
7. A kutatás főbb tanulságai, avagy miért is cammogunk?

Kutatásunk során igyekeztünk körbejárni a romániai magyar közoktatás néhány fontos szereplőjének (minőségbiztosítási nyelven szólva: a rendszer belső vevőinek) minőségről alkotott fogalmát, koncepcióit. Az elénk táruló kép úgy gondoljuk, nagyon sokszínű, hiszen sok helyen a kutatás eredeti célkitűzéseit mondhatni túlteljesítettük, és kitértünk más adódó problémahalmazra is. Azt gondoljuk ugyanis, hogy bármilyen oktatási minőségről szóló beszédnek, és lehetséges közép- vagy felsőfokú intézményfejlesztésnek, avagy oktatáspolitikai beavatkozásnak számolnia kell az aktuális jogi kerettel, illetve azzal a saját történettel is, amivel a romániai magyar nyelvű oktatás rendelkezik. Szintén fontos tudatában lennünk a tanulói létszámok alakulásával, illetve a várható demográfiai csökkenéssel is. Ehhez nyújt például segítséget az oktatásstatisztikai melléklet, amelyből többek között kiderül az is, hogy 1990-től 2006-ig a magyarul tanuló gyerekek száma mintegy negyedével csökkent,⁴¹² jelenleg – az óvodába iratkozottakkal összesen – alig 180 ezer diákkal számolhatunk, ezekből pedig mintegy 6-7000 érettségizik évente.

Kutatásunk során továbbá megragadtuk az alkalmat, és bizonyos résztémákat behatóbban is megvizsgáltunk: a tanfelügyelők és pedagógusok esetében például nemcsak a minőségről szóló, hanem más aktuális témákkal kapcsolatos véleményeket is összegeztük (pl. korrupció, romakérdés, pedagógusok kiválasztása, az intézmények kapcsolatrendszer stb.). A diákok esetében pedig olyan – akár oktatáspolitikai policyt is megalapozó – témákat is vizsgáltunk, mint például a diákok terheltsége, időhasználat, iskolai teljesítménye, az ifjúsági kultúra jellegzetességei, droghasználat elterjedtsége. A romániai magyar nyelvű felsőoktatás kiterjedése kontextusában úgy gondoljuk, szintén fontos adatokat tartalmaznak a diákok továbbtanulási szokásait regionális és a választott szak, illetve a tanulás nyelve szerinti elemzése is.

A minőségfelfogásról nyert információink azonban mégsem tekinthetők teljesnek, hiszen kimaradt (legalább) három fontos érintett réteg véleménye: a szülőké, a munkakerő-piaci és felsőoktatási szereplőké. Előbbire közvetett módon (a tanárok, diákok véleménye által) kaptunk némi információt, és alább ezt tárgyaljuk is. Az utóbbi kettő vonatkozásában egyrészt olyan közkeletű vélelmeket tudhatnánk felidézni, amelyek azt sugallják, hogy a „mai fiatalok” nincsenek felkészülve sem az életre, sem a felsőfokú intézményben való tanulásra,⁴¹³ másrészt pedig segítségül hívhatjuk egy másik kutatásunk⁴¹⁴ idevágó

⁴¹² Ld. Oktatásstatisztikai melléklet, 23. sz. táblázat.

⁴¹³ Bizonyára az olvasó számára ismeretesebb a felsőoktatási intézmények oktatói körében gyakran hangoztatott vélemények miszerint a „mai hallgatók jóformán sem írni, sem olvasni nem tudnak”, vagy „nagyon gyenge a mai emberanyag” stb. Mindez akár igaz is lehet, ám a felsőoktatás expanziója következtében ez természetesnek mondható, hiszen egyre többen, egyre változatosabb szocio-demográfiai háttérrel kerülnek be az egyetemekre/főiskolákra. Ugyanakkor fontos itt a minőségláncot is végiggondolni, hiszen a jelenleg felsőoktatásba került (gyenge) hallgatók tanárait részben azok az egyetemi tanárok oktatták, akik a mai hallgatók hiányosságait is felelőlegesen viselik.

⁴¹⁴ *A közoktatási rendszerek hatékonyságvizsgálata* című kutatásról van szó. Kutatásvezető intézmény: Határon Túli Oktatásfejlesztésért Programiroda. Kutatás támogatója: Apáczai Közalapítvány, kutatás száma: 615/3. A következő lábjegyzetekben használt idézetek e kutatás keretében 2006. júniusában Kolozsváron készült fókuszcsoportos beszélgetés során hangzottak el.

eredményeit is, miszerint a munkaadói oldal felsőfokú képzésből kikerülőkkel szembeni elvárásai a román nyelv ismerete, egyéb gyakorlatorientált ismeretek, kommunikáció-képesség, csapatmunkában, azaz „élő” szervezetben való munkaképesség.⁴¹⁵ E területeken rendszerint hiányosságokat tapasztalnak, amelynek okát – a munkaadói oldal képviselői szerint – többek között az egyetemi/felsőfokú képzés elméleti jellegében, illetve maguknak az egyetemi tanároknak a tapasztalathiányában,⁴¹⁶ és az ezzel összefüggő valóságidegen habitusában kereshetjük.⁴¹⁷

Tekintsük végig ezek után (ld. 46. sz. táblázat), kutatásunk alapján milyen minőséggel kapcsolatos koncepciókat sikerült beazonosítani, illetve majd nézzük meg azt, hogy e felfogások hogyan rímelnek a kibontakozó román jogi kerettel. Végül megvizsgáljuk, hogy e felfogások leginkább melyik oktatáspolitikai paradigmába illeszthetők.

A kutatás során részletesen megvizsgáltuk az oktatási rendszer három fő szereplőjének minőségi oktatásról alkotott véleményét, illetve közvetett módon a pedagógusok és diákok prizmáján keresztül a szülők véleményét, iskolához való viszonyát is igyekeztünk feltárni. Az interjúk vizsgálatok során (a tanfelügyelők és részben a pedagógusok esetében) módunk volt arra, hogy a minőségi oktatásról alkotott véleményeket lazábban, kötetlenül kifejtsek alanyaink, a kérdőíves vizsgálat során pedig a minőségi oktatást „jó iskolaként” értelmeztük, és ezt a „jó iskolát” egy-két kérdésblokk segítségével operacionalizáltuk.

Némi leegyszerűsítéssel szólva, kijelenthetjük, hogy diszkurzív szinten a legváltozatosabb minőségkonceptióval a (fő)tanfelügyelőknél találkoztunk. A tanfelügyelők esetében ugyanis egyrészt megtaláljuk a hagyományosnak tekinthető, a jó iskolát a sikeres érettségi és felvételi vizsgákkal kifejező véleményt, ugyanakkor itt jelenik meg legmarkánsabban a modern minőségfejlesztési nyelvezet is. Ennek legfőbb oka az, hogy a román oktatási rendszerben éppen jelenleg egy centralizált decentralizáció, azaz felülről irányított decentralizáció megy végbe, és e folyamat során maguknak a tanfelügyelőségeknek a szerepe is átalakul. A változások részeseiként és részben felelőseiként a tanfelügyelők logikus módon magukévá tették a minőségbiztosítási „újnyelvet”, amihez minden bizonyonyal nagy hatással volt az, hogy e személyek kötelező módon több ilyen jellegű képzésen is részt vettek. Ezen új típusú diskurzus egyrészt a decentralizációt, azaz a helyi közösségek oktatási folyamatokban való részvételét, a finanszírozás egy részének önkormányzati hatáskörbe való utalását emeli ki, másrészt pedig az iskola fogyasztóközpontúvá tételét

⁴¹⁵ „Nincsenek meg azok a készségei (*a frissen végzeteknek – szerk. megj.*), amivel egy cégben dolgozó emberhez egyáltalán viszonyulni tudjon. Nem tudja felmérni azt, hogy milyen a cégnek a kultúrája, vagy hogy működnek ott a kapcsolatok, vagy milyen esetleg a felépítése. Hogy egyáltalán milyen részlegek vannak egy cégben, vagy hogyan működik a kommunikáció, ezekre nincs az embereknek ismerete.”

⁴¹⁶ „Azt gondolom, az egyetemi tanárok kellene mégiscsak egy kicsit előremozdítsanak (*ezen a helyzeten – szerk. megj.*). Az egyik legnagyobb gond, hogy az egyetemi tanároknak nincsen semmiféle tapasztalatuk. Az, aki menedzsmentet tanít egy közgáz egyetemen, az nem dolgozott egy cégnél, és nem tanulta meg a saját bőrén azt, hogy mit jelent konkrétan az, hogy menedzseri állás.”

⁴¹⁷ „Nagyon el vannak az egyetemi tanárok. Nagy része egy ilyen elefántcsonttoronyba van elzárva, körbevéve hatalmas nagy könyvekkel, internettel, akármivel, és akkor onnan nem tud kilátni arra, hogy a való világ hogyan működik.”

hozza magával, amely a képzések gyakorlatorientáltságát jelenti, a külső partneri elvárásoknak, igényeknek való megfelelést, avagy az iskolaigazgatók menedzseri funkciójának megerősítését is.

A pedagógusok esetében a kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok egyöntetűen az elitista, hagyományosnak tekinthető koncepciók jelenlétéről árulkodnak. E felfogás szerint a tanfelügyelők esetében is tapasztalt felsőfokú tanulmányok továbbfolytatása jelenti a jó iskola legfontosabb ismérvét. A kérdőíves vizsgálat azonban meggyőzően jelzi, hogy létezik egy másik pedagógus véleményáramlat is, miszerint az iskola valójában szolgáltató tevékenységet kifejtő intézmény (vagy az kellene, hogy legyen).

46. sz. táblázat

<i>Tanfelügyelők</i>	<i>Hagyományos diskurzus</i>	<i>Decentralizáció</i>	<i>Fogyasztóközpontú diskurzus</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Magas továbbtanulási arány Tantárgyversenyeken való részvétel Hatékony „a boldog 70-es évek” 	<ul style="list-style-type: none"> Intézményi autonómia Helyi közösség beleszólása Fejkvóta bevezetése Intézményi konkurrencia 	<ul style="list-style-type: none"> Egyéni elégedettség Alkalmazható tudás Készségek fejlesztése Igazgató menedzseri szerepének növelése
<i>Pedagógusok</i>	<i>Elitista (kérdőív alapján)</i>	<i>Szolgáltató (kérdőív alapján)</i>	<i>Hagyományos diskurzus (interjúk alapján)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Jó iskola: versenyszellem fenntartása Iskola szolgáltató jellegének elutasítása 	<ul style="list-style-type: none"> Iskola szolgáltató jellegének kis mértékű elismerése Versenyszellem enyhe elutasítása 	<ul style="list-style-type: none"> Magas továbbtanulási arány Tantárgyversenyeken való részvétel
<i>Diákok</i>	<i>Látszat-partnerközpontúság</i>		<i>Szelektív differenciálás</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Iskolán belüli partnerkapcsolatok Tanárok differenciált szemléletének elutasítása Kisebbségi elitizmus elfogadása 		<ul style="list-style-type: none"> Tanárok differenciált szemléletének támogatása Az iskolán belüli jó kapcsolatok elutasítása
<i>Szülők (közvetetten)</i>	<i>Hagyományos diskurzus (tanárok szerint)</i>	<i>Hagyományos diskurzus (diákok szerint)</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> Magas továbbtanulási arány Az iskola neveljen is Nemzeti identitás fenntartása részben 	<ul style="list-style-type: none"> Iskola: felkészítsen érettségire, egyetemre Iskola: neveljen Szülői érdektelenség 	

A diákok esetében két, nem egészen letisztult minőségkonceptió uralkodik. Az első dominánsabb (kissé idealizált) vélemény szerint az iskolának olyan kitűnő belső intézményi klímát kellene létrehoznia, ahol a diák és tanár egyaránt elégedett az intézménnyel, a diák-tanár viszony is jó, illetve érdekes iskolán kívüli tevékenységek is zajlanak. Ezzel párhuzamosan – kissé ellentmondó módon – a tanároknak mondhatni egyformán kell tekinteniük minden diákra. Mindez arról árulkodik, hogy a belső partneri kapcsolatok felértékelése nem az egyéni igények figyelembevételével, hanem a tanári szigorúsággal, az iskola normativitásával társul, és ezért neveztük ezt a véleménycsoportot látszat-partner-

központúságnak. Megjegyzendő, hogy kisebb arányban e véleményekhez kapcsolódik az a pedagógusok körében is körülírt beállítódás is, miszerint az a jó iskola, amely a sikeres érettségét, valamint a tantárgyversenyeken való részvételt is biztosítja.

A diákok körében beazonosított másik minőségkonceptió szerint az iskolán belül nem szükségesek a korábban említett idealizált tanár-diák kapcsolatok, és a tanárok igenis differenciáljanak a diákok között: vegyék figyelembe a lemaradók és kiemelkedő teljesítményt nyújtók közötti különbségeket is. E differenciálást azért is neveztük szelektív jellegűnek, mert e véleménycsoport másik jellemzője továbbá az, hogy nagy mértékben elutasítja a külső és belső igények közötti egyensúlykeresést, ami együtt jár a hátrányos helyzetűek vagy a már végzetek negligálásával.

A szülő-iskola kapcsolatok megítélése a diákok és pedagógusok körében is hasonlóan mutatkozik: mindkét csoport azt tartja a szülőkről, hogy elsősorban csak abban érdekeltek, hogy gyerekük sikeresen érettségizzen, és felsőfokú intézménybe kerüljön, illetve még abban, hogy az iskola neveljen is. Az, hogy hogyan zajlik a mindennapi iskolai élet, e két csoport véleményei szerint már kevésbé érdekli a szülőket, ezért számukra az iskola egyre inkább egyfajta feketedobozzá válik, ahová érdemes a gyereket beadni (főleg, ha az intézmény elősegíti a gyerek egyetemre való bejutását is).

Összehasonlítva e főbb felfogásokat, láthatjuk, hogy a minőségkonceptiók mintha két pólus között váltakoznának. Egyik póluson találhatjuk a felsőoktatás expanziója előtt kialakult, a 70-es, 80-as években megszilárdult értelmezést, miszerint a jó iskola az egyetemi továbbtanulás garantált biztosítását jelenti. Ebben az összefüggésben az iskola a gyerek mobilitási pályájának fontos állomása volt, hiszen innen nagyobb valószínűséggel lehetett olyan életpályát tervezni, amely az egyre erőszakosabbá váló diktatúra évtizedeiben nagyobb látszatszabadságot eredményezett. „Egyetemistának” lenni ugyanis akkoriban egyet jelentett valamiféle szabadság érzet megtapasztalásával is. Érdekes tehát, hogy az egész romániai, tehát a magyar nyelvű felsőoktatási rendszer expanziója mellett, e vélekedések továbbra is erőteljesen konzerválódtak. Ha elfogadjuk kötetünk elején taglalt értelmezéseket,⁴¹⁸ ebben a kontextusban valójában nem is az oktatás minőségéről, hanem színvonalról, külső elvárásoknak való megfeleléstről kellene beszélnünk.

Másik póluson – a tanfelügyelők, pedagógusok és a diákok egy részénél – felbukkan a minőség szolgáltatásként való értelmezése is. A tanfelügyelők esetében ez valószínű „munkaköri kötelesség” is, hiszen amint már említettük, Romániában jelenleg zajlik az a decentralizációs kezdeményezés, amelyben ők maguk is érintettek. A pedagógusoknál ez a felfogás feltételezhető, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatból származik, hiszen ez a réteg az, amelyik nap mint nap szembesül egyrészt azokkal a felfokozott szülői elvárásokkal, miszerint a gyerekek „mindenképpen egyetemre kell kerülnie”, másrészt pedig a tanulók reális igényeivel, képességeivel, motivációival. E két oldalról érkező elvárások gyakran kognitív diszonzanciát, illetve a saját munkába való hit megkérdőjelezését, majd pedig a pedagógusi kiegészítő felgyorsulását eredményezhetik. A hagyományos minőségfelfogástól eltérő, a belső partneri kapcsolatok fontosságát hangsúlyozó tanulói

⁴¹⁸ Ld. a 2.2. alfejezetet.

vélemények inkább egyfajta vágyalom projekciójának tekinthetők, mintsem konzisztens, letisztult vélemények.

Kutatásunknak nem volt célja, ám óhatatlanul is felmerült bennünk, hogyan lehetne egy ekkora rendszert megreformálni. Szamba véve a különböző szereplők körében uralkodó főbb felfogásokat, egy ilyen oktatáspolitikai beavatkozást valószínű alulról (intézményi oldalról) és felülről egyszerre kellene elkezdni. A jelenlegi román jogi keret a felülről történő reformálást elkezdte. A minőségbiztosítás közoktatási rendszerbe való bevezetésének és elterjedésének egy-két intézményét⁴¹⁹ már létre is hozták, és az oktatáspolitikai szándék már eljutott a (fő)tanfelügyelők diszkurzív szintjére is, hiszen e réteg formálisan közel áll a döntéshozókhoz, így el kellett sajátítaniuk a decentralizációra, vevőközpontúságra épülő nyelvet. Ám mindennapi gyakorlatuk mintha a régi beidegződések mentén szerveződne. Kérdés, a rendszer mélyrétegeibe mikor és hogyan jut el az újfajta pedagógiai és intézményszervezési, iskolamenedzseri gondolkodásmód és gyakorlat?

Már a főtanfelügyelők egy részénél érződik az ellenállás, hiszen napi gyakorlatukban még ott motoszkálnak a múltbeli beidegződések. Míg a köztes szintnek tekinthető főtanfelügyelőknél látványosabb a változás, addig a pedagógusok és iskolák esetében sokkal nehezebb (lenne) a változásokat lefolytatni, hiszen funkcióikból adódóan és hagyományosan is a pedagógusi réteg az egyik legellenállóbb szféra. És ha ehhez még hozzávesszük, hogy állandóan alulfinanszírozásról, illetve a pedagógusbérek alacsony szintjéről érkeznek hírek, akkor érezhető, hogy e réteg változások bevezetése melletti motivációja nem lehet magas. Gondolatmenetünket, ha kizárólag csak a romániai magyar oktatási alrendszerre vonatkoztatjuk, három nagyon fontos kérdés még felmerülhet.

Egyrészt korábban is megállapítottuk már azt, hogy az oktatással kapcsolatos országos jellegű kutatásokból és fejlesztésekből rendszerint kimaradnak a magyar anyanyelven oktató iskolák, elsősorban azért, mert nincsenek (vagy csak elvétve vannak) magyar szakemberek, szakértők, kutatók, fejlesztők a bukaresti központi intézményekben. Márpedig láttuk azt is, a változtatási, decentralizációs szándékok Romániában fentről, centralizálva indulnak.

Másodsorban az oktatási rendszer fejlesztése a következő években nagyrészt az EU strukturális alapjaiból fog megvalósulni. Kérdés tehát az is, hogy ezen alapok elérésére mennyire vannak felkészülve a magyar nyelvű iskolák? Ha nem sikerül e forrásokra rácsatlakozni, a magyar iskolák ilyen szempontból is le fognak maradni a többségi intézményektől.

Harmadrészt az oktatási rendszer változásainak kulcskérdése, hogy a reformszándékok hogyan jutnak el az intézmények szintjére. Kérdés továbbá tehát az is, hogy ki tudnak-e alakulni azok a szakértői, pedagógiai szakszolgáltatói, tanácsadói rétegek, illetve azok az iskolaközi, iskola – tanácsadói, iskola és más (közigazgatási, gazdasági, banki stb.) intézmények közötti együttműködési formák, amelyek érdemben tudnak majd segí-

⁴¹⁹ Láttuk, ezek közül a legfontosabb az ARACIP.

teni a magyar nyelven oktató iskolák számára a pályázatok elkészítésében, a képzések és más szakprojektek megvalósításában.

A nagy kérdés végül pedig az, hogy sikerül-e a kötetben meglehetősen részletesen, ám korántsem kimerítően leírt szintek, szereplők és attitűdjeik mellett a romániai magyar oktatásban olyan minőségkonceptiókat meghonosítani, amelyek az egész rendszer megújítását hoznák magukkal? Van-e szándék, és ha igen, hogyan lehetne megvalósítani, hogy az iskola egy adott helyi közösségé, netán kistérségé, régióé legyen? Kérdéseink, noha retorikusnak tűnnek, nem azok. Választ azonban nem tudunk/nem akarunk adni. A kötet főcíme egyfajta válasz is lehetne az ilyen típusú kérdésekre, ám a szerzők – egyébként egyik interjúalany hasonlatából ihletődve – csak annyit szerettek volna jelezni, hogy a romániai magyar oktatás fejlesztését lassú, nagyon lassú folyamatként tudják csak elképzelni.