néhány esetben bizonyára az is), hanem valamiféle összetársadalmi szembenállás, elutasító, összekacsintó (szülők és gyermekek, szülők és tanárok között) magatartás is érzékelhető a több évtizede érvényesülő erőszakos többségi nyelvpolitikával szemben.<sup>212</sup> Deklaráltan mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek érdeke, hogy minél jobban elsajátítsák az államnyelvet: „el kellene várjuk, hogy nekünk minden körülményt biztosítsanak arra, hogy mi megtanuljunk románul. És ez a szülőknek is ilyen hozzáállása kéne legyen.”<sup>213</sup> A gyakorlatban azonban ezzel ellentétes magatartásminták öröklődnek.

A romániai magyar érdekképviselőnek sikerült kiharcolni, hogy az elemi oktatás szintjén a magyar gyermekek sajátos tanterv és tankönyv alapján tanulják a román nyelvet, általános iskolában a többségiakkal azonos tanterv és sajátos tankönyvekből, majd felső középfokon (líceum, szakközépiskola, szakiskola) már a román tanulókkal azonos tanterv és tankönyv alapján – ami nagy előrelépésnek tekinthető, bár egyelőre eredményei még nem mutatkoznak a nemzeti megmérettetéseken.<sup>214</sup>

## Korrupciós mechanizmusok

Romániában a korrupció alól az oktatás sem képez kivételt. Az uram-bátyám viszonyok leképeződnek a társadalomnak az oktatási alrendszerére is. Megtalálhatók mindenhol, ahol a kivételezés egyéni előnyökhöz juttathat személyeket, kezdve a tanfelügyelők kinevezésénél, melynek ára, mint láthattuk, bizonyos fokú „problémamegoldás”: „nézz utána ennek a problémának, vagy annak”,<sup>215</sup> de felfedezhetjük a hivatalosan versenyvizsgával történő tanári álláshelyek kijelölésében, a diákok középiskolai szelekciója, érettségije hátterében is.

Az interjúalanyok többsége e kérdésben nagyon óvatosan nyilatkozott. Jellemző a probléma tagadása, hárítása: „szóbeszédnek voltak, és volt, amikor hoz-

<sup>210</sup> 5. számú interjúelemzés, 25. p.

<sup>211</sup> 5. számú interjúelemzés, 25. p.

<sup>212</sup> Hasonló elutasítás figyelhető meg minden olyan esetben, ahol egy adott „idegen” nyelvet kötelezővé tettek. A kényszer természetes velejárója az annak történő ellenállás. Példa erre az orosz nyelv oktatásának kudarca Magyarországon.

<sup>213</sup> 3. számú interjúelemzés, 22. p.

<sup>214</sup> Más kérdés e tantervek és tankönyvek minősége, melyről bővebben és részletebben lásd Fóris F. Rita tanulmányát a *Regio* 2004. 2. sz.

<sup>215</sup> 3. számú interjúelemzés, 4. p.

zám is visszajutott, bizonyítható, ellenőrizhető bizonyítékok nem voltak, tehát általában az emberek, akik a rendszeren kívül vannak, nagyon szeretnek az oktatásról beszélni, és akkor általános véleményeket mondanak anélkül, hogy rendelkeznének minimális információval, ami esetleg ilyen jellegű megállapítások vagy következtetések levonására hatalmazza fel őket.”<sup>216</sup>

A kérdésről, mint mára már letudott, múltbeli jelenségről is könnyebb szót ejteni: „a katedrát meg lehetett vásárolni, illetve meg lehet vásárolni... attól, aki rendelkezik velük.”<sup>217</sup>

Előfordult a kérdés valamilyen formában történő elbagatellizálása, szublimálása is: „ilyen, hogy lefizetni valakit, lekenyerezni vagy mit tudom én, valamilyen ellenszolgáltatásként valamilyen anyagi juttatáshoz hozzájuttatni: nincsen. Egyedüli dolog, amit mi elfogadunk, mert egy csokor virágot vagy egy szál virágot nem illik visszautasítani.”<sup>218</sup>

Megjelenik a korrupciós ügyek önigazolásszerű kimagyarázása is, melyben a saját felelősséget csökkenteni szándékozván a rendszer működésképtelenségére vezették vissza a kivételes eseteket: „abszurd volna elképzelni azt, hogy évente ne lett volna öt-tíz olyan eset, specifikus eset, amit jóindulattal meg kellett oldani, persze nem úgy, hogy az az oktatás rovására vagy a diák rovására történt volna.”<sup>219</sup>

Más megyék gyakorlatáról szóló megjegyzések nyomán is nyilvánvalóvá válik, hogy általános jelenséggel állunk szemben: „a tapasztalat az, hogy ha néha – és itt legyünk őszinték, nem elsősorban Erdélyre gondolok – mondjuk egy igazgató meghatározhat egy bizonyos személycsoportokat, akivel dolgozik, az olyan személy a családból, baráti körből vagy közvetlenebb személyi kapcsolat révén kerül ki.”<sup>220</sup> „Voltak olyan megyék... volt vagy kétszáz poszt (betöltetlen tanári állás – *a szerk. megj.*) eldugva, s aztán előkerültek, szóval van, úgy is vannak, az igazgató úgy se jelenti”,<sup>221</sup> „karrierem során legalább, mondjuk legalább 20 olyan főtanfelügyelő, főtanfelügyelő helyettesről tudok, akit fölmentettek, azért mert mondjuk... tudatos és komolyabb törvénysértést követtek el”.<sup>222</sup>

A korrupció társadalmi megítélését, a közösség korrupcióval szembeni toleranciáját tükrözi azon tanfelügyelői vélemény, mely szerint: „meg vagyok győződve, hogy az összes társadalmi ág közül azért a tanügy az, amelyik a leginkább mentes a korrupciótól, nem mondom, hogy nincs, de van korrupció, minden további nélkül, legmagasabb szinttől egészen a legalacsonyabb szintig, de nem olyan mértékű ez, ami mondjuk veszélyes lenne, én úgy érzem.”<sup>223</sup>

<sup>216</sup> 5. számú interjúelemzés, 16. p.

<sup>217</sup> 3. számú interjúelemzés, 18. p.

<sup>218</sup> 5. számú interjúelemzés, 16. p.

<sup>219</sup> 5. számú interjúelemzés, 14. p.

<sup>220</sup> 1. számú interjúelemzés, 5. p.

<sup>221</sup> 6. számú interjúelemzés, 28. p.

<sup>222</sup> 1. számú interjúelemzés, 7. p.

<sup>223</sup> 4. számú interjúelemzés, 4. p.

## Kisebbségi dimenziók

Nyilvánvaló, hogy a kisebbségi sors differenciált problémákat okoz, és még ezen belül is terület- és népességmegoszlás függvényében eltérőek a problémák. Más a helyzet ott, ahol adott régióon belül a kisebbség a többség „azt is elismerik minisztériumi szinten, hogy igenis egy sajátos helyzet van Hargitában vagy akár Kovászna megyében, annak következtében, hogy itt a kisebbség a többség... ami a kisebbségi oktatást illeti, tulajdonképpen, talán mi könnyebb helyzetben vagyunk, mint a marosi vagy a kolozsvári... hogy mindig a magyar oktatásban kellett és kell először gondolkozni, és a román nyelvű oktatást itt úgy kell mi megszervezzük, ahogy ezt a Maros megyei vagy Bihar megyei magyar oktatás esetében kéne legyen”.<sup>224</sup>

Sajátos probléma elé állítja a magyar közösségeket és az oktatást a szórványhelyzet, ahol az anyanyelvi oktatás fenntartása érdekében másképpen merülnek fel a kérdések: „ilyen kis környezetben, nem engedhetjük meg magunknak a nagy széthúzást, vagy fogjuk meg és mindenki másfelé vigye. Persze én tudom, hogy vannak kisebb körzetek is, ahol nagy széthúzások vannak, van kis tantestületünk hét emberrel, ahol nyolcfelé húznak.”<sup>225</sup>

Szórványhelyzetben a minőséghez történő viszonyulást is más közösségi prioritások határozzák meg: „tudod, hogy ha egyet vagy kettőt megbuktatsz, mert megérdemli, mert valóban nem képes elsajátítani az elemi anyagismeretet se, akkor megszűnik az osztály. És akkor marad a nagy pedagógus-lelkiismereti kérdés, hogy a másik ötnek esetleg más helységbe kell menni tanulni, mert itt megszűnik az osztály, vagy pedig hagyjuk ezt a kettőt úgy, ahogy van, melléjük tölteléknek és az osztály nem szűnik meg. Ez sokkal nagyobb lelkiismereti kérdés, mint ezt így elképzeljük.”<sup>226</sup> Ez esetben a magyar osztályok, magyar iskolák fenntartása ellentmond a minőségi oktatás kritériumának.

Megint más a helyzet azon szórványvidékek esetében, ahol a határ mentiség is közrejátszik: „15-20 km-re az anyaországtól és 400 km-re a tömbmagyarságtól... nekünk öt főváros közelebb van, mint Bukarest.”<sup>227</sup> Magyarország közelsége a romániai magyar oktatás szempontjából kedvezőtlenül befolyásolja a szülők és diákok iskolaválasztási szándékát: „nekünk kellemetlen sokszor a magyarországi kollégákkal szemben is. Jönnek és mondják, hogy ingyen ösztöndíjat kaptok, gyertek, nem tudom én...”<sup>228</sup>

<sup>224</sup> 3. számú interjúelemzés, 7. p.

<sup>225</sup> 1. számú interjúelemzés, 28. p.

<sup>226</sup> 1. számú interjúelemzés, 17. p.

<sup>227</sup> 1. számú interjúelemzés, 38. p.

<sup>228</sup> 1. számú interjúelemzés, 19. p.

## Romák oktatása

Romániában, az ország európai uniós csatlakozása kapcsán, egyre több figyelem irányul a romákra és természetesen a romák oktatására.

Érdekes kérdéseket vet fel a kisebbségen belüli kisebbség problematikája, például a romák székelyföldi helyzete. Kutatásunk terepmunkái alatt azt figyeltük meg, hogy a kisebbség is többségi magatartásmintákkal viszonyul a saját kisebbségéhez: „én adott pillanatban megijedtem, mert – megijedtem, idézőjelben – mikor láttam, hogy vannak falvak, ahol szinte száz százalékos, nem sok, de van néhány ilyen falu.”<sup>229</sup> A székelyföldi magyarok körében talán még szembetűnőbb a romákkal szemben megnyilvánuló diszkrimináció, mint amilyenben ők részesülnek a románok részéről, illetve amilyenben a románok részesítik a romákat. Vélhetően e folyamat pszichodinamikájában a frusztrációknak e módon történő kiélését is megtalálhatjuk.

A tanfelügyelői diskurzusokból a romákkal szemben valamiféle felsőbbrendűségi, távolságtartó magatartás tükröződik: „na most ebben az irányban volt először egy olyan tendencia, hogy hát be kell iskolázni őket, és akkor elindult egy pár évvel ezelőtt roma osztályok létrehozatala.”<sup>230</sup> Bizonyos esetekben a szokásos sztereotípiákkal találkozunk, a romák oktatásával kapcsolatosan: „ugyanazok a problémák, mint általában: a nemtörődömség, az igénytelenség, a korai házasság, ez mind-mind benne van a pakliban”,<sup>231</sup> „sokan vannak, és nagyon szaporodnak”.<sup>232</sup>

Nyilvánvaló, hogy a roma diákok integrációja külső nyomásra történik, „az integráció szükségessé lett”,<sup>233</sup> ahogyan az egyik interjúalany fogalmaz, de ehhez „óvodában egy-két évet kellene tényleg őket külön szocializálni, előkészíteni arra, hogy az iskolában már lehessen őket integrálni”.<sup>234</sup> Érdekes paradoxonhoz vezet, hogy a romák, a romániai magyarokhoz hasonlóan maguk is az elkülönült osztályokat részesítik előnyben, „jóllehet a saját képviselőjük ezt így kéri, és ezt követeli, hogy külön legyen osztály, külön legyen, mert különben úgysem mennek iskolába”.<sup>235</sup> Ez nagymértékben megegyezik a magyarok (esetenként románok) szándékával, így az integrált oktatás európai normáját hallgatólagos együttértés mellett szabotálják el: „én azt mondtam, hogy ha ennek az az eredménye, hogy minden egyes roma gyereket beiskolázok, és megtanul írni-olvasni, számolni és szívesen megy iskolába, és a hagyományait is ápolja, és különböző rendezvényeken fellépnek, és ezt bemutatják, és megtanulnak

<sup>229</sup> 3. számú interjúelemzés, 10. p.

<sup>230</sup> 3. számú interjúelemzés, 10. p.

<sup>231</sup> 4. számú interjúelemzés, 19. p.

<sup>232</sup> 5. számú interjúelemzés, 22. p.

<sup>233</sup> 3. számú interjúelemzés, 12. p.

<sup>234</sup> 3. számú interjúelemzés, 11. p.

<sup>235</sup> 3. számú interjúelemzés, 10. p.



viselkedni, akkor engem nem érdekel az, hogy az európai uniós normák erre vonatkozóan mit írnak elő”.<sup>236</sup>

A tanfelügyelők többsége felismerte a romák felkarolásában rejlő pályázati lehetőségeket: „nagy, európai pénzek jelen pillanatban két helyen vannak, a cigányok felzárkóztatásában és a környezetvédelemben.”<sup>237</sup> A népszámlálási önbevallás szab a lehetőségeknek korlátokat (a romák többsége magyarnak vagy románnak vallja magát, ezért a települési statisztikában alacsonyabb a számarányuk a valósághoz): „cigánynak vallották magukat, egy új iskolát fel tudtunk építeni egy projekttel az idén. A szomszéd faluban, ahol van több száz cigány, egyik sem vallja magát cigánynak, hiába pályáztak, visszautasították, mert a statisztikai adatok szerint ott nem lakik cigány.”<sup>238</sup> Megfigyelhettünk ugyanakkor valamiféle öntudatosodási folyamatot is a romák körében, amit a magyarok méltatlankodással vesznek tudomásul: „jött a roma képviselő, hogy nem akármilyen tanítónőt (akarnak – *a szerk. megj.*), hanem olyant, akit a szülők és a gyerekek elfogadnak.”<sup>239</sup>

A tanfelügyelők megítélése szerint szociális programok, a tej-kifli program, az ingyenes tanszercsomag és a civil szervezetek által biztosított étkeztetési programok sikeresek voltak a roma gyerekek beiskolázása tekintetében.<sup>240</sup> Cinikusabb vélemények szerint a tanszercsomagok tartalma csak a feketepiaci kínálatot szélesítette.<sup>241</sup>

## Kisebbségi jövőképek – iskolátlanítás, közösségi iskola

A jövőképalkotás a jelen érzékelésének függvénye. Márpedig a jelenre vonatkozó állítások többsége nem ad okot túlzott optimizmusra. A gyermeklétszám fogyása, a falvak elnéptelenedése, a tanárok elöregedése, mind a negatív kisebbségi jövőképet, a „nemzethalál” képét erősítik.

Az egyik interjúalany elmondása szerint „a tanügyet valahogy úgy képzelem el, mint egy óriási nagy dinoszauruszt, ha megrúgod a farkát, mire az inger elmegy az agyába, addig eltelik két év. Meg a másik dolog, hogy mivel óriási nagy teste van, nagyon nehéz feldönteni.”<sup>242</sup> Ezért minden változás, újítás és jobbítási szándék eleve kudarcra ítélt. Optimistább vélemény szerint „végül is ha megtorpanásokkal is – mint a tangóban, egy-egy hátralepéssel is –, de csak előre fogunk haladni, mert másképp nincsen”.<sup>243</sup>

<sup>236</sup> 5. számú interjúelemzés, 23. p.

<sup>237</sup> 1. számú interjúelemzés, 21. p.

<sup>238</sup> 1. számú interjúelemzés, 21. p.

<sup>239</sup> 3. számú interjúelemzés, 11. p.

<sup>240</sup> 5. számú interjúelemzés, 22. p.

<sup>241</sup> Igazgatói interjúban elhangzott vélemény.

<sup>242</sup> 4. számú interjúelemzés, 2. p.

<sup>243</sup> 3. számú interjúelemzés, 23. p.

A jövőbeli félelmek és elképzelések között felmerülnek mindazok a víziók, melyeket az OECD-országok szakértői is megfogalmaztak, mikor az oktatás jövőjéről gondolkozva hat oktatási scenáriót vázoltak fel.<sup>244</sup> Az egyik ilyen a bürokratikus iskolarendszer fennmaradásának körülménye között végrehajtott hálózati racionalizáció, melyre a gyermeklétszám fogyása következtében kerül sor. Erre vonatkozóan fogalmazta meg az egyik interjúalany, hogy „átmeneti megoldásokat kell találjunk, amit megenged a mostani törvény, de inkább a kiskapuknak a felfedezésére (van szükség – *a szerk. megj.*)”.<sup>245</sup> A második lehetséges, meglehetősen borúlátó scenárió a teljes devalválódást vetíti elő, melyet a fentebb bemutatott tanárhiány, a tanárok kiöregedése, fiatalok tanári pályára csábításának sikertelensége okozhat.

A jövő harmadik scenárióját a közösségi, autonóm iskola jelenti: „ez a folyamat elsősorban az iskolák autonómiáját jelenti, pontosabban véleményem szerint, elsősorban azoknak a közösségeknek az autonómiáját, amely maga az iskolát szervezi. Mind jobban és jobban kezdi a közösség magáénak érezni az iskolát, és hogyha ezt segítjük törvényekkel, és odaadjuk a döntés jogát a közösségnek, az iskolának, az önkormányzatnak, akkor előbb ez a folyamat, ez a modernizációs folyamat fel fog gyorsulni.”<sup>246</sup>

A decentralizálással és a fejkvóta alapú normatív finanszírozásra történő áttéréssel egyre nő az önkormányzatok oktatási szerepe, melyet a tanfelügyelők eltérően ítélték meg, egyrészt tartanak ezek felkészületlenségétől: „nálunk nincs reális, valós önkormányzatiság, ezért nincsenek szakemberek, amelyek az oktatás, kultúra, sport és ifjúság területén megfelelően felkészültek lennének a tanácson belül ahhoz, hogy ezt a munkát tudják összehangolni”,<sup>247</sup> másrészt kételkednek abban, hogy képesek-e a szűkös keretekből fenntartani az iskolákat: „az önkormányzatok kell határozzanak, hogy igenis, három iskolát akarunk működtetni, vagy kettőt, vagy egyet.”<sup>248</sup>

A kisebbségi pozitív jövőképhiány egyik oka, hogy a közösségi funkciók változását a tanfelügyelők az „identitásleképző” intézmények szerepének erodálódásaként érzékelik. Egyrészt tovább él valamiféle negatív önkép a közösség megítélésében az állandóan maguk között marakodó magyarokról, akik

<sup>244</sup> Az első szerint az iskolarendszerek jövőbeli alakulására a status quo fennmaradása lesz jellemző („A bürokratikus iskolarendszerek folytatódnak” scenárió). A második szerint jelentős reformokra épülő diverzifikált, dinamikus iskolák jönnek létre (két scenáriója: „Iskolák, amelyek arra fókuszálnak, hogy tanuló szervezetek”; „Iskolák mint elsősorban szociális központok”). A harmadik típus a társadalmak iskoláztatásának folyamatát vizionálja azzal, hogy az alternatívák elharapódzása szétveri vagy dezintegrálja a rendszert (három forgatókönyve: „A piaci modell kiterjedése”; „A tanulóhálózatok és a hálózati társadalom”; „Tanári exodus és a rendszer szétolvasása”).

<sup>245</sup> 6. számú interjúelemzés, 4. p.

<sup>246</sup> 4. számú interjúelemzés, 3. p.

<sup>247</sup> 5. számú interjúelemzés, 6. p.

<sup>248</sup> 6. számú interjúelemzés, 4. p.



nehezen férnek meg egy helyen, másrészt érzékelhető afféle nosztalgia a különböző közösségformáló intézmények hagyományos társadalmi feladatvállalása és szerepmegosztása iránt: „Nagyon sok olyan fórum van, ami felvállalja a kisebbségi oktatás ügyét, és nemigen van megszabva az, hogy melyik miért felelős. És akkor félok az, hogy az a nagy munkásokól, amiről annyit beszéltünk ugye, nehogy egymást verjük fejbe, egymást tapossuk agyon, ugye. És nehogy abba a helyzetbe kerüljük, hogy mindig a másikban lássuk a hibát. Mert ez egy magyar átok, ez egy magyar átok. Na most tudni kell azt, hogy mit kell csináljon a helyi közösség, mit kell csináljon az ottani egyház, például a pap, nevelési szempontból.”<sup>249</sup>

## Összefoglalás

A tanfelügyelők minőségképe strukturálisan meghatározott, leképezi az átmenetet a reform iránt elkötelezett modernizációs szemlélet és a bürokratikus beidegződés tehetetlensége között. Ez az a szint, ameddig a különböző reformszándékok leáramoltak, a hullámmzó tendenciát mutató újítások, változtatások, információk akár képzések formájában eljutottak. E szemlélet deklaráltan fogyasztóközpontú, a kivitelezésben a rendszer inerciája által meghatározott. Az oktatási hierarchiában talán a tanfelügyelők és iskolaigazgatók körében érzékelhető leginkább e kettősség, paradoxonok formájában. Az egyik ilyen paradoxon, hogy a tanfelügyelők, annak ellenére, hogy bár az oktatásirányítási hierarchia kiemelkedő pontját képezik, és ezáltal a centralizáció „haszonélvezői”, mégis a deklarációk szintjén inkább decentralizációpártiak. Tehetik, mert a decentralizációnak ebben az ördögi körben – melyben azért virágzik a korrupció, mert túlzottan leszabályozott és azért leszabályozott, mert fennáll a korrupció lehetősége – kevés esélye van.

A tanfelügyelők minőségkonceptióiban keverednek a hagyományos és „modern” fogyasztóközpontú megközelítések, minimális attitűdbeli változással. Tovább él a bürokratikus és ellenőrző funkció, idealizálódik a tanfelügyelőség közvetítői (feszültségcsökkentő, „ütköző”, „előőrs”) szerepköre, háttérben marad a szakmaiság, a segítő, tanácsadó funkciók.

Az oktatás modern felfogása, mely annak szolgáltató jellegét hangsúlyozza, hagyományos módszerek közvetítésével „csorog” le a tradicionális kommunikációs csatornákon keresztül az érintettekhez, akik a többi reformkezdeményezéshez hasonló elutasító fogadtatásban részesítik azt.

A fogyasztói érdekérvényesítés a tanfelügyelői szinten is kevés játékkeret kap. A szülők számára biztosított tanfelügyelői fogadónap csak csepp a tenger-

<sup>249</sup> 4. számú interjúelemzés, 10. p.

ben, mely a jogorvoslat tisztségét próbálja ellátni, a függetlenség és elfogultlanság garanciája nélkül.

A tanfelügyelők többségének jövőképe leképezi a kisebbségi elit negatív jövőképét, mely az egymás között marakodó nemzet halálának képét vetíti elő, és az anyanyelvi oktatás felszámolásával, iskolák kiüresedésével számol, bár néhol kihallatszik egy kis remény is, hogy „ha megtorpanásokkal is, de azért csak előre fogunk haladni”.<sup>250</sup>

## Felhasznált irodalom

Mandel Kinga: A román felsőoktatás-politika 1990–2003 között. Kolozsvár, 2007, Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 1–248. p. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf?sequence=6>

Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelv-politika*. Somorja, 2005, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Mihályi Ildikó: Milyen lesz a jövő iskolája? [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

OECD: What Schools for the Future? 2001

<sup>250</sup> 3. számú interjúelemzés, 23. p.

# VÁLTOZÓ OKTATÁSI MINŐSÉGFOGALOM AZ ERDÉLYI MAGYAR KÖZÉPISKOLÁK IGAZGATÓINAK ÉRTELMEZÉSÉBEN<sup>251</sup>

## A kutatás célja

2003-ban kezdődött kutatásunk – mely a romániai magyar felső középfokú oktatás minőségpercepciójának, illetve a minőségfelfogások sokféleségének, dimenzióinak kutatására törekszik – abból a sokak (tanárok, egykori és jelenlegi diákok, szülők, intézményvezetők, oktatási szakemberek, vállalatvezetők) által érzékelni vélt és megfogalmazott problémából indult ki, mely az oktatás minőségi romlását tételezi. Kutatásunk célja megvizsgálni, hogy mennyire megalapozott e feltevés, nem csak az idősebb generációk fiatalabbakkal szemben megnyilvánuló fenntartását tükrözi-e. Igyekszünk feltárni, hogy melyek az oktatás rendszerszintű, illetve helyi problémái, ha vannak, hol rejlenek a minőségglánc törései, a kihívások milyen csapdákat, illetve lehetőségeket rejtenek magukban. Célunk bemutatni a „szolgáltatók” (tanfelügyelők, intézményvezetők és tanárok), valamint a „felhasználók” (szülők és diákok) és az oktatásban érdekelt más szereplők (pl. civil szféra, önkormányzatok, vállalkozók) minőségkonceptióit, motivációit, aktuális igényeit és elvárásait, az oktatással szemben megfogalmazott álláspontját, fenntartásait, elégedettségének és motivációjának irányultságát, mértékét. Szándékunk elemezni, hogy melyek a minőségi oktatás megvalósításának lehetőségei, illetve feltételei egy centralizált, adminisztratív elszámoltatási rendszerben működő, elitista oktatási rendszerben.

Jelen tanulmány a kutatás keretéből a szolgáltatói nézőpontok egy szeletét adja, mely az intézményvezetőkkel készített interjúk alapján körvonalazódik. A fogyasztói szemlélet feltárására a kutatás egy következő szakaszában kerül sor.

<sup>251</sup> A tanulmány a *Regio*, 2004. 2. számában jelent meg. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00054/pdf/57-78.pdf>

## A kutatás módszerei

A fogyasztó szempontú oktatáspolitikai megközelítést alapul véve, abból indultunk ki, hogy ahhoz, hogy az iskola betöltse funkcióját, céljaul a társadalom különböző csoportjai igényének és elvárásainak kielégítését kell kitűznie.

Kutatásunk három iskolaváros: Kolozsvár, Marosvásárhely és Csíkszereda vizsgálatát tartalmazza. A helyszínek kijelölésében elsődleges szerepet játszott, hogy olyan városokat válasszunk, melyekben a középfokú magyar oktatás nagy hagyományra tekint vissza. E városok jelentős mértékben eltérnek egymástól, ami a népesség nagyságát, nemzetiségi összetételét, magyar középfokú oktatási intézményekkel történő ellátottságát illeti. A felmért oktatási intézmények jellege is több szempontból különböző. Egyrészt nyelvi szempontból, amennyiben a vizsgált intézmények egy része teljesen magyar nyelvű, más részük tagozatos, azaz román és magyar nyelven tanuló osztályokkal egyaránt rendelkezik. Másrészt eltérő az egyes középiskolák jellege is, hiszen a felmért intézmények között vannak elméleti középiskolák és szakközépiskolák is. Különböző a középfokú intézmények mérete is, ami a tanárok és a diákok létszámát illeti, továbbá eltérőek az iskolák a tekintetben, hogy többségük csak középiskolai osztályokat képez, de vannak olyan intézmények, amelyek általános iskolai képzést is indítottak.

A kutatási probléma pontos meghatározása érdekében előbb egy irányított fókuszcsoportos beszélgetésre került sor Kolozsváron, majd ezt követően a tanári kérdőívekkel (236 darab) és középiskolák vezetőivel készített mélyinterjúkkal (6 darab) kíséreltük meg a romániai magyar középfokú oktatás helyzetét, a tanárok minőségkonceptióit körüljárni. Az interjúk a témakör szabadabb, mélyebb feltárására kínáltak lehetőséget. Eljárásunk célja, hogy előzetesen keretet adva a beszélgetésnek, minél kevesebb kérdéssel (irányítással) kapjunk betekintést az egyes intézmények működésébe, az intézmények vezetőinek jövőképebe, stratégiájába, célkitűzéseibe, minőségkonceptiójába, vezetési stílusba, a fennálló problémákba.

## Az interjúk tapasztalatai

Az iskolavárosok elit középiskoláinak<sup>252</sup> igazgatóival készített interjúkból kirajzolódik e középiskolák sajátos képe. Ezek az iskolák nagy múlttal rendelkező elitiskolák, amelyek általában a városi, hagyományosan értelmiségi, valamint a tisztviselői családok gyermekeit képezik. Ragaszkodnak több évszázados tradicionális értékeikhez: a rendhez, a fegyelemhez, a tanárok tiszteletének ha-

<sup>252</sup> Felső középfokú oktatási intézmény, magyarországi szóhasználatban gimnázium, romániai szóhasználatban líceum.

gyományaéhoz. Az iskolák közvetlen környezetében, illetve bennük fellelhető szobrok, az iskolák falain az egyházi vagy világi előljárók szavai, a jelmondatok is a múltat idézik. Az iskolák többsége ugyanabban az egyház tulajdonát képező épületben működik ma is, mint amelyben létrejött (Márton Áron, Bolyai Farkas, Unitárius Kollégium, Brassai Sámuel).

## A minőség definíciója

Az intézményvezetők több évtizedes történelmi, társadalmi, illetve intézményi örökségként a minőséget színvonalként értelmezték, és az egyes középiskolákat a felsőoktatásba bejutott diákok száma alapján rangsorolták, ahogy az egyik interjúalany egyszerűen kifejezte, mert a „fát a gyümölcséről ismerik meg”.<sup>253</sup> Egy intézményvezető e minőségmeghatározás értelmezését is adta, véleménye szerint azért a továbbjutás és a versenyeken történő szereplés a mérce, mert ez az, ami mérhető: „nem igazán tudjuk megállapítani, hogy az iskola mit nyújt készségekben és képességekben.”<sup>254</sup>

A felsőoktatásba történő továbbtanulás arányával történő minősítés a szigorúan korlátozott felsőoktatási keretszámok idejében indokolt volt, azonban a felsőoktatás kapuinak kitarulásával egyre inkább értelmét veszti. E térvésztest érzékelve, az egyik iskolaigazgató a teljesítmények körébe sorolta a diákok sikeressége, versenyeken történő megmérettetése, a sikeres érettségi mellett az iskola hangulatát, az osztályközösségek egységét, a társadalmi integrációt is.<sup>255</sup> Egy másik igazgató pedig csak az állami (nem fizetési) egyetemekre bejutott diákok arányával büszkélkedett.<sup>256</sup> Az iskola minőségének e tágabb körű, illetve differenciáltabb definíciói előrelépést jelentenek egy nyitottabb, rugalmasabb minőségértelmezés felé.

## Szülői igények körvonalazódása

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásba történő felvétel az érettségi vizsgák eredménye és a négyéves középiskolai tanulmányi átlag függvénye, a középfokú oktatási intézmények egyre inkább vizsgaközpontú intézményekké váltak, ahol a tanterv, az óraszámok, opcionális tárgyak, az iskolán kívüli tevékenység elsősorban ennek a célnak, a továbbtanulásnak rendelődik alá. Ez fokozottan érvényes az elméleti középiskolákra, ahol a szülők egyre magasabb iskolai jeget várnak el. „Nem az a fontos, hogy a gyerek jól tudjon, hanem az, hogy

<sup>253</sup> IKI – 2. számú interjú, 4. p.

<sup>254</sup> IKI – 1. számú interjú, 10. p.

<sup>255</sup> IKI – 3. számú interjú, 7. p.

<sup>256</sup> IKI – 5. számú interjú, 8. p.

nagy jegyei legyenek. Mind nagyobb jegyet kapnak a tanulók és azt kevesebb tudásra... Amíg például 1991–1992-ben alig volt egy pár tanuló, akinek 9,50 fölött volt az átlaga, most vannak olyan osztályok, ahol az osztálynak 60-70%-a 9,50-es átlaggal rendelkezik... a tanárok és az iskola igazgatósága állandó nyomást érzékel a szülők részéről.”<sup>257</sup> A szülők ugyanakkor azt is szeretnék, hogy „ne legyen házi feladat, lehetőleg a tanulónak ne kelljen otthon sok időt tölteni tanulással”,<sup>258</sup> „minél kevesebbet maradjanak a gyerekeik az iskolában”.<sup>259</sup> A szülők ugyanakkor nagyobb szigorúságot, rendet és következetességet várnak<sup>260</sup> az iskolától, és hogy mindezek mellett nevelje is a gyerekeket: „ideadják és aztán rájuk sem néznek többet”,<sup>261</sup> „úgy képzelik, hogy csak az iskola felelős a gyermek tanításáért, tanulásáért”,<sup>262</sup> „nagyon sok olyan esettel találkozunk... az utóbbi esztendőben, hogy gyerekeket itt hagynak a szülők, egyik egyik országban dolgozik, a másik másik országban és a két gyerek itthon van egyedül”.<sup>263</sup> Elvárják, hogy a tanárok iskolán kívüli tevékenységként az érettségire történő felkészítő órákat tartsanak, mely tevékenység a tanárnak többletmunkával jár, de anyagi juttatással nem.

A fenti igényeken túlmenően azonban a szülők és a diákok teljes mértékben a rendszer kiszolgáltatottjai. A szülői bizottsági vezetők a helyi önkormányzat képviselőivel együtt korlátozott mértékben ugyan, de részt vesznek az intézmények adminisztratív tanácsában, azonban ez a tanács félévente egy-két alkalommal ül össze, és az igazán lényeges operatív kérdésekben az intézmények szűkebb körű igazgatósága dönt. A szülői bizottságok szerepe általában az iskola rendezvényeinek szervezésére (farsangi bál, iskolanapok, évkönyv kiadása) és anyagi (iskolaalap), eszközbeli (fénymásoló, hangosítók, sportszer) esetleg közmunkában megnyilvánuló (felújítási munkálatok, különböző javítások) támogatására korlátozódik. A szülők az esetek többségében segítőkészeknek mutatkoztak, a felújítások (főként az osztálytermeké) többsége szülői, az egykori kalákákat idéző munka formájában történik, a szülők képességeik, illetve adottságaik szerint járulnak hozzá az iskola karbantartásához.

A diákönkormányzatok szerepe még a szülői bizottságokénál is korlátozottabb. A rendszerben jogorvoslatra nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek jogait védő oktatási ombudsmani szerep- és feladatkör. Teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten.

<sup>257</sup> IKI – 1. számú interjú, 15. p.

<sup>258</sup> Uo.

<sup>259</sup> IKI – 4. számú interjú, 15. p.

<sup>260</sup> IKI – 2. számú interjú, 5. p.

<sup>261</sup> Uo.

<sup>262</sup> IKI – 1. számú interjú, 4. p.

<sup>263</sup> IKI – 4. számú interjú, 17. p.

## A diákok igényei

A tanárok a szülői elvárások mellett érzékelik a diákok részéről érkező igények egy részét is. Egy felekezeti középiskola igazgatója szerint a gyerekek interperszonális kapcsolatot igényelnek, mert „ebben az elgépiesedett társadalomban a szülőknek egyre kevesebb idejük van arra, hogy a gyerekekre odafigyeljenek”.<sup>264</sup>

A diákok olyan, a tantervben nem szereplő tárgyak iránt mutatnak érdeklődést, amint arról a későbbiekben szó lesz, mint például a filmesztétika vagy néprajz. Az iskoláknak egyre kevesebb lehetőségük van ezen igények kielégítésére, az osztályok létszámának miniszteri rendelettel történő maximalizálásával nincs lehetőség a differenciált, személyre irányuló oktatásra, az opcionális tárgyakra szánható órakeret csökkenésének következtében nem elégíthető ki a diákok szerteágazó érdeklődése. Az intézmények mozgásterét nagymértékben visszaszorították a 2000 után kiadott minisztériumi rendelkezések, melyek mind az oktatáspolitikai szakemberek, mind az oktatási rendszer aktorainak véleménye szerint visszalépést jelentenek a rendszer demokratizálódása, decentralizálása szempontjából.

A diákok ugyanakkor szabadidejük hatékony megszervezését várják az iskolától, bulikat, lehetőséget a szabad mozgásra, sporttevékenységeket, kirándulásokat.<sup>265</sup> Vannak olyan iskolák is, ahol a diákok igényeinek felmérése szisztematikusan történik: „minden osztályfőnöknek kötelessége felmérni a diákok igényeit, és ennek megfelelően ezt kivetítjük iskolaszintre.”<sup>266</sup>

## Diákok a tanárok szemszögéből

Az intézményvezetők diákokkal szembeni fenntartásaiból néhányat már említettünk, mint amilyen az olvasottság hiánya, amit a tanárok a multimédiás eszközök elterjedésének (számítógépek és a televízió) rovására írnak. Ugyanakkor a diákok csoportmunkájával, együttműködési képességével is elégedetlenek voltak a tanáraik,<sup>267</sup> és kifogásolták, hogy nem tudnak megfelelően gondolkozni, idejüket beosztani.<sup>268</sup>

Másik probléma a fegyelmezetlenség, a szabályozó keretek fellazulása. Míg 1989 előtt számos szabály kötötte a hallgatókat és a tanárokat, addig a változások után ezek a keretek fellazultak, és hiányoznak a fegyelmezés, illetve figyelemztetés pedagógiai eszközei (egy diákot csak abban az esetben lehet elbocsátani az iskolából, amennyiben 40 óra igazolatlan hiányzást halmoz fel). Ezt a

<sup>264</sup> IKI – 2. számú interjú, 1. p.

<sup>265</sup> IKI – 3. számú interjú, 16. p.

<sup>266</sup> IKI – 3. számú interjú, 17. p.

<sup>267</sup> IKI – 3. számú interjú, 14. p.

<sup>268</sup> IKI – 6. számú interjú, 3. p.

rendelkezést más szemszögből a hallgatók védelmében hozott intézkedésként értékelhetjük. A tanárok véleménye szerint mivel hiányoznak a fegyelmezés eszközei, ezért „majdnem anarchia van az iskolában”.<sup>269</sup>

## Diákok és tanárok intézményválasztása

A szülők, diákok és tanárok elvárásait tükrözik némiképpen az intézményválasztási motivációk, bár kétségtelen, hogy a motiváció az idő során az adottságokhoz igazodik, afféle öngazolásként.

A román oktatáspolitikai deklaráltan esélyegyenlőségelvű, viszont vizsgaközpontúsága következtében a gyakorlatban elitista jelleget ölt. Elméletileg az esélyegyenlőség biztosítását szolgálja a tanárok és diákok verseny alapján történő szétosztása, gyakorlatilag azonban azon diákok számára biztosít minőségi iskolát (ezáltal minőségi oktatást), akik egy előző oktatási szinten is magas jegyeket kaptak, illetve minőségi iskolában tanultak, és így jól szerepelnek a vizsgán. Így a román oktatási rendszert leginkább az elitista oktatáspolitikai jelszava jellemzi: minőséget annak, aki megérdemli.<sup>270</sup>

A tanárok kiválasztása központilag történik: egy, a megyei tanfelügyelőségek által megszervezett versenyvizsgán vesznek részt, majd a vizsga eredményeinek és az általuk megjelölt választási rangsornak a függvényében a központ osztja szét őket a különböző intézmények között. A rendszer funkcionális is lehetne, ha nem lengené be a román bürokrácia működésére oly jellemző korrupció.

Ehhez hasonlóan a diákokat a képességvizsga eredményei és az általuk megjelölt választási rangsor alapján a számítógép szortírozza. A középfokú oktatási intézmények vezetői eredményesebbnek értékelték azon rövid korszakot, amikor mind a tanárok, mind a hallgatók megválasztására lehetőségük volt.<sup>271</sup> Mindkettőre csak néhány, a Marga-féle<sup>272</sup> reformprogramban, a pontozásos rendszerben történő intézményértékelés eredményeként kiemelt státuszt elért iskolának<sup>273</sup> (országos szinten 3000 ilyen iskola létezett) volt lehetősége két-három éven keresztül (1998–2000), mely idő alatt az adott intézmény vizsgáztathatta a hozzá jelentkező tanárokat. A romániai sajátos – mindent átszövő – uram-bátyám viszonyok következtében Marga rendszere nem az elgondolások mentén működött, mert sok esetben az intézmények vezetői nem a jelentkezők kompetenciájának függvényében döntöttek az egyes tanárok alkalmazásáról,

<sup>269</sup> IKI – 1. számú interjú, 13. p.

<sup>270</sup> Angolul: „quality for those who deserve it”.

<sup>271</sup> IKI – 3. számú interjú, 8. p.

<sup>272</sup> A közvélemény és a szakértők véleménye szerint, az utóbbi 14 év legeredményesebb román oktatási minisztere.

<sup>273</sup> Școli pilot.



hanem különböző befolyások mentén. „Romániában sajátos helyzetről van szó, mert ilyen esetben jönnek a különböző nyomások, mert hát az iskolaigazgatónak van unokahúga meg rokonai. Ha a törvényeket betartottuk volna, akkor nem itt lennénk.”<sup>274</sup>

A diákok kiválasztása 1995-ig a központilag szervezett, de az adott közép-fokú intézmény keretében bonyolított felvételi vizsgán történt. 1995-ben bevezették a záróvizsgát,<sup>275</sup> más néven képességvizsgát vagy kisérettségit, mely az általános oktatás szakaszát zárja. 2000-ig az általános iskolát végzett diákoknak a továbbtanuláshoz két vizsgát kellett sikeresen abszolválniuk: a képességvizsgát és a középiskolai felvételit. Ekkor még az intézmények válogattak, míg 2000-ben a reform keretében eltörlésre került a középiskolai felvételi, azóta a diákokat a képességvizsga eredménye alapján és a hallgató választásának figyelembevételével számítógépes program segítségével szelektálják. Az egyik iskolaigazgató véleménye szerint akkor, amikor az intézménynek lehetősége volt válogatni a jelentkező diákok között, sikeresebb évfolyamokat taníthattak.<sup>276</sup> Egy másik igazgató véleménye szerint a személytelen számítógépes rendszer csak kontraszelekcióhoz vezet.<sup>277</sup>

A rendszer elitista jellegére az is utal, hogy – az intézményvezetők véleménye szerint<sup>278</sup> – egyre kevesebb vidéki származású gyermek kerül be az elméleti középiskolákba (kb. 7-8%), ahova többségükben az értelmiségi családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak.<sup>279</sup> Eltekintve attól, hogy a diákok számítógépes elosztása éppen a vidéki, valamint a kevésbé elit iskolákból jövő gyermekek bejutását segíti (akik magasabb jegyekkel rendelkeznek, mint a szigorúbban osztályozó városi iskolák diákjai), és ezáltal az esélyegyenlőség érdekében történő pozitív diszkriminációs intézkedésként értelmezhető, az igazgatók mégis kivétel nélkül egyértelműen kontraszelekciós mechanizmusként értékelik. A képességvizsga (kisérettségi) eredményébe ugyanis beleszámít az előző évek átlaga és maga a képességvizsga eredménye is. A vidéki általános iskolákban köztudottan kedvezőbben osztályoznak, mint az igényesebb, magasabb színvonalat követelő városi iskolákban, így a faluról származó gyerekek magasabb átlaggal vesznek részt a versenyben, előnnyel indulnak. Mégis, mivel a falvak egyre inkább elöregednek, és kevés a szakképzett tanár, a vidéki diákok bejutási aránya fokozatosan csökken.

A diákok későbbi tanárpreferenciái a választható tárgyak szelektálásában érhetők tetten, a diákok a választás során nem annyira az illető választható tárgyat, hanem inkább az egyes tárgyakat oktató tanárokat választják meg, ez

<sup>274</sup> IKI – 5. számú interjú, 4. p.

<sup>275</sup> Köznapi szóhasználatban kisérettséginek vagy képességvizsgának is hívják.

<sup>276</sup> IKI – 1. számú interjú, 4. p.

<sup>277</sup> IKI – 3. számú interjú, 8. p.

<sup>278</sup> IKI – 1. számú interjú, 14. p; IKI – 3. számú interjú, 14. p.

<sup>279</sup> Uo. 14. p.

dönti el, hogy milyen alternatív órát részesítenek előnyben: „a diákok elsősorban a tanárt választják, és utána a tantárgyat”.<sup>280</sup>

A szülők az intézmények hírneve és hagyománya alapján döntenek az egyes középiskolák mellett. A diákok és tanárok számára, mint láthattuk, képességeik függvénye a szabad iskolaválasztás lehetősége. Az intézmények nem alkalmazhatnak önálló személyzeti politikát, ami nagymértékben befolyásolja stratégiájukat, a tanárok között kialakuló interperszonális kapcsolatokat, együttműködési készséget.

## Tanárok és diákok motiválása

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy a változásokkal szemben leginkább ellenálló, az értékek konzerválására törekvő társadalmi alrendszer. Ha figyelembe vesszük, hogy Romániában 1989 óta folyamatosak az oktatási rendszer átalakítására irányuló reformok és a reformok reformjai, akkor egyre inkább érthetővé válik a tanárok szembenállása minden újjal, minden változással szemben. A tanárok motivációját a bérek alacsony szintje, társadalmi megbecsülésük erodálódása is gyengíti. A gyenge társadalmi pozíció mellett a javadalmazás is minimális, a stressz, a felelősség és az elvárások viszont magasak. A tanárok aránytalan tanévi beosztással, rohammunkában, túlsúlyolt tantervvel és tantermekkel, szerény anyagi és infrastrukturális körülmények között, leterhelten dolgoznak. Az igazgatói feladatkör ellátása, úgy tűnik néha, „nem szakmai teljesítmény, hanem kamikáze szerep, szélmalomharc”,<sup>281</sup> „annyi az adminisztratív meg a papírmunka, hogy sokszor arra nem jut idő, ami pont fontos lenne”.<sup>282</sup>

Az intézmények tanácstalannak tűnnek a diákok és a tanárok motiválásához szükséges eszközök tekintetében. A tanárok esetében „nem nagyon sikerül motiválnunk, hacsak belülről, hivatásból nem jön ez a motiváció”.<sup>283</sup>

Némely esetben mind a tanárokat, mind a diákokat oklevelekkel, elismerésekkel, esetleg kirándulással, jutalom- vagy tanulmányút finanszírozásával tüntetik ki.<sup>284</sup> A diákok számára az általuk javasolt rendezvények, szabadidős tevékenységek megszervezése (iskolnapok, gólyabál, szalagavató, tanár–diák mérkőzések, Halloween, ki mit tud verseny), a diáklap szerkesztése és különböző iskolán kívüli tevékenységek rendezése (sport-, ökológia-, tánckörök) lehet motiváló tényező. Ez utóbbiak azonban külön terheket rónak a tanárokra, akik nem részesülnek az iskolán kívüli tevékenységekért semmilyen anyagi

<sup>280</sup> IKI – 3. számú interjú, 16. p.

<sup>281</sup> IKI – 5. számú interjú, 1. p.

<sup>282</sup> IKI – 5. számú interjú, 3. p.

<sup>283</sup> IKI – 4. számú interjú, 10. p.

<sup>284</sup> IKI – 3. számú interjú, 9–10. p.

ellenszolgáltatásban. Legtöbb esetben a tanárok számára marad a lelki és erkölcsi elégtétel: „mikor bemész a tanterembe, akkor, amikor a szülőkkel találkozol, amikor megköszönik azt, hogy valamit mozdítottál, azt a kicsit is, amit el tudtál intézni... az mindjárt megéri”.<sup>285</sup>

## Az intézmények külső kapcsolatrendszere

A középiskolák kapcsolatrendszerének egy része adott, és a tanügyi törvény által szabályozott. Például az oktatási minisztériummal történő kapcsolattartás, ami leginkább a megyei tanfelügyelőségeken keresztül valósul meg. Ez egy fentről lefelé menő, egyirányú kapcsolat, melyben a tanfelügyelőség a közvetítő szerepét játssza, de általában nem az iskolák érdekeit közvetíti a minisztérium felé, hanem a minisztérium utasításait továbbítja az intézmények irányába. Az intézményvezetők megítélése szerint a létező gyakorlattal szemben „a tanfelügyelőségnek az lenne az elsőrendű feladata, hogy az iskolákat és a tanügyi társadalmat képviselje a minisztérium felé”.<sup>286</sup> A tanfelügyelőség feladatkörébe tartozik a középfokú oktatás minőségének ellenőrzése, valamint a különböző vizsgák (tanári véglegesítő és fokozati, diákok részére szervezett érettségi és képességvizsga), tanári továbbképzések szervezése.

Nehezen lehetne a megyei tanfelügyelőségek és az intézmények viszonyát partneri kapcsolatként értelmezni. Azon megyék esetében, ahol a magyarok kisebbségben vannak, e viszony inkább az ellenségesség felé hajlik – amennyiben a tanfelügyelőség a román többség érdekében értelmezi a minisztériumtól érkező utasításokat, és ily módon kódolva továbbítja őket.

„Sokszor a sajtón és a tv-n keresztül értesülünk a minisztérium rendelkezéseiről, terveiről.”<sup>287</sup> Az iskolaigazgatók véleménye szerint<sup>288</sup> megoldható lenne, hogy az iskolák folyamatos kapcsolatban legyenek a felelős tanfelügyelőségekkel, és naprakész információkkal kölcsönösen segítsék egymás munkáját. Ha egyáltalán szükség van tanfelügyelőségekre. Napjainkra alapjaiban megkérdőjeleződött a tanfelügyelőségek létének szükségessége és közvetítő szerepe: „van internet-hálózatunk, bármi megjelenik, hamarabb tudom, mint ahogy lejönnek a papírok a tanfelügyelőségtől, ezért mondom, hogy egy fölösleges csomópont.”<sup>289</sup> A minisztériummal történő közvetlen kommunikációs kapcsolat révén hatékonyabban tudna működni az oktatási rendszer. Bár azt a vezetők többsége elismeri, hogy az oktatásban minisztériumi és tanfelügyelői szinten dolgozó tisztségviselők szakmailag kompetensek – „csak ebben a zavarosban

<sup>285</sup> IKI – 4. számú interjú, 11. p.

<sup>286</sup> IKI – 1. számú interjú, 17. p.

<sup>287</sup> IKI – 6. számú interjú, 1. p.

<sup>288</sup> Uo.

<sup>289</sup> IKI – 5. számú interjú, 3. p.

ők sincs mit csináljanak, effektív”.<sup>290</sup> A megoldás valószínűleg a tanfelügyelőség szerepének és feladatainak alapjaiban történő átértelmezésében, modernizálásában lenne.

Több véleményben tükröződött<sup>291</sup> az oktatási rendszer szabályozásának kiaknázati, látszatdemokratikus jellege. A minisztérium formailag kikéri ugyan az egyes oktatási intézmények véleményét egy adott, őket érintő változást megelőzően, azonban a válaszokat már nem várja meg, az adott rendelet vagy szabályozás életbe lép, még azelőtt, hogy az érintett felek reagálhatnának a felkérésre, és véleményt nyilváníthatnának. Az intézmények nem tudják egyértelműen megállapítani, hogy ez a többször ismétlődő jelenség, illetve kommunikációs probléma kinek a rovására írható: a minisztérium-e az, aki későn kezdeményezi a felek megkeresését, vagy a tanfelügyelőség ül a szükségesnél hosszabb ideig egy-egy hasonló levélen.

Az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy szükség lenne elképzelésük szerint egy – a minisztérium keretében működő – csoportra, mely képviseli a magyar, illetve a nemzetiségi iskolák érdekeit, „mert hajlamosak elfeledkezni arról, hogy magyar iskolák is vannak”<sup>292</sup>. Az oktatási minisztériumon belül létező kisebbségi osztályt e tekintetben nem tartják elég hatékonynak.

Az intézmények általában nem ápolnak szorosabb kapcsolatot, sem a romániai magyar érdekvédelmi szervezettel (RMDSZ), sem az önkormányzattal, sem a civil szervezetekkel. A meglévő kapcsolatok interperszonális jellegűek, az iskolák egykori diákjain keresztül működnek. Az alapítványokkal is esetleges a kapcsolattartás, mely egy-egy pályázat kapcsán történik. Egyes elit intézmények (pl. a Márton Áron Gimnázium) hangsúlyosan részt vesznek a különböző szakmai egyesületekben: tantervtanácsban, tankönyvek szerkesztésében, és szoros kapcsolatot ápolnak a tanfolyamokat szervező RMPSZ-szel is.

Egyes iskolák szerteágazó helybeli, országos és külföldi kapcsolatokkal rendelkeznek, más iskolákkal, intézményekkel, alapítványokkal. Ezek egyike a testvériskolai kapcsolattartás, mely egymás kölcsönös látogatásában, tapasztalatcserékben nyilvánul meg. Országon belül az azonos iskolatípusok között valamiféle versengés és együttműködés kettőssége tapasztalható. Versengés, amennyiben eredményeiket egymáshoz mérten értékelik, együttműködés a hiányzó tantervek és tankönyvek, tananyagok közös fordításában, esetleg saját tankönyvek kidolgozásában, cseréjében. Az együttműködések jellemzője, hogy ezek is leginkább interperszonális kapcsolatokon nyugszanak, kevésbé formalizáltak. Egy esetben felmerült az iskolák közötti városi szintű koordináció is, azonban a gyakorlatban az elhatározott közös stratégia nem érvényesülhet,

<sup>290</sup> IKI – 3. számú interjú, 5. p.

<sup>291</sup> IKI – 3. számú interjú, 4. p.; IKI – 5. számú interjú, 2. p.

<sup>292</sup> IKI – 1. számú interjú, 18. p.

mert bár azzal „mindenki egyetért, de aztán teljesen mást csinál... mindig nagyon szépen kiegyezünk... de a valóság és a gyakorlat mást mutat”.<sup>293</sup>

Az intézményvezetői interjúkból nem olvasható ki az egyes munkaerő-piaci, önkormányzati vagy civil szféra szereplőinek az oktatási intézménnyel szembeni elvárásai, amit két okra vezethetünk vissza: egyrészt az intézmények és a „vevők” közötti kapcsolatok jellegére, másrészt, hogy az egyes intézményvezetőkben nem alakult ki a receptivitás ezen igények begyűjtésére és feldolgozására. A közösségnek nincs beleszólása az iskola életébe, a reform keretében nyugati mintára elgondolt iskolaszékek ötlete nem működik.

## Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság

Az intézményvezetők az oktatási rendszer nagymértékű bizonytalanságáról és kiszámíthatatlanságáról számoltak be, arról, hogy nem érzékelhető egy meghatározott fejlődési vonal, a változtatások mögött nincs koherens koncepció vagy folytonosság. „Minden év kísérleti, semmi sem biztos.”<sup>294</sup> „Már mindenkit a hideg ráz, mikor azt mondjuk, hogy egy újabb változás... remélem, hogy nem jutunk vissza 1989 előtti, amikor már bármi történt, bármit mondtak, mindenki becsukta a füleit, hogy ne is hallja, és csinálta a dolgát, úgy, ahogy gondolta... mindenkinek kialakult egy bizonyos immunitása.”<sup>295</sup>

Az sem tisztázott, hogy mi az a minimális tudás- vagy ismeretszint, amellyel egy diáknak rendelkeznie kell a kötelező oktatás végén, és amellyel európai szinten megállja a helyét. A rendszer ad hoc jellege leginkább az érettségi előírások folyamatos változásában érhető tetten, mivel az érettségi négy évre vonatkozó elvárásai és metodológiája mindig csak az utolsó tanévben körvonalazódik. Az eljárásokra majdnem olyan nagy figyelmet kell fordítani, mint az elvárásokra, ami tovább növeli a vizsga egyre inkább technikai jellegét. Az érettségi vizsga körüli állandó bizonytalanság az intézmények, valamint a tanárok és diákok kiszolgáltatottságát növeli. Ahogy az egyik fizika szakos igazgató fogalmazott: „a tanügyben nagy az entrópia foka.”<sup>296</sup>

Az iskolában a helyi és országos politika is leképeződik, érezteti hatását. Legtöbb esetben ez a hatás negatív, amennyiben az oktatási minisztériumban bekövetkezett személycserék vagy koncepcióváltások következményei minden szintre legyűrűznek: „mindenki azt mondja, hogy az iskola és a politika párhuzamosan halad, sajnos, ez nem így van, mindig van beleszólása a politikának

<sup>293</sup> IKI – 5. számú interjú, 3. p.

<sup>294</sup> IKI – 6. számú interjú, 1. p.

<sup>295</sup> IKI – 5. számú interjú, 2. p.

<sup>296</sup> IKI – 6. számú interjú, 1. p.

is.”<sup>297</sup> Ritka esetekben a politika befolyása pozitív is lehet, ahogyan ez a brassói líceum esetében történt, ahol az RMDSZ politikai síkon folytatott küzdelme következtében sikerült a líceumnak újra önállósulnia.<sup>298</sup>

## **Alulfinanszírozás**

Az intézmények többsége anyagi problémákkal küzd, mert nincs pénze a felújítási, karbantartási munkálatokra. A pénzügyi nehézségek megoldásában, legtöbb esetben, a finanszírozás egy részének helyi szintre történő delegálása sem segített. „Tulajdonképpen velünk pingpongoznak, a városháza nem ad pénzt (felújításra), merthogy egyházi épület, az egyház pedig egy állami iskolát nem vesz át”,<sup>299</sup> „de a hasonló helyzetben levő román líceum mégis kapott támogatást az államtól felújításra”.<sup>300</sup>

## **Tananyag, vizsgatárgyak**

Az oktatás tradicionális célkitűzésének megfelelően, mely a továbbtanulásban, azaz a sikeres érettségiben látta fő célját, a diákok jelenleg is csak az érettségi (a továbbtanulást biztosító vizsga) tárgyai iránt mutatnak érdeklődést. Így az opcionális tárgyak és tanterven kívüli órák is az érettségihez szükséges tárgyak elmélyítését, a túlsúlyos tananyag elsajátítását szolgálják. Annál is inkább, mert a választható (alternatív) tárgyak esetében a legproblematisabb a magyar nyelvű tankönyvekkel történő ellátás. Bár a diákok részéről más tárgyak tanulása (pl. filmművészet, filmesztétika) iránt is lenne igény, a választható tárgyak keretének beszűküléséből kifolyólag, és mert a szülők az érettségire történő felkészítést várják el az iskolától, erre nincs lehetőség. A tanterv telítettsége, a tananyag túlsúlyossága mellett az intézményeknek nincs lehetőségük egyéni arculat kialakítására, nincs beleszólásuk abba, hogy mit és mennyit tanítanak.<sup>301</sup>

## **A tagozatos iskolák problémái**

Elvi konfliktusok létét a román és magyar tagozatok között a két tagozattal működő iskola igazgatója határozottan elvetette a beszélgetés során, az egyes témaköröknél annál több gyakorlati jellegű probléma merült fel, melyek hát-

<sup>297</sup> IKI – 5. számú interjú, 3. p.

<sup>298</sup> IKI – 7. számú interjú, 25. p.

<sup>299</sup> IKI – 5. számú interjú, 5. p.

<sup>300</sup> IKI – 5. számú interjú, 6. p.

<sup>301</sup> IKI – 1. számú interjú, 17. p.

terében részrehajlásokat sejtethünk. Ezek egyike a vezetőségben a magyar tagozat képviselőinek alulreprezentáltsága a magyar diákok számarányához képest (a kutatásban szereplő egyik vegyes összetételű iskola esetében a magyar tanárok képviselete a vezetőségben 22% a diákok 34%-os arányával szemben). Másik ilyen jellegű probléma, hogy idegen nyelv és informatika oktatására az intézmény román anyanyelvű oktatókat szerződtetett a magyar tagozat diákjai esetében is, valamint hogy a vezetőség úgy döntött: csak az ortodox és református vallástanárt fizeti, a katolikust már nem. Hasonló problémát okozott, hogy az intézmény vezetősége nem egy alkalommal nem szeretett volna magyar osztályt indítani és a magyar tagozatnak csak a tanfelügyelőség közbenjárására sikerült a magyar osztályok létrehozását kiharcolnia, holott eredetileg a minisztériumi elképzelésben mindkét tagozat számára biztosítottak helyeket.<sup>302</sup> Hasonló gondként merült fel, hogy az intézet vezetősége nem támogatta a külföldi (értsd: magyarországi) testvériskola-kapcsolatok létesítését. Elvetette a magyar tagozat számára létesített önálló alapítvány ötletét is: közös alapítványra gondol a román vezetőség is, „tehát úgy szeretnék, hogy egy alapítványa legyen közösen az iskolának. Ami nem tudom, hogy mennyire oldaná meg külön a magyar osztályoknak a támogatását, mert ez mindig kétélű”<sup>303</sup> – mondja az interjúalany, érzékeltetve a probléma fonák jellegét, de ugyanakkor hozzáteszi: „külön, önállóan nem tudunk mi gondolkodni, mi együtt kell gondolkodjunk, nekünk együtt kell gondolkodnunk”<sup>304</sup> – ismétli, mintha ezáltal önmagával is el szeretné hitetni, hogy ez lesz az optimális megoldás. De ugyanilyen problémát okoz a tanártovábbképzés esete is, mivel az iskola igazgatója nem ismeri el a tanár saját költségén, saját szabadideje alatt elvégzett Bolyai Nyári Akadémia továbbképzéseit és az onnan hozott oklevelet és pontszámokat.

## Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei

A felekezeti iskolák kettős alárendeltségben működnek, állami és egyházi felügyelet alatt. Ez az iskolatípus az, amely leginkább képes szelektálni oktatói és diákjai között, amennyiben a törvény értelmében a tanárok alkalmazásához az illető egyház jóváhagyása is szükséges (bár a megyei tanfelügyelőségek előszeretettel megfelelkeznek erről). Tekintettel az oktatás speciális jellegére, lehetőség van a diákoknak e tárgyból történő megméréttetésére (ami gyakran szóbeli elbeszélgetés formáját ölti), azaz bizonyos szintű szelekcióra. Az egyházi iskolák így kitörést jelenthetnek a szigorúan szabályozott rendszerből, lehetőséget egy eddignél minőségibb oktatás megvalósítására. A felekezeti iskolák azok,

<sup>302</sup> IKI – 4. számú interjú, 5. p.

<sup>303</sup> IKI – 4. számú interjú, 7. p.

<sup>304</sup> Uo.



melyeknek lehetőségük nyílik jobban odafigyelni a családokra, azok problémáira. A felekezeti iskolák vezetőivel készített interjúkból kiderül,<sup>305</sup> hogy ezek az iskolák a szokottnál szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, olyan közös programokba vonva be őket, mint amilyenek a lelkigyakorlatok, különböző pszichológiai, pedagógiai kérdéseket tárgyaló előadások, melyek (a vezetők elképzelése szerint) kihatással vannak a család életére.

A felekezeti oktatás esetében talán még nagyobb a bizonytalanság, mert a minisztérium állandóan megkérdőjelezi létezésüket, nem tudván elszakadni az ortodox felekezeti oktatás mintájától, mely csak az egyházi személyek képzésére korlátozódik. Létezésük folyamatos megkérdőjelezését és az egyházi oktatás instabil szabályozását tükrözi a magyar diákok egyházi oktatásba történő beiskolázási mértékének ingadozása is, mely 1990 után folyamatosan növekedett az 1997–1998-as tanévig, viszont a 2002–2003-as tanévre visszaesett. A bizonytalanságot tükrözi, hogy a csíkszeredai katolikus középiskola beiskolázási terve csak a 2002–2003-as évben háromszor is változott, „jóváhagyták, visszavonták, új tervet kellett beadni, azt azután jóváhagyták”.<sup>306</sup>

Az egyik interjúban körvonalazódott az állami és felekezeti iskolák versengése, szembenállása is. A kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy a magyarságnak döntenie kell, hogy az állami vagy a felekezeti oktatást részesíti-e előnyben, mert a csökkenő gyereklétszám következtében egyre inkább értelmetlenné és lehetetlenné válik mindkettő támogatása.

## Az iskolák önbesorolása

A székelyföldi iskolák úgy érzik, hogy előnyben vannak a szórvány középiskoláihoz képest, viszont lemaradásban az egyetemi központok középiskoláihoz hasonlítva, illetve periférián az információkhoz történő hozzáférés tekintetében, a Magyarországhoz földrajzilag közelebb fekvő középiskolákhoz viszonyítva.<sup>307</sup>

A marosvásárhelyi iskolák viszont egyrészt a székelyföldi iskolákhoz képest érzik magukat hátrányban – például az eszközökkel történő ellátottság mértékében (iskolabusz stb.).<sup>308</sup> Másrészt a marosvásárhelyi román középiskolák anyagi ellátottságával szemben érzik a hátrányukat (pl. fűtésrendszer felújítása).<sup>309</sup>

<sup>305</sup> IKI – 2. számú interjú, 5. p.

<sup>306</sup> IKI – 2. számú interjú, 3. p.

<sup>307</sup> IKI – 1. számú interjú, 3. p.

<sup>308</sup> IKI – 3. számú interjú, 20. p.

<sup>309</sup> Uo.



## Jövőkép és stratégia

A jövőkép, stratégia és célkitűzés összemosódik az iskolaigazgatók értelmezésében. Vannak intézményvezetők, akik célkitűzésük középpontjában az oktatás minőségének javítását, valamint az adott iskolának a térség „szellemi központ”-jává válását helyezik.<sup>310</sup> E mellett pesszimista jövőképet fogalmaznak meg, melynek értelmében „maholnap nem lesz gyermek... a családok nem tudják vállalni a gyermeknevelést”.<sup>311</sup> Az egyik egyházi középiskola a célját a következőképpen fogalmazta meg: „ez az iskola szeretne a tudomány és a hit szintézisét megvalósító oktatási intézmény lenni... egész embert szeretnénk elérni, tehát nemcsak szellemi értékeket közvetíteni, hanem lelki vonalon is hatni rájuk.”<sup>312</sup> Egy másik iskola a kisebbség megmaradásának retorikája mentén fogalmazta meg jövőképét: „szeretném, hogy többen megmaradjunk itt szülőföldön, amiért küzdünk és harcolunk, legyen értelme, legyen akit tanítanunk... ha mindenki megfutamodik, mi lesz a szülőfölddel?”<sup>313</sup> Stratégiaként: „család, szülő, pedagógusnak a pozitív hozzáállása kell, nem az elkeseredésben maradni, hanem továbblépésben, a megmaradásban, továbbküzdésben.”<sup>314</sup>

Csak egyetlen iskolaigazgató megfogalmazása tartalmazott konkrét, belátható és megvalósítható jövőképet és stratégiai elemeket. Ő azt állította, hogy az „intézménynek megvalósítható menedzseri tervre és az oktatásszervezés erősítésére van szüksége”.<sup>315</sup> Úgy látta, hogy a tisztán elméleti líceumok jövőjét viszonylag kevés technikai felszereltséget igénylő szakmai tagozatok (pl. közgazdaságtan) elindítása tudná biztosítani.<sup>316</sup> Véleménye szerint egységesíteni kellene úgy módszertanilag, mint szakmailag az erdélyi magyar oktatást, megerősítve a kommunikációt és a tájékoztatást. Az országos tanterv előírásait tiszteletben tartva saját tankönyveket kell írni, melyek a minőséget biztosítják (nem megelégedni a román nyelven írott könyvek vitatható minőségű fordításaival). Továbbá meg kell erősíteni a szakoktatást, és „nem ártana egy egyeztetés a középiskolai tanterv és az egyetemi követelményrendszer között”.<sup>317</sup>

<sup>310</sup> IKI – 1. számú interjú, 9. p.

<sup>311</sup> Uo.

<sup>312</sup> IKI – 2. számú interjú, 1. p.

<sup>313</sup> IKI – 4. számú interjú, 18. p.

<sup>314</sup> Uo.

<sup>315</sup> IKI – 3. számú interjú, 10. p.

<sup>316</sup> IKI – 3. számú interjú, 20. p.

<sup>317</sup> IKI – 3. számú interjú, 22. p.

## Önálló intézményi stratégiák

A demográfiai apály egyre inkább eléri a felső középfokú oktatást is, ugyanis „azoknak kellene a padokat elfoglalni, akik 1990 után nem születtek meg”.<sup>318</sup> Vannak középiskolák, melyek megpróbálták valamilyen stratégiát kidolgozni az új helyzetre, hogy megtarthassák tanáraikat. A tény, hogy a változások a tanárok pozíciójának megőrzése érdekében történtek, szintén az oktatás szolgáltató-központúságát hangsúlyozza. Az intézmények egy része felfelé próbálta képzését kiterjeszteni, az érettségi utáni szakképzések irányába elmozdulva, mások az oktatási rendszerben lefelé, az általános iskolai képzés irányába nyitottak. Ez utóbbi történt a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium esetében, amely korábbi hagyományát felelevenítve, általános iskolai képzést indított. Ezt a középiskolai oktatásban gyakorlott tanárokkal teszi, akik magasabb szintű, elvontabb oktatáshoz szoktak – ami nehézséget okoz az elemi oktatásból érkező diákok számára. Az újabb általános iskola létrejött, mely iskola a többiekkel szemben délelőtt történő oktatást kínál, megnövelte az amúgy is egyre ádázabb konkurenciában levő általános iskolák közötti versengést, újabb fejlesztéseket szülve.

A demográfiai apály következtében a nagy múltú elit középiskolák is kénytelenek beérni gyengébb felkészültségű diákokkal. Egy intézményvezető véleménye szerint a „diákanyag eléggé érdekes ingadozást mutat, vannak évfolyamok, amelyek nagyon jók, és utána jönnek gyengébb évfolyamok... van egy ilyen számunkra megmagyarázhatatlan ingadozás”,<sup>319</sup> melyet nem indokol az alsóbb tagozaton oktató tanárok felkészültsége. Némely intézményvezetők a gyerekek olvasottságát hiányolják, mások a fegyelmezetlenséget emelik ki,<sup>320</sup> mint a diákokkal szemben megfogalmazott fenntartást.

A csökkenő diáklétszám következtében lehetőség nyílna a kisebb osztálylétszámok keretében történő differenciáltabb, személyre szabottabb oktatásra, ahogyan Andrei Marga minisztersége alatt történt (25-ös létszámú osztályokkal). Azonban az oktatási minisztérium 2000-es rendelete értelmében, tankörösségi okokból a tanügyi törvényben előírt maximális osztálylétszámmal (30-as osztályokkal) kell tanítani. Ellenkező esetben a megyei tanfelügyelőség nem hagyja jóvá az egyes osztályok indítását. Más intézmények esetében ez a maximális osztálylétszám teremproblémákat is okoz, ugyanis a termék egykor kisebb létszámú osztályok számára készültek.

Az önálló intézményi stratégiák részét képezik az intézmények önfenntartására vagy a hiányosságok pótlására tett kísérletek is. Az egyes középiskolák infrastruktúrájuk (tornaterem, számítógépterem, osztálytermek) bérbe adására vagy próbálják a különböző javítási (pl. parkettacsiszolás, székcseré, tornaterem

<sup>318</sup> IKI – 1. számú interjú, 4. p.

<sup>319</sup> IKI – 1. számú interjú, 16. p.

<sup>320</sup> IKI – 1. számú interjú, 12. p.

felújítás)<sup>321</sup> költségeket előteremteni. Erre szolgálnak az iskolai alapítványok is, melyeken keresztül az egyes intézmények különböző hazai, de főként külföldi támogatásokat pályáztak, több-kevesebb sikerrel. Az iskolákat az alapítványon keresztül támogatják a külföldön élő egykori diákok is. Azonban ezen alapítványok magáncélra történő kisajátítására is történt már példa.<sup>322</sup>

A piaci szereplők, főleg magánvállalkozók, leginkább iskolai programokat, sporteseményeket támogatnak.

## Tanártovábbképzés

Romániában a tanárképzés meglehetősen ingatag lábakon áll, tekintettel arra, hogy az egyetemi képzés keretében, néhány pszichológiai és pedagógiai jellegű kiegészítő tárggyal, pár tanítási órán történő részvétellel és néhány óra megtartásával bárki tanár lehetett. Egy igazgató véleménye szerint „a tanárok nagy része pedagógiai gyakorlat nélkül, felkészületlenül kerül alkalmazásba, anélkül hogy olyan alapvető dolgokat megtanulnának, mint amilyen a napló kitöltése, óraterv készítése, az idő beosztása, a fegyelmezés... ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre”.<sup>323</sup> Érdekes az igazgató értékelése, aki az adminisztrálás hiányosságaiban látta a pedagógusok felkészületlenségét, bár sok esetben ennél lényegesen többről van szó: ahogyan egy másik igazgató megfogalmazta, hiányzik a tanárok [főként fiatal, frissen végzett tanárookra gondolt] hivatástudata, „sajnos a fizetésük nagyon alacsony és akkor van bennük egy olyan, hogy ahogy engem ezért fizetnek, ezt csinálom és kész”.<sup>324</sup>

Az intézményi stratégiák körébe tarthatna a tanárok továbbképzése. A gyakorlatban azonban a tanártovábbképzés legtöbb esetben individuális szinten történik, mindenki saját belátása szerint pályázik vagy jelentkezik a továbbképzésre.

A törvény ötévente történő 40 órás továbbképzést tesz kötelezővé. A továbbképzésre két lehetőség van: a megyei tanfelügyelőségek vagy a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (RMPSZ) által szervezett továbbképzések keretében. Ezek, a pedagógusok szerint, eltérő minőséget és értéket képviselnek. A tanfelügyelőség az évfárási rohamban, egy hétvégére bezúfolva, a megyeszékhelyen tartja képzéseit. Bár ezt a képzést a minisztérium fizeti, kisebb az érdeklődés iránta. Az idősebb tanárok szerint a továbbképzés e típusa visszalépést jelent azon régebbi, egyhetes képzésekhez viszonyítva, melyek az egyetemi központokban zajlottak, és ahol „a legújabb dolgokat próbálták elmondani... igaz, ott is volt olyan, hogy a 30 éves sárga papírjaiból ugyanazt mondta

<sup>321</sup> IKI – 1. számú interjú, 8. p.

<sup>322</sup> IKI – 5. számú interjú, 6. p.

<sup>323</sup> IKI – 1. számú interjú, 6. p.

<sup>324</sup> IKI – 5. számú interjú, 7. p.

el... de valahogy akkor szervezeten, másképpen volt és komolyabban zajlott, többet nyújtottak”.<sup>325</sup>

Az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiákra a túljelentkezés következtében pályázni kell, és a jelentkező jelképes összeggel járul hozzá képzéséhez. A felkért előadók a szakma kiválóságai, az egyetemi központok és magyarországi egyetemek kiváló előadói, akik az egyhetes nyári vakációban esedékes képzés alatt naprakész információkkal színvonalas szakmai és módszertani képzést valósítanak meg. A képzés Magyarország anyagi és szakmai támogatásával történik. A továbbképzés másik pozitívuma, hogy „a Nyári Akadémián nem formális tanárképzés folyik, hanem egyben informális is”.<sup>326</sup> A továbbképzést az oktatási minisztérium hosszú ideig nem fogadta el. Mikor a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem is bekapcsolódott a képzésekbe, egyetlen évben érvényesnek elismerte, majd a továbbiakban újra nem hitelesítette ezeket a továbbképzéseket. 2003-tól kezdődően ugyanis a minisztérium akkreditálja a továbbképzési programokat, azonban a Bolyai Nyári Akadémia – tekintettel az akkreditáció relatíve magas költségeire,<sup>327</sup> valamint a szigorú előírásokra – egyelőre nem kérvényezte a program akkreditálását. Ezért a tagozatos iskolák vezetése sem ismeri el minden esetben hivatalos továbbképzésnek a Bolyai Nyári Akadémiát.<sup>328</sup> A továbbképzésekre pedig meglehetősen nagy igény mutatkozik, ahogy az egyik interjúból kiderül, évente a tanárok mintegy fele részt vesz valamelyiken.<sup>329</sup> Úgy tűnik, iskolák önmaguk nem képesek erre a keresletre reagálni, egyetlen esettel találkoztunk, ahol az intézmény számítógép-tanfolyamot indított tanárai részére.<sup>330</sup>

Az elméleti középiskolák némelyikében problémát okoz, hogy a tanárok köréből hiányzik a középkorosztály, így a tanári kar idősebb (nyugdíjkorhatár felé közeledő) és egészen fiatal (frissen végzett) tanárokból áll.<sup>331</sup>

Ez a generációhiány a pártállam politikájának tudható be, hiszen 1990 előtt minisztériumi kinevezéssel történt a tanárok „szétosztása”. A rendszer egyes városokat zárt városokká nyilvánított, ahová magyar vagy más nemzetiségű tanárokat kis számban helyeztek – ezek is kizárólag politikai színezetű kinevezések voltak –, a helyek többségét román anyanyelvű tanárokkal töltötték fel. A román tanárok többsége az 1989-es változásokat követően elhagyta az illető iskolát, hazatelepedett, vagy a román középiskolákban talált helyet. A zárt városokból kiszorult középkorosztály már nem tért vissza, letelepedett, családot alapított a kihelyezése városában, vagy foglalkozást változtatott. A rendszer-

<sup>325</sup> IKI – 1. számú interjú, 6. p.

<sup>326</sup> IKI – 1. számú interjú, 7. p.

<sup>327</sup> Egy 240 órás programcsomag akkreditálása 20 millió lej (125 000 Ft; 1 Ft = 160 lej).

<sup>328</sup> Lásd a tagozatos iskolák problémáiról szóló részt.

<sup>329</sup> IKI – 1. számú interjú, 16. p.

<sup>330</sup> IKI – 4. számú interjú, 9. p.

<sup>331</sup> IKI – 1. számú interjú, 10. p.

változás után a román tanárok után megüresedett helyekre fiatal magyar oktatók jöttek.

Az idős és fiatal generáció között, közvetítő generáció hiányában, akadozik a kommunikáció, az idősek az elhivatottságot kéri számon a fiatalokon, a fiatalok az újítások korlátozóiként látják az idősebbeket.<sup>332</sup>

## A minőségbiztosítás lehetőségei

Egyes intézményvezetők az iskola minőségét a tanítás-tanulás minőségének javításával és állandó ellenőrzés révén látják biztosíthatónak.<sup>333</sup> Mások az aktuális lehetőségek kiaknázását a differenciált oktatás révén képzelik el.<sup>334</sup>

Ahogy a magyarországi oktatási rendszer esetében,<sup>335</sup> úgy a romániai oktatásban sincsenek világos helyi és országos követelményrendszerek, sem folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés. A reform keretében nem történt meg az értékelési rendszer teljes mértékű reformja. Az Oktatási Minisztérium<sup>336</sup> keretében 1998-ban létrehozott Országos Értékelési és Vizsgabizottság<sup>337</sup> figyelmét egyelőre a két állami szintű vizsga megszervezése és lebonyolítása (részletes szabályozásának és metodológiájának kidolgozása) köti le. Így az értékelés továbbra is leginkább a diákokra vonatkozik. A tanári munka belső értékelésére a 20%-os emeléssel járó érdemfizetés odaítélésének eldöntésekor kerül sor.

A fókuszcsoportos beszélgetés során arra is fény derült, hogy nem egyértelműek a tanárok értékelésének feltételei, a 20%-os fizetésemelés feltételrendszerébe ugyanis bármi bekerülhet: iskolán kívüli tevékenység (pl. kirándulás), iskolai, nevelői (pl. osztályfőnöki óra) vagy oktatói tevékenység (előkészítő az érettségire, egyetemi felvételire). Az érdemfizetéssel történő motiváció gyakran azért nem működik, mert szociális szempontok is bekerülnek az értékelési tényezők közé.<sup>338</sup>

A tanári munka külső értékelésére a különböző fokozatok megszerzésekor (véglegesítés, I-es fokozat, II-es fokozat), előre megszervezetten kerül sor. Az egyes intézményvezetőknek a törvény értelmében lehetőségük nyílik a tanárok munkájának ellenőrzésére, azonban tekintettel a hihetetlen méreteket öltő adminisztrációs leterheltségükre, erre nem marad idő. A belső és külső értékelés hiányában nincs lehetőség a szakmai munka folyamatos javítására, a minőség biztosítására. Arról nem is beszélve, hogy a pedagógusok megítélése szerint,

<sup>332</sup> IKI – 1. számú interjú, 11. p.

<sup>333</sup> IKI – 1. számú interjú, 16. p.

<sup>334</sup> IKI – 3. számú interjú, 12. p.

<sup>335</sup> Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

<sup>336</sup> Pontos fordításban: Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului).

<sup>337</sup> Románul: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE).

<sup>338</sup> IKI – 5. számú interjú, 8. oldal

az értékelés továbbra sem szakított az értékelő és értékelt fölé- és alárendelt pozíciójából kiinduló negatív attitűddel, melynek célja a besorolás, mérés, hierarchizálás, jutalmazás vagy büntetés, és nem a jóindulaton, segítőkészségen alapuló tanácsadás.

## Összefoglalás

Az oktatás minőségi problémái nagymértékben megegyeznek a magyarországi oktatási rendszer fentebb vázolt minőségi kérdéseivel,<sup>339</sup> és kiegészülnek néhány, a román oktatási rendszer sajátosságából származó problémával, amelyek főként a centralizáció magas fokának és az adminisztratív elszámoltatási rendszer továbbélésének tudhatók be.

A romániai magyar középfokú oktatás a román középfokú oktatás alrendszereként leképezi annak alapvető jellemvonásait. Továbbra is az állam határozza meg a minőség és az elszámolás kritériumait. A rendszer szolgáltatói (vezetők, tanárok) a minőséget hagyományosan színvonalként értelmezik, az oktatás céljának a felsőoktatási továbbtanulást határozzák meg. Így az oktatás vizsgaközpontú és differenciálatlan maradt. A rendszer ugyanakkor konzervatív, elitista jellegű oktatást biztosít, mely az együttműködés helyett kifejezetten a versengésre helyezi a hangsúlyt. Ezért a diákok képtelenek csoportmunkában dolgozni, annak ellenére, hogy egyénileg kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás e típusának munkaerő-piaci következményei beláthatóak.

A „szolgáltatók” körében alacsony a „vevői” igények iránti receptivitás. Egy iskolaigazgató megfogalmazta, hogy „az iskolában elsősorban gyerekcentrikusság kell legyen, hiszen a gyerekekért vagyunk itt”,<sup>340</sup> de ugyanakkor hangsúlyozta, hogy ezt, sajnos, nem minden tanárkollégája látja így. A kis fogadókészség ellenére is szórványosan kifejezésre jut a „vevői” igények egy része (főként a szülők, esetenként a diákok igényei). A túlterheltség, túlszabályozottság következtében a merev rendszer nem ad lehetőséget azok kielégítésére. Egyetlen vevői kör, a szülők rendelkeznek befolyással az oktatási folyamatra, vagy legalábbis annak egy részére (pl. magasabb jegyek elvárása) abban az esetben, ha erős szülői közösségekbe rendeződnek. A vevők egy viszonylag széles köréből, a munkaerőpiactól, az önkormányzatoktól és civil szférából nem érkeznek információk a szolgáltatókhoz azok elvárásairól. Ezen kapcsolatok a leginkább formalizáltak, és így korlátozott az információátadás is. Bár a román oktatási reform céljául tűzte ki az oktatási intézmények integrálását a helyi és regionális környezetbe, ez a próbálkozás mindeddig kevés sikerrel járt.

<sup>339</sup> Setényi János Vevőközpontú iskola, i. m.

<sup>340</sup> IKI – 3. számú interjú, 10. p.

A minőségi oktatás irányába a felekezeti oktatás kínál elmozdulási lehetőséget, ahol a szabályozás kiskapui lehetővé teszik az intézmények számára egy sajátos arculat, intézményi jövőkép és stratégia kialakítását, a vevői igényekre alapozva. Ehhez azonban az adott egyház hathatós együttműködése, nyitottsága is szükséges.



# AZ ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐK 2012-ES REFORMJA EGY SZÉKELYFÖLDI KISVÁROSBAN: OKOK, CÉLOK, KÖVETKEZMÉNYEK<sup>341</sup>

„... ha csak egy kalapácsod van, szegnek látszik minden.”

Clarence Page

## A kutatás célja, módszerei

Tanulmányom egy 2013–2014-es MTA Domus kutatáson<sup>342</sup> alapszik, melyben azt vizsgáltam, hogy Romániában a 2012-es iskola-előkészítő csoportok reformjához milyen okok járultak, és milyen következményekkel járt ez az intézkedés az oktatás aktorainak<sup>343</sup> szempontjából. Kutatásom egyrészt saját témacentrikus interjú adatfelvételen,<sup>344</sup> másrészt a bukaresti Oktatókutató

<sup>341</sup> Ez a rész több tanulmány ötvözte, melyek itt jelentek meg: Mandel Kinga Magdolna: Az előkészítő osztályok reformjának közvetlen és közvetett hatásai Székelyföldön. In Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna: *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. CHERD Hungary. 2016.

Mandel Kinga Magdolna: Ellenállás a változással szemben. Az előkészítő reformját „elszenvedők” válaszai egy székelyföldi kisvárosban. In Bordás Andrea (szerk.): *Oktatás határhelyzetben*. Nagyvárad, 2016, Partiumi Keresztény Egyetem. (Megjelenés alatt.)

Mandel Kinga Magdolna: Szülői megküzdési stratégiák. Válaszok az iskolaelőkészítő 2012-es reformjára egy székelyföldi kisvárosban. In Berghauer – Olasz – Greba – Hutterer – Pallay (szerk.): *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében*. Beregszász, 2016, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 253–275. p.

Mandel Kinga Magdolna: A romániai magyar pedagógusok felkészítése az iskolaelőkészítő 2012-es reformjára. In Pusztai Gabriella – Morvai Laura: *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad, 2015, Partium Press, 49–70. p. <http://mek.oszk.hu/14700/14765/14765.pdf>

<sup>342</sup> MTA Domus szülőföld-kutatás 2013–2014.

<sup>343</sup> Oktatási aktornak nevezzük mindazokat az oktatásban érdekelt vagy érintett személyeket, akiket valamely oktatási változás érint, befolyásol. Az aktorok lehetnek szolgáltatók, mint például tanfelügyelők, iskolaigazgatók, pedagógusok, vagy lehetnek az oktatási szolgáltatás kliensei is, mint a szülők, a diákok, a civilek, a cégek, a helyi hatóságok, a vállalkozások és maga a társadalom a legtágabb értelemben (Kozma 2012).

<sup>344</sup> Összesen 15 darab 45-60 perces interjút készítettem egy székelyföldi megyeszékhelyen (strukturált interjúterv alapján) minden, az intézkedésben érintett oktatási aktórral, 13 egyéni interjút és három kiscsoportosat összesen 18 személlyel: megyei tanfelügyelőkkel hármat (a főtanfelügyelővel, az óvodai és az elemi oktatásért felelősökkel), oktatási intézményvezetőkkel (két óvoda- és három iskolaigazgatóval), az első előkészítő szülőkkel (négy fő), az első előkészítőket iskolában tanító pedagógusokkal (négy fő) valamint korábban az óvodában előkészítőt tanító óvodapedagógusokkal (két fő). Az



Intézet, az ISE (Institutul de Științe ale Educației) által 2013-ban készített gyors-elemzésen alapszik. Kutatásomat kiegészítette egy, a szülők által kezdeményezett tanácskozáson történő részt vevő megfigyelés, melyen a szülők a megyei Tanfelügyelőség képviselőihez intézték kérdéseiket, és melyre 2012 nyarán került sor. Kutatásomhoz hozzájárult számos más, nem dokumentált beszélgetés is az oktatás érintettjeivel, melyeknek közvetlenül az események alatt voltam részese. Követtem a szülők és pedagógusok internetes fórumait, beszélgetéseit, melyek sajnos mára már nem elérhetők a neten.

Kutatásom helyszíne egy 41 116 fős kisváros, melynek 78,51%-a magyar (2011-es népszámlálás alapján). Ebben a hagyományos iskolavárosban kilenc óvoda és hat általános iskola működik. Ebből jelen kutatásban három iskola és három óvoda aktorainak véleményét kérdeztem. Azért erre a három iskolára és ezek körzetébe tartozó óvodákra került választásom, mert egyik közülük a legrégebbi, a közvélemény által „legpatinásabb”-nak tartott általános iskola (1–8-as), a másik az egyik „legújabb” és legnagyobb, az 1990-es társadalmi változások után két másik iskolából létrejött általános (1–8. osztályos) iskola, a harmadik pedig speciális, művészeti oktatásra és nevelésre szakosodott 1–12. osztályos líceum.

A kutatás elméleti háttérét a romániai (Fóris-Ferenczi–Péntek; Mandel 2007) és más kelet-közép-európai oktatási reformok (Radó 2001) és a változásmenedzsment szakirodalom (Kotter 2009; Fullan 2008; Guerra 2006; Nickhols 2010; Bakacsi 2004) tanulmányozása képezi.

## **Az előkészítő osztályok reformjának oktatáspolitikai előzményei**

2011. január 10-én jelent meg az új román „Nemzeti oktatási törvény” (Legea educatiei nationale),<sup>345</sup> amely átfogó reformokat szándékozott beépíteni a román oktatási rendszerbe. A jogszabály 23. paragrafusa értelmében az iskola-előkészítő osztályok az elemi oktatás részei. Ennek értelmében 2012 szeptemberétől a hatéves koruktól iskolaköteles gyerekeknek az első osztály előtt egy évig iskola-előkészítő osztályba kell járniuk. Iskola-előkészítő csoportok már korábban, 2001-től is működtek, fakultatív jelleggel, az óvodai oktatás keretei között, az óvodai nevelés lezáró éveként.

Ez a 2011-es törvény előírta azt is, hogy az általános iskola a 9. osztállyal zárul, és lehetőséget nyújt a kétéves gyerekek óvodáztatására is. Ezeket az újításokat mind a mai napig nem ültették gyakorlatba, mert nem születtek meg a törvény alkalmazását lehetővé tevő kormányrendeletek és módszertanok. Az

---

interjúk közül három csoportos volt (innen az eltérés az interjúk száma és az interjúalanyok száma között).

<sup>345</sup> <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>

interjúalanyként általam megkérdezett iskolaigazgatók azt valószínűsítették, hogy ezek némelyike azért nem került át a gyakorlatba – például a 9. osztály általános iskolában tartása –, mert azt már nem bírta volna el az oktatási rendszer teljes összeomlás nélkül. Az előkészítők reformja is nagyon igénybe vette és megterhelte az amúgy sem teljesen zökkenőmentesen működő rendszert.

Az előkészítővel kapcsolatos reformelképzelések afféle kelet-közép-európai jelenséggént futottak végig a kontinensen: Szlovákia is bevezette, igaz, alternatív jelleggel (Golyán 2013) és Magyarországon is tervezte az oktatási miniszter, Hoffmann Rózsa 2012-ben a bevezetését, de utolsó pillanatban visszalépett, és elállt korábbi szándékától, nem indokolva különösebben annak okát.<sup>346</sup>

A 2012. év elején a román Oktatási Minisztérium úgy döntött, hogy az addig óvodák keretében működő iskola-előkészítő csoportokat a törvénynek megfelelően áthelyezi az általános iskolák keretébe, és kötelezővé teszi a látogatásukat. Ezt az 1/2011 Tanügyi Törvénnyel, a 3434/2013.03.25 Miniszteri Rendelettel – az előkészítő osztályba való beiskolázás módszertanával, a 3371/2013.03.12 – Kerettantervekkel és 656/2012.03.29 – Tantervekkel, az OMECTS 4310/01.06 és HG 564/2012 minisztériumi és kormányrendeletekkel kivitelezte. A változtatás törvényi kereteinek kormány és parlament általi elfogadása március végéig zajlott, csak ezután következhetett azok gyakorlatba ültetése, talán innen származik az implementáció során bekövetkezett megkésetttség.

A reform kelet-közép-európai pikantériája, hogy a 2011-es tanügyi törvénybe bevitt előkészítővel kapcsolatos változásokat még Daniel Funeriu (2009. december 23.–2012. február 9.) oktatási miniszter kezdeményezte a Boc-kormány alatt. Már egy másik kormány, a Sociál-Liberális Unió<sup>347</sup>, az USL fogadta el (ami 2013-ban felbomlott). Funeriu még a törvény gyakorlatba ültetése előtt két másik oktatási miniszter Cătălin Baba (2012. február 9.–2012. május 7.) és Liviu Pop (2012. május 15.–2012. július 2.) oktatási miniszterek követték a székben.<sup>348</sup> Végül, a sors fintoraként, Ecaterina Andronescu (2012. július 2.–2012. december 21.) maradt az előkészítők reformjának implementálása, aki harmadszor került ekkor oktatási miniszteri pozícióba, és aki nemcsak hogy nem értett egyet a tervszel, de ellenezte is azt.<sup>349</sup> Az előkészítők reformjának korrekcióját már Remus Pricopie (2012. december 21.–2014. december 14.) oktatási miniszter hajtotta végre. Azóta Sorin Cîmpeanu (2014. december 14.–2015. november 17.)

<sup>346</sup> [http://eduline.hu/kozoktatas/2011/4/12/20110412\\_nulladik\\_osztaly\\_hoffmann\\_oktatasi\\_bizott](http://eduline.hu/kozoktatas/2011/4/12/20110412_nulladik_osztaly_hoffmann_oktatasi_bizott)

<sup>347</sup> Uniunea Social-Liberală (USL).

<sup>348</sup> Egy korábbi kutatásból (Mandel Kinga: A román oktatáspolitikai változásai 1990–2013 között) tudjuk, hogy Romániában az oktatási miniszter széke az, amelyekben talán a legnehezebb „megmelegedni”. 1990 óta egy-egy négyéves kormányzati ciklus alatt ebben a székben változott leggyakrabban a miniszter személye. Ritkának számított, mikor egy oktatási miniszter végig funkcióban maradt a ciklus végéig.

<sup>349</sup> 2012-ben több rendbeli plágiummal vádolták, így a 2012-es decemberi választások után Ponta, aki maga is plágiumbotrányáról volt híres, nem nevezte ki újra.

és 2015 novemberétől Adrian Curaj is megmérettetett az oktatási minisztérium élén. A reformot tehát egyik kormány kezdeményezte, egy másik szavazta meg a parlamentben, egy harmadik kivitelezte, egy negyedik korrigálta. Kérdés, hogy mi volt az a kényszer, ami arra bírta az egymást követő kormányokat és minisztereket, hogy véghezvigyék a változást.

Victor Ponta azt nyilatkozta egy iskola évnyitóján 2012 szeptemberében, hogy az előkészítőnek továbbra is az óvodában lenne a helye,<sup>350</sup> ami arra utal, hogy a kormány sem értett teljes mértékben egyet az előkészítők átszervezésével. Ecaterina Andronescu tárcavezető is bírálta a Funeriu-féle reformot, „az idén ősztől induló iskolai előkészítő osztályok ötlete bizarr, erőltetett és nem finanszírozott”. Andronescu szerint az előkészítő osztályokat egyáltalán „nem készítették elő”, egy ilyen intézkedést, ami megváltoztatja az egész iskolai rendszert, egy komoly hatástanulmány szerint kellene elvégezni.<sup>351</sup> Ezek után még inkább releváns a kérdés, hogy akkor miért ültették gyakorlatba.

## Az iskola-előkészítők reformjának célja

A reform okát nehéz szétválasztani annak céljától. Céljai esetében megkülönböztethetjük a deklarált és az érintettek által tulajdonított célokat. A változás hivatalos<sup>352</sup> célja az esélyegyenlőség növelése, a korai iskolai kudarc és iskolaelhagyás csökkentése, az iskolai sikeresség elérése és minél több gyerek minőségi oktatáshoz<sup>353</sup> juttatása. A tanfelügyelőség adatai szerint<sup>354</sup> Romániában 2010–2011-ben a gyerekek 80%-a járt óvodába, azaz Romániában a 3–6 éves gyerekek 20%-a soha nem járt óvodába. Az európai cél, az Európa 2020 stratégia értelmében, 2020-ra 95%-os beóvodázás elérése a tagországokban.

A tanfelügyelőségi információs prezentáció anyaga szerint a változás célja valamiféle eurokonformitás, mert Európában többnyire hatéves korra tehető a beiskolázás. Utánanézünk ennek az állításnak, és kiderült, hogy Bulgáriában, Észtországban, Dániában, Finnországban, Lettországban, Lengyelországban és Svédországban is hétéves az iskolakezdési korhatár.<sup>355</sup> Feltűnő, hogy éppen azokban az országokban (Bulgária kivételével), ahol a 2012-es PISA kompetenciaméréseken kimagasló eredmények születtek, például Észtország, Finnor-

<sup>350</sup> Ua.

<sup>351</sup> [http://www.kozpont.ro/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2260:andronescu-erltetett-az-elkeszit-osztaly&catid=hirhatter](http://www.kozpont.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=2260:andronescu-erltetett-az-elkeszit-osztaly&catid=hirhatter)

<sup>352</sup> Expunere de motive. Proiect de lege pentru aprobarea ordonanței de urgență a Guvernului privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr 1/2011. IN. <http://www.cdep.ro/proiecte/2012/200/30/7/em289.pdf>

<sup>353</sup> Az oktatási minőség kérdéséről lásd bővebben Mandel (2004).

<sup>354</sup> Lásd az információs anyagot.

<sup>355</sup> [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Early_Childhood_Education_and_Care)

szág és Lengyelország a 4. helyen végzett az OECD-országok rangsorában.<sup>356</sup> Dánia 12., Lettország 25. az összes ország átlagában, Svédország 26. az OECD-országok átlagában. Több kutatás (pl. Whitebread 2012) is hangsúlyozta a gyerekek minél tovább tartó játékanak szükségességét, pozitív hatását a későbbi tanulásukra.<sup>357</sup> E mellett egy új-zélandi kutatás<sup>358</sup> is bebizonyította, hogy nem érdemes korán iskolába kényszeríteni a gyerekeket. A kutatás öt- és hétévesen iskolát kezdett gyerekeket vizsgált, és arra következtetésre jutott, hogy 11 évesen nem volt különbség az olvasási készségeikben, egyetlen tényezőtől eltekintve, hogy az ötévesen beiskolázott gyerekek kevésbé pozitívan viszonyultak az olvasáshoz, és gyengébb szövegértéssel rendelkeztek, mint a hétévesen kezdők. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy egy másik kutatásban, ahol 55 ország 15 éveseit vizsgálták, nem találtak összefüggést az iskolakezdés és az eredményesség között.<sup>359</sup>

A változás érintettjei körében, más-más ok- és céltulajdonítással találkozhatunk. A tanfelügyelők teljes mértékben a hivatalos nézetet képviselték, azzal érvelve, hogy mivel az óvodai nevelést nem lehetett kötelezővé tenni, ezért kellett az iskola-előkészítőket áthelyezni, ugyanakkor a gyerekek intézményesítése, szélesebb körű beiskolázása volt a cél, kiemelve, hogy Székelyföld esetében nem annyira jelentős ez a probléma, mint máshol. A tanfelügyelők szerint az óvodából az iskolába történő átmenet megkönnyítése, a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása, szociális és kognitív készségeik fejlesztése állt a középpontban. Egy tanfelügyelő kiemelte, hogy a hatéves beiskolázás nálunk sem új keletű, már a 90-es évek előtti kommunista évek bevált gyakorlata volt, csak a közvélemény időközben megfélemezte róla.

Az oktatási intézményvezetők (iskola- és óvodaigazgatók) elemzőbb módon reflektáltak. Szerintük a változás egyik oka nyugati mintakövetés, a fejlett országokhoz történő felzárkózás igyekezete. Az intézkedés háttérben gazdaságossági megfontolásokat is sejtettek, mert egy pedagógussal kevesebbet kell fizetni (megspórolják a dadát), elmarad az államilag finanszírozott ebéd és a délutáni foglalkozás, ami a napközik esetében beletartozott az államilag finanszírozott oktatási szolgáltatások körébe. Kiscsoport, 10-15 gyerek helyett nagyobb, 20-25-tel dolgozik kettő helyett egy pedagógus, rövidebb időintervallumban. A szocializációt is megemlítették a változás okaként, hogy az óvodák kevésbé szigorúan követik a gyerekek jelenlétét, nem annyira fontos a pontos érkezés és a távozás, mint az iskola esetében. Voltak iskolaigazgatók,

<sup>356</sup> [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa2012\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf)

<sup>357</sup> [http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr\\_david\\_whitebread\\_-\\_the\\_importance\\_of\\_play.pdf](http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf)

<sup>358</sup> <http://www.cam.ac.uk/research/discussion/school-starting-age-the-evidence>

<sup>359</sup> Uo.

akik megkérdőjelezték a változás szükségességét, véleményük szerint akadt volna sok más, ennél sürgősebb és fontosabb megoldandó probléma a tanügyben, mint például a szakképzés helyzete. Egyes vélemények szerint azért az előkészítő reformja került előtérbe, mert erre volt kormányzati európai uniós támogatás.

A szülők még az intézményvezetőknel is kritikusabb álláspontot képviseltek, szerintük a változás egyesek meggazdagodásáért történt (új bútorok, új tanszerek, új eszközök, pedagógusképzés). Szélsőségesebb szülői nézőpont szerint (melynek híveit megtalálhatjuk minden érintetti körben, bár nyilvánosan kevesen vállalják) minden napjainkban zajló oktatási reform, akár az alsó (előkészítő osztály), akár a legfelsőbb szinteket (pl. felsőoktatás) érinti, az oktatás „szétbombázását” célozza, mert könnyen irányítható emberekre van a politikumnak szüksége. A szülők egy része ezzel összhangban nem foglalkozott a változás okával, sem céljával, csak azt szerette volna, hogy ő és a gyereke kimaradjon belőle, valamely kiskapun keresztül megússza ezt a társadalmi kísérletet.

A fentiek alapján elgondolkodtató, hogy a kormányzati célkitűzések mennyire nem jutottak el az egyes oktatási aktorokhoz, illetve ezek ismeretének hiányában, milyen célokat tulajdonítottak az intézkedésnek (pl. nyugati minták „majmolása”, EU-konformitás, egyesek meggazdagodása az új bútorzat és didaktikai eszközök révén, EU-s támogatás elszámolása, visszatérés a 90-es évek előtti gyakorlathoz, stb).

## **Felkészülés az iskola-előkészítő reform bevezetésére**

A reform előkészítése több ponton is sántított. Egyrészt nem tudunk sem szakmai, sem társadalmi vitákról, melyek megelőzték volna. A 2011-es törvénytervezetet elküldték kötelező véleményezésre minden egyes oktatási intézménynek, de ez a véleményezés az intézményvezetők szerint már évtizedek óta formális, a visszajelzéseknek soha nyomát nem látták egyetlen törvényben, ezért az intézményvezetők sem veszik komolyan, csak eggyel több adminisztratív kötelezettségnek tekintik, amit le kell tudni.

Az elgondolásnak tudtunkkal korábban nem történt semmilyen szakmai vagy társadalmi egyeztetése, ahogyan nem történt – a nyugat-európai gyakorlatnak megfelelő – kis mintán történő kipróbálása, kikísérletezése sem, hanem minden előzetes intézkedés nélkül általános bevezetésre került. Romániában ez a reform 8 534 előkészítő osztályt, 4 450 oktatási intézményt, 128 218 gyermeket (ISE, 2013, p. 9.) 8 651 pedagógust (ISE, 2013, p. 13.) és közel 256 436 szülőt érintett. Hargita megyében 97 iskolában, 4 óvodában 199 előkészítő osztály indult 2 874 gyerekkel, azaz átlagosan 14,4 fős osztályokkal. 58 osztály működött összevont (1–4-gyel közös), úgynevezett „szimultán” oktatási formában, és ez 280 iskola-előkészítő diákot érintett (ISE, 2003, p. 52.). Hargita

megyében a legtöbb városi iskolában a törvényben engedélyezett maximális 25 fős létszámon felüli számokkal indultak az előkészítő osztályok, melyet főként teremhiánnyal indokoltak.<sup>360</sup>

## Az iskola-előkészítők reformjának bevezetése

A reform bevezetése alatt problematikus pontot jelentett annak kommunikálása. Folyamatos volt az információhiány minden szinten, sem az oktatási szolgáltatók (pl. intézményvezetők, tanfelügyelők, pedagógusok), sem a kliensek (szülők, helyi hatóságok) nem rendelkeztek elegendő és megfelelő minőségű, pontoságú információkkal. Így sok volt a találgatás, az álhír, a rémületkeltés, az egymásnak teljesen ellentmondó információ, amint a megalapozatlan reménykedés is, hogy mindez csak egy rossz tréfa, egy ötlet, amiből úgyse lesz semmi.

A változás bevezetése nem volt problémamentes folyamat. Sok aktor szerint átgondolatlan, előkészítetlen, kipróbálatlan rögtönzés volt, ami sok fejfájást okozott mindenkinek. Az intézményvezetők szerint teljes káosz volt az évkezdés. Ennek egyik oka az volt, hogy a korábban az óvodában tanuló diákcsoportokat át kellett helyezni az iskolák épületébe. Ezzel az óvodákban hely szabadult fel, az iskolákban viszont helyekre volt szükség. Sok iskola nem tudta megoldani az új helyigényt, tornatermeket, szaktermeket és laboratóriumokat kellett átalakítani ahhoz, hogy befogadják az iskola-előkészítő osztályokat. Országosan az iskola-előkészítők 97,3%-a normál oktatási teremben kapott helyet, a fennmaradó 3,7%-ból 99 iskola-előkészítő osztály működött laboratóriumban, 52 tanácsteremben (tanáriban), 33 tornateremben, 10 könyvtárakban és 30 más célra kialakított teremben. Az iskola-előkészítő osztályok 76%-a használhatta kizárólag saját célra a kijelölt termet, a többiek osztoztak rajta más osztályokkal. Hargita megyében ez a helyzet kissé kedvezőbb volt, az iskola-előkészítő osztályok több mint 80%-a kizárólag erre a célra használta a kijelölt termet (ISE, 2013, p. 21.). Más (a most tárgyalt probléma szempontjából mellékes) kérdés, hogy ezek a termek mennyire voltak tágasak, világosak, fűtöttek, illetve higiéniailag is mennyire feleltek meg oktatás céljára.

Az óvodákat rossz helyzetbe hozta a változás, mert a normatív támogatás következtében az iskolába átirányított gyerekek automatikusan kevesebb bevételek jelentenek. Ráadásul ott, ahol az iskoláknak nem sikerült megoldani a terembiztosítást, sok esetben az előkészítő gyerekek továbbra is az óvodában maradtak. Országosan az esetek 13,9%-a kényszerült óvodai körülmények között folytatni az előkészítő osztályt, és mintegy 1,4% került nem oktatási célú intézménybe, melyet többnyire a helyi hatóságok bocsátottak rendelkezésre

<sup>360</sup> Iskolaigazgatóval készített interjúból származó információ.



(ISE, 2013, p. 21.). Az óvodai elhelyezés esetében a problémát az okozza, hogy a fejkvótás normatív támogatást az iskola kapja már, ahova az előkészítő osztály tartozik, de például a takarítás és némely más fenntartási költségek (pl. közüzemi díjak) továbbra is az óvodákat terhelik, ráadásul zavarják is egymás programját az óvodai csoportok és az előkészítő osztályok, mert más a napi-rendjük, időbeosztásuk, tevékenységeik (uzsonna, alvás).

## **Az iskola-előkészítő osztályok pedagógusellátása**

A változás következtében Hargita megyében az óvodáknál pedagógustöbblet keletkezett, az iskoláknál pedig pedagógushiány. Ha mindkét helyen ugyanolyan pedagógusokról lett volna szó, kevesebb fejtörést okozott volna a humán erőforrás átcsoportosításának megoldása. Elméletileg az 1995-ös Tanügyi Törvény bevezetése óta, gyakorlatilag leginkább 1999-től főiskolai szintű óvó- és tanítóképzés történik, azaz minden óvó- és tanító pedagógus kettős végzettséggel rendelkezik. Ennek ellenére a fennakadást és a szülők fenntartásait az új pedagógusokkal szemben az okozta, hogy az évek óta óvodában foglalkoztatott pedagógusok kevés vagy szinte semmi gyakorlattal nem rendelkeztek az elemi oktatásban, és ebben a megyében, ebben a városban azt várták tőlük, hogy ők tanítsák, nemcsak az előkészítő osztályt, de a teljes elemi (1–4 osztály) is végig. Más megyékben frissen végzett vagy tanítói tapasztalattal rendelkező pedagógusokkal sikerült megoldaniuk a felmerült hiányt, ami pedagógiai szempontból talán jobb megoldásnak tekinthető. Volt, ahol tanári, volt, ahol szintén óvodapedagógiai múlttal rendelkező pedagógusok kezdték az iskola-előkészítőt.

Az ISE-jelentés szerint (ISE, 2013, p. 14.) az előkészítőt tanító pedagógusok többsége tapasztalt pedagógus, országos szinten 12,5% 30 évnél is több, 13,2% 20–30 év, 38,9% 10–20 év, 16,3% 5–10 év pedagógiai tapasztalattal rendelkezett. Mindössze 13,6% volt, aki öt évnél és 5,6%, aki egy évnél kevesebb tapasztalattal rendelkezett. Hasonlóan, Hargita megyében a legtöbb pedagógusnak (mintegy 40%-nak) 10–20 év közötti pedagógiai tapasztalata, és 10% alatti azok aránya, akiknek 30 évnél több vagy egy évnél kevesebb volt (ISE, 2013, p. 15.). Ez a jelentés nem tér ki arra, hogy hány óvodapedagógiai képzettségű oktató került át az elemi oktatásba, márpedig nem mindegy, hogy az elemi oktatást óvodai vagy tanítói tapasztalattal rendelkező pedagógus tanítja.

Az óvodai populáció lecsökkenése miatt kilátásba helyezett leépítés fejtörést okozott az óvodák vezetésének, és maguknak az érintett pedagógusoknak is, kényszerhelyzetbe hozva őket. Volt, ahol az óvoda vezetése sorshúzással döntötte el, hogy ki megy és ki marad; volt, ahol összetett és sokat vitatott szakmai pontozási rendszer alapján választották ki, hogy kinek kell váltania; volt, ahol lehetőség adódott önként jelentkezni, és átmenni az óvodából az elemi oktatásba. Mikor már eldőlt, hogy kik lesznek az óvodákból távozó pedagógusok,

akkor vagy ők jelentkeztek az egyes iskoláknál, vagy az iskolaigazgatók keresték meg őket, vagy a versenyvizsgát követően központilag kerültek elosztásra a pedagógusok az iskolák között.

Hargita megyében hosszú ideig nemcsak az volt kérdés, hogy hol (óvodai vagy iskolai épületben), hanem az is, hogy ki fogja az iskola-előkészítő osztályokat tanítani, és mennyi ideig. Két lehetőség forgott fenn: egyik, hogy egyetlen évre az óvodából „átigazolt” óvodapedagógusok tanítják az előkészítőket, akik erre az egy évre szakosodnak, mindig előkészítőket tanítanak, majd átveszi az elsős gyermekeket egy elemis tanító néni. A másik lehetőség, hogy végig az a pedagógus tanítja majd a negyedik osztály végéig a gyerekeket, aki az előkészítőt kezdi velük.

Nagyon megoszlott a vélemény a tekintetben is, hogy az egyes aktorok, szolgáltatók és kliensek mit gondoltak ideális megoldásnak. Míg a tanfelügyelők (a minisztérium iránymutatásának megfelelően) egyértelműen a folytonosság mellett érveltek, addig több iskolaigazgató is inkább hajlott volna a szülőkkal egyetérteni, hogy óvodapedagógus tapasztalattal csak előkészítőben tanítsák a gyerekeket, de az 1–4. osztályt már tanítói tapasztalattal rendelkező pedagógus vigye tovább.

Egy tanfelügyelő szerint ez az információ kezdetektől tisztázott volt:

„Nem lehetett olyan cselt bevetni, amit egyesek elképzeltek, hogy bizonyos tanítók mindig csak előkészítő osztályt fognak tanítani, s a többi tanító majd 1–4-től kiviszi, hanem ezt tényleg első pillanattól tisztázta a tanügyminisztérium is, hogy a gyerek szempontjából nem jó, ha annyi pedagógus megfordul, hanem az első pedagógus, aki átveszi, az vigye is ki azt az osztályt” (tanfelügyelő 1).

Egy iskolaigazgató szerint ez a kérdés is sokáig eldöntetlen volt, s felmerült lehetőségként, hogy az iskola döntési hatáskörébe utalják a megfelelő megoldás kidolgozását. Később konkretizálta csak a minisztérium a folytonosság elvárását.

„Mindenféle forgatókönyvek elhangzottak az elején, s úgy nézett ki, hogy még az iskolák is eldönthetik, hogy hogyan kezelik. Aztán végül, azt hiszem az már olyan május volt, amikor egyértelművé vált, elhangzott ilyen miniszteri utasításban, hogy aki nekifog és fel lesz készítve, akkor az viszi végig” (iskolaigazgató 3).

Némely iskolaigazgató<sup>361</sup> véleménye szerint jobb lett volna csak annyit változtatni, hogy az előkészítő osztályokat egy kettős képesítésű pedagógus kapja, majd az elemis (1–4-es) pedagógus veszi át és viszi tovább. Egy tanítói végzettséggel rendelkező iskolaigazgató szerint viszont határozottan vannak előnyei annak, hogy a tanítók hamarabb kapják a gyereket, és végigvezetik az elemi oktatáson, mert ebben az esetben hosszabb idő áll rendelkezésre az ismerkedésre és ugyanannak a tananyagnak az elsajátítására.

<sup>361</sup> Iskolaigazgató 2. interjú.



„Egyik, hogy megismerkedik velük, és hogyha már előkészítő osztályban szoktatta őket közösséghez, tanfelszereléshez, akkor első osztályban neki könnyebb lesz úgymond, mint korábban, hogy első osztályban jött a gyerek és akkor ismerkedett vele” (iskolaigazgató 3).

Hasonlóan, némely óvodaigazgatók és óvodapedagógusok is a folytonosság mellett érveltek egyrészt arra hivatkozva, hogy egy év kevés a bizalmi viszony kialakítására a pedagógus és a diák között, a kölcsönös ragaszkodás kiépítéséhez több időre van szükség.<sup>362</sup> Másrészt a pedagógusnak is több sikerélményben van része, ha végigkövethet egy oktatási-nevelési folyamatot, ha látja a gyermek fejlődését négy-öt éven keresztül, hosszabb idő alatt érnek be a gyerekek, a folyamat végén lehet csak látni, hogy honnan hová fejlődtek, és „learatni a babérokat”.<sup>363</sup>

Ahogy az iskolaigazgatók, úgy az óvodapedagógusok sem voltak egységesek e kérdés megítélésében, némelyek szerint a gyerekeknek szükségük van a változatosságra is, arra, hogy több felnőttet megismerjenek, és megtanuljanak alkalmazkodni hozzájuk. Volt olyan óvodapedagógus, aki úgy vélekedett:

„Szerintem is az öt év egy kicsit hosszú. A gyerekeknek is kell egy kicsi, mert a pedagógus hogy mondjam, megvan az egyénisége, és abból valahogy kibújni nem tud semmiképpen. Megszokják, tehát valahol valami újat, azért az csak kell egy kicsit, feldobja, és azt is megszokja, hogy alkalmazkodnia kell neki is a felnőttekhez” (óvodapedagógusok).

Maguk az első „kísérleti” előkészítő osztályokat tanító pedagógusok óvatosan nyilatkoznak arról, hogy mennyi az öt együtt eltöltött év, de ők is inkább folytonosságpártiaknak bizonyultak, a pedagógus szempontjából érvelve elsősorban („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1), de a gyerek érzelmi stabilizását és biztonságérzetét is figyelembe véve:

„...az a szorongás (első osztályban), úgy maradna, semmiben sem segítené” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Ennél nagyobb marhaságot, mint például volt ez is, a gondolatokban, hogy egyvalaki csinálja ezt is, ennél nagyobb badarság nem is létezhetett volna. Akkor az az illető, bárki legyen az, az egy átmenet? Jaj, egy évet kihúzzuk s akkor megyünk tovább máshoz. Mi ez? A gyerekek is, na most akkor? Egy évig nézlek téged, s akkor megyek tovább” („kísérleti” előkészítő pedagógus 1).

A pedagógusok egy része kezdettől tisztában volt azzal, hogy az új megbízatásuk nem egy évre szól, mert szerződésüket öt évre kötötte a tanfelügyelőség.

„Nálunk a kinevezés<sup>364</sup> már öt évről szólt, tehát már akkor arról volt szó, hogy ezt az évfolyamot kivisszük. S akkor közben hallottunk ilyen-olyan sutto-

<sup>362</sup> Óvodaigazgató 1. interjú.

<sup>363</sup> Interjú óvodapedagógusokkal, akik előkészítő csoportos oktatási tapasztalattal rendelkeznek, illetve „kísérleti” évfolyamot tanító pedagógussal 1 interjú.

<sup>364</sup> Romániában a pedagógusok alkalmazása kinevezéses formában történik. A pedagógus iratai leadásával a Tanfelügyelőségen jelentkezik a meghirdetett állásra, és

gásokat, hogy nem. Ha jól tudom, három lehetőség volt, volt olyan lehetőség, hogy az előkészítő tanító néni mindig csak előkészítőket tanít, s volt olyan, hogy 2-ig s olyan, hogy 4. végéig. S akkor ezt iskolaszinten lehetett eldönteni, beleszólása iskola szinten volt, s tőlünk is kikérték a véleményünket, hogy mi hogyan szeretnénk. És azért mondtuk, hogy mindig csak előkészítőt tanítani, van annak is előnye, de egy kicsit olyan, mint óvodában mindig csak kiscsoportot tanítani. Nekünk az volt a véleményünk, hogy szeretnénk végigvinni ezt az osztályt 4. végéig” („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).

Azok a pedagógusok, akik még nem tudták, azok is remélték, hogy végigvihetik majd a csoportot elemi végéig.

„... Emlékszem, hogy amikor idejöttem, én akkor megkérdeztem, hogy végigvihetem-e, mert csak így szeretnék idejönni, mert ha nem, akkor én maradok a helyemen” („kísérleti” előkészítő pedagógus).

Inkább azok az iskolaigazgatók – akik talán kevésbé voltak elégedettek a „kapott” pedagógusokkal – remélték, hogy ezeknek a pedagógusoknak a munkáját egy évre lehet korlátozni, s akkor talán kevésbé látszik majd meg hosszú távon a hatásuk. Érdekes volt az is, hogy melyik iskolaigazgató milyen stratégiát alkalmazott az új pedagógusok kiválasztására. Volt olyan, aki elébe ment a változásnak, „leinformálta” a szóba jöhető pedagógusokat (ami csak kisebb települések esetén volt járható út), felkereste, meggyőzte őket, ajánlatot tett számukra.<sup>365</sup> Más iskolaigazgatók inkább csak várták, hogy kik azok a pedagógusok, akiket „kapnak”, akiket a tanfelügyelőség a versenyvizsga eredményeként hozzájuk kijelöl. Ez utóbbi, „készen kapott” pedagógusok esetében adódtak a későbbiekben problémák, az ő felkészültségüket és kompetenciájukat kérdőjelezték meg leginkább a szülők. Volt olyan iskolaigazgató, aki az egyik pedagógust maga kérte fel, a másikat „kapta”, ebben az esetben is az utóbbival szemben fogalmaztak meg a szülők kifogásokat, ami előfordulhat azért is, mert az ő esetükben kevésbé érezték az iskola vezetésének támogatását. Meg kell azt is jegyeznünk, hogy az iskolaigazgatóknak viszonylag kevés idő, csupán pár hét, egy hónap állt rendelkezésre, hogy megpróbáljanak bármilyen hatást gyakorolni a kiválasztás folyamatára.

---

amennyiben a versenyvizsgán sikerül az átmenőjegyet (7-es 10-es osztályozási rendszerben) elérnie, és a kijelölt állásra nem jelentkezett olyan személy, aki magasabb jeggyel vizsgázott, akkor a minisztérium kinevezi az illetőt. A kinevezések meghatározott időre szólnak, mindaddig, míg valaki meg nem pályáz és versenyvizsgán sikeresen el nem nyer egy címzetes (tituláris) állást, mely határozatlan időre szól.

<sup>365</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy az iskolaigazgatók csak abban az esetben szólhatnak bele a kiválasztás folyamatába, ha két jelentkező egyforma eredménnyel vizsgázik az adott állásra. Ebben az esetben az iskolaigazgatók választhatnak a két jelölt közül, és természetesen előnyt élvez az, akiről több információval rendelkeznek. Azonban ebben az adott helyzetben a versenyvizsga inkább valamiféle formalitásnak számított, mivel nem volt túljelentkezés a meghirdetett állásokra.

A szülők véleménye is megoszlik a tekintetben, hogy mi lett volna jobb: egy pedagógus, aki egy évig tanítja a gyereket, vagy egy olyan, aki öt évig végig. Akik kevésbé voltak szerencsések a választásban, azok reménykedtek, sőt mai napig reménykednek a pedagógusváltásban. Itt meg kell jegyeznünk, hogy Romániában az esélyegyenlőség jegyében és a központosított oktatási rendszer hagyományaként nincs szabad iskolaválasztás, hanem körzetesített oktatási intézményrendszer van, ami azt jelenti, hogy mindenkinek a lakhelyéhez hivatalosan tartozó oktatási intézménybe kell iratkoznia. Viszont a sokéves körzetesítés mára bejáratott kiskapukat hozott létre, tehát a valóságban megoldható (a gyerek nagyszülőhöz vagy más rokonhoz történő lakhelyváltztatásával) a szabad iskolaválasztás.

Ha már nem lehetett tanítónőt választani – mert minden pedagógus egyformán ismeretlen volt számukra, így egyforma esélyekkel indult, a szülők nem tudták megfelelőképpen „leinformálni őket”, hiszen csak azt tudták kideríteni róluk, hogy mennyire váltak be óvónéniként, de azt már nem, hogy mennyire felkészültek az elemi oktatásra –, akkor iskolát választottak. Azt is logisztikai szempontból, mégpedig a lakóhelyhez vagy a munkahelyhez legközelebbit, vagy amelyik útba esett munkába menet.

„Igen, akkor már [a döntésben – a szerző megj.] az volt a következő szempont, hogy könnyen essen útba, ilyen logisztikai szempontok döntöttek, hogy könnyen lehessen vinni, hozni, útbaessen munkába s ne kelljen kerülőt tenni, mint addig. S én még utolsó percig, tényleg utolsó percig reménykedtem, hogy ez úgy lesz, hogy az óvónénik az előkészítőt s akkor majd átveszi egy tanítónéni. Na de, amikor kiderült, hogy ez mégse...” (szülő 1).

A szülők, félretéve a gyerek érzelmi stabilitására, a pedagógiai folytonosságra vonatkozó érveket, többnyire inkább a váltás mellett szavaztak volna, minthogy óvónői tapasztalattal rendelkező pedagógus tanítsa a gyerekeket elemiben.

„Az óvónő generációt mindenki szerette volna kihagyni, megkímélni a gyereket ettől, mert ez egy ilyen »kísérleti« évnek indult, hogy na, az óvónénik is kísérleteznek, hogy nekik is új...” (szülő 1).

Ha már kihagyni nem is tudták a szülők, akkor legalább egy évre korlátozták volna ezt az átfogó társadalmi kísérletet.

„Talán nem is lennék ilyen csalódott, hogyha az az előkészítő variáció arra az egy évre, tehát abban az egy évben az a tanügyi káder tanítja, az úgy rendszerben van, és elsőből lett volna ahogy a fejünkben van, de így, hogy az a személy öt évet, kőkemény...” (szülő 3).

Az idézetből kivillan, hogy ez az intézkedés azért is érintette érzékenyen a szülőket, mert felülírta azt a sokéves szülői gyakorlatot, hogy a pedagógusok hírére, más szülők elégedettségére alapozva, már évekkal korábban kiszámították, hogy melyik tanítónénik fogják oktatni a gyerekek évfolyamát, leinformálták őket, és kiválasztották a gyerekek számára megfelelőt. Tették ezt annak ellenére, hogy Romániában nincs szabad iskolaválasztás, mindenki a lakóhelyének megfelelő körzetbe köteles beiskoláztatni a gyereket, azonban az elő-

írás kijátszható, amennyibe a gyereket nagyszülő, rokon, barát, ismerős címére jegyzik be. Az általam vizsgált kisvárosban a szülők nemcsak kiválasztották, de évekkal azelőtt jelezték is ebbéli szándékukat a pedagógus felé. A felkapotabb pedagógusok nem hivatalosan listát is vezettek a hozzájuk bejelentkező gyerekekről. Ezt a gyakorlatot írta felül váratlanul az előkészítők reformja, arra kényszerítve a szülőket, hogy ismeretlen pedagógusok közül válasszanak. Több úton-módon megpróbálták érvényesíteni az érdekeiket, egyrészt a tanfelügyelőkkel történő konzultációt összehíva, másrészt kéréseket intézve a felsőbb oktatásigazgatási szervek felé.

„Volt is egy ilyen javaslatunk az iskola fele, hogy állítólag az iskola továbbította is a tanfelügyelőség fele, hogy mivel ilyen speciális osztályokról van szó, próbálják megoldani, hogy az előkészítősök előkészítősök maradjanak, és utána menjen tovább, ahogy az 1–4 szokott. Mégse lett belőle semmi. Akkor, úgy azt hiszem, belenyugodtam volna ebbe az egész sztoriba, és úgy is volt szinte, végül is őszig, hogy lehet, hogy ezt így meg fogják oldani. Most mire volt jó, hogy így hitegettek minket, hogy lehet? Nem tudom, talán arra, hogy mégis egy-két ilyen idegbajos szülő ne legyen, hogy azért most gyorsan kiveszi és akkor átíratja, mert a gyerekekre csak szükség van, csak meg kell legyen. Szóval egy szó mint száz, bennem csalódás van úgy az egész tanügyi rendszer miatt. Rosszulesik, hogy látom, hogy milyen gyerekem van, és úgy beledöngölik a földbe, és nem azt nézik, hogy most...” (szülő 3).

## Ellenállás a változással szemben

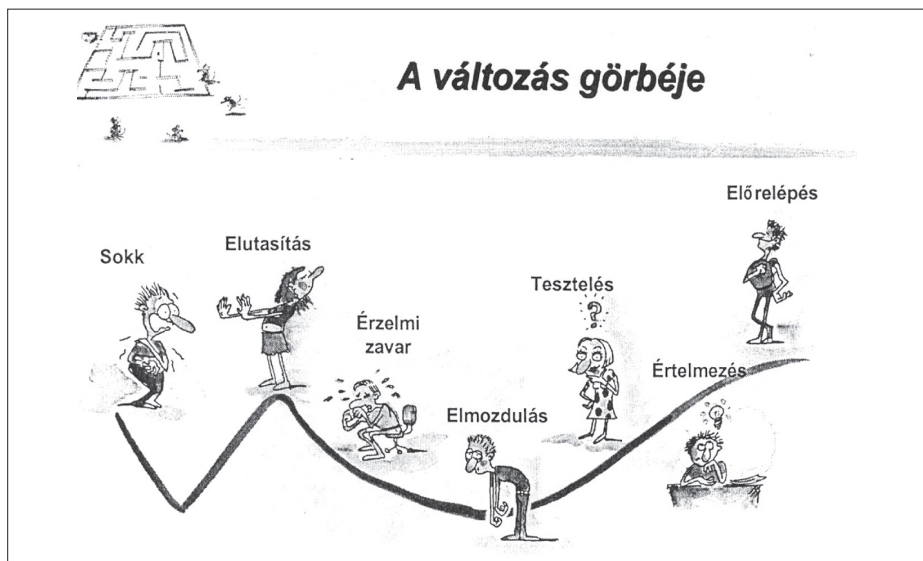
A legtöbb szülő átment az elégedetlenség kinyilvánításának legtöbb hirschmani fázisán (Bakacsi 2004), hűségesen kivártak, remélve, hogy mint sok más törvényből vagy reformkezdeményezésből ebből sem lesz semmi, mert úgy ítélték meg, hogy fél év alatt képtelenség ekkora változást végigvinni.

Amint kezdtek meggyőződni az oktatáspolitikai elkötelezettségről, tiltakoztak, aláírásokat gyűjtöttek, tanfelügyelőséggel egyeztetést hívtak össze, tagadták a változás szükségességét, és sokan próbáltak kilépni is, ilyen vagy olyan formában, előremenekítve vagy visszatartva a gyereket, osztályt vagy akár iskolát váltva, szélsőséges esetben települést váltva, és az otthonoktatás mellett döntve. Gyakran előfordul, hogy a változás kezdeményezői oly mértékben azonosulnak a változás céljaival, hogy teljes mértékben alulbecsülik a várható ellenállást. Ez történt ebben az esetben is, a tanfelügyelőség szerint a 15 ezer főre tehető szülői populációból csak másfél-kétezren írták alá az online petíciót a reform ellen, a valóságban ennél jelentősen több, 2511 szülő írta alá a tiltakozást.<sup>366</sup> Érthető

<sup>366</sup> [http://www.petitiononline.com/parintii\\_si\\_profesorii\\_nu\\_vor\\_clasa\\_pregatitoare\\_in\\_scoli](http://www.petitiononline.com/parintii_si_profesorii_nu_vor_clasa_pregatitoare_in_scoli)

a tanfelügyelők viszonyulása, hiszen őket sikerült a leginkább bevonni, ha a változás tervezésébe nem is, legalább a gyakorlatba ültetésbe. Szakértői minőségükben ők szervezték és tartották a pedagógusok átképzését, a mentorálását, ezáltal a várható (az interjúk időpontjában, majdnem egy évvel a képzéseket követően, még mindig nem kézbesített) juttatás révén közvetlenül érdekeltté váltak a reform sikerességében. A kutatás során azt érzékeltük, hogy a tanfelügyelők sokkal szívesebben azonosulnak a szakértői minőséggel, mint a hagyományos számonkérő-elszámoltató tanfelügyelőivel, mert már valamiféle közvetítő („puffer”) szerepnek tudható be, ahol lehetőségük van nemcsak jutalmazni és büntetni, mint a hagyományos közvetítői („intermediate”) minőségben, ahol csak a felsőbb utasításokat kell végrehajtani és számonkérni, de alulról jövő kezdeményezéseket lehet meghallani, továbbítani, esetleg az ütközéseket tompítani az oktatási minisztérium és az iskolák között. Ezt a szándékot azonban az oktatási intézmények vezetése, illetve a pedagógusok talán még kevésbé érzékelik.

Sok szülő bejárta a Nováky Erzsébet<sup>367</sup> által a változás kihívására történő egyéni reakciók stációit is, előbb sokkot kapva, majd az elutasítás érzését megtapasztalva, átlépve az érzelmi zavar, az elmozdulás, tesztelés, értelmezés fázisain, előrelépéssel lezárva vagy újrakezdve a folyamatot. A tiltakozás és tagadás részeként a szülőknél felmerült és megfogalmazódott a társadalmi engedetlenség megoldásként, talán az óvodai pedagógusok és intézményvezetők szurkoltak e szabotáló akcióban a leginkább nekik.



Forrás: Nováky Erzsébet által a Schooling for tomorrow Magyarország workshopon bemutatott ábra, 2007.

<sup>367</sup> Nováky Erzsébet által 2007-ben a Schooling for Tomorrow program során bemutatott modell.

Nem alakult ki egyetértés a lehetséges megoldások, az ellenállási formák és lehetőségek, illetve az alkalmazandó megküzdési stratégiák tekintetében; nem volt, aki összehangolja az akciókat, így a szülői ellenállási mozgalmak az évkezdésre felörlődtek, és mindenki engedelmesen beíratta gyermekét egyik vagy másik iskolába, osztályba. A folyamatot jól mutatja, hogy míg a szülők neten hangot adtak elégedetlenségüknek a fórumokon, napi több ezer bejegyzéssel, a megjelent cikkek kommentjeiben, addig egy, a tanfelügyelőséggel a szülők egy meghatározott csoportjának kezdeményezésére összehívott tanácskozáson csak mintegy négy-öt szülő jelent meg személyesen. A távolmaradás okai mögött megtalálható valamiféle félelem, hogy a gyerek hátrányos helyzetbe kerülhet a tiltakozás miatt, lehet a tanult tehetetlenség, hogy eddig még egyetlen oktatási reform során nem sikerült igazán hatékonyan érdeket érvényesíteni, de lehet csupán kényelmesség is, hogy majd a többiek kiharcolják amit kell, amint az is lehet, hogy a szülők között is megoszlottak a vélemények, hogy miként is kellene fellépni és érdeket érvényesíteni.

Az intézményvezetők már a tanfelügyelőknél jelentősebb ellenállásról számoltak be. Bár a változás az iskolának kedvezett, mert a megnövekedett gyereklétszám és a fejkvótás finanszírozás révén többletbevételt jelentett, mégis a változás okozta problémák megoldása sok fejtöréssel és kellemetlenséggel járt számukra. Az iskolaigazgatók afféle közvetítőkként a szülők és tanfelügyelőség között jobban benne voltak a konfliktusok sűrűjében, hozzájuk érkezett a legtöbb felháborodás, panasz, megoldásra váró probléma, így ők kevésbé hajlottak az ellenállás leértékelésére. Hátrányosan érintette őket, hogy nekik kellett a teremproblémákat megoldani, több esetben szakmai laboratóriumokat, tornatermeket feláldozva érte. Ahol nem sikerült ekként helyet biztosítani, ott a helyi hatóságoktól kellett segítséget kérni. Az általunk vizsgált kisvárosban ebbe a problémamegoldási folyamatba példás módon beszálltak a helyi hatóságok is, próbáltak városilag egységes megoldásokat találni. Több esetben az az átmeneti megoldás született, hogy az előkészítő osztályok az óvodában maradtak abban a teremben, ahol a változás nélkül lettek volna, csak az iskola és a szülői közösségek segítségével felújították és felszerelték a termeket. Az óvodában maradás és az iskolai program szerinti működés konfliktusokat okozott az eltérő tanítási programok miatt, zavarták egymás tevékenységeit, a kicsik alvását a nagyobbak, a kisebbek a nagyok tanulási programját az uzsonnával, eltérő időbeosztással. Az előkészítő osztályok finanszírozás szempontjából is átkerültek az iskolákhoz, viszont azáltal, hogy az óvodában maradtak, továbbra is fenntartási költséget jelentettek az óvodának, ugyanúgy ki kellett fűteni, takarítani a termet.

Az iskolaigazgatóknak plusz terhet jelentett a szülői elégedetlenségek kezelése, a konfliktusok mediálása, az új pedagógusok munkájának segítése, valamint a gyerekek elmozgatásának adminisztrálása, dokumentálása is. Ők nem fejtettek, mert nem fejtettek ki ellenállást semmilyen formában, próbáltak empatikusak maradni, és ahol lehetett, segíteni, de megfogalmazták, hogy szük-



ségtelen volt az átalakítás, a probléma megoldható lett volna pusztán azáltal, ha marad minden a régiben, csak kiterjesztik és kötelezővé teszik az előkészítőket.

Az óvodákat hátrányosan érintette a változás, de mivel az Oktatási Minisztérium és a tanfelügyelőség alárendeltségében működnek, valódi ellenállást nem tudtak kifejtetni, csak szurkoltak más aktoroknak, főként a szülőknek, hogy azok sikeresen érvényesítsék az érdekeiket, akár társadalmi engedetlenség révén is, megíúsítva a reform gyakorlatba ültetését.

A pedagógusok kettősséggel fogadták az átszervezést, valamiféle előnykövácsló stratégiát alkalmazva próbálták az egyéni hasznukat maximalizálni, és a változással járó költségeket minimalizálni. Karrierlehetőségként értelmezték az átalakítást, és kihasználta arra, hogy átkerüljenek a csökkenő gyereklétszám miatt egyre kevesebb kilátást nyújtó óvodákból, illetve vidékről városi iskolákba. Negatívan hatott rájuk a szülők bizalmatlansága, felháborodása, szakértelmük, felkészültségük megkérdőjelezése elsősorban a szülők, de több esetben a kollégák, az iskolaigazgatók részéről is. Ez utóbbiak például egyáltalán nem tudtak felelősséget vagy kezességet vállalni az új pedagógusokért. Nehézséget okozott az újonnan kijelölt osztálytermek kialakításának hiányossága, a gyakran sötét, szűk vagy levegőtlen, oktatásra alkalmatlan terem, a felszerelés hiánya, amiben sok esetben a szülők és az iskola vezetősége is a segítségükre sietett, a taneszközök, a tantervek és programok hiánya és késedelme, valamint a taneszközök, tantervek és programok nyelve, mert ezek kezdetben csak többségi nyelven álltak rendelkezésre a magyar oktatásban is.

A pedagógusok ellenállása leginkább az átképzésükkel kapcsolatban volt tetten érhető. Az átképzés két részből állt, egy szemtől szembeni és egy online képzésből. Mindkettőnek az volt a célja, hogy felkészítse a pedagógusokat az előkészítő osztály életkori, pedagógiai sajátosságaira, nevelési és tanítási módszereire és technikáira. A szemtől szembeni képzésre a nyár legutolsó időszakában került sor, miután egész nyáron készenlétben álltak. Ezzel a képzéssel szemben nem fogalmaztak meg kifogásokat. Az online képzésre azonban a tanítással egy időben, ősszel, két hónap alatt került sor, és ez nagyon nagy megterhelést jelentett. Egyrészt problémák adódtak az internet-hozzáféréssel, az IKT felhasználói szintű ismeretével, a képzés nyelvével, ami többségi nyelven történt, ugyanakkor az elméletileg 90 órás képzés ennél sokkal több időt, elmondásuk szerint 160 órát vett igénybe, s folyamatos interaktivitást követelt. A pedagógusok közös fórum létrehozásával segítették kollégáikat, hogy megküzdjenek a kihívással. Elmondásuk szerint ez nagyon szorosan összekovácsolta őket, afféle véd- és dacsövetségbe. Az átképzés tekintetében sikerült a pedagógusoknak utólagos korrekciót kivívniuk, ami az online óraterhek és az elvárások csökkentésében segített a következő generációnak. Egy fontos hiányosságot mind a mai napig nem korrigáltak. Bár a 2012-ben iskolai keretek között előkészítőt kezdő pedagógusok kettős óvó-tanítói képesítéssel rendelkeznek, e reform során nem lett felelevenítve az elemi osztályos tudásuk, az

1–4-es tantervi elvárások és követelmények. Ezért azóta is folyamatos önképzésre és kollégáik támogatására szorulnak azok, akik korábban kizárólag csak óvodában dolgoztak, és most kaptak lehetőséget az átszervezés során, hogy az előkészítőtől egészen az elemi osztály végéig tanítsák a gyerekeket.

## Megküzdési stratégiák

Amikor a tiltakozások nem vezettek eredményre, némely szülő a kilépés mellett döntött, ami a gyermek elmozgatását feltételezte felsőbb vagy alsóbb korcsoportba, előremenekülésként és visszatartásként, városról vidékre, állami intézményből felekezetibe, alternatívba, külföldre, illetve végső esetben otthon tanulóknak (magántanulóknak).

Az előremenekülés stratégiája szerint sok szülő, kihagyva az új előkészítővel járó kiszámíthatatlan oktatási környezetet, egyből első osztályba adta a gyereket. Ez főként olyan gyerekekkel történt meg, akiket a szülők ehhez elég fejlettnak és intelligensnek, vagy a hetedik év betöltéséhez közelinek ítélték meg. Sok esetben a döntés nem ennyire racionálisan történt, hanem hangadó értelmiségi vagy úgyszólván szülők mintakövetése révén.

Kérdés, hogy az előremenekülő stratégia választása milyen mértékben alkalmazkodott a gyerek fejlettségi szintjéhez, igényéhez. A hat évet még be nem töltött gyerekeknek egy pszichopedagógiai alkalmassági vizsgát kellett abszolválniuk ahhoz, hogy beiratkozhasanak az első osztályba. Mint kiderült, ez a pszichológiai vizsga nem bizonyult a legjobb diagnosztikai eszköznek, mert egy pillanatszerű felvétel, ami fenntartásokkal jogosít prognózisra a gyermek későbbi alkalmasságát, teljesítményét illetően, inkább javaslatnak tekinthető. Ezt igazolja, hogy egy esetben ugyanaz a pszichológus adta meg az engedélyt az első osztályba lépésre, aki pár hónappal később – szintén a szülők kérésére – alkalmatlannak ítélte a gyermeket, és így az visszakerülhetett előkészítő osztályba, ami kitűnő példája az eseti korrekciónak. Kérdés, hogy a gyermek számára ez az oda-vissza mekkora pszichés és szociális megterheléssel, esetleg traumával járt. A pszichológiai értékelés az óvodapedagógus hosszabb távú megfigyelési naplójával már pontosabb képet adhat a gyermek fejlettségi szintjéről, ezt viszont nem minden előresorolási döntésnél vették figyelembe.

A döntés és annak felelőssége elsősorban a szülőké volt, annak ellenére, hogy többen szerették volna a pszichológusra, óvónénikre, intézményvezetőkre hárítani. A pedagógusok és intézményvezetők visszahárították a döntés terhet a szülőre, kérésre véleményüket, megfigyeléseiket és tapasztalataikat osztották meg a gyermekekről.

Az intézmény szempontjából a gyermek előremenekítése egy aktív, de semleges, sok esetben inkább negatív következményekkel járó intézkedés volt, mert az első osztályokban ezáltal létszámtöbblet keletkezett, az előkészítőben pedig létszámhiány. Előfordult, hogy az első osztályok maximális telítettsége



miatt egy-egy iskolának újabb első osztályt kellett indítani, ami azzal járt, hogy felborította az iskola és tanfelügyelőség előzetes beiskolázási tervét.

Adott esetben a döntés megnehezítette az első osztályt kezdő pedagógus munkáját, mert így egy jóval heterogénebb csoporttal kellett négy éven át dolgoznia, alkalmazva a differenciált oktatás teljes eszköztárát, hogy áthidalja az egyes gyerekek között akár két-három éves fejlettségbeli különbséget, egyik még nem vagy alig töltötte a hat évet, a másik már szinte nyolcéves. Ha a gyermek szempontjából nézzük – feltételezve, hogy a gyerekek sokkal rugalmasabban alkalmazkodnak a változásokhoz, mint a felnőttek –, lehetett ez egy konstruktív, de destruktív lépés is, ami esetleg sorozatos iskolai kudarcokkal, pszichés terhekkel, később lemorzsolódással járhat.

Az előremenekülési stratégiának voltak nyertesei és vesztesei, nem mindenkinek jött be a számítása vele, volt, aki túlértékelte a gyermek képességeit, fejlettségét, volt, aki alul. Több esetben jól jött az utólagos korrekció és az iskolai igazgatók problémamegoldó képessége ezen esetek kezelésében.

A visszatartó stratégia abból állt, hogy a gyerek maradt még egy évre az óvodai nagycsoportban, az óvodában. Ezt abban az esetben tették, ha úgy ítélték meg, hogy a gyermek még nem elég érett az iskolai környezetre, jobb lenne, ha még egy évet játszva töltene. Ebben az esetben a visszatartáshoz már nem volt szakember vizsgálatára és engedélyére szükség, elegendőnek bizonyult a szülő döntése.

Meg kell jegyeznünk, hogy az előremenekülési stratégia jóval gyakoribb választás volt. A visszatartást sok esetben szégyenletesnek ítélték meg maguk a szülők, a gyerek szempontjait, akaratát is figyelembe véve. Ez viszont gyakran a gyermek frusztrációját idézte elő, nehéz volt megmagyarázni, hogy a csoporttársai miért lépnek tovább, ő meg miért marad, ami önbizalomcsökkenéssel, az alkalmatlanság megélésével járhatott.

Az elmozdulás egy szélsőséges formája, mikor a szülő más oktatási intézménybe vitte át a gyermekét. Ez a hirschmanni modell szerint a kilépés megfelelője, ami aktív és egyéni szempontból lehet konstruktív, de romboló az adott közösség és sok esetben magának a gyereknek a szempontjából is. A kilépés a szervezet elhagyását, a szülőnek az iskolával a gyerek oktatására kötött szerződésének felbontását jelentette. Az iskolák fegyvertelennek érezték magukat az elmozgatással szemben, nem tudták megakadályozni, bármennyire is szerették volna, rezignáltan tudomásul vették, esetleg szembementek a szülők óhajával, felkínálva ezt a megoldást is. Volt iskola, ahol egyenként megkérdeztek minden szülőt a gyerek elvitelének okáról, azzal a szándékkal, hogy változtassanak, hogy megakadályozzák a további elvándorlást. Sok esetben az elmozgatás oka nem derül ki, mivel a szülők nem szerettek volna negatív visszacsatolást adni az intézménynek, „diplomatikusan” nyilatkoztak, a másik iskola gyermekre nézve előnyös tulajdonságait hangsúlyozva.

Iskolánként eltérő mértékben mozdult ki pozitív vagy negatív irányban a be- és kiáramlási mérleg az első előkészítő osztályok bevezetése következtében.

Az általam vizsgált három iskola közül egyben 7:3 lett a mérleg eredménye negatív irányban, azaz hét gyereket elvittek az iskolából, és hármat hoztak; egy másik iskolában 2:4 az arány, azaz kettővel több gyerek jött, mint amennyi ment; és a harmadikban pedig 1:0 volt mozgás, egyet vittek el és fogadni nem tudtak, mert telítve voltak az osztálylétszámok (a 2011-es oktatási törvény 25 főben maximalizálta az előkészítő osztályok diáklétszámát, új osztály indítására pedig nem kaptak engedélyt a tanfelügyelőségtől). A feszültség és a szülői elégedetlenség talán ebben az iskolában maradt a legnagyobb, ahol a legkisebb volt a mozgás, pedig ez az iskola is nyitottan állt a gyerekek elviteléhez, nem próbálta semmilyen módon megakadályozni azt, sőt, nyíltan lehetővé tette. Ennek függvényében azt is mondhatnánk, hogy az elmozgatás valamiféle korrekcióként, „biztonsági szelepként” működött, levezetve a felgyülemlett feszültséget, és ott, ahol ez nem történt vagy nem történhetett meg, ott később nagyobb konfliktusok következtek. Előfordult, hogy egy osztályból a 25 gyerekből négy-öt gyereket is elvittek különböző okokból, volt, akit speciális tanrendű művészeti oktatásba, volt, akit vidékre, volt, akit alternatív oktatásba, volt, akit külföldre. Több esetben az elmozgatásra nem a nagycsoportból az előkészítőbe történő átmenetkor, hanem egy évre rá, az előkészítő osztály befejezését követően került sor. Várhatóan további elmozgatásos korrekciókra a következő oktatási szint, az általános iskola ötödik osztályába történő átlépéskor is sor kerül majd. Ezt afféle átlépésnek is nevezzük a minőségi lánc egyik láncszeméről a másikra. Ha ez az átlépés nem problémamentesen zajlik, akkor törés van a minőségi láncban, gond keletkezik (Setényi, 1999).

Sokszor a szülők az osztályközösség, pontosabban a pedagógus képtelensége miatt váltottak, aki nem tudta megfelelően kezelni a fegyelmezetlen gyermekeket. A felmerült gond érthető, ha számba vesszük, hogy az óvodából átkerült pedagógusok kisebb gyerekekhez és kisebb csoportlétszámhoz szoktak, a nagyobb korcsoport más életkori sajátosságokkal és kihívásokkal rendelkezik, ugyanakkor egy nagyobb létszámú csoport dinamikája is más. A váltásnál természetesen már a tapasztalt nehézségek, a taszító (push) tényezők váltak elsődleges szemponttá, nem annyira a másik intézmény vonzása (pull tényezők), közelsége vagy a testvérek voltak a döntők. Az újratervezésnél sokkal inkább szerepet kapott, hogy a gyerekek milyen készségei, képességei vannak. Adott esetben a gyerekekre tekintettel nem történt elmozdulás, mert már megszokta az új osztálytársakat, barátságok, kötelékek szövődtek. Akadt szülő, aki a gyerek fizikai fejlettsége miatt döntött a hirschmani hűség stratégiája mellett, hogy ne az ő gyermeke legyen a legkisebb a kortárs csoportban. A kilépés azzal járt, hogy a gyerekeknek el kellett válni a korábbi barátoktól, osztálytársaktól, és előlről kezdve mindent be kellett illeszkedni az új közösségbe, és gyakran fel is kellett zárkózni, mert többnyire voltak különbségek a felkészültségben, az elvárásokban, csak hogy egy példát említsünk, a román nyelv oktatásában.

Többen, jobb alternatíva híján, látva a tiltakozási és az elmozgatással kísérletezők megosztó sikerességét, belenyugodtak a változtathatatlanba, és elége-

detlenül ugyan, de beírátták a gyereket az előkészítőbe. Tény, hogy a döntést senki sem kerülhette meg, valamilyen megoldás formájában mindenkinek állást kellett foglalnia. Több szülőt foglalkoztattak a kilépéses megoldások, de legtöbb azért nem választotta, mert nem akarta siettetni a gyereke érését, annak ellenére sem, hogy nem volt elégedett a kialakult új helyzettel, hogy a gyerekét olyan pedagógus veszi át és tanítja egészen ötödik osztályig, aki ismeretlen, és akinek sok esetben még nincs pedagógiai tapasztalata az elemi oktatásban, csak az óvodaiban.

Volt szülő, aki azért érezte frusztráltnak magát, mert rájött, hogy nincs ideális választási lehetősége, minden iskolának megvannak az előnyei és a hátrányai, egyik közel van, másikban kedves a pedagógus, a harmadik jól felszerelt, a negyedik családias, az egyikben tapasztalatlan a pedagógus, a másikban nagyon sok a gyermek, és együtt vannak a legkisebbek a legnagyobbakkal, a harmadikban sötétek és levegőtlenek az osztálytermek, negyedikben szűkek és így tovább. Ez a belátás vezethetett belenyugváshoz, vagy az elégedetlenség fennmaradásához is.

A hűségesen kitartó megküzdési stratégia részeként egy-egy iskolában a szülők megpróbálták besegíteni a pedagógusnak, és nemcsak felújítás-, felszerelés- és szervezésbeli, de pedagógiai feladatokat átvállalva, ami legtöbbször balul sült el, a pedagógus félreállt, kompetenciáját érezte megkérdőjeleződni, kívül maradt a szülők által szervezett közös fejlesztő tevékenységekből, programokból. Természetesen az is kérdés, hogy mennyire túlzottak a szülőknek az iskola és a pedagógusok irányába megnyilvánuló elvárásai, illetve mennyire állnak a realitások talaján. Némely szülők próbáltak aktívan és pozitívan elébe menni a változásnak, akár egyeztetési feladatokat átvállalva az intézményektől, a felsőbb szervektől, majd mikor kudarcot vallottak, áttértek egy másik stratégiára.

A szülői rezignált belenyugvás több esetben a cselekvés sikertelensége után következett be. Némelyek cselekvés nélkül is belátták, hogy nincs más választási lehetőség, mint elfogadni a megváltoztathatatlan új helyzetet, remélve, hogy jó irányba alakulnak a dolgok, és a tapasztalatlan pedagógusok felzárkóznak a többiekhez. A hűség és belenyugvás mögött több okot sejtethetünk, egyrészt kivárást, másrészt valódi beletörődést. Az első esetben azt mondhatjuk, hogy ez a hűség a későbbiek során akár a kilépés irányába is elmozdulást jelenthet.

A kilépés az elégedetlenség legdrasztikusabb formája. A változás kezdeményezői, sőt még némely intézményvezetők is alulértékelték ennek a jelenségnek az arányát. A pedagógusok is próbálták ezeket a „veszteségeiket” takarogni. Nyilvánvaló, hogy ennek a stratégiának az árát is a gyerek és a szülő, azaz az oktatás kliensei fizették meg, nekik kellett felzárkózni, beilleszkedni, megküzdenni a váltás okozta stresszel.

Volt olyan pedagógus, aki rezignáltan vallotta, hogy teljesen mindegy, hogy ki hova íratta a gyereket, mert városi szinten minden iskolában hasonló volt az új „pedagógusfelhozatal”, csak az elemi oktatásban járatlan, tapasztalatlan

pedagógusok közül lehetett választani. Többen erre a feltevésre alapozva döntöttek úgy, hogy ha a gyerek megszokta a csoportot, akkor maradjon, legalább az legyen állandó és biztonságot nyújtó, s nem azért, mert elégedettek a pedagógus munkájával.

A választás, hogy egy évig tanítsa a pedagógus az elsősöket, ebben a városban és a megyében nem volt az iskolára bízva, bár országosan szép számban vannak ettől nagyon eltérő gyakorlatok.

„Itt nagyon beszigorítottak, és azt mondták, hogy ugye, az a lényege ennek az előkészítőnek, az öt évnek, hogy folytonos legyen, amivel én nagyon nem értettem egyet. Én nagyon azt szerettem volna, hogy legyen csak előkészítő, hogy maradjon úgy, ahogy volt, én úgy tartom normálisnak most is, és azt hiszem, hogy tanítói mivoltomból adódóan voltam felháborodva, hogy miért kell én menjek, mikor 1–4-re be vagyok állítva, és nem az, hogy hat- vagy hétéves, és én olvastam, és tanítom negyedikig, és akkor miért kell nekem lemennem óvodába, miért csinálják ezt velem?” (tanító, iskolaigazgató 1).

A megyében, az általános szabály szerint, aki az előkészítőt kezdte, az tanítja a gyerekeket elemi végéig, bár itt is ismert legalább egy kivétel a szabály alól. Volt, ahol minden maradt a régi, az előkészítőt továbbra is óvopedagógus tanítja, onnan pedig elemis oktató veszi át a gyerekeket, de ez a ritka kivételek közé esik.

„Ismerek óvónénit is, aki óvodában dolgozott 20 évig, és ő azt mondta, hogy nem szeretné és most is előkészítőt tanít, tehát nem, egyszerűen tanít előkészítőt és akkor a tanító néni veszi elsőtől” („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).

Regionálisan is, országosan is más-más megoldások születtek a rendelkezésre álló humán erőforrás függvényében. Volt, ahol friss diplomás pedagógusok kezdték az előkészítőt, volt, ahol tanári, volt ahol tanítói tapasztalattal, volt, ahol óvopedagógiai tapasztalattal rendelkezők tanították a „kísérleti” iskola-előkészítő osztályokat.

Az aktorok többsége a tanítási folytonosság mellett szavazott volna, azzal a kitéttel, hogy ezt a folytonosságot felkészült és tapasztalt pedagógusokkal kivitelezék.

Az érintett aktorok többsége, függetlenül attól, hogy szolgáltatók vagy kliensek, az egész bevezetés alatt remélte, sőt sokan még az azóta eltelt néhány év után is, hogy visszavonják ezt az elhamarkodott döntést, vagy legalábbis kedvezőbb alapvető változtatásokat eszközölnek rajta. Érdekes módon a 2015-ös Tanügyi Törvény visszahelyezi az óvodák keretébe az előkészítő osztályokat. Még belegondolni is nehéz és bonyolult, hogy ennek a „visszarendezésnek” milyen következményei lesznek a rendszerre és az oktatási aktorokra nézve.

Kiváltképpen az első „kísérleti” évfolyam esetében voltak hangsúlyos kérdések a fentiek, hiszen a következő évben már 1–4-ben jártas pedagógusok kezdték az iskola-előkészítő osztályok tanítását. E tekintetben is vita folyt, hogy kinek mennyire okoz nehézséget az előkészítő gyerekekkel történő foglalkozás, könnyebb az óvodapedagógusoknak ezt a korcsoportot kezelni, vagy

a tanítóknak kisebb megpróbáltatás egy évvel visszább menni, és korábban kezdeni a tanítást, hétéves helyett hatévesekkel. Legtöbben az aktorok közül azon a véleményen voltak, hogy könnyebb a tanítói tapasztalattal egy évvel kisebbeket tanítani, nevelni, játszani velük, mint az óvodapedagógusoknak el-sajátítani az elemi oktatás négyéves módszertanát és tananyagát.

## A pedagógusok átképzése

Országosan az előkészítő osztályokban tanító pedagógusok több mint fele (51%) tanári, egyharmaduk tanítói és a fennmaradó rész más végzettséggel tanított. Ebben az évben az előkészítőben tanítók 1,1%-a nem rendelkezett szak-képzettséggel (ISE, 2013, p. 13.). Sajnos e tekintetben nincsenek megyesoros adataink. Hargita megye vonatkozásában csak annyit tudunk megállapítani, hogy az előkészítőben oktató pedagógusok körülbelül 32%-a címzetes tanár, 25%-uk címzetes tanító (főiskolai szintű végzettséggel), 20%-uk címzetes tanító (posztliceális képzettséggel), és a fennmaradó 20%-uk képesített helyettesítő, és csak elenyésző 2-3%-uk szakképesítetlen helyettesítő.

A „kísérleti” előkészítő évét oktató pedagógusok 75%-a egyetemi végzettséggel, 22,6%-a ennél alacsonyabb (liceumi, posztliceumi) végzettséggel rendelkezett az országban. Magától értetődően a városiak magasabban képzettek. Sajnos erről sincs megyesoros adatunk. Országosan a pedagógusok korbeli megoszlása is ennek megfelelő, csak 8,8%-uk volt 24 éven aluli és 8%-uk nyugdíjhoz közeli, 55 éven felüli; a többség, mintegy 69,5% 25–44 év közötti volt, városban kicsit több volt a fiatal és kevesebb a nyugdíj közeli pedagógus (ISE, 2013, 14. p.). Sajnos erről sincs megyesoros kimutatás.

Nem annyira a pedagógusok alapképzettsége miatt volt szükség a pedagógusok átképzésére, hiszen jelentős részük már 1999 óta kettős óvó- és tanítói végzettséggel rendelkezett, inkább azért, mert a Minisztérium átdolgozta az iskola-előkészítőre vonatkozó előírásokat, didaktikai és pedagógiai módszereket is, nagymértékben alapozva az alternatív pedagógiák eszköztárára: módszerekre, tapasztalataikra és eljárásaikra. A továbbképzés két részből állt: szemtől szembeni és interneten keresztül megvalósuló képzésből. A minisztérium által szervezett képzések minden iskola-előkészítő osztályt kezdő pedagógus számára kötelezők, nemcsak a bevezetés évében, de azóta is. A képzés egyaránt tartalmazott az oktatás tervezésére és megszervezésére, a tanterem berendezésére, az alkalmazott didaktikára, pedagógiára és módszerekre vonatkozó részeket és fejezeteket.

A reform bevezetésének évében a képzés is megkésített, a váltásra jelentkező vagy kijelölt pedagógusok egész nyáron várták az Oktatási Minisztérium által beígért továbbképzőt. Volt, aki emiatt még nyaralni sem mert elmenni.

„Egész nyáron lestük a tanfelügyelőség honlapját, hogy vajon mikor lesz, és augusztus végén volt egy képzés. Addig egyáltalán senkinek nem volt halvány

fogalma, hogy ezt hogy tudják majd iskolai szinten megoldani” („kísérleti” évfolyamon tanító pedagógus).

A tanítók továbbképzésére, az órarendek összehangolására és az utolsó simítások elvégzésére szükség volt a plusz egy hétre, ezért az iskola 2012 őszén egy héttel a tervezettnél később, szeptember 17-én kezdődött.<sup>368</sup> Nemcsak a tanévkezdés késett, hanem a tantermek felszerelése bútorokkal és didaktikai eszközökkel, de az előkészítő pedagógusok betanítása is. A képzés egy augusztusra eső egyhetes szemtől szembe történő tanfolyammal kezdődött, amit később az első szemeszter során egy internetes felületen keresztül véghezvitt in-the-job, azaz munka mellett véghezvitt online számítógépes felkészítés követett. A szemtől szemben történő képzést sok helyen a megyei óvodai vagy elemi oktatásért felelős tanfelügyelők, vagy főiskolán, egyetemen pedagógiát tanító oktatók végezték. Ezt a képzést országosan is sokkal pozitívabban értékelték a részt vevő pedagógusok, mint az online képzést (ISE, 2013, 17. p.).

Az OM képzésekről alkotott általános nézetei, az elkötelezett és kiábrándult közötti skálán mozogtak a reform bevezetésébe történő bevontság mértékének megfelelően. A tanfelügyelők, a reform implementálásába leginkább bevont oktatási aktorokként és a változás valamiféle haszonélvezőiként (még akkor is, ha erre a bevételre, a továbbképzési megbízási díjak kifizetésére éveket kellett várni) természetesen teljes mértékben a képzés mellett érveltek, annak hasznosságát, gyakorlatiasságát, pedagógiai és módszertani támogató jellegét hangsúlyozva.

„Egy nagyon alapos és nagyon gyakorlatias felkészítésen vettek részt. Tehát nemcsak az a hagyományos öt napig tevékenykedünk, s aztán el van felejtve, hanem amit az öt napig ilyen szemtől szembe tanultunk, azt három hónapon keresztül nap mint nap nyomon követtük, hogy azt hogy csinálják, tehát egy olyan platform van megalkotva, hogy nap mint nap be kellett lépjen arra a platformra, rengeteg hasznos anyagot találtak, és nagyon sokat, egymás közt is nagyon sok mindent meg tudtak beszélni. Tehát úgy vegyétek, hogy maga a face to face felkészítés volt július végén, augusztusban, és úgymond a vizsga, amikor lezárult a tanulási folyamat, volt decemberben. És addig nap mint nap kénytelenek voltak, egy olyan gépezet, amely másodpercre számlálja, hogy mit csinál, nemcsak hogy belép, és mosogat, és közben megmozgatja az egeret, hanem, nem, már olyan is volt, hogy az anyósát állította oda, hogy kattogtasson, mert különben nem engedte vizsgázni. Nem lehetett kijátszani” (tanfelügyelő 1).

A tanfelügyelők szerint mindenre kitérő részletes és alapos felkészítést kaptak az iskola-előkészítő pedagógusok, a terem berendezésétől kezdve a tervezésen át az órák megszervezéséig.

<sup>368</sup> PÓTVAKÁCIÓ. Jól jött az iskolák többségének a tanévkezdés elhalasztása. <http://itthon.transindex.ro/?cikk=18252>



„Be volt mutatva, kisfilmek voltak, ott a képzés alatt órarészleteket mutatunk be, megnézték, attól kezdve, hogy hogy kell a termeket berendezték, ha van eszközük, hogy rendezhetik, ha nincs eszközük. Hogy készíthetnek polcot két deszkából és négy téglából, tehát annyira komplexen minden... Lehet, ha valaki bemenne helyettük, hogy tanítson, akkor [elégedettek lennének a – szerző megj.]... Én, hát majd tizenvalahány éve vagyok képző és nagyon sok képzést lebonyolított. Ez egy nagyon hasznos és valóban komplex képzés volt, és ami az előnye volt, hogy nem zárult le ott, hogy képzés volt, hanem nyomonkövetés volt, ami a képzéseknek a hiányossága” (tanfelügyelő 2).

A pedagógusok már sokkal heterogénebben látták a képzéseket, nemcsak az általam megkérdezettek, de az ISE fókuszcsoportjaiban részt vevők is (ISE, 2013, 17–18. p.). A szemtől szembeni képzéseket inkább hasznosnak találták, pozitívan értékelték a bemutatott anyagot, az oktatók felkészültségét és a bemutatott pozitív példákat. Ezzel szemben az online képzésről azt mondták, hogy az túl sok időt vett igénybe relatív rövid idő alatt, ráadásul évkezdéskor, amikor amúgy is megterheltek a pedagógusok, főleg akik egy-egy új oktatási ciklust kezdenek. Kifogásolták az értékelési módot, a tanítási-tanulási online felületet, a házi feladatok mennyiségét, a túl sok információt, a túl sok elméletet, kevés gyakorlati aspektust és némely házik haszontalanságát. Az online képzés esetében pozitívként a korábbi ismeretek strukturálását, a tervezéshez, didaktikai módszerek alkalmazásához szükséges ismeretek bővülését, illetve a segédanyagokat említették (ISE, 2013, 17. p.).

Országos szinten a pedagógusok 97%-a elégedett volt a képzésekkel. Az elégedett pedagógusok között gyakrabban találunk a képzést szervező intézményben dolgozó egyetemi mesteri (MA) végzettséggel rendelkezőket (ISE, 2013, 17. p.), ami megint csak a reform lebonyolításába történő bevonás fontosságára utal. Michael Fullan szerint<sup>369</sup> ugyanis a reformban aktívan részt vevők hajlamosak túl-, míg a reformot csupán elszenvedők alulértékelni annak fontosságát és sikerességét.

Az általam megkérdezett székelyföldi pedagógusok kritikusabbnak bizonyultak, mintegy a fele elégedetlen volt a képzéssel, mert szerintük az nem volt elég gyakorlatias, elég praktikus és használható, ugyanakkor nagyon nagy leterheltséget jelentett úgy időben, mint az elvárások tekintetében.

„Nagyon jó dolgok voltak, de össze volt sűrítve. Egy ember olyan rövid idő alatt nem tud annyi információt elsjajátítani” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Két hónapunk volt arra, hogy 160 órát ülünk a gép előtt. Azért mondok annyit, mert hiába ültünk 90-et, a végén kijött, hogy nem elég, hogy 90” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

<sup>369</sup> Fullan, Michael: *A változás erői I–III*. Budapest, 2008, OFI.

„Nem, nekem annyi volt, sok is volt, elég is volt, de tudom, hogy a leckéket tömörítve küldték. Kellett vizsgázni, gépen, volt vagy 3-4 nagy vizsga. S azonkívül még az óvodánál folyamatosan csináltuk a dolgunkat” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Tehát kellett tanítani, amire megint készülni kellett” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

„Ami megint csak újdonság volt számunkra. Két hónap alatt megcsinálni ezt az egész továbbképzést. Akkor két hónapot úgy tanítottunk, hogy közben tanultunk” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Embertelen volt” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

Az ISE jelentésben is visszaköszönt (ISE, 2013, 18. p.), hogy a tanfolyam túl sokat akart, túl rövid idő alatt, így félő, hogy alacsony eredményességgel zárult.

„Maximum az 5%-át (tudtam hasznosítani), de többet nem. Nem is tudtunk odafigyelni effektív. Sokszor csak ültél a fórum előtt, és pötyögtél, hogy ne azt mondják, hogy nem is írtál oda semmit, de nem. Időhiány volt az oka. Ezt, ha két év alatt vagy egy év alatt ügyesen megszervezik” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Másik a konkrétum ott is. Hogy hiába beszélgetünk elméletről így. Mutassák be. Mutassanak be egy napot” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

„Egy felet, annál több nem is kellett volna, egy napot valaki mutasson be, mutassanak be hozzá egy tervet, s onnantól lehetett volna dolgozni. Úgy elméletben mindent elmondtak, de gyakorlatba ültetni, az mindenkire rá volt bízva, hogy mennyire képes rá” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

Ahogy országonként az ISE-jelentés is megfogalmazta (ISE, 2013, 17. p.), hasonlóan a székelyföldi pedagógusok is a képzés mellett a kézzelfogható segítséget, támogatást, a tantervet, a programot, a szakmai segítséget, eszközöket, a segítő háttérrel hiányolták.

„És írjanak egy összesített tantervet. Nem így, hogy ők kéri tőlünk az interdiszciplinaritást, és semmit sem adnak a kezünkbe. Tehát nekem nem az a dolgom, hogy megírjam a tankönyvet. Tankönyv nélkül pedig... akkor írjanak konkrét programot, nem így. Fejetlenségnek a netovábbja. Most is ezzel kínlódkunk...” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

A pedagógusok 97%-a (ISE, 2013, 17. p.) elégedett volt a képzéssel országosan, ahogyan a székelyföldi lekérdezésben is volt olyan pedagógus, aki teljesen használhatónak ítélte a képzéseken tanultakat.

„Elég sokat. Sokat lehetett, merthogy jó sok játék volt feltéve. Bemutatták, hogy hogyan kellene az osztály kinézzen, miket lehet, a projekteket hogyan lehet megoldani, tehát jó sokat lehetett felhasználni. Mi kaptunk kinyomtatott kurzust is az egésztől és utána is volt, hogy úgy belénéztél, hogy most mit lehetne betenni, hogy egy kicsit más legyen, ne az a mindennapos, sablonos. Szerintem jó volt” („kísérleti” évfolyamon tanító pedagógus 3).

Ebből arra lehet következtetni, hogy sok függ a pedagógus egyéni korábbi felkészültségétől, a pedagógus önnállóságától (attól, hogy képes-e önmaga



utánajárni kérdéseknek, vagy kész megoldásokat vár), tanulással szembeni attitűdjétől és a mentalitásától.

A tanulási folyamatuk nyomon követését a pedagógusok túlzottan értékelték, véleményük szerint a leterheltség olyan szintű volt a képzés alatt, hogy az a magánéletüket is érintette. A pedagógusok megerősítették, amit a tanfelügyelő elmondott, hogy az online képzést valóban nem lehetett kijátszani, sem az egeret rugdosva, sem az anyóست befogva. Nagy áldozatot igényelt, főleg időben, energiában.

„Volt egy honlap, azon volt egy óra, ami folyamatosan mérte, hogy ott vagyunk-e, mindenkinek külön volt egy azonosítója” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

– Kérdező: azt ki lehet játszani, közben megrúgom a lábammal az egeret...

„A rugdosós módszert mi is alkalmaztuk, de viszont voltak tesztek, amiket nem lehetett így” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Ha nem csináltad végig a dolgokat, a tesztet nem tudtad kitölteni. A másik az, hogy kellett feltölteni anyagot, tehát hiába rugdostad az egeret” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

„Az a helyzet, hogy vizsga volt ott is, folyamatosan vizsgák voltak” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

„Igen, fórumokra, folyamatosan, megvolt, hozzá kellett szólni mindenhez, rengeteg volt” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Igen, rengeteg. Nekem már akkor hányingerem volt a laptóptól, tehát, nem beszélve, hogy az embernek van családja, magánélete” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

„Az meg is szűnt, teljesen, a család, magánélet” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

A magyar anyanyelvű pedagógusok másik kifogása a tanfolyam ellen az volt, hogy a számítógépes oktatás román nyelven zajlott, ami némelyeknek, főleg a székelyföldieknek nehézséget okozott. Főleg, hogy folyamatos interakciót is követelt, hozzászólásokat, beadandókat, házi feladatokat kellett teljesíteni.

„Volt olyan is, akinek ez is gondot okozott, hogy románul folyt teljesen az egész” („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).

Viszont magyar moderátorral lehetett folyamatosan konzultálni, például tanfelügyelővel, aki képző is egyben, és aki nyomon követte a teljes tanulási folyamatot.

„Magyarul. A felület románul volt, de magyarul, tehát én voltam úgymond a moderátoruk, tehát a hozzám intézett bármilyen kérdéseket magyarul írták” (tanfelügyelő 2).

Az ISE-tanulmány is beszámol arról, hogy sok esetben a pedagógusok önhibájukon kívül nehézségekbe ütköztek az online tanfolyam elvégzésekor, mert 10-ből két intézménynek nincs elégséges informatikai felszereltsége, és vidéken az intézmények negyedének nincs internet hozzáférése sem (ISE, 2013, 30. p.). Ezt megerősítették a székelyföldi interjúalanyok is, amiből levonhatjuk a

következtetést: a probléma a romániai magyar pedagógusok esetében is több esetben fennakadást okozott.

„Olyan is volt, akinek internete nem volt, számítógépe nem volt, telefonról kínlódtott” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Kellett a szomszédban üljön százvalahány órát. Hát ki az, aki ezt így jó, eltűröd egy napig...” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

## Mentorálás

Az online felület követése és a vitafórum mentorálása mellett a tanfelügyelőség próbálta a vitás, problémás helyzeteket helyszíni látogatással, tanácsadással, a helyi hatóságokkal, iskolaigazgatókkal közösen kidolgozott megoldásokkal intézni.

„A tanító nénikért felelős tanfelügyelők nagyon sokat jártak, és én azt hiszem, hogy a tanügyminisztérium is felkérte őket erre, de ha nem, akkor is tudjuk, hogy mi a dolgunk, és sok tanácsadással, tippekkel, beszélgetésekkel. Ugye ezekkel tudunk mi segíteni, és jó volt, érezték gondolom a kolléganők is, hogy ez nem annyira ellenőrzés, mint segítség és tanácsadás a tanfelügyelőség részéről, mert tulajdonképpen mit lehet ellenőrizni, azt, hogy ott van-e, végzi-e a dolgát, de egy-egy jó tipp szakembertől, azt gondolom nem árt senkinek. Én is, ha nekem valaki jönne, és mondaná, hogy csináljam, örvendének neki. Sajnos nem adnak tippeket, csak inkább követelnek, de ez zárójel. De tényleg ez volt az egész első év alatt, a kolléganőknek ez volt a fő feladatuk, erre fókuszáltak, hogy menjenek, álljanak szóba a kolléganőkkel, adjanak tippeket, gyűjtsék össze őket, beszélgessenek, és gondolom, jó néven vették a tanítónők is, hogyha látták, hogy a tanfelügyelők odafigyelnek, és ezt mi prioritásként kezeltük” (tanfelügyelő 1).

A tanfelügyelőségnek látszik a szándéka, hogy az ellenőrzést tanácsadássá szelídítsék.

„Igen, inkább pontosítások szempontjából, hogy akkor jól értelmezik-e, jól gondolják-e, jól csinálják-e. De elég sok helyre megyünk úgymond nem inspekcióba<sup>370</sup>, hanem feltérképezni a helyzetet és ahol kell segítséget nyújtani” (tanfelügyelő 2).

Ennek a szándéknak az érzékeléséhez két félre van szükség, nemcsak az adóra, hanem a vevőre is, hogy a pedagógus is a fejlesztő értékelést érzékelje az ellenőrzésben, ne a megrovást. Volt, ahol ez a szándék érzékelhető volt.

„Volt ősszel egy ellenőrzésem, novemberben. Hát nagyon zajosak voltak a gyerekek, kétszer, ahogyan amúgy szoktak lenni, de nem volt, előre nem szoktam semmit se. Annyit tudtak, hogy lesz egy tanító néni, aki hátul be lesz ülve

<sup>370</sup> Megj.: ellenőrzés románból átvett változata.

a padba, azon túl nem tudtak semmi konkrétat, hogy most mi lesz, nem lesz. Az értékelésben a tanító néni azt mondta, hogy jónak lát mindent, amit készítettem, hogy változatosan próbáltam megoldani sok játékkal. Természetesen a játékok nagyon jók, viszont a játékok alatt nagyon felszabadulnak a gyerekek, és iskolában nagyon nehéz őket visszavinni a munkába. Azt mondták, hogy amit próbáljak változtatni, hogy a munkazaj egy kicsit kevesebb legyen. Az az igazság, hogy lehet, vannak napok, mikor nagyon zajosak, és minél fáradtabbak, annál zajosabbak... Minden szempontból építő volt, és úgy elmondta ő is, hogy miket látott, mi tetszett. Végül is nagy izgalmak, minden mellett végül is pozitív volt” („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).

Más esetben a pedagógus a tanfelügyelői látogatásokban továbbra sem a segítő és tanácsadó-mentoráló szándékot érzékelte, hanem a számonkérést, elszámoltatást, megrovást, öncélú ellenőrzést.

„Év elején mondtak egyet, s ha odajöttek ellenőrizni, akkor egészen mást. Egészen mást. Ha jönnek is, én úgy látom, nem segítő szándékkal. Ez ami most elindult, segítségre szorul. De nem segíteni jönnek, csak ez, hogy ezt nem csinálod jól, azt nem csinálod jól. Akkor igen, hogyan kéne, vagy gyere megmutatom esetleg, hogyan kéne csinálni, hogy jó legyen” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

„Nekem most volt első félévben a tanfelügyelő, meg volt elégedve. Volt egy-két dolog, amire azt mondta, hogy akkor ezt esetleg így is lehetne, de amúgy összességében. De ettől még nem érzem úgy, hogy biztos jól csinálom, amit csinállok. Nem, amit csinállok azt biztos jól csinálom, mert érzem az eredményét, csak hogy úgy csinálom-e ahogy ők elvárják, ezt nem tudom” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

Az idézetekből is világosan látszik a pedagógusok és a tanfelügyelőség szemléletbeli különbsége, valamiféle szembenállása, hogy mindenféle decentralizálási törekvések ellenére a pedagógusok úgy érzik, nem történt szerepváltás a tanfelügyelőségek részéről intermediate (Neszt-Szabó 2006) típusú szervezetről buffer típusúra. A pedagógusok a tanfelügyelőségekben nem a szakmai segítség szándékát látják, hanem továbbra is az ellenőrző szervet. Értethető, hiszen a tanfelügyelőségek mindeddig évtizedeken keresztül elszámoltatókként léptek fel, a fejlesztő értékelésnek még rövid a pedagógiai története Romániában (és az is főként csak szakirodalmi) ahhoz, hogy a pedagógusok egyáltalán észleljék a szándékot, de egyelőre nagyon távol áll attól, hogy a tanfelügyelőséggel szembeni attitűdváltozáshoz vezessen.

A tanfelügyelőségek buffer, más néven ütköző, tompító, csillapító funkciója nem működik, egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben képviselik az iskolákat, a pedagógusokat a minisztériummal szemben, továbbra is kizárólag a minisztériumi utasításokat közvetítik alsóbb szintekre, az intézményvezetők és a pedagógusok felé. Az interjúkban szülők beszámoltak olyan esetről, amikor egy általuk kezdeményezett és az intézményvezető által is jegyzett kérés nem jutott tovább a tanfelügyelőségnél, illetve következmények nélkül maradt.

Az interjúkból körvonalazódik, hogy problémás helyzetekben a tanfelügyelőségek és pedagógusok továbbra is nem egymásért, hanem inkább egymás ellenében vannak, miközben mindkét csoport úgy gondolja néha, hogy a gyerekek érdekeit ők képviselik hitelesebben, akár más aktorokkal, például magukkal a szülőkkel szemben is. A szülők leggyakrabban kimaradnak a gyerekekre vonatkozó oktatási döntésekből, csupán elszenvedői azoknak.

A pedagógusok munkájával kapcsolatos hiányosságokat nemcsak a tanfelügyelőség próbálta pótolni, hanem némely esetben helyi szinten maga az iskolavezetés is, beszélgetésekkel, felkérve a módszertani munkáért felelős pedagógusokat,<sup>371</sup> az elemis (1–4-es) oktató kollégákat, hogy segítsék új társaikat.

„Rengeteget beszélgetünk, beszélgettünk a kollégánokkal, mármint mi a vezetőség, elmondtuk az elképzeléseinket, az elvárásainkat, a városnak az elvárásait, merthogy az iskola a városnak egy emblematikus iskolája, ezeket próbáltuk beléjük sulykolni, hogy milyen iskolába kerültek. A másik, hogy módszertani felelős által, akit megkértünk négy szemközti beszélgetéseken, vagy közös beszélgetéseken, hogy légy szíves, vond be a többi kollégákat is, és segítsétek szakmailag, emberileg, mindenféleképpen ezeket az új kollégákat. A tanfelügyelőséget bevontuk, meghívtuk ellenőrzésre azért, hogy tudják elmondani, hogy tehát felsőbb szervek szemében jelezni tudják a problémákat, nem sulykolni akartuk, hanem hogy az észrevételek kerüljenek első kézből a pedagógusokhoz, és akkor azokon a hibákon javítani, vagy a jót erősíteni” (iskolaigazgató 2).

A fenti idézetből az is látszik, hogy az oktatási intézményvezetők valamiféle kettős szorításban, kettős elszámoltatási rendszerben dolgoznak. Hivatalosan felelősek és elszámoltathatók nemcsak a tanfelügyelőség, de a szülők felé is. Sokszor ezek egymással ellentétes elvárásokat fogalmaznak meg, mely esetben az intézmények próbálnak magukat védve kihátrálni a felelősség alól, amint az a fenti példából is kitűnik, szülői panaszok esetén, tanfelügyelői ellenőrzést kértek, ezáltal felsőbb szintre emelve a problémát áttolták a további döntés felelősségét. Ennek megértéséhez azt is tudnunk kell, hogy az intézményvezetőknek szinte semmilyen lehetőségük nincs, hogy egy alkalmatlan pedagógust felmentsenek a munkából, legyen bármennyire is súlyos az eset (pl. alkoholizmus, gyermekbántalmazás), csak jelentési kötelezettségükkel élhetnek, azt remélve, hogy a felsőbb hatóságok megoldják az esetet. Számtalan kritikus eset jegyzőkönyvezése után is kizárólag csak a tanfelügyelőség hatására a minisztérium hozhat döntést a kérdéses ügyről.

<sup>371</sup> Minden szaknak, illetve oktatási szintnek van minden iskolában egy kijelölt módszertani felelőse, akihez a pedagógusok módszertani kérdésekkel, problémákkal fordulhatnak. Minden félévben a pedagógusoknak egy módszertani nap áll rendelkezésre, ahol megvitathatják egymás között a felmerülő kérdéseket, tanulhatnak egymástól, illetve felkért oktatóktól.

Nemcsak a tanfelügyelők, de egyes iskolaigazgatók is optimisták voltak a tekintetben, hogy előbb-utóbb betanulnak és „helyrerázódnak” az új pedagógusok. Bár érzékelhető, hogy ez a helyrerázódás leginkább a pedagógustól, annak önképzési, tanulási képességétől függ.

„Habár itt jó kemény munkaközösségünk van, az 1–4. osztályokban a tanítói gárda jó, jó tanítói gárdánk van, és csak odaállnak, tanácsokat adnak, segítik őket, minden, de én látom azt, hogy bizony nagyon sokszor olyan ijedt stílusban vannak itt az iskolában, mert talán nem olyan magabiztosak a tanításban, ahogy azt kellene és elvárná az ember. Megoldódik, csak idő kell, ezért mondtam, hogy elő kellett volna készíteni egy kicsit a dolgokat jobban” (iskolaigazgató 2).

Egy igazgató szerint az erkölcsi támogatás mellett az iskola minden lehető anyagi támogatást is megadott a pedagógusoknak, arra biztatva őket, hogy vonják be a szülőket is a problémák megoldásába.

„És a másik, anyagilag támogatni, mondjam azt, hogy nem nyithatták ki a szájukat, hogy valamire szükségük van, hogy az iskola ne teljesítette volna. Itt a szemléltető eszközöknek a beszerzésétől, a környezet és mindennek a beszerzéséig. És aki ügyesen állt oda, a szülőket sok mindenbe bele lehet vinni, tehát a szülő az olyan, hogy a gyermekéért mindent megtesz, főleg a kicsi osztályokban. Ez a tapasztalatunk, hogy ahogy nőnek a gyerekek, a szülők is távolodnak az iskolától, a hozzáállástól, de kisiskolában mindent megcsinálnak, a jéghegyeket is elhordják, ha a pedagógus megfelelő módon találja a dolgokat, ez a lényeg, és aki ezt megfelelő módon teszi, az valóban mindent meg tud valósítani” (iskolaigazgató 2).

Nem minden iskolában volt szüksége a pedagógusoknak jelentős intézményi támogatásra.

„Ha segítséget kér, akkor segítünk, de ilyen módszeresen nem zajlik, van olyan, hogy a tanítók módszertani közössége, évfolyamonként is, meg össze is, ott van lehetőség erre, hogy tanácskozzon, vagy segítséget kérjen. Tudomásom nincs róla, de feltételezem, tanítók szünetekben, órák után, lyukasórák alatt elbeszélgetnek, hogy te hogy csinálod?” (iskolaigazgató 3).

Sok esetben a szülők is felajánlották közreműködésüket, kérni sem kellett, maguktól jelentkeztek, és megpróbáltak minden lehető módon besegíteni a pedagógusnak, nemcsak anyagi és technikai eszközökkel, de plusz programokkal is. Ezek sem mindig pozitív fogadtatásban részesültek.

„Az a baj, hogy itt nagyon finoman kell kommunikálni, mert például a tanító néninek is nagyon sok anyagot felkínálok, vagy például beviszek, segédeszközöket, meg minden, de igazából azt érzékelem, ha viszem, hogy dolgozzon velük, hogy picit sértő számára... Tényleg én már nagyon sok ilyen segédeszközt odaadtam, hogy használja, vagy az iskola másképp héten behozzuk ide a laboratóriumba a gyerekeket, hogy kísérletezzenek, ilyeneket próbálunk, csak hogy például ha én szülőként odamegyek, akkor mindig ott van bennem, hogy óvatos legyek, hogy mégsem sértsem” (szülő 4).

Hasonló jelenségről számol be az ISE gyorsjelentése is, hogy például Bukarestben számos esetet jeleztek, ahol a szülők saját erőforrásaikból segítettek be a pedagógusnak a kezdeti nehézségek megoldásában (ISE, 2013, 20. p.).

A hiányzó szakmai mentorálást az előkészítő pedagógusok között kialakult cinkos, együttérző és jól működő kapcsolati háló segítette leginkább.

„Volt a továbbképző és akkor a továbbképzőnek a vezetőjével folyamatosan e-maileztünk. Meg egymástól [kérdéztünk – *a szerző megj.*]. Azért az még most is működik, van egy ilyen zártkörű csoportunk, s amikor egynek kérdése van. Az a hülyeség, hogy még most is van tisztázatlan dolog. Félév végén jött egy ilyen körkérdés, hogy személyiségfejlesztésből kell-e jegyet adjunk? Úgy tudtuk, hogy igen, most meg az jött, hogy nem kell, tehát ennyire fejtelenség, hogy indulásból nem mondják meg, hogy nem kell. Most a gyerekek előtt mi is úgy maradtunk, hogy eddigadtunk, s akkor utolsó pillanatban nem kell?” (kísérleti évfolyamot tanító pedagógus).

A tanfelügyelői vagy képzői mentorálás csak az előkészítő osztályra korlátozódott, és a tapasztalatok szerint nem minden esetben voltak nyitottak a mentoráltak a segítség elfogadására. Inkább valamiféle bizalmatlanságnak, kompetenciájuk megkérdőjelezésének vették, aminek hátterében egyrészt a sok és sokféle, sokszor egymásnak ellentmondó elvárás, bírálat és számonkérés miatt kialakult frusztráció és önbizalomhiány lehet, másrészt az, hogy a pedagógusok képtelenek kezelni a tanfelügyelőség sokarcúságát, sokféle szerepkörét, hogy képzők, ellenőrzők, mentorok is egy személyben.

A pedagógusátképzés nagyon nagy hiányossága, hogy az óvodai tapasztalattal rendelkező tanító néniket csak az előkészítő osztályra képezték ki, de nem került felfrissítésre az elemi (1–4-es) oktatási módszertani, didaktikai vagy pedagógiai ismerethalmaz, sem az ezzel kapcsolatos elvárások, ami akár sokat is változhatott azóta, hogy ezek a pedagógusok a kettős óvodai és tanító képzésüket megszerezték. A rendszernek ezzel a hiányosságával a tanfelügyelők is tisztában vannak, de az oktatási rendszer jelenlegi anyagi erőforrásainak ismeretében nem látnak reális esélyt arra, hogy ennek a hiányosságnak a pótlása a közeljövőben megtörténjen.

„Nagyon alapos felkészítőn vettek részt azok a pedagógusok, akik előkészítőt készültek tanítani, amit korrigálni lehetne, hogy akik elsőt kezdtek, azok is részesüljenek egy más jellegű, de első osztályba induló, második osztályba induló felkészítésben” (tanfelügyelő 2).

Ennek sajnos a szűkös pénzügyi erőforrások miatt nagyon kevés a valószínűsége:

„Nem valószínű. Annyira nem, hogy még a 2012-ben tartott képzésekre a fizetéseket még mai napig nem kaptuk meg, 2013-ban sem” (tanfelügyelő 2).

Ezt a hiányosságot a civil vagy szakmai szervezetek tudnák kompenzálni, például a Romániai Magyar Pedagógusszövetség a Bolyai Nyári Akadémiák keretében, vagy akár azon kívül. Tudtommal erre még nem született megoldás, így a pedagógusok önképzésre szorulnak, illetve a bátrabbak kollégáik segít-



ségével képzik tovább magukat. Számukra az első egy-négy osztály tanítása jelenti majd a legnagyobb kihívást. A többi előkészítőt kezdő pedagógusnak csak az előkészítő osztályra kell felkészülniük.

A minisztérium oktatáskutatással és fejlesztéssel foglalkozó háttérintézményét, az ISE-t kérte fel, a reform implementációjának utánkövetéses vizsgálatára, két ütemben, az első és a második szemeszter végén. Az előkészítők reformjának egyetlen pozitívuma, hogy a jelentés néhány következtetésének hatására a következő 2013/2014-es évben a pedagógusok már „szelídebb” online képzésben részesültek, mert a minisztérium felülvizsgálta és felére csökkentette a tananyagot, valamint több idő áll rendelkezésre az online képzés elvégzésre, ami az utólagos korrekció pozitív példájának tekinthető.

## A változás sikeressége

A szakirodalom (Bakacsi idézi Gerinert, Kottert és Schlesingert, 2004) szerint, egy változás bevezetésekor a vezetők dönthetnek a gyors és radikális vagy a lassú és fokozatos reform mellett. Mindkettő mellett vannak szakmai érvek és ellenérvek. Az egyik ilyen, hogy mekkora ellenállásra számítanak az érintettek részéről. Ha nagy ellenállást prognosztizálnak, akkor a stratégia többnyire a lehangoló, gyors és radikális változások mellett szól. Kisebbségi ellenállás esetén lehet fokozatosan lassan és megfontoltan haladni a reform gyakorlatba ültetésével, folyamatos korrekciók beépítésével és az ellenállás békés módon történő kezelésével. Sok esetben nemcsak a várható ellenállás mértéke, de a társadalmi szervezet, a kultúra is meghatározhatja az implementációs stratégiát. A közhi-eedelem szerint a román köznép békés és nagy tűrőképességű, ennek ellenére az oktatási reformok legfőbbje a gyors és radikális implementálás a jellemző, ami nem enged teret az ellenállás összehangolására, kiterjesztésre. Ez az implementációs stratégia uralta 1990 óta az oktatási reformokat. Hátránya, hogy nehezen lehet korrekciókat eszközölni, a reformot akkor is változatlanul gyakorlatba ültetik, ha kontraproduktív.

Az oktatási minisztérium által elrendelt ISE-gyorsjelentés, ugyanakkor a Hargita megyei Tanfelügyelőség által 2013. március–áprilisban lebonyolított felmérések (Barabási 2013, 25. p.) is a változás pozitívumairól adnak leginkább számot. A változás a napilapok hírei szerint is elérte a célját, szerintük több mint százezerrel nőtt az iskolások száma Romániában a korábbi évekhez képest az intézkedés hatására. Arról tudósítottak, hogy 2012 őszén több mint 127 000 előkészítő-osztályos gyermek kezdte meg az iskolát Romániában, ezzel 2 575 000-re emelkedett az iskolások száma az országban.<sup>372</sup> Viszont mivel csak

<sup>372</sup> PÓTVAKÁCIÓ. Jól jött az iskolák többségének a tanévkezdés elhalasztása. <http://itthon.transindex.ro/?cikk=18252>



összevont statisztikák állnak rendelkezésre, melyben az előkészítő korábban az óvodai aggregált létszámban szerepelt, most meg az elemiben szerepel, és hiányoznak a 2012-ben a hatévesek megyei bontású statisztikái, a számadatokból nem lehet teljes mértékben megítélni, sikerült-e a minisztériumnak beiskoláztatni azt a 20 000 gyereket, vagy azt a 20%-ot, akik korábban kimaradtak.

Az ISE gyorsjelentésében<sup>373</sup> az áll, hogy az előkészítő osztályokba történő beiskolázás a 2012–2013-as évben 59%-os volt, és feltételezik, hogy a többiek, a hatéves gyerekeknek mintegy 41%-a, azért hiányzik a leltárból, mert nagycsoportba és első osztályba iratkozott. Ez az adat viszont sokkal kedvezőtlenebb, mint a korábbi közel 80%-os beiskolázás, ami egyértelműen a változás sikertelenségére utal. Az intézkedés bevezetése előtt 2008–2012 között 76–79% között mozgott a hatéves óvodába járók aránya, 19–21% között azok aránya, akik elemibe<sup>374</sup> jártak és 1,9–5,8% között volt azok aránya, akik kimaradtak az oktatásból. Megháromszorozódott négy év alatt, amit a jelentés indokként hozott fel a változtatás szükségességére (ISE, 2013, 9. p.).

18. táblázat. A hatévesek oktatási rendszerbe történő befogadási aránya 2008–2012

Év	Hatéves gyerekek óvodában	Hatéves gyerekek elemi oktatásban	Hatéves gyerekek, akik kimaradtak az oktatásból
2008	76,6	21,4	1,9
2009	78,9	20,1	2,1
2010	78,4	19,0	5,1
2011	76,0	19,7	5,8
2012*	59% előkészítő osztályban		

Forrás: ISE 2013, 9. p.

Ezzel szemben a változást követően az iskola-előkészítő osztályokban 59%-ot sikerült beiskoláztatni, a többiek vagy óvodában maradtak (külön engedéllyel), vagy „előremenekültek” az első osztályba. A beiskolázottak közül országosan mintegy 10,6%-át fenyegette az iskolaelhagyás veszélye (ISE, 2013, 36. p.). Ilyen szempontból tehát a reform nem tudta megvalósítani az egyik alapvető esélyegyenlőségét, és minden hatévest beiskoláztatni szándékozó célját az első évben. A következő évben már valószínűleg magasabbak voltak a beiskolázási számok, mint az első „kísérleti” évben. A minisztérium szerint 100,8%,<sup>375</sup> azaz 163 743 szülő adott le beiratkozási kérést országosan a következő, 2013–2014-

<sup>373</sup> ISE 2013, 41. p.

<sup>374</sup> Sajnos az oktatási statisztikákban az első osztályosok száma csak az 1–4-el összevontan jelentkezik, ezért sem lehet kiszámolni, hogy statisztikailag sikeres volt-e a változás.

<sup>375</sup> A száz százalékot meghaladó szám onnan is származhat, hogy a nagy kedveltségnek örvendő alternatív osztályokban gyakori a túljelentkezés, ezért sok szülő bizonyára több helyre is leadott kérést.

es tanévben<sup>376</sup>, ez azonban nem iránymutató arra vonatkozóan, hogy végül is ténylegesen hányan kezdték el az előkészítő osztályt a következő évben, amiről viszont nem sikerült adatot találni. Tehát végső soron nem kimutatható, hogy a reform milyen mértékben valósította meg vagy sem a legalapvetőbb célját.

Kutatásunkban a tanfelügyelők, az óvodáért felelőst kivéve, sikeresnek vélték a reformot. Az óvodákat hátrányosan érintette az átszervezés, mert a lecsökkent gyereklétszám és a fejkvótaalapú finanszírozás következtében bevételektől estek el, kollégáktól kellett megválniuk, és társadalmi szerepük is csökkent. A pedagógusok<sup>377</sup> is többnyire pozitívan ítélték meg a reform sikerét. Érthető, hiszen a „bevállalásabbak” számára mobilitási vagy pályakorrekciós lehetőség volt, óvodapedagógusból elemi iskolaivá, vidéki iskolából városiba léphettek elő. Romániában, bár nincs nagy fizetésbeli eltérés az egyes oktatási szinteken oktató pedagógusok bérezésében, mert az végzettségtől (főiskolai vagy egyetemi), a megszerzett pedagógus fokozatoktól (egyes vagy kettes oktatói fokozat, doktori), valamint a pedagógusi tapasztalattól („régiségtől”) függ, mégis társadalmi és pedagógus berkekben egyértelmű hierarchia van az alsóbb és felsőbb szintek között. Az első előkészítő osztályos évfolyamot tanítók a gyerekekre és a szülőkre hivatkozva azzal indokolták a változás sikerét, hogy a gyerekek nem szorongtak annyira az előkészítőbe lépéskor, mint első osztály kezdetekor, tehát könnyebb lett az átmenet, a szintváltás. Pozitívnak tartották, mert nincs osztályozás előkészítőben, mert az első osztály elején történő fegyelemre és az iskolai elvárásokra nevelés, az osztály összekovácsolása előkészítőben megtörténik, ahogy elmondások szerint az első osztálybeli tananyag felének elsajátítása is. Megjegyezzük, hogy ez a cél nem szerepelt a hivatalos célkitűzések között, tehát ez egy közvetett, nem szándékolt és nem biztos, hogy pozitív kimenet, hogy némely pedagógusok úgy tekintenek az előkészítőre, mint plusz egy évre, amiben az első osztály anyagának a felét előre tudják hozni, csökkentve ezáltal a későbbi terheket. Kérdés, hogy milyen mértékben káros a gyermekekre, mennyire erőltetett, megfelel-e a korcsoport fejlettségének, megterheli-e, kifárasztja-e, elveszi-e idejüket a játéktól, kedvüket a tanulástól.

A szülők differenciáltan látták a változást. Akinek szerencséje volt a pedagógussal és az osztályközösséggel, az pozitívan értékelte, de gyakoribb az elégedetlen szülő, akivel találkoztunk, lehet, mert hangosabbak az elégedetlenek, a jó természetes, ritkábban szoktunk ujjongani felette, vagy megosztani. Több szülő a pedagógusok felkészültségét kifogásolta. Több településen egy-négyes pedagógushiányt okozott az átszervezés, ezért olyan pedagógusokat kellett felkérni, akik ugyan kettős óvó-pedagógiai képesítéssel, de tapasztalattal kizárólag az óvodai oktatásban rendelkeztek. Az első tanító néni kiválasztása fontos

<sup>376</sup> <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-14709724-scolile-afiseaza-luni-listele-copiilor-inscrisi-clasa-pregatitoare-clasa.htm>

<sup>377</sup> A pedagógusok felkészítéséről az előkítők reformjára lásd bővebben Mandel (2015).

momentum, ezen a pedagóguson múlik, a gyermek minden további tanuláshoz való viszonya, amivel a legtöbb szülő tisztában van, ezért úgy érezték, hogy egy alanyi jogtól fosztotta meg őket a változás. Elméletileg az esélyegyenlőség jegyében körzetesített rendszerben működik a gyerekek és iskolák megfeleltetése egymásnak, ami azt jelenti, hogy mindenkinek abba az iskolába kell íratni a gyermekét, amelyikhez a lakcíme alapján tartozik. Az évek alatt ennek a korlátozásnak is kialakultak és bejáratódtak a balkáni kiskapui, ezért gyakorlatilag a szülők szélsőséges esetben már gyermekük születése pillanatában kiválasztották az első osztályt kezdő pedagógust, és feliratkoztak hozzá a nem létező, nem hivatalos listára. A gyermek lakcímének módosítását megoldották, nagyszülői, rokonai vagy ismerősi segítséggel. Ezt a hallgatólágos kollektív megegyezést borította az előkészítők reformja. A szülők így már csak akkor választhatták a kiszemelt első osztályt kezdő pedagógust, ha gyerekeiket, az előkészítőt kihagyva egyenesen első osztályba írták az egy-két évvel nagyobbakkal. Erre csak pszichológusi szakvéleménnyel volt lehetőség. A többi előkészítőt kezdő pedagógusról csak annyi információt tudtak szerezni, hogy mennyire voltak elégedettek vele az óvodában, de ez még nem jelentett garanciát arra, hogy beválják az elemi oktatásban is, amiért az őket alkalmazó intézményvezetők sem vállaltak felelősséget, annál is kevésbé, mert legtöbb esetben kevés vagy semmi beleszólásuk nem volt az új pedagógusok kijelölésébe. A szülők szerint az intézkedés nem a gyerekeket célozta, számukra az óvodai környezet, a játék, az ebéd és az alvás többet jelent, mint az iskola, ahol legkisebbként osztoznak az iskola épületén a 14-15, esetleg a 17-18 évesekkel. Az óvodai oktatás kötetlenebb időbeosztás, fegyelem szempontjából, nem kell annyira korán kelni, aminek káros hatását megint csak tanulmányok bizonyítják. A szülők szerint a gyermekek motiváltsága sem olyan, mint korábban az első osztály kezdésekor, apatikusabbak, átvéve a szülők bizalmatlanságát az iskolával szemben. Míg korábban az iskolakezdés egy-két hétig, addig két évig mindennap az előkészítő állt a családi beszélgetések középpontjában.

Azt mondhatjuk, hogy aktorcsoportonként változik a sikeresség megítélése, míg a tanfelügyelők többsége statisztikák hiányában is eredményesnek tartja azt, addig az intézményvezetők és a pedagógusok már bizonytalanabbak benne, a szülők közül pedig leginkább csak remélik, hogy ha pozitív nem is lesz a gyerekekre nézve, de legalább káros ne legyen, és ennek érdekében megpróbálják a hiányosságokat maximálisan kompenzálni.

## Következtetések

Manapság egyre gyakrabban hangzik el az az idézet, hogy „a játék neve: rugalmasság”.<sup>378</sup> Ez az elvárás többszörösen érvényes a romániai magyar pedagógusokkal szemben, akiknek 1990 óta egy állandóan mozgásban, átszervezésben, reformban levő rendszer folyamatosan változó elvárásaihoz kell rugalmasan igazodniuk. Egy olyan rendszerben, ahol a reformok tesztelése és bevezetése (itt nem csak az oktatásiakra gondolunk, gazdasági, egészségügyi területen is hasonlóan működik a reformimplementáció) nem egy kis mintán kikísérletezve történik, hanem makroszinten, a teljes társadalom vonatkozásában kerül alkalmazásra. Ez történt az előkészítő osztályok esetében is.

Önmagában az előkészítő osztályok bevezetése és kötelezővé tétele pozitív fejlemény lehetne a romániai oktatás történetében. Azért csak lehetne, mert az átmenet ezúttal sem történt áldozatok nélkül. Legalább négy „szenvedő” alanya van.

Az óvodák az iskolákba átvitt gyerekek, egy-egy egész évfolyam helyett nem kaptak más gyerekeket, például lehetőséget, hogy felvegyék a kétéves bölcsődéseket, vagy legalább hivatalosítsák az odajáró majdnem hároméveseket, annak ellenére, hogy elméletben a 2011-es törvény tartalmazza az óvodák számára a kétévesek felvételének lehetőségét.

Másodsorban a „kísérleti” évfolyam, akiket nagyrészt nem megfelelően felkészített pedagógusok tanítanak majd egészen ötödik osztályig öt éven keresztül – és ilyen szempontból ők a leginkább vesztesek. Bár a változás kezdeményezői azzal érveltek, hogy mindez értük és miattuk történik, ennek ellenére az elharmarkodott változásnak a vesztesei mégiscsak a gyerekek, akiket nem megfelelő körülmények, nem eléggé képzett pedagógusok kezei közé adott a rendszer, melynek hosszabb távú következményei még egyelőre beláthatatlanok. A gyerekek rugalmasak, alkalmazkodók, elfogadók, próbálnak megfelelni a változó feltételeknek, körülményeknek, elvárásoknak. Kérdés azonban, hogy a változás eredményeképpen milyen lesz a tanuláshoz való viszonyuk.

A változás vesztesei a szülők, akiknek a hiányosságokat, melyeket nem ad meg az iskola, maguknak kell pótolni, ezáltal intenzívebben részt venni a gyermekeik tanulási folyamatában. A szülők voltak azok, akik leginkább kényszerként élték meg a folyamatot, keresték ugyan a fogódzókat, a pozitívumokat, de kevés kínálkozott.

„A pokolba kívántam mindazokat, akik a túlfűtött és jól felszerelt irodájukban ülve, gyerekeket vesznek ki egy jól működő, bejáratott óvodai rendszerből, és kényszerítenek bele egy átgondolatlan iskolai káoszba” (szülő 2).

<sup>378</sup> Angolul: the name of the game is flexibility. Az idézet szerzőjét nem sikerült beazonosítani.

Negyedrész vesztesek, legalábbis rövid távon, átmenetileg a „kísérleti” évfolyam pedagógusai is, akiket nem fogadtak be a kollégák, kiknek kompetenciáját megkérdőjelezzik és elvitatják a szülők is, legalábbis mindaddig, míg ki nem viszik ezt az első kísérleti évfolyamot, és át nem látják az egész folyamatot, nem bizonyítanak. Közvetve a reform nagy kihívást jelentett a 2012-ben első osztályt kezdő pedagógusoknak is, nemcsak mert az előremenekített gyermekek miatt maximálisra duzzadt osztályokat kellett kezdeniük, hanem mert a gyermekek között akár két-három év korkülönbség is előfordult, ahol az ötéves a majdnem nyolcévesse egy osztályba került, mely helyzet kezeléséhez a pedagógusnak a differenciált oktatás teljes tárházát be kellett vetnie.

Ötödrész a változás, a szülők elégedetlensége és ennek következtében a gyerekek elmozgatása, az előremenekülő és a visszatartó szülői stratégiák teljes mértékben átírták az óvodák és iskolák beiskolázási-beövodázási terveit, így az amúgy nyertes iskolák is teremproblémákkal, berendezés és oktatási eszközök hiányával, túlszűfolt első osztályokkal küzdöttek.

A változás további közvetlen hatásaihoz sorolhatjuk a társadalmi feszültséget, a konfliktusokat az egyes aktorok között, az egymásnak feszüléseket a szülők és pedagógusok, szülők és intézményvezetők, óvodaigazgatók és iskolaigazgatók, iskolaigazgatók és helyi hatóságok, szülők és tanfelügyelők, intézményvezetők és tanfelügyelők között. Kisvárosi szinten ezeket a konfliktusokat sikerült viszonylag jól, együttműködve megoldani.

A reform közvetett, hosszú távú hatásai először akkor lesznek érzékelhetők, mikor a „kísérleti generáció” átlép az oktatás egy következő szintjére. Ekkor fogják az ott tanító pedagógusok érzékelni, hogy mekkora az eltérés a gyermekek felkészültségében, teljesítményében az előző generációkhoz képest.

Az valamilyen szinten a kormány beismerésének tekinthető, hogy a reform bevezetése óta a legmagasabb politikai szinteken többször felmerült a visszarendezés kérdése, azonban csupán korrekciók történtek, egyrészt központi szinten, például a pedagógus-továbbképzésekben, amennyiben azokat nem az utolsó percben kivitelezik, és a tananyag, valamint a követelmények csökkentése tekintetében is. Másrészt korrekciókra került sor helyi szinten is, amennyiben az intézmények vezetése megpróbálta orvosolni a korábbi problémák némelyikét, például azoknak az osztályoknak a gondját, melyek túl sötét vagy szűk tantermet kaptak. Korrekciókra került sor a szülők szintjén is, amennyiben sokan az előkészítőt követően vitték át gyermeküket az egyik osztályból a másikba, vagy akár egyik iskolából a másikba. Ez utóbbi jellemzőbb megoldás volt, mivel sok iskola nem támogatta a falai közötti belső mozgásokat.

Ki(k)nek kedvezett a változás? Elsősorban az iskoláknak, akik a plusz csoportokkal plusz normatívára tettek szert, másodsorban a pedagógusoknak, akik tudtak élni a lehetőséggel és egy felsőbb oktatási szintre léptek, előfordulhat, hogy a politikusoknak, mert míg az emberek az előkészítőkön marakodtak, olyan gazdasági törvényeket fogadtak el a parlamentben, melyek nem mentek volna át, ha a közvélemény éppen nem ezen a problémán rágódik, és

nem utolsósorban a kormányközeli üzletembereknek, akik megnyerték a kiírt pályázatokat az új iskola-előkészítő osztályok bútorokkal, taneszközeivel történő felszerelésére.

Kiknek nem kedvezett a változás? A fentieken kívül a többieknek, az óvodáknak, némely a váltásra kényszerült pedagógusoknak, az érintett szülőknek és gyerekeknek, akik lehet, hosszú távon megszenvedik majd e reform hatásait.

Kérdés, hogy vajon a tanfelügyelők és a felsőbb szervek tudatában vannak-e annak, hogy az első „kísérleti” generációból még most is vannak szülői csoportok, akik nem tartják megfelelőnek a gyerekek helyzetét, és egy kedvezőbb nomenklatúrára várnak, hogy valamilyen változást eszközöljenek.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a nem eléggé körültekintően implementált reform hatásai és következményei messze túlmutatnak a szándékolt pozitív hatásokon. A sorozatos reformok ellenére nyilvánvaló, hogy a döntéshozók nem gondoltak minden részletre, lehetséges következményre. Ahogy egy pedagógus megfogalmazta, ez a reform jól át volt gondolva, csak nem volt részletesen kidolgozva. A reform implementációjának tanulmányozása számos hasznos tanulsággal szolgálhat a további oktatási változások bevezetése tekintetében.

Az átképzés több okból kifolyólag nem érte el a célját, egyrészt mert megkésett, másrészt mert túlzott elvárásokat támasztott, harmadrészt, mert nem biztosították a résztvevők számára a nyelvi és technikai hozzáférést, a független szakértőket, segítőket, és mert nem volt elég gyakorlatias. Kevés mankót, eszközt és segítséget bocsátottak a pedagógusok rendelkezésére.

A romániai magyar pedagógusok felkészítése az iskola-előkészítők 2012-es reformjára nélkülözte az alapos előkészítést, problémás volt a gyakorlatba ültetése, főleg a megfelelő kommunikáció szempontjából, és sok esetben hiányzott a visszacsatolás és a korrekció is. A személyes képzés utolsó utáni pillanatban történt, ami nem hagyott időt a tanultak továbbgondolására, elmélyülésre és további önálló felkészülésre. Az online képzés túl sok volt túl rövid idő alatt, nem minden esetben álltak rendelkezésre a szükséges eszközök (számítógép és internet-hozzáférés), és kizárólag többségi nyelven történt. A pedagógusok egy része elégedetlen volt ezek gyakorlatias jellegével is. A mentorálás megfelelő működéséhez sok esetben hiányzott az alapvető bizalmi kapcsolat a mentor és a mentorált között, mely csak ott működhet akadálytalanul, ahol nincs másfajta szakmai függés vagy kiszolgáltatottság a mentor és mentoráltja között (mint a tanfelügyelők és pedagógusok között). A reform egyetlen pozitívuma, hogy a minisztérium utólag korrigálta az online képzést, csökkentve a tartalmat, és hosszabb időt biztosítva az elvégzéshez.

A pedagógusok felkészítésének továbbra is legnagyobb hiányossága, hogy az óvodapedagógiában tapasztalatot szerzett pedagógusokat csak az iskola-előkészítő egy évre készítették fel, de nem elevenítették fel az elemi oktatás követelményeit, az elemi oktatásban használatos didaktikai módszereket és el-



járásokat, nem kaptak eszközöket és segítséget az újonnan tanultak gyakorlatba ültetéséhez. Nagy szükség lenne ennek a hiányosságnak a pótlására – akár a Bolyai Nyári Akadémiák keretein belül – ahhoz, hogy ez a „kísérleti” generáció ne kerüljön hátrányos helyzetbe a többiekkel szemben a későbbiek során.

Azt mondhatjuk, hogy az ilyen és hasonló reformimplementációk túlzottan sokat bíznak a rendszer belső korrekciós, „öngyógyító” képességére. Hogy ez a változás hosszú távon milyen következményekkel jár, legközelebb akkor tudjuk mérni, mikor a most második osztályt végzett „kísérleti” generáció ötödik osztályba lép, azaz a minőségi lánc következő fokozatát kezdi. Kérdés az is, hogyan fog reagálni az oktatási rendszer és a pedagógusok az előkészítő osztályoknak az óvodába történő visszahelyezésére, melyet az oktatási minisztérium a 2015-ös új Tanügyi Törvénytervezettel helyezett éppen kilátásba, ezáltal elismerve és megerősítve azt az össztársadalmi tapasztalatot, hogy az előkészítő 2012-es reformja nem tartozik a romániai oktatási reformkísérletek sikertörténetei közé.

## Felhasznált irodalom

- Barabási Tünde: Az iskolaelőkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése. HERA évkönyv, 2015. <http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2015/05/HuCER-2013-kotet.pdf>
- David Whitebread: The importance of play. Toy Industries of Europe. 2012, [http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr\\_david\\_whitebread\\_-\\_the\\_importance\\_of\\_play.pdf](http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf)
- Bakacsi Gyula: *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest, 2004, Aula Kiadó.
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János: A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. [http://www.sztanyi.ro/download/Erdelyi\\_oktatas\\_PJ\\_FFR.pdf](http://www.sztanyi.ro/download/Erdelyi_oktatas_PJ_FFR.pdf)
- Golyán Szilvia: Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés*, 2013. 1. sz. 106–128. p.
- Institutul de Științe ale Educației: Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012–2013. București, 2013.
- Kotter, J. P.: *Tettvágy – Változásmenedzsment stratégiai vezetőknek*. Ford. J. Füstös Erika. Budapest, 2009, HVG Kiadó Zrt.
- Kozma Tamás: *Oktatáspolitikai*. Debrecen–Pécs, 2012, <http://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>
- Mandel Kinga Magdolna: *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990–2001 között*. Kolozsvár, 2007, Egyetemi Könyvkiadó, <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf;jsessionid=9F60152A4040C370C74EE2CCD54DA4FC?sequence=6>
- Neszt Judit – Szabó Péter: A felsőoktatási politika változásai: köztes szervezetek. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.). *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, 2005, Felsőoktatási Kutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, 9–13. p.
- Fullan, Michael: *Változás és változtatás*. I–III. Budapest, 2008. OKI



- Fullan, Michael: *A változás erői II.: A folytatás*, Budapest, 2008, OFI
- Michel Angel Santos Guerra: *La escuela que aprende*. Madrid, 2006, Morata
- Nickhols, F.: *Change Management* 2010. 101.
- Radó Péter: *Education in Transition*. 2001, Open Society Institute. Institute for Educational Policy.
- Setényi János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Budapest, 1999, Raabe Kiadó
- 1/2011-es tanügyi törvény (Legea nr. 1/2011 din 05/01/2011, Monitorul Oficial, nr. 18, 10/01/2011)

# ISKOLÁZOTTSÁGI EGYENLŐTLENSÉGEK SZÉKELYFÖLDÖN<sup>379</sup>

Tanulmányom Székelyföld iskolázottsági egyenlőtlenségeiről szól. Kérdéses és sokat vitatott probléma, hogy miként lehetséges Székelyföldet mint kulturális entitást meghatározni, mint területi egységet vagy mint régiót. Jelen tanulmányban nem célom e fogalom definíciója körül kialakult vitákat bemutatni, és egymással szembeállítani az eltérő nézőpontokat.

Az általam használt kifejezés három megye, Hargita, Kovászna és Maros megyék adminisztratív tartományát jelenti. Tanulmányomban a székelyföldi iskolázottsági egyenlőtlenségek nemi és területi megoszlását vizsgálom az 1992-es népszámlálás alapján, összehasonlítva az országos számadatokkal.

## Felsőfokú végzettségűek

A felsőfokú végzettségű népességet illetően megállapítható, hogy területi szempontból a Székelyföld egységes képet mutat, abban az értelemben, hogy mindhárom székelyföldi megyében a felsőfokú végzettek aránya jóval az országos átlag alatt marad. A legalacsonyabb a felsőfokú végzettek aránya Hargita megyében. A nemek közötti iskolázottságbeli eltérés is szemléletes, országos viszonylatban 2%-kal kevesebb a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya a férfiakhoz képest. Ebből a szempontból Székelyföld női lakossága valamivel jobb képet mutat, mint az országos arányszám, mert körülbelül 1,5%-kal kevesebb a felsőfokú képzettséggel rendelkező nők aránya a férfiakhoz képest. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők területtípusok szerinti megoszlása köztudottan egyenlőtlen, a városokban lényegesen nagyobb számban vannak felsőfokú végzettségűek, úgy a székelyföldi városok esetében, mint az országban. A három megye közül Hargita megyében a legmagasabb a falvakban élő felsőfokú végzettek aránya, mely arány az országos átlag felett van. Ugyanakkor

<sup>379</sup> A tanulmány megjelent: Mandel Kinga: Iskolázottsági egyenlőtlenségek Székelyföldön. *Educatio* 2000. 2. sz. 397–402. p.

megállapítható, hogy úgy a falvakban, mint a városokban több a felsőfokú végzettséggel rendelkező férfi, mint a nő.

A fenti tényekből leszűrhető, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség nagy többsége városban él. Székelyföldön az országos átlagnál lényegesen kevesebb a felsőfokú végzettek száma. Ha tekintetbe vesszük a három megye nemzetiségi megoszlását is akkor elmondhatjuk, hogy a felsőfokú végzettségűek alacsony száma és a nemzetiség között összefüggés lehet, amit azonban a rendelkezésre álló népszámlálási adatokkal nem lehet egyértelműen bizonyítani.

19. táblázat. Román és magyar nemzetiségűek megoszlása a székelyföldi megyékben és az országban Románia

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	román	magyar	román	magyar	román	magyar	román	magyar
Városok	89,7	7,4	25,0	73,8	19,6	79,5	54,9	41,0
Falvak	89,2	6,8	21,6	76,8	9,4	89,1	49,1	41,9
Összesen	89,5	7,1	23,4	75,2	14,1	84,7	52,1	41,4

Forrás: 1992-es népszámlálás.

A különböző szakokat végzett felsőfokú diplomások eltérő számarányban vannak jelen a különböző székelyföldi megyékben.

#### HARGITA MEGYE

Legmagasabb a felsőfokú műszaki diplomások számaránya, ezután jönnek sorrendben a felsőfokú egyetemi végzettségűek, majd az orvosi vagy gyógyszerészeti diplomával rendelkezők, a pedagógiai, gazdasági, jogi diplomások. Hargita megyében csak a pedagógiai és teológiai diplomával rendelkezők aránya magasabb az országos átlagnál. Más diplomások tekintetében Hargita megye az országos átlag alatt van, sőt a másik két székelyföldi megyéhez képest is hátrányban van.

#### KOVÁSZNA MEGYE

Hargita megyéhez hasonló a helyzet, abban az értelemben, hogy az országos átlaghoz képest alacsonyabb arányban vannak a műszaki, gazdasági, jogi, orvosi, gyógyszerészeti, művészeti végzettségűek. A pedagógiai és a teológiai végzettségűek aránya magasabb az országos átlagnál. A testnevelési és sport felsőfokú végzettségűek aránya az országos aránnyal megközelítőleg egyenlő, de nagyobb, mint a másik két megyében.

## MAROS MEGYE

A másik két székelyföldi megyéhez képest változatosabb képet mutat. Az országos átlaghoz viszonyítva kevesebb a műszaki, gazdasági, jogi, valamint testnevelési és sportvégzettségűek aránya, viszont a másik két székelyföldi megyéhez képest magasabb. Orvosi, gyógyszerészeti, művészeti, pedagógiai és teológiai végzettségűek tekintetében azt mondhatjuk, hogy Maros megye az országos átlaghoz képest kedvezőbb helyzetben van.

A székelyföldi megyéről tehát elmondható, hogy általában csak a pedagógiai és teológiai felsőfokú végzettségűek aránya magasabb az országos átlagnál. A teológiai és pedagógiai végzettségűek felülreprezentáltsága nemzeti kisebbségi tünet, az 1910-es népszámlálásban ugyanezt a jelenséget lehet megfigyelni az akkori román és szlovák kisebbségek esetében is. Az 1910-es népszámlálás alapján a 1 000 főre eső papok és teológusok aránya a román és szlovák nemzetiségűek körében ugyanakkora vagy még magasabb volt, mint a többségi magyarok esetében. Nagy Péter Tibor szavaival élve ez a két szak a „nemzeti tudatipart” képviseli.

Maros megyében az orvosi és művészeti végzettségűek aránya is magasabb az országos átlagnál. A kolozsvári Kvantum szociológiai kutatócsoport egy 1998-as kutatási összefoglaló tanulmányában<sup>380</sup> – melyben 31 magyar nyelven (is) tanító középiskolát, azaz mintegy 2 750-2 900 diák adatait tanulmányozta – felfigyelt arra a jelenségre, hogy a művészeti és teológiai szakokra a felsőfokú képzésben az országos adatokhoz képest jelentősen többen vannak beiskolázva a magyar diákok közül. Minden más szak esetében azonban az országos átlag alatt van a felsőfokú végzettségűek aránya a Székelyföldön. Leghátrányosabb helyzetű ebben a tekintetben Hargita megye, itt a legalacsonyabb a különböző felsőfokú végzettségűek aránya. A felsőfokú egyetemi, orvosi és gyógyszerészeti, pedagógiai végzettségek esetében a nők vannak többségben mind Székelyföldön, mind országos szinten. Az összes többi szak esetében a férfiak dominálnak.

Ha nem az iskolázottság, azaz az oktatási kimenet (output), hanem az oktatási bemenet (input) oldaláról közelítjük meg a dolgokat, akkor azt láthatjuk, a már említett kolozsvári Kvantum szociológiai kutatócsoport által végzett felméréséből, ahol a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem rekrutációs adatbázisát is vizsgálták, hogy erre az egyetemre leginkább (69,8%-ban) elméleti középiskolák, és csak másodsorban (12,3%-ban) szakközépiskolák végzettjei jutnak be, ami még inkább érvényes a magyar nemzetiségű egyetemi hallgatókra, melyek 81,4%-a elméleti középiskolából jön. Ugyanakkor a magyar nemzetiségű egyetemisták többsége (80%-a) 13 elitgimnáziumból származik.

<sup>380</sup> Kvantum Kutatócsoport: Az egyetemre sikeresen felvételiző magyar diákok rekrutációs hátteréről. Kutatási beszámoló. Kolozsvár. 1998, Kézirat. Oktatókutatási Intézet Könyvtára.

A kutatócsoportot idézve „a középiskolák csupán elenyésző hányada (mintegy 10%-a) vesz részt az egyetemi piacokon”. A kutatócsoport által „elitnek” nyilvánított 13 gimnáziumból pedig csak öt található az általam Székelyföldnek nevezett területen kívül. Négy Hargita megyében, három Kovászna megyében, egy Maros megyében található. Ebből is látszik, hogy a magyar nyelvű felsőoktatás hallgatói bázisa Székelyföldön van. De térjünk vissza a középfokú végzettek „output”-jához.

## Középfokú végzettségűek

A középfok tartalmazza a gimnáziumi (azaz az 5–8. osztályos) képzést is ebben az esetben. Az országos adatokhoz képest Székelyföldön a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya nagyobb az országos átlagnál (ami azt jelenti, hogy a középiskolai hálózat kielégítően működik, és távlatokban gondolkozva van, amire a felsőoktatást lehet építeni). Leginkább Hargita megye emelkedik ki a sorból. Maros megyében, a székelyföldi megyék közül, a legalacsonyabb a középiskolát végzettek aránya. Országos szinten sokkal nagyobb arányban van a 12 évnél idősebb népesség körében középfokú végzettséggel rendelkező férfi, mint nő. Ugyanez a különbség érvényes a székelyföldi megyék esetében is. Kovászna megyében a legkisebb az eltérés a középfokú végzettséggel rendelkező férfiak és nők között. Ami a középfokú végzettség területi megoszlását illeti, két székelyföldi megyében, Maros és Kovászna megyékben a városokban van több középfokú végzett, Hargita megyében pedig a falvakban magasabb a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya.

## Posztliceális oktatás

20. táblázat. Posztliceális végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	272 357	2,97	3 494	2,47	1 659	1,79	6 944	2,80
Nő	101 196	1,05	1 299	0,91	791	0,82	2 539	0,98
Együtt	373 553	1,99	4 793	1,69	2 450	1,30	9 483	1,87

Forrás: 1992-es népszámlálás

Posztliceális végzettek tekintetében mindhárom megye az országos átlag alatt helyezkedik el. Kovászna megyében a legkevesebb a posztliceális végzettek számaránya, ezt követően Hargita, majd Maros megyében. Posztliceális végzettséggel mindhárom székelyföldi megyében több férfi rendelkezik, mint nő.

## Líceumi, általános műveltségi líceumi, szaklíceumi oktatás

21. táblázat. A líceumi, végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1 535 577	16,7	23 082	16,3	14 546	15,7	39 412	15,9
Nő	1 933 000	20,1	28 965	20,3	20 012	20,9	52 109	20,2
Együtt	3 468 577	18,4	52 047	18,3	34 558	18,3	91 521	18,1

Forrás: 1992-es népszámlálás

Líceumok esetében a székelyföldi megyék az országos átlagot tükrözik. Mind a három megye, mind az egész ország esetében magasabb az elméleti középiskolát végzett nők aránya, mint a férfiaké.

22. táblázat. Elméleti líceumi végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	407 195	4,44	6 246	4,42	3 731	4,03	10 039	4,04
Nő	599 121	6,22	9 803	6,86	6 399	6,67	16 106	6,24
Együtt	1 006 316	5,35	16 049	5,64	10 130	5,37	26 145	5,16

Forrás: 1992-es népszámlálás

Az elméleti, reál-humán vagy általános műveltséget adó líceumi végzettségűek arányának tekintetében a székelyföldi megyék, Maros megye kivételével, az országos átlag felett vannak. Hargita megyében a legmagasabb az elméleti középiskolai végzettségűek aránya a 12 éven felüli lakosság körében, Maros megyében a legalacsonyabb. Az elméleti végzettséggel rendelkezők körében minden esetben magasabb a nők aránya, mint a férfiaké.

23. táblázat. Szaklíceumi végzettek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1 128 382	12,31	16 836	11,91	10 815	11,68	29 373	11,83
Nő	1 333 879	13,85	19 162	13,40	13 613	14,19	36 003	13,96
Együtt	2 462 261	13,10	35 998	12,66	24 428	12,96	65 376	12,91

Forrás: 1992-es népszámlálás

A szaklíceumot végzettek aránya kisebb mindhárom megyében, mint az országos átlag. A szaklíceumi végzettségűek között is minden esetben a nők vannak magasabb arányban.

## Szakiskolai oktatás

24. táblázat. Szakiskolai végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1 879 465	20,50	29 616	20,95	17 038	18,40	58 116	23,41
Nő	769 294	7,99	11 867	8,30	6 735	7,02	23 524	9,12
Együtt	2 648 759	14,09	41 483	14,59	23 773	12,61	81 640	16,13

Forrás: 1992-es népszámlálás

Szakiskolai végzettségűek tekintetében Hargita és Maros megyék az országos átlag felett vannak, Kovászna megye viszont az országos átlag alatt helyezkedik el. Minden esetben sokkal kisebb a szakiskolai végzettségűek között a nők aránya, mint a férfiaké.

A középiskolai végzettségűekről, ha a gimnáziumi (azaz 5–8. osztályos) végzettséget nem értjük ide, elmondhatjuk, hogy a három székelyföldi megyében a posztlíceális végzettségűek és a szaklíceumot végzettek aránya az országos átlag alatt van. Elméleti, azaz általános műveltséget adó líceumok tekintetében a székelyföldi megyék, Maros megye kivételével, az országos átlag felett vannak, Maros megyében az értékek az országos átlagnak megfelelőek. Szakiskolai végzettek tekintetében pedig Hargita és Maros megyék vannak az országos átlag felett, Kovászna megye pedig az országos átlag alatt.



## **Gimnáziumi oktatás**

Gimnáziumi végzettség tekintetében a székelyföldi megyék az országos átlag felett vannak. A gimnáziumi végzettségűek területi megoszlása egyenlőtlen, arányuk magasabb a falvakban, mint a városokban. A nők felülreprezentáltak az egész országban, a székelyföldi megyékben is, leginkább Hargita megyében. Városok szintjén nagyobb a gimnáziumi végzettségű nők aránya, mint a férfiaké. A falvakban magasabb a gimnáziumi végzettségű férfiak számaránya, mint a városokban.

## **Elemi iskolai végzettségűek**

Elemi iskolai végzettség tekintetében a székelyföldi megyék az országos átlag alatt vannak. Hargita megyében legalacsonyabb az elemi iskolai végzettségűek aránya, Maros megyében a legmagasabb. Országos szinten és a székelyföldi megyék esetében is több nő van az elemi iskolai végzettségűek között.

## **Iskolai végzettség nélkül**

Az iskolai végzettség nélküli népesség tekintetében Székelyföld az országos átlagnál jobb helyzetben van, abban az értelemben, hogy a három megyében alacsonyabb az iskolai végzettség nélküliek aránya a 12 éven felüli népesség körében. Mint minden más esetben, itt is Maros megye áll legközelebb a meglehetősen magas országos átlaghoz. Ebből a szempontból is Hargita megye áll a legjobban, ott a legkevesebb az iskolázatlan népesség arányszáma. Úgy országos, mint a három vizsgált megye esetében kevesebb az iskolai végzettség nélküli férfiak száma, mint a nőké. A székelyföldi megyék esetében azonban számottevően kisebb az iskolázatlan nők aránya, mint az országban. A fent leírt tendenciák vonatkoznak azokra is, akik nem vallották be iskolai végzettségüket.

25. táblázat. Az iskolai végzettséggel nem rendelkezők száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	198 081	1,77	2 751	1,58	1 917	1,66	5 628	1,87
Nő	601 324	5,19	4 124	2,37	2 974	2,52	11 701	3,79
Együtt	799 405	3,50	6 875	1,97	4 891	2,10	17 329	2,84

Forrás: 1992-es népszámlálás

A felmérés alapján elmondhatjuk, hogy az általam körülhatárolt Székelyföld nem egységes az iskolázottság tekintetében sem. Míg a legtöbb esetben Hargita és Kovászna megyék egységesen térnek el az országos átlagtól, addig Maros megye inkább az országos tendenciákat tükrözi vissza.

**A ROMÁNIAI MAGYAR  
FELSŐOKTATÁS-POLITIKA  
TENDENCIÁI**



# KONSZENZUSOS FELŐOKTATÁS-POLITIKA ESÉLYE ROMÁNIÁBAN?<sup>381</sup>

Egysíkú lenne úgy bemutatni a magyar egyetem kérdése körül kibontakozott mintegy tizenöt éve tartó küzdelmet, mintha pusztán a kisebbségi elitnek a többségi elittel szembeni érdekérvényesítési harca lett volna. A folyamat tanulmányozása során kiderült, hogy nemcsak e két szereplő kavarta és osztotta a kártyákat. Clarktól (1983) tudjuk, hogy a felsőoktatás, illetve annak irányításáért vívott harc mindig is a különböző értékek kereszttüzében állt. A felsőoktatás egy olyan többszereplős játék, ahol a különböző szereplők érdekei konfrontálódnak egymással. Clark szereplői – az állami bürokrácia, az akadémiai oligarchia és a piac<sup>382</sup> napjainkra a felsőoktatás klasszikus aktoraivá váltak. Ahogyan a felsőoktatás egyre összetettebbé, egyre sokszínűbbé vált, úgy újabb szereplőkkel bővült az aktorok sora is: a felsőoktatási intézmények menedzsereivel, a felsőoktatásban érdekelték külső csoportjaival (stake-holderek) és a felsőoktatásban részt vevő más szereplőkkel (Teichler 1998). Goedegebuure szerint a felsőoktatásban részt vevő aktorok száma országspecifikus tényező (Goedegebuure 1994). A fenti – konfliktusos megközelítést alkalmazó – szerzők mind egyetértenek abban, hogy ezen aktorok ténykedése határozza meg magát a felsőoktatást, annak alakulását, a közpolitikák középpontjába kerülő kérdéseket, azok megvitatására kijelölt személyeket, lezajlásuk módját. Ugyanis tudás (melynek termelése a felsőoktatás elsődleges feladatai közé tartozik) és hatalom egymástól elválaszthatatlan, ugyanannak a kérdésnek két oldala (Lyotard 1984). Minden diskurzus korlátozott, „minden társadalomban ellenőrzik, kiválogatják, megnevezik a diskurzus termelését, majd a terméket újra elosztják, mégpedig bizonyos számú eljárás szerint, melyeknek az a szerepük, hogy csökkentsék a diskurzus veszélyeit, uralmukba kerítsék véletlenszerű megjelenését, kiküszöböljék súlyos, fenyegető anyagságát” (Foucault 1991).

<sup>381</sup> Megjelent Pusztai Gabriella: *Régió és oktatás – Európai dimenziók*. Debrecen, 2005, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 52–65. p. [http://terd.unideb.hu/doc/konyv/1/f\\_mandel.pdf](http://terd.unideb.hu/doc/konyv/1/f_mandel.pdf)

<sup>382</sup> Ez utóbbi az idők során veszített a Clark által még a másik két pejoratív jelzővel ellátott szereplőhöz képest pozitív kicsengéséből, Kozma Tamás kifejezésével egyre inkább piaci hiénává változott.

Az 1989/1990-es társadalmi változások óta eltelt tizenöt év felsőoktatás-politikai vitáit alapvetően három kérdés foglalkoztatta. Ezek közül a legfontosabb annak eldöntésére irányult, hogy ki irányítsa és ellenőrizze a felsőoktatási rendszert. Ennek eldöntése során az állami bürokrácia elvei és érdekei ütköztek az akadémiai oligarchiáéval. A csata mindmáig bevégezetlen, a mérleg nyelve hol az állam kényszerítő szerepének túlsúlya, hol az egyetemi autonómia, illetve az akadémiai oligarchiák kiskirálysága irányába billen el. A második legfontosabb kérdés – mely némileg az elsővel keveredve és azt átszőve uralta a közpolitikát – az 1989/1990-es társadalmi változások után, a törvényességi vákuumot kihasználva létrejött magánegyetemek intézményesülésének folyamata. A kormányzat ezen újonnan létrejött egyetemek felett az ellenőrzés kiterjesztésére tett kísérletet, de – az állami akadémiai oligarchiával nagymértékben összefonódott – magánszféra ellenállásába ütközött. A harmadik kérdés a magyar egyetem alapítása, illetve újraindítása körül összpontosult. E kérdés a romániai magyar kisebbség érdekvédelmi szervezete (RMDSZ)<sup>383</sup> révén került újra és újra a politikai diskurzusok előterébe. A kérdés néha az előző két kérdéssel latens módon összefonódva jelentkezett, amennyiben az egyetemi autonómia támogatása és a magánegyetemek állami fennhatóság alól történő kivonása indirekt módon a magyar kisebbség felsőoktatási célkitűzéseit is szolgálta. Mivel az egykori állami magyar egyetem Kolozsváron, Erdély központjában létezett, a magyar egyetem kolozsvári újraindítása szimbolikus földrajzi vonatkozásban is fontos eszközzé vált az elitek harcában. Tanulmányomban a továbbiakban a harmadik kérdés körüljárására teszek kísérletet, nagy vonalakban vázolva, illetve utalva azon problémákra, melyekről már több tanulmányban szó esett, valamint alaposabban kitérve a kevésbé ismertnek vélt részletekre.

## A romániai felsőoktatás aktorai

A romániai magyar felsőoktatási intézmény létrehozásában döntő szerepet betöltő aktorokat két csoportba sorolhatjuk: klasszikusak<sup>384</sup> és specifikusak. Klasszikusak közé értve a kormányzatot, illetve szándékának kivitelezőjét, az Oktatási Minisztériumot, az akadémiai oligarchiát, gondolva főként a Babeş-Bolyai Tudományegyetem (továbbiakban BBTE) nagy informális befolyással rendelkező mindenkori vezetésére, valamint a Romániai Rektorok Országos Tanácsára. A klasszikusak közé sorolva a felsőoktatásban érdekelt külső szereplőket – esetünkben a romániai magyarok kulturális és érdekvédelmi politikai szervezetét, az RMDSZ-t, valamint olyan emberi jogi és kisebbségi civil szervezeteket és alapítványokat, mint amilyen a Helsinki Bizottság és a Pro

<sup>383</sup> RMDSZ: Romániai Magyarok Demokratikus Szövetsége.

<sup>384</sup> Klasszikus szereplőkön ezúttal nem a clarki szűk hármast, hanem a Teichler által kibővített változatot értve.

Europa Liga, melyek gyakran a közvetítő szerepét vállalták magukra. Idesorolok belső szereplőket is, amilyenek az egyetemi hallgatók, akik 1989 után tüntetéseikkel jelentős befolyást gyakoroltak nemcsak a felsőoktatás, de általában a politika alakulására is. A klasszikus aktorok közül a piac esetünkben láthatatlan maradt. A specifikus szereplők, akik e folyamatban részt vettek, a nemzetközi emberjogi, illetve oktatási szervezetek (ENSZ, EBESZ, ET, OECD, Világbank, Phare), melyek felsőoktatásra gyakorolt hatása az egész közép-európai régióban jelentős,<sup>385</sup> valamint az ellenzék (legyen az akár a koalíciós kormányon belüli is).

### Az RMDSZ céljai és érvei

A RMDSZ parlamenti és társadalmi színtereken megfogalmazott követeléseai főként nyelvi és oktatási jogokra irányultak, közöttük szerepelt az anyanyelvi oktatás jogának és lehetőségének biztosítása az óvodától az egyetemig, valamint a magyar egyetem újraindítása is. A magyar felsőoktatás iránti igényének megalapozásában az RMDSZ egyaránt alkalmazott jogi-rationális, érzelmi és gazdasági jellegű érvelést. A jogi-rationális érvelés körébe a Románia által aláírt nemzetközi egyezmények kisebbségi és emberjogi vonatkozásainak értelmezése és ezek betartásának sürgetése (pl. Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája, az 1201-es Európa Tanács Ajánlás), valamint a megszerzett jog előzményére történő utalás tartozott. Ez utóbbi az egykor létezett és 1959-ben a kommunisták által bezárt állami magyar (Bolyai) egyetemre vonatkozik. A gazdasági-jogi jellegű érvelés középpontjában az állami egyetemek költségvetési, adófizetők pénzéből történő fenntartása és az 1,5 millió romániai magyar adófizető állt, akiket mint adófizetőket, az egyenlő állampolgári elbánás elvén megilleti az állami felsőoktatásból részesedés joga. Legsúlyosabb területnek az érzelmi jellegű érvelés bizonyult. Felölelte az ország számára a „Nyugatot”, és ezáltal sok tekintetben követendő mintát jelentő országok pozitív kisebbségi gyakorlatát – leggyakrabban a finnországi svédek és a dél-tiroli németek esetét. E körbe tartozott a szintén nyugati, liberális filozófián alapuló érvelés, melynek értelmében a kisebbségek kultúrájának és identitásának megőrzése olyan kincs, mely a többségi nemzet számára is értéket kell(ene) jelentsen. Továbbá az érzelmi elemeket állította előtérbe az érvelés, mely a múltban elszenvedett történelmi igazságtalanságok jóvátételeként tetelezte az önálló állami magyar oktatási intézmények biztosítását (Demény 2002). Bár mindkét politikai elit érvelésében fellelhetők európai elemek, diskurzusok az esélyegyenlőségről és multikulturalizmusról, valójában párhuzamos diskurzusokról beszélhetünk

<sup>385</sup> A nemzetközi szervezetek egységesítő, izomorfizáló hatásáról részletesebben lásd Reisz Róbert: Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. *Educatio*, 2003. 1. sz. 19–33.



(Demény 2002).<sup>386</sup> A multikulturalizmusnak a romániai eszmék piacára történő behatolása tulajdonképpen próbálkozás a nyugati diskurzusokhoz való csatlakozásra (Neculau, 2000, 58. p.).

## Többségi válaszok és érvelések

A magyar nyelvű oktatási intézmények létrehozása nagyfokú többségi társadalmi ellenállásba ütközött. 1995-ben és 1996-ban a román lakosság 80%-a, míg 1997-ben 68,2%-a nem értett egyet azzal, hogy a magyar kisebbség saját, önálló iskolákkal rendelkezzen (Demény 2002). Ezért a román politikai elit magatartása mögött valamiféle kettősség fedezhető fel, amelynek célja úgy elutasítani a kisebbségi követeléseket, hogy ezáltal ne kompromittálódjon az ország a „Nyugat” szemében, illetve látványosan ne sértse meg annak elvárásait, ajánlásait. A többségi stratégia egyrészt a kisebbségi politizálás pozitívumainak túlhangsúlyozását, másrészt a kisebbségek bűnbakképzését, végső esetben pedig, mikor az előző két stratégia működésképtelennek bizonyult, a multikulturalitás fogalmának oktatáspolitikai alkalmazását foglalta magában. A román politikai elit az EBESZ kisebbségi biztosának, valamint az amerikai elnöknek (meglehetősen vitatott) nyilatkozataival alátámasztva igazolta, hogy Románia „példaértékű”<sup>387</sup> kisebbségpolitikát folytat, illetve minden olyan kisebbségi jogot biztosít, melyet a nemzetközi egyezmények előírnak.<sup>388</sup> A bűnbakképzés folyamatában azzal vádolták az RMDSZ-t, hogy a magyar egyetem létrehozásával az oktatás nemzetiségi alapú szegregációját, az oktatás „federalizálását”, oktatási „gettósodást”, „szakadár törekvéseket”<sup>389</sup> készít elő, nemzetiségi alapú oktatási rendszer létrehozását tervezi, valamint párhuzamos társadalmat épít a többségi társadalmon belül. Andreescu rámutatott arra, hogy a politikai elit által használt vádak egyrészt nem használatosak az oktatásra (mert a federalizáció és gettó – az állam és terület közötti összefüggésre utalnak), másrészt sovinizmusra szítanak.<sup>390</sup> A párhuzamos társadalomépítésre vonatkozó elképzelést azonban Bárdi és Kántor (2001) is alátámasztotta: az oktatásügy,

<sup>386</sup> A multikulturalizmus eltérő értelmezéséről lásd Salat Levente: Multikulturális demokrácia? *Regio*, 2002. 2. sz. 206–226. p., valamint Pásztor Gyöngyi: Kolozsvári multikulturalizmus. *Pro Minoritate*, 2001. 3. sz. 80–88. p.

<sup>387</sup> Bill Clinton 1999.

<sup>388</sup> Max van der Stoelt, az EBESZ kisebbségi biztosát idézi Emil Constantinescu 1995. július 22-i közleménye a *Cronica Română* című folyóiratban. Max van der Stoel később helyreigazítást kért: „gyakran idéztek engem olyan értelemben, hogy azt mondtam volna, miszerint a nemzetközi normák és standardok, amelyeket Románia is aláírt, nem kötelezik Romániát önálló állami kisebbségi tan nyelvű egyetem létrehozására. Jóllehet ez így is van, legalább annyira igaz az is, hogy semmilyen nemzetközi norma vagy standard nem akadályozza meg Romániát abban sem, hogy ezt megtegye...”

<sup>389</sup> A Demokrata Konvenció szenátorának kijelentése – 1999. április 26-án.

<sup>390</sup> Gabriel Andreescu: Rulett, 225. p.

a magyar egyetem kérdése az RMDSZ önálló intézményrendszer megteremtésére irányuló célkitűzéseibe illeszkedik. Az önálló intézményrendszer megteremtése az autonómia iránti és decentralizációs törekvésekkel együttesen a romániai magyar szféra intézményesítését, a magyar párhuzamos társadalom megteremtését szolgálja (Bárdi-Kántor 2001. 30. p.).

A multikulturális egyetem fogalmát a Nemzeti Román Civil Fórum<sup>391</sup> és Andrei Marga, az 1998–2000 közötti oktatási miniszter, valamint hosszú időn keresztül a BBTE rektora vezette be a társadalmi és politikai köztudatba. 1997 áprilisában a BBTE szenátusa elfogadta az egyetem multikulturális jellegére vonatkozó határozatot. Marga és a román politikai és akadémiai elit számottevő részének multikulturalizmus értelmezése tulajdonképpen a monokulturalizmus irányába tolódik el, és valójában nem egyéb, mint a többség kulturális hatalmának a megerősítése, és a magyar elkülönülés elfojtása egy nyugati diskurzus elsajátításával (Neculau 2000, 70. p.) A multikulturalizmus tehát a kisebbségi nemzeti törekvések visszaszorításának politikáját jelenti (Horváth 1999, 10. p.). A multikulturális egyetem a román politikai elit számára explicit módon olyan egyetemet jelentett, ahol román, magyar és német nyelven folyik az oktatás, és implicit módon olyan egyetemet, ahol az irányítás a többségiek kezében van, a másik két nemzetiség képviselői pedig inkább megtúrt résztvevők, semmint egyenjogú felek.

A román értelmiségi elit egy szűk rétegében megfogalmazódtak a fentinelő liberálisabb és nyitottabb elképzelések is a romániai magyar kisebbség felsőoktatási problémájának megoldására.<sup>392</sup> E csoport támogatta a magyar egyetem létrehozását, egyrészt a megszerzett jogi előzményre, másrészt „Az RMDSZ elgondolása a nemzeti kisebbségek jogairól”-ra, valamint ennek az elemzésnek a továbbgondolt változatát Gabriel Andreescu, Renate Weber: „Az RMDSZ a nemzeti kisebbségek jogairól szóló elgondolásának előrelépése”-re alapozva.

Románia által aláírt egyezményekre,<sup>393</sup> valamint a fentiekben bemutatott pozitív nyugat-európai minták egy szélesebb körére támaszkodva.<sup>394</sup> Andreescu elemzéseiben visszatérően hangsúlyozta, hogy a nemzetközi standardok általános esetekre vonatkoznak, nem alkalmazhatók speciális esetekre. Mivel az egyetem kérdése csak nagyszámú kisebbségek esetében merül fel, ezért annak előírását nem tartalmazhatják az európai nemzetközi ajánlások, melyeket kisebb létszámú kisebbségi közösségekre szabtak.<sup>395</sup> A CDR-koalíció kormány-

<sup>391</sup> Forumul Civic-Național Român.

<sup>392</sup> Lásd Doinea Cornea írásait, és Gabriel Andreescu, Renate Weber, Valentin Stan elemzését.

<sup>393</sup> Az 1974-ben aláírt ENSZ polgári és politikai jogi egyezmény, a Nemzeti Kisebbségek Oktatására vonatkozó Hágai ajánlások – EBESZ 1996, az Európa Tanács 1353-as ajánlása a kisebbségek felsőoktatási hozzáféréséről.

<sup>394</sup> A finnországi svédek és a dél-tiroli németek mellett említést téve a svájci franciák és olaszok anyanyelvi felsőoktatására, valamint a kanadai franciák esetére is.

<sup>395</sup> A magyar kisebbség Európa legnagyobb kisebbsége.

zásakor úgy vélték, hogy a magyar egyetem kérdésének rendezése próbaköve a román politika szavahihetőségének (Demény 2002). A román politikai elit azonban csak végső szorult helyzetében – amikor a konszenzusra jutás elkerülhetetlenné vált – vette figyelembe a felkínált alternatív megoldási lehetőségeket, akkor is csak korlátozott mértékben.

Többségi és kisebbségi eszközök. Kettley (2003) szerint a rendszerváltás után hatalomra kerülő elitek (mind a román, mind a magyar) közös vonása, hogy nem rendelkeztek a szükséges előrelátási, mértékletességi, és tárgyalókészséggel. Ahogyan a stratégiák és érvelések, úgy a célok elérésére irányuló eszközök is különböztek a román és magyar politikai elit esetében.

Az 1995-ös tanügyi törvényt megelőző időszakban, látva a parlamenti sikertelenséget és a teljes elutasítást mind a kormányzó pártok, mind az ellenzék részéről, a romániai magyar elit tüntetések révén próbált követeléseinek érvényt szerezni. 1990. február eleje és a márciusi marosvásárhelyi tragikus események között hat, az anyanyelvi oktatás jogáért folytatott magyar tüntetésre került sor Erdély hagyományos iskolavárosai: Csíkszeredában, Kolozsváron, Marosvásárhelyen, Sepsiszentgyörgyön és Brassóban. Ezen tüntetések során a – kommunizmus éveitől a román iskolákkal folyamatosan egybeolvasztott – magyar iskolák szétválását (például a Bolyai Farkas Gimnázium esete Marosvásárhelyen), az állami magyar egyetem újraindítását követelték. A magyar tüntetésekre két román ellentüntetés szerveződött, mindkettő Marosvásárhelyen, melyekből az utóbbi véres összecsapásokhoz vezetett románok és magyarok között, számos áldozattal, halottakkal és sebesültekkel. Az összecsapásokért mindkét politikai elitcsoport a másikat hibáztatta. A szerzők nagy része (Smaranda Enache, Carmen Kettley) egyetért abban, hogy az összecsapás fő kiváltó oka a magyarok részéről a Bolyai Farkas Gimnázium visszakövetelése és a román diákok kitiltása volt, ahogyan abban is (Gabriel Andreescu, Carmen Kettley), hogy a konfliktus végső kirobbanásához az éppen felosztatott román titkosszolgálat hathatós indulatszítása vezetett.

A március 19–21-i tragikus eseményeket követő döbbenet egy teljes évig mozdulatlanságba fagyasztotta a romániai magyar társadalmat. Több mint egy évig szüneteltek a tüntetések. Csak 1991 júniusában indultak újra a megmozdulások, és egészen 1992 őszéig, az első tanügyi törvénytervezet kormányzati elkészüléséig tartottak. Majd a tanügyi törvény 1995 nyarán történő parlamenti elfogadásáig – míg az oktatási törvény bizottsági, majd parlamenti vitája zajlott – mintegy három éven át szüneteltek a tüntetések. Ez a magyar közösség törvényességbe vetett bizalmát tükrözi, azt a hitet, hogy kéréseik jogi úton megoldhatóak. Csak a kisebbségek<sup>396</sup> számára elfogadhatatlan tanügyi törvény megszületése után újultak ki a tiltakozási megmozdulások, melyek az 1996-os

<sup>396</sup> Nemcsak a magyar, de a német kisebbség érdekvédelmi szervezete is elfogadhatatlannak tartotta a Tanügyi Törvény előírásait.

választásokig tartottak. Az 1996-os kormányváltással megújult a remény, hogy az új koalíciós kormány, melynek az RMDSZ is tagja volt, rendezni fogja a magyar felsőoktatás kérdését. A magyar politikai elit tehát kettős eszközrendszerrel próbálta céljait elérni, egyrészt parlamentáris úton-módon, illetve mikor e szintéren az áttörés esélye reménytelennek látszott, akkor a társadalmi engedetlenség különböző formáit (tüntetések, japán sztrájk, tiltakozó akciók) részesítették előnybe. A román politikai elit szintén parlamentáris eszközökkel, a politikai diskurzus foucault-i értelemben vett korlátozásával „kezelte” a problémát, folyamatosan halogatva az RMDSZ indítványainak napirendre tűzését, megvitatását. Ez az elit a saját maga által hozott 1991-es Alkotmány szabályait, valamint az általa kinevezett Alkotmánybíróság döntését is áthágta, mikor figyelmen kívül hagyta, illetve nem terjesztette elő megvitatásra – az Alkotmány előírásainak megfelelő módon, 500 ezer támogató aláírással a parlamenthez beterjesztett,<sup>397</sup> az Alkotmánybíróság által törvényszerűnek ítélt – RMDSZ által készített tanügyi törvénytervezetet. Ezzel nagymértékben hozzájárult a magyar közösség demokráciába vetett hitének megrendüléséhez. A román politikai elit egy szűkebb rétege, az egykori nómenklatura és a titkosszolgálat<sup>398</sup> tagjai azonban nemcsak parlamentáris eszközökkel próbálták e kérdést rendezni. Andreescu (2001) rávilágított arra, hogy a marosvásárhelyi események háttérben, a közeli román falvakból az ellentüntetők beszervezőiként, valamint az indulatok szítóiként e csoportok tevékenykedtek.<sup>399</sup>

A román és a magyar politikai elit eszközrendszere, illetve hivatkozásai egyetlen közös pontja az európai nemzetközi szervezetek, egyezmények, ajánlások és országértékelések, illetve azok egymással teljesen ellentétes értelmezései voltak.<sup>400</sup> A felsőoktatásban részt vevő érintettek (az ország egyetemi városainak többségi hallgatói), valamint az akadémiai oligarchia (Romániai Rektorok Országos Tanácsa, BBTE vezetői) a román politikai elitet támogatták. Az előbbi sztrájkokkal (1998. november 4–10. között, melyben a szociális és politikai jellegű célok között a multikulturális egyetem elleni tiltakozás is szerepelt),<sup>401</sup> utóbbi pedig különböző beadványokkal, ellenző határozatokkal, körlevelekkel, alkotmánybírósági fellebbezéssel tiltakozott a magyar egyetem

<sup>397</sup> Más kérdés, hogy az RMDSZ-nek, mint parlamenti pártnak, törvénytervezet benyújtásához nem lett volna szüksége az 500 ezer aláírással, az Alkotmány e szakasza a parlamenten kívüli csoportokra, a „népi” kezdeményezésekre vonatkozik. Andreescu (2001) szerint az 500 ezer aláírás az RMDSZ erődemonstrációja volt, mintegy annak a parlamentben gyakran elhangzott vádnak a cáfolata, hogy az RMDSZ-nek nincs politikai támogatottsága, nem képviseli a magyar kisebbség érdekeit.

<sup>398</sup> Az éppen akkor állás nélkül maradt „securitate” tagjai.

<sup>399</sup> Gabriel Andreescu: Rulett, 36. p.

<sup>400</sup> Az 1201-es ET ajánlás eltérő interpretációiról lásd Gabriel Andreescu Recommendation 1201 and a security (stabilty) network in Central and Eastern Europe. Studii Internaționale 1997. 3.

<sup>401</sup> In. Tünetmentes tüntetések. A sztrájk alakulásának krónikája. [www.kmdsz.ro/campus/ix/campus36/tuntetes.html](http://www.kmdsz.ro/campus/ix/campus36/tuntetes.html)

létrehozása ellen.<sup>402</sup> A közvetítő szervezetek harcosabb (Pro Europa Liga), illetve analitikusabb (Helsinki Bizottság) hangvételű elemzésekkel, ezeknek az érintettekhez, illetve európai nemzetközi szervezetekhez történő eljuttatásával próbáltak konfliktust csökkenteni, békéltetni.

## **A konfliktusok kimenetei, a konszenzus fele történő elmozdulás apró jelei**

Az első időszak (1990–1996) két oktatási konfliktusára a többségi és kisebbségi politikai elit között az 1990-es márciusi események, valamint a Tanügyi Törvény parlamenti vitája során került sor. A márciusi események mindkét közösség számára a konfliktusmegoldás csődjét jelentették. Mindkét félnek be kellett látnia, hogy a drasztikus megoldások nem vezetnek eredményre. Nemcsak a Nyugat, de a magyar kisebbség szemében is megkérdőjeleződött a román politikai elit elkötelezettsége a demokratikus megoldások iránt. A fekete március hozzájárult a magyarok nagyobb arányú elvándorlásához, letargiájuk, tehetetlenségérzésük erősödéséhez, amit fokozott, hogy a lincselésben fő vétkesek kérdőre vonása napjainkig elmaradt. A tanügyi törvény vitája során a magyar kisebbségnek tapasztalnia kellett, hogy nincs szövetségese, az első két választás (1990, 1992) alkalmával parlamentbe került kormánypártok és az ellenzék, de még a többi kisebbségi párt is elutasítóan viszonyult a magyarok oktatási követeléseéhez. A kormány<sup>403</sup> a központosítás, állami ellenőrzés, és szankciók rendszerének fenntartására törekedett, elutasította a Magyarországgal kötendő kölcsönös diplomaelismertetési egyezményt, tiltakozott a magyarországi egyetemek által Romániában létrehozott kihelyezett tagozatok, valamint az államilag fenntartott magyar egyetem létrehozása ellen. Bár a kormányzati szándékkal ellentétben az ellenzék<sup>404</sup> körében érezhető volt valamiféle törekvés az oktatás demokratizálására/decentralizálására, a felsőoktatási intézmények autonómiájának biztosítására és a magánegyetemek állami felügyelet alól

<sup>402</sup> Magyarellenes megnyilvánulások Romániában. [www.eokik.hu/html/hun/pub/no\\_16.html](http://www.eokik.hu/html/hun/pub/no_16.html). Eredeti lelőhely: Ziua, 1998. október 19.)

<sup>403</sup> A kormányt 1990–1996 között a Ion Iliescu nevével fémjelzett Nemzeti Megmentési Frontból (FSN) előbb Demokrata Nemzeti Megmentési Fronttá (FDSN), majd Társadalmi Demokrácia Szocialista Pártjává (PDSR) vált párt uralta. Tagjai az egykori kommunista nomenklatúrából verbuválódtak. 1992–1996 között a kormányt a nacionalista Nagy-Románia (PRM) és Nemzeti Egységpárt (PUNR), valamint a Szocialista Munka Pártja (PSM) támogatta – a román sajtó „vörös kvadriennalé”-nak, vagy „vörös négyes fogat”-nak, „nómenklaturistáknak”-nak nevezte ezt a négy pártot, utalva arra, hogy nem szakítottak teljes mértékben a kommunista múlttal.

<sup>404</sup> Az ellenzék nagyjából a későbbi 1996-os koalíciós kormány tagjaiból állt: a Nemzeti Kereszténydemokrata Parasztpártból (PNȚCD), a Román Szociáldemokrata Pártból (PSDR), a Nemzeti Liberális Pártból (PNL), a Polgári Szövetségből (PAC) és az Ökológiai Pártból (PER).

történő kivonására, a magyar oktatás kérdéseivel kapcsolatban a kormányhoz hasonlóan azt vallották, hogy az RMDSZ öncélú, privát érdekeket követ, nem képviseli a közösséget.<sup>405</sup>

Az 1996-os választások új kormányzata az első többnemzetiségű politikai szövetséget jelentette Románia történelmében, mely lehetővé tette az elmozdulást egy együttműködőbb megközelítés irányába (Kettley 2003). A parlamenti vitákat e négy év alatt alapvetően a nemzetközi standardokról történő vita jellemezte. A magyar politikai elit első eredménye a kormányváltást<sup>406</sup> követően az RMDSZ által a koalíciós partnerekből kiperéselt 36/1997-es sürgősségi kormányrendelet volt, mely módosította az 1995-ös tanügyi törvénynek a kisebbségek számára elfogadhatatlan előírásait. A módosítás lehetővé tette az anyanyelven történő egyetemi felvételt (124. cikkely), kérésre anyanyelven tanító/tanuló csoportok, tanszékek, karok és intézmények létesítését az állami felsőfokú oktatásban (123. cikkely 1. bekezdés), míg az 1995-ös törvény csak a pedagógus és kulturális-művészeti szakokon tette lehetővé azt, valamint támogatta a multikulturális struktúrával és tevékenységekkel rendelkező intézményeket a nemzetiségek közötti harmonikus együttélés biztosítása érdekében (123. cikkely 2. bekezdés).

Az 1997-es kormányrendelet parlamenti elfogadása váratott magára, ami- ben nagy szerepe volt az 1997. évi kormányválságnak is. Hogy ezen az akadályon túllépjenek, 1998 nyarán négy kolozsvári RMDSZ-es képviselő benyújtott egy törvénytervezetet az állami magyar nyelvű Bolyai Egyetem újraindításáról. A kezdeményezés újabb konfliktust szült. Két ismeretlen (civil<sup>407</sup> és tudományos) szervezet által kezdeményezett nyílt levélben meghirdetett támadáshoz 48 egyetem is társult. Andreescu (2001) az egyetemek mozgósítása mögött Andrei Margát feltételezte, aki hol a BBTE rektoraként, hol a kormány tagjaként lépett fel a magyar egyetemalapítás ellen. Nem alaptalanul, hiszen a *Cotidianul* hetilap Andrei Margát az állami magyar egyetem elleni harc hőisének kiáltja ki.<sup>408</sup> A minisztérium államtitkára, Mihai Korka is részt vett a tiltakozásban, egy hivatalos dokumentumot jegyzett, melyben a romániai felsőoktatás etnikai alapon történő szegregációjáról beszélt (Andreescu 2001). Az RMDSZ ekkor kezdett a kormánykoalícióból történő kilépéssel fenyegetőzni, ami csapást jelentett volna úgy belpolitikai (mivel a koalíció szétesésével és újabb kormányválsággal járt volna), mint külpolitikai téren, hátráltatva az ország uniós csatlakozását. Az új miniszterelnök javaslatot tett egy, a magyar egyetem létrehozását vizsgáló parlamenti bizottság létrehozására. Ennek megakadályozására a parlament oktatási bizottsága (illetve annak Nagy-Románia Párthoz tartozó elnöke) a 36-

<sup>405</sup> Liberálisok parlamentben elhangzó véleménye.

<sup>406</sup> Melynek eredményeként az előzőleg ellenzékként tevékenykedő Demokrata Konvenció került kormányra.

<sup>407</sup> Forumul Civic-Național Român – Nemzeti Román Civil Fórum.

<sup>408</sup> *Cotidianul*, 1999. január 5.



os kormányrendelet megnyirbált változatának parlamenti elfogadását javasolta, mely legfeljebb anyanyelven működő csoportokat hagyott volna jóvá. Az RMDSZ ekkor döntött úgy, hogy ha a parlament nem fogadja el 1998. szeptember 30-ig a kormányrendeletet változatlan formában, kilép a koalícióból.<sup>409</sup> Szeptember 8-ra a CDR–USD-koalíció új ötlettel állt elő, egy magyar–német multikulturális egyetem létrehozásával, és kompromisszum született arról, hogy az anyanyelvű egyetemre történő minden utalást kihagynak a későbbi tanügyi törvényből, nem tiltva, de nyíltan meg sem engedve azt. Mivel ekkor már nem volt elegendő idő a kormányrendelet parlamenti megvitatására és elfogadására, szeptember 30-án kormányhatározat született a multikulturális magyar–német Petőfi–Schiller Egyetem létrehozásáról. Andreescu (2001) szerint a Demokrata Konvenció és főként a Demokrata Párt vezetése volt az, mely a multikulturalitás irányába vitte el a kérdést. Röviddel ezután az Egyetemi Rektorok Országos Tanácsa alkotmányellenesnek minősítette a kormányhatározatot, és fellebbezést nyújtott be az Alkotmánybírósághoz.<sup>410</sup>

Az Egyetemi Rektorok Országos Tanácsa elnökének későbbi véleménye „Úgy vélem, a Petőfi–Schiller magyar–német egyetem elleni minden eddigi tevékenységünket siker koronázta”<sup>411</sup> – rávilágított a magyar egyetem ellen irányuló negatív országos kampány hátterére. Andreescu szerint újfent a titkosszolgálat keze érződött a dolog mögött, mivel az alkotmánybíróági beadvánnyal katonai pontossággal megegyező időben négy egyetem jogi karának dékánjai is tiltakozó levelet fogalmaztak. „A minden szégyenlősséget, szakmaiságot vagy emberséget nélkülöző politikai nyomásnak köszönhető, hogy azóta mind a Petőfi–Schiller Egyetem, mind a Bolyai Egyetem a kezdeményezők papírján maradt” (Andreescu, 2001). A sürgősségi kormányrendeletet végül az 1999-es törvénnyel sikerült, bár módosítva, elfogadtatni. A 123. cikkely két bekezdése összeolvadt, és az újabb cikkely anyanyelvű csoportokat, tanszékeket és karokat engedélyezett, multikulturális intézményeket az állami felsőoktatás keretében (123. cikkely 1. bekezdés), valamint lehetővé tette kisebbségi magánegyetem létesítését (123. cikkely 2. bekezdése). Ez ugyan visszalépés a sürgősségi kormányrendelethez képest, mely lehetővé tette volna állami magyar felsőoktatási intézmény létrehozását, mégis valamiféle konszenzusus megoldásként értékelhető.

A 2000-es választásokat követően újra az Iliescu által vezetett Szociáldemokrata Párt (PSD) került kormányra, és évente parlamenti támogatási megállapodásokat kötött az RMDSZ-el. Ezen egyezmények az RMDSZ parlamenti támogatása ellenében különböző problémák megoldását ígérték a magyar

<sup>409</sup> 1998 nyarának forró eseményeiről, illetve annak sajtóvisszhangjáról bővebben Reisz Róbert (2003) és Zsigmond Csilla (1999) írt.

<sup>410</sup> Az Alkotmánybíróság később elutasította a fellebbezést, de a bukaresti ítéletábla alkotmányellenesnek minősítette azt.

<sup>411</sup> Magyarellenes megnyilvánulások Romániában. [www.eokik.hu/html/hun/pub/no\\_16.html](http://www.eokik.hu/html/hun/pub/no_16.html).



kisebbségnek. Felsőoktatási tekintetben azonban az egyezmény bizonytalan megállapításokat tartalmazott, és ezeknél csak azok gyakorlati kivitelezése bizonyult még esetlegesebbnek. A 2000-es egyezmény ígéretet tett a BBTE-n magyar nyelvű „oktatási vonal” finanszírozásához szükséges szervezési és szakmai keret létrehozására, valamint kérésre magyar oktatás bevezetésére több állami egyetemen. Viszont, még az egyezmény megkötése előtt, a 2000/2001-es tanévtől kezdődően a jogi karon 25 fős, a közgazdaság-tudományi karon pedig három szakirányon, egyenként 25 fős magyar tannyelvű csoportok indultak. E csoportok, ha „objektív okokból kifolyólag”<sup>412</sup> részlegesen is, de magyarul tanulhattak. A 2002. évi egyezmény magyar nyelvű karok és tanszékek létrehozását tartalmazza BBTE-n, valamint annak ígéretét, hogy „megvizsgálják a magyar nyelvű tagozat létrehozásának lehetőségét a marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen”, és „tanulmányozzák a magyar nyelvű csoportok létrehozásának lehetőségét, a törvényes előírásoknak megfelelően, a kolozsvári Zeneakadémián és Agrártudományi Egyetemen, valamint a marosvásárhelyi Műegyetemen”. A magyar nyelvű önálló karok létrehozása ügyében nem történt jelentős előrelépés már csak azért sem, mert a BBTE 2000-ben elfogadott Chartája nem teszi lehetővé autonóm magyar tannyelvű egyetemi tagozat létrehozását, az egyetemet az 1997-es Chartával megegyező módon továbbra is multikulturális intézményként definiálták.<sup>413</sup>

Az erdélyi egyetemek rektorai az egyetem autonómiájának megsértéseként értékelték az RMDSZ-PSD-protokollum felsőoktatásra vonatkozó fejezeteiben foglaltakat. A felsőoktatási intézmények vezetői azon indokkal utasították el a protokollumot, hogy az új karok felállítása túl nagy megterhelést jelentene az egyetemek részére. A kolozsvári Agrártudományi Intézet rektorának nyilatkozata szerint „a magyar szak elindítására nincs lehetőség”<sup>414</sup>, a Gheorghe Dima Zeneakadémia szenátusa szerint „a magyar szak létrehozására nincs igény a diákok részéről”.<sup>415</sup> Az ügyről a többi egyetem vezetősége is hasonlóképpen vélekedett, ezzel indokolta a kormány, hogy nem tud előrelépést elérni e tekintetben. A 2003-as és 2004-es egyezmények pedig megfogalmazzák két (humán tudomány és természet-, reál tudomány) önálló magyar kar létrehozását a BBTE-n. Az RMDSZ-nek nem sikerült megvalósítania a két magyar nyelvű kar

<sup>412</sup> Idézet a Tudományegyetem honlapjáról: <http://www.ubbcluj.ro/maghiara/linia-maghiara.html>.

<sup>413</sup> A multikulturális jelleg azért is megkérdőjelezhető, mert az egyetemen belül létező oktatási vonalak nem rendelkeznek működési autonómiával, a szenátusban a román vonal 70%-ban képviselt, a kisebbségeknek nincs semmilyen jogilag rögzített autonóm döntéshozó szerve, a kisebbségi vezető ebben a szervezeti modellben mindig csak másodlagos szerepeket tölthet be, és ennek nem képességbeli, hanem nemzeti-etnikai okai vannak (Pásztor 2001, 88. p.).

<sup>414</sup> A rektorok nem akarnak újabb magyar szakokat létrehozni. 2002. 02. 08. <http://belpol.transindex.ro/?hir=687>.

<sup>415</sup> Uo.

felállítását, annak ellenére, hogy az Oktatási Minisztérium színlag támogatta ezt a tervet, bár a színpalak mögött mindig okot szolgáltatott a visszautasításra, ilyen volt az önálló karok felállításáról szóló kormányrendelet késlekedése, mely a mai napig várat magára. Az egyetem szenátusa egyrészt az autonómiája korlátozásaként értelmezte a protokollum előírásait, másrészt a multikulturális státuszának visszaadásától,<sup>416</sup> valamint a magyar karok finanszírozásához nyújtott támogatásától tette függővé azt. A minisztérium több átiratot is küldött ez ügyben az egyetem vezetőségének, az egyikben a magyar karok működtetéséből adódó többletköltség fedezetét ígérve, azonban az egyetem vezetése az átiratokat elégtelennek tartotta, véleményük szerint az anyagi fedezet tartós biztosításához legalább egy miniszteri rendeletre lenne szükség, amely a jelenlegi miniszter mandátumának lejártá után sem veszít érvényéből. A romániai magyar kisebbség érdekképviselője abban reménykedett az egyetemen 2004. március elején esedékes választások előtt, hogy az újonnan megválasztott vezetés viszonyulása a kérdéshez a Marga-féle vezetőség hozzáállásánál kedvezőbb lesz. Azonban a március 1-én tartott választásokon újra a Nemzeti Liberális Párthoz (PNL) közel álló, Marga által képviselt csoport győzedelmeskedett, hiszen egyetemi berkekben nyílt titok volt,<sup>417</sup> hogy az új rektor is ehhez a körhöz tartozott. Marga az amerikai mintára létrehozott akadémiai tanács elnöke lett, azaz befolyása továbbra is jelentős maradt, így az intézmény vezetésében nem lehetett jelentős változásokra számítani. A választások eredményeképpen az egyetem alelnöki tisztségét Szamosközi István pszichológiaprofesszor töltötte be, és két magyar rektorhelyettest választottak: Nagy László fizikust és Salat Levente politológust. A romániai magyar közvéleményben nagy port kavart az egyetemi választásokat követően Salat Levente azon kijelentése, hogy az RMDSZ és a kormánypárt közötti egyezség értelmében létrehozandó magyar karok ötletét nem tudja támogatni, mivel az a szakértők feje fölött jött létre,<sup>418</sup> valamint felháborodást keltett az is, hogy egy a kérdést alaposan, minden vonatkozásában feltáró hatástanulmány elkészítését szorgalmazta.<sup>419</sup>

A 2000–2004 közti időszak alatt zajlott az első önálló felsőoktatási törvény minisztériumi előkészítése és annak megvitatása a szakmai szférával. A törvénytervezetet bírálták az egyetemi szakszervezetek, az egyetemek vezetői, a

<sup>416</sup> A tudományegyetem vezetősége, főként Marga szorgalmazására, több rendben is tárgyalásokat folytatott az OM-mel a tekintetben, hogy az egyetemet minősítsék multikulturális egyetemmé. Az ideológiai okok mellett pragmatikus indokok állhattak a háttérben, amennyiben multikulturális egyetemenként új pályázati lehetőségek nyílnának meg.

<sup>417</sup> Lásd Választások a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. <http://www.erdely.com/magyaregyetem.php?id=3923>.

<sup>418</sup> Hangoztatva, hogy ezzel a magyar oktatók többsége nem ért egyet.

<sup>419</sup> Amit a magyar akadémiai szféra képviselői azért ítélték el, mert már számos hasonló jellegű helyzetfelmérés, illetve a kapacitások számbavételét tartalmazó előkészítő munka született, igaz, ezek nagy része nem kapott szélesebb körű nyilvánosságot.

politikuskok, így az nem jutott el a képviselőház oktatási bizottságához.<sup>420</sup> A felsőoktatási törvénytervezet nyolcadik, 2002-es változatát elfogadhatatlannak ítélte a Rektorok Országos Tanácsa, mert véleményük szerint még az eddig érvényben levő szabályozásokhoz (AT, TT) képest is nagyobb mértékben korlátozza a felsőoktatási intézmények autonómiáját, és nagyobb hatáskörrel ruházza fel az OM-et. A kolozsvári Babeş-Bolyai egyetem prorektora<sup>421</sup> is ezzel összhangban bírálta a törvénytervezetet, az Adminisztratív Tanácsra vonatkozó előírásban egy választási és egy centralista rendszer kompromisszumát látva, melyben az államnak lenne elsődleges szerepe.<sup>422</sup> A törvénytervezet kedvezőtlennek bizonyult a kisebbségek szempontjából is, mert az anyanyelvű oktatás jogát sérti az előírás (6. szakasz 1. §), mely kimondja, hogy a felsőoktatás román nyelven történik. Bár egy következő mondatában engedményeket tesz: jelen törvény feltételei között történhet etnikai-nemzeti közösségek nyelvén, vagy más nemzetközi használatban levő nyelven is, de a későbbiekben megállapítja, hogy az oktatás szervezése és tartalma nem szerveződhet kizárólagos, diszkriminatív ideológiai, politikai, vallásos vagy etnikai-nemzeti alapon (10. szakasz 2. §). E három előírás kombinációja pedig megteremtheti a kisebbségi nyelven történő felsőoktatás megszüntetésének törvényes alapjait. A felsőoktatási törvény a 2004-es kormányváltásig, illetve napjainkig nem került a parlament elé.

A 2000-es év mindazonáltal választóvonalat jelentett a romániai magyar felsőoktatás alakulásában, mert a Magyar Kormány támogatásával, az RMDSZ politikusai által a tanügyi törvénybe foglalt két paragrafus alapján, és az erdélyi magyar felekezetek vezetőinek összefogásával 2001 októberében létrejöhetett az első önálló magyar magánegyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (továbbiakban EMTE) néven. Ez az egyetem kizárólag alapítványi, egyházi és magyar állami támogatás révén jött létre és működik azóta is, mégis előrelépést jelent a romániai magyar kisebbség egyetemkérdésének rendezése ügyében. Az akkreditáció megszerzését követően a tanügyi törvény lehetővé teszi annak állami támogatását, és ezáltal a magyar kisebbség államilag támogatott felsőoktatási intézmény iránti igényének kielégítését. Igaz, hogy akkreditált magánegyetemek állami támogatására mindeddig nem került sor Romániában. A román kormány e magánegyetem létrehozását is nehezen engedélyezte, az EMTE által indított szakok akkreditációja még jelenleg is (2005. május 23.) folyamatban van. Az engedélyeztetés során a román akkreditációs bizottság olyan új javaslatot tett, mely nem szerepel az akkreditációs törvényben, hogy ezután csak olyan egyetemeket akkreditáljanak, amelyeknek legalább 30%-ban román az oktatási nyelve (*Népújság*, 2001. április 11., 3. p.).

<sup>420</sup> Lásd Interjúk az Országgyűlési Bizottság Képviselőivel – 01 Számú – 2003. 03. 12., 5. p.

<sup>421</sup> Şerban Agachi, mellesleg, a Marga által az Egyetemek Törvényének előkészítésére kijelölt csapat tagja volt.

<sup>422</sup> Şerban Agachi, Monitorul de Cluj, 2002. 10. 15., 1. p.

Belátható változások. A 2004-es választások a Liberális Párt és a Demokrata Párt, valamint az RMDSZ koalíciójának kormányzását hozta, mely kormánykoalícióban az RMDSZ elnöke, Markó Béla a művelődési, oktatási és európai integrációs tevékenységeket felügyelő miniszter, Kötő József pedig ismételten az OM államtitkára lett (ahogyan 1998–2000 között is).

A romániai felsőoktatás és benne a magyar kisebbség felsőoktatásának alakulására négy jogi rendelkezésnek lehetnek a közeljövőben érezhető kihatásai: a 2004-ben elfogadott egyetemi konzorciumi törvénynek, a román felsőoktatás 2005 októberéig megvalósítandó erőltetett áttérésének az egységes európai felsőoktatási modellre, a parlamentben megvitatásra váró kisebbségi törvénynek, valamint a közelgő EU-csatlakozásnak.

A konzorciumi törvény,<sup>423</sup> az érvényben levő oktatási és akkreditációs törvényekkel összhangban a felsőoktatási intézmények integrációjának elősegítésére született 2004 júniusában. Előírja a különböző felsőoktatási intézmények szabad társulását, célja az anyagi, tárgyi és humán erőforrás felhasználási hatékonyságának a növelése, a kiadások csökkentése, az intézmények közötti együttműködések elősegítése, diákok mobilitásának elősegítése a konzorciumban részt vevő egyetemek között (7. cikkely). Az oktatási minisztérium kiegészítő finanszírozás révén támogatja ezen konzorciumok létrejöttét (12. cikkely). A konzorciumi törvénnyel azonban nem kerülhető meg az akkreditáció problémája. A még nem akkreditált, vagy csak ideiglenes működési engedéllyel rendelkező konzorciumba lépő karoknak, illetve tanszékeknek ugyanúgy végig kell járniuk az akkreditációs folyamat útvesztőjét. A konzorciumtörvény elsősorban az állami felsőoktatási intézményeket érinti, amennyiben a magán felsőoktatás mindeddig – bár a törvény az akkreditált magánintézmények esetében azt lehetővé tenné – nem részesült semmilyen állami támogatásban. A konzorciumtörvényen keresztül azonban az állami költségvetésből történő részesedésre is lehetőség nyílna. Kérdés, hogy ebbe a folyamata milyen mértékben fog bekapcsolódni a Babeş-Bolyai, a Partiumi Keresztény és az Erdélyi Magyar Tudományegyetem. Valószínűnek látszik, hogy a két magánegyetem veszélyeztetve látná a nagy nehézségek árán megszerzett önállóságát e társulások révén, bár a konzorciumi törvény garantálja, hogy a részt vevő egyetemek, illetve a kutatási-fejlesztési egységek megőrzik a saját forrásaik feletti rendelkezés autonómiáját (13. cikkely), valamint hogy tiszteletben tartják az egyetemi autonómia alapelveit (12. cikkely).

A gyorsított áttérés az európai felsőoktatási modellre több törvénnyel történik, melyek közül az egyik legfontosabb a szerkezeti váltást, a lineáris (többlépcsős, egymásra épülő fokozatokat adó) rendszert előíró 288/24.06.2004-es törvény az egyetemi tanulmányok megszervezéséről. Az oktatás európai di-

<sup>423</sup> Legea nr. 287 din 24 iunie 2004 – Legea consorțiilor universitare. [http://www.edu.ro/acte\\_normative.htm](http://www.edu.ro/acte_normative.htm)

menziójának erősítését (a minőségbiztosítást) szolgálja a fent említett konzorciumi törvény, a társadalmi dimenziót (társadalmi kohézió, méltányosság) szolgálja a Magánösztöndíjak 376/4.10.2004-es törvénye. Az angolszász típusú kétharmados (Bachelor – Masters – PhD) rendszerre történő áttéréssel kapcsolatban a romániai magyar akadémiai szféra félelme, hogy a megszerzett vagy folyamatban levő minősítések (ideiglenes engedély, akkreditáció) csak az alapképzésre (Bachelor) lesznek érvényesek, tekintettel arra, hogy azok többsége az eddig érvényben levő négyéves időtartamú képzésre vonatkozott. Ebből kiindulva mesteri, valamint doktori képzés szervezéséhez szinte minden már meglevő szaknak (működjön akár állami vagy magánkeretek között) végig kell járnia az engedélyeztetés két lépcsőfokát, aminek nemcsak bürokratikus, de politikai és anyagi vonzatai is lehetnek.

2005 áprilisában az RMDSZ elkészítette a Nemzeti Kisebbségek Jogállásáról szóló törvénytervezetet,<sup>424</sup> amely kiemelten foglalkozik az oktatás és benne a felsőoktatás kérdésével. A törvénytervezet kimondja, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek jogukban áll anyanyelvükön tanulni minden szinten, formában és típusban (15. cikk 1. bekezdés). Tartalmazza, hogy természetes személyeknek, valamint szervezeteknek jogukban áll anyanyelvükön oktató magántanintézményeket létrehozni, amelyek állami vagy helyi költségvetésben részesülnek (15. cikk 2. bekezdés), ami – mivel azt kifejezetten nem engedélyezi, de nem is tiltja – magában foglalhatja a költségvetés által támogatott magánegyetemeket is. Lehetővé teszi az állami oktatás keretében „az esetnek megfelelően” és a „kifejezett igényeknek megfelelően” az anyanyelvű egyetemi oktatást önálló egyetemeken, karokon, főiskolákon, tanszékeken és csoportokban (16. cikk c. bekezdés), valamint az anyanyelvű egyetem utáni, illetve posztgraduális oktatást (16. cikk b. bekezdés). Előírja minden szinten a szakvizsgák, a megüresedett állásokért kiírt versenyvizsgák, az oktatói fokozatok elnyeréséért kiírt vizsgák, a tudományos címekért kiírt vizsgák anyanyelvi letételét (16. cikk e. bekezdés). Kijelenti, hogy az államnak kötelessége szavatolni az állami oktatás keretében a nemzeti kisebbségek hagyományainak, kultúrájának, nyelvénak, történelmének, sajátos társadalmi és létkérdéseinek tanulmányozására kutatóintézetek, szakosztályok, illetve részlegek biztosítását (16. cikk g. bekezdés). Az ígéretes törvénytervezettel kapcsolatban két kérdés merül fel: egyrészt, hogy miért nem használ pontosabb megfogalmazásokat, miért hagy lehetőséget az interpretálásra a feltételes módú, a tanügyi törvény előírásait idéző mondatokkal? Másrészt felmerül, hogy milyen mértékben mennek majd át ezek az előírások a román törvényhozás meglehetősen keskeny tífokán. A 2007. január 1-i EU-csatlakozással, illetve annak hatásaival szembeni optimizmus mellett a romániai magyar akadémiai szféra megfogalmazta kételyeit is. Péntek János szerint beláthatatlanok a következményei ebben a tekintetben az Európai Uni-

<sup>424</sup> Megtalálható az RMDSZ honlapján: [www.rmdsz.ro](http://www.rmdsz.ro).

óhoz való csatlakozásnak, mind pozitív, mind negatív értelemben. Számítani lehet arra, hogy a fiatalok számára az eddigieknél is nagyobb vonzerőt jelent az anyaország, de az unió egész térsége is, úgy is, mint a tanulmányok folytatásának színhelye, és még inkább úgy, mint munkahely, mint egzisztenciális színtér (Péntek, 2004), mivel elérhetőkké válnak a ma még nehezen hozzáférhető neves idegen felsőoktatási intézmények is, illetve beindulhatnak azok romániai tagozatai, melyek tovább növelik a konkurenciát.

## Felhasznált irodalom

- Andreescu, Gabriel: Recomandarea 1201 și o rețea de stabilitate/securitate în Europa Centrală și de Est. Studii Internaționale 1997. 3. 49–63. [Recommendation 1201 and a security (stability) network in Central and Eastern Europe. International Studies 1997/3, 49–63. p.] Román–angol nyelven
- Andreescu, Gabriel – Weber, Renate: Evoluția concepției UDMR privind drepturile minorităților. București, 1996, Centrul pentru Drepturile Omului. 5–41. [Evolutions in the DAHR conception on Hungarian minority rights. Centre for Human Rights APADOR- CH, 1996. 5–41] Román–angol nyelven.
- Andreescu, Gabriel – Weber, Renate – Valentin Stan, Valentin: *Concepția UDMR privind drepturile minorităților naționale*. București: Centrul pentru Drepturile Omului [Az RMDSZ elgondolása a nemzeti kisebbségek jogairól. Emberi Jogi Központ, Bukarest, 1994.]
- Andreescu, Gabriel: *Ruleta. Români și maghiari, 1990–2000. Jurnal tematic*. București: Polirom, 2001. [Rulett. Románok és magyarok 1990–2000. Tematikus napló. Polirom, Bukarest, 2001]
- Bárdi Nándor – Kántor Zoltán: *Az RMDSZ és a kormánykoalíció (1996–2000). Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár–Kolozsvár, 2001, Szórvány Alapítvány – Polis Könyvkiadó, 26–48. p.
- Clark, Burton, R.: *The Higher Education System. Academic Organization. Cross-National Perspective*. Oakland, 1983, University of California Press, 87–96, 145–149, 211–227. p.
- Demény Gyöngyvér: Kisebbségek oktatási jogai és a Magyar tannyelvű felsőfokú oktatás Romániában. *Magyar Kisebbség*, 2002. 2. sz. <http://www.hhrf.org/magyarkisebbség/0202/m020218.html>.
- Foucault, Michel: A diskurzus rendje. *Holmi*, 1991. 7. sz. 868–889. p.
- Goedegebuure, Leo – Kaiser, Frans – Maasen, Peter – de Weert, Egbert: Higher Education Policy in International Perspective: An Overview. Goedegebuure, Leo et al. eds. *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Pergamon Press, 1994, 241–253. p.
- Kettley, Carmen: Ethnicity, Language and Transition Politics in Romania: The Hungarian Minority in Context. Farimah Daftary & Francois Grin (eds.): *Nation Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*. 2003, 243–267. p.
- Pásztor Gyöngyi: „Kolozsvári multikulturalizmus”. *Pro Minoritate*, 2001. 3. sz., 80–88. p.
- Péntek János: A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Korunk*, 2004. 7. sz. [www.korunk.ro](http://www.korunk.ro)
- Reisz Róbert: Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. *Educatio*, 2003. 1. sz. 19–33. p.



- Reisz Róbert: A magyar egyetem kérdése Romániában. 1998 nyarának történései. In *Etnopolitika. A közösségi, magán- és nemzetközi érdekek viszonyrendszere Közép- Európában*. Budapest, 2003, Teleki László Alapítvány, 275–297. p.
- Salat Levente: Multikulturális demokrácia? *Regio*, 2002., 2. sz. 206–226. p.
- Szőcs István: Partium. In Kozma Tamás: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, 2005, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum, 132–152. p.
- Teichler, Ulrich: Current Agendas and Priorities in Higher Education Policy Research: An International View. National Conference in the Future of Higher Education Policy and Research, Canberra, 1998 <http://www.suc.unam.mx/teichler/teichler.htm>.
- Zsigmond Csilla: A Petőfi–Schiller Egyetem megjelenítése az országos román sajtóban. *Magyar Kisebbség*, 1999. 1. sz. [www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/9901/](http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/9901/)



# A ROMÁNIAI FELSOÓKTATÁS

## AZ 1994-ES PARLAMENTI VITÁK TÜKRÉBEN<sup>425</sup>

### Bevezetés

A bemutatásra kerülő anyag egy tágabb kutatás része, amely a romániai „társadalmi változások” utáni oktatáspolitikai jellegét vizsgálja a parlamenti<sup>426</sup> jegyzőkönyvekre, pártprogramokra, az egyes pártok oktatási bizottsági tagjainak interjúira és a létező oktatáspolitikai elemzésekre támaszkodva. A kutatás első szakaszában az oktatással kapcsolatos törvények<sup>427</sup> és az 1997-es sürgősségi kormányrendelet<sup>428</sup> parlamenti képviselőházi vitájának elemzésére vállalkozom. Jelen elemzés ezek közül is a 84/1995-ös Tanügyi Törvény képviselőházi vitájára összpontosít.

A kutatás azon az elméleti hipotézisen alapul, hogy a demokratikus társadalmakban minden társadalmi csoport megjelenik a parlamentben és képviseli az érdekeit. Bár Románia gyenge demokratikus hagyományokkal rendelkező ország, mégis a választások – a magas részvételi aránynak köszönhetően (1990-ben 86%, 1992-ben 76%) – legitimnek nevezhetők. A parlamentben elhangzó beszédek a nyilvánosságnak szólnak, azonban a sajtóval ellentétben kevésbé manipulatívak. Ily módon a parlamenti jegyzőkönyvek a legautentikusabb forrásul szolgálnak úgy a politikai, szociológiai, mint az oktatáspolitikai elemzésekhez.

A kutatás általános célja, hogy megvizsgálja, miként tükröződnek vissza a társadalom különböző érdekcsoportjainak oktatásról alkotott elképzelései a parlament alsó házának vitáiban. A kutatás másik célja, hogy megvizsgálja,

<sup>425</sup> Megjelent Mandel Kinga : A romániai felsőoktatás az 1994-es parlamenti viták tükrében. In *Etnopolitika*, Budapest, 2003, Teleki László Alapítvány, 251–273. p.

<sup>426</sup> Románia parlamentje kétházás rendszerű, az alsóházat a képviselők háza, a felsőházat a szenátus alkotja. Jelen tanulmány a képviselőházi vitákat vizsgálja.

<sup>427</sup> 1995. évi 84. sz. Tanügyi Törvény, lásd Monitorul Oficial al României. [Románia Hivatalos Közlönye.] Partea I. Nr. 167/1995.; 1999. évi 151. sz. Tanügyi Törvény, mely az 1995-ös módosított változata, lásd Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 606/1999.; 1993. évi 88. sz. Felsőoktatási Akkreditációs Törvény, lásd Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 307/1993.

<sup>428</sup> A sürgősségi kormányrendeletet a kormány teszi közzé, és azonnal hatályba lép, megvitatására a parlament két házában csak később kerül sor. Lásd Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 1/1996.

melyek az oktatási rendszer problematikus, fő ütközési pontjai, ahol a legélesebb nézeteltérések körvonalazódnak. A felmerülő kérdések a következők:

- Milyen összefüggés van a képviselők pártbeli hovatartozása és a Tanügyi Törvény kapcsán kifejtett érvrendszerük között? Mennyire hatja át a párt koncepciója a képviselők oktatással kapcsolatos nézeteit?
- A képviselők érvrendszerükben milyen mértékben használnak politikai, társadalmi, gazdasági vagy oktatáspolitikai, esetleg pedagógiai, módszertani érveket?
- A képviselők a vita során milyen mértékben képviselnek helyi, regionális érdekeket és mennyiben országosakat?
- Amennyiben oktatáspolitikai érvek is megjelennek, ezek mely dimenziók mentén strukturálódnak? (esélyegyenlőség – méltányosság, hatékonyság – minőség, szabadság, esetleg más tradicionális értékek, mint amilyen a vallás, erkölcs).
- A felszólalók mennyire képviselnek modern vagy tradicionális értékeket?
- Milyen mértékben érvelnek az oktatási irányítás centralizációja vagy a decentralizáció mellett?
- Milyen mértékben támaszkodnak a román oktatási hagyományokra? Milyen mértékben hivatkoznak a Spiru Haret-féle iskolareformra, a két világ-háború közötti korszakra, a kommunista idők tapasztalataira?

Jelen elemzés az oktatási törvények vitájából az 1995/84-es Tanügyi Törvényre, annak felsőoktatási részeire vonatkozik, és az 1994-es év parlamenti jegyzőkönyveinek<sup>429</sup> vizsgálatára támaszkodik. Egészen 1995-ig a pártállami időszak alatt, 1968-ban elfogadott és 1977-ben módosított<sup>430</sup> oktatási törvény maradt érvényben, bármiféle törvénybeli módosítás nélkül. Az 1977-ben módosított törvény előírásait azonban nagymértékben felfüggesztették az 1990 után kiadott miniszteri és kormányrendeletek. A rendeletek általi szabályozás ebben az időszakban olyan jelentős mértéket öltött, hogy gyakorlatilag két törvény volt életben, a nem hatálytalanított 1968-as (azaz annak 1977-ben módosított változata), és egy új törvényi keret, melyet a rendeletek és határozatok tömege alkotott (Mihăilescu 1997). Az 1990–1993 közötti időszakban mintegy 2000 szabályozó dokumentum látott napvilágot, köztük határozatok, miniszteri és kormányrendeletek, szakosztályi rendeletek, metodológiai szabályzatok, körleveles utasítások és rendeletek.

Egyrészt ezen a törvényességi vákuumon és zűrzavaros helyzeten, másrészt a rendszer központi irányításán próbál változtatni az 1995-ös Tanügyi Törvény,

<sup>429</sup> Lásd Monitorul Oficial al României. Partea a II-a. Dezbatere Parlamentare. 1994. Nr. 122 – Nr. 149.

<sup>430</sup> Lásd Buletinul Oficial al Republicii Socialiste România. [Románia Szocialista Köztársaság Hivatalos Közlönye.] Partea I. Nr. 113/1978.

ugyanis: „Az 1990-es évek elején, Közép-Kelet-Európában Románia oktatási rendszere volt az egyik legcentralizáltabb” (Balázs–Halász 1999).

Ezt az 1995-ös törvényt a következő, 1996–2000-es kormányzati ciklus alatt a 36. számú 1997-es kormányrendelettel módosították,<sup>431</sup> majd a 151. számú 1999-es törvénnyel<sup>432</sup> véglegesítették. A felsőoktatást szabályozza még a 88. számú 1993-ban hozott ún. „Akkreditációs” Törvény<sup>433</sup> is. Az 1995-ös Tanügyi Törvény vitája a parlament alsó házában 1994. június 10-én kezdődött, és 1994. július 2-án került elfogadásra. A tanulmány a parlament alsó házában ez időszak alatt zajlott viták bemutatására, elemzésére törekszik.

## A Tanügyi Törvény létrejöttének társadalmi környezete

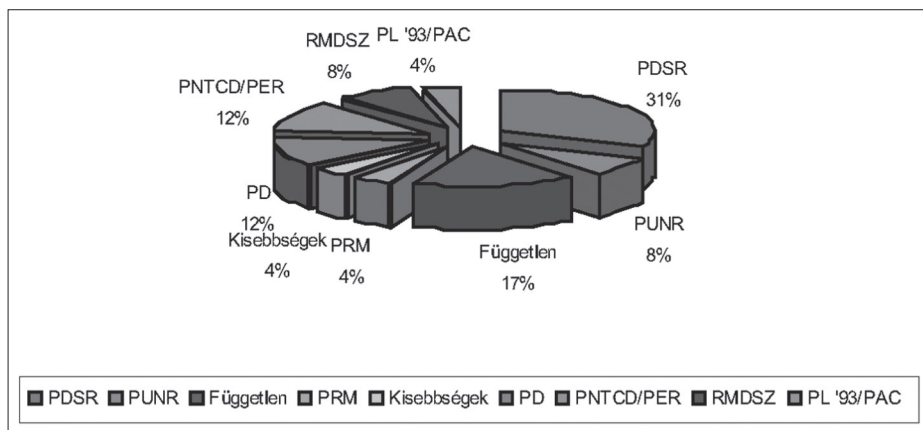
Az 1992-es választásokat az Iliescu nevével fémjelzett PDSR (Társadalmi Demokrácia Romániai Pártja) nyerte. Az 1992–1996-os parlamenti ciklusban a kormánykoalíciót a PDSR, valamint a szélsőségesen nacionalista párt, a PUNR (Román Nemzeti Egység Pártja) alkotta. A kormánykoalíciót kívülről támogatta a szintén szélsőségesen nacionalista PRM (Nagy-Románia Párt), valamint a PSM (Szocialista Munkáspárt) is. Ez utóbbi 1996-ban beszüntette parlamenti tevékenységét. A parlamenti támogatásért a Nagy-Románia Párt különböző kormányzati, államtitkári és szakbizottsági funkciókat kapott. Ugyanakkor a koalíció a nem magyar kisebbségi pártok (a Török-mohamedán Tatárok Pártja, az Örmények Egyesülete, a Bolgárok Szövetsége, az Olaszok Közössége, a Törökök Demokratikus Egyesülete, a Németek Demokratikus Fóruma, a Lengyelek Egyesülete) és a függetlenek egy részének parlamenti támogatásában is részesült.

A parlament alsóházának 1992–1996-os összetételét az alábbi ábra szemlélteti:

<sup>431</sup> Lásd Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 1/1996.

<sup>432</sup> Lásd Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 606/1999.

<sup>433</sup> Lásd Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 307/1993.



17. ábra. Az alsóház összetétele az 1992–1996-os parlamenti ciklus alatt

Rövidítések:

PDSR (Partidul Democrației Socialiste din România) – Társadalmi Demokrácia Romániai Pártja  
 PUNR (Partidul Unității Naționale Române) – Román Nemzeti Egység Pártja  
 PRM (Partidul România Mare) – Nagy-Románia Pártja  
 PSM (Partidul Socialist al Muncii) – Szocialista Munkáspárt

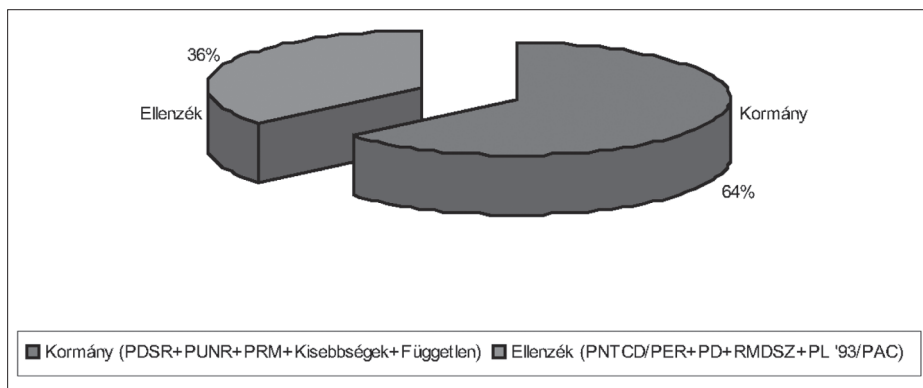
UDMR (Uniunea Democrată Maghiară din România) – Romániai Magyar Demokrata Szövetség  
 PD (Partidul Democrat) – Demokrata Párt

PSDR (Partidul Social Democrat Român) – Román Szociáldemokrata Párt  
 PL '93 (Partidul Liberal '93) – 1993-as Liberális Párt

PNTCD (Partidul Național Țărănesc Creștin Democrat) – Román Nemzeti Keresztény Demokrata Parasztpárt

PAC (Partidul Alianței Civice) – Polgári Összefogás Pártja  
 PER (Partidul Ecologist Român) – Román Ökológus Párt.

Az ellenzéket a PNTCD/PER (a Román Nemzeti Keresztény Demokrata Parasztpárt és a Román Ökológus Párt szövetsége), a PD (Demokrata Párt), az RMDSZ (Romániai Magyar Demokrata Szövetség), a PL '93/PAC (a Liberális Párt, valamint a Civil Összefogás Pártjának szövetsége) és a PSDR (Szociáldemokrata Párt) alkotta. A kormányt kívülről támogató pártokat figyelembe véve ez az ellenzék mintegy 36%-ot tett ki a parlament alsóházában, ahogy azt a következő ábra is szemlélteti.



18. ábra. Az alsóház összetétele az 1992–1996-os parlamenti ciklusban

A megoszlás az egyik magától értetődő magyarázat arra, hogy ebben a parlamenti ciklusban miért éppen ez a Tanügyi Törvény született. További magyarázatul szolgálhat, hogy az oktatási miniszteri funkciót ez idő alatt – PUNR-nek (Nemzeti Egység Pártja) a vezető kormánypárttal, a PDSR-rel (Társadalmi Demokrácia Romániai Pártja) kötött megállapodása értelmében – a PUNR-es Liviu Maior töltötte be. Ugyanakkor kormánypárti többségű volt az oktatási törvénytervezet kidolgozásáért felelős Oktatási Bizottság, élén PDSR-es elnökkel és PUNR-es alelnökkel.<sup>434</sup>

## A Tanügyi Törvény szerkezete

Az oktatási törvény szerkezetileg több fejezetből áll. Az első fejezetben az általános rendelkezések az oktatás alapelveit tárgyalják, majd különböző fejezetek részletezik az oktatás egyes szintjeire vonatkozó előírásokat, így a kötelező oktatás előtti, az elemi, a gimnáziumi (alsó középfokú), a líceumi (felső középfokú), a szakmai, a posztlíceális (líceum utáni szakmai jellegű képzés),<sup>435</sup> a felsőfokú, valamint az egyetem utáni ún. posztuniverzitáris oktatást. Külön fejezet tárgyalja a művészeti és sportoktatást, a speciális, valamint a katonai oktatást, az egyetemi autonómia kérdését, a magánoktatást, a nemzeti kisebbségek oktatását is. Egy elkülönülő rész az oktatás tartalmi kérdéseit, az oktatás vezetését, anyagi alapjainak biztosítását és finanszírozását, a tanszemélyzetre vonatkozó

<sup>434</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy bár az Oktatási Bizottság másik alelnöke RMDSZ-es képviselő, neki csak „kirakati” szerep jutott: fel lehetett mutani úgy az ellenzéki támadások esetén, mint a Nyugat legitimációjának elnyerése érdekében.

<sup>435</sup> A posztlíceális képzés líceum utáni képzést jelent, a magyarországi fogalomhasználatban a középiskolát követő oktatási forma, melyre érettségi diplomával rendelkező diákok jelentkezhetnek, és amely 1–3 éves időtartamú képzést biztosít.

előírásokat tartalmazza. A tanszemélyizetre vonatkozóan a későbbiekben, 1997-ben önálló törvény is született.<sup>436</sup>

A Tanügyi Törvény felsőoktatásra vonatkozó paragrafusai két nagy témakör köré csoportosulnak:

- az egyetemi autonómia kérdésköre, mely magában foglalja: *a)* az önrendelkezés, *b)* a beiskolázási keretszámok, *c)* a finanszírozás problémáit;
- valamint az oktatás struktúrájával kapcsolatos kérdéskör, mely magában foglalja: *a)* a magán-felsőoktatással, *b)* a rövid és hosszú időtartamú egyetemi képzéssel, valamint *c)* a doktori képzéssel kapcsolatos problémákat.

Az alábbiakban ezeket tekintjük át.

## Az egyetemi autonómia

Az egyetemi autonómia kérdését önálló fejezet 7. cikkelye szabályozza, ugyanakkor több más, a törvény különböző fejezeteiben „elrejtett” felsőoktatással kapcsolatos cikkely közvetett vagy közvetlen módon tartalmaz az egyetemi autonómiára vonatkozó kérdéseket.

A képviselők házában az egyetemi autonómiával kapcsolatban folytak a leghosszabb és leginkább indulatos viták. A törvény 89. szakaszának 1. paragrafusa megfogalmazta, hogy „Az egyetemi autonómia az egyetemi közösség joga ahhoz, hogy bármely ideológiai, politikai, vagy vallási beavatkozás nélkül vezesse önmagát, gyakorolja akadémiai szabadságait, illetékességek és kötelezettségek együttesét vállalja magára a felsőoktatás országos fejlesztési stratégiája törvénnyel megállapított opcióival és orientációival összhangban”,<sup>437</sup> mégis a törvénytervezet, majd a végül megszavazott törvény is számos olyan előírást tartalmazott, mely korlátozta az autonómiát. A Civil Összefogás Pártjának egyik képviselője szerint: „bár e törvénnyel az egyetemi autonómia legitimizálása a cél, azonban a különböző cikkelyeken keresztül az egyetemi autonómia olyan mértékű korlátozása megy végbe, hogy végül nem marad más, csak maga az üres, tartalom nélküli fogalom.”<sup>438</sup>

<sup>436</sup> Lásd Statutul Personalului Didactic. In: Monitorul Oficial al României. Partea I. Nr. 158/1997.

<sup>437</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. 7. cikkely 89. szakasz (1) bekezdés. A fordítás szövege több szempontból kifogásolható, így nyelvtanilag, nyelvhelyességi-  
leg, a fogalomhasználat pontatlansága miatt, azonban nem változtattam rajta, mivel ez a hivatalos magyar változat.

<sup>438</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 134/1994. 7.

## A) ÖNRENDELKEZÉS

A 129. cikkelyt, mely a tartalmi önrendelkezésre vonatkozik, az alsóház Oktatási Bizottsága az alábbi formában javasolta jóváhagyásra: „(1) A felsőoktatási intézmények tanterveit a karok vagy a főosztályok<sup>439</sup> dolgozzák ki, ezeknek a tanácsai keretében vizsgálják meg, az egyetemi szenátusok hagyják jóvá és az Oktatási Minisztérium véleményezi őket azzal a céllal, hogy megfeleljenek az országos standardoknak.”<sup>440</sup>

A legnagyobb kormánypárt a PDSR (Iliescu pártja) szerint azért szükséges a felsőoktatási intézmények tanterveinek miniszteri láttamozása, mert a miniszternek szüksége van arra, hogy átlássa a felsőoktatásban zajló folyamatok egészét ahhoz, hogy irányítani tudjon. Az indoklás mutatja, hogy ez a rendszer nagymértékben a totalitarista rendszer örököse, a központi hatalom nemcsak a pénzügyi, szabályozási, hanem tartalmi kérdésekben is döntéshozó szeretne lenni. A kormánypárt a minisztérium meglévő hatáskörének körülbástyázására törekedett e törvény által is.

Az ellenzéki Parasztpárt az előírással kapcsolatban megkérdőjelezte a minisztérium hatáskörét, feltéve azt a kérdést, hogy szakmailag mennyivel kompetensebb a minisztérium az egyetemi szenátusoknál egy tanterv vagy kutatási terv megítélésében. Véleményük szerint ez a tartalmi szabályozás veszélyezteti az egyetemi autonómiák érvényesülését.

Az előírás végül az Oktatási Bizottság által javasolt formában, változtatások nélkül került elfogadásra, és változatlan maradt mindmáig.

Az önrendelkezés problémáját érinti a 93. szakasz 3. paragrafusa is, mely a bizottság javaslata alapján kimondja: „az oktatásügyi miniszter alapos indoklással felfüggesztheti tisztségéből valamely akkreditált állami vagy magán felsőoktatási intézmény rektorát.”<sup>441</sup>

A szakasz vitája során a képviselők két táborra oszlottak. Az egyik tábor az azok alkották, akik ellenezték ezt a cikkelyt, mint az egyetemi autonómia korlátozását, a felsőoktatási intézmények belső ügyeibe történő beavatkozásként értelmezve azt. Ezen a véleményen voltak az RMDSZ képviselői, akik attól tartottak, hogy a kormányváltások közvetlenül éreztetnék hatásukat a felsőoktatási intézmények életében, mivel e cikkely lehetőséget teremt arra, hogy az oktatási miniszter felfüggeszsze a rektort, akár politikai indítatásból is. Az RMDSZ által előterjesztett javaslat szerint a miniszter csak az egyetemi szenátus kérésére függeszthetné fel állásából a rektort. Érthető az RMDSZ-esek kiállása az egye-

<sup>439</sup> A „főosztály” a tanszék megfelelője.

<sup>440</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. III. cím. II. fejezet. 129. szakasz (1) bekezdés.

<sup>441</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. IX. fejezet. 7. cikkely. 93. szakasz (3) bekezdés.



temi autonómia minél szélesebb értelmezése és törvénybe foglalása mellett, ha tekintetbe vesszük, hogy a romániai magyarok érdekképviseletét felvállaló szövetségnek megalakulása óta egyik prioritása az önálló magyar nyelvű egyetem felállítása. További kutatást igényel azonban, hogy miért tartoztak a Nagy-Románia Párt képviselői is a cikkelyt ellenzők közé. Állításuk szerint nem lehet egy rektort felfüggeszteni állásából azoknak a megkérdezése nélkül, akik őt megválasztották.<sup>442</sup> A felsőoktatási intézmények rektorát ugyanis az egyetemi szenátus választja, és a rektor rendeletileg nevezi ki a választott személyt. Az ellenzők csoportjába tartoznak a Liberális Párt képviselői is. A probléma megoldására javasolják, hogy az oktatási miniszter a rektort csak felfüggeszthesse az állásából, a teljes felmentéséhez azonban szükség legyen az egyetem szenátusának egyetértésére is. A liberálisok indítványa nem kapott elég szavazatot.

A másik tábor a miniszteri ellenőrzés szükségessége, a felsőoktatási intézményeken kívüli, külső kontroll mellett érvelt. Ezen az álláspontot volt a PUNR képviselőházi csoportja, élén az oktatási miniszterrel. A cikkely szükségességét azzal indokolták, hogy eddig a gyakorlatban így működött a rendszer. Amennyiben a miniszter esetleg indokolatlanul felfüggesztené fel a rektort, a szenátus a következő rektorválasztáson újraválaszthatja az illetőt. A miniszter egyértelműen a hatalom pozíciójából foglalt állást. Az előírás által korlátozódik a szenátus azon joga, hogy a felsőoktatási intézményben a rektor által betöltött pozíció felett döntsön, ugyanis kétségkívül nagyobb akadályba ütközik egy felmentett rektor újraválasztása, akitől központilag megvonták a bizalmat.

Az előírás mellett érvelők a szavazás technikai előírásainak manipulálásával is elősegítették ennek megszavazását. A cikkely szavazásra bocsátása előtt a parasztpárti és az RMDSZ-es képviselők részéről többször elhangzott, hogy nincs meg a szavazáshoz szükséges minimális létszám, az úgynevezett kvórum, azonban a létszám ellenőrzését csak valamely frakció vezetője kérheti. A teremben ekkor egyedül csak a PDSR párt frakcióvezetője tartózkodott, aki nem kért létszámmellenőrzést, így a teremben akkor éppen többségben levő PDSR- és PUNR-tag képviselők megszavazták a cikkelyt. Ez a technikai malőr egyszerre több dologra is rávilágít: egyrészt az országnak a demokrácia szabályai iránti gyenge elkötelezettségét mutatja, a szabályok balkáni értelmezését, másrészt azonban a román társadalomban az oktatási kérdések iránt mutatkozó érdeklődés mértékének is mutatója.

A szakértők, egyetemi oktatók és különböző pártok részéről a törvényt ért bírálatok és tiltakozások során a 36/1997-es sürgősségi kormányrendelet, majd annak a 151/1999-es törvényes véglegesítése során a fenti előírás kiegészült a következővel: „A határozatot a rektor visszahívásáról vagy a tisztségben való

<sup>442</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 134/1994. 10.

megtartásáról az egyetemi szenátusnak kell meghoznia, a felfüggesztési rendelkezés közlésének időpontjától számított legfeljebb 30 napon belül.”<sup>443</sup>

Az egyetemi<sup>444</sup> önrendelkezés kérdése merül fel az egyetem területének sérthetetlenségét kimondó 95. szakasz kapcsán is, melynek beiktatását a parasztpártiak javasolták, és a nagy- Románia pártiak, valamint a liberálisok támogatták. A liberálisok érveikben az Alkotmány kitételeire utaltak, mely az alapvető emberi jogok közé sorolja az egyén jogát a szabadsághoz, személye és tulajdona sérthetetlenségéhez. Némely független képviselők is a cikkely mellett szólaltak fel, azzal érvelve, hogy a sérthetetlenség nem jelenti azt, hogy senki sem léphet az egyetem területére. A Nagy-Románia Párt képviselői szerint is szükség van a sérthetetlenség kimondására. Az egyetemi charta úgyis megnevezi azokat, akikre a szabály vonatkozik. Ez esetben a felügyeletet az egyetemi szenátus, a diákok szervezetei, valamint maga a rektor gyakorolja.

Az egyetem területe sérthetetlenségének törvénybeli rögzítését a vezető kormánypart (PDSR) képviselői elutasították. Történeti analógiás érvelésük etatista államfelfogást tükröz. Véleményük szerint az egyetemi intézmények közintézmények, ami nem összetévesztendő a magánszférával, az egyetemeken az állam által fizetett tanárok tanítanak. Ezért indokolt, hogy az Oktatási Minisztérium, azaz a kormány ellenőrzése alatt legyen az egyetem területe is. Attól tartanak, hogy ha sérthetetlennek nyilvánítják az egyetem területét, akkor az állam lesz az államban, korlátlan szabadsággal, ahol leplezetlenül felütheti a fejét a korrupció. Attól tartanak, hogy a sérthetetlenség beiktatása miatt nem lehet majd tetten érni a törvényszegőket. Korrupciós példaként a megvesztegethető tanárokat és az egyetemi felvételik körüli korrupciós botrányokat említették. Véleményük szerint az egyetem sérthetetlensége tette lehetővé a náci és a vaskárdista szervezetek működését, melyek egyetemista berkekből nötték ki magukat a két világháború közötti időszakban.

A cikkely a parlament alsó házában végül az Oktatási Bizottság által javasolt formában került megszavazásra: „Az egyetem területére a belépés csak az egyetemi Chartával vagy a törvénnyel megállapított feltételek között megengedett.”<sup>445</sup>

Az 1996-ban hatalomra kerülő új kormány, mely az 1992–1996-os parlamenti ciklus ellenzékéből szerveződött (a Demokratikus Konvenció Pártjából, a Libe-

<sup>443</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. XII. évfolyam 2. szám. 2000. II. cím. IX. fejezet. 7. cikkely, 93. szakasz (3) bekezdés.

<sup>444</sup> Azért használom gyakran az egyetemek kifejezést a felsőoktatási intézmények helyett, mert 1998-ig, a Tanügyi Törvény tényleges gyakorlatba lépéséig ez volt az egyetlen elterjedt felsőoktatási forma, a főiskolai szintű oktatás az 1970-es évek elején megszűnt, és csak a Tanügyi Törvénnyel került újra bevezetésre egyetemi kollégiumok („colegii universitare”) néven.

<sup>445</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. IX. fejezet. 7. cikkely 95. szakasz.

rális Pártból, a Parasztpártból, valamint az RMDSZ-ből), a 36/1997 kormányrendeletben beiktatta az egyetem területének sérthetlenségét is, azonban nem fogadták el a kormányrendelet utólagos parlamenti vitája során, így nem került be az 1999-es módosított változatba.

#### B) FELVÉTELI KERETSZÁMOK, A FELŐOKTATÁS EXPANZIÓJA

Az egyik legnagyobb vitát az 59. szakasz eredményezte, mely a felsőoktatási intézmények felvételi rendszeréről, arról szól, ki szabja meg a felvételi kritériumait, valamint ki határozza meg a beiskolázási keretszámokat.

A képviselőház Oktatási Bizottsága által készített törvénytervezetben az 59. cikkely többek között kimondja: „(1) Az egyetemi felvételi vizsgán az érettségi diplomával rendelkező líceumi abszolvensek vehetnek részt. A felvételi megszervezésére az Oktatásiügyi Minisztérium általános kritériumai alapján, az egyes oktatási intézmények illetékesek. (3) Az állami oktatásba felvehető tanulók számát minden évben kormányhatározattal kell megállapítani a prognózistanulmányok alapján és a felsőoktatási intézmények szenátusainak javaslatára. (4) Az állami egyetemi oktatás felvételi feltételeit, hálózatát és a beiskolázható tanulók számát az egyetemi év kezdete előtt legalább 6 hónappal közzé kell tenni.”<sup>446</sup>

A cikkely a beiskolázási arányok meghatározása kapcsán a döntéshozatali illetékességet tárgyalta, mely kérdés szorosan kapcsolódik a deklarált egyetemi autonómia kérdéséhez, és amellyel kapcsolatban megoszlottak a vélemények kormánypártiak (PDSR, PUNR, PRM) és ellenzékiek (PL'93/PAC, PD, PNȚCD/PER, RMDSZ, PSDR) között. Míg az ellenzékiek – köztük a liberálisok, a szociáldemokraták és a Civil Összefogás Pártjának képviselői – a keretszámok meghatározásában az egyetemek hatásköre mellett érveltek, a legnagyobb kormánypárt, a PDSR képviselői és a szélsőségesen nacionalista párt, a PUNR által székébe juttatott oktatási miniszter a minisztérium hatáskörét szerette volna erősíteni a keretszámok meghatározásának kérdésében.

Az ellenzékiek közül a liberálisok javaslata volt, hogy a beiskolázási keretszámokat az Oktatási Minisztérium határozza meg, de az egyetemek szenátusai által készített előrejelzések és javaslatok alapján. Nézetük szerint az egyetemeken valóságközelibb prognózisok készülhetnek, mint egy minisztériumi irodában. A szociáldemokraták (PSDR) is amellet érveltek, hogy elsődlegesen az egyetemeknek kell meghatározniuk a beiskolázási arányokat, mert a munkaerőpiaccal, a vállalkozókkal tartott közvetlen kapcsolat révén hozzájuk futnak be azok az információk, melyek a társadalom szakmberszükségeitől

<sup>446</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. IX. fejezet. 1. cikkely. 59. szakasz (1), (3), (4) bekezdések.

tájékoztatnak, ezért ők a legilletékesebbek a keretszám meghatározásában.<sup>447</sup> A PAC szerint a meglévő intézményi befogadó kapacitás függvényében kell dönteni a keretszámokról, mert ez sokkal kézzelfoghatóbb, mint a könnyen manipulálható minisztériumi előrejelzések.

Az ellenzék körében tehát nagy volt az egyetértés abban, hogy az egyetemeknek kell a keretszámokról a döntést meghozni és a minisztérium feladata csupán e döntés jóváhagyása. Az érvelésben megjelentek a „fogyasztóközpontú” oktatáspolitikai érvek, amikor hangsúlyozták, hogy a keretszámokat a társadalom, azaz a fogyasztók szükségleteinek függvényében kell megállapítani, és az egyetem az az intézmény, mely leginkább tájékozódni képes e szükségletekről. Az ellenzékiek e szakasz kapcsán is egyértelműen a döntéshozatal decentralizációja mellett foglaltak állást.

A keretszámok meghatározása előtérbe helyezi a felsőoktatás expanziójának kérdését is. Két egymással ellentétes tendencia körvonalazódik e tekintetben: a felsőoktatás tömegesedésének pártolása és elutasítása. Az ellenzék sem egyetért e kérdést illetően. A liberálisok és a demokraták a felsőoktatás bővítését szorgalmazták, azzal az indokkal, hogy a társadalom igénye a felsőoktatás bővítése iránt fontosabb, mint az aktuális lehetőségek. Ezzel szemben az ellenzék körében a Civil Összefogás Pártja egy földhözragadtabb, tradicionálisabb nézetet képviselt, azt állítva, hogy a felsőoktatás bővítése csak az aktuálisan rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek függvényében képzelhető el.

A legnagyobb kormánypárt képviselőjének javaslata a keretszámokat illetően egy új elemet tartalmazott. A PDSR javaslata szerint a keretszámokat az Oktatási Minisztérium által készített előrejelző tanulmányok és az egyetemi szenátusokkal történő konzultáció alapján kormányrendelettel határozzák meg. Ez nagyban eltért az Oktatási Bizottság eredeti elképzelésétől, ahol a szenátusokkal történő konzultáció helyett a szenátusok javaslata alapján szerepelt. A konzultáció szó használata a javaslat helyett a hatalom koncentrációját erősítette volna, mivel a konzultáció nem jelenti azt, hogy a minisztériumnak figyelembe kell vennie a szenátus véleményét, ezáltal az egyetem kevesebb eséllyel szólhatott volna bele a keretszámok feletti döntésbe.

A PDSR-es oktatási bizottsági elnök is támogatta kollégája javaslatát az egyetemi szenátusokkal történő konzultálás kérdésében.<sup>448</sup> A bizottság elnöke szerint intézmények szintjén nem lehet prognózist készíteni, mert csak a minisztérium, illetve a kormány tud az előrejelzést lehetővé tevő megfelelő információk birtokába jutni. Állítása szerint, ha pusztán az egyetemek jelenlegi gazdasági kapacitásával számolunk, akkor nem lehet fejleszteni, kiterjeszteni a felsőoktatást olyan mértékben, hogy az európai országok számadataival összehasonlítsa.

<sup>447</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 130/1994. 35.

<sup>448</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy az Oktatási Bizottság elnökének felszólalásaiból néha nem derül ki egyértelműen, hogy a saját vagy a bizottság nevében tesz javaslatot, vagy érvel valamely javaslat mellett, illetve ellen.

ható arányokat kapjunk.<sup>449</sup> Kategorikusan elutasítja a liberális képviselők azon javaslatát, hogy a minisztérium ne csak konzultáljon az egyetemi szenátusokkal, hanem azok véleményére alapozva jelölje meg a keretszámokat. Az elutasítást azzal indokolta, hogy az egyetemek többsége (40-ből 39) a legutóbbi négy évben mindig növelni akarta a keretszámot, akkor is, ha erre nem volt meg a megfelelő fogadókészség. Véleménye szerint az egyetemek elsődleges érdeke az oktatói helyek fenntartása és csak másodsorban a helyi igények kiszolgálása, ezért nem lehet rájuk bízni a keretszámok meghatározását.<sup>450</sup> Bírálata érte az oktatási minisztert is, mert engedélyezi a nagy létszámokat, mondván, „indítsanak annyit, amennyit akarnak, hogy aztán lássák, hogy úgysem tudnak vele mit kezdeni”.<sup>451</sup> Ugyanakkor azt is elmondja, hogy van néhány olyan szak, melyen központilag fenntartják a magas keretszámokat, annak ellenére, hogy nincs elegendő számú jelentkező, de a társadalomnak vélhetően szüksége lesz ezekre a szakokra a jövőben. „Nem tehetünk egyenlőségjelet a szubjektív és helyi érdekek, az aktuális társadalmi érdekek és az ország perspektivikus érdekei közé”<sup>452</sup> – állítja az Oktatási Bizottság elnöke.

Ez az a pont, ahol az Oktatási Bizottság kormánypárti elnöke ellentmondásba került nemcsak az ellenzék és a kormánykoalícióba tartozó oktatási miniszter véleményével, de önmaga korábbi kijelentéseivel is. Előbb ugyanis azt hangsúlyozta, hogy kevés az egyetemista, ezért növelni kell a beiskolázási létszámot, tekintet nélkül az intézmény tárgyi és személyi lehetőségeire, a későbbiekben pedig, hogy nem szabad tovább bővíteni a keretszámot, mert erre nincs az intézményeknek megfelelő fedezetük. A bizottság elnöke, az ellenzék által – az egyetemi autonómia megerősítése érdekében – használt oktatáspolitikai érvek felsorakoztatásával, az egyetemi hatáskörök túlságos kiterjesztése ellen érvelt. A „fogyasztók”, a társadalom igényeire történő hivatkozással, és a „szolgáltatók”, azaz az egyetemi oktatók érdekeinek elutasításával a központi döntéshozatal szükségessége mellett foglalt állást. Az Oktatási Bizottság elnökének megnyilvánulásai etatista és centralista jegyeket hordoztak. Felszólalásaira a hatalom elkötelezett szolgálata jellemző, mely az ország érdekeinek az egyéni vagy kiscsoportos érdekek fölé helyezésében, a központi (minisztériumi) hatáskörök megerősítésében, a helyi és regionális érdekek minimalizálásában, az egyetemi autonómia fogalmának szűk körű értelmezésében érhető tetten.

Az oktatási bizottsági elnökhöz képest az oktatási miniszter beszédében látszólagos konszenzust keresett az ellenzékiek és a kormánypártiak között, mikor azt állította, hogy a dolgok eddig is úgy működtek, hogy a szenátus javasolta a keretszámokat, amit aztán a minisztérium jóváhagyott. Soha nem csökkentette, inkább növelte abban az esetben, ha a szakértői, tanácsadói ál-

<sup>449</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 130/1994. 36.

<sup>450</sup> Uo. 37.

<sup>451</sup> Uo.

<sup>452</sup> Uo.

tal készített prognózis szerint nagyobb volt a társadalmi igény egy adott szak iránt.<sup>453</sup> Egy későbbi felszólalásában viszont, amikor a vita már meglehetősen hevessé vált, megerősítette az Oktatási Bizottság elnöke által mondottakat. Cinikusan megjegyezte, hogy mindig helybenhagyta a szenátusok javaslatait, aztán várta a szenátusok képviselőit az októberi évkezdést követően, hogy megkeressék panaszaiikkal, mert nem volt elég hely az egyetemi szállásokon, nem volt elég előadóterem, oktatói potenciál.<sup>454</sup> Látszólag tehát elutasította az expanziót, de feltette a kérdést, hogy el kell dönteni, hogy a felsőoktatást úgy tekintjük-e, mint azt az oktatási formát, amely a tantermek számának függvénye, vagy mint egy lehetőséget, hogy minél több felsőfokon képzett emberünk legyen. Így az Oktatási Bizottság elnökéhez hasonlóan ő is ellentmondásos közéleti szereplő, aki a viták során a közhangulat függvényében változtatja nézeteit. Erre utal egyik felindult kijelentése is, melyben azt mondja, hogy egy kis szabadságot kell adni, úgy az egyetemeknek, mint az oktatási miniszternek.<sup>455</sup> Kérdéses, hogy ő miben látta ezt a szabadságot.

Ez a szakasz végül a személyeskedést sem nélkülöző hosszas vita után az Oktatási Bizottság eredeti tervezete formájában ment át a képviselőházon, a „javaslata alapján” konstrukcióval. Ez azon kevés példák egyike, amikor az ellenzéknek sikerült elvetnie egy kormánypárti javaslatot. A szakasz változatlanul került be a Tanügyi Törvényt módosító 1997-es sürgősségi kormányrendeletbe és az 1999-es módosított Tanügyi Törvénybe is.

Egy másik szakasz, a 61. kapcsán is szó esett a beiskolázási arányokról. Ez a cikkely tartalmazza, hogy a külföldi diákok tandíjának a mértékét minden évben kormányhatározat szabályozza. Az egyik kormánypárti (PDSR-es) képviselő javasolta, hogy szabályozzák a külföldi hallgatók beiskolázási számát is kormányrendeleti úton, hogy az ne nőhessen a román diákok létszámának rovására.<sup>456</sup> E felszólalás érdekessége azon túlmenően, hogy a képviselő tájékozatlanságát mutatja – a külföldi diákok létszáma mindig független volt a többitől – a külföldiek elutasításában a nagy-Románia párti képviselők xenofób érvelésére emlékeztetett. Úgy tűnik, hogy a PDSR képviselői sem bíztak az egyetemi piac szelektivitásának működésében, és úgy érezték, hogy védeniük kell a nemzeti érdekeket a kívülről jött befolyásokkal szemben.

<sup>453</sup> Uo. 36.

<sup>454</sup> Uo. 37.

<sup>455</sup> Uo. 37.

<sup>456</sup> Uo. 41.



## C) FINANSZÍROZÁS

A finanszírozás kérdése nagymértékben összefügg az egyetemi autonómia kérdésével, mert mindaddig, amíg az egyetemek főleg a központi költségvetésből származó erőforrásokra támaszkodnak, az állam befolyása akadálytalanul érvényesül, de amennyiben képesekké válnak saját források megteremtésére és felhasználására, nagyobb mértékű függetlenségre tehetnek szert. Természetesen a pénzügyi kérdések tekintetében is megoszlanak a vélemények a kormánypártiak és az ellenzék között. A kormány felügyelni akarja nemcsak a költségvetésből, de a saját forrásból származó pénzek felhasználási módját is, míg az ellenzék csökkenteni akarja az ellenőrzés mértékét a költségvetési támogatások tekintetében is. A liberálisok véleménye szerint ugyanis a finanszírozási problémákban nyilvánul meg leginkább az oktatási rendszer centralizációja.

A finanszírozási kérdésekkel kapcsolatos vita a 61. szakasz kapcsán kezdődött, majd megújult a 92. szakasz 4. paragrafusa kapcsán is. A 61. szakasznak az Oktatási Bizottság által javasolt formája a következő: „(1) A felsőoktatási intézményekbe idegen hallgatók is felvehetők, a törvényes előírásoknak megfelelően. (2) A romániai állami felsőfokú intézményekben tanuló idegen állampolgárok, a román államtól ösztöndíjban részesülők kivételével, tandíjakat fizetnek, amelyeket évente kormányhatározattal állapítanak meg.”<sup>457</sup>

A liberális ellenzék kezdeményezte, hogy ezeket a külföldi diákok által fizetett tandíjakat tekintsék az egyetem saját bevételeinek. Az egyes felsőoktatási intézményeknek ne kelljen e bevétel után adót fizetni, ezt az összeget az Oktatási Minisztériumnak utalni, mely újraosztja azt a különböző intézmények között. Véleményük szerint ez az eljárás igazságtalan a külföldiek képzését biztosító intézményekkel szemben. Ezért javasolták, hogy a képzést biztosító intézmény a minisztériummal kötött megállapodás alapján ezen tandíjak bizonyos százalékát a minisztériumnak utalja, a többi felett pedig önállóan rendelkezzen.<sup>458</sup> E kérdés szabályozására létezik egy másik, a 92. cikkely, mely előírja ezt a megállapodást, azonban a megállapodás csak az adó befizetése után következik, ezáltal az állam (a minisztérium is állami szerv lévén) kétszer adóztatja az intézményeket.

A kormánypárti Nagy-Románia Párt képviselői is tiltakoztak az ellen, hogy az állam csak idézőjelbe tett autonómiát biztosít, de a legfontosabb kérdésekben – mint amilyen a saját munkával megszerzett, de az állam által újraelosztott pénzek önálló felhasználása – nem enged szabad kezét az egyetemeknek. Ezek a bevételek, mint például a külföldi diákok tandíja, az egyetem hírnevének, az

<sup>457</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. IX. fejezet. 1. cikkely. 61. szakasz (1), (2) bekezdések.

<sup>458</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 130/1994. 40.



ott tanítók munkájának köszönhető.<sup>459</sup> Véleményük szerint kevesebb a külföldi diák, mint amennyi 1989 előtt volt, és ha nem erősödnek meg ezek az egyetemek, tovább apad majd ez a bevételi forrás. Ha a kormány tovább folytatja ezt a centralizációs-redistribúciós technikát, minden egyetem csődbe jut. Hangot adtak annak a véleménynek is, hogy ezek az összegek nem jönnek vissza az egyetemek pénztárába, hanem néhány minisztériumi ember utazgatja rajta körbe a világot.<sup>460</sup> A Nagy-Románia Párt képviselőinek beszédéből itt is, mint gyakran, visszaköszön az 1989 előtti rendszer nem is leplezett nosztalgiája, ugyanakkor megjelennek a redistribúciós rendszer korrupciójára vonatkozó utalások is. További kutatást igényel annak indoklása, hogy a nagy-Románia párti képviselők miért támogatták az egyetemi autonómiát az egyetem területének sértetlensége és a finanszírozás kérdéseiben.

Az oktatási miniszter (PUNR) véleménye szerint minden felsőoktatási intézményt végső soron az állam tart fenn, ezért minden intézménynek egyformán részesednie kell ezekből a bevételekből, végső soron pedig az egész oktatási rendszernek.<sup>461</sup> Ahogy az egyik PDSR-es képviselő mondta: „funkcionális egyensúlyt kell kialakítani az autonómia és az alávetettség között”, mert a felsőoktatást végső soron az állam is finanszírozza. Ezért szükséges a pénzügyi fegyelmezettség és a költségvetési pénzekkel történő elszámolás.<sup>462</sup> Hasonló véleményen van az Oktatási Bizottság elnöke (PDSR) is. Véleménye szerint az autonómia nem jelent teljes, határok nélküli szabadságot. Ez egy szegény ország, ezért van szükség arra, hogy a prioritások függvényében a kormány újra elossza a bejövő támogatásokat. A köz pénzen fejlődik a rendszer, és az egyéni érdekeket alá kell rendelni a köz érdekeinek.<sup>463</sup>

Tehát a kormánypártiak a saját erőből megtermelt pénzek, támogatások központosítása és állami redistribúciója mellett foglaltak állást. Ezáltal az egyetemek autonómiáját korlátozzák, mert a felsőoktatási intézmények nem számolhatnak az általuk megszerzett források szabad felhasználásával, ugyanakkor ezáltal kérdésessé válik bármely külső finanszírozási lehetőség megteremtésére irányuló kezdeményezés értelme is.

Mindkét cikkely az Oktatási Bizottság által javasolt formában került megszavazásra, az ellenzék javaslatainak figyelembevétele nélkül.

<sup>459</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 134/1994. 6.

<sup>460</sup> Uo. 7.

<sup>461</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 130/1994. 40.

<sup>462</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 122/1994. 13.

<sup>463</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 134/1994. 7.

## A felsőfokú oktatás struktúrája

### A) ÁLLAMI ÉS MAGÁNSZEKTOR A FELSOÓKTATÁSBAN

Tekintettel a pártállami idők egyoldalú felsőfokú képzési struktúrájára, a magánoktatás hagyományainak hiányára, az oktatási törvény vitája során nagyon sokszor előtérbe került az állami és magánegyetemek problémájának dichotómiája. A magán-felsőoktatást e törvény megjelenéséig az 1968-as, annak 1977-ben módosított változata, valamint az 1993-as Akkreditációs Törvény szabályozta. Az 1990–1993-as időszakban egyrészt a kommunista időszak szigorú korlátozásai, az egyetemi férőhelyek visszaszorítása miatt, másrészt a szabályozás hiánya következtében nagyszámú magánegyetem jött létre. Ezek egy része korlátozott felelősségű társaságként, más részük alapítványi vagy egyesületi formában alakult meg és működött. Bár az Akkreditációs Törvény előírja a magánegyetemek szabályozását az akkreditálási folyamat által, de e törvény gyakorlati kivitelezése késett a Tanügyi Törvény megjelenéséig. Ezért szükség volt a magán-felsőoktatás Tanügyi Törvény általi szabályozására is, az Akkreditációs Törvénnyel összhangban. A képviselőház Oktatási Bizottságában ez időszak alatt (1992–1996) nagy számban vettek részt egyetemi oktatók, profeszszorok, akik mind az állami, mind a magánszférában érdekeltek voltak – innen e viták parázs jellege.

A kormány a Tanügyi Törvény kapcsán ki akarta terjeszteni a hatalmát a felsőfokú magánoktatásra is, egységes szabályzati keretet előírva a teljes román felsőoktatásra. Az ellenzék ki akarta vonni ezt a képzési formát a minisztériumi fennhatóság alól, ezért a magánegyetemek autonómiája mellett szállt síkra. Ez a huzakodás végigkövette a törvény egész vitáját.

Az ellenzék képviselői közül leggyakrabban az RMDSZ és a liberálisok képviselői szólaltak fel az állami és magánegyetemekre vonatkozó rendszabályok elkülönítése érdekében. A romániai magyar kisebbségeknek ekkor még nem volt önálló magyar nyelvű egyetemük, bár 1990 óta az RMDSZ célkitűzései között prioritásként szerepelt ennek létrehozása. Mivel az államilag finanszírozott magyar nyelvű felsőoktatás megvalósítása számos akadályba ütközött, ezért a magyar felsőfokú magánképzés alternatívája került előtérbe. Az RMDSZ-képviselők nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a magánegyetemeket minél inkább kivonják az állami felügyelet alól. E vita során számíthattak a liberálisok támogatására. A liberálisok véleménye szerint ez a törvénytervezet is előítéllettel kezeli a magánoktatást, mint egy kórt, amit ki kell irtani.<sup>464</sup> Véleményük szerint a törvényjavaslat készítői a létező magánoktatás állapotából indultak ki, és inkább annak eltörlésére, mint megváltoztatására törekedtek. A küzdelem ritka kivételektől eltekintve az ellenzék leszavazásával végződött. Így volt ez

<sup>464</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 122/1994. 7.

a fentebb tárgyalt 59. szakasz esetében is, amikor az RMDSZ képviselője javasolta, hogy csak az állami felsőfokú intézmények esetében legyen a minisztérium az, aki a felvételi kritériumokat meghatározza, mert a magánoktatási intézmények mindig is más gyakorlatot alkalmaztak.<sup>465</sup> Ugyanez felmerült a beiskolázási arányok esetében is, amikor a liberálisok javasolták, hogy ne a minisztériumi rendelet állapítsa meg a keretszámokat, mert a magánegyetemek piaciorientáltságuk miatt rugalmasabban képesek alkalmazkodni a társadalmi szükségletekhez. Az RMDSZ részéről felmerült a kérdés, hogy amennyiben az egyetemi felvételi vizsgát egységes rendszerbe szervezik, mi a különbség az állami és magánegyetemek között, és miért nem lehetséges a két rendszer átjárhatósága.<sup>466</sup>

Egy kormánypárti (PDSR) képviselő azt az álláspontot képviselte, hogy nem lehet teljesen elválasztani a magánoktatást az államtól, mert a felsőoktatásnak azonos alapelvek mentén kell szerveződnie, és a diákoknak azonos jogokkal kell rendelkezniük, ami nem egységes rendszert, hanem egységes alapkritériumokat jelent, ezért nem lehet átjárható a két rendszer.<sup>467</sup>

Az ellenzéknek végül sikerült kiharcolnia, hogy a keretszámok minisztériumi előírása és közzététele csak az állami oktatásra vonatkozzon, hogy a felvételi közlemény megjelenésének határideje csak az állami oktatás esetében legyen előírva.

#### B) RÖVID ÉS HOSSZÚ IDŐTARTAMÚ EGYETEMI KÉPZÉS

A rövid időtartamú felsőfokú „kollégiumok” (colegii universitare) bevezetése a reformprogram része volt, egy olyan újítás, melynek hiányoznak a hagyományai a román oktatási rendszerben. Bár korábban létezett főiskolai szintű tanárképzés, de az 1970-es évek elején megszüntették. A Tanügyi Törvény bevezetéséig az egyetemi, azaz hosszú távú felsőoktatási képzés vált gyakorlattá.

A rövid távú képzési hagyományok hiányával magyarázta a vezető kormánypárt, hogy feltételes módon kell meghatározni az 57. törvénycikket, mely az Oktatási Bizottság tervezetében még kijelentő módon szerepelt: „A felsőfokú oktatásnak nyílt jellege van, és a következő formákban szerveződik: rövid időtartamú egyetemi oktatás, hosszú időtartamú egyetemi oktatás.”<sup>468</sup>

A „poate fi” (lehet) vagy a „este” (van) használatáról hosszú vita folyt. A vezető kormánypárt képviselői azzal magyarázták a feltételes mód szükségességét, hogy lehetőséget kell adni az új oktatási forma adaptációjának, a kísérletezésnek. Hangsúlyozták, hogy nem akarnak egy olyan merev struktú-

<sup>465</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 130/1994. 33.

<sup>466</sup> Uo. 33.

<sup>467</sup> Uo. 33.

<sup>468</sup> Uo. 29.

rát létrehozni e törvény által, melyet csak újabb törvénnyel lehet módosítani. Véleményük szerint a „lehet” („poate fi”) nagyon megengedő jellegű, és majd a tapasztalatok függvényében fogják a későbbiekben a rövid időtartamú egyetemi képzést megszervezni.<sup>469</sup> A PDSR-s felszólalók beszédéből nyilvánvalóvá vált, hogy kétségeik vannak a rövid időtartamú képzés funkcionalitásával kapcsolatban, inkább csak valamilyen külső (feltételezésem szerint a Phare vagy világbanki ajánlások) nyomására foglalják azt törvénybe. Több kormánypárti képviselő beszédéből tükröződött ez, leginkább talán annak a képviselőnek a beszédéből, aki szerint a rövid időtartamú képzéssel csak befejezetlen embereket képeznek közepes szinten, valahol a középiskola és a felsőfok között.<sup>470</sup> Ugyanakkor a kormánypárt sem volt egységes, akadtak képviselők, akik védelmükbe vették a rövid időtartamú képzés szükségességét. Kijelentették, hogy bár az eddigi rövid időtartamú képzési próbálkozások, mint amilyen a főiskolai jellegű pedagógiai képzés, valamint az almérnöki képzés, kudarcnak tekinthetők, de ez nem egyértelműen az oktatási rendszernek, hanem több más oknak is tulajdonítható. Mint például az egykori foglalkoztatási rendszernek. Jelen cikkellyel a cél, véleményük szerint a román felsőoktatás felzárkóztatása a fejlett európai országok színvonalára.<sup>471</sup> További vizsgálat tárgyát képezi ez a kormánypárti nézetkülönbség.

Kétségének adott hangot az ellenzék demokrata pártjának egy képviselője is. (Meg kell jegyeznünk, hogy ez a képviselő a következő választáson, 1996-ban már a PDSR színeiben került be a parlamentbe, ez magyarázhatja a kormányközeli véleménynyilvánítást is.) A képviselő szerint a rövid időtartamú képzés egy kísérlet, melynek során nagyobb számú hallgató kerül a felsőfokú oktatásba, de akik közül némelyek nem felelnek meg a követelményeknek, így csak a kétéves felsőfokú képzést szerezzék. A rövid időtartamú egyetemi képzés azonban nagyobb társadalmi, pénzügyi ráfordítást igényel, mint a posztliceális képzés, viszont a posztliceális képzésnél kevesebb gyakorlattal rendelkező szakemberek kerülnek ki ebből a rendszerből, így fenntartása nem indokolt. Ezért véleménye szerint a „van” imperatívuszának használata helyett a „lehet” kifejezést kellene használni, mert így a törvény hatásköre majd „az eredmények függvényében kiterjeszthető vagy összezsugorítható, és nincs szükség újabb közbelépésre, a törvény megváltoztatására, hiszen tudjuk, hogy mennyire nehézkes ez a dolog, és mennyi törvény vár még arra, hogy elfogadjuk”.<sup>472</sup> Itt nyíltan és nem csekély cinizmussal kimondásra került a törvényt bíráló szakemberek azon feltevése, hogy a sok feltételes mód használata a különböző érdekeknek megfelelő értelmezésre ad lehetőséget, és a hatalom játéktérét növeli.

<sup>469</sup> Uo. 29.

<sup>470</sup> Uo. 31.

<sup>471</sup> Uo. 31.

<sup>472</sup> Uo. 29.

Az ellenzék soraiból a parasztpárt képviselői kiálltak az imperatívuszok használata és a rövid időtartamú képzés mellett. Véleményük szerint ahhoz, hogy valaki üzletkötő legyen, nem szükséges, hogy 5 évig koptassa a közgazdasági egyetem padjait, az első három évben elsajátíthatja mindazt a tudást, amit a gyakorlatban alkalmaznia kell. Az utolsó két év elvégzése véleményük szerint csak azok számára szükséges, akik egyetemi tanárok vagy kutatók szeretnének lenni az adott területen. Határozott véleményük az, hogy az utolsó két egyetemi év csak fölösleges időtöltés a fiatal számára, és pénzkidobás az állam részéről.<sup>473</sup> A döntéshez a végső lökést a PDSR-es Oktatási Bizottság elnöke adta, aki felháborodottan kijelentette, hogy „mind azt mondjuk, hogy reformot akarunk, de úgy, hogy ne változzon semmi”.<sup>474</sup> Az Oktatási Bizottság elnöke ezzel a kijelentésével amellet, hogy állást foglalt a rövid időtartamú egyetemi képzés mellett, kitűnően jellemezte a román oktatás reformfolyamatát is. A cikkelyt végül a feltételes móddal fogadták el.

A rövid időtartamú egyetemi képzés létének szükségessége mellett felmerült az a kérdés is, hogy ha már feltétlenül léteznie kell, akkor milyen rendszerben: önállóan, vagy a hosszú időtartamú képzésnek alárendelve.

Az ellenzékiek (liberálisok) javasolták, hogy lehetséges legyen önálló rövid időtartamú egyetemi kollégiumok létrehozása, akár a hosszú időtartamú egyetemeken belül, akár azon kívül is.<sup>475</sup>

Az Oktatási Bizottság elnökének véleménye, hogy ha elszakad a rövid időtartamú képzés a hosszú időtartamú egyetemi képzéstől, akkor valamiféle líceummá válik, mert nem részesül az egyetem pozitívumaiból, mint amilyenek a magasan képzett egyetemi tanárok.<sup>476</sup> Ezt a javaslatot támogatták a Nemzeti Egység Pártjának képviselői is. Véleményük szerint a hiba abban van, hogy a hosszú időtartamú képzést az elméleti képzéssel, míg a rövid időtartamú a gyakorlati képzéssel asszociálják az emberek, holott nincs olyan nagy különbség a kettő között. Bizonyos esetekben a különbség csak egy év, ezért indokolatlan a szétválasztásuk.<sup>477</sup>

A cikkelyt végül a bizottság által javasolt eredeti formában szavazták meg, azaz a rövid időtartamú egyetemi képzés a hosszú időtartamú egyetemi képzés keretében kerül megszervezésre.

<sup>473</sup> Uo. 30.

<sup>474</sup> Uo. 31.

<sup>475</sup> Uo. 41.

<sup>476</sup> Uo. 42.

<sup>477</sup> Uo.

## C) A DOKTORI KÉPZÉS

Az egyik legélesebb, politikai felhangoktól sem mentes vita a doktori címek odaítélésének kérdése körül robbant ki, a 73. szakasz 4. paragrafusa kapcsán, mely paragrafus kimondja: „A doktorátus vezetésére a jogosultságot a szervező intézmények javaslatára az Egyetemi Címeket, Diplomákat és Bizonyítványokat Attesztáló Országos Tanács név szerint véleményezi és azt az oktatási miniszter rendeletével adományozzák.”<sup>478</sup>

A vita tétje, hogy szükséges-e az Attesztáló Tanács mint szűrő, vagy elégséges az egyetemekre bízni a doktori címek odaítélését. Az Attesztáló Tanácsot az Oktatási Minisztérium ugyanennek a törvénynek a 140. cikkelyével hozta létre, azaz inkább legitimálta a már addig is létező tanács létét. Az Attesztáló Tanács tagjai rendszerint az egyetemi szenátusok által javasolt és a minisztérium által kinevezett egyetemi tanárok, országosan és nemzetközileg elismert tudományos, kulturális és erkölcsi tekintélynek örvendő személyiségek. A tanács a minisztérium által jóváhagyott saját szabályzat szerint működik. Tekintettel arra, hogy az Attesztáló Tanács tagjait a minisztérium nevezi ki (igaz, a szenátusok javaslatára), ez a „puffer” szervezet, ismerve a román kormányzati kinevezési mechanizmusokat, a kormányzat befolyása alatt álló intézménynek is tekinthető. Ezért e vita burkoltan bár, de újra az autonómia kérdéséről szólt. Ugyanakkor az Oktatási Bizottság professzorai között valószínűleg voltak olyan személyek, akiket közelebbi érdek fűzött az Attesztáló Tanács létrehozásához.

A kormányt kívülről támogató kisebbségek (a romániai magyar kisebbséget, azaz az RMDSZ-t kivéve) kezdeményezték a vitát, amikor az Attesztációs Tanács szükségessége mellett érveltek. A felszólalásuk indoka az 522 egyetemi oktató által aláírt tiltakozás az Attesztációs Tanács megszüntetése ellen, valamint a tagok felkérése ügyük képviselőjére. Eddig ez az első olyan eset, amikor a képviselők egy jól behatárolható társadalmi csoportot és annak érdekeit képviselték. Érvelésük alapját az Attesztáló Tanács tagjainak magas akadémiai presztízse, valamint a tudományos „szűrő” szükségessége képviselte. Véleményük szerint az egyetemi autonómia nem lehet az utolsó döntőfórum tudományos tekintetben. A kisebbségek képviselői meglehetősen egységesen támogatták ezt az indítványt, az okok között felsorakoztatva azt is, hogy számos új egyetem jött létre, melyek nem rendelkeznek hagyományokkal, és melyekben még nem rögzültek a szabályok, ezért szükséges a tudományos címek odaítélésében az Attesztációs Tanácsnak mint végső szűrőnek a jelenléte.<sup>479</sup> A PDSR is az Attesztációs Tanács mellett érvelt. Indoklásában a román oktatás fejlesztése, valamint a minőség biztosítása szerepelt. A PUNR-os oktatási miniszter is támogatta a tanács létét, mert az megvédi őt a különféle kellemet-

<sup>478</sup> Ld. Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. IX. fejezet, 4. cikkely. 73. szakasz (4) bekezdés.

<sup>479</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 132/1994. 5.



len támadásoktól.<sup>480</sup> Véleménye azonban nem talált egyetértésre a PUNR más képviselői részéről, akik az újonnan létrehozott intézmények inflációjáról beszéltek.<sup>481</sup> Nem véletlenül, mert az oktatási reform megvalósítására létrehozott számos intézményt, mint amilyenek a CNRF, CNEAA, CNFIS, CNCSIS stb.<sup>482</sup> Az OECD-bizottság is bírálta. A 2000-ben kiadott jelentésében,<sup>483</sup> mely a román oktatáspolitikát elemezi, hangsúlyozzák, hogy ezek a kormány által létrehozott intézmények nem segítik a reform folyamatát, mert nem „alulról” jött kezdeményezések intézményesülései, hanem „felülről” hozott döntés értelmében létrehozott „üres”, tartalom nélküli intézmények.

Az ellenzék közül a Civil Összefogás Pártja (PAC) képviselői is az Attesztációs Tanács szükségessége mellett foglaltak állást, bár hangsúlyozták, hogy normális esetben az egyetemeknek kellene odaítélniük a tudományos címeket és fokozatokat, ez azonban Romániában nem működne. A külföldi egyetemek azért képesek a doktori címek autonóm odaítélésére, mert léteznek az egyetemeknek egy általánosan elfogadott társadalmi hierarchiájuk.<sup>484</sup>

A kormánykoalícióban általános volt a konszenzus az Attesztációs Tanács szükségesség felől a tudományos fokozatok odaítélésének kérdésében. Az ellenzék pedig azért hagyta jóvá a létét, mert az aktuális rendezetlen egyetemi viszonyok között nem volt jobb javaslata. Az előírás az 1999-es módosításban a következő mondattal egészült ki: „A doktorátusvezetők doktori címmel rendelkező rendes, társult vagy konzultáns egyetemi tanárok vagy akadémikusok lehetnek.”<sup>485</sup>

E vitából kiindulva újabb vita körvonalazódott, mely az egyetemi oktatók és a kutatók közötti presztízskülönbségről szólt. Ez a vita a 73. szakasz 5. paragrafusához kapcsolódott, amely szabályozza, hogy mely intézmények folytathatnak doktori képzést: csak az egyetemek, vagy a kutatóintézetek is? Úgy tűnik, hogy ez a vita egy, az Oktatási Bizottság üléséről kigyűrűző nézeteltérés, melyet ott nem sikerült rendezni. Két csoport állt egymással szemben: az egyik nem ismeri el a kutatóintézetek tudományos teljesítményét, a másik pedig az egyetemi oktatók szaktekintélyét kérdőjelezi meg. A probléma megértéséhez tudnunk kell azt, hogy a pártállami rendszerben élesen elkülönült az oktatás a

<sup>480</sup> Uo. 6.

<sup>481</sup> Uo. 6.

<sup>482</sup> CNRÎ – Consiliul Național pentru Reforma Învățământului (az Oktatás Reformjának Nemzeti Tanácsa); CNEAA – Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare (Akadémiai Akkreditáló és Értékelési Nemzeti Tanács); CNFIS – Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (a Felsőoktatás Finanszírozásának Nemzeti Tanácsa); CNCSIS – Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (a Felsőoktatás Tudományos Kutatásának Nemzeti Tanácsa).

<sup>483</sup> Reviews of National Policies for Education: România. OECD, 2000. 76.

<sup>484</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 132/1994. 5.

<sup>485</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. XII. évfolyam 2. szám. 1999. II. cím. IX. fejezet. 4. cikkely. 73. szakasz (3) bekezdés.



kutatástól, főként a társadalomtudományok esetében. Az oktatás felsőbbrendű volt a kutatáshoz képest és a kettő között nem létezett átjárás. Sok kutató a párt diszkriminációja miatt került és maradt kutatói állásban, nem folytathatta oktatótevékenységet, és nem publikálhatta az eredményeit, ugyanakkor az oktatók minden kutatási gyakorlatot mellőzve tartották előadásait, melyek főként elméleti megközelítések voltak. A két csoport közötti vitát ez a múltbeli megkülönböztetés eredményezte, az egyetemeken oktatóinak az a mentalitásbeli továbbélése, hogy a kutatóintézeteket és az ott dolgozó kutatókat nem tekintik teljes értékű partnernek, ezért úgy gondolják, hogy csak az egyetemeken keretében folyhat doktori képzés.

A két csoport pártbeli hovatartozás alapján is különbözött: a kisebbségiek és a vezető kormánypártiak úgy vélték, hogy csak az egyetemeknek kellene doktori képzést folytatniuk; a parasztpártiak, a Civil Összefogás Pártjának képviselői és némely függetlenek a kutatóintézetek érdekeit támogatták.

A cikkely 5. paragrafusának végső formája azt mutatja, hogy ez azon ritka esetek közé tartozik, mikor a két csoportnak sikerült konszenzusra jutnia, így az egyetemeken és a kutatóintézeteken egyaránt folytathatnak doktori képzést: „A doktorátus az Egyetemi Címeket, Diplomákat és Bizonyítványokat Attesztáló Országos Tanács javaslatára az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott felsőoktatási intézményekben és tudományos kutatóintézetekben látogatásos és látogatás nélküli tagozaton szervezhető meg a vonatkozó akkreditálási kritériumok alapján.”<sup>486</sup> A szakasz változatlanul szerepelt az 1997-es sürgősségi kormányrendeletben, azonban módosult az 1999-es törvényben, ahol kimaradtak a tudományos kutatóintézetek.

A vita továbbgyűrűzése új indítványhoz vezetett. A parasztpártiak kezdeményezték egy új jóvátételi jellegű cikkely beiktatását, mely lehetővé tenné a doktori cím megszerzését az elkövetkező három év alatt azon kiemelkedő tudományos múltú személyeknek, akik valamely politikai diszkrimináció következtében nem tudták megvédeni téziseiket. Az előterjesztés indoklásában utalás történt a román tradíciókra, az 1948-as oktatási törvény előírásaira, mely mentesített némely, számos publikációval rendelkező, nagy tekintélynek örvendő személyt a kötelező doktori képzés alól, ezáltal lehetővé téve számukra téziseik beterjesztését és megvédését. Ugyanakkor a parasztpártiak javasolták a meglévő doktori címek felülvizsgálatát is, arra hivatkozva, hogy a pártállami időkben nem minden doktori fokozatot a tudományos teljesítmény alapján ítélték oda, ahogy köztudottan Elena Ceaușescu sem kiemelkedő kémiai tudományos tevékenységének köszönhetette címét.<sup>487</sup> E mellett voltak a Demokrata Párt képviselői is.

<sup>486</sup> Lásd Románia Hivatalos Közlönye. A Monitorul Oficial al României kivonatos fordítása. VII. évfolyam 105. szám. 1995. II. cím. IX. fejezet. 4. cikkely. 73. szakasz (5) bekezdés.

<sup>487</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 132/1994. 8.

Az indítvány ellen felszólalók között a nagy-Románia párti képviselőket találjuk, akik „Pandora szelencéjének” titulálták ezt a kezdeményezést.<sup>488</sup> A vita szócsatává fajult, mely során a személyeskedés került előtérbe a racionális érvek helyett. A jóvátételi indítványt végül nem szavazták meg.

## Következtetések

Az oktatási törvényt a szakemberek leginkább centralizációs jellege, az egyetemi autonómiára vonatkozó előírások korlátozó jellege, a feltételes módon megfogalmazott előírások nagy száma, valamint a kisebbségek diszkriminációja, az emberi jogok megsértése miatt bírálták.<sup>489</sup> Az oktatási miniszter is elismerte, hogy ez a törvény egy kissé konzervatívra sikerült, mert egyszerre szeretett volna megfelelni az új követelményeknek, és ugyanakkor feleleveníteni a két világháború közötti hagyományokat is. Indoklásként négy érvet hozott fel: tekintettel akartak lenni az oktatási rendszer egyensúlyának megőrzésére, a rendszerben levő diákokra, az oktatáspolitikai irányultságok megőrzésére, valamint a román oktatási rendszer tradícióira is.<sup>490</sup> A törvény felsőoktatással kapcsolatos vitáját végigkövetve, úgy tűnik, hogy a kormánynak és az oktatási miniszternek sikerült a kitűzött célokat e törvény által megvalósítani. Tekintettel a külső támogatásra a legfontosabb kérdésekben, mint amilyenek a keretszámok meghatározása, a felsőoktatás finanszírozása, a magánoktatás akkreditációja, sikerült akarataikat keresztülvinni. Az ellenzék azonban elégedetlenül távozott a törvény megszavazása után. A szociáldemokraták az oktatási rendszer szigorú újrastrukturálását hiányolták, ugyanakkor sokallták a centralizációs tendenciákat. A liberálisok egy rövidebb, koncentráltabb és rugalmasabb törvényt szerettek volna, mely hatékonyabb teszi az oktatási rendszert, és javítja annak minőségét. Ők is kevesellték a decentralizáció mértékét, és elégedetlenek voltak azzal, hogy a finanszírozási problémákban nyilvánul meg leginkább a centralizáció. A Parasztpárt a felelősségek meghatározását hiányolta az oktatás minden szintjére vonatkozóan, beleértve a miniszterit is. Az RMDSZ képviselői az állami és magánoktatásra vonatkozó előírások teljes elkülönítését hiányolták, az egyetemi autonómia korlátozását sérelmezték.

Ezzel az általános elégedetlenséggel magyarázható, hogy miután a törvényt 1995-ben a parlament felsőháza, azaz a szenátus is jóváhagyta, nagy társadalmi elégedetlenség követte a törvény megjelenését, mely különféle tiltakozások formájában nyilvánult meg. Az RMDSZ több mint félmillió aláírást gyűjtött a törvény újratárgyalása érdekében, azonban hosszú ideig nem történt semmi.

<sup>488</sup> Uo. 10.

<sup>489</sup> A kisebbségek oktatását egy másik fejezet tárgyalja. Az emberi jogokkal kapcsolatos konfliktusok a felsőoktatás kapcsán nem jelentkeztek.

<sup>490</sup> Monitorul Oficial al României. Partea II-a. Nr. 122/1994. 3.

Az 1996-os kormányváltást követően az új kormány előbb 1997-ben a 36-os számú kormányrendelettel módosította az 1995-ös törvény egyes cikkelyeit és paragrafusait, majd 1999-ben törvényben véglegesítette a változásokat. A kormányrendelet leginkább az egyetemi autonómia fentebb is tárgyalt kérdéseiben hozott változásokat, de még mindig vannak kérdéses, változtatást igénylő paragrafusok. A 2000-ben megválasztott PSD (Szociáldemokrata Párt) kormány, mely az 1992–1996 között hatalmon levő PDSR utódja, újabb oktatástörvénytervezeteken dolgozik. Egyszerre készül egy közoktatási és egy felsőoktatási törvény. Remélhetőleg ezúttal az egyes politikai pártok, emberjogi és érdekvédelmi szervezetek, valamint maga a társadalom is nagyobb figyelemmel kíséri az oktatással kapcsolatos vitákat, és ezáltal demokratikusabb felsőoktatási törvény születik.

## Felhasznált irodalom

Monitorul Oficial al României. Partea a II-a. Dezbateri Parlamentare. Camera Deputațiilor. 1994. Nr. 122–149. [Románia Hivatalos Közlönye. II. rész. Parlamenti viták. Képviselők háza. 1994. 122–149 számok.] Monitorul Oficial al României. [Románia Hivatalos Közlönye] Partea I-a. Nr. 307/1993, Nr. 167/1995, Nr. 1/1996, Nr. 606/1999.

Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, 2000, OKKER Kiadó

Reviews of National Policies for Education: România. OECD, 2000.

Ioan Mihăilescu: *Sisteme de învățământ superior în Europa Centrală și de Est*. Editura Alternative. București, 1997.

# A ROMÁN FELSOÓKTATÁS-POLITIKA ÉS AZ EU-CSATLAKOZÁS<sup>491</sup>

## Bevezetés

Románia 2002-es prágai NATO-csatlakozása, valamint az ország számára kilátásba helyezett európai uniós csatlakozás kihatással van az ország belpolitikai folyamataira, a gazdasági reformra és az ezekkel szoros kapcsolatban álló oktatási reform alakulására is.

Románia az elmúlt néhány évben több európai uniós kezdeményezés aláírója, így az 1998-as Sorbonne-i Nyilatkozat, az 1999-es Bolognai Nyilatkozat, a 2001-es Prágai és Salamancai Nyilatkozatoké, melyek a felsőoktatás európai térségének kialakítását célozzák. E felsőoktatási egyezmények az európai piacgazdaság versenyképességének fejlesztését,<sup>492</sup> a kelet-közép-európai térség felsőoktatási stabilitásának megvalósítását<sup>493</sup> tűzték ki célul a tudományos kutatás és technológia fejlesztése, a felsőoktatáson belüli diák- és tanármobilitás, a felsőoktatási rendszerek kompatibilitásának megvalósítása által.

Tekintettel arra, hogy e nyilatkozatok életbe léptetése nem kötelező érvényű, és nincs egy központi irányító hatalom, amely számonkérné a javaslatok teljesítését, és rendelkezne a vitás kérdésekben, vagy felülbírná a nemzeti döntéseket, határozatokat,<sup>494</sup> így kérdéses, hogy e nyilatkozatokban megfogalmazott ajánlásokat milyen mértékben hajlandóak és képesek az egyes országok, így Románia is gyakorlatba ültetni. Továbbá kérdésként fogalmazódik meg, hogy mekkora a társadalmi akarat – beleértve a kormányzati szervek, politikai pártok, más érdekcsoportok és civil szerveződések elkötelezettségét – a nemzeti felsőoktatási rendszernek EU-kompatibilissá alakításában?

A Bolognai Nyilatkozat és annak romániai gyakorlata

A Bolognai Nyilatkozat célja három szóban összegezhető: mobilitás, alkalmazhatóság és versenyképesség. A nyilatkozat hat javaslatot tartalmaz:

- Ösztönzi a könnyen érthető, átlátható és összehasonlítható szintek és folyamatok bevezetését, valamint azok következetes használatát, a diploma-

<sup>491</sup> Megjelent Mandel Kinga : A román felsőoktatás-politika és az EU csatlakozás. In: *Tér és Terep*. Budapest, 2004, MTA Kisebbségkutató Intézet, 187–204. p.

<sup>492</sup> Bakonyi 2001, 2. p.

<sup>493</sup> Bologna declaration 1999, 1. p.

<sup>494</sup> Teodosiu 2002.

melléklet alkalmazásával, az európai polgárok alkalmazhatóságának és az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének növelése érdekében.

- Javasolja a kétciklusos (angolszász) rendszer bevezetését, felsőfokú és posztgraduális szintek alkalmazását, ahol a második ciklus elvégzése mesteri (masters) vagy doktori fokozattal jár.
- Támogatja egy, az ECTS-hez hasonló kreditrendszer bevezetését, mely elősegíti a diákok mobilitását. Javasolja kreditek megszerzésének lehetőségét a nem formális, az informális vagy akár az életen át tartó tanulás keretében is.
- Javasolja a tanár- és diákmobilitás ösztönzését, a mobilitás útjában álló akadályok felszámolásával a külföldi tréningek, képzési periódusok kölcsönös elismerését.
- Ösztönzi az európai együttműködések megvalósítását a minőségbiztosítás érdekében, összehasonlítható kritériumok és metodológiák kidolgozását a minőségbiztosításban.
- Támogatja az európai szempontok érvényesítését a tantervfejlesztésben, intézmények közötti együttműködések, mobilitási sémák és integrált tanulmányi programok, tréningek és kutatások megvalósítása során.<sup>495</sup>

A résztvevők ugyanakkor elkötelezik magukat, hogy ezeket a célokat a saját intézményi keretükben próbálják megvalósítani, tiszteletben tartva a kultúrák, nyelvek és nemzeti oktatási rendszerek sokféleségét, valamint az egyetemi autonómiákat.<sup>496</sup>

A Bolognai Nyilatkozatot Románia részéről Andrei Marga írta alá, aki az 1997–2000 közötti időszak oktatási minisztere volt. Marga az 1990 utáni időszak legmarkánsabb oktatáspolitikai személyisége és elkötelezett híve az átfogó oktatási reform megvalósításának. Az ő funkcióba lépéséig az addig egymást követő oktatási miniszterek (Mihai Golu, Petre Maior, Virgil Petrescu) reform-elképzelése részleges volt, az oktatás egyes szegmenseinek megreformálására korlátozódott.

Az egykori cseh pénzügyminiszter, Leszek Balcerowicz elmélete szerint a kommunista rendszer egyetlen öröksége a jól képzett emberi erőforrás, amit nem mondhat el magáról a többi (nem az egykori szocialista blokkhoz tartozó) fejlődő ország. A pártállami rendszer nem tudta megfelelőképpen alkalmazni a képzett embereket, így az az ellentmondásos helyzet alakult ki, hogy a képzett népesség ellenére kevés volt az újítás, alacsony maradt a gazdaság szintje, frusztrálttá váltak az emberek, romlottak a képességek és a szakmai morál, elvándorolt a képzett emberek egy része. Balcerowicz szerint az elvándorlás

<sup>495</sup> Bologna declaration 1999, 2. p.

<sup>496</sup> Teodosiu 2002, 15. p.

a magas intellektuális potenciál és a gazdasági rendszer megszorításai közötti feszültség eredménye, ami csak átfogó radikális gazdasági és ezzel szorosan együtt járó oktatási reformmal akadályozható meg.<sup>497</sup> Úgy tetszik, hogy a Marga-féle román oktatási reform ebbe a keretbe illeszthető, amennyiben célja a rendszer egészére, így az oktatás szerkezetére, tantervekre, tankönyvekre, programokra, oktatásirányításra, pedagógusképzésre, finanszírozásra kiterjedő átfogó átszervezés. Margat mind barátai, mind politikai ellenségei, európer személyiségnek tartják, aki európai oktatási rendszerek – egyes vélemények szerint<sup>498</sup> főként a német – mintáit próbálta a román nemzeti hagyományokhoz igazítva meghonosítani. Marga a hároméves minisztériumi pozíció betöltése alatt hozzájárult a felsőoktatás decentralizációjához és az egyetemi autonómia kibővítéséhez azáltal, hogy az egyetemek hatáskörébe utalta az egyetemi felvételik megszervezését, hogy lehetővé tette az egyetemi oktatóknak és professzoroknak az egyetemek által történő kiválasztását, az egyetemek saját kritériumai szerint, valamint elősegítette az egyetemek pénzügyi autonómiájának kialakítását. Elkülönítette a felsőoktatási intézményekben az akadémiai vezetést az adminisztratív vezetéstől. Elősegítette a bolognai egyezmény előírásainak alkalmazásához, átalakítva a doktori képzés szerkezetét, és bevezette a diplomamellékletet, mely a képzések kölcsönös elismerését segíti, ugyanakkor az egyetemi oktatók és hallgatók mobilitását mozdította elő azzal, hogy kölcsönös diplomaelismertetési egyezményt kötött több országgal, köztük Magyarországgal is. Jogilag megvalósította kihelyezett egyetemi tagozatok létesítését, mely a hallgatói költségek csökkenésével járt, és amely ugyanakkor lehetővé tette más országok, így Magyarország számára is kihelyezett egyetemi fiókok létrehozását Romániában. Hozzájárult az 1995-ös Tanügyi Törvény 1997-es sürgősségi kormányrendelettel, majd 1999-es Tanügyi Törvénnyel történő megváltoztatásához, ezáltal eleget téve az 1995-ös törvénnyel elégedetlen különböző társadalmi és politikai csoportok igényeinek.<sup>499</sup>

Marga nagy tehetséggel terjesztette el a médiában reformelképzeléseit, ezáltal széles körben elfogadtatva azokat. Személye, mint az az egyes politikai pártok oktatási bizottsági tagjaival készített interjúimból kiderül, szinte általános elismertségnek örvendett. Valószínűleg Margának nagy szerepe volt abban, hogy 2000-ben Románia sikeresen lezárta az európai uniós csatlakozás oktatási fejezetét.

Margának ugyanakkor hároméves miniszteri ideje alatt nem sikerült jelentős mértékben változtatni a tanügyi törvény etatista-centralista szemléletén, nem tudta kivívni az egyetemi autonómia teljes mértékű biztosítását. Bár jelentős lépéseket tett a bolognai nyilatkozat életbe léptetése érdekében, és nyitott a

<sup>497</sup> Balcerowicz 1995, 45. p.

<sup>498</sup> Alexandru Brezniceanu, demokrata párti parlamenti képviselő, képviselőházi oktatási bizottsági tag 1992–2000 között.

<sup>499</sup> Lásd: Bilanțul unui mandat (1997–2000). 4–5. p.

különböző nemzetközi együttműködések, kölcsönös diplomaelsmertetések, tanárok és diákok mobilitásának megvalósítása, mindez önmagában kevésnek bizonyult ahhoz, hogy leküzdje e meglehetősen konzervatív rendszer ellenállását, rigiditását.

Ilyen értelemben a felsőoktatás továbbra is centralizált rendszer, ahol részletkérdésekben is a központi hatalom dönt, alulfinanszírozott, az autonómia korlátozott, az oktatás ezentúl is az ismeretátadásra szorítkozik, lokális, nemzeti standardok elérését célozza, a verseny, a vizsgáztatás, a fokozatok megszerzése és maga az egész rendszer nagymértékben kitett a korrupció hatásainak.<sup>500</sup>

A bolognai nyilatkozat megvalósítását a csatlakozott országokban vizsgáló tanulmány,<sup>501</sup> amely a salamancai és prágai nyilatkozatot előkészítő nyomon követő (follow up) elemzés, megállapítja, és ez Romániára is érvényes, hogy az oktatás minden szintjén fennmaradtak a hosszú tanulmányi programok és a merev monodiszciplináris curriculumok, ugyanakkor továbbra is kevés figyelemben részesül az egyetemi oktatók mobilitásának kérdése.

## A Prágai és Salamancai Nyilatkozatok és a romániai gyakorlat

A Bolognai Nyilatkozatot a későbbi Prágai és Salamancai Nyilatkozatok a következő javaslatokkal egészítették ki:

- Ösztönzik az egyetemi autonómiát, mert az egyetemeknek képesnek kell lenniük új kapcsolatok kiépítésére, beleértve a gazdasági partnereket is, és gyorsan kell tudniuk cselekedni.
- Támogatják az egyetemek autonómiájának növelését, azért is, mert az egyetemeknek képeseknek kell lenniük saját stratégiájuk meghatározására, az oktatási és kutatási prioritások kiválasztására, a finanszírozás módjának megválasztására, a curriculum arculatának kidolgozására, az egyetemi oktatók és a hallgatók kiválasztási kritériumainak megállapítására.

Ugyanakkor az autonómia elszámoltathatóságot is jelent, ami stratégiai tervezést föltételez, valamint megkívánja célok és prioritások meghatározását, az oktatási és kutatási feladatokhoz a helyi, hazai és külföldi partnerek megválasztását, a kutatási területek kijelölését, a curriculum, a menedzsment és humán erőforrás meghatározását, szelekcióját, a hallgatók kiválasztási szabályainak felállítását.

- A felsőfokú intézmények célja és szükséglete, hogy figyelembe vegye végzetteinek munkaerő-piaci alkalmazhatóságát. Ez a programok nagyobb rugalmasságát föltételezi, és a diákok élethosszig tartó tanulására és al-

<sup>500</sup> Horobet–Chirițoiu 1999, 4. p.

<sup>501</sup> Trends in Learning Structures in Higher Education (II) Follow-up Report 2001.



kalmazkodóképességének fejlesztésére alapozó tananyagfelfogásokat, valamint minden egyes tanulási tapasztalat felhasználásának sokféleségét.

- Ösztönzik a minőségbiztosítás nemzetközivé tételét, fejlesztését, ami vég-ső soron a versenyképességet növeli. Az akkreditációs eljárások és a minőségbiztosítási mechanizmusok optimalizálása a feltételei ennek.<sup>502</sup>

A Prágai és Salamancai Nyilatkozatok aláírója a 2000 óta oktatási miniszteri tisztséget betöltő Ecaterina Andronescu miniszterasszony. A Román Szociáldemokrata Párt (PSD) képviselőjében működését kifejtő politikus munkásságát az oktatásban érintettek (pedagógusok, egyetemisták, diákok, szülők és adminisztratív személyzet) állandó elégedetlensége és felháborodása övezte. Sokak véleménye szerint<sup>503</sup> ugyanis a miniszterasszony nemcsak lelassította és megállította a Marga által felgyorsított és konkrét cselekvésekbe fordított reform folyamatát, de vissza is fordította azt. Bár a nyilatkozatok és a dokumentumok szintjén<sup>504</sup> a miniszterasszony is elkötelezettnek mutatkozott a román felsőoktatás európai integrációjának megvalósítása mellett, 2000 óta hozott intézkedései nem voltak összhangban nyilatkozatai tartalmával.

Ily módon a Rektorok Országos Tanácsának, valamint az egyes politikai pártok szakértőinek, az RMDSZ felsőoktatási tanácsának elutasításába ütközött az oktatási minisztérium által készített felsőoktatási törvénytervezet is,<sup>505</sup> mely bár kinyilatkoztatja az egyetemi autonómiát, cikkelyeiben mégis olyan mértékben korlátozza azt, hogy lényegében végül nem marad más, csak az üres, tartalom nélküli autonómia fogalom.

A kolozsvári BBTE prorektora bírálatában kijelentette, hogy az egyetemek Adminisztratív Tanácsának törvényi előírása révén egy választási és centralista rendszer kompromisszumát próbálják megvalósítani, mely az államnak biztosítana elsődleges szerepet.<sup>506</sup> A törvénytervezet egy másik cikkelye kimondja, hogy a felsőoktatás birtokát képezik az oktatási minisztérium jelenlegi és később visszaszerzendő tulajdonai, és a minisztérium jóváhagyhatja bizonyos tulajdonok átszármaztatását más felsőoktatási intézményekhez. Ez a cikkely azért problematikus, mert nem tisztázza, hogy mi a felsőoktatási intézmények tulajdona, így a minisztérium vagyონát képezik a felsőoktatási intézmények által korábban vásárolt tulajdonok is, melyeket eltulajdoníthat, átszervezhet. A kolozsvári prorektor véleménye szerint ez az előírás önmagában egy újabb

<sup>502</sup> Teodosiu 2002, 19. p.

<sup>503</sup> Közéjük sorolhatók a parasztpárti, demokrata, liberális és RMDSZ-képviselőházi oktatási bizottság tagjai, valamint a többé vagy kevésbé független szakértők egy része is.

<sup>504</sup> Lásd: Strategia învățămîntului superior românesc pe perioada 2001–2010. 1. vagy Protocol privind colaborarea între PSD și UDMR în anul 2003, 15. p.

<sup>505</sup> A felsőoktatási törvénytervezet 2003. év eleji 8. változatáról van szó. Azóta valószínűleg már van 9. és 10. változat is.

<sup>506</sup> Monitorul de Cluj, 2002. 10. 15.

nemzetiesítés.<sup>507</sup> Ugyanakkor ez a cikkely ellentmond a Prágai és Salamancai Nyilatkozatok előírásának is, mely javasolja az egyetemek tulajdonának autonóm módon történő adminisztrálását.

A felsőoktatási törvény egy másik cikkelye előírja, hogy milyen mértékű fizetésben részesülhetnek az egyetemi oktatók, képzettségük, fokozataik, betöltött funkciójuk, az oktatásban eltöltött idő függvényében. Ez a cikkely sérti az egyetem autonómiáját, akadályozza az egyetemek közötti verseny kialakulásának lehetőségét. Ezen előírás ellentmond a bolognai nyilatkozat ama kitételének, mely a felsőoktatási intézmények közötti versenyhelyzet kialakítását ösztönzi a minőségbiztosítás érdekében.

Egy másik cikkely kimondja, hogy a minisztérium hagyja jóvá a felsőoktatási intézmények által kidolgozott tantervet, annak érdekében, hogy az összhangban legyen a nemzeti kívánalmakkal. E cikkely szintén az autonómiát sérti, mert az Országos Akadémiai Értékelő és Akkreditációs Tanács<sup>508</sup> révén már létezik a rendszernek egy ötévenkénti ellenőrzése, így szükségtelen a minisztériumi felügyelet. A központi hatalom túlzott mértékű beavatkozása ellentmond mind a Bolognai, mind a Prágai és Salamancai Nyilatkozatok azon előírásainak, melyek a felsőoktatási intézmények autonómiájának bővítését javasolják.

További cikkely írja elő, hogy az egyetemi oktatók közszereplésükben legyenek tekintettel az intézet „image”-ére, megnyilvánulásuk nem érintheti az oktatói vagy a kutatói tevékenységet, és nem zavarhatja a közvéleményt. Ez az előírás a felsőoktatási intézmények oktatóinak szólásszabadságát korlátozza.

Mint láthattuk, a kolozsvári BBTE prorektorának véleménye szerint a törvénytervezet centralista, és jelentősen korlátozza az egyetemi autonómiát. Hasonló véleményt tükröznek a Rektorok Országos Tanácsának, valamint az RMDSZ felsőoktatási tanácsának nyilatkozatai is.

Kétségtől e tervezeten, mely a nyolcadik változat, még jelentős változások mennek végbe, mind annak társadalmi vitái által, az oktatási minisztérium változtatása, mind az RMDSZ által kidolgozott javaslatok figyelembevétele során,<sup>509</sup> a parlament képviselőházának oktatási bizottsági, majd képviselőházi plenáris, a szenátus oktatási bizottsági, a szenátus plenáris vitájában, majd a két ház közötti egyeztetés során. Mégis e törvénytervezet jelenlegi állapotában jól tükrözi az oktatási minisztérium és ezáltal a jelenlegi PSD-kormány oktatáspolitikai elképzeléseit. Úgy tűnik, hogy mindeddig a 2003-ban székbe kerülő Alexandru Athanasiu sem változtatott.

<sup>507</sup> Nemzetiesítésen értve a fennálló államosítás, állam általi eltulajdonítás lehetőségét.

<sup>508</sup> CNEAA – Consiliul Național de Evaluare și Acredita Academică.

<sup>509</sup> Az RMDSZ – a kormánypárttal kötött parlamenti támogatási egyezménye során – folyamatosan egyeztet a kormánypárttal a készülő törvénytervezetekről, javaslatait az egyezmény értelmében a kormánypárt figyelembe veszi a törvénytervezetek elkészítése, módosítása folyamán.

## Következtetések

Bár jelen elemzés az 1997–2003 közötti időszak oktatáspolitikájával foglalkozik elmélyültebben, mégis megközhítható a következtetés, hogy a „társadalmi változások”<sup>510</sup> utáni román oktatáspolitikája egyik fő jellemvonása annak koherencianélkülisége. Az 1990 utáni időszakban ugyanis nem alakult ki konszenzus a társadalomban, így a politikai pártok között sem a tekintetben, hogy melyek az oktatás fejlesztésének kívánatos irányvonalai, amelyek mellett mindenki elkötelezné magát. Mindamellett, hogy a Tanügyi Törvény kimondja, hogy az oktatás nemzeti prioritás, és minden politikai párt választási programja hangsúlyozza az oktatás fontosságát, külön fejezetet szánva annak, mégis kevés a társadalmi akarat az oktatás támogatására és annak megreformálására. Ezt mutatja az a tény is, hogy Románia az a kelet-közép-európai ország, amely a legkevesebbet szán a GDP-ből oktatásra. A Tanügyi Törvénybe foglalt oktatásra szánt 4%-ot mindeddig soha nem sikerült a gyakorlatban megvalósítani, és úgy tűnik, hogy ebből a keretből a felsőoktatásra szánt 2,5% is csupán illúzió marad. Tekintettel az oktatásra szánt alacsony költségvetésre, a nemzetközi támogatások kiszámíthatatlanságára, az oktatás mindig harmadrendű kérdés marad, mely nagymértékben függ a kormányzó hatalom politikai beállítottságától, elkötelezettségétől, irányultságától. Az oktatási rendszer EU-kompatibilitásának megvalósítása, demokratizálása, amely biztosítaná a mindenki számára történő hozzáférést, az átláthatóság és az elszámoltathatóság megvalósítását, valamint az oktatás etatista-centralista jellegének megszüntetését, az oktatás irányításának decentralizálását – társadalmi konszenzus hiányában – az éppen az aktuális politikai erőfennállás függvénye. Így a fejlődés e tekintetben meglehetősen akadozott a négyéves kormányzati ciklusoknak megfelelően, néha kisebb-nagyobb előrelépések történnek, majd megtorpanás, lelassulás, esetleg visszafejlődés következik, aztán, remélhetőleg újabb lépések előre.

## Felhasznált irodalom

- Bakonyi Károly: Sorbonnetól Prágáig: A Bologna Folyamat. *Magyar Felsőoktatás*, 2001. 9. sz.
- Balcerowicz, Leszek: Research and Education in the Post-Communist Transition. In: *Western Paradigms and Eastern Agenda: A Reassessment. Transformation of the National Higher Education and Research Systems of Central Europe*. 1995, Institut für die Wissenschaften for Menschen.
- Berács József: A Magyar Felsőoktatás exportképessége. Stratégiai gondolatok a bolognai folyamat kapcsán. *Magyar Felsőoktatás*, 2003. [www.magyarfelsooktatashu.hu](http://www.magyarfelsooktatashu.hu).

<sup>510</sup> Az 1989-es eseményeket értve a „társadalmi változásokon”.

- Haug, Guy – Tauch, Christian: Trends in Learning Structures in Higher Education (II) Follow-up Report. 2001
- Horobet, Alexandra – Chiritoiu, Bogdan: Euro-Shape and Local Content: The Bottom Line on Romanian Higher Education Reform. Civic Education Project, 1999
- Hrubos Ildikó: Vitatott pontok, nyitott kérdések. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 2003. 1-2-3. sz. 33-35. p. Korka, Mihai : The reform of Romanian Education (1998–1999). Sevilla, 2000, M. Ottitsch
- Legea Învățământului Universitar (Proiect – varianta VIII). 2003. Ministerul Educației și Cercetării.
- Marga, Andrei: Guidelines for the Reform of Education in Romania. 1998, Ministry of National Education.
- Marga, Andrei: Bilanțul unui mandat (1997–2000). 2000, Ministerul Educației Naționale (kézirat).
- Marga, Andrei: L'interaction universitaire en Europe Centrale et du Sud-Est. In. *Enseignement supérieur en Europe*. 2001. No 2.
- Neményi, Ágnes: *The role of romanian universities in social transformation*. Conference paper, France. 2001
- Program de Guvernare pe perioada 2001–2004. Guvernul României Protocol privind colaborarea între PSD și UDMR în anul 2003.
- Strategia învățământului superior românesc pe perioada 2001–2010. Ministerul Educației și Cercetării.
- Teodosiu, Flaviana: *The Bologna Agreement – the Euro of Education*. Timișoara, 2002, Civic Education Project Conference paper. 2002.
- „The European Higher Education Area”. *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, 1999.
- UBB dă la pământ cu Legea Învățământului Superior. Monitorul de Cluj, 2002. 10. 15.

# Az RMDSZ OKTATÁSPOLITIKÁJA

## 1990–2003 KÖZÖTT<sup>511</sup>

### Bevezetés

Az RMDSZ a Romániában élő magyarság érdekvédelmi szervezeteként jött létre 1989 decemberében. Az érdekvédelmet politikai eszközökkel kívánja érvényesíteni, így etnikai pártként működik, szerkezete és működése megegyezik a politikai pártokéval. Ugyanakkor társadalomszervező funkciókat is ellát a romániai magyarság körében.

Megalakulása óta önmeghatározásában fontos szerepet tölt be a magyar kisebbség érdekeinek képviselése és védelme. Az RMDSZ az érdekképviselő mellett a kisebbségi társadalom szervezésének funkcióját is magára vállalta, kiemelkedő figyelemben és támogatásban részesítve a kisebbségi identitás megőrzésében alapvető szerepet játszó társadalmi intézményeket: az oktatási, a művelődési, valamint az egyházi szervezeteket és intézményeket.

Az oktatás az RMDSZ célkitűzéseinek meghatározásában, programjában megalakulása óta prioritásként kezelt kérdéskör, mely területen az anyanyelvi oktatási jogok kiterjesztése az elsődleges célja. Jelszava megalakulása óta: „anyanyelvű oktatást az óvodától az egyetemig”. E célkitűzés az RMDSZ első elnöke, Domokos Géza által 1989. december 25-én aláírt kiáltványnak egyik lényeges pontja volt, és a továbbiakban minden választási program, tiltakozás és kiáltvány részeként megtalálható.

Az oktatáspolitikai célkitűzések természetesen mindenkor nagymértékben függtek elsősorban a belpolitikai hatalmi erőviszonyoktól, a kormányzat és ellenzék összetételétől, valamint az országra nehezedő külpolitikai nyomástól, a szomszédos Magyarország és az Európai Unió felől megnyilvánuló érdeklődés mértékétől.

A továbbiakban az RMDSZ oktatáspolitikai elképzeléseinek történeti elemzésére kerül sor, az RMDSZ programjai, kongresszusi beszámolóí, kiáltványai, tiltakozásai, memorandumai és más dokumentumok, nyilatkozatok alapján.

<sup>511</sup> Megjelent Mandel Kinga: Az RMDSZ oktatáspolitikája 1990–2003 között. In Blénesi Éva – Mandel Kinga: *Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában*. Kisebbségek Kelet-Közép-Európában X. Budapest, 2004, Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 85–108. p.

## Az ellenzéki időszak (1990–1996)

Az 1990-es társadalmi változásokat követően az RMDSZ két egymást követő parlamenti ciklust is ellenzéki időszakra töltött. Az 1989-es romániai események (más elnevezések szerint: „decemberi forradalom”, „éhséglázadás”, „népi felkelés”, „puccs”, „társadalmi változások”, „társadalmi átalakulás”) után lassan kialakult a többpártrendszeren alapuló demokratikus parlamentarizmus rendszere (Kántor–Bárdi 2001). A decemberi események és az 1990. májusi választások között meglehetősen tisztázatlanok maradtak a politikai viszonyok, előbb jött létre az ideiglenes törvényhozási testület, a Nemzeti Egység Ideiglenes Tanácsa, majd csak ezt követően a Nemzeti Megmentési Front (továbbiakban: FSN)<sup>512</sup> kormánya. Az 1990-es első „demokratikus”<sup>513</sup> választáson 75 párt indult (Kosa, 2001). Az 1989–1992-es időszakban a FSN<sup>514</sup> kormányzott. A kormány kisebbségekkel szembeni politikája ebben az időszakban a Romániai Magyar Demokrata Szövetség politikai elszigetelését célozta mind a parlamentben, mind általában a politikai színtéren. Ennek érdekében a nem magyar kisebbségeket főként a Választási Törvény különböző paragrafusai által a kormánypárthoz kötötte. A kormány jelentős privilégiumokat biztosított azon kisebbségi szervezeteknek és egyesületeknek, amelyek együttműködnek vele. Megteremtette ezen együttműködés intézményi kereteit is, létrehozva a Nemzeti Kisebbségek Tanácsát,<sup>515</sup> melynek képviselői helyet kaptak a parlamentben is. Az RMDSZ nem sokkal a Kisebbségek Tanácsának megalakulása után kilépett, felismerve: a tanácsot a kormány azért hozta létre, hogy az RMDSZ ellenlábasaként szolgáljon, megcáfolva kijelentéseit, követeléseit jogosságát (Andreescu, 2001).

Az 1990–1992-es időszak jellemzője, hogy a társadalom részéről viszonylag kevés figyelem irányult az oktatásra – a politika előterében ekkor az átmeneti időszak problémái, főként gazdasági és politikai jellegű kérdések álltak. Ez idő alatt nem született az 1978-as, érvényben lévő Tanügyi Törvényt megváltoztatni szándékozó új oktatási törvény. Az oktatást kormányrendeletek útján szabályozták, köztük az 54/1990., 521/1990., valamint a 461/1991-es rendeletekkel. Az egyetlen párt ez időszak alatt, mely programjában oktatással is foglalkozott, az RMDSZ volt.

Az RMDSZ ebben az időszakban minden, a nyilvánosságnak szánt dokumentumában, kiáltványában, programjában, nyílt levelében követelte, hogy a magyar kisebbségnek lehetősége nyíljon magyarul tanulni az oktatás minden

<sup>512</sup> Frontul Salvării Naționale (FSN), a PDSR (Társadalmi Demokrácia Romániai Pártja), valamint a PSD (Román Szociáldemokrata Párt) jogelődje.

<sup>513</sup> Az idézőjelet indokolja, hogy az 1990-es és 1992-es választások tisztaságát mind külföldi megfigyelők, mind hazai szakértők is több rendben (például Dan Pavel, 2000b) megkérdőjelezték.

<sup>514</sup> A rövidítés románul: Frontul Salvării Naționale.

<sup>515</sup> Consiliul pentru Minoritățile Naționale.

szintjén és ágazatában, beleértve a felsőoktatást is. E követelést szakmai, de főként politikai érvekkel egyaránt megalapozták, hivatkozva mind az egyének pszichoszociális fejlődésének ideális körülményeire, mind a nemzeti közösségek által aláírt nemzetközi dokumentumokra, egyezményekre, amelyekhez Románia is csatlakozott. A követeléseket támogatták az RMDSZ-en kívül a romániai magyar szakmai körök is, amint azt a Babeş-Bolyai Tudományegyetem tanárainak nyilatkozata bizonyítja. A tanárok elengedhetetlennek tartották az önálló állami magyar egyetem visszaállítását (RMDSZ 1989–1999).

Amikor az 1989-es események után Mihai Şora<sup>516</sup> került az Oktatási Minisztérium élére, a vele tárgyaló magyar egyetemi képviselők reménykedtek, hogy „ez az európai kitekintésű becsületes román értelmiségi támogatja majd a Bolyai Egyetem újraindítását” (Balázs 1997). Ezen reményüket a miniszternek a vegyes tannyelvű szakmai jellegű középiskolák szétválasztásában mutatott támogatása indokolta (Andreescu 2001), valamint 1990. január eleji állásfoglalása, mely javaslatokat tartalmazott a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó, minden szintű oktatásra vonatkozóan (RMDSZ 1989–1999). A magyar kisebbség képviselőinek több rendben csalódnniuk kellett. Előbb 1990 januárja végén, amikor a miniszter jóváhagyásával sor került a magyar oktatási miniszterhelyettes (államtitkár) leváltására, majd a későbbiek során, amikor a miniszter hangsúlyozta, hogy az egyetem újraindításához kormányhatározatra van szükség, és hogy a kormány egyelőre nem szeretne ilyen döntést hozni, azaz nincs politikai hajlandóság arra. Hasonló intézkedés volt 1990 februárjának végén, amikor betiltották a magyarországi könyvek akadálytalan bevitelét az országba, visszafordítva a tankönyvszállítmányokat a határtól. A kisebbségi oktatás ellen irányult az 521/1990-es kormányhatározat is, amely megtiltotta a magyar nyelvű szakoktatást, valamint az oktatási miniszter telefonos utasítása is 1990 szeptemberében, amelynek során megfosztotta a tanulókat az anyanyelven történő egyetemi felvételizés jogától.

A magyar kisebbség érdekképviselői (RMDSZ), valamint civil szerveződések megpróbáltak tiltakozni a fenti intézkedések ellen, így kezdeményezésükre számos megmozdulásra, tüntetésre került sor 1990-ben: Marosvásárhelyen könyvvel és gyertyával tüntettek a kisebbségi jogokért (beleértve az oktatást is), Csíkszeredában az államtitkár leváltása miatt, Sepsiszentgyörgyön és Brassóban a magyar oktatásért és a magyar iskolákért, Marosvásárhelyen a magyar orvosi és gyógyszerészeti kar fennmaradásáért, Kolozsváron szolidaritá-

<sup>516</sup> Filozófusprofesszor, a független román elit és a Társadalmi Dialógus Csoport (Grup Dialog Social) tagja, 1991 februárjában a Polgári Összefogás Pártjának soros elnöke, ismert ellenzéki, akinek cikkei jelentek meg a 22-ben. 1990 januárjában elébe ment a magyarok kérésének, ami a vegyes tannyelvű szakközépiskolák szétválasztását illette, mert történelmi rálátással rendelkezett e problémára (Andreescu 2001), ezt a magyarok számukra kedvező jelnek vélték, és kivetítették a magyar egyetem ügyére is, azonban csalódnniuk kellett. Jelenleg a Fenomenológiai Tanulmányok Központjának tagja, líceumi tanár.



si tüntetésre került sor a marosvásárhelyiek ügyének támogatása érdekében. Ugyanakkor e megmozdulásokkal egy időben a román fiatalok is tüntettek (a Vatra Româneasca szervezésében) 1990. február 9-én Marosvásárhelyen a magyar nyelvű oktatás ellen. Egyes vélemények szerint (Andreescu 2001) az 1990. március 19–21. között Marosvásárhelyen a magyarok és románok között kirobbant véres összecsapásokban elsődleges fontossága volt annak, hogy a marosvásárhelyi RMDSZ-vezetés nem látta be a Bolyai Farkas Líceum szétválasztásában rejlő hatalmas társadalmi konfliktusokat, amikor a román tagozatok eltávolítása érdekében küzdött. A legrégebbi iskola elhagyásának kikényszerítése ugyanis a román közösség szimbolikus értelemben vett meghátrálását jelentette, amely talajt adott a Vatra nacionalista szításának.

A tiltakozó akciók részeként 1990 júliusában az RMDSZ Országos Választmánya nyilatkozatban szólította fel a román kormányt, a parlamentet és az Oktatási Minisztériumot, hogy hozzanak döntést a Bolyai Egyetem újraindításáról, ugyanakkor külföldi szervek segítségét kérték e döntés pozitív befolyásolása érdekében. Szintén júliusban az RMDSZ-szenátorok nyilatkozatban tiltakoztak a kiújult kisebbségellenes nacionalista propaganda miatt, mely elsősorban a kisebbségi oktatás ellen irányult (RMDSZ 1989–1990). Az RMDSZ 1990. szeptember 11-én parlamenti interpellációban tiltakozott az anyanyelven történő felvételizés jogának megsértése ellen.

Parlamenti interpellációiban az RMDSZ a kormányt gyakorta az aláírt, kisebbségi jogokat szavatoló nemzetközi egyezmények betartására szólította fel, így a Magyarországgal aláírandó kölcsönös felsőoktatási oklevelek elismertetésének kérdése esetében is,<sup>517</sup> legtöbb esetben sikertelenül. A költségvetési viták során az RMDSZ bírálta a kormányt kiforratlan pénzügyi politikája miatt, melynek negatív hatásai az oktatásban is érezhetők voltak, mindazonáltal ez idő alatt parlamenti tevékenysége meglehetősen szűk keretek között mozgott, különböző formában (nyilatkozat, tüntetések) megnyilvánuló tiltakozásokra korlátozódott.

1991-ben csak egyetlen megmozdulásra került sor, Kolozsváron: a Báthory, a Brassai és az Apáczai líceumok udvarán tüntettek a magyar iskolákért. 1991 végén az RMDSZ átfogó tanulmányt készített a kormány tanügyi törvénytervezetének kisebbségekre vonatkozó szakaszait illetően, és benyújtotta azt a Parlament Állandó Bizottságához. 1992 márciusában Csíkszereda főterén került sor demonstrációra az anyanyelvi oktatás érdekében. Május és június során az egész országban több tömeges tiltakozó megmozdulást szerveztek a tanügyi törvénytervezet ellen, mert azt a kisebbségi oktatás elsorvasztására tett kísérletnek, merevnek, korszerűtlennek, a nemzetközi szerződésekkel ellentétesnek értelmezte az RMDSZ, amely semmibe veszi a nemzeti kisebbségek oktatásá-

<sup>517</sup> Lásd Monitorul Oficial Partea II. Dezbateri parlamentare. Nr. 73/1991, 8. p. [Románia Hivatalos Közlönye, II. rész. parlamenti viták. 58/1991, 8. p.]

nak évszázados hagyományait. 1992 júniusában a Romániai Magyar Egyházak Elöljáróinak Állandó Értekezlete felhívást intézett az ország vezetőihez, az ENSZ-hez, az Európa Tanácshoz, az EBEÉ-hez a tanügyi törvény kisebbség- és egyházellenes előírásai miatt (RMDSZ, 1989–1999).

A kérések teljesítésére, a tiltakozások figyelembevételére nem mutatkozott politikai hajlandóság, és e kétéves időszak alatt kisebbségi oktatási kérdésekben nem történt lényeges előrelépés.

A következő, 1992-es választásokat a FSN jogutódja, az Iliescu által vezetett TDRP<sup>518</sup> (magyar nevén a Társadalmi Demokrácia Romániai Pártja) nyerte, mely időközben szétszakadt, Petre Roman és pártja vitte tovább az eredeti nevet. A kormánykoalíciót az 1992–1996-os parlamenti ciklus alatt a PDSR a szélsőségesen nacionalista PUNR<sup>519</sup> (Román Nemzeti Egység Pártja) párttal alkotta. A kormánykoalíciót kívülről támogatta a szintén szélsőségesen nacionalista Nagy-Románia Párt (NRP),<sup>520</sup> amely ennek fejében államtitkári, parlamenti szakszabizottsági és más vezetői funkciókat kapott, valamint a Szocialista Munka Pártja (PSM)<sup>521</sup> is. A román sajtó „vörös kvadriennalénak” vagy „vörös négyes fogatnak”, „nómenklaturistáknak” nevezte ezt a négy pártot, utalva arra, hogy nem szakítottak teljes mértékben a kommunista múlttal. Andreescu (2001) egyszerűen a nacionalisták uralmának nevezi ezt a négyéves időszakot.

A parlamenti viták során a kormányt kívülről támogatták a nem magyar kisebbségi pártok (a török-mohamedán tatárok pártja, az örmények egyesülete, a bolgárok szövetsége, az olaszok közössége, a törökök demokratikus egyesülete, a németek demokratikus fóruma, a lengyelek egyesülete), valamint a függetlenek egy része is. A nem magyar kisebbségi pártok ezzel a politikával kettős hasznot húztak (és ezt teszik napjainkban is), amennyiben a kormányt támogató szavazással juttatásokban részesültek, ugyanakkor, bár az RMDSZ ellen szavaztak, mégis az általa kivívott kisebbségi jogok számukra is kedvezőek.

Az RMDSZ a Nemzeti Liberális Párttal (PNL),<sup>522</sup> a Kereszténydemokrata Parasztpárttal (PNȚCD),<sup>523</sup> a Demokrata Párttal (PD),<sup>524</sup> valamint a Szociáldemokrata Párttal (PSDR)<sup>525</sup> közösen alkotott ellenzéket. Annak ellenére, hogy az 1992-es választásokat megelőzően létrejött a mintegy 17 ellenzéki pártot tömörítő Demokrata Konvenció, melynek az RMDSZ is része volt, e pártok ekkor még a kormánypártokhoz hasonlóan gyanakvással és ellenségesen viszonyul-

<sup>518</sup> Hivatalos román nevén: Partidul Democrației Sociale din România.

<sup>519</sup> Hivatalos román nevén: Partidul Unității Naționale Române.

<sup>520</sup> Hivatalos román nevén: Partidul România Mare.

<sup>521</sup> Partidul Socialist al Muncii.

<sup>522</sup> Partidul Național Liberal – PNL.

<sup>523</sup> Partidul Național Țărănesc Creștin și Democrat – PNȚCD.

<sup>524</sup> Partidul Democrat – PD.

<sup>525</sup> Partidul Social-Democrat Român – PSDR.

tak az RMDSZ-hez, ezért köztük és az RMDSZ között együttműködés csak ritka esetekben jött létre.

1992–1996 között történtek az első átfogó jellegű oktatáspolitikai jellegű változások. 1993-ban megszületett a felsőoktatási akkreditációs törvény, ugyanakkor erre az időszakra tehető a tanügyi törvény parlamenti vitája és annak elfogadása is.

Az RMDSZ 1993-as programjában megfogalmazta azt az elvárást, hogy „az oktatáspolitikai szervezési és működési elve az önkormányzat, a demokrácia és a sokszínűség legyen”.<sup>526</sup> Ez a megfogalmazás már túlmutat a pusztán kisebbségi megközelítésen, amennyiben a demokratikus értékek fontosságát is hangsúlyozza.

1994 októberében az RMDSZ előterjesztette a parlamentben a nemzeti kisebbségek nyelvén történő oktatás törvénytervezetét. A törvénytervezet tételelesen tartalmazta a kisebbségi oktatással kapcsolatos összes követelést: a minden szintre és iskolatípusra kiterjedő anyanyelvű iskolahálózatot, a román nyelv tanítását külön az illető kisebbség számára kidolgozott tantervek alapján, a kisebbségek történelmének és hagyományainak oktatását, az anyanyelven történő felvételizés, záró vizsgázás, szakdolgozat és disszertációvédelem lehetőségét, a tanszemélyzet anyanyelven történő továbbképzését, külföldi oklevelek elismertetését, a kisebbség arányos képviselését az oktatásirányításban, a felekezeti és magánoktatás állami támogatását, az általános és szakműveltségi képzés visszavezetését a felekezeti oktatásba, a megszüntetett egyetemek újraindítását, szükség esetén más magyar állami felsőoktatási intézmények létrehozását, az oktatási intézmények létrehozása céljából elkobzott tulajdonok visszaszolgáltatását vagy a tulajdonosok kártalanítását. Az 500 ezer aláírással támogatott tervezet azonban nem került megvitatásra, annak ellenére, hogy az Alkotmánybíróság alkotmányosnak ítélte azt.

Sem a kormányzó, sem az ellenzéki pártok (Demokrata Párt, Nemzeti Liberális Párt, Kereszténydemokrata Parasztpárt) nem támogatták az RMDSZ-javaslatokat, követeléseket. A tanügyi törvény előkészítése során annak alkotói figyelmen kívül hagyták az RMDSZ által a nemzeti kisebbségek nyelvén történő oktatás törvénytervezetét – minden más, az RMDSZ által beterjesztett javaslattal együtt. Ez történt a képviselőház oktatási szaktanácsadói vitája, valamint szenátusi szaktanácsadói vitája során is, a képviselőház plénumában lezajlott vitákról nem is beszélve. A közhangulatot, a sajtó hangnemet és a politikai diskurzust ebben az időszakban nagymértékű magyar- és idegenellenes retorika jellemezte, így 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. Asztalos Ferenc, az RMDSZ képviselője, a képviselőház

<sup>526</sup> RMDSZ-program 1993.

oktatási bizottságának alelnöke szerint „a kollégák érdemben csak a 13. fejezettel, a nemzetiségi oktatás korlátozását tartalmazó hírhedt törvényszakasszal foglalkoztak, a többit felületesen átfutották”.<sup>527</sup> Így történhetett meg, hogy olyan tanügyi törvény született, mely a többség számára is elfogadhatatlan, és melyet a későbbiek során változtatni kellett, az egyetemisták megmozdulásai, az emberjogi, valamint a szakmai szervezetek tiltakozása következtében.

Bírálták a törvényt kerettörvény jellege miatt, melynek előírásai általánosságokra korlátozódnak, és amely előírások több esetben egymásnak ellentmondanak. Bírálták megfogalmazásainak többértelműsége, bizonytalansága miatt, a feltételes mód gyakori használatáért. Bírálták az egyetemi autonómiát korlátozó előírásai miatt, centralista jellege, a kisebbségek és emberi jogok megsértése miatt is.

Az RMDSZ Oktatási Memóriumában<sup>528</sup> a tanügyi törvényt bírálja, mert előírja a román nyelv elsajátítását (nem csak annak tanulását), előírja Románia történelmének és földrajzának román nyelven történő oktatását, román osztályok működtetését minden helységben, függetlenül a lakosság összetételétől, előírja a román nyelvű felvételi és záróvizsgát, előírja, hogy a legpiacképesebb szakok oktatása – az orvosi, műszaki, mezőgazdasági, jogi, közgazdasági és katonai képzés – kizárólag csak román nyelven történhet, míg a kisebbségek nyelvén csak tanár- és művészképzésre van lehetőség, az egyházaknak pedig csak felekezeti személyzet felkészítésére van joga.

Az RMDSZ a törvény ellen több módon próbált fellépni, társadalmi tiltakozó akciókat szervezett, beadványokat küldött a különböző nemzetközi fórumokhoz, valamint 1995 szeptemberében útjára indította a karavánt. Az Ifjúsági Karaván az Anyanyelvű Oktatásért célja, hogy Strasbourgba eljuttassa az RMDSZ majdnem ötszázezer aláírással támogatott, a parlament által mégis figyelmen kívül hagyott oktatási törvénytervezetét. Bár az RMDSZ-kezdeményezések, a parlamentben benyújtott módosító indítványok hangsúlyozták, a Strasbourgba eljuttatott panaszcsomag azonban nem tartalmazta a tanügyi törvény ellen felmerült összes vádat, mint amilyen annak központosító, a minőségi versenyt kiiktató, a diákok szociális helyzetére érzéketlen vagy autonómiát korlátozó jellege.

A RMDSZ mellett a tanügyi törvényt bírálta több civil szervezet (Pro Europa Liga, Helsinki Bizottság) és emberjogi szakértők (Renate Weber, 1995) is. Ez utóbbiak kifogásolták, hogy a törvény szentesíti az állam mindenek feletti uralmát és jelenlétét, azaz az Oktatási Minisztérium hatalmát, ugyanakkor azon a feltevésen alapul, hogy a többségek tudják, mire van szüksége a kisebbségnek. Az „állami oktatás” fogalomhasználata az oktatás irányításában és ellenőr-

<sup>527</sup> Lásd Zsehránszky István: Törvényfoltozások garanciaidőiben. *Szövetség*, 1995. november, 16. p.

<sup>528</sup> A Memórium a tiltakozás eszközeként szolgált, amennyiben tartalmazta az RMDSZ által a tanügyi törvénnyel szemben megfogalmazott fenntartások összességét.

zésében az állami hatalom erejét hangsúlyozza, szemben a más országokban használatos „közoktatással”, amely a közösséghez hozza közelebb az oktatást, hangsúlyozva, hogy közpénzekből finanszírozott, ezért a közösségnek joga van beleszólni, illetve dönteni a felmerülő kérdésekben. A Pro Europa Liga és a Helsinki Bizottság is tiltakozott a törvény ellen – mindkettő saját stílusában, a liga harcosabban, a bizottság inkább elemző módon viszonyulva a kérdéshez. A Helsinki Bizottság tagjai (Andreescu, Weber) a vallási oktatás kötelezővé tétele és a kisebbségi oktatás korlátozása következtében az emberi jogokra nézve sértőnek titulálták a tanügyi törvényt, ahogyan annak visszasságaira figyelmeztetett az Európa Tanács is 1995. július 13-i határozatában, melyben elítélte a törvény diszkriminatív jellegét és az egyre fokozódó nacionalizmust. Mindazonáltal a politikai erők többsége, beleértve a romániai kisebbségek nagy részét is (Romániában 18 kisebbség rendelkezik parlamenti képviseléssel), támogatta. Egyedül a német kisebbség bírálta még a törvényt, bár e kisebbség vezetői (elnöke és alelnöke) között nem volt teljes egyetértés e tekintetben. Az RMDSZ-megmozdulások – más politikai erők támogatásának hiányában – hatástalanok maradtak a választásokig.

Ebben a hatéves ellenzéki időszakban az RMDSZ oktatáspolitikájában egyetlen nagyobb változás figyelhető meg, ami 1995-ben következett be. Az 1993-as RMDSZ-dokumentumokban a magyar kisebbség mint autonóm közösség jelenik meg, és az oktatáspolitikát az anyanyelven történő tanulás jogából indul ki. Az 1994-es Dokumentumokban a célkitűzés az önrendelkezés elvére épülő kisebbségi oktatás megvalósítása. Az 1995-ös RMDSZ-dokumentumokban jelenik meg először az autonómia és önrendelkezés mellett egy tágabb, nem csak a magyar kisebbség számára értelmezhető célkitűzés: „az oktatási rendszer autonómiája és korszerűsítése.” A másik újdonság, hogy ekkor hangsúlyozódnak először a szórvány- és ezen belül a csángó magyarság oktatási problémái, melyekre fokozott odafigyelést ígér a szövetség.

Az új oktatáspolitikai célkitűzés és az új fókuszcsoport megjelenését sokféleképpen értelmezhetjük. A hangsúlyváltás egyik oka azon felismerés lehet, hogy a kisebbségi oktatási érdekérvényesítés – ha arra egy mód is kínálkozik – csak a többségi érdekekkel összhangban lehetséges. E felismerés akár a tanügyi törvény vitája során tapasztalt osztályadalmi ellenállás következménye is lehet. A csángó magyarok oktatási problémáinak előtérbe kerülése az RMDSZ-en belüli Reform Szárny megerősödésével és az általuk hangsúlyozott csángókérdéssel magyarázható, valamint a közelgő 1996-os választással.

Az RMDSZ oktatáspolitikai nagy kudarca ebben az időszakban, hogy nem sikerült megvalósítania az önálló, államilag finanszírozott magyar egyetemet – a Bolyai Egyetemet – újraindítását, hogy nem sikerült a tanügyi törvénybe iktatni az önálló magyar egyetemalapítás jogát.

## A koalíciós időszak (1996–2000)

Az 1996-os választások után az RMDSZ kormányzati feladatokat vállalt, koalícióba lépve a két nagy tömörüléssel, a Demokrata Konvencióval (benne a két tradicionális párttal: a Kereszténydemokrata Parasztpárttal<sup>529</sup> és a Nemzeti Liberális Párttal,<sup>530</sup> valamint több más kisebb párttal) és a Szociáldemokrata Unióval (benne a Demokrata Párttal<sup>531</sup> és a Szociáldemokrata Párttal). Az RMDSZ-szel történő koalícióra lépést a választásokat megnyert pártok részéről három elgondolás indokolta. Az indokok között szerepelt egyrészt, hogy a koalíció pártjainak csak 3%-os parlamenti többséget sikerült szerezniük, mely többséggel a tapasztalatok szerint meglehetősen nehéz lett volna kiegyensúlyozott kormányzást biztosítani. Másrészt az RMDSZ mellett szólt, hogy nem volt más megfelelő koalíciós partner, az ellenzékiek közül csak az előző kommunista beállítottságú kormány tagjai, a TDRP, az NERP és az NRP érte el a 3%-os parlamenti küszöböt. Harmadrészt és nem utolsósorban a koalíciós pártok célja az RMDSZ bevonásával a külpolitikai imázs helyreállítása volt, különös tekintettel a kilátásba helyezett NATO-ba történő belépésre.<sup>532</sup>

Az RMDSZ részéről a koalícióba lépést indokolta egyrészt az ellenzékben eltöltött időszak eredménytelensége. A koalícióra lépés mellett szólt, hogy a másik választási lehetőség – a kommunista-nacionalista szélsőséges pártokkal, a „vörös kvadriennálé”<sup>533</sup>-val történő közös ellenzékalkotás – semmivel sem kecsegtetett. Nem elhanyagolható tényezőként a hatalomból történő részesezés – központi és helyi pozíciók betöltése révén – magában hordozta az egyes egyének érdekérvényesítési, valamint az RMDSZ-program kivitelezési lehetőségét.

Az RMDSZ belső ellenzéke a koalícióba történő belépést követően folyamatosan a koalíciós szerződést kérte számon az RMDSZ-en. Csak találgatások vannak arról, hogy létezett-e a koalíció megkötéséről írott szerződés vagy bármilyen más hivatalos dokumentum.<sup>534</sup> Valószínűnek tűnik, hogy létezett koalíciós szerződés, de az valamilyen okból, esetleg a felek közti megállapodás következtében nem került nyilvánosságra. Erre utal a Vasile-kormány programja is. Az Intézkedések a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatás terén című alfejezet végén a következő utalás található: „a koalíciós partnerek által

<sup>529</sup> Hivatalos román nevén: Partidul Național Țărănesc Creștin Democrat – PNȚCD.

<sup>530</sup> Hivatalos román nevén: Partidul Național Liberal – PNL.

<sup>531</sup> Hivatalos román nevén: Partidul Democrat – PD.

<sup>532</sup> Toró T. Tibor 1998.

<sup>533</sup> Toró T. Tibortól kölcsönzött kifejezés. Lásd i. m.

<sup>534</sup> Borbély Imre és Borbély Attila Zsolt szerint „írással koalíciós szerződés létre semmi sem utal”, lásd i. m., Toró T. Tibor szerint sem ismert, hogy „kötött-e paktum”, Markó Béla e kérdésre folyamatosan kitérő válaszokat adott, i. m., Balázs Sándor szerint „koalíciós szerződést lehetett volna kötni... de ez nem történt meg... vagy ha igen, nem hozták nyilvánosságra”. In Balázs Sándor 1998.



aláírt jegyzőkönyvnek és megegyezéseknek megfelelően.”<sup>535</sup> Az RMDSZ elnöke, Markó Béla szerint a koalíciós felek közötti egyezséget a kormányprogram tükrözi: „az egyezés maga a kormányprogram.”

Az 1996–2000-es időszakban azonban több kormányprogramról van szó, ugyanis a Ciorbea-kormányt az 1998-as kormányválság következtében a Vasile-kormány váltotta fel. A Ciorbea-kormány programja a partnerségi politika részeként két oktatási javaslatot tartalmazott: az anyanyelvű műszaki és szakoktatást korlátozó szabályozások eltörlését (beleértve az egyetemi szintű műszaki és szakoktatásra vonatkozókat is), valamint azon jog visszaállítását, hogy az egyetemi felvételi azon a nyelven folyhasson, amilyen nyelven az illető diák a középiskoláját végezte.<sup>536</sup>

A Vasile-kormány kétéves programjában az előzőhöz hasonló célkitűzéseket fogalmaz meg: a kisebbségek nyelvén folyó közoktatásban fennálló korlátozások felszámolását, az alternatív, közösségi és felekezeti oktatás támogatását, a 36/1997-es sürgősségi kormányrendeletet jóváhagyó törvény támogatását,<sup>537</sup> az állami felsőfokú oktatás intézményes kereteinek bővítését multikulturális egyetemek, valamint – az igényeknek megfelelően – önálló, a nemzeti kisebbségek nyelvén működő intézmények révén, illetve a hivatalosan elismert felekezetek által létrehozott világi oktatási rendszereknek a közhatóságok által nyújtott anyagi támogatására vonatkozó normák kidolgozását és elfogadását.<sup>538</sup>

A programok látszólagos engedékenységét nem tükrözte vissza a gyakorlat. Az RMDSZ-nek az ígéretes kormányprogramok ellenére sem sikerült elérnie az államilag finanszírozott magyar nyelvű egyetem létrehozását. A sürgősségi kormányrendelet törvényi véglegesítésének elodázása a koalíciós partnerek részéről, valamint az önálló állami magyar egyetem létrehozásának kérdése az RMDSZ koalícióból történő kilépését kockáztatta,<sup>539</sup> ami a koalíció felbomlását eredményezhette volna. A megoldás konszenzus révén, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem sürgősségi kormányrendelet általi multikulturális egyetemmé minősítésével, valamint a Petőfi-Schiller multikulturális egyetem alapításáról történő 687-es számú kormányhatározattal született meg. A konszenzusos megoldást az RMDSZ is elfogadta, és letett a koalícióból történő kilépésről. Po-

<sup>535</sup> A Vasile-kormány programja 1998–2000-re. Részletek. 3. p.

<sup>536</sup> A Ciorbea-kormány programja. Részletek. 2. p.

<sup>537</sup> A 36/1997-es sürgősségi kormányrendelet a kisebbségek számára fontos pozitív változtatásokat tartalmazott az 1995-ös tanügyi törvény korlátozó jellegű előírásaihoz képest (például lehetővé tette a román nyelv anyanyelvi tantervek és tankönyvek alapján történő tanítását az elemi oktatásban; a román nyelv tanítását írja elő, annak elsajátítása helyett, az ország földrajzát és történelmét elemi szinten anyanyelven lehet tanulni, a felső középfokú oktatásban kérésre a szaktárgyakat anyanyelven is lehet tanulni stb.).

<sup>538</sup> A Ciorbea-kormány programja. *Magyar Kisebbség*, 1998. 2. sz.

<sup>539</sup> A válságról, az egyetemalakítás körüli huzavonáról Reisz Róbert ír részletesebben a *The Hungarian University in Romania. Two summer month in '98* című cikkében. Kézirat. Megjelent a *Regio* 2003-as évkönyvében.



litikai akarat hiányában a Petőfi-Schiller Egyetem a további években sem jött létre, 1999 júliusában a Legfelsőbb Bíróság a kormányt elmarasztalva megsemmisítette a bukaresti Táblabíróság korábbi kedvező ítéletét a kétnyelvű egyetem ügyében.

Az RMDSZ mindazonáltal sikeresnek minősítette a kormányzati részvételt, átfogóan, valamint az oktatás tekintetében is: „Fontos előrehaladást tett lehetővé a magyar nyelvű oktatás bővítésében és minőségének javításában.”<sup>540</sup> Pozitívumként említik a decentralizáció mértékének növekedését, a civil szervezetek és helyi önkormányzatok szerepének növekedését az iskolafenntartásban. Megvalósításként szerepel a Köznevelési Minisztériumban létrejött kisebbségi államtitkárság és a magyar tananyagú oktatásért felelős vezérigazgatóság,<sup>541</sup> a megszerzett egy államtitkári, egy államtitkári tanácsosi, két szakfelügyelői tisztség. További eredményt jelentett a szórványvidéken létrehozott létszám alatti magyar osztályok, a magyar nyelvű posztsekunder képzés, magyar csoportok, szakok és karok beindítása a különböző egyetemeken, magyar tanító- és óvóképző főiskolák indulása.

A 36/1997-es sürgősségi kormányrendelettel, majd az 1999-es törvénnyel megszűnt több, a köznevelésre, valamint a szakképzésre vonatkozó korlátozás: a román nyelvnek csak a tanulása kötelező (és nem az elsajátítása), anyanyelven történhet a szakképzés, a felsőoktatásba történő felvételi és a záróvizsga, anyanyelven lehet kiállítani egyes iskolai dokumentumokat. Miniszteri rendelet révén lehetővé vált, hogy a felekezeti iskolák újraindítsák világi és szakmai jellegű képzésüket. Ugyanakkor Románia történelmének és földrajzának oktatása továbbra is román nyelven történik, a felekezeti oktatás továbbra sem részesül állami támogatásban, és ez időszak alatt nem létesült sem multikulturális, sem a nemzeti kisebbségek nyelvén működő állami felsőoktatási intézmény, az egyetemalapításra és autonómiára vonatkozó szabályok nem váltak egyértelműekké, az oktatási rendszer irányítása továbbra is centralizált maradt.

Az RMDSZ koalíciós részvételét illetően megoszlanak a vélemények: a szerzők egy része pozitívként, mások negatívként<sup>542</sup> értékelték. Vannak elemzők, akik részeredményekről<sup>543</sup> vagy pozitív és negatív eredmények együtteséről<sup>544</sup> írtak. Egyes vélemények<sup>545</sup> szerint lehetséges, hogy hatékonyabb lett volna, ha az RMDSZ csak kívülről, a parlamentben támogatta volna a kormány olyan kezdeményezéseit, melyek a demokratikus értékek rögzülését, a gazdasági helyzet javítását célozzák, ezáltal minden fontos támogatás esetén külön alkut kötve a támogatás fejében.

<sup>540</sup> Mérlegen. 1996-2000. RMDSZ-kiadvány, 10. p.

<sup>541</sup> Ugyanaz, mint főigazgatóság.

<sup>542</sup> Borbély Imre – Borbély Zsolt Attila 1998

<sup>543</sup> Toró T. Tibor: i. m.

<sup>544</sup> Bakk Miklós – Horváth Andor – Salat Levente 1999

<sup>545</sup> Toró T. Tibor, Balázs Sándor: i. m.

Ebben az időszakban az RMDSZ oktatáspolitikájában valamiféle folytonosság figyelhető meg, amennyiben az 1997-es és az 1999-es RMDSZ-programok oktatási részei azonosak az 1995-ös programmal. Ugyanakkor más RMDSZ-dokumentumok (például az RMDSZ Kormánykoalíciós Cselekvési Prioritásai, 1997) a kormány általános elvi jellegű oktatáspolitikai célkitűzéseivel történő azonosulást tükrözik, amennyiben az oktatási rendszer decentralizációját és reformjának folytatását, az oktatás szerkezetének a szakemberszükséglethez történő igazítását tűzik ki célul. Úgy tűnik, nem maradt hatástalan, hogy az RMDSZ belső ellenzéke folyamatosan számon kérte a vezetésen a koalíciós szerződést, mert – amint azt látni fogjuk – a következő parlamenti ciklusban az RMDSZ és PSD közötti megállapodásokról részletes szerződések kötöttek, és ezeket a széles nyilvánosság is megismerhette.

### A parlamenti támogatás időszaka (2000–2003)

A 2000-es választások során ismét a TDRP<sup>546</sup> (Társadalmi Demokrácia Romániai Pártja – TDRP) került hatalomra, ezúttal SZDP<sup>547</sup> (Szociáldemokrata Párt) néven. Az SZDP kisebbségi kormányt alakított, ugyanakkor felkérte az RMDSZ-t a parlamenti támogatásra. Erről az együttműködésről a két párt vezetői évente megállapodást írnak alá, mely tartalmazza a felek jogait és kötelezettségeit. Két évben (2002, 2003) az aláírt egyezmények konkrét feladatokat is tartalmaznak, és a 2003-as egyezmény a feladatokhoz kapcsolódó határidőket is megfogalmazott, a 2004-es egyezmény azonban visszalépést jelent e tekintetben, amennyiben meglehetősen általános, határidők nélküli megfogalmazásokat tartalmaz.

A 2000-es év választóvonalat jelentett a magyar felsőoktatás alakulásában, tekintettel arra, hogy a magyar kormány támogatásával, valamint az RMDSZ politikusai által a tanügyi törvénybe foglalt két paragrafus alapján létrejöhett az első önálló magyar magánegyetem Erdélyi Magyar Tudományegyetem néven. Ez kizárólag alapítványi, egyházi és a magyar állami támogatása révén jött létre és működik azóta is.

A 2001-es egyezmény óvatosan fogalmaz oktatási kérdésekben is: „A multikulturális fejlődés a következő célok megvalósításával tartható fenn: magyar nyelvű oktatási vonal finanszírozásához szükséges szervezési és szakmai keret létrehozása a Babeş-Bolyai Egyetemen; valamint 2001-ben bővíteni fogják a magyar nyelvű oktatási hálózatot, illetve további felsőoktatási intézményekben vezetnek be a magyar nyelvű oktatást az igényeknek megfelelően.”<sup>548</sup> A megfogalmazás a tanügyi törvény előírásaihoz hasonlóan bizonytalan és kiszámíthatatlan feltételekhez kötött, mint amilyenek az igények és azok felmérése.

<sup>546</sup> Hivatalos román névén: Partidul Democrației Sociale din România.

<sup>547</sup> Hivatalos román névén: Partidul Social Democrat.

<sup>548</sup> RMDSZ Sajtóiroda, 2001.

A 2001-es protokollum oktatásra vonatkozó előírásai csak részlegesen valósultak meg, amennyiben nem történt jelentős előrelépés a magyar nyelvű oktatási vonal létrehozása ügyében. Előrelépést jelentett viszont, hogy még az egyezmény megkötése előtt, a 2000/2001-es tanévtől kezdődően a jogi karon 25 fős, a közgazdaság-tudományi karon pedig három szakirányon egyenként 25 fős magyar tannyelvű csoportok indultak, amelyeken, ha „objektív okokból kifolyólag”<sup>549</sup> részlegesen is, de magyarul tanulhattak a hallgatók.

A 2002-es egyezmény<sup>550</sup> valamivel konkrétabb elemeket tartalmaz, legalábbis a kolozsvári egyetem ügyében: „magyar nyelvű karok és tanszékek létrehozása a Babeş-Bolyai Egyetemen, a tanügyi törvény keretei között.” Azonban minden egyes pont esetében ott szerepelnek a TT-ből ismert pontatlan, feltételhez kötött, az alkalmazás alól felmentési lehetőséget nyújtó megfogalmazások, melyeket dőlt betűkkel hangsúlyoztam: *„megvizsgálják a magyar nyelvű tagozat létrehozásának lehetőségét, a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen”, „tanulmányozzák a magyar nyelvű csoportok létrehozásának lehetőségét, a törvényes előírásoknak megfelelően, a kolozsvári zeneakadémián és agrártudományi egyetemen, valamint a marosvásárhelyi műegyetemen”, ígéretet tesznek arra, hogy „az egyetem előtti állami oktatás keretében biztosítani fogják a magyar nyelv tanulását a konkrét és valós igények függvényében”; „az egyházi középiskolában a következő években is tiszteletben tartják a 2002–2003-as beiskolázási számokat”; továbbá „az iskolahálózat átszervezésekor figyelembe veszik a nemzeti kisebbségek érdekeit képviselő szakemberek véleményét is”; „a tanügyi reformmal kapcsolatos jogszabályok kidolgozásának folyamatában biztosítják a kisebbségek szakértőinek részvételét”; „biztosítják a szükséges pénzügyi támogatást a kisebbségi tankönyvek elkészítéséhez és kiadásához”. Az egyezmény előírja a brassói SZDP- és RMDSZ-szervezetek számára az együttműködést egy olyan ingatlan kijelölésében vagy építésében, mely megoldja az Áprily Lajos Líceum működési gondjait, valamint a Maros megyei szervezetek együttműködését annak érdekében, hogy a Bolyai Farkas Líceum visszanyerje magyar tannyelvű státusát.*

Az erdélyi egyetemek rektorai az egyetem autonómiájának megsértéseként értékelték az RMDSZ–PSD-protokollum felsőoktatásra vonatkozó fejezeteiben foglaltakat. A felsőoktatási intézmények vezetői azon indokkal utasították el a protokollumot, hogy az új karok felállítása túl nagy megterhelést jelentene az egyetemek részére. A kolozsvári Agrártudományi Intézet rektorának nyilatkozata szerint „a magyar szak elindítására nincs lehetőség”,<sup>551</sup> a Gheorghe

<sup>549</sup> Idézet a tudományegyetem honlapjáról: [www.ubbcluj.ro/maghiara/linia-maghiara.html](http://www.ubbcluj.ro/maghiara/linia-maghiara.html).

<sup>550</sup> In. RMDSZ honlapja [http://tulip.rmdsz.ro/rmdsz/magyar/emod/PSD\\_RMDSZ.htm](http://tulip.rmdsz.ro/rmdsz/magyar/emod/PSD_RMDSZ.htm).

<sup>551</sup> A rektorok nem akarnak újabb magyar szakokat létrehozni. 2002. 02. 08. <http://belpol.transindex.ro/?hir=687>

Dima Zeneakadémia szenátusa szerint „a magyar szak létrehozására nincs igény a diákok részéről”. Az ügyről a többi egyetem vezetősége is hasonlóképpen vélekedett, ezzel indokolta a kormány, hogy nem tud előrelépést elérni e tekintetben. Haladás a két magyar líceum ügyében történt, amennyiben a marosvásárhelyi Bolyai Líceum ügyében megállapodtak a tekintetben, hogy nem indítanak új román osztályokat, de a kifutó román évfolyamok még a Bolyai falai között fejezhetik be tanulmányaikat, így a magyar közösség fokozatosan visszakapja iskoláját. A brassói Áprily Líceum ügyében is sikerült kidolgozni a megoldáshoz vezető utat: a líceum épületének felújításával és a román tagozat későbbi átköltöztetésével az újonnan felépülő iskolába – amint azt a 2003-as megállapodás tükrözi.

A 2003-as egyezmény az előző évi megállapodáshoz képest néhány újdonságot tartalmaz. A többi előírás változatlansága mellett az egyik ilyen tulajdonság „a törvény előírásainak megfelelően” az egyes létező szakok egyesítésével létrehozott két magyar nyelvű kar (humán tudomány és természet-, reál tudomány) létrehozása a Babeş-Bolyai Egyetemen, természetesen megőrizve annak multikulturális jellegét. A kolozsvári zeneakadémia és az agrártudományi egyetem esetében semmi sem változott, továbbra is csak tanulmányozzák a magyar csoportok létrehozásának lehetőségét a törvényes előírásoknak megfelelően. Az egyházi középiskolák esetében a minisztérium a felekezetek képviselőivel történő konzultálása során megvizsgálja ennek az oktatási formának a bővítési lehetőségeit. Ugyanakkor támogatják a román és magyar oktatási minisztériumok közötti együttműködési megállapodás aláírását. Bekerült a protokollumba a brassói Áprily Lajos Gimnázium, valamint a szatmári Hám János Iskolacsoport kérdésének megoldása. A megállapodás rendelkezése szerint nem szűnnek meg a törvény által meghatározott létszámon aluli magyar osztályok sem. A protokollum másik újdonsága a három konkrét feladat mellé rendelt határidőben van. Ezek egyike: „beiskolázási arányszámokat”<sup>552</sup> állapítanak meg a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Főiskolán, beleértve az egészségügyi kollégiumot is. Felújítják a brassói Áprily Líceumot, és felépül a 6-os számú iskola épülete 2003. szeptember 1-ig. Mindezek mellett támogatásban részesülnek egyes iskolaépületek felújítási vagy befejezési munkálatai is. Ugyanakkor a protokollum egyik legjelentősebb eleme, hogy a kormánypárt minden törvénytervezet és kormányhatározat esetén kikéri a szövetség véleményét.

A 2003-as protokollum bírálói azt róják fel az RMDSZ-nek, hogy számos tétel a 2002-es protokollumban is szerepelt, valamint azt, hogy az egyezmény nagyobb mértékben szolgálja a kormánypárt célkitűzéseit, mint a romániai magyarság érdekeit. Az RMDSZ-nek nem sikerült megvalósítania a két ma-

<sup>552</sup> Ugyanaz, mint a keretszám: az illető tanévben a felvételizők által elfoglalható egyetemi férőhelyek száma.

gyar nyelvű kar felállítását a Babeş-Bolyai Egyetemen annak ellenére, hogy az Oktatási Minisztérium támogatta ezt a tervet, mert az egyetem szenátusa egyrészt az autonómiája korlátozásaként értelmezte a protokollum előírásait, másrészt a multikulturális státusának visszaadásától,<sup>553</sup> valamint a magyar karok finanszírozásához nyújtott támogatástól tette függővé azt. A minisztérium több átiratot is küldött ez ügyben az egyetem vezetésének, az egyikben a magyar karok működtetéséből adódó többletköltség fedezetét ígérve, azonban az egyetem vezetése az átiratokat elégtelennek tartotta, véleményük szerint az anyagi fedezet tartós biztosításához legalább egy miniszteri rendeletre lenne szükség, amely a jelenlegi miniszter mandátumának lejártá után sem veszít érvényéből. A protokollum megvalósítása, hogy 2003 szeptemberétől az Áprily Lajos Gimnázium újra önállóvá vált, az 1960-tól beköltöztetett román nyelvű tagozat újonnan felépült iskolába települt át, valamint hogy sikerült a kormánytól anyagi támogatást szerezni a Szatmárnémetiben működő Hám János Katolikus Gimnázium felújítása részére.

A 2004-es egyezmény<sup>554</sup> egyik újdonsága a 2003-as protokollumhoz képest a felekezeti oktatásra vonatkozik: „Az igényeknek megfelelően, a felekezetek képviselőivel való konzultálás után az Oktatási Minisztérium jóváhagyja a felekezeti középiskolákban valamennyi profilú (értsd szakirányú) osztály működését a tanügyi törvény módosításáig.” Az önálló magyar tannyelvű karok létesítése a Babeş-Bolyai Egyetemen az előző év protokollumában is szereplő, de meg nem valósult célkitűzés. A romániai magyar kisebbség érdekképviselte abban reménykedett az egyetemen 2004. március elején esedékes választások előtt, hogy az újonnan megválasztott vezetés viszonyulása a kérdéshez a Marga-féle vezetéshez hozzáállásánál kedvezőbb lesz. Azonban a március 1-én tartott választásokon újra a Nemzeti Liberális Párthoz közel álló Marga által képviselt csoport győzedelmeskedett, hiszen egyetemi berkekben nyílt titok,<sup>555</sup> hogy az új rektor is ehhez a körhöz tartozik. Marga pedig az amerikai mintára létrehozott akadémiai tanács elnöke lett, azaz befolyása továbbra is jelentős maradt, így az intézmény vezetésében nem lehet jelentős változásokra számítani. A választások eredményeképpen az egyetem alelnöki tisztségét Szamosközi István, a pszichológia professzora tölti be, és két magyar rektorhelyettest választottak: Nagy László fizikust és Salat Levente politológust.

A 2004-es egyezmény jóváhagyja a 2003/2004-es beiskolázási számokat a következő tanévre is. A másik újdonság, hogy biztosítja a kisebbségi szak-

<sup>553</sup> A tudományegyetem vezetősége, főként Marga szorgalmazására, több rendben is tárgyalásokat folytatott az Oktatási Minisztériummal a tekintetben, hogy az egyetemet minősítsék multikulturális egyetemmé. Az ideológiai okok mellett pragmatikus indokok állhatnak a háttérben, amennyiben multikulturális egyetemenként új pályázati lehetőségek nyílnának meg.

<sup>554</sup> [www.rmdsz.ro/script/docs/protocol2004\\_hu.htm](http://www.rmdsz.ro/script/docs/protocol2004_hu.htm).

<sup>555</sup> Lásd: Választások a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. <http://www.erdely.com/magyaregyetem.php?id=3923>.

emberek részvételét a tanügyi reformmal és az iskolahálózat átszervezésével kapcsolatos jogszabályok kidolgozásában. Aggudalomra ad okot ugyanakkor az egyezmény azon előírása, melynek értelmében „rendezni fogják az alacsony létszámú magyar tannyelvű osztályok helyzetét”. A „rendezés” ugyanis a gyakorlatban meglehetősen aggasztó jelenségekhez vezet. Egy 2000-ben kiadott minisztériumi rendelettel együttesen értelmezve – mely előírja, hogy az osztályok létszámának megállapításakor a törvényben előírt maximális létszámot kell figyelembe venni – a kisebb létszámú osztályok összevonására, tanárok állás nélkül maradására, iskolák megszüntetésére kerül sor. A demográfiai apály során ugyanis egyre kevesebb gyerek kerül be az iskolába, a megyei tanfelügyelőségek a minisztériumi rendeletre és a költséghatékonyság elvére hivatkozva nem engedélyeznek a maximális létszámnál kisebb osztályokat. Ez az előírás természetesen kihatással van az oktatás minőségére is, mert a nagy létszám miatt lehetetlenné válik a differenciált, az egyes diákok képességeire szabott okulás, melyre egy rövid ideig Marga reformprogramja keretében lehetőség nyílt.

Az RMDSZ kifejezett szándéka szerint továbbra sem mond le az önálló állami magyar tudományegyetem létrehozásáról. 2000-es választási programjában az RMDSZ hangsúlyozta, hogy addig is, amíg ezt sikerül megvalósítani, a már meglévő állami és magánkeretek között működő magyar felsőoktatási hálózat fejlesztése a cél, a komplementaritás elvéhez ragaszkodva. Markó Béla, az RMDSZ elnöke szerint „közvetlenül a 2004-es választások utáni időszakban meg kell kezdeni az oktatási törvény felülvizsgálatát és módosítását”,<sup>556</sup> ami azért is egyre időszerűbbé válik, mert az alaptörvény módosítása nyomán alkotmányos joggá vált a felekezeti oktatás lehetősége, amelynek működését az oktatási törvénynek szabályoznia kell.

Az RMDSZ belső ellenzéke megkérdőjelezte a külső parlamenti támogatással elért eredményeket. Asztalos Ferenc, az RMDSZ oktatási bizottsági képviselőjének véleménye<sup>557</sup> szerint ezen időszak alatt sokkal többet sikerült az oktatás területén kivívni, mint a kormánykoalíció tagjaként.

<sup>556</sup> Idézet Markó Béla 2004. február 27-én, a Csíkszeredában tartott oktatáspolitikai konferencián elhangzott előadásából. In <http://www.erdely.com/magyaregyetem.php?id=3878>.

<sup>557</sup> Asztalos Ferencsel készített interjú, 2003. március 6. Kézirat, MTA Kisebbségkutató Intézet Könyvtára.



## Következtetések

Az RMDSZ oktatáspolitikájának az elmúlt tizenhárom év alatt egyaránt voltak stabil, kiegyensúlyozott elemei és változásai is. A stabilitást leginkább a kitűzött célok jelentik, a változás főként a képviselt társadalmi csoportok, valamint a nézőpontok kiszélesedésében érhető tetten. Míg kezdetekben az RMDSZ főként a tömbmagyarság érdekeit képviselte, az 1996-os választásoktól kezdve a belső és külső nyomás következtében egyre inkább előtérbe kerültek a szórványban élő magyarok, köztük a csángó magyarok oktatási problémái is. Az 1990-es kiindulóponthoz képest nagyobb az odafigyelés nemcsak a kisebbségi szempontból pozitív külföldi gyakorlatra, de a többségi román érdekekre is. Ugyanakkor az oktatáspolitikában elmozdulás figyelhető meg mind az RMDSZ, mind a többi politikai párt részéről egy nyíltan konfrontatívabb politizálás felől egy látszólag konszenzuskereső politizálás felé.

Az RMDSZ oktatáspolitikája ugyanakkor nagymértékű állandóságot is mutat, ami a célkitűzést és a célok megvalósítására irányuló eszközöket illeti. A jövőkép, az új célkitűzések és a megvalósítási módozatok hiánya hosszú távon a kisebbség versenyképességének csökkenéséhez vezethet. A magyar kisebbség mindvégig kimaradt az oktatási reform tervezésének és előkészítésének folyamatából, azaz csak részlegesen (a magyar nyelvű tankönyvek kidolgozásában) vett részt benne, ami nagymértékben megnehezítette e reform célkitűzéseinek megértését, a velük történő azonosulást, a lehetőségekről (például különböző pályázatoknál) történő tájékozódást és azok kiaknázását. Annak ellenére, hogy az RMDSZ már 1996-os programjában megfogalmazta egy saját oktatáskutató csoport felállítását, a politikai szándéknyilatkozatokon kívül e tekintetben nem történt eddig előrelépés.

Az ígéretes egyezmények mellett az RMDSZ politikusok bizakodásán túl az éppen aktuális oktatáspolitikai folyamatok – az Oktatási Minisztérium által elkészített közoktatási és felsőoktatási törvénytervezetek – elgondolkodtatóak, amennyiben a minisztérium azon szándékát tükrözik, hogy még inkább központosítsa és kezében tartsa az oktatás irányításának hatalmát, rendelkezve egyebek mellett az autonóm felsőoktatási intézmények tulajdona, tanterve, vezetői kinevezése felett.

## Felhasznált irodalom

- A Ciorbea-kormány programja. Részletek. *Magyar Kisebbség*, 1998. 2. sz. A Vasile-kormány programja 1998–2000-re. Részletek. *Magyar Kisebbség*, 1998. 2. sz.
- Andreescu, Gabriel: *Ruleta. Români și maghiari, 1990–2000*. Jurnal Tematic. 2001, Polirom. (A rulett. Románok és magyarok, 1990–2000. Tematikus napló. Polirom, 2001.)
- Andreescu, Gabriel: *Valorile integrării europene și identitatea națională*. In *Identitate națională și integrare europeană*. București, 2002, Institutul de Studii Liberale, 193–205.



- p. (Az európai integráció értékei és a nemzeti identitás. In *Nemzeti identitás és európai integráció*. Liberális Tanulmányok Intézete, 193–205. p.)
- Bakk Miklós: Az RMDSZ mint a romániai magyarság politikai önmeghatározási kísérlete 1989 után. *Pro Minoritate*, 1996. 3. sz. ([www.prominoritate.hu](http://www.prominoritate.hu))
- Bakk Miklós: Parlamenti és államfőválasztás 2000-ben. In *Romániai Magyar Évkönyv*. 2001. 2–10. p.
- Bakk Miklós: *Lassú valóság. Cikk és tanulmányok egy le nem zárult évtizedről*. Kézdivásárhely, 2002, Ambrózia Kiadó, 222. p.
- Bakk Miklós: Átmenetek és elitok. Értelmezések az RMDSZ-ről. In *Etnopolitika*. Budapest, 2003, Teleki László Alapítvány, 297–304. p.
- Bakk Miklós: *A román alkotmány módosítása – a szerves fejlődés határpontján*. Budapest, 2003, Teleki László Alapítvány, 297–305. p.
- Bakk Miklós – Horváth Andor – Salat Levente: A 2000. év küszöbén. Politika és kisebbségi magyar társadalom Romániában. *Magyar Kisebbség*, 1999. 2. sz.
- Balázs Sándor: A Bolyai Egyetem... lett, hogy ne legyen. *Magyar Kisebbség*, 1997. 3. sz. [www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/](http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/)
- Balázs Sándor: A hatalomban, vagy a hatalomból. *Magyar Kisebbség*, 1998. 2. sz.
- Borbély Imre – Borbély Zsolt Attila: RMDSZ: érték, érdek és hatalom, 1989–1998. *Magyar Kisebbség*, 1998. 2. sz.
- Chiribucă, Dan – Magyari, Tivadar: The Impact of Minority Participation in Romanian Government. In Robotin, Monica – Salat, Levente (ed.): *A New Balance: Democracy and Minorities in Post-Communist Europe*. LGI Books, 2003, 73–99. p.
- Egyezmény az RMDSZ és a TDRP között, 2001. In RMDSZ sajtóiroda. [www.rmdsz.ro](http://www.rmdsz.ro)
- Kántor Zoltán – Bárdi Nándor: Az RMDSZ és a kormánykoalíció (1996–2000). In *Helyzetkép a Romániai Magyar Oktatás Jelenéről*. Kolozsvár, 2002, RMDSZ Ügyvezető Elnökség Oktatási Főosztálya. Romániai Magyar Évkönyv. 2001, 25–48. p.
- Kettley, Carmen: Ethnicity, Language and Transition Politics in Romania: The Hungarian Minority in Context. In Daftary, Farimah – Grin, Francois (eds.): *Nation Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*. 2003, 243–267. p.
- Kongresszusi Beszámoló. Csíkszereda, 1999. május 15–16.
- Megállapodás a PSZD és az RMDSZ együttműködésére a 2002. esztendőben. RMDSZ honlapja: [www.rmdsz.ro](http://www.rmdsz.ro), [http://www.rmdsz.ro/images/news/protokollum\\_20030219/protokollum\\_2003\\_hu.pdf](http://www.rmdsz.ro/images/news/protokollum_20030219/protokollum_2003_hu.pdf).
- Megállapodás a Szociáldemokrata Párt és a Romániai Magyar Demokrata Szövetség együttműködésére a 2004. évben. [www.rmdsz.ro/script/docs/protokol2004\\_hu.htm](http://www.rmdsz.ro/script/docs/protokol2004_hu.htm).
- Mérlegen. Az RMDSZ koalícióban 1996–2000*. RMDSZ, 2000.
- Milyen magyarságot akarunk? Milyen Erdélyt akarunk? Milyen Romániát akarunk? Választási program 2000. RMDSZ, 2000.
- Oktatási Memórium. In. Dokumentumok 2. Kolozsvár, 1994, 16–21. p.
- Oprescu, Dan: Cîteva cuvinte despre minoritățile naționale din România. Politicile publice între 1990–2001. In *Identitate națională și integrare europeană*. București, 2002, Institutul de Studii Liberale, 143–157. p. (Néhány szó a romániai nemzeti kisebbségekről. Közpolitikák 1990–2001 között. In *Nemzeti identitás és európai integráció*. Liberális Tanulmányok Intézete, 143–157. p.)
- Reisz Róbert D.: A magyar egyetem kérdése Romániában. 1998 nyarának történései. In *Etnopolitika. A közösségi, magán- és nemzetközi érdekek viszonyrendszere Közép-Európában*. Budapest, 2003, Teleki László Alapítvány, 275–297. p.

RMDSZ Dokumentumok. 1. (Kolozsvár, 1993), 2. (Kolozsvár, 1994), 3. (Kolozsvár, 1994), 4. (Kolozsvár, 1995), 5. (Kolozsvár, 1997), 6. (Kolozsvár, 1999).

RMDSZ Kormánykoalíciós Cselekvési Prioritásai, 1997. *Magyar Kisebbség*, 1998/2.

Toró T. Tibor: Az RMDSZ kormánykoalíciós szerepvállalása: zsákutca vagy kiút egy hatékonyabb politikai érdekképviselő felé. *Magyar Kisebbség*, 1998. 1. sz.

Weber, Renate: Legea Învățământului: între contestare și supraapreciere. *Drepturile Omului*, Aprilie-Mai-Iunie, 1995, 16–28. p. (Az oktatási törvény: fellebbezés és túlértékelés között. *Drepturile Omului*, 1995. április-május-június, 16–28. p.)

# OKTATÓI ÉS HALLGATÓI TÁMOGATÁSOK A CSÍKSZEREDAI SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEMEN<sup>558, 559</sup>

Az alábbiakban a csíkszeredai Sapientia EMTE hallgatóinak és oktatóinak kutatási és ösztöndíjtámogatásait mutatom be az elmúlt évek vonatkozásában, beleértve az Erasmus+ lehetőségeket, a hallgatók esetében a szociális, tanulmányi, érdem-, illetve más kutatási és tanulmányi ösztöndíjakat, az oktatók esetében a kutatási támogatásokra helyezve a hangsúlyt.

A felsőoktatási támogatások rendszere sokrétű és sokoldalú, érthetjük rajta a hallgatók és az oktatók információs és kommunikációs eszközök és hozzáféréstámogatását, idesorolva az e-tanulási rendszerekkel történő tanulás és oktatástámogatást, beleértve a könyvtárak, elektronikus adatbázisok hozzáférését, a hallgatók és oktatók tehetségtámogatását, szakkollégiumok, tudományos diákkonferenciák, elismerések, díjak és kitüntetések révén, valamint a hallgatók és oktatók ösztöndíjakon és kutatási pályázatokon, mobilitási programokon keresztül történő támogatását. Az elkövetkezőkben erről a harmadik támogatási formáról, a hallgatók és oktatók oktatási és kutatási ösztöndíjairól, mobilitási lehetőségeiről lesz részletesebben szó.

A tanulmány az egyetem rektora által készített beszámolók, a minőségbiztosítási jelentések és az egyetemi fejlesztési tervek, illetve a rektori hivatal által szolgáltatott adatok alapján készültek. Nagy nehézséget okozott a feldolgozásban, hogy a jelentésekben szereplő adatok nem koherensek, ezért szinte teljes lehetetlenség longitudinális elemzést végezni, mert az összehasonlítás nem válik lehetővé azáltal, hogy az adatok évenként más-más bontásban, más szintre vonatkozóan (adott esetben az egyetem egész szintjére, más esetben kari szinten is) vagy részletezettségben (néhány helyen a grafikonon az adatok is szerepelnek, máshol csak trendek) vannak megadva.

<sup>558</sup> Ezúton is szeretném megköszönni a Sapientia EMTE főtitkárának, Hauer Melindának, Süket Levente csíkszeredai kari főtitkárnak, a csíkszeredai Erasmus program koordinátorának, Burista Ceciliának, hogy adatokkal és információkkal támogatták a tanulmány elkészítését.

<sup>559</sup> A tanulmány megjelent: Mandel Kinga: Oktatói és hallgatói támogatások a csíkszeredai Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen. In Szakkollégiumok és elitképzés. *Educatio*. 2016. Ő. 395-410 p.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemet 2000-ben alapították három helyszínnel, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Csíkszeredában. A csíkszeredai képzés 2001 szeptemberében indult ideiglenes működési engedéllyel, ekkor Kolozsváron 800, Marosvásárhelyen 165, Csíkszeredán 209 hallgató kezdte az egyetemet. 2005 nyarán a Sapientia EMTE első végzősei sikeresen államvizsgáztak a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetemen és a Bukaresti Egyetemen, két éve pedig az aradi Aurel Vlaicu Egyetemen is.<sup>560</sup> Azóta a legtöbb szak akkreditált lett, így az egyetem saját államvizsgát szervezhet. Az 58/2012-es törvény alapján 2012-ben kapták meg az intézményi akkreditációt. (Lásd Románia Hivatalos Közlönye, 180. [XXIV.] kötet, 222 sz. I. rész, 2012. ápr. 3.)

A továbbiakban a csíkszeredai Sapientia EMTE hallgatóinak és oktatóinak oktatási és kutatási támogatásairól lesz szó. 2004 szeptemberében Csíkszeredában két különálló kar – a Gazdaság- és Humántudományok Kar, valamint a Műszaki és Társadalomtudományi Kar – jött létre, melyek 2015-ben ismét egy karrá egyesültek.

## Képzési kínálat

2015-ben 15 alapszakon (gazdasági informatika, könyvelés és gazdálkodási informatika, általános közgazdaság, agrár- és élelmiszer-ipari gazdaság, marketing, élelmiszer-ipari mérnök, környezetmérnök, élelmiszer-ipari biotechnológia, génsebészet, turisztikai mérnök-menedzser, román nyelv és irodalom, szociológia-vidékfejlesztés, világ és összehasonlító irodalom – angol nyelv és irodalom szak, humán erőforrás, kommunikáció és PR)<sup>561</sup> és öt mesterképzési (alkalmazott közgazdaságtan és pénzügy, vezetés és szervezés, fenntartható biotechnológiák, fordító és tolmács, kommunikáció és közkapcsolatok) szakon lehetett tanulni a csíkszeredai karon. Az alapképzések közül több mint fele akkreditált, a többi ideiglenes működési engedéllyel rendelkezik, amint azt az alábbi táblázatból is láthatjuk.

<sup>560</sup> <http://www.kozpont.ro/hirek/hirhatter/az-erdelyi-sapientia-egyetem-toertnete-kronologia/>

<sup>561</sup> <http://www.sapientia.ro/hu/felveteli/alapkepzes/csikszereda>

26. táblázat. Hallgatói és oktatói létszám, valamint akkreditált és ideiglenes működési engedéllyel rendelkező szakok alakulása a cskszeredai Sapientia EMTE karon 2001–2016 között

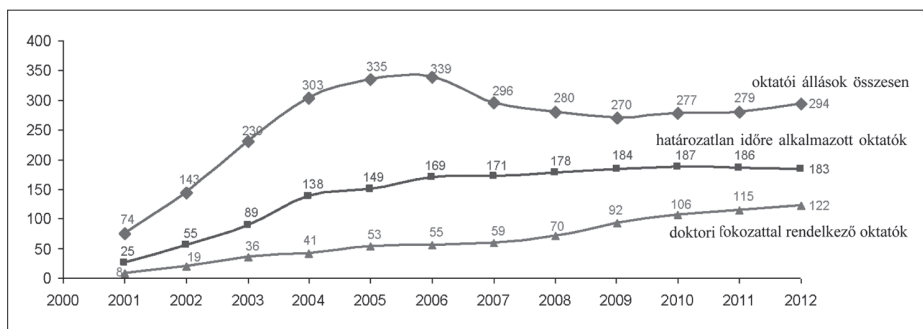
2000 után	2001	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	2015
Diáklét szám	209	480	830	1035	1130	1140	1153	978	901	na	831	663	683	na	na
Oktatók száma	39	71	109	151	167	166	144	123	117	118	114	116	139	141	na
Oktató/diák	5.36	6.76	7.61	6.85	6.77	6.87	8.01	7.95	7.70	0.00	7.29	5.72	4.91	5.36	6.76
Szak ideiglenes engedéllyel	4	7	9	9	9	9	9	9	9	14	13	13	14	14BA+3MA	15BA+3MA
Akkreditált szak	–	–	–	–	–	–	–	3	5	8	8	8	8	8	8

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat a rektori jelentések (2011–2014)<sup>562</sup>, a minőségbiztosítási jelentések (2007–2014) és a fejlesztési stratégiák (2007–2011, 2012–2016, 2015–2020) adatai alapján, valamint Bakacsi Gy. – David Z. – Hauer M. – Szilágyi P. – Tonk M. 2006. In *Quo vadis Sapientia*.

<sup>562</sup> [http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleklet%20-%20Raport\\_al\\_Rectorului\\_Sapientia\\_2014.pdf](http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleklet%20-%20Raport_al_Rectorului_Sapientia_2014.pdf)

A csíkszeredai kar átlagában jónak számít a diák/tanár arány, ami 8 fő/tanár volt a legmagasabb 2007/2008-ban, azonban az egyes szakok között is nagy eltérések vannak, mert például társadalomtudományi vagy közgazdasági szakokon 16 fő is jut egy-egy tanárra.

A csíkszeredai kar vonatkozásában nem találtunk részletes adatokat arról, hogy az oktatókon belül milyen arányban vannak doktori fokozattal és határozatlan idejű szerződéssel alkalmazottak. Az egyetem egészén belül 2006-ig nőtt az állások száma, majd csökkent 2009-ig, és azóta lassan újra nő, de még nem érte el a 2006-os korábbi mértéket. Az összes oktatói létszámon belül fokozatosan és nagyon lassan nőtt a doktori fokozattal rendelkezők aránya is, azonban a határozatlan időre alkalmazottak száma inkább valamiféle stagnálást, sőt az utóbbi időben inkább visszaesést mutat, ezért tűnik úgy az ábrán, hogy egyre inkább szétnyílik az oktatók létszámának és a határozott időre alkalmazottak létszámának ollója. Ez a trend Nyugat-Európa fejlettebb országában is fellelhető, például Hollandiában is egyre inkább megfigyelt jelenség, hogy az oktatói státuszokat határozott időre és szigorú teljesítményelvárásokhoz kötik.



19. ábra. Fokozattal rendelkező, határozatlan időre alkalmazott és összesített oktatói létszámok 2001–2012 a csíkszeredai Sapientia EMTE-n

2009-től nőtt az ideiglenesen vagy teljes mértékben akkreditált szakok száma Csíkszeredában, azonban 2010-től az akkreditált szakok száma stagnál, az új mesteri programok megjelenésével bővült a képzési kínálat.

## Finanszírozás

A Sapientia EMTE-t a magyar állam hozta létre, ezért magánegyetemnek számít Romániában. 2002 októberétől a Sapientian bevezették a normatív finanszírozást.<sup>563</sup> Egyre inkább az a cél, hogy csökkenjen a külső, magyar állami támogatás, és az egyetem megálljon a saját lábán, a saját maga bevételeiből. A Sapientia Kuratórium 2006/70-es határozata 3.2. pontjában megfogalmazott célmeghatározásának megfelelően minimum 20-25%-os mértékű saját bevétel elérése volt a cél 2011-ig, fokozatosan: 2007-ben 5%, 2008-ban 10%, 2009-ben 15%, 2010-ben 20%, 2011-ben 25%. Sajnos nem sikerült egyértelmű adatokat találni, hogy ezt a célt milyen mértékben sikerült tandíjak, kutatási és fejlesztési pályázatok, együttműködések révén az egyetemnek kiviteleznie. A kutatási bevételekről még a későbbiek során lesz majd részletesebben szó.

Megalakítása óta a romániai magyar kisebbség azt szeretné elérni, hogy mivel az egyetem közszolgálati oktatási tevékenységet folytat, a fenntartását a román állam átvállalja, ahogyan például a komáromi Selye János Egyetem esetében történt, ahol az egyetemet, létrejötte óta, a szlovák állam tartja fenn. Egyelőre a román állami támogatásokhoz történő hozzájárulása kimerül az oktatói kutatási pályázati lehetőségekben, melyek nyitottak minden felsőoktatásban oktató vagy tanuló számára. Korábban, mivel a 2012-es akkreditálásáig az egyetem alapítványi magánegyetemnek számított, ezért 2001 és 2011 között jelentős mértékben hozzájárult az állami költségvetéshez, az alapítványokra érvényes adókat fizette bevételeire, ingatlanjaira, nem csak az alkalmazottak járulékaira, annak ellenére, hogy akkor is közszolgálati (oktatási) feladatokat teljesített.

## Nemzetközi hallgatói és oktatói mobilitási programok: Erasmus+, Velux (Dánia)

A csíkszeredai Sapientia EMTE csak a 2012-es intézményi akkreditálást követően a 2013/2014-es tanévtől kapcsolódhatott be az Erasmus programokba. Az Erasmus+ program egységbe foglalja az oktatói és hallgatói mobilitási programokat, ezenkívül a korábbi Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Youth in Action, Tempus és egyéb európai programokat is. Az Erasmus+ tartalmazza a CEEPUS III-at, a KA1 programjai keretében lehetőséget nyújt közös mestéri fokozatok kibocsátására (Erasmus Mundus Joint Master Degree), az Erasmus+ KA2 programjai stratégiai partnerségeket, tudás-együttműködéseket (knowledge alliance), és felsőoktatási képességfejlesztési programokat tartal-

<sup>563</sup> A normatív támogatás egy intézmény részére nyújtott állami támogatás, melyet az oktatásban többnyire létszám, valamint kiegészítő szorzószámok (pl. eszközigény) alapján határoznak meg.



maz. Az Erasmus+ körébe tartozik ugyanakkor a Jean Monet európai integrálási oktatás és kutatási program is.

A fentiek közül a Sapientia EMTE leginkább a hallgatói és oktatói mobilitási programokat veszi igénybe, de ezek fokozatosan bővültek, a hallgatók esetében a szakmai gyakorlati mobilitással és az adminisztrációs kollégák bevonásával a mobilitási programokba. A CEEPUS iránt is kezdődő érdeklődés tapasztalható az oktatók részéről, ahogy az egyetemnek sikerült egy stratégiai partnerség részese lenni a horvátországi dubrovnikai egyetem felkérésére.

2015-ben a Sapientia EMTE-nek összesen 38 külföldi felsőoktatási intézménnyel volt Erasmus+ kétoldalú szerződése a 2014–2020 időszakra, amelyből magyarországi intézmény: 27, lengyelországi: 2, németországi: 2, dániai, franciaországi, olaszországi, szlovákiai, spanyolországi, svédországi, törökországi: 1-1.<sup>564</sup>

A csíkszeredai Sapientia EMTE legtöbb partner intézménye Magyarországon található, ezek: a Budapesti Gazdasági Egyetem, a Budapesti Metropolisz Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, a budapesti Wesley János Lelkészképző Főiskola, a Debreceni Egyetem, az egri Eszterházy Károly Egyetem, a budapesti ELTE, a Dunaújvárosi Egyetem, a bajai Eötvös József Főiskola, a Kaposvári Egyetem, a budapesti Kodolányi János Főiskola, a Nyíregyházi Egyetem, a soproni Nyugat-Magyarországi Egyetem, az Óbudai Egyetem, a veszprémi Pannon Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a gödöllői Szent István Egyetem, a győri Széchenyi István Egyetem és a Szolnoki Főiskola. A csíkszeredai kar határon túli magyar intézményként Erasmus partneri kapcsolatokat ápol a szlovákiai magyar révkomáromi Selye János Egyetemmel is. Külföldi Erasmus partnerei a dániai International Business Academy, az olaszországi Università degli Studi della Tuscia, a spanyolországi Universidade de Vigo.

27. táblázat. Erasmus mobilitási pályázatok mértéke  
2013/14–2014/15 tanévekben

	2013/2014	2014/2015
Erasmus KA (euró)	135 918	317 820
Mobilitás (db)	131	196
Euró/mobilitás	1037,5	1621,5

Forrás: Saját készítésű táblázat a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készült Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor adatai alapján.

Az első, 2013/2014-es évhez képest, egy évre rá sikerült nagyobb mértékben kihasználni a rendelkezésre álló keretet, megduplázva azok összegét, ugyanak-

<sup>564</sup> Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor. Kézirat.

kor az egy főre jutó támogatási összeg is megnőtt (1621,5 euró/mobilitás a korábbi 1037,5-höz képest). A hallgatói mobilitások száma másfélszeresére nőtt, a szakmai gyakorlatoké több mint duplájára, az oktatói mobilitások is másfélszeresre nőttek. Ugyanakkor az figyelhető meg, hogy 2014/15-ben többen utaztak ki kevesebb időre (öt nap helyett három-négy napra), a képzési célú oktatási mobilitás is nőtt, de nem olyan jelentős mértékben, mint a többi.

28. táblázat. A hallgatói és oktatói mobilitási pályázatok számának és értékének, valamint a kiutazások időtartamának változása 2013/14–2014/15 között

Mobilitás típusa	Paraméterek	2013/2014-es tanévre leszerződve <sup>1</sup>	2013/2014-es tanévben megvalósítva <sup>2</sup>	2014/2015-ös tanévre leszerződve <sup>3</sup>	2014/2015-ös tanévben megvalósítva <sup>4</sup>	A megvalósult adatok aránya
Hallgatói tanulmányi mobilitás (SMS)	Támogatási keret	42 247 €	72 700,40 €	154 000 €	145 396 €	200%
	Mobilitások száma	64	42	70	61	145%
	Összesített időtartam	342,4 hónap	234 hónap	350 hónap	304 hónap	130%
Hallgatói szakmai gyakorlat mobilitás (SMP)	Támogatási keret	63 297 €	32 085 €	73 500 €	89 885 €	280%
	Mobilitások száma	30	31	46	65	210%
	Összesített időtartam	84 hónap	93 hónap	92 hónap	138 hónap	148%
Oktatási célú mobilitás (STA)	Támogatási keret	10 335 €	13 270 €	30 160 €	27 565 €	208%
	Mobilitások száma	60	32	38	41	128%
	Összesített időtartam	420 nap	178 nap	228 nap	136 nap	76%
Munkatársak képzési célú mobilitása (STT)	Támogatási keret	11 404 €	10 920 €	18 560 €	20 405 €	187%
	Mobilitások száma	23	26	28	29	112%
	Összesített időtartam	115 nap	133 nap	140 nap	101 nap	76%
Mobilitás szervezési támogatás (SOM)		8 635 €	6 184 €	41 600 €	34 569 €	559%
Összesen:	Támogatási keret	135 918 €	135 159,40 €	317 820 €	317 820 €	235%
	Mobilitás száma	177 mobilitás	131 mobilitás	182 mobilitás	196 mobilitás	150%

Forrás: Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

<sup>1</sup> A nemzeti irodával kötött 35/31.05.2013 Erasmus támogatási szerződés, valamint az ehhez tartozó 1. és 2. szerződés kiegészítés szerint, időtartam 2013. június 1.–2014. szeptember 30.

<sup>2</sup> Az átcsoportosítási kérelmek benyújtása után, a 2014. november 28-i zárójelentés (*Raport final*) szerint.

<sup>3</sup> A nemzeti irodával kötött 2014-1-RO01-KA103-000194 sz. Erasmus+ támogatási szerződés szerint, amelyet 2014. augusztus 11-én írt alá az Országos Hivatal, időtartama 2014. június 1.–2015. szeptember 30.

<sup>4</sup> Az átcsoportosítási kérelmeket határidőre benyújtottuk, lásd jelen beszámoló II.3. pontja. A zárójelentés (*Raport final*) benyújtásának határideje 2015. november 30.

A táblázatból láthatjuk, hogy a mobilitások egyéni haszna mellett a mobilitás-szervezési támogatások nem elhanyagolható módon hozzájárulnak az egyetem saját bevételeihez, és ez az összeg megnégyszereződött egy év alatt.

A partnerintézmények kínálatából különböző tudományterületek (szakok) közül választhatnak az oktatók és hallgatók saját szakjuknak megfelelően. Ezek az erasmusos kapcsolatok többnyire az intézményi vezetők (rektor, dékánok, tanszékvezetők) és az oktatók személyes kapcsolatai mentén jöttek létre, és sok esetben csak egy-egy adott szakra korlátozódnak.

A társadalomtudományi szakterületen a legintenzívebb a mobilitás, amint az az alábbi táblázatból látszik, ezt követik az üzleti és adminisztratív tudományok, majd a természettudományok és matematika.

29. táblázat. A szakterületek részvételének aránya az Erasmus mobilitási programban a csíkszeredai karon

ISCED <sup>1</sup> kód	Szakterület	Szakterület aránya 2014/15
01	Képzés (0114 Pedagógusképzés)	6,03%
02	0211 Audio-vizuális technikák és médiakészítés	6,03%
	023 Nyelvek	4,31%
03	Társadalomtudományok, újságírás és információ (031 Társadalmi és viselkedéstudományok; 0311 Közgazdaságtan; 0312 Politikai és társadalmi tudományok, 0313 Pszichológia; 0314 Szociológia és kulturális tudományok; 032 Újságírás és információ stb.)	17,24%
04	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	16,38%
	042 Jog	6,90%
05	Természettudományok, matematika és statisztika (051 Biológiai és kapcsolt tudományok; 052 Környezet stb.)	12,93%
06	Információs és kommunikációs technológiák (0611 Számítógéphasználat stb.)	12,07%
07	Mérnöki, termelés és építés (071 Mérnöki és mérnöki kereskedelem, 0715 Mechanika és fémgyártás 0714 Elektronika és automatizálás; 0721 Ételfeldolgozás, 073 Építészeti és építkezés.)	12,07%

ISCED <sup>1</sup> kód	Szakterület	Szakterület aránya 2014/15
081	Mezőgazdaság (0812 Kertészet [Területrendezés])	3,45%
091	Egészségügy	1,73%
10	Szolgáltatások (1013 Hotel, vendéglátás és felszolgálás)	0,86%
		100%

Forrás: Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

<sup>1</sup> Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerét (ISCED) az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete dolgozta ki, a jelenleg használatos osztályozás 2013 óta érvényes.

Összességében és a csíkszeredai kar tekintetében is a társadalomtudományi szakok rendelkeznek a legtöbb Erasmus kapcsolattal. Érdeemes lenne ezeket a kapcsolatokat tovább bővíteni, kilépni a magyar nyelvi körből és nemzetköziesedni. A hallgatói mobilitás aránya a 2014/2015-ös évben Sapientia-szinten 5,92%, ami több mint négyszerese a nemzetközi 1,4%-os átlagnak.<sup>565</sup>

30. táblázat. A csíkszeredai kar hallgatói mobilitásának változása és aránya a többi karhoz és a hallgatói létszámhoz viszonyítva

Kar	Hallgatói mobilitások összesen 2013/2014	Hallgatói mobilitások összesen 2014/2015	Arány 2014/15	Arány a karon belüli hallgatói létszámból 2014/15
Csíkszeredai Kar	26	82	65,1	10,76%
Kolozsvári Kar	27	17	13,50%	6,2%
Marosvásárhelyi Kar	20	27	21,40%	2,45%
Összesen:	73	126	100%	5,92%

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

A fenti táblázatból látható, hogy a csíkszeredai kar mobilitása összességében és a diákok létszámához képest is kiemelkedőbb, ami összefüggésben van azzal is, hogy az egyetemen belül itt van a társadalomtudományi és közgazdasági szakok többsége, melyek a legtöbb kapcsolattal rendelkeznek. A két tudományágból ugyanannyi hallgató (11-11) tanult külföldön 2014/2015-ben. A mobilitás

<sup>565</sup> Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

döntően Magyarországra irányul, mintegy felváltva a korábbi részképzéses ösztöndíjakat. Csak nyelvi szakmai területen sikerült valóban idegen nyelven folyó mobilitást megvalósítani.

31. táblázat. A hallgatói mobilitás szakterületei és a fogadó intézmények a csíkszeredai karon 2014/15-ben

Kar	Szakterület	Fogadó intézmény	H. Mobilitások száma 2014/15
Csíkszeredai Kar – volt GHK	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	Szegedi Tudományegyetem, Kaposvári Egyetem, Óbudai Egyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Gazdasági Főiskola, Nyugat-magyarországi Egyetem, Kodolányi János Főiskola	10
	023 Nyelvek	Universidad de Vigo (S), Szent István Egyetem	4
	0611 Számítástechnika	ELTE	2
	0114 Pedagógusképzés	Kodolányi János Főiskola	1
Csíkszeredai Kar – volt MTTK	03 Társadalomtudományok, újságírás és információ (0314 Szociológia, 0321 Újságírás)	Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Budapesti Corvinus Egyetem, Debreceni Egyetem, Kodolányi János Főiskola	11
	0721 Élelmiszerfeldolgozás	Budapesti Corvinus Egyetem	2
	051 Biológia és tudományágai	ELTE, Szegedi Tudományegyetem	2
	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	Kodolányi János Főiskola	1

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

Tanulmányi céllal egyetlen hallgató érkezett az egyetemre Magyarországról Erasmus- ösztöndíjjal külföldről 2013/14-ben és 2014/15-ben is. Ebben a többi helyszínen és kar jobban teljesített. Marosvásárhelyre érkezett a legtöbb diák, 5 fő 2014/2015-ben, mind a nyíregyházi főiskoláról. Szakmai gyakorlatra egyáltalán nem érkezett hozzánk hallgató, egyetlen helyszínen vagy karra sem. E tekintetben is kell még fokozni a tájékoztatást, nyitni kell a partnerintézmények irányába. Az alacsony népszerűség oka lehet egyrészt Románia tovább élő rossz híre, másrészt, hogy a magyarországi egyetemeken tanuló diákok nem tudnak a lehetőségről, hogy magyar nyelven is tanulhatnak az Erasmus+ mobilitási pályázat lehetőségével a szomszédos országok magyar nyelven is oktató egyetemeken. A külföldi diákok távolmaradását magyarázza továbbá, hogy a csíkszeredai Sapientián, mint sok más magyar nyelvű felsőoktatási intézményben,

kevés az angol nyelven oktatott tárgyak száma (BA képzésben 14, MA-ban 5), ahogyan elégtelen a tájékoztatás, és nincs kialakult infrastruktúra sem a külföldi diákok tájékoztatására, fogadására.<sup>566</sup>

A csíkszeredai karon fokozatosan nőtt a diákok szakmai mobilitása, a szakmai gyakorlatra kiutazók aránya is, míg 2013/14-ben 12, addig 2014/2015-ben már 49, 2015/2016-ban 60-an utaztak külföldre, és míg kezdetben nem sikerült betölteni a meghirdetett helyeket, az idei évben már túljelentkezés volt (71-en jelentkeztek 60 helyre).

Az oktatói mobilitás a csíkszeredai karon jelenleg stagnál, 13 volt az első évben, 18 a másodikban és 18 a harmadik évben, azaz 2015/2016-ban is, ami szintén jelentősebb, mint a másik két helyszín, illetve kar esetében. Ebben az esetben is a társadalomtudományi szakok oktatói vezetik a listát a közgazdászokkal karöltve. Nyilvánvaló, hogy az oktatók és a diákok mobilitása összefügg, azok a diákok veszik igénybe az Erasmus lehetőségeket, akiknek az oktatói is élnek vele, és többnyire azokra az egyetemekre utaznak, ahova az oktatóik.

32. táblázat. Oktatók által látogatott egyetemek szakterületenként a csíkszeredai karról 2014/15

Kar	Szakterület	Fogadó intézmény	Oktatói Mobilitások száma 2014/15
Csíkszeredai Kar – volt GHK	041 Üzleti és adminisztratív tudomány	Nyugat-magyarországi Egyetem, Pécsi TE, Selye János Egyetem (SK)	4
	023 Nyelvek	Universidad de Vigo (E), Selye János Egyetem (SK)	2
	0311 Közgazdaságtan	Budapesti Gazdasági Főiskola	1
	054 Matematika és statisztika	Nyugat-magyarországi Egyetem	1
	06 Információs és kommunikációs technológiák	Szegedi Tudományegyetem	1
Csíkszeredai Kar – volt MTTK	0314 Szociológiai és kulturális tudományok	Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, ELTE, Wesley János Lelkészképző Főiskola	5
	051 Biológia	Szegedi Tudományegyetem, Università degli Studi della Tuscia (IT)	3
	041 Üzleti és adminisztratív tudomány	Budapesti Gazdasági Főiskola	1

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

<sup>566</sup> <http://www.sapientia.ro/hu/nemzetkozi-kapcsolatok/erasmus/erasmus-vendegek/karonkenti-targylistak>

Ahogy a diákoknál, a kiutazó oktatók esetében is azt láthatjuk, hogy lényegesen kevesebben érkeztek Erasmus mobilitás keretében oktatók a csíkszeredai karra, bár a számuk növekvő tendenciát mutat: 9 fő az első évben, 7 fő a másodikban, 19 fő a harmadik évben. Ebben az esetben is magyar nyelvterületről érkeznek a legtöbben.

33. táblázat. A csíkszeredai karra érkező oktatók szakterületenként és küldő egyetemek szerint, illetve az általuk tartott órák száma 2014/15-ben

Kar	Szakterület	Küldő intézmény	Bejövő oktatói mobilitások száma	Oktatási órák száma 2014/15
Csíkszeredai Kar – volt GHK	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	Kaposvári Egyetem	2	32
	011 Oktatás	Selye János Egyetem (SK)	1	8
	031 Társadalom és viselkedéstudományok	Nemzeti Köszolgálati Egyetem	1	16
	054 Matematika és statisztika	Széchenyi István Egyetem	1	kutatás
Csíkszeredai Kar – volt MTK	0521 Környezettudományok	Eötvös József Főiskola	2	16

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus-koordinátor.

Az Erasmus+ a hallgatói és oktatói mobilitási programokon és kétoldalú szerződéseken kívül számos más kutatási és együttműködési lehetőséget is kínál, ezek azonban egyelőre kiaknázatlan területek a Sapientia EMTE részéről. Egyetlen kétéves stratégiai partnerség jött létre, az „innovatív gyakorlatok fejlesztésének, átadásának és megvalósításnak támogatása, továbbá az együttműködést, a társaktól való tanulást és az európai szintű tapasztalatcserét támogató közös kezdeményezések megvalósítása”, a horvátországi Dubrovnik Egyetem kezdeményezésére. A továbbiakban a Sapientia EMTE-nek a mobilitási programok Magyarországon túlmutató kiterjesztése mellett ezekkel a további Erasmus+-os lehetőségekkel (melyek most már magukban foglalják a közös mesterik és doktorik létrehozását, a felnőttképzési, valamint a vállalatokkal történő együttműködési lehetőségeket is) kellene közelebbről megismernednie, hogy kiaknázza őket. Megjegyzem, ebben egyelőre a magyarországi egyetemek sem kiemelkedők.



Az Erasmus+-on kívül európai ösztöndíjlehetőséget kínál a Dániai Velux<sup>567</sup> is, angolul jól tudó közgazdasági és műszaki tudományokat tanuló hallgatóknak. Ezzel a lehetőséggel 2012/2013-ban 4, 2013/2014-ben 10, 2014/2015-ben 7 diák élt a csíkszeredai karról.

## A hallgatói támogatások rendszere

A Sapientia EMTE hallgatói számára rendelkezésre álló lehetőségeket szinte lehetetlen feltérképezni, egyrészt mert sok szétaprózódott lehetőségről beszélhetünk, melyek folyamatos mozgásban vannak, megszűnnek és újak jönnek létre, másrészt mert sok közülük esetleges, csak egyetlenegyszer vagy néhányszor került meghirdetésre. Kevés a folyamatos, minden évben meghirdetett lehetőség, melyekre előre és időben készülni lehet. Az alábbiakban mégis megpróbálunk egy pillanatképet adni a lehetőségekről, valamiféle szerkezetbe foglalva ezeket. A Sapientia EMTE hallgatói pályázatairól egyrészt a marosvásárhelyi kar fő oldalán a kutatások és pályázatok<sup>568</sup> alatt, másrészt a nemzetközi kapcsolatok, az Erasmus+ és a hírek rovatokban olvashatunk. A pályázatok jelentős része korábbi évekből származik, viszonylag kevés az időszerű, jelenleg is pályázható lehetőség. További ösztöndíjlehetőségről az osztondijak.ro közösségi és weboldaláról, valamint a palyazat.ro oldalakról tájékozódhatunk.

A támogatások rendszerét a kiírók földrajzi hovatartozása és fenntartója alapján osztályozhatjuk. E szerint egyrészt európai, másrészt romániai és magyarországi állami egyetemekre jellemző állami támogatási formák köszönnek vissza, harmadrészt a magyar kultúrkörhöz és kisebbségi léthez kapcsolódó kiegészítő támogatások a jellemzők, negyedrészt az üzleti szféra, ötödrészt a helyi hatóságok és nem utolsósorban az egyetem saját kezdeményezéseit különböztethetjük meg egymástól. A támogatásokat csoportosíthatjuk aszerint is, hogy folyamatosan, minden évben meghirdetésre kerülnek, vagy esetlegesek, aszerint is, hogy általánosak, mindenki számára azonos mértékben hozzáférhetők vagy specifikusak, egy-egy tudományterületen tanulókra korlátozódnak, egyénileg vagy felsőoktatási intézményen kerül pályázhatók, aszerint is, hogy pénzületi vagy más juttatást kínálnak. Megkülönböztethetjük a kutatási és ösztöndíjpályázatokat, valamint a tehetségtámogató programokat.

Az európai támogatás az Erasmus+ mobilitási pályázat, melyen keresztül a hallgatók az egyetemmel szerződést kötött más országok egyetemén tanulhatnak, illetve szakmai gyakorlatot folytathatnak, ezt korábban már részleteztük.

A magyar és román állami egyetemek támogatási rendszerére jellemző, hogy egyaránt kínálnak érdemösztöndíjakat, szociális és tanulmányi ösztöndíjakat.

<sup>567</sup> - <http://www.sapientia.ro/hu/nemzetkozi-hirek/velux-osztondij>

<sup>568</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak>

A két ország ösztöndíjrendszerének egyetlen fő eltérése, hogy Magyarországon diákhitel felvétele lehetséges a tandíjra, illetve az oktatáshoz kapcsolódó költségek támogatására, míg Romániában egyelőre erre nincs lehetőség. Az állami támogatások közül az érdemösztöndíj előző féléves kreditek átlagához kötött, melynek alsó küszöbe szakonként eltérő, természetesen a mérnöki vagy közgazdasági szakokon alacsonyabb küszöbökkel, mint a társadalom- vagy humán tudományok esetében. A szociális ösztöndíjat azok kapják, akik teljesítették az előírt legalacsonyabb tanulmányi feltételeket, és alátámasztották szociálisan hátrányos helyzetüket (pl. szülői keresetigazolással). Továbbá szociális ösztöndíjra jogosultak azok a hallgatók, akik árvák, félárva, vagy gyermekotthonban nőttek fel. A tanulmányi ösztöndíjak valahol a szociális és érdemösztöndíjak között helyezkednek el, az érdemösztöndíjak kiosztása után kerülnek megállapításra, az utolsó érdemösztöndíjas hallgató tanulmányi átlageredményéből kiindulva szakonként kerülnek meghatározásra a szükséges minimális tanulmányi átlageredmények. Ezek az egyetemes pályázatok, melyekre mindenki ugyanolyan feltételek mellett pályázhat.

34. táblázat. Érdem-, tanulmányi és szociális ösztöndíjasok száma és aránya a csíkszeredai Sapientia EMTE-n

	2006/07	2008/09	2010/11	2012/13	2013/14
Diákok száma	1140	978	1940	663	683
Érdem	31	21	15	18	17
Tanulmányi	312	130	125	102	98
Szociális	313	144	137	111	117
Ösztöndíjasok aránya	57.54%	30.16%	14.28%	34.84%	33.96%

Saját szerkesztésű táblázat a rektori jelentések<sup>569</sup> adatai alapján

Ahogy az egyetem finanszírozása változott és egyre inkább elmozdult a teljes mértékű magyar állami támogatástól az önfenntartás irányába, ennek megfelelően változott a csíkszeredai karon az ösztöndíjasok számaránya. A kétezres évek közepén még a diákok több mint fele részesült valamilyen ösztöndíjban, ez később a diákok negyedére szűkült, és továbbra is csökkenő tendenciát mutat, a 2014/15-ös évben már csak a diákok 27%-a részesült ilyen támogatásban a csíkszeredai karon.<sup>570</sup>

A magyar kultúra- és felsőoktatás támogatásához tartozó ösztöndíjakhoz sorolhatjuk a magyarországi kormányzati, egyesületi vagy alapítványi támogatásokat. Az egyik legismertebb, folyamatos, minden évben meghirdetett le-

<sup>569</sup> [http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleslet%20-%20Raport\\_al\\_Rectorului\\_Sapientia\\_2014.pdf](http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleslet%20-%20Raport_al_Rectorului_Sapientia_2014.pdf)

<sup>570</sup> Uo.

hetőség a Domokos Pál Péter-<sup>571</sup> ösztöndíj, mely a szórványban élő, vagy onnan származó, szociálisan hátrányos helyzetű, tehetséges, magyar anyanyelvű, mérnöki szakon tanuló fiatalokat támogatja egy teljes tanéven, 10 hónapon keresztül.

A határon túli magyar hallgatók, így a Sapientia EMTE hallgatói is, némely esetben pályázhatnak a magyar kormány által meghirdetett magyarországi pályázatokra is, például a Magyar Országgyűlés elnöke és a Külgazdasági és Külügyminiszter által kiírt pályázatra 2014-ben, melynek témája Magyarország és a közép-európai térség az Európai Unióban, az Európai Unió a világban volt. Hasonló pályázat az AROP, azaz a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium kéthónapos államigazgatási szakmai lehetősége<sup>572</sup>, amely 2014-ben volt meghirdetve, valamint a Magyar Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága pályázata is, Közösségi szerepvállalás a Kárpát-medencében<sup>573</sup> címmel, mely egyetemisták konferenciárésztvételét támogatja.

A magyar kultúrkörhöz sorolhatók a külföldön élő székelyföldi származásúak által alapított kutatási és ösztöndíjpályázatok, így a Barabási László-ösztöndíj valamint a Székely Előfutár-ösztöndíj. A Barabási László-ösztöndíj odaítélése a Pillangó Alapítványon<sup>574</sup> keresztül történik. A Székely Előfutár pályázat<sup>575</sup> a Forerunner Federation lehetősége. Hasonló kezdeményezés Sógor Csaba európai parlamenti képviselő gyakornoki programja, mely lehetőséget biztosít a hallgatóknak, hogy szakmai gyakorlatot folytassanak a brüsszeli Európai Bizottságban. Mindhárom folyamatos, minden évben meghirdetésre kerül.

Az üzleti szféra pályázatai egy-egy különleges területen belül támogatnak néhány hallgatót ösztöndíjjal, mint például a LAM Microhitel Rt.<sup>576</sup> agrár- és közgazdaság-tudományi területen. Ugyanakkor lehetőséget adnak versenyek (KPMG), nyílt napok keretében (Bosh) vagy bedolgozás (Waberers) révén arra, hogy kölcsönösen megismerjék az egyetemistákkal egymást, és később lehetőségük legyen elhelyezkedni. Egy civil helyi kezdeményezéről is érdemes szót ejtenünk, a Csíki Vállalkozók Egyesületének<sup>577</sup> gyakornoki programjáról, amely lehetőséget biztosít a hallgatóknak bekapcsolódni esemény és rendezvényszervezési munkákba, megismerni a gazdasági élet szereplőit, későbbi lehetséges munkáltatóikat.

<sup>571</sup> <http://ghkt.csik.sapientia.ro/hu/hallgatok1/osztondijaink/domokos-pal-peter-osztondij-mernok-hallgatoknak>

<sup>572</sup> [http://www.nemzetiregiszter.hu/download/2/14/10000/palyazati\\_kiiras.pdf](http://www.nemzetiregiszter.hu/download/2/14/10000/palyazati_kiiras.pdf)

<sup>573</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak/kozossegi-szerepvallalas-a-karpat-medenceben>

<sup>574</sup> <http://pillangofoundation.hu/osztondijak/>

<sup>575</sup> [http://www.ms.sapientia.ro/data/dokumentumok/Szekely\\_Elofutar\\_Oesztoendij.pdf](http://www.ms.sapientia.ro/data/dokumentumok/Szekely_Elofutar_Oesztoendij.pdf)

<sup>576</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak/lam-palyazat>

<sup>577</sup> <http://www.csve.ro/Home.aspx>

A helyi hatóságok pályázati körébe tartozik a Hargita Megye Tanácsa által meghirdetett államvizsga-dolgozat támogatása<sup>578</sup>, a sepsiszentgyörgyi önkormányzat záróvizsgára készülők, mesteri vagy doktorátusi tanulmányokat folytató diákoknak kínált ösztöndíja<sup>579</sup> és a folyamatosan hirdetett gyakornoki lehetőség a Megyei Tanácsnál.

Egyetemi körbe tartozó hallgatói támogatáshoz sorolhatók a TDK- és OTDK-felkészítők, versenyek és tehetségprogramok, a nemrég indult Go Green környezetvédelmi program,<sup>580</sup> a 2009 óta évente megszervezett laborkukac<sup>581</sup> és a 2011 óta szintén minden évben megrendezésre kerülő CSI helyszínelők<sup>582</sup> mellé, mely a hallgatók mozgósítása mellett az egyetem helyi beágyazottságának növelését és népszerűsítését is szolgálja a középiskolások körében. A Go Green program keretében 10 hallgató ingyenes bentlakást és napi egy étkezést kap annak fejében, hogy részt vesz a tudományos kutatási vagy környezettudatosító programban. A 2013-ban meghirdetett Collegium Talentum Nemzeti Kiválósági Ösztöndíj Programja<sup>583</sup> tehetségkutató jellegű, de nem az egyetemen keresztül zajlott. Idesorolható az ELTE Kárpát-medencei Magyar Nyári Egyeteme,<sup>584</sup> mely minden évben pályázható.

A szakkollégiumok is a hallgatói támogatások rendszerébe tartoznak. A Sapientia EMTE keretében három ilyenről tudunk, azaz karonként és oktatási helyszínenként egy-egy működik: Tonk Sándor Szakkollégium Kolozsváron, Kiss Elemér Szakkollégium Marosvásárhelyen és Bölöni Farkas Sándor Szakkollégium Csíkszeredában.<sup>585</sup> Ez utóbbi ötlete 2002-ben kezdett körvonalazódni, és 2004-ben vált hivatalos jogi személlyé. Elsősorban a közgazdász hallgatóknak szól. Alakulása óta több mint 100 diák került ki belőle. Évente ismétlődő rendezvényeket szerveznek, mint például az egyik legismertebb, a pénzidomárversenyük, melyet középiskolás diákoknak szánnak, és amely egyben a diákok egyetemre csábítását is célozza.

<sup>578</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak/szocialis-es-tanulmanyi-osztondijat-a-2015-os-tanevben-allamvizsgazok-szamara>  
valamint <http://hargitamegyeert.ro/hu/palyazatok/osztondijprogram/osztondij-a-2015-2016-os-tanevben-allamvizsgazok-tamogatasara/>

<sup>579</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak/sepsiszentgyorgyi-lakhelyu-hallgatok-figyelmebe>

<sup>580</sup> <http://ghk.csik.sapientia.ro/hu/hllgatok1/osztondijaink/go-green-kornyezetvedelmi-program>

<sup>581</sup> <https://laborkukac.wordpress.com/>

<sup>582</sup> <http://www.sapientia.ro/hu/hirek/csi-sapientia-harmadszor>

<sup>583</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak/nemzeti-kivalosagi-osztondij-program>

<sup>584</sup> <http://www.ms.sapientia.ro/hu/palyazatok-hallgatoknak/elte-karpat-medencei-magyar-nyari-egyetem-2016>

<sup>585</sup> <http://www.sapientia.ro/hu/tehetseggondozas/szakkollegiumok>

## Az oktatói támogatások rendszere

Az oktatói támogatásokon belül megkülönböztetjük a mobilitási, az oktatási és a kutatási programokat. Az Erasmus mobilitási programokat már fentebb említettük. Az oktatói támogatásokról is ugyanazokon az oldalakon, az egyetem honlapján, az osztondij.ro és palyazat.ro oldalakon, valamint a kiíró szervezetek oldalán tájékozódhatunk (pl. ceepus.info, mta.hu, kormány.hu, bgazrt.hu stb.).

Az oktatói és kutatói ösztöndíjak száma hullámzó, ami valószínűleg összefügg a rendelkezésre álló források és kínálgató lehetőségek változásaival, illetve az oktatók oktatási, kutatási és adminisztratív terheivel. Bár informáisan tudunk esetekről, hogy a csíkszeredai Sapientia EMTE oktatói több félévet vagy évet is külföldön oktattak, az Erasmus+ kimutatásain kívül nem rendelkezünk adatokkal sem a Fulbright,<sup>586</sup> sem a CEEPUS<sup>587</sup> programokban történő részvételtől. A CEEPUS-programban a Sapientia EMTE négy együttműködés résztvevője: Számítástechnikai, Matematika és Informatika Tanítási és Tanulási, Bioanalízis és az E-tanulás bevezetése a termelés-mérnöki képzésbe csoportokban.

35. táblázat. Országos és külföldi kutatói és oktatói ösztöndíjak száma 2005–2008

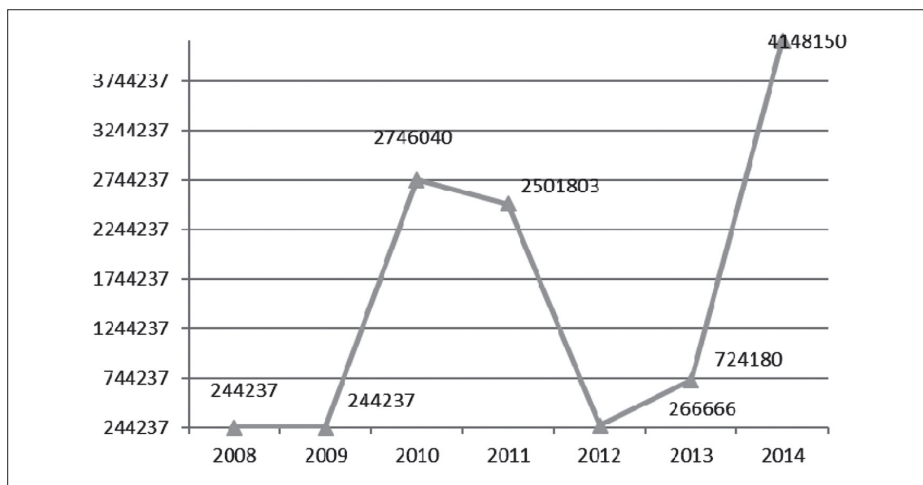
Helyszín	2005	2006	2007	2008
Csíkszereda	13	34	24	29
Marosvásárhely	35	31	24	33
Kolozsvár	16	10	11	9
Összesen	64	75	59	71

Forrás: Minőségbiztosítási jelentés. <http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf>

Az elnyert támogatások számának változásával arányosan ingadoztak a lehívott kutatási támogatások is, ahogyan azt az alábbi ábrából látjuk, egyik évről a másikra akár megtízszerezve vagy tizedére csökkentve az összeget. Ígéretes, hogy az akkreditáció után nagymértékben megnőtt, mintegy két év alatt tizenötszörösére nőtt a lehívott támogatások összege. Ez segíthet megvalósítani a fejlesztési tervben betervezett 25%-os önrész kigazdálkodását.

<sup>586</sup> <http://www.fulbright.ro/>

<sup>587</sup> <http://www.ceepus.info/public/network/network.aspx#nbb>



20. ábra. Kutatási pályázatokból a csíkszeredai kar bevételei romániai pénzben (RON) 2008–2014 között

Forrás: Rectori jelentés 2014.

A csíkszeredai Sapientia EMTE-n a román állami kutatási ösztöndíjakat nyújtó CNCISIS<sup>588</sup>, a Felsőoktatási Kutatások Nemzeti Tanácsa a legjelentősebb pályázati bevételi forrás, ezt követik mértékben a Sapientia saját Kutatási Pályázati Irodájának támogatásai, majd a magyarországi kutatási pályázatok.

A román állami pályázatokat a minisztérium alárendeltségében működő CNCISIS írja ki. Ezek kutatási és publikációs pályázatok.

A magyarországi kutatási pályázatok körében a legnagyobb tételeket a Magyar Tudományos Akadémia Domus Hungarica Scientarium<sup>589</sup> vagy más pályázatai jelentik (korábban Arany János is), ezt követik a magyar kormány meghívásos és versenypályázatai, mint például a határon túli magyar oktatók támogatásának pályázata és a BGA, a Bethlen Gábor Alap<sup>590</sup> pályázatai.

Az egyetem saját pályázatait a Sapientia KPI oltalma alatt futnak. E szervezet kutatási-publikálási pályázatokat hirdet az egyetem oktatói számára. 2008–2013 között 80 kutatási projektet támogatott a KPI, melyeknek vezetői mind a Sapientia oktatói voltak. E kutatási pénzek 26,6%-át a csíkszeredai kar fordította kutatásokra és fejlesztésekre.

<sup>588</sup> Consiliul Național al Cercetării Științifice. IN. <http://cncsis.gov.ro/>

<sup>589</sup> <http://mta.hu/domus-osztondij>

<sup>590</sup> <http://bgazrt.hu/>

## Összefoglalás

A csíkszeredai Sapientia EMTE hallgatói és oktatói támogatási rendszerét vizsgálva levonhatjuk a következtetést, hogy az egyetem e tekintetben is szép utat futott be az elmúlt 10 évben, kiemelten a 2012-es akkreditációt követően, amikor új nemzetközi források és lehetőségek nyíltak meg előtte.

Mindez valamilyen mértékben tükröződik az egyetem eredményességében is. Az Ad-Astra Társaság<sup>591</sup> kimutatásai szerint a 2002–2011 közötti időszakban a kutatás terén a Sapientia EMTE a 28 romániai magánegyetem között az első (47%-os részarány), a 75 (állami és magán-) egyetem között a 20., míg az ország 789 kutató egysége között a 43. helyen áll.

A későbbiek során érdemes lenne alaposabban megvizsgálni a kutatási támogatások közvetlen és közvetett hasznosulását is, valamint összehasonlító kutatásokat végezni, egyrészt a más helyszíneken működő Sapientia-karokkal, másrészt más romániai és magyarországi egyetemekkel, karokkal.

Mindazonáltal az is látszik, hogy az Erasmus+ és más elérhető hazai és nemzetközi források lehívása és felhasználása érdekében további fejlesztésekre van szükség, a hazai és a nemzetközi szakmai beágyazottság növelése szempontjából. Ez magában foglalja a pályázati koordinátorok folyamatos képzését, nagyobb mértékű becsatlakozásukat a hazai és nemzetközi rendszerekbe, a hallgatókkal és az oktatókkal történő szorosabb együttműködés elősegítését. Szükségessé teszi a hallgatók, oktatók és koordinátorok adminisztratív terheinek csökkentését, a kreditek elismerésének nagyobb rugalmasságát, a hallgatók, oktatók és koordinátorok pályázati (ezen belül angol nyelvű pályázatírói) kompetenciáinak fejlesztését képzésekkel, csoportos pályázataik támogatását emberi erőforrással, pozitív példák elsajátításával más nyugat-európai (pl. holland) egyetemektől, ahol például külön operatív csoport támogatja az Erasmus+ pályázatokat az elsőtől az utolsó lépésig. Természetesen ez akkor működhet, ha ez a csoport nem plusz szűrőként és ellenőrző szervként szolgál, hanem valóban a pályázatok előkészítését, lebonyolítását, adminisztrációját és az elszámolását támogatja. Ösztönözni és kiemelt szerepet biztosítani, az adminisztratív terheit csökkenteni szükséges azoknak az egyetemi szereplőknek, akik képesek külső, jelentős hazai vagy nemzetközi forrásbevonásra.

<sup>591</sup> <http://ad-astra.ro/tipuri-de-institutii/?years=2011>



## Felhasznált szakirodalom

- Az első tíz év. Sapientia EMTE. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2010. <https://issuu.com/sapientiaemte/docs/azelsotizevsapientiaemte>
- Az erdélyi Sapientia Egyetem története. Kronológia. <http://www.kozpont.ro/hirek/hirhatter/az-erdelyi-sapientia-egyetem-toertenete-kronologia/>
- Bakacsi Gyula – Dávid László – Hauer Melinda – Szilágyi Pál – Tonk Márton: Per aspera ad astra – Az Erdélyi Magyar Tudományegyetem első öt éve. In Quo vadis Sapientia? 2006, Jakabffy Elemér Alapítvány [http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/pdf/2006\\_X\\_1-2\\_3\\_Forum.pdf](http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/pdf/2006_X_1-2_3_Forum.pdf)
- Interjú Dávid László rektorral: Mandátumom végére felnőtt a Sapientia. In. <http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/5490-a-mandatuumom-vegere-felnott-a-sapientia>
- Mandel Kinga: *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990–2003 között*. Kolozsvár, 2007, Egyetemi Könyvkiadó. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf;jsessionid=9E0833EAC6106B4A7769B401D249CB68?sequence=6>
- Mayer Balázs: Az EU országok hallgatótámogatási rendszere. *Közgazdasági Szemle*, 2003. 7-8. sz. 671–690. p.
- Quo vadis Sapientia? Magyar Kisebbség. X. évfolyam 2006. 1-2. 39-40 szám. <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=lsz&lapiid=30>
- Romániai magyar magánegyetem. *Magyar Kisebbség*, 2000. 2. sz. <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=lsz&lapiid=15>
- Sapientia EMTE fejlesztési stratégiák 2007-2011, 2012-2016, 2015 <http://www.sapientia.ro/data/fejleszt/fejlesztési-strategia-2007-2011.pdf>  
<http://www.sapientia.ro/data/fejleszt/principii-strategice-pentru-2012-2016.pdf>,  
[http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Fejlesztési\\_strategia/3%20melleklet%20-%20EMTE\\_Strategiai%20fejlesztési%20terv-elvek%202015.pdf](http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Fejlesztési_strategia/3%20melleklet%20-%20EMTE_Strategiai%20fejlesztési%20terv-elvek%202015.pdf)
- Sapientia EMTE Fejlesztési stratégiák. <http://www.sapientia.ro/hu/dokumentumok/fejlesztési-strategia>
- Sapientia EMTE Minőségbiztosítási jelentések. <http://www.sapientia.ro/ro/documente/asigurarea-calitatii>
- Sapientia EMTE Rektori jelentések. <http://www.sapientia.ro/ro/documente/asigurarea-calitatii>
- Szentannai Ágota: *Kisebbségi egyetemalapítás. Esettanulmány a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemről* 2003, Kézirat, Oktatókutató Intézet Könyvtára.
- Tonk Sándor: Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. 2012. <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2012/ProMino12-1-04-Tonk.pdf>

# OLD AND NEW CHALLENGES OF HUNGARIAN–LANGUAGE EDUCATION IN ROMANIA<sup>592</sup>

The goal of the Hungarian community (1.4 million people, 6.6 percent out of 21.6 million in 2002) living in Romania is to assure the continuity of the Hungarian mother-tongue language education from kindergarten to the end of university studies. To some degree Hungarians' insistence and the Romanian education system have succeeded in providing the minimal settings and conditions for the fulfillment of this goal. There are still several bottlenecks, political, economic, and structural, that are discussed below.

## Basic and continuing teacher training

Many systematic problems arise partly because of the system of teacher training in Romania. Its lack of sophistication and the selection of teachers is a heavy burden for the whole system; the results are especially serious for minority education. Teacher training reform is still an ongoing process. Elementary and middle school teacher training was shifted from the high school to the college level. High school teachers are trained at the universities, but their preparation is too general and theoretical; it lacks the practical and methodological features. According to some opinions,<sup>593</sup> there is no such thing as teacher training in Romania.

Regardless of their major, all students can opt to receive a pedagogical set of training. The theoretical part consists of taking just a few courses in psychology, pedagogy, and education theory. The practical part is made of observing a few school classes and by teaching a very small number of hours. Thus, the beginner teachers face their first classes of students with neither an accurate practical pedagogical/psychological preparation, nor with the pertinent expe-

<sup>592</sup> A tanulmány megjelent Mandel Kinga Magdolna: Old and new challenges of Hungarian Education in Romania. In Csaba K. Zoltáni (ed.): *Transylvania Today: Diversity at Risk*. Budapest, 2013, Osiris, 253–267. p.

<sup>593</sup> Interview with Pál Lászlóffy, director of the Hungarian Teachers Organization in Romania. <http://www.youtube.com/watch?v=qFHOhtX65k>

rience. At the beginning of their careers, they are left totally alone with their problems, without a mentor or leader. Moreover, they are overburdened with significant administrative tasks. The continuing Hungarian-language teacher training does not solve such problems either. Most of the continuing teacher trainings are ad-hoc, hardly conceptualized, do not complement basic teacher training, and are not too useful or practice oriented. An additional problem is that many Hungarian-language continuing teacher training courses (for example, the Bolyai Summer Academies) are neither accepted nor accredited by the state, thus their completion does not „count” officially and is not deductible from the continuing training obligations of the teachers.

A basic systematic problem is that Hungarian-language education in Romania has no formalized basis. It lacks an institution that specializes in questions of Hungarian instruction that would produce curriculums, programs, and textbooks; analyze current problems; and would supply professional advice for policymakers in education. The lack of such an institution can be seen on many levels. Hungarian politicians in Romania try to fulfill the gaps with ad-hoc decisions, without consulting the experts in the field, sometimes causing major and long-lasting damage than if they had refrained from interference. It occurs in the case of Hungarian-language higher education and the case of Romanian-language instruction for minorities as well.

## Hungarian textbooks

*„The era of weapons has ceded its place to an era of textbooks, as a consequence of which education in schools has acquired a powerful meaning everywhere in the world.”<sup>594</sup>*

An inadequate supply of textbooks in Hungarian language, their poor quality and language proficiency, is part of a set of issues contributing to the threatened status of Hungarian-language education. In order to change this situation, civil actors jointed together to establish the Transylvanian Textbook Council and Ábel Publishing in Cluj-Napoca/Kolozsvár, the publishers of the Hungarian Teachers Organization in Romania (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége). As a result of education reforms, the textbook trade has been liberalized in Romania, and has changed from the one textbook per subject to a multiple textbook model. Books that match the syllabus are submitted in a competitive selection, where the most important criterion is the production cost. This stand is a serious obstacle for producing quality texts in Hungarian, because smaller

<sup>594</sup> Tove Skuntnabb-Kangas: *Nyelv, oktatás és kisebbségek* [Language, education, and minorities]. Budapest, 1997, Teleki László Alapítvány [Teleki László Foundation].

print runs and orders result in higher prices. A committee (whose members and their selection criteria are unknown to the public) selects three textbooks to be authorized by the Ministry of Education; teachers and schools are eligible to choose one version out of those three that are eligible.

No separate books have been prepared for the instruction in Hungarian (with the exception of Hungarian language, literature, and music). The ministry translated only a small percentage of the authorized books, and even those came into circulation with a one year delay. Often, because of the lack of time and money, superficially edited, incorrectly translated textbooks are available in Hungarian. Once the ministry was forced to recall and destroy a mathematics textbook because of the indignation among teachers about its many mistranslations.

During the communist period, imported textbooks were banned in Romania. Before 1990, books originating from Hungary (being textbooks or other teaching materials) were confiscated at the border. Schools, where foreign Hungarian textbooks were found during inspections, were severely punished. Even though a ministerial ordinance canceled the prohibition, in September 2001 the minister of education declared that visiting boards of education should inspect the schools for unauthorized books (especially in Szeklerland) and replace those principals who allowed the use of foreign books.<sup>595</sup> Statements by the minister of education and the prime minister revealed that they fear the dangerous influence of history textbooks published in Hungary, as they present a different interpretation of Transylvania's past than Romanian textbooks.<sup>596</sup>

<sup>595</sup> János Péntek: Visszatért a múlt. In *Anyanyelv és oktatás*. [The past has returned. *Native language and education*], Csíkszereda, 2004, Pallas Akadémia.

<sup>596</sup> Győző Székely: A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben. [The special questions of textbook publication for minorities. Transylvanian Textbook Committee]. Kolozsvár, 2001, Erdélyi Tankönyvtanács.

## History and geography textbooks in Romania

*„Through the years the Szekler becomes used to the fact that he cannot create his own future which is determined by others.”<sup>597</sup>*

The Education Law of 1995, modified several times, reflected nationalistic traditions of the communist one-party system. It required that the country's geography and the history of the Romanian people<sup>598</sup> be taught in fourth grade (to children aged 10 to 11 years) in the minority language, but based on Romanian textbooks' translation (with Romanian place names and geographic names). However, higher grades were to be taught exclusively in Romanian. This created a situation, where Hungarian- and German-speaking children could not learn the original designations of geographical places with Hungarian or German origins, only their Romanian names. The intention of this educational policy was clear: to plant the idea that these settlements have always been Romanian. The subject called the „history of the Romanian people” is another interesting aspect of the educational system. It offers a point of view that is even more limited and ethnocentric than the textbooks of the pre-1989 era. In the old textbooks at least a reader can find the notion used by the then dictator Nicolai Ceaușescu on „nationalities living together”<sup>599</sup>; however, in the new terminology after 1990 the various nationalities and minorities living in the country were unmentioned. The texts limited themselves exclusively to Romanians, thus negating or denying the country's multicultural traditions and its diverse history. Fortunately, due to the perseverance of the Hungarian political elite, new modifications to the Education Law of 2011 removed those restrictions; thus, today, minority children are allowed to learn the history and geography of the country in their mother tongue. We should mention that there is a delay in the publishing of new textbooks, which hopefully will be solved by the next school year.

A second positive development should be noted: the history of the nationalities was introduced in the curriculum of minority schools, a requirement in sixth grade (children aged twelve to thirteen) and eighth grade (children aged fourteen to fifteen). This regulation makes possible the teaching of Hungarian history in schools where Hungarian is the language of instruction.

<sup>597</sup> István Kozán: „A székely ember megszokta, hogy nem ő csinálja a jövőt.” p. 84. In: Miklós Kontra, ed. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*, [Baked pigeon? Hungarian university language instruction policy] Somorja-Dunaszerdahely, 2005, Lilium Aurum Könyvkiadó.

<sup>598</sup> Constantin C. Giurescu: *Istoria Românilor* [History of Romanians], Vol. I, II, III. Bucharest, 1940, Fundația Regală Pentru Literatură și Artă.

<sup>599</sup> Naționalități conlocuitoare in the original Romanian.

## Romanian as mother tongue or foreign language for minorities?

*„Teaching in schools fortifies the awareness of the importance of certain languages and cultures... Most educational systems of the world have been installed on institutional or ideological levels on the normative one-language model of the dominant majority or official language.”<sup>600</sup>*

The method of teaching of the Romanian (state) language proved to be very inefficient in the case of Hungarian pupils, with an average of about thirty to forty percent failure at state language exams. This raises the question of how to teach the state language more effectively? Replicate the same programs and textbooks for Hungarian-language students as for Romanian-speaking students? Or teaching Romanian as a foreign, second, or parallel language based on alternative programs and textbooks that take into consideration the vast differences between the two languages?

According to estimates only about thirty to forty percent of Hungarian pupils, especially those living in larger cities or in areas with mixed populations, have some familiarity with the Romanian language when enrolling in school; the majority needs to acquire it there. Previously there were no separate programs, syllabi, and textbooks for minorities to learn the Romanian language; Hungarian-speaking students learnt Romanian following the same curricula, program, and textbooks as their Romanian counterparts – whose mother tongue is Romanian.

Both Hungarian experts and political elite agree that Romanian would be better acquired by Hungarian children if taught as a foreign language. Thus by 2011 the Hungarian political elite gradually lobbied for separate Romanian-language teaching programs and textbooks for the whole of compulsory education. As a first step they succeeded to assure this privilege in the first to fourth grades, after that in the first eight grades. According to the newly accepted Education Law of 2011, the acquisition of Romanian (with corresponding syllabus and textbooks) is guaranteed by alternative programs and textbooks for minorities until the end of the compulsory studies.<sup>601</sup> However, for the baccalaureate, the exit exam at the end of compulsory education, Hungarian students are supposed to pass the same Romanian state language exam as their

<sup>600</sup> Tove Skuntnabb-Kangas: *Nyelv, oktatás és kisebbségek* [Language, education, and minorities]. Budapest, 1997, Teleki László Alapítvány [Teleki László Foundation].

<sup>601</sup> There are efforts to develop alternative programs and textbooks; the only problem is that there is no consensus on who is eligible to develop them. The Hungarian political elite considers that it is the patriotic task of the Hungarian teachers and experts to contribute with their work, while those are hoping for the basic conditions to be assured for the accurate work (at least time and money).

Romanian classmates, which questions the system of alternative Romanian-language teaching for minorities. There are ongoing discussions whether the actual system is functional or discriminatory from the minority's point of view, and if the alternative programs and textbooks allow students to achieve the same level of Romanian language proficiency in twelve years, when a mother-language speaker is approximately eighteen years old.<sup>602</sup>

Some studies have shown how these requirements, which supposedly assure equality, put Hungarian students at a definite disadvantage during the baccalaureate, which has become the default entrance exam for everyone to qualify for university.<sup>603</sup> Therefore, it is not surprising that one-fifth of Hungarian students failed the final exams at the end of the eighth grade in 2008 and felt discouraged to continue education at home, choosing to attend high school in Hungary or to leave school for good and look for a job in the agricultural or industrial sector for a very low wage.

Due to the dominance of the Romanian language, the study of Hungarian as a mother tongue is marginalized. In many cases Hungarian students are learning Hungarian in addition to their required classes and they are overburdened since the regular class load is already very high. In addition, Hungarian children spend four to five hours more in school per week than their Romanian counterparts, not counting additional homework. This might be one reason why the number of Hungarian parents, who enroll their children in Romanian schools, is surprisingly large and is growing in mixed population areas. Those Hungarian parents hope to make their children's lives easier and to assure their success in their professional careers and lives.

## Restitution of school buildings and properties

During more than forty years of communist dictatorship, Hungarian-language instruction in Romania experienced serious repression. Previously, instruction was given in institutions owned by the state or the churches. However, in 1948 the school buildings and properties of Hungarian churches were confiscated and closed by the state. Sixteen Protestant and 500 other religious schools and education institutions were affected.<sup>604</sup>

<sup>602</sup> Erika Mária Tódor: Oktatási törvény, mint keret. Új program, új tankönyvek – vitaindító [The educational law. New programs, new textbooks and the beginning of a new controversy]. 2011, <http://reply.transindex.ro/?cikk=216>

<sup>603</sup> János Péntek: „Holtvágányon a román nyelv tanítása” [The instruction of Romanian at a dead end]. In *Anyanyelv és oktatás* [Native language and education]. Csíkszereda, 2004, Pallas Akadémia.

<sup>604</sup> András-Mihály Székely: *Az Apafi Mihály Református Egyetemi Kollégium Története* [History of the Apafi Mihály Reformed College]. 2009, <http://apafi.ro/index>



Furthermore, state-run schools gradually decreased the number of classes available for Hungarian-language education until the social transformations of 1989. The „nationalization” process reached an absurd peak in Szeklerland about this time. Here, in two counties, Harghita/Hargita and Covasna/Kovászna, Hungarians live in the majority but by 1989 Hungarian teachers were teaching Hungarian pupils every subject in the curriculum in Romanian.

At the same time, the Csángós, a group of Hungarians living in Moldavia and speaking an old version of Hungarian (used before the Kazinczy language renewal), were intimidated by both the state authorities and Romanian priests not to use their mother tongue in their daily conversations and to send their children to Romanian schools.

For more than fifty years Hungarian children could not learn their own history as the history of minorities was not included in that of the country. Furthermore, both Romanian history and geography were taught in Romanian in order that the children would learn just the „official” Romanian names of the cities and places instead of their German and Hungarian ones.

Until 1989 and the accompanying social and political changes in Romania, universities applied a rigid and discriminatory selection process against minorities.<sup>605</sup> Hungarian youth had few chances to enter universities and only in the hard sciences, where the results could not be interpreted differently; thus, Hungarian students focused their studies on the hard sciences from the beginning of their schooling. Furthermore, universities gradually were purged of Hungarian professors, making it almost impossible to restart Hungarian higher education after 1989.

After the fall of the dictatorship Hungarians expected their educational institutions and rights to be returned overnight. But this did not happen at once and without major political and social strikes. In Târgu Mureş/Marosvásárhely, where the population of students and teachers at the Bolyai Farkas Lyceum was evenly divided, the return of the school building to its rightful owner, the Hungarian community, resulted in a bloody nationalistic clash. The demonstrations for the right of Hungarian mother-tongue education and the restitution of schools encountered the Romanians’ counteractions (with the cooperation of significant extremist nationalistic forces) and contributed to the sad events of March 1990, which ended up with numerous dead and about 500 wounded.<sup>606</sup>

---

php?option=com\_content&view=article&id=49:az-alapitolol&catid=34:info&Itemid=58

<sup>605</sup> Ethno-centrism of Romanian education is described by László Kocsis in: „One digit determines your life. Social exclusion through education.” <http://www.inclusionexclusion.eu/previous-editions/2008/papers>

<sup>606</sup> Gabriel Andreescu: *Ruleta – Români şi maghiari* [Roulette – Romanians and Hungarians 1990–2000]. Iaşi, 2001, Polirom.

Against all attempts the restitution of the church properties did not come to a satisfactory conclusion, many of them being still in the Romanian state's hands and serving goals other than that of Hungarian education.

### **The Hungarian language education of the Csángó's in Moldavia**

The Csángós' struggle to provide education in their mother tongue is a similar ongoing issue. Csángó children in Moldavia only had the possibility to attend Romanian-language schools that were famous for their poor academic quality. After 1989, there were numerous initiatives for Hungarian-language teaching of Csángó children from Moldavia, one being the education and housing of Csángó children in Transylvanian towns, including Miercurea Ciuc/Csík-szereda, Sfântu Gheorghe/Sepsiszentgyörgy Reghin/ Szászrégen, Odorheiu Secuiesc/Székelyudvarhely, Covasna/Kovászna, and Alba Iulia/Gyulafehérvár. Only a few children managed to adapt to the new environment and the higher academic expectations of their new schools. Another initiative concerned the placement of Csángó children in high schools in Hungary and support of their fees and room and board, but the social and cultural gap between Moldavia and Hungary was too difficult to overcome for many participating children. Both ideas envisioned an intellectual elite that would return to Moldavia and continue to educate the rest of the Csángós at home, but very few children returned home to take on the responsibility of rebuilding their community.<sup>607</sup> The Csángós soon came to the conclusion that the Hungarian-language education of their children should be done at home, in Moldavia. Beginning in 1990, parents filed numerous requests sent to the county authorities<sup>608</sup> for permission for their children to be taught the Hungarian language as an elective and extracurricular subject in state schools. Although instruction in one's native language is a fundamental human right, and is guaranteed by the Education Law, the Romanian Constitution, and many other regulations, and was emphasized by the Romanian Helsinki Human Rights Committee, nothing was done until the 2002 school year. Under tremendous pressure from local priests and officials (who threatened to ban parents and families who sign such a petition), many parents withdrew their requests to have Hungarian language teaching in state-run schools. Starting with the 2000–2001 school year, the Csángó community tried to organize Hungarian-language teaching outside the schools, as private lessons. In 2000–2001, the first school year with private lessons, one hundred

<sup>607</sup> Szilvia Mesterházy. n. d. A moldvai csángók nyelvi jogai, különös tekintettel az oktatási jogok érvényesülésére [The language rights of the Moldavia Csángós with special attention to the realization of education rights], 4. p. Available online: [http://www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/09\\_Mesterhazy\\_Szilvia.htm](http://www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/09_Mesterhazy_Szilvia.htm)

<sup>608</sup> The regional county administrative unit of the Romanian Ministry of Education.

children (and occasionally adults) were taught in separate groups based on age and Hungarian-language fluency. The following year, thanks to the success of the initiative, six settlements, Pustina/ Puszta, Cleja/Klészse, Trunk, Fundu Răcăciuni/Külsorekcsin, Somuşca/ Somoska, and Gioseni/Dioszén, participated with 400 children enrolled in Hungarian instruction in the afternoon classes. Further teaching was done in summer camps.<sup>609</sup> Finally, the possibility of Hungarian-language teaching as an optional subject (three to four hours weekly) in state schools began based on the parents' requests and was attested to by the government public notary. From 2002 until 2005, 483 parents' requests were recorded.<sup>610</sup>

The number of children and the demand for Hungarian-language education being assured, the state-owned Hungarian-language St. Elizabeth Gymnasium denominational school was established in 1997-98 in Lunca de Sus/ Gyimesfelsőlök. Here, Csángó children receive scholarships, room, and board since the majority come from extremely poor families. This scholarship system may be reevaluated and tied to certain conditions to avoid the situation where students continue their studies far from home and never return the investment in their education to the local community.<sup>611</sup>

### Scattered settlements and the proximity of the border

According to the 2002 census, the number of Hungarian children in grade school has dropped by 28 percent since 1990. Trends indicate that by 2008, a further decrease by 12 percent is expected, and by 2016 the number of Hungarian children ages fourteen and eighteen will have declined by 42 percent.<sup>612</sup> The shortage is not yet a problem in compulsory education. Moreover, decreasing the period of the maternal leave (from three years to two) overburdened kindergartens facing difficulties to assure places for all.

The most drastic changes caused by the decrease of the population are foreseen in regions sparsely populated by Hungarians, where there will be insufficient number of children to start classes in Hungarian. These problems have

<sup>609</sup> Mesterházy. Ibid. 5. p.

<sup>610</sup> Attila Hegyeli. „A csángó oktatás esélyei” [The chances of Csángó education]. Lecture of Attila Hegyeli at the Free University of Bálványos as noted by Elvira Oláh Gál. See also Attila Hegyeli. „A moldvai csángók magyar nyelvi oktatásának szükségességéről” [The necessity for Hungarian-language education of the Csángós of Moldavia]. Regio 2001. 12. sz. 181–194.

<sup>611</sup> Opinion expressed in a private conversation by an eminent personality of the community.

<sup>612</sup> Itala Erdei: „Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása 1990–2020 között” [The development of school-age population numbers of Transylvanian Hungarians between 1990–2020]. *Educatio*, 2003. 12. 314–322.

already been noticed; because of their low numbers, many Hungarian children are forced to enroll in Romanian classes when the parents cannot provide transportation to a school which is too far or they cannot assume the financial burden of having a child staying in a dormitory. The situation becomes even more acute if the settlement is close to the Hungarian border. In this case, schools in Hungary exercise a magnetic pull; these schools do much to attract additional students, since they, too, are struggling with demographic and, therefore, financial problems. Officially, more than 3,500 Hungarian children from Transylvania receive high school education in Hungary<sup>613</sup>; in most instances, these children never return to their native country.

The new Romanian education law makes the establishment of independent Hungarian-language schools where the language of instruction is Hungarian at several locations. At Sighișoara/Segesvár such a request was submitted, but the authorities did not even respond to the request, much less comply with the education law. A similar situation happened in Târnăveni/Dicsőszentmárton.<sup>614</sup>

### Problems of Hungarian higher education<sup>615</sup>

How viable is a Hungarian educational system without a state university? Why is there no state-owned or state-supported Hungarian university in Romania?

There are over one million students in the Romanian higher education system, some of them attending state-owned schools, others private ones. In the academic year 2009–2010 there were nearly 12 000 Hungarian students and almost 800 Hungarian teaching staff in Romania.<sup>616</sup>

Minority students have to be prepared that if they pursue their compulsory studies in their mother tongue, then they will face disadvantages in university education offered mainly in Romanian. On the one hand, they have the possibility to study in Hungarian in only the less in demand, not too labor-market-oriented faculties such as liberal arts, theology, teacher training, and arts which have a low or uncertain professional prestige. On the other hand, they will face difficulties while competing with students, who had all their previous schooling in Romanian in Romanian higher education and in the labor market.

<sup>613</sup> Géza Sipos. n. d. Tanügyeskedés [Adroitness in the use of the educational system]. Transindex. <http://eletmod.transindex.ro/?cikk=1317>

<sup>614</sup> [http://www.erdely.ma/hatranyban.php?id=114980&cim=lesz\\_e\\_petofi\\_sandor\\_iskola\\_segesvaron\\_video](http://www.erdely.ma/hatranyban.php?id=114980&cim=lesz_e_petofi_sandor_iskola_segesvaron_video)

<sup>615</sup> For a detailed study of this issue see János Péntek's chapter on „Limits and Possibilities in University Education” 267. p.

<sup>616</sup> Márton Tonk: „Present and Future of Higher Education in the Hungarian Language in Romania.” *Acta Universitatis Sapientiae European and Regional Studies*, 2010. 1. 149–160. p.

Over the past decades, the lack of specialized Hungarian teachers and trainers has become evident at all levels, but it is the most evident in the technical high schools and technical universities. There are just a few teachers in technical high schools and universities, who are equally qualified in Romanian and Hungarian, let alone modern European languages; this fact alone made it impossible to restart the Hungarian Technical University after 1990.

The shortage in students is a major concern for universities; after more than twenty years of expansion, they have reached their limits in student enrolment and are fighting for newcomers. The situation is even more dramatic if we take into consideration that only 44,47 percent of the students passed the baccalaureate in the summer of 2010 and only 16 percent in the second turn in autumn of 2011.<sup>617</sup> Furthermore, about 25 percent acquired the minimum qualification necessary to enroll at a university.<sup>618</sup> It is understandable that the Romanian parliament, under pressure from universities, is discussing, since the autumn of 2011, a proposal that would allow students to enroll in universities without a successful baccalaureate with the fulfillment of certain preconditions.<sup>619</sup>

## Summary

It needs to be stressed that the specific questions of Hungarian-language education in Romania do not infringe upon the interests of the majority. The government considers Hungarian education as a phenomenon that is marginal compared to the problems of Roma, the second largest minority in Romania. According to this point of view, Hungarians have a well-structured educational system, active within legal limits; that is why the Romanian elites cannot understand the Hungarian minority's complaints about the suffocating dominance of the Romanian language in education.<sup>620</sup>

This study tried to identify the major bottlenecks that are obstacles of a successful Hungarian-language education from kindergarten to the end of university studies in Romania. One could conclude that most of the issues have a

<sup>617</sup> The examination rooms were equipped with monitors that made impossible any fraud during the baccalaureate. As a consequence about 600 students were eliminated because of cheating.

<sup>618</sup> UMSZ (Új Magyar Szó, Hungarian paper published in Bucharest). September 5, 2011.

<sup>619</sup> For the beginning of the discussion of this proposal, see <http://manna.ro/kozter/haboru-az-oktatasi-piacert-2011-10-05.html>

<sup>620</sup> Rita Fóris Ferenczi: Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. Kutatási zárójelentés 2004. [Minority education in Romania at the upper middle level]. Final research report. Manuscript. Available online: [http://www.mtaki.hu/docs/mandel\\_pappz\\_minosegkonceptciok/papp\\_z\\_attila\\_mandel\\_kinga\\_minosegkonceptciok\\_04\\_kisebbségi\\_oktatás.pdf](http://www.mtaki.hu/docs/mandel_pappz_minosegkonceptciok/papp_z_attila_mandel_kinga_minosegkonceptciok_04_kisebbségi_oktatás.pdf)

complex background with political, economic, and structural explanations (the restitution of school properties, that of Csángó education, the textbook problem, that of Romanian-language teaching). However, it needs to be pointed out that in many cases (higher education at the medical faculty, MOGYE<sup>621</sup> or in the case of Romanian alternative programs and textbooks) Hungarians – experts, politicians, school principals, teachers, deans, head of departments, administrators, parents, and students – are a constituent part who may aggravate the problem. The lack of communication, and moreover the lack of distribution of resources, information, and competencies, as well as the lack of cooperation between the different stakeholders of education (for example, just to mention the most noted: experts and the political elite) are the main reasons why things stand where they do today.

## Bibliography

- Andreescu, Gabriel: *Ruleta – Români și maghiari* [Roulette – Romanians and Hungarians 1990–2000]. Iași, 2001, Polirom.
- Constantin, Sergiu: Linguistic policy and national minorities in Romania. 2004, <http://www6.gencat.net/lengcat/noves/hm04tardor/docs/constantin.pdf>
- Erdei, Itala: Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása 1990–2020 között. [The development of school-age population numbers of Transylvanian Hungarians between 1990–2020]. *Educatio*, 2003. 12. 314–322. p.
- Fóris Ferenczi, Rita: Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. Kutatási zárójelentés. Kézirat. 2004. [Minority education in Romania at the upper middle level]. Final research report. Manuscript]. Available online: [http://www.mtaki.hu/docs/mandel\\_pappz\\_minosegkonceptciok/papp\\_z\\_attila\\_mandel\\_kinga\\_minosegkonceptciok\\_04\\_kisebbségi\\_oktatás.pdf](http://www.mtaki.hu/docs/mandel_pappz_minosegkonceptciok/papp_z_attila_mandel_kinga_minosegkonceptciok_04_kisebbségi_oktatás.pdf)
- Giurescu, Constantin C.: *Istoria Romanilor* [History of Romania], Vol. I, II, III. Bucharest, 1940, Fundația Regală Pentru Literatură și Artă. Hegyeli, Attila, n. d. A csángó oktatás esélyei [The chances of Csángó education]. Lecture of Attila Hegyeli at the Free University of Bálványos as noted by Elvira Oláh Gál.
- Hegyeli, Attila: A moldvai csángók magyar nyelvi oktatásának szükségességéről. *Regio*, 2001. 12. sz. 181–194. p.
- Kocsis, László: One digit determines your life. Social exclusion through education. 2008, <http://www.inclusionexclusion.eu/previous-editions/2008/papers>
- Kozán, István: A székely ember megszokta, hogy nem ő csinálja a jövőt [The Szeklers know they don't decide the future]. In: Miklós Kontra, ed. *Sült galamb? Magyar egyete-*

<sup>621</sup> MOGYE refers to the Medical and Pharmacological University of Târgu Mureș/Marosvásárhely where recently requests have been made for the establishment of Hungarian-language instruction and administration as permitted by the educational law, but is opposed by the current Romanian university administration. Originally, the university was established for Hungarian medical students but gradually it was Romanianized.

- mi tannyelvpolitika* [Baked pigeon? Hungarian university language policy]. Somorja-Dunaszerdahely, 2005, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Mesterházy, Szilvia: A moldvai csángók nyelvi jogai, különös tekintettel az oktatási jogok érvényesülésére [The language rights of the Moldavia Csángós with special attention to the realization of education rights], 2011, 4. p. [www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/09\\_Mesterhazy\\_Szilvia.htm](http://www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/09_Mesterhazy_Szilvia.htm)
- Péntek, János: Holtvágányon a román nyelv tanítása [The instruction of Romanian at a dead end]. In *Anyanyelv és oktatás* [Native language and education]. Csíkszereda, 2004, Pallas Akadémia.
- Péntek, János: Visszatért a múlt [The past has returned]. In *Anyanyelv és oktatás*. [Native language and education]. Csíkszereda, 2004, Pallas Akadémia.
- Sipos, Géza. n. d. Tanügyeskedés. Transindex. <http://eletmod.transindex.ro/?cikk=1317>
- Skuntnabb-Kangas, Tove: *Nyelv, oktatás és kisebbségek* [Language, education and minorities]. Budapest, 1997, Teleki László Alapítvány [László Teleki Foundation].
- Székely, András-Mihály: Az Apafi Mihály Református Egyetemi Kollégium Története. 2009, [http://apafi.ro/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49:az-alapitol&catid=34:info&Itemid=58](http://apafi.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=49:az-alapitol&catid=34:info&Itemid=58)
- Székely, Győző: *A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben* [The special questions of textbook publication for minorities]. Kolozsvár, 2001, Erdélyi Tankönyvtanács [Transylvanian Textbook Committee].
- Tódor, Erika Mária. n. d. Oktatási törvény, mint keret. Új program, új tankönyvek - vitaindító. Transindex. <http://reply.transindex.ro/?cikk=216>
- Tonk, Márton: Present and Future of Higher Education in the Hungarian Language in Romania. *Acta Universitatis Sapientiae European and Regional Studies*, 2010. 1. sz. 149–160. p.



