

STUDII DE ATELIER. CERCETAREA MINORITĂȚILOR NAȚIONALE DIN ROMÂNIA
WORKING PAPERS IN ROMANIAN MINORITY STUDIES
MŪHELYTANULMÁNYOK A ROMÁNIAI KISEBBSÉGEKRŐL

Nr. 62

Kádár Edit

**A MAGYAR NYELV TANTÁRGY
TARTALMA ÉS OKTATÁSA
A ROMÁNIAI OKTATÁS-
SZABÁLYOZÁSI KERETBEN**



INSTITUTUL PENTRU
STUDIAREA PROBLEMELOR
MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

Cluj-Napoca, 2016

STUDII DE ATELIER. CERCETAREA MINORITĂȚILOR NAȚIONALE DIN ROMÂNIA
WORKING PAPERS IN ROMANIAN MINORITY STUDIES
MŰHELYTANULMÁNYOK A ROMÁNIAI KISEBBSÉGEKRŐL

■ Nr. 62

Autor: Kádár Edit

Titlu: *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*

■ Coordonator serie: Bokor Zsuzsa, Horváth István

© INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

Cluj-Napoca, 2016

ISSN 1844 – 5489

www.ispmn.gov.ro

■ Lector: Péntek János

■ Concepție grafică, copertă: Könczey Elemér

■ Tehnoredactare: Sütő Ferenc – TIPOTEKA LABS

Opiniile exprimate în textul de față aparțin autorilor și ele nu reflectă în mod obligatoriu punctul de vedere al ISPMN și al Guvernului României.

■ KÁDÁR Edit a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszékének docense. Fő kutatási és oktatási területe a leíró és elméleti szintaxis és morfológia, valamint a grammatikaelmélet. Emellett kiemelten foglalkoztatja az anyanyelvi nevelés a közoktatásban, annak tartalma, szakmai és intézményes feltételei.

E-mail: edith.kadar@gmail.com

■ Edit KÁDÁR is a lecturer at the Hungarian and General Linguistics Department of the Babeş-Bolyai University. Her research work and teaching is mainly centred around descriptive and theoretical linguistics and the theory of grammar, as well as the linguistic aspects of school education.

E-mail: edith.kadar@gmail.com

Abstract

■ As part of a joint research programme of the Termini Hungarian Language Research Network focussing on the teaching of the Hungarian language (and literature) as a school subject in the Carpathian Basin, this paper presents the Romanian case. It gives an overview of the contents, theoretical and methodological background, legal framework, actors and documents regulating the teaching of Hungarian as a school subject, in the context of the Romanian educational system.

Rezumat

■ Ca parte a unui program comun al Rețelei de Cercetare a Limbii Maghiare Termini, având ca tematică predarea limbii (și literaturii) maghiare ca disciplină școlară în Bazinul Carpatic, în regiunile din țările învecinate cu Ungaria, lucrarea de față este studiul de caz pentru România, prezentând o imagine de ansamblu asupra conținutului, a fondului teoretic și metodologic, al cadrului legal, ai agenților și documentelor care reglementează predarea limbii maghiare ca disciplină școlară, în contextul sistemului educațional românesc.



Tartalom

1. Általános helyzetkép ■ 5
2. Az oktatásszabályozás nyelvi vonatkozásai ■ 6
3. A főszereplők ■ 7
4. A magyar oktatás lehetőségei a magyar tannyelvű osztályokon kívül ■ 8
5. Az oktatás intézményes kerete: iskolaszervezet ■ 10
6. A bemeneti szabályozás eszközei ■ 12
 - 6.1. Kerettantervek ■ 12
 - 6.2. Tantárgyi tantervek: a magyar nyelv és irodalom tantárgyi tantervei ■ 17
 - 6.3. Tankönyvek ■ 24
7. A kimenet ■ 30
 - 7.1. A II., IV. és VI. osztály végi mérések ■ 30
 - 7.2. A VIII. osztályos záróvizsga ■ 32
 - 7.3. Az érettségi ■ 33
 - 7.4. Felmérések ■ 34
8. A tartalmi szabályozó dokumentumok kidolgozásának folyamata ■ 37
9. Összegzés: ami hárítható, és ami nem ■ 40
10. Hivatkozások ■ 40

A MAGYAR NYELV TANTÁRGY TARTALMA ÉS OKTATÁSA A ROMÁNIAI OKTATÁS- SZABÁLYOZÁSI KERETBEN*

1. Általános helyzetkép

■ A romániai magyar közoktatás általános képe (és ezen belül a magyar nyelv és irodalom oktatásáé is) nagyfokú átgondolatlanságról árulkodik, és ez (oktatás)politikai, intézményszervezési, valamint szakmai kérdésekkel is összefügg. A közoktatás elkönyvelhet egy tantervi reformot egyrészről, másrészről azonban ehhez a szemléletváltáshoz a tanároknak sem szakmai (elsősorban nyelvészeti), sem módszertani fogódzót nem nyújt; nemcsak az érvényes tantervre írt tankönyvek hiányoznak, de a tantervet értelmező módszertani segédletek sincsenek, továbbá oktatásszervezési szinten fel sem merül a tömb és a szórvány régiók különböző szükségleteihez alkalmazkodó tantervek és tananyagok fejlesztésének gondolata. Ráadásul a hazai magyar oktatáskutatásnak és anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak ma sincs önálló intézménye, így a potenciális tankönyv-, munkafüzet-, tanterv- vagy feladatlapírók is jobbra önjelöltek. A szakmai megalapozás folyamatosságát biztosítani tudó országos szakmai háttérintézménynek, valamint megfelelő (hozzáértő) minisztériumi felügyeletnek a hiánya nemcsak a magyar nyelv és irodalom tantárgynak, hanem a magyar oktatás egészének a hatékonyságát, eredményességét és versenyképességét is minimalizálja. Sem a központi hatóság által a legfőbb szakmai testületnek tekintett magyar szakos szakfelügyelők, sem a feladatait társadalmi munkában ellátó ún. Országos Szakbizottság intézménye nem alkalmas egy szakmai háttérintézmény pótlására, mely nemcsak az oktatási folyamat kompetens szakmai megalapozásának, hanem a felelősségrevonhatóságnak is biztosítéka lenne. Hiányzik ugyanakkor a szakmai önszerveződés is, illetőleg a Pedagógus Szövetség és más szakmai szervezetek hatékony együttműködése. A Pedagógus Szövetség szakmai működése gyakorlatilag továbbképző tanfolyamok szervezésére, szórványosan iskolai versenyek támogatására szorítkozik. A tankönyvkiadás terén gazdasági szempontok érvényesülnek a szakmaiak rovására. Az 1993-ban létrejött (hatósági jogkörrel nem rendelkező), majd ellehetlenített Erdélyi Tankönyvtanács az utolsó időszakban már csak arra szorítkozhatott, hogy megalapozott szakértői vélemények alapján jelezze, melyek azok a frissen megjelent oktatási anyagok, amelyeket alkalmatlanoknak vagy károsaknak tart a magyar oktatásban, és ismételten felhívja a figyelmet a megoldandó problémákra.

A fentiekben vázoltak, a kritika „nemzetrombolónak” minősítésével párosulva, az oktatás minőségének folyamatos romlását vonják maguk után. Természetesen mind a szakmai, mind a szakmán kívüli okok vonatkozásban a diagnosztizálás újabb és újabb köreit látjuk, de igen kevés a példa van a diagnosztizálás utáni, hatékony problémamegoldó, alkotó lépésekre (vö. Mandel–Papp Z. szerk. 2007, Péntek 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2009b, Bálint–Péntek szerk. 2009, Kádár 2012).

A diagnosztizálás fázisának munkáiból kiemelendő a 2011-ben Budapesten megjelent (de egy évvel korábban, a Termini keretében elkezdett és elvégzett), az oktatás nyelvi helyzetét felmérő kutatás-összegzés (Bartha–Nádor–Péntek szerk. 2011), melyben a romániai közoktatás nyelvi vonatkozásairól a Fóris-Ferenczi–Péntek szerzőpáros ír (Fóris-Ferenczi–Péntek 2011¹). Meg kell említenünk továbbá a

* A Termini Kutatóhálózat keretében, a Domus Hungarica 2013-as és 2014-es szülőföldi pályázatainak támogatásával valósult meg a magyar nyelv tantárgy oktatásának a felmérése a Kárpát-medencei határon túli régiók magyar tantervű általános és középiskoláiban. Jelen tanulmány az ennek kertében készült romániai esettanulmány. A kéziratot 2015. márciusában zártam le.

1 A kézirat 2008-ban volt lezárva.

kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet és a Sapientia Egyetem három közös konferenciáját a két-nyelvű oktatás kérdéseiről (2008: *Neveléspolitikai és pedagógiai gyakorlat a többnyelvűség kontextusában*, 2009: *Nyelv, identitás, többnyelvű lét és oktatáspolitikák*, 2010: *Kisebbségek nyelvi helyzete Romániában és a Kárpát-medencében*), melyek anyaga is megjelent Horváth István és Tódor Erika szerkesztésében (Horváth–Tódor szerk. 2008, 2009, 2011). Pletl Rita is több országos felmérést végzett az anyanyelvoktatás helyzetéről, valamint az iskolai írásos közléskultúráról (Pletl 2010, 2011, 2012, Pletl szerk. 2012).

Az alábbiakban a romániai magyar nyelvű közoktatás nyelvi szabályozásának, szerkezetének és szereplőinek kontextusában a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanterveinek és tankönyveinek,² valamint az ezekre épülő vizsgakimeneteknek az aktuális helyzetét vizsgálom, a visszatekintés igénye nélkül (az előzményekre vonatkozóan l. elsősorban Fóris-Ferenczi–Péntek 2011).

2. Az oktatásszabályozás nyelvi vonatkozásai

■ A 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet³ hagyta jóvá azt a jelenleg is érvényben levő módszertant, amely több oktatási nyelvi kérdést is érint. Egyrészt rögzíti, hogy a kisebbségi nyelv és irodalom, a kisebbség története és hagyománya, valamint a zenei nevelés saját, az adott kisebbség szakemberei által és nyelvén kidolgozott tantervek és tankönyvek alapján történjen, másrészt rendelkezik arról, hogy a kisebbségi oktatás kereteiben a román nyelv és irodalom tantárgyat az oktatás teljes tartama alatt az adott nemzeti kisebbség saját igényeihez alkalmazott tantervek és tankönyvek alapján lehet oktatni.⁴ Ezzel az Oktatási Törvény (1/2011) által garantált joggal élni lehet minden iskolázási szinten, ugyanakkor a 9. paragrafus értelmében szülői kérésre vagy az adott kisebbség parlamenti képviselője kérésére lehetőség van az anyanyelvként tanított román nyelv és irodalom tantervek és tankönyvek alkalmazására is egy-egy kisebbségi nyelven (is) oktató oktatási intézményben. Ez a furcsának tűnő kitétel mindjárt értelmet nyer, mielőtt kiderül: a kimeneti vizsgák az államnyelv anyanyelvi tanterveirehöz alkalmazottan országosan egységesek.

A módszertan III. fejezete a román nyelv és irodalom tantárgy keretei között elsajátítandó nyelvi kompetenciának az oktatási ciklusok kimenténél kívánatos szintjét is megadja, s noha expliciten csak az előkészítő osztály vonatkozásában említi a közös európai referenciakeretet (itt is a szint megnevezése nélkül), a leírásból az következtethető, hogy az előkészítő osztály végén A1, a IV. osztály végeztével A2/B1, VIII. osztályra B2, érettségire pedig már C1/C2 szintet vár el.

A román nyelv oktatásával kapcsolatos nyelvpedagógiai problémák megoldásának tétje, hogy *Nyelvoktatássá válik a román nyelv tanítása, vagy megmarad eredménytelen „anyanyelv-pedagógiának”* – ahogy Péntek János fogalmaz egyik cikkének címében (vö. Péntek 2009a). Ebben a témakörben több problémafelvető, diagnosztikus vagy helyzetelemző munka született (pl. Balázs–Szilágyi 1999, Tódor 2005a, 2011, Biró 2012, Benő 2009, Bálint–Péntek szerk. 2009, Horváth–Tódor szerk. 2011, Péntek 2011), és nyelvészeti-módszertani eredmények is vannak (pl. Tódor 2004, 2005b, 2007, 2009a, 2009b).

A szakmai eredmények önmagukban viszont még nem jelentenek megoldást: ugyanez a módszertan jelzi azt is, hogy a számonkérés és értékelés minden formájának a képzés alapjául szolgáló tantervekre és tankönyvekre kell alapozniuk, azonban itt egyértelműen arra a paragrafusra utal vissza, mely csak a kisebbségi anyanyelv és irodalom, kisebbségi történelem és hagyományok, valamint a zenei nevelés tantárgyokat⁵ említi. A gyakorlat ennek értelmében nem terjed ki a román nyelv és irodalom vizs-

2 Jelen cikk a középfok alsó és felső ciklusára összpontosít a tantervek és tankönyvek vonatkozásában; az ezt megelőző (elemi iskolai) oktatási ciklus tanterveinek és tankönyveinek kérdései csak ott és olyan mértékben kerülnek elő, ahol és amennyiben a vizsgált szelet kontextusaként vagy a kimeneti vizsgák rendjének ismertetése felől indokolt.

3 *Monitorul Oficial al României*, Partea I, anul 180 (XXIV) Nr. 657/ Luni, 17 septembrie 2012, p. 3–6.

4 Noha az ehhez szükséges tantervek lelkes társadalmi munkában elkészültek, a jóváhagyási folyamat éppen csak elindult az elemi első osztályaiban. Tankönyvekre is eddig csak elemiben írtak ki pályázatot, de ez a folyamat is sokáig stagnált, míg a kiadók a minisztériumot perelték. A gyakorlat tehát – mint annyiszor – nagy késésben van a törvényi lehetőségekhez képest.

5 Ugyanez a módszertan tér ki a nem anyanyelven tanuló diákoknak arra az opciójára is, hogy az adott kisebbség nyelvét és irodalmát, történelmét és hagyományait, valamint a zenei nevelés nevű tárgyat anyanyelven tanulhassák.

gák szerkezetére, vagyis mind az érettségi, mind a VIII. osztály végi záróvizsga esetében (mely egyben a IX. osztályba való felvételi vizsgajegyének 75%-át is adja) a román és magyar diákoknak ugyanazt a vizsgafeladatsort kell megoldaniuk, ami az esélyegyenlőség biztosításának szlogenje mögött pontosan ettől fosztja meg a magyar tannyelvű osztályok diákjait. Jelenleg ez az egyik legsúlyosabb diszkrimináció a romániai oktatásban, és ennek elvi, ideológiai hátterét mutatja, hogy ez **csak** szabályozás kérdése, nem igényel módszertant, képzést stb. Egyébként az is jellemző, hogy erre a magyar oktatás hatósági, szakmai képviselői, vezetői közül sem hivatkozik senki, és közbeszéd sincs róla.

3. A főszereplők

■ Ha a magyar nyelvű közoktatás számszerű adatait nézzük, akkor azt látjuk, hogy a 2013/2014-es tanévben valamivel több mint másfélszáz ezer diák tanult magyar tannyelvű osztályokban az oktatás különböző szintjein. Magyar nyelv és irodalmat ugyanebben a tanévben 894 tanár tanított, ezeknek hozzávetőleg 95%-a szakképzett oktatóként. Az alábbi két táblázat ezeket az adatokat összegzi.⁶

1. táblázat: Magyar tannyelvű osztályokban tanuló diákok száma a 2014/2015-ös tanévben

Ciklus	Létszám
Óvodások	34001
Elemisták	52421
Általános iskolások	40610
Középiskolások	28219
Szakiskolások	3559
Posztliceális képzésben részt vevők	745
Összesen	159555

2. táblázat: Szakképzett és szakképzetlen magyartanárok száma és aránya a 2014/2015-ös tanévben megyei bontásban

Megye	Szakképzett magyartanárok	Szakképzetlen magyartanárok	
		száma	aránya
Arad	17	3	15,00%
Bákó ⁷	3	1	25,00%
Beszterce-Naszód	9	–	–
Bihar	90	6	6,25%

⁶ Az adatokat az Oktatási Minisztérium Kisebbségi Osztálya bocsátotta rendelkezésünkre.

⁷ Valójában Bákó megyében a gyimesbükki Dani Gergely Általános Iskolában I–VIII. osztályban, a technológiai líceumban (Liceul Technologic Făget) pedig egy XI. osztályban (10 diákkal) és egy IX-es szakosztályban (12 diákkal) folyik magyar tannyelven oktatás. Az előbbi intézményben egy szakképzett, az utóbbiban egy szakképzetlen (tanítói szakképesítésű) tanár oktatja a magyar nyelv és irodalom tárgyat. Ezen felül a megyében több iskolában is román tannyelvű osztályokban tanuló diákok számára választható a magyar nyelv és irodalom fakultatív tantárgyként, heti 3-4 órában; az oktatók közül egyetlen tanárnak van magyar nyelv és irodalom szakos képesítése. A Moldvai Csángó Oktatási program ezek mellett iskolán kívüli magyar nyelvi foglalkozásokat is kínál több településen. A programban jelen pillanatban nem dolgozik okleveles magyar nyelv és irodalom szakos tanár oktatóként. Erről l. még alább, a 4. részben.

2. táblázat: Szakképzett és szakképzetlen magyartanárok száma és aránya a 2014/2015-ös tanévben megyei bontásban (folytatás)

Megye	Szakképzett magyartanárok	Szakképzetlen magyartanárok	
		száma	aránya
Brassó	24	4	14,29%
Bukarest	2	–	–
Fehér	11	3	21,43%
Hargita	241	11	4,37%
Hunyad	7	1	12,50%
Kolozs	55	–	–
Kovászna	126	6	4,55%
Máramaros	12	–	–
Maros	122	3	2,40%
Szatmár	82	3	3,53%
Szeben	3	–	–
Szilágy	35	1	2,78%
Temes	8	5	38,46%
Összesen	847	47	5,26%

4. A magyar oktatás lehetőségei a magyar tannyelvű osztályokon kívül

■ Az említett 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet értelmében a magyar nyelv is irodalom tantárgy is választható román tannyelvű osztályokban tanulók számára (a diák és a szülő/gyám kérésére), és az oktatás bármely szintjén elkezdhető (évfolyamtól függően ez heti 3 vagy 4 órát jelent). A 34. paragrafus azonban kimondja, hogy a választás után ez az opció a teljes oktatási ciklusra kötelezővé válik. A módszertan 37. pontja lehetőséget biztosít arra, hogy nemcsak bármely szinten, de bármely szintről is elkezdhető legyen a magyar nyelv és irodalom tárgy tanulása. A jelen tantervi helyzet erre azonban nincs felkészülve. Tantervi szinten kezdő, középhaszadó és haladó szintre kidolgozott anyanyelvi felzárkóztató program segíti a tanárokat. A 2009.09.09/5098-as miniszteri rendelettel a három ciklusra jóváhagyott három tanterv egyik legnagyobb hiányossága, hogy automatikusan az I–IV. osztályhoz rendeli a kezdő szintet, az V–VIII.-hoz a középhaszadót és a IX–XII.-höz a haladót, tehát nincs eszköz arra, hogy a nyelvi rehabilitáció első osztálynál később kezdődjön, például egy ötödikest vagy kilencedikest kezdő szinttől vezessünk be a magyar nyelvbe úgy, hogy az az életkori sajátosságainak is megfelelően. Tankönyv egyik szintre sem készült.

Noha a másodnyelvdomináns kétnyelvűek és a nyelvcsere áttesettek nyelvi rehabilitációját célzó sajátos oktatási feladat módszertana helyileg még kidolgozatlan, a nemzetközi példákra való kitékintés a szakirodalom szintjén elkezdődött (vö. a skandináv modell: Molnár-Bodrogi 2006, 2007, 2008), és a revitalizáció témakörében hiánypótló szintézis is készült (Gál 2010). Ugyanakkor a nyelvészeti terén több figyelemre méltó program is elindult. Hatóköre (és sajátos nyelvi helyzete) folytán a Moldvai Csángó Oktatási Program (MCSOP) kiemelt figyelmet érdemel.

A program 2000-ben indult, és elsősorban az iskoláskorú gyermekek iskolán kívüli magyar nyelvű foglalkozásainak megszervezését tűzte ki célul azzal a szándékkal, hogy ezeket a törekvéseket a nyelvnek – az érvényben levő jogszabályoknak megfelelően – az iskolai oktatásba való beemelése is követni fogja. A program kétlépcsős volt, első lépésben az informálást, a tevékenységek, eddigi eredmények bemutatását végezték el, a közösségeken belüli attitűdváltást is szem előtt tartva, ugyanakkor az állami

oktatáson kívüli foglalkozásokat is megszervezték, a második fázisban pedig ugyanazokon a településeken kérvényezték a törvény által biztosított 3-4 órában folyó anyanyelvoktatást. Noha a román állami szervek attitűdje általánosságban továbbra sem kedvező, néhány településen a román tannyelvű iskolák keretében elindultak és működnek ezek a fakultatív magyarórák.⁸

12 éven át a programot a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) működtette, 7 helyszínen közösségi házakat hozott létre (osztálytermekkel, tanárlakásokkal), 17 állami iskolában sikerült beindítani a magyarórákat, és a 2011/2012-es tanévre 26 helyszínen voltak magyar nyelvű, iskolán kívüli foglalkozások. A 2012/2013-as tanévtől a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ) vette át a programot. A tanárok anyagi támogatásában ez fordulat pozitív változásokat hozott, a program irányításának a Kárpátokon túlra (Csíkszeredába) helyezése azonban nem kedvezett a közösségmegtartásnak. Több, évek óta a program keretében foglalkoztatott tanár felmondott, vagy nem hosszabbította meg a szerződését, néhány helyszínen megszűnt az oktatás a program keretében,⁹ és leállt a közösségi házak építési programja. A már meglévő házak a MCSMSZ tulajdonában maradtak, ezek fenntartása, valamint különféle programok, hagyományörző, kultúrákövetítő rendezvények tartoznak továbbra is a Szövetség tevékenységi körébe.

A Moldvai Csángó Oktatási Program sajátossága, hogy a magyar foglalkozásokat (az iskolán kívülieket és az iskolai oktatás részét képezőket egyaránt) az iskolai tanórák után szervezik meg, és ezeknek szerves részét képezi a moldvai magyar kultúra jellegzetességeinek, a hagyományos táncoknak, énekeknek a megtanítása, a *nyelv a kultúrában* megközelítés érvényesítése. A tanórák másik célkitűzése a magyar nyelvű imádságok, egyházi szövegek és énekek megtanítása, amire az egyház egynyelvűsége miatt annak keretei között nincsen lehetőség, valamint a magyar nyelvű írás- és olvasásoktatás. Ezek mellett a magyar sztenderd elsajátításának lehetősége elsősorban azok számára fontos, akik székelyföldi magyar tannyelvű középiskolában szeretnének továbbtanulni.

A program egyes helyszínein zajló oktatás a kezdetektől nem mutat egységes képet. Tartalmi szempontból a tanár felkészültsége és a közösség igénye (illetve e kettő találkozása) nagyon sokféle mintázatot mutat a térségben. Ennek függvényében a tánc- és énektanításra szorítókozó, iskolán kívüli magyar foglalkozásoktól az állami iskola keretei között megvalósuló, szülők által kérvényezett, rendszeres magyarórákig nagyon változatos eseti megvalósulásokkal találkozhatunk. A program keretében Moldvában oktató, egymást egyes helyszíneken évente váltó tanárok nagy része szakképzetlen (magyar nyelv- és irodalom szakos tanár jelen pillanatban nem tanít a program keretében). Többen tanítói képzettséggel rendelkeznek ugyan, de általános iskolás korosztály tanításában ők is szakképzetlennek számítanak. Természetesen az elemi iskolás korosztály tanítóiként sem erre a nyelvi helyzetre képezték őket.

Az erre a sajátos helyzetre kidolgozott taneszközök hiányában teljesen egyéni megoldásokkal találkozhatunk az oktatási gyakorlatban: egyesek a magyart idegen nyelvként próbálják oktatni, román nyelvi alapra építkezve, mások az anyanyelvi kompetenciára nagyban alapozó, romániai vagy magyarországi magyar nyelv- és irodalom tankönyveket használnak (azokból is néha a gyerekek életkoránál

8 Az oktatók állami alkalmazottak, akiket egyéves szerződéssel alkalmaznak, helyettes tanárként. Címzetes tanári állást ezekre az órákra nem írnak ki, főként arra hivatkozva, hogy az egyes tanévek második felében leadott igénylések alapján csak a következő tanév diáklétszámát lehet megbecsülni. Mindez sajátos helyi értelmezése – vagy inkább ignorálása – annak, a fejezet elején említett módszertannak, mely szerint a választott tárgy választás után a teljes oktatási ciklusra kötelezővé válik (l. 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet 34. paragrafusa).

9 A programban részt vevő diákok vagy a tanárok számát (vagy ennek változását) illetően pontos adatokat vélhetően csak helyszíni kutatással lehetne megtudni. A program felügyeletét ellátó szervezet hivatalos közösségi oldalán 29 oktatási helyszínről, 47 oktató és hagyományörző segítőről és 2070 tanulóról számol be a 2014/2015-ös tanév elején, valamint a román állami intézményekben folyó oktatás helyszínének 23-ra, az ezekhez kapcsolódó magyar tanórák számának 239-re gyarapodásáról (<https://hu-hu.facebook.com/moldvaioktatasp/posts/597946803638834>). A programból kilépő pedagógusok ezzel szemben a diákok és tanórák számának jelentős csökkenéséről, az iskolai magyartanítás tévesztéséről beszélnek. A minisztérium Kisebbségi Osztályától kapott adatok szerint a 2014/2015-ös tanévben Bákó megyében összesen 4 magyartanár áll állami alkalmazásban. A Nemzeti Statisztikai Hivatal (NSH) honlapján elérhető legfrissebb adat 2013-as: ekkor összesen 34 magyar nyelven oktató tanárt (tehát nem csak magyartanárt) és tanítót tartanak nyilván a megyében, ebből 3 óvodában, 24 elemi vagy általános iskolában és 7 líceumban oktat (<https://statistici.insse.ro/shop>). A NSH adatai tehát nem vesznek tudomást mársról, mint a gyimesbükki helyszínről: az előbbi számok a gyimesbükki általános iskola, az utóbbi a gyimesbükki technológiai líceum magyar tannyelven oktató tanárait jelenti. Líceumi szinten ezen felül (fakultatív) magyaroktatás egyetlen bákói intézményben folyik (a MCSOP keretében), ezen évente néhány fő vesz részt.

fiatalabbaknak kidolgozott) kisebb-nagyobb sikerrel, többen a „csángó szöveggyűjtemény” szövegeire (Borsos *et al.* szerk. 2008) és saját kreativitásukra hagyatkoznak, mások a *Szivárvány* és a *Napsugár* (óvodásoknak, illetve elemistáknak szóló, Kolozsváron megjelenő gyereklap) számaival, gyerekirodalommal, mondókákkal, helyi folklórral próbálkoznak vagy a fentiek különféle kombinációival. Ennek függvényében különböző mértékben érvényesül(het) az additív nyelvi nevelési szemlélet, a vernakuláris nyelv, a moldvai magyar nyelvváltozat (valamely helyi nyelvjárásának) beemelése az oktatásba, a foglalkozásokba.¹⁰

Abban sem mutatnak egységes képet az oktatási helyszínek, hogy életkori csoportokban, nyelvi kompetencia alapján szerveződő csoportokban (kezdők, középhaladók, haladók) vagy heterogén csoportokban zajlanak a foglalkozások. Mint fentebb is említettem, tantervi háttere a nyelvi kompetencia-szintenként szerveződő oktatási formának van (l. a 2009.09.09/5098-ös miniszteri rendelettel jóváhagyott tanterveket), és bár sok tekintetben alkalmatlan arra a célra, amire fejlesztették, ez az egyetlen hivatalos oktatási dokumentum.¹¹

A fentiek értelmében a közoktatásban részt vevők csoportjára fókuszáló nyelvi rehabilitációt tekintve, szakmai vonatkozásban is sok a megoldatlan kérdés: az anyanyelvoktatás tantervi problémáin túl a differenciált/differenciálásra alkalmas taneszközök, valamint az ilyen irányú fejlesztések hiánya is szembetűnő (pl. sürgetően szükséges lenne a tankönyvi alternatívásnak a szórvány–tömb helyzet mentén való módszertani végiggondolására és az ezirányú szakértői tananyagfejlesztéseknek az elkezdésére).

5. Az oktatás intézményes kerete: iskolaszervezet

■ Az előkészítő osztály bevezetésével a 2012/2013-as tanévtől (vö. OM nr. 3064/ 19.01.2012) a kötelező oktatás Romániában 11 évre terjesztődött ki. Noha a IX. osztály az oktatási törvény értelmében (1/2011) az alsó középfok záró évfolyama lenne, egy 2013. december 12-i sürgősségi kormányrendelet a líceum alsó szakaszához csatolja vissza, ezáltal mind az alsó, mind a felső középfok négyéves marad.

A kötelező oktatás X. osztály végéig tart, ennek utolsó két éve akár líceumi, akár szakoktatás keretében végezhető. A középiskolába a nyolcadik osztály végi záróvizsga sikeres abszolválásával lehet bejutni. A felső középfok 4/5 éves képzési időtartama érettségivel zárul, amely feltétele a felsőfokú oktatásba való bejutásnak. Érettségi vizsga nélkül posztliceális képzési formában lehet továbbtanulni.

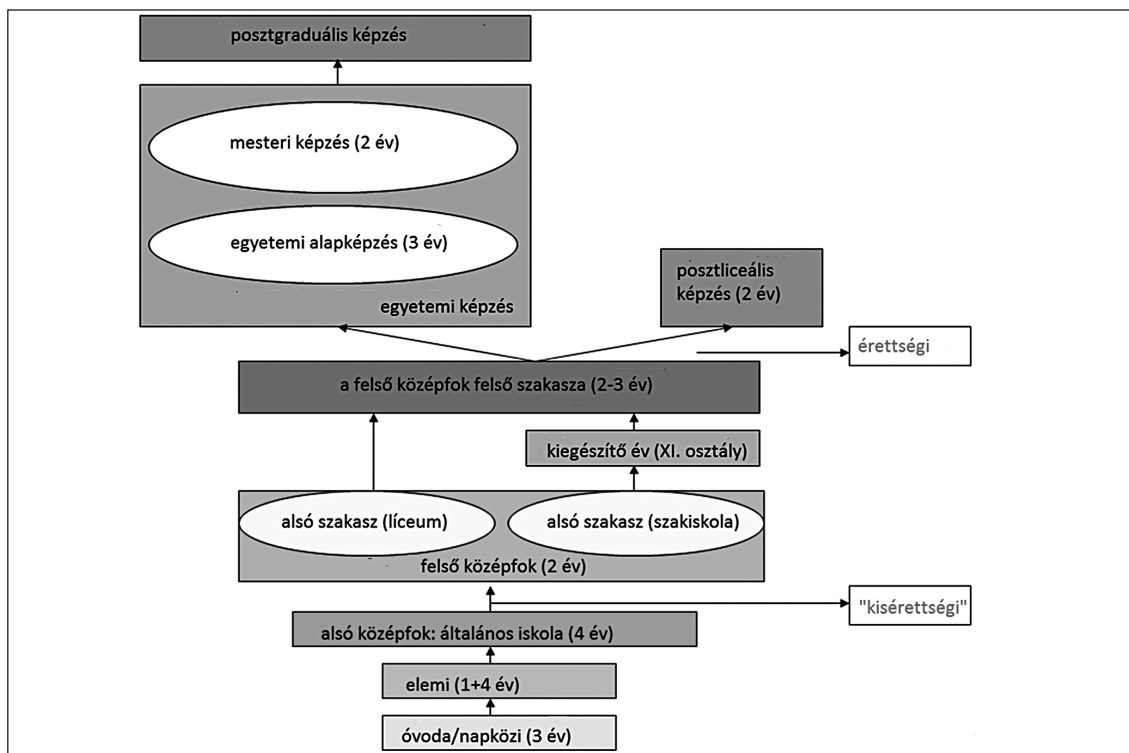
Szintén a 2013. december 12-i sürgősségi kormányrendelet rendelkezik arról, hogy a szakiskolák végzettjei nappali képzéses formában is folytathassák tanulmányaikat, és egy felzárkóztató, kiegészítő tanulmányi év után az érettségi oklevelet adó felső ciklusát is elvégezhessek a felső középfokú oktatásnak.

A romániai köz- és felsőoktatás szerkezetét, az egyes szintek időtartamát, valamint a szakaszráló vizsgák rendszerbeli helyét az 1. ábra szemlélteti alább:

10 Illusztráció értékű az alábbi idézet egy szakmai látogatásról szóló beszámolóéból, a moldvai magyar oktatási program koordinátorának tollából (aki maga is évek óta tanítóként működik a programban): „Érdekes, hogy a gyermekek a magyar irodalom könyvből olvasott mese szövegét, visszahajlítják a saját dialektusukba. Hiába írja „ott”, máris „ottan”-t olvasnak a tanulók, vagy „kamra” helyett „kamará”-t, és amikor nem értik, hogy „szörnyű vihar volt”, akkor csak „erőst nagy idő volt, csúf, erős szél fúj, esett az eső, görgetett és...” máris megértették az ismeretlen szavakkal leírt időjárás jelenséget.” (<http://www.csango.rmpsz.ro/index.php/oktatas/modszertan/317-iii-szakmai-latogatas>)

11 Ennek ellenére az RMP SZ honlapja, módszertani menüpontjában – vélhetően a magyar tannyelvű osztályok számára készült – tantervekből összeállított tanterveket ajánl kezdő, középhaladó és haladó szintekhez társítva (<http://www.csango.rmpsz.ro/index.php/oktatas/modszertan>).

1. ábra



Az egyes oktatási szakaszoknak az UNESCO 1975-ös dokumentumában kidolgozott osztályozási rendszerével való megfeleléseit az alábbi 3. táblázat tartalmazza:

3. táblázat: Oktatási szakaszok és ISCED-besorolásuk

Életkor	Osztály/csoport	ISCED	Oktatási szakaszok		
		6	posztgraduális képzés		
		5	felsőoktatás		
		4 ¹²	posztliceális		
>18	XIII. osztály	3	a líceum felső ciklusa		
18	XII. osztály		a líceum felső ciklusa		
17	XI. osztály		kiegészítő év		
16	X. osztály		szakképzés		
15	IX. osztály	2	a líceum alsó ciklusa		
14	VIII. osztály		alsó középfokú oktatás		
13	VII. osztály				
12	VI. osztály				
11	V. osztály				
10	IV. osztály				
9	III. osztály				
8	II. osztály	1		elemi oktatás	
7	I. osztály				
6	iskola-előkészítő				
5	nagycsoport		0		óvodai oktatás
4	középcsoport				
3	kiscsoport				

12 A posztliceális képzés oktatási dokumentumaiban az emelt szintű 3-as (nível 3 avansat) szerepel.

Romániában a szakképzéssel és kiegészítő műszaki képzéssel, vagy középiskolai szintű technikai vagy más képzéssel kiegészített kötelező alapfokú iskolázottsággal megszerezhető kvalifikációs szint EQF 3-nak felel meg¹³ (a szakiskola EQF 2 szintű kvalifikációt nyújt). Az egyes oktatási és szakképzési programok kvalifikációs szintekhez rendelését a 2013/918-as kormányrendelet tartalmazza. A szakok listáját és a szakképzési szinteket kormányhatározatok rögzítik. Jelen tanévben a 2002/844-es kormányhatározat érvényes a későbbi kiegészítésekkel (melyek közül a legutóbbi a 2009/1555-ös). A szakirányt és szakokat a helyi önkormányzatokkal, a szülői bizottsággal egyeztetett intézményi javaslatok alapján, a megyei tanfelügyelőségeken keresztül a minisztérium hagyja jóvá.

A szak- és műszaki oktatásnak a román oktatási rendszerben két szakképzési vonala van. Az egyik a „direkt” vonal (*ruta directă de profesionalizare*), mely a műszaki szakágazat alsó (IX–X. osztály) és felső szintjének (XI–XII. osztály) abszolválását jelenti valamely tagozaton. Ennek eredményeként az Európai Képesítési Keretrendszer 3 szintjének megfelelő képesítés szerezhető. A másik egy „progresszív” vonal (*ruta progresivă de profesionalizare*), mely három egymásra épülő szakaszt feltételez: (a) a műszaki szakágazat alsó szintje (IX–X. osztály), szakiskola (*școala de arte și meserii*); (b) kiegészítő év (XI. osztály); (c) a műszaki szakágazat felső szintje (XI–XII. osztály). E három szakasz az Európai Képesítési Keretrendszer 1, 2, illetve 3 szintjének felel meg. A „direkt” és „progresszív” vonal egyaránt az UNESCO 1975-ös dokumentumában kidolgozott osztályozási rendszer 3 szintjének (ISCED 3) megfelelő képesítést jelent.

6. A bemeneti szabályozás eszközei¹⁴

■ A román oktatási rendszerben a bemeneti szabályozás központi és egyben országos érvényű. Ennek alapdokumentuma a Nemzeti Alaptanterv. A **Nemzeti Alaptanterv** fogalma (*Curriculum Național*) az egyes oktatási ciklusokhoz tartozó kerettantervek (*plan-cadru*), az évfolyamonkénti bontást mutató tantárgyi tantervek (*programe școlare*) és a tankönyvek rendszerét fedi.

6.1. Kerettantervek

A **kerettanterv** műveltségi területek listáját és az azokhoz tartozó tantárgyakat, ezeknek az egyes évfolyamokon (iskolátípusokban, szakokon) való elrendezését, valamint kötelező minimális és választható maximális óraszámát is tartalmazza. A műveltségterületekbe való sorolásában az egyes tantárgyaknak gyakorlatilag ki is merül a tantárgyközi kapcsolatokra való utalás, keresztntantervi témákra/elemekre sem a kerettanterv, sem az egyes tantárgyi tantervek nem térnek ki. A kerettanterv megengedi/kéri viszont (adott évfolyamokon és adott óraszámokban) olyan választható tárgyak bevezetését a helyi tanterv részeként, melyek nemcsak önálló, hanem műveltségterületen belüli (integrált), illetve műveltségterületen átívelő (transzdiszciplináris) tantárgyak is lehetnek.

Szintén a kerettanterv szabályozza évfolyamonként (iskolátípusonként, szakonként) a heti minimum és maximum óraszámot. A kettő közötti különbségből adódó óraszám a helyi tervezésnek hagy helyet (százalékarányosan nagyon kis mértékben). Az iskolátípusokként és szakirányokként differenciált kerettantervek három egységből állnak: törzsanyagból (*tunchi comun*), az iskolátípustól is függő differenciált tantervből (*curriculum diferențiat*) és helyi, iskolai tantervből (*curriculum la decizia școlii*).

6.1.1. Az elemi és alsó középfokú oktatás kerettantervei

A kerettantervek értelmében az anyanyelv és irodalom tantárgy a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi terület/tantárgycsoport része. Ehhez tartozik még a román nyelv és irodalom és az idegen nyelv(ek). A

13 Európai Képesítési Keretrendszer (European Qualifications Framework).

14 Ebben a dolgozatban nem térek ki az oktatásszabályozó dokumentumok időbeli alakulására. (Ezekről I. Fóris-Ferenczi 2007, 2008, Fóris-Ferenczi–Péntek 2011.)

tantárgycsoport szerkezetét, a kijelölt óraszámokat, valamint a heti minimum és maximum óraszámokat I–IV. osztályra¹⁵ a 4. táblázat, V–VIII. osztályra¹⁶ az 5. táblázat mutatja alább.

4. táblázat: Az elemi oktatás 2014/2015-ös tanévben érvényes kerettantere a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi területre

Műveltségterület	Tantárgy	Évfolyam				
		2013/3371-es rendelet			2004/5198-es rendelet	
<i>Nyelv és kommunikáció</i>		0	I.	II.	III	IV.
	román nyelv és irodalom	3	4	4	4	4
	magyar nyelv és irodalom	5	7	6	5–7	5–7
	idegen nyelv	1	1	1	2–3	2–3
kötelező törzsanyag összesen		22	24	24	22	24
választható		0–1	0–1	0–1	1–4	1–4
heti min. óraszám		22	24	24	23	25
heti max. óraszám		23	25	25	26	28

5. táblázat: Az alsó középfokú oktatás 2014/2015-ös tanévben érvényes kerettantere a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi területre

Műveltségterület	Tantárgy	Évfolyam			
		V.	VI.	VII	VIII.
<i>Nyelv és kommunikáció</i>		V.	VI.	VII	VIII.
	román nyelv és irodalom	5	4	4	4
	magyar nyelv és irodalom	5	4	4	4
	idegen nyelv	2–3	2–3	2–3	2–3
	latin	–	–	–	1
kötelező törzsanyag összesen		26	28	31	30
választható tárgy		1–3	1–3	1–2	1–2
heti min. óraszám		27	29	32	31
heti max. óraszám		29	31	33	32

A kerettanterv által megjelölt választható tantárgy olyan tárgyat fed, ami nem jelenik meg a tantárgyrácsban. Ehhez külön helyi tantervet kell készíteni, amit a tanfelügyelőség hagy jóvá.

A nem román tannyelvű V–VIII. osztályokban a második idegen nyelv bevezetéséről (heti két órában) az iskola dönt.¹⁷ Noha magyar tannyelvű osztályokban a heti minimális óraszámok is nagyobbak, mint a román tannyelvű osztályokban a maximálisak, a második idegen nyelv oktatásához többnyire ragaszkodnak, hiszen 2016-tól az érettségien már két idegen nyelvből kell vizsgázniuk a diákoknak.

15 A kerettanterv a 2013. március 12-i 3371-es számú miniszteri rendeletről fogva érvényes, és az első két osztályra már a 2013/2014-es tanévtől alkalmazzák, II. osztályba a 2014/2015-ös tanévtől vezetik be. Az idén III–IV. osztályban még a 2004/5198-as miniszteri rendelet által jóváhagyott kerettanterv érvényes.

16 A kerettanterv a 2001. április 11-i 3638-as számú miniszteri rendeletről fogva érvényes.

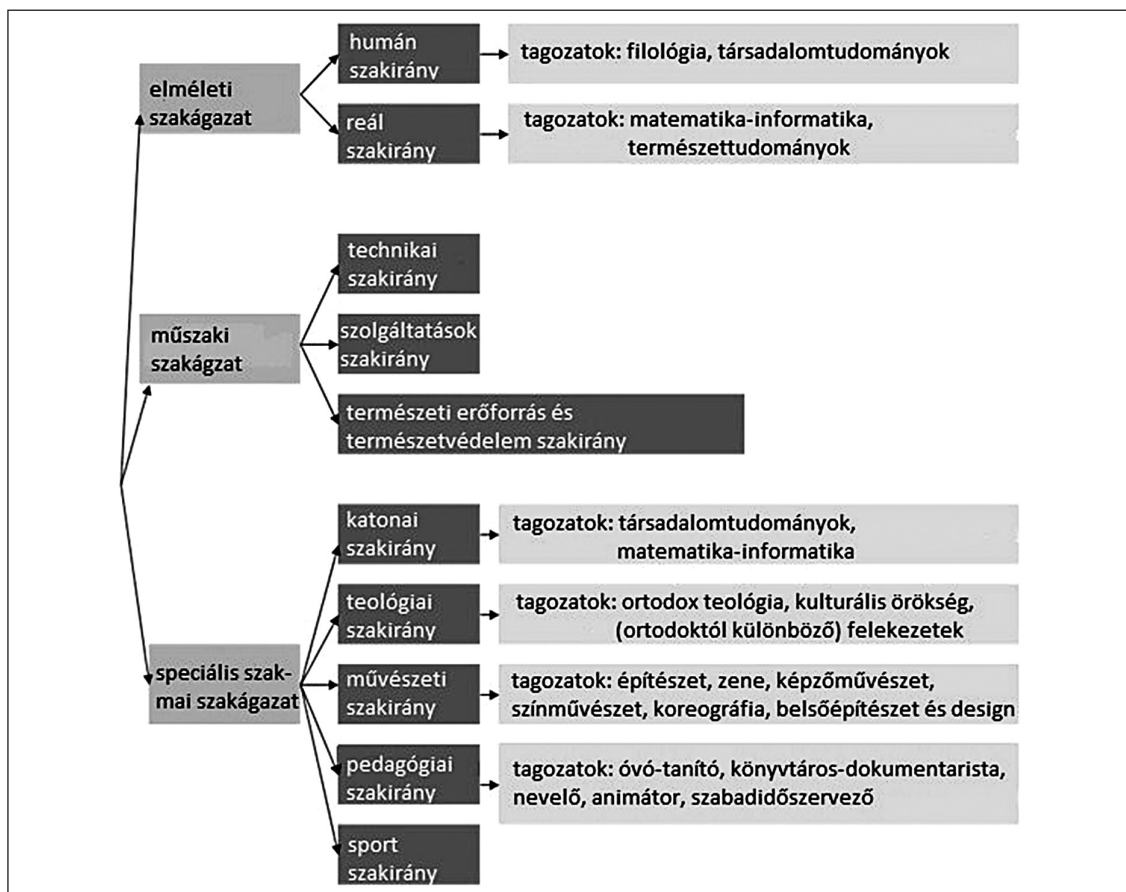
17 A kerettantervek használatát szabályozó dokumentumok rögzítik, hogy a középfokú oktatástól kezdődően a kisebbségi oktatásban az anyanyelvet a román nyelv és irodalom tantárggyal azonos óraszámokban kell tanítani. Az előírt maximális óraszám ez esetben akkor haladható meg heti 1–2 órával, ha nem csak egy, hanem két idegen nyelvet tanítanak az adott osztályban (vö. *Notificarea nr. 30706/16.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002*).

Az V–VIII. osztályos kerettanterv nemcsak tantárgyanként, hanem műveltségi területenként is megszabja a kötelező minimális és a lehetséges maximális óraszámot. A kötelező törzsanyag órászáma az az országosan egységes órakeret, amelyben a kötelező tárgyak tantárgyi tantervei megvalósítandók évfolyamonként. Ha egy tantárgyat a minimálisan kötelezőnél nagyobb óraszámokban is lehet tanítani, ezt a tanár felzárkóztatásra, elmélyítésre vagy kiterjesztésre használhatja. Noha több tantárgy esetében is van elvi lehetőség erre, a heti maximális óraszámot nem lehet meghaladni, így azt látjuk, hogy V. osztályban például az országosan egységesen kötelező 26, plusz az 1 kötelező választható tárgyi órán felül már csak heti két óra jut felzárkóztatásra/elmélyítésre/kiterjesztésre (vagy a második idegen nyelvre, illetve választható tárgyra). Az iskola dönt arról, hogy ez a két óra a kötelező tantárgyrácsból melyiket illesse meg azok közül, amelyeknek intervallumként van megadva a lehetséges órászáma (V. osztályban 10 ilyen tantárgy van, a kötelező választható tárggyal együtt 11). Ebből az is látszik, hogy a helyi tervezésre (választható tárgy, illetve felzárkóztatás/elmélyítés/kiterjesztés) százalékarányosan igen kis rész jut (V. osztályban a heti órászámnak kb. 10%-a, VIII. osztályban már csak nem egészen 7%-a).

6.1.2. A líceumi oktatás kerettantervei

A kerettantervek felső középfokon profilonként és azon belül szakonként differenciáltak. A romániai felső középfokú oktatás 3 szakágazatán (*filier*e) belül (elméleti, műszaki és speciális szakmai szakágazat¹⁸) több szakirány (*profil*), azon belül számos tagozat (*specializare*) működik. Ezeknek egy része csak nappali képzés formájában létezik, másik része (kimenő rendszerben) esti (levelező) képzésként. Az egyes szakágazatok, szakirányok és tagozatok rendszerét a 2. ábra illusztrálja. Az alábbi 6. táblázat az egyes szakirányokra vonatkozó kerettanterveket jóváhagyó miniszteri rendeleteket összegzi:

2. ábra



18 Ez az ún. vokacionális (*vocațional*), vagyis speciális szakmai szakágazat a szakközépiskoláktól elkülönülve a művészeti, katonai, pedagógiai, teológiai, valamint sport és testnevelés szakirányokat öleli fel, vagyis a specifikus adottságokat, elhivatást feltételező szakokat foglalja magába.

6. táblázat: A felső középfokú oktatás 2014/2015-ös tanévben érvényes kerettantervei szakirányonként

Elméleti (humán és reál)	nappali	OM nr. 3410/16.03.2009	
	levelező	OM nr. 4051/24.05.2006	
Speciális szakmai	nappali	OM nr. 3410/16.03.2009	kivétel: pedagógia szakirány néhány tagozata (→ OM nr. 5347/07.09.2011, illetve OM nr. 4927/29.08.2013), teológia szakirány, idegenvezető (vallási turizmus) tagozat (→ OM nr. 3641/03.02.2011), valamint művészeti szakirány, restaurátor tagozat (→ OM nr. 4856/31.08.2009).
Műszaki	IX. osztály, nappali/levelező	OM nr. 3411/16.03.2009	
	X. osztály, nappali/levelező	OM nr. 3081/27.01.2010	
	XI/XII. („direkt vonal”) és XII/XIII. („progresszív vonal”) osztály, nappali/levelező	OM nr. 3412/16.03.2009	
	XI., XII., XIII. és XIV. osztály, levelező	OM nr. 4051/2006	
	2 éves szakiskola (EQF 3)	OM nr. 3168/03.02.2012	
3 éves szakképzés (EQF 3)	OM nr. 3152/24.02.2014		
4 éves szakiskola speciális igényű diákoknak (EQF 3)	OM nr. 3218/21.03.2014		

A magyar kisebbségi iskolahálózat hangsúlyosan elméleti jellegű.¹⁹ A speciális szakmai szakágazaton belül elsősorban a pedagógia, kisebb mértékben (és főként a tömb magyar megyékben) a művészeti, valamint a sport és testnevelés szakirányok választhatók magyar nyelven is. A magyar nyelvű szakoktatás szintén inkább csak a tömb megyékre jellemző (noha a teljes szakképzési rendszer országos megújítása ebben is sok újat hoz). Alább a 7. táblázat az elméleti szakágazat humán és reál szakirányainak kerettantervi óraszámát mutatja a *Nyelv és kommunikáció* műveltségterületen.

19 2014–2015-ös tanévben magyarul tanuló 28219 középiskolásból 14092, vagyis az összes magyarul tanuló fiatal fele (49,95%-a) elméleti középiskolában képezi magát (országos viszonylatban ez az elmúlt időszakban 35–40% körül mozgott, tehát az arány jobb, mint a magyarul tanuló diákok viszonylatában.) Speciális szakmai szakágazatba 4359 magyar diák iratkozott idén. (Vö. <http://www.maszol.ro/index.php/kisebbsemben/43281-kisebbsemben-2015-a-magyar-szakkepzes-eve>.) A szakiskolák újratervezési programjának köszönhetően a 2014–2015-ös tanévben hozzávetőlegesen 3500 magyarul tanuló szakiskolást tarthatunk nyilván, szemben a 2012–2013-as tanév 1158 vagy a 2013–2014-es tanév 1926 diákjával (vö. a Nemzeti Statisztikai Hivatal honlapján levő adatokkal: <http://statistici.insse.ro/shop/>).

7. táblázat: A felső középfokú oktatás reál és humán szakirányainak a 2014/2015-ös tanévben érvényes kerettanterve a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi területre

Műveltség-terület	Tantárgy	Évfolyam							
		reál				humán (filológia ²⁰)			
<i>Nyelv és kommunikáció</i>		IX.	X.	XI.	XII.	IX.	X.	XI.	XII.
	román nyelv és irodalom	3+1 ²¹	3	3	3	3+1	3+1	3+1	3+1
	magyar nyelv és irodalom	3+1	3	3	3	3+1	3+1	3+1	3+1
	idegen nyelv 1	2	2	2	2	2+1	2+1	2+1	2+1
	idegen nyelv 2	1+1	1+1	2	2	1+1	1+1	2+1	2+1
	latin	–	–	–	–	0+1	0+1	0+2	0+1
	világirodalom	–	–	–	–	–	–	0+1	0+1

A törzsanyag és a differenciált tantervi óraszám mellett a kerettanterv minden évfolyam és tagozat esetében helyi tantervi órakereteket is megállapít (*curriculum la decizia școlii*), ez a fenti táblázatbeli szakirányok esetében az alsó ciklusban heti 1 óra, a felsőben – tagozat és évfolyam függvényében – heti 3-4 és 6-7 óra között változik. A helyi tanterv a kerettantervben meg nem jelenő tantárgyakra elkülönített óraszám.

Ahogy az alsó középfokú oktatás kerettanterveiben is láttuk, egy második idegen nyelv felvételéről a kisebbségek nyelvén oktató intézményekben itt is az iskola dönt. Ugyanakkor a kerettanterv intenzív nyelvosztályok, ill. kétnyelvű osztályok létrehozását is megengedi, és rendelkezik az azokra fordítandó plusz óraszámokról.

6.1.3. A szakoktatás kerettantervei

A 2014. február 24-én kelt, 3152-es miniszteri rendelet értelmében a 2014/2015-ös tanévtől a szakképzést választó diákok IX. osztálytól szaklíceumban vagy hároméves szakiskolában folytathatják a tanulmányaikat. A kisebbségek nyelvén is meghirdethető program befejeztével a 4 év technikus képzés után érettségi oklevelet és 3. szintű, technikus szakképesítést lehet nyerni, 2 vagy 3 év után pedig érettségit nem adó, 2. szintű szakmunkási képesítést szerezhető. A korábbi törvénnyel ellentétben a rendelkezés értelmében az is lehetővé válik, hogy a szakiskolák végzősei nappali tagozaton folytathassák líceumi tanulmányaikat.

A szakképzés támogatására az állam havi 200 lejes ösztöndíjat is biztosít. Tekintve, hogy a tanintézményeknek kötelező módon keretszerződést kell kötniük egy-egy partnervállalkozással vagy közintézménnyel, ahol a diákok szakmai gyakorlatot végezhetnek, lehetőség van arra, hogy a partnercég kiegészítse ezt az összeget. Ez az eddigi elméleti képzési súlypontú rendszerből kimozdulva vonzóvá kívánja tenni a szakképzést.

A közzétett metodológia szerint a szakmunkásképzés órarendjének sémája rugalmas, modulonként, tantárgyakként a felkészítő órák tetszőlegesen szétoszthatóak vagy összevonhatóak az igényeknek megfelelően. Az 8. táblázat a központilag és egységesen szabályozott törzsanyag és a differenciált tanterv elméleti tantárgyainak csökkenő százalékarányát, valamint a gyakorlati tárgyak és a helyi tanterv nyújtotta „tér” százalékos növekedését mutatja a felmenő évfolyamok rendjén. A helyi tanterv számára elkülönített órakeret az oktatási intézmények és vállalkozói szféra partnersége nyomán kidolgozott, a szakképzés hatékonyságát növelő gyakorlati jellegű tárgyakat foglalja magába.

20 A humán szakirány másik, társadalomtudományok tagozata az alsó ciklusban (IX–X. osztály) a filológia tagozattal, a felső ciklusban (XI–XII. osztály) a reál szakirány tagozataival azonos kerettantervi óraszámokat mutat a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi területen.

21 Az első szám a törzsanyaghoz tartozó óraszámot jelöli, a második a differenciált tantervhez tartozót.

8. táblázat: Elméleti és gyakorlati, központilag, egységesen szabályozott és helyi igényekből születő tantárgyak százalékarányos megoszlása

		IX.	X.	XI.
törzsanyag		60,42%	26,55%	25,58%
differenciált tanterv	elméleti	19,22%	14,48%	2,33%
	gyakorlati	8,24%	38,61%	48,83%
helyi tanterv		12,12%	20,36%	23,26%

A 9. táblázatban a szakiskolákra érvényes kerettantervi óraszámok megoszlását láthatjuk. A magyar nyelv és irodalom tantárgyra ebben az iskolatípusban jut a legkisebb óraszám.

9. táblázat: A hároméves szakoktatás 2014/2015-ös tanévben érvénybe lépő kerettanterve a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi területre

Műveltség-terület	Tantárgy	Évfolyam		
		IX.	X.	XI.
<i>Nyelv és kommunikáció</i>	román nyelv és irodalom	2	2	2
	magyar nyelv és irodalom	2	2	2
	idegen nyelv 1	1	1	2
	idegen nyelv 2	1	2+1	1

6.2. Tantárgyi tantervek: a magyar nyelv és irodalom tantárgyi tantervei

A **tantárgyi tantervek** évfolyamonkénti bontásúak a nulladiktól a tizenkettedik osztályig, és országosan egységesek, az oktatási intézmény jellegétől függetlenül. Differenciálásra a tantárgyi tanterv értelmében²² csak a felső középfokú oktatásban van mód, ahol az egyes szakirányok (humán, pedagógia, esetenként teológia) emelt anyanyelv és irodalom óraszámja indokolttá teszi. A differenciálás itt abban merül ki, hogy plusz tartalmak jelennek meg a tanterv megfelelő oszlopában.

A magyar nyelv (és irodalom) tantervek felépítése egységes: a román és magyar nyelvű *Általános ismertető*²³ után az adott tantárgy által fejlesztendő (*Alap*)*kompetenciák*²⁴ tételes listája következik (0–VIII. osztályban ugyanaz a négy alapkompentencia jelenik meg, a felső középfokú oktatás évfolyamain ezekre épül 3-4 összetett kompetencia). Ezt egy vizuálisan táblázatos formában megjelenített szakasz követi, amelyben az adott kompetenciák bontásához, az ún. *sajátos kompetenciákhoz* rendelnek tartalmakat (illetve az elemi osztályokban tanulási tevékenységeket is). Részletesen kidolgozott *módszertani javaslatok/útmutató* csak az elemi osztályok tanterveinek végén található, a többi tanterv esetén ez néhány vázlatos megjegyzésben merül ki a tantervet felvezető általános ismertetőn belül (az V–VIII. osztályos tantervben maga az általános ismertető címkéződik át *Módszertani alapvetéssé*). V. osztálytól csak a tanterv román nyelvű felvezető részében, IX. osztálytól már a magyar változatban is megjelenik azoknak az

22 Emellett a kerettanterv évfolyamonként és iskolatípusonként eltérő módon és órázámban lehetőséget ad a helyi tervezésre (erről l. fentebb), ami az anyanyelv és irodalom tantárgy tantárgyi környezetét, valamint az abban való elmélyülés/kiterjesztés fokát és formáit is befolyásolhatja; felzárkóztatásra is a kerettantervi szabályozás függvényében van mód.

23 Az érvényes III. osztályos tantervből ez is, és a módszertani útmutató is hiányzik. Az új III–IV. osztályos tantervet 2014 decemberében hagyták jóvá, így csak a 2015/2016-os tanévtől alkalmazható.

24 A 2009 előtt jóváhagyott tantervekben ezek helyett az *Általános fejlesztési követelmények* listáját találjuk. 2009 után sem a lista, hanem jórészt csak a címke változott. Hasonlóképpen az újabb tantervekben *sajátos kompetenciákként* megnevezett kompetenciabontások többnyire a korábbi tantervek *részletes követelményeinek* felelnek meg.

értékviszonyulásoknak és beállítódásoknak a felsorolása, melyeket a tanterv követelményrendszere alakítani segít. A cikluszáró IV. osztályos tanterv *kimeneti teljesítményleírásokat* is tartalmaz a tanterv végén.

Mivel a magyar nyelv és irodalom tantervek nem egységes koncepció keretében, felmenő rendszerben voltak kidolgozva (ilyenről jobb esetben csak egy-egy cikluson belül beszélhetünk), ezért sokszor inkább a román nyelv és irodalom tantervekkel való párhuzamuk biztosítja a kapcsolódásokat. A legnagyobb törés az elemi IV. osztálya és az alsó középfok kezdő évfolyama között van a nyelvi nevelés koncepciójának és az ehhez rendelt tartalmaknak a tekintetében.

6.2.1. Az elemi osztályok Anyanyelvi kommunikáció/Magyar nyelv és irodalom tanterve

Az elemi oktatás 5 évesre való kiterjesztésével, a nulladik, előkészítő évnél az iskolai oktatáshoz való csatolásával elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata. Az új 0., I., II. osztályos anyanyelvi tanterveket a 2013. március 19-i 3418-as miniszteri rendelet hagyta jóvá (*Tanterv az anyanyelv kompetencia alapú oktatásához. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig*). III. és IV. osztályban a 2008. május 27-én, a 4197-es számú miniszteri rendelettel jóváhagyott tantervi átdolgozás van érvényben. A 2014 decemberében elfogadott új III–IV. osztályos tantervből (OM nr. 5003/02.12.2014, Anexa 2.) a harmadikos a 2015/2016-os, a negyedikes a 2016/2017-es tanévtől lép érvénybe.

Anyanyelv-pedagógiai tekintetben a legújabb, elemi osztályos tantervek a legkorszerűbb szemléletűek, és módszertanilag is a legkidolgozottabbak. A 0., I., II. osztályos anyanyelvi tanterv módszertani útmutatójában 0. osztályra az egyes kompetenciákhoz rendelve részletes példákat találunk tanulási tevékenységekre, foglalkozásformákra, I. és II. osztályra inkább csak szempontokat fogalmaz meg. A nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire támaszkodó tanterv az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetenciaterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezi, és valóban igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A fejlesztendő négy alapkompentenciaként az alábbiakat nevezi meg:

1. A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés)
2. A szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción)
3. Az írott szöveg megértése
4. Az írásbeli kifejezőképesség

Ugyanezt a négy kompetenciát tekinti fejlesztendőnek a III. és IV. (és folytatólagosan az V–VIII.) osztályos tanterv is, annyi különbséggel, hogy a jövő tanévtől életbe lépő III. és IV. osztályos tanterv ezeknek a kommunikációs helyzetbe/szöveggörnyezetbe ágyazottságát is hangsúlyozza:

1. Beszédértés különböző kommunikációs helyzetekben
2. Szóbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben
3. Az írott szöveg megértése különböző szöveggörnyezetben
4. Írásbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben

Noha e tanulmányban részletesen csak az alsó és felső középfokú oktatás magyar nyelv és irodalom tanterveivel foglalkozom, azt mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a 2009-től érvénybe lépő V. osztályos tanterv szemléletének iskolai gyakorlatba ültetését nagy mértékben ellehetetlenítette az, hogy – a román nyelv és irodalom tantervek nyelvtani ismeretek átadására igen nagy hangsúlyt fektető gyakorlatát átvéve – az érvényes III. és IV. osztályos tantervben olyan leíró nyelvtani tartalmakkal találkozunk, amelyek már csak az életkori sajátosságokkal sem összeegyeztethető elvontsági szintet képviselnek. III. osztályban például ilyen tartalmakkal találkozunk: „A névszók (főnév, melléknév, számnév) fogalma, fajaik”, „Az ige fogalma, igeidők, igeragozás, igekötős igék”; IV. osztályban a tanulási tevékenységek között olvashatunk hasonlókat: „mondatépítési gyakorlatok (bővítés, szűkítés) – alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző”. Mivel a 10 éve gyakorlatilag változatlan formában érvényben levő harmadik osztályos tantervből teljesen hiányzik a módszertani útmutató, negyedik osztályban pedig ez kimerül a tantárgy-pedagógiai alapelveknek, a kommunikációs nevelés céljának és részterületeinek, illetve néhány gyakorlattípusnak a listaszerű felsorolásában, ezért nehéz az oktatási folyamatban ellensúlyozni részben a román nyelv tanítása felől mutatkozó mintát, részben azt a bevett gyakorlatot, amely a helyesírás-tanítás óhatatlan velejárójának tekintette a helyesírási szabályzat által használt leíró nyelvtani fogalomkészlet megtanítását (vagyis az ige fogalmi bevezetése nélkül elképzelhetetlennek tartotta például a múltidő-jel helyesírásának megtanítását).

Ezzel a hagyománnyal szakít az új III–IV. osztályos tanterv, mely „nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait” helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendeli alá a tantervi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illetlen és helyesírás²⁵ preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

6.2.2. Az alsó középfokú oktatás Magyar nyelv és irodalom tantervei

A többszöri módosítás után a 2009–2010-es tanév elejétől életbe lépő V–VIII. osztályos tanterv (vö. OM nr. 5097/09.09.2009) deklaráltan funkcionális személetű, a szövegértési és szövegalkotási kompetenciaterületbe integrálja a nyelvi ismereteket és az irodalmat egyaránt, és készség- és képességfejlesztésre fókuszál, hangsúlyozva, hogy „az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rendszerre. (...) A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg.”

Az V–VIII. osztályos tanterv a tanulók vernakuláris nyelvhasználatának bátorítását szorgalmazza, függetlenül annak nyelvjárási vagy kontaktusváltozat jellegétől: „A szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. A köz- és irodalmi nyelvet az írásbeliséggel ajánlatos összekapcsolni.”

A tanterv elsősorban képességkritériumokat ad meg évfolyamonként (amelyhez ugyan hozzárendel konkrét tananyagtartalmakat, de egy évfolyamon belül nem határozza meg sem a sorrendjüket, sem a „mélységüket”, ugyanakkor a korábbi tantervi változatokhoz képest láthatóan minimalizálja a fogalmi apparátust, és – ha úgy tetszik – az elméleti anyagot), valamint a magyar nyelv és irodalom két részdiszciplínát igyekszik integrálni, alárendelve mindkettőt a szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztésének.

Felépítését tekintve az elemi oktatás tanterveinek négyes kompetenciacsomagját „örökli meg”, és ezek lebontásához rendel tartalmakat, amint azt a 3. ábra illusztrálja a 2. alapkompétencia alá besorolt első három specifikus kompetencia példáján:

3. ábra

2. A szóbeli kifejezőképesség

Kompetenciák	Tartalmak
2.1. a közlési helyzetnek megfelelő szavak kiválasztása és helyes alkalmazása	A saját nyelvi változatok (pl. nyelvjárás, köznyelv, diáknyelv) beszédbeli szerepe. A szócsalád. A szinonimák (rokon értelmű szavak). Szórend. A hangsúly és hanglejtés.
2.2. nyelvtanilag helyes mondatok alkotása és azok beszerkesztése a szövegbe	Az egyszerű mondat. Szórend. A hangsúly és hanglejtés. Az összetett mondat. Mondategész, mondategység. Mondattömb, bekezdés.
2.3. a helyesejtési követelményeknek megfelelő, világos, tömör, helyes beszéd	A hangsúly és a hanglejtés. A beszédhangok képzése. Hangrend és illeszkedés (ehhez: a magánhangzók osztályozása). Mássalhangzók kapcsolódása (ehhez: a mássalhangzók osztályozása). A szótag. A szótagolás. A helyes ejtés. A hangok stílushatása.

Limba și literatură maghiară, clasele a V-a –a VIII-a

5

25 A helyesírás tanításában is kerül minden nyelvtani fogalmat. Illusztrációként egy példa: a *trónja, könnye, anyja* helyesírásában sem alakítani, sem szófajtnai vagy szó szerkezetű fogalmakra nem hivatkozik, hanem csak a '(valakinek a/ van) valamije' jelentésű szerkezetben vagy a *kije? mije?* kérdésre válaszként elhangzó szavakbeli [nny] hangértéknek a jelölésére adja meg és gyakoroltatja a szabályos *nj*, a ritka, lexémához kötött *nny*, illetve egészen kivételes *nnyj* betűkapcsolatot. Módszertanilag ezzel az írástanítás (ahol szintén hangszekekvenciákhoz rendelünk grafémákat) feladatának kiterjesztéseként tekint a helyesírás tanítására.

A táblázatos szerkezet folytatásában a tanterv három fejezetcím alá csoportosítja az egyes évfolyamokhoz rendelt tartalmakat, részletezve azokat (1. *Irodalomolvasás*, 2. *A logikus és célszerű nyelvhasználat: közlésformák*, 3. *A közlés építőelemei: a szöveg, a mondat, a szó, a hang*). Ebben a bontásban a nyelvi tartalmak zömében a 3. fejezetben jelennek meg.

A nagyon kevés ismétlődést tartalmazó specifikus kompetencia–tartalom megfeleltetés ellenére, a tanterv jelzi, hogy „a kompetenciák és a tartalmak **összehangolását** a tanár valósítja meg az egyéni tervezés során”. Ezt ebben a kontextusban csak úgy lehet értelmezni, hogy a tanterv ugyan előírja azokat a tartalmakat, amikkel az adott évfolyamon az adott kompetenciát fejleszteni kell, csak ennek a gyakorlati kivitelezési módját nem szabja meg. A tantervhez tartozó módszertani segédlet vagy legalább útmutató (illetve megfelelő tankönyv) hiányában ez annak kedvez, hogy a tanterv táblázatos, első részét teljesen negligálva, a tanár csak a részletes tartalmakat vegye tekintetbe az oktatási folyamat tervezésekor, ami ekképp nagyon könnyen átcsúszhat a képességek központú nyelvi nevelésből (ami a tanterv deklarált megközelítésmódja) a sok tanár számára otthonosabb ismeretközpontú nyelvtanításba. Erre némelykor maga a tanterv is rásegít. A tantervi tartalmak áttekintése (néhány – a korábbi változathoz képest – érdemi módosítás ellenére is) azt mutatja, hogy nyelvtani tekintetben a korábbi fogalomrendszer (és részben: tananyagstruktúra) változatlan maradt, ez pedig valójában impliciten visszacsempészi a korábbi szemlélet minden taxonómiaorientált értelmetlenségét az oktatásba. Az alábbiakban ennek az inkonzisztenciának a vetületeire reflektálok, jelezve, hogy milyen változtatások tehetnének értelmessé a tartalmak szintjén azt a koncepcióváltást, amit a tanterv módszertani alapvetése tükröz.

Az egyik legszembetűnőbb problémája az aktuális tantervnek a klasszikus leíró nyelvtanokból örökölt, fordított piramissal modellálható nyelvi szintek hierarchiájának a továbbéltetése. Noha a közlés építőelemeiként a szöveg, a mondat, a szó, a hang ebben a sorrendben jelenik meg a részletezett követelmények tagolócímeként, a tartalmaknak az évfolyamonkénti lebontása a hangtani ismeretekkel indít V. osztályban, a VI. osztályban kerülnek sorra a szóelemek és szófajok nagy része, VII.-ben az egyszerű mondat, a szó szerkezet és a mondatrészek, végül VIII.-ban az összetett mondat.²⁶ Ennek megfelelően például a határozóragokról vagy az igei személyragokról azelőtt kell tanulniuk a diákoknak, mielőtt a határozóról mint mondatrésztől, illetve az alanyról és az állítmányról, valamint ezek egyeztetéséről hallhatna, noha ezeknek a szóelemeknek a funkciója a mondaton kívül egyszerűen nem értelmezhető. Ezzel a tanterv lemond a korábbi, 1980-as évekbeli reform gyakorlatáról, amely szerint a tartalmak évfolyamonkénti lebontása is a szöveg, mondat, szó, hang sorrendet követte (az akkori reform tantervei és tankönyvei két évtizeden át voltak érvényben).

Külön probléma a szófajok kérdése. A magyar helyesírásnak a leíró nyelvtani fogalmakra utaltsága miatt²⁷ a szófaji címkék – mint láttuk – III. osztályban kerülnek bevezetésre, noha ismeretes, hogy a konceptualizáció elvontabb műveleteinek képessége fokozatosan alakul ki, és 12–14 éves kortól lehet igazán elvont nyelvtani kategóriákat, elvont kritériumokra alapozott osztályozásokat tárgyalni. Ez a korai bevezetése a szófajiságra vonatkozó fogalmaknak részben azzal is összefügg, hogy a klasszikus nyelvtani hagyomány szerint a szófaji besorolás konstans, immanens, „szótári”²⁸ tulajdonsága a szavaknak, olyan tulajdonság, mely független a mondatokban betöltött szerepüktől. (A *diák* szó például főnév, ez szótári jellemzője, és független attól, hogy az egyes mondatokban milyen mondatrészként – alanyként, tárgyként, határozóként, birtokos jelzőként vagy állítmányként – jelenik meg.) Csakhogy mi akkor a szófajiság ismerve? A strukturalista nyelvészet disztribúciós módszerei azt teszik lehetővé, hogy egy nyelvi egységet (pl. szót) úgy lehessen jellemezni, hogy megadjuk mindazokat a környezeteket,

26 A leíró nyelvtani tartalmakon túl V. osztályban helyet kap a hangalak és jelentés, VI.-ban a szókészlet változása, a szókészlet gazdagodásának módjai, VII.-ben a hangalaki motiváltság, az idiómák, VIII. osztályban pedig a (metaforikus és metonimikus) jelentéskiterjesztés, valamint a nyelvváltozatok (az irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnyelvek mellett a regionális köznyelv is) kérdésköre. Szövegszerkezeti (mikroszerkezet, makroszerkezet, szövegösszefüggés), szórendi, szövegfonetikai (hangsúly, hanglejtés) és helyesírási tartalmak minden évfolyamon megjelennek.

27 A magyar helyesírási szabályzatban lefektetett szabályok egyébként is túl sokszor képezik a leíró nyelvtani kategóriák és elemzések nyelvinek vélt alapját. Elég itt pl. az „összetett szó” vs. „szó szerkezet” kérdésre gondolni, amiről a hagyományos nyelvtanok nem nyelvi adatokból kiindulva, hanem a helyesírás egybe- és különírási szabályai alapján tesznek megállapításokat.

28 Ilyenkor nem mentális szótárra szoktak gondolni.

melyekben grammatikusan előfordulhatnak, és megvizsgáljuk, hogy az adott környezetben mivel helyettesíthetők. Az egymást így kölcsönösen és rendszeresen helyettesítő egységek ugyanazon formális osztály (pl. szóosztály vagyis szófaj) tagjainak minősülnek. Ez azt jelenti, hogy a szófaj csak a mondatból vezethető le (mondatbeli viselkedés – mondatrészszerép, módosíthatóság, toldalékolthatóság, esetleg szórendi hely). Ha azonban a szófaji meghatározás ismérveinek a mondatoktól függetlennek kell lennie, akkor egyetlen kritérium marad, és ez a jelentés. (Mindenki számára ismerősek az olyan tankönyvi definíciók, hogy „a főnév élőlényt, élettelen tárgyat vagy gondolati dolgot nevez meg”). Hogy ez bizonyosan nem ismérve a főnévnek, az már csak abból is látszik, hogy értelmetlen halandzsaszavak szófaját is meg tudjuk állapítani éppen a mondattani viselkedésükből (az *Az igazgató megírta a toknárral a vecket két nemlétező szava főnév*, ez pedig biztosan nem a jelentésükből látszik, mert azt nem ismerjük). Hasonlóképpen a *haragszik* (valakire) és a *mérges* (valakire) nem jelentésükben különböznek, hanem például abban, hogy másféleképpen lehet képezni a múlt idejüket (*haragudott*, *mérges volt*). Mindez azt mutatja, hogy a szófajokról mint (jelentéstani szempontok szerint szerveződő) szótári kategóriákról beszélni nemcsak az életkori sajátosságok figyelembe vételének hiánya, tehát a rossz időzítés miatt probléma, hanem azért is, mert ezek az osztályok csak disztribúciósan (tehát mondatból) vezethetők le.²⁹

A mondatrészek tantervi prezentálása is a klasszikus leíró nyelvtanok személetét tükrözi. Míg a hagyományos mondattan szerint a mondat szavakból épül fel, a modern nyelvészet éppen azt emeli ki, hogy a mondatokban szerkezetek, vagyis többé-kevésbé összetartozó szócsoportok ismerhetők fel (és az ezekre a szerkezetekre vonatkozó intuíciónk az anyanyelvi kompetenciánk része). Ezek funkcionális egységeket alkotnak, például együtt töltenek be egy bizonyos nyelvtani (alanyi szerkezet, tárgyi szerkezet stb.) vagy diskurzusszerépet (topik, kontrasztív topik, fókusz) a mondatban.³⁰ A klasszikus nyelvtani eszköztárból ismert rákérdezéses módszer is (ha a feltett kérdést valódi kiegészítendő kérdésnek tekintjük, és nem csak varázsigenek, amit el kell mondani, mielőtt rámutatunk a keresett mondatelemre) egy-egy mondatrészt azonosít. Normális használatban nem lehet pl. külön csak a *lány* szóra rákérdezni abban, hogy *Az önhitt, lusta lány nem segített az almafának megszabadulni a gyümölcszeitől* (vö. *Egy önhitt, lusta ki nem segített az almafának?*), ugyanis a *ki/mi* kérdőszó az alanyt helyettesíti a megfelelő kérdésben (vö. *Ki nem segített az almafának?*). Az alany tehát nem egy szó, hanem egy szócsoport (melynek lehetséges belső szerkezete – mint minden főnévi szerkezetnek a felépítése – nagyon precízen megadható). A hagyományos leíró nyelvtanok azonban (és a tanterv is) alanynak azt nevezi, ami az alanyesetű főnévi csoport alaptagja. Ez látszólag terminológiai probléma, valójában azonban (mint láttuk) olyan elemzést implikál, ami elrejt – a példánál maradva – a *segít* igével megnevezhető eseményekhez konceptuálisan hozzátartozó szereplőknek (*valaki*, *valakinek*, *(valamiben/valamit)*) a bármekkora főnévi szerkezettel (névmással, tulajdonnévvel, névelős köznévvvel, jelzői módosító is tartalmazó névelős köznévvvel, birtokos szerkezettel stb.) való kifejezési lehetősége közötti alapvető **hasonlóságot**, lehetetlené téve ezáltal annak átlátását, hogy a szemantikai relációk hogyan képződnek le a mondat szerkezetre. Másrésztől ez a terminológia azt is elleplezi, hogy az „alany”, „tárgy”, „határozó”, „jelző” alapvetően relációs fogalmak (ugyanúgy, ahogy például a rokonságnevek, vagyis *húg* szavunk sincs, mert nem nagyon lenne értelme valakit *húgként* megnevezni, ha közben nem *húga* ő senkinek): az alany nem „valami” tehát úgy önmagában, hanem olyan főnévi szerkezet, ami egy alaptaggal (az állítmánnyal) való relációjában válik alanná, vagyis az állítmány alanyává. Ezt kifejezendő használja a klasszikus grammatika a „szószerkezet” fogalmát, ami ugyan a valaminek a tárgya, határozója stb. relációt valamilyen formában tartalmazza, de mindig két szó, nem két szerkezet (amelyek persze partikulárisan lehetnek csak egy-egy szóból álló szerkezetek is) közötti kapcsolatként gondolja el.

A fentiek tehát a tanterv néhány olyan ellentmondásos pontját világítják meg, ami részben a tartalmak strukturálásából, részben az alkalmazott terminológiából fakad, és ami (szaktudományi perspektívából nézve) gyakorlatilag aláássa a hitelességét annak a szemléleti váltásnak, amit a tanterv a módszertani alapvetésében megelőlegez.

29 Külön kuriózum ebből a szempontból a kötőszó, mely terminust a leíró nyelvtanok hol szófaji, hol mondattani jelentésben használják, e kettősségre való minden reflexió nélkül; ennek folyományaként a tantervben is VII. osztályig szófaji kategóriaként szerepel, VIII.-tól azonban az összetett mondatok (azon belül a vonatkozó mellékmondatok) tárgyalása kapcsán óhatatlanul megjelenik a mondattani („kapcsolóelem”) jelentése is.

30 Egyik nagy hiányossága a tantervnek, hogy ezekre a diskurzusszerepekre egyáltalán nem tesz utalást, noha a szórendi és hangsúlyszerkezeti kérdések végre bekerültek a tartalmak közé minden évfolyamon.

6.2.3. A felső középfokú oktatás Magyar nyelv és irodalom tantervei

A felső középfokú oktatásban a 2014/2015-ös tanévre érvényes magyar nyelv és irodalom tantervek listáját és érvénybe lépésük idejét az alábbi, 10. táblázat összegzi:

10. táblázat: A 2014/2015-ös tanévre érvényes magyar nyelv és irodalom tantervek a felső középfokú oktatásban³¹

Osztály	A tantervet engedélyező miniszteri rendelet száma, kelte
IX–X. osztály	5099/09.09.2009
XI. osztály	3252/13.02.2006
XII. osztály	5959/22.12.2006 ³¹
IX. osztály, szakoktatás	3458/09.03.2004
X. osztály, szakoktatás	5005/14.10.2004
XI. osztály, kiegészítő év	3872/13.04.2005

Ahogy ez a fenti táblázatból is látható, egyedül az elméleti/speciális szakmai szakágazat IX–X. osztályos tanterveinek esetében történt meg (2009-ben) az az átdolgozás, amit egyébként az európai normákhoz való felzárkózás szükségességének hangoztatásával az egymást gyakran váltó miniszterek mindegyike szorgalmaz az oktatási reform jegyében.

A tankötelezettség záró szakaszát jelentő IX–X. osztály tanterveinek egyrészt a továbbtanulást megalapozó, másrészt az alapképzést záró kettős funkciónak kell megfelelnie. A középiskola alsó szakaszának első évfolyamán a kompetenciák, képességek megszilárdítása, tizedik osztályban pedig ezek fokozatos elmélyítése, bővítése történik. A tanterv az alábbi három kompetenciaterület jelöli meg, de hangsúlyozza, hogy a kerettanterv által törzsanyagként megjelölt tantárgyaknak „együttesen kell biztosítaniuk az alapképességek, képességek és beállítódások fejlődését”, vagyis az alapképességek kialakítása „nem egy tantárgy feladata, hanem tantárgyközi összefüggésrendszerben történik.”

1. Anyanyelvhasználat és tudatos nyelvi viselkedés különböző élethelyzetekben; kommunikáció szóban és írásban
2. Szövegolvasás; az olvasói szerep, az esztétikai magatartás gyakorlása
3. Történeti látásmód, kulturális viszonyulások gyakorlása

Ezeket a kompetenciákat a tanterv képességbeli alapokra és ezen képességek fejlesztésére alkalmas ismeretkészletekre bontja (képességek, tartalmak). A tartalmakon belül elkülönít egy „törzsanyag” részt; az itt megjelölt tartalmak heti három órás tanítási időre vannak optimalizálva. Azokon a tagozatokon, ahol ez (a differenciált tanterv részeként) kiegészül heti egy órával, ott lehetőség van a törzsanyag tartalmainak az elmélyítésére, illetve kibővítésére. A törzsanyag mellett tehát – *Differenciált tanterv* rovatfejjel – új, a törzsanyaghoz nem tartozó tartalmak jelennek meg.

Az ismeretkészleteket a tanterv *Tartalmak* című alegysége részletezi. A *Nyelv és kommunikáció* fejezetben részletezett tartalmak IX. osztályban hangsúlyosan nyelvtörténeti és szövegtani, X. osztályban elsősorban stiláris-retorikai témák és fogalmak köre szerveződnek. Ezen kívül mindkét évfolyam tantervében találunk nyelvváltozatokkal, nyelvi regiszterekkel, a nyelvi-nyelvhasználati normával (vagy annak kialakulásával) kapcsolatos tartalmakat. IX. osztályban nemcsak általában kerülnek szóba a kétnyelvűség, nyelvcsere, nyelvi jogok kérdései, hanem a kontaktológiai témák konkrétan a román és magyar nyelv kölcsönhatásának kontextusában jelennek meg.

31 Ugyanez érvényes XIII. osztályban, a műszaki szakirány „progresszív vonalán”.

A tanítás megtervezésére, a módszertani és értékelési szemléletre vonatkozóan is a *Tartalmak* alegység bevezető bekezdései kínálnak néhány szempontot, és noha szabadságot adnak a tankönyvszerzőnek és a tanárnak is a hatékonynak vélt egyéni módszertani megközelítésre, határozottan rögzítik azt a szemléletmódot, amely ennek keretében szolgálhat:

„Az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális³² és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rendszerre. Ennek az elvnek a szellemében és az életkori sajátosságoknak megfelelően a tanulásban és az értékelésben a szöveggel végzett gyakorlatok, műveletek dominálnak, nem a meghatározások, öncélú osztályozások.

A szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. A köz- és irodalmi nyelvet az írásbeliséggel ajánlatos összekapcsolni.

A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg.”

A 2006-ban jóváhagyott XI. osztályos tanterv nyelvi tartalmai a szöveg grammatikai, szemantikai és pragmatikai szintjéhez kapcsolódnak, illetve általánosabb jelentéstani kérdéskörökhöz. A szövegfonetikai eszközök jelentésartikuláló szerepe, az aktuális tagolás vagy a verbális és multimediális szövegek kapcsolata csak a differenciált tantervben jelenik meg. Szintén csak itt, a differenciált tantervben szerepel a helyesírási témák közül a írásjelhasználat román és magyar nyelvi szabályozásának ütköztetése. XII. osztályban jelentéstani és stilisztikai témakörök képezik a *Nyelv és kommunikáció* tartalmait.

A középfokú oktatás tanterveivel egy kivétellel (vö. Balla–Bara–Csutak–Fóris–Ferenczi 2000) nem született részletes módszertani segédlet vagy útmutató.

6.2.4. A szakoktatás Magyar nyelv és irodalom tantervei

A szakoktatás IX. és X.-es, valamint a kiegészítő év XI. osztályos tantervében a fentebb bemutatott három kompetencia egy negyedikkel is kiegészül: 4. Problémalátás, véleménynyilvánítás és érvelés különböző közlési helyzetekben.

A nyelvi tartalmak tekintetében, ha változó arányban is, de mindhárom évfolyam tantervében – az elméleti oktatás tanterveinél szembeötlőbben – látszik, hogy kétnyelvűségi helyzetben élő diákok számára íródott. Kontaktológiai relevanciájú kérdések a helyesírással, szókészlettel, nyelvi jogokkal vagy tágabban a kétnyelvűséggel kapcsolatban egyaránt előkerülnek.

A IX. osztály alapvetően ismétlő, rendszerező év. Az egyes kompetenciákhoz rendelt tartalmak kiegészülnek egy „ismeretek a magyar nyelvről” komponenssel, mely nép-, nyelv- és művelődéstörténeti, valamint nyelvi tervezési témákat tartalmaz. X. osztályban a hangsúly a szaknyelvre kerül át, melyet egyrészt a magyar nyelv belső változatosságának, másrészt a román és magyar nyelv kölcsönhatásának, harmadrészt lexikológiai kontextusban mutat meg. Szintén hangsúlyozottan vannak jelen a normatív nyelvhasználattal kapcsolatos tartalmak. A XI., kiegészítő osztály tanterve az átjárást kívánja megvalósítani a szakoktatás és az elméleti képzés között. A tartalmak szintjén retorikai, kommunikációs, stilisztikai témakörök jelennek meg, illetve kiemelten szerepel a nyelvváltozatok és nyelvi norma, nyelvi illemtan fogalomköre.

32 A funkcionális szemlélet itt nem a funkcionális nyelvtan felőli megközelítést jelent, hanem nyelvhasználat-központú anyanyelvi nevelést, amely a nyelvi elemeknek a közlésben megvalósuló funkciójára összpontosít.

6.3. Tankönyvek

A tanügyi törvény és a hozzá kapcsolódó metodológia³³ szerint az oktatási minisztérium a kisebbségekhez tartozó diákok számára három típusú tankönyvet biztosít: az anyanyelvükön kidolgozottat, a román változat³⁴ fordítását, illetve az anyanyelv és irodalom tantárgyhoz import tankönyveket is megenged, amennyiben az alacsony példányszám miatt nem megvalósítható a hazai kivitelezésük, viszont megfelelnek az érvényes tanterveknek.

Noha a tanterv maradéktalan tükrözése a tankönyv által alapvető elbírálási szempont, továbbá a módszertan négy évre korlátozza egy-egy tankönyv érvényességét (két év hosszabbítási lehetőséggel egy újabb értékelési folyamat nyomán), az adott tanévre érvényes tankönyvek évente kiadott listája azt mutatja, hogy nemcsak a magyar nyelv és irodalom oktatási anyagai éltek túl egy-két tantervi módosítást.³⁵ A középfokú oktatásban a 2014/2015-ös tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek listáját és jóváhagyásuk dokumentumának számát és évét az alábbi, 11. táblázat tartalmazza.³⁶

11. táblázat: A 2014/2015-ös tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek

Évfolyam	Bibliográfiai adatok	Jóváhagyás száma, éve
V.	Tulit Ilona: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv az V. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 1998.	4380/1997
	Máthé András – Szász Mihálykó Mária: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv az V. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.	4380/1997
VI.	Tulit Ilona: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv a VI. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 1999.	4380/ 1997
	Máthé András – Szász Mihálykó Mária: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.	5654/ 1997
VII.	Tulit Ilona: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv a VII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.	5165/ 1998
	Cseh Katalin: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.	5165/ 1998

33 *Ordin privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar* (5559/22.11.2013, <http://www.edu.ro/index.php/articles/21109>).

34 A módszertan egyrészt rögzíti, hogy az anyanyelv és irodalom, a kisebbségi történelem és hagyományok, valamint a zenei nevelés tankönyvei íródhatnak egyenesen az adott kisebbség nyelvén (Anexa nr. 1., Art. 18.), másrészt viszont az értékelési, elbírálási folyamathoz minden nem románul kidolgozott tankönyvnek a román változatát is kéri (Anexa nr. 2, Art. 3, lit. b)). A fent nevezett három tantárgyra megadott elbírálási módszertan (Anexa nr. 3, Art. 9) értelmében ezeknek a tárgyaknak a tankönyvei sem kivételek a románra fordítás kötelessége alól (egyébként gyakorlatilag nem megvalósítható, hogy az értékelők mindenike pontozhassa a betervezett munkát), ami még ahhoz a vitára bocsátott első változathoz (2013.10.10.) képest is visszalépés, amely ezeknek a tantárgyaknak a vonatkozásában felfüggesztette a román nyelven való előállítás kötelezettségét.

35 Az elemi oktatás 2014/2015-ös tanévben is használt II. osztályos tankönyveit 2004-ben, a III–IV. osztályosokat 2005-ben hagyták jóvá. II. és IV. osztályban két-két magyar nyelv és irodalom tankönyv közül lehet választani, III. osztályban egyetlen érvényes tankönyv van. I. osztályban korábban 3 ábécés könyv szerepelt a hivatalos listán (2004-es jóváhagyással), ezeket azonban idéntől nem használják. Ehelyett az idei tanévtől érvénybe lépő új 0–II. osztályos tantervre 2014-ben meghirdettek egy tankönyvpályázatot, melynek a kiadók általi megfellebbezése miatt a 2014/2015-ös tanévet tankönyv nélkül kezdték az elsősök. A minisztérium oldalán az első félévre érvényes I. osztályos tankönyvek digitális változatai 2014. október 20-án váltak hozzáférhetővé (<https://www.manuale.edu.ro/user/autenticare>). A listán két magyar ábécés könyv szerepel.

36 Forrás: *Catalogul manualelor școlare valabile în învățământul preuniversitar* (<http://www.edu.ro/index.php/articles/19138>), illetve a tankönyvek impresszuma. Ahol két adat van, ott a tankönyvbeli az első, ahol egy, ott vagy megegyeznek, vagy a tankönyvben nincs adat az engedélyezés számára.

11. táblázat: A 2014/2015-ös tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek (folytatás)

Évfolyam	Bibliográfiai adatok	Jóváhagyás száma, éve
VIII.	Tulit Ilona: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.	4740/ 2003
	Zalányi Virág: <i>Magyar nyelv és irodalomolvasás</i> . Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.	4740/ 2003
IX.	Ambrus Ágnes – Bodó Anna: <i>Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a líceumok IX. osztálya számára</i> . Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 2004.	4177/ 2004
	Orbán Gyöngyi: <i>Magyar irodalom. Alternatív tankönyv a IX. osztály számára</i> . T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.	3913/2000, 4177/ 2004
X.	Ambrus Ágnes – Bodó Anna: <i>Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a líceumok X. osztálya számára</i> . Stúdium Kiadó, Kolozsvár, 2005.	3787/ 2005
	Orbán Gyöngyi: <i>Magyar irodalom. Alternatív tankönyv a X. osztály számára</i> . T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.	3913/2000, 3787/ 2005
XI.	Bara Katalin – Csutak Judit, Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: <i>Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XI. osztály számára</i> . Corvin Kiadó, Déva, 2005.	4742/ 2006
	Orbán Gyöngyi: <i>Irodalomtörténeti olvasókönyv. Alternatív tankönyv a XI. osztály számára</i> . T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2001.	4144/2001, 4742/ 2006
XII.	Bara Katalin – Csutak Judit, Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: <i>Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XII. osztály számára</i> . T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2004.	1561/ 2007
	Orbán Gyöngyi: <i>Olvasókönyv XII. osztályosoknak</i> . T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2007.	1561/ 2007

A fenti táblázatnak az érvényes tanterveket összegző táblázattal való összevetése mutatja, hogy gyakorlatilag egyetlen olyan magyar nyelv és irodalom tankönyv sincs a mai romániai magyar középfokú oktatásban, amely a jelen tanévben érvényes tantervekre íródott volna. A középfokú oktatásban az utolsó tantervi módosítások 2009-ben történtek, addigra gyakorlatilag az összes fenti tankönyv megszületett.³⁷ Ebből is fakad az a helyzet, hogy – mivel a kimeneti vizsgák a tantervi tartalmakat kérik számon – sok tanár tankönyvet nem vagy alig használ.

A tankönyvek nagy része az 1999-ben jóváhagyott tantervre épül (5165/08.12.1999 alsó középfokon, 5128/1999 felső középfokon), az V. és VI. osztályosoké egy még ennél is korábbi, 1997-es változatra (5654/23.12.1997). Viszonylag újabbnak számít Orbán (2007), melynek alapja a 2006-os tantervi változat (5959/22.12.2006), valamint Ambrus (2004 és 2005), melyek a tantervek 2004-es változataira épülnek (3458/09.03.2004). Ennek értelmében az idei tanévre érvényes tantervek tartalmait rajtuk számon kérni nem lehet.

A felső középfokú oktatás tankönyvei közül az Orbán-tankönyvcsalád köteteiben nyelvi témák, ismeretek egyáltalán nem kerülnek elő. A kizárólag irodalmi szövegeket tartalmazó-értelmező könyvsorozat, noha néhol ráirányítja a figyelmet egy-egy nyelvi vonatkozásra (pl. a *Törökországi levelek* kapcsán a szerző nyelvjárására, a nyelvemlékekről szólva a szinkrón metszetek különbözőségére, Joyce kapcsán

37 A tankönyvek 1990 utáni helyzetéről összefoglalóan I. Fóris-Ferenczi–Péntek (2011).

a szintaxis hatáira, Kazinczyról szólva a nyelvújítás egyes aspektusaira stb.), de a nyelv csak mint az irodalmi beszéd anyaga, nem mind kommunikációs eszköz vagy mint jelrendszer jelenik meg.

A többi középiskolás tankönyvben az irodalmi és a nyelvi rész teljesen elkülönül. Ez, ha nem is lehetetleníti el, de teljesen a tanár feladatkörébe utalja a nyelvi és irodalmi ismeretek integrációját, valamint a nyelvi ismereteknek a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületbe való ágyazását és egy funkcionális nyelvszemlélet megvalósítását. Módszertani segédeszközök hiányában ez vagy az ismeretközpontú nyelvtanítás vagy a nyelvi tartalmak ignorálása irányába tolja el a magyarórákat; ez utóbbi forogatókönyvre rásegít az is, hogy az érettségi tematika igen, de a tételek gyakorlatilag nem tartalmaznak a nyelvi-nyelvtani ismereteket számonkérő vagy igénylő feladatokat.³⁸

A Balázs–Benkes szerzőpáros két tankönyve a magyarországi tankönyvsorozatukat adaptálja az aktuális hazai tantervhez, ebből fakadóan a magyarországi tankönyvekhez írt útmutató összességében hasznos lehet a tanárnak, ami külön érv lehet ennek a tankönyvnek a választása mellett, hiszen a fent felsoroltak közül egyetlen más tankönyvhöz sem készült/jelent meg módszertani tanári kézikönyv. A tankönyv a nagy mennyiségű ismeretközlő anyagot táblázatos és egyéb grafikus rendszerezésekkel próbálja áttekinthetővé tenni, ez azonban igen keveset változtat azon az összképen, hogy egy szaktudományi szempontból jól megalapozott, de szövegértési-szövegalkotási kompetenciába, nyelvérzékfejlesztésbe nehezen konvertálható ismeretanyagot kínál fel. Ezen nem sokat árnyal, hogy a tematikus egységek végén néhány feladat teszi lehetővé a felkínált tartalmak műveletesítését. Arra, hogy a tankönyv romániai magyar diákoknak készült, a tankönyv koncepciójában, témáiban vagy szövegeiben gyakorlatilag semmi sem utal.

Az Ambrus–Bodó-tankönyvek is a korábbi gyakorlat ismeretátadásra fókuszáló hagyományát folytatják. A sokszor több oldalas, sem grafkailag, sem tartalmilag nem kifejezetten vonzó ismeretközlő szöveget néhány feladat követi, amelyek az ismeretközlő rész komplexitásához képest jóval szűkebb spektrumúak. Pozitívként könyvelhető el, hogy ez az egyetlen tankönyvcsalád, amin látszik, hogy romániai magyar diákoknak íródott: a IX. osztályos tankönyv például nem csupán a témák szintjén kapcsolódik a diákok nyelvi valóságához (kétnyelvűség, erdélyi magyar nyelvváltozatok, nyelvi emberi jogok), hanem a helyesírási kérdéseket taglaló fejezetbe is hoz hazai példaanyagot, ugyanakkor egy, a vernakulárist támogató, additív nyelvi nevelési eszményt képvisel. Mindez annak ellenére is jelentős, hogy a megvalósítás mikéntje szakmailag sok kívánnivalót hagy.

Hogy a fenti tankönyvek a mindennapi oktatási gyakorlatban milyen mértékben vannak jelen, arra teljes rálátásunk nincs. Egy 2014-ben kezdeményezett felméréskísérlet³⁹ eredményei azt mutatják, hogy IX–X. osztályban a válaszadók hozzávetőlegesen egyharmada nem használ tankönyvet, a többieknek körülbelül fele az egyik, fele a másik tankönyvlehetőség mellett voksolt. XI–XII. osztályban az Orbán-féle tankönyvcsaládot egy-egy pedagógus nevezte meg, a maradék válaszok fele-fele arányban oszlanak meg a „nem használok tankönyvet” és a másik tankönyvlehetőség között. A hivatalosan jóváhagyott tankönyvek használatára vonatkozó kérdés mellett a kérdőív arra is rákérdezett, hogy magyarországi tankönyveket használnak-e. Egy válaszadót leszámítva minden tanár igennel felelt, és 70%-ban a Pethőné-tankönyvcsaládot nevezték meg (Mohácsi Károly és Fűzfa Balázs tankönyvei 20–10% százalékban jelentek meg).

Az alsó középfokú oktatásban csak egyetlen tankönyvcsalád van, amely lefedi mind a négy évfolyamot. Mivel egyben ez az egyetlen olyan tankönyvsorozat is, amely úgy fed le egy teljes ciklust, hogy nyelvi tartalmakat is beépít, alább ezt részletesebben elemzem.⁴⁰

38 Az érettségi írásbeli tételei közül a II.-ban, az ismeretközlő szöveghez tartozó szövegértési kérdésekben találkozhatunk a tanterv nyelvi tartalmaiban listázott terminusokkal. Ezek jórészt a *Mi a szöveg kommunikációs funkciója?*, *Mi a szöveg témája?*, *Emeljen ki a szövegből négy különböző nyelvtani kapcsolóelemet!*, *Melyik stílusréteg sajátosságai figyelhetők meg a szövegben?*, *Emelje ki a szöveg tételmondatát, kulcszavait!* típusú kérdésekben merülnek ki. A szóbeli tételek által igényelt nyelvi-nyelvtani tudásról jó összefoglalás olvasható itt: <http://erettsegi.transindex.ro/?p=155>

39 *Tankönyv- és tantervhasználat középiskolai magyar nyelv és irodalom tanárok körében* (Gáll Erika, BBTE BTK, Magyar nyelv- és irodalomtudományok mesteri képzési program). Az online kérdőívre mindössze 17 válasz érkezett.

40 Ide sorolom a Zalányi Virág néven publikált VIII. osztályos tankönyvet is, amely tökéletesen másolja a többi Tulit-tankönyv szerkezetét és koncepcióját.

A tantervmódosítások V–VIII. osztályban nem érintették a fordított piramissal modellálható nyelvi szintek szerinti évfolyamonkénti bontását a tartalmaknak, így ebben a tekintetben a Tulit-tankönyvek jórészt megfelelnek az aktuális tantervnek, összességében pedig a négy év alatt teljesen lefedik az érvényes tanterv által megjelölt nyelvi tartalmakat.

A tankönyvsorozat az irodalmi és nyelvi ismeretek integrálását célozza („a nyelvi anyag nem válik el az irodalomolvasástól, hanem összefonódik a művészi szövegek tanulmányozásával” – írja a szerző a VIII. osztályos tankönyv előszavában), ami felemás módon valósul meg: a szövegek és az értelmezésük folyamatát elősegítő kérdés- és feladatsorokba többnyire nem természetesen illeszkednek a tanterv nyelvi tartalmai, így a szövegközpontúság leginkább azt jelenti, hogy például a szóalaktanilag, szófajtanilag, esetleg mondattanilag elemzendő nyelvi kifejezés az éppen vizsgált szövegből származik, vagy a szövegből kell példát keresni valamely nyelvi jelenségre (pl. a hasonulásra). Míg a szókincsfejlesztő és a helyesírási gyakorlatoknak ez a szövegek értelmezéséhez fűzött feladatsorban való elszórása önmagában nem okoz törést, sőt jól illeszkedik a szövegértési folyamat menetébe, azzal, hogy a nyelvi és helyesírási tartalmak sem válnak külön (és a szerkesztésmód is ezek szoros összetartozását sugallja), az esély is megszűnik arra, hogy a nyelvet mint felfedezendő és nem mint lefektetett szabályrendszert lehessen látni/láttatni.

„Rásegít” erre az is, hogy a komplexebb nyelvi tartalmak (a szófajtan és egyes szófajok tárgyalása, szóalaktani témák, mondattani fogalmak és osztályok stb.) külön címmel kiemelt fejezeteket alkotnak (VI. osztályban pl. a *János vitéz* részeit egy-egy szófaj bemutatása tagolja). Ilyenképpen nem a nyelvi elemek mirevalósága derül ki, hanem csak a leíró nyelvtani rendszer – amúgy rutinosan tanítható és könnyen számon kérhető – taxonómiája mutatkozik meg. Ebben a koncepcióban ezért nem is meglepőek az olyan gyakorlatok, hogy „13. Az *alapít* igét ragozd kijelentő mód jövő időben, feltételes mód múlt időben, felszólító mód jelen időben!” (VI., 73), vagy az ehhez hasonló megjegyzések: „Ha a fölérendelt mondatból hiányzik az utalószó, kitehetjük azt gondolatban – akár be is jelölhetjük –, segít az elemzésben” (VIII., 91). A tantervi tartalmaknak ebben az egyáltalán nem a nyelvről, hanem a nyelvész nyelvtani rendszeréről szóló tankönyvesítésében az egy-két szórványos feladatban megmutatkozó funkcionális személet teljesen eltűnik egy masszívan „nyelvtani beszédmód” mögött, amit sokszor szakmai tévedések is súlyosbítanak.⁴¹ Az olyan megfogalmazások, mint pl.: „az igei személyrag meghatározza a cselekvő számát, személyét és a tárgyra irányultságát” (VI., 38), nem igen segítenek annak belátásában, hogy pl. a *Olvasgatok*. végződése a hallgató miatt van ott, hogy ő abból tudhassa, hogy én, a beszélő vagyok az, aki éppen olvasgat, vagyis nem „csinál” itt semmit a személyrag, és főként nem „ő” fogja meghatározni a cselekvő számát és személyét, hanem éppen fordítva, a „cselekvő” miatt van ott az ige végén, és ha a „cselekvő” változik a történetben, akkor az ige végződése is változni fog.⁴²

Hasonlóképpen nem segít a nyelvi anyagnak az a deduktív rendezése, mely cím–definíció–osztályozás–gyakorlatok mintát követi; ez, a definícióknak az adott életkorhoz nem illő elvontságú megszóvegzésével társulva, észrevehetetlenné teszi, hogy mi köze is lehet ezeknek a tartalmaknak ahhoz a nyelvhez, amit egyébként ezek a diákok anyanyelvi szinten beszélnek.⁴³ Ugyanis – bár a taxonómiaorientált nyelvtankönyvek erről meg szoktak feledkezni – már a 10 éves gyerek mint anyanyelvi beszélő teljes nyelvtani kompetenciával rendelkezik, melynek összetevője az anyanyelvi intuíció. Az anyanyelvi órán tehát a nyelvüket valamilyen nyelvváltozatban (és műveltségi szinten) ismerő diákokkal foglalkozunk, akiknek az anyanyelvi tudása természetesen implicit, alkalmazott tudás, ennek a szabályszerűségei

41 Csak néhány ezek közül: melléknévi igenevek fokjeleiről beszél (VI., 118), a szótagolást és szóelválasztást szinonimákként használja (pl. VI., 122; VII., 76 stb.), tagolatlan mondatként beszél a *Hajnalodik*. típusról (VII., 126), a felszólító mód jelének változatait a *rikkants*, *sorakozatok*, *táncoltassa*, *add* szavakon belüli kiemelt elemekkel azonosítja (VI., 39) stb.

42 Azt meg, hogy ennek az eseménynek nem én vagyok az egyetlen szereplője, hanem muszáj lennie egy írott tárgynak is, amivel én ezt az olvasgatást elművelem, azt egyáltalán nem a végződésből fogja megtudni (vö. tárgyra irányultság), hanem abból, hogy az *olvasgat* jelentését ismeri, és tudja, hogy ezzel a szóval csak olyan eseményt lehet leírni, amiben egy olvasó és egy olvasott is van.

43 Egyetlen példa: a viszonyzókat bevezető, pirossal kiemelt definíció VI. osztályban így hangzik: „A viszonyzókat kapcsoló, összekötő nyelvi elemek. A mondatok szerkesztésében van szerepük: a mondat szavainak és a szöveg mondatainak egymáshoz fűzésében. A viszonyzóknak nincs konkrét fogalmi jelentésük. Többnyire csak módosítják, kiegészítik más szavak jelentését. Önállóan nem lehetnek mondatrészek a mondatban. A viszonyzókhöz általában nem fűzhető toldalék.” Ezt követi az osztály elemeinek megnevezése (ami talán az egyetlen olyan mondat lesz ebből, amit érteni is tudhat egy hatodikos diák): „A viszonyzókat: névelő, névutó, igekező, kötőszó, módosítószó” (VI., 82).

azonban heurisztikus úton felismertethetők, illetve ez a tudás bővíthető a nyelvi jelenségekre való érzékenység fejlesztése és a beszélőkben rejlő nyelvi kreativitás megnyilvánulásainak elősegítése által.

A sor folytatható lenne, de ez a néhány példa is jól illusztrálja, hogy a tanterv szemléletét megfogalmazó felvezető ellenére annak tartalmait, inerciából is, egy korábbi (ismeretközpontú nyelvtanítási) gyakorlat felől értelmezik és alkalmazzák. Ennek eredménye az, hogy a tanítás gyakorlatát sem a képességfejlesztési követelményrendszer, hanem a tantervileg annak alárendelt tartalmak és tananyagfelsorolás határozza meg.

A tankönyvcsalád, regionális beágyazottságát illetően, a többi tankönyvnél jobban teljesít: a nyelvi kontaktus és a nyelvjárási változatosság egyaránt megjelenik az egyes évfolyamok tankönyveiben. Noha a területi nyelvi változatosságot a székely nyelvjárással kapcsolatos feladatok ki is merítik, ez részben annak tudható be, hogy Tamási-szövegek kapcsán kerülnek elő.⁴⁴ A nyelvhelyességi gyakorlatok között is találunk olyat, ami valós feladatot csak egy székely nyelvjárási beszélő számára jelent,⁴⁵ ugyanakkor a szerző maga sem mindig veszi észre, hogy a saját székely anyanyelvváltozatát írja le közmagyarként.⁴⁶ A legfontosabb hazai nyelvjárásokként a székelyt, mezőségit, szamosháti, biharit és bánáti nevez meg (ami nem azonos hatókörű fogalmak mellérendelése).

Ha szórványosan is, de megjelennek a kétnyelvűségi helyzet által kínált témák is. Ezek egy része a tankönyv *Szépen, magyarosan!* c. nyelv művelő „rovatában” kap helyet,⁴⁷ más része feladat formájában fogalmazódik meg.⁴⁸ Egyetlen olyan feladat van azonban, amely a lexikonon túl is tematizálja a nyelvi kontaktus jelenségét:

„2. Jellemezzétek a beszélgetőtársak nyelvhasználatát:

- Szia, haver. Merre jártál, hogy így feszítesz?
- A tengernél voltam, egy kirándulást csináltunk.
- Csajok is voltak?
- Voltunk csak tíz fiúk és egy tanár.
- Hát az tutti, hogy lezser volt, főként ha...
- Ne még bosszants!” (VIII., 51)

A kétnyelvűség a nyelvi rendszerek összehasonlításának tekintetében is kínálja magát, ezzel, ha igen szórványosan is, de él is a tankönyvcsalád.⁴⁹

Összességében azt látjuk, hogy nyelvi tartalmakat illetően a tankönyvcsalád éppen abban a tekintetben „konzervatív”, amely tekintetben a tantervi reform a leglényegesebb változást hozta: a funkcionális nyelv szemléletre való áttérés a gyakorlat szintjén nem valósult meg.

Ebben a tekintetben nem teljesítenek jobban a Tuli-tankönyvcsalád alternatíváját jelentő Máthé–Szász-, illetve Cseh-tankönyvek sem. Noha az V. osztályos tankönyv (Máthé–Szász 1998) nyelvi tartalmait tekintve is igen gyerekbarát módon van felépítve, a tapasztalati úton hozzáférhető valóság tényeiből kiinduló magyarázatai és rávezetései, a konkrét nyelvi szituációkba lehorgonyozott problémafelvetései, valamint a helyesírási kérdéskörnek a nyelviéktől való elválasztása is mind szakmailag, mind módszer-

44 Pl. köznyelvi megfelelőkkel kell helyettesíteni a székelyek nyelvhasználatában előforduló szavakat Tamási *Harmat és vér* c. elbeszélésből (V., 217), vagy megfigyelni Tamási anyanyelvjárásának a köznyelvhez viszonyított eltéréseit szóhasználatban és mondatfűzésben a *Bölcső és bagoly* c. regény részletében (VI., 138).

45 Pl. „Melyik a nyelvjárási és melyik az irodalmi szóalak a következők közül: *köttem–kötöttem, üttem–ütöttem, vettem–vettettem* (magvakat)?” (VIII., 12).

46 Pl. az eldöntendő kérdést az *A labancvezér tudott-e helyesen beszélni?* példamondattal vezeti be/illusztrálja, és noha megjegyzi alább, hogy az -e kérdőszerű mondatnak más a hanglejtése, mint a kérdőszó nélkülinek, a főmondati -e kérdőszó használatát mint regionális vagy kontextuális kötöttségű jelenséget nem tematizálja (VII, 124).

47 Pl. „A felnőttek beszédében gyakran előforduló idegen szavak helyett használjátok a megfelelő magyar szót!” felszólítás után néhány román kölcsönszót – melynek egy része regionális köznyelvi alaknak minősül – és a magyar megfelelőiket sorolja fel (*alimentára, aszociáció, primár, navétázik* stb.), olyanok mellett, mint pl. a *klappol* vagy a *kuncsaft* (V., 81).

48 „Mit szeretnének kapni azok, akik *pungát, árdét, pikszet, vokábulárt, ábonamentet* kérnek? Mit tett valójában az, aki *aszociációt csinált, szerélt csinált, kurszát csinált, procseszverbált csinált, burszát kért, kitáncát kért, deklarációt adott, buletint adott, csitációt küldött, szeriált nézett, primárt választott, aprozárt nyitott?*” (VII., 145).

49 Pl. egy ballada szóhasználatára kapcsán felteszi a kérdést: „Hogyan nevezi a román nyelv az észrevevé, *imádkozék* vala típusú múlt időt?” (VII, 17); vagy megadott mondatok románra fordítása kapcsán kérdezi meg: „Milyen nyelvtani formákat használtak a határozóragos és birtokos személyjeles alakok fordítására?” (VII., 116).

tanilag kiemeli a tankönyvek sorából, a VI. osztályos vállalkozása a szerzőpárosnak már nem tudja ezt követni. A Tulit-tankönyvcsaláddal ellentétben itt mindkét tankönyvben a nyelvi-nyelvtani ismeretek külön részbe kerülnek, VI. osztályban azonban ugyanaz az ismeretadó nyelvtanoktatási modell mutatkozik meg, mint amit a párhuzamos tankönyvsorozat esetében már részletesen tárgyaltunk, ha annál szakmailag⁵⁰ (és részben módszertanilag) valamelyest magasabb színvonalon is. Az viszont, hogy romániai magyar gyerekeknek íródott a tankönyv, nem sok mindentől derül ki.⁵¹

Cseh Katalin VII. osztályos tankönyvében a *Nyelvi ismeretek* rész szintén elkülönül az *Irodalomolvasástól*. A szóbeli és írásbeli közlemények típusait, a szóalak és jelentés kapcsolatát, valamint az általánosabb jelentéstani témákat tárgyaló első rész lehetőség szerint a diákok nyelvi tapasztalatából indul ki, és olyan feladatokat tartalmaz, amelyeknek nyelvi anyagán nem érződik a nyelvtankönyvek sajátos „mondvacináltsága”. Nem mellékes, hogy ez az egyetlen olyan tankönyv, amely például nem művészi eszközként mutatja be a metaforát, hanem a metonímiával együtt a jelentéskiterjesztés legmindenapibb módja- és eredményeként. Noha a mondattani, szószerkezettani ismereteket tartalmazó második rész a klasszikus nyelvtanítás mintáját követi, a terminusok mögé bújó, definíciónak álcázott semmitmondás ebből a munkából tökéletesen hiányzik, és az egész munkára világos, szakszerű nyelvezet, áttekinthető tartalomstrukturálás és szakmai értelemben vett precizitás jellemző. Az viszont, hogy a tankönyv romániai magyar diákoknak íródott, nem derül ki.

Ha a fent bemutatott kéttankönyves helyzet nem is teremt túl nagy teret a válogatásnak, segédkönyvek, munkafüzetek, feladatgyűjtemények kategóriában szinte áttekinthetetlen bőségű a kínálat minden oktatási szinten, és arra, hogy a konkrét oktatási gyakorlatban ezek mennyire vannak jelen, pontos felméréseink nincsenek. Ami világosan látszik, az az, hogy a VIII. osztályos záróvizsgára való felkészítés országosan ilyen „receptfüzetek” alapján történik, amelyeknek igen nagy a kelete annak ellenére, hogy Remus Pricopie oktatási miniszter (2012–2014) ezeknek a vásároltatását, illetve a tanárok által való terjesztését megtiltotta, valamint ezt a vizsgán való csalásokkal egy kategóriába sorolta. Ugyanakkor a korrupció egy különös formája az, amikor olyanok adnak ki segédanyagot, akik a kimeneti vizsgák tételeinek összeállítására is befolyással vannak, ezzel mintegy garanciáját nyújtva annak, hogy direkt módon, jeggyé konvertálhatóan hasznosul a segédanyag megvásárlása.

Ha általánosságban nézzük a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódó segédanyagokat, azt látjuk, hogy ezek nyelvi igénytelen, szerkesztési és helyesírási hibáktól nem mentes (vagy éppen azoktól hemzsegő) kiadványok, amelyek nem az oktatási folyamatot célozzák segíteni, hanem a kimenetek vizsgáira dresszíroznak, tételminták, típusfeladatok szűk hatókörű rutinjain keresztül. A helyzet annyiban is visszás, hogy több ilyen gondozatlan, szakmailag és módszertanilag is majdhogynem botrányos kiadvány éppen a minisztérium tankönyvkiadójánál jelenik meg.

50 Itt is találunk terminológiai természetű problémát (teljesen szinonimaként használják az előhangzó és kötőhangzó terminusokat, mégpedig ez utóbbinak a jelentésében, így az *-unk* típusú toldalék toldalékképző magánhangzóját a toldalék részének tekintik, nem előhangzónak: VI., 167), de olyan megfogalmazást is, ami azt sugallja: a nyelv van az elemzésért („Ha a fenti népdalrészlet mondattani elemzését elvégezzük, rájövünk, hogy a kétszer is előforduló *jaj* szónak nincs mondattani szerepe. Akkor vajon miért használjuk?” – VI., 161).

51 Összesen 5 ilyen locus van: a szókészletben adott idegen szavakat kell besorolniuk a szükséges jó/ szükséges rossz/ szükségtelen kategóriákba. A megadott tizenhat szóból öt (*patron, abonament, navétázik, sommer, sommerpénz*) román kölcsönző (VI., 176); a szótárakkal foglalkozó fejezetben egyik feladat az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* segítségével kéri megfejteti egy szó jelentéstörténetét, egy másik feladat pedig magyar–román szótár használatát kéri adott szavak lefordítására (VI., 185); a számnevek tárgyalásakor a *három könyv – trei cărți* példa megfigyeltetésével hívja fel a figyelmet a román és magyar nyelvi szerkesztésmód különbségére (VI., 143); a tulajdonnevek kapcsán, a nyelvhelyességi „rovatban” határozottan kijelenti: „a személynevekhez nem kapcsolunk határozott névelőt. (Ne vegyük át a magyarországi hibás nyelvhasználatot!)” (VI., 137); végül a nyelvjárásokról szólva a „legjelentősebb hazai magyar nyelvjárásokat” is felsorolja. A felsorolásban ugyanazt látjuk, mint a Tulit-tankönyvben, hogy ti. nem azonos szintű kategóriák kerülnek egymással felsorolási viszonyba: székely, csángó, mezőségi, szamosháti, Körös vidéki, bánági (VI., 173).

7. A kimenet

■ A tantervek alapvetően a tanítási **bemenetet** írják elő (mit, mikor, mekkora óraszámban kell tanítani). Ennek nincsen közvetlen kapcsolata a **kimenettel**, olyan értelemben, hogy sem a diákok tényleges képességszintjeihez és műveltségéhez nincs köze, sem nem tükrözi azt a pedagógiai szemléletet, amely a tantervben megfogalmazódik. A tanterv ugyanis elsősorban nem a tartalmakat szabályozza, hanem kompetencia- és képességfejlesztéssel kapcsolatos követelményeket fogalmaz meg, ezekhez rendelve tartalmakat. A kimeneti vizsga ezzel szemben (főként VIII. osztályban) inkább tudás- és ismeretkészséget mér, vagy még inkább feladattípus-megoldási rutint. Így módon a rendszer egyrészt nem vesz tudomást az esélyegyenlőségekről (így kezelni sem tudja), másrészt gyakorlatilag reprodukciós rutinokra szocializál, és ezzel az oktatás folyamatát is szabotálja, amit gyakorló tanárok így fogalmazznak meg: „hetedikig tanítunk, nyolcadikban vizsgára készítünk”. Nyelvi vonatkozásban ez azt is jelenti, hogy nem a nyelvi, nyelvtani problémálatást, nem a szabály- és összefüggés-felfedező képességeket, hanem a kategóriákba való pusztá besorolást, a címkék (=terminusok) akár tartalom nélküli használatát tekintik nyelvtani, nyelvről való tudásnak.

Ha a kimeneti szabályozás felől közelítünk, a cikluszáró IV. osztályos tantervben kimeneti teljesítményleírásokat is találunk. VIII. osztályban ezt külön dokumentum foglalja össze (<http://www.edu.ro/download/cno4.pdf>), ami egyaránt tágabb spektrumú és részletesebb, mint a vizsgakövetelmények (vö. Anexa nr. 3 la OMECTS nr. 4801/31.VIII.2010, http://subiecte2011.edu.ro/Evaluare_Nationala/Legislatie/Ordinul_4801-31-08-2010.zip). A XII/ XIII. osztály esetében – kimeneti teljesítményleírások híján – maguk az érettségi vizsgakövetelmények jelenthetnek csak valamiféle fogódzót a tanárnak/tankönyvszerzőnek (vö. Anexa nr. 2 la OMECTS nr. 4800/31.VIII.2010, http://subiecte2011.edu.ro/bacalaureat/Legislatie/Ordin_4800-31-08-2010.zip).

Mérések a korábbi VIII. osztályos záróvizsga és az érettségi mellett 2014-től három másik évfolyamon is vannak. Mindezeknek a szervezésében közös az a gesztus, ami ráerősít arra a közvélekedésre, mely szerint a magyar nyelv és irodalom tantárgy egy plusz vállalás. Látszólag az esélyegyenlőség jegyében minden diák ugyanazokat a vizsgákat teszi le, román nyelv és irodalommal kezdve a sort. A kisebbségiek **ezen felül** vizsgáznak még anyanyelv és irodalomból akkor, amikor a többiek vizsgái már lejártak, vagy épp szabadnapjuk van két vizsga között. Kontra–Szilágyi 2002 vezeti végig egy törvényszöveg kapcsán, hogy „miként konstruál egy oktatási törvény egy államban olyan többséget, amelynek nincs anyanyelve, olyan kisebbségeket, amelyeknek van anyanyelvük” (Kontra–Szilágyi 2002: 3) olyanfajta megfogalmazásokkal, melyek azt sugallják, „hogy Romániában minden tanuló – a tannyelvtől függetlenül – ugyanazokat a vizsgákat teszi le: román nyelvből és irodalomból, matematikából stb. vizsgázik mindenki, ezen túlmenően azonban a nemzeti kisebbségi tanulók vizsgáznak még anyanyelv és irodalomból is” (uo.). Amennyiben a vizsgák rendjében is az anyanyelv és annak irodalma minden oktatási nyelvű intézmény esetében azonos napon lenne, akkor a magyar tannyelvű osztályokba járó diákok magyar nyelv és irodalomból ugyanakkor vizsgáznának, mint román tannyelvű osztályba járó társaik román nyelv és irodalomból. Ennek folytán az előbbieket vizsgarendjében nem az anyanyelv, hanem az államnyelv lenne az, ami az államnyelven tanulók számára kötelező minimumhoz képest többletet képviselne. Ezzel az esélyegyenlőség másik pillére is könnyebben megvalósítható lenne: a vizsgatételek szintjén való differenciálás a kisebbségi oktatásban résztvevők és a románt anyanyelvként használók között (mely jelen pillanatban csak az alább, a 7.1. fejezetben tárgyalt vizsgák során érvényesül, azoknak a vizsgáknak az esetében azonban, amelyek eredményének továbbtanulási tétje van, nem).

7.1. A II., IV. és VI. osztály végi mérések

A 2013/2014-es tanévtől kezdve az oktatási törvénynek megfelelően három országos felmérésre kerül sor. II. osztályban írásból, olvasásból és matematikából tesztelik a diákokat, IV. osztályban románból (illetve a kisebbségi iskolákban anyanyelvből) szövegértelmezésből és matematikából vizsgáztatják a tanulókat, VI. osztályban pedig románból (és az attól különböző anyanyelvből), idegen nyelvből, matematikából és természettudományból tartanak vizsgát. Ennek előzménye, hogy a 2012/2013-as tanévben, néhány kisorsolt tanintézményben próbaméréseket tartottak egy országo-

san reprezentatív, de a magyar tannyelvű intézményeket tekintve reprezentatívnak nem minősülő mintán.⁵²

A tanügyi törvény által előírányzott kétévenkénti mérések a román oktatási rendszer diagnosztizálására hivatottak, melyre korábban, országosan egységes tételek alapján először csak nyolcadik osztály végén volt mód. A felmérő tesztek a nemzetközi, PISA-típusú mérések mintáját követik, ezzel egyben előkészítve a 2019-re tervezett ilyen irányú változását a VIII. osztályt záró vizsgának és az érettséginek. Az interdiszciplináris, vagyis több tudományterületet is érintő, nem memorizálásra és reprodukcióra, hanem a diákok információfelhasználási és összefüggés-keresési készségeire fókuszáló feladatsor eredményeiről a PISA-jelentésekhez hasonló országos összefoglaló jelentés készül, mely az oktatási reform irányát hivatott megszabni.

II. osztály végén írás-olvasási és matematikai alapkompenciákat mérnek, melynek eredményét a tanár egyénre szabott fejlesztési (felzárkóztatási, tehetséggondozási) programok kidolgozására használhatja (*planul individualizat de învățare al elevului*). A diákoknak a teszt kitöltésére két részletben összesen 50 perc áll rendelkezésére. Bevezetésének évében az írás-olvasás/szövegértés-szövegalkotás román nyelvi tesztlapja nemcsak, hogy a román anyanyelvű diákok tesztlapjától különbözött, hanem tekintettel volt azokra a specifikus kontaktushatásokra is, amelyekkel egyik vagy másik kisebbség diákjai az írás-/olvasástanulásnak ebben a szakaszában szembesülhetnek.⁵³ A matematika feladatlapot a kisebbségi diákok a saját anyanyelvükön és románul is megkapják, ami előny lehet a sokszor nagy nyomás alatt, időprésben fordított tételek esetleges tévesztéseinek, elírásainak, értelmetlenségeinek kiküszöbölésénél.

A diákok a IV. évfolyamon is román és magyar nyelvi, illetve matematikai kompetenciáikról adnak számot, ezúttal 120 percben, 10 perces szünettel. Noha a IV. osztályos mérés módszertana alapvetően nem különbözik a másodikosétól, a közép nehézségi szint megcélzása itt sem tűnt sikerültnek az első évben. A magyar anyanyelvű diákok román nyelvi kompetenciáját mérő feladatlap nemcsak a lehetséges nyelvi korlátok miatt volt nehéz, hanem egyrészt az elolvasandó szöveg kétoldalas terjedelme, másrészt az egyes feladatok megválaszolásához elvárt bonyolult társítási műveletek okán is. A magyar nyelvi feladat szövegértési és szövegalkotási képességeket is mért, illetve szókinccset. A 19 oldalas matematika feladatlapban a magyar és a román változatot ezúttal mondatonként összedolgozva kapták kézhez a diákok.

VI. osztályban szintén 120 percben kell számot adni a *Nyelv és kommunikáció*, illetve a *Matematika és tudományok* műveltségterületen szerzett kompetenciáikról. A matematika és tudományok feladatlapját – a II. osztályos méréshez hasonlóan – a diákok mindkét, magyar és román nyelven is megkapják. Ahogy a kerettantervi leírásából is látszik, a *Nyelv és kommunikáció* műveltségterület a román nyelv és irodalom és esetenként a kisebbségi anyanyelv és irodalom mellett az idegen nyelv(ek)et is tartalmazza. Ennek értelmében a VI. osztályos kompetenciamérés feladatlapja a román és magyar mellett, az adott osztály igényei szerint angol, német vagy francia nyelvvel kombinálható. A feladatlap mindhárom nyelven tartalmaz szövegeket is, és a szövegekre vonatkozó kérdések sem feltétlenül annak a szövegnek a nyelvén vannak megfogalmazva, amelyre vonatkoznak. Ugyanakkor minden nyelven van olyan kérdés, ami az összes szövegre vonatkozik, és van olyan, ami csak az adott nyelvről. Ha egy feladatnál mindhárom nyelven kell válaszolni, akkor a kérdés is mindhárom nyelven fel van téve.

52 II. és VI. osztályban 86-86 iskola, IV. osztályban 136 tanintézmény diákjai vettek részt az előmérésben. II. osztályban hat magyar nyelven (is) oktató intézmény került be a mintába (Bihar és Beszterce-Naszód megyéből egy-egy falusi, Fehér, Arad, Kovászna és Hargita megyéből egy-egy városi iskola); IV. osztályból öt iskolában tesztelték (Arad, Bihar és Szatmár megyéből egy-egy falusi, Hargita és Kovászna megyéből egy-egy városi iskolában); VI. osztályban szintén hat magyar tannyelvű intézmény (Arad, Bákó, Beszterce-Naszód, Kovászna és Szatmár megye egy-egy falusi, illetve Hargita megye egy városi iskolája) vett részt.

53 Ennek ellenére a mérésnek elég rossz visszhangja volt, amint azt az alábbi interjúrészlet is jól illusztrálja: „Két-három hete fejeztük be románból az összes betűnek a megtanulását. És most több oldalas tesztet kellene nekik elolvasniuk, értelmezniük és megoldaniuk 25 perc alatt, percenként nagyjából egy feladatot. Olyan kifejezésekkel, melyek még negyedik osztályban is gondot okoznak, nem hogy másodikban, amikor még az olvasási készség is alakulóban van – fejtette ki a tanítónő” (<http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/30290-masodikosok-a-szintfelmerorol-sirni-szabad>).

7.2. A VIII. osztályos záróvizsga

A köznapi szóhasználatban kisérettséginek nevezett záróvizsga szerepe, tartalma, súlya, elnevezése⁵⁴ és időpontja a kilencvenes évek óta szinte miniszterenként változott. A diákok VIII. osztály végén három tantárgyból mérettetnek meg: román nyelv és irodalomból, kisebbségi anyanyelv és irodalomból, illetve matematikából. Az ezekre való felkészüléshez (akárcsak az érettségi esetében is XI., illetve XII. osztályban) országos próbavizsgákat (*simulare*) szerveznek a tavasz folyamán. Változás 2014-től, hogy a gimnáziumi évek során elért tanulmányi eredmények átlaga (a korábbi évek 50%-os gyakorlatához képest) már csak 25 százalékban számít a líceumi felvételinél, megnőtt viszont (75%-ra) a VIII. osztály végi vizsgák átlagának a súlya. Az országos helyzetről sokat elmond az, hogy 2016-tól tervezik annak a bevezetését, hogy csak azok a tanulók vehetők majd fel a középiskolába, akik a szakasz záró vizsgán elérik az 5-ös átlagot.⁵⁵

Noha a tanügyi törvény is (1/2011), és a hozzá kapcsolódó módszertan is (vö. 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet) garantálja a kisebbségek azon jogát, hogy a román nyelv és irodalmat a közoktatás teljes tartama alatt sajátos igényeiknek megfelelő tantervek és tanmenetek alapján tanulhassák, VIII. osztályban sem a vizsgakövetelmények, sem a vizsgatételek szintjén nincs differenciálás. A román nyelv és irodalom vizsgakövetelmények 2014-es nehezítését, új témákkal való bővülését (vö. Anexa nr. 2 la OMEN nr. 4431/29.08.2014) a román anyanyelvűek sem fogadták lelkesen, noha számukra részben más típusú nehézséget jelent ez. Nyelvtani vonatkozásait tekintve, ebben a változtatásban a dokumentum a tartalmak szintjén gyakorlatilag a teljes leíró nyelvtani rendszert felöleli az alaktantól az összetett mondatok ritkább típusaiig. Ez a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében megvalósítani vágyott anyanyelvi nevelés új szemléletének esélyeit is gyengíti, és fenntartja azt a tanítói és tanári diskurzust is, amely a román nyelvi tantervek nyelvtani taxonómiáit kéri számon a magyar tanterveken, meggyőződéssel hangoztatva nemcsak azt, hogy a nyelvtanításra kiélezett magyar nyelvi órák a diákok jobb román nyelvi teljesítményének záloga, hanem azt is, hogy a nyelvi nevelés a nyelvtani rendszer tanítása nélkül „üresjárat”.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy vizsgakövetelményei 2010 óta változatlan formában érvényesek (vö. Anexa nr. 3 la OMECTS nr. 4801/31.VIII. 2010). A mindössze egyoldalú dokumentum kompetenciák és tartalmak bontásban foglalja össze a vizsgán számonkérhető tudást. A román nyelv és irodalom vizsga tételek szerkezetének mintáját hűen másoló magyar feladatlap első tétele lírai vagy prózai irodalmi szöveg kérdésekkel irányított értelmezését kéri, a második tétel jellemzően nem irodalmi szöveg kapcsán szövegértési, szókincre vagy nyelvi ismeretekre vonatkozó kérdéseket tartalmaz. A tökéletesen kiszámítható tételek szerkezet és koncepció valójában rutinműveletek elsajátítására való dresszírozást eredményez az alsó középfokú oktatás utolsó évfolyamán, amelyre segédkönyvekként forgalomba hozott „receptkönyvek” is rásegítenek. A tantervek fejlesztésében érvényesülő funkcionális szemlélet és szövegközpontúság ezekben a feladatlapokban úgy valósul meg/abban merül ki, hogy a vizsgált szövegből származik az a szó, amit éppen szóelemekre kell bontani, amelyeknek a mondatrészszerkezetét meg kell állapítani, amelyekhez rokon értelmű szót kell keresni stb. Ez a kimenet tökéletesen elszabotálja az V–VIII. osztályos nyelvi nevelésnek az esélyét a nyelvérzék fejlesztésére és a nyelv funkcionális megközelítésének a propagálására, ami nemcsak, hogy nem pótolható későbbi életkorban, de súlyosbodik azáltal is, hogy a líceumi oktatási gyakorlatban az irodalom javára (?) a nyelvi tartalmak teljes negligálása jellemző.⁵⁶

Hogy miért nincs a tantervvel összhangba hozható vizsgamódszertan, annak vélhetően több oka is van. Ha csak a legkézenfekvőbbeket nézzük: hiányoznak az intézményi feltételek (pl. egy, a tanügyi törvény által garantált oktatáskutató intézet, amely a munka személyi és anyagi feltételeinek biztosítása

54 Képességvizsga/ *Examen de capacitate* (2002, 2003); Országos mérés/ *Teste națională* (2004–2007); Egységes dolgozat/ *Teze cu subiect unic* (2008, 2009); Országos felmérés/ *Evaluare națională* (2010-től).

55 Romániában a jegyadás tízes skálán történik: a 4-es elégtelen, a 10-es a kiváló minősítésnek felel meg.

56 Egy 2014-es felméréskísérletben (Gáll Erika: *Tankönyv- és tantervhasználat középiskolai magyar nyelv és irodalom tanárok körében*, BBTE BTK, Magyar nyelv- és irodalomtudományok mesteri képzési program), melynek online kérdőívére mindössze 17 válasz érkezett, a válaszadó középiskolai tanárok a nyelvérzék fejlesztését zömében „inkább fontos”-nak tartották (egy *nagyon fontos/ inkább fontos/ inkább nem fontos/ egyáltalán nem fontos* skálán), akkor azonban, amikor –3-tól +3-ig terjedő fontossági skálán kellett elhelyezniük a lehetséges szempontjait egy tankönyv/segédanyag összeállításának, akkor a legtöbben a nyelvérzék és a helyesírás fejlesztését sorolták a legkevésbé fontos, –3-as csoportba (a többi, ezeknél jobban teljesítő szempont a következő volt: olvasói szerep, esztétikai magatartás alakítása, történeti, kulturális látásmód alakítása, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése, szövegalkotási képesség fejlesztése, a szövegértés képességének fejlesztése, problémamegoldó képesség fejlesztése).

mellett – a felelősségre vonhatóság okán – a minőségbiztosítást is jelentené, hiányoznak a személyi és szakmai feltételek (szakemberek képzésére lenne elsősorban szükség, valamint arra, hogy a szakmát egyáltalán megkérdezzék), de nem szabad megfedkezünk azokról a szemléletbeli „inerciaakadályokról” sem, amelyek pedagógiakultúránk állapotából fakadnak.

7.3. Az érettségi

Romániában az érettségi a felső középfok abszolváló vizsgája, mely előfeltétele a felsőoktatási rendszerbe való belépésnek. A jelenleg érvényes rendelkezések szerint (l. a 2010. augusztus 31-i 4799 számú miniszteri rendelet 41. paragrafusát) kisebbségi tannyelvű osztályokban az érettségi négy szóbeli és négy írásbeli vizsgából áll. A szóbeli vizsgák román (A. vizsga), magyar (B. vizsga) és (iskolában tanult) idegen nyelvi (C. vizsga⁵⁷) kompetenciát és kommunikációs készséget mérnek, valamint digitális kompetenciákat (D. vizsga). Az írásbeli vizsgán román nyelv és irodalomból (E(a) vizsga), magyar nyelv és irodalomból (E(b) vizsga), szakágazattól függően matematikából vagy történelemből (E(c) vizsga), valamint egy szinten szakágazat függvényében két csoportból választható (fizika, kémia, biológia vagy informatika; illetve földrajz, filozófia, logika és érvelés, közgazdaságtan, pszichológia vagy szociológia) tantárgyból kell számot adni (E(d) vizsga). A szóbeli vizsgák a nyelvi kompetencia öt aspektusát mérik (szövegértés, szövegalkotás, vélemény megfogalmazása és érvelés az álláspontja mellett, a közlési helyzethez való alkalmazkodás, illetve normakövető nyelvhasználat), és eredményként a diák *középszintű, haladó* vagy *tapasztalt nyelvhasználó* minősítést kap. (Erről részletesebben l. az Országos Értékelési és Vizsgaközpont – *Centrul Național de Evaluare și Examinare* (CNEE) – által 2010. október 26-án kibocsátott, jóváhagyott 2014-es számú módszertant.)

Noha a tanügyi törvény (1/2011) és a hozzá kapcsolódó módszertan is (vö. 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet) garantálja a kisebbségek azon jogát, hogy a román nyelv és irodalmat a közoktatás teljes tartama alatt sajátos igényeiknek megfelelő tantervek és tanmenetek alapján tanulhassák, mint láttuk, sem a vizsgakövetelmények, sem a vizsgatételek szintjén nincs differenciálás. Ezt az egyenlőtlen esélyeket teremtő gyakorlatot az „azonos értékű bizonyítványt azonos tudásért” elvre való hivatkozás konzerválta. Ha nem is ez irányba, de ehhez képest előrelépés, hogy a 2013-as román nyelv és irodalom érettségi vizsgát szakirányok szerint differenciált nehézségi fokú tételek alapján szervezték. Ez akkor még nem járt együtt az érettségi követelmények differenciálásával. A 2013. augusztus 29-i 4923-as miniszteri rendelet hagyta jóvá a román nyelv és irodalom új érettségi programját, mely már a követelmények szintjén is differenciál a román nyelv és irodalmat nagyobb óraszámú tanuló humán és pedagógia szakirány és az összes többi szakirány között (vö. Anexa nr. 2 la OMEN nr. 4923/29.08.2013). Ezzel az érettségi diploma egységes kimeneti szabályozása megszűnt. Mindez tekinthető úgy is, hogy ez a lépés előkészíti az oktatási törvény szerint 2016-tól esedékes kétszintű („szakmai” és „országos”) érettségit,⁵⁸ másrészt reményt ad arra is, hogy a románt nem anyanyelvként tanuló diákok számára is eljön egyszer az egyenlő esélyeket biztosító, differenciált érettségi tételek ideje.

Magyar nyelv és irodalomból a 2014-es érettségi az első, amelyen a románhoz hasonló, szakirányfüggő differenciálás valósul meg az írásbeli tételek tekintetében, az érettségi követelményei azonban továbbra is a 2010-ben jóváhagyott (tehát minden szakágazat számára egységes) kritérium- és követelményrendszerre alapoznak (vö. Anexa nr. 2 la OMECTS nr. 4800/31.VIII.2010). Ennek értelmében az érvényes

57 A C vizsga valójában három komponensből áll: egy (a) hallás utáni szövegértési, egy (b) írásbeli és egy (c) szóbeli részből. Az idegennyelv-oktatásra vonatkozó közös európai referenciakeret alapján B2-es szintet várnak a XII. osztály végére az első idegen nyelven, illetve a második idegen nyelv szövegértési komponensét illetően, B1 szintet a második idegen nyelv szövegalkotási kompetenciaterületén és A2 szintet a harmadik idegen nyelven, minden kompetencia vonatkozásában.

58 A differenciált (ún. „szakmai érettségi” és „országos érettségi”) bevezetését a tanügyi törvény 2016-tól írja elő. A tervezet szerint a szakközépiskolás diákok a tanintézményük profiljának megfelelő tantárgyakból vizsgáznak, számukra úgynevezett szakmai érettségi diplomát állítanak ki. A javaslat szerint a szakmai és az országos érettségiben csak a román nyelvi, az idegen nyelvi és az informatikai képességeket felmérő szóbeli vizsga lesz a közös. A szakmai érettségit választó diákoknak a három kompetenciavizsga mellett a szakjuknak megfelelő gyakorlati – írásbeli és szóbeli – vizsgát is le kell tenniük a diploma megszerzéséért. Ezzel a diplomával azonban nem felvételizhetnek egyetemre, viszont részben a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben segít, ugyanakkor posztliceális képzésen való részvételre is feljogosítja a diákot.



tantervben megjelölt képességterületeken a képességekre, a kompetenciákra, az alkalmazott ismeretekre irányulnak a követelmények:

I. Kommunikációs képességek

- Tudatos nyelvi viselkedés
- Helyes anyanyelvhasználat szóban és írásban
- Véleménynyilvánítás szóban és írásban

II–III. A szövegolvasás és a történeti látás képességei

- Az irodalmi szövegnek mint nyelvi alkotásnak a megragadása;
- A szöveggel való viszony megteremtése, értelmezési szempontok megfogalmazása, háttérismeretek mozgósítása, saját olvasat létrehozása;
- Az értéklátás képessége;
- A nyelvi kulturális hagyományok felismerése az írásban és az olvasásban;
- Kulturális tájékozottság: kapcsolatteremtés az olvasott művek között korszak, stílusirányzat alapján.

A részletes kimeneti követelmények a fenti képességek bontásához rendelnek tartalmakat, illetve a dokumentum az ajánlott szerzők listáját is tartalmazza, a művek címszerű megnevezése nélkül.

A magyar nyelv és irodalom szóbeli tételek kérdések által irányított értelmezését kéri egy irodalmi vagy nem irodalmi szöveg(rész)nek, melyre a diáknak 15 perc gondolkodási ideje van, ezt követően 10–15 perc alatt kell számot adnia szövegértési képességeiről. Az írásbeli feladatsor 3 tételből áll: egy lírai szöveg kérdésekkel irányított értelmezéséről két oldalnyi összefüggő szöveg produkcióját várja el az első feladat, a második a szóbelihez hasonló szövegértési feladat, a harmadik tétel értekezést kér adott téma kapcsán, adott szempontok figyelembevételével. A második tétel az, amelyik nem feltétlenül irodalmiszöveg-központú, és esetenként nyelvi kérdéseket is tartalmazhat (az eddig látott minták alapján ez kimerül szóértelmezésben, szinonimakeresésben, esetleg egy, a szöveg makro- vagy mikroszerkezetéhez kapcsolódó kreatív-produktív részfeladatban, l. még a 38. lábjegyzetet).

7.4. Felmérések

Noha az iskolák és tanfelügyelőségek évente több alkalommal is kénytelenek a minisztérium és a Nemzeti Statisztikai Hivatal számára részletes jelentéseket⁵⁹ továbbítani, többek közt a diákok tanulmányi eredményeiről is, ezek az adatok nem hozzáférhetők. A VIII. osztály végi országos vizsgák eredménye,⁶⁰ valamint az érettségi eredményei ezzel szemben publikusak. Mindkét záróvizsga megyei vagy országos, azon belül intézményi bontásban is elérhető a vizsgázók nevének ábécé rendjében vagy az elért átlagok szerint rendezve.⁶¹ Statisztikák azonban mindkét esetben csak azok állnak rendelkezésünkre, amelyeket a Minisztérium sajtóközleményei tartalmaznak (ezek pedig csak az általános képre szorítkoznak).⁶²

A magyar nyelven tanuló diákok 2013-as eredményeiről megyei bontásban Murvai László oktatási minisztériumi tanácsos szolgáltató adatokat (<http://www.maszol.ro/index.php/kisebbsagben/15377-elemzes-mi-tortenik-az-erettsegi-korul>). Amint a táblázatból látható, a magyar tannyelven tanuló diákok alig több mint felének (50,7%) sikerült az érettségi vizsgája az első, júniusi vizsgaidőszakban, ami egyrészt hozzávetőlegesen 5%-kal van az (amúgy is alacsony) országos átlag alatt, másrészt annak is köszönhető, hogy a diákoknak majdnem 5%-a nem is jelentkezett első körben érettségire.⁶³

59 Ezeknek az űrlapjai megtekinthetők itt: <http://www.insse.ro/cms/ro/content/statistica-educatiei>.

60 A <http://www.admittereliceu.ro/> oldalon nemcsak a záróvizsga eredménye, hanem a felvételi eredmények is szerepelnek (melyek 75%-át a záróvizsga eredménye, 25%-át pedig a négy év általánosa adja).

61 A <http://bacalaureat.edu.ro> oldal egyben gyűjtőoldala is egyrészt a mindenkori érettségi vizsga szabályozó dokumentumainak (határozatok, rendeletek, módszertanok stb.), másrészt 2004-től kezdődően minden tanév érettségi honlapjának.

62 A 2014 nyári érettségi magyar nyelvi szóbeli eredményeiről például ennyit közöl: 4.938 diák (84,50%) tapasztalt nyelvhasználó, 741 (12,68%) haladó, 94 (1,61%) pedig középszintű nyelvhasználói minősítést kapott.

63 Amit Murvai László is említ fent idézett cikkében, ez nem kivételes jelenség („azok a megyék/iskolák értek el jó átmenési arányt, amelyekben rájöttek arra, hogy a gyenge tanulókat rábeszéléssel vagy, ha szükség, adminisztratív eszközökkel meg kell akadályozni abban, hogy júniusban érettségire álljanak”).

Ha az adatokat megyei bontásban vizsgáljuk, az is látszik, hogy noha 10 megyében a diákok az országos átlag fölött teljesítettek, a tömbmagyar megyék (Hargita, Kovászna) jóval az országos átlag alatt maradnak. Ennek részben a román nyelv és irodalom vizsga az oka (Murvai László adatai szerint Kovászna megyében 931 jelöltből 471-et (50,5%), Hargita megyében a 2014 jelentkezőből 1021-et (50,6%) románból buktattak meg), ezeknek a diákoknak ugyanis a román nemcsak, hogy nem anyanyelve, de még csak nem is környezeti nyelve, így egy ebben a tekintetben nem differenciáló, anyanyelvi kompetenciákat számonkérő megmértetésen eleve alacsony esélyekkel indulnak. Ugyanakkor pont ez a két megye az, ahol magyar nyelvű szakoktatás is folyik, és országosan igaz, hogy az innen kikerülő diákok az elméleti líceum végzettjeinél sokkal gyengébben teljesítenek. A 2013-as érettségien Hargita megyében a műszaki iskolákban az átmenési arány 19,32%, Kovászna megyében pedig 15,13% volt.

Az iskoláskorúak magyar nyelvi kompetenciájáról, a szövegértési képességükről, valamint tágabban az írásos közléskultúrájukról a szakaszáró vizsgáknál teljesebb képet kapunk a Pletl Rita által vezetett kutatások eredményeiből. Ezek az empirikus kutatások abból a felismerésből indultak ki, hogy a PISA-teszteléseknek⁶⁴ a romániai magyar kisebbség számára legalább 2023-ig nem lesz értékelhető eredménye: a 2006-os felmérésben 147 magyarul tanuló diák vett részt az ország két tömb megyéjéből, ami a minta 2,9%-a, és sem arányaiban, sem területi eloszlásában nem reprezentatív a romániai magyar közoktatás egészére. A 2009-es vizsgálatban nem szerepelnek magyar diákok, és a 2012-es felmérésben sincs külön magyar alminta.

A korábbi nemzetközi mérésekből sincsenek a romániai magyar közoktatásra vonatkozóan használható adataink. Románia az 1990-es évek második felétől kapcsolódott be a nemzetközi mérésekbe: 1995-ben részt vett a tízévesek (IV. osztály) olvasási és szövegértési képességét vizsgáló PIRLS-mérésben. Ekkor a kisorsolt minta 4,6%-át alkották magyar tagozaton tanuló diákok, szám szerint 174 (a megvalósult minta 4,7%-át 165 diák képviselte) – őket azonban integrálták az országos mintába, nem kezelték külön csoportként. Legközelebb a 2001-es, illetve később a 2006-os PIRLS-mérésekbe kerültek be magyar nyelven tanuló diákok: 127 (3,5%), illetve 185 (4,3%), az eredmények részletes szakértői elemzésére azonban nem került sor kisebbségi szinten sem (és országosan sem).

A Pletl (2011)-ben ismertetett és elemzett országos hatókörű eredménymérés a 2005–2006-os tanévben zajlott, 8 évvel az új tantervek bevezetése és 10 évvel az első mérések után.⁶⁵ A keresztmetszeti vizsgálat a romániai magyar iskolahálózatban tanuló diákok fogalmazási (szövegprodukción) képességének színvonalát méri fel reprezentatív tanulóminták alapján, nyomon követi a képesség színvonalának alakulását az egymásra épülő különböző iskolatípusokban, valamint a fogalmazások alapján felvázolja az iskolai írásos közléskultúra helyzetképét.

A mérés az egyes ciklusok kimeneti évfolyamait célozta (IV., VIII. és líceumok és szakközépiskolák XII. osztályait), valamint az V., cikluskezdő évfolyamot. A mintába került iskolák az országos helyzet arányait tükrözik a következőkben: iskolatípus (elemi, általános, líceum, szakközépiskola), iskolai környezet (falu/város) és régió (szórvány: 15%, átmeneti 32%, tömb 53% súlyozott arányok).

A két szakaszból álló mérés első részének teljesítményei alapján a fogalmazástanítás hatékonyságát lehet megbecsülni (ezek a feladatok olyan kommunikációs helyzetekre épültek, amelyek hasonlítottak a tanítási órán begyakorolt típusokhoz, és a tantervi követelményekre alapoztak), a második szakasz teljesítményei alapján fel lehet mérni, hogyan hasznosul az iskolában szerzett tudás életszerű kommu-

64 Románia 2000-ben csatlakozott a PISA-típusú tesztekhez. A legutóbbi, 2012-es PISA-teszt alapján Románia 65 ország közül a 45. helyen állt. A mérés szövegértési komponensében nagyon gyengén teljesítő diákok aránya 37,3% volt, és nagyon csekély, csupán 1,6% a csúcsteljesítményűeké. Ez részben javulás 2006-hoz képest, amikor még több mint a diákok 50%-a volt funkcionális analfabétának tekinthető, és 2009-hez is, amikor 40,1% teljesített a kettes (alap) szint alatt, és csak 0,7% érte el az 5. szintet. (vö. *Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor PISA 2006. Raportul centrului național*. http://www.rocnee.eu/Files/Raportul_national_al_administrarii_programului_PISA_-_OECD_2006.pdf; *Raportul Centrului Național PISA privind programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor, ciclul de testare 2008–2009*. <http://www.edu.ro/index.php/articles/14823>).

65 Az első mérésekre a 1995–1996-os tanévben került sor (vö. Pletl 1997). Ekkor indultak el a román közoktatásban azok a reformok, amelyek az ismeretközpontú iskola eszményétől elmozdulva, a tantervek megújítása és az értékelési rendszer átalakítása által, ezeknek megfelelően, országosan egységes vizsgakövetelmények kidolgozásával terveztek változást hozni. 1998-ban bevezették az új alaptanterveket, előkészítették a VIII. osztály végi vizsga követelményrendszerét, és elkezdődött az érettségi vizsga új módszereinek, eljárásainak kidolgozása is. A tantervek szintjén a verbális képességek fejlesztésének törekvése is megjelent a kultúraátörökítő funkció mellett.

nikációs helyzetekben (ezt csak VIII. osztályban vizsgálták). A feldolgozásban az írásbeli kifejezőképesség nemzetközi vizsgálatában alkalmazott hat analitikus szempontot alkalmaztak: tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak.

Az eredmények alapján a szerző azt a következtetést vonja le, hogy az „ismeretek nem hasznosulnak, jártasságok törődnek, képességek nem működnek abban az esetben, ha az iskolai feladathelyzet valamelyik tényezőjét megváltoztatjuk” (Pletl 2011: 48), vagyis az iskola által felkínált „kiművelt nyelvi kód mintái” (Pletl 2011: 60) csak az iskolai feladathelyzetben jelentenek orientatív mintát, nem épülnek be a diákok élő nyelvhasználatába.

A mérés másik látványos eredménye, hogy a város jobban teljesít, mint a falu (városon kétszer nagyobb százalékban érnek el elégtelent, mint jelest, falun tízszer (!) több rossz fogalmazó van, mint jeles); a régiók között ellenben nincsenek szignifikáns különbségek.

A felméréshez tartozó háttérkérdőívek (a tudásszintre hatást gyakorló háttérváltozók vizsgálata) a diákok nyelvi szocializációjával (nyelvhasználat a családban, baráti körben, a különböző nyelvi regiszterekkel való megismerkedés lehetősége stb.), a tanuláshoz való viszonyulásukkal, a tanulási körülményekkel kapcsolatos kérdéseket tartalmaztak, a második szakaszhoz tartozó kérdőívek ezen kívül rákérdeztek a diákok iskolán kívüli információs forrásaira, médiafogyasztási szokásaira, technikai eszközökkel való ellátottságára is. Az elemzés során ezeknek az eredményekkel való összefüggéseit is bemutatja a szerző.

Az olvasási és szövegértési képesség színvonalát a 2009–2010-es tanévben lebonyolított országos hatókörű eredménymérés vizsgálja. Ennek anyagát Pletl (2012) és Pletl szerk. (2012) dolgozza fel. A kötetek bemutatják a vizsgálat megtervezését, lebonyolítását (a 2008–2009-es előmérés és a 2009–2010-es főmérés⁶⁶ részleteit), ismertetik a mintavétel eljárásait, a képességet mérő eszközöket, a begyűjtött anyag feldolgozásának és értékelésének szempontjait; elemzik az eredményadatokat régiók, iskolatípusok, településtípus és nemek szerinti bontásban, továbbá felvázolják az olvasási és szövegértési képesség átlagos fejlettségi szintjét az országos átlagok és a tanulói teljesítmények eloszlási mutatóinak alapján; összefüggéseket állapítanak meg az eredmények és az azokat alakító háttérváltozók (az oktatás kulturális, nyelvi környezete, nyelvhasználati szokások, olvasási stratégiák stb.) között; valamint vizsgálják a tanulói teljesítményeket szövegtípusonként és gondolkodási műveletek szerint.

Az eredmények azt mutatják, hogy az olvasási és szövegértési képesség fejlődése nem tart lépést az iskola azon igényével, hogy a tanulók önálló módon, olvasással tanuljanak (tankönyv, egyéb írott források). Az évfolyamok növekvő sorrendjében fokozatosan gyarapodik a nagyon alacsony pontszámot elérők aránya, és csökken a jól teljesítőké, gyakorlatilag a középréteg az 50%-os teljesítmény alatti intervallumba csúszik. Ez azt a tapasztalatot erősíti meg, hogy azok a diákok, akik az elemi oktatásban alacsony színvonalú olvasási képességgel rendelkeznek, az általános iskolában már nem tudnak felzárkózni.

A mérés eredményei egyik évfolyamon sem mutatnak szignifikáns különbséget az átlagok tekintetében a településtípusok között (falu/város), és minden régióra (tömb, átmeneti, szórvány) egyaránt igaz, hogy a tanulónak hozzávetőlegesen a fele az országos átlag alatt teljesít.

A vizsgálat egyik fontos eredménye az is, hogy „a diákok minden szinten nehezebben boldogulnak a médiaszöveggel, még akkor is, ha a megfelelő korosztálynak szánt kiadványból származik a szöveg” (Pletl szerk. 2012: 31). Ez a „médiának kitettség” fokozott jelenlétének korában nemcsak „orientációs” problémákat vetít előre, hanem a „médiabeszéddel” és a médiamanipulációval szembeni védtelenségüket is megelőlegezi.

A felmérés anyagát vagy annak egyes szegmenseit Pletl munkatársai több kérdésfeltevés felől is megközelítették. A tanulmánykötetből érdemes kiemelni Gergely (2012)-t, mely XI. osztályos mintán azt vizsgálja, hogyan befolyásolja a diákok anyanyelvi teljesítményét (itt: az anyanyelvi szövegértést) a nyelvi környezet. Horváth (2005) alapján magyar nyelvi dominanciát (a. magyar egynyelvűség, b. passzív/fluens román másodnyelvűség), hozzávetőleg azonos román és magyar nyelvi készségek megléte (ambilingvizmus), román nyelvi dominancia (a. román egynyelvűség, b. passzív/fluens magyar másodnyelvűség), illetve interlingvizmus/szemilingvizmus (egyik nyelv sem dominál) kategóriákat különít el. Következtetései szerint – noha elsősorban azok a diákok tanulnak magyarul, akiknek a nyelvi környezete magyar (család, rokonok, barátok) – a mintában léteznek, és látványosan gyengébb a szövegértési ered-

66 A 2008–2009-es előmérés a 9–10 éves (III–IV. osztály), 13–14 éves (VII–VIII. osztály), valamint a 17–18 éves (XI–XII. osztály) populációt célozta, és 852 diák részvételével zajlott. A 2009–2010-es főmérés III., VII., és XI. osztályból összesen 2350 diákot tesztelt.

ménye azoknak, akik nyelvi környezetére a román nyelv dominanciája jellemző, akik a román nyelvet jelölték meg mikrokörnyezetük (család, baráti kör, rokonok, szomszédok) kommunikációs nyelveként. A kétnyelvű mikrokörnyezet és a magyar egynyelvűség ezzel szemben nem mutat nagy különbséget.

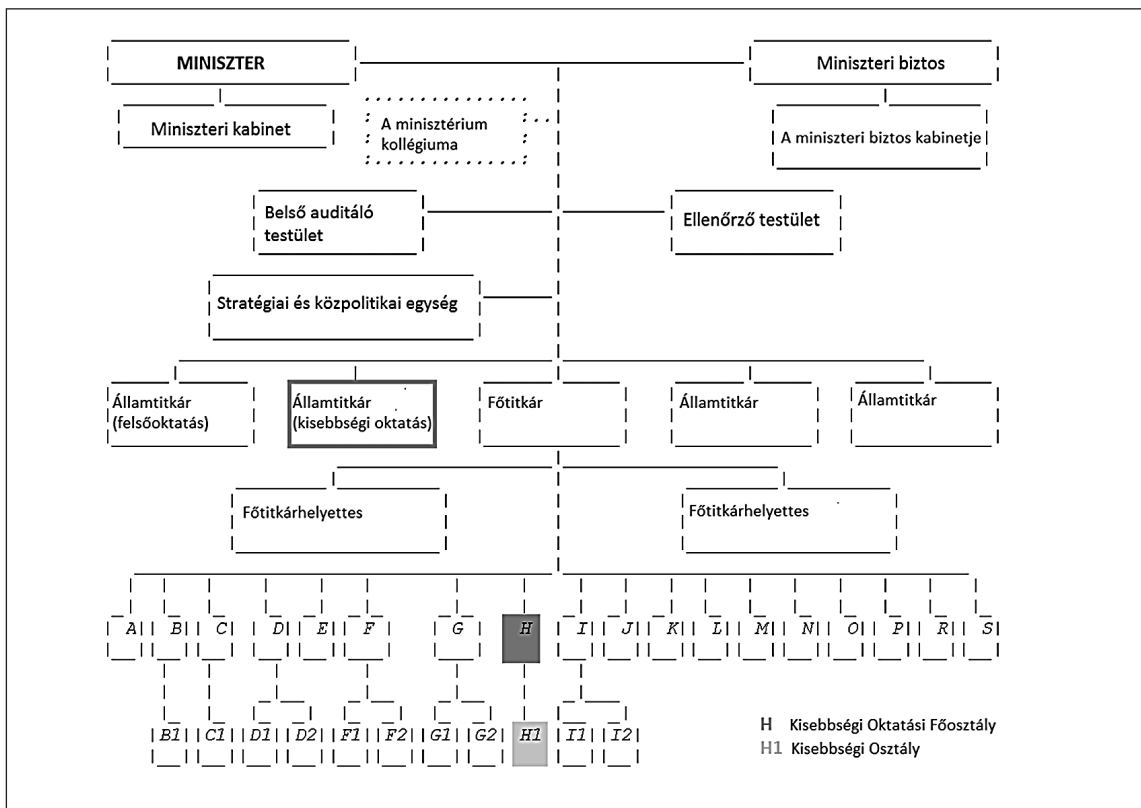
8. A tartalmi szabályozó dokumentumok kidolgozásának folyamata

■ Végezetül érdemes röviden áttekinteni, hogy melyek azok az oktatáspolitikai aktorok,⁶⁷ akiknek a döntései meghatározzák a magyar nyelv és irodalom tantárgy (elsősorban tantervi) bemeneteit és vizsgakimeneteit, valamint hogy mennyire tudják befolyásolni a pedagógusok, szakemberek a magyar nyelv és irodalom oktatására vonatkozó oktatáspolitikai stratégiák kialakítását.

A magyar nyelv és irodalom oktatásért (is) felelős minisztériumi intézmények sorában a Kisebbségi Oktatásért felelős Államtitkár és Kabinetje (*Secretar de Stat Învățământ Minoritățile*), a Kisebbségi Oktatási Főosztály (*Direcția Generală Învățământ în Limbile Minorităților*), valamint a Kisebbségi Osztály (*Direcția Minoritățile*) érdemel figyelmet, a Minisztériumnak alárendelt hivatalok közül pedig az Országos Értékelési és Vizsgaközpont (*Centrul Național de Evaluare și Examinare, CNEE*). A Minisztérium társult intézményeként az Oktatástudományi Intézetnek (*Institutul de Științe ale Educației, ISE*) van szerepe a vizsgált folyamatokban.

Az Oktatási Minisztérium szerkezetét mutató 4. ábra⁶⁸ szemléletes léptékét adja a „rendszer” egyes komponenseinek:

4. ábra



67 A közoktatási rendszer fontosabb szereplőiről történeti áttekintést is ad Márton (2007).

68 Forrás: <http://www.edu.ro/index.php/articles/19684>.

Ha az egyes felsorolt intézmények és osztályok attribúcióit nézzük, vizsgálatunk szempontjából azoknak a következő feladatkörei mutatkoznak relevánsnak:

1. A kisebbségi oktatásért felelős államtitkár:⁶⁹ irányítja a neki alárendelt Kisebbségi Oktatási Főosztály működését, és ezen keresztül a nemzeti kisebbségek nyelvén való oktatás működését; saját területén (hivatalos iratokra, szabályozó dokumentumokra vonatkozó) aláírási joga van az oktatási miniszter felhatalmazottjaként. Kabinetje az oktatási rendszer keretében a nemzeti kisebbségek oktatásáért, annak minőségéért és tartalmáért is felelős.

2. Kisebbségi Oktatási Főosztály:⁷⁰ egy esélyegyenlőséget biztosító kisebbségi oktatás megszervezéséért, tartalmáért, minőségbiztosításáért felel, valamint a tantervek megújításáért, a tanárképzésért, a tananyagok és oktatási segédanyagok előállításáért.

3. Kisebbségi Osztály:⁷¹ koordinálja az Országos Bizottságok tevékenységét, kidolgoz tanterveket, megszervezi az anyanyelvi vizsgákat és versenyeket, ezek számára tétteleket, valamint metodológiákat, szabályzatokat dolgoz ki, közvetít a kisebbségi nyelvekért felelős országos bizottságok és az Országos Értékelési és Vizsgaközpont között, tanártovábbképzéseket szervez, jóváhagy tananyagokat stb. Ez mind azt jelzi, hogy a kisebbségi oktatás szervezéséből, a feltételek biztosításából, a felügyeletből stb. teljesen hiányzik a differenciálás: minden uniformizált, az egyes kisebbségeket nem saját igényeik, lehetőségeik, helyzetük stb. alapján ítélik meg, hanem az általános jogegyenlőség alapján. Ez mindig középszintre nivellál.

4. A magyar nyelv és irodalom tantárgyért felelős Országos Bizottság⁷² feladatkörei:⁷³

- oktatási programok kidolgozása, elfogadása;
- követelményrendszerek, tematikák kidolgozása, elfogadása (a. pedagógusok versenyvizsgálója és véglegesítő vizsgája, b. általános iskolai tanulók szakaszáró vizsgája, c. érettségi vizsga, d. tantárgyversenyek, e. országos és nemzetközi versenyek);
- szakmai találkozók, konferenciák szervezése;
- szakmai tanácsadás;
- szakmai továbbképzések javaslata;
- az Országos Értékelési és Vizsgaközpont pályázati kiírásairól való tájékozódás, pályázás és pályáztatás;
- munkacsoportok szervezése és irányítása;
- tankönyvek, didaktikai segédeszközök elbírálási szempontrendszerének kidolgozása;
- a támogatott, nem támogatott országos versenyek pályázatainak elbírálása;
- országos versenyeken – akár a zsűri tagságában – való részvétel;
- javaslatot tehet a kiemelkedő pedagógusi munka elismerésére és ösztönzésére, kitüntetések adományozására.⁷⁴

5. Országos Értékelési és Vizsgaközpont (CNEE):⁷⁵ irányítja a tankönyv- és vizsgatételírás folyamatát, feladata továbbá a tételíró bizottság és tankönyvértékelő szakemberek képzése.

6. Oktatástudományi Intézet (ISE):⁷⁶ feladata a nemzeti alaptanterv, kerettantervek és tantárgyi tantervek kidolgozásának irányítása, ezek időszakos felülvizsgálata és fejlesztése, valamint tantervíró és tantervértékelői bizottságok szakmai felkészítése.

69 Feladatkörét a 2012.10.10/5650-es minisztériumi rendelet 1. számú mellékletének 17. cikkelye (vö. <http://edu.ro/index.php/articles/16700>) határozza meg.

70 Feladatkörét az említett (vö. 69. lábjegyzet) rendelet 1-es számú mellékletének 7.4-es pontja határozza meg.

71 Feladatkörét az említett (vö. 69. lábjegyzet) dokumentum 1-es számú mellékletének 7.4.1-es pontja határozza meg.

72 Országos bizottságok létrehozását a tanügyi törvény (1/2011) 94. cikkelyének 3. bekezdése engedi meg. Ennek értelmében 2013. szeptember 10-én kelt 58530-as számú jegyzék (*notă*) hagyja jóvá a létrehozását és az összetételét a magyar nyelv és irodalom tantárgy Országos Bizottságának, melyet a kisebbségi oktatásért felelős államtitkár ír alá.

73 Az Országos Bizottság belső működési szabályzatát és tagjainak névsorát Mátyás Emőke-Éva közli a *Tanítók Lapja* 2013. novemberi számában az 5. oldalon.

74 Mindez akár működőképes is lehetne, de mivel a Bizottság találkozójának megszervezésére nincs keret, a tagok egy-egy országos verseny alkalmával találkoznak, jellemzően évente egyszer, legfennebb kétszer, ahol az adott versenyhez kapcsolódó feladataik ellátásán túl dolgoznak éppen folyó közös munkáikon. Ugyanakkor a Bizottság számára nemcsak az eredményes és hatékony működéshez szükséges anyagi és intézményi keret nincs biztosítva, de a szakmai támogatás sem. A szakma bekapcsolódására a Bizottság munkájába többnyire csak akkor van lehetőség, ha arra a Minisztérium felől erre külön felkérés történik.

75 Az intézményt a 2009. november 18-i, 1401-es számú kormányrendelet hozta létre.

76 Szervezeti és működési szabályzatát a 2013. május 28-i 3788-as számú miniszteri rendelet 2. számú melléklete határozza meg (vö. <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2013/12/ISeregulament-2013.pdf>).

Mint a fentiekből is látszik, a fenti szereplők ható- vagy feladatkörei nagyon sokszor érintkeznek, átfedésben vannak. Ez azonban éppen a felelősség megoszlása, és feladatok lehetséges áthárítása miatt nem feltétlenül kedvez az oktatási folyamatnak. Ugyanakkor ha csak az utóbbi két intézményt nézzük, azt látjuk, hogy mivel magyar munkatársa egyiknek sincs,⁷⁷ a megjelölt attribúcióit részben a Kisebbségi Osztály és az Országos Bizottság veszik át (a Vizsgaközpont és az Intézet pedig csak a megszületett anyagok felülbírálatát végzi el), részben pedig fedezetlenül maradnak (például sem tételíró sem tankönyvértékelő képzsékek nincsenek magyar tanítók vagy magyartanárok számára).

Ha csak a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kötődő tantervek, tananyagok és vizsgatételek útját nézzük, a folyamat hozzávetőlegesen a következő:

(1) A **tantervírás** felülről, a Minisztérium felől induló kezdeményezés, amely az Oktatástudományi Intézet koordinálásával, de a Kisebbségi Osztály megkeresésével indul. A Kisebbségi Osztály feladata a tantervíró bizottság összeállítása. Ehhez olykor személyes felkéréssel, olykor levelezőlistás toborzással keres partnereket a magyartanárok és szakfelügyelők közül, valamint az Országos Bizottságot szólítja meg, esetenként a felsőoktatás intézményeitől kér szakmai segítséget. A tantervírás mindig önkéntes alapon történik, és semmilyen módon nincs honorálva a befektetett munka. A munkakörülmények, szintén az anyagi források hiányában, nem kedveznek a szakmai munkának: egy-két napos találkozási lehetőség alatt kell megvitatni és megoldani a felmerülő feladatokat. Az elkészült tanterveket közvitára bocsátják, az esetleges javaslatokat esetenként az Országos Bizottság, esetenként a Kisebbségi Osztály alkalmazottai bírálják el, majd ez – román nyelvre fordítás után – az Oktatástudományi Intézetten keresztül kerül a miniszter asztalára. Ebben a folyamatban, mely jellemzően szűk határidős munkát feltételez, ha sikerül is bevonni gyakorló tanárokon túl a szakma képviselőit, azoknak többnyire semmilyen befolyásuk nincs a végeredményre. A magyarul megírt tanterveknek némelykor a felismerhetetlenségig eltorzított román fordítása kerül az Oktatástudományi Intézet munkatársaihoz, akik a jelentéstulajdonítás és szabványrahozás kettős igyekezetében a tanterv eredeti koncepcióját többnyire nem tükröző végeredmény kompromisszumát kényszerítik ki.

(2) **Tankönyvpályázat**ot a Minisztérium ír ki az Országos Értékelési és Vizsgaközponttal együttműködve. A pályázatokat a kiadók adják be. A legfrissebb tankönyvpályázat benyújtási és elbírálási módszertanát a 2013. november 22-i, 5559-es számú miniszteri rendelet és mellékletei tartalmazzák (vö. <http://edu.ro/index.php/articles/21109>). 2014-től a tankönyvek digitális, interaktív táblára szánt változatai is a pályázat kötelező részét képezik. A tankönyvírók képzése az Oktatástudományi Intézet feladatkörébe tartozik. Tekintettel arra, hogy a szóba jöhető magyar kiadóknak nincs kiadói szerkesztőségük, ez különösen fontos lenne. Az értékelési folyamatot az Országos Értékelési és Vizsgaközpont irányítja, ő állítja össze a tankönyvértékelő bizottságokat is, és ezek felkészítéséről is ő gondoskodik.⁷⁸ Felkérésre a magyar nyelv és irodalomért felelős Országos Bizottságnak is véleményezést kell benyújtania. Az értékelés két (tartalmi és költségvetési) fázisa nyomán lezáruló pályázatok miniszteri rendelettel válnak hivatalos tankönyvekké. Ezeket a kötelező oktatás 11 évében az Oktatási Minisztérium ingyen biztosítja az iskoláknak. Ezekre a pályázatokon a magyar tankönyvek eleve hátrányban vannak, részben a román nyelven is benyújtandó pályázattal munkát fordítási költségei, részben az kis példányszámra való tervezés többletköltségei miatt.

(3) A **vizsgatételek** megírásának folyamatát az Országos Értékelési és Vizsgaközpont irányítja, a Kisebbségi Osztály megkeresésével. Ez minden megyéből tételjavaslatokat kér, melyből az Országos Bizottság állítja össze a tételeket. Amennyiben nem érkezik (elegendő) tételjavaslat, az Országos Bizottság tagjait kéri fel tételírásra, akik titoktartási nyilatkozatot írnak alá. Az elkészült tételek bírálatára a Kisebbségi Osztály felkérhet más Országos Bizottsági tagokat, de nem példátlan az sem, hogy a Kisebbségi Osztály munkatársa véglegesíti a tételeket.

Amint a fentiekből is jól látszik, a magyar nyelv és irodalom tantárgy tartalmi szabályozásának dokumentumai gyakorlatilag „társadalmi munkában” történnek, úgy, hogy az adott dokumentumok kidolgozását végző bizottságoknak a szakmai felkészítése, továbbképzése nincs biztosítva és megszervezve, a (minden oktatási ciklust arányosan képviselő) gyakorló tanárokból álló Országos Bizottságon túl a folyamatoknak szakmai kontrollja nincsen. Ez nemcsak, hogy nem garanciája a minőségnek, de még azzal

77 Pontosabban: az Országos Értékelési és Vizsgaközpontban van egy üres állás, ami évek óta betöltetlen, ugyanis nem került olyan szakember, aki az országos minimálbérnél alig nagyobb összegért hajlandó lenne Bukarestbe költözni ezért az állásért.

78 Mint fentebb is említettük, sem a magyar nyelv és irodalom tankönyvek, sem az ezek alapjául szolgáló tantervek fejlesztési folyamatában a szerzők vagy az értékelők képzése, továbbképzése nem történt meg, noha ez egyrészt az Oktatástudományi Intézet, másrészt a Országos Értékelési és Vizsgaközpont feladatkörébe tartozik.



is együtt jár, hogy a rendszer nem ad teret a (viszonylag hosszú távra készülő) anyagok minőségének és használhatóságának tesztelésére sem.

Annak ellenére, hogy az érvényben lévő 2011-es oktatási törvény (45. cikkely, 16. pont) megteremti a lehetőséget az Oktatástudományi Intézet keretében egy kutatási és fejlesztési részleg létrehozására⁷⁹ a kisebbségek nyelvéen történő oktatás számára, ez irányban mindezidáig nem történt előrelépés.

9. Összegzés: ami hárítható, és ami nem

■ A hazai oktatási rendszer állapota, mint az iskolai anyanyelvi nevelés környezete (is), nagy mértékben befolyásolja azt, hogy a „felülről jövő” oktatási dokumentumokban egyáltalán hogyan manifesztálódhatnak az esetleges reformtörekvések. Mégis úgy vélem, hogy a mindennapi iskolai gyakorlat megváltoztatásának nem ez az egyetlen/legfőbb kerékkötője. Az ugyanis, hogy a képességfejlesztés varázsszava alatt legtöbb esetben ma is ugyanaz az ismeretközpontú, öncélú oktatás folyik, amelynek az eredménytelensége (és feleslegessége) tanár és diák számára egyaránt nyilvánvaló, hogy a nyelvtanórák sokszor „érdeklődés hiányában elmaradnak”, hogy az órákon a frontális munkamódszerek és a deduktív megközelítések dominálnak stb., több okra vezethető vissza, melyek közül a tankönyvek és taneszközök, tanítási segédletek hiánya, a klasszikus mérési, értékelési, számonkérési stratégiák és módszerek továbbélése, a tanári kompetenciák hiányosságai – pl. a tanulás-szervezési eljárások és tanítási módszerek széles skálájának alkalmazására való képesség, a modern szaktudományos (itt: nyelvészeti) tudás birtoklása – csak néhány (noha talán a leglényegesebb).

10. Hivatkozások

BALÁZS Lajos – SZILÁGYI N. Sándor

1999 *Învățarea limbii române este un drept sau obligație, este o cauză sau pretext? A román nyelv tanulása jog vagy kötelesség, ügy vagy ürügy?* Apáczai Csere János Pedagógusok Háza kiadója, Csíkszereda.

BÁLINT Emese – PÉNTEK János (szerk.)

2009 *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról.* Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 5. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Szepsiszentgyörgy.

BARTHA Csilla – NÁDOR Orsolya – PÉNTEK János (szerk.)

2011 *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

BENŐ Attila

2009 A román nyelv tanítása a romániai közoktatásban a nemzeti kisebbségek számára. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada.* Univerzitetna knjižnica Maribor, Bielsko-Biala – Budapest – Kansas – Maribor – Praha. 217–225.

BIRÓ Enikő

2012 *Kétnyelvűek nyelvtanulási stratégiái.* Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár.

79 „În cadrul Institutului de Științe ale Educației din subordinea Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului va funcționa și o secție de cercetare și inovare pentru învățământul cu predare în limbile minorităților naționale” (45. cikkely, 16. pont).

BORSOS Gyöngyi – FARKAS-FERENCZ Endre – FERENCZ Éva – HEGYELI Attila – SZÁSZ Csilla (szerk.)
2008 *Szöveggyűjtemény csángó gyerekek számára*, I.–II. Moldvai Csángómagyarok Szövetsége –
Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

FÓRIS-FERENCZI Rita

2007 Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In: Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.):
Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban. Soros Oktatási Köz-
pont, Csíkszereda. 45–95.

2008 *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelélmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

FÓRIS-FERENCZI Rita – PÉNTEK János

2011 A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla –
Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*.
Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 73–131.

GÁL Noémi

2010 *A nyelvi revitalizáció*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 6. Anyanyelvápolók Erdélyi Szö-
vetsége, Kolozsvár.

GERGELY Erzsébet

2012 Szövegértés és mikrokörnyezet az erdélyi magyar diákok körében. In: Pletl Rita (szerk.): *Anya-
nyelvoktatás – nyelvi horizontok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 109–134.

HORVÁTH István

2005 A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regio-
nális összehasonlító elemzések. *Erdélyi Társadalom*, 3/1: 171–200.

HORVÁTH István – TÓDOR Erika Mária (szerk.)

2008 *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Studii elaborate pe baza prezentărilor din
cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12–13 iunie 2008. Editura Limes – Institutul pentru
Studiarea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca.

2009 *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai tanulmá-
nyok*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, Kolozsvár.

2011 *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion,
Kolozsvár.

KÁDÁR Edit

2012 A módszertani alapvetés és a tartalmak inkonzisztenciája az V–VIII. osztályos tantervben. In:
Fóris-Ferenczi Rita – Demény Piroska (szerk.): *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folya-
matban*. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár. 129–133.

KONTRA Miklós – SZILÁGYI N. Sándor

2002 A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra Miklós – Hattyár Helga
(szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 3–10. [http://mek.
oszk.hu/12100/12123/12123.pdf](http://mek.oszk.hu/12100/12123/12123.pdf)

MANDEL Kinga – PAPP Z. Attila (szerk.):

20007 *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Köz-
pont, Csíkszereda. 21–44. <http://www.mtaki.hu/data/files/220.pdf>

MÁRTON János

2007 A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője. In: Mandel Kinga – Papp Z. Attila
(szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Okta-
tási Központ, Csíkszereda. 21–44. <http://www.mtaki.hu/data/files/220.pdf>



MOLNÁR- BODROGI Enikő

- 2006 Alvó nyelvek ébredése Skandináviában. *Specimina Fennica* Tomus XII. Colloquia Contrastiva Tomus XIV. Kaukovertailuja V. Savariae. Szerk.: Pusztay János. 42–59.
- 2007 Revitalizing minority language and ethnic identity: the case of the Kvens in Norway. *Études Finno-Ougriennes*. Tome 39. L'Harmattan, Paris. 123–145.
- 2008 Strategies of language revitalization in Scandinavia. *Journal of Linguistic and Intercultural Education*. Editura Aeternitas, Alba Iulia. 123–131.

PÉNTEK János

- 2004a *Anyanyelv és oktatás*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda.
- 2004b Aktuális folyamatok a romániai (magyar) felsőoktatásban. In: Cseke Péter – Kozma Kis Erzsébet (szerk.): *Minőségi igények és módszertani követelmények a felsőoktatásban*. Presa Universitară Clujeană Kiadó, Kolozsvár. 11–18.
- 2005 Lyukasháló: Pedagógusképzés az egyetem árnyékában. *Korunk* XVI/6: 67–72.
- 2007 Tankönyvek, oktatási anyagok, taneszközök a hazai magyar közoktatásban. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2006*. Temesvár, Fundația Diaspora – Ed. Marineasa. 232–240.
- 2009a Nyelvoktatássá válik a román nyelv tanítása, vagy megmarad eredménytelen „anyanyelv-pedagógiának”? In: Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 5. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 173–176.
- 2009b A magyar közoktatás nyelvi és szakmai feltételei. In: Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 5. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 69–109.
- 2011 Többségi? Kisebbségi? In: Horváth István – Tódor Erika (szerk.): *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, Kolozsvár. 11–26.

PLETL Rita

- 1997 *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról*. Infopress Rt., Székelyudvarhely.
- 2010 Az anyanyelvoktatás helyzete Erdélyben. In: *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért. Science for Education – Education for Science – Közös jövőnk a nyelv II. Nyelvtudomány és pedagógia*. Konstantin Filozofus Egyetem – Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 105–117.
- 2011 *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- 2012 *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

PLETL Rita (szerk.)

- 2012 *Anyanyelvoktatás – nyelvi horizontok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.

TÓDOR Erika Mária

- 2004 Dimensiunile teoretice și practice ale curriculumului în contextul alterității lingvistice. *Educația* 21/3: 76–96.
- 2005a A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései. *Magyar Pedagógia* 105: 41–59.
- 2005b *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- 2007 Hogyan lehetne jobban? Tantervfejlesztés és mellérendelő kétnyelvűség, avagy az oktatásszervezési döntéshozatalokat befolyásoló tényezőkről. *Magiszter* V/3–4: 73–84.
- 2009a *Predarea-învățarea limbii române ca ne-maternă (O alternativă a lingvisticii aplicate)*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- 2009b Planning of didactic ways and mental lexicon for bilingual speakers. *Analele Universității Ștefan cel Mare Suceava. Seria Științe ale Educației*, Tomul VI. Editura Universității Suceava, Suceava. 778–788.
- 2011 Kétnyelvű lét és iskola (Helyzetkép a román nyelv elsajátításának aktuális kérdéseiről a magyar tannyelvű iskolákban) In: Strédl Terézia – Nagy Melinda (szerk.): *„Vedľa seba alebo spolu?! Egy-más mellett vagy együtt?!”* Selye János TE, Komárom. 385–392.

DESPRE INSTITUTUL PENTRU STUDIEREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

INSTITUTUL PENTRU STUDIEREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE (ISPMN) funcționează ca instituție publică și ca personalitate juridică în subordinea Guvernului și sub coordonarea Departamentului pentru Relații Interetnice. Sediul Institutului este în municipiul Cluj-Napoca.

Scop și activități de baza

Studierea și cercetarea inter- și pluridisciplinară a păstrării, dezvoltării și exprimării identității etnice, studiarea aspectelor sociologice, istorice, culturale, lingvistice, religioase sau de altă natură ale minorităților naționale și ale altor comunități etnice din România.

Direcții principale de cercetare

Schimbare de abordare în România, în domeniul politicilor față de minoritățile naționale: analiza politico-instituțională a istoriei recente;
Dinamica etno-demografică a minorităților din România;
Revitalizare etnică sau asimilare? Identități în tranziție, analiza transformărilor identitare la minoritățile etnice din România;
Analiza rolului jucat de etnicitate în dinamica stratificării sociale din România;
Patrimoniul cultural instituțional al minorităților din România;
Patternuri ale segregării etnice;
Bilingvismul: modalități de producere, atitudini și politici publice;
Noi imigranți în România: modele de încorporare și integrare.

ABOUT THE ROMANIAN INSTITUTE FOR RESEARCH ON NATIONAL MINORITIES

The ROMANIAN INSTITUTE FOR RESEARCH ON NATIONAL MINORITIES (RIRNM) is a legally constituted public entity under the authority of the Romanian Government. It is based in Cluj-Napoca.

Aim

The inter- and multidisciplinary study and research of the preservation, development and expression of ethnic identity, as well as social, historic, cultural, linguistic, religious or other aspects of national minorities and of other ethnic communities in Romania.

Major research areas

Changing policies regarding national minorities in Romania: political and institutional analyses of recent history;
Ethno-demographic dynamics of minorities in Romania;
Identities in transition – ethnic enlivening or assimilation? (analysis of transformations in the identity of national minorities from Romania);
Analysis of the role of ethnicity in the social stratification dynamics in Romania;
The institutional cultural heritage of minorities in Romania;
Ethnic segregation patterns;
Bilingualism: ways of generating bilingualism, public attitudes and policies;
Recent immigrants to Romania: patterns of social and economic integration.

A NEMZETI KISEBBSÉGGUTATÓ INTÉZETRŐL

A kolozsvári székhelyű, jogi személyként működő NEMZETI KISEBBSÉGGUTATÓ INTÉZET (NKI) a Román Kormány hatáskörébe tartozó közintézmény.

Célok

A romániai nemzeti kisebbségek és más etnikai közösségek etnikai identitásmegőrzésének, -változásainak, -kifejeződésének, valamint ezek szociológiai, történelmi, kulturális, nyelvészeti, vallásos és más jellegű aspektusainak kutatása, tanulmányozása.

Főbb kutatási irányvonalak

A romániai kisebbségpolitikában történő változások elemzése: jelenkortörténetre vonatkozó intézménypolitikai elemzések;
A romániai kisebbségek népességdemográfiai jellemzői;
Átmeneti identitások – etnikai revitalizálás vagy asszimiláció? (a romániai kisebbségek identitásában végbemenő változások elemzése);
Az etnicitás szerepe a társadalmi rétegződésben;
A romániai nemzeti kisebbségek kulturális öröksége;
Az etnikai szegregáció modelljei;
A kétnyelvűség módozatai, az ehhez kapcsolódó attitűdök és közpolitikák;
Új bevándorlók Romániában: társadalmi és gazdasági beilleszkedési modellek.



A apărut/Previous issues/Megjelent:

- Nr. 1
Kiss Tamás – Csata István: *Evoluția populației maghiare din România. Rezultate și probleme metodologice. Evolution of the Hungarian Population from Romania. Results and Methodological Problems*
- Nr. 2
Veres Valér: *Analiza comparată a identității minorităților maghiare din Bazinul Carpatic. A Kárpát-medencei magyarok nemzeti identitásának összehasonlító elemzése.*
- Nr. 3
Fosztó László: *Bibliografie cu studiile și reprezentările despre romii din România – cu accentul pe perioada 1990–2007*
- Nr. 4
Remus Gabriel Anghel: *Migrația și problemele ei: perspectiva transnațională ca o nouă modalitate de analiză a etnicității și schimbării sociale în România*
- Nr. 5
Székely István Gergő: *Soluții instituționale speciale pentru reprezentarea parlamentară a minorităților naționale*
- Nr. 6
Toma Stefánia: *Roma/Gypsies and Education in a Multi-ethnic Community in Romania*
- Nr. 7
Marjoke Oosterom: *Raising your Voice: Interaction Processes between Roma and Local Authorities in Rural Romania*
- Nr. 8
Horváth István: *Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről*
- Nr. 9
Rudolf Gräf: *Palatele țigănești. Arhitectură și cultură*
- Nr. 10
Tódor Erika Mária: *Analytical aspects of institutional bilingualism. Reperele analitice ale bilingvismului instituțional*
- Nr. 11
Székely István Gergő: *The representation of national minorities in the local councils – an evaluation of Romanian electoral legislation in light of the results of the 2004 and 2008 local elections. Reprezentarea minorităților naționale la nivel local – O evaluare a legislației electorale românești pe baza rezultatelor alegerilor locale din 2004 și 2008*
- Nr. 12
Kiss Tamás – Barna Gergő – Sólyom Zsuzsa: *Erdélyi magyar fiatalok 2008. Közvélemény-kutatás az erdélyi magyar fiatalok társadalmi helyzetéről és elvárásairól. Összehasonlító gyorsjelentés. Tinerii maghiari din Transilvania 2008. Anchetă sociologică despre starea socială și așteptările tinerilor maghiari din Transilvania. Dimensiuni comparative*
- Nr. 13
Yaron Matras: *Viitorul limbii romani: către o politică a pluralismului lingvistic*
- Nr. 14
Sorin Gog: *Cemeteries and dying in a multi-religious and multi-ethnic village of the Danube Delta*
- Nr. 15
Irina Culic: *Dual Citizenship Policies in Central and Eastern Europe*
- Nr. 16
Mohácsék Magdolna: *Analiza finanțării alocate organizațiilor minorităților naționale*
- Nr. 17
Gidó Attila: *On Transylvanian Jews. An Outline of a Common History*
- Nr. 18
Kozák Gyula: *Muslims in Romania: Integration Models, Categorization and Social Distance*
- Nr. 19
Iulia Hossu: *Strategii de supraviețuire într-o comunitate de romi. Studiu de caz. Comunitatea „Digului”, Orăștie, județul Hunedoara*
- Nr. 20
Székely István Gergő: *Reprezentarea politică a minorităților naționale în România. The political representation of national minorities in Romania*
- Nr. 21
Peti Lehel: *Câteva elemente ale schimbării perspectivei religioase: secularizarea, transnaționalismul și adoptarea sectelor în satele de ceangăi din Moldova Transnational Ways of Life, Secularization and Sects. Interpreting Novel Religious Phenomena of the Moldavian Csángó Villages*
- Nr. 22
Sergiu Constantin: *Tirolul de Sud – un model de autonomie și conviețuire?*

- Nr. 23
Jakab Albert Zsolt: *Organizarea memoriei colective în Cluj-Napoca după 1989*
The Organization of Collective Memory by Romanians and Hungarians in Cluj-Napoca after 1989
- Nr. 24
Peti Lehel: *Apariția Fecioarei Maria de la Seuca – în contextul interferențelor religioase și etnice*
The Marian Apparition from Seuca/Szőkefalva in the Context of Religious and Ethnical Interferences
- Nr. 25
Könczei Csongor: *De la Kodoba la Codoba. Despre schimbarea identității etnice secundare într-o familie de muzicanți romi dintr-un sat din Câmpia Transilvaniei*
Hogyan lett a Kodobából Codoba?
„Másodlagos” identitásváltások egy mezőségi cigány-muzsikus családnál
- Nr. 26
Marius Lazăr: *Semantică socială și etnicitate. O tipologie a modurilor identitare discursive în România*
- Nr. 27
Horváth István (coord.) – Veress Ilka – Vitos Katalin: *Közigazgatási nyelvhasználat Hargita megyében az önkormányzati és a központi kormányzat megyeszintű intézményeiben*
Utilizarea limbii maghiare în administrația publică locală și în instituțiile deconcentrate din județul Harghita
- Nr. 28
Sarău Gheorghe: *Bibliografie selectivă privind rromii (1990 - 2009)*
- Nr. 29
Livia Popescu, Cristina Raț, Adina Rebeleanu: *„Nu se face discriminare!”...doar accesul este inegal. Dificultăți în utilizarea serviciilor de sănătate de către populația romă din România/ „No discrimination!” Just unequal access... Barriers in the use of health-care services among the Romanian Roma*
- Nr. 30
Kiss Tamás – Veress Ilka: *Minorități din România: dinamici demografice și identitare*
- Nr. 31
Sólyom Zsuzsa: *Ancheta sociologică – Coeziune socială și climat interetnic în România, octombrie – noiembrie 2008*
- Nr. 32
Könczei Csongor: *Művészeti szakoktatás avagy műkedvelő hagyományörzés? Helyzetkép a romániai magyar iskolai néptáncoktatásról*
- Nr. 33
Veress Ilka: *Strategiile de reproducere culturală ale minorității armene din România*
- Nr. 34
Kiss Dénes: *Sistemul instituțional al minorităților etnice din România*
- Nr. 35
Gidó Attila – Sólyom Zsuzsa: *Kolozsvár, Nagyvárad és Nagyvárad zsidó túlélői. A Zsidó Világkongresszus 1946-os észak-erdélyi felmérése*
The surviving Jewish inhabitants of Cluj, Carei and Oradea. The survey of the World Jewish Congress in 1946
- Nr. 36
Marin Timeea Elena: *„We are Gypsies, not Roma”. Ethnic Identity Constructions and Ethnic Stereotypes – an example from a Gypsy Community in Central Romania*
- Nr. 37
Kiss Dénes: *Romániai magyar nonprofit szervezetek – 2009–2010. A szervezetek adatbázisának bemutatása és a nonprofit szektor szociológiai elemzése*
- Nr. 38
Lazăr Andreea: *O cartografiere a concepțiilor „populare” despre apartenența națională în statele membre ale Uniunii Europene*
- Nr. 39
Gidó Attila: *School Market and the Educational Institutions in Transylvania, Partium and Banat between 1919 and 1948*
- Nr. 40
Horváth István: *Romania and Moldova, Migration mid-19th Century to Present, with Special Focus on Minorities Migration/Migrația din România și Republica Moldova de la mijlocul secolului XIX până în prezent, cu accent pe migrația minorităților*
- Nr. 41
Plainer Zsuzsa: *WHAT TO GIVE IN RETURN? Suspicion in a Roma shantytown from Romania*
- Nr. 42
Sorbán Angella: *Kisebbség – társadomszerkezet – kétnyelvűség*
- Nr. 43
Kiss Tamás – Barna Gergő: *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés*
- Nr. 44
Plainer Zsuzsa: *Controlul presei locale orădene în primii ani ai sistemului ceaușist. Descriere generală și aspecte minoritare*
- Nr. 45
Remus Gabriel Anghel: *Migrația croaților din România. Între migrație etnică și migrație de muncă*



- Nr. 46
Gheorghe Sarău: *Istoricul studiului limbii rromani și al școlarizării rromilor în România (1990–2012)*
- Nr. 47
Könczei Csongor – Sárkány Mihály – Vincze Enikő:
Etnicitate și economie
- Nr. 48
Csősz László – Gidó Attila: *Excluși și exploatați. Munca obligatorie a evreilor din România și Ungaria în timpul celui de-al Doilea Război Mondial*
- Nr. 49
Adriana Cupcea: *Construcția identitară la comunitățile turcă și tătară din Dobrogea*
- Nr. 50
Kiss Tamás – Barna Gergő: *Erdélyi magyarok a magyarországi és a româniai politikai térben*
- Nr. 51
Benedek József – Török Ibolya – Máthé Csongor:
Dimensiunea regională a societății, diversitatea etnoculturală și organizarea administrativ-teritorială în România
- Nr. 52
Kiss Tamás: *Analysis on Existing Migratory Data Production Systems and Major Data Sources in Romania*
- Nr. 53
Kiss Tamás – Barna Gergő: *Maghiarii din Transilvania în spațiul politic maghiar și românesc*
- Nr. 54
Bakk Miklós: *Regionalism asimetric și administrație publică*
- Nr. 55
Plainer Zsuzsa: *Audit Culture and the Making of a “Gypsy School”: Financing Policies, Curricula, Testing and Educational Inequalities in a Romanian Town*
- Nr. 56
Peti Lehel: *Schimbări în agricultura rurală într-o localitate din Transilvania/The changes of rural farming in a Transylvanian settlement*
- Nr. 57
Peti Lehel: *Strategii de subzistență într-o localitate de lângă Târnava Mică/Subsistence strategies in a settlement situated along the Kis-Küküllő (Târnava Mică) River*
- Nr. 58
Adriana Cupcea: *Turc, tătar sau turco-tătar. Probleme ale identității la turcii și tătarii din Dobrogea, în perioada postcomunistă/Turk, Tatar, Or Turko-Tatar. Challenges to the Identities of Dobruja Turks and Tatars in Post-communism*
- Nr. 59
Győri Tamás: *Románul (a)vagy magyarul gondolkodni? Gondolkodási struktúrák elemzése a székely zászló-vitáról közölt publicisztikák alapján*
- Nr. 60
Plainer Zsuzsa: *When Someone Came and Started to Sing, the Others Sang Too, Accompanying Him on the Violin’ – Living and Working Conditions in the Onetime Roma Colony in Oradea and Its Liquidation in the 1970s*
- Nr. 61
Gheorghe Sarău: *Lucrări publicate și activități întreprinse de Gheorghe Sarău în perioada 1980–2015*