

HELYZETKÉP A SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL

A Szlovákiai Magyar Oktatási Fórum
konferenciájának anyaga



ÖSSZEÁLLÍTOTTA
HODOSSY GYULA

© Liliium Aurum, 2002
ISBN 80-8062-146-2

HELYZETKÉP A SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL

A Szlovákiai Magyar Oktatási Fórum
konferenciájának anyaga

Lilium Aurum
Dunaszerdahely
2002

ELŐSZÓ

A Szlovákiai Magyar Oktatási Fórum kutatási programjának elsőrendű célja a honi – elsősorban a magyar nyelven folyó – közoktatás helyzetének teljes körű felmérése, mindezenelőtt az utóbbi évtized adatainak figyelembevételével, illetve az 1989-ben lezajlott társadalmi változások tükrében.

A kutatásba bevont szakemberek szándéka mindazon politikai, társadalmi és szakmai okok megvilágítása és elemzése, amelyek az oktatásügyben, az oktatáspolitikában és iskoláink mindennapjaiban a jelen állapot kialakulásához vezettek. Ugyanakkor az elmúlt tíz esztendő változásainak vizsgálata és boncolgatása egy megfelelő és megnyugtató jövőkép megrajzolását célozza, amellyel a kutatás jelentős mértékben segíthetné minden felelős döntéshozó munkáját.

A vizsgálatot végző csoport tevékenysége több szakaszra és többirányú kutatásra tagolódik, jelen publikáció megjelenésével még korántsem ér véget. A kívánt eredmények eléréséhez oktatási szakemberek bevonása mellett mindenelőtt további szociológiai felmérések elvégzésére lesz szükség. Elengedhetetlennek tartjuk a szlovákiai magyarság számarányának vizsgálatát, a létszámfogyatkozás okainak feltérképezését, s használható válaszok megfogalmazását annak – elsősorban az oktatás területén megnyilvánuló – következményeire. Ugyanilyen lényegesnek tartjuk az anyanyelvi oktatás választásának oknyomozó feltárását, mely megerősítheti a különböző beiratkozási programok létjogosultságát, ugyanakkor pontosabb irányt is szabhat azoknak.

Munkánk végeredménye – szándékaink szerint – kellő figyelmet szentelne a rendszerváltás fejleményeinek, különböző megnyilvánulási formáinak, az utóbbi évtized törvényalkotási folyamatában végbement változásoknak, illetve azok kézzelfogható eredményeinek az oktatási rendszerben, vizsgálná azok különféle vonatkozásait, beleértve a politológiai relációkat is.

Hasonló módon vizsgálat alá vetnénk a magyar nemzeti kisebbség jelenlétét az államigazgatásban, mindenekelőtt az oktatásirányításban. Elsősorban azt kívánjuk szem előtt tartani, hogy a szlovákiai magyarság milyen módon és mértékben tudta befolyásolni az országos jellegű döntéseket, illetve az elsősorban nemzetiségi oktatást érintő elképzelések kivitelezését.

Átfogó helyzetjelentést szeretnénk adni a közoktatás finanszírozási változásairól és lehetőségeiről is, ami a változó körülményekre való tekintettel nagyban segíthetné a helyi önkormányzatok tevékenységét, oktatási döntéseinek előkészítését.

Az összefogó tanulmány jelentős részét tenné ki az iskola-hálózat utóbbi tíz évben végbement változásainak összehasonlító elemzése, amelynek fókuszában a különböző szintű oktatási intézmények helyzete, illetőleg lehetőségei és adottságai állnának. Mindez elsősorban az egyes régiók erőnyeinek és hiányosságainak felsorakoztatása céljából fontos, mert nézetünk szerint csupán így lehet pontosan megfogalmazni a követendő irány által megszabott feladatokat.

A magyar nyelvű oktatás kívánatos irányadó trendjei nem hagyhatják figyelmen kívül a peremvidékeken, illetve szórványban élő magyarság közoktatásának helyzetét sem, hiszen specifikus válaszokat kell adni a veszélyeztetett területeken megjelenő kihívásokra. Különös tekintettel kell lenni az olyan járásokra és településekre, amelyek a tanulók létszámát figyelembe véve az utóbbi évtizedben jelentős visszaesést mutatnak. Foglalkozni kívánunk a magyar tanítási nyelvű iskolákban tanuló roma gyerekek számának alakulásával is.

Vizsgálat tárgyát képezné a közoktatási intézmények infrastrukturális helyzete, felszereltsége és ellátottsága, mely a színvonalas és minőségi oktatás alapvető függvénye. Kutatásunk egyaránt kiterjedne az állami, magán- és egyházi óvodákra és iskolákra.

Tanulmányunkban ugyanilyen meghatározó szerepet kapna a magyar nemzetiségű pedagógusok helyzetének elemzése, az egyes korcsoportok különböző jellegű strukturáltságának taglalása, s ilyenformán a pedagógusképzés, valamint -továbbképzés irányultságának befolyásolása.

Ezzel összefüggésben kísérletet szeretnénk tenni a különféle háttérintézmények fejlesztési kilátásainak megvilágítására is.

Fontosnak tartjuk a szlovákiai magyar oktatásügy anyaországbeli vonatkozásainak vizsgálatát és feltérképezését, valamint azoknak a koordinációs lehetőségeknek a kiaknázását, melyek részei lehetnek a kapcsolatok jövőbeni alakításának, mivelhogy csakis ilyenképpen alakulhat ki kölcsönösen hasznos kötelék a magyar–magyar vonatkozásban.

Végezetül szándékunkban áll a jövőkép körvonalazása, az egyes kitörési pontok megvilágítása és értelmezése, a közigazgatási reform, valamint az új közoktatási és felsőoktatási törvényekből származó adottságok fejtegetése, az európai integráció és a nemzetközi programok által biztosított lehetőségek árnyalása.

Tudatában vagyunk, hogy a SZMOF 2002. szeptemberi konferenciáján csak részben tettünk eleget ezeknek a feladatoknak. További alapos elemzésre, levéltári kutatásra, terepvizsgálatra és számos vitafórumra lesz még szükség. A kutatásba épp ezért szeretnénk bevonni minden olyan, oktatásügyben érintett egyént, aki bárminemű intézményes háttérrel rendelkezik a vizsgálatok sikeres kimenetelének biztosításához.

Most az említett szakmai tanácskozás előadásait nyújtjuk át Önnek csokorba fűzve, s abban a reményben biztatjuk olvasásra, hogy Ön is segít továbbgondolni közös dolgainkat.

A. Szabó László

LÁSZLÓ BÉLA

A SZLOVÁKIAI MAGYARSÁG MŰVELTSÉGI SZINTJÉRŐL

A szlovákiai magyar iskolák rendszere, mindenekelőtt a középiskolák hálózata, illetve annak alapjai lényegében 1919 és 1921 között alakultak ki. A magyar tanítási nyelvű iskolai képzés, történelmének 80 éve alatt, mindig elmaradt az országos fejlődés ütemétől. Mind a kezdetekkor, a húszas évek legelején, mind az újrainduláskor, 1948 után, eleve csak olyan oktatási hálózat jött, jöhetett létre, amely nem számolt a teljes szlovákiai magyar populáció anyanyelvű képzésével.

A népszámlálások adatai alapján elmondhatjuk, hogy valójában a szlovákiai magyarság teljes népszaporulatát felémésztette az asszimiláció, függetlenül a kitelepítésektől. Az utolsó tíz évben a szlovákiai magyarság számbeli csökkenése mellett talán még fájóbb az aránycsökkenés a teljes lakossághoz viszonyítva, és a műveltségi, képzettségi szintbeli lemaradás elmélyülése.

A szlovákiai magyar iskolai művelődést a múlt század utolsó évtizedében két alapvető tendencia jellemezte:

1. A szlovákiai magyar iskolai művelődés fejlődése számadatokban és belső szakmai tagolódásban nem követte az országos fejlődési tendenciákat
2. Felgyorsult a műveltségi, képzettségi szintbeli lemaradás (1. [5])

A szlovákiai magyarság műveltségi szintjének elemzését, a lemaradás okainak keresését, a kitörési lehetőségek megfogalmazását mindig az egész szlovákiai magyar nemzeti közösség Szlovákia társadalmában betöltött, elfoglalt pozíciójának szemszögéből szükségeltetik megközelíteni. Ennek négy alapvető összetevőjét különböztethetjük meg.

1. A szlovákiai magyarságnak Szlovákia társadalmában elfoglalt pozíciója, befolyása nagyban függ attól, milyen a magyarlakta területeken, településeken, régiókban a szlovákiai magyar népesség száma, aránya, azaz sűrűsége, koncentrációja. A legújabb, 2001-es népszámlálási adatok egyike szerint a magyar többségű (50–80%) és a minősített magyar többségű (80% felett) települések aránya nagymértékben (5%, ill. 11%) csökkent. Emellett a magyarság a legnagyobb mértékű szám- és aránybeli (74 185, 29,40%) csökkenést a minősített magyar többségű településeken érte el. Ezen ellentmondás okainak felfedése is hasznos tanulságokkal szolgálhatna.

2. A szlovákiai magyarság képzettségi, műveltségi szintje, a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma és arányai nagyban befolyásolják, hogy a gazdaság, a kultúra, a közélet minden területén milyen pozíciókat tölthetnek be. Ezzel a következőkben részletesebben is foglalkozunk.

3. A szlovákiai magyarság érvényesülésének további összetevője a gazdasági élet különböző területein (termelés, kereskedelem, pénzügy stb.) betöltött, elfoglalt pozíciója, föld- és vagyoni tulajdonának mértéke. A szlovákiai magyarság amúgy is alacsony gazdasági súlyának csökkenését jól mutatja a földtulajdonban bekövetkezett és folytatódó váltás a magyarság rovására. Ezen is el kellene gondolkodni a szakembereknek és politikusoknak.

4. Végezetül, de nem utolsósorban, az is fontos kérdés, hogy milyen pozíciót tölt be a magyarság az állami és közműintézményekben, a különböző szolgáltatásokban, hogyan használja ki a kínálkozó lehetőségeket.

A szlovákiai magyarság súlyának, pozíciójának megítéléséhez alapul szolgáló négy komponens között nyilván nagyon sok a függőség, az egymásrautaltság. Bármelyikkel foglalkozunk is részletesebben, a többire is lépten-nyomon szükség van, ha a problémák okait, megoldásait keressük.

1. A korcsoportok megoszlásáról

A szlovákiai magyar nemzeti kisebbség iskolai művelődésének, ill. iskolai végzettségének vizsgálatánál a korcsoportok megoszlására támaszkodva juthatunk el teljesen korrekt megállapításokhoz. Ez viszont nem mutat kedvező képet. A szlovákiai magyarság 30 éves korig az 5 éves korcsoportonkénti megoszlás tekintetében elmarad a szlovákiai megoszlás arányaitól, 45 éven felül pedig meghaladja a szlovákiai arányokat. Ez valójában azt mutatja, hogy a szlovákiai magyarság nagyobb mértékben öregedik, mint Szlovákia összlakossága. A szlovák nemzetiségű lakosokhoz viszonyítva ez az arány még szembetűnőbb (1. az 1. sz. táblázatot, amely az 1991-es népszámlálási adatok alapján készült).

A szlovákiai magyarság korcsoport szerinti kedvezőtlen megoszlásának sajátos okai vannak, amelyeket nem lehet a Kárpát-medencei összmagyarság keretén belül keresni, mivel az arányok már Magyarország magyar anyanyelvű népességének korcsoport szerinti megoszlásától is lényegesen eltérnek (1. az 1. sz. táblázat utolsó sorát).

Még egy korcsoport szerinti megoszlásra szükséges támaszkodni az iskolai művelődés szintjének tanulmányozásakor, éspedig a magyar nemzetiség korcsoportok szerinti százalékos arányára. Az 1991-es népszámlálási adatok szerint Szlovákia lakosainak 10,76%-a volt magyar nemzetiségű. Arról, hogy az egyes korcsoportok hány százaléka magyar nemzetiségű, a következő adatok szólnak (2. sz. táblázat).

Ebből is látható, hogy az iskolai művelődésben részt vevő aktív korcsoportok tekintetében a magyar nemzetiségűek aránya nagymértékben csökken. Érdekesnek ígérkezik és aggodva várjuk a 2001-es népszámlálás ide vonatkozó adatait az újonnan belépő korcsoportról.

1. sz. táblázat

Korcsoport	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	Egyéb	
Szlovák nemzetiségű	1991 7,75 2000 5,40	8,60 6,56	9,17 7,61	8,58 8,43	7,07 8,98	7,40 8,21	7,82 6,82	8,07 7,19	6,82 7,55	5,14 7,64	4,60 6,23	4,51 4,59	4,41 3,93	4,08 3,61	2,10 3,14	2,98 2,44	1,89 1,68	0,01 100	
Szlovákia	1991 7,57 2000 5,29	8,39 6,47	8,95 7,42	8,42 8,21	7,03 8,76	7,41 8,07	7,84 6,80	8,12 7,21	6,84 7,57	5,25 7,69	4,72 6,26	4,62 4,71	4,52 4,05	4,14 3,74	2,15 3,26	2,04 2,54	1,96 1,87	0,03	
Magyar nemzetiségű	1991 6,01 2000 4,35	6,98 5,31	7,58 6,07	7,46 6,39	6,60 7,63	7,22 7,37	7,94 6,37	8,53 7,21	6,79 7,86	5,96 8,32	5,56 6,38	5,42 5,58	5,32 4,94	4,82 4,62	2,70 4,12	2,60 3,32	2,60 3,44	0,01	
MK- magyar anyanyelvű				9,05	8,08	7,13	6,50	8,13	8,92	7,55	7,11	6,29	6,38	6,14	5,54	2,28	3,31	2,27	

2. sz. táblázat

Korcsoport	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	Egyéb	
Magyar nemzetiségű	1991 8,54 2000 8,64	8,81 8,60	9,11 8,56	9,54 8,83	10,09 9,12	10,48 9,56	10,90 10,11	11,30 10,47	10,68 10,88	12,22 11,33	12,66 10,68	12,61 12,40	12,66 12,76	12,51 12,95	13,50 13,22	13,71 13,69	14,23 17,75	4,34	
																		10,76	10,48

A magyar nemzetiségű népesség szlovákiai 10,48%-os arányát és korcsoport szerinti megoszlását a Szlovák Statisztikai Hivatal 2000-es évre vonatkozó adatai alapján becsültük meg. A 2001-es népszámlálási adatokból tudjuk, hogy a nemzetiségi arányszám 10,48%-os becslése téves volt, hiszen a magyar nemzetiség Szlovákia népességének már csak 9,68%-át alkotja. Ennek tudatában nagyon sok adatot, értékelést korrigálni kell majd. A 2001-es népszámlálás korcsoportmegoszlásra vonatkozó adatai még nem állnak rendelkezésünkre.

A téma vizsgálatánál jó összehasonlítást végezhetünk, ha a középiskolás korcsoportnak a 15–19 éves korcsoportot, a felsőoktatási korcsoportnak pedig a 20–24 éves korcsoportot vesszük. A 2001/2002-es tanév adatait elemezve, a magyar nemzetiségűek arányát Szlovákia középiskolás korcsoportján belül 8,75%-ra, a felsőoktatási korcsoporton belül 9,00%-ra becsüljük.

2. A műveltségi szintbeli lemaradás általános jellemzői

Korunk iskolai művelődésének tendenciáit is szem előtt kell tartani, amikor a magyar nemzeti közösség műveltségi szintjével foglalkozunk. Lényeges annak összehasonlítása, hogy milyen mértékben követi a magyar nemzetiség fiataljainak képzése ezeket a tendenciákat. Most csupán három számunkra fontos felfedhető fejlődési tendenciát emelünk ki.

Elsőnek azt a fejlődési irányzatot említjük meg, miszerint a legmagasabb elért iskolai végzettségi szint a középiskolai végzettségről áttolódik a felsőfokú képzésre. Ezért válik szükségessé növelni a diákok számát az érettségivel végződő középiskolákban.

Az itt kiemelt másik két fejlődési tendencia már a felsőfokú képzésre vonatkozik. Ezek számára biztosít Szlovákiában

először törvényes kereteket az ez évben érvénybe lépett felsőoktatási törvény. A felsőoktatásban a széles körű tárgyi (mondhatjuk elméleti) tudás helyett egyrészt a gyakorlati, konkrét munkavégzési készségek, képességek kialakítása felé mozdult el a képzés. A felsőoktatási törvény mindenekelőtt e képzési forma számára nyit teret azért, hogy rendelkezik a magiszteri szintű képzésnél alacsonyabb szintű, magyar nyelvterületen használt, főiskolai szintű képzésről. Ezek számára engedélyezi főiskolák (odborné vysoké školy), főiskolai karok, ill. főiskolai tanulmányi programok létrehozását.

Másrészt a felsőoktatást az is jellemzi, hogy kibővül a tudományok művelőinek, a kutatóknak a képzése, a tudósképzés, ami a doktoranduszi képzési formákban valósul meg. Szlovákiában igen nagy a fejlődés a doktorandusz-hallgatók számában és a doktoranduszi programok választékában egyaránt.

A háromszintű (bakalár, magiszter, PhD.) felsőfokú képzésben azonban nem elhanyagolható bizonyos kialakult arányok figyelembevétele. Ugyanis a nemzetközi viszonylatban az említett háromszintű képzés mindegyikére kialakult követelményrendszer szintjének betartása mellett szükségeltetik a hallgatók szelektálása. Már itt belép a középszintű iskolai képzés színvonalának jelentősége, mert nem mindegy, hogy a magyar nemzetiségű hallgatók milyen arányban lesznek versenyképesek az egyes felsőfokú képzési szinteken belül. A nagyszámú hallgatók magiszteri képzésbe való bekapcsolása nemzetközi összehasonlításban minden bizonnyal alacsonyabb oktatási és tudásszintet eredményez. Az ilyen hallgatók viszonylag alacsony száma viszont csökkenti az esélyt a magyar nemzetiségűek számára, hogy elfoglalhassák a gazdasági és társadalmi szférában az őket megillető arányú pozíciókat.

A tudós-, kutató- (PhD.) képzésben is a nemzetközi összehasonlítás kell hogy irányadó legyen. Már nem a különböző tudományos fokozatok és címek megszerzése itt a cél, hanem olyan tudósok és kutatók kinevelése, akik a tudománynak és a kutatásnak fogják szakmai életüket szentelni. E célból a különböző támogatások, ösztöndíjak odaítélésénél óvatosan és igényesen szükséges eljárni.

Létszámát tekintve a magyar nemzeti kisebbség alkotja a legnagyobb nemzetiséget Szlovákiában. Az 2001-es népszámlálás adatai szerint Szlovákia lakosainak 9,68%-a, 520 528 személy vallja magát magyar nemzetiségűnek. E nemzetiség népsűrűségének jellemzője többek között az, hogy öszszefüggő régió 410 településén a lakosok többségét, legalább 50%-át alkotják; itt a magyar nemzeti kisebbség 76,12%-a (396 214 személy) él. Statisztikai szempontból nemzetiségileg vegyes településnek tekintendő az a település, ahol legalább két nemzetiség él min. 10%-os arányban. Magyar szempontból további 116 település nemzetiségileg vegyes, ahol 85 417 magyar nemzetiségű lakos él. Ennélfogva a magyar nemzeti kisebbség képzettségi szintjének fontos gazdasági, szociális vonatkozásai is vannak.

Itt a képzettségi, műveltségi szint alatt az iskolai végzettségi szintet értjük. A műveltségi szint terén meglévő lemaradás mértékét úgy lehet legjobban lemérni, ha összehasonlítjuk a magyar kisebbség körében az 1991-es népszámlálási adatok alapján meglévő legmagasabb műveltségi szintet elért százalékos arányszámokat a 10,76%-kal, amely a magyarság százalékos arányát adta Szlovákia lakosságából (lásd az első oszlopot). A 2001-es népszámlálás ide vonatkozó adatai e tanulmány elkészültekor még nem álltak rendelkezésünkre. A következő táblázat második és harmadik oszlopában levő adatok összehasonlítása a lemaradás részleteit is megvilágítja, amelyek azt tartalmazzák, hogy a szlovák, ill. a magyar nemzetiségű lakosok milyen arányban oszlanak

meg a legmagasabb elért képesítési szint szerint (1. [3, [5). A további oszlopokban ugyanez nemek szerint is megtalálható (3. sz. táblázat).

A magyar nemzetiségűek körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 2,89%. Ez az arány Szlovákiában a szlovák nemzetiségű népesség körében 6,08%-ot tesz ki. E nagyon lényeges különbség nem kell, hogy szükségszerűen a nemzeti kisebbségi lét velejárója legyen, mert pl. már Magyarországon a magyar, szlovák, német anyanyelvűek között a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya rendre 7,61%, 6,60%, ill. 6,11%, amely lényegesen kiegyensúlyozottabb, kedvezőbb a kisebbségek szempontjából.

Itt fel kell figyelni négy nagyon lényeges eltérésre, amelyek az iskolai végzettség terén mutatkoznak, és a magyar nemzetiség műveltségi lemaradására utalnak. Magas a csak alapiskolai végzettséggel rendelkező magyar nemzetiségűek aránya; alacsony az érettségivel végződő középiskolai képesséssel rendelkezők aránya; igen alacsony a diplomás értelmiségiek aránya; és végül a magyar nemzetiség megmaradása szempontjából alacsony az 1–15 éves korú fiatalok aránya. A csak alapiskolai végzettséggel rendelkező magyar nemzetiségűek igen magasan meghaladják a szlovák nemzetiségűek arányait. Ez azt jelenti, hogy már az alapiskola befejezése után a magyar nemzetiségűek közül sokkal kevesebben tanulnak tovább, mint a szlovák nemzetiségűek. Ez egyértelműen az érettségivel végződő középiskolai végzettségben csapódik le, ami maga után vonja az egyetemi és főiskolai képesítésben mutatkozó lemaradást. Ez a lemaradás azonban sokkal nagyobb annál (kb. 50%-os), mint azt az érettségivel végződő alacsonyabb képesítés (kb. 21%) indokolná. Ez viszont egyértelműen azt mutatja, hogy az érettségi után felsőfokú tanulmányokra lényegesen kisebb arányban jelentkeznek a magyar nemzetiségű fiatalok, mint a szlovák nem-

3. sz. táblázat

Legmagasabb elért műveltség	Magyar nemzetiség %-ban (Szlovákia 100 %)	Nemzetiség							
		Összesen				Ebből			
		Szlovák		Magyar		Férfiak		Nők	
Alapiskolai	14,81	27,15	39,49	21,38	30,46	32,67	47,93	15,85	12,68
Szakiskola érettségi nélkül	10,92	21,39	21,28	27,18	30,48	15,85	12,68	16,74	16,74
Középiskola érettségivel	8,80	18,85	14,94	16,68	13,02	20,94	16,74	5,24	5,24
Ebből (gimnázium)	13,30	3,12	3,96	2,47	2,59	3,75	5,24	2,23	2,23
Egyetemi, főiskolai	5,34	6,08	2,89	7,20	3,60	5,01	2,23	1,06	1,06
Végzettség nélkül	8,48	1,00	0,92	0,89	0,78	1,10	1,06	19,36	19,36
Gyermekek 15 éves korig	8,84	25,53	20,48	26,67	21,66	24,43	19,36	100	100
Összesen:		100	100	100	100	100	100	100	100

zetiségűek. Mivel az egyetemi, főiskolai felvételi vizsgák eredményességében számottevő eltérés nem mutatható ki, ezért meg kellene azt is vizsgálni, hogy a felsőfokú képzésben milyen a lemorzsolódás a magyar és a szlovák hallgatók körében. Vagyis a lemorzsolódás milyen arányban járul hozzá a magyar nemzeti közösség nagyon alacsony egyetemi és főiskolai végzettségi szintjéhez. A szlovákiai magyarság alacsonyabb műveltségi szintjének javítását közvetetten az is megnehezíti, hogy pl. 15 éves korig a magyar gyermekek aránya kb. 20%-kal kisebb, mint a szlovák gyermekek aránya. Ez mindenképpen a magyar nemzetiség abszolút számbeli csökkenését fogja hamarosan maga után vonni (ami már a 2001-es népszámlálásnál is megmutatkozott).

Az alacsony műveltségi szint okait nem csak az iskola-rendszerben vagy a tanítási nyelvben kell keresni. Ennek egyik lényeges oka a magasabb műveltség elérése iránti érdeklődés hiánya. Ezt több dolog is előidézheti. Így például a magyar kisebbség 59%-a olyan településeken él, amelyek lakosainak száma nem haladja meg az 5 ezret. Szlovákia népessége körében ez 44%-ot tesz ki. A legfeljebb 20 ezres lélekszámú településeken a magyar nemzeti kisebbség 80%-a él, míg Szlovákia lakosainak alig 60%-a. A kisebb településeken legfeljebb alapiskola működik, nincs lehetőség magasabb szintű művelődésre és a kulturális élet is sivárabb. A magyarok által lakott falvak, kisvárosok aluliparosítottak, mezőgazdasági területek, amelyek szintén szerepet játszanak e kérdés megítélésénél.

A főiskolai végzettségű szülők magasabb igényt támasztanak gyermekeik művelődésére. A több tíz év óta tartó 50%-os lemaradás a főiskolások számát illetően újragenerálja a főiskolai képzés iránti alacsonyabb igényt.

Az anyanyelvű iskolákba való járás lehetőségének hiánya szintén kihat a műveltségi szintre. Eközben nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a magyar kisebbség lé-

tezésének 80 éve alatt kétszer újták ki a határokon túlra szinte a teljes értelmiségi rétegét.

A magasabb művelődési szint elérésének alacsonyabb igénye kialakulásánál fontos szerepet játszik az is, hogy a tantervből hiányzik a magyar kisebbség identitásneveléséhez történelmének, kultúrájának, hagyományainak oktatása (l. [5]).

3. A középiskolai képzés néhány jellemzője

A középiskolai művelődés tekinthető az értelmiséggé, szakemberré válás megalapozójának. E tekintetben is az érettségivel végződő középiskolai tanulmányok helyzete, állapota, rendszere, színvonala a meghatározó. A második világháború utáni szlovákiai magyar középiskolai rendszer lényegében az 50-es években jött létre. Azóta e rendszerben lényeges számbeli változások nem történtek. A magyar tannyelvű gimnáziumok rendszerét teljesnek lehet minősíteni, amely megfelel a magyar kisebbség elvárásainak. Sajnos már az 50-es években és részben a 60-as évek elején nem alakult ki, nem jött létre az igényeknek megfelelő, érettségivel végződő szakközépiskolai rendszer és az érettségi nélküli középszintű szakmunkásképző iskolák rendszere. A magyar tannyelvű szakközép- és szakmunkásképző iskolák, a magyar tannyelvű osztályokkal, ill. szlovák–magyar kétnyelvű osztályokkal is rendelkező ilyen iskolák rendszere sem számban, sem szakok, sem pedig regionális elhelyezésük tekintetében a mai napig nem felelnek meg a szlovákiai magyarság igényeinek és elvárásainak. Már a középiskolai képzésben lemaradás tapasztalható az országos adatokhoz képest.

A középiskolai képzés tekintetében sok fontos statisztikai adatot lehetne vizsgálni, mint pl. mennyire követi a magyar

nyelvű képzés, ill. a magyar nemzetiségűek képzése az országos adatokat, szakok szerint, specializációk szerint, idegen nyelv oktatása terén stb. Itt most a középiskolai képzés legalapvetőbb jellemzésére térünk ki, amely általánosságban az értelmiséggé válást befolyásolja. Lássunk erre néhány statisztikai adatot, amely nemcsak a 2001/2002-es tanévről szolgáltat információt, hanem az elmúlt évtizedek folyamataira, változásaira és tendenciáira is rámutat (4–6 sz. táblázatok).

A 4. számú táblázat adataiból kitűnik, hogy amit a magyar nemzetiség 1970–1990 között a középiskolai képzésben mutatkozó lemaradás felszámolása terén elért, azt 1991 és 1999 között lényegében újból elveszítette. Ennek okát mindenképpel abban kell keresni, hogy a magyar nemzeti közösség az érettségivel végződő középiskolás diákok számának 8,27%-os növekedésével nem követte azt a magyarányú, 32,36%-os növekedést, amely a szlovák nemzetiségűeket jellemezte (l. a 6. sz. táblázatot). A fejlődés ilyen arányú elmulasztása évtizedekig fogja hátráltatni a magyar nemzetiség műveltségi szintjének emelését. Ez a magyar nyelvű iskolai képzés összehangolatlanságát, szervezetlenségét, irányítatlanságát igazolja.

A magyar nemzetiség az iskolai képzés terén magára volt hagyatva az elmúlt tíz évben. Ez alatt az idő alatt a magyar tannyelvű iskolák, részben politikai sugallat hatása alatt is, bizonyos mértékben igyekeztek kivonni magukat a szlovák állami szervek befolyása alól, de helyette nem volt hová felzárkózni. A magyar iskolák izolálódása miatt a közvetlen vezetői, ha tudatosították is, nem voltak képesek a hátrányos fejlődési tendenciák irányának változtatására. Az elmúlt tíz évben koncepciók és stratégiák nélkül nem tudott, nem tudhatott kialakulni a szlovákiai magyar iskolák rendszerében a sajátos problémák megoldására, a rossz irányú fejlődés irányvonalának megváltoztatására valamiféle alternatív

5. sz. táblázat

	1970		1990		1999		2001	
	Szlovákia	Magyar nemzetiségű	Szlovákia	Magyar nemzetiségű	Szlovákia	Magyar nemzetiségű	Szlovákia	Magyar nemzetiségű
Középiskola érettségivel	53,51	48,70	48,57	46,70	61,83	56,83	63,71	58,49
Különbség	4,81		1,87		5,00		5,22	

6. sz. táblázat

	Százalékban					
	1970-1980		1980-1990		1990-2001	
Gyarápodás	Szlovákia	Magyar nemzetiségű	Szlovákia	Magyar nemzetiségű	Szlovákia	Magyar nemzetiségű
Középiskola	18,14	13,10	4,82	0,34	0,90	-13,56
Középiskola érettségivel	11,49	11,77	0,82	-2,69	32,36	8,27

irányítási és tanácsadó rendszer. Erre egyedül sem a szövetségek, sem a politika nem volt alkalmas.

Az utóbbi három-négy évben a középiskolai képzés terén a magyar nemzetiség helyzete viszonylag állandósult. Ez megmutatkozik abban, hogy a középiskolai képzésben a lemaradás 14% körül, az érettségivel végződő középiskolai képzésben pedig 21% körül ingadozik (l. a 4. sz. táblázatot). Ezt támasztják alá az 5. sz. táblázat adatai is, amelyek szerint az érettségivel végződő középiskolai képzésben a szlovákiai adatok és a magyar nemzeti közösség adatai közti különbség 5 % körül ingadozik az utóbbiak rovására.

Ez azt is mutatja, hogy a magyar nemzeti közösségnek a kiszolgáltatottság mostani állapotában önerőből ilyen arányú középiskolai képzésre futja belső szellemi erejéből. Minden bizonnyal a szlovákiai magyarság is rendelkezik azokkal a szellemi adottságokkal, amelyek Szlovákia népességét jellemzik. Ezért olyan szakmai és politikai célokat kell megfogalmazni a magyar nemzetiség középiskolai képzése szempontjából, amelyek megvalósítása esetén a 14%-os, ill. 21%-os hiány és az 5%-os különbség (l. a 4., 5. sz. táblázatot) gyors ütemben a lehető legalacsonyabbra vihető le. Ugyanis már az elmúlt négy év kormányprogramjában szerepelt az, hogy „a kormány garantálni fogja a nemzeti kisebbségekhez tartozó állampolgárok műveltségi szintjének emelését az ország átlagos szintjére ...” Mintha ennek programszerű megvalósításáról elfeledkezett volna a szlovákiai magyar politikum.

Olyan támogatási rendszerek bevezetésére, új, szerteágazó lehetőségek megteremtésére van gyorsan szükség, amelyek felszabadítják a szlovákiai magyarság belső szellemi erőforrásait, tudásvágyát a sikeresebb érvényesülés reményében.

4. Az állami egyetemi és főiskolai képzés jellemzői

Szlovákiában 1990 és 2001 között a felsőoktatás terén következett be a legnagyobb arányú fejlődés, hiszen 76,88%-kal megnőtt a hallgatók száma. A magyar nemzetiségű hallgatók száma ugyan 1628-cal nőtt az említett időben, de ez kisebb, csupán 63,15%-os növekedésnek felel meg (1. a 7. sz. táblázatot).

Egyaránt nagyarányú volt a hallgatószám-növekedés a közgazdasági szakokon. A többi típusú felsőoktatási képzésben lényegesen más strukturális változások mentek végbe a magyar nemzetiség felsőoktatásában, mint az ország egészében. Keresni kell olyan jelenségeknek az okait, hogy miért csak 20,58%-kal növekedett az agrárszakokon a magyar hallgatók száma, amikor országos szinten 75,68%-os a növekedés, holott a szlovákiai magyarság által lakott területek inkább mezőgazdasági jellegűek. Ugyanígy meglepő, hogy a szlovákiai magyar hallgatók számának 56,10%-os növekedése éppen azokon a műszaki szakokon következett be, amelyeken az országos növekedés messze a legalacsonyabb, csupán 21,49%-os. Az egyetemi típusú képzésben szintén sokkal kisebb az 1990 és 2001 közötti magyar hallgatói szám növekedés (56,62%), mint az országos növekedés, amely 97,63%-ot tett ki.

Köztudott, hogy az egyetemet végzett értelmiségiek lényeges szerepet töltenek be egy társadalom életében. Ez a kérdés a kisebbségi lét, a megmaradás szempontjából még fel is értékelődik. Ezért szükséges vizsgálni az egyetemi, főiskolai képzésben a magyar kisebbség részvételét és természetesen az ezzel kapcsolatos statisztikai adatok arányait is. Ilyen oknál fogva induljunk ki a következő adatokból,

7. sz. táblázat

	Hallgatók száma Szlovákiában				Ebből magyar nemzetiségű				2001	
	1990		2001		1990		2001		% -os arány	Hiány %-ban
	Szám	%-ban	Szám	%-ban	Szám	%-ban	Szám	%-ban		
Egyetemi	19776	39083	19307	97,63	1261	1975	714	56,62	5,05	44,49
Műszaki	22200	26971	4771	21,49	836	1305	469	56,10	4,83	46,82
Közgazdasági	5741	17808	12067	210,19	192	519	327	170,31	2,91	67,98
Mezőgazdasági	4357	7648	3295	75,69	258	311	53	20,58	4,07	55,31
Művészeti	599	1649	1050	175,29	31	96	65	209,68	5,82	36,00
Szlovákia	52669	93159	40490	76,88	2578	4206	1628	63,15	4,51	50,39

amely a cél érdekében a hivatalos statisztikai adatok tovább-számolása alapján elkészült (8. sz. táblázat).

Szlovákiában 1990-ben 52 669 nappali főiskolai, egyetemi hallgató volt, s közülük 2578 magyar nemzetiségű, ami 4,90%-nak felel meg. A korcsoport arányai szerint ekkor 5356 magyar nemzetiségű főiskolásnak kellett volna lenni, ami 2778 hallgatói hiányt jelentett.

A 2001-es évben a magyar nemzetiségű főiskolás hallgatók száma 4206 volt, ami 4,51%-nak felel meg. Ez az 1990-es 4,90 %-hoz képest relatív csökkenést jelent. Ennek megfelelően a főiskolai hallgatók közül 8478 hallgatónak kellene magyar nemzetiségűnek lennie. A hiány tehát 4272 hallgatói szám, ami 50,39%-nak felel meg (1. a 8. sz. táblázatot).

A magyar nemzeti kisebbség szempontjából az sem közömbös, hogy milyen a megoszlás az egyes értelmiségi szakmák között. Itt most ezt csak az öt felsőoktatási típus szerint vizsgáljuk meg, de hasonló módon sokkal részletesebben, karok, sőt szakok, ill. specializációk viszonylatában is érdemes lenne megvilágítani a magyar nemzetiség értelmiségének, valamint jövő értelmiségének a megoszlását. Lássunk erre egy statisztikai adatsort (9. sz. táblázat).

Itt mindenekelőtt arra a jelenségre figyelhetünk fel, hogy az egyetemi felsőoktatási típusok között kiegyenlítődött a szlovákiai ill. magyar nemzetiségű hallgatók megoszlása. Ennek ellenére a magyar nemzetiségű hallgatóknak az egyetemi és mérnöki szakoknál meglévő, a szlovákiai eloszlástól most már kevésbé szembetűnően eltérő megoszlása még mindig negatív jelenség, mert a gazdasági szakok alacsony eloszlási arányában csapódik le. Az említett, viszonylag kedvező magyar hallgatói megoszlás alakulásából tehát kiesik a gazdasági szakoknál mutatkozó közel 7%-os

8. sz. táblázat

2001/2002	Magyar nemzetiségű egyetemi és főiskolai hallgatók				
	Száma	%-os aránya	Kellene lenni	Hiány	Hiány %-ban
Egyetemi	1975	5,05	3557	1582	44,47
Műszaki	1305	4,83	2454	1149	46,82
Közgazdasági	519	2,91	1621	1102	67,98
Mezőgazdasági	311	4,07	696	385	55,31
Művészeti	96	5,82	150	54	36,00
Szlovákia	4206	4,51	8478	4272	50,39

9. sz. táblázat

2000/2001	Hallgatók megoszlása %-ban			
	Szlovákiában		Magyar nemzetiségűek	
	1990	2001	1990	2001
Egyetemi	37,55	41,95	48,91	46,96
Műszaki	42,15	28,95	32,43	31,03
Közgazdasági	10,90	19,12	7,45	12,34
Mezőgazdasági	8,26	8,21	10,01	7,39
Művészeti	1,14	1,77	1,20	2,28
Szlovákia	100	100,00	100	100,00

Magyar hallgatók az egyes egyetemeken (2001)								
Sorszám	1	2	3	4	5	6	7	
Egyetem	UKF Nyitra	STU Pozsony	UK Pozsony	TU Kassa	SPU Nyitra	EU Pozsony	UPJŠ Kassa	a többin Kassa
Hallgatók száma	870	850	683	481	400	319	253	néhány tíz

Magyar hallgatók az egyes karokon (2001)										
Sorszám	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kar	FPV UKF Nyitra	FF UKF Nyitra	PF UKF Nyitra	FEI STU Pozsony	SF STU Pozsony	MTF STU Pozsony	LF UPJŠ Kassa	SRF TU Kassa	SRF STU Pozsony	FF UK Pozsony
Hallgatók száma	435	220	215	201	200	177	162	157	131	129

különbség, amely az 1990-es évhez képest közel kétszeresére nőtt. Ez a magyar nemzeti kisebbséghez tartozóknak a gazdasági életben való érvényesülésük esélyeit csökkenti. A gazdasági szakokon tanuló magyar fiatalok 2,90%-os aránya a legnagyobb lemaradást mutatja. A további vizsgálatok végzését és a következtetések levonását már csak azzal a lesújtó adattal támasztjuk alá, hogy Szlovákiában 3711 jogászhallgató tanult a 2000/2001-es tanévben, de közülük csak 80 hallgató volt magyar nemzetiségű, holott a korcsoport arányai szerint 338 ilyen hallgatónak kellene lennie. Teljes képet kellene alkotni a jogásképzéshez hasonló ún. hiányszakokról is, hogy a helyes megoldást e kérdésekre meg lehessen találni.

Az alábbi táblázatokból áttekintést nyerünk a magyar nemzetiségű hallgatók eloszlásáról egyetemek, karok és városok szerint.

A 2001-es évben először lett első a nyitrai Konstantin Egyetem, a legtöbb, 870 magyar nemzetiségű hallgató befogadásával. Az egyetemeken a karok hatáskörébe tartozik az oktatás, így az esetleges magyar nyelvű oktatás meg szervezése is. E tekintetben a nyitrai Konstantin Egyetem Természettudományi Kara áll az első helyen, közel kétszer annyi, 435 hallgatóval, mint ugyanezen egyetem másik két kara (220, 215). Meglepő a pozsonyi Comenius Egyetemen a legtöbb, 129 magyar hallgatót befogadó Bölcsészettudományi Karának tizedik helye, holott itt működik a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék. Viszonylag sok magyar fiatal tanul a pozsonyi Szlovák Műszaki Egyetemen és annak Elektrotechnikai és Informatikai Karán (10–12 sz. táblázat).

A fenti adatok a nappali főiskolai hallgatókra vonatkoznak. A más képzési formákban Szlovákiában tanuló magyar nemzetiségű hallgatókra vonatkozó adatok általában hiányoznak,

Magyar hallgatók az egyetemi városokban (2001)				
Sorszám	1	2	3	
Város	Pozsony	Nyitra	Kassa	többi
Hallgatók száma	1897	1270	775	100 alatt

12. sz. táblázat

de az arányszámok, a becslések szerint itt még kedvezőtlenebbek. Ezt némileg kiegyenlíti a magyarországi főiskolák Szlovákiában kihelyezett konzultációs központjaiban tanuló levelező hallgatók száma.

Az elmúlt években lényegesen megnőtt a Magyarország főiskoláin, egyetemén tanuló szlovákiai magyar nemzetiségű hallgatók száma. Ha a több száz ilyen nappali hallgató számával kiegészítjük a hazai adatokat, akkor némileg módosulnak a hazai statisztikai adatok, de pl. a most meglévő 4272 hallgatói deficitet ez lényegesen nem javítja, és a Magyarországon tanuló hallgatók közül sokan nem is térnek vissza Szlovákiába. Ennélfogva a szlovákiai magyar nemzeti közösség szempontjából a hazai adatok és következtetések egyelőre (2001) nem szorulnak lényegesebb módosításokra.

Magyarország több lehetőséget is biztosít magyar nyelvű felsőfokú képzésre Szlovákia egyes városaiban. A magyarországi intézmények kihelyezett képzési központjaiban indított tanulmányi szakok megválasztása azonban bölcs megfontolást igényel. Hasznos lenne a jövőben erről szélesebb körű szakmai egyeztetést folytatni.

Ugyanis teljesen elhibázott volt alsó tagozatos tanítóképzést nyitni, még ha levelező formában is, Komáromban, mi-

vel Szlovákiában a magyar tanítóképzés anyanyelven teljesen biztosítva van. A fenti statisztikai adatokból is kitűnik, hogy a legnagyobb arányú lemaradás a közgazdasági és agrár szakok terén van (1. a 8. sz. táblázatot). Azonban azt is figyelembe kell venni, hogy az öttípusú ágazati felosztásban a művészeti irányzatoktól eltekintve a társadalom e két területén igényeli a legkevesebb diplomás szakembert. Ettől eltekintve helyeselni lehet a magyar nyelvű közgazdasági képzés beindítását Komáromban. Érthető, hogy a képzés egyszerűbb megszervezése és feltételeinek megteremtése végett az informatika, pénzügy, marketing stb. szakirányok dominálnak. Viszont ha az ilyen irányú képzésben igen nagyszámú szlovákiai magyar hallgató vesz részt, hosszabb távon a diplomások rétege egyoldalúvá válhat az ezzel járó valamennyi következményével.

Ezek után végezzünk néhány kitekintést a szlovákiai magyarság további tényleges szükségleteire. Tudvalévő, hogy a magyar nemzetiség túlnyomó többsége mezőgazdasági termelésre alkalmas területeken lakik. Az utóbbi években egyre több szlovák befektető szerzi meg a magyar többségű települések földterületeit és a volt szövetkezetek ingatlanjait. A szlovákiai magyarok elődeik földjén válnak napszámosokká, munkanélküliekké vagy kistermelőkké. Ennek többek között egyik oka a közvetlen növény és állattenyésztést megszerzően, gazdaságosan megszervezni tudó magyar agrárszakemberek igen nagy hiánya. Most talán ez a szlovákiai magyar kisebbség legégetőbb megoldásra váró problémája a felsőoktatás terén.

Egyre többször hallani, hogy a Selye János Egyetemért Alapítvány tanárképzés indítását is fontolgatja. Ismeretes, hogy a nyitrai Konstantin Egyetemen a Magyar Szekció a jelenlegi hallgatók többszörösét is tudná fogadni. Azzal vi-

szont nem lehet egyetérteni, hogy teljes magyarországi támogatással olyan felsőoktatási szakok nyíljanak Szlovákia területén, szlovákiai magyar fiatalok részére, amelyek oktatása magyar nyelven vagy részben magyar nyelven szlovákiai egyetemeken viszonylag jól megszervezhető lenne.

Itt most csak jelezni kívántuk egy pár konkrét eset felvetésével a problémák megoldásának időszerűségét. Az oktatási fórum továbbvihetné, ennek alapos, széleskörű megtárgyalását az optimális megoldások kimunkálása érdekében.

5. Összefoglalás

A szlovákiai magyar nemzeti kisebbség egyik legsúlyosabb problémája, hogy nem alakult, nem alakulhatott ki a kor követelményeinek megfelelő számú és szakok szerinti egészséges megoszlású értelmiségi rétege. Ennek itt csak a leglényegesebb ismérveire mutattunk rá. A szülőföldjükre visszatérő és ott érvényesülni akaró értelmiségiek számának lényeges és gyors emelése érdekében több nagyon fontos lépést kellene megtenni a szlovákiai magyarságnak.

- Növelni kellene a középiskolai, mindenekelőtt érettségi-vel végződő középiskolai képzésben részt vevő magyar nemzetiségű tanulók számát.

- A magyar nyelvű középiskolai képzés színvonalának emelése mellett a szakok, specializációk szerinti megoszlás tekintetében is előre kellene lépni.

- Magyar tannyelvű középiskoláink új rendszerét, elhelyezését kellene kialakítani.

- Szélesebb körű lehetőségeket kellene biztosítani a magyar nyelvű főiskolai és egyetemi képzés számára mind a szlovákiai egyetemeken, mind a Szlovákiába kihelyezett

képzési központokban a hallgatói szám gyors és lényeges emelése érdekében.

– Ösztönözni kellene a szlovák nyelvű felsőoktatásban való részvételre a magyar nemzetiségű hallgatókat, hogy itt is megemelkedjék a számuk.

– Fokozatosan kialakítani egy szlovákiai magyar egyetem létrehozásának anyagi, szakmai, infrastrukturális feltételeit a szlovákiai magyar szakmai erőforrások összevonásával.

– Hatékonyabb támogatási rendszerek segítségével ösztönözni kellene az értelmiségi szakmák tanulásának vonzását és a hallgatók, szakok, specializációk szerinti megoszlása egészséges arányainak kialakulását.

Ezek részleteinek kidolgozását három fő téma köré lehetne csoportosítani:

1. A középiskolai és felsőoktatás teljes, részletes elemzése, vizsgálata és ezek alapján a következtetések levonása.

2. Az értelmiséggé válás feltételrendszerének, a középiskolai és felsőoktatás új rendszerének, modelljének kidolgozása.

3. A megvalósításhoz szüksége anyagi eszközök igénytervezetének kidolgozása és az ehhez szükséges hatékony támogatási rendszerek kialakítása.

Felhasznált irodalom

Štatistická ročenka školstva Slovenskej republiky.

László, B.: *A (cseh) szlovákiai oktatásügy szerkezete, valamint közigazgatási és jogi keretei 1945 után.* Ister, Budapest 1998, 94–178.

A szlovákiai iskolarendszer. Lilium Aurum, Dunaszerdahely, 1996.

László, B.: *A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években.* Fórum Társadalomtudományi Szemle, Fórum Intézet, 2000/2, 3–30.

Gyurgyík, L.: *Népszámlálás 2001.* Új Szó, 2002. szeptember 6.

LEGISZLATÍV VÁLTOZÁSOK AZ OKTATÁSÜGYBEN

Az 1998-as parlamenti választásokat követően a kormányt alakító pártok kompromisszumon alapuló kormányprogramban fogalmazták meg a következő négy év legfontosabb feladatait. Mivel a kormányprogram kölcsönös engedmények és megegyezés „terméke”, egyidejűleg tartalmazza a baloldali és a jobbközép pártokat jellemző törekvéseket, ugyanakkor mindegyik politikai szubjektum – beleértve az MKP-t is – kénytelen volt lemondani erre az időre néhány – számára fontos – célról.

Különösképp jellemző ez a kormányprogramnak az oktatásügyre vonatkozó részére. E felemás starthelyzet következményeképp elkészült egy sor fontos dokumentum, a parlament elfogadott néhány – az oktatásra és nevelésre, a tudományra, a sportra és a felsőoktatásra vonatkozó – törvényt, ugyanakkor máig hiányzik az alap- és középiskolákról szóló közoktatási törvény.

Pozitívumnak nevezhető az a tény, hogy elkészült az oktatás és nevelés hosszú távú koncepciója, az ún. MILÉNIUM-tervezet, mely lehetővé teszi az alap- és középiskolákban, valamint az oktatási intézményekben folyó munka korszerűsítését.

Az első olyan jogszabályt, mely lényegesen befolyásolja anyanyelven oktató iskoláink életét, 1999. január 13-án fogadta el az SZK Nemzeti Tanácsa. E törvény módosította a közoktatási törvényt, a 270/1995-ös számú, az SZK államnyelvről szóló törvényt, valamint az 542/1990-es számú, az iskolák állami igazgatásáról és az iskolai önkormányzatokról szóló törvényt.

Lehetővé vált, hogy azokba a középiskolákba, melyekben idegen nyelven folyik az oktatás, az alapiskolák tanulói már a nyolcadik évfolyam sikeres elvégzése után felvételt nyerhessenek. E lehetőség előnyös a bilingvális gimnáziumok diákjai számára, mivel az ötéves tanulmányi időszak (az első évfolyamban elsősorban a nyelvoktatásra fektetik a hangsúlyt) így kiegyenlítődik a többi középiskola négy évfolyamos tanulmányi idejével.

A magyar tanítási nyelvű és más nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolák és oktatási-nevelési intézmények esetében a legfontosabb változást az jelenti, hogy ismét kétnyelvűvé vált a pedagógiai dokumentáció (ezt a kérdést egy további kötelező érvényű minisztériumi rendelet szabályozza), s a tanulók kétnyelvű – államnyelven és az illető nemzeti kisebbség nyelvén kitöltött – bizonyítványt kapnak.

A pedagógiai dokumentumok kérdéskörét az SZK Oktatásügyi Minisztériuma 217. számú rendelete taglalja. A törvény és a vonatkozó rendelet értelmében két nyelven kell megírni a tantervet és a tanmenetet, az iskola munkatervét, az osztálykönyvet és az osztálynaplót, az érettségi vizsgákról, záróvizsgákról és egyéb, bizottság előtt végzett vizsgákról készült jegyzőkönyveket.

E törvénynek és a minisztériumi rendeletnek a jelentőségét számunkra növeli az a tény, hogy a kétnyelvű bizonyítványok és a kétnyelvű pedagógiai dokumentáció iránti igényt az MKP fogalmazta meg.

A választási ciklus négy éve alatt többször foglalkozott a törvényhozás a felsőoktatási intézményekkel. Őt törvény tükrözi ezt a tevékenységet, s közülük legnagyobb jelentőséggel természetesen az új felsőoktatási törvény bír.

1999-ben a parlament törvényt hagyott jóvá a trencségi székhelyű Menedzsment Főiskola létrehozásáról. Így megalkult az első nem állami felsőoktatási intézmény Szlovákiában a Bellevue (USA) székhelyű CITY UNIVERSITY kihelyezett tagozataként.

A Trencsényi Menedzsment Főiskola után második nem állami felsőoktatási intézményként jött létre Rózsahegyén a Katolikus Egyetem.

Ugyanezen év novemberében fogadta el a parlament a 317/1999. sz. törvényt, melynek értelmében módosult a 172/1990. sz. Felsőoktatási törvény (részben megváltozott az egyetemi tanácsok és a kari tanácsok jogköre, a törvény szabályozta a tudományos tanács összetételét, meghatározta a diáktanács fogalmát és a működését biztosító finanszírozás folyamatát stb.) Fontos része a törvénynek a 19.§ 9. bekezdése, mely kimondja, hogy a szlovák állampolgárok számára a meghatározott ideig tartó főiskolai oktatás az állami felsőoktatási intézményekben ingyenes. Külföldi diákok számára az állami egyetemek csak akkor biztosítják az ingyenes oktatást, ha erre Szlovákiát nemzetközi szerződés vagy törvény kötelezi.

A hallgatók tanulmányaik egy részét más egyetemi karon vagy külföldön is végezhetik.

A kormányprogram egyik legfontosabb célja egy európai léptékű új felsőoktatási törvény kidolgozása. E törvény alapját a SZK-kormány által 2000-ben elfogadott dokumentum, a szlovákiai felsőoktatás fejlesztésére vonatkozó távlati koncepció alkotta. Időközben társadalmi vitára bocsátották az új felsőoktatási törvényt, mely rendkívül sok problémát hozott felszínre, s megosztotta az egyetemi közösségeket. A törvényalkotók igyekeztek figyelembe venni a nemzetközi tapasztalatokat, az ún. Bolognai Deklaráció alapelveit, a kredit-rendszert, a finanszírozás gazdaságosabb módozatait. Különösen fontos szerepet kapott az akkreditációs bizottság, módosult az egyetem és az egyetemi karok jogviszonya.

A törvény lehetőséget teremtett az egyetemek mellett nem egyetemi jellegű felsőoktatási intézmények (szakfőiskolák) létrehozására. Az egyetemek – meghatározott feltételek teljesítése után – kutató-egyetem kategóriába sorolhatók.

Kutató-egyetemnek minősülhet az az egyetem, mely harmadik (Dr) fokozatú képzést biztosít, ugyanakkor kitűnő eredményeket ér el a tudomány és a technika terén.

A törvény a felsőoktatási intézmények három típusát különbözteti meg, az ún. nyilvános (verejné), állami (štátne) és magán- (súkromné) főiskolát. A félreértések elkerülése végett a törvény minden felsőoktatási intézményt főiskolának (vysoká škola) nevez. Minden felsőoktatási intézmény jogalanyisággal rendelkezik.

A felsőoktatási intézmények tevékenységük jellege és a tanulmányi idő alapján két típusra oszthatók, mégpedig egyetemi jellegű és nem egyetemi jellegű intézményekre.

Az egyetemi tanulmányi program keretében mindhárom tanulmányi fokozat elérhető (Bc, Mgr, Dr)

A nem egyetemi jellegű felsőoktatási intézmények (szakfőiskolák) főleg az első tanulmányi fokozatú (Bc) képzést biztosítják.

A felsőoktatásról szóló törvény második része az ún. nyilvános főiskolák, a harmadik része az állami főiskolák, a negyedik része pedig a magánfőiskolák meghatározásával, önkormányzati hatásköreivel, az intézmény önkormányzati és más szerveivel, a pénzforrásokkal és a költségvetéssel, a főiskola vagyonával, gazdálkodásával foglalkozik.

A nyilvános egyetem részei a karok, más pedagógiai kutató, fejlesztő, művészeti, gazdasági és informatikai munkahelyek és a csatolt intézmények.

Az első felsőoktatási törvényhez viszonyítva az új jogszabály erősebb pozíciót biztosít a rektornak, az egyetemi tanácsnak, a tudományos tanácsnak, mint a dékánnak, a kari tanácsnak, a kar tudományos tanácsának.

A törvény lehetővé teszi, hogy a papi szemináriumok, felekezeti felsőoktatási intézmények belső rendtartását az illetékes egyházak véleményezzék, ill. egyeztessék belső jogrendjükkel.

Változott a nyilvános felsőoktatási intézmények gazdálkodása, mivel az állami költségvetési támogatáson kívül más bevételi forrásuk is lehet, mint pl. a továbbképzésből származó bevételek, a vagyontól és szellemi tulajdonból származó bevételek, ajándékozásból, öröklésből, vállalkozásból származó bevételek stb. Az intézmények fenntartásához hozzájárulhat saját költségvetéséből a települési, ill. a másodfokú önkormányzat is.

Az egyetem – a törvény által meghatározott keretek között – önállóan rendelkezik vagyonával, pl. bérbe adhatja, eladhatja, elajándékozhatja, de ugyanakkor nem köthet ún. csendestársi szerződést, nem zálogosíthatja el, nem terhelheti le a vagyonát stb. Nagyobb összegű tranzakcióhoz mindig szükséges az igazgatótanács (správna rada) jóváhagyása.

Az egyetemi és kari tanács összetételét a törvény úgy szabályozza, hogy minél nagyobb mértékben érvényesüljön az arányos képviselet elve. Így pl. amennyiben a felsőoktatási intézmény karokra oszlik, minden kar azonos számú taggal vesz részt a tanács munkájában, s a diákok száma legalább egyharmada a tanács összlétszámának. Természetesen a tanács tagság összeegyeztethetetlen a rektor, prorektor, dékán, dékánhelyettes, kvesztor és a kar titkárának tisztségével.

Az egyetem tudományos tanácsa széles körű jogosítványokkal bír az intézmény tudományos tevékenységével és a személyes kérdésekkel kapcsolatban, így pl. értékeli az intézmény színvonalát a tudomány, technika és művészet terén, megvitatja a tanulmányi programokat, jóváhagyja a docensek és professzorok habilitációjának kritériumait, a vendégtanárok kinevezésére tett javaslatokat, tudományos címeiket (fokozat) ítél meg az arra érdemeseknek (DrSc; Dr.h.c; profesor emeritus) stb.

Az egyes karok tudományos tanácsának jogköre korlátozott, pl. javaslatot tehet a habilitáció kritériumai, a professzorok kinevezése, vendégtanárok terén, de ezekben a kérdésekben az egyetem tudományos tanácsa dönt.

A felsőoktatási intézmények speciális oktatási intézményekkel is rendelkeznek, mint a klinikák, gyógyszertárak, gyakorlóiskolák és oktatási intézmények, mezőgazdasági, erdészeti és más gazdaságok, papi szemináriumok stb.

Az egyetem és a társadalom közötti kapcsolat biztosítására az oktatásügyi miniszter 13 tagú igazgatótanácsot (správna rada) nevez ki (részben a rektor, részben a miniszter javaslata alapján). A tagok közéletti személyiségek, vállalkozók, a közigazgatás és az államigazgatás tagjai, szociális intézmények képviselői, a tudományos élet képviselői. Az igazgatótanács feladata, ill. jogköre elsősorban az intézmény fenntartásának, finanszírozásának és gazdálkodásának biztosítására irányul.

Az állami főiskolák közé a katonai főiskolák (akadémiák), rendőr-akadémiák és egészségügyi főiskolák tartoznak.

A katonai főiskolákon szolgálatot teljesítő katonák és civil hallgatók is tanulhatnak. A katonai főiskolák esetében a honvédelmi miniszter hatáskörébe tartozik többek között: javaslatot tenni a rektor kinevezésére és visszahívására, a profeszszorok kinevezésére. A miniszter dönt a főiskola létrehozásáról, szétválásáról, a főiskola székhelyéről és nevéről, kinevezi és visszahívja a rektorhelyetteseket, a dékánokat, meghatározza a rektor fizetését. A döntéseket az egyetemi tanács, ill. az akkreditációs bizottság előzetes véleményezése vagy javaslata alapján hozza.

A honvédelmi minisztérium nyilvántartja a katonai főiskolák belső rendszabályait, jóváhagyja a tanulmányi programokat, meghatározza a felvételi feltételeket és a hallgatók létszámát, jóváhagyja az alkalmazottak számát és beosztását, tudományos, pedagógiai, fejlesztési, gazdasági és informatikai központokat hoz létre, ellenőrzi a pénzeszközök gazdaságos felhasználását, hallgatói ösztöndíjakat ítél meg a rászorulóknak, törvényes keretek közt adatokat gyűjt a hallgatók nyilvántartásából stb.

A katonai főiskolák rektora a honvédelmi miniszternek és az egyetemi tanácsnak tartozik felelősséggel, a kari tanács véleményezése és a dékán javaslata alapján kinevezi és visszahívja a dékánhelyetteseket.

A katonai főiskolák hallgatóira, oktatóira, alkalmazottaira különleges rendeletek vonatkoznak, ugyanakkor nem érvényesül a főiskolai törvény néhány paragrafusa.

A rendőr-akadémiák (policajné vysoké školy) főleg a rendőrség számára képeznek szakembereket, de más szakterületekről is fogadnak hallgatókat.

A belügyminiszter, ill. a belügyminisztérium hasonló jogkörökkel rendelkezik a rendőr-akadémiákkal szemben, mint a honvédelmi miniszter és minisztérium a katonai főiskolákkal kapcsolatban, s a hallgatókra, oktatókra, alkalmazottakra e főiskolákon is különleges rendeletek vonatkoznak.

A felsőoktatási intézmények között mint szakfőiskolák jelentek meg az egészségügyi főiskolák. E felsőoktatási intézmények létrehozásáról és létjogosultságáról különböző a szakemberek véleménye. Az egyik fő érv az egészségügyi főiskolával szemben az, hogy nem illeszkedik a szlovákiai felsőoktatási rendszerbe, és hasonló módon jogosan követelheti meg a jövőben bármely tárca, hogy törvény szülessen más – minisztériumok által fenntartott – szakfőiskola létrejöttéről.

Az egészségügyi főiskola tevékenysége elsősorban különleges egészségügyi szakmai ismeretek átadására irányul mind alapfokú képzés, mind érettségi utáni szakképzés keretében. A képzés háromtól öt évig tart. A főiskolára azok nyerhetnek felvételt, akik megfelelő szakmai gyakorlattal bírnak az adott szakterületen, és eredményes felvételi vizsgát tesznek. A tanulmányi idő végén a hallgatók a dékán által kinevezett bizottság előtt specializációs szakvizsgát tesznek.

Az egészségügyi szakfőiskola a rektor személye által az egészségügyi minisztérium, ill. az egészségügyi miniszter

irányítása alá tartozik mind a szakmai, mind a perszonális és gazdasági kérdéseket illetően.

Az új felsőoktatási törvény magánegyetemek létrehozását is lehetővé teszi. Magánegyetemnek nevezhető az a jogi személy, mely kutatói vagy oktatási célokra jött létre, s melynek erre a célra az állam nevében a kormány adott engedélyt. A jogi személy által a minisztériumba benyújtott kérvényt a minisztérium terjeszti jóváhagyás céljából a kormány elé. A kérvénynek tartalmaznia kell mindazokat az adatokat, amelyek más felsőoktatási intézmény jóváhagyásakor is szükségesek, de ezenfelül igazolni kell a főiskola anyagi biztosításának módjait is.

A kormány az akkreditációs bizottság véleményét figyelembe véve hat hónapon belül dönt a főiskola létrehozásáról.

A kormány nem hagyja jóvá a magánegyetem (-főiskola) létrehozását akkor, ha az akkreditációs bizottság elutasítja az oktatási programok mindegyikét, vagy ha az egyetem belső rendtartása ellentétes az érvényben lévő törvényekkel.

A magánegyetemekre vonatkozó további rendelkezések közül fontos a belső rendtartás, az ösztöndíjrendszer, az oktatók kiválasztására vonatkozó kritériumrendszer meghatározása.

A felsőoktatási törvény a továbbiakban szabályozza és meghatározza a tanulmányi szakokat, oktatási programokat és tanterveket (ezen belül a baccalaureatusi, magisteri és a doktori programot), a főiskolai tanulmányok feltételeit, a felvételi vizsgákra, a tanulmányok befejezésére és a különböző dokumentumokra vonatkozó rendelkezéseket.

Figyelmet szentel továbbá az egyetemi oktatók jogainak és kötelelességeinek, a tudományos fokozatok odaítélésének, az oktatók kinevezésének.

A törvény értelmében némileg megváltoztak az akkreditációs bizottság létrehozására, működésére, feladatkörére vonatkozó előírások is.

A nyilvános (verejné) felsőoktatási intézmények finanszírozása több forrásból történik, de a fő bevételi forrás továbbra is az állami költségvetésből származó támogatás. Az állami költségvetésből származó támogatás felhasználását törvény szabályozza; ebből biztosíthatók a tanulmányi programok, a tudományos, fejlesztési és művészeti tevékenység, a hallgatók szociális támogatása.

A katonai főiskolák, rendőr-akadémiák és az egészségügyi főiskolák finanszírozására a 303/1995. sz. A költségvetési szabályzatra vonatkozó törvény érvényes, a magánegyetemek pedig saját forrásaikból biztosítják a fenntartásukhoz szükséges pénzeszközöket. A törvény ugyanakkor lehetővé teszi, hogy a kormány jóváhagyása alapján a minisztérium állami támogatásban részesítse a magánegyetemeket.

Érzékeny kérdés és ennek megfelelően éles vitát váltott ki mind politikai, mind szakmai körökben a tandíjak kérdése. A felsőoktatási törvény értelmében a nyilvános főiskolákon a nappali oktatás tandíjmentes, bizonyos térítést csak rendkívüli esetekben igényelhet a felsőoktatási intézmény, pl. ha a hallgató indokolatlanul meghosszabbítja tanulmányi idejét. Ezenfelül illetéket kötelesek fizetni pl. a felvételi és a doktori vizsgák biztosítására, a diplomák és más dokumentumok kiállítására.

A hallgatók szociális támogatása közvetlenül ösztöndíjak formájában, közvetetten pedig szolgáltatások (étkezés és szállás biztosítása, a kulturális és sporttevékenység támogatása) által történik.

A felsőoktatási törvény végezetül meghatározza a jóváhagyás időpontjában létező egyetemek transzformációjának folyamatát, valamint a vagyonkezelésre vonatkozó új rendszabályokat. Ezek közül figyelmet érdemel, hogy a felsőoktatási intézmény kezelésében lévő állami vagyon 2003. január 1-jétől a főiskolákra száll.

2002. január 1-jétől hatályos az 506/2002. sz. Az alap- és középiskolák, valamint az oktatási intézmények finanszíro-

zásáról szóló törvény, mely egyúttal kiegészíti a 303/1995. sz. törvényt (kötségvetési törvény). E törvényhez csatlakozik az április 1-jétől hatályos miniszteri rendelet (2002. március 6-i miniszteri rendelet), melynek alapján meghatározható a pedagógusok és más alkalmazottak száma, az állami költségvetésből származó pénzeszközök normatív elosztása az iskolákban, az oktatási és nevelési intézményekben.

Ez a törvény lehetővé teszi, hogy az állami költségvetésből egy tanulóra azonos mértékű támogatást kapjanak az állami és magán-, valamint az egyházi iskolák és oktatási intézmények.

A szlovák törvények értelmében az állampolgároknak joguk van az ingyenes közoktatásra. Az állami közoktatási intézményeken kívül költségvetési támogatásban részesülnek az egyházi és magániskolák, a gyakorlati és művészeti oktatást biztosító községi, egyházi és magániskolák, ill. oktatási központok is. A nem állami iskolákban és oktatási intézményekben a fenntartó tandíjat is kérhet. A belügyminisztérium, igazságügy-minisztérium és hadügyminisztérium hatáskörébe tartozó intézmények finanszírozása más törvények értelmében történik.

Az állami és a közoktatást biztosító iskolák és intézmények több forrásból finanszírozhatók, többek közt az állami költségvetésből, a községek és másodfokú önkormányzatok költségvetéséből, a jogi és természetes személyeknek bérbe adott helyiségek bérleti díjából, vállalkozásból származó bevételekből, a szülőktől származó részleges anyagi térítésből, ajándékokból stb. A nem állami iskolákban és oktatási intézményekben ezenfelül az intézmények fenntartásához felhasználható a tandíj is.

Az iskolák finanszírozásáról szóló törvény, ill. költségvetési törvény módosításából következik, hogy bevételi forrásként szolgálhat az oktatási időn kívül bérbe adott helyiségek bérleti díja is. Az iskolák és oktatási intézmények termei mind természetes, mint jogi személyeknek bérbe adhatók.

A törvények értelmében az állami iskolákban és oktatási intézményekben ily módon biztosított az alkalmazottak bére, fizetése és más személyi hozzájárulás, az alkalmazottak egészségügyi és szociális biztosítása, működési és egyéb járulékok – kiadások. A törvényhez kapcsolódó rendelet normatív módon határozza meg a pedagógiai és más alkalmazottak számát.

Hasonló módon kapják a költségvetési támogatást a nem állami iskolák is. Az állami iskolák támogatásával azonos mértékű hozzájárulás 30%-kal csökkenthető, ha a magániskola tandíjat kér a szülőktől (az egyházi iskolákra ez nem jellemző), ill. ha a szülőktől kért részleges tanítási hozzájárulás magasabb, mint a hasonló típusú állami intézményben.

Ha a magán-, ill. egyházi iskola nem tarja be a hasonló típusú állami iskolákban, ill. oktatási intézményekben használatos tantervet, tanmenetet, az óvodákban pedig az alapító és a minisztérium által jóváhagyott nevelési programot, az állami támogatás 10%-kal csökkenthető.

Fontos eleme a törvénynek, hogy a támogatás csökkentéséről az illetékes állami szerv, a község, vagy a másodfokú önkormányzat dönt, s erről értesíti az iskolát, ill. oktatási intézményt.

A normatív támogatás mértékénél figyelembe kell venni néhány jelentős szempontot, mint pl. a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatást, a tehetséges tanulók, ill. a különleges nevelési-oktatási módot igénylő tanulók számára megvalósított programokat, hittanoktatást, összevont osztályok jelenlétét az iskolákban, bilingvális oktatást, sportirányzatú osztályok működtetését stb.

A közigazgatási reform átmeneti időszakában bizonyos problémák is felmerülhetnek, elsősorban az egyes településeken tapasztalt, különböző gazdasági feltételekből adódóan. Ezek kiegyenlítésére a 2002-es évben 5%-os, további négy évig 3%-os tartalékalapot kell elkülöníteni a költségvetésből.

Az iskolák finanszírozásáról szóló törvény természetesen szabályozza az iskolák gazdálkodását, valamint a kerületi és járási hivatalok ez irányú feladatait és hatáskörét, a minisztérium felügyeleti jogosítványát és más ellenőrző szervekhez való viszonyát is.

Rendkívül sok vitára adott okot az a 145/1996. sz. miniszteri rendelet, mely a középiskolai felvételi vizsgákat szabályozza, ezért nagy jelentőséggel bír a magyar ajkú (és más nemzeti kisebbséghez tartozó) diákok számára a 2001. október 18-án kiadott miniszteri rendelet, mely megkönnyíti az anyanyelvükön tanuló diákok helyzetét.

A nemzeti kisebbségek nyelvén oktató középiskolákban az ún. profil (szak-) tantárgyak közé tartozik az iskola oktatási nyelve is. Amennyiben a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató alapiskola tanulója szlovák tannyelvű középiskolába jelentkezik, a felvételi vizsga során szlovák nyelvből az alapiskolán alkalmazott tanterv anyagából vizsgázik, a további profiltantárgyból pedig azon a nyelven tesz felvételi vizsgát, amilyen az alapiskola tanítási nyelve volt. Hasonló felvételi szabályok vonatkoznak a szlovák tannyelvű alapiskola diákjaira, ha nemzeti kisebbség nyelvén oktató középiskolába jelentkeznek.

Az oktatásügyet érintő törvények között különleges szerepet tölt be az iskolák állami igazgatásáról és az iskolai önkormányzatokról szóló 542/1990. sz. törvény. Az SZK Nemzeti Tanácsa 1999. november 2-án a 301/1999. sz. törvénnyel (mely 2000. január 1-jén vált hatályossá) módosította és kiegészítette ezt a jogszabályt.

Az iskolai önkormányzat megtestesítője – az iskolatanács – jogosítványai közül módosult többek között az igazgató kinevezésére és visszahívására vonatkozó hatáskör, ami a következőképp foglalható össze:

Az iskola és oktatási intézmény élén az igazgató áll. Az iskola, ill. oktatási intézmény igazgatóját az iskolatanács ja-

vaslata alapján a fenntartó nevezi ki és hívja vissza. Az igazgató tisztségének betöltésére az iskolatanács pályázatot ír ki.

A magán- és egyházi iskola, a magán- és egyházi oktatási intézmény igazgatóját az iskolatanács állásfoglalása után a fenntartó nevezi ki és hívja vissza.

Az igazgató visszahívását a fenntartó az iskolatanács, ill. a főtanfelügyelő javaslatára akkor kezdeményezheti, ha az ellenőrzés folyamán az igazgató részéről a törvények vagy más kötelező érvényű szabályok megsértésére derül fény.

A módosítás értelmében az iskolatanács, a járási iskolatanács és a kerületi iskolatanács alkotta az iskolai önkormányzat szerveit, a járási és kerületi iskolatanácsok azonban a további – azóta jóváhagyott – törvények kapcsán megszűntek, és helyettük községi és területi iskolatanácsok jönnek létre.

Az iskolai önkormányzatokra vonatkozó jelenleg érvényes rendelkezések a 2001. szeptember 20-án elfogadott 416/2001. sz. törvényben találhatók.

Az iskolai önkormányzat szervei tehát az egyes iskolákban és oktatási intézményekben működő iskolatanácsok, a községi és a területi iskolatanácsok. Mindhárom testület a közérdeket, valamint a szülők és pedagógusok érdekeit képviseli. Feladatuk elsősorban az ellenőrzés, továbbá állást foglalnak, véleményt alkotnak az iskolák, oktatási intézmények, az államigazgatás helyi szervei, a községi és másodfokú (megyei) önkormányzatok tevékenységével kapcsolatban.

Az iskolatanács továbbra is jogosult pályázat alapján javaslatot tenni az igazgató kinevezésére és visszahívására; magán- és egyházi iskolák, intézmények esetében állást foglal ez ügyben.

Megvitatja és véleményezi az iskolai és az oktatási intézmény fejlesztési tervét, a megszüntetésére tett javaslatokat, valamint az igazgató által előterjesztett javaslatokat (pl. a felvehető diákok száma, a tanterv módosítása, az iskola működésével kapcsolatos pedagógiai és nevelési kérdések,

költségvetés-tervezet, vállalkozási javaslat, az iskola, intézmény gazdálkodásáról készített értékelés stb.).

Községi iskolatanács akkor hozható létre, ha a községben legalább két oktatási körzet, vagy két önálló iskola, ill. oktatási intézmény található.

Az iskolatanács feladatkörén túl a községi iskolatanács olyan problémákkal foglalkozik, melyek az egész települést érintik, pl. a községben működő iskolák és oktatási intézmények fejlesztési terve, az alkalmazottak személyi és szociális feltételei, a gazdasági feltételek és a költségvetés, valamint az iskolák eredményessége, megfogalmazza a község elvárásait az oktatási-nevelési folyamat minőségének javítása érdekében nyújtott szolgáltatásokkal kapcsolatban, megtárgyalja az oktatásra szánt támogatás feltételeit és módját.

A 2002. május 30-án elfogadott, az iskolák önkormányzatról szóló további törvényt módosító jogszabály hozadéka az, hogy pontosan meghatározza a járási és kerületi hivatalok döntéshozatali jogkörét és feladatait.

Az iskolai önkormányzat új szerve a községi iskolatanács és területi iskolatanács, mely a kerületi iskolatanácsot váltja fel.

A törvény értelmében az iskolák számára szakmai szolgáltatásokat biztosító központok fenntartója az a község, ahol a központ székhelye van.

Ez a törvény biztosítja továbbá a munkatörvénykönyvet is, miszerint a nyugdíjas alkalmazottakkal (pedagógusokkal) ismételen lehet szerződést kötni meghatározott időre.

A területi iskolatanács a másodfokú önkormányzat (megye) területén működik. A területi iskolatanács megvitatja és véleményezi a járási és kerületi hivataloknak az iskolaüggyel kapcsolatos tevékenységét, a megye területén működő, a másodfokú önkormányzat hatáskörébe tartozó középiskolák és oktatási intézmények fejlesztési tervét, a költségvetést és az anyagi feltételeket, az alkalmazottak szociális és perszonális

feltételeit, új oktatási szakok bevezetésére tett javaslatokat, a megyei önkormányzatoknak az oktatás minőségére tett javaslatát és annak anyagi vetületét, az oktató-nevelő folyamat eredményéről készített jelentést.

Az iskolatanácsok tagjai a pedagógusok, az iskola más alkalmazottai és a szülők választott képviselői, az önkormányzatok és a megyei önkormányzatok, a járási és kerületi hivatalok delegált képviselői, továbbá olyan más jogi és természetes személyek képviselői, akik részt vesznek az oktatás és nevelés folyamatában, beleértve az alkalmazottak szakszervezetét is. A középiskolákban létrehozott iskolatanács tagja a diákok képviselője is. Ha az alapiskola és óvoda egy jogalanyisággal működő intézményt alkot, az új iskolatanács tagjává válik az óvodába járó gyermekek szüleinek, valamint az óvoda pedagógusainak és más alkalmazottainak választott képviselője.

A törvény értelmében a tagság megszűnik, ha a tag lemond, ha a tanácstagot megválasztják igazgatónak, polgármesternek, a megyei önkormányzat elnökének, ha már nem tagja annak az intézménynek, melyet képviselt.

Iskolatanács működik az oktatási-nevelési intézményekben is, pl. óvodákban, szanatóriumokban, diagnosztikai központokban, reedukációs gyermekotthonokban, kollégiumokban.

Az iskolatanács tagjainak száma általában 5-től 11-ig terjed. Amennyiben az iskola vagy oktatási intézmény alkalmazottainak száma nem haladja meg a tízet, akkor az iskolatanács 5 taggal is létrehozható.

Az iskolatanácsba nem választható és nem delegálható az iskola, ill. oktatási intézmény igazgatója és helyettese, a járási és kerületi hivatal képviselője. A község iskolatanácsában nem dolgozhat a polgármester, a területi iskolatanácsban pedig a megyei önkormányzat elnöke, a kerületi és járási hivatal vezető beosztású alkalmazottja.

A törvény tartalmazza továbbá az iskolatanácsok működési szabályzatának alapelveit, a gazdálkodásukra, költségeik fedezésére vonatkozó előírásokat. Az iskolatanácsok összetételét, létrehozásuk módját, gazdálkodásuk szabályzatát kötelező érvényű miniszteri rendelet tartalmazza (most dolgozik rajta a minisztérium, szeptemberig várhatóan megjelenik).

A középiskolákban az iskolai önkormányzat fontos eleme a diáktanács, mely a diákok érdekeit képviseli az igazgatóval és az iskola vezetésével szemben. A diáktanács 5–11 tagját titkos szavazással választja meg a középiskola tanulói közössége.

A diáktanács tagja képviseli a diákokat a középiskola iskolatanácsában, és állást foglal az oktatási és nevelési intézkedések, az iskolai rendtartás és más, az iskolát érintő kérdések kapcsán.

A törvény végezetül meghatározza a diákok adatainak nyilvántartására és védelmére vonatkozó rendelkezéseket.

A törvényhozás egyik legnagyobb mulasztása kétségkívül az a tény, hogy a kormány nem hagyta jóvá s így nem került a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsába az új közoktatási törvény. Továbbra is a többször novellizált, 1984-ből származó 29/1984. sz. törvény van érvényben.

Ezt a törvényt módosította előbb a 229/2000. sz., majd a 216/2001. sz. törvény.

Az első a gyógypedagógiai nevelést-oktatást biztosító intézményekre vonatkozik, és kimondja:

Azok a tanulók, akik különleges nevelési-oktatási ellátást igényelnek (tehát a mentálisan sérült, a testi, érzékszervi, a beszéd- vagy más fogyatékos, az autista, egészségileg gyenge vagy beteg, viselkedés- és egyéb fejlődési zavarokkal küzdő gyermekek), joguk van különleges gondozásra nevelés és oktatás keretében, hogy állapotuknak, egyéni képességeiknek megfelelő nevelő és oktató ellátásban részesüljenek.

Speciális – gyógypedagógiai – oktatási intézményekben, iskolákban azok a tanulók részesülnek, akik nem integrálhatók az egészséges gyermekek közösségébe.

A speciális (gyógypedagógiai oktatást biztosító iskolák) típusai:

- speciális alapiskolák;
- speciális középiskolák;
- szakiskolák;
- szakmai gyakorlati iskolák (praktická škola);

A törvény meghatározza az egyes iskolatípusok szerkezetét, jellegzetességeit, szabályozza, milyen fogyatékoság, ill. egészségkárosodás alapján sorolhatók a tanulók az egyes intézményekbe.

A legfontosabb hozadéka a jogszabálynak az, hogy leszögezi, miszerint a speciális iskolákban (gyógypedagógiai ellátást biztosító oktatási intézményekben) szerzett végzettség egyenértékű azzal a végzettséggel, melyet az alap- és középiskolák nyújtanak.

A közoktatási törvényt kiegészítő és módosító 216/2001. sz. törvény lehetővé teszi, hogy a hasonló vagy azonos szakmai képzést nyújtó szakiskolák és szakközépiskolák egyesüljenek, és ún. integrált iskolát (združená škola) alkossanak. Ezek célja az oktatás hatékonyságának növelése, a szakoktatás minőségének javítása és az iskola gazdaságosabb működtetése. Az ilyen integrált iskola szakmunkásképző és szakközépiskolai szakokon biztosítja az oktatást. Az iskola tantervét, tanmenetét, a szaktantárgyakra vonatkozó követelményeket, a tanulmányi idő hosszát stb. az oktatásügyi minisztérium szabályozza kötelező érvényű rendeletével.

Ugyanezen törvény fogalmazza meg a sportirányzatú középiskolákra, ill. a sportirányzatú osztályokra vonatkozó rendelkezéseket. A sportirányzatú középiskolák fenntartója lehet az állami igazgatás megfelelő szerve, valamely egyház, természetes és jogi személy is. Sportirányzatú osztályt az is-

kolafenntartó jóváhagyása mellett az iskola igazgatója hoz létre.

Az oktatási intézményekről szóló 230/2000. sz. törvény megváltoztatja a gyógypedagógiai nevelésben részesülő fiataloknak juttatott zsebpénz, ajándék és egyszeri anyagi támogatás feltételeit és ennek nagyságát. Lényegében megszünteti az erre vonatkozó rendelkezések közti különbséget, függetlenül az intézményben folyó pedagógiai folyamat tartalmától, a nevelőintézet rendeltetésétől.

Terjedelmesebb törvény (202/2001. sz.) szabályozza a nevelési intézmények létrehozásának, megszüntetésének, az oktatási-nevelési intézmények hálózatába való besorolásának stb. feltételeit. Tételesen megszabja, hogy mit kell tartalmaznia az erre irányuló kérvénynek. Számunkra fontos, hogy a nevelést – beleértve a gyógypedagógiai nevelést – biztosító intézmények esetében is fel kell tüntetni az oktatás, ill. a nevelés nyelvét.

A törvényben tárgyalt intézmények közül nagy jelentőséggel bír a szabadidőközpont, a diagnosztikai központ, az ún. reedukációs otthon.

A törvény biztosítja a nevelési intézményekben elhelyezett gyermekek jogait, a különleges ellátást igénylő gyermekekkel szemben alkalmazható nevelési ráhatások, módszerek, intézkedések sorát, s az intézmény fenntartásához szükséges anyagi fedezetet is.

Érzékeny része a jogszabálynak az a pont, mely azt a lehetőséget taglalja, miszerint az önmagát vagy másokat veszélyeztető, 15 évnél idősebb fiatal olyan elkülönítő teremben helyezhető el max. 72 órára, ahol pszichológiai, gyógyító-nevelő gondoskodásban részesül. A terem mérete és berendezése, higiénés feltételei összhangban vannak a fiatal személyiségi jogaival.

Az iskolákat, oktatási és nevelést biztosító intézményeket a legmélyrehatóbb változás a közigazgatási reform, ill. az ez-

zel összefüggő 416/2001. sz. törvény kapcsán érte. A legfontosabb ezen a téren az, hogy az iskolafenntartói jogosítványok az önkormányzatok, ill. a másodfokú önkormányzatok hatáskörébe kerültek.

Az önkormányzatok feladata a törvény értelmében többek között biztosítani az állami irányítást az iskolák és oktatási intézmények terén, kinevezni az iskolák és oktatási intézmények igazgatóit, létrehozni, ill. megszüntetni az alapiskolákat, alapfokú művészeti nevelést biztosító iskolákat, óvodákat, iskolai klubokat, szabadidőközpontokat, iskolai étkezdéket, az alapiskolák mellett működő nyelviskolákat. Az önkormányzat biztosítja a kötelező iskolalátogatás feltételeit, az iskolák gazdálkodásának ellenőrzését, az általa fenntartott iskolák és intézmények tanulói számára az étkezést, meghatározza azt az ún. oktatási körzetet, ahol a megszüntetett iskola tanulói végezhetik alapiskolai tanulmányaikat, információkat ad a hatáskörébe tartozó iskolákról és oktatási intézményekről, biztosítja az egyházi iskolákat, magániskolákat, magán- és egyházi oktatási intézményeket megillető költségvetési támogatást, jóváhagyja az iskolaépület és az iskola helyiségeinek bérbeadásáról készült szerződéseket.

Hasonló jog- és feladatkörrel bírnak a másodfokú önkormányzatok azokkal az iskolákkal és oktatási intézményekkel kapcsolatban, melyek fenntartói hatáskörébe tartoznak (középiskolák, szakmunkásképzők, művészeti alapiskolák, kollégiumok, az iskolák számára szakmai szolgáltatást biztosító központok stb.)

Az iskolák terén az állami igazgatást több intézmény biztosítja:

- az iskola, ill. oktatási intézmény igazgatója,
- a község – a járási hivataltól átvett jogosítványok terén,
- a megyei önkormányzat – a kerületi hivataltól átvett jogosítványok terén,
- a járási hivatal,

- a kerületi hivatal,
- az állami tanfelügyelet,
- az oktatásügyi minisztérium,
- más központi állami igazgatási szervek.

A területi önkormányzat megtestesítője a község és a megye (másodfokú önkormányzat), az iskolai önkormányzat hordozója pedig az iskolában, ill. oktatási intézményben létrehozott iskolatanács, a községi és a területi iskolatanács.

Az illetékesség új elosztása értelmében az iskola és oktatási intézmény igazgatóját a fenntartó nevezi ki, a községhez tartozó iskolák és intézmények esetében az önkormányzat döntése, a megyei önkormányzathoz tartozó iskolák és intézmények esetében pedig a másodfokú önkormányzat határozata alapján.

A jogszabály részletesen elemzi és meghatározza az egyes iskolák és oktatási intézmények igazgatóinak jogkörét és feladatait, az igazgató tisztségére kiírt pályázat feltételeit, az igazgatói tisztség betöltéséhez szükséges követelményeket.

A közoktatási reform megtartja a kerületi és járási hivatalokat is, bár korlátozott feladatkörrel. Az oktatásügy terén iskolafenntartói hatáskörrel akkor rendelkezik, ha az önkormányzat, ill. a másodfokú önkormányzat nem biztosítja az iskolák és oktatási intézmények fenntartását. Ezenfelül jelentős feladatköre marad a hivataloknak a módszertani és tanácsadói területen, a költségvetési támogatás elosztása és az iskolák gazdálkodásának ellenőrzése, valamint a törvényesség betartásának ellenőrzése terén.

A közoktatási törvény utolsó módosítása (2001. május 30.) megfogalmazza az iskolák részét képező iskolai könyvtárak és más intézmények fenntartását biztosító anyagi támogatásra vonatkozó szabályozást.

Mivel sok iskola csak nyugdíjas pedagógusok alkalmazásával tudja biztosítani az oktatást, fontos eleme a törvénynek, hogy lehetőséget ad a nyugdíjas pedagógusokkal meghatározott időre ismételt munkaszerződést kötni.

Az állami tanfelügyelet szakmai feltételeit külön miniszteri rendelet szabályozza, azonban szükséges volt e törvény segítségével összhangba hozni ezt a rendeletet az érvényben lévő más jogszabályokkal.

A közigazgatási reform kapcsán egy további probléma is felmerült, mégpedig azon alap- és középiskolák további sorsa, melyeknek ez idáig egy igazgatójuk volt. A fenti törvény értelmében ezeket az iskolákat nem kell szétválasztani; a két iskola várományos fenntartói megegyezése alapján egy iskolaként működhetnek tovább, s egy közös fenntartójuk lesz (általában a megyei önkormányzat). Mindkét iskola része marad az iskolahálózatnak, s csak belső struktúrája tükrözi az egyesítést.

A közigazgatási reform, a megyei önkormányzatok működése feltehetően újabb problémákat hoz felszínre, ezért a közeljövőben további törvényekre, törvénymódosításokra lesz szükség.

2002. július

HECHT ANNA

A KISISKOLÁK MEGŐRZÉSÉNEK ÉS FELSZÁMOLÁSÁNAK DILEMMÁJA

Az iskolák és az óvodák 2002-ben több, súlyos, a finanszírozás szempontjából kínos és nagyon rosszul kezelt problémával szembesültek, amelyeket a tárca éveken át maga előtt görgetett. Ám ez az év meghozta számukra az oktatásügyi jogkörök jelentős részének átruházását is. A járási és a kerületi hivatalok hatásköréből az intézményfenntartói jogkörök átkerültek a helyi és a regionális önkormányzatokhoz. Így az oktatásügyi intézmények esélyt kaptak arra, hogy keresve és követve a helyiek elképzeléseit, megerősítsék belső autonómiájukat, kialakítsák sajátos, a szülőknek, helyhatósági képviselőknek is tetsző arculatukat. Mindezt most már törvényes keretek között tehetik meg. Bár nem készült el a választások előtt megígért átfogó, új közoktatási törvény, és a tárca alacsonyabb rangú jogszabályai még mindig bonyolultak, a fontos döntési jogszabályok átruházták az önkormányzatokra, elkövetkezhet tehát az új arculat kialakítása.

Ez az új arc az alapiskolák, a művészeti alapiskolák, az óvodák és a szabadidőközpontok esetében valóban nagy eséllyel hasonlíthat majd a helyi közösség által megálmodott iskolákra, intézményekre. A magyar lakosság számára mindez nagy öröm, hiszen még élénken élnek emlékezetünkben azok az események, amelyek alapján elmondhatjuk, hogy a közoktatás terén a kormányzati és a helyi szándékok sokszor nem estek egybe.

A középiskolák esetében a magyar lakosságnak más tényre kell szembesülnie: a középiskolák fenntartói, a másodfokú önkormányzatok (megyék) olyan rendszerben, olyan területi beosztással gyakorolják oktatásügyi hatásköreiket, amelyben a magyarság az oktatásüggyel kapcsolatos közös érdekeit – pl. a magyar középiskolák hálózatának bővítését, a magyar iskolákat szolgáló oktatásügyi háttérintézmények létrehozását – csak nehezen, vagy egyáltalán nem tudja érvényesíteni. Féltő, hogy a magyar lakosok az egyéni jogok egy részét, a szülők és a gyermekek iskolaválasztással kapcsolatos jogát is csak korlátozottan gyakorolhatják, ugyanis a magyarok számaránya – az összes megyében külön-külön véve – alacsony.

A hatáskörök átruházásáról szóló 416/2001. sz. törvénnyel szinte egyidejűleg – a hatálybalépések időpontjait tekintve három hónappal korábban – az SZK NT meghozta az oktatásügy finanszírozásáról szóló régen várt törvényt 506/2001 számmal. Egy jól kidolgozott (és a közeli vagy távolabbi szomszédoknál már kipróbált) finanszírozási rendszer adaptálása helyett új törvény született. Ez a törvény új elosztási rendszert helyez kilátásba, az eddigi gyakorlatnak megfelelő, régi, bonyolult rendszer helyett. Szlovákiában az oktatási költségvetés eleve szűkre szabott. Az 506/2001. sz. A finanszírozásról szóló törvény a szűkre szabott költségvetésnek az elosztási szabályairól beszél, tehát ez nem egy olyan szabály, amely a valós és jogos igényekhez alakítaná az állami ráfordítást. Az intézményfenntartók a működéshez szükséges fedezetet a törvényben foglaltak szerint több forrásból teremtik elő. Gyakorlatilag ma még elsősorban az állami költségvetésre támaszkodhatnak. Az állam, figyelembe véve az ellátott oktatási feladatokat, a gyermekek és tanulók létszámát, valamint az osztályok számát, normatív költségvetést biztosít az állami, a magán- és az egyházi oktatási intézményeknek egyaránt.

Már a normatív rendszer kilátásba helyezésekor többen hangot adtak annak az aggodalmuknak, hogy ez a finanszírozási rendszer magával hozza a „magas osztálylétszámok gazdaságossága elvét”, így a kisiskolák leépüléséhez vezet.

Mennyiben indokolt ez az aggodalom?

Ennek a közoktatás egészére vonatkozó problémának az elemzésekor megállapíthatjuk, hogy ez esetben a kisebbségi lét súlyosbító körülményt jelent. Mielőtt megvizsgálánk a valóságos helyzetet, pontosítsuk azokat a fogalmakat, amelyek a témával kapcsolatosak: kisiskola, tankötelezettség, iskolaválasztással kapcsolatos szülői jogok, köteleességek, rejtett diszkrimináció, az állam oktatásügyi felelősségvállalása, felelősségvállalás és kötelesség a nemzeti kisebbségek iránt.

Tankötelezettség, beiskoláztatással kapcsolatos szülői jogok, köteleességek

A közoktatási rendszer működtetése a fejlett országokban mindenütt az állam feladata. Nálunk az állam az ingyenes és kötelező iskolalátogatás feltételeinek megteremtéséről 2002. július 1-jétől az önkormányzatok (községek, megyék) feladatellátó tevékenysége által közvetve gondoskodik.

A tankötelezettség 10 évig tart. A gyermek attól a naptári évtől válik tankötelessé, amelyben a 6-dik életévét szeptember 1-jéig betölti, amennyiben eléri az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget. Az alapiskola és a középiskola látogatását állami oktatási intézményekben az állam ingyenesen teszi lehetővé, az ingyenességet a magán- és egyházi oktatási intézményekben is szavatolja, de feltételhez köti. Azzal a feltétellel juttathat az egyházi vagy magániskolának ugyanannyi támogatást, mint a megfelelő állami intézménynek, ha az iskola nem kér tandíjat a növendékektől. A gyermek tankötelezettségét elhanyagoló szülőt az állam bünteti.

A gyermek nevelése a szülő alkotmányos joga is. A nevelés milyenségének megválasztása, a gyermeknek állami, magán- vagy egyházi iskolában való taníttatása, a tanítási nyelv megválasztása szintén fontos szülői jog.

Iskolába járni a gyermeket tehát a szülőnek joga is, de a jogszabályban rögzített tankötelezettség értelmében kötelessége is.

Mivel az oktatás ingyenességét (a tanuló szempontjából) törvény mondja ki, az állam gondoskodik az oktatásügyi intézmények pénzügyi és technikai feltételeinek megteremtéséről, s szavatolja az oktatási intézmények működését akkor is, ha a fenntartói felelősségvállalást átruházta az önkormányzatokra.

A közoktatás megszervezésében közreműködő helyi önkormányzatoknak is gondot okoz a tankötelezettséggel kapcsolatos feladatok ellátása. A születések száma folyamatosan csökken, így a tanulók létszáma is jelentős mértékben csökken, országos méretben az oktatási intézmények összevonásával, megszűnésével számolnak. A hálózat átalakításánál azonban lépéseket kell tenni a szülői jogok érdekében is. Az érintett korosztály részére úgy kell megoldani az iskolába járás lehetőségét, hogy a kisgyermeknek ne kelljen naponta túl sok kilométert utaznia. A nemzeti kisebbségek által lakott területeken még arra is gondolni kell, hogy a szülőknél ne kelljen az anyanyelven oktató iskolát felcserélniük államnnyelven oktató iskolával csak azért, mert ez helyben van, amaz pedig csak nagy távolságban a lakóhelytől.

Térjünk vissza egy gondolat erejéig a 10 éves tankötelezettséghez és a 9 évfolyammal működő alapiskolákhoz. 1996-ban kezdődött az a hároméves időszak, amelynek végére ismét 9 osztályos lett az alapiskola. Fokozatosan szűnt meg a lehetősége annak, hogy a diákok nyolcadikból lépjenek középiskolába, ugyanekkor törvény által felemelték a tankötelezettség időtartamát 9 évről 10-re.

Akkor sokakban felmerült: miért tartjuk az alapiskolában még egy évig a gyermeket? Feltettük a kérdést: a 10 éves tankötelezettséget tekintve nem lenne-e logikus, ha a 8. osztály elvégzése után a diákok középiskolába lépnének? A középiskolában – más szokásokkal bíró, talán nagyobb tudású, de mindenesetre szélesebb spektrumban szakosodó tanárokkal, az alapiskola számítógépes felszereltségétől jobb felszereltséggel rendelkező középfokú intézményben – 2 év alatt is eredményt lehet felmutatni. Nem könnyelműség-e ezt az alapiskolában eltöltött 1 évet a műveltség emeléséért eléggé ki nem használni? A gazdasági okok mellett bizonyára pszichológiai okokat is figyelembe vettek (pl. a gyermekkor megnyújtása), vagy az alkalmazásba lépő fiatalok életkora bizonyult alacsonynak. Ez utóbbin úgy is segíthettünk volna, hogy a diák a + 1 évet nem az alapiskolában, hanem a középiskolában tölti le, a középiskolának lenne egy osztállyal többje. Mindenesetre ma is megoldatlan a leggyengébb tanulók tankötelezettségének 10. éve. Az alapiskola 9. osztályának elvégzése után melyik iskola köteles őt felvenni? Milyen kilépő tudással (minimumszinttel) hagyják abba a művelődést stb.? A középiskoláknak nincs külön programjuk e réteg számára. Már 6 éve összemosódik ez a kérdés (az 1 éves beiskolázás kérdése) azzal, hogy a tankötelezettséget tovább kellene emelni. 10 helyett 11-re? 12-re? 13-ra?

A kisiskola

Az iskolai oktatás-nevelés általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakaszát Európában szinte minden országban hasonlóképpen tagolják alapfokú oktatás-nevelésre és középfokú szakaszra. Az alapfokú oktatás-nevelés szakasza tovább tagolódik elsőtől negyedik évfolyamig tartó és ötödiktől nyolcadik évfolyamig tartó szakaszra. Ez utóbbit nálunk az alapiskola felső tagozatának mondjuk, de nálunk

ez a szakasz 1999 óta – 3 éves átmenettel – nem a nyolcadik, hanem a kilencedik évfolyammal fejeződik be. Az alsó tagozatot az új oktatási törvény javaslatában kibővítették az ötödik évfolyammal.

A jelenlegi, érvényben levő oktatási törvény erről a tagozódásról nem szól, hiszen a tagozódás önmagában nem is fontos. Az oktatási törvény alapiskolákról szóló 6. §-a szűkszavú. Kimondja, hogy az alapiskolának kilenc évfolyama van, benne az ötödik évfolyamtól kezdve „általában” differenciálódik a tanítás a diákok érdeklődése és adottsága szerint. A következő mondat a 6. §-ban így hangzik: ha az adott helyen nincsenek meg a feltételek mind a kilenc évfolyam megnyitásához, olyan alapiskola is működhet, amelyben kilenctől kevesebb az osztályok száma. Ez a kisiskola, bár vannak, akik az összevont évfolyamokkal működő iskolát tartják csak kisiskolának. Ezekben általában legfeljebb 3 évfolyam tanulóból szokták létrehozni az összevont osztályt, ez a korlátozás törvényben nem szerepel, de pedagógiailag indokolt.

Szlovákiában az oktatási miniszterek egészen 2000 júliusáig nem hoztak sem rendeletet, sem más általános érvényű jogszabályt arra vonatkozóan, hogy mikor kell bezárni egy kisiskolát, mikor kell megszüntetni az évfolyamonkénti külön osztályokat, pedig az utolsó tíz évben gyakran előhozták a „racionalizáció” kérdését, nyilván a sivár gazdasági helyzet nyomasztó súlya alatt. Még 1984-ből származik az a jogszabály (Smernice o základnej škole), amely megszabta az osztályokban a maximális tanulói létszámot, de a minimális létszámot nem szabta meg. Azt is megszabta, hogy legkevesebb 12 diák és érdeklődő szülő esetében lehet új iskolát beiktatni a hálózatba (függetlenül az iskola tanítási nyelvétől, a közeg jellegétől), de nem rendelkezett arról, mi a teendő akkor, ha egy osztályban a gyermekek száma átmenetileg 12 alá csökken.

Az osztályokra megszabott maximális létszám implicit módon hatott az alsó határra is. „Íratlan” szabályok szerint csak akkor nyitottak két osztályt egy helyett, ha az adott évfolyamban a diákok száma meghaladta az előírt maximális számot (ez a maximum pl. az alapiskolában 34, az első osztály kivételével, így adódik a minimumra 17). Mivel azonban ez a minimum-szabály „íratlan” volt, legtöbbször még a tanfelügyelet sem tette szóvá az alacsonyabb létszámokat, főleg, ha komolyan gondolta azt a feladatát, hogy szorgalmazza az oktatás színvonalának emelését. Ha kicsi a csoport, nagyobb az esélye annak, hogy jobb legyen a tanítás. Az államigazgatási szervek, a fenntartók részéről viszont külön gazdasági sikert jelentett megtartani a kisiskolát esetleg 12-nél kevesebb gyermekkel is, a nagyobb iskolákban pedig megtartani az évfolyamonkénti csoportbeosztást, a külön tanító nénit, külön tanító bácsit egy-egy osztályra.

2000 júliusában az oktatási minisztérium előírásban rögzítette a minimális diáklétszámot (Smernice MŠ SR z 13. júla 2000 č. 1074/2000-41), ennek értelmében a minimális osztálylétszám 15. Azokban a járásokban, amelyekben a szlovák mellett más tanítási nyelvű alapiskola is működik, ez a létszám 12, a szlovák és a kisebbségi iskolában egyaránt. Kivételes esetben a fenntartó engedélyezheti az osztály (iskola) működését alacsonyabb létszámmal is.

A módszertani központok hálózata

A pedagógusokról való szakmai gondoskodás hatásköre az állami hivataloktól nem ruházódott át az önkormányzati szervekre, így a pedagógusok bércsomagjának kezelése, a pedagógusok továbbképzésének megoldása, finanszírozása, az oktatásügyi módszertani szolgáltatások nyújtása továbbra is állami feladat marad.

A hatásköri törvény korábban tervezett változatában a XII. cikkely 5. paragrafus a tanügyi hivatalokról szólt, amelyek a pedagógusbérek elosztásán kívül az iskoláknak és oktatási intézményeknek módszertani szolgáltatásokat is nyújtanának.

A tanügyi hivatalok székhelyét a másodfokú önkormányzatok (megyék) székhelyére tervezték.

A jelenlegi 4 módszertani központ helyett is 8-at terveznek, ugyancsak a megyék székhelyein.

A magyar tannyelvű iskolák szempontjából az ilyen tanügyi hivataloknak, vagy az ilyen 8 módszertani központnak a tervezete elfogadhatatlan. Azokban a régiókban, ahol a magyar tannyelvű oktatási intézmények száma jelentős (pl. Dunaszerdahelyi járás, Komáromi járás), nem hoznának létre tanügyi hivatalt, sem módszertani központot. Hogyan alkalmaznának a megyeszékhelyen módszertanosokat a magyar állami alapiskolák és óvodák számára, hiszen ott erre képezett és a nyelvtudás szempontjából is alkalmas egyének valójában csak elenyésző számban élnek.

A ma érvényes megyei területbeosztás mellett bizony nagy súllyal, nagyon komolyan felmerül a kisebbségi háttérintézmények kialakításának szükségessége, nem a megyeszékhelyeken, hanem a magyarlakta járások valamelyikében, esetleg Pozsonyban.

A közoktatásban is tiszteletben kell tartani az összes emberjogi kötelezettséget, különös gondossággal ki kell alakítani a diszkriminációmentességet.

Az összességében vett emberi jogok végső célja az embernek mint autonóm személyiségnek teljes és szabad fejlődése az egyenlőség feltételei között.

Azért szorgalmazzuk külön a kisebbségi nyelvű tantervfejlesztési és ellenőrzési központok, módszertani központok létrehozását, mert alapelveként szeretnénk elfogadtatni, hogy a kisebbségi tanterv tartalmát az érintett kisebbségeket kép-

viselő testületek részvételével kell kialakítani. A kisebbségi módszertani központot pedig azért szükséges létrehozni egy olyan körzetben, régióban, amelyben nagyobb a magyar iskolák sűrűsége, hogy a pedagógusok továbbképzése lehetőleg gazdaságosan, de mégis a lehető legtöbb érdeklődő pedagógus bevonásával valósulhasson meg.

Az új érettségi vizsgarendszer

Az új érettségi vizsgák előkészítése során a szlovák tantárgyra kiadott próbatesztekkel gond volt a magyar iskolákban. Ugyanazokat a kérdéseket adták ki a magyar iskolákban is, mint a szlovákokban.

Az érettségi vizsgák reformja egyrészt azért vált szükségessé, hogy Szlovákia is megfelelhessen az Európai Unió azon követelményének, miszerint a társulni óhajtó országok polgáraik számára biztosítani kell a művelődés megszerzéséhez a szabad mozgásteret, másrészt az ország különböző típusú középiskolái esetében (magániskolák, egyházi iskolák, állami iskolák) legyenek összehasonlíthatóak a követelmények és az eredmények.

Várható a középiskolai tanulmányok befejezéséről szóló 102/1991. sz. később a 97/1994. sz. rendelettel módosított miniszteri rendelet eltörlése vagy újabb módosítása.

Nemcsak az érettségin vizsgáztatott tananyag új meghatározása várható, hanem az érettségi vizsga formáját is megújítják várható a központosított írásbeli forma és a kétszintű érettségi bevezetése, valamint a kötelező érettségi tantárgyak sorának újrameghatározása.

A magyar tannyelvű középiskolákat látogató diákok szempontjából fontos és egyelőre még nem eldöntött kérdés az, hogy számukra az iskola tanítási nyelvéből való érettségi vizsga milyen megítélés alá esik, pl. a főiskolai felvételi vizsgán általános tudásszintet tükröző jegyek számít-e – úgy

mint a szlovák nyelvű iskola növendéke esetében – a szlovákból szerzett jegy, és fontos kérdés az is, hogy számukra hogyan szervezik meg az államnyelvből való érettségit, milyen követelményekkel és milyen különbségekkel a szlovák iskolában tanuló gyermekek szlovák érettségi vizsgájához viszonyítva.

Kisebbségi tanács

Vannak országok, melyekben a kisebbségek oktatására vonatkozó minisztériumi rendeleteket, szabályokat, utasításokat, különösen a tanterv és a tananyag összeállítására vonatkozó előírásokat, a kisebbségi nyelven megírt tankönyveket csak a kisebbségek szervezeteinek jóváhagyásával, egyetértésével lehet kiadni, elfogadni.

El kell érniük, hogy Szlovákia is megteremtse a feltételeit annak, hogy a nemzeti kisebbségek reprezentatív szervezetei hatékonyan tudjanak közreműködni a kisebbségi oktatással kapcsolatos programok fejlesztésében és végrehajtásában; el kell érniük először is, hogy létrejöjjön és törvényes szereppel legyen felruházva egy olyan kisebbségi tanács, amelynek jóváhagyása, egyetértése nélkül nem lehet kisebbségek oktatására vonatkozó fontos területeken minisztériumi szinten sem döntést hozni.

Ebből a szempontból fontos területnek minősül:

- a tananyag előírása és a követelményrendszer összeállítása a kisebbségek nyelvén oktató intézmények számára,
- a tantervek kiadása a kisebbségi iskolák számára,
- a beiskolázási tervek elfogadása, különös tekintettel a kötelező felvételt biztosító kisebbségi nyelvű óvodai és alapskolai hálózat működőképességére,
- a kisebbségek óvodai neveléséhez és iskolai oktatásához készült fejlesztési terv elfogadása,
- fejlesztési tervek elfogadása és koordinálása, különös

tekintettel a továbbtanulás feltételeinek megteremtésére a kisebbségek számára,

– a pedagógus-továbbképzés programjainak jóváhagyása a kisebbségek nyelvén oktató pedagógusok számára.

A főiskolai diplomák honosítása

Az utóbbi években komoly gondot okoz az alapiskola alsó tagozatán tanító kollégák magyarországi főiskolai diplomáinak honosítása.

Amikor 2002 tavaszán az újságokból megtudtuk, hogy miért folytat éhségstrájkot a füleki kolléga, sokunkban felmerült, hogy Szlovákiában mennyire méltatlan helyzetben vannak azok a gyakorló pedagógusok, akik tanítói diplomájukat nem szlovákiai egyetemen, vagy régebben főiskolán szereztek meg. Már korábban is érlelődött bennünk egy rossz érzés ezzel kapcsolatban, hiszen a pedagógusok munkáltatóinál már néhány éve konfliktust jelentett az a tény, hogy azokat a tanerőket, akik a magyarországi tanítóképző főiskolák szlovákiai konzultációs központjaiban levelező tagozaton szereztek meg a magyarországi diplomát, nem lehetett képesített tanerőnek tekinteni mindaddig, amíg diplomájukat nem nosztrifikáltatták – különleges módon. Ezt Nyitrán a Konstantin Egyetemen háromszemeszteres képzés abszolválásával lehetett csak megvalósítani (szemeszterenként 5000 korona befizetésével). Furcsa megoldásnak tartottuk ezt a „diploma-egyenrangúsítást”, hiszen az alsó tagozatos pedagógusok képzése ma is csak nyolcszemeszteres, ugyanúgy, mint a szomszédos államok legtöbbszörében, és ugyanúgy, mint ahogyan régebben Szlovákiában is nyolcszemeszteres volt a tanítóképző főiskolákon (Magyarországon ez a pedagógusképzés régebben hatszemeszteres volt, ma már a tanítóképző főiskolák legtöbbszörében nyolcszemeszteres, és a tanítóképző

főiskolák általában nagyobb egyetemeken önálló tanítóképző főiskolai karként működnek).

Szlovákiában az utóbbi években az 1–4-es pedagógusok képzése tartamában és időtartamában lényegesen nem változott meg, csak időközben a főiskolát elnevezték egyetemnek, pontosabban a nyitrai tanítóképző főiskola, ahol 1–4-es pedagógusokat magyarul is képeztek, a Konstantin Egyetem egyik karává vált.

A levelező tagozaton szerzett magyarországi diplomával kapcsolatos aggodalmak, és különösen a Szlovákiába kihelyezett konzultációs központokban megvalósuló képzés problémaköre nem azonos a füleki kolléga éhségstrájkja által jelzett problémával. Az ő éhségstrájkja másra figyelmeztetett. Arra, hogy a szomszédos államban a nappali tagozaton megszerzett tanítói oklevél (amelyet az illető szomszédos államban a tanítóképző főiskoláknál magasabb fokozatú felsőfokú oktatási intézményben nem lehet szerezni) nálunk nem jelent elismert képesítést. A szlovákiai alapiskola alsó tagozatán a magyarországi tanítóképző főiskola diplomájának birtokosa nem képesített tanerő, a magyar tanítási nyelvű alapiskolák alsó tagozatán sem, és akkor sem, ha a diploma birtokosa államnyelvből, a szlovák nyelvből különbözeti vizsgát tenne le.

A külföldi tanítói oklevéllel tanító kollégák fizetése ugyanakkora, mintha képesítés nélkül (pl. gimnáziumi végzettséggel tanítanának). Ráadásul 2002 áprilisától kezdve, miután életbe lépett a közalkalmazotti jogviszonyról szóló, 313/2001. sz. törvény, egyáltalán nem alkalmazható az alapiskolák alsó tagozatán új, tartós munkaviszonyról szóló szerződéssel olyan pedagógus, aki külföldön főiskolán (nem egyetemen) szerezte meg az 1–4-es tanítói oklevelet.

A Szlovák Köztársaság oktatási minisztere 2002. tavaszán módosította az OM 41/1996. sz. rendeletét, amely a pedagógusok szakképesítésére és szakmai alkalmasságára vonatko-

zik. Mód lett volna arra, hogy a módosított rendelet le-
szögezze, hogy a magyar alapiskolák 1–4-es tagozatán
megfelelő képesítést jelent a Magyarországon, főiskolán
megszerzett 1–4-es tanítói oklevél, hiszen a rendelet ugyan-
úgy megfelelő képesítésnek minősíti a régi szlovákiai peda-
gógiai főiskolákon szerzett 1–4-es diplomát, sőt az ún. peda-
gógiai gimnáziumok (nem főiskolai végzettség!) abszolven-
seit is képesítettnek minősíti az alapiskola alsó tagozatára.
Az ilyen jellegű módosítás nem történt meg. A köztudatban
az a nézet alakult ki, hogy Szlovákiában az alapiskola alsó ta-
gozatán oktató pedagógusnak egyetemi végzettsége kell
hogy legyen.

Mi az, ami felháborító ebben az ügyben, miért gondoljuk
úgy, hogy méltatlan a külföldi 1–4-es diplomával rendelkező
tanítók helyzete?

Először is azért, mert az 1–4-es pedagógusok képzése
nálunk is csak nyolcszemeszteres, ugyanúgy, mint a szom-
szédoknál, és mint Szlovákiában a rendszerváltás előtt volt.
A régebben Szlovákiában megszerzett tanítói oklevélhez ma
nem kell háromszemeszteres pluszképzést abszolválniuk a
pedagógusoknak, hogy megfelelően képesítettnek minősül-
jenek.

Másodszor azért, mert ahelyett, hogy a diplomák nosztri-
fikálásához a szlovákiai egyetemek pedagógiai főiskolai
karai elvégeznék a képzések (ittthoni és kinti képzés) tartalmi
összehasonlítását, honosításkor felületes megítélással annak
alapján döntenek, vajon a diplomát adó intézménynek
egyetem-e a neve, vagy csak főiskola. Ugyanilyen alapon jár
el a diplomák megítélésében kompetens intézmény is (Ústav
informácií a prognóz školstva).

Ha már a felsőfokú oktatási intézmények, az egyetekem,
illetve főiskolák voltát emlegetjük, érdemes megvizsgálni
részletesen egy 1997-es statisztikai összehasonlító táblázatot,
amely 20 európai ország felsőoktatási intézményeinek,

egyetemeinek, illetve főiskoláinak számát mutatja. A táblázat doc. Ing. Peter Plavčan 2001-ben összeállított könyvében jelent meg, amelyet a Merkury Kft. adott ki (címe Riadenie vysokého školstva v SR, 2001, Merkury s.r.o.). A szerző a táblázat forrásaként többek között az UNESCO 1997-es statisztikai évkönyvét jelöli meg.

A 20 megvizsgált európai ország sorrendjét a táblázatban az határozta meg, hány felsőfokú oktatási intézmény esik 1 millió lakosra az adott országban. Ezt az adatot a táblázatban a csillag /*/ oszlop tartalmazza. Az a/ oszlopban a felsőfokú oktatási intézmények száma szerepel az adott országban.

sorrend	ország	*	a/	egy.sz.	főis.sz.
1.	Izland	52,04	14	3	11
2.	Dánia	47,67	249	7	242
3.	Belgium	42,16	427	16	411
4.	Franciao.	36,43	2117	81	2036
5.	Portugália	21,10	207	21	186
6.	Írország	18,9	67	8	59
7.	Holland.	15,37	238	15	223
8.	Ausztria	11,81	95	17	78
9.	Görögo.	10,43	109	16	93
10.	Finno.	10,38	53	14	39
11.	Nagy-Br.	9,57	556	113	443
12.	Svédó.	8,99	79	33	46
13.	Magyaró.	8,61	87	22	65
14.	Lengyelo.	6,17	238	41	177
15.	Németó.	4,57	373	90	283
16.	Olaszó.	4,09	243	60	174
17.	Bulgária	4,00	34	23	11
18.	Szlovák.	3,93	23	23	0
19.	Spanyolo.	3,00	119	55	64
20.	Románia	2,55	58	36	22

Megdöböntő, hogy Szlovákia a 20 állam között az 1 millió lakosra eső felsőfokú intézmények számát tekintve csupán a 18. helyen szerepel.

Még megdöböntőbb, hogy minden felsőfokú intézménye egyetem! (Hogyan válhattak Szlovákiában egy csapásra egyetemmé az 1–4-es tanítókat képező főiskolák?)

Hollandiában több mint 200, Belgiumban több mint 400 főiskola van, amely nem egyetemi szintű felsőfokú oktatási intézmény. Természetesen ott sem egyetemen képezik az alsó tagozatos tanítókat. Következésképpen – de nem vigasztként – a Hollandiában vagy Belgiumban képzett 1–4-es pedagógusok sem képesítettek Szlovákiában, akkor sem, ha szlovák nyelvből levizsgáznak.

Harmadszor, azért gondoljuk úgy, hogy méltatlan a magyarországi 1–4-es tanítói diplomával rendelkező pedagógusok helyzete, mert a két ország, Szlovákia és Magyarország szerződést kötött a jószomszédi kapcsolatokról. Még 1995-ben Párizsban a két ország kormányfője aláírt egy olyan megegyezést, amelynek 12. cikkelye az 5. pontban kimondja, hogy a Szerződő Felek, megfelelő megállapodások alapján, elismerik a másik Szerződő Fél belső jogszabályainak megfelelően kiállított iskolai végzettséget és szakképesítést tanúsító, valamint a tudományos fokozatok elérését igazoló okmányokat. A megfelelő megállapodás, amelynek alapján a diplomák kölcsönös elismerése ma megvalósul, nem más, mint a 2000. március 21-én aláírt kormányközi megegyezés az oklevelek kölcsönös elismeréséről (a törvénytárban lásd a 328/2000. sz. közleményt). A megegyezésben a felek hangsúlyozzák, hogy az oktatásügyi kapcsolatok megszilárdítása és javítása érdekében cselekednek, betartják az 1997-es Lisszaboni Egyezményt, teret adnak a nemzetközi mobilitás elvének (melynek értelmében segítik a külföldön való tanulást és diplomaszerezést). Ez a megegyezés azonban az 1–4-es pedagógusok képzésének és képesítésének problémakörére csupán a „nesze semmi, fogd meg jól” megoldást adja. A szerződés 6. cikkelyének 2. pontja kimondja, hogy a magyarországi, nem egyetemi jellegű felsőfokú intézményekben legalább hároméves tanulmány végén szerzett diplomát (ún. főiskolai tanulmány) Szlovákia egyenrangúnak tekinti a

szlovákiai egyetemeken megszerezhető „baccalaureatusi” (rövidítve Bc.) fokozatra vonatkozó oklevéllel.

Csakhogy az 1–4-es pedagógusok képzésében Szlovákiában nincsen Bc. fokozat. Tehát a 328/2000. sz. közleménnyel nyilvánosságra hozott kormányközi egyezmény a magyarországi alsó tagozatos tanítók diplomáját olyasmivel teszi egyenlővé, ami Szlovákiában nincs, nem létezik.

A 6. cikkely megfelelő pl. a közgazdászképzés, azonban nem működik a pedagógusképzés területén. Pl. a magyarországi pénzügyi és számviteli főiskolákon a nyolcszemeszteres képzés végén megszerzett diploma megfelel a szlovákiai közgazdasági egyetemeken, vagy a Comenius Egyetem Menedzsment Karán a 6. szemeszter végén megszerezhető, Bc. fokozatot adományozó diplomának. Ez a cikkely azonban abszolút semmitmondó a pedagógusképzés területén.

A 6. cikkelyt ki kellene egészíteni azzal a kitétellel, hogy a cikkely tartalma nem vonatkozik a pedagógusképzés területére. Az alsó tagozatos pedagógusok diplomájának problémakörét a kormányközi egyezményben külön cikkelyben kellene szabályozni.

Az EU-hoz csatlakozni kívánó államok nem kötelesek oktatási intézményeik rendszerét szigorúan összehangolni, hiszen a kultúrában, az oktatásügyben, az európai szempontokat követve, erény a sokszínűség. Ám a csatlakozni kívánó államok számára is fontos feladat a mobilitás biztosítása, a főiskolai hallgatók mozgásának lehetővé tétele. Elvárható, hogy jó lépéseket tegyenek ezen a téren, különösképpen akkor, ha a probléma megoldása összefügg egy nemzeti kisebbség megmaradáshoz való jogával, saját kultúrájához való ragaszkodásával, hagyományainak ápolásához való jogával. A magyarországi magyarok számára iskoláikban megfelel a tanítóképző főiskolákon hagyományos képzés útján szerzett pedagógusdiploma, vajon miért ne ragaszkodhatnának ugyanehhez a tradíciós tanítóképzéshez a szlová-

kiai magyarok is az ő saját iskolájuk alsó tagozatán. Hiszen kulturális és oktatásügyi tradíciókhoz ragaszkodnának.

Ilyen alapon tehát bizakodnunk kell, hogy az 1–4-es pedagógusok külföldi diplomájának honosítása mihamarabb megoldódik. És megoldódik közben a kisiskolák megmaradásának kérdése is.

2002

LAMPL ZSUZSANNA

MIT VÁRUNK A TANÁRTÓL?

*A pedagógussal szembeni elvárások, követelmények egy
felmérés eredményei alapján*

A 2000. esztendő júniusában a Fórum Intézet Közéleti Kérdések Intézete regionális szociológiai felmérést végzett Nyugat-Szlovákia 12 városának gimnáziumában: a duna-szerdahelyi, galántai, szenci, verebélyi (Vráble), vágsellyei (Šafa), modori (Modra), bazini (Pezinok), szakolcai (Skalica), szenici (Senica), somorjai, nagymegyeri és nagy-szombati (Trnava) gimnáziumokban. Ezekben a városokban összesen 20 gimnázium működik, ebből 14 szlovák tannyelvű, 6 pedig magyar tannyelvű. Az alapsokaságot ezeknek a gimnáziumoknak az igazgatói, pedagógusai, diákjai és a diákok szülei alkották, a mintasokaságot a közülük kiválasztott 1220 fő, vagyis 400 pedagógus, 400 diák, 400 szülő és 20 igazgató.

A 20 igazgató közül csak 17 válaszolt. Ugyancsak kevesebb diák volt hajlandó kitölteni a kérdőívet, 400 helyett 367. A szülőknél is megmutatkozott a válaszadás megtagadása, hiszen 400 szülő helyett 317 válaszolt. A legnagyobb ellenállást azonban a pedagógusok tanúsították. 400-ból csak 193 válaszolt, a megkérdezettek 48,2 százaléka. Míg a diákok és a szülők közül a szlovákok tagadták meg nagyobb részarányban a válaszadást, a pedagógusok közül a magyarok: a tervezett szlovák pedagógusoknak 53,2 százaléka, a tervezett magyar pedagógusoknak csupán 36,6 százaléka töltötte ki a kérdőívet. Ennek következtében a pedagógusok almintájának

standard hibaszázaléka 5, a diákok és a szülők almintájáé 2.

Ki a pedagógus? Az az ember, akit szakképesítése feljogosít arra, hogy a társadalom által elfogadott programok és célkitűzések szem előtt tartásával céltudatosan oktasson és neveljen gyerekeket vagy felnőtteket.

Ebből a definícióból máris kihámozható egy követelmény: a szakképesítés.

A pedagógusi hivatás gyökerei a régmúltba nyúlnak vissza. Ahhoz, hogy valaki a társadalomban pedagógusi szerepkört töltsön be, nem mindig volt szüksége speciális pedagógusi szakképzettségre. Tájainkon is csak a 19. században kezdődött el a tanítói pályára való tömeges méretű intézményes felkészülés. Ma a szakképzettség alapkövetelmény egy pedagógusnál. Lássuk, mi a helyzet ezen a téren a válaszadó pedagógusokkal.

Csupán egy szakképesítés nélküli pedagógus volt közöttük. A többiek 45,5 százaléka a pozsonyi Comenius Egyetem bölcsészkarának különböző szakjain tanult, 23 százalékuk Nyitrán a néhai Pedagógiai Főiskolán vagy a jelenlegi Konstantin Egyetemen. A többiek mezőgazdasági, műszaki, közgazdasági diplomával rendelkeznek. A magyar pedagógusok 93 százaléka szlovák nyelven végezte egyetemi tanulmányait (ugyanennyien jártak magyar tannyelvű alapiskolába).

A szakképesítés követelményén kívül a felmérés során további 28 elvárással kapcsolatban kértük ki a megkérdezettek véleményét. Ezek az elvárások öt csoportot alkotnak.

1. a pedagógusnak saját szakmai identitásával kapcsolatos elvárásai – 8 elvárás:

- 1. szakterületén nagy az áttekintése és tudása
- 2. szakterületén nyitott az új információk iránt
- 3. nyitott az új módszertani megközelítések iránt
- 4. anyanyelvét helyesen alkalmazza, szépen, szabatosan fejezi ki magát

- 5. alkotó személyiség
- 6. továbbképzzi magát
- 7. nem szakbarbár
- 8. rendezett családi életet él

2. a pedagógus és tágabb környezete viszonyával kapcsolatos elvárások – 2 elvárás:

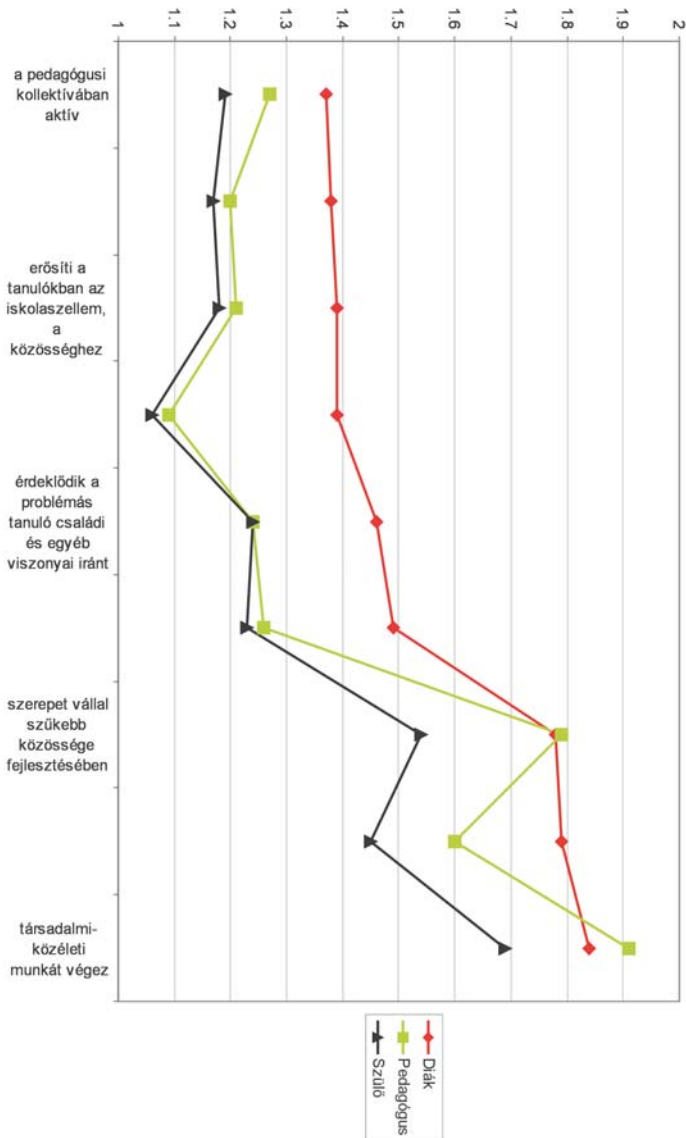
- 1. szerepet vállal szűkebb közössége fejlesztésében
- 2. társadalmi-közéleti munkát végez

3. a pedagógusnak az iskolához való viszonyával kapcsolatos elvárások – 3 elvárás

- 1. elfogadja az iskola vezetésének koncepcióját
- 2. a pedagógusi kollektívában aktív
- 3. jó kollegiális viszonyok fenntartására törekszik

4. a pedagógusnak a diákhöz való viszonyával kapcsolatos elvárások – 13 elvárás:

- 1. képes ösztönözni a tanulókat
- 2. nyitott a diákok kezdeményezései iránt
- 3. a tanulók problémáit diszkréten kezeli
- 4. segít a tehetséges diákok további előrehaladásában
- 5. igazságos, a diákkal szemben nem elfogult
- 6. segít a tanulók problémáinak megoldásában
- 7. érdeklődik a fiatalok problémái iránt
- 8. jól magyaráz
- 9. türelmes
- 10. következetes
- 11. sok új ötlete van
- 12. erősíti a tanulóknál az iskolaszellemet, a közösséghez tartozás érzését
- 13. érdeklődik a problémás tanuló családi és egyéb viszonyai iránt



1. ábra: A legkevésbé szükségesnek tartott elvárások

5. a pedagógusnak a szülőhöz való viszonya terén – 2 elvárás:

- 1. szükség esetén informálja a szülőt a tanuló iskolai problémáiról
- 2. a tanuló problémáinak megoldásánál a szülőt partnerként kezeli

Megkértük a pedagógusokat, a diákokat és szüleiket, hogy foglaljanak állást ezekkel az elvárásokkal kapcsolatban. Három lehetőségük volt: egyetértenek, azaz elfogadják az elvárást, elutasítják, tehát nem tartják szükségesnek, vagy nem tudják eldönteni, hogy szükséges-e vagy sem.

Mielőtt részletesebben ismertetném az eredményeket, egy dolgot le kell szögeznem: a pedagógusok is, diákok is, szülők is, különböző mértékben, de abban egyetértettek, hogy a felsorolt elvárások fontosak, szükségesek. Kivételt csak a pedagógus és tágabb környezete viszonyával kapcsolatos elvárások alkottak (lásd: 2. csoport). A megkérdezettek mindhárom csoportja ezeket inkább elutasította. S volt még egy elvárás, amelyet úgyszintén inkább elutasítottak, az, amelyik a pedagógus rendezett családi életére vonatkozott (természetesen ezzel nem azt mondták, hogy a pedagógus rendezetlen családi életet éljen, csak annyi történt, hogy ezt a követelményt kirekesztették a szerepelvárások sorából, s átcsoportosították a magánéleti szférába). E három elvárás tekintetében elmondhatjuk, hogy a diákok voltak a legelutasítóbbak, a szülők a legkevésbé, a pedagógusok viszonyulása a kettő között található. Az összefüggést az 1. ábra ábrázolja.

Az 1. ábrán az utolsó három elvárásról van szó. Látható, hogy a diákok és a pedagógusok kevésbé tartják fontosnak, hogy a pedagógus szerepet vállaljon szűkebb közössége fejlesztésében, mint a szülők. Az, hogy a pedagógus társadalmi-közéleti munkát végezzen, még kevésbé fontos, mint az előbbi elvárás. Ezúttal a pedagógusok utasítják el leginkább, s újfent a szülők azok, akik kevésbé, de mindenképpen az in-

kább szükségtelen követelmények tartományában foglal helyet. A pedagógus rendezett családi élete legkevésbé a diákokat érdekli, leginkább a szülőket. Az utóbbiaknál a fontos és nem fontos követelmények határán helyezkedik el.

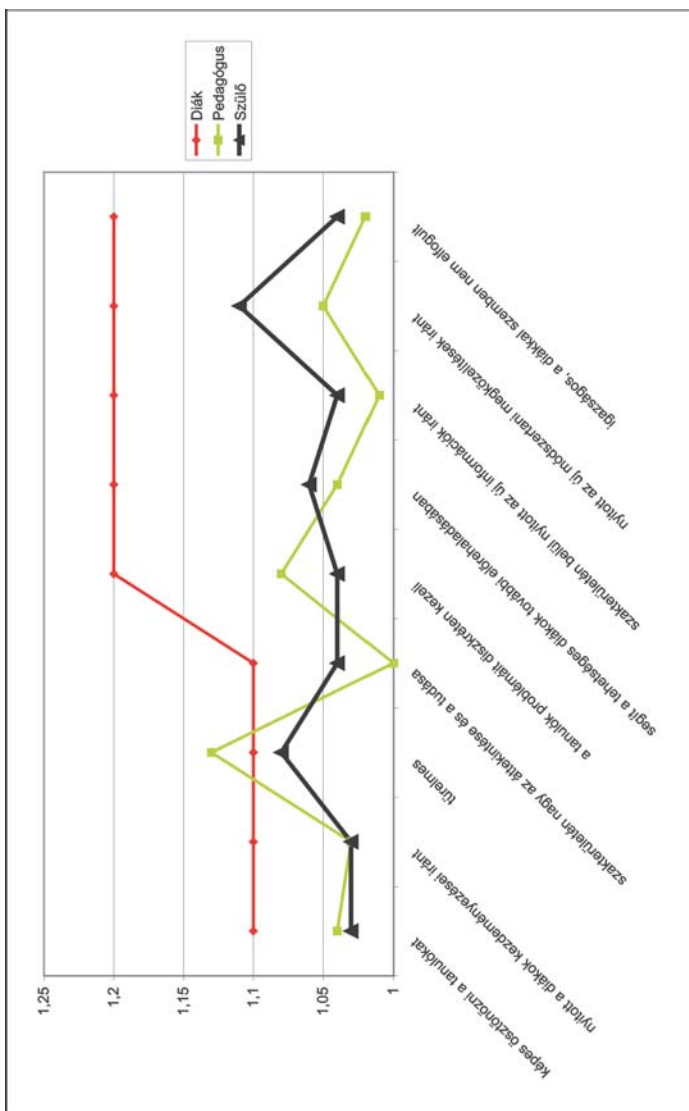
A többi elvárásra az a jellemző, hogy mind a pedagógusok, mind a diákok, mind a szülők inkább fontosnak tartják őket, bár az egyes elvárásokhoz való viszonyuk aszerint is változik, hogy diákról, pedagógusról vagy szülőről van-e szó. Általában elmondható, hogy a pedagógusokhoz a diákok a legtoleránsabbak, a szülők a legszigorúbbak.

Nézzük előbb a diákokat.

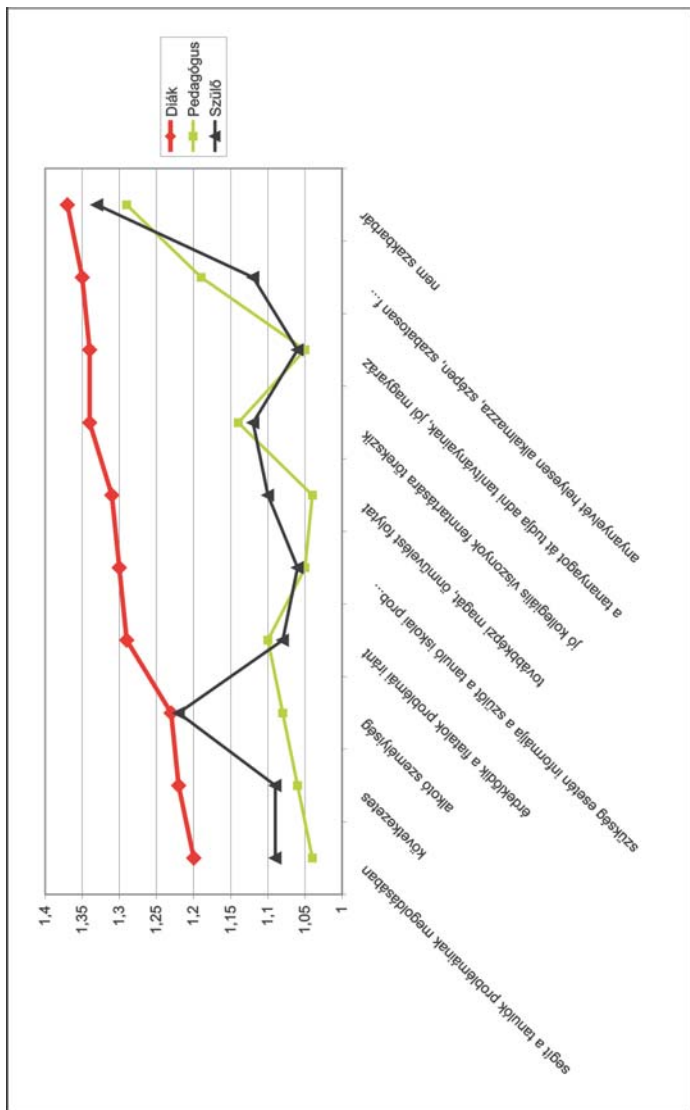
A diákoknak a pedagógussal szembeni 10 legfontosabb elvárása egyértelműen a pedagógusnak a diákhoz való viszonyával kapcsolatos elvárásokra irányul (lásd: 4/1,2,9,3,4,5,6), továbbá három olyan elvárásra, amely a pedagógus szakmai identitásával kapcsolatos (1/1,2,3). Leginkább azt várják el a pedagógustól, hogy ösztönözze őket, legyen nyitott a kezdeményezéseik iránt, legyen türelmes, tantárgyát illetően pedig tájékozott, nagy tudású.

Mi a helyzet a pedagógusoknál?

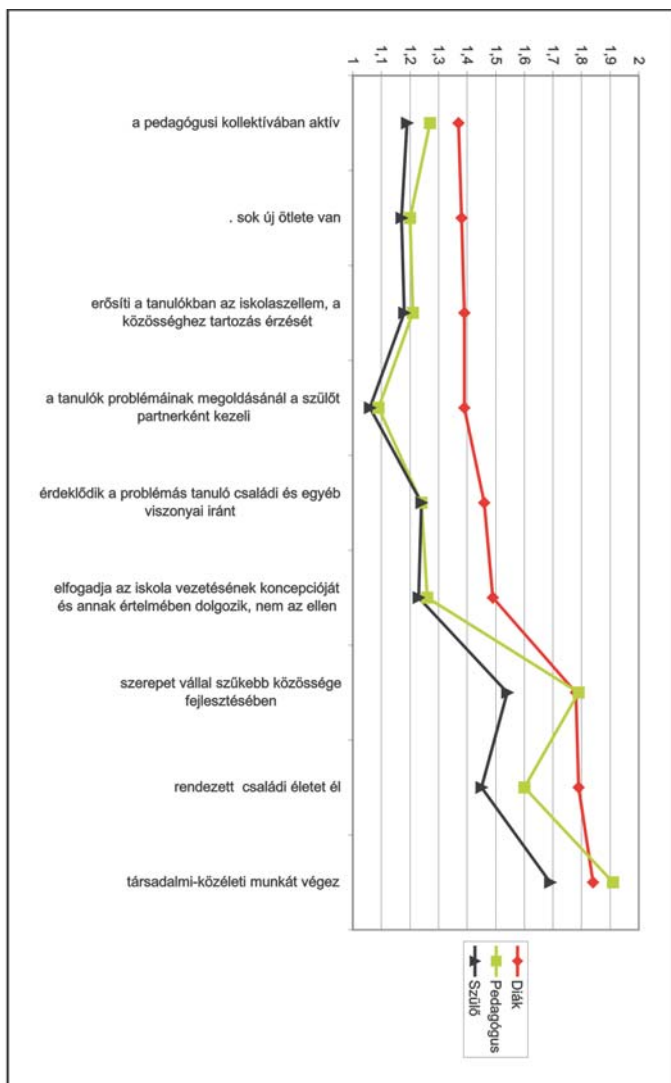
A 10 legfontosabb elvárás, amelyet magukkal szemben megfogalmaznak, a diákokhoz hasonlóan ugyancsak a pedagógusnak a diákhoz való viszonyával kapcsolatos elvárások (4/5,2,4,1,6,8) és a pedagógus szakmai identitásával kapcsolatos elvárásainak keveréke (1/1,2,6). Mit vár el leginkább önmagától és társaitól a pedagógus? Azt, hogy szakterületén legyen művelt, nagy tudású, nyitott az új információkra, nyitott a módszertani újdonságok iránt, művelje, képezze magát. A diákokhoz való viszonyában pedig legyen igazságos, nyitott a kezdeményezéseik iránt, segítse a tehetséges diákok kibontakozását, de a többieket is ösztönözze, segítsen problémáik megoldásában, jól magyarázzon és legyen következetes. Az utóbbival csaknem azonos súllyal jelenik meg a pedagógusnak a szülőhöz való viszonya csoportból az a kö-



2. ábra: A pedagógusokkal szembeni elvárások fontossági sorrendje a diákok, pedagógusok és szülők értékelése szerint I.



3. ábra: A pedagógusokkal szembeni elvárások fontossági sorrendje a diákok, pedagógusok és szülők értékelése szerint II.



4. ábra: A pedagógusokkal szembeni elvárások fontossági sorrendje a diákok, pedagógusok és szülők értékelése szerint III.

vetelmény, hogy szükség esetén informálja a szülőt a tanuló iskolai problémáiról. Csak ezek után következnek a szülőhöz való viszony és az iskolához való viszony, legvégül pedig a környezethez való viszony, amelyről már tudjuk, hogy nem igazán szerepel a pedagógussal szembeni elvárások között.

Most pedig a szülők pedagógusokkal kapcsolatos elvárásait vegyük sorra.

Az első tíz követelményből hat a pedagógusnak a diákhoz való viszonyával kapcsolatos elvárások közé tartozik (4/1,2,3,5,4,8), kettő a pedagógus saját személyével kapcsolatos elvárás (1/1,2) és megjelenik mindkét, a pedagógus és szülő kapcsolatára vonatkozó elvárás is. Mit akar tehát a szülő? Azt, hogy a pedagógus ösztönözze a gyermekét, legyen nyitott a diákok kezdeményezései iránt, kezelje diszkréten a problémáikat, legyen igazságos, ne részrehajló, segítse a tehetségesek előrehaladását és jól tudjon magyarázni. Emellett legyen nagy tudású, művelt tanár, újírtásra képes, s a szülőt informálja a gyerek iskolai problémáiról, eközben kezelje partnerként az adott problémák megoldásánál.

Ha mindezt összegezzük, elmondhatjuk, hogy a diákok és a szülők elsősorban a pedagógusnak a diákhoz való viszonyulásában felsorolt követelményeket tartják a legfontosabbnak, közülük is a motiváló erőt és képességet és a diákok kezdeményezései iránti nyitottságot – vagyis egyfajta partneri viszony megteremtését. Második helyen a műveltség, nagy tudás számít, ezt várják el a pedagógustól, s egyben azt is, hogy tudását folyton bővítse a tantárgyára vonatkozó friss információkkal.

A pedagógusnak elsősorban saját szakmai identitására vonatkoztatható követelményei vannak, ezek a tudás, nyitottság, újdonságok befogadása, majd a diákokhoz való viszony terén az igazságosság, a tehetségek támogatása és a tanulásra való ösztönzés.

Mindebből az következik, hogy a pedagógustól mindenki elvárja a szakmai tudást, hogy mestere legyen tantárgyának – ez az oktatói vetület, de azt is, hogy tudásra, tanulásra ösztönözze a fiatalokat – ez a nevelési vetület. S egyben az is látható, hogy követelményeinkben a pedagógusok, diákok és szüleik között nincsenek lényeges eltérések.

Röviden tekintsük át, az egyes elvárások kinél milyen súllyal vannak jelen (lásd: 2–4. ábra).

1. a pedagógus szakmai identitásával kapcsolatos elvárások – 8 elvárás:

– **1. szakterületén nagy az áttekintése és tudása** – a pedagógusok számára alapvetően fontos, valamennyien a legfontosabb követelménynek tartják, majd a szülők és a diákok

– **2. szakterületén nyitott az új információk iránt** – a fontossági sorrend: pedagógus, szülő, diák

– **3. nyitott az új módszertani megközelítések iránt** – pedagógus, szülő, diák

– **4. anyanyelvét helyesen alkalmazza, szépen, szabatosan fejezi ki magát** – szülő, pedagógus, diák

– **5. alkotó személyiség** – pedagógus, szülő és diák csaknem egyformán értékeli

– **6. továbbképzzi magát** – pedagógus, szülő, diák

– **7. nem szakbarbár** – pedagógus, szülő, diák

– **8. rendezett családi életet él** – szülő, pedagógus, diák

Ezeket a követelmények leginkább a pedagógusok tartják fontosnak.

2. a pedagógus és tágabb környezete viszonyával kapcsolatos elvárások – 2 elvárás:

– **1. szerepet vállal szűkebb közössége fejlesztésében** – a szülő sem igazán, de a pedagógus és diák még kevésbé tartja fontosnak

– **2. társadalmi-közéleti munkát végez** – szülő, diák, pedagógus

3. a pedagógusnak az iskolához való viszonyával kapcsolatos elvárások – 3 elvárás

– **1. elfogadja az iskola vezetésének koncepcióját** – szülő és pedagógus csaknem egyformán viszonyul ehhez a követelményhez, a diák számára kevésbé fontos, de azért elvárja

– **2. a pedagógusi kollektívában aktív** – szülő, pedagógus, diák

– **3. jó kollegiális viszonyok fenntartására törekszik** – szülő, pedagógus, diák

4. a pedagógusnak a diákhoz való viszonyával kapcsolatos elvárások – 13 elvárás:

– **1. képes ösztönözni a tanulókat** – szülő, pedagógus, diák

– **2. nyitott a diákhoz kezdeményezései iránt** – szülő és pedagógus egyformán, diák

– **3. a tanulók problémáit diszkréten kezeli** – szülő, pedagógus, diák

– **4. segít a tehetséges diákok további előrehaladásában** – pedagógus, szülő, diák

– **5. igazságos, a diákkal szemben nem elfogult** – pedagógus, szülő, diák

– **6. segít a tanulók problémáinak megoldásában** – pedagógus, szülő, diák

– **7. érdeklődik a fiatalok problémái iránt** – szülő, pedagógus, diák

– **8. jól magyaráz** – szülő és pedagógus egyformán, diák

– **9. türelmes** – pedagógus, diák, szülő

– **10. következetes** – pedagógus, szülő, diák

– **11. sok új ötlete van** – szülő és pedagógus csaknem egyformán, diák

– **12. erősíti a tanulóknak az iskolaszellemet, a közösséghez tartozás érzését** – szülő és pedagógus csaknem egyformán, diák

– **13. érdeklődik a problémás tanuló családi és egyéb viszonyai iránt** – szülő és pedagógus csaknem egyformán, diák

Ezeket a követelményeket a szülők tartják a legfontosabbnak.

5. a pedagógusnak a szülőhöz való viszonya terén – 2 elvárás:

– **1. szükség esetén informálja a szülőt a tanuló iskolai problémáiról** - szülő és pedagógus csaknem egyformán értékeli, diák

– **2. a tanuló problémáinak megoldásánál a szülőt partnerként kezeli** – szülő, pedagógus, diák

Ezek az elvárások a diákok számára a legkevésbé fontosak.

Ez volt tehát a pedagógussal szembeni követelményekről kapott adatok nagyon rövid elemzése és értelmezése, vagyis az ideális pedagógus képének felvázolása. A megkérdezettek ilyennek képzelik őt. De milyenek azok a pedagógusok, akik a megkérdezett kollégái, tanárai, vagy gyermekének okítói? Írásomban nem térek ki az összes vizsgált gimnázium pedagógusaira, csupán négy magyar gimnázium tanárainak értékelését mutatom be.

1. gimnázium:

Az ott tanító **pedagógusok szerint** a tanári gárda művelt, nagy tudású, alkotó személyiségekből áll, akik az új dolgok iránt is nyitottak. A kollégák között jó viszonyok uralkodnak, összetartás jellemzi őket. A **szülők** megfelelőnek találják a pedagógusokat, úgy látják, hogy a fiatalok új szellemiséget visznek az iskolába, az idősebbek viszont szigorúak, maradiak. A **diákok** szerint szakmailag nagyon jól képzettek a tanárai, haladnak a korrallal, bár e tekintetben vannak kivételek. Ez azonban nem a tanár korától függ, inkább a személyiségétől, vannak idősebb nagyon beleváló tanárok, és vannak fiatal tanárok, akiket a diákok a következő szavakkal jel-

lemeztek: „semmit se tud, nem tud magyarul, unalmasak az órái.”

2. gimnázium:

A **pedagógusok** közül vannak, akik fiatal, szakképzett, közvetlen, toleráns társaságnak tartják magukat és pozitív képet festenek, mások szerint a szakképzettség nem mindenkinél takar tényleges tudást és pedagógiai képességeket. Az összetartásról sincs egységes vélemény, van, aki szerint jó a társaság, mások szerint nincs összetartás, mert gyakran változnak a tanárok, nagy a fluktuáció. A **szülők** a tanári kar fiatalságát emelik ki, szakképzettségét, dinamikusságát, nyitottságát, a diákokhoz való jó viszonyt, ugyanakkor a pedagógusokhoz hasonlóan rámutatnak a magas fluktuációra, s arra, hogy nincs valódi tanári kollektíva. A **diákok** értékelése szerint a pedagógusok fiatalok, közvetlenek, de csekély kivételtől eltekintve nem tudják lekötni a tanulók figyelmét, nem tudnak fegyelmezni, inkább emberként értékesek, mint tanárnaként, hiányzik belőlük a pedagógiai képesség.

3. gimnázium:

A **tanárok** megfelelőnek tartják magukat és társaikat, ezt különösebben nem részletezik. A **szülők** szerint átlagos tanárok, szakképzettek, aránylag műveltek, de a fiatal tanároknál sok a hiányosság. A **diákok** szerint vannak nagyon meghatározó tanárok, akik alkotó, művelt, szakképzett, nyitott személyiségek, de a többség semmi különös, csak elvégzi a munkáját, s más nem érdekli.

4. gimnázium:

A **pedagógusok** szerint nagyon összetartó és nagyon jól képzett a tanári gárda, jobb az átlagnál, az életkor, nemek aránya is megfelelő. A **szülők** véleménye is ezt igazolja, jól képzett tanárokról, jó szakemberekről, kitűnő tanári kollektí-

váról van szó. A **diákok** szerint is jó a pedagóguskollektíva, jó a tanár-diák viszony, de szigorúak is egyben a tanárok.

Látjuk, hogy az említett gimnáziumokban a pedagógusok, diákok és szüleik értékelése aránylag megegyezik. Természetesen ezek az értékelések korántsem olyan részletesek, mint a korábban bemutatott elvárások listája volt. Lehet, hogy egy következő felmérésben érdekes és érdemes lenne a valóságot épp ezekkel a követelményekkel konfrontálni.

BERGENDI MÓNICA

TANKÖNYVHASZNÁLAT A MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ISKOLÁKBAN

Bevezetés

A tankönyv egyrészt az új ismeretek legfontosabb közvetítője, másrészt, mivel nyelvhasználati mintául is szolgál, a nyelv szellemi és nevelő szerepét érvényesítő eszköze a szocializálásnak (Péntek 1998:4). A tankönyvek vizsgálata nemcsak fontos, hanem kényes téma is, különösen, ha számba vesszük szakirodalmát. A szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák tankönyveinek minősége azóta foglalkoztatja a szakembereket, amióta maguk az iskolák is léteznek, vagyis közel nyolc évtizede. A téma időszerűségét pedig elsősorban az okozza, hogy iskoláink tankönyvei a magyar és szlovák nyelv, ill. irodalom kivételével a szlovák tankönyvek fordításai. Az első bírálatok már a 20-as években megjelentek, melyek a gyenge, magyartalan fordításra hívták fel a figyelmet. Ilyen tankönyvekkel a magyar iskolák küldetését is veszélyeztetve látták (Popély 1998:57). Gyakran a szakmailag kevésbé alkalmas embert bízták meg tankönyvírással (Turczel 1995:179). Az elmúlt évtizedek tankönyvbírálati már nemcsak általánosságban kifogásolták a tankönyvek nyelvezetét. A fordítói munkában elsősorban a magyar szaknyelvi terminológia ismereteinek hiányosságaira, a magyar standardtól eltérő (szak)kifejezések szlovákiai magyar változataira, a tankönyvek szövegeiben előforduló kontaktusjelenségekre hívták fel a figyelmet (Bergendi 1995: 36 45; Csuka 1981; Hubik 1987: 238 245; Jakab 1989: 143-144,

146 148; Lanstyák 1998: 174 175). Ezért vált szükségszerűvé az az átfogó vizsgálat, amely annak kiderítésére irányult, hogy a rendszerváltást követően a szlovákiai magyar tan nyelvű iskolák tankönyvhelyzete, tankönyvellátása, a hazai tankönyvkínálat s az igények változtak-e, milyenek a pedagógusok tankönyvekkel kapcsolatos attitűdjei. Külön vizsgálat tárgyát képezte a tankönyvek tartalmi színvonalának és nyelvezetének felmérése.

A vizsgálat módszere

A kutatási anyag alapjául az a kérdőíves felmérés szolgál, amelyet a 2001/2002-es tanév végén a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban végeztem.

A kérdőíves felmérést 12 adatközlővel folytatott irányított beszélgetés előzte meg. Mivel a felmérés négy iskolatípusra irányult - általános iskola alsó és felső tagozata, valamint gimnázium 4 és 8 osztályos tagozata -, ezért ezekből az iskolákból választottam egy-egy igazgatót és néhány pedagógust. Ezek a beszélgetések, saját gyakorló pedagógusi (15 év) tapasztalataim, s az 1994 óta elsősorban gimnáziumokban végzett kutatásaim (iskolai kétnyelvűség, tankönyvvizsgálat) eredményei jelentősen befolyásolták a kérdőív jellegét, a kérdések felépítését, ill. összeállítását. Valamennyi iskolatípus számára külön kérdőív készült, melyek között csupán az egyes tantárgyakra, ill. iskolatípusra vonatkozó kérdésekben voltak eltérések.

A kérdőívet összesen 110 iskolában töltötték ki, ebből 22 kisiskola (csak alsó tagozattal működő alapiskola), 72 kilencéves alapiskola (ebből 34 alsó (1–4) és 38 felső (5–9) tagozat), 10 (10 négy- és 6 nyolcosztályos) gimnázium. A felmérésbe nem kapcsoltam be magániskolákat. Az iskolák kiválasztása úgy történt, hogy a szlovákiai magyar nyelvterület valamennyi régiója képviselve legyen, ill. a kiválasztott tele-

pülések is minél több tekintetben hasonlítsanak egymásra (járási székhelyek, nagyközségek és kisebb települések).

A kérdőív felépítése

A kérdőív kérdései négy részre, ill. problémakörre oszthatók.

Az első rész az egyes iskolákra vonatkozó általános kérdésekből állt (az iskola pontos megnevezése, az évfolyamok száma, a diákok száma osztályonként, az iskola vonzáskörzete, az iskolában a tankönyvekért felelős személy). Ezen adatok annak kiderítésére szolgálnak, hogy az iskola nagysága szerepet játszik-e az iskola felszereltségében, igényeiben. Jelen dolgozatban ebből a részből csupán egy adatra térek majd ki. A kérdőív második problémaköre az iskolák tankönyvellátásának, a tankönyvkínálat, a tankönyvhasználat és az igények kiderítésére irányul. Külön kérdéscsoportot alkottak az egyes tantárgyak tankönyveire és a pedagógusok tankönyvhasználattal kapcsolatos attitűdjeire vonatkozó nyílt kérdések ez alkotja a harmadik problémakört. A negyedik részben a tankönyvek nyelvezetére, a fordítás színvonalára válaszoltak a pedagógusok. A kérdőívet záró utolsó, nyílt kérdés a pedagógusok önálló véleményének, javaslatainak kifejtésére adott lehetőséget.

Az adatok feldolgozása

A feleletválasztós, azaz zárt kérdésekből kapott adatokat táblázatokba gyűjtve, a négy iskolára lebontva (ahogy számukra a kérdőíveket is külön elkészítettem) értékelem: 1–4. évfolyamos alapiskola, ún. kisiskola (AI a jelöléssel), alapiskola alsó tagozata (AI b), alapiskola felső tagozata (AI c) és gimnázium (Gimn). Feltevésem szerint az önálló kisiskolák más jellegű gondokkal bajlódnak abból adódóan, hogy a legtöbb esetben összevont évfolyamokkal, nemritkán egy osz-

tállyal működnek, ezért adataikat külön dolgoztam fel. Ez a hipotézis a válaszokkal be is igazolódott. Mivel a nyolcosztályos gimnáziumokból csak 6 kitöltött kérdőív érkezett vissza, nem képezték külön vizsgálat tárgyát, de a vizsgálat összegzésekor figyelembe vettem ezeket a kérdőíveket is. A táblázatba foglalt adatok százalékban értendők.

Az egyes válaszok az adatok tükrében

Első problémakör

Az iskolában a tankönyvekért felelős személy az iskola a) igazgatója, b) ig.helyettese, c) pedagógusa, d) alkalmazottja, e) egyéb

Az iskolák több mint 60%-ban (a kisiskolákat leszámítva, ahol az igazgató gyakran az egyedüli pedagógus is – azaz mindenek) a tankönyvekért felelős személy pedagógus. Az a pedagógus, aki a tanítás, osztályfőnöki teendői mellett végzi ezt a feladatát. Vagyis: felel a tankönyvraktárért (a leltározás minden nyűgével), felméri az igényeket, majd rendeli a tankönyveket, beszerez, levelez és telefonál az elmaradásokért, támogatókat keres, pályázatokat ír stb. Mindezt tanítás mellett, persze, csak ha futja energiájából. Természetesen ideális képet festettem, mert a valóságban a tényleges „menedzserkedésre” nem futja sem idejéből, sem energiájából. Egyetlen esetben sem volt jelzés arra vonatkozóan, hogy valamely iskolában fő- (esetleg fél-) állású könyvtáros lenne, pedig a tankönyvraktáron kívül tanári és diákkönyvtárak is működnek.

Második problémakör

Annak ellenére, hogy a rendszerváltást követően jelentősen megnőtt a kiadók száma, a korábban nehezen beszerezhető könyvek és segédeszközök elérhetőbbekké váltak, az iskolák, a pedagógusok, a diákok több lehetőség közül választ-

hatnak igaz, csupán a pénz függvényében, e téren mégis jelentős különbségek mutatkoznak iskolák és régiók között. Az államilag támogatott, azaz a minisztérium által jóváhagyott tankönyveket az AD REM kínálja és terjeszti. Az alábbi táblázatokba foglalt adatok ezt a helyzetet tükrözik.

1. táblázat: *Az iskola tankönyvellátása jelenleg:*

a) nagyon jó, b) jó, c) elfogadható, d) rossz, e) nagyon rossz

Iskola	a	b	c	d	e
Ai a	13,6	59,1	27,3	0	0
Ai b	5,9	41,2	52,9	0	0
Ai c	2,63	4,2	63,2	0	0
Gimn	0	20	60	20	0
	5,5	38,6	50,9	5	0

A következő két kérdés is hasonló jellegű, de általánosabb, mert nem csak a vizsgált iskolákra vonatkozik. Amint az adatokból és a válaszokból később kiderült, a hazai tankönyvkönyvkínálat, ill. tankönyvellátás nem feltételezi az iskola jó vagy rossz tankönyvellátását.

2. táblázat: *A hazai tankönyvkínálat:*

a) gazdag, b) kielégítő, c) szegényes, d) nem kielégítő

Iskola	a	b	c	d
Ai a	4,8	76,2	19	0
Ai b	2,9	79,4	14,8	2,9
Ai c	2,6	57,9	36,9	2,6
Gimn	0	20	80	0
	2,6	58,4	37,6	1,4

Ezeket az adatokat leginkább azok a vélemények, kérések és javaslatok támasztják alá, melyeket a kérdőív utolsó ré-

szében a pedagógusok tettek (teljes közreadását l. a függelékben).

3. táblázat: *A hazai tankönyvellátás:*

a) folytonos, b) akadozó, c) nem folytonos, d) az igényeknek megfelelő, e) az igényeknek nem megfelelő

Iskola	a	b	c	d	e
Ai a	23,1	38,5	0	34,6	3,8
Ai b	14	60,5	9,3	9,3	6,9
Ai c	10	54	14	8	14
Gimn	6,7	53,3	0	13,3	26,7
	13,5	51,6	5,8	16,3	12,8

A kiadónak elsősorban a tanévkezdést kellene figyelembe vennie, valamint azt, hogy a pedagógusnak nem szeptemberben (vagy később) kellene megismerkednie egy frissen megjelent tankönyvvel. Mivel a kiadó az iskolák számára nem küld mintapéldányt az új könyvekből, így a megrendelés sokszor vagy ösztönös, vagy csupán az új iránti vágyból, a „hátha jobb” reményében történik.

4. táblázat: *Az iskola pedagógusainak módjukban áll-e az általuk legjobbnak tartott tankönyvekből tanítani:*

a) teljes mértékben, b) részben, c) nem

Iskola	a	b	c
Ai a	23,8	71,4	4,8
Ai b	20,6	76,5	2,9
Ai c	21,1	68,4	10,5
Gimn	30	50	20
	23,9	66,6	9,5

Ehhez a kérdéshez kapcsolódott alkérdédként a válaszadás megindoklása. Az adatközlők 68,5%-a válaszolta meg a kérdést. Az indoklások 76%-a (ők a *b*)*részben* választ karikázták), gondokat, elégedetlenséget tartalmazott. A tartalomelemzéssel feltárt válaszok előfordulása százalékban így alakult:

a) anyagi okok (szülők szociális helyzete, az iskola szűk anyagi lehetőségei) miatt költségtérítéses tankönyvek rendelése lehetetlen vagy korlátozott: **48,5%**

b) csak az OM által engedélyezett tankönyvekből, az AD REM kínálata alapján lehet tankönyveket rendelni s azokból tanítani: **36%**

c) a hazai tankönyvellátás és tankönyvkínálat miatt (nincs megfelelő példány a hazai tankönyvekből, késnek a kiadások, különösen többrészes könyvek esetében, kevés az igazán jó hazai tankönyv, sokszor késik a fordítás is stb.): **28%**

Az alábbiakban kiragadott példák elsősorban a válaszok sokszínűségét szemléltetik, nem az előfordulásuk százalékarányában válogatva (zárójelben az adatközlő iskola száma)

„Nem mindig sikerül beszerezni a tankönyveket anyagi okokból.” (10.)

„Mi csak olyan tankönyvekből oktatunk, amelyeket az oktatási minisztérium engedélyez – sajnos.” (22.)

„A hazai piacon nincs konkurencia, így a választék is szegényes. Az újonnan írt, nyomtatott tankönyvek forgalmazása, nyomtatása anyagi ráfordítás hiányában szegényes.” (36.)

„A tankönyvrendelés az oktatási minisztérium ingyenes kínálata alapján történik, de határt szab a járási szakosztály költségvetési kerete is.” (60.)

„Nincs rá jogi és anyagi keret.” (63.)

„Nem áll rendelkezésünkre szemléltető tankönyv az új kiadásokból, ezért az új kiadású tankönyvek megrendelése csupán a feltüntetett cím alapján történik.” (66.)

„A megrendelhető könyvek kínálatából nincs választási le-

hetőség, magyarországi tankönyvekre nincs pénz, sok esetben 10-15 éve kiadott tankönyvekből tanítunk, pl. Irodalmi olvasókönyv 5. oszt., szlovák nyelv tankönyvei stb.” (88.)

„Sok jól használható könyvet a pénz hiánya miatt nem tudunk alkalmazni. A pénz hiánya tanulóra és tanítóra egyaránt vonatkozik.” (90.)

„Szeretnénk, ha rugalmasabbak lennének a szabályok, hogy a magyarországi könyveket is használhassuk.” (94.)

„Kevés új tankönyv íródik és az AD REM-nél kevés példányszám van raktáron.” (101.)

5. táblázat: *Milyen tankönyvekből tanulnak a diákok:*

a) hazai (szlovákiai) kiadású, b) magyarországi, c) egyidejűleg többől is, d) a tananyagtól függően váltogatva, e) esetenként a pedagógus fénymásolt jegyzeteiből, f) egyéb

Iskola	a	b	c	d	e	f
Ai a	47,5	20	15	2,5	15	0
Ai b	36,2	24,6	13	5,8	18,8	1,6
Ai c	41,7	13,1	9,5	11,9	22,6	1,2
Gimn	25,9	14,9	25,9	11,1	22,2	0
	37,8	18,2	15,9	7,8	19,7	0,6

Mivel az OM megszabja, hogy mely tankönyvekből lehet, kell tanítani, érthető, hogy a szlovákiai – fordítással készült – tankönyveket használják a legtöbb iskolában. Az adatokból egyértelmű, hogy egyidejűleg több tankönyvet is kap(hat)-nak a tanulók, s a tanév folyamán – akár tananyagtól függően is – váltogatják azokat.

A tankönyvnek összhangban kell lennie az előírt tantervvel, ehhez viszont a hazai kiadásút kell(ene) használni már ha van. Egyes tananyagok feldolgozása a pedagógusok megítélése szerint jobb a magyarországi tankönyvekben, ezért ezeket vagy megvásárolják, vagy a kijelölt tananyagrészt fénymásolják a diákok. Gyakran a hónapokig késő tankönyv

miatt kiosztásra kerülnek az elavult könyvek is. Ezeket egészítik ki a folyamatos tanári diktálásokból készített jegyzetek.

6. táblázat: *Az iskola a költségtérítéses, ill. magyarországi tankönyvek vásárlásában anyagi támogatást kap: a) igen, b) nem*

Iskola	a	b
Ai a	52,4	47,6
Ai b	41,2	58,8
Ai c	29,7	70,3
Gimn	50	50
	43,3	56,7

Az egyes régiók, ill. az iskolák között jelentős különbségek mutatkoznak. A munkanélküliség számarányának növekedésével csökken az iskolák támogatottsága. Érkeznek ugyan ajándék tankönyvek, de kis példányban, ezért ezeket a tanítás során folyamatosan használni nem lehet.

7. táblázat: *Ha igen, kitől (többet is karikázhat): a) szülőktől, b) szülői munkaközösségtől, c) alapítvány(ok)tól, d) szponzoroktól, e) egyéb.....*

Iskola	a	b	c	d	e
Ai a	36,4	18,2	18,2	13,6	13,6
Ai b	51,4	20	20	8,6	0
Ai c	25	38,9	19,4	11,1	5,6
Gimn	50	30	20	0	0
	40,7	26,8	19,4	8,3	4,8

A színvonalas oktatás igénye egyre nagyobb, ezért a szülőkön múlik, hogy számos tankönyv, segédeszköz eljut-e

a diákokhoz. Kisiskolák esetében a községi hivatalok is (l. egyéb alatt) támogatják az iskolákat.

8. táblázat: *Ha egy államilag támogatott tankönyv színvonalra (tartalmilag és/vagy nyelvezetében) kifogásolható, az Önök iskolájában a diákok:*

- a) továbbra is használják*
- b) továbbra is használják, de kiegészítik jegyzettel, más könyvből fénymásolt lapokkal*
- c) megkapják, de nem használják*
- d) nem kapják meg, mert a régivel helyettesítik*
- e) nem kapják meg, mert a szülőket meggyőzve jobbat vásárolnak*
- f) egyéb megoldást választanak*

Iskola	a	b	c	d	e	f
Ai a	9,5	71,4	4,8	0	14,3	0
Ai b	5,1	71,8	2,6	2,6	12,8	5,1
Ai c	8,9	71,1	8,9	4,4	6,7	0
Gimn	13,3	53,3	26,7	0	6,7	0
	9,2	66,9	10,8	1,8	10,1	1,7

A pedagógus által nem megfelelőnek minősített tankönyvet pótolandó a diktálás, ill. jegyzetelés marad mint lehetőség – jobb híján. Csakhogy az óra nagy részét kitöltő diktálás mellett épp a lényeg sikkad el – a tanítási óra unalmas és élménytelen lesz, a tanár egyénisége háttérbe szorul. A fénymásolt lapok ideig-óráig tetszetősek, míg nincs sok belőlük, s nem emésztik fel a diák zsebpénzét.

A kérdésre, hogy érkeznek-e az államilag támogatott tankönyvekhez módszertani útmutatók, a pedagógusok **51%**-a válaszolta, hogy csupán néhány esetben, a válaszok **44%**-a szerint egyáltalán nem érkeznek. Ezért a pedagógusok gyakran maguk szerzik be, saját költségen. Arra is van példa,

hogy a magyar tankönyvhöz csak szlovák nyelvű módszertani útmutatót tudnak rendelni, ill. vásárolni. Pedig a pedagógusok **77%**-a igényli minden esetben, **26%**-a csak egészen új tankönyv esetében a módszertani útmutatót.

Harmadik problémakör

Ez a kérdéscsoport tartalmazta a tankönyvekre vonatkozó legkonkrétabb kérdéseket, érintve valamennyi tantárgyat. A kérdések megfogalmazása a tankönyvekkel kapcsolatos problémák kiderítésére irányult. Mivel valamennyi iskolatípus valamennyi tantárgyára (évfolyamokra s azokon belül kiadókra stb.) vonatkozó válaszok gyűlteek össze, feldolgozásuk és elemzésük külön tanulmány tárgyát képezik, ezért jelen dolgozatban a teljesség igénye nélkül csak a nagy százlékban előforduló válaszokat (s ezáltal általánosítható problémákat) adom közre.

1. Az alapiskola alsó tagozatán oktató pedagógusok az általuk használt tankönyvek közül legmagasabb számban a honismeret (III. és IV. évf.), a matematika (I–IV. évf.), zenei nevelés, olvasás (IV. évf.) tanítása során használt tankönyvek színvonalát kifogásolták. Valamennyi érintett tankönyv hazai kiadású. Az alábbi felsorolások a pedagógusok által kifogásolt tankönyvekre vonatkoznak.

„Zenei nevelés (2–4. évf. Kovácsné, Molnárné, 1988 SPN)” (6)

„Olvasókönyv (3. osztály, SPN, 1997); Honismeret (3. osztály, SP,1993); Zenei nevelés (1-4. osztály, SPN, 1987,1988).” (12)

„Suchy Marták: Olvasókönyv 3. és 4.o. számára, 1997-es kiadás hosszadalmas a történelmi témájú rész.” (17)

„Szuchy: Olvasókönyv 4. o., SPN 1998 irodalomesztétikai munka; Csukáné: Írási feladatlapok 1. o. SPN 1998 nincs

összhangban; Orvos–Bukor: Magyar nyelv 4. o. SPN 1999 terjedelmes fogalmazás; Jónás: Magyar nyelv 3. o. SPN 1998 nincs fogalmazás; Ádám–Heyer: Slovenský jazyk 3. o. 1994 terjedelmes; Az összes matematika nincs rendszer bennük, hiányzik az alaptananyag is.” (20)

„Olvasás3., 4. túl sok a tananyag és elég nehéz; Honismeret nagyon nehéz és túlzottan terjedelmes tananyag a 3. évfolyamhoz képest, Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 2001.” (21)

„Az olvasókönyvek olvasmányai nagyon hosszúak, 1–4. A legújabb matematikatan könyvekben kevés a gyakorlófeladatok száma (az idézett iskolában a Bero Pytlová szerzőpáros könyvét használják, a szerző megj.) A magyar nyelvi tankönyvekben kevés a feladatok száma.” (27)

„A zenei nevelésre a régi tankönyvek elavultak. 2., 3.évf. SPN 1986.” (30)

A tartalmilag kifogásolt tankönyvek legnagyobb hiányosságát a pedagógusok abban látják, hogy a tankönyv (ill. szerzője) nem veszi figyelembe a korosztály terhelhetőségét (30%), a tankönyv felépítése, ill. szerkezete kifogásolható (29), tantervre bontva nem elég az idő a tananyag átvételére (17%).

2. Az általános iskolák felső tagozatán a tankönyveket érintő bírálatok minden tantárgyat érintettek, közülük is a legtöbbet a 9. évfolyam tankönyvei kapták. Az egybehangzó válaszokat elemezve összességében a legtöbb elégedetlenség a magyar nyelv és irodalom, a szlovák irodalom, a kémia és a zenei nevelés könyvekre vonatkozott. Az alábbiakban idézett példákat ezek közül válogattam.

„Kémia: 8., 9. évf. elavultak a tankönyvek, ugyanúgy kellene az új kiadás, mint a szlovák alapiskolák részére.” (85)

„Kémia: az új tankönyvek még nem jelentek meg magyar nyelven.” (86)

„Magyar nyelv: a legújabb tankönyv sokkal gyengébb színvonalú, mint az 1988-ban kiadott tankönyv.” (61)

„Magyar irodalom: 5–8. évf., nem minden esetben fedi az előírt tananyagot, a 6. évf. nagyon bő terjedelmű.” (63)

„Magyar irodalom: 6. évf., a tankönyvben eklektikusak a Toldi utáni szemelvények, 7. évf., a könyv szegényes, 9. évf. – hiányzik az irod. elméleti összefoglalás, a jelenkori szemelvények nem minden esetben kötik le a tanuló figyelmét, a tanulók korához mért szemelvények hiányoznak. Szükséges lenne a legújabb kor irod. szemelvényeiből közölni. Szlovák irodalom: 6–7. évf., nem megfelelő a tankönyvek színvonala, hiányoznak az irod. alapismeretek. A leggyengébb, leghiányosabb tankönyv a 9-es irodalom.” (69)

„Magyar nyelv: az új magyar nyelvi tankönyvek (5–9) csak információkat tartalmaznak, a munkafüzetben lévő gyakorlatok igényesek. Magyar irodalom: a 9. évf. új irodalom könyvéből hiányoljuk a versek elemzéséhez szükséges elengedhetetlen információkat. Zenei nevelés: újítás szükséges, több népdallal, kiegészítésre szorulnak minden évfolyamban.” (71)

„Magyar nyelv: 9. évf. nyelvtan, A szöveg c. rész nem ált. iskolásoknak való, ezzel a tananyagrésszel inkább a középiskolában kellene foglalkozni. Szlovák irodalom: nem tartjuk szerencsés megoldásnak, hogy a 8. és 9. évf. irodalmi anyaga egy tankönyvbe van sűrítve, és nincs elhatárolva egymástól. A szemelvények kiválasztását sem tartjuk szerencsésnek.” (82)

A korszerű segédeszközök nélkülözhetetlenek, a tanulást nemcsak megkönnyítik, hanem élményszerűbbé is tehetik. A tankönyveknél is kedvezőtlenebb képet festettek a pedagógusok: a történelmi és földrajzi atlaszok korszerűtlenek, a természettudományi tantárgyakhoz régen készültek vagy nincsenek példatárak, munkafüzeteken kívül a magyar és

szlovák nyelv számára szemléltetőeszköz nem készült, a szótárak régiiek. Begyakorlásra, szemléltetésre, figyelemfelkeltésre és búvárkodásra maradnak az elavult segédeszközök vagy a pedagógusok leleményessége, esetleg ismét fénymásolás, diktálás.

3. A gimnáziumokban sem jobb a helyzet. Valamennyi válszadó a történelemkönyvek hiányára hívta fel a figyelmet. Az új irodalomkönyveket nehezen átvehetőnek tartják, ám ennél is nagyobb gond, hogy nem adták ki a hozzájuk tartozó valamennyi szöveggyűjteményt. A 80-as évek kémia-könyvei mára elavultak, csak egy kiegészítő könyv próbálja pótolni a hiányosságokat. A pedagógusok véleménye egybehangzó valamennyi tantárgy tankönyveit illetően.

„Történelem: egyik évfolyamban sincs megfelelő – új kiadású magyar tankönyv.” (96)

„Magyar irodalom: Irodalom I–VIII: (Terra, Bratislava 1997) túl részletes, minden művet aprólékosan elemez, de csak az 1. és 4. évfolyam tankönyveihez van szöveggyűjtemény. Történelem: a rendszerváltástól még nem jelent meg magyar nyelvű tankönyv a négyéves gimn. diákjai számára (Tört. I–III.; SPN, Blava, 1985).” (97)

„Kémia: a tankönyvek elavultak, az új tankönyvek magyar változatáról nincs információnk, szlovák kiadás már kb. 4-5 éve ismert. Földrajz: 1. évf. – rengeteg idegen szó, szlovák szórend megmaradt és 1–2 szakmai hibát is meghagytak, pedig saját lektorálású tankönyvről van szó (Fehér); a 4. évf. könyve rossz minden téren!” (100)

„Magyar irodalom: színvonalával elégedett vagyok (heti két irodalomórán négy év alatt átvehetetlen a nyolc kötet), nem kaptunk még 3–7. r. Szöveggyűjteményt, iszonyatosan nehéz így dolgozni! Földrajz: a 4. évf. számára készített tankönyv szinte használhatatlan, túl bonyolult, a fordítás rossz.” (101)

„Magyar irodalom: I. évf., II.évf. - túl terjedelmes, nem vehető át az előírt órában. Terra, 1997, 1998.

Történelem: valamennyi tankönyv elavult.” (104)

Negyedik problémakör

Tankönyveink fordítói nem hivatásos fordítók, nincsenek fordításelméleti ismereteik. Ráadásul szlovák egyetemeken, főiskolákon végezték tanulmányaikat, így a standard szaknyelvi terminológiát sem ismerik jól (Lanstyák 1998: 174-175).

Ezért tartottam fontosnak annak kiderítését, hogy a könyveket jól ismerő, naponta használó pedagógusok a szlovákból fordított tankönyvek nyelvezetét milyennek ítélik, a szlovákból fordított tankönyvek használatát tartják-e a legjobb megoldásnak.

9. táblázat: *A szlovákból fordított tankönyvek fordítása, nyelvezete Ön szerint:*

a) nagyon jó, b) kifogásolható, c) elég gyenge, d) gyenge, e) nagyon gyenge

Iskola	a	b	c	d	e
Ai a	31,8	54,5	0	9,1	4,6
Ai b	18,8	78,1	3,1	0	0
Ai c	5,6	75	8,3	8,3	2,8
Gimn	10	50	30	10	0
	16,6	64,4	10,4	6,8	1,8

Felmerül a kérdés, hogy a fordítás minőségének javításával tankönyveink tartalmi és nyelvi színvonala (a kettő feltételezi egymást) megfelelne-e az elvárásoknak. A pedagógusok 77,9%-a inkább magyar nyelven írt tankönyveket használna (10. táblázat).

10. táblázat: *A fordított tankönyveket Ön szerint: a) nem kell újra fordítani, b) újra kellene fordítani, c) a tantervnek megfelelően magyarul kellene megírni, d) egyéb*

Iskola	a	b	c	d
Ai a	31,8	13,6	54,6	0
Ai b	24,2	6,1	66,7	3,0
Ai c	0	6,5	90,3	3,2
Gimn	0	0	100	0
	14	6,6	77,9	1,5

Valamennyi kérdés közül e téren mutatkozott a legnagyobb egység, ezt tanúsítják a hozzászólások, vélemények is (l. a függelékét). Leghatározottabban a gimnáziumokban és az általános iskola felső tagozatán oktató pedagógusok vélik úgy, hogy iskoláink tankönyveit magyarul kell megírni. Az általános iskolák alsó tagozatán viszonylag nagy számban használnak magyarországi tankönyveket, s nincs is annyi tantárgy, amely alapján egyértelműen kiderülhetne a fordítás gyenge minősége, annak hatása a diákok nyelvhasználatára.

A kérdőívek utolsó pontjában megadott lehetőséggel, hogy fejtse ki véleményüket, tegyenek javaslatot a tankönyvekkel kapcsolatban, a kérdőívet kitöltő iskolák 42%-a élt. A vélemények sokszínűségére való tekintettel nem végeztem tartalomelemzést, hanem a függelékben adom közre valamennyi hozzászólást. Nem válogattam, e fölmerésnek nem célja a vélemények fölülbírálása.

Összefoglalás

Az interjúk és a kérdőíves felmérés alapján egyértelmű, hogy a hazai magyar tanítási nyelvű iskolák tankönyvellátásában gondok vannak. A tankönyvek, bár a tanulóknak íródhatnak, gyakran nem veszik figyelembe életkorukat, teherbíró képességüket. Az sem mellékes, hogy a tankönyvek nyelve

eltér-e attól a nyelvezettől, amit a tanulók magukkal visznek az iskolába, s ha igen, milyen mértékben, mennyire segíti vagy gátolja őket az új ismeretek elsajátításában (Trudgill 1996:1). További gondunk, hogy a tananyagok gyakran sem tartalmilag, sem szókinccs terén nem épülnek egymásra, nincs folytonosság az egyes évfolyamok s az egyes tantárgyak között. Nem egészítik ki egymást, gyakran ismétlődnek tananyagok, olykor egy tantárgyon belül is. Hiányzik a csapatmunka, amely ezt összehangolhatná. A tankönyvek nélkülözhetelen társai - a segédeszközök (atlaszok, térképek, példatárak, szöveggyűjtemények, falitáblázatok stb.) - hiánycikknek számítanak. Tankönyvszerzőink nem gondoltak arra a sajátos helyzetre sem, hogy falvaink jelentős részében kisiskolák működnek, ahol az összevont évfolyamokban az oktatás más módszerekkel folyik, így ezeket a szempontokat is kielégítő tankönyvekre és segédeszközökre van igény. Még mára sem oldódott meg a nyolcosztályos gimnáziumok tankönyvproblémája, nem íródtak a tanterveknek megfelelő tankönyvek.

A tankönyvírás még mindig nem kapta meg azt az elismerést, mely megilletné, s amely a sokat tapasztalt pedagógusokat is alkotásra ösztönözné. Sajátos tankönyvgondjainkkal nem vagyunk magunk, hisz a Kárpát-medence kisebbségi magyar iskoláiban az adott ország államnyelvéből fordított tankönyveket használnak, s a fordítások hasonló tankönyveket eredményeznek (Pásztor–Kicsi 1996, Beregszászi–Csernicsekó 1996, Péntek 1998). Talán ha az évtizedekkel ezelőtt emelt gátakat az oktatási tárca is lebontásra ítélné, jóindulatú támogatásával magyar nyelven írt jó tankönyvek írására serkentene sok pedagógust és szakembert, s a hasonló felmérések kecsegtetőbb eredményekkel zárulhatnának. Kisebbségi helyzetben, ahol az anyanyelv megtartó erő, s nem mindegy, hogyan öröklődik, nagyobb odafigyeléssel és megértéssel kellene iskoláink mindennapi könyvgondjait orvosolni.

Függelék

„A hazai tankönyvkínálat szegényes. Nincs miből választani. Kellene több tankönyv, amiből válogathatna a pedagógus.” (1)

„Nagyobb figyelmet szentelnék az 1–2. évfolyam környezetismeretének. Így elég sok kiegészítő feladatra és magyarázatra van szükség. Az olvasókönyveket is munkafüzetekkel látnám el. Osztatlan iskolán a tanulócsoportok hasznosan forgathatnák. Mindenképpen új zenei tankönyveket kérnék, mert a magyarországi Daloskönyv a mi viszonyaink közt túlságosan bő, terjedelmes tankönyvek, a hazai tankönyvek pedig elavultak, számomra már használhatatlanok.” (5)

„A honismeret tankönyvben (4. oszt.) a tulajdonnevek kétnyelvű megnevezése a tanulók szempontjából megkönnyítené a földrajzi nevek elsajátítását. Jelenleg a tankönyv végén van a földrajzi nevek szótára.” (8)

„Magyar nyelv – hiányoljuk a fogalmazási részt (2., 3., 4. évf.). Zene – nagyon szükséges lenne az új tankönyv (1., 2., 3., 4. évf.). Környezetismeret – jó lenne a tankönyv is. Örömmel fogadnánk, ha minden tankönyvhöz módszertani segédkönyv is megjelenne.” (9)

„A tankönyvek technikai kivitelét javítani (kötés).” (10)

„A szlovák tankönyvek kötése nem kielégítő, sajnos egy évet is alig bírnak ki.” (12)

„Javaslom a kiegészítő iskolák tankönyveire nagyobb gondot (átdolgozást) fordítani, hogy az alapiskolák integrált tanulóinak is legyenek megfelelő könyvei.” (18)

„Szeretnék tájékoztatást kapni arról, hogy más iskolákban milyen fajta tankönyveket használnak. Miért nem voltak megelégedve az általam használt tankönyvekkel? Miért jók a mostaniak? Az egyosztályos négy évfolyamos magyar iskolák milyen tankönyvet használnak?” (19)

„Olyan tankönyvekre van szükség, amelyek az átlagos ké-

pességű gyerekekhez igazodnak, az ő nyelvükkel kommunikálnak, értelmi szintjükhez szólnak. Az olvasókönyvek olvasmányai túl hosszúak, bonyolultak! az 1–4. évf. gyerekek nincs történelmi háttere. A Csukáné-féle az egy abszurdum – bonyolultság, logikátlanság. El tudom képzelni a könyvet mesékkel, egyszerű feladatokkal, később Mátyás-mesékkel (3., 4.) gazdagítani. A szlovák könyvek: (1., 2.) kiváló, míg a 3. és a 4. osztályosok olvasmányait kifogásolom. A honismeretnél Szlovákia mellett azt is tudja, hogy van Magyarország is – öntudat.” (22)

„Fontosnak tartanám a módszertani kézikönyvek kiadását, megszerkesztését. A környezetismeret (1–2. o.) tantárgy minőségi javítását a zenei neveléssel együtt, hogy ne kelljen a pedagógusnak a saját költségén jobb tankönyveket vásárolni (főleg Magyarországon) és abból fénymásolni, ill. a szülőket terhelni.” (23)

„Legjobb volna, ha a Magyarországon megjelent tankönyveket egy vezetői gárda a miénkhez igazítaná és az Apáczai Kiadó felvállalná ezen tankönyvek kiadását.” (25)

„Néha a tankönyvek gyors tempója (kevés az idő a feladatok begyakorlására és a következő tanévben ugyanazt tanulják, a nyelvtankönyvekben és az olvasás-tk) a tananyag rovasára megy.” (27)

„Élve a lehetőséggel a saját iskolánk és régióink szemszögéből néhány észrevételt szeretnék tenni. A tankönyveinkről általában az a véleményem, hogy átgondoltak, és szeretnek belőle tanulni a gyerekek. De helyenként komoly tanítói irányítást, útmutatást igényelnek. Vannak ilyen feladatok a magyar nyelv és matematika tk-ben és mf-ben. A magyar nyelv tanításában nálunk az is gondot okoz, hogy az erős szlovák környezeti hatás miatt néhány gyermeknek kifejezésbeli problémái vannak. Sok beszédfejlesztési, beszédművelési gyakorlatra lenne szükség. Ez azonban összevont osztályban a jelenlegi követelményrendszer mellett nem megoldható.

Az olvasókönyv szövegei is helyenként nehézséget okoznak a megértésben.” (28)

„Nagyon jó lenne, ha új tankönyvcsaládhoz új módszertani könyvek jelennének meg. A magyar tannyelvű iskoláknak, magyar pedagógusok írnák a tankönyveket is. A lefordított tankönyvekhez a módszertani könyvek is le lennének fordítva magyar nyelvre. A 3. o. Honismeret tankönyvét még színvonalasabbá kellene tenni. Matematika-tankönyvekhez „Szöveggyűjtemény” ill. Példatár kellene (log. fel. gyűjtemény)” (29)

„Jelenhetne meg új átdolgozott zenetankönyv, ill. hozzá tartozó munkafüzet (4. évf.). Munkára nevelésre hiányzik munkafüzet, ill. tankönyv (4. évf.). (31)

„A tankönyvek kötése legyen erősebb.” (37)

„Kérjük a tankönyvterjesztőket, hogy a megrendelt tankönyveket lehetőleg szeptember 1-ig kézbesítsék az iskoláknak a folyamatos oktatás érdekében.” (38)

„I. oszt. Zenei nevelés tankönyvre lenne szükség, vagy legalább munkafüzetre.” (41)

„Magyar nyelvből fontosnak találom a helyesírási alapkészségek fejlesztését. Erre nagyobb hangsúlyt fektetni. Teret adni az alapos begyakorlásokhoz minden tantárgyból – magy., mat., szlov. (kevesebbet, de alaposabban). Tartalmazzanak törzsanyagot + kiegészítő anyagot. Differenciálni a tananyagokat, vagyis figyelembe venni a tanulók közötti egyéni különbségeket. Így lehetőség nyílna arra, hogy a tanulók képességeiknek megfelelően fejlődjenek. A gyengébb tanulóknak is adódna mód a sikerélményekre.” (42)

„Sajnos alapiskolánk alsó tagozatán csak olyan tankönyveket használhatunk, melyek térítésmentesek, mivel a szülők anyagi helyzete nem engedheti meg, hogy vásárolják a tankönyveket. De vannak olyanok, melyeket mi is szívesebben helyettesítenénk más szebb, érdekesebb tankönyvekkel.” (44)

„1. és 2. évf.: Szlovák nyelv – túl igényes, kevés szituációs képet tartalmaz, kevés a játékos feladat. 3. évf.: a magyar nyelv-tankönyv túl igényes, a tananyag terjedelmes, nincs elegendő idő a begyakorlásra. A honismerettankönyv viszont kevés új ismeretet tartalmaz. 4. évf.: Olvasókönyv – hatalmas tananyag és tört. ismereteket ölel fel, a 4. évf. tanulói történ. még nem járatosak, nagyon kevés a szép tartalmas eszmei mondanivalóval rendelkező történet, vers stb. Az elvi kerettantervbe nem fér el ez a bőséges tananyag! Matematika – nincs rendszerezve a tananyag, kevés az idő a begyakorlásra. Honismeret II. rész: nehéz nyelvezetű, rengeteg tananyag az I. részhez képest!” (45)

„A zenei nevelés tankönyveket újítani kell. Az SPN által kiadott matematika-tankönyvekhez magyar nyelvű feladatgyűjteményekre lenne szükségünk. A 4.oszt. honismerethez nincs munkafüzetünk.” (48)

„Javasolnánk: már 1. évf.-ban zenei m. f.; a 2., 3., 4.évf.-ra olvasás munkafüzet kidolgozását;

túlságosan nagy terjedelmű a 4. évf. honismerettankönyve, hiányzik a munkáltató m. f. – vaktérkép stb.; a 4. évf. olvasástankönyve ne műfajonként tárgyalja az irodalmat, az olvasmányok legyenek rövidebb lélegzetűek, gazdagabb lehetne helytörténeti mondákkal, legendákkal.

Megjegyzés: A tankönyvek kötése sok kívánnivalót hagy maga után. Nemcsak a tanuló, hanem a tanító kezében is szétesik lapjaira. Igazán ezen is kellene javítani.” (52)

„Honismeret 4. évf. legyen a tankönyvben részletes Szlovákia térképe.” (53)

„Az alsó tagozatos tanulók számára fontos lenne, ha a következő szempontok figyelembevételével készülnének a tankönyvek: szép, színes, esztétikus; a betűk megfelelő nagysága, áttekinthetőség; egyszerű, könnyű használata, szerkezete; a korosztály terhelhetősége (terjedelem); nyelvezete világos, magyaros; a tananyag célszerű elrendezése tanterv-

re bontva (megfelelő időterv szerint); biztosítva legyen a folyamatosság (évfolyamok között).” (56)

„Korszerű, a tanulók számára könnyen érthető, áttekinthető, a tananyagot világos rendszerbe foglaló tankönyvekre vágyunk.” (57)

„A természettudományi tankönyvekben a meghatározások lehetnének helyes magyarsággal feldolgozott szövegben. A magyarnyelv-tankönyvek tartalmazzanak pontos meghatározásokat és a legfontosabb helyesírási példákat feltüntetve.” (58)

„A tanulók évente fizessenek egy bizonyos összeget a tankönyvek használatáért. Nagyobb lenne a tankönyvek becsülete, nem rongálnák őket.” (59)

„Az államilag támogatott tankönyvek nem érkeznek időben az iskolákba, sőt visszajelzés sem érkezik mindig (az AD REM-től) arról, miért nem kapjuk meg az idejében megrendelt könyveket. Az alternatív tankönyvek kínálatát előre szeretnénk megkapni, hogy tervezni tudjuk az ideális tankönyvrendelést.” (66)

„Továbbra is fejleszteni kell a tankönyvkínálatot és a pozitív együttműködést.” (67)

„A tankönyvek nagy része túl igényes a tanulók életkorához képest, terjedelmesek, nincs idő a begyakorlásra.” (69)

„A tankönyvek kínálatából csak a térítésmenteseket használhatjuk, amik vannak, ha kifogásolhatók is, de csak ezek vannak, így a használatuk szükséges.” (70)

„Az itteni történelemkönyveknek tartalmaznia kellene a magyar történelem egyes évfolyamokra vonatkozó részeit.” (75)

„A nyelvkönyvekkel van probléma, munkafüzetek nincsenek pénzhiány miatt, a tankönyvek is elavultak (szlovák 6., 7., 8. évf.). A szlovákból fordított tankönyvek néha kifogásolhatók, de hamarabb megérkeznek az iskolába, nagyobb elakadás nélkül. A megrendelt új tankönyvekre (pl. kémia 8., 9. évf.) hiába várunk, »akadozik« az ellátás.” (79)

„Könyvbemutatók, pedagógustalálkozókat szervezése régióként. Színes propagandaanyagok eljuttatása az iskolákba. Az új könyvek bevezetése előtt kérjék ki a sikeres pedagógiai gyakorlattal rendelkező szaktanárok véleményét is. A tankönyvellátás legyen folyamatos. Az új könyvek jussanak el időben a legtávolabbi régióba is.” (84)

„Évek óta kérik a pedagógusok véleményét a tankönyvekkel kapcsolatban, de változás nem tapasztalható.” (85)

„Biológiából: hiányzik a Munkafüzet az 5–9. évf. számára. Szlovákul már kiadták a MAPA SLOVAKIA kiadásában. Nagyon jó, ajánlom a fordítását, MAPA SLOVAKIA BLAVA 82106, Vrakunská 2, tel: 02 45522092. Sürgősen megfelelő tankönyveket a 9. évf.-ba. Kémia: Azonnal kiadni a VIII–IX. évfolyam számára az új tankönyveket magyar fordításban! A szlovák nyelvű tankönyvek már megjelentek, s a színvonaluk nagyon jó! Magyar: az 5-es irodalmi olvasókönyv már újításra szorul.” (86)

„A természettudományi tantárgyakban a tankönyveket magyarul kellene írni, mert a fordított tankönyvekben szarvas hibák vannak, pl. ríša – országra fordítva, podríša – alosztály, és sorolhatnánk tantárgyanként.” (88)

„Magyarul kellene írni a tankönyveket a felsoroltak sem tartalmilag, sem nyelvezetükben nem felelnek meg. Gyakori hibák: Az ábrák alatti magyarázat felcserélése! Kevés a példa a példatárakban, nem pontos, érthetelen szöveg.” (90)

„A tankönyvek elavultak, az újak érthetetlenek, ritkán akad néhány kivétel. Reméljük, hogy használhatjuk a magyarországi tankönyveket is. A tankönyvet magyar gyakorló tanárnak kellene írnia, de erre már nem tudom, mikor jutna időnk.” (94)

„Geográfia: A tankönyvek teljes átdolgozást igényelnek. Hiányoznak a feladatlapok és feladatfüzetek. Hiányoznak a térképgyűjtemények. Történelem: Hiányoznak a magyar gimnáziumok számára írt tankönyvek.” (98)

„Fizika (1999) – 7. rész – igényes. A fizikatankönyvek tananyaga nincs összhangban a matematika tananyagával.” (99)

„Ha már nincsenek megfelelő tankönyvek, akkor valamilyen módon létrehozni magállapotást Magyarországgal, hogy hozzájuthassunk ottani tankönyvekhez ingyen.” (101)

„A magyar nyelvű tankönyveket nem szlovákból kellene fordítani, de hozzáértő magyar anyanyelvű pedagógusoknak írnia, mert így elveszik a lényeg és rengeteg hiba kerül a tankönyvekbe. Értékelnék egy tankönyvkiállítást, vagy 1-1 példány elküldését az iskolákba, mert a cím alapján nem nagyon tudjuk elképzelni a tankönyv felépítését, szerkezetét.” (103)

„Az ingyenes tankönyvellátás helyett a diákok tankönyvvásárlásához kellene az államnak hozzájárulnia. A tankönyveket pedig a kereskedelemben megvásárolhatóvá kellene tenni! (Ez különösen az érettségivel végződő osztályokra érvényes)” (108)

Hivatkozások

Beregszászi–Csernicskó: A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyarnyelv-tankönyvekben. Csernicskó István – Várad Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest, 1996, 29–38.

Bergendi Mónika: Tankönyveink a kétnyelvűség vonzásában. *Kétnyelvűség*, 1995. 3–4. sz. 36–45.

Csuka Gyula: Tankönyveink terminológiájáról. Bertók Imre-Kulcsár Tibor (szerk.): *A szlovák–magyar szak- és műfordítás kérdései*. Bratislava, 1981, SPN, 126–151.

Hubik István: A csehszlovákiai magyar fordítás általános problémái. Zalabai Zsigmond (szerk.): *A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről*. Bratislava, 1987, Madách, 230–249.

Jakab István: A magyar nyelv szlovákiai változatai. *Magyar Nyelvőr* 113, 140–149.

Lanstyák István: A magyar nyelv szlovákiai változatainak kutatásáról. Lanstyák István-Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a magyar-szlovák kétnyelvűségről*. Pozsony, 1998, Kalligram, 174–175.

Pásztor Kicsi Mária: Egy tankönyvfordítás kontrasztív nyelvészeti és szövegszerkesztési vizsgálata. *Tanulmányok* 29. füzet, 1996, Újvidék, 74–95.

Péntek János: A tankönyvírás csapdái és dilemmái. *Korunk* 1998. 9. sz. 4–7.

Popély Gyula: A magyar iskolaügy kálváriája (Cseh)Szlovákiában 1918–1945.
Filep Tamás Gusztáv–Tóth László (szerk.): *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918–1998* II., Budapest, 1998, Ister, 5–93.

Trudgill, Peter: Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia–szociolingvisztikai nézőpontból. Csernicskó István–Várad Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest, 1996, 1–10.

Turczel Lajos: Magyar nyelvű tankönyvírás az első Csehszlovákiában. *Visszatekintések kisebbségi életünk első szakaszára*. Dunaszerdahely, 1995, Lilium Aurum, 179–181.

ALBERT SÁNDOR

A SZLOVÁKIAI MAGYAR SZAKKÉPZÉS JELENE ÉS JÖVŐKÉPÉNEK FELVÁZOLÁSA

Bevezetés

A 21. század küszöbét átlépve közoktatásunk is választáshoz érkezett. Újszerű kihívásokra kell reagálnunk. Át kell értékelnünk iskoláink küldetését, és meg kell fogalmaznunk távlati céljainkat.

Tudatosítanunk kell, hogy a „váltás” **nem választási lehetőség többé, hanem a túlélés feltétele.** Ma már nincs értelme arról vitázni, hogy legyen, vagy ne legyen iskolareform. Ma az a kérdés, hogy merre induljunk el, hogyan készüljünk fel az esedékes európauniós csatlakozásra.

A jelenlegi helyzet

A jelenleg érvényben lévő közoktatási törvény és az iskolaszervezet részben még mindig a szocialista modellt tükrözi.

– A kötelező beiskolázás 6 éves korban kezdődik és 16 éves korig tart (10 éves tankötelezettség).

– A középiskolák nem átjárhatók (az erős szakosodás jellemző rájuk).

– A 9 éves általános iskola befejezése után a tanulók 15 éves korban kerülnek választási kényszer elé (a kiválasztott középiskola végképpen meghatározza a tanulók életútját).

– A posztszekundáris képzés nincs kellőképpen kiépítve.

- Az iskolaszervezetből teljes mértékben hiányzik a középiskolák és az egyetemek közé beékelhető főiskolai képzés.
- A tartalmi szabályozás központi tantervek segítségével történik.
- Az iskolákban csak a minisztérium által jóváhagyott tankönyvek használhatók stb.

A középiskolák szerkezete

Az ország három középiskola-típusában a 2001/2002-es tanévben összesen 302 662 diák tanult, ebből 13 902 diák magyar nyelven.

A magyar tanítási nyelvű gimnáziumok száma 24. Ebből 11 önálló állami, 1 magán- és 4 egyházi iskola, valamint 8 közös igazgatású (szlovák–magyar tanítási nyelvű osztályokkal) állami iskola.

Az említett gimnáziumokban összesen 4925 diák tanult magyar nyelven.

A magyar tanítási nyelvű **szakközépiskolákat** 4029 tanuló látogatta. Hét önálló állami és egy magániskola, valamint 17 közös igazgatású állami és 3 magániskola működött az elmúlt tanévben.

A magyar tanítási nyelvű **szakmunkásképzők** száma 35 volt. Ebből 4 önálló állami és 6 magániskola, valamint 23 közös igazgatású állami és 2 magániskola. Az említett szakmunkásképzőkben összesen 4948 diák tanult magyar nyelven.

A magyar tanítási nyelvű középiskolákat látogató tanulók számaránya a magyar lakossághoz (520 528 fő) képest 2,67%, míg a szlovák tanítási nyelvű középiskolákat látogató tanulók számaránya (302 662 fő) a szlovák lakossághoz képest 6,2%.

Ez a különbség elsősorban a magyarság korösszetételéből

adódik, és arra utal, hogy a szlovákiai magyar lakosság fokozatosan előregszik. Nem csoda tehát, hogy a középiskolákban tanuló magyar diákok számaránya a magyar lakosság számarányához viszonyítva 2,3-szor kevesebb, mint a szlovák tanulók számaránya a szlovák lakossághoz viszonyítva.

A felsőoktatásban ennél is kedvezőtlenebb helyzet alakult ki. A szlovákiai magyar egyetemisták számaránya a magyar lakossághoz képest több mint háromszor kevesebb, mint a szlovák egyetemisták számaránya a szlovák lakossághoz képest.

Következésképpen a szlovákiai magyar lakosság iskolázottsági szintje is elmarad az országos átlagtól.

Miért baj ez? Miért jelent ez problémát?

Többek között azért is, mert EU-s tapasztalatok mutatják, hogy a **munkanélküliség aránya és a munkavállalók képzettségi szintje között szoros összefüggés van.**

1997-ben pl. a felsőfokú végzettséggel rendelkező 25–29 éves korosztály 5,8%-a volt munkanélküli, míg a középiskolai végzettséggel rendelkezők arányszáma elérte a 8,8%-ot. Az általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében pedig a munkanélküliek aránya meghaladta a 12,5%-ot.

A hasonlóság Szlovákiában is kimutatható. 1999-ben pl. az iskolai végzettség alapján csoportosított munkanélküliek megoszlása a következőképpen alakult:

egyetemi végzettség – 3,98%, gimnáziumi végzettség – 11,27%, érettségivel végződő szakmunkásképző iskola – 16,38%, szakközépiskola – 32,48% és érettségi nélküli szakmunkásképző iskola – 35,89%.

Szlovákiában a tartós munkanélküliség 19% körül mozog, de némely járásban meghaladja a 35%-ot. A fiatalok kirekesztettsége a magyarok lakta Dél-Szlovákiában is óriási méreteket öltött.

Természetesen ez magyarázható az ország iparának, mezőgazdaságának tb. összeomlásával is. De nem lehet figyelmen

kívül hagyni azt a tényt sem, hogy a szakiskolák és szakmunkásképzők végzőseinek többsége képtelen munkahelyet találni.

Ebből a szempontból örvendetes tényként kell kezelnünk azt a pozitív változást, amely a szlovákiai magyar középiskolák szerkezetében következett be az utolsó 4-5 esztendőben

1. táblázat: A szlovákiai magyar iskolák szerkezetének alakulása

<i>Iskolatípus</i>	<i>Iskolaév</i>		
	<i>1994/95</i>	<i>1999/2000</i>	<i>2001/2002</i>
gimnázium	21,49%	26,75%	35,43%
szakközépiskola	21,54%	30,08%	28,98%
szakmunkásképző	56,97%	43,17%	35,59%

A gimnáziumokat látogató diákok számarányának látványos emelkedése azzal a reménnyel kecsegtet, hogy a jövőben az ország felsőfokú intézményeibe is több magyar tanuló nyer majd felvételt.

Megjegyzés

A 2001/2002-es tanévben az ország középiskoláiban a következőképpen oszlott meg a tanulók számaránya:

2. táblázat: A szlovákiai középiskolák szerkezete a 2001/2002-es tanévben

<i>gimnázium</i>	<i>szakközépiskola</i>	<i>szakmunkásképző</i>
29,07%	35,50%	35,43%

Hogyan tovább?

A szakképzés a foglalkozáspolitikai egyik legfontosabb eleme, hiszen a szakképző intézetekben valósul meg a fiatalok felkészítése a munkaerőpiacra való belépésre.

Az 1950-es években – az iparosodás éveiben – óriási mértékben megnőtt a szakmunkás iránti igény. Ezekre az igényekre reagálva gomba módra szaporodtak el a szakmunkás-képzők és a szakközépiskolák. Ez a két iskolatípus biztosította az utánpótlást a nagyüzemi termelés számára. Az akkori elvárásoknak megfelelően általában egy-egy területre szakosodtak, és ezt a szűk beállítottságukat tulajdonképpen máig megőrizték. Ma ez jelenti az egyik legnagyobb problémát. Szakiskoláinkban ugyanis sok a merevség. Még ma is olyan igénnyel lépnek fel, hogy egyszer és mindenkorra kijelöljék a szakmai pályát. A képzés viszont tartalmilag elavult, és a szűk szakosodás miatt a rendszer nem átjárható.

Nyilvánvaló tehát, hogy **szakiskoláinkat meg kell újítani**. A kérdés csak az, hogy hogyan? Milyen irányú, milyen jellegű legyen az elmozdulás?

Az állandó és gyors változások világában többé már nem elég az iskolában elsajátítani a szakmát (szaktudást), és a nyugdíjkorhatár eléréséig pénzt keresni vele. **Európa az egész életén át tartó tanulás felé halad**, ezért olyan tanulási képességekkel kell felruházni tanulóinkat, amely alapja lehet a későbbi szakmai továbbképzésnek, esetleg átképzésnek és a személyes fejlődésnek.

Az Európa Tanács öt csoportba sorolja azokat a **kulcsfontosságú képességeket**, amelyeket tanulóinkkal el kellene sajátítani, **amelyek az élethez, az önálló tanuláshoz, a munkához és pihenéshez szükségesek:**

a) politikai és társadalmi képességek (demokratikus értékek támogatása és védelme, konfliktusok erőszakmentes megoldása stb.);

b) interkulturális képességek (a különbségek elfogadása, más etnikai, nyelvi, vallási hagyományokat ápoló népek tisztelete és a velük való békés együttélés stb.);

c) kommunikációs képességek (szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek, idegen nyelvek ismerete);

d) elektronikus kommunikációs képességek (az új információs technológiák használata, a tömegtájékoztatás, és a reklámmal szembeni kritikus és józan magatartás;

e) tanulási képességek (az élethosszig tartó tanulás képességeinek fejlesztése);

A napilapok hirdetési rovataiban is a munkáltatók hasonló elvárásairól olvashatunk: idegennyelv-tudás, továbbképzésre való hajlandóság, aktivitás és a vállalat iránti odaadás, rugalmasság, kreativitás, problémamegoldás, a minőségi munka igénye stb., stb.

A tárgyi tudás az elvárások felsorolásakor általában a sor végén található, mert nem ez a lényeg. Szakiskoláink döntő többsége mégis erre helyezi a hangsúlyt: a tárgyi tudás mindenhatóságára esküszik. És aztán csodálkozik, hogy végzősei iránt nincs érdeklődés.

A Munka-, Szociális- és Családügyeket Kutató Intézet felmérése is megállapítja, hogy „az iskolák elszakadtak a valóságtól” (Sme, 2001. március 6.).

A munkáltatók ugyanis azokat a fiatalokat részesítik előnyben, akik idegen nyelveket beszélnek, jártasak a számítástechnikában, tudják és hajlandóak is továbbképezni magukat.

Az iskolák viszont nem ezt tanítják, nem ezeket a képességeket fejlesztik, hanem tárgyi tudást adnak. A tárgyi tudással viszont az a gond, hogy ebben a gyorsan változó világban nagyon hamar elévül. A ma átadott tudásanyag a háromnégy év múlva pályakezdő fiatal szempontjából mit sem ér.

A szakmunkásképzés és a gazdaság viszonyát a gazdaságban végbemenő világméretű változások érzékenyen érintik.

Ilyenek pl. a gyors technológiai változások, az új iparágak robbanásszerű létrejötte és világméretű elterjedése, a minőség fogalmának egyetemes értelmezése és felértékelődése, a humán erőforrás szerepének felértékelése és a termelési folyamat szerves részévé válása stb.

Egy négy országra (Finnország, Németország, Magyarország és Szlovákia) kiterjedő kérdőíves felmérés rámutatott arra, hogy az üzemek nagy részében megváltozott a munka tartalma, ami más típusú szakembert, más szakmunkás személyiséget, más típusú felkészítést követel. A szakiskolákban folyó gyakorlati oktatás ezekre a kihívásokra csak egy paradigmaváltást követően adhat adekvát választ. A pályakezdő szakmunkások hagyományos szakiskolai gyakorlati felkészültsége megfelelt a testi ügyességet igénylő, kéziszerszámokkal, kisgépekkel vagy egyedi megmunkológépekkel végzett munkafeladatok esetében. De sokkal kisebb jelentőséggel bír a korszerű termelési technológiák körülményei között. A szakmunkások hiányos, ill. korszerűtlen felkészültségét ezért nem lehet magyarázni az iskolai tanműhelyek korszerűtlen felszereltségével. A modern termelést ugyanis nem pusztán a korszerű technika, technológia jellemzi, hanem a korábitól alapvetően eltérő termelési-logisztikai munkaszervezési elvek, a munkamegosztás és a kooperáció globalizációja. Mindezzel szoros összefüggésben áll a minőség megváltozott és felértékelődött szerepe. Ezekre a kihívásokra rugalmasabban reagál a Németországban alkalmazott duális rendszerű szakképzés, ahol a gyakorlati oktatás üzemi körülmények között történik. Számba kell ezért venni a hazai iskolarendszerű szakképzés lehetőségeit, és ennek alapján újragondolni a képzés célját, tartalmát és módszereit.

Ha kitekintünk a határainkon túlra, akkor azt tapasztaljuk, hogy pl. **Csehországban** a hagyományos ipariskolák és szakmunkásképző intézetek mellett megjelennek az ún. **integrált iskolák**. Többségük az említett két iskolatípus egye-

sítése révén jött létre, de némelyikük gimnáziumi, sőt közgazdasági osztályokat is működtet.

Magyarországon új szakközépiskolai modellel kísérleteznek. A Világbank által finanszírozott iskolakísérlet lényege, hogy a középiskola első két évfolyama teljesen átjárható, mert valamennyi szakközépiskola azonos program szerint dolgozik. A szakirányú képzés a 3. és 4. évfolyamban valósul meg, míg a szűkre szabott szakosításra az 5. évfolyam szolgál. A nemzeti alaptanterv, a NAT még ennél is tovább merészkedik. Egységesíti valamennyi középiskola első két évfolyamának programját. Az első két évfolyamban tehát ugyanazt tanulja a gimnazista, amit a szakközépiskolai és szakmunkásképző iskola tanulói.

Hollandiában is átjárható valamennyi középiskola első két évfolyama. Az első évfolyam tulajdonképpen arra szolgál, hogy a tanulók alkalmazkodhassanak a középiskolai követelményekhez, és keressék, próbálják megtalálni a nekik legmegfelelőbb iskolatípust.

Nagy népszerűségnek örvendenek az ún. **kombinált iskolák**, amelyek több különböző iskolatípust foglalnak magukba.

Az **USA-ban** és **Kanadában** a szakképzést csaknem kivétel nélkül posztsekundáris formában oldják meg, tehát az általános műveltséget nyújtó középiskola befejezése után.

Az előzőeket is figyelembe véve a szakközépiskolák fejlődési iránya egyértelműen az **általános technikai képzés** felé mutat.

A szűkre szabott szakképzés ugyanis elsajátítható később is, az érettségi után, mégpedig sokkal gyorsabban és alaposabban.

Biztosítani kell továbbá az osztályok és az iskolák közötti átjárhatóságot, legalább az alsóbb évfolyamokban.

Szlovákiában ma a tanulók zöme 15 éves korban elindul egy gyerekfejjel megválasztott, vagy a szülők által kijelölt

pályán, amely a későbbi évek folyamán már aligha módosítható.

Az általános technikai képzés ezt a problémát is megoldaná, hiszen az első két évfolyam közös, és a természettudományi alapokra, anyanyelvi képzésre és a kommunikációs képességek kifejlesztésére épül.

Ezek a tantárgyak alapozzák meg a későbbi szakképzést, de az *egyetemi felvételi vizsgák* eredményességét is növelhetik.

A monotípusú iskolákat többféle szakmát nyújtó **iskola-központokká** (oktatási központokká) kell átalakítani, amelyek felvállalnák a régió teljes körű szakképzését. A több osztállyal működő, nagyobb létszámú iskolában több fakultatív tantárgy vezethető be, és különböző pályázatok elbírálásakor is előnyt élveznek a „nagyobb” intézmények.

Az európai értékrendek szellemében tehát tartalmilag közelebb kell hozni egymáshoz középiskoláink különböző típusait.

A magas szintű általános képzés biztosítja az érettségizett tanulók nyitottságát és rugalmasságát is, hiszen egy jó színvonalú és jól konvertálható alapképzésre bármilyen szakosító képzés ráépíthető és szükség esetén bármikor felújítható, esetleg módosítható.

Véleményünk szerint a **jelenlegi szakmunkásképző iskolák fokozatos visszaszorítása és az érettségivel végződő középiskolai oktatás kiterjesztése felé kellene elmozdulnunk. A négyéves, érettségi vizsgákkal záruló középfokú képzésre egy- vagy kétéves szakosító (speciális) képzést kellene ráépíteni.**

Ez a rövidebb-hosszabb **posztszekundáris** képzési forma legyen rugalmas, és akár évente más-más, a piaci igényeknek megfelelő kínálattal rendelkezzen.

A **szakmunkásképzés** két változatát javasoljuk. A kevésbé igényes szakmákra való felkészítés a 10. évfolyam befe-

jezése után (az iskolakötelezettség befejezése után) kezdődne és 1–2 éves időszakot venne igénybe. Az igényesebb szakmákra való felkészítés érettségi utáni formában, magasabb szinten és a jelenleginél jóval rövidebb idő alatt valósulna meg.

Jelenleg középiskoláink döntő többsége közös igazgatású (szlovák és magyar) osztályokkal rendelkezik, és bizony a tapasztalat azt mutatja, hogy ezekben az intézményekben nagyon nehéz, ill. csaknem lehetetlen a magyar szellemiség kialakítása és ápolása. Ezekben az intézményekben a magyar osztályok sorsa egyre bizonytalanabb.

Iskoláink pozíciójának megerősítésére a következőket javasoljuk:

Vonjuk össze a közvetlen környék kis létszámú magyar középiskoláit, ill. a közös **igazgatású iskolák magyar osztályait**. Így jóval nagyobb és talán erősebb magyar középiskolákat vagy inkább oktatási központokat hozhatnánk létre, amelyek egyúttal a környék szellemi életének központjai is lehetnének. Ezek az oktatási központok egy leendő magyar iskolahálózat bástyái lehetnének.

Miért látjuk ennek szükségességét?

Próbáljuk meg beleélni magunkat kilencedikeseink, ill. a kilencedikesek szüleinek helyzetébe.

15 éves korban kell eldönteniük, hogy melyik középiskolában folytatják tanulmányaikat. Gimnáziumba menjenek-e, vagy inkább szakközépiskolába? Gépészetet, elektrotechnikát tanuljanak, vagy inkább közgazdasági ismereteket?

Ebben a korban nagyon nehéz ilyen döntést meghozni, ezért mindenütt a világon megpróbálják **későbbre kitolni a választás kényszerét**. Nagyon sok országban **alsó és felső szakaszra bontják a középiskolai** tanulmányokat, és 2+2-es rendszerben működtetik a négyéves középiskolákat.

Az **alsó szakaszon** valamennyi iskolatípusban (tehát a gimnáziumban, a szakközépiskolában és a szakmunkásképzésben)

zókben is) azonos tanterv szerint dolgoznak és az **általános képzéssel** foglalkoznak – nyelvoktatással, matematikával, fizikával, számítástechnikával stb.

A tanulmányoknak ezt a szakaszát több helyen **alapvizsgákkal zárják le**. Magyarországon pl. a NAT, a nemzeti alaptanterv hivatott ennek biztosítására, de a szakközépiskolákban bevezetett világbanki program is ezt az utat járja.

A **felső szakaszon** az iskola típusának megfelelően **szakmai alapképzéssel foglalkoznak**. A szó szerint vett szakosítás az érettségi vizsgák után 1-2 éves *speciális képzéssel* valósítható meg (2+2+1-es vagy 2+2+2-es rendszer).

Ez a szervezési forma összhangban van azzal a társadalmi igénnyel is, miszerint az **iskolákat humanizálni kell**. Tehát valamennyi iskolatípusban, beleértve a szakközépiskolákat is, **meg kell erősíteni az általános képzést**. Nagyobb teret kell biztosítani az idegen nyelvek és a közismereti tantárgyak oktatásának. Növelni kell tanulóink kommunikációs képességeit. Igaz, hogy a 2+2+1-es vagy 2+2+2-es rendszerben a tanulmányi idő egy-két évvel meghosszabbodik. De ez is összhangban van a külföldi tapasztalatokkal. Nyugat-Európában, de Magyarországon is a szakközépiskolák tanulmányi ideje csaknem minden esetben öt év. Mi ezt a képzést is 4 év alatt akarjuk megvalósítani. Csakhogy ennek a sietségnek egyik eredménye a tanulók és tanárok túlterheltsége és az a nagyfokú idegesség, ami jelenleg az iskolákban folyó munkát jellemzi.

Milyen előnyökkel jár a 2+2+1-es vagy 2+2+2-es elrendezés?

1. A középiskola típusának kiválasztása 2 évvel kitolódik, tehát csak később, 16 éves korban, érettebb fejjel kell meghozni a döntést.

2. A középiskolák egyes típusai között biztosítva van az **átjárhatóság**. A helytelen döntés az alsó két év folyamán bármikor módosítható.

3. Anyagi előnyei is lehetnek ennek a megoldásnak. A középiskola alsó szakaszát ugyanis a tanulók „otthon”, saját községükben, ill. a hozzájuk legközelebb eső középiskolában látogatják. A szakosító képzés a felső szakaszon kezdődik, ezért csak 17 éves korban kell a családot otthagyni, és a kiválasztott szak után pl. Kassára, Komáromba vagy éppen-séggel Dunaszerdahelyre (kollégiumba) költözni. Az első két évben tehát nem kell kollégiumot fizetni, és ez a mai árak mellett nem kis megtakarítást jelentene. Nem kell az utazásra költeni – ez sem kevés pénz. És az sem elhanyagolható, hogy a 15-16 éves korú kamasz gyerekek családi felügyelet alatt maradnak, családi környezetben nőnek fel. Rengeteg nevelési probléma oldódna meg ezzel.

4. És még egy nagyon lényeges mozzanat. Ez az elképzelés összhangban van az általános európai irányzatokkal, tehát **segíti** majd az **európai integrálódást**.

A statisztikai hivatal kutatóintézetének adatai szerint 1989-ben 80 116 gyermek született Szlovákiában. 2000-ben már csak 55 151. Az előrejelzések szerint az elkövetkezendő években az újszülöttek számának további csökkenésével kell számolni.

Az oktatásügyi tárca előrejelzése alapján mindhárom középiskola-típusban jelentős létszámcsökkenésnek nézünk elébe:

3. táblázat: A középiskolák tanulói létszámának előrejelzése 2015-ig

<i>Év</i>	<i>gimnázium</i>	<i>szakközépiskola</i>	<i>szakmunkásképző</i>
1991	59 172	95 195	143 282
1992	63 522	103 793	139 408
1993	68 006	111 664	138 465
1994	72 072	117 145	138 173
1995	76 380	119 853	139 688

1996	79 376	121 933	135 696
1997	80 116	116 681	126 798
1998	80 669	111 191	117 507
1999	76 662	99 070	102 522
2000	81 019	96 754	105 388
2001	86 980	99 381	109 474
2002	92 519	101 713	117 844
2003	101 379	108 238	112 308
2004	100 140	103 963	106 824
2005	98 085	99 853	101 719
2006	95 763	96 710	98 181
2007	93 535	94 060	95 138
2008	91 609	91 806	92 442
2009	89 067	88 216	86 959
2010	85 903	93 084	80 178
2011	83 173	78 675	74 394
2012	81 275	75 114	71 883
2013	80 682	73 612	71 600
2014	80 803	73 702	71 290
2015	80 764	73 641	70 517

A drámai létszámcsökkenés hatására a középiskolák között valószínűleg beindul az ádáz harc a gyerekekért. A magyar tanítási nyelvű iskolákra ez hatványozottan érvényes, hiszen a helyzetet súlyosbítja, hogy a szlovákiai magyar gyerekek csaknem egynegyede szlovák tanítási nyelvű iskolába jár. Ezeket a gyerekeket visszahódítani csak akkor lehet, ha iskoláink legalább olyan jó színvonalúak és olyan minőségűek lesznek, mint a hasonló típusú szlovák tanítási nyelvű iskolák. Vagy jobbak. Az iskola tehát nem zárkozhat be önmagába, mint ezt a múltban tette. Nyitnia kell a külvilág felé. Folyamatosan mérnie kell a partnerek elégedettségét, ismernie kell az iskolahasználók elvárásait, de el is kell tudnia adnia magát. Iskoláinkban **ki kell építeni egy belső önértékelési**

rendszer, és ebből kiindulva kell megszervezni a szervezetben belül működő folyamatok (oktatás, továbbképzés, gazdálkodás stb.) állandó javítását, fejlesztését. A túlélésre ugyanis csak annak az iskolának van esélye, amelyik folyamatosan teljesít. A minőségfejlesztés megvalósítására többfajta modell áll rendelkezésünkre (TQM, EFQM, ISO 9000 stb.), csak ki kell választani és a napi gyakorlatba be kell vezetni az iskola számára legmegfelelőbbet.

A minőségfejlesztési rendszer működéséhez, a partnerek igényeinek és elvárásainak teljesítéséhez viszont mozgástérre van szükség. Az EU-s közoktatási rendszerek többségében ún. **kétszintű tantervek** bevezetésével teremtették meg az iskolák mozgásterét.

A kétszintű tanterv azt jelenti, hogy az állam határozza meg (központilag) a tananyag kb. 60%-át. Ez az a tananyag, amit az adott iskolatípus valamennyi tanulójának el kell sajátítania. Az eredményességet állami sztenderdek (sztenderdizált didaktikai tesztek) segítségével mérik. Ez egyúttal a „kimenet” összehasonlíthatóságát biztosítja, és talán feleslegessé teszi majd a felsőbb fokú iskolák által szervezett felvételi vizsgákat is. A tananyag további 40%-át viszont az iskola határozná meg a helyi igényekhez igazodva. Ebből következik, hogy ezt a tananyagot az iskola közösen dolgozza ki (vagy legalábbis egyeztetni) **az iskolahasználókkal** (a diákokkal, szülőkkel, helyi vállalkozókkal, a felsőbb fokú intézményekkel stb.). Így alakulhatna ki az iskola saját arculata, és így válhatna az iskola a tanárok és az iskolahasználók iskolájává. Amíg ez nem így lesz, addig senki sem érzi az iskolát igazán a sajátjának. Addig az iskola csak azt teljesíti, amit a központi tanterv előír (vagy azt sem).

Kitörési pontok:

1. A szakképzés céljainak és szerkezetének újragondolása.
2. Az általános képzés felértékelése (kulcskvalifikációk).

3. Az átjárhatóság biztosítása.
4. A kimenetek sztenderdizálása.
5. Az általános technikai képzés felé való elmozdulás.
6. A kétszintű tantervek bevezetése.
7. A posztszekunderi képzési formák bővítése.
8. Iskolaközpontok létrehozása.

Befejezés

Európa az egész életen át tartó tanulás rendszere felé halad, ezért olyan tanulási képességekkel kell felruházni tanulóinkat, amelyek megalapozhatják a későbbi szakmai továbbképzést, esetleg átképzést és személyes fejlődést.

Középiskoláink elsődleges feladata tehát nem az, hogy szakmát adjanak, hanem az, hogy tanulóinkat megtanítsák tanulni, és felkeltsék bennük a tudás iránti igényt.

A hagyományos tanítási módszerekkel viszont ez nem megy. És nem megy a hagyományos tartalommal sem.

ÁDÁM ZITA

A SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA

A pedagógus-továbbképzés lehetőségei

Tekintély, minőség és távlat, három meghatározó tényező, mely teljes egészében összefüggésben van a pedagógus-továbbképzéssel.

Tekintély, melyért meg kell mindenkinek harcolni, tekintély, mely a pályán eltöltött idő és annak hatékony kihasználása a növendék szellemi érése és fejlődése érdekében.

Minőség, mely Németh László és Márai Sándor értelmezése szerint harc a tunyaság, a kényelem ellen, a gályapadból laboratórium kiművelése a szorgalom, az akarat és a munkára való elkötelezettség jegyében.

Aki az előző kettőt nem tartja napi gyakorlatának, hogyan tudna *távlatokban* gondolkodni? Aki pedig nem lát messze, nincs jövője. A jövőre pedig folyamatosan készülni, egy életen át tanulni kell. A pedagógiában az állandó készülés a továbbképzésben van.

Kedves kollégák, hölgyeim és uraim!

A pedagógus-továbbképzés lehetőségeiről kell szólnom, mely lehetőség a szakmai tudás, képességek, tájékozottság felfrissítésére, kiegészítésére, új területek megismerésére szolgál. Sajnos, lehetőségeket nem látok, hacsak azt nem, hogy már el kellett jutnunk annak felismeréséhez: rajtunk

csak mi magunk segíthetünk, ami jelenti a közoktatás egységben láttatását, fejlesztését, reformja megindításának sürgető feladatait.

A pedagógus-továbbképzés lehetőségei: egyrészt összehasonlítást kell nyernünk a más országokban működő rendszerekkel, másrészt alkalmas időben le kell tudnunk tenni a törvényalkotók asztalára egy általunk üdvösnek tartott pedagógus-továbbképzési rendszert, ami úgy a miénk, hogy szlovákiai, úgy szlovákiai, hogy európai.

Mi van nálunk?

A szlovákiai pedagógus-továbbképzésnek nincs rendszere, hiába tartalmazza a törvény, hogy mindenki köteles magát továbbképezni. Az iskolák is szervezhetnek továbbképzést, szabja meg a törvény, de nem definiálja a célokat, a prioritásokat; a megvalósítandó feladatok esetében a finanszírozásról szóló törvény nem szól az oktatásügy szereplői továbbképzésére elkülönített (0,5–3% ?) oktatási pénzek bizonyos arányáról, ahogy teszik ezt más országok kormányai. Magyarországon pl. 1997-ben a rendelkezésre álló oktatási költségvetés 3%-át fordították pedagógus-továbbképzésre, más államokban, mint pl. Ausztriában az oktatási költségvetés 5,4%-ból 0,5 %-ot, Norvégiában a 6,4 %-os oktatási költségvetésből 2%-ot, Svédországban a 7,8%-ból 1,5%-ot (az adatok 1997-esek).

A legsúlyosabb probléma, hogy nincsenek államilag megvalósítandó irányítási, tartalmi és egyéb szakmai fejlesztések, innovációs programok, nincsenek nemzeti szintű célok és prioritások, melyeket a továbbképzés elé lehetne állítani, aminek megvalósításában az állami szervek, nevelési-oktatási intézmények, civil szervezetek részt vállalnak és kérnek. Mindez abból ered, hogy Szlovákia nem igazán tudja, milyen jövőt szán az oktatásnak (Ez nem is csoda, ha

olvassuk a pártok programjait. Az iskola nem olyan értékek hordozója, melyekkel parlamenti képviselőhelyeket lehet szerezni. Elgondolkodtató azonban, hogy a japán és a délkelet-ázsiai rendszerek milyen áron tudták megvalósítani gazdasági csodájukat.)

A szaktárca elképzeléseihez kutatások kellene. Az igazi továbbképzés beindulásának alfája és ómegája az oktatási reform beindulása, ami célok és feladatok összetett rendszere. Addig marad a kísérletezés, az információk szórása, a szakmai szolgáltatás, és várat magára az igazi fejlesztés, az igazi átfogó reform: a szakmai műhelyek kialakítása, működtetése, a tanuló szervezetek kialakítása és izmosodása. De milyen pénzekből – ez is kérdés.

Hogyan csinálják mások?

A magyarországi pedagógus-továbbképzési gyakorlat a legismertebb köreinkben. Kísérletet tesztek jellemzői bemutatására:

Ami elsősorban szembetűnő, hogy az oktatás reformja Magyarországon a pedagógus-továbbképzésen keresztül valósul(t) meg, ahogy a világ más régióiban is, ahol voltak reformelképzelések és erők, melyek azt végigvitték. A továbbképzés tehát olyan eszköz, melyet a jövőbe való beruházásnak kell tekinteni.

A magyarországi pedagógus-továbbképzést törvény szabályozza, a 277/1997. sz. kormányrendelet, mely értelmében párhuzamosan biztosított a tartalmi reform megvalósítása, illetve újraszerveződött és megújult a pedagógus-továbbképzés tartalma, rendszere és motivációs rendszere az oktatási reform stratégiájának megtervezésével és végigvezetésével.

A rendelet kimondja, hogy a pedagógus 7 év alatt 120 órák akkreditált tanfolyamon köteles részt venni (1997). Nem teljesítés esetén a közalkalmazotti bérskálán egy évet levonnak

szolgálati idejéből, ill. aki 7 éven belül többször teljesít, évet ugorhat (ez intézményvezetői kompetencia).

Minden intézmény folyó év szeptemberében saját intézményfejlesztési pedagógiai programja keretében megtervezi helyi továbbképzési programjait, ill. tervezi az akkreditált programokon való részvételt. A tervezés szerint kapja meg a program költségeihez való 80%-os közoktatás-költségvetés-beli hozzájárulást, a 20%-ot a résztvevőnek kell állania (a gyakorlatban ez 10%-ra csökkent).

A továbbképzésben részt vevő 5000, 30–120 órás akkreditált szakmai program közül választhat. A programkínálat az OM honlapján olvasható, ill. nyomtatott formában is hozzáférhető.

Az akkreditáció a programok szakmai megmérettetését jelenti, amit az Országos Közoktatási Tanácson belül létrehozott Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság végez el a program szakmai, költségvetési, megvalósítási, hatékonysági és minőségi mutatói alapján.

A programkínálók, -fejlesztők között 70%-ban megtaláljuk a felsőfokú intézményeket és a pedagógiai intézeteket; 3%-ban pedig alapítványokat, szakmai szervezeteket, 12%-ban a gazdasági szervezeteket és 3%-ban egyéb szervezeteket.

Továbbképzést bárki szervezhet. A kormányrendelet értelmében aki minőséget tud kínálni, a piacról senkit sem szabad kirekeszteni, hiszen a továbbképzés mint oktatási forma rugalmasan alkalmazkodik a napi igényekhez.

Összefoglalva:

- Az állam törvényben vállal garanciát arra, hogy minden esztendőben a közoktatási költségvetés 3 %-a fordítódik a rendszer működtetésére.
- A pedagógus-továbbképzésre vonatkozó jogszabályok általános érvényűek, minden képzési résztvevő számára azonos feltételeket szabnak és kínálnak.

- A képzés „fogyasztóinak” középpontjába állításával lehetővé teszi, hogy mind több valóságos érdek érvényesüljön a pedagógus-továbbképzés rendszerében.

- Az állam csak szakmailag minősített és hitelesített továbbképzési programokat támogat.

Mire készít fel a továbbképzés?

„A fejlett országok oktatási rendszereit a hetvenes-nyolcvanas években rendkívüli kihívások érték, aminek nyomán jelentős változások történtek a legtöbb fejlett ország oktatással kapcsolatos kormányzati stratégiájában ... A legjelentősebb kihívások a következők voltak:

1. finanszírozási válság – az oktatásra fordítható pénzek visszafogása,

2. gazdasági átstrukturálódás és ifjúsági munkanélküliség, az oktatás és a munka világa közötti egyensúly megbomlása,

3. az oktatás expanziójának nyomán megjelenő tanulói heterogenitás és az egységes szabályozás ellentmondásossága, a differenciálás igénye,

4. az irányítási rendszer válsága,

5. az európai integráció jelentette kihívás.

Erre a fejlett államok oktatási stratégiáiban a következő változások jelentek meg:

1. kerettörvény jellegű szabályozásra való törekvés (nem előíró, megengedő, élni hagyó)

2. az alaptantervre épülő tartalmi szabályozás

3. decentralizáció és piaci elemek megjelenése (tankönyv, továbbképzés, szakmai szolgáltatás); a hangsúly a rendszer-színtről az iskolaszintre tevődik át,

4. a társadalmi beleszólás erősödése (szülők, piac)

5. finanszírozási reformok,

6. értékelési rendszerek fejlesztése,

7. támogató rendszerek fejlesztése.

Az erre épülő magyarországi oktatáspolitikai problémák és viták a következő témákat érintették:

1. az oktatásirányításban:

- a megosztott felelősség
- az önkormányzatok felelőssége
- az intézményi önállóság
- finanszírozási problémák
- a középszintű irányítás kérdése
- az ellenőrzés és értékelés problémái

2. az iskolaszervezetben:

- a létező szerkezeti feszültségek
- a „lefelé” építkező középiskolák
- a szerkezet szabályozása központi és helyi szinten
- a szerkezeti reform lehetséges stratégiái

3. a tartalomban:

- a nemzeti alaptanterv, koncepciók
- a tartalmi szabályozás kérdései
- a fejlesztő műhelyek és alapok
- a tankönyv- és taneszköz-piac problémái
- az iskolai tanítás tartalmi és módszertani megújításának a lehetőségei.”

(Halász Gábor –Golnhofer Erzsébet – Tóth Béla: *Oktatási rendszer és iskolaszervezet*, Okker)

Tehát Magyarországon a megváltozott kétpólusú tartalmi szabályozás (1997-et írunk!) rendszerében (NAT és pedagógiai program helyi tantervvel) a következő tartalmak megjelenését várta a továbbképzéstől – amit a kormány 4,3 milliárd elkülönített forinttal támogatott – a közoktatásra szánt költségvetési támogatás 3%-a:

- az intézmények segítése pedagógiai programjuk és helyi tantervük elkészítésében
- tantervkészítés

– minőségbiztosítási rendszerek megismerése és kialakítása (a vezetőképzésben és a közoktatási szakemberképzésben; intézményi szinten is)

– a tanulással kapcsolatos igények kielégítése

– új pedagógusi attitűdök kialakítása

– pedagógiai kultúra kialakítása

– új tartalmi elemekre való felkészülés a nevelés-oktatás folyamatában (drámapedagógia, környezetvédelem, mentálhigiéne, médiapedagógia, társadalom- és emberismeret – a NAT-ból eredően)

– új progresszív módszerek, pedagógiai innováció

– tehetséggondozás és esélyegyenlőség: differenciálás és kooperatív tanulási technikák elsajátítása

– a tanulás tanítása

– személyiségfejlesztés

– a tanulási és kommunikációs képességek fejlesztése

– új pedagóguskompetenciák kialakítása és fejlesztése.

A pedagógus-továbbképzésnek Pilisborosjenőn megszületik az intézményi kerete a Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ létrehozásával, ami 1998 óta áll a közoktatás szolgálatában. A központ az új pedagógus-továbbképzési rendszer működésének megszervezésére és szakmai támogatására jött létre.

A központ szellemi centruma lett a pedagógus-továbbképzésnek.

A jövő oktatáspolitikai fejlesztései között jelöli meg a magyar oktatási rendszer pl.

– a szakmunkásképző intézetek leépítését,

– a középiskola kiterjesztését, a kötelező iskolalátogatás kiterjesztését (75–80% érettségi),

– a felsőoktatás expanzióját (a korosztály 30%-a), ami az élethosszig tartó tanulás előfeltétele, a rugalmasabb szakmaváltás megvalósulása és az egyén boldogulása érdekében,

– az értékelési és vizsgarendszer kidolgozását,

- monitorrendszer kiépítését: tantárgyak fölötti képesség-területek vizsgálata: olvasásképeség; matematikában: problémamegoldó képesség; számítástechnikai alapok elsajátítása,
- a pedagógusmesterség pszichológiai és pedagógiai alapjainak hatékonyabb tanítását,
- a tantárgypedagógia, szakmódszertan erősítését.

Hogy csinálják az OECD-országokban?

Az OECD-országokat (29 tagállam) is behatóan érdekli a pedagógus-továbbképzés mint eszköz és forma, mint a pedagógusmesterség fejlesztése – a tagállamok állampolgárainak boldogulása érdekében. Annak ellenére, hogy az OECD Gazdasági és Együttműködési Szervezet, célja: foglalkozni a tudás és a képességek világával, ill. azokkal a rendszerekkel, melyek a tudást és a képességeket létrehozzák. A szervezeten belül létrehozták a CERI-t, mely oktatáskutatással és oktatási innovációval foglalkozik, s időszerű témaként az élethosszig tartó tanulást és a pedagógusnak mint az oktatás minősége sarkkövének fejlesztését jelölte meg.

Az 1990-es évekből örököltük a gazdasági kilátástalanságot, a magas munkanélküliséget, ill. Nyugaton sokan megkérdőjelezik az iskola létjogosultságát és a változásra képes rugalmasságát. Az okos, a változni és változtatni akaró pedagóguson múlik a jövő, ők lesznek a változás motorjai – vagy az eseményekkel elsodródhatnak ők is. Ez a választás, a lehetőségeknek nincsen széles skálája – állapítja meg a jelentés.

Mi jelenti az előrelépést?

A CERI szakemberei az egyes tagállamokban háttér tanulmány elkészítésére kérték meg a hazai szakembereket. A háttér tanulmányok alapján elkészítették az ország tanulmányt,

mely alapja lett a pedagógiai szakmai fejlesztésnek, a közoktatás reformja ezzel zöldtet kapott. A hangsúlyt a szakmai fejlesztésre, azon belül a pedagógus-továbbképzésre tették, tehát olyan tevékenységek kimunkálására, ami a pedagógusok képességeit, készségeit, tudását, szakértelmét fejleszti.

A kutatók leszögezték, amivel mindnyájunknak szembeülni kell:

– a diploma tudás- és gyakorlati értéke 5 éven belül elkopik, felélődik. Ha ez nincs felújítva, új kompetenciákkal megerősítve, következik a rutin;

– a továbbképzés életkorra való tekintettel fontos:

- az idősebb kollégáknak, mert a folyamatos tudáskarbantartással motiválják a fiatalokat, tekintély- és minőségnevelő szerepük van,

- a fiatalok számára azért, mert a szakma komplex művelésének megtanulása folyamatában vannak.

Lássunk egy-egy példát, az OECD-országok közül, ők hogyan oldják meg a pedagógustovábbképzést.

Németország 16 tartományában az egyes tartományok kompetenciájába tartozik a továbbképzés, a szövetségi kormány az oktatást a tartományok hatáskörébe sorolta. A tartományokban lévő továbbképzési központok a tartomány oktatási stratégiai célrendszerének megfelelően és az egyes iskolákkal szorosan együttműködve hirdetnek továbbképzéseket. A képzések nem kötelezőek, mégis, a német pedagógusok 60%-a vesz részt ezeken a tanfolyamokon, mert a reformok megvalósításában szakmailag erősen motiváltak és érdekeltek.

Hessenben a központi intézeteket regionális pedagógiai központokká szervezték, melyek képzési formájukban össze vannak kapcsolva az alulról fölfelé a fölülről lefelé irányuló tananyagátadással. A legtöbb iskola szakmai napokat szervez

a központi intézmények segítségével, melyek témája az egész iskolát érintő problémák áttekintése, elemzése és a problémák megoldásának közös keresése.

A tartományi egyezmény alapján a tanártovábbképző szolgáltatások hat általános területet ölelnek fel: tantervfejlesztés, tantárgydidaktika, az új médiumok felhasználása az oktatásban, a tanárok személyiségfejlődésének pszichológiai és pedagógiai úton történő segítése, a team-munka, az együttműködés és a konzultációk, a speciális problémákkal küszködő iskolák támogatása.

A tanároknak délután, hétvégeken vagy a szünidőben kell látogatniuk a tanfolyamokat. A helyettesítéseket egymás között oldják meg, némely tartományban (Bajorország, Rajna-vidék-Pfalz) a tanárokat az igazgató hozzájárulásával évi hat nap és a regionális hatóság engedélyével további hat nap távollét illeti meg.

A továbbképzésre fordított összegek tartományonként változnak és alacsonyak, mert a tanfolyamokon részt vevő tanárokat nem helyettesítik, az iskolák nem kapnak speciális továbbképzési keretet.

Romániában most alakul meg az akkreditációs bizottság. Ennek ellenére a továbbképzési rendszerben 5 év alatt 100 órát kell a tanároknak teljesíteni. Továbbképzést bárki szervezhet, ha teljesíti a bizottság által előírt kritériumokat.

Kárpátalján öt év alatt egy hónapot kell továbbképzéssel tölteni. Az előírt penzum teljesítése összefügg a bértáblán való továbbjutással.

Mi tehát a feladatunk?

Milyen továbbképzési rendszert szeretnénk mi, milyen felene meg a legjobban pedagógusainknak?

Olyant, ami a nemzeti stratégia célok elérésében segít. S ahhoz, hogy legyenek stratégiai céljaink, nem a kitalálás

szintjén kell megfogalmazni tanulmányokat, hanem igazi kutatás alapján háttér tanulmányokat kell végezni a szlovákiai oktatás egészére nézve, amiből aztán ország tanulmány kell szülessen, hogy az oktatás, ezen belül a közoktatás teljes reformja elkezdődjön.

Addig mi van?

Szlovákiában a közoktatás és nemzetiségi oktatásunk fejlesztése érdekében a civil szakmai szervezetek tehetik a legtöbbet, ahogy az elmúlt 12 év során tették is:

- a nemzetközi szakmai tapasztalatok alapján programjuk céljaiban megfogalmazzák az elérendő változásokat, azok miértjeit és következményeit, ill. azokat a feladatokat, melyeket saját erőből vállalni tudnak a változás elindulása érdekében;

- szakmai információkkal, szolgáltatásokkal, találkozókkal, konferenciákkal segítik szélesíteni a szakmailag jól értesültek körét;

- tantárgyi-módszertani fejlesztéseket, tanterv- és tankönyvírás-műhelyeket segítenek

- a szlovákiai magyar közoktatás fejlesztését segítő, a pedagógusokat érintő szakmai kihívásoknak és elvárásoknak való megfelelés érdekében létre kell hozni egy pedagógiai intézetet és regionális pedagógiai szolgáltató központokat;

- a változás indukálása céljából szakkönyvekkel és szakirodalommal kell ellátni az iskolákat

- a változásnak meg kell nyerni az új fenntartókat és az intézményvezetőket.

Tisztelt hallgatóság!

Többnyire ódzkodom a konferenciák és szakmai tanácskozások összegzésétől, mert a résztvevők általában csalódottan

állnak fel, nem tudom, ki viszi el a feladatokat, nem tudom, ki kinek számol be a teljesítésről, nem tudom, mi történik, ha nem történik semmi. Ugyanis mi, emberek hajlamosak vagyunk kész recepteket várni minden bajunk orvoslására. Receptek pedig nincsenek. Vannak felelősséggel átgondolt rendszerek, stratégiák és célprioritások, motivációs rendszerek, vannak emberek, akik akarat és motiváció dolgában teszi a dolgukat nemzeti stratégiák és megrendelések nélkül is. Minden gondolat és kimondott szó annyit ér, amennyit abból képesek vagyunk megvalósítani.

2002. szeptember 11.

A. SZABÓ LÁSZLÓ

A KÖZOKTATÁS TERVEZÉSE – JÖVŐNK ZÁLOGA

A helyzetjelentés, a múlt áttekintése, a tapasztalatok összegzése, illetve a tanulások leszűrése után egyre inkább ideje a jövőbe tekinteni, megfogalmazni azokat a lehetőségeket, amelyek kiaknázása elemi érdekünk és egyben alapvető kötelességünk. Szavakba kell végre öntenünk, ugyanakkor tettekké formálnunk mindazokat az ajánlásokat, amelyek jobbá és hatékonyabbá tehetik óvodáink, alap- és középiskoláink működését. Meg kell találnunk azokat a kitörési pontokat, amelyek kevésbé göröngyös útra vezetnek majd intézményeinket, és így közvetve az egész szlovákiai magyarságot.

Tisztában vagyok vele, hogy sokan és sokféle elképzeléssel próbálkoztak már ennek érdekében, efféle igyekezetek jellemezték sokunk eddigi tevékenységét, a mérlegvonásnál mégis inkább a kudarc és az eredménytelenség szinonimái terhelték gondolatainkat.

Az alaptézis kapcsán nem mondok hát semmi újdonságot, ám a jelen helyzet mégis arra késztet, hogy gyors cselekvésre buzdítsak, egyrészt annak kapcsán, hogy a közoktatás biztosítása terén átmeneti időszakot élünk, így az említett lépések minél korábbi megtétele egyre inkább szükségszerűnek és kívánatosnak látszik, másrészt azért, mert a tettek elodázása végzetes állapotba sodorhatja honi magyar nyelvű közoktatásunkat, a jobb jövő letéteményesét. Annál is inkább figyelmet kell szentelnünk ennek a ténynek, mert az átalakulást sok helyütt kapkodás és zűrzavar jellemezte, ami számoltalan negatív hozadékkal járhat. Az iskolafenntartó-váltás jelentős mértékben befolyásolhatja a magyar tanítási nyelvű intézmények sorsát, fejlődésük irányát, ezért minden szinten

és minden településen (és régióban egyaránt) különös figyelmet kell szentelnünk az igények és az elvárások megfelelő módon történő megjelentetésének, amely egyszerre tartja szem előtt az intézményi sikerességet, illetve a fenntartói kudarcelhárítást és a költséghatékonyságot.

Mindez már nem történhet ad hoc módon, nem hagyatkozhatunk többé lelkes amatőrök ügyszeretetére szigorú szakmaiság és profizmus kell hogy jellemezze minden cselekedtünket. Számos európai ország tapasztalatai azt igazolják, hogy tudatos irányvételrel megelőzhető sok-sok nehézség és bonyodalom. Mindez pedig oda vezet, hogy szótárunkba kénytelen-kelletlen vissza kell csempésznünk a *tervezés* kifejezést, mely egyáltalán nem egy letűnt rendszerbeli csökvény.

Ha a közoktatásról beszélünk, mindenekelőtt azt a gondolatot kell kihangsúlyoznunk, hogy a különböző hatáskörátadások ellenére továbbra is az állam felelőssége, hogy minden polgára érvényesíthesse alkotmányos jogát, és igényeinek megfelelő iskolát látogathasson. Az állam ugyanis nem a felelősségét, hanem a feladatellátási kötelezettségét osztotta meg az önkormányzatokkal, melyek a jogosítványaik mellé egyéb jellegű felelősséget kaptak tarsolyukba.

Az állam szerepe továbbra is elsősorban az, hogy a közoktatás számára széles körben használható jogi normákkal alkalmas keretet teremtsen, valamint egy egységes szakmai követelményrendszert alkosson. Elsősorban így tud, illetve így akarhat megfelelni az elvárásoknak.

Mindemellett a decentralizáció szükségszerű folyamata alsóbb szintekre viszi a döntési jogosítványokat, s ezzel karöltve a fenntartói felelősséget is. Innen már csupán egyetlen kis lépés vezet oda, hogy az értéktermelés helyszínére, az óvodákba és az iskolákba kerüljenek a hatáskörök és egyben a szakmai felelősségvállalás.

Fontos, hogy az érintett felelősök (állam, önkormányzat, szakma) azonos értékrendet és egybehangzó érdekeket képviseljenek, mert egyikük sem érhetne el sikert, ha egymással szemben állnának.

A felelősség megoszlásának modellje a következőképpen vázolható:

kormányzási felelősség

– a mindenkori kormányzat felel a jogi előírások megalkotásáért és betartásáért

fenntartói felelősség

– az önkormányzatok fenntartói, irányítói és ehhez kapcsolódó ellenőrzési feladatokat gyakorolnak

szakmai felelősség

– az intézmények vezetői felelnek a munkájuk színvonaláért

Számos európai iskolarendszer tudatos politikai stratégia-ként több autonómiát, ugyanakkor egy sereg feladatot ruházott az oktatási intézményekre. Szinte mindenütt belátták, hogy az állam egyre kevésbé lesz alkalmas a lakossági igények és elvárások teljesítésére, s helyi szinten kedvezőbb és ésszerűbb megoldások szülehetnek.

A kereslet megszövegezése és az intézmények feladatainak végrehajtása azonban mindenkor azon múlik, mennyire fejlett az adott település vagy régió gazdasága, milyenek a kulturális és oktatási hagyományai. Ezek figyelembevétele nélkül még a legalaposabb tervezéssel is zsákutcába jutnánk. A közoktatásra mindig jókora hatással van a gazdaság és a

munkaerőpiac alakulása, a településszerkezetek, a demográfiai viszonyok, valamint az infrastruktúra megváltozása, amely új – pozitív, vagy akár negatív – helyzet elé állíthatja egy térség iskoláit. (Ilyen lehet például egy útépítés vagy egy autóbuszjárat megszüntetése.)

Az oktatást ezért minden esetben tágabb társadalmi környezetbe kell helyezni. A kontextus alakulása azt eredményezi, hogy a pedagógiai tevékenység tervezése nem lehet kizárólag ágazati jellegű, hanem be kell ágyazódnia a területfejlesztési tervekbe. Érdemi kapcsolatnak kell kialakulnia a területfejlesztést és az oktatást tervező szakemberek között. Ha figyelembe vesszük, hogy a régiófejlesztés az uniós politika egyik alappillére, a csatlakozás folyamán, illetve azt követően – amennyiben felkészülten ér bennünket – számos forrás nyílnak meg az oktatás számára is. Ehhez viszont mihamarabb olyan használható koncepciók és tervek kellene, amelyek figyelmet szentelnek a régióépítés kulcsfontosságú szempontjainak és a versenyképességet szolgáló humán tőke fejlesztésének is.

A terveknek szakmai koncepcióként kell megjelenniük, amely az érdekeltek összefogásának eredménye. A programok, illetve tervezetek osztályozásánál szintén hármas tagolást alkalmazhatunk (országos, területi és intézményi szint). A kormányzati szint elsődrendű feladata a már említett jogszabályalkotáson kívül a pénzügyi és szociális vonatkozások tervezése, a finanszírozási rendszer olyan irányú továbbfejlesztése, amely átlátható, feladatokra irányuló és a minőséget célzó, ugyanakkor garanciát is jelent a fenntartóknak, hogy stabil és előrelátható költségvetési támogatásban részesülhetnek. Mindez hozzájárulhatna ahhoz is, hogy a közoktatási feladatok összhangba kerüljenek a forrásokkal. Az oktatási rendszer minősége attól is függ, milyenek a finanszírozás prioritásai, hogyan oszlanak meg az egyes iskolaszintek költ-

ségvonzatai, mennyit vállal magára az állam, s mennyi hárul az önkormányzatokra és a „fogyasztókra”.

Az Európai Bizottság – az oktatás jelentőségét hangsúlyozva – felhívta minden tagországára figyelmét arra, hogy oktatási kiadásait – lehetőség szerint – a nemzeti jövedelem növekedésénél nagyobb arányban növeljék. Csak félve merem kimondani, hogy az európai csatlakozási folyamatban az oktatást hazánkban is stratégiai ágazattá kellene tenni, s ebben az önkormányzatok igen fontos szerepet kaphatnának.

Ugyanakkor újra kellene gondolni a közelmúlt reformtervezeteinek azon részeit, amelyek megerősíthetnék a tervezési kompetenciákat, s lehetőséget adhatnának a helyi és intézményi döntések meghozatalára – főképp olyan kérdésekben, melyeket eddig a centrális irányítás szakmai kérdés helyett pénzügyi dimenzióként kezelt (pl. iskolai programok, óraszámok stb.).

Nélkülözhetetlennek tűnik egy olyan országos koncepció megalkotása is, amely a csupán egész országra kiterjedően megszervezhető feladatok ellátására vonatkozna (pl. a nemzetiségi oktatásban vagy a fogyatékosok képzésében). Köztudott, hogy ezek nehezen teljesíthetőek költséghatékonyan, ám a profit messze meghaladhatja a máskülönben magasnak tetsző kiadásokat.

A fent említett kérdések azt igazolják, hogy a tervezési folyamatot nem igazán lehet – sőt nem is igen lenne ildomos – „államtalanítani”, viszont minden egyes szintnek meg kell határozni a mozgásterét és játékszabályait. Ez vonatkozik a helyi és a területi tervezésre is, amely az önkormányzatok szervezett együttműködését feltételezi. Az oktatási intézmények autonómiája, a döntések helyi szintre vitele az európai kormányzás egyik kardinális jellegzetessége, ennek a dimenzióknak az érvényre juttatása lenne a mi feladatunk is. Jövőnk formálása terén figyelembe kell vennünk az EU oktatási stratégiáit és oktatáspolitikai alapelveit, elébe kell mennünk a

várható változásoknak, amelyek hatást gyakorolhatnak az oktatási-nevelési rendszer struktúrájára.

Az európai szakértők az utóbbi években intenzíven keresik a megoldást, miként lehetne gazdasági, minőségbiztosítási mutatókkal mérni az oktatás teljesítményeit. Mára a pedagógiai tevékenység már nem szabadulhat a piaczgazdaság jelzőitől. Egyik legnagyobb kihívásunk éppen az, hogyan tudjuk egyszerű, közérthető nyelven „eladni” oktatáspolitikai és intézményfejlesztési elképzeléseinket, egyszerűen: miféle marketingpolitikát folytatunk. Egy oktatásirányító nem lehet eredményes menedzseri mentalitás nélkül. Eközben nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy az oktatás hosszú távon megtérülő befektetés.

A marketing célja az igények felmérése és a piac befolyásolása. A stratégia mindig több alternatívát feltételez. Konkrét lépések megtervezése helyett viszont inkább algoritmusok kellenek, melyek minden helyzetben irányt mutatnak.

A piackutatás – az oktatás terén is – elsősorban a fogyasztók (szülők és diákok) „megfigyelését”, illetve megkérdezését jelenti, vagy mások adatainak célirányos felhasználását. Komoly információgyűjtemény kialakítására van szükség, mely a körülmények és a lehetőségek elemzésének és a későbbi tervezésnek az alapja lehet. Megdöbbentő tény, hogy a fenntartók többsége nem rendelkezik a döntések előkészítését és meghozatalát segítő megfelelő adatbázissal. Ajánlatos lenne ugyanúgy mindenütt elvégezni egy belső tényfeltárást, egy SWOT-elemzést, mely pontosan meghatározná az erős és gyenge pontokat, valamint a lehetőségek és a veszélyek halmazát.

Meg kell határoznunk a termékünk vagy szolgáltatásunk tulajdonságait, legfőképp az eladhatóságát, terjesztésének mikéntjét. A marketing-kommunikáció elsőrendű célja a fogyasztók informálása és meggyőzése szolgáltatásunk előnyeiről. Ez a folyamat interaktív, hiszen jelentős mértékben

befolyásolja, hogy milyen elvárások fogalmazódnak meg a közoktatásban részt vevők részéről.

Vannak persze lényeges eltérések is a rendszer pillanatnyi elemei és a piac működése közt, hiszen például egy üzleti vállalkozásnak azért vannak kiadásai, hogy minél nagyobb bevételei lehessenek, míg a költségvetésből gazdálkodó önkormányzatoknak (és az iskoláknak is) azért vannak bevételeik, hogy fedezni tudják kiadásait. Ennek ellenére minden fenntartónak szakmailag – a gazdaság terén is – felkészült irányítókat kellene alkalmaznia.

Ám hogy közelítsük a problémát, ideje feltenni néhány konkrét kérdést: Mitől lesz jó egy iskola? Mit is jelent a költséghatékonyság? Milyen legyen ennek ismeretében egy közoktatási terv?

Egy oktatási intézmény jövőjének megtervezésénél mindenképpen a tervezés elméletéből, eszköztárából és módszertanából szükséges kiindulni, amelyeket minden érintettnek ismernie kell. El kell döntenünk, milyen szándék vezérel bennünket, milyen tervezési stílust, illetve modellt szeretnénk választani, meg kell vizsgálnunk, milyen fejlesztési lehetőségek állnak rendelkezésünkre. A terv mindenkor a tudatos oktatáspolitikai rész, és közösségformálást szolgál. Alapvető kérdés, hogy a terv célja sohasem egy állapot kialakítása, hanem a helyzet folyamatos javítása az adott intézmény fenntartása, fejlesztése vagy éppen átszervezése révén. Így a terveket is állandóan karban kell tartani. Egy terv sohasem lehet végleges.

A pedagógusok és az igazgatók gyakran csak a tartalom felől közelítik meg egy intézmény működését, van azonban ennek egy másik lényeges szelete is, mely megkerülhetetlen a tervezés szempontjából, ez pedig a finanszírozás, s ma ezen áll vagy bukik minden.

A ma még csupán csekély tapasztalatokkal rendelkező új fenntartók nagy része mindössze annyit érzékel a megválto-

zott helyzetből, hogy az esztendő vége felé minden bizonynyal elfogy a központi támogatás, a következő évre pedig még nehezebb lesz összekaparni a szükséges anyagi eszközöket. Tenni kell hát valamit, ami rövidebb és hosszabb távon is megoldást jelent, bár a pénzhiány sohasem csökkenti a szakmai felelősséget.

A valódi létkérdést azonban a drasztikus demográfiai apály szolgáltatja, hiszen csökken a népesség, kiváltképpen a fiatalok, a közoktatásban érdekeltek aránya, mindenekelőtt a kistélepüléseken és a kisvárosokban, ahol a magyarság jelentős hányada él. Felvetődik a gondolat, lesz-e a jövőben elegendő érdeklődő az induló évfolyamokban, eléri-e a tanulólétszám a normatív rendszer adta küszöböt. A választ meglepő módon viszonylag pontosan megadhatjuk, hiszen ha ismerjük a lakosság korszerkezetét és a beiskolázási körzetekben lakó gyerekek számát, minden évfolyamban (melynek számát n -nel jelöljük) $n+6$ képlettel kiszámítható a várható létszám. Ebből meg tudjuk határozni az óraszámot, majd hasonló módon a pedagógusszükségletet is, amely bizony szintén jelentős csökkenést mutathat. Itt jelentkezik az intézményfenntartó felelőssége, hiszen ha honi berkeinkben is gyakorlattá válik a pedagógiai programok kötelező érvényű készítése, mindezt figyelembe kell vennie azok elfogadásakor. Így az iskola is tudhatja, mire számíthat, mit tervezhet, milyen követelményeket támaszt vele szemben a fenntartó, és a kapacitását a tényleges igénybevételhez igazíthatja.

Előbb-utóbb minden intézményfenntartó azon lesz, hogy a lehető legcélszerűbben, a „fogyasztókhöz” legközelebb és minél olcsóbban biztosítsa a megfelelő minőséget. Arra is fel kell készülnünk, hogy számos község nem lesz képes önállóan fenntartani az oktatási intézményeit, s keresniük kell a kistérségi együttműködés lehetőségeit. A kérdés ugyanis úgy vetődik fel, hogy vagy megszüntetik az addigi közoktatási szolgáltatást, vagy más településsel közösen látják majd el feladatukat.

A költséghatékonyságot csupán az oktatás célszerűbb megszervezésével lehet biztosítani. Ennek három módja létezik: 1/ legalább azonos színvonalat produkálni kevesebb pénzből; 2/ jobb minőséget teremteni kisebb ráfordítással; 3/ jobb minőséget biztosítani azonos áron.

Mindháromnak különféle eszközei vannak, ám egyik sem jelenti feltétlenül azt, hogy maximálisra kell emelni az osztályok létszámát, esetleg utaztatni kellene a gyerekeket. Azt azonban szükségszerű megjegyezni, hogy a minőségbiztosítás érdekében nagyon sok esetben elkerülhetetlen lesz az önkormányzatok szuverenitásának részleges feladása. A területfejlesztésen belül egyébként is jellemzővé vált az a modell, mely a településeket csupán a saját forrásrész bebiztosítása után juttatja fejlesztési támogatáshoz, erre pedig a kisebb falvak és városok egyszerűen képtelenek lesznek, így eleve hátrányos helyzetbe kerülnek. Ugyanakkor megfelelő szakmai háttérrel sem rendelkeznek, ezért óhatatlanul a nagyobb települések vonzáskörzetébe kell kapcsolódniuk.

Ha érzelmi szempontból közelítjük meg a kérdést, kétségkívül jókora érvágást jelenthet egy kistelepülés kisiskolájának megszűnése, mert a pedagógus és az egyéb értelmiségiek távozásával, a község szellemi leépülésével is járhat. A zavartalan működéshez azonban megfelelő oktatási infrastruktúrára, számítógépekre, műszaki eszközökre, irányítási szakértelemre lenne szükség, s ezek hiánya is – elsősorban a munkaerőpiac szempontjából – a lemaradást, a peremhelyzet kialakulását indukálja. Mindenesetre minimum elgondolkodtató, s egyben fontos törvénykezési változások szükségét mutató tény, hogy – némely fenntartói kérdés vonatkozásában – az önkormányzati autonómia ellenére az állam és a települések kapcsolatában még mindig az előbbi a domináns. Még mindig központilag diktálja, milyen módon kell ellátni a közoktatási feladatokat, hány gyerekkel működhet óvoda és iskola, mit hajlandó finanszírozni stb. A jelenleginél értel-

mesebb alku kellene kötni az irányítási szintek között. A közoktatás ugyanis szolgáltatás, amelynek folyamán fontos szerepet vállal ugyan a központi irányító szerv, ám a fogyasztó joga és szabad választási lehetősége szenved csorbát. A fenntartó ugyanis az eredményesség érdekében a centrális normák ellenére is felvállalhatná a többletfinanszírozást, maga dönthetne az alapvető paramétereiről.

A helyi tervezésnek a kötelezővé tétele még több felelősséget és kockázatot jelentene az önkormányzatoknak, mert magában hordozná a bukás lehetőségét is. Ám az autonómiának nagyobb szabadságot kellene jelentenie.

Látható, hogy minden megállapítás új feladatokat eredményez, új elképzelések irányába ösztönöz. Számos területen kellene gyors, látványos eredményt elérnünk, törvényalkotásban és -végrehajtásban egyaránt. És ha mindemellett odafigyelünk olyan „részletkérdésekre” is, mint az intézmények számítógép-ellátottságának javítása, az idegennyelv-oktatás kiszélesítése, minél több iskola bekapcsolása az Európai Bizottság oktatási programjaiba, az óvodák és iskolák regionális kapcsolatainak építése, európaivá válásunk a nemzeti jelleg megerősítésével, és még sorolhatnánk, akkor nem csupán a túlélésre, hanem a továbblépésre is megnöveljük esélyeinket.

A nagypolitikai mozgások, az egymást követő választási ciklusok sokszor homlokegyenest ellentétes intézkedései megnehezítették egy vízió következetes megvalósítását. A tervezésnek csak stabilitás esetén van gyakorlati értelme. Bízunk benne, hogy ezúttal lesz...

MÉSZÁROS ANDRÁS

ZÁRSZÓ

**A SZLOVÁKIAI MAGYAR
OKTATÁSI FÓRUM
HELYZETKÉP A SZLOVÁKIAI
MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL C.
KONFERENCIÁJÁN**

A konferencia helyzetképet kívánt nyújtani a szlovákiai magyar közoktatásról. Ezt úgy kell érteni, hogy mindenfajta koncepciónak, amely valamiféle jövőképet akar felvázolni erről a területről, alapos ismeretekkel kell rendelkeznie ennek állapotáról. Gyakran voltunk ugyanis tanúi a múltban annak, hogy politikai döntések születtek anélkül, hogy megelőzőleg elemzések készültek volna a változtatások feltételeiről és következményeiről. Találkozónk célja tehát az volt, hogy az érintett terület szakértői és szereplői elmondják véleményüket a közoktatás adottságairól és lehetőségeiről. Ilyen szempontból egyfajta kezdetről van szó. Olyasvalaminek a kezdetéről, amelynek a folyamán konszenzusra juthatnak a különböző intézmények és fórumok képviselte nézetek.

Mire jutottunk a találkozón?

Összefoglalóm a *helyzetkép* és a *jövőkép* kettősségére fűzi fel az elhangzottakat. Eközben nem térek ki azokra a részletekre, amelyek feltalálhatók az egyes előadások anyagában.

A helyzetkép megpróbálta felvázolni a *jelen* adottságait és lehetőségeit. A *jelen* fogalmát természetesen úgy értelmezem, hogy annak van bizonyos kiterjedése, és nem korláto-

zódik a pontszerű mára. Vagyis nem a pusztán aktualitásról van szó, hanem arról az idődimenzióról, amelynek gyökerei az elmúlt évtizedekbe nyúlnak le, és amelynek perspektívái túlnyúlnak egy választási cikluson, sőt, akár egy generáció életidején is. Alapvetően azonban az elmúlt egy évtized és a belátható európai integráció határai közé helyeződik ez a jelen. Az elhangzott előadások – *expressis verbis* ugyan nem, de elhallgatott előfeltételként – szintén ezekkel a korhatárokkal számoltak. Azzal a korlátozással persze, hogy a politikusok nyújtotta kép inkább a rövid, míg az oktatási szakemberek által feltételezett modell a hosszú időtartammal volt párhuzamos. Ez a különbség a dolog természetéből adódik.

Ha a jelen adottságairól és lehetőségeiről van szó, akkor ezek (bizonyos elvonatkoztatással) két területet fednek le. Az egyiket azok a *jogi és politikai keretek* alkotják, amelyek meghatározzák az oktatás mozgásterét.

Dolník Erzsébet előadása ismertette mindazokat a jogszabályokat, amelyeket a végéhez közeledő választási ciklusban a törvényhozás az oktatásügy területén elfogadott. Ezek a törvények ugyan az oktatás modernizálását és racionalizálását célozták meg, de több szempontból kompromisszumos megoldásokat alkalmaznak ahelyett, hogy valóban radikális módon megváltoztatták volna a legiszlatív környezetet. Sok gyakorlati, de jogelméleti probléma is adódhat abból, hogy a közigazgatási reform is felemássá alakult. Mindez az alap- és középiskolák működésében vezethet zavarokhoz. Mindenestre az iskolaügyre érvényes jogszabályok illetően, jó értelemben vett pozitivista bemutatása tiszta képet nyújt az iskolák előtt álló valós lehetőségekről. Előfordul ugyanis, hogy a jogi keretek nem pontos, illetve elégtelen ismerete konkrét esetekben a lehetőségek ki nem használásához és rezignációhoz vezet.

Ebből a szempontból volt érdekes Hecht Anna előadása, amely éppen a törvényalkalmazás lehetséges buktatóiról

szólt. Itt ismétlődött meg a kisiskolák problémáira való figyelmeztetés. Ez ugyanis felvet egy sor olyan kérdést is, amelyek már túl vannak akár a politikai döntéshozatal, vagy a gazdasági racionalitás, esetleg a helyi érdekek szféráján is, mert alapvető értékválasztásokat érintenek. Főként olyanokat, amelyek azt tárgyalják, hogy az iskolák pusztja meglétét, vagy pedig az oktatás magasabb színvonalát támogassuk-e; esetleg olyanokat is, hogy a nemzeti nyelv és kultúra védelménél a hagyományos, vagy pedig újszerű megoldásokat alkalmazzunk-e? Ezek valóban égető kérdések, amelyeket a szakmának önmaga érdekében és a politikai döntéshozókkal meg kell válaszolnia.

A jelen adottságainak és lehetőségeinek második összetevőjét az oktatás *belső erőforrásai* adják. Ezeket – kissé leegyszerűsítve és sarkítva – a praxeológia alapelemeiből elvonva a következőkben határozhatjuk meg: *ki kit, mit, mire és hogyan tanít?* Próbáljunk meg rövid válaszokat adni ezekre a kérdésekre az elhangzott előadások tükrében.

Ki tanít? Természetesen itt a tanítók és tanárok személyéről, helyzetéről, állapotáról, perspektíváiról van szó. Ha csupán a közhelyek szintjén maradunk, akkor elmondhatjuk, hogy a pedagógusok szociális helyzete rossz. Munkájuk anyagi megbecsülése és társadalmi státusa nem éri el azt a szintet, amelyet pedig funkcionálisan megérdemelne. De az unalomig ismert tényekkel most nincs mit kezdenünk. Ha mi a szlovákiai magyar pedagógusokkal foglalkozunk, akkor arról kell szót ejtenünk, hogy vannak-e valamilyen sajtóságos elvárásaink velük szemben. És ezeket az elvárásokat meg kell fogalmazni a tények szintjén (mit kíván meg az iskola, a szülő, a diák, a társadalmi környezet a pedagógustól, és persze mit vár el önmagától a tanár), valamint teleológiai szempontból is (milyen irányban kellene elmozdulnia ahhoz, hogy viszonylagosan optimális helyzetről beszélhessünk). Az utóbbi aspektust itt most mellőzöm, mert az elmélyült

szakmai vitát és megalapozott prognózisokat követel meg. A tények szintjét viszont rendkívül érdekesen közelítette meg Lampl Zsuzsa, aki a „ki a pedagógus?” kérdéskörét járta körül szociológiai felmérések eredményeinek alapján. Az általa bemutatott képből most csupán egyetlen összefüggésre hívnám fel a figyelmet. Mégpedig arra, hogy nálunk a hivatalos politikai és ideológiai diskurzus szintjén még mindig a pedagógus küldetéstudatára helyeződik a legnagyobb hangsúly. Vagyis arra, hogy a pedagógus az iskolában elvégzett munkája mellett még valamilyen felvilágosító, társadalomszervező és nemzetmentő feladatokat is el kell hogy végezzen. A felmérés viszont azt az eredményt hozta, hogy a pedagógusok többsége a velük szemben felállított követelményrendszeren belül elutasítja a közéleti munka szerepét. Ezzel szemben a szakmai felkészültséget emelik ki, mint saját társadalmi funkciójuk központi tulajdonságát. Ez oda mutat, hogy a korábbi – ismétlem: ideológiailag konzervált – kollektivistá felfogással szemben egy bizonyosfajta individualizáció indult meg a hazai magyar pedagógustársadalmon belül. Ezt pozitív elmozdulásnak ítélem meg, mert a „szolgálat” fogalmával jelölt romantikus értelmezéstől a modern „funkció”-értelmezés felé halad. Ha a funkció fogalma felől ragadjuk meg a pedagógus helyzetét, akkor pontosabb, mert szakmai szempontú értékrendbe kapaszkodhatunk.

A mit, mire és hogyan tanít kérdésköröket összevonom, mert ezekre nem lehet külön-külön és egymástól függetlenül válaszolni. Maguk a konferencián elhangzott beszámolók is ilyenformán közelítették meg témáikat. Albert Sándor előadása például a középiskolák – és sajtóságosan a szakközépiskolák – helyzetéből kiindulva az elkerülhetetlen iskolareformot az iskolák szerkezetének, a tantárgyak belső arányainak, az oktatás gyakorlatorientáltságának stb. kérdéseiből bontotta ki. Azaz figyelmeztetett arra, hogy a múltból öröklött iskolaszervezet már nemcsak a tervezett jövőnek, hanem

a jelen állapotnak sem felel meg. Sok kívánnivalót hagy maga után az iskolai autonómia megvalósítása is, vagyis az eddigi centralizált irányítás lebontása és felváltása a rugalmasabban működő helyi tervezéssel. Ez a követelmény egyébként – meglátásom szerint – párhuzamos a pedagógusok önértelmezésével. A probléma csupán abban van, hogy – ahogy arról Ádám Zita előadása szólt – a szakmai továbbképzés mi-kéntjei nincsenek átgondolva és működése is akadozik. Va-gyis az iskolák rugalmassága (amely magában foglalja nem-csak az aktuális irányváltásokat és programajánlatokat, ha-nem a pedagógusoknak az újabb és újabb programokra való felkészültségét is) belső akadályokba ütközik. A legnagyobb probléma alighanem ott mutatkozik, ahol a hagyományos, az ismeretek mennyiségének átadására összpontosuló porosz mintájú iskolamodellt kellene felváltania egy, a probléma-megoldások algoritmusát elsajátító és elsajátíttató iskolával. Ismét szembesülünk az antikvitástól datálható tézissel, hogy tudniillik nem a „sokat tudás”, hanem a „hogyan és miért tu-dás” válik a műveltség ismérvévé. A posztindusztriális (vagy ha úgy akarjuk: a posztmodern) kor lendítő ereje a know how. Ha mindezt konkrét képességekre bontjuk le, akkor megismételhetjük Albert Sándor felsorolását, mit kell elsajá-títtatni a diákokkal: politikai és társadalmi orientációs, interkulturális, kommunikációs és kontinuális tanulási ké-pességeket. Egyszóval: a korábbi rendszert, amely az iskola és a köznapi élet kettősségére épített, fel kell váltani egy di-namikus, az említett dichotómiát feloldó rendszernek, amelyben maga a diák is új szerephez jut.

Eme célok megvalósítását eddigelé nemcsak az átöröklött (és különböző érdekekből máig fenntartott) iskolatípusok, pedagógiai hagyományok, rugalmatlan vagy nem is létező továbbképzés akadályozzák, hanem olyan triviálisnak tűnő elemek is, mint az alkalmazott tankönyvek színvonala, hoz-záférhetősége, aktualitása, nyelvezete stb. Erről a kérdéskör-

ről, amely gyakori vitatéma a pedagógustársadalmon belül, Bergendi Mónika tartott tanulságos, mert konkrét felmérésekre támaszkodó előadást. Ebből nem kaptunk túl optimista képet, hiszen ha a tankönyvellátás csak „elfogadható és akadozó”, a kínálat csak „kielégítő”, az alkalmazott tankönyvek tartalma mindig kiegészítésre szorul és a szlovákból fordított tankönyvek nyelvezete több mint felerészben kifogásolható, valamint tízszázaléknyi mértékben gyenge vagy nagyon gyenge, akkor bizony órisási felelősség hárul a pedagógusra, akinek mindezeket a hátrányokat ki kell küszöbölnie. Vagyis a „hogyan tanít” kérdéssel visszakanyarodtunk a pedagógus személyiségéhez, amely a közoktatás tervezése esetében is központi problémaként jelent meg, pl. A. Szabó László előadásában is.

A kit tanít? kérdéskör is eléggé szerteágazó. Hiszen nemcsak arról szól, hogy milyen létszámú a magyar nyelvű és magyar iskolákat látogató diákság, hanem főként arról, hogy milyen jellegű műveltséggel rendelkezik ez a népcsoport. És itt elemezhetnénk azt, hogy az információs rendszerek robbanásszerű terjedésével hogyan változott meg a diákok fogékonysági és érdeklődési szintje, hogy mennyire tolódott el a hangsúly a Gutenberg-galaxisról a vizuális kultúra irányában, és hogy milyen mértékű a populáris kultúra térhódítása az ún. magas kultúrával szemben. Mindezekről szólnak különböző filozófiai, szociológiai és pszichológiai tanulmányok, amelyek között azonban kisebb számúak azok, amelyek a szlovákiai magyarság sajátosságos orientációit tárgyalják (gondoljunk pl. a bilingvizmusra). Rendkívül fontos viszont az a mélyebb szociológiai összefüggés, amelyről László Béla beszélt: milyen a szlovákiai magyarság műveltségi szintje. És itt, sajnos, nem kerülhetjük meg a régóta ismert tényt, hogy a szlovákiai magyar értelmiségiek számaránya a szlovák értelmiségieknek csupán a felét teszi ki. Ez az adat pedig nemcsak a mennyiség vonatkozásában figyelmeztető,

hanem az értelmiségiek belső megoszlásának szempontjából is. Gondolok főként arra, hogy az alacsonyabb létszám a differenciációt és a funkciómegoszlást gátolja. Minek folytán nem alakulnak ki olyan normarendszerek, amelyek felerősíthetnék a belső kohéziót, és kifelé – a szlovákiai magyarság irányában is – ösztönző erővel hatnának. Ezért (is) a szlovákiai magyarság túlélési stratégiái redukált formában valósulnak meg. Ami végeredményben oda vezet, hogy maga az iskola is kisebb hatékonysággal működik, hiszen ha az értelmiségi létforma nem normaszervező, akkor a művelődés támogatása sem mérvadó.

Az elmondottakból is nyilvánvaló, hogy van tennivaló az elméleti tisztázások és a gyakorlati cselekvések szintjén is. Mit mondhatunk tehát a *jövőképről*?

Jövőképet mondok, nem pedig jövőt. Önmagában vett jövő ugyanis nem létezik. A jövő az időnek az a dimenziója, amely ugyan – optimális esetben – a múlt objektívációira és a jelen tendenciára épül, de mindig csupán lehetőségként mutatkozik. A szlovákiai magyarság esetében pedig amúgy is diszkutabilis kérdésről van szó. Mindenfajta társadalmi létezés alapvető feltétele a kontinuitás. Miben rejlik a szlovákiai magyarság létfolytonossága (eltekintve most a politikai történelem buktatóitól)?: hagyományainkban és kifejtett transzcendáló képességeinkben. Nem birtokoljuk viszont azokat a struktúrákat, amelyek az optimalizáció mechanizmusait hordozzák. Szemléleti horizontunk, politikai tevékenységünkben a megfelelő időpont kiválasztásának a képessége, az „itt és most” meghatározása ezért gyakran torzult, és vagy a múlt perspektíváit, vagy pedig a profetikus türelmetlenség jegyeit ölti magára. Mentális szinten ezért nosztalgikus elvágyódás és eschatologikus megváltásigény között hanyódnunk. Leegyszerűsítve: létünk valamiféle „mintha-lét”, amely szervesen valósítja meg az idő három dimenziójának az egységét. Ezért, valamint a jövő nyitottsá-

ga miatt is, nem egy pontos jövőképet fogok itt nyújtani, hanem felvázolom azokat a dilemmákat, amelyek megválaszolása nélkül újratermelődnék majd a múlt és a jelen problémái.

A jövőkép legegyszerűbb formája a meghosszabbított jelen. Ebben az esetben leszögezhető, hogy a kétségkívüli részleges előrelépések ellenére, nem ez a kívánatos megoldás.

Minden organikus fejlődés magában hordozza a megtartást és a változtatást egyaránt. Változtatni az egyértelműen túlhaladott és fékező tendenciákon kell, miközben – természetesen – senki sem lehet biztos az eredményben. A változtatásnak vannak *lehetséges és kellő* formái. A lehetséges szférája az oktatáspolitikai mezeje. Azaz a politikai döntéshozókkal egyeztetve kell a szakmának meghatároznia azokat a pontokat, ahol a legkönnyebb és a leggyorsabb az áttörés lehetősége. Erről itt nem kívánok szólni, mert ez nem tisztem, és előre sem jelezhetőek a megoldások.

Mit kell változtatni? Itt is több út lehetséges. Én most arra az értékhorizontra helyezem a hangsúlyt, amely a fent jelzett kisebbségi „mintha-léttel” függ össze. Mire gondolok? Arra, hogy gyakran próbálunk stratégiákat kidolgozni anélkül, hogy tudnánk, milyen értékrend áll döntéseink háttérében, illetve milyen értékrend alakulhat ki a stratégia működtetése közben. És most nem a pedagógiai értékekre, hanem azokra az egymás mellett – és néha egymás ellen – feszülő teleológiaiakra gondolok, amelyeknek szélesebb értelemben vett politikai jelentősége van. Ha ezek viszonyát nem tisztázzuk kellőképpen, akkor a közoktatásról kialakuló eszméink is elmentmondásosak maradnak, és így célt tévesztenek.

Elsősorban az eszmék terén kell rendet teremteni. Természetesen nem totalitáriánus módon, hanem azok dialogikusságában. Mégis: tisztáznunk kell azt, mit értünk a szlovákiai magyarság fogalma alatt, hogy ennek alapján eldönthessük

annak jövővízióit. Nagyon kényes politikai, politológiai, társadalomfilozófiai kérdésekről van itt szó, amelyekben a leg-ritkább az őszinteség. De ha ezeket nem tisztazzuk – leg-
alább pro domo – a szlovákiai magyarság esetről esetre fog
dönteni önmagáról. Aminek persze megvan a maga pragma-
tikus jelentősége, csak erre nem lehet művelődéspolitikát
építeni.

Ezzel összefüggésben rendbe kell szedni a Magyarorszá-
gal kapcsolatos, függőben levő oktatáspolitikai döntéseket
is. Azt már Magyarországon is elismerik, hogy létezik egy-
fajta agyelszívás, amely már az oktatás alsóbb szintjein el-
kezdődik, folytatódik az egyetemi, majd pedig a doktoran-
duszképzéssel. Ha nem derítjük ki, milyen magyarországi és
milyen hazai érdekek fűződnek ehhez a tendenciához, akkor
csak prolongáljuk azt az állapotot, hogy az értelmiség létszá-
ma csökken, és lemondunk a hazai elitről. A lehetséges meg-
oldás az lehet, hogy a támogatásokat javarészt a hazai fel-
használásra – tehát az itthon tanulásra – használjuk fel. Min-
dig maradnak olyan területek, ahol a magyarországi képzés
lesz az egyedüli megoldás, de ez már könnyebben ellenőriz-
hető problémakör. Ide tartozik a szlovákiai kihelyezett egye-
temi képzés problémája is. Ha nem definiáljuk saját prioritá-
sainkat, akkor könnyen a magyarországi felsőoktatási intéz-
mények belső problémáit megoldó médiumokká válunk, és
csak a hazai munkanélküliek számát fogjuk növelni. Amiben
elkerülhetetlenül együtt kell működnünk a magyarországi
partnerekkel, az főként a tantervi egyeztetések és a tovább-
képzés feladata.

Másodsorban megegyezésre kell jutnunk a politikum és a
szakmaiság viszonyában. Tetszik-nem tetszik, el kell fogad-
nunk a modernitás kialakította helyzetet: két, funkcionálisan
elkülönült területről van szó. Mindkettőnek megvan a maga
felcserélhetetlen immanenciája. Ugyanakkor azonban – fo-
kozottan a kisebbségi helyzetben – együtt kell működni. Ez

az együttműködés azonban csak akkor lesz gyümölcsöző, ha tiszteletben tartjuk a másik fél kompetenciáit, és a kompetenciák területén fogunk kooperálni. Nem hierarchikus, hanem dialogikus viszonyrendszerben kell gondolkodnunk. Akkor talán elkerülhetőek lesznek a fellegjáró politikai ígérek egyfelől és az apátiába süllyedő pedagógustársadalom másfelől.

Harmadsorban fel kell oldanunk az oktatáspolitikai viszonyában a kisebbségi létérdek és a mobilitás látszólagos dichotómiáját. Ami ugyan a fentebb jelzett eszmei kérdések egyik összetevője, de önmagában is fontos téma. Ha ugyanis nem akarjuk erődítménybe zárni a szlovákiai magyarságot, akkor meg kell nyitni előtte azokat a lehetőségeket, amelyek túlnőnek a kisebbség határain. Ennek a problémának is megvannak a maga ideológiai, politikai, tradíciókkal összefüggő, művelődéstörténeti és egyéb mozzanatai, de ugyanakkor nagyon kemény túlélési feltételei is. Ha valahol, akkor itt valóban nem lehetünk romantikusan álmodozók, mert – némileg eltúlozva a dolgot – könnyen egy kisebbségi skanzenben találhatjuk magunkat.

Végül, de nem utolsósorban deszakralizálni kell az anyanyelv oktatásban betöltött szerepét is. Nem vitakérdés, hogy az alap- és középszintű oktatásban ez a szerep nagyon fontos, sőt, létfontosságú. De ha a mobilitás mellett szavazunk, akkor be kell látnunk, hogy főként a felsőoktatásban és a posztgraduális képzésben más kommunikációs eszközök és nyelvek veszik át az anyanyelv szerepét. Az is igaz, hogy mindebben különbségek vannak a humán és a természettudományok között, de az elsőként említett területen is csak nemzetközi viszonylatokban lehet előrelépni. Itt persze csaknem kétszáz éves megrögzött eszmét kell modifikálni, de nem maradhatunk a reformkori eszmeiség szintjén. Akkor ennek az eszmének megvoltak a politikai és művelődésbeli funkciói, de tudni kell azt is, hogy ugyanakkor a magyarság a maga „ősi” latinságában élte meg a tudományt. Ha a latin

volt a magyarság második anyanyelve, akkor most sem vezethet feladáshoz egy újabb, másik anyanyelv elsajátítása és annak felhasználása az oktatásban.

Nagyon röviden ezek azok a dilemmák, amelyeknek a megoldása lehetővé teszi számunkra, hogy felvázolhassuk a közeljövő és a távolabbi jövő koherens képét és az ezen alapuló stratégiai elképzeléseket.

TARTALOM

Előszó	5
László Béla	8
Dolník Erzsébet	32
Hecht Anna	53
LampI Zsuzsanna	70
Bergendi Mónika	85
Albert Sándor	110
Ádám Zita	125
A. Szabó László	137
Mészáros András (zárszó)	147



HELYZETKÉP A SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL

A Szlovákiai Magyar Oktatási Fórum konferenciájának anyaga

FELELŐS KIADÓ: HODOSSY GYULA

FELELŐS SZERKESZTŐ: KULCSÁR FERENC

NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS: LILIUM AURUM

BORÍTÓ: SZABÓ ANIKÓ

NYOMTA: PELIKÁN spol. s r.o., Dunajská Streda

KIADTA: LILIUM AURUM

DUNASZERDAHELY – DUNAJSKÁ STREDA 2002

ISBN 80-8062-146-2