

---

## 4. Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon<sup>68</sup>

A magyar kisebbségi oktatás középiskoláinak helyzete és ennek a helyzetnek az értelmezése és értékelése csak abban az esetben felel meg a tárgyilagos látlet 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 Románia földrajzát a magyar tanulók is román nyelven tanulják. A kétnyelvű oktatás két intézményi formában működik: önálló, illetve román tannyelvű intézmények keretében működő magyar tagozatként.

Jelen fejezet 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.

Könyvünk e részében két, egymással többnyire ötvöződő rendező elv érvényesül: a tematikus és a kronologikus. Az alfejezetek a következő témák szerint rendeződnek: a törvényi keretek, az oktatásszabályozás az iskolaszervezet, 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.

A rendszerszintű folyamatok nyomon követésével párhuzamosan, ezekbe ágyazottan, ugyanakkor a specifikus problémákból adódóan ezektől némileg elkülönülve jelenik majd 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 nyomoték 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) elszörtan ugyan, de észlelhetőek azok az újraértelmezési törekvések is, amelyek az oktatás minőségének a fentebb jelzethnél tágabb kontextusba ágyazódó jelentést tulajdonítanak.

---

<sup>68</sup> Ezt a fejezetet Fóris Ferenczi Rita készítette.

## 4.1. 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 hagyományából 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 értelmezhetők, 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 követelései. 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 kormánynak 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 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.

#### 4.1.1. 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 kormányrendeletek<sup>69</sup> 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 elodáztott törvénykezési keretek hiányából adódó „jogi űrben”<sup>70</sup> bontakoztak ki: általános iskolák, középiskolák önállósodtak, a tanulók tömegesen átiratkoztak az 1898/90-es tanév második évharmadában beindított magyar osztályokba stb.<sup>71</sup> Azt, hogy ezek a kedvező jelek pusztán az akkori időszak kaotikus állapotának köszönhetőek, az is bizonyítja, hogy a kisebbségi oktatás szempontjából 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 követeléseiivel – 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.<sup>72</sup>

Az 1990–1992-es időszak tűzoltó akcióinak és a magyarelles 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 az oktatási törvény

<sup>69</sup> 1994/54-es, 1990/521-es, 1991/461-es kormányrendeletek.

<sup>70</sup> A kifejezést Papp Z. Attila használja az 1989–1992-es időszak jellemzésére. (Papp 2001, 76. o.)

<sup>71</sup> B. Kovács 1997, idézi Papp 2001. 76.

<sup>72</sup> Mandel 2004. 87.

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,<sup>73</sup> 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 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 iskolahálózatát, 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.”<sup>74</sup> 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 politikusoknak, megerősíti és

---

<sup>73</sup> Papp 2001. 77.

<sup>74</sup> Cs. Gyimesi 1994. 6

támogatja az érdekelt szervezeteket<sup>75</sup> az általuk vállalt célok megvalósításában a megfelelő információcsere, politikai érdekvédelem és célirányos szolgáltatások biztosításával; erősíti a civil érdekképviselést, 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.<sup>76</sup>

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.”<sup>77</sup>

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 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”,<sup>78</sup> 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 szerveze-

<sup>75</sup> A szövegbeli utalás a különböző civil szervezetekre vonatkozik, nevesítve: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Bolyai Társaság, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Pro Agricultura Hargitae Alapítvány.

<sup>76</sup> Az Illyés Alapítvány Romániai Alkuratoriumának Oktatási Szaktestülete.

<sup>77</sup> Cs. Gyimesi 1994. 4

<sup>78</sup> Cs. Gyimesi 1994. 2

tek 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 programjában<sup>79</sup> 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.<sup>80</sup>

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 Ferencel 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, demokrati-zálását szolgálta volna.”<sup>81</sup>

Az 1995/84-es oktatási törvény megjelenését követően a magyar oktatáspolitikai figyelmét a kisebbségi oktatást korlátozó cikkelyek bírálata köti le.<sup>82</sup> 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.<sup>83</sup> (Az 1999-es, 2003-as törvényt módosítások igazolják is ezt.)

Az oktatási törvénynek a kisebbségi oktatással szembeni beolvasztó, hozzátoldó szemléletét jól láttatja Nagy F. István<sup>84</sup> 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.

---

<sup>79</sup> 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.

<sup>80</sup> 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.

<sup>81</sup> Mandel 2004. 91

<sup>82</sup> RMDSZ Oktatási Memórium. Kolozsvár. 1995. RMDSZ Ügyvezető Elnökség.

<sup>83</sup> Balla–Nagy F. 1995

<sup>84</sup> Nagy F. 2000. 26–29

## 2. sz. táblázat

<i>1994-es RMDSZ törvénytervezet</i>	<i>1995/84-es oktatási törvény</i>	<i>Az oktatási törvény 1999/151-es módosított változata</i>
A műszaki, mezőgazdasági, gazdasági, orvosi és jogi oktatás <i>anyanyelven történik</i> , a román szakkifejezések elsajátításának biztosításával.	122. A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban (...) a szaktantárgyak <i>oktatása román nyelven folyik</i> , s lehetőségek szerint biztosítják a szakkifejezések elsajátítását anyanyelven is.	A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban, ahol a szaktantárgyak oktatása – kérésre – <i>anyanyelven folyik</i> , kötelező a román szakkifejezések elsajátítása
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.	124. Az oktatás minden szintjén a felvételi és záróvizsgák <i>román nyelven folynak</i> . Anyanyelven vizsgázhatnak, jelen törvény keretein belül, azokban az iskolákban, osztályokban, illetve azokon a szakokon, amelyekben az oktatás anyanyelven folyik.	Jelen törvény keretei között a felvételi és záróvizsgákat az oktatás minden szintjén le lehet tenni <i>azon a nyelven is, amelyen az illető tárgyat tanították</i> .

Az összehasonlítás épp azt látatja, 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.

## 4.1.2. Oktatási reform és kisebbségi oktatáspolitikai

Az 1996–2000 közötti időszak koalíciós politikájának közoktatásra vonatkozó jelentős eredménye az 1997/36-os sürgősségi kormányrendelet,<sup>85</sup> amely az 1999-es törvény-módosítás előzményeként feloldotta a szakképzésre vonatkozó korlátozást, lehetővé tette a kis létszámú osztályok indítását a kisebbségek nyelvén is kis településeken vagy szóróványvidéken. 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.<sup>86</sup>

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 felé, 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

<sup>85</sup> Ordonanță de urgență pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, Monitorul Oficial al României, Anul IX, nr. 152 din 14 iulie 1997.

<sup>86</sup> Kötő 2000. 5; Nagy F. 2000. 6

támogató, valamint az oktatásszervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megeremtését célzó rendeletek.<sup>87</sup>

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 akadálnak, 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)<sup>88</sup> a strukturális reform kibontakozását is megalapozta.

#### 4.1.3. Politikai egyezmények és a felekezeti oktatás önállóságának reménye

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 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.”<sup>89</sup>

Ezeknek az egyezményeknek a közoktatásra nézve az egyik legjelentősebb tétele a felekezeti oktatás kérdése, amely az alaptörvény módosításával alkotmányos joggá vált.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> 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 structurii 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.

<sup>88</sup> Consiliul Național pentru Curriculum (CNC), Serviciul de Examinare și Evaluare (SNEE).

<sup>89</sup> Mandel 2004. 101

<sup>90</sup> Ennek részletes elemzését lásd a 4.2.3.4 *A felekezeti oktatás* című alfejezetben.



## 4.2. Iskolastruktúra, bemeneti és kimeneti szabályozás

### 4.2.1. Iskolastruktúra

1995-től kezdődően az iskolaszervezet a törvénykezési keret időnkénti módosításával párhuzamosan változott. A 2003-ig érvényes szervezet az 1999/151-es törvénnyel módosított 1995/84-es tanügyi törvény<sup>91</sup> 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
  - líceumi oktatás: IX–XII (XIII).
4. posztliceális oktatás
5. felsőoktatás
  - egyetemi képzés
  - posztgraduális képzés

Az 1989 előtti iskolastruktúrához viszonyítva ez a szervezet egységesíti a korábbi 2+2 szerkezetű líceumi szakaszt (IX–X./XI–XII. osztály), és három szintet különít el a rendszerben: az alafokot, 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).<sup>92</sup> Lényegében ez két iskolatípust jelent: elméleti középiskolát és szak-középiskolát, 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.<sup>93</sup>

<sup>91</sup> 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.

<sup>92</sup> A vokacionális terminus magyar megfelelőjeként a hivatási profil tűnik a legmegfelelőbbnek. (A terminus Mandel Kingától származik).

<sup>93</sup> 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 törvénymódosítás<sup>94</sup> 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.<sup>95</sup> 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);
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.

---

<sup>94</sup> Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995.

<sup>95</sup> A képzési szakaszok, a különböző szintek és iskolatípusok közötti átjárhatóság ismertetésére a későbbiekben még visszatérünk. (lásd a *I.3.2.1 Szakoktatás* c. alfejezetben).

Az 1995/84-es tanügyi törvénnyel szemben az 1996-os reformprogram<sup>96</sup> 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 1998-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 sűrű reformja pedig, amely az alsó középfok, a gimnáziumi szakasz (VIII. osztály) végén a továbbtanulási selekciót 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.<sup>97</sup> A tapasztalati és elvi szempontok a tankötelezettség idejének meghosszabbítása mellett szóltak. Az 1999-ben módosított törvény az 1995-ös 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 iskolakötelesség 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 főként a óvodapedagógusok és a tanítók képzésének és a feladatkörök megosztásának a problémáját vetette fel.<sup>98</sup>

<sup>96</sup> 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.

<sup>97</sup> Reforma învățământului obligatoriu din România – document de lucru. Ministerul Educației și a Cercetării. București, 2003.

<sup>98</sup> Romániában az óvodapedagógus- és a tanítóképzés hagyományosan középszintű. A kilencvenes években kisebbségi vonatkozásban a magyarországi tanítóképző főiskolák kihelyezett tagozatain,

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.

---

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, Szatmárnémeti). 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 évnél a tanítók hatáskörébe utalásával. A 2000-es 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 túllerheltséget 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:

### 3. sz. táblázat

Kor	Évf.	ISCED	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 (középiskola)	Szakoktatás (szak- és inasiskola)	Felső közép fok (liceum)	Szakoktatás (szak- és inasiskola) (I-II/III év)	A felső közép fok felső szakasza	A felső közép fok felső szakasza
17	XII.							
16	XI.							
15	X.	2	Az általános iskola felső tagozata (gimnázium)		Alsó közép fok (gimnázium)		A felső közép fok alsó szakasza	Művészeti és szakoktatás
14	IX.							
13	VIII.							

#### 4.2.2. 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 történelemekben 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 szembeállítva olyan fejlesztési kényszert feltételez, és olyan erőltetett menetet dik-tál, 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 visszas 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 munkaanyagok,<sup>99</sup> 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; b) az oktatás-irányítás 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.

A tantervfejlesztés<sup>100</sup> (tantárgyi program) értelemben olyan elvi és módszertani alapelvekre épült, amelyek a horizontális és vertikális összefüggéseket az általános, művelt-

<sup>99</sup> 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.

<sup>100</sup> 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, földrajz, angol, francia, VI. osztály számára pedig az angol nyelv tantárgyi programja. A tanterv-

ségterületek, 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 újrászervező Neveléstudományi Intézet, majd 1998-tól az Országos Curriculum Tanács koordinált) azzal bízták meg, hogy egy szemléletében elavult, a kommunista időszaktól 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 szakárca 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, megújítása és jóváhagyása kizárólag a minisztérium hatáskörébe tartozott, de a bemeneti szabályozásra vonatkozó oktatáspolitikai döntés, illetve szemléletváltás egyre később. A 1995-ös tanügyi törvény pedig – anélkül, hogy ezt a stratégiai koncepciót tisztázta volna – az addigi hagyományoknak megfelelően változatlanul megerősítette az 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 törvényt módosítások 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,

---

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

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 működőképés részprogramoknak a kereteit is megteremtette a hivatalos, oktatáspolitikai koncepció egyértelmű kimondásával.

Annak ellenére, hogy az 1998–2000 közötti szemléletváltás gyors következményei riadalmat okoztak a kivárasos állapotba süllyedt és hagyományaiból fakadóan szigorú irányításhoz szoktatott rendszer életében – a változások magukban hordozták a nyitás 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 rövidsége játszott szerepet, hanem a megelőző évek veszteségei és hiányosságai is. S ez éppen a bemeneti szabályozás fellazításában és fogadtatásában nyilvánult meg a leginkább.

Természetesen még epp azon a területen mutatkozhattak 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 kiváras 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 beszűkült továbblépési lehetősé-



gekkel, 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.

#### 4.2.2.1. 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 klaszszikus 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.<sup>101</sup>

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 meggondolásból, 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 óraszervezetet alakíthassanak ki. A kötelező és választható tantárgyak óraszámkeretének (minimum-maximum) meghatározása,

<sup>101</sup> 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.

azaz az egységesen kötelező törzsanyag behatárolása pedig az esélyegyenlőség elvének érvényesülését biztosította.

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 óraszámban 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 tartalmaznak 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 előiróbb 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 rendeletekhez<sup>102</sup> kapcsolódó mellékletek és kiadványok<sup>103</sup> részletes módszertani útmutatókat tartalmaztak az alaptanterv értelmezéséhez, használatához, valamint mintákat az iskolai óraszerkezetek kialakításához, a választható órák megtervezéséhez.

A helyi szintű tervezés ösztönzését szolgálta az 1998-ban megjelenő minisztériumi rendeletek sora. Ezek közül jelentősek 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.<sup>104</sup> Ezekkel a rendeletekkel párhuzamo-

<sup>102</sup> 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 optionale, 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.

<sup>103</sup> Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. București, 1998.

<sup>104</sup> 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.

san jelennek meg az iskolák infrastrukturális fejlesztését támogató, valamint az oktatás-szervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megteremtését célzó rendeletek.<sup>105</sup>

##### 4.2.2.2. 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 keretjelleű óraterveinek a módosításával kezdte.<sup>106</sup> Ezek a változások a bemeneti szabályozást tekintve a helyi tanterv leszűkítését jelentették 40%-ról 5%-ra. Ennek a változásnak a mértékét szemlélteti egyazon szak 1998-as, illetve 2001-es óraterve. Míg 1998-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 rendelkezhetek helyi szinten. (4-5. sz. táblázat)

A minisztériumi rendelkezések a helyi tanterv összetevőire vonatkozóan is tartalmaznak előírásokat.<sup>107</sup> 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 (óraszám) kétszeresét kell felkínálnia. Ezt a dokumentumot a helyi, megyei tanfelügyelőségeknek kell jóváhagynia, ezt követően pedig nyilvánosságra hozható. Az opcionális órák mellett a helyi döntésektől függ, hogy elkülönít-e az 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 prog-

---

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

<sup>105</sup> 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.

<sup>106</sup> 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.)

<sup>107</sup> Ordin nr. 3670/17.04. 2001 cu privire la aplicarea Planurilor-cadru de învățământ pentru liceu în anul școlar 2001–2002.

**4. sz. táblázat: Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 1998-as kerettery**

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	+1
	Természettudományok	2	
3. Ember és társadalom Kb. 40%, 12 óra	Történelem és földrajz	2	+2
	Társadalomtudományok	1	
4. Művészetek Kb. 10%, 3 óra	Zenei nevelés	1	+2
	Képzőművészeti nevelés	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
Összesen: 31 óra		19	+12
Összesen %-ban		60%	40%

**5. sz. táblázat: Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 2001-es kerettery**

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	
3. Ember és társadalom	Biológia	1	
	Történelem	2	
	Földrajz	1	
	Társadalomtudományok	2	
4. Művészetek	Vallás/vallástörténelem	1	
	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

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

**6. sz. táblázat: Elméleti középiskola; Humán szakirány: filológia, társadalomtudományok szak**

<i>MŰVELTSÉGTERÜLET/ Tantárgy</i>	<i>IX. osztály</i>				<i>X. osztály</i>			
	TA	DT	TA+DT	HT	TA	DT	TA+DT	HT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	8	2	10	2	7	3	10	1
Román nyelv	4		4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2		3		2	1	3	
Idegen nyelv 2	2		2		2		2	
Latin nyelv		1	1			1	1	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	6		6		6		6	
Matematika	2		2		2		2	
Fizika	2		2		2		2	
Kémia	1		1		1		1	
Biológia	1		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	1	3		2		2	
Információs és kommunikációs technológiák	2		2		1		1	
Informatika		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	1		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)

ramok (tantárgyi tantervek) a kötelező követelményeken (képeségfejlesztés, 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

**7. sz. táblázat: 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		7	1	8	
Román nyelv	4		4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2		2		2		2	
Idegen nyelv 2	2		2		2		2	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZET- TUDOMÁNYOK	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	1	
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		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		1		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)

előírányzott 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 óratervből 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 világ-

irodalom, 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.

##### 4.2.2.3. 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.<sup>108</sup> 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 értelmében<sup>109</sup> 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 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 óraszerkezetben 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). (6-7. sz. táblázat)

---

<sup>108</sup> Evaluarea comună a priorităților de ocupare a forței de muncă în România – București, 28.10.2002

<sup>109</sup> Reforma învățământului obligatoriu din România. Ministerul Educației și Cercetării. București. 2003, document de lucru.



Az egyeztetéseket követően véglegesített óratervekben a törzsanyag aránya az össz óraszámhoz viszonyítva kilencedik osztályban egységesen 78,12%; a differenciált tanterv 15,62%–18,75%; a helyi tanterv 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:

#### 8. sz. táblázat

	<i>Központi tanterv</i>	<i>Differenciált tanterv</i>	<i>Helyi tanterv</i>
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 tanterv 40%, a helyi munkaerő-piaci feltételekhez igazodó és a helyi igényeket figyelembe vevő helyi tanterv 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),<sup>110</sup> 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 törzsanyag-ra, 30–45%-a a szaknak megfelelő, speciális kompetenciák elmélyítését szolgáló differenciált tantervre, 10–20%-a pedig a helyi tantervre fordítható.

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 keretjellegű nemzeti alaptanterv bevezetése (curriculum național), az egypólusú szabályozás fellazítása (központi alaptanterv-helyi tantervtípusok);

3) 2000–2003: az alaptantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek (plan-cadru) korrekciója, a helyi tervezés leszűkítésével visszalépés az egypólusú szabályozás felé;

<sup>110</sup> Részletesebb kifejtését lásd a 4.2.3.3. *Szakoktatás* c. alfejezetben.

4) 2004-től: az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazodó képzési szakaszok bevezetése, a szakképzés prioritása.

### 4.2.3. A kétnyelvű oktatás szabályozása

#### 4.2.3.1. *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.).

Az 1998-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 kínálkozó 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 látható, 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 nyelvű iskolák maximális óraszámával.

**9. sz. táblázat: Egynyelvű iskolák keretterve (tantárgyi struktúra és óraterv) (2001)**

<i>Műveltségterület/tantárgy</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>V.</i>	<i>VI.</i>	<i>VII.</i>	<i>VIII.</i>
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	
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 készségek	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

**10. sz. táblázat: Kétnyelvű iskolák keretterve (tantárgyi struktúra és óraterve)<sup>111</sup>**

<i>Műveltségterület/tantárgy</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>V.</i>	<i>VI.</i>	<i>VII.</i>	<i>VIII.</i>
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
Első idegen nyelv	–	–	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3
Latin nyelv	–	–	–	–	–	–	–	1
2. Matematika és természettudo-	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	–	–	–	–
Történelem	–	–	–	–	1–2	1–2	1–2	2
Kisebbségek történelme és	–	–	–	–	–	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	–
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 készségek	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

<sup>111</sup> 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.)

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 kibontakozó lehetőségeket.

A fentiekben említett jelenség befolyásolta az iskola érdekeltségét, 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”. Emellett 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 ráadásként 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.

#### 4.2.3.2. 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 (egyzon intézmény több szakiránnyal működhet)

megnehezíti a kétnyelvű oktatásban tanuló gyermekek pontos megoszlásának, részarányának statisztikai adatolását.<sup>112</sup>

Az idevágó alaposabb elemzések<sup>113</sup> 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 liceumi szakasz között a lemorzsolódás aránya 58,81%, az országos 81,87%-hoz viszonyítva. Ennek oka többérett: a liceumi 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.)

##### 4.2.3.3. Szakoktatás

A szakképzésnek<sup>114</sup> 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 alapozott.<sup>115</sup> 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 szakközépisko-

---

<sup>112</sup> 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.

<sup>113</sup> 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. 1; Papp Z. Attila 1998

<sup>114</sup> 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).

<sup>115</sup> 1998/5013 sz. miniszteri rendelet szerint.

lák szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem és műszaki szakiránnyal működnek, végzettjeik 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 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 a diákok 50,1%-a 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 szembesítve (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 régiókénti, 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 megyei iskolák tudják leginkább lefedni a műszaki szakirány teljes skáláját.<sup>116</sup> Ennek nemcsak a kedvezőtlen törvénykezési keretből fakadó megkésetttség 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.

##### 4.2.3.4. 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).<sup>117</sup>

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 művésze-

<sup>116</sup> Somai József: Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In.: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003*. Temesvár, Szórvány Alapítvány, 2003. 201–204.

<sup>117</sup> 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 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 görök 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.).



ti, pedagógiai, katonai stb. szakirányokkal együtt, azaz az egyházi iskolákat az egyházi személyzet képzését szolgáló szakközépiskolaként 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 liceum, teológiai szeminárium) az ortodox lelkészképzés mintájához igazodott, végzettjei középfokú végzettségű papok, illetve kántorok.<sup>118</sup> Ezek a foglalkozási szintek az ortodox egyház működési rendjének felelnek meg: a középfokú képzés az egyházközségenként 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.

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.<sup>119</sup> 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 megynként 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 jóváhagyatási procedúrája helyi szinten a decentralizáció sajátos

<sup>118</sup> Magyar vonatkozásban a kántorképzést az ökumenikus jelleggel működő, főiskolai szintű marosvásárhelyi Református Kántor – Tanítóképző Intézet, valamint a nagyváradi Partium Keresztény Egyetem egyházi zene szakja biztosítja.

<sup>119</sup> 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.

játszmájaként működött: a szaktárca háritó politikával a megyei tanfelügyelőségektől felterjesztett beiskolázási számokra és szakokra vonatkozó javaslatlételre, a tanfelügyelőségek viszont a minisztériumi jóváhagyásra háritották 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,<sup>120</sup> 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 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, háttérére. A rendszer fentiekben leírt működése nem csak az intézményi pedagógiai programokra alapozó iskolafejlesztést

---

<sup>120</sup> 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 skkoti 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 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 léjogosult, amely hatékony.* (Murvai László 2003b)

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 alakjáról: 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 előrejelzések 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 látatja. A kisebbségi oktatás sajátos kérdései, megoldatlan problémái nem feltétlenül a többségi érdekek, 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 periferezálódó 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 folyamatlelmzésekre épülő belső oktatásszervezést és -fejlesztést a kisebbség nem tudja megnyugtatóan megoldani (a folyamatos, gyors információszerzés 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 vallás-erkölcsi 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 megfélemeznek, 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 látatja. Pillanatnyilag az egyházi iskolák léte nem választható el az egyház gyülekezetépítő, -mentő törekvéseitől, az előregedő vagy szórványosodó közösségek elvesztésével szemben az ifjúságnak az egyház köré tömörítésétől. Ez az érdek ötvöződik azzal a tehetségmentő programmá fejlődő törekvéssel, hogy kollégiumi rendszerben a nyolcadik osztály 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 feltételeznél. Úgy tűnik, hogy ennek a belső egyensúlynak az önmagától való alakulása nem bízható pusztán a szülők iskolaválasztási döntéseire, illetve az intézmények közötti természetes versenyhelyezetre.

Az iskolaválasztást és az intézmények közötti versenyhelyeztetet 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).

Ákár 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),<sup>121</sup> 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.

#### 4.2.3.5. 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

<sup>121</sup> 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 jelen iskolája és az iskola jövője. A Hét. 2002. december 5.). A törvényes keret szerint az állam a magánoktatást csak „lehetőségek szerint” finanszírozza, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy nem finanszírozza.

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 végzetek 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 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.

##### *4.2.3.6. 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 expanzióknak 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 keretjellegű 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 követte, 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 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.<sup>122</sup> 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 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.<sup>123</sup>

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 maradt érvényben:

<sup>122</sup> Oktatási Törvény 1995. 22.1.

<sup>123</sup> 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(he)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 órakiegészítésre?) a szülők elvárása pedig legtöbb esetben arra korlátozódott, hogy az iskola felkészítőkkel, különórákkal, jó minősítésekkel biztosítsa a sikeres vizsgázást.

a nyolcadikos záróvizsga és az érettségi. 2000-től mindkettő *külső, állami vizsga*.<sup>124</sup> 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.

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

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).<sup>125</sup>

#### 4.2.3.7. *A vizsgarendszer professzionális értelemben vett „fejlődése”*

##### *Külső, állami vizsgák*

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

<sup>124</sup> Ordin nr. 4421/31.08.2000. privind Regulamentul de admitere în școli profesionale și licee în anul 2001.

<sup>125</sup> Metodologia de organizare și desfășurare a admiterii în învățământul liceal și profesional de stat pentru anul școlar 2003-2004.



1998-ban jött létre a vizsgarendszer reformját előkészítő, az oktatási minisztérium háttérintézményeként működő Országos Értékelési és Felmérési Hivatal (SNEE),<sup>126</sup> 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 rendelet<sup>127</sup> 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.<sup>128</sup> 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, 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.

<sup>126</sup> 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.

<sup>127</sup> Ordin nr. 4714/29.09.2000 privind înființarea filialelor Serviciului Național de Evaluare și Examinare

<sup>128</sup> Az Országos Értékelési és Felmérési Hivatal (Serviciul Național de Evaluare și Examinare) vizsgamódszertani kiadványai.

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 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) képességleírást, 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 megfontolása 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 „mérhető”,<sup>129</sup> hanem a készségek, képességek is. A standardizációnak viszont természetesen ellenállt a tantárgy belső sajátosságaiból fakadó értékelési változatosság (például az esszékérdések esetében).

---

<sup>129</sup> 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 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 hasonló), 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.)

Nem véletlen tehát, hogy a 2003-as érettségi előkészítésekor, amikor egységesen bevezették a választásos itemekre épülő tesztek, 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,<sup>130</sup> 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 standardizált felmérésekre kerül sor. Elképzelhető, hogy a vizsgákra való felkészítés rendszerként működő közoktatásban még több alkalom adódik arra, hogy idejében el lehessen kezdeni a „próbaérettségik” sorát.

Érdemes 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 szelekciós értéke megkérdőjelezhető. Csak egy szűk tudásterület mérésére alkalmas, ugyanakkor egyik legjobb eszköze a „szelekciócsökkentő politikának”: az érettségi értékelését „széthúzza”, azaz „elégséges eredményt *aránytalanul könnyen* lehet szerezni”.<sup>131</sup> 2004-től az érettségi vizsgán már nem tesztek alkalmaztak, hanem a hagyományosabb, több kérdéstípusból és feladatból álló tételeket.

#### *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

<sup>130</sup> A kutatási beszámoló a CNC (Consiliul Național pentru Curriculum) honlapján jelent meg 2001-ben *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu* címmel.

<sup>131</sup> Nagy Péter Tibor: Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőtérben. In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 386.

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 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 rendszerintű 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 szervezettefejlesztést, 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 szakértői jegyekhez viszonyítva nemcsak az oktatás színvonaláról árulkodik, hanem az egyes tanárok és az iskola szelekciós rendszeréről is.

Másrészt a szülők és tanulók ezt a „kötelezőséget” természetesként tartják számon. Kevés az a szülő, akit – ha eldölt, hogy gyermeke milyen szakot választ – érdekelne az iskola pedagógiai 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.<sup>132</sup>

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.”<sup>133</sup> 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 visszás 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 versenyhelyzethez, 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 kellene 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 neveltsége, keressük

<sup>132</sup> Könyvünk 6. fejezetében részletesebben is tárgyaljuk az „árményoktatás”, „ármény-iskolarendszer” különböző vetületeit.

<sup>133</sup> Nagy Péter Tibor: Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőtérben. In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 393.

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?)

##### *A magyar tanulók vizsgáztatási buktatói*

A kétnyelvű iskolák tanulói – a román tannyelvű iskolákba járó gyermekekhez hasonlóan az iskolatípusnak, szaknak megfelelő érettségi tárgyat választhatják. Az anyanyelv mellett kötelező vizsgatárgy a román nyelv és irodalom is. Abban az esetben, ha vizsgatárgyként Románia földrajzát vagy történelmét választják, románul kell vizsgáznuk, 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 30–45 (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 tétel, ezt azonban meg lehetett oldani a tételek átküldésével faxon. Ennél sokkal súlyosabb problémát jelentett a fordítások magyarsága. A tételek jelentős részének nyelve nem csak szókincsben, szakkifejezésekben, szerkesztésmódban, nyelvhelyességben távolodott el a magyar nyelvtől, hanem a helyel-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 fordítatják 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 főigazgató képviseli.<sup>134</sup> Az Országos Felmérési és Értékelési Hivatalban nincs magyar

---

<sup>134</sup> A Kisebbségi Oktatás Főigazgatóságnak 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.)

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 elvégezhették.

### 4.3. Az oktatáskutatás lehetőségei

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 valóban befolyásoló tényezővé váljék.<sup>135</sup> 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

<sup>135</sup> Önreflexív módon, ezt talán saját, jelen könyben ismertetett kutatásunkról is kijelenthetjük.

helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáinak kezeléséért 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 transformálni 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 nyűgét is fel kell vállalnia. Ennek a jelenségnek –, ami éppen azt látattja, 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 megkérdésesség 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 pedagógiai kívüli problémákat és azok megoldását, ugyanakkor 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 közegetől, 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.

#### 4.4. Következtetések

A romániai oktatási rendszer vizsgálata az oktatásszabályozás (iskolastruktúra, bemeneti szabályozás), képzési kínálat (iskolatípusok, szakirányok) szempontjából azt láttatja, 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 várhatóak, 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 kistrégiókra lebontott, egymástól akár eltérő oktatásfejlesztési stratégiák kínálhatnak megoldást. A szétfutó fejlődésvonalakat látatja, 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 szorosan együttműködve egy befele forduló kistársadalom központjává válik. Ezek a helyzetek – mint értelmezési kontextusok – sokszor tudatosítatlan előfeltevésként határozzák meg az oktatás minőségének értelmezését, értelmezhetőségét.

---

## 5. A minőség szolgáltatói dimenziói

### 5.1. Tanfelügyelők és minőségkoncepcióik<sup>136</sup>

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.<sup>137</sup>

Hagyományosan a főtanfelügyelőket az oktatási miniszter nevezte ki, jelölésük azonban politikai erőterben zajlott, a politikai pártok közötti alku tárgyát képezte, és személyük így leképezte a regionális politikai erőviszonyokat 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 főtanfelügyelői pozíciónak olyan kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai döntéshozatali hierarchiában, hogy még a magyar többségű megyékben is folyamatos politikai csatározások zajlanak e funkcióért, 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 ki kell engem cserélni”*.<sup>138</sup> Ezt a kijelentést azonban nagymértékben árnyalja az a tény, hogy az általunk megkérdezett nyolc fő- és helyettes tanfelügyelőből többen már meglehetősen hosszú ideje dolgoznak tanfelügyelőként, volt aki hét éve főtanfelügyelő, volt aki kilenc éve helyettes tanfelügyelő. Erre mondta az egyik interjúalanyunk, hogy ez *„Kivételes eset, mondhatni így, mert általában a politikai akarat érvényesítése eredményeként négyévenként szokták cserélni a személyeket”*.<sup>139</sup> Szórványban még nyilvánvalóbb, hogy a tanfelügyelők

---

<sup>136</sup> Ezt a részt Mandel Kinga készítette, korábbi, még nem teljes verziója megjelent: Mandel Kinga – Papp Z. Attila: Elitizmus versus partnerközpontúság. In: Bodó Barna (szerk.) *Romániai Magyar Évkönyv 2004-2005*. Temesvár, 2005. 423-444.

<sup>137</sup> A fejezet a nyolc magyar nemzetiségű főtanfelügyelővel illetve helyettesel készített mélyinterjú alapján készült. Ezúton is szeretnénk köszönetünket nyilvánítani az interjúk készítésében közreműködő Hargita, Kovászna, Maros, Brassó, Szatmár, Arad, Kolozs, Bihar megyék fő- és helyettes tanfelügyelőinek.

<sup>138</sup> 6 interjúelemzés, 3.

<sup>139</sup> 5 interjúelemzés, 3.