

MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS A HATÁROKON TÚL

AHATÁRON TÚLI MAGYAR FELSŐOKTATÁSRÓL – ha nem is túl nagy számban – már születtek tanulmányok, főleg összehasonlító, illetve regionális szempontú megközelítésben (*Kozma-Buda 1997.; Fábri 2001* stb.) azonban mind- eddig külön nem vették számba és nem mutatták be a határon túli magyarság számára elérhető pedagógusképzési intézményrendszert és az ott folyó munkát. A kisebbségi magyar közösségek vezetői ugyanakkor kiemelt jelentőséget tulajdonítanak ennek a témának, sőt a magyar nyelven elindult intézmények nagy része is főleg tanári szakokat, vagy olyanokat is indít. Ezt a hiányt szeretnénk most pótolni: tanulmányunkban felvázoljuk a tanító- és tanárképzés iránti igényeket és elvárásokat; a társadalmi környezet összefüggésében bemutatjuk a ma működő intézményrendszert; és megvizsgáljuk az azokban folyó pedagógusképzéseket. Választ keresünk arra, hogyan vetődik fel a kisebbségben élő magyarság sajátos helyzetében a pedagógus-utánpótlás kérdése, milyen jelentőséget tulajdonítanak a magyar tanároknak és képzésüknek, illetve a tanulók anyanyelven való oktatásának. Mindehhez szükséges lesz – legalább vázlatosan – bemutatni a szomszédos országok magyar nyelvű iskolarendszerét és az abban való részvételt is, hogy lássuk, mekkora működő intézményrendszernek van szüksége pedagógusokra. Kísérletet teszünk arra is, hogy a folyamatot történeti dimenzióban is bemutassuk.

A téma keretei

A felhasználható források a határon túli magyar közösségek népmozgalmi adatairól és az oktatási rendszerről, intézményhálózatról viszonylag bőségesen állnak rendelkezésre, viszont konkrétan a tanárképzéssel foglalkozó irodalom nagyon szűkös. Ezért ebben a témában a szerző – tudományos feldolgozás híján – kénytelen más forrásokra, köztük napilapokban megjelent cikkekre, interjúkra, konferencia-előadásokra, valamint részben saját intézményi kutatásaira, megfigyeléseire is támaszkodni. A régiókat tekintve, különösen a felvidéki helyzet kevésbé feltárt, azért is, mert az ottani pedagógusképzés két legfontosabb intézményében, a nyitrai Konstantin Egyetemen és a komáromi Selye János Egyetemen új



kar- illetve intézményalapításról van szó, ahol az új struktúrában a képzések csak 2004 őszén indultak meg, így tapasztalatokról még nem, csak tervekről tudunk e keretek között beszámolni.

A forrásokat illetően még egy műfaji adottságra is érdemes felfigyelnünk. A határon túli magyar közösségek politikusi, értelmiségi, érdekképviselő csoportjainak, vezetőinek megnyilatkozásaiban általában két különféle érvelési rendszerrel találkozunk, egy „pragmatikus” (az alapismertek anyanyelven való megszerzése; nemzetközi jogi normákra való hivatkozás) és egy „érzelmi-erkölcsi” (a magyar közösség létkérdései) alapú érvrendszerrel, amelyek gyakran átszövik egymást. Az előbbire jellemző részletet olvashatunk a Vajdasági Magyarok Szövetsége oktatási programjában: „Egyrészt az oktatás és nevelés elsődrendű fontosságú nemzeti identitásmegőrző és közösségfenntartó szerepéből, másrészt pedig a vajdasági magyar közösségnek a megmaradásra való jogából kiindulva a vajdasági magyar oktatási rendszer irányításának joga a vajdasági magyar nemzetközösséget illeti meg. (...) A magyar autonómia megvalósítása létérdek a nemzeti önazonosság megtartása szempontjából, különösen az oktatás, a művelődés, a tájékoztatás és a nyelvhasználat terén.” A másik szemléletmódot tükrözi szinte vegyitstán az alábbi idézet, a komáromi Városi Egyetem igazgatójától: „Az anyanyelv megtartása erkölcsi kategória. Hiányzó lelkészeink és fogyó pedagógusaink mielőbbi pótlása feltétele helytállásunknak. Nemzetrésznek, nemzeti kisebbségnek, szórványban élőknek a demokrácia és az anyanyelv védelme egyaránt létérdeke: a nyelvi másság örököse csak demokráciában nem másodrangú állampolgár.” (Sidó 1999).

Akár így, akár úgy érvelve, a határon túli (és anyaországi) értelmiségiek, tudósok, tanárok, politikusok, közéleti emberek és tenni akaró közemberek elszánt, olykor önfeláldozóan heroikus munkájából mára egy sok intézményt magába foglaló, nemcsak a tanulást, érvényesülést segítő, de sokaknak munkát is adó hálózat bontakozott ki. A számba jöhető *felsőoktatási intézmények* közül tanulmányunkban azokat vesszük figyelembe, amelyekben folyik magyar nyelvű tanító- vagy tanárképzés, valamint amelyekre igaz a következő állítások valamelyike:

- a felsőoktatási intézmény egészében magyar nyelvű oktatás folyik, vagy
- a felsőoktatási intézményben az ország hivatalos nyelve mellett párhuzamosan magyar nyelvű képzés is folyik, vagy
- a felsőoktatási intézményben működik magyar nyelvi tanszék, lektorátus vagy magyar nyelvet is oktató tanszék.

Ami a *területi szempontot* illeti, a nagyobb lélekszámú magyarságnak otthont adó Erdély, Felvidék, Vajdaság és Kárpátalja felsőoktatásával és tanárképzésével foglalkozunk részletesen, a többi, különösen oktatási szempontból szórványnak tekinthető területtel ebben a tanulmányban nincs módunk részletesen foglalkozni.¹ Szervezeti formájukat tekintve a magyar nyelvű képzés intézményei minden

¹ Csak említjük, hogy Horvátországban, mely kb. tizenötezer magyar otthona, az 1991-es háborús események nyomán szinte teljesen megsemmisült a magyar iskolahálózat, a kevés megmaradt és alig újjászerveződő általános- és középiskolák tanárutánpótlását a jelek szerint hosszú távon is Magyarországon képzett tanárokkal lehet megoldani, ugyanis az Eszékre tervezett magyar tanszék megalakulása nem történt

régióban háromféle formában működnek: nyilvános állami intézményeken belül mint magyar karok, tanszékek; önálló magyar intézményekként; illetve magyar intézmények kihelyezett tagozataiként. Ezek közül leginkább az első két kategóriát tekintjük át. A székhelyen kívüli képzéseknek, konzultációs központoknak is nevezett kihelyezett tagozatok kérdését szintén csak érintjük, mert ezek nem a bázisországi, hanem a magyar felsőoktatási rendszer részét képezik, tehát többnyire a szülőföldön nem elismert okleveleket adnak. Mégis van rájuk igény, különösen az olyan helyzetekben, ahol más, anyanyelvű továbbtanulási lehetőség nem érhető el. Legnagyobb jelentőségüket abban látjuk, amennyiben ez az önállóvá válás egyik útja, hiszen több, ma önálló intézmény, mint a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola, vagy a komáromi Selye Egyetem ilyen kezdeményezésekben gyökerezik.

A történetről, vázlatosan

Bár a tanulmány nem vállalhatta a határon túli magyarok területek pedagógusképzésének történeti dimenzióban való részletes bemutatását, annyit mindenképpen meg kell említenünk, hogy a trianoni döntés után a tudományosság helyzete, azon belül is „a tudósnevelés és a tanárképzés... a magyarság jövőjének egyik leglényegesebb sarkpontja”-ként (György 1927.) volt számon tartva. Az elszakított nemzetrészek oktatásügyének történeti feldolgozottsága is hiányos, részben egy-egy intézmény történetéről található adatok, illetve lassan megszületnek az egyes régiók oktatástörténetei (lásd pl. *Gabóda 2003*). Az imént idézett György Lajos-tanulmány számba veszi az erdélyi magyarság szellemi értékeit, kapacitását, megállapítva, hogy bár az aktuális helyzet kielégítő, hisz rendelkeznek jól képzett tanárokkal, professzorokkal, azonban „középiskolai és egyetemi oktatásunk kétségbeesítő fogyatékoságai miatt (...) nem látjuk nyomukba lépni a feladataikat átérző, átvevő és kellő készséggel megvalósító nemzedéket” (György 1927).

A tanárutánpótlás kérdése az államszocialista időszakban is döntőnek bizonyult a környező országokban. Ezt a periódust a nemzetiségi, kisebbségi oktatásra visszatekintve, legtöbbször a tudatos, következetes, nyílt és olykor erőszakos elfojtás, elsorvasztás, visszafejlesztés időszakaként írják le (pl. *Dolnik 1994*). Ez, a jugoszláviai fejlődés kivételével, nagyjából meg is felel a valóságnak, s hogy az intézményrendszer nem szűnt meg teljesen, az talán a kitartó küzdelem mellett, a szocialista országok el- és bezártságának tudható be. Az 1989–90-es politikai fordulatok után pedig az iskolahálózatoknak rendre a felsőoktatási szegmense fej-

meg és nincs is rá közeli kilátás. A kb. hat-tízezres magyar kisebbséggel rendelkező (a népszámlálási adatok és a becslések jelentős különbséget mutatnak) Szlovénia magyar nyelvű oktatása ennél kedvezőbb képet mutat, bár az asszimiláció folyamata gyorsnak és megállíthatatlannak tűnik. A magyar nyelvű oktatás a különleges, még a jugoszláv időkben kialakult kétnyelvű oktatási modellbe szerveződik, óvodától egyetemig, a magyar pedagógusokat a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén képzik. Az erősen asszimilálódott és viszonylag kisszámú ausztriai magyarok magyar nyelvű oktatása pedig tipológiailag inkább közel áll a diaszpórában élő nyugati magyarság helyzetéhez, anyanyelvű oktatásról nem annyira, inkább anyanyelvűpolársról beszélhetünk a heti néhány órás nyelvtanítás kapcsán, kétnyelvű pedagógusképzésre pedig az eisenstadti Pedagógiai Akadémián van lehetőség.



lődött legdinamikusabban, mind az intézmény-, a kar- és szakalapításokat, mind a hallgatói expanziót tekintve, lévén, hogy ezen a téren több évtizedes lemaradást kellett és kell ledolgozniuk a térség országainak. A korábban hosszú ideig változatlan helyzet most éppen hogy nagyon is változékonnyá és instabillá vált, kedvező és kedvezőtlen folyamatok váltogatták egymást. A nacionalista kisebbségpolitikák várt enyhülése elmaradt, sőt olykor még romlott is a politikai és közéleti klíma a magyar kezdeményezések körül, s csak nagyon taktikusan, a megfelelő pillanatokot kihasználva, kis lépésekben haladva lehetett előrelépni, nem beszélve arról, hogy sokszor „nehézített terepen” kellett talpon maradni, netán építkezni. A felsőfokú továbbtanulási lehetőségek kiszélesedésének első „állomása” a magyarországi, részben ösztönijakkal támogatott tanulás volt. Időközben nyilvánvalóvá vált, hogy a Magyarországon tanult fiatalok közül a vártnál jóval kevesebben térnek haza szülőföldjükre, s ez a tény is erősítette azt a törekvést, hogy inkább a szülőföldjükön juttassák anyanyelvű képzési lehetőségekhez a fiatalokat.² Az időről időre szinte mindenhol felbukkanó és megerősödő szélsőségesen nacionalista politikai erők mellett az egykori Jugoszláviában háborús konfliktusok, Ukrajnában a demokratikus intézmények rendkívül lassú, visszaesésekkel terhes kiépülése hátráltatta a pozitív változásokat.

Közös pontok

A statisztikákat tanulmányozva, minden közösség esetében az derül ki, hogy a magyarság a többségi nemzet iskolázottsági mutatóival összevetve (elszórt kivételektől eltekintve – erről később) minden iskolai szinten kisebb arányban vesz részt az oktatásban, s ez a tendencia általában a felsőoktatás felé haladva erősödik. (Orosz 2000; Orosz 2001; Gábrity 2002; Dolník 1994). Vagyis az Európához képest megkésett oktatási expanzióból a magyar kisebbségek még kevésbé tudtak profitálni, a többségekkel szemben egyértelműen hátrányosan megkülönböztetett helyzetben vannak. Általános tendencia, hogy az alap- illetve középfokú magyar nyelvű oktatási intézmények első évfolyamaira beiratkozottak száma évről évre – kevés kivételtől eltekintve – kisebb-nagyobb mértékben csökken. Az ok kettős. Egyrészt a Magyarországon megfigyelhető demográfiai folyamatok a szomszédos országokban is érvényesülnek (sőt, például Romániában a magyar kisebbség körében statisztikailag kimutathatóan is gyorsabb a népességfogyás, mint az összlakosságnál – Varga 2002), s ez csökkenti a potenciális beiratkozók számát. Másrészt viszont továbbra sem változott meg az a tendencia, hogy a szülők egy része a további iskolai karrier és sikeres életút reményében jobbnak látja gyermekét a többségi nyelvű iskolába íratni. Ez persze részben „ördögi kör” is, hiszen

² A Magyarországon tanult fiatalok hazatérése szintén a kevésbé kutatott területek közé tartozik, és a hazatérési arányra vonatkozó számszerű adatok ellentmondanak egymásnak, többek között azért is, mert a hazatérés nem minden esetben bizonyul véglegesnek. A becslések mindössze 20 százalék körüli visszatérésről szólnak (pl. Gábrity 2002) A magyarországi tanulmányokat végzett fiatalok karrierkövetéséről részletesebben Szentannai Ágota írt. (Szentannai 2001.)

jól képzett pedagógusok, minőségi szakmai munka illetve a sikeres továbbtanulás biztosítéka híján az iskolák elvesztik vonzerejüket, ha pedig nincsenek magyar nyelven továbbtanulni szándékozók, akkor nincs szükség magyar nyelvű tanárookra sem. A legtöbb helyen azt remélték, hogy ha az oktatási rendszer teljes vertikumát hozzáférhetővé teszik anyanyelven, megnő a nyelv presztízse és a magyarul tanulók száma az iskolarendszer alsóbb szegmenseiben is. Ez részben igaz is (Kárpátalján például az utóbbi években ukrán nemzetiségű gyerekeket is íratnak magyar iskolákba), de összességében ezeknek az iskoláknak a létszáma a legjobb esetben is stagnál. A magyarul továbbtanulni szándékozók egy része nem a szülőföldön elérhető lehetőségeket preferálja: a kárpátaljai érettségizők körében 2000-ben például a legnépszerűbb az ELTE, ezt követte az Ukrajnai Állami Egyetem, majd a Debreceni Egyetem, s negyedik helyen állt a beregszászi Tanárképző Főiskola (*Orosz 2000*). A magyarul hozzáférhető továbbtanulási lehetőségek bővülése nyomán viszont pl. Szlovákiában kicsit megnőtt a magyar középiskolát választók száma.

Jogi státusukat tekintve, a kisebbségek egyik országban sincsenek ideális helyzetben: a nemzetiségi jogok nem kollektív jogként, hanem – árnyalatnyi különbségekkel, de tendenciózusan – egyéni szabadságjogokként értelmeződnek. Az összes szóban forgó állam alkotmánya nemzetállami koncepcióra épül, ebből következően a törvénykezések nem ismerik el a kisebbségeket, mint közösségeket, sem ezek kollektív jogait, azok legfeljebb a nemzeti-kulturális autonómiáig terjednek, de a jogok érvényesülése nem automatikus. A 2003-as alkotmánymódosítás óta a legszélesebb körű jogokat talán Románia alkotmánya biztosítja – elvben.³

A magyar közösségek tagjai gazdasági szempontból a rosszabb helyzetűek közé tartoznak, például az átlagkeresetek körükben elmaradnak az országos átlagoktól. Általános tendencia, hogy a magyarok régiókat a nagy tőkebefektetések, állami beruházások, fejlesztések elkerülik, a magyarok a rendszerváltozással járó privatizációból kimaradtak. Ez a gyenge anyagi helyzet az érdekérvényesítés képességére is rányomja bélyegét, és az intézmények önerőből történő fenntartásában is akadályozza a közösségeket.

A tanárképzés és a pedagógusmesterség összes állatorvosi lóbetegségei (a pálya presztízisének csökkenése, finanszírozási nehézségek, elmélet és gyakorlat kiegyensúlyozatlansága, a gyakorlati felkészítés hiányosságai, korszerű kompetenciák megjelenítése a képzés tartalmában, sőt olykor még a túlképzés is) így vagy úgy, de rendre megjelennek a szomszédos országokban is (*Szabó 1998*). Emellett azonban a kisebbségi helyzetben működő intézményeket speciális gondok is nyomasztják. Ezek egy része mindannyiukra jellemző, a hasonló helyzetből adódó probléma, más része viszont a régióként, országonként eltérő sajátos helyzetből,

3 A határon túli kisebbségi közösségek jogi státusára, számára és arányára, valamint részben az oktatási helyzetére vonatkozó adatokat egységesen a Határon Túli Magyarok Hivatala honlapján (www.htmh.hu) → Információk → Jelentések) hozzáférhető éves jelentések alapján közlöm, mind itt, mind az egyes régiókat bemutató részekben. Az adatok forrását a továbbiakban csak az ettől eltérő esetekben jelezem külön.



oktatáspolitikai, gazdasági-szociális környezetből fakadó kihívás. Lássuk tehát először ezeket a közös pontokat!

Szinte mindenütt jellemző a bázisországi (és részben az anyaországi) oktatási és kisebbségi politikák kiszámíthatatlansága, az ebből eredő folyamatos létbizonytalanság, az anyagi nehézségek, a mindennapos harc a pusztá fennmaradásért. Gyakran a mindenkori politikai alkuk tárgya egy-egy konkrét ügy megvalósulása, de amint az az intézményalapítások meglévő krónikáiból kiderül, nemegyszer fontos döntések, mint pl. egy intézménynév engedélyezése, pótolhatatlan iratok elsüllyedése vagy előkerülése olyan apróságokon múlhat, mint hogy alkalmasint beteg vagy újonc-e az illetékes hivatali tisztviselő (*Orosz 1997*). Jellemző taktika mind a kormányhivatalok, mind az állami intézmények részéről az alapítandó magyar intézmények, karok, szakok ügyének halogatása, hiszen még azok az állami tisztségviselők, többségi politikusok, intézményvezetők is, akik elvben támogatnák a magyar intézményeket, kétszer is meggondolják konkrét lépéseiket, mert a következő választási ciklusban súlyos szavazatokba kerülhet az ilyen szimpátia-megnyilvánulás a nem ritkán magyarelles hangulatban (*Vrabec 2001*). Ezen kívül az intézmények létrehozásában és működtetésében nemcsak a saját országban érvényes mindenkori hatályos törvényi előírásoknak kell eleget tenni, hanem olykor anyaországi feltételeknek is meg kell felelni a támogatások (anyagi vagy erkölcsi-politikai) elnyerése érdekében.

Ami a finanszírozást illeti, a legtöbb intézmény főleg magyar költségvetési forrásokból tartja fenn magát, amely részben közvetlen (újabbban részben garantált) költségvetési, minisztériumi támogatásként, másrészt közalapítványi (Illyés, Apáczai) pályázatok útján jut el hozzájuk. A magyar szervezetek rendre deklarálják igényüket, hogy oktatási intézményeik finanszírozásához legalább számarányuknak megfelelően részesüljenek a közösségi forrásokból, ez azonban a legtöbb esetben máig nem valósult meg. A bázisország állami költségvetéséből csak néhány intézmény részesül: értelemszerűen az állami intézményekként működők (mint a kolozsvári Babes-Bolyai, vagy a Nyitrai Egyetem, illetve egyedüli önálló magyar intézményként a komáromi Selye Egyetem). Azonban a magánintézmények, mint a nagyváradi Partium Egyetem vagy a beregszászi főiskola, nem jutnak állami forrásokhoz. Az egyházi intézmények – mint az előbbi nagyváradi egyetem vagy a komáromi Calvin János Theológiai Intézet – fenntartásához jelentősen hozzájárulnak a magyarországi társegyházak is. Minden régióban szerepel a kitűzött célok között a teljes körű állami finanszírozás megszerzése, amelyre – adófizetők lévén – a magyar közösségek tagjai is jogosultnak tekintik magukat.

Általános probléma a jól képzett réteg elvándorlása. Magyarországi bevándorlási statisztikák bizonyítják: az összes bevándorolt között az értelmiségi foglalkozásúak döntő többsége a szomszédos országokból érkezik. Az iskolai végzettséget családi vonatkozásban vizsgálva, azt lehet megfigyelni, hogy a bevándorlók szüleiknél legalább egy oktatási szinttel magasabb kvalifikációt szereztek, és közöttük senki nincs, aki ne fejezte volna be az alapfokú oktatást. Emellett, ha a migránsok képzettségét összehasonlítjuk az otthon maradt testvérek iskolai vég-

zettségével, azt tapasztaljuk, hogy az egyes családokból rendszerint a legképzettebbek vándorolnak el, a testvérek iskolai végzettsége következetesen alacsonyabb a vándorlókénál. (Tóth 1997.) Az anyanyelvű továbbtanulási lehetőségekért való harcnak az egyik legfontosabb motívuma, hogy megállítsák az értelmiségiek elvándorlását. A magasan kvalifikált réteg (igen gyakran végleges) külföldre távoztása minden esetben veszteségként jelenik meg a kibocsátó ország számára, és érthetően még érzékenyebben érinti a kiképzésük érdekében „fajlagosan” többet áldozó kisebbségi közösségeket.

A nyelviség kérdése szintén nagyon gyakran vetődik fel, mind a teljes egészében magyar nyelvű, mind az állami, s csak részben magyarul oktató intézményeknél. Elsősorban természetesen az alapfokú anyanyelvű iskoláztatás kardinális fontossága az, amely köré szinte az egész határon túli magyar (felső)oktatásügy szerveződik, és ez egyben a tudományosan legalaposabban, elméleti igényességgel feltárt terület (Lanstyák 1994. stb). A magyarul oktató intézményekben az államnyelv nem kielégítő ismerete lehet problematikus. Hiszen vannak ugyan kötelezettségek (kötelező nyelvoktatás az államnyelvből, bizonyos kötelező államnyelvi dokumentáció, Ukrajnában pl. a záró- és szakdolgozatok ukrán nyelvű rezüméi stb.), de ezek a legritkább esetben garantálják, hogy a hiányos nyelvtudással érkező hallgató tudása ténylegesen is fejlődik tanulmányai alatt – tekintettel az intézmények magyar nyelvi környezetére is. A nem teljes egészében, vagy főleg nem magyarul oktató intézményekben pedig sokszor az oktatási nyelvvel gyűlik meg azon hallgatók baja, akik nem beszélnek kifogástalanul az államnyelvet (és sok ilyen van). Az is előfordul, hogy a hallgatónak nem azon a nyelven kell vizsgáznia, mint amelyiken az adott tárgyat hallgatta. Sok intézményben vannak magyar oktatók, akik képesek lennének magyarul is indítani kurzusokat, de ezek a csoportok még ott sem alakulnak meg, ahol erre elvileg lehetőség lenne, pl. az Ungvári vagy az Újvidéki egyetemen (Gábrity 2002), s a hallgatók legfeljebb egyénileg kérhetnek segítséget magyarul (is) beszélő tanáraiktól a felkészüléshez vagy a vizsgázás során. Az államnyelv „hatékony és jó minőségű” oktatásának szükségessége is rendszeres témája a szakmai tanácskozásoknak, de pl. a VMSz programjában is megfogalmazódik, mint a többségi felsőoktatási rendszer felé való átjárhatóság feltétele. Újabban egyre szélesebb körből hallható az a felismerés, hogy az iskolák hallgatóikat egy, csak feltételesen kétnyelvű munkaerőpiacra képezik – valójában a szülőfölon való munkavállaláshoz is az esetek többségében alapfeltétel (lenne) az államnyelv ismerete. A nyelvi dimenzió másik vetülete az európai irányultság – ennek értelmében pedig legalább egy világnyelv elsajátítása már a szlovák és vajdasági célkitűzések között is szerepel, és részben az oktatási tematikákban is megjelenik a magas óraszámú nyelvoktatás formájában, valamint úgy, hogy a diplomák megszerzését nyelvismerethez is kötik. (Erről a későbbiekben még lesz szó.) A szórványban élő gyerekeknél pedig már az a probléma is felvetődik, hogy anyanyelvi tudásuk nem üti meg azt a szintet, amellyel továbbtanulhatnának, vagy egyáltalán, kultúrájukat továbbörökíthetik. Így a szórványközösségek számára kidolgozandó, és részben már zajló „revitalizációs” programokról is beszélhetünk,



amelyeknek szintén a magyar tanárképző intézmények képezik a bázisát mind a tanárutánpótlás, mind a speciális oktatási módszertan kimunkálása terén.

Gyakori jelenség ezeknél a felsőoktatási intézményeknél, hogy nemcsak oktatási funkciójuk van, hanem a régió magyarsága számára fontos közművelődési missziót is magukra vállalnak, pl. ismeretterjesztő, továbbképző programok, nyelvtanfolyamok szervezését, könyvtárhasználati lehetőséget, könyvkiadást stb. Ugyanakkor a politikához is a szokottnál erősebben kötődnek ezek az intézmények, nem ritka például, hogy egy iskola vezetői, tanárai a kisebbségi, regionális de akár az országos, parlamenti politikában is aktív szereplők. Ez gyakran jelent előnyt, ha nem is elsősorban az ügyekbe való közvetlen beleszólás miatt, de az információkhoz való gyorsabb hozzájutás révén mindenképpen.

Ritkán ugyan, de lehet olvasni arról a közös gondról is, amely a fogyatékkal élő, speciális nevelési igényű gyerekek oktatásával kapcsolatban vetődik fel, hiszen ők lennének a leginkább ráutalva arra, hogy anyanyelvükön tanulhassanak, de számukra sem a tanárok képzése, sem pedig az őket befogadó intézményrendszer nem megoldott (*Gábos 1994*).

Az európai dimenzió

Az Európai Unióhoz való csatlakozásával, hazánkkal együtt Szlovákia is részévé vált az „egységes európai felsőoktatási térnek”, s Románia csatlakozása szintén csak idő kérdése. Nem mondható ez el Szerbia és Ukrajna esetében, bár a Vajdasági Magyarok Szövetségének programjában az európai integrációt „sarokkőnek” tekintik, illetve Szerbia is aláírta a Bolognai Nyilatkozatot. A két utóbbi ország tényleges csatlakozása azonban a közeli jövőben nem valószínű.

A magyar érdekképviseleti szervezetek Szlovákiában, Romániában, majd 2001-ben Szerbiában is kormányzati tényezőkké váltak, így javult alkupozíciójuk az oktatási intézményrendszer bővítése terén is, és évtizedes küzdelmeket sikerült eredménnyel lezárni, de a tervezeteket teljes egészében egyik esetben sem sikerült megvalósítani – az integrációs folyamattól e téren is pozitív fejleményeket várnak.

Az egységes felsőoktatási tér egyik első hozadéka lenne a diplomák kölcsönös elismertsége, azonban ezen a téren nem tapasztalunk nagy előrelépéseket, a diplomahonosítás a legtöbb esetben hosszadalmas és költséges folyamat, sőt olykor teljességgel lehetetlen (pl. Románia nem ismeri el a magyar nyelven szerzett történelem szakos diplomákat, mert ott történelmet tanulni csak románul lehet). Szerbiában a diplomahonosítást a legújabb felsőoktatási törvény az egyetemi karok hatáskörébe rendelte, s ez a Magyarországon szerzett magyar szakos diplomák honosítását rendkívül megnehezítette. A kihelyezett képzések diplomásai is többnyire hasonló procedúrának néznek elébe.

Szlovákiában a legelőrehaladottabb a kreditrendszerű, illetve a kétciklusú képzés kiépítése, Nyitrán az új egyetem már eleve kétciklusú rendszerben kezdi működését. Az egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara, a tanári szakok mellett, küldetésének vallja azt is, hogy a regionális közigazgatás számára olyan szakem-

bereket képezzen, akik „*meg tudnak felelni az európai integráció feltételeinek*” (idézet az egyetem küldetésnyilatkozatából).

Itt kell újra megemlítenünk a nyelvtudás fontosságát. Míg a nyelviség kérdése témánk vonatkozásában eddig elsősorban az anyanyelv védelme valamint, az államnyelvek megfelelő szintű elsajátítása vonatkozásában merült fel, újabban ezek mellé felsorakozik legalább egy világnyelv elsajátításának a gondolata/követelménye is. Szlovákiában mind a nyitrai, mind a komáromi egyetem kiemelten kezeli az idegennyelv-ismeretet, egyszerre tették a diploma megszerzésének követelményévé (holott ez az országosan – még – nem előírás). Az érettségi, középiskolai eredmények figyelembevételére is van példa: bár országosan ez még szintén nem gyakorlat – Nyitra például mentességet ad a felvételi vizsga alól a jó középiskolai eredményű, illetve tanulmányi versenyeken eredményes felvételizőknek.

Áttekintés régióként

A kérdéses felsőoktatási rendszerek nagy változatosságot mutatnak minden tekintetben, köztük abból a szempontból is, hogy mennyire reagálnak a bolognai folyamat által indukált változásokra, hol tartanak az átalakítás végrehajtásában. Nemkülönböztetve nagy eltérések mutatkoznak a pedagógusképzésre vonatkozó szabályozásban, sőt a szabályozás centralizáltságában illetve az intézmények szabadságának mértékében is. A továbbiakban áttekintjük az egyes országok, régiók sajátosságait. Vázlatosan bemutatjuk a magyarokra vonatkozó iskolázottsági adatokat, a pedagógusképzés szerveződését, az ehhez tartozó intézmények sajátosságait, majd pedig megpróbáljuk felvillantani azt vagy azokat a központi „ügyeket”, témákat, amely vagy amelyek köré a pedagógusképzés terén folyó diskurzus az utóbbi években szerveződik.

Erdély

A magyarság 6,7 százalékos arányával a második, csaknem másfél milliós számával (a pontos adat: 1 447 544) pedig nagyságban az első a határon túli magyar közösségek között. Az utóbbi két népszámlálás (1992 és 2002) között számuk kb. száznyolcvanezerrel, arányuk 0,4 százalékkal esett vissza, míg a többségi lakosság aránya másfél százalékkal nőtt. Egyedülként az elszakított nemzetrészek között, a magyarság iskolázottsága itt összességében jobb az országos átlagnál (legalább alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik 98 százalék az összlakosság 95,3 százalékaival szemben). Ez a különbség középfokon a legmarkánsabb (74,6 százalék, a 66,6 százalékos országos arány mellett), a diplomások körében azonban már megjelenik az általánosan tapasztalható lemaradás: az országos 5,1 százalékkal ellentétben a magyarok közül csak 3,6 százaléknak van felsőfokú végzettsége. Magyar nyelvű felsőoktatási intézményekkel Románia a legjobban ellátott, a terület jelentős egyetemi hagyományai miatt, de természetesen a magyar kisebbség legnagyobb száma és nagy aránya miatt is. Minden, magyarok által sűrűbben lakott régióban van tanár- vagy tanítóképzéssel (is) foglalkozó, részben új



alapítású, részben hagyományokkal működő intézmény. Erdély az a terület, ahol egyes vélemények szerint bizonyos szakokon, pl. a tanítóképzésben a meglévő intézményhálózat akár túl is szárnyalja az igényeket, vagy ahogyan más fogalmazásban gyakran hallani: a rendelkezésre álló forrásokkal ésszerűbben kellene gazdálkodni (*Péntek 2003*)

Az 1990-es évek eleje óta a romániai felsőoktatás nagyon erőteljes átszervezésének lehetünk tanúi, és ez a pedagógiai képzésben is nagy változásokat eredményez. A reformok célja, hogy a román felsőoktatási rendszert az európai sztenderdekhez közelítsék. A pedagógusképzés szintjei és intézményei igen változatos képet mutatnak: óvodapedagógusokat és tanítókat középfokon, ún. *liceális* szinten is képeznek. Az általánosan bevezetett oktatási reform következtében 1999-től a pedagógiai líceumokban megszüntették a tanító- és óvóképzést, ám a 2002/2003-as tanévtől kezdve új tantervvel, négy éves képzési idővel újra beindítják azt. A pedagógiai líceumok tanítóképző szakát hivatottak kiváltani a Babes-Bolyai Tudományegyetem egységeként működő tanárképző főiskolai karok. Főiskolai szintű tanár- és tanítóképzést valósít meg a nagyváradi Partium Egyetem is. A tanítóképzés párhuzamos formában valósul meg. A tanárképzés joga a magánintézmények számára 2002-ben megszűnt, ezt a feladatot az ún. tanárképző intézetek vették át. Az ország kilenc egyetemén működik ilyen intézet, magyar nyelvű képzést csak a Babes-Bolyai Tanárképző Intézete biztosít, így a magánintézmények hallgatóinak képzése intézményesen is kettéválik. A középiskolai tanárok pedagógiai képzését, egyetemi tanulmányaikkal párhuzamosan, ugyanezek az intézetek végzik. Lehetőség van továbbá követő képzésben, az egyetemi szaktudományi tanulmányok lezárása után is tanári képesítést szerezni.

A párhuzamos tanári képzés 6 illetve 7 félévet foglal magába (egy illetve két főszeres esetén), a követő képzés ideje jóval rövidebb lehet, lévén hogy az órákat tömbösítve szervezik. Ezzel azonban nem zárul le a tanárok képzése. Az ún. véglegesítő vizsga letételének ugyanis feltétele legalább két tanévnyi, oktatásban eltöltött gyakorlat, a tanítás megkezdése utáni öt év alatt pedig kötelező letenni a véglegesítő vizsgát, ellenkező esetben a tanár elveszíti kinevezését. A képesítő vizsga tartalma: speciális iskolai szakfelügyelet, valamint írásbeli és szóbeli vizsgák kijelölt szaktudományos, szakmódszertani és pedagógiai tantárgyakból. Erre a vizsgára épülve további két „didaktikai fokozatot” lehet megszerezni, amelyek a tanár elhelyezkedési esélyeit növelik, s vezetői munkakörök betöltésére jogosítják (*Szabó-Thalmeiner 2004*).

A tanítóképző főiskolák három éves időtartamban, egy kevésbé elterjedt modell szerint, hármas képzést valósítanak meg: végzettjeik jogosultak óvodapedagógusi, elemi iskolai tanítói, és alsó középfokú tanári állás betöltésére idegen nyelv, rajz, zene vagy testnevelés szakon.

A legutóbbi években fiatal kutatók több szempontból is elemezték a romániai pedagógusképzést. Ezek tanulságai közül emelünk ki néhányat. Péter Lilla a közép- és felsőfokú tanító- és óvóképzés összehasonlítása során arra a következtetésre jut, hogy ezekben a szakmákban a képzési szint növelése nem járt együtt a

képzés színvonalának, tartalmának egyértelmű javulásával, vagy akár a képzés időtartamának növekedésével (Péter 2004). Így az ötéves középfokú pedagógusképzésben (szemben a mindössze hároméves felsőfokúval) több idő, magasabb óraszám jut az elméleti pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyra, sőt összességében az iskolai gyakorlat is hosszabb és sokrétűbb a középfokú felkészítésben. Emellett felveti, hogy a tanítóképző főiskolák hármas képesítése problematikus, ugyanis a rövid képzési idő alatt lehetetlen minden területre elégségesen felkészülni (különösen az óvodai gyakorlat kerül háttérbe a tanítói és nyelvi felkészítéssel szemben).

Az elméleti és gyakorlati felkészítés összehangoltságát vizsgálta magyarországi és romániai tanítóképzők hallgatói körében Barabási Tünde. Eredményeiből kiemelhető, hogy a hallgatók mindkét országban igényelnék az elméleti és gyakorlati képzés nagyobb integráltságát, és ennek érdekében elsősorban még több (!) iskolai gyakorlatot javasolnak, valamint az elméleti és gyakorlati képzés időben még összehangoltabb megvalósítását szorgalmazzák (Barabási 2004). Érdekes, hogy amíg Magyarországon a tanító- és tanárjelöltek és végzett pedagógusok általában a pszichológiai tárgyaikat tartják hasznosabbnak, a gyakorlati munkát jobban segítőknek, Barabási kutatásai szerint Romániában sokkal jobb „pontokat” kaptak a pedagógiai jellegű tárgyak, közülük is kiugróan magasra értékelték a hallgatók a didaktikát.

A tanárképzési tartalmi változtatásokra vonatkozó javaslatokat Szabó-Thalmeiner Noémi tárta fel és foglalta össze (Szabó-Thalmeiner 2003). Ezek szerint, a román szakemberek a képzés megújítása, minőségének javítása érdekében felvetik egy esetleges felvételi pályaalakmassági vizsga beiktatását a tanárképzésben is, továbbá sürgetik, hogy a képzés legyen gyakorlatorientáltabb, hosszabbítsák meg a gyakorlati időt, akár a képzési idő kiterjesztésével is. Továbbá a pedagógiai készségek, jártasságok fejlesztése érdekében tervezik személyiségfejlesztő tréningek (ön- és társismereti-, kommunikációs-, konfliktuskezelő képességek stb. fejlesztését célzó tréningek), mikrotanítások bevezetését, illetve olyan alternatív, a hallgatók aktívizálását célzó módszerek beiktatását a szemináriumi tevékenységekbe, melyek a hallgató előadóképességét, problémaérzékenységét, kritikus gondolkodását és kreativitását fejlesztik. A gyakorlati tapasztalat azt igazolja, hogy a tantervbe foglalt drámapedagógiai foglalkozások és a kísérleti jelleggel kipróbált konfliktuskezelő tréningek nagy népszerűségnek örvendenek a hallgatók körében.

A reformötletek bősége mellett a magyar nyelvű felsőoktatás (rendszernek nem nevezhető) egészével kapcsolatos aggályok is felmerülnek, amelyek a tanárképzést is érintik. Péntek János összegzése szerint ezek közül a legégetőbbek a következők: 1. pillanatnyilag a magyar felsőoktatás mennyiségileg nem fejleszthető, és a szelekciós háttér hiánya miatt a minőségi fejlesztésnek is vannak korlátai. Ez konkrétan azt jelenti, hogy a felsőoktatás expanziójával a felvételi lehetőségek (évente kb. 6000 fő) mára elérték az évente magyarul érettségizők számát, s ez a szám – ha egyáltalán – akkor is csak igen lassan emelhető. 2. A továbbra is nagy hiányokat felmutató agrár-, közgazdasági és jogtudományi szakcsoportok-



kal szemben, néhány esetben értelmetlen, az igényeket meghaladó és a fiatalok jövője szempontjából kockázatos párhuzamosságok léteznek olyan „divatszakkon”, mint a közkapcsolatok, a kommunikáció, vagy az egyszakos szociológia, a filozófia, az újságírói vagy a politológusi képzésben. Ezzel szemben olyan fontos tanári szakokra, mint a matematika-fizika, fizika-kémia vagy biológia, ahol ráadásul jó magyar nyelvű oktatói háttér áll rendelkezésre, az utóbbi években nem volt magyar jelentkező. 3. A tanítóképzés intézményi kerete „teljesen anarchikus (többek között távoktatásban, levelező tagozaton, magyar tagozat nélküli román állami egyetemen, gimnáziumi és felsőoktatási szinten, egy- és kétszakos rendszerben, összesen hét városban és tíz intézményben)” folyik a képzés, s „a bőségnek ebben a zavarában éppen a lényeg sikkad el: az óvónők és tanító(nő)k alapos felkészítése a legigényesebb pedagógusi pályára”. 4. Az intézményhálózat helyzete bizonytalan és kiszolgáltatott, az intézmények többsége „sem jogilag, sem a végleges szakmai akkreditálásban, sem a költségvetésben nem szerezte meg azt a státust, amely viszonylagos függetlenségét biztosítaná”. 5. Az egészséges szakmai konkurencia helyett többször érvényesül a „regionális központok szűk látókörű rivalizálása, a sok külső »gyám« illetéktelen beavatkozása, az alapítványi és állami egyetemek szembeállítása”, ezek „tülekedéshez, rivalizáláshoz” vezetnek, s mindez „nyilvánvalóan a közös ügy kárára van” (Péntek 2003).

A fentiekhez foghatóan kritikus megfogalmazással a jelen tanulmány szerzője máshol nem találkozott, de feltételezhetjük, hogy a felsorolt jelenségek nem csupán a romániai magyar felsőoktatást jellemzik. Hogy éppen itt vált explicitté, az talán arra vezethető vissza, hogy a nagy lélekszám miatt az érdekvédelmi szervezetek, az intézmények hálózata is itt a legösszetettebb, vagyis egyszerűen itt van legnagyobb esélye a különböző nézetek és érdekek ütközésének, és legtöbb „akadály” az egyeztetésnek, összehangolásnak, közös fellépésnek. Megoldásként Péntek János – többek között – egy olyan nagy tekintélyű, az érdekektől viszonylag független szakmai testület létrehozását javasolja, amely „mind a magyarországi döntéshozókat, mind a hazai (tehát romániai, K. M.) magyar felsőoktatás kulcsszereplőit” befolyásolhatná a folyamatos konzultáció érdekében. Hosszú távon elengedhetetlennek tartja az érettségiző magyar fiatalok számának növelését, vagyis a felsőoktatás rendezése szerinte sem választható el az oktatás alacsonyabb szintjeinek ügyétől.

Felvidék

A szlovákiai magyarság országos aránya szintén jelentős: a 2001-es népszámlálás adatai szerint, az 5,3 milliós lakosságból 520 528, azaz 9,7 százalék, amely az össznépeség arányában a legnagyobbnak számít. Mindazonáltal az utóbbi tíz évben itt is nagy, kb. 40 ezres fogyásnak lehetünk tanúi. Ennek a fogyásnak csak alig 20 százalékát magyarázza a természetes szaporulat csökkenése, és a külföldre távozás sem nagymérvű. A gyors csökkenést ezek helyett az identitás átalakulásával magyarázzák, amelynek legjelentősebb tényezője, hogy a hetvenes-nyolcvanas években szlovák tannyelvű iskolába járt fiatalok elvesztették kulturális kötődé-

süket, majd a magyarányú urbanizáció folytán gyökereiket is: szlováknak vallották magukat, asszimilálódtak. Az iskolázottsági mutatók romlanak. A szlovákiai tanulói fűjság 8,8 százaléka magyar nemzetiségű, de csak 6,8 százaléka jár magyar iskolába. Ehhez többek között hozzájárul, hogy 130 magyar többségű településen csak szlovák tannyelvű iskola van. Középfokon a gimnazistáknál a legjobb a helyzet, a magyar nemzetiségű gyerekek 91 százaléka anyanyelven tanul, míg a szakközépisikolásoknál ez az arány 66, a szakmunkástanulóknál pedig csak 21 százalék. Beszámolhatunk azonban néhány, a magyarság oktatási helyzetét kedvezően befolyásoló változásról is. 2002-től az óvodák a helyi, az általános és középiskolák pedig a területi önkormányzatok fennhatósága alá kerültek, így a magyarság jogköre eddig nem tapasztalt mértékben megnőtt saját iskolái fölött (igaz ugyan, hogy a működtetéshez a forrásokat nem rendelte hozzá rögtön az állam, csak 2004-től vezették be a normatív finanszírozást). További pozitív változás, hogy a törvényhozás finanszírozási szempontból egyenrangúsította a magán- és egyházi iskolákat. A 2003-as évi adatokat a 2002-esekhez viszonyítva, a mutatók mérsékelten ugyan, de biztatóak: az általános csökkenési tendenciával ellentétben, 12 városban enyhén növekedett a magyar iskolába járók száma.

Az országosan csaknem 10 százalékos részarányhoz képest a felsőoktatásban tanulóknak csak 4,8 százaléka magyar, s míg az egyetemi hallgatók részaránya a szlovákok között 70 százalékkal növekedett az elmúlt évtized alatt, a magyarok körében ez a növekedés alig kimutatható (a tipikus korosztály részvétele a felsőoktatásban 16–17 százalék körüli a szlovák, 7 százalék a magyar népességben). A jelenlegi iskolázottsági mutatók alapján a lakosság 10,4 százaléka van felsőfokú végzettsége, a magyarok közül pedig 5,3 százaléknak. Ezeket az arányokat hivatott javítani a 2004 januárjában megalakult Selye János Egyetem, amelynek elődje, a „Városi Egyetem” közel egy évtizede székhelyen kívüli képzésekkel kezdte működését, majd fokozatosan önállósodott. A saját magyar egyetem létrehozását nem utolsósorban az tette lehetővé, hogy a Magyar Koalíció Pártja, mely már másodízben vállal kormányzati szerepet, fő prioritásként kezelte az képzési lehetőségek ilyen irányú bővítését.

A tanár- és tanítóképzés már a nyolcvanas évek közepe óta csak egyetemi szinten működik, és ötéves képzési programokban valósul meg. Ez a magyar intézmények kihelyezett tagozatain tanítóként végzeteket nehéz helyzetbe is hozta, hiszen ezeket a főiskolai diplomákat nem fogadják el Szlovákiában. Az oktatási tárca némi huzavona után úgy rendezte az áldatlan állapotot, hogy ezeknek a tanítóknak háromszemeszteres költségtérítéssel képzésben kell részt venniük a nyitrai egyetemen, a diplomájuk elismertetése érdekében. Ugyanezért a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karának (Sárospatak) kassai kihelyezett tagozatán 2002-ben már nem is indítottak új évfolyamot. BA fokozaton csak óvodapedagógusokat képeznek. A tanárképzés a szokásos három fő blokkra tagolódik: általános alapok (általános pedagógia, neveléstörténet, filozófia, módszertan stb.); a tanítandó szaktudományok; illetve tanítási gyakorlat. Ez utóbbi azt



jelenti, hogy a 3–5. évfolyamon, félévenként 3–5 hetes kötelező iskolai gyakorlaton vesznek részt a hallgatók.

A magyar tanárképzés két legnagyobb intézménye nagyon friss alapításúnak mondható. Az egyébként csaknem ötvenéves hagyománnyal rendelkező nyitrai tanárképzés szervezetileg teljesen átalakult, a 2004. szeptemberében indult új karon (Közép-Európai Tanulmányok Kara) folyik, Komáromban pedig ugyanekkor indult a Selye János Egyetem. A két egyetem bizonyos szempontból egymás konkurense a megcélzott hallgatókat tekintve, sőt a komáromi egyetem egy egységes európai felsőoktatás jegyében rekrutációs bázisát a határ innenső oldalára is szeretné kiterjeszteni (e nyitottságra jó példa, hogy mára az első szemeszterben van egy magyarországi, két erdélyi és két kárpátaljai, illetve néhány szlovák iskolában érettségizett hallgatójuk is). A nyitrai új kar megalapítását (amely évek óta húzódott, majd tavaly hirtelen vált lehetővé) a komáromi egyetem beindulásával hozzák összefüggésbe, hiszen Nyitrának szüksége van a több mint ezer magyar hallgatóra. A már említett „konkurenciaharc” az oktatókért folyó versengésben is megnyilvánul, a frissen alakult egyetem „elcsábított” néhány minősített oktatót Nyitráról. Az új felsőoktatási törvény ugyanis azt mondja ki, hogy csak 65 év alatti professzor „garantálhat” szakot, és csak egy helyen, a saját egyetemén. Így csökkent a meghirdethető szakok száma és az áttanítások lehetősége. A hallgatók szempontjából azonban hosszú távon mégis valószínűleg Komárom kerül ki győztesen a „versenyből”, mivel magyar környezetet biztosít a hallgatóknak, ezzel szemben Nyitra lakossága csaknem teljesen szlovák, ami kevésbé vonzó egyetemi életet tesz lehetővé. Az új egyetem képzési nyelve döntően magyar, kisebb mértékben szlovák és más (pl. angol) nyelvű.

Komáromban teljesen új, innovatív tanárképzési koncepciót készülnek megvalósítani. Az intézményt rektora, Albert Sándor erről így nyilatkozott: „Nem szeretnék senkit megbántani, de úgy érzem, Szlovákiában a pedagógusképzést alapjaiban kellene másképpen megszervezni. A pedagógiai karok elsődleges célja az kell legyen, hogy a hallgatókat megtanítsák tanítani. Nem elsősorban a tudományra kell összpontosítani, hanem a módszertanra kell jobban odafigyelni. Ez nem azt jelenti, hogy a tudomány alapjainak ismeretét el kellene hanyagolni, mert akkor nincs mire építeni. De meg kell erősíteni a módszertani tantárgyakat óraszámban is, szellemükben is, és nagy súlyt kell helyezni a pedagógiai gyakorlatra.” (*Interjú Albert Sándorral, 2004*). A felvételinél eddig egyedülálló módon, szakmai alkalmassági vizsgát tesznek a hallgatók szóban és írásban. Ez nem a tanítóképzésben bevett képességvizsga, hanem egy pszichológusok által kidolgozott teszt, amely elsősorban a pályára való rátermettséget, a jelöltnek a gyerekekhez való viszonyát méri. A pedagógiai kart illetően azt szeretnék, ha ez más lenne, mint általában a pedagógiai karok az országban: ez többek között a jó nyelvi felkészítésben és a pedagógiai gyakorlat megerősítésében nyilvánul meg. Minden szakon heti három órában nyelvoktatás folyik majd, az oklevelet csupán a nyelvi államvizsga után kapják meg a hallgatók (Szlovákiában egyelőre nincs nyelvtudáshoz kötve a felsőfokú oklevél). A pedagógiai gyakorlat mennyiségében

és minőségében is új lesz. Legalább 200 órás pedagógiai gyakorlattal számolnak. A hallgatók hetente fél napot a gyakorlóiskolákban töltenek majd, a tervek szerint öt éven keresztül „együtt élnek” az iskolával. A helyi gimnáziummal és egy alapiskolával már megkötötték az erre vonatkozó szerződést. Tárgyalások folynak egy további alapiskolával és egy óvodával is, így a hallgatók minden intézménytípust megtalálnak helyben.

Újszerűen, és az európai trendekkel összhangban, az első három évben közös programmal indul az óvodapedagógiai- és az elemi tanítóképzés. (Az óvóképzés eddig Szlovákiában csak középiskolai szinten zajlott, alacsony presztízsű végzettségnek számított.) A harmadik év után a hallgató eldöntheti, folytatja-e tanulmányait tovább, megszerzi-e a magiszteri és ezzel a tanítói képesítést. Az általános iskola felső tagozatára irányuló képzésben hat szakot indítanak: magyar nyelv és irodalom, német nyelv, angol nyelv, matematika, informatika és hitoktatás közül szabadon bármilyen szakpárosítást választhatnak a hallgatók.

A nyitrai Konstantin Egyetemen 2004 szeptemberétől működő Közép-Európai Tanulmányok Karának felépítése speciális. A hallgatók sok tárgyat a többi kar tanszékein tanulnak, értelmetlen lett volna ugyanis az ötödik karon új kémia, fizika stb. tanszéket létrehozni. Ez viszont azzal is jár, hogy az elvileg anyanyelven tanuló hallgatók csak tanulmányaik egy részét végzik ténylegesen is magyarul, szakonként változó mértékben, és a mindenkori oktatói kar függvényében (vagyis mindig éppen azt tanulják, és abból vizsgáznak magyarul, amire akad tanár). Így pl. a magyar szakon teljes egészében magyarul folyik az oktatás, a matematikatanár-hallgatók kb. 90 százalékban, a kémikusok már csak 50 százalékban hallgatják magyarul a tárgyaikat, míg a földrajz vagy az ökológia szakon pillanatnyilag nincs magyarul meghirdetett tanegység. Ennek többek között a szakterminológiában vannak következményei. Az, hogy a hallgatók megtanulják-e mindkét nyelven, illetve, hogy melyik nyelven tanulják meg szabatosan a szakkifejezéseket, a földrajzi neveket, vagy akár a történelmi személyiségek neveit (azaz, hogy hogyan lesznek képesek ezeket tanítani), ma jórészt a mindenkori tanártól ill. a hallgatók személyes szorgalmától, erőfeszítésétől függ.

Vajdaság

Az anyanyelvű tanulási lehetőségek beszűkülése az iskolarendszer minden szintjén talán a vajdasági magyarságot érinti legérzékenyebben, hiszen náluk a jugoszláv érában, az 1960-as évektől kezdve olyan szokatlanul liberális tannyelvi szabályozás volt érvényben, amely nemcsak az anyanyelvű tanulást biztosította azokon a területeken, ahol jelentős számú magyar élt, hanem még az ott élő szerb és egyéb délszláv nyelvűek számára is előírta a magyar mint környezeti nyelv tanulását – és természetesen viszont (*Csorba 1994*). A magyar nyelvű oktatás „virágkorát” a többi környező országgal éles ellentétben a szerteágazó kisebbségvédelmi rendszernek köszönhetően az 1970-es években élte, azóta folyamatos visszafejlődést tapasztalnak.



A 7,5 milliós Szerbiában a magyarság 3,9 százalékos részarányával nem számít jelentősnek, de Vajdaságban regionálisan továbbra is „a legnagyobb kisebbség”. A határainkon kívüli magyarság körében a vajdaságiak fogyása drámaian gyorsnak mondható, az 1991-es és a 2002-es népszámlálás közötti 11 évben számuk 339 491-ről 290 207-re, vagyis csaknem ötvenezerral (14,5 százalék) csökkent, a korábbi regionálisan 16,85 százalékos részarányuk pedig 14,28-ra esett vissza. Ebben a drasztikus fogyásban az alacsony natalitás, a gazdasági és politikai háttérű elvándorlás, a nemzetiségi összetétel erőszakos megváltoztatása és az asszimiláció mellett, egyre nagyobb jelentősége van annak, hogy a fiatalok tanulási céllal külföldre távoznak, s ez az ismert visszatérési arányokat tekintve a vajdasági magyarság iskolázottságát, értelmiség-utánpótlását is gyorsan rontja (Gábrity 2002). Úgy tűnik, hogy az Európa-szerte kiteljesedő oktatási expanzió Szerbiában érvényesül a legkevésbé, a felsőoktatásban az érintett korosztályoknak mindössze 14 százaléka vesz részt, ami pedig a magyar nemzetiségűeket illeti, ennek csak kb. a fele, főiskolai szinten 7,3, egyetemen 5,8 százalékuk tanul tovább. A magyar nemzetiségű diákok már középfokon is csak a tömbterületeken (Észak-Bácska, Észak-Bánát) járnak döntő többségükben magyar iskolákba, a szórványterületeken minden esetben harmaduknál kevesebb tesz így. Ez azzal magyarázható, hogy a közelben magyarul elérhető képzési lehetőségek nem felelnek meg a piaci igényeknek, ezért választják sokan a szerb nyelvű középiskolákat. Így értelemszerűen csökken a magyar nyelvű felsőoktatásba potenciálisan jelentkezhetőek száma. Az összes magyar ajkú hallgató közül mintegy 32 százalék tanult 2002-ben legalább részben anyanyelvén, a többiek kizárólag szerbül folytatták tanulmányaikat (Gábrity 2002).

Bár formailag létezik a Vajdasági Autonóm Tartomány, ez az autonómia nem valós és széles körű, sem törvényhozó, sem végrehajtó jogait nem gyakorolja önállóan, az államapparátus továbbra is rendkívül centralizáltan működik Szerbiában. A jelentős számú magyar közösségek közül a vajdaságiak pedagógus-utánpótlása a legkevésbé megoldott, mondhatni, hogy egyelőre csak politikai akarat formájában létezik a VMSz programjában: „A vajdasági magyarság szükségleteinek megfelelő pedagógusképzés teljesen anyanyelvűsített óvónőképzést, egyetemi szintű tanítóképzést, kétszakos egyetemi szintű magyar tannyelvű általános iskolai tanárképzést és magyar nyelvű egyetemi szintű középiskolai tanárképzést jelent.” Ráadásul az a paradox helyzet áll fenn, hogy Szerbiában a hatályos törvények szerint magyar nyelven semmiféle felsőfokú képzés nem folyik, mert a felsőoktatás törvényesen csakis államnyelven, esetleg világnyelven (pl. angolul) folyhat (Gábrity 2002). Mégis összesen öt egyetemi és három főiskolai karon van magyar tagozat, ebből kettő tanári: az Újvidéki Egyetem magyar tanszéke és a szabadkai tanítóképző (ezen kívül részleges magyar nyelvű képzést kínál az újvidéki Színművészeti Akadémia, valamint egy közgazdasági és egy építőmérnöki kar – az utóbbi kettő az Újvidéki Egyetem Szabadkára kihelyezett kara). A főiskolák közül az újvidéki és a szabadkai óvónőképző kínál részben magyar elméleti és gyakorlati képzést, valamint teljes magyar nyelvű képzési programot valósít

meg a népszerű szabadkai Műszaki Főiskola (800 körüli hallgatójának kb. fele folyamatosan magyar). Így a tanítói és óvodapedagógusi utánpótlás megfelelőnek ítéhető, a szaktanárok hiánya viszont egyre súlyosabb, szinte az összes általános és középiskolában. Vajdasági magyar tanárképzésről gyakorlatilag nem beszélhetünk, a magyarul tanító tanárok többsége az Újvidéki Egyetemen végezte tanulmányait, szerb nyelven. A szakos tanárok utánpótlása ezért egyáltalán nem megoldott, a Vajdasági Módszertani Központ adatai szerint pl. matematika, zene, angol, szerb nyelvtanár szakokon a szükséges szakos tanárok 20–30 százaléka, összesen több mint 200 tanár hiányzik, és magas a néhány éven belül nyugdíjra jogosult tanárok száma is. A magyar iskolákban tanító szaktanárok zöme tanulmányait nem magyarul végezte, esetükben tehát a magyar szakterminológia ismerete sem kielégítő. Ennél is figyelemreméltóbb tény viszont, hogy „sokuk nem részesült pszichológiai-pedagógiai, illetve módszertani képzésben sem” (Gábrity 2002). Sajnos nem tudtunk hozzáférni az Újvidéki Egyetemen folyó tanárképzés tematikájához, sem az erre vonatkozó törvénykezéshez. Az elérhető szakirodalom alapján azonban a szaktanárképzés a szaktudományoktól eltekintve meglehetősen esetlegesnek, szervezetlennek, koncepciótlannak tűnik. Ezt támasztja alá több, Újvidéken végzett vajdasági magyar pedagógus szóbeli közlése is:⁴ Szerintük volt ugyan egy „pszichopedagógia” nevű tárgyuk, amit nem nagyon értettek, ezen kívül azonban a tanári pályára sem elméleti sem gyakorlati (!) felkészítésben nem részesültek.

Az óvóképzés Szerbiában főiskolai szintű, a szabadkai Óvóképző Főiskolán, ahol részben magyarul oktatnak, ötszemeszteres. A tanítóképzés 1993 óta egyetemi szinten, négyéves képzési időben történik. A tanítóképzésre vonatkozó törvénymódosítást követő intézkedést, amelynek értelmében a tanítóképző kart Szabadkáról Zomborba helyezték át, a magyar politika szándékos jogtiprásként értelmezte. Zomborban ugyanis a magyar nyelvű képzésnek több feltétele (könyvtár, gyakorlóiskola) nem adott, és földrajzilag is lényegesen messzebb esik a magyarok által sűrűn lakott területektől. Az elhelyezés után Szabadkán 1999-ben újraindult a Zombori Egyetem kihelyezett tagozataként működő tanítóképző, jelenleg ez tekinthető a magyar felsőoktatás kulcsintézményének, figyelembe véve, hogy az itt kialakítandó „multietnikus” egyetem tervezete is már a tartományi hatóságok előtt van – a kezdeményezés sikere természetesen még kérdéses, de a megvalósuláshoz az eddigi próbálkozások között a legközelebb van. Szabadkán 1871 óta létezik „tanítónő-képezde”, és a képző már a századforduló környékén adott ki a magyaron kívül más nyelvű okleveleket is. Az első világháború előtt bevezették a szerb nyelv fakultatív oktatását. Az intézmény a szocialista érában is működött, szerbhorvát tagozatokkal osztozva, majd 1993 és 1999 között a Zombori Egyetem vette át a szerepét. 1999 óta újra Szabadkán működik, magyar és szerb nyelven folyik az oktatás. Négyéves képzési idő alatt, integráltan folyik a tanítóképzés. A felvételi főtárgya a magyar nyelv és irodalom, illetve a szokásos képesség- (alkal-

4 Őket egy 2004 decemberében, Szabadkán zajlott továbbképzés alkalmával kérdeztünk meg.



massági) vizsgán tesztelik a zenei, anyanyelvi és testnevelés oktatására való alkalmasságot. A képzés tantervében nevelésmélet, fejlődéslélektan, pedagógiai pszichológia, didaktika, a szaktárgyakhoz kapcsolódó szakmódszertan mellett, viszonylag magas óraszámú az oktatásszociológia, választható a drámapedagógia, illetve az értelmiségképzés részeként retorikát, ökológiát is választhatnak a hallgatók. A két óvó- és egy tanítóképző tagozat nagy népszerűségnek örvend, a felvehető hallgatói létszám is enyhén emelkedik.

A jelenlegi törvényi háttér valószínűleg nem lesz hosszú életű, mert Szerbia is csatlakozott a Bolognai Nyilatkozathoz, kidolgozás alatt van a felsőoktatás új törvénytervezete. 2010-ig tehát – legalábbis szervezetenként – mindenképpen gyökeresen átalakul a jelenlegi felsőoktatás (pl. megszűnnek a főiskolai szintű óvóképzők), de egyelőre nem látható, hogy pontosan hogyan. Jelenleg a főiskolai és egyetemi szintű oktatás között gyakorlatilag nincs átjárás.

A magyar oktatási hálózat fejlesztésében elsődleges cél a szabadkai egyetemalapítás révén a kétszakos tanárképzés erőteljes fejlesztése, illetve a középfokú oktatásban tehetséggondozó gimnáziumok létrehozása a magyar többségű központokban. Sikertörténetnek számít, hogy az első ilyenek szeptemberben Szabadkán és Zentán létrejöttek, illetve egy további, államilag finanszírozott középiskolát is sikerült létrehozni. A jelek szerint a helyzet némileg javul: nagy jelentőségűnek tartják a 2002-ben elfogadott ún. Omnibusztörvényt, amely bizonyos döntéseket visszaadott az autonóm tartományok jogkörébe. A törvény háromnegyede az oktatást érinti, a Vajdasági Autonóm Tartomány oktatási költségvetését 2004-re a 2000-es állapot több tízszeresére növelte, és jelentős tételeket, pl. az iskolák javítására szánt támogatások elosztására vonatkozó javaslatot a Magyar Nemzeti Tanács hatáskörébe rendeli.

Kárpátalja

Kárpátalja regionális méretekben jelentős (csaknem 10 százalékos), de országosan elenyésző magyar kisebbségnek ad otthont, akik azonban jó érdekérvényesítő képességgel rendelkeznek – ezt egyértelműen jelzi a beregszászi főiskola megalapítása. Az országosan 156 ezer lelket számláló magyar közösség területileg az ország keskeny és hosszú délkeleti határsávjában, néhány járásban összpontosul. Kárpátalján a felsőoktatásnak nem voltak olyan hagyományai, mint Erdélyben vagy a Felvidéken, mégis itt alakult meg az első önálló intézményként működő, határon túli magyar főiskola, amely a 2003/2004-es tanévben új nevet vett fel. A profilbővülés következtében Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola helyett II. Rákóczi Ferenc Főiskola néven működik. Hallgatói, az elnevezés ellenére, az ukrán rendszerben egyetemi fokozatnak számító „specialist” minősítésű diplomát kapnak (az egyetemmé válás feltétele Ukrajnában önálló doktori iskola működtetése). A magyar pedagógus-utánpótlás ezt megelőzően hagyományosan az Ungvári Állami Egyetemről és a munkácsi Tanítóképzőből került ki. Ezekben az intézményekben azonban a magyar nyelvű oktatás többnyire esetleges, még az Ungvári Egyetem magyar szakán sem biztosított minden tárgy esetében.

A beregszászi főiskolán sok szakon folyik tanárképzés, többnyire kétszakos rendszerben, továbbá óvodapedagógus- és tanítóképzés. A munkát külön pedagógiai és pszichológiai tanszék irányítja. A pedagógusképzés tantervei, órahálói az erősen központosított ukrán oktatásirányítás által szigorúan kötöttek, az akkreditációs eljárásban szinte órára lebontva ellenőrzik az előírásoknak való megfelelést. Az itt folyó tanárképzés egyik öröndetes sajátossága a viszonylag hosszú iskolai gyakorlat: a leendő tanítók és középiskolai tanárok képzésük során az első három illetve négy évben minden páros szemeszterben 2–2 hetet töltenek hospitálással, ilyenkor semmi más tanulmányi kötelezettségük nincs. Az utolsó előtti (7. ill. 9.) szemeszterben a gyakorlat ideje 4 illetve 6 hétre nő, ilyenkor már tanítanak is, az utolsó szemeszterben (8. ill. 10.) pedig egyöntetűen 12 hét iskolai gyakorlat szerepel a tantervben, amelynek zömét tanítással töltik a jelöltek. A rendszeresen szóvá tett aránytalanság, vagyis hogy a gyakorlati képzés a tanítókkal szemben a leendő tanároknál elégtelen, ebben az esetben kevésbé állja meg a helyét, hiszen szaktanárok és tanítók egyaránt viszonylag hosszú ideig vesznek részt iskolai gyakorlatban képzésük alatt.

Kuriózum, de jól jellemzi az ukrán közállapotokat az ukrainai tanárképzés azon sajátossága, hogy az értelmiségi képzés keretében általánosan kötelező az ukrán honismeret tantárgy tanítása. A tárgy fő előzményét a „tudományos nacionalizmus” (*sic!*) képviselte, melyet, szerepüket keresve a tudományos szocializmus egykori oktatói „találtak fel” (Penter 2001). A szigorúan kötött órakeretekben a beregszászi főiskolán ennek „tükörképeként” magyar honismeretet is tanítanak (amelyet ügyesen kellett „becsempészni” a kevés szabadon elosztható óra terhére, lévén hogy a hallgatók maximális óraterhelése is behatárolt, és éppen csak meghaladja a kötelezően előírt tanegységek keretét).

A főiskola profilját évről évre rugalmasan alakítják, bővítik, egyrészt az iskolák szakos igényeihez, másrészt a munkaerőpiaci folyamatokhoz igazodva, hiszen a kárpátaljai magyarságnak ez az egyetlen önálló felsőoktatási intézménye, így „univerzális” feladatot vállalva maga próbálja meg szélesíteni a képzési kínálatot. Az óvó-, tanító- és több kétszakos tanári képzés mellett nő a hallgatók száma az angol nyelvi és informatikai kurzusokon, illetve a közgazdász és kertészeti képzésekben – az utóbbi kettő egyelőre magyarországi intézmények kihelyezett tagozataként működik.

Az elmúlt évek egyik nagy sikere, hogy hosszas előkészítés után elindították a *magyar-ukrán szakos* képzést. Ennek a már említett nyelvi szempontok miatt van jelentősége. Ukrajnában ugyan hivatalosan kötelező az államnyelv oktatása, de ehhez az állam semmilyen feltételt nem biztosít. Jellemző tény például, hogy mindmáig nem létezik magyar-ukrán szótár, de ugyanilyen hiány van a tankönyvek terén is. A kötelező ukrán nyelvoktatásban foglalkoztatottak többnyire vagy ukrán anyanyelvű tanárok voltak, vagy ukránul is tudó más szakos magyar anyanyelvűek – érthetően mindkét esetben kérdéses a tanítás hatékonysága. Az eddig megvalósult iskolai ukrán nyelvoktatás tanterve azonos volt az ukrán iskolába járók anyanyelvi oktatásával, holott a teljesen magyar nyelvi környezetből származó



gyerekeknek csakis az idegennyelv-tanítás módszertanával lehet megtanítani a többségi nyelvet. A főiskola saját fejlesztése az erre vonatkozó tantárgy-pedagógia és módszertan kidolgozása. Ebben tekintettel vannak arra a speciális helyzetre is, amikor a gyermek vegyes nyelvi környezetben él, vagyis a többségi nyelvet valószínűleg is környezeti nyelvként sajátíthatja el (*Milován 2002*).

Középfokú tanítóképzés folyik részben magyarul a Munkácsi Tanítóképzőben, ahol tanítói, óvónői és zenepedagógus szak működik. A tanulmányi idő négy év. Évfolyamonként jelenleg ötven körül van a magyar tagozatra járók száma. A tantárgyak közül korábban csak a magyart és a matematikát tanították anyanyelven, ma már a legtöbbet magyarul hallgatják, kivéve éppen a pedagógiát és pszichológiát. Az itt végzett hallgatók között évről évre többen vannak azok, akik a beregszászi főiskolán vesznek részt kiegészítő képzésben. Esetükben a Főiskola lehetőséget nyújt bizonyos tanegységek beszámítására.

Ezen kívül az Ungvári Állami Egyetem magyar filológia szakán 1963 óta csaknem 600 magyartanárt képeztek ki. Részben magyar nyelvű csoportok működtek a fizika és matematika tanszéken is, de ezeket megszüntették. Továbbra is számos magyar hallgató tanul az egyetemen, számukra az ukrán nyelven való tanulás egyöntetűen nagyon megnehezíti a munkát, és csak informálisan kérhetnek a magyarul tudó oktatóktól segítséget.

Összefoglalás

Látható, hogy a fokozatosan kibontakozó demokratikus körülmények között a környező országok magyar közösségei lépcsőről lépésre építik oktatási intézményeiket. A közép- és felsőfokú oktatásban is beindultak, ha kisebb-nagyobb lemaradásokkal is, az expanzió és a differenciálódás folyamatai. A jelenlegi helyzet szerint a tanítók utánpótlása akár megnyugtatónak is nevezhető, legalábbis ami a képzési helyek számát illeti. A szándékok szerint tovább bővítendő alap- és középfokú anyanyelvű oktatásban azonban nemcsak a pedagógusok folyamatos utánpótlása szükséges, de Kárpátján és Vajdaságban még több száz megfelelően képzett szaktanár is hiányzik. A Felvidéken és Erdélyben a szaktanárképzés intézményi háttere javulni látszik, továbbra sem megoldott azonban a teljes magyar nyelvű képzés, ahogyan a többségi nyelv megfelelő szintű ismerete sem. Az intézményi ellátottság, a szakkínálat Vajdaságban mutatja a legnagyobb hiányokat, és itt lenne a legerősebb szükség a versenyképes oktatásra, amellyel a gyors elvándorlási folyamatokat fékezni lehetne. Az erősebben tematizált mennyiségi fejlesztés mellett látunk kezdeményezéseket a képzés minőségének, szakmai színvonalának javítására is – ezek azonban egyelőre tudományosan kevésbé feltártak, ezért csak néhányat tudtunk belőlük felvillantani.

Noha a kisebbségben élő magyar közösségek számára elérhető anyanyelvű pedagógusképzés számos kérdését ebben a tanulmányban nem tárgyalhattuk, illetve feltárni sem tudtunk minden releváns tény, tanulságként mindenképpen levonhatjuk, hogy az ezeket az intézményeket létrehozó, működtető értelmiségi rétegre és az itt tanuló hallgatókra is kettős teher nehezedik. Nekik elvileg legalább

két nyelven kellene magas szinten tanítaniuk és megtanulniuk mesterségüket és szaktudományukat, miközben rájuk is érvényesek az átalakuló gazdaság, a nemzetközileg nyitottá váló munkaerőpiac elvárásai. Az ebből fakadó új kihívásokra adott válaszok egy része már körvonalazódik, megkezdődött a román és szlovák felsőoktatási rendszerek európai standardok szerinti átalakítása, és az intézmények maguk is tesznek lépéseket az integráció érdekében. A kialakítandó új rendszer víziója azonban egyelőre még itt is képlékeny. Még kevesebb a biztos pont a Vajdaságot érintő szerbiai reformok tekintetében; az ukrajnai felsőoktatásban pedig egyelőre nem ígérkeznek nagy változások.

KELLER MAGDOLNA

IRODALOM

- Interjú ALBERT SÁNDORRAL. *Szabad Újság*, 2004. szeptember 15.
- BARABÁSI TÜNDE (2004) Elméletigényesség vagy gyakorlatorientáció – a hallgatói vélemények összehasonlítása tükrében. Elhangzott az Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2004. október 20–22.
- BAUER BÉLA (et ali) (eds) (2001) MOZAIK 2001. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- BENEDEK GYULA (2003) Az asszimilációról mint statisztikus. *Magyar Kisebbség*, No. 1.
- CSORBA BÉLA (1994) A lábadozástól az elsovszatiságig. A vajdasági magyar iskolaügy a második világháború után. *Regio*, No. 1. 96–114.
- DOLNÍK ERZSÉBET (1994) A szlovákiai magyar oktatásügy helyzete. *Regio*, No. 3. 28–45.
- ERDEI ITALA (2003) Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében I. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9–10.
- FÁBRI ISTVÁN (2001) Magyar nyelvű felsőoktatás és tudományosság a Kárpát-medencében. *Regio*, No. 4. 132–157.
- GABÓDA BÉLA (2003) A kisebbségi magyar tanügyi Kárpátalján (1920–1989). Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék könyvtára.
- GÁBOS ANDRÁS (1994) Adatok a romániai tanügyi törvényhez. *Regio*, No. 3. 46–69.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2002) Anyanyelvű felsőoktatás feltételei a Vajdaságban. (<http://www.felkol.org.yu/common/webolvas/GMI-felsookt.pdf>)
- GYÖRGY LAJOS (2000) A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés 1927. évi helyzete és jövő feladatai Erdélyben. *Magyar Kisebbség*, No. 2.
- KÁNTOR ZOLTÁN (1997) Jövőkép és kivándorlás. In: KOZMA TAMÁS & BUDA MARIANN (eds) *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina.
- KOZMA TAMÁS & BUDA MARIANN (eds) (1997) *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina.
- KOVÁCS ZOLTÁN (2001) A fizikatanárképzés és továbbképzés helyzete a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. In: *Az erdélyi magyar oktatás milleniumi évfordulóján*. Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Kolozsvár. (<http://mek.oszk.hu/02000/02022/02022.rtf>)
- LANSTYÁK ISTVÁN (1994) Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio*, No. 4. 90–116.
- MILOVÁN ANDREA (2002) Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Kisebbségkutatás*, No. 4. 984–989.
- OROSZ ILDIKÓ (1997) Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. In: KOZMA TAMÁS & BUDA MARIANN (eds) *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina.
- OROSZ ILDIKÓ (2000) A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán állami-ság kialakulásának első évtizedében (1989–1999). Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék Könyvtára.
- OROSZ ILDIKÓ (2001) Szórványstratégiák – Anyanyelvi/anyanyelvű oktatás szórványban. *Regio*, No. 4. 159–180.
- PAPP Z. ATTILA (1998) A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, No. 3–4.



- PÉNTEK JÁNOS (2003) A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás*, No. 3. 76–84.
- PENTER, TANJA (2001) Felsőoktatás reform a független Ukrajnában. *Kisebbségkutatás*, No. 2. 337–339.
- POMOGÁTS BÉLA (1999) Magyar felsőoktatás – kisebbségben. *Kisebbségkutatás*, No. 4. 475–484.
- PÉTER LILLA (2004) A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés*, No. 1. 89–106.
- SIDÓ ZOLTÁN (1999) Magyar nyelvű oktatás Szlovákiában (<http://www.hhrf.org/aka/9-9ak3.htm#E14E6>)
- SÁNDOR KLÁRA (1995) Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. *Regio*, No. 4. 138–147.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998) Tanárképzés Európában. Budapest, OI.
- SZABÓ-THALMEINER NOÉMI (2003) A romániai magyar tanítóképzés megújításának lehetőségei a minőség jegyében In: *Magiszter*, No. 1. Magister Kiadó, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda.
- SZABÓ-THALMEIER NOÉMI (2004) A pedagógus-továbbképzés aktuális helyzete Romániában. *Pedagógusképzés*, No. 1. 107–115.
- SZENTANNAI ÁGOTA (2001) A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. *Regio*, No. 4. 113–131.
- TÓTH PÁL PÉTER (1997) *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok Magyarországon, 1988–1994*. Budapest, Püski.
- TÓTH PÁL PÉTER (1999) Az értelmiségiek nemzetközi vándorlása. In: TÓTH PÁL PÉTER & ILLÉS SÁNDOR (eds) *Migárció II. Tanulmánygyűjtemény*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 193–198.
- VARGA E. ÁRPÁD (2002) Az erdélyi magyarság asszimilációs mérlege a XX. század folyamán. *Regio*, No. 1. 171–205.
- VMSz program: A Vajdasági Magyar Szövetség programja (http://www.vmsz.org.yu/hu_new/dokumentumok/Program_2001junius23.doc)
- VRABECZ MÁRIA: Halogatási szint. *Új Szó*, 2001. márc. 23. <http://www.hhrf.org/szabadujsag/2004/37/albertr.htm>

