

Biró A. Zoltán – Bodó Julianna – Gagyi József,
– Túros Endre

A túlélés vonzásában

Helyzetelemző tanulmány a romániai magyar oktatási/nevelési szerkezetéről

Az alábbi helyzetelemző tanulmány a Collegium Transsylvanicum Alapítvány felkérésére készült az 1994 május – július közti időszakban. Tárgya a romániai magyar oktatási/nevelési szerkezet (a továbbiakban: Szerkezet) azon komponenseinek, működési módozatainak elemzése, amelyek ma egy stratégiai jellegű fejlesztési koncepció számára felhasználhatóknak mutatkoznak. Ugyanakkor kísérletet teszünk arra is, hogy a Szerkezet jellegéből, működéséből egyértelműen következő stratégiai konzekvenciákra kitérjünk. A helyzetelemző tanulmány a KAM tagjainak tapasztalatait, értelmezéseit fogja egybe, kiegészítve azoknak a kontrollvizsgálatoknak és ellenőrzéseknek az eredményeivel, amelyek a rendelkezésünkre álló két hónap alatt elvégezhetőek voltak.

A tanulmány négy részből épül fel:

- I. A Szerkezet mai állapotának jellemzése**
- II. A tartalmi visszaesés formáiról és okairól**
- III. A Szerkezet a Társadalom szemszögéből**
- IV. Stratégiai természetű megjegyzések**

A tanulmány elsősorban a romániai magyar iskolarendszert és a romániai magyar társadalmat általában ismerő szakemberek számára készült, ezért nagyrészt tézisszerű megállapításokat tartalmaz. A Collegium Transsylvanicum Alapítvánnyal kötött megállapodás alapján feladatunknak tekintjük az egyes szövegrészek, illetve megállapítások bővebb kifejtését vagy indoklását, amennyiben erre igény mutatkozik.

* * *

Bevezető megjegyzésként a **Szerkezet egy olyan kulcsfontosságú jellemzőjére** szeretnénk felhívni a figyelmet, amely alapvetően meghatározza a jelen tanulmány hangnemét, témakezelését, valamint a benne foglaltak utólagos sorsát. Ezt a jellemzőt a következőképpen definiálhatjuk: **a Szerkezet túlzottan centrális helye és kiemelten ideologikus jellege folytán mindmáig nem alakulhatott ki a reális helyzettel való szembenézés társadalmi konstellációja.** 1989 után a Szerkezetben sok változás történt, de ezeknek a változásoknak a megközelítőleg reális definiálása vagy elemzése nem rendelkezik legitimitással. A pozitív tartalmú változásokat a metaforikus, reprezentatív jellegű túlértékelés nyelvezete takarja el, a negatív tartalmú változásokat hallgatólagos tabu övezi. **A reálisabb megközelítésre törekvő beszéd sérti a reprezentatív, metaforikus diszkurzust. Ez a helyzet kétségkívül összefüggésben van azzal, hogy a nem eléggé stabil közéleti szerepek, intézmények számára az iskoláról való beszélés igen fontos önlegitimációs eszköz. Mindebből az következik, hogy semmiféle stratégiai elképzelés kidolgozására nincs esély addig, amíg meg nem teremődik az oktatási/nevelési szerkezetről való szakmai beszélés bár korlátozott társadalmi érvényessége.** Tanulmányunk – mint reálisabb megközelítésekre törekvő szakmai beszéd – önmagában nem termeli ezt a társadalmi érvényességet. Olyan keretnek, fórumnak kell létrejönnie, amely elsősorban nem a szöveg tartalmi üzenetének, hanem a szakmai beszélés formájának nyújthat társadalmi érvényességet.

I. A Szerkezet mai állapotának jellemzése

1.

1989 után a Szerkezetnek az országos oktatási/nevelési szerkezethez (romániai országos oktatási/nevelési rendszer) való viszonya lényegesen módosult. Korábban nagyon erős volt az adminisztratív függés, az ellenőrzési rendszer, rendkívül szabályozott volt az információáramlás fentről lefele, s ebben a helyzetben a Szerkezet számára a rejtett szembenállás vélt vagy valós mindennapi apró győzelmei jelentették a saját identitást. Ma ez a viszony alapvetően más. Az adminisztratív/pénzügyi függés ma látszólag sokkal erősebb, a centralizáció nagyobb fokú (pl. teljes pénzügyi centralizáció). Az Oktatási Minisztérium azonban gyakorlatilag nem

használja ki ezt a központosított hatalmat. Gyakorlatilag megszűnt az információáramoltatás, a központi döntéseket a helyi tiltakozások függvényében megváltoztatják, a központi ellenőrzésnek nincs különösebb jelentősége, szétesett a továbbképzési rendszer. A változás lényeges mozzanata másfelől az, hogy a Szerkezet oldalán a központi hatalmat szinte nemlétezőnek tekintik. Tanárok, iskolák, régiók úgymond „mentálisan felszabadultak” a központ nyomása alól. Bár nem teljesen független, egy magyar iskola abban az illúzióban élhet, hogy nem szólnak bele igazán a mindennapi ügyeibe. A mentális felszabadulás, a relatív függetlenség érzése vezetett ahhoz, hogy ma romániai magyar oktatási/nevelési szerkezetről lehessen beszélni. Jogilag, adminisztratív szempontból nincsen ilyen szerkezet, mentálisan azonban van. Erre a mentálisan létező szerkezetre játszott rá a politikai és a sajtónyelv, egy olyan metaforikus konstrukciót teremtve, amelynek összetevőit, összetevőinek reális társadalmi kiterjedését és súlyát nagyon nehéz meghatározni. **Ma romániai magyar oktatási/nevelési szerkezet van, de különbséget kell tennünk a társadalmi nyilvánosságban kreált metaforikus változata, és a ténylegesen létező változata között. Megállapításaink a ténylegesen létező entitásra vonatkoznak.**

2.

Föltehetően a Szerkezet relatív önállóságra törekvésének a következménye az, hogy az infrastruktúra és a benne folyó munka talán soha nem vált el ennyire egymástól. **A hardwer/softwer fogalompárt használva azt mondhatjuk, hogy míg az infrastruktúra terén jelentős bővülések mutatkoztak az elmúlt négy év folyamán, addig a softwer szerepét betöltő oktatói/nevelői tevékenységben nagy visszaesést lehet tapasztalni.** Új iskolák, új osztályok indultak, új tantárgyakat kezdtek tanítani, új programok és tankönyvek jelentek meg, ez a formai kiteljesedés azonban jelentős tartalmi visszaeséssel járt. Erre a tartalmi visszaesésre külön fejezetben fogunk kitérni.

A hardwer (a keretek) bővülése négy tényezővel kapcsolatos: az 1989 előtti szerkezeti egyneműsítésre adott ellenreakció; a külföldi támogatások gyors és látványos hasznosítására irányuló törekvés; a társadalmi tér magyar intézményekkel való „kitöltésének” szándéka; szakmai vagy politikai érdekcsoportok pozíciószerezési igyekezete intézményalapítás révén. A négy tényező közül egy sem olyan természetű, hogy kedvezhetne a tartalmi kérdésekre való figyelésnek, mindenik a rövid távú tervezés elvét követi. E tényezők működése révén tényleges tartalmi koncepciók

nélkül indítottak be egész sor új intézményt, oktatási formát, programot, a tartalmi elgondolás pedig nagyjából az alapítás vagy a indítás reprezentatív fölmutatására szorítkozott. Igen kevés kivételtől eltekintve oktatási/nevelési stratégiával ma sem rendelkeznek, sőt nagyobb részük világosan megfogalmazott, átgondolt pedagógiai célkitűzésekkel sem. Nem is beszélve azokról, amelyeknek fenntartása csak ideig-óráig biztosított. **Az esetek többségében a látványosan beindított új intézmény várható fenntartási gondjai a tartalmi kérdéseket még hosszú távra kiiktatják.**

3.

Részben az 1989 előtt felhalmozódott infrastrukturális fogyatékoságok, részben pedig a mai bővítési, kiterjesztési igyekezetek okán **a Szerkezet felhalmozási igénye rendkívül nagy. Korlátlan mennyiségben képes elnyelni pénzt, oktatási eszközt, információt, kapcsolatot, szervezési kompetenciát, mégpedig anélkül, hogy ezeknek a befektetéseknek a hatása érdemben megmutatkoznék.** Műszaki eszközök, könyvek, információk, kapcsolatok sokasága tűnt el gyakorlatilag nyomtalanul a Szerkezetben. A felhalmozási igényt növeli az is, hogy rendszerint egy intézményben sem a futtatott programokhoz rendelik a befektetéseket vagy az adomány kéréseket, hanem a felhalmozási, birtoklási vágy kielégítéséhez. Ezért a legtöbb befektetés nem produktív, az adományként kapott modem műszaki eszközök kihasználtsági foka alacsony (rosszabb esetben porosodnak, meghibásodva állnak, vagy éppen egyéni érdekeket szolgálnak). Amint azt a későbbiekben is látni fogjuk, a Szerkezet ma alapvetően kontraproduktív beállítottságú, ezért nem véletlen, hogy az adományok és beszerzések nem indítanak el saját belső folyamatokat.

4.

Ha kissé közelebbről megnézzük a Szerkezet fentebb jelzett formai bővülését, akkor azt tapasztaljuk, hogy a korábban egységes Szerkezet nagyon sajátos, sok konklúziót kínáló tagolódásával állunk szemközt. **Az 1989 utáni tagolódás nagyon röviden úgy fogalmazható meg, hogy nem strukturális átrendeződés zajlik, hanem kis részek folyamatosan megfigyelhető leválása és megerősödése.** Maga a Szerkezet sem regionális szinten, sem életkori vagy képzési típusok mentén nem kezdett tagolódni, legfeljebb névleges tagolódás történt. Még az elemi, az általános, illetve a líceumi oktatás általános célrendszere, eszközrendszere, módszertani gyakorlata sem definiálódott külön-külön. Külön útra vállalkozott

viszont itt egy iskola, ott egy kisebb pedagóguscsoport vagy egy-egy magányos pedagógus. Ezek a leszakadó kis részek (amelyek adminisztratív/jogi szempontból többnyire a Szerkezet részei maradtak) megpróbálták külön útra lépni, több-kevesebb sikerrel. Elkezdtek valami mást. Pl. iskolaműködtetési stratégiát, módszertani kísérletet, nevelési mozgalmat, átgondolt infrastruktúraépítési kísérletbe fogtak (bentlakás, egyetemi távoktatási program, magánóvoda, egyházi iskola stb.). Egyfajta „**modernizációs szigetek**”-ké váltak (vö. Tamás Pál, Gyekiczky Tamás). Ezekről a modernizációs szigetekről a következőket lehet elmondani:

- a Szerkezet egészéhez viszonyítva számuk kicsi
- inkább a tömbmagyarságban jelentkeznek
- a Szerkezet egészéhez viszonyítva deviáns formának minősülnek. Létezhetnek, de nincs igazi legitimitásuk. A jóval nagyobb és erősebb Szerkezet átmeneti, megtúrt kísérletként kezeli őket.
- számolnak a visszalépés lehetőségével, nem távolodnak el túlságosan, nem mennek el a szakításig vagy a Szerkezettel való nyílt konfrontációig
- erőteljes új formai kísérletként jelennek meg, de sem eszközeik, sem koncepciójuk nem teszi lehetővé azt, hogy saját lábra álljanak. Konceptuális és anyagi természetű gyengeségeik okán elsősorban a Szerkezettől „szívják el” azt, amire szükségük van. Egy új főiskolai távoktatási forma például a szakmai kompetenciát, a működtetési habitust egyaránt a létező középiskolai szerkezetből vonja el.
- rendkívül gyengék a menedzsment síkján. Induláskor, rövid távon mégis sikeresek, mert hosszú évek alatt felhalmozódott társadalmi igényt elégítenek ki.
- a modernizációs szigetek létrejötte az utóbbi egy-két évben csökkenő tendenciát mutat. A nagyobb léptékű kísérletek esetében (pl. egy iskola keretében külön intézményműködtetési modell elkezdése) a Szerkezethez való újbóli adaptálódás jelei is kimutathatók.

(Megj. A modernizációs szigetektől meg kell különböztetnünk azokat az alapítványi kísérleteket, amelyek alkalmi tanfolyamok, nyári táborok stb. formájában próbálnak oktatói/nevelői munkát végezni. Ezek a kísérletek – igen-igen kevés kivételtől eltekintve – elsősorban pénzköltési alkalmak, oktatás ürügyén. Rosszabb esetben politikai/ideológiai reklámok. Közéleti szempontból lehet akár nagyon fontos szerepük is, de ez más terület, nem tartozik témánkhoz.)

5.

Említettük, hogy a hardverbővítési kísérletek egy része mögött regionális, lokális, intézményi érdekcsoportok állnak. Ezen csoportok rövid jellemzése mintegy előrevetíti a létrehozott új szerkezetek pályáját. A nagyobb léptékű, új intézményt létrehozó kísérletek (új iskolák, főiskolai vagy népfőiskolai programok beindítása, országos hálózat megteremtése stb) az idősebb generációhoz kötődnek. Azokhoz, akik 1989 után úgy érezték, hogy a Szerkezeten belül nem jutott számukra megfelelő súlyú társadalmi pozíció. Egyéni „modernizációs szigeteket” a fiatalabb óvónők, tanítónők teremtettek. Az első csoport erősebb, de stratégiateremtő és menedzseri kompetenciája erősen megkérdőjelezhető. A második csoport „szigetei” sokkal több szakmai kompetenciát tartalmaznak, de ezek a konstrukciók, mint egyéni kísérletek, több szempontból is roppant törekenyek. **Stratégiaépítésre hajlamos, menedzseri képességgel rendelkező ember csak alig néhány áll a hardverbővítési kísérletek élén. Az egyházi kísérleteket pedig egyértelműen a kompetenciahiány jellemzi. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a szóbanforgó kísérletek hosszabb távon várhatóan nem tudnak megállni a saját lábukon. Támogatásukra stratégiát kell kidolgozni, amennyiben a modernizációs szigetek létrejöttének és megerősítésének modelljét járható útként fogjuk fel.** Ezzel kapcsolatos javaslatainkat lásd. a Stratégiai javaslatok c. fejezetben.

6.

A Szerkezetről beszélők körében evidenciaként kezelik azt a tényt, hogy szórványhelyzetben a magyar nyelven tanulók száma csökken, az intézmények gyengülnek vagy megszűnnek. Ezt a folyamatot az állami iskolapolitika 1989 előtt siettetette. A beindult folyamat 1989 után nem állt meg. Miközben a hardwer rész sok ponton erősödött, szórványhelyzetben ellenkező folyamat megy végbe. Az oktatási hálózat szórványbeli degradálódását általában az asszimiláció fokmérőjének tartják.

Valójában itt egy nem túlságosan bonyolult jelenséggel állunk szemközt, amelynek a Szerkezet inkább elszenvedője, mintsem cselekvő részese. A magyar iskolától való elfordulás nyilván gyengíti a Szerkezetet, azt azonban beláthatjuk, hogy sem a magyar nyelvű oktatási intézmény léte, sem ennek a létezésnek a megideologizálása nem elegendő ahhoz, hogy trendszerűen megváltoztassa az elfordulást. Az ok az, hogy az adott vidékén vagy helységben a szóbanforgó magyar intézménynek a helyi társadalom szemében nincs kellő súlyú társadalmi érvényessége. A helyzet paradoxona az, hogy

az iskolaválasztás túlideologizálása tulajdonképpen csökkenti az intézmény amúgyis alacsony társadalmi relevanciáját. Ez esetben nyilvánvaló, hogy nem pedagógiai kérdéssel állunk szemközt. **Amennyiben foglalkoztat a Szerkezet szórványbeli degradálódása, akkor a lokális társadalom-iskola viszonyban kell azt a komponenst megváltoztatni, amely a lokális társadalom oldalán a relevancia mértékét hordozza** (lásd Stratégiai javaslatok).

7.

A Szerkezeten belül a felsőoktatás jelentős mértékben túlfejlesztett. Az államilag biztosított keretek mellett magánegyetemek, távoktatási programok, egyházi főiskolák működnek, s jelentős a külföldön tanulók száma is, akik valamilyen szálon (pl. Bolyai Társaság) a Szerkezet részei. A hallgatók felvételénél gyakorlatilag nincs komolyabb szűrés (a felhozható példák egyszerűen ijesztőek), menet közben nincs komolyabb belső szelekció, a képzés színvonala – számos ok miatt – igen sok kívánnivalót hagy maga után. A Szerkezet felsőoktatási része ma gyakorlatilag csak diplomagyártás. Az állami keretekben a képzés komolyabb, de nincs érdemleges, a holnapi szakemberigényekre ráfelelő profilváltás. A magán- és távoktatási szektorban kedvezőbb a kínálat, a színvonal viszont alacsony. A távoktatási programok (Kézdivásárhely, Csíkszereda, Gyergyószentmiklós, Székelyudvarhely, most indul Sepsiszentgyörgyön is) rekrutációs politikája, képzési stratégiája általában messze a lehetőségek alatt marad.

8.

Az általános iskola utáni, középfokú szakmai képzésre ma Romániában általában nincs kivitelezhető elgondolás. A gazdasági szerkezet mai állapotának ismeretében egyszerűen lehetetlen szakmai képzést tervezni, hiszen senki nem tudja, hogy egyáltalán milyen ipar lesz, s a vélhetően létrejövő ipar milyen színvonalon fog dolgozni, milyen szakmunkásokat igényel majd.

Ebben a helyzetben az újraindult, egy szakmára irányuló, rész-speciálizálást kínáló képzés több mint anakronisztikus. Ilyen típusú képzést legfeljebb olyan nagyvállalatok folytathatnának, amelyek jól definiált munkafeladatokra képeznek saját szakmunkásokat. Ilyen vállalatok azonban nincsenek sehol. Célszerűbbnek mutatkoznak a szolgáltatói szektorhoz kapcsolódó szakmák, ezek részaránya a képzésben azonban kicsi. Több mint bizonyos például, hogy a tömbmagyar vidékeken szakmát tanuló fiataloknak valahol máshol kell majd munkát keresniük. Egyelőre a „kétkezi” munkák mítosza

tartja magát, elsősorban azért, mert ezen szakmák képviselői ma sikeresen vállalhatnak külföldön bér munkát. **A sokoldalúbb, utólagos váltásra is lehetőséget adó képzésre ma nem jelentkezik sem társadalmi igény, sem képzési keret.**

9.

A hardver/softver rész közti távolság mértékét, a Szerkezet egyre jobban kihangsúlyozódó belső ambivalenciáját talán a továbbképzési rendszer felemássága mutatja a legjobban. A korábbi, központosított továbbképzési rendszer gyakorlatilag szétesett. Hatékonysága nem volt jelentős, szerepe az volt, hogy egy formális számonkérési rendszer mezében keretet adott a Szerkezetben belüli mozgásoknak.

1989 után új keretek sokasága jött létre a továbbképzés terén, elsősorban a magyarországi tanfolyamok, szabadegyetemek stb. révén. Új kapcsolatok szövődtek, a pedagógusok sok új információhoz jutottak. **Négy év után azonban azt lehet elmondani, hogy mindez nem volt több a lehetőségek fölvilágosításánál.** Ezek az információk, tapasztalatok stb. nem kerültek bele a Szerkezetbe. Még az egyéni oktatási/nevelési gyakorlatban is csak igen ritkán mutatható ki a hatásuk. Óvónők, tanítónők egyéni munkájában találkozhatunk néha ennek a szabadosabb továbbképzési rendszernek a hatásaival (ők jelentik a már említett egyéni „modernizációs szigeteket”). A Szerkezet országos, regionális és helyi intézményeiben gyakorlatilag nem mutatható ki a sokkal modernebb és pragmatikusabb oktatási/nevelési szerkezettel való találkozás hatása, s a képzési programok hatása még kevésbé. Nyilván lehet arra hivatkozni, hogy kevés volt ez a három-négy év, de ugyanakkor azt is el lehet mondani, hogy a szakmai keretben induló kapcsolatok sok esetben egyáltalán nem váltak szakmaivá, a magasabb színvonalú szerkezettel való találkozás pedig inkább elbizonytalanodást avagy ellenreakciókat váltott ki, mintsem modellkövetést vagy adaptálást. **A keret tehát létrejöhet, működhet, sikeresnek mutathatja magát, miközben a tartalmi rész mellékvágányra szorul. Ami mindenképpen kimutatható ezen a területen is: a kompetencia-, és stratégiahiány. S természetesen az a nagyon erős hit, hogy a létrehozott keret önmagától is működni fog.**

10.

A Szerkezet egésze nagymértékben atomizált. Nincsenek csatornák a vízszintes információáramlásra. Nem lehet tudni, hogy mi történik a másik faluban, a másik városban, a másik

iskolában. Ez korábban nem volt fontos, hiszen minden értelmes elképzelést el kellett rejteni. Ma azonban, amikor az egyes intézményeknek egyre fokozottabb mértékben kell a saját lábukra állniuk, egyre több dolgot kell saját maguknak kitalálniuk, az intézményi menedzsment körébe sorolható információk cseréje rendkívül hasznos lehetne. Olyan elemi ismeretek terén mutatkoznak például hiányok, mint a non-profit szféra lehetőségeinek hasznosítása. **Rendkívül hasznos lenne az olyan horizontális kapcsolatháló, amely a működő modernizációs szigetekről tájékoztatna más intézményeket. Az iskolaügy hangsúlyozottan ideologikus jellege, etnikai és politikai megterheltsége amúgy is akadályozza, hogy a mindennapi pragmatikus információk létjogosultságot nyerjenek, forgalmazhatóságuk hiánya azonban végképp megkérdőjelezi a hasznosságukat.**

Bár a pedagógustársadalom szervezettsége Romániában hangsúlyozottan gyenge, az elmúlt években ezen a téren előrelépés mutatkozik. Egyrészt folyamatosan működött a „magyar” érdekek védelme, másrészt 1993–94-ben periodikusan jelentkezett a szakmai érdekvédelmi mozgalom a központi adminisztráció ellenében. Ez a kettős gyakorlat mind szórványvidéken, mind pedig a tömbmagyar vidékeken pozitívan befolyásolta az önszerveződést. Az így kitermelődött, bár egyelőre még nem túl jelentős szerveződési potenciál esélyt ad arra, hogy a Szerkezeten belül „saját”, horizontális rendszerek alakuljanak ki.

11.

A Szerkezeten belüli kapcsolatok hiánya tulajdonképpen identitáskrizist termel. Az 1989 utáni „felszabadulás”, a minisztériumtól és az országos oktatási struktúrától való viszonylagos függetlenedés kialakította azt a mentális képet, hogy a Szerkezet önálló, saját lábon álló entitás, vagy legalábbis rövidesen azzá válik. Az elmúlt négy évben a romániai magyar politikai mező valamint a médiák diszkurzusa mintegy életben tartotta, árnyalta, újradefiniálta ezt a mentális képet. Ma a Szerkezethez tartozó sok szakember számára egyre aktuálisabb a kérdés, hogy létezik-e, fog-e létezni ez a relative független entitás. Nagy bizonytalanság van a tekintetben, hogy milyen síkon és milyen mértékben fog ide (romániai oktatási szerkezet) meg oda (magyarországi oktatási szerkezet) tartozni, mennyire fog függeni az egyik illetve a másik nagyobb szerkezettől, és a kétféle nagyobb szerkezethez való kapcsolódás között mi lesz majd a saját identitása. Honnan, milyen formában jönnek pénzek, információk, számonkérések, melyik nagyobb szerkezet milyen

mértékben kínál fel kapcsolatokat, szakmai továbblépési lehetőségeket stb.

Ezek a kérdések ma pragmatikus, utilitarisztikus formában fogalmazódnak meg, valójában azonban a Szerkezethez tartozók komoly identitásgondja rejlik a pragmatikusnak tetsző kérdések mélyén. Az egész szerkezet (mind felépítésében, mind működésében) mélyen ambivalens, s ma nincsenek kézzelfogható bizonyosságok sem az ambivalencia várható feloldására, sem szerkezeti kikristályosodására vonatkozóan. Ez a belső identitáskriszis a kivárás, a halogatás, a rövidtávú taktikázás stratégiáját helyezi előtérbe a Szerkezet működtetésére, átépítésére irányuló stratégiák helyett. A keretbővítés lendülete ebben az értelemben gyakorlatilag csak álca, az adott helyzet be-, illetve túlbiztosításának igyekezete.

12.

Ellentétben a köztudatban és a politikai mezőben forgalmazódó véleményekkel, az elmondottak alapján azt fogalmazhatjuk meg, hogy a romániai magyar oktatási/nevelési szerkezet alapvető gondjai ma két típusba sorolhatók. Egyrészt legitimációs gondok, amennyiben magának a Szerkezetnek nincsen egy érzékelhető működési trendje, irányultsága. Ez termeli a kiváró, lebegtető magatartásokat. A gondok másik csoportja pedig az általános kompetenciahiányhoz kapcsolódik, amennyiben a Szerkezet nem rendelkezik olyan belső anyagi/szellemi, illetve szervezési erőforrásokkal, amelyek a Szerkezetre kiható folyamatokat indíthatnának el. Ezek az erőforrások csak kívülről vihetők be a Szerkezetbe, ellenkező esetben a ma még mentális síkon létező Szerkezet részegységekre esik szét.

II. A tartalmi visszaesés formáiról és okairól

1.

Teljes bizonyossággal állítható, hogy az elmúlt négy év során a Szerkezet elindulhatott volna a tartalmi reform útján, annak ellenére is, hogy sok szállal kötődik a stagnáló országos szerkezethez. Olyan négy év volt ez (s tanügyi törvény hiányában még a következő tanév is ilyen lesz), amikor szinte senki nem szólt bele az iskolák mindennapi életének a megszervezésébe, az ajtón belül zajló oktatói munkába. Bármilyen iskolai tevékenységet meg lehetett szervezni, ha akadt arra vállalkozó, s még pénz is került ilyen célokra. Tanári kézikönyvek, oktatási segédanyagok sorát

lehetett volna összeállítani és forgalmazni, kísérleti programokat lehetett volna beindítani. **A megfogalmazott célok, a szándékok, a befektetett pénzek ellenére tartalmi visszaesés következett be. Ennek egyik oka – mint jeleztük az előző fejezetben – a Szerkezet belső kompetenciahiánya. Rendkívül jelentős szerepet játszott azonban ebben a tartalmi visszaesésben magának a Szerkezetnek a működési módja.**

Ez a működési mód részben az 1989 előtti időszakból örökölt, részben új komponensekből áll össze. A továbbiakban azokat vesszük számba, amelyek fontosabb szerepet játszottak a tartalmi visszaesés kitermelésében.

2.

A Szerkezetben belül a legfontosabb változás az volt, hogy szétesett az egyes intézményeken belüli oktatási/nevelési folyamat kontextusa. Eltávolodott és elhomályosult az oktatási célok rendszere; a módszerek alkalmazásának helye, értéke, formája relativizálódott; megkérdőjeleződött az iskolai előrehaladás lépcsőzetes rendje; átféremódult és lebegővé vált a tartályok súlya; összekuszálódott az iskolai élet folyása; relativizálódott a belső intézményi szerepek, viszonyok, tevékenységek hierarchiája stb, stb. **Az oktatási/nevelési szerkezet kontextusában fix pont csupán a tanár személye maradt, illetve a tanár személyes tudása.** A korábban oly hatékony, az iskolai életet szabályozó „rejtett tanterv” már nem hat. Ehelyett a direkt tanári szereplés, a manifeszt formában jelentkező követelményrendszer próbál úgy-ahogy működni, de ez is csak egy-egy pedagógus személyén, cselekvésein keresztül, s nem az intézmény kontextusában. Ezért az elsajátítandó, tananyag sem a Szerkezet, hanem a tanár személyes kínálatoként/követelményeként jelenik meg (kivételek a nyolcadik osztályos felvételi anyag, illetve az érettségi anyag). Mivel jelentős eltérések vannak a tekintetben, hogy egy-egy pedagógus miként képes megjeleníteni a követelményeket és a kínálatokat, a Szerkezet a tanulók szemszögéből nézve egyre inkább efemernek, alkalminak, puhának, erőtlennek tűnik.

A fentebb bemutatott jelenségek – amelyek az iskola válságának tüneteiként is leírhatók – ebben a Szerkezetben nem jelentkezhetek 1989 előtt. Ezeket a folyamatokat részben eltakarta, részben fékezte az országos szerkezet zártsága, centralizáltsága, illetve a társadalom-iskola viszony sajátos aszimmetriája (lásd. III. Fejezet). Az oktatási/nevelési folyamat kontextusának gyors szétesése a pedagógusok jelentős részénél legitimációs válságot termelt ki, amelyre egy általánosnak mondható, szinte minden mozzanatra

kiterjedő magatartásformával válaszoltak. Ezen a domináns, közös alapmagatartáson belül pedig a reakciók többféle egyéni típusát alakították ki. Az oktatási/nevelési folyamat kontextusának szétesésére adott reakciókról kivétel nélkül elmondható az, hogy alapvetően nem rekonstrukciós jellegűek, hanem sokkal inkább elfedő, eltakaró, kiváráó jellegű reakciók. Először a közös magatartást elemezzük röviden, majd az egyéni szinten tapasztalható fontosabb típusokat.

3.

A Szerkezet belső változására való reagálásokban a közös mozzanat a stabilizációs igyekezet. Mindenki arra törekszik, hogy az oktatási/nevelési folyamat szétesett elemeiből bár valamibe belekapaszkodják, valamit megtartsanak régi formájában, vagy legalább úgy tegyen, mintha ez a kontextus nem esett volna szét. Őrizendőknek minősülhet bármi, ami korábban a kontextus része volt: egy lecke, egy tankönyv, egy módszer, egy hangnem, egy gesztus, egy osztályozási mód, egy értékelési rend... bármi, aminek a fenntartása egyéni eszközökkel megoldható. Amennyiben egy klikken, egy intézményen, egy régió, egy tantárgyon, egy korosztályon belül konszenzus mutatkozik a tegnapi elemek megőrzésére, akkor ezek a hallgatólagos egyetértődések igen nagy erőt képviselnek. Egyrészt képesek erőteljesen fenntartani a változatlanosság érzetét, másrészt hatékonyan tudnak fellépni minden tartalmi újítás, változtatási szándék ellen. Ezért a tartalmi újítással való szembeszegülés még erősebb, mint 1989 előtt. Bár ezt a „megőrző” magatartást mint beállítódást sokan pozitívként tüntetik fel, valójában a Szerkezet belüli tartalmi esés álcázásáról, s a Szerkezet tartalmi újjáépülésének általános fékezéséről, jobb esetekben halogatásáról van szó.

4.

A fentebb bemutatott alapmagatartás néhány jól elkülöníthető magatartástípusban konkretizálódik (kivételt képeznek a „modernizációs szigetek”-ben érvényesülő magatartások, amelyek azonban kis méreteik és alacsony intézményi relevanciájuk miatt nem dominánsak).

- **A Szerkezet gondjait ideológiai alapon felvállalók** (elsősorban vezető pozícióban levők és idősebbek tartoznak ebbe a csoportba) az intézményi praxis át-, illetve túlideologizálásával védekeznek a belső tartalmi szétesés ellen. Intézményi szinten koncentrálnak arra, hogy megteremtsék az ép oktatási/nevelési folyamat látszatát, s minden lehetséges eszközzel védik az intézményi tevékenység köré szőtt ideologikus burkot. Ez nem csupán azt jelenti, hogy sem idejük, sem

energiájuk nincs semmiféle tartalmi újjáépítésre, hanem azt is, hogy számukra minden egyes tartalmi problémafelvetés kemény támadás, hiszen a Szerkezet mai állapotában a tartalomra vonatkozó kérdések a féltékenyen őrzött burkot kérdőjelezzik meg. Ez azt jelenti, hogy a formálisan jól menő intézmények képesek a legkevésbé a tartalmi konstrukciók befogadására.

- Külön típust alkotnak azok, **akik az egyéni cselekvés, az egyéni hatáskör síkján igyekeznek végezni azt, amit az előbbiek az intézmény szintjén tesznek.** Nem vezető állásban lévő pedagógusokról van szó, akik igyekeznek valamit átmenteni az oktatási/nevelési folyamat tegnap még kerek egész kontextusából. Magatartásuk révén ők is a tartalmi konstrukció strukturális ellenfelei. Magatartásuk azonban nem annyira valamiféle meggyőződés terméke, hanem a tartalmi szétesésre adott kényszerű reakció, amely révén a Szerkezeten belüli identitásukat próbálják stabilizálni. Ha identitásgondjaikra más természetű megoldást nyerhetnének, nem válnának a tartalmi megújítás aktív ellenfeleivé. Egyébként ez a legképzettebb, sok helyen pedig a munkáját legöntudatosabban végző réteg. (A képzettség magas foka a Szerkezet egészéhez mérendő!). Erre a típusra jellemző magatartás a tankönyv, a tananyag, a tanterv, az oktatási tevékenység erőteljes egyediesítése is. Maga dönt az anyag mennyiségéről, a tanítás módszeréről, s nem veszi szívesen, ha bárki beleszól ebbe. Ez önmagában kreatív hozzáállás, de ugyanakkor e magatartás tartozéka a kívülről/fentről jövő újítások megszürése, a folyó gyakorlathoz való adaptálása, esetleg teljeskörű negligálása is. (Különösen falusi iskolákban, a jobbnak tartott pedagógusok körében domináns ez a magatartás.)

- **Statisztikailag az a típus dominál, amely a Szerkezeten belül kiváráásra, „mintha” tevékenységre rendezkedett be. Tulajdonképpen egyfajta rejtett teljesítményvisszafogást gyakorol, a minimumra törekszik.** Ez a gyakorlat 1989 előtt vált általánossá, amikor nyilvánvaló volt, hogy sok átideologizált tantárgyból csakis annyit kell megtanítani, amennyit feltétlenül muszáj. Ugy kell tenni, mintha tanítana, de közben gyakorlatilag bármi mással lehet foglalkozni. Ez a típus a Szerkezet további vegetálására játszik rá, s értelemszerűen ellenez minden formai vagy tartalmi kezdeményezést. Passzív rétegről van szó, igazi fékező ereje statisztikai többségében rejlik. A Szerkezet erőteljes átpolitizáltsága folytán igen sok fiatal tartozik ma ebbe a típusba.

A bemutatott magatartástípusok életkori, regionális, intézményi bontásban tovább színeződnek. **Elférő módon, különböző okokból, de mindenikük a Szerkezet tartalmi problémáinak mellőzésére**

játszik rá, s egy esetleges átfogó tartalmi konstrukciós igyekezetet nem támogatnának. Ezek a magatartástípusok nyilván nem a vélemények, ideológiák szintjén működnek, hanem a Szerkezet mindennapi működtetését eredményező rutinszerű cselekvések szintjén.

5.

A tartalmi visszaesés igen lényeges tényezője a korábbi évtizedekből jól ismert **nivelláló attitűd szinte korlátlan továbblése**. Az átadandó ismeretanyag és az ellenőrzés síkján kialakul az elvárásoknak egy középszintje. Az iskolai tevékenység nagy része a középszinthez való igazodásból, illetve igazításból áll össze. A nehezebben teljesítő tanulóknál kialakul az igazodás/igazítás megjátszása. A jobban teljesítő tanulók pedig a számukra könnyebben elérhető középszint folytonos gyakorlására vannak ráállítva. Ha egyáltalán érvényesül a Szerkezetben a teljesítményelv, akkor az a középszint kialakítása, illetve fenntartása érdekében jelentkezik. A szerkezet ilymódon egyfelől elrejt a teljesítmény hiányát, másfelől pedig visszafogja a jó adottságokkal, speciális tehetséggel rendelkezőket.

6.

A tartalmi stagnálást szolgálja – paradox módon – a kívülről jövő támogatások egy része is. Azokról az anyagi támogatásokról van szó, amelyek a tanórán kívüli tevékenységet ösztönzik egy iskola, egy település, egy régió szintjén. Ide tartoznak a tematikus versenyek, táborok, megemlékező vagy ünnepi akciók, találkozók stb. Az adományozók/támogatók általános gyakorlata az, hogy elképzelnek egy bizonyos tevékenységet, kiemelten „magyar”, „erdélyi” tartalommal, s azt az intézményt, vidéket részesítik támogatásban, amely vállalkozik az elképzelt ötlet kivitelezésére. Elsődleges a tartalmi elvárás, ehhez kapcsolódik a támogatás. A rendezvényeket a reprezentatív külsőségek, a szimbolikus súllyal rendelkező személyek, a sajtóbeli visszhangok legitimálják.

Ez a gyakorlat jelentős mértékben háttérbe szorította a pragmatikusabb, a tanulók érdeklődésére alapozó tevékenységformákat. Ez utóbbiakra kevesebb az anyagi és szimbolikus támogatás, kisebb az akció rangja stb. Amellett, hogy a tanórán kívüli tevékenységek ilymódon egyneműsödtek, azt is ki kell emelni, hogy az ilyen „iskolai” akciók az ideologikus célokat szolgáló reprezentatív ünnepek fele mozdultak el. Olyan rendezvényekké váltak, amelyekben egyre kisebb a tanulók szerepe, a tartalmi

behatárolások folytán egyre kisebb a választható cselekvések száma.

III. A Szerkezet a Társadalom szemszögéből

A társadalmi környezetnek az oktatási/nevelési szerkezetre gyakorolt hatását csak akkor tudjuk érdemben tárgyalni, ha figyelembe vesszük a romániai magyar társadalom erőteljes, sarkítottan kettős tagolódását. Tanulmányainkban többször elemeztük ezt a kettősséget, a „fent” és a „lent” működésének eltérő jellegét. A társadalom eme két összetevőjének a Szerkezetre gyakorolt hatása eltérő, ezért a továbbiakban külön tárgyaljuk őket.

1.

A „lenti” társadalom és a Szerkezet viszonyának van egy olyan stabil alapeleme, amely több évtizede alakult ki és ma is domináns. Lényege: az iskola arra jó, hogy megteremtse, biztosítsa a saját világból való kilépés lehetőségét. Nem a saját világ része, hanem egy attól függetlenül létező entitás. Nem ad olyan tudást, nem fejleszt ki olyan képességeket, amely a saját világban hasznosítható lenne (legalábbis csak igen korlátozott mértékben: írás, olvasás, számolás), hanem olyan tudást és képességeket nyújt, amelyek lehetővé teszik a saját világból való kilépést, a saját világon kívüli érvényesülést. E viszonyulás szerint valaki nem azért tanul, hogy ő maga a kiindulópontként szolgáló saját világban minőségileg más legyen, hanem azért, hogy elhagyhassa a saját világot, s eleve más legyen, a társadalmi státuszát megváltoztathassa. Nem a tudásért, hanem a társadalmi pozíció megváltoztatásáért vállalja a Szerkezetben való élést. E beállítódás szemszögéből nézve az iskola nem személyiséget fejleszt, nem gazdagít, nem többé tesz, hanem mintegy identitást cserélve alkalmassá tesz a saját világból való végleges kilépésre.

Ez a ma is domináns alapviszonyulás – erőteljes cselekvésszabályozó ereje révén – behatárolja a szerkezethez való kapcsolódás minden szintjét és minden formáját, s gyakorlatilag megszabja a Szerkezet hatékonyságának mértékét.

2.

Mivel 1989 előtt a Szerkezet – a nivelláló, demokratizáló oktatáspolitikai révén – a saját világból való kilépés jól működő, biztosan használható csatornája volt, maga a Szerkezet a lenti társadalom szemében centrális szerepbe került. Nem kellett mást

tenni, mint kiismerni a Szerkezet játékszabályait, elfogadni a Szerkezeten belüli előrehaladás időbeli tagolását, s gyakorlatilag bárki számára járhatóvá vált a saját világból kilépés útja. Az iskola vált a legfontosabb intézménnyé, a társadalom igyekezett alárendelődni, igyekezett kiszolgálni az iskolát. Megtehetette ezt, mert sokféle előnye származott a Szerkezet működéséből. A kilépés biztosítása mellett a Szerkezet biztos, védett helyet nyújtott a gyerek számára. Két oktatási lépcsőfok között például szinte nem kellett törődni azzal, hogy mi is történik az iskolában. Kiesni gyakorlatilag nem lehetett, a teljesítményelv igazából nem működött, a feljebb lépést a Szerkezet maga biztosította.

Az utóbbi négy évben a Szerkezet már nem tud eleget tenni ennek a funkciónak. Az iskolai évek végén nem biztosítható az a társadalmi hely, amely a saját világban elfoglalt helyhez képest többletet jelent. A lenti társadalom ezért mintegy elfordult a Szerkezettől. Az egész szerkezet presztízse rohamosan csökken a társadalom szemében. A szülők már beleegyeznek abba, hogy a gyerek menet közben kimaradjon az iskolából, csökkenő mértékben erőltetik a továbbtanulást, elnézik azt, hogy a gyerek megsérti a Szerkezet szabályait. **A Szerkezettől való ilyen elfordulás még az elején tart, a következő években a presztízsz tovább fog csökkenni.**

3.

A lenti társadalom általános intézményellenessége a Szerkezethez való viszonyra is kiterjed. Amint már az 1. pontban jeleztük, az iskola alapvetően nem a saját világ része, hanem „fenti”, „hivatali” dolog, amelyet legfeljebb kihasználni lehet, de nem kell azonosulni vele. Ennek a habituális intézményellenességnek sok konkrét vetülete van, számbavételük nem tartozik ide.

E magatartás egyik fontos folyománya az, hogy a lokális társadalmak nem fogják magukénak vallani, nem fogják felvállalni az iskolát mint intézményt. Föltehetően akkor sem, ha erre felszólítják. Ezért nem nagyon építhető iskolahálózat a helyi társadalmak anyagi/erkölcsi támogatására. Szórványban talán igen, de ott kevés az intézményfenntartáshoz szükséges anyagi és más természetű potenciál. Ezt a komponenst érdemes figyelembe venni, amikor saját iskolarendszert tervezünk az óvodától az egyetemig.

A másik megfontolandó következmény: az iskola mint intézmény immanens idegenszerűsége megengedi azt, hogy a szülő – racionális, és nem etnikai megfontolások alapján – bármikor román iskolát, román osztályt válasszon a gyereke számára. Csak az elit hangsúlyozza, hogy az iskola a „mienk”, a lenti társadalom inkább

keresi a saját világból való kilépés számára legoptimálisabb, a helyi társadalom szemében leginkább igazolható formáját. Mivel az iskola már eleve „idegen”, a lenti társadalom számára az igazi döntés az, hogy tanul-e tovább a gyerek vagy sem. Az iskolatípus vagy oktatási nyelv megválasztása ehhez képest már nem igazán jelentős kérdés. Az etnikai aspektus fontos lenne, ha a saját világról lenne szó, de az iskola már eleve nem a saját világ része, ezért az etnikai kérdés másodlagos (ez kapcsolatban van a hivatalos szféra „román” jellegének elfogadásában mutatkozó mindenkori „morgolódo” toleranciával).

Az elmondottak alapján számolni kell azzal, hogy a Szerkezet a maga egészében sikeresen nem etnicizálható, s egyáltalán nincs garancia arra, hogy a Szerkezet etnikai homogenitásának védelmében a lenti társadalom könnyen felhasználható (vö. SZKT elképzelések a magyar nyelvű oktatás érdekében tervezett tömeges engedetlenségi mozgalmakról, 1994. július).

4.

A fenti társadalom a maga során a Szerkezet centrális szerepének megőrzésére törekszik. Ezt a centrális szerepet 1989 előtt az „országos” fenti szféra is támogatta, hiszen az iskola volt Romániában az ideologikus beszéd legkönnyebben működtethető terepe. A romániai magyar társadalom „fenti” része igyekszik megőrizni ezt a centrális szerepet, egy más előjelű, nemzetiségi irányultságú ideologikus beszéd számára. Azzal az igen lényeges különbséggel, hogy a Szerkezet ma már nemcsak az ideologikus beszédnek ad teret, hanem – az ötvenes és hatvanas évek gyakorlatához hasonlóan – teret ad elég sok ideologikus cselekvésnek is. Az ideologikus beszédnek és cselekvéseknek ez a reprezentatív, szimbolikus szférája gyakorlatilag semminemű kapcsolatban nincs a Szerkezeten belül zajló oktatási/nevelési gyakorlattal. Inkább arról van szó, hogy a fenti társadalom olyan eszközszerepbe kényszeríti ily módon a Szerkezetet (az iskola a nemzetiségi politikai harc elsődleges terepe), amely hosszú évekre visszavethet mindenfajta érdembeni struktúraépítési kísérletet. **Mindebben igen jelentős szerepe van a legitimációs gondokkal küszködő romániai magyar médiaszerkezetnek, amely sok vonatkozásban éppen ennek az ideologikus beszédnek a forgalmazásából próbál élni.**

5.

A társadalom elfordulásának van egy új mozzanata is. Sokan beszélnek arról, hogy nincs szakképzett ember, kevés a

felsőoktatási végzettséggel rendelkező szakember, foghíjas az értelmiségi réteg stb. Több fronton indult be a felsőfokú képzés. A társadalom oldalán viszont az a helyzet állt elő, hogy rendkívül kevés hely van a képzett szakemberek számára. Szükség van tanítókra és tanárookra (bár a gyereklétszám csökkenése ezt a feltételezést is korrigálni fogja), de máshol gyakorlatilag nincs érdemleges mennyiségben szabad munkahely. A nemzetiségi szervezetek telítettek, szakemberszükségletük eleve kicsi. A magánszektor gyakorlatilag még nem tart igényt magasan kvalifikált szakemberekre (nem körvonalazódtak a szakemberek feladatkörei, nem tudják megfizetni őket stb.). A működő állami szektor rekrutációs politikája teljesen a régi sémák szerint működik: jobb egy ismerős, aki nem szakember, mint egy szakember, aki idegen. Az elmúlt négy évben a szakmai gyorstalpalók révén mind elfoglalták azokat a helyeket, ahová a változás elméleti logikája szerint frissen végzett szakembereknek kellett volna kerülniük. Ez a rendkívül széleskörű restrukturálódás nem a kompetenciák alapján zajlott le, hanem a pozíciók felett rendelkezők kapcsolathálóinak mozgósítása révén. Ez a szerkezeti telítettség (igen sok helyen: túltelítettség) nem könnyen bontható meg. **Ilymódon a társadalom gyakorlatilag nem jelent fogadóstruktúrát a most végző szakemberek számára.** A kiterjedt diplomaszerezési lehetőség (a felsőfokú képzés váratlan kiterjedése) elsősorban azok számára előnyös, akik a ma birtokolt munkahelyhez vagy funkcióhoz szerzik meg – menet közben – a diplomát. Ezek nagy száma a komolyabb szakképzésben résztvevők esélyeit csökkenti, mert eleve elfoglalják a kompetenciát igénylő helyeket.

6.

Jelen fejezet első pontjában utaltunk arra, hogy a lenti társadalom egy sajátos alapviszonyt éltet az iskolával kapcsolatban: olyan terepként használja, amely legitimitást ad a saját világból való kilépésnek. Ez a magatartás a 70-es, 80-as években kitermelt egy olyan aprólékosan kimunkált modus vivendit, amelyet akár egyfajta társadalmi szerződésnek is nevezhetnénk. Lényege az, hogy a gyereket rá kell bízni az iskolára, át kell adni az iskolának. Ha iskolába jár, akkor gyakorlatilag nem kell törődni vele, mert az iskolába járás tulajdonképpen életforma, a szocializáció komplex terepe. S tekintettel arra, hogy ebben az időszakban az iskolákban a teljesítményelv csak igen korlátozott mértékben működött, iskolai keretben ez az életformateremtés meg is valósulhatott. (Elemzése külön tanulmány tárgyát képezhetné).

Ezt a modus vivendit az elmúlt négy év sok ponton

megkérdőjelezte. Elsősorban azzal, hogy a szülők már nem bíznak annyira az iskolában, a Szerkezet presztízse folyamatosan csökken. A tinédzserkorú iskolások pedig ma már maguk fedezik fel a társadalomban élés sok új formáját (új szórakozási formák, közéleti szereplés, utazás, iskolától független képzési formák, vallási tevékenység stb, amelyek korábban egyszerűen nem léteztek), s szemükben az iskolában „levés” értéke rohamosan esik. A Szerkezet oldalán állók ezt a váratlan és erőteljes elfordulást nem értik, nem tudják feldolgozni. Az elemi és az általános iskola szintjén a szülők részéről még elég erős maradt az igény, hogy az iskolában „levés” a családból való kilépést, a szülői törődés átmeneti felfüggesztését jelentse.

Ma a társadalom és az iskola között mindenképpen egy új „szerződés” körvonalazódására volna szükség. Egy olyan szerződésre, amely jelzi az iskola felvállalható funkcióit (elsősorban oktat, alsóbb szinteken esetleg megtart valamennyit általános foglalkoztatási szerepéből), s amely definiálja a társadalom érdekérvényesítésének lehetőségeit is. Egy ilyen újabb szerződés azonban egyelőre csak álom, a látható trendek – a társadalom oldalán – a Szerkezet további „eltávolítására” utalnak.

* * *

Konklúzióként azt mondhatjuk; hogy a lenti társadalom szemszögéből nézve a Szerkezet identitása meglehetősen kedvezőtlenül alakul. Ezt a képet, a lenti társadalom viszonyulását a keretbővítési igyekezetek (új iskolák, új osztályok, új oktatási profilok) érdemben nem tudják javítani. A Szerkezet átideologizálására, átpolitizálására tett kísérletek pedig kimondottan kedvezőtlenül befolyásolják. Társadalomkutatói tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy a romániai magyar társadalomban az intézményekről alkotott kép, az intézményekkel kapcsolatos viszonyulás csak nagyon nehezen változtatható meg. Ebben a vonatkozásban egy hosszútávra kidolgozott stratégia mutatkozik szükségesnek

IV. Stratégiai természetű megjegyzések

Stratégiai természetű megjegyzéseink, javaslataink két csoportba sorolódnak. Egy részük a Szerkezet működésének egészére vonatkozik, más részük egy-egy részletére. Stratégiai megjegyzéseink jelen

formájukban nem fedik le a Szerkezet minden kulcsfontosságú problémáját, mert olyan természetű megjegyzéseket teszünk, amelyek egyértelműen következnek az általunk végzett, szükségszerűen vázlatos helyzetelemzésből. Úgy gondoljuk azonban, hogy stratégiai megjegyzéseink jelen formájukban is alapot szolgáltathatnak szakmai viták számára, illetve segíthetik az átfogó stratégiai elképzelésrendszer kidolgozását.

a. A Szerkezet egészére vonatkozó stratégiai megjegyzések

1.

Elemzésünkben több ponton utaltunk arra, hogy a Szerkezetnek neve van (romániai magyar oktatási rendszer), de a mindennapi feladatok megoldását mederbe terelő stabil identitása nincs. A közéleti/politikai mező a tanügyi törvény körüli viták kapcsán erőteljesen hajlik arra, hogy az „önálló Kis Test a Nagy Testben” modell alapján adjon stabil identitást a Szerkezetnek. Nem kívánjuk kommentálni ennek a döntésnek a politikai hasznosságát. Azt azonban **határozottan állíthatjuk, hogy a várhatóan így kialakuló, az elhatárolódásokból, a szembenállásokból termelődő identitás gyakorlatilag semmilyen pozitív hatást nem tud gyakorolni a Szerkezet belső tartalmi megújulására.** Elsősorban azért nem, mert a politikai/közéleti elit által ily módon termelt identitás nem mutat átfedéseket a Szerkezet belüli részidentitásokkal, amelyeket a pedagógusok habituális beállítódásai ma éltetnek. Ugyanakkor ellentétben van azzal az identitással is, amelyet a társadalom a szerkezetnek ma tulajdonít. Az I valóban szükségesnek mutatkozik, hogy a Szerkezetnek valaminő I stabil identitása legyen, de nem tartjuk valószínűnek, hogy ez az identitáskonstruálás a Szerkezetet használó társadalommal, illetve a Szerkezet működését biztosító szakemberekkel szemben sikeres lenne. Ezért **az identitásépítésnek egy jóval átgondoltabb, pragmatikusabb útja javasolt.**

2.

A pedagógusi habitusok jellege, a társadalom általános intézményellenessége okán gyakorlatilag nincs esély annak a kialakítására, amit egységes romániai magyar oktatási rendszernek szoktak nevezni. Sikeresen csak földrajzilag, szociálisan, felekezetiileg tagolt alrendszerek alakíthatók ki, amelyeknek szinte nincs is közük egymáshoz, s amelyek egy-egy

relatíván független gazdasági/szellemi háttérre támaszkodnak. Ez a főiskolai oktatásra is érvényes. Törvényes szabályozás elvben arra kellene, hogy megszerveződhessenek ilyen részegységek, amelyek maguk definiálhatják bizonyos határok között a tananyagot, a módszert, az oktatási nyelvet stb. A tervezett tanügyi törvény erre nem sok esélyt ad. Azonban látni kell azt, hogy a nemzetiségi (etnikai) speciális védelmi burok követelése szintén a belső tagolódás ellenében hat. **A kis etnikai egységnek a nagy etnikai egység elleni „harca” csökkenti az esélyt, hogy életerős belső részegységek alakuljanak ki. Több mint bizonyos, hogy a jelenlegi „harci” helyzetben is jelentős energiák, anyagi támogatások irányíthatók át a belső tagolódás támogatására. Ehhez azonban átgondolt szakmai mérlegelések és döntések kellene.**

3.

Egészen bizonyosnak látszik, hogy a nagyobb állami szerkezet belüli lét a Szerkezet mindennapjai szintjén továbbra is a védekező vegetálás paradigmáját fogja éltetni. Ez jobb esetben stagnálást, rosszabb esetben további tartalmi romlást jelent. Ez a helyzet ideologikus jellegű globális stratégiaváltások meghirdetésével egyáltalán nem módosítható. Ezt az állítást igazolja az is, hogy a Szerkezet nem szervezett, egységes egész. Tagolja a társadalmi elvárás, önmön működése, a román, illetve a magyar oktatási szerkezetbe való adaptálódás módja. Ezért fentről, külső pontból, a maga teljes egészében egyszerre nem mozgatható. **Nem alkalmazható az a fejlesztési modell, amely összpontosítani kívánja a kompetenciát, az erőforrásokat, és az egész rendszert megpróbálja elindítani egy bizonyos úton.** Minden eszköz összpontosítható, de a Szerkezet nem rendszer, nem behatárolható, nem kezelhető, egy bizonyos úton nem elindítható. Csak a részegységek külön-külön történő kezelése mutatkozik járható útnak. Ez az eljárás a szakmai elit előtérbe hozását, a feladatok stratégiai megosztását jelentené. A nemzetiségi vezetés szintjén **ma mindennek az ellenkezője, a centralizációs szándék és igyekezet tapasztalható, valamint az egy bizonyos úton elindítás hite.**

4.

Gyakorlatilag semmi nem kivitelezhető érdemben mindaddig, amíg a Szerkezettel való ideológiamentes szakmai foglalkozás nem kap bár minimális legitimitást. Ez azt jelentené, hogy legalább korlátozott számban olyan helyeket kellene létrehozni és működtetni, ahol a szakmai beszéd a domináns. A közéletben még

jó ideig nem lehet majd szétválasztani az ideologikus beszédet a szakmai beszédétől, de „belső” fórumokon nem túl nagy befektetéssel meg lehet oldani. Amíg a szakmai beszéd nem legitim, addig a szakmai kompetencia sem legitim, legalábbis a politikai szerepekkel szemben nem.

5.

A Szerkezet egésze több szinten is jelentős mértékű kompetenciabehozatalra szorul. Mindenekelőtt az intézményi menedzsment terén, de említhetjük a szakmai színvonalat és sok más egyebet is. A kompetenciabehozatal mai formáit azonban szinte kivétel nélkül meg kell változtatni. A mai kompetenciainport több ponton inkább védekezést vált ki, mint adaptálódási igyekezetet, kivéve az igen kis számú modernizációs szigeteket. A Szerkezeten belül mutatkozó védekező magatartások természetesen, kezelésükre külön elgondolást kell kidolgozni. A sikertelenség fő forrása azonban egy paradoxon: a kompetenciabehozatalt szervező mai szerkezeti elit úgy gondolja, hogy ő maga nem szorul kompetenciabővítésre, s feladata nem több mint a külső kompetencia befele való közvetítésének, a „találkozásoknak” a megszervezése. A Szerkezet egésze azonban inkább védekezik az idegen kompetencia ellen, ezért a „találkozásokat” nem kompetenciaátvitelre használja, hanem rendszerint valami egészen másra. Így mindkét fél megtalálja a maga számítását, miközben a szükséges kompetencia nem jön be, legalábbis nem a kellő mértékben. **Eredményes kompetenciabehozatal a Szerkezet befogadási kapacitásainak, működtetett befogadási rutinjainak figyelembe vétele nélkül nem folytatható.**

b. Részegységekre vonatkozó stratégiai megjegyzések

Ilyen természetű javaslatunk nagyon sok van, s egy-egy javaslat forgatókönyvének a kidolgozását is elképzelhetőnek tartjuk Jelen pillanatban azonban csupán néhány javaslat jelzésére szorítokunk Kifejtésüket akkor tartanánk indokoltnak, amennyiben a részegységek fejlesztésének modellje valamelyes teret nyerne a centralizációs, globális kezelési törekvések mellett.

1.

Kiemelt fontosságú a modernizációs szigetek számbavétele (különösen az alternatív jellegű, illetve az egyéni változatok!!), illetve

egy olyan támogatási rendszer kidolgozása, amely fokozatosan és egyre nagyobb mértékben nyújt legitimitást a modernizációs szigeteket éltetőknél. (Itt szeretnénk hangsúlyozni, hogy minden egyes javaslatunkban a „támogatás” kifejezés több nagyságrenddel kisebb összeget jelent, mint amekkora összegek ma rendezvények, intézményi támogatások címén elmennek). Ennek a munkának a hatékonyságát nagyságrendekkel növelné az, ha kialakulhatna az a horizontális kapcsolatháló, amely lehetővé tenné a modernizációs szigetek közti kapcsolatot. Formailag igen egyszerű feladat, anyagilag alig kerül valamibe. Azonban ma minden hálózatépítés a hierarchikus struktúrák fele tendál. Ezért erre nem sok esély van.

2.

Kivitelezhetőnek tartjuk olyan támogatási rendszer kialakítását, amely egy-egy fejlesztendő részegységet céloz meg pályázati támogatások formájában. A mai ideologikus, személyi preferenciákra irányuló támogatásokat olyan pragmatikus pályázati rendszerrel lehet felcserélni, amely alapvetően kiszolgáló jellegű, csak kis tételekkel dolgozik (a helyzet paradoxona, hogy a Szerkezet mai állapotában a behatárolt, pragmatikus fejlesztési lehetőségekhez gyakorlatilag sehol nem kell nagy pénz), és biztosítva van a technikai ellenőrzés. Egy ilyen rendszer kialakítására ma nincs elegendő kompetencia, s ugyanakkor a mai vezető réteg sem mutat erre hajlandóságot. Holott társadalmi haszna, hatékonysága igen nagy, annak ellenére, hogy a rendszer kiépítése és fenntartása belekerülhet a támogatásra szánt pénz 10 százalékába.

3.

Nehezebb feladat, de **van némi esély arra, hogy szórványhelyzetben megváltoztatható legyen az a lokális társadalmi relevanciakeret, amely a szülőket a Szerkezettől való elfordulásra készíti.** Egy ilyen kísérlet lényege egy speciális tartalmi túldotálási program, amely értékében föltehetően nem lenne nagyobb, mint amennyi különféle követhetetlen adományok formájában ma a szórványban felszívódik. Megfelelő program kidolgozása esetén akár három-négy ember is tudna működtetni egy olyan „bekapcsolási hálózatot”, amely egy-két év alatt módosulásokat érhetne el a szórványiskolák, osztályok társadalmi megítélését illetően.

4.

A romániai magyar társadalomban van egy olyan réteg – bár egyelőre nagyon vékony réteg –, amely nem a társadalmi pozícióváltás, hanem a szó szoros értelmében vett tudásszerzés céljából venné igénybe a Szerkezetet. Ennek a „felnőtt” rétegnek a Szerkezet nem nyújt semmilyen kínálatot. Számukra az állami támogatású egyetemek tartalmi kínálata kevés, formai kínálata túlságosan merev. A magánegyetemek kínálata túlságosan utilitarisztikus, a népi főiskoláké pedig alacsony színvonalú. **Számukra a távirányításos vagy rugalmasan megszervezett helyi képzés sokféle formája hasznos lehetne (vö. például skandináv országok felnőttképzési rendszerei),** azonban még kísérlet formájában sincsenek ilyen kezdeményezések (kivételesen például a kolozsvári Láthatatlan Kollégium ötlete). E tekintetben a máshol már begyakorolt képzési formák megismerése lenne nagyon fontos, néhány szakembernek és menedzsment iránt érdeklődőnek erre a területre való irányítása.

5.

Amennyiben sor kerülne a modernizációs szigetek támogatására, kiemelten kellene kezelni azokat a szigeteket, amelyek a **csoporthoz vagy egyéni tehetséggondozást** felvállalják. A Szerkezet egészét jellemző nivelláló attitűd ellenében ezen a téren lehet a leghamarabb és a legeredményesebben lépni. Itt nem is elsősorban a speciális tehetségek gondozására utalunk, hanem a többirányú képzést biztosító, magas mércét állító iskolai programok, szakosztályok, bentlakások dotálására (pl. a Keresztény Segítség Alapítvány Kollégiuma és mások).

6.

A Szerkezet igen sok ponton kapcsolódik a jóval nagyobb, több erőforrással és kompetenciával rendelkező román, illetve magyar oktatási/nevelési szerkezethez. A Szerkezet ma létező erőteljesebb belső pontjai mind-mind a nagyobb szerkezetektől való „elszívások” eredményeként jöttek létre. Ezért **a Szerkezet további erősödése szempontjából az jelentené talán a leghatékonyabb stratégiát ha növekednének, bővülénének a nagyobb szerkezetek fele a közvetlen érintkezési felületek.**

Ezzel kapcsolatban ki kell emelni azt, hogy a Szerkezetet domináló elit ma ezzel ellentétes stratégiát követ. Lásd például: a magyar oktatási szerkezetből táplálkozó továbbképzési rendszer centralizálása és indirekt tétele; a román szerkezettől való ideológiai

elhatárolódás növekedése stb.).

7.

A létező önszerveződési potenciál csak az elit által kezdeményezett etnikai akciók alkalmával kerül kihasználásra, egyébként talonban van. Bebizonyosodott, hogy ez az önszerveződési potenciál nemzeti keretek kitöltésére (pl. RMPSZ) nem mozgósítható. Úgy látjuk, hogy ez az **önszerveződési potenciál a ténylegesen létező érdekszférák mentén, helyi, regionális, szakmai szinteken viszont mozgósítható.** Az érdekszerkezetek megnyilvánulása és működése minden kétséget kizáróan erősítene magát a Szerkezet egészét. Gondot okoz azonban két tényező. Az egyik: ma a Szerkezetben az elit mindig globális érdekeket fogalmaz meg, s a részérdekek jelentkezésének nincs legitimitása. A másik: az országos tanügyi sztrájkhoz való kapcsolódás kimutatta ugyan az önszerveződési potenciált, de azt is jelezte, hogy a helyi, regionális, szakmai érdekszférák artikulálódása még kezdő szinten áll. Amennyiben ki akarjuk használni az önszerveződési potenciálnak a Szerkezetet erősítő funkcióját, akkor első lépésben ennek a jelenségkörnek a vizsgálatára van szükség.

8.

Meggyőződésünk, hogy a Szerkezetnek – minden legitimációs gondja és kompetenciahiánya ellenére – ma sokkal több tartaléka van, mint amennyit a Szerkezetet domináló elit ma egyáltalán észrevesz avagy mozgósít. Amennyiben a Szerkezet állapotával, tartalékaival való tárgyilagos szembenézés konstellációja megteremtődik, kiemelten fontosnak tartjuk olyan tanulmányok (nem „felmérések”!) elkészítését, amelyek körvonalazzák ezeket a tartalékokat, s amelyek a stratégiaalakítás konkrét kérdéseire válaszlehetőségeket adnak. Gondolunk itt például a következőkre: A ma beinduló változások függvényében milyen irányba módosul a Társadalomnak a Szerkezethez való viszonya? A pedagógusok oldalán milyen feltételek mellett módosul a kompetenciabefogadással kapcsolatos elutasító magatartás? Melyek a Szerkezet tagolódásának reális társadalmi meghatározói? Mekkora ma a modernizációs szigetek tényleges súlya és ez a súly miként növelhető? A kérdések – a még konkrétabbak – szinte vég nélkül sorolhatók

Csikszereda, 1994. május–július