

Péntek János

Van diagnózis, de hol a terápia?*

Kutatások és konferenciák követik egymást oktatásunk helyzetéről, most már egyre inkább pánikszerűen. Ezek többnyire demográfiaiak, szociológiaiak, ritkábban neveléstudományiak, néha nyelvészetiek. Szinte mindegyiket vészjelzésnek lehet tekinteni. Amikor lehet, magam is részt veszek ilyeneken. Legutóbb két olyan konferencia volt egymás utáni napokon októberben (Torockón, Kolozsváron), ahol a tartalmas előadásokat követően témákat és kérdéseket is ajánlottak közvetlenebb megvitatásra. Figyelem a tartalmas kutatási beszámolókat, elvileg a kérdések felvetésének is örülök, miközben le is hangolnak. Az országos statisztikák azért, mert önmagukban elszomorítóak. A minőség, a tartalom, a versenyképesség, a nyelviség ritkán kerül szóba, és emiatt az a látszat alakult ki, hogy oktatásunk gondjai kizárólag logisztikaiak, szervezésiek. A megvitatásra ajánlott kérdések pedig néha azért lehangolóak, mert annak a jelei, hogy negyedszázad után is tanácstalanok vagyunk alapvető kérdésekben is, és hogy nincsenek biztos fogódzóink a cselekvésben.

A kutatások fontos eredménye viszont, hogy pontosan tudjuk, mi van, mi történik, megvan tehát a diagnózis: professzionálisak a felmérések, az eredmény- és kompetenciamérések és értékelések (Pletl Rita és csoportja, Papp Z. Attila, Kapitány Balázs, Kiss Tamás, rajtuk kívül a hazai vizsgaeredmények, hivatalos országos tesztek, nemzetközi mérések), az oktatás nyelvi kérdéseivel – elemzéssel és tervezéssel – mi a Termini kutatóhálózatában foglalkozunk. Van diagnózis, de nincs terápia, van diagnoszta, de nincs terapeuta. Ebből mindjárt adódik a kérdés: nem lehetne átcsoportosítani az erőket?

Minták vannak, kész, követhető modellek nincsenek, a helyzetek sokfélesége miatt nem is lehetnek. De hogy felesleges kapkodásokról és illúziókról megkíméljük magunkat, nem árt, ha tudomásul vesszünk néhány alapvető realitást. Mindenekelőtt azt, hogy a román állam, noha eszközei megvolnának, nem érdekelt a magyar oktatás eredményes működtetésében, nemzetállami ideológiája ezzel inkább ellentétes, a magyar államnak pedig, amely érdekelt a magyar oktatás versenyképességének biztosításában, közvetlen eszközei nincsenek erre. Nincs kibúvó, magunkra vagyunk utalva.

Végzetünk-e a demográfia?

A számok nem vitathatóak. A magyar oktatás unos-untalan emlegetett nagyságrendjét, számait, arányait, az apadás fokozatonkénti ütemét egészen frissen Murvai László pontosította, megyék szerinti lebontásban is: közoktatásunk egészében (óvoda – középiskola) az előző tanévben 161 ezer tanuló tanult magyar nyelven, közel 50 ezerrel kevesebb, mint 20 évvel korábban (23%-os apadás). Román nyelven az elmúlt évben hozzávetőleg 40 ezer magyar gyermek tanult (az iskoláskorú magyar tanulók mintegy 18%-a).¹

Mindebben sajnos nincs semmi meglepő: szorosán korrelál a 90 utáni három népszámlálásnak a nemzeti közösségünkre vonatkozó adataival. Azt is tudtuk, hogy létszámában a többen, arányaiban a szórványban a legnagyobb az apadás, tehát ez utóbbi a közvetlenül veszélyeztetett. Mivel az óvoda → alsó tagozat → felső tagozat → középiskola váltásával egyre többen hagyják abba a tanulást, és nő azoknak az aránya is, akik a magyar tannyelvet románra váltják, iskolai fokozatonként felfelé haladva egyre kevesebben tanulnak magyarul. A románul tanulók aránya pedig éppen a szórványokban a legnagyobb, és ehhez

hozzá lehet számítani a nehezen elkülöníthető nagyvárosi szórványokat is. Ott is folyamatos a veszélyeztetettség.

Az országos adatoknak lehet figyelmeztető, és lehet riasztó hatásuk. Cselekvésre készíthetnek bennünket (mint 225 évvel ezelőtt Herder víziója), és demoralizálhatnak, a reménytelenséget sugallhatják, a „**nem is érdemes**” alibijét. Mintha ez utóbbit gyakrabban tapasztalhatnánk, mint az előbbit. Cselekedni országos statisztika alapján nem is lehet, csak a helyi helyzet naprakész ismeretében, a legjobb megoldások helyi keresésében. De ezek sem nélkülözhetik a szakmai támaszt az alternatívák megítélésében, a várható következmények ismeretét, a politikai segítséget. Mert egyébként az oktatás maga sem csupán elszenvedője a demográfiai folyamatnak, hanem ok is, és okozat is. Az apadás két lényeges elemét, az asszimilációt és az elvándorlást, alapvetően befolyásolja oktatásunk rendszere és versenyképessége.

A két alapvető kérdés, amelyre a gyermekeknek és a szülőknek választ kell adniuk, amelyben döntést kell hozniuk: **magyarul vagy románul? otthon, vagy elszakadva az otthontól, a családtól, a közösségtől?** A válasz a szándéktól, a motiváltságtól és a lehetőségektől függ. És ez a válasz sorsdöntő, mivel alapvetően meghatározza a gyermek további nyelvi életpályáját, esetleg identitását, bizonyára a boldogulását és a helyi közösség jövőjét. Minden alapvető érdek, a gyermeké, a helyi és a nagy közösségé egyaránt azt mondhatja, hogy **otthon és magyarul, magyarul és otthon vagy az otthon közvetlen közelében.**

Ami most történik, az másféle válasz az iskolaválasztás nagy dilemmájára. 2011-ben a szülőknek szóló nyílt levélben érveltem a magyar tannyelv-választás mellett. Be kell vallanom, néhány általam (meg)ismert élethelyzetben akkori érveim ma már engem sem feltétlenül győznének meg. Az iskolaszervezés most elsősorban az ingázást kínálja föl mint lehetőséget. Ez az ingázásnak nevezett nyüzsgés számomra az erdélyi magyar világ zavarodottságát mutatja. Miközben ünnepi szövegekben mindenki a helyi közösségeket félti, azok jövőjét és közös jövőnket, az értelmiségiek közül nagyon kevesen vállalják, hogy ott éljenek a közösséggel. Ingázik az óvónő, a tanító, a tanár, az igazgató, ingázik az orvos és a pap, és ingáznak a tanulók, gyakran az egész iskola. És folyamatosan gond az ingázás költségeinek előteremtése, újabb források, támogatások megszerzése. A tanulóknak ez már önmagában hátrány: fáradtság és idővesztés, és önmagában is eltávolodás a családtól, a falutól.

Egyértelmű válasz erre a helyzetre nincs, de azt bárki beláthatja (elég, ha belegondolja magát a szülők vagy a gyermekek helyzetébe), hogy elfogadhatatlan a tízévesnél kisebb gyermekek utaztatása, kollégiumi elhelyezése (ez utóbbi csak akkor, ha szociálisan indokolt). Ezt törvényben kellene rögzíteni, és az alkotmányos jog alapján minden gyermeknek – 10 éves kor alatt – családja közelében, pl. két kilométeres körzetben kellene biztosítani az anyanyelven való tanulás lehetőségét. Városban is, természetesen. Jelenleg 3 éves korban kezdődik az ingáztatás, az óvodával. Tíz-tizenöt évvel ezelőtt még ebben teljes volt az egyetértés a magyar oktatásvezetők és oktatáspolitikusok körében, mindenki belátta, hogy a helyi iskola a biztosítéka a helyi közösség jövőjének is. Így beszélt erről 2000-ben Sütő András, saját faluját említve, ahol akkor szűnt meg a magyar iskola, az ő szavaival „az anyanyelvi köntös kis szövőműhelye, mely évszázadokon át csattogott, énekelt, zsvajgott az eszmélet lázában.”² Azóta sok, a pusztakamarásinál jóval életképebb falusi iskola és iskolai

tagozat szűnt meg a magasztos célú központosítás szellemében. Szakmailag tudomásom szerint senki nem igazolta, noha többen mint nyilvánvaló tényre hivatkoznak rá, hogy kis létszámú tanulóval az összevont (szimultán) oktatás kevésbé volna eredményes, mintha „központi” iskolába viszik őket. Az elemi iskola szintjén nem maga az iskola, hanem mindig és mindenhol a tanító személye a meghatározó. A felkészült tanító egyformán jól taníthat összevont vagy „évfolyamos” osztályokban, legfeljebb a felkészítésükben erre is gondot kellene fordítani. Az egy tanerős iskola mindig jelen volt az erdélyi magyar oktatásban, láttunk egészen kiváló példákat, és kortársaink közül is többen igazolhatják eredményességét, mert maguk is így kezdték tanulni a betűket. Az én véleményem tehát az, hogy a szórványban, a kis és nagyobb falvakban a helyben maradást kellene támogatni minden eszközzel. Beleértve ebbe a pedagógusok helyben lakását, megtelepedését is. Meggyőző párhuzamos elemzéseket ismerünk arról, mennyivel eredményesebb a felkészült helyi iskolai közösség, mintha a többség naponta utazik oda-vissza (pl. a szilágysági Kémer Perecsennel szemben, Szabó Andrea leírásában).³

A következő fokozaton, az általános iskolában már tágítani lehet a kört, távolabb is lehet az iskola, középiskolai szinten pedig már nem a távolság, hanem az a meghatározó, hogy milyen céljai vannak a tanulónak. A lehető teljes választékra van szüksége, hogy korlátozás nélkül választhasson. Ebben kell segíteni őt minden eszközzel, teljes magyar közoktatási kínálat pedig – mint Murvai László statisztikáiból is tudjuk – csak három megyében van: Hargita, Kovászna és Maros megyében. Ebből a szempontból minden más megye hátrányos helyzetben van, és ennek is következménye a románul tanuló magyar anyanyelvűek nagyobb aránya a többi megyében. Nagyon sokan vizsgálták már a tannyelv-választást befolyásoló tényezőket. Most én egy egészen friss példát idézek, egy Bihar megyei faluban, Bályokon élő 15 éves lányét, akinek ezen a nyáron kellett választania, hol tanuljon tovább középiskolában. Betegnyugdíjas édesanyjával él, anyagi lehetőségeik nagyon szűkösek. A Nyilas Misi ösztöndíjra beadott pályázatában írta le a lehetőségeit, tételesen lebontva a várható költségeket: a szomszéd falu (Széplak) román iskolájában havi 4-500 lej lenne a költsége, a margittai magyar iskolában ennek közel kétszerese (20 km, napi utazás vagy kollégium), nagyváradi elitiskolában ennek háromszorosa. (Az Egyesületünkől elnyert ösztöndíjjal végül Margittára iratkozott be.)

Ha otthon vagy a közelben semmiképpen nem biztosítható az anyanyelvi oktatás, a további – szintén oktatásszervezési – kérdés: milyen oktatási intézmény fogadhatja a szűkebb közösségét kényszerűen elhagyó diákokat: központi iskola, kollégium, szórványkollégium? Ingázzon-e naponta vagy lakjon jól felszerelt és felügyelt kollégiumban? Szórványban élő gyermek valahol a tömbben, tömbben élő gyermek valahol egy szórványközpontban? Ekörül folynak a nagy viták, hangzanak el gyakran demagóg kijelentések egyik vagy másik változat mellett vagy ellen. Nem is mindig az a lényeges, hogy mit mond, hogyan érvel, mit akar valaki, hanem, hogy ki az, aki mondja. De ezzel nemcsak oktatási kérdésekben vagyunk így. Vannak, akiknek hivatalból csak igazuk lehet. Most nem mindig indokolt mítosz veszi körül a szórványközpontokat, az egyházi iskolákat, néhány nagy gimnáziumot. Sok tanuló ingázik naponta iskolabusszal, sokan drága helyi járatokkal, esetleg vonattal. Mások – ha van rá lehetőség – a kollégiumot választják. A központi iskolák, de még a szórványkollégiumok sem tehetik meg azt (pedig folyamatosan megteszik), hogy ők sorvasszák el a helyi iskolákat, hogy a tanulók másik része, akik otthon akarnak tanulni, miattuk váltsón tannyelvet. A

szórványközpontok, szórványkollégiumok is sokfélék. Tisztázni kellene a státusukat: milyen mértékben szociálisak, milyen mértékben oktatásiak, lehet-e szórványközpontnak tekinteni egy olyan iskolát, amely nem szórványrégióban működik? És vizsgálni kellene a szerepüket: valóban szórványmentő-e minden tekintetben, vagy adott kistélepülésen éppen szórványosító hatása van?

Tényleg nem lehet hatékonyabban, jobban, eredményesebben?

A „nem lehet” mint bénító alibi teljes egészében a románokra, a rendszerre, a törvényi szabályozásra hárítja a felelősséget. Annak felelősségét is, ami saját mulasztásunk, saját hibánk, saját tehetetlenségünk. Ez a legkényelmesebb és igazolható módja az elhárításnak. Az előbbiekben már jeleztük, hogy a többséget képviselő államnak a magyar oktatás kérdésében kétségtelenül mások az érdekei, mint nemzeti közösségünknek. Az egyik az egynyelvűsítést tekinti fő céljának, a másik a megmaradást saját nyelvén, kultúrájában.

A jogi, törvényi keretek, a szabályozás ezt a kettősséget tükrözik. És azt is, hogy az érdekellentétek ellenére a törvények feleljenek meg az európai normáknak, az esélyegyenlőséggel kapcsolatos elvárásoknak. Formálisan és többnyire tartalmilag meg is felelnek. A 2011. jan. 5-ei keltezésű, jelenleg érvényes **Oktatási törvény** felszámolt több, korábban joggal sérelmezett korlátozó és diszkriminatív elemet (de nem törölt el minden korlátozást és hátrányos megkülönböztetést). A kisebbségi oktatásnak szentelt 12. fejezet 45, 46. cikkelyeiben többek között lehetővé teszi, hogy a román nyelv és irodalom oktatása sajátos tantervek szerint, erre a célra szerkesztett tankönyvekkel történjék. A korábbi évtizedekben tartalmában és hatásában is veszélyesen korlátozó és diszkriminatív volt az ország történelmének és földrajzáinak kötelező román nyelvű oktatása, a törvény ezt is megszüntette, de ezekre a tantárgyakra továbbra is kötelezőként írja elő az egységes tankönyveket, amelyek a nemzeti ideológiát közvetítik, gyakran magyar ellenségképpel. A törvény végre lehetőségként kodifikálja azt a működés szempontjából alapvető magyar igényt, hogy legyen szolgáltató háttérintézete a kisebbségi oktatásnak. Megerősíti azt is, hogy az anyanyelv és irodalom, a nemzetiség története és hagyományai, valamint a zenei nevelés tantervét és tankönyveit az illető közösség szakemberei dolgozzák ki.

A jogi környezetet alapvetően meghatározó törvény tehát meg kíván felelni az európai normáknak, de nem tud szabadulni a nemzetállami ideológiától. Az állami oktatásban érvényesülő többségi szemlélet a kisebbség számára is az államnyelvet tekinti kiindulópontnak, ahhoz – és nem kinek-kinek az anyanyelvéhez – viszonyítja az esélyegyenlőséget, nem természetes jogként, hanem bizonyos feltételekkel és kötelezettségekkel járó kedvezményként értelmezi. Megtartja magának a bizalmatlanságból eredő, a paternalizmussal összefüggő többségi felügyeleti jogot, ennek érdekében továbbra is korlátoz és diszkriminál. A nemzeti közösség ezzel szemben az anyanyelven való tanulás jogából indul ki, és neki az felelne meg igazán, ha a törvényi keret magának a közösségnek az oktatással kapcsolatos hagyományait, szerzett jogait, határozottan kinyilvánított igényeit tekintené alapnak, és így biztosítaná a teljes körű, a változatos nyelvi környezet sajátosságaihoz igazodó anyanyelvű oktatást.

A kisebbségpolitikának nagyon fontos szerepe volt az 1990 utáni látványos, jelentős részében restitúciós intézményépítésben, önálló oktatási intézmények létrehozásában, a keretek folyamatos bővítésében. Fontos és jogos cél volt a teljes vertikum kiépítése, az emblemikus „az óvodától az egyetemig” igény érvényesítése. Az eredmények azt mutatják,

hogy nem könnyű, de mégis lehetséges a többség folyamatos és fokozatos meggyőzése. Az embernek néha az a benyomása, ha a kihasználatlan lehetőségeket látja, hogy önmagunk meggyőzése ennél is nehezebb.

Noha valóban jelentősek az eredmények, ez a teljes vertikum fölfelé haladva egyre szűkül és bizonyos értelemben csonka, a legfelső része önálló állami egyetem formájában nem valósult meg. Ez nagy kudarca volt az elmúlt negyedszázad kisebbségpolitikájának. A meglévő felsőoktatási keretek is folyamatosan sérülékenyek, veszélyben vannak (mint most a Marosvásárhelyi Orvosegyetem magyar tagozata). A magyar nyelvű egyetemi szakkínálat alig több mint egyharmada a román nyelvű szakkínálatnak, és ennek jelentős részét a magyar állam finanszírozza. Regionálisan és választék tekintetében nagyon szűk a magyar nyelvű szakképzés. Egyéb tényezők mellett ez is kedvezőtlenül befolyásolja a tannyelv-választást.

Az uniformizáló ideológia és gyakorlat nem teszi lehetővé a magyar oktatás sajátos igényeinek érvényesítését. A nemzetközi jogi dokumentumok, ajánlások nem hoztak, nem is hozhattak lényeges változást az oktatás nyelvi vonatkozásaiban. Talán ezeknek is tulajdonítható az a kedvezőtlen helyzet, hogy az oktatáspolitikai (és általában a kisebbségpolitikai) uniformizálja, egységesen kezeli a kisebbségi nyelveket, közösségeket, függetlenül azok eltérő igényeitől, feltételeitől, hagyományaitól.⁴ Ez történik a hazai oktatási rendszerben is, és ez a legnépesebb „kisebbséget”, a magyart érinti nagyon hátrányosan. Ezekre az ajánlásokra is hivatkozva, olyasmint is megkérdőjelezhet az oktatáspolitikai, a nyelvpolitikai, amely korábban már megvolt mint implicit jog és mint elfogadott gyakorlat. Részben emiatt nem lehet érvényesíteni a magyar oktatás hagyományát, a szerzett jogokat, a regionálisan is különböző, megalapozott igényeket. Jellemző a skizofrén helyzetre, hogy miközben hatósági (minisztériumi és tanfelügyelőségi) szinten jórészt magyarok felelnek a „kisebbségi” oktatásért (emiatt mintha nem is jutna energiájuk a magyarra), a parlamentben elkülönülő „kisebbségi” képviselőcsoport sorsdöntő oktatási kérdésekben is gyakran ellene szavaz annak, ami „magyar” érdekű (pl. a MOGYE-t felvállaló Ungureanu-kormány megbuktatásakor).⁵

Hogy mit jelent ez a kisebbségeken belüli *kicsi* és *nagy*, arra következtetni lehet például abból is, hogy az illetékes államtitkár nem régi (2015. febr. 3-i) közlése szerint az anyanyelvi oktatásban összesen 187 ezer kisebbségi diák vesz részt, és ebből 160 ezren tanulnak magyarul. Ezek szerint tízszer annyi magyar gyermek tanul anyanyelvén, mint az összes többi kisebbségi együttvéve. Az általánosan uniformizáló keretbe egymástól is eltérő létszámuk, helyzetük és jellegük miatt nem illeszkedik bele sem a revitalizációs jellegű roma oktatás, sem a német oktatás (ez ma csak nagyon kis mértékben „kisebbségi”, inkább idegennyelv- oktatás) és még kevésbé a magyar.

A centralizált rendszer tovább él. Legtöbbször arra számítottunk, hogy a politikai rendszer változásával radikális változás következik be az előző évtizedek **egységesen központosított és felügyelt** rendszere után. Nem így történt. A decentralizálás általános alapelvét csak 2004-ben és 2006-ban szabályozták, akkor is az Európai Unióhoz csatlakozás feltételeként, távolról sem a hazai elvárásoknak megfelelően. Ennek legfőbb része a finanszírozás átalakítása volt: a 2009/1618-as számú kormányrendelet az oktatási intézmények fejkvóta-rendszerű finanszírozását a 2010-es tanévtől kezdődően kiterjesztette az oktatási rendszer egészére, az alapfinanszírozáshoz tartozó személyi költségeket a helyi önkormányzatokon keresztül biztosította oktatási szintek, profilok, szakok, diáklétszám,

tannyelv, városi-falusi környezet szerinti differenciálásban.

A látszat-decentralizálásnak az ellentmondásai jól tükröződnek abban, hogy miközben oktatáspolitikusaink is a decentralizálásért szálltak síkra, 2005 után – a fejkvótára, de még megalapozatlan szakmai érvekre is hivatkozva – helyi szinten maguk is közreműködtek az iskolák centralizálásában, összevonásában. Ennek lett a következménye a falusi iskolák elnéptelenedése, mérésekkel is igazolt nagymértékű leszakadása. És azzal a nyilvánvalóan diszkriminatív hivatalos állásponttal, hogy román iskolának mindenütt lennie kell, kilátástalan helyzetbe hozta a más, szigorúbb feltételekhez kötött magyar oktatást.

Sajátos, ellentmondásos helyzetben vannak a tanfelügyelőségek. Ők hatósági státusukban a minisztérium utasításait hajtják végre, maguk is a centralizálást képviselik. Az ebben a keretben (és a minisztériumban) az RMDSZ megbízásából dolgozó magyar tisztségviselőknek is ez az elsődleges szerepük, és ez gyakran ellentétes a (helyi) közösség érdekeivel. Ennek ellenére a közösség úgy tekint rájuk, mint saját képviselőikre. Ez a köztes helyzet gyakorlatilag alkalmatlanná teszi őket az oktatás irányítására és még inkább a felügyeletére. Alapjában véve tehát az irányítás, a felelősség, a felügyelet központosított (állami, többségi) maradt, ami a magyar oktatás szempontjából mindezek hiányát jelenti.

A meglévő törvényi keretek kihasználása. A látszat az, hogy a törvényi szabályozás szűk keretében nincs semmilyen élettere, saját és helyi mozgási lehetősége a magyar oktatásnak, az oktatás szereplőinek. Inkább a „nem lehet” kényelmes elhárító alibije működik, mint a valóban meglévő lehetőségek kihasználása és új lehetőségek, új megoldások keresése a helyi vagy regionális mozgástérben.

A meglévő lehetőségek kihasználásában létfontosságú volna annak a háttér-intézetnek a létrehozása, amely felkészült szakembereivel szolgáltatóként működne közre a további szakmai alapozásban és a magyar oktatás folyamatos működtetésében, a minőségbiztosításban, az értékelésben (az intézet mint lehetőség az oktatási törvény 12. fejezetének 45/ 16. cikkelyében szerepel). Az intézet megalapításában és a lehetséges szakemberek kiválasztásában és képzésében is a szakmai szempontok a meghatározóak. Fontos volna, hogy ez ne oktatáskutató, hanem szolgáltató intézményként jöjjön létre.

Annak sincs törvényi akadály (korábban sem volt), hogy minden iskola nagyon informáltan segítse a tanulók pályaválasztását, képességeiknek megfelelően irányítsa őket. Az iskola- és a tannyelv-választás, az esetleges későbbi tannyelv- és iskolaváltás az elemi, vagy még inkább az általános iskola és az érettségi után újabb és újabb döntési helyzetek elé állítja a szülőket, a tanulókat. Az ember gyakran a teljes tanácsstalanságot tapasztalja, és azt, hogy milyen következményei vannak egy-egy hibás döntésnek. Ahhoz, hogy megtalálhassák a számukra legmegfelelőbb megoldást, szükségük volna a lehetőségek, feltételek pontos ismeretére, hogy lehetőleg ne csupán a kényszernek vagy a csábításnak, rábeszélésnek engedjenek. Ezzel igazán szervezeten nem foglalkoznak iskoláink.⁶

Nyelvi szempontból alapvető fontosságú a változatos nyelvi környezet sajátosságaihoz igazodó (ilyen értelemben differenciált), a megtartható kétnyelvűség irányában fejlesztő anyanyelvű oktatás. A magas szintű, anyanyelv-domináns, a nyelvet és az identitást megtartó kétnyelvűség magyar nyelvi környezetben a román nyelv hatékony oktatását igényli, szórványterületen az anyanyelv intenzív, differenciált, esetenkénti revitalizációs oktatását. Az oktatási törvényben jelentős vívmány, hogy lehetővé teszi a román nyelv és irodalom hatékony oktatását sajátos tantervek szerint, erre a célra szerkesztett tankönyvekkel. Ehhez

egyelőre nem társul a nem román anyanyelvűek differenciált vizsgáztatása, és ez súlyos diszkriminatív elem, a sajátos tantervek és tankönyvek lehetőségével azonban mielőbb élni kellene. Meg kellene továbbá fontolni azt, hogy a nemrég bevezetett előkészítő osztályt (0. osztály) a dominánsan magyar nyelvű régiókban hogyan lehetne kihasználni a román nyelv intenzív oktatására. Ez a nyelvtanulásra legoptimálisabb életkor megalapozná, megkönnyítené a román nyelv és irodalom mint tantárgy tanulását a továbbiakban.

Már régóta adott az a lehetőség, hogy az egyes megyék (a magyar oktatás megyéi is) – megfelelő akkreditálással – állami finanszírozású tehetségközpontokat hozzanak létre (centre de excelențe). A magyar oktatás eddig ezzel szinte egyáltalán nem élt.

Az állami oktatáspolitikának a szakoktatást támogató, kiterjesztő szándéka megegyezik a helyi közösségek, a tanulók igényeivel. A magyar nyelvű szakoktatás azonban sok nehézségbe ütközik, szakmaiakba és szaknyelviekbe egyaránt. Ezek között vannak olyanok is, amelyeket csak magyarországi közreműködéssel lehet megoldani, pl. a szakoktatás szakkönyveinek az átvételével.

Kényszerpályán a hivatás

Ha elfogadható megoldás és döntés születik arra, hogy lehetőleg magyarul és otthon vagy otthonához közel tanulhasson a gyermek, a további sorsdöntő feltétel az oktatás színvonalának, eredményességének, versenyképességének biztosítása. Annál is inkább, mert a vizsgaeredmények, a kompetenciamérések mind a színvonal és a versenyképesség romlását jelzik. A magyar oktatás gyengébben teljesít, mint a román, de a románul tanuló magyar gyermekek gyengébben teljesítenek, mint magyarul tanuló társaik. Az 1990 utáni első évtizedben a mérések a szórványok leszakadását jelezték, a későbbiekben és legutóbb is a városi és falusi iskolák közötti legalább 20%-os különbséget. Pusztán iskolaszervezési és oktatáspolitikai beavatkozással ezen nem lehet változtatni.

A szakmaiságban az válik döntővé, hogy kik tanítanak, tantárgyanként mit tanítanak, hogyan és mivel tanítanak. Nem állhatom meg, hogy ne idézzek erre egy VII. osztályos falusi fiú bemutatkozó leveléből, hogyan látja ő belülről saját iskoláját, saját tanárait: *„Szeretek tanulni, de sajnos nem minden tantárgyból. Vannak kedvenc tantárgyaim: biológia, történelem, kémia. A más tantárgyakból muszájból tanulok, mert nem szeretem, ha rossz jegyet kapok. // Naponta 8-9 órát vagyok az iskolában, mert rengeteg a tantárgy. Néha szeretem, sokszor megunom, mert a tanárok nem úgy viszonyulnak, hogy szeressed az iskolát. Sajnos néhány tanár csak a fizetésért tanít, nem azért mert szereti a hivatását. Sokszor olyan szavakkal sértegetnek minket, hogy nem hiszed el, hogy ezt egy tanár mondja.”*⁷

Minden empirikus tapasztalat, kinek-kinek a saját élettapasztalata, a különböző országok oktatásbeli eredményességének összehasonlítása egyöntetűek abban, hogy az oktatás színvonalát, eredményességét elsősorban a pedagógusok határozzák meg: (1) a pedagógus alkalmassága, emberi affinitása, elkötelezettsége, (2) szakmai felkészültsége, műveltsége, (3) társadalmi megbecsültsége. A romániai oktatásban ezek az elvárható jellemzők nem vagy csak nagyon ritkán teljesülnek. Vannak a pályára alkalmas, elkötelezett pedagógusok szakmai felkészültség nélkül, vannak, akik szakmailag felkészültek, de nem alkalmasak, nem elkötelezettek, ha pedig mindkét előző feltétel teljesülne, akkor is hiányzik a társadalmi megbecsültség. Ezek persze kölcsönösen befolyásolják egymást: az alacsony bér a jókat is demoralizálja, a magasabb bérezés pedig csak akkor érné el célját, ha differenciálna is: a

jókat, az alkalmasakat, az elkötelezetteket, a felkészülteket emelné ki, és mindenkit motiválna.

A pedagógusképzés – amelynek a felkészítést kellene biztosítani, nemcsak a diplomát – közös szegmentuma a felsőoktatásnak és a közoktatásnak. Az MTA Kolozsvári Területi Bizottságának munkacsoportja a felsőoktatás szempontjából elemezte a pedagógusképzés helyzetét.⁸ Ez az elemzés részletesen mutatja be, hogy 1990 után hogyan bővült intézményeiben nagyon látványosan, de kaotikusan és önkorlátozás nélkül a magyar pedagógusképzés. A bolognai rendszerrel felfokozott zűrzavarban a tanítóképzés rangban felsőoktatási szintre emelkedett (miközben középiskolai szinten is megmaradt), de a státus emelkedésével, a hallgatói létszám mértéktelen bővülésével, a sok intézménnyel a képzés színvonala csökkent, teljesen kontraszelektívvé vált. Az elemi oktatásban ennek szinte végzetes a hatása. Ezt az indokolatlan és meggondolatlan folyamatos intézményi bővítést semmiképpen nem lehet a romániai rendszer és szabályozás számlájára írni. Jórészt saját rossz döntéseink következménye.⁹ És mivel a magyar pedagógusképzés jelentős része még mindig a kolozsvári egyetem keretében történik (helyben és kihelyezett tagozatokkal), a javítás lehetőségét is itt kellene keresni (és persze a felelősséget is).

Pluszban, teherként éppen a magyar?

Mintha az a képtelen evidencia érvényesülne a tanítás iskolai szervezésében, hogy a minél több tantárgy, a minél nagyobb óraszám, a mennyiségileg nagyobb követelmény növelné az oktatás eredményességét is. A feltételezhető evidencia valószínűleg inkább ennek az ellenkezője. De ennek alakításában valóban nagyon kicsi az iskola vagy a magyar oktatás mozgásteret. Kézenfekvőnek tűnik ugyanis, hogy az esélyegyenlőség szempontjának megfelelően a kisebbségi oktatás óratervei változatlanul átvegyék az országos alaptanterv óraterveit. Az anyanyelv a román tanulók román nyelv és irodalom óraszámával azonos időkeretben jelenik meg. Az államnyelv tanulására fordított óraszám nyilván a magyar tanulók számára többletterhet jelent, de ezt semmiképpen nem volna célszerű csökkenteni. A kínálkozó megoldás ebben a helyzetben az volt, hogy csökkent a választható tárgyak száma úgy, hogy a heti óraszám ne lépje túl a maximálisan megengedettet. Ez a valóságban a helyi tervezés szintjén szűk mozgásteret enged meg: a magyar oktatás óraterveiben a minimális óraszám is meghaladja a többségi iskolák maximális óraszámát, illetve a kötelező óraszám azonos a román tannyelvű iskolák maximális óraszámával. Annak viszont, hogy szinte minden iskola a maximális megengedett órással működik, az is oka, hogy maximális tanári státust kívánnak fenntartani. Mert nem csak az idézett tanuló érzi úgy, hogy túl sok az óra: valóban minden osztályban vannak vitatható fontosságú tantárgyak, vitathatóan magas óraszámok.

Aggasztónak minősíthető az a gyakran nem is tudatosuló jelenség, hogy a magyar szülők és tanárok észrevétlenül is a többségi szemlélettel azonosulnak az anyanyelv és az államnyelv tanulása közötti viszony megítélésében: „a magyarul tanuló gyermek túlterhelésének oka az, hogy pluszban négy magyar órája is van” – mondják néha még magyar oktatási vezetők is.¹⁰ A magyar oktatás a saját magyarságát érzi tehernek? Ennek a fonák szemléletnek a megértéséhez abból kell kiindulnunk, hogy az 1998-as reform két kulcsfogalma a tehermentesítés és az esélyegyenlőség volt. A kétnyelvű oktatás kerettantervei azonban úgy alapulnak a tehermentesítés és esélyegyenlőség elvén, amiként azt a többség értelmezi. Az alapelvek szerint a magyar gyermeknek is érdeke, hogy kevesebb órája legyen, ugyanakkor az

is érdeke, hogy a román nyelven tanuló gyermekekkel azonos képzésben részesülhessen (tantárgyak és képzési idő tekintetében). Ennek az „érdekérvényesítésnek” az eredményeként az óratervekhez egyszerűen hozzárendelték a magyar anyanyelvi és a kisebbségi történelmi órákat, és ez megerősítette azt az önmagunk ellen forduló szemléletet, hogy az egynyelvű és kétnyelvű oktatás között a különbség csak annyi, hogy a magyar tanulónak ráadásként 4–5 anyanyelvi órája is van („anyanyelvük csak a kisebbségi tanulóknak van?”).

A tankönyvek a pénz és a politika hálójában

Az oktatás, a tanulás eszközei, forrásai közül – a mostani nagy digitális változás korában is – egyelőre legfontosabb a tankönyv. Ezzel a magyar oktatásban most ott tartunk, hogy nagyon kevés a tantervnek is megfelelő, használható tankönyv, sok tantárgynak nincs tankönyve (pl. a magyar szakoktatás egészének), több olyan tankönyv van, amely teljesen más, mint a tanterv, és végül hosszú sora van a nyelvileg botránys (többnyire románból fordított) tankönyveknek.

A hatalom szempontjából is fontos a tankönyv, mivel nemcsak a tanulás-tanítás eszköze lehet, hanem az agymosásé is. Különösen a „kisebbségieké”.¹¹ Ennek jegyében ragaszkodott a román politika Románia földrajzának és történelmének román nyelvű oktatásához, tankönyvéhez, és ragaszkodik még mindig ahhoz, hogy csak fordítása lehet az eredetinek (az a politika szempontjából lényegtelen, hogy rossz a fordítás). Egészen nyílt politikai provokáció ritkán fordul elő a magyar tankönyvekkel kapcsolatban. Ilyen volt 2001 ősztén, amikor az akkori miniszterelnök (A. Năstase) személyesen kutatott Kovászna megyében az iskolai könyvtárak Magyarországról behozott könyvei után, az is ilyennek tekinthető, ami *A székelység története* tankönyvvel történt 2012-ben, a legsúlyosabb pedig legutóbb (az említett kormányfő tanítványa, Ponta, kormányelnöksége idején) azzal, hogy kötelezővé tették a minisztériumi pályázatra beadott magyar tantervek, tankönyvkéziratok románra fordítását.

Az ilyen időnkénti provokációk ellenére azt lehet mondani, hogy a tankönyvekkel kapcsolatos szabályozás már a kilencvenes évek végén normalizálódott. Az 1998/3593-as kormányrendelet „felhatalmazza... a tankönyvszerzőket, hogy – európai modell szerint – készítsenek közös tankönyveket a szomszédos országok szerzőivel, és utasítja a minisztériumi főosztályokat, hogy kezdeményezzék a közös tankönyvek és jegyzetek készítését többek között magyarországi intézményekkel, szakemberekkel is”. 2005. április 25-én keltezett rendeletével az akkori oktatási miniszter (Mircea Miclea), megerősítette, hogy a kisebbségek nyelvén, így magyar nyelven is lehet tankönyveket írni, az anyaországból is be lehet hozni tankönyveket. A kisebbségi oktatásban használt tankönyvek felügyeletét, jóváhagyását a kisebbségek képviselőire bízta. A rendelet mellékletében a magyar tankönyvek felügyelőjeként az RMDSZ-t nevezi meg, zárójelben utalva arra, hogy a Pedagógus Szövetség révén. A további problémák abból adódnak, hogy rövid időn belül ezt a zárójelet az RMDSZ tette zárójelbe, kikapcsolta a szakmaiságot képviselő RMPSZ-t, illetve ennek tankönyves testületét, az Erdélyi Tankönyvtanácsot. Ez olyan, mintha valaki úgy oldaná meg a helyesírási gondjait, hogy kikapcsolja a gép helyesírás-ellenőrzőjét.

A 2011-es oktatási törvény nem hozott lényeges változást a tankönyvek vonatkozásában. A hozzá kapcsolódó metodológiát részletező, az előbbieken provokációnak nevezett miniszteri rendelet (2013-ból, 5559-es számmal) azonban fölülírja a törvényt, olyan előírásokat tartalmaz, amelyek ellentétesek magával a törvénnyel, az alkotmánnyal, sőt az

1990 előtti időszakban is elképzelhetetlenek lettek volna. A módszertan az értékelési, elbírálási folyamatra hivatkozva minden, nem románul kidolgozott tankönyvnek a román változatát is kéri.

A nehézséget tehát részben az okozza, hogy a hivatalos szabályozásban mindig van olyan korlátozás, nagyfokú bizalmatlanságot tükröző előírás, amely megnehezíti a tankönyvkiadók helyzetét, a szerzők és a fordítók munkáját. Ennél súlyosabb az, hogy a minisztérium magyar tisztségviselői, akik közvetlenül felelősek a tankönyvek jóváhagyásáért, nem voltak képesek elhárítani az alsóbb szintű szabályozásból eredő korlátokat, és nem törekedtek arra sem, hogy szakmailag ellensúlyozzák az üzleti érdekeket. Az üzleti érdek (amelynek nyereségét csökkenti, ha a szakmai munkára is költenek) és egy-egy tankönyv közvetlen politikai eredményként való felmutatása (amelyben szintén lényegtelen a használhatóság), a pénz és a politika szorította háttérbe az oktatás érdekeit, a szakmai követelményeket és kompetenciákat, teljesen összemosta a tankönyvekkel kapcsolatos hatósági, oktatáspolitikai feladatokat a piaci, vállalkozói érdekeltségekkel. Ezzel kapcsolatos a romániai magyar oktatáspolitikának az RMPSZ-szel és az ET-vel mint szakmai testülettel szembeni bizalmatlansága.

Az Erdélyi Tankönyvtanácsot egyébként 1993-ben hoztuk létre Székely Győzővel (ő mérnök-tanár tankönyvszerkesztőként, magam nyelvészként és tankönyvszerzőként), 1997-től a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége testületként működik. Azért jött létre, hogy ösztönözze tantervek és magyar tankönyvek írását, hogy szakértők bevonásával segítse az eredetiben vagy a románból való fordítással készülő tankönyvek, egyetemi jegyzetek és más oktatási anyagok szakmailag és nyelvileg kifogástalan megírását, és hogy megalapozott, pártatlan véleményt nyilvánítson a már megjelent tankönyvekről. Ilyen jellegű segítő közreműködését minden érdekelt félnek felajánlotta: a minisztériumnak, a szerzőknek és fordítóknak, a kiadóknak. 1995-ben elkezdte működését az ET saját sokszorosító műhelye, amelyben a következő években több száz kiadvány jelent meg.¹²

Valószínűleg az ET Kuratóriumának 2005. március 1-jei határozott hangú nyilatkozata is közrejátszott abban, hogy akkori oktatáspolitikusaink az érintett kiadói vállalkozásokkal közös értekezleten 2005 májusában úgy döntöttek, hogy lényegesen leszűkítik a Tankönyvtanács mozgásterét. Ebben a nyilatkozatában az ET kénytelen volt felhívni a figyelmet arra, hogy a minisztérium is, a kiadók is, a szerzők és fordítók is kellő szakmai garancia nélkül sorozatosan jelentetnek meg olyan tankönyveket (főképpen fordításokat), amelyek alkalmatlanok az oktatásra, vagy éppen károsan befolyásolhatják a tanulók nyelvhasználatát. Megalapozott szakértői vélemények alapján cím szerint is megnevezte azokat a tankönyveket, amelyeket alkalmatlanoknak vagy éppen károsaknak tart, és kérte ezek visszavonását. Az ET léte és kuratóriumának működése ezt követően már inkább virtuálissá vált. Arra korlátozódott, hogy kifejtse a véleményét néhány eredménytelen tankönyvvitában, és hogy folyamatosan felhívja fölöttes intézményének, az RMPSZ-nek a figyelmét a tankönyvek körüli anomáliára, az ezekkel kapcsolatos szakmai felelősségre.

Elíttek és tehetségek

Az előző század második felében amiatt veszítettünk el szellemi értékeket, tehetségeket, mert a politika diszkriminált, most az új világban, az elmúlt negyedszázadban már amiatt, mert a pénz diszkriminál. Ezek nem csak egyéni kudarcok, nem csupán egyéni veszteségek, hanem közösségiek. Már magában a megnevezésben is van egy félreérthető, manipulálható elem, össze is szokták mosni a kettőt: az elit ugyanis nem föltétlenül a

tehetséget jelenti, mint ahogyan gyakran értelmezik. Az elit nálunk az értelmiségi, a politikai és a gazdasági elit, és ez többnyire tehetőséget is jelent, az elit gyermekei pedig tehetségesek vagy kevésbé tehetségesek, mint a többi gyermek is. Az nagyon jó jel, hogy az elit szülők (mint egyébként a szülők többsége) mindent megtesznek azért, hogy jó körülmények között tanulhasson a gyermekük. És mivel az iskolaszervezésre is nekik van nagyobb (vagy éppen döntő) befolyásuk, gondoskodnak róla, hogy (főleg a városi központokban) legyenek jól teljesítő iskolák. Élnek és visszaélnék az iskolaválasztás rosszul értelmezett szabadságával, mellettük áll a helyi oktatási hatóság, és ez jelentős mértékben eltorzítja magát az iskolarendszert is.¹³ A figyelmük, az önzésük azonban többnyire meg is áll itt. Az elitek bárhova el tudják juttatni gyermekeiket, megvannak hozzá a lehetőségeik. Most mintha az elitek nyomása ennél is tovább menne. Egy nem régi konferencia vitaanyagában olvasom: „Létezik egy szülői nyomás, hogy a magyar osztályok között már elemi szinten is minőségi elkülönülés jöjjön létre. Mi a hasznosabb a magyar oktatás szempontjából – kérdezik a szervezők –, a kemény fellépés vagy a jelenség eltűrése, támogatása?” Lehet érvelni mellette és ellene, természetesen most sem számolva a következményekkel.

Az iskolák megítélése is torzult: az a jó iskola, ahová az elitek gyermekei járnak, azok a jó tanárok, akik ott tanítanak. Emiatt kerülnek többszörösen hátrányos helyzetbe a nem elit tehetségek, és a nem elit iskolában tanító kiváló pedagógusok. Ezzel a nyilvánvaló szegregációval nagyon sokat veszítünk, sok iskolát, sok lakótelepi iskolai tagozatot, falusi gyermekeket, szórványbelieket, olyanokat, akik aztán végleg lemorzsolódnak, esetleg tannyelvet váltanak.

Ennek próbálunk ellenállni a magunk szerény, „civil” eszközeivel, állami pénzek nélkül, a Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesület programjaival, ösztöndíjával (www.nyilasmisi.ro). Ezzel a tanévvel a 13. támogatási évünket kezdtük, az ösztöndíjasok száma 400 körül állandósult. A cél az volt, hogy minél több, többszörösen hátrányos helyzetű, magyarul tanuló tehetséges tanulónak legyen esélye arra, hogy legalább az érettségiig folytathassa tanulmányait. Ez közben úgy módosult, hogy a támogató döntése alapján a korábbi ösztöndíjas egyetemi hallgatóként is megkaphatja a támogatást (most az ösztöndíjasok egynegyede). Az évenkénti 6–700 (főleg külföldi, sajnos nagyon kisszámú erdélyi) támogató magánszemély közvetlen kapcsolatban áll az általa támogatott tanulóval. Ennek többszörös haszna van emberi kapcsolatokban, bátorításban, szakmai mentorálásban, pályaválasztásban.

Van diagnózis, de nincs terápia, írtam dolgozatom elején. Negyedszázada nincs terápia, nincsenek igazodási pontok, elvek, amelyek segítenék saját döntéseikben a tanulókat, a szülőket, a helyi közösség vezetőit. Pedig minden döntésnek innen kellene kiindulnia. Hiányzik a magyar oktatás szakmai megalapozása, a működtetés szakmaisága, a szakmaiságot biztosító, szolgáltató háttérintézet, hiányzik a kompetens felügyelet és irányítás, a döntések szakmaisága. Nem történik meg tehát az, ami a legfontosabb volna: hogy kellő szakértelem, közérdek, közértelem és közakarát érvényesüljön a cselekvésben, a mindennapi munkában. Hogy elválasszuk egymástól a tanulókat, a tanárokat, az iskolákat, az egész közösség érdekét a ma már nem elhanyagolható, az oktatást is érintő üzleti érdektől és egyéni haszontól, de még a

közvetlen politikai érdektől is. Vagy, hogy megtaláljuk, felismerjük ebben mindannyiunk közös érdekét és külön felelősségét.

Alig van valami, ami azt mutatná, hogy ebbe az irányba haladunk. És van mégis valami, amiben bízhatunk. Az elmúlt negyedszázadban sem a politika hozta el az igazán nagy változásokat, az információáramlás szabadságát, a (magyar) szellemi világ átjárhatóságát, nem a politika, hanem a digitális csoda. Megkésve ugyan, de egyre inkább látható, érezhető, hogyan változik meg ebben az új dimenzióban, az informatika, az internet, a digitális technológia révén a tanítás és a tanulás is. Abban a dimenzióban, amelyben sokkal inkább otthon érzik magukat a tanulók, mint a szüleik vagy a tanáraik. És számunkra ez fontosabb is lehet, mint mások számára, mert mint az egyik szerző írja: „A digitális oktatási rendszereket alkalmazó világ egyik értékes tulajdonsága, hogy semmilyen egyirányú, egy centrumra tervezett hatalom sem tudja befolyásolni az ott zajló információáramlást. Emiatt a digitális oktatási rendszerek nyitottsága és demokratikus jellege eleve meghaladja a hozzá képest merev, egyirányú iskolai struktúrákat.”¹⁴ Remélhetőleg egy ilyen rendszerbe való bekapcsolódásunk háríthatja el oktatásunk mostani kiszolgáltatottságát.¹⁵

Jegyzetek

* A dolgozat megírásához felhasználtam a 2011-ben, Fóris-Ferenczi Ritával közösen publikált, hasonló témájú tanulmányunkat (A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelvekre. In: *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Szerk. Bartha Csilla–Nádor Orsolya–Péntek János. Budapest. 73–132.), az OFI felkérésére ebben az évben írt saját kéziratot és Kádár Edit szintén kéziratot pályázati dolgozatát (*A magyar nyelv tantárgy oktatása a külső régiókban. Romániai esettanulmány.* 2014).

¹ Murvai László: 2015 „VOLT” gyermekek.

<http://www.maszol.ro/index.php/kisebbsagben/54665-kisebbsagben-volt-gyermekek>

² Szókertjeink művelése. In: *Erdélyország mit vétettem?* Neptun Impex, Csíkszereda, 2002. I: 111.

³ A nemzetiségi és az államnyelv tanítása két szilágysági faluban. (Utólagos hozzászólás a tanácskozáshoz). In: Szerk. Osvát Anna, Szarka László szerk.: *Anyanyelv, oktatás, közösségi nyelvhasználat. Újratanátható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* MTA Kisebbségkutató Intézet, 2003. 141–152. – Ezt egyébként jól példázza szülőfalum, Körösfő iskolája: a jórészt helyben lakó tanári kar országosan is kiemelkedő eredményeket ér el, a tovább tanuló fiatalok nagy száma is ezt igazolja.

⁴ Erről részletesebben l. Péntek János: Többségi? Kisebbségi? In: Horváth István, Tódor Erika szerk.: *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét.* Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, Kolozsvár, 2011. 11–26.

⁵ Nem beszélve arról, hogy valamikor nagyon régen, még brassói kongresszusán, képviselőnk úgy határozott, hogy nem kisebbségként, hanem nemzeti közösségként határozza meg önmagát.

⁶ A Nyilas Misi program működtetésében olyan esettel is találkoztunk, hogy a bizonyára jó szándékú osztályfőnök vezette tévútra szinte a teljes humán osztályát, azzal, hogy közigazdaságira irányította a tanulókat.

⁷ A Nyilas Misi ösztöndíj-pályázatához kérünk ilyen bemutatkozásokat, az idézet az egyik ideai pályázatból való.

⁸ Szikszai Mária szerk.: A Kolozsvári Akadémiai Bizottság Felsőoktatási Munkacsoportja (Salat Levent – Papp Z. Attila – Csata Zsombor – Péntek János): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához.* A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2010. 78–81.

⁹ Jellemző például, hogy egyedül Marosvásárhelyen 3 intézményben folyik magyar tanítóképzés.

¹⁰ A sajtóban is jelent meg olyan, pedagógustól származó írás, amely feleslegesnek minősítette a magyar nyelvhez, irodalomhoz rendelt vizsgákat, az egyik megye magyar tanfelügyelője pedig a minisztériumhoz is felterjesztett ilyen javaslatot.

¹¹ Magam is már többször idéztem T. Skuntabb-Kangas 1990-es jelentéséből a következőket: „A fegyverek korszaka a tankönyv korszakának adta át a helyét, melynek következtében az iskolai oktatás hatalmas jelentőségre tett szert mindenütt a világon.[...] Az oktatás során ki vagyunk téve mind a közeg (a nyelvek), mind

az adott ideológiai üzenet (kulturális tartalom) befolyásának. Az iskolai oktatás megszilárdítja bizonyos nyelvek és kultúrák relatív fontosságának a tudatát.”. Skuntz-Kangas, Tove: *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest, 1977. 6.

¹² Az ET működésének 1993-tól 2005-ig tartó eredményes és nagyon termékeny működését, valamint a vele összekapcsolódó Ábel Kiadót tárgyilagosan és részletesen írja le Dávid Gyula a *Romániai magyar irodalmi lexikon tankönyvkiadás* szócikkében (V/2, 2010: 682–4).

¹³ Az iskolaválasztás vonatkozásában figyelemre méltó Papp Z. Attila figyelmeztetése a PISA felmérések alapján arra vonatkozóan, hogy az etnikailag homogén (vagy jelentős számú) térségben, településen is nagy tétje van iskolaválasztásnak: „Sőt éppen az ilyen térségek, és ott ahol legalább három szóba jöhető iskola közül lehet válogatni, jelentik a legnagyobb veszélyt, hiszen itt áll fenn annak a kockázata, hogy akik nem tudnak választani, lecsúsznak, akik meg választhatnak, elkülönülnek, azaz jó teljesítményű iskolába kerülhetnek.” Az idézet innen való: http://bgazrt.hu/_dbfiles/blog_files/7/0000004897/Papp%20Z.%20Attila.pdf

¹⁴ Mihályi Endre: Vajon igaz-e, hogy mindent tudunk? In. Bencze Lóránt szerk.: *Polgári nevelés – digitális oktatás. Nyelv és módszer*. Nyelvstratégiai füzetek I. Budapest, 2014. 47.

¹⁵ Már el is indult egy olyan digitális fejlesztés, egy olyan webes felület kialakítása, amely pedagógusok, tanulók számára ingyenesen teszi majd elérhetővé és használhatóvá a magyar digitális tananyagokat, feladatgyűjteményeket. Erről Kaposi József számolt be egy 2014-es konferencián: *A kísérleti tankönyvek és a nemzeti közoktatási portál fejlesztése* (az előző jegyzetben idézett kiadvány 21–27. lapján). – Egyébként az Erdélyi Tankönyvtanács keretében Székely Győző a nyugati és a Kárpát-medencei szórványok számára folyamatosan tölt fel erdélyi oktatási anyagokat (www.orszavak.org).

Megjelent a *Székelyföld* 2016/1-es számában (109–127).