

MANDEL KINGA

## Modernizálódó tanfelügyelőségek? Romániai magyar tanfelügyelők és minőségkoncepcióik\*

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

A főtanfelügyelőket az Oktatási Miniszter nevezi ki, jelölésük azonban rendszerint politikai erőterben zajlik, a politikai pártok közötti alku tárgyának része, személyük így leképezi a regionális politikai erőviszonyokat is. Romániában 42 tanfelügyelőség működik, kutatásunk pillanatában 2 megye tanfelügyelőségének élén magyar nemzeti-

---

\* A tanulmány alapjául szolgáló kutatás (OTKA T 042991) keretében nyolc magyar nemzetiségű tanfelügyelővel, illetve helyettessel készült mélyinterjú. Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani az interjúk készítésében közreműködő Hargita, Kovászna, Maros, Arad, Kolozs, Bihar, Brassó és Szatmár megyék főtanfelügyelőinek és főtanfelügyelő-helyetteseinek. Az interjúkat Márton János, Papp Z. Attila és Fóris F. Rita készítette. Technikai okokból jelen elemzésbe csak 6 interjút használtunk fel.

ségű főtanfelügyelő (Hargita, Kovászna megyékben) és több megyében magyar nemzetiségű főtanfelügyelő-helyettesek (pl. Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyékben) álltak. Az interjúk alátámasztják, hogy a főtanfelügyelői pozíciónak kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai döntéshozatali hierarchiában. A magyar többségű megyékben is folyamatos politikai csatározások zajlanak a főtanfelügyelői székért, nem csak választásokkor, de adott cikluson belül is: *„többszöri alkalommal lejöttek ellenőrzésbe, értékelésbe, nagyon de nagyon szigorú eljárással és tehát konkrét hibákat a munkában semmit nem találtak, ennek ellenére mindig a végső zárószó az volt, hogy igenis ki kell engem cserélni”*.<sup>1</sup> Ezt a kijelentést azonban nagymértékben árnyalja az a tény, hogy az általunk megkérdezett főtanfelügyelők és helyettesei közül többen már meglehetősen hosszú ideje dolgoznak tanfelügyelőként. Egyik interjúalanyunk például hét éve főtanfelügyelő, egy másik pedig kilenc éve főtanfelügyelő-helyettes. Erre mondta az egyik interjúalanyunk, hogy ez meglehetősen *„kivételes eset, mondhatni így, mert általában a politikai akarat érvényesítése eredményeként négyévenként szokták cserélni a személyeket”*<sup>2</sup>

Noha a törvény előírja, hogy a vezető tisztségek betöltése szakmai képességek alapján történik, a valóságban azonban *„sajnos a kompetencia háttérbe szorul akkor, amikor arról van szó, hogy a saját érdekeiket érvényesítse, és olyan személyek kerüljenek az intézmény élére, akik esetleg fejbólintással az ő érdekeiket képviselik”*.<sup>3</sup> A magyar nemzetiségű tanfelügyelők személye mögött minden esetben ott találjuk a romániai magyarok érdekképvisletét felvállaló Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (továbbiakban RMDSZ), valamint a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (továbbiakban RMPSZ) támogatását is. Az RMDSZ támogatására nagyobb szükség van azon megyék esetében, ahol alacsonyabb a magyarok népességén belüli számaránya. Az RMDSZ jóváhagyása a zömében magyarok által lakta megyék esetében is elengedhetetlen: *„ebben a megyében a főtanfelügyelő nem lehet senki, aki az RMDSZ-nek a támogatását nem élvezzi”*.<sup>4</sup> Ezen kívül szükséges a kormánypárti jóváhagyás is: *„a kormánypárt is rá kellett bólintson, ugyanis formailag a prefektus rá kellett írja a papírra, hogy elfogad engem”*.<sup>5</sup> Kérdés természetesen, hogy e támogatások fejében a felek

1 6 számú interjúelemzés, 3 oldal.

2 5 számú interjúelemzés, 3 oldal.

3 6 számú interjúelemzés, 4 oldal.

4 3 interjúelemzés, 4 oldal.

5 3 interjúelemzés, 4 oldal.

milyen elvárásokat támasztanak a főtanfelügyelő irányába: „soha semmi törvény melletti szolgáltatást nem kértek tőlem. Jó, hogy felhívtak, hogy nézz utána ennek a problémának, vagy annak, de ez egyszerűen nem törvényterhelő, hanem kérdés-, problémamegoldás. Kérték, hogy nézzek utána a dolgoknak”.<sup>6</sup>

A magyar nemzetiségű vezető tanfelügyelők többsége tisztviselői, értelmiségi családi háttérrel rendelkezik, és fokozatosan emelkedtek a tanfelügyelői funkcióba. Többen még a pártállami időkben kezdték karrierjüket, falvakba kihelyezve, onnan küzdötték fel magukat előbb egy városi iskolába, majd a tanfelügyelőségre. A beszélgetésekből kiderült, hogy nagymértékben elhivatottak a kisebbségi közösség szolgálata irányában, motiváltak mutatkoztak önmaguk képzése, továbbképzése tekintetében, és nyitottak az új kihívásokkal szemben. Jellemző rájuk a funkció-halmozás, amennyiben a tanfelügyelői pozíció mellett civil szervezetekben, politikai illetve kisebbségi érdek-érvényesítésben is szerepet vállaltak. Kisebbségi elitek esetében, főként a kisszámú közösségek körében a funkcióhalmozás elengedhetetlen, magától értetődő jelenség, azonban keletkezhetnek olyan átfedések is, melyek a szerepek közötti konfliktust eredményezhetnek. Ilyen konfliktus adódhat például a (fő)tanfelügyelői és a megyei tanácsosi, oktatási bizottsági tagság között, de még inkább RMDSZ megyei (al)elnöki funkció és a tanfelügyelői pozíció között, főként azon időszakban, mikor az RMDSZ ellenzéki szerepbe kényszerül.

A főtanfelügyelői kinevezés korábban mondhatni politikai konszenzus révén történt: „gyakorlatilag a pártok megegyeztek, és akkor a jelölt főtanfelügyelő vagy főtanfelügyelő-helyettes fölment Bukarestbe, úgymond »versenyvizsgázni«”.<sup>7</sup> Ebből kitűnik, hogy a vizsga csupán a külső legitimáció szerepét töltötte be. Napjainkban a versenyvizsga nyitottá vált, bárki jelentkezhet, és a megyei prefektus<sup>8</sup> dönt a vizsgaeredmények alapján, hogy kit jelöljön a miniszteri kinevezésre. Bár a módosítás decentralizációs szándékot mutat, azáltal, hogy egy megyei szintű funkcionárius kezébe helyezi a döntési jogot a főtanfelügyelő személyéről, megkérdőjelezi e döntés politikai semlegességét, mivel a prefektus nem más, mint a mindenkori kormány megbízottja.

<sup>6</sup> 3 interjúelemzés, 4 oldal.

<sup>7</sup> 2 számú interjúelemzés, 35 oldal.

<sup>8</sup> A megyeszintű közigazgatási egység kormány által delegált megbízottja.

### *A tanfelügyelőségek funkciója*

A tanfelügyelőség feladata komplex, viszonylag nagy területet fed le, kezdve az oktatás finanszírozásától a humán erőforrás (tanárok, iskolaigazgatók kivezése) kiválasztásáig, továbbképzések szervezéséig, a minőségbiztosítást, szakmai koordinációt és ellenőrzést, a tantervek és tananyag valamint tankönyvek feletti döntéseket is beleértve. A tanfelügyelőség gyűjti össze az iskolák statisztikai adatait, rendszerezi azokat és továbbítja az Oktatási Minisztérium felé. A vezető tanfelügyelők túlzottan tartják a tanfelügyelőségek bürokratikus funkcióit<sup>9</sup> a szakmai kompetenciát igénylő tevékenységekkel szemben, illetve elégedetlenek a tanfelügyelőség oktatáspolitikát befolyásoló hatáskörének mértékével.

A romániai tanfelügyelőségek az angolszász szakirodalmi klasszifikációkban az ún. *intermediate*<sup>10</sup> típusú köztes szervezetek kategóriájába sorolhatók, amennyiben a kormányzat kinyújtott kezeként, a kormányzati döntéseket gyakorlatba ültető szervként működnek. A rendszer merevsége azonban nem teszi lehetővé, hogy a szervezet a központi szervek irányába továbbítsa az alulról jött kezdeményezéseket, igényeket és visszajelzéseket.

A fent leírtakkal ellentétben, a vezető tanfelügyelők e közvetítői szerepkört idealizáltan értelmezik, mint amely magába foglalja a *puffer* típusú szervezet tulajdonságait is: véleményük szerint ez a szervezet mindkét irányba közvetít és konfliktust csökkent. A tanfelügyelőséget „előőrsek”,<sup>11</sup> „ütközőnek”,<sup>12</sup> „végrehajtónak”,<sup>13</sup> „nagyüzemnek”,<sup>14</sup>

<sup>9</sup> „Nagyon sok üres járás van, az igaz. Nagyon sokszor a sürgős dolgok előre kerülnek a fontos dolgokkal szemben”. 3 interjúelemzés, 6 oldal.

<sup>10</sup> A szakirodalom egyik besorolása *puffer* és *intermediate* típusú közvetítő szervezeteket különböztet meg: *puffer* az a szervezet, amely az oktatási intézmények szándékait, érdekeit közvetíti és képviseli a kormányzat irányába, *intermediate* pedig az a szervezet, amely a kormányzati szándékot képviseli vagy továbbítja az alsóbb szintek felé.

<sup>11</sup> 4 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>12</sup> 2 interjúelemzés, 29 oldal.

<sup>13</sup> 4 interjúelemzés, 11 oldal.

<sup>14</sup> 6 interjúelemzés, 13 oldal.

„rezgéscsillapítónak és magyarázónak”,<sup>15</sup> „tűzkeréknek”,<sup>16</sup> a „mérleg nyelvének”<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> A tanfelügyelőség ideáltipikus értelmezése ugyanakkor magába rejtheti a szervezet alulról történő megújulásának lehetőségét.

### *A tanfelügyelőségek átalakuló szerepe*

Ahogy korábban több más közép-európai országban (pl. Magyarország), a tanfelügyelőségek szerepe Romániában is változóban van: az oktatás decentralizációjának előtérbe kerülésével a jogalkotói tervek szerint a tanfelügyelőségek kezéből egyre inkább kikerül az oktatás finanszírozása és a tanárok kiválasztása, maradnak a kizárólagosan szakmai, minőségbiztosító, tanácsadó funkciók. A román oktatási bürokrácia azonban mindeddig sikeresen akadályozta az oktatási reform keretében történő decentralizációs szándékot, ahogyan az egyik egykori miniszter maga is elmondta, e reformok kerékkötői nem annyira a pedagógusok, vagy a miniszter, illetve a miniszteri tanácsadók, vagy az államtitkárok, hanem maga az államapparátus, mely a decentralizációban saját létét látja veszélyeztetve.<sup>19</sup>

Az interjúalanyok többsége a tanfelügyelőségek szükségessége mellett érvelt, igaz, annak reformját, megújulásának szükségességét is hangsúlyozva. Egyetlen interjúalany állította, hogy a tanfelügyelőségek szükségtelenek, elvileg akár megszüntethetők is, igaz, csak amennyiben szerepüket átveszik az önkormányzat vagy különböző szakmai szervezetek.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> 1 interjúelemzés, 27 oldal.

<sup>16</sup> „Ez egy tűzkerék az egész szisztémában, amit sokszor fékez és az igazgatók, vezetők, iskolavezetők annyira megszokták, hogy a tanfelügyelőségtől kapnak bizonyos útmutatásokat, hogy nem mernek lépni”. 6 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>17</sup> „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 oldal.

<sup>18</sup> „Mi iskolákat, hogyha úgy vesszük, mint ütköző, védeni nem, tudunk a minisztériummal szemben”. 6 interjúelemzés, 23 oldal.

<sup>19</sup> Parasztpárti egykori miniszterrel, oktatási bizottsági taggal készített interjú, 2003 március.

<sup>20</sup> 1 interjúelemzés, 25 oldal.

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.<sup>21</sup> A tanfelügyelőségek szerepét a minőségellenőrzésre,<sup>22</sup> szakmai tanácsadásra<sup>23</sup> korlátoznák, felszabadítva azt az adminisztrációs terhektől. A vázolt szerepváltásból mindaddig csak kevés képződött le a rendszerre, mivel érezhetően csak a tanfelügyelőségek ellenőrzési etikája módosult: „90 előtt az inspektorátus<sup>24</sup> - nem is tudom, hogy fogalmazzak – egy ilyen milyen szerepet... egy ilyen meglepetésszerű, lerohanó brigádszellemet jelentett. Most már, azért, tehát 98, 97-től erre fele most már az inspektorátusoknak is kötelességük ezt a módszertant betartani. Mert azt jelenti, hogy ha én inspekcióba megyek, tehát ha én nagyinspekcióba megyek egy intézményhez, akkor azt előre le kell jelentsem, meg kell velük beszéljem, hogy igenis én jönni fogok, és fogadnak-e?”<sup>25</sup> Az idézett részlet azt sugallja, hogy az ellenőrzés időpontjának bejelentésén kívül a folyamat maga és annak belső tartalma nem változott, az inspekciónak továbbra is elszámoltatást jelent, és távol áll a segítő szándékú tanácsadástól.

### *A minőség devalvációja*

Durkheim óta tudjuk, hogy ha egy társadalomban felbomlik a külső fegyelem (márpedig a romániai diktatúra ebben elsőrendűt nyújtott), 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 felkészü-

---

<sup>21</sup> 2 interjúelemzés, 10 oldal.

<sup>22</sup> 2 interjúelemzés, 20 oldal, vagy 3 interjúelemzés 20 oldal.

<sup>23</sup> 2 interjúelemzés, 8 oldal.

<sup>24</sup> A tanfelügyelőség közhasználatú elnevezése, mely annak elsődleges funkciójából, az ellenőrzés latin nevéből, az inspekciónak származik (illetve a román „inspectorat” elnevezés) magyarítása.

<sup>25</sup> 2 interjúelemzés, 9 oldal.

letlenül, a kritikai érzék fejletlensége következtében pedig kiszolgáltatott helyzetben találta a diktatúra után önazonosságát kereső társadalmat.

### *Tanfelügyelői minőségdiskurzusok*

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 a dichotómia azzal is magyarázható, hogy nagy valószínűséggel olyan megintgathatatlan a tanfelügyelőség pozíciója az oktatásirányítási struktúrában, hogy „megengedhetik” maguknak, hogy liberálisan álljanak hozzá a decentralizálás kérdéséhez, legalábbis elméleti szinten. Ez a modernizációs szemlélet nemcsak abban nyilvánult meg, hogy azon két oktatási miniszter (Marga és Miclea) elgondolását méltatták leginkább, akik elszánnak mutatkozni az oktatás decentralizációja tekintetében,<sup>26</sup> hanem abban is, hogy a decentralizációs szál mintegy végigszövi a beszélgetéseket. A pedagógusokhoz hasonlóan e szereplők sem hozzák közvetlen összefüggésbe a minőséget és decentralizációt, viszont azon próbálkozás mögött, hogy a hagyományos fogalmi keretbe (minőség – hatékonyság – színvonal – eredményesség) helyezték el az oktatási kérdéseket, minduntalan előbukkan a decentralizáció motívuma. Ez annak is tulajdonítható, hogy a tanfelügyelők számos kurrens képzésen vettek részt, melyek az oktatás irányításával, finanszírozásával, a minőséggel és értékeléssel, más országok gyakorlatának ismertetésével foglalkoztak, sőt néhányuknak lehetősége volt erről külföldi tanulmányutak keretében személyesen is tapasztalatot szerezni.

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

<sup>26</sup> Más kérdés, hogy ennek végrehajtásában éppen saját apparátusuk, valamint a politikai történések megakadályozták őket - e kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

A hagyományos értelmezés középpontjában az 1970-es évek oktatásának idealizálása,<sup>27</sup> magas továbbtanulási arány,<sup>28</sup> tantárgyversenyeken,<sup>29</sup> vizsgán elért eredmények,<sup>30</sup> végzetek munkaerőpiacon történő elhelyezkedési aránya (főként szakképzés esetében),<sup>31</sup> valamint a hatékonyság<sup>32</sup> 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*”.<sup>33</sup> 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*”.<sup>34</sup> E diskurzus, a minőség és magyarság összekapcsolása nemcsak a tanfelügyelők, hanem a romániai magyar politikai elit retorikájának is szerves részét képezi.<sup>35</sup>

A decentralizációt és oktatási autonómiát támogató beszédmód tipikusan kisebbségi diskurzus, mely a helyi közösség beleszólását,<sup>36</sup> az iskolaigazgató, a tanárok és a tananyag közösségi megválasztását<sup>37</sup> helyezi a kö-

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

28 1 interjúelemzés, 32 oldal.

29 4 interjúelemzés, 18 oldal.

30 6 interjúelemzés, 19 oldal.

31 „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 oldal.

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

33 5 interjúelemzés, 34 oldal.

34 1 interjúelemzés, 14 oldal.

35 Lásd például a 2005. december 17–18-án Kolozsváron tartott felsőoktatási konferencián az RMDSZ elnökének nyitóbeszédét.

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

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



zép pontba, és a fejkvótás rendszer bevezetésében, az iskolák közötti konkurencia erősödésében<sup>38</sup> látja a minőséget megvalósulni.

A *fogyasztóközponitú* szemlélet az individualista diskurzus liberális gyökereihez nyúlik vissza, az egyéni elégedettséget,<sup>39</sup> alkalmazható tudást,<sup>40</sup> alkalmazkodás és váltás képességét,<sup>41</sup> a készségek és képességek fejlesztését,<sup>42</sup> a szakképzelten pedagógusok számának csökkentését,<sup>43</sup> az iskolaigazgató menedzseri dimenzióját támogatta.<sup>44</sup> A határozatlan időre szóló tanári kinevezések megszüntetését, alkalmatlan tanárok elbocsátásának lehetőségét,<sup>45</sup> a diákok lemorzsolódásának megakadályozását,<sup>46</sup> kiscsoportos oktatást<sup>47</sup> szorgalmazta. Mindezek mellett e tanfelügyelők arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola szolgáltató funkciója leginkább csak divatos jelszó, gyakorlati realitások nélkül.

A fentiekkel összhangban a minőségi oktatás kerékkötőiként, a magyar szakemberek bukaresti minisztériumi és szakértői bizottságokban történő jelenlétének hiányát,<sup>48</sup> az értékek devalválódását („bezzeg a mi időnkben”),<sup>49</sup> az önállótlanyságot, az elkényelmesedést,<sup>50</sup> a rendszerszintű felkészületlenséget (minisztériumi szakértők, tanárok),<sup>51</sup> a tanárok és diákok versenyvizsga alapú központosított elosztási rendszerét,<sup>52</sup> a rossz tankönyveket,<sup>53</sup> ismeretek átadására összpontosító, túlzásúfolt tananyagot

<sup>38</sup> „A gyereket meg kell fogni, hogy járjon iskolába, minél több gyerek jön abba az iskolába, minél jobbat ajánlok, akkor megkapom a kvótát a gyerekek után, a gyerek ha elmegy tőlem az iskolából, a fejkvótát viszi magával, úgyhogy ahol a gyerek jár, ott lesz a fejkvótája” 6 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>39</sup> „Akkor amikor azt amit csinál tényleg szereti, én boldog és teljesült embernek tartom” 4 interjúelemzés 9 oldal.

<sup>40</sup> „Megtanítani őt halászni. Tehát megtanítani, eligazodni egy könyvtárban, Interneten, hogy ő hogy szerezz be az információt” 5 interjúelemzés 24–25 oldalak.

<sup>41</sup> 1 interjúelemzés, 15 oldal.

<sup>42</sup> 3 interjúelemzés, 31, 34 oldalak.

<sup>43</sup> 6 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>44</sup> 6 interjúelemzés. 20 oldal.

<sup>45</sup> „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 oldal.

<sup>46</sup> 5 interjúelemzés, 34 oldal.

<sup>47</sup> 4 interjúelemzés, 10 oldal.

<sup>48</sup> 1 interjúelemzés, 23 oldal.

<sup>49</sup> 3 interjúelemzés, 12 oldal.

<sup>50</sup> „Sokszor mi vagyunk az akadályok, a kényelmünk, a mindennapi...” 3 interjúelemzés, 36 oldal.

<sup>51</sup> 6 interjúelemzés, 24 oldal.

<sup>52</sup> 5 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>53</sup> 1 interjúelemzés, 22 oldal.

látták. A minőség mérésére a bemeneti és kimeneti eredmények közötti különbség mérését javasolták.<sup>54</sup>

### *Tanfelügyelői kapcsolatrendszer, beágyazottság*

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 nekik tartozok beszámolóval*”<sup>55</sup>. Az RMDSZ-szel történő kapcsolatáról, együttműködéséről,<sup>56</sup> annak legitimáló funkciójáról már fentebb is szó esett.

Azokban a megyékben, ahol a románok és magyarok számaránya jobban megközelíti egymást, ott nagyobb e közösségek, illetve az intézmények közötti konfliktus kialakulásának veszélye is: „*Megint lesz egy nagy ziri-buri, meg azon van valaki, azon a poszton (alprefektusi – szerz. megj.) megint meg kell mozgatni, még a PSD rakta oda és jó a szakai, nincs baj vele, de ha ők akkor elvették, akkor most mi megyünk tovább*”.<sup>57</sup>

A tanfelügyelők deklaráltan a nyitottság, partneri kapcsolatok hívei: „*minden olyan szervezettel, mely az oktatás jobbítását szolgálja, teljesen nyitottak kell legyünk*”.<sup>58</sup> A partneri kapcsolatoknak véleményük szerint legalább a hagyományos identitásörző intézmény-triád mentén kellene működni: „*az iskola, az önkormányzat és az egyház, ez a hármás pillér minden falusi környezetben, településen ha nem dolgozik együtt, ha nem gondolkodik együtt, akkor a település jövője, léte forog kockán*”.<sup>59</sup> Kérdés, hogy ezek a partnerségek a gyakorlatban milyen mértékben valósulnak meg, illetve mutatnak túl a formalizált, előírt kapcsolatokon. A tanfelügyelőségek ugyanis a tanfelügyelő személye, felkészültsége, irányultsága függvényében ápolnak kapcsolatokat a polgármesteri hivatallal, civil szervezetekkel, a gazdasági élet szereplőivel.

<sup>54</sup> 6 interjúelemzés, 20 oldal.

<sup>55</sup> 3 interjúelemzés, 7 oldal.

<sup>56</sup> „*Munkahelyeket is próbálunk keríteni vagy hozzám bejön valaki, – tanügytől függetlenül – hogy nincs munkája vagy ez vagy az....szociális otthonba kellene valaki....*” 1 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>57</sup> 6 interjúelemzés, 26 oldal.

<sup>58</sup> 3 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>59</sup> 5 interjúelemzés., 7 oldal.

A tanfelügyelőségeknek előírt szakmai kapcsolata van az Országos Értékelési és Vizsgabizottsággal, melyet a tanfelügyelőségek főként a kölcsönös egymásrautaltsággal jellemeztek, az egyetemekkel, melyek a tanári továbbképzéseket szervezik, és az RMPSZ-szel is (többségüknek havi rendszerességgel). A tanfelügyelők vissza-visszatérően hangsúlyozták a magyar szakértők és tanácsadók hiányát az országos szakmai szervezetekben.

A centralista hagyományok által meghatározott paternalista attitűd és a tanfelügyelőség új „szolgáltatói” szerepelvárása közötti feszültség, ellentmondás tükröződik a tanfelügyelőknek az iskolákhoz, iskolaigazgatókhoz, tanárokhoz történő viszonyulásában.

Az új megközelítések érintettekhez történő eljuttatása is a hagyományos csatornákon, hagyományos módszerekkel történik. *„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”*.<sup>60</sup> *„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”*<sup>61</sup>. A viszony a tanfelügyelőségek és iskolák között nagymértékben ambivalens és továbbra is személyfüggő maradt. A viszony kölcsönös jellemzője a felelősség egymás irányában történő hárítása, amit az iskolák részéről a tanfelügyelőségeknek rendszer-hierarchiában betöltött magasabb funkciója, a tanfelügyelők részéről a játéktér túlzott leszabályozottsága legitimál.

A tanfelügyelők fontosnak tartják a szülőkkel történő kapcsolattartást, amit mi sem bizonyít jobban, mint, hogy formálisan is helyet biztosítanak ennek: fogadónapot, órát megjelölve. Arról ugyan nincs adatunk, hogy a szülők milyen mértékben élnek ezzel a lehetőségükkel, hány százalékuk vette valaha is igénybe ezt a „szolgáltatást”, illetve milyen mértékben hat visszahúzó erőként a megtorlástól való félelmük. A szülőknek általában kevés beleszólásuk van az iskolai ügyekbe. Még a szakképzés keretszámainak meghatározásánál is figyelmen kívül maradnak elvárásaik, a tanfelügyelők úgy gondolják, hogy részvételük e döntésben (akár

<sup>60</sup> 5 interjúelemzés, 9 oldal.

<sup>61</sup> 6 interjúelemzés, 13 oldal.

a többiben) mellőzhető, érdekeik képviselését ellátja az igazgató: „a szülőket tulajdonképpen képviseli az igazgató, mert őneki érdeke, hogy minél több gyermeket vonzzon.”<sup>62</sup> E logika szerint tehát az igazgatónak egymással ellentétes érdekeket kellene képviselnie a szakindítások, keretszámok esetén: mint a tantestület része, biztosítani a tanár-kollégák alkalmazásának folyamatosságát (és ennek megfelelő szakokat indítani), ugyanakkor tekintettel lenni a munkaerő-piaci, szülői elvárásokra és ennek megfelelő szakokat indítani. Ez utóbbi szempont érvényesülését az erőforrások szűkössége (felszerelt, korszerű termék, több területen képzett szakemberek), valamint a cégekkel történő gyenge és esetleges kapcsolatok miatt a szakmai gyakorlati helyek biztosítása is megnehezíti.

A „fogyasztói”, leginkább szülői elvárásokról érkező visszajelzések az iskola funkció-váltásának szükségességét tükrözik: „régén viccesen és ironikusan azt mondtam, hogy meg kell szokjuk, hogy mi gyermekmegőrző hely lettünk... A szülőnek az igénye felém 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.”<sup>63</sup> Ebben az értelemben az iskola, mint a szülői felügyelet helyettesítője, a devianciák távol tartásának intézménye jelenik meg. A tanfelügyelők mindezek mellett úgy érzékelik, hogy a szülők többsége elégedett „a tanüggyel”.<sup>64</sup>

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

### *Humán erőforrás kiválasztása*

Az oktatási reformok tekintetében a decentralizációs szándék és az anarchiától való félelem dinamikáját tapasztalhatjuk, ami gyakran újraközpontosításba torkoll. A decentralizációs szándéknak maga az állami bürokrácia az egyik kerékkötője, az oktatási és pénzügyminisztérium tisztségviselői főként egzisztenciális félelmükben (hivataluk esetleges racionalizációja) akadályozzák a reformok gyakorlatba ültetését. A decentralizáció másik kerékkötője az anarchiától való félelem, kételkedés az

<sup>62</sup> 3 interjúelemzés, 30 oldal.

<sup>63</sup> 2 interjúelemzés, 10 oldal.

<sup>64</sup> 4 interjúelemzés, 20 oldal.

ország demokráciájának fejlettségében, félelem attól, hogy amennyiben a döntéshozás helyi szintre tevődik át, szűk körök kezébe kerül a hatalom, ahol a nepotizmus és korrupció virágzását nem lehet már ellenőrizni. A politikai diskurzusokban a decentralizáció ellenzőinek (főként az egykori kommunista diktatúra haszonélvezőinek) érvelésében a lehetséges anarchia előrevetítése a fő meggyőző érv.<sup>65</sup> 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 tegyünk, hogy Romániában még nincs megérve az emberek tudata ahhoz, hogy ezt autonóm módon az igazgatók becsületesen ellássák.”<sup>66</sup>

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

Tanfelügyelői megítélés szerint, az iskolaigazgatók vannak talán leginkább konfrontációknak kitéve, hiszen a minisztériumi és tanfelügyelői számonkérések is őket célozzák. Nekik kell ugyanis megoldani az iskola hétköznapi gazdasági, pénzügyi, adminisztratív jellegű problémáit, a pedagógusok közötti konfliktusokat, de a szülők előtt ők felelnek a gyermekek oktatásáért, testi-lelki épségéért is. „Aki a pofonokat igazán kapja, s a legtöbbet kapja, az az igazgató”.<sup>67</sup> Ezért nemcsak kiváló menedzsereknek, problémamegoldónak, hanem jó pedagógusoknak és az oktatási rendszer kiváló ismerőinek kell lenniük. Mindezek a tényezők azonban nem minden esetben adóttak. A rendszer öröklött tehetetlensége, a több évtizedes hagyományok leképződnek az intézményvezetőkre is. „Domínál az oktatásban, vezetői szinten azon iskolaigazgatók kategóriája, akik azt várják, hogy fentről jön majd valaki, és mindig megmondja, hogy mit kell tennie, vagy döntést kellene, hogy hoznia, de a hozott döntésért fel kell vállalni a felelősséget, és neki ez nem tetszik, és akkor egyszerűen átdobja ezt a más hivatalok udvarára, hogy döntsenek ők és feleljenek ők, mert akkor ő mossa kezeit”.<sup>68</sup>

<sup>65</sup> Lásd erről bővebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatás-politika változásai 1990–2003 között* című doktori disszertáció anyagát. Felsőoktatási Kutatóintézet Könyvtára, Budapest.

<sup>66</sup> 1 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>67</sup> 4 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>68</sup> 5 interjúelemzés, 8 oldal.

### Tanári kinevezés

A centralista hagyományok következtében és a korrupciós lehetőségek kiszűrése céljából a tanárok iskolák közötti „elosztása” a tanfelügyelőségek által szervezett versenyvizsga eredményei alapján történik. „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 érdemtelenül ne mindenféle ismeretségi kör és ilyen-olyan politikai elkötelezettség alapján osztogassák a tanári állásokat, hanem akkor legyen ez nyomon követhető.”<sup>69</sup>

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”<sup>70</sup> „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”<sup>71</sup>

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, hogyan engedjük mi az iskolaigazgatók kezébe a hatalmat, mert visszaélnék vele.”<sup>72</sup>

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

<sup>69</sup> 5 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>70</sup> 5 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>71</sup> 1 interjúelemzés, 7 oldal.

<sup>72</sup> 4 interjúelemzés, 7 oldal.

*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.*<sup>73</sup> Mások, főként az iskolaigazgatók, pozitívan értékelték e lépést, állítva, hogy a saját maguk által megválasztott tanárokkal kedvezőbb volt az iskola lehetősége a minőségi oktatás, egyéni, sajátos arculat kialakítására. Hasonlóan, egyes tanfelügyelők is a minisztériumi bürokráciánál, illetve a törvényhozóknál optimistábbak a helyi közösség önszabályozó képességét illetően: *„biztos lesznek visszaélések az első három évben, amikor le lesz vezetve az iskolához, de kiszűri a közösség ezeket a dolgokat, biztosan ki fogja szűrni*”.<sup>74</sup>

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*”.<sup>75</sup>

A központosított tanári kinevezések nem képesek kezelni a tanárihiány kérdését sem, 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 leginkább piacképes pedagógusok, az idegen nyelv és informatika szakos tanárok hiánya, amit a pedagógus-bérek nagyon alacsony szintje indokol. A magyarlakta vidékeken hiány mutatkozik a magyar nyelvet is ismerő román szakos tanárokból is (erről részletesebben a későbbiekben): *„Ez elég kellemetlen ugyanis, nem azt mondom, mert a politika, s mert ezt elvárják... valóban szükség van, hogy a gyerekeink megtanuljanak románul*”.<sup>76</sup>

### *A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei*

Romániában nem létezik kifejezetten 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, óralátogatással és vizsgatanítás tartásával történik.

<sup>73</sup> 3 interjúelemzés, 19 oldal.

<sup>74</sup> 6 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>75</sup> 3 interjúelemzés, 18 oldal.

<sup>76</sup> 3 interjúelemzés, 17 oldal.

A tanfelügyelők által a pedagógusokkal kapcsolatos legtöbb fennartás azok pszicho-pedagógiai képzettségét érintette: *”pedagógusnak a tudományos (ki)képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült”*,<sup>77</sup> *„a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdjenek a gyerekekkel”*.<sup>78</sup> A vélemények megegyeztek a tekintetben, hogy a tanárképzésben a pszichológiai és pedagógiai készségek és képességek fejlesztésére kellene hangsúlyozottabban összpontosítani. A tanári versenyvizsgán nem a szakmai tudást, hanem az oktatói alkalmasságot kellene számon kérni a jelentkezőkön. A pedagógusokra vonatkozó reformterv egyrészt a kezdő pedagógusok gyakorlati alkalmasságát szeretné megalapozni *„miután elvégezte az egyetemet, legyen egy ilyen praktika, tehát egy ilyen két éves periódus, amikor a pedagógiai képését tökéletesíti, utána vizsgázik, és akkor válhat tanárrá”*.<sup>79</sup> 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”*<sup>80</sup> E mentornak legalább 5–10 éves tapasztalattal és minősített tanári fokozattal kellene rendelkeznie.

Egyes vélemények szerint a tanár-továbbképzés már az egyetemi képzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. Ahogyan a pedagógusok, úgy a tanfelügyelők megtételésében is jól elkülönülnek a különböző továbbképzők, annak függvényében, hogy azt mely intézmény szervezte. Az államilag legkevésbé elismert, nem akkreditált, ezáltal az éves értékelés során nem beszámítható RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonynak *„mindig mindenki úgy jön haza, hogy ott tanultam, ott érdemes volt ...nem találkoztam olyannal, aki úgy jött volna haza, hogy kár volt elmenni”*<sup>81</sup>

A hagyományos egyetemek, vagy tanfelügyelőségek keretében megszervezett továbbképzéseket tartották a leginkább formálisnak, kevésbé hasznosnak, melyen a pedagógusok csak kötelességből, a kreditpontok beszerzése céljából vesznek részt: *„a legtöbb pedagógus sajnos jelen*

77 1 interjúelemzés, 9 oldal.

78 3 interjúelemzés, 13 oldal.

79 3 interjúelemzés, 13 oldal.

80 3 interjúelemzés, 13 oldal.

81 1 interjúelemzés, 13 oldal.



*pillanatban azon igyekszik, hogy essen túl a továbbképzésen, kapja meg a papírt. A papírt és ez lényeg.*<sup>82</sup> Bár voltak olyan nézetek is, hogy az egyetemi központok magasabb színvonalra emelik a továbbképzőt: „*én emlékszem, két továbbképzésen vettem részt ’89 előtt matematikából, ott egész más, ha az ember az egyetemi médiumban, könyvtárban, a laboratóriumban ott van benn, minthogy idejön egy tanár és veszi a krétát, elmondja. Tehát nincs meg az a szellemi hangulat.*”<sup>83</sup> 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*”<sup>84</sup> 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.<sup>85</sup>

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.

### *A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció*

A humán erőforrás minősége szempontjából gondot okoz az iskolaigazgatók számára, hogy a törvény olyan mértékben „szolgáltató-központú”, hogy nincs mód az alkalmatlan tanárok felmentésére, elbocsá-

<sup>82</sup> 1 interjúelemzés, 12 oldal.

<sup>83</sup> 1 interjúelemzés, 11 oldal.

<sup>84</sup> Azonos területen működő szakemberek egymásra vonatkozó véleményezése, bírálata.

<sup>85</sup> A tanártovábbképzőkről lásd bővebben Papp Z. Attila (szerk.): *Kihaszánlatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2005.

tására. „Nem hallottam, hogy pedagógust kidobtunk volna, mert nem tanított jól”,<sup>86</sup> „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”.<sup>87</sup>

A pedagógusi állás biztonsága maximális, úgynevezett „nyugdíjas állás”, csak nagyon kivételes esetben kerül sor elbocsátásra, felmentésre, amikor a szülők szó szerint „fellázadnak” és tömegesen nem engedik gyermekeiket egy adott tanár órájára: „ismert a kolozsvári matektanár esete, mikor a szülők egyszerűen nem léptek sztrájkba, otthon tartották a gyereket”.<sup>88</sup>

Minden a tanári állásra vonatkozó kezdeményezést eddig sikeresen megvívózt a pedagógiai lobby, így már a tanfelügyelőségek szintjén elakadt az a kezdeményezés, amely a végleges (tituláris) tanári állások megszüntetésére és a határozott idejű szerződésekre történő áttérést kezdeményezte. „Én azt ajánlottam már Marga idejében 2000-ben, egy országos tanácskozásnál, szavazat alá bocsátottuk, hogy akkor megszüntessük-e a tituláris (határozatlan idejű – szerző megj.) 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 harmincnolcan ellene”.<sup>89</sup>

A tanfelügyelők a tanárok nagymértékű konzervativizmusáról is beszámoltak, elzárkózásáról az újítások elől, mely lehet a túlterheltségük, a szakma alacsony presztízsének, a motiválatlanság következménye is. Azt is érzékelik, hogy a tanárgenerációk egyre inkább előregednek, a fiatalok odacsábítására, megtartására pedig nincsenek eszközök, ösztönzők „azok az ötven év körüli negyvenöt felüliek, akik már benne vannak és a fizetésük is már azon a nívón van, hogy na már megtudnak normálisan élni, ott már nincsenek mozgások, de a fiatalságot nehezen tudjuk megfogni”.<sup>90</sup> A kontraszelektív mechanizmus működését a tanári állás társadalmi presztízsének és díjazásának csökkenésével indokolták: „a pedagógusi fizetések szintje következtében legyengült erősen a pálya”.<sup>91</sup>

86 1 interjúelemzés, 16 oldal.

87 5 interjúelemzés, 15 oldal.

88 1 interjúelemzés, 16 oldal.

89 5 interjúelemzés, 15 oldal.

90 6 interjúelemzés, 5 oldal.

91 1 interjúelemzés, 9 oldal.

A tanárhiány problémájára sem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak e tekintetben a leghátrányosabb helyzetben: „*Min-denki csak városon akar dolgozni, nem is akármilyen, hanem csak nagyvárosban, csak nagy líceumban, csak elismert líceumban*”.<sup>92</sup> 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 időközben megszűnt az iskola, összevonták vagy más tanárral sikerült betölteni az addig üres pozíciót, másrészt, mert kevés diák vállalta fel az elköteleződést.

A tanárhiány azért is a minőség kárára megy, mert lehetetlenné tesz bármely külső elvárás érvényesítését a leginkább keresett tanárokkal szemben: „*Nekünk van olyan pedagógusunk, akit teljesen kesztyűs kézzel kell kezelni, mert elmegy és nincs, aki tanítson helyette*”.<sup>93</sup>

### *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*”.<sup>94</sup>

A román oktatási rendszer öröklött jellemzője a szigorú szelekció és vizsga-központúság, ahol az oktatás célja mindig egy következő vizsga követelményeinek történő megfelelés. A diákok szelekciója viszonylag korán kezdődik, az első komolyabb vizsgára 14–15 éves életkorban, az általános oktatás zárását követően kerül sor, mely vizsga fontos szerepet játszik a diák további iskolai pályafutásának kijelölésében. Igaz, némely tanfelügyelői megítélés szerint ez a korai szelekció egyre inkább veszít erejéből, mert annyi középiskolás hely van, ahány végzős általános iskolás diák „*akinek egyszer sikerült a vizsgája, az mind bekerül*”<sup>95</sup>

A diákok ösztöndíj-rendszere is átalakulóban van, főként a szakképzés esetében, ahol szerződéses kötésére nyílik lehetőség adott cég és diák

<sup>92</sup> 6 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>93</sup> 1 interjúelemzés, 16 oldal.

<sup>94</sup> 1 interjúelemzés, 21 oldal.

<sup>95</sup> 1 interjúelemzés, 19 oldal.

között, melyek ösztöndíjat biztosítanak a gyermek iskolázásának időtartamára, mellyel szemben az kötelezi magát a cégnél történő munkabaállást 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*”.<sup>96</sup>

### Túlterheltség

A román oktatási rendszer ismeretátadó jellegéből kifolyólag a korosztály érettségéhez mérten hatalmas terheket ró a gyerekekre: „*mint hogyha a huszonegyedik századig felfedezett, begyűjtött összes információt át akarjuk adni a gyerekeknek az iskolán belül*”.<sup>97</sup> A diákok túlterheltsége köztudott, mindenki tisztában van, tanfelügyelők, szülők, tanárok, leginkább természetesen a diákok, akik a maguk bőrén tapasztalják, hogy a hét számkra is közel 40 munkaórából áll.<sup>98</sup> A változtatásnak, e tekintetben, korlátot a minimális elvárásokat illető konszenzushiány, szakmai buzgóság, „*elhivatottság*” szab. Mindenki bele akarja vinni a kedvenc témáit a tantervbe, ami ezzel túlzásfoltta válik.<sup>99</sup> A túlterheltség pedig a tanulás iránti motiváció megszűnéséhez vezethet.<sup>100</sup>

Az átlaghoz képest is nagyobb a terheltség a kisebbségi oktatásban, mert „*a magyar gyerekeknek a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom óraszám-mal 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*”.<sup>101</sup> A túlterheltség, valamint a szakképzett tanárok hiánya sok esetben (főként a szakképzés esetében) a többségi iskolák felé irányítja a szülőket „*Beindultunk 11 gyerekkel ezelőtt két évvel, s a szülők rájöttek, hogy úgyis a többségét a tantárgyagnak románul tanulják, és hát vissza-*

<sup>96</sup> 3 interjúelemzés, 31 oldal.

<sup>97</sup> 5 interjúelemzés, 24 oldal.

<sup>98</sup> Lásd erről részletesebben Papp Z Attila: Időhasználat a romániai magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. *A Hét* 2005/43.

<sup>99</sup> „*A különböző szakmai fórumokon azt tapasztalom, hogy a tanárok nem gyerekekben gondolkoznak, amikor tantervi követelményekről van szó és ezeknek a megállapításáról, hanem egymással szinte versenyeznek abban, hogy ki tud minél többet és okosabban kérni a gyerektől. Észrevétlenül ezáltal újabb meg újabb fogalmakat, információkat lopva be az anyagba*”. Uo.

<sup>100</sup> 5 interjúelemzés, 25 oldal.

<sup>101</sup> 5 interjúelemzés, 24 oldal.

*mentek román osztályokba, mivel ott a vizsga kevesebb, az órák kevesebbek, az érettségén két tantárggyal kevesebb van: a szóbeli, írásbeli magyarból.*<sup>102</sup>

A minisztérium javaslata a kisebbségi gyermekek esélyegyenlőségének biztosítására, illetve terheltségük enyhítésére, hogy két idegen nyelv tanulása helyett csak egyet tesznek kötelezővé, a második 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*”.<sup>103</sup>

Az oktatásból hiányzanak a játékos, fejlesztő foglalkozások, tárgyak „*olyan tantárgyak és olyan foglalkozások, amelyek lehetővé teszik, hogy egy gyerek lazuljon, kikapcsoljon, felfrissüljön és ő ezt nem érzi tehernek*”<sup>104</sup>.

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 tankönyveiket<sup>105</sup> – hátrányosan érinti.<sup>106</sup>

### *Román és magyar nyelv 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*”.<sup>107</sup> A kisebbségi magyar érdekképviselőt – nyelvészekre, szocio-lingvisztikai elméletekre alapozva<sup>108</sup> – szeretné kiharcolni, hogy a magyar anyanyelvű

<sup>102</sup> 6 interjúelemzés, 9 oldal.

<sup>103</sup> 3 interjúelemzés, 30 oldal.

<sup>104</sup> 5 interjúelemzés, 24 oldal.

<sup>105</sup> Az ingyenes tankönyvellátás csak az iskolakötelesség időszakára (egy-tíz osztályra) érvényes.

<sup>106</sup> 4 interjúelemzés, 22 oldal.

<sup>107</sup> 3 interjúelemzés, 17 oldal.

<sup>108</sup> Lásd például: Kontra Miklós (szerk): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelv-politika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2005. Tódor Erika Mária: *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa cărții de știință, Cluj-Napoca, 2005.

gyermekek idegen nyelvként, annak megfelelő tanulási módszertannal tanulhassák a román nyelvet, ezáltal jobban elsajátítva azt, mintha a román anyanyelvű gyermekekkel közös tanterv és tankönyvek, valamint módszertan alapján tennék azt.<sup>109</sup>

A többségi politikai diskurzus ezzel szemben abból indul ki, hogy minden állampolgárnak joga és kötelessége az államnyelv „elsajátítása”.<sup>110</sup> 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: „*En azt szeretném, ha a felmérésnek az lenne a végső kicsengése, hogy nem elég egy-négy osztályos szinten kisebbségi állapotban levő nyelvvoktatást alkalmazni, hanem azt ki kell vinni öt-nyolc osztályra is, tehát idegen nyelvként tanítani a román*”<sup>111</sup>

A székelyföldi megyékben nem a nyelvtanárok pedagógiai csődje áll a folyamat mögött<sup>112</sup> (bár néhány esetben bizonyára az is), hanem egyfajta összetársadalmi szembenállás, elutasító, összekacsintó (szülők és gyermekek, szülők és tanárok között) magatartás is érzékelhető a több évtizede érvényesülő erőszakos többségi nyelvpolitikával szemben.<sup>113</sup> Deklaráltan mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek érdeke, hogy minél jobban elsajátítsák az államnyelvet: „*el kellene várjuk, hogy nekünk minden körülményt biztosítsanak arra, hogy mi megtanuljunk románul. És ez*

<sup>109</sup> Nagy vitát kavart e körben Kontra Miklós *Sült galamb* című tanulmánykötetnek vitaindítója, melyben arra hívja fel a figyelmet, hogy a csak egynyelvű (magyar) felsőoktatás a magyarországi munkaerő-piacra történő kivándorlásra készítet. Kérdés, hogy e politikai kérdéssé emelt nyelvpolitikai probléma milyen mértékben bizonyul indokoltnak, mennyiben a nyelvi kompetenciák a foglalkoztatás és migráció meghatározói, vagy egyéb tényezők, mint amilyen adott diplomás piaci értékének országokénti eltérése, az informális kapcsolathálóok szerepe.

<sup>110</sup> A román nyelv *elsajátításának* minden állampolgárra érvényes kötelezettségét az Oktatási Törvény is kimondta. Az RMDSZ-nek több éves parlamenti munkájába került, míg e tézist sikerült a román nyelv *tanulására* szelídítenie.

<sup>111</sup> 5 interjúelemzés, 25 oldal.

<sup>112</sup> 5 interjúelemzés, 25 oldal.

<sup>113</sup> Hasonló elutasítás figyelhető meg minden olyan esetben ahol egy adott „idegen” nyelvet kötelezővé tettek. A kényszer természetes velejárója az annak történő ellenállás. Példa erre az orosz nyelv oktatásának kudarca Magyarországon.

a szülőknek is ilyen hozzáállása kéne legyen”<sup>114</sup>. A gyakorlatban azonban ezzel ellentétes magatartásminták öröklődnek.

### *Korrupciós mechanizmusok*

Romániában a korrupció alól az oktatás sem képez kivételt. Az urambátyám viszonyok leképződnek a társadalomnak az oktatási alrendszerére is. Megtalálhatók mindenhol, ahol a kivételezés egyéni előnyökhöz juttathat személyeket, kezdve a tanfelügyelők kinevezésénél, melynek ára, mint láthattuk bizonyos fokú „*probléma megoldás*”: „*nézz utána ennek a problémának, vagy annak*”,<sup>115</sup> de felfedezhetjük a hivatalosan versenyvizsgával történő tanári álláshelyek kijelölésében, a diákok középiskolai szelekciója, érettségije hátterében is.

Az interjúalanyok többsége e kérdésben nagyon óvatosan nyilatkozott. Jellemző a probléma tagadása, hátrítása: „*szóbeszédnek voltak és volt, amikor hozzám is visszajutott, bizonyítható, ellenőrizhető bizonyítékok nem voltak, tehát általában az emberek, akik a rendszeren kívül vannak, nagyon szeretnek az oktatásról beszélni, és akkor általános véleményeket mondanak anélkül, hogy rendelkeznének minimális információval, ami esetleg ilyen jellegű megállapítások, vagy következtetések levonására hatalmazza fel őket.*”<sup>116</sup>

A kérdésről, mint mára már letudott, múltbeli jelenségről is könnyebb szót ejteni: „*a katedrát meg lehetett vásárolni, illetve meg lehet vásárolni... attól, aki rendelkezik velük.*”<sup>117</sup>

Előfordult e tény valamilyen formában történő bagatellizálása, szublimálása is „*ilyen, hogy lefizetni valakit, lekenyerezni vagy mit tudom én valamilyen ellenszolgáltatásként valamilyen anyagi juttatáshoz hozzájuttatni nincsen. Egyedüli dolog, amit mi elfogadunk, mert egy csokor virágot vagy egy szál virágot nem illik visszautasítani.*”<sup>118</sup>

Megjelenik a korrupciós ügyeknek egyfajta önigazolásszerű kimagyarázása is, melyben a saját felelősséget csökkenteni szándékozva a rendszer működésképtelenségére vezették vissza a kivételes eseteket: „*abszurd volna elképzelni azt, hogy évente ne lett volna öt-tíz olyan eset, specifikus eset,*

<sup>114</sup> 3 interjúelemzés, 22 oldal.

<sup>115</sup> 3 interjúelemzés, 4 oldal.

<sup>116</sup> 5 interjúelemzés, 16 oldal.

<sup>117</sup> 3 interjúelemzés, 18 oldal.

<sup>118</sup> 5 interjúelemzés, 16 oldal.

amit jó indulattal meg kellett oldani, persze nem úgy, hogy az az oktatás rovására vagy a diák rovására történt volna”.<sup>119</sup>

Más megyék gyakorlatáról szóló megjegyzések nyomán is nyilvánvalóvá válik, hogy általános jelenséggel állunk szemben: „a tapasztalat az, hogy ha néha – és itt legyünk őszinték nem elsősorban Erdélyre gondolok – mondjuk egy igazgató meghatározhat egy bizonyos személycsoportokat, akivel dolgozik, az olyan személy a családból, baráti körből vagy közvetlenebb személyi kapcsolat révén kerül ki”.<sup>120</sup> „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”,<sup>121</sup> „karrierem során legalább, mondjuk legalább 20 olyan főtanfelügyelő, főtanfelügyelő helyettesről tudok, akit fölmentettek, azért mert mondjuk .... tudatos és komolyabb törvénysértést követtek el.”<sup>122</sup>

A korrupció toleráns ösztársadalmi megítélését tükrözi azon tanfelügyelői vélemény, mely szerint: „meg vagyok győződve, hogy az összes társadalmi ág közül azért a tanügy az amelyik a leginkább mentes a korrupciótól, nem mondom hogy nincs, de van korrupció, minden további nélkül, legmagasabb szinttől egészen a legalacsonyabb szintig, de nem olyan mértékű ez ami mondjuk veszélyes lenne, én úgy érzem”.<sup>123</sup>

### *Kisebbségi dimenziók*

A kisebbségi sors általában differenciált problémákat okoz, ezt pedig tovább árnyalja a területi népességmegoszlás. Más a helyzet például ott, ahol adott régióban belül a kisebbség a többség: „azt is elismerik minisztériumi szinten, hogy igenis egy sajátos helyzet van Hargitában vagy akár Kovászna megyében, annak következtében, hogy itt a kisebbség a többség... ami a kisebbségi oktatást illeti, tulajdonképpen, talán mi könnyebb helyzetben vagyunk, mint a marosi vagy a kolozsvári... hogy mindig a magyar oktatásban kellett és kell először gondolkozni, és a román nyelvű oktatást itt úgy kell mi megszerveznünk, ahogy ezt a Maros megyei vagy Bihar megyei magyar oktatás esetében kéne legyen”.<sup>124</sup>

---

119 5 interjúelemzés, 14 oldal.

120 1 interjúelemzés, 5 oldal.

121 6 interjúelemzés, 28 oldal.

122 1 interjúelemzés, 7 oldal.

123 4 interjúelemzés, 4 oldal.

124 3 interjúelemzés, 7 oldal.



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”*.<sup>125</sup>

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 anyagsímeret se, akkor megszűnik az osztály. És akkor marad a nagy pedagógus lelkiismereti kérdés, hogy a másik ötnek esetleg más helységbe kell menni tanulni, mert itt megszűnik az osztály, vagy pedig hagyjuk ezt a kettőt úgy, ahogy van, melléjük tölteléknek és az osztály nem szűnik meg. Ez sokkal nagyobb lelkiismereti kérdés, mint ezt így elképzeljük”*.<sup>126</sup> 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 több magyarságtól ... nekünk öt főváros közelebb van, mint Bukarest”*.<sup>127</sup> Magyarország közelsége a romániai magyar oktatás szempontjából kedvezőtlenül befolyásolja a szülők és diákok iskolaválasztási szándékát *„nekünk kellemtelen sokszor a magyarországi kollégákkal szemben is. Jönnek és mondják, hogy ingyen ösztöndíjat kaptok, gyertek, nem tudom én...”*<sup>128</sup>

### 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.*<sup>129</sup> A székelyföldi

<sup>125</sup> 1 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>126</sup> 1 interjúelemzés, 17 oldal.

<sup>127</sup> 1 interjúelemzés, 38 oldal.

<sup>128</sup> 1 interjúelemzés, 19 oldal.

<sup>129</sup> 3 interjúelemzés, 10 oldal.

magyarok körében talán még szembetűnőbb a romákkal szemben megnyilvánuló diszkrimináció, 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 iskoláztatni őket, és akkor elindult egy pár évvel ezelőtt roma osztályok létrehozatala*”.<sup>130</sup> Bizonyos esetekben a szokásos sztereotípiák is felbukkantak: „*ugyanazok a problémák, mint általában: a nemtörődömség, az igénytelenség, a korai házasság, ez mind-mind benne van a pakliban*”,<sup>131</sup> „*sokan vannak, és nagyon szaporodnak*”.<sup>132</sup>

Nyilvánvaló, hogy a roma diákok integrációja külső nyomásra történtik „*az integráció szükségessé lett*”,<sup>133</sup> ahogyan az egyik interjúalany fogalmaz, de ehhez „*óvodában egy-két évet kellene tényleg őket külön szocializálni, előkészíteni arra, hogy az iskolában már lehessen őket integrálni*”.<sup>134</sup> 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*”.<sup>135</sup> Ez nagymértékben megegyezik a magyarok (esetenként románok) szándékával, így az integrált oktatás európai normáját hallgatólagos együttértés mellett szabotálják el: „*én azt mondtam, hogy ha ennek az az eredménye, hogy minden egyes roma gyereket beiskolázok és megtanul írni-olvasni, számolni és szívesen megy iskolába és a hágyományait 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*”.<sup>136</sup>

A tanfelügyelők többsége felismerte a romák felkarolásában rejlő pályázati lehetőségeket: „*nagy, európai pénzek jelen pillanatban két helyen vannak, a cigányok felzárkóztatásában és a környezetvédelemben*”.<sup>137</sup> A népszámlálási önbevallás szab a lehetőségeknek korlátokat (a romák többsége

130 3 interjúelemzés, 10 oldal

131 4 interjúelemzés, 19 oldal.

132 5 interjúelemzés, 22 oldal.

133 3 interjúelemzés, 12 oldal.

134 3 interjúelemzés, 11 oldal.

135 3 interjúelemzés, 10 oldal.

136 5 interjúelemzés, 23 oldal.

137 1 interjúelemzés, 21 oldal.

magyarnak vagy románnak vallja magát, ezért a települési statisztikában alacsonyabb a számarányuk a valóságosnál) „*cigánynak vallották magukat, egy új iskolát fel tudtunk építeni egy projekttel az idén. A szomszéd faluban, ahol van több száz cigány, egyik sem vallja magát cigánynak, hiába pályáztak, visszatartották, mert a statisztikai adatok szerint, ott nem lakik cigány*”.<sup>138</sup> Az interjúk szintjén megfigyelhettünk egyfajta roma öntudatosodási folyamatot is, amit a magyarok méltatlankodással vesznek tudomásul: „*jött a roma képviselő, hogy nem akármilyen tanítónőt akarnak, hanem olyant, akit a szülők és a gyerekek elfogadnak*.”<sup>139</sup>

A tanfelügyelők megítélése szerint a szociális programok, a „tej-kifli program”, az ingyenes tanszercsomag és a civil szervezetek által biztosított étkeztetési programok sikeresek voltak a roma gyerekek beiskolázása tekintetében.<sup>140</sup> Cinikusabb vélemények szerint a tanszercsomagok tartalma csak a fekete-piaci kínálatot szélesítette.<sup>141</sup>

### *Kisebbségi jövőképek – iskolátlanítás, közösségi iskola*

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

Az egyik interjúalany elmondása szerint „*a tanügyet valahogy úgy képezelem 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*.”<sup>142</sup> Ezért minden változás, újítás és jobbitási 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*”.<sup>143</sup>

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

<sup>138</sup> Uo.

<sup>139</sup> 3 interjúelemzés, 11 oldal.

<sup>140</sup> 5 interjúelemzés, 22 oldal.

<sup>141</sup> Igazgatói interjúban elhangzott vélemény.

<sup>142</sup> 4 interjúelemzés, 2 oldal.

<sup>143</sup> 3 interjúelemzés, 23 oldal.

tak fel.<sup>144</sup> Az 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 találjunk, amit megenged a mostani törvény, de inkább a kiskapuknak a felfedezésére van szükség”.<sup>145</sup> A második lehetséges, meglehetősen borúlátó scenárió a teljes devalválódást vetíti elő, melyet a fent bemutatott tanárhány, a tanárok kiöregedése, fiatalok tanári pályára csábításának sikertelensége okozhat.

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”<sup>146</sup>

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”,<sup>147</sup> másrészt kételkednek abban, hogy képesek-e a szűkös keretektől fenntartani az iskolákat: „az önkormányzatok kell határozzanak, hogy igenis, három iskolát akarunk működtetni, vagy kettőt, vagy egyet.”<sup>148</sup>

A kisebbségi pozitív jövőképhiány egyik oka, hogy a közösségi funkciók változását a tanfelügyelők az „identitásleképző” intézmé-

144 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 iskolátlantításának folyamatát vízionálja azzal, hogy az alternatívák elhárapódzása szétveri vagy dezintegrálja a rendszert (három forgatókönyv: „A piaci modell kiterjedése”; „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom”; „Tanári exodus és a rendszer szétolvadása”). Ld. OECD: *What Schools for the Future?*, 2001.

145 6 interjúelemzés, 4 oldal.

146 4 interjúelemzés, 3 oldal.

147 5 interjúelemzés, 6 oldal.

148 6 interjúelemzés, 4 oldal.

nyek 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 félt az, hogy az a nagy munkásoktól, 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 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”*.<sup>149</sup>

### 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, a hullámzó tendenciát mutató újítások, változtatások, információk akár képzések formájában eljutottak. E szemlélet deklaráltan fogyasztóközpontú, a kivitelezésben azonban a rendszer inerciája által meghatározott. Az oktatási hierarchiában talán a tanfelügyelők és iskolaigazgatók körében érzékelhető leginkább e kettősség, paradoxonok formájában. Az egyik ilyen paradoxon, hogy a tanfelügyelők, annak ellenére, hogy az oktatásirányítási hierarchia kiemelkedő pontját képezik, és ezáltal a centralizáció „haszonélvezői”, a deklarációk szintjén mégis inkább decentralizáció-pártiak. Tehetik, mert a decentralizációnak ebben az ördögi körében – melyben azért virágzik a korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott, és azért leszabályozott, mert fennáll a korrupció lehetősége – kevés esélye van.

A tanfelügyelők minőségkonceptióiban keverednek a hagyományos és „modern” fogyasztóközpontú megközelítések, minimális attitűdbeli változással. Tovább él a bürokratikus és ellenőrző funkció, idealizálódik a tanfelügyelőség közvetítői (feszültség-csökkentő, „ütköző”, „előörs”) szerepköre, háttérben maradnak a szakmaiság, a segítő, tanácsadó funkciók.

---

<sup>149</sup> 4 interjúelemzés, 10 oldal

A szolgáltató jelleget hangsúlyozó oktatás modern felfogása tradicionális kommunikációs csatornákon keresztül „csorog” le az érintettekhez, akik a többi reform-kezdeményezéshez hasonlóan ezt is elutasító fogadtatásban részesítik.

A fogyasztói érdekérvényesítés a tanfelügyelői szinten is kevés játékteret kap. A szülők számára biztosított tanfelügyelői fogadónap csak csepp a tengerben, mely a jogorvoslat tisztségét próbálja ellátni, a függetlenség és elfogulatlanság garanciája nélkül.

A tanfelügyelők többségének jövőképe leképezi a kisebbségi elit negatív jövőképét, mely az egymást között marakodó nemzet halálának képét vetíti elő és az anyanyelvi oktatás felszámolásával, iskolák kiüresedésével számol. Igaz, néhol kihallatszik egy kis remény is: *„ha megtorpanásokkal is, de azért csak előre fogunk haladni”*.<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> 3 interjúelemzés, 23 oldal.