

OTKA zárótanulmány

**Minőségkonceptiók a
romániai magyar felső
középfokú oktatásban**

**A kutatás vezetője Dr. Setényi
János**

Fóris F. Rita –Mandel Kinga - Papp Z. Attila

A tanulmány 222 számozott oldalt tartalmaz

2006-03-30

Tartalomjegyzék

1	Bevezetés	5
1.1	A kutatás tárgya, hipotézisei	5
1.2	Kutatásuk módszerei	5
2	Előzmények	7
2.1	Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata	7
2.2	Versenyző minőségfogalmak	12
2.3	A minőség definíciója	15
2.4	Az oktatási szolgáltatások vevői / felhasználói	19
2.5	A minőség biztosításának / fejlesztésének lehetőségei	20
3	Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon	22
3.1	TÖRVÉNYI KERETEK	23
3.1.1	Az önállóság és az önszerveződésen alapuló korszerűsítés igénye	25
3.1.2	Oktatási reform és kisebbségi oktatáspolitikai	31
3.1.3	Politikai egyezmények és a felekezeti oktatás önállóságának reménye	32
3.2	ISKOLASZTRUKTÚRA, BEMENETI ÉS KIMENETI SZABÁLYOZÁS	33
3.2.1	Iskolastruktúra	33
3.2.2	Bemeneti szabályozás	39
3.2.3	A kétnyelvű oktatás szabályozása	58
3.3	OKTATÁSI MINISZTERIUM-TANFELÜGYELŐSÉGEK-ISKOLÁK	91
3.4	KUTATÁS	96
3.5	A minőségbiztosítás lehetősége. Jogi keretek és az intézményi struktúrák kialakítása	99
3.6	KÖVETKEZTETÉSEK	103
4	A minőség szolgáltatói dimenziói	106
4.1	Tanfelügyelők és minőségkonceptióik	106
4.1.1	A tanfelügyelőségek funkciója	109
4.1.2	A tanfelügyelőségek átalakuló szerköre	110
4.1.3	Tanfelügyelői minőségdiskurzusok	111
4.1.4	Tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere, beágyazottsága	114
4.1.5	Humán erőforrás kiválasztása	117
4.1.6	A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei	120
4.1.7	A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció	123
4.1.8	Diákok a tanfelügyelők szemében	125
4.1.9	Többségi-kisebbségi nyelvek oktatása	127

4.1.10	Korrupciós mechanizmusok	129
4.1.11	Kisebbségi dimenziók	131
4.1.12	Romák oktatása	132
4.1.13	Kisebbségi jövőképek – iskolátlanítás, közösségi iskola	134
4.1.14	Összefoglalás	136
4.2	Pedagógusok és minőségkoncepciók I. (a kérdőívek tapasztalatai alapján)	136
4.2.1	A kutatás előzményei. A tanári professzionalizáció néhány eleme	136
4.2.2	Módszertani előzmények	141
4.2.3	Általános szociodemográfiai adatok	141
4.2.4	Tanár típusok	144
4.2.5	A jó iskola ismérve	146
4.2.6	Tanításon kívüli rendszeres iskolai tevékenység	148
4.2.7	Pálya stabilitása - jövőkép	149
4.2.8	Diákok megítélése	149
4.2.9	Iskolaválasztás	150
4.2.10	Iskola hasznossága, iskola és környezete	150
4.2.11	Hatékony tanári munka	154
4.2.12	Iskola-szülők kapcsolata	157
4.2.13	Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás	158
4.2.14	Összegzés	161
4.3	Pedagógusok és minőségkoncepciók II. (az interjúk tapasztalata alapján)	162
4.3.1	A minőség definíciója	162
4.3.2	Szülői igények körvonalazódása	163
4.3.3	A diákok igényei	165
4.3.4	Diákok a tanárok szemszögéből	165
4.3.5	Diákok és tanárok intézményválasztása	166
4.3.6	Tanárok és diákok motiválása	169
4.3.7	Az intézmények külső kapcsolatrendszere	170
4.3.8	Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság	172
4.3.9	Alulfinanszírozás	173
4.3.10	Tananyag, vizsgatárgyak	174
4.3.11	A tagozatos iskolák problémái	174
4.3.12	Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei	175
4.3.13	Iskolák önbesorolása	176
4.3.14	Jövőkép és stratégia	177
4.3.15	Önálló intézményi stratégiák	178
4.3.16	Tanártovábbképzés	179
4.3.17	A minőségbiztosítás lehetőségei	182
4.3.18	Összefoglalás	183
5	Minőség a “fogyasztók” szemszögéből. A diákok minőségkonceptiói és az ifjúsági kultúra néhány eleme	185
5.1	Bevezető, a kutatás megalapozása	185
5.2	Általános adatok	189
5.3	Minőségkonceptiók a diákok körében	191

5.3.1	A jó iskola	191
5.3.2	Diákok önképe	194
5.3.3	A szülők viszonya az iskolához – ahogy a diákok látják	196
5.4	A diákok időhasználata	197
5.5	Az ifjúsági kultúra néhány eleme	201
5.6	Továbbtanulási szándékok	204
5.7	Az iskolai teljesítmény, a családi háttér és a kulturális tőke összefüggései	209
5.8	ÖSSZEGZÉS	215
6	Irodalomjegyzék	218

1 Bevezetés¹

1.1 A kutatás tárgya, hipotézisei

A 2004-ben kezdődött kutatásunk — mely a romániai magyar felső középfokú oktatás minőség-percepciójának illetve a minőség-felfogások sokféleségének, dimenzióinak kutatására törekszik — abból a sokak (tanárok, egykori és jelenlegi diákok, szülők, intézményvezetők, oktatási szakemberek, vállalatvezetők) által érzékelt vélt és megfogalmazott problémából indult ki, mely az oktatás minőségi romlását tételezi.

Kutatásunk célja megvizsgálni, hogy mennyire megalapozott e feltevés, vagy csak az idősebb generációk fiatalabbakkal szemben megnyilvánuló fenntartását tükrözi? Igyekszünk feltárni, hogy melyek az oktatás rendszerszintű illetve helyi problémái, ha vannak, hol rejlenek a minőség-lánc törései, a kihívások milyen csapdákat illetve lehetőségeket rejtenek magukban. Célunk feltárni a „szolgáltatók” (tanfelügyelők, intézményvezetők és tanárok), valamint a „felhasználók” (főként diákok) minőségkoncepcióit, motivációit, aktuális igényeit és elvárásait, az oktatással szemben megfogalmazott álláspontját, fenntartásait, elégedettségének és motivációjának irányultságát, mértékét. Szándékunk elemezni, hogy melyek a minőségi oktatás megvalósításának lehetőségei, illetve feltételei egy centralizált, adminisztratív elszámoltatási rendszerben működő, elitista oktatási rendszerben.

1.2 Kutatásuk módszerei

A fogyasztó szempontú oktatáspolitikai megközelítést alapul véve abból indultunk ki, hogy ahhoz, hogy az iskola betöltse funkcióját, céljával a társadalom különböző csoportjai igényének és elvárásainak kielégítését kell kitűznie.

Kutatásunk több erdélyi iskolaváros felső középfokú (líceum, gimnázium) oktatási intézményére terjedt ki, melyeket a következőképpen csoportosítottunk: 1. Bánság és

¹ Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, megjelent: Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *REGIO*, 2004/2, 57-79 o.

Partium – Temes, Arad, Bihar, Szatmár; 2. Közép-Erdély – Kolozs, Fehér, Maros; Székelyföld: Hargita, Kovászna, Brassó.

A helyszínek kijelölésében elsődleges szerepet játszott, hogy olyan városokat válasszunk, melyekben a középfokú magyar oktatás nagy hagyományra tekint vissza. E városok jelentős mértékben eltérnek egymástól, ami a népesség nagyságát, nemzetiségi összetételét, magyar középfokú oktatási intézményekkel történő ellátottságát illeti. A felmért oktatási intézmények jellege is több szempontból különböző. Egyrészt nyelvi szempontból, amennyiben a vizsgált intézmények egy része teljesen magyar nyelvű, más részük tagozatos, azaz egyaránt rendelkezik román és magyar nyelven tanuló osztályokkal. Másrészt eltérő az egyes középiskolák jellege is, amennyiben a felmért intézmények között vannak elméleti középiskolák és szakközépiskolák is. Különböző a középfokú intézmények mérete is, ami a tanárok és a diákok létszámát illeti, eltérőek az iskolák a tekintetben is, hogy többségük csak középiskolai osztályokat képez, de vannak olyan intézmények, amelyek általános iskolai képzést is indítottak.

A kutatási probléma pontos meghatározása érdekében előbb egy irányított tanárok körében végzett fókuszcsoportos beszélgetésre került sor Kolozsváron, majd ezt követően a tanári kérdőívekkel² (310 darab) és középiskolák igazgatóival (6 darab) valamint tanfelügyelőkkel készített interjúkkal mértük a romániai magyar középfokú oktatás „szolgáltatóinak” minőség-konceptióit. Az interjúk a témakör szabadabb, mélyebb feltárására kínáltak lehetőséget. Eljárásunk célja, hogy előzetesen keretet adva a beszélgetésnek, minél kevesebb kérdéssel (irányítással) kapjunk betekintést az egyes intézmények működésébe, az intézmények vezetőinek jövőképebe, stratégiájába, célkitűzéseibe, minőség-konceptiójába, vezetési stílusba, a fennálló problémákba. A diákok jó iskoláról, jó tanárról, minőségi oktatásról, alkotott véleményét kérdőívekkel szondáztuk.

² A tanári és diák kérdőívet valamint az interjúk tervét lásd a mellékletben.

2 Előzmények³

2.1 Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata

Az oktatáspolitikai elmélete négy oktatáspolitikai megközelítést határol el egymástól, azok alapvető értéktételezése alapján⁴, ezek: az *elitista*, az *egalitarista*, a *liberális* és a *demokrata* oktatáspolitikák. Az egyes oktatáspolitikai modellek valamely országok adott időben megvalósult gyakorlatának, illetve alapvető jellemzőinek leegyszerűsítése, elvonatkoztatása (pl. az elitista modell a francia forradalmat követő Franciaország oktatáspolitikáján alapul). A modellek segítségével nemcsak az adott ország, de más országok oktatáspolitikája is leírható.

A minőség és értékelés kérdése a fejlett (nyugat-európai) országokban a középfokú oktatás expanziójával egy időben, az 1970-es években került az állami oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába.

Nagy Péter Tibor (1999) szerint „a minőség jelszava a mindenkori elit védekezése a túl nagyra és túl kiterjedté vált oktatási rendszerben”, mellyel az oktatási expanzió körülményei között hagyományos pozíciói megőrzésére törekszik. Nagy Péter Tibor a minőség kérdéskörének felbukkanását a négy alapvető oktatáspolitikai megközelítés közül az *elitista* oktatáspolitikához köti, melynek jelszava „minőséget azoknak, akik megérdemlik”.⁵

Az *elitista* oktatáspolitikáé⁶ az elitek irányításának ideológiájára támaszkodik, egyidejű centralizációt és liberalizációt feltételez, azonban nem rendelkezik a politikát gyakorlatba ültető eszközökkel. A „minőség korát” megelőző oktatáspolitikai megközelítés az *egalitarista*, esélyegyenlőség-elvű politika melynek jelszava „mindenkinek ugyanaz”.⁷

³ Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, megjelent itt: Minőségkonceptiók az oktatásban. *REGIO*, 2004/2, 3-15 o.

⁴ Lásd a dolgozat végén található táblázatot.

⁵ “Quality for those who deserve it”.

⁶ Az egyes oktatáspolitikák és a minőség összefüggésének vázlatos bemutatását lásd a dolgozat végén található táblázatban.

⁷ “The same for all”.

Az *egalitarista* oktatáspolitikai baloldali ideológiáktól befolyásolt, centralizmust és ellenőrzést feltételez, és strukturális valamint intézményi eljárásmodokkal, eszközökkel rendelkezik e politika gyakorlatba ültetéséhez. A *liberális (szabad piaci)* oktatáspolitikai ezzel szemben ideológiamentes, technokrata jellegű megközelítés, jelszava „Minőséget azoknak, akik megengedhetik maguknak”.⁸ Ez a politika decentralizációt és liberalizációt feltételez. A negyedik szinten ideológiamentes oktatáspolitikai megközelítés a *demokrata*, melynek jelszava „minőséget mindenkinek”.⁹ A *demokrata* politika, a szabad piacihoz hasonlóan decentralizációt és liberalizációt feltételez és funkcionális eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez (programok, minőség - management, fejlesztés és támogatás).

<i>Oktatáspolitikai modell</i>	<i>A minőség célcsoportja:</i>	<i>Milyen politika szükséges a megvalósításához?</i>	<i>Milyen eszközök állnak rendelkezésre az oktatáspolitikai megvalósításához?</i>
Elitista	Minőséget annak, aki megérdemli.	Centralizáció, liberalizáció.	Nincsenek eszközök.
Egalitarista	Ugyanazt a minőséget mindenkinek.	Centralizmus és kontroll.	Strukturális, intézményi eljárásmodok és eszközök.
Liberális (szabad piaci)	Minőséget annak, aki megengedheti magának.	Decentralizáció és liberalizmus.	Nincsenek eszközök.
Demokrata	Minőséget mindenkinek.	Decentralizáció és liberalizmus.	Funkcionális eszközök.

Az 1970-es évekig a nyugat-európai országok oktatáspolitikai prioritásait az esélyegyenlőség biztosítása (esélyegyenlőség-elvű oktatáspolitikai), az oktatás demokratizálása és kiterjesztése alkotta. A minőség problémájának előtérbe kerülését Halász Gábor (1999) két okra vezeti vissza: a második világháborút követő gazdasági

⁸ “Quality for those who can afford it”.

⁹ “Quality for all”.

fejlődés megtorpanására és a költségvetési források beszűkülésére, melyet a baloldali irányultság helyére lépő konzervatív-liberális politika hatásának tud be.

Kozma Tamás (1999) a minőség és elszámoltathatóság oktatáspolitikai gyökereit szintén a politikai rendszer megváltozásából, a neoliberais politika előretöréséből vezeti le. A konzervatív –liberális politika jelszava a „value for money”, értéket a pénz ellenében, azaz minőségi szolgáltatást az anyagi ráfordításért cserében.

Angliában e politika kialakulását elősegítette az 1980-as években az oktatási rendszer szigorú társadalmi bírálata, mely elsősorban az oktatás „szolgáltató” központúságát¹⁰, azaz a tanárok ellenőrzése alá került oktatást ostromozta. A bírálat mögött a fogyasztói társadalom kialakulása tételezhető, amely az oktatást szolgáltatásként értelmezi, és mely szerint e szolgáltatás célja a fogyasztók igényeinek felmérése és minél teljesebb kielégítése.

A közép-európai társadalmak azonban a nyugat-európaiktól eltérő változásokon mentek keresztül, ezért a minőség kérdése is csak jóval később került az érdeklődés középpontjába. A közép-európai térségben bekövetkezett 1989-es társadalmi változások következtében ezen országok oktatáspolitikái a szabadság megteremtésére, az oktatás demokratizálására helyezte a hangsúlyt, céljuk az oktatás politikai ideológiától történő mentesítése, a közösségek autonómiájának újjáépítése.

Míg a nyugat-európai társadalmakban a minőség fogalom az adott szolgáltatás fogyasztója által érzékelt minőséget, az újat és korszerűt jelentette, addig a kelet-európai társadalmakban a minőség valamely külső szervezet (legtöbb esetben az állam) által támasztott elvárásoknak történő megfelelést, illetve a társadalmi tudatban a régicit, a pártállami rendszert megelőző időszak értékeit jelentette.

¹⁰A liberális (szabad – piaci) oktatáspolitikai megközelítés értelmében az oktatási rendszerben, mint a gazdaságpolitika minden más szolgáltató szektorában megkülönböztetünk szolgáltatókat és vevőket. Az oktatás szolgáltatói az egyes oktatási intézmények, azok vezetői, pedagógusai, míg a vevők a diákok, vagy tágabb értelemben a szülők, a társadalom, a munkaerőpiac.

Romániában az 1989-es változások után a többség által irányított illetve kontrollált politikai diskurzusokban (pl. a tanügyi törvényt tárgyaló parlamenti viták során¹¹) gyakran történtek utalások a két világháború közötti időszakra. Ennek az időszaknak az idealizált értékei jelentik a román többség számára a minőséget. A magyar kisebbség számára azonban a történelemnek egy másik szelete, a monarchia idejéből származó, vagy az 1940-1944 közötti “magyar világ” értékei számítanak vonatkoztatási pontoknak.

A minőséggel való tudatos és szervezett foglalkozás egyes szerzők (Setényi, 1999/b) szerint leginkább a decentralizált oktatási rendszerek sajátossága, azaz a szabad piaci és a demokratikus oktatáspolitikák velejárója. Setényi tehát az elitista oktatáspolitikákat nem tartja minőségközpontú oktatáspolitikának, tekintettel azok centralizált jellegére.

A központilag szervezett és felsőbb elvárások kielégítését szolgáló oktatási intézményekben és rendszerekben általában a "minőség előtti kor" fogalmaival elemzik a végzett munkát, mint amilyenek az eredményesség, a színvonal és hatékonyság. Ezzel magyarázható, amint a későbbiekben látni fogjuk, hogy a romániai magyar középfokú oktatás minőségét az oktatásban részt vevő belső szereplők (tanárok, intézményvezetők) továbbra is e fogalmak, főként az eredményesség és színvonal szinonimájaként értelmezik.¹²

Setényi János (1999/b) a magyarországi oktatási rendszer minőségi problémáit a tanárszakma helyzete és feladatai közötti ellentmondásban, a tanulók és szüleik kiszolgáltatottságában, az oktatásban érdekeltek, iskola-felhasználók gyenge mértékű bevonásában, a vevőszolgálati eljárások teljes hiányában (helyi és országos szinten egyaránt), a világos helyi és országos követelményrendszerek hiányában, a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiányában, a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiányában látja. A

¹¹ A kérdéssel részletesebben A román felsőoktatáspolitikája 1990-2003 között című dolgozatomban foglalkozok. Megtalálható a Debreceni Egyetem könyvtárában.

romániai magyar középfokú oktatás elemzése során látni fogjuk, hogy a magyar oktatási rendszer problémái a román oktatási rendszerre is érvényesek, ugyanakkor további problémákkal egészülnek ki.

A minőség kérdéseinek előtérbe kerülését jelentős mértékben elősegíti a középfokú oktatás eltömegesedése, a szabad iskolaválasztás, valamint a demográfiai apály tartós elhúzódása (Setényi, 1999/a). Az eltömegesedett, de demográfiai apállal konfrontálódó oktatási intézményeknek ugyanis egyre inkább versenyezniük kell az iskolák között szabadon választó hallgatókért (ill. szülőkért), mely versenyhelyzet az oktatási kínálat szélesítésére, a minőség javítására ösztönzi őket.

McGaw (1997) a minőség javítására irányuló tendenciának tudja be a nagymértékben centralizált (mint amilyen a volt szocialista országok többsége volt) és nagymértékben decentralizált (Anglia, Amerikai Egyesült Államok) rendszerek egymás irányában történő elmozdulását. Ez az elmozdulás a decentralizált oktatással rendelkező országok esetében egy bizonyos mértékű központosítást, a szétágazó rendszerben egységes, országos, vagy adott esetben regionális célok, standardok, követelmények bevezetését jelentette (pl. Nagy-Britanniában az egységes alaptanterv bevezetését). Centralizált oktatási rendszerek esetében az intézmények irányításának helyi (pl. önkormányzati) szintjére történő lebontását, a többpólusú finanszírozás támogatását, azaz decentralizációt jelentett. Még akkor is, ha némely esetekben (pl. Romániában) ez a decentralizáció csupán a hatalom alsóbb szintre (minisztériumi szintről megyei tanfelügyelőségek¹³ szintére) történő delegálását, azaz dekoncentrációját jelentette (a társadalmi változásokat követő első 4 évben). Mindkét irányú mozgásnak (centralizáció \Rightarrow decentralizáció, decentralizáció \Rightarrow centralizáció) közös a célja: az oktatás minőségének javítása. A decentralizálás esetében azon feltételezés áll a háttérben, hogy a felelősség helyi szintre történő lebontásával, a társadalomról közvetlen információkkal rendelkező döntéshozók eredményesebbek lehetnek az oktatás irányításában. A centralizálás esetében azon megfontolás áll a

¹² Lásd a továbbiakban az erdélyi középiskolák igazgatóival készített interjúk elemzését.

hátterben, hogy a közös országos célok által, túllépve a behatárolt helyi tapasztalatokon, magasabb követelmények teljesítésére kerülhet sor.

A fenti elméleti megközelítésekől kiindulva feltételezhetjük, hogy a három alapvető tényező (tömegesedés, részben szabad választás, demográfiai apály), melyek nagymértékben jellemzőek a romániai magyar középfokú oktatás helyzetére, valamint az ország oktatási rendszerének valódi decentralizálása (Reisz, 1997) (a decentralizálás - recentralizálás hullámvásának elcsitulása) várhatóan a minőség fogalmának átértékelését vonja maga után. Remélhetőleg ekkor már a minőség a korábbiakkal ellentétben nem a „rég, megbízható, kipróbált” lesz, hanem az újszerű, versenyképes fogalmakkal kerül elszakíthatatlan kapcsolatba.

Az OECD (1989) országok irányelvei szerint a minőség megvalósításának feltételei: elkötelezettség világos és közösen kidolgozott normák és célok iránt, együttműködésen alapuló tervezés, megosztott döntéshozás, együttműködés a tervek és döntések gyakorlatba ültetése és az értékelés során, kezdeményező és a fejlesztést fenntartó irányítás (vezetés), a foglalkoztatottak stabilitása, „in service” továbbképzés az oktatási intézmény pedagógiai és szervezeti szükségleteinek függvényében, szervezett és harmonikus tanterv kidolgozása, a szülők intenzív bevonása és támogatása, iskola-szinten elfogadott és elismert értékek kidolgozása (szemben az individuális értékekkel), a tanulási idő effektív módon történő kihasználása, az oktatási vezetők aktív támogatása.

2.2 Versenyző minőségfogalmak

Amint fennebb is láthattuk, a minőség kérdésének többféle megközelítése létezik. Gyakran összemósódtak olyan fogalompárok, mint amilyenek a minőség – színvonal, minőség - hatékonyság, a minőség - eredményesség, minőség – elszámoltathatóság. Természetesen ezen megközelítések nem határolhatók el mereven, hiszen részben fedhetik egymást, ugyanakkor a minőség fogalma, amint azt látni fogjuk, összetettebb, mint az

¹³ A minisztérium alárendeltségében, annak közvetlen felügyelete alatt működő regionális (megyei) szintű oktatásigazgatási egységek.

eredményesség, a színvonal, vagy a hatékonyság. Éppen ezért szükség van a pontosabb meghatározásukra.

A *színvonal* Setényi (1999/a.) definíciója szerint mindig egy adott rendszer – például a felsőoktatás, munkaerőpiac – elvárásainak történő megfelelést jelenti.

Amint azt a romániai magyar középfokú oktatás minőségéről szóló tanulmányokban látni fogjuk, a minőségnek a színvonal felől történő megközelítése a romániai magyar középfokú oktatás egyik alapvető jellemzője. A színvonalat a felsőoktatásba bejutott diákok számával, az országos versenyeken kiemelkedően szereplő diákok számával mérik.

Eredményesnek olyan oktatási folyamatot neveznek, melynek során a folyamat résztvevői megfelelnek az előre megadott elvárásoknak. (Setényi, 1999/a)

A minőség és eredményesség összekapcsolását megvalósító oktatáspolitikák a mérés és értékelésre fektetik a hangsúlyt. A minőség mérése nyugat-európai viszonylatokban is kezdetben csak a tanulók kompetenciájára vonatkozott, a későbbiekben azonban kiterjedt a tanárok és oktatók, az egyes intézményi feltételek és lehetőségek, a vezetés, az erőforrások mérésére és értékelésére is. Az eredményesség – minőség ilyen mélységű összekapcsolása nem jellemző a román centralizált középfokú oktatásra. A minőség mérése nagymértékben csak a tanulók kompetenciájának mérésére korlátozódik. A mérés és értékelés problematikusságáról a későbbiekben Santos Guerra minőség-csapdáinak elemzése során kerül sor.

A *hatékonyság* a működésre fordított anyagi és szellemi erőforrások és az eredmények közötti kapcsolatra vonatkozik (Setényi, 1999/a).

A fentiekből kitűnik, hogy míg a színvonal, az eredményesség és a hatékonyság valamilyen külső (sok esetben állami) elvárásokhoz történő igazodást jelent, addig a minőség elsősorban a felhasználók igényeinek kielégítését tartja szem előtt (Setényi,

1999/b). Tekintettel arra, hogy az erőforrások jelentős része az állami költségvetésből származik, így a minőség-hatékonyság piacgazdasági eszméjének térnyerése a román középfokú oktatásban minimális.

A minőség és *elszámoltathatóság* összekapcsolása a neoliberalizmus érdeme, „a value for money” politika következménye. Az elszámoltathatóság célja lényegében az oktatási intézmény (tanár) szakmai autonómiájának korlátozása. Kozma Tamás (1999) munkájában három elszámoltatási rendszert különböztet meg: *adminisztratív*, *piaci* és *közösségi* elszámoltatást. Ezen elszámoltatási rendszerekhez a különböző országok eltérő időkben megvalósult gyakorlata szolgáltatta a mintát. Az elszámoltatási rendszerek abban is különböznek, hogy ki a számonkérő, illetve, hogy kinek számol el az iskola?

Az *adminisztratív elszámoltatás* a központosított rendszerek sajátossága – ilyen értelemben teljes mértékben megfeleltethető a román oktatáspolitikának. Ebben a rendszerben az iskolát az állam (egykor az egyház) számoltatja el. Az elszámoltatás e rendszerét korábban a felügyelet és ellenőrzés fogalmak takarták, újabban mérésnek és értékelésnek hívják. Az értékelés napjainkban – amint azt a későbbiekben látni fogjuk – a minőséggel kapcsolatos viták középpontjába került.

A *piaci elszámoltatás* az 1990-es években a piacgazdasági folyamatok elterjedésével, az oktatás privatizálásával és az iskolaválasztás lehetőségével indult, Angliában és az Egyesült Államokban. A piacosítás az iskola egy újfajta elszámoltatása, melyben az iskolának arról kell elszámolnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni a szülők és a gyerekek elvárásait a rendelkezésre álló források segítségével. A piaci elszámoltatás egyik eszköze az AEÁ-ban a tanárok diákok általi minősítése. Ezen elszámolástól függ a fenntartó részéről a finanszírozás mértéke, az iskola vezetésének megítélése, a tanárok létbiztonsága.

A *közösségi elszámoltatás*, az angol közösségi ellenőrzés fogalom szinonimája. Ebben az esetben az iskolának a közösség előtt kell számot adnia. Az iskola a közösségtől függ

(annak elitjétől, vezetőitől). A közösségi elszámoltatás érvényes Magyarország esetére is, ahol 1993-tól az iskola az önkormányzatok hatáskörébe tartozik.

A romániai középfokú oktatás alapvetően az adminisztratív elszámoltatás rendszerébe illeszthető. Tekintettel arra, hogy a középfokú oktatás legnagyobb mértékben állami fenntartásban működik, így nem érvényes rá sem a piaci, sem a közösségi elszámoltatás. Bár az oktatási reform részeként történtek lépések az oktatás decentralizációja érdekében, így 1998-tól kezdődően az iskolák fenntartásában szerepet kapott a helyi adminisztráció is (az ingatlanok karbantartásában, kisebb befektetések finanszírozásában), ennek mértéke azonban elhanyagolható. A kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával hol előre, hol visszalépések történtek a decentralizálás irányába (a decentralizálás irányába például 1998-ban, a recentralizálás fele 2000-ben),¹⁴ ezért a közösségi elszámoltatás nem működik (Bîrzea, 1996).

Miguel Ángel Santos Guerra, a neves spanyol oktatási minőségszakértő szerint az oktatás minőségéből kiindulva, megállapítható, hogy hogyan épül fel az adott ország. Pesszimista véleménye szerint napjainkban „egy neoliberális jellegű kultúrában élünk, melyet az individualizmus, a versengés, a társadalmi relativizmus, a hatékonyság megszállottsága, a társadalmi konformizmus, a piacgazdaság törvényei és a hátrányos helyzetűek mellőzése határoz meg” (Santos Guerra, 2000). E negatív társadalomkritikából kicseng, hogy a negatív képen csak a közösségi értékeket előtérbe helyező kooperatív jellegű minőségi oktatás változtathat.

2.3 A minőség definíciója

A minőség definíciójára irányuló szándékkal egyidőben felmerülő kérdés, hogy ki állapítja meg, hogy mi számít minőségnek és melyek annak ismertetőjelei?

Setényi (1999/b) szerint lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait. Ugyanakkor a felhasználók sokféleségéből fakadóan

¹⁴ A centralizálás - decentralizálás kérdéseinek részletesebb elemzését lásd Fóris Ferenczi Rita tanulmányában.

sokféle minőségfogalom létezik. Az alábbiakban csak néhány minőségdefiníciót villantunk fel Setényi János (1999/a) szakirodalmi áttekintésére alapozva, melyek többsége nem oktatási szakértőktől származik.

Az egyik legérdekesebb ezek közül Feigenbaum - a számítástechnikai tudományok professzora – meghatározása, mely szerint „a minőség mozgó célpont” (Setényi, 1999/a). A definíció arra utal, hogy a fogyasztók igényei állandóan változnak az emberi szükségletek kielégítésének Maslow-i törvénye szerint, melynek értelmében egy szükséglet kielégítése mindig újabb szükségletet szül. Ezért mozgó célpontra lő, aki meg akarja határozni a minőséget, ugyanis az csak egy adott „itt és most” keretei között megfogható, kontextus-függő változó.

C. Ball (1995) szolgált a legtömörebb megfogalmazással, mely szerint „a minőség nem más, mint a célnak való megfelelés”. Itt is a fogyasztó tűzi ki a célt, veti össze az eredményt a kitűzött céllal és vonja le a következtetést.

Crosby szerint „a minőség a vevőkkel közösen megállapított követelmények teljesítése, és módosítások kezdeményezése a vevői igényeknek való jobb megfelelés érdekében” (Setényi, 1999).

W.J. Young (1998) szerint „a minőség a szolgáltatás kitűzött standardja, mely akkor valósul meg, ha egy szervezet eléri a fogyasztóval kölcsönös megegyezésben kitűzött céljait és kielégíti annak igényeit. Ehhez folyamatosan fenn kell tartani a kölcsönös megegyezésben kitűzött célokat és politikákat; megpróbálva állandóan tovább fejleszteni és elébe menni a fogyasztók igényeinek”.

Valamennyi definícióban közös tényező, hogy a minőség a fogyasztói/vevői igények függvénye, ami azonban állandó újraértelmezésre szorul, tekintettel az igények folyamatos változására, azok optimálisabb kielégítése céljából.

A minőség ISO szabványcsaládjának definíciója szerint: „Minőségnek nevezzük valamely termék vagy szolgáltatás olyan jellemzőinek összességét, amelyek alkalmassá teszik azt a vevők kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”(MSZ EN ISO 8402:1996 szabvány). Az ISO szabvány, tehát tovább lép a minőség fogalom elmélyítésében mivel a rejtett igényeket is bevonja a meghatározásba. Ezen igények feltárása és kielégítése éppen alapvető (rejtett) tulajdonságuk következtében akadályokba ütközhet. Az ISO meghatározás oktatásra alkalmazott változata nem hangsúlyozza a minőség mozgó célpont jellegét, „Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”(Setényi, 1999/a) Ezért a fenti definíciót kiegészítve a mozgó célpont jelleggel megállapodhatunk a következő definíció mellett: Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett, *állandóan változó* igényeinek minél teljesebb kielégítésére.

A minőség e partnerközpontú felfogása szerint az általunk is vizsgált réteg (a pedagógusok) és intézményes környezete (az iskola, a minisztérium) képes a vele szemben támasztott, külső szereplők (szülők, önkormányzatok, más intézmények) részéről megfogalmazott igényekre egyéni és intézményi válaszokat adni. A minőség ezen felfogása azonban azt feltételezi, hogy az iskola és szűkebb vagy tágabb környezete egyaránt aktív. Vagyis azt, hogy a környezet képes jól körülhatárolható elvárásokat megfogalmazni, az iskola pedig képes ezekre rugalmasan reagálni. Vagy azt, hogy az iskola kezdeményező módon képes környezetét arra buzdítani, hogy kéréseket, elvárásokat fogalmazzon meg vele szemben (amelyekre ő majd elfogadható válaszokat is ad). A román iskolai kultúrát vizsgáló kutatások azonban pesszimista választ sugallnak e reláció hatékony együttműködésére vonatkozóan. A bukaresti Neveléstudományi Intézet munkatársai (Iosifescu et alii, 2001, 2002) iskolai esettanulmányokra építve arra a következtetésekre jutottak, hogy az iskolai kultúrának két általános (általánosítható) eleme van:

1. *a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás*: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetési stílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és

intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusán viszonyulni a döntéshozókhoz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrál, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem” logikája;

2. *a bizonytalanság elkerülésének magas igény szintje*: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

A román tanári szakma professzionalizációját azonban nem lehet elválasztani az 1990-től kezdődő reformfolyamatoktól. Szakértők szerint a szakmai kibontakozást éppen a reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. Mivel e reformfolyamatok *top-down*, azaz fentről lefelé, nagyon gyakran bürokratikus módon (csak papíron) terjedtek vagy az oktatáspolitikusok ily módon igyekeztek terjeszteni, a tanárok mintha kimaradtak volna e folyamatokból. Pedig az OECD 2000-es Romániára vonatkozó jelentése is tartalmazza azt az ajánlást miszerint a változásra irányuló folyamatok sikerességének záloga éppen az, hogy a tanárok azt érezzék, tőlük, általuk indulnak el a folyamatok. Mivel ez nem történt meg, a tanárok és iskolaigazgatók olyan hivatalnokokká degradálódnak, akiknek nincs más dolguk csak a „fentről” érkező utasítások végrehajtása. A „professzionalizáció” akadályoztatása viszont egy másik szálon is fut: nevezetesen a pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés rendszerének (nem hatékony működése) szintjén. Noha a továbbképzések szintjén megjelentek piaci vagy nemkormányzati (alapítványi) szereplők, összességében mégis kijelenthető, hogy az alapképzés nem eléggé gyakorlatorientált és nincs összhangban a továbbképzésekkel. A pedagógusok alkalmazása területén, továbbá, az iskolák mozgásterét viszonylag szűkös, amit még inkább tetéz az a tény, hogy az iskolai menedzsment számára nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek a továbbképzések megtervezését szolgálják. Maguk a továbbképzések is gyakran csak „formálisan” zajlanak, és nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket (Iosifescu 2001a). Nem meglepő tehát, ha a román pedagógusok szakmai életútját kívülről és belülről (a

tanárok szemszögéből) egyaránt bizonytalannak, kényelmetlennek, frusztrálónak, kiábrándítóan gondolhatjuk, amelyben jelen van egyfajta félelem az állandó bürokratikus kérdőrevonás lehetősége, az egzisztenciális bizonytalanság, elégedetlenség és állóvízszerű konzervativizmus is (Iucu – Pânișoară 2000).

A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom előbbieken felvillantott sajátosságai óhatatlanul érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is. Kérdés lehet azonban, hogy a magyar iskolák és szereplői esetében előfordulhat-e, hogy bizonyos hatásokra másképp tudnának reagálni, mint a többségi iskolák. Retorikusabban fogalmazva: a kisebbségi iskolai lét ajándék avagy teher? És – kérdezhetnénk tovább – ebben a mozgástérben egyáltalán lehetséges-e vevőközpontú minőségszemléletről beszélni?

2.4 Az oktatási szolgáltatások vevői / felhasználói

Az oktatási szolgáltatások felhasználói, illetve „vevői” nagyon sokfélék. Így beszélhetünk szűkebb és tágabb körű vevőkről, külső és belső vevőkről, stb.

Szűkebb körű vevőknek általában az oktatás közvetlenül érintettjeit szokás nevezni, diákokat, szülőket, míg tágabb körű vevőknek a közvetettebb felhasználókat, például a felsőoktatást, a munkaerőpiacot, az önkormányzatot és államot (egyben mint fenntartókat is).

Belső vevőnek a rendszeren belül levő tanárok nevezhetők, akik a diákokat a későbbiek során egymástól átveszik (például 8 osztályos középiskola esetében, a felső tagozat tanárai átveszik a diákokat az alsó tagozaton tanító pedagógusoktól). Külső vevő az összes többi személy illetve intézmény: diákok, szülők, munkaerőpiac, fenntartó, kormányzat, állam.

A beszállítók-átvevők közötti viszonyt Setényi (1999/a) minőségláncnak nevezi. Véleménye szerint a minőséglánc pontjain (leginkább az elemi oktatásból az általános oktatásba történő átmenetkor, valamint az általánosból a középfokba történő átmenetkor)

válik érzékelhetővé leginkább az előző oktatási szakasz minősége. Minőséglánc szakadásának nevezi azt, ahol az új képzési szintre lépő hallgatók rosszabb tanulmányi eredményeket érnek el, vagy kudarcot vallanak (kiesnek, kimaradnak). Papp Z. Attila szerint¹⁵ ellenkező esetről és a minőséglánc megerősödéséről is érdemes beszélni, amikor a felsőbb képzési szintre lépő diákok az előzőnél lényegesen magasabb eredményt érnek el (például egy nagyon magas követelményekkel tanító pedagógustól illetve iskolából, más pedagógushoz ill. iskolába kerülő diákok esetében fordulhat elő).

2.5 A minőség biztosításának / fejlesztésének lehetőségei

Általánosan elterjedt az a meglehetősen leegyszerűsítő nézet, hogy az oktatás minősége az erőforrások, főként anyagi erőforrások hiányának következménye, illetve, hogy a minőség javításához csak egyszerűen több pénzre van szükség. E felfogásból kiindulva az 1970, 1980-as években legtöbb nyugat-európai ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ez nem járt kimutatható minőségbeli változásokkal, amiből az illető kormányzatok arra a következtetésre jutottak, hogy az anyagi ráfordítások az oktatás minőségének romlása nélkül csökkenthetőek. Vagyis az oktatási intézmények minőségi fejlődése költségfüggetlen. Ennek értelmében a minőségi fejlődés költségcsökkentés esetén is elérhető, a források hatékonyabb felhasználásával. (McGaw, 1997)

Ezzel egyidőben az értékelés került az oktatás minőségéről szóló viták középpontjába. Az oktatás minőségi javításának egyik járható útja Miguel Ángel Santos Guerra szerint az intézmények külső értékelésén keresztül vezet. Ez az értékelés azonban nagymértékben különbözik a szocialista típusú oktatási rendszerekben megszokott értékeléstől, ahol az értékelés célja a központilag (államilag) meghatározott célok teljesítésének elérése, következménye pedig ezzel összhangban jutalmazás vagy büntetés.

Guerra szerint napjaink oktatási gyakorlatában túl sok az értékelés és kevés a változás. Az értékelés buktatóit egy külön könyvében foglalta össze, melynek címe a Minőség csapdái (1998/1). A csapdák egyike, hogy az értékelés általában csak a tanulói teljesítmények

¹⁵ Egyik beszélgetésünk során elhangzott vélemény.

értékelését foglalja magába, figyelmen kívül hagyva olyan tényezőket, mint a családi háttér, tanulási körülmények, környezet, kortársak befolyása, az intézményi adottságok, a tanár szerepe a folyamatban, a tanterv, tankönyvek, a tanítási módszerek. A másik csapda, hogy csak az ismeretek értékelése történik és nem az értékek, viselkedésé, az együttélésé. Harmadik csapda, hogy az értékelés a mennyiségre helyezi a hangsúlyt a minőség helyett. Negyedik, hogy háttérben marad a kérdés: mit tanulnak a diákok, miközben tanulnak? Ötödik, hogy az értékelés célja a mérés és besorolás, hierarchizálás.

Az értékelésnek gyökeresen szakítania kell e hagyománnyal és helyét egyfajta megértő, támogató, a kölcsönös tanulást szolgáló értékelésnek kell átvennie (Guerra, 1998/2). Az értékelésnek folyamatos dialógusnak kell lennie, melynek célja, hogy feltárja és megértse a valóságot, ugyanis csak a megértés révén lehetséges a jobbítás. Az értékelés a megértésen keresztül tanulási folyamat, melyből minden résztvevő tanul (Guerra, 1999). Tekintettel arra, hogy az értékelés mindig alá-fölé rendelődő kapcsolat az értékelt és értékelő között, így annak etikai, kritikai, morális vonzatai vannak. Guerra jelszava ezért, hogy „értékelj és megmondom ki vagy”. Az értékelésnek akkor van értelme, ha azt lehetőleg az értékelt intézmény kezdeményezi, valamilyen konkrét céllal. Az értékelő feladata segítő jellegű tanácsadással hozzájárulni a kitűzött cél, közvetve pedig a minőség javításának eléréséhez. Célja nem annak meghatározása, hogy az adott intézmény mit tesz jól, vagy rosszul, hanem, hogy hogyan kellene csinálni. Tisztázni kell azt is, hogy kin segít, vagy kit veszejt el az értékelés, milyen értékeket szolgál, vagy milyen értékeket támad, ellenkező esetben az értékelés akár ronthat is a kiindulóponti helyzeten.

Setényi János az oktatás minőségének biztosítását, az oktatási rendszerbe bevezetett minőségbiztosítási eljárásokon (ISO vagy TQM) keresztül látja megvalósíthatónak. Véleménye szerint az oktatás egyre inkább a társadalmak egyik alapvető szolgáltatásává válik, melyek minőségbiztosítása így alapvető kérdés (Setényi, 1999/a).

3 Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon¹⁶

A magyar kisebbségi oktatás középiskoláinak helyzete és ennek a helyzetnek az értelmezése és értékelése csak abban az esetben felel meg a tárgyilagos láttelet igényeinek, ha kiindulópontként elfogadja, hogy a magyar kisebbségi oktatás sajátos problémáinak megértése és kezelése csak a romániai oktatás egészének rendszerösszefüggései alapján, ezek figyelembevételével lehetséges.

Ebben az értelmezési keretben elsősorban azt kell tisztáznunk, hogy a magyar kisebbségi oktatás kétnyelvű oktatás: az államnyelv tanulása mellett a kötelező tantárgyak közül a románok történelmét és Romániai földrajzát a magyar tanulók is román nyelven tanulják. A kétnyelvű oktatás két intézményi formában működik: önálló, illetve román tannyelvű intézmények keretében működő magyar tagozatként.

A tanulmány tehát a kétnyelvű, magyar kisebbségi oktatás középiskoláinak sajátos minőségértelmezéséhez nyújt befogadási/megértési kontextust, láttatva azokat a lényeges folyamatokat, amelyek 1989-től napjainkig a romániai oktatásban lezajlottak.

A tanulmányban két, egymással többnyire ötvöződő rendező elv érvényesült: a tematikus és a kronologikus. A fejezetek a következő témák szerint rendeződnek: a törvényi keretek, az oktatásszabályozás az iskolaszerkezet, a bemeneti szabályozás, szakirányok, valamint a kimeneti szabályozás ismertetését fogja át, ezt követi a szakminisztérium, tanfelügyelőségek, iskolák hierarchiájában megmutatkozó oktatásszervezési és -irányítási gyakorlat bemutatása.

A fejezeteken belüli kronológiai rendező elv az oktatási reform egyes szakaszai szerint érvényesül 1989-től napjainkig. A tanulmány súlypontosan az 1999–2001, illetve a 2001–2005 közötti szakaszok történéseinek értelmezésére épül.

¹⁶ Ezt a fejezetet Fóris Ferenczi Rita készítette, megjelenés alatt a következő címen: A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2006.

A rendszerszintű folyamatok nyomon követésével párhuzamosan, ezekbe ágyazottan, ugyanakkor a specifikus problémákból adódóan ezektől némileg elkülönülve jelenik meg a tanulmányban a kisebbségi oktatás helyzetének ismertetése.

Az előbbieken jelzett folyamatoknak a mérlegelő értékelése magyarázatot adhat azokra az okokra, amelyek befolyásolják és meghatározzák a minőség fogalmának értelmezésmódját. Ha itt-ott jelentkezik is – többnyire tétova kételyként – az újraértelmezés kényszere vagy szándéka, valójában a rendszer egészének működési logikájából adódó tehetetlenségi nyomatók a legmeghatározóbb tényező, amely egyéni, intézményi szinten a minőség jelentéskörét továbbra is a tanítás szemléleti, tartalmi, módszertani értelemben vett folyamatos megújítására foglalja le. A rendszer résztvevői részéről (tanfelügyelők, intézményvezetők, tanárok) elszórtan ugyan, de észlelhetőek azok az újraértelmezési törekvések is, amelyek az oktatás minőségének a fentebb jelzethnél tágabb kontextusba ágyazódó jelentést tulajdonítanak.

3.1 TÖRVÉNYI KERETEK

A hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája a cseh, horvát, német, örmény, roma, szerb, szlovák, török, tatár, ukrán nemzetiségi oktatás mellett. A rendszer egészére érvényes szabályozás keretében a kisebbségi oktatás számára a törvény az anyanyelv tanulását, bizonyos tantárgyak anyanyelvű tanulását, kétnyelvű oktatási intézmények létesítését teszi lehetővé.

A magyar kisebbségi oktatás azonban a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiból adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak. Azok a törvényi keretek, amelyek a különböző nemzetiségek számára az anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatás megteremtését, kiszélesítését szorgalmazhatják, s így jogilag biztosított lehetőségként értelmezhetőek, a magyar kisebbség nézőpontjából az anyanyelvű oktatás beszűkülését jelentik.

A kilencvenes évek elején a hivatalos, többségi, illetve a magyar kisebbségi szemlélet fentiekben említett ellentéte még egyértelműen a célszerű elsorvasztással szembeni ellenállásként jelentkezett. Napjainkban viszont ennek a szemléleti összeférhetetlenségnek

egy sokkal kifinomultabb változatával szembesülünk. Rendszerszinten a legfontosabb tét az oktatás európai globalizációja. A rendszer egészének gyorsított felzárkóztatását irányító hatalom számára zavaró tényező az európai normákhoz és a belső igényekhez is igazodó kisebbségi oktatásban a magyarság sajátos oktatási helyzetéből fakadó elégedetlensége és követelése. Miközben a romániai magyarság megoldatlan oktatási problémáinak az okaként/következményeként az asszimiláció, a kivándorlás ellenében a teljes körű anyanyelvű oktatás jogának és a demográfiai helyzet, illetve a változatos nyelvi közeg sajátosságaihoz igazodó oktatás törvényi kereteinek a biztosításában látja a megmaradás esélyét, addig a hivatalos, rendszerszintű érdek szempontjából közömbös egy aránylag kiépült iskolahálózattal, képzett tanszeméllyel, anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatással bíró kisebbség egyedülállóan sajátos oktatásának a problémája. Ennél sokkal lényegesebb a többi romániai kisebbség oktatásának (például a roma oktatásnak) az európai normákhoz igazodó kiépítése.

A fentiekben említett szemléletbeli, többségi – kisebbségi alapellentét lényegében nem változott. Intenzitását, nyilvánvaló, illetve rejtettebb jellegét meghatározta az éppen hatalmon lévő kormányoknak az egész rendszert érintő oktatáspolitikája és viszonyulása a kisebbségi oktatáshoz. Módosult viszont az a belső szemlélet, ahogyan a magyar kisebbségi oktatás önmagát, a rendszerben elfoglalt helyét és az önszerveződésen alapuló belső oktatásszervezés, -fejlesztés lehetőségeit értelmezte.

Ebből a szempontból a kilencvenes évek elejétől napjainkig három nagyobb szakaszt különíthetünk el. Ez a korszakolás egybeesik a kormányváltások idejével és az RMDSZ politikai szerepvállalásának alakulásával. A kilencvenes évek első fele az önálló magyar kisebbségi oktatás mítoszának, a belső önszerveződésre épülő korszerűsítés hitének az időszaka. Az 1996-tól kezdődő, de főként az 1998–2000 közötti periódus, amelyre országosan az oktatási struktúrák decentralizációja jellemző, az együttműködésen alapuló beépülés szakasza. A 2001-től kezdődő szakaszt egyrészt az egyezményekben formát öltő politikai alkuk sora jellemzi, másrészt az a hit, hogy a hárompillérű oktatás (állami, magán és egyházi) megteremtésével kialakítható az egyházi oktatás szigetszerűen önálló

részrendszere. Az önállósági igénynek eme újabb felerősödése összefügg a felgyorsított európai felzárkózással is magyarázható recentralizációval, amely a kisebb létszámú osztályok összevonásával, az iskolák és tanári állások megszüntetésével veszélyezteti az egyre fokozódó gyermekhiánnyal már küszködő állami oktatást.

Ebben a fejezetben e történeti szempontot is követve elemzem a rendszerszintű oktatáspolitikai, oktatásirányítási folyamatok hatását a kisebbségi magyar oktatásra, s ezen belül nyomon követem a magyar kisebbségi oktatás belső, önszerveződésen alapuló oktatáspolitikáját, oktatásirányítási gyakorlatát.

3.1.1 Az önállóság és az önszerveződésen alapuló korszerűsítés igénye

Az 1989–1995 közötti időszakban az oktatást a még érvényben lévő 1978-as oktatási törvény és különböző kormányrendeletek¹⁷ szabályozták. A kilencvenes évek elején a gazdasági, politikai problémák mellett az oktatás kérdése országos szinten háttérbe szorult, sőt a rendszer sürgető reformja még az 1992–1996-os időszakban is csak a hangoztatás szintjén maradt.

Az országos szintű oktatáspolitikai pangás időszakában az RMDSZ programjában kezdettől fogva kiemelt fontosságú a magyar kisebbség igénye a teljes körű, az oktatás minden szintjére és formájára kiterjedő anyanyelvű oktatásra. Ezt a politikai érvekre támaszkodó követelést hitelesítették, erősítették azok a helyi döntések és változások, amelyek a nagypolitika szintjén elodázott törvénykezési keretek hiányából adódó „jogi űrben”¹⁸ bontakoztak ki: általános iskolák, középiskolák önállósodtak, a tanulók tömegesen átiratkoztak az 1898/90-es tanév második évharmadában beindított magyar osztályokba stb.¹⁹ Azt, hogy ezek a kedvező jelek pusztán az akkori időszak kaotikus állapotának köszönhetőek, az is bizonyítja, hogy a kisebbségi oktatás szempontjából

¹⁷ 1994/54-es, 1990/521-es, 1991/461-es kormányrendeletek.

¹⁸ A kifejezést Papp Z. Attila (2001. 76) használja az 1989–1992-es időszak jellemzésére.

¹⁹ B. Kovács 1997, idézi Papp Z. 2001. 76.

lényeges törekvéseket, például a Bolyai Egyetem újraindítását, nem sikerült politikai szinten érvényesíteni. Az 1990-ben kiadott kormányhatározatok, miniszteri rendeletek és intézkedések – teljes ellentétben az RMDSZ követeléseivel – szűkítették az anyanyelvű oktatás jogkörét: az 1990/521-es kormányhatározat megtiltotta a magyar nyelvű szakoktatást, 1990 februárjában megakadályozták a magyarországi tankönyvek behozatalát, a szeptemberi miniszteri utasítás szerint az egyetemre jelentkezők nem felvételizhettek anyanyelvükön.²⁰

Az 1990–1992-es időszak tűzoltó akcióinak és a magyarellenes közhangulatnak a tapasztalatai egyértelműen igazolták, hogy a magyar kisebbségi oktatás sorsa a megfelelő törvénykezési keret létrehozásától függ.

Az 1992–1996 közötti időszakban az alkotmány elfogadását (1992) és a felsőoktatási akkreditációs törvény (1993) megjelenését követően elkezdődött a oktatási törvény hosszas parlamenti vitája (1995). Az RMDSZ 1994-ben terjesztette elő a félmillió aláírással támogatott és az Alkotmánybíróság által alkotmányosnak minősített törvénytervezetet a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatásra. Ezt a javaslatot, illetve az RMDSZ képviselőinek és szenátorainak a készülő oktatási törvénytervezet kisebbségi oktatást korlátozó előírásainak megváltoztatására irányuló követelését nem vették figyelembe. Papp Z. Attila szerint ezeknek a követeléseknek a teljesítése az egész oktatási rendszerre érvényes alapkoncepció megváltozását feltételezte volna, de a készülő törvény szemlélete a centralizált oktatásirányítás, a szakminisztérium hatáskörének fenntartásával nem tette lehetővé az oktatási rendszer strukturális megújítását,²¹ és a reformot főként az oktatás tartalmát érintő pedagógiai újításként értelmezte.

Az oktatási rendszer egészét érintő törvénykezési keretnek a központosított szemlélete, az oktatási reform kivitelezéséhez szükséges koherens fejlesztéspolitika hiánya mellett azonban érdemes megemlítenünk egy másik koncepcionális tényezőt is, amely

²⁰ Mandel 2004. 87.

²¹ Papp Z. 2001. 77.

magyarázatot adhat arra, hogy miért háríthatta el teljes egyetértésben az egyébként politikailag nem egységes román hatalom (a kormányzó párt, az ellenzéki pártok, a képviselőház és szenátus oktatási szakbizottsága) a kisebbségi követeléseket. A többségi és magyar kisebbségi szemlélet olyan fokú összeférhetlensége miatt, amely a többség részéről eleve kizárta az átjárhatósági, áthidalási lehetőségeket. Miközben a magyar kisebbség saját iskolahálózattal, a teljes körű anyanyelvű oktatás biztosításával az oktatási rendszer részrendszereként értelmezte önmagát, addig a többségi hatalom kizárólag a szigorúan központosított rendszer egészébe olvasztott elemként tartotta számon, amelyre minden rendszerszintű, egységes, a kisebbségi oktatás szempontjait eleve kizáró rendelkezés érvényes, és csak ehhez viszonyítva nyerhet bizonyos kisebbségiségéből fakadó kedvezményeket.

A többségi értelmezés és a kisebbségi magyar oktatás önértelmezése közötti ellentmondás felismerése és az átjárhatóság keresése az 1993–1994-ben megjelenő RMDSZ dokumentumokban jelentkezik erőteljesen, és együtt jár az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés mibenlétének és szerepének tisztázási szándékával is. Fischer Fülöp Ildikó oktatási alelnöksége idején (1993–1994) már differenciálódni kezd az RMDSZ oktatáspolitikai s ezt kiegészítve az oktatásfejlesztést célzó programok tervezésével az oktatás korszerűsítését egyrészt felvállaló, másrészt a hasonló területeken munkálkodó civil szervezetek tevékenységét koordináló szerepe. Cs. Gyimesi Éva oktatási alelnök (1994–1995) stratégiai javaslata is ezt a kettős megközelítést érvényesíti, pontosítva az oktatáspolitikai és az oktatás modernizációját célzó feladatköröket és ezek összefüggését. A „virtuális, az eszmények szintjén” létező önálló magyar oktatási rendszerrel szemben a valóságos állapot „még távol van azoktól a kritériumoktól, melyek egy működőképes, minőségileg funkcionális rendszer létét garantálnák.”²² Ennek kiépítéséhez el kell kezdeni a szerkezeti és tartalmi (szemléleti, oktatás-stratégiai) önállósulás folyamatát. Ebben a folyamatban az RMDSZ Oktatási Alelnöksége az alapelvek és konkrét feladatok körvonalazását vállalja fel, szakértői háttérrel és civil támogatást biztosít a magyar

²² Cs. Gyimesi 1994. 6

politikusoknak, megerősíti és támogatja az érdekelt szervezeteket²³ az általuk vállalt célok megvalósításában a megfelelő információcsere, politikai érdekvédelem és célirányos szolgáltatások biztosításával; erősíti a civil érdekképviseletet, szervező-menedzselő szerepben olyan szellemi és anyagi erőforrásokat mozgósít, amelyek elősegítik a romániai magyar nyelvű oktatás modernizációját, ugyanakkor közvetíti a közösen elfogadott prioritásokat egy lehetőleg pártatlan, a globális szemlélettel azonosuló szaktestületnek.²⁴

A *Cselekvési program*...azért érdemel kiemelt figyelmet, mert differenciálja az oktatáspolitikai, -szervezési, -fejlesztési feladatokat, ugyanakkor érzékelteti azt is, hogy ezek egyrészt elválaszthatatlanok egymástól, másrészt olyan koherens fejlesztéspolitikát és megvalósítható, kisléptékű cselekvési programot feltételeznek, amely „a romániai magyar oktatás intézményeinek anyagi, szakmai szükségleteire, a szellemi munkaerő keresletről/kínálatra, iskola és társadalom reális kapcsolatára, az oktatás önkormányzati vonzataira” vonatkozó felmérések, tanulmányok nyomán alkotott reális helyzetkép alapján lehetővé teszi az oktatás összehangolt fejlesztését.”²⁵

Annak a kérdésnek az eldöntése viszont, hogy a kisebbségi oktatás önszerveződéséhez, belső irányításához egy országosan központosított rendszerben melyik a járhatóbb út: a *Cselekvési programban* körvonalazódó belső centralizációt és liberalizmust ötvöző politika, amely valamely központot feltételez, de ugyanakkor koordinálja és támogatja a civil szervezetek helyi jellegű fejlesztési törekvéseit, vagy pedig a demokrata szemléletet érvényesíti, leszűkült a politika és az úgynevezett „szakma” konfliktusára. Ez a szakadás hosszú ideig meghatározta a kisebbségi magyar oktatás belső szerveződését. Az RMDSZ feladatköre maradt a politika (a kisebbségi oktatás megfelelő jogi kereteinek a megteremtése, az országos és helyi politikai érdekvédelem), a „szakmába” vágó tevékenységeket – noha felvetődött egy kisebbségi oktatáskutatással, oktatásfejlesztéssel

²³ A szövegbeli utalás a különböző civil szervezetekre vonatkozik, nevesítve: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Bolyai Társaság, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Pro Agricultura Hargitae Alapítvány.

²⁴ Az Illyés Alapítvány Romániai Alkuratóriumának Oktatási Szaktestülete.

²⁵ Cs. Gyimesi 1994. 4

foglalkozó intézet gondolata –, az úgynevezett „modernizációs szigetek”, szakmai csoportok vállalták fel.

A civil szervezetek, amelyek ezekben az években fokozatosan „kialakították a tevékenységükhöz szükséges infrastruktúrát, és jelentős szervezési, pályázati és pályázatmenedzselési tapasztalatokra tettek szert”,²⁶ fontos feladatokat vállaltak fel (helyi oktatásszervezés, kollégiumok kiépítése, ösztöndíjrendszerek működtetése, továbbképzés, tankönyvkiadás, magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett tagozatainak a megszervezése stb.). Egy alapvetően centralista irányítású rendszerben azonban ezek a törekvések a belső igényekhez igazodva vagy „meghaladták” a törvényes kereteket, így folyamatos éberséget feltételeztek a politikai érdekvédelem szintjén, vagy a rendszerszintű fejlesztési folyamatok instabilitása, kiszámíthatatlansága miatt nem sikerült összhangba kerülniük az országos szinten majdnem véletlenszerűen időszerűvé váló oktatásfejlesztési igényekkel, lehetőségekkel. Ezt nagymértékben befolyásolta az is, hogy a civil szervezetek működését és tevékenységét nagyon sok esetben nem a szükségszerűségekhez való rugalmas igazodás jellemezte, hanem azok az adottságok határozták meg, amelyeket az emberi erőforrások, illetve a pályázatokból származó pénzügyi források megengedtek.

Az RMDSZ 1994-es, a Szövetségi Képviselők Tanácsa által elfogadott stratégiai programjában²⁷ hangsúlyozódik a romániai oktatási rendszer fogalmához csatolt *önálló* jelző, másrészt az a felismerés, hogy ez csak abban az esetben valósulhat meg, ha a magyar kisebbségi oktatás önállóságának megteremtését össze lehet hangolni a román iskolarendszer autonómia-törekvéseivel, s amennyiben a kisebbség képes részesévé válni e törekvések alapjául szolgáló tanügyi reform elindításának, kibontakoztatásának.²⁸

²⁶ Cs. Gyimesi 1994. 2

²⁷ Balla Júlia és Nagy F. István A megmaradás esélye... – közoktatásunk stratégiai elképzelései című tanulmányát (1994), amely eredetileg a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének a tevékenységi programja, az RMDSZ Szövetségi Képviselők Tanácsa hitelesítette, rövid és hosszú távú stratégiaként elfogadta.

²⁸ Az országos szintű reformtörekvések azonban ebben az időszakban csak a hangoztatás szintjén maradtak, s noha a pedagógiai értelemben vett reform az új tantárgyi programok bevezetésével és az alternatív tankönyvek megjelenésével elkezdődött ugyan, a bemeneti szabályozás és más strukturális változások még 1998-ig vártak magukra.

1994-ben azonban a rendszer egészére az oktatáspolitikai tehetetlenségből fakadó késleltetés, a valós reformszándék hiánya jellemző. Az oktatáspolitikának a nem pusztán kisebbségi megközelítésére a hatalom tipikus többségi reakcióval válaszolt: nem vette figyelembe a partneri együttműködés szándékát. Mandel Kinga az Asztalos Ferencsel készített interjú alapján az RMDSZ-törvénytervezet szakbizottsági vitáinak idevágó tapasztalatait a következőkben összegzi: „[...] az RMDSZ-javaslatokat abban az esetben is egységesen elutasították a román képviselők, ha azok mögött nem volt felfedezhető semmilyen kisebbségi érdek, ha a javaslat csupán az oktatás modernizációját, demokratizálását szolgálta volna.”²⁹

Az 1995/84-es oktatási törvény megjelenését követően a magyar oktatáspolitikai figyelmét a kisebbségi oktatást korlátozó cikkelyek bírálata köti le.³⁰ Néhány elemzés hangot ad annak is, hogy a centralizált, korlátozó jellegű, ellentmondásos előírások korlátozzák, akadályozzák az oktatási rendszer egészének fejlesztését, tehát a többségi érdekeknek sem felelnek meg.³¹ (Az 1999-es, 2003-as törvénymódosítások igazolják is ezt.)

Az oktatási törvénynek a kisebbségi oktatással szembeni beolvasztó, hozzátoldó szemléletét jól láttatja Nagy F. István³² részletes, összehasonlító táblázatának alábbi részlete, amely az RMDSZ törvénytervezet, az 1995/84-es oktatási törvény, valamint az 1999/151-es módosított törvény egyes szakaszait állítja párhuzamba.

1994-es RMDSZ törvénytervezet	1995/84-es oktatási törvény	A oktatási törvény 1999/151-es módosított változata
A műszaki, mezőgazdasági, gazdasági, orvosi és jogi oktatás <i>anyanyelven történik</i> , a román szakkifejezések elsajátításának biztosításával.	122. A líceumi vagy állami szakoktatásban a szaktantárgyak <i>oktatása román nyelven folyik</i> , s lehetőségek szerint a szakkifejezések elsajátítását	A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban, ahol a szaktantárgyak oktatása – kérésre – <i>anyanyelven folyik</i> , kötelező a román

²⁹ Mandel 2004. 91

³⁰ RMDSZ Oktatási Memórium. Kolozsvár. 1995. RMDSZ Ügyvezető Elnökség.

³¹ Balla–Nagy F. 1995

³² Nagy F. 2000. 26–29

A felvételi-, verseny-, állam- és doktorátusi vizsgák esetében a jelölteknek <i>joguk van anyanyelven vizsgázni</i> , vagy azon a nyelven, melyen addig tanultak, a jelölt választása szerint.	anyanyelven is. 124. Az oktatás minden szintjén a felvételi és záróvizsgák <i>román nyelven folynak</i> . Anyanyelven vizsgázhatnak, jelent törvény keretein belül, azokban az iskolákban, osztályokban, illetve azokon a szakokon, amelyekben az oktatás anyanyelven folyik.	szakkifejezések elsajátítása Jelen törvény keretei között a felvételi és záróvizsgákat az oktatás minden szintjén lehet tenni <i>azon a nyelven is, amelyen az illető tárgyat tanították</i> .
--	--	---

Az összehasonlítás épp azt láttatja, hogy míg a magyar kisebbségi oktatás önállósági törekvése az anyanyelven tanulás jogából indul ki, addig a többségi szemlélet az állami oktatásba ágyazottan a kisebbség számára is az államnyelvet tekinti kiindulópontnak, s az anyanyelvű oktatást csak bizonyos szakokra (egyetemi szinten a tanár- és művészképzésre, a közoktatásban az elméleti szakirányokra), szakterminusokra szűkíti, s ezt is esetlegessé teszi (lehetőség szerint, kérésre). A kompromisszumos megoldás pedig az anyanyelven történő tanulást nem természetes jogként, hanem bizonyos feltételekkel és kötelezettségekkel járó kedvezményként értelmezi.

3.1.2 Oktatási reform és kisebbségi oktatáspolitikai

Az 1996–2000 közötti időszak koalíciós politikájának közoktatásra vonatkozó jelentős eredménye az 1997/36-os sürgősségi kormányrendelet,³³ amely az 1999-es törvénymódosítás előzményeként feloldotta a szakképzésre vonatkozó korlátozást, lehetővé tette a kis létszámú osztályok indítását a kisebbségek nyelvén is kis településeken vagy szóróvidéken. Az 1998/3359-es miniszteri rendelet kijelölte a kisebbségi oktatásért felelős államtitkárság hatáskörét. Ezzel az intézkedéssel országos és helyi szinten is bővült a magyar oktatásért felelős hivatali struktúra.³⁴

³³ Ordonanță de urgență pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, Monitorul Oficial al României, Anul IX, nr. 152 din 14 iulie 1997.

³⁴ Kötő 2000. 5; Nagy F. 2000. 6

Az 1998–2000-es időszak országos szinten a konkrét reformfolyamatok fellendülésének ideje. Annak ellenére, hogy a reform a fentről-lefele irányuló megújításra alapozott, az alaptanterv elmozdult a többpólusú szabályozás fele, s ez a decentralizációs folyamatok elindítását feltételezte. A szakmai felzárkózást (a tanártovábbképzés programját, a képzők képzését, a továbbképzési programok akkreditációját, a szakképzés reformját, a belső, iskolai szintű értékelés reformját) kiegészítették az iskolák infrastrukturális fejlesztését támogató, valamint az oktatásszervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megteremtését célzó rendeletek.³⁵

Ezek a reformtörekvések erősítették annak a hitét, hogy az intézményi autonómia és a helyi oktatásszervezés lehetősége a kisebbségi oktatás számára is rugalmas keretet biztosít a sajátos oktatási helyzetekhez való alkalmazkodásra. Ebben a fellendülő időszakban az sem tűnt áthidalhatatlan akadállyal, hogy a megelőző években (1996–1998 között) a kisebbségi oktatás kimaradt abból a felkészülési folyamatból, amely országos szinten a Világbank támogatásával és az oktatásfejlesztést elősegítő háttérintézmények kiépülésével (Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal)³⁶ a strukturális reform kibontakozását is megalapozta.

3.1.3 Politikai egyezmények és a felekezeti oktatás önállóságának reménye

³⁵ Ordin nr. 3531 din 8 aprilie 1988, privind autonomia instituțională a școlilor, liceelor, inspectoratelor școlare; Ordin nr. 3488 din 30.03.1988 cu privire la evaluarea instituțională în învățământul preuniversitar; Ordin nr. 3594 din 22 aprilie 1998, privind reforma învățământului profesional în cooperare cu întreprinderile mici și mijlocii; Ordin nr.4271 din 30.07.1998 cu privire la Metodologia evaluării curente a rezultatelor școlare ale elevilor în perspectiva astructurii semestriale a anului școlar și a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV; Ordin 4329 din 17.08.1998 Referitor la aplicarea Curriculum-ului Național și descongestionarea programelor școlare pentru clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 1998-1999; Ordonanță privind metodologia structurii normei didactice în învățământul preuniversitar.; Ordin nr. 4400 din 1. 09. 1998. Referitor la Metodologia privin încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 1998-1999, ca urmare a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV; Ordin nr. 3437 din 18 martie 1998 cu privire la elaborarea și aplicarea Programului formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar.

³⁶ Consiliul Național pentru Curriculum (CNC), Serviciul de Examinare și Evaluare (SNEE).

2001-től kezdődően az oktatás irányításában ismét megerősödött a minisztérium hatalmi pozíciója. A helyi szabályozás csökkentése, az épp csak kibontakozó intézményi autonómia leszűkítése, az osztálylétszám növelése, a kiscsoportos oktatás lehetőségének megszüntetése a kisebbségi oktatást súlyosan érinti. Ezzel egy időben számolni kell a demográfiai apály következményeivel, a fejkvóta-rendszerű finanszírozás bevezetése nyomán a kétszáznál kevesebb gyermeklétszámmal nem rendelkező intézmények jogi státuszának megszüntével, az újabb tagozatosítás lehetőségével. Ezeknek a helyzeteknek a megoldásában a kisebbségi oktatáspolitikát a kormánnyal kötött egyezményekre alapoz. A 2004-es egyezmény értelmében a kisebbségi szakemberek részt vesznek a „tanügyi reformmal és az iskolahálózat átszervezésével kapcsolatos jogszabályok kidolgozásában”, „rendezni fogják az alacsony létszámú magyar tannyelvű osztályok helyzetét.”³⁷

Ezeknek az egyezményeknek a közoktatásra nézve az egyik legjelentősebb tétele a felekezeti oktatás kérdése, amely az alaptörvény módosításával alkotmányos joggá vált. (Ennek részletes elemzését lásd *A felekezeti oktatás* című alfejezetben.)

3.2 ISKOLASZTRUKTÚRA, BEMENETI ÉS KIMENETI SZABÁLYOZÁS

3.2.1 Iskolasztruktúra

1995-től kezdődően az iskolaszervezet a törvénykezési keret időnkénti módosításával párhuzamosan változott. A 2003-ig érvényes szerkezet az 1999/151-es törvénnyel módosított 1995/84-es tanügyi törvény³⁸ alapján a következő szakaszokra épült:

1. iskoláskor előtti nevelés: kiscsoport, közép- és nagycsoport, iskolaelőkészítő szakasz
 2. elemi oktatás: I–IV. osztály
 3. középfokú oktatás
- gimnáziumi oktatás: V–VIII. osztály
- szakoktatás

³⁷ Mandel 2004. 101

– líceumi oktatás: IX–XII (XIII).

4. posztliceális oktatás

5. felsőoktatás

– egyetemi képzés

– posztgraduális képzés

Az 1989 előtti iskolastruktúrához viszonyítva ez a szerkezet egységesíti a korábbi 2+2 szerkezetű líceumi szakaszt (IX–X./XI–XII. osztály), és három szintet különít el a rendszerben: az alapfokot, az alsó, illetve a felső középfokot. Az 1998-as reformprogram alapelvei az ISCED rendszerhez igazodó iskolaszervezetet támogatják (a tervezet szerint a 4+5+3/4-es struktúra távlatilag 6+3+3/4-re alakul át), ennek jogi alapjait az 1999-es törvénykiegészítés teremti meg, és a kötelező iskoláztatás idejét is módosítja (a tankötelezettség ideje VIII. osztály helyett IX. osztály elvégzésével zárul).

Felső középfokon három iskolatípus működik: az elméleti, a műszaki és a hivatási (vokacionális).³⁹ Lényegében ez két iskolatípust jelent: elméleti középiskolát és szakközépiskolát, viszont a műszaki szakközépiskoláktól elkülönülő hivatási iskolatípus a művészeti, pedagógiai, teológiai, sport és testnevelés, valamint a katonai szakirányokat, tehát elnevezésének megfelelően a specifikus adottságokat, elhivatást feltételező szakokat foglalja magába (lat. *vocatio*).

Az intézmények iskolatípusok és oktatási szakaszok szempontjából nem vegytiszták. Az iskolaközpontokban egy intézmény keretében elméleti és szakközépiskolai szakirány működik, az iskolai szakaszok szerint differenciálódó elemi, általános és középiskolák mellett többféle osztályszerkezetű intézmény létezik: I–X., I–XII/XIII., V–XII/XIII.⁴⁰

³⁸ Legea nr. 151/1999 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I. Nr. 370 din 3 august 1999.

³⁹ A vokacionális terminus magyar megfelelőjeként a hivatási profil tűnik a legmegfelelőbbnek. (A terminus Mandel Kingától származik).

⁴⁰ 5 éves a középiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés.

A középiskolába a nyolcadik osztály végi záróvizsga sikeres letételével lehet bejutni, a 4/5 éves képzési időtartam érettségivel zárul, amely feltétele a felsőfokú oktatásba való bejutásnak. Érettségi vizsga nélkül posztliceális képzési formában lehet továbbtanulni.

A képzési idő (2–3/4 év) és a képzés tartalma szerint különböző szintű szakképzést nyújtó inas- és szakmunkásképző iskolákba záróvizsga nélkül is be lehet iratkozni. Ezen intézmények végzettjei a 2003-ig érvényes szabályozás szerint úgy kerülhettek a felsőoktatásba, ha az esti tagozat keretében sikeresen érettségiztek, és ezt követően felvételiztek.

A 2003/268-as törvénymódosítás⁴¹ olyan iskolaszervezetet vezet be 2004-től kezdődően, amely az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez és a 2002-es koppenhágai nyilatkozathoz igazodik.

A tankötelezettség a szülők választásától függően 6, illetve 7 éves kortól kezdődik és a X. osztály lezárásáig tart, a közoktatás egyes fokozatain pedig az alapképzés biztosítása, a szakképzés fokozatos elmélyítése és az átjárhatóság érdekében ismét tagolttá válik az iskolaszervezet.⁴² A IX–X. osztály az alsó középfok záró, illetve a felső középfok alsó szakasza. A felső szakasz (XI–XII. osztály) nem kötelező.

1. iskoláskor előtti nevelés;
2. elemi oktatás: I–IV. osztály;
3. középfok:
 - alsó középfok:
 - gimnázium (V–VIII. osztály);
 - a líceumi oktatás alsó szakasza (IX–X. osztály), valamint a művészeti és szakiskolák;
 - felső középfok: a líceumi oktatás felső szakasza (XI–XII/XIII. osztály);

⁴¹ Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995.

⁴² A képzési szakaszok, a különböző szintek és iskolatípusok közötti átjárhatóság ismertetésére a későbbiekben még visszatérünk. (lásd a 1.3.2.1 Szakoktatás c. alfejezetben).

4. posztliceális oktatás (post secondary képzés);
5. felsőoktatás: egyetemi oktatás és posztgraduális képzés.

Az 1996-tól kezdődő reform során a bemeneti és kimeneti szabályozás szakaszos megújítási kísérleteit követően tehát 2003-ban került sor az iskolastruktúra végleges(nek látszó) rögzítésére. Az iskolastruktúra meghatározásával a romániai oktatási rendszerben mindhárom stratégiai pont szabályozottá vált. A fejlesztéspolitikai alapelvek instabilitása és gyors változása miatt azonban a döntések és a gyakorlati kivitelezés fordulatai állandó bizonytalanságot teremtenek, és az eddigi struktúrák és részrendszerek újabb átszervezését, módosítását feltételezik az oktatás különböző szintjein.

A fejlesztéspolitikai alapelvek változását az iskolastruktúra szabályozására vonatkozó eddigi, szemléletileg sokszor egymással összeférhetetlen határozatokban is nyomon követhetjük.

Az 1995/84-es tanügyi törvénnyel szemben az 1996-os reformprogram⁴³ a tankötelezettség idejét egy évvel későbbre tervezte (IX. osztállyal bezárólag), líceumi szinten pedig a szűk szakmai képzés fellazítását, a középiskola alsó szakaszában az alapképzés biztosítását, a felső szakaszban pedig a szakképzés elmélyítését célozta. A középfok egységesítése azonban a tankötelezettség idejének csökkentésével járt (tíz osztályról nyolcra) és semlegesítette az alapképzés meghosszabbításának elvét. A kötelező iskoláztatás idejének csökkentése nem csak a nemzetközi gyakorlattól távolodott el, hanem a kivitelezés tapasztalatai alapján a középiskolai expanzió egyik gátló tényezőjévé vált.

Az 1999-es törvénymódosítás úgy próbálta ellensúlyozni ezt a hátrányt, hogy az 1988-ban már határozottan körvonalazódó bemeneti szabályozással összhangban, amely a 4+5+3/4, távlatilag pedig a 6+3+3/4 szerkezetet támogatta, kilenc osztály elvégzését tette

kötelezővé. Az iskolahálózatban azonban a felső középfok (IX–XII.) egységesítése, mivel nem igényelt különösebb átszervezést az intézmények addigi osztályszerkezetén, megerősítette a már meglévő merev szerkezeteket, a vizsgarendszer sürgető reformja pedig, amely az alsó középfok, a gimnáziumi szakasz (VIII. osztály) végén a továbbtanulási szelekciót befolyásoló állami záróvizsga bevezetésével járt, és kiiktatta a felső középfok alsó és felső szakasza közötti felvételi vizsgát, a (4+4)+4-es iskolaszervezetnek kedvezett.

2003-ban a tanügyi törvény iskolaszervezetre vonatkozó módosítási tervezetének az előkészítése során több ellentmondással kellett számolni.⁴⁴ A tapasztalati és elvi szempontok a tankötelezettség idejének meghosszabbítása mellett szóltak. Az 1999-ben módosított törvény az 1995-os változathoz viszonyítva egy évvel meghosszabbította a tankötelezettség idejét, s ebben a szemléletben vezették be felmenő rendszerben az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programokat is. Ennek viszont ellentmondott a felső középfok egységesítése, az iskolák osztályszerkezete és a 2000-ben bevezetett állami záróvizsga nyolcadik osztály végén.

A kormányváltást követően megújított központi irányítás a törvénymódosítás értelmében 2001 folyamán próbálta érvényesíteni a tankötelezettség egy évvel történő meghosszabbítását. Az oktatási intézmények osztályszerkezetének átalakítása viszont nem bizonyult kivitelezhető megoldásnak, mert a kilencedikes évfolyamokat a nyolcosztályos gimnáziumok többsége helyszűke miatt nem tudta volna befogadni. A másik próbálkozás, a beiskolázás idejének módosítása azzal, hogy az iskolaköteleesség nem a hét, hanem a hat évet betöltő gyermekekre nézve legyen érvényes, ugyancsak akadályokba ütközött. Egyrészt a szülők körében okozott riadalmat, de az ún. nulladik évfolyamnak a tanítása

⁴³ Proiectul Reformei Învățământului preuniversitar în România. Ministerul Învățământului, Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare, Unitatea de Coordonare a Proiectului de Reformă a Învățământului Preuniversitar. București, Asociația Editurilor cu Profil Pedagogic – AEP, 1996.

⁴⁴ Reforma învățământului obligatoriu din România – document de lucru. Ministerul Educației și a Cercetării. București, 2003.

főként a óvodapedagógusok és a tanítók képzésének és a feladatkörök megosztásának a problémáját vetette fel.⁴⁵

Az iskolastruktúra alakításában jelentős szerepet játszik az európai szabványokhoz való igazodás igénye. Az erre vonatkozó elemzések és munkaanyagok alapján az alapvető célkitűzés a tankötelezettség idejének meghosszabbítása, a középfokú expanzió biztosítása az oktatás minőségének javításával, az iskolatípusok közötti átjárhatóság biztosításával, valamint munkaerő-piaci igényeknek megfelelő képzési, szakképzési kínálat gazdagításával.

A 2004-től érvényesülő iskolastruktúra viszont nemcsak a folyamatosan alakuló vizsgarendszer újabb módosítását feltételezi a közeljövőben, hanem visszahat a bemeneti szabályozásra is, épp arra a területre, amelyik a reformfolyamatok hajtóereje volt már a 90-es évek elején, és amely a megreformált reform fordulataiban és kényszerhelyzeteiben fokozatosan elveszítette eredeti rugalmasságát.

⁴⁵ Romániában az óvodapedagógus- és a tanítóképzés hagyományosan középszintű. A kilencvenes években kisebbségi vonatkozásban a magyarországi tanítóképző főiskolák kihelyezett tagozatain, majd 1999-től a Babeş-Bolyai Egyetem keretében indult el a főiskolai szintű képzés (magyar vonatkozásban többnyire azokban a városokban, ahol addig középszintű tanítóképzés is folyt (Székelyudvarhely, Nagyenyed, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmár). Ezzel egyidejűleg a pedagógiai líceumokban nem indítanak újabb osztályokat. A főiskolákon a 3 éves képzés eredetileg három szakot olvasztott egybe: óvodapedagógus, tanító és idegen nyelv (angol, francia) A főiskolai oklevél feljogosította tehát a végzeteket arra is, hogy angolt vagy franciát tanítsanak elemi szinten, illetve az alsó középfok első két évfolyamán (V., VI. osztály).

A többszakos képzés és a képzési szintek (főiskolai, illetve egyetemi végzettségű nyelvtanár) tagolásának szándéka eredetileg tehát összefüggésbe került az iskolaszervezet módosításával, valamint a nulladik, iskolaelőkészítő évről a tanítók hatáskörébe utalásával. A kormányváltást követően azonban a szaktárca az előző időszakban elinduló fejlesztési folyamatokat többnyire leállította.

Ennek aztán több regressziós következménye is volt. A főiskolai szintű nyelvtanári végzettséggel, mint kiderült, nem lehetett elhelyezkedni, mert 2001-től egyrészt 30-ra növelték a kötelező osztálylétszámot, és az 1998-2000-es gyakorlattal szemben az idegen nyelv esetében sem engedélyezték a kezdő, haladó szint szerint tagolódo kiscsoportos oktatást. Ennek következményeként a már gyakorló nyelvtanárok óraszámja csökkent, tehát létkérdéssé vált, hogy V., VI. osztályban, illetve az elemi szakaszban is tanítsanak.

Az egyébként igen vonzó főiskola szintű nyelvtanári végzettség a rendszerben nem volt hasznosítható, ugyanakkor tantervileg is túlerheltséget jelentett a három szak három évfolyamba zsúfolása. A főiskolákon tehát megszűnt a hármas szakképzés, csak az óvodapedagógusi, illetve a tanítóképzés maradt.

2003-tól viszont központilag ismét újraindították a középszintű tanítóképzést. 2005-től a három éves alapképzésre való áttérés szellemében a tanítóképzés egyetemi szintű oklevelet kínál, a középszintű tanítóképzés pedig megszűnik.

Az iskolastruktúra változása a következő táblázatban követhető nyomon:

Kor	Évf.	ISCE D	1995		1999		2003	
>19		6	Posztgraduális képzés		Posztgraduális oktatás		Posztgraduális oktatás	
		5	Egyetemi oktatás		Egyetemi oktatás		Egyetemi oktatás	
		4	Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás	
18	XIII.	3	Líceumi szakasz (középfokú iskola)	Szakoktatás (szak- és inasiskola)	Felső középfok (líceum)	Szakoktatás (szak- és inasiskola) (I-II/III év)	A felső középfok felső szakasza	A felső középfok felső szakasza
17	XII.							Kiegészítő év
16	XI.							Művészeti és szakoktatás
15	X.	2					A felső középfok alsó szakasza	Művészeti és szakoktatás
14	IX.							
13	VIII.		Az általános iskola felső tagozata (gimnázium)		Alsó középfok (gimnázium)		Alsó középfok (gimnázium)	

3.2.2 Bemeneti szabályozás

A bemeneti szabályozás alapidokumentumainak jelenlegi változatai (az országos alaptanterv, a profilonként és szakonként differenciálódó óratervek és tantárgyi tantervek) 2001-től érvényesek, átmenetként az 1998-ban bevezetett, illetve az iskolastruktúra módosulásának következtében a 2004-es tanévtől ismét változó tantervi szabályozásban. Ezek a hullámzászerű változások épp azt láttatják, hogy a hosszabb távú fejlesztéspolitikai alapelvek hiánya és az alapvető oktatáspolitikai döntéseknek az időbeli szórtságból fakadó inkoherenciája – még akkor is, ha az éppen esedékes stratégiai döntés (például az iskolastruktúra) igazodni próbál a nemzetközi gyakorlathoz és elvárásokhoz – az előzetes modernizációs kísérletekkel (a bemeneti szabályozás és a vizsgarendszer

megújításával) úgy kerül összhangba, hogy azok állandó felülvizsgálatát és korrekcióját igényli.

Az oktatásfejlesztésben természetes gyakorlatnak minősülhet, hogy az időszakos hatásvizsgálatok alapján korrekciókra, újabb döntésekre kerüljön sor. A romániai történésekben viszont nem koherens, célszerű döntésláncolatokat, korrekciós törekvéseket érzékelnek a rendszer résztvevői, hanem a beláthatatlan és folyton változó célok és alapelvek kusza játékát, megkésett döntésekből fakadó újra- meg újrarendeződést, amely a reform egészét tekintve több vonatkozásban is a lassú, rejtett – sok esetben kényszerűnek tűnő – visszarendeződést is magával vonja. Ebben a visszarendeződésben épp a kezdeti decentralizációs törekvésekkel szembeni recentralizáció érvényesül következetesen. Úgy tűnik, hogy a romániai iskolarendszer 1989-ben örökölt elavultsága az európai integrációs törekvésekkel szembesítve olyan fejlesztési kényszert feltételez, és olyan erőltetett menetet diktál, amely az egyeztetéseket és demokratikus alkukat feltételező lassúbb folyamatokkal szemben egyszerűbben kivitelezhető az amúgy is szigorú szabályozáshoz szoktatott rendszer központi irányítású gyors felzárkóztatásával.

Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat, és ezeknek a folyamatoknak az iskolákra irányuló hatását –, amely állandó bizonytalanságot, tájékozatlanságot és fokozódó érdektelenséget eredményezett, értelmezni tudjuk –, érdemes nyomon követnünk a bemeneti szabályozás kilencvenes években lezajló változásait.

Romániában az oktatási reform első konkrét lépése a tantárgyi programok megújítása és bevezetése volt 1994-től kezdődően. Ezt a visszás jelenséget – amely az oktatás modernizációját egy igen keskeny és rendszerfüggő szakterületre szűkítette –, valójában az oktatáspolitikai koncepció és akarat hiányából fakadó kényszerhelyzet teremtette.

1993–1996 között jelennek meg az első olyan dokumentumok és munkaanyagok⁴⁶, amelyek az oktatási reformot koherensebb fejlesztéspolitikai igénnyel közelítik meg. A megelőző évek retusálási beavatkozásaihoz viszonyítva, amelyek az óraterv kisebb módosítását, egyes tantárgyak ideológiamentesítését, az állampolgári nevelés, valamint a technológiai oktatás bevezetését stb. eredményezték, ezek a helyzetelemzések olyan szempontból jelentettek szemléletváltást, hogy az oktatás fejlesztését társadalompolitikai, gazdasági, oktatáspolitikai beágyazottságában szemlélték, rendszerszintű, perspektivikus és koherens változások, döntések és cselekvéssorozatok útján látták megvalósíthatónak.

A Világbank által támogatott 1996-os reformtervezetben az alapvető fejlesztési területek a következők: a) a közoktatás minőségének javítása a tantervfejlesztés, a tanárképzés, a mérés-értékelés, a tankönyvi rendszer modernizációjával, valamint a gazdasági, munkaerő-piaci igényeknek megfelelő középfokú szakképzés átszervezésével; az oktatásirányítás és finanszírozás megújítása és decentralizációja. A részterületek felmérése, a fejlesztési programok megtervezése és kivitelezése az öt évre kinevezett Reformkoordináló Bizottság, valamint a szakterületek szerint szerveződő tanácsok és az ezeknek alárendelődő munkabizottságok hatáskörébe tartozott. Az egyes területek fejlesztésének előrelendülését (elsősorban az 1993-ban elkezdődő tantervi munkálatokat) kezdetben a megfelelő törvénykezési keret hiánya, később pedig az 1995-ben megjelenő Tanügyi Törvény szemlélete gátolta, amely a centralizáltság rögzítésével a már elindult folyamatokat is leszűkítette vagy más irányba terelte.

⁴⁶ Bîrzea, C. et. al., *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993.; Crișan, Al. *Curriculum Reform in Romania*. In.: J.C. van Bruggen (szerk.): *Case Studies: Strategies for and Organisation of Curriculum Development in some European Countries*. CIDREE, Enschede, 1993.; *Curriculum Development Strategies in Romania*. In.: van der Akker, W. Kupier (szerk.): *European Research on Curriculum*. University of Twente-Dinkeldruck, Enschede, 1994; *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*. In.: *Revista de pedagogie*, București, 1994.3–4.

A tantervfejlesztés⁴⁷ (tantárgyi program) értelemben olyan elvi és módszertani alapelvekre épült, amelyek a horizontális és vertikális összefüggéseket az általános, műveltségterületek, tantárgyterületek, szakaszok és évfolyamok szerint differenciált követelményrendszerrel biztosították. A fejlesztés logikája valójában a többpólusú szabályozásra való áttérés alapelveire épült, ez a törekvés viszont nem jelenthetett tényleges áttörést, hisz 1998-ig lényegében nem változott az oktatási szinteket, szakirányokat, műveltségterületeket és tantárgyi rendszert, valamint az óraterveket szabályozó alaptanterv. Az új tantárgyi programokat az 1994-ben jóváhagyott és a '95-ben újra közzétett alaptantervhez kellett igazítani, amely szemléletében nem változott a '89 előtti dokumentumhoz viszonyítva. A bemeneti szabályozás kérdése tehát egy sajátosan romániai paradoxont teremtett: a tantervi szabályozás megújításával foglalkozó szakcsoportokat (amelyeket a kilencvenes évek elején újrászerveződő Neveléstudományi Intézet, majd 1998-tól az Országos Curriculum Tanács koordinált) azzal bízták meg, hogy egy szemléletében elavult, a kommunista időszakból átörökölt alaptantervhez igazított tantárgyi programrendszert dolgozzanak ki (hisz a minisztérium csak így hagyta jóvá az új tantervek bevezetését), holott az új tantárgyi programok koncepciója rejtetten a többpólusú szabályozás logikáját próbálta érvényre juttatni annak reményében, hogy ez a szabályozástípus valamikor az oktatáspolitikai szintjén is legitimizálódik.

A szaktárca 1998-ig a kerettanterv és a tantárgyi programok kérdését mereven elválasztotta egymástól. A tantervfejlesztéssel foglalkozó szakembereknek kizárólag a tantárgyi programok tartalmi kérdéseivel volt joguk foglalkozni, az oktatáspolitikai döntést feltételező stratégiai jellegű dokumentumot képező alaptanterv módosítása,

⁴⁷ 1996-ra a tantervi reform tervében szereplő 254 tantárgyi program közül elkészült az I. és II. osztály számára a román és magyar nyelv, matematika, német nyelv, zene, képzőművészet, kézimunka, testnevelés tantervek, V. osztály számára a román, matematika, történelem, történelem, földrajz, angol, francia, VI. osztály számára pedig az angol nyelv tantárgyi programja. A tantervfejlesztés folyamatosságát a Reformkoordináló Bizottsághoz tartozó, 9 tagból álló Országos Curriculum Tanács koordinálta, ugyanez felelt a tanárképzés reformjáért is. A tantárgyankénti tantervek kidolgozásával kb. 55, egyenként öt tagból álló munkacsoport foglalkozott. Az új tantárgyi programok és alternatív tankönyvek bevezetése I., V. és IX. osztálytól kezdődően oktatási szakaszok szerint felmenő rendszerben történt, a tankönyvek nyílt pályázat eredményeként a

megújítása és jóváhagyása kizárólag a minisztérium hatáskörébe tartozott, de a bemeneti szabályozásra vonatkozó oktatáspolitikai döntés, illetve szemléletváltás egyre késett. A 1995-ös tanügyi törvény pedig – anélkül, hogy ezt a stratégiai koncepciót tisztázta volna – az addigi hagyományoknak megfelelően változatlanul megerősítette a oktatási minisztérium kizárólagos döntési jogát ezen a területen.

Az 1997-es kormányváltást követő időszakban, Andrei Marga minisztersége idején az oktatás rendszerszintű megújításának tényleges elkezdése mindenekelőtt az oktatáspolitikai alapelvek pontos rögzítését és az érvényben lévő törvénykezési kerettel szemben a fejlesztési tervek kivitelezésének teret engedő miniszteri rendeletek bevezetését feltételezte. Ezzel a tanügyi törvény fellazítását célzó jogi hermeneutikai játékkal folyamatosan együtt járt a különböző törvénymódosítások megszővegezése, új törvények tervezése épp annak érdekében, hogy a gyakorlati kivitelezésben kiteljesedő megújulási folyamatok oktatáspolitikai szinten is korszerű, rugalmas és egyértelmű alapelvekre épülő jogi keretbe ágyazódhassanak. A közoktatás fejlesztési területei a 96-os reformtervezethez viszonyítva kiegészültek az oktatási intézmények infrastruktúrájának biztosítását és modernizációját, az oktatáskutatás fejlődését, az oktatásfejlesztésnek a folyamatos kutatásra építését, valamint az oktatás és társadalom közötti összefüggések újraértelmezését célzó programokkal. Lényegbevágó szemléletváltást jelentett tehát magának az oktatásfejlesztés mibenlétének és összefüggésrendszerének az értelmezése, és ennek egyik leghitelesebb megnyilvánulásaként az azonnali áttérés az oktatáspolitikai retorikáról a konkrét cselekvéssorozatokra, amelyek azt bizonyították, hogy a szaktárca ezeknek az egész részeként működőképes részprogramoknak a kereteit is megteremtette a hivatalos, oktatáspolitikai koncepció egyértelmű kimondásával.

Annak ellenére, hogy az 1998–2000 közötti szemléletváltás gyors következményei riadalmat okoztak a kivárásos állapotba süllyedt és hagyományaiból fakadóan szigorú irányításhoz szoktatott rendszer életében – a változások magukban hordozták a nyitás

tantervek megjelenését követő 2 éven belül készültek el. Az új dokumentumok használatát módszertani útmutatók segítették.

lehetőségét. Abban viszont, hogy ezek a folyamatok nem tudtak a lassan érő belső fejlődés útján megerősödni, nemcsak a 2001-es kormány- és szemléletváltással lezárult időszak rövidege játszott szerepet, hanem a megelőző évek veszteségei és hiányosságai is. S ez éppen a bemeneti szabályozás fellazításában és fogadtatásában nyilvánult meg a leginkább.

Természetesen épp azon a területen mutakozhattak meg a torzulás nyilvánvaló és korrigálhatatlan jelei, ahol az előző időszakban koncepcionális, de az oktatáspolitikai keretek merevsége miatt korlátozott fejlesztési tevékenység folyt. Az alaptanterv tervezésekor és bevezetésekor nem lehetett figyelmen kívül hagyni az a tény, hogy VI. osztállyal bezárólag az iskolákba bevezették már az új tantárgyi programokat, s elkészültek a VII. VIII. IX. osztály tantárgyi programjai is. Noha ezeket a készülő alaptanterv szemléletében módosítani kellett, a tantárgyi programok rendszerében már kialakult, a 89 előtti időszak hagyományait őrző tantárgyi struktúra a lényegi változtatásokat (például teljesen új diszciplínák kialakítását, műveltségterületek szerinti tantárgyi integrációt, interdiszciplináris összefüggések érvényesítését) nehezen engedte meg.

A rugalmasabb, kétpólusú szabályozás erőteljesebb érvényesítése ellen szóltak azok a tapasztalatok is, amelyek 1994–1998 között a teljesítményközpontú tantárgyi programok bevezetésével jártak: noha a tantárgyi programok szemléletileg szakítottak az analitikus, adagoló tantervi hagyománnyal, súlypontjukat tekintve teljesítményközpontú, műfajokat tekintve curriculum jellegű programok voltak, a tantervek értelmezésében és használatában kialakult beidegződéseket nem lazította sem a tanártovábbképzés, sem a reformhoz való viszonyulást meghatározó hivatalos pozíció, amely a retorikai szintű “elodázhatatlan” megújulás szükségességével szemben a kivárási és stagnálás állapotának fenntartására rendezkedett be, ugyanakkor minden belső újítási szándékot azzal mérsékelte, hogy a “partizánakció” szintjére süllyesztette. Így a tantárgyi programok szintjén körvonalazódó szemléletváltást bekebelezte és megfojtotta a tantervi szabályozással szorosan összefüggő részrendszerek (óraterv, értékelés és vizsgarendszer, centralizált

oktatásirányítás stb.) megkövesedett mozdulatlansága mind strukturális, mind tartalmi szempontból.

A nemzeti alaptanterv bevezetésének tehát, – noha a 98-as oktatáspolitikai koncepció egyértelműen a decentralizáció jegyében a többpólusú szabályozásra való áttérés és a vele járó strukturális változások szükségességének felismerését bizonyítja – eleve számolnia kellett azokkal a korlátokkal, akadályokkal és eleve beszűkült továbblépési lehetőségekkel, amelyek a 1990–1996/98 közötti időszakban nemhogy oldódtak, lazultak volna, hanem a kommunista örökség maradványaként konzerválódtak, sőt hitelesítették az oktatási rendszer működési logikájában az említett örökségből származó törvényszerűségeket és szokásrendet.

3.2.2.1 Az 1998-as alaptanterv. Az egypólusú szabályozás feloldási kísérlete

Az 1998-ban bevezetett alaptantervnek a romániai hagyományokhoz viszonyított radikális újítását csak abban az esetben érthetjük meg, ha a közvetlenül megelőző időszakban érvényes tantervhez viszonyítjuk. Az is mérlegelendő, hogy ez a korábbi tanterv 1998-ig volt érvényben, miközben a politikai diskurzusban folyamatosan hangsúlyozódott az oktatás megújításának szükségessége és társadalmi fontossága.

Az 1994-ben bevezetett központi előíró tanterv elavultsága a következő jellemzőkkel magyarázható: oktató- és tudományközpontú, tantárgyi szerkezete a tudományok klasszikus rendszerére épült, szabályozás szempontjából központosított, gátat szabott minden helyi kezdeményezések; túlterhelte a tanulókat, követelményrendszere meghaladta a tanulók életkori sajátosságai által behatárolt lehetőséget; hangsúlyozottan ipari-gazdasági értékrendszert, szemléletet képviselt, s ez meghatározta a tanterv neveléseszményét.⁴⁸

A '98-as alaptanterv a tanügyi törvény oktatási szakaszonként meghatározott általános nevelési céljaira alapozva fogalmazta meg a neveléspolitikai, illetve a szerkesztési alapelveket. A neveléspolitikai alapelvek a 1) a decentralizáció és az esélyegyenlőség elve 2) a túlterhelés megszüntetésének elve; 3) a hatékonyság elve; 4) a felzárkózás elve.

A felzárkózás elve a nemzetközi, elsősorban az európai szabályozáshoz való igazodás szándékát rögzítette, egyrészt a tantervfejlesztési tapasztalatok hasznosításával, másrészt azzal a józan megfontolással, hogy a szigorúan előíró szabályozás lazítása Romániában csak fokozatosan történhet meg. Abból a megfontolásból, hogy az irányításhoz és ellenőrzéshez szoktatott rendszer működési logikája és a kétpólusú szabályozásból következő, központi-helyi egyensúlyból eredő iskolai autonómia felszabadítása olyan feszültséget, esetleg anarchiát teremthet, amely veszélyezteti a rendszer működőképességét. Éppen ezért az alaptanterv kezdeti bevezetésekor – a fejlesztés logikája szerint – először az iskolai autonómia kibontakozásához szükséges feltételek megteremtése (a központi irányítás, finanszírozás lazítása; infrastrukturális feltételek megteremtése, a tanári szerep újraértelmezését elősegítő képzés, továbbképzés stb.) az elsődleges, amellyel párhuzamosan, illetve amelyet követően fokozatosan bővíthető a helyi szintű döntések jogköre.

Ebből a megközelítésből értékelhető a decentralizáció és az esélyegyenlőség elve, amely az alaptanterv keretjelleget biztosította abban az értelemben, hogy meghatározta ugyan az iskolatípusok, szakok, évfolyamok óraterveit, de a minimum és maximum óraszámot úgy tervezte meg, hogy az iskolák saját órakeretet alakíthassanak ki. A kötelező és választható tantárgyak óraszámkeretének (minimum-maximum) meghatározása, azaz az egységesen kötelező törzsanyag behatárolása pedig az esélyegyenlőség elvének érvényesülését biztosította.

⁴⁸ Matei Cerceș et al.: Plan-cadru pentru învățământul preuniversitar. In.: Dakmara Georgescu (coord.): *Curriculum Național. Planurile-cadru pentru învățământul preuniversitar*. Ministerul Educației Naționale. București, 1998.

A szabályozással érintkező, de elsősorban pszichopedagógiai alapelvekre vezethető vissza a túlterhelés korlátozása a minimum és maximum óraszám meghatározásával, illetve a Romániában teljesen szokatlan tanulói tanterv bevezetésével. Ez utóbbi megvalósulását épp a felmenő rendszerben óraszámokban fokozatosan növekedő választható tantárgyak tervezésének és felkínálásának a lehetősége biztosította.

A hatékonyság alapelve az anyagi és személyi feltételek optimális kihasználására vonatkozott, egyrészt az irányítás, finanszírozás decentralizációjával, másrészt a tanszemélyzet védelmével, a munkanélküliség megelőzésével: ezt szolgálta a kiscsoportok szervezésének lehetősége (10–15 fő), a rokon szakterületeket oktató tanárok együttműködésének, illetve az interdiszciplináris szemléletben történő tanár-továbbképzésnek a terve.

A bemeneti szabályozás, konkrétan az alaptanterv által képviselt szabályozástípus szempontjából elsősorban az alaptanterv keretjellegetű óratervei és a tananyagrendszerezés kérdése a figyelemreméltóak.

Az alaptantervek, épp a kétpólusú szabályozás működtetése érdekében általában nem tartalmazzak óraterveket, kötelező tantárgyi struktúrát, és az időbeosztásra vonatkozóan pedig csak a különböző műveltségi területek eloszlási arányát határolják be. Ehhez az általános gyakorlathoz viszonyítva a romániai kétpólusú szabályozás alaptantervi szinten úgy realizálódott, hogy az egyes műveltségi területek szerint meghatározott arányból indult ki, de ezt tovább szűkítette azzal, hogy iskolatípusonként, szakonként minden műveltségterületen belül meghatározta a következőket: a) az önálló, kötelező tantárgyakat; b) a tantárgyak elrendezését az egyes évfolyamokon, iskolatípusokban és szakokon; c) a meghatározott tantárgyak kötelező minimális, illetve választható maximális óraszámát. A helyi tervezés számára az évfolyamonként meghatározott heti minimum és maximum óraszám, valamint a kötelező törzsanyag, illetve a kötelező törzsanyagra előírt minimum óraszám jelentette a kiindulópontot.

A heti minimum óraszám és a kötelező tantárgyak minimum óraszámának összevetése láttatja, hogy a kerettanterv előíró jellege ellenére évfolyamként bizonyos százalékarányban lehetőséget kínált a helyi tervezés számára: elemi szinten 20–25%, V–VI. osztályban 25%; VII–VIII. osztályban 30%, IX. osztályban 35%, XI–XII osztályban pedig 40–45%-ban. Az alaptantervvel meghatározott helyi tanterv aránya a kétpólusú szabályozás súlypontját, azaz a központi és helyi tanterv közötti arányt is láttatja.

Az alaptantervhez kapcsolódó óratervek a középfokú oktatás törvény által meghatározott szakirányai és szakjai szerint differenciálódtak.

Az 1998-as alaptanterv tehát egy szigorúan szabályozott oktatási rendszert úgy decentralizál, hogy az alaptantervekre általában jellemző elvi keretjellegét tiszteletben tartja, viszont előíróbb jellegű a következő jellemzőknek köszönhetően:

- műveltségi területek szerint szerveződik, de a kerettantervek beiktatásával bizonyos arányban (80–65%) előírja a kötelező tantárgyakat (minden iskolatípusban, minden szakon)
- a műveltségterületek időbeli arányain túl meghatározza a minimális és maximális óraszámot, és ezt lebontja kötelező és választható tantárgyak szintjére.

A túlszabályozás másik eszköze – a tantárgyi struktúra és a keretjellegű óratervek mellett – az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programok. Az alaptantervi általános követelmények – az alaptantervek általános szerkesztési alapelveit követve – az életkori jellemzőkre figyelő fejlesztési, képzési szakaszokra, ún. *pedagógiai szakaszokra* épül a következőképpen (az alapképességek kialakításának szakasza: iskolaelőkészítő szakasz az óvodában, valamint az I. és II. osztály); fejlesztés, elmélyítés (III–VI. osztály); a pályaorientáció szakasza (VII–IX. osztály); elmélyítés (X–XI. osztály); szakosodás (XII–XIII. osztály).

A pedagógiai szakaszokon belül azonban az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programok évfolyamokra bontják a követelményeket. A romániai alaptanterv tehát ebből a szempontból is előíróbb jellegű, mert tantárgyi programjai a tervezés kiterjedése szerint tartalmazzák a teljes képzési szakasz egyes évfolyamterveit is (I–XII. osztály).

Az alaptanterv előkészítésére és bevezetésére vonatkozó minisztériumi rendeletekhez⁴⁹. kapcsolódó mellékletek és kiadványok⁵⁰ részletes módszertani útmutatókat tartalmaztak az alaptanterv értelmezéséhez, használatához, mintákat az iskolai órakeretek kialakításához, a választható órák megtervezéséhez.

A helyi szintű tervezés ösztönzését szolgálta az 1998-ban megjelenő minisztériumi rendeletek sora. Ezek közül jelentős a) a szakmai felzárkózást célzó (a tanártovábbképzés programját és ütemtervét, a képzők képzését, a továbbképzési programok akkreditációját, a szakképzés reformját, a belső, iskolai szintű értékelés reformját, a tantárgyi programok tehermentesítését, a tanszemélyzet didaktikai normáját az alaptanterv szellemiségében szabályozó minisztériumi és kormányrendeletek.⁵¹ Ezekkel a rendeletekkel párhuzamosan jelennek meg b) az iskolák infrastrukturális fejlesztését támogató, valamint c) az oktatásszervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megteremtését célzó rendeletek.⁵²

⁴⁹ Ordin nr. 3330 din 25.02.1998. cu privire la elaborarea și implementarea Curriculum-ului Național în învățământul preuniversitar; Ordin nr. 3987 din 16.06.1998 privind implementarea unui prim pachet de măsuri de reformă în învățământul preuniversitar în anul școlar 1998-1999; Ordin nr. 4008 din 19.06.1998 privind elaborarea componentelor Curriculum-ului Național; Ordin nr. 4150 din 13.07.1998 Referitor la Curriculum-ul Național cu privire la aplicarea noului Plan-cadru de învățământ pentru învățământul primar și gimnazial, începând cu anul școlar 1998-1999.; Ordin nr. 4224 din 22. 07.1998 referitor la Metodologia privind regimul disciplinelor opționale, în perspectiva aplicării Planului-cadru de învățământ pentru învățământul primar și gimnazial, începând cu anul școlar 1998-1999; Ordin nr. 4324 din 13.08.1998 cu privire la aplicarea noului Plan-cadru de învățământ, pentru învățământul integrat de artă și sportiv, clasele I-VIII (IX), începând cu anul școlar 1998-1999.

⁵⁰ Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. București, 1998.

⁵¹ Ordin nr. 3594 din 22 aprilie 1998, privind reforma învățământului profesional în cooperare cu întreprinderile mici și mijlocii.

Ordin nr.4271 din 30.07.1998 cu privire la Metodologia evaluării curente a rezultatelor școlare ale elevilor în perspectiva astructurii semestriale a anului școlar și a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV.

Ordin 4329 din 17.08.1998 Referitor la aplicarea Curriculum-ului Național și descongestionarea programelor școlare pentru clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 1998-1999

Ordonanță privind metodologia structurii normei didactice în învățământul preuniversitar., Ordin nr. 4400 din 1. 09. 1998. Referitor la Metodologia privin încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 1998-1999, ca urmare a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV.

Ordin nr. 3437 din 18 martie 1998 cu privire la elaborarea și aplicarea Programului formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar.

⁵² Ordin nr. 3531 din 8 aprilie 1988, privind autonomia instituțională a școlilor, liceelor, inspectoratelor școlare; Ordin nr.3488 din 30.03.1988 cu privire la evaluarea instituțională în învățământul preuniversitar.

3.2.2.2 *Visszalépés az egypólusú szabályozás felé – okok és következmények*

A 2000-es kormányváltást követő központi irányítás a megelőző időszak értékelésének és felülvizsgálatának eredményeként a reform megreformálását az alaptanterv keretjellelű óraterveinek a módosításával kezdte.⁵³ Ezek a változások a bemeneti szabályozást tekintve a helyi tanterv leszűkítését jelentették 40%-tól 5%-ra. Ennek a változásnak a mértékét szemlélteti egyazon szak 1998-as, illetve 2001-es óraterve. Míg 1988-ban az iskolák a kötelező tantárgyak minimálisan kötelező óraszámai mellett szabadon dönthettek a helyi tervezésre fennmaradó 12 óra (40%) műveltségterületenként meghatározott arányos elosztásáról, addig 2001-től teljesen szabadon ugyan, de csak 5 órával rendelkezettek helyi szinten.

Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 1998-as keretterv

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	X. OSZTÁLY	
		Törzsanyag	Helyi tanterv
1. Nyelv és kommunikáció Kb. 26%, 8 óra	Román nyelv és irodalom	3	
	Első idegen nyelv	2	+ 5
	Második idegen nyelv	2	
2. Matematika és természettudományok Kb. 12%, 4 óra	Matematika	2	
	Természettudományok	2	+1
3. Ember és társadalom Kb. 40%, 12 óra	Történelem és földrajz	2	
	Társadalomtudományok	1	+2
4. Művészetek kb. 10%, 3 óra	Zenei nevelés	1	
	Képzőművészeti nevelés	1	+2
	Informatikai technológiák	-	+1
5. Technológia kb. 3%, 1 óra	Informatikai technológiák	-	+1
6. Testnevelés és sport kb. 6%, 1 óra	Testnevelés	1	+1
7. Pályaorientáció és tanácsadás kb.3%, 1 óra	Pályaorientáció és tanácsadás	1	+0

⁵³ 2001 folyamán az Országos Curriculum Tanács, a Nevelés 2000+ központ országos szintű hatásvizsgálati kutatást szervezett. A felmérések szerint a mindennapi gyakorlatban továbbra is magas az óraszám, az iskolák túllépik a maximális heti órakeretet, a választható órákat a kötelező óraszámok kiegészítésére, a tanári állások kiegészítésére használják, az iskolai tanulást még mindig az ismeretek felhalmozása és reprodukálása jellemzi. A tanártársadalom 20% támogatja az új tantervi szabályozást, a minisztérium által diktált előírásokhoz igazodik 40%, teljesen közömbös 30%.
(Consiliul Național pentru Curriculum: *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu*. București, 2001.)

Összesen: 31 óra	19	+12
Összesen %-ban	60%	40%

Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 2001-es keretternv

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	X. OSZTÁLY	
		Törzsanyag	Helyi tanterv
1. Nyelv és kommunikáció	Román nyelv és irodalom	4	
	Első idegen nyelv	3	
	Második idegen nyelv	2	
	Latin nyelv	1	
2. Matematika és természettudományok	Matematika	2	
	Fizika	1	
	Kémia	1	
	Biológia	1	
3. Ember és társadalom	Történelem	2	
	Földrajz	1	
	Társadalomtudományok	2	
	Vallás/vallástörténelem	1	
4. Művészetek	Zenei nevelés	1	
	Képzőművészeti nevelés		
5. Technológia	Technológiai nevelés	-	
	Informatikai technológia	-	
6. Testnevelés és sport	Testnevelés	2	
7. Pályaorientáció és tanácsadás	Osztályfőnöki óra	1	
Összesen: 30		25	+5
		30	

(a központi és a helyi óraszám aránya 83%-16,66%)

A minisztériumi rendelkezések a helyi tanterv összetevőire vonatkozóan is tartalmazznak előírásokat.⁵⁴ A választható órákat (minimum heti egy órát) a szakképzés elmélyítésére kell fordítani. Az iskola Curriculum Bizottságának meg kell terveznie a képzési kínálatot (ez a pedagógiai program minimalizált változata), amely az intézmény képzési céljait, az iskola statisztikai adatait (osztályok száma szakonként és évfolyamonként), az iskola óratervét, az iskola által felkínált választható tantárgycsomagokat, a választás metodológiáját és az értékelési formák és módszerek leírását tartalmazza. Az iskolának a diák által ténylegesen választható órák (óraszámában) kétszeresét kell felkínálnia. Ezt a dokumentumok a helyi, megyei tanfelügyelőségeknek kell jóváhagynia, ezt követően

⁵⁴ Ordin nr. 3670/17.04. 2001 cu privire la aplicarea Planurilor-cadru de învățământ pentru liceu în anul școlar 2001–2002.

pedig nyilvánosságra hozható. Az opcionális órák mellett a helyi döntésektől függ, hogy elkülönít-e órákat kiterjesztésre vagy elmélyítésre/felzárkóztatásra.

A kiterjesztésre és a felzárkóztatásra felhasználható óraszám ugyancsak a helyi tanterv szintjén hozott döntések eredménye. A *kiterjesztés* lényegének megértéséhez előlegeznünk kell azt az információt, hogy a kötelező tantárgyak tanítását szabályozó tantárgyi programok (tantárgyi tantervek) a kötelező követelményeken (képességfejlesztés, tananyag) kívül tartalmaznak olyan egységeket is, amelyek emelt szintű követelménynek minősíthetők, tehát nem kötelező jellegűek. Abban az esetben, ha az iskola vezetősége az iskola tantervfejlesztéssel felelős szakcsoportjának a javaslatára úgy dönt, hogy az emelt szintű tantervi követelmények rendszerét veszi figyelembe, adott, valamilyen szempontból fontosnak ítélt tantárgy tanítására külön órát szánhat az órateremben.

Az elmélyítés, felzárkóztatás abban az esetben indokolt, ha egy osztály vagy egy tanulócsoporthoz valamilyen okból nem képes megfelelni a különböző tantárgyak tanterveiben előírt követelményeknek. Ebben az esetben a kötelező követelményeknek megfelelő szint eléréséhez külön felzárkóztató tevékenységet (tanórát) lehet beiktatni.

Valamely iskola egy osztály esetében vagy a kiterjesztésre, vagy a felzárkóztatásra fordíthat heti egy óra időkeretet, mert az alaptanterv használatát szabályozó rendelet előírja, hogy az órateremben legalább egy opcionális órának is szerepelnie kell.

Az opcionális tantárgyak tervezésekor a következő jellemzőket lehet figyelembe venni: választható tantárgy a tantárgyterületen belül (valamely tantárgy kiegészítését szolgálja új témákkal); választható tantárgy a műveltségi területen belül (pl. irodalom és világirodalom, integrációs szemlélet érvényesítése); több műveltségterületet érintő választható tantárgy (interdiszciplináris szemlélet érvényesítése).

A választható tantárgyak bevezetésekor el kell készíteni azokat a tantárgyi terveket, amelyek műfajukban és szerkesztésmódjukban azonosak a kötelező tantárgyak tanterveivel. Ezeket a dokumentumokat a helyi tanfelügyelőségek hagyják jóvá.

3.2.2.3 Fejlesztési/felzárkózási kísérletek

A kerettantervi szabályozás 2003-as módosítása azokhoz az iskolatípusokhoz és szakokhoz igazodik, amelyek a munkaerőpiac hosszú távú változásait elemző, Románia Kormánya és az Európa Tanács bizottságának együttműködésével végzett értékelés alapján fontosnak minősülnek.⁵⁵ A felső középfok átszervezése erre az elemzésre, Az európai szakképzés és az oktatási rendszerek feladatainak részletes terve című barcelonai dokumentumra és a 2002-es koppenhágai egyezményre épül.

A felső középfokú oktatás alsó szintje (IX–X. osztály) a különböző iskolatípusokban azonos alapképzéssel és a második évfolyamon kezdődő, a szaknak megfelelő előképzéssel az iskolatípusok közötti átjárhatóságnak kedvez. A szaknak megfelelő előképzést és ennek elmélyítését a középfok felső szakaszán (XI–XII. osztály) a tantervi törzsanyaghoz központilag meghatározott arányban kapcsolódó, szakirányokként eltérő differenciált tantervek biztosítják, ehhez kapcsolódik minimális óraszámban a helyi tanterv. A szakirányok és szakok megválasztásakor az iskolának a szülői bizottsággal és a helyi önkormányzattal kell egyeztetnie. A helyi tervezés tehát ebben a koncepcióban nem az intézményi önállóságra alapozó helyi tanterven alapul, hanem azon a döntésen, hogy a helyileg érdekelt felek a központilag felkínált és szabályozott alternatívákból mit választanak.

A 2003–2010 közötti időszak fejlesztési programjának értelmében⁵⁶ az alapkompenciák kialakulásának és a permanens tanulásra való felkészülésnek a szakaszában (IX–X. osztály, 14–16 évesek) a kerettanterv szerkezetében a közös, új tantárgyakkal kiegészülő törzsanyag részaránya 75–80%, a differenciált tantervé, amely a szaknak megfelelő előképzést célozza, és a központilag meghatározott 4–6, szakirányokként és szakokként

⁵⁵ Evaluarea comună a priorităților de ocupare a forței de muncă în România – București, 28.10.2002

⁵⁶ Reforma învățământului obligatoriu din România. Ministerul Educației și Cercetării. București. 2003, document de lucru.

eltérő tantárgyat foglalja magában 15–20%, az elmélyítésre, kiterjesztésre és az új tantárgyak bevezetésére szánt helyi tantervé pedig 5%.

Az alábbi óratervek összevetése láttatja, hogy egyazon iskolatípusban miképpen különül el a szakirányhoz igazodó előképzés a differenciált tanterv révén. Ebben a óraserkezetben a humán szakirányban is megjelenik a technológia műveltségi területe, a reál szakirányban pedig a nyelv és kommunikáció óraszámai növekedtek (például heti 4 óra anyanyelv és román nyelv az eddigi 3 helyett).

Elméleti középiskola; Humán szakirány: filológia, társadalomtudományok szak

MŰVELTSÉGTERÜLET/ Tantárgy	IX. osztály				X. osztály			
	TA	DT	TA+DT	HT	TA	DT	TA+DT	HT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	8	2	10		7	3	10	
Román nyelv	4		4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2	1	3		2	1	3	
Idegen nyelv 2	2		2		2		2	
Latin nyelv		1	1			1	1	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYO K	6		6		6		6	
Matematika	2		2		2		2	
Fizika	2		2		2		2	
Kémia	1		1		1		1	
Biológia	1		1	2	1		1	1
EMBER ÉS TÁRSADALOM	4	3	7		4	4	8	
Történelem	1	1	2		1	2	3	
Földrajz	1	1	2		1	1	2	
Társadalomtudományok	1	1	2		1	1	2	
Vallás/Vallástörténet	1		1		1		1	
MŰVÉSZETEK	2		2		2		2	
Zenei nevelés	1		1		1		1	
Képzőművészeti nevelés	1		1		1		1	
TECHNOLÓGIA	2		2		2		2	
Információs és kommunikációs technológiák	2		2		1		1	
Informatika								
Vállalkozói ismeretek					1		1	
TESTNEVELÉS ÉS SPORT	2		2		2		2	
Testnevelés	2		2		2		2	
TANÁCSADÁS ÉS ORIENTÁCIÓ	1		1		1		1	

Tanácsadás és orientáció	1		1		175 %		1	
Összesen TA/DT/TA+DT/HT	25	5	30	2	24	7	31	1
Összesen: (TA+DT+HT)	32				32			

(TA: törzsanyag; DT: differenciált tanterv a szakiránynak megfelelően; HT: helyi tanterv)

Elméleti középiskola; Reál szakirány: matematika-informatika, természettudományok szak

MŰVELTSÉGTERÜLET/ Tantárgy	IX. osztály				X. osztály			
	TA	DT	TA+DT	HT	TA	DT	TA+DT	HT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	8		8	1	7	3	10	1
Román nyelv	4		4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2		2		2	1	3	
Idegen nyelv 2	2		2		2		2	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYO K	6	5	11		6	5	11	
Matematika	2	2	4		2	2	4	
Fizika	2	1	3		2	1	3	
Kémia	1	1	2		1	1	2	
Biológia	1	1	2		1	1	2	
EMBER ÉS TÁRSADALOM	4		4		4		4	
Történelem	1		1		1		1	
Földrajz	1		1		1		1	
Társadalomtudományok	1		1		1		1	
Vallás/Vallástörténet	1		1		1		1	
MŰVÉSZETEK	2		2		2		2	
Zenei nevelés	1		1		1		1	
Képzőművészeti nevelés	1		1		1		1	
TECHNOLÓGIA	2	1	3		2	1	3	
Információs és kommunikációs technológiák	2		2		1		1	
Informatika		1	1			1	1	
Vállalkozói ismeretek					1		1	
TESTNEVELÉS ÉS SPORT	2		2		2		2	
Testnevelés	2		2		2		2	
TANÁCSADÁS ÉS ORIENTÁCIÓ	1		1	1		1		
Tanácsadás és orientáció	1		1	175 %		1		
Összesen TA/DT/TA+DT/HT	25	6	31	1	24	7	31	1
Összesen: (TA+DT+HT)	32				32			

(TA: törzsanyag; DT: differenciált tanterv a szakiránynak megfelelően; HT: helyi tanterv)

Az egyeztetéseket követően véglegesített óratervekben a törzsanyag aránya az össz óraszámhoz viszonyítva kilencedik osztályban egységesen 78,12%; a differenciált tantervé 15,62%–18,75%; a helyi tantervé 3,1%–6,2% között mozog. Ezek az arányok X. osztályban a szaknak megfelelő képzés elmélyítésének javára változnak (75%, 21,87%, 3,12%). A különböző szakok között a differenciált és a helyi tantervre fordítható óraszám aránya eltérhet ezen az évfolyamon is.

1998–2004 között tehát a központi-helyi tervezés aránya a következőképpen alakult a középfokú oktatás második évfolyamának humán szakirányában:

	Központi tanterv	Differenciált tanterv	Helyi tanterv
1998–2000	60%	–	40%
2001–2003	83%	–	16,66%
2004-	75%	21,87%	3,12%

A Művészetek és Mesterségek elnevezésű szakiskolákban a kötelező törzsanyag részaránya 30%, a szakképzést célzó differenciált tantervé 40%, a helyi munkaerő-piaci feltételekhez igazodó és a helyi igényeket figyelembe vevő helyi tantervé 30%. Ez utóbbit a helyi tanácson belül működő, a szociális partnerkapcsolatok fejlesztéséért felelős bizottság hagyja jóvá. Ez a szakképzés-típus tizedik osztály végén szakmai oklevelet biztosít.

Az eddigi gyakorlattól eltérően, (amely nem tette lehetővé a szakmunkásképző és inasiskolák, illetve a szakközépiskolák közötti átjárhatóságot),⁵⁷ azok a tanulók, akik a középfok felső szakaszán folytatni akarják tanulmányaikat, a XI. osztályba való beiratkozást megelőző nulladik évfolyamon készülnek fel a választott szaknak megfelelő tárgyakból.

A középfok nem kötelező felső szakaszán az óraszám 50–60%-a kötelező törzsanyagra, 30–45%-a a szaknak megfelelő, speciális kompetenciák elmélyítését szolgáló differenciált tantervre, 10–20%-a pedig a helyi tantervre fordítható.

⁵⁷ Részletesebb kifejtését lásd a *Szakoktatás* c. alfejezetben.

A véglegesített és a 2003/5723-as miniszteri rendelettel törvényerőre emelt, szakonként differenciálódó kerettantervek a felső középfok alsó szakaszának első évfolyamán (kilencedik osztályban) 2004-től érvényesek felmenő rendszerben.

A tantervi szabályozás változásának tehát három nagyobb szakasza különíthető el:

- 1) 1994–1998: az előíró, központi jellegű tanterv (plan de învățământ) fenntartása; új tantárgyi programok és alternatív tankönyvi rendszer bevezetése a szemléletében elavult 1994-es központi tanterv alapján;
- 2) 1998–2000: a keretjellelű nemzeti alaptanterv bevezetése (curriculum național), az egypólusú szabályozás fellazítása (központi alaptanterv-helyi tantervtípusok);
- 3) 2000–2003: az alaptantervhez kapcsolódó keretjellelű óratervek (plan-cadru) korrekciója, a helyi tervezés leszűkítésével visszalépés az egypólusú szabályozás felé;
- 4) 2004-től: az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazodó képzési szakaszok bevezetése, a szakképzés prioritása.

3.2.3 A kétnyelvű oktatás szabályozása

3.2.3.1 *Bemeneti szabályozás kisebbségi nézőpontból*

A kisebbségi oktatásban a központi szabályozás lazítására irányuló 1998-as kísérletek sajátos helyzetet teremtettek. A '95-ös tanügyi törvény egészének szemlélete a szaktárca és a tanfelügyelőségek szerepkörének fenntartásával a központi irányítás megerősítésének kedvezett. A Marga-féle fejlesztési koncepcióban olyan irányelvek szerepeltek, amelyek a többpólusú szabályozás következetes érvényesítésének távlati lehetőségét ígérték, s ez a helyi, iskolai autonómia biztosításával olyan változásokat hozhatott volna a rendszer egészében, amelyek a kisebbségi oktatás sajátos helyzeteinek a megoldását is megkönnyíthették volna. Ennek a lehetőségnek a hitével a kisebbségi oktatáspolitikai törvényszerűen nem a rendszer egészének működését meghatározó alapelvek szintjén felvetődő stratégiai, a struktúra egészét érintő problémákkal azonosult, hanem a maga

sajátos kérdéseit helyezte előtérbe. Így a közoktatás szintjén a magyar kisebbség energiáit a kilencvenes években az önállósodási próbálkozások (önálló magyar iskolák létrehozása, az iskolahálózat kiépítése, a közoktatás helyzetének pontos feltérképezése, illetve ennek szándéka), és az oktatáspolitikai küzdelmek kötötték le (tanügyi törvénytervezet előkészítése, politikai alkuk a 95-ös tanügyi törvénynek a kisebbségi oktatásra nézve hátrányos cikkelyeinek a korrekciójáért, az anyanyelvű oktatás kiszélesítéséért, például a szakoktatásban vagy a román nyelven tanított történelem, földrajz tantárgyak esetében stb.).

A '98-as alaptanterv az iskolatípusonként meghatározott keretjellelű óratervek rugalmasságának köszönhetően elméletileg megoldást kínált a többséginél demográfiailag és nyelvileg is differenciáltabb oktatási helyzetek kezelési lehetőségeire (az anyanyelvi oktatás óraszámának növelése választható, az anyanyelvi neveléssel rokonítható tantárgyakkal; kiscsoportos oktatás megszervezésének lehetősége; alternatív oktatási programok, választható tantárgyak és tankönyvek bevezetése, differenciálás a tantervi/vizsgakövetelmények szintjén stb.).

Kézenfekvőnek tűnt tehát, hogy az esélyegyenlőség szempontjának megfelelően a kisebbségi oktatás óratervei az országos alaptanterv óraterveit változatlanul átvegyék. Az anyanyelv a román tanulók anyanyelvi óraszámával azonos időkeretben szerepelt a kétnyelvű iskolák törzsanyagában. Az államnyelv tanulására fordított kötelező óraszámot a tanügyi törvény által előírt azonos követelmények miatt sem lehetett csökkenteni, ez viszont a kisebbségi tanulók többletterhelésével járt. A kínáló megoldás szerint csökkent a választható tárgyak száma úgy, hogy a heti óraszám ne lépje túl a maximálisan megengedettet.

Ez a valóságban a helyi tervezés szintjén minimális mozgásteret engedett meg. Az alábbi táblázatokban megmutatkozik, hogy a kisebbségi oktatás óraterveiben a választható órák száma látszólag azonos, de a minimum óraszám is meghaladja a többségi iskolák

maximális óraszámát, illetve a kötelező törzsanyagra fordítható óraszám azonos a román tannyelvű iskolák maximális óraszámával.

Egynyelvű iskolák keretterve (tantárgyi struktúra és óraterv) (2001)

Műveltségterület/tantárgy	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII
1. Nyelv és kommunikáció	7-8	7-8	7-9	9-10	8-9	8-9	8-9	9-10
Román nyelv és irodalom	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4
Első idegen nyelv	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Második idegen nyelv	-	-	-	-	2	2	2	2
Latin nyelv	-	-	-	-	-	-	-	1
2. Matematika és természettudományok	3-4	3-4	4-6	4-6	5-6	8	10	9-10
Matematika	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4	4
Természettudományok	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Fizika	-	-	-	-	-	2	2	2
Kémia	-	-	-	-	-	-	2	2
Biológia	-	-	-	-	1-2	2	2	1-2
3. Ember és társadalom	1	1	2-3	3-5	3-5	3-5	4-5	6-7
Állampolgári nevelés	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Állampolgári kultúra	-	-	-	-	0-1	0-1	1-2	1-2
Történelem	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	2
Földrajz	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2	2
Vallás	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Művészetek	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
Képzőművészeti nevelés	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Zenei nevelés	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
5. Testnevelés és sport	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
6. Technológia	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Gyakorlati abilitati	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
Technológiai nevelés	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
7. Pályaorientáció és tanácsadás	0-1	0-1	0-1	0-1	1	1	1	1
Törzsanyag óraszám	16	16	18	19	23	25	28	28
Választható tantárgyak	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
Minimális heti óraszám	18	18	20	21	24	26	29	29
Maximális heti óraszám	20	20	22	23	26	28	30	30

Kétnyelvű iskolák keretterve (tantárgyi struktúra és óraterv)⁵⁸

Műveltségterület/tantárgy	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII
1. Nyelv és kommunikáció	11-12	11-12	11-14	11-14	12-13	10-11	10-11	11-12
Román nyelv és irodalom	4	4	4	4	5	4	4	4
Anyanyelv és irodalom	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4

⁵⁸ A kerettantervek használatát szabályozó dokumentumok rögzítik, hogy a kisebbségi oktatásban az anyanyelvet a román nyelv és irodalom tantárggyal azonos óraszámokban kell tanítani. Ezek az iskolák abban az esetben haladhatják meg heti 1–2 órával az előírt maximális óraszámot, ha nem csak egy, hanem két idegen nyelvet tanítanak adott osztályban. (Notificare nr. 30303/11.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.; Notificare nr. 30706/16.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.)

Első idegen nyelv	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Latin nyelv	-	-	-	-	-	-	-	1
2. Matematika és természettudományok	3-4	3-4	4-6	4-6	5-6	8	10	9-10
Matematika	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4	4
Természettudományok	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Fizika	-	-	-	-	-	2	2	2
Kémia	-	-	-	-	-	-	2	2
Biológia	-	-	-	-	1-2	2	2	1-2
3. Ember és társadalom	1	1	2-3	3-5	3-5	4-6	5-7	6-7
Állampolgári nevelés	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Állampolgári kultúra	-	-	-	-	0-1	0-1	1-2	1-2
Történelem	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	2
Földrajz	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2	2
Kisebbségek történelme és hagyományai	-	-	-	-	-	1	1	-
Vallás	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Művészetek	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
Képzőművészeti nevelés	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Zenei nevelés	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
5. Testnevelés és sport	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
6. Technológia	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Gyakorlati abilitati	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
Technológiai nevelés	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
7. Pályaorientáció és tanácsadás	0-1	0-1	0-1	0-1	1	1	1	1
Törzsanyag óraszám	20	20	22	23	26	28	31	30
Választható tantárgyak	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
Minimális heti óraszám	22	22	24	25	27	29	32	31
Maximális heti óraszám	24	24	26	27	29	31	33	32

Eme sajátos esélyegyenlőség értelmében a kétnyelvű oktatásban még mielőtt ténylegesen kialakulhatott volna a helyi tervezés igénye, a ráfordítható minimális óraszám miatt meg is szűnt a helyi igények megerősödésének és kibontakozásának lehetősége. Ezen a viszonyuláson nem változtatható a középfokú oktatás rugalmasabb kerettanterve sem, hisz az új alaptanterv felmenő rendszerben történő bevezetése miatt erre csak az 1999–2000-es tanévben került sor, a 2001-es módosítások pedig rövidre zárták a még ki sem bontakozó lehetőségeket.

A fentiekben említett jelenség befolyásolta az iskola érdekeltsége, a tanárok önálló tervezéshez, döntéshez viszonyulása mellett, a tanulók, szülők hozzáállását és a helyzet egészének értelmezését is. A fogyasztókban nemhogy tudatosodott volna az iskolával

szembeni elvárás, a választhatóság igénye, hanem a még kötelező két választható tantárgyat is gyakran fölösleges teherként élték meg.

Még veszélyesebbnek minősíthető az a gyakran nem is tudatosított jelenség, hogy a magyar szülők és tanárok észrevétlenül is a többségi szemlélettel azonosultak az anyanyelv és az államnyelv közötti aszimmetriának az érzékelésekor: „a magyarul tanuló gyermek túlterhelésének oka az, hogy pluszban négy magyar órája is van”. Eme fonák szemlélet megértéséhez abból kell kiindulnunk, hogy az 1998-as reform két kulcsfogalma a tehermentesítés és az esélyegyenlőség volt. A kétnyelvű oktatás kerettantervei azonban úgy alapulnak a tehermentesítés és esélyegyenlőség elvén, amiként azt a többség értelmezi. Az alapelvek szerint a magyar gyermeknek is érdeke, hogy kevesebb órája legyen, ugyanakkor az is érdeke, hogy a román nyelven tanuló gyermekekkel azonos képzésben részesülhessen (tantárgyak és képzési idő tekintetében). Ennek az „érdekérvényesítésnek” az eredményeként az óratervekhez egyszerűen hozzárendelték a magyar anyanyelvi és a kisebbségi történelmi órákat. Ez ugyan ellentmondott a tehermentesítés elvének, viszont megerősítette azt a szemléletet, hogy az egynyelvű és kétnyelvű oktatás között a különbség csak az, hogy a magyar tanulónak ráadásaként 4-5 anyanyelvi órája is van. Holott a kisebbségi esélyegyenlőség-elvnek alapvetően az anyanyelvből kellene kiindulnia ahhoz, hogy ne a „pluszban lévő magyar órák” fonák szemlélete érvényesüljön.

3.2.3.2 Szakirányok a kétnyelvű oktatásban

Romániában a középfokú oktatás szakirányai a következőképpen differenciálódnak: elméleti (filológia, társadalomtudományok, matematika-informatika, természettudományok); műszaki (műszaki-technikai, szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem); speciális tehetségeket, adottságokat fejlesztő (vokacionális) típus (testnevelés és sport, katonai, teológiai, pedagógiai és művészeti szakirány). A IX–XII/XIII osztályszerkezettel működő középiskolák mellett, a képzés

szakmunkásképző (2–3/4 éves) és inasiskolában folyt (1–3 éves), a 2004-től érvényesülő struktúraváltás épp ezeknek az intézményeknek az átszervezését célozza.

A különböző források ellentmondásossága, az adatfeldolgozás eltérő szempontjai, illetve az intézmények vegyes jellege (egyazon intézmény több szakiránnyal működhet) megnehezíti a kétnyelvű oktatásban tanuló gyermekek pontos megoszlásának, részarányának statisztikai adatolását.⁵⁹

Az idevágó alaposabb elemzések⁶⁰ alapján azonban megállapítható, hogy a magyar tanulók részaránya a magasabb oktatási szintek fele haladva a szakaszváltásokon csökkenő tendenciát mutat. 2000-ben a gimnáziumi és a líceumi szakasz között a lemorzsolódás aránya 58,81%, az országos 81,87%-hoz viszonyítva. Ennek oka többértű: a líceumi oktatás nem volt kötelező, a magyar tannyelvű szakoktatás a törvénykezési keret miatt nem tudott kiszélesedni, a tanulók román tannyelvű intézményekben folytatják tanulmányaikat. (Az 1999–2000-es tanévben a magyar középiskolások 31%-a, a szakmai és posztliceális oktatásban résztvevők 64%-a román tannyelvű iskolába járt.)

3.2.3.3 Szakoktatás

⁵⁹ A romániai magyar oktatásnak nincs hozzáférhető, pontos, évről-évre felújított statisztikai kimutatása. A hivatalos adatbázist, amely a beiskolázási számokat, iskolahálózatot, a tanszemélyzetet, a szakképzett és szakképzetlen tanerők megoszlását tartalmazza, a tanügyminisztérium kezeli. Az adatokat megadott szempontok szerint az iskolák szolgáltatják, a tanfelügyelőségeken készült összesítéseket pedig központilag rendszerezik. Az adatokat az Országos Statisztikai Hivatal teszi közzé, a kisebbségi oktatásra vonatkozó részletesebb statisztikákat és elemzéseket pedig a minisztérium Kisebbségi Főosztálya szolgáltatja. A két forrás azonban gyakran ellentmond egymásnak, ugyanakkor az adatgyűjtés módja és rendszerezése miatt sok esetben nem tartalmaz olyan lebontásokat, amelyek a kisebbségi oktatás szempontjából fontosak lennének (például: román tannyelven tanuló magyar gyermekek száma, lemorzsolódás, falusi gyermekek továbbtanulási mutatói stb.). A kilencvenes évektől napjainkig több kísérlet történt eme hiány pótlására.

⁶⁰ Nagy F. István: Romániai magyar közoktatás az ezredfordulón. In.: Nagy F. (szerk.): *A romániai magyarság és az RMDSz az ezredfordulón. Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában*. RMDSz Ügyvezető Elnökség. Kolozsvár, 2000. 18. Papp Z. Attila: A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség* 4. 3–4. 277–304.

A szakképzésnek⁶¹ az 1999–2000-es tanévtől bevezetett reformja strukturális, tartalmi, kimeneti vonatkozásaiban a műszaki és szakoktatás *PHARE-VET RO* programjának keretében kidolgozott szakképzési struktúrára és tantervre alapult.⁶² 1999-ig az ipari, mezőgazdasági, erdészeti stb. középiskolák a szakiskolával azonos szakokon szakmunkásokat képeztek. A szakoktatás megújítása az iskolatípusonként megújított szakjegyzék és foglalkozáscsoportok kidolgozásával a képzés tartalmát módosította, a kimeneti standardok és szakmai kompetenciák differenciálása pedig lehetővé tette a szakképzési szintek bevezetését (technikus, szakmunkás, segédmunkás).

A szakok listáját és a szakképzési szinteket kormányhatározatok rögzítik (2000/458, 1246/2001, 2002/844) a szakközépiskolák és szakmunkásképzők kerettanterveinek megújítását pedig a 2003/5723-as miniszteri rendelet szabályozza. A műszaki szakközépiskolák szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem és műszaki szakiránnyal működnek, végzettségük az érettségi oklevél mellett szaktechnikusi bizonyítványt szerezhetnek.

A szakirányt és szakokat a helyi önkormányzatokkal, a szülői bizottsággal egyeztetett intézményi javaslatok alapján a megyei tanfelügyelőségeken keresztül a minisztérium hagyja jóvá.

Az új iskolastruktúrában megváltozik a szakmunkásképzők státusza. Ezek az intézmények beépülnek a felső középfokú oktatásba úgy, hogy az alsó szakaszt (2 éves szakképzés, első szakképzési szint) követő kiegészítő tanulmányi év elvégzése a második szakképzési szinttel egyidejűleg arra is feljogosítja a tanulókat, hogy a felső szakaszban, szakközépiskolákban folytassák tanulmányaikat, és érettségi vizsgát tegyenek (az eddigi

⁶¹ A szakoktatás ismertetésekor a hivatalos dokumentumokon kívül Nagy F. István és Garbea Péter idevágó tanulmányaira alapoztam. (Garbea Péter: A technológiai és szakoktatás reformja. Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium, 1999; 2003 (kézirat); Nagy F. István: A romániai magyar tannyelvű szakképzés jelene. Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége. Partium Területi Oktatási Központ. Nagyvárad, 1998. (kézirat).

⁶² 1998/5013 sz. minisztériumi rendelet szerint.

gyakorlat szerint a szakiskolákba járó tanulóknak esti tagozatra kellett beiratkozniuk ahhoz, hogy érettségizhessenek).

A magyar nyelvű szakképzés kiépülését a kilencvenes években több tényező akadályozta. Az 1995-ös tanügyi törvény előírta, hogy a szaktantárgyakat román nyelven kell oktatni. Az 1999-es törvénymódosítás értelmében kérvényezhető a szaktantárgyak magyar nyelvű tanításának engedélyezése, azzal a kikötéssel, hogy a román szakterminológia elsajátítása is kötelező (122. cikkely).

Ezek az előzmények magyarázhatják azt a jelenséget, hogy a magyar középiskolai képzés súlypontosan elméleti jellegű. A szaktárca Kisebbségi Igazgatóságának összesítése szerint a 2002–2003-as tanévben például iskolatípusonként a következőképpen alakult a tanulói létszám: a 29 946 magyar nyelven tanuló középiskolásból elméleti szakokon tanul 16 807 (56,12%). Noha a teológiai szakirány a hivatási profilhoz tartozik, a képzés ezekben az intézményekben szintén elméleti jellegű, illetve az egyházi iskolákban a teológiai mellett az elméleti szakirányhoz tartozó osztályok is működnek (matematika-informatika, természettudományok szak stb.). Ennek mérlegelésével az elméleti képzésben résztvevő tanulói létszám 2 021-gyel több, részarányuk tehát 62,87%. A fennmaradó 37,13% megoszlik az 1 071 művészeti (3,57%), a 304 sport (1,01%), a 672 pedagógiai (2,24%) szakon, valamint a 9 071 műszaki szakirányon tanuló középiskolás között (30,29%).

A szakoktatás szakközépiskolai szintű aránytalanságát némileg kiegyenlíti a 7 558 szak- és inasiskolában magyarul tanuló gyermek (ez a nyolcadik osztály után beiskolázott 37 514 tanulói összlétszám 20,15%-a, habár a statisztikai adatok összesítése és értelmezése – épp amiatt, mert a képzési struktúra és a kimenet szempontjából a szak- és inasiskolák a középiskoláktól eltérő, sajátos iskolatípust képviseltek – az eddigi gyakorlat szerint iskolatípusonkénti differenciálásban, és nem a nyolcadik osztály után beiskolázott tanulói összlétszám alapján történt). Ha a tanulói összlétszámot vesszük figyelembe az 50,1% a tanulóknak elméleti képzésben részesült, 5,45%-a művészeti, sport, pedagógiai szakon

tanult, 44,32% pedig a technológiai, gazdasági, ipari stb. ágazat szakmáit tanulta (24,18% műszaki szakközépiskolában, 20,14 % pedig szakiskolában).

Ezek az arányok hasonlóak az országos átlaghoz, viszont a szakképzés kiszélesítését célzó fejlesztési tervvel szembeítve (2010-ig 49%-ra emelkedik a szakképzésben résztvevők aránya) még mindig túlzottan elméleti súlypontú a képzés. Kisebbségi vonatkozásban nem csak az arányok, hanem a szakképzési lehetőségek régiónkénti, megyéenkénti egyenlőtlensége, illetve a szakképzési skála teljes lefedésének képtelensége okozhat problémát. Az 1997–1998-as helyzethez viszonyítva nőtt a tanulói létszám a műszaki szakirányban, a szolgáltatások, erdészeti és ipari szakokon, csökkent a mezőgazdaságban. Ezek a folyamatok csak részben magyarázhatók a szakpreferencia módosulásával, hisz jelentős mértékben befolyásolja őket az intézményi kínálat. Jelenleg a Hargita, Kovászna, s részben a Maros megye iskolák tudják leginkább lefedni a műszaki szakirány teljes skáláját.⁶³ Ennek nemcsak a kedvezőtlen törvénykezési keretből fakadó megkétszerezés az oka, hanem az intézményi felszereltség hiánya, a vállalkozói szféra érdektelensége, a magyar szakemberek hiánya, a továbbképzés megoldatlansága, a szakkönyvek és magyar nyelvű tankönyvek hiánya.

3.2.3.4 A felekezeti oktatás

A felekezeti oktatásnak Erdélyben több évszázados hagyománya van. B. Kovács Andrásnak a Buday Árpád és Barabás Endre adataira alapozó összesítése szerint 1918 szeptemberében az elemi népiskolai, illetve a polgári iskolaként és középiskolaként működő 5 532 intézményből 3 423 felekezeti (61,87%). Az iskolák 1948-as államosítását követően az egész felekezeti iskolahálózat megszűnt (468 római katolikus, 531 református, 34 unitárius, 7 magyar evangélikus intézmény).⁶⁴

⁶³ Somai József: Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In.: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003*. Temesvár, Szórvány Alapítvány, 2003. 201–204.

⁶⁴ Az oktatási szakaszok és iskolatípusok szerinti adatelemzésből kiderül, hogy a magyar tannyelvű felekezeti oktatás főként a polgári és középfokú intézményekben domináns. Míg az összarányokat tekintve a 3 423 intézményből magyar tannyelvű 842 (15,22%); román tannyelvű 2 304 (41,62%); német tannyelvű 277 (5%), addig a szakaszonkénti és iskolatípusonkénti lebontás szerint a következőképpen alakul a tannyelvek szerinti megoszlás: Az 5 347 elemi

A kilencvenes évek elején újrainduló középfokú egyházi iskolák rendszerint a valamikori egyházi tulajdonban lévő épületekben működő iskolákban kezdték el az oktatást, kezdetben egy-egy osztállyal és betanító tanárokkal. A tanári kar a felmenő rendszerben bővülő osztályok számának köszönhető óraszám-növekedéssel párhuzamosan fokozatosan önállósodott.

Az 1995-ös oktatási törvény azonban az egyházak oktatási szerepét konkretizálva behatárolta a kilencvenes évek eleji jogi úrben többféle szakkal induló egyházi iskolák kiterjesztését. A teológiai szakirányt a vokacionális iskolatípusba helyezte a művészeti, pedagógiai, katonai stb. szakirányokkal együtt, azaz az egyházi iskolákat az egyházi személyzet képzését szolgáló szakközépiszkolaként értelmezte, és a beiskolázást kizárólag csak felső középfokon tette lehetővé. Ez a képzéstípus a történelmi magyar egyházak esetében nem csak a felsőfokú lelkészképzés szemléletétől idegen, hanem kizárja annak lehetőségét, hogy az egyházak oktatási hagyományaiknak megfelelően alsóbb szinteken is oktatást szervezhessenek.

Az iskolák szerepe és hivatalos elnevezése (teológiai líceum, teológiai szeminárium) az ortodox lelkészképzés mintájához igazodott, végzettjei középfokú végzettségű papok, illetve kántorok.⁶⁵ Ezek a foglalkozási szintek az ortodox egyház működési rendjének felelnek meg: a középfokú képzés az egyházközségeként rangsorolt, falusi gyülekezetben való szolgálatra jogosítja fel a végzetetteket. Ezzel szemben a magyar egyházak lelkészképzése kizárólagosan egyetemi fokú képzés, hagyományos iskolafenntartói gyakorlatuk pedig az általános, szélesebb nevelési, oktatási összefüggésekbe ágyazódik.

népiskolából 3 343 felekezeti iskola működött (62,52%), ebből 786 magyar tannyelvű (23,51%; római katolikus, református, evangélikus, unitárius és izraelita) 2 296 román (68,68%), 261 pedig német tannyelvű (7,8%). Ez azzal magyarázható, hogy a román nyelvű elemi képzés teljes egészében felekezeti (görögkeleti és görög katolikus) oktatásként működött. A 119 polgári középiskolából 41 felekezeti (34,45%), ebből magyar tannyelvű 31 (75,6%), román tannyelvű 3 (7,31%), német 7 (17,17). Középfokon az 59 intézményből 39 felekezeti (66,1%), ebből 25 magyar tannyelvű (64,1%), 9 német (23,07%), 5 pedig román tannyelvű (12,82%). (B. Kovács András: *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Bukarest, Kolozsvár, Kriterion. 1997. 17–18., 34.).

⁶⁵ Magyar vonatkozásban a kántorképzést az ökumenikus jelleggel működő, főiskolai szintű marosvásárhelyi Református Kántor – Tanítóképző Intézet, valamint a Partium Keresztény Egyetem Alkalmazott Tudományok Karának egyházi zene szakja biztosítja.

Az egyházi iskolák tehát a filológia, matematika-informatika stb. szakok mellé felvették a „teológiai” címkét, az elméleti szakoknak megfelelő óratervek alapján szervezték meg az oktatást, kiegészítve ezeket a vallásórákkal.⁶⁶ Az 1998-ban bevezetett kerettantervek rugalmassága meg is engedte ennek a kettős szaknak a megszervezését.

A 2000/9122-es miniszteri rendelet feloldotta a tanügyi törvény korlátait: az egyházak a teológiai szakirányon belül a működésükhöz szükséges laikus személyzet képzésének érdekében bármilyen szakot indíthattak. Ezek a teológiai szakhoz hasonlóan állami finanszírozással működtek. A korlátozások ellenére az egyházi iskolák alsóbb oktatási szinteken is próbáltak megerősödni: általános iskolai osztályokat is indítottak (saját intézményükön belül, más iskolákkal kötött partneri szerződéssel, vagy magán oktatási formaként).

Az 1999/151-es törvénymódosítás lényegében nem változtatott a jogi kereten (9. cikkely), viszont kiemelten feljogosította az egyházakat arra, hogy saját iskolákat hozzanak létre és működtessenek magán oktatási formában. Ettől kezdődően az egyházi iskolák beiskolázási számának és szakjainak jóváhagyása folyamatos nagypolitikai szintű alku tárgya.

Ennek eredményeként a politikai nyomásra fokozatos engedményekre hajló újabb minisztériumi rendeleteket megyénként többféleképpen értelmezték: a már meglévő, nem teológiai szakos osztályok működését kimenő rendszerben engedélyező rendelet szerint egyes megyékben a kezdő évfolyamokon is indulhattak nem teológiai szakos osztályok (pl. Hargita), máshol viszont nem (pl. Kolozsvár).

Ezzel párhuzamosan az egyházi iskolák beiskolázási, illetve a teológiai kívüli szakindítási javaslatainak jóváhagyási procedúrája helyi szinten a decentralizáció sajátos játszójaként működött: a szaktárca hátrító politikával a megyei tanfelügyelőségektől

⁶⁶ Az 1999-ben módosított tanügyi törvény szerint a vallásóra a törzsanyag kötelező tantárgyaként szerepel minden oktatási szakaszban. Ha ezzel a szülő nem ért egyet, kérvényezheti, hogy gyermeke ne részesüljön vallásos nevelésben. A hitoktatók képzése a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretében 1993-tól működő Református Hittudományi Karon, az 1996-ban alakult Római Katolikus Teológiai Karon, valamint a Partium Keresztény Egyetemen folyik.

felterjesztett beiskolázási számokra és szakokra vonatkozó javaslattételre, a tanfelügyelőségek viszont a minisztériumi jóváhagyásra hártották a döntést.

Ennek a működési logikának a háttérében a minisztérium, a tanfelügyelőségek és intézmények közötti, nem csak az egyházi iskolákat, hanem az egész rendszert meghatározó egyenlőtlen erőviszonyok állnak. A minisztérium hatáskörét a tanügyi törvény a módosítások ellenére minden szinten változatlanul megerősíti. A középiskolai hálózat, a beiskolázási számok jóváhagyása, a tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozó alsóbb oktatási szinteken létrehozott intézmények ellenjegyzése a minisztérium feladata.

Igaz ugyan, hogy a tanfelügyelőségeknek a minisztérium értékeléssel, előrejelzéssel, fejlesztéssel foglalkozó főigazgatóságának évente kiadott szabályzata alapján és a helyi igényeknek a figyelembevételével kell összeállítania és összehangolnia azt a megyei szintű tervezetet,⁶⁷ amely a megyében működő intézmények javaslatán alapul, az iskolahálózat országos megszervezése viszont a minisztérium feladata a rendszerszintű érdekek alapján. Ez akár a helyi igények és országos érdekek demokratikus egyeztetésének is tűnhetne. A hierarchiában viszont – annak köszönhetően, hogy az oktatáskutatás is a hatáskörébe tartozik – egyedül a minisztérium rendelkezik azokkal a háttérintézmények munkájából származó átfogó információkkal, amely a demográfiai

⁶⁷ A minisztérium Értékelési, Prognosztizáló és Fejlesztési Főigazgatóságának évente kiadott szabályzata előírja a helyi, megyei szintű oktatásszervezés szempontjait. Ezeknek a dokumentumoknak a tanulók iskolaválasztási és pályaválasztási opcióinak összesítésén kívül tartalmazniuk kell a demográfiai folyamatokra, a munkaerőpiac alakulására, a társadalmi mobilitásra, a megye gazdasági fejlődésére vonatkozó dokumentációt is. A mutatók szabályzat alapján azt gondolhatnók, hogy a megyei szintű oktatásszervezés alapos előtanulmányokra épül. A valóságban azonban a tanfelügyelőségek nem rendelkeznek azzal a feltételrendszerrel és felkészültséggel, amelyet ezeknek a kutatásoknak az elvégzése feltételezne. Ezek a belső anyagok nem hozzáférhetőek, a tanfelügyelőség az összesítéseket a minisztériumhoz terjeszti fel. A jelenségről viszont a Kisebbségi Főosztály igazgatója így nyilatkozik: „Tény tehát, hogy a központi szerv, az Oktatási Minisztérium ellenőrző-értékelő tevékenysége a tanfelügyelőségek munkájának – eredményeinek, hibáinak vizsgálatára zsugorodott. Hogy ez mit eredményezett, arról itt nem kívánok szólni. Sajnos azonban, hogy az értékelő-ellenőrző mozzanat napjainkban is esetlegesen, ad hoc döntések alapján történik. A tapasztalt hiányosságok jelzésére sokszor nincs is lehetőség, a javítás módozatainak a megbeszélésére, az előremozdulás lehetőségeinek a mérlegelésére és számbavételezésére – és az így elért javulás követésére pedig végképp nincs. Mi hát a teendő? Megszüntetni a tanfelügyeletet, mint ahogy Magyarországon tették, vagy megváltoztatni annak funkcióit, mint Franciaországban vagy Németországban? Ennek a tanulmánynak a keretében erre nehéz lenne válaszolni, annál is inkább, mert nem rendelkezem döntési joggal. Egy azonban biztos: *csak olyan intézmény működtetése létjogosult, amely hatékony.* (Murvai László: Minőség az iskolában. A Hét. 2003. május 15.)

mozgásokra, a munkaerő-piaci igényekre, az intézmények értékelésére stb. vonatkozik. A megyei szintű helyzet értékelését a tanfelügyelőségek végzik el, az iskoláknak viszont a beiskolázási számok igénylésekor saját érdekeiken és érdekeltségükön kívül rendszerint kevés rálátásuk van az oktatásszervezés empirikus adatokra épülő szempontjaira, hátterére. A rendszer fentiekben leírt működése nem csak az intézményi pedagógiai programokra alapozó iskolafejlesztést korlátozza, teszi fölöslegessé, hanem az intézmények kiszolgáltatottságának fokozásával a valós versenyhelyzet helyett az ügyeskedés és rejtett ellenségeskedés táptalaja.

A kisebbségi oktatásban ez a belső feszültség az egyházi és állami iskolák között jelentkezhet elsősorban. A helyzet lényegét a kolozsvári főtanfelügyelő fogalmazta meg az egyházi iskolák 2003-as beiskolázási számainak alakjakor: a kolozsvári középiskolákban nem engedélyezhetik a kérelmezett beiskolázási számokat, mert a rendelkezésükre álló demográfiai adatok és a felvételiző diákok számára és opcióira vonatkozó, évente összesített adatbázisuk azt igazolja, hogy nincs annyi kilencedikbe felvételiző tanuló, mint ahány osztályt a kolozsvári kétnyelvű iskolák indítani szándékoznak. Az egyházi iskolák beiskolázási számának növelése nem tanfelügyelőségi, nem minisztériumi, és nem román ügy: akár jóvá is hagyhatják az egyházi iskolák kérelmét úgy, hogy az állami középiskolák beiskolázási számait csökkentik. (Ezen az alaphelyzeten az sem változtat, hogy a felekezeti osztályokban sok a más megyéből származó, vidéki tanuló. (Az előjelzések szintjén történő, tanfelügyelőségek közötti összehangolás meg sem történhet, hisz a rendszer nem horizontálisan, hanem vertikálisan működik.)

A fenti jelenség nem egyedi, a rendszer egészének és a kisebbségi oktatásnak a tipikus aszimmetriáját láttatja. A kisebbségi oktatás sajátos kérdései, megoldatlan problémái nem feltétlenül a többségi érdek, inkább a többségi szemlélet számára idegen, közömbös, sok esetben nem is érthető. (2003-ban az érettségi tételek magyarra fordításának igénylésekor derült ki például, hogy a minisztériumhoz tartozó bukaresti értékelési hivatal több szakértője nem tudott arról, hogy Romániában vannak olyan középiskolák, ahol az anyanyelvi órákon kívül más tantárgyakat is magyarul tanulnak). A rendszer egészének

nézőpontjából a magyar kisebbségi oktatás periferizálódó jelenség, ugyanakkor más kisebbségek megoldandó oktatási helyzetéhez viszonyítva jól kiépült struktúrával, kedvező jogi keretek között működik.

A magyar kisebbségi oktatás nézőpontjából viszont azzal szembesülünk, hogy míg országos szinten a minisztérium jogkörét és információs hatalmát, s az erre alapozó rendszerszintű oktatásszervezést háttérintézmények biztosítják, a többségiétől eltérő specifikus, tudatos, adatokra és folyamatleírásokra épülő belső oktatásszervezést és -fejlesztést a kisebbség nem tudja megnyugtatóan megoldani (a folyamatos, gyors információszerezés és feldolgozás megold(hatat)lansága és intézményes háttere nélkül).

Ebben a helyzetben azonban fokozatosan, mintegy öntörvényű folyamatként erősödhet meg a szülők és tanulók iskolaválasztási döntése (akár a román tannyelvű intézmények irányában is). Az egyházi iskolák többletkínálata (a sajátos valláserkölcsei szellemiség, az eltömegesedéssel szemben a kevesebb diáklétszámból természetesen adódó egyénre szabott odafigyelés és „családiasabb” hangulat, a valamikori iskolaépületek visszakerülése egyházi tulajdonba, az egyházi támogatásnak köszönhető infrastrukturális háttér, kedvező bentlakási feltételek, az államra ráépülő belső ösztöndíjrendszer) meghatározó lehet ebből a szempontból.

Ezzel egy időben – s minden jogi korlát ellenére – az egyházi iskolák a többi intézménnyel szemben befolyásolhatják a tanárok alkalmazását is. Noha erről a jogról a tanfelügyelőségek néha megfélemlenek, a tanszemélyzet alkalmazásához az egyházak jóváhagyása szükséges. Ez körültekintő szervezéssel akár azt is lehetővé teszi, hogy az egyházi iskolák belső versenyvizsgát szervezzenek, s azt a tanárt támogassák a tanfelügyelőségi versenyvizsgák eredményei alapján, akit a legmegfelelőbbnek tartanak. Ez pedig jelentős intézményi autonómiát jelent abban a rendszerben, ahol az iskoláknak semmiféle beleszólási nincs a tanszemélyzet alkalmazásába.

Ezekhez a folyamatokhoz szervesen kapcsolódik és alakulásukat döntően befolyásolja a 2003-ban módosított alkotmány 32/5-ös cikkelye, melynek értelmében „az oktatás

valamennyi fokon, a törvényben előírt feltételeknek megfelelően állami, magán és felekezeti egységekben zajlik”. Az RMDSz egyeztetésével folyamatban van a tanügyi törvény módosító szövegjavaslatának kidolgozása, amely a történelmi egyházak felekezeti oktatásra vonatkozó koncepcióját összegezi.

Az alkotmány által biztosított jognak és a tanügyi törvény újabb módosításának az egyházi iskolákra nézve létfontossága van abból a szempontból is, hogy az egyházi iskolák új óratervei, a kerettantervi módosítások egységes koncepciójának értelmében, a teológiai szakképzés fokozatos elmélyítésére épülnek, differenciált tantervük felmenő rendszerben egyre növekvő arányban a teológiai jellegű diszciplínák bevezetésének kedveznek.

Abban az esetben viszont, ha a jogi keret minden oktatási szinten biztosítja majd a felekezeti oktatás megszervezését az állami rendszer keretében, az egyházi iskolák a többi intézményekhez viszonyítva – a már meglévő, minimális, de a törvényjavaslat szellemében/reményében kiteljesedő jogkörük alapján olyan pozitív diszkriminációban részesülhetnek, amely jelentős rést üthet a jelenlegi centralizált rendszer több pontján, s létrehozhat egy sajátos egyházi/magyar autonómiát a rendszeren belül. Lényeges azonban, hogy az egyházak miként értelmezik, és miként élnek ezzel a részleges, de jelentős autonómiával.

Hisz a felekezeti oktatás lehetősége és megerősödése – ha a kisebbségi oktatás egészének és nem a szűkebb felekezeti érdekeknek rendelődik alá – távlatilag akkora hatáskörrel és felelősséggel jár, amely az egyház szerepvállalását nem csak a történelmi hagyományokba visszanyúlóan igazolja, hanem annak az oktatás jövője felőli újraértelmezését feltételezi.

A jelen helyzetének mérlegelése a következő tendenciákat láttatja. Pillanatnyilag az egyházi iskolák léte nem választható el az egyház gyülekezetépítő, -mentő törekvéseitől, az elöregedő vagy szórványosodó közösségek elvesztésével szemben az ifjúságnak az egyház köré tömörítésétől. Ez az érdek ötvöződik azzal a tehetségmentő programmal fejlődő törekvéssel, hogy kollégiumi rendszerben a nyolcadik végén vagy még korábban lemorzsolódó falusi, kisvárosi vagy szórványban élő gyermekek továbbtanulását

ösztönözze, akár irányítsa, mégpedig belülről, az egyházközségek információs csatornáin keresztül.

Az eddigi fejlesztési törekvések – s ez a jogi keret korlátaiból is adódik – a hivatási és az elméleti profil ötvöződésének irányába mozdultak el, azaz a teológiai szakirány mellett ezek az iskolák a reál vagy humán szakirányhoz tartozó szakokat indítottak (matematika-informatika, természettudományok, filológia, intenzív idegen nyelv stb.). Az egyházi iskolák tehát infrastrukturális és szellemi erőforrás szempontjából is ezeknek a szakoknak a felvállalására vannak felkészülve. Ez a tendencia, illetve ennek felerősödése nem csak a magyar kisebbségi középfokú oktatás amúgy is elméleti súlypontját erősíti, hanem a kisebbségi oktatás állami-felekezeti szakadását/megoszlását is előidézheti.

A felekezeti oktatás jogi keretének előkészítése tehát (már most, a törvényjavaslat megszövegezésével egy időben) ennek az állami-felekezeti megoszlásnak a józan, több szempontot érvényesítő mérlegelését, egyeztetését feltételezné. Úgy tűnik, hogy ennek a belső egyensúlynak az önmagától való alakulása nem bízható pusztán a szülők iskolaválasztási döntéseire, illetve az intézmények közötti természetes versenyhelyzetre.

Az iskolaválasztást és az intézmények közötti versenyhelyzetet olyan rejtett tényezők is befolyásolják, mint valamely intézmény múltja és abból fakadó presztízse, a szakiskolákkal szembeni negatív előítéllettel társuló elméleti képzés iránti fokozott igény, (amelynek gyökerei a kisebbségi magyarságban élő transzilvanista szemléleten alapuló kultúra és minőségeszmény megtartó erejébe kapaszkodnak). Ezt tovább erősíti az intézmények értékelésének és önértékelésének szinte kizárólagos mutatója, a különböző tanulmányi versenyeken elért eredmények mellett a felsőoktatásba bejutó tanulók aránya (annak ellenére, hogy a tanárok is tudatosítják, sőt negatív jelenségnek minősítik a felsőoktatás eltömegesedését).

Akár állami iskolák—felekezeti iskolák kettősségében, akár a jelenlegi állami iskolák túlnyomó többségű felekezeti alakulásában gondolkodunk, amely távlatilag a kisebbségi oktatás biztosítását egyházi égisz alá helyezi (mint amiképp erre van már történelmi példa

1918 előtt),⁶⁸ belátható, hogy az oktatást társadalmi beágyazottságában és egységben látó, tudatos oktatásszervezési szemlélet és az integrációs folyamatokhoz való felzárkózás jelentőségének tudatosítása nélkül – amely felméri, hogy a kisebbség nyelvi, kulturális megmaradása nem választható le a gazdasági ütőképességtől –, megtörténhet, hogy a kisebbségi magyar oktatás belterjes, rezervátumszerű állapotba merevedik.

3.2.3.5 Kimeneti szabályozás

Vizsgarendszer 1989 előtt

1989 előtt a közoktatásban három fontosabb vizsga volt érvényben. Nyolcadik és tizedik osztály végén az intézményi felvételi vizsga a középiskolába jutó tanulók többlépcsős szelekcióját biztosította. A felvételi vizsgákon kívül az érettségi vizsga a középiskolai tanulmányok diagnosztikus-szimbolikus záróvizsgájaként működött. Letétele kizárólagos út volt a felsőoktatáshoz, eredményei viszont nem befolyásolták a szigorú szelekcióval megvalósuló bejutást a felsőfokú intézményekbe.

A középiskolai és az egyetemi felvételi vizsgák – az érettségi záróvizsga kivételével – intézményi szinten szigorúan szelektáltak, s a korlátozott beiskolázási számok mellett féken tartották mind a középiskolát, mind az egyetemet végzettek számának növekedését. A központi, bemeneti szabályozásra épülő rendszerben az érettségi követelmények a kötelező és szakonként differenciálódó tantárgyakban teljesen azonosak voltak a szigorúan egységes tantervi követelményekkel, és az ennek megfelelő egytankönyvi rendszer tananyagával. A vizsgák „szakmai” szempontjai visszacsatolásként megerősítették a

⁶⁸ 1918 szeptemberében Erdélyben a 96 román tannyelvű községi iskola mellett 2296 görögkeleti és görög katolikus elemi iskola működött, a 3 polgári iskola, az 5 középiskola és a 8 tanítóképző is felekezeti intézmény volt. (B. Kovács András: *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Bukarest, Kolozsvár, Kriterion. 1997. 17–18.). Hogy távlatilag párhuzam vonható a két helyzet között, az alábbi gondolatsor is szemlélteti: „Ha az állami iskola minden próbálkozás ellenére megszűnne, vegye át helyét a magánoktatás vagy segítsen az egyház. Végre ott tartunk, hogy a magánoktatást is be lehet és be is kell építeni az iskolahálózati stratégiába – hiszen megvan erre a törvényes keret. Hol jelent meg eddig magánoktatás, sokszor egyházi segítséggel. Ott, ahol az állami oktatás megszűnt. (Murvai László: A

központi bemeneti szabályozást, tehát ideológiai-politikai szempontból az oktatásirányítás egységes és szabályozott jellegét erősítették.

Az iskolák szempontjából az érettségi eredményeknek elsősorban statisztikai szempontból volt jelentőségük, az intézmények közötti erőviszonyokat elsősorban az befolyásolta, hogy hányan jutottak be a felsőoktatásba. A tanulók és tanárok szellemi, a szülők anyagi befektetésének tétje az egyetemi felvételi volt.

3.2.3.6 A vizsgarendszer megújításának kísérletei a kilencvenes években

A 90-es években a vizsgarendszer szempontjából nem az volt a megszokott fejlesztéspolitikai kérdés, hogy a középiskolai vagy a felsőoktatásbeli expanciónak kell-e utat engedni, hisz egy időben mindkettő gyors fejlesztésre szorult. Az elavultság és elmaradottság az oktatási rendszer irányításában, finanszírozásában, ellenőrzésében stb. olyan fokú volt, hogy a vizsgarendszer bármilyen változása más területek előzetes fejlesztését feltételezte. A keretjellelű szabályozásra, a többpólusú irányításra való áttérés, a tantervfejlesztés, az alternatív tankönyvi rendszer és a normatív finanszírozás bevezetése mellett a vizsgarendszer fejlesztése is hozzátartozott a reform alapelveihez. A kommunista jellegű, szigorúan központosított bemeneti szabályozásról az európai típusú, bemeneti és kimeneti szabályozásra való áttérés ezt meg is követelte, de a tényleges változtatásokhoz időre volt szükség.

Az oktatási reform prioritási listáján szereplő fejlesztéspolitikai programok között az érettségi vizsga és az egyetemi felvételi vizsga megújítása szerepelt. Az a sürgető igény azonban, hogy minél többen jussanak be a felsőoktatásba, – s ennek megkönnyítése érdekében az érettségi vizsga eredménye számítson az egyetemi felvételin – megelőzte azokat a sokkal időigényesebb előkészületeket, amelyeket az érettségi vizsga megreformálása és országos jellegűvé tétele feltételezett. A felsőoktatásnak a '89-es

jelen iskolája és az iskola jövője. A Hét. 2002. december 5.). A törvényes keret szerint az állam a magánoktatást csak

időszakot követő gyors változásai, intézményi szintű kiszélesedése (magán felsőoktatás, főiskolák), az oktatási kínálat és az infrastruktúra stb. fejlődése, az egyetemi autonómia lehetősége, a beiskolázási számok megnövekedése együtt járt a szigorú szelekciót biztosító felvételi meglazulásával. Az érettségi vizsga tényleges reformja még csak az alapelvek és előkészületek szintjén körvonalazódott, miközben eredményeinek számbavétele már befolyásolta a felsőoktatásba való bejutást. A felsőoktatás tehát megnyitotta kapuit még mielőtt bármiféle garanciája lett volna arra, hogy a középfokú oktatás színvonala, minősége és a vizsgarendszer kellő szelekciót biztosít.

A 95-ös tanügyi törvény a közoktatásban három vizsgatípust ír elő: a nyolcadik osztály végi záróvizsgát, a középiskolai felvételi vizsgát és az érettségit. A nyolcadikos záróvizsga kötelező tantárgyai: román nyelv és irodalom, matematika, Románia földrajza és Románia történelme, valamint anyanyelv a kétnyelvű iskolák tanulóinak.⁶⁹ A törvény előírásainak értelmében differenciálódott a továbbtanulást biztosító középiskolai felvételi, valamint az érettségi formája (írásbeli és szóbeli), és megnőtt a vizsgatárgyak száma.

A felvételi kötelező vizsgatárgyai: írásbeli román nyelvből és anyanyelvből, matematikából vagy a választott középiskola típusának megfelelő tantárgyból, az adott iskolatípus esetén kizáró jellegű képességvizsgák (művészeti, sport stb.)

Az érettségi kötelező vizsgatárgyai: írásbeli és szóbeli román nyelvből és anyanyelvből, írásbeli matematikából, illetve a humán, teológiai, művészeti és sport szakon valamely választott társadalomtudományi diszciplínából, szóbeli a románok történelméből, szóbeli idegen nyelvből, szóbeli valamely választott tantárgyból (fizika, kémia, biológia, Románia földrajza) és valamely szaknak megfelelő vagy opcionálisként tanult tantárgyból.

Jelentős előrelépésnek minősíthető, hogy ebben a fejlesztési szakaszban elméletileg lehetőség adódott arra, hogy részben különváljék a *tantárgy* és a *vizsgatárgy*, és a

„lehetőségek szerint” finanszírozza, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy nem finanszírozza.

⁶⁹ Tanügyi Törvény 1995, 22.1.

vizsgarendszerben is érvényesüljön a differenciálást elősegítő *választás* is. Ezek az újítások a bemeneti és a kimeneti szabályozás közötti összefüggésekre épültek: az 1998-tól bevezetett kerettanterveknek és helyi tanterveknek köszönhetően az iskolák, megadott korlátokhoz igazodva ugyan, de eltérő tantárgyi rendszereket alakíthattak ki. Ezzel egy időben a tanuló a kötelezően előírt érettségi tárgyak mellett szabadon is választhatott vizsgatárgyat. Elméletileg tehát fellazult a vizsgatárgyak és a tantárgyak közötti teljes azonosság. 2001-től aztán a helyi tanterv leszűkítésével lényegében érvényét veszítette a helyi tervezés is, profilonként, szakonként kialakult és lemerevedett a tantárgyi rendszer, így a tantárgy és vizsgatárgy még mielőtt ténylegesen elkülönülhetett volna, ismét egybemosódott, azonossá vált.⁷⁰

Az 1999-ben életbe lépő vizsgarendszerben jelentős szemléletbeli változást jelentett a módosított és kiegészített tanügyi törvény alapján hozott 2000-es minisztériumi rendelet, amely a kilencedik osztályba való felvételi vizsgát a nyolcadikos záróvizsga fölösleges ismétlésének minősítette. A felvételi vizsga megszűntével két vizsga marad érvényben: a nyolcadikos záróvizsga és az érettségi. 2000-től mindkettő *külső, állami vizsga*.⁷¹ A vizsgák szabályszerű lefolyását az évenként megújított/módosított, a vizsgaközpontok megszervezésére, a vizsgabizottságok összetételére és szerepére, a vizsgatárgyakra, az értékelésre, a fellebbezésre stb. vonatkozó, igen részletes előírásokat tartalmazó módszertani rendeletek biztosítják.

⁷⁰ Annak, hogy semmilyen szakterületen nem különülhetett el a tantárgy és vizsgatárgy, több oka van. A megelőző rendszer tapasztalatai alapján mind a tanítandó, mind az érettségi tantárgyakat és a tananyagot szigorú előírások határozták meg. Az előírás és az egységes, klasszikus tantárgyakra épülő rendszer megszokottsága korlátozta a többszínű, iskolai szintű tantárgyi rendszer kialakulását. A helyi igényektől és feltételektől függő lehetőségek kihasználatlanok maradtak, s többnyire a feltételek, s nem az igények szabták meg az iskola helyi szintű tantervét. Az igények nem érvényesül(het)tek, mert a tanulókon kívül lényegében senkinek nem voltak igényei. A választható tárgyakat az iskola szintjén is többnyire az anyagi, szervezési és szellemi feltételek határozták meg (ki tervezi meg, ki tanítja, kinek van szüksége órákiegészítésre?) a szülők elvárása pedig legtöbb esetben arra korlátozódott, hogy az iskola felkészítőkkal, különórákkal, jó minősítésekkel biztosítsa a sikeres vizsgázást.

⁷¹ Ordin nr. 4421/31.08.2000. privind Regulamentul de admitere în școli profesionale și licee în anul 2001.

A vizsgarendszer fentiekben nyomon követett változásának két, egymást meghatározó aspektusát érdemes kiemelni.

Az állami szintű szelekciót támogató vizsgapolitika az oktatás expanzióját szolgáló társadalompolitikai irányelvre épül. A nyolcadikos záróvizsga úgy teszi lehetővé a középfokú oktatás kiterjesztését, hogy a szelekciót nem intézményi szintű felvétellel biztosítja, hanem az általános iskolai átlag (50%) és a záróvizsga eredményei (50%) alapján osztja el a tanulókat a középfokú intézmények között. Az esélyegyenlőséget az érettségi vizsga egységes jellege biztosítja úgy, hogy külső, állami vizsgaként szelekciós szerepe legyen, s az intézményi szintű egyetemi felvételi vizsgák visszaszorulásával a felsőoktatás expanzióját szolgálja. (Az egyetemeknek viszont – noha a hallgatói létszám növekedése érdeke – alapvető problémája lett a színvonal és a szelekció biztosítása. Így a felsőoktatásba való bejutást az érettségi eredmények mellett különféle szelekciós lépcsőkkel, záradékokkal egészítették ki: pontozásos rendszerben a középiskolai átlag, bizonyos tantárgyak középiskolai átlaga, felvételi vizsgák).

A külső, állami vizsgákra épülő vizsgarendszer minimálisra csökkenti az iskolák önálló szelekciós törekvéseit. Az intézményi szintű vizsgák szervezési jogát és ezen vizsgák arányát szigorúan meghatározzák a minisztériumi rendeletek formájában évenként kiadott felvételi szabályzatok.

A tanulók jelentkezését a felvételire, a különböző iskolákra vonatkozó, rangsorolt opcióikat a megyei tanfelügyelőségeken összesítik, és az általános iskolai átlag, valamint a záróvizsga eredményei alapján osztják szét őket a különböző intézményekbe. Intézményi szintű vizsgát csak a sajátos képzést nyújtó (teológiai, művészeti, sport, filológia, Waldorf) iskolák szervezhetnek. Ezeknek a vizsgáknak a bejutást meghatározó aránya iskolatípustól függően változik. (A teológiai szakon egynegyed, a többi iskolatípusban háromnegyed arányban befolyásolja a felvételi átlagot).⁷²

⁷² Metodologia de organizare și desfășurare a admiterii în învățământul liceal și profesional de stat pentru anul școlar 2003-2004.

3.2.3.7 A vizsgarendszer professzionális értelemben vett „fejlődése”

Külső, állami vizsgák

A vizsgakérdés elsősorban politikai ügy, a strukturális változásoknak azonban együtt kellene járniuk az értékelés és a vizsgák professzionális értelemben vett fejlődésével. Az is vitathatatlan, hogy a szelektációs funkciót betöltő külső, állami vizsgáknak meg kell felelniük az objektivitás és a validitás követelményének.

1988-ban jött létre a vizsgarendszer reformját előkészítő, az oktatási minisztérium háttérintézményeként működő Országos Értékelési és Felmérési Hivatal (SNEE),⁷³ amelynek elsődleges feladata az értékelési és vizsgarendszer reformjának előkészítése volt. A kezdetben központi szinten működő intézmény helyi fiókjainak létrehozására 2000-ben került sor. A minisztériumi rendelet⁷⁴ értelmében ezeknek a helyi kirendeltségeknek a megyei tanfelügyelőség, illetve a pedagógusok házában keretében kell működniük, 2 főállású alkalmazottal, akiknek a vizsgák megszervezésében, a tanárok tájékoztatásában és továbbképzésében, a hivatal által kiadott szakanyagok terjesztésében stb. kell részt vállalniuk.

A vizsgák tartalmi, módszertani fejlesztése azonban központi feladat maradt. Az Országos Értékelési és Felmérési Hivatal kissé megkésve, 2001-ben adta ki azokat a tájékoztató füzeteket, amelyek az értékelés-mérés kérdéseivel foglalkoznak.⁷⁵ Ezek a vizsgatárgyakként megjelenő kiadványok futólag érintik a belső, iskolai értékelés problémáit is, de hangsúlyosan az objektivitás elve alapján lezajló külső vizsgák, a nyolcadik osztály végi záróvizsga és az érettségi menetével, tételtípusaival,

⁷³ SNEE – Serviciul Național de Examinare și Evaluare. Hotărârea Guvernului nr. 690/1997, privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației Naționale cu completările și modificările ulterioare și a Hotărârii Guvernului nr. 327/1998, privind înființarea Serviciului Național de Evaluare și Examinare.

⁷⁴ Ordin nr. 4714/29.09.2000 privind înființarea filialelor Serviciului Național de Evaluare și Examinare

javítókulcsaival foglalkoznak. Egyszóval a rendszerszintű értékelés gyakorlati kérdéseit helyezik előtérbe, s ebben az a figyelemreméltó, hogy az értékelés standardizálását elsősorban formai, módszertani szempontból közelítik meg, a különböző tételtípusok ismertetésekor és példázásakor pedig lazán kapcsolódnak – egyes tantárgyak, például a román nyelv és irodalom esetében – a tantervi követelményekhez is. Útmutató műfajukból adódóan nem is várható el, hogy ezek a kiadványok tartalmazzák a vizsgakövetelményeket is, hisz ez utóbbiak hivatalos dokumentumoknak minősülnek. Az alapvető problémát viszont az jelenti, hogy a vizsgakövetelmények körül állandó a bizonytalanság, és sokkal több energia fordítódik a vizsgák módszerének, lezajlásának, a tételkészítés formai, mérésmetodológiai kérdéseinek tisztázására, mint a követelmények elvi és tartalmi vonatkozásaira.

Ez a jelenség olyan összefüggésekhez vezet, amelyekből kiderül, hogy a standardizációs szándékban megmutatkozó szelekciótámogató politika miképp játszható ki azzal a szelekcióellenes értékelési gyakorlattal, amely lényegében a politikai elvek meghatározásában jelentős szerepet betöltő szervek és hatóságok tudtával, közreműködésével alakult ki, feltételezhetően tehetetlenségük következtében.

Az első összefüggés a bemeneti és kimeneti, azaz a tantervi és vizsgakövetelmények szintjén történő szabályozás kapcsolatához vezet. Szelekciós funkciójú egységes vizsga esetén a vizsga szerkezete és követelményei az alaptantervhez igazodhatnak. Az alaptanterv az érvényben lévő iskolastruktúra, a négy évfolyamot magában foglaló középiskolai szakasz egységes jellege miatt a teljes iskoláztatás idejére, a 12. osztály végéig szabályoz. Az alaptanterv és a hozzá kapcsolódó keretjellegű tantárgyi programok alapvető szemléletváltása azonban épp abban mutatkozott meg, hogy műveltségterületek szerint szerveződve és azon belül kötelező és választható tárgyakra lebontva tartalmazott kimeneti követelménystandardokat. A nemzeti alaptanterv szerkezetében épp ez a horizontálisan és vertikálisan kapcsolódó követelményrendszer jelentette a szemléletváltás

⁷⁵ Az Országos Értékelési és Felmérési Hivatal (Serviciul Național de Evaluare și Examinare) vizsgamódszertani kiadványai.

és rugalmasság lehetőségét. Az más kérdés, hogy a szemléletváltás a dokumentum szintjén maradt, az alternatív tankönyvek jelentős részében és a tanítás gyakorlatában a tantárgyi programok képességszinten meghatározott részletes követelményeinek alárendelt, tartalmakat összefoglaló alegysége vált meghatározóvá, épp a korábbi analitikus, a tananyagot részletesen előíró tantervek hatására. A tartalmak körének és elemeinek – épp amiatt, hogy tantervi szinten a követelményrendszernek és a tudásköröknek megfelelően kellett megszerezni, kiválasztani őket – kötelezőként való értelmezése a megadott sorrend szerint a dokumentum szándékától függetlenül a tanítandó tananyag maximalizmusához vezetett a gyakorlatban. A tantervek hatástörténete tehát érvénytelenítette az ismeret- és tananyagközpontúságot oldani kívánó tantervfejlesztési szándékot.

Az évente megjelenő érettségi programok az amúgy is vizsgaközpontú iskolai tanulást és értékelést visszacsatolásként megerősítették azzal, hogy a középiskolai tantervi követelményekből tantárgyanként kiemelték néhány (5-6) képességeírást, s ehhez rendelték az érettségien számon kérhető részletes tananyagfelsorolást. Azt, hogy a vizsgakövetelmények elvi és tartalmi standardizációja a bemeneti követelményekhez képest is visszalépést jelentett mind a színvonal, mind az ismeretek memorizálását elváró szemléletmód tekintetében, nemcsak az érettségi szelekciós és egységes jellegének elvi meggondolása befolyásolhatta, hanem a vizsgák előkészítésének szervezési feltételrendszere is.

Az értékelési hivatal valójában egy-egy belső szakember koordinálásával tantárgyankénti bizottságokba szerveződve készítette elő az érettségit. Az érettségi tárgyak standardizációjára tett kísérletek közül a román nyelv és irodalom vizsga változatos tételtípusai, a kellően lebontott, de bizonyos kérdéstípusoknál megfelelően rugalmas pontozási rendszere árulkodott leginkább alapos előkészítésről. Ugyanakkor azt is bizonyította, hogy gazdag eszköztárral nemcsak a tárgyi tudás és az elsajátított ismeretek „mérhetők”,⁷⁶ hanem a készségek, képességek is. A standardizációnak viszont

⁷⁶ Nagy József *Vizsga: de milyen?* című tanulmányában (In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 395–415.) a gazdag, értékeléssel foglalkozó szakirodalomra hivatkozva hitelesen érvel amellett, hogy alapvetően téves az a nézet, miszerint

természetesen ellenállt a tantárgy belső sajátosságaiból fakadó értékelési változatosság (például az esszékérdések esetében).

Nem véletlen tehát, hogy a 2003-as érettségi előkészítésekor, amikor egységesen bevezették a választásos itemekre épülő teszteket, csak a román nyelv és irodalom, illetve az anyanyelvi vizsgát sikerült felmenteni, s az érvelésben nemcsak a vizsgatárgy jellege nyomott a latban, hanem a román tételekben megnyilvánuló professzionalizmus is.

A szelekciót szolgáló érettségi természetes módon együtt járt a standardizáció igényével. A mérhetőség kérdését pedig a vizsgatárgy jellegétől függetlenül egyszerűbb volt megoldani a könnyen készíthető és könnyen javítható tesztekkel. A másik alternatíva (a követelményekben, módszerekben és eszközökben differenciált vizsgarendszer) ellen több érv szólhat: idő-, pénz-, energiabefektetés, hogy csak a legfontosabb tényezőket említsük.

Ennek a döntésnek azonban volt egy igen gyors következménye, amely ismét a bemeneti szabályozást érintette. 2001-ben még azt olvashattuk a reform eredményeinek felülvizsgálatával foglalkozó tanulmányban,⁷⁷ hogy a következő fejlesztési szakaszban fel kell oldani a tantervi és a vizsgakövetelmények közötti inkoherenciát, azaz a tárgyi tudásra irányuló, ismeretközpontú értékelésnek a módszerek és eszközök differenciálásával igazodnia kellene a képességfejlesztésen alapuló tanterv szemléletmódjához. 2003 júniusában viszont gyors tantervkorrekcióra került sor, amelynek lényege az volt, hogy a tartalmak lazításával párhuzamosan a tantárgyi programok részletes követelményeit úgy kellett konkretizálni, hogy azok megfeleljenek a mérhetőség követelményének. A tantervkorrekciót az váltotta ki, hogy az iskolaszervezet megváltozásával részben módosul a nyolcadikos záróvizsga, ugyanakkor a tanév végi értékelés, rendszerezés során

csak a tárgyi tudás mérhető. "Elvileg minden tudás mérhető. Gyakorlatilag pedig minden olyan emberi sajátosság, amelyről tudomásunk van és amelyet a mérés megvalósításához szükséges minimális szinten ismerünk. Mérhetőek a különböző képességek, valamint a motívumok (attitűdök, kötődések, meggyőződések, érdeklődések és hasonlók), és sok tucat hitelesített értékelő eszköz áll rendelkezésre. *Pedagógiai szempontból nem elsősorban az a kérdés, hogy mi mérhető és mi nem, hanem inkább az, hogy mit akarunk mérni és mit nem. Amit mérni akarunk, annak idő- és költségigénye vállalható-e, etikai szempontból helyes-e a mérést elvégezni.*" (Nagy 1995. 400.)

standardizált felmérésekre kerül sor. Elképzelhető, hogy a vizsgákra való felkészítés rendszereként működő közoktatásban még több alkalom adódik arra, hogy idejében el lehessen kezdeni a „próbaérettségik” sorát.

Érdeemes mérlegelnünk azt a fejlesztéspolitikai szempontot, hogy a tesztrendszer előkészítése a fentiekben említett differenciált vizsgarendszerhez viszonyítva ténylegesen kevesebb anyagi és szellemi befektetést igényel. A vizsgarendszer korszerűsítésére Romániában nincs idő, erő és pénz. A teszt-típusú értékelésnek viszont a mérhetőség és objektivitás jelszavával védett szelektációs értéke megkérdőjelezhető. Csak egy szűk tudásterület mérésére alkalmas, ugyanakkor egyik legjobb eszköze a „szelektációsökkentő politikának”: az érettségi értékelését „széthúzza”, azaz „elégéses eredményt *aránytalanul könnyen* lehet szerezni”.⁷⁸ 2004-től az érettségi vizsgán már nem tesztek alkalmaztak, hanem a hagyományosabb, több kérdéstípusból és feladtból álló tételket.

A vizsgarendszer változásának hatása az iskolai szintű értékelésre

A reform első nyilvánvaló jeleként (a tantervfejlesztéssel párhuzamosan) az iskolai felmérés értékelés keretei változtak meg: 1998-tól két féléves a tanév szerkezete, a folyamatos értékelés mellett pedig bevezetik a többhetes záró értékelést a félév végén. Ez a változás strukturális szempontból előrelépést jelentett, szakmai szempontból viszont a mérés-értékelés reformja még csak az előkészítés szakaszában volt.

Az öröklött értékelési gyakorlat értelmében az iskolai értékelésben az analitikus tantervben előírt ismeretek pontos számonkérésére helyeződött a hangsúly. Az új tantervek fokozatos bevezetésével azonban az iskolai értékelés szemléletének, különböző formáinak és eszközeinek is igazodnia kellett volna a képességfejlesztésre épülő tantervek részletes követelményeihez, a záró értékeléshez pedig a tantervek kimeneti követelményei

⁷⁷ A kutatási beszámoló a CNC (Consiliul Național pentru Curriculum) honlapján jelent meg 2001-ben *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu* címmel.

⁷⁸ Nagy Péter Tibor: Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőterben. In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 386.

nyújtottak fogódzót. Az értékelés mikroszinten történő szemléletváltásához, eszközeinek differenciálódásához a tanárok tényleges elméleti, gyakorlati fogódzót nem kaptak.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a tanulói teljesítmények értékelésekor a tanárok ne alkalmazták volna már sokkal korábban az értékelés különböző filozófiákon (komprehenzív, kooperatív stb.) alapuló típusait, eszközeit, pusztán arról van szó, hogy a tantervi szemléletváltást nem segítette semmiféle tudatos felkészítés/felkészülés az értékelés elméleti és módszertani kérdéseiben, a tanárképző egyetemeken is csak 2001-től vezették be a pedagógiai stúdiumok részeként. Holott a követelményközpontú tantervek komolyan vétele azt feltételezte volna, hogy az iskolai értékelésben tudatosan érvényesítsék azokat az értékelési típusokat és formákat is, amelyek a képességfejlesztéssel szemléletileg rokoníthatók.

Zavart okozott az is, hogy egyszerre több tanterv volt érvényben, a kimenő évfolyamok a régi, analitikus tantervek alapján tanultak, az érettségi programok körül állandó bizonytalanság uralkodott, miközben az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában felmenő rendszerben vezették be az új tanterveket. A tankönyvhiány, az erőltetett menetben készülő alternatív tankönyvek szokatlansága is tanácstalanságot és bizonytalanságot okozott. Ebben a helyzetben senki nem foglalkozott a belső értékelés tudatos fejlesztésével.

Időközben megváltozott az érettségi státusza és szelekciós szerepe, s ez a rendszerszintű változás úgy csatolt vissza az iskolai értékelésre, hogy megerősítette, mintegy igazolta a versengés-központúságot, az ismeret-jellegű, kimeneti teljesítményre összpontosító kritériumorientált értékelést.

Ha a megelőző vizsgarendszerben a középiskola felső szakaszában a tanulók egy része kizárólag csak az egyetemi felvételi tantárgyait tanulta, és ezekből a tárgyakból járt magánórákra, a többség pedig megpróbált sikeresen leérettségizni, addig az újonnan

alakuló rend azt sejtette, hogy az érettségi tárgyakra és a középiskolai átlagra érdemes ráhajtani.

A szelekciót a középiskolai szintre és az érettségire helyező változásokra az iskolák különféleképpen válaszolhattak, és törvényszerűen válaszoltak is. A védekezési mechanizmusok egyik formája színvonalvédő védekezésnek is minősíthető: elkezdődött az érettségire való felkészítés korrepetálások, órán kívüli tevékenységek formájában.

Ennek a folyamatnak azonban több negatív vonzata is van. Az órán kívüli felkészítés a tanár számára „kötelezően fakultatív” tevékenységnek minősült. Nem számított be a tanárok óraterhelésébe, innen a fakultatív jelleg, de az iskola érdeke és a szülői igények is kötelezték a tanárt arra, hogy felvállalja ezeket a tevékenységi formákat.

Ez az érdek és igény több okra vezethető vissza. Az intézmények közötti versenyhelyzet, az intézmény- és a tanári munka értékelésének még mindig elsődleges, szinte kizárólagos mutatója a különböző tantárgyversenyeken való részvétel mellett az érettségi eredmény és az egyetemre bejutottak aránya. Az intézményértékelés minőségi mutatói egyelőre nem a sajátos pedagógiai programokat, innovációs szervezetfejlesztést, infrastrukturális háttérrel, a fogyasztók elégedettségét stb. veszik figyelembe, hanem azt, hogy az intézménynek hány sikeres érettségizettje van, és hányan jutottak be a felsőoktatásba. Ugyanakkor az érettségi minősítés az éves szaktárgyi jegyekhez viszonyítva nemcsak az oktatás színvonaláról árulkodik, hanem az egyes tanárok és az iskola szelekciós rendszeréről is.

Másrészt a szülők és tanulók ezt a „kötelezősége” természetesként tartják számon. Kevés az a szülő, akit – ha eldől, hogy gyermeke milyen szakot választ – érdekelne az iskola pedagógia programja, különböző szolgáltatásai, vagy az, hogy mit, hogyan, mennyi óraszámban, milyen színvonalon és milyen szemléletben tanítanak az iskolában; az viszont mindenki számára egyértelműen fontos, hogy gyermeke sikeresen vizsgázzék. A szülők jobb jegyeket várnak el az iskolától, ugyanakkor fellendítik az iskolán kívüli, egyre

magasabb honoráriummal járó, sokszor kollektív magánórákban zajló érettségi előkészítés piacát is.

A másik negatív következmény az iskolai munka lényegének hangsúlyeltolódásában mutatkozik meg. Egyensúlyhelyzetben az iskola a tanulás színtere, „az iskola normál tevékenysége a helyi pedagógiai program, a felsőoktatásba nem készülő tanulók igényei és képességei, vagy az iskola egyedi pedagógiai elképzelése szerint folyik; a legjobbaknak viszont központi standardoknak is eleget kell tenniük.”⁷⁹ Ezzel szemben a továbbtanulási skála kiszélesedése és az a lehetőség, hogy nem a felvételi, hanem az érettségi és a középiskolai átlag határozza meg a felsőoktatásba való bejutást, azt a visszas szerepet kényszerítette rá az iskolára, hogy a vizsgákra való felkészülés színterévé váljék. Ebben az értelemben a középiskola elsősorban nem a fejlődés szolgálatában álló tanulás intézményes kerete, hanem ugródeszka a felsőoktatásba, annak az elvnek a jegyében, hogy ne csak a legjobbak, hanem minél többen jussanak be az egyetemre.

A vizsgaközpontúság nem az intézmények közötti egészséges versenyhelyezethez, hanem különböző vizsgajátszmákhoz vezetett. Ennek a jelenségnek a legártatlanabb (de a rejtett hatásrendszer szempontjából egyik legveszélyesebb) jele az, amikor az osztályteremben a tanulás motivációjaként elhangzik a jelmondat: „ez a leckét meg kell tanulni, mert kell az érettségire.” Nem beszélve azoknak a témáknak, tantárgyaknak az értékéről és fontosságáról, amelyek nem kellenek az érettségire.

A vizsgajátszma etikai problémákat is érintő vonatkozásai az előbb említett jelenségnél nyilvánvalóbbak: Lerontsuk-e a jó bizonyítványt egy igazságos rossz jeggyel?; Javításkor mit vehetünk figyelembe, hogy emeljük a pontszámot?; A tesztrendszer nevetséges, keressük meg a lehetőségeit annak, miképpen segíthetünk, hogy minél jobb eredmények szülessenek? (Lehet, hogy ezekben a helyzetekben senkinek nem jut eszébe a tanulón kívül, hogy feltegye a lényegi kérdést: miért kellett ehhez négy éven át becsülettel dolgozni?)

⁷⁹ Nagy Péter Tibor: Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőterben. In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 393.

A magyar tanulók vizsgáztatási buktatói

A kétnyelvű iskolák tanulói – a román tannyelvű iskolákba járó gyermekekhez hasonlóan az iskolatípusnak, szaknak megfelelő érettségi tárgyakat választhatják. Az anyanyelv mellett kötelező vizsgatárgy a román nyelv és irodalom is. Abban az esetben, ha vizsgatárgyként Románia földrajzát vagy történelmét választják, románul kell vizsgázniuk, mert ezt a tantárgyat románul is tanulják. A magyar nyelvű érettségizők tehát két nyelven vizsgáznak.

Ebben a keretben a vizsga két alapvető problémát vet fel: a tételek lefordítását, valamint a magyar anyanyelvi vizsga előkészítésének szervezetlenségét.

A teszt-típusú vizsgára való áttéréssel a 2003-as vizsgamódszertan előírta az itemek típusát és számát. A 45, 30, (az alternatív kérdéssorokat is tartalmazó tesztek esetén ennél több) kérdésből álló tesztek mennyiségi szempontból is megnehezítették a tételek lefordítását. Míg a megelőző években a magyarul vizsgázni kívánó tanulóknak 4-5 órát kellett várniuk ahhoz, hogy a hagyományos tételeket a vizsgaközpontban lefordítsák, 2003-ban a tételek magyar fordításait idejében előkészítették. A szervezés nehézsége miatt előfordulhatott ugyan, hogy hiányzott a megfelelő tételsor, ezt azonban meg lehetett oldani a tételek átküldésével faxon. Ennél sokkal súlyosabb problémát jelentett a fordítások magyarsága. A tételek jelentős részének nyelvezete nem csak szókincsben, szakkifejezésekben, szerkesztésmódban, nyelvhelyességben távolodott el a magyar nyelvtől, hanem a helytel-közzel román szövegrészeket tartalmazó nyersfordítások miatt a tesztek érthetlenné, így megoldhatatlanná váltak. A magyarul vizsgázó tanulók kézhez kapták az ún. magyar fordítások mellett a román tesztváltozatot is, és ennek alapján oldották meg a feladatokat. A jelenség hátterében több ok húzódhat: a tesztek titkosítása miatt az egyes fordítók nem a kérdéssor egészét, hanem csak egyes részeket fordítottak, a fordítói munka bukaresti tartózkodást és záros határidőt feltételezett, ellenőrzésre, javításra nem került sor.

A fordítást tekintve a legjárhatóbb útnak az bizonyult, hogy az összes lehetséges tételt nem fordíttatják le előzetesen, hanem az utolsó szakaszra kiválasztott öt tételt a vizsga előtti nap leküldik a vizsgaközpontokba, a vizsga előtti éjszakán pedig szaktanárok fordítják le azokat magyarra. Ezek a tanárok nem hagyhatják el a vizsgaközpontot mindaddig, amíg nem közlik hivatalosan, hogy az öt közül melyik a kiválasztott tétel.

A magyar anyanyelvi vizsga előkészítése – akárcsak a tantervfejlesztése – az intézményi háttér hiányából fakadó szervezetlensége miatt akadozik. A magyar kisebbségi oktatást a szaktárcán belül egyetlen, a romániai kisebbségi oktatás egészéért felelős főigazgatóság képviseli.⁸⁰ Az Országos Felmérési és Értékelési Hivatalban nincs magyar képviselő, az intézet a kisebbségi főosztályon keresztül rendeli meg az érettségi és záróvizsga programjait és tételeit. Ezeket külső munkatársak (tanárok) dolgozzák ki (a tevékenység nem jár bérezéssel).

A minisztériumnak alárendelten az Országos Curriculum Tanács szakmai koordinálásával megszerveződtek ugyan tantárgyanként az ún. Országos Szakbizottságok, amelyeknek az lenne a feladata, hogy kidolgozza a tanterveket, véleményezze a vizsgaprogramokat, szaktanácsadást nyújtson a tanárok fokozati vizsgáinak kidolgozásakor stb. A szakbizottságoknak 13–25 tagja van. A munka jellege azonban, amely a folyton változó alapelvek és szabályok miatt, illetve a rendszer működési rendjéből fakadóan állandó tevékenységet és gyors ritmust követel, nem teszi lehetővé sem a testület folyamatos összehívását, sem az informálást, egyeztetést. Ezeknek a testületeknek a tantervfejlesztésen kívüli tevékenységek esetében csak a szakvéleményezést kellene felvállalniuk, magyar vonatkozásban viszont nincsenek olyan szakcsoportok, akik szervezett keretben ezt a munkát elvégezhetnék.

⁸⁰ A Kisebbségi Oktatás Főigazgatóságának két részlege van: a) kisebbségi oktatás; b) a hátrányos helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáit kezelő részleg. (Murvai László (szerk.): *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România. Realizări ale anului școlar 2001-2002 și perspective*. MEC., București. 2002. 15.).

3.2.3.8 *Tantervek és tankönyvek*

Az alternatív tankönyvek megjelenésével átalakult a tankönyvek jóváhagyásának és kiadásának módja. A kötelező oktatásban a tanárok három állami támogatással kiadott alternatív könyvből választhatnak. A magyar nyelvű tankönyvek esetében csak kettőből. A kisebb létszámú kisebbségeknek nincs választási lehetőségük.⁸¹ A nem kötelező oktatásban a tankönyvkiadás szabadpiaci elvek szerint működik, a tankönyvet a diáknak kell megvásárolnia.

A tankönyvpályázatot a minisztérium hirdeti meg az éppen érvényben lévő tantárgyi programok alapján. A kiadók pályázataként beküldött kéziratokat a tankönyvbizottságok szakmai javaslatára hagyják jóvá, a tartalmi, grafikai szempontokon túl a tankönyv engedélyezésekor a gazdasági szempontot is figyelembe veszik. A tankönyvbizottságok összetételéről és tevékenységéről nincs pontos információnk.

Az eredetileg magyar nyelven szerkesztett, illetve a románból magyarra fordított tankönyvek kiadása a változó törvények és rendeletek miatt bizonytalan, s bizonytalanság miatt a román tankönyvkiadáshoz viszonyítva megkésett.

A tankönyvi rendszer fokozatos átalakulása során a román iskolákban 1993-tól már alternatív tankönyveket használtak, a magyar tanulók viszont az egytankönyves rendszerből öröklött tankönyvek alapján tanultak. Az Erdélyi Tankönyvtanács koordinálásával elkészült tankönyveket sokáig hivatalosan nem engedélyezett tankönyvként, sokszorosított kézirat formájában használták az iskolákban. 1997-től kezdődően (a reformiroda vezetőjével, Eugen Paladéval való megállapodás értelmében) a magyarul és németül is tanító pedagógusok is választhatnak alternatív tankönyvet úgy, hogy a román nyelven megjelenő (matematika, fizika, kémia, biológia stb.) tankönyvek

⁸¹ Kötő 2000. 3

közül a szakminisztérium az országos összesítések alapján magyar nyelvre két, német nyelvre egy tankönyvet megrendel lefordított változatban.⁸²

Az 1998-as esztendő a magyar kisebbségi tankönyvek kiadásának szempontjából is fordulatot eredményezett. Az 1998/3593-as kormányrendeletben a miniszter „<<felhatalmazza>> [...] a tankönyvszerzőket, hogy – európai modell szerint – készítsenek közös tankönyveket a szomszédos országok szerzőivel, és utasítja a minisztériumi főosztályokat, hogy kezdeményezzék a közös tankönyvek és jegyzetek készítését többek között magyarországi intézményekkel, szakemberekkel is”.⁸³ Az 1998/3811-es rendelet a kisebbségek tankönyveinek forrásaként az eredeti tankönyveken kívül (anyanyelv és irodalom, kisebbségi történelem és hagyományok, ének-zene könyvek) a román nyelven megírt és lefordított, az anyaországból átvett és az európai kooperációban készült könyveket nevezi meg.⁸⁴

A 2001/2002-es tanév kezdetén először hagytak jóvá az Ábel Kiadó által benyújtott tankönyvek közül olyanokat – 1948 óta első alkalommal –, amelyek magyar nyelven íródtak, és csak magyar nyelven jelentek meg.⁸⁵

A kormányváltással együtt járó szemléletváltás eredményeként azonban a törvényes rendelkezések ellenére már 2001 „szeptemberében elhangzik a miniszterelnöki méltatlankodás a tudatot fertőző „külföldi” tankönyvek miatt”,⁸⁶ „a Bákó környéki falvakban hatóságok védik a kisdíákokat a magyar nyelv <egészségromboló hatásától>”, és sorra maradnak el a kisebbségi nyelvű tankönyvek megrendelése.”⁸⁷

A tankönyvpályázatok eredményeinek jóváhagyása és a tankönyvek értékelése 2001-től a minisztérium, a magyarul megírt vagy magyarra fordított tankönyveké a Kisebbségi

⁸² Székely 2001. 55.

⁸³ Székely 2002. 165

⁸⁴ Szatmári Bajkó 2000. 118

⁸⁵ Székely 2001. 57

⁸⁶ Péntek 2004. 107

Főosztály feladatkörébe tartozik. A tankönyvkiadás piacosítása, a rövidre szabott pályázati határidő, a kiadói műhelyek hiánya azonban szinte lehetetlenné teszi a tankönyvek szakmailag megalapozott értékelését, ellenőrzését, és ez ismétlődő botrányokhoz vezet.

3.3 OKTATÁSI MINISZTERIUM-TANFELÜGYELŐSÉGEK-ISKOLÁK

Az oktatásszervezés és oktatásirányítás különböző területein a szakminisztérium és a neki alárendelt tanfelügyelőségek dominanciája érvényesül. A 95-ös tanügyi törvénynek e szinte kizárólagos jogkört szentesítő szemléletén nem változtattak a későbbi módosítások, kiegészítések sem, sőt a minisztériumi rendeletek sora a törvény egyes rendelkezéseinek részletezésével, pontosításával tovább merevítik ezt a rendszert.

Az oktatásirányításban a minisztérium alárendelt intézményi rendszereként fontos szerepet töltenek be a megyei tanfelügyelőségek. Az oktatási reform gyorsfordulataiban a tanfelügyelőségek szerepének és hatáskörének újraértelmezése elmaradt. Míg 1998-ban, Kötő József kisebbségi oktatásért felelős államtitkár arról ír, hogy „belátható időn belül a minisztériumot képviselő megyei inspektorátusok szerepe kizárólag csak az iskolák minősítésére és a tanárok továbbképzésére terjed ki”,⁸⁸ addig a jelenlegi gyakorlat azt igazolja, hogy a tanfelügyelőségek tevékenységi területe jelentősen kiszélesedett.

Az intézmény–tanfelügyelőség–minisztérium kapcsolatrendszerének láttatásához érdemes kiemelni néhány meghatározó szempontot.

A közoktatás intézményeinek szervezését és működését minisztériumi rendelet szabályozza.⁸⁹ Az aprólékosan kidolgozott szabályzat értelmében az iskola vezetését és működését több testület biztosítja: az iskolaszék, az iskola adminisztratív tanácsa, a tanári

⁸⁷ Székely 2002. 166

⁸⁸ Kötő József: *Reform és megújulás a román közoktatásban, annak kisebbségi vetületei*. Kolozsvár, RMDSz Ügyvezető Elnökség, Oktatási és Ifjúsági Főosztály, kézirat.

⁸⁹ Ordin nr. 4 747/2001 al ministrului educației și cercetării cu privire la aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.

testület, szülői bizottság és a különböző szaktestületek (módszertani bizottságok, iskolai tantervbizottság).

A tanárokból, szülőkből, diákokból, önkormányzati vagy egyházi képviselőkből álló iskolaszékek (consiliu școlar) intézményenként vagy adott helység, régió több iskoláját átfogva, az országos oktatáspolitikai alapelvek tiszteletben tartásával a helyi szintű iskolapolitikát érvényesítő testületek. Tevékenységterületük a beiskolázási számokat és szakindítási terveket megalapozó demográfiai, munkaerő-piaci, gazdasági stb. elemzések elvégzése vagy értékelése, az intézmények támogatása stb.

Az iskola adminisztratív tanácsának az iskola közigazgatási ügyeiben van döntési joga, ez a testület dolgozza ki az intézmény rövid távú pedagógiai programját, működési szabályzatát, a központi szabályzat megadott szempontjai szerint a módszertani bizottságok és katedrafelelősök javaslata alapján értékeli a tanszemélyzet tevékenységét, az igazgató javaslatára jóváhagyja a tanári érdemfizetéseket, meghatározza a különböző iskolai szakbizottságok feladatkörét, ellenőrzi a tanulói teljesítmények iskolai szintű értékelését, működteti a szabályzatok tiszteletben tartásával az ösztöndíjrendszert, előkészíti és a tanfelügyelőség elé terjeszti jóváhagyásra az iskola éves költségvetési tervét. Az adminisztratív tanácsban az iskolaigazgató és aligazgató, az iskola főkönyvelője, a tanári testület által választott tanárok, szülők, a helyi önkormányzat képviselői és diáktestület küldöttjei, valamint az iskolát támogató vállalkozók vesznek részt.

A szakmai testületek közül a módszertani bizottságok tantárgyak szerint szerveződnek, az iskolai tantervbizottság pedig az iskola helyi tantervének a kidolgozásáért felel.

Ezek a testületek – az iskolaszékek kivételével – minden intézmény szintjén megszerveződnek. Azokon a területeken viszont, ahol az oktatásszervezés, -fejlesztés szempontjából az intézményi döntések fontosak lennének, például az iskola pedagógiai programjának a megtervezése, a helyi tanterv kidolgozása, költségvetési terv stb. a testületek hatáskörét nagy mértékben korlátozzák a központi szabályzatok és a döntési jog

hiánya. Látszólag a szervezési keretek és a működés módszerének aprólékos kidolgozása szintjén az intézményi autonómia feltételei biztosítva vannak, a többnyire formális működést viszont nehezen tudják meghaladni, mert a döntéseket tanfelügyelőségi, önkormányzati vagy minisztériumi szinten hozzák.

Ezeknek a játszmászerű tevékenységeknek a fenntartásában az is közrejátszik, hogy a centrális oktatásirányítás szokásrendjéből fakadó beidegződések szerint az iskola feladata a tanítás, a tanári szerepkör szinte kizárólagosan a pedagógiai tevékenységekre foglaldott le. Tehát maga a tanszemélyzet is bürokratikus nyűgnek érzi/érezheti a pedagógiai szerepkört meghaladó tervezési, szervezési feladatokat, sok esetben nincs is erre felkészülve, ugyanakkor az a tapasztalat, hogy amúgy is felsőbb szinteken döntenek ezekről a kérdésekről, nem is motiválja az iskolai szintű testületeket ebben a munkában.

Ezt a viszonyulást erősíti a különböző rendeletek, szabályzatok állandó módosulása, ami azt eredményezi, hogy a történésekre csak a szűk vezetőségnek lehet tényleges rálátása, ha folyamatosan nyomon követi a gyors változásokat. Ez a rendszer ugyanakkor sajátos pszichikai nyomással is jár: az állandóan módosuló szabályok követésének és be nem tartásának félelme a hangsúlyt a mulasztás lehetőségéből fakadó ellenőrizhetőségre, számonkérésre helyezi inkább, mintsem az elvégzendő feladat fontosságára vagy értelmére.

Az intézmények a kilencvenes évek folyamán – épp a lassan körvonalazódó fejlesztéspolitikai alapelvek érvényesítéséből és a rendszer gyors, központilag diktált fejlesztési, felzárkózási kényszeréből fakadóan – több szinten is elveszítették beavatkozási jogukat.

Az intézményi vizsgák megszűntével az iskola nem szelektálhat a felvételiző tanulók között. A nyolcadik osztályos tanulók iskolaválasztási opcióit a tanfelügyelőségeken összesítik, a záróvizsga, valamint az V–VIII. osztály teljesítményátlaga alapján osztják le a tanulókat a különböző iskolákba.

Az intézménynek nincs beleszólási joga a tanárok alkalmazásába sem. A meghirdetett állásokat és a tanárok iskolaválasztási opcióit a tanfelügyelőségeken összesítik. A versenyvizsga országosan egységes tételek alapján zajlik le, eredményei alapján nevezik ki a tanárokat az iskolába.

Ennek a gyakorlatnak a kialakulását az előzetes tapasztalatok is alakították. 1999–2000-ben azok az intézmények, amelyek a központi intézményértékelés nyomán maximális pontszámot értek el (mintegy 3 000 iskola), megkapták a kiemelt intézményi státuszt, amely feljogosította őket arra, hogy maguk szervezzék meg és bonyolítsák le a tanárok alkalmazási vizsgáját. 2001-től ez az intézményi jogkör megszűnt.

A 2002–2003-as tanévben a szakképzetlen tanerők kiszűrését úgy igyekeztek megoldani, hogy büntetés terhe mellett kötelezték az iskolákat a szabad állások meghirdetésére, az Országos Felmérési és Értékelési Hivatal koordinálta az országosan egységes versenyvizsgákat, amelyeknek lebonyolítását a tanfelügyelőségekre bízta. Az iskolának kötelessége alkalmazni a kinevezett tanárokat. Ez alól csak az egyházi iskolák mentesülhetnek, hisz ezekben az iskolákban csak azok a tanárok taníthatnak, akiknek az alkalmazását az egyházi vezetőség jóváhagyja.

Az iskola vezetőségének bizonyos időközönként értékelnie kell a tanárok munkáját. Ezt a belső értékelést egészíti ki az a pályázati rendszer, amely lehetővé teszi a kiemelkedő teljesítményű tanárok számára, hogy az intézmény vezetősége egy tanévre terjedően érdemfizetéssel méltányolja munkájukat. Abban az esetben viszont, ha az intézmény vezető testületei vagy a szülők elégedetlenek a tanár munkájával, a tanár áthelyezésének vagy az alkalmazás felfüggesztésének kérdése ismét tanfelügyelőségi szintre kerül, és hosszas, a tanszemélyzet alapszabályzatában részletesen előírt kivizsgálások után hozható bármilyen döntés. (A tanár törvényekkel szabályozott védelme természetes, a kérdés itt az intézményi jogkör szempontjából vetődik fel.)

Az iskolai autonómia kérdése szorosan összefügg a finanszírozás módjával. Az alkalmazottak bérezése központi keretből történik, az iskola finanszírozása pedig a 2001/32-es kormányrendelet és az ezt követő 538-as kormányhatározat értelmében a helyi önkormányzatok hatásköre. Ezzel párhuzamosan a 2001/713-as törvény, valamint a 2001/184-es sürgősségi kormányhatározat megerősítése szerint a közoktatási intézmények épületei és javai a községek és a városok tulajdonába került.

A szaktárca a rendelkezésére tovább szeretné növelni a tanfelügyelőségek és az iskolai vezetés felelősségét. Ez a decentralizáció a valóságban azt jelenti, hogy a minimális összegek elosztása, illetve az állami keret kiegészítésének problémája most már nem a központi, hanem a helyi szintet terheli. Magyar vonatkozásban a tömbmagyar településeken a helyi önkormányzatok sokkal hatékonyabban járulhatnak hozzá az iskolák fenntartásának és karbantartásának támogatásához, mint szórványban, ahol minden iskolának biztosítják ugyan a fenntartáshoz szükséges költségeket, a javításra, tatarozásra fordítandó összegek elosztásakor viszont előnyben részesíthetnek adott intézményeket.

3.4 KUTATÁS

1998-tól kezdődően folyamatosan bővült a minisztérium oktatásszervező tevékenységét segítő háttérintézményrendszer (Neveléstudományi Intézet, Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal, Országos Felnőttoktatási Bizottság, Országos Képzési és Továbbképzési Bizottság, az Intézményértékelés Országos Bizottsága). Ez az intézményi háttér segíthet abban, hogy a szakminisztérium a maga hatáskörébe rendelve a kutatást (amint legújabb elnevezése is jelzi: Oktatási és Kutatási Minisztérium), próbáljon megfelelni azoknak a nemzetközi egyezményeknek, amelyek értelmében az ország fokozottabb figyelemben és támogatásban részesíti a tudományos kutatásokat. Ezzel egy időben azonban a minisztériumnak alárendelt tanfelügyelőségekre is bonyolultabb szerep hárul: olyan feladatkört töltenek be, amely megyei, helyi szinten az oktatás szervezéséhez, fejlesztéséhez szükséges kutatási, menedzselési stb. feladatok elvégzését és az ennek megfelelő szakértelmet feltételezi.

Országos szinten tehát az oktatáskutatás iránti igény és érdekeltség megerősödését negatívan befolyásolja az a tény, hogy a kutatás, döntéselőkészítés és döntéshozás, szabályozás, irányítás területén a minisztérium és a tanfelügyelőségek kizárólagos jogokkal rendelkeznek. Mindaz, ami a minisztériumnak alárendelt intézményes kereteken kívül működik, a jelenlegi rendszerben esetleg diagnosztizáló, prognosztizáló jellegű, és kevés esélye van arra, hogy az oktatási rendszert és folyamatot vagy akár valamely intézmény helyzetét valósan befolyásoló tényezővé váljék. Ez hátráltatja az iskola horizontális nyitottságát biztosító szakmai önállóság kialakulását, illetve ennek az igénynek a megerősödését.

A megnevezett háttérintézményekben nincs magyar, illetve a kisebbségi oktatásért felelős képviselő. A hivatalos struktúrában a minisztérium keretében működő Kisebbségi Oktatás Főigazgatósága a romániai kisebbségek összességéért, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáinak kezelésért egyaránt felel. Az országos szintű struktúrákhoz hasonlóan a megyei tanfelügyelőségeken a magyar szakfelügyelők a

kisebbségi oktatás egészéért felelnek, tehát a különböző tevékenységi területek kezelésére nincs külön szakember (kivételt képeznek a tömbmagyar megyék).

Ebből következően kisebbségi vonatkozásban két alapvető problémával szembesülünk. Azokon a tevékenységi területen, ahol a rendszer egészének szempontjából a kisebbségi jelenlét nélkülözhetetlen, a minisztérium kisebbségi főosztálya külső szakemberekkel működik együtt. (Például az anyanyelvi tantervfejlesztés, az érettségi és záróvizsga magyar nyelv és irodalom tételeinek előkészítése stb.). Más területeken viszont (strukturális változások előkészítése, felnőttoktatás, továbbképzés, átképzés stb.) a kisebbség leszakadóban van a rendszer egészéről: miközben a sajátosan kisebbségi oktatási kérdésekkel szembesül, a rendszerszintű folyamatokban, döntésekben is eme sajátos nézőpont szűrőjén keresi a megoldási lehetőségeket, az információk és a rendszerszintű rálátás hiányában viszont, a változások gyors ütemében nem is készülhet fel a rendszer egészében érvényesülő, a kisebbségi oktatásban viszont sajátosan jelentkező problémák megoldására.

A hivatalos struktúrák hiányát a civil jellegű intézmények próbálják pótolni. Ezeknek a szervezeteknek a többfelé ágazó tevékenysége azonban képtelen úgy jogerős, ütőképes és egységes rendszerré szerveződni, hogy az országos folyamatokkal párhuzamosan, azokkal összhangban a kisebbségi oktatás szervezését, fejlesztését megnyugtatóan megoldaná.

Ez a helyzet az emberi erőforrások felhasználásának sajátos kisebbségi paradoxonát eredményezi. Míg a rendszer egészének szintjén végbemenő gyors változásokhoz igazodni kellene, s ezeket a folyamatokat a kisebbségi oktatás szempontjai szerint transzformálni kellene a felzárkózás és a sajátos igények mérlegelésével, addig a kisebbségi oktatásért hivatalosan felelős szűk körű személyzetnek vagy az abban érintett külső szakembereknek, tanároknak stb. nem csak többletmunkát, hanem a látszólagos polihisztorság nyögét is fel kell vállalnia. Ennek a jelenségnek –, ami éppen azt láttatja, hogy a kisebbségi oktatás problémáinak kezelése elsősorban nem azon múlik, hogy az érintettek milyen mértékben képesek a heroizmus vállalására, hanem azon, hogy a

kisebbségi helyzet épp a *kisebbségi*-ből fakadóan a többséginél számbelileg több vagy legalább ugyanannyi szakértőt igényel – több következménye van: egyrészt a folyamatos megkésettség jelensége, a szakterületenként differenciált és elmélyült szakértelem hiánya, hiátusok a rendszerszerű működésben, s nem elhanyagolható módon az ezekkel járó negatív érzelmi kísérőjelenségek.

Az előbbieken jelzett hiányok, s ebből fakadóan az erdélyi magyar oktatáskutatás töredékes jellege, illetve az oktatásfejlesztés mai állapota a kilencvenes évek előzményeihez kapcsolódik.

Romániában az oktatáskutatás iránti igény jelentkezését és a neveléstudományi kutatásoktól való elhatárolását kezdetben szemléleti beidegződések akadályozták. Az oktatási rendszer kommunista örökségéből és irányítottságából fakadóan az oktatáskutatás és neveléstudományi kutatások közötti különbség hosszú ideig nem tudatosodott, ugyanakkor az oktatáskutatás mint az oktatásügyre irányuló szociológiai, demográfiai, közgazdaságtani stb. kutatásokkal érintkező alkalmazott társadalomtudományi kutatás szükségességének felismerése is megkésett.

Ezek a jelenségek természetes következményei az 1989 előtti szemléletnek és gyakorlatnak, amelyben teljesen kettévált a központi hatalom ideológiája és oktatáspolitikája, s ennek kiszolgáltatottan és ezzel szemben az iskola, illetve a tanár pedagógiai munkája. Ennek a hasadásnak az eredményeként rögzült az oktatáspolitikai sajátos értelmezése. Egyrészt kiszélesedett a jelentésköre, bekebelezett minden olyan dimenziót és tevékenységi területet, amely nem egyértelműen pedagógiai, úgymond szakmai kérdés. Másrészt erőteljes elidegenedés és negatív viszonyulás alakult ki az oktatáspolitikai, illetve az oktatást érintő társadalmi jelenségekkel szemben. A tanár, az iskola nem érezte magáénak a pedagógiaiin kívüli problémákat és azok megoldását, ugyanakkor egy érzelmileg kettősen leterhelt viszonyulása alakult ki ezekkel szemben: az idevágó kérdéseket kívülről és felülről kell/szokás megoldani, de a tapasztalat azt igazolja, hogy minden kívülről és felülről jövő intézkedés eleve rossz.

Mára már elfogadottá vált, hogy az oktatási intézményrendszer egésze és átalakulásának vizsgálata nem választható el attól a társadalmi közegtől, amelynek szerves részeként működik, így az oktatáskutatásban a reális helyzetkép ismeretéhez nélkülözhetetlenek a statisztikai, szociológiai, politológiai, gazdasági megközelítések. A rendszer egészének szintjén ezek a megközelítések – főként az európai integrációs törekvések mentén – megerősödni látszanak, noha a rendszer alsóbb szintjein ez csak újabb rendeletek, módosítások, változások állandó bürokratikus nyűgként észlelhető. Ezek a folyamatok a kisebbségi oktatást mint a rendszer szerves részét érintik ugyan, de nem foglalkoznak azokkal a különbségekkel, amelyek az oktatás kisebbségi jellegéből adódhatnak. Az pedig, hogy nem fejlődött jelentősen ez a kutatási terület, azaz nem beszélhetünk ma sem oktatáskutatásra alapozott, tudatos és következetes oktatásszervezésről és –fejlesztésről kisebbségi viszonylatban, a szakértők és a megfelelő intézményes keret hiányával is magyarázható.

3.5 A minőségbiztosítás lehetősége. Jogi keretek és az intézményi struktúrák kialakítása

Az oktatás minőségének az alapértelmezésében jelentős fordulópontot jelent a minőségbiztosítás alapdokumentumaként értelmezhető 2005. július 22-i 75-ös számú kormányhatározat,⁹⁰ amely a korábbi évek gyakorlatára jellemző minisztériumi ellenőrzést biztosító bizottságok, ún. „brigádok” tevékenységével szemben a külső és belső minőségbiztosítás szemléletét kívánja megalapozni, hangsúlyozza a fogyasztók érdekeit, és kiemeli ennek a sokrétű tevékenységnek a folyamatjellegét.

Ebben az értelmezési keretben a kormányhatározat a jogi keretek biztosításának fontosságát és célját az oktatási intézmények „minőségkultúrájának” a fejlesztésében jelöli meg, s ennek szükségességét épp az oktatás haszonélvezőinek, a fogyasztóknak az érdekvédelmével indokolja. A fogyasztók körét is differenciáltan közelíti meg: nemcsak a közvetett haszonélvezőket sorolja ide (tanulókat, egyetemi hallgatókat, felnőtteket),

⁹⁰ Ordonanță de urgență privind asigurarea calității educației. Guvernul României. 12. iulie 2005. nr. 75.

hanem a közvetleneket is, azaz a munkaadókat, munkavállalókat, a munkavállalók családját, egyszóval az egész társadalmat. (2. cikkely, d., e. bekezdés).

A dokumentum az oktatás fogalmát kiterjeszti minden olyan képzési programra és tevékenységre, amely alap- és továbbképzést kínál fel. Ezeket a képzési programokat az oktatási intézményeken kívül felkínálhatják nem állami szervezetek és kereskedelmi társaságok is. (2. cikkely). A minőség biztosítása magának a képzési programnak, valamint a szolgáltatónak az értékelése meghatározott minőségi kritériumok, illetve a fogyasztók elvárásainak való megfelelés alapján.

A minőségbiztosítás lehet külső és belső. Külső abban az esetben, ha az erre feljogosított országos vagy nemzetközi intézmények, illetve belső, ha maga a szolgáltató intézmény végzi. (3. cikkely).

A minőségbiztosítás folyamatjellegű: a minőség az intézménynek azon képességében és tevékenységében nyilvánulhat meg, hogy oktatási programjait úgy készíti elő, tervezi és valósítja meg, hogy egy időben kialakítja a fogyasztói bizalmat önmagával szemben, ugyanakkor megfelel a minőségi képzés standardizált követelményeinek is. Ez a kettős megfelelés a minőség biztosításának alapja. (3. cikkely, 3. bekezdés). Ennek a folyamatjellegű minőségbiztosításnak az egyik pillére a szakaszos külső ellenőrzés, amely olyan operacionalizált és technikai műveletsorozatot jelent, amelyet az erre kijelölt külső ellenőrző szerv a megállapított standardizált követelményeknek való megfelelés megállapítása érdekében végez; a másik pillére pedig a minőség belső javítása, amely a szolgáltató intézmény részéről a folyamatos ellenőrzést, elemzést és korrekciót, ugyanakkor a megállapított követelményekhez viszonyítva a belső értékelési szempontoknak a kidolgozását és alkalmazását feltételezi. (3. cikkely, 3., 4., 5. bekezdés).

A minőségbiztosítás szerves része az oktatást felvállaló intézmény akkreditációja, amely egy időben az intézmény érdeke is, hisz a minőség biztosítása minden oktatási intézmény elsődleges feladata. Az Oktatási és Kutatási Minisztérium erre vonatkozó politikája és sajátos stratégiái a minőségbiztosításnak rendelődnek alá, ugyanakkor a minőség alapvető

kritériuma a finanszírozásnak is. A minőségbiztosítással kapcsolatos intézkedések egyrészt az európai és nemzetközi gyakorlathoz, s ezzel egy időben a fogyasztók igényeihez kívánnak igazodni. (5. cikkely).

A minőségbiztosítás módszertanának leírását a 2. fejezet tartalmazza. Ez a következő egységek összefüggésére épül: kritériumok, általános standardizált követelmények és részletes követelmények, teljesítménymutatók, minősítések. (8. cikkely, 2. bekezdés).

A minőségbiztosítás folyamatát a kormányhatározat a következő lépésekben rögzíti (8. cikkely, 3. bekezdés):

1. A tanulás várható eredményeinek a megtervezése, megvalósítás;
2. Az eredmények monitorizálása;
3. Az eredmények belső értékelése;
4. Az eredmények külső értékelése;
5. Állandó korrekció a jobb eredmények érdekében.

A minőség biztosítása az alábbi területekre és kritériumokra vonatkozik (10. cikkely): A. Intézmény: intézményi, adminisztratív és menedzseri struktúrák; anyagi alap; humán erőforrás;

B. Az oktatás hatékonysága: az oktatási programok tartalma; a tanulás eredményei; kutatási, tudományos, módszertani tevékenység; az intézmény finanszírozása.

C. A minőség menedzsmentje: minőségbiztosítási stratégiák és eljárások; az oktatási programok és tevékenységek tervezésére, monitorizálására, javítására vonatkozó eljárások; az oktatás eredményeinek objektív és követhető értékelésére vonatkozó eljárások; a tanszemélyzet időnkénti értékelését célzó eljárások; a tanulást elősegítő, megfelelő források hozzáférhetősége; a belső minőségbiztosítást szolgáló adatbázis szakaszos felújítása; információáramoltatás a fogyasztók (tájékoztatás a programokról, az oklevelek értékéről stb.), a minőségbiztosító struktúrák működtetése a törvénynek megfelelően.

A belső értékelést az oktatási intézményekben szerveződő belső, minőségbiztosításért felelős bizottságok végzik, a külső értékelést pedig a Felsőoktatás Román Minőségbiztosítási Irodája, (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, ARACIS), valamint a Közoktatás Román Minőségbiztosítási Irodája (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, ARACIP). Ezek az országos intézmények két főosztályra tagolódnak: az akkreditációs, illetve a minőségbiztosítással foglalkozó főosztályra.

A kormányhatározat harmadik fejezete a belső minőségbiztosítást, azaz az intézményi minőségbiztosító bizottságok összetételét és működését szabályozza. Ezeknek a minőség értékelését és biztosítását felvállaló bizottságoknak minden szolgáltató intézményen belül meg kell alakulniuk, kialakítva saját stratégiájukat és működési szabályzatukat. A 3–9 tagból álló bizottság működéséért az intézmény vezetője, illetve egy, a vezetőség által kinevezett koordináló személy felel. A közoktatási intézmények esetében a bizottság – arányos megoszlásban – a tanszemélyzet, a szülők, középiskolák esetében a tanulók, valamint a helyi tanács képviselőiből áll. A bizottsági tagok nem tölthetnek be vezetői tisztséget az adott intézményben. Nem oktatási intézmények esetében a bizottság összetétele a következő: a szolgáltató intézmény, a közvetlen fogyasztók, valamint a munkaadók képviselői (11. cikkely).

A bizottság feladatköre a következő: kidolgozza és koordinálja a minőségbiztosítási eljárásokat és tevékenységeket, évente jelentést ír ezekről, amelyet egyrészt nyilvánosságra hoz, másrészt a külső értékelő rendelkezésére bocsátja, a minőségbiztosítás eljárásainak jobbítása érdekében javaslatokat fogantatosít, együttműködik a külső értékelést végző szervvel. (12. cikkely).

A külső minőségértékelést a független, önálló jogi személyként működő és saját költségvetéssel rendelkező országos intézmények végezhetik (ARACIS, ARACIP), de ezen intézmények jóváhagyásával más önálló, erre szakosodott hazai vagy nemzetközi irodák is. A megnevezett irodák tevékenységi területei a következők: az oktatást

szolgáltató intézmények és szervezetek intézményértékelése, a szolgáltatások hatékonyságának, az intézményi szintű minőségbiztosításnak, az oktatási programoknak, a valós helyzet és a belső minőségértékelés összefüggéseinek az értékelése, valamint a hasonló vagy azonos programokat felkínáló szervezetek, intézmények összehasonlító vizsgálata (13. cikkely).

Kisebbségi vonatkozásban lényeges, hogy az ARACIP alapszabályzata értelmében (Regulamentul de organizare și funcționare a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar) az intézmény struktúráihoz (Tanács, Akkreditációs Főosztály, Minőségbiztosítási Főosztály, különböző funkcionális egységek) egy-egy kisebbséget képviselő személy is tartozik.⁹¹ Ugyanez érvényes azokban a helyzetekben is, amikor az intézmény külső szakértők munkáját veszi igénybe. (10. cikkely). A minőségi standardok kidolgozásakor – a működési szabályzat értelmében – figyelembe veszik a kisebbségi oktatás sajátosságait. (11. cikkely 6. c. bekezdés).

A Neveléstudományi Intézet 2005 decemberében tette közzé azt a vitaanyagot, amely a különböző minőségbiztosítási szemléletek ismertetésével és értelmezésével, illetve az önértékelés módszertani alapelveinek a tisztázásával szemléletileg kívánja megalapozni a minőségbiztosítás belső intézményi gyakorlatát. (Institutul de Științe ale Educației: *Asigurarea calității. Ghid pentru unitățile școlare* 2005.)

3.6 KÖVETKEZTETÉSEK

A romániai oktatási rendszer vizsgálata az oktatásszabályozás (iskolastruktúra, bemeneti szabályozás), képzési kínálat (iskolatípusok, szakirányok) és az oktatásszervezés, -irányítás gyakorlata szempontjából azt látatja, hogy az 1998–2004-es időszakban a kezdeti, lassúbb ütemű, de a korábbi időszakból örökölt sajátosságokhoz jobban igazodó fejlesztési kísérleteket a fokozatos decentralizáció és a felzárkózás igénye jellemezte, majd ezt a szakaszt a gyors alkalmazkodási kényszerből fakadó központi intézkedések sora követte. A három stratégiai pont (iskolastruktúra, bemeneti és kimeneti szabályozás)

rögzítése hullámzásszerűen további változásokat feltételez (például a vizsgarendszer szintjén a nyolcadik osztály végi záróvizsga funkciójának átértelmezését, a szakképzés megújításával a társadalmi partnerek és a vállalkozói szféra fokozottabb bevonását a helyi szintű döntésekbe, a finanszírozás újabb reformját stb.) de a rendszer stabilitását rendkívül zavaró hirtelen fordulatok valószínűleg már nem várhatók, s ezek megszűntével fokozatos egyensúlyállapot és zökkenőmentesebb felzárkózás következhet be.

A továbbfejlesztés/fejlődés gyenge pontjai épp ott érhetők tetten, ahol a központi irányítás látszólag kiengedi a kezéből a döntéseket: szakmai autonómiát vár el az intézményektől, miközben eleve behatárolja, aprólékos metodológiákkal szabályozza és ellenőrzi ennek előírások szerinti megvalósulását, vezetői- és helyi szintű iskolapolitikai döntéseket szorgalmaz, holott azok az intézményrendszerek, amelyek az iskolaügyet támogathatnák nemhogy együttműködnének, hanem maguk is kiforratlanok, ugyanakkor az oktatás központi kormányzattól függő (alul)finanszírozása a társadalmi partnerek érdektelenségét, az iskola-felhasználók tehetetlenségét is felülmúlja.

A magyar kisebbségi oktatás helyzete nem függetleníthető a romániai oktatás egészének összefüggéseitől. Miközben kénytelen felzárkózni a rendszer egyes változásaihoz (vizsgarendszer, iskolaszervezet stb.), a jelentősebb globalizációs törekvések szintjén (képzési kínálat, az iskolával együttműködő intézményhálózat, integrációs politika stb.) egyenlőtlen, szétfutó fejlődésvonalat ígér. Ezt jelentősen befolyásolják a demográfiai tényezők, az iskolahálózat differenciáltsága, a kisebbség jelenléte az iskolát támogató alrendszerekben stb.

Abból a megfontolásból, hogy a kisebbségi oktatás egésze „gazdátlan”, abban az értelemben, hogy a kisebbségiségből fakadóan sem a minisztérium Kisebbségi Főosztálya, sem az RMDSZ, sem a civil szervezetek nem tudnak szilárd, koherens, a változásokhoz és a kisebbségi oktatás sajátos helyzeteihez (tömb, szórvány, falusi, városi oktatás stb.) egy időben igazodó dinamikus fejlesztéspolitikát működtetni, úgy tűnik, hogy a kisrégiókra

⁹¹ Az Oktatási és Kutatási Minisztérium honlapján (www.edu.ro) 2006. február 15-i határidővel az ARACIP meghirdette a szakértői állások betöltésére irányuló versenyvizsgát.

lebontott, egymástól akár eltérő oktatásfejlesztési stratégiák kínálhatnak megoldást. A szétfutó fejlődésvonalakat láttatja, hogy addig, amíg egy székelyföldi iskola az EU fejlesztési programjaihoz kapcsolódva szakképzést indít, és ehhez partneri kapcsolatokat épít ki a helyi önkormányzattal és gazdasági vállalkozásokkal, addig egy nagyvárosi felekezeti iskola az egyház tradicionális védnöksége alatt vidéki gyermekek iskoláztatását vállalja fel, a szórványbeli középiskola pedig az RMDSZ-szel, a helyi gazdasági és civil szférával szorosán együttműködve egy befelé forduló kistársadalom központjává válik. Ezek a helyzetek – mint értelmezési kontextusok – sokszor tudatosítatlan előfeltevésként határozzák meg az oktatás minőségének értelmezését, értelmezhetőségét.

4 A minőség szolgáltatói dimenziói

4.1 Tanfelügyelők és minőségkoncepcióik⁹²

A romániai centralizált oktatási rendszerben a megyei tanfelügyelőségek a törvényeket, illetve az Oktatási Minisztérium határozatait, rendeleteit, döntéseit továbbító, gyakorlatba ültető illetve azok végrehajtását ellenőrző regionális oktatásirányítási intézmények, melyek nagymértékben hasonlítanak a francia tanfelügyeleti rendszerre. Minden megyében egy-egy tanfelügyelőség működik, mely a megye oktatását felügyeli, szervezi, irányítja. Egy-egy tanfelügyelőség élén az Oktatási Miniszter által kinevezett főtanfelügyelő, valamint tanfelügyelő-helyettesek (egy vagy több, a megye arányaihoz, oktatási rendszeréhez mérten) állnak. A tanfelügyelők és helyetteseik feladata, szerepköre is törvény által meghatározott.⁹³

Hagyományosan a főtanfelügyelőket az Oktatási Miniszter nevezte ki, jelölésük azonban a politikai erőterben zajlott, a politikai pártok közötti alku tárgyát képezte, személyük így leképezte a regionális politikai erőviszonyoknak is. Romániában 42 tanfelügyelőség működik, kutatásunk pillanatában 3 megye tanfelügyelőségének élén magyar nemzetiségű főtanfelügyelő (Hargita, Kovászna, Kolozs megyékben) és több megyében magyar nemzetiségű tanfelügyelő-helyettesek (pl. Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyékben) álltak.

Az interjúk is alátámasztják, hogy a fő-tanfelügyelői pozíciónak olyan kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai döntéshozatali hierarchiában, hogy még a magyar többségű megyékben is folyamatos politikai csatározások zajlanak a fő-tanfelügyelői székért, nem csak választásokkor, de adott cikluson belül is: *„többszöri alkalommal lejöttek ellenőrzésbe, értékelésbe, nagyon de nagyon szigorú eljárással és tehát konkrét hibákat a munkában semmit nem találtak, ennek ellenére mindig a végső zárószó az volt, hogy igenis*

⁹² Ezt a részt Mandel Kinga készítette, megjelenés alatt Romániai Magyar Évkönyv, 2006.

⁹³ A fejezet a hat magyar nemzetiségű tanfelügyelővel illetve helyettesel készített mélyinterjú alapján készült. Ezúton is szeretnénk köszönetünket nyilvánítani az interjúk készítésében közreműködő Hargita, Kovászna, Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyék fő- és helyettes tanfelügyelőinek, valamint Márton Jánosnak, aki az interjúk készítésébe részt vett.

ki kell engem cserélni".⁹⁴ Ezt a kijelentést azonban nagymértékben árnyalja az a tény, hogy az általunk megkérdezett hat fő és helyettes tanfelügyelőből többen már meglehetősen hosszú ideje dolgozik tanfelügyelőként, van aki hét éve főtanfelügyelő, van aki kilenc éve helyettes tanfelügyelő. Erre mondta az egyik interjúalanyunk, hogy ez meglehetősen *„Kivételes eset, mondhatni így, mert általában a politikai akarat érvényesítése eredményeként négyévenként szokták cserélni a személyeket”*⁹⁵

Romániában bár a törvényben előírja, hogy a vezető tisztségek betöltése szakmai kompetencia alapján történik, de *„a valóságban sajnos a kompetencia háttérbe szorul akkor, amikor arról van szó, hogy a saját érdekeiket érvényesítsék, és olyan személyek kerüljenek az intézmény élére, akik esetleg fejbólintással az ő érdekeiket képviselik”*.⁹⁶ A magyar nemzetiségű tanfelügyelők személye mögött minden esetben ott találjuk a romániai magyarok érdekképviselőjét felvállaló Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (továbbiakban RMDSZ) valamint a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (továbbiakban RMPSZ) támogatását is. Az RMDSZ támogatására természetesen nagyobb szükség van azon megyék esetében, ahol alacsonyabb a magyarok népességen belüli számaránya, de az RMDSZ jóváhagyása a többen magyarok által lakta megyék esetében is elengedhetetlen e funkció betöltéséhez *„ebben a megyében a főtanfelügyelő nem lehet senki, aki az RMDSZ-nek a támogatását nem élvezzi.”*⁹⁷ Hasonlóan a Székelyföldi megyék esetében is szükséges a kormánypárti jóváhagyás: *„a kormánypárt is rá kellett bólintson, ugyanis formailag a prefektus rá kellett írja a papírra, hogy elfogad engem.”*⁹⁸ Kérdés természetesen, hogy e támogatások fejében a felek milyen elvárásokat támasztanak a tanfelügyelő irányába, *„soha semmi törvény melletti szolgáltatást nem kértek tőlem. Jó, hogy felhívtak, hogy nézz utána ennek a problémának, vagy annak, de ez egyszerűen nem törvényterhelő, hanem kérdés-, probléma megoldás. Kérték, hogy nézzek utána a dolgoknak”*.⁹⁹

⁹⁴ 6 számú interjúelemzés, 3 oldal.

⁹⁵ 5 számú interjúelemzés, 3 oldal.

⁹⁶ 6 számú interjúelemzés, 4 oldal.

⁹⁷ 3 interjúelemzés, 4 oldal.

⁹⁸ 3 interjúelemzés, 4 oldal.

⁹⁹ 3 interjúelemzés, 4 oldal.

Annak ellenére minden egyes magyar nemzetiségű tanfelügyelő életútja egyedi, általában elmondható róluk, hogy többségükben tisztviselői, értelmiségi családi háttérrel rendelkeznek, fokozatosan emelkedtek a tanfelügyelői funkcióig, legtöbben még a pártállami időkben kezdték karrierjüket, falvakba kihelyezve, onnan küzdötték fel magukat előbb egy városi iskolába, majd a tanfelügyelőségre. Nyilatkozataikból kiderült, hogy nagymértékben elhivatottak az oktatás a kisebbségi közösség szolgálata irányában, motiváltak mutatkoztak önmaguk képzése, továbbképzése tekintetében és nyitottak az új kihívásokra. Jellemző rájuk a funkció-halmozás, amennyiben a tanfelügyelői pozíció mellett civil szervezetekben, politikai illetve kisebbségi érdek-érvényesítésben is szerepet vállaltak. Kisebbségi elitek, főként a nagyon kis számú közösségek körében a funkcióhalmozás elengedhetetlen, magától értetődő jelenség, azonban keletkezhetnek olyan átfedések, melyek a szerepek közötti konfliktust eredményezhetnek. Ilyen konfliktus adódhat például a tanfelügyelői és a megyei tanácsosi, oktatási bizottsági tagság között, de még inkább RMDSZ megyei (al)elnöki funkció és a tanfelügyelői pozíciók között, főként azon időszakban, mikor az RMDSZ nem része a kormánynak.

A fő-tanfelügyelői kinevezés is módosult a reformfolyamatok során, míg eddig politikai konszenzus révén történt, „*gyakorlatilag a pártok megegyeztek, és akkor a jelölt főtanfelügyelő vagy főtanfelügyelő-helyettes fölment Bukarestbe, úgymond versenyvizsgázni*”.¹⁰⁰ A vázolt folyamatból kitűnik, hogy a vizsga pusztán a külső legitimáció szerepét töltötte be. Napjainkban a versenyvizsga nyitottá vált, bárki jelentkezhet és a megyei prefektus¹⁰¹ dönt a vizsgaeredmények alapján, hogy kit jelöljön a miniszteri kinevezésre. Bár a módosítás decentralizációs szándékot mutat, azáltal, hogy egy megyei szintű funkcionárius kezébe helyezi a döntési jogot a fő-tanfelügyelő személyéről, megkérdőjelezi e döntés politikai semlegességét mivel a prefektus nem más, mint a mindenkori kormány megbízottja.

¹⁰⁰ 2 számú interjúelemzés, 35 oldal.

¹⁰¹ A megyeszintű közigazgatási egység kormány által delegált megbízottja.

4.1.1 A tanfelügyelőségek funkciója

A tanfelügyelőség feladata komplex, viszonylag nagy területet fed le kezdve az oktatás finanszírozásától a humán erőforrás (tanárok, iskolaigazgatók kivezése) kiválasztásáig, továbbképzések szervezéséig, a minőségbiztosítást, szakmai koordinációt és ellenőrzést, a tantervek és tananyag valamint tankönyvek feletti döntéseket is beleértve. A tanfelügyelőség gyűjti össze az iskolák statisztikai adatait is, rendszerezi azokat és továbbítja az Oktatási Minisztérium felé. A tanfelügyelők túlzottan tartják a tanfelügyelőségek bürokratikus funkcióit¹⁰² a szakmai kompetenciát igénylő tevékenységekkel szemben, illetve elégedetlenek a tanfelügyelőség oktatáspolitikát befolyásoló hatáskörének mértékével.

A romániai tanfelügyelőségek az angolszász szakirodalmi klasszifikációkban az *intermediate*¹⁰³ típusú köztes szervezetek kategóriájába sorolhatók, amennyiben a kormányzat kinyújtott kezéként, a kormányzati döntéseket gyakorlatba ültető szervként funkcionálnak, az oktatási döntéshozatali hierarchia egyik legalsó pontját képezve. E szervezet azonban nem alkalmas alulról jött kezdeményezések, igények és visszajelzések továbbítására a központi szervek irányában, a rendszer merevsége ezt nem teszi lehetővé. A fent leírtakkal szemben, a tanfelügyelők e szerepkört idealizáltan értelmezik, az magába foglalja a puffer típusú szervezet tulajdonságait is: véleményük szerint ez a szervezet mindkét irányba közvetít és konfliktust csökkent. A tanfelügyelőséget „*előőr*nek”¹⁰⁴, „*ütköző*nek”¹⁰⁵, „*végrehajtónak*”,¹⁰⁶ „*nagyüzemnek*”¹⁰⁷, „*rezgéscsillapítónak és magyarázónak*”¹⁰⁸, „*tűzkeréknek*”¹⁰⁹, a „*mérleg nyelvének*”¹¹⁰ nevezték. Egyetlen

¹⁰² „Nagyon sok üres járás van, az igaz, hogy nagyon sokszor a sürgős dolgok előre kerülnek a fontos dolgokkal szemben”. 3 interjúelemzés, 6 oldal.

¹⁰³ A szakirodalom egyik besorolása puffer és *intermediate* típusú közvetítő szervezeteket különböztet meg, puffernek nevezve azon szervezeteket melyek oktatási intézmények szándékait közvetítik a kormányzat irányában, illetve ezen intézmények érdekeit képviselik, *intermediate*-nek nevezve a kormányzati szándékot képviselő, azt továbbító szervezeteket.

¹⁰⁴ 4 interjúelemzés, 13 oldal.

¹⁰⁵ 2 interjúelemzés, 29 oldal.

¹⁰⁶ 4 interjúelemzés, 11 oldal.

¹⁰⁷ 6 interjúelemzés, 13 oldal.

¹⁰⁸ 1 interjúelemzés, 27 oldal.

interjúalany hangsúlyozza, hogy a tanfelügyelőségek konfliktuscsökkentő szerepe nagymértékben korlátozott, mert képtelen megvédeni egy adott iskolát a minisztérium részéről érkező esetleges támadástól, felelősségre vonástól.¹¹¹ A tanfelügyelőség ideáltipikus értelmezése a szervezet előlről történő megújulásának lehetőségét rejti magában.

4.1.2 A tanfelügyelőségek átalakuló szerköre

Ahogy több más Közép-Európai országban (pl. Magyarország), a tanfelügyelőségek szerepe Romániában is változóban van, az oktatás decentralizációjának előtérbe kerülésével a tervek szerint tanfelügyelőségek kezéből is egyre inkább kikerül az oktatás finanszírozása és a tanárok kiválasztása, maradnak a kizárólagosan szakmai, minőségbiztosító, tanácsadó funkciók. A román oktatási bürokrácia azonban mindeddig sikeresen akadályozta az oktatási reform keretében történő decentralizációs szándékot, ahogyan az egyik egykori miniszter maga is elmondta, e reformok kerékkötői nem annyira a pedagógusok, vagy a miniszter, illetve a miniszteri tanácsadók, vagy az államtitkárok, hanem maga az államapparátus, mely a decentralizációban saját létét látja veszélyeztetve.

Az interjúalanyok többsége a tanfelügyelőségek szükségessége mellett érvelt, igaz, annak reformját, megújulásának szükségességét is hangsúlyozva. Egyetlen interjúalany állította, hogy azok megszüntethetők, igaz, csak amennyiben szerepüket átveszi az önkormányzat és különböző szakmai szervezetek.¹¹² A szükségesség indoklására magyarországi ellenpélda is elhangzott, mely szerint Magyarországon a tanfelügyelőségeknek egyik napról a másikra történő megszüntetése információhiányt okozott a rendszerben, melynek utólagos kiküszöbölésére keletkezett a minőségbiztosítási rendszer.¹¹³ A

¹⁰⁹ „Ez egy tűzkerék az egész szisztémában, amit sokszor fékez és az igazgatók, vezetők, iskolavezetők annyira megszokták, hogy a tanfelügyelőségtől kapnak bizonyos útmutatásokat, hogy nem mernek lépni”. 6 interjúelemzés, 13 oldal.

¹¹⁰ „Nem mondom, hogy ez nem működik visszafele is, mert működik, ha nem is úgy, ahogy kellene, de működik visszafele is, tehát eljutnak az információk hozzánk is, a pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk is. Hát megpróbálunk mindenképpen a mérleg nyelve lenni”. 4 interjúelemzés, 13 oldal.

¹¹¹ „Mi iskolákat, hogyha úgy vesszük, mint ütköző, védeni nem, tudunk a minisztériummal szemben” 6 interjúelemzés, 23 oldal.

¹¹² 1 interjúelemzés, 25 oldal.

¹¹³ 2 interjúelemzés, 10 oldal.

tanfelügyelőségek szerepét a minőségellenőrzésre,¹¹⁴ szakmai tanácsadásra¹¹⁵ korlátoznák, felszabadítva azt az adminisztrációs terhektől. A vázolt szerepváltásból mindeddig csak kevés képződött le a rendszerre, mivel érezhetően csak a tanfelügyelőségek ellenőrzési etikája módosult: „90 előtt az inspektorátus¹¹⁶ - nem is tudom, hogy fogalmazzak - egy ilyen milyen szerepet... egy ilyen meglepetésszerű, lerohanó brigádszellemet jelentett. Most már, azért, tehát 98, 97-től erre fele most már az inspektorátusoknak is kötelességük ezt a módszertant betartani. Mert azt jelenti, hogy ha én inspekcióba megyek, tehát ha én nagyinspekcióba megyek egy intézményhez, akkor azt előre le kell jelentsem, meg kell velük beszéljem, hogy igenis én jönni fogok, és fogadnak-e?”¹¹⁷ Az idézett részlet azt sugallja, hogy az ellenőrzés időpontjának bejelentésén (egyeztetésről a gyakorlatban szó sincs) kívül a folyamat maga és annak belső tartalma sem változott, az inspekción továbbra is az elszámoltatás funkciójával felruházott és távol áll a segítő szándékú tanácsadástól, látogatástól.

4.1.3 Tanfelügyelői minőségdiskurzusok

Dürkheim óta tudjuk, hogy ha egy társadalomban felbomlik a külső fegyelem, márpedig a romániai diktatúra ebben elsőrendűt alkotott, és azt nem helyettesíti az egyének belső fegyelme, a társadalomban anomáliás jelenségek mutatkoznak. Az egyik ilyen jelenség a tradicionális társadalmi értékek válsága, például az oktatásba vetett hit megrendülése. Nem véletlen, tehát, hogy a tanfelügyelők, a pedagógusokhoz hasonlóan, úgy érzékelték, hogy az 1989-es „társadalmi változásokat” követő tizenöt évben romlott a romániai magyar oktatás minősége. Ezt nagyrészt a tévesen értelmezett demokrácia-eszményből eredeztették. A fogyasztói és információs társadalom értékrendjének átmenet nélküli betörése felkészületlenül, a kritikai érzék fejletlensége következtében kiszolgáltatott helyzetben találta a posztdiktatúra állapotában önazonosságát kereső társadalmat.

¹¹⁴ 2 interjúelemzés, 20 oldal, vagy 3 interjúelemzés 20 oldal.

¹¹⁵ 2 interjúelemzés, 8 oldal.

¹¹⁶ A tanfelügyelőség egy közhasználatú elnevezése, mely annak elsődleges funkciójából, az ellenőrzés latin nevéből az inspekciónból származik, illetve a román elnevezés „inspectorat” magyarítása.

¹¹⁷ 2 interjúelemzés, 9 oldal.

Az interjúk elemzéséből egyértelművé vált azon paradoxon, hogy bár a tanfelügyelők mindannyian egy zárt és centralizált oktatási hierarchia kiemelkedő pontjain tevékenykednek, a diskurzusok szintjén azonban a decentralizáció elkötelezett híveinek bizonyultak. Ez nemcsak abban nyilvánult meg, hogy azon két oktatási miniszter (Marga és Miclea) elgondolását méltatták leginkább, akik elszántaknak mutatkoztak az oktatás decentralizációja tekintetében (más kérdés, hogy ennek végrehajtásában saját apparátusuk, valamint a politikai történések megakadályozták őket),¹¹⁸ hanem a decentralizációs szál mintegy végigszövi a beszélgetéseket. Bár a pedagógusokhoz hasonlóan e szereplők sem hozzák közvetlen összefüggésbe a kettőt, viszont azon próbálkozás mögött, hogy a hagyományos fogalmi keretbe (minőség – hatékonyság – színvonal – eredményesség) helyezték el a dolgokat, minduntalan előbukkan a decentralizáció motívuma. Ez annak is tulajdonítható, hogy a tanfelügyelők számos kurrens képzésen vettek részt, melyek az oktatás irányításával, finanszírozásával, a minőséggel és értékeléssel, más országok gyakorlatának ismertetésével foglalkoztak, sőt néhányuknak lehetősége volt erről tanulmányutak keretében személyesen is tapasztalatot szerezni.

A minőségről szóló diskurzusok alapvetően három csoportba sorolhatók, a hagyományos, a decentralizációs és a fogyasztóközpontú megközelítésekbe, annak hangsúlyozása mellett, hogy e diskurzusok keveredve jelentkeztek, akár egy-egy tanfelügyelő esetében is.

A hagyományos értelmezés középpontjában az 1970-es évek oktatásának idealizálása,¹¹⁹ magas továbbtanulási arány,¹²⁰ tantárgyversenyeken,¹²¹ vizsgán elért eredmények,¹²² végzettség munkaerőpiacon történő elhelyezkedési aránya (főként szakképzés esetében),¹²³ valamint a hatékonyság¹²⁴ állt. Érzékelték e hagyományos

¹¹⁸ E kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

¹¹⁹ „A 70-es években akárci végzett akárci Romániában, kész el volt ismerve, na oda kéne visszajussunk”. 6 interjúelemzés, 19 oldal.

¹²⁰ 1 interjúelemzés, 32 oldal.

¹²¹ 4 interjúelemzés, 18 oldal.

¹²² 6 interjúelemzés, 19 oldal.

¹²³ „Különböző szakképzési szintek elvégzése után az első két hónapban a munkaerő piacon a végzősöknél ennyi meg ennyi százaléka elhelyezkedik, akkor ez is ez a minőségnek a szakképzési minőségnek egy szempontja”. 5 interjúelemzés, 34 oldal.

minőségmutatók devalválódását is: *„ma amikor gomba módra elszaporodtak a magánegyetemek Romániában is, egy adott pillanatban már nem is tudás és képesség, hanem csak pénz kérdése az, hogy hány diplomához jutok hozzá, néhány év leforgása alatt, sőt már lehet párhuzamosan is, akkor ez már a minőség értékelés szempontjából már veszített a súlyából”*.¹²⁵ Előfordult, hogy szintén tradicionálisnak mondható nemzetiségi-kisebbségi diskurzusba ágyazottan értelmezték a minőség fogalmát, azaz kissé sarkítva, attól minőségi az oktatás, hogy magyar nyelven történik: *„ha az oktatásnak a végeredménye a helytállás, akkor minőségi volt az oktatás”*.¹²⁶

A decentralizációt és oktatási autonómiát támogató beszédmód tipikusan kisebbségi diskurzus, mely a helyi közösség beleszólását,¹²⁷ az iskolaigazgató, a tanárok és a tananyag közösségi megválasztását¹²⁸ helyezte a középpontba, és a fejkvótás rendszer bevezetésével, az iskolák közötti konkurencia erősödésével¹²⁹ látta a minőséget megvalósulni.

A fogyasztóközpontú szemlélet az individualista diskurzus liberális gyökerekhez nyúlik vissza, az egyéni elégedettséget,¹³⁰ alkalmazható tudást,¹³¹ alkalmazkodás és váltás képességét,¹³² a készségek és képességek fejlesztését,¹³³ a szakképzelten pedagógusok

¹²⁴ „Ugyanúgy mennek ki a rendszerből, mint ahogy bementek a rendszerbe. Mert ez a hatékonyság, hogy mi történik ott benn”

¹²⁵ 5 interjúelemzés, 34 oldal.

¹²⁶ 1 interjúelemzés, 14 oldal.

¹²⁷ „A helyi közösségeknek olyan beleszólást kellene adni, hogy amikor látják, hogy egy pedagógus vagy egy nem pedagógus egy iskolában nem végzi el a feladatát, a helyi közösség nyomására azonnal el lehessen csapni” 1 interjúelemzés, 6 oldal.

¹²⁸ „A minőség szerintem akkor fog bekövetkezni az iskolában, amikor az iskolára az autonómiát rajtahagyjuk teljesen, a káderpolitikától a törzsanyag megszervezéséig” 6 interjúelemzés, 19 oldal.

¹²⁹ „A gyereket meg kell fogni, hogy járjon iskolába, minél több gyerek jön abba az iskolába, minél jobbat ajánlok, akkor megkapom a kvótát a gyerekek után, a gyerek ha elmegy tőlem az iskolából, a fejkvótát viszi magával, úgyhogy ahol a gyerek jár, ott lesz a fejkvótája” 6 interjúelemzés, 5 oldal.

¹³⁰ „Akkor amikor azt csinál tényleg szereti, én boldog és teljesült embernek tartom” 4 interjúelemzés 9 oldal.

¹³¹ „Megtanítani őt halászni. Tehát megtanítani, eligazodni egy könyvtárban, Interneten, hogy ő hogy szerezz be az információt” 5 interjúelemzés 24-25 oldalak.

¹³² 1 interjúelemzés, 15 oldal.

¹³³ 3 interjúelemzés, 31, 34 oldalak.

számának csökkentését,¹³⁴ az iskolaigazgató menedzseri dimenzióját támogatta.¹³⁵ A határozatlan időre szóló tanári kinevezések megszüntetését, alkalmatlan tanárok elbocsátásnak lehetőségét,¹³⁶ a diákok lemorzsolódásának megakadályozását,¹³⁷ kiscsoportos oktatást¹³⁸ szorgalmazta. Azonban arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola szolgáltató funkciója leginkább csak divatos jelszó.

A fentiekkel összhangban a minőségi oktatás kerékkötőiként, a magyar szakemberek bukaresti minisztériumi és szakértői bizottságokban történő jelenlétének hiányát,¹³⁹ az értékek devalválódását („bezzeg a mi időnkben”),¹⁴⁰ az önállótlanúságot, az elkényelmesedést,¹⁴¹ a rendszerszintű felkészületlenséget (minisztériumi szakértők, tanárok),¹⁴² a tanárok és diákok versenyvizsga alapú központosított elosztási rendszerét,¹⁴³ a rossz tankönyveket,¹⁴⁴ ismeretek átadására összpontosító, túlzásfolt tananyagot látták. A minőség mérésére a bemeneti és kimeneti eredmények közötti különbség mérését javasolták.¹⁴⁵

4.1.4 Tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere, beágyazottsága

A tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere nagymértékben formalizált, leszabályozott. Az oktatási minisztériumhoz és a megyei prefektushoz fűződő viszony mind ebbe a kategóriába tartoznak: *„törvény szerint ez a kettős alárendeltség van, ami azt jelenti, hogyha én el akarok kéreznem munkaidő, tevékenység alatt, akkor ezt a két fórumot*

¹³⁴ 6 interjúelemzés, 28 oldal.

¹³⁵ 6 interjúelemzés, 20 oldal.

¹³⁶ *„Ha jó a tanár a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó az ott nyugodtan dolgozhat vagy lapíthat és oman fog nyugdíjba menni”* 5 interjúelemzés, 15 oldal.

¹³⁷ 5 interjúelemzés, 34 oldal.

¹³⁸ 4 interjúelemzés, 10 oldal.

¹³⁹ 1 interjúelemzés, 23 oldal.

¹⁴⁰ 3 interjúelemzés, 12 oldal.

¹⁴¹ *„Sokszor mi vagyunk az akadályok, a kényelmünk, a mindennapi...”* 3 interjúelemzés, 36 oldal.

¹⁴² 6 interjúelemzés, 24 oldal.

¹⁴³ 5 interjúelemzés, 14 oldal.

¹⁴⁴ 1 interjúelemzés, 22 oldal.

¹⁴⁵ 6 interjúelemzés, 20 oldal.

*kell...tehát nekik tartozok beszámolóval*¹⁴⁶. Az RMDSZ-el történő kapcsolatáról, együttműködésről,¹⁴⁷ annak legitimáló funkciójáról már fentebb is szó esett.

Azokban a megyékben, ahol a románok és magyarok számaránya jobban megközelíti egymást, ott nagyobb e közösségek, illetve az intézmények közötti konfliktus kialakulásának veszélye is: *„Megint lesz egy nagy ziri-buri, meg azon van valaki, azon a poszton (alprefektusi – szerk. megj.) megint meg kell mozgatni, még a PSD rakta oda és jó a szaki nincs baj vele, de ha ők akkor elvették, akkor most mi megyünk tovább”*.¹⁴⁸

A tanfelügyelők deklaráltan a nyitottság, partneri kapcsolatok hívei: *„minden olyan szervezettel, mely az oktatás jobbítását szolgálja, teljesen nyitottak kell legyünk.”*¹⁴⁹ E partneri kapcsolatoknak véleményük szerint legalább a hagyományos identitásörző intézmény-triád mentén működnie kellene: *„az iskola, az önkormányzat és az egyház, ez a hármas pillér minden falusi környezetben, településen ha nem dolgozik együtt, ha nem gondolkodik együtt, akkor a település jövője, léte forog kockán.”*¹⁵⁰ Kérdés, hogy ezek a partnerségek a gyakorlatban milyen mértékben valósulnak meg, illetve mutatnak túl a formalizált és előírt kapcsolatokon. A tanfelügyelőségek ugyanis a tanfelügyelő személye, felkészültsége, irányultsága függvényében ápolnak kapcsolatokat a polgármesteri hivatallal, civil szervezetekkel, a gazdasági élet szereplőivel.

A tanfelügyelőségeknek szakmai jellegű kapcsolata van az Országos Értékelési és Vizsgabizottsággal, melyet a tanfelügyelőségek főként a kölcsönös egymásra-utaltsággal jellemeztek, az egyetemekkel, melyek a tanári továbbképzéseket szervezik és a Romániai Magyar Pedagógus Szövetséggel (RMPSZ), többségének havi rendszerességgel. A tanfelügyelők vissza-visszatérően hangsúlyozták a magyar szakértők és tanácsadók hiányát az országos szakmai szervezetekben.

¹⁴⁶ 3 interjúelemzés, 7 oldal.

¹⁴⁷ *„Munkahelyeket is próbálunk keríteni vagy hozzám bejön valaki, – tanügytől függetlenül – hogy nincs munkája vagy ez vagy az....szociális otthonba kellene valaki....”*. 1 interjúelemzés, 28 oldal.

¹⁴⁸ 6 interjúelemzés, 26 oldal.

¹⁴⁹ 3 interjúelemzés, 5 oldal.

¹⁵⁰ 5 interjúelemzés., 7 oldal.

A centralista hagyományok által indokolt paternalista viszonyulás és a tanfelügyelőség új „szolgáltatói” szerepe tükröződik a tanfelügyelőknek az iskolákhoz, iskolaigazgatókhoz, tanárokhoz történő viszonyulásában: *„végig ezt az elméletet, partnerközpontúság elméletét sulykoltam be az emberek fejébe, hogy fogadják el azt és tudatosodjon mindenkinek a fejében az, hogy az a szakfelügyelő, aki kimegy egy iskolába, kollegát látogatni órán az nem azért megy, hogy büntessen, hogy elítéljen, hanem azért megy, hogy segítsen”*.¹⁵¹ *„A pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk...de nekünk például sokkal kevesebb a szabadságunk, mint például az iskolaigazgatóknak. A mai körülmények között egy iskolaigazgatónak sokkal több mindenben van szabad keze, mint nekünk”*¹⁵². A viszony a tanfelügyelőségek és iskolák között nagymértékben ambivalens és továbbra is személyfüggő maradt. A viszony kölcsönös jellemzője a felelősségnek egymás irányában történő háritása, amit az iskolák részéről a tanfelügyelőségeknek rendszer-hierarchiában betöltött magasabb funkciója, a tanfelügyelők részéről a játéktér túlzott leszabályozottsága legitimál.

A tanfelügyelők fontosnak tartják a szülőkkel történő kapcsolattartást, amit mi sem bizonyít jobban, mint, hogy formálisan is helyet biztosítanak ennek: fogadónapot, órát megjelölve. Arról ugyan nincs adatunk, hogy a szülők milyen mértékben élnek ezzel a lehetőségükkel, hány százalékuk vette valaha is igénybe ezt a „szolgáltatást”. A szülőknek kevés beleszólásuk van az iskola ügyeibe, még a szakképzés keretszámainak meghatározásánál is figyelmen kívül maradnak elvárásaik, a tanfelügyelők úgy gondolják, hogy részvételük e döntésben (akár a többiben) mellőzhető: *„a szülőket tulajdonképpen képviseli az igazgató, mert őneki érdeke, hogy minél több gyermeket vonzzon.”*¹⁵³

A „fogyasztói”, leginkább szülői elvárásokról érkező visszajelzések az iskola funkcióváltásának szükségességét tükrözik: *„régén viccesen és ironikusan azt mondtam, hogy meg kell szokjuk, hogy mi (mármint az iskola – szerk.) gyermekmegőrző hely lettünk...A*

¹⁵¹ 5 interjúelemzés, 9 oldal.

¹⁵² 6 interjúelemzés, 13 oldal.

*szülőnek az igénye felém (mint tanár felé – szerk.) többnyire nem az, hogy én a parciális integrálást megtanítsam a gyerekeknek, hanem inkább az, hogy ő tudja azt, hogy az a gyerek nyolc órán keresztül olyan helyen van, ahol ő nem narkózik, nem verekszik, és esetleg tanul is valamit. De az lényegtelen, nem az a fontos, hanem az, hogy tudja, hogy ott van, és nem lesz vele baj.”*¹⁵⁴ Ebben az értelemben az iskola, mint a szülői felügyelet helyettesítője, a devianciák távol tartásának intézménye jelenik meg.

A tanfelügyelők mindezek mellett úgy érzékelik, hogy a szülők többsége elégedett „a tanüggyel”.¹⁵⁵

A tanfelügyelők úgy látják, hogy a hagyományostól eltérő igények kielégítésére az iskola főként tanárainak képzettsége, felkészületlensége következtében képtelen.

4.1.5 Humán erőforrás kiválasztása

4.1.5.1 Iskolaigazgatók kinevezése

Az oktatási reformok tekintetében mindig egyfajta dinamikáját látjuk a decentralizációs szándéknak és ugyanakkor az anarchiától való félelemnek, ami re-centralizációban konkretizálódik. A decentralizációs szándéknak maga az állami bürokrácia az egyik kerékkötője, mint arról már szó esett, az oktatási és pénzügyminisztérium tisztségviselői, akik főként egzisztenciális félelmükben (hivataluk esetleges racionalizációja) akadályozzák a reformok gyakorlatba ültetését. A decentralizáció másik kerékkötője az anarchiától való félelem, kételkedés az ország demokráciájának fejlettségében, félelem, hogy amennyiben a döntéshozás helyi szintre tevődik át, szűk körök kezébe kerül a hatalom, ahol a nepotizmus és korrupció virágzását nem lehet már ellenőrizni, kézben tartani. A politikai diskurzusokban a decentralizáció ellenzőiek (főként az egykori kommunista diktatúra nomenklaturistái) érvelésében a lehetséges anarchia előrevetítése a fő meggyőző érv.¹⁵⁶ Az interjúkból úgy tűnik, hogy ezt a paradox helyzetet a tanfelügyelők is felismerik akár a humán erőforrás kiválasztási mechanizmusainak hátterében is: „a legtöbb országban ez úgy történik, hogy az iskolaigazgatók a

¹⁵³ 3 interjúelemzés, 30 oldal.

¹⁵⁴ 2 interjúelemzés, 10 oldal.

¹⁵⁵ 4 interjúelemzés, 20 oldal.

¹⁵⁶ Lásd erről bővebben: A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990-2003 között című doktori disszertáció anyagát.

munkáltatók és megvan az önállóságuk. Azt is azonban hozzá kell tenniük, hogy Romániában még nincs megérve az emberek tudata ahhoz, hogy ezt autonóm módon mondjuk az igazgatók becsületesen ellássák.”¹⁵⁷

Az iskolaigazgatók kiválasztása a jelentkezők közül, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga útján történik. Az adott iskola pedagógusainak, illetve a helyi közösségnek nincs beleszólása az iskolaigazgató személyének megválasztásában.

Tanfelügyelői megítélés szerint, az iskolaigazgatók vannak talán leginkább konfrontációknak kitéve, hiszen a minisztériumi és tanfelügyelőségi számonkérések is őket célozzák, ahogyan nekik kell megoldani az iskola hétköznapi problémáit is, legyenek azok gazdasági, pénzügyi, adminisztratív jellegűek, vagy a pedagógusok közötti konfliktusok, de ők felelnek a szülők előtt a gyermekek oktatásáért, testi-lelki épségéért is. *„Aki a pofonokat igazán kapja, s a legtöbbet kapja, az az igazgató”.*¹⁵⁸ Ezért nemcsak kiváló menedzsereknek, problémamegoldónak, de jó pedagógusoknak és az oktatási rendszer kiváló ismerőinek kell lenniük. Mindezek a tényezők azonban nem minden esetben adóttak, a rendszer öröklött tehetetlensége leképződik az intézményvezetőkre is: *„dominál az oktatásban, vezetői szinten azon iskolaigazgatók kategóriája, akik azt várják, hogy fentről jön majd valaki, és mindig megmondja, hogy mit kell tennie, vagy döntést kellene, hogy hoznia, de a hozott döntésért fel kell vállalni a felelősséget és neki ez nem tetszik, és akkor egyszerűen átdobja ezt a más hivatalok udvarára, hogy döntsenek ők és feleljenek ők, mert akkor ő mossa kezeit”.*¹⁵⁹

4.1.5.2 Tanári szelekció

A tanároknak iskolák közötti elosztása, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga eredményei alapján történik, a centralista hagyományok következtében, a korrupciós lehetőségek kiszűrése céljából. *„A tanárokat is számítógépes kihelyezésnek bocsátották alá, ami a szándék egy volt, egyetlen egy és ez valahol érthető is, hogyha Romániáról*

¹⁵⁷ 1 interjúelemzés, 5 oldal.

¹⁵⁸ 4 interjúelemzés, 13 oldal.

¹⁵⁹ 5 interjúelemzés, 8 oldal.

beszélünk és Románia egy balkáni ország. Azt próbálta a minisztérium ez által leszűkíteni vagy kiküszöbölni, ha nem is teljes kiküszöbölésről van szó, hogy értelmetlenül ne mindenféle ismeretségi kör és ilyen-olyan politikai elkötelezettség alapján osztogassák a tanári állásokat, hanem akkor legyen ez nyomon követhető.”¹⁶⁰

Ez a versenyvizsgán alapuló rendszer képtelen kezelni az egyéni élethelyzetek sokaságát, melyek a gyakorlatban felmerülnek, mert nincs tekintettel a lakóhelyi, családi, egyéni és közösségi elvárásokra. Társadalmi megítélés szerint a tanári állások betöltésénél történik a legtöbb hivatali visszaélés, bár egyenként minden tanfelügyelő azt állítja, hogy az ő megyéjében nem fordul ilyen elő: *„a megyében az állások meghirdetése, a betöltése mindig nagyon áttetsző volt, mindenki minden információhoz hozzájutott”¹⁶¹*, *„úgy tartják számon mint a legkevesebb reklamációval rendelkező megye a minisztérium felé. Ennek talán az is az oka, hogy megpróbálunk, még akkor is, ha sokszor fárasztó és sokszor sok időt vesz igénybe, nyitottak lenni. Tehát, hogy minden látsszon, hogy mi történik, nem az ajtók mögött történnek döntések”¹⁶²*

A tanfelügyelők kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a pedagógusok, iskolaigazgatók kiválasztását a helyi közösségek hatáskörébe kellene helyezni. Ismert azonban a döntéshozók félelme *„még mindig arra gondolnak, hogy hogy engedjük mi az iskolaigazgatók kezébe a hatalmat, mert visszaélnék vele.”¹⁶³*

Néhány kísérleti, reprezentatívnak nevezett iskolának (az iskolák mintegy 25%-nak) az oktatási reform egy rövid időszakában lehetősége nyílt az újonnan jelentkező pedagógusainak önálló vizsgáztatására, kiválasztására. E kísérlet azonban meglehetősen ellentétes tapasztalatokkal járt. Egyes elbeszélések szerint gyakran előfordult: *„Nem azt mondom, hogy lefizetett, de szebb a szeme színe, a komámasszony leánykája, ügyes, jó gyerek... ő került be és a másiknak, aki... lehet, hogy nem volt jó, de lehet, hogy éppen*

¹⁶⁰ 5 interjúelemzés, 14 oldal.

¹⁶¹ 5 interjúelemzés, 14 oldal.

¹⁶² 1 interjúelemzés, 7 oldal.

¹⁶³ 4 interjúelemzés, 7 oldal.

*olyan jó volt, csak őt nem ismerte az igazgató. És akkor bizony az iskolákba, én állítom, nem mindig kerültek azok, akik oda kerülhettek volna.*¹⁶⁴ Mások, főként az iskolaigazgatók, pozitívan értékelték e lépést, állítva, hogy a saját maguk által megválasztott tanárokkal kedvezőbb volt az iskola lehetősége a minőségi oktatás, egyéni, sajátos arculat kialakítására. Hasonlóan, egyes tanfelügyelők is a minisztériumi bürokráciánál, illetve a törvényhozóknál optimistábbak a helyi közösség önszabályozó képességét illetően: *„biztos lesznek visszaélések az első három évben, amikor le lesz vezetve az iskolához, de kiszűri a közösség ezeket a dolgokat, biztosan ki fogja szűrni*”.¹⁶⁵

Úgy tűnik, mintha egy ördögi körben vergődne a román oktatási rendszer: azért van korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott és azért túlzottan szabályozott, mert állandóan fennáll a korrupció veszélye: *„Hogy pontosan ez ennyire központosított és leszabályozódott, ennek van egy oka: a rettenetes korrupció*”.¹⁶⁶

A központosított tanári kinevezések nem képesek kezelni a tanárhiány kérdését sem, mely főként a falvakban okon jelentős problémákat. Ennek orvoslására indult a tanárokat munkahelyükön (in-service training) át-, illetve továbbképző program 2005-ben, jelentős Világbanki támogatással. Leggyakoribb a leginkább piacképes pedagógusok, az idegen nyelv és informatika szakos tanárok hiánya, amit a pedagógus-bérek nagyon alacsony szintje indokol. A magyarok lakta vidékeken hiány mutatkozik a magyar nyelvet is ismerő román szakos tanárokból is (erről részletesebben a későbbiekben): *„Ez elég kellemetlen ugyanis, nem azt mondom, mert a politika, s nem azt mondom, mert a politika, s mert ezt elvárják... valóban szükség van, hogy a gyerekeink megtanuljanak románul*”.¹⁶⁷

4.1.6 A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei

Romániában nem létezik kifejezett pedagógusképzés, csak tanítóképzés történik (melyet az elmúlt években középiskolairól egyetemi szintre emeltek), a tanárképzés pedig a különböző szakok (fizika, kémia, matematika, földrajz, társadalomtudomány, stb.)

¹⁶⁴ 3 interjúelemzés, 19 oldal.

¹⁶⁵ 6 interjúelemzés, 28 oldal.

¹⁶⁶ 3 interjúelemzés, 18 oldal.

keretében néhány pedagógiai – pszichológiai – módszertani jellegű tárgy abszolválásával történik.

A tanfelügyelők által a pedagógusokkal kapcsolatos legtöbb fenntartás azok pszichopedagógiai képzettségét érintette: *”pedagógusnak a tudományos (ki)képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült”,*¹⁶⁸ *„a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdenek a gyerekekkel”.*¹⁶⁹ A vélemények megegyeztek a tekintetben, hogy a tanárképzésben a pszichológiai és pedagógiai készségek, és képességek fejlesztésére kellene hangsúlyozottabban összpontosítani. A tanári versenyvizsgán nem a szakmai tudást, hanem az oktatói alkalmasságot kellene számon kérni a jelentkezőkön. A pedagógusokra vonatkozó reformterv egyrészt a kezdő pedagógusok gyakorlati alkalmasságát szeretné megalapozni *„miután elvégezte az egyetemet, legyen egy ilyen praktika, tehát egy ilyen két éves periódus, amikor a pedagógiai képzését tökéletesíti, utána vizsgázik, és akkor válhat tanárrá”.*¹⁷⁰ Másrészt in-service tréninggel a kezdeti nehézségeket, az iskola világába történő beilleszkedést próbálja elősegíteni *„az iskola minden végzős tanár mellé, tehát aki gyakornok, kinevezne, olyan nagy gyakorlattal rendelkező tanárt, aki követi és segíti a pedagógiai pályafutásában az első-két évben”*¹⁷¹ E mentornak legalább 5-10 éves tapasztalattal és minősített tanári fokozattal kell rendelkeznie.

Egyes vélemények szerint a tanár-továbbképzés már az egyetemi képzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. Ahogyan a pedagógusok, úgy a tanfelügyelők megítélésében is jól elkülönülnek a különböző továbbképzők, annak függvényében, hogy az mely intézmény által szervezett. Az államilag legkevésbé elismert, nem akkreditált, kredit-ponttal nem járó RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonyak *„mindig mindenki úgy*

¹⁶⁷ 3 interjúelemzés, 17 oldal.

¹⁶⁸ 1 interjúelemzés, 9 oldal.

¹⁶⁹ 3 interjúelemzés, 13 oldal.

¹⁷⁰ 3 interjúelemzés, 13 oldal.

jön haza, hogy ott tanultam ott érdekes volt ...nem találkoztam olyannal aki úgy jött volna haza, hogy kár volt elmenni”¹⁷²

A hagyományos egyetemek, vagy tanfelügyelőségek keretében megszervezett továbbképzéseket tartották a leginkább formálisnak, kevésbé hasznosnak, melyen a pedagógusok csak kötelességből, a kredit-pontok beszerzése céljából vesznek részt és melyeknek legkevesebb a hozadéka: „*a legtöbb pedagógus sajnos jelen pillanatban azon igyekszik, hogy essen túl a továbbképzésen, kapja meg a papírt. A papírt és ez lényeg.*”¹⁷³ Bár voltak olyan nézetek is, hogy az egyetemi központok magasabb színvonalra emelik a továbbképzőt: „*én emlékszem két továbbképzésen vettem részt '89 előtt matematikából, ott egész más, ha az ember az egyetemi médiumban, könyvtárban, a laboratóriumban ott van benn, minthogy idejön egy tanár és veszi a krétát, elmondja. Tehát nincs meg az a szellemi hangulat.*”¹⁷⁴ Kérdés, hogy ez esetben mi adja a szellemi töltetet, a továbbképző minősége, vagy egy egyetemi központ kulturális szellemisége: a könyvtár, színház, kiállítások?

A tanfelügyelőségek és egyetemek által szervezett tanártovábbképzők eleve akkreditált képzéseknek számítanak. Az egyetemek bár még őrzik hagyományos monopolhelyzetüket a tanártovábbképzésben ez a pozíció azonban egyre inkább kihívások előtt áll, mivel pedagógus továbbképzést szervezhetnek a Pedagógusok Házai, valamint piaci cégek is. Ez utóbbiaknak akkreditáltatniuk kell képzési programjukat, ami nemcsak ennek anyagi vonzata miatt nehézkes. Sok esetben az akkreditálási folyamatban „peer review”¹⁷⁵ szerepet betöltő akadémiai aktorok a kerékkötői az akkreditálásnak, akik egyetemük továbbképzési monopolhelyzetét próbálják ezúton megőrizni. Érthető hát, hogy mindeddig

¹⁷¹ 3 interjúelemzés, 13 oldal.

¹⁷² 1 interjúelemzés, 13 oldal.

¹⁷³ 1 interjúelemzés, 12 oldal.

¹⁷⁴ 1 interjúelemzés, 11 oldal.

¹⁷⁵ Azonos területen működő szakemberek egymásra vonatkozó véleményezése, bírálata.

ezzel a lehetőséggel nagyon kevés cég élt és ez a piaci szegmens nagyon fejletlen maradt.¹⁷⁶

A továbbképzők mindig egyéniek, az illető pedagógusok választják ki, hogy jelentkeznek-e, illetve milyen továbbképzőre vállalkoznak, az iskoláknak nincs lehetőségük preferenciáikat érvényesíteni e tekintetben (sem), ahogyan az igazgató és a tanárok valamint a diákok személyének megválasztásában sem.

4.1.7 A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció

A humán erőforrás minősége szempontjából gondot okoz az iskolaigazgatók számára, hogy a törvény olyan mértékben „szolgáltató-központú”, hogy nincs mód az alkalmatlan tanárok felmentésére, elbocsátására. *„Nem hallottam, hogy pedagógust kidobtunk volna, mert nem tanított jól”,¹⁷⁷ „olyan nehéz a procedúra, valakitől megszabadulni, mert azt a jogi törvények útvesztői annyira lehetetlenné teszik vagy megnehezítik, hogy ha megfelel, ha nem felel meg, ha jó a tanár a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó az ott nyugodtan dolgozhat vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni”.*¹⁷⁸

A pedagógusi állás biztonsága maximális, úgynevezett „nyugdíjas állás”, csak nagyon kivételes esetben kerül sor ilyenre, amikor a szülők szó szerint „fellázadnak” és tömegesen nem engedik gyermekeiket egy adott tanár órájára: *„ismert a kolozsvári matektanár esete, mikor a szülők egyszerűen, nem léptek sztrájkba, otthon tartották a gyereket”.*¹⁷⁹

Minden a tanári állásra vonatkozó kezdeményezést eddig sikeresen megvétózott a pedagógiai lobby, így már a tanfelügyelőségek szintjén elakadt az a kezdeményezés, amely a végleges (tituláris) tanári állások megszüntetésére és a határozott idejű szerződésekre történő áttérést kezdeményezte: *„én azt ajánlottam már Marga idejében 2000-ben, egy országos tanácskozásnál, szavazat alá bocsátottuk, hogy akkor*

¹⁷⁶ A tanártovábbképzőkről lásd bővebben Papp Z. Attila: Kihasztnálatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2005. könyvét.

¹⁷⁷ 1 interjúelemzés, 16 oldal.

¹⁷⁸ 5 interjúelemzés, 15 oldal.

¹⁷⁹ 1 interjúelemzés, 16 oldal.

*megszüntessük-e a tituláris állásokat és akkor mindenki megmérettetik arra a posztra vonatkozóan és minden értékelés után újra vállalja a megmérettetést, hogyha nem bizonyul jónak, negyvenkét főtanfelügyelő van az országban, négyen mellette szavaztunk és harmincnyolcan ellene”.*¹⁸⁰

A tanfelügyelők a tanárok nagymértékű konzervativizmusáról is beszámoltak, elzárkózásról az újítások előtt, mely lehet a túlterheltségük, a szakma alacsony presztízsének, a motivátlanság következménye is. Azt is érzékelik, hogy a tanárgenerációk egyre inkább elöregednek, a fiatalok odacsábítására, megtartására pedig nincsenek eszközök, ösztönzők *„azok az ötven év körüli negyvenöt felüliek, akik már benne vannak és a fizetésük is már azon a nívón van, hogy na már megtudnak normálisan élni, ott már nincsenek mozgások, de a fiatalságot nehezen tudjuk megfogni”.*¹⁸¹ A kontraszelektációs mechanizmus működését a tanárok társadalmi presztízsének és díjazásának csökkenésével indokolták: *„a pedagógusi fizetések szintje következtében legyengült erősen a pálya”.*¹⁸²

A tanárhány problémájára sem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak e tekintetben a leghátrányosabb helyzetben tanárellátottság szempontjából: *„Mindenkinek csak városban akar dolgozni, nem is akármilyen, hanem csak nagyvárosban, csak nagy líceumban, csak elismert líceumban”.*¹⁸³ E problémát próbálta orvosolni az ösztöndíjprogram, mely az egyetem abszolválását követően falvakban állást vállaló (illetve erre szerződő) diákokat támogatta egy kezdő tanár fizetésének megfelelő ösztöndíjjal (az állami szociális, illetve tanulmányi ösztöndíjon felül). A program azonban nem váltotta be a hozzá fűződő reményeket, egyrészt mert sok esetben nem tudtak állást biztosítani a végzett diák számára az adott településen, mert megszűnt az iskola, összevonták, időközben más tanárral sikerült betölteni az addig üres pozíciót, másrészt mert kevés diák vállalta fel az elköteleződést.

¹⁸⁰ 5 interjúelemzés, 15 oldal.

¹⁸¹ 6 interjúelemzés, 5 oldal.

¹⁸² 1 interjúelemzés, 9 oldal.

¹⁸³ 6 interjúelemzés, 5 oldal.

A tanárihiány azért is a minőség kárára megy, mert lehetetlenné tesz bármely külső elvárás érvényesítését a leginkább keresett tanárokkal szemben: *„Nekünk van olyan pedagógusunk, akit teljesen kesztyűs kézzel kell kezelni, mert elmegy és nincs, aki tanítson helyette”*.¹⁸⁴

4.1.8 Diákok a tanfelügyelők szemében

A tanfelügyelők és a pedagógusok szempontjából teljesen megegyezik a diákok megítélése, mely szerint a diákok minősége évente változik: *„vannak jobb évfolyamok, gyengébb évfolyamok, jobb eresztésű iskolák, gyengébb eresztésű iskolák”*.¹⁸⁵

A román oktatási rendszer öröklött jellemzője a szigorú szelekció és vizsga-központúság, ahol az oktatás célja mindig egy következő vizsga követelményeinek történő megfelelés. A diákok szelekciója viszonylag korán kezdődik, az első komolyabb vizsgára 14-15 éves életkorban, az általános oktatás zárását követően kerül sor, mely vizsga fontos szerepet játszik a diák további iskolai pályafutásának kijelölésében. Igaz, némely tanfelügyelői megítélés szerint ez a korai szelekció egyre inkább veszít erejéből, mert annyi középiskolás hely van, ahány végzős általános iskolás diák *„akinek egyszer sikerült a vizsgája, az mind bekerül”*.¹⁸⁶

A diákok ösztöndíj-rendszere is átalakulóban van, főként a szakképzés esetében, ahol szerződések kötésére nyílik lehetőség adott cég és diák között, melyek ösztöndíjat biztosítanak a gyermek iskolázásának időtartamára, mellyel szemben az kötelezi magát a cégnél történő munkába-állást illetően. E kezdeményezések azonban rendre kudarcba fulladnak, mert kevés a megalapozottságuk, nincs hagyományuk: *„egy-egy cég részéről halvány próbálkozás van, de lehet, hogy a gyerek nem akarja, a szülő nem akarja aláírni, mert azt mondja, nem adom el a bőröm”*.¹⁸⁷

¹⁸⁴ 1 interjúelemzés, 16 oldal.

¹⁸⁵ 1 interjúelemzés, 21 oldal.

¹⁸⁶ 1 interjúelemzés, 19 oldal.

¹⁸⁷ 3 interjúelemzés, 31 oldal.

4.1.8.1 Diákok túlterheltsége

A román oktatási rendszer ismeretátadó jellegéből kifolyólag a korosztály érettségéhez mérten hatalmas terheket ró a gyerekekre: „*mint hogyha a huszonegyedik századig felfedezett, begyűjtött összes információt át akarjuk adni a gyerekeknek az iskolán belül*”.¹⁸⁸

A diákok túlterheltsége köztudott, mindenki tisztában van, tanfelügyelők, szülők, tanárok, leginkább természetesen a diákok, akik a maguk bőrén tapasztalják, hogy a hét számukra is közel 40 munkaórából áll (erről szól részletesebben Papp Z Attila tanulmánya). A változtatásnak, e tekintetben, korlátot a minimális elvárásokat illető konszenzushiány, szakmai buzgóság, „elhivatottság” szab. Mindenki bele akarja vinni a kedvenc témáit a tantervbe, ami ezzel túlszűfoltta válik.¹⁸⁹ A túlterheltség pedig a tanulás iránti motiváció megszűnéséhez vezethet.¹⁹⁰

A átlaghoz képest nagyobb a terheltség a kisebbségi oktatásban, mert „*a magyar gyerekeknek a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom óraszámával heti négy órával több, mint a román gyerekeknek, de nem mindig csak ennyivel, mert van, amikor a szülők ambíciói, külön igényei még egy-két órával megtézik ezt, és akkor utólag pedig jelentkeznek a panaszok, a gyerekek programja túl zsűfolt és a gyerekek túlterheltek*”.¹⁹¹ A túlterheltség, valamint a szakképzett tanárok hiánya sok esetben (főként a szakképzés esetében) a többségi iskolák felé irányítja a szülőket „*Beindultunk 11 gyerekkel ezelőtt két évvel, s a szülők rájöttek, hogy úgyis a többségét a tantárgyaknak románul tanulják, és hát visszamentek román osztályokba, mivel ott a vizsga kevesebb, az órák kevesebbek, az érettségig két tantárggyal kevesebb van: a szóbeli, írásbeli magyarból.*”¹⁹²

A minisztérium javaslata a kisebbségi gyermekek esélyegyenlőségének biztosítására, illetve terheltségük enyhítésére, hogy két idegen nyelv tanulása helyett csak egyet tesznek

¹⁸⁸ 5 interjúelemzés, 24 oldal.

¹⁸⁹ „A különböző szakmai fórumokon azt tapasztalom, hogy a tanárok nem gyerekekben gondolkoznak, amikor tantervi követelményekről van szó és ezeknek a megállapításáról, hanem egymással szinte versenyeznek abban, hogy ki tud minél többet és okosabbat kérni a gyerektől. Észrevétlenül ezáltal újabb meg újabb fogalmakat, információkat lopva be az anyagba”. Uo.

¹⁹⁰ 5 interjúelemzés, 25 oldal.

¹⁹¹ 5 interjúelemzés, 24 oldal.

kötelezővé, a másodk idegen nyelvet kiváltja az anyanyelv tanulása. Kérdés, hogy ez mennyiben járul majd hozzá a kisebbségi gyermekek versenyképességéhez. A tanfelügyelők ezzel nem mind értenek egyet, „nem szabad lemondani arról a jogomról, hogy a második idegen nyelvet is tanuljam”.¹⁹³

Az oktatásból hiányzanak a játékos, fejlesztő foglalkozások, tárgyak „olyan tantárgyak és olyan foglalkozások, amelyek lehetővé teszi, hogy egy gyerek lazuljon, kikapcsoljon, felfrissüljön és ő ezt nem érzi tehernek”.¹⁹⁴

A tankönyvellátás is súlyos problémákat okoz a magyar oktatásban, nemcsak azért, mert a magyar nyelven megjelenő tankönyvek a román tankönyvek (gyakran rossz minőségű) fordításai, melyek általában azokhoz képest három-négy hónapos késéssel jutnak el az iskolákhoz, hanem mert a magyar nyelvű tankönyvek (tekintettel arra, hogy kisebb példányban készülnek) drágák is, ami a tizenegy és tizenkettedikes diákokat - akik maguk vásárolják meg tankönyveiket¹⁹⁵ - hátrányosan érinti.¹⁹⁶

4.1.9 Többségi-kisebbségi nyelvek oktatása

A román nyelv oktatása körül is folyamatosan zajlanak a tárgyalások a többség-kisebbség között: „ehhez nagyon különbözőképpen viszonyul a bukaresti hivatalos hatóság, a tanügy minisztérium, a helyiek, a román vagy a magyar közösség... lehet ezt elpolitizálni, szerintem hülyeség, nem szabad”.¹⁹⁷ A kisebbségi magyar érdekképviselő - nyelvészekre, szocio-lingvisztikai elméletekre alapozva¹⁹⁸ - szeretné kiharcolni hogy a magyar anyanyelvű gyermekek idegen nyelvként, annak megfelelő tanulási módszertannal tanulhassák a román nyelvet, ezáltal jobban elsajátítva azt, mintha a román anyanyelvű gyermekekkel közös tanterv és tankönyvek, valamint módszertan alapján tennék azt.

¹⁹² 6 interjúelemzés, 9 oldal.

¹⁹³ 3 interjúelemzés, 30 oldal.

¹⁹⁴ 5 interjúelemzés, 24 oldal.

¹⁹⁵ Az ingyenes tankönyvellátás csak az iskolakötelesség időszakára (egy-tíz osztályra) érvényes.

¹⁹⁶ 4 interjúelemzés, 22 oldal.

¹⁹⁷ 3 interjúelemzés, 17 oldal.

A többségi politikai diskurzus ezzel szemben abból indul ki, hogy minden állampolgárnak joga és kötelessége az államnyelv elsajátítása. Ebben az értelmezésében az esélyegyenlőség biztosítása az anyanyelvi gyermekekkel azonos tantervek, tankönyvek és módszertan alapján történik. A román nyelv oktatása körül zajló politikai harcok során a többségiek a Székelyföldi tömbben élő magyarok (és az onnan származó parlamenti képviselők) gyenge román nyelvtudásával példálózhatnak, melyet e megyékben évente ismétlődő nyelvi felmérések eredményeivel igazolnak.

Egy tanfelügyelő e felmérések mögötti politikai szándékot figyelmen kívül hagyva állította *„Én azt szeretném, ha a felmérésnek az lenne a végső kicsengése, hogy nem elég egy-négy osztályos szinten kisebbségi állapotban levő nyelvoktatást alkalmazni, hanem azt ki kell vinni öt-nyolc osztályra is, tehát idegen nyelvként tanítani a románt”*¹⁹⁹

A székelyföldi megyékben nem a nyelvtanárok pedagógiai csődje áll a folyamat mögött²⁰⁰ (bár néhány esetben bizonyára az is), hanem egyfajta osztársadalmi szembennállás, elutasító, összekacsintó (szülők és gyermekek, szülők és tanárok között) magatartás is érzékelhető a kissé erőszakos többségi nyelvpolitikával szemben. Deklaráltan mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek érdeke, hogy minél jobban elsajátítsák az államnyelvet: *„el kellene várjuk, hogy nekünk minden körülményt biztosítsanak arra, hogy mi megtanuljunk románul. És ez a szülőknek is ilyen hozzáállása kéne legyen”*²⁰¹. A gyakorlatban azonban ezzel ellentétes magatartásminták öröklődnek.

A romániai magyar érdekképviseletnek sikerült kiharcolni, hogy az elemi oktatás szintjén a magyar gyermekek sajátos tanterv és tankönyv alapján tanulják a román nyelvet, általános iskolában pedig a többségi gyermekekkel azonos tanterv és tankönyv alapján,

¹⁹⁸ Lásd Skutnabb Kangas, Szilágyi N. Sándor, Péntek János, Kontra Miklós, Tódor E. Mária írásait.

¹⁹⁹ 5 interjúelemzés, 25 oldal.

²⁰⁰ 5 interjúelemzés, 25 oldal.

²⁰¹ 3 interjúelemzés, 22 oldal.

majd felső középfokon (líceum, szakközépiskola, szakiskola) már a román tanulókkal azonos tanterv és tankönyv alapján – ami nagy előrelépésnek tekinthető.²⁰²

4.1.10 Korrupciós mechanizmusok

Romániában a korrupció alól az oktatás sem képez kivételt. Az uram-bátyám viszonyok leképződnek a társadalomnak az oktatási alrendszerére is. Megtalálhatók mindenhol, ahol a kivételezés egyéni előnyökhöz juttathat személyeket, kezdve a tanfelügyelők kinevezésénél, melynek ára, mint láthattuk bizonyos fokú „*probléma megoldás*”: „*nézz utána ennek a problémának, vagy annak*”,²⁰³ de felfedezhetjük a hivatalosan ugyan versenyvizsgálással történő tanári álláshelyek kijelölésében, a diákok középiskolai szelekciója, érettségije hátterében is.

Az interjúalanyok többsége e kérdésben nagyon óvatosan nyilatkozott. Jellemző a probléma tagadása, hátrítása: „*szóbeszéddek voltak és volt, amikor hozzám is visszajutott, bizonyítható, ellenőrizhető bizonyítékok nem voltak, tehát általában az emberek, akik a rendszeren kívül vannak, nagyon szeretnek az oktatásról beszélni, és akkor általános véleményeket mondanak anélkül, hogy rendelkeznének minimális információval, ami esetleg ilyen jellegű megállapítások vagy következtetések levonására hatalmazza fel őket.*”²⁰⁴

A kérdéstről, mint mára már letudott, múltbeli jelenségről is könnyebb szót ejteni: „*a katedrát meg lehetett vásárolni illetve meg lehet vásárolni... attól, aki rendelkezik velük*”²⁰⁵

Előfordult annak valamilyen formában történő bagatellizálása, szublimálása is „*ilyen, hogy lefizetni valakit, lekenyerezni vagy mit tudom én valamilyen ellenszolgáltatásként*

²⁰² Más kérdés e tantervek és tankönyvek minősége, melyről bővebben és részletesebben lásd Fóris F. Rita tanulmányát.

²⁰³ 3 interjúelemzés, 4 oldal.

²⁰⁴ 5 interjúelemzés, 16 oldal.

²⁰⁵ 3 interjúelemzés, 18 oldal.

*valamilyen anyagi juttatáshoz hozzájuttatni nincsen. Egyedüli dolog, amit mi elfogadunk, mert egy csokor virágot vagy egy szál virágot nem illik visszautasítani”.*²⁰⁶

Megjelenik a korrupciós ügyeknek egyfajta öngazolásszerű kimagyarázása is, melyben a saját felelősséget csökkenteni szándékozván a rendszer működésképtelenségére vezették vissza a kivételes eseteket: *„abszurd volna elképzelni azt, hogy évente ne lett volna öt-tíz olyan eset, specifikus eset, amit jó indulattal meg kellett oldani, persze nem úgy, hogy az az oktatás rovására vagy a diák rovására történt volna”.*²⁰⁷

Más megyék gyakorlatáról szóló megjegyzések nyomán is nyilvánvalóvá válik, hogy általános jelenséggel állunk szemben: *„a tapasztalat az, hogy ha néha – és itt legyünk őszinték nem elsősorban Erdélyre gondolok – mondjuk egy igazgató meghatározhat egy bizonyos személycsoportokat, akivel dolgozik, az olyan személy a családból, baráti körből vagy közvetlenebb személyi kapcsolat révén kerül ki”.*²⁰⁸ *„Voltak olyan megyék,... volt vagy kétszáz poszt (betöltetlen tanári állás-szerk. megj.) eldugva, s aztán előkerültek, szóval van, úgy is vannak, az igazgató úgy se jelenti”*²⁰⁹, *„karrierem során legalább, mondjuk legalább 20 olyan főtanfelügyelő, főtanfelügyelő helyettesről tudok, akit fölmentettek, azért mert mondjuk tudatos és komolyabb törvénysértést követtek el.”*²¹⁰

A korrupció társadalmi megítélését, annak korrupcióval szembeni toleranciáját tükrözi azon tanfelügyelői vélemény, mely szerint: *„meg vagyok győződve hogy az összes társadalmi ág közül azért a tanügy az amelyik a leginkább mentes a korrupciótól, nem mondom hogy nincs, de van korrupció, minden további nélkül, legmagasabb szinttől egészen a legalacsonyabb szintig, de nem olyan mértékű ez ami mondjuk veszélyes lenne, én úgy érzem”.*²¹¹

²⁰⁶ 5 interjúelemzés, 16 oldal

²⁰⁷ 5 interjúelemzés, 14 oldal.

²⁰⁸ 1 interjúelemzés, 5 oldal.

²⁰⁹ 6 interjúelemzés, 28 oldal.

²¹⁰ 1 interjúelemzés, 7 oldal.

²¹¹ 4 interjúelemzés, 4 oldal.

4.1.11 Kisebbségi dimenziók

Nyilvánvaló, hogy a kisebbségi sors differenciált problémákat okoz és még ezen belül is terület és népességmegoszlás függvényében eltérőek a problémák. Más a helyzet ott, ahol adott régió belül a kisebbség a többség *„azt is elismerik minisztériumi szinten, hogy igenis egy sajátos helyzet van Hargitában vagy akár Kovászna megyében, annak következtében, hogy itt a kisebbség a többség... ami a kisebbségi oktatást illeti, tulajdonképpen, talán mi könnyebb helyzetben vagyunk, mint a marosi vagy a kolozsvári...hogy mindig a magyar oktatásban kellett és kell először gondolkozni, és a román nyelvű oktatást itt úgy kell mi megszervezzük, ahogy ezt a Maros megyei vagy Bihar megyei magyar oktatás esetében kéne legyen”*.²¹²

Sajátos probléma elé állítja a magyar közösségeket és az oktatást a szórványhelyzet, ahol az anyanyelvi oktatás fenntartása érdekében másképpen merülnek fel a kérdések: *„ilyen kis környezetben, nem engedhetjük meg magunknak a nagy széthúzást vagy fogjuk meg és mindenki másfelé vigye. Persze én tudom, hogy vannak kisebb körzetek is, ahol nagy széthúzások vannak, van kis tantestületünk hét emberrel, ahol nyolc felé húznak”*.²¹³

Szórványhelyzetben a minőséghez történő viszonyulást is más közösségi prioritások határozzák meg: *„tudod, hogy egyet vagy kettőt megbuktatsz, mert megérdemli, mert valóban nem képes elsajátítani az elemi anyagismeretet se, akkor megszűnik az osztály. És akkor marad a nagy pedagógus lelkiismereti kérdés, hogy a másik ötnek esetleg más helységbe kell menni tanulni, mert itt megszűnik az osztály, vagy pedig hagyjuk ezt a kettőt úgy ahogy van, melléjük tölteléknek és az osztály nem szűnik meg. Ez sokkal nagyobb lelkiismereti kérdés, mint ezt így elképzeljük”*²¹⁴.Ez esetben a magyar osztályok, magyar iskolák fenntartása ellentmond a minőségi oktatás kritériumának.

Megint más a helyzet azon szórványvidékek esetében, ahol a határmentiség is közrejátszik: *„15-20 km-re az anyaországtól és 400 km-re a tömb magyarságtól ... nekünk*

²¹² 3 interjúelemzés, 7 oldal.

²¹³ 1 interjúelemzés. 28 oldal.

²¹⁴ 1 interjúelemzés, 17 oldal.

öt főváros közelebb van, mint Bukarest”.²¹⁵ Magyarország közelsége a romániai magyar oktatás szempontjából kedvezőtlenül befolyásolja a szülők és diákok iskolaválasztási szándékát „*nekünk kellemetlen sokszor a magyarországi kollégákkal szemben is. Jönnek és mondják, hogy ingyen ösztöndíjat kaptok, gyertek, nem tudom én...*”²¹⁶

4.1.12 Romák oktatása

Romániában az ország európai Unió csatlakozása kapcsán egyre több figyelem irányul a romákra és természetesen a romák oktatására.

Érdekes kérdéseket vet fel a kisebbségen belüli kisebbség problematikája, például a romák Székelyföldi helyzete. Kutatásunk terepmunkái alatt azt figyeltük meg, hogy a kisebbség is többségi magatartásmintákkal viszonyul a saját kisebbségéhez: „*én adott pillanatban megijedtem, mert –megijedtem, idézőjelben- mikor láttam, hogy vannak falvak, ahol szinte száz százalékos, nem sok, de van néhány ilyen falu.*”²¹⁷ A székelyföldi magyarok körében talán még szembetűnőbb a romákkal szemben megnyilvánuló diszkrimináció szintje, mint amilyenben ők részesülnek a románok részéről, illetve amilyenben a románok részesítik a romákat. Vélhetően e folyamat pszicho-dinamikájában a frusztrációknak e módon történő kiélését is megtalálhatjuk.

A tanfelügyelői diskurzusokból a romákkal szemben egyfajta felsőbbrendűségi - távolságtartó magatartás tükröződik „*na most ebben az irányban volt először egy olyan tendencia, hogy hát be kell iskolázni őket, és akkor elindult egy pár évvel ezelőtt roma osztályok létrehozatala*”.²¹⁸ Bizonyos esetekben a szokásos sztereotípiákkal találkozunk, a romák oktatásával: „*ugyanazok a problémák, mint általában: a nemtörődömség, az igénytelenség, a korai házasság, ez mind-mind benne van a pakliban*”²¹⁹ „*sokan vannak és nagyon szaporodnak*”.²²⁰

²¹⁵ 1 interjúelemzés, 38 oldal.

²¹⁶ 1 interjúelemzés, 19 oldal.

²¹⁷ 3 interjúelemzés, 10 oldal.

²¹⁸ 3 interjúelemzés, 10 oldal.

²¹⁹ 4 interjúelemzés, 19 oldal.

²²⁰ 5 interjúelemzés, 22 oldal.

Nyilvánvaló, hogy a roma diákok integrációja külső nyomásra történik „az integráció szükségessé lett”,²²¹ ahogyan az egyik interjúalany fogalmaz, de ehhez „óvodában egy-két évet kellene tényleg őket külön szocializálni, előkészíteni arra, hogy az iskolában már lehessen őket integrálni”.²²² Érdekes paradoxonhoz vezet, hogy a romák, a romániai magyarokhoz hasonlóan maguk is az elkülönült osztályokat részesítik előnyben „jóllehet a saját képviselőjük ezt így kéri és ezt követeli, hogy külön legyen osztály, külön legyen, mert különben úgysem mennek iskolába”.²²³ Ez nagymértékben megegyezik a magyarok (esetenként románok) szándékával, így az integrált oktatás európai normáját hallgatólagos együttértés mellett sabotálják el: „én azt mondtam, hogy ha ennek az az eredménye, hogy minden egyes roma gyereket beiskolázok és megtanul írni-olvasni, számolni és szívesen megy iskolába és a hagyományait is ápolja és különböző rendezvényeken fellépnek és ezt bemutatják és megtanulnak viselkedni, akkor engem nem érdekel az, hogy az Európai Unió normák erre vonatkozóan mit írnak elő”.²²⁴

A tanfelügyelők többsége felismerte a romákban rejlő pályázati lehetőségeket: „nagy, európai pénzek jelen pillanatban két helyen vannak, a cigányok felzárkóztatásában és a környezetvédelemben”.²²⁵ A népszámlálási önbevallás szab a lehetőségeknek korlátokat (a romák többsége magyarnak vagy romának vallja magát, ezért a települési statisztikában alacsonyabb a számarányuk a valóságosnál) „cigánynak vallották magukat, egy új iskolát fel tudunk építeni egy projekttel az idén. A szomszéd faluban, ahol van több száz cigány, egyik sem vallja magát cigánynak, hiába pályáztak, visszautasították, mert a statisztikai adatok szerint, ott nem lakik cigány”.²²⁶ Megfigyelhettünk ugyanakkor egyfajta öntudatosodási folyamatot is a romák körében, amit a magyarok kisebb méltatlankodással

²²¹ 3 interjúelemzés, 12 oldal.

²²² 3 interjúelemzés, 11 oldal.

²²³ 3 interjúelemzés, 10 oldal.

²²⁴ 5 interjúelemzés, 23 oldal.

²²⁵ 1 interjúelemzés, 21 oldal.

²²⁶ Uo.

vesznek tudomásul: „jött a roma képviselő, hogy nem akármilyen tanítónőt (akarnak – szerk. megj.), hanem olyant, akit a szülők és a gyerekek elfogadnak.”²²⁷

A tanfelügyelők megítélése szerint szociális programok, a tej-kifli program, az ingyenes tanszercsomag és a civil szervezetek által biztosított étkeztetési programok sikeresek voltak a roma gyerekek beiskolázása tekintetében²²⁸ Cinikusabb vélemények szerint a tanszercsomagok tartalma csak a fekete-piaci kínálatot szélesítette.²²⁹

4.1.13 Kisebbségi jövőképek – iskolátlanítás, közösségi iskola

A jövőkép alkotás a jelen érzékelésének függvénye. Márpedig a jelenre vonatkozó állítások többsége nem ad okot túlzott optimizmusra. A gyermeklétszám fogyása, a falvak elnéptelenedése, a tanárok elöregedése, mind a negatív kisebbségi jövőképet a „nemzethalál” képét erősítik.

Az egyik interjúalany elmondása szerint „a tanügyet valahogy úgy képzelem el, mint egy óriási nagy dinoszauruszt, ha megrúgod a farkát, mire az inger elmegy az agyába, addig eltelik két év. Meg a másik dolog, hogy mivel óriási nagy teste van, nagyon nehéz feldönteni.”²³⁰ Ezért minden változás, újítás és jobbítási szándék eleve kudarcra ítélt. Optimistább vélemény szerint „végül is ha megtorpanásokkal is - mint a tangóban, egy-egy hátralépéssel is- de csak előre fogunk haladni, mert másképp nincsen”²³¹

A jövőbeli félelmek és elképzelések között felmerülnek mindazok a víziók, melyeket az OECD országok szakértői is megfogalmaztak, mikor az oktatás jövőjéről gondolkozva hat oktatási scenáriót vázoltak fel.²³² Az egyik ilyen a bürokratikus iskolarendszer

²²⁷ 3 interjúelemzés, 11 oldal.

²²⁸ 5 interjúelemzés, 22 oldal.

²²⁹ Igazgatói interjúban elhangzott vélemény.

²³⁰ 4 interjúelemzés, 2 oldal.

²³¹ 3 interjúelemzés, 23 oldal.

²³² Az első szerint az iskolarendszerek jövőbeli alakulására a status quo fennmaradása lesz jellemző („A bürokratikus iskolarendszerek folytatódnak” scenárió). A második szerint jelentős reformokra épülő diverzifikált, dinamikus iskolák jönnek létre (két scenáriója: „Iskolák, amelyek arra fókuszálnak, hogy tanuló szervezetek”; „Iskolák mint elsősorban szociális központok”). A harmadik típus a társadalmak iskolátlanításának folyamatát vízionálja azzal, hogy az

fennmaradásának körülménye között végrehajtott hálózati racionalizáció, melyre a gyermeklétszám fogyása következtében kerül sor. Erre vonatkozóan fogalmazta meg az egyik interjúalany, hogy *„átmeneti megoldásokat kell találnunk, amit megenged a mostani törvény, de inkább a kiskapuknak a felfedezésére (van szükség – szerk. megj.)”*.²³³ A második a fent bemutatott tanár-hiány, a tanárok kiöregedése, fiatalok tanári pályára csábításának sikertelensége.

A jövő harmadik scenárióját a közösségi, autonóm iskola jelenti *„ez a folyamat elsősorban az iskolák autonómiáját jelenti, pontosabban az én véleményem szerint elsősorban azoknak a közösségeknek az autonómiáját, amely maga az iskolát szervezi. Ugye mind jobban és jobban kezdi a közösség magáénak érezni az iskolát, és hogyha ezt segítjük törvényekkel, és odaadjuk a döntés jogát a közösségnek, az iskolának, az önkormányzatnak, akkor előbb ez a folyamat, ez a modernizációs folyamat fel fog gyorsulni”*²³⁴

A decentralizálással és a fejkvóta alapú normatív finanszírozásra történő áttéréssel egyre nő az önkormányzatok oktatási szerepe, melyet a tanfelügyelők eltérően ítélték meg, egyrészt tartanak ezek felkészületlenségétől: *„nálunk nincs reális, valós önkormányzatiság, ezért nincsenek szakemberek, amelyek az oktatás, kultúra, sport és ifjúság területén megfelelően felkészültek lennének a tanácson belül ahhoz, hogy ezt a munkát tudják összehangolni,”*²³⁵ másrészt kételkednek abban, hogy képesek-e a szűkös keretből fenntartani az iskolákat: *„az önkormányzatok kell határozzanak, hogy igenis, három iskolát akarunk működtetni, vagy kettőt, vagy egyet.”*²³⁶

A kisebbségi pozitív jövőképhiány egyik okozója, hogy a közösségi funkciók változását a tanfelügyelők az „identitásleképző” intézmények szerepének erodálódásaként érzékelik.

alternatívák elharapódzása szétveri vagy dezintegrálja a rendszert (három forgatókönyve: „A piaci modell kiterjedése”; „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom”; „Tanári exodus és a rendszer szétolvadása”).

²³³ 6 interjúelemzés, 4 oldal.

²³⁴ 4 interjúelemzés, 3 oldal.

²³⁵ 5 interjúelemzés, 6 oldal.

²³⁶ 6 interjúelemzés, 4 oldal.

Egyrészt tovább él egyfajta negatív önkép a közösség megítélésében, az állandóan maguk között marakodó magyarokról, akik nehezen férnek meg egy helyen, másrészt érzékelhető egyfajta nosztalgia a különböző közösségformáló intézmények hagyományos társadalmi feladatvállalása és szerepmegosztása iránt: *„Nagyon sok olyan fórum van, ami felvállalja a kisebbségi oktatás ügyét, és nem igen van megszabva az, hogy melyik miért felelős. És akkor féltő az, hogy az a nagy munkásököl, amiről annyit beszélünk ugye, nehogy egymást verjük fejbe, egymást tapossuk agyon, ugye. És nehogy abba a helyzetbe kerüljük, hogy mindig a másikban lássuk a hibát. Mert ez egy magyar átok, ez egy magyar átok. Na most tudni kell azt, hogy mit kell csináljon a helyi közösség, mit kell csináljon az ottani egyház, például a pap, nevelési szempontból”.*²³⁷

4.1.14 Összefoglalás

A tanfelügyelők minőségképe strukturálisan meghatározott, leképezi az átmenetet a reform iránt elkötelezett modernizációs szemlélet és a bürokratikus beidegződés tehetetlensége között. Ez az a szint ameddig a különböző reform-szándékok leáramoltak, ameddig a hullámszó tendenciát mutató újítások, változtatások, információk akár képzések formájában eljutottak. E szemlélet deklaráltan fogyasztóközpontú, a kivitelezésben azonban a rendszer tehetetlensége által meghatározott. Az oktatási hierarchiában talán a tanfelügyelők és iskolaigazgatók körében érzékelhető leginkább e kettősség, paradoxonok formájában.

4.2 Pedagógusok és minőségkonceptióik I. (a kérdőívek tapasztalatai alapján)²³⁸

4.2.1 A kutatás előzményei. A tanári professzionalizáció néhány eleme

Kérdőíves kutatásunk a pedagógusok minőségkonceptiója fontosabb elmeinek beazonosítására törekszik. Ezen elemek beazonosítása során azonban nem tekinthetünk el attól a közegtől, amelyben az oktatási rendszer e meghatározó szereplői (a tanárok) mozognak. Ebből a szempontból nézve az alábbi kutatási beszámoló a tanári szakma

²³⁷ 4 interjúelemzés, 10 oldal

²³⁸ Ezt a fejezetet Papp Z. Attila készítette, megjelent: Pedagógusok és minőségkonceptióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *REGIO*, 2004/2, 79-105 o.

professzionizációját firtató oktatásszociológiai kutatások sorába illeszthető. Ezt azért tartjuk fontosnak kihangsúlyozni, mert a tanári szakma társadalomtudományi vizsgálatára nem csak az ilyen típusú megközelítések szoktak vállalkozni, hanem a neveléstörténeti és a neveléslélektani kutatások is (Nagy 1994).

Oktatásszociológiai szempontból tehát lényeges a tanárok rétegjellemzőit, társadalmi megítélésüket, illetve a velük szemben támasztott társadalmi igényeket megismerni. A tanárok, tanítók hagyományosabb társadalmakban igazi, a valóságra vonatkozó tudást birtokló és hordozó értelmiségieknek számítottak (a papok mellett, pl.). A kelet-európai tanárok presztízse az államszocializmus évtizedeiben továbbra is viszonylag magas volt, paradox módon, annak ellenére, hogy a szakmában rendszerint magas a nők aránya (szociológiai szempontból ugyanis azok a foglalkozások, amelyekben magas a nők aránya, alacsonyabb társadalmi presztízstörvények örvendenek). A presztízst befolyásoló tényezők között egyszerre kell látnunk a szélesebb társadalmi jellegű tényezőket, illetve a tanárok szociális eredetét is. Speciális módon azonban figyelembe kell venni egyéb státuszcsökkentő faktorokat is, mint például a tanári munkaerő-állomány kiterjedtségét, a (a felsőoktatás részét képező) tanárképzés sajátosságait, illetve a szakma speciális klientúráját (azt, hogy gyerekekkel foglalkozik) (Walsh, 1987).

A tanári szakma megítélésére és egyben hatékonyságára is kihat az, hogy milyen szerepelvárások alakulnak ki velük szemben, azaz milyen felelősségi rendszerben kell dolgozniuk (Nagy, 1994). Minél centralizáltabb egy rendszer, minél inkább „felülről mondanak meg mindent”, azaz minél kiterjedtebb az előírások, ellenőrzések rendszere, annál inkább csökken a tanárok érintettsége, involváltsága. A szakirodalom ezt „korlátozott (szakmai) szerepelvárás”-nak nevezi. Ha a központi irányítás lazább, egyre nagyobb felelősség és egyre nagyobb feladatmennyiség hárul az iskolára és a tanárokra. Az intézménnyel szemben a helyi politikai, társadalmi közeg is igényeket fogalmaz meg, amelyek a tanárok „kiterjesztett szerepelvárásához” vezetnek (Hoyle 1980).

A pedagógustársadalom jellemzőinek megismerése azonban nem csak önmagában érdekes, hanem jelenlegi kutatási célunk elérése szempontjából. A minőség partnerközpontú felfogása szerint ugyanis az általunk is vizsgált réteg (a pedagógusok) és intézményes környezete (az iskola, a minisztérium) képes a vele szemben támasztott, külső szereplők (szülők, önkormányzatok, más intézmények) részéről megfogalmazott igényekre egyéni és intézményi válaszokat adni. A minőség ezen felfogása azonban azt feltételezi, hogy az iskola és szűkebb vagy tágabb környezete egyaránt aktív. Vagyis azt, hogy a környezet képes jól körülhatárolható elvárásokat megfogalmazni, az iskola pedig képes ezekre rugalmasan reagálni. Vagy azt, hogy az iskola kezdeményező módon képes környezetét arra buzdítani, hogy kéréseket, elvárásokat fogalmazzon meg vele szemben (amelyekre ő majd elfogadható válaszokat is ad). A román iskolai kultúrát vizsgáló kutatások azonban pesszimista választ sugallnak e reláció hatékony együttműködésére vonatkozóan. A bukaresti Neveléstudományi Intézet munkatársai (Iosifescu et alii, 2001, 2002) iskolai esettanulmányokra építve arra a következtetésekre jutottak, hogy az iskolai kultúrának két általános (általánosítható) eleme van:

- *a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás*: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetési stílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusan viszonyulni a döntéshozókhoz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrál, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem” logikája;

- *a bizonytalanság elkerülésének magas igény szintje*: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

A román iskolai kultúra ezen elemei az előbb említett korlátozott szerepelvárás irányába mutatnak. A román tanári szakma professzionalizációját azonban nem lehet elválasztani az 1990-től kezdődő reformfolyamatoktól. Szakértők szerint a szakmai kibontakozást éppen

a reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. Mivel e reformfolyamatok *top-down*, azaz fentről lefelé, nagyon gyakran bürokratikus módon (csak papíron) terjedtek vagy az oktatáspolitikusok ily módon igyekeztek terjeszteni, a tanárok mintha kimaradtak volna e folyamatokból. Pedig az OECD 2000-es Romániára vonatkozó jelentése is tartalmazza azt az ajánlást miszerint a változásra irányuló folyamatok sikerességének záloga éppen az, hogy a tanárok azt érezzék, tőlük, általuk indulnak el a folyamatok. (OECD 2000) Mivel ez nem történt meg, a tanárok és iskolaigazgatók olyan hivatalnokokká degradálódnak, akiknek nincs más dolguk csak a „fentről” érkező utasítások végrehajtása. A „professzionizáció” akadályoztatása viszont egy másik szálon is fut: nevezetesen a pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés rendszerének (nem hatékony működése) szintjén. Noha a továbbképzések szintjén megjelentek piaci vagy nemkormányzati (alapítványi) szereplők, összességében mégis kijelenthető, hogy az alapképzés nem eléggé gyakorlatorientált és nincs összhangban a továbbképzésekkel. A pedagógusok alkalmazása területén, továbbá, az iskolák mozgásteré viszonylag szűkös, amit még inkább tetézik az a tény, hogy az iskolai menedzsment számára nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek a továbbképzések megtervezését szolgálnák. Maguk a továbbképzések is gyakran csak „formálisan” zajlanak, és nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket (Iosifescu 2001a). Nem meglepő tehát, ha a román pedagógusok szakmai életútját kívülről és belülről (a tanárok szemszögéből) egyaránt bizonytalannak, kényelmetlennek, frusztrálóknak, kiábrándítóknak gondolhatjuk, amelyben jelen van egyfajta félelem az állandó bürokratikus kérdőrevonás lehetősége, az egzisztenciális bizonytalanság, elégedetlenség és állóvízszerű konzervativizmus is (Iucu – Pânișoară 2000).

Kisebbségi környezetben a tanárok presztízse magasabbra feltételezhető, mint a többségi kollégáiké. Erdélyi magyar viszonylatban például az első világháborút követő évtizedektől kezdve a tanárok, tanítók a kisebbségi megmaradás, az anyanyelv őrzőinek egyik legfontosabb szereplőinek számítanak. Noha jelen kutatásunkkal nem tudjuk egyértelműen alátámasztani, feltételezhető, hogy a rendszerváltás utáni másfél évtizedben a romániai (magyar) tanári szakma presztízse folyamatosan csökkent. Ez hipotézisünk szerint a következőkkel magyarázható:

- az elhúzódó gazdasági átmenet közepette a tanári bérek drasztikus csökkenését lehetett tapasztalni;
- az oktatási reform beindításának akadályozása miatt a rendszer kaotikussá vált (pl. volt időszak, hogy hektikussá váltak a bérkifizetések, folyamatos jogi bizonytalanság);
- a mobilisabb pedagógusok pályaelhagyása (a korábbi évtizedekben „kényszerből” lett tanárok szakmát váltottak, vállalkozók lettek stb.)
- a tanári rekrutáció anomáliái: az iskoláknak nincs megadva vagy csak korlátozott mértékben lehetséges a helyi tervezés, ugyanakkor sok a szakképzetlen tanár;
- a felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése (ez utóbbinak is kettős hatása van: egyrészt speciális képességek nélkül is lehet valaki pedagógus, másrészt a középiskolai tanároknak a diákok egyetemi felvételi vizsgákra történő felkészítése is lassan leértékelődik);
- továbbra is magas a nők aránya;
- demográfiai tényezők: csökkenő gyereklétszám, értelmiségiek (itt értsd: tanárok vagy potenciális tanárok) kivándorlása.

A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom említett sajátosságai óhatatlanul érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is. Kérdés lehet azonban, hogy a magyar iskolák és szereplői esetében előfordulhat-e, hogy bizonyos hatásokra másképp tudnának reagálni, mint a többségi iskolák. Retorikusabban fogalmazva: a kisebbségi iskolai lét ajándék avagy teher? Noha a rendszer egészére vonatkozó jogi keret azonos, illetve maga az alrendszer is hasonló folyamatoknak van kitéve, Fóris F. Rita (jelen lapszámban is közölt) tanulmányából mégis azt szűrhetjük le, hogy a kisebbségi oktatás bizonyos szempontokból, például a tanulók terheltsége vagy a háttérintézményekben való részvétel szempontjából inkább hátrányos helyzetbe kerül, más esetekben pedig, mint pl. az egyházi oktatásban lehetséges tervezés, inkább előnyt jelent. Jogosnak tűnik az a kérdés is, miszerint a korábbiakban definiált ún. korlátozott szerepelvárásra épített rendszerben lehetséges-e egyáltalán vevőközpontú minőség szemléletről beszélni?

Az előbbi felvetések megőrzése mellett alábbi elemzésünk során a vevőközpontú minőségkonceptiót egyféleképpen (kvázi normatív módon) mégis használni fogjuk. Tesszük ezt azért, mert azt gondoljuk, e szemlélet jelen kutatási eredményekkel való ütköztetése során könnyebben beazonosíthatók, értelmezhetőek lesznek a látens vagy explicit módon megfogalmazott, a romániai magyar pedagógusok körében élő, minőségre vonatkozó felfogások, attitűdök.

4.2.2 Módszertani előzmények

A kérdőíves felmérés három város (Kolozsvár, Csíkszereda és Marosvásárhely) középiskoláiban zajlott. A kérdőív tematikus blokkjai a tanárok szociodemográfiai jellemzőire, valamint az iskola és (vevői) környezete közötti viszony jellegzetességeire vonatkoztak. A kérdőíves vizsgálat során a minőség fogalmát olyan nagyobb dimenziók mentén operacionalizáltuk, mint az iskola és környezete közötti kapcsolatok, a jó iskola ismérve, a tanári munka hatékonysága stb.

Mivel az iskolák pedagógiai állományáról, az ún. alapsokaságról nem rendelkezünk alapadatokkal, az önkitöltős módszerrel végzett felmérést felelőtlenség, és módszertanilag megalapozatlan lenne reprezentatív vizsgálatnak tekinteni. Így a következőkben ismertetendő statisztikai adatok csak jelzésértékűeknek tekinthetők. Kijelentéseink nem a romániai magyar pedagógustársadalom egészére vonatkoznak, hanem csak arra a szeletére, amelyet válaszadóink képeznek. Noha különböző módszerekkel (pl. az iskola vezetőségének a kérdezésbe való bevonása) igyekeztünk stimulálni a válaszadást, a kérdőív kitöltése alapvetően önkéntes volt, és feltételezhetjük azt is, hogy a tényleges válaszadók a képzelt (általunk nyilván pontosan nem ismert) átlaghoz képest aktívabbak, valamilyen oknál fogva motiváltabbak voltak. Azt már csak remélni tudjuk, hogy e szűkebb metszet alapján olyan trendeket is sikerült „befogni”, amelyeknek szélesebb körben is relevanciájuk van.

4.2.3 Általános szociodemográfiai adatok

A válaszadók nemi megoszlása azt a nemzetközileg is ismert tényig igazolja vissza, miszerint a pedagógus szakma elnőiesedett. Adataink szerint a 236 válaszadó 28%-a férfi

és 72%-a nő. E nemi arány már önmagában is jelzi azt a szociológia tényét, miszerint a pedagógus szakma társadalmi presztízse alacsonyabb lett, és e trend feltételezhetően 1989 után csak erősödött.

A minta²³⁹ átlagos életkora: 39,5 év, ez a férfiak esetében 42,7, a nők esetében pedig 38,2 év. A vizsgálatba került pedagógusok kb. egyharmada maximum 30 éves, a többiek nagyjából hasonló mértékben oszlanak meg a többi tíz éves korcsoport között.

Vallási hovatartozás szerinti megoszlás: 59% katolikus, 32% református. Ezek az arányok kissé „torzítanak” a katolikusok irányába, amely valószínű azzal függ össze, hogy a mintába legnagyobb arányban csíkszeredai oktatók kerültek (és e város és környéke inkább katolikusnak mondható). A válaszadók viszonylag magas arányban (89%-ban) vallásosnak tekinthetők: 30% vallásos, az egyház tanítását követi, 59% pedig vallásos a maga módján.

A tanítási nyelv szempontjából a jelenlegi pedagógusok iskolai útja is jellegzetes romániai magyar mintázatot követ: a magasabb szintű oktatásban nagyobb valószínűséggel románul tanultak. Míg a középiskolákat 82 százalékban kizárólag magyarul végezték, addig az egyetemi képzést már csak 35 százalékban végezték csak magyarul, és 23 százalékban részben magyarul (és részben románul), 41 százalék pedig kizárólag románul.

A szülők iskolai végzettsége is szociológiai közismert tény tükröz: az apa iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáé.

A válaszadó pedagógusok családi állapotát tekintve megállapítható, hogy valamivel több, mint fele házas vagy élettárssal él együtt (57%). A házasodási stratégia a jellegzetes értelmiségi utat követi: az élet- vagy házastársnak is felsőfokú végzettsége van. Ezen túlmenően etnikailag zárt is ez a házasodási piac, ugyanis a házasok mindössze 6

százalékának van román nemzetiségű választottja. A gyerekvállalás is követi az értelmiségiekre jellemző szokásokat: 88 százaléknak egy vagy két gyereke van, a több gyerek vállalása eléggé ritkaságszámba megy. A gyerekek iskoláztatása során az iskolaválasztás szempontjai közül az anyanyelv érvényesül elsősorban, a gyakorlati képzés szempontja pedig kevésbé tűnik fontosnak (*1- nagyon fontos szempont, ... 4 – egyáltalán nem fontos szempont*).

1. anyanyelvén tanuljon	1,26
2. magyar közösségben legyen	1,70
3. olyan szakot válasszon, amit a leginkább szeret	1,32
4. képességeinek, adottságainak megfelelő szakot válasszon	1,36
5. olyan szakot válasszon, amivel jól érvényesül	2,43
6. mindegy mint választ, csak továbbtanuljon	3,53

Az idegen nyelvek ismerete területén a román nyelvet majdnem felsőfokon beszélik a megkérdezettek, ám más idegen nyelvet saját bevallásuk szerint is jó esetben alacsony szinten beszélnek (az angolt alacsony szintnél kissé magasabb szinten, más nyelvet pedig alacsony szinten)

A vizsgálatba bekerült pedagógusok 63 százaléka alkalmi munkát is vállal, amely óhatatlanul túlterheltségüket eredményezi. Az alkalmi munka legtöbb esetben magánórákat jelent (60 százalék), ám (30 %-ban) egyebet is.

A szabadidős tevékenységek vizsgálata értelmiségi, középosztálybeli habitusról árulkodik (*4 – nagyon gyakran, ... 1 – soha*)

	<i>átlag</i>
szakirodalmat olvasni	3,37
zenét hallgatni	3,19

²³⁹ Statisztikai értelemben az előbbieket fényében a válaszadók együttesét természetesen nem tekinthetjük mintának (hiszen nem tudunk semmit a reprezentatívitásáról). Az elkövetkezőkben pusztán a filológiai egyszerűség miatt fogjuk használni a “minta” kifejezést.

szépirodalmat olvasni	2,98
színházba járni	2,53
társaságba járni	2,53
könyvtárba járni	2,50
politikáról beszélgetni	2,41
sportolni	2,30
kocsmába, vendéglőbe járni	2,02
alkalmi munkát vállalni	1,99
alkoholt fogyasztani otthon v. valakinél	1,93
otthon barkácsolni	1,84
kézimunkázni, varrni	1,77

4.2.4 Tanár típusok

Mielőtt rátérnénk a tanárok körében létező minőségfogalom körülírására, nézzük meg, milyen pedagógustípusok azonosíthatók be. Az alábbi lista alapján (legalacsonyabb átlagokról van szó), a pedagógusok körében a könyvtározás, illetve a felettesek beleszólásának elutasítását tapasztalhatjuk. (skála: *1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyet ért*). Az órákat nem a feletteseknek tartják, az iskolán kívüli tevékenységek pedig szintén nem az iskola vezetőségének beleegyezésétől függ. Egyfajta pedagógiai autonómiaigény megfogalmazása olvasható ki mindebből. A könyvtározás elutasításának azonban látszólag ellentmond, hogy a legmagasabb átlagot annak elismerése kapta, hogy a tanárnak kötelessége a friss szakirodalom követése.

1. A jó tanár minden órára külön felkészül	3,28
2. Ahhoz, hogy jó órát tartsunk, nagyon sokat kell könyvtáraznunk	2,65
3. Az óráimat úgy tartom meg, hogy feletteseim meg legyenek elégedve	2,59
4. Az óráimat úgy tartom meg, hogy a diákok meg legyenek elégedve velem	3,35
5. Az iskola vezetősége támogatja kezdeményezéseim	3,00
6. Óráimat csak úgy tudom megtartani elfogadható módon, ha szakterületem friss eredményeit is beépítem	3,16
7. Gyakorlati ismeretek átadása nélkül, a középfokú oktatásnak nincs értelme	3,34

8. A legfontosabb az, hogy szakterületünk alapvető ismereteit átadjuk a diákoknak	3,31
9. A tanítás során figyelembe kell vennünk szűkebb világunk sajátosságait	3,20
10. Az oktatóknak kötelességük állandóan olvasni a friss szakirodalmat	3,39
11. Az iskola jó viszonyt kell, hogy kialakítson a helyi cégekkel is	3,12
12. A diákokkal az órákon kívül is foglalkozni kell	3,29
13. A jó tanár közös szabadidős tevékenységeket is szervez a diákok számára	3,31
14. Csak akkor veszek részt órán kívüli tevékenységeken, ha az iskola vezetősége erről döntést hozott	1,93
15. Az iskola helyzetéről sokat beszélgetünk kollégáimmal	3,14
16. A diákok helyzetéről sokat beszélgetünk munkatársaimmal	3,28

A fenti lista arra szolgál, hogy valamilyen összképet kapjunk a pedagógusokról. De hogyan is állt össze ez a lista? Az egyes itemek különböző pedagógustípusok operacionalizálását tartalmazzák. Ha e típusokat két dimenzió (az anyagi érdekeltség, illetve a szakmai szttenderdek és önállóság fontosságának) metszéspontja által meghatározott négy cellába soroljuk, a következő típusokat kaphatjuk:

	<i>Anyagi érdekeltség -</i>	<i>Anyagi érdekeltség +</i>
<i>Szakmai presztízs +</i>	Humboldti	Innovátor
<i>Szakmai presztízs -</i>	Proletár	Vállalkozó

- humboldti típus: a klasszikus ismeretátadó pedagógus (1, 2, 8, 12, 16-as kérdések)
- proletár: munkáját utasításra, kényszerszerűen végző pedagógus (3, 4, 13, 14-es kérdések)
- innovátor: szakmai megújulásra képes, új ismeretek kamatoztatására is képes típus (5, 6, 10-es kérdések)
- vállalkozó: szervezésben, újításban érdekelt, klasszikus ismeretadás kevésbé jellemző rá (7, 9, 11, 15-ös kérdések)

Operacionalizálásunk szerinti átlagokat kiszámítva az egyes típusokra, az alábbi értékeket kaptuk: humboldti típus 3,16, proletár 2,79, innovátor 3,18, vállalkozó 3,2. Az átlagokat úgy értelmezhetjük, hogy a klasszikus tanár szerepek és a megújulási vágy körülbelül azonos mértékben van jelen a vizsgált pedagógusok körében, kivételt pusztán a „proletárnak” nevezett attitűdhalmaz képez, ez ugyanis alacsonyabb értéket mutat. Noha ez a beállítódás is jelen van, a többiekhez képest kisebb mértékben van jelen (noha érdemes újra megjegyeznünk, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok feltételezhetően aktívabbak az átlagnál, következésképpen az ún. proletár típus gyaníthatóan nagyobb mértékben van jelen a valóságban).

4.2.5 A jó iskola ismérve

A jó iskola megítélésénél kiemelkedett helyet kap az iskola társadalmi szolidaritási funkciója és a belső kooperáció szükségessége. Ezek után az iskola versenyképessége következik, majd pedig a különböző vevők (szereplők) elégedettsége. (skála: 1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	3,20
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	3,20
az iskolában egészséges versenyhelyzet van	3,17
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	3,16
a tanárok idejében megkapják fizetésüket	3,13
a diákok elégedettek az iskolával	3,13
a tanárok elégedettek az iskolával	3,11
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	3,10
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	3,09
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	3,03
a szülők elégedettek az iskolával	3,03
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	2,98
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	2,96
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	2,96
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	2,94
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	2,90
Kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	2,84

a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	2,80
a tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik a kiemelkedő képességű tanulókat	2,74
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	2,74
a tanárok nem buktatnak	1,85

Mivel a „jó iskola” ismérve sokat elárulhat a pedagógusok körében lappangó minőségkoncepciók sajátosságairól, e kérdésblokk kapcsán további statisztikai elemzéseket végeztünk.

Az iskolára vonatkozó vélemények háttérdimenziót faktoranalízissel vizsgálva három elkülönült véleménycsoportot sikerült beazonosítani: az egyik véleményegyüttes az *esélyegyenlőségre* teszi a hangsúlyt, a második a *versenyszellem fenntartását*, a harmadik pedig a külső és belső szereplők iskolával szembeni *elégedettségét* emelik ki.

<i>A jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>Esélyegyenlő- ség</i>	<i>versenyszel- lem</i>	<i>szolgáltató</i>
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	,917	-4,934E-02	5,796E-02
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	,736	1,620E-02	,168
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	,489	,165	9,026E-02
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	,403	5,710E-02	,396
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	,326	4,234E-02	,271
a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	,288	,145	,234
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	,265	7,078E-02	,149
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	6,134E-03	,878	,103
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1,335E-03	,786	,104
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	9,929E-02	,616	3,793E-02
az iskolában egészséges versenyhelyzet van	,250	,442	,229
kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	8,072E-02	,304	,216
a diákok elégedettek az iskolával	,148	9,397E-02	,812
a tanárok elégedettek az iskolával	,143	,167	,757

a szülők elégedettek az iskolával	,159	,102	,536
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	,131	,321	,368
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	,240	,134	,315
a tanárok idejében megkapják fizetésüket	,225	8,623E-02	,237

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 5 iterations.

A mintán belül a három véleményegyüttes – klaszterelemzés alapján – két markáns alakzatban jelenik meg (lásd az alábbi, a klaszterközpontokat tartalmazó táblát). Az érvényes választ adó megkérdezettek kétharmada (ún. „szolgáltatók” - 67%) az iskola szolgáltató funkciója mellett, az esélyegyenlőség és versenyszellem ellenében „voksol”, míg egy kisebb „elitista” csoport (33%) nagyon elutasító a külső és belső vevők elégedettségének elismerésével szemben, és a másik két véleménycsoportot (főképp a versenyszellem fenntartását) támogatja.

	„szolgáltatók“ (N=91)	„elitista“ (N=44)
jó iskola ismérve: esélyegyenlőség biztosítása	-,11848	,24503
jó iskola ismérve: versenyszellem fenntartása	-,21522	,44512
jó iskola ismérve: szolgáltató	,34029	-,70378

E két csoport léte mintegy jelzi, hogy a pedagógustársadalom megosztott a tekintetben, hogy mi legyen az iskola funkciója: szolgáltató jellegű legyen-e, avagy az esélyegyenlőség elismerése mellett a verseny eszméjét szolgálja?

4.2.6 Tanításon kívüli rendszeres iskolai tevékenység

Leggyakrabban említett tevékenységek a versenyekre való felkészítés (56%), kirándulások, táborok szervezése (54%), vetélkedők, versenyek (53%), illetve ünnepi rendezvények szervezése (49%). Röviden, az iskolán kívüli tevékenységek a kompetíció fenntartása és az ünnepi, szabadidős tevékenységek között mozog. Ha az egyes tevékenységekre szánt időt vesszük alapul, megállapítható, hogy a legintenzívebb tevékenység a felvételi előkészítő tartása, amelyet közel heti 5 órában tartanak a

megkérdezett tanárok, általában díjmentesen, félig-meddig szívesen és félig-meddig kötelességből is. A legszívesebben, ám díjmentesen és ugyanakkor nem kötelező módon végzett iskolán kívüli tevékenység a táborok, kirándulások szervezése és az ünnepi rendezvények megtartása.

4.2.7 Pálya stabilitása - jövőkép

A jelenlegi (megkérdezett) pedagógusok kétharmadának korábban más munkahelye is volt, (átlagban 2,3). A munkahelyet változtatóknak mindössze 7 százaléka nem dolgozott korábban az oktatásban, ami azt jelenti, hogy a pedagógusi pálya eleddig stabilnak tűnt.

A jövőre vonatkozóan azonban mintha már megszűnne ez a stabilitás. A pedagógusi pályán való maradást a megkérdezettek alig valamivel több, mint fele tartja elképzelhetőnek a közeljövőben (a kérdés úgy hangzott, „mit fog tenni 5 év múlva?”), egyharmaduk pedig nem tudta megválaszolni e jövőre irányuló kérdést, míg 15 százalék határozottan állította, nem fog tanítani. A település szerinti bontás alapján a legmagasabb helyben maradási (azaz ugyanabban az iskolában való középtávú ott tanítást) a marosvásárhelyiek mondtak, míg átlag alatti pályamódosítási szándékot a csíkszeredaiaknál tapasztaltunk.

4.2.8 Diákok megítélése

A diákok megítélésénél a *“mai fiatalok”* effektus érvényesül: a mindenkori tanárok szerint ugyanis a mindenkori diákok alulmotiváltak, nem kitartóak, nincsen jövőképük stb. Mindezek mellett megjelenik újra versenyhelyzet fontossága is. (1 – nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

a tanulók nem elég kitartóak, motiváltak	2,88
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	2,83
a jó tanulónak hiányzik az egészséges versenyhelyzet	2,59
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem tudnak</i> tanulni	2,56
a diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb a különbség, mint eddig	2,53
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem akarnak</i> tanulni	2,50
a tanulók nagy része fegyelmezetlen	2,28

a diákok sokkal gyengébbek, mint a 10, 20 évvel ezelőttiek	2,26
a tanulók általában semmi iránt sem érdeklődnek	2,15
a jó tanulóknak magántanárhoz kell járniuk	1,93

4.2.9 Iskolaválasztás

A tanárok iskolaválasztását elsősorban a magyar nyelvű oktatás lehetősége határozza meg, minden más tényező csak kis mértékben befolyásolta a tanítási munkahely választását. (*1 – egyáltalán nem befolyásolta, ... 4 döntő módon befolyásolta*)

	Átlag
Itt volt meghirdetett állás	2,81
Itt lehetett magyarul tanítani	2,53
Itt jó eredményeket lehet elérni	2,08
Itt önállóan lehet dolgozni	2,05
Ide szólt a kinevezésem	2,02
Itt képezhetem leginkább tovább magamat	2,02
Ez volt legközelebb otthonomhoz	1,93
Itt becsülnék meg leginkább a diákok	1,92
Itt becsülnék meg leginkább a kollégák	1,83
Itt volt a legjobb tanári közösség	1,81
Ide járnak a legjobb a diákok	1,81
Itt becsülnék meg leginkább a szülők	1,63
Itt tanítottak más barátaim, ismerőseim is	1,59
Ki akartam próbálni ezt az iskolát is	1,34

4.2.10 Iskola hasznossága, iskola és környezete

Néhány kérdésblokkal kísérletet tettünk az iskola funkciójának körülhatárolására. Kérdéseink mögött valójában az állt, hogy fel tudjuk térképezni, milyen lappangó minőségfelfogás létezik a pedagógusok körében. Mennyire szolgáltató jellegű ez a funkció, és milyen mértékben érvényesülnek a kisebbségi léttel, és az örökölt struktúrákkal magyarázható tényezők.

Arra a kérdésre, hogy saját középiskolájuk milyen mértékben segíti a diákok különböző lehetőségeit, a következő sorrend alakult ki (1 – nagy mértékben segíti, ... 4 egyáltalán nem segíti)

	Átlag
Egyetemi továbbtanulását	1,55
Identitásának megőrzését	1,62
Szakmai továbbképzését	1,75
Kapcsolatainak kialakulását	1,79
Kreativitásának fejlődését	1,89
Kommunikációs képességének fejlesztését	1,89
Alkalmazkodó képességének fejlődését	1,90
Önállósulását	1,94
Problémamegoldó képességének fejlődését	1,96
Álláskeresését	2,08
Az elsajátítási mechanizmusok (magolás, ismerettrögzítés) kialakulását	2,13

Az iskola készség és képességalkító funkcióit az alábbi kérdésblokkal kíséreltük meg mérni:

(1 – egyáltalán nem jellemző, ... 4 nagy mértékben jellemző)

Jól felkészít az érettségire	3,11
A magyar közösséghez való tartozás élményét erősíti	3,05
Alapos szakmai felkészülést nyújt egy választott szakon	3,03
Hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a történelmi hagyományokra	2,92
Az iskola elősegíti a tanuló alapvető emberi értékekre való szocializálódását	2,91
Jól felkészít a versenyekre	2,87
Támogatja a diákok önszerveződő törekvéseit, kezdeményezéseit	2,81
Nagyon alapos ismeretsajátítást vár el a tanulóktól	2,79
Szaktól függetlenül szilárd alapismereteket nyújt	2,78
Egészséges versenyhelyzetet biztosít	2,78
Egyéni, kiegészítő foglalkozást nyújt a tanulóknak	2,75
Az önálló ismeretszerzést, az új helyzetekben való alkalmazkodást segíti	2,68

Szaktól függetlenül a tanuló bármely tehetségének kibontakozását biztosítja	2,63
Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órákínálatot biztosít	2,63
Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	2,58
Kiváló infrastrukturális és könyvtár-lehetőséget biztosít	2,56
Többletmunkával, plussz órával ki-ki elsajátíthatja az alapismereteket	2,55
Interdiszciplináris szemléletet alakít az opcionális tantárgy rendszer révén	2,54
A gyengék lemorzsolódnak, más iskolát választanak	2,35

Az intézmények működtetése során jelentős tényező az intézményi lojalitás, illetve identitás kialakítása. Az ilyen típusú identitás része lehet az iskola küldetésének felvállalásában, egyszersmind a saját minőségkoncepció kialakításának. Nézzük meg mit tapasztaltunk megkérdezetteink körében:

Mitől külön ez az iskola a város többi középiskolájától? (1 – jobb, mint a többi iskoláé,... 4 – sokkal rosszabb)	Átlag
Tanári közösség	1,74
Tanárok felkészültsége	1,75
Kapcsolatrendszer	1,79
Intézményen belüli hangulat	1,79
Tanárok lelkiismeretessége	1,80
Intézményvezetés	1,81
Higiénia	1,88
Diákok fegyelme	1,90
Diákok felkészültsége	1,96
Szülők hozzáállása	2
Gazdasági helyzet	2,07
Taneszközökkel való ellátottság	2,12

A saját iskola megítélése kiegyensúlyozott: a megkérdezett pedagógusok nem gondolják azt, hogy különösebben másabb lenne saját intézményük, mint a város többi hasonló

iskolája. Ez részben jelentheti azt, hogy az intézményekre egyaránt érvényesek bizonyos általános jellemzők, hiszen azonos kihívásoknak vannak kitéve, ám jelentheti az is, hogy (akár az előbbi ok miatt, vagy személyes, intézményvezetői kompetenciák miatt) az intézmények nem tudnak markánsan megjeleníteni. Minőségbiztosítási nyelvre lefordítva, e középiskolák valószínűleg még nem rendelkeznek határozott, saját minőségfogalommal.

Az iskola fejlesztéséhez különböző szereplők járulhatnak hozzá. Nézzük meg a tanárok szerint az iskola környezetéből melyek jelennek, mint partnerek:

iskola tanácsa	1,97
szülői bizottságnak	2,29
magyarországi alapítványoknak	2,71
helyi tanácsnak	2,73
egyházaknak	2,74
testvériskoláknak	2,75
helyi alapítványoknak	2,84
helyi vállalkozók	2,85
más	2,87

Könnyen belátható, hogy a fejlesztésben jóformán csak az iskola tanácsa és a szülői bizottságok játszanak szerepet, a többi intézmény csak kis mértékben bukkan fel, mint partner. Ez újra az iskolák kiforratlan minőségkonceptióját juttathatja eszünkbe, nevezetesen azt, hogy az intézmények munkatársai még nem tudatosították azt a külső vevői kört, akikre támaszkodhatnának.

Az iskola és intézményi környezetével fenntartott kapcsolatára rákérdező kérdésblokkunk is hasonló következtetésekre enged juttatni: a polgármesteri hivataloktól kezdve a rendőrségig és minisztériumig terjedő mintegy 17 intézményt tartalmazó lista itemjeire adott értékek átlagai gyakorlatilag egy 0,5-es intervallumban mozognak (a skála 4-es nagyságrendű volt), illetve magas válaszmegtágadást is tapasztalhatunk. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy a kérdés a pedagógusok számára irreleváns, amely annak

árulkodó jele, hogy látens minőségkoncepciójuknak nem része intézménypartnerekben való gondolkodás.

4.2.11 Hatékony tanári munka

A tanárok kétharmada vett részt továbbképzéseken az elmúlt 5 évben, és megállapítható az is, hogy a részvételi szándék folyamatos időbeli növekedést mutat (minél inkább közelebb kerülünk a jelenhez, annál nagyobb mértékben vesznek részt különböző tanfolyamokon). A továbbképzések elsősorban szaktárgyi és módszertani tematikában zajlottak, szervezőjük pedig az esetek több mint 50 százalékában az RMPSZ és a román tanügyi tárca. Nyári egyetemek keretében a válaszadók mintegy 10 százaléka vesz részt továbbképzéseken. A részvételt az iskola nagyon kis mértékben támogatja anyagilag, ezt elsősorban maguk a szervezők teszik lehetővé, ám közel egyharmad esetben a résztvevők saját maguk állják a költségeket. A továbbképzések zömének időtartama 30-60 órát tesz ki, és általában (51%) helyben vagy a megyében, illetve más megyében zajlik (37%). Külföldön közel 10 százalékuk fordul meg ilyen képzésben, ez az esetek nagy többségében pedig Magyarországot jelenti.

Milyen tényezők és milyen mértékben nehezítik a tanári munkát:

<i>a tananyag mennyisége</i>	<i>1,76</i>
<i>tankönyvellátottság</i>	<i>1,81</i>
<i>a tanulók terheltsége</i>	<i>1,92</i>
<i>a tanulók alapszintű képességei</i>	<i>2,05</i>
<i>a vizsgakövetelmények</i>	<i>2,12</i>
<i>a reformmal együtt járó változások</i>	<i>2,12</i>
<i>a tanári fizetés</i>	<i>2,14</i>
<i>infrastrukturális feltételek hiánya</i>	<i>2,17</i>
<i>a tananyag összetettsége</i>	<i>2,18</i>
<i>könyvtárellátottság</i>	<i>2,24</i>
<i>az óraszám</i>	<i>2,24</i>
<i>az ismeretátadásra építő oktatás</i>	<i>2,30</i>
<i>az új tantervek szemléletváltásához való igazodás</i>	<i>2,36</i>

<i>a tanulási folyamat tervezése</i>	<i>2,52</i>
<i>a szaktudományok rohamos fejlődése</i>	<i>2,79</i>
<i>a tanári szerepelvárások</i>	<i>2,79</i>
<i>a képességfejlesztésre fordított idő</i>	<i>2,80</i>
<i>az órán kívüli tevékenységek</i>	<i>2,83</i>
<i>a csökkenő gyermeklétszám</i>	<i>2,91</i>
<i>az iskolai autonómia</i>	<i>2,91</i>
<i>Más</i>	<i>2,96</i>
<i>a szakmai együttműködések</i>	<i>3,07</i>
<i>szakmai, módszertani folyóiratok</i>	<i>3,31</i>
<i>a továbbképzések</i>	<i>3,46</i>

Látható, a tanárok megítélése alapján munkájukat elsősorban makroszintű tényezők hátráltatják, mint a tananyag mennyisége, a tankönyvellátottság, a tanulók terheltsége,²⁴⁰ a vizsgakövetelmények, illetve a reformmal kapcsolatos szabályozásokból származó bizonytalanságok. Mindezt talán kellőképpen ellensúlyozza a szakmai együttműködések lehetőségei. Fontos megjegyezni, hogy a kifejezetten belső pedagógiai, oktatástervezési vonatkozásokat nem érzékelik nehezítő tényezőknek, illetve ezen a szinten még a gyereklétszám apadása sem tételeződik veszélyforrásként.

Felmerülhet az a kérdés is, milyen szempontok érvényesülnek a tanári munka eredményességének értékelésekor? A válaszok alapján a következő sorrend alakult ki.

Jól szerepelnek a tanulók a tantárgyversenyeken	3,49
A tanulók közül sokan jutnak be egyetemre, főiskolára	3,38
Elégedett az igazgató és a vezetőtanács	3,38
Nemzetközi összehasonlító versenyeken a diákok jól szerepelnek	3,36
A tanulóknak jó eredményeik vannak az iskolai mérések alkalmával	3,30
A tanár aktív, többféle tevékenységet szervez az iskolában	3,27
Elégedettek a tanulók	3,26

²⁴⁰ Ez, mint korábban láttuk, a magyar tanulók esetében még hangsúlyosabb, mint a román nyelven tanuló diákok számára (ld. Fóris F. Rita szövegét)

A tanulók érdeklődnek a tanár által szervezett órán kívüli tevékenységek iránt	3,25
Elégedettek a szülők	3,12
A továbbképzéseken való részvétel	2,95
A szakfelügyeleti ellenőrzés	2,91
Az igazgató óralátogatásai és értékelése	2,89
Elenyésző az évismétlők száma	2,72
A tanár sikeres tankönyvíró	2,64

A korábbiakban is már jelzett versenyszemléletet azonosíthatjuk be ez esetben is. A tanári munka hatékonyságának, pozitív értékelésének elsősorban a különböző vizsgákon való sikeres részvétel a mutatója. Ehhez egyféleképpen társul az iskola vezetésének elégedettsége. Látható az is, hogy a továbbképzéseken való részvétel és a szülői elégedettség csak kisebb mértékben képezi a pedagógusi teljesítmény részét.

A tanári munka értékelésére vonatkozó elképzeléseket egy másik kérdéstömbbel is megközelítettük. Ezúttal arra kértük a válaszadókat, hogy az alábbi kijelentéseket értékeljék egy 1-től 4-ig terjedő skálán:

az értékelésnek nemcsak az iskolai eredményekre kellene irányulnia, hanem a tanítás körülményeire is	3,23
főlölesleges az értékelés, ha nem követi a korrekció vagy a fejlesztés	3,23
A tanároknak egymás között kellene kialakítaniuk azt az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna a saját munka értékeléséhez is	3,20
a valós értékeléshez nagyon részletes szempontrendszerre lenne szükség	3,20
az egész intézményt kellene több szempontból értékelni, s ezen belül a tanári munkát	3,07
figyelembe kellene venni a szülők és a diákok véleményét is	2,97
a tantervi követelmények alapján rendszeresen mérni kellene a tanulói teljesítményt	2,86
továbbképzési teljesítmény, többletmunka	2,82
a katedravezetőnek és a módszertani bizottságoknak kellene folyamatosan foglalkoznia és megszerveznie a tanár szakmai munkájának értékelését	2,56
időszakosan legyenek komplex vizsgák a tanárok számára (tanári dokumentumok, szakmai tevékenység, tanulói eredmények, a felzárkóztatás eredményei, óralátogatás stb.)	2,41
A szakfelügyeleti ellenőrzés megfelelő	2,35

a tanári munka értékeléséhez elégséges, ha a tanár időszakosan felmérést végez a tanulói tudásról	2,23
A tanári munka számonkérésének bármely formája a tanár autonómiáját sérti	2,15
A tanári munka értékeléséhez elégséges a tanulók érettségi és továbbtanulási eredményei	2,14

Az értékelésre vonatkozó elképzelések is megerősítik azt az ellentmondást, amit a „jó iskola” ismérve kapcsán már felvetettünk. A pedagógusok érzékelik, hogy munkájuk értékelésekor nem kizárólag a továbbtanulási eredményeket kellene figyelembe venni, hanem a tanítás körülményeit is. Szerintük az értékelésnek csak akkor van értelme, ha valamilyen fejlesztés is követi, illetve ha az, az egész intézmény értékelésének részét képezi.

E gondolatmenet egyértelműen azt sugallja, hogy a tanárok a maguk részéről nyitottak a teljesebb körű értékelésre (úgy is fogalmazhatnánk, lélekben fel vannak készítve a TQM típusú minőségbiztosítási rendszer bevezetésére). Ugyanakkor a jogi bizonytalanság, egyéb makró és strukturális okok miatt, és talán a rendszerszintű ilyen típusú szakismeretek hiánya miatt, továbbél az évtizedekkel korábban meghonosodott felsőfokú képzésre való „gyártás” eszménye.

4.2.12 Iskola-szülők kapcsolata

a szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra	1,55
a szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat az egyetemi felvételire	1,94
a szülők az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát	1,96
a szülők azt várják el, hogy az iskola vállalja fel gyermekeik nevelését	2,07
a szülők azt várják el, hogy gyermekeik minél könnyebben elvégezhessék tanulmányaikat	2,29
a szülők elvárják, hogy a tanárok és szülők között együttműködés legyen a nevelésben	2,30
a szülők azt teszik, amit az iskola kér tőlük	2,31
a szülők azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse	2,39
a szülők elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	2,41
a szülők a tanárookra bízzák a döntéseket	2,42
a szülők elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	2,55

a szülők elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	2,63
a szülők elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra	2,70
a szülők az iskolaalapon kívül is támogatják az iskolát	2,71
a szülők megterhelőnek tartják az iskolaalap befizetését	2,81
a szülőknek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	2,94
a szülőket nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	2,97
Más	3,05
a szülők ragaszkodnak ahhoz, hogy ők döntsenek az iskolaalap felhasználásáról	3,08
a szülőbizottságok pályázati rendszerben döntenek az iskolaalap felhasználásáról	3,19

A szülő és iskola viszonyának megítélése kapcsán az körvonalazódik, hogy a tanárok szerint a szülőket is elsősorban a gyerekeik versenyképességének növelése (értsd: sikeres vizsgázásai) érdekli. Mintha az iskola valamilyen fekete doboz lenne, ahova a gyerekek bemennek, ám, hogy mi történik az iskolában, az a szülőket már kisebb mértékben érdekli. A szülők alapvetően az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát (és e befizetés a tanárok szerint nem ró különösebb terhet a szülőkre), ám a pénzek felhasználásáról már kisebb mértékben akarnak döntenek ők. Igényeik természetesen vannak az iskolával szemben, és ezek az igények az említett sikeres vizsgázások biztosítása mellett, a gyerek nevelésére is vonatkoznak (jellemző módon elvárják, hogy az iskola a nevelésüket is biztosítsa). Megjegyzendő, hogy a nemzeti hovatartozás tudatának erősítését kisebb mértékben várják el a szülők az iskolától.

4.2.13 Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás

az opcionálisoknak akkor lenne értelme, ha kisebb csoportokat lehetne tanítani	3,22
a jelenlegi kerettantervek nem teszik lehetővé az iskolai autonómia érvényesülését	3,03
az opcionális órák arra jók, hogy az osztály szakjának megfelelően el lehessen mélyíteni a szakképzést	3,03
a kötelező törzsanyagot csökkenteni kellene a helyi tervezés kiszélesítése érdekében	3,00
a magyar nemzetiségű gyermekek számára a kerettantervek nem biztosítják az	2,99

esélyegyenlőséget és a tehermentesítést	
a helyi tantervre szánt óraszám nevésegesen kevés	2,90
a kötelező törzsanyagot zsúfoltsága miatt a választható tantárgyak túlterhelik a diákokot	2,75
a helyi tanterv jó arra, hogy az alaptantárgyak amúgy is zsúfolt tananyagára több óraszámot lehessen fordítani	2,47
az opcionális óraszámot a magyar iskoláknak kötelességük a nemzeti hagyományok ápolására fordítaniuk	2,47
a helyi tanterv kidolgozásával rengeteg munka van, senkinek sincs ideje ezzel foglalkozni	2,30
a helyi tanterv arra jó, hogy ki lehet egészíteni a tanári normákat	2,24
nem az iskola és a tanárok dolga az, hogy tervezéssel és tantervkészítéssel foglalkozzanak	2,18
a helyi tantervben az a jó, hogy a lemaradt tanulók felzárkóztatására külön óraszámot lehet fordítani	2,15
a helyi tantervre szánt óraszám elég, hisz ezt sem használják ki megfelelően az iskolák	2,04

A tantárgyi szabályozásra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból megmutatkozik egyfajta iskolai autonómia, helyi tervezési igény. Ezt a helyi tervezést a tanárok fel is vállalnák, sőt, úgy gondolják, az iskola és a pedagógusok dolga lenne a helyi tantervek kidolgozása. A válaszok szerint a választható tantárgyak arányát növelni kellene, ezeket a tárgyakat pedig kisebb csoportokban kellene tanítani, és csak részben kellene a nemzeti hagyományok ápolására fordítani.

A tanárok érzékelik, hogy a magyar diákok esélyegyenlőségét a kerettantervek nem biztosítják. E problémára nyitott kérdéssel is rákérdeztünk, és arra kértük a tanárokat, hogy fejtsék ki szabadon erre vonatkozó véleményüket. Az érvelésekben két tényező jelent meg markánsan: a magyar diákok számára a román nyelvet anyanyelvként oktatják (azaz ilyen az előírás), holott ez főképp idegen nyelvnek számít, illetve az a tény, hogy a

magyar diákok sokkal jobban le vannak terhelve, ugyanis heti óraszámuk (a magyar nyelv és irodalom tanítása miatt) magasabb.

A pedagógusok mintegy kétharmada szerint változtatni kellene a kötelező és választható tantárgyak arányán, mégpedig úgy, hogy a kötelező tárgyak átlagban ne haladják meg a 60-65 százalékot. Jelenleg a kötelező tantárgyakra vonatkozó (amúgy is rigid) előírás szerint a törzsanyag 75-80% . (Lásd bővebben Fóris F. Rita tanulmányának idevágó részeit)

Jelenleg, a választható tantárgyak bevezetése a megkérdezett pedagógusok véleménye alapján az alábbi rangsorolt szempontok szerint történik:

az osztályok szakja	1,90
az, hogy van-e megfelelő szakembere a tantárgynak	2,08
a tanulók igényei	2,16
az, hogy mennyire népszerű a tantárgy a diákok körében	2,18
a katedravezetők és módszertani körök véleményezése	2,34
az igazgató javaslata	2,39
az, hogy mennyire népszerű a tanár a diákok körében	2,40
tanári normák helyzete	2,42
az iskolai tantervkészítő csoport véleményezése	2,66
a magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos hiányok	2,68
az, hogy ki javasolja	2,90
a véletlenszerűség	3,53

A választható tantárgyak bevezetése elsősorban valamilyen helyi adaptáció szerint történik az osztály szakjának megfelelően, illetve ha van megfelelő pedagógus, és ha a diákok is igénylik. Ez a stratégia noha kizárja a véletlenszerűséget, mégis felveti azt a kérdést, hogy az amúgy is alacsony óraszámú oktatott választható tantárgy mennyiben járulhat hozzá a

diákok interdiszciplináris szemléletmódjának és a későbbiekben hasznosítható készségek kialakításához.

4.2.14 Összegzés

A középiskolai tanárok szemléletét a versenybe, kompetícióba vetett hit, valamint a nemzeti, nemzetiségi identitással összefüggő látásmód formálja. A használható tudás, a gyakorlati ismeretek átadása, az „élet mindennapjaira való felkészítésének” szándéka kisebb mértékben van jelen. A verseny fenntartásának természetesen jótékony hatása is lehet, és a hagyományos, nagy presztízsű iskolákról kialakított képet továbbéltetik, azonban az iskola hatékonyságát csak az egyetemre (főiskolára) való bejutottak számával mérni, egyre inkább veszít realitásából. Ez még inkább így van, ha figyelembe vesszük a felsőoktatás eltömegesedését. Az eltömegesedés romániai magyar viszonylatban is azt jelenti, hogy ma már minden magyar érettségizett elvileg bekerülhet a felsőoktatásba.²⁴¹

A válaszok összesítéséből egyfajta látens, mert explicite meg nem fogalmazott minőségkonceptió körvonalazódik. E koncepció a minőséget színvonalként, színvonalas oktatásként fogja fel, és részben partneri, szolgáltató módon. A színvonal-koncepció szerves elemét képezi a versenyszellem ébrentartása, a hatékonyság mutatója pedig a „dédelgetett, örökölt álmoként” tételeződő felsőfokú képzésekbe való bejutási magas arány lesz. Noha a pedagógusokban megvan az a késztetés, hogy munkájukat ne rutinszerűen fogják fel, a szélesebb jogi környezet instabilitása olyan menedzsmentet éltet és feltételez, amely állandó igazodási kényszerek között kénytelen működni. E tényezők miatt az intézmények sajátos kettőségben élnek: a kényszerúségek sorozata kiválthatja a függőségekből fakadó magárahagyatottságot, amely – paradox módon - a látszatszabadság érzetét is keltheti, illetve valamiféle késztetést indukál a vevőközpontú szemlélet elfogadására. Azonban mivel mégiscsak csak egy centralizált rendszer függőségi viszonyáról van szó, nem beszélhetünk autonóm intézményépítésről. Saját

²⁴¹ Egy nemrégiben készült prognózis szerint a romániai magyarok körében 2020-ig mintegy 40 százalékkal csökken a felsőoktatáskorú populáció, és ez a csökkenés természetesen már hamarabb eléri a középiskolákat. Körülbelül 2008-tól nagyobb mértékben találunk falusi környezetből származó diákokat. (Erdei 2003)

minőségkoncepció, határozott jövőkép nélkül kénytelenek a gyakran változó jogi szabályozások közepette vergődni.

Röviden: a romániai magyar pedagógusok körében létező minőség felfogások három pillérré épülnek: (1.) szolgáltató vs. elitista szemlélet, (2.) a kisebbségi helyzetből fakadó iskolafunkciók, (3.) az intézményi környezettel fenntartott esetleges és vertikális kommunikáció. Az utóbbi pillért makroszintű tényezők (jogi környezet bizonytalansága), az első két pillért pedig a hagyományos, nagy presztízsű (erdélyi) iskolákba vetett hit, valamint a pártirányításos, szovjet típusú iskolarendszer fennmaradó elemei éltetik, részben teret adva az újszerűségnek. A vevőközpontúság intézményi, teljesebb körű kibontakozását azonban nem teszi lehetővé, nem támogatja egyértelműen a rendszert működtető jogi keret.

4.3 Pedagógusok és minőségkoncepcióik II. (az interjúk tapasztalata alapján)²⁴²

Az iskolavárosok elit középiskoláinak²⁴³ igazgatóival készített interjúkból kirajzolódik e középiskolák sajátos képe. Ezek az iskolák nagy múlttal rendelkező elitiskolák, amelyek általában a városi, hagyományosan értelmiségi, valamint a tisztviselői családok gyermekeit képezik. Ragaszkodnak több évszázados tradicionális értékeikhez: a rendhez, a fegyelemhez, a tanárok tiszteletének hagyományához. Az iskolák közvetlen környezetében, illetve bennük fellelhető szobrok, az iskolák falain az egyházi, vagy világi előljárók szavai, a jelmondatok is a múltat idézik. Az iskolák többsége ugyanabban az egyház tulajdonát képező épületben működik ma is, mint amelyben létrejött (Márton Áron, Bolyai Farkas, Unitárius Kollégium, Brassai Sámuel).

4.3.1 A minőség definíciója

Az intézményvezetők több évtizedes történelmi, társadalmi illetve intézményi örökségként a minőséget színvonalként értelmezik, és az egyes középiskolákat a felsőoktatásba bejutott diákok száma alapján rangsorolják, ahogy az egyik interjúalany egyszerűen kifejezte, mert

²⁴² Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, megjelent itt: Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *REGIO*, 2004/2, 57-79 o.

a „Fát a gyümölcséről ismerik meg.”²⁴⁴ Egy intézményvezető e minőség-meghatározás értelmezését is adta, véleménye szerint azért a továbbjutás és a versenyeken történő szereplés a mérce, mert ez az, ami mérhető, „nem igazán tudjuk megállapítani, hogy az iskola mit nyújt készségekben és képességekben.”²⁴⁵

A felsőoktatásba történő továbbtanulás arányával történő minősítés a szigorúan korlátozott felsőoktatási keretszámok idejében indokolt volt, azonban a felsőoktatás kapuinak kitárulásával egyre inkább értelmét veszti. E tévesztést érzékelve egyik iskolaigazgató a teljesítmények körébe sorolja a diákok sikeressége, versenyeken történő megmérettetése, sikeres érettségi mellett az iskola hangulatát, az osztályközösségek egységét, a társadalmi integrációt²⁴⁶ is. Egy másik igazgató pedig csak az állami (nem fizetési) egyetemre bejutott diákok arányával büszkélkedett²⁴⁷. Az iskola minőségének e tágabb körű, illetve differenciáltabb definíciói előrelépést jelentenek egy nyitottabb, rugalmasabb minőség-értelmezés felé.

4.3.2 Szülői igények körvonalazódása

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásba történő felvétel az érettségi vizsgák eredménye és a négy éves középiskolai tanulmányi átlag függvénye, a középfokú oktatási intézmények egyre inkább vizsgaközpontú intézményekké válnak, ahol a tanterv, óraszámok, opcionális tárgyak, iskolán kívüli tevékenység elsősorban ennek a célnak, a továbbtanulásnak rendelődik alá. Ez fokozottan érvényes az elméleti középiskolákra, ahol a szülők egyre magasabb iskolai jegyeket várnak el. „Nem az a fontos, hogy a gyerek jól tudjon, hanem az, hogy nagy jegyei legyenek. Mind nagyobb jegyet kapnak a tanulók és azt kevesebb tudásra... Amíg, például 1991-1992-ben alig volt egy pár tanuló, akinek 9,50 fölött volt az átlaga, most vannak olyan osztályok, ahol az osztálynak 60-70%-a 9,50-es átlaggal rendelkezik...a tanárok és az iskola igazgatósága állandó nyomást érzékel a szülők részéről.”²⁴⁸ A szülők ugyanakkor azt is szeretnék, hogy „ne legyen házi feladat, lehetőleg

²⁴³ Felső középfokú oktatási intézmény, magyarországi szóhasználatban gimnázium, romániai szóhasználatban líceum.

²⁴⁴ IKI – 2 számú interjú, 4 oldal.

²⁴⁵ IKI – 1 számú interjú, 10 oldal.

²⁴⁶ IKI- 3 számú interjú, 7 oldal.

²⁴⁷ IKI – 5 számú interjú, 8 oldal.

²⁴⁸ IKI – 1 számú interjú, 15 oldal.

a tanulónak ne kelljen otthon sok időt tölteni tanulással”²⁴⁹, „minél kevesebbet maradjanak a gyerekek az iskolában”.²⁵⁰ A szülők ugyanakkor nagyobb szigorúságot, rendet és következetességet várnak²⁵¹ az iskolától, és hogy mindezek mellett nevelje is a gyerekeket: „ideadják és aztán rájuk sem néznek többet”,²⁵² „úgy képzelik, hogy csak az iskola felelős a gyermek tanításáért, tanulásáért,²⁵³ nagyon sok olyan esettel találkozunk...az utóbbi esztendőben, hogy gyerekeket itt hagynak a szülők, egyik egyik országban dolgozik, a másik másik országban és a két gyerek itthon van egyedül.”²⁵⁴ Elvárják, hogy a tanárok iskolán kívüli tevékenységként az érettségire történő felkészítő órákat tartsanak, mely tevékenység a tanárnak többletmunkával jár, de anyagi juttatással nem.

A fenti igényeken túlmenően azonban a szülők és a diákok teljes mértékben a rendszer kiszolgáltatottjai. A szülői bizottsági vezetők a helyi önkormányzat képviselőivel együtt korlátozott mértékben ugyan, de részt vesznek az intézmények adminisztratív tanácsában, azonban ez a tanács félévente 1–2 alkalommal ül össze, és az igazán lényeges operatív kérdésekben az intézmények szűkebb körű igazgatósága dönt. A szülői bizottságok szerepe általában az iskola rendezvényeinek szervezésére (farsangi bál, iskolanapok, évkönyv kiadása) és anyagi (iskolaalap), eszközbeli (fénymásoló, kazettófon, sportszer) esetleg közmunkában megnyilvánuló (felújítási munkálatok, különböző javítások) támogatására korlátozódik. A szülők az esetek többségében segítőkészeknek mutatkoztak, a felújítások (főként az osztálytermeké) többsége szülői, az egykori kalákákat idéző munka formájában történik, a szülők képességeik, illetve adottságaik szerint járulnak hozzá az iskola karbantartásához.

A diákönkormányzatok szerepe még a szülői bizottságokénál is korlátozottabb. A rendszerben jogorvoslatra nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek

²⁴⁹ IKI – 1 számú interjú, 15 oldal.

²⁵⁰ IKI- 4 számú interjú, 15 oldal.

²⁵¹ IKI – 2 számú interjú, 5 oldal.

²⁵² IKI – 2 számú interjú, 5 oldal.

²⁵³ IKI – 1 számú interjú, 4 oldal.

²⁵⁴ IKI – 4 számú interjú, 17 oldal.

jogait védő oktatási ombudsmani szerep- és feladatkör. Teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten.

4.3.3 A diákok igényei

A tanárok a szülői elvárások mellett érzékelik a diákok részéről érkező igények egy részét is. Egy felekezeti középiskola igazgatója szerint a gyerekek interperszonális kapcsolatot igényelnek, mert „ebben az elgépiesedett társadalomban a szülőknek egyre kevesebb idejük van arra, hogy a gyerekre odafigyeljenek.”²⁵⁵

A diákok ugyanakkor olyan, a tantervben nem szereplő tárgyak iránt mutatnak érdeklődést, amint arról a későbbiekben szó lesz, mint például a filmesztétika vagy néprajz. Az iskoláknak azonban egyre kevesebb lehetőségük van ezen igények kielégítésére, az osztályok létszámának miniszteri rendelettel történő maximalizálásával nincs lehetőség a differenciált, személyre irányuló oktatásra, az opcionális tárgyakra szánható órakeret csökkenésének következtében nem elégíthető ki a diákok szerteágazó érdeklődése. Az intézmények mozgásterét nagymértékben visszaszorították a 2000 után kiadott minisztériumi rendelkezések, melyek mind az oktatáspolitikai szakemberek, mind az oktatási rendszer aktorainak véleménye szerint visszalépést jelentenek a rendszer demokratizálódása, decentralizálása szempontjából.

A diákok ugyanakkor szabadidejük hatékony megszervezését várják az iskolától, bulikat, lehetőséget a szabad mozgásra, sporttevékenységeket, kirándulásokat.²⁵⁶ Vannak olyan iskolák is, ahol a diákok igényeinek felmérése szisztematikusan történik „minden osztályfőnöknek kötelessége felmérni a diákok igényeit, és ennek megfelelően ezt kivetítjük iskolaszintre.”²⁵⁷

4.3.4 Diákok a tanárok szemszögéből

Az intézményvezetők diákokkal szembeni fenntartásaiból néhányat már említettünk, mint amilyen az olvasottság hiánya, amit a tanárok a multimédiás eszközök elterjedésének (számítógépek és a televízió) rovására írnak. Ugyanakkor a diákok csoportmunkájával,

²⁵⁵ IKI – 2 számú interjú, 1 oldal.

²⁵⁶ IKI – 3 számú interjú, 16 oldal.

együttműködési képességével is elégedetlenek tanárai²⁵⁸ és kifogásolják, hogy nem tudnak megfelelően gondolkozni, idejüket beosztani.²⁵⁹

Másik probléma a fegyelmezetlenség, a szabályozó keretek fellazulása. Míg 1989 előtt számos szabály kötötte a hallgatókat és a tanárokat, addig a változások után ezek a keretek fellazultak és hiányoznak a fegyelmezés, ill. figyelmeztetés pedagógiai eszközei (egy diákot csak abban az esetben lehet elbocsátani az iskolából, amennyiben 40 óra igazolatlan hiányzást halmoz fel). Ezt a rendelkezést más szemszögből a hallgatók védelmében hozott intézkedésként értékelhetjük. A tanárok véleménye szerint hiányzanak a fegyelmezés eszközei, ezért „majdnem anarchia van az iskolában”,²⁶⁰

4.3.5 Diákok és tanárok intézményválasztása

A szülők, diákok és tanárok elvárásait tükrözik némiképpen az intézményválasztási motivációk, bár kétségtelen, hogy a motiváció az idő során az adottságokhoz igazodik, egyfajta önigazolásként.

A román oktatáspolitikai deklaráltan esélyegyenlőség-elvű, azonban a gyakorlatban megvalósuló vizsga-centrikussága következtében elitista jelleget ölt. Elméletileg az esélyegyenlőség biztosítását szolgálja a tanárok és diákok verseny alapján történő szétosztása, gyakorlatilag azonban azon diákok számára biztosít minőségi iskolát (ezáltal minőségi oktatást), akik egy előző oktatási szinten is magas jegyeket kaptak, illetve minőségi iskolában tanultak és így jó szerepelnek a vizsgán. Így a román oktatási rendszert leginkább az elitista oktatáspolitikai jelszava jellemzi: minőséget annak, aki megérdemli.²⁶¹

A tanárok központilag (a megyei tanfelügyelőségek által) megszervezett vizsgán vesznek részt, majd a vizsga eredményeinek és az általuk megjelölt választási rangsornak a függvényében a központ osztja szét őket a különböző intézmények között. A rendszer

²⁵⁷ IKI – 3 számú interjú, 17 oldal.

²⁵⁸ IKI – 3 számú interjú, 14 oldal.

²⁵⁹ IKI – 6 számú interjú, 3 oldal.

²⁶⁰ IKI – 1 számú interjú, 13 oldal.

²⁶¹ Angolul: quality for those who deserve it.

funkcionális is lehetne, ha nem lengené be a román bürokrácia működésére oly jellemző korrupció.

A diákokat hasonlóan a képességvizsga eredményei és az általuk megjelölt választási rangsor alapján a számítógép szortírozza. A középfokú oktatási intézmények vezetői eredményesebbnek értékelték azon rövid korszakot, amikor mind a tanárok, mind a hallgatók megválasztására lehetőségük volt.²⁶² Mindkettőre azonban csak néhány, a Marga-féle²⁶³ reform-programban a pontozásos rendszerben történő intézmény-értékelés eredményeként kiemelt státuszt elért iskoláknak²⁶⁴ (országos szinten 3000 ilyen iskola létezett) volt lehetősége 2–3 éven keresztül (1998-2000), mely idő alatt az adott intézmény vizsgáztathatta a hozzá jelentkező tanárokat. A romániai sajátos - mindent átszövő urambátyám - viszonyok következtében azonban Marga rendszere nem az elgondolások mentén működött, az intézmények vezetői ugyanis nem a jelentkezők kompetenciájának függvényében döntöttek az egyes tanárok alkalmazásáról, hanem különböző nyomások, befolyások mentén. „Romániában sajátos helyzetről van szó, mert ilyen esetben jönnek a különböző nyomások, mert hát az iskolaigazgatónak van unokahúga meg rokonai. Ha a törvényeket betartottuk volna, akkor nem itt lennénk.”²⁶⁵

A diákok kiválasztása 1995-ig a központilag szervezett, de az adott középfokú intézmény keretében bonyolított felvételi vizsgán történt. 1995-ben bevezették a záróvizsgát,²⁶⁶ mely az általános oktatás szakaszát zárja. 2000-ig az általános iskolát végzett diákoknak a továbbtanuláshoz két vizsgát kellett sikeresen abszolválniuk: a képességvizsgát és a középiskolai felvételit. Ekkor még az intézmények válogattak, míg 2000-ben a reform keretében eltörlésre került a középiskolai felvételit, azóta a diákokat a képességvizsga eredménye alapján és a hallgató választásának figyelembevételével számítógépes program segítségével szelektálják. Egyik iskolaigazgató véleménye szerint akkor, amikor az intézménynek lehetősége volt szelektálni a jelentkező diákok között, sikeresebb

²⁶² IKI – 3 számú interjú, 8 oldal.

²⁶³ A közvélemény és a szakértők véleménye szerint az utóbbi 14 év legeredményesebb román oktatási minisztere.

²⁶⁴ Școli pilot.

²⁶⁵ IKI – 5 számú interjú, 4 oldal.

évfolyamokat taníthattak.²⁶⁷ Egy másik igazgató véleménye szerint a személytelen számítógépes rendszer csak kontraszelekcióhoz vezet.²⁶⁸

A rendszer elitista jellegére az is utal, hogy – az intézményvezetők véleménye szerint²⁶⁹– egyre kevesebb vidéki származású gyermek kerül be az elméleti középiskolákba (kb. 7-8%), ahova többségükben az értelmiségi családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak.²⁷⁰ Eltekintve attól, hogy a diákok számítógépes elosztása éppen a vidéki, valamint a kevésbé elit iskolákból jövő gyermekek bejutását segíti (akik magasabb jegyekkel rendelkeznek, mint a szigorúbban osztályozó városi iskolák diákjai), és ezáltal az esélyegyenlőség érdekében történő pozitív diszkriminációs intézkedésként értelmezhető, az igazgatók azonban kivétel nélkül egyértelműen kontraszelekciós mechanizmusként értékelik. A képességvizsga (kis-érettségi) eredményébe ugyanis beleszámít az előző évek átlaga és maga a képességvizsga eredménye is. A vidéki általános iskolákban köztudottan kedvezőbben osztályoznak, mint az igényesebb, magasabb színvonalat követelő városi iskolákban, így a faluról származó gyerekek magasabb átlaggal vesznek részt a versenyben, előnnyel indulnak. Mégis, mivel a falvak egyre inkább elöregednek és kevés a szakképzett tanár, a vidéki diákok bejutási aránya fokozatosan csökken.

A diákok későbbi tanár-preferenciái a választható tárgyak szelektálásában érhető tetten, ugyanis a diákok a választás során nem annyira az illető választható tárgyat, hanem inkább az egyes tárgyakat oktató tanárokat választják meg, ez dönti el, hogy milyen alternatív órát részesítenek előnyben: „a diákok elsősorban a tanárt választják és utána a tantárgyat.”²⁷¹

A szülők az intézmények hírneve és hagyománya alapján döntenek az egyes középiskolák mellett. A diákok és tanárok számára, mint láthattuk, képességeik függvénye a szabad iskolaválasztás lehetősége. Az intézmények azonban nem alkalmazhatnak önálló

²⁶⁶ Köznapi szóhasználatban kis-érettséginek vagy képességvizsgának is hívják.

²⁶⁷ IKI – 1 számú interjú, 4 oldal.

²⁶⁸ IKI – 3 számú interjú, 8 oldal.

²⁶⁹ IKI – 1 számú interjú, 14 oldal, IKI – 3-as számú interjú, 14 oldal.

²⁷⁰ Uo. 14 oldal.

²⁷¹ IKI – 3 számú interjú, 16 oldal.

személyzeti politikát, ami nagymértékben befolyásolja stratégiájukat, a tanárok között kialakuló interperszonális kapcsolatokat, együttműködési készséget.

4.3.6 Tanárok és diákok motiválása

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy a változásokkal szemben leginkább ellenálló, az értékek konzerválására törekvő társadalmi alrendszer. Ha figyelembe vesszük, hogy Romániában 1989 óta folyamatosak az oktatási rendszer átalakítására irányuló reformok és a reformok reformjai, akkor egyre inkább érthetővé válik a tanárok szembenállása minden újjal, minden változással szemben. A tanárok motivációját a bérek alacsony szintje, társadalmi megbecsülésük erodálódása is gyengíti. A gyenge társadalmi pozíció mellett a javadalmazás is minimális, a stressz, a felelősség és az elvárások viszont magasak. A tanárok aránytalan tanévi beosztással, rohammunkában, túlszűfolt tantervvel és tantermekkel, szerény anyagi és infrastrukturális körülmények között leterhelve dolgoznak. Az igazgatói feladatkör ellátása úgy tűnik néha, hogy „nem szakmai teljesítmény, hanem kamikatzte szerep, szélmalomharc”,²⁷² „annyi az adminisztratív munka meg a papírmunka, hogy sokszor arra nem jut idő, ami pont fontos lenne.”²⁷³

Az intézmények tanácstalannak tűnnek a diákok, és a tanárok motiválásához szükséges eszközök tekintetében. A tanárok esetében „nem nagyon sikerül motiválnunk, hacsak belülről, hivatásból nem jön ez a motiváció.”²⁷⁴ Némely esetben mind a tanárokat, mind a diákokat oklevelekkel, elismerésekkel, esetleg kirándulással, jutalom, vagy tanulmányút finanszírozásával tüntetik ki.²⁷⁵ A diákok számára az általuk javasolt rendezvények, szabadidős tevékenységek megszervezése (iskola napok, gólyabál, szalagavató, tanár-diák mérközések, Halloween, ki-mit tud verseny), a diáklap szerkesztése és különböző iskolán kívüli tevékenységek rendezése (sport-, ökológia-, tánc-körök) lehet motiváló tényező. Ez utóbbiak azonban külön terhet rónak a tanárookra, akik nem részesülnek az iskolán kívüli tevékenységekért semmilyen anyagi ellenszolgáltatásban. Legtöbb esetben a tanárok számára marad a lelki és erkölcsi elégtétel: „mikor bemész a tanterembe, akkor, amikor a

²⁷² IKI – 5 számú interjú, 1 oldal.

²⁷³ IKI - 5 számú interjú, 3 oldal.

²⁷⁴ IKI – 4 számú interjú, 10 oldal.

szülőkkel találkozol, amikor megköszönik azt, hogy valamit mozdítottál, azt a kicsit is, amit el tudtál intézni... az mindjárt megéri.”²⁷⁶

4.3.7 Az intézmények külső kapcsolatrendszere

A középiskolák kapcsolatrendszerének egy része adott és a tanügyi törvény által szabályozott. Például az oktatási minisztériummal történő kapcsolattartás, ami leginkább a megyei tanfelügyelőségeken keresztül valósul meg. Ez egy fentről lefele történő egyirányú kapcsolat, melyben a tanfelügyelőség a közvetítő szerepét játssza, azonban általában nem az iskolák érdekeit közvetíti a minisztérium felé, hanem a minisztérium utasításait továbbítja az intézmények irányába. Az intézményvezetők szerint a létező gyakorlattal szemben „a tanfelügyelőségnek az lenne az elsőrendű feladata, hogy az iskolákat és a tanügyi társadalmat képviselje a minisztérium felé.”²⁷⁷ A tanfelügyelőség feladatkörébe tartozik a középfokú oktatás minőségének ellenőrzése, valamint a különböző vizsgák (tanári véglegesítő és fokozati, diákok részére szervezett érettségi és képességvizsga), tanári továbbképzések szervezése.

Nehezen lehetne a megyei tanfelügyelőségek és az intézmények viszonyát partneri kapcsolatként értelmezni. Azon megyék esetében, ahol a magyarok kisebbségben vannak, e viszony inkább az ellenségesség felé hajlik – amennyiben a tanfelügyelőség a román többség érdekében értelmezi a minisztériumtól érkező utasításokat, és ily módon kódolva továbbítja azokat. „Sokszor a sajtón és a TV-n keresztül értesülünk a minisztérium rendelkezéseiről, terveiről.”²⁷⁸ Az iskolaigazgatók véleménye szerint²⁷⁹ megoldható lenne, hogy az iskolák folyamatos kapcsolatban legyenek a felelős tanfelügyelőségekkel, és naprakész információkkal segítsék kölcsönösen egymás munkáját. Ha egyáltalán szükség van tanfelügyelőségekre. Ugyanis napjainkra alapjaiban megkérdőjeleződött a tanfelügyelőségek létének szükségessége és közvetítő szerepe: „van Internet-hálózatunk, bármi megjelenik, hamarabb tudom, mint ahogy lejönnek a papírok a tanfelügyelőségtől,

²⁷⁵ IKI – 3 számú interjú, 9-10 oldalak.

²⁷⁶ IKI – 4 számú interjú, 11 oldal.

²⁷⁷ IKI – 1 számú interjú, 17 oldal.

²⁷⁸ IKI – 6 számú interjú, 1 oldal.

²⁷⁹ Uo.

ezért mondom, hogy egy fölösleges csomópont.”²⁸⁰ A minisztériummal történő közvetlen kommunikációs kapcsolat révén hatékonyabban tudna működni az oktatási rendszer. Bár azt a vezetők többsége elismeri, hogy az oktatásban minisztériumi és tanfelügyelői szinten dolgozó tisztségviselők szakmailag kompetensek – „csak ebben a zavarosban ők sincs mit csináljanak, effektív.”²⁸¹ A megoldás valószínűleg a tanfelügyelőség szerepének és feladatainak alapjaiban történő átértelmezésében, modernizálásában lenne.

Több véleményben tükröződött²⁸² az oktatási rendszer szabályozásának kirakati, látszatdemokratikus jellege. A minisztérium formailag kikéri ugyan az egyes oktatási intézmények véleményét egy adott, őket érintő változást megelőzően, azonban a válaszokat már nem várja meg, az adott rendelet vagy szabályozás életbe lép, még azelőtt, hogy az érintett felek reagálhatnának a felkérésre és véleményt nyilváníthatnának. Az intézmények nem tudják egyértelműen megállapítani, hogy ez a többször ismétlődő jelenség, illetve kommunikációs probléma kinek a rovására írható, a minisztérium az, aki későn kezdeményezi a felek megkeresését, vagy a tanfelügyelőség ül a szükségesnél hosszabb ideig egy-egy hasonló levélen.

Az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy szükség lenne – elképzelésük szerint egy a minisztérium keretében működő – csoportra, mely képviseli a magyar, illetve a nemzetiségi iskolák érdekeit, „mert hajlamosak elfeledkezni arról, hogy magyar iskolák is vannak.”²⁸³ Az oktatási minisztériumon belül létező kisebbségi osztályt e tekintetben nem tartják elég hatékonyak.

Az intézmények általában nem ápolnak szorosabb kapcsolatot, sem a romániai magyar érdekvédelmi szervezettel (RMDSZ), sem az önkormányzattal, sem a civil szervezetekkel. A meglévő kapcsolatok pedig interperszonális jellegűek, az iskolák egykori diákjain keresztül működnek. Az alapítványokkal is esetleges a kapcsolattartás, mely egy-egy

²⁸⁰ pl. IKI – 5 számú interjú, 3 oldal.

²⁸¹ IKI – 3 számú interjú, 5 oldal.

²⁸² Pl. IKI – 3 számú interjú, 4 oldal., IKI – 5 számú interjú, 2 oldal.

²⁸³ IKI – 1 számú interjú, 18 oldal.

pályázat kapcsán történik. Egyes intézmények (pl. Márton Áron Gimnázium) hangsúlyosan részt vesznek a különböző szakmai egyesületekben: tantervtanácsban, tankönyvek szerkesztésében és szoros kapcsolatot ápolnak a tanfolyamokat szervező RMPSZ-szel is.

Az iskolák szertágazó helybeli, országos és külföldi kapcsolatokkal rendelkeznek, más iskolákkal, intézményekkel, alapítványokkal. Ezek egyike a testvériskolai kapcsolattartás, mely egymás kölcsönös látogatásában, tapasztalatcserékben nyilvánul meg. Országon belül az azonos iskolatípusok között egyfajta versengés és együttműködés kettőssége tapasztalható. Versengés, amennyiben eredményeiket egymáshoz mérten értékelik, együttműködés a hiányzó tantervek és tankönyvek, tananyagok közös fordításában, esetleg saját tankönyvek kidolgozásában, cseréjében. Az együttműködések jellemzője, hogy ezek inkább interperszonális kapcsolatokon nyugszanak, kevésbé formalizáltak. Egy esetben felmerült az iskolák közötti városi szintű koordináció is, azonban a gyakorlatban az elhatározott közös stratégia nem érvényesülhet, mert bár azzal „mindenki egyetért, de aztán teljesen mást csinál... mindig nagyon szépen kiegyezünk... de a valóság és a gyakorlat mást mutat.”²⁸⁴

Az intézményvezetői interjúkból nem olvasható ki az egyes munkaerő-piaci, önkormányzati, vagy civil szféra szereplőinek az oktatási intézménnyel szembeni elvárásai, amit két okra vezethetünk vissza: egyrészt az intézmények és e „vevők” közötti kapcsolatok jellegére, másrészt, hogy az egyes intézményvezetőkben nem alakult ki a receptivitás ezen igények begyűjtésére és feldolgozására. A közösségnek nincs beleszólása az iskola életébe, a reform keretében nyugati mintára elgondolt iskolaszékek ötlete nem működik.

4.3.8 Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság

Az intézményvezetők az oktatási rendszer nagymértékű bizonytalanságáról és kiszámíthatatlanságáról számoltak be, arról, hogy nem érzékelhető egy meghatározott

²⁸⁴ IKI – 5 számú interjú, 3 oldal.

fejlődési vonal, a változtatások mögött nincs egy koherens koncepció, vagy folytonosság. „Minden év kísérleti, semmi sem biztos.”²⁸⁵ „Már mindenkit a hideg ráz, mikor azt mondjuk, hogy egy újabb változás... remélem, hogy nem jutunk vissza 1989 ellötre, amikor már bármi történt, bármit mondtak, mindenki becsukta a füleit, hogy ne is hallja, és csinálta a dolgát, úgy, ahogy gondolta...mindenkinek kialakult egy bizonyos immunitása.”²⁸⁶

Az sem tisztázott, hogy mi az a minimális tudás- vagy ismeretszint, amivel egy diáknak rendelkeznie kell a kötelező oktatás végén, és amellyel európai szinten megállja a helyét. A rendszer ad-hoc jellege leginkább az érettségi előírások folyamatos változásában érhető tetten, mivel az érettségi négy évre vonatkozó elvárásai és metodológiája mindig csak az utolsó tanévben körvonalazódnak. Az eljárásokra majdnem olyan nagy figyelmet kell fordítani, mint az elvárásokra, ami tovább növeli a vizsga egyre inkább technikai jellegét. Az érettségi vizsga körüli állandó bizonytalanság az intézmények, valamint a tanárok és diákok kiszolgáltatottságát növeli. Ahogy az egyik fizika szakos igazgató fogalmazott: „a tanügyben nagy az entrópia foka.”²⁸⁷

Az iskolában a helyi és országos politika is leképződik, érezteti hatását. Legtöbb esetben ez a határ negatív, amennyiben az oktatási minisztériumban bekövetkezett személycserék vagy koncepcióváltások következményei legyűrűznek minden szintre „mindenki azt mondja, hogy az iskola és a politika párhuzamosan halad, sajnos, ez nem így van, mindig van egy beleszólása a politikának is”.²⁸⁸ Ritka esetekben a politika befolyása pozitív is lehet, ahogyan ez a brassói líceum esetében történt, ahol az RMDSZ politikai síkon folytatott küzdelme következtében sikerült a líceumnak újra önállósulnia²⁸⁹.

4.3.9 Alulfinanszírozás

²⁸⁵ IKI – 6 számú interjú, 1 oldal.

²⁸⁶ IKI – 5 számú interjú, 2 oldal.

²⁸⁷ IKI – 6 számú interjú, 1 oldal.

²⁸⁸ IKI – 5 számú interjú, 3 oldal.

²⁸⁹ IKI – 7 számú interjú, 25 oldal.

Az intézmények többsége anyagi problémákkal küzd, mert nincs pénze a felújítási, karbantartási munkálatokra. A pénzügyi nehézségek megoldásában, legtöbb esetben, a finanszírozás egy részének helyi szintre történő delegálása sem segített. „Tulajdonképpen velünk pingpongoznak, a városháza nem ad pénzt (felújításra), merthogy egyházi épület, az egyház pedig egy állami iskolát nem vesz át,”²⁹⁰ de a hasonló helyzetben levő román líceum mégis kapott támogatást az államtól felújításra.²⁹¹

4.3.10 Tananyag, vizsgatárgyak

Az oktatás tradicionális célkitűzésének megfelelően mely a továbbtanulásban, azaz a sikeres érettségiben látta fő célját, a diákok jelenleg is csak az érettségi (a továbbtanulást biztosító vizsga) tárgyai iránt mutatnak érdeklődést. Így az opcionális tárgyak és tanterven kívüli órák is az érettségihez szükséges tárgyak elmélyítését, a túlszűfolt tananyag elsajátítását szolgálják. Annál is inkább, mert a választható (alternatív) tárgyak esetében a legproblematikusabb a magyar nyelvű tankönyvekkel történő ellátás. Bár a diákok részéről más tárgyak tanulása (pl. filmművészet, filmesztétika) iránt is lenne igény, a választható tárgyak keretének beszűküléséből kifolyólag, és mert a szülők az érettségire történő felkészítést várják el az iskolától, erre nincs lehetőség. A tanterv telítettsége, a tananyag túlszűfolttsága mellett az intézményeknek nincs lehetőségük egyéni arculat kialakítására, nincs beleszólásuk abba, hogy mit és mennyit tanítanak.²⁹²

4.3.11 A tagozatos iskolák problémái

Bár elvi konfliktusok létét a román és magyar tagozatok között a két tagozattal működő iskola igazgatója határozottan elvetette, a beszélgetés során az egyes témaköröknél annál több gyakorlati jellegű probléma merült fel, melyek háttérében elvi konfliktusokat sejthetünk. Ezek egyike, a vezetőségben a magyar tagozat képviselőinek alulreprezentáltsága a magyar diákok számarányához képest (a kutatásban szereplő egyik vegyes összetételű iskola esetében a magyar tanárok képviselete a vezetőségben 0.22% a diákok 0.34%-os arányával szemben). Másik ilyen probléma, hogy idegen nyelv és informatika oktatására az intézmény román anyanyelvű oktatókat szerződtetett a magyar

²⁹⁰ IKI – 5 számú interjú, 5 oldal.

²⁹¹ Uo. 6 oldal.

tagozat diákjai esetében is, valamint, hogy a vezetőség úgy döntött, hogy csak az ortodox és református vallástanárt fizeti, a katolikust már nem. Hasonló problémát okozott, hogy az intézmény vezetősége nem egy alkalommal nem szeretett volna magyar osztályt indítani, és a magyar tagozatnak csak a tanfelügyelőség közbenjárására sikerült a magyar osztályok létrehozását kiharcolnia, holott eredetileg a minisztériumi elképzelésben mindkét tagozat számára biztosítottak helyeket.²⁹³ Hasonló probléma, hogy az intézet vezetősége nem támogatta a külföldi (értsd magyarországi) testvériskola-kapcsolatok létesítését. Elvetette a magyar tagozat számára létesített önálló alapítvány ötletét is: közös alapítványra gondol a román vezetőség is, tehát úgy szeretnénk, hogy egy alapítványa legyen közösen az iskolának. Ami nem tudom, hogy mennyire oldaná meg külön a magyar osztályoknak a támogatását, mert ez mindig kétélű²⁹⁴ – mondja az interjúalany, érzékeltetve a probléma fonák jellegét, de ugyanakkor hozzáteszi külön, önállóan nem tudunk mi gondolkodni, mi együtt kell gondolkodjunk, nekünk együtt kell gondolkodnunk²⁹⁵ – ismétli, mintha ezáltal önmagával is el szeretné hitetni, hogy ez lesz az optimális megoldás. De ugyanilyen problémát okoz a tanártovábbképzés esete is, mivel az iskola igazgatója nem ismeri el a tanár saját költségén, saját szabadideje alatt elvégzett Bolyai Nyári Akadémia továbbképzéseit és az onnan hozott oklevelet és pontszámokat.

4.3.12 Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei

Érdekes esetet képeznek a felekezeti jelleggel bíró középiskolák. Ezen iskolák kettős alárendeltségben működnek, állami és egyházi felügyelet alatt. Ugyanakkor ezen iskolatípus az, amely leginkább képes szelektálni oktatói és diákjai között, amennyiben a törvény értelmében a tanárok alkalmazásához az illető egyház jóváhagyása is szükséges (bár a megyei tanfelügyelőségek előszeretettel megfelelnek erről). Tekintettel az oktatás speciális jellegére lehetőség van a diákoknak e tárgyból történő megmérettetésére (ami gyakran szóbeli elbeszélgetés formáját ölti), azaz bizonyos szintű szelekcióra. Az egyházi iskolák így kitörést jelenthetnek a szigorúan szabályozott rendszerből, lehetőséget egy eddiginél minőségibb oktatás megvalósítására. A felekezeti iskolák azok, melyeknek

²⁹² IKI – 1 számú interjú, 17 oldal.

²⁹³ IKI – 4 számú interjú, 5 oldal.

²⁹⁴ IKI – 4 számú interjú, 7 oldal.

lehetőségük nyílik jobban odafigyelni a családokra, azok problémáira. A felekezeti iskolák vezetőivel készített interjúkból kiderül,²⁹⁶ hogy ezek az iskolák a szokottnál szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, bevonva őket olyan közös programokba, mint amilyenek a lelki gyakorlatok, különböző pszichológiai, pedagógiai kérdéseket tárgyaló előadások, melyek (a vezetők elképzelése szerint) kihatással vannak a család életére.

A felekezeti oktatás esetében talán még nagyobb a bizonytalanság, mert a minisztérium állandóan megkérdőjelezi létezésüket, nem tudván elszakadni az ortodox felekezeti oktatás mintájától, mely csak az egyházi személyek képzésére korlátozódik. Létezésük folyamatos megkérdőjelezését és az egyházi oktatás instabil szabályozását tükrözi a magyar diákok egyházi oktatásba történő beiskolázási mértékének ingadozása is, mely 1990 után folyamatosan növekedett az 1997–1998-as tanévig, viszont a 2002–2003-as tanévre visszaesett. A bizonytalanságot tükrözi, hogy a csíkszeredai katolikus középiskola beiskolázási terve csak a 2002–2003-as évben háromszor is változott, „jóváhagyták, visszavonták, új tervet kellett beadni, azt aztán jóváhagyták”.²⁹⁷

Az egyik interjúban körvonalazódott az állami és felekezeti iskolák versengése, szembenállása is. A kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy a magyarságnak döntenie kell, hogy az állami vagy a felekezeti oktatást részesíti-e előnyben, mert a csökkenő gyereklétszám következtében egyre inkább értelmetlenné és lehetetlenné válik mindkettő támogatása.

4.3.13 Iskolák önbesorolása

A székelyföldi iskolák úgy érzékelik, hogy előnyben vannak a szórvány középiskoláihoz képest, viszont lemaradásban az egyetemi központok középiskolákhoz hasonlítva, illetve periférián az információkhoz történő hozzáférés tekintetében, a Magyarországhoz földrajzilag közelebb fekvő középiskolákhoz viszonyítva.²⁹⁸

²⁹⁵ Uo.

²⁹⁶ Pl. a IKI – 2 számú interjú, 5 oldal.

²⁹⁷ IKI – 2 számú interjú, 3 oldal.

²⁹⁸ IKI – 1 számú interjú, 3 oldal.

A marosvásárhelyi iskolák viszont egyrészt a székelyföldi iskolákhoz képest érzik magukat hátrányban – például az eszközökkel történő ellátottság mértékében (pl. iskolabusz).²⁹⁹ Másrészt a marosvásárhelyi román középiskolák anyagi ellátottságával szemben érzik a hátrányukat (pl. fűtésrendszer felújítása).³⁰⁰

4.3.14 Jövőkép és stratégia

A jövőkép, stratégia és célkitűzés összemosódik az iskolaigazgatók értelmezésében. Vannak intézményvezetők, akik célkitűzésük középpontjában az oktatás minőségének javítását, valamint az adott iskolának a térség „szellemi központ”-jává válását helyezik.³⁰¹

Ugyanakkor azonban pesszimista jövőképet fogalmazznak meg, melynek értelmében „maholnap nem lesz gyermek... a családok nem tudják vállalni a gyermeknevelést.”³⁰²

Egyik egyházi középiskola a célját a következőképpen fogalmazza meg: „ez az iskola szeretne a tudomány és a hit szintézisét megvalósító oktatási intézmény lenni... egész embert szeretnénk elérni, tehát nemcsak szellemi értékeket közvetíteni, hanem lelki vonalon is hatni rájuk.”³⁰³ Egy másik iskola a kisebbség megmaradásának retorikája mentén fogalmazta meg jövőképét: „szeretném, hogy többen megmaradjunk itt szülőföldön, amiért küzdünk és harcolunk, legyen értelme, legyen akit tanítanunk... ha mindenki megfutamodik, mi lesz a szülőfölddel?”³⁰⁴ Stratégiaként: „család, szülő, pedagógusnak a pozitív hozzáállása kell, nem az elkeseredésben maradni, hanem továbblépésben, a megmaradásban, továbbküzdésben.”³⁰⁵

Csak egyetlen iskolaigazgató megfogalmazása tartalmazott konkrét, belátható és megvalósítható jövőképet és stratégiai elemeket. Ő azt állította, hogy az „intézménynek megvalósítható menedzseri tervre és az oktatásszervezés erősítésére van szüksége.”³⁰⁶

Úgy látta, hogy a tisztán elméleti líceumok jövőjét viszonylag kevés technikai felszereltséget igénylő szakmai tagozatok (pl. közgazdaságtan) elindítása tudná

²⁹⁹ IKI – 3 számú interjú, 20 oldal.

³⁰⁰ Uo. mint előző.

³⁰¹ IKI – 1 számú interjú, 9 oldal.

³⁰² Uo.

³⁰³ IKI-2 számú interjú, 1 oldal.

³⁰⁴ IKI – 4 számú interjú, 18 oldal.

³⁰⁵ Uo.

³⁰⁶ IKI-3 számú interjú, 10 oldal.

biztosítani.³⁰⁷ Véleménye szerint egységesíteni kellene úgy módszertanilag, mint szakmailag az erdélyi magyar oktatást, megerősítve a kommunikációt és tájékoztatást. Az országos tanterv előírásait tiszteletben tartva saját tankönyveket kell írni, melyek a minőséget biztosítják (nem megelégedni a román nyelven írott könyvek vitatható minőségű fordításaival). Továbbá meg kell erősíteni a szakoktatást és „nem ártana egy egyeztetés a középiskolai tanterv és az egyetemi követelményrendszer között.”³⁰⁸

4.3.15 Önálló intézményi stratégiák

A demográfiai apály egyre inkább eléri a felső középfokú oktatást is, ugyanis „azoknak kellene a padokat elfoglalni, akik 1990 után nem születtek meg”.³⁰⁹ Vannak középiskolák, melyek megpróbáltak valamilyen stratégiát kidolgozni az új helyzetre, hogy megtarthassák tanáraikat. Hogy a változások a tanárok pozíciójának megőrzése érdekében történtek, szintén az oktatás szolgáltató – központúságát hangsúlyozza. Az intézmények egy része felfelé próbálta képzését kiterjeszteni, az érettségi utáni szakképzések irányába elmozdulva, mások az oktatási rendszerben lefelé, az általános iskolai képzés irányába nyitottak. Ez utóbbi történt a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium esetében, amennyiben az felelevenítette régi hagyományát, általános iskolai képzést indítva. Ezt a középiskolai oktatásban gyakorlott tanárokkal teszi, akik magasabb szintű, elvontabb oktatáshoz szoktak – ami nehézséget okoz az elemi oktatásból érkező diákok számára. Az újabb általános iskola létrejötte, mely iskola a többiekkel szemben délelőtt történő oktatást kínál, megnövelte az amúgy is egyre ádázabb konkurenciában levő általános iskolák közötti versengést, újabb feszültségeket szülve.

A demográfiai apály következtében a nagy múltú elit középiskolák is kénytelenek beérni gyengébb felkészültségű diákokkal. Egy intézményvezető véleménye szerint a “diákanyag eléggé érdekes ingadozást mutat, vannak évfolyamok, amelyek nagyon jók, és utána jönnek gyengébb évfolyamok... van egy ilyen számunkra megmagyarázhatatlan

³⁰⁷ IKI – 3 számú interjú, 20 oldal.

³⁰⁸ IKI – 3 számú interjú, 22 oldal.

³⁰⁹IKI – 1 számú interjú, 4 oldal.

ingadozás”,³¹⁰ melyet nem indokol az alsóbb tagozaton oktató tanárok felkészültsége. Némely intézményvezetők a gyerekek olvasottságát hiányolják, mások a fegyelmezetlenséget emelik ki,³¹¹ mint a diákokkal szemben megfogalmazott fenntartást.

A csökkenő diáklétszám következtében lehetőség nyílna a kisebb osztálylétszámok keretében történő differenciáltabb, személyre szabottabb oktatásra, ahogyan Andrei Marga minisztersége alatt történt (25-ös létszámú osztályokkal). Azonban az oktatási minisztérium 2000-es rendelete értelmében, takarékosági okokból a tanügyi törvényben előírt maximális osztálylétszámmal (30-as osztályokkal) kell tanítani. Ellenkező esetben a megyei tanfelügyelőség nem hagyja jóvá az egyes osztályok indítását. Egyes intézmények esetében ez a maximális osztálylétszám terem-problémákat is okoz, ugyanis a termek egykor kisebb létszámú osztályok számára készültek.

Az önálló intézményi stratégiák részét képezik az intézmények önfenntartására, vagy a hiányosságok pótlására tett kísérletek is. Az egyes középiskolák infrastruktúrájuk (tornaterem, számítógépterem, osztálytermek) bérbe adásával próbálják a különböző javítási (pl. parkettacsiszolás, székcsere, tornaterem felújítás),³¹² költségeket előteremteni. Erre szolgálnak az iskola alapítványok is, melyeken keresztül az egyes intézmények különböző hazai, de főként külföldi támogatásokat pályáznak, több - kevesebb sikerrel. Az iskolákat az alapítványon keresztül támogatják a külföldön élő egykori diákok is. Azonban ezen alapítványok magán célra történő kisajátítására is került példa.³¹³ A különböző cégek, vállalatok leginkább programokat, sporteseményeket támogatnak.

4.3.16 Tanártovábbképzés

Romániában a tanárképzés meglehetősen ingatag lábakon áll, tekintettel arra, hogy az egyetemi képzés keretében, néhány pszicho-pedagógiai jellegű kiegészítő tárggyal, pár tanítási órán történő részvétellel és néhány óra megtartásával bárki tanár lehet. Egy igazgató véleménye szerint „a tanárok nagy része pedagógiai gyakorlat nélkül,

³¹⁰IKI – 1 számú interjú, 16 oldal.

³¹¹IKI – 1 számú interjú, 12 oldal.

³¹²IKI – 1 számú interjú, 8 oldal.

felkészületlenül kerül alkalmazásba, anélkül, hogy olyan alapvető dolgokat megtanulnának, mint amilyen a napló kitöltése, óraterv készítés, az idő beosztása, a fegyelmezés... ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre.”³¹⁴Érdekes az igazgató értékelése, aki az adminisztrálás elmulasztásában látta a pedagógusok felkészületlenségét, bár sok esetben ennél lényegesen többről van szó, ahogyan egy másik igazgató megfogalmazta, „hiányzik a tanárok (főként fiatal, frissen végzett tanárookra gondolt) hivatástudata „sajnos a fizetésük nagyon alacsony és akkor van bennük egy olyan, hogy, hogy engem ezért fizetnek, ezt csinálom és kész.”³¹⁵

Az intézményi stratégiák körébe tartozhatna a tanárok továbbképzése. A gyakorlatban azonban a tanártovábbképzés legtöbb esetben individuális szinten történik, mindenki saját belátása szerint pályázik vagy jelentkezik a továbbképzésre.

A törvény ötévente történő 40 órás továbbképzést tesz kötelezővé. A továbbképzésre két lehetőség van: a megyei tanfelügyelőségek vagy a Romániai Magyar Pedagógus Szövetsége által szervezett továbbképzések keretében. Ezek az általános vélemények értelmében eltérő minőséget és értéket képviselnek. A tanfelügyelőség az évvizárási rohamban egy hétvégére bezsúfolva a megyeszékhelyen tartja képzéseit. Bár ezt a képzést a minisztérium fizeti, kisebb az érdeklődés iránta. Az idősebb tanárok szerint a továbbképzés e típusa visszalépést jelent azon régebbi egy hetes képzésekhez viszonyítva, melyek az egyetemi központokban zajlottak, és ahol „a legújabb dolgokat próbálták elmondani... igaz, ott is volt olyan, hogy a 30 éves sárga papírjaiból ugyanazt mondta el...de valahogy akkor szervezetter, másképpen volt és komolyabban zajlott, többet nyújtottak”.³¹⁶

Az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiákra a túljelentkezés következtében pályázni kell, és a jelentkező jelképes összeggel járul hozzá képzéséhez. A felkért előadók

³¹³ IKI – 5 számú interjú, 6 oldal.

³¹⁴ IKI – 1 számú interjú, 6 oldal.

³¹⁵ IKI – 5 számú interjú, 7 oldal.

³¹⁶ IKI – 1 számú interjú, 6 oldal.

a szakma kiválóságai, az egyetemi központok és magyarországi egyetemek kiváló előadói, akik az egy hetes nyári vakációban esedékes képzés alatt naprakész információkkal, színvonalas szakmai és módszertani képzést valósítanak meg. A képzés magyarországi anyagi és szakmai támogatással történik. A továbbképzés másik pozitívuma, hogy „a Nyári Akadémián nem formális tanárképzés folyik, hanem egyben informális is.”³¹⁷ A továbbképzést az oktatási minisztérium hosszú ideig nem fogadta el. Mikor a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem is bekapcsolódott a képzésekbe, egyetlen évben érvényesnek elismerte, majd a továbbiakban újra nem hitelesítette ezeket a továbbképzéseket. 2003-tól kezdődően, ugyanis a minisztérium akkreditálja a továbbképzési programokat, azonban a Bolyai Nyári Akadémia – tekintettel az akkreditáció relatív magas költségeire,³¹⁸ valamint a szigorú előírásokra – egyelőre nem kérvényezte a program akkreditálását. Ezért a tagozatos iskolák vezetése sem ismeri el minden esetben hivatalos továbbképzésnek a Bolyai Nyári Akadémiát.³¹⁹ A továbbképzésekre meglehetősen nagy igény mutatkozik, ahogy az egyik interjúból kiderül, évente a tanárok mintegy fele részt vesz valamelyiken.³²⁰ Egyetlen esettel találkoztunk, ahol az intézmény számítógép-tanfolyamot indított tanárai részére.³²¹

Az elméleti középiskolák némelyikében problémát okoz, hogy a tanárok köréből hiányzik a középkorosztály, így a tanári kar idősebb (nyugdíjkorhatár felé közeledő) és egészen fiatal (frissen végzett) tanárokból áll.³²² Ez a generációhiány a pártállam politikájának tudható be, 1990 előtt ugyanis minisztériumi kinevezéssel történt a tanárok „szétosztása”. A rendszer egyes városokat zárt városokká nyilvánított, ahová magyar, vagy más nemzetiségű tanárokat kis számban helyeztek, ezek is kizárólag politikai színezetű kinevezések voltak, a helyek többségét román anyanyelvű tanárokkal töltötték fel. A román tanárok többsége az 1989-es változásokat követően elhagyta az illető iskolát, hazatelepedett, vagy a román középiskolákba talált helyet. A zárt városokból kirekedt

³¹⁷ IKI – 1 számú interjú, 7 oldal.

³¹⁸ Egy 240 órás programcsomag akkreditálása 20 millió lej (125 000 Ft, 1Ft=160 lej).

³¹⁹ Lásd a tagozatos iskolák problémáiról szóló részt-

³²⁰ IKI – 1 számú interjú, 16 oldal.

³²¹ IKI – 4 számú interjú, 9 oldal.

³²² IKI – 1 számú interjú, 10 oldal.

középkorosztály azonban már nem tért vissza, letelepedett, családot alapított a kihelyezése városában, vagy foglalkozást változtatott. A változások után a román tanárok után megüresedett helyekre fiatal magyar oktatók jöttek.

Az idős és fiatal generáció között, a közvetítő generáció hiányában, akadózik a kommunikáció, az idősek az elhivatottságot kérik számon a fiatalokon, a fiatalok az újítások korlátozóiként látják az idősebbeket.³²³

4.3.17 A minőségbiztosítás lehetőségei

Egyes intézményvezetők az iskola minőségét a tanítás – tanulás minőségének javításával és állandó ellenőrzés révén látják biztosíthatónak.³²⁴ Mások az aktuális lehetőségek kiaknázását a differenciált oktatás révén látják megvalósíthatónak.³²⁵

Azonban ahogyan a magyarországi oktatási rendszer esetében (lásd Setényi, 1999/b), úgy a romániai oktatásban sincsenek világos helyi és országos követelményrendszerek, sem folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés. A reform keretében nem történt meg az értékelési rendszer teljes mértékű reformja. Az oktatási minisztérium³²⁶ keretében 1998-ban létrehozott Országos Értékelési és Vizsgabizottság³²⁷ figyelmét egyelőre a két állami szintű vizsga megszervezése és lebonyolítása (részletes szabályozásának és metodológiájának kidolgozása) köti le. Így az értékelés továbbra is leginkább a diákokra vonatkozik. A tanári munka belső értékelésére a 20%-os emeléssel járó érdemfizetés odaítélésének eldöntésekor kerül sor.

A fókuszcsoportos beszélgetés során arra is fény derült, hogy nem egyértelműek a tanárok értékelésének feltételei, a 20%-os fizetésemelés feltételrendszerébe ugyanis bármi bekerülhet: iskolán kívüli tevékenység (pl. kirándulás), iskolai, nevelői (pl. osztályfőnöki óra) vagy oktatói tevékenység (előkészítő az érettségire, egyetemi felvételire). Az

³²³ IKI – 1 számú interjú, 11 oldal.

³²⁴ IKI – 1 számú interjú, 16 oldal.

³²⁵ IKI – 3 számú interjú, 12 oldal.

³²⁶ Pontos fordításban: Nevelési, kutatási és ifjúsági minisztérium (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului).

³²⁷ Románul: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE).

érdemfizetéssel történő motiváció gyakran azért nem működik, mert szociális szempontok is bekerülnek az értékelési tényezők közé.³²⁸

A tanári munka külső értékelésére a különböző fokozatok megszerzésekor (véglegesítés, II-es fokozat, I-es fokozat), előre megszervezetten kerül sor. Az egyes intézményvezetőknek a törvény értelmében lehetőségük nyílik a tanárok munkájának ellenőrzésére, azonban tekintettel a hihetetlen méreteket öltő adminisztrációs leterheltségükre, erre nem marad idő. A belső és külső értékelés hiányában nincs lehetőség a szakmai munka folyamatos javítására, a minőség biztosítására. Arról nem is beszélve, hogy az értékelés továbbra sem szakított az értékelő és értékelt fölé- és alárendelt pozíciójából kiinduló negatív attitűddel, melynek célja a besorolás, mérés, hierarchizálás, jutalmazás vagy büntetés és nem a jóindulaton, segítőkészségen alapuló tanácsadás.

4.3.18 Összefoglalás

Az oktatás minőségi problémái nagymértékben megegyeznek a magyarországi oktatási rendszer fentebb vázolt minőségi problémáival (Setényi, 1999/b) és kiegészülnek néhány, a román oktatási rendszer sajátosságából származó problémával, amely főként a centralizáció magas fokának és az adminisztratív elszámoltatási rendszer továbbélésének tudhatók be.

A romániai magyar középfokú oktatás a román középfokú oktatás alrendszereként leképezi annak alapvető jellemvonásait. Továbbra is az állam határozza meg a minőség és az elszámolás kritériumait. A rendszer szolgáltatói (vezetők, tanárok) a minőséget hagyományosan színvonalként értelmezik, az oktatás céljának a felsőoktatási továbbtanulást határozzák meg. Így az oktatás vizsgaközpontú és differenciálatlan maradt. A rendszer ugyanakkor konzervatív, elitista jellegű oktatást biztosít, mely az együttműködés helyett kifejezetten a versengésre helyezi a hangsúlyt. Ezért a diákok képtelenek csoportmunkában dolgozni, annak ellenére, hogy egyénileg kiemelkedő

³²⁸ IKI – 5 számú interjú.

teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás e típusának munkaerő-piaci következményei beláthatóak.

A „szolgáltatók” körében alacsony a „vevői” igények iránti receptivitás. Egy iskolaigazgató megfogalmazta, hogy „az iskolában elsősorban gyerek-centrikusság kell legyen, hiszen a gyerekekért vagyunk itt,”³²⁹ de ugyanakkor hangsúlyozta, hogy ezt sajnos nem minden tanárkollégája látja így. A kis fogadókészség ellenére is szórványosan kifejezésre jut a „vevői” igényeknek egy része (főként a szülői, esetenként diákok igényei). A túlterheltség, túlszabályozottság következtében a merev rendszer nem ad lehetőséget azok kielégítésére. Egyetlen vevői kör, a szülők rendelkeznek befolyással az oktatási folyamatra, vagy legalábbis annak egy részére (pl. magasabb jegyek elvárása) abban az esetben, ha erős szülői közösségekbe rendeződnek. A vevők egy viszonylag széles köréből, a munkaerőpiactól, az önkormányzatoktól és civil szférából nem érkeznek információk a szolgáltatókhoz azok elvárásairól. Ezen kapcsolatok a leginkább formalizáltak, melyekben korlátozott az információátadás. Bár a román oktatási reform céljául tűzte ki az oktatási intézmények integrálását a helyi és regionális környezetbe, ezen próbálkozás mindeddig kevés sikerrel járt.

A minőségi oktatás irányába a felekezeti oktatás kínál elmozdulási lehetőséget, ahol a szabályozás kiskapui lehetővé teszi az intézmények részére egy sajátos arculat, intézményi jövőkép és stratégia kialakítását, a vevői igényekre alapozva. Ehhez azonban az adott egyház hathatós együttműködése, nyitottsága is szükséges.

³²⁹ IKI – 3 számú interjú, 10 oldal.

5 Minőség a “fogyasztók” szemszögéből. A diákok minőségkonceptiói és az ifjúsági kultúra néhány eleme³³⁰

5.1 Bevezető, a kutatás megalapozása

A diákok körében végzett kérdőíves vizsgálatunk több vonatkozásban túlmutat a minőségkonceptiók beazonosításán. A kutatás adta lehetőségek kihasználásán túlmutatóan ez azzal is magyarázható, hogy a minőséget, illetve az erről alkotott elképzeléseket úgy gondoljuk, az ifjúsági kultúra vagy a továbbtanulási szándékokkal összefüggésben lehet és érdemes vizsgálni. A minőségkonceptiók ugyanis nemcsak a vélemények szintjén, hanem a cselekvések szintjén is megragadhatók.

Mit tesznek a diákok, amikor nincsenek az iskolában? Mivel töltik az idejüket? Vajon a nem tanulásra fordított időn kívüli szabadidő milyen mértékben „szabad”? Milyen összefüggések léteznek a „diákmunkaidő”, szabadidő és az iskolai teljesítmény között? Vajon milyen mértékben befolyásolják az iskolai teljesítményt a diákok szociális háttere avagy az iskoláról alkotott véleménye?

A tanulmány következő részében az ezekhez hasonló kérdésekre is keressük a választ/válaszokat, és arra is teszünk kísérletet, hogy vázlatos szociológiai leírását adjuk annak az ifjúsági kultúrának, amelyben a romániai magyar középiskolások élnek. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy az iskolai teljesítményt – a szülők által meghatározott szociális háttéren kívül - nagymértékben befolyásolják azok a szubkulturális sajátosságok, amelyekben a diákok élnek, és amelyek kialakításához ők maguk is hozzájárulnak. Az ifjúsági kultúra jellegzetességeire ugyanakkor ráépülnek, vagy ráépülhetnek regionális, illetve a családi háttérrel kapcsolatos sajátosságok is.

Elemzésünkhöz egyrészt a minőségfogalmakat az iskola, a diákok önképe valamint az iskola-szülő kapcsolattartás szintjein operacionalizáltuk, másrészt pedig két nagyobb

³³⁰ Ezt a fejezetet Papp Z. Attila készítette, részlete megjelent itt: Időhasználat a romániai Magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. Megjelent a Hét c. folyóirat 2005. okt. 27-i számában

elméleti háttért hívtunk segítségül: az egyik az iskola és az idő-, szabadidő felhasználásra vonatkozik, a másik pedig az iskolai teljesítményt befolyásoló szociális és kulturális tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet. A két megközelítésben az a közös, hogy mindkettő valójában az iskolarendszer sajátosságairól árulkodik.

A diákok idejét („munkaterhét”) rendszerint két nagyobb kategóriába lehet sorolni: egyrészt létezik az az időmennyiség, amely kimondottan az iskolához, illetve a tanórákhoz kapcsolódik („diákmunkaidő”), másrészt pedig természetesen számolni kell a kifejezetten szabadidőnek minősülő tevékenységekkel is.³³¹ Az előbbihez sorolhatjuk az iskolába történő közlekedésre szánt időt, a tanórákon eltöltött időt, a tanórákhoz kapcsolódó iskolai és azon kívüli tevékenységekre (konzultációkra és magánórákra), valamint az otthoni, iskolai felkészülésre szánt időt. A második kategóriába olyan szabadidős tevékenységeket sorolhatunk, amelyek vagy szülői kezdeményezésre és/vagy felügyelet alatt zajlanak, vagy olyanokat, amelyek konkrét szülői felügyelet hiányában, az ifjúsági kultúra részének tekinthető tevékenységeket jelentenek. A diákok tényleges szabadidejében folytatott tevékenységeket nem könnyű kérdőíves módszerrel megragadni, ám amint az alábbiakban kiderül majd, bizonyos kiemelten kezelendő szabadidős szokásokra (alkohol-, drogfogyasztás, cigarettázás) külön is odafigyelünk.

A diákmunkaidő szerkezete azért fontos számunkra, mert ez által képet kaphatunk magáról az oktatási rendszerről és hatékonyságáról. Ha a diákmunkaidőn belül például megnövekedik az iskolán kívüli oktatási szolgáltatások igénybevétele, ez jelentheti a diákokra zúduló elvárások nagyságát, ám jelentheti az oktatási rendszer diszfunkcionalitását is, hiszen olyan „árnyék-iskolarendszert” hozott létre, amely csak piaci alapon képes kielégíteni a felmerült oktatási igényeket. Az „árnyék” jelleget még tovább részletezhetnénk, ha megvizsgálánk azt, hogy ez a másodlagos oktatási piac intézményesülve vagy nem formálisan (például magántanárnál) működik-e? Az igazi oktatási korrupciót pedig az jelentené, ha kiderülne, hogy egy pedagógus „igazi” tudását nem az iskola keretében, hanem „kényszer magánvállalkozóként” iskolán kívül – pénzért

³³¹ Mayer József (szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.

– adja át saját diákjainak. De ha van is ilyen eset, ez nem az egyénről szól, hanem az iskolarendszerről és a társadalmi esélyegyenlőségekről. Felmerülhet ugyanis, hogy mi idézheti elő az árnyékköztartás expanzióját, illetve ha már működik ez az oktatási piac is, kik tudják igénybe venni. Feltételezhető, hogy a másodlagos piacot csak jobb módú szülők gyerekei vehetik igénybe, ami azt jelenti, hogy hiába igyekeznénk a formális oktatási rendszerrel esélyegyenlőségre törekedni, ha a másodlagos piacon újratermelődnek a különbségek. Az pedig még tovább kutatandó hipotézis, miszerint az iskolarendszer és árnyékköztartás egymást mintegy megerősítve hozzájárul a társadalmi különbségek konzerválásához. Magyarán feltételezhetjük, hogy például egy elméleti líceumba tanuló diák már eleve „szelektívebb” társaságba jár, ám ezen túlmenően is nagyobb arányban vesz részt iskolán kívüli oktatási tevékenységekben. Noha ez a „túl buzgóság” érthető az élethosszig tanulás paradigmájában, annál inkább megkérdőjelezhető az erdélyi felsőoktatási kínálat kiszélesedése közepette.

A diák munkaidő szerkezetén belül hasonló módon fontosak a többi elemek is. A tanórán kívüli, ám iskolán belüli oktatásban való részvételre (konzultációkra) fordított idő nagysága szintén felvetheti az iskolarendszer hatékonyságának kérdését. Ha ez az időmennyiség magas nemcsak a diákokra, hanem a pedagógusokra is plusz terheket vet (amelynek gyakran hangot is adnak: „Nekünk senki sem fizeti, hogy itt ülünk órák után is”), amely kikezdheti a kiegyensúlyozott, harmonikus oktatási folyamatokat, intézményi konfliktusokat, a pedagógusi kiégést erősítheti. Korábbi évtizedekben ez a tevékenység sikerélményt is jelenthetett, hiszen a sikeres felvételi előkészítőiként működtek, ám – ismételjük – a kiszélesedett felsőoktatási kínálat időszakában ezt a beállítódást mindenképpen át kellene értékelni. Az iskolába és haza történő oda-visszautazás is jelzésértékű: a diákok képességeinek reális megítélésakor ezt fontos lenne figyelembe venni, hiszen ha a nagyvárosi tömegközlekedés nem megfelelően fejlett (és ez Erdély vonatkozásában megkockáztatható), akkor ez az idő gyakorlatilag kiesik a tanulásra fordítható időkeretből, ugyanakkor fizikailag is fárasztó lehet. A heti tanórák száma elvileg adott, az iskolarendszer sajátja. Igen ám, de később látni fogjuk iskolatípus szerint ez is változhat. Romániai magyar viszonylatban azonban nem csak ezért fontos ezzel

foglalkozni, hanem azért is, mert a kizárólag magyar tannyelvű osztályokban e heti munkaidő magasabb (lehet) a magyar nyelv oktatása miatt. Vagy ha nem magasabb, akkor a kötelezően választható órák kerete csökken. A kisebbségi oktatás így mondhatni strukturális módon jobban leterheli a diákokat, a többségiekhez képest.

A szabadidős tevékenységek és az ifjúsági kultúra különböző elemei meglehetősen gyakori kutatási témák Erdélyben. Jelen kutatásban azért térünk ezekre is ki, mert bizonyos trendeket fontosnak tartunk rögzíteni, főképp azokon a dimenziókon, amelyek a fiatalok sebezhetőségét jelenthetik. Az alkohol-, drogfogyasztás, valamint a dohányzás nem csak az ifjúsági kultúra elemeit jelentik, hanem olyan feszültségoldó technikáknak is minősülnek, amelyek a kockázatteli társadalmakban élők számára – szubjektíve – „létfontosságúak”. Tudva azt természetesen, hogy ezek a technikák egészségromboló hatásúak is, szociológiai megközelítésben mégis azt kell kihangsúlyoznunk, hogy e szokások kialakulása és az ezeknek való hódolás a fiatalok individualizációjának fokmérője lehet, valamint a különböző társas kapcsolatok sajátosságainak kifejezője is. Egy bizonyos mértékig a közös alkoholfogyasztás például növelheti a fiatalok szolidaritásérzetét, akár csak a drogfogyasztás is. Ám míg előbbi rendszerint elterjedtebb, az utóbbi az erdélyi fiatalok körében is begyűrűző modernizációs hatásokon túlmutatóan, jelezheti a fiatalok családi, gazdasági hátterét is.

Hasonló módon azonban az Internet használatra és a többi szabadidős tevékenységre is megfogalmazhatunk állításokat. Mindezen tevékenységek végső soron olyan szabadidős- és ízléskultúrákat hoznak létre, amelyek kihatnak a fiatalok egész életútjára. Számunkra ezúttal azonban az a kérdés majd, hogy ezek a tevékenységek milyen módon hatnak ki az iskolai teljesítményre? Itt arra a vitára utalunk, amely az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közötti primátusáról szól, azaz a kulturális tőke avagy a családi háttér határozza-e meg azt? Paul DiMaggio (Bourdieu és Weber nyomán) kétféle modellt állít fel. Mindkét modellben abból indul ki, (1.) hogy a kulturális tőke bizonyos elemei olyan összekapcsolódásokat hoznak létre, amelyek koherens státuskultúrát hoznak létre, illetve (2.) a kulturális tőke pozitív kapcsolatban áll az iskolai jegyekkel mért iskolai

teljesítménnyel. Az első, a *kulturális reprodukciónak* nevezett modellben azonban a kulturális tőke a családi háttér és az iskolai teljesítmények közötti közvetítő szerepet tölti be, és ez a tőke a magasabb státuszú családokban többet, az alacsonyabb státuszúak esetében pedig kevesebbet kamatozik. A második, *kulturális mobilitásnak* nevezett modellben pedig az előbbivel ellentétben azt állítja, hogy a kulturális tőke a családi háttértől függetlenül hat az iskolai teljesítményekre, és ennek alapján pedig e tőkefajta megtérülése az alacsonyabb státuszú diákok számára magasabb.³³²(DiMaggio 1998) Elemzésünkben e modellek érvényességét fogjuk vizsgálni, illetve DiMaggiohoz hasonlóan azt is megvizsgáljuk majd, hogy a lányok és fiúk iskolai teljesítményét befolyásoló tényezők eltérő alakzatokat mutatnak-e? A modellek tesztelésén kívül ez azért is érdekes lehet, mert képet kaphatunk az erdélyi magyar társadalom berendezkedésének (hagyomány- és/vagy modernizációalapú) sajátosságairól.

5.2 Általános adatok

Az alábbiakban ismertetésre kerülő adatok egy 2005. áprilisa és júniusa közötti kérdőíves kutatás³³³ összesítéseit tartalmazzák. A kutatás során közvetlenül érettségi előtt álló mintegy 1950 fiatalat kerestünk meg. A minta nemi és iskola/osztály (elméleti vagy szakképzés) típusa szerint reprezentatívnak tekinthető, és kiterjedt egész Erdélyre.³³⁴

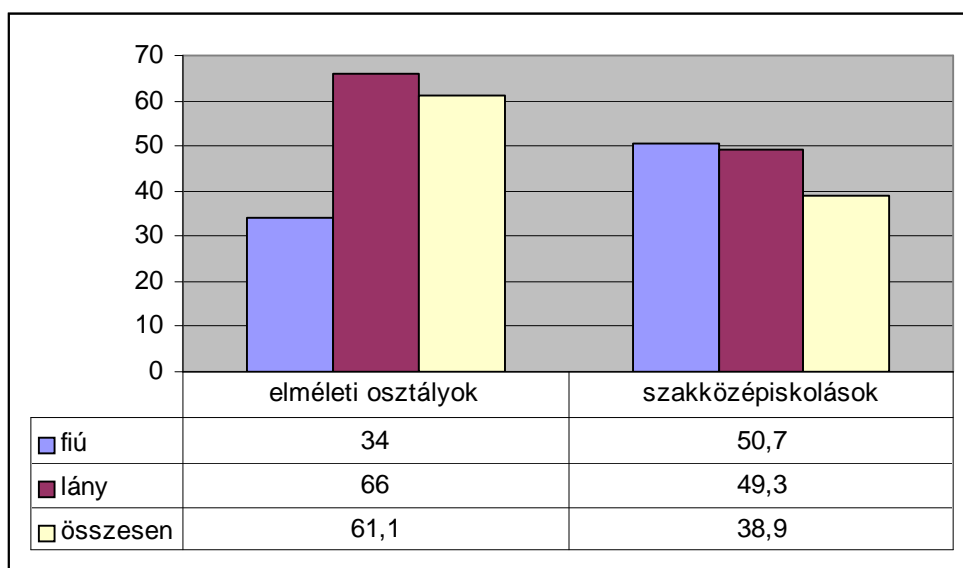
Az érettségi előtt álló középiskolások körében egyfajta „elnőiesedés” tapasztalható: 61,1 százalék lány és 38,9 százalék fiú. A különbségek viszont ennél is markánsabbak az osztály típusa szerinti bontásban. Az elméleti („líceumi”, „gimnáziumi”) osztályokban a lányok aránya már 66 százalékos, a szakképzést biztosító osztályokban viszont a fiúk

³³² DiMaggio, Paul: A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: a státuskultúrában való részvétel hatása az Egyesült Államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert Péter (szerk.) *Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum, Budapest, 1998.

³³³ A kérdőíves vizsgálat a *Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban* c. OTKA-kutatás (T 042991) részét képezi.

³³⁴ Adatainkat összevetettük a *Maturandosok* című, a végzős középiskolások osztály szerinti listáit tartalmazó kiadvány alapján kiszámított adatsorokkal, és az említett két változó mentén hasonló arányokat találtunk. Kutatásunk keretében 10 megyében került sor lekérdezésre, amelyeket jelen elemzés szempontjából az alábbi módon csoportosítottuk: 1. Bánság

enyhe dominanciája mutatható ki: 50,7 százalék a 49,3-mal szemben. Ha az elméleti osztályokat tovább bontjuk humán (pl. társadalomtudományi, filológia, történelem stb.) és reál (matematika-fizika, informatika, biológia-kémia stb.) jellegű szakokra, akkor azt is megállapíthatjuk, hogy a lányok százalékos túlsúlya elsősorban a humán szakokon tapasztalható (74 százalék lány, 26 százalék fiú).



A középiskolások 71,2 százaléka elméleti osztályokba, 28,8 százaléka szakközépbe jár. Ha nemeként nézzük a különböző típusú osztályokba járó diákokat, azt tapasztaljuk, hogy a lányok 76,8 százaléka jár elméletibe, míg a fiúknál ez az arány csak 62,4 százalék.

A diákok családi hátterének vizsgálata alapján kijelenthetjük, hogy a középiskolai rendszeren belül komoly szelekciós mechanizmusok érvényesülnek. A szülők mintegy felének legalább egyike szakközépiskolai vagy líceumi (gimnáziumi) végzettséggel rendelkezik. Ha azonban az osztály profilja szerint vizsgáljuk, azt találjuk, a szakközépiskolába leginkább azok kerülnek, akiknek egyik szülője legfeljebb szintén szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik, míg az elméletibe az ennél magasabb végzettséggel rendelkezők gyerekei kerülnek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezen a

szinten is megragadható az a tény, miszerint az iskolarendszer gyakorlatilag reprodukálja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ugyanis ha az iskolaszervezetben visszaköszönnek a társadalmi helyzet szerinti eltérések, akkor ez azt jelenti, ez a szervezet fenntartja és bemerevíti a társadalmi, réteg specifikus különbségeket. Innen már nem nehéz felismerni azt, amit a későbbiekben is tetten fogunk érni, hogy a gyűjtőhelyként, vagy parkoló pályaként szolgáló szakoktatás társadalmi megítéltsége alacsonyabb legyen.³³⁵ Hosszabb távon pedig akár „végzetes” is lehet, ha az iskolarendszer állandóan újratermeli a különbségeket, és nem enged teret a társadalmi mobilitásnak.

5.3 Minőségkoncepciók a diákok körében

A diákok körében a minőségről alkotott elképzeléseket két nagyobb kérdésblokk, nevezetesen a jó iskoláról és a jó diákról alkotott véleményáramlatok beazonosítása segítségével vizsgáljuk.

5.3.1 A jó iskola

Ha a jó iskolára adott válaszok gyakoriságát vizsgáljuk, láthatjuk, első helyeken egyfajta etnikai alapú elitizmus köszön vissza, hiszen a jó iskola értékelése kapcsán a legmagasabb értékeket a magyar nyelven tanulás, illetve a továbbtanulásra és a versenyeken való sikeres szereplések kapták, míg az iskola belső szereplőinek egymásra való odafigyelése a lista alsó részében található. (1- egyáltalán nem ért egyet, 2- nem ért egyet, 3- egyetért, 4- nagyon egyetért).

<i>Jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Deviation</i>
magyarul lehet tanulni	1665	3,39	,7095
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1672	3,04	,7134
sokan bejutnak egyetemre	1675	3,04	,6975
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	1669	2,96	,7362
jó a tanár-diák viszony	1617	2,90	,8480
az iskola figyel a hátrányos szociális helyzetben lévő tanulóakra	1585	2,75	,8150
a tanárok elégedettek az iskolával	1482	2,73	,7965
egészséges versenyhelyzet van az iskolában	1616	2,73	,8168

³³⁵ Nem szándékunk külön elemezni ezúttal a szakoktatás helyzetét, annyit azonban megjegyzünk, hogy az iskolarendszer eme szegmensének oktatáspolitikai szempontból történő elhanyagolása komoly veszélyeket rejt magába.

a diákok elégedettek az iskolával	1595	2,69	,8550
fegyelem van az iskolában	1637	2,69	,7982
sok érdekes, órán kívüli tevékenység van	1651	2,66	,9538
kellő saját anyagi forrással rendelkezik	1576	2,60	,8646
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	1523	2,58	,7957
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	1660	2,56	,9784
a tanárok figyelemben részesítik a kiemelkedő képességűeket	1639	2,50	,9833
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	1642	2,49	,8923
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	1643	2,35	,7601
a tanárok nem szigorúak	1629	2,33	,7879
a tanárok nem buktatnak	1671	2,11	,8349
Valid N (listwise)	780		

Ha a kérdésblokk alapján faktorelemzést készítünk, négy látens változót hozhatunk létre.

E négy véleményáramlatot a következőképpen értelmezhetjük:

1 – *belső partneri kapcsolatok*: elégedettség, egyenlőség eszméje, az iskola mindenkire egyformán odafigyel

2 – *kisebbségi elitizmus*: e vélemény szerint az iskola külső feltételeknek kell, hogy megfeleljen, ez pedig elsősorban a verseny jegyében (sikeres felvételik, tantárgyversenyek, a lemaradókat fel kell zárkóztatni), valamint az etnikai tudat megőrzése (jó iskola az, amelyben magyarul lehet tanulni) történik

3 – *külső és belső partneri kapcsolatok egyensúlya*: e látens változó az iskola külső és belső partnerei közötti egyensúly megteremtését sugallja, ezért nem is meglepő, hogy bizonyos elemei nem válnak el élesen az első faktortól

4 – *differenciált szemlélet*: ez a változó a belső partnerek igényeit messzemenően figyelembe vevő beállítódást jelent, amelynek alapja az egyenlőségeszme elutasítása

	1	2	3	4
<i>Magyarázottság</i>	15,9%	10,2%	10,1%	7,3%
a diákok elégedettek az iskolával	0,861		0,254	
a tanárok elégedettek az iskolával	0,795			
jó a tanár-diák viszony	0,559		0,359	
fegyelem van az iskolában	0,509		0,370	
sok érdekes órán kívüli tevékenység	0,485		0,463	
kellő mértékű anyagi forrással rendelkezik	0,353		0,330	
a tanárok nem szigorúak	0,122			

a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat		0,867		
a diákok nagy része sikeresen érettségizik		0,693		
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken		0,369	0,363	
magyarul lehet tanulni		0,309		
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	0,266		0,520	
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel			0,478	
egészséges versenyhelyzet van az iskolában	0,310	0,288	0,397	
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetben lévő tanulókat			0,384	
a tanárok figyelemben részesítik a kiemelkedő képességűeket				0,821
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat				0,538
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	0,411		0,361	-0,487
<i>Extraction Method: Maximum Likelihood.</i>				
<i>Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization</i>				

A négy háttérváltozót az alábbi mátrixba elhelyezve, láthatjuk, a diákok véleményei az elitizmus és partnerközpontúság, illetve a külső és belső megfelelés terében mozognak. Míg az egyik végleten a kisebbségi elitizmust találhatjuk, addig a másik póluson az iskola belső szereplői igényeit figyelembe vevő beállítódásokat láthatjuk. A kisebbségi elitizmus mintha egyfajta magas mércéjű egalitarianizmust is létrehozna, ugyanis az iskolával szembeni differenciált szemléletű elvárás külön konzisztens faktorként jelenik meg.

	Külső elvárások	Belső elvárások
Partnerközpontúság	3-es faktor	1-es,3-as faktorok
Elitizmus	2-es faktor	4-es faktor (-)

A különböző véleményáramlatokat továbbá klaszterlemzéssel megközelítve, a diákokat két nagyobb csoportba tudjuk besorolni. Egyrészt körvonalazódik az a “látszat partnerközpontú” csoport, amelyben a kisebbségi elitizmus valamint a külső és belső partneri kapcsolatok fontossága összemosódik, másrészt pedig külön beazonosíthatjuk azt a kisebb csoportot, amely tagjai számára a fentiekben értelmezett differenciált szemlélet fontos elsősorban.

	<i>“látszat partnerközpontúság”</i>	<i>“differenciálás”</i>
--	-------------------------------------	-------------------------

	<i>n=479</i>	<i>n=319</i>
Belső partneri kapcsolatok	,52250	-,78457
Elitizmus	,11364	-,17064
Külső és belső partneri kapcsolatok	,29632	-,44494
Differenciált szemlélet	-,23769	,35690

A véleményáramlatok csoportok szintjén kialakult szerkezeteit úgy is értelmezhetjük, hogy a diákoknak nincs letisztult minőségfelfogásuk. A jó iskola tekintetében két nagyobb látens elvárás fogalmazható meg: az iskola vagy akkor jó, ha mindenkire egyenlő mértékben odafigyel (ezt neveztük látszatpartnerközpontúságnak), vagy akkor jó, ha figyelembe veszi a jónak és gyengének gondolt diákok közötti különbségeket.

5.3.2 Diákok önképe

A minőségről alkotott elképzeléseket egy másik dimenzió mentén, a diákok önképét feltáró kérdésblokkal is megvizsgáltuk. (1- egyáltalán nem ért egyet, 2- nem ért egyet, 3- egyetért, 4- nagyon egyetért).

<i>Milyen mértékben ért egyet az alábbi, diákokra vonatkozó kijelentésekkel?</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
a diákok felkészültségi szintje között nagy a különbség	1558	2,88	,7420
a diákok nem elég kitartóak a tanulásban	1660	2,77	,6488
a jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidős programokon	1652	2,71	,7130
a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultáción is	1692	2,71	,7125
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	1677	2,67	,8074
nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	1563	2,59	,7361
a diákok nagy része fegyelmezetlen	1690	2,44	,7677
a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti	1669	2,30	,7802
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőkéjük	1654	2,24	,8525
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem tudnak tanulni	1650	2,24	,8304
a diákok úgy gondolják nincs értelme tanulni	1640	2,20	,8212
a diákokat egyáltalán nem érdekli semmi	1675	2,05	,8451
ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	1696	1,84	,7773
<i>Valid N (listwise)</i>	<i>1129</i>		

Az átlagok alapján láthatjuk, hogy visszaköszön egyfajta differenciált szemlélet, hiszen a diákok teljes mértékben tudatában vannak annak, hogy közöttük reális különbségek vannak. Míg a jó diákokról azt gondolják, hogy ők azok, akik nagy mértékben részt vesznek iskolán kívüli tevékenységeken, addig a legnagyobb összhang a tekintetben tapasztalható, hogy a diákok nem elég kitartóak (itt látható ugyanis a legkisebb szórás). Az

is kiolvasható továbbá a fenti táblázatból, hogy a diákok nagy valószínűséggel elutasítják az “árnyékkoktatás” fontosságát, hiszen azt tartják, nem szükséges magántanárhoz járnia annak, aki jó tanuló akar lenni, ám lényeges a nem kötelező iskolai különórákon való részvétel. Ezt úgy is fogalmazhatnánk, árnyékkoktatásra nincsen szükség, hiszen az iskola tud olyan szolgáltatást nyújtani, ami által jó eredményeket lehet elérni, ám csak az a “baj”, hogy a diákok mintha nem akarnának tanulni.

A diákok önmagukról alkotott árnyaltabb véleményét továbbá faktorelemzéssel tártuk fel, és három fő véleményáramlatot azonosítottunk be:

1-es faktor: az első faktor egyfajta *tanulásképtelenséget* jelöl: a diákok önmagukról alkotott képében mintegy reális módon jelen van az, hogy a diákok fegyelmeztelenek, nem érdekli semmi őket, nem elég kitartóak, mert egyszerűen nem akarnak tanulni; ha valaki tényleg eredményt akar elérni, akkor magánórára kénytelen járni, ezért érthető az is, hogy nincs “egészséges” versenyhelyzet a diákok között;

2-es faktor: a második faktor egy teljes céltalanságot tükröz, e véleménycsoport szerint tanulni sem érdemes, és különben a diákoknak nincs határozott jövőelképzelésük sem.

3-as faktor: a tulajdonképpeni “jó diák”-ról alkotott vélemények sűrített változatát fejezik ki. E vélemény szerint a jó diák az, aki szabadidejét is tanulással tölti, részt vesz az iskola által szervezett konzultációkon is és a különböző szabadidős tevékenységeken is.

Magyarázottság	14,4%	10%	10%
	1. faktor	2. faktor	3. faktor
a diákok nagy része fegyelmeztelen	0,554	0,186	0,067
a diákokat egyáltalán nem érdekli semmi	0,536	0,255	0,030
a diákok nem elég kitartóak a tanulásban	0,492	0,291	0,074
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	0,450	0,040	0,123
nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	0,400	0,190	0,018
ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	0,360	0,134	0,088
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	0,323	0,691	0,027
a diákok úgy gondolják nincs értelme tanulni	0,358	0,617	-0,036
a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultáción is	-0,029	0,096	0,826

a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti	0,070	-0,003	0,479
a jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidős programokon	0,138	-0,036	0,401

*Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 4 iterations.*

5.3.3 A szülők viszonya az iskolához – ahogy a diákok látják

Akárcsak a pedagógusoktól, a diákoktól is megkérdeztük, hogy szerintük a szülők hogyan viszonyulnak az iskolához? Noha a kérdésre mindegyik helyszínen nem válaszoltak, az alábbi átlagok mégis jeleznek néhány tendenciát. (1. nagymértékben jellemző, 2. Jellemző, 3. kevésbé jellemző, 4. egyáltalán nem jellemző).

	N	Mean
a szüleim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az érettségire	1414	1,6917
a szüleim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az egyetemi felvételire	1382	1,9443
a szüleim azt szeretnék, ha minél könnyebben elvégezhetném a tanulmányaimat	1347	2,0809
a szüleim szívesen eljárnak szülőértekezletre	1434	2,1855
a szüleim elvárják, hogy a tanárok és a szülők között együttműködés legyen a nevelésben	1344	2,3244
a szüleim elégedettek azzal, amit az iskola tanítás révén nyújt nekem	1373	2,3824
a szüleim elégedettek azzal, amit az iskola nevelés tekintetében nyújt	1362	2,3884
a szüleim azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás tudatot erősítse	1265	2,4949
a szüleim a tanárookra bízzák a döntéseket	1317	2,5133
a szüleim azt teszik, amit az iskola kér tőlük	1305	2,6452
a szüleim megterhelőnek tartják az iskola által kért befizetéseket	1401	2,6952
a szüleim elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék fel a tanulókat a vizsgára	1340	2,8851
a szüleim elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	1270	2,8874
a szüleim elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	1336	2,8900
a szüleim úgy gondolják, a tanárok nem elég szigorúak és következetesek	1372	2,9227
a szüleim elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	1306	2,9655
a szüleimnek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	1240	3,0097
a szüleim részt vesznek az iskola felújítási munkálataiban	1397	3,1675
a szüleim úgy gondolják, hogy túl sokat lógnak az iskolából	1378	3,3026
a szüleimet nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	1383	3,3897
a szüleim részt vesznek a szülőbizottság munkálataiban	1152	3,5122

A diákok véleménye szerint is a szülők elsősorban azt várják el az iskolától, hogy az felkészítse őket az érettségire és a felsőoktatási felvételire. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szülők bizonyos iskolai részletek iránt különösen érdeklődnek, például azt szeretnék, ha a gyerek minél könnyebben elvégezné az iskolát, vagy esetenként nagyobb mértékű követelményekkel is fellépnek, ám iskolai felújításban vagy a szülői bizottságok

munkájában kevésbé vesznek részt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy engedékenységet várnak az iskolától. Megjegyzendő, hogy a diákok véleménye szerint a szülők különösebben nem várják el az iskolától azt, hogy erősítse gyereke magyar nemzeti tudatát.

5.4 A diákok időhasználata

A középiskolások időfelhasználási szerkezete vonatkozásában megállapítható, hogy közel 37 százalékos arányban a kifejezetten diákmunkaidő dominál (utazás az iskolába és haza, tanulás, heti óraszámok és különórák összesen), ezután következik az alvásra (34,2 százalék), majd pedig a különböző szabadidős tevékenységekre fordított idő (31,7 százalék).

Az időfelhasználást részletesebben és osztály típus szerinti bontásban az alábbi táblázatban láthatjuk.

	<i>Elméleti osztályok (átlagok, órában)</i>	<i>Szakképző osztályok (átlagok órában)</i>	<i>Összesen</i>
Alvásra fordított idő egy héten	49,26	50,38	49,59
Iskolai tanórák egy héten	30,43	28,56	29,88
Tanulásra fordított idő hétközben	12,29	8,16	11,08
Tévézés, videózás egy héten	8,33	12,38	9,53
Egyéb szabadidő	8,73	9,19	8,87
Családi munkában való részvétel – hétköznap	4,77	8,91	6,01
Tanulásra fordított idő hétvégén	6,05	3,91	5,43
Olvasásra szánt idő egy héten	4,69	4,63	4,67
Családi munkában való részvétel hétvégén	3,90	6,22	4,58
Sportolás	3,84	5,38	4,29
Utazás iskolába és haza	3,95	4,64	4,16
Internetezésre szánt idő	3,75	3,96	3,81
Különórák	3,17	2,08	2,88

Statisztikai értelemben csak az alvás, olvasás, internetezés és az „egyéb szabadidő” kategóriák esetében nem szignifikánsak az osztály profilja szerinti eltérések. Ez azt jelenti, hogy a diákok időfelhasználása egymástól eltérő módozatokat alakít ki a különböző típusú osztályokban, azaz az iskolaszerkezet kihatással van a diákok idejének

„megszerkesztésére”. Eszerint jól látszik, hogy az elméleti osztályokba járó diákok – túl azon, hogy heti óraszámuk magasabb – lényegesen több időt (átlagban mintegy heti 6 órával többet) fordítanak tanulásra, illetve különórák látogatására, mint a szakképesítést is adó osztályokba járó társaik. Ezen utóbbiak ezt a „megspórolt” időt viszont nagyobb mértékben fordítják olyan szabadidős tevékenységekre, mint tévzés, videózás, sportolás. Igaz, e szakközépbe járó fiatalok sokkal nagyobb mértékben vannak otthon is „befogva”, illetve hetente mintegy háromnegyed órával többet kell az iskolába is utazniuk.

Időfelhasználás szempontjából összehasonlítva a két csoportot, megállapíthatjuk, hogy míg az elméleti osztályokba járók kifejezetten a formális oktatáshoz kapcsolódó tevékenységekre vannak beállítva, addig a szakképzőbe járók ideje mondhatni egyenletesen oszlik meg a diákmunkaidő és más típusú tevékenységek között: mivel kevesebbet fordítanak tanulásra, sokkal többet tévznek, és több idejük jut házimunkára, sportolásra is. Röviden: míg az elméleti osztályokba járók elsősorban a tanulást fogyasztják, addig az utóbbiak a szabadidőt. Megjegyzendő azonban, hogy az olvasás egyik stratégiában sem játszik kiemelkedő szerepet, az érettségi előtt álló fiatalok ugyanis kétszer-háromszor többet tévznek, illetve majdnem ugyanannyit interneteznek, mint amennyit olvasnak.

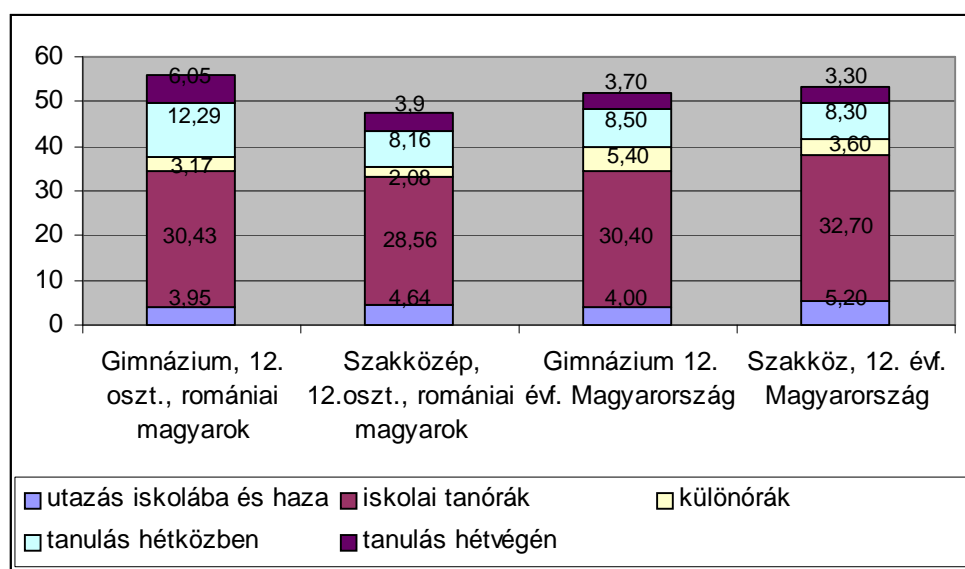
Adatainkat érdemes összevetni egy nemrégii magyarországi kutatás hasonló adatsoraival³³⁶ is.

Az összehasonlítás alapján két nagyobb megjegyzést tehetünk:

A romániai magyar fiatalok tanulásra fordított ideje magasabb, mint a magyarországiaké, ez utóbbiak azonban arányaiban jóval nagyobb mértékben vesznek igénybe különórákat. Az erdélyi diákok tanulási stratégiája eszerint nagyobb mértékben piac független, mint a magyarországi társaiké, ami feltételezhetően elsősorban a szülők gazdasági helyzetével áll összefüggésben. Ugyanakkor azt is kell látnunk, hogy míg az erdélyi elméleti líceumokba

³³⁶ Mayer József (szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.

részvevő diákok formális oktatása, azaz heti tanórája megegyezik a magyarországiakéval, addig az ezen kívüli egyéni tanulásra fordított idő magasabb az esetükben: a hétközbeli és a hétvégi tanulás is jóval meghaladja a magyarországi társaiakét. Ez jelentheti azt is, hogy az erdélyiek motiváltabbak, ám azért azok, mert a formális oktatás nem elég hatékony a tételezett elvárásokhoz (érettségire való felkészüléshez, felvételi vizsgákhoz) képest, ezért a diákok úgy érzik, egyénileg több „diákmunkát” kell befektetniük saját sikereik megvalósítása szempontjából. Mindez azt jelenti, hogy a teljesítménycentrikus oktatási rendszer Romániában a diákok egyéni tanulásra fordított idejét meghosszabbítja, azaz „autodidaktává” kényszeríti, míg a hasonló teljesítményközpontúságot Magyarországon a hatékonyabb és könnyebben elérhető nem formális oktatási piac kompenzálja. Magyarán: amit Magyarországon a diákok (szülei) meg tudnak vásárolni, azt az erdélyi magyarok egyénileg és fáradtságosabban tudják elérni.



Második megjegyzésünk a diákmunkaidő mennyiségére vonatkozik. A négy alcsoport adatai szerint az elméleti profilú (gimnáziumi) osztályokba járó erdélyi magyar diákok a legleterheltebbek, az ily módon számított diákmunkaidejük közel 56 óra. A legkisebb munkaidővel az erdélyi magyar szakközépiskolába járó fiatalok rendelkeznek, amelynek oka elsősorban a viszonylag alacsony kötött iskolai óraszám, azaz az iskolarendszer sajátosságai. Azt is megállapíthatjuk továbbá, hogy az iskolatípust figyelembe véve Erdélyben jelentős különbségek vannak (több mint 8 óra), míg Magyarországon az összes

diákmunkaidőt tekintve nem nagyok az eltérések. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a két iskolatípus között Erdélyben komoly presztízskülönbségek lehetnek, hiszen az elméleti osztályok elvárásai itt valójában kitermelnek egyfajta állandó bizonyítási vágyat, a diákok ezért úgy gondolják, illetve arra is vannak kényszerítve, hogy idejük nagyobb részét töltsék tanulással. A szakképzést nyújtó iskolák elvárás szintjei alacsonyabbak: kevesebb az óraszám is, ám az itt tanulók iskolán kívüli tanulásra fordított ideje alacsonyabb is.

Ha az időfelhasználást regionális bontásban vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a tanulás és a különórák tekintetében a közép-erdélyi régióban szignifikánsan többet fordítanak ezen tevékenységekre, míg a székelyföldiek a családi munkába való bevonásban járnak elől. Tévészésre a közép-erdélyiek fordítják a legkevesebbet, a székely megyékben élők pedig a legtöbb időt, míg a bánságiak lényegesen kevesebbet olvasnak, mint a többi érettségi előtt álló fiatal.

A fiatalok időhöz való viszonyulása nemi jellegeket is ölthet. Míg a lányok sokkal több időt fordítanak tanulásra, mint a fiúk (19,1 óra a fiúk heti 12,45 órájával szemben), addig a tévzés, internetezés és sportolás kimondottan „fiús időnek” számít.

A regionális és nemi jellegzetességek szerinti időfelhasználás természetesen (és statisztikai értelemben szignifikánsan is) visszaköszön az iskolai eredményekben is. Az iskolai teljesítményt az elmúlt évi átlaggal (médiával) mérve, kimutatható, hogy a lányok átlagban közel fél jeggyel nagyobb átlagokat értek el, mint a fiúk (8,73 illetve 8,32), illetve a legmagasabb osztályzatokat a közép-erdélyi diákok kapták. Itt nem részletezett (lineáris regressziós) statisztikai számítások szerint kijelenthető, hogy az iskolai teljesítményre a tanulásra fordított idő nagy, a heti olvasási idő kisebb mértékben, ám szignifikáns módon pozitívan hat, míg a hétköznapi családi munkába való bevonás, az iskolába és haza történő utazás, valamint az internetezésre fordított idő negatívan hat.

5.5 Az ifjúsági kultúra néhány eleme

Az időfelhasználás iskolai eredményekre történő hatása után vizsgáljuk meg, hogy bizonyos, iskoláskorban kialakuló/kialakult szokások, hogyan hatnak az iskolai teljesítményre. A kérdőívben rákérdeztünk a dohányzásra, az alkohol- és drogfogyasztásra.

	<i>Igen (%)</i>	<i>Nem (%)</i>
Dohányzol-e?	36,5	63,5
Szoktál-e alkoholt fogyasztani?	71,8	28,2
Barátaid között van-e olyan, aki használt már valamilyen kábítószer?	37	63
Veled előfordult-e már, hogy kipróbáltál valamilyen kábítószer?	9,1	90,9

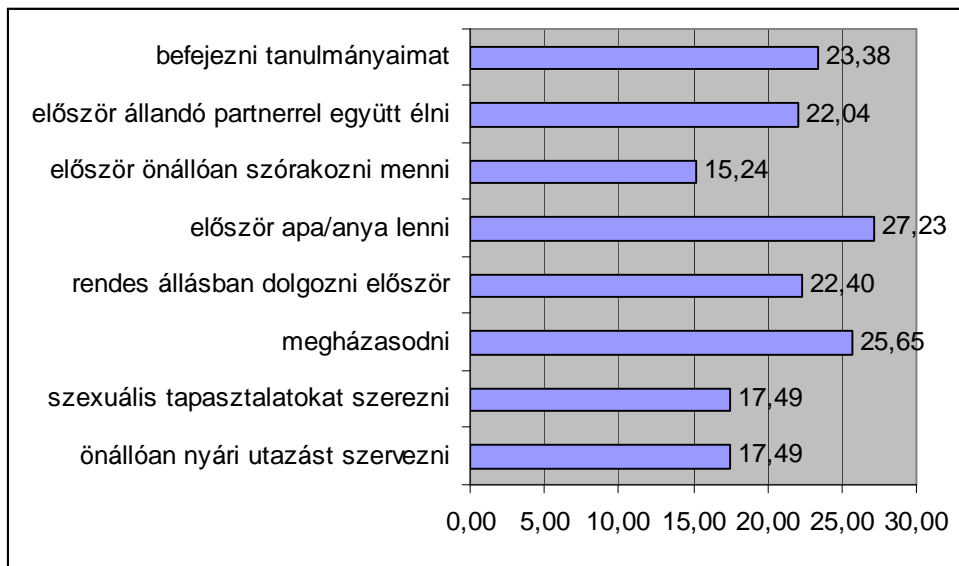
A dohányzás és alkoholfogyasztás aránya az erdélyi fiatalok körében mondhatni stagnál, legalábbis erre utal az a tény, hogy egy 2001-es felmérés adatai³³⁷ a fenti táblázatban közöltekhez hasonló értékeket mutatnak. A dohányosok mintegy 19 százaléka naponta, 45 százaléka 2-3 nap alatt, 9 százaléka pedig egy hét alatt szív el egy doboz cigarettát. Úgy is fogalmazhatnánk, a dohányzó diákok kétharmada viszonylag rendszeresen hódol e szenvedélyének. A jóval nagyobb arányú alkoholfogyasztók mintegy 35 százaléka hetente legalább egyszer iszik alkoholt, a többiek havonta pedig csak egyszer-kétszer teszik ezt. Az alkoholfogyasztók esetében szignifikáns különbségek mutathatók ki regionális és nemi összefüggésekben: a székelyföldiek átlagnál magasabb, a közép-erdélyiek viszont átlag alatt fogyasztanak alkoholt, a fiúk alkoholfogyasztása pedig 20 százalékkal magasabb arányú, mint a lányoké. Osztály típusa szerint is szignifikáns különbségek tapasztalhatók, a legnagyobb arányban az elméleti reál típusú osztályokba járók, legkevésbé pedig a humán szakosok fogyasztanak alkoholt.

A drogfogyasztás az adatok szerint mintha terjedőben lenne: míg a *Mozaik 2001*-es adatok szerint a 15-29-es korosztályban Belső-Erdélyben 6 százalékos, Székelyföldön pedig 3 százalékos, addig a mi 2005-ös adataink szerint a végzős 18-19 évesek körében a drogfogyasztást bevallók aránya mintegy 9 százalékos. A valóságban ez az arány viszont feltételezhetően még magasabb, hiszen a fenti táblázatban az is látható, hogy a baráti körben a drogot kipróbálók aránya ennél jóval nagyobb. Fontos megjegyezni, hogy iskolatípus (osztálytípus) szerint a drogfogyasztás kockázatának szignifikáns mértékben az elméleti osztályba járók vannak kitéve. Míg az elméleti osztályokba járók baráti társaságában 40,5 százalékban, addig a szakközépbe járók ismeretségi körében csak 28,4 százalékban elterjedt a drogozás. Továbbá az is kimutatható, hogy a drogfogyasztók jóval magasabb arányban fordulnak elő a fiúk, mint a lányok esetében (11 illetve 7,7 százalék). Ezek az adatok két tényre támasztanak alátámasztanak alá: egyrészt a drog kipróbálása és fogyasztása általában jól körülhatárolt szubkulturális csoportokban történik, másrészt pedig a drogozás a fiatalok individualizációjának fokmérője is lehet. Az elméleti osztályokba járók magasabb státuszú családi háttérrel rendelkeznek, míg a szakközépiskolások nagyobb mértékben „hasonlítanak” szüleikre (láttuk ezt például abban is, hogy időfelhasználásukban meghatározó volt a családi munkában való részvétel). A drogfogyasztás kockázatának tehát az individualizáció magasabb fokát elért vagy felvállaló fiatalok (a mi esetünkben elsősorban a fiúk) nagyobb mértékben vannak kitéve, a drogfogyasztás mint identitáskeresés pedig gyakorlatilag „egyét jelent a fiataloknak a felnőtt társadalommal való szemben állásával”.³³⁸

Az előbbi gondolatmenetet részben alátámasztja az a tény is, hogy kis mértékben ugyan, de statisztikai értelemben szignifikánsan a drogfogyasztók körének ismerete a tanulmányi eredmények növekedésével jár együtt. Magyarán, a „jó tanulók” baráti körében nagyobb valószínűséggel találunk olyan személyeket, akik már kipróbáltak valamilyen kábítószerrel. A „feszültségoldó” szerek használata közül a cigarettázás viszont nagyon erőteljesen együtt jár a gyenge eredményekkel.

³³⁷ Szabó Andrea et al. (szerk.) *Mozaik 2001. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 2002.

A kérdőívben rákérdeztünk a főbb életeseményekre. Adataink azt mutatják, hogy az erdélyi magyar végzős középiskolások értékvilága hagyományosabb életfelfogást tükröz. A szexuális tapasztalatok szerzése a magyarországihoz képest például későbbi életkorra tevődik, míg a tanulmányok befejezésének feltételezett időpontja korábbi életszakaszra várható.



Ha iskolai osztálytípusok szerint összevetjük a fenti adatsort, azt találjuk, hogy a különbségek – a családtervezés mozzanatait leszámítva – mindegyik esetben szignifikánsak. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a középiskolások esetében a családtervezés vonatkozásában konszenzus van (mindkét csoport a többi életeseményhez képest ezt időben kitolta), ám az odáig vezető utat másképp képzelik el a líceumi (elméleti oktatásban) résztvevők és másképpen a szakközépiskolások. Az előbbiek „későn érők” és (ezért is) időben ki akarják nyújtani az ifjúsági életszakaszt, a szakközépbe járók viszont hamarabb érnek és „korábban is zárnak” (szexuális tapasztalat korábbra tevődik, hamarabb szeretnének állandó partnerrel élni, dolgozni és tanulmányaikat befejezni).

³³⁸ Gábor Kálmán: *Fesztiválok ifjúsága és a drog*. Belvedere, Szeged, 2005.

Érdekes következtetésre juthatunk, ha az életeseményeket a fiúk és lányok között hasonlítjuk össze. Ebben az esetben a középiskolások e két csoportja között a karrieresemények körül bontakozik ki egyetértés: a tanulmányok befejezése és az első munkába állás időpontja nagyjából megegyezik. Ezeken kívül azonban – hagyományosnak tekinthető – jellegzetes nemi szerepeket vesznek fel: a lányok hamarabb szeretnének házasodni és gyereket vállalni, mint a fiúk, a fiúk pedig korábban kezdik el az önálló tevékenységek szervezését, illetve a szexuális életet is. Mindez arra utal, hogy romániai magyar középiskolások körében valamilyen módon egyszerre érvényesül a hagyomány, illetve a nemek kiegyenlítődére épülő modernizálódás.

Regionális bontásban a különbségek már nem jelennek meg markánsan, de három változó mentén szignifikánsak az eltérések: a székelyföldiek hamarabb (17,3 évesen) szereznek szexuális tapasztalatokat, mint a másik két régióban élő kortársaik, de ugyanakkor későbbre tolják a házasodás időpontját, és korábban szeretnék befejezni tanulmányaikat. A tanulmányokat legtovább a Közép-Erdély régióba sorolt megyékben élők folytatnák. E régió adatai hasonlóságot mutatnak a korábban „későn érőknek” nevezett csoporttal, míg a székelyföldiek egyfajta hedonista életmódra való berendezkedést sugallnak. A bántárgyak között egyfajta átmenetet képviselnek.

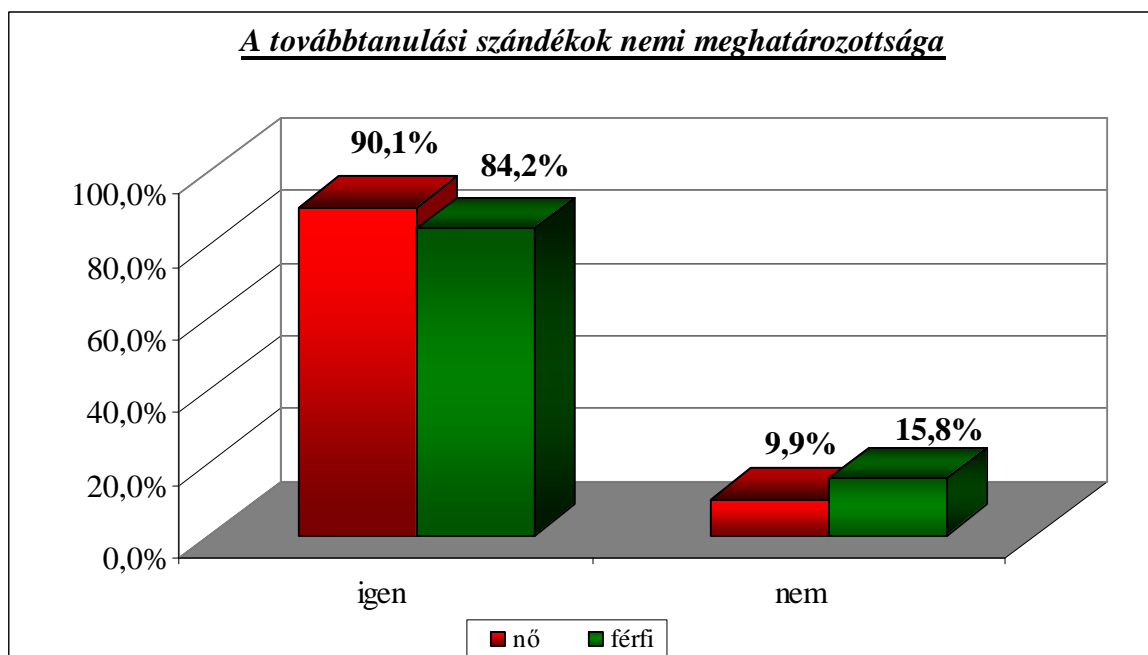
Az életesemények (és az azokról alkotott jövőképek) valamint az iskolai eredményesség között szoros összefüggések állnak fenn. Eszerint kimutatható, hogy a „jó (jegyekkel rendelkező) diák” szexuális élete később kezdődik, mint a kevésbé jó diákoké, tovább szeretne tanulni is, és munkába is később szeretne állni. A házasságukat és a gyerekvállalást korábbi időpontra tervező, ám az önálló szórakozást viszonylag hamarabb elkezdők iskolai teljesítménye rendszerint alacsonyabb.

5.6 Továbbtanulási szándékok

A kutatás keretében a fiatalokat megkérdeztük jövőterveikről, továbbtanulási szándékaikról.

Arra a kérdésünkre, hogy szeretnék-e felsőfokon továbbtanulni azt találtuk, hogy az érettségi előtt álló középiskolások mintegy 88 százaléka szeretné folytatni tanulmányait. Regionális bontásban vizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy a székelyföldi megyékben átlag alatti a továbbtanulási kedv. Mindezt ha városok szintjén is megvizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy Gyergyószentmiklóson (75,2 százalék), Sepsiszentgyörgyön (78), Székelyudvarhelyen (79,7), illetve Aradon (84,5) a legalacsonyabbak a továbbtanulási szándékok, míg a legmagasabbak Marosvásárhelyen (95,1 százalék) és Szatmárnémetiben (94,6), ám a többi helyszínen is átlag feletti.

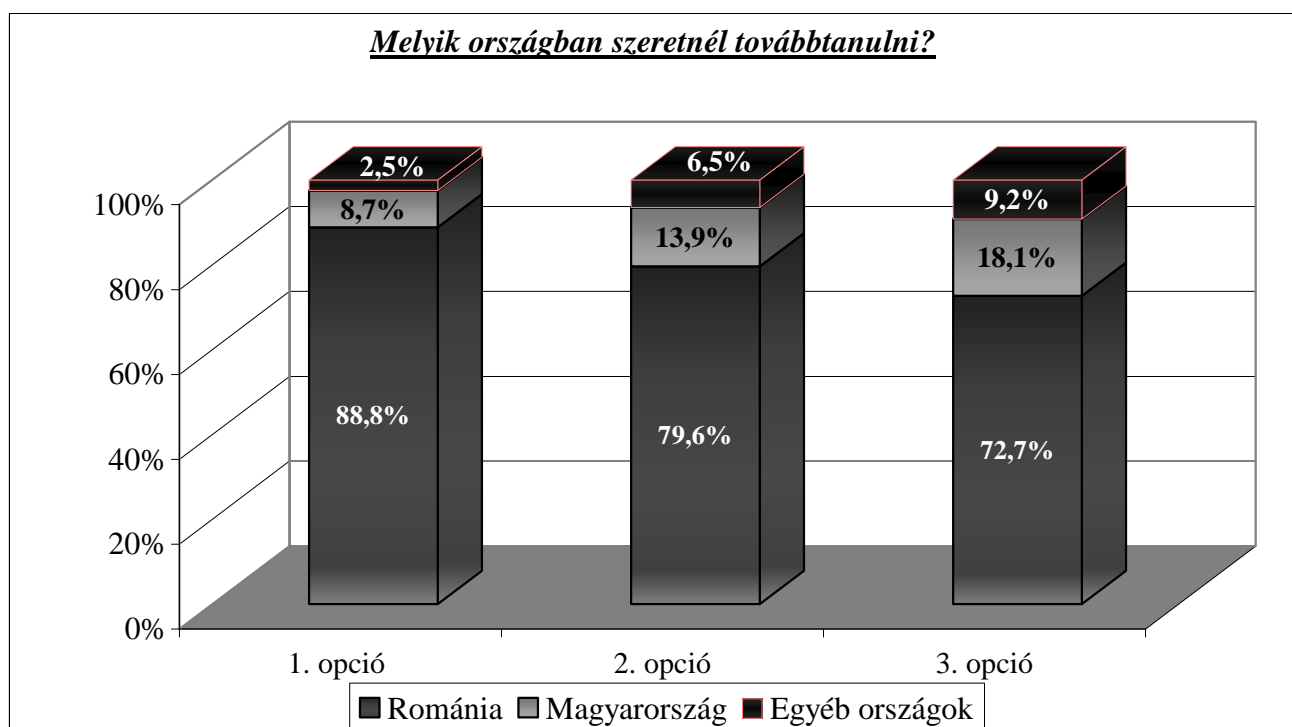
Érdekes továbbá megjegyezni, hogy a továbbtanulási szándékok statisztikai értelemben szignifikáns eltérő alakzatokat mutatnak a fiúk és a lányok esetében. Mint ahogy az alábbi ábrán is láthatjuk a lányok körében magasabb a tanulással egybekötött kivándorlási hajlandóság.



Noha a továbbtanulási szándékok viszonylag magasak, mégis sikerült kimutatni, hogy ezt a szándékot – a szülők közül – az anya iskolai végzettsége magasabb mértékben befolyásolja, mint az apáé. Az időhasználat struktúrájából pedig a családi munkába való

bevonás, valamint a tévzés negatívan, míg a különórákra, illetve a tanulásra fordított hétfégi idő pozitívan hat e szándékok kialakulására.

A továbbtanulást firtató kérdésünkre három választ adhattak, amelyek természetesen prioritási listát is képeznek. Látható, hogy az első opció szerint valamivel több mint 10 százalékuk eleve külföldön kezdené el felsőoktatási tanulmányait, ezen belül pedig Magyarország szerepel kiemelt helyen. Ahogy az otthoni sikertelenség képzeete növekszik, úgy felértékelődik a külföldi tanulás lehetősége is. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az erdélyi fiatalok legalább 10 százaléka Magyarországon fog tanulni, ám ez az arány tovább növekszik a hazai lehetőségek korlátozódásával, illetve az otthoni sikertelenség (vagy annak képzetének) növekedésével.



	<i>1. opció</i>	<i>2. opció</i>	<i>3. opció</i>
Románia	88,8%	79,6%	72,66%
Magyarország	8,7%	13,9%	18,1%
Egyéb országok	2,5%	6,5%	9,24%
<i>Válaszadási arány</i>	<i>77,3%</i>	<i>57,1%</i>	<i>44,6%</i>

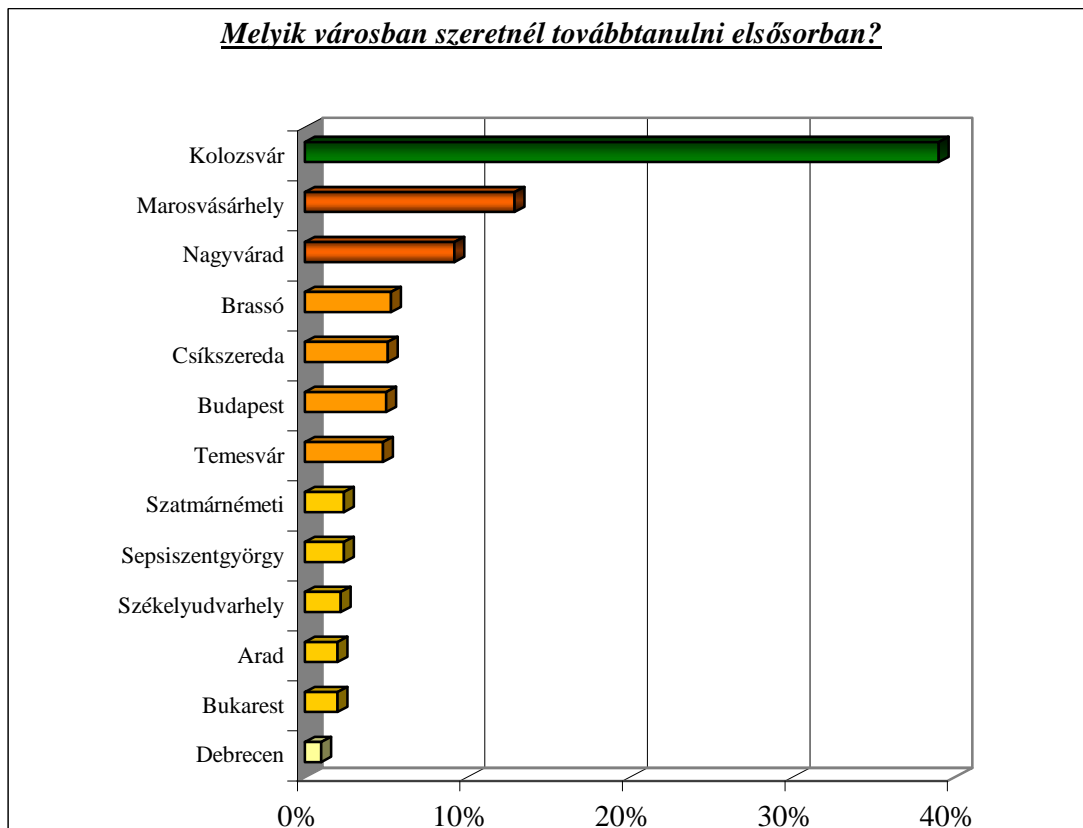
Érdeemes itt megvizsgálni azt is, hogy ez valóban “értelmiségi veszteség”³³⁹-e avagy nem? Magyarán, azok vándorolnak-e ki, akiket otthon is sikeresebbek, avagy az ilyen jellegű kivándorlásnak semmilyen köze nincs az iskolai teljesítményhez. Az első opciót az elmúlt évi átlag szerint vizsgálva azt találjuk, hogy a hazai és a külföldi tanulást választó diákok között nincs jelentős statisztikai értelemben vett eltérés. Ez azt jelenti, hogy a Magyarországon (és más külföldi helyen) való továbbtanulás szándéka csak egy lehetséges út a kiszélesedett felsősoktatási piacon, és nem az “agyelszívás” része.³⁴⁰

5.6.1.1 A továbbtanulás elsődleges helyszíne és nyelve

A továbbtanulási szándék helyszíneit vizsgálva (az első opció szerint) azt tapasztaljuk, hogy a fiatalok elsöprő többsége Kolozsvárt, Marosvásárhelyt és Nagyváradot jelölte meg. Az olyan, egykoron hagyományos „kis magyar világok” létrejöttének helyszínéül szolgáló városok, mint Bukarest és Iasi gyakorlatilag kimaradnak a szándékok szintjén. Megjegyzendő ugyanakkor – és ez természetesen a Sapientia-EMTE beindulásának is köszönhető –, hogy Csíkszereda mint felsőoktatási centrum egyre inkább markánsabban kezd megjelenni, a vágyak szintjén Budapestet is megelőzte. A magyarországi városok közül Budapesten kívül gyakorlatilag csak Debrecen jöhet számításba, ez valószínű annak is tudható, hogy a külföldi tanulást választó erdélyi magyar diákok legnagyobb része Nagyváradról származik.

³³⁹ A kifejezés a romániai magyar politikusok kivándorlással kapcsolatos szótárának részét képezi.

³⁴⁰ A teljesítmény szerinti szelekció valószínű az oktatás magasabb (masters, doktori képzések) szintjein fog érvényesülni.



A továbbtanulás nyelvére vonatkozó kérdésünkre a fiatalok elsősorban a magyar nyelvet jelölték meg (86,4%), ám a többválaszos kérdésre a román nyelv (39,7%) mellett az angol (29,9%) és a kisebb mértékben a német (10%) is megjelent. A tanulás nyelvei közötti összefüggéseket megvizsgálva, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a fiatalok az anyanyelv mellett felismerik az idegen nyelv fontosságát is, de ezt a nyelvek „kvázi” kizárása mellett: aki magyarul akar tanulni az kevésbé szeretne románul és németül tanulni, ám aki angolul szeretne tanulni, az nagy valószínűséggel németül is és románul is tanulna.

5.7 Az iskolai teljesítmény, a családi háttér és a kulturális tőke összefüggései

A tanulmány bevezetőjében jeleztük, hogy DiMaggio nyomán meg szeretnénk vizsgálni, hogy az iskolai teljesítményre milyen mértékben hatnak a családi háttérváltozók, illetve a kulturális tőkét mérő változók. Elemzésünkben a családi háttérrel a szülők iskolai végzettségével mértük a kulturális tőke változóit pedig faktorelemzéssel nyertük. Arra a kérdésünkre, hogy bizonyos tevékenységeket milyen gyakran végeznek, az alábbi sorrendet kaptuk (1 – egyáltalán nem, ... 4 – nagyon gyakran):

<i>Milyen gyakran szoktál...</i>	N	Átlag	Std. Deviation
zenét hallgatni?	1934	3,62	0,59
tévét nézni?	1935	3,14	0,78
bulizni?	1931	3,02	0,75
rádiót hallgatni?	1931	2,99	0,86
szórakozóhelyre járni?	1929	2,80	0,75
sportolni?	1927	2,73	0,84
újságot olvasni?	1929	2,73	0,79
háziolvasmányt olvasni?	1925	2,38	0,80
szépirodalmat olvasni?	1928	2,34	0,76
könyvtárba járnai?	1917	2,25	0,78
színházba járni?	1925	2,07	0,70
otthon barkácsolni?	1918	2,05	0,88
alkoholt fogyasztani?	1925	1,98	0,61
alkalmi munkát vállalni?	1921	1,84	0,76
politikáról beszélni?	1930	1,76	0,74
kézimunkázni?	1912	1,67	0,77

Látható, hogy a gyakoriságok szerint a legjellemzőbb tevékenységek a zenehallgatás, tévézés, míg a kézimunka és a politikáról való beszélgetés nem igazán tartozik a fiatalok tevékenységi körébe. Ahhoz, hogy ezeket a változókat be tudjuk vonni egy lineáris regressziós modellbe, faktorelemzést végeztünk, amelynek során élesen szétvált a *kulturális habitust* kifejező (1-es faktor), valamint egyfajta *hedonista beállítódást* (2-es faktor), illetve *médiafogyasztási hajlamot* jelző háttérváltozó (3-as faktor).

	1-es faktor	2-es faktor	3-as faktor
<i>Magyarázottság</i>	<i>18,4%</i>	<i>14,1%</i>	<i>8,8%</i>
Milyen gyakran szoktál szépirodalmat olvasni?	,815		
Milyen gyakran szoktál háziolvasmányt olvasni?	,772		
Milyen gyakran szoktál könyvtárba járnii?	,681		
Milyen gyakran szoktál színházba járnii?	,465		
Milyen gyakran szoktál szórakozóhelyre járnii?		,848	
Milyen gyakran szoktál bulizni?		,728	
Milyen gyakran szoktál alkoholt fogyasztani?		,428	
Milyen gyakran szoktál rádiót hallgatni?			,690
Milyen gyakran szoktál tévét nézni?			,379
Milyen gyakran szoktál újságot olvasni?			,377
Milyen gyakran szoktál zenét hallgatni?		,252	,361

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

A jobb láthatóság kedvéért a faktorstruktúra 0,25 alatti értékeit nem tüntettük fel. Látható, a legnagyobb magyarázottsággal a kulturális habitus bír, amelyhez részben a könyvolvasás, részben a magas kultúra fogyasztásához kapcsolódó színházba járás tartozik. A hedonista jelzővel illetett attitűd a populáris kultúra, illetve az ezzel nagyrészt együttjáró alkoholfogyasztást fejezi ki, az utolsó faktor pedig a különböző médiumok fogyasztását jelzi. A zenehallgatás két faktorhoz is közel áll, hiszen ez a tevékenység értelemszerűen része lehet a hedonizmusnak és a médiafogyasztásnak is. Érdekes továbbá megjegyezni, hogy a fenti módon mért ifjúsági értékek világában a(z előző táblázatban szereplő) barkácsolás, kézi-, illetve alkalmi munka, valamint a politikáról való beszélgetés nem játszanak szerepet.

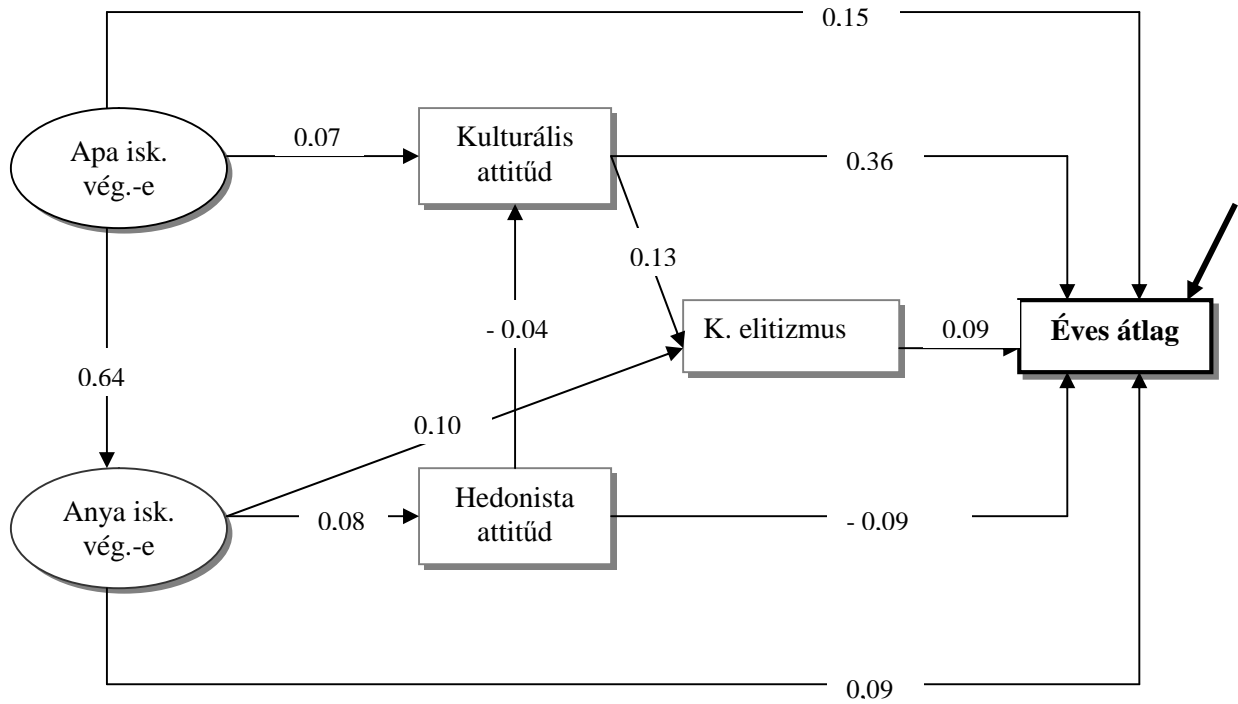
DiMaggio iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőit az alábbiakban kibővítjük más látens változókkal is. Azt gondoljuk ugyanis, hogy az iskolai teljesítményt nem csak a szülői háttér, illetve a különböző meghatározottságok által kialakult és működtetett ifjúsági kultúra befolyásolja, hanem maga az iskola is, azaz a diákoknak az iskoláról alkotott véleménye, másképpen fogalmazva: az az iskolai kultúra, amelyben a diákok élnek. Ha a diákok úgy érzékelik, az iskola szereplői odafigyelnek rájuk, akkor az jótékonyan hathat magára a teljesítményre is. A teljesítményt szintén pozitívan befolyásolhatja az iskola teljesítményorientált légköre. E szempont figyelembe vétele azért is indokolt, mert a

kisebbségi oktatásban (tágabban fogalmazva: a kisebbségi létben) deklaráltan is létezik egy olyan teljesítménycentrikusság, amely szerint a kisebbséghez tartozónak „morális kötelessége” túlteljesíteni.³⁴¹ Az erdélyi magyar oktatás szerkezetében az elméleti (líceumi) képzések felülreprezentálása is ennek a logikának a következménye. A szakoktatás presztízsének csökkenése az elméleti képzések túlértékelését eredményezi, azonban, ha az oktatást olyan szolgáltatásként fogjuk fel (márpedig így kell felfognunk), amelynek rezonálnia kell a munkaerő piaci kihívásokra, akkor nem feltétlenül lehet általános elvárás az elméleti képzések expanziója. Feltételezésünk szerint azonban létezik egyfajta kisebbségi „kódolt elitizmus”, amely alapján a magyar nyelvű tanulást, továbbtanulást, teljesítmény centrikusságot a diákok által érzékelt iskolai kultúrában, illetve a kisebbségi oktatás minőségkonceptiójában tetten tudunk érni.

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy DiMaggio modelljei közül melyik tűnik relevánsabbnak az erdélyi magyar középiskolások esetében. Az iskolai teljesítményt az elmúlt évi átlaggal mérve, az egész mintára vonatkozóan, a következő szignifikánsan befolyásoló utakat sikerült beazonosítani.

1. sz. ábra: Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők

³⁴¹ Megkockázatom, ez nem csak a romániai magyarok esetében érvényes. A magyarországi romákkal kapcsolatos kutatásaink is azt támasztják alá, hogy a kisebbségi elit is oly mértékben elitista, hogy hajlmos megfélemezni a kisebbség azon tagjairól, akik természetes módon nem akarnak semmilyen elithez tartozni, csak normális egzisztenciát szeretnének kialakítani maguknak. Az ilyen logika is azt az iskolai (tév)utat sugallja, miszerint a roma kisebbséghez tartozók „felemelkedése” a szakoktatás mellőzése mellett csakis érettségit nyújtó középiskolával képzelhető el.



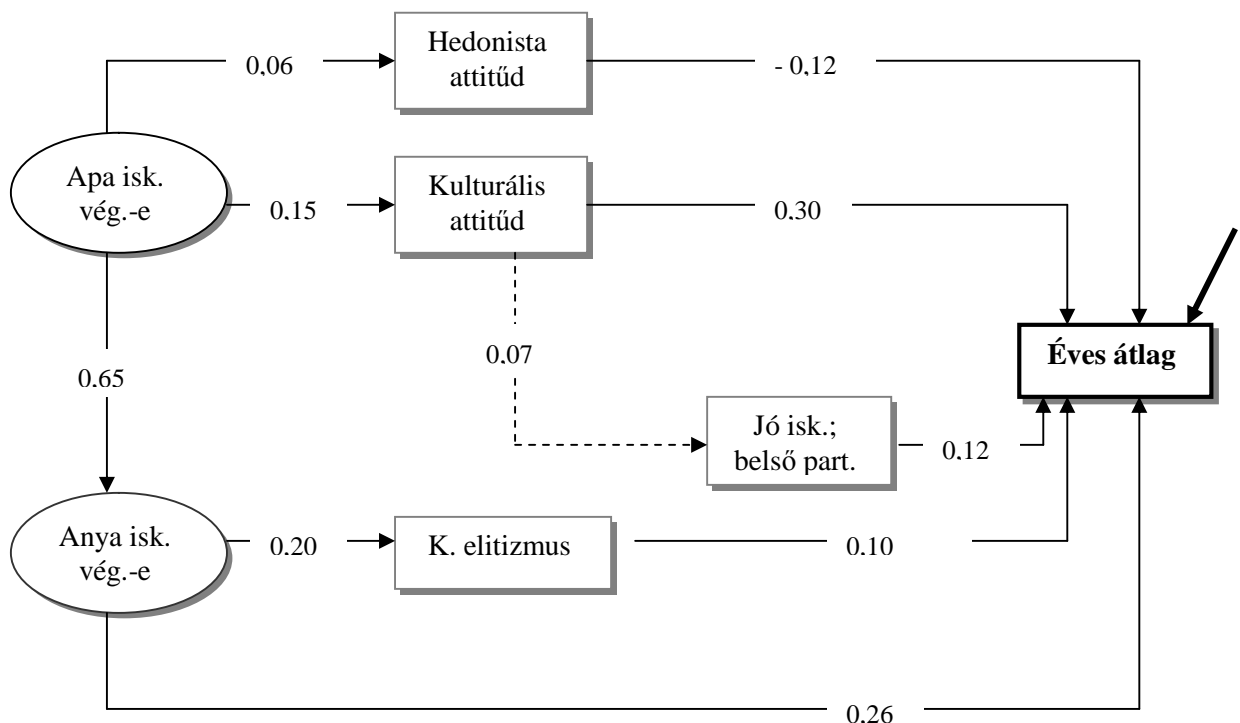
A 23 százalékos magyarázottsággal bíró modell szerint a kulturális reprodukció és a kulturális mobilitás modelljeinek egyfajta keverékét kapjuk. Ha csak az iskolai teljesítményre vonatkozó direkt hatásokat nézzük, azt láthatjuk, hogy a legnagyobb hatással éppen a kulturális beállítódást jelző faktor bír. Ez mintha azt sugallná, hogy az erdélyi magyar fiatalok iskolai sikere a családi háttértől független, tehát itt a kulturális mobilitás esete áll fenn. Igen ám, de az apa és anya iskolai végzettségének is van direkt hatása, ami azt jelentheti, hogy ugyan kisebb mértékben, ám a kulturális reprodukcióval is számolni kell. A kulturális mobilitás és reprodukció, eltérő mértékben, ám egyszerre magyarázza a diákok iskolai teljesítményét. Fontos továbbá kihangsúlyozni, hogy a fentiekben rögzített, kisebbségi elitizmus is kihat az iskolai teljesítményre. Eszerint az iskolai kultúrának éppen a kisebbségi teljesítményelvűséggel kapcsolatos elemei járulnak hozzá, pozitív értelemben, az iskolai teljesítményhez. Lényeges továbbá azt is kihangsúlyozni, hogy az apa és anya jelentősége az összmintán belül nem csak az intenzitás tekintetében tér el egymástól, hanem funkcióikban is: az anya mintha szerteágazóbb tevékenységet folytatna, hiszen a direkt hatáson kívül a gyerek hedonista hajlamainak tolerálásán, valamint a kisebbségi elitizmus fenntartásán keresztül is

hozzájárul a gyerek iskolai teljesítményéhez. Az apa szerepe itt mintha csak a kulturális minta átadására korlátozódna, igaz ez a kulturális minta befolyással van a kisebbségi elitizmusra is.

E modellen belül tehát azt láthatjuk, hogy a kulturális reprodukció és mobilitás egyszerre érvényesül, és kitüntetett szerepet kap a kisebbségi elitizmus is, amelyhez az apa indirekt módon, az anya pedig közvetlenül járul hozzá. Az iskolai teljesítményeket befolyásoló tényezők azonban másképp alakulhatnak a lányok és a fiúk esetében. Vizsgáljuk meg az alábbiakban, hogy a kulturális reprodukció és mobilitás modelljei hogyan jelentkeznek nemi bontásban.

Ha csak a lányokat vizsgáljuk, az alábbi útelemezt kaphatjuk:

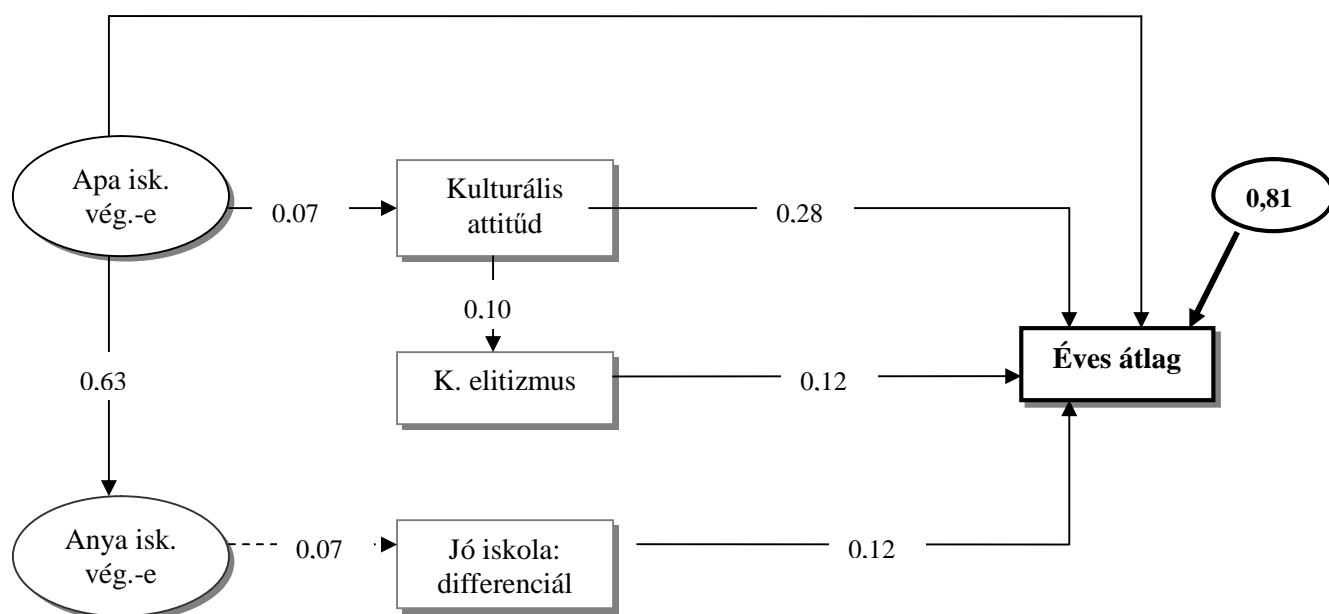
2. sz. ábra: Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők - lányok



A 25 százalékos magyarázottságú modell szerint látható, hogy a kulturális beállítottság és az anya iskolai végzettsége közel azonos mértékű direkt hatásokat fejtenek ki (0,30 illetve 0,26). A lányok esetében a kisebbségi elitizmust sokkal intenzívebben „táplálja” az anya, illetve a hedonista beállítódás itt még nagyobb negatív hatást fejt ki (magyarán, azok a lányok, akik kocsmázni járnak általában gyengébb teljesítményt nyújtanak, míg azok a fiúk, akik szintén kocsmába járnak). Azt is fontos itt kihangsúlyozni, hogy az apának nincsen direkt hatása a lányok iskolai teljesítményére, szerepe kizárólag a kulturális minta, illetve kisebb mértékben a hedonista attitűd átadására szorítkozik. Az iskolai kultúra elemei közül a belső partneri igényeket figyelembe vevő beállítódás fejt ki direkt hatást. Ezt a beállítódást szignifikánsan sem a szülők, sem a kulturális tőke nem befolyásolja, amit egyik korábbi állításunk igazolásaként is értelmezhetünk, miszerint az iskolai teljesítményt az iskolai kultúra is befolyásolja.

A fiúk esetében módosulnak az útvonalak. (ld. 3. sz. ábra). A legszembevetőbb különbség az, hogy itt az anyák direkt hatása szűnik meg, míg az apák hatása részben közvetlenül, illetve a kulturális mintán keresztül érvényesül. A kisebbségi elitizmus erőteljesebb, mint a lányok esetében, de ez a kulturális attitűddel függ össze, és nem a szülők direkt hatásának következménye. A fiúk mintha egyfajta kulturális hálón megszűrnék a kisebbségi elitizmusra utaló késztetéseket, majd pedig szülői segédlet nélkül azonosulnak vele. Érdekes megjegyezni azt is, hogy a fiúk esetében az iskolai kultúrának egy másik eleme, nevezetesen az egyenlőségeszme elutasítása („a jó iskola: differenciál” faktora) fejt ki direkt (és szülők által szignifikánsan nem befolyásolt) szignifikáns hatást.

3. sz. ábra: Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők - fiúk



Összevetve a fiúk és lányok iskolai teljesítményét befolyásoló tényezőket megállapíthatjuk, hogy mindkét esetben a kulturális attitúd rendelkezik a legnagyobb befolyással. A kulturális tőkét azonban a háttérből mindegyik esetben az apa iskolai végzettsége befolyásolja. Mindkét alcsoportban továbbá számolni kell egy ún. kisebbségi elitizmust jelentő látens változóval, amely szintén pozitív módon kihat az iskolai sikerekre. A nemek közötti hasonlóságok azonban itt ki is merülnek, ugyanis megállapítható az is, hogy a lányok iskolai teljesítményét továbbá az anya, míg a fiúkét az apa iskolai végzettsége befolyásolja direkt módon. Ugyanakkor az is igazolást nyert, hogy az iskolában elért sikereket az iskolai kultúra, illetve az iskoláról alkotott képzetek is befolyásolják.

5.8 ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk e részében röviden áttekintettük a romániai magyar középiskolások néhány körvonalazódó minőségfelfogását, illetve az ifjúsági kultúrára bizonyos elemeit. Adataink alapján láthatóvá vált, hogy az érettségi előtt álló középiskolások körében a lányok felülreprezentáltak, ez pedig a legnagyobb mértéket az ún. humán osztályokban éri el. A

középiskolai rendszerről azt találtuk, hogy romániai magyar (ám feltételezhetően az egész román rendszer) vonatkozásban reprodukálja a társadalmi különbségeket.

A fiatalok minőségről alkotott felfogásáról azt találtuk, hogy ezek nem kellő mértékben letisztultak, ám ez mondhatni természetesnek is tekinthető. Az iskola tekintetében négy nagyobb véleménycsoport körvonalazódott, ám éppen a vélemények nem kellő letisztulása következtében klaszterelemzéssel egyrészt olyan csoportokat tudtunk beazonosítani, amelyekben a külső és belső partneri igények mintegy egymásba olvadnak, és szorosan kapcsolódnak egyfajta kisebbségi helyzethez köthető versenyszellem fenntartásához, másrészt pedig külön jelent meg az a csoport, amelynek tagjai az iskolával szemben azt várják el, hogy az differenciáltan kezelje a tanulókat.

Érdekes a diákok önmagukról alkotott képe is: míg létezik egy „klasszikusnak” számító jó diák imidzs is (amely szerint az a jó diák, aki sokat tanul, és részt vesz az iskola által szervezett különféle tevékenységeken), addig a legmarkánsabb önképek inkább egyfajta iskolai „lazaságról” és önkép hiányáról árulkodnak.

A diákok a szülőkről azt gondolják, hogy azok elsősorban a továbbtanuláshoz szükséges kompetenciák átadását várják el az iskolától. Noha részben úgy érzik, a szülők az elvárások szintjén „túlbugzó” módon viszonyulnak az iskolához, a konkrét cselekvések szintjén már nem annyira aktívak, hiszen több iskolához kapcsolódó tevékenységben sem vesznek részt. Úgy is értelmezhetnénk mindezt, hogy a diákok szemszögéből a szülők az elvárások dimenziója mentén közelítenek az iskolához, ám a belső történésekre már nem figyelnek oda, és sokkal inkább a „kimenet”, azaz a sikeres érettségi és felvételi vizsga érdekli őket.

Az időfelhasználás szerkezetében az iskolai életmódra jellemző tevékenységek foglalják el a legnagyobb helyet, a magyarországiakkal történt összehasonlításban pedig kiderült, hogy a romániai magyar gimnazisták a legleterheltebbek, illetve a tanulás elsősorban „autodidakta” módon, és kisebb mértékben piaci alapon történik. Az időfelhasználásban

regionális és nemi különbségek tapasztalhatók, a lányok több időt fordítanak tanulásra, a fiúk szabadidős tevékenysége hosszabb. Az időfelhasználásnak szignifikáns kihatása van az iskolai eredményességre is: a tanulásra fordított idő értelemszerűen pozitívan hat az iskolai teljesítményre, míg az internetezés, utazásra fordított idő, a családi munkába való bevonás csökkenti ezt.

A diákmunkaidő elemzése rámutatott arra is, hogy Romániában is létezik egy ún. árnyék iskolai rendszer, amely a hivatalos oktatási rendszer által termelt igényeket ezen a másodlagos rendszeren keresztül hivatott kielégíteni. Az árnyékoktatás kissé paradox módon annál kiterjedtebb minél teljesítményközpontúbb és minél kevésbé hatékonyabb az „első” oktatási rendszer.

Külön vizsgáltuk az alkohol, drog és dohányzási szokásokat is. Korábbi adatokhoz képest azt találtuk, hogy a drogfogyasztás mintha megugrott volna az elmúlt 3-4 évben, jelenleg minden 10 középiskolásból 1 kipróbált valamilyen drogot. A cigarettázás és alkoholfogyasztás mértéke lényegesen nem változott: a végzős diákok egyharmada cigarettázik, közel kétharmada pedig fogyasztott alkoholt. E szokások szintén kihatnak az iskolai eredményekre, legrombolóbb hatása ilyen szempontból (is) a dohányzásnak van.

Az életesemények vizsgálata az erdélyi magyar középiskolások kevert értékrendjéről, azaz a hagyományos és individualizációs értékek egyidejű jelenlétéről árulkodik. Az iskolai eredményességre a hagyományos értékek markáns megléte negatívan hat.

Az iskolai teljesítményt DiMaggio nyomán a kulturális tőke és a szülők iskolai végzettsége függvényében is vizsgáltuk. Útelemzéssel azt találtuk, hogy a romániai magyar fiatalok iskolai sikereit nem lehet kizárólag sem a kulturális reprodukció, sem a kulturális mobilitás modelljével megmagyarázni. Az iskolai teljesítményt igaz nagyobb mértékben magyarázza a kulturális attitűd, de a szülők iskolai végzettsége is kifejt direkt hatást. Ugyanakkor azt is bizonyítottuk, hogy a teljesítményt az iskolai kultúra elemei is befolyásolják, ezek közül pedig leginkább az ún. kisebbségi elitizmus, azaz a

magyar nyelven tanulás és a teljesítményközpontúság. A nemi alcsoportokat vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy a kulturális mobilitás modelljével összhangban a kulturális tőke hatása az erősebb, ám ezt a tőkét elsősorban az apa végzettsége határozza meg. A szülők azonban direktben is hatnak az iskolai végzettségre, mégpedig nemileg homogén dimenzióban: az anya a lány, az apa pedig a fiúk iskolai teljesítményét befolyásolja.

A tanulmányban kitértünk a fiatalok továbbtanulási szándékaira is. Az érettségi előtt álló diákok mintegy 88 százaléka szeretne továbbtanulni, ezek közül pedig minden 8-9-ik külföldön tanulna. A hazai felsőfokú tanulmányok sikertelen képzete a külföldi, elsősorban magyarországi továbbtanulás gondolatát hozzák magukkal. A külföldi tanulás nincs „összhangban” az iskolai teljesítménnyel, azaz nem határozzák meg az iskolában elért jegyek. A külföldi továbbtanulás szintjén noha markáns regionális különbségek is tapasztalhatók, nem állíthatjuk azt, hogy csak a határmentiség befolyásolná azt. A hazai opciók közül Kolozsvár, Marosvásárhely és Nagyvárad a továbbtanulási szándékokat több mint 60 százalékban leköti. Érdeemes itt megjegyezni még, hogy míg a nem erdélyi, romániai városok (Bukarest, Iasi) vonzása csökken, a romániai magyar felsőoktatás kiszélesedésével a magyarországi opciók is háttérbe szorulnak (Csikszereda és Budapest majdnem azonos vonzást jelent).

6 Irodalomjegyzék

Balla Júlia—Nagy F. István 1994. *A megmaradás esélye... – közoktatásunk stratégiai elképzelései.* Kolozsvár, RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály. Kézirat

Balla Júlia—Nagy F. István. 1995. *Elemzés, értékelés. Miért hátrányos – nemcsak számunkra – a tanügyi törvény?* Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Nagyvárad. Kézirat

Baráth Tibor, Várady Eszter (szerk.): *Értékelés: a tanulás minősége – a minőség tanulása.* OKI – Qualitas T&G Kft. Budapest-Szeged, 2005.

Barry McGaw: *Quality and equity in education. Central issues in the restructuring of the education.* In. *Restructuring and quality, issues for tomorrow's schools.* Ed. By Tony Townsend. 1997.

Bîrzea, Cézar: *Educational Reform and Power Struggles in Romania.* In. *European Journal of Education,* Vol. 31, No. 1, 1996, 93-109 p.

Cs. Gyimesi Éva 1994. *Cselekvési program a romániai magyar nyelvű oktatás fejlesztésére.* RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály, Kolozsvár. Kézirat

David Adams.: *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication. Biennial Report.* Arlington, VA: Institute for International Research, 1993.

Equidad y calidad en educación. In. *Revista de educación.* Número 319. Año 1999.

Erdei Itala 2003 *Az erdélyi magyar iskolás korú népesség alakulása 1990-2020 között.* In. *Educatio* 2003/nyár

Erdei Itala 2004. *Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása 1990–2020 között a 2202-es népszámlálás adatai alapján.* HTOF. Kézirat

Fóris Ferenczi Rita: (Tan)tervek átértékelődése. *Korunk* 1998/08 szám.

Fóris Ferenczi Rita: *A vizsgarendszer – az oktatásszabályozás egyik eszköze.* Romániai Magyar Évkönyv, Kolozsvár, 2003.

Fóris Ferenczi Rita: *Rövid metszetek a romániai oktatásfejlesztés történetéből.* In. *Romániai Magyar Évkönyv.* Temesvár-Kolozsvár, 2002.

Garbea Péter 1999. *A technológiai és szakoktatás reformja.* Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium. Kézirat

Governance for quality of education. *Conference proceedings.* Institute for Educational Policy, 2001.

H.G. nr. 1258/18.10.2005. *privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP).* www.edu.ro

Halász Gábor: *Oktatáspolitikai megfontolások.* In. *Educatio.* 1999 Ősz. Minőség, 488-500 o.

Hoyle, E 1980 *Professionalisation and Deprofessionalisation in Education.* In: E. Hoyle – J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional development of teachers,* Kogan Page, London.

Institutul de Științe ale Educației: *Asigurarea calității. Ghid pentru unitățile școlare* 2005 decembrie. www.edu.ro

Iosifescu (ed.) 2001a *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare,* ISE, București.

Iosifescu et alii 2002 *Culturi organizaționale în școala românească,* ISE, București.

Iosifescu et alii, 2001 *Culturi organizaționale în școala românească,* ISE, București.

Iucu, R. – Pânișoară, O. 2000 *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare.* Vol I.-II. MEN, București

Kósa Barbara – Simon Mária (szerk.): Minőség, eredményesség, hatékonyság. Az Országos Közoktatási Intézet Konferenciája, 2005. OKI, Budapest, 2005.

Kozma Tamás: Elszámoltatható iskola. In. *Educatio*. 1999 Ősz. Minőség, 461-473 o.

Kötő József 2000. *Reform és megújulás a román közoktatásban, annak kisebbségi vetületei*. RMDSZ, Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály, Kolozsvár. Kézirat

La Ley de Calidad. In. *Revista de educación*. Número 329. Año 2002.

M. A. Santos Guerra: Evaluación/Metaevaluación de Centros Escolares en la sociedad neoliberal. Curso académico 2000/2001.

M.A.Santos Guerra: Evaluar es comprender. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998 /2.

M.A.Santos Guerra: La escuela, que aprende. Ed. Morata. Madrid, 2000.

M.A.Santos Guerra: Las trampas de la calidad. In. *Aula de innovación educativa*. No. 68. 1998/1.

M.A.Santos Guerra: Los abusos de la evaluación. In. Santos Guerra: La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe, 1993, Archidonda.

M.A.Santos Guerra: Yo te educó, tú me educas. Ed. Sarriá. Málaga, 1999.

Mandel Kinga 2004. Az RMDSZ oktatáspolitikája 1990–2003 között. In: Blénesi Éva—Mandel Kinga (szerk.): *Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában. Kisebbségek Kelet-Közép-Európában X*. Gondolat, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 85–108.

Mihályi Ildikó: Milyen lesz a jövő iskolája? In. www.oki.hu

Murvai László (ed.) 2002. *The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001–2002 school year and perspectives*. Ministry of Public Information Dep. For Interethnic Relations, Ministry of Education and Research. General Directorate for Education in the Languages of Minorities

Murvai László 1996. *Fekete fehér könyv*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár

Murvai László 2000. *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest

Murvai László 2003. A jelen iskolája és az iskola jövője. In: Somai József szerk.: *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár

Murvai László 2004. A romániai magyar közoktatás mennyiségi paramétereiről és az anyanyelvtanítás kérdéseiről. *Közoktatás XV*, 10: 4–6.

Murvai László: A magyar líceumi oktatás a reform tükrében. In. *Nyelvünk és kultúránk*, 2004/1.

Nagy F. István 1996. Javaslat a stratégiai célkitűzéseket megvalósító taktikai lépések támogatására. Nagyvárad. Kézirat

Nagy F. István 1998. *A romániai magyar tannyelvű szakképzés jelene*. Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Partium Területi Oktatási Központ, Nagyvárad. Kézirat

Nagy F. István 2000. Romániai Magyar Közoktatás az ezredfordulón. In: *Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában*. RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár. 3–32.

Nagy Géza–Péntek Dombi Erzsébet 1979. *A magyar nyelv iskolai tanulmányozásának módszertana*. Babes–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Nagy Mária 1994 Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest.

Nagy Péter Tibor: Minőségek versengése. In. *Educatio*. 1999 Ősz. Minőség, 429-461 o.

OECD: *What Schools for the Future?*, 2001.

Ordonanță de urgență privind asigurarea calității educației. Guvernul României. 12. iulie 2005. nr. 75. www.edu.ro

Organigrama ARACIP – Anexă la H.G. nr. 1258/18.10.2005. www.edu.ro

Papp Z. Attila 2001. *Sétanyomatok. Szocioesszék*. Csíkszereda, Pro-Print Kiadó

Papp Z. Attila: *Kihaszíratlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2005.

Péntek János 1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társaság, Budapest

Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Pallas-Akadémia, Csíkszereda

Reisz, Robert D.: Romania. Country report on Higher Education Policy. In. *Education for the transition*. Civic Education Project, 1997, 254-271 p.

Robert W. J. Young: *Quality in education*. 1998.

Schools and quality. OECD, 1989.

Setényi János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Raabe kiadó, Budapest, 1999/a.

Setényi János: *Harc a középiskolákért*. *Educatio*, 1992. Társadalom és oktatás sorozat.

Setényi János: *Vevőközpontú iskola*. In. *Educatio*. 1999/b. Ősz. Minőség, 557-564 o.

Somai József (szerk.) 1998. *Tájékoztató, támogatási jegyzék 1997. Stratégia, prioritások, célpályázatok 1998.* Kolozsvár

Somai József (szerk.) 2003. *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe.* Iskola Alapítvány, Kolozsvár

Somai József 2003. Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003.* Temesvár, Szórvány Alapítvány. 199–220.

Somai József: Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003.* Temesvár, Szórvány Alapítvány, 2003. 201–204.

Sorbán Angella 2000. „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* VI, 3, 167–180.

Sorbán Angella–Dobos Ferenc 1997: Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól. *Magyar Kisebbség* III, 3–4, 293–323.

Szatmári Bajkó Ildikó 2000. Romániai magyar tankönyvek. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv.* Temesvár—Kolozsvár, Szórvány Alapítvány—Polis Könyvkiadó. 114—120.

Székely Győző (szerk.) 2001. *A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben.* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár

Székely Győző 2002. Tankönyvkiadás kisebbségi helyzetben. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv.* Temesvár—Kolozsvár. 154–169.

The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001-2002 school year and perspectives. Ministry of education and research. General directorate for education in the languages of minorities. Ed. Studium, Cluj-Napoca, 2002.

Tódor Erika Mária: Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă. Casa cărții de știință, Cluj-Napoca, 2005.

Tom Alexander: Quality of education: policy analysis for policy development. Institute for Educational Policy Workshop, 2001.

UNICEF. Defining quality in Education. June 2000.

Veres Valér 2003. A romániai magyar iskoláskorú népesség demográfiai képe. In: Somai József (szerk.): *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe.* Iskola Alapítvány, Kolozsvár. 33–43.

Walsh, K., 1987 The Politics of Teacher Appraisal. In: M. Lawn, G. Grace (Eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work.* Falmer, London