
5. A minőség szolgáltatói dimenziói

5.1. Tanfelügyelők és minőségkoncepcióik¹³⁶

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.¹³⁷

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*”.¹³⁸ 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*”.¹³⁹ Szórványban még nyilvánvalóbb, hogy a tanfelügyelők

¹³⁶ 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.

¹³⁷ A fejezet a nyolc magyar nemzetiségű főtanfelügyelővel illetve helyetessel 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.

¹³⁸ 6 interjúelemzés, 3.

¹³⁹ 5 interjúelemzés, 3.

kiválasztása politikai alku eredménye: „*Volt egy olyan politikai kontextus, amikor meg-
egyeztek, hogy az egyik főtanfelügyelői helyettesi poszt az legyen a magyaroké*”¹⁴⁰

Romániában bár a törvény előírja, hogy a vezető tisztségek betöltése szakmai kompetencia alapján történik, de „*a valóságban sajnos a kompetencia háttérbe szorul akkor, amikor arról van szó, hogy a saját érdekeiket érvényesítsék, és olyan személyek kerüljenek az intézmény élére, akik esetleg fejbólintással az ő érdekeiket képviselik*”.¹⁴¹ A magyar nemzetiségű tanfelügyelők személye mögött minden esetben ott találjuk a kormánypárti jóváhagyás mellett a romániai magyarok érdekképviselőjét felvállaló Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (továbbiakban RMDSZ) valamint a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (továbbiakban RMPSZ) támogatását is. Nemcsak a szórványban, de a szé-
kelyföldi megyék esetében is szükséges a kormánypárti jóváhagyás: „*a kormánypárt is rá kellett bólintson, ugyanis formailag a prefektus rá kellett írja a papírra, hogy elfogad engem*”.¹⁴² Kérdés természetesen, hogy e támogatások fejében a felek milyen elvárásokat támasztanak a tanfelügyelő(helyettes) személyének irányába: „*soha semmi törvény mel-
letti szolgáltatást nem kértek tőlem. Jó, hogy felhívtak, hogy nézz utána ennek a problé-
mának, vagy annak, de ez egyszerűen nem törvényterhelő, hanem kérdés-, probléma meg-
oldás. Kérték, hogy nézzek utána a dolgoknak*”.¹⁴³

Az RMDSZ támogatására természetesen nagyobb szükség van azon megyék esetében, ahol alacsonyabb a magyarok népességen belüli számaránya „*ameddig az RMDSZ vala-
milyen módon hatalmon van, kormányon van, akkor mindig a koalíciós egyezségek sze-
rint megegyeznek ebbe a státusba, hogy na akkor legyen egy főtanfelügyelő-helyettes*”.¹⁴⁴ Jóváhagyása a tömbben magyarok által lakta megyék esetében is elengedhetetlen e funk-
ció betöltéséhez: „*ebben a megyében főtanfelügyelő nem lehet senki, aki az RMDSZ-nek
a támogatását nem élvezzi*”.¹⁴⁵ Volt ahol az RMPSZ (Romániai Magyar Pedagógus Szö-
vetség) aktív szerepet vállalt a főtanfelügyelő-helyettes kiválasztásában „*az RMPSZ meg-
szervezett a magyar iskolákért felelős igazgatókkal, aligazgatókkal egy gyűlést, ahol több
nevet felsoroltak, hogy kik lehetnének, és egyszerűen szavazásra bocsájtották ezt a listát,
ahol elsőnek jöttem ki*”.¹⁴⁶

Annak ellenére, hogy minden egyes magyar nemzetiségű tanfelügyelő életútja egyedi, általában elmondható róluk, hogy többségükben tisztviselői, értelmiségi családi háttérrel rendelkeznek, fokozatosan emelkedtek a tanfelügyelői funkcióig, legtöbbször még a párt-
állami időkben kezdték karrierjüket, falvakba kihelyezve, onnan küzdötték fel magukat
előbb egy városi iskolába, majd a tanfelügyelőségre. Nagymértékben elhivatottak az okta-
tás, a kisebbségi közösség szolgálata irányában, motiváltak mutatkoztak önmaguk kép-
zése, továbbképzése tekintetében, és a diskurzusok szintjén nyitottak az új kihívásokkal

140 7 interjúelemzés, 1.

141 6 interjúelemzés, 4.

142 3 interjúelemzés, 4.

143 3 interjúelemzés, 4 oldal.

144 7 interjúelemzés, 2.

145 3 interjúelemzés, 4.

146 7 interjúelemzés, 1.

szemben. Jellemző rájuk a funkció-halmazás, amennyiben a tanfelügyelői pozíció mellett civil szervezetekben, politikai illetve kisebbségi érdek-érvényesítésben is szerepet vállaltak. A funkcióhalmazás, főként a nagyon kisszámú közösségek kisebbségi elite körében elengedhetetlen, magától értetődő jelenség, azonban gyakran keletkezhetnek olyan átfedések, amelyek szerep-konfliktusokat eredményezhetnek. Ilyen konfliktus adódhat például a tanfelügyelői és a megyei tanácsosi, oktatási bizottsági tagság között, de még inkább RMDSZ megyei (al)elnöki funkció és a tanfelügyelői pozíciók között, főként azon időszakban, mikor az RMDSZ nem része a kormánynak. Az átfedések nemcsak kisebbségi vonatkozásban, illetve az oktatási közigazgatásnak erre a szintjére érvényesek, „nagyban” is megfigyelhetők: *„Rengeteg magánegyetem jött létre, a minisztériumi emberek mind-egyike egyikbe-vagy másikban érdekelt.”*¹⁴⁷

A fő-tanfelügyelői kinevezés is módosult a reformfolyamatok során. Korábban politikai konszenzus révén történt, *„gyakorlatilag a pártok megegyeztek, és akkor a jelölt főtanfelügyelő vagy főtanfelügyelő-helyettes fölment Bukarestbe, úgymond versenyvizsgázní”*.¹⁴⁸ A vázolt folyamatból kitűnik, hogy a vizsga pusztán a külső legitimáció szerepét töltötte be. Napjainkban látszólag a versenyvizsga nyitottá vált, bárki jelentkezhet és a megyei prefektus dönt a vizsgaeredmények alapján, hogy kit jelöljön a miniszteri kinevezésre. A módosítás ugyan decentralizációs szándékot mutat, de azáltal, hogy egy megyei szintű funkcionárius kezébe helyezi a döntési jogot, megkérdőjelezi e döntés politikai semlegeségét, mivel a prefektus nem más, mint a mindenkori kormány megbízottja.

5.1.1. A tanfelügyelőségek funkciója

A tanfelügyelőség feladata komplex, viszonylag nagy területet fed le az oktatás finanszírozásától a humán erőforrás (tanárok, iskolaigazgatók kinevezése) kiválasztásáig, továbbképzések szervezéséig, a minőségbiztosítást, szakmai koordinációt és ellenőrzést, a tantervek és tananyag valamint tankönyvek feletti döntéseket is beleértve. A tanfelügyelőség gyűjti össze a települések demográfiai és az iskolák statisztikai adatait is, rendszerezi azokat és továbbítja az Oktatási Minisztérium felé. A tanfelügyelők túlzottan tartják a tanfelügyelőségek bürokratikus funkcióit¹⁴⁹ a szakmai kompetenciát igénylő tevékenységekkel szemben, illetve elégedetlenség a tanfelügyelőség oktatáspolitikát befolyásoló hatáskörének mértékével.

A romániai tanfelügyelőségek az angolszász szakirodalmi klasszifikációkban az *intermediate*¹⁵⁰ típusú köztes szervezetek kategóriájába sorolhatók, amennyiben a kormányzat kinyújtott kezeként, a kormányzati döntéseket gyakorlatba ültető szervként funkcionálnak,

¹⁴⁷ 8 interjúelemzés, 17.

¹⁴⁸ 2 interjúelemzés, 35.

¹⁴⁹ *„Nagyon sok üres járás van, az igaz, hogy nagyon sokszor a sürgős dolgok előre kerülnek a fontos dolgokkal szemben”*. 3 interjúelemzés, 6.

¹⁵⁰ A szakirodalom egyik besorolása *puffer* és *intermediate* típusú közvetítő szervezeteket különböztet meg, *puffer*nek nevezve azon szervezeteket, melyek oktatási intézmények szándékait közvetítik a kormányzat irányába, illetve ezen intézmények érdekeit képviselik, *intermediate*-nek nevezve a kormányzati szándékot képviselő, azt továbbító szervezeteket.

és az oktatási döntéshozatali hierarchia egyik legalsó pontját képezik. „Valamikor úgy jött létre, mint a minisztériumnak egy hatalmi szerve, ami kordába tartja az alattvalókat, és a fő dolog az volt, hogy ellenőrizni, megfogni, kidobni stb. ezzel szemben ma már jelenleg, azt mondhatom hogy egy villámhárító, ahová jön állandóan a sok villám a minisztériumból, egy olyan minisztériumból amely állandó változás alatt áll, nem csak az, hogy kormányváltások vannak, hanem sajnos egységes reformterv, reformkonceptió nincs. Ahánnyan jönnek, azok állandóan változtatják, én mindjárt 40 éve tanítok, de szinte állandóan reformban voltunk.”¹⁵¹ E szervezet nem alkalmas alulról jött kezdeményezések, igények és visszajelzések továbbítására a központi szervek irányába, a rendszer merevsége ezt nem teszi lehetővé. „A minisztérium nem tudott szakítani a központosítás betegségével, és az utóbbi 10-15 év alatt, miközben nálunk állandóan leépítések vannak, a minisztérium 40 emberről eljutott 400 emberre. Valamikor volt egy államtitkár két főigazgató és néhány főinspektor, most pedig van vagy 3 államtitkár, 10 főtanácsos.”¹⁵²

A fent leírtakkal szemben, a tanfelügyelők többsége e szerepkört kissé idealizáltan értelmezik, mint ami magába foglalja a puffer típusú szervezet tulajdonságait is: véleményük szerint ez a szervezet mindkét irányba közvetít és konfliktust csökkent: „mi sokkal közelebb vagyunk az iskolákhoz, mint a minisztérium (...) 99%-ban tanácsadó vagyok, 1%-ban ellenőrző”.¹⁵³ A tanfelügyelőséget „előőrsnek”,¹⁵⁴ „ütközőnek”,¹⁵⁵ „végrehajtónak”,¹⁵⁶ „nagyüzemnek”,¹⁵⁷ „rezgéscsillapítónak és magyarázónak”,¹⁵⁸ „tűzkeréknek”,¹⁵⁹ a „mérleg nyelvének”,¹⁶⁰ „iskolai tanácsadónak”¹⁶¹ nevezték. Egyetlen interjúalany hangsúlyozza, hogy a tanfelügyelőségek konfliktuscsökkentő szerepe nagymértékben korlátozott, mert képtelen megvédeni egy adott iskolát a minisztérium részéről érkező esetleges támadástól, felelősségre vonástól.¹⁶² A tanfelügyelőség ideáltipikus értelmezése a szervezet teljes megújulásának lehetőségét rejti magában.

¹⁵¹ 8 interjúelemzés, 8.

¹⁵² 8 interjúelemzés, 8.

¹⁵³ 8 interjúelemzés, 5,8.

¹⁵⁴ 4 interjúelemzés, 13.

¹⁵⁵ 2 interjúelemzés, 29.

¹⁵⁶ 4 interjúelemzés, 11.

¹⁵⁷ 6 interjúelemzés, 13.

¹⁵⁸ 1 interjúelemzés, 27.

¹⁵⁹ „Ez egy tűzkerék az egész szisztemben, amit sokszor fékez és az igazgatók, vezetők, iskolavezetők annyira megszokták, hogy a tanfelügyelőségtől kapnak bizonyos útmutatásokat, hogy nem mernek lépni”. 6 interjúelemzés, 13.

¹⁶⁰ „Nem mondom, hogy ez nem működik visszafele is, mert működik, ha nem is úgy, ahogy kellene, de működik visszafele is, tehát eljutnak az információk hozzánk is, a pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közönségnek általában, eljut a szava hozzánk is. Hát megpróbálunk mindenképpen a mérleg nyelve lenni”. 4 interjúelemzés, 13.

¹⁶¹ 8 interjúelemzés, 8.

¹⁶² „Mi iskolákat, hogyha úgy vesszük, mint ütköző, védeni nem tudunk a minisztériummal szemben” 6 interjúelemzés, 23.

5.1.2. A tanfelügyelőségek átalakuló szerepköre

A tanfelügyelőségek szerepe változóban van: az oktatás decentralizációjának előtérbe kerülésével – a tervek szerint – a tanfelügyelőségek kezéből is egyre inkább kikerül az oktatás finanszírozása és a tanárok kiválasztása, maradnak a kizárólagosan szakmai, minőségbiztosító, tanácsadó funkciók. A román oktatási bürokrácia azonban mindeddig sikeresen akadályozta az oktatási reform keretében történő decentralizációs szándékot, ahogyan az egyik egykori államtitkár¹⁶³ elmondta, e reformok kerékkötői nem annyira a pedagógusok, vagy a miniszter, illetve a miniszteri tanácsadók, vagy az államtitkárok, hanem maga az államapparátus, mely a decentralizációban saját létét látja veszélyeztetve. Azonban az új minőségi törvénnyel¹⁶⁴ mégiscsak változások lépnek életbe, melynek eredményeképpen átalakul a teljes értékelési rendszer: *„most már törvényileg nálunk is a magyarországi és angliai rendszert vezetik be, az új intézményfelmérési rendszert, amely megrendelésre történik, tehát nem én határozom meg, hogy mikor hova megyek, hanem az igazgató vagy polgármester hív ki bennünket ellenőrzésre. A másik a szakinspekció, ami már jelenleg is 50%-ban megrendelésre van, mert mindenkinek érdeke, hogy feljebb menjen a fizetésben, és ennek feltétele az, hogy állandóan vizsgákon, inspekciókon menjen keresztül, ezért ő az, aki állandóan szól, hogy a tanfelügyelő menjen, csak kisebb arány az amikor mi kezdeményezzük.”*¹⁶⁵

Az interjúalanyok többsége a tanfelügyelőségek szükségessége mellett érvelt, igaz, annak reformját, megújulásának szükségességét is hangsúlyozva *„én tanulmányoztam részletesen, hogy milyen ennek a működési rendszere máshol: Angliában, Franciaországban, Kárpátalján. Ahol megszűnt, Magyarországon, ott azt mondják, hogy hiányzik. Ahol van, mint nálunk, ott azt mondják, hogy meg kellene szüntetni; de az idők folyamán ennek változnia kell, ez biztos.”*¹⁶⁶ Egyetlen interjúalany állította, hogy azok megszüntethetők, igaz, csak amennyiben szerepüket átveszik az önkormányzatok és különböző szakmai szervezetek.¹⁶⁷ A szükségesség indoklására magyarországi ellenpélda is elhangzott, mely szerint Magyarországon a tanfelügyelőségeknek egyik napról a másikra történő megszüntetése információhiányt okozott a rendszerben, melynek utólagos kiküszöbölésére keletkezett a minőségbiztosítási rendszer.¹⁶⁸ A tanfelügyelőségek szerepét a minőségellenőrzésre,¹⁶⁹ szakmai tanácsadásra¹⁷⁰ korlátoznák, felszabadítva azt az adminisztrációs terhektől. A vázolt szerepváltásból mindeddig csak kevés képződött le a rendszerre, mivel érezhetően csak a tanfelügyelőségek ellenőrzési etikája módosult: *„90 előtt az inspektorátus”*¹⁷¹

¹⁶³ Mihai Korka

¹⁶⁴ Legea Calităţii.

¹⁶⁵ 8 interjúelemzés, 9.

¹⁶⁶ 8 interjúelemzés, 8.

¹⁶⁷ 1 interjúelemzés, 25.

¹⁶⁸ 2 interjúelemzés, 10.

¹⁶⁹ 2 interjúelemzés, 20, vagy 3 interjúelemzés 20.

¹⁷⁰ 2 interjúelemzés, 8.

¹⁷¹ A tanfelügyelőség közhasználatú elnevezése, mely annak elsődleges funkciójából, az ellenőrzés latin nevéből az inspekcióból származik, illetve a román elnevezés „inspectorat” magyarítása.

– *nem is tudom, hogy fogalmazzak – egy ilyen milyen szerepet... egy ilyen meglepetésszerű, lerohanó brigádszellemet jelentett. Most már, azért, tehát '98, '97-től erre fele most már az inspektorárusoknak is kötelességük ezt a módszertant betartani. Mert azt jelenti, hogy ha én inspekcióba megyek, tehát, ha én nagyinspekcióba megyek egy intézményhez, akkor azt előre le kell jelentsem, meg kell velük beszélnem, hogy igenis én jönni fogok, és fogadnak-e?*"¹⁷² Az idézett részlet azt sugallja, hogy az ellenőrzés időpontjának bejelentésén (egyeztetésről a gyakorlatban szó sincs) kívül a folyamat maga és annak belső tartalma nem sokat változott.

5.1.3. Tanfelügyelői minőségdiskurzusok

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

Az interjúk elemzéséből egyértelművé vált azon paradoxon, hogy bár a tanfelügyelők mindannyian egy zárt és centralizált oktatási hierarchia kiemelkedő pontjain tevékenykednek, a diskurzusok szintjén azonban a decentralizáció elkötelezett híveinek bizonyultak. Ez nemcsak abban nyilvánult meg, hogy azon két oktatási miniszter (Marga és Miclea) elgondolását méltatták leginkább, akik elszántaknak mutatkoztak az oktatás decentralizációja tekintetében (más kérdés, hogy ennek végrehajtásában saját apparátusuk, valamint a politikai történések megakadályozták őket),¹⁷³ hanem a decentralizációs szál mintegy végigszövi a beszélgetéseket. Bár a pedagógusokhoz hasonlóan e szereplők sem hozzák közvetlen összefüggésbe a kettőt, viszont azon próbálkozás mögött, hogy a hagyományos fogalmi keretbe (minőség – hatékonyság – színvonal – eredményesség) helyezték el a dolgokat, minduntalan előbukkan a decentralizáció motívuma. Magyarázható azzal, hogy a tanfelügyelők számos kurrens (köztük magyarországiakat is értve) képzésen vettek részt, melyek az oktatás irányításával, finanszírozásával, a minőséggel és értékeléssel, más országok gyakorlatának ismertetésével foglalkoztak, sőt néhányuknak lehetősége volt erről tanulmányutak keretében személyesen is tapasztalatot szerezni.

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

¹⁷² 2 interjúelemzés, 9.

¹⁷³ E kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

A hagyományos értelmezés középpontjában az 1970-es évek oktatásának idealizálása,¹⁷⁴ magas továbbtanulási arány,¹⁷⁵ tantárgyversenyeken,¹⁷⁶ vizsgán elért eredmények,¹⁷⁷ végzetek munkaerőpiacon történő elhelyezkedési aránya (főként szakképzés esetében),¹⁷⁸ valamint a hatékonyság¹⁷⁹ állt. Érzékelték e hagyományos minőségmutatók devalválódását is: „*ma amikor gomba módra elszaporodtak a magánegyetemek Romániában is, egy adott pillanatban már nem is tudás és képesség, hanem csak pénz kérdése az, hogy hány diplomához jutok hozzá, néhány év leforgása alatt, sőt már lehet párhuzamosan is, akkor ez már a minőség, értékelés szempontjából már veszített a súlyából*”.¹⁸⁰ Előfordult, hogy szintén tradicionálisnak mondható nemzetiségi-kisebbségi diskurzusba ágyazottan értelmezték a minőség fogalmát, azaz kissé sarkítva, attól minőségi az oktatás, hogy magyar nyelven történik: „*ha az oktatásnak a végeredménye a helytállás, akkor minőségi volt az oktatás*”.¹⁸¹

A decentralizációt és oktatási autonómiát támogató beszédmód tipikusan kisebbségi diskurzus: „*sajnos, nálunk még eléggé nem működik az autonómia. Eléggé próbálják még mindig központról rendezni. Hát az egész vizsgarendszerünk ilyen. Úgy a tanároké, mint a diákoké. Tehát mindent központosítottan tartunk, azt mondjuk, hogy autonómia, finansziális autonómia, de addig ameddig mi leosztjuk a pénzt, addig még nincs*”.¹⁸² E diskurzusok a helyi közösség beleszólását,¹⁸³ önálló pénzügyi és működési hatáskört,¹⁸⁴ az iskolaigazgató, a tanárok és a tananyag közösségi megválasztását¹⁸⁵ helyezték a középpontba, és a fejkvótás rendszer bevezetésével, az iskolák közötti konkurencia erősödésével¹⁸⁶ látta a minőséget megvalósulni.

174 „A 70-es években akárki végzett akármit Romániában, kész el volt ismerve, na oda kéne visszajussunk”. 6 interjúelemzés, 19.

175 1 interjúelemzés, 32.

176 4 interjúelemzés, 18.

177 6 interjúelemzés, 19.

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

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

180 5 interjúelemzés, 34.

181 1 interjúelemzés, 14.

182 7 interjúelemzés, 18.

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

184 7 interjúelemzés, 18.

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

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

A *fogyasztóközpontú* szemlélet az individualista diskurzus liberális gyökereihez nyúlik vissza, az egyéni elégedettséget,¹⁸⁷ alkalmazható tudást,¹⁸⁸ alkalmazkodás és váltás képességét,¹⁸⁹ a készségek és képességek fejlesztését,¹⁹⁰ a szakképzetlen pedagógusok számának csökkentését,¹⁹¹ az iskolaigazgató menedzseri dimenzióját támogatta.¹⁹² A határozatlan időre szóló tanári kinevezések megszüntetését, alkalmatlan tanárok elbocsátásának lehetőségét,¹⁹³ a diákok lemorzsolódásának megakadályozását,¹⁹⁴ kiscsoportos oktatást¹⁹⁵ szorgalmazta. Azonban arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola szolgáltató funkciója leginkább csak divatos jelszó.

A fentiekkel összhangban a minőségi oktatás kerékkötőiként, a magyar szakemberek bukaresti minisztériumi és szakértői bizottságokban történő jelenlétének hiányát,¹⁹⁶ az értékek devalválódását („*bezzeg a mi időnkben*”),¹⁹⁷ az önállótlanyságot, az elkényelmesedést,¹⁹⁸ a rendszerszintű felkészületlenséget (minisztériumi szakértők, tanárok),¹⁹⁹ a tanárok és diákok versenyvizsga alapú központosított elosztási rendszerét,²⁰⁰ a rossz tankönyveket,²⁰¹ ismeretek átadására összpontosító, túlszűfolt tananyagot látták. A minőség mérésére a bemeneti és kimeneti eredmények közötti különbség mérését javasolták.²⁰²

5.1.4. Tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere, beágyazottsága

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

187 „*Akkor amikor azt amit csinál tényleg szereti, én boldog és teljesült embernek tartom*” 4 interjúelemzés 9.

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

189 1 interjúelemzés, 15.

190 3 interjúelemzés, 31, 34.

191 6 interjúelemzés, 28.

192 6 interjúelemzés. 20.

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

194 5 interjúelemzés, 34.

195 4 interjúelemzés, 10.

196 1 interjúelemzés, 23.

197 3 interjúelemzés, 12.

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

199 6 interjúelemzés, 24.

200 5 interjúelemzés, 14.

201 1 interjúelemzés, 22.

202 6 interjúelemzés, 20.

nekik tartozok beszámolóval”²⁰³. Az RMDSZ-szel történő kapcsolatáról, együttműködéséről, 204 annak legitimáló funkciójáról már szó esett.

Azokban a megyékben, ahol a románok és magyarok számaránya jobban megközelíti egymást, ott nagyobb e közösségek, illetve az intézmények közötti konfliktus kialakulásának veszélye is: „*Megint lesz egy nagy ziri-buri, meg azon van valaki, azon a poszton (alprefektusi – szerk. megj.) megint meg kell mozgatni, még a PSD rakta oda és jó a szaki nincs baj veled, de ha ők akkor elvették, akkor most mi megyünk tovább.*”²⁰⁵

A tanfelügyelők deklarálta nyitottság, partneri kapcsolatok hívei: „*minden olyan szervezettel, mely az oktatás jobbítását szolgálja, teljesen nyitottak kell legyünk.*”²⁰⁶ E partneri kapcsolatoknak véleményük szerint legalább a hagyományos identitásörző intézmény-triád mentén működni kellene: „*az iskola, az önkormányzat és az egyház, ez a hármas pillér minden falusi környezetben, településen ha nem dolgozik együtt, ha nem gondolkodik együtt, akkor a település jövője, léte forog kockán.*”²⁰⁷ Azt gondolhatnánk, hogy ebben a szekularizált világban nagy mértékben meggyengült az egyház szerepe. Ez csak részben igazolódott, szórványban felértékelődik a szerepe „*az egyházzal is tartjuk a kapcsolatot, tulajdonképpen tőlük tudjuk azt, hogy hány gyerek született vagy hányat keresztelnek évente.*”²⁰⁸ Kérdés, hogy egyes partnerségek (pl. helyi, megyei előljárókkal) a gyakorlatban milyen mértékben valósulnak meg, illetve mutatnak túl a formalizált és előírt kapcsolatokon. A tanfelügyelőségek ugyanis a tanfelügyelő személye, felkészültsége, irányultsága függvényében ápolnak kapcsolatokat a polgármesteri hivatallal, civil szervezetekkel, a gazdasági élet szereplőivel.

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

A centralista hagyományok által érthető paternalista viszonyulás és a tanfelügyelőség új „szolgáltatói” szerepe tükröződik a tanfelügyelőknek az iskolákhoz, iskolagazgatókhoz, tanárokhoz történő viszonyulásában: „*végig ezt az elméletet, partnerközpontúság elméletét sulykoltam be az emberek fejébe, hogy fogadják el azt és tudatosodjon mindenkinek a fejében az, hogy az a szakfelügyelő, aki kimegy egy iskolába, kollegát látogatni órán az nem azért megy, hogy büntessen, hogy elítéljen, hanem azért megy, hogy segítsen.*”²⁰⁹ A viszony a tanfelügyelőségek és iskolák között nagymértékben ambivalens és továbbra is személyfüggő maradt. Kölcsönös jellemzője a felelősségnek egymás irányában történő hárítása, amit az iskolák részéről a tanfelügyelőségeknek rendszer-hierarchiában betöltött

²⁰³ 3 interjúelemzés, 7.

²⁰⁴ „*Munkahelyeket is próbálunk keríteni vagy hozzám bejön valaki, – tanügytől függetlenül – hogy nincs munkája vagy ez vagy az....szociális otthonba kellene valaki....*” 1 interjúelemzés, 28.

²⁰⁵ 6 interjúelemzés, 26.

²⁰⁶ 3 interjúelemzés, 5.

²⁰⁷ 5 interjúelemzés, 7.

²⁰⁸ 7 interjúelemzés, 12.

²⁰⁹ 5 interjúelemzés, 9.

magasabb funkciója, a tanfelügyelők részéről a játéktér túlzott leszabályozottsága legitimál. „*A pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk...de nekünk például sokkal kevesebb a szabadságunk, mint például az iskolaigazgatóknak. A mai körülmények között egy iskolaigazgatónak sokkal több mindenben van szabad keze, mint nekünk.*”²¹⁰

A tanfelügyelők fontosnak tartják a szülőkkel történő kapcsolattartást, amit mi sem bizonyít jobban, mint, hogy formálisan is helyet biztosítanak ennek: fogadónapot, órát megjelölve. Arról ugyan nincs adatunk, hogy a szülők milyen mértékben élnek ezzel a lehetőségükkel, hány százalékuk vette valaha is igénybe ezt a „szolgáltatást”. A szülőknek kevés beleszólásuk van az iskola ügyeibe, még a szakképzés keretszámainak meghatározásánál is figyelmen kívül maradnak elvárásaik, a tanfelügyelők úgy gondolják, hogy részvételük e döntésben (akár a többiben) mellőzhető: „*a szülőket tulajdonképpen képviseli az igazgató, mert ő neki érdeke, hogy minél több gyermeket vonzzon.*”²¹¹

A „fogyasztói”, leginkább szülői elvárásokról érkező visszajelzések az iskola funkció-váltásának szükségességét tükrözik: „*régen viccesen és ironikusan azt mondtam, hogy meg kell szokjuk, hogy mi (értsd: az iskola – szerk.) gyermekmegőrző hely lettünk...A szülőnek az igénye felém (mint tanár felé – szerk.) többnyire nem az, hogy én a parciális integrálást megtanítsam a gyerekeknek, hanem inkább az, hogy ő tudja azt, hogy az a gyerek nyolc órán keresztül olyan helyen van, ahol ő nem narkózik, nem verekszik, és esetleg tanul is valamit. De az lényegtelen, nem az a fontos, hanem az, hogy tudja, hogy ott van, és nem lesz vele baj.*”²¹² Ebben az értelemben az iskola, mint a szülői felügyelet helyettesítője, a devianciák távol tartásának intézménye jelenik meg.

A tanfelügyelők mindezek mellett úgy érzékelik, hogy a szülők többsége elégedett „*a taniüggyel*”²¹³

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

5.1.5. Humán erőforrás kiválasztása

5.1.5.1. Iskolaigazgatók kinevezése

A decentralizáció irányába mutató oktatási reformok rendszerint az anarchiától való félelem gerjesztette gátakba ütköznek, ami újra központosítást, ún. „recentralizációt” hoz létre. A decentralizációs szándéknak maga az állami bürokrácia az egyik kerékkötője, mint arról már szó esett, az oktatási és pénzügyminisztérium tisztségviselői, akik főként egzisztenciális félelmükben (hivataluk esetleges racionalizációja) akadályozzák a reformok gyakorlatba ültetését. A decentralizáció másik kerékkötője az anarchiától való félelem, kételke-

²¹⁰ 6 interjúelemzés, 13.

²¹¹ 3 interjúelemzés, 30.

²¹² 2 interjúelemzés, 10.

²¹³ 4 interjúelemzés, 20.

dés az ország demokráciájának fejlettségében, félelem, hogy amennyiben a döntéshozás helyi szintre tevődik át, szűk körök kezébe kerül a hatalom, ahol a nepotizmus és korrupció virágzását nem lehet már ellenőrizni, kézben tartani. A politikai diskurzusokban a decentralizáció ellenzőinek (főként az egykori kommunista diktatúra nomenklaturistái) érvelésében a lehetséges anarchia előrevetítése a fő meggyőző érv.²¹⁴ Az interjúkból úgy tűnik, hogy ezt a paradox helyzetet a tanfelügyelők is felismerik akár a humán erőforrás kiválasztási mechanizmusainak hátterében is: „a legtöbb országban ez úgy történik, hogy az iskolaigazgatók a munkáltatók és megvan az önállóságuk. Azt is azonban hozzá kell tenniük, hogy Romániában még nincs megérve az emberek tudata ahhoz, hogy ezt autonóm módon mondjuk az igazgatók becsületesen ellássák.”²¹⁵

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

A tanfelügyelők szerint kevés az igazgatói státusz vonzereje, „falusí környezetben elég nehéz igazgatót kapni, nem vállalják fel az emberek.”²¹⁶ Kevés a motiváció az adminisztratív terhekhez és felelősséghez képest, „nagyon nagy túlterhelés a munkában. Eddig nem volt túl nagy az ezáltal kapott pénz, most valamivel nőtt, de most se akkora, hogy igazán megérné. Most igazából azok igazgatók, akikben nagy elhivatottság van. Így maradt most úgy, hogy a legtöbb iskolában idős igazgatónk van, mert bár nem vizsgázott az utóbbi időben, de azért nem vizsgázott, mert tudta, hogy úgy sincs, aki jelentkezzen, így ő újra meg lesz választva.”²¹⁷ Esetükben azonban gyakran hiányos a menedzseri szemlélet, alacsony a modern kompetenciakészlet (információs-kommunikációs eszközhasználat, idegen nyelvismeret), a pályázati és továbbképzési hajlandóság. „Az igazgató az nem egy erre kiképzett ember. Tehát ő egy tanárember, akinek megvan a maga szakmája. Ahhoz, hogy jó legyen el kellene vele végeztetni egy nagyon jó kurzust(...) nincs kidolgozva az új metodológia, amely szerint majd az igazgatókat vizsgáztatjuk, de az előrejelzések szerint kötelező lesz, hogy rendelkezzen egy ilyen szakképesítéssel. Még ha nem is egyetemi, de legalább egy ilyen Pedagógus Házánál elvégzett, papír által igazolt szakképesítése legyen. Na most nekem a tapasztalatom azt mutatja, hogy nagyon sok igazgató elvégezte ezt a kurzust, de a munkájában nem látszik.”²¹⁸

Tanfelügyelői megítélés szerint, munkájuk során az iskolaigazgatók vannak talán leginkább konfrontációknak kitéve, hiszen a minisztériumi és tanfelügyelőségi számonkérések is őket célozzák, ahogyan nekik kell megoldani az iskola hétköznapi problémáit is, legyenek azok gazdasági, pénzügyi, adminisztratív jellegűek, vagy a pedagógusok közötti konfliktusok, de ők felelnek a szülők előtt a gyermekek oktatásáért, testi-lelki épségéért

²¹⁴ Lásd erről bővebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990-2003 között*. Presa Universitară, 2007.

²¹⁵ 1 interjúelemzés, 5.

²¹⁶ 7 interjúelemzés, 4.

²¹⁷ 8 interjúelemzés, 14.

²¹⁸ 7 interjúelemzés, 4.

is. „*Aki a pofonokat igazán kapja, s a legtöbbet kapja, az az igazgató*”.²¹⁹ Ezért nemcsak kiváló menedzsereknek, problémamegoldónak, de jó pedagógusoknak és az oktatási rendszer kiváló ismerőinek kell lenniük. Mindezek a tényezők azonban nem minden esetben adóttak, a rendszer öröklött tehetetlensége leképződik az intézményvezetőkre is: „*dominál az oktatásban, vezetői szinten azon iskolaigazgatók kategóriája, akik azt várják, hogy fentről jön majd valaki, és mindig megmondja, hogy mit kell tennie, vagy döntést kellene hoznia, de a hozott döntésért fel kell vállalni a felelősséget és neki ez nem tetszik, és akkor egyszerűen átdobja ezt a más hivatalok udvarára, hogy döntsenek ők és feleljenek ők, mert akkor ő mossa kezeit*”.²²⁰

5.1.5.2. Tanári szelekció

A tanároknak iskolák közötti elosztása, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga eredményei alapján történik, a centralista hagyományok következtében, a korrupciós lehetőségek kiszűrése céljából. „*A tanárokat is számítógépes kihelyezésnek bocsátották alá, ami a szándék egy volt, egyetlen egy és ez valahol érthető is, hogyha Romániáról beszélünk és Románia egy balkáni ország. Azt próbálta a minisztérium ez által leszűkíteni vagy kiküszöbölni, ha nem is teljes kiküszöbölésről van szó, hogy értelmetlenül ne mindenféle ismeretségi kör és ilyen-olyan politikai elkötelezettség alapján osztogassák a tanári állásokat, hanem akkor legyen ez nyomon követhető.*”²²¹

Ez a versenyvizsgán alapuló rendszer képtelen kezelni az egyéni élethelyzetek sokaságát, melyek a gyakorlatban felmerülnek, mert nincs tekintettel a lakóhelyi, családi, egyéni és közösségi elvárásokra. Társadalmi megítélés szerint a tanári állások betöltésénél történik a legtöbb hivatali visszaélés, bár egyenként minden tanfelügyelő azt állítja, hogy az ő megyéjében nem fordul ilyen elő: „*a megyében az állások meghirdetése, a betöltése mindig nagyon áttetsző volt, mindenki minden információhoz hozzájutott,*”²²² „*úgy tartják számon, mint a legkevesebb reklamációval rendelkező megye a minisztérium felé. Ennek talán az is az oka, hogy megpróbálunk, még akkor is, ha sokszor fárasztó és sokszor sok időt vesz igénybe, nyitottak lenni. Tehát, hogy minden látszon, hogy mi történik, nem az ajtók mögött történnek döntések*”²²³

A tanfelügyelők kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a pedagógusok, iskolaigazgatók kiválasztását a helyi közösségek hatáskörébe kellene helyezni. Ismert azonban a döntéshozók félelme „*még mindig arra gondolnak, hogy hogy engedjük mi az iskolaigazgatók kezébe a hatalmat, mert visszaélnak vele.*”²²⁴

Néhány kísérleti, reprezentatívnek nevezett iskolának (az iskolák mintegy 25%-nak) az oktatási reform egy rövid időszakában lehetősége nyílt az újonnan jelentkező peda-

219 4 interjúelemzés, 13.

220 5 interjúelemzés, 8.

221 5 interjúelemzés, 14.

222 5 interjúelemzés, 14.

223 1 interjúelemzés, 7.

224 4 interjúelemzés, 7.

gógusainak önálló vizsgáztatására, kiválasztására. A kísérlet ellentétes tapasztalatokkal zárult. Egyes elbeszélések szerint gyakran előfordult: „*Nem azt mondom, hogy lefizetett, de szebb a szeme színe, a komámasszony leánykája, ügyes, jó gyerek... ő került be és a másíknak, aki... lehet, hogy nem volt jó, de lehet, hogy éppen olyan jó volt, csak őt nem ismerte az igazgató. És akkor, bizony az iskolákba, én állítom, nem mindig kerültek azok, akik oda kerülhettek volna.*”²²⁵ Mások, főként az iskolaigazgatók, pozitívan értékelték e lépést, állítva, hogy a saját maguk által megválasztott tanárokkal kedvezőbb volt az iskola lehetősége a minőségi oktatás, egyéni, sajátos arculat kialakítására. „*Most itt az volt az elképzelés, hogy ezekben a megyékben teljesen önállóan oldják meg az iskolák a tanárok felvételét. Na most ennek az lett a vége, hogy azt mondták, püpi nem jár, ugyanaz a versenyvizsga, csak annyi a különbség, hogy azok, akik nem ezekben a megyékben vannak, visszük úgy a központokba javítani a dolgozatokat, mint eddig, s azokban a megyékben pedig ott helyben oldják meg a javítást. Ennyi változott, illetve azokban a megyékben szüksége van a tanárnak egy szakellenőrzésre is, ahhoz, hogy felvegye az igazgató.*”²²⁶ A tanfelügyelők a minisztériumi bürokráciánál, illetve a törvényhozóknál optimistábbak a helyi közösség önszabályozó képességét illetően: „*biztos lesznek visszaélések az első három évben, amikor le lesz vezetve az iskolához, de kiszűri a közösség ezeket a dolgokat, biztosan ki fogja szűrni*”²²⁷

Úgy tűnik, mintha egy ördögi körben vergődne a román oktatási rendszer: azért van korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott és azért túlzottan szabályozott, mert állandóan fennáll a korrupció veszélye: „*Hogy pontosan ez ennyire központosított és leszabályozódott, ennek van egy oka: a rettenetes korrupció*”²²⁸

5.1.6. A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei

Romániában nem létezik kifejezett pedagógusképzés, csak tanítóképzés történik (melyet az elmúlt években középiskolairól egyetemi szintre emeltek), a tanárképzés pedig a különböző szakok (fizika, kémia, matematika, földrajz, társadalomtudomány, stb.) keretében néhány pedagógiai – pszichológiai – módszertani jellegű tárgy abszolválásával történik.

A tanfelügyelők által a pedagógusokkal kapcsolatos legtöbb fenntartás azok pszicho-pedagógiai képzettségét érintette: „*pedagógusnak a tudományos (ki)képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült,*”²²⁹ „*a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdjenek a gyerekekkel*”²³⁰ A vélemények megegyeztek a tekintetben, hogy a tanárképzésben a pszichológiai és pedagógiai készségek és képességek fejlesztésére kellene hangsúlyozottabban összpontosítani. A kísérleti megyékben a tanároknak

225 3 interjúelemzés, 19.

226 7 interjúelemzés, 15.

227 6 interjúelemzés, 28.

228 3 interjúelemzés, 18.

229 1 interjúelemzés, 9.

230 3 interjúelemzés, 13.

vizsgatanítást kell tartaniuk pedagógiai alkalmasságuk bizonyítására „*órát kell tartania, ami szerintem nagyon jó, mert tapasztalatomban már volt olyan, nem is egy versenyvizsgás, aki nagy jeggyel, tehát nagy teljesítménye volt a vizsgán, az elméleti részen, és amikor ősszel bekerült az iskolába, három hónap múlva sírva futott ki, hogy ő ezt nem tudja csinálni. Tehát abszolúte nem tanárnak való. Nem mindig a tudás nem elegendő ahhoz, hogy át is tudd adni a gyerekeknek azt, amit tudsz, és hogy rávedd a gyereket, hogy tanuljon. Tehát van, van olyan, aki kutatói beállítottságú, tehát nagyon jó, nagyon tud, csak éppen pedagógusnak nem való. És ezt is valahol ellenőrizni kell.*”²³¹

Megegyeznek a vélemények abban is, hogy a tanári versenyvizsgán nem a szakmai tudást, hanem az oktatói alkalmasságot kellene számon kérni a jelentkezőkön. A pedagógusokra vonatkozó reformterv egyrészt a kezdő pedagógusok gyakorlati alkalmasságát szeretné megalapozni: „*miután elvégezte az egyetemet, legyen egy ilyen praktika, tehát egy ilyen két éves periódus, amikor a pedagógiai képzését tökéletesíti, utána vizsgázik, és akkor válhat tanárrá.*”²³² Másrészt *in-service* tréninggel a kezdeti nehézségeket, az iskola világába történő beilleszkedést próbálja elősegíteni: „*az iskola minden végzős tanár mellé, tehát aki gyakornok, kinevezne, olyan nagy gyakorlattal rendelkező tanárt, aki követi és segíti a pedagógiai pályafutásában az első-két évben.*”²³³ E mentornak legalább 5-10 éves tapasztalattal és minősített tanári fokozattal kell rendelkeznie. „*A tanügyi törvényben benne van, de nem működik a mentorátus és tutorátus. Tehát azt, hogy mentorokat nevezni ki minden egyes végzett mellé, az, aki két évig felügyeli a tevékenységét, akivel megbeszélheti a problémáit, de ezeket az embereket valaki ki kéne képezze. Egyedül az idegen nyelv, angolból tudom, hogy képeznek mentort, másból nem.(...)Egyszerűen nem foglalkozott senki ezzel még idáig, nem kapták meg a keretet rá, mert valószínű, hogy ezt a mentorátust valamilyen módon meg kell (...) honorálni. Honorálni kell, s valószínű, hogy erre alap nincs. Vagy kevesebb óraszámban dolgozik, s akkor a fizetésének egy részét arra kapja, hogy mentorkodik, vagy pluszba kell az embernek fizetni, s erre törvényes keret még egyáltalán nem létezik.*”²³⁴

Egyes vélemények szerint a tanár-továbbképzés már az egyetemi képzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. A tanfelügyelők szerint azonban ez sincs rendszeresen megoldva, egyrészt, mert a tanfelügyelőségek továbbképzési kerete nagyon korlátozott, ezért nem tudják garantálni azon törvényi előírás betartását, ami meghatározza az 5 évenkénti továbbképzések minimum kreditszámát (sok esetben nem tisztázott a képzések kreditértéke sem). „*A Babes-Bolyairól van egy elég bő kimutatásunk, hogy milyen kurzusok működnek, milyen kreditrendszerrel és melyik mennyibe kerül, de addig amíg a kötelező véglegesítő vizsga, kettős egyes fokozatot ha nem fizetjük ki a megfelelő összeget, addig nem tudjuk ezeket a kurzusokat felvállalni, tudniillik bizonyos keret van, amit a minisztérium leoszt nekünk továbbképzésre (...)Tehát addig amíg egy évre nem járnak*

²³¹ 7 interjúelemzés, 15.

²³² 3 interjúelemzés, 13.

²³³ 3 interjúelemzés, 13.

²³⁴ 7 interjúelemzés, 16.

le ezek a kötelező vizsgák, és nem látjuk augusztusba, hogy mennyi pénzt fizettünk ki arra, addig nem tudjuk felvállalni a kurzusoknak a fizetését.”²³⁵

A továbbképzési kínálati oldallal is problémák vannak, sok esetben a lakóhelyhez közeli egyetemek nem szerezték meg a különböző szakokból a továbbképzési akkreditációt, ami azt jelenti, hogy úgy a tanfelügyelőségeknek, mint a tanároknak nagyobb anyagi/fizikai erőfeszítésébe kerül a továbbképzés megszervezése, abszolválása.

A pedagógusokhoz hasonlóan a tanfelügyelők megítélésében is jól elkülönülnek a különböző továbbképzők, annak függvényében, hogy az mely intézmény által szervezett. Az államilag legkevésbé elismert, nem akkreditált, kredit-ponttal nem járó RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonyak: *„mindig mindenki úgy jön haza, hogy ott tanultam, ott érdemes volt ...nem találkoztam olyannal, aki úgy jött volna haza, hogy kár volt elmenni.”²³⁶*

A hagyományos egyetemek, vagy tanfelügyelőségek keretében megszervezett továbbképzéseket tartották a leginkább formálisnak, kevésbé hasznosnak, melyen a pedagógusok csak kötelességből, a kredit-pontok beszerzése céljából vesznek részt és melyeknek legkevésbé a hozzáadéka: *„a legtöbb pedagógus sajnos jelen pillanatban azon igyekszik, hogy essen túl a továbbképzésen, kapja meg a papírt. A papírt, és ez lényeg.”²³⁷* Bár voltak olyan nézetek is, hogy az egyetemi központok magasabb színvonalra emelik a továbbképzőt: *„emlékszem, két továbbképzésen vettem részt '89 előtt matematikából, ott egész más, ha az ember az egyetemi médiumban, könyvtárban, a laboratóriumban ott van benn, minthogy idejön egy tanár és veszi a krétát, elmondja. Tehát nincs meg az a szellemi hangulat.”²³⁸* Kérdés, hogy ez esetben mi adja a szellemi töltetet, a továbbképző minősége, vagy egy egyetemi központ kulturális szellemisége: a könyvtár, színház, kiállítások?

A tanfelügyelőségek és egyetemek által szervezett tanártovábbképzők eleve akkreditált képzéseknek számítanak. Az egyetemek bár még őrzik hagyományos monopolhelyzetüket a tanártovábbképzésben ez a pozíció azonban egyre inkább kihívások előtt áll, mivel pedagógus továbbképzést szervezhetnek a Pedagógusok Házai, valamint piaci cégek is. Ez utóbbiaknak akkreditáltatniuk kell képzési programjukat, ami nemcsak ennek anyagi vonzata miatt nehézkes. Sok esetben az akkreditálási folyamatban „peer review”²³⁹ szerepet betöltő akadémiai aktorok a kerékkötői az akkreditálásnak, akik egyetemük továbbképzési monopolhelyzetét próbálják ezúton megőrizni. Érthető hát, hogy mindeddig ezzel a lehetőséggel nagyon kevés cég élt és ez a piaci szegmens nagyon fejletlen maradt.²⁴⁰

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

²³⁵ 7 interjúelemzés, 17.

²³⁶ 1 interjúelemzés, 13.

²³⁷ 1 interjúelemzés, 12.

²³⁸ 1 interjúelemzés, 11.

²³⁹ Azonos területen működő szakemberek egymásra vonatkozó véleményezése, bírálata.

²⁴⁰ A tanártovábbképzés lehetőségeiről lásd bővebben Papp 2005.

tók továbbképzésére helyezné a fő hangsúlyt a továbbiakban, azért is, mert „*míg máshol a gyerekek 10%-a az, aki csak szakmunkásképzőt végez, nálunk 50%-a azzal marad.*”²⁴¹

5.1.7. A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció

A központosított tanári kinevezések nem képesek kezelni a tanárhiány kérdését, mely főként a falvakban okoz jelentős problémákat. Ennek orvoslására indult a tanárokat munkahelyükön (*in-service training*) át-, illetve továbbképző program 2005-ben, jelentős világbanki támogatással. Leggyakoribb a piacképes pedagógusok, az idegen nyelv és informatika szakos tanárok hiánya, amit a pedagógusbérek nagyon alacsony szintje indokol. A magyaroklakta vidékeken hiány mutatkozik a magyar nyelvet ismerő román szakos tanárokból is (erről részletesebben a későbbiekben): „*Ez elég kellemetlen ugyanis, nem azt mondom, mert a politika, s nem azt mondom, mert a politika, s mert ezt elvárják... valóban szükség van, hogy a gyerekeink megtanuljanak románul.*”²⁴² Több tanfelügyelő a román nyelv oktatásának minőségét szeretné emelni, véleményük szerint napjainkban ennek sikerességében a tanárnak van a legnagyobb szerepe „*D.-ben a gyerekek csak kiváló eredményeket érnek el románból, lepipálva a román gyerekeket, annyira jó a tanár.*”²⁴³

Hasonlóan a szórványban a „*legnagyobb problémánk román, magyar és idegennyelv tanárokkal van. A következő, hogy az egyetemeken az utóbbi időben a magyart és a román idegen nyelvhez csatolták és az utóbbi időben inkább mindenki idegennyelvet tanít,*”²⁴⁴ a szakképzésben magyar nyelven oktatni képes szaktanárból is hiány van „*sok esetben még nagyon nehezen vállalják, hogy magyarul tanítsanak, mert ők is románul tanultak.*”²⁴⁵

Túltermelésre is találunk példát: Brassó megyében testnevelőtanárból kerül ki sokkal több egyetemet végzett, mint amennyit az iskolák „*elnyelni*” képesek. A tömbmagyar városokban szintén túltermelés van matematika, fizika, kémia szakos tanárokból, ezért az idősebbek korai nyugdíjazással, a fiatalok vidékre történő ingázással oldják meg a problémát, ami természetesen számos surlódást szül a tantestületeken belül.

A humán erőforrás minősége szempontjából gondot okoz az iskolaigazgatók számára, hogy a törvény olyan mértékben „*szolgáltató-központú*”, hogy nincs mód az alkalmatlan tanárok felmentésére, elbocsátására. „*Nem hallottam, hogy pedagógust kidobtunk volna, mert nem tanított jól,*”²⁴⁶ „*olyan nehéz a procedúra, valakitől megszabadulni, mert azt a jogi törvények útvesztői annyira lehetetlenné teszik, vagy megnehezítik, hogy ha megfelel, ha nem felel meg, ha jó a tanár a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó, az ott nyugodtan dolgozhat, vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni.*”²⁴⁷

241 8 interjúelemzés, 16.

242 3 interjúelemzés, 17.

243 8 interjúelemzés, 16.

244 8 interjúelemzés, 15.

245 8 interjúelemzés, 10.

246 1 interjúelemzés, 16.

247 5 interjúelemzés, 15.

A pedagógusi állás biztonsága maximális, úgynevezett „nyugdíjas állás”, csak nagyon kivételes esetben kerül sor ilyenre, amikor a szülők szó szerint „fellázadnak”, és tömegesen nem engedik gyermekeiket egy adott tanár órájára: „ismert a kolozsvári matektanár esete, mikor a szülők egyszerűen nem léptek sztrájkba, hanem otthon tartották a gyerekeket.”²⁴⁸

Minden a tanári állásra vonatkozó kezdeményezést eddig sikeresen megvetozott a pedagógiai lobbí, így már a tanfelügyelőségek szintjén elakadt az a kezdeményezés, amely a címzetes (tituláris) tanári állások megszüntetésére, és a határozott idejű szerződésekre történő áttérést kezdeményezte: „én azt ajánlottam, már Marga idejében 2000-ben, egy országos tanácskozáson, szavazat alá bocsátottuk, hogy akkor megszüntessük-e a tituláris állásokat és akkor mindenki megmértetik arra a posztra vonatkozóan és minden értékelés után újra vállalja a megmértetést, hogyha nem bizonyul jónak, negyvenkét főtanfelügyelő van az országban, négyen mellette szavaztunk és harmincnyolcan ellene”.²⁴⁹

A tanfelügyelők a tanárok nagymértékű konzervativizmusáról is beszámoltak, elzárkózásról az újítások elől, mely lehet a túlterheltségük, a szakma alacsony presztízsének, a motiválatlanság következménye is. Azt is érzékelik, hogy a tanárgenerációk egyre inkább eloregednek, a fiatalok odacsábítására, megtartására pedig nincsenek eszközök, ösztönzők „azok az ötven év körüli negyvenöt felültek, akik már benne vannak és a fizetésük is már azon a nívón van, hogy na már megtudnak normálisan élni, ott már nincsenek mozgások, de a fiatalágot nehezen tudjuk megfogni.”²⁵⁰ A kontraszelektív mechanizmus működését a tanárok társadalmi presztízsének és díjazásának csökkenésével indokolták: „a pedagógusi fizetések szintje következtében legyengült erősen a pálya”.²⁵¹

A tanárihiány problémájára sem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak e tekintetben a leghátrányosabb helyzetben tanárellátottság szempontjából: „Mindenkinek csak városban akar dolgozni, nem is akármilyen, hanem csak nagyvárosban, csak nagy liceumban, csak elismert liceumban.”²⁵² E problémát próbálta orvosolni az ösztöndíjprogram, mely az egyetem abszolválását követően falvakban állást vállaló (illetve erre szerződő) diákokat támogatta egy kezdő tanár fizetésének megfelelő ösztöndíjjal (az állami szociális, illetve tanulmányi ösztöndíjon felül). A program azonban nem váltotta be a hozzá fűződő reményeket, egyrészt, mert sok esetben nem tudtak állást biztosítani a végzett diák számára az adott településen, mert megszűnt az iskola, összevonták, időközben más tanárral sikerült betölteni az addig üres pozíciót, másrészt, mert kevés diák vállalta fel az elköteleződést.

A tanárihiány azért is a minőség kárára megy, mert lehetetlenné teszi bármely külső elvárás érvényesítését a leginkább keresett tanárokkal szemben: „Nekünk van olyan pedagógusunk, akit teljesen kesztyűs kézzel kell kezelni, mert elmegy és nincs, aki tanítson helyette.”²⁵³

²⁴⁸ 1 interjúelemzés, 16.

²⁴⁹ 5 interjúelemzés, 15.

²⁵⁰ 6 interjúelemzés, 5.

²⁵¹ 1 interjúelemzés, 9.

²⁵² 6 interjúelemzés, 5.

²⁵³ 1 interjúelemzés, 16.

5.1.8. Diákok a tanfelügyelők szemében

A tanfelügyelők és a pedagógusok szempontjából teljesen megegyezik a diákok megítélése, mely szerint a diákok minősége évente változik: „*vannak jobb évfolyamok, gyengébb évfolyamok, jobb eresztesű iskolák, gyengébb eresztesű iskolák.*”²⁵⁴ Vannak akik folyamatos gyengülést érzékelnek a tanulás iránti motiváció mértékének tekintetében, aminek egyik okát a családi háttérből eredeztetik: „*a generációk ahogy jönnek felfele mind kevésbé érdekelték a tanulás irányában, szétszórtak, nem figyelnek, érdektelenek, elég nehéz velük zöld ágra vergődni, magyarul mondva, nagyon-nagyon meg kell kapni a figyelmüket ahhoz, hogy arra is koncentráljon, ami az órán történik. Na most ennek különböző hátterei lehetnek úgy a családban, mint az iskolában is esetleg. A családba látom a legnagyobb gondot, mert hogya az a gyerek kisgyerek, tehát kicsi kora óta, hogy te ülj le a tévé elé, fogd be a szádat, ne figyelj rá, nem tudok rád figyelni, mert dolgom van, mennem kell, akkor valószínű, hogy érdektelenné lesz minden iránt.*”²⁵⁵

A román oktatási rendszer öröklött jellemzője a szigorú szelekció és vizsga-központúság, ahol az oktatás célja mindig egy következő vizsga követelményeinek történő megfelelés. A diákok szelekciója viszonylag korán kezdődik, az első komolyabb vizsgára 14-15 éves életkorban, az általános oktatás zárását követően kerül sor, mely vizsga fontos szerepet játszik a diák további iskolai pályafutásának kijelölésében. Igaz, némely tanfelügyelői megítélés szerint ez a korai szelekció egyre inkább veszt erejéből, mert annyi középiskolás hely van, ahány végzős általános iskolás diák: „*akinek egyszer sikerült a vizsgája, az mind bekerül.*”²⁵⁶

A diákok ösztöndíj-rendszere is átalakulóban van, főként a szakképzés esetében, ahol szerződések kötésére nyílik lehetőség adott cég és diák között, melyek ösztöndíjat biztosítanak a gyermek iskolázásának időtartamára, mellyel szemben az kötelezi magát a cégnél történő munkába-állást illetően. E kezdeményezések azonban rendre kudarcba fulladnak, mert kevés a megalapozottságuk, nincs hagyományuk: „*egy-egy cég részéről halvány próbálkozás van, de lehet, hogy a gyerek nem akarja, a szülő nem akarja aláírni, mert azt mondja, nem adom el a bőröm.*”²⁵⁷

Diákok túlterheltsége

A román oktatási rendszer ismeretátadó jellegéből kifolyólag a korosztály érettségéhez mérten hatalmas terheket ró a gyerekekre: „*mint hogya a huszonegyedik századig fedezett, begyűjtött összes információt át akarnánk adni a gyerekeknek az iskolán belül.*”²⁵⁸ A diákok túlterheltsége köztudott, mindenki tisztában van, tanfelügyelők, szülők, tanárok, leginkább természetesen a diákok, akik a maguk bőrén tapasztalják, hogy a hét számukra

²⁵⁴ 1 interjúelemzés, 21.

²⁵⁵ 7 interjúelemzés, 19.

²⁵⁶ 1 interjúelemzés, 19.

²⁵⁷ 3 interjúelemzés, 31.

²⁵⁸ 5 interjúelemzés, 24.

is közel 40 munkaórából áll.²⁵⁹ A változtatásnak, e tekintetben korlátot a minimális elvárásokat illető konszenzushiány, szakmai buzgóság, „elhivatottság” szab. Mindenki bele akarja vinni a kedvenc témáit a tantervbe, ami így túlzásfoltta válik.²⁶⁰ A túlterheltség pedig a tanulás iránti motiváció megszűnéséhez vezethet.²⁶¹ Az átlaghoz képest nagyobb a terheltség a kisebbségi oktatásban, mert „*a magyar gyerekeknek a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom óraszámával heti négy órával több, mint a román gyerekeknek, de nem mindig csak ennyivel, mert van, amikor a szülők ambíciói, külön igényei még egy-két órával megtézik ezt, és akkor utólag pedig jelentkeznek a panaszok, a gyerekek programja túl zsúfolt és a gyerekek túlterheltek*”.²⁶² A túlterheltség, valamint a szakképzett tanárok hiánya sok esetben (főként a szakképzés esetében) a többségi iskolák felé irányítja a szülőket „*Beindultunk 11 gyerekekkel ezelőtt két évvel, s a szülők rájöttek, hogy úgysis a többségét a tantárgyaknak románul tanulják, és hát visszamentek román osztályokba, mivel ott a vizsga kevesebb, az órák kevesebbek, az érettségén két tantárggyal kevesebb van: a szóbeli, írásbeli magyarból.*”²⁶³

A minisztérium javaslata a kisebbségi gyermekek esélyegyenlőségének biztosítására, illetve terheltségük enyhítésére, hogy két idegen nyelv tanulása helyett csak egyet tesznek kötelezővé, a másodk idegen nyelvet kiváltja az anyanyelv tanulása. Kérdés, hogy ez mennyiben járul majd hozzá a kisebbségi gyermekek versenyképességéhez. A tanfelügyelők ezzel nem mind értenek egyet, „*nem szabad lemondani arról a jogomról, hogy a második idegen nyelvet is tanuljam.*”²⁶⁴

Az oktatásból hiányoznak a játékos, fejlesztő foglalkozások, az „*olyan tantárgyak és foglalkozások, amelyek lehetővé teszik, hogy egy gyerek lazuljon, kikapcsoljon, felfrissüljön és ő ezt nem érzi tehernek*”²⁶⁵.

A tankönyvellátás is súlyos problémákat okoz a magyar oktatásban, nemcsak azért, mert a magyar nyelven megjelenő tankönyvek a román tankönyvek (gyakran rossz minőségű) fordításai, melyek általában azokhoz képest három-négy hónapos késéssel jutnak el az iskolákhoz, hanem mert a magyar nyelvű tankönyvek (tekintettel arra, hogy kisebb példányban készülnek) drágák is, ami a tizenegy és tizenkettedikes diákokat – akik maguk vásárolják meg tankönyveiket²⁶⁶ – hátrányosan érinti.²⁶⁷

²⁵⁹ Ld. erről részletesebben kötetünk 6.4. alfejezetét.

²⁶⁰ „*A különböző szakmai fórumokon azt tapasztalom, hogy a tanárok nem gyerekekben gondolkodnak, amikor tantervi követelményekről van szó és ezeknek a megállapításáról, hanem egymással szinte versenyeznek abban, hogy ki tud minél többet és okosabban kérni a gyerektől. Észrevétlenül ezáltal újabb meg újabb fogalmakat, információkat lopva be az anyagba*”. Uo.

²⁶¹ 5 interjúelemzés, 25.

²⁶² 5 interjúelemzés, 24.

²⁶³ 6 interjúelemzés, 9.

²⁶⁴ 3 interjúelemzés, 30.

²⁶⁵ 5 interjúelemzés, 24.

²⁶⁶ Az ingyenes tankönyvellátás csak az iskolakötelesség időszakára (egy-tíz osztályra) érvényes.

²⁶⁷ 4 interjúelemzés, 22.

5.1.9. Többségi-kisebbségi nyelvek oktatása

A román nyelv oktatása körül is folyamatosan zajlanak a tárgyalások a többség-kisebbség között: „*ehhez nagyon különbözőképpen viszonyul a bukaresti hivatalos hatóság, a tanügyminisztérium, a helyiek, a román vagy a magyar közösség... lehet ezt elpolitizálni, szerintem hülyeség, nem szabad*”.²⁶⁸ A kisebbségi magyar érdekképviselő – nyelvészekre, szocio-lingvisztikai elméletekre alapozva²⁶⁹ – szeretné kiharcolni, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek idegen nyelvként, annak megfelelő elméleti, gyakorlati megfontolásokra alapuló tanulási módszertannal tanulhassák a román nyelvet, ezáltal jobban elsajátítva azt, mintha a román anyanyelvű gyermekekkel közös tanterv és tankönyvek, valamint módszertan alapján tennék azt.

A többségi politikai diskurzus ezzel szemben abból indul ki, hogy minden állampolgárnak joga és kötelessége az államnyelv elsajátítása. Ebben az értelmezésében az esélyegyenlőség biztosítása az anyanyelvi gyermekekkel azonos tantervek, tankönyvek és módszertan alapján történik. A román nyelv oktatása körül zajló politikai harcok során a többségiek a székelyföldi tömbben élő magyarok (és az onnan származó parlamenti képviselők) gyenge román nyelvtudásával példálózhatnak, melyet e megyékben évente ismétlődő nyelvi felmérések eredményeivel igazolnak. Egy tanfelügyelő e felmérések mögötti politikai szándékot figyelmen kívül hagyva állította: „*Én azt szeretném, ha a felmérésnek az lenne a végső kicsengése, hogy nem elég egy-négy osztályos szinten kisebbségi állapotban levő nyelvtanítást alkalmazni, hanem azt ki kell vinni öt-nyolc osztályra is, tehát idegen nyelvként tanítani a román*”.²⁷⁰ Ugyanakkor a többségi politikai elit arra hivatkozik, hogy sehol Nyugat-Európában nem létezik a magyarok elképzeléséhez hasonló többségi nyelv oktatására vonatkozó gyakorlat.

A székelyföldi megyékben nemcsak a nyelvtanárok pedagógiai csődje áll a folyamat mögött²⁷¹ (bár néhány esetben bizonyára az is), hanem egyfajta osztársadalmi szembenállás, elutasító, szülők és gyermekek, illetve szülők és tanárok közötti összekacsintó magatartás is érzékelhető az erőszakos többségi nyelvpolitikával szemben. Deklaráltan mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek érdeke, hogy minél jobban elsajátítsák az államnyelvet: „*el kellene várjuk, hogy nekünk minden körülmény biztosítsanak arra, hogy mi megtanuljunk románul. És ez a szülőknek is ilyen hozzáállása kéne legyen*”.²⁷² A gyakorlatban azonban ezzel ellentétes magatartásminták öröklődnek.

Az 1995-ös tanügyi törvénybe a magyar kisebbségnek politikai úton sikerült bevinnie, hogy az elemi oktatás szintjén a román nyelv oktatása saját tantervek és tankönyvek alapján történjen, V-VIII. osztályban saját tanterv és országos szinten egységes tankönyvek alapján, felső középfokon (liceum, szakközépiskola, szakiskola) már a román tanulókkal azonos tanterv és tankönyv alapján. Az RMDSZ politikai erőfeszítésének következtében

²⁶⁸ 3 interjúelemzés, 17.

²⁶⁹ Lásd Skutnabb-Kangas 1998., Szilágyi 2000., Péntek 2004., Kontra 1991., Tódor 2005.

²⁷⁰ 5 interjúelemzés, 25.

²⁷¹ 5 interjúelemzés, 25.

²⁷² 3 interjúelemzés, 22.

2005/2006-ban elkészültek az V-VIII.-as és liceumi differenciált tantervek is, V-VIII. osztály szintjén a kisebbségek számára külön tankönyv is létezik, ami azonban csak címe tekintetében tér el a többségi gyerekek által használt tankönyvtől. Mindaddig, amíg az V-VIII. osztály végén esedékes képességvizsga és a líceumot záró érettségi számonkérések a többségiakkal azonosak, nincs sok relevanciája a saját tanterven és tankönyvön alapuló oktatásnak. A differenciált tantervek, tankönyvek differenciált követelményrendszert, vizsgáztatási módot követelnének, ennek elfogadtatása a többségi politikai elittel viszont sokkal nehezebb kérdés.²⁷³

5.1.10. Korrupciós mechanizmusok

Romániában a korrupció alól az oktatás sem képez kivételt. A társadalom más szintjein is létező uram-bátyám viszonyok leképződnek az oktatási alrendszerre is. Megtalálhatók mindenhol, ahol a kivételezés egyéni előnyökhöz juttathat személyeket, kezdve a tanfelügyelők kinevezésénél, melynek ára, mint láthattuk bizonyos fokú „*probléma megoldás*”: „*nézz utána ennek a problémának, vagy annak*”,²⁷⁴ de felfedezhetjük a hivatalosan ugyan versenyvizsgával történő tanári álláshelyek kijelölésében, a diákok középiskolai szelekciója, érettségije hátterében is.

Az interjúalanyok többsége e kérdésben nagyon óvatosan nyilatkozott. Jellemző a probléma tagadása, háritása: „*szóbeszéddek voltak és volt, amikor hozzám is visszajutott, bizonyítható, ellenőrizhető bizonyítékok nem voltak, tehát általában az emberek, akik a rendszeren kívül vannak, nagyon szeretnek az oktatásról beszélni, és akkor általános véleményt mondanak anélkül, hogy rendelkeznének minimális információval, ami esetleg ilyen jellegű megállapítások vagy következtetések levonására hatalmazná fel őket.*”²⁷⁵

A kérdéstről gyakran, mint mára már letudott, múltbeli jelenségről is könnyebb szót ejteni: „*a katedrát meg lehetett vásárolni illetve meg lehet vásárolni... attól, aki rendelkezik velük.*”²⁷⁶

Előfordult a probléma valamilyen formában történő bagatellizálása, szublimálása is: „*ilyen, hogy lefizetni valakit, lekenyerezni vagy mit tudom én valamilyen ellenszolgáltatás-ként valamilyen anyagi juttatáshoz hozzájuttatni nincsen. Egyedüli dolog, amit mi elfogadunk, mert egy csokor virágot vagy egy szál virágot nem illik visszautasítani.*”²⁷⁷

Megjelenik a korrupciós ügyeknek egyfajta önigazolásszerű kimagyarázása is, melyben a saját felelősséget csökkenteni szándékozván a rendszer működésképtelenségére vezették vissza a kivételes eseteket: „*abszurd volna elképzelni azt, hogy évente ne lett vol-*

²⁷³ Más kérdés e tantervek és tankönyvek minősége. Ezeket tárgyaltuk bővebben és részletesebben kötetünk 4.2. fejezetében.

²⁷⁴ 3 interjúelemzés, 4.

²⁷⁵ 5 interjúelemzés, 16.

²⁷⁶ 3 interjúelemzés, 18.

²⁷⁷ 5 interjúelemzés, 16.

na öt-tíz olyan eset, specifikus eset, amit jó indulattal meg kellett oldani, persze nem úgy, hogy az az oktatás rovására vagy a diák rovására történt volna."²⁷⁸

Más megyék gyakorlatáról szóló megjegyzések nyomán is nyilvánvalóvá válik, hogy általános jelenséggel állunk szemben: *„a tapasztalat az, hogy ha néha – és itt legyünk őszinték nem elsősorban Erdélyre gondolok – mondjuk egy igazgató meghatározhat bizonyos személycsoportot, akivel dolgozik, olyan személyt a családból, baráti körből, aki közvetlenebb személyi kapcsolat révén kerül ki.*"²⁷⁹ *„Voltak olyan megyék, ... volt vagy kétszáz poszt (betöltetlen tanári állás-szerk. megj.) eldugva, s aztán előkerültek, szóval van, úgy is vannak, az igazgató úgy se jelenti,*"²⁸⁰ *„karrierem során legalább, mondjuk legalább 20 olyan főtanfelügyelő, főtanfelügyelő-helyettesről tudok, akit fölmentettek, azért mert mondjuk (...) tudatos és komolyabb törvénysértést köveett el.*"²⁸¹

A korrupció osztársadalmi megítélését, annak korrupcióval szembeni toleranciáját tükrözi azon tanfelügyelői vélemény is, mely szerint: *„meg vagyok győződve, hogy az összes társadalmi ág közül azért a tanügy az, amelyik a leginkább mentes a korrupciótól, nem mondom hogy nincs, de van korrupció, minden további nélkül, legmagasabb szinttől egészen a legalacsonyabb szintig, de nem olyan mértékű ez, ami mondjuk veszélyes lenne, én úgy érzem.*"²⁸²

5.1.11. Kisebbségi dimenziók

Nyilvánvaló, hogy a kisebbségi sors differenciált problémákat okoz, ezen belül pedig terület és népességmegoszlás függvényében is eltérőek lehetnek ezek. Más a helyzet ott, ahol adott régió belül a kisebbség a többség: *„azt is elismerik minisztériumi szinten, hogy igenis egy sajátos helyzet van Hargitában vagy akár Kovászna megyében, annak következtében, hogy itt a kisebbség a többség(...) ami a kisebbségi oktatást illeti, tulajdonképpen, talán mi könnyebb helyzetben vagyunk, mint a marosi vagy a kolozsvári(...)hogy mindig a magyar oktatásban kellett és kell először gondolkozni. A román nyelvű oktatást itt úgy kell mi megszervezzük, ahogy ezt a Maros megyei vagy Bihar megyei magyar oktatás esetében kéne legyen.*"²⁸³

Sajátos probléma elé állítja a magyar közösségeket és az oktatást a szórványhelyzet, ahol az anyanyelvi oktatás fenntartása érdekében másképpen merülnek fel a kérdések: *„ilyen kis környezetben, nem engedhetjük meg magunknak a nagy széthúzást vagy fogjuk meg és mindenki másfelé vigye. Persze én tudom, hogy vannak kisebb körzetek is, ahol nagy széthúzások vannak, van kis tantestületünk hét emberrel, ahol nyolcfelé húznak.*"²⁸⁴

278 5 interjúelemzés, 14.

279 1 interjúelemzés, 5.

280 6 interjúelemzés, 28.

281 1 interjúelemzés, 7.

282 4 interjúelemzés, 4.

283 3 interjúelemzés, 7.

284 1 interjúelemzés. 28.

Itt az iskolaválasztási döntést is jobban kézben kell tartani, ahhoz, hogy meglegyen a szükséges gyermeklétszám „Egy kicsit kell irányítgatni egyházon keresztül, szomszédokon keresztül, ismerősökön keresztül, újságon keresztül, tévén keresztül, tehát mi minden alkalmat megragadunk ahhoz, hogy becsaljuk a gyerekeket, s azon kívül minden évben megtörténik az összeírás. Tehát iskolánként, sajnos, nekünk a magyar tagozatnak elég nagy körzeteink vannak, s a tanító nének bizony letalpalják (...)Meglátogatják a szülőket, igen, meglátogatják a szülőket. Bemutatkoznak, összeírják a gyerekeket, elmondják, hogy melyik iskolából van, milyen eredményei vannak.”²⁸⁵ Ez a toborzás nem annyira a pedagógusok belátásán, saját érdekeinek felmérésén alapul, hanem egy felülről irányított folyamat.

Szórványhelyzetben a minőséghez történő viszonyulást is más közösségi prioritások határozzák meg: „tudod, hogy egyet vagy kettőt megbuktatsz, mert megérdemli, mert valóban nem képes elsajátítani az elemi anyagismeretet se, akkor megszűnik az osztály. És akkor marad a nagy pedagógusi lelkiismereti kérdés, hogy a másik ötnek esetleg más helységbe kell menni tanulni, mert itt megszűnik az osztály, vagy pedig hagyjuk ezt a kettőt úgy ahogy van, melléjük tölteléknek és az osztály nem szűnik meg. Ez sokkal nagyobb lelkiismereti kérdés, mint ezt így elképzeljük”.²⁸⁶ Ez esetben a magyar osztályok, magyar iskolák fenntartása ellentmond a minőségi oktatás kritériumának.

Megint más a helyzet azon szórványvidékek esetében, ahol a határmentiség is közrejátszik: „15-20 km-re az anyaországtól és 400 km-re a tömb magyarságtól (...)nekünk öt főváros közelebb van, mint Bukarest”.²⁸⁷ Magyarország közelsége a romániai magyar oktatás szempontjából kedvezőtlenül befolyásolja a szülők és diákok iskolaválasztási szándékát „nekünk kellemetlen sokszor a magyarországi kollégákkal szemben is. Jönnek és mondják, hogy ingyen ösztöndíjat kaptok, gyereket, nem tudom én...”²⁸⁸

A státustörvénynek, illetve a magyar kormánytámogatásnak helyenként fontos a szerepe a határon túli magyar oktatás vonatkozásában. Egy tanfelügyelő e támogatásnak tulajdonítja, hogy megyéjében a magyar iskolában tanulók száma fokozatosan nőtt, főként falvakban.

A szülők megnövekedett mobilitása, küldöldi munkavállalása következtében sok esetben a belső szórványban is felértékelődik a magyar nyelv tanulása iránti motiváció: „most már annyira eljárnak dolgozni a szülők, különböző országokba, hogy rájöttek, hogy a magyar nyelv ismerete, az nekik hasznos.”²⁸⁹

A decentralizáció leginkább a szórványban működő magyar nyelven történő oktatást veszélyezteti: „olyan településünk is van, ahol négy-öt gyermekkel működtetünk ma is még magyar iskolát (...) a költségvetési törvénybe leosztják nekünk, hogy hány embert alkalmazhatunk, amiben benne vannak a tanári állások is, benne vannak a személyzeti állások is. Ha mi ebbe beleférünk, és ezt nem lépjük túl, akkor engedélyezik nekünk(...) ezzel lesz a gond, mert a fejkvóta-rendszerű támogatásnál valószínű ez az öt gyerek nem hoz annyi

²⁸⁵ 7 interjúelemzés, 11.

²⁸⁶ 1 interjúelemzés, 17.

²⁸⁷ 1 interjúelemzés, 38.

²⁸⁸ 1 interjúelemzés, 19.

²⁸⁹ 7 interjúelemzés, 7.

pénzt, hogy fönn lehessen tartani. Nem valószínű az sem, hogy ezeken a településeken lévén, hogy a magyarság olyan kicsi számban van, a tanács felvállalja a különbözetnek a kifizetését. S akkor itt jönnek a mi gondjaink."²⁹⁰

5.1.12. Romák oktatása

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

Érdekes kérdéseket vet fel a kisebbségen belüli kisebbség problematikája, például a romák székelyföldi helyzete. Kutatásunk terepmunkái alatt azt figyeltük meg, hogy a kisebbség is többségi magatartásmintákkal viszonyul a saját kisebbségéhez: *„én adott pillanatban megijedtem, mert –megijedtem, idézőjelben- mikor láttam, hogy vannak falvak, ahol szinte száz százalékos, nem sok, de van néhány ilyen falu.*"²⁹¹ A székelyföldi magyarok körében talán még szembetűnőbb a romákkal szemben megnyilvánuló diszkrimináció szintje, mint amilyenben ők részesülnek a románok részéről, illetve amilyenben a románok részesítik a romákat. Vélhetően e folyamat pszicho-dinamikájában a frusztrációknak e módon történő kiélését is megtalálhatjuk.

A tanfelügyelői diskurzusokból a romákkal szemben egyfajta felsőbbrendűségi távolságtartó magatartás tükröződik: *„na most ebben az irányban volt először egy olyan tendencia, hogy hát be kell iskolázni őket, és akkor elindult egy pár évvel ezelőtt a roma osztályok létrehozatala.*"²⁹² Bizonyos esetekben a romák oktatásával kapcsolatosan a szokásos sztereotípiákkal találkozunk: *„ugyanazok a problémák, mint általában: a nemtörődomség, az igénytelenség, a korai házasság, ez mind-mind benne van a pakliban,*"²⁹³ *„sokan vannak és nagyon szaporodnak.*"²⁹⁴

Nyilvánvaló, hogy a roma diákok integrációja külső nyomásra történik, ahogyan az egyik interjúalany fogalmazott: *„az integráció szükségessé lett,*"²⁹⁵ de ehhez *„óvodában egy-két évet kellene tényleg őket külön szocializálni, előkészíteni arra, hogy az iskolában már lehessen őket integrálni.*"²⁹⁶ Érdekes paradoxonhoz vezet, hogy a romák, a romániai magyarokhoz hasonlóan maguk is az elkülönült osztályokat részesítik előnyben *„jóllehet a saját képviselőjük ezt így kéri és ezt követeli, hogy külön legyen osztály, külön legyen, mert különben úgysem mennek iskolába.*"²⁹⁷ Ez nagymértékben megegyezik a magyarok (esetenként románok) szándékával, így az integrált oktatás európai normáját hallgatólagos együttértés mellett mondhatni elszabotálják: *„én azt mondtam, hogy ha ennek az az eredménye, hogy minden egyes roma gyereket beiskolázok és megtanul írni-olvasni, számolni és szívesen megy iskolába és*

²⁹⁰ 7 interjúelemzés, 5.

²⁹¹ 3 interjúelemzés, 10.

²⁹² 3 interjúelemzés, 10.

²⁹³ 4 interjúelemzés, 19.

²⁹⁴ 5 interjúelemzés, 22.

²⁹⁵ 3 interjúelemzés, 12.

²⁹⁶ 3 interjúelemzés, 11.

²⁹⁷ 3 interjúelemzés, 10.

a hagyományait is ápolja és különböző rendezvényeken fellépnek és ezt bemutatják és megtanulnak viselkedni, akkor engem nem érdekel az, hogy az Európai Unió normák erre vonatkozóan mit írnak elő."²⁹⁸

A tanfelügyelők többsége felismerte a romákban rejlő pályázati lehetőségeket: *„nagy, európai pénzek jelen pillanatban két helyen vannak, a cigányok felzárkóztatásában és a környezetvédelemben.*"²⁹⁹ A népszámlálási önbevallás szab a lehetőségeknek korlátokat (a romák többsége magyarnak vagy románnak vallja magát, ezért a települési statisztikában alacsonyabb a számarányuk a valóságosnál): *„cigánynak vallották magukat, egy új iskolát fel tudunk építeni egy projekttel az idén. A szomszéd faluban, ahol van több száz cigány, egyik sem vallja magát cigánynak, hiába pályáztak, visszautasították, mert a statisztikai adatok szerint, ott nem lakik cigány.*"³⁰⁰ Megfigyelhettünk ugyanakkor egyfajta öntudatosodási folyamatot is a romák körében, amit a magyarok kisebb méltatlankodással vesznek tudomásul: *„jött a roma képviselő, hogy nem akármilyen tanítónőt (akarnak – szerk. megj.), hanem olyant, akit a szülők és a gyerekek elfogadnak.*"³⁰¹

A tanfelügyelők megítélése szerint szociális programok, az ún. tej-kifli program, az ingyenes tanszercsomag és a civil szervezetek által biztosított étkeztetési programok sikeresek voltak a roma gyerekek beiskolázása tekintetében.³⁰² Cinikusabb vélemények szerint a tanszercsomagok tartalma csak a fekete-piaci kínálatot szélesítették.³⁰³

5.1.13. Kisebbségi jövőképek – iskolátlanítás, közösségi iskola

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

Az egyik interjúalany elmondása szerint *„a tanügyet valahogy úgy képelem el, mint egy óriási nagy dinoszauruszt, ha megrúgod a farkát, mire az inger elmegy az agyába, addig eltelik két év. Meg a másik dolog, hogy mivel óriási nagy teste van, nagyon nehéz feldönteni.*"³⁰⁴ Ezért minden változás, újítás és jobbítási szándék eleve kudarcra ítélt. Optimistább vélemény szerint *„végül is ha megtorpanásokkal is – mint a tangóban, egy-egy hátralépéssel is – de csak előre fogunk haladni, mert másképp nincsen.*"³⁰⁵

A jövőbeli félelmek és elképzelések között felmerülnek mindazok a víziók, melyeket az OECD országok szakértői is megfogalmaztak, mikor az oktatás jövőjéről gondolkozva

²⁹⁸ 5 interjúelemzés, 23.

²⁹⁹ 1 interjúelemzés, 21.

³⁰⁰ Uo.

³⁰¹ 3 interjúelemzés, 11.

³⁰² 5 interjúelemzés, 22.

³⁰³ Igazgatói interjúban elhangzott vélemény.

³⁰⁴ 4 interjúelemzés, 2.

³⁰⁵ 3 interjúelemzés, 23.

hat oktatási scenáriót vázoltak fel.³⁰⁶Az egyik ilyen a bürokratikus iskolarendszer fennmaradásának körülménye között végrehajtott hálózati racionalizáció, melyre a gyermeklétszám fogyása következtében kerül sor. Erre vonatkozóan fogalmazta meg az egyik interjúalany, hogy „átmeneti megoldásokat kell találnunk, amit megenged a mostani törvény, de inkább a kiskapuknak a felfedezésére (van szükség – szerk. megj.)”.³⁰⁷A második a fent bemutatott tanár-hiány, a tanárok kiöregedése, fiatalok tanári pályára csábításának sikertelensége.

A jövő harmadik scenárióját a közösségi, autonóm iskola jelenti: „ez a folyamat elsősorban az iskolák autonómiáját jelenti, pontosabban az én véleményem szerint elsősorban azoknak a közösségeknek az autonómiáját, amely maga az iskolát szervezi. Ugye mind jobban és jobban kezdi a közösség magáénak érezni az iskolát, és hogyha ezt segítjük törvényekkel, és odaadjuk a döntés jogát a közösségnek, az iskolának, az önkormányzatnak, akkor előbb ez a folyamat, ez a modernizációs folyamat fel fog gyorsulni.”³⁰⁸

A decentralizálással és a fejkvóta alapú normatív finanszírozásra történő áttéréssel egyre nő az önkormányzatok oktatási szerepe, melyet a tanfelügyelők eltérően ítélték meg. Egyrészt tartanak ezek felkészületlenségétől: „nálunk nincs reális, valós önkormányzatiság, ezért nincsenek szakemberek, amelyek az oktatás, kultúra, sport és ifjúság területén megfelelően felkészültek lennének a tanácson belül ahhoz, hogy ezt a munkát tudják összehangolni.”³⁰⁹Másrészt kételkednek abban, hogy képesek-e a szűkös keretből fenntartani az iskolákat: „az önkormányzatok kell határozzanak, hogy igenis, három iskolát akarunk működtetni, vagy kettőt, vagy egyet.”³¹⁰

A kisebbségi pozitív jövőképhiány egyik okozója, hogy a közösségi funkciók változását a tanfelügyelők az „identitásleképző” intézmények szerepének erodálódásaként érzékelik. Egyrészt tovább él egyfajta negatív önkép a közösség megítélésében, az állandóan maguk között marakodó magyarokról, akik nehezen férnek meg egy helyen, másrészt érzékelhető egyfajta nosztalgia a különböző közösségformáló intézmények hagyományos társadalmi feladatvállalása és szerepmegosztása iránt: „Nagyon sok olyan fórum van, ami felvállalja a kisebbségi oktatás ügyét, és nem igen van megszabva az, hogy melyik miért felelős. És akkor félő az, hogy az a nagy munkásokól, amiről annyit beszéltünk ugye, nehogy egymást verjük fejbe, egymást tapossuk agyon, ugye. És nehogy abba a helyzetbe kerüljünk, hogy mindig a másokban lássuk a hibát. Mert ez egy magyar átok, ez egy

³⁰⁶ Az első szerint az iskolarendszerek jövőbeli alakulására a status quo fennmaradása lesz jellemző („A bürokratikus iskolarendszerek folytatódnak” scenárió). A második szerint jelentős reformokra épülő diverzifikált, dinamikus iskolák jönnek létre (két scenáriója: „Iskolák, amelyek arra fókuszálnak, hogy tanuló szervezetek”; „Iskolák mint elsősorban szociális központok”). A harmadik típus a társadalmak iskolátlanitásának folyamatát vizionálja azzal, hogy az alternatívák elharapozódása szétveri vagy dezintegrálja a rendszert (három foratókönyve: „A piaci modell kiterjedése”; „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom”; „Tanári exodus és a rendszer szétolvadása”). OECD 2001.

³⁰⁷ 6 interjúelemzés, 4.

³⁰⁸ 4 interjúelemzés, 3.

³⁰⁹ 5 interjúelemzés, 6.

³¹⁰ 6 interjúelemzés, 4.

magyar átok. Na most tudni kell azt, hogy mit kell csináljon a helyi közösség, mit kell csináljon az ottani egyház, például a pap, nevelési szempontból.”³¹¹

5.1.14. Összefoglalás

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

5.2. Pedagógusok és minőségkoncepcióik I. (a kérdőívek tapasztalatai alapján)³¹²

5.2.1. A tanári professzionalizáció néhány eleme

Kérdőíves kutatásunk a pedagógusok minőségkoncepciója fontosabb elemeinek beazonosítására törekszik. Ezen elemek beazonosítása során azonban nem tekinthetünk el attól a közegtől, amelyben az oktatási rendszer e meghatározó szereplői (a tanárok) mozognak. Ebből a szempontból nézve kvantitatív megközelítésünk a tanári szakma professzionalizációját firtató oktatásszociológiai kutatások sorába illeszthető. Ezt azért tartjuk fontosnak kihangsúlyozni, mert a tanári szakma társadalomtudományi vizsgálatára nem csak az ilyen típusú megközelítések szoktak vállalkozni, hanem a neveléstörténeti és a neveléslélektani kutatások is (Nagy 1994).

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

³¹¹ 4 interjúelemzés, 10.

³¹² Ezt a fejezetet Papp Z. Attila készítette, első változata megjelent: Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *REGIO*, 2004/2, 79-105.

képező) tanárképzés sajátosságait, illetve a szakma speciális klientúráját (azt, hogy gyerekekkel foglalkozik) (Walsh, 1987).

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

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

- *a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás*: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetési stílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusan viszonyulni a döntéshozókhöz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrálna, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem” logikája;
- *a bizonytalanság elkerülésének magas igény szintje*: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

A román iskolai kultúra ezen elemei az előbb említett korlátozott szerepelvárás irányába mutatnak. A román tanári szakma professzionalizációját azonban nem lehet elválasztani az 1990-től kezdődő reformfolyamatoktól. Szakértők szerint a szakmai kibontakozást éppen a reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. Mivel e reformfolyamatok *top-down*, azaz fentről lefelé, nagyon gyakran bürokratikus módon (csak papíron) terjedtek vagy az oktatáspolitikusok ily módon igyekeztek terjeszteni, a tanárok

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

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

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

A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom említett sajátosságai óhatatlanul érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is. Kérdés lehet azonban, hogy a magyar iskolák és szereplői esetében előfordulhat-e, hogy bizonyos hatásokra másképp tudnának reagálni, mint a többségi iskolák. Retorikusabban fogalmazva: a kisebbségi iskolai lét ajándék avagy teher? Noha a rendszer egészére vonatkozó jogi keret azonos, illetve maga az alrendszer is hasonló folyamatoknak van kitéve kötetünk korábbi fejezeteiből³¹³ mégis azt szűrhetjük le, hogy a kisebbségi oktatás bizonyos szempontokból, például a tanulók terheltsége vagy a háttérintézményekben való részvétel szempontjából inkább hátrányos helyzetbe kerül, más esetekben pedig, mint pl. az egyházi oktatásban lehetséges tervezés, inkább előnyt jelent. Jogosnak tűnik az a kérdés is, miszerint a korábbiakban definiált ún. korlátozott szerepelvárásra épített rendszerben lehetséges-e egyáltalán vevőközpontú minőségszemléletről beszélni?

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

5.2.2. Módszertani előzmények

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

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

³¹³ Ld. a 3. és 4. fejezeteket.

5.2.3. Általános szociodemográfiai adatok

A válaszadók nemi megoszlása azt a nemzetközileg is ismert tényt igazolja vissza, miszerint a pedagógus szakma elnőiesedett. Adataink szerint a 236 válaszadó 28%-a férfi és 72%-a nő. E nemi arány már önmagában is jelzi azt a szociológia tényét, miszerint a pedagógus szakma társadalmi presztízse alacsonyabb lett, és e trend feltételezhetően 1989 után csak erősödött.

A minta³¹⁴ átlagos életkora: 39,5 év, ez a férfiak esetében 42,7, a nők esetében pedig 38,2 év. A vizsgálatba került pedagógusok kb. egyharmada maximum 30 éves, a többiek nagyjából hasonló mértékben oszlanak meg a többi tíz éves korcsoport között.

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

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

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

A válaszadó pedagógusok családi állapotát tekintve megállapítható, hogy valamivel több, mint fele házas vagy élettárral él együtt (57%). A házasodási stratégia a jellegzetes értelmiségi utat követi: az élet- vagy házastársnak is felsőfokú végzettsége van. Ezen túlmenően etnikailag zárt is ez a házasodási piac, ugyanis a házasok mindössze 6 százalékának van román nemzetiségű választottja. A gyerekvállalás is követi az értelmiségiekre jellemző szokásokat: 88 százalékuknak egy vagy két gyereke van, a több gyerek vállalása eléggé ritkaságszámba megy. A gyerekek iskoláztatása során az iskolaválasztás szempontjai közül az anyanyelv érvényesül elsősorban, a gyakorlati képzés szempontja pedig kevésbé tűnik fontosnak. (11. sz. táblázat)

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

³¹⁴ Statisztikai értelemben az előbbieket fényében a válaszadók együttesét természetesen nem tekinthetjük mintának (hiszen nem tudunk semmit a reprezentativitásáról). Az elkövetkezőkben pusztán a filológiai egyszerűség miatt fogjuk használni a „minta” kifejezést.

11. sz. táblázat

<i>Szülőként mit tartott a legfontosabb szempontnak gyermeke egyetem-, illetve iskolaválasztásában?</i>	<i>Átlag</i>
1. anyanyelvén tanuljon	1,26
2. magyar közösségben legyen	1,70
3. olyan szakot válasszon, amit a leginkább szeret	1,32
4. képességeinek, adottságainak megfelelő szakot válasszon	1,36
5. olyan szakot válasszon, amivel jól érvényesül	2,43
6. mindegy mint választ, csak továbbtanuljon	3,53

(1 – nagyon fontos szempont 4 – egyáltalán nem fontos szempont)

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

A szabadidős tevékenységek vizsgálata értelmiségi, középosztálybeli habitusról árulkodik.

12. sz. táblázat

<i>Milyen gyakran szokott Ön...?</i>	<i>Átlag</i>
szakirodalmat olvasni	3,37
zenét hallgatni	3,19
szépirodalmat olvasni	2,98
színházba járni	2,53
társaságba járni	2,53
könyvtárba járni	2,50
politikáról beszélgetni	2,41
sportolni	2,30
kocsmába, vendéglőbe járni	2,02
alkalmi munkát vállalni	1,99
alkoholt fogyasztani otthon v. valakinél	1,93
otthon barkácsolni	1,84
kézimunkázni, varrni	1,77

(4 – nagyon gyakran, ... 1 – soha)

5.2.4. Tanár típusok

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

lag ellentmond, hogy a legmagasabb átlagot annak elismerése kapta, hogy a tanárnak kötelessége a friss szakirodalom követése.

13. sz. táblázat

Sorrend	Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentéssel? (Állítás száma. Állítás)	Átlag
1.	10. Az oktatóknak kötelességük állandóan olvasni a friss szakirodalmat	3,39
2.	4. Az óráimat úgy tartom meg, hogy a diákok meg legyenek elégedve velem	3,35
3.	7. Gyakorlati ismeretek átadása nélkül, a középfokú oktatásnak nincs értelme	3,34
4.	8. A legfontosabb az, hogy szakterületünk alapvető ismereteit átadjuk a diákoknak	3,31
5.	13. A jó tanár közös szabadidős tevékenységeket is szervez a diákok számára	3,31
6.	12. A diákokkal az órákon kívül is foglalkozni kell	3,29
7.	1. A jó tanár minden órára külön felkészül	3,28
8.	16. A diákok helyzetéről sokat beszélgetünk munkatársaimmal	3,28
9.	9. A tanítás során figyelembe kell vennünk szűkebb világunk sajátosságait	3,20
10.	6. Óráimat csak úgy tudom megtartani elfogadható módon, ha szakterületem friss eredményeit is beépítem	3,16
11.	15. Az iskola helyzetéről sokat beszélgetünk kollégáimmal	3,14
12.	11. Az iskola jó viszonyt kell, hogy kialakítson a helyi cégekkel is	3,12
13.	5. Az iskola vezetősége támogatja kezdeményezéseim	3,00
14.	2. Ahhoz, hogy jó órát tartsunk, nagyon sokat kell könyvtárznanunk	2,65
15.	3. Az óráimat úgy tartom meg, hogy feletteseim meg legyenek elégedve	2,59
16.	14. Csak akkor veszek részt órán kívüli tevékenységeken, ha az iskola vezetősége erről döntést hozott	1,93

A fenti lista arra szolgál, hogy valamilyen összképet kapjunk a pedagógusokról. De hogyan is állt össze ez a lista? Az egyes itemek különböző pedagógustípusok operacionálisát tartalmazzák.

Ha e típusokat két dimenzió (az anyagi érdekltség, illetve a szakmai sztemerdek és önállóság fontosságának) metszéspontja által meghatározott négy cellába soroljuk, a következő típusokat kaphatjuk:

14. sz. táblázat

	Anyagi érdekltség -	Anyagi érdekltség +
Szakmai presztíz +	Humboldti	Innovátor
Szakmai presztíz -	Proletár	Vállalkozó

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

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

5.2.5. A jó iskola ismérve

A jó iskola megítélésénél kiemelkedett helyet kap az iskola társadalmi szolidaritási funkciója és a belső kooperáció szükségessége. Ezek után az iskola versenyképessége következik, majd pedig a különböző vevők (szereplők) elégedettsége. (15. sz. táblázat)

15. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben ért egyet a alábbiakkal?</i>	<i>Átlag</i>
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	3,20
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	3,20
az iskolában egészséges versenyhelyzet van	3,17
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	3,16
a tanárok idejében megkapják fizetésüket	3,13
a diákok elégedettek az iskolával	3,13
a tanárok elégedettek az iskolával	3,11
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	3,10
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	3,09
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	3,03
a szülők elégedettek az iskolával	3,03
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	2,98
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	2,96
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	2,96
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	2,94
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	2,90
Kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	2,84
a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	2,80
a tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik a kiemelkedő képességű tanulókat	2,74
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	2,74
a tanárok nem buktatnak	1,85

(skála: 1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

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

Az iskolára vonatkozó vélemények háttérdimenziót faktoranalízissel vizsgálva három elkülönült véleménycsoportot sikerült beazonosítani: az egyik véleményegyüttes az *esélyegyenlőségre* teszi a hangsúlyt, a második a *versenyszellem fenntartását*, a harmadik pedig a külső és belső szereplők iskolával szembeni *elégedettségét* emelik ki. (16 sz. táblázat)

16. sz. táblázat

<i>A jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>esélyegyenlőség</i>	<i>versenyszellem</i>	<i>szolgáltató</i>
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	,917		
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	,736		
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	,489		
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	,403		
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	,326		
a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	,288		
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	,265		
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre		,878	
a diákok nagy része sikeresen érettségizik		,786	
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken		,616	
az iskolában egészséges versenyhelyzet van		,442	
kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik		,304	
a diákok elégedettek az iskolával			,812
a tanárok elégedettek az iskolával			,757
a szülők elégedettek az iskolával			,536
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával			,368
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel			,315
a tanárok idejében megkapják fizetésüket			,237

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

a Rotation converged in 5 iterations.

A mintán belül a három véleményegyüttes – klaszterelemzés alapján – két markáns alakzatban jelenik meg (lásd a következő, a klaszterközpontokat tartalmazó táblát). Az érvényes választ adó megkérdezettek kétharmada (ún. „szolgáltatók” – 67%) az iskola szolgáltató funkciója mellett, az esélyegyenlőség és versenyszellem ellenében „voksol”, míg egy kisebb „elitista” csoport (33%) nagyon elutasító a külső és belső vevők elégedettségének elismerésével szemben, és a másik két véleménycsoportot (főképp a versenyszellem fenntartását) támogatja. (17. sz. táblázat)

17. sz. táblázat

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

E két csoport léte mintegy jelzi, hogy a pedagógustársadalom megosztott a tekintetben, hogy mi legyen az iskola funkciója: szolgáltató jellegű legyen-e, avagy az esélyegyenlőség elismerése mellett a verseny eszméjét szolgálja? Míg az átlagok elemzése arra irányítja a figyelmet, hogy az iskolának „deklaráltan” versenyelvűnek kell lennie, addig a látens vélemények szintjén az oktatást, mint szolgáltató tevékenységet értelmezik a válaszadók. Mindez azt jelzi, hogy a gyakorló pedagógusok mintha éreznék a mélyben/belül, hogy a korábbiakban (mondhatni hivatalosan is) elfogadott elitista iskolaeszmé nem működik a valóságban.

5.2.6. Tanításon kívüli rendszeres iskolai tevékenység

Leggyakrabban említett tevékenységek a versenyekre való felkészítés (56%), kirándulások, táborok szervezése (54%), vetélkedők, versenyek (53%), illetve ünnepi rendezvények szervezése (49%). Röviden, az iskolán kívüli tevékenységek a kompetíció fenntartása és az ünnepi, szabadidős tevékenységek között mozog. Ha az egyes tevékenységekre szánt időt vesszük alapul, megállapítható, hogy a legintenzívebb tevékenység a felvételi előkészítők tartása, amelyet közel heti 5 órában tartanak a megkérdezett tanárok, általában díjmentesen, félig-meddig szívesen és félig-meddig kötelességből is. A legszívesebben, ám díjmentesen és ugyanakkor nem kötelező módon végzett iskolán kívüli tevékenység a táborok, kirándulások szervezése és az ünnepi rendezvények megtartása.

5.2.7. Pálya stabilitása – jövőkép

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

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

5.2.8. Diákok megítélése

A diákok megítélésénél a “*mai fiatalok*” *effektus* érvényesül: a mindenkori tanárok szerint ugyanis a mindenkori diákok alulmotiváltak, nem kitartóak, nincsen jövőképük stb. Mindezek mellett újra megjelenik a versenyhelyzet fontossága is.

18. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben ért egyet?</i>	<i>Átlag</i>
a tanulók nem elég kitartóak, motiváltak	2,88
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	2,83
a jó tanulóknak hiányzik az egészséges versenyhelyzet	2,59
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem tudnak</i> tanulni	2,56
a diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb a különbség, mint eddig	2,53
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem akarnak</i> tanulni	2,50
a tanulók nagy része fegyelmetlen	2,28
a diákok sokkal gyengébbek, mint a 10, 20 évvel ezelőttiek	2,26
a tanulók általában semmi iránt sem érdeklődnek	2,15
a jó tanulóknak magántanárhoz kell járniuk	1,93

(1 – nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

5.2.9. Iskolaválasztás

A tanárok iskolaválasztását elsősorban a magyar nyelvű oktatás lehetősége határozza meg, minden más tényező csak kis mértékben befolyásolta a tanítási munkahely választását.

19. sz. táblázat

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

(1 – egyáltalán nem befolyásolta, ... 4 – döntő módon befolyásolta)

5.2.10. Iskola hasznossága, iskola és környezete

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

Arra a kérdésre, hogy saját középiskolájuk milyen mértékben segíti a diákok különböző lehetőségeit, a következő sorrend alakult ki

20. sz. táblázat

<i>A saját iskola milyen mértékben segíti a diákok...?</i>	<i>Átlag</i>
Egyetemi továbbtanulását	1,55
Identitásának megőrzését	1,62
Szakmai továbbképzését	1,75
Kapcsolatainak kialakulását	1,79
Kreativitásának fejlődését	1,89
Kommunikációs képességének fejlesztését	1,89
Alkalmazkodó képességének fejlődését	1,90
Önállósulását	1,94
Problémamegoldó képességének fejlődését	1,96
Álláskeresését	2,08
Az elsajátítási mechanizmusok (magolás, ismerettrögztítés) kialakulását	2,13

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

Az iskola készség és képességalkotó funkcióit az alábbi kérdésblokkal kíséreltük meg mérni.

21. sz. táblázat

<i>Ön szerint erre a középiskolára mennyiben jellemzőek az alábbi kijelentések?</i>	<i>Átlag</i>
Jól felkészít az érettségire	3,11
A magyar közösséghez való tartozás élményét erősíti	3,05
Alapos szakmai felkészülést nyújt egy választott szakon	3,03
Hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a történelmi hagyományokra	2,92
Az iskola elősegíti a tanuló alapvető emberi értékekre való szocializálódását	2,91
Jól felkészít a versenyekre	2,87
Támogatja a diákok önszerveződő törekvéseit, kezdeményezéseit	2,81
Nagyon alapos ismeretsajátítást vár el a tanulóktól	2,79
Szaktól függetlenül szilárd alapismereteket nyújt	2,78
Egészséges versenyhelyzetet biztosít	2,78
Egyéni, kiegészítő foglalkozást nyújt a tanulóknak	2,75
Az önálló ismeretszerzést, az új helyzetekben való alkalmazkodást segíti	2,68
Szaktól függetlenül a tanuló bármely tehetségének kibontakozását biztosítja	2,63

Ön szerint erre a középiskolára mennyiben jellemzőek az alábbi kijelentések?	Átlag
Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órakinálatot biztosít	2,63
Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	2,58
Kiváló infrastruktúrális és könyvtár-lehetőséget biztosít	2,56
Többlemunkával, plussz órával ki-ki elsajátíthatja az alapismereteket	2,55
Interdiszciplináris szemléletet alakít az opcionális tantárgy rendszer révén	2,54
A gyengék lemorzsolódnak, más iskolát választanak	2,35

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

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

22. sz. táblázat

Mitől különb ez az iskola a város többi középiskolájától?	Átlag
Tanári közösség	1,74
Tanárok felkészültsége	1,75
Kapcsolatrendszer	1,79
Intézményen belüli hangulat	1,79
Tanárok lelkiismeretessége	1,80
Intézményvezetés	1,81
Higiénia	1,88
Diákok fegyelme	1,90
Diákok felkészültsége	1,96
Szülők hozzáállása	2
Gazdasági helyzet	2,07
Taneshközökkel való ellátottság	2,12

(1 – jobb, mint a többi iskoláé, ... 4 – sokkal rosszabb)

A saját iskola megítélése kiegyensúlyozott: a megkérdezett pedagógusok nem gondolják azt, hogy különösebben másabb lenne saját intézményük, mint a város többi hasonló iskolája. Ez részben jelentheti azt, hogy az intézményekre egyaránt érvényesek bizonyos általános jellemzők, hiszen azonos kihívásoknak vannak kitéve, ám jelentheti az is, hogy (akár az előbbi ok miatt, vagy személyes, intézményvezetői kompetenciák miatt) az intézmények nem tudnak markánsan megjelenni. Minőségbiztosítási nyelvre lefordítva, e középiskolák valószínűleg még nem rendelkeznek határozott, saját minőségfogalommal.

Az is megállapítható továbbá, hogy amikor a tanárok személyes érintettsége is involválódik, akkor az iskola megítélése pozitívabb (lásd a tanári közösség, tanárok felkészültsége, kapcsolatrendszer megítélését), amikor pedig ez az érintettség megszűnik, a vélemények is negatívabbak. Érdekes ebben az összefüggésben a szülői hozzáállás megítélése, amely a fenti táblázat szerint nem igazán kedvező, ami azt jelzi, hogy a szülő-iskola kapcsolattartásból mintha eltűnne a pedagógusi érintettség.

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

23. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola fejlesztéséhez?</i>	<i>Átlag</i>
Iskola tanácsa	1,97
Szülői bizottság	2,29
Magyarországi alapítványoknak	2,71
Helyi tanács	2,73
Egyházak	2,74
Testvériskolák	2,75
Helyi alapítványok	2,84
Helyi vállalkozók	2,85
Más	2,87

(1 – nagyon nagy mértékben 4 – egyáltalán nem)

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

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

5.2.11. Hatékony tanári munka

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

Vizsgáljuk meg milyen tényezők (milyen mértékben) nehezítik a tanári munkát:

24. sz. táblázat

<i>Milyen tényezők nehezítik leginkább a hatékony tanári munkát?</i>	<i>Átlag</i>
A tananyag mennyisége	1,76
Tankönyvellátottság	1,81
A tanulók terheltsége	1,92
A tanulók alapszintű képességei	2,05
A vizsgakövetelmények	2,12
A reformmal együtt járó változások	2,12
A tanári fizetés	2,14
Infrastrukturális feltételek hiánya	2,17
A tananyag összetettsége	2,18
Könyvtárellátottság	2,24
Óraszám	2,24
Az ismeretátadásra építő oktatás	2,30
Az új tantervek szemléletváltásához való igazodás	2,36
A tanulási folyamat tervezése	2,52
A szaktudományok rohamos fejlődése	2,79
A tanári szerepeltvárások	2,79
A képességfejlesztésre fordított idő	2,80
Az órán kívüli tevékenységek	2,83
A csökkenő gyermeklétszám	2,91
Az iskolai autonómia	2,91
Más	2,96
A szakmai együttműködések	3,07
Szakmai, módszertani folyóiratok	3,31
Továbbképzések	3,46

(1 – nagyon nagy mértékben 4 – egyáltalán nem)

Látható, a tanárok megítélése alapján munkájukat elsősorban makroszintű tényezők hátráltatják, mint a tananyag mennyisége, a tankönyvellátottság, a tanulók terheltsége,³¹⁵ a vizsgakövetelmények, illetve a reformmal kapcsolatos szabályozásokból származó bizonytalanságok. Mindezt talán kellőképpen ellensúlyozza a szakmai együttműködések lehetőségei. Fontos megjegyezni, hogy a kifejezetten belső pedagógiai, oktatástervezési vonatkozásokat nem érzékelik nehezítő tényezőknek, illetve ezen a szinten még a gyermeklétszám apadása sem tételeződik veszélyforrásként.

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

³¹⁵ Ez, mint korábban láttuk, a magyar tanulók esetében még hangsúlyosabb, mint a román nyelven tanuló diákok számára (ld. 4.2 fejezet). A diákok időhasználatát részletesebben lásd továbbá a 6.4 fejezetben.

25. sz. táblázat

<i>Milyen szempontok érvényesülnek a tanári munka eredményességének értékelésekor?</i>	<i>Átlag</i>
Jól szerepelnek a tanulók a tantárgyversenyeken	3,49
A tanulók közül sokan jutnak be egyetemre, főiskolára	3,38
Elégedett az igazgató és a vezetőtanács	3,38
Nemzetközi összehasonlító versenyeken a diákok jól szerepelnek	3,36
A tanulóknak jó eredményeik vannak az iskolai mérések alkalmával	3,30
A tanár aktív, többféle tevékenységet szervez az iskolában	3,27
Elégedettek a tanulók	3,26
A tanulók érdeklődnek a tanár által szervezett órán kívüli tevékenységek iránt	3,25
Elégedettek a szülők	3,12
A továbbképzéseken való részvétel	2,95
A szakfelügyeleti ellenőrzés	2,91
Az igazgató óralátogatásai és értékelése	2,89
Elenyésző az évismétlők száma	2,72
A tanár sikeres tankönyvíró	2,64

(1 – egyáltalán nem érvényesül 4 – nagymértékben érvényesül)

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

A tanári munka értékelésére vonatkozó elképzeléseket egy másik kérdéscsoporttal is megközelítettük (26. sz. táblázat). Itt arra kértük a válaszadókat, hogy az felsorolt kijelentéseket értékeljék egy 1-től 4-ig terjedő skálán.

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

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

26. sz. táblázat

<i>A tanári munka értékelésére vonatkozó kijelentések közül milyen mértékben ért egyet az alábbiakkal?</i>	<i>Átlag</i>
Az értékelésnek nemcsak az iskolai eredményekre kellene irányulnia, hanem a tanítás körülményeire is	3,23
Főleg az értékelés, ha nem követi a korrekció vagy a fejlesztés	3,23
A tanároknak egymás között kellene kialakítaniuk azt az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna a saját munka értékeléséhez is	3,20
A valós értékeléshez nagyon részletes szempontrendszerre lenne szükség	3,20
Az egész intézményt kellene több szempontból értékelni, s ezen belül a tanári munkát	3,07
Figyelembe kellene venni a szülők és a diákok véleményét is	2,97
A tantervi követelmények alapján rendszeresen mérni kellene a tanulói teljesítményt	2,86
Továbbképzési teljesítmény, többletmunka	2,82
A katedravezetőnek és a módszertani bizottságoknak kellene folyamatosan foglalkoznia és megszerveznie a tanár szakmai munkájának értékelését	2,56
Időszakosan legyenek komplex vizsgák a tanárok számára (tanári dokumentumok, szakmai tevékenység, tanulói eredmények, a felzárkóztatás eredményei, óralátogatás stb.)	2,41
A szakfelülvételei ellenőrzés megfelelő	2,35
A tanári munka értékeléséhez elégséges, ha a tanár időszakosan felmérést végez a tanulói tudásról	2,23
A tanári munka számonkérésének bármely formája a tanár autonómiáját sérti	2,15
A tanári munka értékeléséhez elégséges a tanulók érettségi és továbbtanulási eredményei	2,14

(1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – teljes mértékben egyet ért)

5.2.12. Iskola-szülők kapcsolata

A fogyasztóközpontú minőségkoncepcióban a szülők, mint az oktatási tevékenység egyik közvetett felhasználói fontos szerepet tölthetnek be az iskola életében. Nézzük meg esetünkben milyen kép körvonalazódik az iskola-szülő kapcsolategyüttesről. (27.sz. táblázat)

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

27. sz. táblázat

<i>Az alábbiakban felsorolt szempontok mennyire jellemzőek a szülők iskolával szembeni viszonyulására?</i>	<i>Átlag</i>
A szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra	1,55
A szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat az egyetemi felvételire	1,94
A szülők az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát	1,96
A szülők azt várják el, hogy az iskola vállalja fel gyermekeik nevelését	2,07
A szülők azt várják el, hogy gyermekeik minél könnyebben elvégezhessék tanulmányaikat	2,29
A szülők elvárják, hogy a tanárok és szülők között együttműködés legyen a nevelésben	2,30
A szülők azt teszik, amit az iskola kér tőlük	2,31
A szülők azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse	2,39
A szülők elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	2,41
A szülők a tanárookra bízzák a döntéseket	2,42
A szülők elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	2,55
A szülők elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	2,63
A szülők elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra	2,70
A szülők az iskolaalapon kívül is támogatják az iskolát	2,71
A szülők megterhelőnek tartják az iskolaalap befizetését	2,81
A szülőknek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	2,94
A szülőket nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	2,97
Más	3,05
A szülők ragaszkodnak ahhoz, hogy ők döntsenek az iskolaalap felhasználásáról	3,08
A szülőbizottságok pályázati rendszerben döntenek az iskolaalap felhasználásáról	3,19

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

5.2.13. Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás

A tantárgyi szabályozásra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból megmutatkozik egyfajta iskolai autonómia, helyi tervezési igény. Ezt a helyi tervezést a tanárok fel is vállalják, sőt, úgy gondolják, az iskola és a pedagógusok dolga lenne a helyi tantervek kidolgozása. A válaszok szerint a választható tantárgyak arányát növelni kellene, ezeket a tárgyakat pedig kisebb csoportokban kellene tanítani, és csak részben kellene a nemzeti hagyományok ápolására fordítani. (28. sz. táblázat)

A tanárok érzékelik, hogy a magyar diákok esélyegyenlőségét a kerettantervek nem biztosítják. E problémára nyitott kérdéssel is rákérdeztünk, és arra kértük a tanárokat, hogy fejtssék ki szabadon erre vonatkozó véleményüket. Az érvelésekben két tényező jelent meg markánsan: a magyar diákok számára a román nyelvet anyanyelvként oktatják (azaz ilyen az előírás), holott ez főképp idegen nyelvnek számít, illetve az a tény, hogy a magyar diákok sokkal jobban le vannak terhelve, ugyanis heti óraszámuk (a magyar nyelv és irodalom tanítása miatt) magasabb.

28. sz. táblázat

<i>A szabályozásra vonatkozó kijelentések közül melyikkel milyen mértékben ért egyet?</i>	<i>Átlag</i>
Az opcionálisoknak akkor lenne értelme, ha kisebb csoportokat lehetne tanítani	3,22
A jelenlegi kerettantervek nem teszik lehetővé az iskolai autonómia érvényesülését	3,03
Az opcionális órák arra jók, hogy az osztály szakjának megfelelően el lehessen mélyíteni a szakképzést	3,03
A kötelező törzsanyagot csökkenteni kellene a helyi tervezés kiszélesítése érdekében	3,00
A magyar nemzetiségű gyermekek számára a kerettantervek nem biztosítják az esélyegyenlőséget és a tehermentesítést	2,99
A helyi tantervre szánt óraszám nevésegesen kevés	2,90
A kötelező törzsanyagot zsúfoltsága miatt a választható tantárgyak túlterhelik a diákat	2,75
A helyi tanterv jó arra, hogy az alaptantárgyak amúgy is zsúfolt tananyagára több óraszámot lehessen fordítani	2,47
Az opcionális óraszámot a magyar iskoláknak kötelességük a nemzeti hagyományok ápolására fordítaniuk	2,47
A helyi tanterv kidolgozásával rengeteg munka van, senkinek sincs ideje ezzel foglalkozni	2,30
A helyi tanterv arra jó, hogy ki lehet egészíteni a tanári normákat	2,24
Nem az iskola és a tanárok dolga az, hogy tervezéssel és tantervkészítéssel foglalkozzanak	2,18
A helyi tantervben az a jó, hogy a lemaradt tanulók felzárkóztatására külön óraszámot lehet fordítani	2,15
A helyi tantervre szánt óraszám elég, hisz ezt sem használják ki megfelelően az iskolák	2,04

(1 – egyáltalán nem ért egyet 4 – nagyon egyetért)

A pedagógusok mintegy kétharmada szerint változtatni kellene a kötelező és választható tantárgyak arányán, mégpedig úgy, hogy a kötelező tárgyak átlagban ne haladják meg a 60-65 százalékot. Jelenleg a kötelező tantárgyakra vonatkozó (amúgy is rigid) előírás szerint a törzsanyag 75-80%.³¹⁶

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

29. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben határozzák meg az alábbi szempontok a választható tantárgyak bevezetését?</i>	<i>Átlag</i>
Az osztályok szakja	1,90
Az, hogy van-e megfelelő szakembere a tantárgynak	2,08
A tanulók igényei	2,16
Az, hogy mennyire népszerű a tantárgy a diákok körében	2,18
A katedravezetők és módszertani körök véleményezése	2,34
Az igazgató javaslata	2,39
Az, hogy mennyire népszerű a tanár a diákok körében	2,40
Tanári normák helyzete	2,42
Az iskolai tantervkészítő csoport véleményezése	2,66
A magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos hiányok	2,68

³¹⁶ Lásd erről bővebben a 4.2.-es alfejezetet.

<i>Milyen mértékben határozzák meg az alábbi szempontok a választható tantárgyak bevezetését?</i>	<i>Átlag</i>
Az, hogy ki javasolja	2,90
A véletlenszerűség	3,53

(1 – erősen meghatározzák 4 – egyáltalán nem határozzák meg)

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

5.2.14. Összegzés

A középiskolai tanárok szemléletét a versenybe, kompetícióba vetett hit, valamint a nemzeti, nemzetiségi identitással összefüggő látásmód formálja. A használható tudás, a gyakorlati ismeretek átadása, az „élet mindennapjaira való felkészítésének” szándéka kisebb mértékben van jelen. A verseny fenntartásának természetesen jótékony hatása is lehet, és a hagyományos, nagy presztízsű iskolákról kialakított képet továbbéltetik, azonban az iskola hatékonyságát csak az egyetemre (főiskolára) való bejutottak számával mérni, egyre inkább veszít realitásából. Ez még inkább így van, ha figyelembe vesszük a felsőoktatás eltömegesedését. Az eltömegesedés romániai magyar viszonylatban is azt jelenti, hogy ma már minden magyar érettségizett elvileg bekerülhet a felsőoktatásba.³¹⁷

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

³¹⁷ Egy nemrégiben készült prognózis szerint a romániai magyarok körében 2020-ig mintegy 40 százalékkal csökken a felsőoktatáskorú populáció, és ez a csökkenés természetesen már hamarabb eléri a középiskolákat. Körülbelül 2008-tól nagyobb mértékben találunk falusi környezetből származó diákokat. (Erdei 2003)

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

5.3. Pedagógusok és minőségkoncepcióik II. (az interjúk tapasztalata alapján)³¹⁸

Az iskolavárosok elit középiskoláinak³¹⁹ igazgatóival készített interjúkból kirajzolódik e középiskolák sajátos képe. Ezek az iskolák nagy múlttal rendelkező elitiskolák, amelyek általában a városi, hagyományosan értelmiségi, valamint a tisztviselői családok gyermekeit képezik. Ragaszkodnak több évszázados tradicionális értékeikhez: a rendhez, a fegyelemhez, a tanárok tiszteletének hagyományához. Az iskolákban és közvetlen környezetükben fellelhető szobrok, az iskolák falain az egyházi, vagy világi előljárók szavai, a jelmondatok is a múltat idézik. Az iskolák többsége ugyanabban az egyház tulajdonát képező épületben működik ma is, mint amelyben létrejött (Márton Áron, Bolyai Farkas, Unitárius Kollégium, Brassai Sámuel).

5.3.1. A minőség definíciója

Az intézményvezetők több évtizedes történelmi, társadalmi illetve intézményi örökségként a minőséget színvonalként értelmezik, és az egyes középiskolákat a felsőoktatásba bejutott diákok száma alapján rangsorolják, ahogy az egyik interjúalany egyszerűen kifejezte: a „*fát a gyümölcséről ismerik meg.*”³²⁰ Egy intézményvezető e minőség-meghatározás értelmezését is adta, véleménye szerint azért a továbbjutás és a versenyeken történő szereplés a mérce, mert ez az, ami mérhető, „*nem igazán tudjuk megállapítani, hogy az iskola mit nyújt készségekben és képességekben.*”³²¹

A felsőoktatásba történő továbbtanulás arányával történő minősítés a szigorúan korlátozott felsőoktatási keretszámok idejében indokolt volt, azonban a felsőoktatás kapuinak kitárulásával egyre inkább értelmét veszti. E térvésztést érzékelve egyik iskolaiigazgató a teljesítmények körébe sorolja a diákok sikeressége, versenyeken történő megmérettetése,

³¹⁸ Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, első változata megjelent: Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *REGIO*, 2004/2, 57-79 o.

³¹⁹ Felső középfokú oktatási intézmény (romániai szóhasználatban líceum, magyarországi szóhasználatban gimnázium).

³²⁰ 2 interjú, 4.

³²¹ 1 interjú, 10.

sikeres érettségi mellett az iskola hangulatát, az osztályközösségek egységét, a társadalmi integrációt is.³²² Egy másik igazgató pedig csak az állami (nem fizetéses) egyetemekre bejutott diákok arányával büszkélkedett.³²³ Az iskola minőségének e tágabb körű, illetve differenciáltabb definíciói előrelépést jelentenek egy nyitottabb, rugalmasabb minőség-értelmezés felé.

5.3.2. Szülői igények körvonalazódása

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásba történő felvétel majdnem mindenhol az érettségi vizsgák eredménye és a négy éves középiskolai tanulmányi átlag függvénye, a középfokú oktatási intézmények egyre inkább vizsgaközpontú intézményekké válnak, ahol a tanterv, óraszámok, opcionális tárgyak, iskolán kívüli tevékenység elsősorban ennek a célnak, a továbbtanulásnak rendelődik alá. Ez fokozottan érvényes az elméleti középiskolákra, ahol a szülők egyre magasabb iskolai jegyeket várnak el. *„Nem az a fontos, hogy a gyerek jól tudjon, hanem az, hogy nagy jegyei legyenek. Mind nagyobb jegyet kapnak a tanulók és azt kevesebb tudásra(...) Amíg, például 1991–1992-ben alig volt egy pár tanuló, akinek 9,50 fölött volt az átlaga, most vannak olyan osztályok, ahol az osztálynak 60-70%-a 9,50-es átlaggal rendelkezik... a tanárok és az iskola igazgatósága állandó nyomást érzékel a szülők részéről.”*³²⁴ A szülők ugyanakkor azt is szeretnék, hogy *„ne legyen házi feladat, lehetőleg a tanulónak ne kelljen otthon sok időt tölteni tanulással,”*³²⁵ és *„minél kevesebbet maradjanak a gyerekek az iskolában.”*³²⁶ Nagyobb szigorúságot, rendet és következetességet várnak³²⁷ az iskolától, és hogy mindezek mellett nevelje is a gyerekeket: *„ideadják és aztán rájuk sem néznek többet,”*³²⁸ *„úgy képzelik, hogy csak az iskola felelős a gyermek tanításáért, tanulásáért.”*³²⁹ *„Nagyon sok olyan esettel találkozunk (...) az utóbbi esztendőben, hogy gyerekeket itt hagynak a szülők, egyik egyik országban dolgozik, a másik másik országban és a két gyerek itthon van egyedül.”*³³⁰ A szülői elvárások közé tartozik az is, hogy a tanárok iskolán kívüli tevékenységként az érettségire történő felkészítő órákat tartsanak, mely tevékenység a tanárnak többletmunkával jár, de anyagi juttatással nem.

A fenti igényeken túlmenően azonban a szülők és a diákok teljes mértékben a rendszer kiszolgáltatóit. A szülői bizottsági vezetők a helyi önkormányzat képviselőivel együtt korlátozott mértékben ugyan, de részt vesznek az intézmények adminisztratív tanácsában, azonban ez a tanács félévente 1–2 alkalommal ül össze, és az igazán lényeges operatív kérdésekben az intézmények szűkebb körű igazgatósága dönt. A szülői bizottságok szerepe általában az iskola rendezvényeinek szervezésére (farsangi bál, iskolanapok, évkönyv

³²² 3 interjú, 7.

³²³ 5 interjú, 8.

³²⁴ 1 interjú, 15.

³²⁵ 1 interjú, 15.

³²⁶ 4 interjú, 15.

³²⁷ 2 interjú, 5.

³²⁸ 2 interjú, 5.

³²⁹ 1 interjú, 4.

³³⁰ 4 interjú, 17.

kiadása) és anyagi (iskolaalap), eszközbeli (fénymásoló, kazettafon, sportszer) esetleg közmunkában megnyilvánuló (felújítási munkálatok, különböző javítások) támogatására korlátozódik. A szülők az esetek többségében segítőkészeknek mutatkoztak, a felújítások (főként az osztálytermeké) többsége szülői, az egykori kalákákat idéző munka formájában történik, a szülők képességeik, illetve adottságaik (munkahelyük, vállalkozásuk típusa) szerint járulnak hozzá az iskola karbantartásához.

A diákönkormányzatok szerepe még a szülői bizottságokénál is korlátozottabb. A rendszerben jogorvoslatra nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek jogait védő oktatási ombudsmani szerep- és feladatkör. Teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten.

5.3.3. A diákok igényei

A tanárok a szülői elvárások mellett érzékelik a diákok részéről érkező igények egy részét is. Egy felekezeti középiskola igazgatója szerint a gyerekek interperszonális kapcsolatot igényelnek, mert *„ebben az elgépiesedett társadalomban a szülőknek egyre kevesebb idejük van arra, hogy a gyerekre odafigyeljenek.”*³³¹

A diákok mindezek mellett olyan, a tantervben nem szereplő tárgyak iránt mutatnak érdeklődést, mint a filmesztétika vagy néprajz. Az iskoláknak azonban egyre kevesebb lehetőségük van ezen igények kielégítésére, az osztályok létszámának miniszteri rendelettel történő maximalizálásával nincs lehetőség a differenciált, személyre irányuló oktatásra, az opcionális tárgyakra szánható órakeret csökkenésének következtében nem elégíthető ki a diákok szerteágazó érdeklődése, azért sem mert az iskolák a tanári szabad kapacitások függvényében határozzák meg az opcionális tárgyakat. Az intézmények mozgásterét nagymértékben visszaszorították a 2000 után kiadott minisztériumi rendelkezések, melyek mind az oktatáspolitikai szakemberek, mind az oktatási rendszer aktorainak véleménye szerint visszalépést jelentenek a rendszer demokratizálódása, decentralizálása szempontjából.

A diákok szabadidejük hatékony megszervezését is az iskolától várják: társas rendezvényeket, bulikat, lehetőséget a szabad mozgásra, sporttevékenységeket, kirándulásokat.³³² Vannak olyan iskolák, ahol a diákok igényeinek felmérése szisztematikusan történik: *„minden osztályfőnöknek kötelessége felmérni a diákok igényeit, és ennek megfelelően ezt kivetítjük iskolaszintre.”*³³³ Más kérdés, hogy a mérésen túl mennyi lehetőség van azok kielégítésére.

³³¹ 2 interjú, 1.

³³² 3 interjú, 16.

³³³ 3 interjú, 17.

5.3.4. Diákok a tanárok szemszögéből

Az intézményvezetők diákokkal szembeni fenntartásaiból néhányat már említettünk, mint amilyen az olvasottság hiánya, amit a tanárok a multimédiás eszközök elterjedésének (számítógépek és a televízió) rovására írnak. Ugyanakkor a diákok csoportmunkájával, együttműködési képességével is elégedetlenek tanáraik,³³⁴ és kifogásolják, hogy nem tudnak megfelelően gondolkozni, idejüket beosztani.³³⁵

Másik probléma a fegyelmezetlenség, a szabályozó keretek fellazulása. Míg 1989 előtt számos szabály kötötte a hallgatókat és a tanárokat, addig a változások után ezek a keretek fellazultak és hiányoznak a fegyelmezés, illetve figyelmeztetés pedagógiai eszközei (egy diákot csak abban az esetben lehet elbocsátani az iskolából, amennyiben 40 óra igazolatlan hiányzást halmoz fel). Ezt a rendelkezést más szemszögből a hallgatók védelmében hozott intézkedésként értékelhetjük. A tanárok véleménye szerint hiányzanak a fegyelmezés eszközei, ezért „*majdnem anarchia van az iskolában.*”³³⁶

5.3.5. Diákok és tanárok intézményválasztása

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

A román oktatáspolitikai deklaráltan esélyegyenlőség-elvű, azonban a gyakorlatban megvalósuló vizsga-centrikussága következtében elitista jelleget ölt. Elméletileg az esélyegyenlőség biztosítását szolgálja a tanárok és diákok verseny alapján történő szétosztása, gyakorlatilag azonban azon diákok számára biztosít minőségi iskolát (ezáltal minőségi oktatást), akik egy előző oktatási szinten is magas jegyeket kaptak, illetve minőségi iskolában tanultak és így jól szerepelnek a vizsgán. Így a román oktatási rendszert leginkább az elitista oktatáspolitikai jelszava jellemzi: minőséget annak, aki megérdemli.³³⁷

A tanárok központilag (a megyei tanfelügyelőségek által) megszervezett vizsgán vesznek részt, majd a vizsga eredményeinek és az általuk megjelölt választási rangsornak a függvényében a központ osztja szét őket a különböző intézmények között. A rendszer funkcionális is lehetne, ha nem lengené be a román bürokrácia működésére oly jellemző korrupció.

A diákokat hasonlóan a képességvizsga eredményei, és az általuk megjelölt választási rangsor alapján a számítógép szortírozza. A középfokú oktatási intézmények vezetői eredményesebbnek értékelték azon rövid korszakot, amikor mind a tanárok, mind a hallgatók

³³⁴ 3 interjú, 14.

³³⁵ 6 interjú, 3.

³³⁶ 1 interjú, 13.

³³⁷ Angolul: quality for those who deserve it.

megválasztására lehetőségük volt.³³⁸ Mindkettőre azonban csak néhány, a Marga-féle³³⁹ reform-programban a pontozásos rendszerben történő intézmény-értékelés eredményeként kiemelt státuszt elért iskoláknak³⁴⁰ (országos szinten 3000 ilyen iskola létezett) volt lehetősége 2–3 éven keresztül (1998–2000), mely idő alatt az adott intézmény vizsgálhatta a hozzá jelentkező tanárokat. A romániai sajátos – mindent átszövő urambátyám – viszonyok következtében azonban Marga rendszere nem az elgondolások mentén működött, az intézmények vezetői ugyanis nem a jelentkezők kompetenciájának függvényében döntöttek az egyes tanárok alkalmazásáról, hanem különböző nyomások, befolyások mentén. *„Romániában sajátos helyzetről van szó, mert ilyen esetben jönnek a különböző nyomások, mert hát az iskolaigazgatónak van unokahúga meg rokonai. Ha a törvényeket betartottuk volna, akkor nem itt lennénk.”*³⁴¹

A diákok kiválasztása 1995-ig a központilag szervezett, de az adott középfokú intézmény keretében bonyolított felvételi vizsgán történt. 1995-ben bevezették a záróvizsgát,³⁴² mely az általános oktatás szakaszát zárja. 2000-ig az általános iskolát végzett diákoknak a továbbtanuláshoz két vizsgát kellett sikeresen abszolválniuk: a képességvizsgát és a középiskolai felvételit. Ekkor még az intézmények válogattak, míg 2000-ben a reform keretében eltörölték a középiskolai felvételit, azóta a diákokat a képességvizsga eredménye alapján és a hallgató választásának figyelembevételével számítógépes program segítségével szelektálják. Egyik iskolaigazgató véleménye szerint akkor, amikor az intézménynek lehetősége volt szelektálni a jelentkező diákok között, sikeresebb évfolyamokat taníthattak.³⁴³ Egy másik igazgató véleménye szerint a személytelen számítógépes rendszer csak kontraszelekcióhoz vezet.³⁴⁴

A rendszer elitista jellegére az is utal, hogy az intézményvezetők véleménye szerint,³⁴⁵ egyre kevesebb vidéki származású gyermek kerül be az elméleti középiskolákba (kb. 7-8%), ahova többségükben az értelmiségi családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak.³⁴⁶ Eltekintve attól, hogy a diákok számítógépes elosztása éppen a vidéki, valamint a kevésbé elit iskolákból jövő gyermekek bejutását segíti (akik magasabb jegyekkel rendelkeznek, mint a szigorúbban osztályozó városi iskolák diákjai), és ezáltal az esélyegyenlőség érdekében történő (nem szándékolt) pozitív diszkriminációs intézkedésként értelmezhető, az igazgatók azonban kivétel nélkül egyértelműen kontraszelekciós mechanizmusként értékelik. A képességvizsga (kis-érettségi) eredményébe ugyanis beleszámít az előző évek átlaga és maga a képességvizsga eredménye is. A vidéki általános iskolákban köztudottan kedvezőbben osztályoznak, mint az igényesebb, magasabb színvonalat követelő városi

³³⁸ 3 interjú, 8.

³³⁹ A közvélemény és a szakértők véleménye szerint 1990 óta a legeredményesebb román oktatási miniszter.

³⁴⁰ Şcoli pilot.

³⁴¹ 5 interjú, 4.

³⁴² Köznapi szóhasználatban kis-érettséginek vagy képességvizsgának is hívják.

³⁴³ 1 interjú, 4.

³⁴⁴ 3 interjú, 8.

³⁴⁵ 1 interjú, 14, 3 interjú, 14.

³⁴⁶ Uo. 14.

iskolákban, így a faluról származó gyerekek magasabb átlaggal vesznek részt a versenyben, előnnyel indulnak. Azonban ez sem képes kompenzálni a vidéki diákok hátrányát, mivel a falvak egyre inkább elöregednek és kevés a szakképzett tanár, a vidéki diákok bejutási aránya fokozatosan csökken.

A diákok későbbi tanár-preferenciái a választható tárgyak szelektálásában érhető tetten, ugyanis a diákok a választás során nem annyira az illető választható tárgyat, hanem inkább az egyes tárgyakat oktató tanárokat választják meg, ez dönti el, hogy milyen alternatív órát részesítenek előnyben: „*a diákok elsősorban a tanárt választják és utána a tantárgyat.*”³⁴⁷

A szülők az intézmények hírneve és hagyománya alapján döntenek az egyes középiskolák mellett. A diákok és tanárok számára, mint láthattuk, képességeik függvénye a szabad iskolaválasztás lehetősége. Az intézmények azonban nem alkalmazhatnak önálló személyzeti politikát, ami nagymértékben befolyásolja stratégiájukat, a tanárok között kialakuló interperszonális kapcsolatokat, együttműködési készséget.

5.3.6. Tanárok és diákok motiválása

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy a változásokkal szemben leginkább ellenálló, az értékek konzerválására törekvő társadalmi alrendszer. Ha figyelembe vesszük, hogy Romániában 1989 óta folyamatosak az oktatási rendszer átalakítására irányuló reformok és a reformok reformjai, akkor egyre inkább érthetővé válik a tanárok szembenállása minden újjal, minden változással szemben. A tanárok motivációját a bérek alacsony szintje, társadalmi megbecsülésük erodálódása is gyengíti. A gyenge társadalmi pozíció mellett a javadalmazás is alacsony, a stressz, a felelősség és az elvárások viszont magasak. A tanárok aránytalan tanévi beosztással, rohammunkában, túlzásfolt tantervvel és tantermekkel, szerény anyagi és infrastrukturális körülmények között leterhelve dolgoznak. Az igazgatói feladatkör ellátása úgy tűnik néha, hogy „*nem szakmai teljesítmény, hanem kamikadze szerep, szélmalomharc,*”³⁴⁸ „*annyi az adminisztratív munka meg a papírmunka, hogy sokszor arra nem jut idő, ami pont fontos lenne.*”³⁴⁹

Az intézmények tanácsalannak tűnnek a diákok és a tanárok motiválásához szükséges eszközök tekintetében. A tanárok esetében „*nem nagyon sikerül motiválnunk, hacsak belülről, hivatásból nem jön ez a motiváció.*”³⁵⁰ Némely esetben mind a tanárokat, mind a diákokat oklevelekkel, elismerésekkel, esetleg kirándulással, jutalom, vagy tanulmányút finanszírozásával tüntetik ki.³⁵¹ A diákok számára az általuk javasolt rendezvények, szabadidős tevékenységek megszervezése (iskola napok, gólyabál, szalagavató, tanár-diák mérkőzések, Halloween, ki-mit tud verseny), a diáklap szerkesztése és különböző iskolán kívüli tevékenységek rendezése (sport-, ökológia-, tánc-körök) lehet motiváló tényező.

³⁴⁷ 3 interjú, 16.

³⁴⁸ 5 interjú, 1.

³⁴⁹ 5 interjú, 3.

³⁵⁰ 4 interjú, 10.

³⁵¹ 3 interjú, 9-10.

Ez utóbbiak azonban külön terheket rónak a tanárookra, akik nem részesülnek az iskolán kívüli tevékenységeikért semmilyen anyagi ellenszolgáltatásban, bár ezek a tevékenységek, a kimondottan szakmaiak mellett, sok esetben beszámítanak az érdemfizetés odaítélésekor. Legtöbb esetben a tanárok számára marad a lelki és erkölcsi elégtétel: „*mikor bemész a tanterembe, akkor, amikor a szülővel találkozol, amikor megköszönik azt, hogy valamit mozdítottál, azt a kicsit is, amit el tudtál intézni, (...) az mindjárt megéri.*”³⁵²

5.3.7. Az intézmények külső kapcsolatrendszere

A középiskolák kapcsolatrendszerének egy része adott és a tanügyi törvény által szabályozott. Például az oktatási minisztériummal történő kapcsolattartás, ami leginkább a megyei tanfelügyelőségeken keresztül valósul meg. Ez egy fentről lefele történő egyirányú kapcsolat, melyben a tanfelügyelőség a közvetítő szerepét játssza, azonban általában nem az iskolák érdekeit közvetíti a minisztérium felé, hanem a minisztérium utasításait továbbítja az intézmények irányába. Az intézményvezetők szerint a létező gyakorlattal szemben „*a tanfelügyelőségnek az lenne az elsőrendű feladata, hogy az iskolákat és a tanügyi társadalmat képviselje a minisztérium felé.*”³⁵³ A tanfelügyelőség feladatkörébe tartozik a középfokú oktatás minőségének ellenőrzése, valamint a különböző vizsgák (tanári véglegesítő és fokozati, diákok részére szervezett érettségi és képességvizsga), tanári továbbképzések szervezése.

Nehezen lehetne a megyei tanfelügyelőségek és az intézmények viszonyát partneri kapcsolatként értelmezni. Azon megyék esetében, ahol a magyarok kisebbségben vannak, e viszony inkább az ellenségesség felé hajlik – amennyiben a tanfelügyelőség a román többség érdekében értelmezi a minisztériumtól érkező utasításokat, és ily módon kódolva továbbítja azokat. „*Sokszor a sajtón és a TV-n keresztül értesülünk a minisztérium rendelkezéseiről, terveiről.*”³⁵⁴ Az iskolaigazgatók véleménye szerint³⁵⁵ megoldható lenne, hogy az iskolák folyamatos kapcsolatban legyenek a felelős tanfelügyelőségekkel, és naprakész információkkal segítsék kölcsönösen egymás munkáját. Ha egyáltalán szükség van tanfelügyelőségekre. Ugyanis napjainkra alapjaiban megkérdőjeleződött a tanfelügyelőségek létének szükségessége és közvetítő szerepe: „*van Internet-hálózatunk, bármi megjelenik (az Oktatási Minisztériumban – szerz. megj), hamarabb tudom, mint ahogy lejönnek a papírok a tanfelügyelőségtől, ezért mondom, hogy egy fölösleges csomópont.*”³⁵⁶ A minisztériummal történő közvetlen kommunikációs kapcsolat révén hatékonyabban tudna működni az oktatási rendszer. Bár azt a vezetők többsége elismeri, hogy az oktatásban minisztériumi és tanfelügyelői szinten dolgozó tisztségviselők szakmailag kompetensek, de hatáskörük korlátozott „*csak ebben a zavarosban ők sincs, mit csináljanak, effektív.*”³⁵⁷

³⁵² 4 interjú, 11.

³⁵³ 1 interjú, 17.

³⁵⁴ 6 interjú, 1.

³⁵⁵ Uo.

³⁵⁶ 5 interjú, 3.

³⁵⁷ 3 interjú, 5.

A megoldás valószínűleg a tanfelügyelőség szerepének és feladatainak alapjaiban történő átértelmezésében, modernizálásában lenne.

Több véleményben tükröződött³⁵⁸ az oktatási rendszer szabályozásának kirakati, látzat-demokratikus jellege. A minisztérium formailag kikéri ugyan az egyes oktatási intézmények véleményét egy adott, őket érintő változást megelőzően, azonban a válaszokat már nem várja meg, az adott rendelet vagy szabályozás életbe lép, még azelőtt, hogy az érintett felek reagálhatnának a felkérésre és véleményt nyilváníthatnának. Az intézmények nem tudják egyértelműen megállapítani, hogy ez a többször ismétlődő jelenség, illetve kommunikációs probléma kinek a rovására írható: a minisztérium az, aki későn kezdeményezi a felek megkeresését, vagy a tanfelügyelőség túl a szükségesnél hosszabb ideig egy-egy hasonló levélen?

Az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy szükség lenne – elképzelésük szerint egy a minisztérium keretében működő – csoportra, mely képviseli a magyar, illetve a nemzetiségi iskolák érdekeit, *„mert hajlamosak elfeledkezni arról, hogy magyar iskolák is vannak.”*³⁵⁹ Az oktatási minisztériumon belül létező kisebbségi osztályt e tekintetben nem tartották elég hatékonynak.

Az intézmények általában nem ápolnak szorosabb kapcsolatot, sem a romániai magyar érdekvédelmi szervezettel (RMDSZ), sem az önkormányzattal, sem a civil szervezetekkel. A meglévő kapcsolatok pedig interperszonális jellegűek, az iskolák egykori diákjain keresztül működnek. Az alapítványokkal is esetleges a kapcsolattartás, mely egy-egy pályázat kapcsán történik. Egyes intézmények (pl. Márton Áron Gimnázium) hangsúlyosan részt vesznek a különböző szakmai egyesületekben: tantervtanácsban, tankönyvek szerkesztésében és szoros kapcsolatot ápolnak a tanfolyamokat szervező RMPSZ-szel is.

Az iskolák szertágazó helybeli, országos és külföldi kapcsolatokkal rendelkeznek, más iskolákkal, intézményekkel, alapítványokkal. Ezek egyike a testvériskolai kapcsolattartás, mely egymás kölcsönös látogatásában, tapasztalatcserékben nyilvánul meg. Országon belül az azonos iskolatípusok között egyfajta versengés és együttműködés kettőssége tapasztalható. Versengés, amennyiben eredményeiket egymáshoz mérten értékelik, együttműködés a hiányzó tantervek és tankönyvek, tananyagok közös fordításában, esetleg saját tankönyvek kidolgozásában, cseréjében. Az együttműködések jellemzője, hogy ezek inkább interperszonális kapcsolatokon nyugszanak, kevésbé formalizáltak. Egy esetben felmerült az iskolák közötti városi szintű koordináció is, azonban a gyakorlatban az elhatározott közös stratégia nem érvényesülhet, mert bár azzal *„mindenki egyetért, de aztán teljesen mást csinál(...) mindig nagyon szépen kiegyezünk(...) de a valóság és a gyakorlat mást mutat.”*³⁶⁰

Az intézményvezetői interjúkból nem olvasható ki az egyes munkaerő-piaci, önkormányzati, vagy civil szféra szereplőinek az oktatási intézménnyel szembeni elvárásai, amit két okra vezethetünk vissza: egyrészt az intézmények és e „vevők” közötti kapcsolat jellegére, másrészt, hogy az egyes intézményvezetőkben nem alakult ki a receptivitás ezen

³⁵⁸ 3 interjú, 4; 5 interjú, 2.

³⁵⁹ 1 interjú, 18.

³⁶⁰ 5 interjú, 3.

igények begyűjtésére és feldolgozására. A közösségnek nincs beleszólása az iskola életébe, a reform keretében nyugati mintára elgondolt iskolaszékek ötlete egyelőre csak korlátozott mértékben, vagy legtöbb esetben egyáltalán nem működik.

5.3.8. Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság

Az intézményvezetők az oktatási rendszer nagymértékű bizonytalanságáról és kiszámíthatatlanságáról számoltak be, arról, hogy nem érzékelhető egy meghatározott fejlődési vonal, a változtatások mögött nincs egy koherens koncepció, vagy folytonosság. *„Minden év kísérleti, semmi sem biztos.”*³⁶¹ *„Már mindenkit a hideg ráz, mikor azt mondjuk, hogy egy újabb változás(...) remélem, hogy nem jutunk vissza 1989 előttre, amikor már bármi történt, bármit mondtak, mindenki becsukta a fileit, hogy ne is hallja, és csinálta a dolgát, úgy, ahogy gondolta (...) mindenkinek kialakult egy bizonyos immunitása.”*³⁶²

Az sem tisztázott, hogy mi az a minimális tudás- vagy ismeretszint, amivel egy diáknak rendelkeznie kell a kötelező oktatás végén, és amellyel európai szinten megállja a helyét. A rendszer ad-hoc jellege leginkább az érettségi előírások folyamatos változásában érhető tetten, mivel az érettségi négy évre vonatkozó elvárásai és metodológiája mindig csak az utolsó tanévben körvonalazódnak. Az eljárásokra majdnem olyan nagy figyelmet kell fordítani, mint az elvárásokra, ami tovább növeli a vizsga egyre inkább technikai jellegét. Az érettségi vizsga körüli állandó bizonytalanság az intézmények, valamint a tanárok és diákok kiszolgáltatottságát növeli. Ahogy az egyik (fizika szakos) igazgató fogalmazott: *„a tanügyben nagy az entrópia foka.”*³⁶³

Az iskolában a helyi és országos politika is leképződik, érezteti hatását. Legtöbb esetben ez a hatás negatív, amennyiben az oktatási minisztériumban bekövetkezett személycserék vagy koncepcióváltások következményei legyűrűznek minden szintre: *„mindenki azt mondja, hogy az iskola és a politika párhuzamosan halad, sajnos, ez nem így van, mindig van beleszólása a politikának is.”*³⁶⁴ Ritka esetekben a politika befolyása lehet pozitív is, ahogyan ez a brassói líceum esetében történt, ahol az RMDSZ politikai síkon folytatott küzdelme következtében sikerült a líceumnak újra önállósulnia.³⁶⁵

5.3.9. Alulfinanszírozás

Az intézmények többsége anyagi problémákkal küzd, mert nincs pénze a felújítási, karbantartási munkálatokra. A pénzügyi nehézségek megoldásában, legtöbb esetben, a finanszírozás egy részének helyi szintre történő delegálása sem segített. *„Tulajdonképpen velünk pingpongoznak, a városháza nem ad pénzt (felújításra), merthogy egyházi épület, az egy-*

³⁶¹ 6 interjú, 1.

³⁶² 5 interjú, 2.

³⁶³ 6 interjú, 1.

³⁶⁴ 5 interjú, 3.

³⁶⁵ 7 interjú, 25.

*ház pedig egy állami iskolát nem vesz át,*³⁶⁶ de a hasonló helyzetben levő román liceum mégis kapott támogatást az államtól felújításra.³⁶⁷

5.3.10. Tananyag, vizsgatárgyak

Az oktatás tradicionális célkitűzésének megfelelően, mely a továbbtanulásban, azaz a sikeres érettségiben látta fő célját, a diákok jelenleg is csak az érettségi (a továbbtanulást biztosító vizsga) tárgyai iránt mutatnak érdeklődést. Így az opcionális tárgyak és tanterven kívüli órák is az érettséghez szükséges tárgyak elmélyítését, a túlsúlyolt tananyag elsajátítását szolgálják. Annál is inkább, mert a választható (alternatív) tárgyak esetében a legproblematikusabb a magyar nyelvű tankönyvekkel történő ellátás. Bár a diákok részéről más tárgyak tanulása (pl. filmművészet, filmesztétika) iránt is lenne igény, a választható tárgyak keretének beszűküléséből kifolyólag, a tanári állások biztosítása (opcionális órákkal történő kiegészítése) miatt, és mert a szülők az érettségire történő felkészítést várják el az iskolától, erre nincs lehetőség. A tanterv telítettsége, a tananyag túlsúlyoltsága mellett az intézményeknek nincs lehetőségük egyéni arculat kialakítására, kevés a beleszólásuk abba, hogy mit és mennyit tanítanak.³⁶⁸

5.3.11. A tagozatos iskolák problémái

Bár elvi konfliktusok létét a román és magyar tagozatok között a két tagozattal működő iskola igazgatója határozottan elvetette, a beszélgetés során az egyes témaköröknél annál több gyakorlati jellegű probléma merült fel, melyek háttérben ilyen jellegű konfliktusokat sejtethetünk. Ezek egyike, a vezetőségben a magyar tagozat képviselőinek alulreprezentáltsága a magyar diákok számarányához képest (a kutatásban szereplő egyik vegyes összetételű iskola esetében a magyar tanárok képviselője a vezetőségben 22% a diákok 34%-os arányával szemben). Másik ilyen probléma, hogy idegen nyelv és informatika oktatására az intézmény román anyanyelvű oktatókat szerződtetett a magyar tagozat diákjai esetében is, valamint, hogy a vezetőség úgy döntött, hogy csak az ortodox és református vallásánárt fizeti, a katolikust már nem.

Hasonló problémát okozott, hogy több alkalommal a magyar tagozatnak csak a tanfelügyelőség közbenjárására sikerült a magyar osztályok létrehozását kiharcolnia, holott eredetileg a minisztériumi elképzelésben mindkét tagozat számára biztosítottak helyeket.³⁶⁹ Hasonló probléma, hogy az intézet vezetősége nem támogatta a külföldi (értsd magyarországi) testvériskola-kapcsolatok létesítését. Elvetette a magyar tagozat számára létesített önálló alapítvány ötletét is: *„közös alapítványra gondol a román vezetőség, tehát úgy szeretnénk, hogy egy alapítványa legyen közösen az iskolának. Ami nem tudom, hogy meny-*

³⁶⁶ 5 interjú, 5.

³⁶⁷ Uo. 6.

³⁶⁸ 1 interjú, 17.

³⁶⁹ 4 interjú, 5.

nyire oldaná meg külön a magyar osztályoknak a támogatását, mert ez mindig kétélű”³⁷⁰ – mondta az interjúalany, érzékeltetve a probléma fonák jellegét, de ugyanakkor hozzátette „külön, önállóan nem tudunk mi gondolkodni, mi együtt kell gondolkodjunk, nekünk együtt kell gondolkodnunk”³⁷¹ – ismétli, mintegy önmaga meggyőzésére (is), hogy ez lesz az optimális megoldás. Hasonló problémát okoz a tanártovábbképzés, mivel az iskola igazgatója nem ismeri el a tanár saját költségén, saját szabadideje alatt elvégzett Bolyai Nyári Akadémia továbbképzéseit, az onnan hozott oklevelet és pontszámokat.

5.3.12. Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei

Érdekes esetet képeznek a felekezeti jelleggel bíró középiskolák. Ezen iskolák kettős alárendeltségben működnek, állami és egyházi felügyelet alatt. Ez az iskolatípus, amely leginkább képes szelektálni oktatói és diákjai között, amennyiben a törvény értelmében a tanárok alkalmazásához az illető egyház jóváhagyása is szükséges (bár a megyei tanfelügyelőségek előszeretettel megfélekeznek erről). Tekintettel az oktatás speciális jellegére lehetőség van a diákoknak e tárgyból történő megmérettetésére (ami gyakran szóbeli elbeszélgetés formáját ölti), azaz bizonyos szintű szelekcióra. Az egyházi iskolák így kiterést jelenthetnek a szigorúan szabályozott rendszerből, lehetőséget egy eddignél minőségibb oktatás megvalósítására. A felekezeti iskoláknak mindezek mellett lehetősége nyílik jobban odafigyelni a családokra, azok problémáira. A vezetőkkel készített interjúkból kiderült,³⁷² hogy ezek az iskolák a szokottnál szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, bevonva őket olyan közös programokba, mint amilyenek a lelki gyakorlatok, különböző pszichológiai, pedagógiai kérdéseket tárgyaló előadások, melyek (a vezetők elképzelése szerint) mind kihatással vannak a család életére, annak jobbítását szolgálják.

A felekezeti oktatás esetében talán még nagyobb a bizonytalanság, mert a minisztérium folyamatosan megkérdőjelezi létjogosultságukat, az ortodox felekezeti oktatás példájából kiindulva, mely csak az egyházi személyek képzésére korlátozódik. Az egyházi oktatás bizonytalan szabályozását tükrözi a magyar diákok egyházi oktatásba történő beiskolázási számának ingadozása is, mely 1990 után folyamatosan növekedett az 1997–1998-as tanévig, viszont a 2002–2003-as tanévre visszaesett. A csíkszeredai katolikus középiskola beiskolázási terve például a 2002–2003-as évben háromszor változott, „jóváhagyták, visszavonták, új tervet kellett beadni, azt aztán jóváhagyták.”³⁷³

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

³⁷⁰ 4 interjú, 7.

³⁷¹ Uo.

³⁷² 2 interjú, 5.

³⁷³ 2 interjú, 3.

5.3.13. Iskolák önbesorolása

A székelyföldi iskolák úgy érzékelik, hogy előnyben vannak a szórvány középiskoláihoz képest, viszont lemaradásban az egyetemi központok középiskoláihoz hasonlítva, illetve periférián az információkhoz (értsd pályázati lehetőségek, modern módszerek, taneszközök) történő hozzáférés tekintetében, a Magyarországhoz földrajzilag közelebb fekvő középiskolákhoz viszonyítva.³⁷⁴

A marosvásárhelyi iskolák viszont egyrészt a székelyföldi iskolákhoz képest érzik magukat hátrányban, – például a taneszközökkel történő ellátottság mértékében (mint amilyen az iskolabusz)³⁷⁵- másrészt a marosvásárhelyi román középiskolák anyagi ellátottságával szemben is érzik a lemaradottságukat (például fűtésrendszer felújítása).³⁷⁶

5.3.14. Jövőkép és stratégia

A jövőkép, stratégia és célkitűzés összemosódik az iskolaigazgatók értelmezésében. Vanak intézményvezetők, akik célkitűzésük középpontjában az oktatás minőségének javítását, valamint az adott iskolának a térség „szellemi központ”-jává válását helyezik.³⁷⁷ Többségében azonban, a gyermeklétszám alakulásából kiindulva pesszimista jövőképet fogalmaznak meg, melynek értelmében: „*maholnap nem lesz gyermek(...) a családok nem tudják vállalni a gyermeknevelést.*”³⁷⁸ Egy egyházi középiskola a célját a következőképpen fogalmazza meg: „*ez az iskola szeretne a tudomány és a hit szintézisét megvalósító oktatási intézmény lenni(...) egész embert szeretnénk elérni, tehát nemcsak szellemi értékeket közvetíteni, hanem lelki vonalon is hatni rájuk.*”³⁷⁹ Egy másik iskola a kisebbség megmaradásának retorikája mentén fogalmazta meg jövőképét: „*szeretném, hogy többen megmaradjunk itt szülőföldön, amiért küzdünk és harcolunk, legyen értelme, legyen akit tanítanunk... ha mindenki megfutamodik, mi lesz a szülőfölddel?*”³⁸⁰ Stratégiaként: „*család, szülő, pedagógusnak a pozitív hozzáállása kell, nem az elkeseredésben maradni, hanem továbblépésben, a megmaradásban, továbbküzdésben.*”³⁸¹

Egyetlen iskolaigazgató megfogalmazása tartalmazott konkrét, belátható és megvalósítható jövőképet és stratégiai elemeket, mely szerint „*az intézménynek megvalósítható menedzseri tervre és az oktatásszervezés erősítésére van szüksége.*”³⁸²

Elgondolása szerint a tisztán elméleti liceumok jövőjét viszonylag kevés technikai felszereltséget igénylő szakmai tagozatok (például közgazdaságtan) elindítása tudná biztosí-

³⁷⁴ 1 interjú, 3.

³⁷⁵ 3 interjú, 20.

³⁷⁶ Uo.

³⁷⁷ 1 interjú, 9.

³⁷⁸ Uo.

³⁷⁹ 2 interjú, 1.

³⁸⁰ 4 interjú, 18.

³⁸¹ Uo.

³⁸² 3 interjú, 10.

tani.³⁸³ Továbbá egységesíteni kellene módszertanilag és szakmailag egyaránt az erdélyi magyar oktatást, megerősítve a kommunikációt és tájékoztatást. Az országos tanterv előírásait tiszteletben tartva saját tankönyveket kell írni, melyek a minőséget biztosítják (nem megelégedni a román nyelven írott könyvek vitatható minőségű fordításaival). Mindezek mellett meg kellene erősíteni a szakoktatást is, és „nem ártana egy egyeztetés a középiskolai tanterv és az egyetemi követelményrendszer között.”³⁸⁴

5.3.15. Önálló intézményi stratégiák

A demográfiai apály egyre inkább eléri a felső középfokú oktatást is, ugyanis „azoknak kellene a padokat elfoglalni, akik 1990 után nem születtek meg.”³⁸⁵ Vannak középiskolák, melyek megpróbáltak valamilyen stratégiát kidolgozni az új helyzetre, hogy megtarthassák tanáraikat. Az, hogy a változások a tanárok pozíciójának megőrzése érdekében történtek, szintén az oktatás szolgáltató-központúságát hangsúlyozza. Az intézmények egy része felfelé próbálta képzését kiterjeszteni, az érettségi utáni szakképzések irányába elmozdulva, mások az oktatási rendszerben lefelé, az általános iskolai képzés irányába nyitottak. Ez utóbbi történt a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium esetében is: az intézmény felelevenítette régi hagyományát, és általános iskolai képzést indított. Ezt a középiskolai oktatásban gyakorlott tanárokkal teszi, akik magasabb szintű, ám ugyanakor személytelenebb jellegű, elvontabb oktatáshoz szoktak – ez pedig nehézséget okozhat az elemi oktatásból érkező diákok számára. Az újabb iskola létrejött, mely a többi általános iskolával szemben ráadásul délelőtti történő oktatást is kínál, megnövelte az amúgy is egyre árázóbb konkurenciaharcban levő általános iskolák közötti versengést, újabb feszültségeket szülve.

Mindezekon túlmenően a demográfiai apály következtében, a nagy múltú elit középiskolák is kénytelenek beérni gyengébb felkészültségű diákokkal. Egy intézményvezető véleménye szerint a „diákanyag eléggé érdekes ingadozást mutat, vannak évfolyamok, amelyek nagyon jók, és utána jönnek gyengébb évfolyamok(...) van egy ilyen számunkra megmagyarázhatatlan ingadozás,”³⁸⁶ melyet nem indokol az alsóbb tagozaton oktató tanárok felkészültsége. Némely intézményvezetők a gyerekek olvasottságát hiányolják, mások a fegyelmezetlenséget emelik ki,³⁸⁷ mint a diákokkal szemben megfogalmazott fenntartást.

A csökkenő diáklétszám következtében lehetőség nyílna a kisebb osztálylétszámok keretében történő differenciáltabb, személyre szabottabb oktatásra, ahogyan Andrei Marga minisztersége alatt történt (25-ös létszámú osztályokkal). Azonban az oktatási minisztérium 2000-es rendelete értelmében, takarékosági okokból a tanügyi törvényben előírt maximális osztálylétszámmal (30-as osztályokkal) kell tanítani. Ellenkező esetben a megyei tanfelügyelőség nem hagyja jóvá a beiskolázási tervet. Egyes intézmények ese-

³⁸³ 3 interjú, 20.

³⁸⁴ 3 interjú, 22.

³⁸⁵ 1 interjú, 4.

³⁸⁶ 1 interjú, 16.

³⁸⁷ 1 interjú, 12.

tében ez a maximális osztálylétszám terem-problémákat okoz, ugyanis a termék egykor kisebb létszámú osztályok számára készültek.

Az önálló intézményi stratégiák részét képezik az intézmények öfenntartására, vagy a hiányosságok pótlására tett kísérletek is. Egyes középiskolák infrastruktúrájuk (tornaterem, számítógépterem, osztályterem) bére adásával próbálják a különböző javítási (például parkettacsizolás, székcsere, tanterem felújítás),³⁸⁸ költségeket előteremteni. Erre szolgálnak az iskolaalapítványok is, melyeken keresztül az intézmények különböző hazai, de főként külföldi támogatásokra pályáznak, több – kevesebb sikerrel. Az iskolákat az alapítványon keresztül támogatják a külföldön élő egykori diákok is. Az elmondások szerint az alapítványok magán célra történő kisajátítására is akadt már példa.³⁸⁹ A különböző cégek, vállalatok (leginkább az adott iskolában tanuló gyermekek ezen cégeknél dolgozó szülei) leginkább programokat, sporteseményeket támogatnak, így vesznek részt az iskolák életében.

5.3.16. Tanártovábbképzés

Romániában a tanárképzés meglehetősen ingatag lábakon áll, tekintettel arra, hogy az egyetemi képzés keretében, néhány pszicho-pedagógiai jellegű kiegészítő tárggyal, pár tanítási órán történő részvétellel és néhány óra megtartásával bárki tanár lehet. Egy igazgató véleménye szerint „*a tanárok nagy része pedagógiai gyakorlat nélkül, felkészületlenül kerül alkalmazásba, anélkül, hogy olyan alapvető dolgokat megtanulnának, mint amilyen a napló kitöltése, óraterv-készítés, az idő beosztása, a fegyelmelés(...) ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre.*”³⁹⁰ Érdekes az igazgató értékelése, aki az adminisztrálás elmulasztásában látta a pedagógusok felkészületlenségét, bár sok esetben ennél lényegesen többről van szó, ahogyan egy másik igazgató megfogalmazta: „*hiányzik a tanárok (frissen végzett tanárok – szerk. megj.) hivatástudata, sajnos a fizetésük nagyon alacsony, és akkor van bennük egy olyan, hogy, hogy engem ezért fizetnek, ezt csinálom és kész.*”³⁹¹

Az intézményi stratégiák körébe tartozhatna a tanárok továbbképzése. A gyakorlatban azonban a tanártovábbképzés legtöbb esetben individuális szinten történik, sem az iskolának, sem a tanfelügyelőségnek nem áll rendelkezésére a továbbképzések finanszírozásához szükséges forrás, ezért mindenki saját belátása szerint pályázik, vagy jelentkezik továbbképzésre.

A törvény ötévente történő 40 órás továbbképzést tesz kötelezővé. A továbbképzésre két lehetőség van: a megyei tanfelügyelőségek vagy a Romániai Magyar Pedagógus Szövetsége által szervezett továbbképzések keretében. Ezek az általános vélemények értelmében eltérő minőséget és értéket képviselnek. A tanfelügyelőség az évvizsga rohamában egy hétvégére beszűfolva a megyeszékhelyen tartja képzéseit. Bár ezt a képzést a minisztérium fizeti, kisebb az érdeklődés iránta. Az idősebb tanárok szerint a továbbképzés e típusa

³⁸⁸ 1 interjú, 8.

³⁸⁹ 5 interjú, 6.

³⁹⁰ 1 interjú, 6.

³⁹¹ 5 interjú, 7.

visszalépést jelent azon régebbi egy hetes képzésekhez viszonyítva, melyek az egyetemi központokban zajlottak, és ahol „a legújabb dolgokat próbálták elmondani(...) igaz, ott is volt olyan, hogy a 30 éves sárga papírjaiból ugyanazt mondta el(...)de valahogy akkor szervezeten, másképpen volt és komolyabban zajlott, többet nyújtottak.”³⁹²

Az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiák előnye, hogy a jelentkező jelképes összeggel járul hozzá képzéséhez, igaz, éppen ezért a túljelentkezés következtében pályázni kell. A felkért előadók a szakma kiválóságai, hazai és magyarországi egyetemi oktatók, kutatók, akik az egy hetes nyári vakációban esedékes képzés alatt legtöbb esetben naprakész információkkal, színvonalas szakmai és módszertani előadásokat valósítanak meg. A képzés magyarországi anyagi és szakmai támogatással történik. A továbbképzés másik pozitívuma, hogy „a Nyári Akadémián nem formális tanárképzés folyik, hanem egyben informális is.”³⁹³A továbbképzést a román szaktárca hosszú ideig nem ismerte el. Mikor a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem is bekapcsolódott a képzésekbe, egyetlen évben érvényesnek elismerte, majd a továbbiakban újra nem hitelesítette azt. 2003-tól kezdődően, ugyanis a minisztérium akkreditálja a továbbképzési programokat, azonban a Bolyai Nyári Akadémia – tekintettel az akkreditáció relatíve magas költségeire,³⁹⁴ valamint a szigorú előírásokra – egyelőre nem kérvényezte a program akkreditálását. Ezért a tagozatos iskolák vezetése, illetve egyes tanfelügyelőségek nem minden esetben ismerik el hivatalos továbbképzésnek a Bolyai Nyári Akadémiát,³⁹⁵arra hivatkozva, hogy nem tisztázott e képzés akkreditációs háttere, amint az egyes tanfolyamok kreditértéke sem. A továbbképzésekre meglehetősen nagy igény mutatkozik, ahogy az egyik interjúból kiderül, évente a tanárok mintegy fele részt vesz valamelyiken.³⁹⁶ Egyetlen esettel találkozunk, ahol az intézmény számítógép-tanfolyamot indított tanárai részére.³⁹⁷

Az elméleti középiskolák némelyikében problémát okoz, hogy a tanárok köréből hiányzik a középkorosztály, így a tanári kar idősebb (nyugdíjkorhatár felé közeledő) és egészen fiatal (frissen végzett) tanárokból áll.³⁹⁸ Ez a generációhiány a pártállam politikájának tudható be, 1990 előtt ugyanis minisztériumi kinevezéssel történt a tanárok „szétosztása.” A rendszer egyes városokat zárt városokká nyilvánított, ahová magyar, vagy más nemzetiségű tanárokat kis számban helyeztek, ezek is kizárólag politikai színezetű kinevezések voltak, a helyek többségét román anyanyelvű tanárokkal töltötték fel. A román tanárok többsége az 1989-es változásokat követően elhagyta az illető iskolát, hazatelepedett, vagy a román középiskolákba talált helyet. A zárt városokból kirekedt középkorosztály azonban már nem tért vissza, letelepedett, családot alapított a kihelyezése városában, vagy foglalkozást változtatott. A változások után a román tanárok után megüresedett helyeire fiatal magyar oktatók jöttek.

³⁹² 1 interjú, 6.

³⁹³ 1 interjú, 7.

³⁹⁴ Egy 240 órás programcsomag akkreditálása 20 millió lej (154 000 Ft, 1Ft=130 lej).

³⁹⁵ Lásd a tagozatos iskolák problémáiról szóló részt.

³⁹⁶ 1 interjú, 16.

³⁹⁷ 4 interjú, 9.

³⁹⁸ 1 interjú, 10.

Az idős és fiatal generáció között, a közvetítő generáció hiányában, akadozik a kommunikáció, az idősek az elhivatottságot kérik a fiatalokon számon, a fiatalok pedig az újítások korlátozóiként látják az idősebbeket.³⁹⁹

5.3.17. A minőségbiztosítás lehetőségei

Egyes intézményvezetők az iskola minőségét a tanítás – tanulás minőségének javításával és állandó ellenőrzés révén látják biztosíthatónak.⁴⁰⁰ Mások az aktuális lehetőségek kiaknázását a differenciált oktatás révén látják megvalósíthatónak.⁴⁰¹

Ahogy a magyarországi oktatási rendszer esetében (lásd Setényi, 1999b), úgy a romániai oktatásban sincsenek világos helyi és országos követelményrendszerek, sem folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés. A reform keretében nem történt meg az értékelési rendszer teljes mértékű reformja. Az oktatási minisztérium⁴⁰² keretében 1998-ban létrehozott Országos Értékelési és Vizsgabizottság⁴⁰³ figyelmét egyelőre a két állami szintű vizsga megszervezése és lebonyolítása (részletes szabályozásának és metodológiájának kidolgozása) köti le. Így az értékelés továbbra is leginkább a diákokra vonatkozik. A tanári munka belső értékelésére a 20%-os emeléssel járó érdemfizetés odaitélésének eldöntésekor kerül sor. A kutatásunk keretében végzett fókuszcsoporthozott beszélgetés során arra is fény derült, hogy nem egyértelműek a tanárok értékelésének feltételei, a 20%-os fizetésemelés feltételrendszerébe ugyanis bármi bekerülhet: iskolán kívüli tevékenység (kirándulás), iskolai, nevelői (osztályfőnöki óra) vagy oktatói tevékenység (előkészítő az érettségire, egyetemi felvételire). Az érdemfizetéssel történő motiváció gyakran azért nem működik, mert szociális szempontok is bekerülnek az értékelési tényezők közé.⁴⁰⁴

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

³⁹⁹ 1 interjú, 11.

⁴⁰⁰ 1 interjú, 16.

⁴⁰¹ 3 interjú, 12.

⁴⁰² Pontos fordításban: Nevelési, kutatási és ifjúsági minisztérium (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului).

⁴⁰³ Románul: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE).

⁴⁰⁴ 5 interjú.

5.3.18. Összefoglalás

A román oktatási rendszer minőségi problémái a centralizáció magas fokának és az adminisztratív elszámoltatási rendszer továbbélésének tudhatók be. A romániai magyar középfokú oktatás a román középfokú oktatás alrendszereként leképezi annak alapvető jellemvonásait. Továbbra is az állam határozza meg a minőség és az elszámolás kritériumait. A rendszer szolgáltatói (vezetők, tanárok) a minőséget hagyományosan színvonalként értelmezik, az oktatás céljának a felsőoktatási továbbtanulást határozzák meg. Az oktatás vizsgaközpontú és differenciálatlan maradt. A rendszer ugyanakkor konzervatív, elitista jellegű oktatást biztosít, mely az együttműködés helyett kifejezetten a versengésre helyezi a hangsúlyt. A diákok képtelenek csoportmunkában dolgozni, annak ellenére, hogy egyénileg kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás e típusának munkaerő-piaci következményei beláthatók.

A „szolgáltatók” körében alacsony a „vevői” igények iránti receptivitás. Egy iskolaigazgató megfogalmazta, hogy „*az iskolában elsősorban gyerek-centrikusság kell legyen, hiszen a gyerekekért vagyunk itt,*”⁴⁰⁵de ugyanakkor hangsúlyozta, hogy ezt sajnos nem minden kollégája látja így. A kis fogadókészség ellenére is szórványosan kifejezésre jut a „vevői” igényeknek egy része (főként a szülői, esetenként diákok igényei). A túlterheltség, túlszabályozottság következtében a merev rendszer nem ad lehetőséget ezek kielégítésére. Egyetlen vevői kör, a szülők rendelkeznek befolyással az oktatási folyamatra, vagy legalábbis annak egy részére (magasabb jegyek elvárása) abban az esetben, ha erős szülői közösségekbe rendeződnek. A vevők egy viszonylag széles köréből, a munkaerőpiactól, az önkormányzatoktól és civil szférából nem érkeznek információk a szolgáltatókhoz azok elvárásairól. E kapcsolatok jobbára formalizáltak, melyekben korlátozott információátadás történik. Bár a román oktatási reform céljául tűzte ki az oktatási intézmények integrálását a helyi és regionális környezetbe, e próbálkozás mindeddig kevés sikerrel járt.

A minőségi oktatás irányába a felekezeti oktatás kínál elmozdulási lehetőséget, ahol a szabályozás kiskapui lehetővé tennék az intézmények részére egy sajátos arculat, intézményi jövőkép és stratégia kialakítását, a vevői igényekre alapozva. Ehhez azonban az adott egyház hathatós együttműködése, nyitottságára is szükség volna.

⁴⁰⁵ 3 interjú, 10.

