

LUKÁCS
a mi munkatársunk

WESLEY JUBILEUMI KÖTETEK

Sorozatszerkesztő:

Majsai Tamás

LUKÁCS

a mi munkatársunk

A WJLF tisztelgő kötete
LUKÁCS PÉTER
60. születésnapjára

Szerkesztette
Majsai Tamás
Nagy Péter Tibor



WESLEY JÁNOS LEKÉSZKÉPZŐ FŐISKOLA
Theológus és Lelkész Szak
Budapest, 2009

Wesley Jubileumi Kötetek (2.)

Wesley János Lelkészképző Főiskola
Theológus és Lelkész Szak

A kötetet szerkesztette: Majsai Tamás és Nagy Péter Tibor

Olvasószerkesztő: Székely Beáta

Közreműködött: Balog-Tröger Angelika, Pápai Dezső, Szabó Ildikó,
Szeles Judit, Udvarvölgyi Zsolt

© Wesley János Lelkészképző Főiskola

ISSN 2062-0330

ISBN 978-963-9744-24-0

TARTALOM

Lukács, a mi munkatársunk	7
BABITS ANTAL: Aki mindenben szót kért... Szaadjá gáon bölcselete	9
BÁNLAKY PÁL: Megöllek, testvérem... Tanulmányfélének álcázott jajkiáltás	15
BARTHA JULIA: A szövegértés mint kulcskompetencia. Egy fejlesztőpedagógus szemével	24
BIRÓ ZSUZSANNA HANNA: Pályakezdő pedagógusok a 21. század elején	41
BORECKZY ÁGNES: Tradicionalitás és modernitás. A kulturális hibridizáció néhány példája budapesti és zalai cigány családokban	53
BUKOVICS ISTVÁN: A közigazgatás – mint kritikus infrastruktúra – védelme	74
CSÁKÓ MIHÁLY: Iskolai demokrácia, diákönkormányzatok, diákjogok	91
FALUDY JUDIT: Völgy utcai kiállítás	111
FORRAI JUDIT: Nevelőotthonban és nevelőintézetben élő fiatalok áldozattá válása – helyzetkép	114
GOMBOCZ ESZTER: Száz éve született a pedagógus lelkész, embermentő, partizán, Remete (Einzig) László	130
IVÁNYI GÁBOR: Gondolatok a 60. Zsoltár olvasása közben	137
KARÁDY VIKTOR: Társadalmunk modernizációs dinamikája a kései dualizmus regionális rétegstatistikái szerint	140
KELEMEN ELEMÉR: Két fejezet a hazai pedagógusmozgalmak és -szervezetek 20. századi történetéből	155
KROKOVAY ZSOLT: A társadalmi szerződés filozófiája. Kritikai előtanulmányok egy filozófia magyarázatához	166
MAJSAI TAMÁS: Államfő nélküli ország	172
MAKAI ÉVA: Gyermekevédelem – esélyegyenlőség – cigány gyerekek	188
MIHÁLY ILDIKÓ: Mindenki mindenütt mindig tanul...	206
NAGY PÉTER TIBOR: Vannak-e pedagógusok?	215
SÁSKA GÉZA: Academic value a neveléstudományban	230
TRENCSENYI LÁSZLÓ: „Felelj, honnan vagy, ki volt tanítód?” A ’60-as évek végi bölcsészkar ifjúsági mozgalmi reformerek útja 1969 áprilisáig	245
ZOMBAI TAMÁS: Gimnáziumi tanárok helyzete és megbecsültsége egy szocialista nagyvárosban (1946–1953)	252
LUKÁCS PÉTER IRODALMI MUNKÁSSÁGÁNAK BIBLIOGRÁFIÁJA	265
A kötet szerzőiről	275

Lukács, a mi munkatársunk

(Pál apostol Filemonhoz írt levele 24.)

Makarenkó izgatta – de a demokratikus ellenzék talán legfontosabb szellemi intézményének, Szabó Miklós szemináriumának adott otthont a lakása. A „kék füzet” – a rendszerváltás SZDSZ-es forgatókönyvének – egyik szerzője volt, de nem a legnagyobb ellenzéki pártnak, inkább az akkori parlament legkisebb (liberális) ellenzéki pártjának lett a szakértője. Bekapcsolódott az új magyar kapitalizmusba – egy magánfőiskola igazgatója lett –, de ma is abban a lakásban lakik, mint harminc évvel ezelőtt.

Oktatásszociológus – de a szociológusokat leginkább jellemző számok kevésbé keltik fel érdeklődését. Aligha véletlen, hogy nem is bajlódott velük, hanem inkább egy új tudományágat próbált kialakítani, az oktatáspolitikai-kutatást.

Diszciplinája szellemében mindent a módszeres kételkedés szemszögéből igyekszik fogadni. Ha történeti részletekben vész el egy érvelés – az ember antropológiai természetével kapcsolatos szempontokat vet föl, amennyiben pedig a strukturalista megközelítés felől érvel valaki – a dolgok történeti egyediségét helyezi előtérbe. Nem ír sokat – de amit igen, az meg van írva. Sokáig hallgat – füstfelhőbe burkolózva –, de amit azután mond, az esetek legnagyobb részében kikezdzhetetlen.

A világban végbemenő változások iránti megértés liberalistája lelke mélyén a közvetlen érdekeken túlmutató értékek elkötelezett apostola. Írásainak, gondolkozásának szinte késztetésszerűen visszatérő eleme a színvonalmegőrzés kérdése. Gyakran elemzi, értékeli az egyetemi és az akadémiai tudás műhelyeiben is felbukkanó kommercializálódási tendenciákat. Ugyanakkor a rá jellemző fanyarkás optimizmussal hisz is abban, hogy Scylla és Charybdis között hajózva el lehet kerülni a kultúrávesztés és szellemi beszűkülés látens veszélyeit, és vallja, hogy ébren lehet tartani az érdek nélküli kutatás művelésének, a magas kultúra elsajátításának, az igazság elfogulatlan keresésének és a termékeny kriticismus iránti érdeklődésnek az ideálját.

Lukács Péter 60 éves. Pontosabban, mi tagadás, 61. Az egykor újjáépülő jeruzsálemi templom történetéről azt olvassuk a Szentírásban, hogy az adakozók „tehetségek szerint adának az építés költségére aranyban hatvanegyezer dáríkot” (Ezsdrás 2:69.). Számunkra is fontosabb volt a kerek számok formális kultuszánál, hogy e kissé késői születésnap kötettel – „tehetségünk szerint”, de igaz szeretettel – kifejezzük nagyrabecsülő tiszteletünket Lukács Péter szellemi és tudományos életműve iránt, és boldog örömünket a felett, hogy Ő – úgy munkánkban, mint legfontosabb érték-választásainkban – velünk van.

A Szerzők és a WJLF munkatársai nevében is:

Bánlaky Pál dékán
Barna István főtitkár
Bukovics István dékán
Iványi Gábor rektor
Nemes Judit oktatási rektorhelyettes

és a kötet szerkesztői:

Majsai Tamás és
Nagy Péter Tibor

Aki mindenben szót kért...

Szaadjá gáon bölcselete

„Ha nem a mi mesterünk lett volna Szaadjá,
Izrael elfelejtette volna a Tórát.”
(Maimonidész)

Szaadjá ben Jozsef gáon (882–942) a középkor első jelentős zsidó filozófusa. Mint a szurai rabbinikus akadémia vezetője, számos kérdésben (rabbinikus, csillagászati és naptárkérdések, bölcséleti és kabbalista) máig döntő véleményeket fogalmazott meg. Ő alakítja ki a „zsidó-kalám” teológiai elveket, melyeket utódai átvettek és továbbfejlesztettek. *Platón, Arisztotelész és az arab kalám*¹ értékeit felhasználva megírja korszakos vallásbölcséleti művét, *A vélemények és hittételek* (héb. *Széfér háEmunot ve-há-Deót*) c. monumentális értekezést, amely hatástörténetében egyedülálló módon befolyásolta a későbbi gondolkodókat. A *Széfér Jecirához*² és a *Szentíráshoz* írt kommentárjai, valamint arab Szentírás-fordítása nemzedékek óta elsősorú forrásként szolgálnak.³

¹ A *kalám* (beszéd Istenről) teológiai tárgyalásmódjának egyik jellegzetessége, hogy a világ örökkévalóságának problémáját Isten és attribútumai elé veszi. Ugyanígy jár el Szaadjá is, aki a bevezetés után az első fejezetet a világ teremtettsége bizonyításának, a másodikat pedig Isten egységének szenteli. Másfelől, a mutazilita teológia öt „alapelven” nyugszik: Isten egysége, az igazságosság (vagyis az isteni és az emberi cselekedetek közti összefüggés), a kinyilatkoztatásban a hívővel és a hitetlennel kapcsolatos ígélet és fenyegetés, a bűnös helyzete, végül pedig az a kötelezettség, hogy a társadalmi életben a jót kell előmozdítani, a rosszat pedig akadályozni. A problémáknak ezt az elrendezését tükrözi a *Hittelvek könyve* fejezeteinek sorrendje.

² A *Széfér Jecirá* (Az *Alkotás könyve*) a legrégebbi és legtöbbet magyarázott kabbalista irat. A teremtés misztikus magyarázatát tartalmazza, amelyről a régi mesterek azt tartják, hogy aki a teremtéssel kapcsolatban átfogó ismeretekkel rendelkezik, annak számára a Szentírás többi története is érthetővé válik.

³ „Szaadjá kivételes teremtékenységu szerző volt: írt nyelvtani és lexikográfiai műveket, szinte teljes egészében lefordította a Szentírást arabra (két fordítást is készített: az egyik eléggé szövegszerű, a másik inkább egyfajta parafrázis és kommentár a műveltebb olvasók számára); szerkesztett egy imakönyvet, és számos liturgikus költeményt írt; tudományos módszertant és új értelmezést vezetett be a Tóra tanulmányozásába, végérvényesen megválaszolt és kodifikált sok

Szaadjá azért írta a *Vélemények és hittételek* könyvét, hogy eloszlassa kortársai kételyeit, akik hittételeiket pusztán a vallásos tekintélyre alapozták, s olyan embereket neveljen, akik hitelveiket a józan ész érveivel is meg tudják erősíteni.⁴

Ábrahám ibn Ezra a Talmudból kölcsönzött kifejezéssel tökéletesen jellemzi Szaadját „egyetemes kezdeményezőként”. Az érett korában Bagdadba került egyiptomi nyelvész, szövegmagyarázó, szentírásfordító, teológus és hitvitázó mindezen területeken úttörő munkát végzett, ösvényt nyitott számos tudósnemzedék előtt, amelyek kutatásait csak elmélyíteni, tágítani, tökéletesíteni tudták, de egyetemesség dolgában nem érték utol.

Szaadjá mint vallásbölcész

Elsőként írt zsidó részről „filozófiatörténetet”, amely valójában az öt megelőző monoteizmussal ellentétes tanításokat és azok cáfolatát tartalmazza.⁵ Módszere erősen *emlékeztet Arisztotelész megoldására*, aki a *Metafizika* elején hasonlóképpen felsorolja és bemutatja az öt megelőző tanításokat, s azok cáfolatát (Alfa könyv, 3–6. fejezet, 983b – 988a17-ig) is kifejti.⁶

Szaadjá gondolatai nagy sikert arattak a későbbi teológusok körében, és gyakran találkozunk velük. Az értelem és a kinyilatkoztatás összhangja először is az Örökkévaló problémája kapcsán igazolódik. Az egyetlen Istennek, a világ teremtőjének létezése nem kevésbé racionális bizonyosság, mint egy kinyilatkoztatott tény. Bizonyítása során Szaadjá a *kalám* megszokott eljárásához folyamodik: azzal kezdi, hogy kimutatja, a világnak szükségképpen van kezdete az időben, következésképpen Teremtőt tételez fel.

A világ nem-örökkévaló voltára négy bizonyítékot hoz:

1. Minthogy a világ térben véges, a benne lakozó erő ugyancsak véges. Véges erő nem tarthatná fenn a világot meghatározatlanul sokáig, lehetetlen tehát, hogy örökké létezzék.

halákhikus kérdést, fontos döntéseket hozott válaszképpen a szórványzsidóság közösségeinek kérdéseire, és talmudi kommentárokat készített. Számos művet írt a naptárról, illetve a szentírási és rabbinikus kronológiáról; kidolgozott egy racionális teológiát, amelyre később sok középkori zsidó gondolkodó hivatkozott, végezetül pedig vitázott és harcolt a rabbinikus judaizmus valamennyi ellenségével.” SIRAT, COLETTE: *A zsidó filozófia a középkorban*. Logos Kiadó, 1999. 28.

⁴ *Encyclopaedia Judaica*, Jerusalem, 1972. Vol. 13. 431.

⁵ Lásd *A hittételek és vélemények* Első értekezésének harmadik fejezetét. (pl. az ősananyag örökkévalósága, az egék alkották meg a testeket, a „véletlen egybeesés” elmélete, az örökkévalóság kérdése, a „makacsul ellenállók” (szofisták) elmélete, a „tartózkodás” (szkeptikusok) elmélete, akik ostobának tetteik magukat stb.). SZÁDJA, GÁON: *Hittételek és vélemények könyve*. Goldziher Intézet – L'Harmattan Kiadó, 2005. 54-76.

⁶ „...hadd hívjuk segítségül azokat is, akik már előttünk a létezők vizsgálatába fogtak és az igazságról filozofáltak.” ARISTOTELES: *Metaphysica*. Logos Kiadó, 1992. 983b.

2. Minden összetett dolog szükségszerűen egy cselekvő műve, aki a részeket egészé formálta. A föld, a rajta található testek és az ég is számos részből tevődik össze, a világnak a maga egészében teremtettnak kell tehát lennie.

3. A keletkezésnek és pusztulásnak kitett organizmusoktól kezdve az égitestekig minden test járulékokat hordoz, amelyek szüntelenül születnek és elenyésznek. A járulékok kivétel nélkül mind az időben erednek. Következésképp azok a dolgok, amelyekhez e járulékok állandóan kapcsolódnak és amelyek nélkül nem képesek létezni, szintén az időben születtek.

4. Ha a világ öröktől fogva léteznék, bármely pillanatig örök időnek kellett volna eltelnie, ami lehetetlen, mert örökkévalóság soha nem telhet el. Minthogy a világ időtartama ilyenformán korlátozott, szükségképpen van időbeli kezdete is.

A teremtéssel kapcsolatban⁷ azt tanítja, hogy az értelem felől lehetséges a jó megközelítés. A Szentírás azt tanítja, hogy Isten a világot az idő egy adott pillanatában teremtette; erre négy bizonyítékunk van:

1. Minthogy a világ térben véges, ha magától mozogna, az őt mozgató erő is véges lenne; minthogy a világ szüntelenül mozgásban van, a világ mozgatója más erő kell hogy legyen, mint a világban megnyilatkozó erő.

2. A világ részekből áll, amelyek hol egyesülnek, hol szétválnak: sem a szétválás, sem az egyesülés nem lényegük; el kell tehát fogadnunk, hogy egy külső erő egyesíti vagy választja szét őket avégett, hogy testeket formáljon: kicsinyeket, mint a növények, vagy nagyokat, mint a szférák – ez az erő a teremtő Isten.

3. A harmadik bizonyíték az akcidenseken alapszik: ebben a lenti világban minden dolog a szükséges szubsztanciából és akcidensekből áll (mint például egy tárgy formája, színe, kisugárzott melege, mozgása); minthogy az egyazon testben sorjázó akcidensek egyetlen dologból sem hiányoznak, és folytonosan változnak, e változásokat Isten kell hogy előidézze.

4. A negyedik bizonyíték az időből származik, amely véges, mert ha a pillanatok egymásra következése végtelen lenne, a gondolat nem tudná bejárni: a világ jelenlegi létezését csak olyan egymásra következés magyarázhatja, amely az idő egy adott pontjából indult ki.

Az Örökkévaló teremtésével kapcsolatban persze az örök kétkedés⁸ is helyet kap, mivel az ember számára felfogni és megérteni filozófiai meg-

⁷ „A világ teremtésével kapcsolatban kimutatja, hogy azt egy tőle különböző erő hozta létre a semmiből.” *Encyclopaedia Judaica*, Jerusalem, 1972. Vol. 13. 431.

⁸ „Így hát Isten, a világ teremtője egy, de ki ő? És amikor azt mondjuk róla, hogy egy, milyen egységről beszélünk? Milyen tudás az övé, amiért azt mondjuk róla, hogy tudó? És milyen cselekedeteket tulajdonítunk neki, amikor azt mondtuk, hogy cselekvő? A rabbinikus zsidók ezekre a kérdésekre a szentírási szakaszok segítségével válaszoltak, amelyek Isten helyett gyakran nemcsak hogy melléneveket használnak, mint „hatalmas”, „jó és irgalmas”, „félétkeny”, hanem testi mozgásokat is tulajdonítanak neki: „Isten fölmege”, „Isten lemege”; sőt, szerveket is: „Isten karja, Isten keze.” SIRAT, COLETTE: *A zsidó filozófia a középkorban*. Logos Kiadó, 1999. 28.

közelítésekkel csak töredékesen lehetséges. Viszont a zsidó misztika, azaz a kabbala ismeri és alkalmazza azokat a módszereket, melyeket Szaadja is pontosan ismert, sőt kiváló művelőjük is volt.

Ezekre a kérdésekre a következő fejezetben keresünk választ, a *Széfer Jecirá* Szaadja-féle változatának vizsgálatával.

A *Széfer Jecirá* kodifikátora

Sokak szerint Szaadja a legősibb kabbalisztikus szöveget azért kommentálta, hogy a korabeli *eretnek tanításoknak elejét vegye*. Megítélésünk szerint *ennél sokkal többről van szó* az ő esetében, hiszen olyan *átfogó kutatást és egyedülálló magyarázatot* készített, amely máig alapjául szolgál minden *Jecirá-értelmezésnek*.

Kiindulópontja elsősorban az isteni kinyilatkoztatás, az attribútumok⁹ és a próféciák mibenlétének kérdésköre volt. Ha a gondolkodás révén eljuthatunk Isten letisztult és pontos ismeretéhez, miért volt szükség arra, hogy elküldje a prófétákat? S hogyan magyarázzuk a Szentírás és a hagyomány antropomorfikus kifejezéseit? Az első kérdés nem pusztán szónoki: a 9. század elején akadt egy megrögzött eretnek, Ibn ar-Rawandi, aki kétségbe vonta a prófécia szükséges voltát. A második kérdés sem csupán stilisztikai kötözködés: egyfelől a karaiták éppen antropomorfizmusai miatt támadták a talmudi és midrás-hagyományt (Szaadja pedig azért kommentálta a *Széfer Jecirá*t, a karaiták által támadott szövegek egyikét, hogy fölfedje nem antropomorfikus jelentését); másfelől magát a Szentírást helyezték vád alá egy olyan könyvben, amely, mint hírlik, még az iskolákban is divatban volt. Hiwi al-Balkhi művéről van szó: *Kétszáz kérdés a Szentírás kapcsán*. Bármi volt is Hiwi bírálatának alapja – s ebben a kérdésben csak feltételezésekbe bocsátkozhatunk –, tény, hogy sok ellentmondásra világított rá mind magában a Szentírásban, mind pedig abban a koncepcióban, amelyet a szentírási elbeszélésben tettei nyújtanak Istenről.

⁹ „Itt fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az attribútumok problémája, valamint az antropomorfizmusoké, amely az előbbtől elválaszthatatlan, másként vetődik föl az iszlámban, a rabbinikus teológiában, illetve az arab-zsidó gondolkodásban. A muszlimok a *Korán* „szép nevein” elmélkedvén felállítják az attribútumok listáját. A zsidók, akik spekulációikból ihletet merítenek, ezt a listát készen kapják, s azután próbálják saját hitükhöz igazítani és szentírási igazolást keresni hozzá. Másfelől, a talmudi korban vetődött föl a szentírási antropomorfizmusok problémája. Megoldások: a Szentírás arámi változataiban Isten neve helyébe az „Ige” vagy a „Dicsőség” kerül, továbbá „a Tóra az emberek nyelvén szól” megfogalmazása. Ám az attribútumok eleinte logikai, majd metafizikai problémája (aporiái) teljességében csak az arab-zsidó korszaktól kezdődően és a teológiai gondolkodás vele létrejött keretei között vetődik föl.” VAJDA, GEORGES: *Bevezetés a középkori zsidó gondolkodásba*. Logos Kiadó, 2002. 55.

Isten lényege – mint a *Széfér Jecíra* kommentárjában¹⁰ tanítja – megismerhetetlen; még fürkészni is tilos, míg a teremtés tudományos kutatása megengedett. Ebből következően szükséges az emberi nyelv forrásaihoz fordulni, melynek metaforikus használata közvetíti az Istenre vonatkozó tanítást. A nevek, melyeket a Szentírás és a hagyomány ad neki, minden név közös törvényét követik: ezek alkalmi jellegűek, vagyis – anélkül, hogy a hangok teljesen önkényes halmazát alkotnák – nem a megnevezett dolog állandó lényegét fejezik ki, hanem azzal a kontextussal állnak összefüggésben, amelyben épp használják őket. Istent „Magasnak és Fenségesnek” nevezik, amikor Jesája magas és fenséges trónon pillantja meg, éppúgy, ahogyan az angyalokat is „égetőknek” (*szerafim*) vagy „állatoknak” (*hajjót*) nevezik, pillanatnyi küldetésük szerint, vagy ahogyan fényességük vagy hőhatásuk nyomán az égitestek is különféle neveket viselnek.

Szaadja mint kabbalista...

Reményeink szerint az eddig elmondottakból kiderült, hogy *Szaadja* az egyetemes bölcseleti tudásával¹¹ *szükségszerűen eljutott a vallásbölcseletet meghaladó misztikáig*.

Mint korának legnagyobb tudósa, nem kerülhette meg, hogy az ókorból hagyományozódott *Széfér Jecíra* egyéni útjait ne tanulmányozza, s ne tegye hozzá a saját véleményét.¹² Elsőrangú felismeréseként fontosnak

¹⁰ „A harmadik változat Szaadja gáóntól való, mely néhány korai genizatóredékben is fellelhető. Ez egyébként majdnem megfelel a Hosszú változatnak, kivéve, hogy a versek teljesen más sorrendben követik egymást. Ezt a változatot gyakorta nevezik Szaadja-változatnak is, s a kabbalisták gyakorlatilag teljesen figyelmen kívül hagyják, pedig *Kuzarijában* Júda Halévi rabbi is ezt a változatot használja. A *Széfér Jecíra* többféle változatról Szaadja gáón már a X. században említést tett a következőképpen: „Nem hétköznapi könyv ez, s sokan gondatlanul változtatták vagy felcserélték a szöveg egyes részeit.” Egy évszázad elteltével Júda ben Barzilláj rabbi is megjegyzi, hogy „rengeteg változat létezik, egyesek nagyon kuszák.” Az első mantovai kiadás nyomtatói leírják, miként kellett figyelmen kívül hagyniuk számos kéziratot, hogy végül egy megbízható szöveget kapjanak.” KAPLAN, ARYEH: *Széfér Jecíra. Az Alkotás könyve*. Stratégiakutató Intézet, 2006. 23.

¹¹ „Ha az egyetemes filozófiatörténet felől nézzük Szaadja gáon munkásságát, vagy még inkább behelyezzük abba, akkor megállapíthatjuk, hogy a két nagy teológiai munka, a *Kommentár az Alkotás könyvéhez (Perús Széfér Jecíra)* és a *Hitelvek és vélekedések* könyve (*Széfér Emunót Védőt*) tulajdonképpen »ideológiakritikai« munkák. Mint ilyenek, tökéletesen beleillenek a közepkor szinte egész folyamatában előszeretettel üzött doxográfia, illetve doxográfia-kritika irodalmába. Ezek a doxográfiaiak, ahogy az elnevezésből is következik, »vélekedések«, amelyekkel a bibliai vagy Korán-béli textusokat vagy az ezekben föllelhető kijelentésekre visszavezethető ítéleteket elméleti konstrukciókba ágyazzák be.” STALLER TAMÁS: *Zsidóság és filozófia*. Logos Kiadó, 2006. 63.

¹² A pontos szöveget maguk a kabbalisták őrizték meg, mégpedig úgy, hogy még a kezdetekben elrejtették azt a beavatatlanok szeme elől. Úgy 1550 táján Moshe Cordovero rabbi, a száfedi iskola vezetője, korának legnagyobb kabbalistája át tanulmányozta a tíz akkor létező legjobb kéziratot és kiválasztotta azt, amelyik a legközelebb állt a kabbalisták által őrzött hagyományhoz. Egy nemzedék múltán a szöveget Ári (Jichák Lurja rabbi), minden idők egyik legnagyobb kabbalistája finomította tovább. Ezt, az Ári-változatként is ismert szöveget számos alkalommal publikálták, általában valamely más gyűjtés részeként. Ez egyébként több szempontból is em-

tartotta, hogy a számos szövegváltozat közül megállapítsa a „*textus receptus*”, s mint ilyen szövegkritikai módszerekkel közkincsé tegye. Ennek a munkájának köszönhetően fogott hozzá a *mérvadó szöveg kommentálásához*, amellyel *hosszú időre útmutatást adott a további értelmezéseknek*. Manapság aki a *Széfér Jecirá* üzenetének és alkalmazásának ösvényére lép, nem kerülheti meg az ő véleményének a figyelembevételét!

Az általa szerkesztett szöveget úgy is tekinthetjük, mint a leghitelesebb ókori változatot, hiszen *ő is tudta*, hogy az *exegetika és hermeneutika* ősi szabálya szerint az a *szövegváltozat a leghitelesebb, amelyik a legtömörebb és legnehezebben érthető* – hiszen minden későbbi változat már bővit és értelmez, s ezáltal hosszabban és világosabban próbál fogalmazni. Szaadja fenti módszerével emendálta az archaikus szöveget, de *allegórikus*¹³ kommentárjával egyuttal érthetőbbé is tette. *Scholemmel ellentétben*¹⁴ – aki csak történésze volt a kabbalának, de nem művelője, s ezért kívülről szemlélte – Szaadja a kabbala hagyományát ápolta és továbbfejlesztette. Számos alkalmakkal *nyelvfilozófiai*¹⁵ kérdések is felismerhetőek magyarázataiban.

A fentiek fényében joggal feltételezhetjük, hogy Szaadja mindezt csak úgy tehette meg sikerrel, ha maga is a kabbala hívéül szegődött...

Ebben a kontextusban vizsgálva Szaadja *misztikáját*, azt kell mondanunk, hogy *korának legnagyobb kabbalistájaként tisztelhetjük!*

lékezetet a Rövid változatra, azonban a szerkezeti felosztásban jelentős eltérések mutatkoznak. Általánosságban elmondható, hogy az Ári változat az egyetlen, mely megegyezik a *Zóhárbán* foglaltakkal. De még e változatnak is számos variációja létezett, a végleges szöveget pedig a Gra (Elijáhú rabbi, Vilna gáónja) készítette el a XVIII. században. Ezt az úgynevezett Gra-Ári vagy egyszerűen csak Gra változatként ismerjük. A *Széfér Jecirá*nak tehát négy fontosabb változata ismeretes, ezek pedig a következők: Rövid változat, Hosszú változat, Szaadja változat, Gra változat. Vö. RAMAK, *Commentary on Sefer Yetzirah* 1:13 (Jeruzsálem, 8° 2646:2 kézirat) 10b. old., Vö.: G. SCHOLEM, *Kitvey Yad BaKabbalah* (Jeruzsálem, 1930) 93. old. Lásd még *Pardes Rimonic* 21:16. Bevezetés a *Sefer DeTzeniutar*ról írott *Perush HaGra*-ba (Vilna, 1843) iv. oldal. Az Ári-féle változathoz hasonlóan a Gra tíz változatot használt, kijavítva eközben a nyomtatott kiadásban megjelent bizonyos hibákat. KAPLAN, ARYEH: *Széfér Jecirá. Az Alkotás könyve*. Stratégiakutató Intézet, 2006. 23-24.

¹³ „Szaadja mégis felállít egy kánont, miszerint négy esetben jogos elhagyni az Írás egyszerű, szószerinti értelmét, és menedéket keresni a héber nyelvhasználaton alapuló metafizikai értelmezésben. Ez pedig akkor történhet, ha az Írás valamely helyének szószerinti jelentése ellentmondásban állna vagy az érzéki észléssel, vagy az észismerettel, vagy az Írás valamely más helyével, vagy – végezetül – a hagyomány tanításával. Ehhez a nézethez, akárcsak szinte valamennyi zsidó vallásfilozófus, Maimonidész is csatlakozik.” Vö. *Emunót*, Bevezetés, 10. p. V, 93, VII, 109, *Jób-kommentár* (*Šuvres complètes* B. V, Paris 1899), Bevezetés, 7. p. GUTTMANN-HUSIK-SCHEIBER: *Zsidó filozófia*. Logos Kiadó, 1995. 85.

¹⁴ „A kabbala azt állítja, hogy az igazságnak van hagyománya, és ez a hagyomány továbbadható. Ironikus állítás, hiszen az igazság, amelyről itt szó van, mindenképpen nevezhető, csak továbbadhatónak nem.” SCHOLEM, GERSHOM: *A kabbala az európai szellemtörténetben* Atlantisz, 1995., II. 171.

¹⁵ „Istent azért kell több attribútummal leírni, mert az emberi nyelvben nem létezik, egy mindegyiket leíró szó.” *Encyclopaedia Judaica*, Jerusalem, 1972. Vol. 13. 432.

Megöllek, testvérem...

...Tanulmányfélének álcázott jajkiáltás...

Előhang¹

Az (egyik) cigány eredetmonda szerint a cigányok régen madarak voltak, szálltak, röpdöstek mindenfelé. Egyszer nagyon jó helyet találtak, ahol sok volt az enniváló. Ott maradtak. Elkezdtek gyűjtögetni az élelmet, később már kunyhókat is építettek a téli hideg ellen. A monda így fejeződik be: *„Munka közben apródonként megvastagult a lábunk, elfásult a szárnyunk, és kar lett belőle. Vége lett a szép világnak, repülésnek egyik világból másik világba. [-] De hát mink oláh cigányok madarak vagyunk még most is. Ha völgybe vertünk sátrat, fel a hegyre kíváncozunk, s ha fönny állunk a leghegyin a hegynek, le a völgybe szállnánk. Csak ám nekünk lábon kell jutni odáig. [-] Ezért nem is élünk mink túnyán, kuporgatósan, mert mink egy szép napon madárnak visszaváltozunk.”*²

Tudható – a monda az monda –, madárnak visszaváltozni nem lehet. A cigányok – a MAGYAR cigányok – itt élnek, a többiekkel együtt, úgy öt évszázada; a legutóbb jöttek is vagy száz-kétszáz éve. Itt élnek a többiekkel együtt, itt születtek, itt hálnak meg, apáik-nagyapáik-ükapáik teste ebben a földben nyugszik. Ez a hazájuk. És mégis...

Megjelenés előtt álló a könyvünk szerves folytatása a 2000-ben megjelent (1998-as kutatásaink alapján készült), „...SZÜLÖTTE FÖLDÜNKÖN HELYÜNK LEGYEN” című munkánknak. Az akkori cím egy cigány asszony-nal készült interjúból származik, vágyat és óhajt fogalmaz meg. A vágy és óhaj azóta kérdőjellel görbült: „ITTHON VAGYUNK?”

A kérdés, amelyet a könyv címéül adtunk, immár nemcsak a cigányok kérdése, nekünk magunknak is meg kell kérdenünk, összeszoruló

¹ Az írás KEVY BEÁVAL együtt készített fejezete.

² BARTOS TIBOR: *Sosemvolt Cigányország*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 1958. 23–25. Részlet az „Itthon vagyunk?” című, megjelenés előtt álló és KEVY BEÁVAL közös könyvünk „Előhang”-jából.

gyomorral: „ITTHON VAGYUNK?” Itthon vagyunk abban a világban, melyben hagyományörzőnek mondott szélsőjobboldali félkatonai szervezet alakulhat megvédendő „minket, magyarokat” a bűnözésre predesztinált cigányoktól? Itthon vagyunk ott, ahol cigánybűnözésről beszélnek, ahol a média – álságosan, a személyiségi jogokat tiszteletben tartva – egy bűnügy kapcsán Sz. J.-ként említi a nem cigány származású gyanúsítottat, és Bogdán, Kalányos, Orsós, Raffael vezetéknevvel illeti a cigány származású gyanúsítottat. Úgy tűnik, rájuk nem vonatkoznak a személyiségi, illetve az ártatlanság vélelmére megfogalmazott jogok.

Amikor e könyv megírására vállalkoztunk, úgy terveztük, hogy a 2007-ben elvégzett vizsgálatunk adatait egyszerűen összehasonlíthatjuk előző, 1998-ban készült, hajszálpontosan azonos dimenziók mentén elvégzett kutatásunk eredményeivel. A terepmunka során már érződött a nagymértékű változás, ám akkor, két év előtt, még inkább csak arra gyanakodtunk, hogy mi lettünk a témára érzékenyebbek. Most, 2009 tavaszán, amikor sor kerülhetett a könyv szövegének véglegesítésére, inkább úgy látjuk, hogy talán csak homokba dugott fejjel szebbnek szerettük volna látni a valóságot. Az elmúlt két év történései erős fénycsóvaként világítanak rá arra, hogy azok a jelek, amelyeket két év előtt hajlamosak voltunk érzékenységünk növekedésének számlájára írni, kőkemény valóságok. És akkor, fájón, aggódva, némiképp bizonytalankodva is, de fel KELL tennünk a kérdést:

„ITTHON VAGYUNK?” Itthon vagyunk ott, ahol, ha megnézzük a családfánkat, svábként, horvátként, magyaraként, franciaként is „etnikum” lehetnénk. De akik vágyják, hogy „szülőtte földjükön helyük legyen”, örölkük mondják-mondjuk: „etnikum”. Úgy tűnik, mintha az etnikum fogalma átértékelődne, átfogalmazódna. „Etnikum” egyenlő cigány. Ezek szerint „etnikum” az, aki nem rendelkezik anyaországgal? Vagy hogyan van ez? Ha „etnikum” említődik, mondja már valaki, melyik? Melyik etnikum? Honnan tudom ebben a nagy, évszázadokon átívelő történelmi kavargásban, hogy melyik a sok közül?

Akkor vagyunk itthon, ha azt érezzük, „nekem szülőházam...”. Radnóti gyönyörű sorai... Őt miért ölték meg? Nem, nem cigány volt, zsidó – és magyar.

Van hatalom, mely rám erőltethet identitást? Van erő, mely elveheti tőlünk (magyartól, cigánytól, svábtól, zsidótól, szerbtől, romántól, szlováktól; bármelyikünkötől, akik itt születtünk és itt élünk ezen a kilencvenháromezer négyzetkilométeren) a hovatartozás érzését?

Ha ők (cigányok, svábok, zsidók, románok, szlovákok) nem lehetnek *itthon*, akkor mi, magyarok (akiknek felmenői között – e sorok íróié között legalábbis – vannak svábok, morvák, franciák, és még ki tudja, mi minden) sem lehetünk *itthon*. Itthon akarunk lenni. Ezért íródott ez a könyv.

...és most jön a tanulmányfélenek álcázott jajkiáltás...

Ugye tudják, hogy a cigányok egymást, és olykor nem-cigány barátjukat is „testvérem”-nek szólítják?

A napokban régnemlátott cigány ismerősömmel (mondhatni, nem nagy túlzással, barátommal) futottam össze, véletlenül. Megörültünk egymásnak, mindjárt hosszas beszélgetésbe bonyolódunk. Egyebek között, nyilván, szókat szólottunk jelen ország-állapotainkról is. Egy ponton ezt mondta: „*Nagy baj lesz itt, testvér! Nem lehet mást, fegyvert fogunk mi is... Akkor egymásnak esünk... És akkor, hiába szeretlek, nem lehet másként, TÉGED IS MEGÖLLEK, TESTVÉREM...*”

Amikor ezeket a sorokat írom (szükséges pontosítani: 2009. szeptember első napjaiban), épp ott tartunk, hogy elfogták a cigánygyilkosságok vélelmezett tetteseit. És akkor minden rendben van?

Múlt szombaton tett esküt – jogerős bírói ítéletnek fittyet hányva – az „újjáalakult” Magyar Gárda jó sok tagja.

Olvasom, hogy a most megjelent (újrakiadott?) középiskolások számára készült Történeti Atlaszban cigányokról, zsidókról, más nemzet-alkotó etnikai-kisebbségi csoportról (és persze: holokausztról, porrejmorról) szó sincs.

Minden rendben van?

Hát nagyon nincs.

Próbálom *megérteni*. (Minthogy afféle társadalomtörténetbe is olykor belekontárkodó szociológusnak ez az első dolga, természetesen.)

A dolog önmagába véve, csak az „itt és most”-ot véve tekintetbe, érthetetlen, mert értelmetlen. Muszáj, elméletileg is és történetileg is, valami „kályhához” visszamenni.

Jó néhány éve a *Tekintet* c. folyóirat közölt (tőlem) egy tanulmányt a magyar polgárosodásról.³ Meg pár évvel később egy másikat, Európához való viszonyunkról.⁴

Kiinduló pontként összefoglalom a lényegüket.

Az elsőben azt írtam le, hogy, ahogyan én látom, a magyar társadalom polgárosodó fejlődése nemcsak hogy nem egyívű folyamat, hanem új meg új nekilendülések után mindig újra meg-megtörik. A reformkor '48-as forradalomban kicsúcsosodó lendületét a '49-es bukás annullálja. A kiegyezés után újrainduló, és nagy léptekkel előrehaladó kapitalizálódást-polgárosodást az I. világháború és a forradalmak kataklizmája akasztja meg. A két világháború közötti időszakban egyébként is igen visszafogott a fejlődés, de a bethleni konszolidációval mégiscsak polgárosodás

³ Tördelt polgárosodás. In: *Tekintet*, (4.) 1991/2: 85–95.

⁴ Európa – álmaink Európáról / Európai kultúra – Európai Unió. In: *Tekintet*, (8.) 1995/3–4: 120–134.

felé történő újra-mozdulást a II. világháború természetesen megállítja. 1945–1948 között megint elindul valami, úgy tűnik, teljesen új alapokon is (lásd pl. földosztás, ami – többek között – megnyitja az utat óriás tömegek *paraszt-polgárosodása* előtt), az 1948/49-es fordulat ezt a kezdeményt zárja le; beleértve természetesen a hagyományosabb – iparos-kereskedő kispolgárság – továbbfejlődésének lehetőségét is. A kádári „konszolidáció” után felemásan, felszín alá szorult formákban, eléggé csökkenten, de mégiscsak újraindul-folytatódik valamiféle kvázi-polgárosodás (háztáji gazdaságok, maszekolások, kispolgári jellegű magánvilágok kiépülése), 15–20 év alatt valamiféle *rendje* is kezd a dolgoknak kialakulni, ezt a mozgást a rendszerváltás akasztja meg. Az azóta elmúlt két évtized túl zaklatott, túl nyugtalan, túl sok bizonytalanságot halmozó volt ahhoz, hogy komolyabban előrehaladhasson egy tartalmas – a polgári értékvilágot a mindennapiságban megjelenítő – fejlődés. *Nekilendülések voltak, de az egymást követő történelmi traumák miatt egyszer sem volt elegendő idő arra, hogy „átdolgozódjanak” a társadalom mélyben rejlő alap-szövevei.* A társadalom alapvető megváltozása (többek között Hajnal István elemzéseiből is tudjuk) hosszú, több nemzedék munkáját felemésztő folyamat, hiszen a makroszerkezetek átalakításán túl múlhatatlanul szükség van a mindennapi emberi viszonyok, szokásszerűségek, kapcsolati formák, tevékenység-automatizmusok teljes átalakulására is. *Erre* a lassú sodrású, attitűdöket, normákat, értékeket is átformáló „mélymunkára” nem adott meg a magyar társadalomnak egyszer sem az idő.

Erős kapcsolatban van mindezzel (bár nyilván nem ugyanaz) a másik gondolkör, Európához való viszonyunk. Itt a lényeg az, hogy Magyarország gyakorlatilag a török-kortól Európa *perifériájára* szorult, kiesett az európai fejlődés fő sodorvonalából. Először, a török hódoltság korában, egyszerűen maga az ország hatalmi-katonai-politikai helyzete vágott el bennünket a nyugat-európai fejlődéstől, később a Habsburgok tudatos politikája (Magyarország legyen a birodalom éléskamrája) szorított ebbe a helyzetbe. A periférián való elhelyezkedés egyik következménye, hogy az ország fejlődése csak *követő jellegű* lehet. Ha közeledni akar a *centrum*hoz, a fejlettebb régiókhoz, át *kell* venni az ott elért eredményeket. *Kell*, mert a perifériának kapcsolódnia *kell* a centrumhoz, szüksége van a centrumra; persze, ha nem akar minden szempontból teljesen leszakadni. Igaz, és korábbi tanulmányomban erről is szóltam, a centrumnak is szüksége van a perifériára: piacként, relatíve olcsó munkaerőforrásként; többféle kiegészítő-kiegészítő szerepkörben. Csakhogy ez, és számomra ez a legfontosabb, egy *természeténél fogva aszimmetrikus viszony*. Nagyon egyszerűen szólva, a centrum mindig *felettes* helyzetben van a perifériával szemben. Tízvalahány évvel ezelőtt illúzióknak láttam azt a várakozást, hogy ha befogadtunk az Európai Unióba, ez egy csapásra azt jelenti majd, hogy bekerülünk

a centrumba. Úgy tűnik nekem, igazam volt: az EU befogadott bennünket, befogadott *belső periferiaként*. Szükség van ránk, tehát, ha baj van (lásd 2008/2009-es gazdasági világválság), megvédenek rendes *kölcsönrel* az összeomlástól, de azért, ha baj van (lásd ugyanaz), a centrumbéli (német, francia, angol) cég először az itteni telephelyéről vonja ki a tőkét.

Hogyan kapcsolódik ez a két dolog össze?

A perifériás helyzet, mint mondtam, szükségképpen *követő* fejlődést tesz csak lehetővé, *mintakövetést*. Mégpedig, természetesen, nemcsak a gazdasági-politikai szférában (lásd ehhez pl. Széchenyi: *Hitel*; a nyugat-európai hitelrendszer átvételének szükségessége), hanem a társadalmi (*polgári!*) formák szférájában is. („Vigyázó szemetek Párizsra vessétek” – írja a költő, valamint megint Széchenyi, a kaszinó-alapításokkal.) Csakhogy nehéz (mondjuk inkább lehetetlennek) a *mintakövetés* úgy, hogy az embernek rendre „befogják a szemét”. A polgárosodás egy-egy megakadása azt (is) jelentette, hogy lehetetlenné vált az éppen aktuális minta (a centrum-országok fejlődésének éppen aktuális állapotának) követése. Mire újra „kinyílhatott a szemünk”, odébb már tovább haladtak a fejlődésben, megváltoztak az igazodási pontok. Kellett volna igazodni, de már máshoz, mint ami az emlékekben élt; újra meg újra *összezavarodott* minden. Átvettünk *elemeket*, a polgári gazdaságnak, politikának, gondolkodásmódnak, értékvilágnak az elemeit, de ezek nem tudtak *relatíván homogén* egységgé szervesülni.

A társadalomnak azonban *működnie kell*. Dolgozni kell, termelni, kereskedni, közlekedni, élni a mindennapi életet, eközben természetesen kapcsolatba kell kerülni más emberekkel, ezeknek a kapcsolatoknak is kell valamilyen rendjét kialakítani, a dolgokról, kapcsolatokról valamilyen szinten gondolkodni is kell, véleményt alkotni azokról. Ha nem alakulnak ki, nem működnek új mintázatok, nem lehet másként, vissza kell nyúlni régebbiekhöz, fenn kell tartani régebbieket. Ám itt is csak *elemeket*. A kompakt egész viszonyrendet a meg-meglóduló fejlődés szükségképpen feltöri, *egységesként* nem funkcionál már, de maradnak, kényszerűen, elemek. (Például: a '48-as jobbágyfelszabadtás után a feudális szerkezet [király, főnemes, nemes, jobbágy] már érvénytelen, de a föld nélkül szabaddá tett paraszt [uradalmi cseléd, zsellér, summás] és a földesúr [gazdatiszt] egymáshoz való viszonya igen sok elemet továbbvisz a korábbiából. – Lásd ehhez többek között Illyés Gyula: *Puszták népe*.)

Azt mondhatjuk tehát, hogy a magyar társadalom *mélyrétegeiben* (mentalitás, szakások, attitűdök, kapcsolati minták, normák, értékek) számos *utófeudális jellegzetességet*, *utófeudális elemet* találunk. Milyen elemekre gondolok itt? Csak néhányat említek, a legfontosabbak közül.

Fontos elem a kapcsolatok (mindenféle kapcsolat, beleértve a gazdasági-politikai kapcsolatokat is) *perszonális vezéreltsége*. A történéseket

nem a dolgok belső logikája vagy a valamilyen módon rögzített eljárás-mód igazítja (ez volna ama bizonyos „tárgyi szakszerűség”, ami a polgári szerkezetek működési elve), hanem a történésben részt vevő személyek egymáshoz való viszonya (az „uralmi szakszerűség”, avagy a patronus–kliens viszony, ami a feudális szerkezet működési elve). Kissé laza megfogalmazásban: „nem az a lényeg, hogy mit mond, hanem az, hogy ki mondja”.

A perszónális vezéreltség továbbá – és ez a következő fontos elem – elvezet a *jogrend relativizálásához*. Ha a perszónálisan vezérelt viszonyok a dominánsak, akkor nem kell igazán komolyan venni azt a joganyagot, ami ezen a viszonyrenden kívül van. Aki önmaga sorsának alakulását alapvetően egy másik ember jóindulatától függőnek látja, nyilván ezt a jóindulatot igyekszik megnyerni-megőrizni, és kevésbé tartja fontosnak más, e viszonyon kívüli erők rosszállásának elkerülését. (Ha van egy jó emberem a rendőrségen, hajthatok gyorsan, majd kimos a haver. Ha elég jó viszonyban vagyok pártom vezérével, megtehetem, hogy jogerős bírói ítélet ellenére nem bontatok szobrot, nem forog veszélyben polgármesteri székem.) A „kisember” azt látja, hogy a „nagyok” nyilvánvaló disznóságba sem bukna bele, valahogyan megvédik egymást, természetes módon fogja úgy gondolni, hogy ő meg lecsal az adóból, amennyit lehet, mehet nyugodtan biciklivel a járdán. *A perszónálisan vezérelt viszonyok sui generis informalitása – formalizálhatatlansága – törvényszerűen vezet el a más elvű viszonyok informalitásához, megformálatlanságához.*

A magyar társadalom egy további, eléggé sajátos utófeudális jellegű eleme valami „*arisztokratikus etnocentrizmus*”. Mi légyen ez? Azt gondolom, az igen hosszú életű (önmagát sokak szerint bőven túlélte) magyar feudális szerkezetben erőteljesen jelen volt a „*magyar nemesi öntudat*”. S ebben egyképpen fontosnak látom, hogy *magyar* és hogy *nemesi*. Évszázadokra visszanyúló – jellegzetesen feudális – ideológia szerint a nemesiség a „*nemzetalkotó elem*”. Erre, talán leginkább már a Habsburgokkal való szembenállás időszakában, ráakódott, hogy a *magyar* nemesség a *magyar nemzetalkotó* elem. A polgárosodás azonban, bármennyire is tördelt-töredékes volt, de, mondtuk, azért lerombolt korábbi szerkezetiségeket (tudati alakzatokat is). A jobbágyfelszabadítás, majd az ipari munkásság, egyéb polgári egzisztenciák nagyszámú megjelenése lehetlenné tette, hogy egy társadalmi csoport (nemesség) más *magyar* társadalmi csoportokat kizárjon a „nemzettest”-ből. Létrejön egy furcsa fogalom-összecsúsztatás: az *értéket, társadalmi kiválóságot, fennebbvalóságot* tartalmazó „*nemesember*” jelentéstartományát mintegy belecsúsztatják, beleolvasztják a „*magyareMBER*” jelentéstartományába. Akinek így (lévén *nemes*) *előjogai* vannak a vele kapcsolatban álló nem magyarokkal (lévén ők *nem-nemesek*) szemben. Az előjogok vindikálása, a *társadalmi fenn-*

sőbbiség tételezése miatt nevezem ezt az attitűdöt nem egyszerűen nacionalizmusnak, hanem (a jelzővel is érzékeltetni kívánván feudális eredetét) *arisztokratikus* etnocentrizmusnak.

Ezekre az alapjában feudális jellegű elemekre rétegződnek rá – már alapvetően a rendszerváltás utáni időkben, noha persze nem korábbi előzmények nélkül – a (vad)kapitalizmus társadalmi mintázatának elemei is. Ezek közül is csak egyet-kettőt, a jelen gondolatmenet alapkérdéséhez leginkább idetartozókat, mondom.

A polgári-polgárosodó szerkezet, ez egyik alapjellegzetessége, az *individuumra*, az *individualizmusra* épül, egyik alapértéke a *személyiség autonómiája*. Csakhogy, tudjuk, ez az autonómia két alappillére épülhet rá. Az egyik a (relatív) *gazdasági* autonómia: az egyén, a polgár önmagára tevékenységére támaszkodó egzisztenciális biztonsága. Ebből eredhet (relatív) függetlenségéből táplálkozó polgári öntudata. A másik pillér az autonóm személyiség olyan *értékvilága*, amely, bár természetesen a társadalom (közösség) által kínált mintákból épül fel, végülis az egyén *saját, személyes, AUTONÓM, belső viszonya* a világhoz (közösségeihez, társadalmához, a többi emberhez).

A rendszerváltás pillanatában e két pillér egyike sem volt *adottság*. A pártállam időszakában sem, de a korábbi, évszázados társadalom-mozgásokban sem tudott kialakulni a polgári szerkezetiségek alapját képező autonóm (gazdasági) személyiség. (Lásd „tördelt polgárosodás”.) Nyilván nem formálódhatott ki, különösképpen nem a mindennapi életvilágban, a polgári értékvilág sem. A rendszerváltás villámgyorsan lebontotta a Kádár-korszak említett „rend”-jét. A kialakuló új szerkezet azonban nem engedte meg sem a gazdasági-egzisztenciális autonómia kialakulását (nagyermű munkanélküliség, kényszervállalkozások sokasága, az agrárszerkezet szétesése), sem a polgári értékvilág megerősödését (utófeudális elemek jelenléte). Jellegzetes *anómiás társadalom-állapot* (Durkheim) állt elő. Csökkentek a társadalom kohéziós erői, többek között azért is, mert a szélsőséges individualizálódást nem ellensúlyozta (nem ellensúlyozza máig sem) a *szolidaritás-elv* beépülése; ami egyébként a kifejlett polgári értékvilágnak szerves alkotóeleme. (Már csak a polgári *racionalitás* miatt is: a polgár józanul kiszámítja, hogy saját boldogulása csak akkor lehetséges, ha a többiek is boldogulnak. Haszon csak akkor van, ha a terméket el lehet adni, ha van fizetőképes kereslet.) Csökkentek így a társadalom integratív erői. És megtörtént a korábbi szerkezet értékvilágának érvénytelenedése, de nem vette át helyét valami más; lehet ezt az állapotot *értékválságnak*, vagy *értékhiányos állapotnak* nevezni. A lényeg mindenképpen az, hogy a társadalom nem kínál az egyéneknek megfogható teljességű értékrendeket, az ember – megint egy kissé laza megfogalmazással – „nem bírja tudni, hogy hol lakik az úristen”.

Része, de szempontomból kulcsfontosságú része ennek a helyzetnek a közösségek hiánya, a közösségi formák kiüresedése. Nem új dolog ez: Hankiss Elemér már a '70-es évek végén fontos tanulmányt írt „Közösségek – válság és hiány” címmel. A pártállami szerkezet ugyanis, hirdett ideológiájával poláris ellentétben, gyakorlatilag közösségellenes politikát folytatott. A rendszerváltás utáni anómiás társadalom-állapot csak „rátett egy lapáttal” a közösség-ellenes trendre. (Megint, illetlenül, magamat idézem. Egy 1994-es faluszociográfiámban [”Riadt tunyaság. Egészen szubjektív szociográfia Tiszasasról”, Juss, 1994] feltettem azt a kérdést, hogy vajon az a szétesés, amit akkor a faluban láttam, a 19. században elindult faluközösség-bomlás folyamatának a zárakkordja-e, vagy talán valami új közösség-forma előjele? Akkor ezt kérdeztem. Ma válaszolnék rá: az első „forgatókönyv” jött be...) Az egyén tehát magára maradt. Vezérlő értékek, egzisztenciális biztonság, eligazodhatást lehetővé tevő világ hiányában, szolidaritást nem tapasztalva, megtartó közösség nélküli, magányos-individuális létben.

Az ember azonban *sui generis* közösségi lény. Kettős értelemben is. egyrészt *aktuálisan*, mindennapi életében szüksége van a közösségben létezésre, másrészt *virtuálisan*, az eszmék, a gondolatok forrásaként, a *mentális egyensúly* biztosítékeként szüksége van a valakikhez tartozás tudatára. Az ember, nem tehet mást, keresi a kapaszkodókat. Keresi aktuális és virtuális közösségeit, keresi azokat az embereket, akikkel együtt tud lenni, és keresi azokat az eszméket, amelyek eligazítást kínálnak számára.

És talán éppen itt jutok el – legalább rész szerint – ahhoz a *megértéshez*, aminek érdekében „vissza kellett menni a kályhához”.

A feszítő, mert erős hiány-okoza közösségigény ugyanis, ha, mint nálunk, nincs *adott* belső tartalma (lásd „tördelt polgárosodás” és perifériás helyzet), sok mindennel kitöltődik, kitölthető. Kitölthető például – és ez jó esetek közé tartozhat – vallási tartalmakkal: az egyházi kisközösségek valódi és pozitív értéktartalmakon nyugvó közösségi élményt adhatnak tagjaiknak. De kitölthető egészen másfajta eszméken nyugvó egészen másfajta közösség-élményt adó módon is. Például az arisztokratikus etnocentrizmus eszme- és értékvilágán nyugvó közösség-formákkal: Magyar Gárda és a többi hasonló. Ez utóbbiak, a dolog belső természeténél fogva agresszívek: míg a példaként említett vallási kisközösségek alapcélja *saját tagjaik* (közösségi) szükségletkielégítésére irányul, és alapértékeikből következően a többiek iránti viszonyukat a szolidaritás vezérli, addig az arisztokratikus etnocentrizmus eszméje mentén szerveződő közösségek alapcélja szükségképpen a többiek (a nem-magyarok [nem-nemesek], mindenki *más*) *legyőzése, alávetése*. Önmagukat alapvetően *másokkal szemben* határozzák meg, az öndefiníció (saját identitás) lényeges eleme a *másokkal szembeni fennsőbbiség* abszolút érvényű elfogadása. (Csak zá-

rójelben jegyzem meg, mert, bár nagyon fontos elem, nem tartozik jelen gondolatmenet fő sodrába, az ugyanis, hogy az itt leírt arisztokratikus etnocentrizmus terjeszthetőségének igen jó táptalaja a magyar társadalom minden vizsgálatban jól kimutatható erős előítéletessége a zsidókkal, cigányokkal, „pirézekkel”, mindenféle mással szemben.)

A virtuális és valós közösség hiány jelentős része tehát kitöltődhet a természeténél fogva agresszív, mert alapideológiájában kirekesztő, létformájában *cselekvésorientált* (a határozottan megfogalmazott céllal rendelkező közösségek természetesen törekednek a cél magvalósítására), mégpedig ezúttal a *másokkal szembeni cselekvésre* kondicionált formákkal. Ahol a cselekvés formái: együttlét, együtt mozdulás (menetelés), jelszavak agresszív hangoztatása, szembenállók fizikai erővel történő eltávolítása az útból, a *mások* („magukfajták”) megverése, a *mások* likvidálása (megölése) csak *fokozati különbségek*, egy „fejlődési folyamat” egymást szigorú logikával követő állomásai.

Itt tartunk.

Értem, hogy miért?

Valamennyire.

De ez nem vigasztal

Mert ha cigány testvérem („...*téged is megöllek, testvérem!*”) rámfogja a puskát, mit teszek? Puskát ragadok én is? Vagy odatartom a mellem, lőj? Vagy köszörögni kezdek az életemért? Egyiket sem tenném szívesen. Jobb lenne inkább szót érteni. Cigány testvéremmel, honfitársammal, tudom, *még* biztosan lehet. De *azokkal?*

Úristen, *azokkal* lehet szót érteni...

...Utóirat

A *Népszabadság* 2009. október 8-i számában, a 15. oldalon rövid cikk jelent meg „Rasszista romák vertek meg egy fiataalt?” címmel. Idézek belőle: Romák vertek meg egy magyar fiataalt Budapesten, a józsefvárosi Tavaszmező utcában. [...] A fiatal férfit durva beszólásokkal illették, majd amikor el akart futni, tizenöten körbevették és ütni kezdték. „Hogy mersz bejönni a mi utcánkba?”, „Megdöglesz”, ilyen és ehhez hasonló kijelentéseket kiabáltak. [...] A rendőrség öt büntetett előéletű támadót elfogott. A négy férfit és egy nőt közösség tagja ellni erőszakkal, vagyis rasszista bűncselekménnyel gyanúsítják.”

Elkezdődött?...

BARTHA JULIA

A szövegértés mint kulcskompetencia

Egy fejlesztőpedagógus szemével

Bevezető gondolatok

Megakadt a szemem a középkori héber könyvművészet egyik legszebb alkotása, a Misné Tóra¹ [lásd a 26. oldalon!] egyik lapján. Ez az oldal számomra a szövegértés kulcskompetencia-jellegét szimbolizálja: benne a mai kor pedagógiájának szövegértéssel kapcsolatos kérdései fogalmazódnak meg.

Hogyan?

Az 1180-ban, Kairóban befejezett kódex számos kéziratban terjedt. 14 könyvből áll, amelyek szövegei mellett a lapszéleken magyarázatok találhatóak – ezeket a kódexmásoló készítette. De a Misné Tóra szövegének értésével vagy végrehajtásával kapcsolatos nehézségekre maga a szerző nyújt megoldást. A IV. kötet utolsó levelein a műre vonatkozó, úgynevezett Responsák (válaszok) olvashatók (ennek egyik oldala a fenti kép). A kódexmásoló által készített lapszéli magyarázatok itt is megjelennek (különbözetű, többnyire ornamentális alakzatban).

Mi az üzenete a közel 1000 éves könyvnek?

– Természetesen nem az egyetemes kultúra, „csupán” saját témám, a szövegértés szempontjából.

A legfontosabbnak azt a tényt tartom, hogy a vallási tanok rendszeres összefoglalásával már maga a szerző sem elégedett meg: ezek megértését, alkalmazását magyarázatokkal kívánta segíteni. Ilyen jellegű további kiegészítéseket tett később a kódex másolója is – nyilván nem azzal a céllal, hogy még több munkája legyen. A kötetben leírt ismeretek

¹ Misné Tóra: Móse Májmúni (Maimonides) törvénykódexe – a bibliai, talmudi és Talmud utáni vallástörvények, életszabályok rendszeres összefoglalása, a középkori zsidóság egyetemes törvénykönyve (a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárának Keleti gyűjteményében). *Forrás*: GULYÁS, 2008.

hordereje megkövetelte, hogy minden olvasója ugyanúgy értelmezze őket, mindenki ugyanazt a tudást szerezzze meg velük.

Könnyen felismerhetjük korunknak az ismeretátadás pedagógiájára vonatkozó dilemmáját: Valóban a legegyszerűbb lenne a kész, már nyelviileg megformált ismereteket a nyelv segítségével átadni? Hiszen amiről tanulunk, azzal nem vagyunk közvetlen kapcsolatban, hanem csak annak nyelvi leírásával! „Világos, hogy ez a gondolkodásmód tökéletesen tükrözi a tudásközvetítés metaforájában rejlő elgondolást, a pedagógus fejéből vagy a leírt szövegekből a nyelv mint médium közvetítésével kerül át a tudás a tanuló ember fejébe.” (Nahalka, 2006:17.)

A másik fontos üzenet az elsőből következik. Ugyan miért rajzolódznak azok a bizonyos lapszéli jegyzetek különböző alakzatokba? A rajzot vonalak alkotják, a betűk viszont sorokba rendeződnek. Itt botlunk bele egy másik pedagógiai elképzelésbe: a szemléltetés pedagógiájába. „Ebben a pedagógiában a megismerési folyamatról alkotott kép lényege, hogy a tapasztalatainkból, a tanulás tárgyával való közvetlen kapcsolatok segítségével tanulunk. A közvetítők az ingerek. A látás, a hallás és a többi érzékelési folyamat játsszák a döntő szerepeket a tanulásban.” (Nahalka, 2006:17.)

A Misné Tóra lapjában tehát a következő, a pedagógiát is érintő állítások szimbólumát látom:

1. Az írott szöveg megértése, értelmezése számos bizonytalanságot hordoz annak eredeti szándékát, célját tekintve.

2. A képi megfogalmazás segíti a verbális kommunikációt.

Tanulmányomban ebből indulok ki: a csak az emberre jellemző nyelvi kommunikáció az egyik legjelentősebb eszközként funkcionál a tanulási-tanítási folyamatban. Anélkül, hogy az egyéb képességek-kompetenciák szerepét kisebbíteném, a szövegértést (történelmi dimenzióban is) szinte minden tudásunkra nyíló kapu döntő fontosságú kulcsának tartom – és itt a kulcs szót az informatika nyelvén használom: egy bonyolult, sok számjegyű kódot értek alatta.

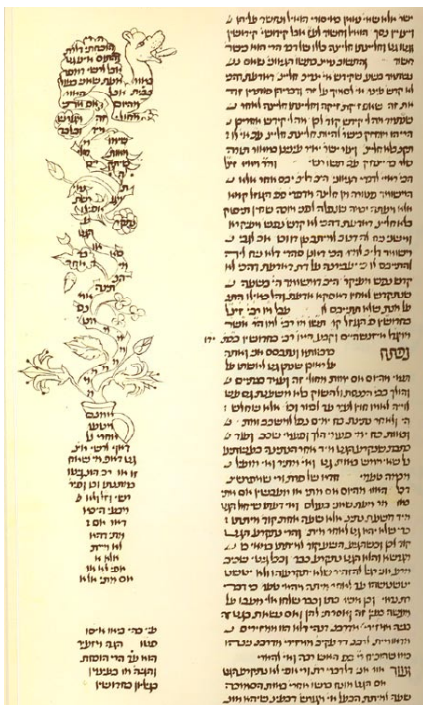
Munkám célja, hogy ezt a kódot „feltörjem”, és megkíséreljem bemutatni azokat az alkotóelemeit, amelyeknek ha mindegyike a „helyén van”, akkor a szövegértés megfelelően „működik” – ha viszont közülük akár egy is hibádzik, akkor nem az elvárt teljesítményt fogja eredményezni.

1. A szövegértés a pedagógia egyik legfontosabb fejlesztési területe

A szövegértés fejlesztése nem új keletű feladat; ízig-vérig a gyakorló pedagógus – minden pedagógus – kiemelt fejlesztési feladata, mi több, kiemelt nevelési-oktatási célja.

„Szövegek megértése, az olvasottak alkalmazása, továbbfejlesztése, újrafogalmazása, beillesztése korábbi tudáskeretünkbe a tanulási folyamat részének tekinthető, ha alapvető kulturális kompetenciaként értelmezzük, akkor a tanulás maga. Az írásbeliség használata a mai tudásszerzési tevékenységekben voltaképpen valamennyi tantárgyterület része, az olvasás lényegében tantárgyközi tevékenységnek tekinthető. Ez a tantárgyközi szemlélet és ennek gyakorlata, azaz a különböző tantárgyakban olvasásra, tanulásra felkínált szövegek értelmezése képes egyrészt világ- és valóságismereti koherenciateremtőként, másrészt a tanulási tevékenységek egyik szervezőjeként működni.” (Horváth, 2003)

A Nemzeti alaptanterv (NAT) az iskolai nevelés-oktatás kiemelt céljai között sorolja a kulcskompetenciák fejlesztését, közöttük első helyen szerepelteti az anyanyelvi kommunikációt, amely „magában foglalja a hallott és olvasott szöveg² értését és a szövegalkotást.” (NAT, III. rész) Ugyanitt hatodikként bukkan fel a „*hatékony, önálló tanulás*”, amely kompetencia – Horváth Zsuzsanna fent idézett gondolatmenete és saját nézetem szerint is – *nem szerezhető meg a szövegértés kompetenciájának hiányában*. Ezt támasztják alá a NAT-ban megfogalmazottak is: „Sok kompetencia részben fedi egymást, és egymásba fonódik: az egyikhez



A Misné Tóra egy lapja*

* Forrás: <http://www.grafomagazin.hu/photos/cikkek/Image/karacsonypedag/negyszaz.jpg>. (Letöltés: 2008. 08. 02.)

² A hivatkozott szakirodalmak többsége magától értendően az olvasott szöveg értéséről beszél, ez azonban nem szűkíti erre tanulmányom eredeti tárgykorét, amely végig a fogalom tágabb terjedelmére vonatkozik. [B. J.]

szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Hasonló egymásra építettség jellemzi a kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok viszonyát.” (Uo.)

A „kompetenciaalapú oktatás” szlogenje néhány éve robbant be a magyar közoktatásügybe, szétfeszítve az addig meglehetősen zárt, viszonylag szűknek mondható szakmai falait. A gyermekek megismerésén alapuló oktatás ugyanis, az egyéni sajátosságok figyelembevétele a tanítási-tanulási folyamatban nem ezzel, nem most kezdődött. Már a reformpedagógiákat (Celestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner – Waldorf stb.) követő alternatív, „gyermekközpontú” iskolák megjelenése előtt (Mészáros–Németh–Pukánszky, 2005; Németh–Skiera, 2003) is voltak a képességek fejlesztését hangsúlyozó nagy pedagógusaink. Kissé korábbra visszanyúlva említhetem Karácsony Sándor, Nagy László nevét (akiknek munkásságáról méltatlanul keveset tud az én nemzedékem), illetve – a teljesség igénye nélkül – Varga Tamásét vagy a még ma is küzdő Vekerdy Tamásét. Ezzel a rövid felsorolással csak jelezni kívánom, hogy a napjainkban zajló, az oktatás megújítását célzó folyamatok nem most indultak el, de most – talán – átütő erejűek lesznek.

A szövegértés mint kulcskompetencia fejlesztése a nevelés-oktatás céljai, feladatai között ma már minden szintű dokumentumban – törvényben, rendeletben, helyi tantervekben – a jelentőségének megfelelő helyet, szerepet kapja. Eredményességének mérése azonban korántsem örvendő túlzottan nagy hagyománynak, és még csak elvétve beszélhetünk arról, hogy a mérés eredménye beépülne a tanítási órákba, sőt módosítaná az ott folyó munkát. Éppen ezért üdvözölni lehet azt a tény, hogy maga a közoktatási törvény rendelkezik arról, mit kell tennie annak az iskolának, ahol a mérés, értékelés eredményei szerint a tanulók kompetenciaszintje „nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot”: *„Ha a felhívást követő harmadik évi országos mérés, értékelés eredménye szerint az iskola ismét nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot, a közoktatási feladatkörében eljáró oktatási hivatal felhívja a fenntartót, hogy három hónapon belül készítsen intézkedési tervet. A fenntartó az intézkedési terv elkészítéséhez az intézkedési tervben foglaltak végrehajtásához – jogszabályban meghatározottak szerint – pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény, szakértő vagy más szakmai szervezet közreműködését köteles igénybe venni.”* [99. § (7)]

Meggyőződésem, hogy a törvényben rögzített feladat magas szintű szakmai kompetenciát feltételez. A magától értetődő felelősségen túl ugyanis semmiképpen nem hagyható figyelmen kívül a jogi formula pedagógiai vonatkozása.

Mire gondolok itt? Arra a hangsúlytalannak ható kritériumra, amely az intézkedés elindítója: arra a bizonyos „jogszabályban meghatározott

minimumra”, aminek hallatára egy gyakorló pedagógust kirázhatja a hideg. Nem kell feltétlenül egy kistelepülés iskolájára gondolnia, és összehasonlítani az ott folyó munkát egy nagyvárosi „elit” iskoláéval! Hiszen erre gondoltak a jogszabály alkotói is: a minimumot a háttér tényezők figyelembevételével húzzák meg. Ennek ellenére nem egy kollégámat halottam elítélően nyilatkozni, mondván, hogy „a hozzáadott értéket bezzeg nem mutatják ki ezekkel a mérésekkel”.

Nos, ezzel a véleménnyel nem értek egyet. Az erre rászoruló iskola pedagógusainak olyan felkészült szakemberrel kell tudni együtt dolgozni, aki tisztában van a szövegértéshez szükséges képességek mibenlétével, alapos ismerője a zavarai hátterében meghúzódó problémáknak, és képes a fejlesztési lehetőségek feltérképezésére. Meggyőződésem, hogy a fejlesztőpedagógus van legjobban felvértezve erre a munkára.

Dolgozatomban ezt az állításomat szeretném bővebben kifejteni, bizonyítani. Fejlesztőpedagógusként szakközépiskolában dolgozom, így az országos mérés szempontjainak elemzése után a szövegértés fejlesztését tanulás-módszertani aspektusból közelítem meg, szem előtt tartva a vonatkozó szakirodalmak megközelítését is, amely többnyire a (pragmatikai, szemantikai és szintaktikai) szövegjellemzők valamelyikére irányul.

2. Az országos mérés szempontjai

2.1. Mit értünk/értsünk szövegértésen?

Gyakorló pedagógusok a különböző oktatási, illetve az oktatás tárgyával kapcsolatos dokumentumokban (tantervekben, tankönyvek módszertani útmutatóiban) többnyire ily módon találkoznak ezzel a fogalommal: „olvasás-szövegértés”. (Jobb esetben a kötőjel helyett vessző választja el a két szót.) Természetesen nem áll szándékomban tagadni az összefüggést, sem azt, hogy együttes szerepeltetésük adott esetben indokolt. Automatikus, állandó összetételük azonban korántsem az, és inkább a két dolog egybemოსását, azonosítását jelzi. Tükrözi azt a hagyományos, rutinszerű gyakorlatot, amely a szövegértést az olvasástanulás keretei közé szorítja, következőképpen a szövegértés fejlesztésének feladatát a tanítóhoz (magyartanárhoz) utasítja. Kirívó példája ennek a szaktanárok gyakran tapasztalható számonkérő attitűdje a – szerintük egyedül illetékes – kollégájukkal szemben.

Ebben egészen bizonyosan változást fog eredményezni a „kompetenciaalapú oktatás” szlogenje, illetve ami mögötte van: megváltoztak az oktatás céljai, feladatai, és más dimenzióba került a tanuló mint egyéni képességekkel bíró személyiség, de a pedagógus is, akire komoly szerepváltás vár.

Tehát mi is az a szövegértés? Mitől „kompetencia”? És mi a valódi kapcsolata az olvasással?

„Míg a szövegértés fogalmán a köztudatban továbbra is elsősorban az olvasási technika elsajátítását értik, hangsúlyozni szeretnénk, hogy a helyes olvasási technika elsajátítása csak része, egyik lépcsőfoka a kifinomult szövegértési képesség kialakulásának.

A szövegértés komplex fogalom, amely a szövegekkel folytatott párbeszédet, az olvasó tapasztalatainak integrálását, az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását is magában foglalja. A hazai és nemzetközi szakirodalom és kutatások nyomán [...] a szövegértést a következőképpen definiáljuk:

A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.” (Balázi és munkatársai, 2006:25)

A fenti meghatározás abból a kiadványból való, amely az országos kompetenciamérések szakmai tartalmát, háttérét elemzi, és amelyre ebben a fejezetben többször is támaszkodni fogok.

A szövegértés tehát a nyelvi szöveg megértésén túl még további két komplex tevékenységet jelent: a szöveg használatát és a szövegre való reflektálást.

Érdeemes megvizsgálni, mi bújlik meg a definíció mögött!

Horváth Zsuzsanna már idézett tanulmányában (Horváth, 2003) a szövegértés két fejlettségi szintjét határozza meg, és a következő elemekre bontja őket:

A szövegértés tárgya	A szövegértés szintje
Szövegegységek megértése a szövegösszefüggésben és a beszédhelyzetben	<i>Értelmező (interpretáló) olvasás</i> <ul style="list-style-type: none"> - Következtetés, sorok közötti olvasás, implikáció - Mögöttes jelentés, alkalmi jelentés, szövegjelentés feltárása - Ok-okozati viszonyok megértése - A szerkesztésmód, felépítés által közvetített jelentések megértése - Grammatikai referenciális eszközök szövegbeli funkciójának megértése - Hiányzó szavak kiderítése - Kulturális szokásokból fakadó implikációk megértése
Szövegegységek és a teljes szöveg más kontextusokkal együtt szemlélve: a szöveg más szövegek kontextusában	<i>Bíráló, kritikai olvasás</i> <ul style="list-style-type: none"> - Összehasonlítás mindennapi tapasztalatokkal, más olvasmányokkal, különböző forrású információkkal - Viszonyítás (például erkölcsi normákhoz, valósághoz, más korból, szerzőtől származó, más műfajú szövegekhez) - Tény és vélemény elkülönítése - A szerző és a téma viszonyának megértése (például annak megállapítása, hogy a szerző milyen álláspontot foglal el a témával kapcsolatban, milyen előfeltevésekkel közelíti meg a tárgyalat problémát)

2.2. A szövegértés és a tanulási tevékenység kapcsolata

Ezután a szerző felsorolja azokat a tevékenységeket, amelyeket a tanulók végeznek/végezhetnek szövegértési, szövegalkotási helyzetekben:

Források (példák)	Tevékenységek (példák)
<ul style="list-style-type: none"> – Nyomtatott és elektronikus (szöveg, források, például könyv, folyóirat, újság, internetes szöveg, CD, multimédia) – Verbális, akusztikus és vizuális információk (például állókép, mozgókép: dokumentumfilm, játékfilm, animáció; fotó, grafika, ábra, modell, makett, térkép) 	<ul style="list-style-type: none"> – Információk gyűjtése, együttes értelmezése, kritikus használata – Vázlat, kivonat, tartalmi összefoglaló készítése – Könyvtári kutatás, anyaggyűjtés – Források összevetése adott, illetve saját szempont alapján – Információk összehasonlítása, csoportosítása, rendszerezése – Ismeretterjesztő módszerek jellemzése (például modell, esettanulmány) – Beszámoló szóban és írásban, vizuális műfajban – Vizuális kommunikáció elemzése, kép értelmezése szóban, írásban – Információk áttekinthetővé, szemléletesé tétele – Elsődleges és másodlagos információforrások (például útirajz, útinapló, útleírás) összehasonlítása – Testbeszéd eszközeinek megfigyelése, értelmezése – Képnyelvi sajátosságok megfigyelése, értelmezése, összehasonlítása – Vitaindító, értékelés, állásfoglalás készítése – Bibliográfia összeállítása – Szókinccselemzés – például szaknyelvi szöveg értelmezése szinonimákkal – Verbális és vizuális információk összeállítása, szerkesztése – Összehasonlítás (adatoké, véleményeké, információké)

Látható, hogy mind a szövegértés elemei, mind pedig a vele kapcsolatos tevékenységek tárháza meglehetősen bőséges, pedig a felsorolások csupán példákkal illusztrálják, miként bontható ki a csontból a szövegértés velős definíciója – amennyiben azt a tanulás folyamatában vizsgáljuk meg.

A szerző pár évvel korábban (Horváth, 2000) 9. évfolyamos szakiskolások körében a tanulási nehézségek háttérben húzódó okokat vizsgálva megállapította, hogy azok az olvasásteljesítmény gyengesége mellett általános szövegértési problémákra vezethetők vissza. A megértés következő nehézségeit, tipikus hibáit gyűjtötte össze:

A szöveg egésze és részei közötti összefüggések átlátása

- A szöveg bekezdései közötti logikai kapcsolat megítélése.
- Az egyes bekezdések szerepe, funkciója a szöveg tematikus felépítésében.
- A szerzői kijelentések szövegbeli előzményének, bizonyításának feltárása.
- Megfigyelés és magyarázat összekapcsolása, ha az a szöveg különböző bekezdéseiben található.

Az információkereső, szelektív olvasás

- A szöveg különböző bekezdéseiben, mondataiban lévő tények, információk összegzése.
- Felsorolás információinak elkülönítése, rangsorba állítása, kiegészítése.
- Grafikon összefüggéseiben való tájékozódás.
- Tények, adatok pontos azonosítása visszakereséssel.

Következtetés, oksági viszonyok azonosítása

- Kijelentés indoklásának pontos azonosítása.
- Ok-okozati viszony pontos azonosítása, többemű összefüggérendszerben az oksági viszony megértése.
- Adatsor összefüggéseinek továbbgondolása, események bekövetkezésének becslése meglévő adatok alapján.
- Adott magatartás és a bemutatott életkörülmények közötti összefüggés megértése.
- Definíció, fogalom alkalmazása, érvényességének megítélése példaként adott helyzetekben.
- Kijelentés igazságtartalmának összevetése a szöveggel (adatokkal, közlésekkel).
- Mondatrekonstrukció „Azért..., mert” szerkezetben.

Narratív szerkezetben való tájékozódás

- Az elbeszélő és a főhős megkülönböztetése.
- Gondolatok összehasonlítása, a közös tartalmi elemek megértése.
- A szerzői kijelentéssel ellenkező álláspont megértése.
- A szerzői álláspont megértése, elkülönítése az elbeszéléstől.
- A szereplők megnyilvánulásainak elkülönítése.
- A szerzői kijelentés indoklása közötti eligazodás.
- Szinonimák, metaforikus kifejezések megértése.
- A történet jelentésének összegzése.
- A szöveg kommunikációs céljának megítélése.

Ha összevetjük a szövegértési helyzetekben végzett tevékenységeket és a tanulási nehézségekkel küzdő diákok tipikus hibáit, látjuk, hogy egy és ugyanarról a dologról van szó. Nem lehet tehát elkülönülten kezelnie a pedagógusnak – legyen bármilyen szakos, tanítson bármely évfolyamon – a szövegértési és a tanulási képességek fejlesztését!

Hogy ezek miként függenek össze, arról a következő fejezetben lesz szó. Most nézzük meg, hogy az országos kompetenciamérés mit és hogyan mér a bemutatott tevékenységekben megnyilvánuló képességekből!

2.3. Az országos kompetenciamérés tartalmi kerete

„A szövegértési feladatok a szövegértést tantárgyközi kulturális kompetenciának tekintik, így a mindennapi életből vett szövegekben szereplő tények, összefüggések feltárását, problémák, helyzetek megoldását várják el a tanulóktól.

A tesztek elbeszéléseket, regényrészleteket, ismeretterjesztő szövegeket, újságcikkeket, hirdetések és szokványos táblázatokat tartalmaznak.

A tanulóknak a különböző információhordozókhoz kapcsolódó kérdések megválaszolásakor a szövegek átfogó értelmezésén túl különböző műveleteket kell végrehajtaniuk. Ezek közé egészen egyszerű és komplex műveletek is tartoznak a konkrét információ visszakeresésétől az egyes szövegelemek funkciójának meghatározásán át a szöveg megformáltságára való reflektálásig.” (Balázsi és munkatársai, 2006:25.)

2.4. A teszt összeállításának szempontjai

- a) Szövegtípusok (Elbeszélő, magyarázó, dokumentum stb.)
- b) Gondolkodási műveletek (Információ-visszakeresés, kapcsolatok és összefüggések felismerése, értelmezés)
- c) A tanulói háttértudás szerepe a feladatok megoldásában (tárgyi ismeretek, tudás, megszokott olvasási stratégiák, egyéni jellemzők, önismereti tényezők stb.)
- d) A feladatok típusa
- e) A különböző típusú szövegek és feladatok aránya.

A szövegértés itt bemutatott pedagógiai megközelítését végiggondolva óhatatlanul fölmerül a kérdés: vajon mi az oka annak, hogy bár a célzott szövegértési helyzetekben tudatosan alkalmazzuk, gyakoroltatjuk mindezeket a tevékenységeket, a szövegértés mint kompetencia mérésének országos szintű eredményei mégsem tölthetnek el senkit elégedettséggel, sőt...?

Választ adni erre a kérdésre nem egyszerű; láthattuk, hogy amennyire összetett a szövegértés fogalma, annyira összetett képességrendszer igényel. Véleményem szerint a fejlesztés kérdéskörének helyes megközelítése ezeknek a képességeknek a mibenlétében keresendő, azaz az eredményes fejlesztés lehetőségeinek felismeréséhez tisztában kell lennünk fejlődésükkel és működésükkel.

Pusztán a témára való tekintettel nem foglalkozom sem a szociokulturális háttérből fakadó, sem a különböző sérülésekből adódó speciális területekkel.

3. A szövegértéshez szükséges képességek a fejlődés- és kognitív-pszichológia tükrében

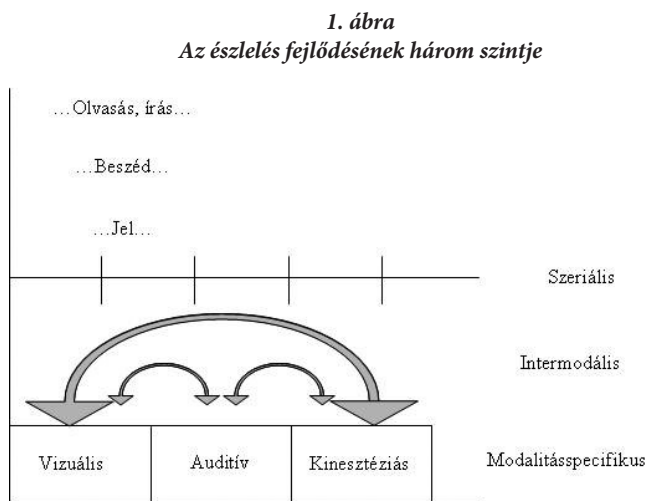
Ha a 2. fejezetben bemutatott szövegértési elemeket összehasonlítjuk a kognitív (megismerési) képességekkel, különbséget nemigen találunk bennük. Ez ugyan nem meglepő megállapítás: a szövegértés lényegéből magától értetődően következik. Az viszont talán nem annyira, hogy vajon mitől lesznek képesek tanulóink információkat gyűjteni, megérteni, elemezni, összehasonlítani, ok-okozati összefüggéseket feltárni (és így tovább)?

Ennek megértéséhez vissza kell nyúlni a fejlődépszichológiai folyamatokhoz; a jel-, illetve a kommunikációs rendszer, később az olvasás és írás megtanulásának alappilléreihez.

3.1. Azok a bizonyos részképességek...

3.1.1. Az észlelés fejlődése

Az Affolter-modell (1972, in: Sedlak–Sindelar, é. n., 12.) szemlélteti az észlelés fejlődésének három szintjét:



Az első, úgynevezett modalitás-specifikus szinten a vizuális, az auditív és a taktilis-kinesztéziás információ feldolgozása elkülönítetten zajlik. A második az intermodális szint, amikor a különböző észlelési területekről származó információk összekapcsolódnak. Végül a szeriális integráció szakaszában történik az információk sorrendjének felfogása, a szeriális szempontú feldolgozás, valamint a sorrend fenntartása.

3.1.2. A reprezentációs modell

Az észlelési folyamat még nem tanulás. „Az új tudás létrejöttének fontos eleme az új tapasztalat, de nem kevésbé fontos a meglévő tudás újrendezése gondolkodás, illetve gyakorlás révén. Az egyszerű információfelvétel nem feltétlenül jár tanulásal.

A tanulás során tartós tudást szerzünk meg, az új információt hosszú távú memóriánk raktározza el. [...] Az új információt megpróbáljuk kapcsolatba hozni már korábban rögzített ismereteinkkel, és azok segítségével értelmezni – Piaget kifejezését használva: asszimilálni – őket. Úgy tűnik, ez a kapcsolat kialakítás a régi és az új tudás között a tartós emlényomok kialakításának központi mozzanata. [...]

A tanulás továbbá valamiképpen fejlődés: csak akkor beszélünk tanulásról, ha hatása elősegíti, hatékonyabbá teszi a környezethez való alkalmazkodásunkat. A tanulás az elmében bekövetkező adaptív változás. [...]” (Knausz, 2001)

A tudás és az alkalmazkodás kapcsolatában Jerome S. Bruner mindekelőtt a külvilág belső reprezentációjának fontosságát emeli ki. Reprezentációs elmélete szerint három alapformát különböztethetünk meg:

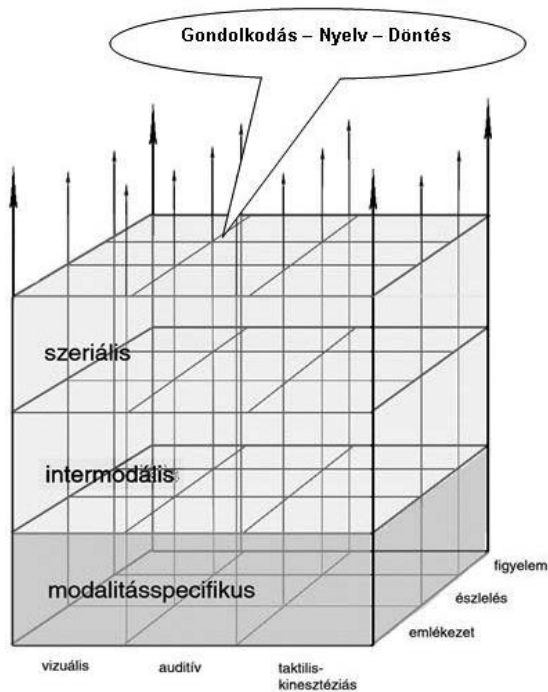
- *Cselekvéses* (enaktív) reprezentáció. A külvilág tárgyait azokkal a mozgásokkal képezzük le, amelyek hozzájuk kapcsolódnak (például a biciklizni tudás a kerékpár egyfajta reprezentációja az elmében).
- *Képi* (ikonikus) reprezentáció. Megfelel a képzeteknek (elsősorban nyilván a vizuális modalitásban).
- *Szimbolikus* reprezentáció. Megfelel a fogalmi (propozicionális) reprezentációnak.

Bruner modellje nem egyszerűen a reprezentáció három formája, hanem három – a gyermek fejlődése során – egymásra épülő szint. A gyermek először cselekvései révén ismeri meg a tárgyakat (a tárgy az, amit kezdeni lehet vele), és egy következő szinten alakul ki egy képi modell benne a tárgyról, amelyet akkor is fel tud idézni, amikor a tárgy nincs jelen. A fejlődés azzal folytatódik, hogy kialakul a szimbolikus kód, amely a külvilág belső leképezésének minden korábbinál gazdagabb és rugalmasabb lehetőségeit nyitja meg.

3.1.3. Út a tanulási nehézségek-zavarok feltérképezéséhez

Brigitte Sindelar a tanulási zavarok okait kutatva az alábbi szerkezetben összekapcsolta a kognitív- és fejlődépszichológiai alapjelenségeket, amely lehetőséget ad a részképességek harmonikus vagy zavart működésének mint összefüggő, komplex rendszernek a magyarázatára:

2. ábra
A részképességek komplex rendszere
(Sedlak-Sindelar, é. n., 13.)



(Saját kiegészítés. Forrás: Pléh, 2004)

A legalsó szinten egymást keresztező struktúrában található a kogníció három alappillére, valamint a percepció modalitásspecifikus szintje a három alapvető észlelési formával. A rácsszerkezeten felfelé haladva ugyanígy megtaláljuk a 2–3. fejlődési szintet a megismerési képességek három alappilléreivel. Ezekre épülve fejlődnek a magasabb megismerési képességek: a gondolkodás, szoros kapcsolatban a nyelvvel, illetve a döntés.

A gondolkodás és a tanulás fejlődését Sindelar egy fához hasonlítja, amelynek gyökereit és törzsét adja a fenti ábrával reprezentált figyelem, észlelés-érzékelés, tárolás folyamatai, koronája pedig jelenti a kifejlett, komplex készségeket, képességeket.

A szövegértés fejlesztése szempontjából azért van ennek a modellnek nagy jelentősége, mert ha tudjuk, hogy „a fa harmonikus és stabil küllemét, az időjárás viszontagságaival szembeni ellenállását a gyökérzet és a törzs befolyásolja”, akkor azt is tudjuk: „egy ember a képességeit, a tanultakat oly módon, annyira tudja érvényesíteni, amennyire ezt az élete első szakaszában szerzett alapok lehetővé teszik.” (Sedlak-Sindelar, 15. o.)

3.2. Korosztályi különbségek a kompetenciamérésben

A fejlődés tényét az országos kompetenciamérés a következőképpen veszi figyelembe: „A kompetenciavizsgálatban felmért mindhárom évfolyam hátrápontnak tekinthető a szövegértési képesség alakulásában, fejlődésében. Míg a hatodik évfolyamos tanulók körében (a 11–12 éves korosztályban) elsősorban az alapvető szövegértési műveletek elsajátítása mellett azok bővítésén és alkalmazásán van a hangsúly, addig a tizedik évfolyamosok esetében (a 15–16 éves korosztályban) már elvárás, hogy szövegértési képességeiket minél szélesebb körben alkalmazzák a különféle szituációkban. A 8. évfolyam – az általános iskola lezárásaként – átmenetet képez az alapelő középiskola oktatás között.” (Balázi és munkatársai, 2006:25)

A fenti szempontok érvényesítését a szövegértési feladatokban az 1–3. táblázat szemlélteti. (Balázi és munkatársai, 2006:29) Ezekből kiderül, hogy a művelet típusok a három korosztályban ugyanazok, és arányaik csak a 10. évfolyamon változnak némiképpen úgy, hogy az értelmezést igénylő feladatok aránya csökken az információ visszakeresése, illetve az összefüggések felismerése javára. Az egyes művelet típusokon belül a különböző szövegtípusokon elvégzendő feladatok milyensége kis mértékben változik, szintén csak az arányaikban.

1. TÁBLÁZAT

A szövegtípusok és a művelet típusok javasolt aránya a 6. évfolyamos tesztben

Művelet típusok Szövegtípusok	Információ- vissza- keresés (%)	Kapcsolatok, összefüggések felismerése (%)	Értelmezés (%)	A szöveg- típusok aránya (%)
Elbeszélő	12	12	16	40
Magyarázó	9	9	12	30
Dokumentum	9	9	12	30
A művelet típusok aránya	30	30	40	100

2. TÁBLÁZAT

A szövegtípusok és a művelet típusok javasolt aránya a 8. évfolyamos tesztben

Művelet típusok Szövegtípusok	Információ- vissza- keresés (%)	Kapcsolatok, összefüggések felismerése (%)	Értelme- zés (%)	A szöveg- típusok aránya (%)
Elbeszélő	10	10	14	40
Magyarázó	10	10	13	30
Dokumentum	10	10	13	30
A művelet típusok aránya	30	30	40	100

3. TÁBLÁZAT

A szövegtípusok és a műveletípusok javasolt aránya a 10. évfolyamos tesztnben

Műveletípusok Szövegtípusok	Információ- vissza-keresés (%)	Kapcsolatok, összefüggések felismerése (%)	Értelme- zés (%)	A szöveg- típusok aránya (%)
Elbeszélő	10	10	10	40
Magyarázó	10	10	13	30
Dokumentum	13	12	12	30
A műveletípusok aránya	33	32	35	100

3.3. A középiskolás korosztály kognitív képességeiről

A fejezet elején egy problémát vettem föl, amelynek lényege az volt, hogy milyen fejlesztési stratégiát alkalmazzon a pedagógus akkor (és persze elsőként a korosztályok tipikus, általánosan meghatározott fejlettségi különbözőségeit figyelembe véve), ha tanítványa(i) nem az elvárt szinten képes(ek) ebben a három műveletípusban – vagy akár csak az egyikében – teljesíteni.

A részképességek zavart működésével, azok fejlesztésével a fejlesztőpedagógia foglalkozik. Ennek a szakterületnek legfontosabb alapvetése, hogy a fejlesztés hatékonysága legfőképpen a korai felismeréstől (diagnózis) és a minél hamarabbi beavatkozástól függ (Martonné, 2002).

Mivel jómagam a szakközépiskolások szövegértésének fejlesztésével foglalkozom, joggal lehet kételkedve tekinteni az eddigi elemzésre: Hol vagyunk már az alappilléreket jelentő részképességektől? Az általános iskolát befejezve ezek már egy igazán kialakult, kifejlődött rendszert jelentenek, amire a magasabb szintű gondolkodásnak kell ráépülnie!

A fejlődéslélektan szerint ebben a korban megszűnik a konkrét gondolkodás valóságához tapadása. Nincs szükségük arra, hogy tárgyakon, illetve azok elképzelésével végezze el a műveleteket (Salamon, 1994).

A pubertás elsajátítja azt a képességet, hogy egy problémán belül minden logikai kapcsolatot végiggondoljon. Már érdeklődik az elvont eszmék és magának a gondolkodásnak a folyamatai iránt. Ez a formális műveleti gondolkodás. (Piaget, 1970:72)

A műveletek végzése ítéletekkel történik. Az eddigi külső cselekvések, illetve azok korábbi szükségszerű elképzelése most már belsővé válik, interiorizálódik.

Az új gondolkodási képződmények egyik lényeges jegye a hipotézisek megjelenítése. A hipotetikus gondolkodás deduktív jellegű. A dedukció nem az észlelt valóságra vonatkozik, hanem a kijelentésekre, ítéletekre. Ezáltal kialakul az absztrakt logikai gondolkodás.

A fogalmi gondolkodás a beszédben kifejeződő és a beszéd (hang nélküli) bonyolult formáinak működését feltételezi.

Az absztrakt-fogalmi gondolkodás már a fejlett beszédben kifejeződő, valóban lényeges jegyeket magában foglaló általánosítást tartalmazza. (Salamon, 1994)

Fontos tudni azt is, hogy ez a gondolkodás vajon mekkora szókészlettel tud operálni. A magyar nyelv szókészletét 800 ezer – 1 millió szóra teszik. Az általános iskolába lépéskor 3000-es szókinccsel számolunk. Feltételezhető, hogy 14–15 éves korra 8–10 ezer szavas passzív szókészlettel lehet számolni. Természetesen az aktív szókészlet ennél kevesebb. (Büky, 1982)

A nyelvi fejlettség egyéb kritériumait tartalmi bősége miatt csak felsorolásszerűen jelzem:

- specializált nyelvi funkciók: nyelvi fordulatok, frazeológiai elemek ismerete és használata;
- a szituációhoz alkalmazkodó beszéd;
- a terminológiák helyes használata;
- a mondatok és szövegek sajátosságainak, szerkezetének ismerete.

Az országos mérési eredmények és a pedagógusok mindennapi tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy egyáltalán nem elhanyagolható azoknak a középiskolásoknak a száma, akik ép intellektus mellett, a 8 osztály sikeres elvégzése után nem azt a szövegértési teljesítményt nyújtják, ami a fejlődés-lélektani kutatások alapján elvárható lenne, s ami biztosíthatná számukra az önálló tanulás eredményességét. Ennek elsődleges oka a gondolkodás és a nyelv nem megfelelő fejlettsége, amelynek hátterében természetesen a különböző képességek gyengesége mellett számos más tényező is szerepet játszik-játszhat.

Nem mindegy, hogy kiket értünk a középiskolások gyűjtőfogalma alatt. Hiszen közismert, hogy a gimnáziumi oktatásnak-képzésnek egészen más gondokkal kell szembenéznük, mint például a szakiskoláknak. [Ebből a szempontból is elgondolkodtató, hogy még az első nagy „szűrő” – a középiskola-választás – sem válogatja ki csalhatatlan biztonsággal a szövegértési nehézségekkel küzdők népes táborát.]

3.4. Következtetés

A fejlődés-lélektan és a kognitívpszichológia által feltárt, fentebb bemutatott eredményei mellé ha a „kompetenciaalapú” oktatás célját és feladatát hozzárendelem, egyértelműen kirajzolódik a szövegértés-fejlesztés legalapvetőbb feltétele, amely megegyezik Sindelar alapvetésével, azaz „akkor lehet hatékonyan segíteni, ha ezt az okoknál kezdjük”. (Sedlak–Sindelar, 18. o.)

Ugyanezt fogalmazza meg Knausz Imre (2001) is a bruneri modell értékelésével kapcsolatban: „Alighanem helytelen volna Bruner egyes szintjeit életkori szakaszokhoz kötni. Sokkal inkább arról van szó, hogy a tudás különböző területein különböző időkben járjuk végig ezt az utat, és abból, hogy valaki tud beszélni, még nem következik, hogy minden területen a megismerés szimbolikus formái működnék nála a leghatékonyabban. Az iskolai oktatás alapvetően a szimbolikus kód használatán alapul. Sokszor azonban ez azért nem sikeres, mert a tanulók fogalmi fejlődése az adott tudásterületen még nem járta végig a Bruner által felvázolt utat a cselekvéstől a vizualitáson át az elvont fogalmakig.”

Mivel a szövegértést mint kulcskompetenciát alkotó képességrendszer számos elemét megtaláljuk a tanulási képességek rendszerében is, így ezek fejlesztése várhatóan az oly kívánatos szövegértésbeli fejlődést fogja eredményezni.

IRODALOM

- BALÁZSI ILDIKÓ – FELVÉGI EMESE – RÁBAINÉ SZABÓ ANNAMÁRIA – SZEPESI ILDIKÓ: *Országos kompetenciamérés. 2006. Tartalmi keret.* Budapest: suliNova Kht. 2006.
- BÜKY BÉLA: Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky Béla (szerk.): *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés.* Budapest: Tankönyvkiadó. 1984.
- GULYÁS JENŐ ISTVÁN: *A Májmúni kódex.* In: *Grafomagazin*, 2008/1/6.
- HORVÁTH ZSUZSANNA: A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban. In: *Pedagógiai rendszerek fejlesztése. Integrált természetismeret-oktatás.* Az Országos Közoktatási Intézet on-line kiadványa. 2003. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=testveri-Horvath-szovegertes>. Letöltés: 2008. 06. 12.)
- HORVÁTH ZSUZSANNA: 9. évfolyamos tanulók tanulási problémái a szakképző iskolákban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. október.
- KNAUSZ IMRE: *A tanítás mestersége.* Egyetemi jegyzet. Magyar Elektronikus Könyvtár. 2001. A tanulás: 3–25. (<http://mek.oszk.hu/01800/01817/#>; Letöltés: 2005. 04. 21.)
- MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA (szerk.): *Fejlesztő pedagógia.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2002.
- Megismerő funkciókat fejlesztő program.* A Megismerőképességeket Fejlesztő Stúdió munkaanyaga, 1998.
- Melléklet a 202/2007. (VII.13) Korm. rendelethez. Melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelethez – Nemzeti alaptanterv*
- MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA: *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest: Osiris Kiadó. 2005.
- NAHALKA ISTVÁN: A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás.* Bölcsész Konzorcium, 2006
- NÉMETH ANDRÁS – EHRENHARD SKIERA: *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 2003.
- OROSZLÁNY PÉTER: *Könyv a tanulásról.* Budapest: AKG. 1994.
- PIAGET, JEAN: *Válogatott tanulmányok.* Budapest: Gondolat. 1970.

PLÉH CSABA: *Kognitív pszichológia*. (Szócikk) In: Magyar virtuális enciklopédia. MTA, 2004. (http://enc.phil-inst.hu/1enciklopedia/fogalmi/pszich_kog/kognitivpszi.htm. Letöltés: 2008. 07. 29.)

SALAMON JENŐ: *A megismerő tevékenység fejlődéslélektana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1994. 138–146.

SEDLAK, FRANZ – SINDELAR, BRIGITTE: „*De jó, már én is tudom!*” Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. é. n.

Pályakezdő pedagógusok a 21. század elején

Bevezetés

Kutatásunk¹ témája egy olyan diplomás népesség vizsgálata, amely kutatásunk idején még csak diploma-várományos volt, de ma már a pályakezdők egyik szociológiailag jól megragadható rétegét alkotja, a fiatal pedagógus-diplomásokét. Az elemzés alapját egy kérdőíves felmérés nyújtja, melyet az Oktatáskutató Intézet 2002 elején végzett el Lukács Péter vezetésével. E kutatás elsődleges célja az volt, hogy végzős pedagógushallgatók véleményét kérdezze le a pedagógusképzés színvonaláról, de ezen kívül számos olyan adat is összegyűlt, melyek e népesség társadalmi összetételének elemzéséhez felhasználható. A felmérés egy ezerfős, a nemek megoszlása és a pedagógusképzés két fő intézménytípusa tekintetében reprezentatív (8%-os) minta alapján készült, amelyben – technikai okoknál fogva – a kisebb településeken működő tanítóképző intézetek alulreprezentáltak. (Konkrétan: a kutatás az óvodapedagógusokra nem terjedt ki.)

A vizsgált népességen belül több alcsoport létrehozása is lehetséges. Egy elsődleges felosztás végbemehet az intézményesen is elkülönülő és a képzettség megnevezésében jelölt „tanító”, „általános iskolai tanár” (ettől kezdve csak „tanár”) és „középiskolai tanár” kategóriák mentén. E három alcsoport közül kettő a főiskolai tanító- és tanárképzésben résztvevőket, míg a harmadik a különböző egyetemeken képzett tanárokat reprezentálja.

Ugyanakkor közismert, hogy a pedagógusszakosok között számosan nem pedagógusi pályára készülnek. Egy kérdésre („Végzés után szeretne-e tanítani?”) kapott válaszokból tudjuk, hogy az ezredfordulón egyetemet végző pedagógusjelöltek 42,2%-a, a tanárképző főiskolákra járók 38,4%-a,

¹ A tanulmány a *Tanárok a 2002/2003-s tanévben* c. tanulmányon alapszik, mely az *Educatio* 2002/2. számában jelent meg.

a tanítóképzősök 25,7%-a nem szándékozott tanítani, vagy még nem döntött róla. Ez – különösen a főiskolai pedagógusi diplomák alacsony munkapiaci értékét figyelembe véve – igen meglepő adat, de máris akad egy kézenfekvő magyarázat rá: a felmérés eredményei azt mutatják, hogy mind a tanítók, mind a tanárok mintegy háromnegyede a diploma megszerzése után tovább szeretne tanulni, még hozzá túlnyomó többségük egy magasabb szintű oktatási intézményben. Ez arra enged következtetni, hogy a főiskolások nem kis hányada csak kényszerből tanul az alacsonyabb rangú intézményben, vagy ahogy a köznyelv e jelenséget leírja, „ugródeszkának” használja az adott felsőfokú iskolát, s mindenképpen arra törekszik, hogy a jövőben egy „piacképebb” végzettségre tegyen szert.

Többek között ez indokolta, hogy a teljes pedagógushallgatói népeségről leválasszuk mindazokat, akik pedagógusként szeretnének elhelyezkedni, és csak az ő társadalmi háttérüket vizsgálva vonjunk le következtetéseket arra nézve, hogy mi fogja jellemezni a 2002/2003-as tanévben pályakezdő pedagógus-nemzedéket.

Az egyetemi népesség kettéválasztásával további kérdések megválaszolására is lehetőség nyílhat. Az egyik kérdés az, hogy vajon az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok rétege – a középiskola általános-sá válásával párhuzamosan – valóban „összecsúszik-e”, ahogyan azt a pedagógusszakma egységesedését állítók gondolják, vagy pedig élesek maradnak a „kontúrok”, és kimutatható lesz egy presztízsrangsor a tanítók és tanárok, illetve a közoktatás két különböző szintjén működő tanárság között. A másik kérdés, amire ezzel a kategorizálással ugyancsak választ várunk, hogy a nem tanárnak készülők alkotják-e az „elitebb csoport”-ját az egyetemi pedagógusképzősöknek. Ha ugyanis az előbbi csoport társadalmi mutatói a jobbak, akkor a BTK-k és TTK-k előnyös társadalmi összetétele nem fog szükségképpen kihatni a leendő középiskolai tanárok társadalmi összetételére; amennyiben azonban az utóbbié, úgy az egyetemek előnyös társadalmi összetétele kihat majd a jövő középiskolai tanárnépességére, és ezzel hozzájárul a középiskolai tanárság rangjának megőrzéséhez. A második opció vizsgálatára jelen tanulmányunkban, helyhiány miatt, nem fogunk kitérni, hanem az előzőhöz kapcsolódva fogalmazunk meg egy tézist, s a továbbiakban lényegében csak ennek igazolására tennénk kísérletet.

E tézis a következőképpen hangzik: ha sikerül bizonyítanunk, hogy a fent említett három pedagógusszakma „rangsort” alkot, akkor ebből megjósolható, hogy a következő évtized pedagógustársadalmának alcsoportjai differenciáltak maradnak, míg ellenkező esetben ez a differenciáltság eltűnik.

Először is a vizsgált népesség általunk kiválasztott almintáját (pedagógusnak készülők) szeretnénk néhány általános demográfiai mutató

(kor, nem, iskolatípus) segítségével jellemezni, majd ezen elemzésekből néhány olyan alapvető összefüggést leírni, amelyek a pedagógus-rangsor meglétére vonatkozó munkahipotézisünket alátámasztják.

A vizsgált népesség általános jellemzése

Mint ez az első táblázat kormegoszlás-adataiból is kitűnik, a megkérdezett tanárszakosok 4. illetve 5. éves, végzős hallgatók voltak. A főiskolások 21–23 évesek, az egyetemisták 1–2 évvel idősebbek, tehát a vizsgált népességről elmondható, hogy korban megfelel a „fiatal pályakezdő diplomások” ideáltipikus csoportjának. Ezen a mintán látszólag nem tükröződik a felsőoktatás tömegesedésének egyik megfigyelt hatása, a diplomaszerezés elhúzódása. Nem így két másik tömegjelenség, amire még visszatérünk, a „diploma-felhalmozás” illetve a „többlepcsős továbbtanulás”.

1. TÁBLÁZAT

A pedagógusnak készülő végzős pedagógushallgatók születési és nemek szerinti mutatói (2001/2002-es tanév)

	Átlag születési év	Férfiai aránya	Összesen (N)	Arányuk az almintában
Tanítók	1978,4615	7,7%	52	8,5%
Tanárok	1978,7393	25,6%	234	38,9%
Középiskolai tanárok	1976,8987	38,0%	316	52,5%
A teljes almintában	1977,7492	30,6%	602	100%

Közhelynek számít, hogy a pedagóguspálya – történetileg az alsóbb szintekről felfelé terjedő módon – jelentős mértékben elnőiesedett. Ezt jól tükrözik az 1. táblázat adatai is. A férfi arányesedési mutatóiból kitűnik, hogy *minél magasabb presztízssű végzettséget ad egy pedagógusképző intézmény, annál valószínűbb, hogy az érettségizettek köréből fiúk választják az adott intézményt.* A férfiak alulreprezentációja így a tanítóképzőkben a legjellemzőbb. A férfi hallgatók az általunk elemzett mintában a pedagógushallgatók mintegy egyharmadát tették ki. Ez előre jelzi, hogy a nemek megoszlása tekintetében nem várható gyökeres változás a kétezres évek elején sem, a női dominancia az adott szakma társadalmi megítélésétől függően kisebb vagy nagyobb mértékben jellemző marad.

A Nagy Mária által vezetett 1996-os pedagógus-felmérésből úgy tűnik, mintha a pedagógusszakma elnőiesedése megállt volna, s a jövőben reális esély lenne a nemi arányok kiegyenlítődére. A vizsgált pedagógusnépességben a férfiak részaránya a három legfiatalabb korcsoportban növekvő sort alkot (20,5% – 22,8% – 24,3%), mely tendenciát a fenti táblázatban szereplő arányszámok is alátámasztani látszanak: a pályakezdők esetében a férfiak aránya több mint 30%, ami az 1996-os pedagógusmin-

tához képest (átlag 24,8%) újabb emelkedést mutat. A pedagógusjelöltek körében végzett kutatások ugyanakkor azt is igazolták, hogy ebben a mintában nem elég megbízható mutatószám ez a 30,6%. Már korábban közzétettük a nem tanárnak készülők arányait, akik között a férfiak – mindkét felsőoktatási szinten – erősen felülreprezentáltak (kétszer annyi férfi nyilatkozta, hogy nem tanári pályára készül, mint nő). Ez a körülmény mindenképp óvatos jóslásokra int. A pedagógusszakmákban a férfiutánpótlás-nehezégei valószínűleg addig nem lesznek megoldhatók, amíg a tanári munka társadalmi presztízse lényegesen nem javul.

Az almintában szereplő három hallgatói csoport közül a tanítóké szemmel láthatólag nagyon alacsony, ami korlátozhatja a velük kapcsolatban tett megállapítások érvényét. A felmérésből kimaradt tanítóképző intézmények többnyire kisebb városokban vannak, mint a mintába felvettek, így valószínűleg bevonásuk a tanítók és a tanárok között kimutatható különbségeket csak mélyítené, azoknak nem mondana ellent. Ezért a mintát alkalmasnak ítéltük a három alcsoport összehasonlító elemzésére.

A következőkben először néhány olyan alapvető társadalmi háttérváltozót vizsgálunk meg, melyek – feltevésünk szerint – összefüggésben állnak a pedagógushallgatók társadalmi rétegzettségével: ezek 1. az apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, 2. a lakóhely és középiskola presztízse és 3. a szekularizáció jelzései.

A pedagógusjelölt-csoportok társadalmi háttérváltozói

Előzetes tapasztalatokra támaszkodva feltevésünk az volt, hogy az apák és anyák iskolai végzettsége kihatással lesz a pedagógusképző intézmény megválasztására. Csákó Mihály 1998-as érettségizettekre vonatkozó (kvázi) teljes körű felvétele alapján tudjuk, hogy a felvettek körében ez az összefüggés mind a két szülőre nézve igazolható, és a három intézménytípus (tanítóképző, tanárképző főiskola, egyetem) a szülők iskolázottsága tekintetében presztízssort alkot. Az általunk elemzett minta (tanárnak készülő végzős pedagógushallgatók) azonban már nem mutat ennyire tiszta jelzéseket: itt szemlélatomást érvényesül a társadalmi egyenlőtlenségek kutatásában gyakran megfigyelt jelenség, miszerint az apa iskolázottsága erősebb mutató, mint az anyáé. Ennek a különbségnek a magyarázatára hamarosan kitérünk.

A 2. táblázatban [lásd a következő oldalon!] felvett kategóriák nem önkényesek: számtalan kísérlet és ellenőrző számítás bizonyította (többféle módon kontrollált regresszió-elemzések), hogy az apa iskolai végzettsége e kategorizálás mellett hat ki a három pedagógusjelölt-réteg közötti különbségekre a legerősebben.

2. TÁBLÁZAT

Az apa/nevelőapa és anya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége a 2002-ben diplomázó pedagógusnak készülőök körében (%)

	APA / NEVELŐAPA ISKOLAI VÉGZETTSÉGE				ANYA / NEVELŐANYA ISKOLAI VÉGZETTSÉGE			
	Tanítók	Tanárok	Középiskolai tanárok	Átlag a teljes almintán	Tanítók	Tanárok	Középiskolai tanárok	Átlag a teljes almintán
Általános iskola Szakmunkás-képző	30,8	25,6	17,1	21,6	21,2	16,2	10,8	13,8
Szakközépiskola Gimnázium Technikum	46,2	44	31,3	37,5	42,3	53,8	43,7	47,5
Főiskola	9,6	19,2	19,0	18,3	30,8	22,2	27,8	25,9
Egyetem Egyetem után szerzett fokozat	13,5	11,1	32,6	22,6	5,8	7,7	17,7	12,8
Összesen N=	52	234	316		52	234	316	
%	8,6	38,9	52,5		8,6	38,9	52,5	

A táblázatban közölt adatok a szülők iskolai végzettségének megoszlását mutatják az egyes hallgatói csoportokban. Az ábrában grafikusán is megjelenített két törésvonal egyike – mind a szülők, mind a vizsgált hallgatói csoport vonatkozásában – a főiskola/egyetem-különállás mentén alakul ki: *az egyetemre járók társadalmi háttérében az egyetemet végzett szülők nagyon erősen, a főiskolát végzettek csak szerény mértékben, de felülreprezentáltak. Ez a diplomával nem rendelkező szülőkre nézve megfordul, és egy jelentős alulreprezentációt eredményez. Az egyetemekre és a főiskolákra járók közé – mondhatni – „egy fal emelkedik”, ami csak egy ponton törik meg: a főiskolai végzettségű szülők esetében.*

A pályakezdő tanárok társadalmi háttere a tanítókétól két szempontból különbözik: egyrészt az alacsony iskolai végzettségű szülők valamivel kisebb arányában, másrészt – és ez természetesen a döntő – a diplomás (jelentős részben főiskolai végzettségű) apák erős felülreprezentációjában. Ezt a különbséget az sem tudja nivellálni, hogy az alacsonyabb presztízssű tanítóképzős hallgatók körében nagyobb arányban fordulnak elő főiskolai diplomával rendelkező anyák, mint a tanárképzősöknél.

Itt feltehetjük egyrészt (ami természetesen még empirikus igazolásra szorul), hogy az anyák főiskolai végzettsége nagyon sok esetben tanítói és nem tanári diploma, ami a tanítóképzőkre járók diplomás szülői háttérét aránytalanul „feljavítja”. Továbbá, csak egy nagyobb mintán igazolható

hipotézisünk szerint, a szocialista időszakban jellegzetesebb párválasztási stratégiák, konkrétan a szakmunkás fiúk és érettségizett lányok, illetve szakközépiskolában érettségizett fiúk és tanítóképző főiskolát végzett lányok közötti házasságok, ugyancsak kihatottak a jövőendő tanítóság szülői iskolázottság-mutatóinak eltolódására.

Összességében tehát kijelenthetjük, hogy a szülők közül inkább az apák iskolai végzettsége az, ami összefügg a leendő pedagógustársadalom belső rétegzettségével. A kérdést, hogy mivel magyarázható az apák és anyák iskolázottságának hatásmechanizmusában tapasztalható eltérés, egyelőre még nyitva hagyjuk, tekintettel arra, hogy ennek megválaszolására nagyobb esetszámú adatbázisok elemzésére van szükség.

3. TÁBLÁZAT

A leendő pedagógusok területi és iskolai rekrutációja

	Lakóhely fejlettsége	Lakóhely fejlettsége (vidéki lakosoknál)	Lakóhely fejlettsége (kis településeknél)	Középiskola presztízse	Középiskola presztízse (vidéki lakosoknál)
Tanítók	21,4052	20,7388	13,6775	0,1334	0,1155
Tanárok	20,7831	21,0035	14,5827	0,1359	0,1256
Középiskolai tanárok	25,3151	24,4043	15,9605	0,2209	0,1771
Átlag az almintában	23,1329			0,1796	

A szülők iskolázottsága után most nézzük meg a pedagógushallgatók területi és iskolai rekrutációjára vonatkozó adatokat. (3. táblázat) Az első oszlop számsorai azt mutatják, hogy a különböző hallgatói csoportok átlagosan milyen fejlettségű településekről származnak. (Ez a változó egy településlistán alapul, ami az 1990-ben az adott településen lakó szellemi foglalkozásúak arányszámait tartalmazza.) A második oszlopban ugyanezeket az adatokat láthatjuk a Budapesten lakók kiszűrése után, majd a harmadik oszlopban csak a falvakra. A negyedik és ötödik oszlopok átlagokat tartalmazó adatai az ELTE (Csákó Mihály vezette) csaknem valamennyi végzős középiskolást tartalmazó adatbázisának felhasználásával készült. (A középiskolák presztízssorrendjének mutatója az egyetemet végzett apák aránya alapján készült, s ezt a 0 és 1 közötti számot rendeltük hozzá minden egyes mintatagunkhoz.)

A fenti számoszlopokból kiindulva a következő megállapításokat tehetjük:

1. A leendő középiskolai tanárok egyértelműen fejlettebb településekről rekrutálódnak, mint a tanárok és a tanítók. A tanítók és a tanárok közötti különbségek mértékét itt valószínűleg csökkenti az a körülmény, hogy a két nagyvárosi tanítóképzőnk uralja a mintát. Ha a budapesti diákokat egyáltalán nem vesszük figyelembe, teljes presztízssorrend áll elő,

amely még akkor is érvényes, ha kizárólag csak a falvak lakosságát vizsgáljuk. Ebből szemmel látható, hogy a leendő pedagógusok rétegzettségét tisztán területi egyenlőtlenségek által is indikált. Ezzel cáfolható az a vélekedés, mely szerint a földrajzi egyenlőtlenségek egyrészt a vidék/Budapest, másrészt a falu/város dichotómiával magyarázhatók. Itt szemlátó mást mélyebbek az összefüggések: *még a legkisebb települések esetében is összefügg a szellemi foglalkozásúak jelenléte egy adott településen az adott településről származók eloszlásával a rangosabb és kevésbé rangos pedagóguscsoportok között.*

2. A középiskolák presztízse a leendő tanítók/tanárok és középiskolai tanárok között fennálló éles iskolai háttérkülönbségekre magyarázatul szolgál. A középiskolai tanárnak készülők „erősebb” iskolákból rekrutálódnak, mint a jövőbeli tanítók és általános iskolai tanárok – a magasabb iskolai végzettségű réteg társadalmi reprodukciója már a középszintű oktatási intézmény megválasztásában (s természetesen nem kizárható, hogy már az ez alatti szinteken is) megalapozódik. S mindez nem áll összefüggésben a budapesti elit-gimnáziumokból érkezők felülreprezentációjával: ha a fővárosi középiskolákat kiszűrjük, csökken ugyan valamelyest a középiskolai és általános iskolai pedagógusjelöltek közötti távolság, de ez a rangorra semmilyen befolyással nincs. Sőt mi több, ha csak a vidéki lakosok középiskoláinak presztízskülönbségét vizsgáljuk, sokkal tisztábban jelenik meg a leendő tanítóság és tanárság szétválása is, amit (feltehetően) mintánk tanítókra érvényes egyoldalúsága sok helyütt elfed.

Az apák iskolázottságán kívül e két változó – a területi egyenlőtlenségek és a kibocsátó középiskolák presztízse – egymástól függetlenül hatnak ki arra, hogy a pedagógusszakma belső tagoltsága fennmaradjon. A kutatás eddigi eredményei alapján elmondható, hogy erőteljesebb a szeparációs mechanizmus az egyetemet és főiskolát végzett pedagógusjelöltek között, de már a felsőoktatási szférában szétnyílik az olló a jövő általános iskolai tanárságán belül is, társadalmilag legitimé téve a két szakma (tanítóság/tanárság) elkülönítését.

A 4. táblázat [lásd 48. oldal!] a vallásosság néhány jelzésének megoszlási adatait tartalmazza, melyek alapján a következő tanulságok szűrhetők le:

1. A pedagógusokat kibocsátó családok világnézeti helyzetéről kétféle adat áll rendelkezésünkre. Az első, hogy e családok közül melyek azok, amelyek a szekularizáció azon fokán állnak, hogy nem kereszteltették meg, illetve nem jegyeztették be gyermeküket semmilyen vallásba. A másik mutató a hittanra való beíratás illetve járatás, ami az elsőnél valószínűbb jelzése lehet a vallásos életvezetésnek. A gyermek be nem jegyeztetése a szekularizáció egyik legerősebb mutatójaként van számon tartva, amely

(közismerten) a társadalmi /iskolázottsági csoportok között egy nem lineáris rangsort hoz létre, hanem egy csonka U-formát ad ki. Nem csoda tehát – tekintve, hogy a leendő tanárság rétegzettségé az apák iskolázottságával összefügg –, ha itt nagyobb különbség jelenik meg a tanítók és a tanárok között, a tanárság társadalmi háttérében megmutatkozó eltérés pedig fordított rangsort mutat.

4. TÁBLÁZAT

A felekezeti hovatartozás és vallásgyakorlás (%)

	Felekezeti bejegyzés nem történt	Hittanra nem járt	Templomba nem jár	Baráti körben nem mondja felekezethez tartozónak magát
Tanítók	11,5	44,2	11,5	19,2
Tanárok	21,8	47,4	25,2	38,9
Középiskolai tanárok	18,0	55,7	29,7	42,7
Átlag a teljes mintában	18,9	51,5	26,4	39,2

2. Ez a görbe azonban a gyerekek hittanra járatása esetében, tehát a tényleges vallásgyakorlat első jelzésénél, máris „kiegyenesedik”: a felekezeti bejegyzés arányszámai szerint még vallásosabbnak tekintett családokból származó középiskolai tanárréteg itt már az erősebben szekularizált háttérű tanár csoportot alkotja. Ugyan a hittanjárás aránya – mind a három pedagóguscsoportnál – messze elmarad a felekezeti mértékétől, a hittanra való beiratás hatása a három csoportra igen különböző.

3. A tanítóknál a hittanjárás, pontosabban a hittanra nem-járás, sokkal kisebb befolyást gyakorol a diplomajárási valószínűségekre, mint a tanároknál. A misejárás mutatói szerint a jövő pedagógusainak leginkább vallásos rétege a tanítóság, a két tanári csoport közötti különbség pedig ismételt, még ha szerény mértékben is, de a középiskolai tanárok erősebb szekularizációját igazolja. Ha a diplomajárási gyakoriságára kapott válaszokból indulunk ki, akkor – az egyre intenzívebb templomlátogató csoportokat fokozatosan bevonva – arra a következtetésre juthatunk, hogy az általunk felállított presztízssorrendet a legalább ünnepek alkalmával történő mise- illetve istentiszteletjárással hozhatjuk csak szoros összefüggésbe: a tanítók 56, a tanárok 38 a középiskolai tanárok 35 százalékát jellemzi ez.

4. A negyedik változóhoz egy megjegyzés: a hazai vallásszociológiai felmérések – például Tomka Miklós tapasztalatai alapján – a „Milyen felekezetű Ön?” kérdésre adott nemleges válaszok aránya csak alig haladja meg a „Milyen felekezetbe jegyezték be Önt?” kérdésre adott nemleges válaszok arányát, s így az önmagukat például katolikusnak mondók cso-

portjában a minden egyéb válaszuk tanúbizonysága szerint vallásos illetve nem vallásos emberek összekeverednek. Ezért e kérdőív készítése során Lukács Péter és Nagy Péter Tibor kísérletet tettek a „Ha baráti körben ilyesmiről esik szó, Ön valamilyen felekezethez tartozónak mondja-e magát?” kérdés bevezetésére. E kérdés „igen” válasza – a felekezetbe való bejegyzéssel kombinálva – tisztább felekezeti csoportokat teremt, „nem” válasza pedig a nagyon ritka és teljesen elmaradó templomjárás által meghatározott csoportokkal összemérhető, de azoktól mégiscsak érdemben különböző csoportot hoz létre.

A fenti adatokból megállapítható: *az általunk vizsgált népességben a családi háttér vallásos elkötelezettsége ugyan még a hagyományos U-forma reprodukciójához vezet, de a fiatal generáció saját döntésein alapuló nyilatkozatai ezt már nem erősítik meg. Minél rangosabb iskolában fog tanítani az érintett pedagógus, annál jellemzőbb rá, hogy nem járt hittanra, nem rendszeres templomjáró, és – bár bejegyezték valamely felekezetbe – barátaik körében nem nevezi magát felekezethez tartozónak.* Ebből, amennyiben a vallásosság illetve szekularizáció jelzéseiént a fentieket elfogadjuk, következik, hogy a jövő pedagógustársadalmán belüli szakmai csoportok között a szekularizáció, mint társadalmi paraméter ugyanazt a sort hozza létre, mint a többi társadalmi háttérváltozó.

A pedagógusszakmák szétválásának egyéb jelzései

A 2002-ben diplomát szerző pedagógushallgatók jellemzéséhez az eddigiekben négy háttértényezőt vizsgáltunk meg: a szülők iskolázottságát, a területi és iskolai rekrutáció, illetve a szekularizáció jelzéseit. Eddigi kutatásaink bizonyították, hogy e társadalmi háttérváltozók mindegyike kihat a pedagógusok belső, státusrangsorot alkotó tagolódására. Tanulmányunk elején egy munkahipotézist fogalmaztunk meg, melyben feltettük, hogy ha az egyes pedagógusszakmák képviselőinek kiválasztódása társadalmilag erősen determinált, akkor a pedagógustársadalom differenciáltsága (egyhamar) nem szüntethető meg. Az eddigiekkel ezt a hipotézisünket lényegében már igazoltuk. Most szeretnénk a pedagógusrétegek közötti különbségeket más aspektusból megközelíteni: a kérdőívre adott válaszok alapján a három hallgatói csoport eltérő továbbtanulási stratégiáit próbáljuk jellemezni.

A kérdőíves felmérésből háromféle adat áll rendelkezésünkre a továbbtanulási stratégiák vizsgálatához: egyrészt a már korábban megkezdett tanulmányokra, másrészt a párhuzamosan folytatott tanulmányokra, harmadrészt a jövőben elkezdeni szándékozott tanulmányokra vonatkozó statisztikák. Sajnos az adatok megbízhatóságát gyengíti, hogy – mivel a vizsgált népességben túlkoros hallgatók csak kis számban lelhetők fel

– elenyésző az előfordulásuk azoknak, akik jelenlegi tanulmányaikat megelőzően valamely más felsőoktatási intézményben tanultak. Ha számukat csak a pedagógusnak készülők körében nézzük, akkor ez összesen 45 főt jelen, ami az alminta 7,5%-a. Hasonló a helyzet a párhuzamos képzésben résztvevőknél is: a más felsőoktatási intézményben is tanulók aránya az almintánkban mindössze 8,8%. Ilyen nagyságrendnél természetesen egy további csoportbontás már torzít, de ez a további elemzések relevanciáját nem gyengíti, mivel a három pedagógus szakma képviselőinek véleménye, döntései közötti eltérések így is jól megmutatkoznak.

5. TÁBLÁZAT

A második diploma megszerzésének igénye a leendő pedagógusoknál (%)

	Korábban felsőoktatási képzésben vett részt	Korábbi tanulmányait befejezte	Jelenleg párhuzamos képzésben vesz részt	A jövőben továbbtanulni szándékozik (csak a pedagógusnak készülők)	A jövőben továbbtanulni szándékozik (összes pedagógushallgató)
Tanítók	3,8	–	–	67,3	71,5
Tanárok	5,6	23,1	6,0	85,4	83,7
Középiskolai tanárok	9,5	36,7	12,3	67,1	39,0

Az 5. táblázat első három számoszlopából, például, egyértelműen megállapítható, hogy a vizsgált pedagógusszakmák közötti presztízssorrend és a továbbtanulás módozatai között van összefüggés. Az adatokból kiténik, hogy a leendő tanítók közül gyakorlatilag senki nem vett részt sem korábban, sem jelenlegi tanulmányai mellett egyetemi vagy egyéb főiskolai képzésben, mint ahogy a jelenleg tanárképző főiskolán vagy egyetemen végzők között sincs olyan, aki tanítóképzőn végezne párhuzamos tanulmányokat. A leendő tanítóság körében a tanárokhoz képest sokkal kisebb arányban fordulnak elő olyan fiatal diplomások, akik többféle tanár- vagy nem-tanárszakos felsőfokú intézményben is tanultak volna, netalántán több diplomával is felvértezve kezdenének neki a pedagógusi munkának.

Ezzel szemben a középiskolai tanárjelöltek közül 30 fő más felsőfokú intézményben is folytatott már tanulmányokat, egyharmaduk váltott főiskoláról egyetemre, a nagy többség azonban csupán szakot/szakmát váltott, de már eleve egyetemen tanult. Ha a párhuzamos képzést nézzük, akkor is a leendő középiskolai tanárok csoportja vezeti a listát: az 53 párhuzamos képzést végző hallgató közül 70%-kuk egyetemi szinten végzi egyéb tanulmányait is. A leendő középiskolai tanárok iskolázottságáról így általában elmondható, hogy nemcsak az általuk abszolvált stúdiumok magasabb szintűek (még a kiegészítő képzésekkel együtt is), hanem az alaptanulmányaik ideje alatt megszerzett diplomák számában is jobbak a mutatóik, mint a tanítóké vagy általános iskolai tanároké.

A tanárjelöltek, a tanítókhöz és a középiskolai tanárokhoz képest, egyébként, minden tekintetben köztes értékeket mutatnak. Kevesebben ugyan, mint a leendő középiskolai tanárok, de már máshol is folytattak felsőfokú tanulmányokat, fele-fele arányban jártak főiskolákra vagy egyetemekre, mint ahogy ugyancsak 50–50%-ban tanulnak párhuzamosan egyetemen vagy főiskolán.

Összefoglalva: *a magasabb presztízsű pedagógusi diplomával rendelkezők készítése erősebb arra, hogy párhuzamos tanulmányokat folytassanak, és nagyobb valószínűséggel is rendelkeznek tanulmányaik végére több diplomával, mint az alacsonyabb szinten végzett pedagógusok.* Szemmel látható, hogy a tanítóképző főiskolások a párhuzamosan folytatott tanulmányokkal szemben inkább a többlépcsős továbbtanulási stratégiát választják. Mint azt már korábban bemutattuk, a leendő középiskolai tanárok magasabb iskolázottságú családokból és rangosabb középfokú tanintézetekből rekrutálódnak, ezért tanulási „terhelhetőségük” is nagyobb, mint a főiskolákon végző pedagógushallgatóké. Előttük nyitva áll az út a párhuzamos képzések felé, mind a szaktárgyi paletta kiszélesítésének irányában, mind az egymástól többé-kevésbé független szakmai végzettségek megszerzésének irányában. (Mintánk alapján mind a két stratégia létezése igazolható.) Ezek a tanulmányi egyenlőtlenségek a pedagógus-szakmák presztízse közötti különbségeket erősítik.

Az 5. táblázat utolsó két oszlopa azonban további érdekes adatokkal is szolgál: kitűnik egyrészt, hogy a leendő pedagógusok közül a tanárképző főiskolákon végzők a legkevésbé elégedettek eredeti választásukkal, inkább érzik szükségét egy másik diploma megszerzésének, mint az a másik két csoportra jellemző. A megkérdezett tanárképző főiskolások 59%-a szeretne, még a tanítás mellett is, egyetemi szintű kiegészítő tanulmányokat folytatni (35% a saját szakjában, 24% pedig egyetemen, de nem tanárszakon). Ha ezeket az adatokat összevetjük a tanítókéval (akik közül csak 7,7% gondolja úgy, hogy a tanítói végzettségét egy magasabb szintű pedagógusi diplomával kiegészítené), akkor nyilvánvalóvá válik, hogy az elkövetkezendő időszakban az általános iskolai tanítók és tanárok közötti távolság is inkább növekedni fog, mint hogy csökkenne.

A leendő pedagógusok továbbtanulási stratégiáiban megfigyelt különbségek végső soron azokra a társadalmi háttértényezőkre vezethetők vissza, melyekkel a pedagógusszakma rétegzettségének társadalmi meghatározottságát leírtuk. Ezek a tényezők – az apa iskolázottsága, a szekularizáltság mértéke, a szocializációs közeg (település) fejlettsége, a kibocsátó középiskola presztízse – nemcsak a felsőfokú intézmény típusának a kiválasztására hatnak ki, hanem tükröződnek a továbbtanulás vagy a szakmai önképzés módjaiban, a pályaválasztás motívumaiban, a tanári attitűdök minőségében, egyes készségek meglétében vagy hiányában – hogy csak

néhányat említünk azon témák közül, melyekre jelen tanulmányunkban nem térhettünk ki. E háttértényezők tanulmányozása nélkül nem érthetjük meg, hogy milyen mechanizmusok játszanak szerepet abban, hogy a pedagógus szakmák közötti különbségek még a 21. században is előre megjósolhatóan újratermelődnek.

Tradicionális és modernitás

*A kulturális hibridizáció néhány példája
budapesti és zalai cigány családokban*

Bevezetés

A 2005–2009 között folytatott OTKA-kutatás során olyan empirikus anyag összegyűjtésére törekedtünk, amely lehetőséget teremt arra, hogy a cigány családok szerveződésében, életformájában, szokásaiban bekövetkezett változásokat összevessük a nem cigány családok átalakulását jellemző nagyobb tendenciákkal.¹ Az elsősorban interjúkra (kisebb részt megfigyelésekre) támaszkodó kép, amellyel az olvasó írásunkban találkozhat, a cigány családoknak a többségi kultúrába is átmesélhető nézete, a cigány és a nem cigány világ találkozásának egy metszete.² A kutatás résztvevőinek³ többsége többkultúrájú, vagy egyfajta *hibrid kultúrában*

¹ A T 49707 sz. kutatás címe: A kultúraazonos pedagógia felé. – Az összehasonlítással – a téma önmagában is egyértelmű jelentőségén túl – az volt a célunk, hogy meggyengítsük a cigány családokra vonatkozó közhelyeket, hiedelmeket és mítoszokat.

² Márcsak ezért is tartózkodunk attól, hogy a kutatás eredményeit túláltalánosítsuk. Ez a megközelítés rokon Williams-ével, aki szerint a cigány társadalomnak mindig csak „töredékes részeivel” találkozhatunk. A „mozdulatlan struktúrák”-ból és az egyének szakadatlan mozgásai”-ból megmutatkozó alakzat attól függ, hogy mikor és hol találkozunk vele. (Idézi PRÓNAI, 2005:31.)

³ A kutatás 2005 és 2009 között három településen – Zalakomárban, Budapesten (VIII–IX.ker.) és Magyarécén – folyt, az első két helyszínen 15, illetve 20 családban készültek (standardizált és interjúvázlatra épülő) interjúk, minden családban több személlyel. Az interjúkat résztvevő megfigyelésekkel egészítettük ki, de a magyargéci rész kutatás végig antropológiai módszereket követett. A terepmunkában négy antropológus vett részt, Kéri Rita, Pálos Dóra, Károlyi Júlia és Szalay Andrea. A cél nem a reprezentativitás volt, hanem az, hogy feltárjuk a családi változások és a lokalitás viszonyát. A kutatás során kisebb módosításokkal a korábbi, nem cigány családokra kidolgozott interjútervet használtuk. Ez a társadalmi és földrajzi mobilitási adatokon túl a család nagyságának, szerkezetének, lakóhelyeinek változására, a társadalmi távolságok, a családi légkör, a szerepek, a gyerekkor színterei és tartozékai, illetve a gyerekfelfogás-nevelés módosulására irányuló kérdéseket is tartalmazott. Akár az előző kutatás, ez is interdiszciplináris volt, az antropológia, a szociológia és a pszichológia határán mozgott. A szociológián belül a család szerkezet, a szo-

él. Egyikük számára sem okozott nehézséget, hogy az interjúkérdéseket saját életére vonatkoztassa, vagyis az esetleges kommunikációs kódváltás a beszélgetésekben nem jelentett valódi problémát. De a megkérdezettek, az életstratégia részeként, ha a szükség úgy hozza, visszamozdulnak a városból a vidéki világba: joggal feltehető, hogy vannak köztük olyanok, akiknek a sajátjaikkal való kommunikációjában a család *úgy is* megjelenik, ahogyan egyébként azt az antropológiai kutatások leírják.⁴

A feltételezett kettősség vizsgálata külön kutatás tárgya lehetne. Már csak azért is, mert számos kutatás utal a cigány kultúra rejtőzködő volta-ra, vagy arra, hogy néhány kulturális minta átvétele mellett, azzal ötvözve miként őrzik meg egyes csoportok a saját hagyományait.⁵ Judith Okely (1983) szerint például a cigányok válogatnak a többségi kultúra elemei között (van, amit átvesznek, van, amit nem), majd azokból egy sajátos koherens egészet hoznak létre.

Elméleti megfontolások

A cigánykutatások általában különálló entitásként vagy kivételes, máshoz nem hasonlítható rendszerként kezelik a cigány közösségeket-családokat. Mi nem ezt tettük. A kutatás eredményeit egységes értelmezési keretbe és a hazai családváltozások több évtizedes tendenciáiba helyezve⁶ egyfelől megkérőjeleztük azt a tudományos megközelítést, amely szükségképpen a *mi és az ők* dichotómiáját, a cigány – nem cigány társadalom szétválasztását-megkülönböztetését eredményezi, másfelől feltételeztük, hogy így lehetőségünk nyílik annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy *miben hasonlítanak, és miben különböznek* egymástól a cigány és a nem cigány családok.

Az egységes elméleti háttérrel egyfelől a *modernitás-hibriditás*, másfelől a *szimbolikus család-elméletek*, harmadsorban a *családtörténeti* kutatások eredményei képezik.⁷

cializáció, a kulturális tőke és az egyenlőtlenségek átörökítésének változásaira, az antropológiai megközelítésben a sokféleségre, a családi és lokális minták variációira, a pszichológiaiban pedig a családi viszonyokra, az átörökített tartalmakra koncentrált. Jelen tanulmány a Zala megyei és a budapesti minta feldolgozása alapján készült.

⁴ A kutatás során – sajnos – ezt nem vizsgáltuk.

⁵ Számos hasonló tendenciával találkozhatunk a cigány társadalmon kívül is. Az adaptáció vagy az akkulturalizáció – ha nincsen asszimilációs kényszer – gyakran úgy történik, hogy az adott kultúra vagy intézmény (pl. család) olyan új kulturális elemeket vesz át, amelyeket nem érzékel rendszeridegennek, és amelyek ezért integrálhatók.

⁶ 2001 és 2005 között ugyancsak OTKA-keretben folyt a „Modernitás és család” c. kutatás, melynek keretében reprezentatív mintán többek közt 600 család többgenerációs adatainak felvételére és elemzésére került sor. Lásd BORECZKY ÁGNES: *A szimbolikus család*. Budapest, Gondolat, 2004.; BORECZKY ÁGNES – FÖLDES PETRA – GYEBNÁR VIKTÓRIA – SOLYMOSSI KATALIN: *Családok távolból és félközelből*. Budapest, Gondolat, 2007.

⁷ Lásd részletesebben BORECZKY ÁGNES: *I. m.*; illetve BORECZKY ÁGNES ET AL.: *I. m.*

A *hibriditás*, jóllehet nem új fogalom a társadalomtudományokban, a hazai kutatásokban még nem kapott elég figyelmet. Az alapvetően kétféle megközelítés közül, miszerint 1) a hibrid kulturális tér két tiszta kultúra közötti köztes tér, illetve 2) egyetlen mai kultúra sem írható le hagyományos kultúraként, mert a „modernitásba lépve” szükségképpen alakul, illetve vesz át újfajta kulturális elemeket, miközben maga is alakítja azt, amivel kapcsolatba kerül, a második megközelítést választottuk.

A hibriditás tehát egyfelől a *hagyományos és a modern* struktúrák, stratégiák, életmódelemek, narratívák stb. szintjén és a szintek közt ragadható meg, de megjelenik, vizsgálható a modernitás alapfolyamataiban is, az *expanzió*, a *szekularizáció*, az *emancipáció* és az *individualizáció* területén.

A szekularizáció, valamint az emancipációs és individualizációs folyamatok nem igényelnek külön magyarázatot, az *expanzió* azonban igen. Ez a tágabb család által betöltött történeti-társadalmi tér *tágítását* jelenti, ami történhet „*hagyományos*” módon, nagyszámú utód vagy házasság révén, illetve úgy, hogy a földrajzi mozgással, valamint a kulturális tőke felhalmozásával a család által bejárt-bejárható helyek és pályák száma szaporodik, és a mindezek által is reprezentált szimbolikus tér nő. Az iskoláztatással kapcsolatos elképzelések változása, majd azok megvalósítása azért is térnyeréssel jár, mert a rendszerbe bekerülő új minták gazdagítják a választási lehetőségeket. Cigány családok esetében a letelepedéssel, majd a gyűjtögető, vásároló foglalkozások – sőt az ingázás – visszaszorulásával a földrajzi tér leszűkült. Ezt a hagyományos nagycsaládos „stratégia” mellett a társadalmi-foglalkozási mobilitás kompenzálhatná, amit viszont a tömegesen alacsony iskolai végzettség és a társadalom részéről megnyilvánuló diszkrimináció egyaránt erősen akadályoz.

A hibriditás abból is, ered hogy

- a családszerkezeti és a családon belüli átalakulások nem együtt zajlanak;
- a családon belüli változások hol folyamatosak, hol szakaszosak;
- az egyik családban az anyai, a másikban az apai ág válik dominánssá;
- az apai és az anyai család esetenként mást-mást örökít, és különbség lehet a generációk között is, vagyis a rendszerbe kerülő értékek, minták stb. keverednek.

A hibriditás mintázata *minden családban más* aszerint, hogy az *expanzió*, *szekularizáció*, *emancipáció* és *individualizáció* terén milyen változások történtek, és azok melyik generációban mentek végbe. Minden vonatkozásban *számtalan variáció és képlet* létezik. A minden egyes családra jellem-

ző sajátos hibrid változat az *alkalmazkodás*⁸ egy ugyancsak *sajátos családi modellje*. Ebben sűrűsödnek össze a *volt és jelen család tagjai által megélt események, azok hatásai és reflexiói, majd az ezek alapján generalizált való-ságértelmezések, az ekképpen hozott döntések és az így alakított szerepek* stb.

Ez utóbbi részben a múlthoz való viszonyon keresztül a szimbolikus család területére vezet. Mivel számos kutató szerint a cigányok leginkább a jelenben élnek, felmerül a kérdés, hogy esetükben miként létezik a családokat körülvevő szimbolikus rendszer.

A szimbolikus család felfogásunk szerint egy többretegű *közvetítő rendszer*, melynek egyik legfontosabb funkciója az *adaptáció* elősegítése. A család mint intézmény nem egyszerű tükörfelület, átszúri és saját logikájába illeszti a történeti-társadalmi változásokat, miközben maga is folyamatosan alakul és alkalmazkodik a szintén állandóan átalakulásban lévő társadalmi környezethez.⁹ A kapcsolat a napi események, a megélt valóság és a generalizált családi világ közt több-, a külső világ és a család között pedig kétirányú. A rendszerben ugyanakkor a család napi élete, a családtagok élményei és a szimbolikus tartomány egymásra rétegződnek.

A család adaptivitását legerőteljesebben a szimbolikus csalárendszer *kiterjedése és flexibilitása* befolyásolja. A két tényező összefügg egymással. A tágasabb rendszer nagyobb valószínűséggel több követésre és választásra alkalmas mintát integrál (vö. generativitás), ez a családi egységek és az egyének adaptivitását növeli. A kisebb kiterjedésű család gyakran rugalmatlan és merev, abban az értelemben, hogy nem rendelkezik a megújuláshoz szükséges elégséges erőforrással.¹⁰

A *családtörténeti szemlélet* által sugallt szempontok érvényesítése az előzőkkel részint összecsúszik. A *családnagyság-gyerekszám* csökkenésének általános trendje ugyanis hat a család által betöltött társadalmi térre, és ha nem egészül ki földrajzi mozgással és/vagy társadalmi mobilitással a szimbolikus tér zsugorodását idézi elő – ez pedig egyik családnak sem érdeke, sőt. A családon belüli viszonyok változásai érinthetik az *individua-lizáció és az emancipáció* területeit, de önmagukban a *hibridként* felfogott családkultúráknak is jelentős tényezői.

A *hibriditás* végtelen számú változata ellenére a kutatás *eredményei* azt *sugallják*, hogy a *cigány családok között* – a gyerekkori szegénység és a lenézettség visszatérő témái ellenére – *nagyobbak a különbségek, mint*

⁸ A folyamat érintkezik a kettős identitás, a rétegzett identitás vagy az akkulturáció és az akkulturatív stratégia által leírt folyamatokkal. (Lásd TÓTH, 2008.)

⁹ A családi változások nem jentik, hogy a családon belül *minden* folyamatosan változik, mert számos dolog változatlanul vagy kis módosítással örökítődik.

¹⁰ A családi rendszereket a szakirodalom általában a változás miatt nyitott rendszereknek tekinti, jóllehet vannak olyan családok, amelyek képtelenek a változó idők követésére, mert a régebről eredő mintáik homogének.

a nem cigány családok között, és hogy – legalábbis a társadalmi környezethez sok szálon kötődő családok – jobban hasonlítanak a nem cigány, mint a cigány családokhoz. A következőkben – terjedelmi okokból – a gyermeki szocializációs rendszer hibridizációját mutatjuk be, és ahhoz kapcsolódóan a szimbolikus család működésére hozunk néhány narratív példát.

Homogenizáció és hibridizáció

A gyermeki család típusa

Legtöbb interjúalanyunk szegény, de *döntő többségben* teljes családban élt, válás a 35 családból mindössze négyben fordult elő. Legtöbben nukleáris családban nevelődtek, kevesen laktak együtt a nagyszüleikkel, vagyis legtöbbjük *nem kiterjedt* nagycsaládban gyerekeskedett, és még kevesebb gyerek nőtt fel egyszülős családban. A ma budapestiek és a zalaiak gyerekkora között abban van némi különbség, hogy az *új* kapcsolattal létrejött nukleáris családok aránya az előzőknél kicsit magasabb.

Ahogy várható volt, az átlagos családnagyság kutatásunkban is mindkét mintában nagyobb, mint a nem cigány családokban, de két *korcsoport* közötti időszakban nagyot változott, és különösképpen a budapesti családokban jelentősen csökkent (a különbség 4,7 fő), vagyis a *családnagyság* tekintetében a *cigány és a nem cigány családok közelebb kerültek egymáshoz*.

1. TÁBLÁZAT

A gyermeki család (együtt élők száma)

	Teljes nem roma minta	1946 és 76 között született	1976 után született	Zalai minta	1946 és 76 között született	1976 után született	Bp.-i minta	1946 és 76 között született	1976 után született
Átlagos családnagyság A két korcsoport különbsége	4,7	4,9	4,7 0,2	6,2	6,8	5,3 1,5	7,8	9,8	5,1 4,7
Szórás	1,94	2,50	2,01	1,81	1,98	1,11	3,22	2,81	2,19
Min- max. családlétszám	2-9	2-9	2-9	4-12	5-12	4-7	2-13	5-13	2-8

Hasonló a helyzet a születések számának alakulásával. Bár a romák körében a gyerekek száma még magasabb, mint a nem roma családokban, a szórások alakulása a legfiatalabb generációban szintén egyfajta egységességre utal, a 32 évnél fiatalabb budapestiek esetében például alig nagyobb (1,22), mint az országos mintában (1,00).

2. TÁBLÁZAT

A testvérek számának alakulása¹¹

	Teljes nem roma minta	72 év felett	52-71	32-51	32 alatt ¹	32-51	32 alatt ¹¹	Zalai roma minta	32-51	32 alatt	Buda-pesti roma minta	32-51	32 alatt	Teljes roma minta
Testvérek száma átlagosan	2,2	4,0	3,0	1,7	1,3	1,3	1,3	3,6	4,7	2,4	4,7	5,6	1,9	4,2
Szórás	2,18	2,71	2,51	1,70	1,15	1,05	1,00	2,45	2,64	1,60	3,24	2,97	1,22	3,00
Max. gyerekszám	9	9	9	9	6	4	4	10	10	5	10	10	4	10

¹ Az életkor az előző felvétel időpontjára vonatkozik (2001).

¹¹ Életkor a jelen kutatás időpontjában (vagyis 5 évvel később).

A gyerekkor, a gyerekkori család

A nem cigányok életpályáival és életeseményeivel részben hasonló, *homonizáló* változások (pl. munkássá válás, iskola, katonaság stb.) ellenére (következtében?) a családi változatok száma megsokszorozódott, miáltal a kutatás során összegyűjtött élettörténetekben a hibridás mellett igen nagyok a különbségek is. A különbségek mögötti jelenségek akár 100 évnyi időt is átfoghatnak,¹² és ez természetesen a gyerekkorról való elképzelésekben és a gyerekkor viszonyaiban is tetten érhető. Még a szegénység körülményeiben is jelentősen eltérő viszonyok köszönnek vissza, a telepi, a falusi vagy a városi szegénységben felnőttek gyerekkora teljesen más, ahogyan más a különböző cigánycsoportokhoz tartozóké, vagy azoké, akik nem szegregált településen gyerekeskedtek. Ezt illusztrálják a következő interjúrészek:¹³

„Apukámnak a testvéreinek a gyerekeivel egy udvarban laktunk. Lent vidéken. Zenével foglalkoztunk mindig. Hol fociztunk, ennyi volt az összes. Volt a faluban egy pálya mellettünk, úgyhogy mentünk állandóan, vagy a zene, mikor hogy... Hát, minden nap zene volt nálunk. Az udvaron zenéltek. Lakodalmakba, ott a családba, hát a rokonságban, ha valami buli volt, már ott voltak (mármint a családtagok). Olyan volt, mintha itt az utcában, az udvarban lagnánk, egymás mellett.” (B. L., zenész, 1946)

¹¹ A táblázat adatai is jelzik, hogy a korcsoporton belüli eltérések nagyobbak, mint a nem cigány családok között. A testvérek számának alakulása valamivel közelebb áll a nem roma népesség adataihoz, ha a zalai minta átlagát nem a teljes országos mintával, hanem a falusi átlaggal vetjük össze: 2,54 (szórás 2,26).

¹² Feltetésünk szerint ez azzal függ össze, hogy a hagyományos cigányközösségek felbomlása nagyon különböző időben történt, és a kiszakadást a társadalom nagyon különböző szegmenseihez való akkulturáció követte, ami a családok nem kis részének *kényszerű* individualizálásával is járt.

¹³ Ennek az írásnak nem témája, mégis érdemes megjegyezni, hogy az interjúk a *nagyobb család* (a rokonok és a nagyobb rokongyerekek, testvérek) időtálló szerepét is tanúsítják, ami sok esetben egyben egyfajta közösségi nevelést jelentett, lévén hogy a nagycsalád alkotott egy közösséget

„Örültek, nagyon örültek, hogy én jövök, vártak is. Nagy öröm volt. Azt mondta apa, hogy ő be is csípett. A nagymama is nagyon várt, ő fürdetett meg először, mert szüleim nem merték... Kiskoromban anyu átpasszolt, mikor nem ért rá, mennie kellett dolgozni, unokatesómnak, a kis Józsinak, meg a mama is sokat vigyázott rám... A környéki gyerekekkel játszottunk együtt, kimentünk szembe a rétre focizni. Néha az idősebb unokatestvérek, felnőttek is csatlakoztak. (Még mostanában is focizunk). Meg a három unokahúgommal játszottam, sokat babáztunk...” (N. E., 1991)

„Az egész utca gyerekeivel játszottunk. Az az utca mai napig cigánysarok. Ott rengeteg gyerek volt, ott nem köllött félni az autóktól, a lovaktól... Óvodás voltam utána, bátyáim jártak értem az óvodába. És nem volt különbség, mert akkor az utca végén volt egy cigánytelep, nem a mi fajtánké, hanem ezeknek a teknővájós cigányoké, így mondták (a beások). Oda is kijártunk játszani azokkal a gyerekekkel. A nászasszonyomé is ott laktak az utca végén, ezek a köszörűsök. Szóval nem volt különbség, együtt nőttünk föl... A nagyobbak vigyáztak ránk, mindegy volt, hogy testvér vagy nem testvér. Az a világ teljesen más volt... Én elmondhatom, hogy nekünk volt gyerekkorunk, mert mi játszottunk... Éjjel 1-2 órakor is fent voltunk, a régi cigányok meséltek nekünk régi meséket. A szülők soha nem kerestek, mert tudták, hogy jó helyen vagyunk. (Igazi cigánytelep volt, szerte kis kunyhókkal – ott utca nem volt)” (K. I., 1964)

A telep egy erdő mellett volt, utána szántóföld, majd a falu. Ott sokat bilicéztiünk (hosszú bot, meg egy kisebb, csinálnak egy gödröt, onnan ki tudja legmesszebb eljuttatni a botot, és számolják, hogy ki mennyit tud ütni), még felnőttekkel is. Olyat is játszottunk még, hogy fa tetején csináltunk bunkert, volt két csapat (indiánok és kóbojok), voltak játék pisztolyok, nyilak... Vagy a dombokról nejlonzacskókon csúszkáltunk... Nekem volt a telepen az első vil-lanymozdonyom, indián tollaim, meg pisztolyaim, és sokszor elverték, és elveték tőlem ezeket. (F. J., 1971)

„Nem volt, aki vigyázott ránk, mi egymást vigyáztuk. Ugye voltak nagyobb gyerekek (rokonok gyerekei, akik szintén a majorban éltek), akik idősebbek voltak, ők vigyáztak ránk. Lementünk a Balatonra, kimentünk a rétre, játszottunk, bújócskáztunk, amit legjobban szerettünk. Elmentünk a romkertbe, ugye ott volt a mi kis grundunk. Testvéreimmel, meg a barátaimmal, meg a rokonaimmal voltunk, mert velünk éltek (ugyanígy a pusztán) anyukám testvéreinek a gyerekei is, úgyhogy az unokatestvéreinkkel együtt voltunk, folyamatosan együtt játszottunk. Rengeteg gyerek volt akkor még...” (O. Zs., 1981)

„A szomszéd gyerekekkel, unokatestvérekkel voltunk együtt. A szomszédságban sok nem roma is élt, velük is ugyanígy játszottunk. Az idősebb rokonok, például apai nagynénim vigyázott ránk napközben. Mivel sok fiú volt ebben

a baráti körben, majd fiútestvéreim is születtek, sokat játszottunk fiús dolgokat: fociztunk, labdajátékokat játszottunk... és imádtuk az autókat.” (F. R., 1989)

Mindezt nem jelenti, hogy akár egy családon belül is ne lett volna *generációs váltás*. Azok az *általános* tendenciák, amelyek a nem cigány családokat is átformálták, bár időeltolódásokkal, a cigánycsaládokat is érintve hasonlóképp *hibrid családi kultúrákat eredményeztek*. Így például nem egy családban a ma fiatalabb korosztályt távol tartották a napi problémáktól, és máskülönbén is megtörtént a *szülői és a gyerekvilág különválasztása*:

„...ha valami olyan probléma, akkor leülünk, megbeszélgetjük a dolgokat, szólok a feleségemnek. Megmondom őszintén én a gyerekeket ilyen dolgokban nem vonom be nagyon. Feleségemmel megbeszéljük a dolgokat, aztán a gyerekeknek tálalva van... Függetlenül attól, hogy ők már felnőttek. Sőt, a lány az iskolai végzettség szerint szinte a fejünkre nőtt, de a döntést azt mi hozzuk, a feleségem a legfőképp. Az asszony a főnök.” (R. B.)

„Ha probléma van, elbeszélgetünk, nem kiabálunk, nem veszekedünk, hanem leülünk, és akkor megbeszéljük közösen ketten. Mert az ugye nem tartozik a családra. Gyerekekre, unokákra. Ha valami probléma van nekünk, akkor mi ketten el tudjuk intézni. Hogy azt nehogy hallja gyerekek, vagy valami. De hála a Jóistennek, ilyen nincs” (N. A.)

Ami a változásokban különös figyelmet érdemel az, ahogy a más-más *történeti idők jellemző mintái és életformaelemei egymásra lapolódnak*, ahogy például gyerek dologtalansága átcsúszik a gyerekek kímélésének modern mintájába, ahogy az egykori engedékenység és az elvárások hiánya átfedésbe kerülnek a permisszív neveléssel és a nem megfogalmazott elvárásokkal, vagy ahogy a premodern szabadságra és függetlenségre nevelés találkozik a mai önállóságot célzó nevelési szokásokkal, módszerekkel:

„...a gyerekeknek nem nagyon adtak munkát. Általában a nők húzták az ígát, azok ugye mentek az erdőbe fáért, hozták a hátukon a fát. Sose felejttem el... A férfiak sem dolgoztak, azok csak voltak... Én a gyerekeket nem is nagyon „neveltem”. Dolgoztam a tsz-be, traktoros voltam, fölültem a gépre reggel 6-kor, aztán este hazajöttem 8–9 körül. Az egész dolgot itthon a feleségem vitte, ő intézett mindent a ház körül... A gyerekek dolga a tanulás volt.” (R. B.)

A családon belüli változásoknak egyik, az előzőnél tipikusabb fordulata során a korábbi szocializációt a ma *tradicionálisnak nevezett modern* család egyes sajátosságai váltották fel. Azé, amelyben az apa a kenyérkereső család-

fő, az autoritás legfőbb megjelenítője, ahol a gyerek helyes viselkedését és szabadidejét megfogalmazott elvárások és korlátok jelölik ki, ahol a rend, a kötelezettségek teljesítése, a tisztesség és az alkalmazkodás nagyon fontos értékek. A felsoroltak közül a szocializációban leggyakrabban a korábban ismeretlen *nevelési „elvek”, a határok kijelölése, a szigor, a viselkedést befolyásoló hagyományos kontroll mechanizmusok* fordultak elő.

„Nagyon sok engedékenységgel volt, nem voltunk mi olyan szigorúan fogva, oda mehettem, ahova akartam. Később, ha egy fiúval beszélgettem, akkor megbüntettek, na, meg is vertek, volt olyan. Ez már 16 éves koromban volt. Dicsérték? Hát azért, hogy nem keveredtem rossz társaságba, hülyeségeket nem csináltam. Én nem vagyok olyan engedékeny, mint a szüleim. Szigorúbb voltam. Mert ő (anyja) aztán nem tiltott semmit. Már tapasztaltam az életet, hogy milyen. Kell szigorúnak lenni, sőt. Hát például, ha szigorúbban odaálltak volna élelem, hogy tanuljak, akkor talán nem itt tartanánk (hét osztályt végzett).” (K. E.)

De a „*hagyományos család*” sem tiszta formában lépett a korábbi család helyébe, az egyes *családok hagyományai, a tradicionális és a nem tradicionális modern* családi élet elemei egymásba fonódva, *hibridizálódva* alkotják az általunk megismert cigány családok többségének a szocializációs rendszerét.

„Amit megszerezték (a szülők), azt vigyázni kellett. Egy tányér, ha összetört, az már baj volt. Annyi volt az egy kötelezettség, hogy iskolába muszáj volt eljárnival, később pedig dolgozni. Hazamentünk a munkából, a fizetést letettük az asztalra, és akkor megmondtuk, hogy mit akarunk venni magunknak. Anyu jött velünk, mindegy volt, hogy én akkoriban kerestem 8000 forintot, és én 10 000-ért akartam vásárolni, én 10 000-ért vásárolhattam. Büntetést talán sohasem kaptam. Azért dicsérték, ha szépen felöltöztünk, hogy szépek vagyunk. Kötelezettségünk nem volt... Abba az időbe, mi romák ilyen kötelek nélkül nőttünk fel, de valahogy tudtuk mindig, hogy mit kell csinálnunk. Azt meg kellett mondani, hogy hol leszünk.

(A gyerekeit máshogyan nevelte) Nekem munkahelyem volt, meg kellett tanítani őket (a gyerekeket) az önállóságra. Egyedül öltöztek, egyedül indultak az iskolába, renddel (mosogatás, takarítás) vártak itthon. Mikor már tudtak, meg is kellett főzniük. Én többet vártam el tőlük. Gyereknevelésbe voltak problémák, mert ha én meg akartam kicsit egyengetni őket, akkor ő (a férje) nem engedte. Soha nem szabadott megütni őket. De szépen felnőttek. Tudják a kötelezettségeiket az mellett, amit elvártam tőlük.” (K. I.)

Az eddigi példák azt sugallják, hogy az általunk megfigyelt nagyszülői-szülői gyerekkori családok mindegyikében, ha szegényen is, de szabadon folyt az élet, és ezt váltotta fel valamelyik új forma. Ez azonban, ahogyan arról a következő idézet is tanúskodik, koránt sincs így.

„Ők engem nem tekintettek embernek... Azt hitték, hogy engem azért szültek és neveltek, hogy az ő általuk kitalált dolgokat megcsináljam. Tehát az ő meg nem valósult vágyaikat énrajtam keresztül teljesítsék be. Anyámnak eljárt a keze, nagyon simán, faternak nem, soha életébe. (Hogy anyja miért bántotta? Mert nem ugrott első szóra, nem ment vele kapálni... Dicsérni nem szokták.)

Az ő értékrendjükre, tehát a tisztességre neveltek... Nálunk nagy bűn volt a családban a lopás. Egyszer gyerekkoromban találtam a parkban egy tolltaratót. Apám nem hitte el, hogy találtam, azt állította, hogy loptam. Bement az iskolába, és az volt a büntetésem, hogy térden állva végig kellett mennem az egész iskolán, és közben azt mondani, hogy loptam. Ilyenek. Meg hát a munka, dolgozz stb. A tipikus paraszti értékrendet próbálta ... magára venni.

Én pont az ellenkezője vagyok a szüleimnek. Én végső soron azért lettem ilyen, mert láttam a rossz példát. (...) Sokszor van a mai napig, hogy (...) beugrik az agyamba, hogy fater mit csinálna? Ezt! Na akkor én pont az ellenkezőjét szoktam csinálni midig. És jó, és működik frankón. Tehát nekem a példa az a negatív példa, hogy így nem szabad! Én merem szeretni a feleségemet, ahogy az apámnál szégyen volt. Meg merem mondani a fiamnak, hogy bocsi, igazad van, hülye voltam. Legelsőnek azt tartottam fontosnak, hogy önállóak legyenek. A második dolog az, hogy engem ne tiszteljenek, hanem szeressenek... Meg amit nagyon fontosnak tartok, hogy ne legyenek hülyék, és tanuljanak. Ennek a két fiam eleget is tett.” (R. J.)

„Nem sok mindenre emlékszem, de anyuval együtt főztünk, ugye tanított minket főzni, ha olyan munka volt, akkor bevont minket is, mármint engem, mert én voltam csak lány, nagyobb. Hát a fiúk nem nagyon vették ki a részüket a munkából, ha jól tudom, bár nem tudom, hogy jól emlékszem-e, de azt tudom, hogy nekem volt munkám bőven. (Házimunkák.) Volt, mikor szívesen elvégeztem, de volt olyan is, hogy szívesebben mentem volna játszani. De akkor is meg kellett csinálni, mert akkor nem volt az, hogy visszabeszélünk, mint most. Szigorú volt apu nagyon. Engedékenység? Á olyan nem volt, nem. Emlékszem, még 18 éves koromban is megmondta, hogy elmehetek-e otthonról, vagy nem. Ha későn jöttünk, kukoricán térdepeltünk, meg babon... (A szülők egyfajta fontossági sorrendet tartottak a gyerekeik közt. R. T. ezt semmiképpen nem akarta.) Mindig éreztem azt, hogy engem elnyomnak. És..., mikor bent éltem ebben az egészben, mondtam, hogy a saját gyerekeimet másképp fogom nevelni. Szeretném, ha továbbtanulna a két kisebbik. Hogy milyen szakmát választanak, az legyen az ő döntésük.” (R. T.)

A gyerekkori családok alapvetően két eltérő típust képviselnek, egyfelől a merev szabályok nélküli, a gyerekeket szabadjára engedő, másfelől a szigorúan korlátozó, a gyerekeket is kötelezettségekkel felruházó, a kötelességmulasztást büntető családokat. Ennek megfelelően a változások által

létrejövő *hibrid mintázatok* a leírtaknál bonyolultabbak. Ha a korábban is korlátozó családokat A-nak nevezzük, a többit B-nek, a hagyományos modern családot C-nek, a rugalmasabb szereposztású, kevésbé korlátozó modern családot D-nek, az egyéb, például a modernizáció peremén élő családokat E-nek, nyolc tényleges változatot kapunk.¹⁴ Ezek a következők:

A	C		
A	D		
A	E		
A	C	ami	D felé mozdul
B	C		
B	D		
B	E		
B	C	ami	D felé mozdul

Mivel a „*hagyományos modern család*” átvehet az előző korszak tradícióiból is jó néhányat, de magába olvaszthat a „mai” nevelésből is elemeket, és ugyanez a helyzet a mai kevésbé korlátozó-engedékenyebb családok és a többi családtípus viszonyával, minden esetben külön elemzést igényel, hogy a hasonlóknak tűnő szokások vagy nevelési gyakorlat átvétel-e, netán a régebbi transzformációja, vagy valami egészen más, ami a korábbira emlékeztet. Tovább színezi a képet, hogy a megváltozott szülői elképzelések nem mindig fedik a gyakorlatot. Az előző idézetben nyilatkozó K. I. lánya például egész másképp látja saját gyerekkorát, mint ahogy az anyja elbeszéléséből kitétnék:

Én lényegében nem tudom azt, hogy mi az, hogy szigor. Én soha nem voltam megbüntette, megszidva.. (...) Nagyon engedékenyen neveltek, nagyon sok mindent engedtek, de tudták, hogy hol a határ. (Például ha valami nem nekik való volt, mert még kicsik voltak, azt nem engedték.) Büntetést nem nagyon kaptunk, de minket mindenért megdicsértek. Ha például reggel úgyahogy összeraktuk az ágyunkat... Hogy milyen legyek, abba nem voltak elvárásaik.” (K. I. lánya)

Ebben az esetben valószínűleg arról van szó, hogy a változásokhoz való alkalmazkodás szükségét felismerő és az azokhoz igazodó nevelési ideológiák ellenére a nevelés akarva-akaratlan az anya gyerekkori családjának mintájára történt, s azt az apa hozzáállása (rugalmasság, testi fenyítés elutasítása) is megerősítette.

¹⁴ A többi változat leginkább csak logikailag vagy kivételként létezik.

Külön csoportot képviselnek az előzőkben sajátos, állandóan változó nagycsaládi rendszerrel jellemzett családok. Sok szempontból hasonlítanak azokra a régi cigány családokra, amelyekben nem volt kialakult rituálé, nem voltak merev szabályok és elvárások, de a hasonlóság csak részleges. Azokban ugyanis egy közösség szabályozta a viselkedést, az jelölte ki a határokat. Ez utóbbiakban viszont a nagyvárosba került, de a városi élet peremére szorult, a *modernizáció áramlatainak szélén sodort, de annak lehetőségeitől megfosztott* – nagyon szegény és *magukra maradt* – családokról van szó. Vagy nincs, ami a szülők gyerekkori szocializációját átértelmezze, ezért adott helyzetben a tanult reakciók-gesztusok lépnek életbe, vagy a napi kényszer és a napi alkalmazkodás szabja meg a családi élet számos elemét, így ezekben a családokban visszaköszön valami a régi, a gyereket szabadjára engedő cigánycsaládból.

„Nincsen saját tulajdon, saját napirend, saját tervek, saját pénzkezelés. Nagy a szabadsága a gyereknek, nincsen büntetés, nincsenek keretek, szabályok, kontroll. A gyermekekhez a felnőttek általában támogatóan állnak, legyen a gyermek bármilyen, a családok nagy százalékában teljes elfogadást élvez, semmiféle elvárás nincs vele szemben.” (Szalay Andrea: *A családstruktúráról és a nevelésről röviden*. Kézirat, 2007.)

Változás és folytonosság a szülői szerepben

Minthogy a hibriditás egyik dimenziója a folytonosság – változás, a családok elhelyezhetők egy kontinuitás-változás tengelyen aszerint, hogy a nevelési szokásokban milyen arányt képviselnek a hozott minták, mennyi az új elem, valamint hogy akár egyik, akár a másik a családi élet melyik területét érinti. A következő két idézet a *szülői szerepen* keresztül példázza, hogy miként él tovább a gyerekkori minta, illetve hogyan szövődik egybe a múltból örökölt és a megújuló szerep:

Folytonosság az apai-anyai szerepben

„Én voltam apunak a kedvenc lánya. Ő sose bántott engemet. Apu mindent megengedett nekünk, csak lopni nem, ilyeneket nem... Anyu szigorúbb volt, mint apu. A szekrénybe »patentül« kellett berakni a ruhákat (a férje közbeszól: Olyan kemény volt az anyja, mint a beton. Ha nem tudtál enni a padlóról, akkor beteg volt.) Mintás ruhát a fehér között? Akkor fogta, letépte azokat a ruhákat, és akkor újra kellett mosnom. (Nagyon bogaras volt anyu, nagyon szigorúan tartott minket. Cigány módra. 14–15 évesen elmehettem moziba, de nem egyedül, hanem a nagynénémmel... Egyedül nem mehettem sehova, még 18 éves koromban se.

Ha véletlenül, Isten mentsen, egy férfival beszélgettem, akkor kaptam. Mert akkor kurva voltam. Az, hogy ne pasizzak... A tisztesség... Én nem szívesen

beszélék férfival, sok férfi olyan taszító nekem. Én olyan ... voltam lánykoromban is. Szórakozni nem szerettem. Otthoni típusú voltam. Csak a férjemmel szeretek beszélni most is.

Én úgy neveltem a gyerekeket, mint engemet anyu. Nem hisztiztek, hál' Istennek, rend volt. Keményebb voltam, mint az apjuk. Ha valamit nem csináltak normálisan, én ütöttem, és akkor futottak az apjukhoz, hogy védje meg őket. Nálam a gyerekek szabadon voltak, mászkáltak a faluba. Nem voltam az az anyai aggódó. Tudtam hová mennek, csak mondtam nekik, hogy na, ekkor meg akkor gyertek haza. Egy gyereknek meg kell adni a szabadságot, hogy legyen neki élménye, mint nekem volt.” (V. M.)

Folytonosság-változás a szülői szerepben

„Nem kallódtunk el, nem engedtek úgy csavarogni minket régen, hogy na most te mehetnél szomszédolni, nincs otthon a szülő. Kiadták, hogy nem mehettem el hazulról, nem mehettem el az udvarba, akkor nekünk azt be köllött tartani azt a szabályt. Egyszer azért megvert az apám, mert amikor udvarolt a jövendő férjem, apja rajtakapott, amikor elmentünk moziba. (15 éves volt. Apja nem akarta engedni a kapcsolatot, még fiatalnak tartotta, és... szerinté az is benne volt, hogy az apja talán érezte, hogy nem lesz jó ez a kapcsolat.)

Hát az az igazság, hogy nekünk sose volt feladatunk. Apu az mindig dolgozott, anyu az otthon volt velünk. Olyan volt, hogy voltam 15 éves, dolgoztam – anyám keltett, mosott, ő ágyazott be. Szóval, semmi kötelezettséggel indultunk az életbe.

Amire emlékszem, általában mindig a szüleim döntöttek. Amiben egyszer megkérdeztek bennünket, soha nem felejttem el, az csak a volt, hogy »Ugye, gyerekek, örülnétek, ha behúzatnánk a villanyt? Lehetne tévétek.« Ez az egy..., semmi más!

Apám csak parancsokat osztogatott, most el köll menni szántani, most krumplit kapálni... Apám csak a munkát osztogatta. Köllött dolgozni, kevés volt nekik az a megélhetőség. Mi besegítettünk. Én már 14 évesen az erdőszetre jártam dolgozni. És úgy képzeld el, az ágyneműktől kezdve, a merőkanált, én vettem meg, a kávéfőzőt anyámnak. Az ilyen dolgokat a ház körül. És nem magamnak mindjárt ruhát vettem! Mivel nyolcan voltunk testvérek, arra törekedtem, hát Istenem, amire jobban szükség van.

Én úgy érzem, hogy a gyerekekhez én vagyok jó, aki megbeszéli a dolgokat, ő (a férj) meg úgy próbált elidegeníteni a gyerekektől, hogy nem hagyott időt beszélgetni! Amikor kicsik voltak, főzni, mosni takarítani kellett nekik, amikor elérték azt az időt, »Na most kislányom, teneked menstruációd van, te nem fekhatsz le fiúval, mert ha megtörténik, ne engedd magad fogdozni, tapizni.« Ezek mind így a felvilágosítást megkapták tőlem, meg ugyanúgy mi is szülőktől. (Mikor 9 éves koromban megjött a menzeszem, akkor apám volt ott, ő okosított föl, ő szólt anyunak.) De viszont azt már nem hagyta (a férje), hogy amikor már nagyobbak voltak, akkor elvihessem: egy mozi, egy kirándulás. Ezeket mind

elvesztették a gyerekek, de ugyanúgy mi se kaptuk meg. És ezt öröklük! Amit mi a szülőktől nem kaptunk meg, azt úgy viszik vissza a gyerekek! De amit megkapnak a gyerekek a nagyszülőktől, azt ugyanúgy továbbadják. A régi öregek már kihaltak, egyszer majd vége lesz ennek a rossz világnak. Mert az én gyerekeim, akik már tanultak, most az unokáimról beszélek, ők már mennek, viszi a fiam Balatonra, hetente kétszer vitte őket. Én azt mondom, hogy itt a harmadosztályú gyerekek lesznek azok, akik már olyan helyzetbe lesznek, mint a magyarok.” (M. É.)

Ünnepek, cigány hagyományok¹⁵

A szocializáció szerves részét képezik az ünnepek, a régi és az újonnan alakuló hagyományok. Az ünnepek a régi idők és az új idők találkozási pontjain elhelyezkedve mintegy közvetítő réteggént segítik a család bekapcsolódását a nagytársadalom egyes szegmenseibe, majd az így kialakult pozíció internalizálásán, valamint a hagyományokon keresztül a családi és az egyéni identitás alakulásában töltenek be fontos szerepet. A családi ünnepekben részben a kulturális átvétel során formálódó szokások, részben a saját kulturális hagyományok ötvöződnek. Nincs ez másképpen a cigány családokban sem. Ami más, az kézenfekvő: a minden családra jellemző sajátos változatba újra felfedezve vagy meggyengülve, tudatosan vagy észrevétlenül, cigány szokások szövődnek. Azt egyik interjúalanyunk így fogalmazott: *„Esténként (az emberek) kiültek énekelni, táncolni, citerázni... Ma már ezek nem nagyon működnek egyes családokon belül sem. Én próbálom a jobbakat (mármint hagyományokat) behozni a családba.” (R. J.)*

Nem a cigány tradíciók okozzák, hanem a családok egy részében továbbélő szegénység, hogy a megkérdezettek gyerekkorában a nagyobb ünnepek nem kerültek át a *fogyasztás* világába, s így mégsem egészen úgy zajlottak, mint a nem cigány társadalomban. Voltak, akik például azt mesélték, hogy apjuk (a pénztelenség miatt vagy sem) minden gyerek számára külön ágat függesztett a mennyezetre, így mindenkinek saját kis „karácsonyfája” volt.

De amint már az előzőkből is kitűnt, a családok között minden szempontból nagyok a különbségek. Ez az ünnepekre, szokásokra is igaz. A zalai és a budapesti kutatásban résztvevők gyerekkori családjában mindenütt ünnepelték a karácsonyt és a húsvétot (még azokban a családokban is, ahol egyébként mást nem), változó mértékben a névnapokat, és inkább csak a fiatalabbaknál a születésnapokat. A *születésnap*, mely a modernizáción belül az *individualizációs* folyamatot reprezentálja, az akkulturáció folyamán egyre nagyobb teret nyer (a fiatalabb generációkban

¹⁵ A hagyománnyal kapcsolatban kérdés, hogy jöllehet egy-egy forma, egy-egy szokás stb. továbbél, a változó körülmények közt ugyanaz marad-e, vagy a kontextus miatt éppenséggel más lesz.

a szegényebbek is megülik minden gyerek születésnapját, és minden gyerek ajándékot kap). Egyes családokban még mindig nagy ünnep a búcsú, másokban családi ünneppé lett a ballagás. Különbség van abban is, hogy melyik ünnepet kívül együtt töltötték, illetve töltik a megkérdezettek (szűkebb család-tágabb család). Bár többeknél a nagyszülők házában gyülik egybe a rokonság (vö. idősek központi szerepe), és pont ennél a kérdésnél derült ki, hogy a családfogalom – főként az idősebbeknél – kevésbé tagolt (az egymáshoz közel élők együttesét fedi), a szűkebb családi ünneplések is szaporodnak, illetve az ünnepek is differenciálódnak aszerint, hogy a rokonság van-e jelen, vagy csak a szűkebb család, és hogy azon belül is elsősorban a gyerekek miatt tartják-e vagy más okból.

A cigány hagyományokkal kapcsolatban szintén nagyon tarka a kép, jóllehet a résztvevők többsége azokat valamiképpen a nyelvhasználattal összefüggésben hozta elő. A mai fiatalok nem nagyon beszélnek nagyszüleik (szüleik) nyelvét, jó, ha megértik, miről van szó. A hagyományok közül többféle hiedelmet, babonát, szokást említettek élő tradícióként (lakodalom, gyerekvárás, keresztelő), ilyen például az, hogy *„már gyerekszülés előtt ... meg van szabva, hogy mit nem szabad csinálni a gyerek érdekében a terhes nőnek. Nem szabad macskát simogatni, nem szabad, ahol dísznót perzseltek, abba belemenni...”* (R. J.), hogy a gyermeket babonából keresztelik meg, *„mert jobb, hogyha megvan”*, hogy szemmelverés ellen színes szalagot kötnek az újszülöttre stb. A megnevezett szokásról azonban általában vagy nem konkrétan beszéltek, vagy nem úgy, mint ami a saját családjukra is vonatkozik, és nem úgy, mint ami megélt tapasztalaton alapul: a szokások egy része a *múlthoz* tartozik, a történetekből ismert. Egyik interjúalanyunk, K. Ildikó említette, hogy anyja például arról mesélt, hogy a cigánybálon eltemették a bögőt, és utána kezdődött a bál. Hogy ez mit szimbolizál, nem tudja. *„Ma már csak a gazdagoknál dívik”* – állítja.

Saját élményként kivételt képez a mára jobbra letűnt hagyományok közül például a tűz köré gyülekezés és mesélés, valamint a virrasztás, mely úgy tűnik, egyelőre túlélte a lassú pusztulást.

„Részben asszimilálódni is kell ahhoz, hogy a társadalomba az ember be tudjon illeszkedni. De például mi a halottainknak megadjuk a végtisztességet, mi virrasztunk. Ha valamelyik családban meghal valaki, mi odamegyünk hozzá és megvirrasztjuk. Amíg nincs eltemetve, addig ott vagyunk, beszélgetünk az elhunytól, felhozzuk az ő dolgait. Persze egy kis bort is iszunk, de nem részegségbe, meg nincs koccintás. Ilyen emlékezőszerű dolog van, régebben ez állítólag a magyaroknál is szokás volt. Ez egy nagyon szép hagyomány, amit én úgy gondolom, hogy nagyon jó lenne megtartani. Meg a nyelvet is... Azt mondom, hogy az se lenne jó dolog, ha kihalna.” (R. B.)

Történetek és történetörökítés

Sokan még jelenleg is azt gondolják, a cigányok csak a mában élnek, nincs sem jövőképük, sem múlt-tudatuk. Kutatásunk ezt cáfolni látszik. A kutatásban részt vevő családok között – csakúgy, mint a nem roma családokban, van ahol *mesélnek*,¹⁶ van ahol nem. Ahol igen, ott egyértelműnek tűnik a múlttal való kapcsolat, még akkor is, ha csak mesemondásról van szó. A nemrégiben még teljes mértékben orális cigány kultúrában ugyanis a meséket valakitől hallani és tanulni kellett, felidézésük személyes élményekhez kapcsolódik, és bárha közvetlenül megfogalmazottan nem is, a meseszöveg sémái és a felidézett érzelmek a közelmúltat és a régmúltat összekapcsolva a múltbeli élményeket is közvetítik.

A történetek más csoportja a tűz körül vagy az udvarban elmesélt *csodás történet*, szellemekkel, misztikus elemekkel, régi nagy cigány verekedésekkel. „*Rémisztő meséket mondtak az öregek, ugye akkoriban a cigányok verekedtek, és... ilyeneket meséltek el. De nekünk érdekes volt, és meghallgattuk.*” (T. M.) Ezek az időtlen közösségi hiedelmeket, a régmúlt és a közelmúlt történeteit örökítik át, de a közösség szintjén és a csoportidentitás alakításán túl közvetlen tanító célzatuk is van. Akárcsak azoknak a példázatoknak, példabeszédszerű történeteknek, amelyek ténylegesen megtörtént eseményeket mondtak el, például arról, hogy a felség megcsalta az urát. Mivel a házastársi viszony nagyon dogmatikus volt – magyarázta egyik interjúalanyunk –, a legnagyobb bűnnek azt tartották, ha a nő hűtlen, és a történetek egy része arról szólt, hogy miként torolta ezt meg a férfi. „*Az emberbe belénevelték, hogy ő a férfi, tudod.*” (R. J.)

A történetek megint más típusa a saját *élettörténetből* felbukkanó, a közelmúltra vonatkozó *narratíva*. A nagyobb témák: a cigány hagyományok, a pénz, a szegénység, a háború, és a roma holocaust, a Porajmos. Felesleges bizonyítani, hogy régi cigányéletre, hagyományokra vonatkozó történetek nemcsak folytonosságot teremtenek. Tudatosítják a változásokat, és erős identitásképző funkciójuk is van. A nagytörténelem és a személyes történelem találkozását megörökítő történetek ismeretlen világokba és viszonyokba nyújtanak betekintést, átélhetővé teszik a szenvedést, a hősiességet, ügyességet, helytállást stb. Kitágítják a tapasztalati teret, ok-okozati viszonyokat teremtenek, továbbá új megértéssel és min-tákkal gazdagítják a család szimbolikus világát. Valami olyasmiről lehet itt szó, mint amit Rác Sándor *nemzedéki emlékezetnek*, illetve *emlékezeti térnek* nevez:

¹⁶ Itt nem a könyvből felolvasott mesékről van szó, bár a fiatalabb generáció gyerekkori családjában már előfordul az elalvás előtti esti mese.

„Annak idején... volt ez a fasiszta dolog, és édesanyámat is elvitték. Először Révkomáromba vitték '44 októberében, azt hiszem... Elvitték szegényt, fiatal volt, 13 éves mindössze. Elvitték Révkomáromba, ott volt pár hónapot, utána elvitték ... német munkatáborokba, Ausztriába, Berlinbe is dolgozott. Értelmetlen dolgokat csináltak velük. Édesanyámnak eléggé tönkrement az egészsége ott, lánykorába, és ő ebből kifolyólag mindig beteges volt. Ilyen »szívasztmája« volt, ő annak nevezte. 54 évesen meghalt, tehát nagyon korán elment közülünk, akkor még nagyon picik voltak a gyerekeink, nem tudtak örvendezni benne...” (R. B.)

Az az igazság, hogy anyu nem ... muzsikus cigány. Eredetileg még ők se tudják, hogy kicsodák. Öregapám ilyen német bevándorló volt. Cirkuszos. Trombitája volt. Öreganyám eredeti magyar lány volt, parasztlány. Na azt úgy lopta magának öregapám abba az időbe 15 évesen. Anyu nagyon sokat mesélt a háborúról, mert ő megélte. ... Erről a cirkuszos életről. Hol bujkáltak, nem volt lakásuk, merre aludtak. Azt mindig mondták, hogy ezt nem kívánják senkinek. (K. I.) (Több ilyet is felidéz, a lánya is mesél.)

A családi narratívák egy része csodás eseményekkel tarkított mese:

„Volt a mamámnak egy olyan testvére, egy fiú, aki koboldokkal beszélgetett mindig. Koboldokkal, a vízen. A víz tetején. Ja igen, ő olyan volt, hogy beszélgetett a manókkal, és olyan volt, hogy megállt egy kirakat előtt, és amit ő akart, az a zsebébe belekerült. Vagy a szatyrába. Tehát ilyen – én nem tudom – földönkívüli valaki volt... Amikor kitört az első világháború, ő szó szerint eltűnt. Tehát mint a mai napig nem tudják, hogy mi lehet vele. Meg azt is mesélte a mamám, hogy ő mindent tudott, mindenkinek megmondta előre a sorsát, meg a jövőjét...” (F. M.)

A szegénység-narratívák más funkciót töltenek be, mint a huszadik század sorsfordító vagy traumatikus eseményeihez kötődő epizódok, a gyerekkori szegénység emlékképeivel a család aktuális helyzetét értelmezik.

„Apu szokta mesélni, hogy ők ugye sokan voltak testvérek, aztán nem mind-egyiknek volt cipője... hogy cserélték egymást a cipőbe. A mama is szok mesélni, de neki szomorú gyerekkora volt... Meg mikor az apjuk meghalt, akkor már úgy szétesett az egész. Az anyja meg elég nagyvonalú volt, adakozó, aztán akkor hanyagolta őket. S akkor ki merre látott, hol talált búvóhelyet, oda húztak, hogy azért ne az intézetbe legyenek. Szoktak mesélni.” (H. A.) (Az anyja is sok történetet mesélt a gyerekkoráról, meg hogy a pénz mennyit ért akkoriban.)

A jelen helyzet értelmezése szempontjából hasonló szerepe van a következő, mesészerű történetdarabnak, amely ugyanakkor különlegessége

folytán kiemeli a családot a többi közül (identitás), miközben egyszerre eredetmítosz és az emberi természetről szóló példázat:

„Abban az időben, amikor a mamám volt gyerek (ő mesélte nekem, hogy) nekik ládával voltak a pénzek. Pengők, arany, minden, és hogy neki az apukáját repülővel hordták a királyoknak muzsikálni. És akkor mindenki irigy rájuk és a mamámnak az anyukáját meg megrontották. És ebbe is halt meg. Tehát az irigységbe, mert nagyon szegények voltak régen is a cigányok, és hát irigységbe ezt csinálták vele. Elmesélem. Azt mondta mamám, hogy ő volt a legkisebb, és ő ápolta meg gondozta, és hogy ők nagyon gazdagok voltak, és minden orvoshoz meg mindenkihez elvitték, mert annyira lebetegedett, hogy egész nap csak feküdt. És azt mondta egy nagyon nagy tudós, valamilyen orvos, hogy... ilyen bogarakat meg mit tudom én miket, szedjenek össze, megadta, hogy miből mennyit, meg mit, és hogy itassák meg vele. Most azt megittatták vele, és szó szerint megitta, és kígyók jöttek ki belőle, meg békák. Komolyan...” (F. M.)

Nem tudjuk, de az a benyomásunk, hogy a családtagok történetei ritkán alkotnak összefüggő család- vagy élettörténetet, gyakrabban epizodikusak maradnak. Sejtésünket egyfelől arra alapozzuk, hogy az élettörténet konstrukciójához a saját megélt élményeken túl élettörténeti mintákra is szükség van, azzal pedig csak azok rendelkeznek, akik tanultabbak, vagy hosszabb ideje, tartósan nem cigány környezetben is élnek és dolgoznak, másfelől pedig arra, hogy interjúalanyaink nem tudták értelmezni az életükben bekövetkezett *fordulópontok* fogalmát, vagyis nem tekintik az életüket szakaszokkal, szakaszhatárokkal tagolt és átmenetekkel összekötött lineáris folyamatnak. Érdemes megjegyezni viszont, hogy miután megértették, mit kérdezzünk, legtöbbször a *munkahelyek elvesztését*, a *munkanélküliséget*, a *betegségeket* és a *családtagok elvesztését* említették mint életüket alapjában befolyásoló eseményeket.

Összegzés

A cigánykutatások és a cigány társadalom változékonysága ismételten arra figyelmeztetnek, hogy folyamatosan újra és újra kell gondolni a kutatási módszereket, és az általuk nyert adatokat, általánosításokat. De tapasztalataink korlátozott köre miatt sem kívánunk a cigány társadalomra vonatkozó túlzott általánosításokba bocsátkozni. Arra törekedtünk, hogy egy sajátos lencsén át megmutassuk két különböző eredetű és lakhelyű cigánycsoport családi életének néhány szeletét, és az elmúlt néhány generációban bekövetkezett néhány változást.

A változások felismerésére a korábbi nem roma családkutatás elméleti keretét használtuk, a *szimbolikus családot* és a *hibriditást*. A választott

– sokak számára talán erősen vitatható – nézőpont segítségével más jelenségekre ismertünk rá, mást láttunk meg, mint a korábbi kutatások.¹⁷

A roma családok átalakulásának alapfolyamatai nagy időeltolódásokkal ugyan, de *lényegében nem különböznek* a nem roma családokban végbemenő változásoktól (családméret, autoritás, szerepek, nevelési szokások, iskoláztatás felértékelődése stb.).¹⁸ Mivel azonban a változások egy *sűritett* időben zajlottak/zajlanak, egyidejűleg a régi közösségek felbomlásával, a csoportkultúrák védő-erejének meggyengülésével, a nagytársadalomból érkező hatásoknak védtelenül kitett családok között nagyobbak lettek a különbségek, mint a nem cigány családok között, s ezeket a különbségeket aztán az ipari munkástársadalom növekedése és széthullása tovább erősítette. De ugyanazok a társadalmi változások másként alakították a budapesti és másként a zalai családokat, miáltal újabb különbségek jöttek létre. A sokféleség a családi élet minden szintjén megjelenik, amiért is a *hibrid változatok száma végtelen*. Ez egyben azt is jelenti, hogy a változás–folytonosság képzeletbeli tengelyén minden család másutt helyezkedik el. Ha mégis valami összegzést akarnánk megfogalmazni, akkor azt hangsúlyoznánk, hogy a szimbolikus családi rendszer kiterjedésétől eltekintve a kutatásunkban részt vevő roma családok többségének belső viszonyai, értékei, nevelési szokásai, gyerekeivel kapcsolatos vágyai alapvetően *nem mások*, mint nem cigány szomszédaiaké, de a fáziseltolódás miatt ezek nem mindig vannak szinkronban a mai viszonyokkal. Ezt az önmagában véve sem könnyű helyzetet az is nehezíti, hogy életüket egy olyan társadalmi környezetben kell élniük, amely nem akarja és nem tudja tudomásul venni, hogy nem karavánnal utazó „bennszülöttekkel” van dolga, vágyaikat pedig olyan intézményi viszonyok közt kell megvalósítaniuk, melyek diszkriminációval, a rosszul értelmezett beavatkozás politikájával és nem-tudással terhesek.

IRODALOM

BÁNLAKY PÁL: *Falusi cigányok 1998. Élethelyzet, előítéletek, a „többiekhez” való viszony*. Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium, Család-, Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztály. 1999.

BÉKÉSI ÁGNES: *A magyarországi muzsikus cigány családok szocializációs stratégiái és kapcsolati hálózata. Kisebbségkutatás – Szemle a hazai és a külföldi irodalomból*. 2002./1. 26-52.

¹⁷ Márcsak azért is, mert a hazai antropológiai és a szociológiai cigánykutatások nemigen foglalkoznak a nemzedéki változásokkal.

¹⁸ Lásd BORECZKY ÁGNES: *A szimbolikus család*. Budapest, Gondolat, 2004.

- BÉKÉSI ÁGNES: Szocializációs minták átörökítése cigány-zenész családokban. *Educatio*, 2002/3. 431-446.
- BORECZKY ÁGNES: *A szimbolikus család*. Budapest: Gondolat. 2004.
- BORECZKY ÁGNES – FÖLDES PETRA – GYEBNÁR VIKTÓRIA – SOLYMOSI KATALIN: *Családok távolból és félközelből*. Budapest: Gondolat. 2007.
- DIÓSI ÁGNES (2002): *Szemtől szemben a magyarországi cigánysággal*. Budapest: Pont Kiadó.
- DURST JUDIT: *Innen az ember jobb, hogyha meg is szabadul – Megélhetési stratégiák egy kisfalusi cigány közösségben. Esély*, 4. <http://www.sozchalo.hu/folyiratok/hircentrum/article/101419/1294/2002>.
- FLECK GÁBOR – ORSÓS JÁNOS – VIRÁG TÜNDE: Élet a Bodza utcában. In: Kemény István (szerk.): *A romák/cigányok és a láthatatlan gazdaság*. Budapest: Osiris – MTAKI. 2000. 80-140.
- FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: *A cigány etnikum ujjászületőben. Tanulmány a családról és az iskoláról*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1990.
- FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola*. Budapest: Aula Kiadó. 1998.
- HAVAS GÁBOR – KEMÉNY ISTVÁN – LISKÓ ILONA: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó. 2002.
- LIÉGEAIS, JEAN-PIERRE: *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg: Council of Europe. 1994.
- LIGETI GYÖRGY – VARGA ILONA: *Magyarországi cigányok*. Budapest: Körtánc Egyesület. 1998.
- MESSING VERA: Lyukakból szőtt háló: háztartások közötti támogató kapcsolatok roma és nem roma szegények körében. In: *Szociológiai Szemle*, 2006/2. 37-54.
- OKELY, JUDITH: *Traveller-gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OKELY, JUDITH (1996): *Own or Other Culture*. London: Routledge.
- PIASERE, LEONARDO: A matrilineáris cigányság mítosza. In: Leonardo Piasere: *A cigánológusok szerelmei*. (Szerk. Prónai Csaba) Budapest: ELTE BTK Kulturális Antropológia, 1997. 73-90.
- PIASERE, LEONARDO: *A cigányok Olaszországban*. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 2000. 343-393.
- PIASERE, LEONARDO: *Mare Roma – Az emberek osztályozása és a társadalmi szerkezet*. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 2. Olaszország*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 2002. 213-382.
- PRÓNAI CSABA: *Patrick Williams antropológiája*. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigány házaság. Cigányok Európában 3. Franciaország*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó – L'Harmattan Könyvkiadó – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 2005. 7-71.
- ROMANO RÁ CZ SÁNDOR: Közösség és emlékezet. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Budapest: Gondolat. (Megjelenés alatt.)
- STEWART, MICHAEL: *Daltestvérek*. Budapest: T-Twins – MTA Szociológiai Intézet – Max Weber Alapítvány. 1994.
- STEWART MICHAEL: *The time of the Gypsies*. Boulder, Colorado: Westview Press. 1997.
- SUTHERLAND, ANNE: *Gypsies: The Hidden Americans*. London: Tavistock. 1975.
- SUTHERLAND, ANNE: Gypsy women, Gypsy men in America. In: Joanne Grumet (ed.): *Papers from the Sitx and Seventh Annual Meetings*. New York: Gypsy Lore Society. 104-113.

- SZALAY ANDREA: *A családszerkezetről és a nevelésről röviden*. Vázlat. (Kézirat.) 2007.
- SZUHAY PÉTER: A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. In: *Buksz*, 1995/3. 329-342.
- SZUHAY PÉTER: *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Budapest: Panoráma. 1999.
- TÓTH KINGA DÓRA: *Sikeres cigányok identitása Angliában és Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Könyvkiadó. 2008.
- WILLIAMS, PATRICK: Cigány házasság. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában* 3. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó – L'Harmattan Könyvkiadó – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 2005.
- ZATTA, JANE DICK: Cigányok, romák – a köztes határok kultúrája. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában* 2. Olaszország. Budapest: Új Mandátum. 27-213.

A közigazgatás – mint kritikus infrastruktúra – védelme

Előzmények

A globális felmelegedés kérdéskomplexuma [Al Gore] missziójával kezdődően ugrásszerűen megjelenik és a legkülönbébb szakmai és politikai fórumokon esetenként éles vitákat is kivált. Mindenképpen korunk általános globális korszakmeghatározó létkérdései közé tartozik.

Magyarországon a VAHAVA és ennek szerves folytatásaként végzett kutatások – kiemelten az ADAM és a „Felkészülés a klímaváltozásra: környezet, kockázat, társadalom” című projektek [Láng] – megteremtették a témakörrel összefüggő további tudományos kutatások feltételét, miszerint most már a tudomány nemcsak az események, dolgok követésére alkalmas, hanem proaktív is tud lenni. Van ütőképes tudományos eszköz, helyzet, ez pedig az eddigi felkészültségen és tapasztalaton túl a számítógép és a világháló.

A klimatikus *extremitás* okozta *konfliktusok* elméleti megközelítése folyamatosan feltárja az extrémítások és az emberi konfliktusképződés kapcsolatát. Az idevágó kutatások rendkívül eklatánsan megmutatták, hogy milyen mély és szoros logikai kapcsolat van a biztonsági kockázatok megnövekedése, valamint a természeti és civilizációs katasztrófák és társadalmi konfliktusok elterjedése között. Ezt az új paradigmát karakterisztikusan [Barnett] és munkatársai munkássága fémjelzi. Ennek továbbgondolása szembeszökővé teszi, hogy az éghajlati jelenségek milyen jellegű és típusú veszélyforrást jelentenek nemcsak a természeti, hanem a civilizációs szférában is. Ez utóbbi hangsúlyosan a *kritikus infrastruktúrák* vonatkozásában jelenik meg. A tanulmány szempontjából a kritikus infrastruktúrák között a közigazgatásé a főszerep.

A konfliktusok térben, időben és kvalitásában való folyamatos súlyosbodása felveti az *adaptáció versus mitigáció* elvi kérdését.

A tanulmány célja

A tanulmány célja egy olyan *adaptációs paradigma* és eljárás operatív kidolgozására való szakmai felkészülés, amellyel és amelyre vonatkozóan *in silico* modellezés útján elméletileg bizonyítható és ellenőrizhető, hogy a klimatikus extremitások okozta kockázatok (többek között infrastrukturális) elfogadható mértékben redukálhatóak, és ezáltal *a fenntartható biztonság* garanciája megteremthető.

A tanulmány intuitív alap gondolata, illetve célkoncepciója a következő:

Olyan rendszert kell létrehozni, amely működésével alkalmassá tehető arra, hogy a klimatikus extremitások kezelésére alkalmazott védelmi struktúrák *torzuló megváltozása ellenére* folyamatosan fenntartsa azok kockázatkezelő funkcióját. Ezt a célt a projekt kidolgozása során az *ön-szervező hibatűrő rendszerek* [Wolfram] által kimunkált *sejtautomata* felfogásában és védelmi paradigmájának operacionalizálásával kívánjuk megközelíteni. A feladatot a [Bukovics – 1] által kifejlesztett SORS-modell továbbfejlesztésével végezzük.

A továbbfejlesztés lényege a következő. A SORS modell egy korábbi továbbfejlesztésében, az AIM-SORS-modellben ([Bukovics – 1]) voltaképpen az adaptivitásnak egy *fenomenológikus* elmélete került kidolgozásra, amennyiben az ottani *immunitásfogalom* teljesíti az adaptáció fogalmával szembeni intuitív elvárásokat. Azonban az immunitás ezen értelmezése felhasználja, hogy az AIM-SORS modell mikroállapotai a logikai kockázatelemzés módszereivel kezelhetők. A modell azonban ennek konkretizációját nem tartalmazza.

Jelen tanulmány egyik főfeladata ennek a konkretizációnak a kidolgozása az eredeti paradigmán belül.

A szükséges előismeretek és fogalmi alapok a [Bukovics – 1] dolgozatban kerültek önmegalapozó ismertetésre. Itt csak a továbbfejlesztés érdekében legfontosabb fogalmak felidézésére kerítünk sort.

A modell *operacionalizálása* (működésbe hozása, megvalósítása, implementációja, gyakorlati kivitelezése) lényegileg *közigazgatási feladat*. A kockázatkezelés logikai elméletének fogalmi rendszerében szereplő kockázati tényezőket le kell képezni olyan makroökonómiai fogalomrendszerre, amelynek alapján professzionális jogalkotói tevékenységgel előállnak azok a joganyagok, amelyek illetékes önkormányzati, illetve államigazgatási eszközökkel *érvényesíthetők*.

Ennek az operacionalizálásnak a *kivitelezése* természetesen nem, csupán kijelölése lehet feladata a jelen tanulmánynak.

A közigazgatás mint kritikus infrastruktúra

A KÖZIGAZGATÁS FOGALMA, SAJÁTOSÁGAI [KÖKÉNYESI]

A közigazgatás talán legjellemzőbb tulajdonsága a komplexitás. Mi sem bizonyítja ezt szemléletesebben, mint a vele foglalkozó szakirodalom rendkívüli sokrétősége. E bonyolult társadalmi jelenség megragadásához két alapvető körülmény kiemelése látszik célszerűnek: az igazgatási és az állami determináltság, illetve ezek együttes jelenléte.

Előbbi azt jelenti, hogy a közigazgatásra jellemzők azok a sajátosságok, amelyeket az igazgatással [szervezéssel] kapcsolatban az igazgatástudomány feltárt. (Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy magában az igazgatástudományban is igen sokféle megközelítés ismeretes.) E sajátosságok röviden a következők:

- A közigazgatás mind abszolút méreteit tekintve, mind az általa ellátott feladatok komplexitását tekintve a legnagyobb igazgatási rendszer.
- A közigazgatás tevékenysége az egész társadalmat érinti. Ez a látszólag formai (mennysiségi) sajátosság jelentős hatást gyakorol a közigazgatási szervezetrendszer belső felépítésére és működésére.
- Vannak olyan igazgatási feladatok, amelyeket illetően a közigazgatás nemcsak hogy monopolhelyzetben van, hanem azok kizárólag számára fenntartott feladatok. Ilyenek például az állam belső és külső biztonságával kapcsolatos igazgatási funkciók.
- A közigazgatás mint igazgatási tevékenység általában nem öncélú, hanem kívülről meghatározott. A közigazgatás esetében azonban e külső determináns a politika. A közigazgatás bizonyos értelemben – annak alárendelten – a politikai hatalom céljait valósítja meg. Ez a függő viszony azonban nem direkt, nem közvetlen, azaz a közigazgatásnak relatív autonómiája van a politikával szemben. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a politikai direkt beavatkozás nem megengedett, és csak áttételesen, az állami akaratkövetítő mechanizmuson keresztül, jogszabállyá transzformálódva valósulhat meg, másrészt pedig azt, hogy a közigazgatás önállóan, felelősen gyakorolja jogszabályban rögzített hatáskörét. Ez azért is fontos, mert a közigazgatás rendszere komplex szakigazgatási rendszer, amelyben a hatékony működés feltétele a szakmai törvényszerűségek folyamatos betartása.
- A közigazgatás sajátossága – legalábbis az ún. kontinentális jogi hagyományokhoz tartozó államokban –, hogy feladatait KÖZHATALOM IGÉNYBEVÉTELÉVEL valósítja meg, így törvényes keretek között maga is jogot alkot, illetve jogot alkalmaz. Ez utóbbi a közigazgatás

talán legjellemzőbb tevékenysége. Mellette (az előzőt a szakirodalom közvetett igazgatásnak szokta nevezni) a közigazgatás közvetlenül is igazgat, azaz saját szervezetrendszerét tartja mozgásban, és ún. tényleges tevékenységet is folytat, azaz bizonyos közszolgáltatásokat nyújt és gazdálkodik.

- A közigazgatás jogilag kötött tevékenység. Aktivitásának a jogállamiság elvének szigorú érvényesítése szab határt. A közvetve vagy közvetlenül a közigazgatásra vonatkozó jogszabályok rendszere sajátos önálló jogág, amely lehetővé teszi a közigazgatási jog definiálhatóságát. A közigazgatási jog tehát egy olyan komplex jogterület, amely nemcsak a közigazgatási feladatokat meghatározó normákat tartalmazza, hanem a közigazgatás szervezetét és működését, valamint a törvényességi garanciákat körülíró normák is benne foglaltnak.

A KÖZIGAZGATÁS RENDELTETÉSE, FELADATAI

A közigazgatás által ténylegesen ellátott feladatok rendszerezésénél nehézséget okoz, hogy azok részben „átfolynak” más hatalmi ágakba. Így az ún. kormányzati tevékenység olyan komplex tevékenység, amelyben a közigazgatás, a törvényhozás és az államfő is érintett. Más oldalról a közigazgatás ellát ún. kvázi-bírószági funkciókat is.

Ezekről eltekintve azonban a közigazgatás lényegében két alapvető feladatot lát el: a döntések előkészítését és végrehajtását.

A *döntések előkészítését* mint a törvényhozást „kiszolgáló” közigazgatási feladatot az előzőekben már említettük. (Ugyanez a feladat azonban jelentkezik a három rendeleti fajta, a kormányrendelet, a miniszteri rendelet és az önkormányzati rendelet kapcsán is.) Ehhez tartozik a döntésekhez szükséges információk megszerzése, feldolgozása és tárolása. Az információs társadalom korában az új információtechnológia a közigazgatás lehetőségeit is hihetetlen mértékben megnövelte. Ez nagymértékben fokozta a közigazgatás hatékonyságát, ugyanakkor azonban új oldalról világította meg a közigazgatás törvényességének kontrollját. Az adatok jogszerű tárolása és kezelése új jogi és közigazgatási problémák forrása lett. A jogállami demokrácia közigazgatásától azonban (a döntések előkészítése során) a döntési tervezetek egyeztetése, azaz szakmai és társadalmi „legitimációjuk” megteremtése is elvárható.

A **DÖNTÉSEK VÉGREHAJTÁSA** sajátos közigazgatási tevékenységfajta útján történik. Ezek két fő csoportba sorolhatók:

- a közhatalmi jellegű tevékenységek, és
- a közvetlen igazgatás.

A KATASZTRÓFAVÉDELMI IRÁNYÍTÁS MA ELŐRE LÁTHATÓ „KLÍMA-STRATÉGIAI” FELADATAI

A klímaváltozás tehát az éghajlati elemek magasabb vagy alacsonyabb értékek irányába történő tartós és/vagy rövidebb-hosszabb ideig fellépő, esetleg akár irreverzibilis változása, amelyek gyakorlati hatása érzékelhető és mérhető, sőt jelentős emberi-társadalmi következményekkel jár.

A klímaváltozásnak – hangsúlyosan a fizikai változások felőli oldalát tekintve – megkülönböztethetjük annak elsődleges és másodlagos hatásait. Az elsődleges hatások azok, amelyeket a klímaváltozás közvetlenül kiválthat. Ezek leggyakrabban:

- extrém magas – alacsony hőmérséklet;
- extrém csapadékok (tartós esőzés, felhőszakadás, jégeső vagy tartós, maradandó órátéget adó és/vagy hófúvással együtt járó havazás);
- szélvihar (orkán, forgósél); stb.

A másodlagos hatások, amelyek – értelmezésünk szerint – a fentiekből (alkalmanként egymással kombinálva) következhetnek be:

- ár és belvív;
- sárfolyam, földcsuszamlás;
- aszály, elsivatagosodás;
- intenzív tüzek, robbanásveszély fokozódása;
- kritikus infrastruktúra¹ sérülése, közüzemi és egyéb ellátó szolgáltatások zavarai, hiányhelyzetek kialakulása;
- egészségi, pszichikai, humán komfort negatív következmények kialakulása;
- társadalmi működési zavarok a pénzügyi, gazdasági, közigazgatási szférákban; stb.

A másodlagos hatások közül az infrastruktúra fizikai állapotában és/vagy üzemszerű működésében bekövetkező lehetséges zavarok jelentik az egyik legfontosabb fenyegetést, legösszetettebb problémakört, így néhány szót szükséges erről szólni. A kormányzati és a vállalkozói szereplők előtt ismert, hogy a gazdaság, a társadalom, a pénzügyek fizikai és információs folyamatai milyen nagy mértékben függenek egymástól (interdependencia), továbbá hogy ezek károsodása milyen súlyos következményekkel jár(hat). A kritikus infrastruktúra védelmének vizsgálata a 2001. szept-

¹ A NATO CPC (Polgári Védelmi Bizottság) a kritikus infrastruktúra fogalmkörébe sorolta mindazokat a létesítményeket, szolgáltatásokat és termékeket, amelyek olyan létfontosságúak a nemzet számára, hogy működésüképtelenné válásuk, vagy megsemmisülésük akár megingathatja a nemzet biztonságát, a nemzetgazdaságot, a közbiztonságot, a közegészségügy és az államigazgatás hatékony működését.

tember 11-i terrortámadás hatására felgyorsult és kibővült. A nemzetek saját felmérésük alapján öt-tizenöt kritikus szektort és húsz–negyven szolgáltatást és terméket tartottak kritikusként, kiemelt figyelemre méltónak. Ezek közül leggyakrabban a következőket jelölték meg

- kormányzati és közigazgatási szektor;
- energiaszektor;
- informatikai és távközlési szektor;
- egészségügyi szektor;
- élelmiszer- és ivóvízszektor;
- szállítás- és közlekedési szektor;
- ipari szektor;
- veszélyhelyzeti és mentőszolgálatok.

Mindezeket megerősítik a Kormány határozatának mellékleteként megjelent „Zöld Könyv a kritikus infrastruktúrák védelmére vonatkozó nemzeti programról” című dokumentum megállapításai. E szerint a kritikus infrastruktúrák alatt olyan, egymással összekapcsolódó, interaktív és egymástól kölcsönös függésben lévő infrastruktúra-elemek, létesítmények, szolgáltatások, rendszerek és folyamatok hálózatát értjük, amelyek az ország működése szempontjából létfontosságúak, és érdemi szerepük van egy társadalmilag elvárt minimális szintű jogbiztonság, közbiztonság, nemzetbiztonság, gazdasági működő képesség, közegészségügyi és környezeti állapot fenntartásában.

Kritikus infrastruktúrának minősülnek azok a hálózatok, erőforrások szolgáltatások, termékek, fizikai vagy információtechnológiai rendszerek, berendezések, eszközök és azok alkotórészei, melyek működésének meghibásodása, megzavarása, kiesése vagy megsemmisítése közvetlenül vagy közvetetten, átmenetileg vagy hosszú távon súlyos hatást gyakorolhat az állampolgárok gazdasági, szociális jólétére, a közegészségre, közbiztonságra, a nemzetbiztonságra, a nemzetgazdaság és a kormányzat működésére.

A nemzeti kritikus infrastruktúra fogalma segítségével meghatározhatók a lakosság, gazdaság, kormányzat működése szempontjából kiemelkedő fontosságú ágazatok, alágazatok.

A dokumentum szerint a IX. ágazat a jogrend – kormányzat, melynek alágazatai a kormányzati létesítmények, eszközök, közigazgatási szolgáltatások és az igazságszolgáltatás.

Figyelemmel a katasztrófavédelem feladatrendszerének mindhárom elemére – megelőzés, védekezés, rehabilitáció – és a globális klímaváltozásból valószínűsíthető elsődleges és másodlagos hatásokra, jól érzékelhető a kihívás komplex és bonyolult jellege.

A következőkben röviden, felsorolásszerűen áttekintjük azokat a részben már folyamatban lévő, részben megfogalmazandó *súlyponti feladatokat*, amelyek a stratégiai menedzsment során a katasztrófavédelem „klímastratégiáját” alkotják. Ez a klímastratégia több, egymást kiegészítő párhuzamos, valamint egymásra épülő kisebb projektek és nagyobb programok együtteséből állhat. Ezek folyamatos megtervezését, menet közbeni kontrollját, értékelését, eredményeik gyakorlatba ültetését és PR-jét a stratégiai menedzsment eszköztárával célszerű irányítani.

A hangsúlyos, már a kezdet-kezdetén is megfogalmazható elsőrendű feladatok a következők:

- Létre kell hozni a klímaváltozással kapcsolatos katasztrófavédelmi események, intézkedések adatbázisát (elektronikus dokumentációját).
- Tudományos forrásokból folyamatosan át kell venni a meghatározó globális, valamint Kárpát-medencei és országos klímaváltozási jellemzők, trendek, valamint meteorológiai adatok adatsorait.
- A bázisokban rendszerezett információkat célszerű térinformatikai és egyéb elemző szoftverekkel tárolni, rendszerezni és demonstrálhatóvá tenni.
- Számba kell venni, rendszerezni és pontosítani a klímaváltozásból eredeztethető katasztrófavédelemmel összefüggő kihívásokat (márható és lehetséges fenyegetéseket).
- Különös figyelmet érdemel – a stratégiai koncepció megfogalmazása során említett újszerű kockázatelemző módszer felkutatása és alkalmazása a klímaváltozás vonatkozásában, a katasztrófa- (lakosság-) védelem terén.
- A katasztrófavédelem feladatrendjét, hatáskörét, együttműködési rendszerét meghatározó jogszabályi háttér a klímaváltozás hatásai miatt szükségessé váló módosító, kiegészítő javaslatoknak időszakonkénti megfogalmazása.
- A katasztrófavédelem szervezetfejlesztését, ebben irányító- és vezetési rendszerének, valamint a humán erőforrás (oktatás-továbbképzésen kívül eső) fejlesztését megalapozó koncepciók klímaváltozással kapcsolatos követelményeinek lefektetése.
- Műszaki fejlesztések, beruházások (például speciális gépkocsik, oltó- és műszaki mentőfelszerelések, speciális kárterület felderítő, -mentő eszközök, monitorrendszerek és/vagy elemeik, hordozható klímaberendezések, különböző teljesítményű szivattyúk és légcserélő berendezések, hőszigetelt sátrak és konténerek, vízi járművek stb.), felszerelések beszerzése (például különböző célokat szolgáló védőruházatok, hőszigetelő anyagok, kánikula-elsősegély felszerelések, vízi személyi mentőeszközök stb.).

- Az új feladatokhoz új módszerek, taktikai eljárások kidolgozása, alkalmazásba vétele.
- A klímaváltozással kapcsolatos katasztrófavédelmi oktatás, (tovább)képzés, valamint kutatás vonatkozó tervekbe és gyakorlatba történő beépítése.
- A lakossági és intézményi felkészítés, tájékoztatás, kríziskommunikáció új feladatainak meghatározása.
- Ugyancsak kiemelt figyelmet igénylő terület a nemzetközi együttműködések, illetve a nemzetközi szervezetek megfogalmazta iránymutatások, direktívák, határozatok vagy szakmai tájékoztatások rendszeres értékelésének, döntés-előkészítő folyamatokba történő beillesztésének tevékenysége, különös tekintettel az EU-tagságra.

A „KOCKÁZATTÁRSADALOM” BECKI PARADIGMÁJA [BECK]

Beck a fejlett társadalmak modernizálódásának elemzése alapján három szakaszt különböztet meg: modernitás előtti, a modern és a posztmodern fejlődési szakaszokat. Ez utóbbiban a kockázatok meghatározására és kezelésére új tényezők hatottak, um. egyes nagy atomerőmű- és vegyipari balesetek (Three Mile Island, Csernobil, Bopahl, SEVESO stb.), új kockázatok feletti, olykor igen éles társadalmi viták megjelenése és szereplőinek mind hangosabb (harciasabb) fellépése (l. a radikalizálódó zöldek, Greenpeace stb.). Az említett veszélyek azért kockázatok, mivel azok a társadalmi fejlődés, az *emberi döntések következményei*. A különböző ipari és politikai érdekcsoportok saját érdekeiknek megfelelően igyekeznek a kockázatokot értelmezni, definiálni és a nyilvánosság számára kommunikálni. Ezért azok a hatalmi – ti. piaci és politikai érdekcsoportok egymás közötti, a nyilvánosság és valamely ipari lobby, stb. közötti – harcok tárgyát képezik. Beck kiemeli azt a jól ismert tény, hogy ezért a kockázatokból következő *előnyök és hátrányok* folyamatos *újraelosztását* az éppen győztes érdekcsoportok irányítják, szerinte így a klasszikus. Beck szerint így az osztálytársadalmat (ahol a primer konfliktus forrása a profit elosztása volt), felváltja a *kockázatokból eredő előnyök-hátrányok újraelosztásából fakadó konfliktus*.

A becki kockázattársadalom fontosabb gondolati keretei:

- A fejlett ipari társadalmak rohamos tudományos-technológiai fejlődésének nem szándékolt mellékhatásaiként *új típusú kockázatok* jönnek létre, például *veszélyes anyagok*, a *rendszerbalesetek* (utóbbiak bekövetkezésére például a black-out-ok, vagy atomerőmű balesetek), *környezeti balesetek* (például tartályhajó szerencsétlenségek, masszív folyószennyezések – tiszai cianid stb.), lehetséges *genetikai veszélyek*

(génmanipuláció, élelmiszer-biztonsági problémák), *globális ökológiai veszélyek* (általános felmelegedés stb.), nemzetközi *terrorizmus*, tömeges *migráció*, különösen érzékeny objektumokat elérő *informatikai támadások* lehetősége és azok számos *áttételes kárhatásai* stb.

- E kockázatok hatását erősíti a posztmodern társadalmakra jellemző *individualizáció*, amely fő jellemzői a hagyományos közösségi kötelek felbomlása, a korábbi, társadalmi együttélést szabályozó „hagyományos bizonyosságok” (normák, hit, moralitás stb.) elvesztése, ezért az új kockázatokkal az egyén legtöbbször elszigetelten kénytelen szembesülni.

- Végül Beck paradigmájának legfőbb kerete az un. „*reflexív modernizáció*”, vagyis az a társadalomfejlődési folyamat, amely során a társadalom az *eleinte* kezelhetetlen, vagy reaktív módon kezelt (utólagosan lereagált) új kockázatokkal fokozatosan mindinkább tudatosítja, majd azokra egyre többször megelőző *módon*, mind hatékonyabban *reflektál* (proaktivitás) az eredményes megelőzés és a mind hatékonyabb kezelés érdekében.

„KOCKÁZATTÁRSADALOM” MAGYARORSZÁGON? [BUKOVICS-KISS]

Felmerül mindezek után a kérdés, beszélhetünk-e kockázattársadalomról Magyarországon? Véleményünk szerint erről a „tisztá” becki értelemben, miszerint a *társadalom egészét átfogóan* a társadalmi jövedelmi különbségeket immár elfedve a magas szintű technológiai fejlődésből és az új civilizációs jelenségekből előálló *kockázatok előnyei-hátrányai megosztásának konfliktusai dominálnák* – Magyarországon még nem beszélhetünk. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy ne lehetnének olyan fejlődési irányzatok, illetve egyes területek, amelyek ne mutathatnának egy hazai típusú kockázattársadalom kialakulásának irányába. Egy jövőbeni „hazai kockázattársadalom” minden bizonnyal mind szerkezetében, mind sajátos jegyeiben eltéréseket mutat majd a fejlett európai országokéihoz képest. Ahhoz, hogy a várható hazai helyzetet legalább hipotetikus felvázoljuk, konkrét vizsgálatokat és elemzéseket (szakirodalom, hazai „kockázattérkép, legproduktívabb „kockázattermelők”, kockázatkezelés, mindezek irányzatai, a kockázatok iránti közérdeklődés stb. felmérése) szükséges megindítani. Mindez nem kevés adat vizsgálatával, résztanulmányok kidolgozásával, sokoldalú konzultációval stb. járó kutatói műhelymunkát igényel.

Az eddigiek kiegészítése és biztonság tudományi szemléleti árnyalása érdekében vegyük figyelembe a kritikus infrastruktúrák tanulmányozásával foglalkozó alábbi két legkiemelkedőbb dolgozatot, mely szerint [kiemelések tőlem – B. I.]:

„One of the most difficult challenges facing the field of critical infrastructure protection is the lack of shared terminology. There are too many people using too many ill-defined terms for the community of homeland security experts to communicate, properly. The lack of widely accepted definitions of terms used in homeland security leads to reinvention of the wheel, false starts, and more detours.” [Lewis–Darken]

„Since the events of September 11, 2001, the vulnerability of nuclear power plants to terrorist attacks has become a national concern. The results of vulnerability analysis are greatly influenced by the computational approaches used. Standard approximations used in fault tree analysis are not applicable for attacks, where high component failure probabilities are expected; two methods that do work with high failure probabilities are presented. Different blast modeling approaches can also affect the end results. Modeling the structural details of facility buildings and the geometric layout of components within the buildings is required to yield meaningful results.”

[Brown ea.]

Míndezek alapján bizonyítottnak tekinthető, hogy a közigazgatás alapvető kritikus infrastruktúráként kezelhető, de operacionalizálása nem nélkülözheti az egzakt elméleti megalapozást.

A klimatikus extremitást a fenntartható biztonság szempontjából modellezzük. Így a modellezendő helyszínt (jellegzetesen és célszerűen) valamely ország jelenti. Az ország, mint *kockázati rendszer* jelenik meg. A kockázat *kezelése* érdekében *eseménykezelő erők*re van szükség. Egy ország esetében ez az erő a *közigazgatás* keretében definiálható és szervezhető meg. Minthogy a kockázat kezelése *normatív* tevékenység, a tevékenység minőségének, *minőségbiztosításának* alapvető jelentősége van. Ha az országot, mint *vállalkozási rendszert* fogjuk fel, akkor a minőségbiztosítás számára természetes módon kínálkozik a megfelelő *ISO-szabvány* a maga általános és bevált alkalmazhatóságával. A közigazgatást akkor tudjuk a kockázat kezelésére hatékonyan alkalmazni, ha megfelelő szabványos előírásoknak vetjük alá. Ehhez a közigazgatást, mint *kritikus infrastruktúrát* fogjuk fel.

KÖVETKEZTETÉSEK

Ha a fentiekből informatikai eszközökkel modellezhető egzakt elméletet akarunk kialakítani, meg kell keresnünk, és ha lehetséges, meg kell ragadnunk a fenti példákban megnyilatkozó közös, matematikailag értelmezhető lényeges vonásokat. Az erre vonatkozó eljárás a „lényegesítés” nevet viseli. [Fáy–Törös]

A következő alapelvekből indulunk ki:

- Minden kritikus infrastruktúra *par excellence: szüinkategorematikus* (taxonómikus) kockázati rendszer. Ez az alapvető fogalom és elméleti környezete részletes kifejtésre került [Bukovics – 4] dolgozatában.
- A kockázati rendszerek leírására szolgáló legalkalmasabb matematikai modell a logikai kockázatelemzés, (ezen belül pedig annak gyakorlatilag egyetlen alkalmazható formája, annak *szintvédelmi* metodikája) [Bukovics – 5]
- A biztonsági kockázat kezelésének adekvát módszere a kockázati rendszerek *taxonómiájára* kialakított módszer azon része, amely az un. *indikátortáblázat*ból von le matematikai következtetéseket. [Bukovics – 1]
- A kritikus infrastruktúra *specifikuma*, hogy olyan *szerkezeti rendszer* (azaz hálózat), amelynek minden komponense egy olyan kockázati rendszer, amely egyben a rendszer *indikátora* is. *Autoindikativ rendszer*. Egy lehetséges modellje a [Bukovics – 2] -ben tárgyalt SORS-rendszer. Ontológiai terminológiában: a kritikus infrastruktúra olyan *fogalom*, amelynek mind *extenziója* (terjedelme), mind pedig *intenziója* (jelentése) a komponensei – mint explicit kockázati rendszerek – által van meghatározva.
- A kritikus infrastruktúra *védelmének* az a specifikuma, hogy hálózatának állandó stratégiai *átstrukturálásával* valósul meg.² A valószínűségi kockázatelemlet allokációelméleti kiterjesztése T. P. Lewis és iskolája nevéhez fűződik. [Lewis–Darken] A feladat: ennek – a logikai kapuhálózatokkal történő reprezentációt meghaladó és a logikai kockázatelemlet paradigmájába való bevonása és általánosítása tetszőleges technológiai gráfok (szerkezeti rendszerek) esetére.

A KÖZFELÜGYELET MINT A KÖZIGAZGATÁS EXPLIKÁTUMA

A Klimatikus Extremitások Adaptációs Modelljének [Bukovics – 6] rendszere a klimatikus extremitások okozta *változások hatására* adott *válaszok* lehetséges formáit modellezi az eredeti VaHaVa-projekt koncepciója szerinti felfogásban. E rendszer központi szempontja a *fenn tartható biztonság*.

Ennek *operacionalizálása* a már kidolgozott SORS modell továbbfejlesztésével történik. A továbbfejlesztés az alábbi vonatkozásokat jelenti:

² Ez az eljárás az operációkutatásban és a logisztikában alkalmazott *szállítási probléma* megoldásával, a gyakorlatban a villamos energiahálózatok *teherelosztásával*, a kémiai technológiai (műszaki kémiai) rendszerek esetében pedig az *allokáció* elméletével (azaz a kémiai technológiai rendszerek kapcsoláselméletével) áll szoros szellemi rokonságban.

- A SORS-rendszerben szerepeltetett *eseménykezelő erők* modellezésére bevezetett *örsök* tevékenységét egy *felügyeleti rendszer* működés-módjára vezetjük vissza.
 - a SORS-rendszer minden egyes sejtjéhez egységesen formailag azonos (de tartalmában a sejt specifikumához igazodó) kockázat-explikátumot rendelünk. Ezt az explikátumot az [Aghaie] modell jelenti.
 - Ennek megfelelően felfogásunk szerint egy SORS-típusú modell akkor képes leírni egy kritikus infrastruktúrát általában, és egy közigazgatási rendszert különösen, ha
 - komponenseinek formailag egységes (logikailag azonos) kockázati explikátuma van;
 - *környezeti rendszert* alkot (a szó sejtautamata-elméleti értelmében);
 - komponenseinek kockázati explikátuma a minőségbiztosítás paradigmáján alapul;
 - sejt-komponensei kockázati explikátumának primexplikánsai makrogazdasági fogalmi rendszerben definiálhatók.
- A *közfelügyelet* szakszóval a közigazgatás ezen ismérvek szerinti explikátumát illetjük.

Az itt alkalmazott *terminus technikusok* a következő fejezetekben kerülnek további értelmezésre, meghatározásra és pontosításra.

A relációnális biztonságfogalom kidolgozása

A célbavett biztonságorientált klímastratégia lényege, hogy a SORS-modell sejtjeihez rendelt explikált kockázati rendszereket egységesen az ISOX modell alapján értelmezi, az ISOX-rendszert közigazgatási módszerekkel operacionalizálja. Ehhez elengedhetetlen egy egzakt elméleti megalapozás, amelynek kiindulópontjául a *biztonságfogalom* termékeny meghatározása szolgál.

Felfogásunkban a *biztonságot* [Finszter], valamint [Bukovics – 2] nyomán egy olyan *egyensúlyi relációként* értelmezzük, amely valamely kockázati rendszer *kockázati és biztonsági tényezői* között áll (illetve tartandó) fenn. Ezt a fogalmat *explikatív analízisnek* vetjük alá a [Bukovics – 3] értekezésben lefektetett elvek szerint, hogy a (klimatikus) válságkezelés általános kontextusában is hatékony alkalmazásra találjon. A biztonsági kockázatemélet explikatív analízisének célja az általános veszélyfogalom *ontológiai* megalapozása. Ez nyitja meg az utat a válságkezelés hatékonysága felé.

A VESZÉLYFOGALOM ONTOLÓGIAI PROBLEMATIKÁJA INTUITÍV MEKÖZELÍTÉS. AZ AUTÓVEZETŐ-METAFORA.

A gazdaságirányító, akár válságkezelő, akár klímapolitikus, bármilyen hatalmi szinten áll is, csakúgy, mint az autóvezető, állandóan *veszélyhelyzete*kről szóló *üzeneteket* kap. Az üzeneteket nemcsak a műszerfalón látható adatok – *paraméterek* – jelentik, hanem saját *érzetei*, *érzékszervi benyomásai*, a motor, a kipufogó, a közlekedési zajtól az ülepével érzett erőhatásokig, akár a rádión, vagy GPS-en kapott aktuális útvonal-tájékoztatóig.

Csakhogy: van egy alapvető különbség a *veszélyről* szóló *információk* és *maga a veszély* között.³

Az autóban

- a hőmérő *hőmérsékletet* mér, és a hőmérsékletnek van egzakt elmélete (a termodinamika),
- a sebességmérő *sebességet* mér, és a sebességnek van egzakt elmélete (a mechanika), és így tovább, az autó márkájától függően a legkülönbélebb választékban.

Az autóban azonban nincsen „*veszélymérő*”. Egyszerűen azért, mert a *veszélynek nincsen egzakt elmélete*. Ha lenne, nem lenne *létfontosságú* a terminológiai zűrzavar a veszélyfogalom körül. A veszélyt az autós soha nem *objektív információként* érzékeli, hanem mindig saját *szubjektív interpretációja* révén. Ennél fogva a veszély számára *ismeretelméletileg szubjektív benyomás* lesz. [Searle] terminológiájában *elsőszemélyű* (magán- vagy saját) *ontológiai entitás*.⁴ A veszélyt úgy éli meg, mint *saját* fájdalmát, félelmét (fóbiáit és kényszereit), (netán) örömét, konfliktusát, kudarcát stb.

Az autós ismeri (elvárható tőle, hogy ismerje) a hőmérséklet (értékének a) *jelentését* (legalábbis abban az értéktartományban, amelyben a műszer mutatja). Hasonló a helyzet minden olyan paraméterrel, amelynek van egzakt elmélete, és amely elmélet alapján megtervezték a műszert. Ha a hőmérő, vagy a kilométeróra, vagy valamelyik fizikai mennyiség mérőeszköze elromlik, vagy extrém értéket mutat, annak megítélésére nincsen fizikai (sem termodinamikai, sem mechanikai, stb.) elmélet.⁵ Ha a műszerek rendeltetészerűen (tehát „jól”) működnek is, a veszélyt *magát* (ha tetszik a veszélyt mint *olyant*) nem mutatják. Ilyenkor az autós magára marad. *Racionális* lényből a forgalmi helyzettől függően *ösztönlénnyé*

³ Hasonló ez ahhoz, ahogyan sok mindent lehet tudni például az Egyesült Államok következő elnökéről, egyet azonban *elvileg nem lehet tudni*: a *kilétét*.

⁴ [SEARLE], 50. old.

⁵ Amikor *fizikai elméletről* beszélek, [TiszA] dolgozatára gondolok.

változik át. Bármennyi történetet, narratívát, mítoszt is ismer, racionális megalapozottság hiányában – tehát a veszély, mint olyan egzakt elmélete (pontosabban annak tanult interpretációja) nélkül – nem tud mit kezdeni az érzéki benyomásaival és a műszerfalon látható paraméterértékekkel.

A veszély, a fenyegetettség, a szerencsétlenség az összes szinonimáival együtt *tudományos értelemben* egyszerűen *nincsen definiálva*. Ezért a veszély észlelése (pontosabban *észlelete*) mindig *szubjektív* és nem *objektív*. Ennek sajátos társadalmi okai és következményei vannak. A veszélyesség sokkal fontosabb annál, semhogy fogalmának megértése *alapján* kezdjünk problémáinak megoldásához. A veszély olyan jelenség, amelynek érdekmentes (tehát az önmagáért való, azaz a jobb megértése céljából történő) vizsgálatára soha nem volt idő, szemben a hosszúság, idő, tömeg, hőmérséklet, elektromos töltés stb. fogalmával, amelyek kialakítására évszázadok álltak a tudomány rendelkezésére. Így problémáinak *megoldása* sokkal sürgetőbb volt, mint fogalmának *megértése*.

Talán most, az *éghajlat-katasztrófa* („éghajlatváltozás” eufemisztikus megfogalmazású) *helyzetében* szükséges a veszély *érdekmentes*, jobb megértésével foglalkozni. A cél ebben a vonatkozásban az lenne, hogy tisztázzuk, mely jól megfogalmazott állításokból mely jól megfogalmazott állítások *következnek*, és melyek nem. Ennek persze előfeltétele magának a *jó megfogalmazottságnak* a tisztázása, meghatározása is. Ehhez pedig a szakdiszciplínának – bár szükségesek lehetnek – bizonyosan korántsem elegendők. Paradigmatikus szakfilozófiai – diszciplináris és professzionális – megalapozásra van szükség

A szavak ontológiai értelmezése. (Az Általános Riasztási Protokoll)

Az Általános Riasztási Protokoll (CAP) az események *verbális* leírását tartalmazza az események *veszélyessége* szempontjából. Minthogy a Protokoll adta információknak *létfontosságú* következtetések levonására is alkalmasnak kell lenniük, ezek *bizonytalanságát* a minimumra kell szorítani. A Protokoll *megbízhatósága* tehát *nélkülözhetetlen* követelmény.

Vizsgáljuk meg, min múlik valamely információ megbízhatósága általában, és miben áll valamely esemény *veszélyességére vonatkozó* információ megbízhatósága különösen. Hogy a kérdésre *szabatos választ* adhassunk, mindenek előtt több fogalmat gondosan meg kell különböztetni egymástól.

Ilyenek:

- a *megbízható*, a *védett* és a *biztonságos* információ fogalma;
- a *szubjektív* és az *objektív* kijelentés fogalma.

[Neumann] a *megbízható rendszer* fogalmát abban a klasszikus alpművében dolgozta ki, amelyben azt a kérdést elemezte, hogy miként lehet megbízhatatlan alkatrészekből megbízható rendszereket létrehozni. Ennek gondolatmenetét ezt követően [Moore] és Shannon jelentős mértékben továbbfejlesztette.

[Neumann] felfogásában a megbízhatóság fogalma elidegeníthetetlen módon a *valószínűség(i logika)* fogalmához kapcsolódott, míg [Moore] – Shannon felfogásában a klasszikus valószínűség-számítás került alkalmazásra.

A megbízhatóság [Hincsin] adta értelmezése ettől merőben eltérő módon a *feltételes valószínűség* fogalmán alapult.

A megbízhatóság intuitív fogalma [Fussell] munkásságával lassanként két ágra szakadt, és az események *kockázatosága köré összpontosult*. Az egyik ágat továbbra is a klasszikus valószínűségszámítás jelentette, a másik ág viszont kaput nyitott a *közvetlen logikai megközelítés* számára. A sürgető gyakorlati igények következtében azonban itt sem volt idő az *explikációra*, a köznyelvi kifejezések tudományos rendszerbe való beillesztésére.⁶ Így azután a kockázattal kapcsolatos terminológia egyre zavarosabbá vált, és az alkalmazások (szabványok, joganyagok, tanulmányok, jelentések) kialakításában még a köznyelvi kifejezések *strukturális elemzése* is elmaradt. A „risk”, a „security” és a „safety” fogalmi megkülönböztetése pedig még *tezaurusz-szinten* sem történt meg.⁷

[Searle]⁸ szerint valamely kijelentés *ismeretelméletileg objektív*, ha azt érzéseinktől, hozzáállásunktól és az emberek előzetes elvárásaitól függetlenül találjuk igaznak, vagy hamisnak. Ezzel szemben valamely kijelentés *ismeretelméletileg szubjektív*, ha igazsága lényegében a megfigyelők hozzáállásától és érzéseitől függ. A fentiekben kifejtettek alapján a veszély jelenleg ebbe a kategóriába tartozik.

A veszélyesség intuitív narratívájában minden különösebb meghatározás nélkül használtuk az „*egzakt elmélet*” kifejezést, márpedig a *veszélyfogalom egzakt elméletének* kidolgozása további kutatást igényel. Az *egzakt elmélet* fogalmát azonban ehhez nem szükséges *általánosan* definiálni, mert azt csupán *speciális kontextusokban* használtuk és használjuk. A hangsúly ugyanis nem magának az *egzakt elméletnek a fogalmán*, hanem csupán a *veszély egzakt elméleti fogalmán* van. Ez utóbbinak a definiálását egy, a matematikában alapvető fogalom – az *irracionális szám* fogalmának – kialakítása mintájára lehet elvégezni.

⁶ Az explikáció mibenlétének kifejtésére nézve lásd [BUKOVICS – 3], és vö. [CARNAP].

⁷ [ROGET]

⁸ [SEARLE], 50. old.

Összefoglalás

A tanulmány tárgya a klímaváltozáshoz való adaptáció, mint közigazgatási feladat. A tanulmány amellet érvel, hogy ez a feladat megoldható egy a biztonsági kockázatok kezelésére vonatkozó egzakt tudományos elmélettel, amely a korábban kidolgozott ún. SORS-modell, illetve az ennek továbbfejlesztéseként előállt AIM-SORS-modell elméletén alapszik.

A nemkívánatos éghajlati folyamatokra a közigazgatás elvileg kétféleképpen reagálhat. Az egyik az *adaptáció*, a másik a *mitigáció*. Jelen tanulmány az adaptáció stratégiájával foglalkozik.

A klimatikus extremitást a *környezeti rendszert* érő hatásként fogja fel. A környezeti rendszer a *hatásviselő*, a klimatikus extremitás pedig a *hatáskeltő*.

A klímaváltozás nemkívánatos eseményeinek hatásviselő helyszínét egy *sejttér* képviseli. A tanulmány ennek fogalmi rendszerét ismertette.

A tanulmány *nóvuma*, hogy a sejtszintű kockázatkezelést egységessé teszi egy általános minőségbiztosítás szabványos előírásainak megfelelően. Ez a közigazgatás számára sejttípusonként mintegy 50-féle szabványelőírás makroökonómiai értelmezését és az annak megfelelő jogalkotást jelenti.

Kitekintés

A modell jelenlegi fázisában a következő tennivalók elméleti előkészítése megtörtént, de ezek kidolgozása a jövő feladata:

- A felügyeleti rendszer informatikailag operacionálizálható formája.
- A *hárítás döntésmélete*. Minden eseménykezelési beavatkozásnak megvan a maga végrehajtási költség- és időigénye. A tanulmányban ezek az ún. *Franklin-paraméterek*. Meghatározásuk elvileg részben biztosítási rutinmunka, részben pedig műszaki-gazdasági, illetve munkaszervezési tevékenység. Ez azonban még nem elegendő a hárítási stratégia meghatározásához.

Ez utóbbi részletesebb kifejtést és további kutatást igényel.

HIVATKOZÁSOK, FORRÁSMUNKÁK

AL GORE: *Kellemetlen igazság. (An Inconvenient Truth)* Rendező: Davis Guggenheim, 2006. = www.filmkatalogus.hu/Kellemetlen-igazsag--fl7440

KÖKÉNYESI: *Általános közigazgatási ismeretek.* (Szerk.: Dr. Kökényesi József – Dr. Andriská Szilvia.) Budapest: Közigazgatási Személyügyi Szolgáltató és Közigazgatási Képzési Központ. 2009.

- BARNETT, M.: *Security and Climate Change: Towards an Improved Understanding. Human Security and Climate Change*. International Workshop, Asker, 20-21 June 2005.
- BECK, ULRICH: *A kockázattársadalom*. Budapest: Századvég Kiadó. 2003.
- BROWN, GERALD – CARLYLE, MATTHEW – SALMERÓN, JAVIER – WOOD, KEVIN: *Defending Critical Infrastructure*. = www.nps.navy.mil/orfacpag/resumePages/papers/BrownEtAICIP05.pdf
- BUKOVICS ISTVÁN – KISS ERNŐ: Beszélhetünk-e kockázattársadalomról Magyarországon. In: *Beliügyi Szemle*, 52/7-8. 59-68.
- BUKOVICS ISTVÁN: *Egy operatív rendszertudomány hiánya, szükségletei és feladatai*. Finszter Géza: A rendszet elmélete c. MTA doktori értekezés véleményezése. 2008.
- BUKOVICS ISTVÁN: *A fenntarthatóság, mint katasztrófaelméleti probléma. Fenntartható fejlődés Magyarországon – Jövőképek és forgatókönyvek*. (Szerk.: Bulla Miklós – Tamás Pál.) Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 2006. 493-511.
- BUKOVICS ISTVÁN: *A természeti és civilizációs katasztrófák paradigmaticus elmélete*. Budapest: MTA doktori értekezés. 2007. = http://www.drbukovics.hu/?pageid=jegyzek_list
- BUKOVICS ISTVÁN: *Kockázati rendszerek taxonómiája*. Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal NKFP6-00079/2005. Jedlik Ányos projekt, kutatási jelentés. 173. (A kézirat beszerezhető a szerzőnél: istvan.bukovics@katved.hu)
- BUKOVICS, ISTVÁN: The Case for Dike Risk. „Védelem” Online, 8. = <http://www.vedelem.hu/letoltes/tanulmany/tan98.pdf>. (A kézirat beszerezhető a szerzőnél: istvan.bukovics@katved.hu)
- BUKOVICS ISTVÁN: *Klimaticus Extremitások Adaptációs Modellje*. (CEAM: Climatic Extremities Adaptation Model.) = www.drbukovics.hu
- CARNAP, R.: *Logical Foundations of Probability*. Chicago University Press. 1950.
- FÁY GY. – TÖRÖS B.: *Kvantumlogika*. Budapest: Gondolat Kiadó. 1978.
- FINSZTER GÉZA: *A rendszet elmélete*. MTA doktori értekezés. 2008.
- FUSSELL, J. B.: *Fault Tree Analysis – Concepts And Techniques. Proceedings of the NATO Advanced Study Institute on Generic Techniques in Systems Reliability Assessment (133–162)*. Leyden, The Netherlands, Noordhoff International Publishing. 1975.
- GNYEGYENKO, B. V. – HINC SIN, A. J.: *Bevezetés a valószínűségszámításba*. Budapest: Művelt Nép Könyvkiadó. 1954.
- LÁNG ISTVÁN: *Időjárás és éghajlat: változás – hatás – válaszadás*. MTA Agrár Műszaki Bizottságának 29. k+f tanácskozása, Gödöllő, 2005. = www.mta.hu/index.php?id=634&backPid=417&tt_news=1027&cHash=76585
- LEWIS, TED G. – DARKE, RUDY: Potholes and Detours in the Road to Critical Infrastructure Protection Policy. In: *Homeland Security Affairs* 1/2 (2) 2005 Article 1, 2005. = www.comw.org/tct/fulltext/05lewis.pdf
- VON NEUMANN, JÁNOS: Theory of Automata. In: A. W. Burks: *Theory of Self Reproducing Automata*. Urbana, IL, University of Illinois Press. 1966.
- ROGET, P. M.: *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases Classified and Arranged so as to Facilitate the Expression of Ideas and Assist in Literary Composition*. New York: T. Y. Cromwell Co. Publishers. 1911.
- SEARLE, JOHN R.: *Elme, nyelv és társadalom*. Budapest: Vince Kiadó. 2000.
- SHANNON, C. E. – MOORE, E.: *Reliable Circuits Using Less Reliable Relays*. Franklin Institute 262, 191-208. 1956.
- TISZA LÁSZLÓ: The Conceptual Structure of Physics. In: *Reviews of Modern Physics*, 35. kötet 1. szám, USA: 1963.151-185.

Iskolai demokrácia, diákönkormányzatok, diákjogok

1. Tapasztalatok az iskolai demokrácia intézményeiről

Az iskolák számos olyan belső intézménnyel rendelkeznek, amelyek tanulóik és tanáraik mindennapi együttlétét és együttes tevékenységét szabályozzák, vagy segítik, vagy kiegészítik. Ezek ismerete és használata nélkül senki sem válik teljesen az iskola társadalmának tagjává. Kilenc ilyen intézményről kérdeztük meg, hogy működik-e a kérdezettek iskolájában. A válaszok természetesen nem az intézmény meglétének vagy nem létének tényét közlik, hanem a róluk szerzett személyes *tapasztalat* létének vagy nem létének tényét. (1. táblázat)

A kérdésben felsorolt intézmények nagyon különböző jellegűek.¹ Bennünket az iskolai demokrácia érvényesülése érdekelt a legjobban, de ennek értelmezéséhez is fontos összehasonlítási pontokat keresni más intézmények segítségével, hogy a relatív súlyokat érzékelhessük.

1. TÁBLÁZAT

Tudomása szerint van-e az iskolájában... (a „van” válaszok százalékaránya)

	Gimnázium	Szakközép.	Szakiskola	Együtt
DÖK	88,2	90,9	83,1	88,5
Házirend	94,9	96,4	91,2	94,9
Iskolai honlap	92,9	91,2	81,4	90,2
Internetes fórum	48,5	40,2	40,7	43,5
Iskolarádió	51,1	36,9	31,8	41,6
Iskolai újság	49,5	33,0	26,7	38,3
Sportkör	68,8	64,4	57,4	64,8
Szakkör	71,8	60,5	52,8	63,5
SZMK	57,1	44,2	60,8	51,7

¹ Diákönkormányzat, házirend, iskolai honlap, internetes fórum, iskolarádió, iskolaújság, sportkör, szakkör, szülői munkaközösség.

Látható, hogy a felsorolt intézményekről eltérő mértékben szereztek tapasztalatot a diákok. A házirendet, az iskolai honlapot és a diákönkormányzatot csaknem mindenki ismeri, sportkör és szakkör létezéséről mintegy kétharmad részük tud, internetes fórumról, iskolarádióról és iskolaújságról pedig csak kétötöd részük. A szülői munkaközösség közvetlenül nem érinti a diákokat, de nagyjából felerészben úgy tudják, hogy működik.

E tapasztalatok gyakorisági adataival kapcsolatban legalább két fontos kérdés vetődik fel. Egyrészt az, hogy a legmagasabb arányok azt jelentik-e, hogy a törvények és a demokratikus nevelésre irányuló törekvések megfelelően érvényesülnek. Másrészt az, hogy a kevésbé gyakori tapasztalatok hogyan oszlanak el: a tanulóknak az a bizonyos kétötöd része mindegyiket megszerzi, a többi háromötöd rész meg egyiket sem? Vagy pedig egyesek az egyikhez, mások a másikhoz jutnak hozzá, és így alacsonyabb szinten bizonyos kiegyenlítődés megy végbe? Az máris látható, hogy a hozzáférés jelentős mértékben függ attól, hogy milyen típusú iskolába jár valaki.

Az utóbbi kérdéssel érdemes kezdenünk, mert ahhoz első lépésben nincs szükség újabb információra, elég áttekintenünk az internetes fórum, az iskolarádió és az iskolaújság tapasztalatának együttjárását. (2–3. táblázat)

2. TÁBLÁZAT

Az iskolaújság és az internetes fórum együttjárása

		Tudomása szerint van-e az iskolában iskolaújság?		
Tudomása szerint van-e az iskolában internetes fórum?		Van	Nem említi	Összesen
Van	Szám	1030	1228	2258
	Sor (%)	45,6%	54,4%	100,0%
	Oszlop (%)	51,8%	38,3%	43,5%
Nem említi	Szám	960	1978	2938
	Sor (%)	32,7%	67,3%	100,0%
	Oszlop (%)	48,2%	61,7%	56,5%
Összesen	Szám	1990	3206	5196
	Sor (%)	38,3%	61,7%	100,0%
	Oszlop (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Az iskolaújság erősebb tényezőnek látszik, mint az internetes fórum: bár az a leggyakoribb, hogy egyik sincs az iskolában, ám akiknél van internetes fórum, azok nagyobb részének nincs iskolai újságja, míg akiknél van iskolaújság, azok többségénél fórum is van.

Az internetes fórum és az iskolarádió esetében nem pontosan ugyanez a helyzet: ha alig észrevehetően is, de magasabb gyakoriságú az a két eset, ha egyik sincs, vagy ha mindkettő van, míg a vagy az egyik vagy a másik van esete egy egész kicsit ritkább.² Létezik tehát egy gyenge tendencia arra, hogy az „előnyök”, illetve a „hátrányok” halmozódjanak.

3. TÁBLÁZAT

Az iskolarádió és az internetes fórum együttjárása

		Tudomása szerint van-e az iskolában iskolarádió?		
Tudomása szerint van-e az iskolában internetes fórum?		Van	Nem említi	Összesen
Van	Szám	1131	1127	2258
	Sor (%)	50,1%	49,9%	100,0%
	Oszlop (%)	52,4%	37,1%	43,5%
Nem említi	Szám	1028	1909	2937
	Sor (%)	35,0%	65,0%	100,0%
	Oszlop (%)	47,6%	62,9%	56,5%
Összesen	Szám	2159	3036	5195
	Sor (%)	41,6%	58,4%	100,0%
	Oszlop (%)	100,0%	100,0%	100,0%

A demokrácia előnyeinek és hátrányainak halmozódása is az egyéb társadalmi és kulturális előnyök egyenlőtlen eloszlásához igazodik, hiszen láttuk, hogy a tanulók a gimnáziumokban jóval nagyobb arányban tapasztalják az internetes fórumot, az iskolaújságot és az iskolarádiót, mint a szakképzésben, különösen a szakiskolában, és ez bizonyára összefügg azzal, hogy az írás-olvasással jobb viszonyban lévő fiatalok járnak gimnáziumba. Csakhogy éppen ezek a közösségi intézmények azok, amelyekben a diákok nagyobb önállóságot kapnak. (4. táblázat, [lásd következő oldalon!])

A részvételnek négy fokozatát különböztettük meg a diákok önállóságának mértéke szerint. A két szélső értéket az jelenti, amikor egy intézmény működésében nem dolgoznak diákok, csak tanárok, illetve mindent a diákok csinálnak, teljesen önállóan. A két közbülső fok közül az alsón mindenben a tanárok döntenek, a diákok csak végrehajtott feladatokat kapnak tőlük; a felsőbb fokon a diákok döntéseket is hoznak, a tanárok csak az ellenőrzést tartják meg.

² Mintánk olyan nagy, hogy még ez az egészen kis eltérés is erősen szignifikáns: $C=0,150$; $p=0,000$.

4. TÁBLÁZAT

A diákok önállósága egyes iskolai intézményekben

Iskolai intézmények*	Teljesen a tanárok csinálják	A diákok a végrehajtók	A tanárok csak ellenőrzik	Teljes diák önállóság	Összesen
Diákönkormányzat	4,22	34,16	56,76	4,86	100
Házirend	76,64	15,01	6,45	1,90	100
Iskolai honlap	60,89	19,50	16,58	3,03	100
Iskolarádió	15,85	19,81	42,26	22,08	100
Iskolaújság	7,96	23,30	55,92	12,82	100

* A fórum, a sportkör, a szakkör és a SZMK esetében a kérdés nem releváns.

Ha nem lenne képzavar a „hiány halmozódásáról” beszélni, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a demokrácia hiányával halmozódik az eszközök hiánya. A közösségi eszközökre vonatkozó adataink mutatják, hogy az olyan diákok vannak a legtöbben, akik a három közül (internetes fórum, iskolarádió, iskolaújság) egyik kommunikációs intézmény meglétéről sem tudnak beszámolni. Ha megszámloljuk, hogy ki hányat említ, az átlag 1,32, és a diákrészvétellel a következő érdekes összefüggést mutatja (5. táblázat):

5. TÁBLÁZAT

Hány iskolai médiumot használhatnak a diákok a DÖK* önállósági foka szerint iskolatípusonként (Három lehetőségéből, átlagosan)

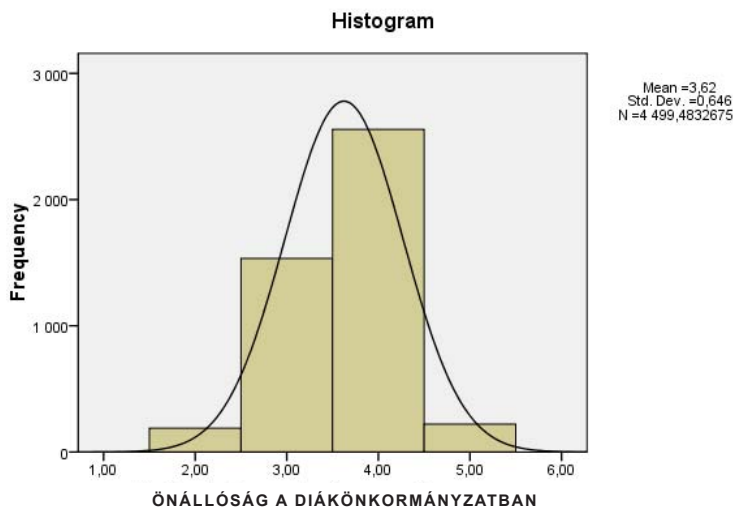
A DÖK önállósági foka	Gimnázium	Szakközép.	Szakiskola	Együtt
Mindent a tanárok csinálnak	1,03	0,81	0,96	0,93
A diákok csak végrehajtók	1,37	1,17	0,93	1,21
A tanárok csak felügyelik	1,75	1,13	1,19	1,41
Mindent a diákok csinálnak	1,62	1,38	1,02	1,38
Együtt	1,59	1,14	1,07	1,32

* DÖK = diákönkormányzat.

Az iskolai média – internetes fórum, iskolaújság, iskolarádió – csak a gimnáziumokban jelenik meg gyakran két formájában is, de ott is csak akkor, ha a diákoknak – saját megítélésük szerint – van önálló döntési lehetőségük. A legjobb szakközépiskolai ellátottság is csak a csekély önállóságú gimnazisták ellátottsági szintjével ér fel, a szakiskolásoké pedig azzal sem. Ezt a sorrendet részben az általános kultúrában – például írás-olvasás készség – adott rangsor magyarázza, hiszen elfogadható szintű írástudás híján nemigen szerkeszthető iskolaújság.

Kérdésünkre tehát végül is az a válasz, hogy mindenütt kisebb ezeknek a közepes gyakoriságú közösségi eszközöknek a jelenléte, és ennyiben inkább kiegyenlítődést látunk, de ezen belül vannak jelei az előnyök/hátrányok halmozódásának is, elsősorban az egyenlőtlenségek általános rendje – az iskolatípusok presztízsrangsora – szerint.

1. ábra



Maguk a diákok a mindenütt jelen lévő intézmények közül csak a DÖK működését tekintik demokratikusnak az esetek többségében, a diákönállóság mértéke itt fölfelé tér el a normáeloszlás haranggörbétől.³ (1. ábra)

A középiskolások háromnegyed része helyesen gondolja, hogy a házirendet a tanárok csinálják, de csak 15 százalékuk tud arról, hogy a diákoknak is van benne szerepük.⁴ A DÖK működésének meghatározásában a Köznevelési törvény (64.§) a diákoknak ad döntési jogot – a tanárok véleményének meghallgatásával. A megkérdésztettek a demokratikus jogok kulcsterületeihez képest a kommunikációs eszközökben jóval szabadabb teret látnak a diákok önálló részvételére – de ezek a lehetőségek, mint láttuk, legfeljebb az iskolák felében nyílnak meg.

Mit jelent a valóságban az, hogy a tanárok csak ellenőrzik a diákok tevékenységét az önkormányzatban? Erre a kérdésre nem tudunk részletesen válaszolni, csak egyetlen pillanatra vonatkozóan.⁵ Ez a pillanat a diákönkormányzat születése, a diákképviselők megválasztása. A középiskolásoknak egyhetede sem választhatja képviselőit titkos szavazással (csak 13,77%), holott személyi kérdésekben ez a demokrácia normális

³ E megfogalmazás indoklásaként emlékeztetnünk kell az Olvasót, hogy a diákok esetleg olyan lehetőségeknek is örülnek, amelyeket egy általánosabb szemlélet nem sorolna az önállóság vagy különösen a demokrácia címszava alá.

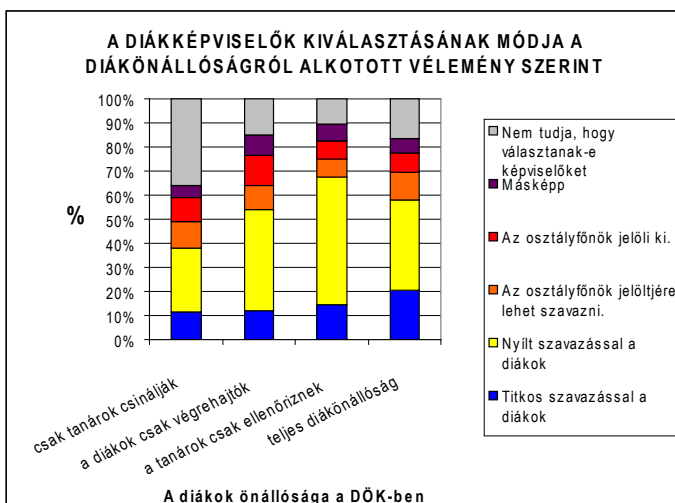
⁴ A Kt 40. § (9) szerint a házirendet az intézetvezető készíti, a nevelőtestület fogadja el, a DÖK pedig egyetértési jogot gyakorol, mielőtt a fenntartó jóváhagyja.

⁵ Mivel csak ezt kérdeztük meg.

gyakorlásának módja, erre kellene felkészíteni a fiatalokat. Ennél még az a tapasztalat is jóval gyakoribb, hogy az osztályfőnök közvetlenül manipulálja az eredményt: vagy csak az ő jelöltjére lehet szavazni (8,57%), vagy egyszerűen kijelöli, hogy ki lesz a diákképviselő (9,22%). A kiválasztás leggyakrabban nyílt szavazással történik (47,62%). További 13,24% szerint más, helyi módszerrel történik a kiválasztás.

Ha most valaki azt reméli, hogy az egyes csoportoktól nyert információ ettől az átlagos eloszlástól jelentősen eltér, és legalább ott más a helyzet, ahol azt állították, hogy a DÖK-ben a diákok teljes önállósággal működnek, akkor nagyon téved. (A diákrészvétel önállóságáról alkotott vélemények fajtái szerint a DÖK-választásról a 2. ábrán látható képet kapjuk.)

2. ábra



Bármilyennek látják is a részvétel önállóságát, a modális érték mindenütt a *nyílt* szavazás. Ezt azért is erősen hangsúlyozni kell, mert ez a tapasztalat a viszonylag nagy önállóságot látó csoportban a leggyakoribb (ahol a tanárok csak ellenőriznek), márpedig láttuk, hogy ez a legnagyobb csoport, a középiskolások több mint felét teszi ki. Kétségtelen, hogy akik teljes önállóságot tapasztaltak, azok között 20%-ra nő az igazi demokratikus választásról – azaz titkos szavazásról – beszámoló aránya, és ritkább a nyílt szavazás, de a durva és jogszerűtlen tanári beavatkozás aránya ott is ugyanolyan nagyságrendű, mint a többi csoportban.

Kimondhatjuk: *minél közelebről vizsgáljuk az iskolai demokrácia intézményeit, azok annál kevésbé tűnnek demokratikusnak.*

De még a demokrácia e szűk sávjában is jelentős különbségek vannak az egyes iskolatípusok szerint. A diákönkormányzat létrehozásának

egyetlen valóban demokratikus módja „természetesen” a gimnáziumokban a leggyakoribb, az antidemokratikus formák pedig a szakiskolákban. (6. táblázat)

6. TÁBLÁZAT

Ki és hogyan hozza létre a DÖK-öt? (iskolatípusonként)

A KÖZÉP-ISKOLA TÍPUSA	Titkos szavazással a diákok	Nyílt szavazással a diákok	Az osztály-főnök jelöltjére szavazhatnak.	Az osztály-főnök jelöli ki.	Más-képp	Nem tudja, hogy választanak-e képviselőket	N = 100
Gimnázium	17,3%	47,4%	4,5%	5,8%	8,4%	16,6%	1828
Szakközép.	11,1%	45,0%	9,7%	11,4%	5,5%	17,4%	2162
Szakiskola	10,1%	38,1%	12,2%	10,5%	10,3%	18,8%	803
Együtt	13,3%	44,8%	8,1%	9,1%	7,4%	17,3%	4793

Még a nyílt szavazással történő választást is – ami pedig csak korlátozottan tekinthető demokratikus formának – a gimnazisták gyakorolják legtöbbször, míg a szakiskolások még a szakközépiskolásoknál is jóval kisebb arányban tapasztalhatják (bár ott is ez a modális forma). Amiben a szakképző iskolák tűnnek ki, az a tanári akarat nyers érvényesítése a tanulók törvényben rögzített jogaival szemben. Tanulóiknak összesen egynegyed-egyharmad része antidemokratikus viszonyok között készül arra, hogy a szakmunkásság legalsó rétegeként biztosítson magának megélhetést.

A diákönkormányzattal kapcsolatos két kérdés alapján egy viszonylag jól tagolt változót szerkeszthetünk az *iskolai demokrácia fokáról*. Elfogadhatóvá teszi ezt a leszűkítő eljárást az, hogy

- a) a DÖK-nek megkülönböztetett jelentősége van az intézmények között;
- b) egyike a három leggyakrabban előforduló intézménynek;
- c) jóval differenciáltabb tapasztalatokat mutat, mint a másik kettő.

A kategoriális változó a következő csoportokat tartalmazza:

- 1 – az összes tájékozatlan kérdezettet;
- 2 – az összes erősen antidemokratikus eljárást tapasztalót;
- 3 – a kevés tanulói önállóságot tapasztalók többi részét;
- 4 – a több önállóságot tapasztalók közül a nyílt szavazással választókat;
- 5 – a jobbára önálló és titkosan szavazó csoportot.

E változó eloszlása a következő:

7. TÁBLÁZAT

A diákönkormányzati demokrácia foka

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tájékozatlanok	575	11,1	13,2	13,2
	Antidemokratikus rend	1104	21,3	25,4	38,6
	Enyhébb antidem.	870	16,7	20,0	58,6
	Hiányos demokrácia	1402	27,0	32,2	90,8
	Demokratikus rend	400	7,7	9,2	100,0
	Total	4352	83,7	100,0	
Missing	System	844	16,3		
Total		5196	100,0		

Az iskolatípusok különbsége természetesen ebben a mutatóban is látványos. (8. táblázat)

8. TÁBLÁZAT

Az iskolai demokrácia mutatója iskolatípusonként

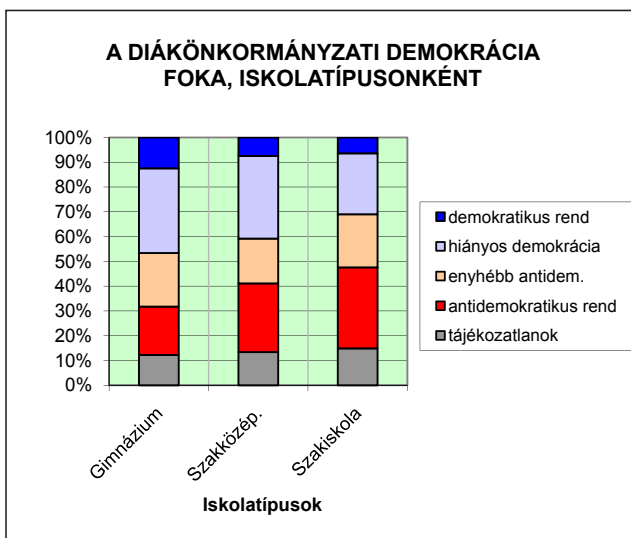
	A DIÁKÖNKORMÁNYZATI DEMOKRÁCIA FOKA					N
Iskolatípus	Tájékozatlanok	Antidemokratikus rend	Enyhébb antidem.	Hiányos demokrácia	Demokratikus rend	=100
Gimnázium	12,2%	19,5%	21,6%	34,2%	12,5%	1668
Szakközép.	13,4%	27,7%	18,1%	33,3%	7,5%	1979
Szakiskola	14,9%	32,7%	21,4%	24,6%	6,4%	704
Együtt	13,2%	25,4%	20,0%	32,2%	9,2%	4351

Kifejezetten antidemokratikus viszonyokat a gimnazistáknak csak egyötöd része tapasztal, de ez az arány a szakközépiszkolásokon (> egynegyed) át a szakiskolásokig egyharmadra növekszik.

Szemléletesebben mutatja ezt a 3. ábra [Lásd a következő oldalon!].

Látható, hogy ha a nyílt szavazásos formát is inkább demokratikusnak számítjuk, amennyiben a diákoknak van döntési önállóságuk is, akkor a „korlátozottan demokratikus” állapot tapasztalata a leggyakoribb, de a két kék oszloprész még együtt is elmarad az 50 százaléktól. Más szóval: *a középiskolások fele sem tapasztal még korlátozott iskolai demokráciát sem*, különösen a szakiskolákban. Ráadásul azt is figyelembe kell venni, hogy a modális érték (a „korlátozott demokrácia”) mögött valószínűleg a legváltozatosabb valóságos helyzetek húzódnak meg, hiszen segítés és segítés, ellenőrzés és ellenőrzés között – mint tudjuk – igen nagy különbség tud lenni. Ezt azonban csak más kutatási módszerekkel lehet feltárni.

3. ábra



2. A diákjogok ismerete

Kutatásunkban mindössze három kérdést tettünk fel a diákjogokkal kapcsolatban. Ezek a következők:⁶

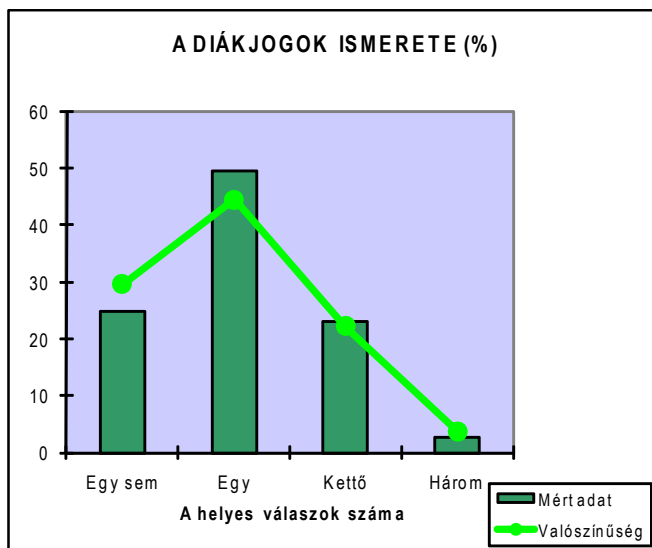
- Megtagadhatja-e az iskola az év végi bizonyítvány kiadását könyvtári tartozás miatt?
- Milyen fegyelmi büntetést szabhat ki az iskola?
- Mikor nyilváníthatnak véleményt a diákok az iskolában?

A középiskolások egynegyede (24,9%) *egyik kérdésre sem* tudta a helyes választ, mindháromra pedig mindössze 2,7 százalékuk válaszolt helyesen. Így szinte örülnünk kell, hogy a kérdezettek fele (49,4%) legalább egy kérdésre helyesen válaszolt. A helyes válaszok számának eloszlását a következő ábra mutatja.⁷ (4. ábra, [Lásd a következő oldalon!])

⁶ Kipróbált kérdések: a Kurt Lewin Alapítvány többször használta őket felméréseiben. Ebbe a kutatásba a 2005-ös kérdőívünkéből vettük át, ahová Ligeti György, a KLA igazgatója javasolta felvételüket.

⁷ Vegyük figyelembe, hogy ha a megkérdezettek csak véletlenszerűen mondtak volna igen vagy nem válaszokat, akkor kb. 12,5%-uknak mindhárom választ el kellett volna találnia, egyaránt 37,5%-uknak kellett volna egy vagy két találatot elérnie, és csak 12,5%-uk nem találta volna el egyiket sem. Ők láthatólag gondolkoztak a válaszon.

4. ábra



Kiszámoltuk, hogy teljesen véletlen találgatás esetén milyen arányban fordulnának elő a teljesen hibás, az egy-, két- és háromtalálatos válaszok, és ezt folytonos vonallal tüntettük fel az ábrán. Az oszlopok a mért gyakoriságokat mutatják.⁸ Látható, hogy a tényleges eloszlás elég közel áll a véletlenhez, bár a minta nagysága biztosít róla, hogy az attól való eltérése azért nem véletlen. Ez azt jelenti, a megkérdezett háromból egy diákjogot még csak-csak többen tudnak, mintha pusztán találgatnának, de mindhárom eltalálását inkább nehezítette, hogy egyesek gondolkodtak is találgatás helyett.

Ha az iskolatípusok különbözőségét is figyelembe vesszük, kiderül, hogy még egy helyes választ is csak a gimnazisták átlaga üt meg (1,17), a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók átlagosan még egyet sem ismernek (0,98, ill. 0,87).⁹

Vajon a jogtudat szomorú állapota összefügg-e az iskola demokratikus intézményeinek gyenge működésével? Próbáljuk ki a diákönkormányzat demokratikus működésének fokán. (9. táblázat, [Lásd a következő oldalon!])

⁸ A valószínűségek: 0 találat = 29,6%; 1 találat = 44,4%; 2 találat = 22,2%; 3 találat = 3,7%. A mért adatok rendre: 24,9%; 49,4%; 22,9%; 2,7%.

⁹ De statisztikailag a kapcsolat gyenge: $\eta^2=0,149$. Az iskolatípusok csak 2,2 százalékát magyarázzák meg a válaszok szórásának. $F=59,035$; $df=2$; $p<0,001$.

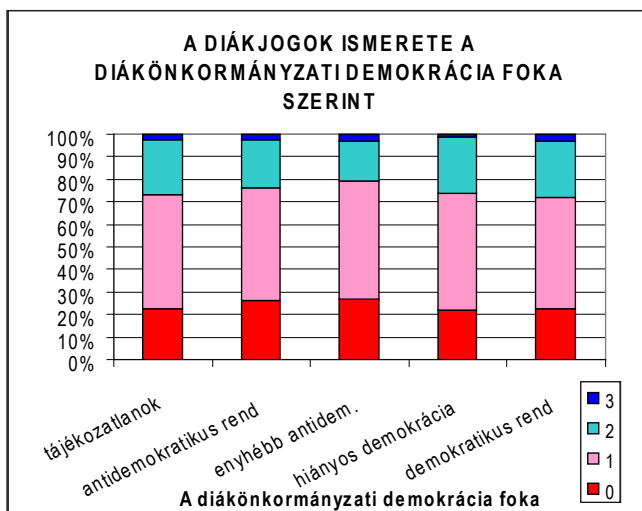
9. TÁBLÁZAT

Összefügg-e a diákjogok ismerete a DÖK demokratikus működésével?

A DÖK demokráciája	A diákjogok ismeretének foka				N=100
	0	1	2	3	
Tájékozatlanok	22,30	51,05	24,22	2,44	574
Antidemokratikus	26,09	50,00	21,20	2,72	1104
Enyhébb antidem.	26,67	52,30	18,16	2,87	870
Hiányos demokrácia	21,95	52,10	24,52	1,43	1403
Demokratikus rend	22,44	49,38	25,19	2,99	401

A statisztika szerint ez az összefüggés is szignifikáns ugyan ($F=3,285$; $df=3$; $p=0,02$), de nagyon gyenge: a diákjogok ismeretének különbségeiből még egy százaléknyt sem magyarázhatunk az önkormányzati demokrácia különbségeivel.¹⁰ Az 5. ábra szemléletesen mutatja, hogy ez milyen kevés. Demokratikusabb iskolai viszonyok között egy hajszálnival ritkábban fordulnak ugyan elő olyanok, akik egyáltalán nem ismerik a jogaikat, de a jogtudatosság többi fokán alig van eltérés.

5. ábra



Az már nem a szociológiai vizsgálat kérdése, hanem diákpolitikai kérdés, hogy *kellene-e* ilyen összefüggésnek lennie. Ha az iskolai demokratikus

¹⁰ Ebből a számításból a tájékozatlan csoportot – akik nem tudják, hogyan választanak diákképviselőket – kihagytam, hogy a demokrácia skálája tisztábban érvényesüljön.

intézményeket a demokrácia iskoláinak és egyúttal aktuális érdekvédelmi intézményeknek is tekintjük, akkor erre a kérdésre igennel kell felelnünk, hiszen azt várnánk, hogy a diákönkormányzat jó működése nyomán fokozódjék a középiskolások jogtudatossága. Most csak azt állapíthatjuk meg, hogy nem ez a helyzet. Az iskolai demokrácia és a diákok jogtudata gyakorlatilag független egymástól. Ezért meghatározóikat is külön kell keresnünk.

3. Mitől függ a diákjogok ismerete?

Először is, van-e olyan a diákok személyes tulajdonságai között, amely befolyásolja a jogtudatot?¹¹ Különbséget okozhatna benne a nem, az életkor, és az iskolai helyzet (milyen tanuló) is?

Okozhatna – de nem okoz. A variancia-elemzés a következő eredményt hozza. (10. táblázat)

10. TÁBLÁZAT

A nem, az évfolyam és a tanulmányi eredmény hatása a jogtudatra (f-próba)

Ható tényező	F	df	p	Eta ²
Nem (fiú, lány)	18,789	1	0,000	0,004
Évfolyam (9, 11)	0,118	1	0,731	0,000
Milyen tanuló (2–5)	0,514	3	0,672	0,000

A három tényező közül csak a nemnek van egyértelműen megállapítható (szignifikáns) hatása a jogtudatra, de annak is olyan minimális, hogy gyakorlatilag észre sem vehető.

Talán meglepő, hogy a jó tanulók tudása jogaik terén nem jobb, mint a többieké. Akik azonban járnak valamilyen különórára, azok között egy icipicivel gyakrabban találkozhatunk olyanokkal, akik jobban ismerik jogaikat (átlagosan 1,08 jogot ismernek – a három megkérdezett jog közül – a 0,99-dal szemben; $F=12,247$; $df=1$; $p=0,000$). Még meglepőbb az iskolai megbízatások hatása. Akiknek van valamilyen tartós megbízatása, az nem jobban, hanem kevésbé ismeri a jogait! Átlaguk 0,92 a többiek 1,05-ös átlagával szemben ($F=13,661$; $df=1$; $p=0,000$).

Hasonló „erősségű” (mint láttuk, inkább „gyengeségű”), de biztosan megállapítható összefüggés van a jogtudat és a vallásosság között. Az egyházas vallásossággal jellemezhető csoport¹² jogtudati pontjainak átlaga

¹¹ Csak azért kezdjük ezt az elemzési szakaszt a jogtudattal, hogy ne törjük meg nagyon a gondolatmenetet. Mivel az intézményi demokrácia és jogtudat függetlennek bizonyult, elvileg mindegy, hogy melyiket vizsgáljuk meg először.

¹² Akik elfogadják a „vallásos vagyok, egyházam tanítását követem” kijelentést.

0,99 – azoké pedig, akik határozottan elutasítják a vallásosságot,¹³ 1,17 pont (F=2,268; df=4; p=0,000).

Hat személyes jellemző hatását áttekintve két megállapítást tehetünk:

1. Bár találtunk néhány szignifikáns összefüggést, ezek mindegyike annyira gyenge, hogy nem szolgálnak magyarázatul a jogtudatosság fokának különbségeire.

2. Az apró szignifikáns különbségekből – különösen a tanulmányi eredményekkel, a megbízatásokkal és a vallásossággal kapcsolatban – látható, hogy a diákjogok ismerete nem ugyanolyan ismeret, mint valamelyik tantárgy ismerete. Nem semleges tudás, hanem olyan, amelyhez sajátos diszpozícióra van szükség. Ilyen lehet például a *szembenállás*.

Ha azt keressük, hogy különböző nagy diákcsoportokban hányan vannak jogaik tudatában, az a kevés „tudó” nagyon szétszóródik. De ha azt nézzük meg, hogy mi jellemző arra a kis csoportra, amely mindhárom megkérdezett joggal tisztában van, akkor azt látjuk, hogy 6,8% helyett 12,1% közöttük a *gyenge tanuló* (mégpedig önbesorolás alapján!), 9,5% helyett csak 6,5%-uknak van valamilyen állandó megbízatása, miközben a jogtudat teljes hiányát mutatók között arányuk 11,4%. (11. táblázat)

11. TÁBLÁZAT

Példák erős és gyenge diákjog-tudattal járó magatartásokra

Hány diák-jogot ismer?	Gyenge tanuló	Van megbízatása	Elutasítja a vallást	Egyházat követi	Jár különóra	N=100
Egyet sem	8,1%	11,4%	3,4%	6,1%	45,2%	1224
Mindhármat	12,1%	6,5%	5,6%	4,9%	62,0%	138
Összminta	6,8%	9,5%	5,2%	6,2%	49,8%	5125

A gyenge tanulók nagyobb valószínűséggel kerülhetnek olyan helyzetbe az iskolában, hogy szükségük lesz jogaik ismeretére, mint a jobbak. Akinek van megbízatása, annak a többieknél nagyobb esélye van arra, hogy ne kerüljön olyan konfliktusba, ahol jogismeretre lenne szüksége. Más síkon, de hasonlóan problémátlan az útja annak, aki egyházat követi. Egyedül a különórákra járók látszanak kilógni ebből a logikából, hiszen ez a tényező fordítva működik, mint a tanulmányi eredmény. Ez a tény figyelmeztet arra, hogy nemcsak a szembenállás motiválhat a jogok megismerésére, hanem bármiféle önálló, személyes törekvés – például a külön tanulás –, ami valamennyire mindig feltételezi a tudatosságot, a helyzetünkkel való számvetést.

¹³ Ők nem pusztán vallástalanok. Két kijelentést kínáltunk fel, így hangzottak: „*nem vagyok vallásos*” és „*elutasítom a vallásosságot*”. Az előbbivel egyetértők jogtudata nem különbözik a különböző vallásos csoportokétól, csak az utóbbit választóké.

Ezek természetesen nem szilárd következtetések, csupán bizonyos adatokra támaszkodó feltevések, amelyeket további elemzésekkel és főleg újabb vizsgálatokkal kell majd ellenőrizni. Azért foglalkoztam velük ilyen részletesen, mert magukra a cselekvőkre, a középiskolásokra vonatkoznak. Az ő jogtudatuk megértéséhez az ő egyéb sajátosságaikon, más magatartásaikon keresztül tudunk csak eljutni. A rajtuk túl található összefüggések is fontos belátásokat nyújthatnak, de a „hogyan” kérdésre soha nem tudnak választ adni.

Részben túlmutató tényező az iskolán kívüli szervezetekben való tagság. A középiskolásoknak csaknem egyharmada vesz részt valamilyen szervezetben, egyesek több szervezetben is. Ezek adatai sajnos nem erősítik meg iménti sejtéseinket. (12. táblázat)

12. TÁBLÁZAT

Szervezeti tagság és diákjog-tudat (%)

	0	1	2-3	N=100
Tag	30,36	47,36	22,28	1535
Nem tag	22,67	49,99	27,04	3662
Együtt	24,94	49,43	25,63	5197

Látható, hogy a szervezeti tagok között – akiknek pedig bizonyára volt valami okuk a belépésre – nagyobb arányban vannak iskolai jogaikat nem ismerő fiatalok, mint azok között, akik nem tagjai semmilyen szervezetnek.¹⁴ Ehhez az adathoz iménti feltevésünk nem jól illeszkedik.

4. A családi háttér szerepe

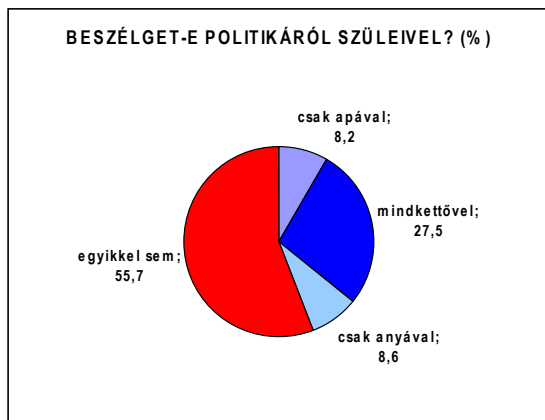
A család hatását kétféleképpen közelíthetjük meg. Kereshetünk statisztikai összefüggést rétegződési mutatók – mondjuk a szülők iskolázottsága – és a jogtudatosság, valamint a demokrácia tapasztalata között, vagy megvizsgálhatjuk, hogy a szülőkkel való kapcsolat, például a beszélgetések, különösen a *politikai tárgyú beszélgetések* előfordulása vagy éppen hiánya okoz-e különbséget a jogtudatosságban, illetve a demokrácia megtapasztalásában. (Ezek a témák olyan hatalmasak, hogy semmiképpen sem tárgyalhatók részletesen ebben a tanulmányban.)

Ami a politika családon belüli jelenlétét illeti, a középiskolások 37 százaléka állította, hogy beszélget apjával politikáról, és ugyanennyien beszélgetnek róla anyjukkal is. Ez persze így kissé félrevezető, mert lehetnek közöttük olyanok, akik mindkét szülővel beszélgetnek – vannak is: az összes megkérdezett 27 százaléka. Mindent összevéve, a középiskolások-

¹⁴ $\chi^2=37,188$; $df=3$; $p<0,001$.

nak nem egészen a fele (44,7%) él olyan családban, ahol legalább az egyik szülővel beszélget politikai témákról is, a tizenéves fiatalok nagyobbik felének családi környezetében ez nem merül fel. (6. ábra)

6. ábra



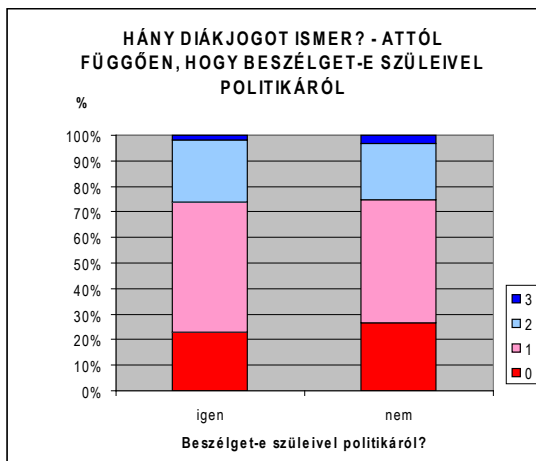
Azt várnánk, hogy azok a fiatalok, akiknek környezetében téma a politika, talán érzékenyebbek saját társadalmi körülményeikre is. Ez persze igen erős feltevés: sok más előfeltevés igazságát igényli. Szükséges hozzá, hogy a kérdezettek kapcsolatot lássanak mindennapi életük és a „politika” között, szükséges hozzá, hogy az iskolai szabályoknak és intézményesített tevékenységeknek az iskolán túlnyúló jelentőséget tulajdonítsanak; szükséges hozzá, hogy olyan tapasztalatokat szerezzenek e téren az iskolában – akár pozitív, akár negatív előjellel –, amelyeket fontosnak tartanak stb.

Nem csodálhatjuk, hogy mindez kevésbé teljesül, és a családi háttérnek az a komponense, amelyet „a család politikai érdeklődésének” nevezhetünk, nincsen komolyabb hatással az iskolai demokrácia felfogására. Iskolai jogait mindenesetre nem ismerik jobban azok a diákok, akik beszélgetnek politikáról a szüleikkel, mint azok, akik nem.¹⁵ (7. ábra, [Lásd a következő oldalon!])

Bár az iskolai tapasztalatokat nem tudja befolyásolni az, hogy ki miről beszélget vagy nem beszélget a szüleivel, lehetséges, hogy a beszélgetők és a nem beszélgetők mégis más és más tapasztalatot szereznek: vagy azért, mert eleve másmilyen tapasztalatot nyújtó iskolákba járnak, vagy azért, mert ugyanabba az iskolába járva *más és más jelentést tulajdonítanak* ugyanazoknak az eseményeknek, amikor tapasztalatként rögzítik magukban. Érdeemes tehát megvizsgálni ezt az összefüggést.

¹⁵ A két csoport átlaga között csak néhány századpont a különbség, és csaknem 10% a valószínűsége annak, hogy ez is a véletlen műve.

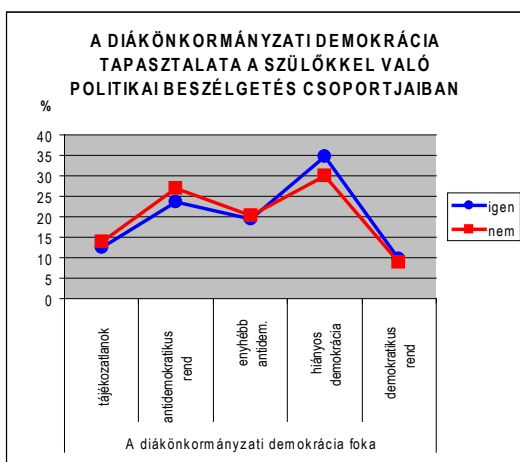
7. ábra



* Továbbra is a három megkérdezett jogi eset alapján, tehát 0–3 skálán.

A két vizsgált csoport – amely beszélget a szüleivel politikáról, és amelyik nem beszélget – bizony szignifikánsan eltérő mértékben észlel demokratikusabb, illetve kevésbé demokratikus viszonyokat iskolájában. Igaz, hogy eltérésük nagyon kicsi [lásd a 8. ábrát], de erősen szignifikáns ($\chi^2=13,689$; $df=4$; $p=0,008$). A beszélgetők között egy kicsit kevesebb a tájékozatlan, kevesebben észlelnek antidemokratikus viszonyokat, viszont nagyobb arányban találkoznak a demokráciának legalább hiányos formájával (emlékezzünk rá, hogy ez a nyílt szavazás eufemisztikus jelzése), és kicsit még a teljes demokratikus renddel is.

8. ábra

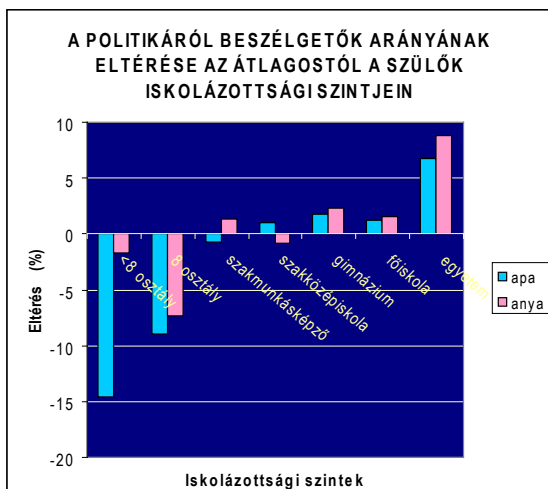


Meg kell állapítanunk, hogy a családon belüli viszonyok mint háttértényezők nagyon kevésbé látszanak összefüggenni az iskolai demokrácia tapasztalatával és a diákjogok ismeretével is. Ahol statisztikai kapcsolatot találtunk, az ráadásul nem hatást jelez, hanem olyan strukturális jellegű kapcsolatot, amelyet a makroszociológiai változóktól várni szoktunk.

Nézzük hát meg, találunk-e összefüggéseket témánk és a család rétegjellemzői – elsősorban kulturális rétegjellemzői, ezúttal a szülők iskolázottsága – között. A szülők iskolázottsága – érthetően – közel áll az aktív férfiak és nők iskolai végzettségének eloszlásához: az apák modális csoportja szakmunkásképzőt végzett, az anyák között a szakközépiszkolai végzettség a leggyakoribb. Nem várhatunk tehát teljesen ugyanolyan összefüggéseket a két szülő iskolázottságával, hiszen eloszlásuk jellegzetesen eltér egymástól. Ugyanakkor arra is számítani kell, hogy itt nem általában férfiakról és nőkről van szó, hanem olyan férfiakról és nőkről, akik apa és anya minőségben páronként össze vannak kapcsolva, és így rendelődnek hozzá a kérdőívre válaszoló gyerekük válaszához.

Már abban is látszik a hasonlóság is és a különbözőség is, ahogyan a politikáról a szülőkkel beszélgetők aránya alakul a szülők iskolázottsági szintjein. (9. ábra) A teljes mintában ez az arány 44,7%. Az ábrából látható, hogy az apa alacsony iskolázottsága esetén – azaz ha legfőljebb a nyolc osztályos általános iskolát végezte el – sokkal valószínűbb, hogy nem beszélgetnek politikáról, mint az anya alacsony végzettsége esetén, és az egyetemi végzettség esetén is az anya növeli jobban a beszélgetés valószínűségét.

9. ábra



Ha a politikai tárgyú beszélgetések jelzése szoros kapcsolatban lenne a szülők iskolázottságával, akkor azt várnánk, hogy a szülők iskolázottsága is gyenge kapcsolatban legyen a bennünket itt közelebbről érdeklő témával – a diákjogokkal és az iskolai demokráciával –, hiszen a politikai beszélgetések is csak gyenge kapcsolatban vannak velük. Mivel azonban nem ez a helyzet, így egy ilyen várakozás megalapozatlan lenne.

Az óvatosság helyesnek bizonyul. A diákjogok ismerete sokkal erősebb kapcsolatban van a szülők iskolázottságával, mint a kérdezettek bármelyik személyes tulajdonságával. (13. táblázat)

13. TÁBLÁZAT

Az ismert diákjogok számának átlaga (0–3 skálán) a szülők iskolázottsági szintjein képzett csoportokban

Iskolai végzettség	Apá	Anyá
Max. 8 osztály	0,98	0,94
Szakk munkásképző	0,98	0,93
Szakközépiskola	0,94	1,04
Gimnázium	1,07	1,04
Főiskola	1,16	1,11
Egyetem	1,19	1,20
F	13,988	12,000
df	5	5
p	0,000	0,000
Eta	0,122	0,111
Eta ²	0,015	0,012

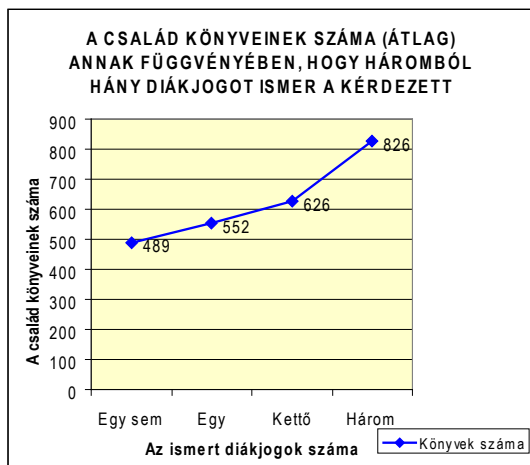
A szülők három alsó iskolázottsági kategóriájában a jogismeret átlagpontszáma nem haladja meg azt, amit a szakképző intézmények tanulói között mértünk. A felsőfokon végzett szülők gyerekeinek jogismeret-szintje szintén elmarad a gimnáziumi átlagtól – annak jeleként, hogy a gimnáziumokban is csak a demokratikus viszonyokat tapasztaló kisebbség körében kerül 2 közelébe e mutató értéke.

Az eta és eta² értékek azt mutatják, hogy a szülők iskolázottsági csoportjai esetében is csak gyenge kapcsolatokról van szó, de a többenél azért ezek erősebbek. Úgy tűnik, hogy a család kulturális tőkéjének szintje valamilyen módon mégiscsak hat a fiatalok jogtudatára. Az is látszik, hogy a két szülő valóban nem teljesen ugyanúgy vesz ebben részt. Az apáknak a szakközépiskolai végzettség nem ad olyanfajta kultúrát, amely erősebben hajlamossítana politikai tárgyú beszélgetésekre – ilyen hatás valószínűleg csak a gimnáziumi érettségivel jelentkezik. Az anyáknál azonban már a szakközépiskolai végzettség is mutat ilyen hatást. E mögött az iskolarendszer nemenként eltérő társadalmi funkcióját sejtethetjük, amely a férfiak

esetében a szakképző és általánosan képző középiskolák között húzza meg a fizikai és a szellemi munka világába való besorolás határát, a nők esetében azonban a szakmunkás-bizonyítvány és bármely érettségi közé helyezi azt. E hatás részletes feltárása azonban a politikai szocializáció körén messze túlnyúló további kutatásokat igényel.

Ha az merült fel, hogy a fiatalok jogtudatossága összefügghet a család kulturális tőkéjének szintjével, akkor ezt módunk van más módon is ellenőrizni kutatásunk adataival. A család kulturális tőkéjének jó mutatója – és statisztikailag is jól használható – a család könyveinek száma. (10. ábra)

10. ábra

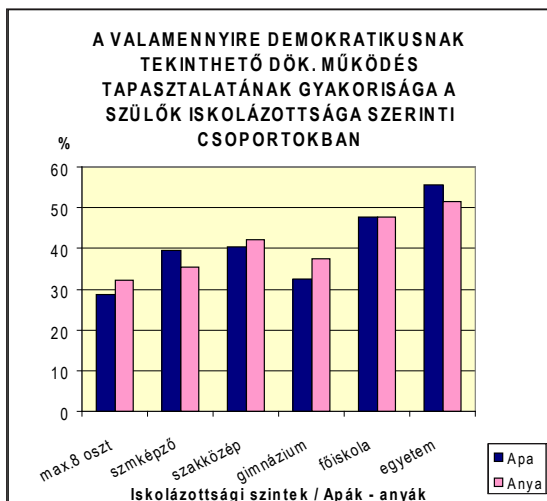


Variancia-analízissel ismét erősen szignifikáns, de gyenge kapcsolatot találunk ($F=4,799$; $df=3$; $p=0,002$; $\eta^2=0,055$), így csak annyit tudunk megerősíteni, hogy *van* kapcsolat a tizenévesek jogtudatossága és családjuk kulturális tőkéje között. Azt nem tudtuk meg, hogy milyen konkrét tényezőkön keresztül működik ez a hatás.

Az iskolai demokrácia tapasztalatával is hasonló a helyzet: a család kulturális tőkéjével erősen szignifikáns, de gyenge kapcsolat mutatkozik. Elég megnéznünk a DÖK működése demokráciájának fokáról képzett változónk demokratikus és hiányosan demokratikus értékeinek eloszlását a két szülő iskolázottsága szerint. (11. ábra, [Lásd a következő oldalon!]) Az apák és az anyák iskolázottsági kategóriáiban jól láthatóan ugyanaz a trend érvényesül. A gyerek demokratikus tapasztalatának gyakorisága a szülők iskolázottságával együtt nő, kivéve abban a csoportban, amelynek a gimnáziumi érettségi a legmagasabb végzettsége, itt a trend megtörik. Ennek következtében azt a feltevést is megkockáztathatjuk, hogy nem egy, hanem két növekedési trendet látunk az ábrán: egyet a fizikai foglalkozásokra ké-

pesítő végzettségek körében, egy másikat pedig a szellemi foglalkozásokra képesítő végzettségekhez kapcsolódva. Az utóbbi természetesen nagyobb gyakoriságról indul, és nagyobb gyakorisághoz érkezik, mint az előbbi.

11. ábra



Elemzésünkben öt megye teljes mintájára támaszkodtunk. A megyék közötti különbségeket ezúttal nem vizsgáltuk. Tapasztalatunk szerint nincsenek nagy különbségek, de a minta nagysága miatt a kis eltérések is biztonsággal valóságosnak tekinthetők. Az általános tanulságokat ez a hiány nem érinti:

1. a harmadik évezred elején a magyar középiskolásoknak csak egy kisebbsége látja legalább formálisan megvalósulni az iskolai demokráciát biztosító törvényt;
2. ez a kisebbség csak a gimnáziumokban jelentős, a két szakképző iskolatípusban jelentéktelen;
3. a középiskolások lényegében nem ismerik jogaikat, így a demokratikus intézményi formák lététől függetlenül kevéssé léphetnek fel védelmükben;
4. szokásos szociológiai magyarázó tényezőink közül egyedül a család kulturális tőkájének hatása éri el az említendő szintet,
5. a többi túl durva ahhoz, hogy magyarázatot adjon erre az állapotról – tehát új, finomabb megközelítésekre van szükség.

Völgy utcai kiállítás

Július végén elkerekeztem egy gyönyörű, Tichl György által tervezett családi házba, hogy megnézzem előre, kiknek a kiállítását nyitom meg. Akkor még nem tudtam, hogy maga a ház mekkora meglepetést jelent majd, mint egy kiskutya, úgy jártam be minden zegzugát, hogy kívülről és belülről is megismerjem a legkisebb szegletét. Az alsó szinten, a kertből még semmi meglepőt nem éreztem, belülről a házigazdák dolgozószobája viszont már azt a természettel folytatott párbeszédet sugallta, amit Le Corbusier Villa Savoyében éreztem. A hatalmas ablakon néha bekukkant a mókus, és észrevétlenül figyelhetjük meg az énekesmadarakat, ahogy fészkeket rakják, vagy a kicsiket etetik. Néhány bútor is föltűnt elmúlt korok pompáját idézve.

Az emeleti szintre érkezve hirtelen a funkcionalitás szabadságának légköre döböntett meg. A tágas előszobában a mindent elrejtő beépített szekrény és a hatalmas tükör fogadott – csak később derült ki, hogy mögötte rejlik a fürdőszoba, ahol kis öltözőkabin kapott helyet éppen a tükör negatív formájaként. Ami nem nyílik az előszobára, értelmesen nyílik a fürdőszoba terére. Eredeti törülközőszárító, fogmosópohár-tartók, éjjeliszekrény, meseszerű zöld kerámiával burkolt fal. Hasonlóan igényes és gondos a konyha is, mindenhol mély és kényelmes lavabók. És csak ezután érkezünk a szobákba: elsőként a tágas étkezőbe, ahol most *Bujáki László* festményeit láthatjuk. Az egész szoba felélénkül ezektől a furcsa, néhol ijesztően vad tájképektől, a végletekig vicces, vagy ugyanannyira fanyar portréktól. A Formal-es versenyzőnek öltöztetett Ali baba, a művész önarcképe nem rózsaszínben, hanem pepitában látja a világot! Félreacsapott arab sipkája és nagy szakálla mögé bújik, ám huncut szeme nézőit figyel. Kacsalábon forgó, szárnyas figurái ég és föld között egyensúlyoznak, lábujjait aranyhalak súrolják, míg ők maguk a színpad reflektorfényében fürödve pózolnak. Más narratív történetben hosszú tömött sorban igyekeznek a sámán elé, vagy antropomorf családi pikniken játszadoznak a hatvanas évekből náluk maradt pöttyös labdával.

Csak nehogy kitörjék az ablakot (belülről)! Még jó, hogy most a megnyitó alkalmából minden zsaluzit behajtottak a gondos házigazdák, tudván, hogy a parafán jól pattog a labda (saját tapasztalatból emlékeznek erre gyerekkorukból!). Így az árnyékos szoba hús marad, tovább nézelődhetünk a lakásban.

A kisszobában *Szirányi István* litográfiái, akvarelljei és montázsai láthatók. Ezek illeszkednek leginkább a ház hangulatához. A harmincas évek újságcikkeinek képi világát idézik, egy bombázó lezuhanását, a kéjnő halálát, egy megtébolyult asszonyt, aki – ki tudja már miért – a vonat elé vetette magát. Párhuzamos történetek – a nagy gazdasági világválság idejéről, amire már alig emlékezünk, az emlékfoszlányokat pauszpapír homályosítja el. Csak nézőpont kérdése, hogy az emlékek felhasadnak, vagy transzparenssek, hogy mit jelent a véglegesség, az állandóság, az időtlenség. Mind érvényes kategóriák. Itt újabb párbeszéd-témát jelölhetünk ki, mely ezúttal nem az időbeliség, a párhuzamosság mentén halad, hanem a szélsőségeket, a polarításokat jeleníti meg: a madár alakja a sebességet szimbolizálja számomra, a korlátok közül kitörés vágyát, a többször visszatérő fa motívuma pedig a kezdet és a vég ábrázolása, az élő és a holt. Ahogy az emlék elhalványul, úgy az ember által épített környezetet is mindig benövi az adott hely növényzete, egyre elfedi a nyomokat, míg a régészek éppen a flóra milyensége alapján nyitnak újabb és újabb ásatási területet napjaink technikai újítása, a Google Earth légifelvételének segítségével. Madártávlatból a mélységbe látnak!

Nagy Attila munkái a télikertben kaptak helyet. Álmainak realitása szorongással teli, idegen világba vezeti a nézőt. Ajtó nyílik a semmibe a háztető magasságában, még csak a tűzlétra sem látszik! Szűrt, hideg, téli napfény pislákol, éppen csak kiszínezi a házfalakat és az ereszt. Belső terei annál gazdagabb világot tárnak elénk: barlangok mélyén soha nem látott növények kacsakringóznak, arabeszkyszerű formákat alakítva táncolnak egy gyertyafény gyenge lángjának fénykörében. Mintha valamilyen víz alatti birodalom nyelt volna el minket! Atlantisz romjai után kutathatnánk. A földfelszínre érve pedig a pokol tornácára jutunk, vörösen égő sátrak belsejéből a vigalmi negyed sokat sejtető, baljóslatú hangjai szűrődnek ki. Az a legegyszerűbb, ha mi is a varázslatos erkélyre menekülünk hűsölni! Reméljük, nem ma este landolnak itt az idegen bolygók küldöttei!

Ha mégis visszavágyunk az emberi világba, a legintimebb szobában *Fekete Mariann* finom festményeit tekinthetjük meg. A Párizsban élő művész játékosan könnyed, ugyanakkor végtelenül kiegyensúlyozott akvarelljei rengeteg előképet idéztek emlékezetembe. Marozsán Gyula, Paizs Goebel Jenő, Réth Alférd, Sigismund Kolos-Vary, Fehér György festményeivel találtam rokonságot, igaz, ennek az lehetett az oka, hogy tegnap a műgyűjtők

sokadik éjszakáján galériáról galériára bolyongtam. Talán azok a pasztelles színárnyalatok okozhatták ezt az érzékcsalódást, amik olyan közelségbe kerültek hozzám, hogy lépten-nyomon bevillantak. A szoba, ahol most Fekete Mariann munkái a falakat díszítik, nem a komor hallgatásukról híresek: titkok tudója a szekreter és a kedves hangú régi óra. Az idő múlására figyelmeztet, feleselget Fekete Mariann léggömbjeivel, buborékjaival, visszatéríti őket a földre. Valószínűleg itt bujkálnak a sellők és az angyalok, finom csipkegallérjaik, asztalterítők, lenge ruhájuk árulkodik róluk. Kérdezzék csak meg a gyerekeket, akiktől egy-két festményt a folyosón láthatunk! Biztosan elmesélik majd, hol lehet meglesni őket!

Verderber-Bognár lakásgaléria, Völgy utca 12/d.

Nevelőotthonban és nevelőintézetben élő fiatalok áldozattá válása – helyzetkép

A Szex Edukációs Kiemelten Közhasznú Alapítvány által 2005-ben megpályázott és támogatást elnyert programnak¹ több célja is volt. Az elsődleges és a pályázatban is megjelölt cél egy kutatás lebonyolítása volt nevelőotthonban és nevelőintézetben élő fiatalok között az áldozattá válás megelőzése érdekében.

Ezen belül konkrétan az emberkereskedelem és a prostitúció áldozatává válásával kapcsolatos ismeretekre és attitűdökre voltunk kíváncsiak. Ezek a megszerzett ismeretek segíthetnek hozzá ahhoz, hogy a meglévő preventációs programokat átdolgozva egy komplex oktatási programot lehessen kidolgozni a problémában érintett összes fél számára, a hatékony megelőzési lehetőségekről, különös tekintettel a gyermek- és fiatalkorúak védelmére.

A programban részt vevő intézmények összetétele az előzetes tervekhez képest menet közben némileg módosult, technikai okokból. Végül az ICSSZEM Rákospalotai Leánynevelő Intézetének, a Budapesti Önkormányzat Utógondozó Otthonának két telephelyének, valamint a Zöld Kakas Líceumnak a növendékei vettek részt a kutatásban.

Így végül négy intézményben száz darab kérdőív kitöltésére került sor. Emellett összesen a négy intézményben tíz mélyinterjú felvételére került sor a növendékekkel, valamint szintén tíz mélyinterjú született a nevelőkkel is.

A felmérés komplex módon a részt vevő növendékek ismeretanyagát, attitűdjét, viselkedését kívánta feltárni a legális és illegális kábítószerokról, a nemi úton terjedő betegségekről, az emberkereskedelemről, az erőszak és annak rövid és hosszú távú hatásainak ismeretéről, valamint a válaszadók ezen témákkal kapcsolatos attitűdjeiről.

¹ Az Országos Bünmegelőzési Bizottság pályázata. A kutatásban részt vettek: Forrai Judit, a kutatás vezetője, Hoffmann Kriszta programmenedzser, továbbá Orosz Zsuzsa, Ambrus Tünde és Veroné Jámbor Noémi.

Úgy gondoltuk, hogy a kutatás szempontjából csak akkor kaphatunk teljes képet a jelenlegi helyzetről, az érintettek igényeiről és jövőre vonatkozó elvárásairól, ha a fiatalokkal foglalkozókat is bevonjuk a felmérésbe. A kutatásban egyenlő hangsúlyt kaptak a fiatalok segítségével foglalkozó szakemberek, az ő hozzáállásukról, elkötelezettségükről, képzettségükről, attitűdjükről, az esetleges burn out állapotukról, egyéni életpályájukról és motiváltságukról is igyekeztünk minél részletesebb képet alkotni.

A kutatás három részből épült fel:

1. Mindhárom intézetben sor kerül KABP² típusú kérdőívek felvételére a növendékekkel, mely általános kérdéseket tartalmazott a különböző illegális és legális kábítószerekről, a növendékek ezekkel kapcsolatos attitűdjéről, valamint a nemi úton terjedő betegségekkel kapcsolatos ismereteikről és attitűdjükről. A kutatás eredményeként arra számítottunk, hogy a nevelőotthonban és intézetben élő fiatalok drogokkal, alkohollal, kábítószerrel, prostitúcióval, szexuális szokásokkal kapcsolatos ismeretein keresztül egy olyan „testre szabott” szolgáltatást tudunk kialakítani, melynek célja áldozattá válásuk megelőzése, megakadályozása, a lehetséges kockázatok csökkentése. Ezt követte az összes növendékből tíz résztvevővel a mélyinterjúk felvétele és értékelése.

2. A második részt a fiatalokkal foglalkozó nevelők-oktatók diákjaikhoz és problémáikhoz kapcsolódó attitűd vizsgálata alkotta, mely félig-strukturált interjúk felvételével zajlott. Ezeket az értékelt eredményeket összevetettük a fiatalok problémáival, ismeretanyagával, mivel hatékony bűnmegelőzést nem lehet kifejteni anélkül, hogy az őket körülvevő felnőtt oktatók és nevelők számára ne állítanánk össze egy olyan oktatási életvezetési programot, amellyel elkerülhetővé válhat a tudatlanságból és hiszékenységből adódó kriminális karrier.

3. Programfejlesztés: A kapott eredmények alapján születhet egy javaslat megfelelő program kidolgozására, az igények és szükséglet meghatározását követően, az adott keretek, körülmények figyelembevételével.

Emellett a komplex pályázati cél mellett fontosnak tartottuk, hogy a korábbi években lezajlott saját kutatásaink és képzéseink tapasztalatával is összevessük a mostani eredményeket, hiszen így egyfajta tendencia megjelölésére is lehetőségünk nyílik.

Összevetésre kínált még nagyon jó lehetőséget a Health Behaviour in School – Aged Children („Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása”)

² Knowledge, Attitude, Beliefs, Practice / tudás, attitűd, hit, gyakorlat típusú kérdőívek.

a WHO Cross-National Study, az úgynevezett HBSC-kutatás, mely 1985 és 2002 között zajlott 35 ország bevonásával, standard vizsgálati módszerek alkalmazásával. Ez a program szintén vizsgálta állami nevelésben és bentlakásos intézményekben élő fiatalok rizikómagatartását különböző indikátorok alapján:

- dohányzás és alkoholfogyasztás;
- illegális kábítószeres használata;
- szexuális aktivitás kezdete, védekezés;
- különböző halmazott rizikó-magatartások.

Ezek az indikátorok a Szex Edukációs Kiemelten Közhasznú Alapítvány kutatásában is hangsúlyos szerepet kaptak mind a kérdőíves, mind a mély-interjú vizsgálat során, így a kapott eredmények feldolgozása után jó öszszevetési lehetőség kínálkozik a kutatást végző team számára.

Kérdőívek elemzése

A kutatás alapját képező *100 darab kérdőív* felvételére három különböző intézményben került sor. A három intézmény növendékei egyaránt valamilyen módon eltérnek a többségi társadalom tagjaitól. Az alapkonceptiónak megfelelően, a kutatás arra volt kíváncsi, hogy milyen meglévő ismeretanyaga és attitűdje van a fiataloknak és a velük foglalkozó nevelőknek, illetve hogy mi az, amire leginkább szükségük lenne az áldozattá válás megelőzéséhez.

A feldolgozás során *alapvető indikátor* volt a fiú–lány, roma–nem roma arány, és az intézeti bontás. A kérdőív általános kérdéseit (neme, kora, nemzetisége, iskolai helyzete) követően elsősorban a fiatalok kapcsolati hálójára, referencia csoportjaikra és integrálódási célcsoportjaikra voltunk kíváncsiak.

Ezt követően a szexualitással kapcsolatos tapasztalataikra és attitűdjükre kérdeztünk. Része volt a kérdőívnek a tudatmódosító szerek használatának firtatása, valamint az általános életérzés, fizikai és mentális állapotuk feltérképezése.

1. A megkérdezettek *nemek* szerinti megoszlás szerint kb. fele volt fiú és lány (45–55%). *Életkoruk* alapján a kérdőívet kitöltők 64%-a 17 és 20 év közötti volt. *Nemzetiségét* tekintve 41% vallotta magát cigánynak, 52% magyarnak, 3% svábnak, és 3% valami egyébnek. Vagyis a mintában a társadalomhoz képest erősen felülreprezentáltak a romák (hiszen a társadalmon belüli arányuk 3–5%). Az intézmények közötti megoszlás a következőképpen alakult: Rákospalotai Intézetből (*a továbbiakban Leányjavító Intézet, vagy Rákospalota*) 26

fő (ebből 25 roma), a Fővárosi Utógondozó Otthonból (*a továbbiakban Utógondozó*) 26 fő (ebből 12 fő roma), a Zöld Kakas Líceumból (*a továbbiakban Zöld Kakas, vagy Líceum*) 37 fő (ebből 4 fő jelölte magát romának).

A Líceumtól az Utógondozón át a Leányjavító Intézet felé haladva nő a kutatásban részt vevő *romák aránya*. Egy külön felmérést is megérne, hogy vajon mi az oka, hogy sokkal több roma került állami gondoskodásba, mint nem roma? A szakmaibeli álláspontja is erősen megoszlik a kérdésben, vannak, akik szerint a rendszer éppen úgy előítéletes, mint a többségi társadalom, és ez lehet az egyik ok.

2. A fiatalok *kapcsolati hálójának* kutatása során az derült ki, hogy a lányok (58%) inkább ápolják a kapcsolataikat, mint a fiúk (41%). Ezen belül a fiúk elsősorban az édesapjukkal, a lányok inkább az édesanyjukkal tartják a kapcsolatot, a vér szerinti szülők közül. A lányok 78%-a tartja a kapcsolatot más felnőtt rokonnal is, ez a fiúkra sokkal kevésbé jellemző, mindössze 21%-uknak van ilyen kötődése. A megkérdezett fiúk és lányok több mint fele egyaránt jelezte, hogy több mint 3 fiú barátja van. A lányok esetében az azonos nemű barátnők száma még ennél is magasabb.

Ahogy haladunk a Javítótól a Zöld Kakas felé, úgy lesz egyre több barátja a válaszadónak. Ez nem okozott túl nagy meglepetést a kutatásban részt vevő szakemberek számára, hiszen a rákospalotai lányoknak finoman szólva is korlátozottak a kapcsolattartási lehetőségei – tekintve, hogy egy, a büntetés-végrehajtáshoz tartozó intézményben élnek –, míg az utógondozóban is alapvetően állami gondoskodásban felnőtt fiatalok vannak, és ezután jönnek a bár marginalizált élethelyzetű, de mégis többségében a családjukkal élő és intenzív baráti kapcsolatokat ápoló növendékek a Zöld Kakasból.

Amennyiben problémája van a megkérdezett fiatalnak, elsősorban a legjobb barátjához/barátnőjéhez fordul, csak ezt követi az egyéb felnőtt személy. Ez a válaszadók életkorát tekintve teljesen átlagosnak mondható tendencia, hiszen a kamaszok és fiatal felnőttek elsősorban a *kortárs csoportjukban* keresnek és találnak támogatást. Ami a kérdőívekből kiderült és a kutatás szempontjából fontos információ, hogy a megkérdezettek 43%-a a *nevelőjével* is könnyen megtalálja a hangot, és szívesen meg is osztja vele a gondjait! Tehát ez a felnőtt populáció bevonható lenne az információtovábbításba!

3. Rátérve a kutatás következő tartalmi egységére, a *legális és illegális szerek használatára*, azt láthattuk, hogy az alkohol használata a populáción belül inkább a fiúkra jellemző (23%-uk fogyaszt hetente sört, 30%-

uk havonta bort, és 10%-uk havonta rövidített is iszik). Ezzel szemben több lány jelölte meg a cannababis-származékok rendszeres fogyasztását, mint fiú (a fiúk 11%-a, a lányok 17%-a fogyaszt rendszeresen marihuánát). *Ópiátokat* (pl. máktea) csak lányok jelöltek be. Ehhez az adathoz tartozik, hogy a Zöld Kakastól az Utógondozón át a Javító felé haladva nő a keményebb, illegális szerek rendszeres használata.

Az egész mintában összesen 4 fő használ ópiátokat, ők mindannyian Rákospalotán élő lányok. A heroint 3 fiú jelölte meg kipróbálás szintjén, és 4 lány mint rendszeres használó. Az ópiát, gyógyszer, kokain és heroin rendszeres használata az Utógondozóban és a Javítóban élő fiatalokra jellemző. A *gyógyszerek* visszaélésszerű használata is inkább a lányokra jellemző, és ezek alkohollal való keverésében is a lányok járnak elől (9 fiú és 13 lány használ ilyen koktélt). A *ragasztó és szerves oldószerek* használata sem tűnt el az évek folyamán, a jelenlegi kutatásban is a 100 megkérdezettből 14 lány és 4 fiú jelezte, hogy használja kisebb-nagyobb rendszerességgel ezt a szertípust.

4. A következő fontosabb blokkja a kutatásnak a fiatalok *szexuális viselkedése* volt, illetve az ezzel a területtel kapcsolatos ismereteik, tájékozottságuk. A megkérdezettek 89%-nak volt már szexuális kapcsolata. Jellemzően az első együttlét 14 és 16 éves koruk között zajlott, ezen belül a rákospalotai lányok közül 6 fő jelölte meg, hogy 13 évesen volt az első szexuális együttléte, a Zöld Kakasban 9 fő 14 évesen kezdett nemi életet élni, és az Utógondozóban 7 fő jelölte meg a 16. életévét. A legtöbb olyan fiatal, akinek nem volt még szexuális kapcsolata a mintából, a Zöld Kakasba jár.

A *védekezést* tekintve nem nevezhető túl jónak az arány a megkérdezettek között. A Javítóban élő lányok közül 19 mondta azt, hogy nem szokott védekezni, és csak 4 lány mondta, hogy használ valamilyen védekezési módszert. Ezzel szemben a Zöld Kakasban 27 fiatal mondta azt, hogy szokott védekezni, és csak 7 fő jelezte, hogy nem tartja fontosnak, hogy védekezzen. Azonban egy másik kérdésnél kiderült, hogy az összes megkérdezett mindössze 30%-a használt óvszert az utolsó együttléténél, igaz a kutatásban is mindössze 37%-uk mondta, hogy vannak ismeretei az AIDS-ről.

Egy más típusú bontásból nem derül ki világosan, hogy van-e különbség az óvszerhasználat és a nemzetiség között. Bár látszólag az derült ki, a roma származásúak kevésbé használnak óvszert, mint a nem romák, mert a kérdésekre a romák közül 7 fő jelezte, hogy használtak óvszert, és 27-en, hogy nem. Ugyanez az arány azonban a magukat nem romának vallóknál sokkal kiegyenlítettebb (20 fő használt, és 25 fő nem használt).

A *nemi aktus előtt*, illetve a szexuális együttlét során az Utógondozó és a Zöld Kakas növendékei jellemzően *alkoholt fogyasztanak* (utógondozó 4 fő, Zöld Kakas 7 fő), a javítós lányok inkább az illegális drogokat preferálják (8 lány jelezte, hogy befolyásolt tudatállapotban volt a szexuális aktus[ok] során).

Rátérve a megkérdezett fiatalok általános fizikai és mentális állapotára, egységesen megdöbbentő eredmények születtek, bár tendenciózan maradt a Javító – Utógondozó – Zöld Kakas sorrend.

5. Bár a jelenlegi *egészségügyi állapotukat* összességében 38%-uk jónak minősítette, szintén 38%-uknak hetente vagy hetente többször fáj a feje, 30%-ukat hetente kínozza hasfájás (ennek 2/3-a utógondozós és javítós), 39%-ukat hátfájás (Zöld Kakas), 58%-uk jellemzően rosszkedvű, 68% ideges, 55%-nak vannak alvászavarai, 67% érzi magát – az eddigiek alapján érthetően – kimerültnek.

6. A *mentális állapotuk* még ennél is ijesztőbb! 37-en érzik magukat a 100 megkérdezettből gyakran szomorúnak (ebből 13 fő a Javító és 15 fő a Zöld Kakas növendéke), 41% egyáltalán nem szereti saját magát, 43% gondolt már az öngyilkosságra (ennek 20%-a roma) és a 100-ból 13 fiatal legszívesebben öngyilkos lenne (ebből 9 fő vallja magát romának!). Mindezt annak ellenére, hogy 75%-uk biztos benne, hogy van valaki, aki szereti (ebből 29 fő roma származású), 70%-uk alapvetően jól kijön a környezetével (közülük 26-an romák), bár már csak kicsit több mint az összes megkérdezett fele érzi értékesnek magát! A romák 25%-a, míg a nem romák 42%-a érzi magát értékesnek! 64% gondolja, hogy sok jó tulajdonsága van, míg ezzel szemben 25% érzi magát teljesen sikertelennek. 61% választotta azt az állítást, hogy a „világ elmegy mellettem”. A megkérdezettek nagy többsége érezte úgy, hogy a társadalom igazságtalanul bánik a romákkal, ezen a kérdésen belül a romák aránya kétszerese volt a nem romákénak. A mentális állapotra vonatkozó kérdéseknél a nem roma tanulók 43%-a jelezte, hogy sok öröme van az életben, 30%-a szereti magát, míg ugyanezekre a kérdésekre csupán 18 és 16 roma válaszolt szinten igennel. Ugyanez a kérdés intézményi lebontásban a következőképpen alakult: 9 rákospalotai lánynak van sok öröme az életben, ugyanez az utógondozóban élők közül 19-re igaz, míg végül 29 Zöld Kakasban lévő diák érzi szintén, hogy sok öröm van az életében. A „gyakran érzem, hogy sírhatnék kom van” állításra 18 roma és csupán 5 nem roma válaszolt igennel! Ugyanennek a kérdésnek az intézményi megoszlása szerint 15 lány a rákospalotai intézetből, 6 utógondozós növendék és végül „csak” 3 zöld kakasos növendék érzi úgy, hogy gyakran van sírhatnékja.

7. Az *öngyilkossággal* kapcsolatos kérdések intézményi bontása a legdrámaibb. A megkérdezettek közül 43 fő van, aki gondoltak már az öngyilkosságra. Ez intézményi „sorrendben” 14 fő – 13 fő – 16 fő (Javitó – Utógondozó – Zöld Kakas), azok, akik még soha nem gondoltak rá, ugyanilyen intézményi sorrendben: 5 fő – 13 fő – 24 fő. Azonban azoknak a fiataloknak, akik a „legszívesebben öngyilkos lennék” állítást jelölték meg, az intézmények szerinti eloszlása a következő: 7 fő – 5 fő – 1 fő. Tehát az összes megkérdezett közül a Javitóban élő lányok vannak a legtöbben, akik nem csak gondoltak már az öngyilkosságra, de legszívesebben meg is tennék!

A pozitív állításokra való reagálás ellenkező eloszlást mutat a megkérdezettek között. Akik igennel válaszoltak a „biztosan van, aki szeret” állításra az intézményi eloszlásuk növekvő: 18 fő rákospalotai, 26 fő az utógondozókból és végül 31 zöld kakasos növendék gondolja ezt. Az „értékes vagyok” állítás eloszlása is ezt a tendenciát követi: 3 fő – 6 fő – 11 fő; ez az összes megkérdezett számához képest is nagyon csekély, hiszen mindössze 20 fő tartja értékesnek magát, de a 26 rákospalotai lány közül mindössze 3 válaszolt igennel erre a kérdésre!

Egy nagyon érdekes tendencia volt látható a következő állításnál. A „világ elmegy mellettem” kijelentéssel 7 lány tudott azonosulni Rákospalotán, 1 utógondozói növendék és 3 tanuló a Líceumban.

Vajon mi okozhatja, hogy az utógondozóban élőknek ilyen nagymértékű a frusztrációja? Vajon hányszor konfrontálódnak nap mint nap a vágyaik és a lehetőségei között?! Mitől érzik magukat ebből a szempontból kiegyensúlyozottabbnak a Zöld Kakas Líceum diákjai? Az iskola nyújtotta esély ebből a szempontból ennyire helyre tudja billenteni az önbecsülésüket? És vajon a Javitó Intézet kényszerű bezártsága időlegesen nem teremt-e ilyen jellegű védettséget az ott élő lányok számára?

Összességében sok kérdés maradt megválaszolatlanul a kutatási kérdőívek feldolgozására, illetve születtek újabb kérdések a válaszok alapján. Az azonban biztosnak látszik, hogy vannak olyan információk, amelyekhez nem a kérdőíves forma a legmegfelelőbb. Ezért is volt fontos, hogy ennek a kutatásnak a keretén belül is sor került strukturált, mélyinterjúk felvételére a növendékekkel, melyekből alaposabb és mélyebb tudást lehetett szerezni, különösen a válaszolók attitűdjére vonatkozóan.

Világosan láthatóak a tendenciák a három csoport összehasonlítását követően. Bár mindhárom csoportnak drámaian alacsony a frusztrációs toleranciája, valamint pszichés és mentális problémáik jellemzően különböző fajtájú és erősségű pszichoszomatikus tünetekben nyilvánulnak meg, a Zöld Kakas Líceum növendékei még így is alapvetően jobb kon-

díciókkal rendelkeznek a többiekhez képest. Amennyire ez a kérdőíves felmérés ezt hivatott mérni, annyiban elmondható, hogy nagy valószínűséggel ez elsősorban a fiatalok még meglévő és működő elsődleges, avagy természetes támogatórendszerének köszönhető.

A bentlakásos intézmények növendékei számára – akiknek ez a fent megnevezett támogatórendszere (amennyiben létezik egyáltalán), igen diszfunkcionálisan működik, ezért – kétségtelenül elengedhetetlen egy komplex személyiségfejlesztő program, melynek – s a kutatás alapján világosan látható – csak egy része a *további* áldozattá válás megelőzése. Ami a kérdőívekből és a – későbbiek során olvasható – interjúkból világossá vált, hogy ezek a fiatalok már áldozatok, és amire törekedni lehet, az a másodlagos viktimizáció megelőzése, elkerülésének a támogatása. Ehhez szükségesek további, még alaposabb kutatások, valamint programok kidolgozása, a különböző szakterületek és a fiatalokkal foglalkozó szakemberek képviselőinek bevonásával!

Vélemények, hozzászólások

A teszt végén a megkérdezetteknek lehetőségük volt leírni a véleményüket. A tesztről mondtak véleményt a fiatalok, vajon mennyire ismerhető meg egy ember a kérdések alapján, valamint magukról, a pillanatnyi helyzetükről, örömeikről, arról, mi okoz nekik szomorúságot, mik a főbb problémáik.

A *kérdőívről szóló vélemények* alapvetően két csoportba oszthatóak. A megkérdezettek egy része jónak, hasznosnak, érdekesnek tartotta a kérdéseket, szerintük a teszt alapján nagyjából megismerhető egy ember, megtudhatjuk a jellemzőbb tulajdonságaikat, gondolataikat: – „*Jó ez a kérdőív, bár kissé szélsőséges, ahogy az összes...*” – „*Jó volt kitölteni ezt a tesztet. Az ember picit tisztába jöhet tőle magával. Segít. Nektek is és nekem is.*” Ezek a fiatalok örültek annak, hogy kíváncsiak vagyunk a gondolataikra, véleményükre („Szívesen megosztom mással is gondolataimat, érzéseimet.”).

A másik csoport viszont igen kritikus volt a kérdőívvel kapcsolatban. Szerintük ennyi kérdésre adott válasz alapján senkit nem lehet igazából megismerni, sokkal több idő kell hozzá, és a személyes kapcsolat, azaz egy beszélgetés inkább megfelelő forma ahhoz, hogy valakinek az érzéseit, motivációját és gondolatait megismerjük:

„*A kérdőív bizonyára hasznos, bár teljes képet nem lehet alkotni általa sem rólam, sem senkiről.*”

„*Akár még hamis kép is kialakulhat valakiről...*”

„*Csak azt kérdeztétek, hogy ki mit próbált ki és mit csinált, de azt nem, hogy miért.*”

„*Ez a kérdőív tipikusan olyan, mint a többi. Ha jön ide valaki és ad egy kérdőívet, majdnem ugyanezek a kérdések vannak.*”

A vélemények másik nagy csoportja a *családdal kapcsolatos helyzetről, érzésekről* szól.

Érthető módon a családtagoktól (apa, anya, testvérek, saját gyerek) származó szeretet, törődés, gondoskodás mint fő örömforrás jelenik meg a legtöbb véleményben annak ellenére, hogy többségük a családtól elszakítva él, vagy a családjukkal alig van kapcsolatuk:

„Nekem az szerez örömet, ha apu bejön hozzám, és ha felhív.”

„Ha jó hírt hallok a családomról, annak nagyon szoktam örülni. De én egy értéktelen embernek érzem magam, magányos vagyok, nincs, aki törődjön velem.”

Még a rosszul funkcionáló családban is jobb a gyerekek esélye a sikeres szocializációra, mint egy, a szüleit egyáltalán nem ismerő gyermekintézményekben felnövő gyerek számára:

„A legnagyobb szomorúságom, hogy az édesapámat nem ismerem, és nem nevelt fel, pedig három lányt nevel...”

A Leányjavító Intézetben lévő fiatalok legnagyobb problémája a bezártság mellett az otthon, a szülők és a barátok hiánya. A saját gyermek hiánya még elviselhetlenebb lehet:

„A gyerekemmel akarok lenni, egyéves elmúlt, és szeretem, de elvették tőlem!”

„Az életemben a legnagyobb örömet 10 hónapos kisfiamnak köszönhetem, szerencsére ő is itt lehet velem.”

Minden véleményben egyöntetűen az jelent meg, hogy ezek a fiatalok borzasztóan ki vannak éhezve a feltétel nélküli szeretetre, és a fő vágyuk az, hogy a szeretteik törődjenek velük, mind fizikailag, mind érzelmileg gondoskodjanak róluk, és főként fogadják őket el olyanok, amilyenek. Jó lenne, ha minél több hátrányos helyzetű fiatal elegendő segítséget és szeretetet kapna ahhoz, hogy ehhez hasonló bizakodó jövőkép legyen előttük, jobb önismerettel és pozitív önértékeléssel rendelkezzenek, mivel ezek nélkül nehezen boldogulnak a világ útvesztőiben.

A növendékekkel készült mélyinterjúk feldolgozása

A kutatás négy helyszínén a felvett 100 kérdőív kiegészítéseként sor került 10 darab mélyinterjú felvételére is. Az interjúk során több dologra kerestük a választ. Szóba kerültek a fiatalok családi, baráti kapcsolatai, jelenlegi élethelyzetük jellemzői, viszonyuk a nevelőikhez, terveik a közeljövőre, érintettségük a különféle devianciák kapcsán, szexuális magatartásuk, valamint a különböző rizikófaktorok jelenléte az életükben.

Az interjúkkal kapcsolatban volt néhány általános tapasztalat mind az interjúkat készítőik, mind az interjúkat feldolgozó stáb részéről. Ezek egyike, hogy nagyon alacsony ezeknek a fiataloknak az önbecsülése, hiányos az önbizalmuk, amit rengeteg külsőséggel kompenzálnak.

Arra a kérdésre, hogy a problémáikkal miért nem a velük foglalkozó nevelőkhöz fordulnak, az a teljesen logikus válasz érkezett a megkérdezettektől, hogy ez a viszony – a növendék és a nevelő között – kontraindikációt képez. Hiszen sokszor olyasmiről kellene vallania a növendéknek a hatalommal rendelkező, a szabályok betartására alkalmazott, a szankciókat a kezében tartó felnőttnek, ami adott esetben a kizárásához vezethet. Ez a kettős szerep – növendékek sugalmazása szerint – egyébként a nevelőknek is gondot okozna!

Arra a kérdésre, hogy mit várnak a nevelőktől, milyen hozzáállás segítené őket velük kapcsolatban, legtöbbször a segítő odafordulást nevezték meg, amikor a nevelő nem dühöng, nem kritizál, hanem segít, ha a növendék arra kéri.

A fizikai agressziót, verekedést firtató kérdésekre KIVÉTEL NÉLKÜL minden megkérdezett azt válaszolta, hogy csak önvédelemből verekszik, mindig valaki más váltja ki belőle azt a mértékű dühöt, amikor már ütnie kell. Ezek a verekedések kivétel nélkül jogosak, és mindig valaki más tehet róla!

A társasági, emberi kapcsolataikra jellemző, és sok interjúban kidomborodott, hogy a megkérdezett növendékek nagyon nem bírják az egyedüllétet. Azonnal végtelenül magányosnak kezdik érezni magukat, és sok mindenre hajlandóak, hogy egy percig se maradjanak egyedül. Ez teljesen természetesen alakul ki, ha a növendék kora gyermek korától (akár már csecsemőkorától) állami intézetben nevelkedett, ahol semmilyen lehetősége – és így később igénye – sem volt arra, hogy egyedül legyen.

A deviáns magatartásokat firtató kérdésekre mindenki nagyon nyíltan válaszolt, még ha kezdetben ódzkodott is a válaszadástól, végül mindenki szinte gátlástalanul sorolta az idevonatkozó személyes élményeit!

Az alkohol- és drogfogyasztás kapcsán egyetlen növendék volt, aki teljesen absztinensnek jelölte magát – még a jelenleg Rákospalotán, zárt körülmények között élő lányok is elmondták, hogy milyen rendszerességgel jutnak legális, illetve illegális tudatmódosító szerekhez. Volt, aki azt mondta, hogy alkoholt soha nem fogyaszt, de illegális szereket igen, és volt, aki fordítva.

Minden megkérdezett fiatal dohányzik.

Az alkohol- és kábítószer-fogyasztás motivációiban is elsődleges szerepet foglal el a kikapcsolódás, az anyag hangulatjavító hatása. A megkérdezettek többsége jellemzően rekreációs céllal, alkalmanként fogyaszt alkoholt, illetve illegális szereket. Az illegális kábítószerek közül az úgynevezett könnyű drogokat nevezték meg (cannabis-származékok, amfetamin-származékok).

A *szexualitással* kapcsolatos kérdések során egy lány jelezte, hogy neki még semmilyen jellegű szexuális kapcsolata nem volt. A megkérdezett fiúknál igen nagy számok hangzottak arra a kérdésre, hogy hány szexuális kapcsolatod volt eddig. Így 10 és 300 aktus között oszlanak meg a számok. A lányok jellemzően tartósabb kapcsolatokról, hosszabb együtt járásokról számoltak be. (Vajon ők milyen fiúkkal járnak?)

A szexualitással kapcsolatos válaszokból alapvetően kitűnik egy nagyon veszélyes tendencia. A megkérdezettek fiatal korban kezdtek szexuális életet élni (az egy említett kivételtől eltekintve), több szexuális kapcsolatuk is volt már, és jellemzően nem védekeznek a szexuális aktus során! Egy válaszoló említette, hogy a kapcsolatai kezdetén védekezik, majd később már nem! Ha a konkrét fogamzásgátlással kapcsolatos aggályokat félre is tesszük, az illető anélkül hagyja el a védekezést, hogy meggyőződne arról, hogy a partnere nem hordoz nemi betegséget!

A fiú válaszadók esetén többször is megjelent, hogy **NEM SZERETIK** az óvszert, ezért inkább nem használják!

A *szexualitással* kapcsolatos kérdéseikre többféle módon találnak megoldást. Többen említették, hogy elsősorban **EGYMÁSHOZ** fordulnak tanácsért, és így jön létre a vak vezet világtalant tipikus esete. Viszonylag kevesen említették, hogy felnőttekhez, nevelőkhöz, esetleg orvoshoz tudnak/tudtak fordulni alapvető kérdéseikkel.

Az *erőszakkal kapcsolatos beállítódásra* érkezett válaszok voltak talán még a szexualitással kapcsolatban elmondottakhoz képest is megdöbbentőek. A fiúk közül senki nem volt hajlandó a saját maga által elszenvedett fizikai bántalmazásról beszélni. Volt, aki elismerte, hogy lehetett ilyen, de nyomatékosan leszögezte, hogy nem kíván az interjú során erről a témáról beszélni. Azt minden válaszadó elismerte, hogy többé-kevésbé rendszeresen jelen van a fizikai erőszak az életében. Az interjúalanyok elmondták, hogy agresszió – amikor egy hirtelen támadt, az egyén integritását fenyegető helyzetben reflexszerűen védekezik valaki – a saját maguk és barátaik védelme érdekében fordul elő.

Az erőszak – amikor egy verbálisnak induló konfliktus eszkálaródása eljut a fizikai összecsapásig – több ok miatt jöhet létre. Többen elismerték, hogy maguk is kezdeményeztek/kezdeményeznek verekedést a feszültség levezetése érdekében, illetve ha például valaki nagyon nem szimpatikus nekik. Többen számoltak be az interjú kérdéseire hirtelen elhatalmasodó, kezelhetetlen, uralhatatlan dühkitörésekről, melyek fizikai inzultusba torkollottak. Ezt követően az interjúalanyok elmondása szerint semmifajta megbánást nem éreztek, inkább egyfajta kielégülést, hiszen az illető megérdemelte, amit kapott.

A bentlakásos intézményekben előforduló erőszakkal kapcsolatban egy érdekes elemet említettek többen is az interjúalanyok közül. Ez pedig a nevelők hozzáállása az erőszakhoz:

„A verekedésekből csak akkor lesz ügy, ha valakit tényleg nagyon megvernek. Kisebb dolgokért nem nagyon, főleg ha tudják, hogy jogos volt.”

*„A legutóbbi Hajnis esetnél például nem kaptunk büntetést, mert megérde-
melte. És ezt a nevelők is tudták.”*

Az interjúalanyok közül elsősorban a lányok, illetve néhány fiú beszélt arról, hogy milyen típusú bántalmazást kellett korábban elszenvedniük, és kitől. Tipikusan a legközelebbi családtagok (apa, anya, testvérek), illetve a párkapcsolati partnerek azok, akik az *egyoldalú* fizikai erőszak eszközeit alkalmazták az interjúalanyok életében. Csak ezután következtek a kortárs kapcsolatokból származó bántalmazók, azonban itt már jellemzően *kölcsönös* volt az erőszak, és egy folyamatba ágyazódott.

Mint a fentiekből látható, *a megkérdezetteknél igen fiatal korban*, igen mereven rögzült a *fizikai erőszak szerepe*. Egyrészt mint a szülő feszültségének levezetése, kommunikációs eszköz, amivel kifejezi, hogy elégedetlen a helyzettel, és eszköztelen a megoldásban.

A kutatás arra hívta fel a figyelmünket, hogy amennyiben az áldozattá válással kapcsolatban születik képzési program ezen populáció számára, annak mindenképpen tartalmaznia kell tolerancia-növelő és konfliktuskezelési módszereket.

A nevelőkkel készült mélyinterjúk feldolgozása

A kutatási program során a három helyszínen a növendékek mellett a velük dolgozó nevelőkkel is születtek mélyinterjúk, szám szerint tíz darab.

Az interjúkban arra kerestük a választ, hogy a növendékekkel napi kapcsolatban lévő nevelők milyen szakmai ismeretekkel és attitűddel rendelkeznek általában, illetve speciálisan a devianciák és az áldozattá válás megelőzésének vonatkozásában.

A nevelők a saját helyzetükkel kapcsolatban többször hangsúlyozták a szakmai támogatórendszer hiányát, az egységes szakmai stáb működésének diszfunkcióit, a továbbképzési lehetőségek és az ő területükre vonatkozó újdonságok megismerésének nehézségeit.

Elhangzott kritikaként egy nevelőtől, hogy *„mindenki másként értelmezi a lefektetett szabályokat, illetve a szabályok betartásával is vannak gondok. Tehát nem működik zökkenőmentesen maga a csapatmunka. Persze ezen lehet és kell is változtatni, javítani.”* Ez a behozott szempont azért nagyon jelentős, mert a növendékek éppen azzal, következetlenséggel, a kijátszható bizonytalan szabályokkal találkozhatnak, melyek az egész addigi életükre, vérszerinti vagy nevelői kötelekeikre jellemzőek voltak, így semmilyen stabil igazodási pont nem alakult ki az életükben, és az így működő szakmai stáb nem is korrigálja ezt a rossz beidegződést.

Az interjúalanyokat elsősorban arról kérdeztük, hogy milyen a jelenlegi kapcsolatuk a növendékekkel, milyen kapcsolatra töreksenek, mit gondolnak a hozzájuk tartozó növendékekről általában, és mennyit tudnak róluk.

Ezekre a kérdésekre nagyon különböző válaszok születtek, attól függően, hogy ki milyen régóta dolgozott az adott intézményben, milyen típusú végzettséggel rendelkezett – ami alapvetően meghatározza a kialakítani kívánt viszony minőségét és határait. Míg például egy korábban napközis tanárként dolgozó nevelő fontosnak tartja, hogy *„nevelői és egyben nővéri kapcsolatot igyekszem kialakítani velük”*, és büszkén meséli, hogy *„van egy lány, aki már két hónap után anyának szólít. Azt hiszem ez nagyon nagy dolog.”* – addig egy egyetemet végzett szociális munkás kollégája a növendékekkel való kapcsolat kialakításában arra helyezi a hangsúlyt, hogy *„megfelelő távolság-közelség legyen mindig meg, ami az adott helyzetnek megfelelően folyamatosan változik, bizalomra épüljön, a feltétel: kölcsönös elfogadás.”*

Arra a kérdésre, hogy mennyi és milyen jellegű információkkal rendelkeznek a növendékekről, minden megkérdezett nevelő hasonlóan válaszolt. Kimerítő és bőséges információkkal rendelkeznek a hozzájuk tartozó fiatalokról, ami az intézmények sajátosságaiból adódik. Egy nevelő volt hajlandó elismerni, hogy szerinte mindig lesz egy olyan 10%-a a növendékek életének, amire nem lesz semmilyen betekintési lehetősége, még akkor sem, ha talán ez lenne a közös munka szempontjából a legfontosabb szegmens.

Ebben a részben kérdeztük az interjúalanyokat a hozzájuk tartozó növendékek terveiről is. Mind a tíz megkérdezett egybehangzóan állította, hogy irracionális, gyakran változó, éretlen a növendékek gondolkodása a jövőjükéről.

A nevelők törekednek arra, hogy folyamatosan szembesítsék a fiatalokat a realitással, segítsék őket felmérni a saját erőforrásaikat, lehetőségeiket. A nevelőket arról is kérdeztük, hogy tudomásuk szerint mi lesz a növendékekkel, miután kikerülnek az intézményekből. A nevelők a tapasztalataik tükrében azt tudták elmondani, hogy a legtöbb fiatal általában albréletben tud lakni, vagy barátoknál keres ideiglenes lakhatási lehetőséget. Azonban életükre leginkább a folyamatos bizonytalanság a jellemző.

Az intézményekben előforduló legális, illetve illegális szerhasználat jellemzően kiemelt probléma – még a Rákospalotai Javítóintézetben is –, folyamatos kihívás elé állítja az intézmények munkatársait.

Az intézmények nagyon hasonló módon kezelik a devianciákból adódó szabályszegéseket. Egyrészt sok múlik a szakmai stábok közös döntésén, hogy mennyire kívánják az adott helyzetben érvényesíteni az intézmény házirendjében előírtakat. Először szinte mindig egyfajta békés megbeszélés a cél, és ha ez nem vezet eredményre, akkor következnek a szankciók. Ezek a különböző kedvezmények, lehetőségek megvonásától egészen a kizárásig terjedhetnek.

A devianciákat követően a növendékek szexuális életéről kérdeztük az interjúalanyokat.

Többségük elmondta, hogy bár ő nem hozza szóba a témát, és nem kérdezi róla a hozzá tartozó fiatalokat, ezért van információja életük ezen részéről is.

Általánosan elmondható, hogy a nevelők véleménye szerint a növendékek igen fiatalon létesítenek szexuális kapcsolatokat, és gyakran változtatják szexuális partnereiket. Igen érdekes információ volt, hogy a nevelők szerint a növendékeknek van tudásuk a szexualitással kapcsolatos témákról – nemi betegségek, nem kívánt terhesség megelőzése stb. –, a viselkedésükben azonban mindezek nem jelennek meg.

Minden nevelő megemlítette, hogy szerinte a növendékeire jellemző, hogy a szexualitást használják ismerkedési formaként, valamint egyfajta visszajelzéseként a külvilágtól. Ezt használják a kapcsolataik kialakítására, fenntartására, önmaguk megerősítésére, a kapcsolati hálójukban egy jobb pozíció elérésére.

A nevelők egységesen azt az álláspontot képviselték, hogy ők maguk nem kezdeményeznek beszélgetéseket ebben a témában, megvárják, hogy a növendékek hozzák szóba. Általános tapasztalatuk, hogy nem okoz nekik nehézséget erről beszélni, éppoly szabadosan nyilvánulnak meg a témában, ahogyan meg is élik ezeket a helyzeteket.

Az eddigi információk feldolgozása után került sor arra, hogy magáról az áldozattá válásról, az áldozattá váláshoz vezető tényezők összegyűjtéséről kérdezzük a kutatásban résztvevőket.

Mind a tíz megkérdezett egyetértett abban, hogy a kutatásunk tárgyul választott populáció fokozottan ki van téve az áldozattá válás veszélyének.

Mindannyian elég hasonlóan látták a növendékek korai gyermekkori kapcsolatainak sérülését, a vérszerinti család, illetve az állami gondoskodás hatását a fiatalok személyiségfejlődésére. A jelenlegi viselkedésüket – az áldozattá válás szempontjából – azonban meglehetősen eltérően értékelték, ahogy ez az idézett véleményekből is világosan látható.

Van a szélsőségesen hibáztató hozzáállás, ami az alábbi véleményekben jelenik meg:

„Maguk keresik a bajt, 90%-ban benne vannak, hogy balhé kialakuljon.”

„Ők teszik magukat, hogy áldozatokká váljanak. Keresik maguknak a bajt, sokszor gátlástalanok is.”

„A lányok túl kihívóan öltözködnek, ami persze a fiúk érdeklődését felkelti, és utána csodálkoznak, hogy esetleg többet is szeretnék tőlük.”

Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy az ilyen módon fokozott veszélynek kitett fiatalok esetében maguk a nevelők milyen megoldási

alternatívákat, elérendő célokat, illetve használható eszközöket tudnak azonosítani a probléma szempontjából. Volt nevelő, aki a kommunikáció fontosságát hangsúlyozta mind az információnyújtásban, mind az attitűdformálásban. Az egyik rendszeresen visszatérő téma a növendékekkel, és a viselkedésükkel kapcsolatban a gyermekkori szexuális abúzus volt. Kivétel nélkül minden nevelő említést tett olyan növendékről, aki vagy családi környezetében, vagy már az állami gondoskodás éve alatt szenvedett el szexuális visszaélést. A nevelők hangsúlyozottan említették, hogy ezek az igen korai és igen komoly traumák milyen nagymértékben járultak hozzá szerintük a növendékek későbbi áldozattá válásához.

Észrevételek, ajánlások

A beszámolóban már részletesen írtunk minden észrevételről, ajánlásaink itt csak rövid megfogalmazásra korlátozódnak.

ÉSZREVÉTELEK, MEGÁLLAPÍTÁSOK:

- kevés az önbizalmuk;
- alacsony frusztráció – toleranciaszint;
- a bezártság túrhetetlensége;
- az alkohol és drog korai, rendszeres használata;
- felelőtlen, védekezés nélküli gyakori szexuális kapcsolat;
- előzetes családi egyoldalú bántalmazás gyakori előfordulása rögzülő *fizikaierőszak-szerep*;
- fizikai agresszió, az erőszak folyamatos jelenléte;
- napi szinten vannak jelen a kezelhetetlen, uralhatatlan dühkitörések, melyek fizikai inzultusba torkollanak, mindennemű megbánás nélkül, önbíráskodással, gyakran „igazságérzetük” kielégülve;
- a családi kötődés hiánya – az egyedüllétet rosszul tűrik;
- hiányoznak életükből a konfliktuskezelési technikák (tagadás, háritás);
- antagonisztikus ellentét a nevelők és a diákok között;
- nincs kihez fordulni tanácsért;
- a nevelők hozzáállása az erőszakhoz – hagyják.

KÉPZÉSI AJÁNLÁSOK:

A jelen kutatás arra hívta fel a figyelmünket, hogy amennyiben az áldozattá válással kapcsolatban elfogadott képzési programot vezetnek be az intézetekbe ezen populáció számára, annak mindenképpen tartalmaznia kell a következő már kidolgozott elemeket:

1. *Diákoknak 60 órás képzés folyamatosan, minden évfolyamnak:* önismereti, erőszakmentes konfliktuskezelés módszerei, erőszak, agresszió elleni képzés, tolerancia-növelő kreatív képzés.

2. *Nevelőknek 60 órás folyamatos képzés minden évben:* önismereti tréning, fejlesztő foglalkozások, deviancák és elfogadás, tolerancia, szupervízió gyakrabban és minőségileg jobban, életszerűbb nevelési lehetőségek, gyakorlatok, családdal való kapcsolattartás minőségének változása, egyértelmű állásfoglalás a drogokkal szemben.

Száz éve született a pedagógus lelkész, embermentő, partizán, Remete (Einzig) László

Bevezetés

Az évfordulók is kétesélyesek. Hol sikerül általuk egy sorsot a köztudatba emelni – így történt ez a sokáig feledésbe merülő Sztéhlo Gáborral –, hol csak növelik bennünk a mulasztás miatti frusztrációt.

Remete László 2010. október 27-én ünnepelné századik születésnapját. 35 évet sem élt. Mártírhalála azonban nem az egyetlen ok, amiért föl kell támasztanunk emlékét. Az alábbi tanulmányban azt kutatom, hogy vajon ellentmondásban állnak, vagy megférnek egymással a címben szereplő jelzők. Lehetett-e Remete László egyszerre hűséges lelkész és elszánt partizán? Mi motiválta döntéseit a II. világháború szélsőséges helyzetekben? Zsidó áldozatként halt meg fiatalon, vagy sorsát tudatosan vállaló ellenállóként?

Alapvető forrásként egy rövid, nyomtatott¹ és egy kéziratos monográfián² kívül az Evangélikus Országos Levéltárban őrzött, még föl nem dolgozott iratokat használtam. Nandrásky Károly 2006-ban szlovákul megjelent művét³ nem volt módomban földolgozni. Tanulmányomat ezért kiindulópontul szánom azok számára, akik a szlovák nyelv birtokában tovább tudják gondolni az itt fölvetett kérdéseket.

1. Remete (Einzig) László élete, pedagógiai elvei

Remete László még Einzig néven, zsidó származású szülők fiaként született Sopronban. Keresztény nevelésben részesült, 18 évesen tudatosan készült a lelkészi pályára. 1934-ben végzett evangélikus teológusként

¹ RÉDEY PÁL: *Az elfelejtett ember*. Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya: Bp., 1978.

² KAROL NANDRÁSKY: *Mag a fasizmus poklában*. Remete László emlékére. (Kézirat.) 1981.

³ KAROL NANDRÁSKY: *László Remete. Člověk, ktorý prekračoval hranice*. [Az ember, aki átlépte a határokat.] SNM – Múzeum židovskej kultúry: Bratislava 2006. 111.

Sopronban. Noha szeretett volna külföldön is tanulni, mindössze egyetlen szemeszterre jutott el Bécsbe, ahol lélektani érdeklődésének engedve Freudot is fölkereste. Kítűnően tudott németül és franciául, de görögül és latinul is értett. Miután különböző helyeken segédlelkészként működött, 1939. szeptember 1-jén Jolsvára került vallástanárként.⁴ A ma Szlovákiához tartozó, hegyekkel koszorúzott Jolsvát az 1938-as első bécsi döntés értelmében visszacsatolták Magyarországhoz. A kisvárosban Remete legfontosabb feladatának a közösségi lét kiépítését tekintette az ifjúság körében. Ő maga ugyan a középosztályból származott (édesapja gimnáziumi tanár volt Szolnokon), rendkívül fejlett szociális érzéssel rendelkezett. A szegény sorsú, elesett, kallódó gyerekekből alig öt év alatt 40–50 tagú bandát kovácsolt. A Remete-banda „Egymás terhére hordozzatok” című közleményének első számában, amelyet közösen szerkesztettek a banda tagjai, Remete így fogalmaz: „Utitársak vagyunk. Minden programunk, egész sorsunk, életünk közös. Csak együtt teszünk valamit, csak együtt érkezhetünk is meg.”⁵

Remete valóban minden idejét a közösségnek szentelte. Az intenzívebb ifjúsági munka érdekében egyetlet szervezett, amelynek hitmélyítő, kulturális célja mellett az volt a feladata, hogy egy közös föld művelésével bevételhez juttassa a közösséget. A befolyt összegből a szegény sorsú gyerekeket taníttatta, valamint tanulmányi kirándulások anyagi fedezetét biztosította. A kertművelésen kívül a banda lány tagjai főzni, kézimunkázni tanultak, és mindenekelőtt valamennyien egymást tanították, korrepetálták. Ennél fogva semmilyen tantárgyból nem volt lemaradás a diákok között. A koedukációt óvatosan, elővigyázatosan valósította meg. Különösen szokatlan jelenségként Remete ateista fiatalokat is befogadott a banda tagjai közé. Sőt, nemcsak elfogadta a kételkedés jogát, egyenesen szorgalmazta a radikális kérdések fölvetését: „Isten jobban szereti az őszinte ateizmust, mint azt az embert, aki Isten dicsőségére csal.”⁶ Egyik előadásának már címe is erről a hozzáállásról árulkodik: „Megoldatlan kérdések akadályai-e a hitnek?” Az istenhit Remete számára élet-halál kérdése. Kierkegaard követőjeként félelemmel és reszketéssel kell Istenhez közelítenünk. Nem csoda tehát, hogy a fiatal hitoktató körül úgyszólván sistergett a levegő, s ez fokozatosan súlyos konfliktusokat okozott a kisváros evangélikus közegében. A puritán életet élő, tehetséges, népszerű, kísérletező Remete egyre nagyobb féltékenységet váltott ki a gyülekezet konzervatívabb vezetésében, elsősorban pedig felettesében, Baltazár János lelkészben.⁷ Remete korai, 9 órás ifjúsági isten-

⁴ *Evangélikus Országos Levéltár*: Tiszai Evangélikus Egyházkerület Levéltára, I/6., Jolsva.

⁵ NANDRÁSKY, Mag, 40.

⁶ NANDRÁSKY, Mag, 40.

⁷ *Evangélikus Országos Levéltár*: Tiszai Evangélikus Egyházkerület Levéltára, I/6., Jolsva.

tiszteletét egyre több felnőtt is előnyben részesítette. Baltazár kétségbeesett intézkedésekhez folyamodott, például megtiltotta, hogy a hitoktató a szünidőben is foglalkozzék az ifúsággal. 1944 márciusában fegyelmi eljárás is indult Remete ellen. A március 19-i német megszállás azonban más irányba terelte az ügyet.

2. A zsidó származású Remete: embermentő vagy áldozat?

1944 májusa körül mintegy 5.000 zsidót zsúfoltak össze a jolsvai pajtákban és istállóknban. Innen deportálták őket a még maradék jolsvai zsidóval együtt. (1942 és 1944 között 207 személyt már elhurcoltak Jolsvárról.) Remete ekkor többeket kimentett a transzportból. A front után akadt, aki szerette volna háláját kifejezni, de mint tudjuk, erre már nem nyílt lehetősége.⁸

Remete egy máig ismeretlen barátjához, bizonyos „Sándor bátyámhoz” intézett 1944. június 15-én keltezett leveléből látjuk, hogy saját tragikus helyzetét is felmérte:

„...ha a jövőmről beszélek, akkor a consecutio temporum futurum perfectumot parancsol... Most kell beadnom származási irataimat a püspöki hivatalon keresztül a minisztériumba és tudom, hogy ennek következménye a legjobb esetben az lesz, hogy nyugdíjaznak. Nehéz a gondolatba beletörődnöm, hogy eddigi munkámat abba kell hagynom. Lehet, hogy egyházam, szélső jobboldali egyházam, juttat nekem könyörületből valami segédlelkészi állást, de ezt nem tartom valószínűnek. Bekerülök én is hamarosan a karszalagosok sorába. Ezt is úgy fogom tekinteni, mint Isten akaratát... A püspök urat már nem tudom semmire sem kérni.⁹ Téged kérlek, kedves Sándor Bátyám...”¹⁰

Remete ekkoriban már családjától távol élt Jolsván. Várandós feleségét és három kislányát jóval korábban biztonságba helyezte Balassagyarmat közelében. Zsidó származásáról a jolsvaiak mit sem tudtak. Amikor azonban Remete édesanyját Jolsvára hozatta, hogy elrejtse őt, ismertté váltak a lelkész gyökerei. Remete édesanyjára ugyanis röviddel Jolsvára érkezése után feltűztették a sárga csillagot és elhurcolták. A magára maradt lelkészt több jóakarója figyelmeztette: hagyja el Jolsvát, meneküljön. Remete azonban bandája mellett maradt, noha tudhatta, hogy a kisváros

⁸ RÉDEY, Az elfelejtett, 64-65.

⁹ Remete László 1944. május 11-én kelt levelében Túróczy Zoltán püspökhöz fordul a zsidótörvények alóli mentesség tárgyában. Püspöke május 15-i leveléből értesül a következőkről: „...a keresztyén vallásfelekezetek lelkészei csupán a zsidók megkülönböztető jelzéséről szóló 1240/1944. ME. Sz. rendelet 1. § -ában, továbbá a zsidók élelmiszer ellátása szabályozása tárgyában kibocsátott 108.500/1944. KM. Sz. rendeletben foglalt rendelkezés alól mentesek.” (Evangélikus Országos Levéltár: Tiszai Evangélikus Egyházkerület Levéltára, I/6., Jolsva)

¹⁰ RÉDEY, Az elfelejtett, 58.

intrikái bármikor a németek kezére juttathatják. Lelkészársa helyett is végezte az istentiszteleteket, hiszen Baltazár János Závodán bujkált egy erdészlakban.

Ebben a kiélezett helyzetben váratlan kihívás érte a posztján maradt lelkészt.

1944 nyarának derekán a Szlovák Nemzeti Felkelés egyik partizán csoportja, a „Nalepka” parancsnoksága, amely Jolsvától 8 km-re tartózkodott, a „magyar oldal” felderítésére határozta magát. Remetét szemelték ki, hiszen a lelkész korábban több németellenes, illetve zsidó személynek segített Szlovákiába szökni. Remete azonnal határozott, noha tudta, népszerűtlen döntést hoz. Török György, a banda egykori tagja a következőképpen emlékszik Remete szavaira: „Ezért a tettemért kollégáim el fognak ítélni.” „Anyámat, bátyámat elintézték a németek, engem a sors predesztinált, hogy partizán legyek.”¹¹

A hitoktató feladata abban állt, hogy Jolsván szervezzen partizáncsoportot, szerezzen fegyvereket, és csoportjával a felderítő munkán kívül akadályozza meg, hogy a Levente szervezetbe tömörített 18 év fölötti ifjakat a németek elhurcolják, majd a fronton bevessék őket. Remete tudatosan vállalta mindezt. Partizán tevékenysége nem maradhatott rejtve. 1944 decemberében minden bizonnyal emiatt, nem pedig zsidó származása miatt tartóztatták le az adventi istentisztelet alatt. A besztercebányai fegyház nyilvántartási könyve szerint 1944. december 27-én érkezett a börtönbe, elmenetele napjaként január 9. szerepel. Az „elmenetel” a vészkorszak egyik fedőszavának tekinthető, a foglyok ugyanis Németországba, Németlipcse község határába meneteltek, ahol a helyi mészégetőben kivégezték őket, majd holttestüket elégették. A börtönnapló bejegyzése szerint Remete vallására nézve zsidó, foglalkozása munkás. A két adat valótlansága nyitott kérdések sorát veti fel, melyeknek megvitatása nem ennek a rövid tanulmánynak a feladata.

3. Nandrásky Károly és Rédey Pál vitája újabb dokumentumok fényében

Az alábbiakban Rédey Pálnak, és a pozsonyi evangélikus teológia tanárának, Nandrásky Károlynak Remete László személyisége körül támadt vitáját ismertetem. Kettejük eltérő véleménye Remete partizán mozgalom melletti döntésére vonatkozik.

Nandrásky 1940-től fogva volt annak a Remete Lászlónak növendéke, aki minden igyekezetével Krisztushoz igyekezett kötni tanítványait. Nandrásky pedig különösen fogékony, tehetségés diáknak bizonyult. Pá-

¹¹ RÉDEY, Az elfelejtett, 67.

lyaválasztásában ugyancsak mesterének hatása érvényesült: érettségi után teológia hallgatóként tanult tovább. Jóval későbbi, Remetéről szóló monográfiájában is az evangéliumi üzenet a mértékadó. Nandrásky hitoktató tanárának szinte minden döntése mögött teológiai dimenziót sejt.¹² Úgy véli, Remete partizánmozgalmi feladatvállalásában szervesen összefonódott papi hivatása és politikai elköteleződése:

„...tudta, hogy ha az evangéliumban nincs politikai program, az még nem mentesít, sőt felelősségre hív a politikai téren is, mert Jézus Krisztus az egész embert és világát is igényeli. Abból következik a keresztény ember felelőssége a szociális és politikai teendőkért is. A fent említett okokból Remete kész volt „azonnal” határozni, s egyesülni azokkal, akiket az a tudat vezetett, hogy a fasizmusban nincs javítgatni való, s ezért nem marad más hátra, csal eltávolítani. Azért [értsd ezért G. E.] állt a Szlovák Nemzeti Felkelés oldalára, s lett annak aktív résztvevője.”¹³

Rédey, bár nem vonja kétségbe, hogy Remete mindvégig hűséges evangélikus lelkész volt, mégis bonyolult, drámai konfliktust lát Remete életveszéllyel is járó politikai döntésének kérdésében: „Számomra változatlanul kérdés marad az, ha Remete önként vállalt is ilyen szörnyű véget, volt-e joga kockáztatni a falu fiataljainak sorsát.”¹⁴ Remete ugyanis Rédey szerint:

„...két tényező elkötelezettjévé vált: az egyik a papi hivatása, a másik a partizánmozgalom. A kettőnek nem azonosak a céljai, feladatai, módszerei, diszciplinái. Adódnak esetek, amikor etikai ütközések állnak fenn és dönteni kell, mely diszciplinák alapján cselekszik az ember.”¹⁵

Rédey tehát Remete elhatározásának mozgatórugójaként nem a krisztusi küldetésudatot, hanem Remete már korábban kiérlelődött ellenálló mi voltát említi: „...már régen ellenálló, dacos, szembeszegülő, mert kereste azt a tisztultabb közösséget, amely szembefordul a szennyes áradattal, amely kockázatot vállal a holnapért...”¹⁶

A kérdés tömören a következő: vissza kellett volna-e utasítania az evangélikus lelkésznek a szlovák partizánok ajánlatát? Ha igen, milyen érvek szólnak a visszautasítás mellett?

Az egyik legkézenfekvőbb érv a kor gondolatkörében mozogva a magyar oldal elárulásának „vádja”. A kor nacionalista szellemében ugyanis a

¹² KAROL NANDRÁSKY: Az elfelejtett ember elfelejtett dimenziója. In: *Lelkipásztor* 54(1979) 294-295.

¹³ NANDRÁSKY, Mag, 52.

¹⁴ RÉDEY PÁL: Válasz egy recenzióra. In: *Lelkipásztor* 54(1979) 295-298, 296.

¹⁵ RÉDEY, Válasz, 297.

¹⁶ RÉDEY, Az elfelejtett, 67-68.

szlovákok oldalára állni hazaárulást jelentett. Remetében azonban Nandrásky szavaival a „keresztény univerzalizmus élt, ... Nem vette figyelembe az állam határait, ...”¹⁷ Remete tehát bibliai indíttatású, európai szintű gondolkodóként döntött. A másik, visszautasítás mellett szóló érv a Remete-banda fiataljaira vonatkozik. A Remete-ifjak fegyvereket gyűjtöttek, aknát szedtek a városka folyója, a Jordán fölött vezető híd alól. A németek pedig partizánokra gyanakodva nyomoztak utánuk. Remete tehát valóban kockára tette tanítványai életét. Másrészről viszont azt is tudjuk, és ebben nincs a két szerző között vita, hogy Remete legfontosabb feladata a levante ifjúság megmentésében állt. Figyelve a pillanatot, amikor be akarják vonultatni 18 év fölötti tanítványait, azonnal cselekedett. A mentő akció véghez vitelére azonban, mint tudjuk, nem maradt ideje.

A harmadik érv a bibliai szó és a tett viszonyának kérdését érinti. Melyik ponton kellett volna Remetének fékeznie? Mikor kellett volna visszaternie a verbalitás síkjára hitoktatóként?

Megvizsgálva a Remete Lászlóra vonatkozó eddig feltáratlan dokumentumokat, életművének központi gondolataként a hitvallás és a tett, a prédikált szó és a cselekedet elválaszthatatlanságának elvét láthatjuk. 1928-ban, 18 éves korában Einzig László néven írt „A mai zsidóság és Krisztus” című teológiai dolgozatában így ír: „Cselekedeteidről mindig rá lehet ismerni vallásodra?”¹⁸ 1935-ben írt „Sors és istenhit” című, Heim Károly életművéről szóló dolgozatában pedig az Isten-keresés, az Istenre irányultság mellett érvel:

„A világnézetek kora lejárt. [...] Csak ha az a bizonyosság él bennem, hogy felsőbb rendelkezésre cselekszem, akkor tudok elszántan a végsőkig küzdeni kudarckok és csalódások ellenére is.”¹⁹

Remete, meggyőződve a felsőbb rendelkezésről, egész életén át konkrét feladatokra összpontosított. Következésképpen, ha hú akart maradni elveihez, nem táncolhatott vissza sem önmaga előtt, sem tanítványai előtt, amikor felkérték, kapcsolódjék be a partizánmozgalomba. Abban a reményben vállalta döntését, hogy megmentheti tanítványait a front elől, miközben felderítőként együttműködik a szlovák partizánokkal.

A németek 1944. december 20-án jöttek érte. Luther-kabátjából az utolsó pillanatban kicsempészte bandája tagjainak névsorát, megóva őket a partizánoknak kijáró bosszútól.

¹⁷ NANDRÁSKY, Mag, 51.

¹⁸ EINZIG LÁSZLÓ: A mai zsidóság és Krisztus. *Evangelikus Országos Levéltár: Soproni Evangelikus Hittudományi Kar Levéltára, Theologus Ifjúsági Kör iratai*, 88: Pályaművek, balekvizsgák 1924–1945.

¹⁹ REMETE LÁSZLÓ: Sors és istenhit (Heim Károly életmunkája). In: *Keresztény Igazság* 2(1935) 112-116, 113, 115.

Összegzés

A II. világháború folyamán sokan álltak választás előtt: vajon akkor maradnak hűek önmagukhoz, ha csöndben meghúzódnak, vagy ha vállalják az általuk elítélt rendszerrel való szembefordulás kockázatát. Noha minden beavatkozó esete más és más, az embermentők és segítők indítékait, módszereit vizsgálva bizonyos típusokat tártak fel a kutatók.²⁰ Ez a fajta tipizálás pedig gyümölcsözően hathat a pedagógiára arra vonatkozóan, hogy miképpen fejleszthető a humánus viselkedés.

Ha ezeket a típusokat tekintjük, Remete Lászlót a morális embermentők közé sorolhatjuk. Közülük egyesek pacifisták, mások vallásosak, megint mások nem ideológiai alapon, hanem együttérzésből cselekedtek. Remete László, mint láttuk, mélyen vallásos lelkészként, tanítóként vált ellenállóvá a háború utolsó szakaszában. Rá is érvényes az, ami szinte valamennyi beavatkozóra igaz: az adott feladatra összpontosított, nem pedig arra, hogy milyen veszélynek teszi ki magát és környezetét, s így fokozatosan a növekvő kockázat spiráljába került. Amint megszületett a döntés, az adott esetben a partizán mozgalomhoz csatlakozás vállalása, egy új, a korábbi normákhoz szervesen illeszkedő, mégis vakmerőbb én született. Ez a részben új én lehetővé tette számára, hogy olyan cselekedetekre is vállalkozzék, amelyeket átlagos körülmények között nem tartott volna elővigyázatosnak. Kockáztatott, elviselve a félelmet, és miközben felderítőként menteni igyekezett bandája idősebb tagjait, veszélyeztette is életüket. Remete tudatában volt ennek, mégsem tudott mást tenni. Erre indította egész életében vallott hite az isteni irányításban, meggyőződése a prédikált szó és a cselekedet elválaszthatatlanságáról, és nem utolsó sorban a Jolsvárol elhurcoltak, így édesanyja és bátyja sorsa is. Nem akart az események passzív elszenvédőjévé válni, ezáltal őrizhette meg integritását.

„Sándor bátyámhoz” írt levelének kiemelt mondata tragikus helyzetének tömör foglalata: „Kikér engem is a Sátán, de bízom abban, hogy Jézusé maradok.”²¹

²⁰ Eva FOGELMANN: Az embermentő self. In: Kovács Mónika (szerk.): *Holokauszt: történelem és emlékezet*. Hannah Arendt Egyesület: Bp. 2005. 259-272.

²¹ NADRÁSKY, Mag, 47.

IVÁNYI GÁBOR

Gondolatok a 60. Zsoltár olvasása közben

*Az éneklőmesternek a susanheduthra,
Dávidnak tanító miktámja;
Mikor harczolt a mesopotámiai szirusokkal
és a czóbai szirusokkal;
és visszafordult Joáb és
megverte az Edomitákat
a Sóvölgyben, tizenkétezeret.
Isten, elvetettél minket, elszélesztettél minket;
megharagudtál, hozz vissza minket!
Megrendítetted ez országot, ketté szakasztottad;
építsd meg romlásait, mert megindult.
A te népeddel nehéz dolgokat láttattál:
bódító borral itattál minket.
Adtál a téged félőknek zászlót,
melyet felemeljenek az igazságért. Szela.
Hogy megszabaduljanak a te kedveltjeid:
segíts jobboldal és hallgass meg minket!
Az ő szent helyén mondotta Isten:
Örvendezek, kiosztom Sikemet
és kimérem a Szukkót völgyét:
Enyim Gileád és enyim Manasse,
Efraim az én fejemnek oltalma:
Júda az én törvény-rendelőm.
Moáb az én mosdómedenczém,
Edomra vetem az én sarumat;
te Filisztea nékem örülj!
Kicsoda vezet engem az erős városba?
Kicsoda kísért el Edomig engem?
Nem te-é, oh Isten, a ki megvetettél minket,
s nem vonultál ki, oh Isten, a mi seregeinkkel?*

*Segíts ki minket a nyomorúságból,
mert emberi segítség hiábavaló.
Istennel győzedelmet nyerünk,
s ő tapodja el ellenségeinket.*

(KÁROLI GÁSPÁR FORDÍTÁSA)

A Liliomok kezdetű ének („susanheduth”) dallamára

Nem ismerjük a lilimos ének tartalmát, a dallamok pedig egyáltalán nem maradtak meg. Elgondolkodtató, hogy egy ilyen szomorú, tragédiákat, országot megrendítő bánatot felidéző mű egy „virágének” hangjain is előadható.

A „fejléc” szerint a mű Dávid alkotása, aki ezt a „győzelmi ének”-et a karmesterre bízta, hogy „miktámja” (tanító diadaléneke) okulásul szolgáljon a kortársak és a figyelmes utókor számára egyaránt.

A megénekelt esemény Sámuel II. könyvében, a Dávid győzelmeiről szóló 8. fejezetében is olvasható. A király főparancsnoka, Joáb irányítása mellett a honvédő hadsereg „a Sívölgyben” (a Holt Tenger vidékén) megsemmisít tizennyolcezer edomi katonát. A Sámuel könyve által bemutatott és a 60. Zsoltárban megénekelt esemény egyik ellentmondása, hogy míg a krónikában egyértelműen diadalmas leírást találunk, a Zsoltár inkább panaszdal. A legyőzöttek számát tekintve is eltérés mutatkozik: a győzelmi listában tizennyolcezer, míg a zsoltárdalban hatezerrel kevesebb legyőzött ellenség fekszik a megnyert ütközet véráztatta homokján. Az eltérés erőteljesen foglalkoztatja a Biblia-kutatókat is. Az egyik feltevés, hogy a tizenkétezer a saját veszteség, szemben az ellenség tizennyolcezerével. A jó király, a felelős vezető a siker ellenére sem örülhet felszabadultan, hiszen saját halottaival is el kell számolnia, és pedig nemcsak önmaga, hanem népe előtt is. A győztes veszteségei is igazi veszteségek. S ha hozzátesszük, hogy az Úr, a prófétai kijelentés szerint nem gyönyörködik a bűnös halálában sem, akkor hívét sem töltheti el maradéktalan diadalérzet, mert ölni még az igaz ügy vagy a honvédelem oltárán sem örömteli dolog.

Sokan hajlanak arra, hogy az ének hátterét inkább az ország i. e. 587-ben bekövetkezett megrendítő pusztulása, a fogságra való elhurcoltatás adja. Az ilyen pillanatokban felértékelődnek a régi dicsőség énekei, s a bánatba jótékonyan belevegyül a vigasztalás. Annak illusztrálására, hogy egy eredetileg adott eseményre írt ének más időkben is felcsendülhet, megjegyzendő, hogy a Zsoltár fele a „*hogy megszabaduljanak a te kedveltjeid*” sortól kezdve (szinte betűhű pontossággal) egy másik Zsoltár, a

108. második felét alkotja, melynek első fele az 57. Zsoltár egy részének szó szerinti másolata.

Ez országot ketté szakasztottad

Tételezzük fel, hogy a Zsoltár valóban a Sívölgyben aratott diadal után született. Ebben az esetben is érthető, hogy a győzelem sem volt képes feledtetni a királlyal a szomorú valóságot, hogy ti. az ország, győzelem ide vagy oda, – szinte megalakulása, vagy a honfoglalás pillanatától kezdve – mindig is megosztott volt és maradt. Hajdan a pusztai vándorlás végén csupán kilenc törzs lépte át a Jordánt, a többiek lelkesedése a határon erősen elhalványult, nem akarták feltétlenül Mózes sóvárgásával a Kánaánt, megelegedtek a folyó jobb partján található dús legelőkkel.

Azután, éppen Dávid uralomra jutásakor az ország nagyobbik része először inkább Saul utódaira bízta volna továbbra is a kormánybotot. Dávid hét évig uralkodott csupán Júda törzse kisebbségi-szövetségi területén, a többi törzs csak később emelte trónra a legendás katonakirályt. De Dávid próféta is volt, jószemű népvézér. Valószínűleg látta, hogy erős kezű uralma múltával utódai idején ismét kettéreped a haza az ilyenfélék és az amúgy gondolkodók táborára.

Adtál a téged félőknek zászlót, melyet felemeljenek az igazságért

Vajon melyik oldalra állnak az igazak, akik zászlót emelnek majd az igazsághoz való nyílt ragaszkodás jeleként? Kisebbségben lesznek? Mindig kisebbségben vannak azok, akik nemcsak felismerik az igazságot, hanem hajlandók azt a gyöngébbek és elnyomottak védelmében nyíltan is képviselni? És mi az igazság? Vagy kinek az igazsága érdekében vállalható az egyértelmű kiállás kockázata, a kifeszített zászló örök sorsa? Végezetül pedig inkább isteni vonás lenne az igazság és a hamisság közötti egyértelmű „földrepestés”, árok, mint a mindent elnéző és egybemosó megengedés, melyben senki nem tudja mit tett jobb és mit bal kezével?

Emberi segítség hiábavaló, Istennel győzedelmet nyerünk

Lehetséges, hogy a bölcs ember igazán győzelmei idején érti meg, hogy vannak „emberi segítség”-gel diadalra viheto ügyek, és vannak olyan pillanatok, amikor ez kevés. Az „Istennel győzedelmet nyerünk” állapota az, amikor az elvárhatónál többet kockáztatunk, amikor belátjuk, hogy olykor egyenlőtlen küzdelmekbe is bele kell mennünk, s a tisztesség mellett az önfeláldozás is vállalható akár azzal is, hogy nem az állva maradt hősök, hanem győzelem veszteségei között, a diadalének sirató szakaszában veszik lajstromba a nevünket.

Társadalmunk modernizációs dinamikája a kései dualizmus regionális rétegstatistikái szerint*

A címemben megjelölt esettanulmány fókuszában a honi társadalmunk modernizációjának regionális egyenlőtlenségei állnak igencsak empirikus megközelítésben: az 1910-es és az azt megelőző népszámlálások Európában párját ritkítóan kiemelkedő minőségű rétegstatistikákat produkáltak, melyek szakszerű kiértékelését eddig még alig kísérelte meg a honi történelmi-szociológia.¹ Előrebocsátom, hogy az adott szűk keretek között én is csak egy sommás témaelemzést – inkább csak tárgybemutatót – kísérelhetek meg. Ez már avval is elérte célját, ha rávilágít a források gazdagságára és arra a fontos tényre, melyre oktatásszociológusaink között Lukács Péter is felhívta a figyelmet, hogy ugyan a felhasznált adatok regionális eltérései erősen konvergálnak, összefüggnek egymással, egyes különbségek mégis külön értelmezést kívánnak, amennyiben nem követik az elitsoportok területi elhelyezkedésének fő trendjeit. Ha ez utóbbit a régiók modernizációs szintjével azonosítjuk, az ilyen 'aberránsnak tűnő' jelzescsoportok arra a fontos társadalomtörténeti körülményre utalnak, hogy az ipari vagy nyílt társadalmak fejlődése – amit tulajdonképpen a feudalizmus utáni történelmi modernizációnak hívunk – nem képez minden szempontból egységes tömböt. Például, teljesen triviálisan, a

* Tanulmányomban felhasználtam a Magyar Szociológiai Társaság 2008. novemberi kongresszusán tartott nyitóelőadásom anyagának egyes részleteit. A tanulmány az Európai Kutatási Tanács (European Research Council) értelmiségtörténeti kutatási projektje keretében a TEMKA alapítvány és a Microsoft Korlátlan Lehetőségek Programja támogatásával valósult meg.

¹ Ezalól talán csak Mazsu János munkái a kivételek, melyeket azonban túl keveset használnak társadalomtörténészeink, talán azért sem, mivel legfontosabbika külföldön s elég pontatlan angol fordításban jelent meg: *The Social History of the Hungarian Intelligentsia, 1825-1914*, Social Science Monographs, Boulder, Colorado, Atlantic Research and Publications, Inc., Highland Lakes, New Jersey, Distributed by Columbia University Press, New York, 1997.

gazdasági modernizáció régiók szerinti fejlődési folyamata jelentősen eltérhet az iskolázottságtól vagy a különböző igazolt műveltségű rétegek elhelyezkedésének irányaitól. A modernizálódó társadalomban ezeket az egymással ugyan párhuzamosan kibontakozó fejlődési ágakat, sajátos piacuknál vagy érvényesülési mezőjüknel fogva, részben eltérő, néha sajátos piacukhoz kötötten egyedi társadalmi vezérlőelvek irányítják.

Elemzésünk elveinek tisztázásához mindenekelőtt ki kell emelni az *1. táblázat* szerkezetének a szokásos regionális osztályozásoktól eltérő adottságait, nevezetesen azt az alapvető tény, mely szerint a regionális megosztottság itteni egyszerű százalékos megoszlásai kettős rendszerűek. Egyrészt a táblázat első hét számszerű oszlopának a nagyrégiókra vonatkozó összesítéseit Pest-Pilis-Solt vármegye kihagyásával számítottam ki. Ezek tehát össztársadalmi szempontból csak részleges összesítések, avval a célzattal, hogy az itt használt regionális reprezentációs számarányokat ne torzítsa el a főváros rendkívüli viszonylagos túlsúlya. Másrészt azonban ezt a nyilvánvaló túlsúlyt, sőt a főváros környékének feltételezhető túlsúlyának adatait az utolsó két oszlopban feltüntettem, de ezúttal a teljes érintett magyarországi népesség arányában. Ehhez azonban az utóbbiakra nézve érvényes összesítési oszlop (=100,0) sajnos helyszűke miatt nem fért rá a táblázatra. Mindenesetre ez a kettős olvasat lehetővé teszi a fővárosi régió súlyának pontos felmérését, ezenkívül pedig a többi nagyrégió szigorúan egymás viszonylatában való összehasonlító elemzését, de függetlenül a fővárosi kerülettől.

Az *1. táblázat* olvasata viszonylag egyszerű. A régiókra eső arányszámokat elsősorban a legelső két sorral kell összehasonlítani, melyek az aktív és inaktív népességek megoszlását mutatják be. Ezekből pontosan kitűnik a régiók népességi súlyaránya az összes százalékában. Jól látható, hogy a nagy régiók a népességben nem nagyon eltérő tömeggel szerepelnek, az összarány tíz és húsz százaléka közötti szórásában. A legnépesebb nagyrégió a Dunántúl (19%), melyet Erdély (16%) és a Tiszántúl (Kelet-Alföld, 15-16%) követ, míg a legkisebb népességű régiót Kelet-Szlovákia alkotja a fővároson kívüli népesség alig több mint egytizedével. Budapest súlya az össznépességnek mindössze egyhuzadára tehető. Ugyanannyi megközelítőleg a fővárost körülvevő megye, Pest-Pilis-Solt lakossága is 1910-ben.

Az aktív és inaktív lakosság népességi arányai szorosan e köré a regionális népességi alapmegoszlás köré szerveződnek, az arányszámok (Budapest és Erdély kivételével) egy százaléknál kisebb eltérése mellett. Erdélyben valamivel többel, másfél százalékponttal magasabb az aktívák aránya az inaktívokéhoz képest, míg a fővárosban sokkal magasabb: itt az aktív lakosság aránya megközelíti az **inaktívák arányának dupláját, szemben a környező vármegyével, ahol viszont többen vannak az inaktívok,**

mint a gazdasági tevékenységet űzők. Budapesten tevékenykedik tehát megközelítőleg az ország minden 17-ik jövedelmet szerző termelője, míg a nem termelők között csak minden 27-ik. Az első két számsor összevetéséből adódó regionális különbségek így általánosságban elhanyagolhatók, de azt jól kijelölik, hogy a főváros milyen rendkívüli szerepet játszik az ország gazdasági életében.

Ezek mögött a számok mögött azonban az utolsó századelőn legalább két másik demográfiai folyamat eredménye is tükröződik. Az egyik az, hogy a budapesti gyerekszülési gyakoriság már ekkoriban (a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően) meredeken zuhanni kezdett, annyira hogy 1910-re a 10 éven aluli budapesti gyerekek népességi aránya (14,8%) alig haladta meg az országos arány felét (24,4%).² Közismert, hogy mindenütt Európában a demográfiai átmenet a városi s főként nagyvárosi népességekben indult be a folyamat első fázisaiban. Ezek itteni számainkban is tükröződnek. A másik természetesen az, hogy a budapesti munkaerő piaca nagy tömegű fiatal aktív bevándorlót vonzott, akiknek jórésze még nem alapított családot. Míg Budapesten a népesség negyede (24,5%) a 20–29 éves korcsoporthoz tartozott, e korosztály népességi súlya országosan csak 15,6% volt.³ Mindkét körülmény hozzájárult az inaktív fővárosiak alacsony arányszámához.

Ezt az elemzést szemléletesen lehet kiegészíteni a fővárosra vonatkozó gazdasági jellegű arányszámokkal. Míg, érthetően, Budapest a mezőgazdasági termelésben gyakorlatilag nem vesz részt, addig az ország ipari népességének közel negyede, és a nagyiparban foglalkoztatottaknak pontosan harmada itt tevékenykedik. Ez annál feltűnőbb eredmény, hogy semmi hasonló nem vonatkozik a fővárost környékező megyére. Pest-Pilis-Soltban a különböző gazdasági tevékenységet űző lakosság aránya majdnem teljesen a megye népességi részarányának felel meg, kivéve talán a mezőgazdaságban, ahol ettől kissé elmarad. A modern típusú gazdasági koncentráció tehát Budapesten igen markáns, de tágabb környékén már nem. Valószínűleg ettől jóval eltérő s a fővároséhoz közelítő képet nyerhetnénk – ha lennének ilyen adataink – a Budapestet közvetlenül körülvevő elővárosokról.

Ha tovább haladunk a főváros helyzetének elemzésében, még pontosabban dokumentálhatjuk Budapest rendkívüli súlyát a modernizálódó magyar társadalomban.

Ebben az összefüggésben érthető, hogy a nagybirtokosok között hol nagyon sokan élnek Budapesten (az 1000 holdasok ötöde), hol kevesen (az 1000 hold alatti birtokosok és bérlők elenyésző arányai), ez utób-

² A *Magyar statisztikai közlemények* 61., 78. és 80. oldalain található adatokból számolt arányok.

³ Uo.

biak bizonnyal azért, mert – maguk igazgatván jószágaikat – földjeiken, udvarházaikban, kastélyaikban lakoznak. Közöttük azonban feltűnően sokan (az összes mintegy nyolcada) a fővárost övező megye lakói. Ennek sokszorosát képezik a fővárosban élő magánhivatalnokok arányszámai. Az a tény, hogy a kereskedelem és az ipar nem manuális alkalmazottainak közel fele budapesti, azt jelenti, hogy az ilyeneket különösen nagy számban alkalmazó nagyvállalatoknak szintén hasonló arányai székelnek a fővárosban. Még drámaibb koncentráció képét mutatja a budapesti túlsúly a magánmérnökök arányainak tükrében, akiknek már nem kevesebb mint kétharmada fővárosi. Ez azt jelenti, hogy az ország magas technológiát alkalmazó vállalatai is minden bizonnyal többségükben itt koncentrálnak. Hasonló de kevésbé egyoldalú koncentrációt mutat a kereskedelmi alkalmazottak közel harmadnyi budapesti számaránya. A közlekedési piac csak részben helyi kötöttségű (városi közlekedés és az országos hálózatok helyi kirendeltségei), így érthető, hogy az itteni fővárosi arány nem éri el a kvalifikált ipari elitnépességeket. Feltűnően magas – szintén közel kétharmadnyi – az újságírók budapesti aránya. Ez ismét azt mutatja, hogy a sajtó koncentrációja a modern értelmiségi tevékenységi piacok között is talán legerősebb a fővárosban. Ettől jelentősen elmarad a többi értelmiségi csoport budapesti képviselője, de ugyanakkor ezek is többszörös – mintegy ötszörös – túlréprezentációt mutatnak a népességi arányhoz képest. Ha az ország orvosainak, ügyvédekének vagy művészeinek több mint negyedrésze budapesti, az egyértelműen azt fejezi ki, hogy mindenfajta szabadértelmiségi szolgáltatás fizetőképes kereslete is elsősorban itt jelentkezik.

Evvel azonban látványosan ellentétes a közalkalmazott értelmiség elhelyezkedése. A (közép- és főiskolai) tanárok között ugyan még minden hatodik budapesti volt, ami megfelelt az elitképzés honi piacának számottevő, de távolról sem túlnyomó fővárosi koncentrációjának: a két budapesti egyetemmel, a 'nemzeti' művészeti főiskolákkal s a nagyobb egyházak (római katolikusok, reformátusok és zsidók) itteni papképző teológiáival ekkoriban vidéken egy (a kolozsvári) egyetem, nem kevesebb mint tíz jogakadémia, öt mezőgazdasági főiskola, egy (a selmecbányai) erdő- és bányamérnöki szakfőiskola és igen nagyszámú (1910-ben összesen nem kevesebb mint 41!) papképző szeminárium állt szemben.⁴ A középiskolák között viszont a fővárosban az összes 13,5%-át találni e korban,⁵ ami – ha számba vesszük, hogy itt egy-egy iskolára nagyobb diákszám juthatott, mint vidéken – értelmezni engedi a 'tanár' kategória még ennél is magasabb arányát. A 'tanítók' aránya azonban alacsony, s

⁴ Lásd *Magyar statisztikai évkönyv*, 1910, 385-388.

⁵ Az arányt a *Magyar statisztikai évkönyv* (1911, 330-332) adataiból számítottam ki.

nagyságrendileg a budapesti népesség arányszámának pontos tükré. Meglepő viszont a papok teljesen elenyésző budapesti jelenléte. E mögött valószínűleg többfajta fejlődési irány eredőjét lehet azonosítani. Ilyen a városi népesség szekularizációjának előrehaladottabb állapota, de ilyen lehet a vallási javak kínálatának nagyfokú merevsége a felekezeti piacon. Egyrészt a meglévő kultikus befektetésekhez (templom, paplak) akkor is kirendelnek szolgáló személyzetet, amikor a kereslet gyengül, például a népesség egy része elvándorol vagy már nem jár templomba. Másrészt ott, ahol új kereslet jelentkezik – a városokban –, csak igen nagy beruházások árán (pl. templomépítéssel) lehet az egyházi szolgáltatások hálózatát megfelelő mértékben kiszélesíteni. Végül a meglévő kultikus infrastruktúra befogadó és kiszolgáló képessége igencsak képlékeny. Egy-egy templomban akár csak néhány hívőnek, de tömegeknek egyaránt lehet istentiszteletet bemutatni. Így a meglévő berendezkedések a hívők számának növekedését jóideig el tudják viselni a személyzet létszámának emelése nélkül. Elképzelhetően ezek a körülmények együttesen magyarázzák a papság igen csekély budapesti arányszámát a vidéki arányszámokkal összehasonlítva.

A régiók közötti aránykülönbségek már sehol sem mutatnak olyan markáns kilengéseket, mint a főváros viszonylatában.

Ami a főbb gazdasági tevékenységek aktív népességének megoszlását illeti, a mezőgazdaságban igen kevés eltérést tapasztalni. A vidéki arányok mindenütt igen közel vannak a nagyrégiók népességi megoszlásához. Azonban a nagybirtokok koncentrációja már eléggé markánsan eltérő képletet mutat. E téren feltűnők az észak-keleti és keleti régiók (Kelet-Szlovákia és különösen Kelet-Alföld) kiemelkedően magas nagybirtokosi arányai, míg Erdélyben ennek éppen az ellenkezőjét lehet megfigyelni.

Az ipari termelés, főként a nagyipar terén még erősebb eltéréseket találunk. Az átlagnál lényegesen magasabb ipari fejlettséget mutatnak a felvidéki nagyrégiók – mind Nyugat-, mind Kelet-Szlovákia –, míg a Dunántúl átlagos fejlettségről, s az összes többi régió viszonylagos alulfejlettségről tanuskodik. Különösen feltűnő elsősorban Kelet-Alföld iparosodásának elmaradottsága, de valamelyest Erdélyé is, ami a mezőgazdasági szektor további túltengésének negatív megfelelője. Ezeket az összefüggéseket az ipari tisztviselők arányai eléggé hasonlóan tükrözik, a mérnökökéi azonban nem egyértelműen. Feltűnő például, hogy Erdélyben a népességnél sokkal magasabb arányban vannak mérnökök, amire talán a fejlett helyi bányászati ipar nyújthat magyarázatot. Ennél az adatnál azonban emlékezni kell arra a tényre, hogy a mérnöki csoport csak kicsiny maradék vidéken, a fővárosban működő abszolút többség mellett: ilyen csekély volumenű, néhány százat kitevő szakértelmiségi csoportnál a földrajzi megoszlásban esetlegességek is látványos szerepet játszhatnak,

például akár még felmérési hibák is, vagy az, hogy néhány érintett a népszámlálás idején átmenetileg nem a lakóhelyén tartózkodott, s itt került regisztrálásra.

A kereskedelmi és közlekedési hivatalnokság regionális megoszlása már sokkal szorosabban követi a népességi arányokat. Egyedül a Duna–Tisza közén tapasztalható nagyobb pozitív kilengés jelentősen magasabb arányokkal, ami talán arra mutat, hogy az ország középső régiója a többinél népességi súlyához képest valamelyest aránytalanul nagyobb közvetítő szerepet játszott a gazdaságban.

Ugyanez látszik vonatkozni a szabadértelmiség elhelyezkedése szempontjából. Az összes régió között itt is egyedül a Duna–Tisza köze tűnik fel számottevően magas részarányaival az orvosok, ügyvédek, mérnökök, színészek s sajátosan – a budapesti túlsúly miatt – igen kicsiny számú vidéki újságíró között. Ezt azonban egyáltalán nem lehet a régió földrajzilag központi helyzetével magyarázni, hiszen a sokkal központibb fekvésű Pest-Pilis-Solt vármegyére az ilyen típusú túlreprezentáció egyáltalán nem érvényes. Viszont – s nem véletlenül – a tanárok éppúgy magasan túl vannak képviselve a Duna–Tisza közén. Ez inkább arra mutat, hogy a középső alföldi régió erősebben városiasodott, mint a többi, nevezetesen a többinél jóval magasabb arányban vannak itt több középiskolával rendelkező 'iskolavárosok' (Szeged, Újvidék, Kecskemét), nem beszélve a sűrű kisvárosi középiskola-hálózatról. Ha a többi régióban nem találni számottevő eltérést a népesség és a szakértelmiség arányai között, ez nem vonatkozik Erdélyre. Itt a szakértelmiség egyértelműen alul van képviselve, különösen az újságírók között. Ugyanakkor Erdélyben feltűnő a tanárok jelentős túlképviseltsége, akárcsak – valószínűleg más okokból – a mérnököké. Ez jól megfelel az erdélyi elitképzés intézményhálózata történelmileg kialakult viszonylagos túlfejleszttségének, melyet a felekezeti konkurrencia a 16. század óta táplál. Az erdélyi intézmények nagyságrendben (19%) a honi középiskolai piacnak éppolyan nagy szegmensét foglalták el, mint a tanárok ottani aránya (21%).⁶ Talán hasonló okokra vezethető vissza a tanárok túlképviseltsége Kelet-Szlovákiában is, ahol az elitképzés szintén fontos közvetítő mechanizmusa volt a 'lelkekért való küzdelemnek' szlovák, szász (cipszer) és magyar evangélikusok, katolikusok és reformátusok között ezen a török megszállástól megkímélt, de a reformáció és ellenreformáció harcainak erősen kitett területen.

Utoljára maradt a papi és tanítói 'kísértelmiség' területi elhelyezkedésének vizsgálata. Míg a tanítói kar megoszlása mindenütt elég pontosan követi a népességi megoszlást, ami nagyságrendileg jól megfelel az

⁶ *Magyar statisztikai évkönyv*, 1901, 302-305.

iskolai kereslet és kínálat helyi megjelenésének – az egyetlen nagyobb pozitív elhajlást itt is éppen a kelet-szlovák régió mutatja –, addig a papi népesség regionális képlete már sokkal nagyobb kilengéseket rejt magában. Ezek között kiemelkedik a nyugati és középső régió (benne Pest-Pilis-Solt vármegye, s ahogy fentebb láttuk, Budapest) markáns alul-képviseltsége – a Duna–Tisza közén a papság aránya a népességi arány felét sem éri el –, ezzel szemben Kelet-Szlovákia, de főképp Erdély rendkívüli ‘klerikális sűrítettsége’. Márpedig a két utóbbi régió az ország felekezeti legmegosztottabb területe volt. Itt a nyugati kereszténység sokféleségéhez (római katolikusok, evangélikusok, reformátusok, unitáriusok) sajátosan kapcsolódtak a keleti típusú ortodox zsidó közösségek (haszidok, rabbinikus ortodoxok, ‘status quo ante’ hitközségek) és a keleti keresztények szintén egymástól elkülönülő s gyakran egymással szembenálló egyházai (az ‘uniátus’ görög katolikusok és a pravoszlávok). Talán mindennek az etnikai különállást is jórészt leképező felekezeti változatosságnak az eredményeként alakult ki a papi csoportok különleges erdélyi túlképviseltsége a helyi értelmiségben, hiszen a vallási másság fenntartási igényéből egyfajta felekezeti konkurenciahelyzet adódott, mely különösen az azonos nemzetiségi csoportokból rekrutálódó egyházak között – ilyenek leginkább a nyugati keresztények voltak – élezte ki a lelkekért való versengés szellemét és gyakorlatát (‘elkeresztelések’, vegyesházasságok tiltása stb.). Mindez nagyszámú és elkötelezett papi személyzetet kívánt, ami megmagyarázza a papság erdélyi viszonylagos túltengését a szakértelmiségben.

Végül globális jelzés gyanánt a fizetőképes elitcsoportok helyi súlyára nézve lehet értékelni a női házicselédség regionális elhelyezkedését. (1. táblázat, 6. sor.) Budapest több mint háromszoros túlképviseltsége (a kereső lalossághoz képest) itt is megnyilvánul, de ez az arány tulajdonképpen mérsékeltnek tekinthető a legtöbb nagyobb értelmiségi és ‘önálló’ foglalkozású csoportok számarányához képest, melyek a cselédség potenciális foglalkoztatói lehettek. A régiók viszonylatában az eltérések itt is csekélyek, bár feltűnő, hogy az ország délkeleti fertálya mellett (Erdély és a Tisza–Maros szöge) a Dunántúl is, sőt Pest-Pilis-Solt vármegye is az erősebben cselédet ‘küldő’, semmint a cselédet ‘fogadó’ régiók között szerepel, míg az északi régiók és a Duna–Tisza köze inkább ‘fogadó’ régió. Bár a cselédtartás igen fontos társadalmi státusszimbolikus jelentőséggel bírt a poszt-feudális társadalom elitrétegeiben, nem szabad elfelejteni hogy az érintett jórészt paraszti háttérű női munkaerő olyan olcsó volt, hogy a cselédtartás még a középosztályok legalsóbb rétegeiben (a kisiparosoknál és kiskereskedőknél, a háromszobásnál kisebb lakásban élő városi családoknál, vagy a tanítói kisértelmiségben) is nem ritkán fordult elő. Egy itt nem megkísérelhető finomabb elemzésben a cselédek előfor-

dulásának regionális arányait ezek elhelyezkedésének függvényében kellene elemezni.

Eddigi megállapításainkat hasznosan egészítik ki, ha lényegesen nem is módosítják, a különböző értelmiségi foglalkozások növekedési adatai, melyeket a 2. táblázat foglal össze. A táblázat nagyobbik része viszonyszámokból áll, melyek az 1910-es helyzetet tükrözik 1890-hez hasonlítva. Ezekből jól kiolvasható az értelmiség növekedésének egyszerre alkalmazási szektorok és nagy régiók szerinti dinamikája a dualista kor végén.

Az első két számsor összesíti a magángazdaságban tevékenykedő értelmiség állományának változásait. Nem sok külön értelmezést kívánnak az utolsó előtti oszlopban található összegző adatok arról, hogy a mezőgazdaságban aktívak száma kissé csökkent a századfordulón, a sajnos csak együtt meglévő egyéb gazdasági tevékenységek adatai szerint a bányászatban, az iparban, a kereskedelmi és hitelszektorban, valamint a közlekedésben viszont közel háromszorosára nőtt a nem fizikai dolgozók száma.

A mezőgazdaság kapitalizálódása ugyan tovább haladt előre ezekben az években, amit jól illusztrál a nagybirtokosok és nagybérlok számának növekedése,⁷ míg maga az őstermelésben aktív népesség száma erősen csökkenő tendenciát mutatott.⁸ De a folyamatban elsősorban részt vevő földbérlő befektetők valószínűleg jórészt maguk kezelték bérelt birtokaikat, s ez elképzelhetően kevesebb tisztviselő részvételét igényelte. Másrészt a dzsentribirtokok tönkremenetelével fokozódó birtokkoncentráció szintén csökkenthette a mezőgazdasági tisztviselőréteget, hiszen ugyanaz a gondnok, ispán vagy tiszttartó leggyakrabban a megnövekedett nagybirtokot is képes volt vezetni. Mindenesetre, míg 1890-ben az őstermelésben aktív értelmiség a gazdasági értelmiség közel negyedrészt képviselte, 1910-re már a magánszektor tizedét sem érte el. A csökkenés hasonló nagyságrendű volt a Dunántúlon és a Duna–Tisza közén (Pest–Pilis–Solton kívül), mint Kelet-Szlovákiában vagy a Tisza–Maros közén, míg egybűtt a vidéki agrárértelmiség száma stagnált. A régiók közötti eltérések tehát nem számottevőek. Közöttük ismét csak Budapest válik ki az ottani őstermelő értelmiségiek látszólag nagymértékű szaporodásával. Ez a korábbi létszám felényihez közelítő emelkedés azonban igen kicsiny tömegű – az összes fővárosi aktív lakos 1%-át alig meghaladó – csoportot érintett, s talán leginkább a megnövekvő városi igényeket kiszolgáló kertészgazdaságoknak a peremkerületekben való kifejlődésének tudható be.

⁷ 1900 és 1910 között az 100 hold feletti birtokosok és bérlők száma 5%-kal emelkedett. Cf. *A magyar szent korona országainak 1900. évi népszámlálása. A népesség foglalkozása az anyanyelvvel és a hitfelekezettel egybevetve.* (Kézirat gyanánt.) Budapest, 1906, 96-97, 104-105, 112-113; illetve *Magyar statisztikai közlemények* 56, 441, 449, 457.

⁸ 1900 és 1910 között az agrár népesség száma 6%-kal csökkent. Forrás, mint az előző jegyzetben, *A magyar szent korona...*, 32-33 és *Magyar statisztikai közlemények* 56, 337.

Az agrár intelligencia stagnálásával, érthetően, szembenállt a többi magángazdasági szektorban aktív nem fizikai dolgozó számának dinamikus növekedése. Ez minden régióban igen kevés szórással, majdnem egységesnek mondható, hiszen mindenütt húsz év alatt legalább megduplázódott az értelmiségi aktívak száma, kivéve a főváros körzetét, ahol a növekedés több mint háromszoros (Budapesten) vagy egyenesen több mint négyszeres (Pest-Pilis-Soltban) volt. Ezekből a számokból rajzolódik ki a kapitalista gazdaság fő ágainak fejlődési dinamikája, mely egyértelműen a fővárosra és annak környékére koncentrált.

Eléggé eltérő és szektorokként is erősen változó fejlődésre utalnak a többi működési területek értelmiségének adatai 1890 és 1910 között. Az egész értelmiség fejlődési dinamikája (2. táblázat, 9. sor) az eddig megfigyelt dichotóm képletnek felelt meg, szembeállítva az összességében sokkal gyorsabban modernizálódó fővárosi és főváros-környéki régiót (Pest-Pilis-Solt vármegye) az összes többivel. Ez utóbbiakban az értelmiségi népesség mintegy felével nőtt mindenütt, míg a főváros környékén két és félszeresen vagy közel háromszorosan. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a vizsgált húsz év alatt minden szektor értelmisége számszerűen szaporodott, de nagyon egyenlőtlenül. Ezeknek a szektorok szerinti eltéréseknek az értelmezése azonban igen nehéz, mert a működési területek felépítése eleve többfajta közületi vagy fél-közületi pálya-lehetőség logikájának felelt meg. Tulajdonképpen négyfajta logikáról van szó, melyek igencsak eltérő társadalmi súlyú és volumenű szakmai csoportokat jellemeznek.

Mindenekelőtt a közületi szektornak arról a részlegeiről kell szót ejteni – ilyen volt a törvényhozás, a közigazgatás és az igazságszolgáltatás, melynek értelmisége majdnem kizárólag (talán csak az ügyvédek és ezek alkalmazottjai vagy tanoncai – ügyvédbojtárjai – kivételével) köztisztviselő vagy közalkalmazott volt, tehát az államtól vagy a helyi (megyei, városi) hatóságoktól függött, illetve egyenesen közhatóságok alkalmazásában állt. Az ilyen állások szaporítása természetesen a közhatóságok döntési joga volt. Nem véletlen, hogy globálisan a vizsgált két évtizedben a két nagy értelmiségi szektor (a törvényhozás e korban mindössze kétszáz főt – 1910-ben 185 férfit és 17 nőt foglalkoztatott)⁹ majdnem pontosan azonos mértékben fejlődött (100-tól 166, illetve 162 viszonyzámmal). Ezeknek a fejlesztéseknek az igen számottevő regionális szóródását minden bizonnyal az implikált intézményhálózat helyi fejlettsége és a kiszolgáló népesség számának változásai együttesen határozták meg. Így érthető, hogy Budapesten mindkét hálózatban az átlagnál erőteljesebb

⁹ Lásd *Magyar statisztikai közlemények*, 56, 675.

volt az expanzió, de nem sokkal magasabb, mint egyes más régiókban. A leggyorsabban fejlődő régió mindenképp Pest-Pilis-Solt volt. Figyelemre méltó, hogy az anyaország adminisztrációjához csak 1867 után csatlakozó Erdélyben mindkét szektorban – de főként az igazságszolgáltatásban – az országos átlagot lényegesen meghaladta a csatolt értelmiségi csoportok számának gyarapodása.

A második nagyobb szektor, mely megkülönböztetést érdemel, a tanügyet és az egészségügyet foglalja magában. Mindkettő – bár különbözőképpen – ‘fél-közületinek’ minősíthető.

Jellemző ugyanis, hogy mindkettő részben állami, illetve helyhatósági fejlesztéseknek, iskolaépítésnek, illetve kórházi beruházásoknak és az idevágó szakértelmiségi állások részleges közületi finanszírozásának köszönheti fejlődését. A két szektor működési elveit mindig törvényes keretek között az állam határozta meg. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy itt a közületi jelleg a korszak alatt mindig csak részleges maradt, különösen az egészségügyben. Az iskolafenntartók túlnyomó részét továbbra is az egyházak szolgáltatták, sőt a felekezeti iskolákban még ezek személyzetét is, míg az egészségügy nagyobb részt magánpiaci alapon működött. Az orvosok, sebészek, állatorvosok nagyrésze, a gyógyszereszek és szülésznők majdnem kizárólag mint egyéni magánvállalkozók tevékenykedtek, bár a hatóságok által elég szigorúan megszabott feltételek mellett, mely utóbbiak közé tartozott az állam által elismert diplomások szakmai monopóliuma. Ennek következtében a tanügy erősen a közületi és az egyházi szerepvállalás és befektetések függvénye volt, amit egyébként mintegy képletesen igazol az a tény, hogy a tanügyben dolgozó értelmiség szaporodása (100-tól 164-re) azonos volt az előbb tárgyalt, túlnyomóan állami szektorok expanziójával. Az egészségügyé már sokkal gyengébb fejlődést mutat fel (100-ról 149). Az egészségügyi szektor sokkal inkább a fizetőképes kereslet függvényének tekinthető, hiszen az orvosok elsősorban ott telepednek meg, ahol patientúrát találnak, s csak másodsorban ott, ahol a kórházi infrastruktúra leköti őket – mely utóbbi az előbbivel – a városokban – persze jórészt egybeesett. Azt kell megállapítanunk, hogy ez az így kialakuló kínálat, azaz az egészségügy felé irányuló szellemi és anyagi befektetések bővülése kissé elmaradt a többi értelmiségi szektoré mögött.

E két különbözőképpen ‘félközületi’ szektor értelmiségének regionális elhelyezkedése részben nagyon hasonló, amennyiben mindkettőben kiemelkedő a fővárosi és a Budapest környéki (Pest-Pilis-Solt) részlegek kiemelkedően gyors expanziója, valamint Erdély, a Dunántúl és Nyugat-Szlovákia az átlagnál lassabb fejlődése. A tanügy viszonylatában azonban az egész központi régió (Duna-Tisza köze) a leggyorsabban fejlődő területek közé tartozott, ami az egészségügyre nem volt jellemző. A tanügyi személyzet ottani expanziója – ez az *1. táblázatból* tűnik ki – főképp a

közép- és főiskolai hálózat itteni koncentrációjának következménye lehetett. A Kolozsvári Egyetem, a Besztercebányai Bánya- és erdőmérnöki Főiskola, a mezőgazdasági akadémiák és néhány jogakadémia, valamint a papi szemináriumok többsége mellett lényegében az egész korabeli felsőoktatás a fővárosban tömörült. A két budapesti egyetem személyzete sokszorosan meghaladta a vidéki intézményekét. De a középiskolai szektor fejlődése is sokkal gyorsabb volt a középmagyarországi régióban, ahol a dualista korban újravárosiasodó régi városhálózat legkisebb települései is ekkoriban jutottak középiskolához.

A harmadik, sajátos logikával működő szektor az egyházi szolgáltatásoké. Ez, bár szigorú értelemben nem közületi intézmények működtek, fél-közületinek minősíthető. A »bevett« egyházak ugyanis állami támogatással egyrészt más szektorok közületi funkcióinak ellátásában is részt vettek (pl. kórházak, árvaházak, iskolák stb. fenntartásával, anyakönyvezéssel),¹⁰ másrészt még bizonyos hitbéli javak szolgáltatása is tulajdonképpen közületi szerepkör volt, hiszen például az egyházakba való beiratkozás állampolgári kötelesség maradt,¹¹ ha a vallásgyakorlás ténylegesen már nem is, az alulszekularizált társadalomban, melyben csak elkezdődött (éppen az 1894–1896-os évek egyházpolitikai törvényhozásával) az állam és az egyházak elválasztásának hosszú folyamata. Az egyházak értelmiségi pályáit mindig az érintett felekezeti intézményrendszer szabályozta, s a fejlesztéseket is ezek szervezték. A 2. táblázat adatai csak megerősítik az 1. táblázatban megfigyelteteket a papságra vonatkozólag. Az egyházi értelmiség csak lassan, még a népesség növekedésétől is lényegesen elmaradva szaporodott a századfordulón (hiszen a népességnövekedés a vizsgált húsz év alatt meghaladta a 20%-ot).¹² Ennek a fokozatos világosiasodásnak is értelmezhető változásnak regionális kilengései nem voltak számottevőek. Budapesten, ahol talán legmarkánsabban nyilvánult meg ez a világosiasodás, az egyházi értelmiség számainak erősödése (100-ból 115) egyre kevésbé követte a népességfejlődést (ami 100-ról 179-re növekedett, viszonyszámokban). Erdélyben – ugyan egyedülállóan a régiók között – még számszerűleg is kissé csökkent a papi személyzet, ami valószínűleg egy hosszú távú trendfordulásnak felelt meg: leálltak a szekularizáció hatására a felekezeti sokszínűség kiváltotta kompetíciós helyzet miatti túlfejlesztések. Egyedül Pest-Pilis-Solt vármegyében látszik

¹⁰ Mint ismeretes, 1895-ig, a kötelező állami anyakönyvezés bevezetése előtt ezt a funkciót teljesen az egyházközségi hivatalok látták el. 1895 után a továbbvezetett egyházi anyakönyvezés már önkéntes jellegűvé vált.

¹¹ Kivéve a külön kérvényezendő „felekezeten kívüli” státust megszerzőknél. A vallás (vagy esetlegesen a „felekezeten kívüliség”) a régi rendszer legvégéig anyakönyvi adat maradt, beleértve az iskolai anyakönyveket is.

¹² A *Magyar statisztikai közlemények* 27, 87 és ua. 64, 57* adatai szerint.

úgy, mintha az egyházi személyzet expanziója (100-ból 142-re) erőteljes lett volna: a népesség azonban még ennél is jobban nőtt (100-ból 150-re, viszonyszámokban).¹³

Végül, negyedik szektorként, eléggé sajátosan alakult a kulturális és tudományos alkotó személyzet létszámának fejlődése, melyet részben az egyéni életút és számos nehezen objektíválható életrajzi esetlegesség határozott meg (szakiskola elérhetősége, egy művésszel vagy tudóssal való személyes kapcsolat, a családban kialakult művelődési hagyományok stb.), valamint a művészeti, irodalmi, zenei és más kreatív szabadértelmiségi piacok elhelyezkedése a társadalmi-földrajzi térben. Ez utóbbira a többi értelmiségi piacnál láthatólag sokkal nagyobb városi koncentrátság volt jellemző. Ezt képezte le mindenekelőtt a többi szektorénál sokkal nagyobb fővárosi, illetve közép-magyarországi koncentrátság, mely Pest-Pilis Soltra és az egész Duna-Tisza közére kiterjedt, s ennek fokozódása a századforduló évtizedeiben. Nehezebb értelmezni a regionális fejlődés ütemének szintén a többi szektort lényegesen meghaladó más egyenlőtlenségeit. Míg Erdélyben ez a kreatív szabadértelmiség a vizsgált húsz év alatt alig egy harmadával bővült, addig Kelet-Szlovákiában vagy a Tisza-Maros közén is majdnem megduplázódott. Itt is csak további részletesebb elemzések segítségével remélhetjük az oknyomozó értelmezéshez való eljutást.

A 2. táblázat 10. és 11. sorában a századfordulós évtizedek kezdő és végző évében mértem az egész értelmiség súlyát a régiók aktív népességében. Ezek az adatok tulajdonképpen az előbbieket más módon készült összefoglalását képezik. A fővárosi körzet és a vidék közötti egyenlőtlenségek természetesen ezekből a számokból is markánsan kiolvashatók, de a régiók között megfigyeltek belőlük kissé módosítva kerülnek ki. Bár Erdély itt is a leggyengébbek között szerepel mind 1890-ben, mind 1910-ben, az értelmiséggel legkevésbé ellátott régiók mégis a Tisza-Maros köze és a Kelet-Alföld, míg Pest-Pilis-Solt – gyenge indulás után – a legmagasabb értelmiségi számaránnyal rendelkező kiségióvá küzdötte fel magát, minden bizonnyal a főváros e téren való kiugróan gyors fejlődésének is függvényében. Bár Budapest és a vidék közötti eltérés a korszak végén is kiugró, a vizsgált húsz év alatt ez a diszkrépancia a korábbihoz képest valamelyest enyhült.

Végül kíséreljük meg értelmezni a 2. táblázat utolsó két sorát, mely a értelmiségben szereplő női munkaerő regionális elhelyezkedését mutatja be 1910-ben egyrészt az ún. közalkalmazotti és szabad-értelmiségben, másrészt a magángazdaságban alkalmazottak (magánhivatalnokok) között.

¹³ Magyar statisztikai közlemények 27, 87, ua. 64, 100-101.

Kétségtelenül alacsony számarányokról van itt szó, hiszen a nők benyomulása az értelmiségbe éppen csak megkezdődött ekkoriban Magyarországon, miután a művészképzőkben már a kezdeti intézményesítéstől (így az 1870-es, 1880-as évektől) fogva, de a tudományegyetemek bölcsész- és orvosi karán (a többin nem!) 1895-től nők is tanulhattak, és a századfordulón megindult az érettségit nyújtó lányközépiskolák hálózatának kiépítése. Az is nyilvánvaló azonban, hogy ez a női értelmiség legtöbbször nem a férfiakéval egyenlő szakmai színvonalú (és hasonlóan dotált) állásokat foglalt el, hanem inkább az értelmiségi kisegítő személyzet sorait gyarapította (hiszen az állandósított titkárnők vagy gépírónők sem 'fizikai dolgozónak' vagy 'segédszemélyzetnek', tehát impliciten 'értelmiséginek' számítottak). Sajnos nincs pontos adatunk az értelmiség nemek szerint bontott belső szakmai szerkezetére. A rendelkezésre álló globális információ mindenestre tisztázni engedi, hogy a nők elhelyezkedésének gyakorisága messze elmaradt a magángazdaságban a közhivatalok, illetve a szabadértelmiségi pozíciók (mint az orvosiak) mögött, különösen ha az utolsó oszlop nyers számaival szembavesszük: 1910-ben az összes értelmiségi pociót elfoglaló nőnek alig több mint negyede tevékenykedett a magángazdaságban. A regionális eltérések itt is szignifikánsak, de távolról sem olyan számottevők, mint egyebütt. Budapesten ugyan itt is átlag felettek a számok, de a közszolgálati és szabadértelmiségben a Dunántúlon a nők részvételi aránya még magasabb volt. Egyedül Erdélyben voltak a nők mindkét szektorban majdnem az összes régiónál kevésbé képviselve, de a Kelet-Alföld, sőt a Pest megyén kívüli Duna–Tisza köze is a többinél gyengébben szerepelt e téren.

✱

Ebben a Lukács Péter hatvanadik születésnapja ünneplésére szánt előadásban mindössze ízelítőt tudtam nyújtani a társadalmi rétegződés egyes regionális összefüggéseiről a dualista kor végén, a történelmi Magyarország fennállásának legutolsó fázisában. Ezeket egy más tanulmányban igen érdekes lenne összevetni másféle modernizációs jelzésekkel, melyeknek annak idején a honi társadalomstatisztika Európában valószínűleg egyedülállóan gazdag tárházát építette fel. Elsősorban az iskolázottság szintkülönbségeire, a magas képzési utat bejáró fiatal népesség korabeli megoszlására, az egészségügyi ellátottság és ennek eredményességének jelzéseire (pl. a gyermekhalandóság adataira), valamint a demográfiai modernizáció egyéb összetevőinek területi vetületeire gondolok. Ezek elemzésének tükrében ismét érdemes lesz feltenni az előljáróban érintett kérdést, hogy melyek a modernizációs indikátorok konvergenciáinak és részleges eltéréseinek legfőbb társadalomtörténelmi eredői.

1. TÁBLÁZAT

Az aktív népesség és egyes elitcsoportok megoszlása nagy régiók szerint 1910-ben¹⁴

	Nyugat Szlovákia	Dunántúl	Duna-Tisza köze Pest, Pilis, Solt nélkül	Tisza Balp. Kelet-Alföld	Kelet-Szlovákia	Tisza Maros szöge	Erdély	Összesen	Nyers szám 1000-ben	Budapest % összesből	Pest-Pilis, Solt % Bp.-nélkül összesből
Kereső Népesség	13.4	19.1	11.0	15.1	10.6	13.6	17.3	100.0	6824	6.4	5.3
Inaktív Népesség	13.3	18.8	11.7	16.5	11.1	12.8	15.8	100.0	3042	3.7	5.9
Mezőgazdaságban	12.5	18.9	10.2	15.7	9.9	14.0	18.8	100	4364	0.1	4.6
Iparban	19.1	19.5	10.8	11.3	12.6	13.0	13.6	100	587	23.2	5.5
Nagyiparban [*]	26.4	16.3	6.8	7.8	15.4	13.2	14.0	100	238	33.2	5.5
Női házciselédek	15,0	18,5	12,5	15,4	12,0	10,0	16,0	100	257458	19,9	4,7
GAZDASÁGI ELIT											
Nagybirtokos 1000 + hold	10.6	20.2	8.8	23.0	14.4	9.3	13.8	100.0	1.1	21.7	3.9
Nagybirtokos 100-1000 hold	7.8	10.7	23.7	21.1	7.9	15.7	13.1	100.0	14	1.9	12.0
Bérlő 100 + h.	14.7	16.2	14.4	24.4	13.4	6.8	10.2	100.0	4.1	2.2	13.0
Ipari hivatalnok	21.6	15.6	9.6	10.7	13.1	14.2	15.1	100.0	13	45.0	6.3
Keresk. Hivatalnok	12.2	16.4	14.7	17.4	10.5	15.0	13.9	100.0	20	42.6	4.3
Közlek. hivatalnok	13.1	21.0	13.6	13.1	13.0	13.7	12.5	100.0	12	30.3	7.7
SZABADFOGL. ÉRTELMISSÉG											
Mérnök	12.4	13.5	14.2	16.6	10.7	9.8	22.8	100.0	0.4	65.0	3.1
Orvos	13.1	18.9	13.9	15.3	11.4	12.8	14.6	100.0	3.7	26.9	4.7
Ügyvéd	12.3	17.0	15.4	15.9	11.9	13.0	14.5	100.0	4.8	25.4	3.5
Ujságíró	10.4	20.1	19.1	15.4	4.7	19.1	11.2	100.0	0.4	63.4	4.4
Színész	7.7	17.3	16.3	16.3	13.3	13.9	15.4	100.0	1.4	27.0	2.9
KÖZALKALM. ÉRTELMISSÉG											
Pap	15.1	10.9	4.7	15.5	13.5	12.2	28.1	100.0	11	0.8	2.7
Tanító	13.0	20.7	10.0	14.3	13.0	11.8	17.1	100.0	22	4.7	5.2
Tanár	12.9	18.6	14.1	13.6	12.1	7.9	20.8	100.0	3	17.1	4.9

* 20-nál több alkalmazottat foglalkoztató vállalatoknál.

¹⁴ Az 1910-es népszámlálás eredményeiből számított arányok. Lásd *Magyar statisztikai közlemények* 56, 712-781, és uo. 436-609, *passim*.

2. TÁBLÁZAT

Az értelmiségi foglalkozásuk számának fejlődési dinamikája régiók és tevékenységi szektorok szerint: az 1910-es esetszám 1890-hez hasonlítva¹⁵

	Duna balpart Nyugat-Szlovákia	Duna jobbpart Dunántúl	Duna-Tisza köze Pest Pilis Solt nélkül	Pest Pilis Solt Kis-kun Budapest nélkül	Budapest	Tisza Jobbpart Kelet-Szlovákia	Tisza Balpart Kelet-Alföld	Tisza Maros szöge	Erdély	Összesen	nyers szám összesen 1910
VISSZONYSZÁM 100 = 1890											
Östermelés	98	91	92	101	148	88	101	88	100	95	11240
Bányászat, ipar, keresked., hitel	233	216	230	480	336	236	258	199	260	273	106099
Törvényhozás, közigazgatás	151	151	137	231	185	167	157	150	168	162	41644
Igazságszolgáltatás	139	123	146	222	205	158	182	167	198	166	25557
Egyházak	105	111	117	142	115	105	111	117	99	109	21025
Tanügy	136	144	176	218	251	147	165	162	147	164	56399
Egészségügy	134	130	150	180	211	140	150	151	141	149	25092
Irodal., tudomány, Művészet, más	149	156	208	313	311	187	217	184	137	219	12071
Összes értelmiség	149	145	164	254	274	155	167	158	158	219	299127
Értelmiség % keresőkből 1890	2,4	2,2	2,4	2,2	10,9	2,6	2,3	2,1	2,2	2,7	167767
Értelmiség % keresőkből 1910	3,1	2,9	3,3	3,8	14,8	3,5	2,5	2,8	2,9	3,9	299127
Nők % 1910, a sza- badértelmiség és a közalkalmazottak között	23,5	27,8	19,8	22,8	26,1	20,8	22,0	19,8	16,4	21,8	54726
Nők %-a 1910, magángazdasági értelmiségben ¹	14,8	18,5	16,9	17,2	21,0	15,0	16,3	18,1	16,7	18,2	21600

* Mezőgazdaság, erdészet és szénégetés, bányászat és kohászat, ipar, kereskedelem és hitel, közlekedés.

¹⁵ A véderőnél alkalmazottak nélkül. Forrás: *Magyar statisztikai közlemények* 56, 58-133, 381-383, 492-601, *Magyar statisztikai közlemények* 27, 194-195.

KELEMEN ELEMÉR

Két fejezet a hazai pedagógusmozgalmak és -szervezetek 20. századi történetéből

Lukács Péternek barátsággal

A pedagógustársadalom különböző rétegeinek szervezkedése úgyszólván egyidős a modern, polgári jellegű közoktatás kialakulásával és fokozatos kiépülésével. Az iskola körüli munkamegosztás a 18. század végétől hívta életre az egyházi szolgálattól lassan elkülönülő, a tanítással hivatásszerűen foglalkozó pre-értelmiségi réteget, amely anyagi és szellemi életviszonyainak rendezési szándékával, önazonosságát keresve szükségképpen jutott el érdekeinek tudatos kifejezéséig és az összefogáson alapuló közös fellépésig. Ezt a spontán folyamatot a 18. század végétől nálunk is központi rendelkezések – elsőként az 1777. évi *Ratio educationis* – szabályozták és gyorsították.

Ez a kettős – „alulról” és „felülről” nyert – indíttatás a kiegyezést követően került időszakos összhangba. A polgárosodó társadalom alapvető szükségletei közé sorolt, elemi érdekének számító közoktatás fejlesztésének szándéka egybeesett a magyar pedagógustársadalom különböző rétegeinek szükségleteivel és törekvéseivel. Az életviszonyoknak a közoktatási rendszer különböző elemeinek törvényi szabályozásába illeszkedő rendezése (l. a népoktatási, a középiskolai és a kisdudóvási törvényt) és a pedagógusérdekek egyre szervezettebb képviselése, ha súlyos konfliktusok közepette is, egy cél felé mutatott: az ország szellemi, anyagi és társadalmi felemelkedését szolgáló modern – polgári és nemzeti jellegű – közoktatás megteremtésére. Ebben az időszakban szinte gomba módra szaporodtak – a közoktatás és a pedagógustársadalom gyorsuló differenciálódásához igazodóan – a különféle szakmai szervezetek és intézmények. Ugyanakkor a kezdetektől fogva erőteljes törekvések célozták és szorgalmazták e sokféleség egységét, a közös fellépést legalább egy-egy intézménytípus, de olykor az oktatási rendszer és a pedagógusszakma egésze érdekében.

A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy ez a probléma nem kezelhető a liberális jogállamiság és a szakmaiság adott keretei között. A korlátozott lehetőségek-től is béklyózott állami szándékok és az évtizedről évtizedre prolongált ígéretes és halasztások ezen a téren is szembeállították magukat a jogos és egyre türelmetlenebb társadalmi igényekkel. „Az Élet alágyúrtja, a tanító, a legrababb magyar” (Ady Endre) – olykor saját hivatástudatával meghasonulva – lázadni kezdett. Tájékozódásuk, szervezkedésük, mozgalmuk – tanártársaikkal egymásra találva – a társadalmi és politikai küzdelmek új dimenziói között, új alakot öltve jelent meg: a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus égisze alatt.

Ennek a folyamatnak a tetőpontja a szociáldemokrata befolyás alatt 1918-ban létrejött Magyarországi Tanítók Szakszervezetének (MTSZ) megalakulása, amely döntő szerepet vállalt 1918 és 1919 forradalmi – „polgári demokratikus” és „szocialista” – közoktatási programjának kidolgozásában és kivitelezésében.

Nagyrészt ezzel magyarázható, hogy a két világháború közötti pedagógus-érdekképviselő – a politikai szervezkedés lehetőségeitől megfosztva – a dualista korszakban kialakult szakmai és tudományos szervezetek és intézmények keretei közé szorult vissza. Az európai mintákhoz igazodó, teljes értékű társadalmi gyakorlat, a modern osztályharc körében szerezhető mozgalmi, politikai tapasztalatok hiánya azonban nemcsak ezekben az évtizedekben jelentett kényszerű öncsonkítást. Igazából 1945 után ütött vissza, amikor is a jó szándékkal kikövezett utak egyenesen a pokolba vezettek. A koalíciós időszak spontánnak tűnő, összefogást példázó, bár a háttérből céltudatosan vezérelt integrációs törekvései látszólag egy egységes és demokratikus szakmai-érdekképviselői szervezet megteremtésére engedtek következtetni. Valójában azonban mindez az 1948–1949-es fordulatot, a különböző jellegű és tartalmú szakmai szervezetek és intézmények radikális felszámolását és a szovjet típusú közoktatás – és állami berendezkedés – „szocialista” rendjébe illeszkedő, „(párt-)államosított” szakszervezet megteremtését készítette elő.

Tanulmányunk a pedagógusmozgalmak és -szervezetek 20. századi történetének e két utóbbi fejezetét, a két világháború közötti évtizedek és a koalíciós időszak éveinek eseményeit tekinti át.

Karanténba zárva (1919–1945)

Az ellenforradalmi restauráció a hatékony érdekvédelem eszközeitől is megfosztotta a megtorló intézkedéseknek igen nagy arányban kitétt tanító- és tanártársadalmat. Az 1918 októbere után létrehozott intézményeket és szervezeteket megszüntették, csak a korábban bejegyzettek újíthatták

meg – hosszas igazoló eljárás után – tevékenységüket. A sajtó-, illetve az egyesületi és gyülekezési szabadság korlátozását szolgáló rendelkezések még a világháború időszakában érvényes, 1912-es rendkívüli törvény szigorú előírásain is túltettek. A betiltott és üldözött szervezetek listájára került, természetesen, a Magyarországi Tanítók Szakszervezte is.

1919 augusztusától a tanítók és tanárok ezrei ellen indult – igen gyakran kartársaik feljelentései alapján – fegyelmi eljárás. Az első időszakban sokan estek áldozatául a durva fizikai megtorlásoknak, százakat hurcoltak börtönbe, internálótáborba. 1920 tavaszán a tisztí különítményesek meggyilkolták a baloldali tanítómozgalom egyik közismert vezetőjét, *Somogyi Bélát*, aki ekkor a *Népszava* munkatársaként emelt szót az új hatalom antidemokratikus fellépése, a különítményesek brutális akciói ellen – a pedagógusok védelmében is. A legóvatosabb becslések szerint is mintegy 2000 pedagógus fegyelmi úton történt elbocsátására került sor az első időszakban. Az évekig elhúzódó további fegyelmi eljárások nyilvánvalóan befolyásolták a későbbi B-listázások szempontjait is. Ennek folytán összesen kb. 6500 tanítót és tanárt bocsátottak el végkielégítéssel vagy soron kívüli nyugdíjazással. A fegyelmi úton elbocsátottak büntetése jószerivel „életfogytiglanra” szólt, priuszuk miatt évek, évtizedek múlva sem számíthattak semmilyen közalkalmazotti állásra.

A megszüntetett pedagógus-szakszervezet kevésbé exponált tagjaiból – még Somogyi közbenjárására és a Friedrich-kormány kultuszminiszterének, *Huszár Károlynak* a jóváhagyásával – megalakulhatott az ún. 11-es bizottság, amely az MTSZ zárolás alól felszabadított vagyonának felhasználásával gondoskodni próbált az üldözött társak jogvédelméről, családtagjaik anyagi megsegítéséről. Ezt a bizottságot féllégális szervezetként a Szakszervezeti Tanács is elismerte. A szakszervezet rendelkezésére álló pénzt részben a *Népszava* által kezdeményezett gyűjtésből, később külföldi – főleg angol – adományokból egészítették ki. A segélyforrások kimerültével átképzéssel, például könyvelői tanfolyamok szervezésével és magántanítványok szerzésével próbáltak segíteni elbocsátott, állás nélkül maradt kartársaikon. Munkájukat a Magántisztviselők Országos Szövetsége szolidáris módon támogatta. A bizottság az 1920-as évek végéig tevékenykedett.

A pedagógustársadalom politikai jellegű szervezkedését, munkásmozgalmi mintára létrehozott érdekvédelmi szervezeteinek újjáalakítását egyszer s mindenkorra kizárta a Bethlen-kormány és az MSZDP között 1921 decemberében kötött megállapodás, az ún. Bethlen–Peyer-paktum. A megegyezés utat nyitott a szélsőségeitől megszabaduló Szociáldemokrata Párt számára a politikai közéletbe való visszatérésre, a munkásság körében végzett szakszervezeti munka felújítására. Az MSZDP ugyanakkor vállalta a „szalonképes” politizálást és lemondott – a többi között – az

értelmiség és a közalkalmazottak körében folytatandó szervezkedésről, így a tanítók és a tanárok politikai-mozgalmi befolyásolásáról.

Ez a Bethlen-féle konszolidáció szempontjából rendkívül fontos lépés a következő évtizedekre szólóan megfosztotta a pedagógustársadalmat az érdekképviseletnek és az érdekvényesítésnek a nyugati demokráciákban már korábban bevált és a húszas években is töretlenül érvényesülő politikai formáitól és szervezeti kereteitől, s a polgári demokráciákban elfogadott társadalmi gyakorlat negligálását, a szabadságjogok durva korlátozását jelentette. Ilyen értelemben egyenes folytatása volt az első évek fizikai és pszichikai terrorjának, a pedagógustársadalom megtörésének, „konszolidálásának”, s hatékony eszköze – más intézkedések sorozatával együtt – a tanítóság „megnyerésének”, a hivatalos állami (kultúr)politika szolgálatába állításának, egy lojális, majd ügybuzgó állampolgári magatartás széles körű elterjesztésének.

1919 őszétől újraszerveződtek azok a tanító- és tanáregyesületek, amelyek a forradalmak időszakában kimondták feloszlatusukat és csatlakoztak az MTSZ-hez (mint például az Országos Középiskolai Tanáregyesület), vagy szüneteltették, netán illegalitásban folytatták tevékenységüket. Létrejött néhány új, jobboldali vagy szélsőjobboldali beállítottságú szervezet is, ezek azonban a későbbiek során más politikai szervezetekbe (ÉME – Ébredő Magyarok Egyesülete, MOVE – Magyar Országos Védő Erő Egylet stb.) tagolódtak.

A szakmai tevékenységükbe visszahúzódó tradicionális tanítószervezetek sem tudták azonban függetleníteni magukat megmaradt – és állásban maradó – tagságuk rohamosan romló anyagi helyzetétől. Az 1920-as évek első felének taktikai megfontolású bérrendezései ugyanis nem tudtak lépést tartani a növekvő inflációval. A tanítói-tanári fizetések vásárlóértéke az 1925-ös mintegy 20 százalékos emeléssel együtt sem érte el a háború előttinek a kétharmadát. Több tanítószervezet, így például a Római Katolikus Tanítók Egyesülete, az Állami Tanítók Országos Egyesülete, a Keresztény Asszonyok Szövetségének elemi iskolai csoportja, a Református és az Ágostai Evangélikus Tanítók Országos Egyesülete, a Magyarországi Tanító Egyesületek Országos Szövetsége és mások 1926-ban közös memorandumot juttattak el a nemzetgyűlés ellenzéki képviselőihez, akik közül többen, mint például *Cserti József*, *Drózdly Gyula* és a szociáldemokrata *Szedler Ferenc* az országházban is hangot adtak ezen követeléseknek. *Klebelsberg Kuno* vallás- és közoktatásügyi miniszter ingerült válaszban utasította el a tanítóság kérelmét: „Ha ezek a hangok megismétlődnek, akkor nemcsak a jóakaró minisztert, de a szigorú minisztert is magukkal szemben fogják találni. Ha tehát a tanítóság azt mondaná – fűzte hozzá –, hogy ily csekély fizetés mellett nem képes a maga hivatását teljesíteni, akkor azokat a tanítókat, akik ezt hirdetik, el fogom az állásukból bo-

csátani. Azokkal az egyesületekkel szemben, amelyek ilyen hangot ütnek meg, esetleg elmegyek a felosztásig.” Szeder a hozzá forduló „destruktív” egyesületek fentebbi listáját ismertetve megállapította: „nem valami rebellis társaság, sem forradalmi egyesülés, hanem olyanok, akik mindig csak megalázkodni, szinte gerinctelenül kérni tanultak meg”.

A klebelsbergi népiskolai program végrehajtása azonban elodázhatalanná tette a jogos tanítói igények részleges kielégítését. Ennek jegyében került sor 1927-ben a tanítói fizetések ismételt, 10-15 százalékos emelésére, amelyből „fizetékiegészítő államsegély” címén a felekezeti tanítók is részesültek. Ez a fizetésrendezés jelentős lépés volt a tanítóság egzisztenciális felemelkedésében, hiszen egy tanító – igaz, hogy 20 évi szolgálat után – elérte a létbiztonságot és társadalmi presztízst jelentő „havi 200 fixet”. A többséget kitevő felekezeti tanítók esetében természetesen fennmaradt az illetmény jelentős hányadának „természetben történő” kiszolgáltatása, ami változatlanul a létbizonytalanság egyik súlyos, nehezen kezelhető forrását jelentette. A propaganda természetesen nem győzte hangoztatni a tanítóság nemzeti és társadalmi szerepének fontosságát és ezzel összefüggő erkölcsi felelősségét. Ezekben az években ugyanakkor – az 1926-ban elindított népiskolai program végrehajtásának keretében – jelentősen megnőtt az alkalmazott tanítók száma. Ezen a téren az 1930-as tanítói létszámemelés volt különösen számottevő.

Ennek az átmeneti fellendülésnek a gazdasági válság megrázó hatása vetett véget. Különböző korabeli becslések és a történeti feldolgozások szerint a munkanélkülivé vált tanítók száma kb. 5500-6000-re tehető, az állástalan pedagógusoké a középiskolai tanárokkal együtt 1934-ben már elérte a tízezret. Ez a probléma végighúzódott a harmincas éveken, és csak a trianoni békeszerződés revízióját jelentő terület-visszacsatolások után, az évtized végétől enyhült. Az állásukban maradó, illetve álláshoz jutó tanítók és tanárok helyzetén – a gazdasági válság éveiben végrehajtott többszöri illetménycsökkentés után – az 1938-as fizetésrendezés változtatott először. Bár a bértarifák csak az 1933-as, redukált fizetésekhez képest emelkedtek, s nem érték el az 1932-es színvonalat, kedvezően változott a tanítók fizetési osztályokba történő besorolása. 1940-ben és 1941-ben pedig újabb bércorrekcióra került sor.

Hozzá kell fűzni azonban, hogy a pedagógusokkal, különösen a falusi tanítósággal szembeni hivatalos elvárások ebben az időszakban hihetetlenül megnöttek. Az iskolai – a többséget alkotó felekezeti tanítók esetén pedig még az egyházi – feladatok mellett rájuk hárult az iskolán kívüli művelődésért felelős „népművelési előadói” feladatkör, a különböző társadalmi egyesületekben való aktív szerepvállalás és a cserkészettel, de főképp a leventemozgalommal kapcsolatos oktatói, vezetői teendők ellátása. Mindez természetesen a tanító növekvő szerepét, társadalmi fon-

tosságát sugallta, annak a gömbösi felfogásnak a szellemében, hogy ti. a magyar tanító „a nemzeti nevelés legfontosabb faktora”. Életviszonyaik kedvezőbb alakulása, társadalmi presztízszük növekedése, felemelkedésük a falusi kisurak, „a falusi intelligencia” soraiba felcsillantotta számukra – a kor szellemiségének megfelelően – az „úri középosztályba” emelkedés perspektíváját, ami polgári iskolai, de főképp középiskolai kollégáik többségének már korábban megadatott.

A társadalmi felemelkedésnek ez a lassú, de biztos üteme magyarázza azt, hogy a pedagógustársadalom jelentős rétegei adták fel a történelmi tapasztalatokból eredő óvatosságot, a politikai tartózkodást, s vállaltak több-kevesebb szerepet a politikai közéletben, többnyire a kormánypártok oldalán. De törvényszerű volt az is, hogy lecsúszott, egzisztenciálisan fenyegetett rétegeik az erősödő populista demagógia hatására a jobb, sőt szélsőjobboldali politikai mozgalmak befolyása alá kerültek. Kevés nyoma van korszakunkban a tanítóság egykori baloldali, osztályharcos orientációjának. Ez – esetenként – a szociáldemokrata szervezetekkel való féllegális kapcsolattartásban, s a baloldali mozgalmakban, így például a Magyar Front tevékenységében való illegális részvételben merült ki. Ez utóbbi mozgalom vezetett a fasizmus és a háború elleni szervezkedés keretei között 1943-ban létrejött kommunista pedagóguscsoport megalakulásához, amelynek tagjai közül 1945-ben majd *Béki Ernő* kap fontos szerepet a pedagógusok baloldali szakszervezeti mozgalmának ismételt életre hívásában.

Kisajátítás és államosítás (1945–1948)

A második világháborút követő koalíciós korszak politikai főszereplői – pártprogramokkal bizonyíthatóan – határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek. E programok közös célja a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmaradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. Közös vonásuk volt az is, hogy a közoktatás megreformálásában szövetségként számoltak a demokratikus gondolkodású pedagógusokkal és a meg-, illetve újjáalakuló pedagógus-szervezetekkel. Különbség legfeljebb a meghirdetett programok mögött meghúzódó politikai-taktikai szándékokban mutatkozott.

A korszak súlyos politikai konfliktusokkal fenyegető teherterét jelentette viszont, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja, társadalmi szerepének és hatásának kiterjesztése elválaszthatatlanul összefonódott az anakronisztikus hazai társadalmi és politikai viszonyok demokratikus átalakításának, megkésett modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási privilégiumok felszámolása, az állam és az egyház szétválasztása és az egyházak politikai szerepének korlátozása,

szociális érzékenységük erősítése, a szekularizáció vagy a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás és a fakultatív hitoktatás lehetősége.

A korszak oktatáspolitikai irányvonalát egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései determinálták (háttérükben kétségtelenül a Magyar Kommunista Párt [MKP] egyre markánsabban megmutatkozó programjával, azaz a közoktatás direkt ideológiai-politikai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakításának, közvetlen pártirányítás alá helyezésének egyre kevésbé leplezett szándékával), másfelől viszont többnyire merre, anakronisztikus és konzervatív felfogás és elutasító magatartás mutatkozott meg az egyházak, különösképpen a katolikus egyház részéről a nyilvánvalóan szükségessé vált és elkerülhetetlennek tűnő reformlépések tekintetében is. A háború utáni helyzet súlyos gazdasági nehézségein túlmenően valójában ez a bénító társadalmi és politikai patthelyzet is nehezítette a kibontakozást.

A közoktatásügyi igazgatás Hóman-féle rendszere ugyanakkor nemcsak példát és tapasztalatokat, hanem adaptálható szervezeti kereteket is kínált a mindinkább MKP-irányítás alá kerülő kormányzati oktatáspolitikai törekvések érvényesítésére. 1944-től 1949-ig ugyanis lényegében érintetlen maradt a tanügyigazgatás 1935-ös rendszere, amely megfelelő eszköznek bizonyult a közoktatás területén a nehezen megteremthető társadalmi és politikai konszenzust egyre inkább mellőző, rendeleti úton életbeléptetett reformintézkedések – kezdetben polgári demokratikus, később mindinkább autoriter jellegű, szovjet típusú – végrehajtására.

Ez volt tehát a háttér a második világháborút követő években a magyar pedagógusmozgalom újjászületésének, kibontakozásának – és törvényszerű deformálódásának. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete (MPSZSZ) – a Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére és „iránymutatása” alapján – 1945. február 2-án alakult meg, mintegy 100-150 budapesti pedagógus részvételével. Létrehozásában meghatározó szerepet játszottak a korábbi évek illegális baloldali, kommunista mozgalmaiban részt vevő pedagógusok, mindenekelőtt Béki Ernő, aki a szervezőbizottság elnöke, majd az MPSZSZ főtitkára lett. Az új pedagógus-szakszervezet vezetőségének első lépése – még a tagtoborzást megelőzően, tehát a tagság véleményének meghallgatása nélkül – a Szakszervezetek Országos Központjához történő csatlakozás bejelentése volt február derekán. A szakszervezeti központ pedig – szovjet mintára – az MKP közvetlen befolyása és ellenőrzése alatt állt, élén *Nemes Dezső*vel, a szakszervezeti tanács titkárával.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete súlyos és felemás hagyaték örököse lett. A múltból kevés és ellentmondásos tapasztalattal rendelkezett. Az előző negyedszázad folyamán 1918/19 valóságos értékei is kompromittálódtak, a társadalom – és a pedagógusok – nagy tömegei

számára idegenek, sőt az ördögtől valók voltak. A Bethlen–Peyer-paktum pedig eleve megakadályozta a politikai tartalmú, baloldali beállítottságú szakmai-érdekképviseleti szervezetek, különösképpen egy pedagógus-szakszervezet megalakulását és működését, így az újjászerveződő magyar szakszervezeti mozgalom nem rendelkezett sem kellő történeti, sem valószínű társadalmi tapasztalatokkal, nem volt felkészülve a koalíciós politika sajátos viszonyaira, még kevésbé egy mindinkább szimulált és manipulált politikai gyakorlat keretei között folyó tájékozódásra és mozgalmi tevékenységre. Ezzel (is) magyarázható, hogy szinte első lépéseivel beleesett abba a csapdába, amit a szakszervezetek – ekkor még úgy tűnhetett, baloldali – valójában már ekkor is közvetlen kommunista pártirányítása állított.

Ugyanakkor az sem tagadható, hogy egy új típusú, politikailag érzékeny és a magyar pedagógustársadalom demokratikus és progresszív, sőt baloldali erőit összefogni szándékozó radikális szakmai-érdekvédelmi szervezet iránt – talán a történeti hiányérzetből eredően is – számottevő társadalmi igény mutatkozott. A megújítandó közoktatás egészére tekintő, a pedagógustársadalmon belül kialakult, szinte rendi jellegű válaszfalak lebontását hirdető szakszervezeti mozgalom, az iskolai élet újraindításának, a munkalehetőségek megteremtésének és az életviszonyok rendezésének, a korszerű és demokratikus szellemű oktatás megvalósításának és a tanítók-tanárok ehhez szükséges átképzésének programjával fellépő MPSZSZ tehát joggal számíthatott sikerre.

A népi demokratikus átalakulás szolgálatát hirdető szakszervezet tagsága már az első hónapokban ugrásszerűen megnövekedett. 1945 végéig csaknem valamennyi fővárosi pedagógus csatlakozott hozzá, s – a szervezőmunka tapasztalatlansága és ügyetlenségei, illetve a vidéki, főleg a felekezeti tanítók és tanárok közömbössége, idegenkedése vagy féltelmei ellenére is – számos vidéki tagszervezet jött létre. 1946-ban már csaknem 25 000 tanító és tanár, a magyar pedagógusok közel háromnegyede volt az MPSZSZ tagja.

Ez lehet a magyarázata annak is, hogy a kezdeti bizonytalanságból ocsúdó és fokozatosan újjáéledő hagyományos pedagógusegyesületek és intézmények közül egyre több jelentette be önkéntes csatlakozását, illetve beolvadását az új szakszervezetbe. 1945 májusában például a Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja mondta ki a csatlakozást – teljes vagyoniával –, 1946 nyarán az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület, 1947 tavaszán az Egyetemes Tanítószövetség (a Magyarországi Tanítók Szövetségének jogutódja) és az Állami Tanítók Országos Egyesülete lépett be teljes tagságával az MPSZSZ-be. Jó néhány tanító- és tanáregyesület ugyanakkor már 1944-ben felfüggesztette vagy beszüntette tevékenységét (például az Országos Evangélikus és az Országos Református Tanáregyesület), mások

1946 és 1948 között fokozatosan elnéptelenedtek, elhaltak vagy testületileg belépek a központi szakszervezetbe.

Ez a folyamat mindenesetre a történések fonákját is mutatja. Az intézménytípusonként, iskolafenntartónként vagy éppen szakterületenként szerveződött egyletek és egyesületek, illetve ezek szövetségei a magyar pedagógustársadalom jól tagolt, bár valójában egyoldalú szakmai és kevésbé hatékony érdekképviseleti, érdekvédelmi szervezetei voltak, amelyek – minden korábbi manipulatív szándék és korlátozott szerepkörük ellenére is – a pedagógustársadalom egyes rétegeinek civil szerveződését jelentették, önkéntes és demokratikus intézményeit és fórumait alkották, az autonómia és a szuverenitás letéteményesei voltak. Szakmai szempontból különösen nagy tekintélyük és befolyásuk volt e társulatok és egyesületek folyóiratainak. E sokszínű, gazdag egyesületi élet elsorvadása, asszimilálódása – a kezdeti spontán, később már központilag vezérelt folyamat keretében – jól illeszkedett a mindenféle másságnak, az iskolarendszer pluralizmusának és az alternativitásnak a felszámolására és a központosított, monolitikus és egyenirányítható szervezetek és intézmények kialakítására törekvő új művelődéspolitikai irányvonalába.

Az „új kor” nyitányát végül „a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában” rendelkező 1948. évi XXXIII. törvénycikk jelentette. A nevelési-oktatási intézmények államosítása látszólag folytatása és beteljesítése volt azoknak a korábbi – bár kétségtelenül ellentétes politikai tartalmú – törekvéseknek, amelyek a modern polgári és nemzeti közoktatási rendszer megteremtésének első, 1848-as kísérletétől kezdődően végigkísérték fejlődését. Valójában azonban az etatizmus antiliberalis és antidemokratikus hagyományai teljesedtek ki, egy totális politikai rendszer hatalomátvételének sajátos, oktatásügyi előjátékként. Az iskolák államosításának előzményei és kísérőjelenségei – az osztályharc éleződésének sztálini jelszavától motiváltan – a hagyományok és az alternatívák felszámolásának a következő években megvalósuló programját vetítették előre.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete már az 1946. február 24-én megtartott első s különösen az 1947. december 21-én rendezett második országos küldöttközgyűlését követően egyre nyilvánvalóbban ennek a művelődéspolitikának a szolgálóleányává szegődött. Az 1945/46-os időszak sikertelen bérharcait követően mindinkább a pártpolitika transzmissziójának feladatait: a pedagógusok átképzését, „tudatformálást”, a politikai jellegű iskolai és iskolán kívüli akciók szervezését és az „élenjáró szovjet pedagógia” eredményeinek közvetítését vállalta magára. Funkcionáriusai és aktivistái kulcsszerepet kaptak az államosítás puccszerű előkészítésében és végrehajtásában.

Az MPSZSZ utolsó nagyszabású és látványos fellépése 1848 centenáriumának megünnepléséhez és a IV. egyetemes tanügyi kongresszus megszervezéséhez kapcsolódott. A kongresszus előkészítéséért felelős „Központi 48-as Bizottság” – az ekkor még formálisan létező Országos Köznevelési Tanáccsal karöltve – „a demokratikus magyar köznevelés alapokmányának”, egy új magyar közoktatási törvénynek a megalkotására készült. A kongresszus szakmai előkészítő munkálatai azonban – a szervezők feltételezhető jóhiszeműsége ellenére – mindinkább a következő évek tanügyi kampányait és szocialista munkaversenyeit felidéző „Szabadság éve munkaterv” programjának kidolgozására és a különféle akciók megszervezésére redukálódtak. Amikor az ünnepi esemény főszereplői, közreműködői elfoglalták helyüket a negyedikként jegyzett egyetemes tanügyi kongresszus nyitó – s egyben záró – rendezvényén, kevesen sejtették közülük, hogy valamennyien egy láthatatlan mágia eszközei és áldozatai, s tudatos vagy tudattalan szerepvállalásukkal egy tragédiába torkolló komédia részesei.

A következő hónapok eseményei tették nyilvánvalóvá, hogy a szakszervezeti közreműködéssel celebrált megnyitó elterelő hadmozdulat volt csupán, és a „fordulat évének” művelődéspolitikája sem a kongresszus további, érdemi munkájára nem tart igényt, sem a közoktatás törvényi úton történő szabályozását nem tervezi. Oktatásügyünk történetének következő évtizedeiben a korábbi hazai gyakorlattól és az általános európai – polgári demokratikus – normáktól eltérő szabályozási elv és joggyakorlat érvényesült: a magyar közoktatást – az iskolaállamosítási törvényt követően – törvények nélkül, párthatározatok útján irányították, mintegy törvényen kívül helyezték.

Ebben a politikai helyzetben, 1948 látványos politikai akcióit követően, a szakszervezeti mozgalom is szükségképpen háttérbe szorult. Szerepe – az oktatáspolitikába való érdemi beleszólás és az érdekvédelem, érdekvédelmi tevékenység reális esélye nélkül – az iskolatisztasági és nevelési versenyek rendezésére, a pedagógusok „beiskolázásának” irányítására és az iskolán kívüli társadalmi akciók – a tojásgyűjtés, a hulladékgyűjtés, valamint a terv- és békekölcsön-jegyzés – szervezésére szorítkozott, és évtizedekre szólóan elvesztette tekintélyét formális tagsága, a százszázalékosan szerveződött magyar pedagógustársadalom előtt (is). A mór megtette kötelességét, a mór mehetett... A szakszervezet tudatos lejáratása, pártállami kisajátítása ily módon szerves része lett egy antidemokratikus, totalitárius politikai berendezkedésnek, aminek – napjainkig tartó – súlyos következményeivel ma sem könnyű szembenézni.

(Először megjelent In: FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2004. Szerkesztette: Donáth Péter és Farkas Mária. Budapest: Trezor Kiadó, 2004.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ARATÓ FERENC (1970): A pedagógusmozgalom története. In: *A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története*. Szerk.: Toldy Sára. Bp.
- BALOGH SÁNDOR – SZABOLCS OTTÓ (1963): *Pedagógusok a két világháború között, 1919-1945*. Bp.
- HORVÁTH MÁRTON (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere, 1945-1948*. Bp.
- KELEMEN ELEMÉR (1992): Törvények nélkül – törvényen kívül. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 42. évf. 3. sz. 3-11.
- KELEMEN ELEMÉR (1993): *A nevelésügyi kongresszusok története*. – VI. Nevelésügyi Kongresszus. 1993. augusztus 25-28. Szerk.: Vargáné Fónagy Erzsébet. Bp.
- KELEMEN ELEMÉR (2002): Pedagógusmozgalmak Magyarországon az első világháború előtti évtizedben. In: *Történelem – tanítás – módszertan. Emlékkötet Szabolcs Ottó 75. születésnapjára*. Szerk.: Nagy Péter Tibor, Vargyai Gyula. Bp.
- KELEMEN ELEMÉR (2004, m. e.): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. In: *Iskolakultúra*.
- KELEMEN ELEMÉR (m. e.): A magyarországi pedagógusmozgalom radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben (1917-1919). In: *Az ELTE TÖFK Tudományos Közleményei sorozat*. (Megjelenés előtt.)
- KELEN JOLÁN (szerk., 1958): *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon, 1900-1920. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája*. Bp. 1958.
- KOVÁCS ÉVA – PÓCZE GÁBOR (1988): *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon*. (Vita az iskolák államosításáról) Neveléstörténeti füzetek, 9.
- KÖTE SÁNDOR (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései*. Bp.
- Nemzetgyűlési Napló*, 1926.
- SÁRKÖZI ISTVÁN (1980): *Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon (1919. augusztus – 1944)*. Bp.
- SIMON GYULA (1965): A köznevelésügy fejlődésének néhány vonása. In: *Nevelésügyünk húsz éve, 1945-1964*. Bp.

Az általános helyzetképhez részben saját korábbi tanulmányaimat, illetve az ott hivatkozott irodalmat használtam fel.

A társadalmi szerződés filozófiája

*Kritikai előtanulmányok egy filozófia magyarázatához**

Lukács Péternek, barátsággal

1.

A társadalmi szerződés filozófiájának módszere nem kínál levezetést. A kiinduló tények induktív általánosításának, vagy pontosabban, az elvek és az ítéletek összehangolásának gondolatából indul ki. Erkölcsi gondolkodásunk kézenfekvőnek vagy legalábbis meggyőzőnek tűnő, közkeletű, de azért nem feltétlenül tudományos iskolázottságtól mentes intuícioit próbálja ellenőrizni, majd megerősíteni, a megfelelő legszilárdabbnak tartott alapelvekkel. Megfontolt ítéleteinket. Tehát azokat, amelyekről úgy véljük, hogy kellő tájékozottsággal és szokványos körülmények között születtek, nyugodtan félretelva homályos érzéseinket, némileg hebeburgya vagy esetleg másféleképpen nem teljesen megbízható reagálásainkat. Kétségtelen, a nehezebb esetek kirostálásával azok az egyszerűbb intuíciók maradnak a kezünkben, amelyekhez a logika és a levezetés értelmében az elvek valamilyen csoportja és az azokban használt fogalmak révén jutottunk. Ám nem szabad az intuício bonyolultságát lebecsülnünk. Egy három-négy éves gyermek erkölcsi érzéke állítólag, habár ez túl merész jellemzésnek ígérkezik, olyan intuitív jogbölcselet, amely sok vonásában egy fejlett jogrendszerhez hasonlít. Meglehetősen elvont elméleteket tartalmaz például a bűnről, a károkozásról, a szerződésről, a viselkedés irányításáért viselt felelősségről.¹

* Írásom része a *Társadalmi szerződés* című, készülő könyvem kéziratának, mely az „Oxfordi tanulmányok a filozófia köréből” sorozat keretében (Budapest: L'Harmattan) John Rawls filozófiáját mutatja be.

¹ Az intuício fogalmáról és a több végső elv filozófiájaként felfogott intuicionizmusról lásd RAWLS 1997, 22, 56–64. Vö. SCANLON 1998, 35–57. Noha szokták e felfogást *pluralizmusnak* is nevezni, e kifejezés ebben az összefüggésben félrevezető, mert az elsőbbségi felfogásoknak is több elve van: RAWLS 1997, 58. Utalhatunk viszont a többféle elfogadható gondolkodás tényére

Ha kiválasztottuk a megfontolt ítéletek körét, olyan elveket keresünk, amelyek alkalmasak ezek alátámasztására. Két irányból próbáljuk kialakítani a „társadalmi szerződés”, az *átgondolás valamely egyensúlyi állapotának* elveit. Megpróbáljuk közelíteni egymáshoz az elveket és az ítéleteket, az ítéleteket és az elveket. Egészen addig, amíg nem érezzük úgy, a további átgondolás már nem ígér kifizetődő eredményt. Ekkor elértük legegyszerűbb, kiinduló célunkat, az átgondolás egyensúlyi állapotának, mondhatnánk, első megközelítését.² A módszer folytatása az *erkölcsi érzések elméletének* 18. századi eszményéhez hasonlóan, legalábbis *Az igazságosság elmélete* ezzel a hasonlattal él, leírja az igazságérzetünk megnyilvánulásai mögött rejlő képességeket. Ahogy Chomsky generatív grammatikája leírja az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatának képességeit, egy ilyen elmélet magyarázatot ad az ítéletalkotás mögött rejlő erkölcsi képességekre. Azzal a különbséggel azonban, hogy célja szókratészi. A tudás keresése, ahogy azt a tudományok teszik, nem lehet *ironikus*, még abban az értelemben sem, ahogy azt Szókratész életéről mondják. Ám nem is filozófia. Miért neveznénk ezt, mint egykor, a matematikus és a hidrobiológus okfejtéseit, *filozófiának*? Minden tudomány úgy hagyja a tényeket, ahogy azokat találja. Amikor megfigyeljük a képességet, amellyel a szokványos felnőtt megítéli, kellő indokokkal, a dolgok igazságosságát és igazságtalanságát, nem ugyanezt tesszük? Vagy amikor azt igyekszünk megállapítani, valaki hogyan igyekszik viselkedését összhangba hozni ítéleteivel, mi lenne igyekezetünkben szókratészi? Ahogy a nyelvész elvileg végtelen számú és fajtájú mondatot vesz figyelembe, az erkölcsi érzék alapján is végtelen számú és fajtájú ítélet megalkotása lehetséges. Akkor hát miért neveznénk az egyik leírást tudománynak, a másikat filozófiának? A nyelvtudomány, kétségtelen, rendkívül gyümölcsöző vállalkozás az emberi gondolkodás megértéséhez. Az erkölcsi ítéletalkotás megfigyelése is nagy segítség az erkölcsi gondolkodás tanulmányozásában. Természetesen Hume, Rousseau és mások az ítélőerő kialakulását is megfigyelik. Ám ez sem más, mint tények megfigyelése.³

2.

Nincs az emberi életnek olyan jelensége, amely ne lenne érdemes bizonyos összefüggésekben az etika, az erkölcsi gondolkodás filozófiai tanulmányozásának figyelmére. Hiszen az elfogadható viselkedésnek – és az elfogadható emberi állapotnak – mindenütt vannak tiszteletben tartandó

a szabadelvű demokráciák jellemzésénél: RAWLS 2008, 21–22, 25, 132. Az intuicionizmus alkalmazásához lásd FEINBERG 1999, 13, 56, 71, 140, 172.

² RAWLS 1997, 41.

³ A filozófia olyan vállalkozás, mondja Rawls, amely a szociológia nem vitatott tudományos elméleteire és a társadalmi világ kipróbált megfigyeléseire támaszkodik. Vö. RAWLS 1997, 174.

korlátai és tevőlegesen megvalósítandó kívánalmi. Igaz, ez nem mindig szembetűnő, s jóval ritkábban öltöztethető szabályok alakjába, mint azt egyes filozófusok gondolják. Viselkedésünk erkölcsi és nem erkölcsi irányításában egyaránt megvan a szerepe a gondolkodásnak. Szükség lehet mérlegelésre, ítéletalkotásra, következtetések levonására, szempontok alkalmazására és szabályokra, olykor a jogászok katonás paragrafusainak szabatos megfogalmazásaira is. Olykor azonban talán csak *érezzük*, hogy mi a teendőnk, és mit nem tehetünk.

Ősi meggyőződés, amit már Szókratész és Platón is elődeitől tanult, hogy az ilyen igazoló állításoknak és ítéleteknek van egy *végső indoka*, mely lezárja az indoklás egész láncolatát. Vagyis hogy minden igazolásnak van egy mindent igazoló végpontja. Minden indoknak van végső indoka, mondjuk a természet erkölcsi tényeiben. Vagy a gondolkodó ész legegyszerűbb igazságaiban. Ami maga már nem szorul igazolásra. Az ezt kétségbe vonó nézetet, bizonyos filozófusi körök szokásaihoz igazodva, az intuíción filozófiájának nevezhetjük. Az *intuicionista* egyszerűen csak azt állítja, hogy *nincs* végső alapja ítéleteinknek. Illetve az azokat megalapozó elveknek, indokoknak. Most már félretéve az állításokra, az ismeretekre, a tudásra vonatkozó hasonló kérdést. Az intuicionizmus ragaszkodik ahhoz, hogy végül mindig több szempontunk marad. Ha pedig két szempontunk összeütközik, nem mindig találunk olyan harmadik, „magasabb rendű” szempontot, amely végső döntőbíró lehetne közöttük. Legalapvetőbb, egymásra már visszavezethetetlen, szigorú értelemben rangsorolhatatlan követelményeinket, elveinket, szempontjainkat ösztönösen, intuíciónkra hagyatkozva kell valahogyan mérlegelnünk. Az ilyen több elvnel megálló, *pluralista* igazolás persze a hagyományos, „fundamentumot” kereső „racionalista”, „empirista” vagy éppenséggel „szkeptikus” értelemben nem is tekinthető valódi igazolásnak.

Azok a híres és hírhedt szkeptikus érvek például, amelyeket a végső igazolás különféle módszerei ellen hoznak fel a kételkedés filozófusai, ugyancsak nem sokat tudnak kezdeni a végső igazolást nem kínáló – de nem is kereső – intuitív módszerekkel.⁴ Ugyanakkor a módszerek, az *építkezés filozófiájának* követőit sem hozzák lázba a végső igazolás lehetőségét cáfoló premodern, modern és posztmodern szkeptikus érvek. E „dekonstrukció” szerintük az igazolás hagyományos módszereinek – vagy hagyományos magyarázatainak – hibás, mert hiányos bírálata. A nem *fundamentumra* épülő, s ebben az értelemben *szubjektivista* felfogások azonban nem egyformán *intuicionisták*. *Pragmatikus* és *posztmodern*, *realista* és *relativista* változataik megállnak a végső alap, a *metafizikai*

⁴ ALTRICHTER 1993B.

fundamentum *szeptikus* tagadásánál. Az építkezéssel felfogások ellenben valamilyen elsőbbségi rangsorolást állítanak fel a felbukkanó alapelvek között. Például a társadalmi szerződés metaforája révén. A társadalmi szerződés filozófiája az igazolás egyik intuitív, ám nem szélsőségesen intuitív módszerének kidolgozása.

3.

A gyakorlati gondolkodás e nem kívülről alátámasztott felfogásának minden tartalma egy képzel, idealizált érvelés, a képzel építkezés eljárásának eredménye. Kant etikájában a kategorikus imperatívusz elveinket megvizsgáló eljárása a helyes erkölcsi gondolkodás képzel építkezésének eljárása. Amíg a méltányosságként felfogott igazságosság képzel építkezésének eljárása a társadalom alapvető berendezkedése számára keres elfogadható kikötések mellett ésszerű alapelveket, amelyeket azután alkalmaznunk kell a gyakorlat megfelelő szintjeinek sajátosságai szerint az alkotmányos rendre, a törvényhozásra és a jogalkalmazás minden fajtájára, a kategorikus imperatívusz eljárását abban az értelemben kell kiegészítenie ítéletalkotásunknak, hogy csak viselkedések csoportjait rostálja ki, csak kötelességeink tartalmát jelöli ki, de nem nyújt valamiféle kész receptet vagy szabálysort a helyes cselekvésre. Az erkölcsi gondolkodás mindkét építkezésének eljárása formálisan és felépítésében magában foglalja az emberi személy, avagy az erkölcsi személyek egy felfogását, s mind Kant, mind Rawls joggal hiszi azt, hogy azért, mert az erkölcsi tapasztalat gondos megfigyelését és tüzetes átgondolását kamatoztatja. Eszerint szabad és egyenrangú lényeknek, erkölcsi személyeknek, ha elgondolásunkat az ilyen személyek társadalmának egy olyan felfogásával egészítjük ki, amely szerint e személyek méltányos együttműködésük alapján mindannyian törvényalkotói, nem pedig pusztá eszközei a célok birodalmának, két gyakorlati képességük van, az ésszerű és az elfogadható gondolkodás képessége.

4.

Egy minden megszorítás, fenntartás nélkül jó berendezkedésű társadalomban a polgárok általában az igazságosság közös felfogását teszik magukévá. Az alapvető berendezkedés intézményei általában megfelelnek e közös felfogásnak. Minthogy e közös felfogást közzéteszik, általában mindenki tisztában van mások elveivel is. Egy ilyen társadalom magyarázata, a társadalmi igazságosság ideális elmélete két részből áll. Első része bemutatja a „méltányosságként felfogott” igazságosság elveinek igazolását és alkalmazását. Az ideális elmélet második része bemutatja egy ilyen

társadalom lélektani szilárdságát. Azokat a lélektani törvényszerűségeket, amelyek biztosítják – az erkölcsi gondolkodás különféle jellemzőit létrehozva – egy ilyen intézményes berendezkedés tartós fennmaradását. A jó berendezkedésű társadalom utópia. Ahogy minden eszmény – az ideális káposztás kockától az ideális karosszékig – a maga tökéletességében, fogalmi okokból, megvalósíthatatlan. A valóságban nincsenek és nem is lehetnek teljesen jó berendezkedésű társadalmak. Az ideális elmélet kikötései ezt nyilvánvalóan attól függetlenül sem teszik lehetővé, hogy nem kötjük ki szigorúan a követelmények teljesülését, az intuitív egyszerűség kedvéért, hogy megelégszünk az „általában” megszorítással. A valóságos társadalmak a legjobb esetben is csak viszonylag jó berendezkedésűek, s még ha hozzávetőlegesen azok is, a nem ideális elmélet, a követelmények részleges teljesítésének egy sor súlyos problémája jellemzi őket. Kezdve azzal, hogy amíg a jó berendezkedésű társadalomban a jogsértések nem okoznak súlyos problémát, a valóságos társadalmak számára a felelősségre vonás megfelelő rendszerének kialakítása biztosan alapvető jelentőségű. Vagy amíg a jó berendezkedésű társadalomban nem létezik tartós szegénység, hisz ezt kizárja a szabad és egyenrangú polgárok kölcsönösen elfogadható, méltányos együttműködése, nincs az a szabadelvű demokrácia a világon, amelynek ne kellene újra és újra szégyenkeznie a szörnyű nyomorban élő kisgyerekek miatt is. Ennek ellenére a társadalmi szerződés társadalmát érdemes magunk elé képzelnünk. Abban a reményben, hogy világosabban fogalmazhatjuk meg az ideális elmélet átgondolása nyomán a nem ideális elmélet gyakorlati problémáit.

A társadalmi szerződés minden egyes polgár akaratának – Rousseau sokszor félreértett kifejezésével, általános akaratának – egyhangú kifejezése. Ezért vonja le azt a következtetést Kant az *Elmélet és gyakorlat* Hobbeszal vitázó fejtegetése végén, hogy az egyhangúság lehetségessége a politikai jog törvényességének legalapvetőbb kritériuma.

Íme hát az eredeti szerződés, melyre polgári, tehát egyetemlegesen jogszerű alkotmány az emberek közt egyedül alapozható... Csakhogy e szerződést (melyet contractus originariusnak vagy pactum socialénak neveznek), egy nép minden különös és magánakaratának egyetlen közös és köz-akaratá váló egybefoglalását (a tisztán jogszerű törvényhozás megalapozására) semmiképp sem szükséges tényként előfeltételeznünk... Hanem pusztá eszméje ez csak az észnek, noha kétségtelen (gyakorlati) realitása van: arra kötelezhet tudniillik minden törvényhozót, hogy úgy hozza meg törvényeit, ahogy azok az egész nép akaratából következhetnének, s úgy kötelez minden alattvalót, ha polgár szeretne lenni, mintha ebben az akaratban maga is megegyezett volna. Mert ez minden közjogi törvény jogszerűségének próbaköve. Ha tudniillik akként van megalkotva, hogy ahhoz lehetetlen volna az egész népnek

beleegyezését adnia (ha, példának okáért, az alattvalók valamely osztályára örökletes módon az uralkodó rend kiváltságait ruházná), akkor jogtalan...
(Kant 1997, 193–194)

A gyakorlati gondolkodás minden közvetlen intuíciókból kiinduló – külső tények, „naturalista” vagy „realista” végső alapok alátámasztását nélkülöző – felfogásának tartalma egy idealizált érvelés. Egy építkezés eljárásának eredménye. Az építkezéssel felfogások és elméletek egyfelől az erkölcsi érzések naiv elméletével, illetve a kritikai intuicionizmus kifinomult változataival, másfelől a céltani etikákkal állnak szemben. A tisztán igazságos eljárásra épülő formális *libertarianizmus*, szabadság-elvűség eleve kizár minden tartalmi megfontolást. A filozófiai szabadelvűség neves képviselői pedig Mill nyomán sokféle nevezetes alternatívát nyújtanak a társadalmi szerződés elsőbbségi gondolatával szemben.⁵

HIVATKOZÁSOK

- ALTRICHTER, F.: *Észérvek az európai filozófiai hagyományban*. Budapest: Atlantisz. 1993a.
- ALTRICHTER, F.: *Vélekedés a tudásról*. In: Altrichter 1993a., 1993b.
- FEINBERG, J.: *Társadalomfilozófia*. Budapest: Osiris. 1999.
- KANT, I.: *Történetfilozófiai írások*. Szeged: Ictus. 1997.
- RAWLS, J.: *Az igazságosság elmélete*. Budapest: Osiris. 1997.
- RAWLS, J.: *A népek joga*. Budapest: L'Harmattan. 2008.
- SCANLON, T.: *What We Owe to Each Other* (Amivel egymásnak tartozunk). Cambridge: MA: Harvard University Press. (SW) 1999.

⁵ Vö. FEINBERG 1999.

Államfő nélküli ország

Lukács Péternek szerető barátsággal

Az Eötvös Károly Közpolitikai Intézet, a Magyar Helsinki Bizottság, a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogvédő Iroda, a Roma Polgárjogi Alapítvány és a Társaság a Szabadságjogokért 2009. február 16-án egy alapos levélben¹ próbálta meg elmagyarázni Sólyom László Köztársasági Elnöknek, hogy a cigányellenesség izzóvá váló atmoszférájában miért lenne itt az ideje az elnöki hatalom spirituális tekintélyével külön is megálljt kiáltania a társadalmi züllésnek. Az említett szervezetek lényegileg azt igyekeztek érthetővé tenni az Elnök úr előtt, hogy egy olyan időszakban, amikor a jog eszközei a xenofób pestis kezelésében látványosan megdermedtek, sőt, amikor a cigányellenes mételymű immár a legalizmus bástyái mögé is beszemtelenkedett (lásd a népfrontos hisztériával támogatott monoki agyzápolulást²), és amikor már a tudomány bizonyos régióiban is ilyen irányú elmozdulások figyelhetőek meg (lásd pl. a nyílt kultúra-rasszizmust űző Póczik Szilveszter kriminálpszichológus, vagy az egyre többet szereplő, és magát szociológusnak tartó Németh György szélsőjobboldalón is mind kedveltebbé váló okfejtégetéseit³), továbbá amikor ott tartunk, hogy az ország erkölcsi iránytűjét olyan médiumok kezdik hatalmukba keríteni, mint a szellemi pedofília terjesztését űző ECHO TV és *Magyar Hírlap*, avagy ezek küldetésfrásztól lihegő keretlegénye, a kormányzásra készülő Fidesz-vezérkar és kapitalista csatlósai részéről tüntető szimpátiával vállon veregetett Bayer Zsolt (akinek a veszprémi Marian Cosma meggyil-

¹ <http://www.ekint.org/ekint/ekint.news.page?nodeid=270>

² Összefoglalóan lásd pl.: KRÉMER BALÁZS: A szociális kártya botránya. In: *Népszabadság*, 2009. november 2. = http://www.nol.hu/archivum/20091102-a_szocialis_kartya_botranya

³ Mélymerülés. Póczik Szilveszter a cigány bűnelkövetőkről, az integrációs araszolásról és a rasszista bélyegről. (Balavány György riportja). In: *Magyar Nemzet*, 2007. augusztus 25.; LIPPAI ROLAND: Miért nem volt elég hatszáz év a cigányság beilleszkedésére? (Póczik Szilveszter: Társadalmi megaprojektre van szükség!) In: *Magyar Nemzet*, 2009. március 5.; lásd még 27. sz. j.; NÉMETH GYÖRGY: Magyarbűnözők, magyar hazugságok. In: *Magyar Nemzet*, 2009. február 17.

kolását követően megjelent vandáلكkú és ostoba írása⁴ új fejezetet nyitott a hitvány indulatok recens ránk szabadulásában), és végül, amikor még Szabó Máté, a III. magyar köztársaság (legalábbis az érvényben lévő formáljogi definíció értelmében) állampolgári jogokért felelő országgyűlési biztosa is következmények nélkül hangoztathat kendőzetlenül rasszista, cigányellenes nézeteket,⁵ akkor bizony a haza eminens érdekei forognak kockán. Hasonlóképpen noszogatták azonban az elnök urat mások is: humanisták, felelős értelmiségiek, politikusok, pártok, közösségek, köztük mindenekelőtt annak a február 19-i petíciónak az aláírói, amelyet a Roma Kutatási Hálózat bocsátott ki.⁶

Az Elnök úr mindenestre úgy gondolta, hogy noli turbare circulos meos! – és továbbra is fennköltén érezte magát a befolyásolhatatlanságot nem morális, hanem transzcendens kategóriaként értelmező önhit dogmává emelt tévelygésében. Olyan égi kenet ő a populus hungaricus számára, vallotta már a Sándor-palotába való befurakodása előtt is (nem sokat adva egy szomszéd vár híres lakójának, Husz Jánosnak „o, sancta simplicitas!”-ára), akinek fizetés ellenében végzett feladatait nem elvesztegethetetlenül, hanem „minden külső véleményre való odafigyelés nélkül”, az elnöki önjárás „nem e világban” programozott dinamikája szerint kell és lehet végeznie. (Kumin Ferenc államfői főtanácsos hétrét görnyedt szavait idézve: „a köztársasági elnök nem a szerint működik, hogy mikor van egy olyan nagy figyelmet felkavaró ügy, amikor neki oda kell tennie magát. Ez a versengő politikusoknak a terepe. [...] A köztársasági elnök viszont kívül van ezen a politikai versenyen, neki általános értéket kell a megfelelő pillanatokban megfogalmaznia és lefektetnie.”) És így lőn ez 2009 februárjában is, a romák elleni brutalitás Tatárszentgyörggyel

⁴ Betelt a pohár. In: *Magyar Hírlap*, 2009. február 9.

⁵ Az ombudsman többek között annak a nézetének adott hangot, hogy létezik az úgynevezett „etnikai alapon kategorizált bűnözés”, és hogy nézete szerint ez alapján megrajzolható a „cigánybűnözés» profilja”, amelyre „figyelmeztetni kell a lakosságot, és [amelyet] világosan nevének nevezni”. Külön is utalt emellett arra, hogy e néven nevezésben neki – szemben kollégáival, a kisebbségi és az adatvédelmi biztossal – kiemelt jelentőségű feladata van (lásd többek között: http://www.fn.hu/belfold/20090401/szabo_mate_figyelmeztetni_kell/). Szabó Máté először 2009. április elején napvilágot látott kijelentéseit csak viszonylag csekély mértékű felháborodás fogadta. Az első között emelte fel szavát az ügyben a Társulás a Cigány Méltóság Védelméért (TCMV), egyértelműen kifejezésre juttatva, hogy Szabó Máté tovább nem töltheti be hivatalát (lásd: *MTI*, 2009. április 5. = http://nol.hu/belfold/tarsulas_a_cigany_meltosag_vedelmeert_szabo_matenak_le_kell_mondania_). A történekről bővebb összeállítás olvasható a Társulás honlapján: www.ciganymeltosag.atw.hu. – Szabó Máté időközben az Európai Ombudsman Intézet firenzei rendezvényén elnökségi taggá választották. (Lásd: *MTI*, 2009. október 12.: <http://ots.mti.hu/news.asp?view=2&newsid=58102>). A TCMV ügyvivőjeként azóta is szégyellem magamat, hogy Társaságunknak sem volt elég ereje és ideje a neves európai intézmény képviselőit legalább utólag tájékoztatni arról, hogy a magyar képviselő személyében kivel is dolgoznak együtt.

⁶ <http://www.meltosag.net/nyilt-level/>

színre lépő eseményeinek napjaiban.⁷ Pedig hát Tatárszentgyörggyel egy egészen újszerű fejlemény, a társadalom alapvető erkölcsi gátjait feszegető, és utóljára 65 évvel ezelőttről hallott borzalom jelentkezett be a magyar történelem lapjaira: közönséges vadakként, megsemmisítendő kártevőkként lóttek le egy otthonából Molotov-koktéllal kirobbantott apát és az égő házból ölében menekített gyermekét.

A Köztársasági Elnök úr részéről furcsa kötélhúzás vette kezdetét. (NB.: Ekkor még alaptalannak aligha minősíthető balsejtelmeink ellenére sem hittük volna, hogy paradigmával állunk szemben.) A Társulás a Cigány Méltóság Védelméért (TCMV) – látva Sólyom László semmittevő teteszaságát (az adott helyzetben mindössze a bűnüldöző szervek kötelességteljesítéséről motyogott néhány szintelen mondatot⁸) – felszólította őt, hogy a vészjóslóan elharapódzni látszó országos örület megfékezése érdekében haladéktalanul tegye meg az ilyenkor tőle várható leghatékonyabb intézkedést, és juttassa kifejezésre, hogy a magyar társadalom minden félresandítás nélkül magáénak vallja az egyetemes humánus parancsait.⁹ Ugyanezen a napon Kállai Ernő kisebbségi ombudsman rendkívüli felszólalási lehetőséget kért a parlamentben, és megrendítő szavakkal apellált a társadalmi-politikai elitnek a fejleményekért viselt felelősségére.¹⁰ Emellett záporoztak a Köztársasági Elnök úr hallgatását kifogásoló további észrevételek is. A felzúdulások áradata nyomán Sólyom László végül meghátrált, és nyögve-nyelve, de zárójelbe tette a bioszféra üdvét kereső akadémikus szórakozásait, és sebtében tető alá hozatott egy találgátát a *Népszabadság* szerkesztőivel. (Azt természetesen mindenki tudta, hogy a hallgatása mentségeként felhozott „végtelenül káros és felelőtlen magatartás nyilatkozni mindaddig, amíg semmit nem tudunk”¹¹ okfejtés nem egyéb mellébeszélésnél, hiszen a sorozatos terrorcselekmények okozta félelem és rettegés közepette elmondandó gyógyító szavak, valamint az országban eluralkodó cigányellenes indulatok megfékezését szolgáló gondolatok nem lehetnek függvényei a konkrét garázdaságra vonatkozó nyomozati eredménynek.)

A baloldali napilap február 28-i szombati számában az Elnök úr hangsúlyozta ugyan, hogy „a cigányság az ország testének része”, és hitet tett az égbe kiáltó körülmények között élő roma honfitársaink társadalmi felzárkóztatásának a szükségessége mellett, sőt, azt sem mulasztotta el kiemelni, hogy „ilyen még nem volt Magyarországon, [és] ez olyan

⁷ Tatárszentgyörgy az első állomása volt az egész országot megrázó 2009-es cigánygyilkosság-sorozatnak. Részletesen lásd a TCMV honlapján: www.ciganymeltosag.atw.hu

⁸ <http://www.klubradio.hu/cikk.php?id=16&cid=92686>

⁹ <http://ots.mti.hu/news.asp?view=28&newsid=54356>

¹⁰ <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/135471285.pdf>

¹¹ SÓLYOM LÁSZLÓ: A cigányság az ország testének része. In: *Népszabadság*, 2009. február 28.

gyalázatos bűn, amelynek a súlyát föl kéne fogni”, és megemlítette azt is, hogy „az erőszak érzelmi előkészítés[ét is] büntetendő” cselekménynek tekinti, a rafináltan kitalált népszabadságosdi mégis inkább a hiány és az alkalmatlanság dokumentuma volt. Rövid emlékeztetőül: értékeljük-e másként, hogy e drámai pillanatban a tőle várt szavakat nem a lehető legszélesebb nyilvánosságot biztosító elektronikus csatornákon kérte sugározni, vagy ha netalán agorafóbiája lenne, nem egy minden hírcsatornán közlésre kért tízmondatos nyilatkozatban adta elő, hanem eldugta egy végül is szerény információs kapacitással rendelkező nyomtatott felületre. (Más kérdés, hogy a médiumok egy része így is majd hanyatt esett, és nem szűnt meg „Sólyom nyilatkozott a roma-ügyben”-ezni. Azt pedig végképp nem vette észre senki, hogy az adott sajtófelület kiválasztása önmagában véve is üzenet volt: szavait az Elnök úr elsősorban az öt cigány ügyben gyakorolt hallgatása miatt jellemzően nem jobboldalról kritizáló vélemények hatástalanítására szánta.) Nem volt más elemi érzéketlenségnél azonban az sem, hogy pontosan ismerve az aljas indulatokat mozgósító „cigánybűnözés” kifejezés már-már politikai-közéleti hitvallássá szublimálódó kártékonyágát, *Népszabadság*-beli nyilatkozatában nekirontott a humanitás vitális jelentőségű frazeológiai tabuinak, és – a magyarországi jobboldal szellemi reprezentációját a történelem szemétdombjára való eszmetörténeti hordalékból tákolgató teoretikusoktól kölcsönzött – zavaros okfejtésbe kezdett a „cigány” szó használatának ügyében.¹² Az ún. tényekről való beszéd, azaz a rasszizmusra mindig is hajlamos magyar jobboldali ideológiai-politikai nyelvezet újabban felkapott gnómáját hangoztatva elpredikálta többek között azt, hogy mennyire ellenzi is, amikor „minden megszólalást beskatulyáznak” (kik is, Elnök úr?), és amikor a szavakban megnyilvánítandó tapintat éppen az ellenkezőjére fordul, mert „ideológiai bunkósbotként használják” azt (mikor és kik is, Elnök úr?). És nem volt kevésbé otromba az sem, hogy egy olyan pillanatban, amikor egyértelműen csak a részvét és együttérzés és a tobzódó örülettel szembeni erkölcsi parancsok hirdetésére lett volna szükség, akkor Magyarország államfője külön (hit)tanórai fejezetet iktatott be mondanivalójába (a művelt világban minden bizonnyal egyedülálló kivételként – de persze logikusan, hiszen a sanda taktikázásban fogant megszólalás mi mást is

¹² A dolgozat jelen mondatánál készséggel szívleltem meg Fencsik Flórának az írás korábbi változata (lásd: 29. sz. j.) felett gyakorolt (meglehetősen reflektálatlan, de nem minden üzenet nélküli) esztétizáló kritikáját, és az Államfőt illető némely jelzömet – amint bírálóm is írta: „világgért se a rangnak járó tisztelet” okán, hanem „jóval inkább az embertársnak kijáró modor” civil kívánalmára, illetve még inkább azok pleonasztikus jellegére tekintettel – visszavettem. (Lásd: FENCSIK FLÓRA: Stílus, ember. In: *Élet és Irodalom*, (LIII. évf., 37. sz.) 2009. szeptember 11. 2. = <http://www.es.hu/index.php?view=doc;23946>)

kívánt volna meg tőle), amelyben felszólító-kioktató hangnemben azt hangoztatta, hogy a cigányságnak márpedig integrálódnia kell, és „az együttélés közös terein el kell fogadnia és követnie [kell] az ország jogi és erkölcsi normáit, [a] jogokat és köteleességeket egyaránt.” Végül pedig, miként is értékeljük azt, hogy a tényteoretikusi erőnyeit csillogtató Elnök úrnak, akinek bőségesen lett volna módja eddig is az erdélyi autonómia patronálása és más buzgóságok mellett olyan programok élére állni, amelyek az ország egyik legjelentősebb ügyét, a cigányság helyzetének javítását szolgálják, most, a nagy felismerések pillanataiban sem akaródzott például arra gondolnia, hogy nem alacsony fizetése legalább felét (mondjuk csak hivatali ideje alatt) ezennel felajánlja egy elnöki iniciatívával létrehozandó, a cigányság felemelését célzó nemzeti közalapítvány javára, és hogy máris felkéri a nemzet tehetősebb intézményeit, vagyonosait az ebben való hathatós közreműködésre.

★

Nem tudjuk, hogy a Jobbik érvrendszeréhez közel sodródva előadott igéivel az Elnök úr pontosan mely politikai érdekcsoportok számára óhajtott kifejezetten is gesztust tenni, az azonban kétségtelen, hogy amiképpen a személyes meggyőződés és felelősségérzet hangján egyetlen szót sem ejtett a tatárszentgyörgyi gyilkosságról és az érintett családok fájdalmáról, mi több, a cigány közösségek borzalmas fenyegetettségéről, ugyanúgy nem voltak érvényes szavai azoknál a brutalitástörténeti és a politika kriminalisztika fejezetei alá tartozó korábbi állomásoknál sem, amelyek napjaink történéseihez vezettek. Nem hallottunk például egyetlen aggódó megjegyzést sem tőle (2007-ben), amikor a „cigánybűnözést” zászlójjára író, rasszista-antiszemita Magyar Gárda – mellesleg galád lelkű és galád beszédű keresztény lelkészek társaságában – saját lakosztályának ablakai alatt tartott tagtoborzót. (A náci csinnadrattát csak nem hitte szerenádznak!)¹³ Mivel pedig nehéz erre nem kitérni, iktatódjék itt közbe röviden egy némileg más, de szorosán ide is tartozó mellékszál. Nevezetesen, hogy ugyancsak régen hallotunk biztos zengésű trombitaként hangzó szavakat szegény-szegény, „jobb sorsra érdemes volt” Balog Zoltán lelkésztársamtól, Mádl Ferenc köztársasági elnök hivatalának egykori munkatársától, ma országgyűlési képviselőtől, jó ideje már főfoglalkozású pártpolitikai és karrierpolitikai házipaptól is, akinek, bármily lelkes orbánnyikká vált időközben, nem feltétle-

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=eD5EUUF-oFg&feature=Playlist&p=FCC6F623523CCB71&index=0>

nül kellene a keresztény antropológiát szemétnak tekintő magyar honi akrisztianus jelenségekre adandó bizonyágtételnél fontosabbnak ítélnie, hogy a neonáci Morvai Krisztinával tartson kormányfeljelentető brüsszeli haknitúrákat, majd újabban pedig azt, hogy a – máskülönben nyilván lócsiszárnak is alkalmatlan – Draskovics belügyminiszter ellen indítson hajsztát a fasiszta gárdistákat ért állítólagos sérelmek okán.¹⁴ De vissza az Elnök úrhoz! Bizony, bizony mukkanást sem hallhattunk tőle, amidőn az elmúlt időszak antiszemita jelenségeiről értesült,¹⁵ és akkor sem, amikor azt látta és tapasztalta, hogy a kigyónyelvű fideszes manipulátorok – a hatalom hitvány akarásában – mily’ szenvtelenül is szabadítják rá a társadalomra a Jobbikot és kisöccsét, a Magyar Gárdát, és egyáltalában, a gyűlölet és a radikalizmus nyelvezetét.

✱

Az országban élő állampolgárok sokasága, és különösképpen a megvetett és pusztá létezésében is fenyegetett cigányság szerette volna végérvényesen zárójelbe tenni az Elnök úrral Tatárszentgyörgyöt követően szerzett tapasztalatait. Sólyom László azonban mintha valóban csak programozva lenne (mégpedig az egyszerű gépek korából): az újabb rettenet napjaiban szinte kópiázva követte a februári viselkedését. A hírközlő szervek augusztus 3-án, reggel óta ontották ugyan a tájékoztatást a kislétai drámáról, az államfő azonban semmit sem változtatott betervezett napi menetrendjén (amikor is a szlovák nyelvtörvény ügy-

¹⁴ Pl.: Balog Zoltán levele Draskovicshoz. (In: *Magyar Nemzet*, 2009. július 8.; MSZP: Balog Zoltán alkalmatlanná vált a bizottsági elnöki tisztségre. (In: *Magyar Nemzet*, 2009. július 8.) = <http://www.romnet.hu/hirek/hir09070803.html>. – Amennyiben Balog kolléga úgy látta volna, hogy pártja mindenképpen élni kíván az adott helyzetben rejlő politikai zsákmányszerzéssel, vissza is vonulhatott volna csendesesen imádkozni, és a miniszterrel szembeni fellépést pedig – elkerülve az újfasisztákkal való közösködés igencsak gyalázatos ódiúmat – átengedhette volna valaki másnak. Balog testvérem azonban sajnos más területeken is egyre mélyebbre süllyed a politika mocsarába. Mindmáig adós például a válaszal Horn Gábor levelére. Képviselőtársa ebben arra hívta fel a figyelmét, hogy győri Fidesz és KDNP Összefogás című, nyolcezer példányban megjelenő és ingyenesen terjesztett „polgári” lapban, amelyet 2005-ben a Fidesz pártalapítványa (Szövetség a Polgári Magyarorszáért Alapítvány) is jelentős összeggel támogatott, a 2009. márciusi számban *Magyar ember levele a Cigánynak* címmel a Mein Kampfból vett idézetekkel tarkított, nyomdafestéket nem tűrő rasszista írás jelent meg. Majtényi László főszerkesztő, fideszes önkormányzati képviselő, újságírói kérdésre úgy reagált, hogy az írásban foglalt állításokkal maga is egyetért. Horn Gábor arra lett volna kíváncsi, hogy Balog Zoltán lelkes-képviselő, a pártalapítvány (volt) kurátora és főigazgatója (ma annak kuratóriumi elnöke), a parlament Emberi jogi, kisebbségi, civil- és vallásügyi bizottságának elnöke etc. pártja képviselőjében is miként vélekedik az ügy összefüggéseiről. Lásd: <http://ots.mti.hu/news.asp?view=2&newsid=54825>

¹⁵ Lásd például a zsinagógafüstölésre buzdító rajkai önkormányzati tisztviselő 2009. februári esetét. Pl.: <http://www.hirszerzo.hu/cikkprint.98514>

ében bonyolított le találkozót¹⁶), és másnap is csak délután reagált a történetekre. Horribile dictu, ekkor sem részvétnyilvánítással, vagy egy estére bejelentett rendkívüli felszólamlási szándékkal, hanem hűvös távolságtartással, és mindösszesen annyit tudatva – tekintet nélkül a TCMV¹⁷ és mások hozzá intézett felszólítására is –, hogy a közeljövőben, amikor egy amúgy is ágendán lévő találkozót bonyolít a kormányfővel, első megbeszélendőként az újabb romaellenes agresszióról kíván tájékozódni tőle, megismerve mindenekelőtt azt, hogy „hogyan áll a nyomozás a kislétai gyilkosság ügyében”.¹⁸ Ennyi. Illetve az, hogy elküldte még a Klubrádióhoz Kumin Ferenc fősztályvezetőt (rendzőknek gyöngyét Orwell Sűvijének megformálásához), hogy adjon némi nevelést a népnek a már megint felhorgadni látszó számonkérődikkkel szemben arról, hogy miként is „működik normálisan egy államfő”. Mivel nem vennénk lelkünkre a gondolkozással nem éppen közeli barátságban álló palotai nagykövet mondataival bővebben is terhelni az olvasót, röviden idézzük csak őt. Kumin úr először is felpanaszolta a riporternek, hogy „rendkívül rossz érzéssel olvasta” az általa „eddig nem ismert” [sic!] TCMV felhívását, és hogy mennyire súlyosan archaikus mentalitásra utal, amikor az „állampolgárok” minduntalan az államfőre apellálnak: „Őn [ti. Bolgár György, a riporter] mondta, hogy miért nem szólalt fel az Országgyűlésben a köztársasági elnök. Azért van egy rossz beidegződés Magyarországon, és ezeket a mai napnak a kérdésfeltevéseit is én idesorolom, hogy minden kérdésnek a megoldásában azonnal a köztársasági elnökért kiált, ez valamiféle régi beidegződés, valami régi igény, hogy van egy vezető, akihez mindennel lehet fordulni. Én magam a hivatalban is olvasom azokat a leveleket, amik ideérkeznek, hát megdöbbenne, hogy mennyiféle panasszal fordulnak ide az állampolgárok.” Bolgár György majd hanyatt vágódott. Riportalanya mindenesetre nem jött zavarba a „de kedves Kumin úr, ez nem a minden kategóriája, ez az egyike a legfontosabb és legaggasztóbb, leg súlyosabb dolgoknak” közbevetéstől, de attól a felvetéstől sem, hogy „akkor a köztársasági elnöknek nem lehet, hogy legalább egy szimbolikus gesztust kellene tennie, hogy elmenjen; vagy elmehetett volna a tatárszentgyörgyi áldozatok temetésére, [hiszen] ha kifejezné látványosan, személyesen az együttérzését, akkor mindenki tudná, hogy hol áll, és mennyire szörnyűnek és megengedhetetlennek tarja [...] a történeteket”, hanem szajkózta megállíthatatlanul az államfő apológiáját, el odáig,

¹⁶ A legkorábbi híradás: <http://www.stop.hu/articles/article.php?id=525785>

¹⁷ *A Társulás a Cigány Méltóság Védelméért Sólyom László köztársasági elnökhöz.* (2009. augusztus 4.) = <http://ots.mti.hu/news.asp?view=2&newsid=57043>

¹⁸ http://www.keh.hu/aktualis20090804_kumin_nyilatkozat_munkatalalkozo.html

hogy miután futólag elmagyarázta még az Elnök úr gnosztikus szférák szerint tájolt holállásáról vallott, és fentebb már idézett nézeteit, elének tárta a legmélyebb titkokat is. Mindenekelőtt azt, hogy Sólyom úr humanitárius munkássága egyenesen párját ritkítja („el lehet csodálkozni azon, hogy milyen bőséges ez a tevékenység”), és hogy rosszul teszik azok, akik e működés tényeit konzervatív módon, azaz avítan vizuális formában próbálják meg megismerni, hiszen ma már a PM-ben (gyengébbek kedvéért: a posztmodernben) élünk, és az Elnök úr cigányügyi küzdelmeinek is az államfői portál „kereső ablakocskájában” célszerű utánajárni (a magyar társadalomról egyébként is közismert, hogy információit, különösen, ha közügyekről van szó, a leginkább internetes úton kedveli beszerezni). A fejtágító olyan jól sikerült, hogy Kumin Ferenc közben el is lágyult, és szinte szuszogva szuggerálta őeminenciája furtonfurt végzett cigánydiakóniai jószolgálatait: „Azt gondolom, hogy ha kellő figyelemmel követjük a köztársasági elnök tevékenységét, akkor ezek a szimbolikus tettek, ezek úton-útfélen megtalálhatóak, csak az a baj, hogy [...] ezek apróságok, nincs hírértékük”. És mert mindent lehet fokozni, legvégül, mintegy epitheton ornansként, Kumin úr azt is kénytelen volt megvallani, hogy „azt gondolom, hogy cigány vonatkozásban, roma vonatkozásban a köztársasági elnöki tevékenység az meghaladja talán a korábbi köztársasági elnökök tevékenységét is. Talán azt is, ami általánosan elvárható lenne.” – Mellesleg megfogadtuk Kumin úr buzdítását, és csak úgy taláломra rákerestünk a „Magyar Gárda”, „antiszemitizmus”, „gyűlöletbeszéd”, „holokauszt-tagadás”, „neonácizmus”, „cigánybűnözés” etc. szavakra az államfői portálon. Nem találtunk semmit, ami különösen is azért elszomorító, mert tudjuk, hogy az Elnök úr mindarra, amit szívügyének tekint, ugyancsak élénk figyelmet szokott szentelni. (A szlovákiai nyelvtörvény kérdésében például annak ellenére sem állt el az ügybuzgó diplomáciai kotnyeleskedéstől, hogy fellépését mértékadó magyar kisebbségpolitikusok is kártékonynak ítélték.¹⁹)

A főosztályvezető arcpirítóan üres fecsegését hallva Iványi Gábor lelkesz még a műsorban felhívta Sólyom László figyelmét arra, hogy társadalmi méretekben is fontos gesztus lenne részéről a szeretetnek és együttérzésnek a család meglátogatásával történő kifejezésre juttatása. Hasonló gondolatoknak adott hangot ugyanaznap este az egyik tévécsatornán Horváth Aladár, a Roma Polgárjogi Alapítvány elnöke²⁰ (illetve másnap ugyanitt ismét Iványi Gábor²¹). Andrassew Iván pedig

¹⁹ http://www.fn.hu/kulfold/20090804/tevuton_jar_solyom/?action=nyomtat

²⁰ Sólyom László menjen el Kislétára! = http://atv.hu/videotar/090804_solyom_laszlo_menjen_el_kisletara_.html

²¹ Szóaljjon meg Sólyom! Nyilvánítsa ki őszinte együttérzését a romákkal! = http://atv.hu/videotar/090805_szolaljon_meg_solyom_.html

ennél is tovább ment, és a *Népszava* augusztus 5-i számában felvetette az államfő emberségben és az államélet képviselőként való alkalmatlanság miatti lemondatásának az eszméjét.²² Diszkrét diplomáciai stílusban hasonló elégedetlenségnek adott hangot továbbá Kállai Ernő kisebbségi ombudsman is, aki a rendkívüli helyzetre tekintettel találkozót kért az államfőtől.²³

✱

Amint februárban, az elégedetlenkedés kritikusként ítélt mértékénél Sólyom László most is cselekvésre szánta el magát, és tudatni engedte, hogy 10-én a miniszterelnök mellett immár az ombudsmannal is találkozni óhajt, és hogy ezt követően sajtótájékoztató keretében fogja ismertetni álláspontját az ország nyugalalmát immár egy hete felzaklató gyalázaról.²⁴

A várva-várt epifánia (megnyilatkozás) nem volt híján meglepetéseknek. Az államfő először is közölte, hogy mindaz (jelesül a tények kellő ismeretének állítólagos hiánya), amit ő és főosztályvezetője eladdig fétiszerű akadályként kommunikáltak a részvét és a közösségi szolidaritás szavainak kimondásában, merő kamuflázs volt csak, hiszen a „megfelelő pillanat” legalábbis Tatárszentgyörgy óta nem változott. Sőt, az elnök mindezt kezdettől fogva tudta is: „ebben a rendkívül súlyos, az egész országra nehezedő ügyben a rendőri híreknél és nyomozási érdekességeknél sokkal fontosabb, hogy a társadalmi szolidaritásról beszéljünk, a romákkal való együttérzésről beszéljünk, és hogy igyekezzünk fenntartani a társadalmi nyugalmat, és igyekezzünk fenntartani a reményt. [...] Együtt kell érezni magával a cigány közösséggel, amely ennek a gyilkosságsorozatnak most már cáfolhatatlanul az egyedüli célja, az egyedüli elszennvedője, és ez az a csoport, amelynek minden oka megvan arra, hogy továbbra is rettegjen ettől a gyilkosságsorozattól, hiszen ők a célpont.” Végül pedig elhangoztak, illetve elhangozhattak volna az ország mindenkori államfőjétől most és korábban remélt szavak is: „Olyan gyilkosságok történnek, amelyeket nem lehet kisebbiteni, ahol nincsen magyarázat, ahol nem lehet »de« szóval folytatni a mondatokat. Ezt csakis egyértelműen elítélni lehet, és tudnunk kell, hogy erre nincsen feloldozás. [...] Éppen ezért szeretném itt is kinyilvánítani, hogy Magyarország a roma állampolgárai mellett áll ebben az ügyben. [...] És szeretném hangsúlyozni, és ezért mondtam azt, hogy ez Magyarországnak a becsületbeli ügye, és

²² Nincs mentség. Mégiscsak itt az ideje az előrehozott választásnak. In: *Népszava*, 2009. augusztus 5.

²³ <http://www.nepszava.hu/default.asp?cCenter=OnlineCikk.asp&ArticleID=1225352>

²⁴ <http://www.stop.hu/articles/article.php?id=527717>

nemcsak a külföldi közvéleménynek a kérdése, ez valóban a mi belső lelkiismereti ügyünk, hogy ebben a kérdésben teljes szívünkkel a cigányságot erkölcsileg is támogassuk.” (Mellesleg Sólyom Lászlónak pontosan ezt és ennyit kellett volna elmondani egy tévéfelfezőlalásban a tragédia napjának estéjén.) Elhangozhattak volna, írtam, de Sólyom László szájából mindezeket megelőzően kicsúszott két lehetetlen gondolat is, amelyeket csak akkor mondhatott, ha Magyarország legfőbb állami méltóságát vagy egy kisiskolás tölti be, vagy egy imposztor (tertium non datur!): „Ugyancsak ma találkoztam Kállai Ernő kisebbségi ombudsmannal is, akitől első kézből kaptam tájékoztatást arról, hogy milyen a cigányság hangulata, hogyan reagáltak ők erre a szörnyű eseményre.” És: „Jól tudjuk, és én tájékoztam az ombudsmantól is, hogy robbanásig feszült a helyzet, tehát itt, hogyha ez a helyzet így tovább fokozódik, hogyha nem körvonalazódik megoldás egyrészt, másrészt nem lesz érezhető a szolidaritás, akkor valóban egy robbanásveszélyes helyzettel állunk szemben.”²⁵

Epilógus

A gyász és a megrendülés legfájdóbb első pillanataiban kifejezésre juttatott szeretet és együttérzés gesztusai, a belőlük felfakadó gyógyító erők mindig egyedülállóak és megismételhetetlenek. Sólyom László ezt a tisztéből következő szolgálatot azonban elmulasztotta megtenni, amint azt is, hogy a cigányellenes hangulat által mind zaklatottabbá váló hazánkban mindenki előtt nyilvánvalóvá tegye – megnyugtató és irányjelzőképpen egyaránt –, hogy az igaz emberséget tántoríthatatlanul az egymásra utaltság legszorosabb kötelékeinek ápolásában tudja elképzelni. Az Elnök úr ezzel együtt is majdnem mindent pótolhatott volna még, ha addigi bizonytalankodásait államférfiúi bátorsággal zárójelbe teszi, és a fenti szavakat a kislétai sírkertben mondja el. Sólyom László ide azonban nem csak koszorút vagy táviratot nem küldött, de beírta azzal, hogy a történetek első fázisát követően, egy hét múlva tart egy partikuláris sajtótájékoztatót (elénk tárva ezen az addig szent meggyőződéssel hangoztatott információelméleti csacskaságainak az ellenkezőjét), majd pedig abszolvál egy visszatetsző látványossággal beharangozott látogatást a halálból megmenekült gyermek betegágyánál. És belegendolni is szégyen abba, amit ma már mindenki tudhat: bármily mély köze is volt az államfőnek Sólyom Lászlóként az élet és halál mezsgyéjén éppen talán túllévő kislétai cigánylányhoz, semmilyen köze nem volt hozzá Magyarország államfőjeként. Mégpedig annyira nem, amennyire a kórházhoz menet vagy onnan hazafelé (útközben néhány kilométerre volt csak Kislétától) nem érezte

²⁵ http://www.keh.hu/20090810_bajnai_gordon.html

hivatali feladatának (a lelki kényszer az valami másféle indíttatás, így erről itt ne is szóljunk többet), hogy legalább utólagosan elhelyezzen egy szál virágot a jóság koreográfiai jegyeiben meglátogatott beteg bestiális módon meggyilkolt édesanyjának holttestét magába záró sírgödör felett. N. b. 1) Az Echo TV jól értelmezte az államfői magatartás lényegét, és a kórházi vizit eseményére az esti hírekben már egy szót sem szentelt, de igen fontosnak tartotta, hogy kimerítő részletességgel tudósítson a Louvre-beli *Mona Lisa* üvegkalitkájára dobott bögre és annak tulajdonosa sorsáról. N. b. 2) Mily nemes, lélektől lélekig ható, és a rendszeresen hallható nemzetszolgálati egyházi önbizonykodások egyik fontos és hiteles dokumentuma lett volna, ha a temetésen a helybeli gyülekezet (egyébként igaz evangéliumi bizonyágtételt nyújtó) lelkésze, Kovácsné Somogyi Katalin nagytiszteletű asszony mellett jelen lett volna a területileg illetékes Bölcskei Gusztáv püspök (aki egészen véletlenül egy személyben) a Magyarországi Református Egyház legfőbb papi méltósága is.

✱

Sólyom László nem kisiskolás! Ellenkezőleg! Sólyom László a nagy talentummal megáldott machiavellista politikusok igazi prototípusa. (Természetesen nem államférfi!) Szenvtelen racionalitással teremti például azokat a rafinált helyzeteket, amelyekben egyesek számára úgy tűnik, mintha az események után kullogó, stratégiai értelem hiányában szenvedő közép-szerű janicsár lenne csak, ám mindazok előtt, akik éppen emiatt tisztelik és erre tekintettel fogják őt többszörösen kipróbált gladiátorként újra hatalomba ültetni, teljesen világos: az Elnök úr egyszerűen tehernek és nem elsősorban egyenrangú állampolgároknak tekinti a cigányokat (lásd pl. az idézett februári interjút, amelyben a befogadók lekezelő feudális stílusában, idegenszerű jövevényekként szólítja fel őket a hálás viselkedés gyakorlatára), és e meggyőződésével összhangban kizárólag abban a minimális mértékben tesz is csak eleget államfői teendőinek, amellyel még nem veszélyezteti a következő legislaturára való újraválasztásának esélyeit. (Senki ne higgye pl., hogy ő és/vagy adminisztrációja ne ismerne az illendőség temetések esetében követendő udvariassági szabályait,²⁶ és hogy ő, aki pengeéles tudatossággal tud pástra lépni minden, számára és hűbérura, a magyar jobboldal számára fontos ügyekben, bármely komolynak tekintett presztízsveszteség esetén is elvétené a szükséges intézkedések ritmusát.)

²⁶ Sólyom László köztársasági elnök táviratban fejezte ki részvétét Ivan Gašparovič úrnak, a Szlovák Köztársaság elnökének a Nyitraabányán történt, több halalos áldozatot követelő szerencsétlenség miatt. 11-én. Lásd: <http://keh.hu/>

Önmagában véve tekinthetnénk üres filologizálásnak is, most azonban inkább a lényeg tükre, hogy a Kisléta utáni, 10-i nyilatkozatában az Elnök úr nem az „együtt érzek” vagy „érezünk”, hanem az „együtt kell éreznünk” szörnyűséges és távolságtartó kifejezést használta, és hasonlóképpen árulkodó volt az a máskülönben szép gondolat is a szájából, hogy „ez a gyilkosságsorozat [...] nem cigányügy. Ott tartunk, hogy ez egyrészt Magyarország egész stabilitását érinti, másrészt pedig becsületbeli ügy”. Vagyis, állnak össze bennünk koherens mondanivalóvá az Elnök úr szavai: a cigányok sorsa nem önmagában véve, alanyi minőségben, rájuk, emberekre tekintettel érdekes elsősorban (mellesleg ugyanezt mondja tanítómestere, Póczik Szilveszter is: „A többségi társadalomnak demográfiai, munkaerő-piaci okból szüksége van a cigányságban rejlő tartalékokra, [és] felzárkóztatásuk nélkül nem leszünk képesek rendezett, modern, hatékony és versenyképes európai országgá válni”²⁷), hanem „miattunk”, a „mi” (kik is ezek, Elnök úr?) érdekeinkre tekintettel, akik számára az ügy immár az egyre kellemetlenebb megítélés veszélyével fenyeget, és akik esetleg elveszíthetik – no nem a cigányait! (akik jó esetben, ugye, mehetnének pl. *Madagaszkár II.*-be!), hanem – a művelt világ előtti becsületüket.

✱

Az Államelnök úr magatartásának lényegi problémája mindezzel együtt sem elsősorban morális, hanem alkati kérdés: az Elnök úr gyáva! Fél az őt hatalomba taszigálók kegyének az elvesztésétől. Fél az egykor szégyen által is megkaparintani vágyott státus bódulatát nélkülözni kénytelen önmagától. Fél az ország lakosainak a szemébe nézni, hiszen igaz lelke szerint a tízmillió állampolgárnak csak talán ha a felét szolgálja. (Tanulságos végigkövetni a 10-i sajtótájékoztatójának képeit, amelyeken jól látható, hogy a legmélyebb és tehát legkényesebbnek is tekinthető szavai kimondásakor erős zavar és dadogási roham lesz úrrá rajta.) És fél mindenképp betölteni azt a szerepet, amelyet az ország legsajátlagosabb érdekei megkívánnak tőle.

Postepilógus

A Köztársasági Elnök úr államfői működésének szempontjait tekintve a jelen írás a maga lényegi mondanivalóját illetően sajnos már Lukács Péter tavalyi (60.) születésnapján is elkészülhetett volna,²⁸ és ugyanúgy megje-

²⁷ PÓCZIK SZILVESZTER: Egyenes beszéd kell! – Vita a magyarországi politikáról. In: *Magyar Nemzet*, 2009. március 2.

²⁸ Példaként elég itt utalni a Magyar Gárda nevezetű fasisztoid terrorszervezetnek a köztársasági elnök ablaka alatt tartott (és fentebb külön is említett) tagtaborzójára 2007. augusztus 25-

lenhetne ma is, ahogy – az itteni kiegészítések nélkül – néhány hónappal ezelőtt papírra vettem.²⁹ (Az Elnök úr közhivatali működését ugyanis továbbra sem jellemzi kevésbé a legalapvetőbb emberi jogok fundamentumait feszegető támadásokkal szembeni koncepciózus érdektelenség, mint addiglan. Hogy csak két, egészen friss példát ragadjak ki a kislétai mézárálás óta eltelt hónapok fejleményeiből: az Elnök úr nem látta kommentálandónak sem a parlamenti honatyák körében is megjelenő brutális cigányozást,³⁰ sem pedig a jobboldal által sunyi szimpátiával támogatott törvény- és alkotmányellenes gárdás gazemberkedés már-már lokális polgárháborús incidens előidézésére alkalmas minapi, sajobábonyi megnyilvánulásait.³¹) És időtlen lesz ennek az írásnak a tartalma mindaddig is – és komoly jelek vannak arra, hogy az Európa Unió Magyar Megyéjének itt csak érintőlegesen, bár egy esszenciálisan fontos ügy összefüggéseinek felvillantásával exponált lejtmenete még jócskán el fog tartani –, amíg e terrénumnak nem lesz a köztársasági alkotmány intenciója szerint cselekvő és cselekvésképes elnöke.³²

én, amelyet illetően Sólyom Lászlónak egyetlen szava sem volt a köztársaság morális egyensúlyáról (szemben a 2006-os ún. őszi beszéd nyomán támadt jobboldali intenciójú randalírozások idején kifejezésre juttatott ún. aggodalmaival).

²⁹ Lásd: A köztársasági elnök nem óvodás. Egy magyar szegény a sok közül. In: *Élet és Irodalom*. (LIII. évf., 36. sz.) 2009. szeptember 4. 3-4. = <http://www.es.hu/?view=doc;23870>

³⁰ A cigányellenes, rasszista, homofób és antiszemita kijelentéseket szinte mániákusan hallgató Molnár Oszkár fideszes képviselőt illetően lásd: Bódisz Attila: Az edelényi polgármester bízik az orvostudományban. Tüntetés egy botrányt okozó kijelentés miatt. In: *Népszabadság*, 2009. szeptember 8. = http://nol.hu/lap/mo/20090908-az_edelenyi_polgarmester_bizik_az_orvostudomanyban; Csuhaj Ildikó: Tovább harcolhat a „zsidó nagytőke” ellen Molnár. Az edelényiekén múlik, képviselőjelölt lesz-e polgármesterük. In: *Népszabadság*, 2009. október 13. = http://nol.hu/belfold/20091013-molnar_oszkart_nem_erte_retorzio; – Veresné Szabó Éva MSZP-s képviselő Molnár Oszkáréhoz hasonló kijelentése körül támadt vitákhoz lásd: Városi legenda kontra rasszista megbélyegzés. Egy véleményen van-e a szocialista Veresné Szabó Éva és a fideszes Molnár Oszkár? In: *Népszabadság*, 2009. november 4. = http://www.nol.hu/lap/mo/20091104-varosi_legenda_kontra_rasszista_megbelyegzes; Rasszizmus vagy aggodalom? – Zavar az MSZP „Molnár Oszkárja” körül: <http://www.hirszerzo.hu/cikkprint.129105>; – A korábban képviselői mandátumáról „Lőgni fogsz!” bekiabálása miatt lemondani kényszerülő püspökladányi polgármester, Arnóth Sándor újabb durva cigányellenes kijelentéseivel hívta fel magára a figyelmet. Lásd az MSZP-frakció nyilatkozatát: „Azonnal vonja vissza a Fidesz Arnóth »Köteles« Sándor képviselő-jelölését!”. In: *MTI*, 2009. december 17.

³¹ Soron kívül összeül a Nemzetbiztonsági Kabinet a Sajóbábonyban történtek miatt – a kormányzóvívó közleménye. In: *MTI*, 2009. november 16.; KÁCSOR ZSOLT: Jézus Krisztus a sajobábonyi tornateremben. In: *Népszabadság*, 2009. november 19. = http://nol.hu/lap/mo/20091119-jezus_krisztus_a_tornateremben

³² Tamás Gáspár Miklós igen tisztelt barátom alighanem súlyos aránytévesztés áldozatául esett, amikor indirekt módon utalva is e dolgozat Élet és Irodalomban megjelent alapszövegére, így fogalmazott: „Nem az a probléma, hogy vannak-e rasszok (vannak, és a genetikai kutatások szerint némelyikük sokkal kevésbé kevert, mint gondolnánk), hanem az, hogy némelyek kétségbe vonják a különböző rasszok (és egyedeik) közötti egyenlőséget, kétségbe vonják az emberi nem egységét, hogy evvel is alátámasszák az egyenlőség és a testvériség elleni támadásokat. A jobboldal diadalmas világnézetével való vita úgyszólván kiveszett a közéletből, egyes

föltűnő durvaságok miatti meddő fölháborodás impotens ismételtetésén kívül. A balközép és baloldali értelmiség nem nagyon olvassa a komolyabb jobboldali lapokat, legföljebb bizonyos náci website-okon szörnyülködik. Pedig az előbbieken összefüggő, összehangolt, nem is buta támadássorozat szemlélhető meg a humanizmus ellen. A közhangulat nyomása alatt – és ez nem is pusztán „helyezkedés” a küszöbönálló hatalomváltás előtt, a balközép kormányzás szégyenletes és megérdemelt összeomlása után, ahogy némelyek (egyszerűsítően) vélik – a magyarországi értelmiség a vádra és elmarasztalásra való jelentős képességét becsületes emberek elleni kétes polémiákra pazarolja, az antifasiszta küzdelmet másodrendű tollaknak engedi át. Az 1990-es években, a maiaknál sokkal kisebb bajok esetén is fölsorakozott a magyar szellemi élet színe-virága, hogy közölje mindenkivel, akit illet, hogy rasszista uszítást és rasszistagyakorlatot nem tűrünk el. Ma ugyanezek az emberek közlik, hogy nem bírják a kezükbe venni az újságot, undorodnak a politikától – azaz a köztársaság közügyeitől, népünk sorsától –, és szépen kérnek minket, hogy hagyják őket békén. Fialtal baloldali társadalombírálok már csak a balközép (szerintem jogos) kritikájára éreznek ihletést, a Fidesz és a Jobbik pusztán említését is ízléstelennek tartják, nyilván, mert a jobboldal teljes diadalát sorsszerűnek tartják, amelyről jobb embereknek nem illik és nem érdemes beszélniük. Visszavonulnak a könyvtárba és a külföldi egyetemekre, ami nyilván elegánsabb dolog – csakugyan az! –, mint másodrangú és rosszhiszemű pszeudoelméletekkel pörlekedni. Ez a megoldás persze engem is vonz, de hát kötelességérzet is van a világban. Ezt a kötelességet nem lehet kétes pótcselekvésekkel abszolválni. Ezek közé tartozik a köztársasági elnökkel szembeni öncélú, kontraproduktív balközép sajtókampány. Sólyom Lászlónak sok hibája van, sokszor téved, botladozik, ügyetlenkedik. De kipécézni a magyarországi konzervativizmus legtisztességesebb alakját, aki a jobboldalon már csak egymaga tartja fenn a humanista minimumot – ez nem más, mint politikai analfabetizmus. És őt könnyű támadni, ő nem bántja bírálóit, nincs a köznapi életre kiterjedő közvetlen hatalma, nem ad és nem vesz el állásokat és ösztöndíjakat, és rohamosztagai sincsenek. Cikkek tucatjai támadták azért, mert a fajgyűlölő támadások ügyében későn szólt. De szinte senki nem bírálta azokat, akik egyáltalán nem szóltak vagy azokat, akik a lelőtt roma anyákat, apákat, kislányokat is arra használták föl, hogy magukat a romákat és antifasiszta védelmezőiket rágalmazzák. Őket úgysem érdemes – mondják. Sólyom aránytalan (és politikailag lütytő) bírálata is azt hivatott eltakarni, ami egyre nyilvánvalóbb: az új magyar fasizmus előtti fegyverletételt, a föltétel nélküli megadást.” (Feltartott kézzel. In: *Népszabadság*, 2009. szeptember 16. = http://www.nol.hu/archivum/20090916-foltartott_kezze)

³³ Mivel a parlamenti Emberi jogi, kisebbségi, civil- és vallásügyi bizottság elnökének, Balog Zoltánnak a neve e dolgozatban előbben is szóba került, hadd utaljak itt (is) a Képviselő úrnak arra a legutóbb elhíresült, nemzetközileg is igen szégyenteljesnek minősített fellépésére, amidőn a hazánkban járt Elie Wieselt, aki a Parlament felsőházi üléstermében „Magyar-zsidó együttélés – Együtt a közös jövőért” címmel tartott konferencián súlyosan kifogásolta az antiszemita-rasszista tendenciák felerősödését a magyar közéletben, továbbá a Holocaust tagadását tiltó törvény meghozatalának fontosságára hívta fel a politikai vezetők, köztük Sólyom László államelnök figyelmét, az ország társadalmi-politikai devianciát az éppen kormányon lévő demokratikus baloldal véteként, a rasszizmus-antiszemitizmus elleni kiállást pedig kifejezetten politikai zsákmányszerző szándékként értelmező jobboldali ellenzéki magatartás pártos politikafilozófiája (és implicite a Soá-relativista és Soá-kondicionlista, értsd: a „ha és amennyiben..., akkor a Soá botrányát is elismerik, elismerjük mi, a nem zsidók” szemlélet) jegyében oktatta ki (és pedig papi emberként, és annak ellenére, hogy legsajátlagosabb gondokozási kontextusa, a keresztény hitelmélet speciális teológiai kvalitást tulajdonít a Soá tragédiájának): „Készek vagyunk, nem törődve azzal, hogy mások, ellenfeleink, hogyan használják fel önvizsgálatunkat, újra és újra magunkba nézni: megteszünk-e minden tőlünk telhetőt azért, hogy azok, akik egykor tudatlanságból, keserűségből, ostobaságból, gyűlöletből a nemzeti szocialista eszmék foglyaivá lettek, ne találjanak követőkre. S ne gondolhassák, hogy nem olyan nagy baj az antiszemitizmus! S ha ezt az önvizsgálatot újra és újra elvégeztük, akkor bátran megkérdézzük: Akik ma Magyarországra, a magyarokra az antiszemitizmus bélyegét

torító erővel bír azt tudni, hogy dolgainkban olyan férfiakra számítha-

sütik, azt milyen szándékból teszik? Tényleg az indulatok csillapításában érdekeltek, nem inkább a még nagyobb békétlenségben? *Nem engedjük*, hogy velünk, vagy bárkivel szemben az antiszemitizmus vádját politikai kommunikációs csodafegyverként használhassák! *Nem tőrjük*, hogy ártatlan zsidó emberek szenvedéseit felhasználva, az országunk többi súlyos bajának megvitatása helyett bennünket arra kényszerítsenek, hogy hamis vádak elleni védekezésre vesztegessük erőnket! [Kiemelések: MT] De a gyógyító emlékezésben érdekeltek vagyunk! Mert emlékezni kell. Megállni a másik ember szenvedése mellett, s levenni valamit a teherből, melyet cipel – ez az egyik legalapvetőbb emberi gesztus. Ebből él minden közösség, abból hogy vannak közöttünk ilyen emberek. Ne felejtjük el őket sem! Az ő tiszteletükre, a világ igaz magyarjainak tiszteletére zöldellnek a fák Jeruzsálemben a Jad Vasemben. Még akkor se felejtjük őket, ha az ő fényük mellett az árnyék, a sötétség is jobban látszik: hogy ezrek és százezrek, behunyták a szemüket, elfordították a tekintetüket, vagy éppen beszálltak az embervadászatba. Van, aki saját vagy családja kommunizmusban elszenvedett sorsán keresztül próbálja ma, Magyarországon megérteni a holokauszt, soá áldozatainak szenvedéseit! Ne fájjon ez nekünk! Ugyanis, ha az embernek nincs joga tulajdon fájdalomhoz, ha őt magát semmibe veszik, akkor mások szenvedése sem érdekli többé. Az áldozatoknak jó szívvel elégtételt adni egy olyan világban, ahol az embert, a potenciális emlékezőt is naponta éri megaláztatás és igazságtalanság – még ha ez nem is mérhető a népirtás borzalmaihoz – nem fog sikerülni. Ha azt akarjuk, hogy a megértés növekedjen a holokauszt tragédiája iránt, akkor a legfontosabb feladatunk egymás emberi méltóságának tiszteletben tartása és megőrzése ma, itt, közöttünk, mindenkivel szemben. Auschwitz, a Gulág borzalmaira a felnövekvő nemzedék akkor tud valóságos megrendüléssel odafigyelni, ha megismerve a tényeket így kérdezhet: »A tiszteletet, amit én megkapok a családomban, a barátaimtól, az iskolában, a főnökömtől, a hatóságtól, a média világában, a kormánytól, az egyházi közösségemtől – azt miért tagadták meg annakidején tőlük?! Hiszen nekik is jár, hiszen ők is ugyanolyan emberek voltak, mint én!« Egy vérből lettünk teremtv. Sebeket gyógyítani csak emberi méltóságukat őrző emberek tudnak, s a gyógyulás így sem könnyű. Hisz mennyi minden történt a holokauszt óta: új szenvedések, új áldozatok, régi és új tettesek, régi és új elhallgatások, s hazugságok. Az áldozatoknak csak azt a tiszteletet, békét és igazságot tudjuk felkínálni, amiben mi, itt együtt élő emberek egymást részesítjük. Magyarok és zsidók, anélkül, hogy egymást ilyen alapon egyáltalán osztályoznunk kellene. Így jöhet el a bűn megvallása, így lehet megbocsátás, tisztelet, béke és igazság. A bocsánatkérés nem a gyengeség jele, hanem a belső lelki erőé. Általa nem gyengébbek, hanem erősebbek leszünk. A megbocsátás sem a gyengeség jele, hanem azt bizonyítja, hogy az áldozat visszakapta emberi méltóságát.[...]» (Az idézet forrása: Balog Zoltán honlapja: http://balogzoltan.fidesz.hu/index.php?id_cikk=6120. Lásd továbbá: KARL PFEIFER: Vízválasztó. Balog Zoltán szerint Elie Wiesel „rossz helyeken jár”. In: *Hetek*, (12/51.) 2009. december 18. = http://www.hetek.hu/kulfold/200912/balog_zoltan_szerint_elie_wiesel_rossz_helyeken_jar) – Balog Zoltán elhangzott szavait egyébként előrevetítte már az egyik, sejtelmes hangvételű korábbi nyilatkozata is: „Örülünk ennek a látogatásnak, amikor Elie Wiesel még gyermekként elhagyta ezt a vidéket, ezt az országot, az része volt a XX. század egyik legnagyobb tragédiájának, és abban bízunk, hogy amikor most újra idejön ebbe az országba, és része lesz a XXI. századi gyógyulásnak [...] Mindenkinél örülünk, aki tiszta szándékkal jön Magyarországra, [kiemelés: MT] mi is tiszta szándékkal fogadjuk [...]». (Lásd pl.: http://www.hirtv.hu/belfold/?article_hid=299784) A Képviselő úrnak az antiszemitizmus kérdésében elfoglalt álláspontját illetően érdemes felidézni, hogy felfogásában különös megbecsülést érdemel az a Prohászka Ottokár, akit a XX. sz.-i magyarországi antiszemitizmus kialakulásának egyik legmeghatározóbb személyiségként tart számon az eszme- és politikatörténeti kutatás, illetve akinek életművére nézve az elemzők politikai beállítottságtól függetlenül tekintik primernek, avagy szekundernek (másképpen kordependensnek, diakóniailag-szociálétikailag motiváltak és szándéketikai értelemben a Soában megnyilvánuló gyilkos antiszemitizmustól teljesen elkülöníthető jelle-gűnek) a nyílt obszcenitásig is elmenő zsidóellenes filozófiája és retorikája. (Lásd pl.: Szabó Miklós: A „Prohászka-ügy”. In: SZABÓ MIKLÓS: *Múmiák öröksége*. Politikai és történeti esszé.

tunk, mint Lukács Péter, akinek állhatatos demokrácia- és köztársaságelvű pneumaticitása nem utolsó sorban e dolgozat ihletője is volt.

Kedves Péterem, a Mindenható áldjon meg, és adjon Néked minden jót a tökéletesség Tőle remélhető gazdagságának mértéke szerint!

Ölel,

t.

[Válogatta és szerkesztette: Némethy Szabolcs és Somogyi Zoltán] Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 1995. 84-86.; A zsidóság Prohászka Ottokár életművében című honlap: <http://prohaszkakonf.atw.hu/>)

Gyermekvédelem – esélyegyenlőség – cigány gyerekek

Az iskolai esélyegyenlőségnek több nézőpontja, több értelmezési köre, ahogy mondani szokták mostanában: többféle „narratívája” van. Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam: szűkebb szakmám, a gyermekvédelem nézőpontjából miképp árnyalódhat, gazdagodhat e fogalom.¹

Esetpéldáim olyan régióból származnak, amely különösen „gazdag” hátrányokban és veszélyekben – az iskolázás világában is. A napi hírek rémtörténeteiben szereplő észak-magyarországi térség „jó gyakorlatait” gyűjtöttem egybe, ezeket a hivatkozásokat alkalmazom az argumentációban.

I.

Amikor gyermekvédelmi nézőpontból kívánjuk az esélyegyenlőség és a cigány gyerekek helyzetének kérdéseit megközelíteni, érdemes távolabbra fókuszálva, nemzetközi kontextusba helyezve vizsgálni ez utóbbi kérdéskört. 2005–2015 a Roma Integráció Évtizede, melynek keretében országokénti stratégiai tervekkel zajlik a Roma Integráció Évtizede Program (RIÉP). A programot meghirdető közép- és kelet-európai országok nem kisebb célt tűztek ki maguk elé, minthogy csökkentsék a roma és nem roma lakosság életkörülményei között meglévő szakadékot. A hazai meghirdetést követően 2007-re elkészült a RIÉP Stratégiai Terve.² A teljesség igénye nélkül idézem e dokumentum főbb adatait. A 2001-es népszámlálás szerint nemzetiségi hovatartozásáról 190 ezer cigány nyilatkozott. Elfogadott szociológiai felmérések szerint számuk

¹ Jelen írás a Lukács Péter köszöntésére készülő kötet számára feldolgozott változata a 2008 októberében Miskolcon, a Városi Pedagógiai Intézetben elhangzott előadásomnak.

² *Roma Integráció Évtizede Program*. <http://www.szm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1&accessible=0>

520–650 ezer főre tehető. Zömében a gazdasági, infrastrukturális, foglalkoztatási hátrányokkal sújtott kistérségekben élnek. A 15–74 év közötti roma férfiak kevesebb mint harmadának volt munkajövedelem az elsődleges megélhetési forrása. A romák közt az országos átlagnál alacsonyabb az 50 éven felüliek aránya, s magasabb a 30 éven alúliak aránya, születéskor várható élettartamuk tíz évvel alacsonyabb, mint az országos átlag. Az oktatásra vonatkozóan az alábbiakat tudjuk meg a fenti dokumentumból: az óvodába járó 3–5 évesek aránya országosan a korosztály 88%-a, a roma gyerekeknél a korosztály 42%-a. Az országos átlagnál kétszer nagyobb arányban kerülnek áthelyezésre enyhe fokban értelmi fogyatékosok oktatási intézményeibe a cigány gyermekek. Az alapfokú oktatásban a cigány tanulók lemorzsolódása, magántanulóvá minősítésének aránya az országos átlagnál sokkal magasabb. A cigány fiatalok 20–24 éves korcsoportjában az általános iskolát 17,5%-uk nem fejezte be. 2001-ben a 18 évesek 54,5%-a érettségizett, a cigány fiatalok 20–24 éves korcsoportjában 2002-ben 5% végezte el a középiskolát. A roma 20–24 évesek 1,2%-a tanul felsőoktatási intézményben. Nevelési-oktatási, iskolázási hátrányaik az óvodában kezdődnek, a szelekció már az általános iskola első osztályában megjelenik, majd kiterjed a felső tagozaton, ahol az oktatás gyakorta az intézményeken belül is kettéválik. Nagy eséllyel lesznek magántanulók („legális iskolakerülők”).

A helyzetelemzést követően megfogalmazódtak a Stratégiai Terv prioritási területei a foglalkoztatást, a lakhatást, az egészségügyet és az oktatást illetően. Ez utóbbinál kiemelten az integrált oktatás kiterjesztése, a deszegregáció a közoktatásban, a romák képzettségi szintjének emelése. Alapelvei: az egyenlő bánásmód érvényesítése, az esélyegyenlőség. Megfogalmazódott az a szándék is, hogy a fejlesztések megvalósítása ne növelje a lakhatási és az iskolai szegregációt.

A romák hazai helyzetének bemutatásakor nem véletlenül hivatkoztam részletezőbben a Stratégiai Tervből a romák iskolázására és oktatására vonatkozó adatokat, megállapításokat. A magyar közoktatási rendszerben szélsőséges esélyegyenlőtlenség érvényesül, s ez a helyzet – más faktorokkal felerősödve és együttesen hatva – a romákat különösen sújtja.

Havas Gábor tanulmánya³ is azt igazolja, hogy a szegregáció alapvetően a társadalmi viszonyokban gyökerezik. E jelenségek mögött látnunk kell a mintegy 700 ezres, marginalizálódott, mélyszegénységben élő tömeget, s azt is, hogy a *mélyszegénység nem romaprobléma* (itt az etnikai és szociális dimenziók összemosódnak). E kutatások adatai is azt támasztják

³ HAVAS GÁBOR: Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, 2008. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Budapest, 2008.

alá, hogy a közoktatási rendszer felerősíti az esélykülönbségeket. E folyamatokban négy fontosabb tényező szerepét emeli ki:

1. A közoktatás végtelenen polarizáltságát (l. a pedagógiai színvonala, az alap- és a kiegészítő szolgáltatások különbségei, a tantestületek összetétele, a tárgyi feltételek szélsőséges különbségei).

2. A szegregációt; a halmozottan hátrányos és különösen a roma gyerekek elkülönítését.

3. Az elit és középosztály erős érdekérvényesítését abban, hogy gyerekeik ne járjanak oda, ahol sok a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanuló.

4. A pedagógiai fatalizmust, amit felerősítenek a nevelés-oktatás feltételeinek, a képzésnek és a szakmai-módszertani muníciónak a hiányai. Havas úgy látja, hogy a pedagógustársadalomban erősen hat az a meggyőződés, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek lemaradását nem lehet pedagógiai eszközökkel korrigálni, s mivel köztük sok a roma, az okot etnikai problémaként értelmezik.

Diagnózisának néhány sommás megállapítása: a népesség mélyszegény rétege területileg koncentrálódik, szegregálódik; a területi koncentráció megalapozza az iskolai szegregációt. (Alátámasztásul egy adat csupán: míg a '80-as évektől a roma tanulók teljes általános iskolai aránya duplájára nőtt, addig a homogén roma osztályok száma a nyolcszorosára nőtt.) Az általános iskolákban a roma tanulók egyharmadát oktatják szélsőségesen szegregált körülmények között. A kistérségi társulások, városi integrált oktatási központok sem feltétlenül csökkentik a területi, lakóhelyi szegregációból eredő oktatási esélyegyenlőtlenségeket.

Az esélyegyenlőség érvényesítésére, segítésére, a problémák kezelésére olyan komplex, együttműködésre alapozott programok előnyben részesítését tartja célszerűnek, amelyek egyszerre több területen próbálnak fejlesztést megvalósítani.

Bár jelzésszerűen utaltam a fentiekben is az alacsony iskolázottság, az oktatási esélyegyenlőtlenség és a hátrányos helyzet összefüggéseire, most idézvé Liskó Ilona tanulmányából⁴ még egy gondolattal árnyalnám az elmondottakat. Miközben bizonyított az alacsony iskolázottság szerepe a hátrányos társadalmi helyzet átörökítésében, azt látjuk, hogy a középfokú oktatás, a maga hierarchikus felépítésével tovább fokozza az egyenlőtlenségeket, s ma a leghátrányosabb helyzetű, problémás, deficitekkel bíró, motiválatlan fiatalokat, a szegény, leszakadó, vagy roma családok gyermekeit találjuk a hierarchia alján álló szakiskolákban. A jelzett másfél év-

⁴ LISKÓ ILONA: Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *I. m.*

tizedben a szakiskolákban duplájára nőtt a veszélyeztetett körülmények közt élő tanulók aránya.

Az eddigi gondolatsort Kertesi Gábor és Kézdi Gábor közösen jegyzett tanulmányának⁵ néhány gondolatával folytatom. A szerzők felteszik a kérdést: miként erősíti fel az iskolarendszer a szegregáció mechanizmusai révén a társadalmi egyenlőtlenségeket? Válaszuk, hogy a hátrányos társadalmi helyzetű családok gyermekei egy szegregáló iskolarendszerben a (homogénnek mondható) kortárs csoport hatása, az alacsonyabb hatékonyságú pedagógusi munka miatt eleve alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek, miközben bizonyított a családi háttér és a gyermek várható tanulmányi sikeressége közti szoros korreláció is. Esetükben a szegregáció nem elsősorban a család szociális hátrányai, hanem előbbiek miatt következik be. Az elkülönített oktatás „képesség” szerinti szelekciót (szegregációt) is bevisz az oktatás rendszerébe. Pontosabban képességkülönbségnek tünteti fel, s így legitimálja a szegregációt.⁶ Ezért lépnek fel ők is a szelektáló iskolarendszer ellen. Jelentős nemzetközi kutatásokra alapozva határozottan állítják, hogy *a diákok iskolai eredményeit a tanári munka minősége legalább olyan nagy mértékben képes alakítani, mint a családban felhalmozott humántőke.*

Az előzőekben talán hosszasan tűnő kitérőt tettem, ám e kutatásokból számomra rendre az következik, hogy *más iskoláképre, más stratégiára, más pedagógiai kultúrára van szükség.*

II.

A következőkben az iskolai gyermekvédelem nézőpontjából értelmezem az iskolázási esély fogalmát. Ezt követően 3 csoportban mutatom be a mindennapi megvalósíthatóság, megvalósulás jellemzőit, a feltárt funkciók és a kapcsolódó feladatot ellátó iskolai szereplők rendszerében. Szó esik a prevencióról, a bekövetkezett trauma eseteiről, illetve az iskolába „ab start” deficittel érkező tanulókról, gyerekekről.

Mielőtt bemutatnám az iskolázási esély érvényesülésének jellemző kritériumait, utalnom kell egy azokat megelőző feltételre: ahhoz, hogy iskolázási esélyhelyzetbe kerüljön a gyermek, el kell jutnia az iskoláig. Sokan, sokféleképpen segíthetik és segítik (szülői ház, óvoda, a család- és gyermekvédelem intézményei, segítők és speciális szakemberek stb.)

⁵ KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR: *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények.* Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye. Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest, 2004. *Közzgazdasági Szemle*, 2005. április-május.

⁶ Pontos és kemény rajzot vázolt erről a folyamatról LORÁND FERENC, annak idején nagy port felvert, emlékezetes tanulmányában: *Cui prodest?* In: *Világosság*, 1980/1. (Újraközlés: *Uő.: Értékek és generációk.* OKKER, Budapest, 2002. 267-278. o.)

a gyermeket abban, hogy iskolakészültté váljon, hogy jó eséllyel iskolába kerüljön, s tanulóként rendszeresen, kedvvel járjon oda.

Nézzük meg a továbbiakban az iskolázási esély érvényesülésének jellemzőit!

Akkor van a tanulónak az iskolában esélye, ha

- a) olyan iskolát végez el, amelyekben hasznosítható kompetenciákhoz jut
 - amelyekben előrehaladásra motivált,
 - iskolai tanulmányai végén a munkaerőpiacon érvényesíthető tudást szerez,
 - ha tehetség-ígéret, akkor a speciális tehetségét (is) fejlesztik,
 - ha sajátos nevelési igényű, akkor ezt az igényét (is) kiszolgálják;
- b) elvégzi, ráadásul *eredményesen* végzi el az iskolát
 - a lehető legrövidebb idő alatt,
 - a szükséges végbizonyítványt megszerezve,
 - optimális szinten rendelkezve azokkal a kompetenciákkal, amit a végzettsége kifejez;
- c) mindez *minimális ártalommal* jár
 - nem kerül aránytalan erőfeszítésbe az iskolába való be/haza-járás,
 - fizikai szükségleteit kielégítő, egészséges tárgyi környezet (tér, mozgás, bútorzat, világítás, táplálék) áll rendelkezésére,
 - biztosítva van az érzelmi-szociális szükségletei kielégítését segítő, identitását erősítő emberi környezet (biztonságigény, társiaság igénye, megszólítható referenciaszemélyek, én-erősítő kapcsolatok, elismerés, humánus korrekció),
 - érvényesül személyiségének, jogainak védettsége, tisztelete,
 - mindezek optimális stressz-szint mellett valósulnak meg.

Az esélyek „birtokában” tehát optimális esetben „normál” iskolában „normál” gyerek tanul. Funkcionálisan működik a gyermek, a tanuló mikrokörnyezete, a mikrotársadalom. „Normál” család esetében az iskola alapvetően teljesíteni tudja a fent leírt funkciókat.

Vegyük sorra a továbbiakban az iskolában tartózkodás minőségeit, azaz az iskolai szolgáltatások igénybevételének logikailag lehetséges típusait, eseteit. Milyen az a skála, amelyben az esélydeficittel küzdő, egyebek közt gyermekvédelmi segítségre (is) szoruló tanulók helyzete megmutatkozik? Az alábbi táblázatokban meghatározzuk az adott helyzetre (a szövegben: A, B, C esetekre) vonatkozó releváns iskolafunkciókat, jellemzőket s hozzárendeljük, hogy az iskolában létező szerepkörök közül melyeknek van az adott funkció érvényesítése érdekében teendője, úgymond „ellátási kötelezettsége”.

A) eset: rendezett környezetből, motiváltan érkező tanuló

Funkció / az esélyt biztosító iskolában tartózkodás jellemzője	Ellátja
1. „Helyén” van, a „neki való” oktatásban-nevelésben részesül	Intézményvezetés, tanítók, osztályfőnök, tanárok.
2. Eredményesen végzi el iskoláit	Tanítók, szaktanárok, napközis nevelői, az extracurriculumok tanárai (szakkörvezető stb.)
3. Mindet minimális ártalommal jár	Tanítók, szaktanárok, napközis nevelői, az extracurriculumok tanárai (szakkörvezető stb.), osztályfőnök, diákönkormányzatot segítő pedagógus, intézményvezetés, az intézmény további dolgozói.

Az iskolai gyermekvédelemnek a fenti esetben van-e teendője, operatív funkciója? Első látásra úgy gondoljuk: nincs. Pedig ott kell hogy legyen az iskola kultúrájában, tevékenységrendszerében a folyamatosan megjelenő, beépülő prevenció. Mit jelent ez? Jelenlétet, elérhetőséget, folyamatos tájékozódást és tájékoztatást, a nevelőtestület gyermekvédelmi kultúrájának fejlesztését, a gyermekvédelmi hálózat „karbantartását”, adaptívva tételét, fejlesztését. Részvételt az iskolai komfort és működés minőség-biztosításában (megközelítés, világítás, fűtés, étkezés, könyvtári állomány, játékeszközök stb.).

B) eset: a tanuló életében, környezetében váratlan trauma következik be

Funkció / az esélyt biztosító iskolában tartózkodás jellemzője	Ellátja
1. „Helyén” van, a „neki való” oktatásban-nevelésben részesül	Intézményvezetés, tanítók, osztályfőnök, tanárok, iskolai gyermekvédelem.
2. Eredményesen végzi el iskoláit	Tanítók, szaktanárok, napközis nevelői, az extracurriculumok tanárai (szakkörvezető stb.), iskolai gyermekvédelem.
3. Mindet minimális ártalommal jár	Tanítók, szaktanárok, napközis nevelői, az extracurriculumok tanárai (szakkörvezető stb.), osztályfőnök, diákönkormányzatot segítő pedagógus, intézményvezetés, iskolai gyermekvédelem, az intézmény további dolgozói.

Ilyen lehetséges traumák: a szülő váratlan vagy súlyos betegsége, munkanélkülivé válása, vállalkozásának csődje, a lakhatási feltételek veszélybe kerülése, lakás-katasztrófa, a gyermek huzamosabb betegsége, betegsége vagy balesete következtében sajátos nevelési igényűvé (SNI-vé) válása, családi krízis, mikrokörnyezeti trauma (erőszak éri, függőségek megjelenése a környezetében stb.).

Mit tehet a fenti esetekben a gyermekvédelem?

1. Segíti, támogatja a tanulót, biztosítja a bennmaradását, igazolható szükség esetén segíti az intézményváltást (pl. team összehívása, tanácsadás segítőkhez, segélyhez való hozzáférésben – egyeztetés iskolaorvossal, védőnővel, diétás étrendhez jutás kezdeményezése –, a fogyatékoság típusának megfelelő támogatás megszervezése, akadálymentesítés kezdeményezése, az inklúzió személyi-tárgyi feltételei megteremtésének kezdeményezése; tanácsadás a tanulónak, a családnak, pályakorrekciós javaslat).

2. Pedagógiai eljárásokat kezdeményez: osztálytársak, kortárs segítők bevonása, támogató gyerekközösség fejlesztése (tanulópár, a könyveket összeadják, a leckét elviszik, látogatják stb.); a tanuló irányított bevonása az extra curriculumokba (kórus, diáksport egyesület, színjátszó kör stb.); támogatja az osztálytanítót, az osztályfőnök munkáját.

3. Fellép a kizáródás, a kiközösítés ellen, leginkább a kortársak szociális kompetenciáinak fejlesztésével. Gondot fordít a partnerségre, a tanárok tájékoztatására, adaptivitásuk fokozására (például diszlexiás tanulók esetében), a diákjogi képviselőt biztosítására.

C) eset: „ab start” deficcittel érkező tanuló

Funkció / az esélyt biztosító iskolában tartózkodás jellemzője	Ellátja
0. Hogy egyáltalán „bekerül” az iskolába	A család- és gyermekvédelem intézményei, az óvoda, az óvodai, iskolai gyermekvédelem.
1. „Helyén” van	Intézményvezetés, tanítók, osztályfőnök, tanárok, iskolai gyermekvédelem.
2. Eredményesen végzi el iskoláit	Tanítók, szaktanárok, napközis nevelői, az extracurriculumok tanárai (szakkörvezető stb.), iskolai gyermekvédelem
3. Minimális ártalommal végzi el	Tanítók, szaktanárok, napközis nevelői, az extracurriculumok tanárai (szakkörvezető stb.), osztályfőnök, diákönkormányzatot segítő pedagógus, intézményvezetés, iskolai gyermekvédelem, az intézmény további dolgozói.

Erről a helyzetről van a legtöbb tapasztalatunk, hiszen hagyományosan leginkább erre fókuszál a gyermekvédelem. Gyakorta jól ismert tényállás: a gyerek iskolázási esélyeit hátráltató mikrotársadalmi és/vagy családi környezet. Mit tehet jelen esetben a gyermekvédelem? Tevékenységi körébe bekerül egy új, nulladik (0.) funkció! El kell érni, hogy rendben beiratkozzék, s ennek megfelelően bejöjjön a gyerek az iskolába!

Mik lehetnek ebben az esetben az egyes funkciókhoz rendelhető gyermekvédelmi tevékenységek?

0. Közreműködni, segíteni abban, hogy bekerüljön a gyermek az iskolába. Együttműködést kezdeményezni az eljárásban érintett partner szervezetekkel, intézményekkel, más szereplőkkel. Elérni, megszólítani a családokat, kapcsolatot tartani, a bizalmat kiépíteni, megtartani.

1. Folyamatos együttműködést generálni a gyermek védelmében érintett szereplők között. A munka összehangolása (team, esetmegbeszélések stb.).

2. Hozzáférés a testi-lelki egészséggel összefüggő infrastruktúrához, a személyi higiéné fenntartásának segítése. Tisztálkodás, ruházkodás, étkezés segítése. Tanszerekkel való ellátás, szükség esetén ezek biztonságos iskolai tárolása. Szűrővizsgálatok, oltások monitorozásának segítése. Érdekérvényesítés adaptív, helyi tanterv fenntartása érdekében (kisebbségi nyelv és kultúra, gyakorlatias tudások, életviteli tantárgyak, kreatív művészeti tárgyak). Hozzásegítés speciális szakértelmek igénybe vételéhez az egyéni fejlesztéshez. Tehetség-diagnosztika kezdeményezése.

3. A család és az iskola értékrendje és eljárásai közötti konfliktusok „vesztes nélküli” feloldása. Bejárók, kistérségi iskolások biztonságos utaztatása, optimális menetrend elérésében való közreműködés. Étkezési és egyéb kedvezmények „kijárása”. A szegregációra utaló iskolai elhelyezés elkerülése. A fizikai szükségleteket kielégítő, egészséges tárgyi környezethez (tér, mozgás, bútorzat, világítás, táplálék) való jog érvényesítése. Gyerek vagy felnőtt (technikai személyzet, pedagógus) kirekesztő magatartásával szembeni védelem nyújtása. Az egyenlő bánásmód megvalósítása fölötti örökös. Mentor, patrónus felkérése. Eljuttatás speciális, támogató, fejlesztő programokhoz. Szükség esetén iskolaváltás mérlegelése, segítése.

Ha belegondolok, mindez tulajdonképpen nem a fentebb igenelt, megváltozott iskola, a gyermekközpontú, progresszív pedagógiák érvényesülése? *Egy új iskolakép körvonalai?*

Nincsenek illúzióim. Láthatóak az ellentmondások, a nehézségek. Ezek közül kiemelendők: növekvőek a feladatok, csökkenőek az erőforrások (l. a gyermekvédelmi felelősi poszt megingott helyzete); az ellátás településfüggő, ezenközben az iskolai gyermekvédelem intézményfüggő (kistérségek, bejárók); intoleráns, hiszterizált a közvélemény.

III.

Mégis vannak jó gyakorlatok, melyek a hatékony cselekvések érvényességét igazolják! A példák Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből származnak.

Miben látom az új iskolakép megjelenésének bizonyítékait?

1. Attitűdváltásban
2. Partnerkeresésben, partnerre találásban
3. Új technikák, módszerek megjelenésében, alkalmazásában⁷

Vegyük sorra e példákat!⁸

1. Attitűdváltás

1.1. A gyerekről alkotott képben

„A gyerek nem a pedagógiailag megdolgozandó, jó vagy rossz nyersanyagból való munkadarab, gyártási termék, hanem maga a tudatosan aktív, kíváncsi, fejlődni akaró, előbb-utóbb önnevelésre képessé tehető lény (pláne lények csoportja, még inkább: közössége akár).

- Igaz, a szegénységgel, etnikai előítéletességgel terhelt (szegregált, ön-szegregált) helyi társadalmak nem »képzett«, nem jól szervezett helyi társadalmak.
- Igaz, e körben a szülők nem képzett »vásárlók«, nem kitanult megrendelők, nem felkészült s nem »kulturált« érdeklők az iskolajátszmában.
- Igaz, a gyerekek nem igazán képzettek az önnevelés feladataira, de a segítő kooperációra sem.

De mégiscsak ez a szakemberek feladata: hogy a kívánt minőségeket előállítsák. S nem megy máshogy: a fenti három dimenzióban összehangoltan, egyszerre!

Vannak precedens értékű példák – főként az alternatív pedagógiai kultúrákban:

- a community school típusú iskolák, az Általános Művelődési Központok;
- a Waldorf-modellben tulajdonlathoz jutó szülők, törvényi előírások a szülők szervezkedésére;
- a rogersi, gordoni, korczaki együttműködés-modellek, tanulószervezés...” (Sallai Éva–Szilvási Léna–Trencsényi László)

1.2. A cigánysághoz fűződő viszonyban

„Az én munkásságom alatt itt 13 pedagógus cserélődött, mert nem bírták elfogadni, hogy az a gyerek olyan, amilyen. Mert ezek a gyerekek mások.

⁷ Az „új”-at most nem abszolút, hanem az adott intézmény gyakorlatában újonnan megjelenő elemként értelmezem – összhangban LORÁND FERENC innováció-definíciójával. I.m. 125-162.o.

⁸ Az idézeteknek fenti logikát követő bemutatásánál feltüntettem a szerző, a vallomástevő legfontosabb adatait. A forrást az irodalomjegyzék tartalmazza.

Akárki akármit mondhat nekem, mások. Gyerekek, de nem úgy tudnak megülni a fenekükön, nem úgy tudnak reagálni a dolgokra játék közben sem, gyakran agresszívabbak. De akkor is meg kell találni velük a hangot. Mert olyanok, mint a rózsabimbó! Az egyik szebb, mint a másik. Úgy voltam vele, hogy akármilyen rossz volt is az a gyerek, én csak a gyermeket néztem. Hivatásként végeztem a munkámat.” (*Zelencz Józsefné tanító, Kovácsvágás*)

„Felfedeztük, hogy van saját kultúrája annak a falubeli cigányságnak, és nemcsak a cigányságnak, hanem a helybeli idős parasztságnak is. Azt vettük észre, hogy ebből a két forrásból remekül lehetett táplálkozni. Kimerészkedhetünk a faluból ennek kapcsán. Bemutatókra, találkozókra vinni a gyerekeket. Eddig erre nem igen volt alkalom.” (*Pólya Zoltán, Csenyéte*)

„Az Emberi Jogok és a Béke Oktatása Alapítvánnyal végzett kutatás nyomán az alapértékek és a gyermeknevelési elvek adatainak elemzése során kimutatható volt egy, a cigány lakosságot jellemző sajátos értékrend és kultúra. A fenti vizsgálat eredménye vetette fel azt a gondolatot, hogy elvégezzük az értékrend-vizsgálatot a pedagógusok és a cigány szülők körében. A vizsgálat indítékául az szolgált, hogy az Alapítvány által szervezett tréningek során visszatérő problémaként jelentkezett a cigány szülőkkel való együttműködés. Két kérdés vetődött fel. Kimutatható-e az előzőekben talált sajátos értékrend és gyermeknevelési elv a cigány szülőknél? A pedagógusok és a cigány szülők között van-e különbség az értékrend és a gyermeknevelési elvek között? A vizsgálat célja az volt, hogy hozzájáruljon a pedagógusok és a roma szülők közötti kölcsönös megértés javulásához, segítséget adjon a pedagógusoknak ahhoz, hogy az iskolai élet mindennapjaiban, pedagógiai gyakorlatukban tekintettel legyenek az értékrendbeli sajátosságokra. A tudatosság elősegítheti egymás jobb megértését.” (*Kovácsné Nagy Emese, tanár, Hejőkeresztúr*)

„A cigánygyerekeknek fokozott a mozgásigényük, ezért a mindennapos mozgás része a napirendünknek. A gyermekek egészségtelen, szűk lakásviszonyok között élnek, ezért a szabadban végzett mozgások kedvezően befolyásolják a gyermeki szervezet növekedését, teherbíró képességét, az egészség megőrzését. Az alkotó tevékenységeknél, mint például a rajzolás, mintázás, kézimunka, érvényesül a gyermekek élmény- és fantáziavilágának képi, szabad önkifejezése. A cigány gyermekek többségének otthoni környezetéből hiányoznak a tárgyi feltételek, amelyek az ábrázoló tevékenységhez szükségesek, ezért az óvodában az egész nap folyamán biztosítani kell az ilyen irányú tevékenységükhöz az eszközöket és a teret. Minél változatosabb technikák alkalmazását

ösztönzöm, hogy erőteljesebb színhasználatuk, eltérő formai ábrázolásuk kibontakozhasson. Jó kézügyességük miatt a kézi munkában igen kitaróan és pontosan dolgoznak. A gyermekek munkáinak kiállítása ösztönzően hat a szülőkre is.

A gyermeki munka megszerettetésén keresztül olyan készségeket, tulajdonságokat alakítunk ki, melyek pozitívan befolyásolják a gyermekek közösségi kapcsolatát, kötelességtudatát. A cigány gyermekek cselekvési kultúrája sokkal fejlettebb a többi gyereknél, mivel otthon kenyeret vág, eteti, itatja kisebb testvérét, sepreget, fát vág. Hamar megtanulják az önkiszolgálást, szívesen vállalnak naposi munkát, könnyen bevonhatók a teremrendezésbe, állatgondozásba. Vannak azonban a munkavégzésnek a családi modellből gyakran hiányzó elemei is, ezért itt be kell tartani a fokozatosság és rendszeresség elvét, s ezeket a játékban is lehet gyakoroltatni (például saját törülköző, fogmosó pohár, fogkefe, ruha használata).

Munkánkkal, szeretetünkkel ilyen módon szeretnénk a cigány gyermekeket hasznos tagjaivá tenni a társadalomnak.” (*Sebőkné Makkai Zsuzsanna óvónő, Miskolc*)

„Eszter anyukája minden veszekedésbeli tudományát bemutatta, a tanítót hibáztatja elsőként, s ez most is így volt. Én is dühös lettem, s nem tudtam mást mondani, csak annyit, vigye haza a gyermekét, írassa másik iskolába, ha nem felel meg neki. Ám a legnagyobb dicséretet is Eszter anyukájától kaptam: A félévi értékelőlapra ezt írta: »Szeretném, ha mindig maga tanítaná Esztert.« Hány és hány ilyen élményem volt! Az utcán szidalmaztak, veszekedtek velem, s amikor látták, érezték, hogy jót akarok a gyermeküknek, akkor ők keresték az alkalmat a beszélgetésre, ajánlották föl, hogy menjek hozzájuk beszélgetni, ismerkedni, és mindenekelőtt fényképezni a gyermekeiket. Aztán később meg is bánják a hangoskodást, szidalmazást. Látják, hogy a tanító úr újra összegyűjti a gyerekeket.” (*Pólya Zoltán, Csenyéte*)

„A cigánypasztoráció a krisztusi küldetésparancs teljesítése »minden néphez«. Minden embernek, minden nép fiának az istenkétség alapján egyformán emberi méltósága, isteni hivatása van, egyaránt hívva van a Szentháromságból forrászó isteni közösségre... A cigány kultúrának a keresztény hatásokat mutató, sokszor már a tételes tanítás jegyeit is magán viselő vonásain túl a hagyományos cigánytársadalom közösségszerkezete olyan tapasztalat a cigány ember számára, amely különösen érzékeny, alkalmassá teszi a cigány közösségből érkezőket az egyházi közösség befogadására.” (*Dúl Géza*)

Együtt érvényesül mindez az iskoláról alkotott képben a *Derdák Tibor* vezette sajkócazi Doktor Ámbédkar Gimnáziumban, mely a „második esély” iskolájaként definiálja magát.

2. Partnerség, együttműködés, hálózatosodás

2.1. Álljon itt példaként a radostyániak intézményi minőségirányítási programjának részlete

A Radostyáni Általános Iskola partnereinek listája:

„VIP” (nagyon fontos kapcsolat)	Átlagos	Eseti kapcsolat
Képviselőtestület Polgármester Jegyző Szülők Diákok Hivatalsegéd Könyvtáros Technikai alkalmazottak	Közükatási Ellátási Körzet (KEK) Védőő Más iskolák Közükatásifejlesztési Közüalapítvány Gyermekjóléti szolęálat Étkeztetést biztosító Vállalkozók Bolt A körjegyözőség dolgozói	Gyermekorvos Megyei pedagógiai intézet Gyámhivatal Könyvterjesztők Tankönyvkiadó Támogatók Magánszemélyek Rendőrség ÖTATE Egyesület Posta ÁNTSZ Tűzoltók Munkabiztonsági felügyelő Miskolci Egyetem

2.2. Közösségfejlesztés

„Egy program kilép az oktatás keretei közül, és partnerséget alakít ki más szolęálató ágazatokkal, mondhatnám úgy, hogy a komplex társadalomfejlesztésre vállalkozik. Az ideérkező holland szakember a gazdaságfejlesztő (ma már így nevezik: közösségfejlesztő) szakmát hozta létre. Jan megtanult magyarul, befogadták. Mentát gyűjtött, csipkebogyót vásárolt, gyönyörű szép portán rendet tartott, ebbe bevont néhány cigányembert.

Csenyété 3 kulcseleme: szükség van együttműködési hálókra + reformpedagógia, pedagógiai gyakorlat megújítása + szülők nélkül nem megy.” (Radó Péter)

2.3. Szülők megnyerése

„Talán az egyik legérdekesebb része a csenyétei történetnek, hogy miképp sikerült megnyerni a szülőket. 3-4 év után, amikor azt látja, hogy a gyereke csak szeret odajárni, és milyen jó, hogy ápolt a haja, milyen jó, hogy már tudja ezt a verset, és milyen jó volt az anyák napi műsor, és milyen jó, hogy Balatonra utazunk, tehát számtalan ilyen élmény érte a gyereket. S ezt azért érzi a szülő is”. (Pólya Zoltán, Csenyété)

2.4. Orvos, egészségügyi szolęálat

„Fontos számunkra, hogy milyen családból került az óvodába a gyermek. Hogyan teltek életének első évei? Óvodába lépése előtt a gyermekorvossal,

védőnővel való megbeszélést családlátogatás követi. Nagy tapintattal és szeretettel érdeklődünk a gyerekekről... Célirányosan kérdezzük, érzelmi kitérőseiket próbáljuk türelmesen végighallgatni, annak valóság tartalmát reálisan megítélni. Igyekszünk olyan pozitív dolgokat kiemelni környezetükből, érzelmi nevelésükből, amelyben érzik a tiszteletet. Igyekszünk rábeszélni őket arra, hogy minél hamarabb, 3 éves korban hozzák gyermekeiket az óvodába. Megismertetjük velük, a gyermekük számára új és esztétikus környezetet. A legfontosabb tehát a szülők meggyőzése arról, mit jelent az óvoda a gyermekek számára.” (Tóth Sándorné, óvónő, Miskolc)

2.5. Óvoda

„Nem az a fontos, hogy mit mondok a gyerekeknek, hanem ahogy mondom! Az eleven, szóbeli közlés a helyes út, egységet alkot alkalom, hely, szöveg és előadásmód. A dal, a mondóka, a mese a gyermek és felnőtt között út a lélektől lélekig. Sok mesét, verset, dalt kell tudni, állandó készenlétben állni a dalolás, mondókázás, mesélés alkalmaira. A beszédfejlesztés két alapvető eleme a szép beszéd, a meghitt beszédre serkentő légkör.

A gyerekmunka jellegű tevékenység önként végzett játékos tevékenység, önkiszolgálás, segítség az óvodapedagógusnak, naposi munka, környezet-, növénygondozás. Fejleszti kitartásukat, önállóságukat felelősségérzésüket, céltudatosságukat. Túl kell lépni a környezet tisztaságának megbecsültetésén, alkalmat kell adni, hogy ők maguk tehessék széppé környezetüket, érezzék a fáradtságot, tudjanak gyönyörködni munkájuk eredményében.” (Búr Zsoltné óvónő, Gadna)

2. 6. Gyerekjóléti szolgálat, családsegítő szolgálat

„A Miskolci Családsegítő Szolgálat két alapfeladatot végez: családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatás. A szolgáltatást igénybe vevők köre munkanélküliekből, hátrányos helyzetű családokból, krónikus betegek, fogyatékkal élők családjából, veszélyeztetett gyermekekből és családjukból, szegénytelepeken élő családokból, roma kisebbséghez tartozókból valamint adósságtérhekkel küzdő családokból áll. Az alaptevékenységeken kívül az alábbi szolgáltatások vehetők igénybe: családterápia, kapcsolattügyelet, adósságkezelési tanácsadás.” (www.csmk.hu)

2.7. Tehetségkutató és -fejlesztési Központ

„Komoly kihívást jelent az alulteljesítő, hátrányos helyzetű roma diákok körében végzett tehetségazonosító tevékenység, családjuk motiválása. A diákok fejlődésének nyomon követése. Megszervezzük a 4. évfolyamosok képességvizsgálatát.” (Donkó József szakértő, Sárospatak Közoktatási Ellátási Körzet)

2.8. ÁMK, könyvtár, közművelődés

„A szabadpolcos rendszernek köszönhetően kézbe vehetik, válogathatnak a kötetek közül. A polcok mellett lévő ülőhelyeken akár át is böngészhetik a kiválasztott könyvet, mielőtt kikölcsönzik. Az érdeklődő látogatók nagy része gyermek... Hosszú, kitartó munkával, talán újra megszerethetjük az olvasást a felnövekvő nemzedékkel. Erre nagyon jó kezdeményezésünk van, amit már 8. éve rendezünk meg. Ez az »Olvas a család« mozgalom. Alsó és felső tagozatosok számára kiválasztunk egy regényt, vagy hosszabb mesét, amit a szülők, gyerekek, baráti közösségek együtt olvashatnak el. A kicsiknél esti meseolvasásra javasoljuk ezeket a könyveket. Az együttöltött, tartalmas időtöltés megkoronázása egy szombat délelőtti vidám, játékos családi vetélkedő, amelyre az előző évek tapasztalatai alapján nagy lelkesedéssel készülnek a gyerekek és a szüleik is. Nagy örömmel tapasztaltuk, hogy az érdeklődők köre évről évre bővült.” (*Heimné Gulyás Marianna tanár, Berente, ÁMK*)

2.9. Pedellus-program

„A cigány származású – szülők köréből kiválasztott, kiképzett – pedellus munkája révén javul a szolgáltatók és a szolgáltatók igénybe vevői közötti kapcsolat, a munkafegyelem. Az elsősöknek segítenek beilleszkedni az általános iskola rendszerébe, üzemmódjába.” (*Uj-Tözsa Zsófia egyetemi hallgató*)

2.10. Falugondnok

„Az önkormányzat alkalmazottja, középfokú végzettségű szakember, ő vezeti a település mikrobuszát. Bevásárlásban, orvoshoz szállításban segít, iskolásokat visz a központi iskolába, kulturális-, és sportprogramba – csoportosan, családostul. A kisgyerekek szeretik az »autós bácsit«, aki a település mindenese, sportversenyek bírója, a gyereknapi bográcsok mestere.” (*Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség, Vértesacska*)

2.11. Gyerekszervezetek

„A jelen viszonyok között is a gyerekek szabadidejére (sport, kultúra) hasznos programok biztosítása településünkön és térségünkben. Sí- és szánkóverseny a térség iskoláinak; csillebérci táborozás; térségi természetjáró és decemberi teremfoci rendezvények szervezése.” (*Észak-Borsodi Gyermekszervezetek Társulása, Perkupa*)

2.12. Egyház

„Három évvel ezelőtt iskolai kolléganőmmel és a helyi lelkésszel hívtuk életre az első, ún. Szivárvány-napokat. Az első két évben kétnapos prog-

ramot szerveztünk a gyerekeknek, az anyagi fedezetet a Hejőpapi Református Egyház biztosította. A délelőtt folyamán játszottak, énekeltek, valamint bibliai történetet hallgattak a gyerekek. A délután a kötetlen programoké volt. Akadályverseny, foci, biciklizés. Estére már a falu felnőtt lakosságát is vártuk. A Budapestről érkező fiatal zenészeknek nagy sikere volt. Elhatároztuk, hogy minden évben megszervezzük ezeket a napokat. Beindítottuk a Szivárvány-klubot, ami heti rendszerességgel működik - a mai napig is - s jellegében a Szivárvány-napokhoz kapcsolódik. A következő év augusztusában már egyhetes kézműves tábort rendeztünk. Délelőtt a szokásos programokat valósítottuk meg: játék, ének, bibliai történet. Délután pedig kézműves foglalkozásokon ismerkedhettek meg a gyermekek a népművészet alapjaival.” (Fodor Piroska, óvónő, Hejőpapi)⁹

2.13. Egyetemista látogatók – a salgótarjáni Virág-program változata

„K. Pista, a kollégium mintagyereke, habzsolja az intézmény szolgáltatásait: önkormányzat, diákújság, színjáték, stb. Honnan a konok motíváltság? Néhány éve egyetemisták látogatták meg otthonában – kutatást készítettek –, ő ezen ismeretség alapján döntött úgy, hogy nekilát az értelmiségivé válás kálváriájának.” (Holló-Leleszi Vendel, Ózd, Ady Kollégium)

2.14. Felnőttképzés

„Cigány származású dajkánk elsők között végezte el a dajkaképző tanfolyamot jó eredménnyel.”¹⁰ (Búr Zsoltné, Gadna)

2.15. Központi alapítványok, tudományos intézetek

„Iskolánk három éve működik együtt az Emberi Jogok és a Béke Oktatása Alapítvánnyal. Együtt végeztük el iskolánkban a tanárok és a cigány szülők értékrendjének összehasonlító vizsgálatát. Ezt az összehasonlító vizsgálatot eredetileg a MTA Szociológiai Kutató Intézet Értékszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye fejlesztette ki.” (Kovácsné Nagy Emese tanár, Hejőkeresztúr)

⁹ Említsük itt a rövid életű rakacaszendi vállalkozást is, mely a Tanoda-programot érvényesítette a településen.

¹⁰ Tanulmányom adatgyűjtésének lezárta után vált ismertté a hír, hogy az Apertus Közalapítványnak a miskolci Földes Ferenc Gimnáziumra telepített ún. Digitális Középiskola programját kerettantervként hirdeti ki az oktatásért felelős miniszter. A távoktatás elemeit érvényesítő alternatív iskola a tanulástól korábban kudarcos, vagy körülményeik miatt elzárkózó felnőttek számára kínál hatékony középiskolázást, „utat az életbe”.

3. Új technikák, új pedagógiai kultúra

3.1. Berendezés

„Az osztályterem berendezésekor azt tartom szem előtt, hogy nagyon sokat kell mozogni, egymással szoros kapcsolatot kell kiépíteni. Szeretek minden gyereket jól látni, s arra törekszem, hogy ők is egymást jól láthassák. Ezért a padokat mindig úgy rendezem el, hogy nem párhuzamosan vannak, hanem félkörben, esetleg 'V' alakban, s a terem közepén egy nagy tér van, ahová bármikor be lehet menni, s lehet játszani. Mindig arra ügyeltem, legyen olyan hely, mint az óvodában, amikor elmehetett a társaival vagy egyedül valamit csinálni. Ezért is gondoltam arra, hogy egy-egy olyan kis részt alakítok ki nekik, ahol kedvükre szórakozhatnak. Kuckók, sarkok, búvóhelyek. Csomagolópapír – rajzolgathatnak, könyvek – könyvtár, játékok – játszósarok.” (Hajnerné Tóth Ágnes tanító, Kács)

3.2. Saját kultúra elismerésén alapuló foglalkozások

„A falut erdők veszik körül. Gyakran kirándulunk oda. Legjobb ismerői a mezők-erdők növényeinek, szüleiket sokszor elkísérik a termések gyűjtésekor, tapasztalataikat elmondják nekünk. Kamillát, sóskát, köménymagot, útilaput, farkasalmát, csipkebogyót, szedret, kökényt, gombát stb. szoktak begyűjteni. A leggazdagabb lelőhelyüket egyből megtalálják, és minket is, őket is örömmel tölt el egy-egy sikeres gyűjtési nap. Ilyen alkalmakkor bőséges ismerethez, tudáshoz juthatnak a helyszínen, látva, tapasztalva, megtapintva kézbe fogva.” (Búr Zsoltné, Gadna)

3.3. Kártyácskákkal a késések ellen

„A késés pedagógiai problémájának adaptív, vesztes nélküli megoldása. Voltak értékelő kártyácskáink, dicsérő is, neheztelő is. Sőt a gyerekek is írhattak értékelő kártyát. Minden gyereknek volt a táblán egy »szöge«. Ide tűzhattük, tűzhatték az üzenetet. Késések esetén ezek a kártyák kerültek fel a falra:

»Ó, de kár, hogy ma elkéstél!«

»Milyen kár, hogy ma megint késtél egy félórát. Remélem, holnap nem fogsz!«

»Ha nem jött el Lacika, akkor tegyünk az osztállyal egy reggeli sétát, és menjünk el hozzá.«” (Pólya Zoltán, Csenyéte)

3.4. Kommunikáció-óra

„A gyerekek kivétel nélkül szeretik a kommunikációról szóló órákat, ami a többi tananyagról kevés esetben mondható el.” (Kristó Rita tanító, Szendrőlád)

3.5. Projekt, drámajáték, romantikus feladatok

„Képregény-elemeket, meseelemeket, rajzos elemeket is tartalmazó humoros, kalandos folytatásos történeteken dolgoznak. A projektek szövegeiben ott vannak a gyermekek által használt rétegvelv kifejezései. A csenyétéi valóság nyomasztó. A »Képzeltbeli utazás«-projekt segít feloldódni ebből a realitásból. A kaland átélése természetessé teszi a fantázia működését, abban is segíthet, hogy a gyerek elképzelje: a jelenlegi körülmények megváltoztathatóak.” (Komaság Margit, Takács Gábor, Csenyéte)

3.6. Teljes tanulócsoportnak hirdetett internetes verseny (NEMED)

„Arany süveg elnevezéssel versenyt hirdetünk a kisiskolák alsó tagozatos tanulói részére... A versenyt a nemzetközi NEMED-program részeként szervezzük meg, amelynek célja, hogy az összevont tanulócsoportos iskolák közötti együttműködést megszervezze, azért, hogy az ilyen módon működő iskolák előnyeit feltárja és nyilvánosságra hozza, a hátrányait pedig, az informatikai eszközök alkalmazásával is, csökkentse. A verseny célja, hogy a kistélepüléseken, sokszor hátrányos környezetben tanuló kisdíákok megmutathassák képességeiket, megismerhessék egymást, bemutathassák iskolájukat az érdeklődő szakmai közösségeknek és a tágabb nyilvánosságnak. A versenyben szerepet kap az informatika, a feladatokat az iskolák e-mailben fogják megkapni, és a válaszok egy részét e-mailben kell megküldeni. Indulhatnak azok a kisiskolák, ahol vagy összevont tanulócsoport van, vagy az alsó tagozat összlétszáma kevesebb, mint 60 fő. A verseny csapatverseny, szeretnénk, ha az iskolák tanulóinak minél nagyobb hányada, lehetőség szerint az összes tanulója részt venne benne. Előnyhöz jutnak azok az iskolák, ahol vegyes életkorú tanulók közös munkáját sikerül megszervezni.” (Kárpáti Andrea)

3.7. IKT

„Nyilvánvaló, hogy hátránykompenzáló pedagógia sem képzelhető el másként, csak úgy, ha az IKT-hoz való hozzáférés tekintetében mutatkozó hátrányok csökkentését is megcélozza.” (Knausz Imre, Miskolci Egyetem)

3. 8. „Közösségi iskola”

„Nyilvánvaló, hogy a kollégiumnak család gondozói feladatokat is be kell vállalnia. De nem egyszerűen »felzárkóztató«, hiánypótló, segítő programokat! Be kell bizonyítani a diákok számára, hogy saját szüleik fontos értékek hordozói! Hogyan? A »közösségi iskola« metodikai alapján: tanító szituációba kell hozni a szülőket, ki-ki sajátos tudását, kiválóságát,

különös mesterségét mutathassa be gyerekei, ezek kortársai előtt.” (Holló-Leleszi Vendel kollégiumigazgató, Ózd, Ady Endre Kollégium Arany János Program)

IRODALOM

DÚL GÉZA: Krisztus „Cigányország útjain”. Cigánypasztoráció Magyarországon. In: *Vigilia*, 2002/9.

FAZEKAS KÁROLY – KÖLLŐ JÁNOS – VARGA JÚLIA (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, 2008. Budapest: Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. 2008. Fókusz. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai Intézet periodikája. 2006-2008.

KERESZTY ZSUZSA – PÓLYA ZOLTÁN (szerk.): *Csenyéte-antológia*. Pécs: Gandhi Gimnázium. 2002.

KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR: *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerő-piaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem. In: *Közgazdasági Szemle*, 2005. április-május.

LORÁND FERENC: *Értékek és generációk*. Budapest: OKKER. 2002.

Miskolci Pedagógus. A Városi Pedagógiai Intézet periodikája. 2006-2008.

RÁDAI ESZTER: Iszonyatos, elfogadhatatlan, tarthatatlan. (Interjú Derdák Tiborral.) In: *Mozgó Világ*, 2008/3.

RÉZMŰVES ILDIKÓ (szerk.): *Roma képzőművészet és tárgykultúra Észak-Magyarországon*. (Tanári segédanyag.) Miskolc: Vizuális munkacsoport. 2002.

RUCSKA ANDREA (szerk.): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. Miskolc: Tabula Rasa Alapítvány. 2008.

SALLAI ÉVA – SZILVÁSI LÉNA – TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Budapest: Sulinova. 2006.

TIBORI TÍMEA (szerk.): *Zempléni átjáró. Magyar-szlovák összehasonlító komplex képzési program a romák felzárkóztatásáért*. Budapest – Szeged: MTA Szociológiai Kutatóintézet. In: *Belvedere*. 2008.

TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): *Mustra. A BAZ megyei Pedagógiai Intézet és ellátási körzetek pedagógiai pályázataiból*. Miskolc: BAZ MPI. 1999.

TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): *Példák és példaképek. A BAZ megyei Pedagógiai Intézet és az Ózdi Közoktatási Ellátási Körzet pedagógiai pályázataiból*. Miskolc: BAZ MPI. 2001.

TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): *Kicsi, de ép – kisiskoláknak a minőségbiztosításról*. Budapest: OKKER. 2003. (Benne a Radostyáni Általános Iskola Minőségfejlesztési programja.)

Webgráfiai források:

www.csmk.hu

www.nemed-network.org

www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1&accessible=0

Mindenki mindenütt mindig tanul...

A francia forradalom egyik tragikus sorsú szereplőjének, *Condorcet* márkinak a Francia Nemzetgyűlésben 1792-ben elmondott szavai történelmet csináltak. Arról beszélt ugyanis, hogy az embereket egész életük során tanítani kell; máskülönben hogyan ismernék meg az új törvényeket, az új mezőgazdasági tapasztalatokat és a gazdálkodás újabb módszereit.¹ Ezzel ugyanis – tudtán kívül – megalapozta az *élethosszig tartó tanulás* eszméjét, ami alig két évszázad alatt holisztikus látomásból politikai hitvallássá, tudományos tétellé és életmód-szervező programmá vált. A 18. század végének idézett forradalmi gondolatai bűvópatakszerűen továbbéltek – többek között egy dán pap-tanár, *Grundtvig* évtizedekkel későbbi tevékenységében is –, míg a 20. század utolsó harmadában egyre határozottabb jeleget öltöttek. Olyannyira, hogy a múlt század '70-es éveivel kezdődően megjelentek az UNESCO programjaiban² ugyanúgy, mint a globalizálódó gazdasági folyamatok irányítóivá váló OECD és Világbank céljai között. Nem maradt le erről a tendenciáról – természetesen – a fokozatosan bővülő Európai Unió sem; bizonyítja ezt az is, hogy a szervezet vezetői az 1996. évet az *élethosszig tartó tanulás esztendejének nyilvánították*, mintegy kiemelve ezzel az élethosszig tartó tanulás feladatait a kampányfогások keretei közül, hogy belőlük a tagországok illetékesei mielőbb megoldandó oktatás-politikai és intézményi feladatokat generáljanak.³

Az élethosszig tartó tanulás hajdani látomásából kialakult modern kori diadalút nyomvonalának követése során azonban igencsak messzire mutató történésekre is felfigyelhettünk. Az iskolában az életre felkészülő, kötelességszerűen tanuló gyermek mellett ugyanis egyre határozottabb körvonalakkal

¹ „*Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*”. OECD 2003. by Beatriz Pont, Anne Sonnet, Patrick Werquin

² *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, 1997, Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság,

³ L. pl. „*Memorandum on Lifelong Learning*” EU 2000.

kezdett kirajzolódni a *tanuló felnőtt* személye; s az ő – hiánypótló, szükségből vagy kedvtelésből vállalt – tanulását biztosító-kiszolgáló különféle intézmények működésének megannyi sajátossága. Elértük azt is, hogy mára már nemcsak az oktatási rendszerben, hanem a foglalkoztatáspolitikában mind több országban szerephez jut – például – a formális és nonformális módon elsajátított ismeretek tudomásulvétele mellett az informális tudás elismeretése. E szakmai történéseket – sok egyéb közt – jól szemlélteti nemcsak az andragógia, hanem a *tudás-menedzsment* szakirodalmának rohamléptékű bővülése, valamint az ezzel együtt járó specifikációk és segéd tudományok megszorodása is. Eközben a pedagógiai kutatásokban is egyre nagyobb jelentőséget kap a tanuló felnőttet körülvevő különféle *közösségek* befolyásának felismerése, és ennek a különböző szervezeti-intézményi aktivitásnak az optimális hatás elérése érdekében megfelelően remélt szervezése, az ehhez szükséges eljárások és szerepek elemzése. Hiszen mindenfelől az látszik: ezek a közösségek egyre nagyobb hatósugarúakká válnak, a tanulási programok egyre több személyre és intézményre is kiterjesztik hatásukat, s kilépve az iskolák tanulócsoportjainak zártságából, túllépve a munkahelyek látványos sikereket hozó tanuló közösségein, immár egyre többször egész *városok*, sőt *régiók* tanulásának folyamatos biztosítását tűzik ki célul.

*

E folyamat egyik tudatos gerjesztője kétségkívül az OECD volt: fejlesztési programjai közé már a '70-es évek során bekerült az „*oktató városokra*” (*educating cities*) vonatkozó elképzelésének a megvalósítása, e célból akkoriban – egyebek között – a kanadai Edmontont, a svédországi Göteborgot, az osztrák fővárost, Bécsset, a skóciai Edinburgh-t és az amerikai Pittsburgh-öt találták a legmegfelelőbbnek. Mivel azonban az oktatásban bekövetkező paradigmaváltás egyik legnagyobb újdonsága az lett, hogy a hagyományos „fentről-le” (top-down) szemléletet – szinte 180 fokos fordulattal – kezdte felváltani a tanuló egyéni szükségleteire alapozó „lent-ről-fel” (bottom-up) látásmódja, „tanító városok” helyett a szakma mindinkább a tanulásra való önként vállalkozás aktivitását jobban kifejező *tanuló városokról* (*learning cities*) kezdett beszélni. Mégpedig olyan sikerrel, hogy az 1992-re a Barcelonában megtartott kongresszusuk idejére a tanuló városokat tömörítő szervezetüknek már 250 tagja volt.

Nem maradt le – természetesen – erről a szemléletváltásról sem az *Európai Bizottság*; az 1998-ban elindított *TELS*⁴ programja segítségével 14 ország 80 városában teremtette meg az ipari társadalomból a tudásalapú társadalomba való átmenet szervezett lehetőségét azáltal, hogy fel- és elis-

⁴ *Towards a European Learning Society*

merte: *a városok-régiók tanulását is ugyanolyan felelősséggel kell szervezni, mint az egyénekét.* A tanuló városok kijelölése és a fejlesztések beindítása mellett aztán, nem sokkal később, ugyancsak az Európai Unió irányítása alatt megkezdődött – Belgiumban, Németországban, Spanyolországban, Finnországban, Görögországban, Svédországban és az Egyesült Királyság területén – egy-egy *tanuló régió* kifejlesztése is. Ehhez a szándékhoz a 2004-ben belépett országok közül a Cseh Köztársaság, Litvánia, Lengyelország, Románia és Magyarország is szinte azonnal hasonló vállalással csatlakozott (ennek értelmében – például – hazánk Budapestet kívánja tanuló régiójává megtenni). Mindezekre a lépésekre azonban nem kerülhetett volna sor, ha időközben a szakma nem tisztázta volna, mi is lehet a szerepe az ilyen közösségi innovációknak a közeli jövő, vagyis a 21. század oktatási gyakorlatának alakításában; e téren talán a legtöbbet *Norman Longworth* pedagógiai munkásságának köszönhetünk.⁵ Ő az, aki nemcsak könyveiben, cikkeiben, hanem konferencia-referátumaiban – talán – a legtöbbet tette és folyamatosan teszi is azért, hogy ez a program közismertté és érthetővé váljék nemcsak a pedagógia szakemberei, hanem a gazdaság és a kultúra döntéshozói között is. Kutatásai megismerése és továbbvitele nyomán azonban nem csupán a pedagógia, hanem más szakterületek érintettjei ugyancsak használható eredményeket értek el; a későbbiekben ezekre még rátérünk.

Most azonban itt az ideje annak, hogy pontosítsuk a legfontosabb definíciókat, amelyek megfogalmazzák azokat a legfontosabb jellemzőket, amiket a tanuló városokról, illetve régiókról feltétlenül tudnunk kell! Az előbbieket, azaz a *tanuló városok* – egyebek között – azzal jellemezhetők, hogy a kezdeményezésnek köszönhetően idővel olyan városokká vál(hat)tak, amikben az élethosszig tartó tanulás kulcs-szerephez jutott a fejlődés, a társadalmi stabilitás megteremtésében, valamint az egyéni teljesítmény megalapozásában, és ahol a városvezetés e célból mobilizálni akar és tud minden emberi, fizikai és pénzügyi forrást.⁶ Ezekben a városokban a tanulásnak a megismerő funkciók mellett komoly és sokoldalú szociális funkciói is vannak, ennek megfelelően tehát az élethosszig tartó tanulás mindenkire kiterjesztendő feladatait nemcsak a gazdasági eredmények, hanem a szociális jól-lét biztosítására való törekvések során is érvényesítik.⁷ Hogyan is néz ez ki a gyakorlatban? Egy tanuló város lakosságának legalább a

⁵ Elsősorban az 1999-ben kiadott *„Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*; a 2003-ban megjelent *„Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st. Century”*, illetve a 2006-os *„Learning Cities, Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government”* című munkáira gondolok itt.

⁶ European Committee 1998: TELS.

⁷ *„Learning City Dimension”*; 2004 Meg Holden and Sean Connelly. In: Knowledge cities. Ed. by: Francisco Javier Carrillo

- 75 százaléka aktuálisan valamely *szervezetnél* tanul; vagy
- 75 százaléka valamilyen *formában* éppen tanul valamit; vagy
- 75 százaléka hozzájárul a tanuló város további fejlesztéséhez; vagy
- 75 százaléka rendelkezik *személyes* tanulási programmal; vagy
- 75 százaléka legalább egy másik ember *mentoraként* működik.

Ezek a tulajdonságok egyértelműen azt is feltételezik, hogy a tanuló városokban nem – mint ahogy a régiókban sem – passzívan fogadják az új kihívásokat az emberek, hanem a tudást a fenntartható fejlődés motorjaként használják is: részint szétterjesztik egymás közt a meglévő ismereteket, részint megpróbálnak belőle technológiai vagy gazdasági előnyt kihozni, illetve ezek alapján valamiféle olyan új tudást is megpróbálnak létrehozni, amire a közösségnek igénye, ami iránt kereslet van.⁸ A tanuló városok működésének meghatározó dimenzióit éppen ezért (1) a partnerség; (2) szolgáltatások; (3) a tervezés és; (4) az oktatás elemeinek folyamatos működtetése jelenti; illetve – ahogy azt a kanadai „tanuló város”-mozgalom propagátorai konkrétan megfogalmazták⁹ – az a felismerés, hogy ezekben a keretekben az élethosszig tartó tanulás révén mindenki számára sikerül optimalizálni a gazdasági és szociális jól-létet.

A működtetés lényegét tehát az egyéni és a szervezeti tanulás programjainak folyamatos kínálata és igénybevétele jelenti; nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni azokat a különbségeket, amik e két tanulási forma között szembetűnnek. Ezek ugyanis más-más módon jutnak szerephez a kívánt pedagógiai célok elérésében. Az *egyéni tanulás* elsősorban az ismeretek, készségek, és a különböző intézményi részvételhez szükséges „*emberi tőke*” megszerzését célozza meg; a *szervezeti tanulás* viszont – noha sikere kétségkívül az egyes szervezeti tagok tevékenységének sikerétől is függ – főként a szervezeti tagoknál meglévő tudás összeadódására épít, és ezeken az alapokon hoz létre új ismereteket; vagyis ez a tanulási forma a *szervezeti struktúrát* támogatja. Ennek megfelelően az egyéni tanulás folyamatában sokkal több a *technikai* elem, mint a szociális (éppen ezért jelenhetnek meg a tanuló régióban olyan törekvések, amelyek tartalmukban, eszközeikben az egyéni tanulás közösségi vonatkozásait kívánják erősíteni – lásd alább), és elkerülhetetlenül differenciáló tényezőként hatnak rá olyan egyéni jellemzők is, mint a *nem*, az egyedi *adottságok* vagy éppen a *családi háttér*. A szervezeti tanulás viszont a közösség *innovációs képességének* kibontakozását segítheti – minél magasabb szintű a cégek és egyéb szervezeti egységek közötti információ-áramlás, annál hatékonyabban.

⁸ „*Cities and Regions in the New Learning Economy*”; OECD 2001

⁹ „*Learning Cities*” 2007 Canadian Council for learning

A *tanuló régiók* – mint már korábban hivatkoztunk is rá – a tanuló városokénál némileg bonyolultabb képet mutatnak. Már csak azért is, mert nehezebben definiálhatók a városoknál; hiszen e fogalom nem csupán földrajzi, hanem kulturális, politikai fizikai és adminisztratív értelemben használható, és amiatt is, hogy a régió méretei között a városokénál jóval nagyobb eltérések is lehetnek: vannak egészen kicsi régiók, és vannak kontinensnyi nagyságúak is, a lokális gondolkodás elvárása tehát sok esetben inkább csak jelképesen értendő. Érdekes módon azonban – legalábbis az európai tanuló régiók esetében – észrevehető az, hogy kezdetben mindegyik tanuló régió egy bizonyos *nagy* nyelvhez tartozó egységes nyelvi közösség része¹⁰ volt, csak újabban tapasztalható körükben a nyelvi diverzifikálódás; nyilvánvalóan a migrációs folyamatok függvényében. A tanuló régiók azonban *programjaikat* tekintve is sok szempontból eltérnek a városoktól; következetesen foglalkoznak – egyebek közt – az *aktív állampolgárság*, a *szociális befogadás*, a *multikulturalitás* látásmódjának és a korszerű *médiahasználatnak* az elsajátításával.¹¹ Éppen ezeknek tudható be, hogy az elért eredményeikben bizonyos fokig a szociális tőke hatékony akkumulációjának is szerepe van.

Azt is mondják, hogy a tanuló régiók tulajdonképpen olyan virtuális *innovációs és teljesítmény-rendszerek*, amelyek a forrásaik nagy részét kutatás-fejlesztési feladatok teljesítésére fordítják, és az általuk létrehozott ismeretek disszeminációját is elsősorban a helyi közegben részt vevő gazdasági egységek közötti *interakciókra* bízják. Nem véletlen tehát, hogy a máig legsikeresebbnek tekinthető tanuló régiók zászlóshajóinak szerepét nem annyira a helyi egyetemek–főiskolák töltik be (noha ezek hatásait – márcsak az élethosszig tartó tanulás lehetséges intézményeiként – senki nem kisebbíti). A programok ugyanis jórészt fokozatosan a régióban jelen lévő egy-két *ipari termelő-óriás* köré szerveződnek: ezt példázza a Japánban a tanulóként is legsikeresebbnek tekintett *Chukyo-régió*, amely nemcsak a Toyota fővárosának tekinthető, hanem itt van a Mitsubishi gyártási központja is,¹² vagy az észak-kaliforniai *Szilícium-völgy*, a németországi *Jéna* a Zeiss-művekkel, illetve az olyan ipari körzetek, mint amilyenek Sheffield, Liverpool és Edinburgh szomszédságában ma is megtalálhatók.

A tanuló régiók, akár csak a tanuló városok, négy dimenzióval jellemezhetőek, csak ezek alapjaikban különböznek az előbbiektől; lényegük a következőkben foglalható össze:

¹⁰ PASCAL European Network of Lifelong Learning Regions (PENR3L) *Place Management, Social Capital and Learning Regions* 2008.

¹¹ *International Handbook of Lifelong Learning* Part two. 2001 Kluwer Academic Publishers

¹² L. „Japan in the 21st. Century. Environment, Economy and Society”; 2005. by Pradyuma Prasad Karan, Dick Gilbreath

- ezekben a régiókban a helyi közösségek magas szinten integráltak;
- számtalan módon kapcsolódnak a közeli és távolabbi világhoz;
- a gazdasági szereplők is szorosan az együttműködnek a civil szervezetekkel;
- sikeres a régió saját, területi autonómiájának a megőrzése a globalizáció közepette is.

Mivel pedig a tanuló régiók – már csak gazdasági eredményességük okán is – általában a módosabb vidékeken alakultak ki, óhatatlanul felmerül a kérdés, van-e *korreláció, és ha van, milyen, az egyes oktatási szintek jellemzői és a egy főre jutó GDP nagysága között*. Európai tanuló-regiókat vizsgálva – válaszként a kérdésre – az derült ki,¹³ hogy egy-egy régió gazdasági teljesítménye szempontjából az ottani *középfokú képzőintézmények száma és oktatómunkájának minősége* tűnik a legmeghatározóbbnak (tehát eseteikben – érdekes módon – nem a felsőoktatási intézmények dominanciája érvényesül, noha a jól működő egyetemeknek és főiskoláknak vitathatatlan pozitív hatása van az egyének termelési potenciáljára is). A középfokú oktatás meghatározó jelentőségét figyelembe véve viszont elsősorban a *felső-középfokot* elvégzettek arányát tekintik igazán használható indikátoroknak (annak ellenére, hogy az Európa leggazdagabb országának tekinthető Luxembourg lakosságának iskolázottsági arányai – például – teljesen másként alakultak). Ezért szerepel annyi távlati fejlesztési programban – így a lisszaboni direktívák között is – kiemelt hangsúllyal a felső-középfokon iskolázottak számának és arányának növelése.

Az OECD-vizsgálatok tapasztalatai alapján azonban a tanuló-regióban egy főre jutó GDP tekintetében egyéb tényezők is meghatározó jelentőséget mutatnak: például a *K+F*-kiadások arányai, valamint az egymillió lakosra eső *szabadalmak száma*. (Ez utóbbit ugyanis akár a szervezeti tanulás legmegbízhatóbb kimenetének is lehet tekinteni.¹⁴ Olyannyira, hogy általuk akár matematikailag is meg lehet jeleníteni egy-egy régió ún. „*tudástermelő funkcióját*” egy, a földrajzi jellemzők, a technikai fejlettség, a szomszéd régió technikai fejlettsége és *a saját lakosság kompetencia-kategóriáinak* elemeiből összeállított képlet segítségével.)¹⁵ S bár az innováció, valamint a foglalkoztatottsági és munkanélküliségi arányok az egyes régiókra jellemzően hasonlóan bonyolult

¹³ L. Cities and Regions... OECD

¹⁴ Kutatási adatok bizonyítják, hogy – például – a Kanadában 25 év alatt bejegyzett szabadalmak alig egytizede született egyetlen cégen belül, a többi több cég munkatársainak együttműködéséeként jött létre. (L. erről www.cbspress.dk/region/041-058.pdf. *letöltés: 2009. 07. 31.*)

¹⁵ L. P. RONDE – C. HUSSLER: Regional or Sectoral Innovation Systems. In: *Revue d'Économie* 2004. L. www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/41795/hussler.pdf

módon függenek össze, az idevonatkozó számítások végeredménye azt mutatja, hogy *a tanuló régiók munkanélküliségi adatai jóval kedvezőbbek*, mint amik adott ország egyéb térségeit jellemzik (vagyis ezekben a körzetekben számottevően kevesebb a munkanélküli); olyannyira, hogy ezek az eltérések nemcsak jelentősek, hanem hosszú időn keresztül viszonylag állandók is bizonyulnak. (Olaszország és Németország hozza ezekre a legjobb példákat.)

*

Miképpen szervezik és működtetik a tanuló régiók az élethosszig tartó tanulás céljait kiszolgáló intézményeket? Úgy, hogy vezetőik minden, a tanulással valamiképpen összefüggésbe hozható szervezet – a különböző iskolák, a munkaügyi központok, az iskolán kívüli oktatási-képzési programokat kínáló vállalkozások és civil szervezetek, a képző funkciókat is ellátó egyházi intézmények, a kamarák, a tanácsadó szervezetek és a kulturális létesítmények – tevékenységét figyelemmel kísérik; ezeket a lehetőségek szerint összehangolják¹⁶ és minden lehetséges módon erősítik a közöttük lévő együttműködést (néhol ez a tudatos kooperáció már az épületek tervezésében is meghatározó szempontként jelenik meg; például erre az OECD által finanszírozott iskolaépítési program néhány igen sikeres terméke.)¹⁷ Az együttműködés lényegét az jelenti, hogy jól működő *hálózatokat* alakítanak belőlük.

A munka során az egyének fejlesztésére koncentrálnak – különös figyelmet fordítanak a korábban az oktatásból kimaradt, hátrányos helyzetű csoportok elérésére is –, miközben fogyasztócentrikus oktatási kínálatuk összeállításában következetesen a minőségre helyezik a hangsúlyt; tudják, hogy az egyéni tanulás hatékony megszervezése jelenti a további sikerek alapját. Amúgy a regionális programokat 3–4–5 éves *alprojektekre* tagolják, és – elsősorban az egyéni tanulmányi programok finanszírozásához – komoly *állami támogatásokat* adnak; ehhez – például – igénybe vehetőek az Európai Szociális Alap pályázati pénzei is. (A projektek eredményességét egyébként az bizonyítja, hogy idővel lehet csökkenteni a központi támogatásokat; a saját maguk által megtermelt források ugyanis egyre inkább önjáróvá teszik a rendszert.) Mindeközben pedig formálódik az igazi oktatási piac is, szükségszerűen javul az oktatás átjárhatósága, színesedik a tanulói utak, valamint a tanulásból a munkába vezető átmenetek széles választéka. Ezek között is különös jelentőséget nyer a „*learning by doing*” mellett az ennél mind hatéko-

¹⁶ *Learning Regions – Providing Support for Networks*; European Social Fund 2004

¹⁷ L. Programme on Educational Building; l. pl. *Új Pedagógiai Szemle* 2002/12.

nyabbá váló „*learning by interaction*” módszereinek fokozatos térhódítása. A tanuló hálózatok irányításában – természetesen – meghatározó szempontot képviselnek a környezetvédelem elvárásai, így ezek a területi egységek közelebb kerülhetnek a fenntartható fejlődés biztosításának megvalósításához. Az új tanulási kultúra pedig nemcsak új helyszíneket, új tartalmakat generál, hanem új közvetítőket – személyeket és eszközöket egyaránt. A tanuló régióban együttműködő szervezeteknek köszönhetően pedig a hálózaton belül előbb-utóbb sikerül felszámolni a folyamatos tanulást gátló szociális problémákat is; a korábbi szociális egyenlőtlenségeket így felválthatja – legalábbis az adott régió területén belül – az inkluzív oktatás gyakorlata.

A tanuló városok és régiók mindeme újdonságai nem érvényesülhetnének a közösség megkülönböztetett szerepének érvényesítése nélkül.¹⁸ A közösségből lett igazi *tanulóközösség* pedig – akár városban, akár régióban működik – messze többet tesz annál, minthogy oktatási és képzési alkalmakat biztosítson mindazoknak, akik erre igényt tartanak, akiknek erre szükségük van, hanem ezzel a minden állampolgár számára igazságos és aktív támogatással képesek arra, hogy vibráló, részt vevő, kulturálisan tudatos és gazdaságilag eleven humán-környezetet teremtsenek. Lehetőség szerint minél többet belőlük.

IRODALOM

Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. OECD. by Beatriz Pont, Anne Sonnet, Patrick Werquin 2003.

Cities and Regions in the New Learning Economy. OECD. 2001.

International Handbook of Lifelong Learning. Part two. Kluwer Academic Publishers 2001.

Japan in the 21st. Century. Environment, Economy and Society. By Pradyuma Prasad Karan, Dick Gilbreath. 2005.

Learning Cities. Canadian Council for learning. 2007.

Learning Regions – Providing Support for Networks. European Social Fund. 2004.

Learning City Dimension. Meg Holden and Sean Connelly. In: *Knowledge cities.* Ed. by: Francisco Javier Carrillo. 2004.

LONGWORTH, NORMAN: *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century.* 1999.

LONGWORTH, NORMAN: *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st. Century.* 2003.

LONGWORTH, NORMAN: *Learning Cities, Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government.* 2006.

Memorandum on Lifelong Learning. EU. 2000.

¹⁸ L. *International Handbook of Lifelong Learning*

Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest: Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság. 1997.

PASCAL European Network of Lifelong Learning Regions (PENR3L) Place Management, Social Capital and Learning Regions. 2008.

RONDE, P.– HUSSLER, C.: Regional or Sectoral Innovation Systems. In: *Revue d' Economie.* 2004.

Towards a European Learning Society TELS. European Committee. 1998.

Vannak-e pedagógusok?

2001 végén Lukács Péter egy empirikus felmérésbe kezdett. A minisztériumi megrendelés az volt, hogy az akkori végzős pedagógushallgatók körében kellene egy felvételt készíteni. Az akkori Oktatáskutató Intézetben, LP szobájában hosszan tanácskoztunk arról, milyen kérdések, milyen válaszalternatívával lennének célszerűek annak megállapítására, hogy a leendő pedagógusdiplomások szociodemográfiai háttere, iskolai életútja milyen, mi a véleményük az éppen befejezés alatt álló képzésükről, mik a terveik a jövőre stb. A felmérést 2002 elején egy külső cég folytatta le, a dolog szakmai minőségét Sági Matild és Pálnik László neve garantálta. A felmérés elsődleges eredményeit leadtuk a minisztériumba – majd az adatbázis elpihent, tudtom szerint egyetlen későbbi elemzés készült belőle Biró Zsuzsanna Hannáé, az *Educatio* 2002 nyári számában.

A pedagógusszakmák különbözősége vagy hasonlósága a tárgya e dolgozatnak, mely ezen lukácsi felmérést feldolgozó – egyszer megírandó – kötet előszavaként szolgálhatna. Éppen mert korábbi, más forrásokat használ elsősorban.

Van két szembenálló álláspont.

Az egyik azt feltételezi, hogy *a középiskolai és általános iskolai tanári pálya ugyanannak a szakmának a két arca*. A tanárok munkajellege – e feltevés szerint – kvázi azonos.

Számos érv szól emellett. A középiskolai tanár hagyományos funkciói közül a „tudós tanáré” szinte teljesen eltűnt. Az érettségit adó középiskola oly mértékben tömegesedett, hogy ma lényegesen többen járnak érettségit adó középiskolába, mint történelmi pályája végén – csúcspontján – polgári iskolába. A középiskola tananyaga – történelmi előképéhez viszonyítva – sokkal erősebben didaktizált, sokkal erősebben alárendelt az általános pedagógiai, mint a szaktárgyi szempontoknak. A lexikális ismereteket mind kevésbé elváró oktatásügyben egyre gyengül a gimnáziumi órák hagyományos arculata. A média és az internet korában a középis-

kolai tanár éppoly kevésbé forrása a tudásnak, mint az általános iskolai tanár. A 8+4-es középiskola-szerkezet felbomlása az egykori általános iskolás népesség jelentős részét gimnáziumi tanulóvá változtatta.

Léteznek ugyanakkor bőséggel ellenérvek is. E szerint minden ellenkező törekvés ellenére a középiskola-választást a lakóhely sokkal kevésbé határozza meg, mint az általános iskola „választását” (ha és amikor lehetséges egyáltalán választás). A diáktársaság – még a hat- és nyolcosztályos iskolákban is – átlagosan mindenképpen idősebb, az általános iskolásoknál sokkal inkább érik egyéb szocializációs hatások. A tömegesedés ellenére a középiskolák közönségében mégiscsak kevesebb az iskolázatlan, alkoholista vagy bűnöző szülő, mint az általános iskolában, a legmotiválatlanabb gyerekek mégiscsak távol maradnak. A diákok – legalábbis egy részük – mégiscsak inkább „fiatalnak”, mint „gyereknek” tekinti magát. A kognitív eszközök skálája mégiscsak szélesebb. A középiskolás diákok már *pályát* választanak, már 15 éves koruktól orientálódnak egyes felsőoktatási intézmények felé. A diákok egy része már specializálódik. Akárhogyan bővül a középiskolások száma, a középiskolák és a középiskolások egy részére mindig igaz marad, hogy magas tárgyi tudással vesznek részt országos és nemzetközi versenyeken, hogy felbukkannak a médiában, hogy beszédtemát jelentenek értelmiségi csoportok között. A középiskolai tanárokat felnőtté vált diákjaik, gyakran vezető értelmiségiek, emlegetik továbbra is stb. A középiskolai tanárok az egyetemen együtt tanultak olyanokkal, akik az értelmiségi elit tagjaivá lettek. A szülői népességben aránytalanul több a befolyásos ember – s a munkahelyi mobilitásra törekvő tanár számára „jobb iskolákba” kerülni azért is érdemes, mert a szülői népesség is egyre befolyásosabb emberekből áll. Kapcsolati tőkéjük tehát összehasonlíthatatlanul magasabb, mint általános iskolai kollegáiké... Lehet, sőt valószínű, hogy ezek az elittulajdonságok a középiskolai tanárok csökkenő hányadát jellemzik. De a *tudat* változatlanul megmarad.

E tanulmányunkban arra próbálunk meg választ keresni, hogy a két érvelés – a kétféle tanári szakma összecsúsítása, illetve különmaradása – közül *melyik* rendelkezik bőségesebb bizonyítékokkal.

Az egyik módszer az lenne, hogy szisztematikus megfigyeléssel összehasonlítjuk a középiskolai tanárok és általános iskolai tanárok életét és munkáját. Erre most természetesen nincs mód. A másik módszer az, hogy meglévő szociológiai felvételek alapján összehasonlítjuk a két tanári csoport szociodemográfiai sajátosságait, véleményeit, attitűdjeit stb. Abból indulhatunk ki ugyanis, hogy „csodák nincsenek”: a szociodemográfiailag, illetve véleményekben, attitűdökben különböző embereknek a munkája is különbözni fog, különösen egy olyan tevékenység esetén, ahol a (szociodemográfiai tényezők és attitűdök által befolyásolt) egyéni teljesítménynek oly erős szerepe van, mint a pedagógusok munkájában.

Az elmúlt két évtizedben (ennél régebbre most nem érdemes visszanyúlunk, hiszen a kvázi általánossá vált középiskolázás és a tömegesedő felsőoktatás korszakára vagyunk kíváncsiak) számos szociológiai felmérés készült a pedagógusokról. Úgy tűnik, ezek kivétel nélkül azt bizonyítják, hogy az egyetemi végzettségű tanári népesség és a főiskolai végzettségű tanári népesség, illetve a tanítói népesség *minden tekintetben* erősen különbözik.

Nagy Mária több aspektusból mutatta be a középiskolai és általános iskolai tanárok közötti szociodemográfiai különbségeket, minden ponton szignifikánsan hátrányosabb helyzetűnek találva az utóbbiakat. (Nagy M., 1998) Liskó Ilonától tudjuk, hogy az általános iskolák tanárai és a középiskolák tanárai között érdemi véleményeltérés volt a NAT bevezetésének megítélésében (az utóbbiak szerették kevésbé). (Liskó, 1998) Hrubos Ildikó pedig 1993-ban az egyes középiskola-típusokban tanítók között diagnosztizált markáns (bár nem növekvő) különbséget. (Hrubos, 2003)

Ezek a tanulmányok a *különbözőség* alátámasztására tökéletesen alkalmasak, de nem érzékelhető belőlük, hogy nem arról van-e szó, hogy a különbözőség az elmúlt évtizedek maradványa. Mi van a legfiatalabb nemzedékkel? A középiskolázás tömegesedése nem kezdi-e majd annullálni a két tanári réteg közötti különbséget, ha a korábbi évtizedekben végzetek majd elhagyják a pályát?

Erős generációs információt hordoz Biró Zsuzsanna Hanna már említett tanulmánya, mely a 2002-ben végzett pedagógusjelöltek körében készült felmérést mutatja be. A szerző azt bizonyítja, hogy társadalmi háttérüket tekintve *ekkor is* (tehát az 1997 után felsőoktatásba került pedagógusjelöltek körében is) „fal emelkedik” a leendő általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok közé. Míg az egyetemi diplomával rendelkező apák és anyák aránya tekintetében a tanítók és általános iskolai tanárok között csak 1-2 százalékpontnyi különbség van (12% körüli apa, és 7% körüli egyetemi végzettségű anya), addig a középiskolai tanárok apáinak harmada, anyáinak majd 18%-a egyetemet végzett. A pedagógusok szülőhelyeként szolgáló településeket fejlettség szerint minősítő pontszámoknál,¹ akárcsak a kibocsátó középiskolák presztízsrangsorában, a tanítók és általános iskolai tanárok *szorosán egymás mellett* állnak, a középiskolai tanárok viszont lényegesen arrébb. (Biró, 2002)

A fiatal diplomások munkaerőpiacát vizsgáló Polónyi István bemutatja, hogy a tanítók és főiskolai végzettségű tanárok körében lényegesen magasabb a munkanélküliség, mint az egyetemi végzettségű tanároknál. (Polónyi, 2004) A nem pedagógusként elhelyezkedő tanárképző főiskolai végzettségűek leg-

¹ A középiskolai tanárokat „kibocsátó” települések átlagosan fejlettebbek, mint az általános iskolai tanárokat kibocsájtók, s a különbség akkor is megmarad, ha csak a vidékiekre vagy csak a kistéleplések lakosaira nézve vizsgálódunk.

inkább a kereskedelembe kerülnek, a bölcsészek ezzel szemben a lényegesen magasabb presztízt nyújtó államigazgatásba, illetve a kulturális szférába, a természettudósok (jobb ipari pozíciók mellett) különböző kutatóhelyekre. Míg az egyetemet végzett fiatal pedagógusok (2000-ben) 56–58 ezer forintot keresnek, addig a főiskolai végzettségű tanárok és tanítók jövedelme 40–46 ezer forint – lényegesen alacsonyabb tehát, és igen közel esik egymáshoz.

Ezek az egymástól független kutatások kivétel nélkül azt mutatják, hogy az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok között: a) az aktív pedagógusnépeségben az 1990-es és 2000-es években, illetve b) a 2000-es években munkába álló, tehát a 21. század első felében aktív pedagógusnépeségben egyaránt nagy különbség van.

Hogy empirikus lelkiismeretünket megnyugtassuk, mégis keresni kezdünk egy olyan adatbázist, ahol formálisan is *azonos paraméterek alapján, egy adatbázison belül* hasonlítható össze a fent említett két nemzedék.

A rendelkezésünkre álló adatbázisok közül az ezredfordulón készült óriási (63 000 fős) ELTE–Soros-adatbázisból indultunk ki, mivel ez egy meghatározott évben (1998-ban) valamennyi végzős középiskolásra kiterjedt. *Ezt az adatbázist a jelenlegi középnevezettségű tanároknak mint szülőknek nézve reprezentatív tekintjük.* Elhanyagolhatónak tartjuk ugyanis azoknak a tanároknak a számát, akiknek a megfelelő korú gyermeke nem érettségig adó középiskolába járt. Vagyis: a középkorú tanárok között egyfajta „mintavétel”, hogy kinek van *éppen* 18 éves gyermeke. (Csákó, 2002)

Ezen a módon 114, illetve 1005 tanítót/tanítónőt; 558, illetve 1828 főiskolai végzettségű tanárt/tanárnőt, 611, illetve 979 egyetemi végzettségű tanárt/tanárnőt figyelhetünk meg – az első szám mindig a férfiakat, a másik pedig a nőket jelöli. E pedagógusok életkorát nem ismerjük, de zömrel 45 és 60 év között vannak, hiszen *éppen* érettségiző gyermekük van.

A középkorú tanítóknak alig tizede származott diplomás apától, s alig negyedüket jellemezte, hogy apjuk egyáltalán érettségizett, ami alig valamivel magasabb, mint a diplomával nem rendelkezők hasonló számai.² (1. táblázat) A főiskolai diplomával rendelkező tanárok valamivel kevésbé iskolázott apáktól származnak, mint a főiskolai diplomával rendelkező más értelmiségiek – az egyetemi diplomával rendelkezők is némiképp elmaradnak az egyéb egyetemi diplomás csoportoktól. De ami a lényeg: az egyetemet végzett tanároknak 1,9-szer inkább jellemző, hogy diplomás apától származnak, mint a főiskolát végzett tanároknak, s 1,4-szer inkább jellemzi őket, hogy legalább érettségizett apától származnak. A diplomás apától származás szempontjából *nagyobb a különbség az egyetemet és a főiskolát végzett tanárok, mint a főiskolát végzett tanárok és a tanítók között.*

² Természetesen a diplomával nem rendelkezők itt csak azon diplomával nem rendelkezőket jelentik, akik gyerekeiket középiskolába írárták.

1. TÁBLÁZAT

A középkorú férfi pedagógusok és más diplomások apáinak iskolai végzettsége

	Nincs adat	Nem éretts.	Csak éretts.	Diplom.	Összesen
(Nincs diploma)	19 533	20 070	4772	1730	46 105
	42,4%	43,5%	10,4%	3,8%	100,0%
Főiskolai	1888	2234	1718	1387	7227
	26,1%	30,9%	23,8%	19,2%	100,0%
Egyetemi	1254	1533	1463	2323	6573
	19,1%	23,3%	22,3%	35,3%	100,0%
Tanítói	47	39	16	12	114
	41,2%	34,2%	14,0%	10,5%	100,0%
Tanár, főiskolával	137	201	121	99	558
	24,6%	36,0%	21,7%	17,7%	100,0%
Tanár, egyetemmel	109	163	132	207	611
	17,8%	26,7%	21,6%	33,9%	100,0%
Összesen	22 968	24 240	8222	5758	61 188
	37,5%	39,6%	13,4%	9,4%	100,0%

A '90-es évek végén a pedagógusképző intézményekbe felvett fiúk apáinak iskolai végzettségét érdemes ezzel összehasonlítani.³ (2. táblázat)

2. TÁBLÁZAT

A pedagógusképzésbe 1998-ban felvett fiúk apáinak iskolai végzettsége

	Nincs adat	Nem éretts.	Csak éretts.	Diplom.	Összesen
Tanítóképző	8	35	52	55	150
	5,3%	23,3%	34,7%	36,7%	100,0%
Tanárképző	11	107	138	130	386
	2,8%	27,7%	35,8%	33,7%	100,0%
BTK/TTK	22	127	222	387	758
	2,9%	16,8%	29,3%	51,1%	100,0%
Összesen	41	269	412	572	1294
	3,2%	20,8%	31,8%	44,2%	100,0%

³ Ennek a táblázatnak az első négy sorát (ami tehát az előző nemzedékbeli egyéb főiskolát, ill. egyetemet végzettekkel való összehasonlítást lehetővé tenné, nem készítettük el, mert a pedagógusszakmával szemben az ügyintézői, könyvelői stb. szakmáknál az előző nemzedék jó része még nem végzett főiskolát-egyetemet, tehát az aggregátumok tiszta összehasonlítása értelmetlen lenne. Nyilván összehasonlítható lenne az orvosok, mérnökök esete az orvostanhallgatókkal, mérnökhallgatókkal, de ez már nem ennek a tanulmánynak a tárgya lenne.

Radikális változás, hogy az előző nemzedékhez képest a tanítóképzőbe felvett fiúk ugyanolyan (bő egyharmados) arányban származtak diplomás apáktól, mint a tanárképzőt végzettek. *A tanítói és az általános iskolai tanári szakma tehát társadalmi háttérét tekintve összeecsúszóban van.* Nagy maradt a különbség az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok társadalmi háttéré vonatkozásában.⁴

Hasonló – generációk közötti – összehasonlítást tehetünk a nők, illetve lányok vonatkozásában. (3., 4. táblázat)

3. TÁBLÁZAT

A középkorú női pedagógusok és más diplomások apáinak iskolai végzettsége

	Nincs adat	Nem éretts.	Csak éretts.	Diplom.	Összesen
(Nincs diploma)	19 345	19 830	4976	1797	45 948
	42,1%	43,2%	10,8%	3,9%	100,0%
Főiskolai	2129	2591	1752	1384	7856
	27,1%	33,0%	22,3%	17,6%	100,0%
Egyetemi	608	776	855	1333	3572
	17,0%	21,7%	23,9%	37,3%	100,0%
Tanítói	297	326	190	192	1005
	29,6%	32,4%	18,9%	19,1%	100,0%
Tanár, főiskolával	410	643	373	402	1828
	22,4%	35,2%	20,4%	22,0%	100,0%
Tanár, egyetemmel	165	254	220	340	979
	16,9%	25,9%	22,5%	34,7%	100,0%
Összesen	22 954	24 420	8366	5448	61 188
	37,5%	39,9%	13,7%	8,9%	100,0%

A középkorú tanítónőknek egyötöde származott diplomás apától, s majd kétötödükét jellemezte, hogy apjuk érettségizett – a középkorú tanítónők tehát kétszer akkora arányban származtak diplomáscsaládból, mint a középkorú tanítók.⁵ A főiskolai diplomával rendelkező tanárnők – elmentében a férfiaknál megfigyeltékkel – valamivel iskolázottabb apáktól

⁴ A különbséget persze csökkenthetné, hogyha feltételezhetnénk, hogy a BTK-ra, TTK-ra menők közül a tanári pálya a relatíve iskolázatlanabbakat vonzza. De a korábban idézett 2002-es vizsgálat (Biró, 2002 – kutatásvezető: Lukács Péter) azt mutatja, hogy a tanítani szándékozó végzős BTK–TTK-s fiúk apáinak 27%-a végzett főiskolát, és 24%-a egyetemet, míg a kar átlagában e két szám 24 és 28. Ez azt mutatja, hogy a tanítani szándékozók esetében sem iskolázatlanabb csoportról van szó.

⁵ Persze a diplomával nem rendelkezők itt csak azon diplomával nem rendelkezőket jelentik, akik gyerekeiket középiskolába írtatták. Ők pedig nyilván a diplomával nem rendelkezők felső sávját jelentik – akár iskolázottsági, akár foglalkozási, akár településszerkezeti alapon hozunk létre sávokat.

származnak, mint a főiskolai diplomával rendelkezők általában; az egyetemi diplomával rendelkezők viszont (hasonlóan a férfitanárokhöz) némiképpen elmaradnak az egyetemi diplomás csoportoktól. Az egyetemet végzett tanárnőkre 1,6-szor inkább jellemző, hogy diplomás apától származnak, mint a főiskolát végzett tanárnőkre, s 1,3-szor inkább jellemzi őket, hogy legalább érettségizett apától származnak.

4. TÁBLÁZAT

A pedagógusképzésbe felvett lányok apáinak iskolai végzettsége

	Nincs adat	Nem éretts.	Csak éretts.	Diplom.	Összesen
Tanítóképző	64	496	417	277	1254
	5,1%	39,6%	33,3%	22,1%	100,0%
Tanárképző	52	436	487	392	1367
	3,8%	31,9%	35,6%	28,7%	100,0%
BTK/TTK	51	287	473	599	1410
	3,6%	20,4%	33,5%	42,5%	100,0%
Összesen	167	1219	1377	1268	4031
	4,1%	30,2%	34,2%	31,5%	100,0%

A pedagógusképzésbe felvett lányok vonatkozásában a három szint között jelentős különbség maradt a diplomás apák tekintetében. *A leendő pedagógusok nagyobb részét jelentő lányokat – a fiúkhöz hasonlóan – az jellemzi, hogy sokkal közelebb van egymáshoz a tanítóképzők és tanárképzők népességének társadalmi héttére, mint a középiskolai tanárképzésbe⁶ kerülteké.*

Joggal vethető fel, hogy a származási különbözőség/hasonlóság önmagában nem bizonyítja, hogy *tényleges társadalmi viselkedésükben* is jobban fognak hasonlítani az általános iskolai tanárok a tanítókra, mint a középiskolai tanárookra. Ezért egy másik jelzést idéznénk fel: az iskolaválasztását. Konkrétan azt, hogy a tanítónő és a kétféle tanárnő mai társadalmi helyzetét jól tükrözi, hogy milyen presztízsű középiskolába járatják gyermekeiket. (5. táblázat) Az iskola társadalmi presztízsét és elitmivoltát őt változóval mértük meg.

⁶ A 2002-es vizsgálat azt mutatja, hogy a tanítani szándékozó végzős BTK–TTK-s lányok apáinak 14%-a végzett főiskolát, és 38%-a egyetemet, míg a kar átlagában e két szám 18 és 32. Ez azt mutatja, hogy a tanítani szándékozók esetében sem iskolázatlanabb csoportról van szó.

5. TÁBLÁZAT

A középkorú női pedagógusok és más diplomásnők iskola-választási stratégiája

		1. Az egyetemet végzett apák aránya az érettségizők apái között	2. A főiskolát vagy egyetemet végzett apák aránya az érettségizők apái között	3. A továbbtanulásra jelentkezett diákok aránya	4. A felsőoktatási intézménybe felvett diákok aránya	5. Az egyetemre felvett diákok aránya
(Nincs diploma)	Mean	,0919	,2079	,4900	,2355	,0975
	N	45 948	45 948	45 948	45 948	45 948
	Std. Deviation	,09499	,14361	,24798	,18009	,11439
Főiskolai	Mean	,1700	,3268	,6406	,3386	,1671
	N	7856	7856	7856	7856	7856
	Std. Deviation	,14760	,19779	,27029	,21239	,15463
Egyetemi	Mean	,2626	,4422	,7521	,4195	,2366
	N	3572	3572	3572	3572	3572
	Std. Deviation	,18233	,21837	,24784	,21435	,17695
Tanítói	Mean	,1490	,3017	,6707	,3658	,1782
	N	1005	1005	1005	1005	1005
	Std. Deviation	,11991	,16982	,25255	,20399	,14968
Tanár, főiskolával	Mean	,1737	,3376	,7073	,3948	,2034
	N	1828	1828	1828	1828	1828
	Std. Deviation	,13647	,18784	,24815	,21006	,16420
Tanár, egyetemmel	Mean	,2445	,4252	,7744	,4485	,2593
	N	979	979	979	979	979
	Std. Deviation	,17023	,20939	,23647	,21324	,18376
Total	Mean	,1177	,2457	,5386	,2698	,1216
	N	61 188	61 188	61 188	61 188	61 188
	Std. Deviation	,12334	,17468	,26593	,19870	,13588

Az egyes jelzéseket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanítónők gyerekei társadalmi összetétel szempontjából némiképpen gyengébb iskolákba járnak, mint a többi főiskolát végzett anyáé, viszont továbbtanulási szempontból egy kicsit erősebbe. A főiskolát végzett tanárnők gyerekei viszont minden paraméter tekintetében némiképp jobb iskolába mennek. Az egyetemet végzett tanárnők gyerekei társadalmi összetétel szempontjából gyengébb, továbbtanulási szempontból viszont erősebb iskolába járnak, mint a többi egyetemi diplomás gyermekei. *Az iskolaválasztás mint rétegkonstituáló tényező szempontjából tehát a két tanári réteg összecsiszása nem tapasztalható.*

Utolsó elemzésünkben néhány finommutatót szeretnénk megvizsgálni.⁷

Mínthogy pedagógusok véleményeiről 1996-osnál frissebb adatbázis nem áll rendelkezésünkre, kénytelenek vagyunk extrapolációt kérni az olvasótól: nevezetesen azt, hogy mivel a középiskolai tömegesedés előtt és után szolgálatba lépett tanárcoportok különbözőségét vagy hasonlóságát csak úgy tudjuk kohorsz-vizsgálatokkal bemutatni, hogy „fiatalként” az 1966 és 1975 között született tanárok adatait elemezzük, a sort logikusan egészítsük ki az 1976 és 1985 között született tanárok be nem mutatható adatai is...

Igen erős modernizációs mutató, hogy 1996-ban, amikor az iskolák felszereltségétől függetlenül a személyi tulajdonban lévő számítógépek aránya az országban már növekedni kezdett, a pedagógusok jelentős hányada sem otthon, sem munkahelyén nem használt számítógépet. E hiányosság igen szisztematikusan kapcsolódik nemhez, életkorhoz és iskolai végzettséghez. (6. táblázat)

Az életkorral, a nemmel és az iskolatípussal kombinált táblázat ugyanakkor azt mutatja, hogy a fiatalodással bekövetkező lassú javulás *elmélyíti* az általános és középiskolai tanárok közötti különbséget, sőt, az utolsó megfigyelt kohorsznál az általános iskolai tanárok és tanítók hátránymutatói (mindkét nemnél) összeérnek (a főiskolai végzettségű pedagógusok felét, illetve háromnegyedét jellemezve), míg a középiskolai tanárok efféle hiányossága már „csak” harmadukat-kétötödüket jellemzi.

A következő fontos mutató: a pályához szükséges értékekhez való viszony.

⁷ Az Országos Köznevelési Intézet 1996-os tanárkutatója alapján három pedagóguscsoportot hoztunk létre: az egyetemi diplomával rendelkező tanárokat, a főiskolai diplomával rendelkező tanárokat és a tanítókat. Ha valakinek több diplomája volt, a magasabbhoz soroltuk. Ez a besorolási mód megkímél attól a döntéstől, hogy a különféle szakiskolák tanárait hogyan osszuk presztízscsoportokra. Azaz: nem a jelenlegi munkahely, hanem a képezettség rétegezi a tanárokat. A kétdimenziós összehasonlítás céljából életkori csoportokat hoztunk létre 1940-esnek elnevezve az 1936 és 1945 között, 1950-esnek elnevezve az 1946 és 1955 között stb. született tanárokat.

			1940 k.	1950 k.	1960 k.	1970 k.
Tanító		Férfi	10,8%	3,0%	10,2%	10,1%
		Nő	89,2%	97,0%	89,8%	89,9%
	Összesen		37	166	244	149
Tanár, főiskolával		Férfi	34,8%	16,8%	22,2%	27,3%
		Nő	65,2%	83,2%	77,8%	72,7%
	Összesen		115	274	316	150
Tanár, egyetemmel		Férfi	49,1%	31,6%	31,6%	30,6%
		Nő	50,9%	68,4%	68,4%	69,4%
	Összesen		114	206	190	134

6. táblázat

A komputert nem használó pedagógusok aránya születési csoportonként

		1940 k.	1950 k.	1960 k.	1970 k.
Férfi	Tanító	25,0%	80,0%	52,2%	53,3%
	Ált.isk.	76,3%	53,3%	61,8%	51,2%
	Középisk.	60,0%	30,2%	29,8%	34,1%
Nő	Tanító	84,8%	75,8%	71,1%	74,2%
	Ált.isk.	75,3%	68,6%	64,9%	74,5%
	Középisk.	63,0%	63,5%	45,2%	41,1%

* Ez az egyetlen szám lóg ki a szisztematikusból. De figyelem: összesen 4 ember 25%-áról van szó!

A pályához szükséges értékeket a felmérés során a megkérdezetteknek sajnos nem kellett sorba állítania, így nem csoda, hogy minden pedagóguscsoportban szinte mindenki igennel válaszolt arra, hogy kell-e a pályához együttműködési készség, érdekérvényesítési készség, gyermekszeretet, határozottság, humorérzék, jó fellépés, kiemelkedő szaktudás, közmegebecsülés, megfelelő összeköttetések, menedzseri képességek, önismeret, saját pedagógiai koncepció, szilárd értékrend, tekintély, tűrőképesség.

A nagy összhangon belül a *legnagyobb különbséget* mégis két jellegzetes elem mutatja. (7., 8. táblázat) A humorérzékét a középiskolai tanárok 94,2%-a tartotta szükségesnek, ami szignifikánsan magasabb választási valószínűség, mint ami a többi pedagóguscsoportot jellemezte (90,7%). A közmegebecsülés szempontjából igen közel van egymáshoz a két főiskolai végzettségű csoport a 77,2, illetve 76,7%-os értékével – míg a középiskolai tanárok kissé arrébb, 72,6 %-kal. *Ha elfogadjuk azt az antropológia, illetve szociálpszichológiai állítást [vö. Burckhardt, 1978], hogy a „humor” az önreflexivitás, a kritikai értelmiségi önkép része, míg a „közmegebecsültség” a társadalmi hierarchiából való meritkezés, akkor innen is értelmezhetjük a két pedagóguscsoport közötti különbségeket.*

7. TÁBLÁZAT

Két tulajdonság azok közül, melyek inkább szükségesek, mint nem szükségesek (átlagosan)

		Tanító	Tanár, főiskolával	Tanár, egyetemmel
Inkább szükséges, mint nem szükséges...	Humorérzék	90,7%	90,7%	94,2%
	Közmegebecsülés	77,2%	76,7%	72,6%

8. TÁBLÁZAT

A közmegebecsülés fontossága – nőknél és fiatal nőknél

	Tanító	Tanár, főiskolával	Tanár egyetemmel
Nőknél	77,3%	74,7%	73,5%
Fiatal nőknél	73,7%	74,3%	66,7%

E magas számok mellett, a humor esetében az életkori tengely külön már nem értelmezhető, a közmegebecsültség esetében viszont – napjaink felé közeledve – *az olló nyílik*. Míg az idősebb középiskolai tanárnők közel ugyanannyira tartják fontosnak a közmegebecsültséget, mint általános iskolai kolléganőik, addig az utolsó kohorsznál az általános iskolai tanárnőknek – idősebb társaikhoz hasonlóan – háromnegyede, a középiskolai tanárnőknek viszont csak kétharmada ítéli ezt fontosnak. Azaz: ha csekély mértékben is, de itt is *a középiskolai és általános iskolai szféra távolodásának lehetünk tanúi*.

Az érték és véleményvilág összehasonlítására jó lehetőséget biztosít a foglalkozások presztízis szerinti sorba rakása. (9. táblázat. [Lásd az előző oldalon!])

Minthogy a foglalkozások presztízisét közismerten nagyon erős társadalmi kódok határozzák meg, nem csoda, hogy nincs jelentős különbség a pedagógusrétegek között abban, hogy melyik értelmiségi társukra néznek nagyobb, és melyikre mérsékeltebb tisztelettel. A kis különbségen belül két foglalkozás megítélése mutat nagyobb különbséget. A középiskolai tanárok az átlagnál lényegesen (0,24 helyezéssel) előbbre sorolták a közgazdászokat, és 0,22 helyezéssel előbbre az újságírókat. E két szakma (a szakmához kötődő évszázados képzetek alapján) az értelmiségi társadalom legmodernebb szektorának tekinthető, a piachoz, illetve a szabad véleményformáláshoz köthető mivoltában a legerősebben áll szemben egy tradicionális, hierarchikus értékrenddel. A tanítók és a középiskolai tanárok közötti különbség is e két foglalkozás esetében a legnagyobb: a középiskolai tanárok 0,32, illetve 0,30 pozícióval sorolják előbbre e két foglalkozás követőit, mint a tanítók. Jóval kisebb, de még szintén nagy a különbség az orvosok megítélésében.

A következő nagyobb különbséget a lelkészek besorolásában tapasztalhatjuk, mégpedig úgy, hogy minél alacsonyabb egy pedagóguscsoport végzettsége, annál előbbre sorolja a lelkészi foglalkozást. Mindez nyilván erősen összefügg az egyes rétegek eltérő vallásosságával, illetve egyháziasságával, az egyházakhoz való viszony pártpolitikai kód jellegével, s nyilván azzal is, hogy a középiskolai tanárok – egyetemi végzettségük lévén – már önmagában képzettségük miatt is nehezebben minősíthetnék fel a lelkészi foglalkozást. Fontos ugyanakkor, hogy az egyes csoportokon belül éppen a lelkészi foglalkozás megítélésénél legnagyobb a szórás: minden pedagóguscsoporton belül 2,5 feletti. A lelkészek megítélése tehát sokkal szélsőségebb – egyéni élethelyzet, világnézet függvénye.

Jelen érvelés szempontjából *nem fontos*, hogy az olvasó elfogadja-e a foglalkozások presztízssorrendjéhez kötődő interpretációt, csak annak belátása fontos, hogy *valamiféle* attitűdkülönbséget mindenképpen mutat, hogy a foglalkozások presztízis-hierarchiája az egyes pedagógusfoglalkozások szemében eltérő. Ha ez belátható, akkor *a tény, hogy a főiskolai és egyetemi végzettségű*

9. TÁBLÁZAT
A foglalkozások presztízssorrendje

		Általános Iskolai tanár	Általános Orvos	Gépész- mérnök	Gyógyse- részt	Jogász	Könyvtá- ros	Középsko- lai Tanár	Közgaz- dász	Lel- kész	Óvodá- pedagó- gus	Újság- író
Tanító	Mean	8,71	3,19	5,62	5,68	2,02	9,33	7,07	2,66	6,11	9,73	5,41
	N	588	588	587	588	588	586	587	587	586	587	587
	Std. Devia- tion	1,649	1,758	2,037	2,026	1,566	1,807	1,560	1,801	2,777	1,693	2,395
Tanár, főiskolával	Mean	8,76	3,12	5,51	5,78	2,07	9,49	7,16	2,58	6,20	9,72	5,35
	N	843	843	843	843	843	840	843	843	842	841	842
	Std. Devia- tion	1,670	1,792	1,932	1,974	1,583	1,719	1,555	1,699	2,671	1,615	2,313
Tanár, egyetemmel	Mean	8,65	2,92	5,68	5,73	2,10	9,26	7,22	2,34	6,33	9,63	5,11
	N	628	629	629	629	629	626	628	629	627	627	627
	Std. Devia- tion	1,848	1,560	1,998	2,072	1,664	1,919	1,731	1,622	2,645	1,926	2,280
Total	Mean	8,68	3,06	5,61	5,73	2,08	9,37	7,16	2,58	6,22	9,64	5,33
	N	2332	2334	2333	2334	2333	2326	2331	2333	2329	2328	2329
	Std. Devia- tion	1,752	1,703	1,998	2,046	1,640	1,807	1,633	1,784	2,690	1,764	2,358

10. TÁBLÁZAT
Foglalkozások presztizsszorrendje a legutolsó korcsoportban

Tanító	Általános iskolai tanár	Általános orvos	Gépez- ménök	Gyógyse- rés	Jogász	Könyvtáros	Közép- iskolai tanár	Közgaz- dász	I. elkesz	Óvoda- pedagó- gus	Újság- író	
												Mean
Tanár, főiskola- lával	Mean	8,66	3,32	5,33	5,82	2,03	9,26	7,04	2,87	5,92	9,77	5,70
	N	142	142	141	142	142	142	141	141	142	142	142
Tanár, főiskola- lával	Mean	1,458	1,858	1,791	2,141	1,814	2,062	1,560	1,989	2,690	1,764	2,405
	N	147	148	148	148	148	146	148	148	147	146	147
Tanár, egyetemmel	Mean	8,71	3,24	5,37	5,77	1,97	9,60	7,05	2,61	5,95	9,64	5,56
	N	147	148	148	148	148	146	148	148	147	146	147
Total	Mean	1,513	1,835	1,980	2,054	1,624	1,914	1,613	1,748	2,723	1,685	2,255
	N	129	130	130	130	130	129	130	130	129	129	129
Total	Mean	8,68	3,11	5,59	5,80	2,08	9,44	7,09	2,64	5,92	9,60	5,63
	N	463	465	464	465	465	462	463	464	463	462	463
Total	Mean	1,581	1,778	1,972	2,114	1,677	1,880	1,589	1,832	2,757	1,775	2,341
	N	1,581	1,778	1,972	2,114	1,677	1,880	1,589	1,832	2,757	1,775	2,341

tanárok közötti különbség nagyobb, mint a tanítók és a főiskolai végzettségű tanárok közötti, s hogy ez a különbség az utolsó korcsoportban is nagyobb marad, arról informál: a két csoport közötti távolság nem csökken. (10. táblázat. [Lásd a 227. oldalon!])

✱

Tanulmányunk minden, egymástól független kutatásokra támaszkodó adata azt mutatja, hogy a középiskolai tanárság és az általános iskolai tanárság nem közeledik egymáshoz.

(A tanulmány támaszkodik az Educatio 2009 őszi számában megjelent tanulmányomra. Köszönet az OTKA K77530 számú támogatásának, a Microsoft korlátlan lehetőségek programjának és Biró Zsuzsanna Hannának – az első kritikus olvasásáért.)

IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN: Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés? In: *Iskolakultúra*, 2004/8.
- BIRÓ ZSUSZANNA HANNA: Tanárok a 2002/2003-as tanévben. In: *Educatio*, 2002/2. 293-301.
- BURCKHARDT: *A reneszánsz Itáliában*. Budapest: Corvina. 1978.
- CSÁKÓ MIHÁLY: ...és a doktor úr gyereke? Adalékok egyes értelmiségi kategóriák gyerekeinek felsőfokú továbbtanulásához. In: *Educatio*, 2002/2. 211-266.
- DONÁTH PÉTER: *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből*. Budapest: Trezor Kiadó. 2008.
- FALUS IVÁN – KOTSCHY BEÁTA: Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? In: *Pedagógusképzés*, 2006/3-4. 67-75.
- FISCHER GYÖRGY: Ahogy a pedagógusok látják. In: *Educatio*, 1999/3. 644-648.
- GOLNHOFER ERZSÉBET: Törekvés a tanárképzés megújítására. In: *Pedagógusképzés*, 2003/1-2. 101-107.
- HRUBOS ILDIKÓ: Munkahelyi karrier. In: *Educatio*, 1993/4. 651-665.
- HUNYADY GYÖRGY: A hazai tanárképzés stratégiai problémái. In: *Pedagógusképzés*, 2003/1-2. 77-88.
- IMRE NÓRA: A tanári pálya vonzereje. In: *Educatio*, 2002/2. 316-320.
- JUNGHAUS IBOLYA: Mitől (nem) elégedettek a pedagógusok? In: *Educatio*, 1992/2. 336-340.
- JUNGHAUS IBOLYA: Tallózás pedagógus-közvéleménykutatásokban. In: *Educatio*, 1993/4. 731-746.
- KOCSIS MIHÁLY: A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986-2000. In: *Iskolakultúra*, 2002. 11:3-23.
- KOZMA TAMÁS: Csatlakozás alulnézetben. In: *Educatio*, 2006/1. 26-39.
- LADÁNYI ANDOR – SZŐKE KRISZTINA: A pedagógusképzés a kétciklusú képzési rendszerben. In: *Educatio*, 2004/3. 406-414.

- LADÁNYI ANDOR: A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban*. Budapest: TIT, [19]89. 143-170.
- LADÁNYI ANDOR: A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdései. In: *Pedagógusképzés*, 2003/3-4. 75-80.
- LUKÁCS PÉTER: Oktatáspolitikai és tanterv. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1993/4. 32-38.
- MADARÁSZ KLÁRA: Kompetenciacentrikus tanárképzés – kinek a kompetenciája? In: *Pedagógusképzés*, 2007/4. 51-66.
- MELICH JÁNOS: A bölcsészeti oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjához. In: *Budapesti szemle*, 1937. 244. köt., 712. sz. 277-308.
- MÉSZÁROS ISTVÁN: Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Budapest. 1979. Könyvbírálat. In: *Századok*, 1981/2. 431-433.
- NÁDASI MÁRIA: A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. In: *Magyar Pedagógia*, 1993/3-4. 173-186.
- NAGY MÁRIA (szerk.): Pedagógusképzés. In: *Educatio*, 2004/3.
- NAGY MÁRIA (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*, 1996/97. Budapest: Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ. 1998.
- NAGY MÁRIA: A tanári pálya választása. In: *Educatio*, 1998/3. 527-542.
- NAGY MÁRIA: Pályakezds, mint a pedagógusképzés első fázisa. In: *Educatio*, 2004/3. 375-390.
- NAGY MÁRIA: Tanári munka és minőség. In: *Educatio*, 1999/3. 507-516.
- NAGY MÁRIA: Tanári pálya és életkörülmények. In: *Educatio*, 1998/1. 177-181.
- NAGY MÁRIA: Tanárok, települések, régiók. In: *Educatio*, 1997/3.
- NAGY PÉTER TIBOR: A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez. In: *Iskolakultúra*, 2004/6-7. 171.
- NAGY PÉTER TIBOR: Az 1938-as tanítóképzési reform. In: *Magyar Pedagógia*, 2004/3. 251-262.
- NÉMETH ANDRÁS: A tanárképzés új útjai és lehetőségei. In: *Pedagógusképzés*, 2005/3. 57-58.
- NÉMETH ANDRÁS: *A magyar tanítóképzés története, 1775-1975*. Budapest. 1990.
- POLÓNYI ISTVÁN: Pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. In: *Educatio*, 2004/3. 343-358.
- PUKÁNSZKY BÉLA: A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. In: *Pedagógiai Szemle*, 1989/11. 1045-1055.
- RIBA ISTVÁN: A tanárképzés dilemmái: egy legyet két csapásra. In: *HVG*, 2008/31. 57-59.
- SÁSKA GÉZA: A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. In: *Magyar Pedagógia*, 2006/4. 263-285.
- SOÓS NÉ FARAGÓ MAGDOLNA: A hazai tanárképzés rendszere. In: *Magyar Felsőoktatás*, 2001/4. 47-48.
- SOÓS NÉ FARAGÓ MAGDOLNA: A tanárképzés „bolognai” szerkezetű átalakításáról (a folyamatosan lévő reformjavaslatok áttekintésével). In: *Pedagógusképzés*, 2004/4. 47-56.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (szerk.): Pedagógusok. In: *Educatio*, 1993/4.
- SZEMERSZKI MARIANN: Felsőoktatás és tanárképzés. In: *Educatio*, 1993/4. 723-727.
- SZEMERSZKI MARIANN: Tanárok az egyházi iskolákról. In: *Educatio*, 1992/2. 345-348.
- TÓT ÉVA: A tanárok idegennyelv-ismerete. In: *Educatio*, 2000/4. 834-838.
- TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: Tanárképzés a Miskolci Egyetemen, 1993-2003. In: *Pedagógusképzés*, 2004/2. 99-110.
- VIRÁG IRÉN – BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. In: *Educatio*, 2004/3. 415-430.

Academic value a neveléstudományban*

Captatio benevolentiae

Az aktívan megélt hatvan év, negyvenévnvi szorgos élet az oktatásszociológia, neveléstudomány, tudományos iskola, tanszék-, intézetvezetés és számos ércnél is maradandóbb publikáció után Lukács Péter ma már valóságos pontifex maximus, aki jól, vagy még jobban ismeri, amit alább mondanod lesznek, annak ellenére, hogy immár negyvenöt éven keresztül beszéljük meg újra és újra ugyanazt. Miért is kellene ezen éppen most változtatni?

Az academic value

Az akadémia-értéket tekintsük annak, amit a tudomány képviselői tudományos értéknek tekintetek, alapvetően két területen. Az egyik szervezeti szempontból értelmezhető, azaz a tudományos kör miképpen, milyen levek szerint építi és működteti a szervezetét. Ebből, de csak ebből a szempontból közömbös, hogy mit is állítanak, s közömbös a módszer-tan, a megismerés irányába tett módszer milyensége és erőfeszítés-nagysága: Magyarán: a tudomány művelőinek magatartása, egymással vívott küzdelmeinek a tárgya az, amit akadémiai értéknek tekinthetünk, amely – nem is szélső esetben – akár független is lehet a tudományosság legitimációját adó tevékenységtől. Nos, az elsőnek említett értelemben vett academic value-ról nem szólok, a másodikról azonban igen, jól tudva, hogy e kettő egymástól elválaszthatatlan, még a neveléstudományban is. A bölcsnek elég ennyi, másképpen: Sapienti sat.

A neveléstudomány két szemléletmódja

Mostanság azt látom, a neveléstudomány képviselői többnyire *normatív* vagy *leíró módszert* követnek. Az előbbi képviselői valamiféle normához,

* *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. 11-12. sz. 161-197.p. számában megjelent tanulmány javított változata

elérendő állapothoz, követendő viselkedési szabályokhoz viszonyítják a lezajlott eseményeket. Ezzel szemben a leírásra törekvő tudósember tudatosan nem viszonyít tervezett, megálmodott állapotokhoz, szerkezetekhez vagy folyamatokhoz. Legfeljebb összehasonlít létező (esetleg a múltban létezett) rendszereket vagy folyamatokat. Ugyanez a különbség az eszmetörténetekre is igaz. A normatív neveléstudó rangsorolja a pedagógiai elméleteket, a leíró legfeljebb bemutatja, összehasonlítja őket. (Kétség ne legyen: a különbség megközelítési módban és nem a pedagógia-közpolitikai aktivitás elfogadásában elutasításában van.)

A normatív vagy a leíró módszert választó nevelésszociológus, politológus, történész vonzódhat a történelem *organikus* vagy *konfliktusos* társadalomszemléletéhez.

Már itt eláruljuk az olvasónak, hogy az ünnepektől és a laudáns az utóbbi három évtizedben jobban kedveli a leíró, mint a normatív módszert, és inkább rokonszenvezünk a történelem konfliktusos, mint organikus szemléletével. Mi több, felvetem, hogy a magyar pedagógia eszme- és eseménytörténetének bemutatását egyenesen gátolja, ha kerüljük a normatív módszert és az organikus szemléletet.

Erősebben fogalmazva: lehet-e *leíró* szándékkal nevelés-, oktatás-, pedagógiatörténetet, nevelésszociológiát írni, ha a megközelítés módja a gyermek, vagy társadalmat tudatosan formáló pedagógiai logikát követi, hiszen a pedagógia eleve *normatív* tevékenység. A pedagógiai logika lényegéből fakad, hogy valamilyen általa fontosnak tartott értéket közvetítsen, s mindig „a korunk igényének” megfelelő gyermeket neveljen. Mi más volna tehát a gyakorlati pedagógia dolga, mint az *előírás*, de semmiképp sem a leírás, s ebben az értelemben messze áll a megismerést szorgalmazó akadémiai értékrendtől. A kérdés az, hogy a pedagógia esszenciáját adó *kellés*-t (Sollen) miképpen lehet úgy leírni, hogy az egyszersmind: *van* (Sein). Vannak azonban még komoly alproblémák is, nevezetesen ahány pedagógia, annyi norma (Sollen), de csak egy *van* (Sein).

A pedagógiatörténet-írás mai problémája a 18. századtól eredeztethető, ekkor ugyanis a tanár–diák közötti, eredendően normatív pedagógiai tevékenység kikerült e kapcsolatrendszerből. Azaz: a személyes, az osztályteremben vagy az iskolák szintjén közvetlenül jelentkező pedagógiai viszony magasabb, illetve más szintre, állami-igazgatási vagy politikai dimenzióba tolodott. A közoktatás köz-, illetve államüggyé vált, amelyben a rendező elvek nagyon ritkán pedagógiaiak, de minden esetben normatív módon kifejeződő különféle érdekek, éppen úgy, mint a közegészségügyben az orvosokéi. Ez az a szint, ahol a makroléptékben dolgozó leíró és normatív szociológia elemében van.

A pedagógiai megközelítési mód normatív jellege megkettőződik azáltal, hogy pedagóguscsoportok az oktatáspolitikai térben fejtik ki ér-

dekervényesítő tevékenységüket. A pedagógiai érvelés politikai érveléssé válik, s a politikai tevékenység – lényegéből adódóan – valamely érdeket másfajta érdekek képviselőivel ütköztet. A *pedagógiai jó* és egy jobb társadalom építése nevében fellépő *politikai ideál* (ideológia) között – természetét tekintve – nincs nagy különbség. Látható ez többek között abból is, hogy az eltérő *értékeket* képviselő – többnyire az iskolarendszer egy-egy szegmensében lokalizálgató és elkülöníthető kultúrát képviselő – különböző pedagóguscsoportok *érdekeit* megjelenítő szakmapolitikai alakulatok tartósan egymás ellen fordulnak, és a szakmai normativitás különbözőségével fejezik ki az érdekkülönbségeket. Az „oktatás” és „nevelés” vagy tudományalapú tantárgyi rendszer hívei és az integrált műveltségfelfogás képviselői egymás állandó célpontjai. Tudjuk, hogy nevelő hatás nélkül nincs oktatás, és fordítva: tudjuk azt is, hogy a társadalom felső szeletibe felkészítő iskolák jellegzetes vonása a tudományalapú képzés, míg a nép- vagy – ha úgy tetszik – a tömegoktatás képzési rendszere hajlik az integrált, az érdeklődést fenntartó képzési logika felé. Ezt a tényt mint két egyenértékű, de különböző szakmai logikát a felek nem fogadják el. Ütközésük ciklusos jellegű, így valószínűleg az oktatási rendszerbe kódolt; tehát nem személyek innovációjától függ.

Fontos tehát, hogy a nevelésszociológia, pedagógiai történetírás leelőször a szakmai és a politikai normativitáshoz való viszonyát tisztázza. Azt látom, hogy van elkötelezett, azaz deklaráltan normatív (Sollen) nevelésszociológia és történetírás, amely egy-egy pedagógiai eszme, pedagóguscsoport, módszer, társadalmi fejlődési irány, technikai haladás, társadalmi egyenlőség és az ezt támogató politika stb. szemszögét követi; így onnan nézve emelkednek ki, süllyednek el, rangsorolódnak az események, az amúgy közömbös tények. Egy múltbeli példát említek. A 19. századi konzervatív katolikus és a változaspárti református vita egyik terméke ma a református narratíva dominanciája: a saját korában erősen lokális érvényességű Apáczai Csere János manapság nagy tiszteletnek örvend, a jezsuitákkal viszont, akiket a felvilágosodás mozgalma háttérbe szorított, épp fordított a helyzet. (forrás: <http://mek.oszk.hu/02200/02228/html/02/172.html>)

A pedagógiai-agitatív célzatú megközelítéssel ellentétes *leíró* (Sein) szándékú oktatástörténet-tudomány nem a fenti szemlélet alapján jár el. Nem azért, mert lehetséges olyan 'értékmentes' leíró módszer, amellyel a 'valóság' a maga teljességében feltárható, hanem mert amióta sokfajta pedagógiai normatív állítás él egymás mellett, a sokféle előíró mozzanat igazságtartalmát nem tudja vizsgálni, ahogy azt a hittétekkel a vallásszociológusok (pl. Porpora, 2006) teszik. Az értékluralizmus világában lehetetlen tudományosan közeledni a pedagógiatörténet vagy a nevelésszociológia tárgyához a kijelölt 'egy igazság, egy érték' mentén. Ezért nem is

a diadalmas jó és az elbukó rossz hosszú és változó kimenetelű küzdelmét írja le. Azt próbálja bemutatni, hogy az egymással szemben álló csoportok, személyek mit tartottak jónak, helyénvaló erkölcsnek, tananyagnak, magatartásnak, tankönyvnek, módszernek; mit tettek, miben voltak sikeresek, miben buktak el, és mindez mivel magyarázható. Az ilyen pedagógiatörténet-írás a *társadalom* és nem az *iskola* felől közelít, azaz depedagogizálja a pedagógusok, gyerekek, iskolák világát, és ami ugyanaz: depártpolitizálja az oktatási ágazat egészét.

Nem foglal tehát állást a vitázó felek normatív vízióinak igazságtartalma mellett, így nyomban le is mond a norma elfogadtatásának, a normát kereső olvasó közvetlen befolyásolásának szándékáról. Hasonlóan közelít a normatív céllal készített neveléstörténeti munkákhoz is. Analizál és racionalizál, technikai értelemben kellő távolsággal. Ez a semlegesség nemcsak a jobb megértést szolgálja, hanem az ellentétes normák képviselőit sem sérti szükségképpen, és nem kényszerít értékvitára.

Úgy tűnhet, az általam vázolt pedagógiai gondolkodásmód jellegzetes attitűdje a minősítésre való hajlam. Inkább a *jó-rossz*, a *helyes-helytelen* dimenzióba helyezi el a dolgokat, ritkán kísérli meg, hogy az *igaz-hamis* metszetben keresse meg állításainak súlyát. Magyarán: a pedagógiai tevékenység és magatartás képviselői kikerülhetetlenül a jó-rossz tengely mentén látatják a világot, éppen ezért másodlagos számukra vagy fél sem merül bennük az igaz és hamis állítások, tények és képzetek megkülönböztetésére vállalkozó ideáltipikus tudományos megismerés ethosza. Alapvetően *előíró* és nem leíró ez a megközelítési mód.

Lehetséges természetesen pedagógiai-előíró és történeti leírói logikával közeledni ugyanahhoz a tárgyhoz, azonban más-más következményekkel kell számolnunk. Azt hiszem, a normatív pedagógiai megközelítési mód éppen a változtatás szándéka miatt szűkíti a tárgyszerűbb megismerés horizontját. Ezt a hiányt pótolhatja a szurkolókat, mozgalmakat, divatokat, vallásokat éltető érzelmi azonosulás; a leíró megközelítésmód éppen erről mond le, olvasótábora szerény, idézettsége éppen ezért roppant alacsony. Kétség ne essék: nem vitatom a normatív megközelítés jogosultságát és indokoltságát. Csupán azt vetem fel, hogy éppen ez a szemlélet a teljesebb megismerés korlátja; a kételkedés erősödését nem szolgálja a hívő, elkötelezett attitűd.

A pedagógiai és politikai normativitás összekapcsolása egy évtizedekig fennálló korszak jellegzetes nézőpontjával szolgált. Eszerint polgári pedagógia azért nincs a szocializmust építő Magyarországon, mert az ártalmas. Ezt a politikai értékítéletet „szakmásátja” a pedagógiai elit: a polgári pedagógia szakmailag rossz, és megfordítva – az, ami szocialista, szakmailag eleve jó. A szakmai és a politikai normativitás elválaszthatatlanul összeolvadt, nem először és nem véglegesen. Nagy László ötvenes

évekbeli szakmai rehabilitációja például attól függött, hogy a polgári vagy a szocialista táborba sorolják-e be. E törzsi szempontú politikai kérdést vitatták meg szakmai nyelven a Balatonfüredi Pedagógus Konferencián. Faragó László álláspontja szerint Nagy László szocialista pedagógus, hiszen – mint érvel – nincs különbség „a vezető szovjet pszichológus Ivánov és a burzsoának ’stemplizett’ Nagy László álláspontja között”. Berencz János a konferencia előtt megjelent cikkében (*Az érdeklődés szerepe a nevelésben*) ellenben azt állítja, hogy Nagy márpedig burzsoá. (Balatonfüred, 1956, 179–183. Berencz, 1956) Nehéz lenne bizonyítani, hogy itt szakmai-tudományos vita és nem politikai küzdelem zajlott, melyet a szakma nyelvével vívtak.

Világos tehát, hogy a politikai befolyásolás szándékával készült szakmai munkák nem a megismerésre, hanem a támogatókra és az ellenfelekre fókuszálnak. Ez azonban nem tudományos, hanem oktatáspolitikai tevékenység, amelyet az oktatáspolitikai arénájában vívnak meg, még ha annak helye akár a Magyar Tudományos Akadémia. Belátható, nem kell, hogy feltétlenül tudósok álljanak egymással szemben ebben az arénában. Nehezen cáfolható ugyanis, hogy a pedagógiai elit cseréje során a szocialista társadalom új, gyermekközpontú iskolájának tehetséges (azaz természetes eszű), mérsékeltlen olvasott képviselői nagy számban jelentek meg e küzdőtéren, akiknek az érvrendszerük nem a kételkedésen alapuló tudományos racionalitáson, hanem a marxista nyelvezetű pártpolitika logikáján és szolgálatán nyugodott.

Ennek az évtizedekig tartó szellemi folyamatnak a vége felé Kardos Lajos pszichológiaprofesszor úgy látta, mindent újra kell kezdeni a pszichológiában. (Pléh, 1999) A politikai normatívas követési kényszerétől megszabadulva, az újrakezdés látványos eredménye többek között a leíró pszichológia térnyerése, az egymással vetélkedő – tehát egyenértékű – pszichológiai iskolák tárgyyszerű bemutatása. (pl. Pléh, 1995) A tudomány címére igényt tartó pszichológia távol tartja magát az (oktatás)politikától azóta is.

A szocialista és a burzsoá pedagógia különbségtétele egészen a rendszerváltásig tartott. A szocialista tudományos szakértők még 1985-ben is a „Militarista tendenciák a polgári pedagógiában – a béke aktív védelmére nevelés a szocialista országokban” témában cseréltek eszmét Bulgáriában. (Széchy, 1986) E normatívas politikai-földrajzi határa is megvonható: a polgári oktatás- és nevelésemlekek bírálatának szándékával ugyanazt a Moszkvában szerkesztett, a szocialista neveléstudósok által írt könyvet adták ki a szerzők anyanyelvén (Balogh–Széchy, 1985), feltehetőleg, hogy minden az orosz, a magyar, a bolgár és az Német Demokratikus Köztársaság-beli német pedagógus, kutató és politikus egyaránt ugyanazt értse. Kétségtelen, hogy meghúzható az akkori normatívas időbeni-történe-

ti érvényessége: csak a szocialista társadalmi berendezkedés szocialista pedagógia időszakára korlátozódik. A rendszerváltás után neveléstudományi tekintetben üresen kongnak a szavak tantervről és közösségi nevelésről, azonban a gondolatok irányának politikai jellege jobban látszik. Megírásuk pillanatában ez a tulajdonság jellemezte a szövegeket, s történeti leíró, megértő megközelítésben kapják vissza szakmai értelmüket, de csak akkor, ha a kort is mögéjük festjük. Hiszen minden normativitásnak is megvan a maga története, amely kutatható és kutandó.

A megismerésre nézve a normatív gondolkodásmód további kedvezőtlen következményeivel is számolhatunk. A normatív pedagógiai megközelítési mód szinte automatikusan hozza létre az organikus felépített ideális társadalom vízióját. Képviselői olyan társadalomképen dolgoznak, amelyben mindennek megvan a maga kijelölt vagy elrendelt helye, amelyben tehát rendet lehet és kell is teremteni. E nézet képviselői megközelítésmódjuk foglyaként képtelenek olyan társadalomképet felvenni, amelyben egyenértékű, de eltérő értékek és érdekek feszülnek egymásnak, amelyben nincs rend, sem béke, a fejlődésnek sincs iránya, ellenben a konfliktusok szakadatlan sorozatával találkozunk. Lássuk be: egy ilyen világgép alapján lehetetlen oktató-nevelő tevékenységet folytatni, s lássuk be azt is, hogy a sztálini egypártrendszer önmagában kizárja az egyenértékű és egymással vetélkedő eszmék és érdekek feltételezését. A poszt-sztálini időszakban is legfeljebb a megtúrt kategóriába sorolt néhány nem állami ideológia kerülhetett be a támogatott, azaz a helyesnek tekintett nézetek közé.

Ami a pedagógus vagy az egypártrendszert szolgáló politikus számára természetes keret, kötöttség, az nem szorítja az oktatástörténet íróit, a társzerűsége törekvő szociológusokat. Ők szabadon választhatnak a konfliktusos és az organikus társadalomelvű felfogás között. Azt hiszem, ha bárki pedagógusattitúddal ír történetet, vagy ekképpen közelít az iskolai élet jelenségeinek feltáráshoz azt organikus felépített társadalomképzetével teszi. Ilyesvalami a pártiskolák történeti felfogása: a megfelelő politikai alakulat értékrendje alapján íródik a történelmük, s az egypártrendszerben természetes csak egyvalami a jó és egyúttal igaz is.

Az organikus és a konfliktuselvű társadalomfelfogás különbsége

A neveléstudomány területén – véleményem szerint – az organikus és nem a konfliktuselvű társadalomfelfogás uralkodik manapság. A társadalom olyan szerves egységként tételeződik fel, amely eleve adott, egymással szerves egységet alkotó struktúrákból és a struktúrák hordozta funkciók sokaságából áll, és ezek megbomlása a baj forrása. (Lásd részletesebben Nagy P., 2005:528; és a köv. oldalakat.) Talán a gyomor ellen fellázadt kezek

története világíthatja meg e szemlélet lényegét. A jó patrícius, Menenius Agrippa mondja Esopustól Titus Liviuson át Shakespeare Coriolanusáig: az csupán látszat, hogy a gyomor nem, csak a kezek dolgoznak, hiszen, ha nem táplálják a munkáskezek a henyélőnek látszó, tespedő gyomrot, elsovadnak maguk is, hiszen – lám-lám – megbonthatatlan egységben állnak. Azzal, hogy a társadalomban a gazdagok és a szegények éppen így lennének egymásra utalva, a tanulatlan szegények csak addig nincsenek tisztában, míg egy tanult patrícius rá nem világít a helyes álláspontra.

Ez a fajta organikus társadalomfelfogás nemcsak a normatív pedagógia, hanem a magát semlegesnek, értékmentesnek mutató technokrata megközelítési mód sajátja is. A különbség szerintem csak annyi, hogy míg a normatív pedagógia az értékeket hangsúlyozza, a technokrata az eszközök nyelvén beszél.

A technokrata szakértő – esetünkben az oktatás területén – funkciókat és struktúrákat alkot, de ez a szerkezet éppen annyira értékközömbös, mint Agrippa hasonlata. Hiszen amikor a strukturalista-funkcionalista irányzat képviselői „funkciózavarról” beszélnek, akkor egy normális funkció gyakorlásában (has és kéz munkamegosztása) beállt hibára mutatnak rá. Azt pedig, hogy mitől válik valami „normálissá”, nem a rendszertől, hanem mindig a rendszeralkotó, működtető érték-képzetétől függ. Egy jellegzetes organikus felfogás mondatja egy nemzetközileg elismert szaktekintéllyel, hogy a világ iskolarendszerei ugyanazon belső kód szerinti működnek, s bármely ország oktatási rendszere *ugyanazt* a (nyolc) funkciót tölti be. (Halász, 2001:18) E gondolatból fakad a szakértői körökben oly népszerű feltételezés, hogy az országok közötti gazdasági, kulturális különbséget az oktatási rendszer funkcióinak eltérő hatékonysága magyarázhatja. Ebből adódóan egy-egy jól kiválasztott eszköz általános használatától várható a funkciózavar kiküszöbölése, nem említve a közoktatás résztvevőinek kívánatos szemléletváltását. Az eszközorientált szakmapolitikai attitűd szívesen fedez fel egy-egy új technikai eszközt, lízingelne know-how-t, akár a finn tanárképzés modelljét, az empirikus alapot nélkülöző kompetencia-alapú (pedagógus)képzést, akár az angolszász vizsgarendszert, a szintén brit Nemzeti alaptantervet (Core curriculumot). A régebbiek közül elég arra a technikai szemléletre utalnom, amelyet a Magyar–Szovjet Baráti Társaság lapjának a címe sugallt: „Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól!” Ha jót és jól tanulunk, és elég pénz is van, akkor a rendszer zavarainak orvoslása a jól kiválasztott pedagógiai módszertannal, eszközzel elérhető, hiszen nem kell ellenérdekeltekkel számolni, csak ostobákkal és külső-belső ellenségekkel.

Ez a gondolkodás-, pontosabban érvelési mód elfedi, hogy az organikus társadalomfelfogásnak konzervatív vagy éppen progresszív iránya is

lehet. A fennálló rendet megőrizni szándékozó Menenius Agrippa-féle konzervatív irányú érvelés csupán irányában, de nem gondolkodásmódjában tér el azoknak a progresszív személyeknek a felfogásától, akik szerint a szakértők által világosan felismert és objektívnek tartott természeti-társadalmi törvények szerint kellene berendezni és működtetni a társadalmat és iskoláját, hogy jól menjenek a dolgok.

Az organikus társadalomfelfogás különösen népszerű ága szerint az egyén fejlődése megváltoztathatatlan természeti, biológiai törvények szerint rendeződik, s csupán e törvények felismerése és szakszerű alkalmazása hozza a várt eredményt. A társadalomirányításban, a pedagógiában, a gyermekvédelemben, a pályaválasztásban az *alkalmazott* pszichológia vagy például Jászi körének felfogásában a *szociológia* (Gyurgyák, 2007:167) képes ilyen jelleget felvenni. Nem a társadalomtudomány, hanem a természettudomány logikáját követik e felfogás képviselői, s úgy tesznek, mintha a társadalmi valóságra – az ember, a gyermek lélektani működésére – vonatkozó tudatuk nem e valóság része volna. Azt a képzetet keltik, hogy az így felfogott lélektani vagy társadalmi mechanizmusok köre voltaképpen olyan természeti valóság, amelytől független a kutató tudata. Holott: dehogyan, csak éppen a normatív mozzanatot takarják el, ami gyakran a társadalmat, az embert, az iskolát tudatosan átforgató mérnöki attitűddel azonos.

Nagy László például a *Háború és a gyermek lelke* című munkájában (Nagy L., 1915) az önkénteltős kérdőívek feldolgozása alapján azt mondta ki, hogy a háborúról vallott magyar szempontú helyes nézetek életkor szerinti kifejeződési formái alkotják a gyermek erkölcsi fejlődésének természettől adott állomásait. A kisebbek és a nagyobbak másképpen fejezik ki írásban, rajzban véleményüket a jó és a rossz küzdelméről. Nos, a gyermeki vélemények megformálásában mutatkozó különbségben látja megragadni a gyermektanulmányozó Nagy László a gyermek objektív törvények által vezérelt erkölcsi fejlődését. Tehát, ami a vélekedéseket, nézetkülönbségeket elemző közvélemény-kutató számára a függő, az Nagy László számára a független változó. Márpedig a változó megválasztása nem a gyermek biológiai fejlődésének természetéből, hanem a kutatást végző személy szemléletétől függ, hiszen maga is része annak a társadalomnak, amelyet vizsgál.

Kétségtelen, hogy a pedagógiai gondolkodás jobbító szándéka sokszor erősebb, mint a tények számbavétele. Tanulságos, hogy Nagy László után bő ötven évvel később, a szocializmus építésének első évtizedeiben az erkölcsi fejlődés vélt lélektani törvényszerűségeire építkezve készült el a valamennyi iskola számára kötelező *Nevelési terv*. (Nevelési terv, 1960) Voltaképpen az alkalmazott lélektan egy termékével állunk szemben. A háborús erkölcs tartalma éppen úgy axiomatikus Nagy László szemében,

mint a *Nevelési terv* készítői számára a szocializmus építése. Tárgyuk és értéktartalmuk szöges ellentétben áll egymással, de az érvelési mechanizmus – a lélektani, a pedagógiai – ugyanaz. Lássuk be: a gyermek erkölcsi fejlődéséről – a gyermektanulmányozás és a fejlődéslélektan által – *ilyen módszerrel* kreált állítást a világ bármely pontján *bármilyen* pedagógiai normatív cél megvalósítására lehet alkalmazni. Azaz: a szakma technikát csinál az erkölcsből, pontosabban a szakmaiság mögé bújtat el valamely értékrendet. Ez az egyik lényeges mozzanat, amely összeköti Nagy László gondolkodásmódját a szocialista pedagógia képviselőinek egy körével, és teszi őt az egypártrendszerű, tervezésen alapuló szocialista pedagógia előfutárává.

Nagy László és a *Nevelési terv* készítőinek azonos kutatói módszertana világosan mutatja, hogy mindkét esetben a morál szakmászodott, a szakma képviselői úgy tesznek, mintha az erkölcsi fejlődésnek természettudományi alapjai volnának. A közoktatás politikai-szakmai közbeszédében mind a mai napig gyakori ez a gondolkodásmód. Napjaink vezető lélektani fogalmával, a kompetenciával is hasonló a helyzet. A kompetenciák összehasonlíthatóságára épített PISA-felmérés elméleti háttérének kidolgozói szerint nem is kell hogy e mérésnek tárgyi-tudományos, empirikus alapja legyen, elegendő a gyermekeken, felnőtteken, országokon, régiókon segítő szándék ténye. (Weinert, 2001:53) Sokkal fontosabb hogy a vizsgálatért felelős szakértők és a politikusok megegyezzenek a normák (kulcskompetenciák) által elért célokban, semmint firtatnák, vannak-e a kognitív pszichológia tudományának olyan empirikusan bizonyított eredményei, amelyekre nemzeti és uniós szintű politikákat lehetne építeni. Voltaképpen a valóságot formálni szándékozó szakmai ideológiáról van szó, amely ugyanazt a technikát kínálja minden ország számára, hogy érdemi választ adhasson „az élet fontos kihívásaira”. (Rychen–Salganik, 2003; Rychen, 2006) Ettől a megközelítési módtól nem várható, hogy újat hozzon a kognitív pszichológia területéről, a szakmapolitika területén azonban igen, hiszen az unió országainak vezetőit évek óta foglalkoztatják a PISA-eredmények.

Az új tudás, az ismeret feltárása felől értékelve zsákutcának is tekinthetjük azt a normatív pedagógiai-politikai gondolkodást, amely eleve lehetetlenné teszi, hogy megtudjuk, van-e a gyermek erkölcsi, kognitív fejlődésének objektív – természettől való – lélektani alapja, amelynek sikeres pedagógiai kibontása a társadalmi egyenlőség megteremtésének lehetőségét ígéri: mindenki a képességei szerint élhetne. Mindebből mindössze annyit érzékelünk, hogy az alkalmazott lélektan híveinek oktatást, társadalmat megváltoztató értékrendje, akarata fogalmazódik meg szakmai nyelven abban az oktatáspolitikai térben, amelynek maguk is megkerülhetetlen szereplői.

Az organikus társadalomfelfogás mutatható ki abban a talán reneszánsz eredetű gondolatban is, hogy az emberiség története – mint egyedeinek a fejlődése – valamiféle belső szabályt követ. Miként a feltárt és fejlesztett gyermeki képességek alapján egy jobb és igazságosabb társadalom építhető, hasonló jósló ereje van a társadalomfejlődés ismeretének is: a társadalom korábbi fejlettségi állapotából extrapolálni lehet a jövőjére.

A feudalizmust követő kapitalizmus és az ezt majd kikerülhetetlenül meghaladó kommunizmus feltételezése, noha logikus teleologikus rendszerbe illeszthető, mégiscsak normatív állítás és erős feltételezés. Ha ehhez az elmélethez a természeti törvényeket követő gyermek szakszerű fejlesztésének technikája és elmélete kapcsolódik, a társadalom és a gyermek szükségszerű fejlődésének eszméje együtt óhatatlanul zárt, ideologikus rendszert alkot. S ha ez a képzet hatalommal párosul, akkor minden részletre kiterjedő ellenőrző, továbbképző, átnevelő, szervező és szakszerű igazgató, azaz a szakma normatív bürokratikus uralma jön létre. E két szükségszerűség küzdelmes alakká formálódásának dokumentumaként olykor lenyűgöző és kedves életképek születtek (pl. Balázs, 1929; Rozsnyainé, 1968; Loránd, 1976), olykor pedig üres, apologetikus, normatív pedagógiai-agitációs fejtegetések. (Medinszkij, 1951)

A másik, elfogadásra javasolt konfliktuselvű társadalomkép alapján készült munkák alkotói szkeptikusak abban, hogy a társadalomban lennének a természeti adottságok visszavonhatatlanságával élő funkciók, struktúrák. A történeteket az *ellenérdekű felek küzdelmeként* kísérlik meg leírni, ezekből építik fel saját történelemképüket. A normatív vagy leíró társadalomszemléletet választó neveléstörténésznek kétségtelenül számot kell vetnie azzal, hogy a konfliktuselvűt követő munkák agitatív ereje csekélyebb, de magyarázó ereje többnyire nagyobb, mint az organikusoké. Ismét egy zéróösszegű játékba botlottunk, lássuk tehát, miről van szó.

Az organikus felfogás gyengesége

Az organikus felfogás erejét Menenius Agrippa idézett sikeres érvelése vagy a kommunista, utópista mozgalmak 20. századi európai, ázsiai, dél-amerikai hallatlan népszerűsége és sokféle megvalósítási kísérlete mutatja. Azonban a siker ára a megismerés horizontjának komoly szűkülése, az érzelmi-indulati mozzanat erősödése, amelynek végső soron a racionalizmusra esküdt tudomány látja kárát.

Az organikus társadalomszemlélet őszinte képviselői számára megnehezül az ellenértéket vallók álláspontjának megértése. A hetvenes évek elején megjelent Pedagógiai lexikon szerkesztői szerint Herbart például azért elutasítandó, mert ő voltaképpen a „tökés rendszer középiskolájának pedagógiai törvényhozója”. (Nagy S., 1977:128) Továbbá: pedagógi-

ailag osztálymeghatározott; etikájában a korabeli német polgárság erkölcsi felfogása tükröződik; individualista, mert a nevelés célját kizárólag az emberben keresi, valamint a testi nevelést kirekeszti a neveléstudomány köréből. Nem meglepő, hogy a „herbarti felfogást különösen a reformpedagógia bírálta”. (Uo. 130.) Ezt követően kerül sor Herbart nézeteinek bemutatására, amelyből csak az nem derül ki, hogy mitől vált a „tőkés rendszer középiskolájának pedagógiai törvényhozójává”.

A bíráló politikai és nem szakmai, még ha a szakma akkori képviselői fogalmazzák is meg. Az antikapitalista, szocialista társadalomfelfogás, az individualizmussal szembeállított közösségi osztályöntudat felől érthető a középiskolával, pontosabban a gimnáziummal szembeni ellenérzés, ahová a német és a magyar polgárság vagy az idetörekvő családok gyermekei jártak, akik mellesleg a 19. század második felében már nagy becsben tartották vagy éppen elszenveték a tantervben előírt testedzést, nem úgy, mint Herbart kortársbeli nagyszülei. A testnevelés 1867-es államosításával magától értetődően ez a terület is integrálódott a kor neveléstudományába, s oktatóik igen korán hangot adhattak antiherbartianus érzéseiknek az 1870-ben megalakuló Magyar Tornatanítók Egyletében. (Hadas, 2002)

Jól tudjuk, hogy a nép-, illetve a polgári iskolai szemléletűek 1940-es években uralkodóvá váló érvelési módja és a reformpedagógiai gondolkodás egyik meghatározó motívuma éppen az antikapitalizmus, a polgárság kultúrája, iskolája által kiváltott rossz érzés alternatívájának keresése. A Herbart mint pedagógiai törvényhozó megvető kifejezés pedig a pedagógia és a jog által vezetett tanügyigazgatás ellen vág abban a korban, amikor az állami kényszer, a tankötelezettség oka, célja, tartalma, az oktatás-nevelés ügye alapvetően pártpedagógiai kérdéssé vált, melyben a szakértői közreműködéssel készült párthatározatok, állásfoglalások szabályozó szerepe a döntő. Tehát: a közoktatás közügyét már nem a polgári liberális demokrácia szabadon választott képviselőiből álló, többféle normát egyformán legitimnek tekintett parlamenti jogalkotás útján intézik.

Ez a 'jó és rossz' dimenzióban elhelyezkedő duális szemlélet emlékeztet a kiábrándult kommunista író, George Orwell sztálini rendszert karikírozó *Állatfarmjához*. Az egyenlőség- és szabadságpárti disznók fellázadnak az ember ellen, a kiadott jelszó az ők és mi közötti különbséget fejezi ki: „négy láb jó – két láb rossz”. Ehhez hasonlatosak azok az említett pedagógiaszemléleti elemek, amelyek ördögi személylé formálták Herbart alakját a magyar szocializmus és az egységes általános iskola építésének évtizedeiben, amikor a nevelés elsőbbségét hirdető, a tömegoktatáshoz kötődő antiintellektuális szocialista pedagógiai elitnek volt döntő szava. Ez az attitűd a mozgalmi, agitációs propaganda tekintetében kitűnő eredményt hozott, amelyet gyengített volna a pedagógiai-politikai ellenfél álláspontjának a megértése vagy az erre való kísérlet is.

Nem is törekedtek erre, hiszen – a hitviták ismert forгатókönyve szerint – a monopolhelyzetben lévő pedagóguscsoport saját politikai-szakmai értékrendjét önmaga ellentétéből, ellenségképzetéből vezette le. Következésképpen a politikai-pedagógiai nézőpont képviselőitől nem várható tárgyyszerű leírás, ehhez olyan nézőpont szükségeltetik, amelyhez a történelem, a szociológia, a politológia logikája nyújthat segítséget.

Az organikus társadalomról alkotott kép teljességének kialakítása sokszor fontosabb, mint a társadalomban zajló, de a képbe nem illeszthető folyamatok felismerése és elemzése. Ez a fajta felfogás – főleg a pedagógiában – különösen vonzódik a metaelméletekhez. Nem csupán a már említett, tudományosan levezetettnek vélt jövőt ígérő víziókhöz, hanem az olyan objektívnek tekintett társadalmi igazságosságokhoz is, amelyek például hátrányos helyzet nélküli világot képzelnek el, tagolatlan, rétegződés nélküli társadalmat szolgáló pedagógiákban gondolkodnak. Az emberi, gyermeki lélek természeti törvények szabályszerűsége szerinti működését feltételezve nem nehéz levezetni bármely társadalom és iskolája részletes tervét.

A különböző pszichológiai iskolák változó divatja (Pavlov, Piaget, Vygotszkij, Rubinstein, analitikus, behaviorista, kognitív stb. iskola) – a divat lényege éppen a folyamatosan változó, egymást kisebb-nagyobb mértékben opponáló normativitás – arra enged következtetni, hogy voltaképpen nem a pszichológia tudományának igazolt állítása a lényeges az oktatási-szakmai közbeszédben, hanem alkalmazhatóságának a szempontja. Ha elismerjük, hogy egyrészt a pedagógusok emberismerete a világon mindenütt *naiv* (ember) *gyermekismeret* (Kőrössi, 2002; Pléh, é. n.), s bizonyított lélektani alkalmazása rendkívül szerény a pedagógiai helyzetekben, másrészt e terület rendkívül erős a képzésben és az oktatási argumentációkban, akkor felmerülhet, hogy egyfajta ágazati-szakmai ideológiaként is használják, alkalmazzák a pszichológia tudományát.

Ismert, hogy Magyarországon milyen nehezen, került be a pedagógia területére a szociológia és a közgazdaságtan tudományának logikája a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején. Sőt csak azok az elemei válnak általánosan elfogadottá, amelyek a pedagógiai-pszichológiai logikával leírt társadalmi megközelítést erősítik: a megszüntetendő társadalmi egyenlőtlenség tényének bemutatása a mobilitás-, rétegződésszociológia sokféle ágából, illetve a megtérülő emberi tőkébe történő befektetés elmélete, amely alighanem csupán az ágazati költségvetés vastagodásának igényét jelenti.

A pedagógiai szempontú organikus társadalomfelfogás óhatatlanul kirekeszti az ágazaton kívüli ágensek létét és hatását. Ritkán számol tárgyyszerűen a közoktatást érintő bel- és külpolitika mozgásaival és hatásaival. Nem ismeri el, hogy önálló logikája lehet, s azt csak érzelmi dimenzióban

tudja kezelni, ha sértené az oktatási ágazat egészét, egy kitüntetett szakmai csoport érdekeit. A pedagógiai gondolkodásmód mellett nehéz a politológiai logika befogadása. Inkább helyezik el a 'jó szakma – rossz politika' tengelyen, semmint elfogadnák, hogy a tankötelezettség, a közműveltség kialakítása, a közpénzek elosztása, a közcélok követése, a társadalmi rétegződéssel kapcsolatban álló iskolatípusok működtetése az elemi közpolitikai, állami tevékenység része. Ez akkor is így van, ha az oktatásirányítók történetesen maguk is magasan képzett pedagógiai szakértők.

Az organikus megközelítési mód gyengesége különösen a rendszerváltások idején tűnik ki. Egyaránt vizsgálhatjuk a Tanácsköztársaság és az azt követő évek, az 1945 előtti és utáni periódus vagy a legutolsó, a szűk húsz évvel ezelőtti időszak eseményeit. Ilyenkor mindig az a történetírói feladat, hogy miként lehet a régi, de empirikusan meghaladott, összeomlott társadalomról kialakított normatív képet összeegyeztetni az újjal és fordítva. Az esetek többségében ezt nem lehet, s ilyenkor inkább démonizálódik a meghaladott rendszer, semmint résztvevőinek racionalitása tárgyszerű értékelést kapna. (Pl. Jóború, 1963, 1972)

A másik lehetőség, különösen akkor, ha bizonyos személyek, eszmék és intézmények az újban és a meghaladott rendszerben is szerepet játszottak, hogy ez a tény tabusodik, hallgatás övezi. Olyan kép keletkezik, mintha a semmiből, a gonosszal vívott győztes harc eredményeképpen egy vadonatúj, szervesen építkező társadalom és pedagógiája szökkenne szárba, amelynek a múlthoz semmi köze. Nagy László és a gyermektanulmányozás megítélése például ilyen. A szocialista normát követő pedagógiai történetírás nem tud mit kezdeni azzal, hogy a Horthy-rendszer mély nacionalista vonulataiba is tudott illeszkedni a reformpedagógia és az alkalmazott lélektan szinte valamennyi – nem zsidó – képviselője. (Donáth, 2007)

Ismert egy másik értelmezési kísérlet is. A rendszerváltás időtartományát messze a fordulat előtti időszakból eredeztetik, homályban hagyva a két politika lényegi különbözőségét. A pedagógiai elit folyamatos reformtörekvései lényegesebbnek látszanak, mint a diktatúrából a demokráciába történő átmenet, az állampárti berendezkedésről a liberális parlamenti demokráciára történő áttérés. A normatív pedagógiai történetírás azokat emeli az események középpontjába, akik mindkét rendszerben a közélet befolyásolásában, irányításában a 'helyes és jó' szakmai program mellett álltak ki, például a „maratoni reform” esetében. (Báthory, 2001) Egy jónak tartott pedagógiai eszme gáncsoskodók feletti diadalát olvashatjuk.

Itt jutunk el a neveléstudomány organikus társadalomfelfogást követő ágának politikaképzetéhez. Nemcsak arra a közismert dologra utalnék, hogy az oktatás szakértői csak saját magukra tartozó szakmai ügynek tekintik a közpénzből fenntartott, tankötelezettség céljait szolgáló iskolák és rendszerük ügyeinek intézését, hanem ennek a következményeire is:

az oktatáspolitikát egy-egy szakmai koncepcióval, tervvel azonosítják, és nem a többféle oktatási elméletek által kifejezett érdekek küzdelmének tekintik. Ahogy *Raymond Aron* mondja: „A széplelkek közül sokan úgy vélik, hogy a politika, a cselekvési program, nemes dolog, s hogy az a politika, amelyben az egyéni és csoportcélok ütköznek egymással, alantas valami.” (Aron, 2005:18)

Összegezve: az organikus társadalomkép alkotói kikerülhetetlenül politikai, korporációs ideológiává transzformálják a normatív pedagógiai gondolkodást, amelynek célja nem a megismerés, hanem a társadalom, az iskola formálása. Éppen ezért e pedagógiai gondolkodás értéküzenete és nem igazságtartalma a meghatározó. Vagyis: a szakma képviselői válnak az érték kizárólagos felismerőjévé és hordozójává. Az ebből a helyzetből leírt oktatástörténeti kép ideologikus, legitimációs célzatú. Ugyanezt teremti meg a technokrata magatartás is a maga organikus felépített rendszereivel.

IRODALOM

- ARON, RAYMOND: *Demokrácia és totalitarizmus*. Budapest: L'Harmattan Kiadó – Szegedi Tudományegyetem Filozófia Tanszék. 2005.
- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1-6.* (Rövidített jegyzőkönyv.) Pedagógiai Tudományos Intézet, sokszorosított kézirat. (Reprint.) Budapest: Aula Kiadó. 2006.
- BALÁZS BÉLA: Előszó. Nikolaj Ognev: Kosztya Rjapcev naplója. In: *Korunk*, 1. 1929.
- BALLÉR ENDRE – GYARAKI FRIGYES – SZEBENYI PÉTER: A polgári didaktika néhány áramlatának bírálata. In: Balogh László – Széchy Éva (szerk.): *A tőkés államok oktatáspolitikája*. (Oroszból fordítva.) Budapest: Tankönyvkiadó. 1985. 61-72. Eredeti közlés: Z. A. Malkova–H. G. Hofmann–B. L. Vulfson: *Polityika kapitaliszticzeszkij goszudarsztv v oblasztyi obrazovanyija*. In: *Pedagogika*, (Moszkva) 1983.
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Maratoni reform*. Budapest: Önkonet. 2001.
- BERENCZ JÁNOS: Az érdeklődés szerepe a nevelésben. *Köznevelés*, október 1. 1956. 335-336.
- DONÁTH PÉTER: *Adalékok Nagy László pályájához, 1918-1922*. Budapest: Trezor Kiadó. 2007.
- GYURGYÁK JÁNOS: *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszme és a nacionalizmus története*. Budapest: Osiris Kiadó. 2007.
- HADAS MIKLÓS: A tornász, avagy a gimnasztika államosítása. In: *Szociológiai Szemle*, 2002/3. 3-23.
- HALÁSZ GÁBOR: *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 2001.
- JÓBORÚ MAGDA: *A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1963.
- JÓBORÚ MAGDA: *A köznevelés a Horthy-korszakban*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1972.
- KÖRÖSSY JUDIT: A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika. In: *Iskolakultúra*, 2002/12. 59.

- LORÁND FERENC: *A Kertész utcaiak*. Budapest: Magvető Kiadó. 1976.
- MEDINSZIJ, J. N.: *A nevelés története*. Budapest: Köznevelési Kiadóvállalat. 1951.
- NAGY LÁSZLÓ: *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez*. Gyermektanulmányi Könyvtár, 5. kötet. Budapest: Magyar Gyermektanulmányi Társaság – Eggenberger-féle Könyvkereskedés. 1915.
- NAGY PÉTER TIBOR: Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945. In: *Iskolakultúra*, 2005/5-6.
- Nevelési Terv*, Budapest: Tankönyvkiadó. 1960.
- PLÉH CSABA: A szimbólumfeldolgozó gondolkodásmód és a szimbólumfogalom változatai/változásai. In: Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor (szerk.): „*Jelbeszéd az életünk*”: A szimbolizáció története és kutatásának módszerei. Budapest: Osiris – Századvég. 1995. 149-171.
- PLÉH CSABA: *A magyar pszichológia kétféle hagyománya: A természeti és a közösségi ember*. Előadás az MTA 1999. évi közgyűlésén. 1999. = <http://www.staff.u-szeged.hu/~pleh/magyar/cikkek/hagyo.html>
- PLÉH CSABA: *A pszichológia örök témái: történeti bevezetés a pszichológiába*. É. n. = http://data.cogsci.bme.hu/public_html/KURZUSOK/BMETE471010/2010_2011_1/A_pszichologia_orok_temai_TEMAT.pdf
- PORPORA, DOUGLAS V.: Methodological Atheism, Methodological Agnosticism and Religious Experience. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2006. 36 (1), 57-75.
- ROZSNYAI ISTVÁNNÉ: *Közösség születik*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1968.
- RYCHEN, D. S.– SALGANIK, L. H. (eds.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Germany: Hogrefe & Huber. 2003.
- RYCHEN, DOMONIQUE SIMONE: Kulcskompetenciák. Válasz az élet fontos kihívásaira. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet. 2006. 45-81.
- SZÉCHY ÉVA: Militarista tendenciák a polgári pedagógiában – a béke aktív védelmére nevelés a szocialista országokban. In: *Pedagógiai Szemle*, 1986/4. 366-372.
- WEINERT, F. E.: Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen D. S.–Salganik, L. H. (eds.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. 2001. 45-65.

„Felelj, honnan vagy, ki volt tanítód?”

A '60-as évek végi bölcsészkarri ifjúsági mozgalmi reformerek útja 1969 áprilisáig

2009 tavaszán váratlanul nagyszámú hűséges érdeklődő fogadta el Bakos István meghívását az egyetemi könyvtárba – emlékezendő a 40 év előtti budapesti egyetemi bölcsészkarri „ifjúságmozgalmi eseményekre”. (Milyen szép eufemizmusunk van máris a Kommunista Ifjúsági Szövetség bölcsészkarri bizottságának 1969. tavaszi választási küzdelmeire, a Bakos vezette vezetőség diadalmas – s ama ifjúsági szervezet történetében egészen szokatlanul izgalmas –, mondhatni kalandos sikertörténetére, majd a '69 őszét követő, ún. Kari gyűlés utáni kálváriájára.)

Az események korábban nem kaptak nagy történeti nyilvánosságot. Rövid volt-e a „forradalmi” ciklus, fontosabbak az utána következő események? Netán a megelőzőek? Európai szinten a csehszlovákiai bevonulás, országos szinten a gazdaságirányítási reform reményei és elfojtódásai, az egyetemen a „szélsőbalos” (maoistának mondott) „összeesküvés”. Vagy más?

Nem tudom. S nem is feladatom itt ezt méltatni. Megtettem korábban, 10 évvel ezelőtt a *Magyar Felsőoktatásban* 3 részben publikált, némi önróniát is magában foglaló elemzéssel, majd az elmúlt évben Dénes Iván Zoltán folytatott figyelemfelkeltő kutatást, publikálta is, s Bakos önéletírása is új fényeket kapott (utóbbi arra büszke, hogy Gergely Ferencnek KISZ-történeti monográfiájában az egyetlen „alternatív” megmozdulása a szóban forgó.)

A 2009 tavaszi összejeövetelen aztán kevesebb volt az önrónia, megünnepeltük magunkat. Nem kis részt azt, hogy az elmúlt 40 év alatt egyáltalán életben maradtunk (szegény Könczöl Csabára emlékezhettünk mint valóságos – önpusztító – mártírra vissza). Meg-megjelent a találkozón az önmagunkból hőcsinálás is, ha első alternatívok voltunk, akkor talán a mi mozgalmunk közvetlen demokráciája és társadalomképe volt a rendszerváltás-csináló értelmiség szervezkedéseinek előhírnöke (voltak is többen különböző rendszerváltó közösségek bölcsőhelyein – bár talán nem többen, mint más kezdeményezések egykori alakjai).

A „bajtársi találkozó” mindazonáltal szokatlanul elevenre és érzelmesre sikeredett. Szembeszökő volt, hogy a 40 éve azon az éjszakán összefonódott életutak fonata jelentős kapcsolat szimbóluma, újrafonódtak a szálak. (Bár akadtak olyan kapcsolatok, melyek éltek folyamatosan, vagy kisebb nagyobb megszakítással munkakapcsolatként, eszmei kapcsolatként az eltelt időszakban. Bakos és Hargitai dolgoztak egy munkahelyen, jómagam Takács Verával, Simon Pistával, a rádiós Horváth Idával mondhattam el, hogy alig volt esztendő, hogy valamilyen ügyben aztán ne találkoztunk volna.)

Az a szűkebb vezérkar, a Végrehajtó Bizottság tagjairól tudható egy Bakos Istvánnak küldött körlevélből, hogy a politikai indítékú, másfelől az életkorból (ki-ki befejezte az egyetemet) is adódó szétszórattatásból végül is senki sem jött ki vesztesen. A „forradalmárok” – lényegében kontinuuosan megőrizve karakterüket, „árnyalataikat”, integrálódtak a késői Kádár-kor establishmentjébe – tehetséges, kreatív értelmiségiek voltak, szükség volt rájuk. Jobbára az egyetemi szférában indult meg karrierjük, s e körben maradt. Politikainak, mozgalminak tekinthető pályaszakaszok is voltak többeknél (többünknel)¹ – különböző oldalakon (e mezőkön sem kerültek egymással, talán önmagukkal sem konfliktusba). Volt, akinek a dolgok természete folytán mégiscsak a rendszerváltás után adatott „nagy lehetőség”. Egy személy életrajzából tudni, hogy „a te időd lejárt” mondattal szüntették meg vezetői megbízását (egyébként kimagasló szakemberről van szó, egészen távoli szakma a politikától), az illető nem tűnt el, volt ereje „visszaküzdeni” magát. Egy másik életút korai elcsendesülését csak közvetve magyarázhatjuk a változással, a sikeres 1990-es évek után a közszolgálati médium egyszerűen megszüntette az általa kedvelt célcsoportnak szánt műsorokat (bár a dolog megfelel annak a közkeletű vélekedésnek, mely szerint a rendszerváltás vesztesei a fiatal nemzedékek, s a fiatal nemzedékeket kiszolgáló közszolgálati értelmiség volt). De nagy általánosságban néhány – korai, a történelmi koral épűgy, mint alkati okokkal magyarázható – valódi tragédiától eltekintve mégiscsak az történt, hogy érett, a maga területén ismert, elismert értelmiségivé fejlődve nagy, a politikai változásoktól inkább független döccenőkkel, mindenki végigvihette „genetikus kódjába” rendelt programját. Sokan ma is a nyilvánosság „fényében” álló személyiségek.

¹ Mi tagadás, különleges – alapvetően akkor is nevetséges – élmény volt a túloldalon ideges konspirációval játszadozó fővárosi politikai vezetők oldaláról hallgatni a történeteket – az ő „győzelmük” egyébként fontos, elismert teljesítmény volt politikai karrierjük lépcsőfokain (az úttörőmozgalom aktivistájaként a KISZ volt a hivatalos munkáltatóm a hetvenes évek közepén – ezen időszakról annak rendje módja szerint elszámoltam. Lásd *Utak és törések. Adalékok az úttörőmozgalom történetéhez*. Új Helikon, 2006, Budapest).

Engem, az *emberi fejlődés, nevelkedés kutatóját* nem a '69 „utókora” érdekelt, sokkal inkább az *előtörténetek*. Mi érdekelhetne más, mint az, hogy milyen életutak fogódzkodtak össze azon az éjjelen, s az ez követő mintegy másfél évben?²

Az emlékezetes tavaszi találkozón rövid kérdőívet osztottam ki a résztvevőknek. „*Felelj, honnan vagy, ki volt tanítód?*” mottóval. A kérdőív elsősorban a gyerekkor, kamaszkor meghatározó élményeiről kért rövid leírásokat, ezzel összefüggésben a szárnyra bocsátó család legfontosabb adataira kérdezett rá, e körben is elsősorban arra: miként élte meg a család a „létező szocializmust”³

26 kérdőívünk érkezett vissza. Nyilvánvaló, hogy a kérdésfeltevés is elsősorban a kvalitatív elemzést kínálja lehetséges módszertanul. Tény, hogy – a hatvanas évek közepének beiskolázási stratégiáinak megfelelően – igen nagy a szórása a „származási adatoknak”. Azaz közel sincs olyan, jól elkülöníthető társadalmi csoport, melyet sajátos érdekek fűztek volna egy egyetemi (ifjúságmozgalmi) rendszerváltáshoz. (3 munkás, 1 földműves, 3 „maszek”, 1 műszaki értelmiségi, 3 tisztviselő, 2 „káder”, 2 pedagógus, 3 művész, 3 tudományos értelmiségi szülő állt a „kis generáció” háta mögött).⁴ A válaszolók kisebbik fele úgy emlékezett, hogy anyagi biztonságban élt a család ebben az időben, ketten vallották magukat szegénynek. Ez az adat megint csak kizárja a „megélhetési forradalmat” az okok közül. Annál is inkább – vagy éppen ennek megfelelően – a megkérdezetteknek csaknem fele volt „inkább elfogadó” a kor viszonyait illetően, hét család esetére az aktív azonosulás volt jellemző, s négy aktivistánk élte meg úgy gyerekkorát, hogy az „elutasítás” valamely lehetséges – írott törvényekbe nem ütköző – formája, légköre volt meghatározó. Az azonosulás motívuma tehát erős volt, alapvetően ehhez viszonyítható a reformhajlandóság, a változtatási indíttatás az adott viszonyokhoz képest. Ennek megfelelően az '56-hoz (egyebek közt a magyar egyetemi ifjúság előző nemzedéke nagy politikai szocializációs élményéhez) fűződő viszony is sokféle.

„'56-ban szénszünet volt”, „'56-ban fáj a csillag leverése”; „megvédtem a vörös nyakkendő becsületét”;

² Ezt az írást Lukács Péternek ajánlom, a Wesley János Főiskolán közmegebecsülésnek örvendő tanszékvezetőnek, munkahelye által kiadott születésnap emlékkötetbe. A professzor úr mindenképp tanúja, több szempontból részese is volt az eseményeknek. A tavaszi megemlékezésen nem tudott ott lenni, így az ő „adatait” az összegzés nem tartalmazza. Így van ez rendjén: a szociológus szigorú, kritikus figyelmébe ajánlom az írást.

³ Vagy ha úgy tetszik: Szerdahelyi István szavaival a „sosem létezett szocializmust”.

⁴ A „kis generáció” elnevezés az én önironikus leleményem. András Ferenc kultfilmjének címevel játszottam már a fentebb hivatkozott *Felsőoktatásban* megjelent visszaemlékezés-sorozatomban, jelezvén, hogy e bölcsészari történet sose érte el a „nagy” eseménynek kijáró ismertséget se ellenzéki se „udvari” körökben.

„56 után apám nem engedett vissza úttörőnek, de mégis őrsvezető lettem”; ’56-ban jöttek a tankok, egy tanára bújtatta el, a levert forradalom miatt szomorú volt, az emberi hitványság megtapasztalása volt a fő élménye.

Ám mégsem itt vannak a „törésvonalak”. Hiszen a csillag leverésén bánkódó egykori KISZ-aktivista családi indíttatását kritikusan „kispolgári-keresztény-kommunista” jelzőkkel definiálja, s gyerekkori emlékei közt egy „rémes csillebérci nyaralás” szerepel hangsúlyosan.

Ha már a gyerekkori mozgalmi (úttörős) élményeknél tartunk, melyet a negyvenes évek közepén született szereplőink esetében éppen „derékba kapott” ’56, akkor itt is bőséges a „kínálat”.

– „Jó úttörőcsapatunk volt, az úttörőházi élet a szélesebb közéletbe tagolt”, víziúttörő-élet, táborok, rendezvények, legalább ketten voltak őrsvezetők.⁵

– Felkészült, ám politikai okokból kiebrudalt tanár élménye meghatározó másnál.

– „Etnikailag megkavart helyi társadalom – fantasztikus sorsok” – erről szolt az egyik aktivista gyerekkora.

– A hivatalos és személyes értékvilág különbsége volt meghatározó élmény másnak (csírájában tetten érhető az az élmény, mely majd 1969-ben e feszültség feloldhatóságának utópiájára épült).

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy a gyerekkor igen különböző utak, közéleti tapasztalat és felfogás eredője, bár követhető: a család viszonylagos távolságtartása – legalábbis a „tűrés” szintjén – a politikai azonosulástól együtt jár a gyerekkor drámai élményeivel.

Élénkebbek az emlékek a serdülőkorról, a középiskolás, illetve az egyetem előtti évekről. Többeknél kifejezetten fontos elem a kollégista lét. (Emlékezzünk: az események ideológiai centruma az Eötvös-kollégium!)

– KISZ-titkárként közösséget teremthetett. Közben önképzőkörben volt aktív egy „félretett tanárral”, az osztályközösséget pedig egy „cigánytelepről jött szakértetség” tanára kovácsolta egybe. Ő VB-tag volt a fordulatot megelőzően is. Drámai hibákat követett el „kulturfelelősként” (pl. az OMEGA „kirúgását”, egy Lenin-műsor cenzúrázását), e döntéseket már akkor kudarcként dolgozta fel: „Ettől kezdve elvoltam, de azt gondoltam, senkinek sincs igaza”. Ez a kései katarzis jelentette számára az igazi drámát a ’69 áprilisi éjjelen: „Ki kellett volna állnom a régi VB mellett [...] nem volt politikai elszánásom, érezzék jól magukat – erre törekedtem.”

⁵ A mozgalomtörténet egyébként – több okkal magyarázva – az 1957–1961 közti úttörőmozgalmat kifejezetten jó időszaknak, a közösségi lét, önszerveződés, ezenközben bizonyos (bár a konszolidációval előrehaladva programszerűen feloldódó) exkluzivitás a cserkészettől jóformán legitím módon vállalható romantika-elemek érvényesülése állíthatta elő ezt a sajátos „elegyet”.

– „Társadalmi munka, sport, világmegváltás, tégy a közösségért, öröm haszon nélkül dolgozni” – így élte meg középiskolás mozgalmi életét az a válaszoló, aki „majd meglátom, ki győz, arra szavazok” – taktikával lépett a kari tanácssterembe 1969. áprilisában.

– Van, aki a „kommunista nagybácsi” befolyására lépett a KISZ-be. Itt *érdekvédelmi* felelős lett, ma is így látja *értelmes feladathoz* juthatott. (A bölcsészkar *„forradalmi vezetőségben”* is e feladatot vállalta s látta el remekül!) Más az „osztály-kisztitkári” feladatot élte (élhette) meg – az ő szava! – *néptribuni* küldetéssel.

– Jó tanárok, *jó közösségi lét* („sokat hülyültünk” – írja rá jellemző szarkazmussal a válaszoló) jellemezte a középiskolát. Ebből a minőségi élményből támadt a vállalkozó kedv: „megfúrni az állami vezetőket”. („Bombázzuk a vezérkarokat!” – volt a bölcsészkar ’69-nek akárhogyan, de mégiscsak közvetlen előzményeként súlyos bukással végződött „baloldali” mozgalom hőseinek jelszava.)

– Élénk közéletre emlékezik vissza másik társunk, melyben meghatározó volt már a gimnáziumban valami sajátos „kétfrontosság”: a „kincstárival szembe forduló helyi KISZ-élet, egyúttal hamari – ha nem is érdelemmentes – elfordulás az ultrabaloldaliságtól mint irreleváns cselekvéstől.” (Mindkét választásban játszott szerepet családi minta, de kiváló tanárok tanítása is.)

– Majdnem mindenki belépett, NDK-cserekapcsolatot jelentett egy igen gazdag tapasztalati kör kiegészítését, melyben elért a „plébános, a könyvtár, a tehénpásztor, a mozi, a család, a kollégium, kiváló tanár és a közösség, nemkülönben később a munka – agronómusság – s a katonaság is. Ez a gazdag tapasztalatrendszer „nevelte” társunkat a feladat magasába, mely szerint a „közbizalmat vesztett vezetést le kell váltani”. S a bizalom jegyében újjáteremteni – legalább a Pesti Barnabás utca archimédeszi pontján – ezt a kisvilágot.

– A téesszervezések idején az „igazi szocializmust” bemutató tanára „oldotta fel” a valóság és elmélet diszkrpanciáját, és hogy az egyházban sokáig (majd csak felnőtté érve igen) nem lett „nyugalmat”,⁶ ez magyarázza elkötelezett csatlakozását, ugyanekkor a középiskolai KISZ-élet meglehetősen ideológiamentes volt (csak a „kötelező minimum”). Ő élte meg úgy a „forradalmi” vezetőség megszületését azon az áprilisi éjjelen, mint az „igazság győzelmét”, a „közösségi ethosz” vezérelte e körbe. (Egyébként ő élte meg ’56-ban a tankok bejövetelét rémülten a kukoricásban, s ő nevelkedett a „lehetséges elutasítás” légkörében gyerekkorában.)

⁶ Utalás József Attila közismert emblematikus versére.

– Választott diákvezetőként keletkezett konfliktus a meghatározó „politikai szocializációs” élménye ebből az időből. Az eszmélésben a munka világával való korai találkozás és a katonaság segítette („itt találkoztam egymásra utaltsággal, szegénységgel, kizsákmányolással, szervilizmussal, bűnnel, lírával”). Ennyi tapasztalat nyomán a bölcsészkaron a hatvanas évek végén „népszerű voltam, zsigeri mélységű elkötelezettség dolgozott bennem, logikus volt, hogy elvállaltam [...] Degusztáló volt [sic!] a kari gyűlésen, hogy *'ezek félnek'*, s ez egyértelművé tette vállalásomat”: együtt lenni fontos társadalmi programokban, de nem hazudni ideológiai egységet. A legendás – mások által is megörökített Bada tanár úr és a „kubai példa” – mint a szocialista mozgalmon belüli alternatíva lehetőségének felvillanása – nos e két eszmei forrás állította biztos helyére társunkat. (Egyébként a gyermeki „passzív azonosulásban” is a belső kritikai viszony volt a meghatározó.)

– A sorkatonaság-élmény másnál is meghatározó volt: míg a KISZ családpótló közösség volt, neki kötelesség, sport, munka, építőtábor – kerületi szintű munka után –, mely igazolta számára a „holnapra megforgatjuk”-élményét. Ezek után „Kalocsa, a – hírhedt [T. L. megjegyzése] – forradalmi ezred aztán konfrontált a hatalommal [...] akkor – sokáig azt hittem – a világ lélektől lélekgig változtatható meg, s ez az én feladatom.”

– Hamar jelentkezett sajátos, az érdeklődés középpontjába kerülő szakmai-szakági munka, mely mintegy kiváltotta – legalábbis tartalommal töltötte fel a „mozgalmi életet”. „Lelkes bolsevikként” várta társunk a KISZ-t, majd mégsem végzett semmi mozgalmi munkát, az irodalmi színpad kötötte le egészen, mást az újságszerkesztőség. Többeket a valóság felfedezése, valami „falukutatás-féle”.

– A *katarzis* kezdete: „Rémesek voltunk, mint KISZ-vezetők, ez elfogadott dolog volt, de később nem tudtam elfogadni.” (A mondat elején megjelenő hipotézist látszik igazolni, hogy az illetőnél a '69-hez csatlakozásban alapvető – megnevezett – motívum a regnáló bölcsészkar KISZ-vezetők magatartásával szembeni kritika.)

– Másnál: „Csaknem kizártak a gimnáziumból, mert szembekerültem az oligarchiával, kollégista társak mentettek meg.” (Ő volt az, akinek már gyermeki élményei közt az értékvilág megkettőződése volt alapvető.) Sajátos, hogy a kimenekülés útja az ő esetében a vallási közösség lesz. (Korábban éppen a családi befolyás előli lázadás eszköze volt a KISZ vállalása.) Később a KISZ-béli reformmozgalomhoz való csatlakozásának merőben ideológiai gyökerei lesznek hangsúlyosak.

– A *családról való leválás* motívuma másutt is előkerül: „Úri magyar középosztály nem kedvelt gyerekei közt lettem KISZ-titkár, belépésemben apám elleni lázadás játszott szerepet.” Nyomdász volt „ez az apa”. Az

egyetemi reformmozgalomhoz csatlakozása számára nem választás volt, hanem evidencia – mint írta a kérdőívben, bár '69 előtt is voltak fontos élményei, közösségei itt (alapszervben, TDK-ban is).⁷

A „passzív elutasításban” nevelkedett válaszolónk, ugyan az úttörő őrsvezetőséget még vállalta, de a középiskolában már, elsősorban „kлерikális reakció” [sic! – nyilván ironikus szóhasználat] osztályfőnöke, befolyására, aki a „a nemzeti érzést” nevelte bele, s az egyházhoz vezette, bibliaórára, sportközösségbe invitálta, már csak „taktikai” okokból lépett be. Ennek megfelelően az egyetemen a kollégiumi Diákbizottságban szocializálódott (ugye, ez a maga módján – nem csupán a kollégista lét hagyományai, hanem a kollégista lét sajátos jogállása miatt is – némiképp alternatív közösségi-szervezeti lét).⁸ De legalább ennyire tudatos elem az eszmélésben a „közvetlen demokrácia” gyakorlásának vágya.

Ha a kollégium és a katonaság ennyire meghatározó volt a társadalmi tapasztalatok és közéleti vállalkozó kedv dolgában, akkor harmadik faktorként a színjátszó kört, diákszínjátékot kell említeni. Többen fejtettek ki ilyen aktivistást – a repertoárokban és szerzőválasztásban kimutatható a korabeli Egyetemi Színpad hatása –, mely csakugyan világnitogató volt ekkor.⁹ (Artur Miller, Slavomir Mrozek, Pavel Kohut, Nagy László, Juhász Ferenc [a kor méltán rajongott, valóság- és lélekteltető szerzői] – az ő eszmei-esztétikai hatásuk, szkepsziseik és elkötelezettségeik érzékelhetően meghatározóak voltak a hatvanas évek közepének fiatal értelmiségi diskurzusaiban.)

Azt is mondhatnám: mint már annyiszor, ezúttal is *a kultúra, az irodalom teremtett gondolati és érzelmi egységet* ebben a sokfelől induló, sokféle – azonosulást, távolodást, új azonosulásokat jelentő – utat bejáró „csapatban”, mely két évig visszaigazolta és meghatározta a bölcsészkarif ifjúság vágyait, törekvéseit, s meghatározta több tucat közép-európai értelmiségi további életútját.

⁷ Fontosnak tartom jelezni, hogy a szóban forgó válaszoló személy az egyetlen, aki nyíltan képvisel alternatív álláspontot az eseményekről, s B. I.-nek a kari KISZ élére választását valójában „mögöttes erők” „humánpolitikai” húzásának gondolja mindmáig – ezzel valójában tagadja azt a diskurzust, melyben B. I. valóságos Ludas Matyiként, a nép hatalmának gyakorlására felkent népként jutott vezető pozícióba az 1969. áprilisi éjszakai „forradalomban”.

⁸ Emlékeztetek, az ún. „kettős mechanizmus”, azaz a tanulói-hallgatói jogviszonyból adódó kollektív jogok és a mozgalmi közösség kettéválasztása – e követelésnek (s e követelés markáns hatalmi elutasításának is!) egyébként vannak s később is voltak tradíciói a szocializmus ifjúságmozgalmi világában – magának, az „eseménynek” radikalizálódó második fázisa centrumának, a Kari Gyűlésnek is.

⁹ Lásd erről Nánay István könyvét is!

Gimnáziumi tanárok helyzete és megbecsültsége egy szocialista nagyvárosban (1946–1953)

Tanárnak lenni minden korszakban nehéz feladatnak számított, különösen olyan településeken, ahol az értelmiségi létnek nem voltak komoly hagyományai. A tatabányai Állami –1948-tól Rákosi Mátyás – Gimnázium sokáig a város egyetlen gimnáziumaként működött, s szerzett elévülhetetlen érdemeket a megyeszékhely értelmiségének felnevelésében, a kulturális légkör megteremtésében. A korábbi bányásztelepüléseken¹ ugyanis 1946-ig nem volt gimnázium. A tanulni vágyó fiataloknak addig a tatabányai piarista gimnázium nyújtott továbbtanulási lehetőséget, amennyiben családjuk anyagi helyzete – tanszer, tandíj és vonatköltségek miatt – ezt lehetővé tette. A '30-as években a bányatelep szülői küldöttsége az akkori bányaigazgatót kérte, hogy Tatabányán a Magyar Állami Kőszénbánya RT. egy új gimnázium felépítését, vagy a tatabányai gimnáziumhoz tartozó kollégium építését biztosítsa. De Rehling Konrád igazgató leintette a küldöttséget: „Tatabányára nem gimnazisták, hanem bányászok kellenek.”²

„Lámpások”

A háború előtt a bányamunkások többsége (95,3%) hat elemivel vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezett, és csak 1,5%-uk szerezte meg a szellemi munkakörök betöltéséhez (és egyúttal a mobilitásához) szükséges polgári iskolai végzettséget. Miután az alapfokú oktatási intézményekben a gyermekek mindazon ismereteket elsajátíthatták,

¹ Tatabánya 1947-ben négy település – Alsógalla, Felsőgalla, Bánhida és Tatabánya – egyesüléséből jött létre.

² *50 éves a tatabányai Árpád Gimnázium. Jubileumi Évkönyv.* Szerk.: FARKASNÉ JUHÁSZ KRISZTINA. Kiadja: Árpád Gimnázium, Tatabánya, 1996.

amelyekre egy leendő bányamunkásnak szüksége lehetett, a vállalat nem támogatta a diákok továbbtanulását. Ezt igazolja Tóth Sándor iskolaigazgató levele is, melyet 1942-ben a Tatabányán létesítendő polgári iskolai tanfolyam ügyében írt. Eszerint a tanfolyam megszervezését határozottan károsnak tartja, mivel „tönkreteszi a bányavállalat azon értékes törekvését, hogy Tatabányán törzsökös bányászcsaládok kialakulását, letelepedését biztosítsa. A négy polgárit végzett munkás kezéből könnyen kiesik a csákány és arra törekszik majd, hogy végzettsége szerint más munkakörben helyezkedjék el.”³

Bár a feltételek korábban kedvezőbbnek tűntek, a gimnázium megalapítására mégis 1946-ban került sor. A háború utáni újjáépítés lázában az emberek országszerte hatalmas energiákat mozgósítottak otthonaik, környezetük, munkahelyük helyrehozására. Az akkor élők áldozatos munkájának köszönhetően egy lerombolt országot néhány év alatt élhetővé varázsoltak. Ebben a folyamatban az új gimnázium tanárai „igazi lámpásként” vállaltak missziót, amikor reggel 8-tól este 8-ig – vagy még tovább is – megállás nélkül dolgoztak, délelőtt a nappali tanulókat, délután a Dolgozók Gimnáziumának hallgatóit tanították. Foglalkozniuk kellett az előkészítő csoportokkal, és a különbözőzeti vizsgákat is le kellett bonyolítaniuk. A tanárok helyzetét nehezítette, hogy nem volt rendes lakásuk, többségük albérletben lakott. A tanárok bekapcsolódtak a város társadalmi közéletébe, részt vettek a társadalmi szervezetek munkájában, funkciókat vállaltak a közéletben.

Újságcikkeket írtak, felvilágosító előadásokat szerveztek, karitatív feladatokat láttak el, színházi előadásokat, sportfoglalkozásokat szerveztek, korrepetáltak. Valamennyien tagjai voltak az 1946. február 2-án megalakult Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének, a Nemzeti Segélynek, az 1945 nyarán megalakult Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetségnek (MADISZ), a Tatabányai Sport Clubnak, és kevés kivétellel a pártoknak (MKP, SZDP, Nemzeti Parasztpárt)⁴

Elfoglaltságuk nagymértékben növekedett: a heti 48 órás munkaidő 62–63 órára emelkedett. A 400–800 Ft-tal magasabb jövedelemért a Dolgozók Gimnáziuma tagozatán mellékkereseti lehetőségeket vállaltak. Alapfizetésük az első években átlagosan 400–800 Ft volt, majd az '50-es években 1000 Ft körül mozgott.⁵

³ SIMONIK PÉTER: *A Magyar Általános Közszézbánya Rt. vállalati politikája*. Tatabányai Levéltári Füzetek 9. 37.

⁴ T. SÁRAY SZABÓ ÉVA: *A tatabányai Állami Gimnázium 1946–1947*. In: *Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat József Attila Megyei Könyvtára Évkönyve*. 174.

⁵ PLUHÁR JÓZSEF: *50 éves a tatabányai Árpád Gimnázium. 1946–1996. Jubileumi évkönyv*. Tatabánya, 1946. 57.

Az értelmiség térvesztése

A gimnázium tanári karának többsége aktív közéleti szerepet vállalt az újjáépítés folyamatában. Nevelő-felvilágosító munkájuknak, publikációiknak, szociális és kulturális tevékenységüknek is köszönhetően újfajta szellemiség honosult meg a korábbi bányásztelepüléseken. A pártpolitika előretörésével párhuzamosan a par excellence értelmiségi szerepkör feleslegessé, sőt gyakran kolonccá vált. A város, a helyi közélet irányításában dominánsan a munkásszármasztású káderek vittek vezető szerepet. Két példa, ennek bizonyítékául:

Tatabánya első embere egy politikailag megbízható bányászember, Andó Ferenc lett.⁶

Számos, tanárok által jegyzett magas színvonalú, helyenként tudományos igénygel megírt cikk ellenére a helyi sajtó élére is kétkezi munkás került: „Nem akartam újságíró lenni, de 1945 áprilisában a párt erre kötelezett, nyolc általános iskolai végzettséggel és lakatos szakipari képesítéssel” – vall őszintén a megyei lap főszerkesztője Tatabányára helyezésének körülményeiről.⁷

1946-ban tizenkét főállású tanár dolgozott az iskolában. Az ötvenes évek közepére a megnövekedett tanuló- és osztálylétszámok miatt ez a szám 22–23 főre növekedett. A gimnázium első tíz évének közös jellemzője a tanári kar nagymértékű fluktuációja volt. 1946 és 1956 között a tantestület többször is kicserélődött. A tíz év során összesen 75 (!) pedagógus dolgozott hosszabb-rövidebb ideig az iskolában. Az első két tanévben a tantestület létszáma 12 főből állt, ami 1948/49-re 20-ra emelkedett, majd lassú emelkedést mutatva 1955/56-ban érte el a vizsgált időszakban a tetőpontot. A korszak oktatásirányítására jellemző, rohammunkában történő átszervezéseket a Rákosi Gimnázium alaposan megsínylette. Maga Rákosi Mátyás is elégedetlen volt a „káderfronton” tapasztalható kapkodással: „Még most, a félév után is hallunk áthelyezésekről. Ilyen körülmények között vajon lehet-e eredményes és jó munkát várni azoktól a kartársaktól, akik ma itt, holnap egészen más helyen, más órabeosztással kénytelenek dolgozni.”⁸ A pártfőtitkár cinikus véleménye mindenesetre

⁶ Amikor 1945 januárjában a német csapatok átmenetileg visszafoglalták Tatabányát, a kivonuló szovjet csapatokkal tartott és 16 bányász társával belépett a Vörös Hadseregbe. Andó Gyurka Ferenc 1939-ben költözött ide a családjával, amikor a síkvölgyi aknán alkalmazták vágárként. 1941-től az akna bányászai bizalminak választották. 1947-ben az egyesítéskor az új város polgármesterének választották, 1950-ben a tanácsok megalakulásakor a városi tanács elnöke lett, ezt a tisztséget 1954 februárjáig töltötte be, majd visszament a bányába dolgozni, ahonnan 1962-ben ment nyugdíjba.

⁷ T. SÁRAY: Mozaikok Tatabánya történetéből. (A továbbiakban: Mozaikok.) In: Simonik Péter (szerk.): *Tatabányai Levéltári Füzetek*. Tatabánya, 2007. 120.

⁸ *Magyar Országos Levéltár* XIX. J-5-b-1040/biz/1952.

összecsengett a tatabányai Rákosi Mátyás Gimnázium tanévzáróján elhangzott kesernyés igazgatói értékeléssel: „Az idei tanévet megelőző évek mindegyikében a nevelőtestület legalább harmada kicserélődött. Ezt tetőzte a folyó tanév, amelyben a negyedik negyedév elejéig nem volt olyan hónap, hogy legalább egy-két nevelő ne távozott, vagy ne jött volna az iskolánkhoz. Csak kevés vigaszt nyújt az a tény, hogy az utóbbi 3 évben elhelyezett 29 nevelő közül 18 magasabb funkcióba került.”⁹

Csak egy példa a sok közül, amikor nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal:

Tárgy: Dienes László áthelyezése az Újpesti Állami Könyves Kálmán Gimnáziumba. Kelt Esztergom 1949 szeptember 14.

Főigazgató asszony!

Jelentem, hogy Dienes László nevű tanár a tatabányai Rákosi Mátyás Gimnáziumban nincs és nem is volt. A miniszteri rendeletet mellékelten visszajuttatom azzal, hogy valószínűleg tartom, hogy épp az illető tanárnak kell a mi gimnáziumunkhoz kerülnie, mivel fölterjesztésben már jelentettem, hogy Rác tanárnak innen Székesfehérvárra való áthelyezése miatt intézetünknek sürgősen szüksége volna mennyiségtan-fizika-kémia szakos tanárra.

1949. szeptember 22.

Dr. Molnár Péter. mb. ig.

1949. április 1-jén rendelet jelent meg az iskolai könyvtárakból kötelezően kielejtezésre ítélt művek címével, valamint szerzőik nevével. A könyveket a Papírhulladék Feldolgozó Vállalathoz kellett beszállítani. A helyi értelmiség térvesztésére bizonyosság, hogy Tatabányán a szabadművelődési felügyelőség utasítására létrehozott, kerületenként 2–5 főből álló „lektori gárda” foglalkozott a könyvtári, olvasási igények felmérésével, a könyvek alkalmasságának a megállapításával. Ebből épp csak a tanárokat hagyták ki. Miközben bányászok véleményeztek ideológiailag szépirodalmi és tudományos műveket, addig Greguss Pál tanár tudományos elfoglaltság címén munkaidő-kedvezményt kért és kapott a Pázmány Egyetem orvos-fizikai intézetében végzett tudományos munkájáért. Így történhetett, hogy Felsőgalla-Újtelepen Éles János, Aurhammer Imre, Seregi János, Cserhalmi Antal (elővájárok) és Jelli Antal VI. aknai dolgozók, míg Tatabányán Hegyi László villanyszerelő, Princz László, Topolovsek Ferenc vasöntő alkották a lektori gárdát.¹⁰

A pedagógusok pozíciójának romlására példa az 1948 szeptemberében a *Dolgozók Lapjában* „a Művészettel foglalkozó munkatársak figyelmé-

⁹ A tatabányai Rákosi Mátyás Gimnázium tanévzáró értekezletének jegyzőkönyve, 1955. június 23. *Komárom-Esztergom Megyei Levéltár* (a továbbiakban KEMÖL) 32. f., 2. fcs. 46. őe.

¹⁰ *Tatabánya története II. kötet*. Tatabánya, 1972. 232.

be” címmel megjelent írás is, amely a Bányász Szakszervezeti Bizottság keretében működő Képzőművész Szabadiskolára hívta fel a figyelmet. Ebből megtudjuk, hogy a MADISZ¹¹ helyiségében műsoros táncestetélyt rendeztek helyi művészeti szabadiskola javának felállítására. A műsor feltehetőleg sok vendéget vonzott, mert a meghívón feltüntették, hogy a város több helyéről külön autóbuszok indulnak a helyszínre. A szűkszavú tudósítás szerint kisebb nézeteltérés támadt, mivel a meghívottak között több szakszervezeti és munkásmozgalmi vezető is szerepelt, viszont a védnökség tagjai közül kimaradtak a gimnázium tanárai...¹²

A pedagógusok megbecsüléséről

1951-ben lehetőség nyílt arra, hogy a Komárom megyei pedagógusok is részesülhessenek a legmagasabb állami elismerésben. Németh József megyei elnök a Kossuth-díjra javaslatot kérő körlevél kapcsán a Pedagógus Szakszervezet Országos Központnak azt válaszolta, hogy „a megyében nincs olyan pedagógus, akit felelőssége teljes tudatában javasolni tudna. A fiatal nevelők politikailag megbízhatóak, szakmailag azonban még fejlődniük kell, az időseket a klérussal való viszonyuk nem teszi alkalmassá.”¹³ Dr. Baranyai Vincéről így fogalmazott: „Nagyon szép eredményeket ért el a tanulók természettudományos oktatása terén, a természettudományos szertár fejlesztése, a micsurini biológia terén. Azonban 1946-ban a pártból kilépett, angol hadifogságon nyugaton volt.” Dr. Tenk Béláról egy soros értékelés szerepel mindössze a szövegben: „A Rákosi Mátyás Gimnázium igazgatója szépen fejlődik, a gimnázium is jó eredményeket ér el.”

Lakáskérdés

A városban tapasztalható égető lakáshiány érzékenyen érintette a gimnáziumot. Mivel a tanárokat a minisztérium más településekről vezényelte az iskolába, lakásügyüket is meg kellett oldani. Ez a vizsgált időszak egészében komoly fejtörést okozott az intézmény aktuális igazgatójának.

Alapításkor ugyan a Magyar Állami Szénbányák nemcsak a dologi költségekhez való hozzájárulást vállalta magára, hanem ígéretet tett öt pedagógus családjával történő elhelyezésére is. Ennek megvalósítása

¹¹ Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség. A párton kívüli, 15-24 éves ifjúságot tömörítő tömegszervezet az MKP kezdeményezésére és javaslatára Szegeden, 1944. december 31-én alakult meg. Tagjai zömmel parasztfiatalok voltak. 1948 márciusában a különböző ifjúsági rétegszervezetek felszámolásakor egyesült a SZIT tagságával, majd 1950-ben beolvadt a DISZ-be.

¹² *Mozaikok*, 136.

¹³ EL. Pedagógus Szakszervezeti Iratok 1951. február 8. 32. f., 2. fcs. 80. óe.

azonban rendszerint nehézségbe ütközött. A sorozatos kérelmek ellenére mindig volt olyan gimnáziumi tanár, akinek lakásügye megoldatlan volt.

A tanárok rossz körülményeit mutatja, hogy többségük 1946-ban rendes lakás híján albérletbe kényszerült. Ez még a tanév második felében is fennállt, amit a Dolgozók Gimnáziuma hallgatói és az osztálybizalmijai által írott, a Tatabányai Nemzeti Segélyhez 1947. március 29-én kelt kérelme is bizonyított. Ebben vázolták, hogy a gimnázium tanári kara milyen súlyos nehézségekkel küszködött. A gyors idehelyezés és lakás hiányában, valamint a családjuktól való külön élés miatt, a tanári kar minden tagja eladósodott, és a létminimumot is alig tudták maguknak megteremteni. A diákok ezért fordultak érdekükben a Nemzeti Segélyhez.¹⁴

Tárgy: Nemzeti Vállalat szolgáltatásai a gimnáziumnak

„Tatabányai Szénbányák Nemzeti Vállalatnak!

Hivatkozással a fenti sz. rendeletre jelentem, hogy a Rákosi Mátyás Gimnáziumnak a következő szolgáltatásokat nyújtja a Tatabányai Szénbányák Nemzeti Vállalat: vízellátás, világítás, épület és telek (ennek nagysága nincsen megállapítva) vállalati távbeszélő, őrség. A gimnáziumban szolgálatot teljesítő tanárok közül 5, családos tanárnak lakást (lakbért fizetnek) nyújt a vállalat. A gimnázium alapító oklevélében a MÁSZ kötelezte magát, hogy a tanárok lakásait biztosítani fogja, de mindmáig három tanár lakás nélkül van. Az ismételt reklamációkra a Vállalati lakáshivatal a fenti kötelezvény ellenére elutasító magatartást tanúsít. A három család szükséglakásban lakik, melynek körülményei rendkívül aggasztóak a tanítás menetére. Hat nőtlen tanárunk rendkívül magas bérért bútorozott szobában kénytelen lakni.

Ez alkalmat is felhasználjuk, hogy a Vállalat Vezetőségétől mindezeknek a problémáknak azonnali megoldását kérjük.¹⁵

Tatabánya 1949. szeptember 1.

Dr. Molnár Péter mb. ig.

A problémát többször vitték különböző pártfórumok elé, de az adott körülmények között a felmerült igények kielégítése lehetetlennek látszott: „Olyan értelmiségi dolgozók, mint az orvosok, tanárok, pedagógusok nem tudnak lakást kapni, mert csak az intézmények rendelkeznek lakással.”¹⁶ „Tatabányán létrehoztuk a Rákosi Gimnáziumot, ahol 400 bányász-gyermek tanul, emelkedett a tantestület száma is, mely jelenleg huszonöt fő. Ezzel a fejlődéssel és létszámnövekedéssel párhuzamosan nem emelkedett a lakások száma, nem javult a lakás viszony” – kesergett egy megyei szakszervezeti ülésen Piskolti Béla igazgató, Molnár János

¹⁴ Tb. Lt. Árpád Gimnázium Dolgozók Gimnáziuma 1947–49. 10. doboz.

¹⁵ Uo. 317/1949 Hiv. sz. 313/1949.

¹⁶ KEMÖL, Komárom Megyei Pártbizottság aktíva értekezletének jegyzőkönyve 1953. július 2.

pedagógus esetét hozva fel bizonyítéknak.¹⁷ A tanár 1950 óta lakott a Ságvári út 218. sz. alatti lakásban. Azonban Tatabányán néhányan kitalálták, hogy a várost újabb kultúrintézménnyel akarják bővíteni, és a kartársat ki akarták telepíteni a lakásból. Közben kiderült, hogy a lakásból korcsmát akartak csinálni. Hosszas utánjárás következtében az illető benn maradt a lakásában. Ugyancsak a 218. sz. alatti lakás esetében történt meg, hogy az igazgató – én – a pedagógus szakszervezettel karöltve meggyőzte Molnár kartársat, hogy kétszobás lakásából egy szobát adjon át kulturális intézménynek. „Az egy szobát el is falazták, azonban ez igen sokáig üres volt, míg végre egyszer valaki beköltözött a lakásba, aki ráadásul nem is pedagógus volt, és nem is viselkedik megfelelően, mert például Molnár kartárs számlájára a villanyt igen sokat égeti, és ezzel a villanyzámláját felszófolja.”

De sérelmezte az igazgató a kolléganőjének kálváriáját is. „Nagy Margit pedagógus 1946 óta ugyanabban a családi házban lakott. A lakást 1952-ben Szűcs elvtárs a Szállító és Szolgáltató Vállalat dolgozója kiszemelte magának, „és hogy-hogy nem, a lakáshivatalból a nevezett elvtársnő kapott egy levelet, mely szerint a lakást el kell hagynia. Súlyosbította az esetet, hogy a vizsgák idején történt az eset, az elvtársnő kétségbeesetten szaladgált egyik szervtől a másikhoz, hogy lakásproblémáját megoldja, és a vizsgákról elkéredzkedett. Ennek eredményeképpen haladékot kapott azzal megindokolva, ha addigra nem költözik ki, stráfkocsi fog oda állni, és kirakják az utcára. Az elvtársnő sok huzavona után kapott egy lakást az Újvárosban, ami igen szép lakás, azonban meg kell mondanom, ha az a lakás, amiben előzőleg lakott bányászlakás volt, és most Újvárosban is bányászlakást kapott, vajon miért nem mehetett az Újvárosba az a bizonyos Szűcs elvtárs? – aki azóta már szintén elköltözött a lakásból.”¹⁸

Anyagi megbecsültség

A tanárok többsége 1946 folyamán albérletben lakott. Ez még a tanév második felében is fennállt, amit a Dolgozók Gimnáziuma hallgatói és az osztálybizalmijai által írott, a Tatabányai Nemzeti Segélyhez 1947. március 29-én kelt kérelme is bizonyít: „A gyors idehelyezés és lakás hiányában, valamint a családjuktól való külön élés miatt, a tanári kar minden tagja eladósodott, és a létminimumot is alig tudták maguknak megteremteni.” A diákok ezért fordultak érdekükben a Nemzeti Segélyhez.¹⁹

¹⁷ Uo.

¹⁸ Uo.

¹⁹ Tb. Lt. Árpád Gimnázium Dolgozók Gimnáziuma 1947–49., 10. doboz.

A probléma nem oldódott meg egyik napról a másikra. Így fordulhattott elő, hogy még az iskolaigazgató is segíyzetté vált.

„Miniszter Úr!

Tisztelettel kérem Miniszter urat, hogy részemre rendkívüli segélyt folyósítani szíveskedjék. Három gyermekem van akiknek megfelelő téli ruhával történő ellátása komoly gondot jelent.

Rendkívüli segélyben eddig még soha nem részesültem.

Tatabányán, 1948. december 20-án.

Jó szerencsét

Fejérdy Győző

mb. igazgató”

Az időszaki támogatások a pedagógusok szerény körülményein nem tudtak változtatni:

„Értesítem, hogy f. hó 10-től f. hó 25-ig bezárólag az összes dolgozó és családtagjaik részére burgonyaakciót indítottunk. Kiadásra kerül személyenként 3 kg. burgonya, amit a Népboltokban és a Földműves Szövetkezetekben lehet hatósági áron megvenni. A vidékről bejáró dolgozók csak abban az esetben kaphatják meg a burgonyavásárlásra való igazolást, amennyiben az illetékes községi, városi tanácstól igazolást hoznak, hogy lakhelyükön burgonyából nem önellátóak.”²⁰

A pedagógusok igényeinek kielégítése nem számított prioritásnak. Mint a következő levélváltásból is kiderül a természetbeni juttatások terén is a bányászok és az ipari üzemek dolgozói élveztek elsőbbséget.

Bödecs József²¹ elvtársnak

Tatabánya

A tatabányai Rákosi Gimnázium dolgozói kérik, hogy mint a város többi üzemének, úgy a gimnázium dolgozóinak is utaljanak ki flanel és vászonárut. Kérésünket azzal indokoljuk, hogy tudomásunkra jutott, hogy a többi kiemelt városokban például Debrecen, Miskolc, a gimnázium dolgozói is részesültek hasonló juttatásokban. Egész napos elfoglaltságink miatt soha nem tudtunk jelen lenni textilosztásnál a Népboltokban. Ezért kérjük, hogy lehetőség szerint kérésünket teljesíteni szíveskedjék!

Tb. 1951. november 23.

A válasz rövidesen megérkezett:

²⁰ Tb. LT. Árpád Gimnázium iratai, 5. doboz. Értesítés burgonyaakcióról. 1951. április 9.

²¹ Bödecs József volt kenyérkiadó, kifutófiú, segédírnok, számlakalkulátor, revizor, népboltvezető. 1951-től a városi tanács kereskedelmi és begyűjtési osztályának vezetője. Végváriné Roznai Zsuzsa: Tatabánya archontológiája 1947–1987.

Fentieket és a csatolt kimutatást visszakiüldöm azzal, hogy a Belkereskedelmi Minisztérium nem engedélyezi a pamutméteráru és egyéb textiláru utalványra való kiadását. Csak a bányász dolgozók kaptak külön keretet munkájuk premizálására, de ezek részére sem a Városi Tanács, hanem a Szénbányák adtak ki utalványokat.

Az önbecsülésről

A politikai és állami vezetéssel időnként szembekerült az iskola vezetése és a tanári kar is. A konfrontáció alapja leggyakrabban a nevelőtestület állásfoglalása és a pártállami nézetek közötti ellenmondás volt.²² 1953 szept. 8-án az MDP Komárom-Esztergom megyei székházában kb. 25 fő részvételével fórumot tartottak a tatabányai értelmiség szociális és kulturális helyzetéről.²³ Ezen az orvosok, tanárok sérelmezték a rossz lakásviszonyokat, kezdeményezték állandó színház építését, kritizálták az alacsony béreket, a megyei újság színvonalát, az iskolák felszereltségét.

A hozzászólók közül Bárdos László²⁴ – aki ebben az időben már a Megyei Könyvtárban dolgozott – sérelmezte, hogy a könyvtárban „csak propagandisztikus könyvek találhatók”.

Molnár János Rákosi Gimnázium képviselőjében a diákok rossz közlekedését, a szórakozási lehetőségek hiányát, a pedagógusok lakásgondjait, valamint az iskola túlzásfoltosságát tette szóvá.²⁵

Horváth Géza – aki korábban egy rövid ideig maga is a gimnáziumban tanított, és néhány héttel a fórumot megelőzően még a Megyei Tanács munkatársa volt – elítélően nyilatkozott az ott tapasztalt értelmiségellenes hangulatról. Indoklása szerint az intézmény akkori párttitkára a Közköztartásügyi Minisztériumnál kezdeményezte az Oktatási Osztályon dolgozó néhány káder kicserélését munkáskáderekre. Ezt súlyos hibának tartotta, mert a pedagógiai munkához felkészült szakemberekre van szükség. Szerinte ez a lépés értelmiségellenes hangulatot szított.

Az ötvenes évek kényszerű csendjét a széles nyilvánosság számára a megyeszékhelyen Bárdos László törte meg. A gimnázium egykori tanára bátor hangvételű cikkben állt egykori kollégái mellé, miután azok durva támadásban részesültek egy művészeti kiállítás kapcsán.²⁶ A neves pedagógus írásában ízekre szedte az S. I. monogrammal jelölt szerző vádjait.

²² PLUHÁR JÓZSEF: *50 éves a tatabányai Árpád Gimnázium*. 1996. Évkönyv. 57.

²³ KEMÖL 32 f 1. fcs. Az MDP Komárom-Esztergom Megyei székházában 1953. szeptember 8-án tartott értelmiségi fórum jegyzőkönyvéből.

²⁴ A város neves pedagógusa, Tatabánya második gimnáziuma az ő nevét viseli.

²⁵ KEMÖL 32 f 1. fcs. Az MDP Komárom-Esztergom megyei székházában 1953. szeptember 8-án tartott értelmiségi fórum jegyzőkönyvéből.

²⁶ *Dolgozók Lapja*, 1954. június 19. Bárdos László: Még néhány szó a pedagógus képzőművészek műveinek kiállításáról.

A dilettáns kritikus ebben az esetben szinte már nem is Bárdos Lászlótól, hanem az elhallgattatásra ítélt értelmiségtől kapta a pofonokat. „Rémlátomásában ezt írja [mármint S. I.]: Ahogy a tőkés kapitalista rendszer (a kapitalista is tőkés, a tőkés is tőkés, milyen lehet a tőkés kapitalista?) maradványait már kiszorítottuk gazdasági életünkől és államszervezetünkől, úgy igyekszik a kultúra frontján beférkőzni és ott romboló munkát végezni.” Bárdos kategorikusan, ámde elegánsan – Leninre hivatkozva – cáfolja a nemtelen vádakat. Finom riposztal kétségbe vonja a bíráló szakértelmét, aki szerint sötét tónusok a dilettantizmus jegyei. Felhívja figyelmét, hogy Rembrandt, Munkácsy, Paál László, Mednyánszky, Kosztká és még oly sokan a legnagyobbak közül sok „sötét tónusú” remekművet készítettek. A „kegyelemdőfést” azzal vitte be, mikor az egyik kifogásolt „vízfestményt”, egy utcarészletet ábrázoló képet alaposan szemügyre vett, és megállapította, hogy az valójában pasztell. Sorai bátor és szép példája az értelmiségi szolidaritásnak a nehéz időszakban.

Az ötvenes években az oktatás szereplőire rengeteg feleslegesen elvégzendő feladat hárult. A nyílt visszautasítás kockázatos dolog lett volna, ezért aki tehetett, igyekezett lepasszolni az ilyen jellegű tevékenységeket. Ezeknek egy része amúgy is gyors kampányfeladat volt, melyet ha teljesítettek (vagy ügyesen adminisztráltak), utána a dolog már senkit sem érdekelt. A tatabányai pedagógustársadalomban is sikeresen kialakultak azok a technikák, melyek segítségével „sikeresen” megoldották ezeket az ügyeket. Persze néha a túl jó eredményeknek is meglett a börtje. A kiváló teljesítmény jutalma – még több munka is lehetett. Ilyen volt az az eset, amikor a minisztérium a *Komszomolszkája Pravda* kérésére utasította a gimnázium igazgatóját: „A Komszomolszkája Pravda azt a megtisztelő kérést intézte a Dolgozó Ifjúság Szövetségéhez, hogy írjanak a magyar fiatalok arról: Mit adott az 1951-es év és mit várunk az 1952-es évtől? A jó DISZ-munka alapján az igazgató kartárs vezetése alatt álló iskolát jelöltük arra, hogy válaszoljanak. Felhívom, hogy az iskola valamennyi tanulójával írasson dolgozatot a megjelölt címmel és azokat december 18-ig juttassák el a Szabad Ifjúság Szerkesztőségének.” [...] „A dolgozatot író nevelők ügyeljenek arra, hogy a dolgozatok mind tartalom, mind külalak szempontjából megfelelők legyenek.” (Bp. 1951. december 11. Székely Béla sk. Főosztályvezető helyettes²⁷)

A levél keltezése árulkodó; a tanároknak csak néhány nap állt rendelkezésre a dolgozatok megírására és kijavítására. Piskolti Géza iskolaigazgató nyomban intézkedett is. A feladatot teljesítették, bár nem biztos, hogy pontosan abban a formában, ahogy a felkérők eredetileg szerették

²⁷ TB. Lt. Árpád Gimnázium iktatott iratok. 1951. 5. doboz. A Komszomolszkája Pravda kérése a tanulóifjúsághoz.

volna. Mindenesetre az alábbi szöveggel írt levél ment a Szabad Ifjúság Szerkesztőségébe:

A Közoktatási Minisztérium 1240-K-12/1951.IV. sz. alatt utasított arra, hogy az iskolában végzett jó DISZ-munka alapján vezetésem alatt álló iskola tanulóifjúságával „Mit adott az 1951-es év és mit várunk az 1952-es évtől?” címen dolgozatot írassak és azt a Szerkesztőségnek megküldjem. Sajnos, a rendelkezésemre álló 2 nap igen rövidnek bizonyult és ezért a szaktanároknak nem állott módjában a dolgozatokat átnézni, a határidő betartására a beszedett dolgozatokat azonnal a szerkesztőség címére továbbítom.

Tatabánya, 1951. december 15.

Szabadság!

Piskolti Béla

Igazgató

A történetnek ez a része ezzel lezárult. Ám az előző felkéréssel szinte egy időben hasonló tartalmú felszólítás érkezett a gimnázium igazgatójához. A határidő, akár az előző esetben, szintén néhány nap volt csupán. A felhívást ezúttal nem a minisztérium, hanem a Komárom Megyei Tanács Oktatási Osztálya bocsájtotta ki:

Értesítem Igazgató Munkatársat, hogy a MSZT²⁸ országos pályatételt tűzött ki a középiskolai tanulók körében az alábbi dolgozatok megírására: „Szálin névvel épül a világ!” A pályatétel célja, hogy még jobban elmélyítsük a szeretetet a Szovjetunió iránt, s fokozottabban tudatosítsuk a békeharc jelentőségét. Az osztályfőnökök hívják fel a tanulókat a fenti dolgozat megírására. Az osztályonkénti DISZ vezetőség röpgyűléseken foglalkozzék a dolgozatírás jelentőségével.

Igazgató munkatárs a tíz legjobb dolgozatot f. hó 20-ig küldje meg az alábbi címre: MSZT titkárság Tatabánya.

Az MSZT Megyei Titkárság az 5. [sic] legjobb dolgozatot jutalmazni fogja.

Esztergom, 1951. december 10.

A választ ezúttal a gimnázium párttitkára fogalmazta meg. A kérést ügyesen hártotta el:

A MSZT országos pályázatával kapcsolatban iskolánkból 4 pályázatot mellékelek. Ennek oka az, hogy a Komszomolszkája Pravda részére a minisztérium jelölése alapján a mi iskolánknak kellett cikket írni, így diákjain ennek megírásával voltak elfoglalva.

Tatabánya 1951. december

Nikodémusz Etelka ig. h.

²⁸ Magyar Szabadművelődési Tanács

Epilógus

„A bányászember, amikor a bánya mélye elzárja társaitól, kopogtatással jelzi, hogy életben maradt, vagyis szabadulni akar a sötétségtől. Ilyen kopogtatással jelzi a mi bányásztársadalmunk, amikor el volt zárva a középiskolától, hogy szabadulni akar. És akkor néhány lelkes tanár idejött, tanította a tanulni vágyókat: köszönet lelkes működésükért” – mondta ezeket a szép szavakat a gimnázium avató ünnepségén 1946-ban Mohi Rezső bányagazgató.²⁹

Valóban. Az értelmiségi hagyományokat nélkülöző településen a gimnázium tanárai missziós feladatra vállalkoztak. Szerepüket komolyan vették akkor is, amikor kellő anyagi és erkölcsi megbecsülés hiányában, politikai nyomás alatt voltak kénytelenek dolgozni. És egy idő után már a köszönet is hiányzott...

²⁹ *A tatabányai Állami Gimnázium Évkönyve az 1946–47. tanévről.* Az iskola fennállásának I. évében. Szerk.: TÓTH JÓZSEF. Felsőgalla, 1947. 88.

LUKÁCS PÉTER

szakirodalmi munkásságának bibliográfiája*

(1976-2008)

Az anyaggyűjtésben közreműködött: László Anita
Az összeállítást gondozta: Majsai Tamás és Nagy Péter Tibor

KÖTETEK, KIADVÁNYOK

1. Középiscolák és felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben és a hallgatók kiválasztásában. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 1980.
2. Oktatáspolitikai és oktatásirányítás. (Társszerzők: HALÁSZ GÁBOR és NAGY MÁRIA) Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1981.
3. Középiscolák és felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben és a hallgatók kiválasztásában. (Bölcsészdoktori disszertáció) Budapest. 1982.
4. Színvonal, szelekció, oktatáspolitikai. (Történeti politikai elemzés) Budapest: Oktatáskutató Intézet. (Sorozatszám: Tervezést támogató kutatások, 62.) 1982.
5. Alkalmasság és felvételi rendszer. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1983.
6. Entwurf einer zentralen Unterrichtsplanung. Institut für Bildungsforschung. 1983.
7. On the central planning of education. Hungarian Institute for Educational Research. 1983.
8. Vázlat az oktatás központi tervezéséről. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1983.
9. A pedagógusok csökkenése az általános iskolában. (Társszerzőkkel). Budapest: Oktatáskutató Intézet. (Sorozatszám: Tervezést támogató kutatások, 85.) 1984.
10. A pedagógusok munkaügyi helyzete az általános iskolában. (Társszerzőkkel) Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1984.
11. Az általános iskolai pedagógusok terheinek csökkentéséről. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1984.
12. Közép- és rövidtávú tervezés az oktatásban. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1984.

* Az összeállítást igyekeztünk a rövid idő szabta lehetőségek közepe tette is a legnagyobb gondossággal elkészíteni. Ennek ellenére sem tudunk minden utalást a kívánatosnak ítélt bibliográfiái teljesség szerint prezentálni. Elhagyni kényszerültünk emellett néhány nem kellően tisztázható tételt, és az sem zárható ki, hogy továbbra is akadnak írások, amelyek elkerülték figyelmünket. A későbbiekben előkerülő, és a még ezt követően precizizandó forrásokat a Wesley János Lelkészképző Főiskola Theológus és Lelkészszerkesztés Szak „tanáraink” menüpont alatt, Lukács Péter életrajzánál helyezzzük el.

13. Rövid- és középtávú tervezés az oktatásügyben. Budapest: Oktatókutató Intézet. (Sorozatcím: Tervezést támogató kutatások, 81.) 1984.
14. Az egész napos iskola: Oktatáspolitikai áttekintés. Budapest: Oktatókutató Intézet. 1985.
15. Miért nem számolható fel a pedagógushiány? – ha nincs? Budapest: Oktatókutató Intézet. 1986.
16. Az IEA magyarországi hatása: Oktatáspolitikai esettanulmány. (Társszerző: HALÁSZ GÁBOR) Budapest: Országos Pedagógiai Intézet. 1987.
17. The impact of the IEA in Hungary – in historical perspective: Conference papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of education. (Társszerző: HALÁSZ GÁBOR) Pécs. 1987.
18. Evaluation of educational achievement and educational policy – the case of the impact of IEA in Hungary. (Társszerző: HALÁSZ GÁBOR) Budapest. 1988.
19. Piac és iskola: Javaslat a tanügyirányítás korszerűsítésére. Budapest: Oktatókutató Intézet. 1988.
20. A school all day: Services and social policy for school-age children. (Társszerző: VÁRHEGYI GYÖRGY) Budapest: Oktatókutató Intézet. 1989.
21. Education policy for the nineties. Theses for a new concept of state educational policy. (Társszerző: HALÁSZ GÁBOR) Budapest: Oktatókutató Intézet. 1990.
22. Színvonal és szelekció: Kandidátusi disszertáció. Budapest: Oktatókutató Intézet. 1990.
23. Színvonal és szelekció. Oktatáspolitikai elemzés. Budapest: Edukáció Kiadó. (Sorozatcím: Társadalom és oktatás) 1991.
24. A Fővárosi Önkormányzat oktatáspolitikai koncepciójához. (Társszerzők: SÁSKA GÉZA, SETÉNYI JÁNOS) Budapest: Edukáció Kiadó. 1991.
25. Javaslat új pedagógus-bérrendszer kialakításával kapcsolatos munkálatokra. Budapest: Edukáció. 1991.
26. Alapítványi és magániskolák. Tudományos tanácskozás a Soros Alapítvány támogatásával. (Társszerzők: MARSCHALL MIKLÓS, VÁRHEGYI GYÖRGY) Budapest: Oktatókutató Intézet. 1992.
27. A közoktatás fejlesztésének fő irányai: Tématerv. Budapest: Oktatókutató Intézet. 1994.
28. Kánonok az oktatásügyben. Budapest: Oktatókutató Intézet – BME. 2001.
29. A magyar oktatáskutatás térképéhez. (Társszerzők: BAJOMI IVÁN, BÍRÓ ZSUSZANNA, HRUBOS ILDIKÓ) Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
30. A pedagógusképzés megújításához. 1. kötet. (Társszerzők: BÍRÓ ZSUSZANNA, CZEIZER ZOLTÁN, HORVÁTH ZSUSZANNA, POLÓNYI GÁBOR, S. FARAGÓ MAGDOLNA, SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VENTER GYÖRGY) Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
31. A pedagógusképzés megújításához. 2. kötet. (Társszerzők: BÍRÓ ZSUSZANNA, CZEIZER ZOLTÁN, HORVÁTH ZSUSZANNA, POLÓNYI GÁBOR, S. FARAGÓ MAGDOLNA, SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VENTER GYÖRGY) Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
32. Végzős pedagógushallgatók. Kérdőív. (Társszerző: NAGY PÉTER TIBOR) Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
33. Az Oktatókutató Intézet 2003. évi munkatervi javaslata. (Társszerzők: SZENDREI GYÖZÖNÉ, CSANÁDY MÁRTON) Budapest: Oktatókutató Intézet. 2003.

TÖBBSZERZŐS KÖTETBEN MEGJELENT MUNKÁK

1. A felsőfokú tanulmányokra való felkészítés néhány problémája. In: *Merítés és kiválasztás a felsőoktatásban.* (Szerk.: LUKÁCS PÉTER) Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 1981. 71-96.
2. A középtávú oktatástervezés központi mechanizmusairól. In: *A tervezés és döntés anatómiája.* (Szerk.: KOZMA TAMÁS) Budapest: Oktatókutató Intézet. 1986. 57-165.
3. Válság vagy megújulás? Szolgáltatás és szociálpolitikai tevékenység az iskoláskorúak körében. (Társszerző: VÁRHEGYI GYÖRGY) In: *A társadalom, az iskola és a pedagógia.* Szemelvények. Segédanyag a pedagógusok intenzív továbbképzéséhez. (Szerk.: ILLYÉS SÁNDOR – NÁDASI MÁRIA.) Budapest: Művelődési Minisztérium. 1986. 18-26.
4. Iskola a piacon - avagy hogyan kerüljük el az újabb oktatási reformokat? In: *Arat a magyar.* (Szerk.: SZALAI JÚLIA ET AL.) Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet. 1988. 246-264.
5. Oktatásfinanszírozás: miértek és hogyanok. (Társszerző: SEMJÉN ANDRÁS) In: *Oktatásfinanszírozás.* Válogatás az angol nyelvű szakirodalomból. (Szerk.: LUKÁCS PÉTER – SEMJÉN ANDRÁS) Budapest: Oktatókutató Intézet. (Sorozatszím: Oktatáspolitikai, 2.) 1988. 3-10.
6. Fordulat és megújulás. – Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz. (Társszerző: HALÁSZ GÁBOR) In: *Csak reformot ne...* (Szerk.: LUKÁCS PÉTER – VÁRHEGYI GYÖRGY) Budapest: Edukáció. (Sorozatszím: Társadalom és oktatás) 1989. 9-28.
7. Ki mit akar? In: *Csak reformot ne?* Az 1989. szeptember 28-án Budapesten megtartott [„Csak reformot ne!” című] tudományos konferencia anyaga. (Szerk.: HALÁSZ GÁBOR) Budapest: Oktatókutató Intézet: Edukáció Könyvkiadó. 1990. 11-16.
8. A magánoktatás szabályozásáról. In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. (Szerk.: KOZMA TAMÁS – LUKÁCS PÉTER) Budapest: Edukáció. 1992. 147-156. – Megjelent még: In: A tömegoktatás alapkérdései. Pedagógiai olvasókönyv. (Szerk.: MÁTRAI ZSUZSA) Nemzeti Tankönyvkiadó. 1995. 144-152.
9. Oktatáspolitikai és iskolarendszer. In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. (Szerk.: KOZMA TAMÁS – LUKÁCS PÉTER) Budapest: Edukáció. 1992. 65-74.
10. Pedagógus bérrendszer. In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. (Szerk.: KOZMA TAMÁS – LUKÁCS PÉTER) Budapest: Edukáció. 1992. 205-219.
11. Szempontok a törvény-vitához. (Társszerző: KOZMA TAMÁS) In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. (Szerk.: KOZMA TAMÁS – LUKÁCS PÉTER) Budapest: Edukáció. 1992. 17-26.
12. Egyházi iskolák a Nyugaton és nálunk. In: *Társadalom – iskola – gyermek.* Szöveggyűjtemény. (Szerk.: BUDAI ISTVÁN ET AL.) Esztergom: Vitéz János Romai Katolikus Tanítóképző Főiskola. 1993. 104-111.
13. Az emberi erőforrás-fejlesztés és az oktatás új dimenziója: felkészülés az EU-csatlakozásra. In: Az emberi erőforrás hasznosítása és fejlesztése Magyarországon és Észak-Dunántúlon. Székesfehérvár: MTA VEAB. 1997. 61-65.

14. Nyugaton és nálunk. In: Oktatáspolitikai és vallászsabadság. (Szerk.: NAGY PÉTER TIBOR) Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 2000. 13-22.
15. Felsőoktatás. In: Felsőoktatás új pályán. Jelentés „A felsőoktatásról” című, az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötetéről. (Társ-szerzők: FÁBRI GYÖRGY ET AL.) Budapest: Oktatáskutató Intézet. 2002.
16. A felsőoktatás expanziója. In: Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben. (Szerk.: GÁBOR KÁLMÁN – JANCÁS CSABA) Szeged: Belvedere Meridián. 2004. 19-25.
17. Oktatáspolitikai és oktatásirányítás. (Társ-szerzők: HALÁSZ GÁBOR és NAGY MÁRIA). [1981.] [Újraközlés:] In: *Oktatáspolitikai*. (Szerk.: LUKÁCS PÉTER – NAGY PÉTER TIBOR) Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. (Sorozatcím: Társadalom és oktatás 26.) 2004. 34-42.
18. Piaccá lett felsőoktatás. In: *Oktatáspolitikai*. (Társ-szerkesztő: NAGY PÉTER TIBOR) Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. (Sorozatcím: Társadalom és oktatás, 26.) 2004. 282-288.
19. A felsőoktatás rendszere. In: *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Stratégiai kutatások – Magyarország 2015. (Szerk.: TAMÁS PÁL) Budapest: Új Mandátum. 2006. 127-143.
20. Autonómia és üzemszerűség a felsőoktatásban: úton az „akadémiai kapitalizmus” felé? In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (Szerk.: KELEMEN ELEMÉR – FALUS IVÁN) Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága – Műszaki Kiadó. 2006. 383-398.
21. Felsőoktatásunk „ingyenessége” az alakuló európai felsőoktatási térségben. In: *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása*. A IV. Kiss Árpád Emlék-konferencia [Debrecen, 2005. november 4-5.] előadásai. (Szerk.: BUDA ANDRÁS – KISS ENDRE) Debrecen: DE, BTK, Neveléstudományi Tanszék. (Kiss Árpád Archívum Könyvtára sorozat, IV. kötet) 2006. 25-34.

SZAKCIKKEK, TANULMÁNYOK

1. A középiskolai felvételi szelekció kérdéséhez. In: *Pályaválasztási Tanácsadás*, (9.) 1976/3-4. 23-30.
2. Hangosított diaszorozat középiskolában. In: *Audio-vizuális Közlemények*, (13.) 1976/6.
3. Hátrányos helyzet – szakkör – pályaválasztás. (Társ-szerző: KRISTÓF ÁGNES) In: *Pályaválasztási Tanácsadás*, (9.) 1976/2. 19-24.
4. Pillantás a szovjet társadalomtudományra. (Társ-szerző: KOZMA TAMÁS) In: *Köznevelés*, (33.) 1977/36.
5. Középiskolák és felsőoktatási intézmények együttműködése a pályaeorientációban. In: *Pályaválasztás*, 1980/4. 17-22.
6. A középiskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben és a hallgatók kiválasztásában. In: *Felsőoktatási Szemle*, (30.) 1981/12.
7. Fejezet a pályaválasztás szovjet szociológiai szakirodalmából. In: *Pályaválasztás*, 1981/2. 38-42.
8. Középiskolák és felsőoktatási intézmények együttműködése. In: *Felsőoktatási Szemle*, (30.) 1981/12. 712-719.
9. Érettségi után Moszkvában. In: *Köznevelés*, (39.) 1983/34. 12.
10. Ötnapos munkahét – iskola, művelődés, ismeretterjesztés. (Új problémák az oktatási és művelődési intézmények kapcsolatában.) In: *Módszertani Műhely*, [11.] 1983/1. 7-25.

11. Ajánlott irodalom oktatásgazdaságtani témák tanulmányozásához. In: *Pedagógiai Vezető*, 1984.
12. Alkalmasság és felvételi rendszer. In: *Felsőoktatási Szemle*, (33.) 1984/4. 209-216.
13. Az oktatásügy középtávú tervezéséről. In: *Magyar Pedagógia*, (84.) 1984/4. 373-389.
14. Egyre műveltebb? Egy örökzöld kérdés nyomában. In: *Magyar Hírlap*, (17.) 1984/9.
15. Oktatástervezés országos szinten. In: *Pedagógiai Vezető*, 1984.
16. Válság vagy megújulás? Szolgáltatás és szociálpolitika az iskoláskorúak körében. (Társszerző: VÁRHEGYI GYÖRGY) In: *Valóság*, (27.) 1984/1. 44-54.
17. Az iskolai egész napos nevelés alakulása. In: *Pedagógiai Szemle*, (35.) 1985/10. 1024-1035.
18. Az iskolai szociális szolgáltatásokról. In: *Pedagógiai Szemle*, (36.) 1986/12. 1223-1230.
19. Miért nem számolható fel a pedagógushiány? - ha nincs? In: *Pedagógiai Szemle*, (36.) 1986/10. 963-971.
20. A „napközis probléma” (Társszerző: VÁRHEGYI GYÖRGY) In: *Szociálpolitikai Értesítő*, [5.] 1987/1. 7-39.
21. Az iskolának korszerű tudást adó intézménnyé kell válnia. In: *Köznevelés*, (43.) 1987/43. 6-7.
22. Il ruolo dell' IEA nelle politiche in campo educativo: il caso dell'Ungheria. (Társ szerzők: BÁTHORY ZOLTÁN és HALÁSZ GÁBOR) In: *Scuola e Città*, [37.] 1987. No.8. 335-344.
23. Iskola ma – holnap. Gáspár László, Nagy József, Lukács Péter beszélgetése a szege di nyári pedagógiai egyetemen. In: *Ifjúsági Szemle*, (7.) 1987/1. 82-92.
24. Oktatáspolitikai és tankönyvelmélet. In: *Oktatásügyi Kutatások*, [2.] 1987/4. 35-39.
25. Az IEA magyarországi hatásáról. (Társszerző: HALÁSZ GÁBOR) In: *Köznevelés*, (44.) 1988/3. 18-21.
26. Az iskolák a reform iskolái legyenek. In: *Népszava*, (116.) 1988/269.
27. Debate of Full-Day Education in Schools. In: *Pedagogical Review*. A Selection from the 1986. Issues of „Pedagógiai Szemle”. Published by the National Institute for Education, Hungary. 1988. 31-34.
28. Iskola a piacon – avagy hogyan kerüljük el az újabb oktatási reformokat. In: *Mozgó Világ*, (14.) 1988/5. 3-18.
29. Szociálpolitika az iskolában: a napközi esete. (Társszerző: VÁRHEGYI GYÖRGY) In: *Társadalomkutatás*, [6.] 1988/4. 39-49.
30. A Brief Survey of Research on Higher Education in Hungary. In: *Higher Education Policy*, Vol. 2. 1989. No. 3. 31-34.
31. Az iskola reformja – vagy a reform iskolája? In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*, [3.] 1989/11. 37-44.
32. Changes in Selection Policy in Hungary: the case of the admission system in higher education. In: *Comparative Education*, Vol. 25. 1989. No. 2. 219-228.
33. Integrálódás, felzárkózás, avagy tűzoltás. In: *Tervgazdasági Fórum*, [5.] 1989/3. 113-119.
34. System rekrutacji na wysze uczelnie na Wegrzech. In: *Zycie Szkoły Wyzszej*, [37.] 1989. No.8-9. 117-133.
35. Önkormányzat és iskola. In: *Magyar Hírlap*, (23.) 1990. augusztus 3. 10.
36. Egy világváros oktatáspolitikájához. (Társszerzők: SÁSKA GÉZA, SETÉNYI JÁNOS) In: *Magyar Közigazgatás*, (41.) 1991/5. 450-464.
37. Harcok egy koncepció körül. In: *Beszélő*, (1.) 1991. július 13. 35-36.
38. Iskola – kasztrendszerben. In: *Népszabadság*, (49.) 1991. december 30. 11.

39. Javaslat a pedagógus-bérendszer megújításának elveire. In: *Köznevelés*, (47.) 1991/29. 3-4.
40. Javaslat a pedagógus-bérendszer átalakításával kapcsolatos munkálatokra. In: *Magyar Közigazgatás*, (41.) 1991/3. 264-273.
41. Lépésenkényszerben a tanügyirányítás. In: *Magyar Nemzet*, (54.) 1991. január 24. 6.
42. Oktatáspolitikai és iskolaszervezet. In: *Holmi*, (4.) 1992/5. 711-720.
43. Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk. In: *Educatio*, (1.) 1992/1. 26-33.
44. Magánoktatás, közoktatás, felekezeti oktatás külföldön. In: *Köznevelés*, (48.) 1992/10-11. 20-23.
45. Tanárvélemények a felsőoktatás piacosításáról. In: *Heti Világgazdaság*, (14.) 1992/49. 77-78.
46. Oktatáspolitikai és tanterv. In: *Új Pedagógiai Szemle*, (43.) 1993/4. 32-38.
47. Captatio benevolentiae. In: *Educatio*, (3.) 1994/1. 1-2.
48. Change of Regime in the Hungarian Educational Policy. In: *Educatio*, (3.) 1994/1. 165-168. =
49. Die Wende im ungarischen Unterrichtswesen. In: *Educatio*, (3.) 1994/1. 14-26.
50. Közoktatási paradigmák. In: *Educatio*, (3.) 1994/1. 14-26.
51. A finanszírozhatatlan reform. In: *Ráció*, 1995/1. 10-13.
52. Posztmodern (Köz)nevelés? In: *Köznevelés*, (51.) 1995. december 14. 6-7.
53. Iskolák, másképp: alapítványi főiskola Székesfehérváron. In: *Köznevelés*, (52.) 1996/41. 5.
54. Iskolarendszerek a fejlett országokban. In: *Educatio*, (5.) 1996/2. 203-214.
55. Le système scolaire. In: *Educatio*, (5.) 1996/2. 371-373. =
56. School System. In: *Educatio*, (5.) 1996/2. 367-368. =
57. Schulstruktur. In: *Educatio*, (5.) 1996/2. 369-371.
58. Befogadó tudomány. In: *Köznevelés*, (53.) 1997/40. 15.
59. Kutatás vagy politikaformálás? In: *Educatio*, (10.) 2001/2. 94-102.
60. Piacosodó felsőoktatás. In: *ÁVF Tudományos Közlemények*, 2001. november 7-13.
61. Tömeges felsőoktatás – globális versenyben. (I.) In: *Magyar Felsőoktatás*, (11.) 2001/10. 23-25.
62. Túlfejlesztett magyar felsőoktatás? In: *Magyar Felsőoktatás*, (11.) 2001/8. 46-47.
63. Bilanz, 1990-2002. In: *Educatio*, (11.) 2002/1. 174-176. =
64. On balance, 1990-2002. In: *Educatio*, (11.) 2002/1. 171-174.
65. Miért szóljon a harang? In: *Magyar Hírlap*, (35.) 2002. október 19. 10.
66. Piaccá lett felsőoktatás. In: *Élet és Irodalom*, (36.) 2002. február 8. 10-11.
67. Tömeges felsőoktatás – globális versenyben. (II.) In: *Magyar Felsőoktatás*, (12.) 2002/1-2. 27-28
68. Akadémiai kapitalizmus? In: *Iskolakultúra*, (15.) 2005/2. 97-103.

FORDÍTÁSOK

1. Eszmény, erkölcs, etika. (Társfordítók: JÓZSA PÉTER ÉS LOVÁSZ ANNA) Budapest: Kossuth Kiadó. 1976.
2. Szovjet szociológiai tanulmányok a pályaválasztásról. (Társfordító: GOLLER ÁGOSTA) (Szerkesztés) Budapest: Tankönyvkiadó, 1981.

ELŐADÁSOK

1. Pedagógushíány és tantervmélet. Előadás az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) tantervméleti konferenciáján. (Budapest. 1986.)

2. Reform and reform proposals – changes in Hungarian educational policy. (Előadás, 1988.)
3. Lehetséges-e még irodalomtanítás a tömegoktatás korában? Kultúra, oktatás, magyartanítás az „új képkorszakban”. Előadás a Magyartanárok Egyesülete és az Országos Széchenyi Könyvtár konferenciáján. (Budapest, 2002. március 9.)
4. Színvonal és szelekció, avagy színvonal és tömegesedés? Előadás az Oktatókutató Intézet „Oktatáspolitikai-történet: ahogy láttuk, és ahogyan ma látjuk” című konferenciáján. (Budapest, 2002. március 28.)
5. Piacosodó felsőoktatás. Társadalom – oktatás – ifjúság. Előadás a 20 éves Oktatókutató Intézet konferenciáján. (Budapest, 2002. április 15.)
6. A felsőoktatás expanziója. Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben. Előadás a Magyar Szociológiai Társaság konferenciáján. (Budapest, 2002. november 27.)
7. Külföldi hallgatók Magyarországon. Előadás az Oktatási Minisztérium Konferenciáján. (Budapest, 2003. szeptember 23.)
8. A kétlépcsős szerkezet kialakításának alternatívái a magyar felsőoktatásban. Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. (Budapest, 2003. október 9.)
9. Alternatívák a felsőoktatás tömegesedésének kezelésére: Előadás a Szegedi Társadalomtudományi Szakkollégium „A felsőoktatás jelene és jövője” című konferencián (Szeged, 2004. március 23.).
10. Akadémiai kapitalizmus? – Előadás a Kozma Tamás 65. születésnapja tiszteletére tartott konferencián (Budapest, 2004. október 14.)
11. Elkerülhető-e az akadémiai kapitalizmus? Előadás a Felsőoktatási Kutatóintézet és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztály Konferenciáján (Budapest, 2004. október 14.)
12. A felsőoktatás tömegesedésének dilemmái: autonómia és üzemszerűség: Előadás az Országos Neveléstudományi konferencián (Budapest, 2004. október 21.).
13. Kozma Tamás: Kie az egyetem? c. könyvről. Könyvismertetés a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya és a Felsőoktatási Kutatóintézet felsőoktatás-kutatási szakkönyvvitáján. (Budapest, 2005. január 31.)
14. Miért nincs elsőfokú általános képzés a „magyar Bolognában”? Előadás a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya és a Felsőoktatási Kutatóintézet által „A műveltségről” címmel rendezett konferencián. (Budapest, 2005. április 4.)
15. Erkölcsi probléma-e „az” integráció a közoktatásban? Előadás a WJLF-ME BTK által szervezett „Endreffy Zoltán emlékkonferencián”. (Budapest, 2005. szeptember 10.)
16. Garai László: Gazdaságpszichológiai tanulmányok az egyetemről c. internetes könyvről. (= <http://mek.oszk.hu/02700/02714/02714.htm>) Könyvismertetés a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya és a Felsőoktatási Kutatóintézet felsőoktatás-kutatási szakkönyvvitáján. (Budapest, 2005. szeptember 19.)
17. Általános műveltség – általános képzés: új kérdések. Szempontok az észak-amerikai és a magyar felsőoktatás logikájának összevetéséhez. Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. (Budapest, 2005. október 8.)
18. Felsőoktatásunk „ingyenessége” az alakuló Európai Felsőoktatási Térségben. Előadás a IV. Kiss Árpád Emlékkonferencián. (Debrecen, 2005. november 5.)
19. Előadás a Magyar Szociológiai Társaság országos konferenciáján az Oktatásszociológiai Szakosztály „Szokások és Kharübdiszek a Bologna-i tengerben” c. panelvitáján. (Budapest, 2005. november 15.)

20. Felsőfokú tanulás: beruházás, vagy fogyasztás? Előadás a WJLF Neveléstudományi tanszék "Társadalom és oktatás" című konferenciáján. (Budapest, 2006. szeptember 9.)
21. A „kredencializmus” paradigma és a magyar felsőoktatás expanziója. Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. (Budapest, 2006. október 27.)
22. Autonomia és üzemszerűség a felsőoktatásban. Előadás a DAB (Debreceni Akadémiai Bizottság) Nevelés-, művelődéstudományi és pszichológiai Szakbizottsága és a Debreceni Egyetem Neveléstudományi tanszéke által rendezett konferencián. (Debrecen, 2006. november 10.)
23. Szelekció és színvonal. Előadás az MTA Neveléstörténeti Albizottsága és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya Karády Viktor 70. születésnapja tiszteletére rendezett "Oktatás, elitek, zsidóság a 19-21. században" című konferenciáján. (Budapest, 2006. december 14-15.)
24. Az amerikai felsőoktatási „modellről”. Előadás a WJLF Neveléstudományi tanszéke és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya által rendezett „Amerikai napok a Wesley-n” c. konferencián. (Budapest, 2007. március 12.)
25. „Bologna” és a magyar felsőoktatás átszervezése: elvek és valóság. Előadás az Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár „A bolognai folyamat első tapasztalatai” c. konferenciáján. (Budapest, 2007. április 23.)
26. A multikulturális és inkluzív nevelés a viták kereszttüzeiben. Előadás a Wesley János Lelkészképző Főiskola „Multikulturális társadalom, inkluzív oktatás az esélyegyenlőség megteremtéséért” c. tudományos tanácskozáson. (Budapest, 2007. augusztus 31.)

SZERKESZTÉSEK

Sorozatok

1. Társadalom és oktatás c. könyvsorozat (az Oktatókutató Intézet, majd a Felsőoktatási Kutatóintézet és az Edukáció, majd az Új Mandátum Könyvkiadó sorozata), társszerkesztő (1989-), a szerkesztőbizottság elnöke (2001-)
2. Szociológiai Szemle, a szerkesztőbizottság tagja (1991-1994)
3. Új Pedagógiai Szemle, a szerkesztőbizottság tagja (1991-2000)
4. Educatio c. folyóirat, a szerkesztőbizottsági tagja (1992-)
5. Bárczy István Könyvtár c. könyvsorozat (a Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadványa), társszerkesztő (1994-1996)
6. Kodolányi Füzetek (a Kodolányi János Főiskola sorozata), a szerkesztőbizottság elnöke (1999-2000)
7. Magyar Felsőoktatás c. folyóirat, rovatvezető (2001-2004)

Önálló kötetek

1. Merítés és kiválasztás a felsőoktatásban. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 1981. 127+63 o.
2. Szovjet szociológiai tanulmányok a pályaválasztásról. (TÁRSFORDÍTÓ: Goller Ágota) (Szerkesztés) Budapest: Tankönyvkiadó, 1981. 261 o.
3. Oktatásfinanszírozás: Válogatás az angol nyelvű szakirodalomból. (Társszerkesztő: SEMJÉN ANDRÁS) Budapest: Oktatókutató Intézet. (Sorozatcím: Oktatáspolitikai, 2.) 1988. 253 o.

4. Csak reformot ne... (Társszerkesztő: VÁRHEGYI GYÖGY) Budapest: Edukáció. 1989. 289 o.
5. Kinek az iskolája, minek az iskolája? Nyilvános vita a közoktatásról. (Kéziratok, beszámolók, dokumentumok) Budapest: Oktatókutató Intézet. 1989. 57 o.
6. Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása. Az 1989. június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga. Budapest: Oktatókutató Intézet, Edukáció Kiadó. (Sorozatszám: Kutatás közben) 1989. 79 o.
7. Beszélgetések a tanterv- és tankönyvpolitikáról. (Társszerkesztő: SÁRKÁNY KLÁRA) Budapest: Oktatókutató Intézet, Edukáció Kiadó. (Sorozatszám: Kutatás közben) 1990. 116 o.
8. Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. Az 1990 márciusában Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga. Budapest: Oktatókutató Intézet, Edukáció Kiadó. (Sorozatszám: Kutatás közben) 1991. 79 o.
9. Szabad legyen, vagy kötelező? – A közoktatási törvény koncepciójához. (Társszerkesztő: KOZMA TAMÁS) Budapest: Edukáció. 1992. 258 o.
10. Vélemények a közoktatási törvénykonceptióról. (Társszerkesztők: DRAHOS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR, SETÉNYI JÁNOS) Budapest: Oktatókutató Intézet. 1992. Budapest: Oktatókutató Intézet. (Sorozatszám: Kutatás Közben) 1992. 176 o.
11. Felsőoktatás új pályán. Jelentés "A felsőoktatásról" című, az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötetéről. Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
12. A pedagógusképzés megújításához. 1. kötet. Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
13. A pedagógusképzés megújításához. 2. kötet. Budapest: Oktatókutató Intézet. 2002.
14. Oktatáspolitikai Válogatás a hazai szakirodalomból. (Társszerkesztő: NAGY PÉTER TIBOR) Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. 2004.
15. Oktatáspolitikai. (Társszerkesztő: NAGY PÉTER TIBOR) Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. (Sorozatszám: Társadalom és oktatás, 26.) 2004. 310 o.

FOLYÓIRATOK TEMATIKUS KÖTETEI

1. Pénz – piac – iskola = *Educatio*, (1.) 1992/2.
2. Mérleg, 1990-1994. = *Educatio*, (3.) 1994/1.
3. Iskolaszervezet = *Educatio*, (5.) 1996/2.
4. Mérlegen, 1990-2002 = *Educatio*, (11.) 2002/1.

RECENZÍÓK

1. VAJDA ZSUZSA: Embergyermekek - gyermekember. Budapest: Göncöl. 1991. 244 o. [Könyvismertetés] – In: *BUKSZ*, (3.) 1991/4. 495-496.

INTERJÚK

1. Önkormányzat és iskola. OKI-konferencia. In: *Köznevelés*, (47.) 1991/9. 11.
2. „Míg nincs elfogadva, nem kell aggódni...”. Beszélgetés Lukács Péterrel, az Oktatókutató Intézet főigazgató-helyettesével. In: *Üzenő*, 1995.
3. Oktatókutató felsőfokon. Beszélgetés dr. Lukács Péter főigazgatóval. In: *Köznevelés*, (58.) 2002/6. 4.
4. A hatni tudás titka. (Interjú Lukács Péterrel) In: *Mentor Magazin*, (10.) 2008/4. 26-27.

EGYÉB ÍRÁSOK, DOLGOZATOK, TANULMÁNYOK

1. Értelmezési keret a felsőoktatási felvételi eljárás 1982-83-i módosításának elemzéséhez: A tanulmányi felkészítés problémái. Budapest. 1982.
2. Értelmezési keret a felsőoktatási felvételi eljárás 1982-83-i módosításának elemzéséhez. Az „alkalmasság kérdésköre”. Budapest. 1982.
3. Niveau, Selektion, Bildungspolitik: Zusammenfassung. Budapest. 1982.
4. Standard, selection, educational policy. Budapest. 1982.
5. Az iskolával szembeni új követelmények és a pedagógusok változó helyzete. Budapest. 1984.
6. A felsőoktatási felvételi vizsgákkal kapcsolatos kiadványokról: Munkaanyag. Budapest. 1985.
7. A tanteremhiány nem számolható fel, de... Budapest. 1985.
8. A 11-16 éves korosztály néhány demográfiai és szociokulturális jellemzője Magyarországon. Budapest. 1986.
9. Egész nap az iskolában? – Szolgáltatás és szociálpolitika az iskoláskorúak körében. (Társszerző: VÁRHEGYI GYÖRGY) Budapest. 1986.
10. Mivel ne foglalkozzon az iskola? – Az iskolai oktatás és nevelés mai dilemmái. Szeged. 1986.
11. Útjelentés az 1986. szeptember 1. és 5. közötti tanulmányútról. Budapest. 1986.
12. Az általános iskoláink fejlesztéséről. Budapest. 1987.
13. Gazdasági reform – oktatási reform nélkül? Budapest. 1987.
14. Hozzászólás „Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai” c. munkanyaghoz. Budapest. 1987.
15. Vita az egész napos iskolai nevelésről: Összefoglaló. Budapest. 1987.
16. A szelekciós politika változásai Magyarországon: a felsőoktatási felvételi rendszer esete. Budapest. 1988.
17. Oktatásfinanszírozás: mérték és hogyanok. (Kézirat) 1988.
18. Útjelentés egy varsói nemzetközi konferencián való részvételtől. Budapest. 1988.
19. Vita a pedagógushiányról. Budapest. 1988.
20. Az önkormányzati törvényről a tanügykutató szemével. (Kézirat) 1990.
21. Színvonal és szelekció: kandidátusi értekezés tézisei. Budapest. 1990.
22. Hogyan újítsuk meg a pedagógusok bérrendszerét? Budapest. 1991.
23. Pedagógusbérezés és oktatásfinanszírozás. (Társszerző: BALOGH MIKLÓS) Budapest. 1991.
24. Oktatásirányítás és iskolarendszer: Az oktatás törvény koncepciójához. (Társszerző: BALOGH MIKLÓS) Budapest. 1992.
25. Egyetemi diplomát adó oktatási szakértő- és menedzserképzés. (Témavezetés) (Kézirat) 1994.
26. Vezetői koncepció (az Oktatáskutató Intézet főigazgatói beosztásának betöltésére benyújtott pályázathoz). Budapest. 2000.
27. Felsőoktatás „félpiaci rendszerben”. Budapest. 2001.
28. Tömeges felsőoktatás – globális versenyben. (III.) Budapest. 2004. [Kézirat]
29. Az angolszász típusú felsőoktatási rendszerek működése: megoldások és problémák. Budapest. 2005.

A kötetet a WJLF oktatóinak közreműködésével állítottuk össze.

A SZERZŐKRŐL RÖVIDEN

BABITS ANTAL tudományos munkatárs, Scheiber-díjas filozófiatörténész

BÁNLAKY PÁL szociológus, kandidátus

BARTHA JULIA pedagógus, a hajdani Csiszi-csapat hajdani tagja

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA oktatáskutató, PhD-jelölt

BORE CZKY ÁGNES, nevelésszociológus, főiskolai tanár, kandidátus

BUKOVICS ISTVÁN tanszékvezető egyetemi tanár, az MTA doktora

CSÁKÓ MIHÁLY szociológus, kandidátus

FALUDY JUDIT művészettörténész, PhD

FORRAI JUDIT habilitált egyetemi docens, PhD

GOMBO CZ ESZTER tanár, PhD

IVÁNYI GÁBOR teológus, c. egyetemi tanár

KARÁDY VIKTOR szociológus, társadalomtörténész, egyetemi tanár

KELEMEN ELEMÉR főiskolai tanár, kandidátus

KROKOVAY ZSOLT fordító, habilitált egyetemi docens

MAJSZAI TAMÁS teológus, kandidátus

MAKAI ÉVA pedagógus, főiskolai tanár, PhD

MIHÁLY ILDIKÓ tanár, szerkesztő

NAGY PÉTER TIBOR szociológus, az MTA doktora

SÁSKA GÉZA oktatáskutató, kandidátus

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ pedagógus, egyetemi docens, PhD

ZOMBAI TAMÁS tanár, szociális munkás, PhD-hallgató

Kiadja: Wesley János Lelkészképző Főiskola
Felelős kiadó: Iványi Gábor
A borító és a tördelés Tóth Ágnes munkája