

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

Nr. 73

**Kiss Tamás
Toró Tibor**

OKTATÁSI MONITOR I.

**Kisebbségi jogok
a romániai magyar nyelvű oktatásban**



INSTITUTUL PENTRU
STUDIAREA PROBLEMELOR
MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

Cluj-Napoca, 2025

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

■ Nr. 73

Autori: Kiss Tamás – Toró Tibor

Titlu: *Oktatási Monitor I. Kisebbségi jogok a romániai magyar nyelvű oktatásban*

■ Coordonatori serie: Iulia Hossu, Novák Csaba Zoltán

© INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE
Cluj-Napoca, 2025
ISSN 1844 – 5489
www.ispmn.gov.ro

■ Lector științific: Székely István Gergő
■ Corectură: Szabó Beáta
■ 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.

- KISS TAMÁS este sociolog și demograf, cercetător la Institutul Pentru Studierea Problemelor Naționale. Domenii de cercetare: demografie, migrație, stratificare etnică, mobilizare etnică.
E-mail: t_kiss77@yahoo.com
- TORÓ TIBOR este sociolog și politolog, conferențiar universitar la Universitatea Sapientia, Departamentul de Relații Internaționale și studii europene. Domenii de cercetare: mobilizare etnică, politica limbii, politici educaționale.
E-mail: torotibor@sapientia.ro
- KISS TAMÁS is a sociologist and demographer, researcher at the Romanian Institute for Research on National Minorities. Research areas: demography, migration, ethnic stratification, ethnic mobilization.
E-mail: t_kiss77@yahoo.com
- TORÓ TIBOR is a sociologist and political scientist, associate professor at the Sapientia University, Department of International Relations and European Studies. Research areas: ethnic mobilization, language policy, educational policies.
E-mail: torotibor@sapientia.ro

Abstract

This working paper provides a comprehensive minority rights-based assessment of Hungarian-language education in Romania. Using primary data on educational units collected between May and July 2024 by the Institute for Research on National Minorities, the Bálványos Institute, and Transylvania Inquiry – with the support of the Tom Lantos Institute and the Public Policy Institute from Sfântu Gheorghe – the study examines key dimensions of minority education: educational infrastructure, extracurricular language use, linguistic landscape, and inequality of access to educational opportunities. Supplementary data were drawn from publicly available databases, the SIIR education database, official exam results, and previous research on curricula and intercultural content.

The study analyzes the situation of Hungarian-language education in the context of Romania's evolving legal and institutional framework, particularly the provisions of Law no. 2011/1 and Law no. 2023/198 on education, which recognize the right to mother-tongue education and Hungarian extracurricular language use.

Although improvements have been recorded since 2019, particularly regarding classroom resources, empirical findings highlight disparities in infrastructure and auxiliary services, limited access to extracurricular activities, and strong asymmetries in language use within mixed (Romanian–Hungarian) schools. The study also reveals disproportionately high dropout rates among Hungarian-speaking students at four critical educational stages, before secondary and high school graduation, and the two examination periods. These are closely linked to weaker performance of Hungarian pupils in Romanian-language exams.

Overall, the report argues that genuine equality in minority education cannot be ensured merely through legal guarantees. Effective implementation, monitoring of intra-institutional inequalities, and greater inclusion of minority stakeholders in decision-making are essential for realizing the right to equitable and quality education for Romanian Hungarians.

Rezumat

Studiul oferă o evaluare a educației în limba maghiară din România. Folosind date primare despre unități educaționale colectate în perioada mai - iulie 2024 de către Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale (ISPMN), Institutul Bálványos și Transylvania Inquiry – cu sprijinul Institutului „Tom Lantos” și al Institutului de Politici Publice din Sfântu Gheorghe – studiul analizează principalele dimensiuni ale educației minoritare: infrastructura educațională, utilizarea limbii în activitățile extracurriculare, peisajul lingvistic și inegalitățile de acces la oportunitățile educaționale. Datele suplimentare au fost extrase din baza de date educațională SIIR, rezultatele oficiale ale examenelor și cercetări anterioare privind programele școlare și conținutul intercultural.

Studiul analizează situația învățământului în limba maghiară în contextul evoluției cadrului juridic și instituțional din România, în special prevederile Legii nr. 1/2011 și ale Legii nr. 198/2023 privind educația, care recunosc dreptul la educația în limba maternă și la utilizarea limbii maghiare în diferite contexte extracurriculare.

Deși după 2019 s-au înregistrat progrese semnificative, în special în ceea ce privește dotarea sălilor, rezultatele empirice evidențiază în continuare disparități în infrastructură și servicii auxiliare, acces limitat la activități extracurriculare și asimetrii majore în utilizarea limbii în școlile mixte (româno–maghiare). Studiul relevă, de asemenea, rate disproporționate de mari de abandon școlar în rândul elevilor vorbitori de limbă maghiară în patru etape educaționale critice, înainte de absolvirea gimnaziului și liceului și în cele două perioade de examinare. Acestea din urmă sunt strâns legate de performanțele mai slabe ale elevilor maghiari la examenele de limbă română.

În ansamblu, raportul susține că egalitatea nu poate fi garantată doar prin dispoziții legale. Implementarea eficientă, monitorizarea inegalităților intra-instituționale și o implicare mai amplă a actorilor minoritari în procesul decizional sunt esențiale pentru realizarea dreptului la o educație echitabilă și de calitate pentru maghiarii din România.



Tartalom

1. Vezetői összefoglaló	5
2. A vizsgálat fogalmi kerete és módszertana	8
2.1. Kisebbségi oktatási jogok, egyenlőtlenségek, strukturális diszkrimináció	8
2.2. A nyelvi tájkép és a tanórán kívüli iskolai nyelvhasználat	10
2.3. A vizsgálat és az elemzés módszertana	11
3. Törvényi keret és általános oktatási folyamatok	14
4. Az oktatási infrastruktúra helyzete	20
4.1. A tantermen kívüli infrastruktúra egyenlőtlenségei a magyar tannyelvű és vegyes oktatási helyszínek között	20
4.2. A tantermi infrastruktúra egyenlőtlenségei a vegyes oktatási helyszíneken belül	21
4.3. Egyházi ingatlanokban működő iskolák	23
4.4. Magyar oktatást támogató egyesületek, alapítványok	26
5. A tanórán kívüli tevékenységekhez és a segítő szolgáltatásokhoz való egyenlőtlen hozzáférés	27
5.1. Tanórán kívüli tevékenységek	27
5.2. Segítő szolgáltatások	28
6. Nyelvi aszimmetriák	29
6.1. Iskolai nyelvi tájkép	29
6.1.1. Az iskola homlokzatának a feliratozása	29
6.1.2. Belső feliratok	31
6.2. Tanórán kívüli nyelvhasználat	33
6.2.1. A belső és külső kommunikáció nyelve	33
6.2.2. A szülőkkel való kapcsolattartás nyelve	34
6.2.3. A diákokkal való írásos kommunikáció nyelve	34
6.3. Az adminisztratív és kisegítő személyzet magyar nyelvtudása	35
7. A minőségi oktatáshoz és az egyes oktatási szintekhez való hozzáférés	36
7.1. Lemorzsolódási pontok a magyar nyelvű oktatásban	37
7.2. Az V–VIII. osztály alatti és azt követő lemorzsolódás	38
7.3. A hivatalos vizsgaeredmények alakulása	39
7.3.1. A vizsgáztatás szabályozása	40
7.3.2. A VIII. osztályos képességfelmérő vizsga eredményei	42
7.3.3. Érettségi eredmények	43
7.4. A magyarul tanulók kompetenciái a PISA-adatfelvétel alapján	46
8. Interkulturális oktatás (hiánya) a többségi iskolákban	51
8.1. Román nyelv és irodalom tankönyvek	52
8.2. Állampolgári nevelés tankönyvek	53
8.3. Történelemtankönyvek	54
8.4. A többségi gyermekek magyar nyelvtanulási lehetőségeinek hiánya	57
9. A tényleges részvétel akadályai: végrehajtási hiányosságok, az elszámoltathatóság és az átláthatóság hiánya a döntéshozatalban	57
10. Következtetések, ajánlások	61
10.1. A hátrányos megkülönböztetés leküzdése az erőforrások elosztásában és a vegyes iskolákon belüli nyelvhasználatban	61
10.2. A lemorzsolódás és az egyenlőtlen hozzáférés enyhítése	63
10.3. A többségi diákok interkulturális nevelése és a szimmetrikusabb kétnyelvűség elősegítése	63
10.4. Átlátható, elszámoltatható döntéshozatal	64
Bibliográfia	64

OKTATÁSI MONITOR I.

Kisebbségi jogok a romániai magyar nyelvű oktatásban

1. Vezetői összefoglaló

■ Műhelytanulmányunk a romániai magyar nyelvű oktatás kisebbségi jogi szempontú átvilágítására vállalkozik. Elsődleges adatforrásunk a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, a Bálványos Intézet és a Transylvania Inquiry 2024. május–júliusi adatfelvétele, amit a Tom Lantos Intézet és a Székelyföldi Közpolitikai Intézet anyagi támogatása tett lehetővé.¹ A vizsgálat keretében a magyar nyelvű oktatási helyszínek teljes körű lekérdezését hajtottuk végre: 886 oktatási helyszínt sikerült lekérdeznünk, ami 97,7 százalékos válaszadási rátát jelent. Adatfelvételünk az oktatási infrastruktúra állapotára, a tanórán kívüli nyelvhasználatra, a nyelvi tájképre és a roma tanulók magyar oktatásban való jelenlétére összpontosított. Műhelytanulmányunk mindezekre a kérdésekre kitér, a roma jelenlétet leszámítva, amivel külön jelentésben foglalkozunk, és amit most csak az V–VIII. osztályos lemorzsolódás vonatkozásában érintünk röviden. A felmérés adatait a 2019-es Oktatási Barométer adatfelvétellel hasonlítottuk össze,² így választ tudunk adni arra, hogy milyen változások zajlottak le a két adatfelvétel közötti ötéves periódusban.

A romániai magyar nyelvű oktatás kisebbségi jogi szempontú elemzésében a kérdőíves adatfelvétel mellett egyéb adatforrásokat is felhasználtunk. Így áttekintettük a vonatkozó törvényi keretet, ami a statisztikai elemzést is orientálta. A tanügyminisztérium által közölt adatok között a SIIR (a Romániai Oktatás Integrált Informatikai Rendszere) adatbázisára támaszkodtunk az adatfelvétel előkészítésekor és a diáklétszámok, valamint a lemorzsolódás elemzésekor. Az oktatáshoz való hozzáférést a VIII. osztályos képességvizsga és az érettségi vizsga eredményeken keresztül vizsgáltuk, amit adatbázis formájában részben a <http://static.bacalaureat.edu.ro> és a <http://static.evaluate.edu.ro>, illetve a data.gov.ro oldalról töltöttünk le.³ A többségi diákok interkulturális oktatását a román nyelvű oktatásban használt tankönyveken keresztül elemeztük még egy korábbi, 2021-es vizsgálatunk keretében.⁴ Ezek szintén a <https://www.manuale.edu.ro> honlapon keresztül érhetők el. Végül az oktatási döntéshozásban való kisebbségi részvétel elemzésében minőségi eszközökre (interjúkra és esetelemzésre) is támaszkodtunk.

Románia jelentős eredményeket ért el a kisebbségi oktatás intézményesítésében. Már a 2011/1. számú oktatási törvény elismerte a kisebbségek anyanyelvi oktatáshoz való jogát az oktatás minden szintjén és formájában, és az anyanyelvű oktatás egy igen erős formáját tette lehetővé. A kisebbségi iskolákban tanuló diákok, a román nyelv és irodalom kivételével, minden tantárgyat az anyanyelvükön tanulhatnak. A törvény tág teret biztosít a multikulturális oktatási tartalmaknak, lehetővé téve öt tantárgy (anyanyelv és irodalom, román nyelv és irodalom, zeneoktatás, vallásoktatás, valamint a kisebbségek története és hagyományai) speciális tanterv szerinti tanítását. A törvény támogatja a különálló kisebbségi nyelvű iskolák létrehozását is, és bár nem teljesen elszámoltatható formában, bevonja a kisebbségi szereplőket az oktatási döntéshozatalba. Ennek eredményeként egy olyan államilag finanszírozott és

1 Az adatfelvétel összehangolásáért Kiss Emesének mondunk köszönetet.

2 A vizsgálatot a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, a Bálványos Intézet és a Kvantum Research végezte.

3 A letöltésért Molnár Róbert Csabát illeti köszönet.

4 Lásd Kiss–Toró–Jakab (2022).

kvázi különálló magyar nyelvű oktatási rendszer jött létre, amely sikeresen csatornázza be a magyar diákok többségét az anyanyelvi oktatásba. A rendszer következményeként a vegyes (román és magyar tannyelvű) iskolák rovására növekszik a különálló magyar tannyelvű iskolákban tanulók aránya, ami tovább bővíti a magyar nyelv használatának lehetőségét. A 2023/198. számú oktatási törvény a fentiek mellett külön kitért a tantermen kívüli nyelvhasználat szabályozására, kötelezővé téve a kétnyelvű feliratokat, a kisegítő személyzet magyar nyelvtudását és a kétnyelvű kommunikációt a tanórákon kívül.

A fentiek alapján, a romániai kisebbségi oktatást a diverzitásmenedzsment pozitív pluralista példaként jellemezhetjük kelet-európai összehasonlításban is, ami azonban távolról sem jelenti azt, hogy a jelenlegi helyzet ideális lenne. Adatfelvételünk megtervezésekor és műhelytanulmányunk elkészítésekor abból indultunk ki, hogy a romániai kisebbségi oktatás nem jellemezhető csupán a törvényi paragrafusokon keresztül. Kizárólag a román oktatáspolitikai gyakorlat szisztematikus és empirikus vizsgálatával állapítható meg, hogy Románia ténylegesen gyakorlatba ültette-e a kisebbségi diákok minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáféréseinek törvényileg is kodifikált elvét. Egy ilyen elemzésnek, a jogszabályok elemzése mellett, figyelembe kell vennie azok végrehajtását és az oktatáspolitikák következményeit is. Ebből kiindulva jelentésünk az alábbi témákra tér ki:

- (1) a magyar nyelven tanuló diákok hátrányos megkülönböztetése az oktatási infrastruktúrához való hozzáférésben;
- (2) a magyar diákok kisegítő szolgáltatásokhoz és extrakurrikuláris tevékenységekhez való hozzáférése;
- (3) a vegyes iskolákon belüli nyelvi aszimmetriák, amit a nyelvi tájképen, a tanórán kívüli nyelvhasználaton és a kisegítő személyzet magyar nyelvtudásán keresztül vizsgáltunk;
- (4) a magyar diákok oktatáshoz való egyenlőtlen hozzáférése, ami a nagyobb fokú lemorzsolódásból és a magyar diákok rosszabb hivatalos vizsgaeredményeiből következik;
- (5) a többségi diákokat megcélzó interkulturális oktatás hiánya;
- (6) az oktatási döntéshozatalban való egyenlőtlen részvétel és a kisebbségi szereplők elszámoltathatóságának hiánya.

A műhelytanulmány központi állítása, hogy a romániai magyar nyelvű oktatás kisebbségi jogi vizsgálata az említett dimenziókon keresztül valósítható meg. Ugyan a nemzetközi jogi dokumentumok (pl. a Kisebbségvédelmi Keretegyezmény) nem kötelezik Romániát, hogy a kisebbségi nyelvű oktatás ilyen erős formáját hozza létre és finanszírozza államilag, amennyiben azonban ezt megtette, biztosítania kell azt is, hogy a kisebbségi diákok egyenlő módon férjenek hozzá az oktatás különböző szintjeihez és a minőségi képzést biztosító erőforrásokhoz, továbbá (a kisebbségi oktatás formájától függetlenül) biztosítania kell a többségi diákok interkulturális oktatását, valamint a döntéshozatalban való átlátható kisebbségi részvételt. A hátrányos megkülönböztetés kérdése ritkán kerül napirendre a nyelvi elkülönülő oktatási rendszerek esetében. Gyakran hangoztatott érv ugyanis, hogy a kisebbségi diákok ilyen esetben választhatnak az anyanyelvi és többségi nyelven történő oktatás között. Valójában azonban az államilag finanszírozott kisebbségi oktatási rendszerek megléte esetén is jogos követelmény, hogy az ebben részt vevő kisebbségi diákok egyenlő mértékben részesüljenek az erőforrásokban, a többséggel azonos minőségű oktatást kapjanak, és a különböző oktatási szintekhez egyenlő mértékben férjenek hozzá. Ennek hiánya a kisebbségi csoport marginalizációjához vezet, és strukturális diszkriminációként értelmezhető.

A Romániai Köznevelési Minőségbiztosítási Hatóság (a továbbiakban ARACIP) az *oktatási alpinfrastruktúrában*, így a vízzel, árammal, kanalizálással való ellátásban nem mutat ki különbségeket a magyar tannyelvű intézmények rovására. Hasonlóképpen, a Statisztikai Hivatal oktatási infrastruktúrára vonatkozó területi (vagyis nem az iskolákra lebontott) adatai alapján sem mutatható ki a magyar többségű települések lemaradása. Adatfelvételünk szerint azonban a magyar nyelvű oktatási helyszínek tornatermmel, dísztermmel, orvosi rendelővel és pszichológiai kabinettel való ellátottsága jelentősen alacsonyabb, mint a vegyes tannyelvű iskoláké. A különbség jelentős részben a székelyföldi iskolák gyengébb ellátottságával magyarázható, ami arra enged következtetni, hogy a magyar nyelvű (különösen székelyföldi) oktatási helyszínek lemaradása az országos átlaghoz viszonyítva jelentős lehet. Egy következő probléma a tantermen belüli infrastruktúra egyenlőtlen eloszlása a vegyes tannyelvű intézményekben, amire nem is tér ki a hivatalos monitoring. Így a mi vizsgálatunk erre a területre nagyobb figyelmet fordított. Általános tapasztalat ugyanis, hogy a vegyes iskolákban a magyar nyelvű osztályokat kisebb, periférikus jellegű termekben helyezik el, és a 2019-es Oktatási Barométer adatfelvétele arra is rámutatott, hogy jelentős egyenlőtlenségek voltak a vegyes tannyelvű iskolákon belül: a magyar tannyelvű osztályok modern oktatási eszközökkel (fehértáblával, internetkapcsolattal, számítógéppel, projektorral, okostévével) való felszereltsége alacsonyabb volt az iskolákon belüli román tagozat által használt

osztályokénál. 2024-es adatfelvételünk szerint ebben a vonatkozásban egyértelmű pozitív elmozdulás figyelhető meg, a vegyes iskolákon belül regisztrált különbségek kiegyenlítődték. Ezzel együtt továbbra is problémát jelent a hivatalos monitoring hiánya a vegyes intézményeken belül. Szükség lenne arra, hogy az illetékes hatóságok alakítsák ki a vegyes tannyelvű iskolákon belül is az egyenlőtlenségek ellenőrzésének a rendszerét, hogy közbe tudjanak avatkozni azokban az esetekben, amikor a kisebbségi diákokat hátrányos megkülönböztetés éri az erőforrások elosztása tekintetében.

A magyar diákokat egyértelmű hátrány éri a *kisegítő szolgáltatásokhoz* és az *extrakurrikuláris tevékenységekhez* való hozzáférésben. A kisegítő szolgáltatások tekintetében megállapítható, hogy a kizárólag magyar tannyelvű iskolákban arányaiban a vegyes iskoláknál kevesebb nevelési tanácsadót, könyvtárost, asszisztenst, orvost és logopédust alkalmaznak. Ez azt valószínűsíti, hogy a kizárólag román tannyelvű iskolákhoz viszonyítva is hasonló a lemaradás. A vegyes iskolákban a kisegítő szolgáltatásokat végzők nyelvtudásának a hiánya akadályozza a magyar diákok hozzáférését. A tanórán kívüli tevékenységekhez való hozzáférés egyenlőtlensége két tényezőtől fakad. Egyrészt a SIIR-adatbázis alapján elmondható, hogy a gyermekpaloták (*Palatul Copiilor*) által szervezett, közpénzből finanszírozott foglalkozások nyelve a két székelvű megyét leszámítva kizárólag román, ami az anyanyelvfüggő tevékenységek (pl. színjátszás) esetében különösen kirekesztő a magyar diákokkal szemben. Másrészt sok vegyes iskolában ugyanez mondható el az iskola által szervezett tevékenységekre.

A 198/2023. sz. oktatási törvény kötelezővé teszi a kétnyelvű feliratokat az iskolákon belül és az iskolák homlokzatán, továbbá a kétnyelvű külső és belső kommunikációt. Ezek hiánya a törvény szerint sérti a kisebbségek tanórán kívüli anyanyelvhasználati jogát. Felmérésünk alapján elmondható, hogy a *nyelvi tájkép* és a *tanórán kívüli nyelvhasználat* a vegyes iskolák esetében mélységesen aszimmetrikus, ami hierarchikus viszonyt teremt az itt tanuló kisebbségi és többségi diákok között. Habár a vegyes iskolákban párhuzamosan működik a magyar és a román tannyelvű képzés, a magyar nyelv használata a feliratokban és a hivatalos kommunikációban sok helyen majdnem kizárólag az osztálytermekre korlátozódik. Továbbá a magyarul tanuló diákoknak – *magyarul beszélő személyzet* hiányában – sok esetben nincs rá lehetőségük, hogy anyanyelvüket használják az ügyintézés során. A vegyes tannyelvű iskolákban a magyar diákok hátrányos megkülönböztetése és a tanórán kívüli aszimmetrikus nyelvhasználat kihat az iskoláskorú gyermekek szocializációjára, és újratermeli azt a közvélekedést, miszerint a kisebbségeknek el kell fogadniuk az alárendelt pozíciót. Ha a vegyes tannyelvű iskolákban a magyar diákokat marginalizálják és diszkriminálják, ezek az intézmények aligha fogják a kölcsönös tiszteletet és tolerancia szellemét elültetni.

Negyedik problémaként a magyarul beszélő diákok különböző oktatási szintekhez való *egyenlőtlenséggel* foglalkozunk, ami a romániai oktatással szemben felvethető legsúlyosabb kisebbségi jogi probléma. Az erre vonatkozó számítások szerint ugyanis az országos arányokhoz képest összehasonlíthatatlanul nagy a magyarul tanuló diákok *lemorzsolódása*. A magyar nyelvű oktatási rendszerben négy *lemorzsolódási pontot* azonosíthatunk be, az első az V–VIII. osztály, amelynek során elsősorban a roma többségű és erős roma jelenléttel rendelkező oktatási helyszíneken figyelhető meg nagyfokú lemorzsolódás. Ezt követően a IX. osztály a kritikus pont, ahol sok magyarul tanuló diák, az országosnál gyengébb képességvizsga-eredményekkel összefüggésben, elhagyja az oktatási rendszert. Mások román nyelven folytatják a tanulmányaikat, és azoknak az aránya is az országos átlag fölötti, akik az érettségit nem biztosító szakoktatást választják. Ez utóbbiból következik a harmadik lemorzsolódási pont, a XII. osztály, amely előtt a magyar diákok az országos átlagnál nagyobb arányban fejezik be a tanulmányaikat. Végül az utolsó lemorzsolódási pont az érettségi, ahol a sikeresen érettségizők aránya 2012 óta rendre az országos átlag alatt marad.

A négy lemorzsolódási pontból kettő tulajdonképpen a hivatalos vizsgaeredményekkel függ össze, hiszen a magyarul tanuló diákok egyaránt szisztematikusan alulteljesítenek, a VIII. osztályos képességvizsgán és az érettségin. Az érettségi előfeltétele az egyetemre való bejutásnak, hiánya pedig beszűkíti a diákok további részvételét az oktatásban, illetve munkaerőpiaci lehetőségeiket is. A magyar diákok sikertelen érettségi szereplése a legtöbb esetben a román nyelv és irodalom vizsgán elért elégtelen eredményhez köthető. A 2011/1. sz. oktatási törvény értelmében a magyar diákok a román nyelv és irodalmat sajátos tanterv szerint tanulják, és külön a számukra kidolgozott tétel alapján vizsgáznak. Ezt fokozatosan, a 2013/2014-es tanévtől kezdődően kezdték bevezetni, így a diákok a VIII. osztályos képességfelmérő vizsgát a 2020/2021-es tanévvel, az érettségit pedig a 2024/2025-ös tanévvel kezdődően tehetik le a számukra kidolgozott speciális vizsgateszt alapján. Ezt megelőzően a magyar diákok a román anyanyelvük számára kidolgozott tételek alapján vizsgáztak. Miközben ez a változás a VIII.-os képességvizsga-eredményekben nem hozott látványos változást, a 2025-ös érettségi eredményekben jelentős javulást eredményezett. Ez utóbbi biztató fejlemény, azonban továbbra is szükséges az okta-



tási folyamat monitorizálása és az érettségi tételek megfelelő kalibrálása, továbbá ez önmagában nem oldja meg a magyar diákok továbbra is jóval nagyobb lemorzsolódását.

A tanterv vonatkozásában különbséget tehetünk a multikulturális és interkulturális tartalmak között. Elmondható, hogy Románia jól teljesít a multikulturális oktatás tekintetében, hiszen ezt a célt szolgálják azok a tantárgyak, amelyeket speciális kisebbségi tanterv szerint tanítanak, mint az anyanyelv és irodalom, a zeneoktatás, a nemzeti kisebbségek története és hagyományai, valamint a vallásoktatás. Az *interkulturális oktatás* célja viszont, hogy a társadalom teljes egésze számára tudást közvetítsen, ami megköveteli, hogy a nemzeti kisebbségek történetére, hagyományaira vonatkozó információ a többségi diákok számára készített tankönyvekben is megjelenjen. Az interkulturális nevelés többségi oktatásban való megjelenése több szinten vizsgálható: 1) a jogi keret és a nemzeti kerettanterv szintjén, 2) a közoktatásban használt tankönyvek szintjén, valamint 3) az osztálytermi és iskolai gyakorlat alapján, ahol terepkutatás segítségével vizsgálható, hogy milyen az interkulturális oktatás, és mit jelent a tényleges gyakorlatban. Kutatási jelentésünk a második szintre összpontosított: a többségi diákok számára kidolgozott román nyelv és irodalom, történelem és állampolgári nevelés tankönyveket mutatjuk be. Eredményeink azt mutatják, hogy a többségi gyermekek interkulturális nevelése igencsak limitált. Az állampolgári nevelés, román nyelv és irodalom és történelem tankönyvekben nagyon kevés az interkulturális tartalom, utóbbiak pedig ráadásul újratermelik a magyarokról alkotott sztereotípiákat és negatív képet is. Emellett hiányzik annak a lehetősége, hogy a többségi diákok a magyar nyelvet intézményesített keretek között tanulhassák.

Végül a kisebbségi szereplők oktatási döntéshozatalban való részvételét tárgyaljuk. Egyrészt a 2024-es adatfelvétel alapján elmondható, hogy a vegyes iskolák 30 százalékában nem tartják be az igazgató és aligazgató nemzetiiségi hovatartozását szabályozó törvényt. Másrészt a jelenlegi rendszer nem felel meg az elszámoltathatóság követelményének, ami nem segíti elő az oktatástervezést. Ebben a helyzetben a magyar tannyelvű oktatás esetében csak korlátozott mértékben van olyan intézményes szereplő, amely hatékony lenne közpolitikák kidolgozásában. Ezek a problémák kiemelt jelentőségűek a magyarok tényleges oktatási döntéshozásban való részvételére szempontjából.

2. A vizsgálat fogalmi kerete és módszertana

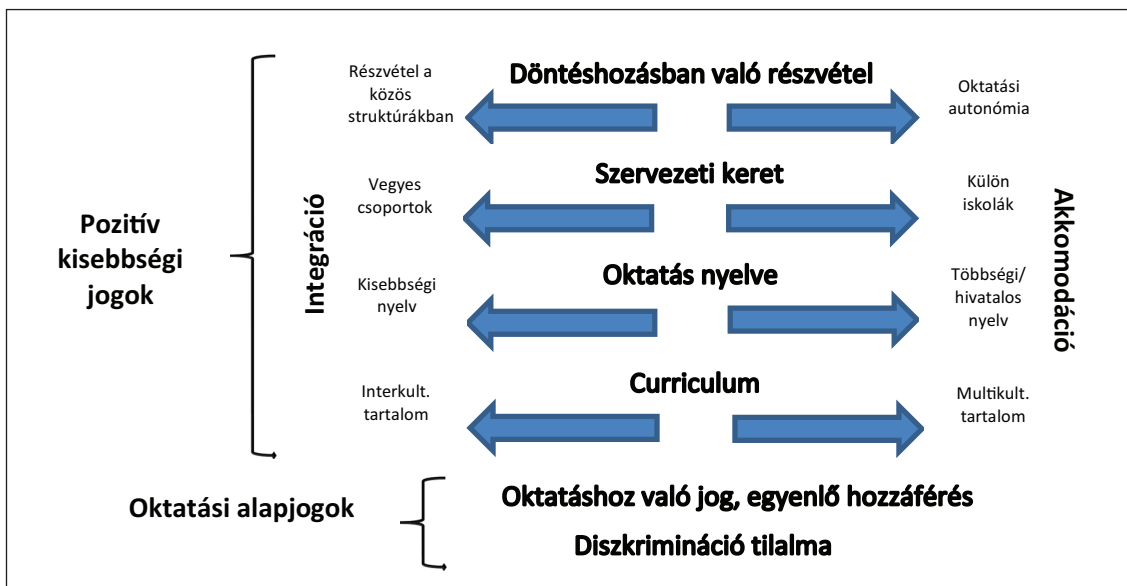
■ Elemzésünk szorosan kapcsolódik a kisebbségi jogi megközelítéshez, illetve ahhoz a kutatási programhoz, aminek keretén belül a Tom Lantos Intézettel együttműködve kisebbségi jogi szempontból monitorizáltuk a magyar nyelvű oktatást Romániában. A vizsgálat eredményeképpen a romániai kisebbségi oktatást kelet-európai összehasonlító keretben értelmeztük mint annak a példáját, amikor az állam egyfajta informális akkomodáció iránya felé mozdul el, így a kisebbségi nyelvű oktatás nemzetközi összehasonlításban is erős, a privát-nyelvi reprodukciót messze meghaladó formáját biztosítja (lásd Churchill 1986), miközben a többségi nyelv nyilvános szférában betöltött dominanciája megmarad (Kiss-Toró 2025). Ez az ellentmondás hozzájárul a magyar közösség társadalmi marginalizációjához. Annak megértésében, hogy a marginalizációhoz hogyan járul hozzá közvetlenül is az oktatási rendszer, a kisebbségi oktatási jogokra, illetve a nyelvi tájképre vonatkozó szakirodalomra támaszkodtunk.

2.1. Kisebbségi oktatási jogok, egyenlőtlenségek, strukturális diszkrimináció

Patrick Thornberry (2007) a kisebbségek oktatási jogait két csoportba osztotta, különbséget téve az oktatással kapcsolatos *alapvető emberi jogok* és a *pozitív kisebbségi jogok* között. Alapvető emberi jog az oktatáshoz való jog, és az emberi jogi megközelítéshez kapcsolódik a diszkrimináció tilalma, illetve az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés elve is. Ezek könnyen levezethetőek az emberi jogi alapidokumentumokból (Thornberry 2007: 343; Henrard 2009). A négy dimenzióra, a tantervre (curriculum), az oktatás nyelvére, az oktatás szervezeti keretére, illetve az oktatással kapcsolatos döntéshozásban való kisebbségi részvételre vonatkozó pozitív kisebbségi jogok ezzel szemben nem kötődnek közvetlenül az emberi alapjogokhoz. Szemben ez utóbbiakkal, a pozitív kisebbségi jogok tekintetében nincs is egyetértés a jogászok és oktatási szakértők között, hanem a kisebbségi oktatás tekintetében két (több szempontból) szemben álló modell, intézményes elképzeléscsomag versenyez egymással. Az első irányvonal, amit *kisebbségi in-*

tegrációként jellemezhetünk, a többséggel közös intézményes keret megteremtésére törekszik, és – ebből kifolyólag – a kisebbségek sajátos oktatási igényeire is egy közös intézményrendszeren belül próbál válaszokat adni. Ezzel szemben a *kisebbségi akkomodáció* hívei a kisebbség saját intézményeit preferálják, és a kisebbségek oktatását is külön intézményes keretben szerveznék meg. (McGarry et al.2008)

1. ábra: A kisebbségek oktatási jogai (Thornberry alapján)



Az integráció hívei a *tanrend* vonatkozásában az interkulturális nevelésre fektetik a hangsúlyt, vagyis hogy a kisebbségi kultúrával, tapasztalatokkal ne csupán a kisebbségi diákok, hanem (egy közös curriculum keretében) a többségi diákok is találkozzanak. Az oktatási folyamat célja ebben az elképzelésben az „érzékenyítés”, vagyis hogy a többséghez tartozók ismerjék fel a kisebbség pozitív (kulturális, társadalmi stb.) hozzájárulását, és ne a korábban domináns negatív sztereotípiákon keresztül lássák a kisebbségi csoportot. A többség által (is) használt tanrend megváltoztatása, a kisebbségekkel szembeni befogadóbá tétele a maga során segít a kisebbséghez tartozó diákoknak a pozitív énkép kialakításában és fenntartásában, mégpedig a többséggel közös intézményes terekben. Az akkomodáció hívei ezzel szemben a „multikulturális” nevelésre összpontosítanak, vagyis a kisebbségeket sajátos, a többségtől eltérő tanrend szerint oktatnak, különösen az identitás újratermelése szempontjából lényeges tárgyak esetében (anya nyelv, irodalom, történelem stb.). Itt a pozitív énkép a kisebbségi identitással együtt termelődik, forrása pedig nem a többség részéről történő elismerés, hanem a különálló kisebbségi kultúra és identitás.

Az *oktatás nyelve* szempontjából az integracionisták a többségi nyelv elsajátítására, az akkomodacionisták az anyanyelv fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Romániában az anyanyelvi oktatás (a többségi nyelv elsajátítása mellett) az akkomodacionista elképzelés megvalósulásaként értelmezhető. Az integracionisták esetében ugyanis a kisebbségek sajátos oktatási igényeinek a felismerése a különböző átmeneti nyelvi engedményekben nyilvánul meg, vagyis olyan oktatási formákban, ahol a kisebbségek elsajátíthatják a többségi nyelvet, mielőtt egy közös oktatási programba kerülnének. Beilleszthető ugyanakkor az integracionista keretbe az úgynevezett duális nyelvi képzés (Baker 2006), amikor kisebbségi és többségi diákok együtt tanulnak ugyan, de két nyelven, tantárgyak szerint, vagy időszakosan váltogatva. Ez a fajta képzési mód az integráció szimmetrikus formájaként fogható fel, azonban a közép-kelet-európai régióban csak korlátozottan, rendszerszerűen csak Szlovéniában (Novak Lukanovič 2012) van jelen.

Az *intézmények* tekintetében az integracionisták azt tartják megfelelőnek, ha a többségi és a kisebbségi diákok nem csupán egy iskolában, hanem lehetőleg egy osztályban tanulnak, hisz így alakítható ki számukra egy közös élményvilág és identitás. Az akkomodacionisták ezzel szemben nemcsak külön osztályokat, hanem lehetőleg külön iskolákat szeretnének, hogy kiküszöböljék a többségnek kedvező aszimmetrikus viszonyokat. Végül az *oktatási döntéshozásban* való kisebbségi részvétel mindkét elképzelés szerint fontos, azonban míg az integracionista elképzelés szerint ez egy közös struktúrában való arányos részvételt jelent (függetlenül attól, hogy az oktatás döntéshozatal területileg centralizált vagy decentralizált), addig az akkomodacionista elképzelésben az oktatási autonómiában ölt testet.



A kelet-európai kisebbségi nyelven történő oktatással foglalkozó elemzések elsősorban ezekre az elemekre, vagyis a pozitív kisebbségi jogokra összpontosítanak, ami a romániai magyar oktatásra vonatkozó elemzések esetében is megfigyelhető. Normatív szempontból a vizsgálatok általában azt a kérdést teszik fel, hogy a kisebbségi gyermekek oktatása mennyiben tartja tiszteletben a kisebbségi szülők identitás-újratermeléshez való jogát. Lényeges azonban, hogy az államnak a kisebbségi gyerekek számára is biztosítania kell az egyenlő társadalmi részvétel és szakmai érvényesülés lehetőségét. Ezzel kapcsolatban gyakran hangoztatott érv, hogy az integrált oktatás jobban szolgálja az egyenlő részvétel és az esélyegyenlőség célját, míg a különálló kisebbségi oktatás az identitás megőrzése szempontjából előnyösebb (Ringelheim 2013). Ez egyben azt jelenti, hogy a diszkriminációra irányuló fókusz gyakran az integrált oktatás iránti elkötelezettséggel párosul. Így például az Emberi Jogok Európai Bírósága (EJEB) a roma diákok integrált oktatását sürgető döntésében⁵ a diszkrimináció tilalmával érvelt, de a romániai 2023/198. sz. oktatási törvény 3. paragrafusa is diszkriminációnak minősíti az oktatási szegregációt. A diszkrimináció kérdését ezzel szemben ritkán tárgyalják olyan nyelvileg elkülönülő oktatási rendszerek esetében, ahol a kisebbségek iskolaválasztása önkéntes.

Kutatásunk megtervezésekor abból indultunk ki, hogy jogos az az elvárás, hogy a kisebbségi diákok számára a különálló államilag finanszírozott kisebbségi nyelvű oktatás esetében is biztosítva legyen az erőforrásokhoz és minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés. A különálló kisebbségi oktatási rendszer létrehozása nem mentesíti az államokat annak a felelőssége alól, hogy egyenlő esélyeket biztosítsanak a kisebbségi oktatásban tanulók számára, még akkor sem, ha a kisebbségi oktatás önkéntes iskolaválasztáson alapszik. Romániát a nemzetközi dokumentumok nem kötelezik, hogy egy államilag finanszírozott anyanyelvi oktatási intézményrendszert hozzon létre. Azonban, miután a román törvényhozók a belpolitikai alkufolyamatok és a történelmi útfüggőség eredményeképpen ezt megtették, és az intézményes folyamatok ennek megfelelően alakultak, az állam köteles egyenlő erőforrásokat biztosítani a kisebbségi tananyelvű iskolák és osztályok számára annak érdekében, hogy a kisebbségi gyermekek a többséggel egyenlő minőségű oktatásban részesüljenek. Ennek elmulasztása a kisebbségi csoport strukturális diszkriminációjához és ezen keresztül marginalizációhoz vezet.

Ebből kiindulva nem a pozitív kisebbségi jogokra, hanem az oktatási infrastruktúra egyenlőtlenségeire, az extrakurrikuláris tevékenységekhez és segítő szolgáltatásokhoz való hozzáférésre, a tanórán kívüli nyelvhasználati aszimmetriákra, a különböző oktatási szintekhez való hozzáférésre és a magyarok oktatási döntéshozatalban való részvételére összpontosítunk. Ezek a kisebbségek minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáféréseinek alappilléreiként értelmezhetők, és a diszkrimináció tilalmához kapcsolódóan (is) vizsgálhatók. Lényeges ugyanakkor, hogy ezek az aspektusok nem vizsgálhatók pusztán a jogszabályok elemzésén keresztül: a strukturális diszkrimináció meglétét statisztikai adatfelvétellel és az ebből származó mutatókkal vizsgálhatjuk és monitorizálhatjuk. Ebben a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, a Bálványos Intézet és a Transylvania Inquiry 2024-es adatfelvételére, illetve meglévő statisztikai adatokra támaszkodtunk.

2.2. A nyelvi tájkép és a tanórán kívüli iskolai nyelvhasználat

A kutatás másik kiindulópontját a tanórán kívüli nyelvhasználat és a nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatások képezték. A nyelvi tájkép (*linguistic landscape*) fogalmát a kanadai szerzőpáros, Landry és Bourhis (1997) vezette be. Ők ez alatt egyszerűen a hivatalos útjelző táblákon, reklámtáblákon, utcaneveken, helyneveken, a kereskedelmi egységek felirataiban és kormányzati épületek hivatalos tábláin megjelenő nyelvhasználatot értették. Arra hívták fel a figyelmet, hogy ezek a feliratok szimbolikus funkcióval is rendelkeznek, és határokat állítanak fel az egyes nyelvekhez „tartozó” területek között. Bár a szerzők a fogalmat alapvetően területi értelemben (városok, agglomerációk, régiók jellemzésére) használták, a nyelvi tájkép fogalma a különböző intézményes környezetek leírására is alkalmas. Az intézményes tereken belüli feliratok azt jelzik, hogy a domináns csoport hogyan kezeli a nyelvi kisebbségeket. Lényeges továbbá, hogy a nyelv vizuális megjelenítése befolyásolhatja az adott területen élő közösségek mindennapi nyelvhasználatát. A kisebbségi nyelv jelenléte az épületek homlokzatán és különböző táblákon növeli annak presztízsét, és inspirálóan hat a kisebbségi beszélőkre, arra bátorítva őket, hogy

5 Ilyen esetek a D. H. és mások kontra Csehország (2007. november 13.), Sampanis és mások kontra Görögország (2008. június 2.), valamint Orsus és mások kontra Horvátország (2010. március 16.).

önbizalommal használják anyanyelvüket. Másrészt, a nyelvi tájkép vizsgálatán keresztül rálátás nyílik a közösségek nyelvhasználati gyakorlatára, a domináns elfogadott nyelvi ideológiákra.

Az intézményeken belüli nyelvi tájkép kutatásában kiemelten fontos az iskolák vizsgálata, mivel ezek a nyelvi ideológiák és nyelvi gyakorlatok szempontjából is kiemelt szocializációs színterek. A gyerekek tulajdonképpen az iskolában találkoznak először az adott országban érvényesülő nyelvhasználati modellel és nyelvi ideológiával. Ehhez köthetően külön kategóriaként jelenik meg a szakirodalomban az iskola nyelvi tájkép (*schoolscape*) fogalma, amely az osztálytermekben és azokon kívül megfigyelhető írott jelekre vonatkozik (Brown 2012). Az intézményen belüli „nyelvi viselkedés” tágabb vizsgálata, a feliratokon kívül, magába foglalja a verbális kommunikáció megfigyelését, beleértve ennek befele és kifelé irányuló formáit. A fiatalok jövőbeli nyelvhasználatára nagy befolyással van, hogy diákeveik alatt milyen mértékben találkoznak anyanyelvük vizuális megjelenítésével, illetve milyen szabályok vonatkoznak annak szóbeli használatára.

A nyelvi tájkép kutatásában megkülönböztetjük a „fentről lefele” irányuló és a „lentől felfele” irányuló jeleket. Az első kategóriába tartozó jelek és feliratok a formális szabályozás, illetve ezek végrehajtása nyomán születnek, míg az utóbbiakat a közösség tagjai termelik többé-kevésbé spontán módon (Gorter 2006: 3). Landry és Bourhis (1997) a táblák e két csoportját „közjeleknek” és „privát jeleknek” nevezik. Kutatásunk a fentről lefele irányuló jelekre összpontosított. Azt vizsgáltuk, hogy az oktatási törvényben megjelenő szabályozás és a végrehajtási gyakorlat nyomán hogyan alakul az iskolán belüli hivatalos nyelvi tájkép és nyelvhasználat.

Romániai magyar viszonylatban több nyelvi tájképpel kapcsolatos kutatás született, és ezek jelentős része iskolai kontextusban vizsgálta a vizuális nyelvhasználatot. Az egyik első kutatást a Civil Elkötelezettség Mozgalom végezte azzal a céllal, hogy a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának szakértői bizottsága számára bemutassa, milyen a magyar nyelv státusa a vegyes iskolákban. Ennek érdekében a marosvásárhelyi általános iskolák és középiskolák nyelvi tájképét, valamint nyelvhasználati szokásait elemezte (Cemo 2011). Emellett a nyelvi tájkép kutatása Tódor (2014, 2019), Laihonen és Tódor (2015), Biró (2016), Varga és Toró (2020), illetve Toró (2023) tanulmányaiban jelenik meg. A kutatások jellemzően néhány iskolára fókuszáló esettanulmányok voltak, amelyek a nyelvi tájkép és nyelvi ideológiák kapcsolatát vizsgálták, így például a székelyföldi magyar iskolák nyelvi tájképének államszocializmust követő „magyarosodására” hívták fel a figyelmet (Laihonen és Tódor 2015). Toró (2023) statisztikai eszközöket használt, és kizárólag a vegyes iskolákra fókuszált, arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolák vezetői szelektíven kezelik a kétnyelvűséget, és válogatnak, hogy mely elemeket emelik be a mindennapi gyakorlatba.

A nyelvi tájkép kutatása során központi kérdés a kutatási módszerek és az elemzési egységek megválasztása. Ezen a kutatási területen – a mi adatfelvételünkhöz hasonló – reprezentatív kutatások viszonylag ritkán fordulnak elő (Gorter 2006). Gyakoribbak a kis léptékű minőségi módszerekkel végzett vizsgálatok, amikor például a legfontosabbnak vélt utcát térképezik fel, mondjuk az utcán található épületeket tekintve elemzési egységnek. Módszertani szempontból leggyakrabban a megfigyelést alkalmazzák, fotókkal rögzítve a vizuális elemeket. Az adatok feldolgozására többnyire diskurzuselemzést használnak, ami kiegészülhet fókuszcsoportos beszélgetésekkel (lásd Dressler 2014), kérdőíves kutatással (Landry és Bourhis 1997) vagy interjúkkal (Laihonen és Tódor 2015).

Adatfelvételünkben az oktatási helyszín jelenti az elemzési egységet, akár rendelkezik jogi személyiséggel, akár alárendelt iskoláról van szó. Az adatok összegyűjtésében kérdőíves adatfelvételt használtunk, ahol az iskolaigazgató vagy az adminisztratív személyzet bevallására hagyatkoztunk. Ennek a személyes megfigyeléshez képest lehet torzító hatása, amit azonban bőven ellensúlyoz, hogy az adatfelvétel kiterjedt minden egyes magyar tannyelvű oktatási helyszínre.

2.3. A vizsgálat és az elemzés módszertana

Elemzésünk elsődlegesen a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, a Bálványos Intézet és a Transylvania Inquiry 2024. május–júliusi adatfelvételére épül, amelynek során Románia magyar tannyelvű oktatási helyszíneit (*unitate plan*) kérdeztük le egy kérdőív segítségével. Az adatfelvételt a Tom Lantos Intézet és a Székelyföldi Közpolitikai Intézet támogatása tette lehetővé. A vizsgálat a tantermen kívüli és belüli oktatási infrastruktúrára, a segítő szolgáltatásokhoz és tanórán kívüli tevékenységekhez való hozzáférésre, az iskolai nyelvi tájképre és nyelvhasználatra, illetve a romák magyar oktatáson belüli jelenlétére kérdezett rá. Ez utóbbi témával külön kutatási jelentésben foglalkozunk, itt csupán az elemi és általános oktatásban történő lemorzsolódás kapcsán érintjük röviden az ezzel kapcsolatos adatokat.

Az adatfelvétel kérdezőbiztosok segítségével történt, telefonos támogatás mellett kiküldött önkitöltős kérdőívekkel. A kérdezők első körben egy online kérdőívet (linket) küldtek ki az oktatási intézmények titkárságára, illetve az igazgató vagy az aligazgató részére. A folyamat során a megyei tanfelügyelőségek segítségét kértük az elérhetőségek begyűjtésében, illetve a válaszadás ösztönzésében. A második fázisban a hiányzó iskolákat telefonon kérdeztük le, és hasonló módon pótoltuk a hiányos adatokat.

Az iskolák a jogi személyiséggel rendelkező oktatási intézmények: (*unitate persoană juridică*) minden alájuk tartozó oktatási helyszínre (vagyis nem csak az iskolaközpontokra) külön kérdőívet töltöttek ki. Az adatfelvétel időpontjában érvényben levő oktatási rendelkezések értelmében (bizonyos kivételektől eltekintve) egy iskolának akkor lehetett jogi személyisége, ha a diákok létszáma meghaladta a 300 főt. Amennyiben ez nem történt meg, az iskola elveszítette jogi személyiségét, és olyan oktatási helyszínné vált, amely egy másik, jogi személyiséggel rendelkező oktatási intézménynek van alárendelve. A jogi személyiséggel nem rendelkező oktatási helyszínek pénzügyi és döntéshozatali értelemben nem önállóak. A jogi személyiséggel rendelkező oktatási intézménynek, hasonlóan a közszolgáltatásokhoz, a közigazgatási rendszerben kettős szerepet töltenek be. Egyrészt ők felelősek a teljes oktatási intézmény gazdasági, jogi és intézményes működtetéséért, másrészt pedig külön oktatási helyszínként is értelmezhetőek.

A tanügyminisztérium 2025/5197. számú rendelete 500-ra emelte a jogi személyiség megtartásához szükséges diáklétszámot, ami jelentős változást idéz elő az oktatási szerkezetben. Mivel azonban kutatásunk alapegysége az *oktatási helyszín* volt, az egy évvel ezelőtti adatok nagymértékben leírják a mai helyzetet is. A jogi személyiséggel rendelkező iskolák csupán néhány változó esetében képezték az elemzés alapegységét, amilyen például az iskolaigazgató, az aligazgató és az adminisztratív személyzet nyelvtudása, a külső és belső nyelvhasználat egyes elemei. Ezeket az eseteket a szövegben és a vonatkozó ábrákon külön jelezzük.

A magyar nyelvű oktatási helyszínek, illetve iskolák beazonosításában az oktatási minisztérium SIIR (*Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România*) adatbázisából indultunk ki, amely osztályok szerint aggregált formában a data.gov.ro honlapon férhető hozzá.⁶ Az adatbázis szerint elemi, középiskolai, szakiskolai és líceumi szinten 897 oktatási helyszínen folyt magyar nyelven oktatás, amiből 885 oktatási helyszínt sikerült lekérdeznünk, ami 97,7 százalékos válaszadási rátát jelent. Azoknak a (jogi személyiséggel rendelkező) iskoláknak a száma, ahol legalább az egyik tagiskolában magyar nyelven is folyt oktatás, 556 volt.

Az adatok korrekciója több fázisban történt. Egyrészt a folyamat során az adatbázis belső inkonzisztenciáit próbáltuk kiszűrni, másrészt az adatokat szinkronba hoztuk a meglévő makroadatokkal (szükség esetén telefonon visszakérdezve a problémásnak tűnő adatsorokra), harmadsorban az oktatási intézmények honlapja és Facebook-oldala alapján is pótolunk adatokat (elsősorban a nyelvhasználat vonatkozásában).

Kérdőívünk jelentős átfedést mutatott a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, a Bálványos Intézet és az Erdélystat Oktatási Barométer 2019-es adatfelvétele során használt mérőeszközzel, így időbeni összehasonlításra is lehetőségünk nyílik. A kérdőíves adatfelvétel adatbázisát oktatási helyszín szerint aggregált makroadatokkal is összekapcsoltuk, így a diákok és osztályok évfolyamok és oktatási szint szerinti számára vonatkozó SIIR-adatokkal, valamint a 2024-es képességvizsga-eredményekre vonatkozó adatbázissal.

A nevezett adatfelvétel mellett az oktatási minisztérium által szolgáltatott adatok képezték a másik forrásunkat. Összegyűjtöttük, újrastrukturáltuk, majd elemeztük az alábbi adatbázisokból származó, a magyar nyelvű oktatásra vonatkozó adatokat:

- A SIIR (A Romániai Oktatás Integrált Informatikai Rendszere) *adatbázisát*, amely egy (oktatási helyszínekre aggregálható) osztályszintű adatforrás, és amely a diákok és osztályok számáról tartalmaz információkat különböző mutatók szerint (mint pl. osztály, oktatási szint, finanszírozási forma, tulajdonviszonyok, szakirány, az oktatás típusa és oktatás nyelve). A 2023/2024-re vonatkozó SIIR-adatbázist használtuk az adatfelvétel előkészítésében. Szintén a SIIR-adatokból indult ki Barna Gergő (2023; 2025) iskolai lemorzsolódásra vonatkozó modellszámítása, amit felhasználtunk az elemzésünkben, és ezeket használtuk a roma oktatási helyszíneken történő lemorzsolódás elemzéséhez is.
- A *képességfelmérő és érettségi vizsgák eredményeire vonatkozó adatbázisokat* a <http://static.bacalaureat.edu.ro> és a <http://static.evaluate.edu.ro>, illetve a <http://data.gov.ro> oldalról töltöt-

6 <https://data.gov.ro/dataset/elevi-inmatriculati-23>.

tük le. Ezek egyéni szintű adatbázisok, amelyek a képességhelmérő és érettségi vizsgák eredményeit tartalmazzák, ideértve a tantárgyanként elért jegyeket, valamint azt, hogy a diákok sikeresen vizsgáztak-e vagy sem. A magyar nyelvű iskolák és osztályok végzettjeit a magyar nyelv és irodalom jegy alapján lehet elkülöníteni. A képességhelmérő vizsga esetében több évben nem állt rendelkezésünkre, hogy a diákok milyen (anya)nyelvből vizsgáztak. Itt az oktatási helyszínek alapján válogattuk le a magyarul tanulókat.⁷ A kialakított adatbázis lehetővé tette a 2017–2025-ös időszakban sikeresen vizsgázók arányának időbeli elemzését.

- További adatforrás volt a *PISA-felmérés (Programme for International Student Assessment)*, aminek a 2022-es hulláma a magyarul tanuló diákokat külön reprezentatív almintán keresztül vizsgálta.
- Ezek mellett egy korábbi (2021-es) kutatásunk keretében (Kiss–Toró–Jakab 2022) a <https://www.manuale.edu.ro/> honlapon elérhető román nyelv és irodalom, történelem és állampolgári nevelés tankönyveket vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy a többségi diákok által használt tankönyvekben hogyan jelennek meg a kisebbségek.

1. táblázat: Az Oktatási Monitor I. jelentésben tárgyalt témák, indikátorok és felhasznált adatforrások

Téma	Releváns törvénycikk (2023/198. sz. OT)	Indikátor	Adatforrás
A magyarul tanuló diákok diszkriminációja	3. §	– infrastrukturális és oktatási eszközök szintjén megmutatózó különbségek az iskolák között és a vegyes iskolákon belül	Oktatási Monitor adatfelvétele (2024)
	59. § (8)	– a tanórán kívüli tevékenységekhez való egyenlőtlen hozzáférés	SIIR-adatbázis (2024); Oktatási Monitor adatfelvétele (2024)
	67. § (5); 59. § (9)	– segítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés	Oktatási Monitor adatfelvétele (2024)
Nyelvi aszimmetriák és aszimmetrikus kapcsolat a vegyes iskolákban	59. § (11); 59. § (9); 59. § (7)	– a nyelvi tájkép aszimmetriái a vegyes iskolákban – aszimmetrikus tanórán kívüli nyelvhasználat – magyarul beszélő személyzet hiánya	Oktatási Monitor adatfelvétele (2024)
A magyarul tanuló diákok felsőfokú oktatáshoz való egyenlőtlen hozzáférése	2. §	– nagyobb fokú lemorzsolódás	– SIIR-adatok, Barna Gergő 2009/2010-es és 2012/2013-as oktatási kohorszra vonatkozó modellszámításai
		– szignifikánsan alacsonyabb sikerességi ráta a képességhelmérő és az érettségi vizsgán (a PISA-vizsgálatban elért jobb eredmények ellenére)	– A képességhelmérő és érettségi vizsgák eredményeire vonatkozó adatbázisok (2017–2025); PISA-adatbázis

7 Néhány iskola esetében problémát okozott a magyar és német nyelvű osztályok szimultán jelenléte.



Téma	Releváns törvénycikk (2023/198. sz. OT)	Indikátor	Adatforrás
Az interkulturális nevelés hiányosságai a többségi gyermekek körében	3. § (g)	– a kisebbségi csoportokra és az interkulturális kapcsolatokra való hivatkozás hiánya a polgári nevelés és a román nyelv és irodalom tankönyvekben – a magyarok sztereotipikus ábrázolása a többség által használt történelemtankönyvekben – a többségi gyermekeknek nincs lehetőségük kisebbségi nyelveket tanulni	A digitális tankönyvek elérhetősége: https://www.manuale.edu.ro/ (az összes történelem, román nyelv és irodalom, valamint polgári nevelés tankönyv tartalomelemzése)
Az elszámoltathatóság és a döntéshozatal átláthatóságának hiánya	59. § (7); 116. § (7)	– magyar igazgatók/ aligazgatók hiánya a vegyes iskolákban – informális fórumokon hozott döntések; – a hatékony minőségbiztosítás hiánya; – elszámoltathatóság és átláthatóság hiánya	Interjúalapú kvalitatív kutatás; esettanulmány

A fent említett adatbázisok és felmérések mellett minőségi elemzést is végeztünk. A hatékony és elszámoltatható döntéshozatal akadályainak, valamint a tankönyvellátás hiányosságainak feltárása érdekében interjúkat készítettünk oktatáspolitikákban és oktatási döntéshozatalban jártas szereplőkkel.

3. Törvényi keret és általános oktatási folyamatok

■ A kisebbségi gyermekek oktatásában két alapvető célkitűzést különböztethetünk meg. Egyrészt az oktatás olyan készségeket és képességeket fejleszt, melyek segítségével a (kisebbségi) gyermekek egyenlő eséllyel vehetnek részt a társadalmi-gazdasági életben és a közügyekben. Ha a kisebbségi közösséghez tartozó fiatalok jól képzettek, több esélyük van megfelelő munkahelyet találni, a döntéshozatalt befolyásolni, és általában a társadalmi mobilitást megtapasztalni. Másrészt az oktatással szemben támasztott elvárás, hogy tiszteletben tartsa a gyermek identitását és kulturális örökségét. A kisebbségeket célzó oktatáspolitikáknak lényegében e két elv között – az identitás megőrzése, valamint a társadalmi mobilitáshoz elengedhetetlen egyenlő esélyek biztosítása – kell egyensúlyt teremteniük.

A román oktatáspolitiká rendkívül hatékony az identitásmegőrzés vonatkozásában, viszont hozzájárul az etnikai egyenlőtlenségek újratermelődéséhez, a magyar fiatalok marginalizációjához, ráadásul több szempontból felvethető, hogy a rendszer hátrányosan különbözteti meg a magyar gyermekeket. Vizsgálatunk ezekre a problémákra összpontosít, illetve arra, hogy az elmúlt fél évtizedben történt-e előrelépés ezen a téren. Mielőtt az erre vonatkozó eredményeket bemutatnánk,

röviden ismertetjük a 2023/198-as oktatási törvényből kiindulva azt a jogi keretet, ami a magyar nyelvű oktatás⁸ tekintetében az anyanyelvi oktatás egy igen erőteljes formáját teszi lehetővé:

- A *kisebbségeknek joguk van saját anyanyelvükön tanulni*. Ez azt jelenti, hogy Románia elkötelezte magát, hogy a szülők által kinyilvánított igény függvényében államilag finanszírozott kisebbségi nyelvű oktatási intézményeket („csoportokat”, „osztályokat”, „tagozatokat” vagy „iskolákat”) tartson fenn és hozzon létre (59. cikkely (1) és (3) bekezdés).
- A törvény előírja (helyesebben lehetővé teszi)⁹ a teljes körű *kisebbségi nyelvű oktatást*. Így a közoktatásban a magyarul tanuló diákok a román nyelv és irodalom kivételével minden tantárgyat magyar nyelven tanulhatnak (60. cikkely (1) bekezdés). A történelmet és földrajzot is az anyanyelven oktatják, azonban a román tannyelvű osztályokban használt tanterv szerint, a helyneveket pedig románul is kötelező módon feltüntetik (60. cikkely (13) bekezdés). Hasonló a helyzet a szakiskolákban a szaktantárgyak esetében, ahol az oktatás nyelve a magyar, azonban a diákok a román terminológiát is elsajátítják (60. cikkely (6) bekezdés).
- A kisebbségi oktatásban nagy hangsúlyt fektetnek a *multikulturális tantervre* (60. cikkely (4) bekezdés). Így a kisebbségi nyelvet és irodalmat, a zeneoktatást, valamint a kisebbségek történetét és hagyományait a kisebbségek számára kidolgozott tanterv szerint oktatják. Emellett a román nyelv és irodalom oktatása is a kisebbségek számára kidolgozott különálló tanterv szerint (60. cikkely (3) bekezdés), a túlnyomórészt magyarok által gyakorolt vallások¹⁰ tanítása pedig a gyakorlatban magyar nyelven szerkesztett tankönyvek alapján történik. Más szóval, a tantervben öt olyan tantárgy van, amelyet külön a kisebbségek számára szerkesztett tankönyvek szerint oktatnak.
- A törvény támogatja a *különálló kisebbségi tannyelvű iskolák* létrehozását. A 16. cikkely (8) bekezdése értelmében azokon a településeken, ahol több kisebbségi tannyelvű oktatási egység működik, legalább egy jogi személyiséggel rendelkező oktatási egységet (különálló iskolát) kell létrehozni.
- A törvény biztosítja a kisebbségek számára az oktatási *döntéshozatalban való részvétel (korlátozott) formáját*. A kisebbségek arányosan képviseltethetik magukat az iskolák vezetőségében (60. cikkely (8) bekezdés), és vannak képviselőik a megyei tanfelügyelőségeken is (116. cikkely (7) bekezdés). Ez azt is jelenti, hogy a vegyes (román és magyar) tannyelvű iskolákban is legalább az aligazgatónak az adott kisebbségi csoporthoz kell tartoznia (59. cikkely (7) bekezdés).

Míg a fentieket már a 2011/1. sz. oktatási törvény is tartalmazta, az új, 2023/198. sz. oktatási törvény a tanórán kívüli nyelvhasználatot részletesebben és explicit módon szabályozza:

- Az újonnan bevezetett rendelkezések közül az egyik legfontosabb a feliratokra vonatkozik. A törvény 59. cikkelyének (11) bekezdése kimondja, hogy a kisebbségi nyelven (is) oktató iskolákban a feliratoknak, az írott hirdetéseknek, illetve a diákok és tanárok irányába közölt információnak (kötelezően) kétnyelvűnek kell lennie.
- A törvény 59. cikkelyének (9) bekezdése értelmében a nem oktatási személyzet egy része, az iskolai tanácsadók és a logopédusok kötelezően kell tudjanak az illető kisebbség nyelvén is.
- A fentiek mellett az új törvény átveszi a korábbi szabályozás több olyan rendelkezését, ami kötelezővé teszi a kisebbségi nyelv tanórán kívüli használatát az iskola belső és külső (szülők és diákok irányába történő) kommunikációjában (60. cikkely (9) bekezdés), illetve a jegyek és minősítetek esetében (60. cikkely (10) bekezdés). Ez utóbbinak „élet veszi” az oktatási minisztérium 2024/5024 számú rendelete, amely 107. cikkelyének (2) bekezdése csak az elemi osztályok esetében kötelezi

8 Habár a román törvényhozó a „kisebbségeket” egységes kategóriaként kezeli, a gyakorlatban az intézményi valóság távolról sem egységes. Tulajdonképpen a kisebbségi oktatás számos formája létezik egyidejűleg Romániában, úgymint (1) különálló kisebbségi tannyelvű iskolák, (2) vegyes (többségi–kisebbségi) iskolákban működő kisebbségi tannyelvű osztályok, (3) hivatalosan kisebbségi tannyelvűként besorolt iskolák vagy osztályok, amelyekben azonban a román nyelv a tényleges tanítási nyelv, (4) román tannyelvű oktatás az anyanyelv fakultatív oktatásával (lásd Murvai 2000). Fontos megjegyezni, hogy a német tannyelvű oktatás és a roma gyerekek oktatása egyik fenti kategóriába sem illeszkedik. A német tannyelvű iskolákba és osztályokba túlnyomórészt román (és helyenként magyar), a felső középosztályhoz tartozó gyermekek járnak, és gyakorlatilag tekintélyes elitképző intézményekként működnek. A roma gyermekek túlnyomó többsége román vagy magyar tannyelvű iskolába jár. Jelentésünk a magyar tannyelvű oktatásra összpontosít, amelynek keretében az anyanyelvű iskolák és osztályok dominálnak, és nagyon kevés a fakultatív nyelv- oktatási helyszín. A magyarok teszik ki a kisebbségi oktatásban részt vevő diákok 84%-át (153 000). A német tannyelvű oktatásban részesülő (túlnyomórészt román) diákok képviselik a második jelentős kategóriát (23 000 diák, 13%).

9 A kisebb lélekszámú kisebbségi csoportok esetében, mint pl. ukránok, horvátok, törökök stb. a román nyelv dominál, még akkor is, ha (hivatalosan) kisebbségi nyelvű oktatás zajlik.

10 A magyarok túlnyomó többsége a református, az unitárius és a római katolikus egyházhoz tartozik.

a tanárokat a jegyek és osztályzatok kisebbségi nyelven történő közlésére, a többi esetben csak lehetőségként hagyva meg azt.

- Ahogy érintettük, a törvény 59. cikkelyének (7) bekezdése alapján az igazgató és aligazgató közül az egyiknek kötelezően kisebbségi származásúnak kell lennie. Továbbá az igazgatók feladatkörét leíró 195. cikkely (1) bekezdése értelmében a kizárólag kisebbségi nyelven oktató intézményekben az igazgatónak, vegyes iskolák esetében pedig az egyik igazgatónak kötelezően kell ismernie az illető kisebbség nyelvét. Az oktatási minisztérium 2024/5024. sz. rendelete az igazgatók nyelvtudására vonatkozó rendelkezéseit is szűkíti, ugyanis az oktatási intézmény nagyságához köti, hogy lehet-e aligazgatója. Így a kisebb oktatási intézmények csak igazgatóval rendelkezhetnek, ami kétértelművé teszi azt a rendelkezést, hogy a magyar tannyelvű osztályokkal is rendelkező vegyes iskolákban az igazgatónak vagy az aligazgatónak kell beszélnie magyar nyelvet.

A fent bemutatott elemek alapján a romániai kisebbségi oktatás egyértelműen az akkomodatív intézményes berendezkedés irányába mozdult el. Az akkomodatív megközelítés egyik fontos következménye a magyar oktatási rendszer fokozatos elkülönülése a többségi nyelvű oktatástól, annak ellenére, hogy az szervezeti értelemben továbbra is egy centralizált struktúra részét képezi. Petteri Laihonon és Tódor Erika (2015) vezették be az oktatási rendszer „magyarosodásának” a fogalmát, amit ők minőségi eszközökkel, a nyelvi tájkép elemzésén keresztül vizsgáltak. Megállapították, hogy a székelyföldi iskolákban a magyar nemzeti kánon vizuális elemei egyre fokozódó mértékben vannak jelen és termelődnek újra. Mi magunk úgy véljük, hogy a „magyarosodás” (és egyben párhuzamosodás) jelensége mennyiségi eszközökkel, a teljes romániai magyar oktatási rendszer vonatkozásában is megragadható. Mégpedig három szempont szerint: a magyar nyelv és nemzeti kánon oktatási folyamatban való térnyerésében, a román nyelven tanulók csökkenő arányában és a homogén magyar tannyelvű iskolák súlyának növekedésében.

Először, a kisebbségi osztályokban/iskolákban megerősödött a magyar nyelv szerepe és pozíciója. Az 1980-as évekhez viszonyítva, amikor a magyar nyelvű oktatás gyakorlatilag (helyettesítő) kétnyelvű oktatást jelentett, ahol a tantárgyak jelentős részét románul tanították (Horváth–Bogdán–Mohácsék 2017), a 2011 utáni időszakban a román nyelv és irodalom kivételével gyakorlatilag minden tantárgyat magyarul oktatnak. Ezzel párhuzamosan a multikulturális tartalom (ami tulajdonképpen a magyar nemzeti kánon elemeit jelentette) a tantervben és a tanórán kívüli kontextusban (iskolai tájkép, nyelvi tájkép, iskolanevek stb.) is megerősödött.

Másodszor, az oktatási minisztérium által szolgáltatott szórványos adatok¹¹ azt mutatják, hogy a magyar diákok egyre növekvő aránya részesül anyanyelvi oktatásban, ami egy hosszú távú, de az utóbbi évtizedben felgyorsult tendencia (2. táblázat).

2. táblázat: Az anyanyelven tanulók aránya a magyar nemzetiségű diákok között (1970–2009)

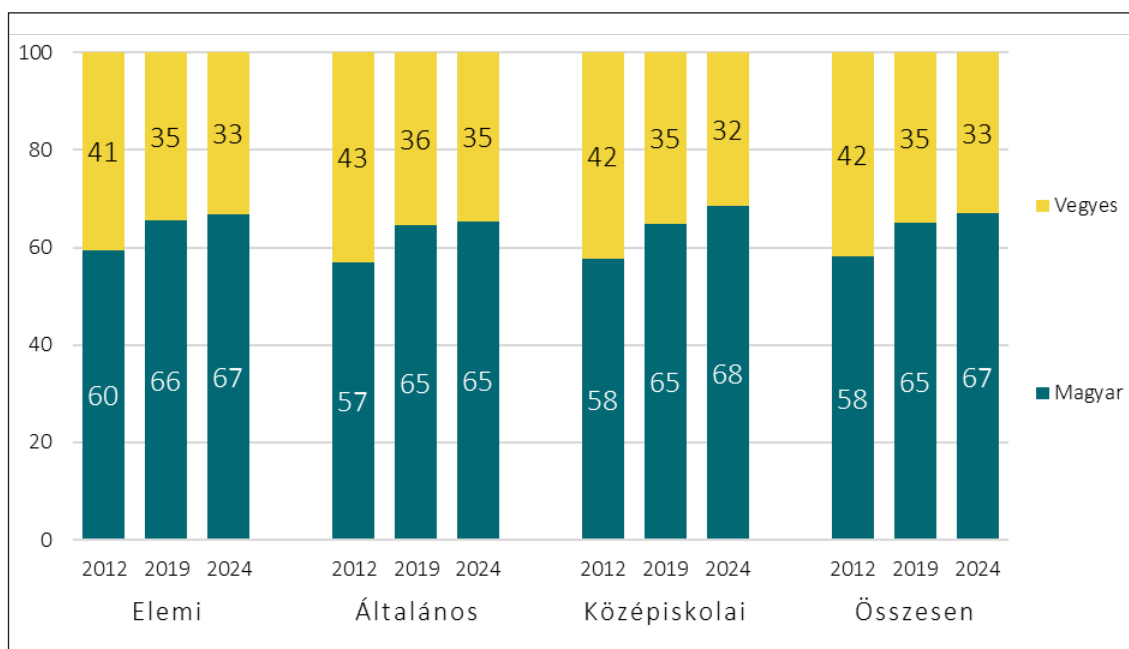
	1970–1980	1985–1989	1992–2000	2005–2009	2018
Bölcsőde, óvoda	76,3	76,4	87,5	83,2	91,2
Elemi	86,2	82,9	85,7	85,9	86,3
Középfokú oktatás alsó tagozata	79,4	78,9	-	81,5	
Középfokú oktatás felső szintje: hosszabb távú	55,1	49,5	70,9	74,3	82,1
Középfokú oktatás felső szintje: rövid távú	11,3	3,2	41,2	55,7	

Forrás: az oktatási minisztérium statisztikái alapján végzett saját számítások (1970–1980; 1985–1989; 1992–2000; 2005–2009), ARACIP (Romániai Közoktatási Minőségbiztosítási Hatóság, 2018)

11 2010-ig az oktatási minisztérium rendszeresen gyűjtötte (de ritkán közölte) a diákok nemzetiségére és az oktatás nyelvére vonatkozó adatokat. Jelenleg csak a roma gyerekek létszámára vonatkozóan folyik rendszeres adatgyűjtés, illetve az ARACIP adatbázisa részletes információkat tartalmaz a diákok etnikumára vonatkozóan is. Így sajnos nem támaszkodhatunk ebben a vonatkozásban naprakész adatokra.

Harmadszor, az anyanyelvükön tanuló magyar diákok között növekszik a különálló magyar iskolákba járók aránya. Ez különösen a 2012 és 2019 közötti periódusban volt jellemző, miután a korábbi oktatási törvény hatályba lépett, amely először tartalmazott az önálló kisebbségi iskolák létrejöttét ösztönző kitételt (2011/1. sz. oktatási törvény 45. cikkely (5) bekezdés). Ebben a periódusban a homogén magyar iskolák térnyerése jelentős volt: a különálló magyar tannyelvű iskolákba járó diákok aránya 58,2 százalékról 65 százalékra nőtt, és a változás az oktatás minden szintjét érintette. Ez részben a demográfiai folyamatok következtében történt, a magyarok ugyanis egyre inkább az etnikai tömbökben tömörülnek, ahol a különálló magyar iskolák jellemzőek. Másrészt azonban a 2011/1-es oktatási törvény következtében több magyar iskola is létrejött, ami együtt járt a vegyes iskolákban működő magyar osztályok megszűnésével. Ez különösen az etnikailag vegyes kisvárosokra volt jellemző.¹² 2019 és 2024 között az újabb magyar nyelvű iskolák létrejötte már nem volt jellemző, viszont a kizárólag magyar nyelvű oktatási helyszíneken tanuló diákok aránya így is növekedett kismértékben.

2. ábra: A magyar és vegyes tannyelvű iskolákban tanuló diákok arányának alakulása 2012 és 2024 között (százalék)



Forrás: SIIR-adatbázis

Így 2024-ben a diákok 67 százaléka tanult homogén magyar nyelvű oktatási helyszíneken (2. ábra). A középfokú oktatás tekintetében jelentős a különbség egyfelől az elméleti és vokacionális, másfelől a szaklíceumok és szakiskolák között. Az elméleti oktatásban 23, a vokacionálisban 29, a szaklíceumokban 38, a szakiskolákban pedig 45 százalékos a vegyes intézményekben tanulók aránya (3. táblázat).

12 A legfontosabb példák Nagyszalonta, Margitta és Szamosújvár.

**3. táblázat:** A magyar diákok eloszlása oktatási szintek és az oktatási helyszínek tannyelve szerint

	Az oktatási helyszín tannyelve		Összesen
	Magyar	Vegyes	
Elemi	32 261 (66,9%)	15 992 (31,1%)	48 253
Általános	24 039 (65,4%)	12 725 (34,6%)	36 764
Középiskolai összesen	19 873 (68,4%)	9177 (31,6%)	29 050
<i>Elméleti</i>	9389 (77,3%)	2759 (22,7%)	12148
<i>Vokacionális</i>	2865 (70,5%)	1198 (29,5%)	4063
<i>Szakképzés technikum</i>	4353 (62,9%)	2570 (37,1%)	6923
<i>Szakiskola</i>	3266 (55,2%)	2650 (44,8%)	5916
Posztliceális	743 (87,9%)	102 (12,1%)	845
Összesen	76 916	37 996	114 912

Elemzésünkben központi jelentősége van a kizárólag magyar és a vegyes tannyelvű oktatási helyszínek közötti megkülönböztetésnek. A magyar tannyelvű oktatási helyszínek kétfélék lehetnek: olyanok, ahol a jogi személyiséggel rendelkező iskola alá tartozó összes oktatási helyszín magyar tannyelvű, és olyanok, ahol a tagiskolák között vannak vegyes vagy román tannyelvű intézmények is. Az 580 magyar tannyelvű oktatási helyszínből 445 volt olyan, amely a teljes iskolai struktúra szintjén is homogén magyar nyelvű intézmény keretében működött, 135 a jogi struktúra szintjén vegyes tanintézmény volt. A vegyes tannyelvű oktatási helyszínek száma 306 volt. A 2019-es felmérés eredményeihez képest egyrészt megfigyelhető az oktatási helyszínek számának csökkenése, másrészt, a diákok megoszlásához hasonlóan, a magyar nyelvű oktatási helyszínek arányának enyhe növekedése.

4. táblázat: Oktatási helyszínek megoszlása az oktatási helyszín, valamint a fölérendelt iskola tannyelve alapján

2019				
		Iskola tannyelve		Összesen
		Magyar	Vegyes	
Oktatási helyszín tannyelve	Magyar	469 (50,9%)	114 (12,4%)	583 (63,2%)
	Vegyes	0 (0,0%)	339 (36,8%)	339 (36,8%)
Összesen		469 (50,9%)	453 (49,1%)	922 (100,0%)
2024				
		Iskola tannyelve		Összesen
		Magyar	Vegyes	
Oktatási helyszín tannyelve	Magyar	445 (50,2%)	135 (15,2)	580 (65,5%)
	Vegyes	0 (0,0%)	306 (34,5%)	306 (34,5%)
Összesen		445 (50,2%)	441 (49,2%)	886 (100,0%)

Elmondható továbbá, hogy a magyar osztályok az országos átlaghoz viszonyítva kisebb átlagos diáklétszámmal működnek (5. táblázat). Elemi szinten a magyar tannyelvű oktatási helyszíneken átlagosan 12,7 diák, általános iskolai szinten 14,1, középiskolai szinten 13,7. Ezek a számok a vegyes iskolák magyar tagozatai esetében 11,9, 13,7 és 20,3, szemben a román tagozatok 14, 17,4 és 22,4-es, illetve az országos 21,5, 25,9 és 28,6-os átlagaival. Ezek a számok kérdéseket vetnek fel a magyar nyelvű oktatási hálózat jelenlegi formájában történő fenntarthatóságával kapcsolatban, különösen a kormányzati megszorítások legújabb hullámának kontextusában.

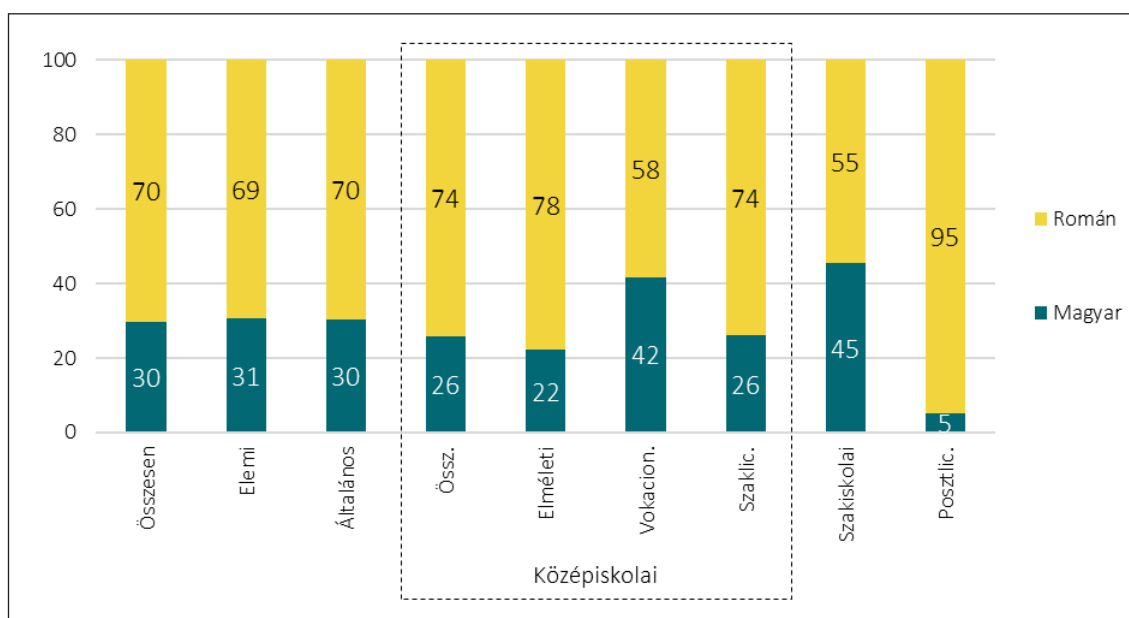
5. táblázat: Átlagos osztálylétszám az oktatás nyelve, valamint az iskola típusa szerint

	Országos átlag	Magyarul is tanító iskolák		
		Magyar tannyelvű iskolák	Vegyes iskolák	
			Magyar tagozat	Román tagozat
Elemi	21,5	12,7	11,9	14,0
Általános	25,9	14,1	13,7	17,4
Középiskola	28,6	20,8	20,3	22,4
Összesen	22,1	14,3	15,2	18,4

Forrás: SIIR-adatbázis

A vegyes tannyelvű oktatási helyszínek 73 százalékában (246 helyszín) haladja meg a román nyelven tanulók száma a magyarokét, a helyszínek 27 százaléka, 93 iskola pedig (úgymond) magyar dominanciájú. Így a 2023/24-es tanév végén a vegyes iskolákban tanuló diákok 30 százaléka tanult magyar nyelven (3. ábra), ami – az államnyelvnek kedvező nyelvi hierarchia mellett – egy olyan további további elem, ami önmagában valószínűsíti az aszimmetrikus viszonyt. A magyarul tanulók aránya a vegyes vokacionális középiskolákban és szakiskolákban magasabb (42 és 45 százalék), az elméleti líceumokban pedig átlag alatti (22 százalék).

3. ábra: A vegyes oktatási helyszíneken tanuló diákok aránya az iskola típusa szerint (százalék)



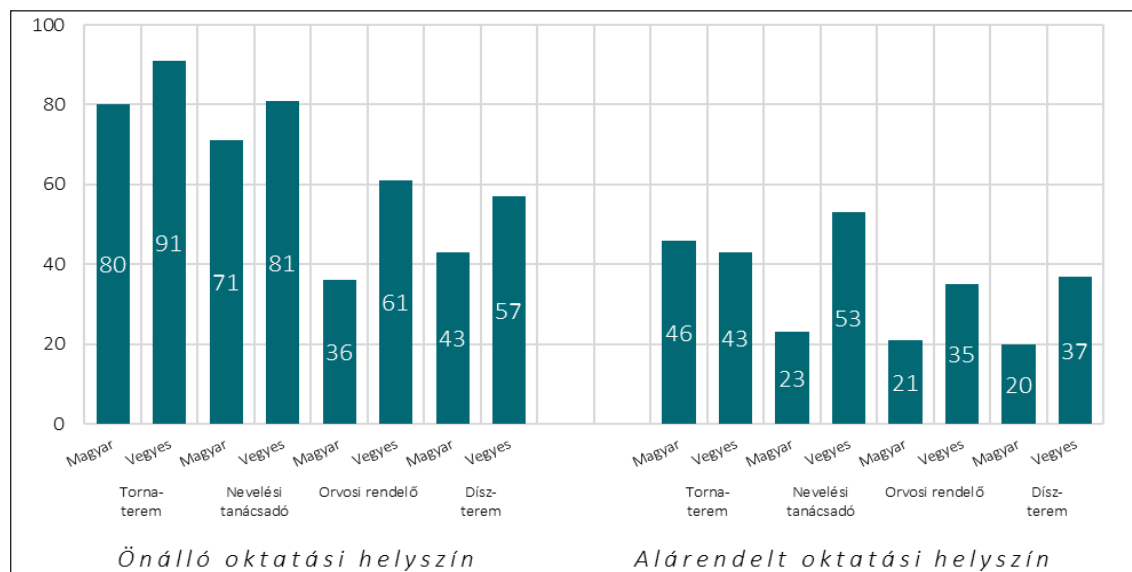
4. Az oktatási infrastruktúra helyzete

■ Az iskolai infrastruktúrában megmutatkozó különbségeket a Romániai Köznevelési Minőségbiztosítási Hatóság (ARACIP) az iskolák szintjén vizsgálja. A rendelkezésünkre álló 2018-as ARACIP-adatbázis alapján az ivóvízellátás és csatornázás tekintetében nem voltak a magyar tannyelvű iskolák hátrányban,¹³ mi több, kevésbé voltak túlszűfoltak a román tannyelvű iskolákhoz képest. A Statisztikai Hivatal oktatási infrastruktúrára vonatkozó területileg bontott adatai (a tornatermek, iskolai laborok, számítógépek lakosság-, illetve diákarányos mutatói) szerint sincs ilyen jellegű különbség a magyarok lakta területek rovására (Deák 2021). Ez azonban leginkább az iskoláskorú gyermekek létszámának csökkenésével állhat összefüggésben, aminek következtében az iskolai infrastruktúra gyakran alulhasznosított marad. Ahogy az 5. táblázatban is látható, ez a kihasználatlanság gyakoribb a magyar nyelvű iskolákban, főként azokon a településeken, ahol a magyarok szóróványban élnek. Mindez részben az oktatási törvénykezéssel magyarázható, amely lehetővé teszi, hogy az adott közigazgatási egységben egyedüli oktatási intézményként működő kisebbségi tannyelvű iskolák a küszöbérték alatti diáklétszámmal is működ-hessenek.¹⁴ A demográfiai csökkenés következtében sok magyar gyermek összevont osztályokban tanul, főként ott, ahol a magyarok kisebbségben élnek. Ezzel kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy az összevont osztályokban oktató tanárok számára nem szerveznek speciális képzéseket, és ezek hiánya aránytalanul negatív hatást gyakorol a magyar tannyelvű oktatásra.

4.1. A tantermen kívüli infrastruktúra egyenlőtlenségei a magyar tannyelvű és vegyes oktatási helyszínek között

Ugyan a rendelkezésünkre álló ARACIP-adatbázis és a Statisztikai Hivatal adatai nem mutatnak a magyar tannyelvű iskolák kárára meglévő infrastrukturális különbségeket, az Oktatási Monitor adatfelvételében vannak erre utaló adatok. Egyértelmű, hogy a kizárólag magyar tannyelvű oktatási helyszínek között alacsonyabb a tornateremmel, pszichológiai kabinettel, orvosi rendelővel és díszteremmel való ellátottság, legyenek azok akár önálló, akár alárendelt helyszínek (4. ábra), akkor is, ha különösen a pszichológiai kabinet esetében 2019-hez képest növekedés tapasztalható (5. ábra). A tantermen kívüli infrastruktúra hátrányai a falusi és székelyföldi oktatási helyszínek esetében szembeötlők. Az adatok azt valószínűsítik, hogy ebben a tekintetben a magyar és a román tannyelvű oktatási helyszínek között is jelentős különbség lehet.

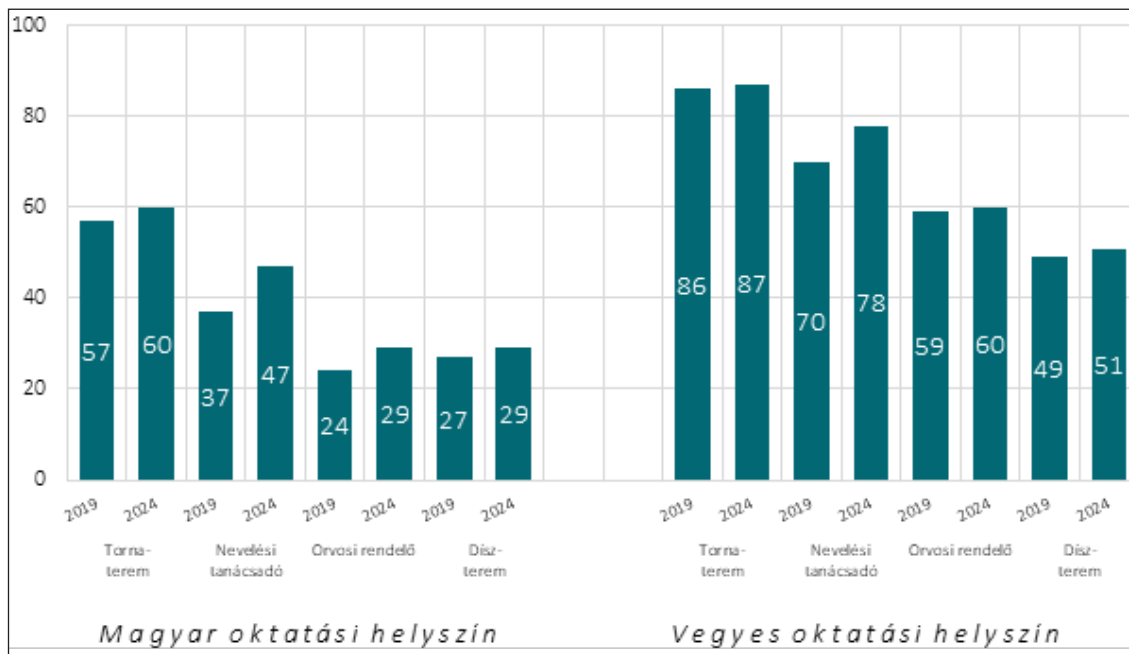
4. ábra: A tantermen kívüli oktatási infrastruktúra a magyar és vegyes tannyelvű oktatási helyszíneken (százalék)



13 Ez a regionális különbségeknek tulajdonítható: Erdélyben, ahol a magyar tannyelvű iskolák koncentrálnak, az iskolai infrastruktúra jobb, mint az ország egyéb területein.

14 Lásd a 2023/198. sz. oktatási törvény 23. cikkelyének k) bekezdését.

5. ábra: A tantermen kívüli oktatási infrastruktúra változása 2019 és 2024 között a magyar és vegyes tannyelvű oktatási helyszíneken (százalék)



6. táblázat: A tantermen kívüli oktatási infrastruktúra háttérváltozók szerint (százalék)

		Tornaterem	Pszichológus	Orvosi rendelő	Díszterem
Tannyelv	Magyar	47.1	32.1	29	29.2
	Vegyes	77.6	76.8	60	51.2
Jogállás	Iskolaközpont	85.4	76.8	52	48.3
	Alárendelt	47.7	32.1	22	21.5
Településtípus	Székelyföld	62.1	52.8	27	28.6
	Közép-Erdély	70	55.2	48	39.6
	Partium	77.9	64.7	46	46.1
	Szórvány	74.3	65.3	45	39.6
Településtípus	Municípium	89.7	88.1	78.4	62.4
	Város	76.4	77.8	58.3	52.8
	Falu	61.9	45.6	24.7	39.6

4.2. A tantermi infrastruktúra egyenlőtlenségei a vegyes oktatási helyszíneken belül

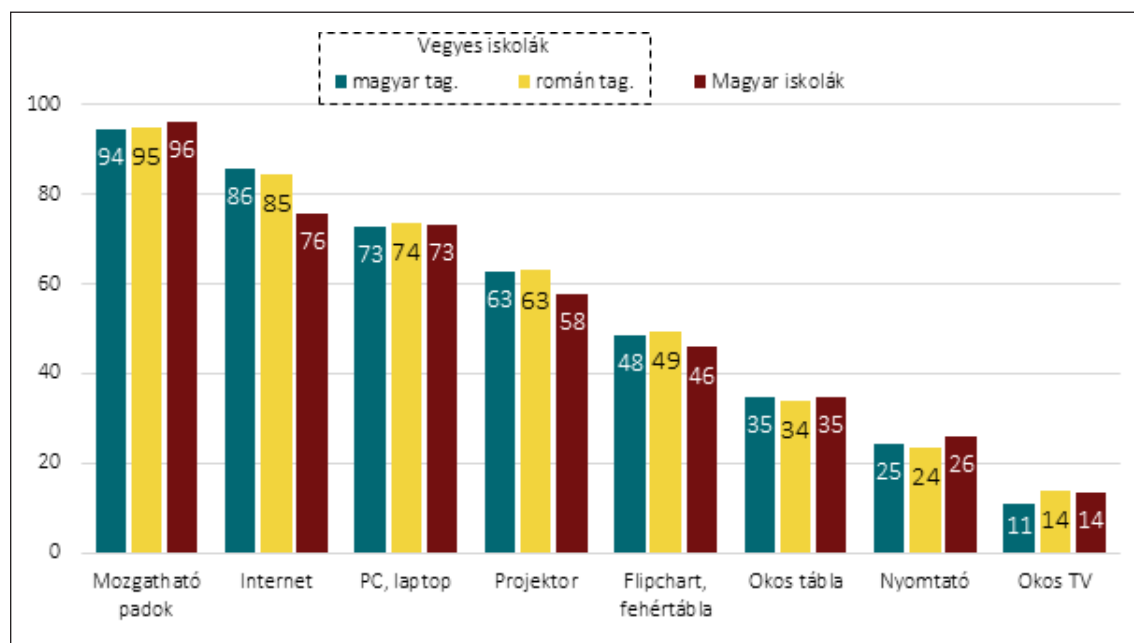
A 2019-es adatfelvétel egy másik problémára is rámutatott, nevezetesen, hogy a magyar és román tannyelvű osztályokat is működtető vegyes iskolákon belül a magyar osztályok rovására meglévő különbség a tantermen belüli infrastruktúra majd minden elemében szignifikáns volt. Az Oktatási Barométer 2019 adatfelvétel alapján a magyar tannyelvű osztályok által használt tantermek felszereltsége olyan modern oktatási segédeszközökkel, mint a fehértabla, internetkapcsolat, számítógépek, projektorok és okostévé, alacsonyabb volt, mint a román tannyelvű osztályok esetében (6. ábra). Az oktatási segédeszközökkel való egyenlőtlen felszereltség a vegyes iskolákra jellemző általánosabb nyelvi, szimbolikus és hatalmi aszimmetriákkal volt magyarázható. A 2019-es vizsgálatot követő tereplátogatásaink



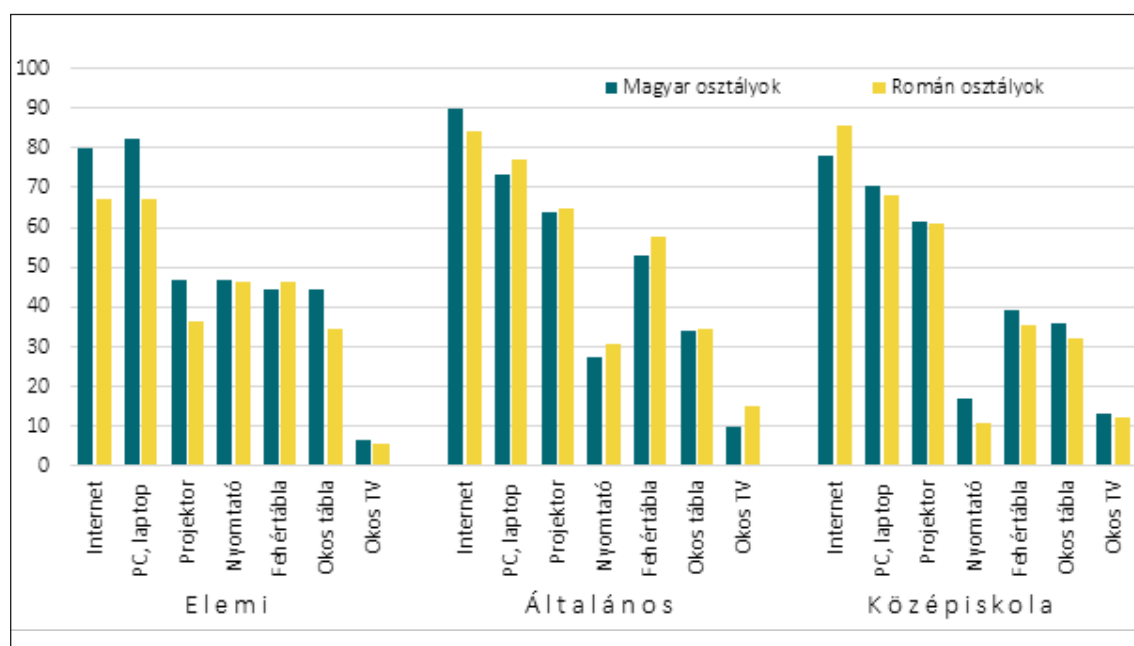
rámutattak ugyanis, hogy a magyar tannyelvű osztályok számára jellemzően kisebb, periférikus elhelyezkedésű tantermeket utalnak ki a román tannyelvű osztályokhoz viszonyítva.

A 2024-es adatfelvétel egyik legfontosabb tanulsága, hogy a modern oktatási segédeszközök tekintetében áttörésszerű változás következett be: a magyar és román osztályok infrastrukturális felszereltsége kiegyenlítődött (6. ábra), mi több, ha iskolatípus szerinti bontásban elemezzük az adatokat, kiderül, hogy a magyar osztályok felszereltsége összességében jobb, mint a román osztályoké (7. ábra; 7. táblázat).

6. ábra: A magyar és vegyes oktatási helyszíneken működő osztályok infrastrukturális felszereltsége (2024, százalék)



7. ábra: A vegyes oktatási helyszíneken működő magyar és román tannyelvű osztályok infrastrukturális felszereltsége az iskola típusa szerint (2024)

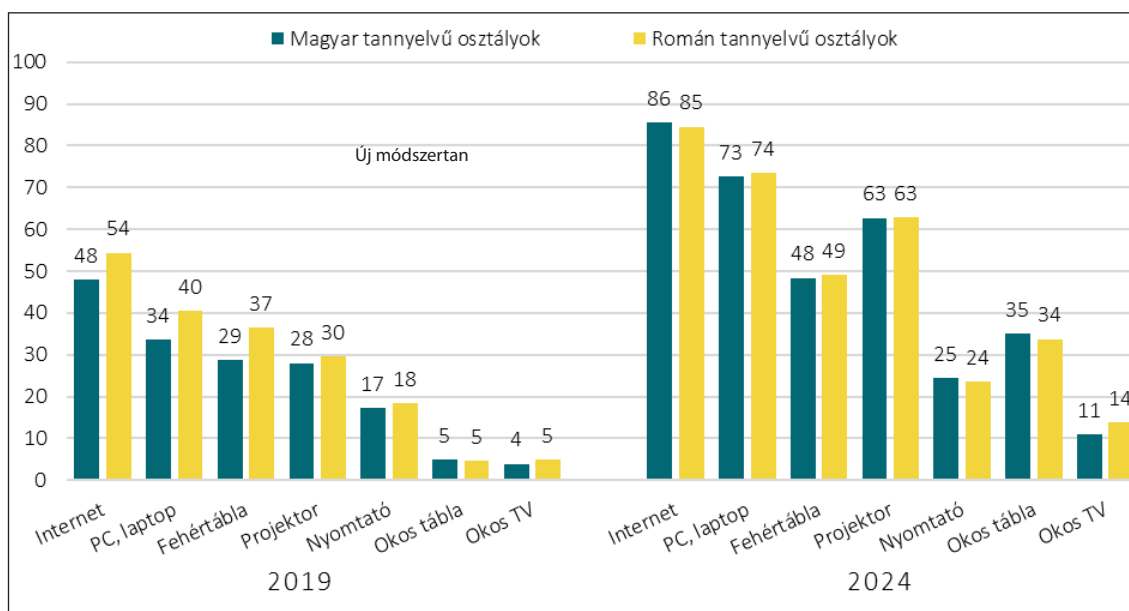


7. táblázat: A vegyes oktatási helyszíneken működő magyar és román tannyelvű osztályok infrastrukturális felszereltsége az iskola típusa szerint (2024)

	Elemi		Általános		Középiskola	
	Magyar osztályok	Román osztályok	Magyar osztályok	Román osztályok	Magyar osztályok	Román osztályok
Internet	80,0	67,3	89,6	84,3	78,1	85,5
PC, laptop	82,2	67,3	73,5	77,0	70,3	68,2
Projektor	46,7	36,5	64,0	64,8	61,3	60,8
Nyomtató	46,7	46,2	27,6	30,8	17,1	10,7
Fehértábla	44,4	46,2	53,2	57,7	39,4	35,2
Okostábla	44,4	34,6	34,2	34,6	35,9	32,4
Okostévé	6,7	5,8	9,9	15,0	13,1	12,1

Mindez olyan kontextusban zajlott le, hogy (a PNRR programnak köszönhetően) ugrásszerűen nőtt az iskolák modern oktatási eszközökkel való fejlettsége.

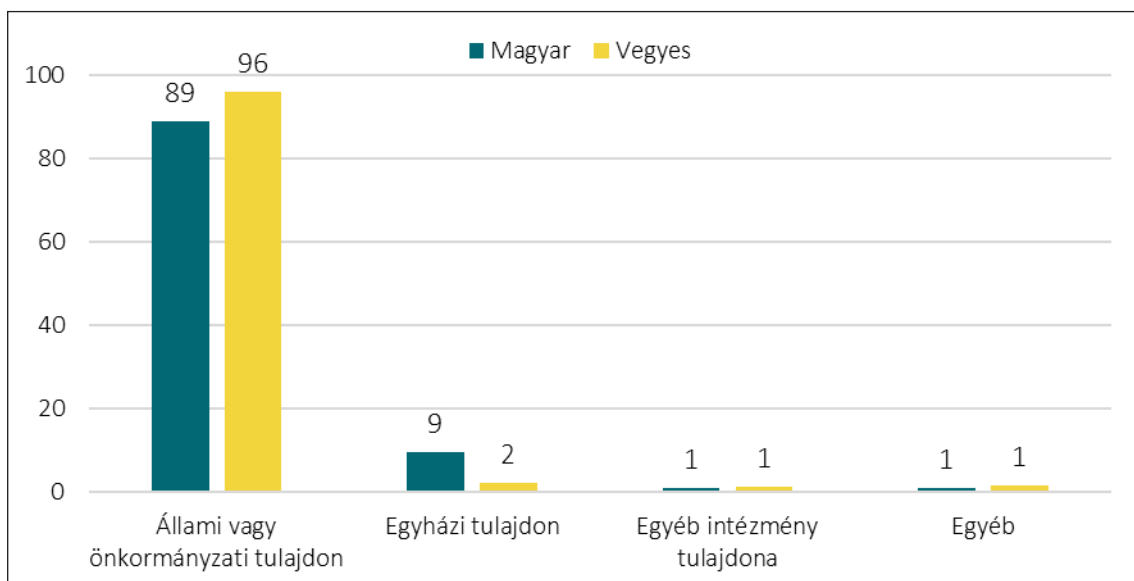
8. ábra: A vegyes oktatási helyszíneken működő magyar és román tannyelvű osztályok infrastrukturális felszereltségének alakulása 2019 és 2024 között



4.3. Egyházi ingatlanokban működő iskolák

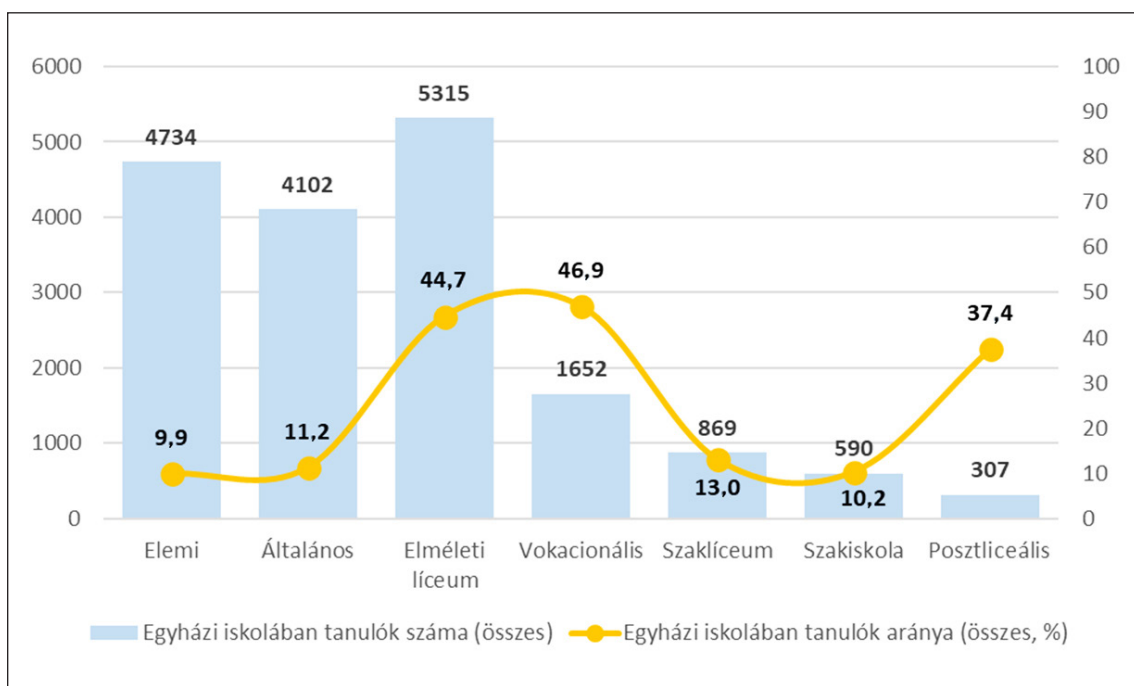
Az oktatási infrastruktúra tekintetében nem lényegtelen az épület tulajdonjoga. Összességében magas (a magyar oktatási helyszínek esetében 89, a vegyes iskolák esetében 96 százalék) az állami vagy önkormányzati tulajdonban levő ingatlanok aránya, míg a magyar oktatási helyszínek 9, illetve a vegyes helyszínek 2 százaléka működik egyházi tulajdonban lévő ingatlanban (9. ábra).

9. ábra: Az oktatási helyszín iskolaépületének tulajdonosa

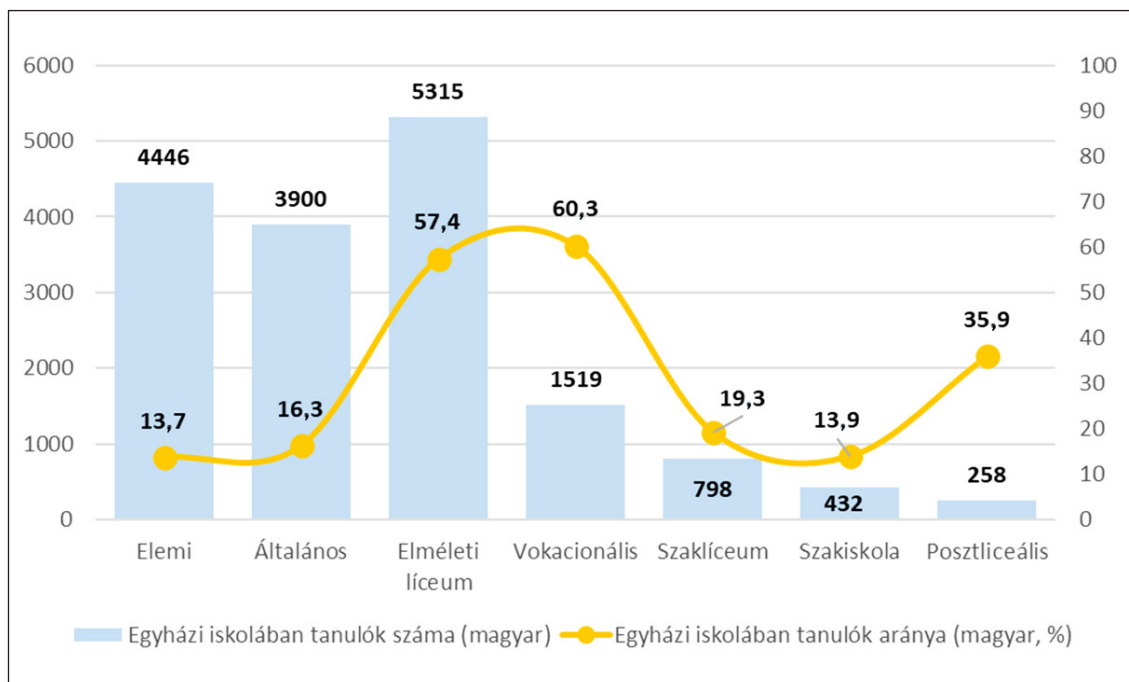


Az egyházi ingatlanban működő iskolák jelentősége a magyar nyelvű oktatás fenntartásában azonban ennél nagyobb, tekintve, hogy ezek általában nagyobb létszámú és kizárólag magyar nyelvű oktatási intézmények. A homogén magyar iskolák súlyának a növekedését jelentős mértékben az egyházi ingatlanok megléte, illetve az egyházi szerepvállalás tette lehetővé. Így elmondható, hogy az összes magyar nyelven tanuló diák 15, a magyar iskolákban tanulók 29 százaléka tanul egyházi tulajdonban lévő ingatlanokban. Ez az arány a homogén magyar nyelvű középiskolák esetében 57, a vokacionális líceumok esetében 60 százalékos.

10. ábra: Az egyházi tulajdonban lévő ingatlanban tanulók száma és aránya az összes magyarul tanuló diák esetében oktatási szintek szerint

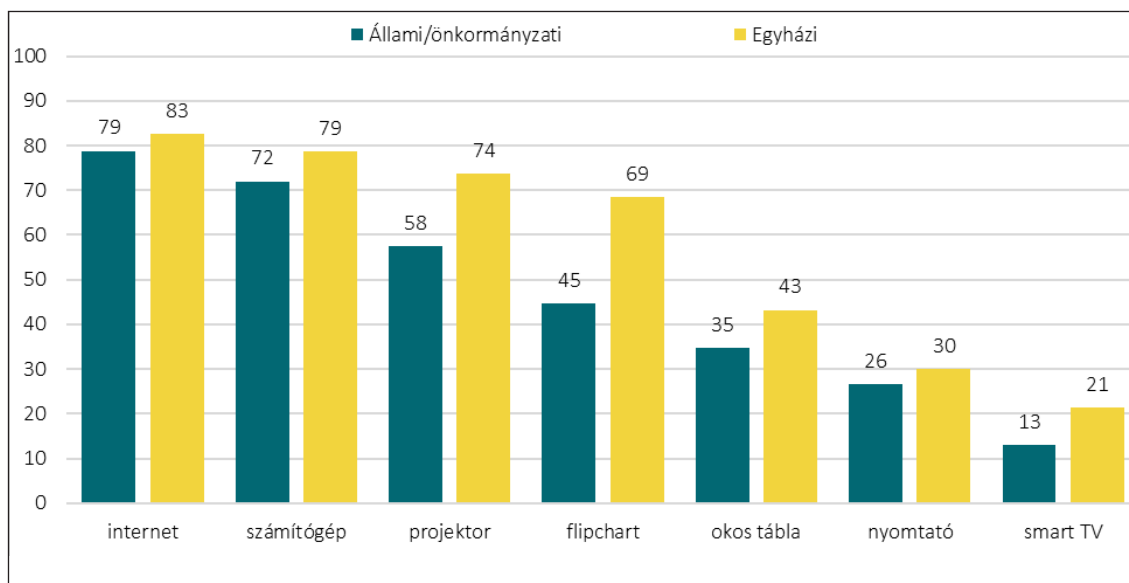


11. ábra: Az egyházi tulajdonban lévő ingatlanban tanulók száma és aránya a kizárólag magyar tannyelvű oktatási helyszínen tanulók esetében



Elmondható az is, hogy az egyházi ingatlanban működő oktatási intézmények modern oktatási segédeszközökkel való felszereltsége jóval az átlag feletti, ami annak köszönhető, hogy az egyházak, illetve ezen intézmények voltak a Magyarországról jövő eszköztámogatások (és épületfelújítások) fő kedvezményezettjei (Kiss-Sipos 2025).

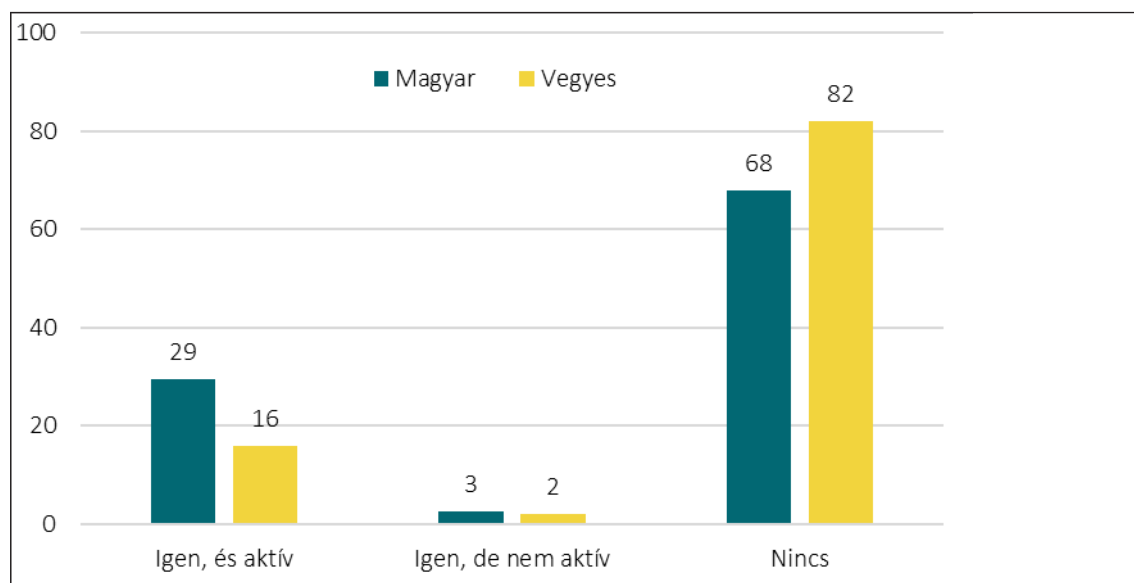
12. ábra: Az állami/önkormányzati és egyházi ingatlanban működő oktatási intézmények infrastrukturális felszereltsége (2024, százalék)



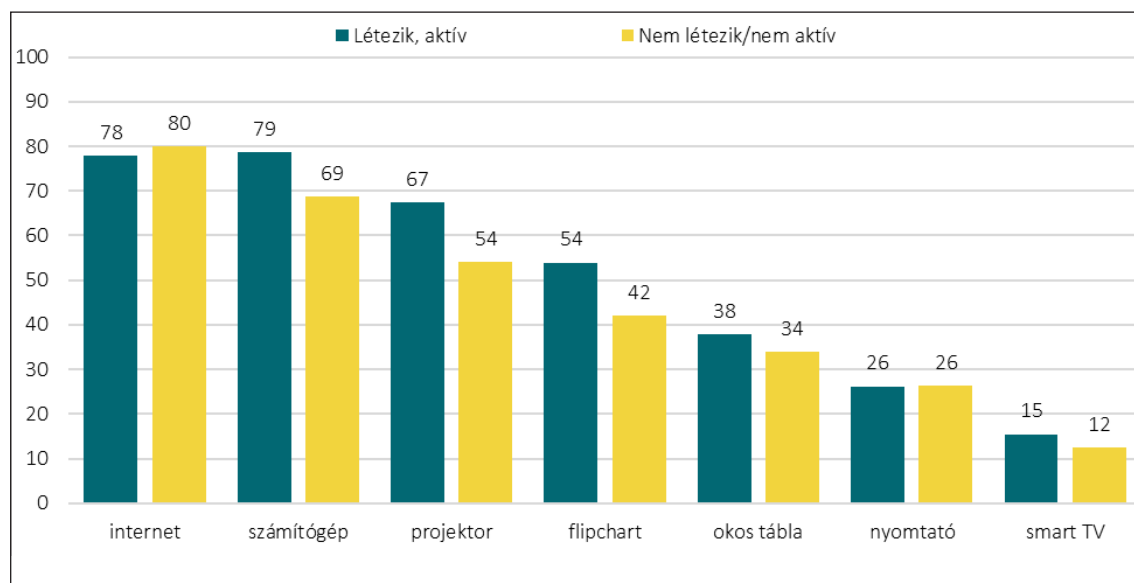
4.4. Magyar oktatást támogató egyesületek, alapítványok

Az iskolák túlnyomó többségének nincs olyan alapítványa, amely a magyar oktatás támogatására jött volna létre (13. ábra). Ez az arány a vegyes iskolák esetében lényegesen magasabb (82 százalék), de a magyar oktatási helyszínek több mint kétharmada is ebbe a kategóriába esik. Miközben a vegyes oktatási helyszíneken a magyar tagozat pénzügyi szabadsága alacsonyabb, az oktatást támogató alapítványok működtetése is inkább az önálló magyar oktatási helyszínekre jellemző. Amennyiben a magyar oktatók vagy szülők egy alapítvány vagy egyesület bejegyzése mellett döntenek, az esetek túlnyomó többségében kihasználják ennek előnyeit, így a háttérintézménnyel rendelkező oktatási helyszínek infrastrukturális felszereltsége átlag fölötti.

13. ábra: Létezik-e az oktatási helyszínen kimondottan a magyar nyelvű oktatás támogatására létrehozott alapítvány, egyesület? (2024, százalék)



14. ábra: Az aktív háttérintézménnyel rendelkező és nem rendelkező oktatási helyszínek infrastrukturális felszereltsége (2024, százalék)



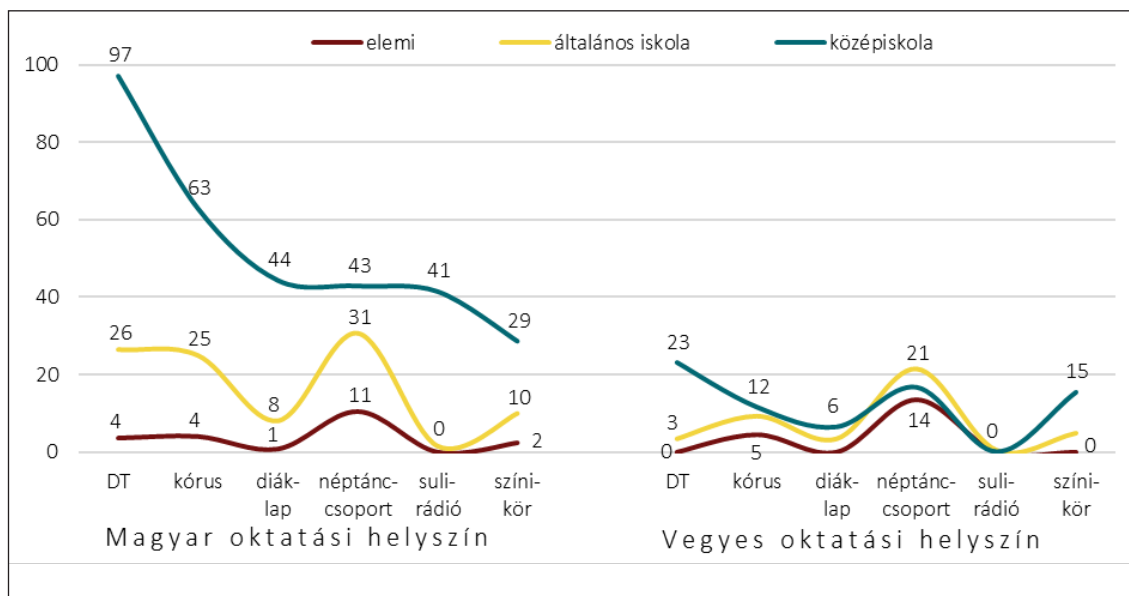
5. A tanórán kívüli tevékenységekhez és a segítő szolgáltatásokhoz való egyenlőtlen hozzáférés

5.1. Tanórán kívüli tevékenységek

Az államilag finanszírozott tanórán kívüli tevékenységeket két lehetséges keretben, az ún. gyermekpalotákban (*Palatul Copiilor*), illetve magukban az iskolákban szervezik. A gyermekpaloták a tanfelügyelőségeknek alárendelt megyei szintű intézmények, amelyek különféle tevékenységeket szerveznek, sporteseményektől kulturális eseményekig. Ezek közül nagyon sok tevékenység – mint például a színjátszás, az irodalmi és néprajzi körök vagy a zeneoktatás – nyelvfüggetlő. A SIIR-adatbázis alapján (amely tartalmazza ezeket a köröket) a két magyar többségű megye kivételével (Hargita és Kovászna) ezek a tevékenységek szinte kizárólag román nyelven zajlanak. Ez azt jelenti, hogy a magyarul tanuló diákok hozzáférése az államilag finanszírozott tanórán kívüli tevékenységekhez eleve korlátozott. A gyakorlatban, állami támogatás hiányában, ezeket a tevékenységeket általában a magyar egyházak, civil szervezetek vagy maguk a szülők szervezik meg. A román nyelvű tanórán kívüli tevékenységekre fordított masszív állami támogatáshoz viszonyítva ez a hátrányos megkülönböztetés egyik formája. Ez leginkább azokban a megyékben indokolatlan, ahol magas a magyar diákok száma. Itt sokszor teljes magyarlakta kistérségek esnek el az államilag támogatott tanórán kívüli tevékenységektől.

Az iskolákban folyó tantermen kívüli tevékenységek esetében a hozzáférés különbségei a homogén magyar és vegyes iskolák között figyelhetők meg. Egyrészt minden egyes felsorolt tevékenység, vagyis a diáktanács, kórus, néptáncsoport, diáklap, sulirádió és színjátszó kör nagyobb gyakorisággal fordul elő a homogén magyar iskolákban (talán pont azzal összefüggésben, hogy a gyermekpalotákban ezek nem érhetők el magyarul). Másrészt, ha ezen tevékenységek magyar nyelven való hozzáférhetőségét nézzük, akkor a vegyes és homogén magyar iskolák közötti különbség egyenesen drámai.

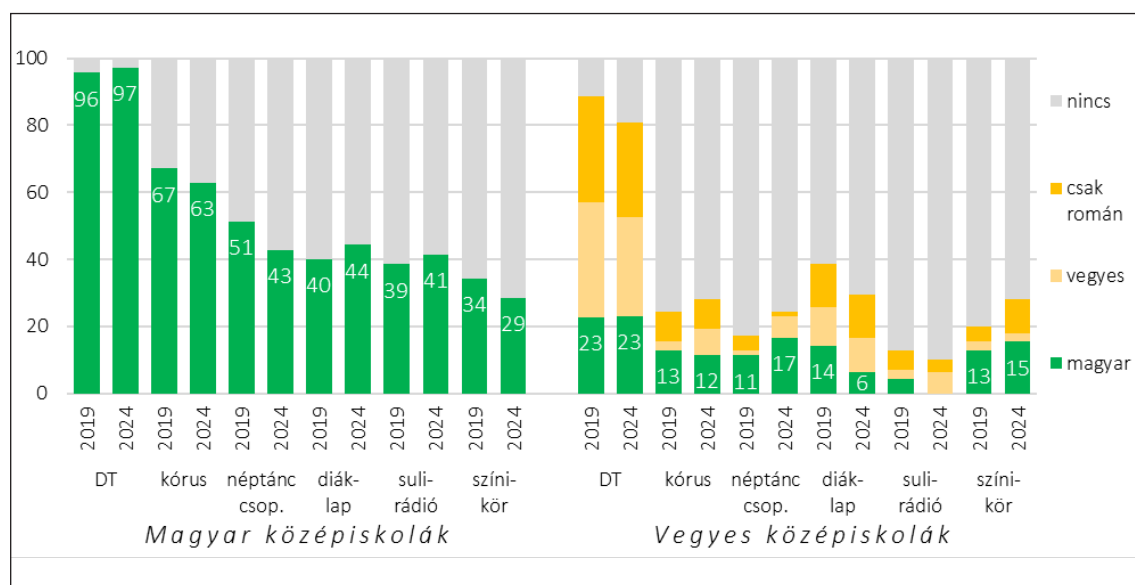
15. ábra: Az oktatási helyszínen működnek-e magyar nyelven a következők? Oktatási szint és tannyelv szerint (százalék)



A homogén magyar és vegyes középiskolák esetében külön megjelenítettük a tanórán kívüli tevékenységek változását 2019 és 2024 között. Amint a 16. ábrán látható, a magyar középiskolák esetében alig következett be változás a különböző körök és tevékenységek működtetése tekintetében. Majd minden középiskolában működik diáktanács, kétharmadukban van kórus, és 40 százalékos körüli

azon iskolák aránya, ahol néptánc csoport, diáklap vagy sulirádió működik. Színikört az iskolák 29 százaléka tart fenn. A magyar középiskolákkal ellentétben a diáktanácsot és suliójságot leszámítva a vegyes iskolákban lényegesen kevesebb tevékenységhez csatlakozhatnak a diákok. A magyar, de román nyelvű körök és tevékenységek is kisebb arányban voltak jelen, és ezek közül is sok tevékenység megszűnt a koronavírus-járvány alatt. A vegyes iskolák egy másik jellemzője, hogy sok tevékenység minden diák számára közös. Ez azt jelenti, hogy a magyar gyerekek, amennyiben csatlakozni szeretnének, nem tudják ezeket az anyanyelvükön végezni. A legjobb példája ennek a diáktanács. A vegyes iskolák 23 százaléka működtet külön a magyar tagozat számára fenntartott diáktanácsot, az iskolák 28 százalékaiban csak román nyelvű, míg az iskolák 29 százalékaiban úgymond vegyes diáktanács működik. Habár elviekben ehhez a magyar diákok is csatlakozhatnak, de mivel a román diákok nem beszélnek magyarul, a diáktanácson belüli kommunikáció óhatatlanul a román lesz, tehát kicsi a valószínűsége, hogy nyelvhasználatukat tekintve ez utóbbiak különbözzenek a deklaráltan román nyelvű diáktanácsoktól.

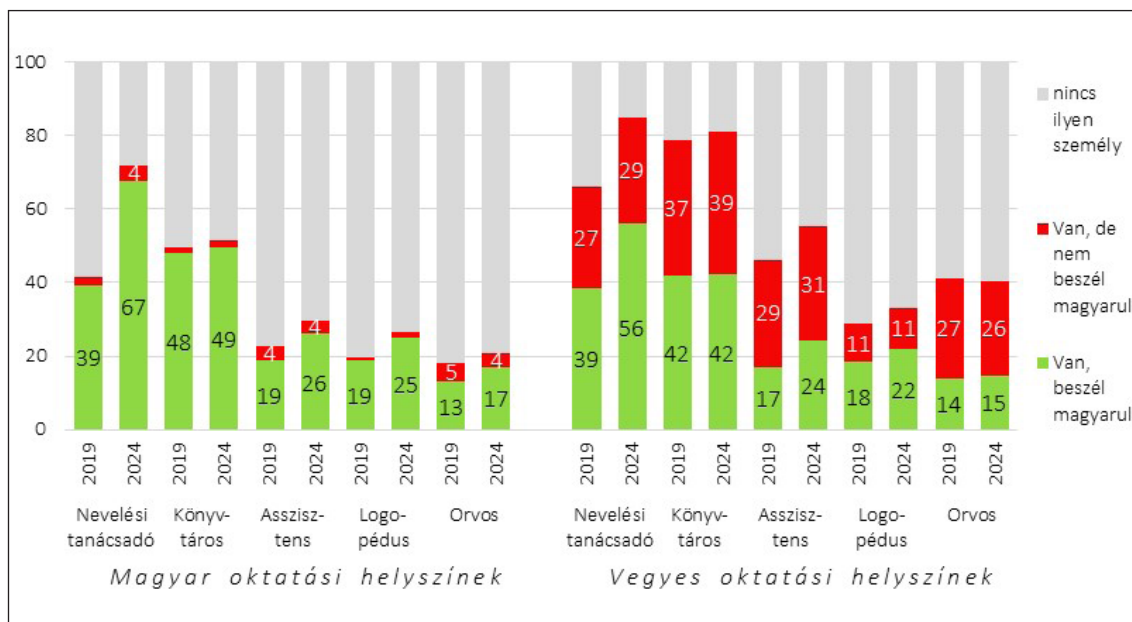
16. ábra: A középiskolákban elérhető tanórán kívüli tevékenységek alakulása 2019 és 2024 között az oktatási helyszín tannyelve szerint (százalék)



5.2. Segítő szolgáltatások

A segítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés jelentős részben a tantermen kívüli infrastruktúrában megmutatkozó egyenlőtlenségeket képezi le. Miközben a 2023/198. sz. oktatási törvény 67. cikkelyének (5) bekezdése kötelezővé teszi a logopédus és nevelési tanácsadó (iskolapszichológus) alkalmazását minden oktatási egységben, az 59. cikkely (9) bekezdése pedig e szakemberek magyar nyelvtudását is előírja, az intézményes valóság nem mindenhol eszerint alakul. A magyar oktatási helyszíneken kisebb ezeknek a szakembereknek az aránya, így a magyar helyszínek 71, a vegyes helyszínek 84 százalékában van nevelési tanácsadó, logopédus pedig a helyszínek 26, illetve 33 százalékában tevékenykedik. A vegyes iskolákban ugyanakkor ezek a szakemberek sokszor nem beszélnek magyarul. És mivel ezek nyelvfüggő szolgáltatások, a vegyes iskolákban a személyzet nyelvtudásának a hiánya gyakorlatilag kirekeszti a magyar diákokat ezekből a szolgáltatásokból. Ezek mellett a magyar oktatási helyszíneken arányaiban kevesebb asszisztens, könyvtáros és orvos működik, mint a vegyes iskolákban.

17. ábra: A segítő szolgáltatásokat nyújtó személyzet megléte és magyar nyelvtudása a magyar tananyelvű és vegyes oktatási helyszíneken (százalék)



6. Nyelvi aszimmetriák

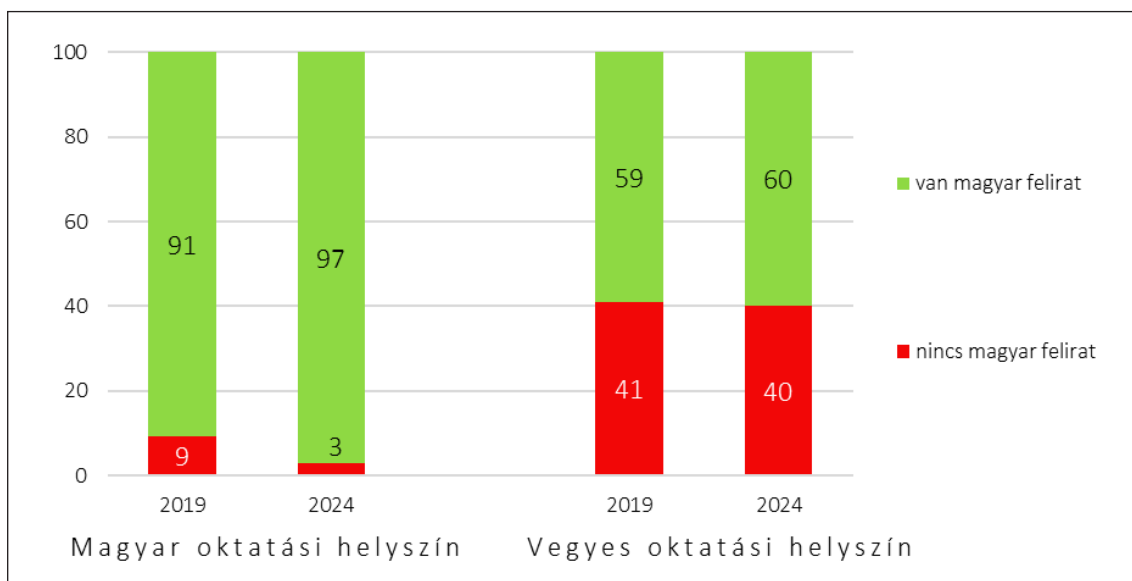
6.1. Iskolai nyelvi tájkép

Az iskolai nyelvi tájkép részét képezi az épület homlokzatának, a belső termeknek a feliratozása, továbbá az iskola falára kihelyezett hirdetések, mint az órarend és a különböző felhívások. A tágabb értelemben vett nyelvi tájképhez tartozik az iskola honlapja és hivatalos Facebook-oldala is, ezt azonban a belső és külső kommunikációt taglaló részben (6.2.1. alfejezet) mutatjuk be. A diákok által elhelyezett vizuális nyelvi elemek, illetve a különböző iskolán belüli kereskedelmi vagy egyéb hirdetések is a nyelvi tájkép részét képezik, azonban ezekkel jelentésünkben nem foglalkozunk, vagyis a nyelvi tájkép hivatalos, „fentről lefele” irányuló elemeire összpontosítunk.

6.1.1. Az iskola homlokzatának a feliratozása

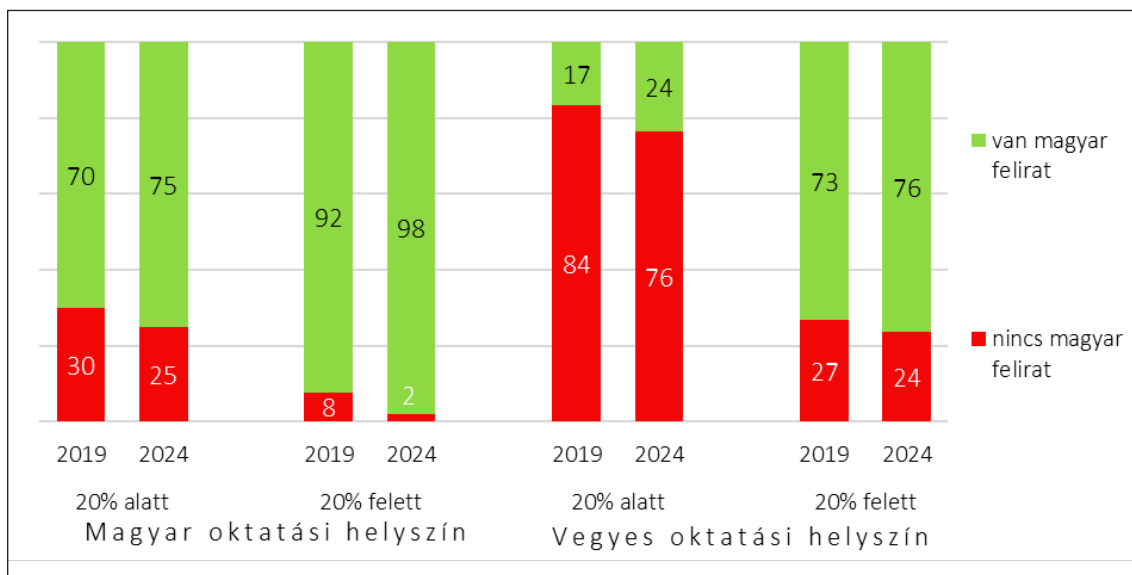
Az iskolai nyelvi tájkép első eleme az iskola homlokzatán megjelenő hivatalos felirat, aminek a 2023/198. sz. oktatási törvény 59. cikkelyének (11) bekezdése értelmében kétnyelvűnek kell lennie. A 2023/198-as oktatási törvény hatályba lépése előtt ezt a kérdést a közigazgatásra vonatkozó 2019/57. sz. sürgősségi kormányrendelet 195. cikkelyének (6) bekezdése szabályozta, kimondva, hogy a középületek feliratai kétnyelvűek kell hogy legyenek, amennyiben az adott kisebbség aránya eléri a 20 százalékot.

18. ábra: Az iskola homlokzatán található felirat nyelve (százalék)



A felmérés során kiderült, hogy a *magyar tannyelvű oktatási helyszínek* majd mindegyikén (97 százalék) megtalálható a kétnyelvű felirat (18. ábra), és ez azt jelenti, hogy nőtt azon magyar tannyelvű iskolák aránya, ahol kikerült a kétnyelvű felirat. A kétnyelvű táblák hiánya inkább azokon a településeken jellemző, ahol a magyarok aránya nem éri el a 20 százalékot (19. ábra), azonban ebben a kategóriában is növekedett a kétnyelvű homlokzatok aránya 2019 óta, 70 százalékról 75 százalékra. A magyar nyelvű felirat általában a román tannyelvű oktatási helyszínek alá rendelt magyar tannyelvű tagiskolák esetében hiányzik. A *vegyes tannyelvű iskolák* esetében az oktatási helyszínek mindössze 60 százaléka helyezte ki a névtáblát mindkét nyelven. Ez enyhe növekedést jelent a 2019-es adatokhoz képest, amikor az iskolák 59 százaléka járt el hasonlóan. A 20 százalékos küszöb itt is jelentősen befolyásolta a homlokzatra kihelyezett kétnyelvű névtáblák meglétét. 20 százalék magyar lakossági arány felett az oktatási helyszínek 76, az alatt azonban csak 24 százaléka helyezte ki a kétnyelvű feliratot. Fontos megemlíteni, hogy minden kategória esetében nőtt azon oktatási helyszínek aránya, amelyek a kétnyelvű névtáblák mellett döntenek.

19. ábra: Az iskola homlokzatán található felirat nyelve a magyarok aránya szerint (százalék)

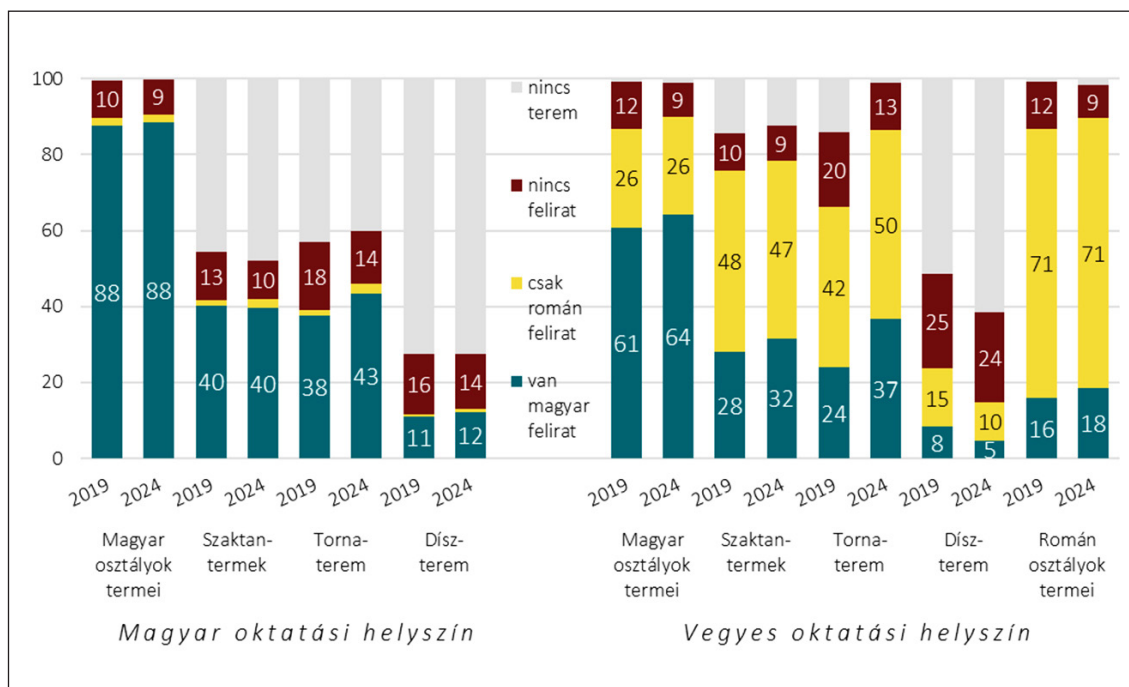


6.1.2. Belső feliratok

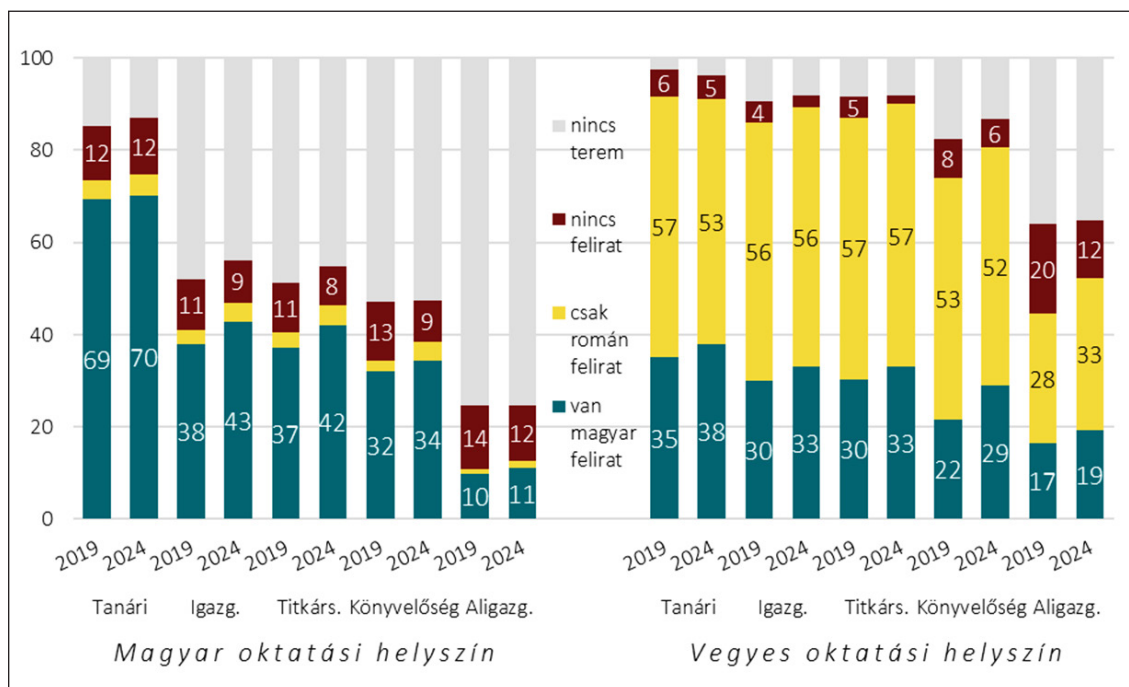
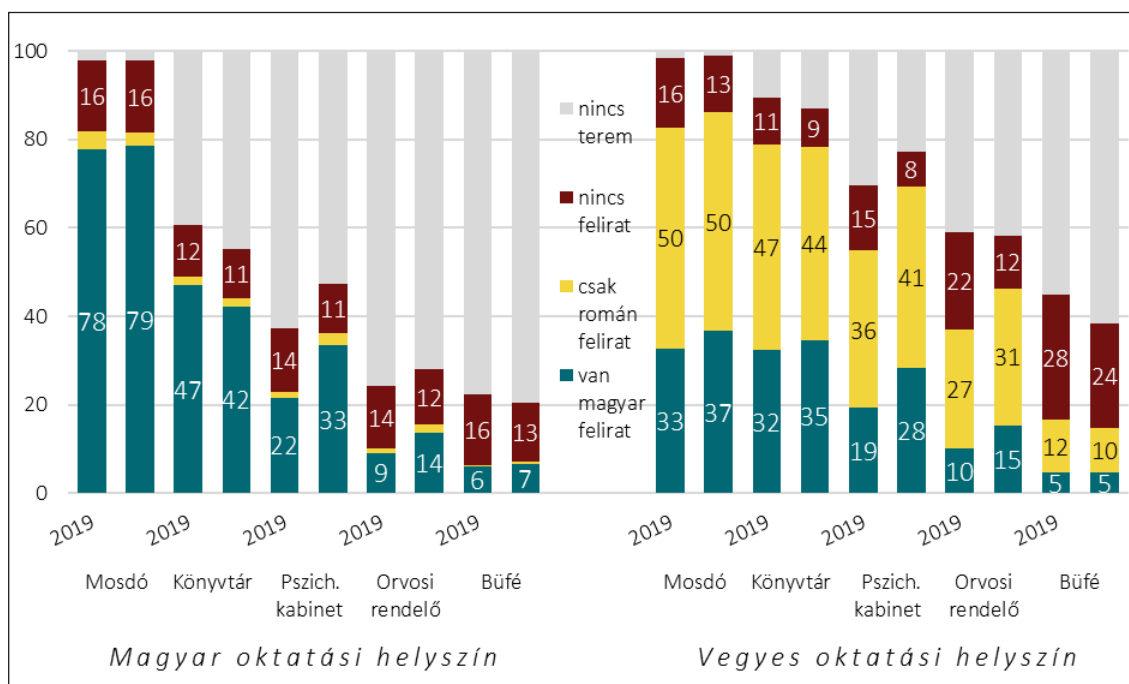
A hivatalos nyelvi tájkép másik vizsgált eleme a belső termék feliratozása. Ezek általában informatív jellegű feliratok, tájékoztatják a diákot arról, milyen szakterembe lép be, milyen szolgáltatást vehet igénybe, illetve hol intézheti az adminisztrációval kapcsolatos ügyeit. Ugyanakkor a feliratok azt is jelzik, hogy melyek azok a nyelvek, amelyek az intézményen belül használhatók: amennyiben a felirat egynyelvű, az elbátortalaníthatja a kisebbségi beszélőket attól, hogy anyanyelven próbálkozzanak az ügyintézésben. Az általunk vizsgált feliratok fentről lefele irányuló jelek, melyek az intézményvezetők döntésének eredményeként kerülnek kihelyezésre. A belső feliratokat a tantermek, az adminisztratív és az egyéb termek esetében külön mutatjuk be. A 2023/198. sz. közoktatási törvény mindhárom kategória esetében kötelezővé tette a kétnyelvű feliratozást.

A tantermek esetében (20. ábra) megfigyelhetjük, hogy a magyar iskolákban, amennyiben létezik az illető terem, és kihelyeztek feliratokat, ezek az esetek nagy többségében kétnyelvűek. Ezzel szemben a vegyes iskolák esetében a magyar osztályok teremfeliratait leszámítva szinte kivétel nélkül a román egynyelvű teremfeliratok dominálnak. Habár 2019 óta minden felirat esetében nőtt azon vegyes oktatási helyszínek aránya, amelyek kihelyezték a törvény által előírt kétnyelvű táblákat, még mindig többségben vannak azok az iskolák, amelyek nem akarják a közös tereket magyar nyelven is feliratozni.

20. ábra: A tantermek feliratozása a magyar tannyelvű és vegyes oktatási helyszíneken (százalék)



Az adminisztratív (21. ábra), illetve segítő szolgáltatásoknak otthon adó (22. ábra) termek feliratozása hasonló. Míg a magyar iskolákban a feliratok kétnyelvűek, addig a vegyes oktatási helyszíneken a helyzet látható javulása ellenére az egynyelvű román feliratok dominálnak.

**21. ábra:** Az adminisztratív termék feliratozása a magyar tannyelvű és vegyes iskolákban (százalék)**22. ábra:** Az egyéb termék feliratozása a magyar tannyelvű és vegyes oktatási helyszíneken

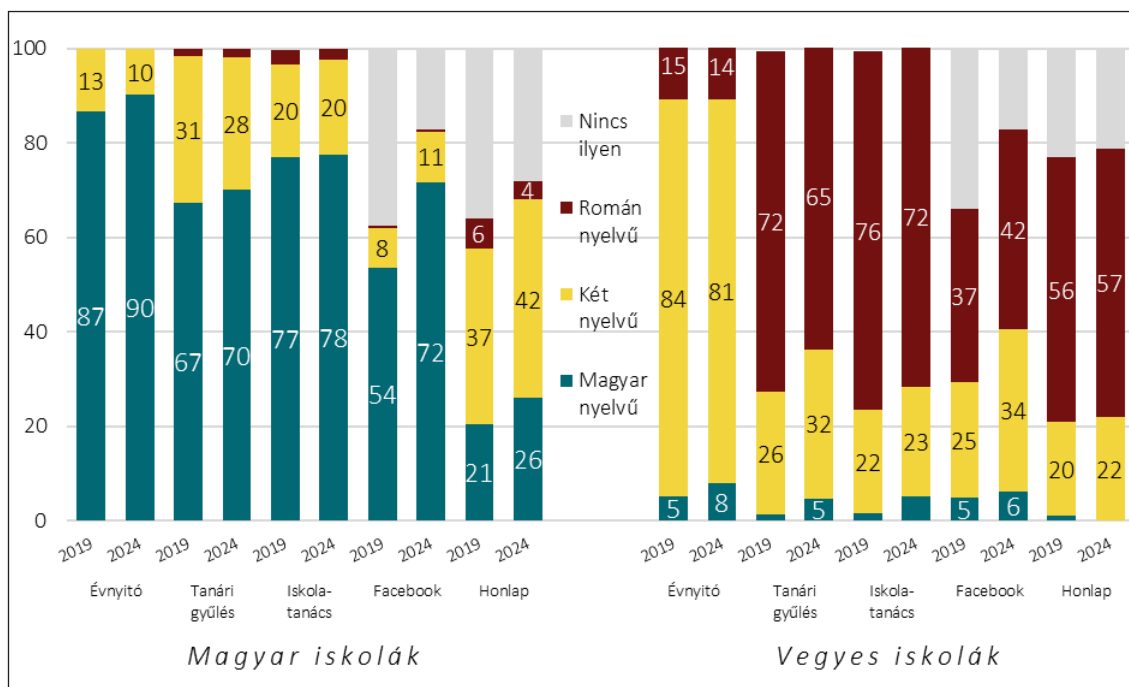
6.2. Tanórán kívüli nyelvhasználat

A tanórán kívüli nyelvhasználat tekintetében a belső és külső kommunikáció nyelvére (ünnepségek, tanári és iskolatanácsi gyűlések szóbeli nyelvhasználatára, az iskola Facebook-oldalára és honlapjára), a diákok számára kifüggesztett írott tartalmakra, illetve a szülőkkel való kapcsolattartás nyelvére kérdeztünk rá.

6.2.1. A belső és külső kommunikáció nyelve

A 2023/198. sz. közoktatási törvény 59. cikkelyének (11) bekezdése szerint a magyarul tanító iskolák külső és belső kommunikációja kétnyelvű kell hogy legyen. A belső kommunikáció körébe eső tanári gyűléseket és iskolagyűléseket, illetve a külső kommunikáció elemeit jelentő évnyitót, iskolai honlapot és Facebook-oldalt nem az oktatási helyszínek, hanem a (jogi személyiséggel rendelkező) iskolák vonatkozásában tárgyaljuk, hisz ezek az elemek csak ezen a szinten értelmezhetők.

23. ábra: A belső és külső kommunikáció nyelvének alakulása 2019 és 2024 között a magyar tannyelvű és vegyes iskolákban (a jogi személyiséggel rendelkező struktúrák százaléka)



Amint a 23. ábra is mutatja, a *magyar iskolák* esetében a belső kommunikációban a magyar nyelv dominál, helyenként ez két nyelven történik: a magyar iskolák 28 százalékában a tanári gyűlés, 20 százalékában az iskolatanács ülése kétnyelvű. A magyar nyelvhasználat kismértékben emelkedett 2019 és 2024 között. A külső kommunikáció tekintetében az iskolai honlapokat jellemzi leginkább a kétnyelvűség (42 százalék), míg a Facebookon történő kommunikáció és az évnyitó ünnepségek nyelve általában a magyar. A magyarnyelvűség kismértékű térnyerése mellett jelentős fejlemény, hogy megnőtt a Facebook-oldalt üzemeltető iskolák aránya.

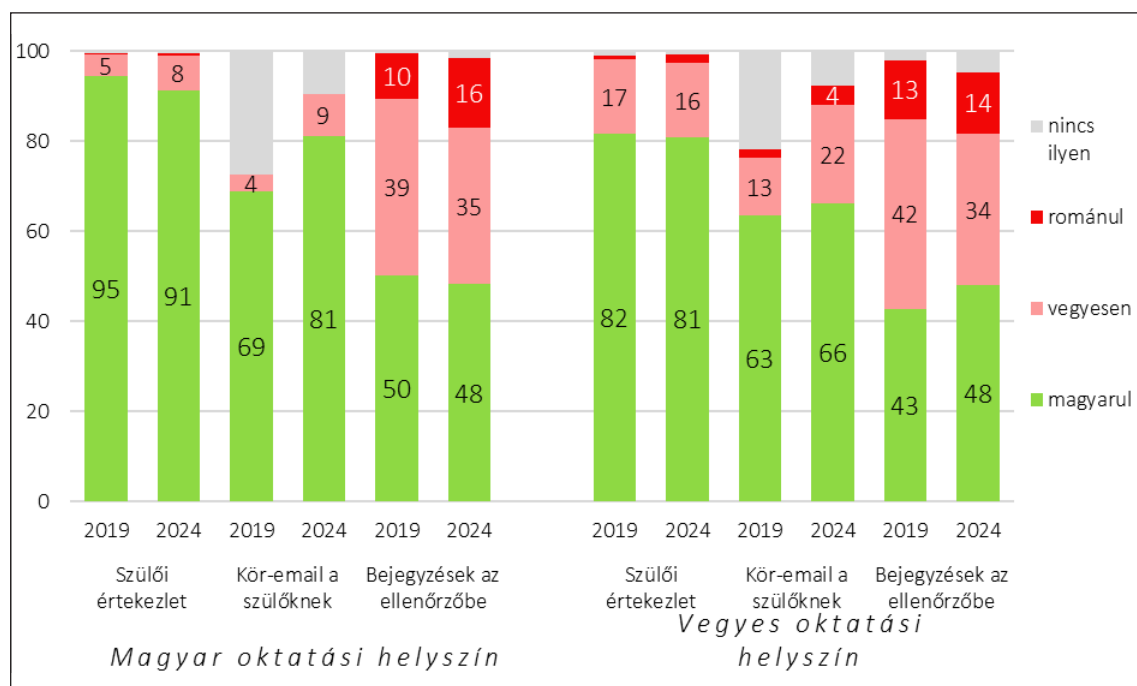
A *vegyes iskolák* esetében azonban a magyar nyelvű kommunikáció háttérbe szorul. A belső kommunikáció tekintetében az iskolák többsége román egynyelvű ülésekről számolt be. A tanári gyűlések 32, az iskolatanács ülések 22 százaléka kétnyelvű, azt azonban nem tudjuk, hogy ez a magyar nyelv milyen fokú jelenlétét takarja. A Facebookon és a honlapokon szintén a román nyelv dominál, míg az évnyitó esetében a vegyes iskolák 81 százaléka kétnyelvű eseményekről számolt be.

Kiemelhetjük, hogy a vegyes iskolák kétnyelvű, illetve a magyar iskolák magyar nyelvű kommunikációja a Facebook-oldalakon a legmagasabb. Úgy tűnik, hogy a honlapon az iskolák jobban alkalmazkodnak a hivatalos nyelvi ideológiához, míg a Facebookot az intézmények amolyan fél-formális, direkt kommunikációs eszköznek tekintik, amit könnyebben igazítanak hozzá a szülők és a diákok nyelvi igényeihez.

6.2.2. A szülőkkel való kapcsolattartás nyelve

A külső kommunikáció másik fontos része a szülőkkel való kapcsolattartás. Ezeket az elemeket a 2023/198. sz. törvény 60. cikkelyének (9) és (10) bekezdése szabályozza. A (9) bekezdés értelmében a szülőkkel való kommunikációban használható a magyar nyelv, míg a (10) bekezdés értelmében az érdemjegyek szóbeli és írásbeli közlése a tanítás nyelvén történik. A kérdést a szülői értekezleten, a szülőknek írt kör-e-maileken és az ellenőrzőbe írt bejegyzéseken keresztül vizsgáltuk.

24. ábra: Milyen nyelven történnek az alábbiak? (százalék)



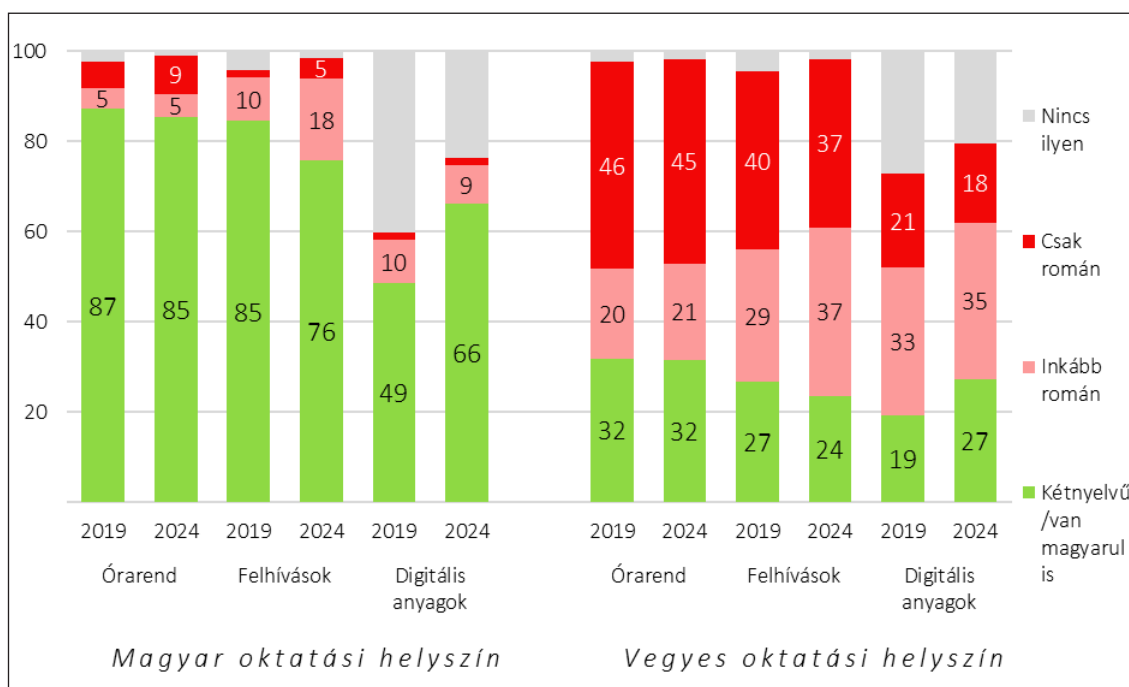
Szemben az iskola előbb tárgyalt belső és külső kommunikációs fórumaival, a szülőkkel való kapcsolattartás közelebb áll a hétköznapi pedagógiai gyakorlatokhoz, így nem csoda, hogy az anyanyelvhasználat hangsúlyosabb ebben a dimenzióban. Annak ellenére azonban, hogy a 2023/198. sz. törvény explicit szabályozást vezet be, a magyar nyelvhasználat kismértékű térvesztése figyelhető meg. Így 5-ről 8 százalékra növekszik a vegyes nyelvű szülői értekezletek aránya a magyar nyelvű oktatási helyszíneken, és 14-ről 26-ra a román vagy vegyes nyelvű kör-e-maileké a vegyes oktatási helyszíneken. Az ellenőrzőbe a magyar és vegyes iskolák 48 százalékában magyar, 35 és 34 százalékában vegyes, 16 és 14 százalékában pedig román nyelven történnek a bejegyzések, vagyis ez egy olyan dimenzió, ahol a vegyes és magyar nyelvű helyszínek között nincs lényeges különbség.

6.2.3. A diákokkal való írásbeli kommunikáció nyelve

További kérdéseink a diákokkal való kommunikációra, illetve a diákok számára biztosított digitális tananyagok nyelvére vonatkoztak. Az órarend és a diákokat célzó felhívások kétnyelvűségét a 2023/198. sz. törvény 59. cikkelyének (9) bekezdése, míg az anyanyelvű digitális oktatási anyagok biztosítását az 59. cikkely (10) bekezdése írja elő. A magyar nyelvű digitális tananyagok beszerzése értelemszerűen nem csak

nyelvpolitikai kérdés, mivel a magyar nyelvű digitális oktatási anyagok hiánya a minőségi oktatáshoz való egyenlőtlen hozzáférést eredményezi.

25. ábra: A diákokkal való kommunikáció és a digitális oktatási anyagok nyelve (százalék)



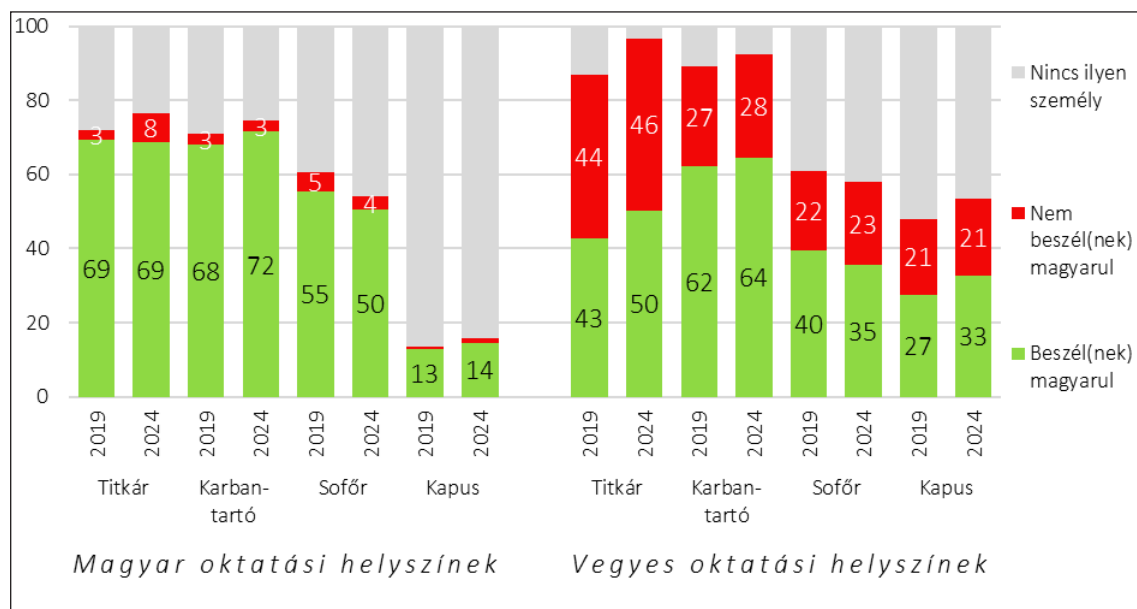
Ebben a dimenzióban (is) jelentős az eltérés a magyar és vegyes oktatási helyszínek között. Míg a magyar iskolákban jellemzően kétnyelvűek a kifüggesztett órarendek és a felhívások, a digitális oktatási anyagok nyelve pedig (legalább részben) a magyar, addig a vegyes iskolák többségében ezek az anyagok csak vagy inkább román nyelven érhetők el. A felhívások megjelenítése tekintetében mind a magyar, mind pedig a vegyes tannyelvű iskolákban visszaesett a magyar nyelvhasználat. 2019-ben a magyar iskolák 85 és a vegyes iskolák 27 százaléka függesztette ki magyarul (is) a felhívásait, 2024-ben ez az arány már csak 76 és 24 százalék. Egy másik változás a digitális tananyagok tekintetében következett be. A COVID-válság után teret nyertek a digitális megoldások, 49-ről 66 százalékra nőtt azon magyar tannyelvű iskolák aránya, ahol hozzáférhetők magyar digitális anyagok. A vegyes iskolákban ez a növekedés valamivel alacsonyabb, 8 százalékos.

6.3. Az adminisztratív és kisegítő személyzet magyar nyelvtudása

Az iskolai alkalmazottak nyelvtudása szintén nem csupán nyelvpolitikai, illetve nyelvhasználati szempontból tárgyalható. Az iskolai menedzsment nemzetiségén keresztül az oktatási törvény a kisebbségek oktatási döntéshozásban való részvételét is szabályozza, míg a segítő szolgáltatásokat végzők nyelvtudása a minőségi oktatáshoz való hozzáférés szempontjából kulcsfontosságú. Ezért ezeket az aspektusokat nem a nyelvi aszimmetriákra vonatkozó fejezetben tárgyaltuk (lásd az 5.2. *Segítő szolgáltatások* és a 9. *Az oktatási döntéshozásban való részvétel akadályai* részeket).

A magyar oktatási helyszíneken a diákok általában bármely funkciót betöltő személyhez fordulhatnak anyanyelvükön, azonban, a segítő szolgáltatásokhoz hasonlóan, adminisztratív és kisegítő személyzetet is kisebb arányban találunk ezekben az iskolákban. A vegyes tannyelvű helyszínek helyzete radikálisan különbözik, bár a kisegítő alkalmazottak (különösen a karbantartók) többsége ezekben az intézményekben is beszél magyarul.

26. ábra: Az adminisztratív személyzet nyelvtudásának alakulása 2019 és 2024 között a magyar tannyelvű és vegyes oktatási helyszíneken (százalék)



7. A minőségi oktatáshoz és az egyes oktatási szintekhez való hozzáférés

■ A magyar diákok különböző oktatási szintekhez való egyenlőtlen hozzáférést gyakran a magyar oktatásnak a román nyelvűnél „gyengébb minőségére” fókuszáló keretben tárgyalják. A közéletű értelmezés szerint ez egyben a „románokkal” úgymond „versenyben lévő” magyar elitek (pedagógusok, oktatásszervezők, politikai döntéshozók) teljesítményét is tükrözi. Megítélésünk szerint ez az értelmezési keret különösen káros, hisz naturalizálja és alternatívátlanak állítja be a jelenlegi oktatási szerkezetet, és eltereli a figyelmet arról, hogy itt valójában a romániai magyar nyelvű oktatás legsúlyosabb kisebbségi jogi problémájáról van szó. Az egyenlőtlen hozzáférés ugyanis három egymással szorosan összefüggő tényező eredője. Ezek:

- (1) a korai iskolaelhagyás vagy lemorzsolódás, ami az oktatási rendszer erős osztályalapú szelektív-tásához kötődik, és ami elsősorban az elemi szinten még magyarul tanulók 20 százalékát kitevő roma diákokat érinti;
- (2) a magyar oktatás országoshoz viszonyított eltérő szerkezete, vagyis hogy a magyar diákok nagyobb arányban folytatják tanulmányaikat az érettségi vizsgát és továbbtanulási lehetőséget nem kínáló szakiskolákban;
- (3) a magyar tanulók gyengébb vizsgaeredményei a VIII. osztályos képességvizsgán, illetve az érettségien, ami elsősorban a román nyelv és irodalom vizsgák eredményeivel függ össze.

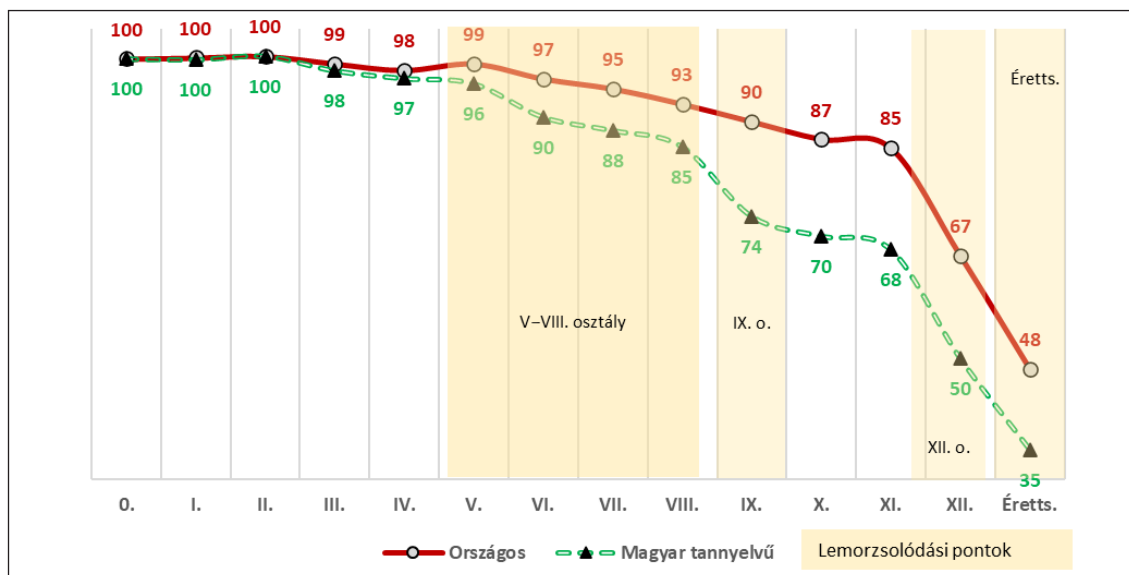
Ebben a részben ezeket a pontokat fogjuk tárgyalni, miután Barna Gergő modellszámításaira támaszkodva megpróbálunk egy általános képet adni a magyar nyelven tanulóknak az országos arányoknál nagyobb lemorzsolódásáról. Ezt követően röviden tárgyaljuk és kontextusba helyezzük a PISA-felmérés eredményeit is, aminek 2022-ben egy külön reprezentatív almintája volt a magyar nyelven tanulókra, és arra mutatott rá, hogy a magyar nyelven tanuló teljesítménye felülmúlta az országos átlagot.

7.1. Lemorzsolódási pontok a magyar nyelvű oktatásban

A magyar nyelven tanuló országos átlag feletti korai iskolaelhagyását és lemorzsolódását Barna Gergő (2023; 2025) két modellszámítására támaszkodva adatolhatjuk, amelyeket a tanulmányaikat a 2009/2010-es évben kezdő (és 2022-ben befejező), illetve a 2012/2013-ban kezdő (és 2025-ben befejező)

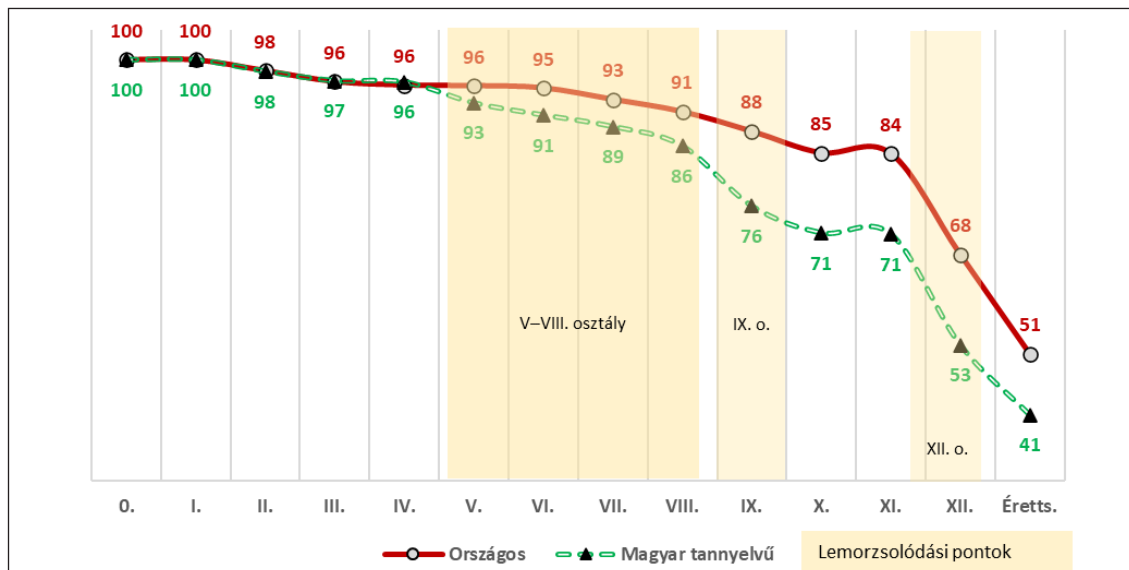
oktatási kohorszra végzett el. Barna e két oktatási kohorszt a SIIR-adatbázisokon vezette végig.¹⁵ A 27. ábra a 2009/2010-es, a 28. ábra pedig a 2012/2013-as oktatási kohorszra vonatkozik, és az országos adatokat a magyar nyelvű oktatásban részt vevők adataihoz hasonlítja. Az ábrák azt mutatják be, hogy 100, a tanulmányait 2009/2010-ben, illetve 2012/2013-ban kezdő diák közül az adott oktatási szinteken (osztályokban) hány van még a rendszerben. Az országos adatok esetében a rendszerből kiesők korai iskolaelhagyók lehetnek, vagy olyanok, akik külföldön folytatják tanulmányaikat. A magyarul tanulók esetében e kategóriák mellett még a tannyelváltókkal is számolnunk kell, hisz ők is „kiesnek” a magyar nyelvű oktatásból. A három kategória arányát sajnos nem tudjuk számszerűsíteni, csak hipotéziseket fogalmazhatunk meg ezzel kapcsolatban.

27. ábra: Iskolaelhagyás és lemorzsolódási pontok a romániai magyar oktatásban (2009/2010-es iskolai kohorsz; előkészítő osztályt kezdők=100%)



Forrás: Barna Gergő (2023) modellszámítása

28. ábra: Iskolaelhagyás és lemorzsolódási pontok a romániai magyar oktatásban (2009/2010-es iskolai kohorsz; előkészítő osztályt kezdők=100%)

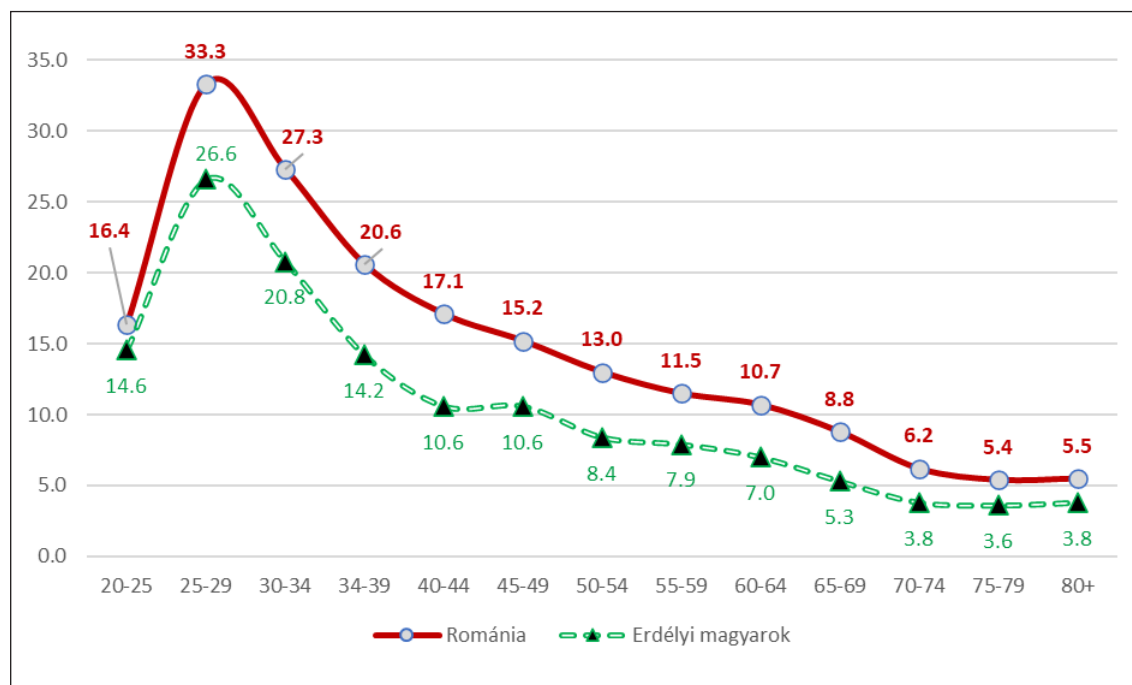


Forrás: Barna Gergő (2025) modellszámítása

15 A 2015/2016-os tanévig visszamenően az adatbázisok letölthetők a data.gov.ro honlaptól. Az ezt megelőző évek vonatkozásában Barna a tanügyminisztérium és a tanfelügyelőségek összesítéseire támaszkodott.

Látható, hogy a magyar és az országos adatok közti különbség drámai. A 2022-ben végzettek között az országos 67 százalékkal szemben a magyar diákok csupán 50 százaléka jut el a XII. osztály végéig, és a 48 százalékkal szemben csupán 35 százalék érettségizik sikeresen. Ugyanezek az arányok a 2025-ben végzeteknél 68 és 53, illetve 51 és 41 százalék. Ez önmagában óriási egyenlőtlenségeket termel a felsőoktatáshoz való hozzáférésben, és megmagyarázza, hogy miért alacsonyabb az egyetemmel végzetek aránya a magyarok esetében minden egyes születési kohorsz esetében (lásd a 29. ábrát a 2011-es népszámlálás vonatkozásában).

29. ábra: Az egyetemmel végzetek aránya korcsoportonként a 2011-es népszámlálás adatai szerint



Forrás: IPUMS International

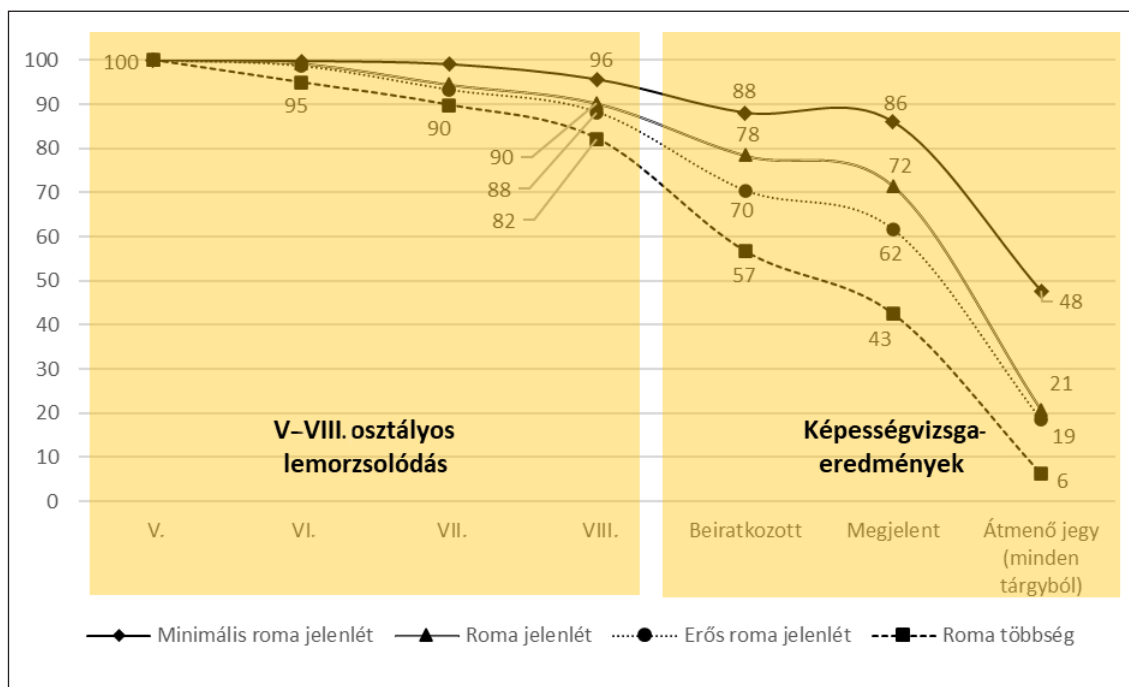
Ahogy a 27. és 28. ábrákon látható, négy lemorzsolódási pontot azonosíthatunk be: az V–VIII. osztályos tanulmányok alatti iskolaelhagyást, a középiskola (IX.) előtti lemorzsolódást, a XI. osztály befejezését, illetve a sikertelen érettségit.

7.2. Az V–VIII. osztály alatti és azt követő lemorzsolódás

A 27. és 28. ábrán látható, hogy az országos értéke és a magyarul tanulók közötti olló az általános iskolai tanulmányok alatt kezd szétnyílni, és a VIII. osztály végére a magyarul tanulóknak már csak 85, illetve 86 százaléka van a rendszerben, míg az országos arány 93, illetve 91 százalék. A IV. és V. osztály közötti tan nyelv váltás ezen a lemorzsolódási ponton csak kis szerepet játszik, és nagyobb az oktatási rendszerből való kimaradás súlya. Erre utalnak az Oktatási Monitor roma jelenlétre vonatkozó adatai, amelyeket egy külön műhelytanulmányban elemeztünk (Kiss–Toró–Székely 2025). Ez alapján elmondható, hogy az elemi oktatásban a roma tanulók aránya mintegy 20 százalékos, ami az általános iskolai szinten 15 százalékra csökken, majd pedig a középiskolai szinten elhanyagolhatóvá válik.

Az Oktatási Monitor adatfelvétele alapján lehetőségünk volt az oktatási helyszíneket a roma jelenléti szerinti kategóriákba sorolni, így elkülöníteni a roma többségű (50 százalék fölötti), az erős roma jelenlétű (33–49 százalék közötti), a roma jelenlétű (10–33 százalék közötti) és a minimális roma jelenlétű (10 százalék alatti) helyszíneket. Ahogy a 30. ábra mutatja, a roma jelenlétnek jelentős hatása van az V–VIII. osztályos lemorzsolódásra és a képességvizsga-eredményekre, amit a 2023/2024-es tanévben nyolcadik osztályt végző évfolyam esetében vizsgáltunk meg, összekötve az Oktatási Monitor adatbázist a 2020/2021–2023/2024 közötti SIIR-adatokkal, illetve a 2024-es képességvizsga-eredményekkel.

30. ábra: Az V–VIII. osztályos lemorzsolódás és a képességvizsga-eredmények a roma jelenlét szerint és oktatásihelyszín-típusok szerint (2024-ben végzett évfolyam)

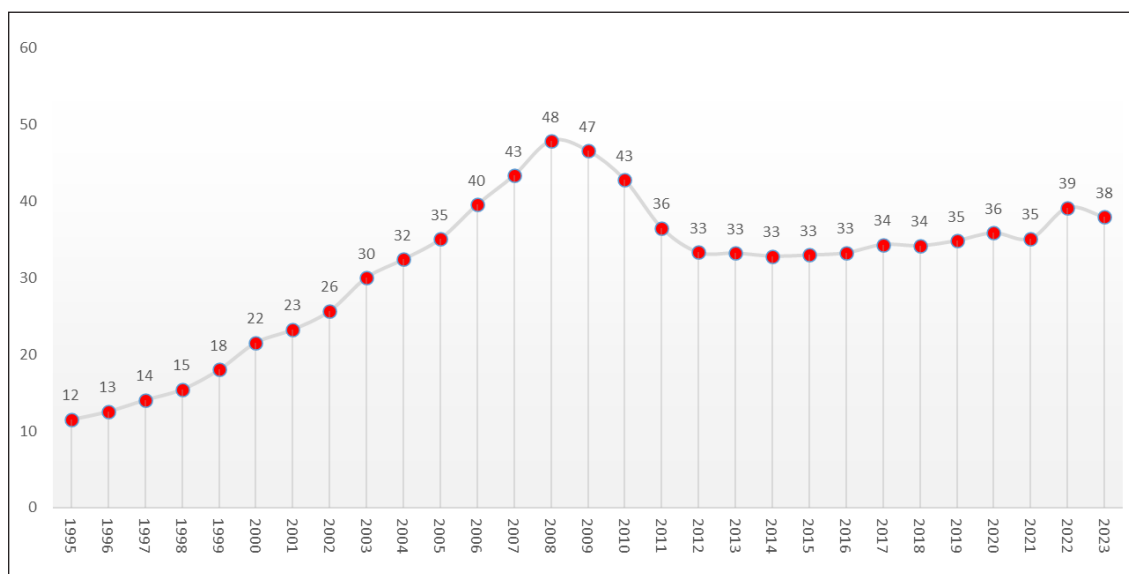


Eszerint a roma többségű oktatási helyszíneken az ötödik osztályt kezdők 82 százaléka van nyolcadik osztály végén még a rendszerben (legalábbis „papíron”), 57 százalékuk iratkozik be, 43 százalékuk jelenik meg a képességvizsgán, és csupán 6 százalékuk ír minden tantárgyból átmenő jegyet. Az erős roma jelenléttel és roma jelenléttel jellemezhető helyszínek esetében szintén szignifikánsan magasabb a lemorzsolódás, és jóval az átlag alatti a képességvizsgán megjelenő és minden tárgyból átmenő jegyet író diákok aránya. Ez jól mutatja, hogy a magyar nyelvű oktatási rendszer (ahol a roma diákok többsége szegregált oktatási rendszerben tanul) az országos trendekhez viszonyítva is kiemelkedően sikertelen a romák integrációjában. Ezt tekinthetjük a legfőbb okának a magyarul tanuló diákok V–VIII. osztály alatti, illetve VIII. osztály utáni lemorzsolódásának.

7.3. A hivatalos vizsgaeredmények alakulása

Az Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet (OECD) 2017-es, Románia oktatási helyzetéről szóló jelentése kihangsúlyozta, hogy a vizsgarendszer nagyban gátolja a diákok oktatási részvételét, és súlyos társadalmi egyenlőtlenségeket generál (Kitchen et al. 1017). A diákoknak már igen korán, 14 évesen el kell dönteniük, hogy az érettségit és felsőoktatási részvételt lehetővé tevő líceumi, vagy az érettségit nem engedő szakiskolai oktatásban vesznek részt. A szakoktatásban részt vevők elviekben az esti tagozaton készülhetnek fel az érettségire. Ezen oktatási formában azonban kiemelkedően alacsony a sikeresen érettségizők aránya. Ráadásul 2010 után hirtelen lecsökkent az érettségi vizsgát sikeresen teljesítők aránya. Ekkortól jelentett problémát az is, hogy a magyarul tanuló diákok sikerességi aránya messze az országos átlag alatti volt. Ebben a kontextusban Romániában az egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya egyike a legalacsonyabbaknak Európában, ami valószínűleg a jövőben sem fog radikálisan változni, hiszen 2008 után jelentősen lecsökkent a felsőfokú oktatásban részt vevők száma. Amint a 31. ábra is mutatja, a 19–20 éves lakosság körében az egyetemre iratkozók aránya 2008-ig növekedett, majd élesen csökkent. Ezt követően enyhe emelkedés/stagnálás figyelhető meg. Ez a változás sok tényezővel magyarázható, ideértve a gazdasági válságot és a felsőfokú oktatás reformját is, de a vizsgáztatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket sem hagyhatjuk figyelmen kívül ebben a tekintetben.

31. ábra: A felsőoktatásban részt vevők aránya a 19–20 éves korosztályban (%)



Forrás: Tempo-online (Országos Statisztikai Intézet)

7.3.1. A vizsgáztatás szabályozása

Romániában egy kétszintű vizsgarendszer működik: a diákok az általános iskola (VIII. osztály) elvégzése után képességfelmérő vizsgát, majd a középiskola elvégzése után érettségi vizsgát tesznek. A VIII. osztály végén szervezett képességfelmérő vizsgát miniszteri rendelettel vezették be 2009-ben.¹⁶ Ennek értelmében az általános iskola elvégzése után a diákok írásbeli vizsgát tesznek román nyelv és irodalomból és matematikából. Azoknak a diákoknak, akik kisebbségi tannyelvű osztályokban tanulnak, az adott kisebbség nyelvéből is irodalmából is vizsgáznuk kell. A diákok tudását egy országosan egységes teszt segítségével mérik fel. A kisebbségi tannyelvű osztályokban tanuló diákok az anyanyelvükön vizsgáznak (a román nyelv és irodalom kivételével) minden tantárgyból. Ez az egységes vizsgáztatási forma az egyes iskolák által szervezett felvételi vizsgákat váltotta fel. Jelenleg a diákok elosztása a középiskolai intézmények között számítógépes rendszer segítségével történik, a képességfelmérő vizsgán elért eredmények, az általános iskolában elért tanulmányi átlag és a diák által megjelölt preferenciák alapján. Szükséges hangsúlyozni, hogy Romániában a diákoknak viszonylag korán, 14 éves korban kell a különböző oktatási útvonalak közül választaniuk. Ez a választás nagymértékben meghatározza jövőbeli oktatási karrierlehetőségeiket és ezáltal a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésüket is.

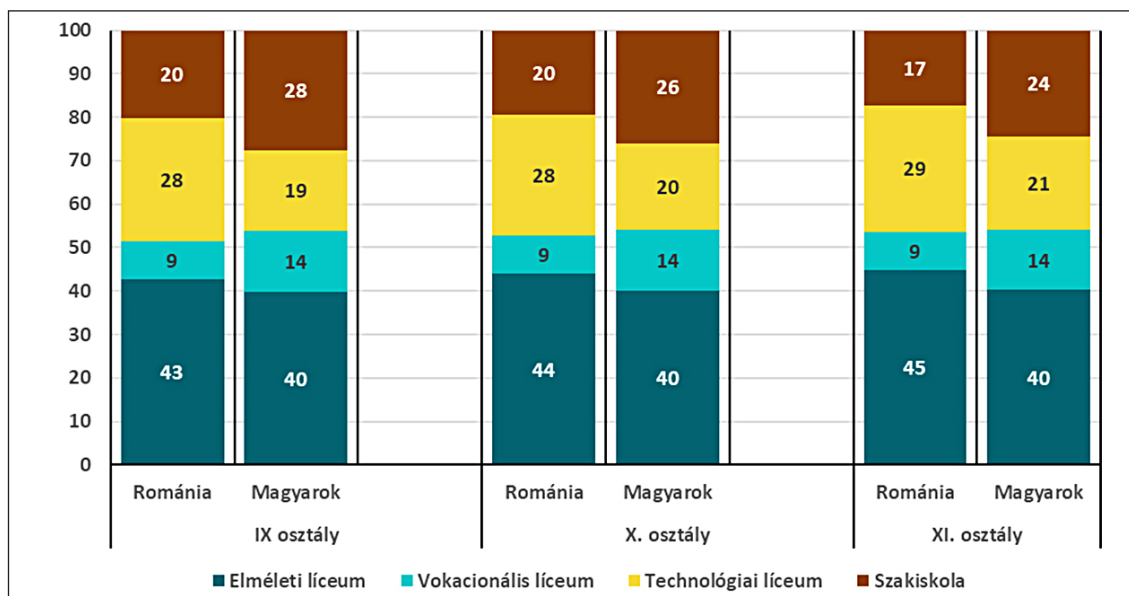
A középiskolai oktatásban négy képzéstípust különböztetünk meg. Az első a rövid távú képzést biztosító szakiskola (románul: *școli profesionale*), amely szakmai képesítési bizonyítványt nyújt, azonban nem teszi lehetővé az érettségi vizsgára és az egyetemi képzésre való jelentkezést. A másik három hosszú távú képzési formának számít. Ezek az elméleti (*licee teoretice*), technológiai (*licee tehnologice*) és vokacionális (*licee vocaționale*) oktatási formák. Ezen oktatási formák végzettjei jelentkezhetnek az érettségi vizsgára, és következésképpen megnyílik számukra a lehetőség az egyetemi oktatásban való részvételre. Mindamellelt jelentős a különbség a sikeresen érettségizők aránya tekintetében a képzési formák között: az érettségire beiratkozott friss végzős nappali tagozatosok között 2025-ben az elméleti líceumokban 90, a vokacionális líceumokban 81, a szaklíceumokban pedig csak 58 százalékos volt a sikeresen érettségizők aránya.

Így nem lényegtelen a magyar nyelven tanulók képzési formák szerinti megoszlása. Egyrészt a 32. ábrán látható, hogy a magyarul tanulók – amellelt, hogy nagyobb arányban hagyják VIII. osztály után abba a tanulmányaikat, illetve egy részük románul tanul tovább – az országosnál jóval nagyobb arányban iratkoznak szakiskolákba, elsősorban a román nyelvű képzésben nagyobb súlyt képviselő szaklíceumokkal szemben. Így tovább nő azoknak a magyar diáknak az aránya, akik nem érettségizhetnek (illetve akik

16 Az oktatási minisztérium 2009/4848. sz. rendelete.

a XI. osztályt követően abbahagyják a tanulmányaikat). Ez a szerkezet jelentős részben a magyar oktatástervezéssel áll összefüggésben, hisz több oktatási szereplő és döntéshozó (a magyarországi „összeszerelő-üzem” koncepcióhoz kapcsolódva) a szakiskolákat részesítette előnyben a szaklíceumokkal szemben¹⁷. Másrészt az is látható, hogy a líceumi oktatásban részt vevők között kisebb súlyt képviselnek a szakoktatásban részesülők, ami viszont elviekben kedvezően hathat a sikeresen érettségizők arányára.

32. ábra: A IX–XI. osztályos diákok megoszlása képzési típusok szerint (2024/2025-ös tanév, nappali tagozat)



Forrás: SIIR-adatbázis

Az érettségi vizsgára a XII. osztály elvégzése után kerül sor, és azt korábban a 2011/1. sz. számú oktatási törvény 77. és 78. cikkelye, jelenleg a 2023/198. sz. törvény 102., 103. és 104. cikkelye szabályozza. A vizsgára a középiskola fent említett három formáját elvégző diákok jelentkezhetnek. A román tannyelvű iskolák diákjai hat vizsgán vesznek részt. Ezek közül három vizsga írásbeli – román nyelv és irodalom, egy kötelező tantárgy (a profiltól függően matematika vagy történelem) és egy választható tantárgy –, két vizsga szóbeli – román nyelv és irodalom és idegen nyelv –, illetve egy a számítógépes készségeket méri fel. A három szóbeli vizsgán a részvétel képezi az egyetlen sikerességi kritériumot, az írásbeli vizsgákon az érettségizőknek minden tantárgyból legalább 5-ös osztályzatot kell elérniük (az osztályozás 1-től 10-ig terjedő skálán történik). A sikeres érettséginek további feltétele, hogy a diák átlagának el kell érnie a 6-os osztályzatot. Az átlag a három írásbeli vizsgán elért jegy számtani középátlama. A kisebbségi tannyelvű iskolák diákjainak két további vizsgájuk van, anyanyelv és irodalom írásbeli és szóbeli. Az ő esetükben az átlag a négy írásbeli vizsgán elért jegy számtani középátlama. Az írásbeli vizsgatételeket központilag dolgozzák ki, és egységesek minden részt vevő diák számára. A kisebbségi diákok esetében a vizsgáztatás a román nyelv és irodalom kivételével anyanyelven történik. Szemben a képességvizsgálattal az érettségi esetében a nyári mellett őszi szesszió is megrendezésre kerül.

Az érettségi lebonyolításának módszertana viszonylag stabil volt 1989 után, azonban 2010-et követően a vizsga jelentősége és kontextusa is radikálisan megváltozott. Először is, bár több egyetemi szakon megmaradtak a felvételi vizsgák, a legtöbb szakon az érettségi az egyetlen olyan vizsga, amelyen a diákoknak részt kell venniük ahhoz, hogy felvételt nyerjenek az egyetemre. Korábban az egyetemek külön felvételi vizsgákat szerveztek, ahova a sikeres érettségivel rendelkezők jelentkezhettek. A résztvevők rangsorolása azonban a felvételi és nem az érettségi eredmények alapján történt. Másodszor, 2011-ben a vizsgatermekbe kamerákat szereltek be. Ez radikálisan lecsökkentette a sikeresen érettségizők arányát (2011 előtt széles körben elfogadott volt az a felfogás, hogy az érettségi vizsgán elért ered-

17 Ezt messzemenően megerősítik a magyar oktatási szereplőkkel készített interjúink.

mények „nem megbízhatóak”, és hogy elterjedt a csalás). Harmadszor, 2015-ben egy újabb változtatást vezettek be: az írásbeli vizsgákon kizárólag olyan tanárok javíthattak, akik más megyében tanítanak, mint ahol a vizsgáztatás történt.

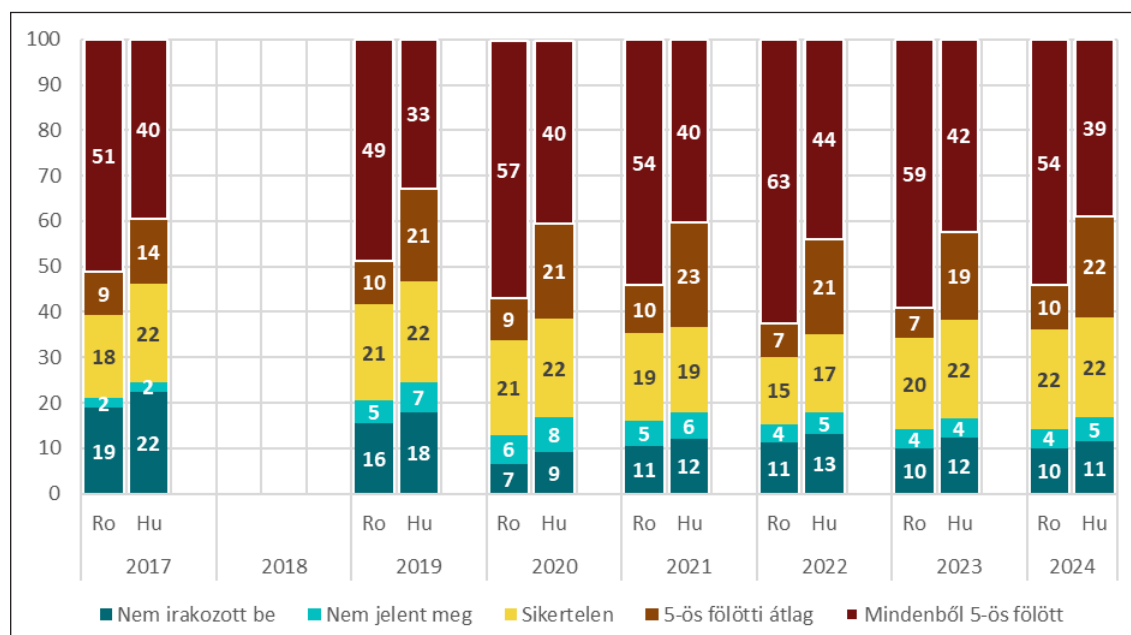
Összefoglalva, 2010 után Románia egy egységes, standardizált és központosított országos vizsgáztatási rendszer irányába mozdult el. Ezt a lépést akár legitimnek is tekinthetjük, de a változások aránytalanul kedvezőtlenül érintették a magyar nyelven tanuló diákokat, korlátozva a továbbtanulási és munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyeiket.

A 2011/1. sz. oktatási törvény 46. cikkelyének (2) bekezdése és az oktatási minisztérium 2012/5671. sz. számú rendeletével elfogadott módszertan értelmében „a román nyelv és irodalom oktatása a közoktatás minden szintjén az illető nemzeti kisebbség számára sajátosan kidolgozott tantervek és tankönyvek alapján történik”. Ezt a rendelkezést a 2023/198. sz. oktatási törvény 60. cikkelyének (9) bekezdése is megerősíti. A szabályozás azonban fokozatosan lépett érvénybe, a 2013–2014-es tanévben beiskolázott diákokkal kezdődően. A tanulmányaikat a 2013–2014-es tanév előtt megkezdő kisebbségi diákok, az elemi oktatást leszámítva, még a román tannyelvű osztályok számára kidolgozott tanterv alapján tanulták a román nyelv és irodalmat. Habár a 2011/1. sz. számú oktatási törvény 46. cikkelyének (3) bekezdése, illetve a 2023/198. sz. törvény 60. cikkelyének (11) bekezdése értelmében „a román nyelv és irodalom vizsgateszteket a sajátos tanterv alapján dolgozzák ki”, a fokozatosság értelmében a magyar nyelven tanuló diákok a VIII. osztályos képességfelmérő vizsgát a 2020–2021-es tanévvel, az érettségi vizsgát pedig a 2024–2025-ös tanévvel kezdődően tehetik le a számukra kidolgozott speciális vizsgatesztek alapján. Eddig az egyes oktatási kohorszok a román anyanyelvűek számára kidolgozott vizsgatesztek alapján vizsgáztak.

7.3.2. A VIII. osztályos képességfelmérő vizsga eredményei

A 33. ábra a képességvizsga-eredményekben megmutatkozó különbségeket szemlélteti. Ehhez a static.evaluate.edu.ro, illetve a data.gov.ro oldalakról letölthető egyéni szintű adatbázisok mellett a SIIIR-adatbázisokat használtuk¹⁸, amiből lekérdeztük a nyolcadik osztályosok számát, és a számítások során ez utóbbit tekintettük 100 százaléknak, ehhez viszonyítva a vizsgára be nem iratkozók, a meg nem jelenők, az 5-ös átlag alatti és 5-ös átlag eredményt elérők számát, ez utóbbiakon belül azokat is megkülönböztetve, akik minden tárgyból 5-ös felett írtak.

33. ábra: Képességvizsga-eredmények Romániában és a magyarul tanuló diákok esetében, 2017–2024

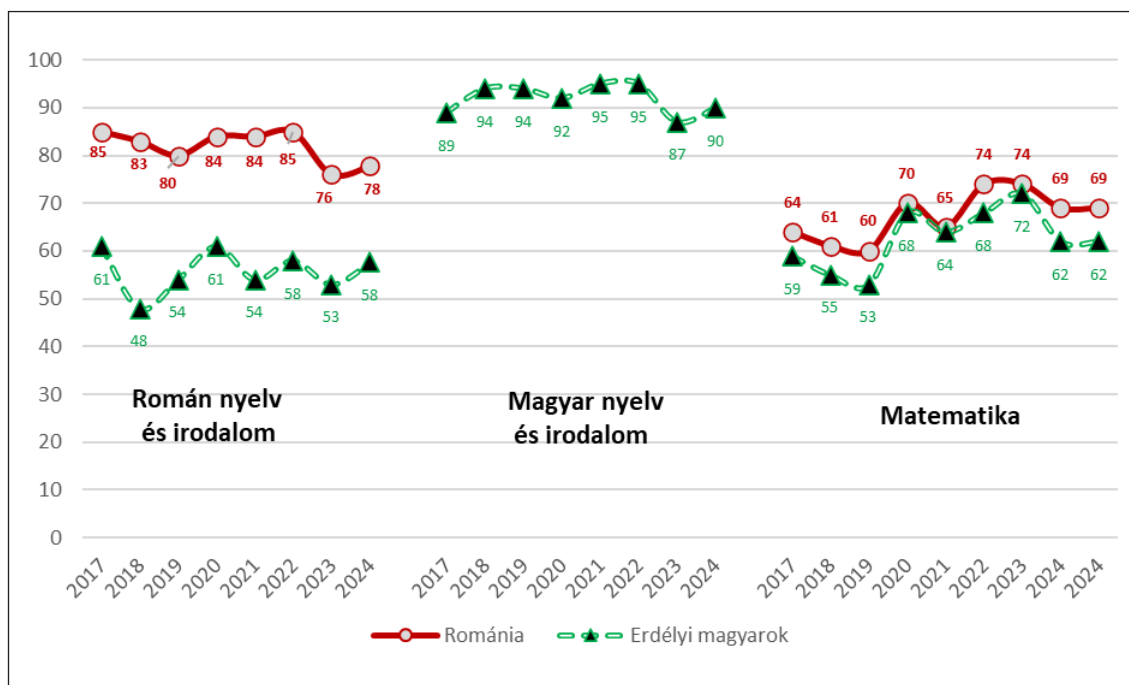


Forrás: Képességfelmérő adatbázisok (static.evaluate.edu.ro; data.gov.ro); SIIIR-adatbázisok

18 Ezek forrása szintén a data.gov.ro oldal.

A 33. ábra alapján megállapítható, hogy a magyarul tanuló diákok egyértelműen rosszabbul teljesítenek a VIII. osztály utáni képességvizsgán az országos átlagnál. Ennek első eleme, hogy arányaiban kevesebben iratkoznak be, illetve jelennek meg a képességvizsgán. Második elemként ugyan jól teljesítenek magyar nyelv és irodalomból (jobbán, mint a románok az anyanyelvükből), de a matematika-teljesítményük elmarad az országos átlagtól, és nagyon nagy a különbség a román nyelv és irodalom vizsgák eredményei között.

34. ábra: Képességvizsga-eredmények tantárgyanként Romániában és a magyarul tanuló diákok esetében, 2017–2024, tantárgyak szerint



Forrás: Képességfelmérő adatbázisok (static.evaluate.edu.ro; data.gov.ro)

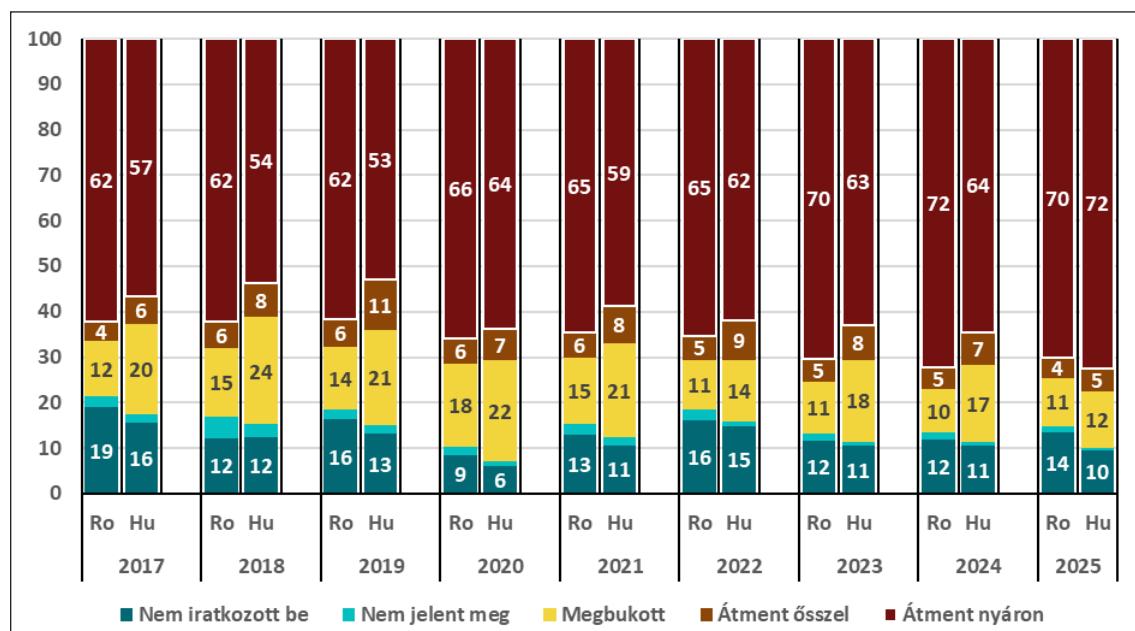
A VIII. osztályos képességfelmérő vizsga esetében nem beszélhetünk hivatalos „sikerességi arányokról”, hisz a vizsgán nincs hivatalos átmenő jegy. A román pontozási rendszer értelmében kétféle „átmenési arányt” számolhatunk: (1) azokét, akik összességében elérték az 5-ös átlagot, illetve (2) azokét, akik minden tárgyból elérték az 5-öst. A többségi diákok esetében két, a magyarul tanuló diákok esetében három tantárggyal számoltunk mindkét változatban. A magyar diákok „sikerességi aránya” a második módszerrel számolva drámai módon, az elsővel számolva kisebb mértékben, de szintén elmarad az országos átlagtól. Lényeges azonban, hogy az 5-ös alatti átlaggal rendelkezők is továbbtanulhatnak, hasonlóképpen azokhoz, akik nem vettek részt a képességvizsgán. Ez utóbbiak a fennmaradó helyekre pályázhatnak, amiket a vizsgán részt vevők nem töltöttek be.

7.3.3. Érettségi eredmények

Az érettségi eredmények vizsgálatában a static.bacalaureat.edu.ro és a data.gov.ro oldalról letölthető adatbázisokra hagyatkoztunk, és a SIIR-adatbázis segítségével határoztuk meg a XII. osztályosok számát, a nappali tagozaton tanulókat véve alapul. A 35. ábra az adott évben XII. osztályt végzettek vizsgaeredményeit mutatja be az végzettek számához viszonyítva. Elemzési kategóriáink a be nem iratkozottak, a meg nem jelentek, a sikertelenül próbálkozók és a sikeresen vizsgázók.¹⁹ Ezeket az arányokat a nyári vizsgaeredményekből számítottuk ki, ugyanakkor a sikertelenül vizsgázók számából levontuk azokat, akik ősszel letették az érettségi vizsgát, és őket külön kategóriaként jelenítettük meg.

¹⁹ A vizsgáról kizártakat a sikertelenül próbálkozók közé soroltuk.

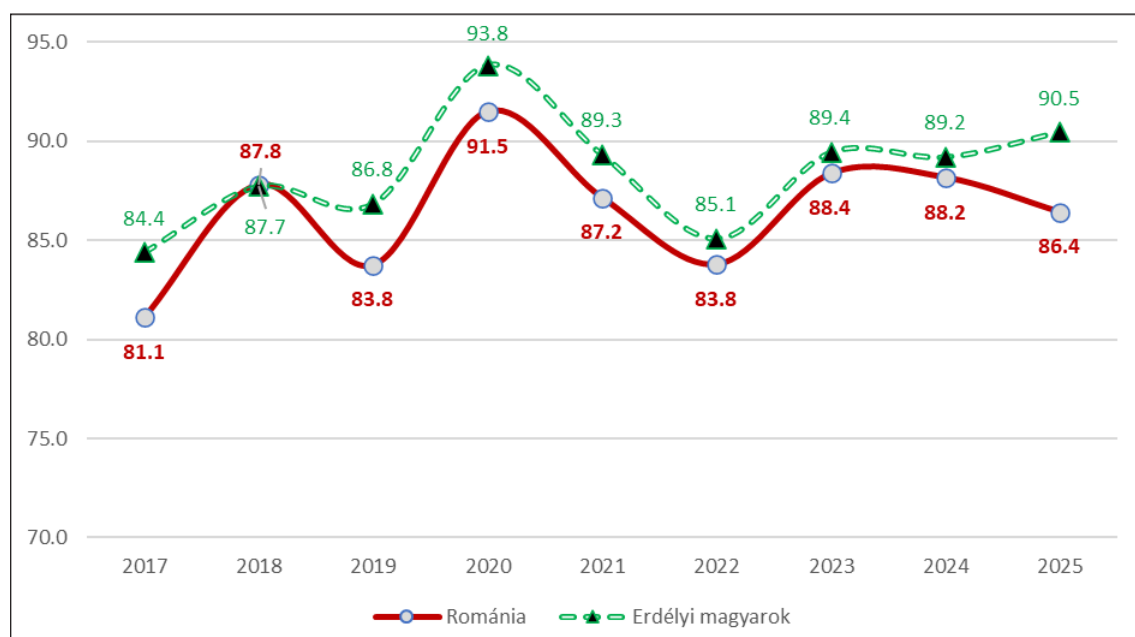
35. ábra: Érettségi eredmények Romániában és a magyarul tanulók esetében 2017 és 2025 között (nappali tagozaton az adott évben végzettek)



Forrás: Érettségi adatbázisok (static.bacalaureat.edu.ro; data.gov.ro)

Noha az érettségi vizsgák eredményeire vonatkozó egyéni szintű adatbázisok nyilvánosan elérhetőek, a sikerességi arányok kiszámítása nem teljesen magától értetődő. Különösen a 2010-es években volt elterjedt jelenség, hogy az iskolák – a sikerességi arányok mesterséges növelése érdekében – a gyengébb képességű diákokat nem engedik vizsgázni (Hatos–Curtea 2020). Barna (2019) szerint ez a jelenség kevésbé volt elterjedt a magyar tannyelvű iskolák körében, és következésképpen a magyar diákok nagyobb arányban vizsgáznak. A SIIR-adatokból valóban arra következtethetünk, hogy az adott évben nappali tagozaton végzettek között a magyar diákok nagyobb arányban jelennek meg az érettségi vizsga nyári szesszióján (35. és 36. ábrák).

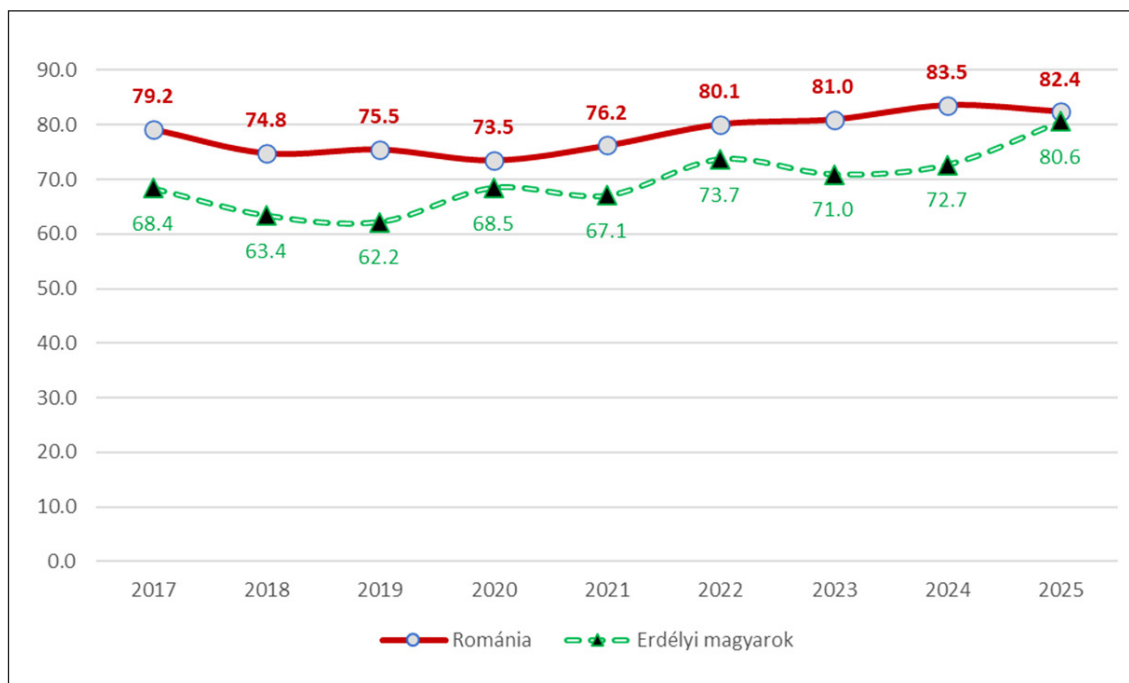
36. ábra: Az érettségi vizsgára beiratkozók aránya Romániában és a magyar nyelven tanulók esetében 2017 és 2025 között (nappali tagozaton az adott évben végzettek)



Forrás: Érettségi adatbázisok (static.bacalaureat.edu.ro; data.gov.ro)

A 2017–2025 közötti időszakban a magyar diákok sikerességi aránya (a vizsgán megjelentek számához viszonyítva) a nyári szesszióban minden évben alacsonyabb volt az országos átlagnál. A legkisebb különbség 2025-ben volt, amikor a magyarul tanulók sikerességi aránya először haladta meg a 80 százalékot. A legnagyobb különbséget 2019-ben regisztrálták, amikor közel 18 százalékos volt a magyar diákok lemaradása az országos átlaghoz képest. A magasabb jelenlét és az őszi szesszióban sikeresen érettségizők nagyobb aránya összességében csökkenti a magyarok alulreprezentáltságát a sikeresen érettségizők között. Ezzel együtt a 2025-ös az egyetlen év, amikor a magyar nyelven végzetek összességében nagyobb arányban szereztek érettségi diplomát, mint az országos átlag.

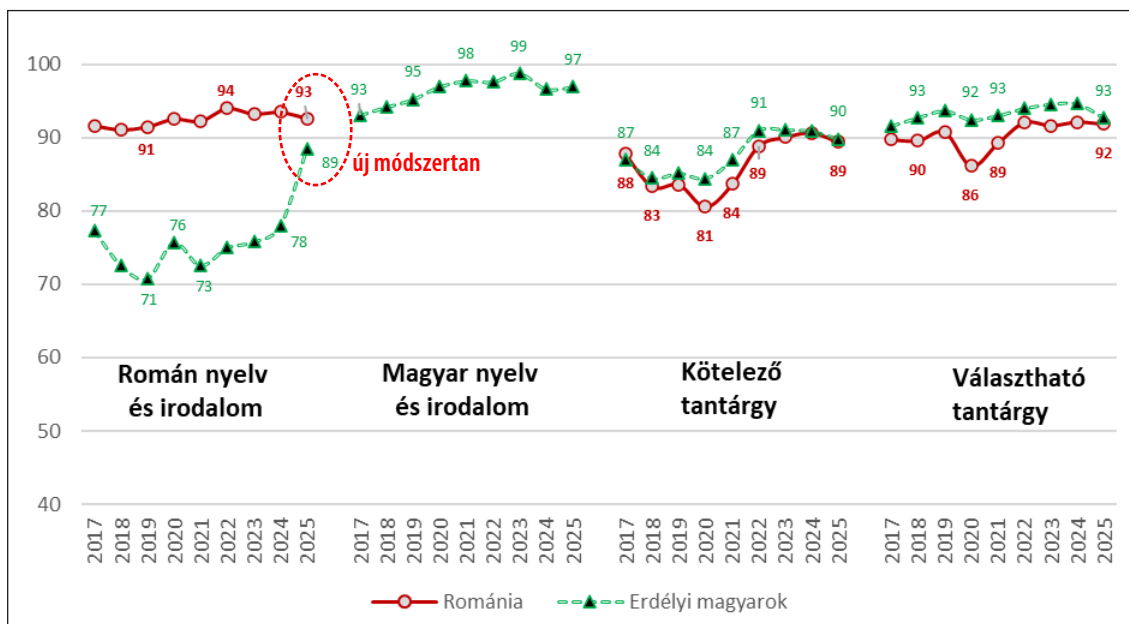
37. ábra: A sikeresen érettségizők aránya a vizsgán megjelentek számához viszonyítva a nyári szesszióban az adott évben nappali tagozaton végzetek között



Forrás: Érettségi adatbázisok (static.bacalaureat.edu.ro; data.gov.ro)

A magyarul tanuló diákok a kötelező és a választható tantárgyból is jobban teljesítenek az országos átlagnál, magyar nyelv és irodalomból pedig felülmúlják a románul tanulók román nyelv és irodalom vizsgaeredményeit. Vagyis a magyar diákok alacsonyabb sikerességi aránya kizárólag a román nyelv és irodalom vizsgán elért gyenge eredményekkel magyarázható. Ezeken a vizsgákon a magyar diákoknak 2024-ig ugyanazoknak az elvárásoknak kellett eleget tenniük, mint a román anyanyelvűeknek. 2017 és 2024 között a magyar nyelven tanuló diákok kevesebb mint 80 százalékának sikerült román nyelv és irodalomból megírni az átmenéshez szükséges 5-ös jegyet. Az a látszólagosan pártatlan gyakorlat, hogy az írásbeli vizsgákat más megyékben javítják, a magyar diákokat szintén hátrányos helyzetbe hozta. Vizsgadolgozataikat gyakran olyan tanárok javították, akik olyan régiókban élnek, ahol alacsony a magyarok aránya, és akik figyelmen kívül hagyták azt a tényt, hogy ezek a dolgozatok nem román anyanyelvű diákoktól származnak. Itt szükséges megemlíteni azt a többségi lakosság körében széles körben elterjedt (alaptalan) sztereotípiát, mely szerint a magyarok nem hajlandók megtanulni románul. Ez a felfogás sok esetben a többség „tökéletes” román nyelvtudásra vonatkozó elvárásait (ún. „native-languageism”) táplálja, és a románul helytelenül vagy magyar akcentussal beszélőkkel szembeni intoleranciához vezet. Ezek a széles körben elterjedt attitűdök pedig kihatással lehetnek a magyarul beszélő diákoknak adott érettségi osztályzatokra is.

38. ábra: A sikeresen vizsgázók aránya tantárgyanként a nyári szesszióban az adott évben nappali tagozaton végzettek között



Forrás: Érettségi adatbázisok (static.bacalaureat.edu.ro; data.gov.ro)

Végül szükséges kiemelni, hogy – szemben a VIII. osztályos képességvizsgával – a román nyelv és irodalom érettségi esetében az új módszertan bevezetése jelentős változást hozott: a sikeresen vizsgázók aránya 89 százalékra emelkedett, és ezzel megközelítette a román nyelven tanulók sikerességi arányát.

7.4. A magyarul tanulók kompetenciái a PISA-adatfelvétel alapján

A PISA (*Project for International Student Assessment*) egy, az OECD által lebonyolított, háromévenként ismétlődő nemzetközi adatfelvétel, ami a gazdasági és társadalmi részvételhez szükséges képességek meglétét méri fel a matematika, a szövegértés és a természettudományok területén a 15 éves korosztály esetében. A PISA-tesztek nem lexikális tudást, hanem általános, a tananyagtól független kompetenciákat és (például a IQ-tesztekkel ellentétben) nem egyéni kognitív képességeket mérnek. A vizsgát ezek helyett az iskolában megszerezhető tudásra összpontosít, és azt próbálja felmérni, hogy azt a diákok mennyire tudják nem szokványos (iskolán belüli és kívüli) környezetben is alkalmazni. Így – legalábbis elviekben – a PISA lehetőséget teremt arra, hogy az egyes oktatási rendszerek hatékonyságát, illetve méltányos jellegét összehasonlítsuk, a konkrét oktatási tartalmak különbözősége ellenére. Érdemes kitérni a méltányosság nemzetközi képességvizsgálatokban használt meghatározására, amely szerint az „nem azt jelenti, hogy minden egyes diák ugyanúgy teljesít, hanem azt, hogy a teljesítményekben megmutatkozó különbségek nem a diákok társadalmi háttérétől függenek, beleértve a társadalmi-gazdasági státust, a nemzet és a bevándorló háttérét” (OECD 2019. 15). Ugyan a felsorolás nem tartalmazza a diákok anyanyelvét, de kevés oktatással foglalkozó szakértő tagadná, hogy a kisebbségi diákoknak is joguk van a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférésre.

Ebből kiindulva különösen nagy jelentősége van annak, hogy a PISA 2022-es hullámában a minta kialakításában szempont volt, hogy legyen külön a magyar nyelven tanulókra reprezentatív adatfelvétel. A program nemzetközi szinten 2000-ban indult, Romániában pedig 2006-ban volt első alkalommal PISA-adatfelvétel.²⁰ A korábbi adatfelvételi hullámok (2006, 2009, 2012, 2015, 2018) során szintén kérdeztek magyar nyelven, hisz a PISA módszertana szerint mindenkit az oktatás nyelvén kérdeznek le.

²⁰ Csata (2014) más nemzetközi adatfelvételek, mint a TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) és PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study) is hasonló eredményeket talált.

Azonban a magyarul tanulókat nem emelt esetszámmal kérdezték, és nem volt külön mintavételi szempont a tannyelv (8. táblázat).

8. táblázat: PISA-esetszámok és -teszteredmények a tannyelv és az otthon használt nyelv szerint 2006 és 2022 között

		2006	2009	2012	2015	2018	2022
N (esetszám)	Román anyanyelvű diákok	4838	4423	4693	4343	4613	5906
	Magyar diákok az anyanyelvükön	146	222	222	396	233	1219
	Magyar diákok román nyelven	133	102	43	38	59	39
Matematika (PV)	Román anyanyelvű diákok	415	445	445	431	428	415
	Magyar diákok az anyanyelvükön	435	444	439	459	453	435
	Magyar diákok román nyelven	397	419	430	392	381	397
Szövegértés (PV)	Román anyanyelvű diákok	396	438	433	426	430	396
	Magyar diákok az anyanyelvükön	412	456	443	467	446	412
	Magyar diákok román nyelven	374	381	422	354	382	374
Természettudomány (PV)	Román anyanyelvű diákok	418	438	432	429	427	418
	Magyar diákok az anyanyelvükön	446	465	471	472	464	446
	Magyar diákok román nyelven	403	402	421	363	386	403

Forrás: OECD PISA-adatbázisok

Ugyan az OECD hivatalos jelentései egyáltalán nem reflektálnak a kisebbségi nyelven történő oktatás helyzetére,²¹ a PISA-adatbázisok felhasználhatók ilyen jellegű összehasonlító vizsgálatokra. 2022-ben Románia mellett tágabb térségünkben további két államban voltak a kisebbségi nyelven tanulókra reprezentatív alminták, négy államban pedig reprezentatív al minta nélkül is elegendő eset áll rendelkezésre a kisebbségi oktatás elemzésére (9. táblázat). Felhasználva az adatfelvétel nemzetközi jellegét, a magyar diákok iskolai teljesítményét összehasonlító kontextusban mutatjuk be.

9. táblázat: A kisebbségi nyelven tanulók és a PISA-mérés mintaelemszámai néhány európai országban 2022-ben

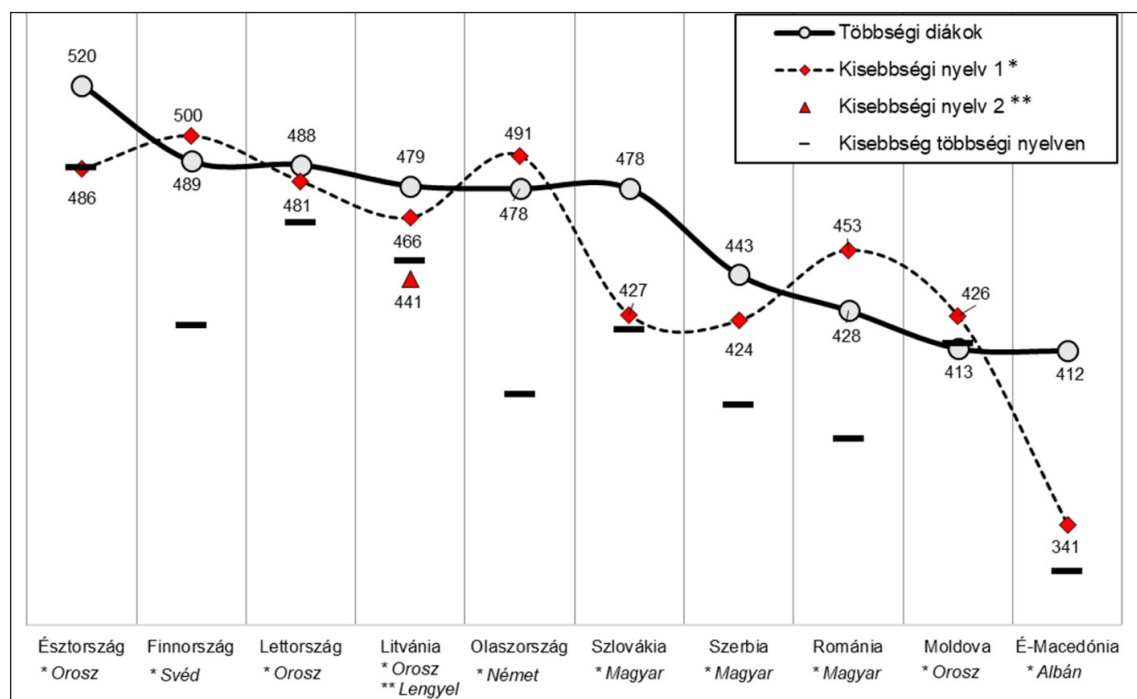
		Kisebbségi nyelven tanulók		Kisebbségi nyelven tesztelték (súlyozatlan esetszám)	
		Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)
Reprezentatív al minta	Románia: magyarul	7961	5,1	1219	15,3
	Litvánia: oroszul	1195	5,0	661	55,3
	Litvánia: lengyelül	733	3,1	551	75,2
	Olaszország: németül	3528	0,8	1533	43,5
Reprezentatív külön al minta nélkül is	Lettország: oroszul	4814	29,9	1583	32,9
	Észtország: oroszul	3053	23,0	1459	47,8
	Moldova: oroszul	5146	18,5	3141	61,0
	É-Macedónia: albánul	4866	31,5	1757	36,1
Orientatív (kis esetszám)	Finnország: svédek	3536	6,6	360	12,4
	Szlovákia: magyarul	2848	6,6	332	11,7
	Szerbia: magyarul	1248	2,2	143	11,5

Forrás: OECD 2022-es PISA-adatbázis

21 Az elemzések a bevándorló háttérű diákok helyzetére összpontosítanak (lásd pl. OECD 2023: 205–224), akik többségi nyelvű oktatásban vesznek részt. Ezek az elemzések (egy integracionista keretben) az otthon beszélt nyelv oktatási nyelvtől való eltérését hátránnyként értelmezik, és egy olyan inkluzív oktatás mellett érvelnek, amely figyelembe veszi a bevándorló háttérű diákok sajátos oktatási igényeit.

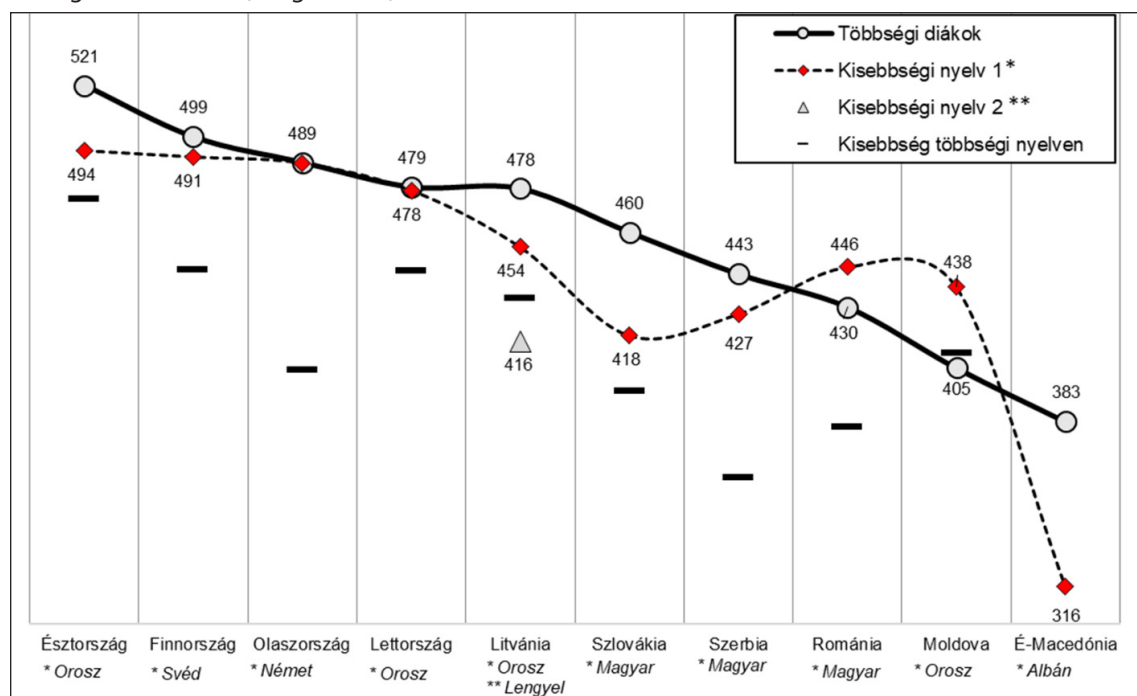
A PISA-adatbázisok alapján elsősorban az vizsgálható, hogy a kisebbségi diákok mennyire férnek hozzá a minőségi oktatáshoz. Ehhez három csoport teszteredményeit hasonlíthatjuk össze, nevezetesen (1) a többségi diákokat (akik referenciakategóriaként szolgálnak), (2) az anyanyelvükön tanuló, illetve (3) a többségi nyelven tanuló kisebbségi diákokat. Az adatok alapján elmondható (39., 40., 41. ábra), hogy a vizsgált nagy lélekszámú és saját intézményrendszerrel rendelkező kisebbségek közül az erdélyi magyarokon kívül egyedül a moldvai oroszok esetében figyelhető meg, hogy mind a három dimenzióban az országos átlag és többségi társaik fölött teljesítettek.

39. ábra: A többségi és kisebbségi diákok matematika PISA-teszteredményei néhány európai országban 2022-ben (átlagértékek)



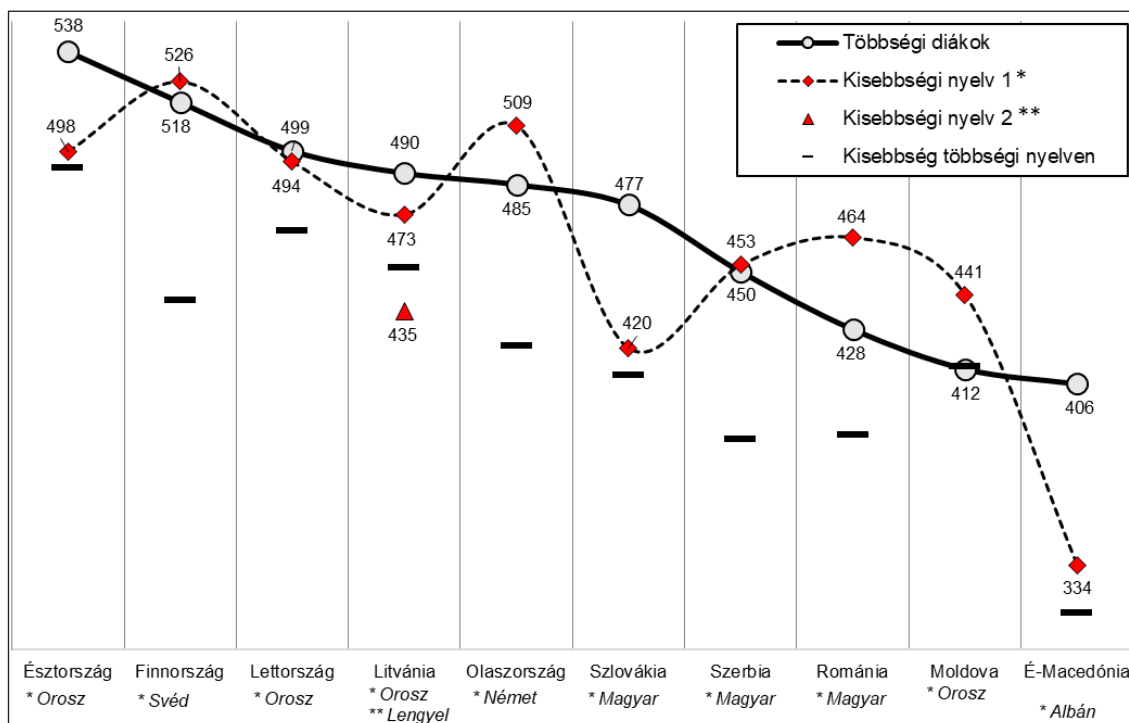
Forrás: OECD 2022-es PISA-adatbázis

40. ábra: A többségi és kisebbségi diákok szövegértés PISA-teszteredményei néhány európai országban 2022-ben (átlagértékek)



Forrás: OECD 2022-es PISA-adatbázis

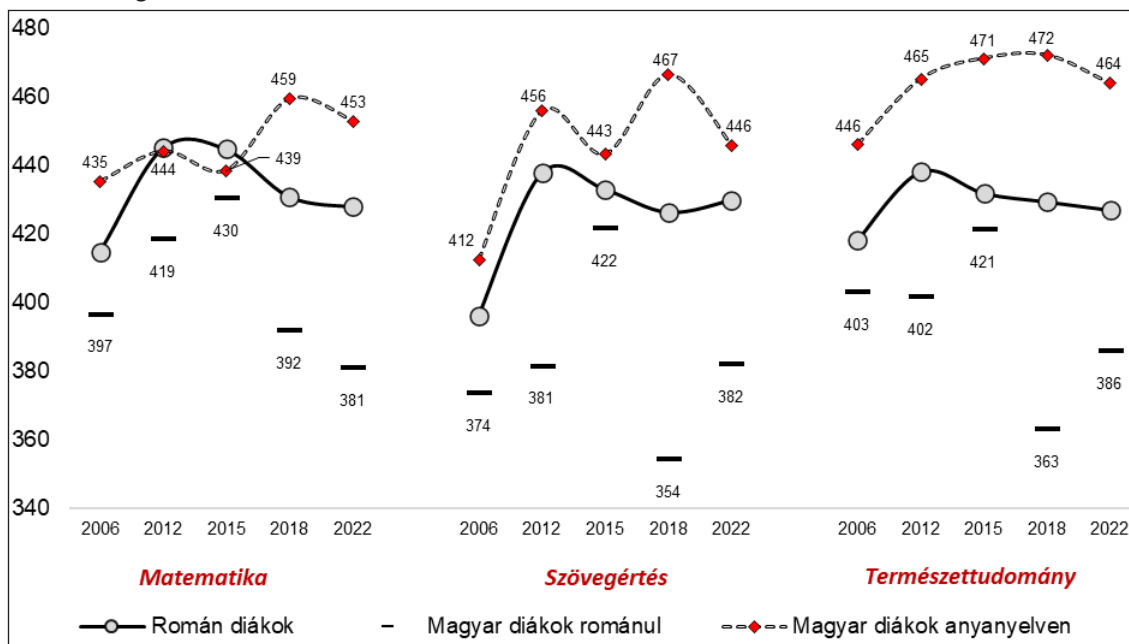
41. ábra: A többségi és kisebbségi diákok természettudomány PISA-teszteredményei néhány európai országban 2022-ben (átlagértékek)



Forrás: OECD 2022-es PISA-adatbázis

Ugyan a 2006–2018 közötti időszak vonatkozásában nem áll rendelkezésünkre a magyarul tanulókra reprezentatív minta, ezekre az évekre is elmondható, hogy a magyarul tanulók eredményei általában felülmúlják az országos átlagot. A magyar nyelvű oktatást működtetők részéről mindenképpen komoly teljesítmény, hogy az aszimmetrikus intézményes párhuzamosodás mellett, valamint az oktatási autonómia és hivatalos kétnyelvűség hiányban fenn tudnak tartani egy olyan rendszert, ami ezen a szinten versenyképes a többségi nyelvű oktatással.

42. ábra: A PISA-teszteredmények alakulása 2006 és 2022 között tannyelv és az otthon használt nyelv szerint (átlagértékek)

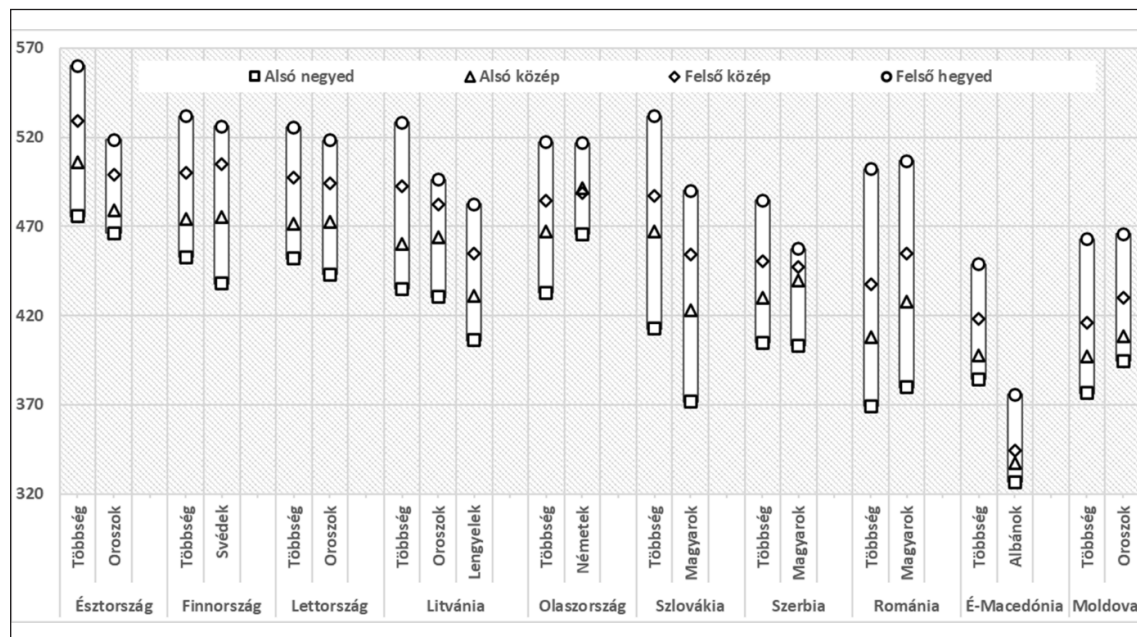


Forrás: OECD PISA adatbázisok

Egy másik fontos eredmény arra vonatkozik, hogy miként befolyásolja a kisebbségi diákok teljesítményét, ha szüleik a többségi nyelvű iskolába íratják őket. Az eredmények egyértelműek: a többségi nyelven tanuló kisebbségi diákok messze az átlag alatt teljesítenek. A vizsgált országok között egyetlen kivétel van, Észtország, ahol a többségi nyelvű oktatás valamelyest figyelembe veszi a kisebbségi diákok sajátos nevelési igényeit az úgynevezett „nyelvi immerziós” (*linguistic immersion*) programok keretében. Máshol a többségi nyelvű oktatás a kisebbségek számára azt jelenti, hogy úgymond bedobják őket a mély vízbe, miközben semmilyen intézményes támogatást nem biztosítanak számukra, hogy felvegyék a ritmust, áthidalják a nyelvi akadályokból adódó nehézségeket. Azok az erdélyi magyarok is ilyen helyzetbe kerülnek, akik a román nyelvű oktatást választják. Vagyis a magyar szülők két alternatíva közül választhatnak: vagy egy olyan rendszerbe küldik a gyermekeiket, ahol gyakorlatilag mindent magyarul tanulnak, vagy megfelelő nyelvtudás nélkül bedobják őket a mély vízbe, így minden támogatás nélkül kerülnek be a többségi nyelvű közegbe. Ebben a rendszerben a román nyelven tanulónak a nyelvi integráció (vagy asszimiláció) minden költségét maguknak kell viselniük, az eredmény pedig – a PISA-adatfelvétel alapján – az, hogy közülük legtöbben alulteljesítenek, ahelyett, hogy sikeresen felvennék a ritmust többségi társaikkal.

A romániai magyar oktatás viszonylagos jó teljesítménye mellett a nagymértékű társadalmi egyenlőtlenségeket kell megemlítenünk, vagyis hogy nemzetközi összehasonlításban is nagymértékben hátrázta meg az iskolai teljesítményt az, hogy ki milyen gazdasági, társadalmi és kulturális erőforrásokkal rendelkező családba születik. Ez általában véve is igaz Romániára, ahol nemcsak a kelet-európai országok, hanem az összes PISA-mérésben szereplő állam közül a legnagyobbak az oktatási egyenlőtlenségek. Ezt azon keresztül mérhetjük, hogy a gazdasági, társadalmi és kulturális státusz mutatója (ESCS – a PISA-mérésekben használt standardizált mérőeszköz) mennyire befolyásolja a teszteredményeket. A 43. ábra ezt a felső, felső közép, alsó közép és alsó negyedekhez tartozók teszteredményei közötti különbségen keresztül fejezi ki. Látható, hogy a vizsgált országok közül a különbségek Romániában a legnagyobbak, és az erdélyi magyarok esetében (ha valamivel szűkebb is az olló) hasonlóak az összefüggések.

43. ábra: A matematika teszteredmények gazdasági, társadalmi és kulturális státusz szerint (átlagértékek)



Forrás: OECD 2022-es PISA-adatbázis

Egy következő probléma, hogy a magyarul tanulók esetében a PISA-adatfelvételben részt vevő tanulók már eleve nagyobb mértékben „szelektáltak”, mint az országos átlag. A PISA-adatfelvételben részt vevő gyermekek 18 százaléka általános iskolás, 71 százaléka jár líceumba, 11 százaléka pedig szakiskolába; 16 százaléka VIII., 66 százaléka IX., míg 17 százaléka X. osztályos. A lemorzsolódásról mondottakra visszautalva (27., 28. ábrák), ezeken az oktatási szinteken a magyar diákoknak már csak 86, 76 és 71 szá-

zaléka van a rendszerben, ami jóval alacsonyabb, mint az országos átlag. A nagyobb fokú lemorzsolódás a család státusától függően szelektíven valósul meg, így ezzel magyarázható az a – látszólag az egyéb adatokkal, mint a népszámlálási vagy a Household Labour Force Survey adataival ellentmondásos – eredmény, hogy a magyar diákok gazdasági, társadalmi és kulturális státusa magasabb, mint az országos átlag.

8. Interkulturális oktatás (hiánya) a többségi iskolákban

■ A 2023/198-as oktatási törvény 3. cikkelyének (f) pontja az identitáshoz való jog mellett az interkulturális dialógust mint az oktatás egyik szervezőelvét jelöli meg, a 88. cikkely (10) bekezdése pedig azt is leszögezi, hogy a kerettantervben helyet kell kapjon az interkulturális tartalom. Ahogy a bevezetőben érintettük, a tananyag tekintetében különbséget kell tennünk multikulturális és interkulturális tartalom között (Thornberry 2007. 15). A multikulturális tanterv a kisebbségek identitáshoz való jogához kapcsolódik. Multikulturális nevelés alatt pedig azt értjük, hogy milyen lehetőségük van a kisebbségi diákoknak saját kultúrájukról, történelmükről, hagyományaikról és nyelvükről ismereteket szerezni, és ebben az oktatáspolitikák kulcsszerepet játszanak. Az interkulturális oktatás ezzel szemben a társadalom egésze számára közvetít ismereteket. Ez azt feltételezi, hogy a többségi lakosság oktatását szabályozó tanterv is tartalmaz a kisebbségek történelmére és hagyományaira vonatkozó információt.

A műhelytanulmány korábbi fejezeteiben már érintettük, hogy a román oktatási rendszer nagy hangsúlyt fektet a multikulturális oktatásra, hiszen a kisebbségi tantervű iskolákban és osztályokban a diákok külön tanterv szerint tanulhatják az anyanyelv és irodalom, a zene, a kisebbségek történelme és hagyományai, valamint a vallás tantárgyakat. Ebben a fejezetben azonban a többségi diákok által használt tankönyvek interkulturális elemeire fordítjuk figyelmünket, különösen arra, hogy ezek a tankönyvek miként ábrázolják a magyarokat. Amellett érvelünk, hogy az oktatás interkulturális vetületei meglehetősen hiányosak. A többségi diákok alig tanulnak valamit a nemzeti kisebbségekről, amikor pedig ezeket mégis megemlíti a tankönyvek, akkor leginkább a kisebbségi csoportokra vonatkozó sztereotípiákat termelik újra, minthogy megfelelő információt szolgáltatassanak a kisebbségek történelméről és kultúrájáról, valamint a kisebbségeknek a társadalom egészéhez való pozitív hozzájárulásáról.

Az interkulturális oktatás romániai helyzetének vizsgálatához egy korábbi vizsgálatunkra támaszkodtunk (Kiss–Toró–Jakab 2022), amelyben a <https://www.manuale.edu.ro/> honlapon elérhető összes román nyelv és irodalom, állampolgári nevelési és történelem tankönyveket elemeztük, illetve megvizsgáltuk a nemzeti alaptantervet is. A magyarok és egyéb nemzeti kisebbségek tankönyvi ábrázolásának elemzése az Abdou (2018) és Kowalski (2018) által használt módszertan alapján történt. Három fő elemet vettünk figyelembe: (1) a magyarok ábrázolását (jelzők, szövegszerű utalások, képek, visszatérő témák), (2) múltbeli és jelenlegi kapcsolatukat a többségi társadalommal és (3) a kisebbség hozzájárulását a román társadalom fejlődéséhez. A fenti módszertannal 96 tankönyvet elemeztünk az Nvivo Data Analysis Software segítségével.

10. táblázat: A vizsgálat során elemzett tankönyvek

Osztály	Román nyelv és irodalom	Történelem	Állampolgári nevelés
III.	6		7
IV.	6	6	5
V.	11	7	7
VI.	2	1	2
VII.	3	3	3
VIII.	3	3	3
XI.	5	5	
XII.	4	4	
Összesen	40	29	27

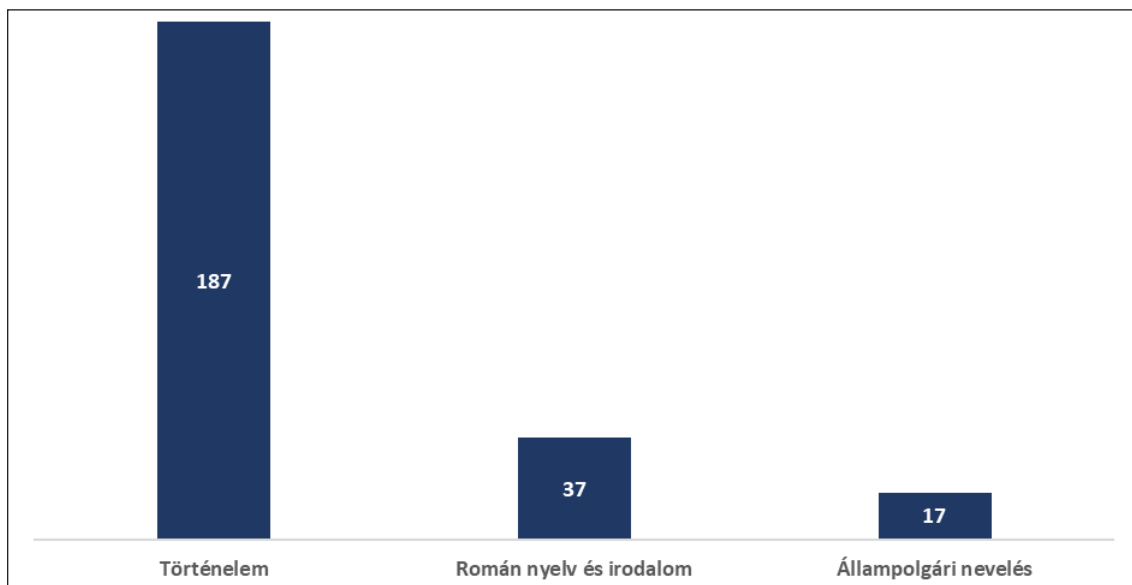
Forrás: [manual.edu.ro](https://www.manuale.edu.ro/)

A magyarok és az egyéb kisebbségek szempontjából releváns hivatkozásokat témák és a bemutatás formája szerint kódoltuk. Ennek segítségével lehetővé vált egy szisztematikus mennyiségi és minőségi elemzés, amely segítségével kimutatható, hogy a magyarok tankönyvi ábrázolása nem járul hozzá a magyar kultúra, történelem és hagyományok többség általi jobb megértéséhez, valamint a tolerancia és a kölcsönös tisztelet előmozdításához.

8.1. Román nyelv és irodalom tankönyvek

A román nyelv és irodalom tankönyvekben alig találunk említést a magyarokról. Érdekes módon még a kapcsolódó témák esetében sem (Erdély bemutatása, nemzeti kisebbségek stb.) jelennek meg.

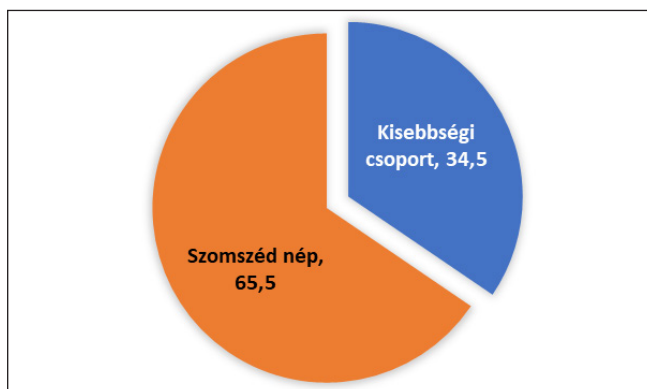
44. ábra: A magyarokra vonatkozó említések a történelem, román nyelv és irodalom és állampolgári nevelés tankönyvekben



Forrás: saját elemzés a manual.edu.ro honlapon található tankönyvekre

Fontos hangsúlyozni, hogy amennyiben a magyarok mégis említésre kerülnek, megnevezésükre leggyakrabban (helyesen) a nemzeti kisebbség kifejezést használják a tankönyvek. A hivatkozások többsége semleges. A többi tankönyv mellett a román nyelv és irodalom tankönyvekre is jellemző azonban, hogy a magyarok legtöbbször mint egy szomszédos ország lakossága jelennek meg (45. ábra). Néhány helyen a romániai magyar kisebbség alapjellezőit (számarány, terület) említik, illetve visszatérő kijelentés, hogy a többséggel egyenlő jogokat élveznek.

45. ábra: A magyarokra való utalás jellege a román nyelv és irodalom, történelem és állampolgári nevelés tankönyvekben



Forrás: saját elemzés a manual.edu.ro honlapon található tankönyvekre

Az elemi és általános iskolai tankönyvekben minden lecke egy mesét vagy más rövidebb irodalmi művet is tartalmaz. Ezek 73 százaléka román szerzők műve, míg 27 százalék külföldi szerzőktől származó fordítás. A kisebbségi szerzők meglehetősen alulreprezentáltak, a tankönyvekben megjelenő szövegek kevesebb mint 1 százaléka származik Romániában alkotó vagy ott született kisebbségi szerzőktől. Ez azért is sajnálatos, mert a romániai magyar (de hasonlóképpen például a roma) szerzők beemelése fontos interkulturális tapasztalatot szolgáltatathatna a többségi diákok számára. Az egyetlen jó gyakorlatot egy IV. osztályos tankönyvben azonosítottuk, amely beemeli a tanmenetbe Fodor Sándor, egy ismert romániai magyar gyermekkönyvíró egyik művét, a szerzőt pedig romániai magyarként mutatja be.

Fontos aláhúzni, hogy a tankönyvek, ha megemlítik, az interkulturalitást főként globális jelenségként ábrázolják, és ennek kapcsán nem reflektálnak a Romániában megfigyelhető sokféleségre. Ezzel nem azt akarjuk mondani, hogy nem fontos más országok kultúrájának a bemutatása, azonban a helyi kisebbségekkel szembeni toleranciát nem segíti elő, ha a nemzeti kisebbségek nem is kerülnek említésre a téma kapcsán.

8.2. Állampolgári nevelés tankönyvek

Az állampolgári nevelés nemcsak ahhoz járulhatna hozzá, hogy a többségi diákok a kisebbségi kultúráról tanuljanak, hanem az állam, a tituláris nemzet és a kisebbségek viszonyának megértését is elősegíthetné. Ebben a tekintetben az állampolgárság és az etnikum, illetve a kisebbségi jogok kérdése, ezek kapcsolata fontos témák lennének. A nemzeti alaptanterv és a tankönyvek azonban a személyközi kapcsolatokra, az általános erkölcsi értékekre és társadalmi normákra, a politikai rendszerre és a demokratikus intézményekre összpontosítanak. Habár a romániai állampolgári nevelési tankönyvek tartalmazzanak az emberi jogokra és a gyermekek jogaira vonatkozó részeket, a kisebbségeket és jogaikat ebben a témakörben (az egyik VI. osztályos tankönyv kivételével) nem tárgyalják.

A tankönyvek csupán minimális erőfeszítést tesznek arra, hogy Románia sokszínűségére reflektáljanak. A magyarokra történő hivatkozások nagyon ritkák (44. ábra), és általában kimerülnek annak a kinyilatkoztatásában, hogy a magyarok ugyanazokat a jogokat élvezik, mint mindenki más (Bargu et al. 2016). Megfigyelhető, hogy a magyarok látványosan kimaradnak még az olyan tematikák esetében is, mint például a régiók és az azon belüli hagyományos viseletek bemutatása. A VII. és VIII. osztályos, a politikai, illetve a gazdasági rendszerről szóló állampolgári nevelés tankönyvek meg sem említik a kisebbségeket.

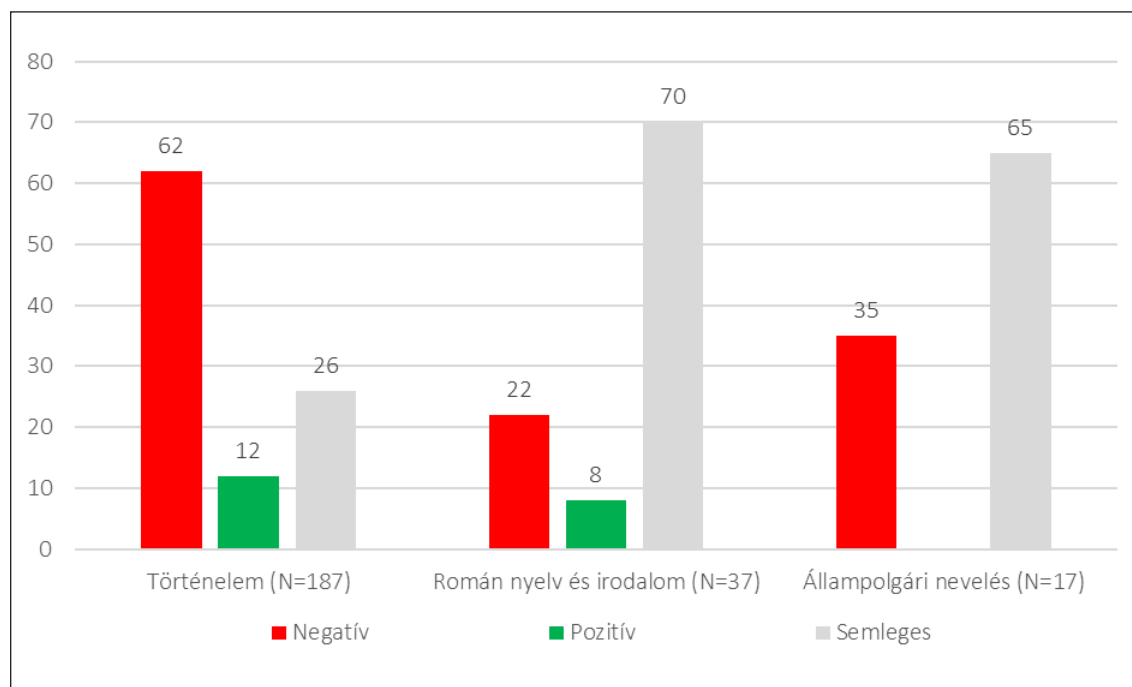
Továbbá az állampolgári nevelés tankönyvek a „mi” fogalmát (habár burkoltan) kizáró módon használják, az ország lakosságát és politikai közösségét jellemzően a román etnikummal azonosítják. Az egyik tankönyv például az országokat „egy adott nép által lakott területként” határozza meg, majd a népről a következőket mondja: „[a nép] olyan emberi közösség, amelynek tagjai ugyanazon a területen élnek, és ugyanazt a hivatalos nyelvet beszélik. A román nép szorgalmas és barátságos, valamint egyedi szokásokkal és hagyományokkal rendelkezik” (Dumitra et al. 2016). A román nyelv dominanciájának kihangsúlyozása szintén visszatérő téma az állampolgári nevelés tankönyvekben. A fenti példából jól látszik, hogy a tankönyvben a nemzetállami keret dominál, a lojalitást pedig következetesen az etnikailag meghatározott nemzethez való lojalitásként mutatják be. Egy másik tankönyv a romániai nemzeti kisebbségek futólagos megemlézése után az alábbi kijelentéssel folytatódik: „Egy ország szimbólumait mindenkinek tisztelnie kell, azoknak is, akiknek szülőföldjük, és azoknak is, akik csak lakosai az országnak” (Pițilă et al. 2016).

Érdemes említést tenni a két VI. osztályos tankönyvről is, amelyek többek között olyan, a kulturális sokféleséghez köthető témákat járnak körül, mint a marginalizáció, az intolerancia, a szegregáció és az interkulturális kommunikáció. Miközben elméletileg ezek a tankönyvek azzal, hogy nyíltan leteszik a garast az interkulturalitás mellett, sikeresen teljesítik az etnikai kisebbségek iránti érzékenyítést, a romániai kisebbségi közösségekről azonban valójában alig tartalmazznak információt. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy a tankönyvek néhol „jó gyakorlatokat” is tartalmaznak. Ilyen például az a proaktív gyakorlat, amely során a diákoknak a helyi kisebbségek tagjaival kell interjút készíteniük.

8.3. Történelemtankönyvek

A legtöbb magyarokra történő utalás a történelemtankönyvekben van (44. ábra), ezek a hivatkozások azonban sokszor negatívak és diszkriminatívak (46. ábra).

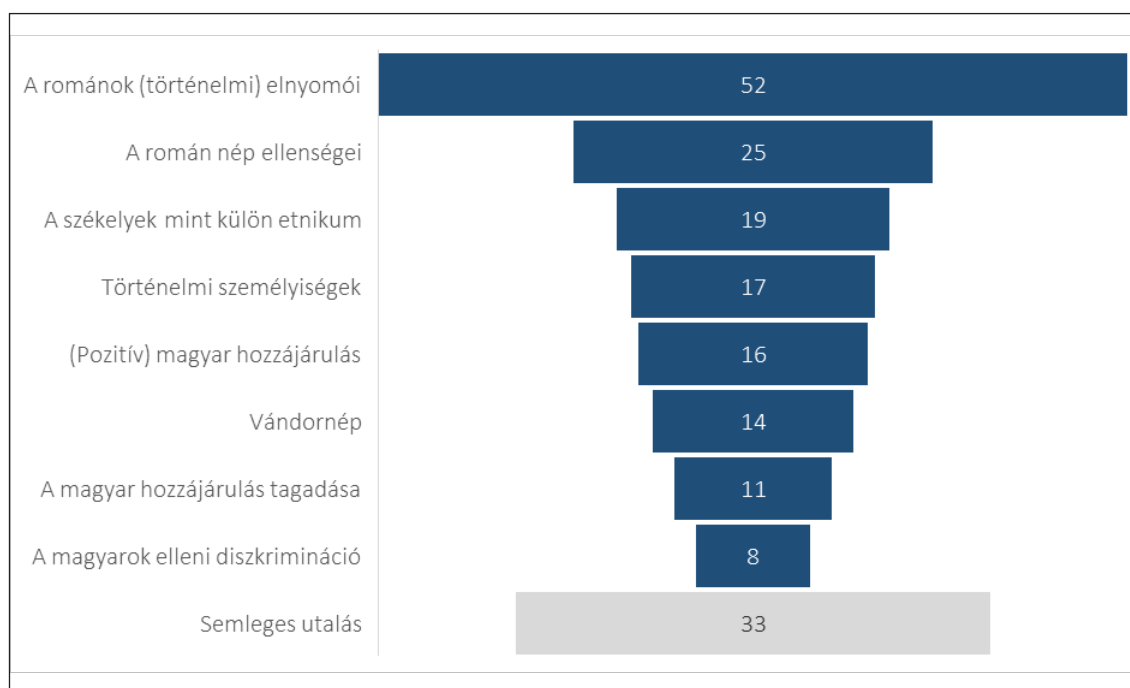
46. ábra: A magyarokra való hivatkozások tónusa a történelem, román nyelv és irodalom és állampolgári nevelés tankönyvekben



Forrás: saját elemzés a manual.edu.ro honlapon található tankönyvekre vonatkozóan

A tankönyvek a magyarokat majdnem kizárólag történelmi ellenségként mutatják be, kiemelve, hogy a múltbeli társadalmi és politikai dominanciájuk a románok diszkriminációjához vezetett. Eszerint a narratíva szerint Erdély (Románia történelmileg legsokszínűbb régiója) mindig is román föld volt, a magyarok pedig az elnyomó, külső erőt testesítették meg. Ezt az álláspontot erősíti az is, hogy a magyarokra, szászokra és székelyekre rendszeresen a „telepesek”, „gyarmatosítók”, „bevándorlók”, „idegen népek” kifejezéseket használják, valamint az, hogy számos olyan térkép jelenik meg a tankönyvekben, amelyek felnagyítják a román jelenlétet Erdélyben. A legnagyobb probléma azonban az, hogy ez a történelmi keret – még ha közvetett módon is – kivetítődik a jelenbeli romániai magyar kisebbségre is. Gyakoriak azok a példák, amikor a magyarokat elnyomóként, a román népet pedig elnyomottként tüntetik fel, miközben alig találunk a békés együttélésre és a magyarok pozitív hozzájárulására vonatkozó szövegrészeket (47. ábra).

47. ábra: A történelemkönyvekben megjelenő magyarokhoz kapcsolódó témák

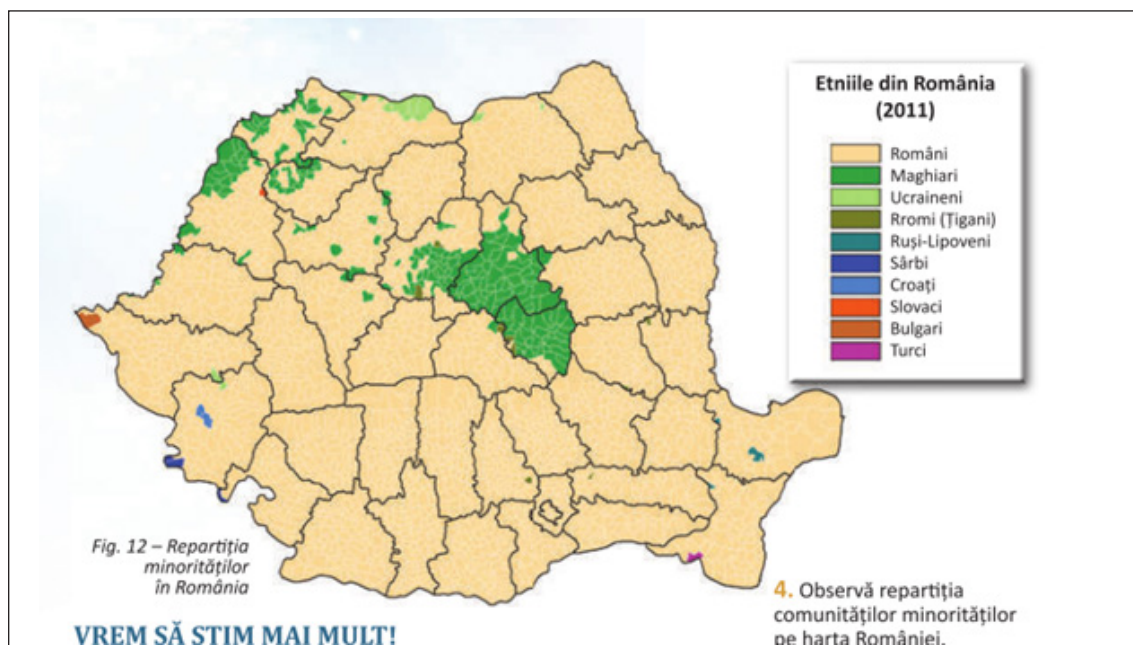


Forrás: saját elemzés a manual.edu.ro honlapon található tankönyvekre vonatkozóan

A kisebbségek aszimmetrikus helyzetének szemléltetésére, valamint a csoportok közötti hierarchia ábrázolására több példát is felhozhatunk. Egyik ilyen a „kulturális sokféleség a román világban” megfogalmazás ismételt használata, ami több tankönyvben megjelenik. Az egyik tankönyv a nemzeti kisebbségeket a diaszpórában élő közösségekhez hasonlítja, tulajdonképpen azt sugallva, hogy a nemzeti kisebbségek „hivatalos nyelve” a román, anyanyelvüket pedig kizárólag csak egymás között beszélik (Burtea–Petrea 2016). De ilyen példa az is, amikor a tankönyv a középkori eredetű központjának köszönhetően népszerű turistacélponttá váló Segesvárt úgy mutatja be, hogy az egykori szász lakosságot „telepesnek” nevezi. A fentiek mellett gyakori az a más tankönyvelemzések által is említett gyakorlat, hogy a tankönyvek a romániai kisebbségek bemutatásánál ezek számbeli fogyására fektetik a hangsúlyt (Abdou 2018).

Egy másik probléma, hogy nagy az eltérés a magyarokról alkotott és bemutatott kép és a kisebbségi csoportok önmagáról alkotott képe között. A székelyeket sokszor török eredetű népként említik, amelyet rendszeresen megkülönböztetnek a magyaroktól, annak ellenére, hogy a székelyek magyarul beszélnek, kulturálisan és politikailag a magyarokhoz kapcsolódnak, magyarnak tartják magukat (különösen a többséggel szembeni viszony kontextusában). A kisebbségek által lakott területek szemléltetése néha eltorzítja e közösségek tényleges súlyát. Ilyen például az a 48. ábrán bemutatott térkép, ahol csak azokat a közigazgatási egységeket tüntetik fel, ahol valamelyik kisebbségi csoport többséget alkot. Ezáltal a romániai magyar lakosságnak körülbelül a fele nem jelenik meg a térképen, ami azt sugallja az olyan városokban élő többségi diákoknak, mint Kolozsvár vagy Marosvásárhely, hogy ezek kizárólag „románok által lakott” városok.

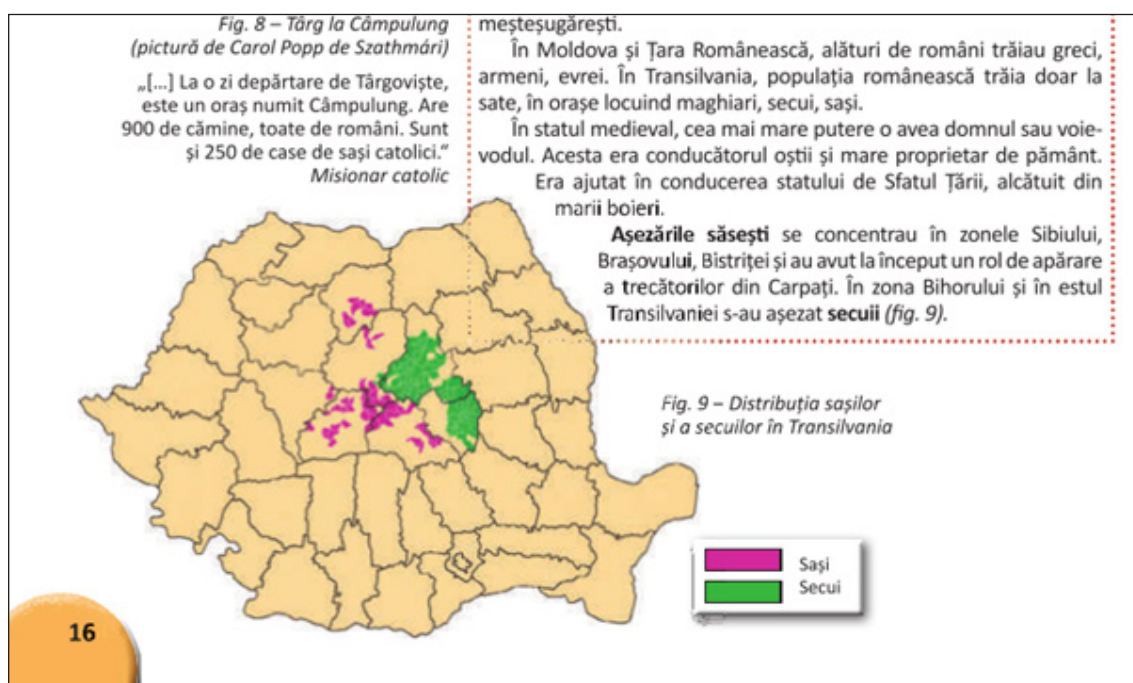
48. ábra: Etnikai csoportok Romániában egy IV. osztályos történelemtankönyvben



Forrás: Mihăilescu–Pițilă (2016: 17)

Ennél aggasztóbb azonban a 49. ábrán bemutatott térkép. Ez olyan szinten torzítja a székely és szász lakosság megjelenítését, ami már csak manipulációként értelmezhető. Egyrészt ismét leválasztja a székelyeket a magyarokról, akik több más kisebbséggel együtt nem kerülnek bemutatásra a térképen, másrészt a megjelenített vizuális térkép téves és értelmezhetetlen, hiszen a székelyeket lényegesen alulreprezentálja.

49. ábra: A szászok és székelyek eloszlása a IV. osztályos tankönyv szerint



Forrás: Mihăilescu–Pițilă (2016: 16)

A kisebbségi csoportok társadalomhoz való pozitív hozzájárulása csak néhány esetben jelenik meg a tankönyvekben. A tankönyvek többsége a kisebbségek helyzetét teljes mértékben kielégítőnek mutatja be, és ezt gyakran szembeállítja a románok történelmi elnyomásával (lásd pl. Barnea et al. 2007). A kisebbségi csoportok közül legkedvezőbb fényben a szászokat tüntetik fel, ami általában abban merül ki, hogy gyakran kihangsúlyozzák az urbanizációhoz és az épített örökséghez való hozzájárulásukat. Ezzel szemben a magyarokról sokkal kedvezőtlenebb hangnemben beszélnek, leginkább történelmi keretezésben. Az erdélyi épített és kulturális örökséghez való hozzájárulásuk tárgyalását mellőzik, a magyar kulturális örökséget jellemzően nem ilyenként azonosítják (Teodorescu et al. 2017). A többségi diákok magyar történelmi személyiségekkel (pl. Bethlen Gábor, Dózsa György, Werbőczy István) és azok szerepével való találkozásának esélyeit tovább csökkenti, hogy ezek neve általában elrománosítva jelenik meg (Petre et al. 2016). A legkedvezőtlenebb helyzetben azonban a roma kisebbség van. Más kisebbségekkel való összehasonlításban a romákra lényegesen kevesebb az utalás, megjelenítésük pedig többnyire a marginalizált státusukra vonatkozó sztereotípiákban merül ki.

Összességében elmondható, hogy a magyarok említése a tankönyvekben elenyésző. Az állampolgári nevelés, amely kiemelten fontos tantárgy lenne a tolerancia és állampolgári értékek megerősítése szempontjából, valamint a román nyelv és irodalom tankönyv ritkán említi a magyarokat, ami, tekintettel a kisebbségi jogok alacsony elfogadottságára Romániában, különösen sajnálatos (lásd Kiss–Toró–Jakab 2021). A történelemtankönyvek a másik két tárggyal ellentétben gyakrabban említik a kisebbségeket, a magyarokat azonban sajnálatos módon főként negatív fényben, elnyomóként jeleníti meg. Következésképpen a tankönyvek negatív sztereotípiákat tartalmaznak, és nem támogatják az interkulturális nevelést.

8.4. A többségi gyermekek magyar nyelvtanulási lehetőségeinek hiánya

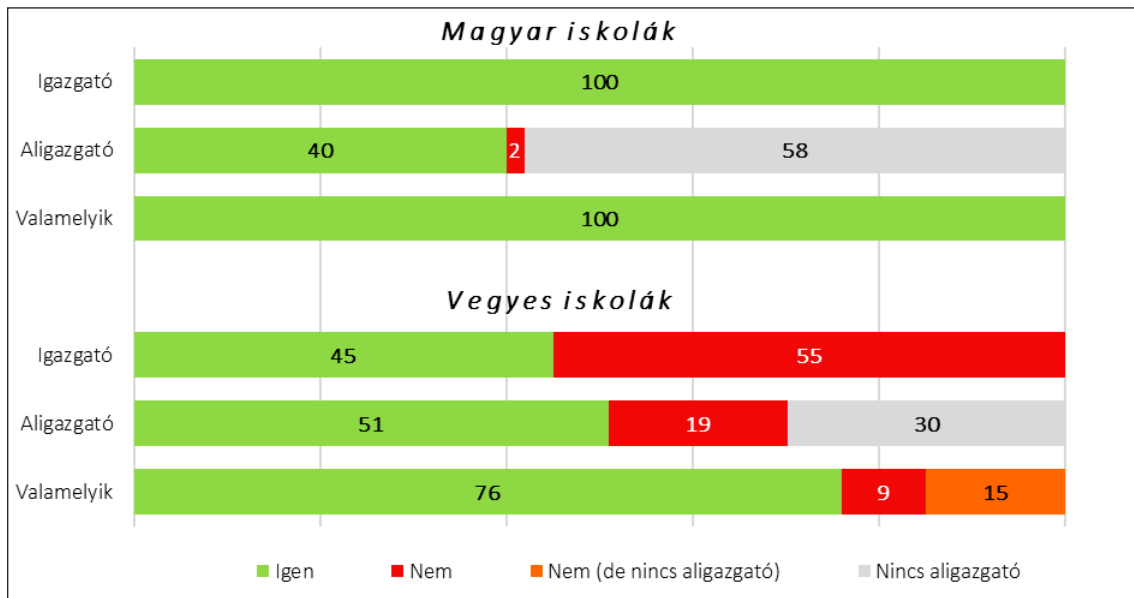
Köztudott tény, hogy egymás nyelvének ismerete a többség és kisebbség közötti együttműködéshez és jobb megértéshez vezethet. Emellett a nyelvek és beszélők közötti kiegyensúlyozottabb kapcsolat, illetve a kétnyelvűség szimmetrikusabb formáinak megvalósulása nem érhető el anélkül, hogy a többségi diákok valamilyen formában belemerítkezzenek (*immersion*) a kisebbségi kultúrába, nyelvekbe. A 2023/198. sz. oktatási törvény 60. cikkelyének 5. bekezdése értelmében „a román vagy anyanyelvétől eltérő tannyelvű oktatási intézményeket látogató, nemzeti kisebbségekhez tartozó diákok számára a törvény feltételei között kérésre biztosítani kell a (4) bekezdésben szereplő [anyanyelv és anyanyelvi irodalom, nemzeti kisebbségi történelmük és hagyományaik, zenei nevelés] tárgyaknak a törzsanyag részeként való oktatását”. A többségi diákoknak azonban nincs lehetőségük magyarul tanulni, még akkor sem, ha többségében magyarul lakta területen élnek.

9. A tényleges részvétel akadályai: végrehajtási hiányosságok, az elszámoltathatóság és az átláthatóság hiánya a döntéshozatalban

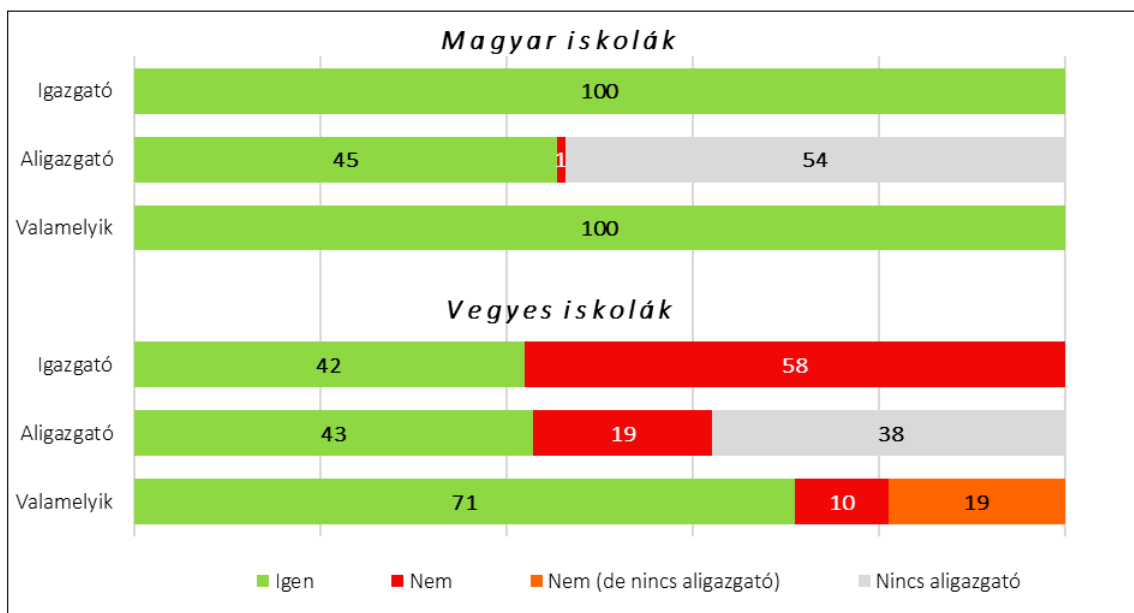
■ A 2023/198 sz. oktatási törvény nemcsak a kisebbségi tannyelvű oktatást biztosította, hanem a kisebbségek oktatási döntéshozatalban való részvételének korlátozott formáját is. Helyi szinten a kisebbségeknek jogukban áll arányosan képviseltetni magukat az oktatási intézmények vezetőségében (60. cikkely (8) bekezdés), illetve az iskolaszékekben (128. cikkely h) bekezdés). A tanfelügyelőségeken szintén kisebbségi tanfelügyelőt kell alkalmazni, amennyiben az adott megyében folyik kisebbségi nyelvű oktatás, mi több, ezeknek a személyeknek a kinevezését illetően az adott kisebbségi csoport parlamenti képviselővel rendelkező szervezetének láttamozási joga van (116. cikkely (7) bekezdés). Továbbá a különböző, közoktatáshoz kapcsolódó megyei szintű intézményeknek, mint amilyenek például a gyermekpaloták vagy az iskolai pszichológusokat és logopédusokat tömörítő megyei központok, alkalmazniuk kell a nemzeti kisebbségek nyelvén beszélő szakembereket is (erről lásd részletesebben a 6.2. részt a segítő szolgáltatásokról). Központi szinten egy kisebbségi oktatásért felelős államtitkárság működik.

Az államtitkárság munkatársai a gyakorlatban olyan magyar nemzetiségű személyek, akiket lényegében a Romániai Magyar Demokrata Szövetség (RMDSZ) delegál.

50. ábra: Az igazgatók és az aligazgatók magyar nyelvtudása az iskola (teljes struktúra) tannyelve szerint (2019; jogi személyiséggel rendelkező struktúrák százaléka)



51. ábra: Az igazgatók és az aligazgatók magyar nyelvtudása az iskola (teljes struktúra) tannyelve szerint (2024; százalék)



Mindezen törvényi feltételek ellenére a magyar kisebbség oktatást érintő döntéshozatalban való tényleges részvételének komoly akadályai vannak. Az első a törvény hiányos végrehajtásához köthető. Az igazgató és az aligazgató személyét a 2023/198. sz. oktatási törvény 59. cikkelyének (7) bekezdése szabályozza, kimondva, hogy az igazgatónak vagy az aligazgatónak kisebbségi származásúnak kell lennie (ami a magyarok esetében a nyelvtudással átfedést mutat). A magyar és a vegyes iskolák teljes körű felmérése alapján elmondható, hogy a fent említett cikkely nem minden esetben kerül vég-

rehajtásra, hiszen világosan kimutatható az a tendencia, hogy a vegyes iskolák nem minden esetben tartják be a törvény előírásait. Csak a vegyes iskolák 74 százalékának van magyar (vagy magyarul beszélő) igazgatója vagy aligazgatója. Mivel az iskolai adminisztráció a jogi személyiséggel rendelkező struktúrák szintjén létezik, ezt a kérdést is ezen a szinten tárgyaljuk. A törvény iskolai menedzsmentre vonatkozó kitétele a magyar iskolák 100 százalékában megvalósult már 2019-ben is, amiben nem történt változás. A vegyes iskolák esetében 2019-ben 76, 2024-ben 71 százalékban beszélt legalább egy igazgató vagy aligazgató magyarul. A vegyes iskolák 15, illetve 19 százalékában olyan körülmények között nem volt magyarul beszélő vezető, hogy nem volt aligazgató, 9, 10 százalék esetében pedig annak ellenére nem volt, hogy volt legalább egy aligazgató.

Egy második akadály az oktatással kapcsolatos döntéshozatal átláthatóságának és elszámoltathatóságának hiánya. A magyar tananyelvű iskolák és osztályok egy Romániára általában véve jellemző, túlközpontosított oktatási rendszerben működnek. A magyar szereplőknek, akiket általában az RMDSZ jelöl informális politikai tárgyalási folyamatok eredményeként, úgy kell helytállniuk ebben a túlközpontosított rendszerben, hogy nem rendelkeznek formális döntéshozó hatáskörrel a magyar nyelvű oktatás tekintetében. Egy jó példa erre a kisebbségi államtitkárság működése. Ha formális hatásköreit nézzük, ezek meghatározása meglehetősen tág. Az államtitkárság azonban nem rendelkezik sem megfelelő emberi erőforrással, sem pedig szakmai háttérrel ahhoz, hogy a magyar tananyelvű oktatást érintő oktatástervezési feladatokat ténylegesen és hatékonyan lássa el, miközben a gyakorlatban mégis végzi ezt a tevékenységet. Alsóbb szinten is hasonló a helyzet. A központosító szabályozás ellenére a megyei tanfelügyelőségek fontos és gyakran meghatározó döntéshozatali struktúrák, és paradox módon ez a szint gyakorol a legnagyobb hatást az oktatási intézmények és a pedagógusok mindennapi munkájára. A tanfelügyelőségek élén azonban általában a pártok által delegált személyek állnak, ami gyakori és esetleges változásokhoz vezet. A tanfelügyelőségek magyar alkalmazottai az RMDSZ által delegált személyek, tisztségüket pedig általában akkor is megtartják, ha az RMDSZ nem tagja a megyei szintű nyertes koalíciónak, vagy nem tagja a kormánynak. Ez akár erősíthetné a magyarul beszélő tanfelügyelők pozícióját, azonban a magyar nyelvű oktatásra vonatkozó hatáskörük nincs leszabályozva.

Jól meghatározott struktúrák és hatáskörök hiányában a magyarok döntéshozatalban való részvétele informális. Számos megyei tanfelügyelőség esetében a magyar nyelvű oktatás irányításának feladata (ideértve a magyar nyelvű oktatás struktúráját, finanszírozását érintő döntéseket) a magyar küldöttekre „hátról”. Mindez azonban úgy, hogy nincs meg az erre vonatkozó formális hatáskörük. Ebben a formában a döntéshozatal nem átlátható és nem is elszámoltatható. A tényleges döntéseket gyakran informális fórumokon hozzák meg.

Az ebből adódó problémákat egy, a tankönyvellátásra vonatkozó longitudinális esettanulmányon keresztül szemléltetjük, a 2000 és 2020 közötti periódust lefedve, amit interjúkon keresztül dokumentáltunk. A probléma hátterében a tankönyvellátásra a vonatkozó jogszabályok és közpolitikák kaotikus és gyakran módosuló jellegét, valamint ennek a magyar nyelvű tankönyvkiadásra kifejtett negatív hatását láthatjuk. 1994 előtt a tankönyvkiadást az állami tulajdonban lévő tankönyvkiadó (*Editura Didactică și Pedagogică – EDP*) monopolizálta. Az 1995-ben indított, a Világbank által kezdeményezett és finanszírozott ún. Oktatási Reform Projektnek az egyik célja ennek a helyzetnek a megváltoztatása volt. Egy konkrét következmény az volt, hogy megnyílt a tankönyvpiac a magáncégek számára, és ezzel együtt jelentősen csökkent az állami tankönyvkiadó finanszírozása (miközben azt nem szüntették meg). Nem szándékos következményként, de a tankönyvellátás ilyenszerű „piacosítása” aránytalanul negatív hatást gyakorolt a magyar nyelvű tankönyvkiadásra. 2000 előtt az állami tankönyvkiadó keretében egy kolozsvári szerkesztői iroda is működött, amely rendelkezett a magyar nyelvű tankönyvek szerkesztéséhez szükséges képzett személyzettel. A „reform” keretében ezt a szerkesztői irodát megszüntették, a magyar szerkesztői csapatot pedig azóta sem alakították újra.

A fent említett reformok befejezése szerepelt a 2011/1. sz. oktatási törvény célkitűzési között. Ebből a szempontból a törvény ígéretesnek és előretökélőnek tűnt. A ráépített rendszer azonban nem tudott minőségi tankönyveket nyújtani a magyarul tanuló diákok számára. A törvény bevezette a kompetenciaalapú oktatást, és előkészítette az iskolai tanterv mélyreható reformját is. A tankönyvellátásról a törvény 69. cikkelyének (1) bekezdése kimondta, hogy a közoktatásban csak az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyveket lehet használni, miközben a (4) bekezdés biztosította a diákok és tanárok tankönyvekhez való szabad hozzáférését. A 2011/1. sz. törvény 45. cikkelyének (13) bekezdése értelmében az oktatási minisztérium biztosítja a „nemzeti kisebbségekhez tartozó” diákok tankönyveit is. A tankönyvek lehetnek a „kisebbségek nyelvén íródott tankönyvek, román nyelvről fordított könyvek vagy

importált tankönyvek”. Az ezt követő jogszabályok²² különbséget tesznek kisebbség-specifikus és az általános curriculum szerint oktatott tantárgyak között. Míg a kisebbség-specifikus tantárgyak esetében (anyanyelv és irodalom, az adott kisebbség történelme és hagyományai, zeneoktatás és vallásoktatás) a tankönyveket egyenesen az adott kisebbség nyelvén dolgozzák ki, addig az alaptantárgyak esetében gyakorlatilag csak a román nyelvből fordított tankönyveket lehet használni. Fontos kihangsúlyozni, hogy a fentiek mellett a 2013–2017 közötti periódusban egy olyan abszurd szabályozás is érvényben volt, miszerint a kisebbségi nyelvű tankönyvek (ideértve a magyar nyelv és irodalom tankönyveket is!) jóváhagyásának feltétele volt a román nyelvű fordítás elkészítése is.²³

A tantervreform és az új tankönyvek bevezetése a 2013/2014-es tanévben kezdődött.²⁴ Az első osztályt a 2013/2014-es tanévben megkezdő iskolai kohorsz volt az első, amely az újonnan kidolgozott tankönyvekből tanulhatott (ez ugyanaz az évfolyam, amely a 2020/2021-es tanévben tette le a VIII. osztály végi képességfelmérő vizsgát). Hasonlóan a külön tanterv szerinti román nyelv- és irodalomoktatás bevezetéséhez, az új tankönyvek kidolgozása is fokozatosan történt (osztályonként minden egyes tanévben).²⁵ A tankönyvellátás kapcsán kialakult káoszt a közbeszerzések, illetve a tankönyvprojektek értékelésének és a tankönyvek kiadásának nem megfelelő és folyamatosan változó szabályozása okozta.

A 2013/5559. sz. tanügyminisztériumi rendelet (amely 2013 és 2017 között volt érvényben), valamint az ezt váltó 2019/3103. sz. rendelet értelmében a kiadóknak be kellett nyújtaniuk a tankönyvprojektekre vonatkozó javaslatukat, és amennyiben az oktatási minisztérium ezeket jóváhagyta, az adott tankönyveket ki lehetett adni. A fordítási folyamatot azonban nem szabályozták, következésképpen a tankönyveket nem is fordították le magyar nyelvre. Ez azt jelentette, hogy a magyar tannyelvű oktatásba a 2013/2014-es, a 2014/2015-ös, a 2015/2016-os és a 2016/2017-es tanévben beiratkozó diákok egyáltalán nem kaptak tankönyveket.

A törvényhozók kísérletet tettek a helyzet rendezésére és a parlament elfogadta az ún. tankönyvtörvényt (Legea Manualului PLx 86/2018), melyet végül az Alkotmánybíróság alkotmányellenesnek nyilvánított. Ez a törvény újra kizárta volna a magánkiadókat a tankönyvpiacról, és visszaállította az állami tankönyvkiadó monopóliumát. Eszerint a tankönyvek szerzői benyújtották volna tankönyvprojekteiket, az oktatási minisztérium pedig tantárgyanként leg több három tankönyvet hagyott volna jóvá. Ezeket kizárólag az állami tankönyvkiadó adta volna ki. Az állami tankönyvkiadónak azonban továbbra sem volt magyarul beszélő szerkesztői csapata, sem magyarul beszélő alkalmazottai. 2018 után a magyar nyelvű tankönyveket gyakorlatilag az oktatási minisztérium kisebbségi oktatásért felelős államtitkárságának alkalmazottai szerkesztették. Ők azonban semmilyen tankönyvszerkesztési kompetenciával nem rendelkeztek, így a tankönyvek minősége nagyon gyenge volt.

Az esettanulmányt azért mutattuk be a döntéshozásra vonatkozó részben, mert kitűnik belőle, hogy a kisebbségi államtitkárság és magyar alkalmazottainak tankönyvkiadásban vállalt szerepe mennyire átláthatatlan és egyben elszámoltathatatlan. Amint már említettük, egy ideig a 2013/5559. sz. rendelet nem szabályozta a román nyelvű tankönyvek magyar nyelvre történő lefordításának folyamatát. Ezt követően az ún. tankönyvtörvény (PLx 86/2018) kizárta volna a magánszereplőket, és visszaállította volna az állami tankönyvkiadó (EDP) monopóliumát. Bár ez az Alkotmánybíróság beavatkozása miatt nem sikerült, az EDP jelentős szerepet játszott a tankönyvkiadásban. Azonban a magyar tankönyvek szerkesztésére az állami tankönyvkiadónak sem voltak magyar alkalmazottai. Közben botrány tört ki, mivel kisebbségi jogvédő civil szervezetek az oktatási minisztériumot és az RMDSZ-t is kritizálták a magyar nyelvű tankönyvek hiánya miatt. A Szövetség vezetői, ahelyett, hogy az állami tankönyvkiadó keretében működő magyar szerkesztői csapatért lobbiztak volna (amely ily módon rendelkezett volna formális tankönyvszerkesztési hatáskörrel és a megfelelő készségekkel), a kisebbségi oktatásért felelős államtitkárság képviselőit figyelmeztették, hogy „a problémát meg kell oldani”. Így az államtitkárság magyar képviselői az állami tankönyvkiadó és a magyar tankönyvek szerkesztői/szerzői közötti (informális) mediátorokká, a tanterv tartalmára vonatkozó (informális) döntéshozókká és (informális) tankönyvszerkesztőkké váltak. Mindez rossz minőségű (sok esetben használhatatlan) tankönyvek kiadásához vezetett.

22 Jelenleg ezt a problémát az oktatási minisztérium 2019/3103. sz. rendelete szabályozza. Előzőleg az oktatási minisztérium 2013/5559. sz. rendelete volt hatályban, illetve a tankönyvtörvény-tervezet (PLx 86/2018) említhető még, amit azonban az Alkotmánybíróság az alaptörvénnyel ellentétesnek ítélt.

23 Lásd az oktatási minisztérium 2013/5559. sz. rendelete, 2. melléklet, 3.b) pont.

24 Lásd az oktatási minisztérium 2012/5671. sz. rendeletét.

25 Ez azt jelenti, hogy az I. osztályos tankönyveket (elméletileg) 2013 szeptembere előtt, a II. osztályos tankönyveket 2014-ben és így tovább dolgozták ki. 2020-ban a VIII. osztályos tankönyveket kellett volna kidolgozni.

10. Következtetések, ajánlások

■ A 2023/198. sz. oktatási törvény 3. cikkelye felsorolja azokat az elveket, amelyek alapján a romániai oktatás szerveződik. Ezek között ott találjuk a diszkrimináció tilalmát, vagyis hogy minden diáknak azonos joga van a minőségi oktatáshoz (3. cikkely a) pont), illetve az identitás újratermeléséhez való jogot is (3. cikkely h) pont), amire építve Romániában garantált a nemzeti kisebbségek számára az államilag finanszírozott anyanyelvű oktatás. A 2011/1. sz. oktatási törvénnyel stabilizálódó, majd a 2023/198. sz. oktatási törvénnyel tovább bővülő kisebbségi jogi keret valóban biztosítja a magyar közösség számára a csoportszerűség újratermelését, mégpedig egy „magyarosodó” (vagyis egyre inkább önálló iskolákra és a magyar nemzeti kánonra támaszkodó) intézményes keretben. Jelentésünk azonban nem a kisebbségi oktatás identitás-újratermelő hatásaira összpontosított, hanem a diszkrimináció tilalmára, amit a szakirodalom kevésbé vizsgál szisztematikusan a különálló anyanyelvi oktatási rendszerek és az ehhez kapcsolódó akkomodatív keretrendszer esetében. A következő pontokat vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy éri-e a magyarul tanulókat strukturális diszkrimináció, illetve hogy az elmúlt fél évtizedben történtek-e ebben változások:

- (1) Elsőként a magyarul beszélő diákok rendszerszintű diszkriminációját az oktatási infrastruktúrán keresztül vizsgáltuk, a tantermen kívüli infrastruktúra iskolák közötti és a tantermi infrastruktúra vegyes iskolákon belüli egyenlőtlenségeire összpontosítva.
- (2) Másodikként a segítő szolgáltatásokhoz és az államilag támogatott tanórán kívüli tevékenységekhez való hozzáférés egyenlőtlenségeit tekintettük át.
- (3) Harmadik témaként a nyelvi aszimmetriákat tárgyaltuk a vegyes iskolákon belül, ami a nyelvi tájképen, a tanórán kívüli nyelvhasználaton és a kisegítő/adminisztratív személyzet nyelvtudásán keresztül vizsgálható.
- (4) Negyedik problémaként a magyar diákok különböző oktatási szintekhez való egyenlőtlen hozzáféréseinek az aspektusait tekintettük át, a lemorzsolódáson, a hivatalos vizsgaeredményeken és a PISA-tesztek eredményein keresztül.
- (5) Ötödikként külön tárgyaltuk a többségi diákokat megcélzó interkulturális oktatás hiányát.
- (6) Végül hatodik pontként az oktatással kapcsolatos döntéshozatalban való tényleges részvétel gátjait vettük sorra, a törvényi keret részleges alkalmazásától a kisebbségi oktatással kapcsolatos döntéshozatal informális és nem transzparens jellegéig.

Az elemzett problémák és hiányosságok (az oktatási rendszer céljának a tisztázatlanságával együtt)²⁶ véleményünk szerint oda vezetnek, hogy a magyar nyelvű oktatás sok szempontból maga termeli újra az aszimmetrikus többség–kisebbség viszonyt, és fokozza a magyar közösség marginalizációját. Ezt a hatást – a magyar oktatás különállóságát és a román nyelv közzsférában betöltött domináns szerepét megtartva – az alábbi problémákra való odafigyeléssel lehet csökkenteni.

10.1. A hátrányos megkülönböztetés leküzdése az erőforrások elosztásában és a vegyes iskolákon belüli nyelvhasználatban

A tantermi infrastruktúra tekintetében a 2019-es adatfelvételünk szerint rendszerszintű torzulások voltak a források elosztásában a magyar tannyelvű osztályokban tanuló diákok rovására a vegyes iskolákon belül. Ez – a PNRR eszközbeszerzési támogatások kontextusában – 2024-re kiegyenlítőddött. Új adatfelvételünk azonban azt mutatta, hogy a magyar oktatási helyszínek a vegyes helyszínekhez

26 Anélkül, hogy a részletekbe belemennénk, azt emelhetjük ki, hogy a romániai példához hasonló erőteljes államilag finanszírozott oktatási rendszer általában két cél szolgálhat: a kisebbségek privát nyelvi reprodukcióját vagy a hivatalos kétnyelvűséget. Romániában a létező oktatási keretrendszer, ami magyar nyelvi dominanciát termel az oktatási intézményeken belül, messze túlmege a privát nyelvi reprodukciót, és általában olyan társadalmakban figyelhető meg (például Kanada, Olaszország, Finnország), ahol a kisebbségi nyelveknek hivatalos státusuk van. A magyar nyelv hivatalos státusa hiányában azonban a létező keret nincs összhangban az iskolán kívüli intézményes valósággal (nyelvi hierarchiákkal), és bizonyos értelemben ez vezet a magyarok marginalizációjához.



képest hátrányban vannak a tantermen kívüli infrastruktúra tekintetében. Ez leginkább a székelyföldi iskolák gyengébb tornateremmel, kisegítő termekkel való ellátottságából következik.

Az adatoknál is nagyobb probléma azonban, hogy a jelenleg hatályos minőségbiztosítási rendszer nem alkalmas a vegyes tannyelvű iskolákon belüli aszimmetriák és egyenlőtlenségek mérésére és nyomon követésére. Az ARACIP, a minőségbiztosításért felelős romániai intézmény ugyanis csak iskolai szintű adatokkal dolgozik. Habár az általunk végzett teljes körű felmérés hasznos eszköznek bizonyult az egyenlőtlenségek kimutatására, a hivatalos adatgyűjtés felől nézve meglehetősen esetlegesnek számít. A probléma megoldására tett javaslatunk a következő:

1. ajánlás

Az illetékes hatóságok alakítsák ki a vegyes tannyelvű iskolákon belül a román és a magyar tannyelvű osztályok közötti egyenlőtlenségek ellenőrzésének a rendszerét, és avatkozzanak közbe azokban az esetekben, amikor a kisebbségi diákokat hátrányos megkülönböztetés éri az erőforrások elosztása tekintetében.

A vegyes iskolák esetében nem csupán a belső forráselosztás tekintetében észlelhetők hiányosságok, hanem a tanórán kívüli nyelvhasználat tekintetében is. Habár ezekben az iskolákban párhuzamosan román és magyar nyelvű tagozat is működik, nyelvi tájképük dominánsan román, a magyar nyelv használata kizárólag az osztályteremre korlátozódik. Mindez annak ellenére, hogy a 2023/198. sz. törvény leginkább ebben a tekintetben jelentett előrelépést, jogilag kodifikálva a tanórán kívüli kisebbségi nyelvhasználat lehetőségét és kötelezettségét. Továbbá, magyarul beszélő személyzet hiányában, számos magyar iskolás gyermek nem tudja anyanyelvét használni, amikor a titkársághoz, a könyvtárhoz, a logopédushoz vagy az iskolai pszichológushoz fordul.

2. ajánlás

A magyarul beszélő diákok vegyes iskolákon belüli hátrányos megkülönböztetésének elkerülése érdekében kiegyensúlyozottabb kétnyelvűsége és nyelvi tájképre, szimmetrikus nyelvhasználatra van szükség az osztályterem kívüli és tanórán kívüli tevékenységek vonatkozásában is. Ez az immár megfelelő jogi keret végrehajtásának a monitoringját feltételezi.

3. ajánlás

A vegyes tannyelvű iskolákban az olyan kulcsfontosságú állások betöltésére, mint az iskolai logopédus és iskolapszichológus, magyarul is beszélő személyzetet kell alkalmazni, hogy a magyarul beszélő diákok is hozzáférjenek ezen szolgáltatásokhoz. Ez szintén a meglévő törvényi keret betartását jelentené.

A tanórán kívüli tevékenységekre fordított költségvetési támogatások elosztása is meglehetősen egyenlőtlen. Magyar nyelvű programok csak a két magyar többségű megyében (Hargita és Kovászna) léteznek. Elméletileg az állam által finanszírozott tanórán kívüli tevékenységek az oktatás integrált részét képezik. Céljuk, hogy a különböző háttérrel rendelkező tanárok és diákok találkoznak egymással. A magyar diákok esetében azonban ez a gyakorlatban nem teljesül, hiszen (a két fenti megye kivételével) a magyarul tanuló diákok hozzáférése az iskolán kívüli tevékenységekhez limitált. Ez leginkább az olyan nyelvhez kötött tevékenységek esetében nyilvánvaló, mint amilyen például a színjátszás vagy az irodalmi körök.

4. ajánlás

A magyar nyelvű extracurriculáris tevékenységeket az államnak az összes olyan megyében finanszírozni kellene, ahol van magyar oktatás, lehetőleg a magyar tannyelvű osztályokban tanuló diákok arányának megfelelően. Ez leginkább azokban a megyékben indokolt, ahol a magyarok számaránya magasabb, és ahol koncentráltan élnek (Maros, Szatmár, Bihar, Szilágy), illetve olyan tevékenységek esetén, amelyek az anyanyelvhasználatához kötődnek.

A vegyes iskolákra jellemző aszimmetrikus interetnikus kapcsolatok és többségi dominancia kihatnak az iskoláskorú gyermekek szocializációjára, és újratermelik azt a felfogást, miszerint a kisebbségek tagjainak el kell fogadniuk alárendelt pozíciójukat. Ha a vegyes tannyelvű iskolákban a magyar diákokat marginalizálják és diszkriminálják, ezek az intézmények aligha lesznek a kölcsönös tisztelet és a tolerancia kialakítói.

5. ajánlás

A vegyes tannyelvű iskolákban ösztönözni kellene a kiegyensúlyozottabb kapcsolatokat. Ennek ki kellene terjednie az iskolán belüli forráselosztásra és a tanórán kívüli nyelvhasználatra is. A probléma orvoslására a vegyes tannyelvű iskolák presztízsének és fenntarthatóságának növelése érdekében is szükség lenne.

10.2. A lemorzsolódás és az egyenlőtlen hozzáférés enyhítése

A magyar nyelvű oktatást érintő legkomolyabb probléma, hogy a magyarul tanuló diákok jóval az országos átlag alatt jutnak el a XII. osztályig, illetve kisebb arányban érettségiznek. Ezzel kapcsolatban négy lemorzsolódási pontot azonosítottunk be: az V–VIII. osztály közötti lemorzsolódás, ami fokozottan érinti az elemi szinten még mintegy 20 százalékot kitevő roma diákokat, a VIII. osztály utáni iskolaelhagyást (ami összefügg a képességvizsga-eredményekkel), a szakiskolában tanulók magasabb arányát, illetve az érettségit.

A közbeszédben, valamint a korábbi elemzésekben a gyengébb vizsgaeredmények jelentek meg az egyenlőtlen hozzáférés legfontosabb okaként. Eszerint a hátrány leginkább a magyar diákok érettségi eredményeihez és alacsonyabb sikerességi arányaihoz köthető. Ennek nyilvánvaló oka a román nyelv és irodalom vizsga volt, hiszen egészen a 2024/2025-ös tanévig a magyar diákok felmérése ugyanazon módszertan és tananyag szerint történt, mint a román anyanyelvűek esetében.

6. ajánlás

A román nyelv és irodalom vizsgák módszertana módosult, a nyolcadik osztályos képességvizsga esetében 2020/2021-es, az érettségi vizsga esetében a 2024/2025-ös tanévtől kezdődően. Az eredmények kétértelműek. Miközben a képességvizsga esetében nem történt látványos változás, az érettségi esetében áttörésszerűen javult a sikerességi ráta, megközelítve a románul tanulókéét. Az elhamarkodott következtetések helyett az új vizsgamódszertanok szigorú monitorizálására van szükség, hogy kiderüljön, mennyire megfelelően és mennyire igazságosan méri fel a magyar tannyelvű oktatásban részesülő diákok román nyelvi kompetenciáit.

10.3. A többségi diákok interkulturális nevelése és a szimmetrikusabb kétnyelvűség elősegítése

A többségi gyermekek által használt tankönyvekből majdnem teljesen hiányzik az interkulturális nevelés. Az sem megoldott, hogy a román gyermekek a magyar nyelvet intézményesített keretek között tanulhassák. Nagyon kevés az interkulturális tartalom az állampolgári nevelés, a román nyelv és irodalom és a történelem tankönyvekben, sőt mi több, ez utóbbiak újratermelik a magyarokról alkotott sztereotípiákat és negatív képet is.

7. ajánlás

Lehetőséget kellene teremteni arra, hogy a magyarul lakta területeken élő többségi gyerekek tanulhassanak magyarul. Erre jó megoldás lehetne a már létező keret, vagyis a román tannyelvű osztályokban tanuló kisebbségi gyermekek számára biztosított fakultatív nyelvoktatási rendszer bővítése.

8. ajánlás

A román nyelv és irodalom, az állampolgári nevelés és történelem tankönyveket felül kellene vizsgálni az interkulturális tartalom szempontjából. A román nyelv és irodalom tankönyvekbe magyar szerzőket kellene beválogatni. Az állampolgári nevelés tankönyveknek reflektálniuk kellene a nemzeti kisebbségek helyzetére, ahelyett, hogy a többségi etnonacionalista nézőpontot jelenítik meg. A történelemtankönyvekből el kellene távolítani a kisebbségekre vonatkozó negatív sztereotípiákat, a szövegek pedig sokkal befogadóbbak, sokszínűbbek és kiegyensúlyozottabbak kellene hogy legyenek. A magyarok szerepét és státuszát jelenkori kontextusban is tárgyalni kellene, nem csupán történelmi szempontból, nagyobb hangsúlyt fektetve a magyarok és románok közötti békés együttélésre.



10.4. Átlátható, elszámoltatható döntéshozatal

Mivel a kisebbségi szereplők oktatásra vonatkozó formális döntéshozatali jogkörei limitáltak, és hiányozik a jogkörök és felelősségek megfelelő körülírása, az általuk gyakorolt informális kontroll átláthatatlan és elszámoltathatatlan, és a hosszú távú oktatástervezésre sem nyújt lehetőséget. Ebben a helyzetben a magyar tananyvű oktatásnak nincs olyan intézményes „gazdája”, amely érdekelt lenne abban, hogy a rá vonatkozó közpolitikákat kidolgozza és monitorizálja.

9. ajánlás

Az oktatás minőségének tekintetében jelentős előrelépést jelentene, ha sor kerülne a döntéshozatalban részt vevő kisebbségi szereplők konkrét hatásköreinek tisztázására és formalizálására.

Bibliográfia

- Abdou, Ehaab D. (2018). Copts in Egyptian History Textbooks: Towards an Integrated Framework for Analyzing Minority Representations. *Journal of Curriculum Studies* 50 (4), 476–507. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1398352>.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Vol. 54. Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters, Clevedon – Buffalo.
- Barbu, Daniela – Boca Cristiana Ana-Maria – Călineci Marcela Claudia (2016). *Educație civică. Manual pentru clasa a IV-a*. CD PRESS, București.
- Barna Gergő (2019). A magyar nyelvű oktatás versenyképessége Romániában. Érettségi eredmények, 2012–2016. *Regio* (4).
- Barna Gergő (2023). *Romániai magyar közoktatás: kint és bent, fent és lent*. Valláskutató Intézet – Forrpont Műhely (előadás). <https://www.youtube.com/watch?v=e-3llwa2IHA>
- Barna Gergő (2025). *Ha már tanévkezdés, érdemes megnézni egy számítást az iskolai lemorzsolódásról*. Facebook-poszt 2025. szeptember 10. <https://www.facebook.com/barna.gergo.52/posts/pfbid0jAxbNgQ3R8moKDiKR3hfb64cuXQ1XjPnruP5bQaNXfRFwYdbCbN9kQ5Y43qzLqVxl>
- Barnea, Alexandru – Aurel Vasile Manea – Eugen Palade – Bogdan Teodorescu (2007). *Istorie. Manual pentru clasa a XII-a*. Corint, București.
- Biró, Enikő (2016). Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 109–121, doi: 10.1515/ausp-2016-0021.
- Burtea, Doina – Alina Perțea (2016). *Istorie. Clasa a IV-a, semestrul I*. Aramis Print, București.
- CEMO (2011). *Shadow Report to the Initial Periodical Report on the Implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages in Romania*. Civic Engagement Movement, Tîrgu Mureș/Marosvásárhely.
- Csata Zsombor (2014). Az erdélyi magyar tanulók iskolai teljesítményének meghatározói a TIMSS-vizsgálatok alapján. *Kisebbségkutatás* (4), 126–157.

- Deák Attila (2021). *Iskolai infrastruktúra Erdélyben és a magyar iskolahálózatban*. Erdélystat. <https://statistikak.erdelystat.ro/cikkek/iskolai-infrastruktura-erdelyben-es-a-magyar-iskolahalozatban/79>
- Dressler, Roswita (2014). Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128–145, doi: 10.1080/14790718.2014.912282.
- Dumitra, Radu – Andrei Gherghina (2016). *Educație civică. Manual pentru clasa a IV-a*. Aramis Print, București.
- Galbreath, David J. – McEvoy, Joanne (2012). *The European minority rights regime: Towards a theory of regime effectiveness*. Palgrave Macmillan, London.
- Gorter, Durk (2006). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1–6, doi: 10.1080/14790710608668382.
- Hatos, Adrian – Iosif Curta (2020). A test of the effect of denominational schools in Romania. *Central European Journal of Educational Research* (2)4.
- Henrard, Kristin (2009). Minorities and Socio-economic Participation: The Two Pillars of Minority Protection Revisited. *International Journal on Minority and Group Rights*, 16(4), 549–576. doi: 10.1163/15718115_016_04-05
- Horváth, István – Bogdán, Andrea – Mohácsék, Magdolna (2017). *The 25 Years of Minority Protection Policy Making. 25 Years of Minority Legislation. A Contextual Analysis of the Hungarian Minority in Romania*. Kós Károly Akadémia, Kolozsvár.
- Kiss Tamás – Sipos Zoltán (2025). *Támogatáspolitikai riport. Átlátszó Erdély – Egyenlőbb Erdélyért Mozgalom*, Kolozsvár.
- Kiss Tamás – Toró Tibor – Jakab Zalán Tamás (2021). *Magyarellenesség Romániában. Kérdőíves vizsgálat, a közoktatásban használt tankönyvek és a román közösségi média tartalomelemzése*. Bálványos Intézet – SZKI, Kolozsvár.
- Kiss Tamás – Toró Tibor – Székely István Gergő (2025). *Romák a magyar nyelvű oktatásban Romániában. Makroszociológiai helyzetkép, szegregáció, egyenlőtlenségek*. Egyenlőbb Erdélyért Mozgalom, Kolozsvár.
- Kitchen, Hannah – Elizabeth Fordham – Kirsteen Henderson – Anne Looney – Soumaya Maghnouj (2017). *Romania 2017, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing, Paris.
- Kowalski, Ewa (2018). Representations of Linguistic and Ethnocultural Diversity in Poland's Education Policy: National School Curricula and Textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29(5), 364–79. <https://doi.org/10.1080/01434630802147874>.
- Laihonen, Petri – Tódor, Erika-Mária (2015). The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 362–379, doi: 10.1080/13670050.2015.1051943.
- Landry, Rodriguez – Richard Y. Bourhis (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49, doi: 10.1177/0261927X970161002



- McGarry, John – O’Leary, Brendan – Simenon, Richard (2008). *Integration or accommodation? The enduring debate in conflict regulation*. In Sujit Choudhry (ed.), *Constitutional Design for Divided Societies: Integration or Accommodation?* Oxford Academic: Oxford.
- Mihăilescu Cleopatra – Tudora Pițilă (2016). *Istorie. Manual pentru clasa a IV-a. Semestrul I*. Aramis Print, București.
- Mihăilescu Cleopatra – Tudora Pițilă (2016). *Istorie. Manual pentru clasa a IV-a. Semestrul al II-lea*. Aramis Print, București.
- Murvai László (2000). *A számok hermeneutikája*. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.
- Novak-Lukanovič, Sonja – David Limon (2012). Language policy in Slovenia. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.653056>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Petre, Zoe – Bogdan Teodorescu – Andrei Corina (2016). *Istorie. Manual pentru clasa a IV-a*. Corint Educațional, București.
- Pițilă, Tudor – Cleopatra Mihăilescu (2016). *Educație civică. Manual pentru clasa a IV-a*. Aramis Print, București.
- Ringelheim, Julie (2013). Between Identity Transmission and Equal Opportunities: The Multiple Dimensions of Minorities’ Right to Education. In: Henrard, Kristin (ed.): *The Interrelation between the Right to Identity of Minorities and their Socio-economic Participation*. Brill-Nijhoff, Hague, 91–114.
- Shohamy, Elana (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge, London – New York.
- Szabó, Tamás Péter (2015). The Management of Diversity in Schoolscapes: An analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23–51, doi: 10.17011/apples/2015090102.
- Teodorescu, Bogdan – Hornoiu Cristian (2017). *Istorie. Manual pentru clasa a V-a*. Editura ALL, București.
- Thornberry, Patrick (2007). Education. In: Marc Weller (ed.): *Universal minority rights: A commentary on the jurisprudence of international courts and treaty bodies*. Oxford University Press, Oxford, 325–362.
- Tódor, Erika-Mária (2014). The hidden curriculum of schoolscapes. Overview of the bilingual school context. *Journal of Romanian Literary Studies* (4), 529–538.
- Tódor Erika-Mária (2019). *Hétköznapi kétnyelvűség*. Rácia – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, Budapest.
- Toró, Tibor (2023). Selective bilingualism: Official language use and linguistic landscape in Hungarian–Romanian mixed schools in Romania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–18, doi: 10.1080/01434632.2023.2173207
- Varga Szilvia – Toró Tibor (2020). A magyar nyelvhasználat a közoktatási intézményekben. *Kisebbségi Szemle*, 4, 37–60.

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 bază

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.



Au 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: perspectivă 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*
Reperle 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

Mohács 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 cigánymuzsikus 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 armenie din România*

■ Nr. 34

Kiss Dénes: *Sistemul instituțional al minorităților etnice din România*

■ Nr. 35

Gidó Attila – Sólyom Zsuzsa: *Kolozsvár, Nagyvárad és Nagyváradi 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 – társadalomszerkezet – 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 romániai 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 székelyzászló-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*

■ Nr. 62

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

■ Nr. 63

Adriana Cupcea: *Asserting ethnicity: The Tatars from Dobruja (Romania)*

■ Nr. 64

Gheorghe Sarău: *Bibliografie rromă (Reviste și ziare)*

■ Nr. 65

Kiss Tamás – Veress Ilka: *Minorități din România. Recensământ 2011 – procese demografice*

■ Nr. 66

Iulia-Elena Hossu (ed.): *Rapoarte de cercetare*

■ Nr. 67

Plainer Zsuzsa: *Scientific Accounts on the Memory of Communism for Minority Hungarians in Romania*

■ Nr. 68

Horváth István – Csata Zsombor – Székely István Gergő: *Utilizarea limbii materne la nivelul unităților administrative locale. Estimare costuri*

■ Nr. 69

Adriana Cupcea – István Horváth: *Între oportunități politice și oscilații ideologice. Limba tătară din Dobrogea*

■ Nr. 70

Könczei Csongor: *A kolozsvári Csikay György primás portréja a korabeli magyar sajtóban*

■ Nr. 71

Daniel Iftene: *Reprezentări ale minorităților etnice în filmul românesc de ficțiune de după 1990*

■ Nr. 72

Bárdi Nándor: *O încercare de integrare. Apariția societății minoritare maghiare din România, 1920-1940*