

## KISEBBSÉGEK OKTATÁSA A BALKÁNON

**N**EHÉZ OKSZERŰTLENEBB DOLGOT ELKÉPZELNI, MINT egy vicc elején elmesélni annak csattanóját. Mégis, a túlzott olvasói várakozásokat elkerülendő éppen így fogok eljárni. Ez az írás szándéka szerint nem több, mint puszta jelzése annak, hogy azok a kategóriák és koncepcionális keretek, melyek segítségével a kisebbségek oktatásával kapcsolatos problémákat oktatáspolitikákká konvertálható modellekbe szervezzük, nem feltétlenül érvényesek a Balkánon. Ennek megfelelően nem célom, hogy több évtizedre visszamenő történeti áttekintést nyújtsak, s megkíséreljem feltárni, hogy a kisebbségi oktatás balkáni modelljei mennyire járultak hozzá a kilencvenes évek háborúhoz, polgárháborúhoz vagy etnikai konfliktusaihoz. Ehhez valószínűleg nem is telt el elegendő idő. Azt sem tartom feladatommak, hogy a jelenlegi helyzetről készítsek egy részletes regionális áttekintést. Nem csak azért nem, mert e munka elvégzéséhez a jelenleg rendelkezésemre álló információknál jóval több kellene, de azért sem, mert – ami az oktatási rendszert illeti – minden ilyen elemzés szükségképpen gyorsan elévülő információkra épülne.

Előjáróban szükség van még egy korlátozó megjegyzésre. E lapokon nem áll módomban az egész Balkán félszigetre érvényes megállapításokat tenni, ugyanis – ami a szűkebb témát illeti – az egyes balkáni országok közötti különbségek hatalmasak. Ennek megfelelően a továbbiakban elsősorban a jelenleg legkritikusabb helyzetben lévő Közép-Balkán országaira fókuszálok; ezek: Macedónia, Albánia, Koszovó, Montenegró és Bosznia. Noha meggyőződésem, hogy igen sok, az alábbiakban vázolt jellegzetesség kisebb-nagyobb mértékben érvényes a Balkán nyugati (Szlovénia, Horvátország), keleti (Románia, Bulgária), déli (Görögország) és északi (Vajdaság) részére is, e különbségek és azonosságok feltárása szétfeszítené ezen írás kereteit. (Az olvasó szíves engedelmével az egyszerűség kedvéért most eltekintek attól a kérdéstől, hogy mennyire tekinthető önálló országnak Montenegró vagy Koszovó. *De facto* és oktatáspolitikai értelemben feltétlenül azok.)

Az alábbiakban három kérdés rövid felvázolására teszek kísérletet. 1) Hogyan írható le az a kontextus, amelyen belül az interetnikus kapcsolatok és az ezzel összefüggő oktatáspolitikák értelmezhetők? 2) Melyek az etnicitással közvetlenül összefüggő oktatási kérdések? 3) Hogyan írható le a kisebbségi oktatás rendszerkörnyezete?

Ez az írás sokkal inkább gondolatkísérlet, semmint a téma szisztematikus feldolgozásának közzététele. Célja az, hogy formába öntse szerzőjének tapasztalatait\* egy későbbi részletesebb oktatáspolitikai elemzés elkészítésének reményében. Ebből következik, hogy az írás tartalma és stílusa nem feltétlenül követi az „akadémiai játékszabályokat”.

## A kontextus

Messzire vezető kérdés lenne, hogy a volt Jugoszlávia fokozatos összeomlását kísérő háborúk és konfliktusok okozták az utódállamok társadalmainak belső dezintegrálódását vagy csupán felszínre hozták, láthatóvá tették azt. Az mindenesetre már-már trivialis számba menő tény, hogy az utódállamok társadalmi kohéziója döbbenetesen gyenge. Azok a struktúrák, melyek a nyugati demokratikus országokban biztosítják ezt a kohéziót, mint például a bizonyos alapvető értékek körül kialakuló konszenzus, a társadalom belső önszerveződése (autonómiák, önkormányzatiság, non-profit szervezetek stb.) a szolidaritás elvét érvényesítő állampolgári státushoz kötött közszolgáltatások stb., a Közép-Balkán országaiban nem vagy csak igen kevésbé képesek betölteni ezt a szerepet. Mindennek két olyan következménye van, amely kijelöli a kisebbségek oktatásával kapcsolatos gondolkodás kereteit: 1) az állam demokratikus legitimitására való törekvés helyébe szükségképpen az etnikai (nemzeti) legitimitás biztosítására való törekvés lép, 2) az „ügyek” intézésében a formális intézményesült működési logikák helyébe pedig az informális, személyes kapcsolatok hálózatán keresztül működő rendszer lép. Mindezek alapján – vállalva a súlyos leegyszerűsítések kockázatát – több olyan strukturálisnak mondható jellegzetességről beszélhetünk, melyek figyelembe vétele nélkül, egyebek mellett, a kisebbségi oktatáspolitikák sem érthetőek. Felsorolásuk előtt azonban szükségesnek tartok egy előzetes megjegyzést: az alábbiakban szereplő strukturális jellegzetességekhez az olvasó automatikusan – és a maga szempontjából igen helyesen – morális ítéleteket kapcsol majd. Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy ezeknek az értékítéleteknek bizonyos keretek között helyi értékük van. Ennek az írásnak nem célja, hogy nyugati strukturális jellegzetességeket kérjen számon a régió országain. Ezek az oktatáspolitikák szempontjából fontos strukturális jellegzetességek tehát – a teljesség illúziója nélkül – a következők.

*Az állam etnikai meghatározottsága.* A régió polgárainak szemében az „ország” vagy az „állam” nem egyszerűen etnikai (nemzeti) célok megvalósításának lehetséges eszköze, hanem definíciószerűen etnikai (nemzeti) kategória. Az állampolgári és a nyelvi-kulturális identitás közötti – még akár Magyarországon is bonyolult – finom különbségtétel a régió lakói nagy többsége számára egész egyszerűen értelmetlen. Sejtésem szerint – az itt lakó emberektől teljesen független okokon kívül – a volt Jugoszláviát sem valamiféle nyugat-európai vagy amerikai állampolgári tudat, hanem a nyelvi-kulturális hasonlóságokon alapuló etnikai szolidaritás „tartotta össze”. (Ez mind-

\* Az írás szerzője az utóbbi években a Budapesti Nyílt Társadalom Intézet Oktatáspolitikai Intézetének munkatársaként konzultánsként működött közre oktatási stratégiák és reformtervek elkészítésében a régió mindegyik országában.

maig igen erős és jól érzékelhető, amint valakinek módjában áll mondjuk bosnyákokból, szerbekből, montenegróiakból és macedónokból álló „nemzetközi” társaságban régi jugoszláv dalok éneklésével és raquija fogyasztásával múlatni az időt.)

*A rendszerbe kódolt fenyegetettség.* A régió polgárainak az államok életét is meghatározó közös élménye a fenyegetettség. Ez alapvetően az etnikai (nemzeti) önmeghatározások bizonytalanságával, s ebből következően az államok, mint territoriális és politikai entitások bizonytalanságával függ össze. Így például nehéz lenne eldönteni, hogy Bulgária és Macedónia történelmében mi „bolgár” és mi „macedón” vagy hogy a montenegrói önálló nyelv vagy a szerb egyik nyelvjárása. Az etnicitás és az államiság ilyen mértékű összekapcsolódása és az etnicitás nyelvi, történelmi és kulturális tartalmának bizonytalansága révén generált fenyegetettség érzése meghatározó módon hat az utódállamok külkapcsolataira, de ugyanilyen mértékben – sőt, a nemzetközi hatalmak stabilizáló szerepének hiányában még inkább – átszövi az államok belső viszonyait is. Így például nincs olyan oktatáspolitikai, mely mögött így vagy úgy ne állnának ott az ebből táplálkozó megfontolások. Az elmúlt évek eseményei bőségesen szolgáltattak „igazolást” ezekre a félelmekre. Hogy csak egy példát említsek, a macedón értelmiségiek zöme számára Jugoszlávia NATO bombázása precedenst teremtett arra, hogy egy ország egész tartománya elszakítható nyugati fegyveres segítséggel. (Macedónia lakosságának közel harmada albán, akik többsége a Koszovóval és Albániával határos területeken él.)

*Az elkülönülés szabálya.* Ha az állam etnikai (nemzeti) képződmény, szinte természetes, hogy bizonyos közszolgáltatások és nagyobb intézményrendszerek is etnikai (nemzeti) alapon szerveződjenek. Ez arra kell, hogy kényszerítsen minket, hogy a Balkánon járva alapvetően gondoljuk újra a politikai pártok, a közigazgatás, a kulturális intézményrendszerek vagy az oktatás funkciójáról szóló „euro-atlanti” elképzeléseinket. Az egyes etnikai (nemzeti) csoportok intézményesült elkülönülése mértékének kérdése a régióban nem más, mint az elkülönülés „természetes szükséglete” és az állam nemzeti karakterét adó etnikai csoport („többség”) hegemoniára való törekvése közötti törekeny és pillanatnyi egyensúly. E tekintetben érdekes játék zajlik a szavakkal. Például a kisebbségek önálló iskolákba vagy osztályokba való elkülönítése egy az anyanyelvű oktatás feltételeit biztosító nagylelkű oktatáspolitikaként, a többségi oktatás számára kiadott tantervek és tankönyvek rákényszerítése a kisebbségek oktatására a kisebbségek integrációja érdekében tett erőfeszítéseként jelennek meg.

*A kapcsolathálózatok entrópiája.* A személyes kapcsolathálózatok meghatározó jelentősége az egyes személyek életlehetőségei és a „dolgok működtetése” szempontjából részben – a nyugati szemlélő szemében megdöbbentő mértékben – hatékony rendszer, másfelől azonban hihetetlenül kemény korlátai vannak. Ha valaki először látogat Albániába vagy Koszovóba, az egyik első kérdés, amit nagy valószínűséggel feltesz magának, hogy vajon itt miből élnek az emberek? (Európai értelemben vett munkaerőpiacról csak igen nagy jóindulattal lehet beszélni ezekben az országokban.) A kiterjedt személyes kapcsolathálózatokban rejlő hatalmas erőforrások nélkül ezt a kérdést valószínűleg az albánok sem lennének képesek megválaszolni maguknak. Az érem másik oldala azonban az, hogy ha egy a társadalom egésze szempontjából fon-

tos szolgáltatás megszervezése, biztosítása minél távolabbra kerül az egyes emberek személyes hatókörétől, annál inkább ellehetetlenül formális és intézményesült struktúrák hatékony működtetése nélkül. (Egy modern, „tömegtermelésre” berendezkedett oktatási rendszer működtetése ezek közé tartozik.)

*A politika mindenhatósága.* Minden magyar polgár közös élménye a politika mindenhatósága. Ami azonban e tekintetben a Közép-Balkán országokban megfigyelhető, az messze túlmegy bármilyen közép-európai tapasztalaton. Ez ha úgy tetszik természetes következménye a személyes kapcsolathálózatok „entrópiájának”; ha nemzeti szinten szükséges kezelni bizonyos problémákat, szinte természetesen adódik a lehetőség, hogy nemzeti szintű személyes hálózatok: politikai pártok vegyék kézbe az ügyek intézését. Ennek következtében a politika a régióban csak nagy jóindulattal nevezhető a társadalom elkülönült szervezeti alrendszerének. A régió országainak polgárai szinte természetesnek tartják politika és gazdaság, politika és közigazgatás, politika és tudomány (sokak szerint politika és alvilág) összekapcsolódását.

*A centralizáció.* Mindebből az következik, hogy a politika csak akkor képes a fentiekben vázolt feladatát betölteni és biztosítani a belső stabilitás egy bizonyos minimumát, ha a közigazgatást saját kiterjesztéseként működteti. Ennek azonban semmilyen más közigazgatási logika nem felel meg, mint egy erőteljes, sokszor már-már abszurd mértékű centralizáció. (Bármilyen mértékű decentralizáció a politikán kívüli személyes kapcsolathálózatoknak szolgáltatná ki a közszolgáltatások működtetésére rendelkezésre álló szűkös erőforrásokat.) A volt Jugoszlávia széthullása után mindegyik utódállamban erősen centralizált rendszerek alakultak ki, melyekben az egyedi, diszkrét közigazgatási döntések és a törvényi szintű jogi szabályozás játszik meghatározó szerepet. (Bosznia példája ne tévesszen meg senkit, az egyes etnikai alapon szerveződő kantonokon belül szélsőségesen centralizált közigazgatási, ezen belül oktatásirányítási rendszerek működnek.) A kilencvenes években ezeknek az országoknak a közigazgatása egy sajátos ördögi körben mozgott. A hatékony kormányzásra való képtelenség megannyi látványos jele mindig a bürokratikus kontrollra való törekvés választotta ki, ami – végeredményét tekintve – tovább csökkentette az államok kormányzásra való képességét.

## Az etnikai dimenzió az oktatásban

Mint az eddigiek alapján is látható, a kisebbségek oktatása a közép-balkáni régió országokban nehezen érthető vagy ítéhető meg abban a fogalmi keretben, amely többnyire jól eligazít minket, ha a Nyugat- vagy Közép-Európában felvetődő problémákat vesszük számba. Ennek megfelelően talán az a legplasztikusabb eljárás, ha a továbbiakban néhány Európában széles körben elfogadott oktatáspolitikai elvvel szembeírva kísérelm meg kicsomagolni a régió jellegzetességeit.

*Világosan meg kell különböztetni az etnicitással összefüggő oktatási problémákat (nyelv, kultúra és diszkrimináció), melyek megoldása sajátos oktatási szolgáltatások biztosítását vagy sajátos oktatáspolitikai keretek kialakítását teszi szükségessé, valamint az etnikai értelemben semleges problémákat, melyek az oktatás minőségének javításával kezelhetők.* Ez a különbségtétel a régió országokban szinte sohasem történik meg, s ennek több,

egymás hatását erősítő oka van. Az első az, hogy a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek teljesítménye közötti különbségek szinte egyáltalán nem látszanak. Nem csak azért nem, mert nincs kialakult rendszere a tanulói teljesítmények az etnikai csoportokat külön-külön is reprezentáló mérésének, vagy mert nincs egységes, standardizált érettségi vizsga, amely legalább a különböző iskolákban tanuló gyermekek teljesítménye közötti összehasonlítást lehetővé tenné, hanem azért is, mert bizonyos esetekben a különbségek feltárása érdekében alkalmazott eszközök éppen az ellenkező hatást váltják ki. Erre a legjobb példa Macedónia, ahol az iskoláknak minden félév végén jelenteniük kell a minisztériumnak a macedón, albán és török osztályok átlagos tanulmányi eredményét. Ezt a jelentési kötelezettséget a pedagógusok – igen bölcsen – oktatáspolitikai elvárásként dekódolják, s mindent elkövetnek a tanulmányi eredmények kiegyenlítése érdekében. Mindebből az következik, hogy ezekben az országokban az egyetlen információ, amely az oktatási rendszeren belüli etnikai egyenlőtlenségekről – töredékesen és kérdéses megbízhatósággal – rendelkezésre áll, az egyes etnikai csoportokhoz tartozó tanulók rendszeren belüli előrehaladásáról szóló nyers statisztika. Mivel a kisebbségek oktatása mindegyik országban érzékeny politikai probléma, a kérdéstről zajló diskurzus politikai vita az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáféréstől, melyen belül a szakmai megfontolások szükségképpen háttérbe szorulnak.

*A kisebbségekhez tartozó gyermekek bármilyen hátrányos megkülönböztetése tilos, illetve felszámolandó.* Eltekintve a roma tanulóktól, akikkel szemben kivétel nélkül minden országban kimutathatók a szegregáció különböző formaváltozatai, nem találtam nyomát kisebbségekkel szembeni szegregációnak, ugyanis az elkülönülés szinte minden esetben a szülők akaratán alapszik és többnyire anyanyelvű programokban valósul meg. A hátrányos megkülönböztetés rejtettebb, alapvetően proaktív oktatáspolitikai beavatkozással felszámolható formái azonban kétség kívül jelen vannak a régióban is. Ennek leggyakoribb esete az oktatásra fordított erőforrások (pénz, szakképzett tanárok, eszközök stb.) egyenlőtlen elosztása. Az elkülönülés az oktatásban olyan mértékű, hogy kevés kivétellel a pedagógusok és a gyermekek azonos etnikai csoporthoz tartoznak, illetve ha nem, az osztályok etnikailag homogének, ezért az osztálytermen belüli hátrányos megkülönböztetés finom, láthatatlan formáinak kevés tere van. Paradox módon a probléma, ami összefüggésbe hozható a hátrányos megkülönböztetéssel, az éppen az anyanyelvű oktatás feltételeinek „nagyilekű” biztosítása: ami az oktatás nyelvét illeti: a szülőknek igen sokszor nem adatik meg a választás szabadsága.

*A kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatásának a többi gyermekkel azonos életesélyeket kell biztosítania, végső soron hozzá kell járulnia e kisebbségek társadalmi integrációjához. Mindazonáltal az elkülönülés egy bizonyos mértéke nem ellentétes az integráció főszabályával, amennyiben az a szülők és a gyermekek beleegyezésén alapszik és ha a program nyelve és tartalma azt indokoltá teszi.* Mint volt róla szó, az etnikai csoportok oktatáson belüli elkülönülése a régió országaiban anyanyelvű oktatási programokon alapszik, s az egész társadalmak etnikai megosztottsága miatt nehezen vonható kétségbe a szülők beleegyezése. Az azonban nyilvánvaló, hogy ez az elkülönülés nem

szolgálja sem a gyermekek egyenlő esélyeinek biztosítását, sem pedig a kisebbségek integrációját. Mindenek előtt nincs összhang az anyanyelvű oktatás és a tágabb nyelvpolitikai kontextus között. Ahol a nyelvi elkülönülésre a mindenkori többség hatalmi pozícióinak veszélyeztetése nélkül mód van (ilyen például a tömegkommunikáció, melynek színvonala és autonómiája egyaránt korlátozott), ott az be is következik. Másfelől azonban a szimbolikus jelentőségű, magas presztízsű nyelvhasználati területeken, mint például a felsőoktatás vagy a politika a nyelvi jogok érvényesülése korántsem korlátlan. Jellemző probléma, hogy az anyanyelvű kötelező oktatás sok kisebbségi fiatal számára inkább korlátok és hátrányok, semmint előnyök forrása. (Nem kétséges, hogy ebben a helyzetben az országgal szembeni lojalitás szempontjából az anyanyelvű oktatás hatásai inkább rombolóak és a további elkülönülés vagy éppen az elszakadás mellett szolgáltatnak érveket.)

A másik, nem kevésbé fontos és hatását tekintve hasonló probléma az etnikai alapú szelekció kérdése. Ez egy automatizmus, amely bátran tekinthető az oktatási elkülönülés egyenes következményének. A régió mindegyik országában jelentős különbségek vannak az egyes etnikai (nemzeti) csoportok szociális és gazdasági státusa között. Mivel a kisebbségi oktatás alapszabálya az önálló, etnikailag homogén iskola vagy osztály, ezek a státus-különbségek közvetlenül határozzák meg az iskolákban illetve osztályokban folyó pedagógiai munka minőségét. (Tudjuk, hogy a gyermekek szociális státus szerinti szelekciója egyúttal az oktatás minden feltételének, mint például szakképzett jó tanárok, eszközök, források stb. szelektív elosztását vonja maga után.) Végül soron tehát az mondható, hogy az etnikai alapú oktatási elkülönülés konzerválja, sok esetben pedig növeli az egyes etnikai csoportok közötti státuskülönbségeket.

*A kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatásának hozzáférést kell biztosítania mind az adott kisebbség, mind pedig a többség nyelvéhez és kultúrájához. A kisebbségek integrációjának elősegítése érdekében meg kell erősíteni az oktatás tartalmának multikulturális jellegét.* Mint az eddigiek alapján is látható, ritkán fordul elő, hogy az oktatás nem teremti meg az anyanyelv elsajátításának lehetőségét a kisebbségekhez tartozó tanulók számára. Egészen más a helyzet a többségi nyelv elsajátításának lehetőségeivel. Ebből a szempontból két alapesettel találkozhatunk: az egyikben a területi alapú elkülönülés olyan mértékű (Koszovó, Bosznia), hogy az oktatás közvetlen környezetben fel sem merül, hogy az érvényesüléshez más nyelvre is szükség lehet az anyanyelven, esetleg a világnyelveken kívül. A másik alapesetben a többségi nyelv oktatása olyan alacsony színvonalú (Macedónia), hogy hatékonysága vetekszik az orosz nyelv oktatásának hatékonyságával a nyolcvanas évek Magyarországon. (A probléma súlyosságát enyhíti, hogy a „szerb-horvát” nyelv még sokáig megőrzi majd közvetítő nyelv funkcióját.) Ami az oktatás kulturális tartalmát illeti, a helyzet lényegesen drámaibb. A szigorú, óraterv mélységű központi tantervi szabályozás az országok többségében szinte semmilyen teret nem biztosít a kisebbségek történelmének, hagyományainak, művészetének vagy irodalmának oktatásához. A tantervek és a tankönyvek egyoldalú, többségi megközelítéseket érvényesítenek. (Így például a macedóniai törökök nyomására csak nemrégiben került ki a történelem tankönyvekből a „török szolgaság” kifejezés.) Más a helyzet Boszniában, ahol az egyes kantonok központi

tantervei az adott kantonban többségben lévő etnikai csoport igényei alapján születtek, egységes tantervi szabályozásról itt nem lehet beszélni. Ritkán előfordul, hogy tanórán kívüli extrakurrikuláris foglalkozások keretében sor kerül az együtt élő kisebbségek kulturális cseréjére, de ahol az etnikai feszültség felerősödik –, márpedig a régió többségében ez a helyzet – ezek a foglalkozások is elmaradnak. A multikulturális vagy interkulturális oktatás a régióban gyakorlatilag ismeretlen, s az adott körülmények között nem is lehet számolni akár csak kísérleti kipróbálásával sem.

*A kisebbségekhez tartozó gyermekeket is nevelő intézményekben befogadó légkör kialakítására van szükség.* Az etnikai konfliktusok még az oktatás alsóbb évfolyamain is szinte mindennaposak a régióban. Ott, ahol a különböző etnikai csoportok keverten élnek, az oktatási intézmények válasza erre a helyzetre nem szolgálja a problémák megoldását. Az iskolák többnyire nem vállalják, hogy széllel szemben küzdjék magukat előre. Az etnikai feszültségek hatására egyre zártabbá válnak, egyre inkább elvesztik közösségi intézmény jellegüket, csökkentik azoknak az alkalmaknak a számát, amikor különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek és szülők egy légtérben tartózkodnának. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nincsenek tiszteletet parancsoló kivételek.) Azok a nonprofit szervezetek, melyek konfliktusmegelőző programokat szerveznek, ritkán nyelik el az oktatási intézmények együttműködését.

## A kisebbségi oktatás rendszerkörnyezete

Az oktatásirányítási rendszerek centralizált jellege miatt – az igen nagy mértékű etnikai alapú elkülönülés ellenére – a régió országokban fel sem vetődik, hogy a kisebbségek oktatása az oktatási rendszerek elkülönült alrendszerét képezze. Ennek megfelelően nem lenne teljes a kisebbségek oktatásáról eddig felvázolt kép, ha nem egészülne ki a kisebbségi oktatáspolitikák mozgásterét és kereteit meghatározó rendszerkörnyezet legfontosabb jellegzetességeinek leírásával.

*Az oktatás minősége és hatékonysága.* Nem túlzás azt állítani, hogy a régió országokban az oktatás minden tekintetben válságban van. Ennek leglátványosabb jele az oktatás külső hatékonyságának drámai méreteket öltő romlása. A volt Jugoszlávia belső piacának összeomlása, a régió nemzetközi elszigetelődésének és a régióban egymást követő háborúk hatására az országok gazdasága teljesen összeomlott. A munkanélküliség, ezen belül az ifjúsági munkanélküliség hatalmas méreteket öltött. Az országok többségében az oktatás alig mutatja jelét annak, hogy megkísérelne alkalmazkodni az így kialakult körülményekhez. A képzés szerkezete és tartalma gyakorlatilag változatlan, miközben a beiskolázási arányok mindegyik országban folyamatosan csökkennek. A helyzetet súlyosbítja, hogy mindehhez sok esetben maguk a kormányok járulnak hozzá alapvetően elhibázott oktatáspolitikai lépésekkel. Így például a növekvő ifjúsági munkanélküliségre adott válasz Montenegróban és Macedóniában az általános oktatási tartalmak arányának csökkentése a szakképzésben, egyre inkább szűk foglalkozás-specifikus szakképzési programok elindítása, valamint a középfokú szakképzési és általános oktatási beiskolázási arányok eltolása az előbbi javára. Jól látható, hogy ez a politika csupán az oktatás „munkanélkülieket termelő képességét” növeli. Az oktatás külső hatékonyságának látványos csökkenése miatt annak korábbi

nagy presztízse gyorsan romlik. Egyre kevesebben tekintik az oktatást az egyéni életlehetőségeket javító beruházásnak, s ez hat a tanulók motiváltságára és a beiskolázási arányokra egyaránt.

A régió egyetlen országában sem működnek olyan értékelési rendszerek, melyek akár csak jelzésszerű információkat nyújtanának az oktatás minőségének alakulásáról. Ennek ellenére általános (és valószínűleg nem alaptalan) az a meggyőződés, hogy az oktatás minősége és pedagógiai hatékonysága mindegyik országban folyamatosan romlik. A régió lassan feléli a korábbi évtizedekből örökölt erőforrásait, a szakképzetlen pedagógusok aránya mindegyik országban magas. A pedagógus képzés változatlan struktúrában, nagyjából a hetvenes évek pedagógiai kultúrájának megfelelően készíti fel a tanárokat, s a jelentős mértékű elvándorlás hatására a pedagógusképzés minősége is romlott. Egyik országban sem működik elkülönült pedagógus továbbképzési rendszer. A jellegzetes pedagógiai szolgáltató rendszer a tanfelügyelői hálózat, amelynek Montenegróban például egyszerre kellene ellátnia a törvényességi felügyelettel, minőségbiztosítással és ellenőrzéssel, pedagógiai szakmai tanácsadással, pedagógus továbbképzéssel és a tanulók értékelésével kapcsolatos teendőket – természetesen egyiket sem látja el. Macedóniában a tanfelügyelők és a tanácsadók hálózata elválik egymástól, de ez a helyzetben érdemben nem változtat. A jellemző továbbképzési forma az egynapos szeminárium, amit tanfelügyelők vagy tanácsadók (mindegyik tantárgyspecialista) tartanak egy adott tantárgy pedagógusainak. Pedagógiai továbbképzési rendszer gyakorlatilag egyik országban sem működik.

Néhány nemzetközi szervezet (elsősorban a UNICEF és a Soros alapítványi hálózat) iskolai szintű projektjei és továbbképzési programjai eredményeként mindegyik országban kialakultak kis modernizációs szigetek, de megfelelő közvetítő mechanizmusok hiányában ezek szétszóró hatása nem érvényesül. Ami az oktatás minőségét illeti, az iskolák igen alacsony abszorpciósi képessége miatt a jelentős mennyiségű régióba érkező nemzetközi támogatás nem vált ki érezhető hatást.

*Az oktatás feltételei.* Az oktatás feltételrendszerének minden elemével kapcsolatban súlyos romlásról beszélhetünk. Az oktatás finanszírozása egyszerű intézményfinanszírozás, amely mindegyik országban közel száz százalékban a központilag rögzített pedagógus béreket fedezi csupán. Részben a háborús konfliktusok és polgárháborúk, részben pedig az évtizedes elmaradás az eszközök és iskolai felújítások finanszírozásában együttesen az oktatás infrastruktúrájának teljes leromlásához vezetett. Az országok többségében (például Koszovóban vagy Boszniában) súlyos tankönyvhiány van, ahol pedig nincs (mint például Macedóniában), ott a minimális tankönyvellátás is hihetetlen terheket ró a szűkös oktatási költségvetésre. A kisebbségi oktatásban használt tankönyvek mindenhol egyszerű fordításai a többségi oktatás számára kiadott könyveknek.

*Az oktatáspolitikai feltételei.* Az oktatásirányítás mindegyik országban bürokratikus-adminisztratív irányítási mintákat követ. A stratégiai tervezésnek ezekben az országokban semmilyen feltétele nem adott. Gyakorlatilag nincs megbízható oktatási statisztikai és információs rendszer, nem folynak az oktatáspolitikai döntéseket támogató empirikus kutatások, s ha mindez rendelkezésre állna is, a minisztériumokban



vagy azok közelében nincs azok elemzésére alkalmas személyzet. A kormányzaton belüli együttműködés oktatási stratégiai kérdésekben szinte teljesen ismeretlen. Az oktatás szempontjából fontos érdekcsoportok önszerveződése alacsony szintű, formális és intézményesült érdekegyeztetési és konzultációs mechanizmusok egyik országban sem alakultak ki. Hasonló a helyzet az oktatáspolitikák implementációjának feltételeivel. Ezt sem megfelelő források, sem erre alkalmas finanszírozási mechanizmusok nem támogatják. A fejlesztő rendszerek csökevényesek és néha ijesztő szakmai színvonalon dolgoznak.

*A kisebbségi oktatáspolitikai mozgástere.* Az eddig elmondottak alapján talán egyértelmű, hogy a közép-balkáni régió országokban a kisebbségek oktatása jelenlegi állapotában nem képes hozzájárulni az etnikai csoportok közötti feszültségek csökkentéséhez. A jellemző nyugati oktatáspolitikai válaszok (mint például a kétnyelvű oktatás, multikulturális és interkulturális oktatás) ezekben az országokban nemigen működnek és nincs is nyitottság a befogadásukra. Az oktatás kudarcot vall abban a tekintetben is, hogy hozzájáruljon a kisebbségek szociális, gazdasági és politikai integrációjához, sőt, sok esetben felerősíti a meglévő státus-különbségeket.

A régió oktatási rendszereinek olyan súlyos alkalmazkodási válsággal kell szembenéznük, s a meglévő oktatási ellátási színvonal további romlásának megakadályozása olyan súlyos erőfeszítéseket követel tőlük, hogy a döntéshozók egyetlen reflexe a kisebbségekkel kapcsolatos politikailag érzékeny kérdésekkel kapcsolatban azok szönyeg alá söprése. Ha vállalnák is az e körbe tartozó problémákkal való őszinte szembenézést, akkor sem lennének adottak a hatékony kisebbségi oktatáspolitikák kialakításának és implementációjának feltételei. A koszovói háború óta eltelt időben a nemzetközi közösség hatalmas, az oktatási szektor számára is elérhető támogatásokat helyezett kilátásba, de ezek igénybevételének egyik legfontosabb feltétele nemzeti oktatási stratégiák kidolgozása. Hosszú távon csupán az kecsegtet reményekkel, hogy a stratégiák és az azokra „ültetett” nemzetközi támogatások elvezetnek az eddigiekben vázolt problémák enyhítéséhez.

RADÓ PÉTER

---

Köszönettel tartozom kollégáimnak, Szalai Klárának és Susan Wright-nak azokért az anyagokért, melyeket egy balkáni összehasonlító oktatási szektor-elemzés elkészítése érdekében gyűjtöttek össze.

#### IRODALOM

- DAVIES, LYNN (1999) *Education in Kosovo*. Report to the British Council.
- Education in Albania*. Report of the Ministry of Education and Science, Republic of Albania.
- Education in Bosnia and Herzegovina*. Governance, Finance and Administration. Report by the Council of Europe for the World Bank.
- Education in Montenegro*. Needs Assessment. Institute for Educational Policy – Open Society Institute Budapest. 2000.
- MAJIC, VIGOR (1999) *Education in Serbia*.
- RADÓ PÉTER: *Inequalities in the Macedonian Education System*. Report for the Ministry of Education in Macedonia.
- SZALAI KLARA & WRIGHT, SUSAN: *An Overview of the Education Systems of the Countries in South-East Europe*.