MANDEL KINGA

Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében

A kutatás célja

2003-ban kezdődött kutatásunk – mely a romániai magyar felső középfokú oktatás minőség-percepciójának, illetve a minőség-felfogások sokféleségének, dimenzióinak kutatására törekszik – abból a sokak (tanárok, egykori és jelenlegi diákok, szülők, intézményvezetők, oktatási szakemberek, vállalatvezetők) által érzékelni vélt és megfogalmazott problémából indult ki, mely az oktatás minőségi romlását tételezi. Kutatásunk célja megvizsgálni, hogy mennyire megalapozott e feltevés, másfelől, hogy vajon csak az idősebb generációk fiatalabbakkal szemben megnyilvánuló fenntartását tükrözi-e. Igyekszünk feltárni, hogy melyek az oktatás rendszerszintű, illetve helyi problémái, ha vannak, hol rejlenek a minőséglánc törései, a kihívások milyen csapdákat, illetve lehetőségeket rejtenek magukban. Célunk feltárni a „szolgáltatók" (tanfelügyelők, intézményvezetők és tanárok), valamint a „felhasználók" (szülők és diákok) és az oktatásban érdekelt más szereplők (pl. civil szféra, önkormányzatok, vállalatok) minőségkoncepcióit, motivációit, aktuális igényeit és elvárásait, az oktatással szemben megfogalmazott álláspontját, fenntartásait, elégedettségének és motivációjának irányultságát, mértékét. Szándékunk elemezni, hogy melyek a minőségi oktatás megvalósításának lehetőségei, illetve feltételei egy centralizált, adminisztratív elszámoltatási rendszerben működő, elitista oktatási rendszerben.

Jelen tanulmány a kutatás keretéből a szolgáltatói nézőpontok egy szeletét adja, mely az intézményvezetőkkel készített interjúk alapján körvonalazódik. A fogyasztói szemlélet feltárására a kutatás egy következő szakaszában kerül sor.

A kutatás módszerei

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

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

A kutatási probléma pontos meghatározása érdekében előbb egy irányított fókuszcsoportos beszélgetésre került sor Kolozsváron, majd ezt követően a tanári kérdőívekkel (236 darab) és középiskolák vezetőivel készített mélyinterjúkkal (6 darab) kíséreltük meg a romániai magyar középfokú oktatás helyzetét, a tanárok minőség-koncepcióit körüljárni. Az interjúk a témakör szabadabb, mélyebb feltárására kínáltak lehetőséget. Eljárásunk célja, hogy előzetesen keretet adva a beszélgetésnek, minél kevesebb kérdéssel (irányítással) kapjunk betekintést az egyes intézmények működésébe, az intézmények vezetőinek jövőképébe, stratégiájába, célkitűzéseibe, minőség-koncepciójába, vezetési stílusba, a fennálló problémákba.

Az interjúk tapasztalatai

Az iskolavárosok elit középiskoláinak[1] igazgatóival készített interjúkból kirajzolódik e középiskolák sajátos képe. Ezek az iskolák nagy múlttal rendel-

---

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

kező elitiskolák, amelyek általában a városi, hagyományosan értelmiségi, valamint a tisztviselői családok gyermekeit képezik. Ragaszkodnak több évszázados tradicionális értékeikhez: a rendhez, a fegyelemhez, a tanárok tiszteletének hagyományához. Az iskolák közvetlen környezetében, illetve bennük fellelhető szobrok, az iskolák falain az egyházi, vagy világi elöljárók 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).

A minőség definíciója

Az intézményvezetők több évtizedes történelmi, társadalmi illetve intézményi örökségként a minőséget színvonalként értelmezik, és az egyes középiskolákat a felsőoktatásba bejutott diákok száma alapján rangsorolják, ahogy az egyik interjúalany egyszerűen kifejezte, mert a „Fát a gyümölcséről ismerik meg".[2] 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."[3]

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 térvesztést érzékelve az egyik iskolaigazgató a teljesítmények körébe sorolja a diákok sikeressége, versenyeken történő megmérettetése, a sikeres érettségi mellett az iskola hangulatát, az osztályközösségek egységét, a társadalmi integrációt[4] is. Egy másik igazgató pedig csak az állami (nem fizetéses) egyetemekre bejutott diákok arányával büszkélkedett.[5] Az iskola minőségének e tágabb körű, illetve differenciáltabb definíciói előrelépést jelentenek egy nyitottabb, rugalmasabb minőség-értelmezés felé.

Szülői igények körvonalazódása

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásba történő felvétel az érettségi vizsgák eredménye és a négy éves középiskolai tanulmányi átlag függvénye,

2 IKI – 2 számú interjú, 4.
3 IKI – 1 számú interjú, 10.
4 IKI – 3 számú interjú, 7.
5 IKI – 5 számú interjú, 8.

a középfokú oktatási intézmények egyre inkább vizsgaközpontú intézményekké válnak, ahol a tanterv, az óraszámok, opcionális tárgyak, az 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."[6] A szülők ugyanakkor azt is szeretnék, hogy „ne legyen házi feladat, lehetőleg a tanulónak ne kelljen otthon sok időt tölteni tanulással",[7] „minél kevesebbet maradjanak a gyerekeik az iskolában".[8] A szülők ugyanakkor nagyobb szigorúságot, rendet és következetességet várnak[9] az iskolától, és hogy mindezek mellett nevelje is a gyerekeket: „ideadják és aztán rájuk sem néznek többet",[10] „úgy képzelik, hogy csak az iskola felelős a gyermek tanításáért, tanulásáért,[11] „nagyon sok olyan esettel találkozunk…az utóbbi esztendőkben, hogy gyerekeket itt hagynak a szülők, egyik egyik országban dolgozik, a másik másik országban és a két gyerek itthon van egyedül."[12] Elvárják, hogy a tanárok iskolán kívüli tevékenységként az érettségire történő felkészítő órákat tartsanak, mely tevékenység a tanárnak többletmunkával jár, de anyagi juttatással nem.

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

6 IKI – 1 számú interjú, 15.
7 Uo.
8 IKI – 4 számú interjú, 15.
9 IKI – 2 számú interjú, 5.
10 IKI – 2 számú interjú, 5.
11 IKI – 1 számú interjú, 4.
12 IKI – 4 számú interjú, 17.

szülői, az egykori kalákákat idéző munka formájában történik, a szülők képességeik, illetve adottságaik szerint járulnak hozzá az iskola karbantartásához.

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

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."[13]

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

A diákok ugyanakkor szabadidejük hatékony megszervezését várják az iskolától, bulikat, lehetőséget a szabad mozgásra, sporttevékenységeket, kirándulásokat.[14] Vannak olyan iskolák is, ahol a diákok igényeinek felmérése szisztematikusan történik: „minden osztályfőnöknek kötelessége felmérni a diákok igényeit, és ennek megfelelően ezt kivetítjük iskolaszintre."[15]

---

13 IKI – 2 számú interjú, 1.
14 IKI – 3 számú interjú, 16.
15 IKI – 3 számú interjú, 17.

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 a tanáraik,[16] és kifogásolják, hogy nem tudnak megfelelően gondolkozni, idejüket beosztani.[17]

Másik probléma a fegyelmezetlenség, a szabályozó keretek fellazulása. Míg 1989 előtt számos szabály kötötte a hallgatókat és a tanárokat, addig a változások után ezek a keretek fellazultak és hiányoznak a fegyelmezés, ill. figyelmeztetés pedagógiai eszközei (egy diákot csak abban az esetben lehet elbocsátani az iskolából, amennyiben 40 óra igazolatlan hiányzást halmoz fel). Ezt a rendelkezést más szemszögből a hallgatók védelmében hozott intézkedésként értékelhetjük. A tanárok véleménye szerint hiányoznak a fegyelmezés eszközei, ezért „majdnem anarchia van az iskolában"[18]

Diákok és tanárok intézményválasztása

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

A román oktatáspolitika deklaráltan esélyegyenlőség-elvű, azonban a gyakorlatban megvalósuló vizsga-centrikussága követeztében 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 oktatáspolitika jelszava jellemzi: minőséget annak, aki megérdemli.[19]

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 különbözõ

16 IKI – 3 számú interjú, 14.
17 IKI – 6 számú interjú, 3.
18 IKI – 1 számú interjú, 13.
19 Angolul: „quality for those who deserve it".

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

Ehhez hasonlóan, a diákokat a képességvizsga eredményei és az általuk megjelölt választási rangsor alapján a számítógép szortírozza. A középfokú oktatási intézmények vezetői eredményesebbnek értékelték azon rövid korszakot, amikor mind a tanárok, mind a hallgatók megválasztására lehetőségük volt.[20] Mindkettőre azonban csak néhány, a Marga-féle[21] reform-programban, a pontozásos rendszerben történő intézmény-értékelés eredményeként kiemelt státuszt elért iskoláknak[22] (országos szinten 3000 ilyen iskola létezett) volt lehetősége 2-3 éven keresztül (1998–2000), mely idő alatt az adott intézmény vizsgáztathatta a hozzá jelentkező tanárokat. A romániai sajátos – mindent átszövő – uram-bátyám 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."[23]

A diákok kiválasztása 1995-ig a központilag szervezett, de az adott középfokú intézmény keretében bonyolított felvételi vizsgán történt. 1995-ben bevezették a záróvizsgát,[24] mely az általános oktatás szakaszát zárja. 2000-ig az általános iskolát végzett diákoknak a továbbtanuláshoz két vizsgát kellett sikeresen abszolválniuk: a képességvizsgát és a középiskolai felvételit. Ekkor még az intézmények válogattak, míg 2000-ben a reform keretében eltörlésre került a középiskolai felvételi, azóta a diákokat a képességvizsga eredménye alapján és a hallgató választásának figyelembevételével számítógépes program segítségével szelektálják. Az egyik iskolaigazgató véleménye szerint akkor, amikor az intézménynek lehetősége volt szelektálni a jelentkező diákok között, sikeresebb évfolyamokat taníthattak.[25] Egy másik igazgató véleménye szerint a személytelen számítógépes rendszer csak kontraszelekcióhoz vezet.[26]

---

20 IKI – 3 számú interjú, 8.

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

22 Şcoli pilot.

23 IKI – 5 számú interjú, 4.

24 Köznapi szóhasználatban kis-érettséginek vagy képességvizsgának is hívják.

25 IKI – 1 számú interjú, 4.

26 IKI – 3 számú interjú, 8.

A rendszer elitista jellegére az is utal, hogy – az intézményvezetők véleménye szerint[27] – egyre kevesebb vidéki származású gyermek kerül be az elméleti középiskolákba (kb. 7–8%), ahova többségükben az értelmiségi családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak.[28] Eltekintve attól, hogy a diákok számítógépes elosztása éppen a vidéki, valamint a kevésbé elit iskolákból jövő gyermekek bejutását segíti (akik magasabb jegyekkel rendelkeznek, mint a szigorúbban osztályozó városi iskolák diákjai), és ezáltal az esélyegyenlőség érdekében történő pozitív diszkriminációs intézkedésként értelmezhető, az igazgatók azonban kivétel nélkül egyértelműen kontraszelekciós mechanizmusként értékelik. A képességvizsga (kis-érettségi) eredményébe ugyanis beleszámít az előző évek átlaga és maga a képességvizsga eredménye is. A vidéki általános iskolákban köztudottan kedvezőbben osztályoznak, mint az igényesebb, magasabb színvonalat követelő városi iskolákban, így a faluról származó gyerekek magasabb átlaggal vesznek részt a versenyben, előnnyel indulnak. Mégis, mivel a falvak egyre inkább elöregednek és kevés a szakképzett tanár, a vidéki diákok bejutási aránya fokozatosan csökken.

A diákok későbbi tanár-preferenciái a választható tárgyak szelektálásában érhetők 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”.[29]

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.

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

27 IKI – 1 számú interjú, 14.; IKI – 3-as számú interjú, 14.
28 Uo. 14.
29 IKI – 3 számú interjú, 16.

változással szemben. A tanárok motivációját a bérek alacsony szintje, társadalmi megbecsülésük erodálódása is gyengíti. A gyenge társadalmi pozíció mellett a javadalmazás is minimális, a stressz, a felelősség és az elvárások viszont magasak. A tanárok aránytalan tanévi beosztással, rohammunkában, túlzsúfolt tantervvel és tantermekkel, szerény anyagi és infrastrukturális körülmények között, leterhelve dolgoznak. Az igazgatói feladatkör ellátása, úgy tűnik néha, „nem szakmai teljesítmény, hanem kamikáze szerep, szélmalomharc”,[30] annyi az adminisztratív munka meg a papírmunka, hogy sokszor arra nem jut idő, ami pont fontos lenne”.[31]

Az intézmények tanácstalannak tűnnek a diákok és a tanárok motiválásához szükséges eszközök tekintetében. A tanárok esetében „nem nagyon sikerül motiválnunk, hacsak belülről, hivatásból nem jön ez a motiváció”.[32] Némely esetben mind a tanárokat, mind a diákokat oklevelekkel, elismerésekkel, esetleg kirándulással, jutalom, vagy tanulmányút finanszírozásával tüntetik ki.[33] A diákok számára az általuk javasolt rendezvények, szabadidős tevékenységek megszervezése (iskolanapok, gólyabál, szalagavató, tanár–diák mérkőzések, Halloween, ki-mit tud verseny), a diáklap szerkesztése és különböző iskolán kívüli tevékenységek rendezése (sport-, ökológia-, tánckörök) lehet motiváló tényező. Ez utóbbiak azonban külön terheket rónak a tanárokra, akik nem részesülnek az iskolán kívüli tevékenységekért semmilyen anyagi ellenszolgáltatásban. Legtöbb esetben a tanárok számára marad a lelki és erkölcsi elégtétel: „mikor bemész a tanterembe, akkor, amikor a szülőkkel találkozol, amikor megköszönik azt, hogy valamit mozdítottál, azt a kicsit is, amit el tudtál intézni… az mindjárt megéri”.[34]

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 lefelé menő, egyirányú kapcsolat, melyben a tanfelügyelőség a közvetítő szerepét játssza, de általában nem az iskolák érdekeit közvetíti a minisztérium felé, hanem a minisztérium utasításait továbbítja az intézmé-

30 IKI – 5 számú interjú, 1.
31 IKI – 5 számú interjú, 3.
32 IKI – 4 számú interjú, 10.
33 IKI – 3 számú interjú, 9–10.
34 IKI – 4 számú interjú, 11.

nyek 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”.[35] 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 őket. „Sokszor a sajtón és a TV-n keresztül értesülünk a minisztérium rendelkezéseiről, terveiről.”[36] Az iskolaigazgatók véleménye szerint[37] megoldható lenne, hogy az iskolák folyamatos kapcsolatban legyenek a felelős tanfelügyelőségekkel, és naprakész információkkal kölcsönösen segítsék egymás munkáját. Ha egyáltalán szükség van tanfelügyelőségekre. Ugyanis napjainkra alapjaiban megkérdőjeleződött a tanfelügyelőségek létének szükségessége és közvetítő szerepe: „van Internet-hálózatunk, bármi megjelenik, hamarabb tudom, mint ahogy lejönnek a papírok a tanfelügyelőségtől, ezért mondom, hogy egy fölösleges csomópont.”[38] A minisztériummal történő közvetlen kommunikációs kapcsolat révén hatékonyabban tudna működni az oktatási rendszer. Bár azt a vezetők többsége elismeri, hogy az oktatásban minisztériumi és tanfelügyelői szinten dolgozó tisztségviselők szakmailag kompetensek – „csak ebben a zavarosban ők sincs mit csináljanak, effektív”.[39] A megoldás valószínűleg a tanfelügyelőség szerepének és feladatainak alapjaiban történő átértelmezésében, modernizálásában lenne.

Több véleményben tükröződött[40] az oktatási rendszer szabályozásának kirakati, látszat-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

35 IKI – 1 számú interjú, 17.
36 IKI – 6 számú interjú, 1.
37 Uo.
38 pl. IKI – 5 számú interjú, 3.
39 IKI – 3 számú interjú, 5.
40 Pl. IKI – 3 számú interjú, 4.; IKI – 5 számú interjú, 2.

egyértelműen megállapítani, hogy ez a többször ismétlődő jelenség, illetve kommunikációs probléma kinek a rovására írható, a minisztérium az, aki későn kezdeményezi a felek megkeresését, vagy a tanfelügyelőség ül a szükségesnél hosszabb ideig egy-egy hasonló levélen.

Az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy szükség lenne – elképzelésük szerint egy, a minisztérium keretében működő - csoportra, mely képviseli a magyar, illetve a nemzetiségi iskolák érdekeit, „mert hajlamosak elfeledkezni arról, hogy magyar iskolák is vannak”.[41] Az oktatási minisztériumon belül létező kisebbségi osztályt e tekintetben nem tartják 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. a 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 szerteágazó 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”.[42]

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

---

41 IKI – 1 számú interjú, 18.
42 IKI – 5 számú interjú, 3.

egyes intézményvezetőkben nem alakult ki a receptivitás ezen igények begyűjtésére és feldolgozására. A közösségnek nincs beleszólása az iskola életébe, a reform keretében nyugati mintára elgondolt iskolaszékek ötlete nem működik.

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 koherens koncepció vagy folytonosság. „Minden év kísérleti, semmi sem biztos."[43] „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 füleit, hogy ne is hallja, és csinálta a dolgát, úgy, ahogy gondolta... mindenkinek kialakult egy bizonyos immunitása."[44]

Az sem tisztázott, hogy mi az a minimális tudás- vagy ismeretszint, amellyel 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".[45]

Az iskolában a helyi és országos politika is leképeződik, érezteti hatását. Legtöbb esetben ez a határ negatív, amennyiben az oktatási minisztériumban bekövetkezett személycserék vagy koncepcióváltások következményei minden szintre legyűrűznek: „mindenki azt mondja, hogy az iskola és a politika párhuzamosan halad, sajnos, ez nem így van, mindig van beleszólása a politikának is".[46] Ritka esetekben a politika befolyása pozitív is lehet, ahogyan ez a brassói líceum esetében történt, ahol az RMDSZ politikai síkon folytatott küzdelme következtében sikerült a líceumnak újra önállósulnia.[47]

---

43 IKI – 6 számú interjú, 1.
44 IKI – 5 számú interjú, 2.
45 IKI – 6 számú interjú, 1.
46 IKI – 5 számú interjú, 3.
47 IKI – 7 számú interjú, 25.

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 egyház pedig egy állami iskolát nem vesz át,”[48] „de a hasonló helyzetben levő román líceum mégis kapott támogatást az államtól felújításra.”[49]

Tananyag, vizsgatárgyak

Az oktatás tradicionális célkitűzésének megfelelően, mely a továbbtanulásban, azaz a sikeres érettségiben látta fő célját, a diákok jelenleg is csak az érettségi (a továbbtanulást biztosító vizsga) tárgyai iránt mutatnak érdeklődést. Így az opcionális tárgyak és tanterven kívüli órák is az érettségihez szükséges tárgyak elmélyítését, a túlzsúfolt tananyag elsajátítását szolgálják. Annál is inkább, mert a választható (alternatív) tárgyak esetében a legproblematikusabb a magyar nyelvű tankönyvekkel történő ellátás. Bár a diákok részéről más tárgyak tanulása (pl. filmművészet, filmesztétika) iránt is lenne igény, a választható tárgyak keretének beszűküléséből kifolyólag, és mert a szülők az érettségire történő felkészítést várják el az iskolától, erre nincs lehetőség. A tanterv telítettsége, a tananyag túlzsúfoltsága mellett az intézményeknek nincs lehetőségük egyéni arculat kialakítására, nincs beleszólásuk abba, hogy mit és mennyit tanítanak.[50]

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 hátterében részrehajlásokat sejthetünk. Ezek egyike, a vezetőségben a magyar tagozat képviselőinek alulreprezentáltsága a magyar diákok számarányához képest (a kutatásban szereplő egyik vegyes összetételű iskola esetében a magyar tanárok képviselete a vezetőségben 22% a diákok 34%-os

48 IKI – 5 számú interjú, 5.
49 Uo. 6.
50 IKI – 1 számú interjú, 17.

arányával szemben). Másik ilyen jellegű 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: csak az ortodox és református vallástanárt fizeti, a katolikust már nem. Hasonló problémát okozott, hogy az intézmény vezetősége nem egy alkalommal nem szeretett volna magyar osztályt indítani, és a magyar tagozatnak csak a tanfelügyelőség közbenjárására sikerült a magyar osztályok létrehozását kiharcolnia, holott eredetileg a minisztériumi elképzelésben mindkét tagozat számára biztosítottak helyeket.[51] Hasonló gondként merült fel, hogy az intézet vezetősége nem támogatta a külföldi (értsd: magyarországi) testvériskola-kapcsolatok létesítését. Elvetette a magyar tagozat számára létesített önálló alapítvány ötletét is: közös alapítványra gondol a román vezetőség is, „tehát úgy szeretnék, hogy egy alapítványa legyen közösen az iskolának. Ami nem tudom, hogy mennyire oldaná meg külön a magyar osztályoknak a támogatását, mert ez mindig kétélű"[52] – mondja az interjúalany, érzékeltetve a probléma fonák jellegét, de ugyanakkor hozzáteszi: „külön, önállóan nem tudunk mi gondolkodni, mi együtt kell gondolkodjunk, nekünk együtt kell gondolkodnunk"[53] – ismétli, mintha ezáltal önmagával is el szeretné hitetni, hogy ez lesz az optimális megoldás. De ugyanilyen problémát okoz a tanártovábbképzés esete is, mivel az iskola igazgatója nem ismeri el a tanár saját költségén, saját szabadideje alatt elvégzett Bolyai Nyári Akadémia továbbképzéseit és az onnan hozott oklevelet és pontszámokat.

Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei

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

51 IKI – 4 számú interjú, 5.
52 IKI – 4 számú interjú, 7.
53 Uo.

iskolák azok, melyeknek lehetőségük nyílik jobban odafigyelni a családokra, azok problémáira. A felekezeti iskolák vezetőivel készített interjúkból kiderül,[54] hogy ezek az iskolák a szokottnál szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, olyan közös programokba vonva be őket, mint amilyenek a lelkigyakorlatok, különböző pszichológiai, pedagógiai kérdéseket tárgyaló előadások, melyek (a vezetők elképzelése szerint) kihatással vannak a család életére.

A felekezeti oktatás esetében talán még nagyobb a bizonytalanság, mert a minisztérium állandóan megkérdőjelezi létezésüket, nem tudván elszakadni az ortodox felekezeti oktatás mintájától, mely csak az egyházi személyek képzésére korlátozódik. Létezésük folyamatos megkérdőjelezését és az egyházi oktatás instabil szabályozását tükrözi a magyar diákok egyházi oktatásba történő beiskolázási mértékének ingadozása is, mely 1990 után folyamatosan növekedett az 1997-1998-as tanévig, viszont a 2002-2003–as tanévre visszaesett. A bizonytalanságot tükrözi, hogy a csíkszeredai katolikus középiskola beiskolázási terve csak a 2002-2003-as évben háromszor is változott, „jóváhagyták, visszavonták, új tervet kellett beadni, azt azután jóváhagyták".[55]

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

Az iskolák önbesorolása

A székelyföldi iskolák úgy érzékelik, hogy előnyben vannak a szórvány középiskoláihoz képest, viszont lemaradásban az egyetemi központok középiskolákhoz hasonlítva, illetve periférián az információkhoz történő hozzáférés tekintetében, a Magyarországhoz földrajzilag közelebb fekvő középiskolákhoz viszonyítva.[56]

A marosvásárhelyi iskolák viszont egyrészt a székelyföldi iskolákhoz képest érzik magukat hátrányban – például az eszközökkel történő ellátottság mértékében (iskolabusz, stb.).[57] Másrészt a marosvásárhelyi román középis-

54 Pl. a IKI – 2 számú interjú, 5.
55 IKI – 2 számú interjú, 3.
56 IKI – 1 számú interjú, 3.
57 IKI – 3 számú interjú, 20.

kolák anyagi ellátottságával szemben érzik a hátrányukat (pl. fűtésrendszer felújítása).[58]

Jövőkép és stratégia

A jövőkép, stratégia és célkitűzés összemosódik az iskolaigazgatók értelmezésében. Vannak intézményvezetők, akik célkitűzésük középpontjában az oktatás minőségének javítását, valamint az adott iskolának a térség „szellemi központ"-jává válását helyezik.[59] Ugyanakkor azonban pesszimista jövőképet fogalmaznak meg, melynek értelmében „maholnap nem lesz gyermek… a családok nem tudják vállalni a gyermeknevelést".[60] *Az* egyik egyházi középiskola a célját a következőképpen fogalmazza meg: „ez az iskola szeretne a tudomány és a hit szintézisét megvalósító oktatási intézmény lenni… egész embert szeretnénk elérni, tehát nemcsak szellemi értékeket közvetíteni, hanem lelki vonalon is hatni rájuk".[61] 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?"[62] Stratégiaként: „család, szülő, pedagógusnak a pozitív hozzáállása kell, nem az elkeseredésben maradni, hanem továbblépésben, a megmaradásban, továbbküzdésben".[63]

Csak egyetlen iskolaigazgató megfogalmazása tartalmazott konkrét, belátható és megvalósítható jövőképet és stratégiai elemeket. Ő azt állította, hogy az „intézménynek megvalósítható menedzseri tervre és az oktatásszervezés erősítésére van szüksége".[64] Úgy látta, hogy a tisztán elméleti líceumok jövőjét viszonylag kevés technikai felszereltséget igénylő szakmai tagozatok (pl. közgazdaságtan) elindítása tudná biztosítani.[65] Véleménye szerint egységesíteni kellene úgy módszertanilag, mint szakmailag az erdélyi magyar oktatást, megerősítve a kommunikációt és tájékoztatást. Az országos tanterv előírásait tiszteletben tartva saját tankönyveket kell írni, melyek a minőséget biztosítják (nem megelégedni a román nyelven írott könyvek vitatható

58 Uo.
59 IKI – 1 számú interjú, 9.
60 Uo.
61 IKI – 2 számú interjú, 1.
62 IKI – 4 számú interjú, 18.
63 Uo.
64 IKI – 3 számú interjú, 10.
65 IKI – 3 számú interjú, 20.

minőségű fordításaival). Továbbá meg kell erősíteni a szakoktatást, és „nem ártana egy egyeztetés a középiskolai tanterv és az egyetemi követelményrendszer között”.[66]

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”.[67] Vannak középiskolák, melyek megpróbáltak valamilyen stratégiát kidolgozni az új helyzetre, hogy megtarthassák tanáraikat. Hogy a változások a tanárok pozíciójának megőrzése érdekében történtek, szintén az oktatás szolgáltató- központúságát hangsúlyozza. Az intézmények egy része felfelé próbálta képzését kiterjeszteni, az érettségi utáni szakképzések irányába elmozdulva, mások az oktatási rendszerben lefelé, az általános iskolai képzés irányába nyitottak. Ez utóbbi történt a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium esetében, amely régi hagyományát felelevenítve, általános iskolai képzést indított. Ezt a középiskolai oktatásban gyakorlott tanárokkal teszi, akik magasabb szintű, elvontabb oktatáshoz szoktak – ami nehézséget okoz az elemi oktatásból érkező diákok számára. Az újabb általános iskola létrejötte, mely iskola a többiekkel szemben délelőtt történő oktatást kínál, megnövelte az amúgy is egyre ádázabb konkurenciában levő általános iskolák közötti versengést, újabb feszültségeket szülve.

A demográfiai apály következtében a nagy múltú elit középiskolák is kénytelenek beérni gyengébb felkészültségű diákokkal. Egy intézményvezető véleménye szerint a „diákanyag eléggé érdekes ingadozást mutat, vannak évfolyamok, amelyek nagyon jók, és utána jönnek gyengébb évfolyamok… van egy ilyen számunkra megmagyarázhatatlan ingadozás”,[68] melyet nem indokol az alsóbb tagozaton oktató tanárok felkészültsége. Némely intézményvezetők a gyerekek olvasottságát hiányolják, mások a fegyelmezetlenséget emelik ki,[69] 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,

---

66 IKI – 3 számú interjú, 22.
67 IKI – 1 számú interjú, 4.
68 IKI – 1 számú interjú, 16.
69 IKI – 1 számú interjú, 12.

takarékossági okokból a tanügyi törvényben előírt maximális osztálylétszámmal (30-as osztályokkal) kell tanítani. Ellenkező esetben a megyei tanfelügyelőség nem hagyja jóvá az egyes osztályok indítását. Más intézmények esetében ez a maximális osztálylétszám teremproblémákat is okoz, ugyanis a termek egykor kisebb létszámú osztályok számára készültek.

Az önálló intézményi stratégiák részét képezik az intézmények önfenntartására, vagy a hiányosságok pótlására tett kísérletek is. Az egyes középiskolák infrastruktúrájuk (tornaterem, számítógépterem, osztálytermek) bérbe adásával próbálják a különböző javítási (pl. parkettacsiszolás, székcsere, tornaterem felújítás)[70] költségeket előteremteni. Erre szolgálnak az iskola alapítványok is, melyeken keresztül az egyes intézmények különböző hazai, de főként külföldi támogatásokat pályáznak, több-kevesebb sikerrel. Az iskolákat az alapítványon keresztül támogatják a külföldön élő egykori diákok is. Azonban ezen alapítványok magán célra történő kisajátítására is került példa.[71] A különböző cégek, vállalatok leginkább programokat, sporteseményeket támogatnak.

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 fegyelmezés... ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre."[72] 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 [főként fiatal, frissen végzett tanárokra gondolt] hivatástudata, „sajnos a fizetésük nagyon alacsony és akkor van bennük egy olyan, hogy, hogy engem ezért fizetnek, ezt csinálom és kész."[73]

Az intézményi stratégiák körébe tartozhatna a tanárok továbbképzése. A gyakorlatban azonban a tanártovábbképzés legtöbb esetben individuális

70 IKI – 1 számú interjú, 8.
71 IKI – 5 számú interjú, 6.
72 IKI – 1 számú interjú, 6.
73 IKI – 5 számú interjú, 7.

szinten történik, mindenki saját belátása szerint pályázik vagy jelentkezik a továbbképzésre.

A törvény ötévente történő 40 órás továbbképzést tesz kötelezővé. A továbbképzésre két lehetőség van: a megyei tanfelügyelőségek vagy a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség által szervezett továbbképzések keretében. Ezek az általános vélemények értelmében eltérő minőséget és értéket képviselnek. A tanfelügyelőség az évzárási rohamban egy hétvégére bezsúfolva a megyeszékhelyen tartja képzéseit. Bár ezt a képzést a minisztérium fizeti, kisebb az érdeklődés iránta. Az idősebb tanárok szerint a továbbképzés e típusa visszalépést jelent azon régebbi, egy hetes képzésekhez viszonyítva, melyek az egyetemi központokban zajlottak, és ahol „a legújabb dolgokat próbálták elmondani… igaz, ott is volt olyan, hogy a 30 éves sárga papírjaiból ugyanazt mondta el… de valahogy akkor szervezetten, másképpen volt és komolyabban zajlott, többet nyújtottak”.[74]

Az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiákra a túljelentkezés következtében pályázni kell, és a jelentkező jelképes összeggel járul hozzá képzéséhez. A felkért előadók a szakma kiválóságai, az egyetemi központok és magyarországi egyetemek kiváló előadói, akik az egy hetes nyári vakációban esedékes képzés alatt naprakész információkkal, színvonalas szakmai és módszertani képzést valósítanak meg. A képzés magyarországi anyagi és szakmai támogatással történik. A továbbképzés másik pozitívuma, hogy „a Nyári Akadémián nem formális tanárképzés folyik, hanem egyben informális is”.[75]A továbbképzést az oktatási minisztérium hosszú ideig nem fogadta el. Mikor a kolozsvári Babeș–Bolyai Egyetem is bekapcsolódott a képzésekbe, egyetlen évben érvényesnek elismerte, majd a továbbiakban újra nem hitelesítette ezeket a továbbképzéseket. 2003-tól kezdődően ugyanis a minisztérium akkreditálja a továbbképzési programokat, azonban a Bolyai Nyári Akadémia – tekintettel az akkreditáció relatíve magas költségeire,[76] valamint a szigorú előírásokra – egyelőre nem kérvényezte a program akkreditálását. Ezért a tagozatos iskolák vezetése sem ismeri el minden esetben hivatalos továbbképzésnek a Bolyai Nyári Akadémiát.[77] A továbbképzésekre meglehetősen nagy igény mutatkozik, ahogy az egyik interjúból kiderül, évente a tanárok

74 IKI – 1 számú interjú, 6.
75 IKI – 1 számú interjú, 7.
76 Egy 240 órás programcsomag akkreditálása 20 millió lej (125 000 Ft; 1Ft = 160 lej).
77 Lásd a tagozatos iskolák problémáiról szóló részt.

mintegy fele részt vesz valamelyiken.[78] Egyetlen esettel találkoztunk, ahol az intézmény számítógép-tanfolyamot indított tanárai részére.[79]

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.[80] 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 középiskolákban talált helyet. A zárt városokból kiszorult középkorosztály azonban már nem tért vissza, letelepedett, családot alapított a kihelyezése városában, vagy foglalkozást változtatott. A változások után a román tanárok után megüresedett helyekre fiatal magyar oktatók jöttek.

Az idős és fiatal generáció között, a közvetítő generáció hiányában, akadozik a kommunikáció, az idősek az elhivatottságot kérik számon a fiatalokon, a fiatalok az újítások korlátozóiként látják az idősebbeket.[81]

A minőségbiztosítás lehetőségei

Egyes intézményvezetők az iskola minőségét a tanítás – tanulás minőségének javításával és állandó ellenőrzés révén látják biztosíthatónak.[82] Mások az aktuális lehetőségek kiaknázását a differenciált oktatás révén látják megvalósíthatónak.[83]

De ahogy a magyarországi oktatási rendszer esetében,[84] 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 minisztéri-

78 IKI – 1 számú interjú, 16.
79 IKI – 4 számú interjú, 9.
80 IKI – 1 számú interjú, 10.
81 IKI – 1 számú interjú, 11.
82 IKI – 1 számú interjú, 16.
83 IKI – 3 számú interjú, 12.
84 Setényi János: Vevőközpontú iskola. *Educatio*, 1999 Ősz.„Minőség", 557–564.

um[85] keretében 1998-ban létrehozott Országos Értékelési és Vizsgabizottság[86] figyelmét egyelőre a két állami szintű vizsga megszervezése és lebonyolítása (részletes szabályozásának és metodológiájának kidolgozása) köti le. Így az értékelés továbbra is leginkább a diákokra vonatkozik. A tanári munka belső értékelésére a 20%-os emeléssel járó érdemfizetés odaítélésének eldöntésekor kerül sor.

A fókuszcsoportos beszélgetés során arra is fény derült, hogy nem egyértelműek a tanárok értékelésének feltételei, a 20%-os fizetésemelés feltételrendszerébe ugyanis bármi bekerülhet: iskolán kívüli tevékenység (pl. kirándulás), iskolai, nevelői (pl. osztályfőnöki óra) vagy oktatói tevékenység (előkészítő az érettségire, egyetemi felvételire). Az érdemfizetéssel történő motiváció gyakran azért nem működik, mert szociális szempontok is bekerülnek az értékelési tényezők közé.[87]

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

Összefoglalás

Az oktatás minőségi problémái nagymértékben megegyeznek a magyarországi oktatási rendszer fentebb vázolt minőségi kérdéseivel,[88] és kiegészülnek néhány, a román oktatási rendszer sajátosságából származó problémával, amelyek főként a centralizáció magas fokának és az adminisztratív elszámoltatási rendszer továbbélésének tudhatók be.

A romániai magyar középfokú oktatás a román középfokú oktatás alrendszereként leképezi annak alapvető jellemvonásait. Továbbra is az állam hatá-

---

85 Pontos fordításban: Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului).

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

87 IKI – 5 számú interjú.

88 Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

rozza meg a minőség és az elszámolás kritériumait. A rendszer szolgáltatói (vezetők, tanárok) a minőséget hagyományosan színvonalként értelmezik, az oktatás céljának a felsőoktatási továbbtanulást határozzák meg. Így az oktatás vizsgaközpontú és differenciálatlan maradt. A rendszer ugyanakkor konzervatív, elitista jellegű oktatást biztosít, mely az együttműködés helyett kifejezetten a versengésre helyezi a hangsúlyt. Ezért a diákok képtelenek csoportmunkában dolgozni, annak ellenére, hogy egyénileg kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás e típusának munkaerő-piaci következményei beláthatóak.

A „szolgáltatók" körében alacsony a „vevői" igények iránti receptivitás. Egy iskolaigazgató megfogalmazta, hogy „az iskolában elsősorban gyerek-centrikusság kell legyen, hiszen a gyerekekért vagyunk itt",[89]de ugyanakkor hangsúlyozta, hogy ezt, sajnos, nem minden tanárkollégája látja így. A kis fogadókészség ellenére is szórványosan kifejezésre jut a „vevői" igények egy része (főként a szülői, esetenként diákok igényei). A túlterheltség, túlszabályozottság következtében a merev rendszer nem ad lehetőséget azok kielégítésére. Egyetlen vevői kör, a szülők rendelkeznek befolyással az oktatási folyamatra, vagy legalábbis annak egy részére (pl. magasabb jegyek elvárása), abban az esetben, ha erős szülői közösségekbe rendeződnek. A vevők egy viszonylag széles köréből, a munkaerőpiactól, az önkormányzatoktól és civil szférából nem érkeznek információk a szolgáltatókhoz azok elvárásairól. Ezen kapcsolatok a leginkább formalizáltak, és így korlátozott az információátadás is. Bár a román oktatási reform céljául tűzte ki az oktatási intézmények integrálását a helyi és regionális környezetbe, ez a próbálkozás mindeddig kevés sikerrel járt.

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

---

[89] IKI – 3 számú interjú, 10.