

A kisebbségi oktatási intézmények lehetőségei és korlátai

MIHÁLY OTTÓ

*Azokról az alapvető kérdésekről, amelyek a nemzeti és etnikai kisebbség oktatásával kapcsolatban felmerülnek, nem szükséges eszmét cserélnünk. Nem kell azon vitatkoznunk, hogy ennek az oktatásnak a lényege, bázisa az anyanyelvi oktatás. Más szóval, hogy a kisebbségi oktatási intézmények hatékonysága elsősorban attól függ, hogy ezen intézményekben milyen funkciója, szerepe van az adott anyanyelv, hogy ez alapvető jelentőségű a nemzeti, etnikai kisebbségi identitástudatnak nemcsak megőrzésében, hanem sok esetben majdnem egyetlen eszköze ezen identitástudat újraélesztésének megteremtésének is. Anélkül tehát, hogy kisebbiteni kívánám az egyéb tényezők jelentőségét, nyilvánvaló – különösen azon nemzeti és etnikai kisebbségek esetében, amelyek nem nagy tömbökben élnek – , hogy az anyanyelvi nevelés a leghatásosabb eszköz az identitástudat fejlesztése, megőrzése szempontjából.**

Ha egy oktatási intézmény hatékonyságát, azaz lehetőségeit és korlátait kívánjuk megvizsgálni, akkor mindenképpen felmerül három alapvető kérdés, amelyről tudjuk, hogy befolyásolja ezt a hatékonyságot.

Kérdések és a kisebbségi oktatást meghatározó tényezők

Az egyik kérdést egyszerűen így fogalmazhatjuk: kié az iskola? Vagyis ki alapítja, ki tartja fenn, ki működteti az iskolát?

A másik kérdés: kik és milyen módon ellenőrizhetik ezt az iskolát? Kik és milyen befolyással rendelkeznek az iskola működését illetően. Azaz kik és hogyan gyakorolhatnak befolyást a folyamatokra, az iskolai történésekre.

A harmadik kérdés pedig az, hogy milyen ez az iskola, vagyis milyen célokat követ, és ezen célok megvalósításához milyen eszközöket használ, milyen szakmai és egyéb infrastruktúra áll rendelkezésére, a háttér jellegű tudományos-fejlesztési bázisoktól a taneszközökig, sőt az iskolát körülvevő – ha úgy tetszik – szellemi miliőig.

Nyilvánvaló, hogy a politikust, a politológust, szociológust és bizonyos értelemben a kisebbségi érdekvédelmet vagy az ebben szerepet vállaló embert az első két kérdés érdekli. A pedagógus számára azonban a harmadik kérdés a lényeges, és – hadd tegyem hozzá – hogyha kicsit távlatosabban gondolkodunk, akkor jogos az a pedagógusi gondolkodás, amely az első kettőt tulajdonképpen csak eszközi jelentőségűnek tekinti, vagyis abból indul ki, ha jó iskolát tud csinálni, akkor számára másodlagos kérdés az, hogy

A Kisebbségek és önkormányzat c. konferencián (Esztergom, 1993. szeptember 28.) elhangzott előadás szerkesztett változata. A jelen szöveg nem foglalkozik a kérdés elméleti összefüggéseivel. A szerző azonban szeretné hangsúlyozni azt a meggyőződését, hogy a kisebbségek „iskolai oktatásának” kérdését (is) csak a multikulturális művelődés elméleti paradigmájában látja értelmezhetőnek.

kié az iskola és ki hogyan kontrollálja az iskolát. Természetesen az, hogy eszközi jelentőségű egyúttal azt is jelenti, hogy a pedagógus is tisztában van azzal, hogy más-más lehetőségeket hordoz a különböző fenntartó, és más-más lehetőségek fakadnak abból, hogyha így vagy úgy oszlik meg a hatalom, az ellenőrzés, a befolyás az iskola felett, de a pedagógus mégis elsősorban a funkció felől közelít, azt kérdezi, hogy milyen iskola szolgálja azokat az értékeket, funkciókat, amelyeket az adott területen fontosnak tart.

A három kérdést illetően lényegében ugyanazok a tényezők határozzák meg a nemzeti kisebbségi oktatási intézmények helyzetét, amelyek általában meghatározzák egy adott ország nemzetiségi, kisebbségi politikáját. A kisebbségi oktatáspolitikai minden korban függvénye a szélesebb értelemben vett nemzeti és kisebbségi politikának. Az is könnyen belátható, hogy ugyanazok az alapvető tényezők határozzák meg a nemzeti és etnikai kisebbségi képző-oktatási intézmények jellegét, működését, amelyek jelentős mértékben meghatározzák magát a kisebbségi létet, annak minőségét, jellegzetességeit. Az oktatási intézmények létét, lehetőségeit és korlátait – az általános nemzetiségi, kisebbségi politikai tényezők mellett – azonban sajátos tényezők is meghatározzák, sőt egyes körülmények között elsősorban ezek a sajátos tényezők determinálják.

Alapvető jelentőségű a nyelv állapota. Az archaikus nemzeti nyelv, az archaikus vagy ilyen elemeket is hordozó, a nemzeti nyelv fejlődését nem, vagy nem mindenben követő, kisebbségi nyelvi környezetben, vagy a több anyanyelvű etnikai kisebbségek esetében, vagy a sajátos nyelvi fejlődésű utat járó etnikai kisebbségeknél, a nyelv állapota, az általános tényezők mellett igen jelentős, tisztán szakmai problémát is jelent. Vagyis olyan problémát, amelyet megoldani akkor is igen bonyolult és nehéz szakmai feladat, ha az összes több tényezőt optimálisnak tekintjük.

Nagy jelentőségű az oktatás hatékonysága szempontjából, hogy az adott kisebbség diaszpóra jellegű vagy nagyobb egységeket alkot. Elsősorban az intézményszervezés szempontjából óriási jelentőségű ez, hiszen ahol szórvány a nemzeti és etnikai kisebbség, ott nehéz – nem egyszerűen egyedi iskolákat csinálni – hanem meghatározott kisebbségi iskolarendszert és struktúrát létrehozni. A diaszpórási kisebbség esetében nehéz vagy nehezebb az egész iskolarendszeren való végighaladás kérdését megoldani, hiszen nyilvánvaló, hogy ez nem bízható egyszerűen sem az adott kisebbségi önkormányzatra, sem pedig a helyi önkormányzatra, mert hatékonyan és valamennyire is rentábilisan a kérdés nem oldható meg ebben a körben.

Alapvető jelentőségű a rendelkezésre álló szakmai kapacitás. Itt nem egyszerűen csak a rendelkezésre álló pedagógusokról van szó (bár ez is igen fontos elem) – ez önmagában is új kérdéseket vet fel, egészen a képzésükig terjedően –, hanem a kutatási, a szellemi háttér, a fejlesztési programok létét illetve nem létét, a finanszírozási kérdéseket tehát az egész pedagógiai infrastruktúrát kell figyelembe vennünk a szakmai kapacitás megítélésékor.

Külön értelmezhető tényező az a dilemma, amellyel az oktatási intézmények elkerülhetetlenül és folyamatosan szembekerülnek, hogy tudniillik mennyire rentábilis, mennyire hasznos, mennyire karrierépítő az egyén szempontjából az adott anyanyelven való tanulás és ennek a mértéke milyen legyen ahhoz, hogy az egyén ne csak mint egy nemzeti, etnikai kisebbség tagja érezze ennek szükségességét, hanem egyúttal a legkonkrétabb egyéni boldogulása is biztosítva legyen az oktatási intézményen keresztül. Ezt a dilemmát az oktatási intézményekben mindig újra kell gondolni, különösen amikor az oktatás közeledik a szakmásodás, a szakmai képzés feladatához, hiszen az életutam jelentős mértékben függhet attól, hogy ezekhez a szakmákhoz hogyan és miképpen jutok hozzá és milyen mértékben lehetséges ez a hozzájutás az anyanyelvemen. A karrier-hatékonyság és az identitás megőrzésének joga, szükséglete az oktatásban sem automatikusan illeszkedik egymáshoz.

Azt is érdemes megemlíteni, hogy a kisebbségi oktatás esetében – különösen akkor, ha az adott kisebbségi anyanyelv otthoni, a családon belüli elsajátításának szintje igen alacsony – a képzésben mindenképpen plusz követelményekkel, a tanulók számára plusz terhekkel kell számolnunk. Ilyen esetekben különös erővel működnek az ún. „befektetési számítások”, tehát annak mérlegelése, hogy a plusz idő, energia és esetleg közvetlen anyagi ráfordítás, milyen és mennyi közvetlen vagy közvetett haszonnal jár. Ha

nincs, vagy ha csak elvontan – az egyén számára érzékelhetetlenül – jelentkezik a „haszon”, akkor jelentősen csökken a motiváció a plusz terhek vállalásában, s ez igen komoly és nehezen megoldható pedagógiai, szakmai problémát is jelent.

Mindezzel hangsúlyozni szerettem volna, hogy nemcsak az a kérdés, hogy kié, illetve kié legyen az iskola, hanem legalább ilyen, ha nem fontosabb kérdés, hogy milyen legyen ez a bizonyos kisebbségi oktatási intézmény.

A kisebbségi oktatási intézmények típusai

Magyarországon – nem előzmények nélkül – a trianoni békét követően mind a jogi szabályozásban, mind pedig a gyakorlatban kialakult az a három iskolatípus, amely azóta is fellelhető a kisebbségi oktatás területén. Ha a hatékonyság skáláján kívánjuk elhelyezni ezeket, akkor a következő sorrendet állapíthatjuk meg.

A legelterjedtebb – szinte egyeduralkodó – típus a kisebbségi nyelvet is tanító iskola. Ez az iskola magyar tanítási nyelvű iskola és csak abban különbözik a többi iskolától, hogy a kisebbségi anyanyelv kötelező tantárgy. (Ennek óraszámja változó.) Ez az iskolatípus – ha csak a kötelező tantervet tekintjük – valójában nem felel meg a kisebbségi iskola fogalmának. A kisebbségi anyanyelv kötelező tantárgyként történő kezelése önmagában csak sajátos oktatási feladatokat ró az iskolára. (Nem véletlen, hogy a német nyelvű „nemzetiségi” osztályok valójában német idegennyelvű tagozatos osztályokká váltak, ahova ezen lehetőség miatt igyekeztek a szülők gyerekeiket bejuttatni. Itt tehát a német mint világnyelv elsajátítási haszna jelentkezik.)

E típus „előnyei” gyorsan átláthatók. Viszonylag kis anyagi ráfordítással létrehozható és üzemeltethető, a szakmai infrastruktúra igénye viszonylag alacsony és politikailag a kötelezettségek teljesítésének látszatát nyújtja. Az már a jelenlegi helyzetünket minősíti, hogy a finanszírozásban alkalmazott fejkvóta-kiegészítés még ezt a minimális igényt sem elégíti ki. Hátránya, hogy a vállalt funkciót nem teljesíti és mivel a hatékonysági küszöb minimumát sem éri el, mindez ablakon kidobott pénz. Ez utóbbi állítás érvényességét gyengítheti, ha a tantárgyként kezelt kisebbségi nyelv köré építve az ún. extracurriculáris területen, a nem kötelező és/vagy tanórán kívüli foglalkozások keretében is erős pozíciókra tesz szert a kisebbségi kultúra, illetve ha az iskola a nemzetiségi, etnikai kisebbségi lét sajátos kulturális-közösségi centrumává tud válni. (Ez utóbbi lehetőséget nem vitatva tudni kell, hogy e lehetőség mintegy független magától az iskolatípustól és döntően az ott dolgozók elkötelezettségének terméke.)

A kisebbségi identitás és a kisebbségi anyanyelven elérhető karrierek szempontjából ez az iskola csak pótlékként és akkor is csak az igen apró kisebbségi diaszpórákban fogadható el.

A másik típus a kisebbségi két tannyelvű iskola. Ebben az iskolatípusban az oktatás nyelve részben a kisebbségi, részben pedig a magyar nyelv. Az iskola akkor kéttannyelvű, ha a kisebbségi nyelven és a magyar nyelven folyó oktatás aránya az ötven-ötven százalék körül mozog. (A tantárgyak anyanyelvi és többségi nyelvi elosztásában – a rendelkezésre álló tanári kompetenciáknak is szerepe lehet.) Ez az az iskolatípus, amelyet az anyanyelv elsajátítása szempontjából, ha nem is optimálisnak, de szakmailag elfogadhatónak ítélnélünk. A közvetlen anyagi ráfordításokat tekintve az iskola nem jelent nagyságrendileg drágább iskolát mint az előző típus, de sokkal jelentősebb a sajátos, a kisebbségi nyelvhez kötődő szakmai infrastrukturális igénye, amely természetesen megneveli a közvetett ráfordítások iránti szükségletet.

Megítélésem szerint ma Magyarországon e típusnak a dominánssá tételét kell és lehet – ha nem is rövid távú – célként kitűzni és nemcsak a közép-, hanem az alapfokú oktatásban és az óvodázás területén is. (Ez utóbbi fejlesztése nélkül a nemzetiségi és etnikai kisebbségi iskolázás fejlesztése elképzelhetetlen.)

A harmadik iskolatípus a definíció szerinti, fogalmának valóban megfelelő kisebbségi iskola, a kisebbségi anyanyelvű, egy tannyelvű iskola, amelyben a magyar nyelvet és irodalmat emelt óraszámokban oktatják. A magyarországi iskolarendszer akkor fog megfelelni az alkotmány betűjének és szellemének, és az új oktatási törvénynek, ha lehetőségként – reális hozzáférhetőséggel – ezt az iskolatípust valamennyi magyarországi nemzetiségi és etnikai kisebbségnek fel tudja ajánlani.

Ezen iskolatípus hatékony működésének komoly feltételei is vannak. Közülük ki kell emelni az anyanyelvi környezet fontosságát (amelynek a megteremtésében azonban éppen ez az iskola játszhatja talán a legfontosabb szerepet), a szükséges anyanyelvi szaktanári kapacitás meglétét (hazai és az anyaországi forrásokra egyaránt támaszkodva) és a legszélesebb értelemben vett kisebbségi kultúra fejlettségét és dinamizmusát.

Az új közoktatási törvény és a kisebbségi oktatás

A fentiekben leírt iskolatípusok kérdésében az új oktatási törvény legszembetűnőbb vonása, hogy nem preferálja – a finanszírozást illetően sem – egyik iskolatípust sem. Ezt azért kell kiemelni, mert maga a törvény tipikusan ún. reformtörvény, azaz egy sor kérdésben „kellek” fejez ki és ennek megfelelően deklarált vagy rejtett preferenciák sorát hordozza.

A törvényt elemezve általánosságban megállapítható, hogy

– az alkotmánynak megfelelően – a teljes egyenjogúság és a pozitív diszkrimináció szellemében szabályozza a kisebbségi oktatás kérdését. A pozitív diszkrimináció – helyesen – a finanszírozásban jelenik meg: a nemzetiségi intézmény esetében a csoport átlaglétszáma 50%-kal csökkenthető, de érinti ezen intézményeket a kistélepülések esetében alkalmazható csoportlétszám csökkentési lehetőség is, mivel e kedvezmények egy bizonyos határig (8 fő per csoport) összeadódnak. Más kérdés, de fontos rögzíteni, hogy a törvényben leírt finanszírozási elképzelés egyelőre még nem lép életbe és megvalósíthatósága pénzügyi és finanszírozástechnikai szempontból is igencsak megkérdőjelezhető;

– a törvény minden fontos kérdésben ügyel arra, hogy a kisebbségi oktatást specifikumainak megfelelően szabályozza. E vonatkozásban a törvényre a koherencia jellemző;

– a garanciák körébe sorolható kontrollt illetően a törvény speciális jogokat biztosít a kisebbségi érdekképviselő számára (pl. az ilyen iskola működési körzetének kijelölésekor, az Országos Köznevelési Tanács keretében az állandó bizottság tagságát illetően, az iskolaszékekben).

A törvény hiányosságaként említhető azonban, hogy

– nem szabályozza a szükséges képezések kérdését ezen a speciális területen (egyedül az igazgató megbízási feltételeit illetően jelenik meg a nemzetiségi oktatás);

– az intézményeket definiáló IV. fejezet nem határozza meg a kisebbségi intézményeket, ami azért is problematikus, mert így a kisebbségi iskolarendszer problémája meg sem jelenik a törvényben;

– nem szabályozza a pedagógiai szakszolgálatok (pl. a nevelési tanácsadó, továbbtanulási-pályaválasztási tanácsadó stb.) kisebbségi nyelven való hozzáférhetőségének kérdését, illetve a pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények feladatainak meghatározásából is hiányzik a kisebbségi oktatás egész kérdésköre.

A törvény a kisebbségi oktatási intézmények fenntartását illetően – az önkormányzati törvényhez viszonyítva – egyetlen helyen tartalmaz új elemet. A 3. paragrafus 2. bekezdése a lehetséges fenntartók között említi a „kisebbségi önkormányzatokat”, de a pontosabb szabályozást a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvényre bizza. A törvény semmilyen speciális jogot nem ad a kisebbségi önkormányzatnak, hiszen a törvény – a tanszabadságnak megfelelően – minden természetes és jogi személy számára biztosítja az iskolaalapítás és fenntartás jogát.

Ma még – véleményem szerint – megítélhetetlen, hogy mennyire lehet előnyös – elsősorban finanszírozási szempontból – ha a kisebbségi iskolák a kisebbségi önkormányzatok fenntartásában működnek, működhetnek. Az oktatási törvényben szereplő finanszírozási elképzelés szerint ugyanis az állam a jövőben csak a bérek finanszírozását vállalná magára és a fenntartás, működtetés egyéb költségeit az önkormányzatoknak más, saját forrásaikból kellene biztosítani. Hogy mely kisebbségi önkormányzatok és mikor lesznek ebben a helyzetben ez egyelőre valóban a jövő kérdése. Úgy látom, hogy a kisebbségi önkormányzatok – bár elvileg és perspektívában igen jelentős szerepük lehet – egyelőre nem fognak érdemi hatást gyakorolni a kisebbségi oktatási intézményekre, sem lehetőségeikre, sem korlátaikra.