

PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS/MINT KISEBBSÉGI TANULÁSI ÚTVONAL?

TEACHER EDUCATION AND/AS A MINORITY LEARNING PATH?

Stark Gabriella Mária

Abstract: Our research's problem are the permanently changing minority Hungarian teacher education system in Romania. The interpretation frame is set by the minority- and higher education, we approach to the minority learning paths as an explanation for the minority education. Our research would like to answer the following questions: what are the particularity of the minority teacher education in Romania? How does the teacher education fit into the minority learning paths? The research method was a survey. We present the particularity of the minority teacher education and minority learning paths in the light student's questionnaire (N=92). We take the Department of Pedagogy and Applied Didactics from the Babeş-Bolyai University as sample. Our research concluded that the romanian context gives opportunity in teacher education for the solely minority learning paths.

Keywords: minority education, minority higher education, learning path, Romania.

Kisebbségi oktatás magyarázó tényezői

A kisebbségi tanulási és tanítási útvonalakat a kisebbségi magyar közösségek szemszögéből vizsgáljuk. A kisebbségi magyar közösségek nem egységesek sem létszámukban, sem belső szociodemográfiai szerkezetükben (Kiss, 2012). A határon túli magyarság, a Magyarországgal szomszédos országban élő kisebbségi magyar közösségek (ausztriai, szlovéniai, horvátországi, illetve a négy nagy közösség: erdélyi, szlovákiai, vajdasági és kárpátaljai) közül vizsgálódásunkban a romániai magyar kisebbségre¹ fókuszálunk (Kiss, 2012; Bárdi – Fedinec – Szarka, 2008; Bárdi – Fedinec – Szarka, 2011), s mint nemzeti kisebbségi csoportot vizsgáljuk².

A romániai lakosságnak a magyarság 6,5%-át teszi ki a 2011-es előzetes népszámlálási adatok alapján, 1 237 746 főt jelentve³ (Kiss – Barna, 2012. 11). Ez csökkenő tendenciát mutat, mivel 2002-ben 6,6% volt, 1992-ben pedig 7,2%.

¹ Az angol szakirodalomban a kisebbségek jelentése eltolódott a faji és nemzetiségi megközelítés felől a depriváltak és marginalizáltak speciális csoportjai felé (Kozma, 2005). Jelen kutatásunk során a romániai magyar kisebbséget nemzeti kisebbségnek tekintjük, így tanulmányunkban eltekintünk a depriváltság és marginalizáltság konnotációjától.

² A *nemzeti kisebbségek* csoportjába azok sorolhatók, akik kiforrott nemzeti közösségtudattal rendelkeznek. Az *etnikai kisebbségek* csoportjába azok sorolhatók, akik az eredeti vagy anyanemzeti közösségtől tartósan külön fejlődtek, s ehhez elsősorban a beszélt nyelv és származás alapján kötődnek. A *regionális kisebbségek* csoportjába azok tartoznak ebben a megközelítésben, akik tagjai identitásukat egy régióhoz való kötődésükkel fejezik ki. Természetesen ezek a csoportok nem kizáró jellegűek, mivel valamely kisebbségi csoport akár mindhárom kategória jegyeit is magán viselheti (Szarka, 1999).

³ A Román Statisztikai Hivatal 2002-től a népszámlálási kérdőívben a nemzetiség helyett az etnikumot szerepelteti. A demográfiai elemzéseket tartalmazó tanulmányok továbbra is a nemzetiség kifejezést használják, úgy véelve, hogy ez jobban kifejezi azt a kategorizációs logikát és hagyományt, amelyen a román népszámlálási regisztráció alapszik (Kiss – Barna, 2012).

A szakirodalomban számos tipologizálási kísérletet találunk a kisebbségi oktatás modellezéséhez, értelmezéséhez. Jelen munkánkban Kozma (2005) és Papp (2010, 2012) tipológiáit villantjuk fel.

Kozma (2005) az etnocentrizmusra válaszoló oktatáspolitikák alapján a kisebbségi oktatás négy változatát különbözteti meg: az olvasztótégely iskolát, a kétnyelvű oktatást, az internacionalista nevelést, valamint a multikulturalizmust (interkulturális nevelést). A Kozma által bemutatott kutatások a magyar kisebbségeket az integrálásra épülő multikulturális modellbe sorolják be. Ez a multikulturális modell az angol oktatási rendszer multikulturális modelljében gyökerezhet (Raveaud, 2003).

A kisebbségeket érintő oktatási formák főbb típusai jól körvonalazhatók, ha a Szarka-féle kisebbségtipológiát kiegészítjük egy másik dimenzióval, az oktatás nyelvével (Papp, 2010, 2012).

Az 1. táblázatban bemutatott kisebbségi oktatás-tipológiából kiindulva, a vizsgálatunk tárgyát képező romániai magyar kisebbség esetében anyanyelvi oktatásról beszélhetünk, mivel az erdélyi magyarság saját anyanyelvén részesül(het) az oktatásban, s ez az oktatás kiterjed a rendszer egészére az óvodától a felsőfokú képzésig. Mivel a kisebbségi nyelv használata lehetővé válik a felsőoktatásban is, ezért hangsúlyos a kisebbségi identitásépítő jellege. Természetesen – önkéntes választás alapján – megjelenik az oktatási szolgáltatások államnyelven való igénybe vétele is – pragmatikus, munkaerőpiaci érvek miatt (Papp, 2012. 5).

1. táblázat: Kisebbségek oktatási részvételének tipológiája (Papp, 2012. 5)

Kisebbség típusa		Képzés nyelve	
		Anyanyelvi képzés	Államnyelvi képzés
Őslakos	Nemzeti kisebbség	A. Anyanyelvi oktatás	B. Nemzeti kisebbségek nem anyanyelvű oktatása
	Etnikai, regionális kisebbség	C1. Kisebbségi/nemzetiségi oktatás C2. Kvázi civil oktatási formák (pl. szórvány oktatása)	D. Etnikai kisebbségek oktatása (pl. román oktatása)
Migráns	Bevándorlók	E1. Vasárnapi iskolák	F. Migránsok mainstream oktatása
		E2. Nemzetközi- és magániskolák	

A romániai magyar kisebbségi oktatásban olyan diákok vesznek részt, akik a magyar nyelvet a családban dominánsan beszélik, ezért kiemelt oktatáspolitikai téma a többségi nyelv elsajátítása (lásd nyelvi jogok érvényesülésének későbbi kifejtését). Az anyanyelvi képzés a nemzetállami keretekben működő oktatási rendszer alrendszerként értelmezhető. „A kiterjedt, felsőfokú oktatási intézményeket is magába foglaló anyanyelvi oktatási rendszer a társadalmi integrációt szolgálja, ugyanakkor feltételezi a társadalom valamilyen mértékű, etnikai alapú pilléresedését is” (Papp, 2012. 6).

Condon, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012. 9) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket két dimenzió mentén. Egyik dimenziót a rendszer szintjei képezik: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez, családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). A másik dimenziót pedig az etnicitás képezi, ugyanis a kisebbségi oktatást magyarázó tényezőket aszerint is kategorizálja, hogy közvetlenül összefüggenek az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek. A pedagógusképzés az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőt jelenti ebben a megközelítésben, a kisebbségi tanulási útvonalak pedig mezoszintű, etnicitással összefüggő tényezőt jelentenek. Tanulmányunkban a pedagógusképzést vizsgáljuk meg kisebbségi tanulási útvonalak szemszögéből.

Kisebbségi tanulási útvonalak az óvodától az iskoláig

A szakirodalomban a tanulói utak, tanulási útvonalak, oktatási útvonalak megnevezéssel találkozunk. **A tanulói utak** alatt általában „az iskolarendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók

számára kijelölődő különböző oktatási szinteket érintő útvonalakat értjük”, s elsősorban a formális oktatásra vonatkozik (Imre, 2010. 53). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő **tanulási útvonalak** az iskolai életútra vonatkoznak, Papp szerint (2012. 10) makro és mezo szinten ragadhatóak meg. A tanulási útvonalak esetében a munkaerőpiaci relevancia az egyik központi kérdés, ezért e tanulási útvonalak kérdése gyakran a képzési kínálat átalakulása és az eredményesség (Imre, 2006, 2010), illetve ehhez kapcsolódóan a lemorzsolódás és iskolai kudarc problémakörében jelentkezik (Fehérvári, 2012). Papp (2012. 14-15) szerint a munkaerőpiaci relevancia mellett kisebbségi környezetben e kérdést áthatja még a többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus, s ennek függvényében két jellegzetes tanulási útvonalat emel ki (bár megjegyzi, hogy számos más útvonal is lehetséges). Az egyik végletet a *tisztán kisebbségi tanulmányi útvonal* képezi, a másik végletet pedig a *többségi útvonal* képezi, mely az asszimiláció lehetőségét hordozza magában.

ISCED 1, 2	ISCED 3	ISCED 5, 6	Iskolai út jellege	Megjegyzés
		Magyar	Kisebbségi útvonal	Etnikai revival
	Magyar			
		Nem magyar ny.	Részleges- kései többségcentrikus	Pragmatizmus Szakkínálat szűkösége
Magyar				
		Magyar	Részletes, váltó - kisebbségcentrikus	Ritka
	Nem magyar ny.			
		Nem magyar ny.	Részleges többségcentrikus	Asszimiláció perspektívája
		Magyar	Részleges kisebbségcentrikus	Ritka
	Magyar			
		Nem magyar ny.	Részleges, váltó többségcentrikus	Ritka
Nem magyar ny.				
		Magyar	Részleges, kései kisebbségcentrikus	Ritka
	Nem magyar ny.			
		Nem magyar ny.	Többségi útvonal	Asszimiláció perspektívája

1. ábra: Kisebbségi oktatási útvonalak (forrás: Papp, 2012. 15)

Papp szerint (2012) a kisebbségi oktatási útvonal a rendszerváltás után négyszeresen kiszélesedett Romániában. E kisebbségi oktatási útvonal az érdekképviseleti szervek programjaiban is szerepel

(„Anyanyelvű oktatást az óvodától az iskoláig/egyetemig!” szlogenek). A kisebbségi útvonal megvalósulását az intézményi konglomerátumok is erősítik (63/2 cikkely), az oktatási törvény lehetőséget teremt arra a kisebbségi oktatás esetén, hogy egyetlen jogi intézménybe vonják össze óvodától líceumig a magyar tagozatot.

Természetesen a tisztán kisebbségi oktatási útvonalak mellett *vegyes nyelvű oktatási útvonalakkal* is találkozunk, egyre gyakoribb a jelenség, hogy a szülő úgy dönt, hogy az oktatási szint valamelyik szakaszán román tannyelvű iskolába iratja a gyermeket, hogy „tanuljon meg a gyerek románul” (Sorbán 2012). E vegyes útvonalak ellen szervezett kampányok jelennek meg. Például 2011-ben Péntek János nyelvészprofesszor juttatott el levelet a magyar szülőkhöz különböző fórumokon, s levelében a magyar nyelven történő tanulás fontosságát hangsúlyozza, illetve a román nyelven folytatott tanulmányokról kialakult sztereotípiákat bontja le (Péntek, 2012. 2-3). Másik példaként a Romániai Magyar Demokrata Szövetség 2012-es és 2013-as „Minden magyar gyermek számít!” című kampányát említhetjük meg. E kampány arra kívánja biztatni a magyar vagy etnikai szempontból vegyes családokat, hogy gyermekeiket magyar iskolába, magyar osztályba irassák (Kiss J., 2012; <http://rmdsz.ro/page/minden-magyar-gyermek-szamit-beiskolazasi-tajekoztato-kampany>)

A kisebbségi tanulási útvonalakkal szorosan összefügg a nyelvpolitika kérdése is. A nyelvpolitikát azért emeljük ki, mert egyik markáns megnyilvánulási terepe épp az oktatás, mely a többség nyelvét hivatott intézményesíteni. Egy kisebbségi közösség megmaradását, nyelvének megőrzését négy tényező határozza meg: beszélők, akik fenntartják a nyelvet (demográfiai faktor); helyzetek, szinterek, ahol a nyelvet gyakorlati célokra használni lehet (hasznossági tényező); jogok, melyek biztosítják a nyelv használatának lehetőségét (politikai feltétel); a beszélők szándéka, hogy használni is akarják a nyelvet (szimbolikus érték) (Csernicskó, 2010, idézi Ferenczi, 2012). A kisebbségek oktatása kapcsán Ferenczi (2012. 71) három fontos nyelvi jogot különböztet meg: „az anyanyelv használatának a jogát, az állam hivatalos nyelve elsajátításának jogát, valamint egy idegen nyelv szabad választásának és tanulásának jogát”. A nemzeti kisebbségek általában az első értelemben használják a nyelvi jogok kifejezést, megfeledezve arról, hogy ugyanolyan fontos nyelvi joga a kisebbségnek az államnyelv és idegennyelv megtanulása, mint az anyanyelven való tanulás. Románia régi oktatási törvényének⁴ 118. cikkelye értelmében a nemzeti kisebbséghez tartozó személyeknek joguk volt az anyanyelven való tanulásra minden szinten és formában, illetve azokban az oktatási típusokban, ahol elegendő rá a kereslet. Tehát teljes kisebbségi tanulási útvonalat biztosított a rendszer a dokumentumok szintjén. Az új törvény ezt már leszűkítette csak a közoktatás minden szintjére, típusára és formájára. A helyi szükséglet szerint (a szülők és tutorok kérésére) anyanyelvi csoportok, osztályok vagy oktatási intézmények hozhatók létre (84/1995-ös törvény 118/2 cikkelye, 1/2011-es törvény 45/2 cikkelye).

Ferenczi (2012) felhívja figyelmet, hogy a nyelvi jogban benne foglaltatik az államnyelv második nyelvként való elsajátítása joga. A romániai magyar kisebbség esetén a nyelvi jogok vonatkozásában a 84/1995-ös oktatási törvény szerint a román nyelv oktatása a kisebbségek számára elemi tagozaton sajátos tanterv szerint történt (tehát második nyelvként), a gimnáziumban és líceumban a román tagozatával azonos tantervek szerint, azaz anyanyelvi szinten (120/1 cikkely). Az új (1/2011-es) törvény előírásai alapján a román nyelv oktatása sajátos tanterv alapján történik az egész oktatási rendszerben, nemcsak az elemi tagozaton (46/2. cikkely), tehát itt már érvényesül az államnyelv második nyelvként való elsajátítási joga (vö. Ferenczi, 2012). De azért megmaradt egy kiskapu a román nyelv román tagozattal azonos tantervének alkalmazására, vagyis anyanyelvi szinten való oktatására (46/3 cikkely): ha a szülő vagy gyám, vagy a nemzetiségi parlamenti képviselőt kérvényezi, akkor a román tannyelvű oktatás előírásai maradnak érvényesek.

A nyelvi jogok kérdéséhez kapcsolódó állandó dilemma a történelem és földrajz tárgyak oktatása, melyet a legtöbb országban csak a többség nyelvén lehet oktatni. E tárgyak nemzeti nyelven való oktatása a tér és idő nemzetiesítését, a szüntelen nemzetállami kontroll alatt tartását testesíti meg (Papp, 2012. 10). Általános jelenség, hogy a történelem oktatás célját a nemzeti kultúra előtérbe

⁴ Romániában 16 évig a 84/1995-ös oktatási törvény volt életben, ezt váltotta fel az 1/2011-es törvény. Fejtegetésünkben a gördülékenység kedvéért „rég” és „új” oktatási törvénynek nevezzük e dokumentumokat.

helyezése képezi, a nemzeti történelemre való fókuszálás a többszörös örökséggel szemben (Prochaska, 1990, idézi Raveaud, 2003). Egyes oktatási rendszerekben a történelem mellett a földrajz, zene és művészetek tantárgyak programjaiban is tükröződnek a nemzeti kisebbségi jegyek (Raveaud, 2003). Romániában az új oktatási törvény lehetővé teszi a történelem és földrajz magyar nyelvű oktatását. A régi törvény előírásai szerint csak elemi tagozaton zajlott magyarul a történelem és földrajz oktatás, – ügyelve a földrajzi és személynevek román helyesírására. A kisebbségi oktatáspolitikusok vívmányának tekinthető, hogy az új oktatási törvény 46/1. cikkelye szerint a román nyelvet kivéve minden tantárgyat anyanyelven tanulnak a kisebbségek, így a történelem és földrajz oktatása nemcsak elemi tagozaton, hanem az egész oktatási ciklusban anyanyelven zajlik, azzal a kitéttel, hogy a nevek helyesírását tanítsák románul is. Mindkét törvényben ki van emelve, hogy az egyetemes és románok történelmében tükröződjék a nemzeti kisebbségek történelme és hagyományai, s a gimnázumi ciklusban lehetőség van a kisebbségek történelmének megismerésére is (a régi törvényben opcionálisként van meghatározva e tantárgy státusza, az új törvény erre nem tér ki)⁵, akár helytörténet formájában. Ugyanakkor a zene tantárgyi programokban is megjelenik a kisebbségi kultúra megőrzésére való törekvés a sajátos dalanyag révén⁶.

Kisebbségi pedagógusképzés mint tanulási – tanítási útvonal

A magyar nyelvű felsőoktatási tanulási útvonalakat vizsgálva az elemzők megállapították, hogy a romániai szakválasztéknak alig több mint egyharmada van csak biztosítva, nagyon egyoldalúan, sok párhuzamos képzéssel, stb. A magyar nyelvű továbbtanulási lehetőség leginkább társadalomtudományok területén van (több, mint 60%), a természettudományi területen a magyar helyek száma kevesebb, mint 40%, alacsony a mérnöki képzés (<10%), illetve agrártudományi és erdőmérnöki területeken (<1%) zajló magyar nyelvű képzés számára fenntartott helyek száma (Csata et al., 2010. 77, 85). Hiányos a magyar nyelvű zenei és képzőművészeti képzés, a jogi képzés pedig jobbára csak papíron létezik. Kiss (2012. 42) hiányként említi még meg a jogi és műszaki képzés mellett a közgazdasági képzést is. Ez egyenlőtlenségekhez vezet, mert hiába növekszik a magyar hallgatók aránya, az egyenlőtlenség miatt nem feltétlenül jelenti a magyar fiatalok munkaerőpiaci pozícióinak javulását.

A legnagyobb kínálat a társadalomtudományok terén észlelhető, a pedagógusképzés is ilyen terület. A magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen és kihelyezett tagozatainak koncentrálódik⁷, de mellette még megvalósul a Nagyvárad Egyetemen, 3 magánegyetemen (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem⁸, Vasile Goldiş Egyetem), illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozatként (Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely). A 2012/2013-as tanévben a korábbi évekhez képest alacsonyabb beiskolázási létszámoknak lehetünk tanúi a pedagógusképzés terén, az expanziót és túlképzést ezen a területen kissé megállította az akkreditációs bizottság a helyek számának korlátozásával (Stark, 2013).

⁵ Egy munkacsoport dolgozik például jelenleg a Szatmári térség történelme tankönyveinek és oktatási segédanyagainak kidolgozásában. <http://www.szek-helyek.ro/cimlap/6009?task=view>

⁶ Zene tantárgyi programok, 2012.

⁷ Santiago szerint a kisebbségek felsőoktatásban való alulreprezentáltsága kompenzálható különböző eljárásokkal: kihelyezett tagozatok és intézményi képviselők a kisebbségek által lakott térségekben, távoktatás, nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási kínálat, valamint olyan pénzügyi megoldások, melyek a marginalizált csoportok felsőoktatási részvételét fokozhatják (Santiago et al., 2008, idézi Salat, 2012. 50.). A kihelyezett tagozatos rendszer, illetve intézményi képviselő is fellelhető a romániai magyar kisebbségi oktatáspolitikában, ugyanis a BBTE kihelyezett tagozatokat működtet a tömbmagyarság székhelyén (Szekelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy, Gyergyószentmiklós mint oktatási központok kezdenek megerősödni), a pedagógusképzés terén pedig az intézményi képviselő jellemző: az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzést egységbe ötvöző Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet jelen van Kolozsvár mellett Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen (lásd: Stark, 2013).

⁸ 2012 őszétől a Partiumi Keresztény Egyetemen is indult magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés, ezzel egyidejűleg visszaszorul a magyar nyelvű pedagógusképzés a Nagyvárad Egyetemen, ugyanis már 2012-ben nem indított első évfolyamot, a képzési területet átveszi a Partiumi Keresztény Egyetem.

Csata és társai a pedagógusképzés fontosságára utalnak, kiemelve, hogy ez külön fejlesztendő területként jelentkezik a romániai magyar felsőoktatásban. Azonban – meglátásuk szerint – rendszerbeli és intézményi akadályok merülnek fel, ugyanakkor gátló tényezőt jelent, hogy a „nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan felértékelődő pedagóguspálya társadalmi presztízse meglehetősen alacsony” (Csata et al., 2010. 11).

A pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban. Csata és társai szerint (2010. 78) a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben színvonalban spirálisan önmagát felfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást. Ennek a szegmentumnak nem vitatható a viszonylagos intézményi önállósága, sem az, hogy mind az óvodapedagógus- és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben koncentrálni kell a jelenleg teljesen fragmentált képzést, ennek szakmai bázisát, biztosítani a szelekció lehetőségét. A felsőoktatási munkacsoport nagyon ellene van a távoktatáson megvalósuló képzésnek, ennek visszaszorítását is javasolja (Csata et al., 2010. 89–90).

Az ideologikus diskurzusban megnyilvánul az a szándék, hogy a pedagóguspályát a nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan fölértékeljék, ez a szimbolikus felértékelés azonban nem ellensúlyozhatja a valós körülményeket, melyek tovább rontják a pálya presztízst.

Az általunk vizsgált kisebbségi oktatási útvonal (Papp, 2012) a pedagógusképzésben is nyomon követhető. A pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók általában magyar nyelven végzik tanulmányaikat (alsófokon, ISCED 1,2; középfokon – ISCED 3 és a felsőoktatásban – ISCED 5,6), s utána magyar nyelven kezdik oktatói pályájukat, tehát a kisebbségi tanulási útvonalat a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása követi.

A pedagógusképzésben felfedezhető kisebbségi tanulási-tanítási útvonalakat egy vizsgálat tükrében mutatjuk be. Vizsgálatunk során a következő kérdésekre kerestük a választ: Milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek Romániában? Hogyan illeszkedik be a pedagógusképzés a kisebbségi tanulási útvonalakba? A kutatás kikérdezés módszerére épült, jelen tanulmányunkban hallgatói kérdőívek tükrében mutatjuk be a pedagógusképzésben fellelhető kisebbségi tanulási útvonalakat. A pedagógusképzés és kisebbségi tanulási útvonalak árnyaltabb képének megrajzolásához kisebbségi pedagógusképzésben tanuló hallgatókat (N = 92)⁹ kérdeztünk meg (ld. 2. sz. táblázat!). Mintaként a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik intézményét, a Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének¹⁰ szatmári kihelyezett tagozatát választottuk.

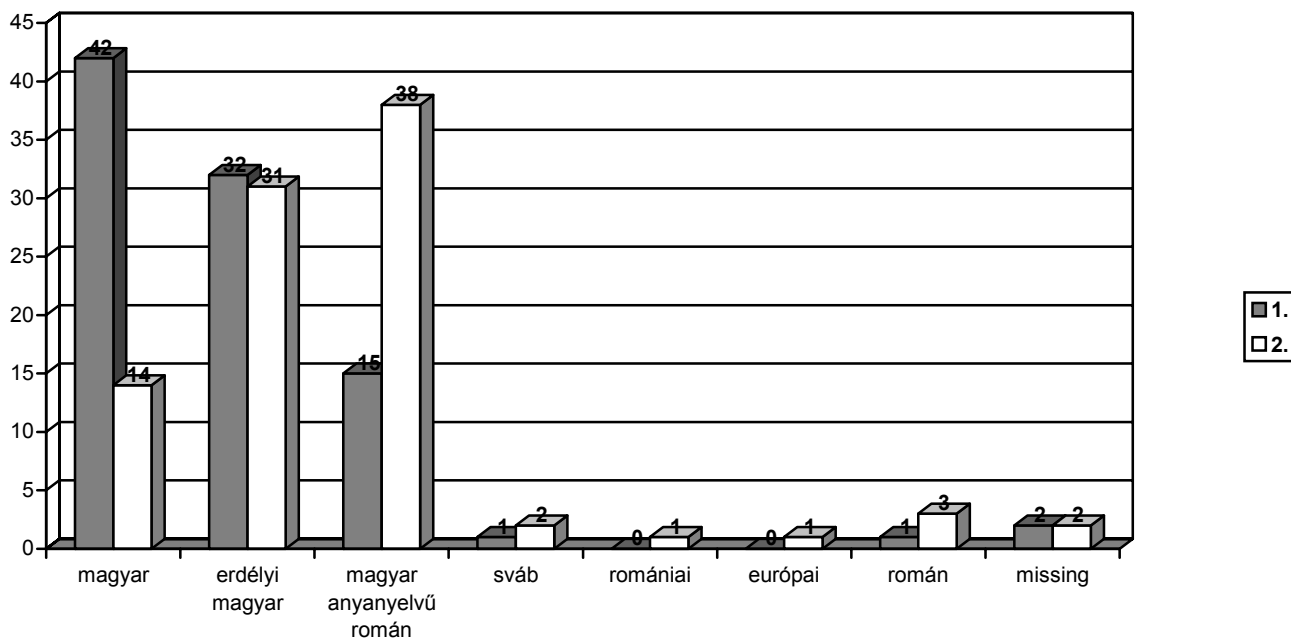
2. táblázat: A minta megoszlása

Képzés/évfolyam	nappali	távoktatás	összesen
BA I. év	21 hallgató	5 hallgató	26 hallgató
BA II. év	19 hallgató	3 hallgató	22 hallgató
BA III. év	15 hallgató	14 hallgató	29 hallgató
MA II. év	15 hallgató	--	15 hallgató
Összesen	70 hallgató	22 hallgató	92 hallgató

Azt vizsgálva, hogy milyen az identitástudatuk, önmeghatározásuk a kisebbségi pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak, viszonylag homogén kép rajzolódott ki:

⁹ Jelen tanulmány keretei között csak a Szatmári Kihelyezett Tagozat hallgatói almintáját mutatjuk be. A válaszolási hajlandóság 82,89%-os volt (92 hallgató a 111-ből).

¹⁰ A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet bemutatását lásd részletesen: Stark, 2012. 133–139.



2. ábra: A hallgatók önmeghatározása

A partiumi, magyar anyanyelvű hallgatók elsősorban magyarnak és erdélyi magyarnak vallják magukat. A megkérdezettek kisebb része állampolgárság-alapú kategóriát nevezett meg, ugyanis magyar anyanyelvű román állampolgárnak vallja magát, egyetlen hallgató vallja magát svábnak, illetve romának. Másodsorban a megkérdezettek majdnem fele magyar anyanyelvű román állampolgárként azonosítja magát, valamint erdélyi magyarként. A második opcióban már megjelenik a romániai, illetve európai önbesorolás is. Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók válaszai között a képzési szint függvényében. A mesterképzésben részt vevő hallgatók elsősorban erdélyi magyarnak vallják magukat, az alapképzés hallgatói pedig magyarnak ($\chi^2=0,008$), második opcióként pedig a mesterképzősök szinte kizárólagosan magyar anyanyelvű román állampolgárként azonosítják önmagukat, míg a BA szakosok magyar anyanyelvű román állampolgárként, illetve erdélyi magyarként ($\chi^2=0,002$).

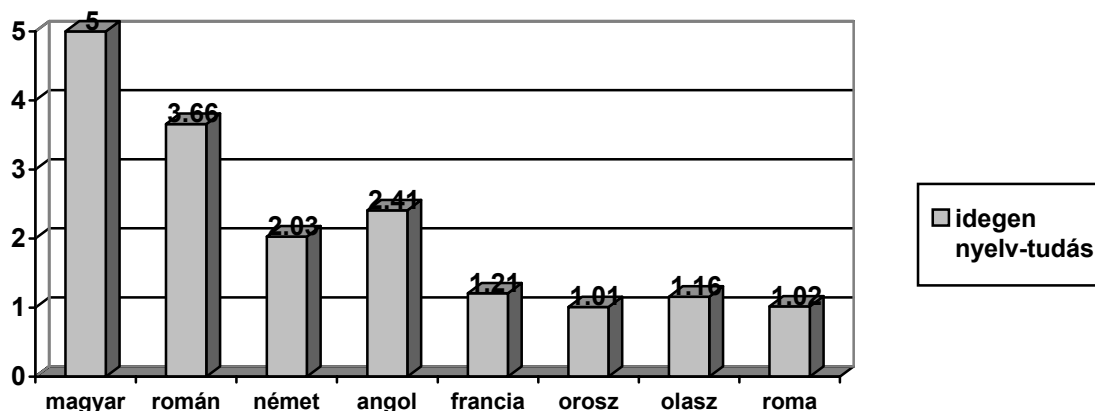
Ez az önmeghatározás összefüggésben áll a felsőfokú tanulmányok választásával. Arra a kérdésre, hogy miért a *tisztán kisebbségi tanulmányi útvonalat* (vö. Papp, 2012. 15.) választották, a megkérdezettek több mint fele azt emelte ki, hogy leginkább anyanyelvén tud teljesíteni az egyén. A megkérdezettek egyötöde számára természetes élethelyzet, hogy magyar nyelven tanuljon, szintén egyötöd azért választotta a kisebbségi felsőoktatást, mert korábbi alapozó tanulmányait is magyar nyelven folytatta. A román nyelvtudás hiánya mindössze 2 hallgatónál játszott szerepet a magyar nyelvű tanulmányok választásában. Nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a hallgatók válaszai között képzésforma, tagozat és évfolyam függvényében.

3. táblázat: Magyar nyelvű tanulmányok választásának indítékai

Magyar nyelvű tanulmányok	Gyakoriság (fő)
Román nyelvtudás hiánya	2
Anyanyelven való sikeresség	51
Korábbi magyar nyelvű tanulmányok	17
Szülők választása	1
Természetes állapot	18
Nem tudom, nem gondolkodtam rajta.	2
Egyéb	1
Összesen	92

A nyelvtudásukat vizsgálva (1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1-es a „nem érti és nem beszél”, 5-ös pedig az „anyanyelve” fokozatot jelenti) megállapítható, hogy a magyar nyelvet anyanyelvi szinten beszélnek a leendő pedagógusjelöltek ($m=5$), a román nyelvet viszont csak jó közepes szinten ismerik ($m=3,66$). 4 hallgató anyanyelvi szinten ismeri, 54 hallgató jól beszél, 35 hallgató kisebb-nagyobb hibákkal, közepes szinten beszél a román nyelvet. Ennek ellenére nem a román nyelvtudás hiánya miatt vállalják a hallgatók a magyar nyelven való tanulást és tanítást. Tehát a nyelvi jogok közül a többségi nyelv elsajátításához, illetve az idegen nyelv elsajátításához való jog (Ferenczi, 2012) kissé hátrébe szorul a kisebbségi tanulási útvonal során, noha a pedagógusok esetében kiemelten fontos szerepet kellene kapnia a nyelvi jogok közül a többségi nyelvnek az ismerete is. Ugyanis a jelenlegi romániai tanügyi gyakorlatban címzetes vagy helyettesítői állást óvodában vagy iskolában az foglalhat el, aki sikeresen versenyvizgázik román nyelv és irodalom, valamint tanításuk módszertanából, illetve anyanyelv, irodalom és módszertanból¹¹.

Elég alacsony a hallgatók idegennyelv-tudása. A világnyelvek közül még közepes szinten sem ismerik az angolt, németet és franciát, alapfokon 12 hallgató beszél az olasz, 2 a roma, 1 az orosz nyelvet. Összességében elmondható, hogy az idegennyelv-tudás gyenge, akárcsak korábbi kutatások esetében (vö. Kárpát Panel kutatás: Papp – Veres, 2007. 21–24).



3. ábra: Idegennyelv-tudás szintje (forrás: saját szerkesztés)

A kisebbségi tanulási útvonalak sikerességének megítélése a munkaerőpiaci kimenettől függ többek között (Papp, 2012). A kisebbségi pedagógusoklevél munkaadók általi megítélésében a hallgatók optimisták, a megkérdezettek fele úgy véli, hogy a munkaadók (intézményvezetők) jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az intézet által kibocsátott oklevél mögött.

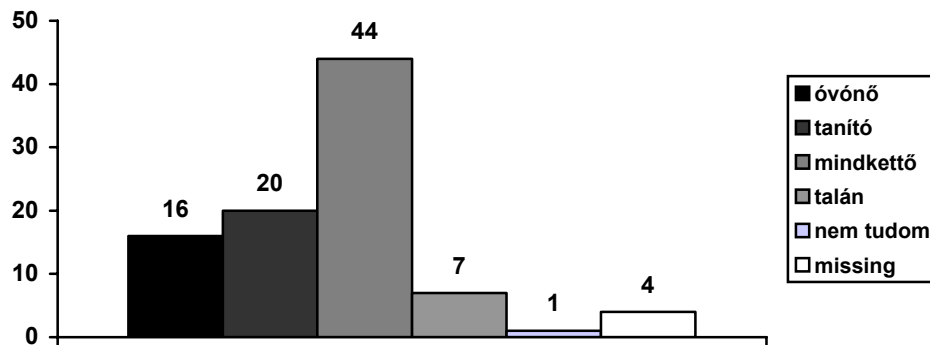
4. táblázat: Az oklevél megítélése a munkaadók szerint (forrás: saját szerkesztés)

Oklevél megítélése	Hallgatók
Nem ismerik	0%
Nem érdekes az oklevél	19,1 %
Jó elméleti felkészültség	19,1%
Jó elméleti és gyakorlati felkészültség	50,6%
Nem egyenértékű a pedagógiai líceumi oklevéllel	11,2%

¹¹ Metodologia privind mișcarea personalului didactic din învățământul preuniversitar 2012.

Szignifikáns különbségek fedezhetők fel a hallgatók válaszaiban a képzésforma függvényében ($\chi^2=0,01$). Az alapképzésre járó hallgatók körében elterjedtebb az a nézet, hogy a munkaadók jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az oklevél mögött, a hosszabb ideje a munkaerőpiacon lévő mesterképzős hallgatók viszont úgy vélik, hogy a munkaadók szemében még mindig nem egyenértékű az egyetemi tanító- és óvodapedagógusi oklevél a pedagógiai líceumi oklevéllel.

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók többsége pedagógusként szeretne elhelyezkedni (vö. 4. sz. grafikon).



4. ábra: Pedagógusi pálya választási hajlandósága

A minta majdnem fele számára mindegy, hogy óvodapedagógusként vagy tanítóként dolgozik, az egyharmad pontos elképzeléssel rendelkezik arra vonatkozóan, hogy milyen oktatási szinten dolgozna majd hatékonyan (kicsit többen tanítóként helyezkednének el, de a különbség nem számottevő). Szignifikáns különbségek fedezhetők fel az alapképzésben résztvevő hallgatók válaszai között ($\chi^2=0,04$). A távoktatásban tanuló hallgatók bizonytalanabbak a pedagógusszakma választásában, mint a nappali tagozaton tanulók. A nappalisok inkább nyitottak mindkét terület felé, a távoktatásban tanulók inkább az óvodapedagógusi pályát választanák.

A kisebbségi tanulási útvonalat választó hallgatók nagy többsége magyar nyelven szeretne tanítani (89 fő). Vagyis a kisebbségi tanulási útvonal után a hallgatók a kisebbségi tanítási útvonalat választják. Elenyésző azok száma (1-1 hallgató), akik többségi (román) vagy más kisebbségi (pl. német) osztályban/csoportban dolgoznának, a bizonytalanság is csak egyetlen hallgatóra jellemző.

A kisebbségi pedagóguslétet különböző megfontolásból vállalják fel a hallgatók. Elsősorban azért vállalnának munkát magyar tannyelvű iskolában, mert fontosnak tartják az anyanyelvi oktatást (55 fő), másrészt ez a természetes számukra, meg sem fordul a fejükben, hogy akár más nyelven is taníthatnának (29 fő). Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók válaszaiban a képzésformát illetően. A mesterképzésben részt vevők inkább az anyanyelvi oktatás elkötelezett hívei, az alapképzés hallgatói számára pedig természetes létállapot a kisebbségi pedagóguslét ($\chi^2=0,03$).

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük a romániai magyar nemzeti kisebbségi oktatás és felsőoktatás ama jellegzetességeit, amelyek túlmutatnak más kisebbségek képzési világán vagy az általános kisebbségi oktatási kihívásokon. Szakirodalmi tájékozódásunk alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a romániai magyar kisebbségi oktatás megértése feltételezi annak a nemzeti és etnopolitikai kontextusnak a mélyreható ismeretét, amelyben létrejött és működik. A romániai kontextus lehetőséget biztosít a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra, de érzékelhető a vegyes útvonalak megerősödése is bizonyos területeken a kisebbségi felsőoktatási kínálat egyoldalúsága, aránytalansága miatt.

Az oktatási kínálat elemzése azt mutatja, hogy a pedagógusképzés esetében lehetőség nyílik a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra. Az óvodapedagógus- és tanítóképzésben résztvevő hallgatók elégedettek a kisebbségi tanulási útvonal végén megszerzendő pedagógusi oklevél társadalmi és munkaerőpiaci megítélésével. A megkérdezett hallgatók identitástudata erős, erről tanúskodik a kisebbségi tanulási, illetve majd tanítási útvonal választásának szándéka, a nemzeti kisebbségi oktatásban való jövőbeli tevékenységvállalás szándéka. További vizsgálódás tárgyát képezi a pedagógusképzésben felfedezhető kisebbségi tanulási útvonalak mélyrehatóbb tanulmányozása.

Irodalomjegyzék

Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (2011): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. Columbia University Press.

Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (2008): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Gondolat Kiadó, Budapest.

Csata Zsombor – Márton János – Papp Z. Attila – Salat Levente – Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Fehérvári Anikó (2012): Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 2012/7-8. 3–19.

Ferenczi Viktória (2012): Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. In: *Educatio*. 2012/1. 67–86.

Imre Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio*. 2010/2. 251–263.

Kiss Judit (2012): Etnikai azonosságtudat és iskolaválasztás. *Magyar Közoktatás*. 2012/2. 1.

Kiss Tamás – Barna Gergő (2012): *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés*. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről. 43. sz. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

Kiss Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio*. 2012/1. 24–48.

Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Papp Z. Attila – Veres Valér (2007): *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Papp Z. Attila (2010): Hatékonyság és méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt Margit (szerk): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Gondolat Kiadó, Budapest. 79–95.

Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*. 2012/1. 3–23.

Péntek János (2012): Magyarul vagy románul? Milyen nyelven tanuljon a gyermek? *Magyar közoktatás*. 2012/2. 2–3.

Raveaud, Maroussia (2003) : Minorités, ethnicité et citoyenneté: les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. In: *Revue Française de Pédagogie*. no. 144. 19–28.

Salat Levente (2012): Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. In: *Educatio*. 2012/1. 49–66.

Sorbán Angella (2012): *Kisebbség – társadalomszerkezet – kétnyelvűség*. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről. 42. sz. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

Stark Gabriella (2012): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. In: *Educatio*. 2012/1. 133–139.

Stark Gabriella (2013): Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában. Óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. *Pedagógusképzés* (megjelenés alatt).

Szarka László (1999): A középeurópai kisebbségek tipológiai besorolhatósága. In: *Kisebbségkutatások*, 1999/2.

http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_1999_02/cikk.php?id=57 Utolsó letöltés: 2013. 03. 25.

**Metodologia privind mîscarea personalului didactic din învățămîntul preuniversitar* 2012.

*1/2011-es Oktatási Törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. In: *Hivatalos Közlöny* 2011/1 - *Monitorul Oficial* 1/2011. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. Utolsó letöltés: 2013. 03. 25.

*84/1995-ös Oktatási Törvény – Legea Învățămîntului Nr. 84/1995. www.edu.ro/index.php/legaldocs/562 Utolsó letöltés: 2012. 03. 25.

*Zene tantárgyi programok, 2012.

<http://www.szek-helyek.ro/cimlap/6009?task=view> Utolsó letöltés: 2013. 03. 12.

<http://rmdsz.ro/page/minden-magyar-gyermek-szomit-beiskolazasi-tajekoztato-kampany> Utolsó letöltés: 2013. 03. 12.

Szerző

Stark Gabriella, Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár (Románia). E-mail: ngabriella77@gmail.com

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégiumának támogatásával készült 2012-ben.

