

A néven szólítás ünnepe

Bibliai témák és motívumok

Napjainkban, a 21. század elején számos elméleti vita folyik arról, hogy miképpen alakul és értelmeződik át, válságban van-e és/vagy megújul, illetve egyáltalán létezik-e még az, amit európai szellemiségnek szoktak nevezni. Anélkül, hogy e diskurzusok forrponjtján bármilyen konszenzus megjövendölésére mód volna, annyit biztosan el lehet mondani, hogy napjaink európai-euro-amerikai emberének gondolkodásmódját – hitbéli meggyőződésétől eltekintve, a Bibliára most csupán mint kulturális hagyományra gondolva –, világlátását öntudatlanul vagy reflektáltan, de mindenképpen mélyen átjárják, szervezik a biblikus világérzékelés és -értelmezés interpretációs struktúrái.

Világértelmezésünk az autonóm individualitás fogalma köré szerveződik, interperszonális, szociális, politikai, jogi stb. gondolkodásmódunk a legfőbb értéknek az alanyi jogon emberi méltósággal rendelkező személyiség szabadságát tekinti. A Bibliában – szemben például a hellenisztikus mitológia amorális természeti erőkként működő istenségeivel – a személyes Isten szabadon, önnön képére és hasonlatosságára szabad személyt teremt. Az embernek tehát elidegeníthetetlen teremtményi méltósága van, ennek egyik legfontosabb faktora a szabadság, mely a döntés aktaiban manifesztálódik. A Biblia egyik legjellemzőbb döntéshelyzete pedig az, amely az Isten által megszólított ember előtt tárul fel, nevezetesen, hogy válaszol-e az Úrnak, felelete tagadó, igenlő, perlő, kérdező modalitású-e, s válaszai létezésének milyen szintjein jelennek meg. Mindebből az is következik, hogy a Biblia ember- és világképe alapvetően dialogikus szerkezetű, az abszolút Te és a személyes Én párbeszédének, viszonyulásának terében szerveződik. Nyilvánvaló tehát, hogy az a – legalábbis elméletileg – konszenzuális etikai álláspontunk, miszerint különféle szintű kommunikációink a kölcsönösségre törekvő megértés erővonalai mentén értelmeződnek, bibliai megalapozottságú. Ugyancsak az Írás személy- és szabadságcentrikus szemléletének köszönhető, hogy bünfelfogásunk magánemberi és joggyakorlati szinten egyaránt a tudatosság és szándékosság kontextusában mutatkozik. Ez az összefüggés pedig lehetőséget ad arra, hogy a vétkezés az egyén szabadság-elbeszéléseként vagy egy interperszonális kapcsolat érzékenységevel szembeni merényletként jelenjen meg.

E kétféle interpretációs út egyben a Biblia nagyszerkezetének egyik alapkérdését is fölteszi törvény és/vagy szeretet viszonyáról. Van olyan Biblia-hermeneutikai gondolkodásmód is, amely Ó- és Újszövetség között, valamint a két nagy egységben, sőt az egyes könyveken belül is nyomom követi az ítéletes beszéd szerelmi megszólalássá váló színváltásának drámai mozgását. Azaz a Biblia az embert hol egy kozmikus per vádlottjának szerepében tünteti föl, mely jogi procedúrában Isten a bíró, a Sátán az ügyész és a Bölcsesség/Szentlélek az ügyvéd, hol egy Közbenjáró/Szabadító alakjában reprezentálja, s megfigyelhetjük, hogy az önmaga szerkezetén belül kikezdetlenül logikájú ítéletes beszéd miképpen válik irrelevánssá, strukturálódik és emelkedik át más létszintre az Úr és Izrael/Szabadító és megváltott jegyesi kapcsolatának szerelmi dialógusában.

A Biblia mint szövegkonstrukció a szűkebben vett irodalmi/irodalomelméleti gondolkodás számára is reflexiók mintázatokkal szolgál. Évszázadokon át halmozódó kéziratos hagyományt dolgoztak fel a különféle hermeneutikai iskolákhoz tartozó kanonizáció munkálatai, míg a manapság olvasható szent könyveket mi, mai olvasók kézbe vehetjük. Mindez az eredeti, az ősváltozat kikutathatatlanságát, esemény, szó- és írásbeliség viszonyát, szövegvariánsok, litterális és metaforikus olvasatok, megértés, értelmezés és alkalmazás összefüggéseinek bonyolult hálózatát mutatja be a nyelv művészi létmódjával foglalkozó olvasóknak.

Név, kő és ünnep

Az archaikus gondolkodásmód számára a néven nevezés aktusa egybeesik az adott személy fel- és megidézésével. Így a néven szólítás ontológiai eseménynek számít, mitikus-mágikus megjelenítő erővel rendelkezik. Éppen ezért számos természeti népnél a férfiak általában hosszas beavatási procedúra keretében keresik, találják meg, nyerik el nevüket. Hasonlóképpen a kultikus szövegekben vagy az adott istenség nevének ismételtetése, névvariánsainak aggályos felsorolása, vagy szigorú tabu alá helyezése váltakozik annak megfelelően, hogy a szertartás arra akarja-e rábírní a transzcendens erőt, hogy megnyilatkozzon, jelenvalóvá váljon vagy távol maradjon.

A név misztériumának további távlatai nyílnak meg a Biblia személyes istenének megszólítása kapcsán a Kiv. 3,14-ben. Amikor Mózes az égő csipkebokor jelenésében az Úr nevét kérdezi, rendkívül kényes tudakozódásának megfelelően talányos választ kap. Hiszen egyszerűen egy önmagát Szabadítójához viszonyulva meghatározni kívánó közösségekben elemi vallásos igény istene nevének ismerete, másrészt az az Isten, aki önmagát az atyákkal és fiúkkal való szövetségkötések drámai történetében megmutatkozó abszolút személyként értelmezi, nevének nyílt közlésével nem szolgáltathatja ki perszonális szabadságát a mágikus spekulációknak úgy, mint az általa bálványoknak nyilvánított többi istenek. A „vagyok, aki vagyok” héber megfelelőjében (melynek kezdőbetűiből adódik az Örökkévaló kimondhatatlan nevének JHWH tetragrammája) nem egy megszólításra szolgáló személynév jelenik meg, hanem egy olyan folyamatos (imperfectum) állapotú igealak köré szerveződik a kijelentés, amely az Úr és Izrael, ember és Isten kapcsolatának dinamikáját írja le, jeleníti meg: én vagyok az, aki veled vagyok eljövendő; én vagyok az, aki veled leszek; én vagyok az, aki szavatom közös történetünk hitelességéért. Vagyis a JHWH név egyszerre Isten és ember kapcsolatának, szerelmi drámájának megvallása és elvállalása, másrészt az Úr önelrejtése is, amennyiben nem teszi lehetővé, hogy megnevezhetősége révén bármiféle korábbi, mágikus konvenció mentén konszolidálni lehessen személyességének titokzatosságát és radikalitását.

Ezért van olyan drámai súlya az evangéliumi szövegekben megjelenő jézusi, úgynevezett „ego eimi”, azaz „én vagyok” kezdetű kijelentéseknek, hiszen ezek a Tóra fenti szöveg helyét idézik fel, és ezáltal a megfelelő verseket intertextuális viszonyba emelik. Az alakzatok ezen egymásra-utalása (a bibliai hermeneutikában ezt a vonatkozásrendszer szokták typosz-antityposz szópárral megjelölni, amelyből az első a történet időszervezésében korábbi, a második a későbbi megjelenést jelzi) az egyik értelmezési iskola szerint dekonstruálja, botrányosan lerombolja a Név kimondhatatlanságának tradícióját, egy másik interpretációs hagyomány szerint a Név misztériumát mintegy beírja a látható, tapintható, konkrétan megszólítható, de definitíven soha ki nem mondható, ezáltal soha maradéktalanul birtokba nem vehető testiségben manifesztálódó személyiségbe. Többek között ezért is áll az Ó- és Újszövetség drámai összetartozását megjelenítő törésponton a Jézus nevezetű, ifjú, názareti rabbi.

A fentiekből az is következik, hogy a megszólítás, néven nevezés és az erre a gesztusra adható számtalan válaszlehetőség a Bibliában egyfajta ön- és egymást-elbeszélést al-

kot. A név így metaforának minősül, mely a másokban és magunkban megtapasztalt ismerősség, otthonosság és idegenség történeteit sűríti magába.

A szakrális gondolkodásmód számára (főleg a csillagászati időponthoz kötött) ünnep jelentőségének egyik legfontosabb összetevője ezen esemény sajátos időszerkezete. Az ünnep ugyanis általában valamely alapító esemény drámai formában történő újra-jelentétele, azaz reprezentációja. Az ünnepi szertartásban tehát a múltat ismételjük meg, ezáltal válik átélhetővé az éppen aktuális ünnep jelene, amely egyben magában hordozza a jövőbeli ünnep ígétét. Ha mindezt alkalmazzuk a Biblia központi jelentőségű ünnepére, a Húsvétra: az alapító esemény az Úrnak Mózes révén Izraelen bemutatott szabadító tette, a szolgaság szorongatásából (Micraim) a szabadság tágasságába (az ígét földje) való átvonulás (Pészah). (1) Minden egyes Húsvétkor összegyűlik a közösség, hogy egy szertartás megcselekedésével föllevenítsék az Úr szabadító tettének emlékezetét, hogy ezáltal tudatosítsák és megélhetővé tegyék az örök Húsvétnek, Isten mindörökre szóló szabadításának távlatát, amelybe hitük helyezi önnön életüket. Ezáltal az ünnep mindig aktuális jelene jövő felé fordított emlékezőként értelmeződik. Másképpen megfogalmazva: az ünnep felbontja múlt, jelen és jövő konvencionális viszonyát, és egy olyan intenzív jelent teremt, amely önmagában egyszerre hordozza a múltat és a jövőt. Ezt a sajátos időstruktúrát tudatosítja az Újszövetség Húsvét-újraértelmezése is, amely a mózesi ki- és átvonulást, valamint a jézusi keresztfájdalmat typosz-antityposz viszonyba állítja: amint a leölt bárány vére megóvta Izraelt a haláltól, hogy átvonulhasson a rabságból a szabadságba, úgy az új húsvéti bárány vére a spirituális Izraelt vezeti át a bűn és a halál fogságából a bennünk és közöttünk lévő Isten Országának szabadságába.

De az ünnep reprezentativitása nem történhet meg az ünneplő közösség összegyűlése és cselekvő részvétele nélkül. És bár a Húsvét szertartása spirituálisan szigorúan szabályozott – egyszerűen azért, mert a tökéletes és mechanikus repetitívításra képtelen emberek ünneplik –, minden egyes megvalósulása egyben variációja, újraértelmezése is az ünneplők egyike által sem empirikusan megtapasztalt alapító eseménynek. Így válik a hermeneutikai gondolkodásmód számára az ünnep a művészettapasztalat egyik antropológiai modelljévé (2), hiszen minden egyes ünneplő szertartás egy önmagában értelmetlen jelsorozat cselekvő-értelmező befogadás révén való eleven szöveg/tapasztalattá válásának mintája.

A kő a Biblia egyik óriásmetaforájának tekinthető, amennyiben rengeteg alakváltozatban (emlékkő, oltárkő, szent hegyek sziklája, sarokkő, botránykő, kavics) hozza létre Isten és ember dialógusának drámai terét. Néhány kiragadott példa: Izsáknak a Mória hegyén való áldozata a typosza a Golgota hegyén kiömlő áldozati vérnek; az Izsák oltára fölött fölhangzó szövetségi ígét typosza a Szináj hegyén kőtáblákra vésett Dekalógus antityposzának. A maga ambivalenciájában lenyűgözően radikálissá válni képes Simon nevének Mestere általi Péterre (kősziklává, más értelmezések szerint kavicsá) változtatása typosza a Jelenések Könyve titokzatos fehér köve antityposzának (Jel. 2.17), amely kizárólag az adott személy és az Úr közötti titkos tudást hordozza az üdvözült valódi nevére, azaz az örökkévalóságban folyamatosan beteljesedő önazonosságra vonatkozóan. A kő metaforája így egyesíti magában a transzcendenciába nyíló dialógus és személyes önismereti történet dinamikáját.

Per és/vagy szerelem (Dosztojevszkij és Tolsztoj)

A biblikus gondolkodásmód, valamint a zsidó-keresztény kultúra egyik legfontosabb kérdése az úgynevezett theodícea-problémakör, amelyet úgy lehetne vázlatosan összefoglalni, hogy ha Isten jó és mindenható, akkor miképpen lehetséges a rossz egzisztálása a világban. E felvetés tovább erősödik a felvilágosodásban születő modernitás paradigmájában, amelyet úgy is lehet értelmezni, mint a zsidó-keresztény gondolkodásmód szekulari-

zálását. Az autonóm individuum szabadságának kultúrája ugyanis drámai problémaként éli meg a rossznak, a gonosznak, a bűnnek nem csupán a létét, hanem hatékonyságát is a világban, amennyiben a bűnelkövetés értelmezhető egyrészt az önmagát mindenki mástól elkülönítő egyéniség szabadság-elbeszéléseként, másrészt az emberség azonos méltóságával rendelkező személyek közötti kapcsolatokat súlyosan sértő merényletként.

Bűn, szabadság és szeretet összefüggéseit kutatja gyakorlatilag egész életművében a személyes szabadság drámaiságát illetően oly érzékeny alkotó: Dosztojevszkij.

„Bűn és bűnhődés” című regényében Raszkolnyikov számára a bűnelkövetés súlyos egzisztenciális kérdésként jelenik meg. Rogyion identifikációs kérdésévé válik, hogy képes-e áthágni a társadalmi konvencióként értelmezett határokat, hogy ezáltal önmaga kiváltságtartságát igazolja. Az emberöléskor kiömlő vér, valamint a véletlenszerűen hazatérő Lizaveta prekoncepció nélküli megölése viszont Raszkolnyikovot szembesíti a saját elméleti modelljében nem szereplő kérdéssel, nevezetesen a másik ember testi létében megmutakozó, elidegeníthetetlen méltóságával. Amikor pedig Szonyával, a rajta parazitaként élősködő családjá iránti áldozatvállalásból prostituálttá lett, mélyen vallásos lánynyal találkozik, szembesülnie kell az interperszonális kapcsolatnak olyan dimenzióival, amelyekre vonatkozóan az ő ideológiája (a zseni eltaposhatja a férget) nem rendelkezik kompetenciával. Szonya tudja, elvállalja azt, hogy súlyosan megszegi az Isten szeretete testetöltéseként értelmezett parancsolatok egyikét, és/de ugyanakkor egyetlen sorscsapás sem tudja megtörni Istenbe vetett esztelen bizalmának erejét, s ebből fakadóan, ennek megfelelően egyetlen barátjáné gyilkosságában is meg tudja látni az önmagát végtelen magányosságba taszító, szenvedő, rettegő, öntudatlanul szeretetre szomjazó embert. Raszkolnyikov vallomását könnyekkel és öleléssel fogadja, s ezáltal a diák előtt megnyit egy nem ismert tartományt. Rogyion még hosszú hónapokon át vívja harcát önmagával: tudata, intellektualitása nem tud megbirkózni a gonosz és felesleges uzsorásasszony meggyilkolásának helytelen nyilvánításával, míg egész testi mivolta (lázalmok, betegség) iszonyatos megrázkódtatásorozatban szembesíti őt újra és újra tettének

Amikor nem sokkal Húsvét után sírva leborul Szonya előtt, megtörténik Raszkolnyikov szabadulása is: az ideologikus modellek zártágából átkerül az interperszonalitás eleven dialógusába, amelyben korábbi gondolatmeneteket nem igaznak vagy hamisnak, hanem egyszerűen irrelevánsnak bizonyulnak: a másikat megölni nem valamiféle racionális okok miatt nem lehet, hanem azért, mert potenciálisan mindenki egy olyan Te, akinek viszonylata nélkül egyetlen Én önállítása sem mondható ki érvényesen.

elviselhetetlenségével. Abban a hűség és agresszív és melankolikus, önmaga számára is kontrollálhatatlan hullámszámának odaengedi magát, Raszkolnyikov nem megérti, hanem teljes egzisztenciájával megtapasztalja a Te kifürkészhetetlenségébe önmagát feltétel nélkül belevető szeretet személyes transzcendenciáját. És amikor nem sokkal Húsvét után sírva leborul Szonya előtt, megtörténik Raszkolnyikov szabadulása is: az ideologikus modellek zártágából átkerül az interperszonalitás eleven dialógusába, amelyben korábbi gondolatmeneteket nem igaznak vagy hamisnak, hanem egyszerűen irrelevánsnak bizonyulnak: a másikat megölni nem valamiféle racionális okok miatt nem lehet, hanem azért, mert potenciálisan mindenki egy olyan Te, akinek viszonylata nélkül egyetlen Én önállítása sem mondható ki érvényesen.

„A Karamazov testvérek” című regényben a theodícea kérdése elvontabb, általánosabb filozófiai és teológiai síkon fogalmazódik meg. A „Lázadás” című fejezetben a pengeéles intellektusú Iván szembesíti a szentéletű Zozima sztarec tanítványaként szerzetesnek készülő öccsét, Aljosát, az emberi gonoszság hatékonyságának misztériumával a gyer-

mekszenvedés-történetek felsorolásában. Az ártatlanul kiömlő vér felülmúlhatatlan etikai botrányának kimondása révén, kérlelhetetlen logikával bizonyítja be – Aljosát is bosszúvágyra sarkallva – a teremtés rendjének elfogadhatatlanságát. Logikai-etikai tételének teológiai relevanciáját a „Nagy Inkvizitor” című poémában kívánja bizonyítani. A regényen belüli elbeszélés tulajdonképpen egyetlen hatalmas vádbeszéd, amelyet egy 16. századi spanyol inkvizitor intéz a földre visszatért és általa bebörtönzött Jézushoz. Az agg főpap azt veti a Messiás szemére, hogy a mellette vagy ellene választható egzisztenciális döntés szabadságával ajándékozta meg az embert, aki számára e legvágyottabb kincs egyben a legnagyobb teher is. Hiszen Krisztus elragadtatott odaadásban való követése, azaz a törekvés a tökéletességre csak a kiválasztottak útja lehet, a tömeg alapvetően infantilis, amelynek tagjai a hatalom által szolgáltatott kenyér, tekintély és csoda illúzióját akarják követni, szabadságuk terhéért ezáltal átruházva az irányítók elítélsapátára. Az agg főpap tehát azért akarja Krisztust a máglyára küldeni, mert éles logikával és a többség jólétének érdekét szem előtt tartva belátta, hogy a pusztában való megkísértés történetében a Sátánnak volt igaza. A Fogoly és Látogató a vádbeszédet némán végighallgatja, majd megcsókolja az Inkvizitort. Érvelésére nem érveléssel reagál, hanem a kvázi szerelmi odaadás egy gesztusával bemutatja azt a létszintet, ahová az Inkvizitor logikája nem hatolhat be. Jézus számára nincs tömeg, csak egyes ember, akivel neki jegyesi kapcsolata van, és az ő kettőjük összetartozásának misztériuma az, hogy e szerelem története a hűség vagy hűtlenség irányában alakul-e. Ebben a viszonylatban nem értelmezhető az érdekek és a teljesítmények hierarchiája, a drámai erővonalak itt két személy szeretete autenticitásának terében mutatkoznak meg.

E regényen belüli példabeszédnek mint typosznak a mű szűkebb értelemben vett cselekményvilágában való antityposza Zoszima sztarec és Iljusecska halálának története. A szentéletű sztarec testének gyors bomlása olyan súlyú spirituális botrányként jelenik meg, amely a kolostor közösségét a szakadás, Aljosát pedig a hittagadás szélére sodorja. Az ortodox gondolkodásmód számára ugyanis a természet Isten teste, az emberi test pedig – legalábbis a lehetőség szintjén – Isten ikonja, vagyis a mennyei dicsőség megképződésének tere. A holttest maradandósága vagy bomlása tehát manifesztálja az Úr általi elfogadtatást vagy elvetettséget. Így a hullaszag, amely Zoszima sztarec ravatala körül terjeng, mintegy fölért Isten halála testi megtapasztalásának botrányával. Amint Jézus a kereszthalálban önmaga teljes kiüresítése révén vállalta a totális eggyé válást az emberi szenvedéssel és elhagyatottsággal, úgy az ő ikonjává váló sztarec mintegy siet tökéletesen eggyé válni alázatának metaforájával, a földdel, melyre borulva meghalt. A földre borulás és annak megcsókolása Zoszima sztarec világában a sárból vételettség iránti alázat, a jó és rossz választása szabadságának misztériumával megáldott-megvert ember előtti tisztelet és a vele való együttérzés gesztusa volt. Az ő gyors bomlásának botránya mint ha áldozathozatal lenne azért, hogy a regény legvégén ártatlanul szenvedő és meghalt kislány teste csodálatos épségben ragyogjon fel. És míg a gyermekszenvedést elméletileg hibátlanul megfogalmazó, de személyes szeretetre képtelen Iván mintegy önmagára mérve ítéletet megőrül, addig Aljosa képes személyes jelenlétébe fogadni és azzal végigkísérni egy megmagyarázhatatlan, iszonyatú agóniát. Okoskodástól mentes compassiójának rejtett energiaforrása pedig az az álma, amelyet a sztarec szagló ravatala mellett elbóbiskolva látott: mesterét a kánaai menyegző asztalánál örvendő vendégként pillantotta meg, s az üdvözült ugyanolyan volt, mint az Aljosa által ismert hétköznapiakban. E vízióban képződik meg „A Karamazov testvérek” című regény mint apokrif evangélium örömhíre: Isten Országát nem itt vagy ott van, hanem az emberek közötti, a szabadság vajúdásából megszület(het)ő szeretetkapcsolatok megtörténetében.

Ugyanezt a jó hírt fogalmazza meg egy késői elbeszélésnek, az „Egy nevetséges ember álmá”-nak az elbeszélője. Az öngyilkosságra készülő főhős elalszik, s álmában egy történelem előtti, kvázi-árkádiai világ látogatója lesz. Ezen individualitást nem ismerő

aranykorba az ő megjelenése hozza el a bűn ismeretét, és ezáltal újrarájászódik az emberi történelem. Az álomból felébredve a névtelen nihilistából Isten Országának hirdetője lesz, mely konverziót a bűnelkövetés révén megismert emberi szabadság virtuális végtelenségének belátása generálja.

A bűnelkövetésnek mint metafizikai botránynak az értelmezésére kerül sor az 'Ördögök' című regény (látszólagos) (3) főhőse, Sztavrogin kapcsán. Ez a dologtalan nemesúrfi azt jegyzi fel önmagáról, hogy pusztá kénye végett megerőszkolt egy kislányt, majd a gyermeket öngyilkosságba kergette. Nem sokkal később álmot látott, amelyben egy árkádiai tájat ábrázoló festmény (4) világa tárult föl előtte, életében először és utoljára könnyekre fakasztva Sztavrogint. Azóta az úrfit időnként nyugtalanság gyötörte, amelyet írásban és szóban tárt föl egy Tyihon nevű sztarecnak.

A megrontott kislány öngyilkossághoz vezető, nyilvánvalóan pszichoszomatikus eredetű lázalmában többször használja azt a kifejezést, hogy megölte az Istent. Matrjosa e kijelentésében az a misztikus tradíció jelenik meg, amely a bűnösséget nem a szabálmegtartás vagy szabályszegés kontextusában értelmezi, hanem két személy egymás közötti kapcsolatának kibontakoztatása vagy megsértése viszonylatában. A bűn ezek szerint Isten szerelmének durva visszautasítása, meggyalázása, Isten hazugnak minősítése az ember által, ami lehetetlenné teszi a létezésbe vetett bármiféle bizalmat. Ezért kell Matrjosa racionálisan indokolhatatlan büntudatának mintegy szükségszerűen öngyilkosságba torkollnia; Sztavrogint pedig azért emlékezteti az árkádiai táj a kislányra, mert az aranykori természet harmóniája analógiájának tekinthető gyermeki ösbizalmat törte szét erőszaktevével.

Tyihon okos részvéte tárja föl Sztavrogin előtt önnön lelkének azt a dimenzióját, amelyben a bűnelkövetésben önmagát heroikusan állító individualitás fenségessége helyett az énhíányban szenvedő unalom sekélyessége jelenik meg. A bűnösség ebben az esetben nem szabadság-elbeszélés, hanem a kibontakozásra, egzisztenciális kockázatvállalásra nem képes önzés kicsinyességének gúnyrajza. És Sztavrogin, aki képtelen önnön igazsága meglátásából megújító erőt meríteni, fölkasztja magát.

Míg az individuális szabadság és interszónális felelősség drámájának egyik legárnyaltabb értelmezője Dosztojevszkij volt, addig az egyén önalkotásának, a transzcendenciával való szembenézés etikai-spirituális megrázkódtatása kiemelkedő értelmezőjének a nagy kortárs, Tolsztoj tekinthető.

Az 'Ivan Iljics halála' című elbeszélése a főszereplőben mint antihősben egy olyan figurát mutat be, aki a *comme il faut* életvitel üres konvenciói mentén létezik. Egy értelmetlen baleset nyomán kibontakozó halálos betegség fizikai kínjai kényszerítik arra, hogy először testével, majd szellemével és lelkével mint tökéletesen ismeretlenekkel próbáljon kontaktusba lépni. Így ő, aki Sztavrogin példájára sem jéghideg, sem tűzforró nem volt (5), csupán langyos, az egyik szolgájától, a teremtettség esendősége iránti alázat önfeledtségét eléje táró Geraszimtól tanulja meg, hogy önmagát csak mások viszonylatában ismerheti meg. Így rettenetes agóniája a személyiség születésének vajúdási kínjaival esik egybe. Halála pillanatában világosodik meg előtte, hogy a hozzá hasonlóan kisztílt és közepszerű családj tagjaival kellett volna a kölcsönös figyelem iskolájában megtanulnia a szeretet nyelvét, s e fölismerése exitusát, azaz az életből való kimenetelét transitusszá, átvonulássá teszi: az olvasó tanúja lehet annak, ahogyan a kizárólag a lélek országában meghozott, tisztán szellemi döntés megváltja, értelemmel ruházza fel az elfecsérelt életet. E cselekménybonyolítás egyszerre hozza játékba a lélek halhatatlanságáról szóló egyrészt platonikus, másrészt zsidó-keresztény tradíciót, valamint az evilági lét(ek)e)t csupán a megvilágosodásra vezető útnak tekintő buddhisztikus gondolkodásmódot.

A 'Szerгий atya' című elbeszélésben egy olyan személyiség nevelődéstörténetét olvashatjuk, aki egész életében önmaga tökéletesítésére tört, s már az életszentség hírében állva egy szexuális kihágás döbrenti rá, hogy mindvégig nárcisztikus gögijében tetszelgett. E fölismerés után névtelen szolgaként járja tovább az önismeret útját.

Mindkét Tolsztoj-szövegben feltűnő az egyéni lélek rejtélyességének, bármiféle közösségi konvenció mentén való értelmezhetetlenségének, kifürkészhetetlenségének tapasztalata, valamint az a radikális tétszerűség, amellyel a szereplőket személyes létük szembeviseli az önmaguk és mások iránti felelősséggel. Talán elmondható, hogy Tolsztoj egész életműve a lélek önteremtő munkájának végtelen feladatát reprezentálja. Ezáltal sajátos pozícióba kerül különféle tradíciók határvidékén: egyrészt újraírja a középkori misztika azon hagyományát, amely az ember feladatának a benne rejlő Isten-képmás kibontását tekinti, másrészt az ember számára az egész létezését csupán az elszemélytelenedés révén az univerzummal való összeolvadás aszketikus gyakorlóterepének tekintő, távol-keleti gondolkodásmódot hozza szövegeiben művészi játékba. Kifinomultan átesztétizált nárcizmus és a szociális felelősségtudat paroxizmusának vonzásában-taszításában megalkotódó életműve talán éppen e divergáló szellemi konstrukciói miatt rendelkezik oly széles körű hatástörténettel.

Oidipusz színeváltozásai (Flaubert, Thomas Mann, Pilinszky)

Az európai ember önismereti gondolkodástörténetének egyik legkiemelkedőbb jelentőségű mitológemája Oidipusz története. Az önmaga egzisztenciájának szakadékoságát kutató ember tragikumát nyitja föl a létezésért való felelősségvállalás szabadságának azt a terét, amely a mindenkorival másikkal és az abszolút Te-vel való dialógus helye lehet. Vagyis az antik pogány mítosz rengeteg olyan lehetőséget rejt magában, amelyet kibontva a történet zsidó-keresztény újra- és átírásának diszkontinuus kontinuumára megalkotódhat.

Flaubert: 'Irgalmas Szent Julián legendája'

A fejedelmi pár egyetlen, dédelgetett fia egy gyermekkori állatkínzása során felfedezi magában az ölés képét, és reflektálatlanul átengedi magát a hercegi, reprezentatív életmódhoz amúgy is hozzátartozó vadászatok szenvedélyének. Egyik őrjöngve élvező mézszárlása során egy szarvasbika megátkozta azzal, hogy megjósolja jövőbeli, kettős szülőgyilkosságát. Julián elmenekül otthonról, magán- és közéleti karriert épít, felelős uralkodóként s férjként igyekszik elfojtani magában az öncélú gyilkosságra való ösztönkésztetést. Mikor ismét enged a vadászat csábításának, az újra ízelt vér gőzétől elvakultan az éjszakai sötétségben azt hiszi, hogy feleségét rajtakapta a szeretőjével, és meggyilkolja a saját hitvesi ágyába fektetett szüleit. Ezek után több évtizedes vezekléstörténet következik, amelyben Julián néma révészként szolgálja az úton lévőket. Egy rettenetes éjszakán titokzatos, leprás koldust kell szállítania, vendégül látnia és ágyába fogadnia. Az ölelés pillanatában Krisztus ragadja magával a mennybe a megigazult bűnöst.

A középkori legendairódlom hagyományait megújító szöveg az élet és halál fölötti totális uralom tisztán animális kéjének artikulálatlan szférájából indítja el a hőst az emberi létforma interperszonális összetettsége megtapasztalásának útján. Juliánnak állat, ember és saját eredetének – azaz egész létösszefüggésének – véreben gázolva kell rádöbbennie, hogy a mindenkorival más iránti önfeledt figyelem szellemi tapasztalata nélkül egyszerűen nincs emberi létforma. Felismerésének megrázkódtatása nem elfojtja, hanem átrendezi, újrastrukturálja testi-lelki világát. Alkata szélsőségesességének, valamint a legenda-tradíció természetének megfelelően e megtéréstörténet csupán emblematisztikus struktúrákkal dolgozik: a reflektálatlan kéj világának helyén az Istennel való misztikus egyesülés világból eltávozó szentségének lehetünk tanúi.

Thomas Mann: 'A kiválasztott'

Árnyaltabb, a klasszikus Bildungsroman tradícióit is mozgató, középkorivá stilizált Oidipusz-parafrazist olvashatunk 'A kiválasztott' című kisregényben. A főhős, Gregorius egy végletes, arisztokratikus gögben felnevelt hercegi ikerpár vérfertőző nászából szár-

mazik. Születése szégyene elől apja a halálba menekül, anyja pedig kiteszi a tengerre. Egy távoli sziget kolostori iskolájából kel útra az ifjú Gregorius, hogy lovaggá váljon, s egy viadalban elnyeri anyja kezét. Boldog férjként, fejedelemként és kétszeres apaként egy véletlen fedi fel származásának titkát. Gregorius tizenhét évig vezekel egy csupasz sziklán, mely idő alatt mintegy regrediál a természettel totális összhangban élő állatok szintjére. Az időközben belviszály sújtotta Rómában egy látomás jelöli ki pápának Gregoriust, aki trónján az okos irgalom képviselőjévé válik.

Gregorius önismereti történetének radikalitása rendkívül erős: vezeklése a tudattalan mélyén rejtőző emlékekért is vállalja a felelősséget. Felismeri, hogy az arisztokratizmus féktelen nárcizmusa hajtotta a nagyapa reflektálatlan, ödipális féltékenységgel üldözött ikerpárt gyermek, őt pedig anyja ölébe. A szexuális szenvedélyek mélyén a csak önmagát méltó partnernek tekintő, végső soron öndestrukturív és infantilis autoerotika energiái rejtőztek, melyek súlyosan akadályozzák a felnőtt, érett személyiség kialakulását. Vezekléstörténetében Gregorius a szó szoros értelmében kicsivé válva tanulja meg a létezés univerzális törvényeit, s ezáltal felismeri, hogy saját sötét oldala a közös emberi természet anyagát tárta föl előtte. Individuációs története így az önmegismerés révén elvezet a mindenkori, vele szembe kerülő másik ember részvétellel, megértéssel és humorral teli szeretetéig és tisztelőig.

Pilinszky János: 'Rege a köszívű királyról'

E verses mese nevelődés-konceptiója a két előbbi történethez képest egyfajta közép-arányos verziót hoz létre, amennyiben a költői szöveg hőse személyiségfejlődési szenvedéstörténete révén nem a tiszta túlvilágiság, nem a pusztá Isten-reprezentáció szférájába érkezik meg, hanem önmaga emberségéhez talál vissza magasabb/mélyebb és igazabb szinten. Pilinszky királya – Juliánhoz hasonlóan – a féktelen vadászatban fejezi ki nárcizmusának végtelen hatalomvágyát, mely az erdő archetipikus ősmetaforájának szadisztikus leigázásában manifesztálódik. Az öldöklést követő hét napos tévelygés háznépe számára felismerhetetlenné teszi a királyt, akinek ezek után hét évig kell megtapasztalnia a teremtettségéből való számkivetettséget. E rettenetes beavatási szertartásban a fejedelem lélekvezetője maga a természet, mely e versen belüli női karakterének megfelelően egyfajta passzivitással, a következmények megmutatkozni-hagyásával juttatja el az uralkodót a magányban való teljes összetörésig. Az egész egzisztenciát megrázó, mintegy megsemmisítő bűnbánat, azaz contritio e műben egyben a megtérés, a conversio és az üdvözítő szabadulás pillanata is, mely a királynak húsvéti bevonulást idéző, trónjára és családjához visszavezető, hazatérési ünnepében jelenik meg. Azaz ebben a mesében a megváltás az emberi világ kapcsolatrendszerét teremti újjá; az itt és most-ban reprezentálódó Isten Országá-konceptió, a teremtett természet mint Isten teste felfogás és az egzisztenciális ugrásban (6) megtörténő megtérés struktúrájában e Pilinszky-mű – az oeuvre egészéhez hasonlóan – világrészékelése és teremtése a dosztojevszkiji művészi látásmóddal mutat mély rokonságot.

Hol van az az Ország/ország? (7) (Nádas Péter)

A kettős gyökerű európai kultúrához való viszony drámai intenzitása és ambivalenciája tekintetében kiemelkedő jelentőségű Nádas Péter eddigi életműve. Két hosszú elbeszélését és egy kisregényét vizsgáljuk abból a szempontból, miképp javasolják e művek a 20. századi történeti időben megformálódó sorsok értelmezéséhez a biblikus konstrukciók felhasználását.

'A Biblia'

'A Biblia' mint konkrét könyv és mint szövegtest egyszerre válik e műben a kisfű főhős önismereti történetének generálójává és katalizátorává. Az Írás – számos más Nádas-

műhöz hasonlóan – sajátos és rendkívül fontos kelet-európai kontextusba kerül, nevezetesen a forradalmi munkásmozgalom és a bolsevik diktatúra viszonylatába. Utóbbiakat ugyanis relevánsan lehet értelmezni a biblikus üdvtörténet pervertálásának: amint az Úr az ő választott népét elvezeti az ígéret földjére, úgy nem egy transzcendens személy, hanem egy elitcsapat, a Párt (élén a mindenható Vezérrel) vezérli el a proletár és velük szövetséges tömegeket rengeteg szenvedés és áldozat (többek közt az elvtársak vére) árán a kommunizmus földi paradicsomába.

Ezt az értelmezési kontextust tűnik valószínűsíteni az elbeszélésnek az a rétege, amely az ötvenes évek Magyarország pártarisztokráciájához tartozó család könyvtárában úgy teszi lehetővé egy Biblia jelenlétét, hogy az illegalitás idején ez volt a titkos küldemények álcája. A könyv mint tárgy sajátos passiótörténetben kerül át a valójában cseléd-lányként tartott Szidike tulajdonába. A totálisan kiszolgáltatott, tanyai nyomor világából érkező bakfis tulajdonképpen áldozatává válik a családtagok élethazugságainak: a nagymama mint hajdani cseléd, a szülők mint egy álságos egyenlőségeszme képmutatói, a narrátor kisfiú pedig mint az őt sújtó teljes érzelmi közöny megbosszulója vetik őt testi-lelki terror alá. Így válik Szidike a Biblia egyik kiemelkedő fontosságú narratívájának, a hatalmasok önkényének kiszolgáltatott szegények reprezentásává. Az alaktalan félelmek és hazugságok világában növekvő főhős számára így lesz az (általa is) üldözött Szidike egyfajta autentikus létmód képviselője, akinek mintegy odaitéli a Bibliát, e gesztusával egyben bejelentve az önmaga és a másik iránt felébredt felelősségérzet katartikus önismereti eseményét.

„Bárány”

Ugyancsak a kiszolgáltatottság tematikájával foglalkozik a „Bárány” című írás. Ebben a műben a szeméttelenen élő proletárok anonim gyilkosságának lehetünk tanúi egy gyermekori elbeszélés szöveggösszefüggésében. A város és a létezés peremére szorultak megalázottságuk számukra reflektálatlan, artikulálhatatlan kínjait a telep mindenkitől elkülönülő idegeneken, a koncentrációs tábornak megjárta, zsidó Roth bácsi módszeres kiirtásán vezetik le. Az anonim narrátor önmagává válni képtelen édesanyjában egyetlen, megmagyarázhatatlan pillanatra felragyog a perszonalitás szépsége, amikor egy húsvéti kisbárányt ajándékba ad az üldözöttnek. E szimbolikával válik még hangsúlyosabbá a Róth bácsit sújtó sors: a tanúságtétel a szabadság idegenségéről. Ez a mártírium lesz majd a műszaki értelmiségivé váló narrátor autonómiája megteremtődésének energiaforrása.

„Egy családregény vége”

Az író első regénye, az „Egy családregény vége” sajátos katalógusa az Írás metaforáinak és számvetés a Biblia világával. A főszereplő kisfiú, Simon Péter édesanyja ismeretlen, apja magas rangú elhárítótiszt, aki gyereke nevelését szüleire bizza, a Lévi törzsből való eredettörténetére büszke, filozofikus hajlamú és kissé ripacskodó apjára, valamint a katolikus kispolgári környezetből jött édesanyjára. Simon Péter, míg animális felfedezőútjait járja a nagyszülői ház kertjének és saját testének tájain, időről időre meghallgatja a több száz éven át húzódó családtörténetet, amely a papi törzstől, a Golgotán, szétszóratásokon át vezet egészen a két szövetség (egymást kioltó?) egyesülését kifejező nagyapai házasságkötésig, vagyis a kisfiú legközelebbi eredettörténetéig. Amikor a nagypapa narratív identitást képző elbeszélései elérkeznek egy ironikusan szertartásos nagypénteki halvacsoráig, váratlan katasztrófa vágja el a mesék fonalát: a rádió közvetíti Simon Péter apjának hamis tanúsását a főnöke ellen indított koncepciós perben. Az apa vallomása hitelességét saját apja halálhírével garantálja – a VII. parancsolat e radikális áthágása még azon az éjszakán önbeteljesítő jóslatként kezd funkcionálni. Simon Péter nemsokára teljesen árva marad, és bekerül egy hazaárulók gyerekeit átnevelő javítóintézetbe.

E hely apparátusának minden törekvése arra irányul, hogy a gyerekeket múltjuktól, történeteiktől, végső soron önmeghatározásukra vonatkozó bármiféle törekvésüktől megfosszák, amint azt a lelki terrorként bevezetett beszédtilalom is kifejezi. Simon Péter emlékezetét itt már csak a neve metaforáját megjelenítő fekete-fehér, folyosói kőkockák táplálják. A testi-lelki megaláztatásra a gyerekek egy infernalis agressziós rohammal válaszolnak, amelynek során Simon Péter eszméletét veszti – bár az olvasó abban sem lehet biztos, hogy nem meghal-e a főhős. Az eszméletvesztés polivalens nemjével zárul a mű, mely egyszerre vonatkoztatható az intézeti rabsággal és az apai-nagypapai tradícióval való szembe fordulásra: egy tragikumában is radikális újrakezdés, új alapítástörténet iránti igényre.

A lángoló Könyv

A holokauszt szó görög eredetű, általában szakrális-spirituális kontextusban fordul elő, és az áldozat-bemutatásnak azt a típusát szokta megjelölni, amelyben az áldozati tárgy egésze kerül az istenség birtokába a teljes elégetés által. Számos kortárs gondolkodó véli úgy, hogy a náci diktatúrának a zsidóság ellen elkövetett szisztematikus tömeggyilkosság-sorozata olyan kultúrán kívüli jelenség, amelyet nem kellene súlyos, több ezer éves kulturális tradíciójú elnevezéssel illetni. Ezek a teoretikusok szokták az Auschwitz szót metaforikus értelemben használni, értve rajta a 20. század fentiekben megnevezett botrányának egészét. *Adorno* híres mondata – „Auschwitz után nem lehet verset írni” – is nyilvánvalóan ebben a kiterjesztett értelemben használja a lengyel helységnevet.

Nyilvánvaló az is, hogy a versírás lehetetlenségére vonatkozó kijelentés sem érhető litterálisan, hanem inkább azzal a megközelítéssel lehetne kísérletezni, hogy a jelzett események tudatában nem lehet többé úgy verset írni, mint bekövetkezésük előtt. Felvethető tehát az a kérdés, hogy vajon mi az az elméleti probléma, amellyel Auschwitz szembebesíti a művészi nyelvhasználatot.

Eddigi ismereteink alapján a világtörténelem valamennyi tömeggyilkos szisztémája valamiképpen viszonyult az emberi lény szellemi igényeihez, amennyiben mindegyik szükségét érezte annak, hogy valamilyen normativitás viszonylatában (aljas, hazug, képmutató... módon) megmagyarázza önmagát.

Ezzel szemben a náci diktatúra valami olyasmit állít, ami példátlan a világtörténelemben, tudniillik a normativitáshoz való viszonyát semmisnek nyilvánítja. Úgy is mondhatnánk, hogy a metaforikus értelemben vett Szövetséget nem támadja, dekonstruálja, hanem azt deklarálja róla, hogy egyszerűen nem létezik. Vagyis nem kultúramegrontó tetteknek leszünk tanúi, hanem kultúratörülésnek. (8) A náciizmus önkijelentése egyetlen dolgot állít: a test, mégpedig az árja test közvetlenségét, mely által bármilyen másféle közvetítettség annullálódik. A náciizmusnak számos megnyilatkozása mintha ezt az „identifikációt” jelenítené meg: a könyvégetések az írott szóhoz, az áldozatok testének füstté tétele a mindenkorl MÁSIK létehez való viszonyt nyilvánítják nem-létezőnek. E „konceptiónak” a zsidóságra való kielezése pedig elég nyilvánvalóan megmagyarázhatónak tűnik, amennyiben az izraeliták teste eleven emlékjele a normativitás megkerülhetlenségét kinyilatkoztató szövetségkötésnek.

Minderről így ír egy kortárs esztéta, *Balassa Péter*: „... a náciizmus megtörténeése valóban kinyilvánított felmondása egy szerződésnek, abszolút nullapont, ettől kezdve minden más lesz és lett, s ennek állandó tudásáról nem lehet lemondani. ... A döntő különbség, hangsúlyozom, az, hogy a bolsevizmus hamisítás, hazugság és becsapás útján hivatkozik valami összemberi tradícióra, valahonnan levezeti magát, csakhogy ennek az álarcnak nemcsak megtévesztő, de reguláló, kötelező, korlátozó ereje is volt – nem a gyakorlatban (a gyakorlat ugyanaz, vagy akár rosszabb is volt), hanem azáltal, hogy nem mondta ki normatív a totális érvénytelenedést. A bolsevizmusnak egész szörnyű története folya-

mán magyarázkodnia kellett, hirdetni kellett, hogy ő a Szerződés beteljesítője, ő az Eljövétel. A náciizmus kimondja, megcselekszi a Törvény, a Tízparancsolat, a Szerződés nem-létezését – éppen ezért kell továbbra is ragaszkodnom ahhoz, hogy a filozófiailag levezetett vagy legalábbis értelmezett tények, nem pedig a filozófiátlanított tények vizsgálata az egyedül szelleminek nevezhető magatartás számomra. ... Egyszerűen azért, mert fel kell tenni, hogy vannak parancsolatok, hogy van Törvény, van Szerződés – ember és Isten, ember és ember – kinek mi tetszik – között). A Párbeszéd felmondása – mondjuk: a csipkebokor-jelenet kiröhögése) még szellemi tett, le van vezetve abból, amit tagad; a Párbeszéd nem-létének bejelentése nincs levezetve semmiből, nem szellemi tett, innen nincs sehonnan sehová.” (9)

Ha pedig „nincs sehonnan sehová”, akkor felvetődik az a rettenetes kérdés, hogy mit lehet kezdeni ezzel a fekete lyukkal, szakadással, amelyet Auschwitz hasít az európai szellemiség és történelem szövetébe. Ezt a problémát próbálja körüljárni *Tatár György* vallásfilozófus „A kivételes állapot” című írásában: „Hagyományos értelemben a kivételes állapot az államnak az az állapota, amelyben a végveszély túlélése érdekében rendkívüli rendszabályokat léptetnek életbe, amelyek – az egyébként hatályban maradó ’normális’ törvényeket – ütközés esetén hatálytalanítják. Esetünkben nem egyszerűen arról van szó, hogy a ’mit tekintünk történelemnek?’ kérdésre adott válaszok egyes elemei, ismérvei, normái lettek hatályon kívül helyezve, hanem maga a normativitás vált érvénytelenné. Ha volt egyszer olyan állapot, amelyben a születést, egy emberi lény világra érkezését érvényes törvény minősíthette bűnnek, amelyért halálbüntetés jár, tehát ahol a törvény nem emberi cselekvéssel állt viszonyban, hanem létezéssel, azaz magával a teremtéssel, és a világ nem semmisült meg azon nyomban, ott a világ gyökere szakadt el: kivétel és törvény között leomlott a fal. ... A kivétel nem tud elmúlni, mert az elmúlás normái sem érvényesek rá. ... Ha már egyszer a világban van, kivételességének csorbíthatatlan hatalmával minden törvényt és szabályt, mindent, ami gondolható és érthető, félelemre és reszketésre készítet, mert átöleli és bezárva tartja őket a kivételes állapot terrénumában. A normák, szabályok és törvények semmiféle erősítése nem tudja többé megtörni a kivételes állapot hatalmát, hiszen éppen kivételességében erősítik azt tovább. ... A kivétellel – érvényesen – csak kivételt lehet szembeszegezni.” (10)

A náci diktatúra valami olyasmit állít, ami példátlan a világtörténelemben, tudniillik a normativitáshoz való viszonyát semmisnek nyilvánítja. Úgy is mondhatnánk, hogy a metaforikus értelemben vett Szövetséget nem támadja, dekonstruálja, hanem azt deklarálja róla, hogy egyszerűen nem létezik. Vagyis nem kultúramegrontó tetteknek leszünk tanúi, hanem kultúratorlásnak.

A fenti szövegrészlet nem kevesebbet állít, mint azt, hogy ha Auschwitz mint kivételes állapot egyszer beáll, akkor ennek soha nem tud végeszakadni, ebből következően ehhez az (anti)eseményhez soha nem lehet visszanyúlni tradicionális fogalmi és etikai struktúráinkkal. Ez a belátás pedig közelebb vezethet az Adorno-mondat másik feléhez, azaz művészi, pontosabban szólva, költői problémafelvetéshez. Az emberi lény szellemi viszonyulásmódjai között ugyanis kítüntetett helyet foglal el a művészet, mely úgy is értelmezhető, mint a közvetítettség egy speciális módjának megérezkítése. A költészet pedig azért rendelkezhet különös jelentőséggel, mert a mindnyájunk számára legevidensebb közvetítő-közeggel, a nyelvvel bánik.

Auschwitz tehát azért kérdezhet radikálisan a költészet létmódjára, mert fekete lyukmivoltával mint közvetíthetetlen jelenik meg. Így a költészet előtt az a feladat áll, hogy nyelvileg kell(ene) közvetítenie egy nyelvileg kommunikálhatatlan kulturális szakadást, szellemi vákuumot. A legtöbb művész ezt a kérdést úgy közelíti meg, hogy megkísérel

valamiféle új költői nyelv teremtését, ezáltal bemutatva a tradicionális közvetítési struktúrák összeomlását és ellehetetlenülését is. Ezen az úton jár például az a két vers is, amely hangsúlyozottan biblikus kontextus felől íródik, így felfedi azt a kulturális hagyományt, amelynek érvénytelenné nyilvánítását a krematóriumok tüze deklaráta.

Székely Magda: „Kótábla”

Kótábla

1

Iszonyú volt régen. Kemény
törvények buktak és születtek.
lobogott élő szózata
kótáblának és feszületnek.
A hasadozó ég szava
próféták csontjaiba vágott,
tűzoszlopok és víziók
ragyogtatták a pusztaságot.
Ma iszonyúbb. Jónás mikor
futott a szótól, tudva tudta,
melyik a hang, melyik a hús,
melyik a város és a puszta.
De ma Tarsis és Ninive,
mint két tojás, egyforma város:
ki tudja, hogy menekül-e,
vagy most ért el feladatához?
Mert megrítkultak az egek,
isteni szó senkit nem öklel.
Hadakozunk, és nem segít
ma senki fényes hírnökökkel.
Nekünk kell tudni egyedül,
testünk mulandó, kén és foszfor,
s ha késlekedünk szólani,
a föld s az ég is velünk pusztul.

2

A homokpuszta közepén
ételem ritka fű és sáska.
Füleből régesrég kihalt
a tengerpartok csattogása.
a kedvemért manná se termett.
Fölöttem égő korona,
a nap kemény tűskéi vernek.

Szavam száraz, mint ez a táj.
Mert ki a népet attól óvja,
ami majd eljön, biztosan,
ha addig meg nem tér a jóra,
az még segíthet. De aki
maga mögött az iszonyattal
a megtörténtet hirdeti,
annak már nincs tennivalója.

Én minden éjjel csontmezők
fölött virrasztok. Néma oltár.
Mind ráammered. Nincs szigorúbb
a megvalósult víziónál.
Mert ráammered, és kényszerít,
s ki erre egymagam maradtam,
szólnom kell. Semmisen segít,
de ne maradjon kimondatlan.

A vers szövegtagolása és metaforikája is transzparenssé teszi biblikus kontextusát. A kétrészes nagyszerkezet egyaránt felidézheti a Tízparancsolat kótábláinak tradicionális képi ábrázolását és a Biblia két könyvből felépülő kompozícióját. E kettős struktúrát az a szerves egység hangsúlyozza, amellyel a mű szövegében egymásra és egymásba íródnak az ó- és újszövetségi metaforák: gondoljunk például a kótábla és feszület együttállására vagy a prófétai aszkézis egyik elemének, a homokpusztának sivatagi légkörét megadó, égető napsütésnek és az újszövetségi passiótörténet egyik kínzóeszközének, a töviskoronának a konstellációjára. A vers szövege rendkívül gazdag biblikus, elsősorban prófétai intertextualitást hordoz: többször exponálódik Jónás története (vö. a lázadó jövendődömondó nevének említésén túl Tarsis és Ninive, valamint az embert elnyelő hal megjelenítésével), Izajás meghívásának víziója (vö. a tűz és a szólás kötelességének egymásra-vonatkoztatásával az oltár terében) (11) vagy Ezékiel küldetése (vö. a csontmezők felidézésével). (12) Csakhogy ez a rendkívül gazdag bibliai szövegvilág, melynek szálaiból a vers összeszővődik, egy esemény mentén, mely pusztán „iszonyat” néven, tehát mintegy tabunak nyilvánítva jelenik meg, negatívba fordul át. Nyilvánvalónak tűnik a vers egészét figyelembe véve, hogy ez az „iszonyat” maga Auschwitz, a kivételes állapot, mely azt a kultúrát, amelyből egyrészt egyikünk számára sincs hová menekülni, másrészt a vers beszélője számára egzisztenciálisan elvállalt létmód, alapjaiban lehetetleníti el. Mert kicsoda próféta az, aki visszafelé jövendöl, miközben már nincs közössége, melynek közegében eleget tehetne az őt megszálló, isteni szó parancsának? Mi törté-

nik akkor, hogyha az emberi lény kultúrtörténetének egyik legősibb építménye, amely a transzcendencia és a halandóság dialógusának drámai terét képezi, azaz az oltár, elnémul? Milyen próféta az, akinek nem segít az Úr megeleveníteni a csontokat – sőt, miféle biblikus gondolkodásmód az, amely a csontot, mely ebben a könyvben a halhatatlan lelki élet egyik metaforája, mindörökké holtta nyilvánítja? Mi történt a Bibliával, mely immár a halál halhatatlanságát hirdeti?

E kérdések nyomán arra a következtetésre juthatunk, hogy a ‚Kötábla’ című vers biblikus kontextusának kikökenése, negatívba fordulása azt a hiányt képzi meg, amelyet Auschwitz kommunikálhatatlansága tár föl. A biblikus tradíció emlékképei „csupán” arra szolgálnak, hogy bemutassák, mi az, ami ezentúl nincs jelen, hol lehet pontosan körüljárni az iszonyatos fekete lyuk, a kivételes állapot határait.

Pilinszky János: ‚Vesztőhely télen’

A 20. század egyetemes botrányának (13) kérdését veti fel más, absztraktabb poétikai struktúrák mentén Pilinszky János 1972-es, ‚Vesztőhely télen’ című verse.

Vesztőhely télen

Kit fölvezetnek?	Nem tudom.
Kik fölvezetik?	Nem tudom.
Vágóhíd vagy vesztőhely?	Nem tudom.
Ki és kit ő? Ember őt állatot vagy állat embert?	Nem tudom.
S a zuhanás, a félreérthetetlen, s a csönd utána?	Nem tudom.
S a hó, a téli hó? Talán számúzótt tenger, Isten hallgatása.	

Vesztőhely télen. Semmit sem tudunk.

A kettős szerkesztésmód ebben a műben mint dialogikus struktúra jelenik meg. Az egyik megszólaló kérdéseket tesz föl, illetve rövid megállapításokat tesz, míg a másik egyfajta barokk zenei asszociációkat keltő, orgonapontszerű „válaszokat” ad. De kik beszélnek itt? Ki a megszólító és ki a megszólított? Ketten beszélnek vagy többen, esetleg egyetlen szereplő faggatja önmagát? Mi is benne vagyunk a versben? Tőlünk kérdeznek vagy mi kérdezzük? E fölvetések sora nyilvánvalóan végteleníthető, a megválaszolás esélye nélkül. Próbáljuk talán közelebből megvizsgálni, hogy mit tár föl ez a titokzatosan sokértelmű beszédhelyzetben megjelenő szöveg.

A vesztőhely említéséből következik, hogy egy kivégzésről olvashatunk, mégpedig egy meglehetősen régies, talán középkori körülmények között végbemenő ítéletvégrehajtásról. Újra egy elfogadhatatlan esemény, embernek ember általi, legitimmé nyilvánított megsemmisítése, amely szörnyűségről hagyományunk szavaival meg tudunk nyilvánulni – hisszük mindaddig, míg el nem mélyedünk ebben a szövegben. Mert ez a vers, míg megpróbálja történeté formálni a kivégzés eseményét, végletes kudarcot szenved mind egyik nyelvi aktusával. Mert miféle kivégzés az, ahol az alapvető reláció, hohér és áldozat hierarchiája tisztázatlan? Mi az az esemény, amelyben a szereplők létezésbeli státusza, nevezetesen, hogy emberek-e vagy állatok, meghatározatlan? E viszonyrendszer felállíthatatlansága esetén viszont már az esemény helyszínét sem tudjuk értelmezni, hiszen ha embert ölünk, akkor vesztőhelyről, ha állatot, akkor vágóhídról kellene beszélnünk – de hol vagyunk ontológiai pozíció híján? Hasonlóképpen: ha nem tudjuk, hogy hol és kik játsszák a véres drámát, akkor minek nevezzük, ami a halál bekövetkezése után lecsapódik a földre? E kérdéseinkre a versbeli dialógus szikár tragikummal, következetesen is-

métli a halálos pontosságú választ: „nem tudom”. Hiszen ha a létezésbeli viszonyulás legminimálisabb lehetősége sem biztosított számunkra, akkor a legigazabb válaszunkká totális szellemi kudarcunk bejelentése válik.

A szikár, tárgyyszerű kérdéseket az első versszak utolsó két sorában gazdag és absztrakt metaforikájú mondatok követik. A hó, illetve bármiféle égből hulló csapadék a Bibliában kegyelemszimbólumként jelenik meg. A tenger és Isten nevei értelmezhetők úgy is, mint az emberi szellem csúcsteljesítményei, amennyiben a végtelenség, illetve az abszolútum emberi létmódokon túlmutató dimenzióit alkotják meg. Az „Isten hallgatása” szókapcsolat már valószínűleg egyértelműbben jelöli ki a zsidó-keresztény tradíció viszonyrendszerét, hiszen a hallgatásnak egy dialógusképes, tehát személyes Isten esetében van külön súlya; ugyanez a szintagma fölidézheti a 17. századi, a felvilágosodást szinte közvetlenül megelőző janzenista gondolkodás, elsősorban *Pascal* nagy spirituális-poétikai felfedezését a hallgató és rejtőzködő Istenről. És amikor a szöveg kulturálisan ennyire telítetté válik, akkor a vers dialógus pozíciójú másik tömbjében – tiszta, fehér papírt látunk. Úgy gondolom, hogy ez az üres hely a minden viszonyulást lehetetlenné tevő ölés, azaz Auschwitz egyik legtökéletesebb emlékhelye. A krematóriumok „fényében” az emberi szellem és spiritualitás, a személyes én és az abszolút Te drámájának emlékezetére már nem-tudásunkat sem felelhetjük – marad az üres papír artikulatlan némasága.

De a költeménynek nem itt van vége. A „második versszak” pozíciójában még olvashatunk két mondatot. Az egyik („Vesztőhely télen”) mintha a vallásfilozófus írásának válaszulva a maga szikárságával mutatná fel azt a feldolgozhatatlan botrányt, hogy noha a kivételes állapot beálltával „a világ gyökere szakadt el”, a létezés kegyetlen közömbös-séggel mégis pulzál tovább. A mű utolsó mondatában („Semmit sem tudunk”) viszont valami különleges történik: a versbeszéd átvált többes szám első személyre. Hasonlóképpen a Székely Magda-vers első részének utolsó versszakában is megjelennek ezek az igelalakok és a megfelelő névmások: „Hadakozunk... Nekünk kell tudni egyedül, / testünk mulandó, kén és foszfor, / s ha késlekedünk szólani, / a föld s az ég is velünk pusztul.”

A két vers e közös nyelvi konklúziójának összefüggésében föltehetjük a kérdést: ha beláttuk azt, hogy Auschwitz olyan totális szakadás az európai tradícióban, amelyhez semmiféle fogalmi és etikai viszonyt nem alakíthatunk ki, akkor hogyan tovább? Ha a szellem és a szó kultúrájáról lemondunk, akkor látjuk, immár több, mint fél évszázada láthatjuk, hová jutunk. De akkor mit kezdhetünk a totális abszurditás e tapasztalatával? Erre a kérdésre a költészet költői válaszlehetőségeinek egyikét Pilinszky így fogalmazza meg: „...a világ abszurditásának felismerésén túl ... van egy még következetesebb, ha úgy tesszük még abszurdabb lépés, s ez a világ képtelenségének a vállalása.” (14) E megállapítást átfogalmazva: ha a szellem és a szó kultúrája totálisan csődöt mondott, akkor tegyük egy még képtelenebb lépést, és kezdjük el emlékezni, sőt, idézzük fel és meg a teremtő erejű szót. Azt a szót, amely a Biblia teremtéstörténetének tanúsága szerint az embert is megalkotta. Az Írás gondolkodásmódjából adódóan az az Ádám, akit a személyes és szabad Isten személynek és szabadnak teremtett, nevet és a szólás képességét adta neki, önmagában összefoglalja, egybegyűjti az emberiséget mint közösséget. A Genesis szerint mindnyájan egy virtuális közösség, a teremttség testvériségének tagjai vagyunk (vö. a versekben felbukkanó többes szám első személyű igehasználattal). Ádám-ban mindnyájunk személyes története kezdődött el és viszont: mindegyikünk „poémája” újraírja, mintegy újakezdi a teremtéstörténetet. Amint ezt egy rendkívül ősi Biblia-értelmező szöveg tanítja: „Az ember egyetlen képmást ver az érmékre, s így mindenki hasonlít mindenkihez; de a királyok királyainak királya mindegyikre az első ember képmását veri, s így egyik sem hasonlít a társára. Ennélfogva köteles ki-ki azt mondani: érettem teremtett a világ.” (15)

Hasonlóképpen: a Biblia szövegteste egy olyan lehetséges közös kánon, mely „szabadságunk védelme a káosz ellen”. (16)

Jegyzet

- (1) A héber pészah szóban kimutatható fő jelentései közé tartoznak az alábbi értelmezési körök: sántít, ugrál, táncol, átugrik, megkegyelmez.
- (2) Ezt a modellt fogalmazza meg H. G. Gadamer *Igazság és módszer*, valamint *A szép aktualitása* című kötetiben.
- (3) A dosztojevskiji regényepoétika Bahtyin által föltárt és értelmezett polifón jellege miatt nem beszélhetünk hagyományos értelemben vett fő- és mellékszereplőkről az egyes „szólalmok” narratív egyenrangúsága miatt.
- (4) Claude Lorrain *Acis és Galathea* című képéről van szó.
- (5) Vö.: Jel 3, 15–17.
- (6) E fogalmat mint filozófiai kategóriát Soren Kierkegaard bölcselése mozgatta. A dán gondolkodó szerint a három lehetséges, teljesen autonóm életstádium (esztétikai, etikai és vallási) között nincsen természetes átmenet, kontinuitás, közvetítés, hanem az adott stádium határába való beleütközés kiváltotta egzisztenciális kétségbeesés sarkallhatja /itt sincs szükségszerű következmény!/) az adott szubjektumot a szakadékba való ugrás racionalizálhatatlan tettére. E kétségbeesett gesztusra való transzcendens válaszként következhet be a kegyelemszerű létszint-, azaz stádium-váltás. Minderről bővebben olvasható Kierkegaard *Vagy-vagy és Félelem és reszketés* című műveiben.
- (7) Az alcím Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* című művének egyik Mignon-dalára utal (Európa, Budapest. 1983. 159.)
- (8) Vö. Goebbels hírhedt mondatával: „Ha azt a szót hallom, hogy kultúra, kibiztosítom a pisztolyomat.”
- (9) In: Balassa Péter (é.n.): *Szabadban*. Liget Könyvek, Budapest. 95–102.
- (10) *Pannonhalmi Szemle*, 1999. VII. 2. 34–44.
- (11) Vö.: Iz 6, 1–8.
- (12) Vö.: Ez 37, 1–14.
- (13) A „botrány” kifejezést ez az írás abban az értelemben használja, ahogyan Pilinszky János: *Ars poetica helyett* című művében interpretálja: „Mindaz, ami itt történt, botrány, amennyiben megtörténhetett, és kivétel nélkül szent, amennyiben megtörtént... Az, ami 1939 és 1944 között megtörténhetett és megtörtént... arra ítélem, hogy mindinkább irreálisnak érezzük azt, amit magunk mögött hagytunk, és fokozottan mindazt, ami utána következett és következik még.” In: Pilinszky János (1992): *Összegyűjtött versei*. Századvég Kiadó, Budapest. 83–86.
- (14) I. m. 85.
- (15) I. m. 44.
- (16) Az idézet Eliot *Mit jelent az, hogy klasszikus* című esszéjéből való. In: Eliot, T. S. (1981): *Káosz a rendben*. Gondolat, Budapest.

Irodalom

- Buber, Martin (1991): *A próféták hite*. Atlantisz, Budapest.
- Buber, Martin (1991): *Én és te*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frye, Northrop (1997): *Az Ige hatalma*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frye, Northrop (1996): *Kettős tükrök. A Biblia és az irodalom*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1994): *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Haag, Herbert (1989): *Bibliai lexikon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mártonffy Marcell (1999): *Folyamatos kezdet*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Ricoeur, Paul (1995): *A kinyilatkoztatás eszméjének hermeneutikai megalapozása*. Bibliai hermeneutika. Hermeneutikai füzetek 6. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Ricoeur, Paul (1960): Az „Ádám”-mitosz és a történelem „eszkatologikus” felfogása. In: Ricoeur, Paul: *Szimbólumok a bűnös. Felfogás a bűnös. Felfogás a bűnös. Felfogás a bűnös*. Verlag Karl Alber, Freiburg – München. Ford.: Martonyi Éva. A ford. oldalszámozása szerint: 123–176.
- Török Endre (1999, vál.): *Az orosz vallásbölcsélet virágkora (Tolsztojtól Bergyajevig)*. Vigilia Kiadó, Budapest.

Az írás legfontosabb szakirodalmának Balassa Péter bibliai hermeneutikai és műelemző szemínáriumainak órái tekinthetők. (ELTE, BTK, Esztétika Tanszék)

A multikulturális/interkulturális nevelésről

Baranya megye az országnak az a térsége, amely talán a legtöbbféle nemzetiségnek, etnikumnak ad otthont. Voltak korok és időszakok, amikor a politika és a társadalom ezt vagy problémaként kezelte, vagy nem vett tudomást róla. Ma egyre inkább értéknek tekintjük, amit a többnyelvű, többkulturájú valóság felmutat. Az egyes nemzetiségekhez, népcsoportokhoz, etnikumokhoz tartozó egyének érdeke és joga, hogy kultúrájukat átörökíthessék gyermekeik számára az iskolarendszer keretei között is.

A sokszínűség megtartása, ápolása mindannyiunknak érdeke, akik ebben az országban élünk. A még mindig nagyon is egynyelvű, egy-kulturájú Magyarországon a nemzeti kisebbségek nyelvének, történetének, kultúrájának iskolai megismertetése, oktatása végre abba az irányba mutat, ami Európa legnagyobb kulturális értékének számít: a kulturális sokféleség megőrzése felé. Más szempontból is európai dimenzióba illeszkedik a nemzeti kisebbségi oktatás: ez a két- és többnyelvűség elterjesztése. Bele kell tanulnunk abba a helyzetbe, hogy olyan világrészben élünk, utazunk, dolgozunk, ahol a határok virtuálisak, szabadságunkat pedig ténylegesen csak akkor élhetjük meg, ha egynél több nyelv világában, több kultúrában mozgunk otthonosan.

A nemzeti, etnikai kisebbségek ebből a szempontból előnyös helyzetben vannak, mivel gyermekekorkuktól – többé vagy kevésbé – legalább két kultúrában, nyelvben szocializálódnak. Ezért valószínűleg rugalmasabbak más kultúrák (normák, értékek) elfogadásában, és könnyebben alakíthatják ki önmagukban a „többnyelvű habitust” is, azaz annak magától értetődő természetességét, hogy nyelvhasználatukat a szociális helyzeteknek megfelelően szabályozzák.

A többséghez tartozóknak ebben az összefüggésben az a „hasznuk” származhat, hogy megismerkedve a kisebbségek történetével, kultúrájával, esetleg nyelvével, könnyebben szoknak majd hozzá, könnyebben adaptálódnak tágabb hazánk, Európa nyelvi és kulturális színességéhez.

Nemcsak a többségi – tehát nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó –, hanem bármely kisebbségi csoport tagja számára is fontos, hogy megismerje a szomszédságában élő többi népcsoport kulturális értékeit. Az ismeretek bővítése önmagában is fontos feladat, szellemi gazdagodás. Meghatározó azonban mégis az a személyiségformáló élmény, amely rádöbrent, hogy milyen gazdag a mi világunk; érdeklődővé és nyitottá tesz a miénktől valamely tekintetben eltérő kultúrák iránt. Nem tételezhetjük fel axiómaként, hogy a kisebbséghez tartozók – csak mivel kénytelenek elsajátítani a többségi kultúra alapvető elemeit – mintegy automatikusan képesek arra, hogy a másik, a másfajta kisebbség értékeit is fel- és elismerjék. A fentiek alapján erre lehetnek bizonyos diszpozícióik, ám ezek fejlődése és fejlesztése számukra is külön feladatot jelent. (Ne higgyük, hogy valaki csak azért, mert roma, már nem lehet antiszemita, vagy a kisebbségek más csoportjait is belevéve a gondolatok körébe, például homofób!)

A nemzetiségek, kisebbségi népcsoportok oktatásának pedagógiai kérdései abba az irányba vezetnének, hogyan mutassuk be az egyes nemzetiségi vagy nem nemzetiségi is-

kolákban kisebbségeink kultúráját. Az idő, a gyerekek ideje, iskolában töltött ideje azonban véges, mindent nem lehet megtanítani. Ha minden egyes tanulóknak meg kell tanulnia az együtt élő összes etnikai kisebbség kultúráját, akkor nemigen marad idő az egyetemes kultúra, esetleg történelem megtanulására. Az amerikai társadalomtudományi nevelés hasonló, ám gyakorlati problémáiról bő évtizede írt *Mátrai Zsuzsa* alapos tanulmányt: az „ethnic studies”, a „black studies”, a „women studies” térhódítása, majd dominanciája lehetetlenné tette a kronologikus történelem oktatását, ami visszaütött mind a tanulók tudásszintjében, mind pedig a felsőoktatásra való felkészítésében.

Talán nem érdektelen, ha másfajta megközelítést választunk. Az egymás mellett élő, s ami még fontosabb, egymásra ható kultúrák tanulmányozásának személyiség- és magatartásformáló hatása abba a paradigmába illeszkedik, amelyet multikulturális vagy interkulturális nevelésként ismerünk. A következőkben erről lesz szó.

Multikulturalizmus

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok tömegei ismerkedtek meg az „etnikum” fogalmával – hibásan azonosítva ezt a hazai cigánysággal –, a multikulturalizmus, a multikulturális és az interkulturális nevelés fogalmaival, ismét csak a elsősorban a cigányság iskolázására irányuló erőfeszítésekkel kapcsolatban. Ez a szemlélet, paradigma olyan kísérlet, amely az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat és hogyan segíthet ebben az iskola.

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban ma már gyakran alkalmazott fogalmak történeti-társadalmi hátterét vizsgálva az alábbiakat emelhetjük ki:

- az etnikumok, nemzetiségek, népcsoportok „ébredését”, újjászületését, azonosságtudatának erősödését világszerte;
- az etnikai mozgalmakat, etnikai feszültségeket, az utóbbi években a legszembetűnőbb, etnikai eredetű háborúkat Európában;
- ennek a jelenségnek általános politizálódását: vagyis ha bármilyen, akár a legbékésebb arculatával foglalkozik is egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika; ez nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától;
- az utóbbi évtizedekben – de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is – kialakult multikulturális helyzeteket Európában jobbra vándorlások hozták létre; ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adja a multikulturalizmus problémájának.

A multikulturális oktatás eszméje Európában annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú migrációk következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikára és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mert az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulását a gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják, amikor az egykori gyarmattartó országok multietnikussá váltak. Az Európán kívülről beköltözők milliói nyelvileg és általában kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is válságos helyzetet hoztak létre. Nagy-Britanniában a kudarcok okát eleinte csak a szociális háttérben keresték, s csak a hatvanas évek liberális klímája tette lehetővé azokat az egyéni, tanári kezdeményezéseket, amelyek nyomán ott kialakult a multikulturális nevelés elmélete és gyakorlata. A kontinens sok országában – Németországban, Svájcban, a Benelux-államokban stb. – a gazdasági fellendülés, ennek következtében a vendégmunkások megjelenése, valamint az a felismerés vezetett ugyanerre az eredményre, hogy az „új bevándorlók” nem ideiglenesen dolgoznak a

vendégországban, hanem ott kívánnak maradni, gyermekeik úgy illeszkednek be a befogadó ország társadalmába, hogy őrzik nyelvüket, vallásukat, egyes szokásaikat.

A multikulturális nevelési koncepciók fejlődésének a nyolcvanas évek elejéig tartó első szakaszát a kultúrák egyenértékűségének elismerése és a kulturális sokféleség elfogadásának szorgalmazása jelentette.

A kulturális sokféleség koncepciója („cultural plurality”, „kulturelle Vielfalt”) az interkulturális nevelés „első nemzedéke”. Alapkoncepciója a kulturális sokféleség felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése. Az iskolára vonatkoztatva ez a pedagógia eredetileg minden gyermeket érintett, akinek kulturális háttere eltért a többségétől, majd fokozatosan a bevándorlókra szorítkozott. Bírálói a koncepció „gyermekbetegségei” közé sorolták a kultúra-centrikus szemléletet, következőképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását. Bíralták azt is, hogy az összpontosítás a kisebbség gondjaira azzal a következménnyel járt, hogy a kisebbség léte látszott a társadalom számára problematikusnak, nem pedig a többségi társadalom és intézményeinek merevsége, alkalmazkodási nehézségei.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása válasz volt ezekre a bírálatokra is, jóllehet ez a koncepció ennél szélesebb körben határozza meg önmagát, amennyiben az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beivódott rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól.

A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikával és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mert az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

A nyugat-európai országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyidejűleg két nagy súlyú társadalmi jelenségre – kihívásra – kellett választ találni.

Az 1970-es évektől erősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért

az egy-nyelvű és egy-kultúrájú oktatási rendszert is felelőssé tették. Hangsúlyossá lett az a felismerés, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése társadalomellenes, mivel akadályozza a szociális kohéziót. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák megfelelő mértékben adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük.

Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad. Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Megnőtt a – nemzetek feletti – tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. Ebből a szempontból is azok az oktatási rendszerek látszanak a leghatékonyabbaknak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi elkülönülések csökkentésében.

A két problémacsoportot a regionalizmus és a globalizáció címszavakkal szokták leírni.

A regionalizmus (más megközelítésben partikularizmus) elnevezése arra utal, hogy a különböző társadalmi-területi egységeknek (régiók) önálló kultúrájuk, nyelvük van. Ezért a regionalizmus hangsúlyos elemei az emberi és állampolgári jogok, amelyek je-

gyében mindenkinek joga van örökölt kultúrája megéléséhez, továbbviteléhez és ezzel együtt társadalmi esélyeinek egyenlőségéhez. Az asszimilációs oktatáspolitikák ezekről nem vesz tudomást, a pedagógiai nyomásgyakorlás különböző módjaival a különbségek megszüntetésére, a nemzetállam többségi kultúrájának hegemoniájára törekszik.

A globalizáció (más megközelítésben univerzalizmus) legtágabb értelemben az emberiség, a világ nagy közös problémáira koncentrál (környezetszennyezés, az emberiség túlzott szaporodása stb.). Arra irányítja a figyelmet, hogy az egyediségek (regionalizmusok, partikularizmusok) ellenére az emberiség egységes, s közös feladataink megoldásában minden erőnköt össze kell fogni. E szempontból a nemzeti oktatáspolitikák is túlzottan kis léptékűek, egyedi, partikularisak. Hasznosnak látszik a közös nyelv, a kultúrák jelentős mértékű közelítése.

Ez a kétféle megközelítés nem jelenik meg ilyen élesen szétválasztva az oktatáspolitikákban, még kevésbé a pedagógiai gyakorlatban. Mindennapjainkban azonban minden egyes személy, család, iskola (és persze a kormányzat) is szembekerül olyan döntésekkel, amelyek vagy az egyik, vagy a másik irányba billentik a mérleget. Talán elegendő utalni a nyelvtanulás kérdésére. Mindennapi probléma nálunk is: saját kisebbségi nyelvet gyakorolja-e a gyerek az iskolában, vagy például angolul tanuljon; népének és országának történetét ismerje-e meg alaposabban, vagy mélyítse el számítógépes tudását.

Pusztán racionálisan szemlélve a dolgot nemigen lehet nyomós érvet találni a kisebbségi nyelvek megőrzésére, de a magyar nyelv megtartására sem. Ebben az értelemben volt racionális a felvilágosodás korában Herder sokat idézett jóslata a magyar nyelv kihálásáról. Ám az ember nem pusztán racionális lény, szociális és emocionális kapcsolatai nélkül nem is létezhetne. Ezért amit az előbb „puszta racionalitásnak” mondtam, teljesen irracionális és értelmetlen túlzása a globalizációnak, az univerzalista szemléletmódnak.

A regionalizmus eltűzése lenne, ha az oktatásban nemcsak az egyes kisebb népcsoportok, etnikumok nyelve, hanem például a tájnyelvek vagy egyes társadalmi rétegek elkülönülő nyelve is az előbbiekhöz hasonló elismerést kapna. Bármily képtelenségnek tűnik is, van olyan ország, ahol – legalábbis a pedagógiai kísérlet szintjén – komolyan próbálkoznak ezzel (például Norvégia). Fontos különbség a kétféle szélsőség között, hogy a regionalista, partikularista szélsőségeknek a társadalomra gyakorolt káros hatásairól nem tudunk, míg az asszimilációs politikák (társadalom- és oktatáspolitikák) hátrányainak könyvtárnyi szakirodalmunk van.

Korábban az Európai Unió (és jogelődjei) intézményei nem avatkoztak be a nemzeti oktatásügyekbe. A Maastrichti Szerződés 126. cikkelye viszont kimondja, hogy a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megőrzésében. Ez a cikkely a törvényes alapja az EU oktatási programjainak. Ezek közül a legismertebb a SOCRATES (1995) program, amelynek megfogalmazott célja a oktatás minőségének javítása és egy új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével. Ezt úgy is megfogalmazzák, hogy európai dimenzió kialakítása az oktatásban, az „Európa-polgárság” szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló COMENIUS program úgynevezett „2. akció”-ja nyomatékosan az interkulturális nevelést és oktatást szorgalmazza.

Interkulturális nevelés

A multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmai közül ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) A multikulturalizmus fogalmát viszont a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultú-

ra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multietnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az enikái kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája). Tudni kell, hogy az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben ezeket a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről beszél hasonló tartalommal.

Bármilyen gyakran használt fogalom, az interkulturális paradigma még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere. Ezt mutatja az is, hogy többféle értelemben használják.

Az interkulturális nevelés jelentheti

– a különböző célcsoportra irányuló oktatási programokat; ilyen célcsoportok lehetnek a nyelvi vagy kulturális kisebbségek, ideiglenes vagy állandó bevándorlók, menekültek stb.;

– más összefüggésben a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást (ezt példázzák a különböző nemzetközi iskolák);

– az egyes kisebb közösségek, népcsoportok kapcsolódását nyelvnemzetükhöz vagy volt hazájukhoz;

– végül olyan általános szemléletmódot, tantervi elemet, amely része a nemzeti kurrikulumoknak; ebben az értelemben a célcsoportba tartozik minden diák, aki az adott tanterv szerint tanul.

Megkülönböztethetők interkulturális programok aszerint is, hogy melyik intézményi szint a kezdeményező:

– lehet az egyes nemzeti tantervek része, amelyeket minisztériumok vagy más oktatási hatóságok kezdeményeznek, egyeztetnek, illetve együttműködve hajtanak végre; Magyarországon a NAT ebben az értelemben beszélt interkulturális programról, amikor az egyes kisebbségi kultúrákat nemcsak az adott kisebbség, hanem az osztály vagy az iskola minden diákja számára megismerhetővé szándékozta tenni;

– lehet helyi kezdeményezés is, amely egy-egy ország vagy régió társadalmi szükségleteinek kielégítését tűzi ki célul; a helyi kezdeményezések között sok olyan van, amelyben az interkulturális nevelési programot többféle intézmény – az önkormányzat, az iskolák, egyéb helyi szervezetek – együttesen kezdeményezi és hajtja végre.

Oktatáspolitikai szempontból az interkulturális nevelés közös neve sok célnak és az elérésükre szolgáló módszernek. A programok ebből a szempontból is csoportosíthatók:

– a meghatározott célcsoportok kulturális vagy nyelvi sokféleségének megőrzése (például nemzetiségi iskolák, programok, mint nálunk);

– integráció az oktatási rendszerbe (például „vendéglátó osztályok”, a befogadó ország nyelvének oktatása); a nyelvi és kulturális csoportok közötti megértés erősítése (a rasszizmus elleni harc, illetve a rasszizmus kialakulásának megelőzése).

A nemzetközi (szupranacionális) és a nemzeti (nacionális) oktatási dokumentumokban a korai kilencvenes évektől egyre gyakrabban hangoztatott figyelmeztetés, hogy az iskolák legyenek tekintettel az egyes országokban növekvő nyelvi és kulturális sokféleségre. Ennek ellenére azt figyelhető meg, hogy a nyelvi és kulturális sokféleség iskolai befogadására irányuló kísérletek éppen ott hiányoznak, ahol a kisebbségek élnek. A tanárok ezt azzal indokolják, hogy nem akarják diszkriminálni tanítványaikat annak hangsúlyozásával, hogy ők „mások” volnának. Ismerős érvek és ismerős problémák nálunk is ezek, anélkül, hogy bárki tudna panaceát, mindenre érvényes gyógymódot e problémák kezelésére, különösen megoldására.

Ami az interkulturális nevelés gyakorlati lépéseit illeti, ezekre általában az jellemző, hogy az iskolarendszer vagy iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, ilyen program csak egy-egy iskolában jelenik meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik vele. Ez azt jelzi, hogy nem történt mély változás a nemzetállamoknak a 19. században kialakult, az asszimilációt előnyben részesítő oktatáspolitikájában és pedagógiájában.

Az interkulturális nevelésre irányuló kutatások fő területei az alábbiak.

A kérdés történeti szempontú vizsgálata, azaz annak vizsgálata, hogyan jelenik meg az oktatásban a nyelvi-kulturális sokféleség. Tendenciaszerűen érvényes – a fenti kritika ellenére –, hogy Európában egyre nagyobb teret hódít a többnyelvű oktatás, és a kisebbségeknek egyre több nyelvi és kulturális joga van.

Az oktatáspolitikai kutatások kimutatták a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlat ellentmondásait. Jellemzően az történik, hogy az EU javasolja a nyelvi és kulturális sokféleség elismerését, amivel a tagországok egyetértenek (a nem tag Svájc is elismeri). Az egyes országok oktatáspolitikai dokumentumai azonban ellentmondások: a nemzeti oktatáspolitikák döntéshozói támogatják az EU politikáját, de azt mondják, hogy eddig még nem volt módjuk (idejük, pénzük stb.) saját gyakorlatukban megvalósítani. Nyugat-Európában megfigyelhetők a „nemzeti visszafordulás” bizonyos jelei is, ami hangsúlyos lehet éppen a nyelvi és kulturális sokféleség oktatásügyével kapcsolatban. (Franciaország példázza ezt, ahol az 1994-es oktatási reform a francia nyelv primátusát hangsúlyozza.)

A harmadik terület a pedagógiai kutatás, a politikaformálás és a pedagógiai gyakorlat kölcsönhatásának vizsgálata.

Ideális az olyan kapcsolat lenne, ahol a tanárok és a szülők a kezdeményezők, és a helyzettel való elégedetlenségükre válaszolna az oktatáspolitikai. Ez a folyamatos információáramlást, visszacsatolást jelentő modell viszont a legnagyobb ritkaságnak számít.

Gyakoribb a lépcsőzetes modell, azaz hogy a pedagógiai kutatás eredményei esetleg elérik a politikai döntéshozókat, akik deklarálják a többnyelvűség és a kulturális sokféleség elismerését. Elindítanak néhány kísérletet, de azt is kimondják, hogy az elérendő célok egyelőre távoliak, azokat csak később, bizonyos feltételek között lehet majd az iskolai gyakorlatban megvalósítani. Ilyen feltételek lennének a szakmailag és mentálisan jól képzett pedagógusok, a türelmes szülők, a társadalmi légkör barátságosabbá válása stb.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelése területén főként a földrajzi szomszédság kihasználásával vagy a közös európai identitás kialakításával próbálkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra, illetve be kell vezetni olyan tantárgyakat, amelyek az oktatásba „európai dimenziókat” visznek.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének – ehhez keresnek módszerek, tankönyveket, taneszközöket – és önbecsülésének növelése a társadalmi érvényesülés érdekében. Az interkulturális nevelés elmélete annyiban lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre.

Az interkulturális nevelés specifikumát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia központi fogalmai a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia.

A kommunikációs készségek

A kommunikatív kompetencia a szociális összefüggésekhez való sikeres alkalmazkodást jelenti, beleértve az interakció tartalomfüggő részeit, valamint a készséget a beszélő és a megszólított közötti viszony kezelésére. Igen fontos ezen belül a mindennapi tudás (például a „köszönöm”, „kérem” alkalmazása, köszönés stb.).

A gyermek bizonyos értelemben „beszél” és „ért”, mielőtt megtanulna beszélni. Két-éves kora körül már nyelvi különbséget tud tenni mind a szociális csoportokkal való

kommunikációban (fiatalabb gyerekek, felnőttek), mind a tartalmi és érzelmi megnyilvánulásokban. Egyidejűleg kifejlődnek metakommunikatív képességei is. A metakommunikatív kompetencia pedig már iskoláskor előtt kifejlődik (szerepfüggő beszéd). Iskoláskorban a gyerekek a beszédbeli szociokulturális szabályokat is megtanulják.

Az egyazon kultúrán belüli (intrakulturális) és a kultúrák közötti (interkulturális) kommunikáció alig különbözik egymástól nyelvfilozófiai szempontból. Lényege, hogy a partnerek képesek legyenek megérteni egymást – tekintet nélkül a nyelvi vagy kulturális különbségekre –, hogyha eléggé motiváltak az együttműködésben és a kommunikációban.

Az interkulturális kommunikációnak vannak olyan sajátosságai, amelyek az egykultúrájú, egynyelvű helyzetben nem jellemzők. Ilyen sajátosságok például

– bizonyos metakommunikatív készségek és nyelvi formák, hogy megbizonyosodjunk, megértett-e a partner;

– a nyelvbotlások, a nyelvi hibák elfogadása;

– készség az ismétlésre;

– készség alternatív formulák és viselkedésmódok választására;

– nem szóbeli interakciós stratégiák használata;

– az értelmezésből eredő konfliktusok elkerülésének készsége;

– az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadása (ez magába foglalja a kétértelmű és eltérő szerepfelfogás iránti toleranciát is).

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbségeket nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül.

A fenti felsorolásból láthatjuk, hogy nem (nem csupán) egy második nyelv minél tökéletesebb elsajátításáról van szó, hanem a személyiség egészének mozgósításáról. Mivel a különböző etnikai háttérű személyek közötti kommunikáció inkább rendszeresnek, mintsem kivételesnek számít a modern társadalmakban, az intézményi oktatás fontos feladata, hogy a gyerekek elsajátíthassák a sikeres kommunikációhoz szükséges készségeket. Ezért el kell kerülni, hogy a multikulturális valóságban a más etnikai háttérű személyekkel szemben diszkrimináció érvényesüljön. Kerülni kell az asszimilációs kényszert, amely az egyik csoport (rendszerint a többség) hatalmát jelenti a kommunikációs szabályokban.

Fejlesztendő készségek:

– metakommunikatív készségek a félreértések elkerülésére vagy tisztázására;

– segítség a kommunikációban (az ismétlés készsége, megoldások felajánlása stb.);

– a szokatlan viselkedés elfogadásának készsége a nyelv, valamint a nem szóbeli kifejezésmódok és a szociális szabályok területén;

– a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismerete és elfogadása.

Az interkulturális pedagógia két ismert módszerére hivatkozom a fentiek jobb megértése érdekében. A példák azt is illusztrálják, hogy a társadalomtudományi kutatás egyes módszerei és eszközei nagyon jól alkalmazhatók az oktatásban is.

Az egyik a „szóbeli történelem” („oral history”) gyűjtése és közös elemzése a tanulókkal. Ennek során az a feladat, hogy a tanulók a tanár vezetésével interjútervet készítenek, majd felkeresnek más etnikumokhoz tartozó személyeket és családokat, s a terv alapján megkísérlik elmondani velük saját „történelmüket”. Ez az empirikus kutatásban is alkal-

mazott módszer átélhetővé és élményszerűvé teszi az együtt élő kisebbségek kultúráját más népcsoporthoz (például a többséghez) tartozó fiatalok számára is.

Széles körben alkalmazzák ma már nálunk is – elsősorban a munkapiaci képzésben és tréningekben, legkevésbé a közoktatásban – a szabályjátékokat („game”-ek). Ezek egyik legnevesebbike két „népcsoport”, az Alfa és a Béta kultúrájába vezet be. Mind a két kultúra finoman kimunkált, teljes értékű, de a lehető legnagyobb mértékben különbözik egymástól. (Például az egyik kultúrában kötelező egymás megérintése, beszélgetés, udvarias bókok váltása, s csak ezután következhet a munka, az üzleti tranzakciók. A másik kultúrában tilos a beszéd, szögletes gesztusokkal érintkeznek a kultúrához tartozók.) A játékosok két csoportja előbb megtanulja saját kultúrájának nyelvét, szabályait, értékeit, normáit, ezután meg kell próbálnia megismerni a másikat. A cél az, hogy az „idegen” kultúrában legalább egy sikeres üzenet bonyolítsanak le. Küldöncöket indítanak egymáshoz, akiknek feladata minél többet megérteni a másik kultúrából. A megoldáshoz nincsen más eszközük, mint a résztvevő megfigyelés, illetve azok az információk, amelyeket az előző küldönc visz népeinek. A játék végén a két csoport közösen beszél meg és értelmezi egymás kultúráját.

Különösen az utóbbi játék mutatja meg élesen, hogy az interkulturális nevelésben „csak” kiindulópont a kultúrák egyenértékűségének fel- és elismerése, ezen túlmenően olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szereptávolság, a kétértelműség elviselése, az együttműködési készség erősítése. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek befogadásának, az irántuk való nyitottságnak a készségét.

Felmerül a kérdés: a különbözőség, a szokatlanság iránti nyitottság, az empátia, a túllünk különbözőkkel való együttműködés készsége vajon csak az eltérő etnikai kultúrák hordozóira irányuló követelmények-e. A fent bemutatott – tanítható, gyakoroltatható – viselkedésminták valószínűleg alkalmasak arra, hogy mindenfajta különbözőség (divatos szóval: másság) közötti kommunikáció és együttműködés alapjai legyenek.

A különbözősége nevelés

Az interkulturális nevelést kialakulása óta bírálatok is érték. A bírálatok rendszerint nem az alapeszmére irányulnak, hanem a megvalósulás módjára és főként eredményeire. Nem látszik ugyanis átütő eredménye annak, hogy az interkulturális oktatás és nevelés az elmúlt negyedszázadban jelentős mértékben járult volna hozzá a célcsoportok – különösen a rossz szociokulturális helyzetű kisebbségek – iskolai eredményességének és a társadalom befogadókészségének fokozásához.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy nemcsak arról van szó, hogy az egyes nemzeti oktatáspolitikák nem sietnek elterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket, hanem arról is, hogy az eredménymutatók nem fordíthatók le egyértelműen az iskolai előrehaladás mutatóira, még kevésbé mérhetően a személyiség fejlődésének eredményeire. Emellett valószínű, hogy a kutatás (elmélet) és az iskolai gyakorlat még mindig nem találta meg az együttműködés megfelelő módjait, azaz a kutatási eredmények a gyakorlatba nehezen ültethetők át.

Felvethető, hogy az asszimilációs oktatáspolitikai előnyeit az elmúlt évszázad bizonyította – erről szól a legtöbb teljesítménymérés. Ám az asszimilációs oktatáspolitikai csődjének is tulajdonítható az az eredménytelenség, amelyet a hátrányos helyzetű kisebbségek tömegei az oktatásban – következésképpen a társadalomban – elszenvednek. Más szóval a szűken értelmezett oktatás szempontjából az asszimilációs oktatáspolitikai többség számára eredményes lehet, a társadalmi együttélés szempontjából viszont semmilyen előnnyel nem kecsegtet.

Mindeddig nem volt szó arról, milyen problémákat vehet föl az etnikai szempont túllőtt mértékű előtérbe helyezése az oktatásban. Az erősen asszimilációs jellegű oktatás-

politika is elvezethet etnikai feszültségek létrejöttéhez, mivel a kisebbség egy ponton túl nem viseli el a nyelvétől, kultúrájától való hivatalos (állami) megfosztottságot. (A lázadás öltheti az értékrend megfordításának formáját: jól ismert jelszó például nálunk is „A fekete gyönyörű” – „Black is Beautiful” – amely éppen ezt tartalmazza.) De az ellenkezője is feszültségekhez vezethet, mivel az etnikai dimenziót a gazdasági és politikai szempontok kívül és fölött állónak mutatja. (Példaként a hazai cigányság körül kialakult vitákra utalhatunk.)

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözőséget nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önzonosságok közül.

Tudatosná kell tennünk annak természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, többféleképpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek az identitás, az azonosságtudat vállalásával is többféle szociális dimenzióhoz.

Amikor egy-egy etnikai kisebbség mintegy megmutatja magát a többieknek, a kulturális különbözőség természetességét és szépségét fogalmazza meg. Ebben a vonatkozásban már nincsen értelme kisebbségről és többségről beszélni, hanem társadalmunk, kultúránk összetettségéről van szó.

Az „európaiság” ennek a sokféleségnek a tudatossá válását, értékének elismerését jelenti. Saját történetünk része az egésznek. Nehéz probléma, és sose ad „örökre szóló” megoldást annak megtalálása, mi az „egész” és mi a „rész”. Ma úgy tűnik, Európában kell a helyünket megtalálnunk, ahol más nemzeti történetek is a helyüket keresik és a jó megoldásokat a kultúrák okos együttműködésére. Erről szólnak mai vitáink is a történelem vagy a társadalom oktatásának kérdéseiről.



Az OKI könyveiből

Erkölcsei botrányok az iskolában

„Hová tűnt az erkölcsi halál?” – vetette fel a kérdést Popper Péter (1), amikor a nyolcvanas évek közepén egy országos botrány központi szereplőjét (ki emlékszik ma már a híres-nevezetes totócsalóra?!) hároméves börtönbüntetéséből kiszabadulva négyszáz rajongó fogadta az úgynevezett Botrány klubban. (Az eseményről az egyik országos napilap is beszámolt.) Popper eltöpreng azon, hogy hajdanában az az ember, aki megsértette a társadalmi együttélés normáit vagy köz-törvényes bűncselekményt követett el, hosszú időre, olykor örökre elvesztette erkölcsi hitelét. Az iskolai erkölcsbotrányok félévszázados történetét néhány jellegzetes eset példáján keresztül szemügyre véve figyelemre méltó tendenciák rajzolódnak ki, amelyek – többek között – azt is segítenek megérteni, hogy miért olyan nehéz ma a pedagógus, az iskola dolga, ha szerepet akar vállalni diákjai erkölcsi szocializációjában.

1 958-ban a fordulat éve óta először (és évtizedekre utoljára) országos szépségkirálynő-választás volt Magyarországon. Az akkoriban szokatlanul nagy sajtóvisszhanggal járó versenyt egy középiskolás lány, a harmadik gimnáziumi osztályba készülő B. Margit nyerte, akinek – mint ahogyan ezt valamennyi újság kiemelte – minden smink nélkül, egyszerű, szolid öltözkében sikerült a legszebbet megillető koronát megkapnia. Mi, az iskolatársnők (ez még az általános koedukáció előtti időszak) őszinte, irigységgel vegyes csodálattal fogadtuk a kapcsolódó újsághíreket, és úgy éreztük, hogy ez egyben az iskola dicsősége is. Gratulálunk azonban nem sikerült a „királynőnek”, mert az iskola a lehető leghatározottabban, a fellebbezés legapróbb lehetősége nélkül kicsapta őt azzal az indokkal, hogy egy diákhoz méltatlan, erkölcsromboló magatartást tanúsítva szégyent hozott az intézményre, és így többé a lábát sem teheti be oda. Tanáraink e kérdésről általában nem beszéltek velünk, s az itt-ott elejtett megjegyzések azt engedték sejtetni, hogy többségükben nem vonják kétségbe a döntés indokoltságát.

Az eset akár az ‚Abigél’ Matulájában is megeshetett volna. Szigorú szabályok, az ‚erkölcs’ konzervatív módon történő védelmezése, a megfellebbezhetetlen normák feltétel nélküli képviselése. Persze a Matula erkölcsi rendjét valódi hagyományok őrizték, hiteles pedagógusok meggyőződéssel képviselték, nem is szólván arról, hogy az az iskola valóban képes volt (igaz, csak ideig-óráig) megvédelmezni a főszereplő Ginát a külső, kegyetlen világ gonosz erőitől. (Nem véletlen, hogy az író, Szabó Magda még ma is büszkén hivatkozik az ő ‚matulájában’ megszerzett, a nehéz időkben erőt adó erkölcsi tartására.) Az ötvenes évek ‚vörös zárdaként’ emlegetett középiskolájában a formák és a szigor megmaradtak ugyan, a hitelesség azonban eltűnően volt. Az eset semmifajta nyilvánosságot nem kapott, nem lett belőle tehát ‚botrány’.

Nem kapott nyilvánosságot az a két botránynak számító eset sem, amely a hatvanas és hetvenes évtized fordulóján, csaknem egy időben történt egy másik fővárosi középiskolában.

Egy osztálykirándulás alkalmával készült egy fénykép, amelyen a gyerekek horogkereszt alakzatba rendeződve helyezkedtek el. Nem emlékszem pontosan, hogy ki csinált ebből (méltán!) fegyelmi ügyet, de a tantestületben formalizált keretben (értekezleten) is szó esett róla, az osztályfőnök beszélt az osztállyal, egy tanulót (feltételezhetően az ötletgaz-

dát) eltanácsolták az iskolából, a többi résztvevőnek lerontották a magatartásjegyét. Az esethez kapcsolódó „elvárt válasz” adott volt, az elkövetők motívumainak feltárása nem történt meg, a büntetést és a viszonylag szűk körű szégyenérzetet teljes hallgatás követte. Az akkor harmadikos osztályon érettségiig maradt némi stigma, a tanárok személyes meggyőződésük, élettapasztalataik függvényében rémültek meg a jelenségtől, ítélték el az esetet, illetve tartózkodtak a véleménynyilvánítástól (s voltak feltételezhetően megértők, türelmesek vagy közömbösek az ügygel kapcsolatban). A diákok túlnyomó többségét érzékelhetően nem érintette meg a dolog, aki tudott róla, az általában sajnálta a kicsapott társakat mint a tanári önkény – ha nem is vétlen, de a tett súlyához mérten sokak szerint túlzott mértékben sújtott – áldozatait. Hogy beszéltek-e minderről családi körben, s hogy ki miként észlelte, élte meg, dolgozta fel az esetet, arról nincs hiteles információ. Az adott korszakban, amely köztudottan nem volt éppen a „konstruktív konfliktuskezelés”, a felek szempontját mérlegelni kész demokrácia időszaka, nem lehet csodálkozni azon, hogy ezúttal is elmaradt a tisztázó, valamennyi vélemény elmondására nyitott beszélgetés a közvetlenül és közvetve érintett gyerekekkel és felnőttekkel. Még kevésbé lehet csodálkozni

A reakció nélkülözött minden pedagógiai megfontolást, a tanárokból a mély sértettség, frusztráció, bosszúvágy szólt, amikor a médiát maguk mellé állítva nyilvános elégtételt követeltek a néhány kollégájukon keresztül az egész tanári kart ért méltatlan sérelemért. Pedig érdemes lett volna elgondolkodni azon, vajon mivel magyarázható a jól tanuló, művelt, ambíciózus diákok cselekedete. Vajon milyen frusztrációt toroltak meg az alkohol hatása alatt, gátlásukat levetkőzve?

azon, hogy az eset nem kapott semmifajta nyilvánosságot. Az értékrend, amelynek a nevében az iskolavezetés cselekedett, egyértelmű volt, összecsengett a kötelező ideológia deklarációival.

Nem sokkal később ugyanennek az iskolának egy viszonylag szűk, politikai szempontból aktív és elkötelezett csoportja (amelyik nem átalott nyíltan állást foglalni a fenn említett „horogkeresztes” esettel szemben sem), tökéletes összhangban a korabeli hivatalos propagandával és az iskola által is képviselt ideológiával, fáklyás felvonulást szervezett az amerikai követség elé, hogy tiltakozzék a vietnami háború ellen. A felvonulást hiába próbálták megakadályozni a koruknál és élettapasztalatuknál fogva több realitásérzékkel rendelkező pedagógusok, a fiatalok, abbéli meggyőződésüktől hajtva, hogy az igazságot képviselik, együtt más

középiskolásokkal és egyetemistákkal ott voltak a követség előtt, s ennek következtében egy részük rendőrségi riadóautókban kötött ki. Lett is botrány, fejek hullottak, több, az iskola szellemiségét meghatározó pedagógust eltávolítottak az intézményből, az iskolára „szégyent hozó” diákokat eltanácsolták, és az iskola, amely addig nyitott, fiatalos és lendületes intézménynek számított, alapjaiban változott meg, s fokozatosan beleszürkült az átlagosnál valamivel gyengébben produkáló intézmények tömegébe. A diákoknak a korábban sem politizáló többségére az eset közvetlenül nem hatott. A nyilvánosság mind ebből kimaradt, a sajtó az esettel szinte egyáltalán nem foglalkozott (annál több energiát fordított erre a belügy), s csak évtizedekkel később kerültek nyilvánosságra a történetről olyan részletek, amelyekben az adott iskola szerepéről is esett némi szó.

Csupán sejtéseink lehetnek arról, hogy miként élték meg a dolgot az akkori diákok, mire emlékeznek, és mindez miként hatott értékrendjük alakulására. S itt a pedagógusnak még arra sem volt módja, hogy hivatalosan elvárt válaszokat adjon a felmerülő kérdésekre. Hogyan lehetett volna megmagyarázni a baloldali elkötelezettségű, az „imperalista” és igazságtalan háborút őszintén elítélő fiataloknak, hogy büntetendő cselekmény hangot adni annak a meggyőződésnek, amely látszólag tökéletesen egybecseng az isko-

lában is hirdettek nevelési eszményekkel? Hogyan lett volna megmagyarázható, hogy ez a „vétek” erkölcsi szempontból sokkal súlyosabban esik a latba és keményebb következményekkel jár, mint a horogkeresztes történet? A történetek ugyanis nemhogy alátámasztották volna, hanem egyenesen cáfolták a hivatalosan elfogadott ideológiát, amelynek központi értékeiként deklarálták a nemzetköziség eszményét, a megtámadott nép iránti szolidaritást, a politikai aktivitást, az elvszerűséget.

A rendszerváltás a kilencvenes évekre nem csupán az egyetlen kötelező világnézet által elfedett pluralizmust tette legitimé, hanem egyre bővülő teret adott a nyilvánosságnak, és ennek következtében egyre lehetetlenebbé vált az iskolai ügyek, konfliktusok, botrányok titokban tartása. A színvonalas tényfeltárás sok esetben hasznára volt a demokratizálódási folyamathoz, a sajtó, rádió, tévé számos esetben pozitív szerepet játszott, nem ritkán segítette is bizonyos ügyek többoldalú feltárásában, az igazságtalanul meghurcoltak védelmezésében. A nyilvánosságra kerülés azonban magában hordozta a torzítás lehetőségét, a manipuláció veszélyét. A piaci szemlélet terjedése és alapvető sajtóetikai normák elhalványulása következtében egyre erősödik – és sajnálatos módon nem csupán a bulvársajtóban – a szenzációk utáni hajsza, hiszen vélhetően keresettebb az a sajtótermék, nézettebb az a televíziós műsor, amely valami közérdeklődésre számot tartható botrányos esetet szellőztet meg. Hogy mi a közlemény igazságtartalma, hogyan hat az ügy szereplőire, illetve miként befolyásolja a történéseket, az a média jelentős részét egyre kevésbé látszik érdekeln.

Az évtized első felében a vidéki nagyváros igen jó hírű iskolájában az egyik érettségiző osztály tanulói szilvesztert ünnepeltek az egyik diáktárs szüleinek hétvégi házában. Néhány fiatalnak az elfogyasztott alkoholtól mámoros hangulatban az az ötlete támadt, hogy felhívja néhány pedagógusát, és névtelenül, megváltoztatott hangon sértő szövegeket mond neki. Mivel a telefonközpont akkor már digitális volt, meg lehetett találni a hívót, az anonimitásban reménykedő diákok „lebuktak”. Az érdekeiket érvényesíteni képes pedagógusok jogos sértettségükben a nyilvánosság előtt adtak hangot felháborodásuknak. Feljelentés, rendőrségi ügy, kicsapás stb.

A tett maga erkölcsi szempontból egyértelműen elítélendő, hiszen a fiatalok behatoltak a felhívott tanárok intim szférájába, megsértették, megalázták a hívtat, névtelenségbe burkolózva figyelmen kívül hagytak alapvető együttélési normákat, megsértettek személyiségi jogokat. Erre nem mentség a szilveszteri hangulat, az ittasság, és maga a tett jóval túlmegegy az egyszerű diákcsoport kategóriáján. Mindennek ellenére a reakció nélkülözött minden pedagógiai megfontolást, a tanárokból a mély sértettség, frusztráció, bosszúvágy szólt, amikor a médiát maguk mellé állítva nyilvános elégtételt követeltek a néhány kollégájukon keresztül az egész tanári kart ért méltatlan sérelemért. Pedig érdemes lett volna elgondolkozni azon, vajon mivel magyarázható a jól tanuló, művelt, ambiciózus diákok cselekedete. Vajon milyen frusztrációt toroltak meg az alkohol hatása alatt, gátlásaikat levetkőzve? Nincs tudomásom arról, hogy az esetről az érintettekkel (és társaikkal) történt volna olyan beszélgetés, ahol kimondódhattak volna esetleges sérelmek, sor kerülhetett volna például egy őszinte bocsánatkérésre.

A tett szankcionálása indokolt, a szankcionálás módja, súlya azonban nem adekvát az adott helyzettel. Az iskola pedagógusai az ügy kezelését áthárították a hatóságokra. A nyomozás során a diákokat vádlottakként, illetve szemtanúkként kezelték. Volt diák, aki úgy szabadulhatott volna meg a büntetés (az iskolából történő kicsapás) alól, ha megnevezi a tett elkövetőit. Nem tette meg, távoznia is kellett az intézményből. A hatósági eljárás, amely természeténél fogva nélkülözött minden pedagógiai megfontolást, rendkívül nagy visszatetszést keltett az iskolában és a városban. A meghurcoltatások, a túlzott szankcionálás következtében a bűnösökből mártírok lettek, akikkel szolidaritást vállalt társaik nagy része s akiket őszintén sajnáltak a város nem közvetlenül érintett lakói.

A pedagógusok a médianyilvánosság mozgósításával viszonylag szűk körben keltettek rokonszenvet. De nekik (lévén egy elit gimnázium tanárai) elég erős volt az érdekérvé-

nyesítési hajlandóságuk, elég kiterjedt a kapcsolatrendszerük annak eléréséhez, hogy véleményüket a média hangsúlyosan deklarálja. Mód volt tehát országossá szélesíteni a botrányt, s a megtörtént esettel is felhívni a figyelmet a pedagógusok általános nyomorúságára, kiszolgáltatottságára, a személyiségi jogaikat ért sérelemre.

Szinte ugyanebben az időben egy kelet-magyarországi faluban öngyilkosságot követett el egy nyolcadikos fiú: apja vadászpuskájával agyonlőtte magát. Búcsúlevelében az osztályfőnökét említette meg tette kiváltójaként. A dolog előzménye, hogy a fiú meglehetősen gyenge osztályzatokat szerzett, és az ezeket tartalmazó osztályzatokat rendre nem íratta alá a szüleiével. Az osztályfőnök úgy vélte, hogy a közvetlenül középiskolai továbbtanulás előtt álló gyerek szüleinek tudniuk kell az osztályzatokról, és az ellenőrzőt személyesen vitte el az apához. A fiú ezt követően hajtotta végre az öngyilkosságot. A szülők fájdalomkban gyilkossággal vádolták a pedagógust, és még a temetésen való részvétele ellen is tiltakoztak. Ennek ellenére a tanárnó ott volt a temetésen, ahol a televízió riportere minden előzetes egyeztetés nélkül az orra alá dugta a mikrofont, és azonnali nyilatkozatot kért tőle arról, hogy éppen akkor mit érez, mit gondol arról, hogy a falu őt gyilkosnak tartja. A szerencsétlen tanárnó könnyek között bizonygatta, hogy neki tiszta a lelkiismerete, mindenképpen kötelességének érzi, hogy jelen legyen tanítványa temetésén. S az egész ország láthatta őt egyenesben, letakaratlan arccal, névvel, lakcímmel. Szólt ugyanerről az ügyről rádióműsor is, kicsit árnyaltabban taglalva az esetet. Ez sem jutott azonban tovább a szenzáción, a különleges eseten, a fájdalomból fakadó fenyegetőzésen, az indulatok ábrázolásán. Nincs információ arról, hogy mi történt ezzel a pedagógussal, hogyan hatott további életére a megrázó esemény, a gyilkossági vád megélése. Tudott-e védekezni ellene? Fel tudott-e szabadulni a súlya alól? Egy biztos: ezt az osztályfőnököt, az ő személyiségi jogait senki sem védte meg, az ügy a szenzáción túl mélyebben, felelősséggel senkit sem érdekelt igazán.

A kilencvenes évek első felére az iskola mozgástere részben nőtt. A pedagógusoknak, megfelelő kapcsolatok birtokában, lehetőségük volt a nyilvánosságához fordulni, ha sérelem érte őket, és ebben az időben voltak olyan orgánusok, amelyek teret is adtak a hasonló problémáknak, védelmet nyújtottak a személyiségi jogaikban megsértett tanároknak. Megfelelő kapcsolatok hiányában azonban ez a mechanizmus esetlegesen működött, és nyilvánvaló volt, hogy nem annyira az igazságszolgáltatáson, mint inkább a meglévő kapcsolatokon múlott, hogy kit vesz, illetve kit nem vesz védelmébe a sajtó, a rádió vagy a televízió. S hogy miként hat mindez a közvéleményre és – ami még fontosabb – a pedagógusok hitelére, a tanárok és diákjaik közötti kapcsolatra, arról kinek-kinek megvan a saját tapasztalatai, példái és ellenpéldái.

A század-, illetve ezredfordulóhoz közeledve az előbb érzékeltetett tendencia, tehát a média hatásának a növekedése, az erkölcsi értékek világának egyre kaotikusabbá válása tovább erősödött, megnehezítve az iskola, a pedagógusok felelősségvállalását diákjaik erkölcsi szocializációjáért.

Az elmúlt évek közismert botránya volt, amikor diákok ledöntötték a Regnum Marianum templom helyén álló keresztet. Magáról a tettről ugyanaz mondható el, mint a korábban elmondott telefonbetyárokodásról: erkölcsi szempontból egyértelműen elítélendő, az ezt elkövető tizenhét, tizennyolc éves diákoknak nagykorúságuk küszöbén már tudatában kell lenniük cselekedetük súlyának, s ezért nyilván vállalniuk is kell a felelősséget. Az érintett, méltán jó nevű gimnázium tantestülete alkalmas lett volna arra, hogy megfelelően kezelje az ügyet, s olyan módon kommunikáljon az érintett tanulókkal (és társaikkal), hogy ez számukra egy életre szóló tanulással járjon. A konstruktív problémakezelést azonban számos tényező akadályozta, amelynek következtében az adott tantestület sodródni kényszerült az eseményekkel.

Mi történt?

A keresztdöntő fiatalokat rajtakapták, és tettükről feljelentés érkezett a hatósághoz. Házkutatás, 60 órás őrizetbevétel...

Az igazgató nem kívánta nyilvánosságra hozni az ügyet, de az egyik kereskedelmi televízió nyomán 24 órán belül vezető hír lett belőle.

Egyes politikai erőknek kapóra jött az eset, és alaposan ki is használták az ebben rejlő propagandalehetőséget.

Az iskola nem foglalkozhatott belső ügyként a problémával, a nyilvánosság előtt kellett állást foglalnia. A tantestület véleménye megoszlott, és néhány százalékkal többen döntöttek a fiúk iskolából történő eltávolítása mellett. Az igazgató – hivatalból – erről a döntésről számolt be a médiában.

Mindezek után kiderült, hogy az iskolának a jelenleg érvényes törvényi szabályozás értelmében nincs joga szankcionálni olyan vétséget, amelyet az érintettek nem az iskolában, tanítási időben, illetve az iskola által szervezett esemény során követnek el. Ezért tehát nem távolíthatták el a fiúkat.

Megtörtént a feljelentés, és a fiatalok ellen bünvádi eljárás indult. Ennek során egyes védőügyvédek megkísérelték saját védencüket rávenni a társaik elleni vallomástételre. (Hajtották őket egy fontos erkölcsi érték: a társak iránti szolidaritás feladására!)

A diákokat a bíróság 10–12 nap közmunkára ítélte.

Az eset az iskola hírnevét erősen megtépázta, a „botrányt” az intézmény azóta sem heverte ki, a bizalmi válság a tantestületen belül, illetve a tantestület és az iskolavezetés között elmélyült és további konfliktusokhoz vezetett.

Az iskola nem maradhatott tehát ura a helyzetnek, mivel az ügy túlnőtt önmagán, szimbólummá, politikai eszközzé, illetve médiaszennzációvá terebélyesedett. Mindennek a fényében a pedagógiai célok, nevezetesen a fiatalokért vállalt felelősség, az (erkölcsi) szocializációjukba való bekapcsolódás, a hitelesség megőrzése és ezáltal a hatékonyság biztosítása erőteljesen megkérdőjeleződik. Jól mutatja a helyzet fonákságát, hogy miután az iskolát óriási csatazaj közepette pellengérré állították, valóságos canossát járatnak az igazgatóval, végül is kiderült, hogy a dologhoz az intézménynek nincs is köze, hiszen mindez éjnek éjadján, az iskolaépületen kívül történt. Szankcionálni tehát nincs mód, az egész fegyelmi tárgyalás felesleges bohóckodás volt.

A bulvársajtó politikailag is megfűszerezett szenzációhajszája nemcsak hogy lejáratja az érintett iskolát, hanem erőteljesen behatárolta azt is, hogy mit tehet a tantestület és mit nem, ráadásul olyan követeléseket közvetített, amelyeknek – az érvényes törvényi rendelkezések keretében – lehetetlen volt eleget tenni. (Az ügyről születnek valóban tényfeltáró írások is. (2) Ezek hatása azonban lényegesen szűkebb körű és a botrányra éhes médiánál sokkal kevésbé látványos.)

S szólni kell még itt a történet kapcsán a jog szerepéről is. A Köznevelési Törvény azon passzusa, amelynek alapján az iskola nem szankcionálhat iskolán kívül történt vétségeket, feltétlenül elejét veszi bizonyos túlkapásoknak, és segít távolabb kerülni attól a korábbi gyakorlattól, amelyben az iskola hatóságként diákjai teljes élettevékenységét kontroll alatt tarthatta. Ennek alapján ebben az esetben az érintett szülők joggal tiltakozhattak gyermekeik kicsapása ellen. Ugyanakkor a széles közvélemény mégis az iskolán kérte számon diákjai tettét, az igazgató vált bűnbakká, a tehetetlenség megtestesítőjévé kollégái egy része előtt. Kialakult az a nehezen feldolgozható és megoldható helyzet, hogy az intézmény kényszerítve volt a lépésre. Sőt a közvélemény nyomására, a botránytól való félelem miatt vagy meggyőződésből a testület egyik fele súlyos büntetést szeretett volna foganatosítani, s e döntésben sikerült is némi többséget elérnie. Megszületett tehát a precedensértékű ítélet, amelyet nem lehetett végrehajtani.

Mit gondoljunk a tettesekről, akik egy ilyen meghurcoltatás és az ehhez kapcsolódó bünvádi eljárás után sokkal inkább tűntek a társak és szülők szemében mártíroknak, mint bűnösöknek? A történések ugyanis sokkal inkább szóltak minden egyébről, mint az elkövetett vétség erkölcsi súlyáról, a mások meggyőződése iránti tisztelet kötelezettségéről, a tettek elkövetéséért való felelősségvállalásról. Hasonlóan a szilveszteri telefonbetyár-

kodáshoz, ebben az esetben is sikerült mártírkoszorúval díszíteni a vétséget elkövetőket, miközben nem volt mód az adott tett elemzésére, a tanulságok levonására, a megbánásra. Pedig a történetek utáni pillanatokban adott volt a lehetőség még a katarzisa is, és az érintett fiatalok számára egy életre szóló tanulsággal járhatott volna egy, a tetteikkel adekvát büntetés. Amely nem stigmatizál, hanem a későbbiekben segít dönteni, eligazodni dinamikusán változó világunk útvesztőiben.

Vajon milyen tapasztalatokat szereztek az érintett diákok és társaik a konstruktív önvizsgálat helyett? Itt jegyzem meg, hogy e fiatalokat személyesen nem ismerem, nem beszéltem velük, értesüleseimet részben az említett tanulmányokból és az ügyben közvetve érintett néhány pedagógussal történő személyes beszélgetésekből szereztem.

Átélték egy izgalmas kalandot, amely néhányuk számára polgárpukkasztó, bátorságot igazoló tett, mások számára politikai hitvallás volt.

Feltételezhetően éreztek büntudatot, amikor megélték iskolájuk nyilvános meghurcoltatását.

Megérezhettek valamit a politikai manipuláció mechanizmusaiából, illetve a média hatásrendszeréből.

A kilencvenes években a szülői és a diákjogoknak a kodifikációja, érvényesülése, illetve érvényesíthetetlenlensége mentén számtalan vita, konfliktus keletkezett az iskolákban és az iskolák körül. Lényegesen kevesebb szó esik a pedagógusok jogairól. A pedagógustársadalom nagy része a rendszerváltás veszesei közé sorolja magát, és nem ritka, hogy a tanárok tanulóikhoz (és szüleikhez) viszonyítva alárendelt, kiszolgáltatott helyzetűnek érzik magukat. A frusztráció aztán agressziót szül.

Tanúi voltak a tantestület zavarodottságának, megosztottá válásának, hatásköre beszűkülésének.

Megtapasztalhatták a jog adta csúrés-csavarás nem mindig az erkölccsel összeegyeztethető természetét.

A bűnvádi eljárás kapcsán szembekerülhettek egy jellegzetes erkölcsi dilemmával: megúszhatják a nagyobb büntetést, ha feladják a társaik iránti szolidaritást.

Félő, hogy ezek a hatások leginkább a cinizmust erősítik mindazokban, akik az eset részesei voltak. (3)

Ebben az esetben tehát volt botrány, mégpedig nagy nyilvánossággal, amelynek során elsősorban az erkölcsi szempontból teljesen véten pedagógusok veszítették el a hitelüket. A botrány nyilvánosságra kerülése nem segítette a tisztázást, csak még zavarosabbá tette az erkölcsi értékek amúgy is áttekinthetetlen világát.

Ha mai szemmel tekintünk vissza ezekre a véletlenszerűen kiválasztott, de az adott korok hangulatát híven tükröző esetekre, elgondolkodtató következtetésekre juthatunk.

Egy szépségversenyen való részvételért ma már senkit sem csapnak ki az iskolából. Sőt az iskolán kívül elkövetett cselekedetekkel kapcsolatban az iskolának nincs joga eljárni, szankcionálni. Az iskola házirendje mint jogi szabályzat funkcionál, de csupán az intézmény belső életének kereteit határozhatja meg.

Az iskola számára nem létezik egyetlen kötelezően előírt ideológia, a plurális demokráciában mindenki nyíltan vállalhatja meggyőződését, hitét, ha evvel nem sérti mások jogait saját meggyőződésük, hitük vállalásában. A szélsőségek ugyanúgy tiltottak (ha a határvonalak nem is mindig elég határozottak), mint korábban. Tehát a horogkereszt ábrázolása vagy a lerombolt templom helyén álló kereszt ledöntése minden megközelítésben erkölcsi törvényeket sértő cselekedet, bármi motiválja is az elkövetőket.

A vietnámi háború elleni tiltakozók meghurcolása a hatvanas-hetvenes évek fordulóján egy hazug és diktatórikus hatalom etikátlan lépése volt. A jelenlegi háború(k) elleni tiltakozásokat már nem büntetik, bár nem is méltányolják súlyuknak megfelelően. Isko-

lai szinten azonban semmiképpen nem kell megtorlástól tartania annak, aki nem ért egyet például az Irak elleni támadással, de annak sem, aki egyetért vele.

A kilencvenes években a szülői és a diákjogoknak a kodifikációja, érvényesülése, illetve érvényesíthetatlensége mentén számtalan vita, konfliktus keletkezett az iskolákban és az iskolák körül. Lényegesen kevesebb szó esik a pedagógusok jogairól. A pedagógus-társadalom nagy része a rendszerváltás vesztesei közé sorolja magát, és nem ritka, hogy a tanárok tanulóikhoz (és szüleikhez) viszonyítva alárendelt, kiszolgáltatott helyzetűnek érzik magukat. A frusztráció aztán agressziót szül, a bizalmatlanság felerősíti a szemet szemért, fogat fogért közismert mechanizmusát. Ez a jelenség is fellelhető a szilveszteri telefonálás történetében.

A médianyilvánosság egy bizonyos határig jelenthet akár a pedagógusok számára is védelmet, fellebbezési lehetőséget vélt vagy valódi sérelmek esetén. A média beavatkozása azonban több ponton rejt buktatókat. A telefonon kapott sértésért ugyan elégtételt vehettek a sértettek, de a probléma nyíltá tétele ebben az esetben a probléma elhárításával, a közvélemény megosztásával járt együtt, és az ügyben érdekelt diákok számára a mártírrá válás lehetőségét, az elkövetett vétséggel való őszinte szembesülés elmaradását jelentette. A nyilvánosság másik buktatója, hogy fokozhatja a kiszolgáltatottság esélyét, főként, ha az érintettnek nincs módja saját érdekei, személyiségi jogai érvényesítésére (mint az öngyilkos fiú osztályfőnökének).

A médiában megjelenő tényfeltáró, oknyomozó riportok segíthetik a tisztánlátást, a szenzációhajhász, felelőtlen, esetenként politikailag is manipulált sajtótermékek, tévé- és rádióadások azonban hallatlanul sokat árthatnak. És a joggal is vissza lehet élni...

Nagyon nehéz lezárni a felidézett történetek által gerjesztett gondolatsort. Meg lehet állapítani, hogy ma társadalmi szinten az erkölcsi halál – a fogalom Popper Péter által sejtetett értelmében – valóban nem létezik, de bárki erkölcsi hullává tehető hosszabb-rövidebb időre, ha úgy hozzák a körülmények. Miközben hatalmas bűnöket meg lehet úszni, sőt nyertesként is ki lehet jönni belőle. Ma már akár mártírrá vagy hőssé, ideig-óráig sztárrá válhat még az olyan ember is, aki nyilvánvalóan áthágott erkölcsi törvényeket.

Mi következhet mindebből az iskolára, a pedagógiára nézve?

Programként természetesen felvállalható, hogy igyekezzünk autonómokká, belső kontrollosokká, „mezőfüggetlenekké” válni. De hogyan maradhat az ember független atól a társas, társadalmi környezettől, amelyben él?

Van-e nekünk, felnőtteknek, szülőknek és pedagógusoknak elég erőnk ahhoz, hogy Münchenhausen báróhoz hasonlóan saját hajunknál fogva rángassuk ki magunkat a moscsárból?

Jegyzet

(1) A hétköznapiok lélektana. (1986) *Élet és tudomány*, 49.

(2) Például: Fellegi Borbála (2001): Csonka kereszt – csonka igazságszolgáltatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.; Vádemelés a keresztöntők ellen. „Díszei hullanak...” (2000) *Magyar Narancs*, 12. 21.

(3) Ezt a fiatalok körében terjedő cinizmust is bizonyítják egy jelenleg a második szakaszában tartó OTKA-kutatás során elvégzett országos felmérés eredményei. A munkacsoport vezetői: Horváth H. Attila és Szekszárdi Júlia.

Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt

Tanulmányunk a „Testing Academic Skills and Competencies (TASC) – egyetemi, főiskolai hallgatók tanulmányi teljesítményét előrejelző kompetencia-tesztek fejlesztése: holland-magyar együttműködés” keretében gyűjtött adatokra épül. A program egyik célja a nyelvérték mibenlétének vizsgálata és annak mérése.

Kutatásunk két, egymástól független projekt kölcsönhatásából született. Az egyik a felsőoktatásba frissen felvett fiatalok szociális hátterét és egyéb előtanulmányait vizsgáló holland-magyar együttműködés eredménye (Gille – Nikolov, 2002), a másik pedig a Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT, Ottó, 2002) érvényességét elemző, a nyelvérték különböző aspektusait vizsgáló kutatás.

Irodalmi áttekintésünkben bemutatjuk a nyelvérték tudományos kutatásokban használt definícióját, mérésének alapvető kérdéseit, remélve, hogy az olvasót meggyőzzük a fogalom hasznosságáról. Bemutatjuk a közelmúltban végleges formába öntött, magyar anyanyelvűek számára készült nyelvértékmérő tesztet, melyet több éves fejlesztőmunka eredményeként végre használatba vehetnek a magyar nyelvtanulók, nyelvtanárok, nyelviskolák és a téma iránt érdeklődő kutatók. A teszt rövid történetének és felépítésének áttekintése után beszámolunk a holland-magyar együttműködés keretében végzett kutatás eredményeiről. Először azonban vizsgáljuk meg, mit is értünk a nyelvérték fogalmán.

A nyelvérték

A fogalom meghatározása

Az idegen nyelv tanulása hosszú távú vállalkozás, amelyet különféle személyes erőforrásaink táplálnak. Mindenki tapasztalta már, hogy a nyelvtanulás sikere jelentős mértékben függ a tanulók egyéni tulajdonságaitól. Léteznek olyan attribútumok, amelyek időről időre jelentős változáson mehetnek keresztül, de vannak olyanok is, amelyek viszonylag állandóak. (lásd például Skehan, 1991; Dörnyei – Skehan, megjelenés előtt) Gyakran inagadozhat például a motiváció, amelyet számtalan tényező befolyásolhat, kezdve magától a tanult nyelvhez és annak beszélőihöz való hozzáállástól az adott tanulócsoporthoz tagjain át a tanár külső megjelenéséig. (Dörnyei, 2001; Dörnyei – Ottó, 1998; Nikolov, 1999; Nikolov – Nagy, 2003) Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik azonban annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség.

Mielőtt választ keresnénk erre a kérdésre, különbséget kell tennünk az adottságok és képességek között. Az adottság kifejezést akkor használjuk, ha olyan képességről beszélünk, amely nehezen vagy egyáltalán nem változtatható meg külső beavatkozásra, illetve amely előrejelzi az egyén valamely feladat megoldásában nyújtott jövőbeni teljesítmé-

nyét. Tanulmányunkban egy speciális adottság, a nyelvérték szerepel, melyről feltételezhető, hogy viszonylag állandó és előre jelzi az idegen nyelvi teljesítmény alakulását.

Tudományos igényességgel ezt a gondolatmenetet John B. Carroll (1993) 'Human Cognitive Abilities' című munkájában bemutatott feltételeinek alkalmazásával tehetjük még pontosabbá. Carroll a pszichometria oldaláról közelítette meg a kérdést, így a képesség és az adottság fogalmak elkülönítésére a teszteket hívta segítségül. Érvelését most a nyelvérték fogalmához igazítva legyen adott egy nyelvi tudásszintmérő-teszt, egy nyelvértékmérő-teszt és kezdő nyelvtanulók egy csoportja, akik egy tanfolyamon vesznek részt, melynek célja – magától értetődően – a tanulók nyelvi tudásszintjének növelése. Gyűjtsünk adatokat a nyelvtanulók nyelvértékéről és nyelvi tudásszintjéről a nyelvi kurzus megkezdése előtt, majd annak befejezése után. Nyelvértéktesztünk akkor működik jól, ha eredményeink megfelelnek a következő feltételeknek (Carroll, 1993. 16.) (1. ábra):

– a nyelvértékteszten elért pontszámok megbízható varianciával rendelkeznek a tanfolyam kezdetekor;

– a nyelvtanfolyam kezdetekor a tudásszintmérő teszten elért pontszámok nem mutatnak varianciát, hiszen még nem történt tanulás;

– második feltételünkben következik, hogy a tanfolyam kezdetekor nincs szignifikáns korreláció a két teszten elért pontszámok között;

– a nyelvértékteszten elért pontszámok a tanfolyam előtt és a tanfolyam után nem mutatnak szignifikáns eltérést;

– a fenti feltétellel szemben a tanfolyam után mért tudásszint pontszámaiban szignifikáns növekedés mutatkozik;

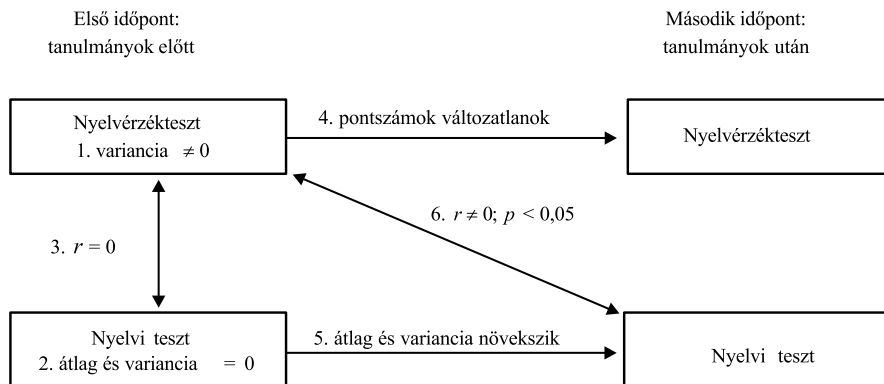
– a nyelvértékteszten a tanfolyam kezdetekor elért pontszámok szignifikánsan korrelálnak a tudásszintmérő teszten a tanfolyamot követően elért pontszámokkal.

Az átláthatóság kedvéért az 1. ábrán összefoglaljuk a feltételeket. Amint arra maga Carroll is rámutat, mindezek a kondíciók ritkán adóttak teljes egészében, így valame-

lyest lazítanunk kell definíciónkat, ha életszerűségét meg akarjuk őrizni. Aligha várhatjuk el például, hogy egy tanfolyam kezdetekor mindenkinek pontosan nulla legyen az adott nyelven mért tudásszintje, és köztudott, hogy egy adott teszt megismételt kitöltésekor is jelentkezik egyfajta tanulás, amely hatással lehet a nyelvértékteszten elért pontszámokra is. Joggal elvárhatjuk azonban, hogy a nyelvértékmérő teszten a tanfolyam kezdetekor elért pontszámok szignifikáns módon előrejelezzék a tanfolyam végén mérhető tudásszintmérő pontszámokat, méghozzá a nyelvi tudásszintmérő-teszten a tanfolyam előtt elért pontszámok által hordozott információn felül. Összefoglalva tehát: a nyelvérték fogalma olyan képesség(ek)et foglal magában, amely(ek) megbízhatóan képes(ek) előrejelezni az adott körülmények között a nyelvi tudásszintben bekövetkező változást a nyelvtanulók előzetes nyelvi tanulmányaitól függetlenül.

Mielőtt rátérnénk a nyelvérték konkrét komponenseinek tárgyalására, rendkívül fontos felhívni a figyelmet a nyelvértékkel kapcsolatos leggyakoribb félreértésre. „Nincs nyelvértékem!” – panasolja a nyelvtanuló, vagy az ismert anekdota szerint még az egyéni különbségek egyik legismertebb kutatójával is megtörtént, hogy nyelvtanára ki-

Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik azonban annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség.



1. ábra. Nyelvérzék és nyelvtudás mérésére szolgáló tesztek ideális esetben (Carroll, 1993, 16. nyomán)

mondta rá az ítéletet: biztosan nincs nyelvérzéke. (Sternberg, 2002) A nyelvérzék azonban nem dichotómia! Nem oszthatjuk az embereket két csoportra aszerint, hogy képesek-e elsajátítani idegen nyelveket vagy sem. A nyelvérzék ismeretében mindössze annyit tudunk bizonyos pontossággal előrejelezni, hogy a tanuló képes lesz-e a rendelkezésre álló idő alatt sikerrel teljesíteni egy adott kurzus követelményeit. A nyelvérzék tehát nem egyfajta abszolút mértékegység, hanem sokkal inkább a tanulás ütemének mérőszáma. Másképpen fogalmazva: elegendő idő és lehetőség esetén bárki képes megtanulni egy második nyelvet, ha motivációja megfelelő. Ennek ellenére mégis érdemes a nyelvérzékkel foglalkozni, hiszen megmutatja, hogy azonos körülmények között és azonos motiváció esetében milyen eredményt várhatunk el a nyelvtanulóktól egy adott nyelvi programban, illetve adott időintervallumon belül.

A nyelvérzék összetevői

Skehan (1989) szerint nehezen találhatnánk jobb módszert a nyelvérzék mibenlétének meghatározására, mint amelyet John B. Carroll és kollégája, Stanley M. Sapon alkalmazott csaknem ötven évvel ezelőtt. Különböző területeken és szinteken oktató nyelvtanárok megkérdezése után összegyűjtötték a sikeres nyelvtanulók tulajdonságait, illetve azokat a képességeket, amelyekkel valakinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy eredményesen tudjon elsajátítani egy idegen nyelvet. Az így összegyűjtött információk alapján számos potenciális nyelvérzék-mérő feladatot készítettek. (Carroll, 1962) A teszteket nyelvtanulók reprezentatív mintája töltötte ki, később pedig nyelvi teljesítményükről is felmérés készült. A teszteken elért pontszámokat összevetették a nyelvi tudásszintekkel, ami lehetővé tette azon feladatok kiszűrését, amelyek szignifikánsan korreláltak a nyelvtanulás eredményességével. Ezt követően az így megmaradt teszteken elért pontszámokat faktoranalitikus elemzésnek vetették alá, hogy eldönthessék, mit is mértek a tesztek. Eredményként négy független faktort kaptak, és miután megállapították, hogy milyen közös vonásokkal rendelkeznek az azonos faktorokhoz kapcsolódó feladatok, az alábbiak szerint nevezték el a négy komponenst (Carroll, 1981):

- *fonetikai kódolási képesség* – az a képesség, amellyel az egyén különbséget tesz egymástól eltérő hangok között, összepárosítja a hangokat az azokat reprezentáló szimbólumokkal, és szükség esetén előhívja a megfelelőt;

- *induktív nyelvtanulási képesség* – ez a képesség lehetővé teszi, hogy a tanuló felfedezze az idegen nyelv szabályait;

- *nyelvtani érzékenység* – ennek a képességnek a birtokában a tanuló mondatstruktúrákban képes felismerni az egyes szavak, illetve más nyelvi egységek funkcióit;

– *asszociatív memória* – ez a képesség a hang- és jelentéspárok hatékony tanulását és előhívását segíti.

A következő részben bemutatjuk a magyar nyelvtanulók számára kifejlesztett nyelvértékmérő tesztet, amely a fenti négy komponens mérését célozza meg.

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT)

A nyelvérték mérésére már évtizedekkel ezelőtt is számos kísérletet tettek. A második világháború előtt létrejött mérőeszközök adminisztrációja azonban nehézkes volt, és az általános intelligenciát mérő tesztekkel is jelentős mértékben korreláltak, így használati értékük elmaradt a kívánatostól. Ezekről a kezdetleges próbálkozásokról *Spolsky* (1995) írásából tudhat meg többet az olvasó.

Az első tesztet, amely kiállta az idők próbáját, a Harvard Egyetem két tudósa készítette, a már említett John B. Carroll és kollégája, Stanley M. Sapon. Az általuk létrehozott Modern Language Aptitude Test (MLAT, 1959) a mai napig használatban van, és számos adaptációja is készült. Létezik általános iskolásoknak készült verzió (EMLAT, *Carroll – Sapon*, 1967), de mostanában sokat hallani például egy japán anyanyelvűeknek összeállított változatról is. (LABJ, *Sasaki*, 1993). Bár az MLAT mellett számos más tesztet is kifejlesztettek különböző célcsoportok számára – köztük például az amerikai hadsereg számára készült DLAB-et (*Petersen – Al-Haik*, 1976) és a VORD tesztet (*Parry – Child*, 1990), alapvetően ezek a mérőeszközök is a Carroll (1962, 1981) által meghatározott, vagy ahhoz nagyon közel álló képességeket mérik. (lásd azonban *Grigorenko – Sternberg – Ehrman*, 2000) A leglényegesebb különbség, hogy az MLAT-tel szemben a többi tesztben hangsúlyosabb az induktív tanulási képesség mérése.

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt kisebb-nagyobb megszakításokkal több éves fejlesztőmunka eredménye. A munka az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén kezdődött, ennek eredményeként megszületett egy szakdolgozat és a teszt első változata (*Ottó*, 1996a, 1996b, 1996c), amely számos próba és változtatás után nyerte el jelenlegi formáját. A teszt magyar anyanyelvűek számára készült (a nyelvértékmérő tesztek fontos jellemzője, hogy az anyanyelven alapulnak, de nem elképzelhetetlen egyes részeinek más nyelvre történő átültetése). Kiindulásként a fent tárgyalt MLAT és a mögötte álló elméleti háttér szolgált, de a teszt mégsem egyszerű adaptáció, hiszen számos ponton változtatásokat hajtottunk végre az eredetihez képest. A teszt négy részből áll, amelyek mindegyike a nyelvérték egy-egy komponensét hivatott mérni.

Rejtőző hangok. Az MLAT „Phonetic script” feladatának jelentősen módosított változata. A vizsgázó 54 mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó hangsort hall magnóról, és ezek átírását követi a tesztfüzetben. Ezután 20 hangsort hall, amelyek mindegyikéhez négy-négy különböző átírás, illetve egy „egyik sem” alternatíva tartozik. A feladat kiválasztani a hangsor helyes átírását, ha az szerepel a válaszok között. Ez a feladat körülbelül 10 percet vesz igénybe, és a fonetikai kódolási képesség mérésére készült. Példa: a [tik] hangsort halljuk; a tanulási szakasz alatt hallott hangsorok és átírásuk alapján válasszuk ki a következő öt lehetőség közül a helyes átírást: A. thik, B. dik, C. dhik, D. tiik, E. egyik sem.

Nyelvi elemzés. *Pimsleur* (1966) „Language analysis” feladatának adaptációja. A vizsgázó egy mesterséges nyelvből kap ízelítőt, néhány kifejezés és azok magyar fordításának formájában. Ezt az információt felhasználva kell megoldania 20 itemet, amelyek mindegyikében egy-egy rövid magyar kifejezést kell átültetni a mesterséges nyelvre úgy, hogy négy alternatívából megjelölje a pontos fordítást. A feladat körülbelül 25 percet vesz igénybe, és az induktív nyelvtanulási képesség mérésére készült. Példa: adottak a következő mesterséges nyelvi és magyar nyelvi szó párok: „dant = ház”, „dantim = házban”,

„gup = pohár”; a négy lehetséges válasz közül azt kell kiválasztani, amelynek jelentése „pohárban”: A. dantim, B. dant, C. gupim, D. gup.

Szavak szerepe a mondatban. Az MLAT „Words in sentences” feladatának adaptációja. A vizsgázónak 20 ítemet kell megoldania. Mindegyik két mondatot tartalmaz. Az első mondatban egy, a másodikban öt szó kiemelten jelenik meg. A feladat annak a szónak a kiválasztása, amelyik ugyanazt a szerepet tölti be a második mondatban, mint az első mondat kiemelt szava. A feladat körülbelül 15 percet vesz igénybe, és a nyelvtani érzékenységet méri. Példa: adott a következő mondat: „London Anglia fővárosa.”; válasszuk ki a következő mondat öt megjelölt szavából azt, amelyik ugyanazt a szerepet tölti be a második mondatban, mint az első mondatban a LONDON szó: „(A) Tamás (B) imádott (C) horgászni a (D) város mellett (E) kis patakban”.

Szótanulás. Az MLAT „Paired associates” feladatának módosított változata. A vizsgázók 5 percen át tanulmányozhatnak egy 24 szuahéli-magyar szópárból álló listát, majd 5 perc áll a rendelkezésükre, hogy 20 szuahéli szónak megtalálják a magyar megfelelőjét úgy, hogy azt öt lehetséges válasz közül kiválasztják. A feladat körülbelül 10 percet vesz igénybe, és az asszociatív memória mérését célozza. Példa: A tanulási fázis alapján válasszuk ki a „simba” szó jelentését az öt lehetséges válaszból: A. oroszlán, B. sárkány, C. villany, D. doboz, E. egér.

A teszt kitöltése 60 percet vesz igénybe, így a mérőeszköz adminisztrációs szempontból praktikus. A MENYÉT egy többször felhasználható feladatlapból és egy kétoldalas válaszlappól áll. A részletes lebonyolítási útmutatót az első komponens rögzített hanganyaga egészíti ki. A teszt érvényességének vizsgálata jelenleg is folyamatban van, melynek részeként elsőéves egyetemisták és főiskolai hallgatók nyelvérzékét vizsgáltuk meg.

A kutatás módszerei

A kutatásban a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karának, illetve Tanárképző Intézetének, valamint az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának 2002/2003-as tanévben felvett hallgatói vettek részt. A véletlenszerűen kiválasztott 130 résztvevő nemek szerinti eloszlása: 27 férfi és 101 nő, 2 esetben hiányzott ez az információ. A résztvevők életkora 18 és 52 év között volt (módusz = 19, medián = 21), három esetben hiányzott ez az információ. A minta sokszínűségét jól mutatja, hogy az állandó lakhelyek postai irányítószámai alapján Magyarország minden régiójából származtak adatok.

Vizsgálatunkban az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

Milyen eredményeket érnek el a résztvevők a MENYÉT egészén és annak négy komponensén?

Milyen összefüggés található a MENYÉT-en elért eredmények és a diákok szociokulturális háttere, valamint az egyéb háttérváltozók között?

Milyen mértékben képes a MENYÉT megjósolni a résztvevők nyelvi teljesítményét?

A véletlenszerűen kiválasztott résztvevők kitöltötték a fent bemutatott Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Tesztet, és egy szociológiai változókat vizsgáló kérdőívet, melyet *Nagy Mária* és munkatársai állítottak össze. A kérdőívből felhasznált kérdéseket a statisztikai elemzések során, a következő részben ismertetjük, ahol szükséges. Az adatok felvétele 2002. október és 2003. január között történt. A válaszadás minden esetben önkéntes és névtelen volt, erről a résztvevőket tájékoztattuk. Az összegyűjtött adatok statisztikai kiértékelése az SPSS for Windows 10-es verziójával történt. A különféle csoportok összehasonlításához t-próbákat és χ^2 -próbákat használtunk, illetve különféle korrelációs technikákkal elemeztük a nyelvérzékteszten elért pontszámok és más változók közötti összefüggéseket.

Eredmények

Az eredmények bemutatását két részre bontottuk. Először a nyelvértékteszten elért pontszámok és más változók viszonyát vizsgáltuk, majd arra a kérdésre kerestük a választ, hogy ezek az információk milyen kapcsolatban álltak a tanulók nyelvi felkészültségével, amelyet a háttéradatakból ismert nyelvvizsgák megléte, száma, illetve hiánya jelzett.

A nyelvérték kapcsolata más változókkal

A MENYÉT-en és komponensein elért pontszámok leíró statisztikáit az 1. táblázat tartalmazza. Érdekes adat, hogy senki nem érte el a maximális 80 pontot a teszten. Legnehezebbnek a „Szavak szerepe a mondatban” feladat bizonyult, míg a legkevesebb gondot a „Nyelvi elemzés” feladat megoldása okozta.

1. táblázat. MENYÉT pontszámok leíró statisztikái ($n = 130$)

Teszt	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Rejtőző hangok	3	20	13,53	3,89
Nyelvi elemzés	5	20	16,28	3,70
Szavak szerepe a mondatban	2	20	10,95	4,40
Szótanulás	0	20	15,04	4,31
MENYÉT összpontszám	25	78	55,79	11,61

A MENYÉT-en elért pontszámok tekintetében elsőként a nemek közötti különbségre voltunk kíváncsiak. A kétmintás t-próba szerint a nők átlagosan 5,45 ponttal jobb teljesítményre ($t = -2,19$; $df = 126$) szignifikánsan jobb, mint a férfiaké a $p < 0,05$ valószínűségi szinten. Második kérdésünk a kor és a nyelvérték közötti összefüggést vizsgálta. A résztvevők korát születési évszámukból számítottuk ki, nem vettük figyelembe a hónapokat és a napokat. Szintén szignifikáns összefüggést találtunk az évek száma és a nyelvértékteszten elért pontszámok között, de ez az összefüggés negatív előjelű volt ($r = -0,45$; $p < 0,001$; $n = 127$). A korreláció fordított arányosságot mutat, tehát a tendencia szerint minél idősebb volt a vizsgált személy, annál kevesebb pontot ért el.

A résztvevők családi hátterével kapcsolatban egy változót néztünk meg: a szülők (a kérdőív megfogalmazásában a megkérdezettek „édesapja/nevelőapja” és „édesanyja/nevelőanyja”) legmagasabb iskolai végzettségét. A szülők legmagasabb iskolai végzettségével kapcsolatban az anya végzettsége szignifikánsan korrelált a MENYÉT-en elért összpontszámmal ($r = 0,29$; $p < 0,01$; $n = 124$). Ezzel ellentétben az apa végzettsége nem mutatott összefüggést a nyelvértékteszten elért pontszámokkal.

Végezetül a kérdőív egy további kérdését, a középiskolában elért úgynevezett hozott pontszámokat említjük meg. Fontosnak láttuk, hogy ezt a változót is összevessük a nyelvérték-mérő-teszten elért pontszámokkal, hiszen létezik olyan külföldi nyelvérték-mérő teszt, amelynek ez a mérőszám a részét képezi. A Pimsleur Language Aptitude Battery (Pimsleur, 1966) egyik alkotó eleme a GPA (Grade Point Average) értékelése, amely a magyar konextusban körülbelül a tanulmányi átlag fogalmának felel meg. A vizsgált diákok esetében a hozott pontszámok nem mutattak szignifikáns összefüggést sem a MENYÉT-en, sem annak részein elért pontszámokkal, bár meg kell jegyeznünk, hogy mindössze 67-en döntöttek úgy, hogy válaszolnak erre a kérdésre és megadják hozott pontok számát.

A nyelvvizsgák száma és egyéb változók

A kutatásban felhasznált kérdőív egyik kérdése arra kereste a választ, hogy a megkérdezettek rendelkeznek-e nyelvvizsgával, és ha igen, akkor mely nyelvekből. Terveink

szerint a nyelvvizsgák számát használtuk volna fel változóként további vizsgálódásunkhoz, de olyan kevés esetben talákoztunk második (16 hallgató esetében), illetve harmadik (2 hallgató esetében) nyelvvizsgával, hogy eredeti elgondolásunktól eltérve aszerint csoportosítottuk a résztvevőket, hogy rendelkeznek-e legalább egy nyelvvizsgával, vagy sem. Ez a megközelítés azért is bizonyult jó döntésnek, mert így két pontosan egyforma létszámú csoport jött létre: a 130 hallgató közül mindössze a felének, tehát 65 hallgatónak volt egy nyelvvizsgája.

Elsőként természetesen arra voltunk kíváncsiak, milyen teljesítményt értek el a nyelvvizsgával rendelkezők és a nyelvvizsgával nem rendelkezők a MENYÉT-en. A 2. táblázat tartalmazza a kétmintás t-próbák eredményét. Amint az adatokból látható, a teljes teszten a nyelvvizsgával rendelkezők átlagosan 10,48 ponttal teljesítettek jobban, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők. Ez a különbség természetesen szignifikáns, mint ahogy ez igaz az egyes feladatokon elért pontszámok esetében is, ahol szintén a nyelvvizsgával rendelkezők érték el a magasabb átlagot.

2. táblázat. Nyelvvizsgával rendelkezők és nyelvvizsgával nem rendelkezők teljesítménye a MENYÉT-en

Teszt	df	Nyelvvizsga			
		Van (n = 65) Átlag (Szórás)	Nincs (n = 65) Átlag (Szórás)	t	p
Rejtőző hangok	128	14,98 (3,620)	12,08 (3,620)	4,58	0,000
Nyelvi elemzés	128	17,54 (3,340)	15,02 (3,640)	4,12	0,000
Szavak szerepe a mondatban	128	12,48 (4,120)	9,42 (4,160)	4,21	0,000
Szótanulás	128	16,03 (4,200)	14,05 (4,230)	2,69	0,008
MENYÉT összpontszám	128	61,03 (10,24)	50,55 (10,55)	5,75	0,000

A MENYÉT pontszámok után a nyelvvizsgák nemek és kor szerinti eloszlását vizsgáltuk. Mivel a férfiak és a nők esetében is a megkérdezettek mintegy felének volt (illetve nem volt) nyelvvizsgája (nők: 52 igen, 49 nem; férfiak: 13 igen, 14 nem), a χ^2 -próba nem mutatott szignifikáns eltérést a két csoportnál. Ezzel szemben a nyelvvizsgával nem rendelkezők átlagos életkora 3,1 évvel meghaladta a nyelvvizsgások átlagos életkorát. Ez éppen elérte a szignifikáns határt ($t = -2,08$; $df = 125$; $p < 0,05$).

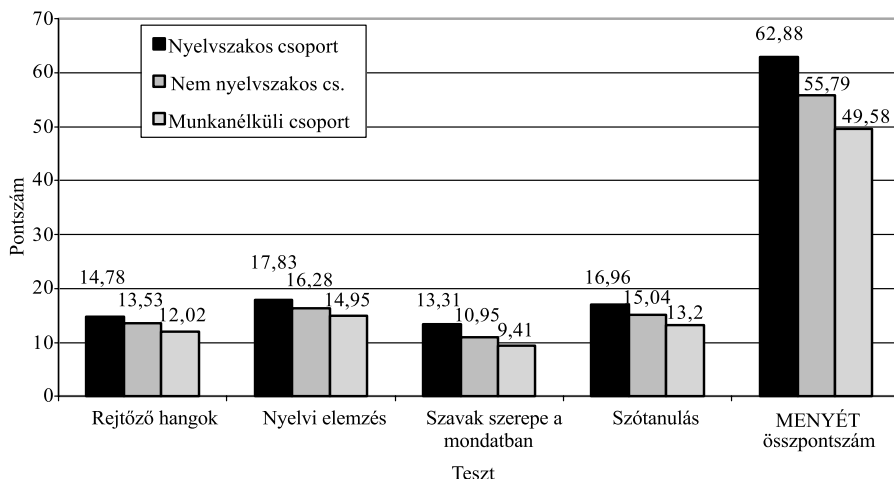
A biológiai változók után a hozott pontszámok szerepét is megvizsgáltuk. Bár a nyelvvizsgával rendelkezők átlagosan 8,4 ponttal többet hoztak a középiskolából, ez az érték nem volt elegendő a szignifikancia eléréséhez ($t = -1,86$; $df = 65$), ami feltételezhetően annak a ténynek is köszönhető, hogy a hozott pontszámok mindössze 67 résztvevő esetében voltak ismertek.

A hozott pontszámok mellett kíváncsiak voltunk a résztvevők előzetes nyelvi tapasztalatának hatására a nyelvvizsgákat illetően. Ehhez két mérőszámot használtunk fel: tartózkodott-e hat hónapnál hosszabb ideig külföldön a hallgató, illetve nyelvi tagozatos osztályba járt-e a középiskolában. A külföldön hosszabb ideig tartózkodók 89,5 százalékának volt nyelvvizsgája, míg ez az arány mindössze 43,5 százalék volt azoknál, akik nem voltak huzamosabb ideig külföldön a kérdőív kitöltését megelőzően. Ez szignifikáns eltérésnek mutatkozott ($\chi^2 = 11,87$; $p < 0,01$). Szintén szignifikáns eltérést tapasztaltunk a másik esetben ($\chi^2 = 7,32$; $p < 0,01$), ahol a nyelvi tagozaton végzett tanulók 73,3 százaléka rendelkezett nyelvvizsgával, míg a nem nyelvi tagozatos középiskolai osztályban végzetteknél ez a szám mindössze 43 százalék volt.

A fentiek felül megvizsgáltuk még a hallgatók családi háttérét is, köztük a szülők legmagasabb iskolai végzettségét és a család anyagi helyzetét is, de egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést a nyelvvizsga-tulajdonosok és nyelvvizsgával nem rendelkező társaik között.

Értékelés és összegzés

Összességében elmondható, hogy a MENYÉT-en elért pontszámok megfeleltek a várakozásnak. Összehasonlításképpen álljon itt a Pécsi Tudományegyetem 121 elsőéves angol szakos hallgatójával végzett adatfelvétel eredménye, illetve egy másik, 105 munkanélküli nyelvtanulóból álló csoport MENYÉT-en elért átlagos pontszámai (a 2. ábrán az első oszlop az angol szakosok, a második a nem nyelvszakos egyetemisták és főiskolások csoportja, a harmadikban pedig a munkanélküliek eredményeit mutatja). Látható, hogy a pontszámok feladatról feladatra együtt változnak, és a kutatásban szereplő hallgatók átlagos teljesítménye rendre a munkanélküliek és a nyelvszakosok eredményei közé esik.



2. ábra. A nem nyelvszakos hallgatók összehasonlítása nyelvszakos és munkanélküli csoportok teljesítményével

A nyelvértéketeszt szempontjából sokkal fontosabb eredmény, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkezők és a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők csoportját élesen elválasztotta egymástól a csoportok átlagos teljesítménye a teszten. Ez az az eredmény, amelyet elvártunk a MENYÉT-től, sőt tulajdonképpen várakozáson felüli, hiszen nem szabad megfélemlenünk arról, hogy a minta bizonyos értelemben már átment egyfajta szűrésen (felvételizetetről lévén szó), így ilyen éles különbségre aligha számíthattunk. Megnyugtató, hogy nemcsak az összpontszámokban, hanem az egyes feladatokon is szignifikáns különbség mutatkozott a két csoport között, megmutatva ezzel, hogy mind a négy feladattípusnak (és képességnek) helye van a tesztben.

A nemek közti különbségek értelmezése mindig is nehéz feladat, hiszen amint *Ellis* (1994. 204.) is rámutat, ez a változó gyakran más változókon (például nyelvtanulási attitűdök) keresztül fejt ki hatását az idegennyelv-tanulás folyamatára. Ugyanez a szerző megállapítja a nők általános fölényét a második nyelvelsajátításban, aminek a jelen tanulmány alapján oka lehetne a nők jobb nyelvértéke. Ezt a hipotézist azonban azonnal el kell vetnünk, hiszen amint láttuk, a nyelvvizsgák nemek szerinti eloszlása gyakorlatilag megegyezett. Az is tény, hogy a nyelvérték tekintetében találni példát mindkét nem képviselőinek magasabb nyelvértékeire: míg *Cloos* (1971) négyéves tanulmányában a nők diadalmasnak, az MLAT normáit megvizsgálva (*Carroll – Sapon*, 1959) a férfiak kerülnek ki győztesen a nemek párviadalából. A jelen esetben azt is figyelembe kell vennünk, hogy lényegesen több női résztvevőnk volt, mint férfi (101 nő és mindössze 27 férfi volt a min-

tában), így elképzelhető, hogy kiegyensúlyozottabbak lettek volna az eredmények, ha ez az arány másképp alakul. Ugyanakkor az is ismeretes, hogy a hazai kontextusban az iskolai nyelvtanulás a meghatározó, hiszen az idegen nyelv egy az iskolai tantárgyak közül. Köztudott, hogy a lányok teljesítményei rendre jobbak a fiúkéknál. (Csapó, 2001. 32.)

Érdekes a nyelvérzéketesen elért pontszámok és a résztvevők kora között fennálló fordított arányosság. Amint Carroll (1993) megjegyzi, ez az eredmény nem egyedülálló, de mielőtt rögtön arra gondolnánk, hogy lényegesen romlanak a kognitív képességek a kor előrehaladtával, meg kell vizsgálnunk az adott képesség mérésére kidolgozott teszt típusát is. Nem lehetetlen ugyanis, hogy mindössze a teszt kitöltéséhez szükséges sebesség okozza azt a csalódás látszatot, hogy az idősebbeknél a képességek hanyatlásnak indultak. Sajnos jelenleg még nem áll rendelkezésünkre elegendő információ ahhoz, hogy megnyugtatóan megválaszolhassuk ezt a kérdést. Annyi bizonyos, hogy a nyelvvizsgák tekintetében is a fiatalok voltak előnyben, aminek egyik értelmezése lehetne a mentális sebességfaktor hanyatlása (hiszen a nyelvvizsga maga is egy teszt). Meg kell említenünk azonban, hogy gondot okozott, hogy a résztvevők életkora nem adott felvilágosítást arra nézve, vajon mikor próbálkoztak a nyelvvizsgával. Létezhet egy másik interpretáció is, miszerint a fiatalabbaknál sokkal nagyobb hangsúlyt kapott a nyelvvizsga megszerzése a középiskolában, mint idősebb társaiknál. A legvalószínűbb magyarázatnak mégis az tűnik, hogy az érettségit követően azonnal sikerrel felvételizők általános tanulási képességei meghaladják azokét, akik az érettségit követően néhány évvel kerülnek csak be a felsőoktatási intézménybe. Ezt az összefüggést tovább erősíti az a tény, hogy a nyelvvizsga megléte objektív előnyt is biztosít a felvételizőknek, mivel a hozott és a szerzett pontszámukhoz a nyelvvizsgára további pontokat adnak hozzá a felsőoktatási intézmények.

Érdekes, hogy az anya legmagasabb iskolai végzettsége részben együtt változott a nyelvérzékekkel. Ez az eredmény összecseng Skehan (1990) tanulmányával, amelyben a szülők végzettsége szintén szignifikánsan korrelált a nyelvérzékekkel. Sajnos ő nem választotta szét az apa és az anya végzettségét, így az itt kapott eredményeket nem tudjuk összehasonlítani. Az eredmény összhangban van az országos reprezentatív mintán nyert eredményekkel is (Csapó, 2001; Csapó – Nikolov, 2002), ahol az angol és német nyelvi teljesítmények az anya iskolai végzettségével és az induktív gondolkodás fejlettségének szintjével mutattak összefüggést. Nem szabad azonban túlértékelnünk az eredmények jelentőségét, hiszen az anya végzettségének és gyermeke nyelvérzéketesen elért pontszámainak közös varianciája mindössze $r^2 = 0,084$ volt, ami 8,4 százaléknak felel meg.

A hozott pontszámok nem korreláltak a nyelvérzékekkel, ami abból a szempontból érdekes, hogy ezt a mérőszámot tekinthetjük az általános intelligencia és az iskolai motiváció keverékének, amelyektől a nyelvérzéknek nagyjából függetlennek kell lennie, hiszen csak így van értelme a fogalomnak. Ugyanakkor az iskolákból hozott eredmények alig összehasonlíthatóak, mivel azok a diákoknak egymáshoz képest elért teljesítményét tükrözik, és az egyes iskolákban kapott osztályzatok mögött igen eltérő tudásszint lehetséges. (Csapó, 2002) Az, hogy a hozott pontszámok nem, a nyelvérzéketesen elért pontszámok azonban képesek voltak „szétválasztani” a nyelvvizsgások csoportját a nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjától, azt mutathatja, hogy az idegen nyelvek tanulásához valóban speciális képességekre van szükség. De jelenheti azt is, hogy objektívebb mércéje a tanulási képességeknek, mint a hozott pontszám.

Végül meg kell jegyeznünk, hogy a jó nyelvérzék mellett nem árt, ha az ember minél több tapasztalattal és kihasznált lehetőséggel rendelkezik a nyelvtanulás és a nyelvhasználat terén. Erre utal az az eredmény, hogy a nyelvérzék mellett a hat hónapnál hosszabb külföldi tartózkodás, illetve a nyelvi tagozat jelentett előnyt a nyelvvizsga meglétét illetően. Ehhez valószínűleg hozzájárul, hogy egyrészt azok töltenek hosszabb időt külföldön, akik már elég jól tudnak egy idegen nyelven, másrészt pedig az eleve gyorsabban haladó, sikeresebb nyelvtanuló diákokat veszik fel a tagozatos osztályokba. Hozzá kell

teni azonban, hogy a nyelvérték és a nyelvvizsga megléte közötti szignifikáns összefüggés akkor is megmaradt („parciális = 0,45; $p < 0,001$), amikor e két változó hatását megszüntettük. Így elmondhatjuk, hogy a MENYÉT a nyelvtanulók előzetes tapasztalataitól függetlenül is korrelált a nyelvvizsga meglétével, és ezzel eleget tett egyik fontos feltételünknek, amelyet a nyelvértékkel kapcsolatosan támasztottunk.

A MENYÉT-en elért pontszámokat számos más változóval összehasonlítva megállapítható, hogy a nyelvértékmérő teszt a vártan megfelelően teljesített, így prediktív érvényessége igazolódott a kutatásunkban szereplő mintára vonatkozóan. Számos kérdés maradt azonban megválaszolatlanul, és ez bőséges lehetőséget ad a nyelvérték további vizsgálatára. Többször felvetődött például annak a lehetősége, hogy a nyelvtanítási módszerek változásával újabb képességek (például a kreativitás) válhatnak fontossá a nyelvtanulás sikerének alakulásában (Ottó, 1998, készülőben), illetve a mindennapi kommunikációs célokra használható nyelvtudás és a tudatosabb nyelvi és metanyelvi képességek különbözőképpen fejlődnek. Addig is, amíg további válaszokat kapunk, és ezzel remélhetőleg még kifinomultabbá válik a nyelvtanulás sikerének előrejelzése, a MENYÉT segítséget adhat a szelekciónál, a képességek szerinti csoportbontásoknál és a nyelvtanulási nehézségek diagnosztikájánál. (a felhasználásról bővebben lásd Ottó, 1996c)

További kutatásra van szükség annak feltárásához, hogy megtudjuk, milyen szerepet játszik a cikkünkben körülhatárolt és a MENYÉT által mért nyelvérték az általános tanulási képességek és a nyelvtanulási stratégiák használatában.

Irodalom

- Carroll, J. B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, R. (Ed.): *Training research and education*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. 87–136.
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In: Diller, K. C. (Ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in FL aptitude: then and now. In: Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (Eds.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 11–29.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1959): *Modern language aptitude test (MLAT) + Manual*. Psychological Corporation, San Antonio.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1967): *Modern language aptitude test-elementary (EMLAT)*. Psychological Corporation, San Antonio.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11, 8, 25–35.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csapó, B. – Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, U. S. A., 1–5 April, 2002.
- Cloos, R. I. (1971): A four-year study of foreign language aptitude at the high school level. *Foreign Language Annals*, 4, 411–419.
- DeKeyser, R. M. (2000): The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4) 499–533.
- Dörnyei Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Longman, Harlow, England.
- Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69.
- Dörnyei Z. – Skehan, P. (in press): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. M. (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Gille, E. – Nikolov, M. (2002): A nyelvérték mérése. *Testing Academic Skills and Competencies*. Konferencia-előadás. Pécsi Tudományegyetem.
- Grigorenko, E. L. – Sternberg, R. J. – Ehrman, M. E. (2000): A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: the CANAL-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84. (3) 390–405.
- Nikolov, M. (1999): 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3. (1), 33–56.

- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9. (1).
- Ottó I. (1996a): *The development of a language aptitude test for Hungarian learners of foreign languages*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, szakdolgozat.
- Ottó I. (1996b): *Magyar Egyetemi Nyelvérzékmérő- Teszt*. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ottó I. (1996c): Language aptitude testing: unveiling the mystery. *NovELTy*, 4. (3) 6–20.
- Ottó I. (1998): The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success, *TESOL Quarterly*, 32. (4) 763–773.
- Ottó I. (2002): *Magyar Egységes Nyelvérzékmérő- Teszt*. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó I. (készülőben): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*.
- Parry, T. – Child, J. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In: Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (eds.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 30–59.
- Peterson, C. R. – Al-Haik, A. R. (1976): The development of the defense language aptitude battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36. 369–380.
- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Sasaki, M. (1993): Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 43. 313–344.
- Sinkovics, A. (1991): *An attempt to produce a Hungarian language aptitude test*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, szakdolgozat.
- Skehan, P. (1989): Individual differences in second-language learning. Edward Arnold, London.
- Skehan, P. (1990): The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors. In: Dechert, H. W. (ed.): *Current Trends in European Second Language Acquisition Research* (83–106). Multilingual Matters Ltd., Clevedon, PA.
- Spolsky, B. (1995): Prognostication and language aptitude testing – 1925–62. *Language Testing*, 12. (3) 321–340.
- Sternberg, J. R. (2002): The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. In: Robinson, P. (ed.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 13–43.
- Wesche, M. B. (1981): Language aptitude measures in streaming matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA. 119–155.

A szerzők köszönettel tartoznak a Language Learning című folyóirat Small Research Grant nevű támogatásáért, mely nélkül a MENYÉT fejlesztése nem valósulhatott volna meg.

Az angol nyelv oktatásának feltételei

A közoktatásban a diákok csak viszonylag alacsony szinten tudják elsajátítani az idegen nyelveket, köztük az angolt is. Adataink szerint a tanárok rendelkeznek megfelelő képesítéssel, a diákok fontosnak tartják az angol nyelv tanulását és megfelelően motiváltak is, ezzel szemben az osztálytermi környezet nem mindig kedvez a kommunikatív nyelvoktatásnak, illetve a tanárok nem mindig használják ki a rendelkezésre álló eszközöket és tanítási segédanyagokat.

Sikeresen befejeződtek az Európai Unióhoz való csatlakozási eljárások, és jövőre országunk az EU teljes jogú tagja lesz. Ez az új történelmi helyzet még inkább megfogja változtatni az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos igényeket: elengedhetetlen lesz az idegen nyelven való kommunikáció képessége. Ezért is tartozik az idegen nyelv-tudás az úgynevezett kulcskompetenciák közé, amely kulcskompetenciák „az erdőfordulón leginkább hozzásegítik az embereket a sikeres életvezetéshez, a megfelelő munkaerő-piaci pozíció megszerzéséhez”. (Vágó, 2000. 204.) Ennek tükrében érthető, hogy egyre több cikk foglalkozik a minőségi nyelvoktatással Magyarországon. (lásd például Nikolov, 2001; Petmeki, 2002; Szépe, 2000) Több empirikus adattefelvétel is vizsgálta, mennyire felel meg a nyelvoktatás jelenlegi helyzete különböző elvárásoknak (Csizér, publikálásra benyújtva; Nikolov, 1999); e tanulmány további adatokat kíván nyújtani a nyelvoktatással kapcsolatosan, áttekintve néhány olyan kérdést, amely az oktatás feltételeit érinti: rendelkeznek-e a tanárok megfelelő végzettséggel; a diákok motivációja hogyan alakul; milyen a tanulás/tanítás fizikai környezete; milyen kiegészítő anyagokat és eszközöket használnak a tanárok. A British Council Tanár-továbbképzési Projektjének keretében 2000/2001-es tanévben gyűjtött adatok segítségével az angol nyelv oktatásával kapcsolatos információkat elemzék. (a Projektéről részletesen lásd: Slim, 2001) Az adattefelvétel során munkacsoportunk órákat látogatott meg az ország különböző területein azzal a szándékkal, hogy szemügyre vegye, vajon a tanítás jelenlegi gyakorlata mennyire felel meg a kommunikatív nyelvoktatás elvárásainak. Tapasztalatainkat az óramegfigyelési kérdőívben rögzítettük; a megfigyelt tanárok és diákok önkitöltős kérdőívre válaszoltak. A különböző forrásból gyűjtött adatok lehetővé teszik az összehasonlítást.

A módszerről

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a teljes adatbázis elemzését, ebben a cikkben a nyelvoktatás néhány fontos alappilléret, az oktatás környezetét és annak néhány elemét vizsgálom: a tanárok végzettségét, a diákok nyelvtanulási motivációját, az iskolák és tanulócsoporthoz néhány jellemzőjét, az osztálytermi környezetet, valamint a kiegészítő eszközök és anyagok használatát.

Az angol tanítás gyakorlatát kérdőívek segítségével vizsgáltuk a 2000/2001-es tanév őszi félévében. Törekedtünk arra, hogy ugyanazokat a kutatási kérdéseket és célokat legalább két különböző forrásból vizsgáljuk meg, hogy adataink megbízhatóságát biztosítsuk. Órákat látogattunk meg, valamint tanárokkal és diákokkal töltöttünk ki kérdőívet.

Két-két megfigyelő látogatta meg az órákat, majd a jegyzeteik alapján, közvetlenül az óra után, konszenzusra törekedve kitöltötték az Óramegfigyelési kérdőívet (a kérdőív ter-

vezési szakaszában egy videón rögzített tanóra segítségével próbáltuk ki a kérdőívet). Ugyanebben az osztályban a diákok kitöltötték a Diák kérdőívet, a tanár pedig a Tanár kérdőívet. Az Óramegfigyelési kérdőív angol nyelven, míg a Diák és Tanár kérdőív magyar nyelven készült. A hatodik osztályosnál fiatalabb diákokkal nem töltettünk ki kérdőívet, mert úgy gondoltuk, számukra túl bonyolult lehet az adatgyűjtő eszköz.

A kérdőívek a következő témaköröket vizsgálták: háttérinformáció az iskoláról, óráról, tanárról és a diákokról; fizikai környezet; használt eszközök és anyagok; nyelvhasználat; készségek; tanár és diákok beszédideje; a tanár szerepe; hibajavítás, értékelés; diákok motivációja; az óra felépítése, jellemzői; a nyelv tanításának módja; diákok térkihasználása; tanár-diák viszony; nyelvhasználat; készségek; feladattípusok. Az adatközlők kiválasztásában nagy szerepet kapott a személyes kapcsolat. Az adatgyűjtők választották ki a tanárt, akinek röviden bemutatatták a kutatást. A megfigyelendő tanár beleegyezése után a Projekt vezetője hivatalos levélben kérte fel az adott iskola igazgatóját a kutatásban való részvételre. Az igazgató beleegyezése minden esetben szükséges volt az óra megfigyeléséhez és a kérdőívek kitöltéséhez.

A mintáról

A minta kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy az ország minél több megyéjének különböző településeire gyűjthessünk adatokat. Az adatközlők kiválasztásakor nem érvényesült az országos reprezentativitás elve, azaz hogy az ország összes angoltanárának egyforma esélye legyen a mintába kerülésre, hanem arra törekedtünk, hogy a British Council által könnyen elérhető tanárokat vizsgáljuk, tehát a minta a tanárok ezen csoportját reprezentálja.

Az 1–3. táblázat tartalmazza a minta legfontosabb jellemzőit.

1. táblázat. A kitöltött kérdőívek megoszlása típus és osztály szerint (*Egy tanár, akinek óráját megtekintettük, nem töltötte ki a Tanár kérdőívet)

Kérdőív típusa	5. osztályig	6–12. osztály	Összesen
Tanár kérdőív	14	65*	79
Óramegfigyelési kérdőív	14	66	80
Diák kérdőív	–	866	866

2. táblázat. A megfigyelt órák megoszlása megyék szerint (* 1 hiányzó eset, egy tanár nem töltött ki Tanár kérdőívet)

Megye	Meglátogatott osztályok száma	Megye	Meglátogatott osztályok száma
Budapest	10	Hajdú-Bihar	10
Baranya	5	Nógrád	5
Békés	5	Pest	5
Borsod-Abaúj-Zemplén	10	Szabolcs-Szatmár-Bereg	5
Csongrád	9	Jász-Nagykun-Szolnok	5
Fejér	5	Vas	5
Összesen		79 osztály*	

3. táblázat. A megfigyelt órák megoszlása településtípus szerint (* 1 hiányzó eset, egy Tanár nem töltött ki tanári kérdőívet)

Település típusa	Meglátogatott osztályok száma
Budapest	10
város	64
falú	5
Összesen	79*

Eredmények

A tanárok végzettsége

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a mintánkba került tanárok milyen képesítéssel rendelkeznek. Nemcsak azt vizsgáltuk, hogy a tanárok képesítése megfelel-e a követelményeknek, hanem azt is, milyen arányban rendelkeznek a tanárok több diplomával. A 4–5. táblázat tartalmazza a tanárok képesítéseit, külön bontásban az egy, illetve több diplomával/képesítéssel rendelkezőket.

Az eredményeink szerint a tanárok döntő többsége (78,5 százalék) egy diplomával/képesítéssel rendelkezik, leggyakrabban főiskolai vagy egyetemi diplomával (44,3 százalék).

4. táblázat. Egy diplomával/végzettséggel rendelkező tanárok

<i>Diploma/képesítés típusa</i>	<i>Fő</i>	<i>Százalék</i>
Főiskolai diploma	19	24,0
Egyetemi diploma	16	20,3
Átképzős főiskolai diploma	10	12,6
Átképzős egyetemi diploma	5	6,4
Tanárképző főiskola: angol szak	8	10,1
CETT	1	1,3
Középfokú nyelvvizsga	2	2,5
Egyéb	1	1,3
Összesen		78,5

Az általunk megadott válaszlehetőségek tartalmazták a különböző nyelvvizsgákat is, mivel az volt a feltételezésünk, hogy vannak olyan tanárok, akiknek „képesítése” a nyelvtanításra a nyelvvizsga. Mintánkba csupán két ilyen tanár került. Viszont az is kiderült, hogy a legtöbb tanárnak azért van két „végzettsége”, mert az egyetemi/főiskolai diploma mellett nyelvvizsgával is rendelkezik.

5. táblázat. Több diplomával/végzettséggel rendelkező tanárok

<i>Diploma/képesítés típusa</i>	<i>Fő</i>	<i>Százalék</i>
Egyetemi/főiskolai diploma + nyelvvizsga	15	19,0
Egyetemi/főiskolai diploma + CETT	1	1,2
Nyelvvizsga és egyéb képesítés	1	1,3
Összesen	17	21,5

Összefoglalva tehát: csupán három olyan tanár van a mintánkban, akiről világosan látszik, hogy nincs meg a megfelelő képesítésük, két tanárnak csak középfokú nyelvvizsgája van, egynek pedig csak érettségije, a többieknek megvan a megfelelő „pre-service” képzettségük. Természetesen további kutatások kérdése, hogy a „pre-service” képzés megfelelő háttérrel biztosít-e a leendő tanároknak a tanításra.

A diákok

A Diák kérdőívben nemcsak arra kértük a tanulókat, hogy a nyelvtanítás körülményeiről, illetve a nyelvórákon történekről számoljanak be, hanem személyesebb kérdéseket is feltettünk nekik, például a nyelvtanulás fontosságával és motivációjukkal kapcsolatban.

A mintába került diákok legnagyobb hányada (72,9 százalék) öt vagy annál több éve tanul angolul, s ugyancsak többségük (70,6 százalék) választhatott, hogy milyen nyelvet tanuljon, amikor jelenlegi iskolájába került. Ezek az eredmények egyrészt adataink megbízhatóságát növelik, hiszen a diákok „gyakorlott” nyelvtanulók, és így a kérdőív kérdé-

sei nem hatnak idegenül számukra. Másrészt, és ez a fontosabb, úgy tűnik, hogy legtöbbjük nem kényszerből tanul angolul, hanem azért, mert ezt a nyelvet választotta.

Az angolnyelv-tanulás fontosságának megítéléséhez a diákoknak egy nyolcfokú skálán kellett elhelyezniük különböző iskolai tantárgyakat, aszerint, hogy mennyire tartják azt fontosnak. A legfontosabbnak tekintett tárgy egyes kategóriát kapott, míg a legkevésbé fontos nyelv nyolcast, így minél alacsonyabb átlagot ért el az adott tantárgy, annál fontosabbnak ítélték azt a tárgyat a diákok. A 6. táblázat nemek szerinti bontásban mutatja az adatokat.

6. táblázat. Tantárgyak fontossági sorrendje 8-fokú skálán (az 1-es átlag a maximum)

Tantárgyak	Diák kérdőív (átlag)	
	fiúk	lányok
Matematika	2,37	2,92
Angol	2,98	2,51
Magyar nyelv és irodalom	3,54	2,76
Történelem	4,10	3,48
Számítástechnika	5,03	5,33
Fizika	5,55	6,52
Biológia	5,88	5,59
Kémia	5,88	6,44

A tantárgyak fontossági megítélésében a fiúknál a matematika, a lányoknál az angol vezet. A két tantárgy esetében nemcsak a fontossági sorrendben van különbség, de a fiúk és lányok között öt százalékos szinten szignifikáns különbséget találunk: a lányok fontosabbnak tartják az angol nyelv tanulását, mint a fiúk, akik viszont a matematikát tekintik szignifikánsan fontosabbnak. A fiúk esetében második helyen áll az angol nyelv.

Az angol nyelv megítélésében nincs statisztikailag szignifikáns különbség azok között a diákok között, akik választhatták iskolájukban ezt a nyelvet, illetve akik nem. (Előbbiek átlaga 2,68, szemben a 2,90-es átlaggal.)

Ezekkel az eredményekkel összhangban van az az adatunk is, hogy a lányok nagyobb arányban érzik felszabadultan magukat az angolórák előtt/alatt (7. táblázat), azonban a fiúk sem elutasítóak, mert úgy gondolják, mindig történik valami érdekes az órán. Szorongást vagy unalmat nagyon kevesen azonosítottak az angolórákkal.

7. táblázat. Hogy érzed magad az angolóra előtt/alatt?

	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Ugyanúgy, mint más órák előtt / órakon.	41,2	38,1
Felszabadultan, mert az angolórákat szeretem.	27,8	37,3
Nem a kedvenc óráim, de várom: mindig történik valami.	21,8	13,4
Szorongok, nehézségeim vannak, félek a rossz jegyeiktől.	4,8	6,3
Előre tudom, hogy unalmas lesz az egész.	4,4	4,9
Összesen	100,0	100,0

A diákok motivációját kétféleképpen vizsgáltuk: egyrészt mértük, mi motiválja őket leginkább az órán (8. táblázat), illetve milyen céljaik vannak a nyelvtanulással kapcsolatosan (9. táblázat). A tanulókra az óra jó hangulata és a tanárok dicsérete hat leginkább motiválón a felkínált válaszlehetőségek közül. A fiúk és a lányok között különbség van abban, hogy a fiúk inkább a jó hangulatot, míg a lányok a dicséretet említették. Továbbá a lányok között csaknem kétszer annyian jelezték, hogy a számonkérés motiválja őket.

8. táblázat: Mi motivál a leginkább?

	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Ha jó a hangulat az angolórán.	30,8	23,9
Ha a tanárom megdicsér.	18,5	26,3
Ha a tanárom igazságosan osztályoz.	12,8	11,5
Ha rendszeresen számon kéri a tudásomat.	9,1	16,9
Ha a tanárom türelmesen javítja a hibáimat.	7,4	8,7
Ha a társaim is pozitívan értékelik a teljesítményemet.	7,8	3,7
Egyéb	13,6	9,0
Összesen	100,0	100,0

Ami a célokat illeti, szintén találunk különbségeket a lányok és fiúk között. (9. táblázat) A lányok nagyobb arányban említik a továbbtanulást és a nyelvvizsgát mint motiváló tényezőt, azaz a teljesítmény-orientációhoz kapcsolódó okot. Ezek a tényezők a fiúknak is nagyon fontosak, de náluk kiemelkedik a számítógép-használat is (a szórakozás mint motiváló tényező). Ezen kívül jóval több fiú említette, hogy azért tanulja a nyelvet, mert szülei szeretnék ezt, illetve azért, mert kötelező.

9. táblázat. Miért tanulsz angolul? (*Több választ is adhattak a diákok)

Válaszlehetőségek*	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Fontos a továbbtanuláshoz.	76,2	81,5
Mert az angol világnyelv.	76,6	75,7
Nyelvvizsgát szeretnék tenni.	63,7	78,5
Szükséges a számítógép használatához.	55,9	33,0
Szeretnék külföldön tanulni vagy dolgozni.	43,4	46,3
Mert kötelező.	30,9	22,1
Szüleim szeretnék, hogy ezt a nyelvet tanuljam.	22,3	10,1
Szeretném a slágerek szövegét megérteni.	14,1	15,5
Kedvelem a tanárt.	9,8	10,6
Egyéb	5,5	8,4

A diákok motiváltságával kapcsolatosan fontos kérdés, hogy hol használják az angol nyelvet az iskolai tanórán kívül. A diákok válaszaiból kitűnik, nem üres frázis, hogy ma-napság az angol nyelv fontos a mindennapi életben. Leginkább a telekommunikáció területén van szükség az angolra, hiszen az internetezés és televíziózás kapcsán említették a nyelvhasználatot leginkább. Pozitív eredményként értékeljük, hogy a diákoknak kevesebb, mint 6 százaléka nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem használja az angol nyelvet a tanórán kívül.

10. táblázat. Hol használod az angolt az osztálytermen kívül? (*Több választ is adhattak a diákok)

Válaszlehetőségek*	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Számítógép/Internet használata során.	87,8	64,3
Angol nyelvű TV csatornát nézek.	67,8	62,9
Külföldi utazások alkalmával.	40,4	37,9
Folyóiratot, könyvet olvasok angolul.	25,1	32,7
Angol nyelvű ismerősöm, barátom van.	20,8	21,5
Angol nyelven levelezek.	9,8	13,4
Nem használom az angol nyelvet a tanítási órán kívül.	5,5	5,7

A fizikai környezet: az iskola és az osztályterem

A fizikai környezet bemutatása azért fontos, mert sokféleképpen befolyásolhatja a tanítási folyamatot: túl nagy létszámú csoportokban, esetleg a nyelvtanítás céljaira nem megfelelő helyiségekben, esetleg sivár tantermekben sokkal nehezebb eredményesen oktatni a diákokat. Az iskolai környezet leírásakor az osztálylétszámokat ismertetjük, illetve hogy az egyes iskolákban hány angoltanár tanít. Az osztályteremmel kapcsolatban az ülésrendet és a szemléltető anyagok meglétét, illetve hiányát vizsgáltuk.

A tanárok és a diákok aránya

A 11. táblázatból kiolvasható, hogy az általunk meglátogatott általános iskolákban átlagosan feleannyi angoltanár tanít, mint a középiskolákban. A csoportszámokban nem találtunk különbséget a két iskolatípus között, azonban a középiskolákban nagyobb heti óraszámban tanulják a diákok az angolt, ezért van szükség több tanárra.

Az átlagos csoportnagyság egyik iskolatípusban sem haladja meg a 15 főt, ami ideálisnak tekinthető a kommunikatív nyelvtanítás szempontjából, hiszen változatos pár- és csoportmunkára ad lehetőséget.

11. táblázat. A mintába került általános iskolák és középiskolák néhány jellemző adata

Jellemzők	Általános iskola (átlag)	Középiskola (átlag)
Az angoltanárok száma az iskolában	4	8
A diákok száma a meglátogatott csoportban	15	14
Angoltanárok óraszám	17	21

Az osztályterem

Az óra helyszínével kapcsolatosan a diákokat arról faggattuk, milyen típusú teremben tartják az angolórákat iskolájukban, a tanárokat pedig arról, hogy van-e saját angolteremük, vagy a tanítási nap során teremről teremre kell vándorolniuk. Ez a vándorlás ugyanis nehézséget jelenthet az óra szervezésében, például nehezebb szótárakat, posztereket, térképeket a diákok rendelkezésére bocsátani. (Később foglalkozunk azzal, hogy a saját terem hiánya hogyan hat az osztálytermi környezet kialakítására.)

12. táblázat. Az angolóra helyszíne (* a százalékok összege meghaladja a 100-at, mert erre a kérdésre több választ is adhattak a diákok; ** ilyen válaszlehetőség nem volt a tanári kérdőívben)

Óra helyszíne	Diák kérdőív (%)	Tanár kérdőív (%)
Angol nyelvi terem	33,9	22,8
Saját osztályterem (mindig ugyanabban)	43,8	– **
Más-más teremben, ahol hely van	43,1	77,2
Egyéb termekben, szobákban	9,8	–
Összesen	130,6*	100,0

A 12. táblázat pozitívumokat és negatívumokat is tartalmaz. Mindenképpen örvendetes, hogy az angolórákat az eseteknek kevesebb, mint 10 százalékában tartják nem tanításra szánt helyiségben, szobában. A diákok szempontjából továbbá kedvező, hogy az eseteknek csaknem a felében saját termükben maradhatnak. A kép már nem ilyen előnyös, ha a tanárok szemszögéből vesszük azt szemügyre: a tanárok kevesebb, mint negyede (22,8 százalék) rendelkezik saját teremmel, míg 77,2 százalékuk teremről teremre vándorol a nap folyamán.

A kiegészítő anyagok és az angol szertár

Ha a tanárnak nincs saját terme, akkor a kiegészítő vagy szemléltető eszközöket (szótárak, térképek) nem tárolhatja egy helyen, hanem óráról órára cipelnie kell, ami csökkentheti a szemléltető anyagok használatát, ez pedig a tanítás minőségének rovására mehet. Korábban láttuk, hogy az angoltanárok kevesebb, mint negyede tanít angol nyelvi teremben, ennél még kevesebben, 16,9 százaléknyan rendelkeznek térképekkel, szótárakkal abban a teremben, ahol tanítanak, a nagy többség (83,1 százalék) bármilyen kiegészítő anyagot akar használni, azt saját magának kell bevinnie abba az osztályteremben, ahol éppen tanít. Természetesen ezekből a számokból itt nem vonhatunk le következtetéseket a tanítás minőségét illetően, azonban az eredmények mindenképpen elgondolkoztatóak.

Ezek után felmerül a kérdés, hol tárolják a tanárok ezeket az eszközöket, ha nem a saját termükben. Másképp fogalmazva: van-e jól felszerelt, a funkcióinak megfelelő szertár az angol tanároknak. A tanárok 45,3 százaléka nem rendelkezik ilyen szobával. Minden ötödik tanár számára lehetőség nyílna a szertár használatára, de úgy vélték, hogy ez a szoba nem felel meg a céljainak. Csupán a tanárok harmada (34,7 százalék) rendelkezik jól felszerelt angol szertárral.

Ülésrend

A kommunikatív nyelvoktatás szempontjából nem biztos, hogy az a leghatékonyabb, ha a diákok a hagyományos módon rendezett padosorokban ülnek, ahol nem látják jól egymást, nem tudnak egymásra figyelni, egymással jól kommunikálni. A padok hagyományos elhelyezése ideális a frontális óravezetés szempontjából, de háttérbe szoríthatja a kommunikatív nyelvoktatás sikerességét.

A fentiekből természetesen adódik a kérdés, milyen padokban/elrendezésben ülnek a diákok az angolórán. (13. táblázat) A megfigyeléseinkből és a kérdőívekre adott válaszokból az derül ki, hogy annak ellenére, hogy a termék legnagyobb részében könnyen mozgathatók lennének a padok, a diákok többsége hagyományosan elhelyezett padosorokban ül. Ez még akkor is így van, ha kifejezetten az angol nyelv tanítására szánt teremben tanulnak. Ennek oka lehet, hogy a padok nem hagyományos elrendezése ellenkezik a más órákon bevett gyakorlattal, és ez tükröződhet a diákok és kollégák elvárásaiban, így a változtatáshoz az angoltanárok bátorságára és újítókészségére lenne szükség. Ennek egyik megnyilvánulása lehet az is, hogy a tanárok kisebb arányban állították, hogy mozgathatók a padok, mint ahogy azt megfigyeléseink mutatják (60,6 százalék szemben a megfigyelt 82,3 százalékkal).

13. táblázat. Padok mozgathatósága és elrendezése

Padok elhelyezése	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)	
		Angol terem	Egyéb terem
Hagyományos padosorok	76,9	57,1	75,7
U-alakba rendezett padok	11,6	17,4	5,7
Csoportos elrendezésű padok	5,1	8,5	2,5
Körbe rendezett padok	5,1	5,7	1,6
Egyéb	1,3	11,3	14,5
Összesen	100,0	100,0	100,0

Szemléltető anyagok

A szemléltető anyagok elhelyezése a falakon segítheti a tanítás/tanulás folyamatát. A megfigyeléseink és a kérdőívekre adott válaszok egyértelműen azt mutatják, hogy a termeknek majdnem a felében poszterek is, valamint a diákok munkái is kikerülnek a falakra.

14. táblázat. Milyen szemléltető anyagok találhatók az osztálytermek falain?

Szemléltető anyagok	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)	
		Angol terem	Egyéb terem
Posztterek	48,8	70,1	44,4
Diákok munkái	42,3	49,8	25,0
Tanár hozza a szemléltető anyagokat	–	61,5	37,3

Természetesen a szemléltető anyagok elhelyezése több szemponttól is függhet. A külön angol terem megléte esetén 70,1 százalék esélye van annak, hogy posztterek vannak a falon, szemben az egyéb teremek 44,4 százalékos esélyével. Ha külön terem van, akkor a diákok munkái is jóval gyakrabban kerülnek fel a falakra, 49,8 százalék szemben a 25 százalékkal.

Megfigyeléseink szerint a szemléltető anyagok fele (48,7 százalék) mondható aktuálisnak, míg 27,6 százalékuk elavult, a terem fennmaradó 23,7 százalékában pedig nincsenek szemléltető anyagok a falakon.

Kiegészítő eszközök elérhetősége és használata

Úgy gondoljuk, hogy a tanítás színvonalát emelheti a jó minőségű és változatos kiegészítő eszközök használata, ezt viszont befolyásolhatja, hogy a tanárok milyen könnyen jutnak ezekhez hozzá. A tanári kérdőívben azt vizsgáltuk, hogy a tanároknak milyen eszközök állnak rendelkezésükre. A megfigyeléseink és a diákok válaszai azt derítik ki, hogy általában milyen eszközöket használnak a tanórákon. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért ezúttal az adatokat két táblázatban közöljük. (15. és 16. táblázat)

15. táblázat. Tanítási eszközök elérhetősége és használata a tanórán

Eszközök	Tanár kérdőív (%)
Saját használatú magnó	84,0
Jó minőségű tábla	83,1
Könnyen hozzáférhető fénymásoló	74,4
Könnyen hozzáférhető tanári számítógép	73,1
Könnyen hozzáférhető TV/Video	39,2
Számítógép diákoknak	43,0

16. táblázat. Tanítási eszközök használata a tanórán

Eszközök	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)
Tábla	90,7	–
Magnó	53,3	94,9
TV/Video	1,3	30,2
Írásvetítő	10,7	12,7
Számítógép diákoknak	0	9,2
Diavetítő	0	–
Videokamera	0	–

Az általunk meglátogatott iskolák jól fel vannak szerelve az alapvető, tanításhoz szükséges eszközökkel. Az osztálytermek döntő többségében jó minőségű, hagyományos tábla található. Mindegyik iskolában van lehetőség fénymásolásra, bár negyedükben ezt nem mindig egyszerű megoldani. A tanításhoz rendelkezésre áll magnó, és ezt gyakran használják is az órán. Ez annál is inkább megnyugtató, mert a legtöbb modern tankönyvnek van hallás utáni szövegeértéssel foglalkozó része. Videóhoz már általában nehezebb

hozzájutni az iskolákban, de a tanárok több, mint harmadának ez sem túlságosan nehéz, és a diákok válasza mutatják, hogy alkalomadtán használják a videót az órán. Diavetítő vagy írásvetítő használata nem jellemzi az angol nyelv tanítását.

A számítógép szerepe egyre nő mindennapi életünkben, és a tanárok számára is számos segédeszköz lehet, nemcsak kollegákkal, szakmai szervezetekkel való kapcsolattartásban (networking), hanem a kiegészítő anyagok elkészítésében (szövegszerkesztés) és az anyaggyűjtésben is (Internet). Szinte az összes meglátogatott iskola rendelkezik számítógéppel, amelyet a tanárok használhatnak, és az iskolák felében a diákok is hozzájutnak számítógépekhez. Mégis úgy tűnik, hogy a lehetőséget nem használják ki a tanárok: annak ellenére, hogy közel háromnegyedük (73,1 százalék) könnyen hozzáférhet számítógéphez, csak 30,4 százalékuk használja azt rendszeresen. A többség ritkán (39,2 százalék) vagy sosem (30,4 százalék) veszi igénybe a számítógép nyújtotta lehetőségeket a tanítási munkában. Ezen a téren szükség van a tanárok továbbképzésére, ahol elmélyíthetik az ismereteiket arról, hogyan lehet a számítógépet közvetve (Internet, levelezőlisták, hasznos linkek, anyagok letöltése) vagy közvetlenül (számítógép használata az órán) felhasználni a nyelvtanítás folyamatában.

Kiegészítő anyagok használata a tanórákon

A tanítás fontos kellékei lehetnek a kiegészítő anyagok, amelyek nemcsak színesebbé tehetik az órát, hanem külön gyakorlásra is lehetőséget adhatnak. Ezért vizsgáltuk, hogy a tanárok a tankönyvön kívül használnak-e egyéb kiegészítő anyagokat az órájukon.

17. táblázat. Kiegészítő anyagok használata a tanórán

<i>Kiegészítő anyagok</i>	<i>Megfigyelés (%)</i>	<i>Tanár kérdőív (%)</i>	<i>Diák kérdőív (%)</i>
Fénymásolt anyagok	52,1	94,9	82,7
Képek	39,7	89,9	40,4
Reáliák	23,3	55,7	8,3
Diákok készítette anyagok	6,8	43,0	11,0

A táblázat adatainak összehasonlításakor óvatosan kell eljárunk, mert emellett, hogy az óramegfigyelés egyetlen órán használt kiegészítő anyagokról számol be, a Tanár kérdőívben azt kérdeztük, hogy legalább havonta használja-e a tanár ezeket a kiegészítő anyagokat, míg a diákoktól viszont csak azt, hogy egyáltalán használják-e ezeket az anyagokat. A válaszokból azonban egyértelműen kiderül, hogy a tanárok leginkább fénymásolatokat és képeket használnak kiegészítő anyagokként. A tanárok és diákok válaszaik között két esetben van nagyobb eltérés: a diákok által készített anyagok, valamint a reáliák (mindennapi használati tárgyak) órákon való alkalmazása terén.

Összefoglalás

A tanárok végzettségével kapcsolatosan elégedettséggel nyugtázhatjuk, hogy megfelelő képzéssel tanítanak. Ami a diákokat illeti, más magyarországi kutatásokkal egybehangzóan állíthatjuk, hogy a diákok fontosnak tartják az angol nyelv tanulását és megfelelően motiváltak is. (*Csizér – Dörnyei*, megjelenés alatt; *Csizér – Dörnyei – Nyilasi*, 1999; *Csizér – Dörnyei – Németh*, 2001)

Ami az iskolák nyújtotta környezetet illeti, számos pozitív és negatív eredményt kapunk. Jó jelként könyvelhetjük el, hogy a legtöbb esetben nyelvtanításra alkalmas termekben folyik a munka, a padok elrendezése azonban legtöbbször nem igazán kedvez a kommunikatív nyelvvoktatásnak. A szemléltető anyagok meglete segítheti az oktatást, azonban az nem, hogy a tanárok többsége teremről teremre vándorolva tartja óráit, s így a szüksé-

ges kiegészítő anyagokat (szótárak, térképek stb.) cipelnie kell. Adataink szerint az iskolák felszereltsége megfelelő, azonban úgy tűnik, hogy a rendelkezésre álló eszközöket nem mindig használják a tanárok, például nagyon kis arányban jut szerephez a számítógép.

Cikkünk csak néhány elvárás leíró áttekintését tudta adni. Számos további, részletes kutatásra lenne szükség a következő témakörökben: a „pre-service” képzés mennyire készíti fel a tanárokat a tanítási munkára; a fizikai környezet adottságai, illetve a kiegészítő eszközök és anyagok használata hogyan befolyásolja az osztálytermi munkát. Remélhetőleg vizsgálatunk kellő bevezetést tudott adni ezeknek a kérdéseknek a konkrét kutatásához.

Irodalom

Csizér Kata (publikálásra benyújtva): *Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon.*

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán (megjelenés alatt): Idegennyelv-tanulási attitűdök és motiváció az általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia.*

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelv-választása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 99. 2. 193–204.

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 7. 4. 19–30.

Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Nikolov M. – Fekete H. – Major É. (szerk.): *English language education in Hungary. A baseline study.* The British Council Hungary, Budapest. 221–245.

Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás — a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11. 8. 3–12.

Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.

7–8. 147–160.

Slinn, H. (2001): *Baseline study: A survey of English language teaching and English language in-service education for teachers in Hungary.* The British Council Hungary, Budapest.

Szépe György (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio*, 9. 4. 639–650.

Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

A kutatási projektet a British Council Hungary finanszírozta a 2000–2003-as INSET Project keretében. A kutatásban részt vettek: Hős Csilla (projektmanager); Mirela Bardi, Philip Glover, Tania Magweanu, Helen Noble, Hazel Slinn (szakértők); Csizér Kata, Gyula Mariann, Iványi Kata, Kovács Judit, Linzenbold Jánosné Éva, Muhari Éva, Törökné Perjési Éva, Ujhelyiné Kovács Éva (kutatócsoport-tagok). Munkájukért köszönet jár. Továbbá köszönetet mondunk azoknak is, akik az adatgyűjtésben vettek részt.

Szöveg születik: válaszok diákok írásaira

Az Iskolakultúra rendszeresen foglalkozik az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasás- és írástanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az utóbbi években is több ilyen tanulmány jelent meg (például Cs. Czachesz, 2001, 2002; Kegyesné Szekeres, 2001; Falus, 2002; Pléh, 2002). Nem lehet vitás, hogy ezeknek a készségeknek a fejlesztése és az erről a folyamatról való gondolkodás fontos a neveléstudományban és a napi tanári gyakorlatban. Ami engem most írásra készítetett, az Szalai Tünde dolgozata (2003), mely a folyóirat márciusi számában jelent meg, s amely kitűnően összefoglalja, elsősorban német források alapján, milyen szempontból és milyen célok miatt lényeges az, hogy az idegen nyelvi írásdidaktika folyamatorientált legyen. Írásomban ezt elsősorban angolszász forrásokat bemutató gondolatmenettel egészítem ki.

Nikolov Marianne felméréséből jól tudjuk (1999), hogy az átlag magyar középiskolában sok tennivaló van még annak érdekében, hogy a diákok angol íráskészsége lényegesen fejlődjön. Szinte alig volt dokumentálható olyan osztálytermi eljárás, feladat, amely valamely rész-készséget célzott volna meg. Talán az itt következő gondolatok orientálhatják azokat, akik a fejlesztésen munkálkodnak – de bizonyos, hogy a pusztá szaktanulmányi kitekintés nem lesz elegendő, azt ki kell egészítenie innovatív, a tanárképzést is átható folyamatoknak. (Horváth, 2001)

Autentikus kommunikáció?

Az íráspedagógia egyik központi kérdése, hogy ki és hogyan olvassa el a diákok írásait és mik az értékelés kritériumai. Természetesen maga az író a legfontosabb olvasó: az írás egyik funkciója éppen az – legyen szó akár osztálytermi kötöttségű feladatról, akár saját céllal írt szövegről –, hogy a szöveg létrehozója megmutassa magának, mit is gondol egy problémáról, egy jelenségről, mire emlékszik egy esemény kapcsán, milyen hangok, színek idéződnek fel benne, ha felidéz egy valaki más által megírt szöveget.

Ami a tanárok által a diákok írásaira adott válaszokat, akár szóbeli, akár írásbeli kommentárokat illeti, egyértelmű, hogy ezek akkor a leghasznosabbak, ha autentikusak: ha követik az író szándékait és segítik őt a fejlődésben. Egy másik lényeges szempont, hogy tájékoztatniuk is kell a diákot arról, milyen fejlődést ért el az egyes íráskészségekben.

Képesek erre a válaszra a tanárok? Nem lehet pontosan tudni – az, hogy a tanári válaszok hogyan épülnek be a diák író eszköztárába és hogyan segítik fejlődését, gyakran rejtve marad a kutatás előtt. Fathman és Whalley (1990) azt találta, hogy a nyelvhelyességi és szerkezeti kritériumokra figyelő tanári válaszok támogatták a vizsgált egyetemi hallgatókat abban, hogy megkeressék és kijavítsák szövegeikben az ilyen jellegű hibákat. Zamel azonban (1985) felhívta a figyelmet arra, hogy a tanárok megjegyzései gyakran túlzottan általánosak, nehezen érthetők, nemegyszer félreérthetők voltak. Az is megvizsgálandó,

milyen strukturális, tanulói stratégiát is befolyásoló folyamatokat indít el vagy állít le ez a folyamat: hogy milyen hosszú távú az a hatás, amely a diákok írásaihoz fűzött tanári megjegyzésből ered. Érdekes eredménye volt Zamel felmérésének, hogy a tanári kommentárok és az azokra épülő végső értékelések tanúsága szerint a tanárok magasabbra tartották, ha grammatikailag helyes volt ugyan a szöveg, de alig mondott valamit.

A megszületett szövegre tett megjegyzések egy érdekes alternatívájával találkozhatunk *Frankerberg-Garcia* (1999) munkájában. Ő azt ismerte fel, hogy ha komolyan veszszük az írásdidaktika folyamatorientáltságát, akkor a kommentároknak is szerepük lehet a szövegkimunkálás valamennyi fázisában. Azzal az új megközelítéssel állt elő, hogy a szöveg alapú válasz éppen amiatt nem autentikus, hogy szöveg alapú – a diáknak nem a szöveg megírása után, hanem előtte, illetve az alatt van igazán szüksége a visszajelzésre. Mire is gondolt? Például arra, hogy a befejezett szöveg lehet nyelvtanilag, szóhasználatában és szerkezetében is jól kimunkált, a célnak valamilyen szinten megfelelő – de csak azt láthatjuk a szövegben, amit a diák megírt, azt nem, hogy mit került el. Az elkerülő stratégiák alkalmazása számos nyomot hagyhat a szövegen belül – de nem lehet róluk egyértelmű bizonyítékunk. Frankerberg-Garcia javaslata éppen az, hogy az íráskészséget fejlesztő pedagógus (aki egyben olvasó és szerkesztő is) egyik lényegi feladata, hogy ezeket az elkerülő stratégiákat is megismerje – ez pedig nem megy másképp, mint ha a válaszokat a szöveg megírása előtt adja a tanár.

Kétséges azonban, hogy ami információt így nyerünk arról, milyen stratégiával ért a diák a szöveg kialakításához, azt nem múlja-e e fölül az a lehetőség, hogy az író kísérletezzen témájával, szerkezetével, stilisztikájával, nyelvtanával. A túl erős tanári befolyás bénítólag is hathat: az író éppen a kifejezés szabadságát gyakorolja, amikor ír, s ha túlzottan strukturált a segítség, a hosszú távú hatás elmaradhat.

A kísérletezés módjai

Grundy és *Li* (1998) munkásságának fő célja a hosszan tartó tanulási eredmények elősegítése, a diákok kifejezésének felszabadítása. Ez együtt jár azzal, hogy nagyobb felelősséget hárít a diákra – de csak látszólag, hiszen ez a felelősség mindig is a diáké volt, az írásán munkálkodó alkotóé. A tanári javítást mint írásdidaktikai eljárást elutasítja a szerzőpáros, hangsúlyozva, hogy annak igen korlátozott az érvényessége. Elképzelésük és tapasztalatuk az volt, hogy ami a javítás során történhet, az pusztán a „te írsz, én meg javítok” szindróma érvényesülése, mely a szövegre mint produktumra tekintő tanulói és tanári hozzáállás egyenes, logikus, de egyben elkerülhető és elkerülendő következménye. Alternatív tanári és tanulói választéchnikákat vezettek be – melyek közül számos újító jellegű.

A tanár többek között olyan kérdéseket intézhet a diákhoz, amelyekre válaszolnia kell, mielőtt folytatja a szöveg átdolgozását. Ezzel elérhető, hogy valódi reflexió épüljön a szöveg egy változata és a következő megírása közé. *Grundy* és *Li* javaslata az, hogy ezeket a kérdéseket külön jegyzetpapíron tegye a tanár, s így megmaradjon a diák szövegének korábbi változata.

Tanár-diák és diák-diák megbeszélések is lefolytathatók egyes szövegváltozatok írása után és előtt. Ezek az úgynevezett konferenciák nem a tanárnak kell vezetnie végig a beszélgetést. Olyan problémalistát is lehet készíteni, amelyet a diák ellenőrizhet, mielőtt véglegesíti a fogalmazását, esszéjét, cikkét. A diák maga is összeállíthat ilyen listákat, és azok kiegészíthetik a tanári megjegyzésekből, illetve a megbeszélésekből leszűrt tapasztalatokat.

Különösen érdekes a magnófelvételi technika. Ennek lényege az, hogy a tanár a diák szövegét magnóra veszi – ez azonban nem a diák eredeti szövege, hanem annak javított, módosított változata. A szerzők szerint ez az eljárás egyrészt autentikus hangzószöveg-értési feladat, másrészt konkrétan, közvetlenül átélhetővé teszi azt, hogy annak ellenére,

hogy az írás grafikusan jelenik meg, számos olvasó hangzó szöveggént éli át az olvasmányt. Ízlés, kultúra, műveltség, a tudáshasználat technológiájának dolga, hogy kinek mi hangzik jól – de az ilyen felvételek újabb motivációt adnak ahhoz, hogy az író részesévé válják az olvasó élményének is.

E technika érdekessége ellenére is megjegyzendő azonban, hogy túlzott használata éppen a cél ellen hathat: ha a tanár minden diák minden szövegét kijavítja és magnóra mondja, az egyéni felelősség szertefoszlik. Az egyes technikák változatos alkalmazása és azok átengedése a diákoknak ugyanakkor haszonnal járhat – különösen, ha egy fontos lépést megtesz az írásban jártas tanár ebben a folyamatban: ő maga is kiáll a diákjai elé mint író. Ha nemcsak válaszol az ő írásaikra, hanem maga is vállalja, hogy a diákok adjanak neki feladatot.

Válasz a válaszra

Mikor van idő minderre? Hogyan építhetők be ezek az eljárások, feladatok, válaszadási módok a napi munkába, a helyi tantervbe? Természetes, hogy a kommentárok száma, terjedelme, tartalma, gyakorisága számos változótól függ – szerte a világban. Az azonban kétségtelen, hogy az íráskészségek nem fejleszthetők más készségektől elszigetelten. Ennek pedig egyik lehetséges módja, ha a feladatok ütemezésében alkalmazzuk a többszöri átírást, hogy az egyes szövegváltozatok egymásra épülhessenek – és így lehetővé váljék a minél hosszabb távú jótékony hatás.

De milyen választ ad a diák a válaszra?

Hedgecock és *Lefkowitz* (1996) kiemelte, hogy a hatékony felhasználás alapfeltétele, hogy a diáknak aktív részesévé kell válnia a folyamatnak. Kutatásukban bizonyították, hogy az idegen nyelven író diákok azt a tanári választ részesítették előnyben, amely írásaik tartalmára és szerkezetére összpontosított, arról adott konkrét, használható tanácsokat, megjegyzéseket. És meglepő módon a diá-

Az egyes technikák változatos alkalmazása és azok átengedése a diákoknak ugyanakkor haszonnal járhat – különösen, ha még egy fontos lépést megtesz az írásban jártas tanár ebben a folyamatban: amennyiben ő maga is kiáll a diákjai elé mint író. Ha nemcsak válaszol az ő írásaikra, hanem maga is vállalja, hogy a diákok adjanak neki feladatot.

kok túlnyomó többsége, 82 százalékuk a piros tollas, aláhúzó, rövid, érthető kommentárokat tekintette leghasznosabbnak – de nem szabad elfelednünk, hogy a diákok ezt részben azért is tették, mert számukra akkor a rövid távon hasznos jegyek voltak a lényegiek.

Fejlemények

Az olvasóban nyilván felmerült több gondolat, ellenkezett a tapasztalata az itt leírtakkal, esetleg hiányolt egy forrást, amelyet meg kellett volna említeni, vagy nem értett egyet egy gondolattal. De van válasza erre az írásra – és vagy megtudjuk, mi ez a válasz, vagy nem.

Bennem is sok cikk olvasásakor megfogalmazódtak olyan gondolatok, amelyeket megosztottam volna a szerzővel. Válaszra azonban ritkán nyílt alkalom – még a tudományos publikáció keretein belül is nehézkes lehet ez időnként.

Ha érkezik ilyen válasz erre a cikkre, szívesen venném – akár egy újabb cikkben itt az Iskolakultúrában, akár a joe@dravanet.hu e-mail címre küldött levélben. A leghasznosabb azonban mégis az lenne, ha ezek a gondolatok valahogy utat találnának a hazai idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés felé is. Nem arra gondolok, hogy majd ezek a gondolatok lesznek azok, melyek megreformálják az angol nyelvű írás oktatását, hanem arra, hogy

folytatódik egy olyan párbeszéd, amelyre a szakmának, a szakterületnek szüksége van.

Vannak ígéretes fejlemények. Hosszú ideje dolgoznak például az új kétszintű érettségi vizsga idegen nyelvi íráskomponensén. Számos próbatesztezt végeztek, ezek eredményeit és a feladattípusok dokumentációját az angol nyelvre is publikálták. (Alderson – Nagy – Öveges, 2001) Az íráskészségen dolgozó kollégák kimunkálták az értékelés kritériumait, és workshopok is lezajlottak, melyeken a jelentkező tanárok alkalmazták azokat. Ha a végleges teszt és értékelési szisztéma nem is lesz azonos a fejlesztés során ki próbáltakkal és a jelenleg elérhető dokumentumokban közöltekkel, az máris nyilvánvaló, hogy a diákok írásaira adott tanári válaszok egyik lényeges területén, a kritérium-alapú értékelési skála alkalmazásában valami új, a korábbi gyakorlatnál jobb történhet.

Irodalom

Alderson, J. Charles – Nagy Edit – Öveges Enikő (2001, szerk.): *English language education in Hungary. Part II: Examining Hungarian learners' achievements in English*. British Council Hungary, Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5.

Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*, 12. 9.

Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12. 1.

Fathman, A. K. – Whalley, E. (1990): Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 178–190.

Frankenberg-Garcia, A. (1999): Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53. 100–106.

Grundy, P. – Li, V. (1998): Responding to writing: Credible alternative to the „you write: I correct” syndrome. *Novelty*, 5. 3, 7–13.

Horváth József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Kegyessné Szekeres Erika (2001): A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra*, 11. 5.

Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal – Major Éva – Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. 221–245.

Pléh Csaba: Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 12. 11.

Szalai Tünde (2003): Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13. 3.

Zamel, V. (1985): Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19. 79–101.

A modern polgári oktatási rendszer kiépülése és ellentmondásai

Az 1867-ben megkötött kiegyezés lehetővé tette a magyar gazdaság és társadalom fejlődését. E fejlődés jegyében egyre jobban növekedett az oktatásügyi költségvetés aránya: a korszak kezdetén az oktatásra jutó 1,8 százalékkal az ország nemzetközi viszonylatban nagyon elmaradottnak számított, a századforduló korában már 4,5 százalék, 1913-ban pedig 9,4 százalék jutott az oktatásra, kultúrára.

A költségvetési részesedés növekedésével lehetővé vált a társadalmi szükségletek kielégítését szolgáló iskolahálózat jelentős kiszélesítése. Az állam kiépítette az egy-egy irányítást, és végleges formát öltött a polgári jellegű iskolarendszer, amelynek irányításában kulcsszerepet töltött be az 1867-ben létrejött Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

A korszak kultuszminiszterei kitűnő tudósok, nagynevű politikusok voltak: majdnem valamennyien az Akadémia tagjai, sőt, közülük többen – *Eötvös József, Trefort Ágoston, Eötvös Loránd, Berzeviczy Albert* – az Akadémia elnökei; mások, így *Wlassics Gyula, Pauler Tivadar* az alelnöki tisztség viselői voltak.

Fontos momentumnak érezzük, hogy a miniszterek elődeik intézkedéseit, terveit folytatták, megvalósították. S ha a miniszterek személye változott is, a minisztérium vezető tisztségviselői, az ügyek tényleges intézői – akik maguk is kitűnő tudósok, értékes szakemberek voltak – helyükön maradtak, s ez a kontinuitás biztosította az oktatáspolitikai folyamatosságát.

A közoktatás egészében, de különösen ennek alsó fokán nagy befolyással rendelkeztek az addigi magyarországi iskolázásban jelentős érdemeket szerzett egyházak. Az iskolák felekezeti és a lakosság nemzetiségi megosztottsága között érdekes összefüggés alakult ki. A Magyarországon élő szerbek és románok részben a görögkeleti, a románok más része és a kárpátukránok a görög katolikus, a szlovákok pedig az evangélikus és a római katolikus egyházhoz tartoztak. A lakosságnak mintegy felét kitevő magyarság körében elterjedt római katolikus és protestáns vallásfelekezetek viszonyában viszont megváltozott a helyzet, mivel most már a protestáns birtokosok is helyet kaptak a kormánypártban. Tehát a katolicizmus és a protestantizmus közötti korábbi belső harc után most az okozott problémát, hogy a nemzetiségek az állam magyarosító szándékával szemben ragaszkodtak jogaikhoz, saját egyházi iskoláikhoz.

*

A kiegyezés után megalakuló magyar kormány első kultuszminisztere Eötvös József lett, aki ezt a tisztséget már 1848-ban is betöltötte. Rövid, négyéves miniszterségéhez fűződik a hazai iskolaügy polgári alapjainak megteremtése, a közoktatás korszerűsítésének megkezdése. Közoktatás-politikájának elvei között legalapvetőbb a művelődés szerepének kiemelése: a népnevelést tekintette a művelődés alapjának, a népnevelés fellendítésének végrehajtását az állam jogkörébe utalta. Az állam feladata a tankötelesség végrehajtásáról való gondoskodás; az iskolák létrehozása, fenntartása az egyházak és a községek feladata. E gondolatok alapján fogadtatta el 1868-ban az országgyűléssel a népisko-

lai oktatásról szóló törvényjavaslatát, amely először mondta ki Magyarországon törvény formájában a 6–12 éves gyermekek tankötelezettségét.

Eötvös törvénye meghatározta a népoktatás felépítését s a körébe tartozó intézmények – felső népiskola, polgári iskola, tanítóképző – szervezetét. Az új tantervek a közoktatás korszerűsítésére törekedtek: a művelődési anyagban egyre jobban előtérbe kerültek a polgári társadalom által igényelt szempontok. Az írás, olvasás, számolás mellett a természettan elemei is bekerültek a népiskola művelődési anyagába. Megkezdődött az iskolák építése, a tanuláshoz szükséges eszközök – tankönyvek, fali- és kézi térképek, földgömbök, természetrajzi és fizikai táblázatok, gyűjtemények – gyártása.

A dualizmus korszakán belül a leghosszabb ideig, 16 évig Trefort Ágoston viselte a kultuszminiszteri tisztséget. Oktatáspolitikai koncepciója leginkább abban tér el Eötvös felfogásától, hogy a felsőoktatást előnyben részesítette a népoktatással szemben, ezt bizonyítják építkezései, amelyek napjainkban is a felsőoktatás épületei, s egyetemi klinikái, amelyek a gyógyítás színterei. Az ország gazdasági fejlődése érdekében az ipari és kereskedelmi oktatásnak nagyobb súlyt biztosított, s ezzel lefektette a szakoktatás alapjait. A középiskolai oktatásra vonatkozó törvénye négy évtizedig maradt érvényben.

Három év alatt 55 modern, a korszerű pedagógiai elveknek megfelelő többemeletes iskola s közel 1000 tanterem épült meg. Elkészült a helyi tanterv, amely a speciális fővárosi viszonyokhoz igazította az állami tantervet. Megszervezték az iskolai szakfelügyeletet, bevezették az ingyenes népoktatást. A Bárczy által alapított Népművelés című folyóirat a pedagógusok orgánummá vált: ismertette a nyugat-európai és amerikai pedagógiai tanácskozásokat, az új könyveket, folyóiratokat, beszámolt a reformpedagógiai műhelyek munkájáról.

A századforduló korának közoktatás-politikája fokozott figyelmet fordított a művelődés magyar nemzeti jellegének kidomborítására, ezt a célt szolgálták a többségükben nemzetiségek lakta vidékeken létesített új állami iskolák. Folytatódott a magyarosítás a 20. század első évtizedeiben is. Apponyi Albert törvényeit, amelyek kimondták az elemi iskolai népoktatás ingyenességét, helytelenül összekötötték az erőszakos magyarosítással, s ezzel kiváltották a nemzetiségek ellenállását.

*

Az óvodák számának növekedése a nevelésügy e korszakban megfigyelhető nagyarányú fejlődésének velejárója; az óvodaügyről a 19. század végén törvény is született, amely szorgalmazta az óvodák állítását, s intézkedett az óvónőképzésről is.

A népoktatás szervezete az 1868. évi törvény elfogadása után alakult ki. A törvény széleskörű jogokat biztosított a felekezeti iskoláknak. Fenntartóik maguk választhatták tanítóikat, tankönyveiket. A törvény rendelkezett az iskolaépületekről, azok felszereléséről, taneszközöiről, a tantárgyakról, a tanulói létszámról. A tanítás nyelve az anyanyelv, de ahol ez nem magyar, ott – Trefort rendelete értelmében – a magyar nyelvet is tanítani kellett. A tanítók fejlődését, az iskolák egységes munkáját segítette a Néptanítók Lapja, amely több nyelven, több ezer példányban jelent meg, s amelyet minden iskola ingyen rendszeresen megkapott.

A népoktatás személyi és tárgyi feltételei tovább javultak a Trefort-korszakban. A népiskolák, a tanítók száma több ezerrel nőtt. A népiskolákban ipari tanműhelyek is létesültek. A népiskolai törvény jótékony hatást gyakorolt a fokozottabb iskolalátogatásra. A dualista korszak évtizedeiben több százezerrel nőtt az iskolába járó gyerekek száma.

A népiskolákban folyó oktatás tartalmát alapvetően a tantervek határozták meg. Az első, 1869-es tanterv a korabeli lehetőségekhez képest sokat tett a műveltség alapelemeinek

elsajátításáért, ösztönzött a megfigyelő-, gondolkodási és kifejezőképesség fejlesztésére. Az 1905. évi tanterv előtérbe állította a tanulók felkészítését a gyakorlati életre, nagyobb nyomtatékot adott az erkölcsi és szellemi önállóságra nevelésnek. Ez a tanterv vette először figyelembe a játék, a szemléltetés, a kísérletek, a tanulói aktivitás fontosságát. A gazdasági fejlődés kedvező hatása megmutatkozott az iskolázási feltételek javulásában: az iskolák épületének, berendezésének, felszerelésének rendbehozásában, fejlesztésében.

Az alapismereteket nyújtó népiskola és a magasabb tanulmányokra előkészítő középiskola között helyezkedett el a polgári iskola, amelyet az 1868. évi törvény hozott létre. A népiskola IV. osztálya után a fiúknak hat, a lányoknak négyosztályos volt a polgári iskola, amely az alsó fokú hivatalnokréteg, rendőrségi, postai, vasúti altisztek, bírósági írnokok, kisebb tisztviselők utánpótlását szolgálta. Az új iskolatípus a kispolgárság érdeklődését váltotta ki. A polgári iskola gyakorlati jellegű volt; valóban az iparosok, kiskereskedők képzését is szolgálta. A tanulók száma egyre jobban növekedett, de csak az alsó négy osztályban; a felső két osztály fokozatosan elsovadt.

Az ipari és kereskedelmi szakoktatás e korszakban jelentős fejlődésen ment keresztül. A tőkés termelési viszonyok uralkodóvá válásával egyre nagyobb szükség volt képzetesebb munkaerőre, a gazdasági ügyvitel, az adminisztráció ellátására. A tanonciskolák mellett felső ipariskolák, felső kereskedelmi iskolák jöttek létre.

A jobb módú iparosok, kereskedők, értelmiségiek kedvelt iskolatípusa a középiskola. A polgári fejlődés igényei megkívánták a megbízható hivatalnoki és értelmiségi réteg képzését. A középiskola egyúttal felkészített a felsőfokú tanulmányokra. Trefort 1883. évi középiskolai törvénye egyenrangúnak, egyformán nyolc osztállyal ismerte el a gimnáziumot és a reáliskolát. A valóságban a gimnázium volt a népszerűbb, hiszen a gimnáziumi érettségi minden fajta felsőfokú tanulmány elkezdésére jogosított, a reáliskola viszont csak a műegyetemre, a tudományegyetem természettudományi szakjaira s a gazdasági-műszaki jellegű főiskolákra tette lehetővé a felvételt. A törvény egységesen szabályozta a tanórát, a tanítás szakszerűségét s érvényesítette az állam felügyeleti jogát.

A középiskolák tartalmi munkáját meghatározta az 1879-ben kiadott tanterv, amelynek vezérgondolata a nemzeti művelődés fontossága volt. Ekkor kerültek a gimnáziumi tananyagba a magyar irodalom, a népköltészet azóta klasszikussá vált alkotásai, de bekerültek a retorikus-nemesi műveltségéből átmentett elemek, így például a latin, sőt a görög nyelv is. E tanterv – bár a humán tárgyaknak, a klasszikus stúdiumoknak nagy óraszámot biztosított – a bevezetése utáni évtizedekben hozzájárult a korszerűbb műveltség kialakításához. A 19. század végétől rendszeressé váltak a tanulmányi versenyek, s internátus létesült a tanárjelöltek részére.

A század végétől kezdve szaporodtak a viták az egységes középiskola létrehozásáról, az oktatás tartalmi problémáiról. 1890-ben megszűnt ugyan a gimnáziumban a görög nyelv kötelező tanítása, de a természettudományos jellegű tárgyak nagyobb óraszámú tanítását a 20. század első évtizedeinek vitái sem tudták elérni.

A dualizmus korában a felsőoktatás erőteljesen fejlődött. Eötvösnek sikerült 1871-ben az abszolutizmus időszakában kialakulni Politechnikumból a Műegyetemet létrehozni; az új intézmény számára megfelelő épület építtetéséről Trefort gondoskodott egy évtizeddel később. A budapesti tudományegyetem után az ország második tudományegyeteme Kolozsvárott, 1872-ben, már Trefort minisztersége idején alakult meg. Trefort mindkét városban nagyszabású egyetemi építkezéseket valósított meg: felépültek Budapesten az orvostudományi és természettudományi épületek, új tanszékek jöttek létre, kialakult a szemináriumi rendszer. A századforduló éveiben főleg *Wlassics Gyula* miniszteri időszakában folytatódott az egyetemi építkezések. Az ő nevéhez fűződik az a rendelet, amely engedélyezte – a jogi kar kivételével – a nők egyetemi tanulmányait. A művészeti jellegű felsőoktatás is a Trefort-korszakban bontakozott ki: festészeti mesteriskola, valamint – *Liszt Ferenc* vezetésével – a Zeneakadémia kezdte meg működését. A 20. század elején a

Lágymányoson felépült új Műegyetemen közgazdasági szakosztály jött létre; 1912-ben pedig a képviselőház elfogadta a pozsonyi és debreceni tudományegyetem felállítására vonatkozó javaslatot.

A korszak felsőoktatása valóban sokat tett azért, hogy a magyar tudományos és művészeti élet elérje a nyugat-európai országok színvonalát. A tudományos eredmények, találmányok – *Eötvös Lóránd*, *Puskás Tivadar*, *Kandó Kálmán*, *Bánki Donát*, *Csonka János* és mások működése – biztosították a magyar felsőoktatás nemzetközi rangját. A folyamatosan korszerűsödő képzés végül is elindítója lett sok nagy hírű magyar tudós és szakember – például *Teller Ede*, *Szilárd Leó*, *Neumann János*, *Kármán Tódor*, *Wigner Jenő* – nemzetközi pályafutásának.

*

A dualizmus korában, 1873-ban jött létre Pest, Buda és Óbuda egyesítéséből Budapest, amely pár évtized alatt milliós nagyvárossá nőtte ki magát. A huszadik század első évtizedeiben *Bárczy István* tanácsosként, majd polgármesterként sokat tett a fővárosi oktatásügy érdekében. Három év alatt 55 modern, a korszerű pedagógiai elveknek megfelelő többemeletes iskola s közel 1000 tanterem épült meg. Elkészült a helyi tanterv, amely a speciális fővárosi viszonyokhoz igazította az állami tantervet. Megszervezték az iskolai szakfelügyeletet, bevezették az ingyenes népoktatást. A Bárczy által alapított Népművelés című folyóirat a pedagógusok orgánumává vált: ismertette a nyugat-európai és amerikai pedagógiai tanácskozásokat, az új könyveket, folyóiratokat, beszámolt a reformpedagógiai műhelyek munkájáról. A tartalmi korszerűsítés érdekében gondolt Bárczy a tanárok, tanítók intézményes továbbképzésére, s ezért munkatársaival 1912-ben létrehozta s nagy sikerrel működtette a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, Európa első pedagógiai továbbképző intézményét, amely a külföld érdeklődését is jogosan keltette fel.

*

A dualizmus korában tehát pozitívum az iskoláztatás nagyarányú kiterjesztése, az, hogy az iskola egyre növekvő szerepet kapott a társadalom mindennapi életében. Az is fontos, hogy gondot fordítottak az oktatási körülmények egészségügyi vonzatára: megfelelő padokra, a jobb világításra, a tisztaság, fűtés, szellőztetés körülményeinek javítására; felismerték a testmozgás szükségességét. Ugyanakkor az intézményrendszert a széttagoltság, a társadalmi szempontok szerinti elkülönülés jellemezte. A gazdasági fejlődés módosította a műveltség tartalmát, az igényeket az iskolával szemben. Egyre sürgetőbbé vált a középfokú oktatás tartalmi megújítása, a természettudományos tárgyak súlyának növelése – e korszakban mégsem került sor a középiskolai törvény módosítására.

A hivatalos oktatáspolitikában egyre inkább erősödtek a konzervatív vonások – ugyanakkor a liberális oktatáspolitikai jelentkezését, szép eredményeit láthatjuk a fővárosi oktatáspolitikában: a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium működésében megfigyelhetjük a herbartianus pedagógia mellett a teret hódító reformpedagógiai irányzatokat is.

A jelentkező ellentmondások, problémák ellenére e sokszínű korszak mégis a modern magyar polgári oktatási rendszer kiépülése sikeres időszakának bizonyult.

Oktatáspolitikai változások az első világháború után

Több korábbi írásomban tettem kísérletet annak bizonyítására, hogy az 1935 körüli tanügyigazgatási fordulat hasonló mértékű változást jelentett a magyar oktatásügy történetében, mint az 1945-ben, majd 1948-ban bekövetkezett iskolaszervezeti, illetve iskolaállamosítási fordulat. (Nagy, 1985, 1992, 2002) Eme állítás érvényesül az 1935-ös tanügyigazgatási koncepció szélsőségesen államelvű mivolta kínálkozott és kínálkozik. Abban az érvelésben a húszas évek karaktervonásainak azokat az elemeit láttam és mutattam élesebbnek, melyek a dualizmus korához kötődtek. Az utóbbi években azonban mind többet foglalkoztam az 1924/26/27-es középiskolai reform-komplexummal, illetve a húszas évek más közoktatás-politikai, felsőoktatás-politikai lépéseivel.

Mindinkább megformálódott bennem az a meggyőződés, hogy a dualizmus kori magyar oktatáspolitikai – melyet a polgári alkotmányosság egyik ideáltipikus oktatáspolitikájaként jellemezhetünk – az első világháború után válságba került, s a bethleni konszolidáció során nem a dualizmus kori állapot restaurálására került sor, hanem olyan kompromisszumokra, az új elemek olyan elrejtésére, melyek – egy újabb válság után, s természetesen nem függetlenül a berlini hatalmváltástól – szinte szükségszerűen vezettek a hómani fordulathoz, a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetéséhez. Ezennel azt kívánom megvizsgálni – inkább csak tézisszerűen –, melyek ezek az elemek.

A Monarchia felbomlása és a történelmi ország szétesése

A Monarchia szétesése és Trianon következtében nem egyszerűen annyi történt, hogy felbomlott egy (oktatási kérdésekre egyébként ki sem terjedő) államszövetség, illetve hogy elcsatolták az ország kétharmadát, tehát méreteiben csökkent a magyar oktatási rendszer. Nem: 1918, illetve 1920 után a magyar oktatáspolitikai egész kontextusa, a VKM egész helyzete megváltozott. (Setényi, 2002)

Az egyházakkal kapcsolatos politika alapvető változása volt, hogy egyfelől a katolikus egyház „kormányon átnyúló”, „közvetlenül az uralkodóhoz” kötődő sajátos helyzete megváltozott, ugyanakkor az új országban a katolicizmus igazi többségi vallássá vált. A református egyház sajátos helyzete, miszerint a kormánynál jobban kötődött a függetlenségi tradíciókhoz (s eképpen a „nemzeti történelmi” jelszavakkal és szimbólumokkal könnyebben operálhatott), megszűnt, viszont a kormányzó felekezeti elkötelezettsége révén sajátos informális előnyökhöz jutott. Az evangélikus egyház nemzeti sajátossága (erős német anyanyelvű kisebbség a hívek sorában) megszűnt, hívei közt elsöprő többségbe kerültek a magyar anyanyelvűek – viszont önálló, a református egyháztól független játéktere lecsökkent. Az izraelita egyház helyzete akkor is megváltozott volna, ha a változások nem járnak együtt az antiszemitizmus expanziójával, hiszen a neológia aránya óriási mértékben megnőtt. (Balogh – Gergely, 1993, Gonda, 1992)

Megváltozott a tudomány- és felsőoktatás-politika egész kontextusa: a tudománypolitika és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejletlenebb vagy kisebb szellemi központokkal (Bukaresttel, Belgráddal, Prágával) kell állnia. (Magvary, 1927; Glatz, 1988)

A felsőoktatás-politika az 1920-at megelőző évtizedekben azon dolgozott, hogy a főiskolára készülő ifjúság számára – az ausztriaiakkal szemben – minél vonzóbbá tegye a hazai intézményeket. 1920 után diplomás-túltermelési válságról, az egyetemekre özönlő tömegekről esik szó. Hosszú évtizedeken át a magyarországi felsőoktatás-politika két centrummal, Budapesttel és a valóban távoli, egy országrész központjaként viselkedő Kolozsvárral számolhatott, a csonka országban Budapesthez közeli vidéki centrumok jelentek meg. (Karády, 2002; Ladányi, 2000; Pukánszky)

A közoktatás-politika legfontosabb kérdése – a nyelvkérdés – az ország egynyelvűvé válása következtében egyszerűen irrelevánssá vált, a magyarul tanítás, a magyarra való megtanítás képessége köré szerveződött – a tanítókat, iskolákat, iskolafenntartókat eszerint elrendező-minősítő – oktatáspolitikai kategóriarendszerét egy teljesen újjal kellett felcserélni.

A kettős monarchia felbomlása következtében az oktatáspolitikai hagyományos parlamenti erőtere (67/48) hirtelen átalakult.

A tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellem-történettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő Hajnal István – követéséhez sem elegendő a középiskolai szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

1920 előtt az oktatáspolitikai fő kérdéseiben az ellenzék nem tárgyi és koncepcionális, hanem „párthovatartozási” okoknál fogva opponált, az oktatáspolitikai, illetve oktatásfejlesztés nagy kérdéseinek (középiskola-típusok, minősítő erő, nyelvi program, egyetemalapítás, a költségvetés növelése) kevés köze volt a jegybank, a vámterület, a hadsereg függetlenségére, illetve a birodalmi integráltságára vonatkozó, meghatározó politikai vitákhoz. Ezzel szemben 1920, illetve 1922 után nemcsak a liberális, illetve szociáldemokrata ellenzék jelenítette meg szak-

kérdésekben is eltérő oktatáspolitikai arculatát, hanem a két kormánypárt (lévén egyikük keresztényszocialista) is érzékelhetően eltérő mértékben azonosította önmagát – például – a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház álláspontjával.

Az ágazati szereplők megváltozása

Az irányított gazdaság megerősödött – már az első világháború idején –, a várakozásokkal ellentétben azonban a gazdaság nem állt vissza a megszokott kerékvágásba, nem oldódtak a hadigazdaság kötöttségei. A gazdaság bürokratikus irányításának tartósan magas szinten maradása ahhoz vezetett, hogy a szakoktatásban tanítók számára egyre kevésbé a leendő munkáltatók, illetve szabadon szerveződő munkavállalói csoportok voltak a kívánatos partnerek: sokkal inkább az új gazdasági bürokráciák. Az iparoktatás szférájában és a – volumenében jóval kisebb – mezőgazdasági oktatásban alkalmazottakat, folyóirataikat, egyesületeiket egységesen jellemzi ez. A kereskedelmi iskolák tanári kara pedig kettészakad – egy részük továbbra is az OMKE-vel, a liberális nagytőkével „barátkozik”, a másik szervezet viszont a jobboldallal. A két irányból kétféle stratégia következik, az előbbi a tényleges munkapiaci sikert tekinti az oktatás beválásának, a második fordítva, abban reménykedik, hogy a gazdaság az ő értékei szerint alakul majd át, s ezen új világ számára kíván a parancsnoki pozíciókra kádereket képezni. (KSZ, 1920–1923)

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudomány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossgal adják közzé első-, másod- vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény-, állat- és kőzetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a székfoglaló előadást (!) tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még az egyetemi városokra is igaz ez), illetve a nemzeti közgyűjtemény-hálózat központilag számot tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zártszámú – 50, 100, 200 fős – tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órákinálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy „a nemzet” által (közadóval, tandíjjal) amúgy is eltartott középiskolai tanár, szerény díjazásért, szimbolikus tőkénének gyarapítása céljából egyetemi magántanárként órát ad. (*OKITEK*, 1920–1924, *Magvary*, 1927)

A tudományos szférában előretörő szellemtudományi áramlat ezt a fajta – „téglákból építkező” – tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefüggéseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő” kell, ezenkívül aktívabb és egyes tudományágak szociolektusaiban, jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő *Hajnal István* – követéséhez sem elegendő a középiskolai szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, a helyi irodalmi, földrajzi, biológiai jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, amelyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, rosszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány perifériájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült, ez objektíve arra készítette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propagandafeladatokban (Revíziós Liga stb.) fejtsék ki aktivitásukat, másrészt hogy az oktatáspolitikai elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli feladatok, cserkészmozgalom stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan politikától független szövetségessel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mint ha politikai szövetségekkel rendelkezne. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb közeposztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. század közvéleményében a tanárnak azért volt tekintélye, mert amiképpen a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, ugyanúgy a tanárok a helyi nemesi családokét, s ahogyan a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték pozitívista hatástörténeti eszközök-

kel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (megye vagy felekezet) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozzák lázba – noha ekkor nyílnak meg például a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna) tudni a technikáról és a gépekről vagy a magyar munkásosztályról –, hanem éppen ellenkezőleg, új, erősen ideologikus narratívák.

A középosztály jobboldali rétegei körében a ‚Három nemzedék‘ elképesztő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, ‚Az elsodort falu‘ sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a ‚faji gondolat‘ sikerének a *Linné–Lüben–Gönczy Pál* vonalon alaktant és rendszertant tanító biológianárokhoz, ‚A Nyugat alkonya‘ sikerének a klasszikus, illetve kantianus filozófia kategóriáiban mozgó filozófiatanárhoz. De például a *Salvatorelli* jegyezte ‚Itália története‘-ben – mely az etruszkoktól *Mussolini*ig húzza a vonalat – megtestesülő Rómakép sem ‚teljesen‘ azonos azzal, amelyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák. (*Lackó, 1975, Romsics, 1999*)

A modern középosztályok, amelyek a Nyugatot és a Századunkat, vagy éppen a Szocializmust olvasták, (a jobboddallal ellentétben) nem ‚korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak‘, hanem porosnak és unalmasnak tartják a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfleteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A társadalmi szövetségesek tehát ‚elfogytak‘ a középiskola körül. A szélesebb, új csoportok a munkásság, a kisiparosság, módosabb gazdák stb. számára pedig a polgári iskola minden tekintetben vonzóbb alternatíva volt, mint a középiskola.

A középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskoláztató szülők körében robanásszerű hirtelenséggel megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején gyorsult fel az érettségizők aránynövekedése. (*Karády, 1995*) A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást ‚kis-Magyarországon‘, de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják. (*Hajdú, 1981*)

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkent, mind több olyan szülő – és potenciális iskolaszéki tag – volt, akik érettségit szereztek, s általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést. (*Becker, 1942*)

A társadalmi szekularizáció – mely nyilván a 19. században izmosodott meg – a világháború és a forradalmak idején hirtelen láthatóvá vált. A parasztokból lett és ismét falura visszatérő katonák százezrei vitték a szekularizált életmód, szexuális szokások, erkölcsök hírért a falvak világába. Mindez az iskolafenntartó egyházak, illetve állami gondnokságok, községi iskolaszékek elnöki pozícióiban ülő egyháziak önbizalmát megingatta. 1918-ban és 1919-ben lehet, hogy tömegeket botránkoztatott meg a forradalmak egyházellenes lépései, de az önképük szerint a nemzet nagy többségét képviselő keresztény-keresztyén társadalom erői mégis csak nemzetközi segítséggel tudták visszaszerezni a hatalmukat. A magyar értelmiségi elit számos tagja nemcsak *Lovászy Márton* (1918-as őszirózsás forradalmi) kultuszminiszterkedése, de *Kunfi Zsigmond* népbiztoskodása idején is elfogadott magas tudományos pozíciókat a nyilvánvalóan antiklerikális, majd pedig ateista rendszertől.

A hagyományos egyházi adófajták, egyházi birtokjövedelmek részben Trianon következtében (mint például a Katolikus Egyetemi Alap esetében), részben az adófizetési

készség elégtelensége és a birtokgazdálkodás csődje miatt már a húszas években végképp elégtelenné váltak a roppant méretű iskolarendszer, s a nemzetközi összehasonlításban is kissé drágának tűnő egyházi apparátus eltartására. (*Balogh – Gergely, 1993*)

Az egyházak mindennek hatására látványosan az „állam felé” menekültek. Annak fejében, hogy az állami tantervekben és tankönyvekben a keresztény valláserkölcsei elvárások határozottabbá váltak, az oktatáspolitikában különösebb zokszó nélkül viselték, hogy keresztényszocialista kézből az egyházak iránt ugyan kifejezetten barátságos, de mégiscsak elsősorban világi politikai szempontokat követő *Klebensberg* kezébe kerültek az ügyek – nem kevesebb, mint tíz esztendőre. Tudomásul vették, hogy a humángimnázium típusa visszaszorult – s saját intézményeik egy részét is görögmentessé kellett változtatniuk. Tudomásul vették, hogy a polgári iskola törvényes középfokúvá nyilvánításával az alsóközépfokon a nem egyházi iskolába járó tanulók nagy többségbe kerültek.

Cserébe olyan erős összefonódás történt, mint korábban soha: 1920-tól – a magyar történelemben először – a vasárnapi templomba járás a tankötelezettség része lett, az 1924-es törvényben a középiskola céljai közé először került be a valláserkölcst terjesztése.

Az iskolaszervezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó forradalmi kormányzatok a pedagógustársadalom korábban kisebbségben lévő és jelentéktelenné tűnő csoportjaira támaszkodtak, melyek ezáltal hirtelen láthatókká, sőt „túlzottan is” látványosakká váltak.

Polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag-világénelteleg homogénebbnek tűnő pedagógustársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicitté váltak. Mindez akkor, amikor nemcsak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcsökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai, illetve finansiális nyomás, a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitorölni az emléket – azt, ami korábban elképzelhetetlen volt –, hogy az oktatás világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtónyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még radikális is.

1919 másik hatásaképpen a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben” életérzése végképp tovaszállt, olyan neves pedagógiaprofesszorok, mint *Finácz Ernő* híres „Négy hónap” című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, *Imre Sándor* 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. lehetetlenné tette, hogy „egyszerű szakmai képtelenségként” utasítsa el a mindenkori oktatási kormányzat a szelektációs pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését. (*MP, 1919, 1920, Németh – Pukánszky*)

A változások lehetőségessége egyfelől, szükségességének tudata másfelől a hagyományos „állagörző” álláspontot lehetetlenné tette. Ennek jellegzetes következménye, hogy a szelektációs pontot objektíve lefelé nyomó 1924-es középiskolai törvénnyel együtt kellett járnia az alternatív részleges felemelkedési utat megnyitó, 1927-es polgári iskolai törvénynek. (Az elsőnek, amely az 1868-as népiskolai törvény és az 1883-as középiskolai törvény logikája által sugallt szférafelosztást megkérdőjelezte, a polgári iskolát kiemelve a népoktatási érdekkörből...)

A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitikai – mely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugatív nemzetiségek a határon kívül kerültek, az oktatáspolitikai szükségképpen fordult a nemzetfogalom új értelmezései felé.

A dualizmus kori hazafias nevelés két belső ellentmondással rendelkezett: először is számolni kellett a kultúrnemzet-államnemzet ellentmondásával. A magyar államnemzet-konceptió szerint a magyar nemzetnek bármely nemzetiségű polgár egyenjogú tagja – éppen ezért a nemzetiség minden polgárától egyformán elváratik –, másfelől viszont a

magyar kultúrnemzeti koncepció szerint a magyar állam alapvető oktatáspolitikai célja a magyar nyelv elsajátíttatása, illetve a magyar nyelv és irodalom, a magyar nemzeti történelem szimbólumrendszerének közvetítése. Ugyanakkor számolni kellett azzal a rendkívül súlyos ellentmondással, hogy az iskolán kívüli nemzeti történelmi tudat legerősebben motíváló toposzai – *Rákóczi* és a kurucok, *Kossuth* és a negyvennyolcas honvédek – csak a legnagyobb nehézségek árán voltak integrálhatók egy olyan államhoz kötődő államnemzeti tudatba, amelynek egyik legfontosabb eleme az Ausztriához és a közös uralkodóhoz fűződő alkotmányos kötelék (*Disputa*, 1940; *Glatz*, 1988; *Litván*, 1984; *Szabó M.*, 1981; *Szabó D.*, 1991; *Orosz*, 1991; *Hanák*, 1975).

Nyilvánvaló volt, hogy egy ilyen ellentmondásrendszerrel küzdő nemzeti tudatformálás – *Apponyi* és *Zichy* minisztersége alatt tapasztalható, a politikai katolicizmust megelőlegező intézkedések ellenére – sem

Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek”, a „nemzeti tudat” érvrendszer a speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum” ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

társadalompolitikai jelszavakat, sem konfeszionális preferenciákat nem vállalhatott fel. A hazafias nevelés, a kultúrnemzeti értelemben vett magyar nemzetiséghez tartozás vonzerejét éppen azzal kívánták növelni, hogy a magyar nyelvi kultúra elfogadásán kívül nem adtak normákat. Ez a hazafias nevelés azt képviseli, hogy nem rosszabb magyar a liberális, mint a konzervatív, az izraelita, mint a keresztény, a dunántúli, mint a tiszántúli, a budapesti, mint a falusi, a frissen asszimilálódott, mint az ősi család sarja. Másfelől az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés a magyar politikai nemzet-hez való hűséget a Magyarországon uralkodó törvényes rend, az alkotmányosság, a magyar állam egysége elfogadásában és támogatásában definiálta.

A különféle felekezeti hitoktatások általában nem támogatták ezt a hazafias nevelést. A görögkeleti hitoktatás – már anyanyelvűsége révén is – a kultúrnemzeti értelemben vett hazafias nevelés célrendszerét mindenképpen sértette. A magyarosítás elkötelezettjei azt tapasztalták, hogy a vegyes nemzetiségű területeken működő magyar tannyelvű állami iskolákba éppen a hitoktatás révén csempésződik vissza a szerb, horvát, román, rutén nyelv – a hitoktatás számára garantált jogok akadályozták a nyelvi asszimiláció programját. (*MP*, 1914. 183.) Másfelől a nagy arányban a hitoktatókra és az alsópapságra támaszkodó harcos klerikalizmus már az 1890-es évektől kezdve szembeszállt az állampolgári nevelés előbb jelzett („egyformán jó magyar”) üzenetével, és a „jó magyar” mivoltot mindinkább az antiliberalizmusban és antiradikalizmusban, a nagyvárosi szekularizált életmóddal, a zsidó asszimilációval való szembenállásban jelölte meg. Nemcsak a görögkeleti, de a katolikus hitoktatás is számos olyan tételt hirdetett, amely effektíve szembenállt az állam törvényes rendjével, például a házassági ügyekben vagy a bevett felekezetek – köztük az izraelita – teljes egyenjogúsága és viszonyossága kérdésében, így a hitoktatás az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés alátámasztására sem vállalkozhatott. A magyar nemzetfogalomban ugyanakkor már benne rejtettek azok a tartalékok, amelyek alapján a későbbiekben a nemzetfogalmat antiliberális és valláserkölcs tartalommal lehetett feltölteni. Mi

ennek a magyarázata? Már a 19. század végén létrejött egy torz munkamegosztás: bizonyos értelmiségi csoportok az államra, a közjogra és a nemzetre vonatkozó állítások megfogalmazói, magyarán a nemzetkép és nemzettudat kialakításának monopóliumával rendelkeznek, más értelmiségi és polgári csoportok pedig a társadalmi, gazdasági, magánjogi értékek képviselői. E munkamegosztás következtében a századfordulón egyidejűleg épült ki a köztudatban egy liberális társadalomkép és egy avítottan nacionalista nemzettudat. E nemzettudatnak eleve része volt a magyar állam, a magyar közjog megkülönböztetett szerepére vonatkozó állítások halmaza, de mivel az értelmiségi munkamegosztás működött, senkinek nem állott érdekében, hogy „a nemzeti összetartás fokozása”, „erős nemzeti állam” vagy „állampolgári jogegyenlőség”, „állampolgári szabadság” alternatíváját felvesse. (MP, 1912; 1913)

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborult, az egykori közhivatalnoki csoport arra kényszerült, hogy maga fogalmazza meg társadalmi koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-polgári csoport rovására pozíciókhoz juttatja. (Hajdú T., 1981; Szabolcs, 1965) Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek”, a „nemzeti tudat” érvrendszerre a speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum” ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

A hazafias nevelés antiliberális átalakulására tehát megértek a feltételek.

A valláserkölcsi nevelés hívei viszont a forradalmak idején újabb érvanyagot gyűjtöttek antiliberális és antiradikális attitűdjükhöz, hiszen már az 1918-as forradalom csapást mért az egyházi birtokrendszerre, a vallás- és közoktatásügyi igazgatás összefonódottságára. Már a demokratikus kormány megtiltotta, hogy a hitoktatók, illetve az egyházi iskolák tanárai és igazgatói templomjárásra vagy egyházi rendezvényeken való részvételre kötelezzék tanulóikat. A keresztény magyar középosztály köztudata az ateista propagandát társadalompolitikai céllá tevő Magyar Tanácsköztársaság létrejöttéért is a liberalizmust és a radikalizmust tette felelőssé. A hitoktatás tehát antiliberalisabb lett, mint valaha. A „közös ellenség” – liberalizmus, radikalizmus, szocializmus, „bolsevizmus” – felismerésének ténye talán önmagában is elegendő lett volna a valláserkölcsi és a hazafias nevelés érdekköreinek egymásra találásához.

Ezt az egymásra találást Trianon még meg is erősítette: elvette az egyházak és az állam ellentétének legfontosabb tárgyát, azt, hogy az egyházak a szerb és a román szeparációs törekvéseket, a szlovák kultúrnemzeti ambíciókat támogatták. Az ellenforradalom pedig a koalíciós kormányzat értelmiségpolitikai és oktatáspolitikai pozícióit egy időre keresztényszocialista politikusok kezére juttatta. (Gergely, 1977) Így a VKM apparátusának – mint az oktatás nemzeti egysége felelőségének – természetes tartózkodása a felekezetiességtől „felső” – azaz politikai – támogatás nélkül maradt. (S amikor Vass József prelátus helyett Klebelsberg lett a kultuszminiszter, a papok arányának csökkenését a legfelsőbb vezetésben Kornis államtitkári kinevezése sürgősen ellensúlyozta.) Ez is a két nevelési cél összefonódásának kedvezett. A Trianonban elcsatolt területekről menekülő értelmiségiek állás- és pozícióéhsége, illetve az államháztartás helyzetéből következő közalkalmazotti leépítések egyaránt azt követelték, hogy a politika ne egyszerűen a tisztviselők és a tanárok Tanácsköztársaságban játszott szerepét vizsgálja, hanem komplexebb ideológiai szelekciónak vesse alá őket: vizsgálja azt, hogy már 1918 előtt eleget tettek-e egy igazából csak később megjelent elvárásnak, a keresztény szellemű nevelés-

nek. Ugyanezen körök állásigénye megnyitotta az antiszemitizmus zsilipjét, amit politikai katolicizmussal, a hitoktatók antijudaizmusával és antiszemitizmusával is meg lehetett támogatni. 1918 előtt a nemzetiségekkel szemben csak az asszimilálódó zsidósággal együtt volt esély a magyar többség megteremtésére – ez az ok Trianon után elenyészett. (A kisebbségi magyar társadalomban nem enyészett el: így például az Erdélyi Magyar Párt mindvégig a zsidók magyar nemzethez tartozását vallotta.). (Gonda, 1992; Szabó M., 1988) A közös ellenség megjelenése és az elválasztó okok megszűnése együttesen hozták létre a „keresztény-nemzeti” ideológiát. E konzervatív eszményeket sugalló hazafias nevelés a húszas években összefonódott a valláserkölcsi neveléssel, színezte utóbbi tartalmát – de az életrend és a világnézeti nevelés szabályozását gyakorlatilag mégiscsak átengedte a valláserkölcsi nevelésnek. A hazafias nevelés a húszas években beilleszkedett a tantárgyakkal, tantervvel operáló hagyományos oktatáspolitikai logikájába: nem véletlen, hogy a differenciált középiskola egységességét nemzeti tantárgyakon keresztül kívánták garantálni. A nemzetfogalom konzervatív kormány számára kívánatos alakítását pedig szakmapolitikai eszközök közbeiktatásával, például a Magyar Történelmi Társulat – a nemzeti tudat szempontjából fontos – kiadványsorozatainak támogatásával, a Magyar Szemle című folyóirat középiskolák számára történő tömeges megrendelésével, a tanárképzés ideológiai tárgyakkal való feltöltésével oldották meg.

A Bethlen-Klebensberg-kormányzat tanügyigazgatási-oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. A kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével tudta kiterjeszteni. E funkcióbővülés többirányú volt: az ismert szlogen szerint a VKM „maga a honvédelmi tárca”, ami a propagandán túl annyiban tárgyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek „kézbentartásának” legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve hogy az iskolai testnevelés jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – társadalompolitikai feladatokat vett át a trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újratereztésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselőakciókkal. A VKM – a Collegium Hungaricumok rendszerével – külpolitikai feladatokat is átvállalt.

A „*numerus clausus*” – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A polgári oktatás társadalmi funkciója éppen abban lakozik, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé váltja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal –, hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. És valóban: az oktatás mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legelső társadalmi csoportokat felsegítse és a legfelsőket megbuktassa, de arra igenis alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék képességeiket és kiválogatódjanak. Az „alsó közép” legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s – ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben – a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

Az „egész történet” akkor nyer értelmet, akkor és csak akkor tarthat számot a „polgári” jelzőre, ha a rendszer minden részlemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (eképpen tehát „igazságtalan”), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget.

Ebben az értelemben 1920-ig a magyar iskolarendszer minden tekintetben polgári volt. Azaz természetesen könnyebben értek hozzá a gazdagok, mint a szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen

érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket családtagjaik még gyengébb teljesítménnyel is keresztülhajtották a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliőjükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik kívülről jöttek.

De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta azt, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit – teljesítők között felekezet – később eufemisztikusan fogalmazva: foglalkozási és területi hovatartozás – alapján differenciálni lehet, megszüntette a magyar oktatásügy polgári jellegét.

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraeliták esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelvé a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább és ki akadhat el.

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer minden elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitikai jelentősége.

A fenti elemek kivétel nélkül arra utalnak, hogy 1920-ban a magyar polgári fejlődés alapvetően új útra tért. A konszolidáció ennek az „új útnak” a látványosságát megszüntette, látszólag helyreállított egy működő polgári oktatási rendszert. De: az 1919/20-ban bekerült bomlasztó, illetve veszedelmes elemeket nem kiemelte vagy kiirtotta, csupán elaltatta, a külső szemlélők szemében pedig elfedte. A gazdasági világválság és a berlini fordulat ezeket az elemeket aktivizálta s fokozatosan dominánssá tette.

Irodalom

- Ballér Endre (1994): Tantervméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. évf. 3. 355–365.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon 1790–1992*.
- Becker Vendel (1942): *Gondolatok a katolikus iskolai főhatóság szervezetéről és feladatairól*. Budapest.
- Boreczky Ágnes (2000): *Magyarországi családváltozatok, 1910–1990*. Eötvös J. Kvk.
- Disputa a magyar nemzetfogalomról. (1940) *Társadalomtudomány*, 4.
- Donáth Péter (1997): *Iskola és politika: Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944*. 2. jav., bőv. kiad. Trezor, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Felkai László (1998): *Zsidó iskolázás Magyarországon, 1780–1990*. OPKM, Budapest.
- Felkai László (2000): Gróf Zichy János, a kultuszminiszter. *Magyar pedagógia*, 100. 1. 53–58.
- Gergely Jenő (1977): *A politikai katolicizmus Magyarországon (1890–1950)*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gonda László (1992): *A zsidóság Magyarországon 1526-tól 1945-ig*. Századvég, Budapest.
- Hajdú Tibor (1981): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei a második világháború előtt és után. *Valóság*, 7.
- Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Karáczy Viktor (2000): Magyar kultúrfőlény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 9. 2. 239–252.
- Karáczy Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon 1867–1945*. Replika Kőr, Budapest.
- Karáczy Viktor (2000): Zsidó orvostanhallgatók a kolozsvári magyar egyetemen (1872–1918). *Múlt és jövő*, 11. 1.

- Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 3. évf. 3. 389–403.
- Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.* FPI, Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség.* Új Mandátum – OI, Budapest.
- Kiss Tamás T. (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években: Gróf Klebelsberg Kunó kultúrát szervező munkássága.* MMI, Salgótarján.
- Kiss Tamás, T. (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról: 1867–1993.* Konferencia Közp. és Szabadegy. Alapítvány, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1990): *Tudomány, kultúra, politika: Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai, 1917–1932.* [vál., az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc] Európa, Budapest.
- Klebelsberg Kuno* (1999) Vál., sajtó alá rend., a bevezetést és a jegyzeteket írta T. Kiss Tamás. Új Mandátum, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* OPKM, Budapest.
- KSZ: Kereskedelmi szakoktatás
- Lackó Miklós (1975): *Válságok, választások.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 4. évf. 3. 485–499.
- Ladányi Andor (1991): *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása.* Ts-4 Programiroda, Budapest.
- Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Akad. K., Budapest.
- Lukács Péter (1990): Színvonal és szelekció. OI, Budapest.
- Magyar Zoltán (1927): *A magyar tudománypolitika alapvetése.*
- Mann Miklós (1993): *Kulturpolitikuskor a dualizmus korában.* OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1997): Oktatáspolitikuskor és koncepciók a két világháború között. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1994): *Wassics Gyula.* ELTE, BTK, Neveléstud. Tanszék, Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996.* Nemz. Tankvk., Budapest.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996–1990.* 2. kiad. OPKM, Budapest.
- MP: Magyar Paedagogia
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionálizálódás.* Keraban, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása.* *Educatio*, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok.* Új Mandátum – Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1985): A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon 1935–1945. *Pedagógiai Szemle*, 2.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* 2. kiad. Nemz. Tankvk., Budapest.
- Németh András (1992): *Lubrich Agost.* OPKM, Budapest.
- OKITEK Országos Középiszkolai Tanáregyesületi Közlöny.
- Pethő László (1991): *A tanítók és a társadalom. Történeti szociológiai megközelítés.* *Educatio*, Budapest.
- Pukánszky Béla (1995): *Schneller István.* OPKM, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet.* Nemz. Tankvk., Budapest.
- Pukánszky Béla (1995): Imre Sándor neveléstana. In: Imre Sándor: *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* OPKM, Budapest.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a huszadik században.* Osiris, Budapest.
- Setényi János (2002): *Egy új szintézis felé avagy a hosszútávú magányossága.* Kézirat.
- Szabó Lajos (1996): *A középiszkolai testnevelés a polgári Magyarországon.* ADU Gmk, Pomáz.
- Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986.* Medvetánc Könyvek, Budapest.
- Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó, 1867–1944.* ELTE BTK Neveléstud. Tanszék, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Fejezetek a tankönyvjóvághagyás történetéből. *Educatio*, 3. évf. 4. 599–622.
- Vincze László (1990): *Klebelsberg: Tíz év a közoktatás történetéből.* Akad. K., Budapest.

A tanulmány az OTKA, az SZPÖ, a Soros Alapítvány támogatásával folyó kutatások keretében készült.

Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája

A magyar iskolák életében nagy fordulatot, súlyos törést hozott az 1948-ban bekövetkezett államosítás, az állami iskolamonopólium kiépítése. A szerves fejlődést megbontó, durva beavatkozás az állami iskolafenntartás korábbi, valós értékeit és lehetőségeit is rontotta.

Tanári életutak, szülői és tanulói ambíciók, világnézeti elkötelezettségek, iskolaszervezeti tradíciók szenvedtek pótolhatatlan kárt és veszteséget.

Az oktatáspolitikai változás annak az egész országot megrázó politikai fordulatnak a része volt, amely a szovjet típusú szocializmus erőszakolt bevezetését, a Rákosi-rendszer megvalósítását jelentette. Az iskolák állami fenntartása az uralkodó párt, az MDP vezetését és mindenre kiterjedő beavatkozását hozta. Az iskolareformok, a tantervek, a tankönyvek, a tananyag meghatározása, a pedagógusok, az igazgatók, az oktatásirányítók kiválasztása, a rosszemlékű kádermunka bevezetése a pártvezetők kezébe került és a politika széljársának játékszerévé vált. Ezt az értékvesztést nem pótolhatta az egykori propaganda kedvenc jelszava, hogy a tanulás népmozgalommá vált Magyarországon. Tény, hogy soha nem látott létszámban vettek rész az oktatásban diákok és hallgatók, tömegessé vált az esti és levelező oktatás, és olyanok is iskolába, egyetemre kerülhettek, akiknek erre korábban aligha lett volna esélyük. Az oktatás, a képzés színvonalát azonban a kötelező tananyag ideologikus töltete és silánysága lerontotta. Így a számszerűségükben mutató eredmények gyakran megtévesztőek voltak. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a pályán maradt pedagógusok közül nagyon sokan a kötelező tananyag mellett a maradandó értékeket is oktatták, és az állandó fenyegetettség ellenére is lelkiismeretük szerint nevelték növendékeiket. Bizonyára rajtuk és a jóérzésű szülőkön, diákokon múlott, hogy – a Rákosi-korszak torzult iskolarendszere és kultúrája ellenére – a károk, az értékvesztések, a hiányok dacára mégis többségükben becsületes magyar emberek, törekvő szakemberek, megújulni képes értelmiségiek népesítették be az országot, várva egy jobb fordulatra, amiért tenni is kívántak, és tettek is.

Az oktatáspolitikai fordulatnak természetesen voltak bizonyos előjelei: az általános iskola hajszolt és megalapozatlan létrehozása, a politikai harcoknak az iskolákba szivárgása, az iskolareformok sürgetése mind-mind erre utalt. Az állami iskolamonopólium megvalósítása után azonban minden minőségileg más módon, más formában jelentkezett.

Jól mutatta ezt a középiskolai reform esete. A reformra már csak az általános iskola létrehozatala miatt is szükség volt. Az Országos Köznevelési Tanács 1947-re elkészítette az első terveket. (1) Ezek szerint a gimnáziumnak három tagozata lett volna: az első a humanisztikus típus, a második a latin helyett egy élő nyelvet tanító, a harmadikban pedig a modern nyelv mellett a fizika, a kémia, a matematika kapott volna nagyobb hangsúlyt. Az egyes tagozatok nem különültek volna el mereven, közös törzsanyagot terveztek, amely azután az elágazás alapját adná. A tagozatok ugyanazon iskola falai között működtek volna. A modern elképzeléseket tartalmazó, ugyanakkor kontinuitást is felmutató tervezetet a VKM többször is visszaküldte, korrekciókat kérve. Végül 1948 nyarán az Országos Köznevelési Tanács kísérleti megoldásként négy évre szóló engedélyt kért. Ez akkor elmaradt.

Az ügyirat a minisztérium irattárába tétetett. A gondos minisztériumi hivatalnok rávezette: a középiskolai rendszer teljes átszervezésénél a használható részek majd átvételnek. (2) Ez a teljes átszervezés 1949 őszére megtörtént, de nem a korábbi javaslatok alapján: a középiskolákat egységes gimnáziumi szervezetbe fogták. Megalakultak a gimnáziumok reál és humán tagozatai, valamint az ipari, mezőgazdasági, közgazdasági, illetve pedagógiai szakgimnáziumok. (3) Az előzményekkel, megfelelő koncepcióval, tankönyvekkel, felszereléssel, felkészült tanárokkal nem rendelkező reform nagyon rövid életű volt: egy év után bezüntették. *Darvas József*, aki 1950. február óta vallás- és közoktatásügyi miniszter volt, a Köznevelés 1950. szeptember 17-i számában az egységes gimnáziumi keret megszüntetéséről sajátos módon mint a „középiskolai reform továbbfejlesztéséről” szolt. Kijelentette: „az ipari gimnáziumok ipari technikummokká, a mezőgazdasági gimnáziumok mezőgazdasági technikummokká, a közgazdasági gimnázium szakközépiskolává, a pedagógiai gimnáziumok tanító-, illetve óvónőképző szakközépiskolává való fejlesztése nagyban hozzájárul öt éves tervünk szakemberszükségletének kielégítéséhez”. Magyarázat vagy önkritika az

A dokumentumokból kitűnik az is, hogy Révai József figyelmeztetése nyomán hirtelen megváltoztak a tanulmányi eredmények.

Egy minisztériumi jelentés szerint: „Míg az 1949–50-es tanév végén a tanulók 24,28 százaléka jeles, 33,3 százaléka jó, 26,5 százaléka közepes, 3,8 százaléka elégséges rendű, az idei tanév végén (1950–51) csak 9,1 százaléka jeles, 27,2 százaléka jó, 34,3 százaléka közepes, 17,8 százaléka pedig elégséges rendű volt – annak ellenére, hogy az iskolai évben a valóságban sokkal komolyabb tudás áll az érdemjegyek mögött, mint tavaly.” A politika közvetlen beavatkozása ilyen torzulásokat okozott az iskolák életében.

egy éves fiasco miatt nem hangzott el, csupán egy kis riadalom érződött az új reformot illetően: „Meg kell mondanunk – írta a miniszter –, hogy ezek a fejlesztési tervek aránylag rövid idő alatt készültek el...”, ezért „továbbfejlesztésük” komoly feladat lesz.

1950 tavaszán az oktatásügyet az MDP pártvezetése részéről kemény bírálat érte. Március 29-én a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozatot hozott a „Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről”. A sokszor emlegetett úgynevezett „ötvenes évek” a magyar oktatásügyben ezzel a határozattal kezdődtek. A pártvezetés az oktatásügyben jelentkező kudarcokat – az általános iskola gyengesége, a sikertelen középiskolai reform – az ellenség kártevéséiként tüntette fel. Az ellentámadásnak már kialakult, a Szovjetunióból hozott koreográfiája volt. *Rákosi Mátvás* többször szolt arról, hogy ahol baj van, ott, ha alaposan megnézik, megtalálják az ellenséget. Azzal pedig le kell számolni. A magyar oktatásügy is áldozatul esett ennek a koncepciónak.

A Központi Vezetőség határozatát különböző, belső használatra készült jelentések – valójában feljelentések – előzték meg. Egy 1950. februárban készült pártközponti jelentés szerint a „VKM a többszöri tisztogatás és értékes káderekkel való megerősítés után sem tudja a párt kultúrpolitikai célkitűzéseit megvalósítani”. „A fő feladat – olvashatjuk – a polgári vezetés kiszorítása.” A miniszterről, *Ortutay Gyuláról* megállapították, hogy magatartása nem egyértelmű, gyakran ingadozik. Javasolták, hogy fokozott ellenőrzés alá kell vonni. (4)

Egy másik jelentés – amely szintén 1950 februárjában készült – már kifejezetten a „VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről” szolt. (5) Az utolsó évben (1949-ben) – írta a jelentés – az ellenséges tevékenység fő célja a munkásellenes vonal érvényesítése volt. Elsősorban a túlterhelés, a maximalizmus, a tankönyvhiány, az ösztöndíj, a kollégiumi és menzai ellátás körüli visszaélések segítségével. Fő céljuk a munkás- és szegény-

paraszt diákok elkedvetlenítése, a lemorzsolódás fokozása, a káderutánpótlás akadályozása. Ennek bizonyítéka, hogy a most lezáródott félévkor – 1950. január – az általános iskolás tanulók 23,61 százaléka megbukott. „Ebből csaknem 19 százalékot tesz ki a bukott munkás- és parasztdiákok száma. Az eddigi statisztikák azt mutatják – írta a jelentés –, hogy a nyolc osztályt időben a tanulóknak mindössze 33 százaléka végzi el.” „A VKM megfelelő vezetőinek beállítottságát mi sem tükrözi jobban – állította a jelentés –, mint az a statisztikájuk, amelyet a bukás okairól kimutatnak. Eszerint a bukás okai között első helyen áll a szellemi ok (intelligenciahiány). Szerintük a megbuktatott munkásdiákok 40,2 százaléka, a parasztdiákok 43,98 százaléka, míg az egyebeknek csak 15,6 százaléka bukott meg szellemi visszamaradottság miatt.” Ezzel a statisztikával a VKM fedezi a munkás- és parasztyermekek kizorítását az iskolából, a művelődésből.

A jelentés készítői szerint a VKM-ben mutatkozó szabotázstevékenység egyik legszemermetlenebb és legveszélyesebb eszköze a tankönyvhiány. „A tankönyvhiány elsősorban a munkásdiákokat sújtotta, akiknek tankönyv-utalvány volt a zsebükben, de nem tudtak könyvhöz jutni, mert a kereskedelmi forgalomba hozott kevés tankönyvet készpénzért szétkapkodták.” A kevés tankönyvért, a megjelentetés késéséért, a tankönyvekben található ideológiai zavarért az Országos Neveléstudományi Intézet és annak vezetője, *Mérei Ferenc* a felelős. „Munkamegosztás alakult ki a miniszter Ortutay és Mérei között – állította a jelentés –, Ortutay részére kellemes formában. Az ideológiai aknamunka és a tankönyv-szabotázs kényes feladatát Mérei vette át egy olyan intézmény élén, amelyet rugalmasan, a pillanatnyi szükségletnek megfelelően lehetett a VKM-től függetlennek vagy éppen függőnek nevezni.”

Ortutay további bűne, hogy közvetve vagy közvetlenül segítette a klerikális reakciót. A VKM is hibás abban, hogy a középiskolai tanulók 60 százaléka látogatja a hittanórákat. „A pedagógusok nagy része – állítja a jelentés – még mindig inkább a klérus oldalán áll, amit az bizonyít, hogy a legtöbben járatták gyermeküket hittanra.” A VKM szemet hunyt a hittanórák melletti agitáció felett. A jelentés konkrét példákat is közöl: a Szent Imre Gimnáziumban a hitoktató megbízásából 4–5 növendék rendszeres házi agitációt folytat. A Berzsényi Gimnázium növendékeit a Bazilika énekkarába szervezik be. A IV. kerületi Ady Gimnáziumban a III. osztályosok megverték egyik diáktársukat, mert jelentkezett, de nem járt hittanra stb.

A jelentés szerint az egyetemi reform is hátrányt szenvedett a VKM tevékenysége miatt. „Ortutay – írja a jelentés – rendszeresen eltorzította a párt politikáját az egyetemek felé és manővereivel a jobboldalt védte.” Megtévesztő hivatkozási alapja a „szakemberek védelme”, „az egyetem hagyományos vezető szerveinek tekintélye volt”. A felsőoktatási főosztály szabotőrök gyűjtőhelye; neveket is említ a jelentés: *Szabolcsi Miklós*, *Szántó György* és a volt „Nékosznevelő”, *Kardos László*.

Ilyen előzmények után született meg az MDP KV 1950. március 29-i határozata (6), amely röviden szólt az eredményekről, az oktatásban részt vevők számának növekedéséről, de annál részletesebben beszélt a hibákról, a mulasztásokról, szabotázs-tevékenységről. Megállapította a határozat, hogy az elmaradás fő oka az „ellenség kártevő tevékenysége, a népi demokráciát romboló aknamunkája.” Az osztályharc éleződésének sztálini elvéből kiindulva szólt arról, hogy az osztályellenség, amelyet a vereségek sora ért, „fokozottabb mértékben összpontosítja erejét a kulturális frontra”. A kétségbeesett támadást keményen vissza kell verni. E koncepció megvalósítása nem is maradt el.

Ortutay Gyulát már 1950. februárban menesztették a VKM éléről, a KV-határozat megjelenése után a minisztérium apparátusának kétharmadát kicserélték, új munkás- és parasztkadereket hoztak be a szakszerűen felkészült, de politikailag megbízhatatlannak minősített hivatalnokok helyébe. Ellenőrzési Osztályt létesítettek a VKM-ben, amely – mint mondták – „a miniszter szeme és füle” volt. Feloszlatták az Országos Neveléstudományi Intézetet, vezetőjét, az ismert tudós pszichológust, pedagógust, Mérei Ferencet

menesztették. Erre a sorsra jutottak azok a kutatók, tanárok, oktatók is, akik a tudomány, a pedagógia, a szakma valós értékeit kívánták átmenteni a magyar iskola, az oktatás, a nevelés érdekében. Nem volt szükség rájuk. Az iskola, a tantervek, a tankönyvek, az oktatási módszerek tekintetében az irányadó a mindenható párt és annak vezetői lettek.

Az 1950-es KV határozat után az 1948-ban kialakított egyetemi reform reformjára is sor került. A minisztérium vezető kollégiuma elé 1950. október 30-án terjesztette be az új reform irányelveit a Felsőoktatási Főosztály. (7) Az előterjesztés említi, hogy a korábbi, 1948-as reformnak is voltak kedvező törekvései (új szakosítási rend, kötött tanmenet, a természettudományi karok önállósítása stb.), de az 1950. márciusi határozat után élesen előtűntek a fogyatékoságok és a hibák: nem változtatott lényegesen a reform az egyetemi oktatás burzsoá osztálytartalmán, a marxizmus-leninizmus oktatására nem fordított kellő figyelmet, nem vette figyelembe az egyetemeken bekövetkezett szociális változást, a tananyag nem csökkent eléggé, ez pedig túlterheléshez és a munkás-paraszt hallgatók lemorzsolódásához vezetett. Az előterjesztés szerint a párthatározatban megszabott feladatoknak megfelelően erősíteni kell a marxizmus-leninizmus oktatását: legyen fő tárgy ez, és minden évfolyamon tanítsák. Csökkenteni kell a heti óraszámot és a túlterhelést. Folyamatos, anyagkövető vizsgarendet kell előírni. Az állami vizsga tartalmazza a marxizmus-leninizmust, az orosz nyelv tudását, valamint a szaktudományokban való általános jártasságot. Mindenütt biztosítani kell, hogy átvegyék a Szovjetunió felsőoktatásának tapasztalatait. Ahol lehet, szovjet tankönyvek fordításáról és bevezetéséről kell gondoskodni. A jelentés szerint 1951 végéig 107 új egyetemi és főiskolai tankönyvet kell megjelentetni, ebből 61 szovjet tankönyvi fordítás. A tankönyvek anyagának szigorú ellenőrzésével kívánták biztosítani az oktatás tartalmának meghatározását. Az előadásoknak az előírt tankönyveket vagy a jegyzeteket kellett követniük, a szemináriumokon pedig az előadás anyagát dolgozták fel, illetve kérték számon. Az így megkötött oktatás nem jelenthetett tudományos teljesítményt az oktatóknak, illetve nem adott lehetőséget a hallgatók esetében az önálló munkára.

A reform bevezetését követő években az egyetemek, a főiskolák és az irányító főhatóság egyik legfőbb gondja a beiskolázás megfelelő lebonyolítása és a lemorzsolódás elleni küzdelem volt. Az előírt keretszámok teljesítésének szükségessége a felvételek esetében a felemelt ötéves terv (1951) feszített követelményei miatt került az első helyre. A módosított terv szerint nem 8, hanem 30 ezerrel kellett növelni az egyetemi és főiskolai hallgatók számát. Az emelés mértéke a műszaki egyetemek esetében volt a legjellemzőbb, mivel a felsőoktatás létszámának növelését a hidegháború légkörében kialakult egyoldalú iparosítás, különösen a nehézipar erőltetett felfuttatása határozta meg.

Az 1950-es márciusi párthatározat után a jelentések általában gyorsan jelentkező, nagy eredményekről beszéltek. Ez az euforikus hangulat nem sokáig tartott. 1951 januárjában *Révai József* felhívta a MDP KV titkárság tagjainak figyelmét arra, hogy komoly gondok mutatkoznak az iskolák tanulmányi és fegyelmi helyzetében. (8) A jelentésben – amit megküldött a titkársági tagoknak – szó esik arról, hogy a tanulmányi színvonal csökkenését „csak kis mértékben magyarázhatjuk ellenséges munkával”. A rossz munkát az iskolában eluralkodó fegyelmezetlenség okozza. Nem készülnek a diákok, megtagadják a számonkérést, terrorizálják a tanárokat. (Például: „Én munkásszármazású vagyok, úgysem fognak megbuktatni.”) Gondot jelent a pedagógusok túlterhelése: 35–40 tanítási óra, 6–7 órás értekezletek, a kötelező „társadalmi munka”. Az ifjúsági szervezetek sem tekintik fő feladatuknak a tanulás segítségét, sőt néha zavarják azt.

Ismeretes, hogy az MDP II. kongresszusa határozott a felemelt 5 éves tervről. Az oktatás területén is feszített tervet jelentett ez, mivel jelentős létszámnövekedéssel számolt a középiskolák (elsősorban a szakiskolák) és az egyetemek (főleg a műszaki egyetemek) esetében. A mennyiségi növekedés ütemének gyorsítása hosszabb távon nem kedvezett az oktatás minőségi javításának.

Ugyanakkor a dokumentumokból kitűnik az is, hogy Révai József figyelmeztetése nyomán hirtelen megváltoztak a tanulmányi eredmények. Egy minisztériumi jelentés szerint: „Míg az 1949–50-es tanév végén a tanulók 24,28 százaléka jeles, 33,3 százaléka jó, 26,5 százaléka közepes, 3,8 százaléka elégséges rendű, az idei tanév végén (1950–51.) csak 9,1 százaléka jeles, 27,2 százaléka jó, 34,3 százaléka közepes, 17,8 százaléka pedig elégséges rendű volt – annak ellenére, hogy az iskolai évben a valóságban sokkal komolyabb tudás áll az érdemjegyek mögött, mint tavaly.” (9) A politika közvetlen beavatkozása ilyen torzulásokat okozott az iskolák életében.

A pedagógusok kiszolgáltatva, a félelem légkörében éltek. Ha tisztességesen követeltek, keményebben osztályozták, könnyen kikiálthatták őket ellenségnek, akik a munkás-és parasztszarmazású gyermekeket üldözik. Ha ettől visszariadva jobb jegyeket adtak, szintén az ellenség kategóriájába kerülhettek. Egy 1951. február 22-i minisztériumi előterjesztésben a következő szerepel: „Ha mélyebben megnézzük a liberális osztályzás kérdését, olyan következtetésre is eljutunk, hogy e mögött több esetben az ellenség keze is meghúzódik.” Példaként említi, hogy Sümegen a diákoththoni átlag 3,44-ről 4,08-ra emelkedett egy év alatt, pedig valóságos javulás nem volt. „Világos lesz a kép – írja a jelentés (feljelentés) –, ha megvizsgáljuk, kikből áll az érdemtelenül jó jegyet osztogató, külszínre dolgozó tanári testület. Az iskolaigazgató a járási vitézi szék kapitánya volt, a fizikatanár meg egy volt premontrei pap, aki még ma is hajnali miséket tart.” (10)

A politika beavatkozását, a politikai aktualizálás legrosszabb formáját mutatták a tanárok számára készített „eligazítások”. Ezt bizonyítja például az 1950. december 21-én készült minisztériumi tájékoztató (11), amely az irodalomtanítással kapcsolatban hoz „módszertani” példákat. Idézzünk néhányat:

Petőfi: 'A XIX. század költői'. Tanári magyarázat: „A kommunizmust és szocializmust építő népek programja, az emberiség jövőjéért való harc, a kizsákmányolás teljes megszüntetéséért folyó harc kérdésében teljesen megegyezik Petőfi e versben szereplő programjával.”

Petőfi: 'A nemzethez'. Magyarázat: „A 48-as forradalmat eláruló »belső bitangoknak« vannak utódai, akik ellen éppoly szenvedélyes gyűlölettel kell harcolnunk, mint annak idején Petőfi harcolt az árulók ellen. Ezek most: a dolgozók békés életét mérgező, háborúra uszító klérus, a kulákság, amely régi kizsákmányoló uralmát háború árán is vissza akarja állítani; a munkásosztály aljas árulói, az imperialisták ügynökei, a jobboldali szociáldemokraták.”

Ady: 'Csák Máté földjén és Hogy ma vagyunk c. verseivel kapcsolatban meg kell mutatnunk, hogy a béketábor erejét hatalmasan növelik az imperialista országokban küzdő munkásság sztrájkjai, béketüntetése, az olasz parasztnak földfogláló mozgalmi, a gyarmati népek (különösen Kína, Korea, Vietnám) diadalmas felszabadító harca. Rá kell mutatnunk az imperialisták háborús politikájára és háborús provokációikra.’

Ilyen „pedagógiai követelmények” felállításakor érthető, hogy az igényeket megfogalmazó oktatásirányítóknak rossz a véleménye a tanárokról. Egy szintén 1950. decemberi minisztériumi jelentésben olvashatjuk: „középiskolai tanáraink nagy része már látja ugyan, hogy amit eddig tudott, annak egy része csak akadálya további fejlődésének, de az újat, a haladót még nem ismeri egészen, még nem bírta egészen magáévá tenni, vagy megismerni a szovjet nevelési módszereket...” (12)

A szovjet nevelési elvek és módszerek átültetését jelentette a nagy vezér dicsőítése. A Szovjetunióban *Sztálint*, Magyarországon a legjobb magyar tanítvány Rákosit illetve a hozsánna. Ennek egyik megnyilvánulása volt a születésnap felkészülés és ünneplés. 1952-ben Rákosi 60. születésnapjára készült az ország. Az iskolai „spontán” ünnepségeket a minisztériumban tervezték meg és adták ki utasításban. Az erről szóló dokumentum szerint (13) az oktatási intézményekben felajánlásokkal, dolgozatírással, ajándékkészítéssel, kiállítással és ünnepéllyel kell megemlékezni Rákosi Mátyásról. A felajánlások tartalmazták a gondos felkészülést, a késés, a hiányzás megszüntetését, az iskola szépi-

tését stb. A minisztériumi elképzelésekben a következő található: „február utolsó hetében minden osztályban dolgozatot írnak a tanulók. Címek: Miért szeretik a gyerekek Rákosi elvtársat?, Mit köszönhet a magyar ifjúság Rákosi elvtársnak? Az ünnepélyt minden iskolában március 8-án, szombaton délután kell megtartani. A beszédet az igazgató mondja. A műsort az ifjúsági szervezet adja. A legjobb iskolák Rákosi-vándorzászlót kapnak, ezeket itt kell átadni. Az ezt megelőző héten úttörő és DISZ gyűléseken Rákosi életéről kell beszélgetni minden iskolában”.

Ilyen politikai szellem uralma után érte az iskolákat 1953-ban Nagy Imre kormányprogramja, amely változást, friss levegőt ígért az oktatás számára is. Mindenesetre az új helyzet lehetővé tette, hogy legalább a legégetőbb problémákat számba vegyék és jelezzék. Az MDP Központi Vezetősége Agitációs és Propaganda Osztálya 1953. október 24-én kelt jelentésében tájékoztatta a Politikai Bizottságot az általános iskolák rendkívül súlyos helyzetéről. (14) „6108 általános iskolánkból 3216 kisiskolában 1–3 tanító tanít. Mintegy 100 000 falusi tanuló nem részesül szakosított oktatásban.” Az iskolák felszerelése hiányos, elhanyagolt. Nagymértékű a padhiány: a kétszemélyes padokban gyakran 3–4 gyermek ül. Kb. 248 000 ülőhelyre volna szükség. A szükséges szemléltetőeszközökből csu-

*Petőfi: „A nemzethez’. Magyará-
zat: „A 48-as forradalmat elárul-
ló »belső bitangoknak« vannak
utódai, akik ellen éppoly szenvedé-
lyes gyűlölettel kell harcol-
nunk, mint annak idején Petőfi
harcolt az árulók ellen. Ezek
most: a dolgozók békés életét
mérgező, háborúra uszító klé-
rus, a kulákság, amely régi ki-
zsákmányoló uralmát háború
árán is vissza akarja állítani; a
munkásosztály aljas árulói, az
imperialisták ügynökei, a jobb-
oldali szociáldemokraták.”*

mán 20–30 százalék áll rendelkezésre. 1000 pedagógus hiányzik. A működők fizetése az értelmiségi dolgozók között a legalacsonyabb. A középiskolákban is nagy a zsúfoltság. A tanulók létszámát a felemelt terv alapján 45 000 helyett 77 000-re kellett növelni. A technikumok száma és szakosítása túlhajtott: 73-féle technikum működik, ebből 58 ipari. Az ipari technikumokban minden tizedik diák javító- vagy ismétlővizsgára bukik. Az érettségien 21 ezer tanulóból 2000 megbukott. A fesztített terv a felsőoktatásban is túlméretezett beiskolázást eredményezett. A gimnáziumokban végzett diákok 90 százalékát – köztük alkalmatlanokat is – felvették egyetemekre, főiskolákra a keretszámok teljesítése érdekében. Így adódott, hogy például a Budapesti Műszaki Egyete-

men a 3750 fős kapacitás ellenére 8100 hallgató képzését erőltették. A pártközponti jelentések nyomán 1954. február 15-én jelent meg az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. (15) Ez a határozat az oktatás tartalmára, ennek korrigálására fektette a hangsúlyt. Szólt arról, hogy a szovjet pedagógia eredményeit gyakran elemző feldolgozás nélkül, a magyar viszonyok figyelmen kívül hagyásával vették át iskoláink. „Ugyanakkor – olvashatjuk a határozatban – közoktatásunkban nem kapott megfelelő helyet a magyar nyelv, helyesírás, helyes beszéd, irodalmunk, történelmünk, nemzeti kultúránk értékeinek megfelelő oktatása és megszerettetése, ifjúságunk hazafias nevelése.” „Forradalmi költőink, Petőfi, Ady, József Attila és az olyan regényírók mellett, mint Mikszáth és Móricz, biztosítanunk kell egész haladó irodalmi örökségünk: például Balassi, Csokonai, Berzsenyi, Vörösmarty, Arany, Jókai, Gárdonyi, Móra és mások megfelelő oktatását, valamint népköltészetünk ismertetését.” Majd ezt olvashatjuk a határozatban: „A forradalmi hagyományok mellett támaszkodni kell történelmünk minden fontos haladó tényezőjére: például Kossuth mellett Széchenyire is.”

A határozat által előírt feladatokban szerepel az erőszakolt aktualizálás megszüntetésének igénye, tartós tankönyvek kiadása, az egyetemeken a kisiskolás módszerek (csoportos tanulás, kötelező konzultáció, tanulópár-rendszer) felszámolása. „Az egyetemi ok-

tatók értékelésében – írja a határozat – a politikai szempontok mellett fokozott mértékben kell figyelembe venni a szakmai és tudományos felkészültséget.”

A KV-határozat után új tantervek készültek, javult a pedagógusok szociális helyzete, szolgálati lakásokat adtak vissza, 1–2 holdas konyhakerteket biztosítottak számukra. Egy 1954. augusztus 6-i minisztériumi jelentés (16) már arról számolt be, hogy az általános iskolákban az egy nevelőre jutó tanulók száma 28,2-re csökkent az előző évi 30,1 főről, a szakos nevelők aránya 27,8 százalékra emelkedett az elmúlt évi 25,3 százalékról. A tanulmányi követelmény emelését jelzi, hogy a bukott tanulók aránya 6,9 százalékról 10,6 százalékra emelkedett.

A „nagypolitika” fordulatai az oktatáspolitikában is változást hoztak. 1955 tavaszán ismét Rákosiék ragadták magukhoz a hatalmat. Nagy Imre és politikája ellen durva támadás indult. Ennek hatását tükrözte az 1955. április 30-án elkészült minisztériumi jelentés, amely az MDP Központi Vezetősége 1955. márciusi határozatának a közoktatás területére való alkalmazásával foglalkozott. (17) Az előterjesztés felsorolja – a KV-határozat szellemében – a közoktatás területén 1953 után jelentkező „jobboldali opportunistá nézeteket”. Ezek között szerepelt a párt vezető szerepének, eredményeinek lebecsülése, a hibák felnagyítása, a destruktív kritika. Különösen veszélyesen jelentkezett „a vallásos világnézet, a klerikális reakció befolyása, a nacionalista, sovinszta megnyilvánulások, a hazafias nevelés eltorzítása és a burzsoá pedagógiai nézetek”. „A pedagógusok között nőtt azoknak a száma, akik nyíltan jártak templomba. Az engedékenység felbátorította a papságot, újból beavatkoztak az ifjúság nevelésébe. Két év alatt a hittanra beiratkozottak száma 26,1 százalékról 35,5 százalékra emelkedett. Széles körben elterjedtek a határok revíziójára vonatkozó nézetek. A narodnyik eszme is teret hódított. Az ELTE lapjában például Szabó Dezsőt dicsőítő cikk jelent meg. Egyesek már Mérei rehabilitációját is követelték.”

A minisztériumi vezetés szigorú és következetes fellépést ígért az ellenséges megnyilvánulásokkal szemben.

Hasonló szellemet tükrözött az MDP KV 1955. június 30-án megjelent határozata, ami az egyetemek tanulmányi és politikai helyzetével foglalkozott. (18) A Központi Vezetőség szerint az 1953-as június határozat jobboldali eltorzítása az egyetemeken különösen éles formában jelentkezett. Megerősödött a „minden rossz” elmélete, támadás indult a szocialista iparosítás, a mezőgazdaság kollektivizálása ellen. Felélénkültek a nacionalista, sovinszta, irredenta, antiszemita nézetek. Terjedt a Szovjetunió szerepének, a szovjet tudomány eredményeinek a lebecsülése. Az egyetempolitikai eredményeket is rosszindulatú kritika érte: elítélték a kötött tanrendet, a marxista oktatást, az orosz nyelv, a katonai ismeretek tanítását. Az ellenséges nézetek röpcédulákon, feliratokon is terjedtek.”

Az ellenlépések sorában a határozat kiemelte, hogy „egyetemeinken újra megkezdtek a nyílt ellenséges elemek eltávolítását”. A kádern munkában a politikai megbízhatóság újból első helyre került. A párt szerepének erősítése érdekében célul tűzték ki a nem eléggé erélyes egyetemi párttitkárok leváltását. Elsőként a BME és az ELTE párttitkárától kívánták megszabadulni.

Az SZKP XX. kongresszusa, az MDP KV 1956. júliusi ülése után – ahol menesztették Rákosi Mátyást – újabb fordulat jelei mutatkoztak a magyar oktatásügyben. Egy 1956. augusztus 17-én készült OM-feljegyzés szerint az SZKP XX. kongresszusa szellemében és az MDP KV július 18–21-i határozata alapján új intézkedések készültek. (19) Az „általános iskoláink alsó tagozatában – írja a feljegyzés – szeptember 1-től új tantervek és tankönyvek kerülnek bevezetésre”. „A munka már több éve folyik, de a XX. kongresszus után az anyagot a minisztérium újból felülvizsgálta és mind a tantervekben, mind pedig a tankönyvekben érvényesítette a XX. kongresszus szellemét.”

Az Oktatásügyi Minisztérium 1956/57. tanévi munkaterve (20) is azt hangsúlyozta, hogy „az új tanév legfontosabb feladata, hogy átültesse az iskolákba, egyetemekre is azt

a munkát, amelyet elsősorban a KV júliusi határozata alapján, egész népünk folytat az elkövetett hibák kijavításáért, hazánk felemelkedéséért”.

Ezeknek a fogadkozásoknak már kevés hitele maradt. A politika hullámzásait, útvesztőit a Rákosi-korszak oktatáspolitikája engedelmesen követte. A hozzáértő, szakszerű vitát, bírálatot a rendszer eltitkolta vagy elfojtotta. A vizsgált időszak végén a Petőfi Kör 1956. szeptember 26-án kezdődött köznevelési vitája vagy a balatonfüredi pedagóguskonferencia (1956. október 1–6.), a „Füredi platform” (21) azonban már valóságos megújulást kívánt. A társadalom többsége pedig az egész Rákosi-rendszer felszámolását várta.

Jegyzet

(1) *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972.* I–II. kötet. (1990) Összeállította Kardos József és Kornidesz Mihály. Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: *Dokumentumok...*) Az Országos Köznevelési Tanács előterjesztése a gimnáziumi tantervről. 1947. november 29. I. köt. 270–271.

(2) I.m. 273.

(3) Minisztériumi jelentés az UNESCO számára a közoktatás alapelveiről. Az egységes középiskola 1949. In: *Dokumentumok...* I. k. 273–275.

(4) *A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felülvizsgálata.* PTI Arch. 276. f 53/20 6e.

(5) Jelentés a VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről. In: *Dokumentumok...* I. k. 362–376.

(6) Az MDP Központi Vezetőségének határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. 1950. március 29. In: *Dokumentumok...* I. k. 377–380.

(7) Minisztériumi kollégiumi előterjesztés a felsőoktatás reformjára. 1950. október 30. In: *Dokumentumok...* I. köt. 474–482.

(8) Révai József levele az MDP KV Titkárság tagjainak az iskolán belüli tanulmányi és fegyelmi helyzetéről. 1951. január 17. In: *Dokumentumok...* I. köt. 502–507.

(9) Kollégiumi előterjesztés a középiskolák év végi tanulmányi eredményeiről. 1951. augusztus 4. In: *Dokumentumok...* 541.

(10) Kollégiumi előterjesztés a középiskolák első félévi munkájáról (1951–52. tanév). 1951. február 22. In: *Dokumentumok...* 510.

(11) Minisztériumi kollégiumi tájékoztató az I. gimnáziumi magyar könyvhöz. 1950. december 21. In: *Dokumentumok...* I. köt. 433–440.

(12) Minisztériumi kollégiumi jelentés a középiskolák oktatás helyzetéről. 1950. december 12. In: *Dokumentumok...* I. köt. 441.

(13) Minisztériumi tervezet Rákosi Mátyás születésnapjának az iskolákban történő megünnepléséről. 1952. január 21. In: *Dokumentumok...* I. köt. 575–576.

(14) Az MDP Központi Vezetősége Agitációs és Propaganda Osztályának jelentése a Politikai Bizottság számára a közoktatás főbb kérdéseiről. 1953. október 24. In: *Dokumentumok...* I. köt. 11–17.

(15) Az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. 1954. február 15. In: *Dokumentumok...* II. köt. 17–24.

(16) Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére az 1953–54. tanév értékeléséről. 1954. augusztus 6. In: *Dokumentumok...* II. köt. 44–54.

(17) Előterjesztés az Oktatási Minisztérium Kollégiumához az MDP Központi Vezetősége márciusi határozatának a közoktatás területére való alkalmazására. 1955. április 30. In: *Dokumentumok...* II. köt. 76–84.

(18) A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata az egyetem tanulmányi és politikai helyzetéről. 1955. június 30. In: *Dokumentumok...* II. köt. 84–90.

(19) Oktatásügyi Minisztériumi feljegyzés a Központi Vezetőség július 18–21-i határozata alapján megtett és tervezett OM intézkedésekről. 1956. augusztus 17. In: *Dokumentumok...* II. köt. 243–246.

(20) Az Oktatásügyi Minisztérium munkaterve 1956. szeptember 1 – 1957. augusztus 31. (Részlet) In: *Dokumentumok...* II. köt. 251–252.

(21) Részleteket lásd: *Dokumentumok...* II. köt. 252–276.

A rendszerváltás és az iskola

A magyar oktatási rendszerben az 1990-es években történt változásokat a belső átalakulás folyamatai mellett a „külső” környezetben, a nemzetközi életben lezajlott korszakos változások is befolyásolták. Ez utóbbiak sajátos jellegét – a nálunk is fokozatosan érvényesülő világtendenciák, az erősödő globalizációs hatások térnyerésén kívül – elsősorban a kelet-közép-európai térségben bekövetkezett történelmi fordulat, a szovjet birodalom visszavonulása, majd felbomlása nyomán végbement rendszerváltozás határozta meg.

Elöljáróban azokra a politikai változásokra, valamint gazdasági és társadalmi folyamatokra utalok, amelyek – közvetlenül vagy közvetve – hatással voltak, hatással vannak közoktatásunkra.

A politikai élet döntő fordulatát az egypárti diktatúrát felváltó többpárti demokráciához vezető békés, erőszakmentes „forradalom”, a polgári demokrácia intézményrendszerének viszonylag gyors kiépülése (1989–1990) és megszilárdulása jelentette. A belpolitikai élet útkeresései természetesen nem voltak mentesek a meglehetősen diffúz háttérrel rendelkező politikai csoportosulások önmeghatározásának és érdekérvényesítésének, a választott történelmi minták és nemzetközi tájékozódási irányok adaptációjának szükség-szerű konfliktusaitól. A függetlenné váló, önálló állami lét sajátosságainak és a nemzeti fejlődés útkeresésének kényszere szükségképpen hozta magával – remélhetően csak átmeneti jelenségként – a különféle ideologikus (nemzeti és vallási) fundamentalizmusok időszakos térnyerését, ami a nemzeti együttműködés, a kooperációs megoldások keresése helyett a belső megosztottság szélsőséges megnyilvánulásait is előidézte. Az eltérő gyökerezetű politikai programok különbözősége és versengése azonban mindmáig a – kétségtelenül a kétpólusú politikai váltórendszer irányába mutató – többpártrendszer és a működőképesnek bizonyult parlamentarizmus keretei között érvényesül, amit alátámaszt és erősít a hatalmi ágak közötti munkamegosztás – gyakran konfliktusoktól terhes – érvényesülése. Szegényes történelmi tapasztalataink és az olykor egymásnak is ellentmondó külföldi modellválasztások ellenére kibontakozott és megerősödött az önkormányzatiság, bár a hozzá való viszonyulás bármikor polarizálni képes a más minták szerint szocializálódott társadalmat és – főleg az állam szerepének értelmezésében – az egymástól merőben eltérő értékrendet képviselő politikai pártokat.

A politikai átalakulás kétségtelenül pozitív következménye az iskoláztatás korábbi állami monopóliumának és monolit jellegének a felszámolása volt. Az oktatási rendszer jogi újraszabályozását a társadalmi legitimitációt biztosító, nyilvános viták előzték meg, adott volt a társadalmi beleszólás, a véleménynyilvánítás lehetősége, s az 1993-ban elfogadott új alaptörvényeket demokratikusan választott törvényhozó testület alkotta meg. Az iskola „társadalmatisításának” szellemében az oktatási-nevelési intézmények túlnyomó többsége az oktatási alapellátásra kötelezett és az intézmények fenntartására jogosított önkormányzatok tulajdonába került, miközben visszaállt az iskolaelétesítésnek és -fenntartásnak a polgári viszonyokra jellemző szabadsága és sokszínűsége.

A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás jellemző vonása, hogy a politikai fordulat nyomán – a privatizációval és az úgynevezett kárpozlással együtt járó megrázkódtatá-

sok és konfliktusok közepette – megtörtént az állami-társadalmi tulajdonmonopólium lebontása, a vegyes tulajdonú piacgazdaság kiépülése, s – a külföldi tőke erőteljes térhódítása mellett – végbement egy új, magyar vállalkozói-tulajdonosi réteg kialakulása. A tulajdonviszonyok gyökeres átalakulása – a közösségi tulajdon és a magántulajdon aránya az 1990-es 80:20 százalékról 1997-ig 30:70 százalékra változott – mind az ipari, mind a mezőgazdasági termelés szerkezetének jelentős átalakulását, egyes területeik leépülését, illetve új, gyorsan fejlődő ágazatok megjelenését hozta magával.

A gyors ütemű és esetenként kedvezőtlen irányú gazdasági változások egyik súlyos velejárója volt azonban az ország gazdaságának – egész térségünkre jellemző – leértékelődése és növekvő kiszolgáltatottsága. E folyamat elkerülhetetlen következménye az évtized első felében a nemzeti össztermék (GDP) drasztikus – 1993-ban például az 1989. évihez viszonyítottan közel 20 százalékos – csökkenése; a nagymértékű – 1991-ben 35, 1995-ben is még 29 százalékos – infláció, az államháztartási deficit és a külső adósságállomány (1990–95: 163 százalék) ugrásszerű növekedése, azaz a magyar gazdaság mély válsága, ami 1995-re teljes összeomlással fenyegetett.

Az elhúzódó átalakulás és a mélyülő gazdasági válság – a közkiadások visszafogásával, az inflációs hatások közzszférára történő áthárításával, a szakképzés korábbi háttérét jelen-

A válság nemcsak a kívánatos átalakítás és a sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és a működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte. Ezt tükrözi a nemzeti össztermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több mint egyharmadnyi visszaesését jelentette.

tő gazdasági szervezetek leépülésével, a munkaerőpiaci igények radikális átalakulásával, valamint a társadalom anyagi erejének, fizetőképességének csökkenése révén – közvetlenül is hatott a közoktatásra. A válság nemcsak a kívánatos átalakítás és a sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és a működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte. Ezt tükrözi a nemzeti össztermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több, mint egyharmadnyi visszaesését jelentette.

Az évtized derekán végrehajtott stabilizációs intézkedések nyomán elindult gazdasági növekedés, a kedvező bel- és külgazdasági folyamatok, a külföldi tőkebefektetések arányának jelentős növekedése, az infláció és az államháztartási deficit folyamatos csökkenése, a törekenynek tűnő gazdasági egyensúly fenntarthatósága ugyanakkor biztató esélyeket kínál a közösségi szektor s ezen belül a közoktatás anyagi feltételeinek javítására, mindenekelőtt a hosszú időn keresztül visszafogott beruházások sürgős pótlására.

A gazdaság átalakulásának mélyreható következménye a magyarországi társadalmi viszonyok nagyarányú átrendeződése, amelyben egyre inkább felerősödik az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci pozíció strukturáló szerepe. Az évtized második felében megindult gazdasági növekedés, valamint a munkanélküliek arányának számottevő csökkenése, illetve stabilizálódása ellenére tovább folytatódott a társadalom erőteljes és mind nehezebben tolerálható differenciálódása, a társadalom kettészakadása és a „vesztes rétegek” – a társadalom 30–40 százaléka – egyre kilátástalanabbnak tűnő lemaradása, a szegénység drámai méretű és az egész társadalmat fenyegető eszkálálódása, az évtizedek óta megoldatlan kisebbségi, etnikai problémákkal, nevezetesen a cigánykérdéssel súlyosbítva.

A gazdasági átalakulást kísérő társadalmi változások új kihívásokat, differenciálódó társadalmi igényeket támasztanak a hagyományosan konzervatív, nehezkesebben változó oktatási rendszerrel szemben. Ilyen új kihívást jelent egyfelől a tudás, a magasabb

képzettség munkaerőpiaci felértékelődése, valamint az iskola közvetítette műveltség tartalmával, korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó „minőségi” igények felerősödése, másfelől a társadalom polarizálódása, a leszakadó rétegek, köztük elsősorban a cigányság helyzetének, gyermekevelési körülményeinek drasztikus romlása, a „szegénység” megjelenése és nyomasztó társadalmi jelenléte, a lakosság – és sajnos az átlagnál is nagyobb mértékben az iskoláskorú gyermekek és ifjak – egészségi állapotának romlása, a káros szokások és a deviancia térhódítása, ami a nevelési-oktatási intézmények erősítendő szociálpolitikai funkciójára és speciális nevelési feladataira irányítja a figyelmet.

Nyilvánvaló, hogy a közoktatás megújítása, fejlesztése az Európai Unióba készülő Magyarország számára nemzetközi, globális kihívás is. Egyre inkább gazdasági versenyképesévé válik ugyanis, hogy egy-egy ország oktatási rendszere képes-e az új információk, ismeretek, tanulási, kommunikációs és kooperatív képességek, a változások iránti nyitottság fejlesztésére, a modern információs és kommunikációs technológia el- és befogadására, illetve – a hagyományos keretből kilépve – az élethosszig tartó tanulás szemléleti és szervezeti feltételeinek a megteremtésére.

Ebben az összefüggésben válhat minden korábbinál idősebbé a rendszerváltozás – minden utópizmusa ellenére is biztatónak tűnő, bár az elmúlt évtizedben olykor üres jelszavá kopott – politikai ígérete, hogy tudniillik „az oktatás nemzeti ügy”, amelynek sikeres fejlesztésével, a képzett és konvertálható munkaerő, a modern viszonyokba illeszkedő, fejlett és civilizált társadalom révén esélyt teremthetünk magunknak a globalizálódó világ európai és világszerte, valamint a társadalmi lét és a nemzetközi együttműködés legkülönbözőbb szinterein való eredményes helytállásra.

*

A tézisekben jelzett szempontok közül előadásomban csupán kettőt ragadok ki: az állami szerepnek a jogalkotásban és a tanügyigazgatásban, valamint az oktatási rendszer tartalmi szabályozásában kimutatható változásait (ez utóbbit kiegészítve a rendszer teljesítményének megítélésére vonatkozó néhány megállapítással).

Ami az első kérdéskört illeti, e tekintetben – a térség országaihoz hasonlóan – kétszeresen súlyos örökséggel kellett szembenézni, hiszen az állam szerepének újraértelmezésével, oktatásügyi vonatkozásban a kontinentális jogalkotásnak és tanügyigazgatásnak a szocialista pártállam centralizált és bürokratikus gyakorlata által is szentesített tradícióival kellett megbirkóznunk, miközben Európa mindinkább eltért ezen hagyományoktól, sok mindent átvéve e téren is a decentralizációval jellemezhető angolszász gyakorlatból.

A változtatás elemi igényét jelzi, hogy az előző évtizedek párthatározatokkal irányított, „törvények nélküli és törvényen kívüli” gyakorlatával szemben valóságos robbanás következett be. A közoktatás területén hét alkalommal történt törvényalkotás, illetve jelentősebb törvénymódosítás, amit minden alkalommal intenzív alsóbb szintű jogalkotás követett. A tárcaszintű jogalkotás mellett jelentősen megerősödött a kormányzati jogalkotó szerep, 1990 és 1999 között több, mint 150 kormányrendelet, illetve rendelet-módosítás érintette a közoktatást.

Az átalakulási folyamat első lépéseként az 1985-ös oktatási törvényt módosító 1990. évi XXIII. törvény visszaállította az iskolalétesítés és -fenntartás szabadságát és oldotta az oktatási rendszer merev szerkezetét. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény pedig, amely 1993. szeptember 1-jén lépett hatályba, a rendszerváltozást követően egységes keretbe foglalta és számos vonatkozásban megújította a közoktatás több jogforrásból eredő szabályozását. A tanszabadság elvét érvényesítve véglegesen leszámolt az iskolafenntartás több évtizedes állami monopóliumával és kísérletet tett az iskolarendszer korábbi monolit jellegének, merev szerkezetének szabályozott átalakítására, illetve az 1990 utáni, dezintegrációval fenyegető spontán folyamatok kezelésére is.

Leszögezhetjük, hogy az évtized elején elfogadott magas szintű jogszabályok lényeges és újszerű oktatáspolitikai, valamint tartalmi változásokat indukáltak, valóságos oktatáspolitikai fordulatot hoztak. Közös jellemzőjük az állami iskolamonopólium felszámolása, azaz a helyi közösségek iskolafenntartó szerepének megerősítése, valamint az egyházi, az alapítványi és a magániskolák létesítésének és fenntartásának törvénybe iktatása volt. Az előző évek éles politikai vitáit lezáró alkotmánybírói döntés hatására az 1993-as törvény világnézeti szempontból semlegesnek nyilvánította az „állami” iskolát.

Kezdetől nagy viták kísérték a már 1985-ben is deklarált iskolai autonómia megerősítését célzó törvényalkotói szándékot, a törvény decentralizációs irányultságát, a nevelésben-oktatásban érdekelt csoportok – a pedagógusok, a tanulók, a szülők és a közvetlen társadalmi környezet – bevonásának, részvételének, esetenkénti primátusának indokoltságát, illetve ennek mértékét az iskolával kapcsolatos helyi döntésekben. Az iskola ismételtelen nyilvánított nagyfokú önállósága egyébként mindmáig feloldatlan ellentmondásban van az 1991-ben elfogadott önkormányzati törvény szellemével és rendelkezéseivel, a helyi önkormányzatok kiterjedt és erős jogosítványaiival – főként finansiális kérdésekben –, ami az elmúlt évtizedben állandósuló konfliktusok forrása volt. Eltérő álláspontok jelentek meg – napjainkig – a helyi társadalom különböző intézményei vagy a képviselőikre létrehozott szervezetek, elsősorban az iskolaszékek illetékességét, szerep- és hatáskörét illetően, és – emlékezhetünk rá – nagy ellenállásba ütközött a központi (minisztériumi) irányítás dekoncentrált regionális intézményeinek, a területi oktatási központoknak recentralizációs törekvéseket sejtető létrehozása.

A közoktatási alaptörvény 1995-ös, kisebb mértékű korrekcióját (lásd a területi oktatási központok megszüntetését) 1996-ban követte átfogó módosítás. Ez – bár az 1993-ban kialakított viszonyokat alapvetően nem érintette – jelentős változásokat, oktatáspolitikai hangsúlyeltolódást hozott az irányítás rendszerében, az egyes intézménytípusok feladatait és felépítését, valamint az iskolarendszer tartalmi szabályozását illetően. Finomította a lelkiismereti és vallásszabadságra vonatkozó előírásokat, a tanulók jogait szabályozó rendelkezéseket, az önkormányzati törvény ellensúlyozására szakmai követelményekkel alátámasztott és differenciált normatív finanszírozást vezetett be.

Az 1999. és 2000. évi újabb törvényt módosítások – elsősorban az oktatási rendszer tartalmi szabályozását érintően – ugyancsak lényeges változást jelentettek az úgynevezett kerettantervek bevezetésével, de más vonatkozásban, például a hatósági jogkörökkel is felruházott Országos Értékelési és Vizsgaközpont, valamint regionális hivatalainak életre hívásával vagy az 1993-as törvény által több évtized után újra létrehozott és 1996-ban kibővített hatáskörű Országos Köznevelési Tanács jog- és feladatkörének korlátozásával és számos további intézkedéssel is, amelyek kétségtelenül erősítették az 1998-ban egyébként átszervezett, új elnevezésű szaktárca, az Oktatási Minisztérium és az oktatási miniszter, de a kormányzat hatáskörét is.

A fentiek alapján mindenesetre megállapíthatjuk, hogy az 1993-as közoktatási alaptörvénynek gyakori, az éppen soron következő kormányváltozásokhoz kapcsolódó korrekciója (legutóbb 2002 nyarán a kerettantervek kötelező jellegének feloldása és az OKNT hatáskörének visszaállítása, sőt kibővítése) a társadalmi-politikai és szakmai közmegegyezés sajnálatos – és olykor már az eredeti törvény korszakos alapvonásait érintő, esetenként azokat is megkérdőjelező és veszélyeztető – hiányára utal.

Közoktatás-irányítási, tanügyigazgatási vonatkozásban egyébként a korábbi szisztémák lebomlását és új típusú megoldások keresését, alkalmazási kísérleteit regisztrálhatjuk – mérési és vizsgarendszerek, minőségbiztosítás, a pedagógiai szolgáltatások bővülő és differenciálódó rendszere stb. – a társadalomszervezés és -irányítás, a közigazgatási decentralizáció változásainak, valamint a közfinanszírozás ezekhez igazodó, ellentmondásos folyamatainak függvényében. Ezen a téren tapasztalható leginkább a példaként emlegetett, egyébként eltérő európai mintáknak a nemzeti hagyományok sajátos értelme-

zésétől és az aktuálpolitikai szándékoktól sem független interpretációja. Az oktatásügy válságos helyzetében megmutatkozó problémák és üzemzavarok, a romló feltételek, a minőségi visszaesés, a szakmai elbizonytalanodás stb. kezelésére, elhárítására ugyanis kézenfekvőnek tűnhet fel a ragaszkodás a korábban bevált intézményekhez és eljárásokhoz. Ebből ered a visszalépés esetenkénti szándéka a kétszeresen is hagyományos tanügyigazgatási-felügyeleti rendszerhez, ami természetesen nem független az állami szerepvállalásnak a különböző politikai filozófiákhoz, politikai értékrendszerekhez és a különböző hatalomgyakorlási technikákhoz kötődő kormányzati ciklusonként akár diametrálisan eltérő – az elmúlt négy évben például egyre markánsabban az 1930-as évek ideáltípusaira tekintő – értelmezésétől és alkalmazásától sem.

*

A közoktatási rendszereket érintő gazdasági-társadalmi hatások az elmúlt évtizedben világszerte jelentős változásokat indítottak el, az oktatás tartalmi átalakulására, megújulására vezettek. A gyors alkalmazkodási – modernizációs – kényszer átformálta a tartalmi szabályozás hagyományos eszközrendszerét is. A tantervi szabályozásnak a központi, a regionális és a helyi szintek közötti feladat- és felelősség-megosztást, a korábbi centralizáló és/vagy decentralizáló megoldások közötti kiegyenlítődést, az egyensúlykeresést tükröző, keret-jellegű megoldásai kerültek előtérbe. Ezen globalizációnak mondható tendenciákhoz illeszkedik az elmúlt évtized – megítélésem szerint – legjelentősebb hazai neveléstudományi teljesítménye, a Nemzeti alaptanterv (NAT), amelynek előmunkálatai 1989-ben kezdődtek el.

A Nemzeti alaptanterv – az alapkövetelményekben kifejeződő központi elvárások mellett – a tananyag kiválasztásában és belső arányaiban, de még a tantárgyi struktúrát és az időkereteket illetően is nagy teret biztosított az intézményi pedagógiai programok részét képező helyi tantervekben megtestesülő lokális társadalmi-szakmai igényeknek. E sajátos, kétszintű szabályozási koncepció, amely egyben a dezintegrálódó intézményrendszer egységes tartalmi szerkezetét és az ún. fejlődési szakaszok végén elérendő egységes követelményeket volt hivatva meghatározni, nemzetközi szempontból is figyelemre méltó próbálkozás a hagyományos, kontinentális típusú, input szabályozás és az output szabályozáson alapuló angolszász tantervi gyakorlat előnyeinek és értékeinek kiegyensúlyozott érvényesítésére, arányos ötvözésére.

Az állampárti gyakorlattal szakító kelet-közép-európai tantervi megújulásnak közös és pozitív vonása a dezideologizálás és depolitizálás határozott szándéka, aminek szükségszerű velejárója volt a korábban tagadott, sőt tiltott nemzeti és vallási szempontok és értékek – olykor természetesen szélsőséges törekvésekben is megnyilvánuló – erőteljesebb megfogalmazása és nyomatékos politikai képviselete. A Nemzeti alaptanterv körül gyűrűző viták és az iskolai gyakorlatban zajló spontán változások nálunk sem voltak mentesek a kultúrharc időszakos megnyilvánulásaitól; ezeket elsősorban az állami befolyás mértéke és módja, a hitoktatás és a világnézeti semlegesség körüli viták gerjesztették.

A kilencvenes évek hazai oktatástörténetének meghatározó eseménye volt – a közoktatási törvény 1996-os módosítása során, az elhúzódó szakmai-politikai viták lezárásaként – a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről hozott döntés és az ennek nyomán elinduló iskolai programkészítő tevékenység. A NAT bevezetését végigkísérő kételyek és viták ellenére, hogy ti. az új szabályozás az oktatási rendszer széteséséhez vezet, csökken az iskolák közötti átjárhatóság és tovább romlik a közoktatás egyébként is kritikus színvonala, a korabeli közvéleménykutatások az új szabályozási szisztéma mintegy 60 százalékos támogatottságát mutatták. A NAT-hoz való viszony azonban erősen megosztotta a szakmai közvéleményt. A bevezetést ellenzők, illetve elutasítók az 1998-as választások időszakában politikai támogatásra is találtak. Az új tantervek 1998 szeptemberére kitűzött bevezetése erősödő ellenállásba ütközött.

Ide kívánczik egy (pedagógus)-társadalomlélektan-történeti megjegyzés. A pedagógus-társadalom mint a rendszerváltozás egyik nagy vesztese a fordulat illúzióiban csalatkozva az évtized derekán elvesztette korábban tapasztalt kezdeményezőkézségét és lendületét, elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált egyes hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak; nehéz volt az új reform-jelszavak, feladatok mellé állítani. A NAT-6 erre kétségtelenül jó esély kínál, de az „implementáció” – minden jó szándék és körültekintés ellenére, bizonyára a megkésettiségből eredő időzavar okán is – az egykori központi tantervek bevezetésének emlékképeit idézte fel és kiváltotta az ellenállás történetünkben jól ismert önvédelmi reflexeit. Az új fordulat egyébként a romló iskolai feltételek miatt is okkal gerjesztett a tantervi kérdéseken messze túlmutató indulatokat és szembenállást. A kialakulni látszó konszenzusra kezdettől a passzív többség érdektelensége és közönye vetett árnyékot. A NAT iskolaszervezetet érintő tendenciái pe-

A pedagógus-társadalom mint a rendszerváltozás egyik nagy vesztese a fordulat illúzióiban csalatkozva az évtized derekán elvesztette korábban tapasztalt kezdeményezőkézségét és lendületét, elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált egyes hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak; nehéz volt az új reform-jelszavak, feladatok mellé állítani.

A NAT-6 erre kétségtelenül jó esély kínál, de az „implementáció” – minden jó szándék és körültekintés ellenére, bizonyára a megkésettiségből eredő időzavar okán is – az egykori központi tantervek bevezetésének emlékképeit idézte fel és kiváltotta az ellenállás történetünkben jól ismert önvédelmi reflexeit.

dig – ez szervezetszociológiai törvényszerűség – a kívülről, politikai tényezők által is bátorított „ellenzék” malmára hajtották a vizet. Így kovácsolódott össze – talán csak időlegesen – a következő kormányzati ciklus konzervatív iskolareformjának, ellenreformjának szakmai-társadalmi bázisa.

Az 1998-as kormányváltást követő restaurációs törekvések az úgynevezett kerettanterveknek mint az erősödő központi irányítás intézménytípusokra és iskolafokokra bontott szabályozási eljárás módjának a közbeiktatásával, lényegében a Nemzeti alaptanterv hatályon kívül helyezésével – a közoktatás-irányítás erőteljesen recentralizációs törekvéseinek fontos elemeként – a hagyományos, kontinentális tantervi szabályozás irányába tett oktatáspolitikai (viszsa)lépésként foghatók fel. Ezen döntés tapintatos, a kerettantervek kötelező használatát visszavonó korrekciója a 2002-es kormányváltást követően törvényszerű és elkerülhetetlen intézkedésnek minősíthető.

*

Az átalakulás évtizedének második felében egyre nagyobb hangsúlyt kapott az oktatási rendszer teljesítménye, az oktatás eredményességének és minőségének vizsgálata. Ennek egyik – a közoktatás-irányítás jellegével is összekapcsolódó, élénk szakmai és politikai vitákat gerjesztő – kérdése az intézményekben folyó munka folyamatos és szakszerű ellenőrzése és értékelése. Nem kisebb problémát jelent azonban a teljes közoktatási rendszer eredményességének, minőségének vizsgálata és értékelése, amelyhez – a korábbi hazai eljárások és tapasztalatok mellett – a kialakult európai gyakorlat kínál igényes szakmai segítséget.

Az IEA-vizsgálatokba már az 1960-as évek végén bekapcsolódtunk. A különböző hazai intézmények által végzett ilyen típusú vizsgálatok közül – előzményeivel és átfogó jellegével – kiemelkedik az Országos Közoktatási Intézet által 1986-tól visszatérően végzett Monitor-vizsgálat, amely számos részterületen kínál és kínál a magyar közoktatás teljesítményének folyamatos – egyrészt történeti, másrészt nemzetközi – összehasonlításához egzaktt fogódzókat. Ezek a történeti és nemzetközi összevetések egyébként közok-

tatásunk – sok okra visszavehető – teljesítményromlásának nyugtalanító jelenségeire és tendenciáira már korábban is rámutattak. Ezt támasztják alá az 1995-ös IEA-vizsgálat adatai is, miszerint az iskolából kilépő tanulók teljesítménye – matematikából és természettudományokból – rosszabb, mint fiatalabb társaiké, és a vizsgálatban részt vett országok tanulóinak átlaga alatt van.

Az OECD 2000-ben lebonyolított, 31 országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító teljesítméymérésének (PISA-2000) eredményei a vizsgált területeken – olvasási-szövegértési képességek, matematikai és természettudományos eszköztudás – megerősítik, illetve árnyaltabbá teszik a korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok figyelmeztető tapasztalatait és tanulságait. (A tizenöt éves tanulókra kiterjedő vizsgálat magyar vonatkozású eredményei összességükben gyengébbek a részt vevő országok átlagnál; a természettudományos teljesítmény éppen eléri azt, a matematikáé átlag alatti és a szövegértési képességek terén is gyengébben teljesítettek tanulóink.) A vizsgálatok feldolgozás, további részletes elemzés alatt álló adatai – a tantervi – oktatási koncepciókat, az oktatás egyes szintjei között szembeötlő teljesítménybeli különbségeket, az oktatásszervezési eljárásokat és módszertani kérdéseket illető közvetlen szakmai tapasztalatokon túl – nyomtatékosan – felhívják a figyelmet néhány általánosabb, bár többnyire eddig is jól ismert társadalom- és művelődéspolitikai összefüggésre, mint például az oktatási ráfordítások és a tanulói teljesítmények közötti pozitív korreláció, a családi háttér tényezők, a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek meghatározó ereje, valamint az adott oktatási rendszer mevsége vagy rugalmassága. Mindezek ismeretében haladéktalanul kidolgozható a nemzeti oktatásfejlesztési stratégia, megszülethetnek azok a szakmai programok, amelyek révén – a vizsgálatokból lesűrhető külföldi példákkal és nemzetközi tanulságokkal is alátámaszthatóan – javítható, erősíthető az évszázados hagyományokkal, jelentős történeti értékekkel rendelkező magyar oktatási rendszer eredményessége, hatékonysága és nemzetközi versenyképessége.

Irodalom

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest.
- Gaszó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (1992, szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.
- Szűdi János (1994): *A közoktatási törvény kézikönyve*. Budapest.
- Szűdi János (1995): *Közoktatási tanulmányok*. Budapest.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 31–43.
- Vári Péter – Antalné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 35–65.

Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában

„Többnyire oly tárgyokról beszélve, melyek nekünk a legérdekesebbek, untatunk másokat leginkább.” (1)

Eötvös József

A magyar közoktatásügyben jelentős fordulat történt a nyolcvanas évek elején: az ország vezetése – miként ugyanekkor a lengyel is – levált a demokratikus centralizmuson alapuló szovjet modellről, és áttért a közvetlen demokrácia gyakorlatára épülő, a szintúgy szocialista, kollektivista logikára. Később, a szocialista világ összeomlása részeként az ország ismét irányt váltott. Voltaképpen az átmenet két szakasza látható: elsőként a szocialista berendezkedés szovjet típusú modellje alakult át (jugoszláv) öngazgató, decentralizáló formává, ezután pedig a diktatórikus szocialista berendezkedés teljes elutasításával a nyugat-európai demokratikus modell felvétele történt meg. (2)

Hazánkban a szakmai öngazgató, a közvetlen demokrácia gyakorlata az 1989–1990-es rendszerváltás után a mai napig alapvonásaiban tovább él mind a közoktatásban, mind az önkormányzati rendszer működésében, ugyanakkor teljesen felzívódott a piacgazdaság keretei közé. Sokan ezért a „se nem szovjet”, „se nem piacgazdaság” útját, hanem éppen ezért egy harmadik fejlődési irányt – az öngazgató, a (szakmai) autonómiák megjelenését – tekintik a rendszerváltásnak. Mások pedig későbbre, az évtized végére, a tervgazdaság, a párt és a rendőrségi koordináció megszűnésének, a piacgazdaság és a képviselői demokrácia megjelenésének idejére teszik a fordulatot.

Az alábbiakban e fenti három, egymást követő és egymásba mosódó korszakra vonatkozó tételeim igazolására törekszem, miként összevetem a három korszak koordinációs technikáit, majd feltárom azok eltéréseit és azonosságait.

A szovjet típusú szocialista modell

A szovjet típusú szocialista rendszer jellegzetessége, hogy a társadalom irányítása egyetlen vezető és egyetlen párt (3) kezében összpontosul. E modell legitimitációját egyfelől a társadalom és a gazdaság fejlődési szabályainak tudományos felismerésére építette, másfelől pedig a társadalom egyenlőségének megteremtésére, amely elvezet a bőség és az azonos esélyek birodalmába.

A kizsákmányolásra visszavezethető társadalmi egyenlőtlenség megszüntetésének gondolatából (is) fakad a magántulajdon és a piac visszaszorításának gyakorlata, amely elvezet a közösségi (állami) tulajdon tudatos gazdaságfejlesztéséhez, azaz a tervgazdálkodáshoz.

A közoktatásban pedig az egységes, tehát a mindenkire egyaránt kiterjedő és ugyanazt a műveltséget nyújtó, valamint nevelési eszményt követő iskola megteremtése az egyenlőség megteremtésének „ideáltipikus” célja és egyben eszköze. Az általában vett társadalom (és a gyermek) fejlődési törvényeinek pontos ismeretére épül ez a politika, amely – mai kifejezéssel élve – szakmai kompetenciába tartozónak tekinti a kormányzati kérdéseket.

Az egypártrendszeren alapuló tudomány-legitimációjú irányítás értelemszerűen ki is zárja az érdemi helyhatósági és országgyűlési választásokat, mert egyfelől a hatalomgyakorlás technikája nem az egymással vetélkedő értékválasztásokon alapult, másfelől pedig a politikai problémákat a tudományosság keretei közé emelte. (4)

A szovjet típusú szocialista irányítás voltaképpen három, felülről irányított és egymással is hierarchikus viszonyban álló elemből állt: a bürokratikus, a párt- és a rendőrségi koordináción. Mindhárom együttes működtetése adja e berendezkedés jellegzetességét. Magától értetődő, hogy ez a berendezkedés „hiperközpontosítással” járt, a szabadsághiányt ezzel együtt önmagában nem a központosítás, hanem a fenti három, egymásra épülő koordinálást végző szervezeti rend összességében okozta.

1949–53 között a Magyarországon kiépített szovjet modell a későbbi évtizedekben erősen romlott, amit akkoriban a szocialista demokrácia fokozatos kiteljesedéseként értékelték, ugyanakkor az alapstruktúra szinte érintetlenül maradt meg a nyolcvanas évek végéig.

Rendőrségi koordináció

A sztálini modellben a politikai rendőrségi koordináció egyik, de csak az egyik lényeges faldarabja a politikai és bürokratikus irányítás felügyelete volt. Önálló szervezeti egységként ugyan megszűnt az ötvenes évek végére (ÁVO), a nyolcvanas évek végéig azonban továbbra is fennmaradt és működött a politikai rendőrség. Noha az ötvenes évekhez képest összehasonlíthatatlanul gyengébb, mégis meglévő és rendszer-specifikus szerepet töltött be. Tudjuk azt is, hogy a nagyobb intézményekben-vállalatokban a belügyminisztériumi összekötők alkalmazása tipikusnak tekinthető, akik egyben tagjai, tisztségviselői voltak a párt- és a bürokratikus szervezetnek.

Politikai koordináció

Még a nyolcvanas évek elején is meglehetősen erősnek tekinthető a politikai koordinációt végző intézményrendszer. (Mezei, 1991, 106–112) A munkahelyi pártszervezetek befolyásolhatták és ellenőrizték a bürokratikus irányítást, a párttitkár mindenképpen. A munkahelyi ifjúsági szervezetek súlya ennél csekélyebb, de titkára nagyobb súllyal szerepelt. (Tudjuk, hogy a szakszervezetek is e struktúrába integrálódtak.) Az iskolai pártszervezetek (5) is többnyire megtárgyalták az igazgató tervezett döntéseit, a magasabb pártszervezetről kapott és a maguk támasztotta feladatok végrehajtását. Szervezeti szempontból szerencsésnek tekintették, ha az iskola vezetője maga is párttag (6) s helyettese a párttitkár volt. (Andor – Liskó, 1991. 53.)

Ennél lényegesebb azonban a pártszervezeteket irányító, a bürokratikus intézményi rendet leképező pártigazgatás intézményrendszere, amely a járási (7), (kerületi) városi, megyei és központi szervezeti felépítésben állt fel párhuzamos struktúráként. Ez a rendszer a demokratikus centralizmus elve alapján működött a hetvenes-nyolcvanas években is, mint korábban. Az alapszervi vélemények ugyanazon a hierarchikus láncon mehettek fel a központba, ahogyan a végrehajtandó magasabb szintű döntések lefelé. E rendszer egységessége távolról sem volt olyan erős azokban az időkben, mint az ötvenes években, a későbbiekben pedig jelentősen meggyengült. (Csanádi, 1995; Mezei, 1991)

A bürokratikus koordináció

Ez a szabályozó mechanizmus is értelemszerűen éppen úgy erősen központosított volt az ősi modellben, mint a másik kettő, ugyanakkor ezen a téren történt a legnagyobb mértékű változás. Noha a rendszer összességében továbbra is központosított maradt – a rendőrségi és politikai koordináció együttesen garantálta a bürokratikus (szakmai) irányítás stabilitását –, bővült az alacsonyabb szintű tanácsi igazgatás hatásköre a hetvenes évek legelején (például a 1971-ben a Tanácstörvény). Ez az a koordinációs forma, amely a leginkább eltávolodott az eredeti modelltől, valamint a formai jegyek és gondolkodás tekintetében a leginkább kezdett hasonlítani a nyugat-európai szakigazgatási rendhez, ám a rendőrségi, pártirányítási ellenőrzés ténye minden funkcionális összevetést lehetetlenné tett.

Az oktatásirányításban is a bürokratikus koordináció területén mutatható ki az 1950 és 1953 között felépített modell legjelentősebb korróziója. Fokozatosan bővült az érdemi döntésekben részt vevők köre, például nemcsak többen, hanem másfajta érdekcsoportok képviselői is részt vehettek a hatvanas évek tantervi reformjában, bár még jóval kevesebben, mint a hetvenes éveiben. A „78-as” tantervekre hatással lehettek olyan szervezetek is (például az MTA), amelyek azelőtt egy reformban sem. (Sáska, 1992a, 1992b. 14–18.) A bürokratikus koordináció lazulását mi sem mutatja jobban, mint az, hogy esetenként már két tankönyv közül is lehetett választani. (Nagy P. T., 1994. 520.) Ugyanezt az irányt fejezi ki az eddig egységes (monolitikus) tananyag törzs- és kiegészítő anyagra

történő szétválása. (8)

1949–53 között a Magyarországon kiépített szovjet modell a későbbi évtizedekben erősen romlott, amit akkoriban a szocialista demokrácia fokozatos kiteljesedéseként értékelték, ugyanakkor az alapstruktúra szinte érintetlenül maradt meg a nyolcvanas évek végéig.

A bürokratikus koordináció gyengülése természetesen más területeken is kimutatható, például a gazdaságirányításban. A spontán (tehát közvetlenül mérsékeltlen irányítható) gazdasági folyamatoknak engedett teret a háztáji gazdálkodás és a magán-kisipar lehetővé tétele, amely rést ütött a magántulajdon-tilalom elvén, s egyben sokszor ostromozott forrásává vált a társadalmi különbségek növekedésének is. Ennél nagyobb mértékű változást jelentett az 1968-as Új Gazdasági

Mechanizmus bevezetése, mely az alapeszmétől teljesen idegen piaci elemeket kísérelt meg a tervgazdálkodás rendszerébe illeszteni, illetve fellazítani azt (Kornai, 1993; Pető – Szakács, 1985), mérsékelt gyakorlati, viszont annál jelentősebb ideológiai sikerrel. (9)

A szocialista rendszer leváltása

A rendszerváltozás attól változás, hogy a meghaladott rendszer számos eleme az új közegben tovább él, a rendszerváltás pedig éppen attól váltás, hogy a korábbi rendszer jellegadó elemei eltűnnek.

Az egypártrendszert felváltotta a többpártrendszer. A hatalmat már nem az önmagát tudományossággal és a társadalom egészének az érdekeit megkérdőjelezhetetlenül képviselő egy politikai alakulat gyakorolja, hanem a szabad – eddig meg nem kérdőjelezett tisztaságú – választásokon nyertes pártok koalíciói, amelyek külön-külön értelemszerűen a társadalomban megjelenő különböző érdekeket-értékeket képviselik.

A parlamenti demokrácia létrejötte mellett a rendszerváltás lényege a szocialista típusú rendőrségi és politikai koordináció teljes megszűnése. A társadalmi igazgatási technikából végleg kiesett a titkosrendőrség; a politikai irányítás lehetősége megszűnt a munkahelyi pártszervezetek tilalmának kimondásával, illetve a bürokratikus koordinációt ellenőrző és befolyásoló területi párt- és ifjúsági szervezetek feloszlatásával.

Megjelent a szabad piacgazdaság és vele együtt az egyenlőtlenséget teremtő magántulajdon, s értelemszerűen megszűnt a tervezettség, valamint vele együtt természetesen eltűnt a személyi tulajdon fogalma is.

A korábbi központosított irányítási rendszer ellentétébe fordult át: a bürokratikus koordináció szétesett, „hiperdecentralizálttá” vált. A helyi társadalmak érdekeit intéző több, mint 3200 önkormányzat mindegyike önálló és egymás mellé rendelt. Nincs hierarchikus viszony közöttük, egyenlők és autonómak, a központ és a megye befolyásától egyaránt védettek. (10) Az oktatási (egészségügyi) intézmények is szintúgy egymás mellé rendelték, (szakmai) autonómiájuk a központtól és a fenntartótól hasonlóképpen erősen megóvott. A központ irányító ereje példátlanul gyenge lett.

A fordulat mértéke

A két évtized alatt bekövetkezett fordulat oly mértékű, hogy az OECD adatai szerint Európának nincs még egy olyan országa, amelyben a hatásköröket oly sokféle és oly alacsony szintre telepítették volna, mint Magyarországon. (CERI, 1998, 293)

A vizsgált államok közül három ország oktatásirányítása tekinthető decentralizáltnak az alsó-, és középfokú – a 10–14 éveseket érintő – oktatás terén: az Amerikai Egyesült Államoké, Finnországé és Magyarországé. Mindhárom országban a központ súlya elenyésző, a döntési jogok tagállami, önkormányzati (iskolaszéki, schoolboards), illetve iskolai szinten vannak. E három, leginkább decentralizált irányítású ország közül legnagyobb mértékben azonban csak hazánkban születnek a döntések a legalacsonyabb szinten, az iskolákban. A vizsgált országok között a magyar közoktatás tehát kiugróan a legnagyobb mértékben decentralizált.

Az elfoglalt hely karakterisztikus jelentőségét azonban csak akkor érzékeljük igazán, ha a magyar állapotot összevetjük egy olyan országgal, amelyik egykor szintén a szovjet típusú, erősen központosított modellt követte, ugyanakkor nem tette meg a „harmadik utas” kitérőt, hanem közvetlenül a nyugat-európai mintára váltott. Ez Csehország. Itt közepesen erős a központ hatalmi ereje, iskolai szinten pedig a döntések fele születik meg. Ezzel párhuzamosan a „harmadik utat” megjárt Magyarországon a központi szintű döntések aránya elenyésző, a döntési jogok kétharmadát az iskolákhoz, egyharmadát pedig az iskolafenntartó önkormányzatokhoz telepítették. (11)

Az oktatás tantervi ügyeit tekintve a vizsgált országok közül a magyar iskola valóban önkormányzónak tekinthető, nincs még egy, a miénkhez fogható nemzet, amely a közműveltség tartalmának meghatározását teljes egészében az iskolák tantestületeire bízta volna. (CERI, 2000. 242.) Még azokban az országokban is (Hollandia, Új-Zéland, Írország, Skócia), ahol az oktatás tartalmára vonatkozó döntéseket alapvetően az iskolákban hozzák meg, van valamilyen eszköz az igazgatás kezében, hogy az intézmények közötti összhangot megeremthessék. Nem úgy Magyarországon. Itt ugyanis nincs ilyen joga se a fenntartónak, se az oktatási kormányzatnak. Valamennyi, a tanítás tartalmát befolyásolni képes eszköz fölött csak az iskolák tantestületei (illetve az egyes pedagógusok) rendelkeznek. Ha a döntési jog azonos a hatalommal, akkor állíthatjuk, hogy a hatalom az iskolák szintjén van Magyarországon.

A fordulat iránya

A szakmai-politikai közéletben abban nincs vita, hogy történt-e fordulat a nyolcvanas- kilencvenes években, a változásokat mindenki érzékeli. Azok lényegét tekintve, vagy ha úgy tetszik, a fejlődés eredetét és kezdetét figyelembe véve azonban megoszlanak a nézetek. Ha jól látom, két egymástól különböző nézet rajzolódik ki. Az egyik szerint a magyar közoktatás irányítása évtizedeken át, noha változó ütemben, de mégis folyamatosan konvergált a nyugat-európai modell felé.

A másik nézet szerint konvergencia csakis a diktatórikus szocialista modell két típusa között volt, a szovjet és a jugoszláv berendezkedés valóban közeledett egymáshoz még a szocialista világ összeroppanása előtti időszakban is. Az első és a második világ közötti lényegi közeledésről azonban ekkor még nem beszélhetünk, csak később, akár a szovjet, akár a jugoszláv berendezkedés összeomlását követően.

Konvergencia-elmélet

Az egyik, nevezzük itt így: a konvergencia-elmélet szerint a magyar fejlődési irány évtizedeken keresztül folyamatosan és fokozatosan a nyugat-európai modell felé közeledett (azok pedig a mienkhez), így a rendszerváltás voltaképpen e két fejlődési irány találkozása. E felfogás azon alapszik, hogy a hatvanas, hetvenes években a magyar bürokratikus koordináció tényleges és jelentős decentralizációja a számos formát öltő nyugat-európai modellhez közelítette a magyar oktatási irányítást, hiszen Nyugat-Európában ugyanebben az időszakban valóban decentralizálódott az igazgatás, és nagyobb teret kaptak az iskolák, valamint a helyi társadalmak képviselői. (Halász, 1985) A formai azonosságok és az átvett, illetve alkalmazott igazgatástechnikai minták alapján fel lehetett tételezni: a két rendszer, igaz, két külön úton, mégis azonos irányban haladt, mígnem valóban találkoztak. Következésképpen az iskolarendszer fejlődését nem a politikai-hatalmi berendezkedés változásai, hanem az oktatási rendszer objektív törvényszerűsége és annak egyfajta belső kódja szabályozza. (Halász, 2001)

A formai azonosságokban kifejeződő közeledés egyéb vélemények szerint egyben a demokrácia indikátora is, minthogy az oktatásban az azonosság formai elemei más ágazatokhoz, területekhez képest előbb jöttek létre, eképpen a demokratikus fordulat a közoktatás terén szintén korábban következett be, mint a többi területen. (Báthory, 2001. 57.) Sőt, a kilencvenes évek fordulatainak közvetlen előzményei is a hetvenes évek elejére vezethetők vissza, és az ekkor kezdődő változások, a „maratoni reform” vezetett el a rendszerváltáshoz. (Báthory, 2001)

A konvergencia-elmélet viszont legalább két alapvető mozzanatot nem tud magyarázni.

Nyugat-Európában a fasiszta típusú társadalomirányítás összeomlását követően választáson alapuló többpártrendszer működött. Nyoma sem volt sem a rendőrségi, sem a politikai koordináció intézményrendszerének. Ezek demokratikus országok, a szocialista országok pedig éppen ezen okokból kifolyólag nem azok. A két rendszer egymásba olvadása éppen a rendszerek lényegéből fakadó különbségek miatt elképzelhetetlen. Még akkor is, ha az igazgatástechnikai eszközök, pedagógiai eszmerendszerek és módszerek tekintetében komoly közeledés történt, ám ami a lényegét illeti, egyáltalán nem: a fent említett társadalmakban szabad választások alapján szerveződik a helyi igazgatás, nálunk erről szó sem volt, továbbra is fennmaradt a politikai és rendőri koordináció. Nagyobb mozgástér csak a hivatalokba és a kutatóintézetekbe jött el, és az itt dolgozó szakértők közvetítésével jutott el a laikusok társadalmába, egészen az első szabad választásokig (12), amikor is a pártok vették át ezt a szerepet.

A kontinuitás elmélete továbbá adós maradt azzal is, hogy a magyar közoktatás-irányítás átalakulása miért eredményezett „hiperdecentralizáció”-t, míg egy másik volt szocialista országban, Csehországban vagy Romániában például távolról sem. A rendkívüli léptékű önkormányzati és főleg iskolai autonómia Nyugat-Európában szokatlan mértékű. Kérdés, mi adta a decentralizáció páratlan túlfutását eredményező lendületet, amikor Magyarország politikai berendezkedése ma semmilyen meghatározó elemében sem különbözik a nyugat-európai országokétól?

A jelenség leírására tehát másik magyarázat kívánkozik. Churchill szerint az árkot nem lehet két ugrással átívelni, s ha igaz van, akkor csak az itt tovább nem részletezhető szemszögből tűnik folyamatosnak az átmenet. Holott két elemből tevődött össze: az

egyik a nyolcvanas évek első felének, közepének történései, amelyek magyarázzák a „hiperdecentralizáció”-t; a másik pedig az évtized végi fordulat, amelynek során Magyarország is átvette a nyugat-európai demokratikus politikai berendezkedés alapeszközzeit. A kettőt mindössze az idő linearitása kapcsolja össze.

A két ugrás

Úgy látom, a nyolcvanas évek elején a piaccgazdaságon alapuló (kapitalista) és a szovjet típusú szocialista fejlődést egyaránt elutasító és ezért „harmadik utasnak” nevezett kísérlet egyik terepe Magyarország volt. Ezt tekintem az első ugrásnak. A szovjet típusú demokratikus centralizmusra építkező, nem-demokratikus szocialista rendszerből szintűg antikapitalista és antidemokratikus öngazgató (autonóm) rendszer felépítése indult meg a nyolcvanas évek eleje és a köztársaság kikiáltása közötti időszakban, különösképpen a közoktatás s talán még az egészségügy területén.

Ebben az időszakban, noha tovább gyengültek, de továbbra is fennmaradtak a szovjet típusú berendezkedés alapelemei a tervgazdálkodás, a piac tilalma és a szabad választásokat értelemszerűen kizáró egypártrendszer. Tovább élt a politikai és a rendőrségi koordináció intézményi hálózata, a munkahelyi pártszervezetek, a területi pártirányítás rendszere, a politikai és a szakigazgatás személyi összemosódása, a Politikai Bizottság meghatározó jelentőségű irányító szerepe, minként ezt egy tag világosan ki is fejezte: „az MSZMP mindenkor kezdeményezője volt ... az önkormányzatok létrehozását ösztönző és támogató lépéseknek (szövetkezetek, tanácsok, oktatási intézmények, vállalati irányítási formák stb.) [ugyanakkor] ... nem képzelhető el a több hatalmi pólusú politikai pluralizmus”. (Berecz, 1987. 51.) Éppen emiatt még akkor is a nyugat-európai liberális képviselői demokráciától elütő berendezkedésnek kell e formációt tartani, ha a bürokratikus koordináció területén hallatlan áttörés történt, s a kollektív döntéseken alapuló szocialista demokrácia valóban komoly teret hódított.

A második nagy fordulat a nyugati-európai liberális demokrácia-felfogáson alapuló modell felvételét jelenti, amely alapszerkezetét tekintve már nem épít a kollektívizmusra, ugyanakkor nem is szocialista, valamint végképp elveti és felszámolja a politikai és rendőrségi koordinációt. A (közoktatás) bürokratikus koordinációjának modellje továbbra is fennmaradt, pontosabban a „harmadik utas” kísérlet során felépített modell fokozatosan romlik a kilencvenes évtizedtől kezdve.

Megítélésem szerint tehát e két fejlődési irány egymásba játszásával írható le a kilencvenes évek magyar közoktatása, melyben keverednek a kollektívista-antikapitalista és az individualista-kapitalista elemek.

Letérés a szovjet típusú fejlődési irányról

A nyolcvanas évek új politikai eszmerendszerének egyik jellegzetes vonulata az öngazgatás Magyarországon is. A hangsúlyeltolódás, a központosított igazgatás lebontásának lassú folyamata és ezzel együtt a közvetlen demokrácia gyakorlásának eszméje formálisan legelőször (13) az MSZMP XIII. (1985) kongresszusának határozatában jelenik meg, ekkor válik legitimmé a decentralizáció, valamint a kollektív döntések gondolata és gyakorlata. A XII. Kongresszuson (14) még szó sem esett olyasmiről, ami a következőn már elhangzott: „A helyi szervek, vállalatok és intézmények önállóságának növekedése kedvező feltételeket és lehetőségeket teremtett, hogy az állampolgárok közvetlenül, vagy az őket képviselő társadalmi szervezetek, testületek útján részt vegyenek ügyeik intézésében, döntések előkészítésében és a végrehajtás ellenőrzésében.” (Vass, 1988. 844.)

E jelentős fordulat azonban nem a magyar belpolitika önfejlődésének terméke, közvetlen kiváltó oka Lengyelországban keresendő: Az anarchista-szindikalista szakaszában lé-

vő „Szolidaritás” (Seres, 2000. 20.) követelése hatottak Lengyelországban (15) és hazánkban is. Ahogyan a magyar párt és állam vezetése az öt napos munkahét (16) bevezetésével szorosan követte a lengyel példát, ugyanúgy vette át az öngazgatás modelljét is, hogy a követeléseknek elébe menve elkerülje a hasonló belpolitikai helyzet kialakulását. Az öngazgatásra utaló első legitim gazdaságpolitikai elképzelések 1981-ben jelentek meg. (Nyers, 1988. 64.) Jogilag az öngazgatás rendjét Lengyelországban 1982-ben (17), Magyarországon 1985-ben vezették be. (Kornai, 1993. 484.)

A demokrácia közvetlen gyakorlásának eszmerendszere természetesen nem új, hanem arra a szellemi körre vezethető vissza, amelyet *Marx* és *Engels* „utópista szocialistáknak” (18) nevezett, és amelyből az anarchizmus is származott. (19) A cél egy olyan szabad társadalom megteremtése, melyben az egyén az egyéni, társadalmi és gazdasági igényeit helyezi előtérbe a mindenkorai hatalommal, az állammal, vagy a gazdaságból profitálókkal szemben. Ebből fakadóan a termelésről első-

Még azokban az országokban is (Hollandia, Új-Zéland, Írország, Skócia), ahol az oktatás tartalmára vonatkozó döntéseket alapvetően az iskolákban hozzák meg, van valamilyen eszköz az igazgatás kezében, hogy az intézmények közötti összhangot megteremthessék. Nem úgy Magyarországon. Itt ugyanis nincs ilyen joga se a fenntartónak, se az oktatási kormányzatnak. Valamennyi, a tanítás tartalmát befolyásolni képes eszköz fölött csak az iskolák tantestületei (illetve az egyes pedagógusok) rendelkeznek. Ha a döntési jog azonos a hatalommal, akkor állíthatjuk, hogy a hatalom az iskolák szintjén van Magyarországon.

sorban az adott üzem, illetve mezőgazdasági kollektíva határozza meg, szabad föderációt alkotva a környező városokkal vagy a régió hasonlóan szervezett üzemével. A fogyasztók is önkéntes tanácsokba szerveződnek, s *Kropotkin* szerint fogyasztói-termelői megbeszélésen formálódna ki a termelés iránya. (Seres, 2000. 17.) Eme szocialista-anarchista eszme megvalósításának számos kísérlete közül különösen emlékezetes az 1971-es Párizsi Kommün, a kronstadti matrózok mozgalma, a spanyol polgárháború idején pedig a nemzetközi brigádok szervezési elvei, de ide tartoznak az 1956 őszen önszerveződő magyar munkástanácsok (20) is, amelyek gyakorlata mind szemben állt a bolsevik forradalom utáni „demokratikus centralizmus” berendezkedéssel.

A 1968-as diáklázadások egyik vezető ideológiai motívuma éppen úgy adta az elidegenedés megszüntetésének kívánalmát, mint a korábbi korosztályok számára *Marx* „Gazdaságfilozófiai kéziratok” című írása vagy a „Grundrisse”. Mindkét életkorú csoport egyaránt tapasztalhatta a kizsákmányolást, az elidegenedést, akár nyugati eszmetársai. Csakhogy amíg itt a szocializmus megőrzésében-megteremtésében – többek között – a központosítás megszüntetésével, ott a kapitalizmus felszámolásában gondolkodtak. Ezt az eszmei tartalmat az olasz *Enrico Berlinguer* nevéhez köthető eurokommunista jelenség fogta össze, és már nevében is kifejezi, hogy nem a szovjet modellt követi, hanem egy harmadikat, mely reflektál a hetvenes évek olaszországi munkásharcaira. (21)

A szovjet központosított modell megvalósítható alternatíváját jóval korábban, 1950-től a titói jugoszláv praxis és ideológia (*Kardelj*, 1976) kínálta (22) folyamatosan, mely éppoly erős politikai és rendőrségi koordinációval élt, mint a szovjet modell, s amelyet ugyanakkor a bürokratikus koordináció (együtműködés) tudatosan gyengített. *Nyers Rzsó*, a gazdasági reformok egyik vezető személyisége szerint „a tervezés az öngazgató közösségek közévé válik, a központi tervezés szerepe lényegében a piacszabályozásra szorítkozik. A rendszer azon a feltevésen alapul, hogy a dolgozók teljes körű érdekeltiségére és döntési jogkörére építve a társadalom összteljesítménye kedvezőbb lehet...”

(23) (Nyers, 1988. 61.) Ez az alternatíva válik legálissá 1981-ben a fentebb már hivatkozott reformtervekben, amelyben a magyar és a jugoszláv gazdaságirányítási modell alapelveinek „sajátos kombinációja” (eredeti kiemelés) jelent meg. (Uo., 64)

A magyarországi öngazgatás a nyolcvanas években immár legitim eszmerendszerének hordozója elsősorban a központi bürokratikus igazgatásban, a kutatóintézetekben koncentrálódó szakértő értelmiség két jellegzetes generációja. Az egyik a negyvenes évek második felében, az ötvenes évek szocialista fordulatának idején szocializálódott, s tapasztalataik között bizonyosan ott lehetett az öngazgató közösségek élménye; másik csoportjuk pedig az 1968-as diáklázadások idején eszmélt. Mindkettő adottságnak tekintette a létező szocialista rendszert, s ezen belül kereste előbb a jugoszláv, majd az eurokommunista, esetenként a lengyel alternatívát.

Ugyanakkor az autonómia eszméje az előbbiektől többé-kevésbé független tartalommal, de alapvetően más politikai céllal jelent meg azok körében, akik a létező szocializmus ellenzékeként a lengyel KOR (24) (Munkásvédelmi Bizottság) stratégiáját átvéve a társadalom önszerveződésével gyakoroltak nyomást a politikai társadalmi élet nyugat-európai típusú demokratizálására. (Mizsei, 1987. 199.; Cszimadia, 1995. 88–92.)

A közoktatás területére térve: a korai húszas évek szovjet pedagógiáját (a szocialista munkaiskola), valamint természetesen a mindig is antikapitalista és az államot megszüntetni kívánó nyugat-európai reformpedagógiák eszméjét folyamatosan táplálta, gyakorlaltat pedig e felfogás szerint propagálta az amúgy megosztott és magát a marxizmus reneszánszát követő „reformszocialistának” nevező pedagógiai elit. (Trencsényi, 1991. 3.) Az önszerveződés eszméje, a pedagógia nyelvére lefordítva a közösségek megteremtésének ideálja, időszakosan megvalósulni is látszik korábban Makarenko munkásságában, a Népi Kollégiumok Országos Szövetségében (a NÉKOSZ-ban), vagy egy-egy emblematicussá vált magyarországi pedagógiai kísérlet keretei között, úgymint: Szentlőrincen, Jánoshalmán és Budapesten a Kertész vagy a Hernád utcában, vagy ott, ahol a „község születik”. (25)

Ezt a „harmadik utas” irányt a nyolcvanas években négy-öt markáns ideológiai-politikai vonulat látszik támogatni.

Az első a határozott szovjetellenesség. Nyilvánvaló, hogy a nemzeti függetlenségnek és az öngazgatásnak van közös jelentése. Az önállóság a Szovjetuniótól nagyobb távolságot, akár az elszakadást is jelenti, legalább úgy, mint Jugoszláviában.

A második – a hivatalossá emelkedett – erős taktikai elemeket hordozó ideológia vonulat, mely szerint a társadalom egészének igényeit még az öngazgatás viszonyai között továbbra is az egy párt képviseli. A hatalom megoszlása fel sem merül, ahogy fentebb Berecz János szavaiból kitűnik, továbbra is az MSZMP teremtte meg az önkormányzó közösségek és a társadalom egészének kollektív szükséglete és érdeke között. Legyen a magyar Munkástanácsok álláspontjával szinte megegyező „Szolidaritás” Önkormányzó Szakszervezet („Szolidarost”) követeléseinek (26) megfelelően önkormányzat, de csakis az egy párt szabta keretek között.

Voltaképpen ez a politikai lépés legalább két, az állam elhalásában gondolkodó irányzat megerősödéséhez vezetett. Egyfelől megerősítést kapott az anarcho-szindikalista vonulat, amely a (munkás-) öngazgatást, a termelés közvetlen irányítását alapértéknek tekintette, másfelől pedig azok a libertáriusok (tehát nem a liberálisok), akik az egyéni szabadság bármifajta állami korlátozását elutasították. Mindkettő úgy látja, hogy azt, amit eddig demokratikus centralizmussal kényszerítettek ki, a közvetlen demokrácia gyakorlásával jobb hatékonysággal teremthetik meg az önmaguk munkáját, szakértelmét racionálisan szerveződő és ellenőrző egyedi, munkahelyi, esetünkben iskolai közösségek. Az állam s az ennek lényegét kifejező központosított bürokratikus irányítás éppen ezért elutasítandó, hiszen nemcsak az önszerveződés természetes akadályai, hanem egyben a hatékonyságé is.

Az utolsó, az ötödik fajta nézetet és politikát a mégoly puha diktatúrával szembeni el-lenségesség vezeti. Eszerint önmagában nem a központosított irányítás-mód okozza az alapvető problémát, hanem annak totalitárianisztikus használata. A hierarchizált rendszer támadása csupán eszköz a központot uraló MSZMP hatalmának csökkentésére. Alapve-tően nem csupán az állam kiterjedtsége az alapvető kérdés, hanem annak uralma. A kon-tinentális fejlődési iránytól gyökeresen eltérő angolszász társadalmi berendezkedés és irányítás volt körükben a követendő eszmei minta, amely a vizsgarendszer, az „output kontroll”, azaz a „kimeneti szabályozás” formájában technokratikus nyelven fogalmazódott meg. (Ballér, 1996. 158–159.)

Noha az utóbbi és a két előbbi eszmei vonulat között meghatározó különbség van (ami majd a következő évtizedben válik nyilvánvalóvá), a képviselői közötti együttműködés mégis tény.

Legalább három területen mutatható ki az öngazgatás kiépítésének kísérlete Magyar-országban. A gazdaság, a tanácsi igazgatás, valamint a közoktatás területén.

Autonómiák

Gazdaságirányítás

Köztudott *Liska Tibor* nagyhatású modellje, amely szerint minden termelőeszköz szemé-lyes társadalmi tulajdonban van (*Liska*, 1988; *F. Liska*, 1998), ugyanakkor talán kevésbé őriz-te meg az emlékezet az MSZMP 1984-es áprilisi irányelveit (*Vass*, 1988. 668–679.), amelyek kiadását követően „a kollektív és az egyszemélyi vállalatvezetés hatékonyabb kombinációja, a dolgozók vállalatvezetésében való közvetlen részvétele negyedik alapelve az 1984–85 között lezajló gazdasági-szervezeti reformnak”. (*Sárközy*, 1986. 50.) Az önkormányzó állami vállalatok programja – többek között – azon a filozófiai pilléren nyugodott, miszerint a termelő-eszközök társadalmi tulajdonban vannak (ez tény), a dolgozóknak ugyanakkor tulajdonosi tu-datuk van, és éppen ezért kell bevonni őket a vállalat irányításába. (*Sárközy*, 1986. 55.)

Az önkormányzó (27) vállalatok esetében pedig az igazgatóval szemben a munkáltatói jogokat már nem a vállalatot alapító szerv képviselte, hanem a vállalati szerv (Vállalati Ta-nács) gyakorolta. A Vállalati Tanács tagjai a dolgozók közvetlenül megválasztott küldöttei, a vállalatvezetés képviselői, és munkájukban részt vett a vállalat pártszervezetének (28), szakszervezetének és KISZ-szervezetének titkára is. (*Vass*, 1988. 673.) Eképpen a munkavállalók küldöttei maguk választották meg saját munkaadójukat. (29) Az igazgató ezzel a vállalati kollektíva tagjává vált, s már nem a vállalatot alapítóknak tartozott felelősséggel a rábízott társadalmi tulajdon egyszemélyi felelőseként, hanem a munkavállalóknak.

Már akkor is világosan látszott *Sárközy* szerint, hogy a munkavállalóknak elsősorban bérmunkástudatuk van, így kevésbé tekinthető tipikusnak, hogy azon gondolkozzanak, miszerint a vállalat tíz év múlva hogyan fog működni, és hogy érdemben részt vegyenek a vállalati stratégia kidolgozásában. Nincs tehát valójában tulajdonosi érdekük, így tulajdonosi tudatuk sem.

Az is egyértelmű volt, hogy ez a kollektív vezetési szervezési rend ellentétes a gazda-sági racionalitással. A probléma elvi-ideológiai, nem a teljesítményről, a hatékonyságról szól: hiszen egy szocialista ország nem nyugodhat bele abba, hogy az állampolgárok bérmunkás tudattal dolgozzanak az állami üzemekben. S ahelyett, hogy kollektív tulajdonban gyakorolnák kollektív jogait, a nagyobb jövedelmet ígérő kisvállalkozások alapít-ása legyen az elsődleges életcéljuk. Éppen ezért kell politikailag erőltetni a munkások bevonását a vezetésbe, jegyzi meg *Sárközy*.

Még 1987-ben is, a más ágazati reformmozgalmaknak így-úgy mintát adó „Fordulat és reform” dokumentum szerzői is természetesnek tartották az öngazgató vállalatok létét. Az öngazgató holding terve olvasható (30) az immár közismert tanulmányban. (*Antal – Csillag – Lengyel – Matolcsy*, 1987. 30.)

A tanácsi önkormányzat

A tanácstörvény 1985-ben történő módosítása előtt egy évvel – két évvel a járáások megszüntetése után – a párt Központi Bizottsága elrendeli a tanácsok nagyobb önállóságát: „A központi állami irányító szervek biztosítsák a tanácsok önállóságát, [...] növeljék lehetőségüket és érdekeltységüket a helyi források kiaknázásában és a lakosság mozgósításában. A tanácstag, testületi és képviselői munka jobban támaszkodjék a lakosság öntevékenységére, véleményére. (Vass, 1988. 776.)

A politikai döntést követő új Tanácstörvényben világosan kifejeződik a bürokratikus irányítás alaptípusa: „2. § (1) A tanács és szervei a nép hatalmát megvalósító szocialista államának a demokratikus centralizmus alapján működő népképviselői-önkormányzati és államigazgatási szervei.” (Csiba, 1986. 29.) Az önkormányzatiság korlátját megszabta egyfelől a „demokratizmus centralizmus”, másfelől a tömegszervezetek, a Hazafias Népfront, valamint az „állampolgárok tömegszervezetei”, miképpen a törvény 3. §-sa megfogalmazza.

A politikai koordináció alapkérdése, hogy a helyi társadalom érdekeit a szabadon választott képviselők útján vagy pedig irányítottan, a Hazafias Népfront szervezte népakarat szerint kiválasztott képviselőkön keresztül képviseljék. E téren nem hozott változást a törvény. Minthogy a szabad választás kizárt, a választott tanácsi képviselőtestületek mozgásteret továbbra is szűk maradt, nagyobb mozgásteret a tanácsi apparátus szakértőinek lett.

Az öngazgatás alap gondolata szerint a helyi társadalom mint önálló politikai és gazdasági egység öngazgatásának megteremtése a kívánatos, hiszen ellenkező esetben az elosztási rendszer hierarchiájának magasabb pontján lévők a lentebb lévők rovására kerülnek jobb helyzetbe a fejlesztési forrásokért folytatott versengésben. A térségi koordinációt végző megyeközpontok, a nagyvárosok a falvakkal, a kistérségekkel szemben folyamatosan előnyösebb helyzetben álltak. (Vági, 1982) A tényleges és a központosításokon alapuló bürokratikus koordináció a társadalmi egyenlőtlenségeket növeli, aminek ellenszerei az egymás mellé rendelt, a helyi társadalom szükségleteit helyi közszolgáltatással kielégítő tanácsi önkormányzatok. A helyi társadalomnak öngazgatónak kell lennie, függetlennek a megyétől és a központtól. Ezt az attitűdöt világosan fejezi ki a korszak egyik meghatározó személyisége posztumusz könyvének címe: „Magunk, uraim”. (Vági, 1991) (31)

Ami a közoktatást illeti, minthogy a helyi társadalom igazgatási és politikai helye az önkormányzat, a tanácsi önkormányzat koncepciója szerint a helyi társadalom igényeit az önkormányzat szakmai-pénzügyi irányításának megfelelően az iskolának kell kiszolgáltatnia. Az iskola tehát nem önálló. Ebből fakadóan az iskola igazgatója megbízásában, az iskolában tanított tananyag meghatározásában a döntés joga a helyi önkormányzatot illeti, tehát nem a központot, de nem is az iskolai tantestületet. Ettől lesz öngazgató a helyi társadalom. (Verebélyi, 1988; Sáska, 2002) Ez az elképzelés természetesen ütközött az iskola szakmai önállóságát képviselő oktatási körökével.

Az iskolai önkormányzat

Az iskolai szakmai autonómia lehetősége természetesen felsőbb döntéssel nyílt meg. A Minisztertanács 1984 májusában elfogadott közoktatási és felsőoktatási fejlesztési programjában foglaltak iránya teljes egészében egybe esett az öngazgató vállalatok létrejöttét elősegítő, a munkavállalók kollektív döntéseire hagyatkozó politikával. Előírták egyebek mellett a szakfelügyeleti rendszer átalakítását a pedagógusokkal partneri viszonyt ápoló tanácsadással (32), továbbá a nevelőtestületi jogkörök „további bővítését”, s azt is, hogy az igazgató személyéről titkos szavazással véleményt nyilváníthatnak. (Minisztertanács, 1984. 78–81.) Az áttörést azonban az 1985-ös oktatási törvény hozta.

Az akkori vállalatirányítási reform-gondolat szerint stratégiai kérdésekről a Vállalati Tanács döntött, és e döntés végrehajtásának feladata hárult az igazgatóra. Az iskolában – léptéke miatt – a tantestület egésze töltötte be a Vállalati Tanács szerepét az új, oktatásról szóló törvény szerint.

A tantestület kollektív döntéshozó – és ezért értelemszerűen politikai jellegű – szervezetté vált, amelyben a pedagógusok mint munkavállalók szavazással döntenek a pedagógiai programról, tehát a képzés szerkezetéről, tartalmáról és technológiájáról, voltaképpen arról a tervről, aminek megvalósítására hierarchikus viszonyok között alkalmazzák őket. Ők döntenek az iskola éves munkatervéről is, arról, amit az iskola igazgatójának kell megszerveznie. Munkaadójukról, az igazgató személyéről ugyanúgy ők szavaznak.

A közvetlen demokrácia gondolata, az öniszervezés eszméje legtisztábban a döntések végrehajtását ellenőrző rendszer területén mutatható ki. Köztudott, hogy a kollektív döntésekhez csak elszámolhatatlan kollektív felelősségi rendszert lehet építeni, s éppen ezért az ilyen rendszerben nemcsak a döntések gyengék, hanem az ellenőrzés is. Az 1985-ös oktatási törvény a tantestület hatáskörébe helyezi a Szervezeti és Működési Szabályzat elfogadását, így ezzel a pedagógusok nemcsak vezetőjük hatáskörét állapíthatják meg, hanem munkájuk ellenőrzésének területét, módját s a szankciók rendszerét is. A hatékonyság morális és mozgalmi dimenzióba kerül.

Az öniszervezés gondolata – ha nem tévedek – legteljesebben a közoktatás iskoláiban bontakozott ki a nyolcvanas évek Magyarországon. Az intézményvezető megválasztásában a fenntartónak nincs szava; a helyi tanterv és az iskola Szervezeti és Működési Szabályzatát, éves munkarendjét a fenntartó csak pénzügyi és törvényességi okokból bírálhatta felül. A tanácsi öniszervezéssel szemben sikerült megvédeni az iskolai önállóságot, a szakmai autonómiát.

A korai húszas évek szovjet pedagógiáját (a szocialista munkaiskola), valamint természetesen a mindig is antikapitalista és az államot megszüntetni kívánó nyugat-európai reformpedagógiák eszméjét folyamatosan táplálta, gyakorlatát pedig e felfogás szerint propagálta az amúgy megosztott és magát a marxizmus reneszánszát követő „reformszocialistának” nevező pedagógiai elit.

ben sikerült megvédeni az iskolai önállóságot, a szakmai autonómiát.

Egy területen megbicsaklott a bürokratikus koordináció keretei között mozgó zárt rendszert építő szándék: a pénzügyek területén – hiába emelte az oktatási törvény a gazdasági igazgatót a pedagógusok közé, s kapott ebből kifolyólag szavazati jogot, a tanácsi öniszervezés képviselői e területen nyertek: az iskola nem kapta meg a gazdasági önállóságot, márpedig ez nélkülözhetetlen a teljes és tökéletes öniszervezéshez.

A tanácsi önkormányzati és az iskolai szakmai autonómia konfliktusa különösen a helyi társadalom irányítása terén bontakozott ki, az

iskola ezt éppen úgy magának követelte, mint a tanácsi önkormányzat. A konfliktus különösen az iskolatanácsok terén vált nyilvánvalóvá. Végül is egy mindkettőjüktől független politikai szervezet, a Hazafias Népfőnt koordinációjára építve dönt el a kérdés. (Halász, 1990)

Természetesen az iskolában is, mint minden munkahelyen, továbbra is a pártszervezet koordinálta – bár egyre gyengülő felső-külső irányítás mentén – a tantestület autonómiájának gyakorlását. A pártszervezettel tagságukban átfedésben lévő szakszervezetek és ifjúsági szervezetek továbbra is strukturálták a kollektív döntést.

Az öniszervezés modellől a képviselői demokráciáig

Az első szabad választást követően végképp megszűnik a politikai és a rendőrségi koordináció, a társadalmi tulajdonból magántulajdon lesz, s ami igen lényeges, elkülönül a piaci és a közösségi szféra.

A piaci szféra

Az állami (közösségi) vállalatokat privatizálták, a termelőeszközök közösségi tulajdonra megszűnt. A magángazdálkodás világában egy csapásra eltűnt az öniszervezés beren-

dezkedés valamennyi eleme, nincs már többé Vállalati Tanács. Felügyelő bizottságok jönnek létre; az igazgató felelősséggel tartozik a tulajdonosoknak, de nem a munkavállalóknak. (Szalai, 2001) Megszűnnek az üzemi négyesögek, s a szakszervezetek csak mutatóban maradnak meg.

Nincs már meg a munkaadók és a munkavállalók egymás mellé rendeltsége. Hierarchikus döntési rendszerek jönnek létre, a felelősségi rendszer átlátható. A piaci szférában csak az marad meg, aki hatékonynak bizonyul. Az öngazgatás eszméje a gazdaságban teljes vereséget szenvedett, mint mindenütt Európában. (Krausz, 33.) (33)

A közösségi szféra

Ezen a területen – már ami az iskolát mint közszolgáltatást végző szervezetet és a települési önkormányzatokat illeti (34) – továbbra is fennmaradt az öngazgatás eszméje, gyakorlata.

Az iskola

Érdeemes felfigyelni arra a tényre, hogy a közoktatás területén nem vált el egymástól a köz- és a magánszféra, ami a gazdaságban már bekövetkezett. Győzött tehát az az elmélet, mely általában vett – tehát szektorsemleges – iskolát tekintett mintának, és nem „közösségi” és „nem-közösségi” (magán) szolgáltatást. A pedagógiai praxis szempontjából valóban nincs különbség közöttük, ám a viszonyok tekintetében annál inkább, és épp ez volt a legkevésbé észlelhető. A „szektorsemleges iskola” megközelítési módja a továbbiakban is éppen úgy homogénnek és egyneműnek őrizte meg azt, ami azelőtt is egynemű és társadalmi tulajdonban állt, csupán néhány egyházi iskola volt kivétel. (35)

Noha az iskolán kívüli viszonyok alapvető fordulatot vettek, versenyen alapuló, sokak ellenérzését kiváltó, egyenlőtlenséget növelő, ugyanakkor igen hatékony, gazdagodást hozó hierarchikus rendszer bontakozott ki – az iskola világába lényegében átemelődött az öngazgató rendszer. A rendszerváltás előtt is és az azt követő időszakban is ugyanazok a jogok illetik meg a pedagógusokat.

Továbbra is az öngazgató logika az érvényes, és kollektív döntési jog illeti meg a tantestületet. (1. táblázat)

1. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény Az oktatásról (Trv) és a végrehajtására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
A nevelőtestület kollektív döntési joga	Trv. 65 § (1) A nevelőtestület az alap- és középfokú iskola pedagó- gusainak közössége, nevelési-oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve.	56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógu- sainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve.	56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógu- sainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve.

A pedagógiai program továbbra is az iskola kollektívájának döntései alapján születik meg, míg a fenntartó távol tartatott. (2. táblázat)

Az igazgató hatáskörét a munkavállalók határozhatják meg, követve a közvetlen demokrácia szabályait, s továbbra is a tantestület önkorlátozó, önértékelő, magukból a szabálysértőket regulázó-kivető magartására építő jogrend él. (3. táblázat)

2. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról (Trv) és a végrehajtására kiadott rendeletek)	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Pedagógiai program iskolai szint	Vhr. 84.§ (1) A nevelőtestület feladata az iskola pedagógiai prog- ramjának kidolgozása és elfogadása. Az iskola saját hatáskörében dönt	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása
Pedagógiai program fenntartói szint	Kivéve a gimnáziumi gyakorlati fakultatív oktatást. Ki kell kérni a 4/1997 (V.23) MM. rendelet (2) alapján „a helyi tanács végrehajtó bizottsága munkaügyi feladatot ellátó szakigaz- gatási szervének előzetes véleményét.”	103. § (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagó- giai program jövőhagyását akkor tagad- hatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek, b) olyan többletfelada- tokat tartalmaz, ame- lyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vál- lalja, illetve nem tartal- mazza azokat a felada- tokat, amelyeket – a szük- séges feltételek biz- tosítása mellett – meghatározott.	103. § (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagó- giai program jövőhagyását akkor tagad- hatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek, b) olyan többletfelada- tokat tartalmaz, ame- lyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vál- lalja, illetve nem tartal- mazza azokat a felada- tokat, amelyeket – a szük- séges feltételek biz- tosítása mellett – meghatározott.

3. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról és a végrehaj- tására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Szervezeti és Működési Szabályzat	Vhr. 84.§ (2) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a működési szabályzat elfogadása; jövőhagyását megtagadó döntés elleni felülvizs- gálati kérem benyújtása.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása; [...] (3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jövőhagyásának megta- gadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása; [...] (3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jövőhagyásának megta- gadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról.
Iskolai szint			

Van azonban egy fontos változás: az új, a közalkalmazottakra vonatkozó törvény a korábbi időszakhoz képest nagyobb védeltséget ad.

A fenntartó továbbra is távol van tartva az iskola belső világától. (4. táblázat)

4. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról és a végrehaj- tására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Szervezeti és Működési Szabályzat	Vhr 13. § (3) A működési szabályzat, illetőleg módosítása az iskola helyi irányítását ellátó tanácsai szakigazgatási szerv [...] jóváhagyásával válik érvényessé.	103. § (1) A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyott-nak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési- oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik.	103. § (1) A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyott-nak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési- oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik.
Fenntartói szint	(5) A jóváhagyást meg kell tagadni, ha a működési szabályzat vagy módosítása jogszabállyal ellentétes. Ha a jóváhagyásra jogosult működési szabályzat vagy annak módosításáról harminc napon belül nem nyilatkozott, az iskola a működési szabályzat, illetve módosítása szerint járhat el.		

Végezetül pedig az iskola munkáját szabályzó éves munkaterv fölötti rendelkezés joga továbbra is a tantestület döntési jogkörében maradt. (5. táblázat)

5. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról és a végrehaj- tására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Az iskola éves munkaterve	Vhr. 3.§. (1) A tanév helyi rendjét a nevelőtestület munkatervben határozza meg.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése.

A két időszak közötti azonosságot és így a kontinuitást bizonyító példákat tovább lehetne sorolni, de ennyi elég is, hogy láthassuk, a közvetlen demokrácia intézményrendszere él tovább ma is a magyar közoktatásban.

Egy területen, mégpedig az igazgatóválasztás körében érte súlyos veszteség az iskolák 1985-ben kidolgozott öngazgató modelljét, s e téren nyert az autonóm önkormányzat. Az Alkotmánybíróság 1992-ben született határozata értelmében a tantestület már nem dönthet, csak véleményt alkothat munkaadója programjáról, és ennek erejét pro és kontra néhány példa mutatja. A veszteség érzete oly nagyra látszott, hogy a '85-ös törvény vezéralakjának véleménye szerint ezzel a döntéssel „visszaállt az állam szocialista idő-

ket jellemző állapota...” (Gazsó, 1997. 285.) Mondta mindezt a piacgazdaság hetedik évében, amikor a viszonyok éppen úgy hierarchia szerint szerveződnek, s az egyenlőtlen-ségek éppen úgy termelődnek, mint az öngazgatást megkísérlő időszak előtt. (36)

Az is érzékelhető, hogy mennyire erős még mindig az államot elutasító attitűd, mely kevésnek tartja az Európában legnagyobb mértékű iskolai autonómiát és a decentralizáció fokát (Mihály – Vekerdy, 2003), illetve elsődlegesnek tekinti a demokrácia közvetlen gyakorlását, ha az a szakmai kezében van. (Horn, 1992. 96–97.; 2002. 20.)

A közügyek intézése szakmai ügy maradt. (37) Látható, hogy a tudományos megfontoláson alapuló társadalomirányítási modell tovább él a közoktatás ágazati ügyeinek intézésében, noha az ország irányításában megszűnik. (38) A közoktatás ügye a közszolgáltatást végzők szempontjai szerint szerveződik, mint korábban, továbbra sem az érintettek (többek között az iskolafenntartók, a szülők, a diákok, az egyetemi és közoktatás-beli szakmai körök) értékválasztása a meghatározó (politikai) szempont, hanem a tudományos és ezért a közoktatáshoz kötődő szakmai szférában maradt meg (39) a társadalom közműveltségének, közoktatásának irányítása. A közügyek intézésének tudományos legitimitációja és rendje közismerten határozottan nem a demokratikus berendezkedés jellemzője. (Tamás, 2002)

A helyi társadalom

Az önkormányzati törvény megszületésétől kezdve a helyi társadalmak irányítása a szabadon megválasztott képviselők kezébe került, a polgármesteri hivatalok szakértői elvesztették irányító helyzetüket. Az önkormányzatok legitimitása ettől az időponttól kezdve már nem szakmai, hanem politikai. Ugyanakkor a korábbi öngazgató eszme, a központtól való félelem számos eleme épült be az új rendszerbe.

3200 egymás mellé rendelt önkormányzat jön létre, Budapest például 24 részre szakadt. Megszűnt a térségi koordináció, a megyék szerepe kiüresedett. Az önkormányzati döntések törvényességéért felelős jegyző függ az önkormányzattól. Nincs ellenőrzés az önkormányzatok fölött.

A közoktatás területén, mint láttuk, az oktatás tartalmi ügyeit az iskolafenntartó nem tudja koordinálni, s ennek következtében a helyi iskolarendszer építésének határfoka éppen e strukturális okok miatt eleve gyenge.

A helyi közszolgáltatás irányítása pénzügyi eszközökkel történik, illetve az intézményvezetők fölött megszerzett megbízási joggal.

A konfliktus

Az egymás mellé rendelt iskolai és önkormányzati autonómiák konfliktusa természetes következménye a nyolcvanas években kialakult eszmerendszernek és praxisnak. A két autonómia legitimitása is kifejezi a különbséget: az iskola és a nevében fellépő csoportok szakmai önállóságot hirdetnek, ezzel szemben az önkormányzatok a választásokon alapuló politikai legitimitációt állítják.

Ebben a hatalmi rendszerben az oktatási minisztérium a mérleg nyelve. Az elmúlt másfél-két évtized központi oktatáspolitikáinak meghatározó elemzési szempontja tehát egyfelől lehet az a tény, hogy szakmai, illetve politikai legitimitációt képviselő területre építkezik, másfelől pedig az is tanulmányozható, hogy mily mértékben erősíti vagy éppen gyengíti a „harmadik utas” fejlődési irányt, illetve ennek ellentétét: mily mértékben fordul a nyugat-európai demokratikus kultúra és társadalmi berendezkedés felé.

Jegyzet

(1) Eötvös József (1999): *Gondolatok*. Palatinus, Budapest. 267.

(2) Itt köszönöm meg e dolgozat korábbi változatáról Nagy Péter Tibor, kedves kollégám észrevételeit. A további esetleges hibák (mi az „igaz” és mi a „hamis” állítás) természetesen az én mulasztásaim. Az pedig, hogy

mi tekinthető „jó”-nak vagy „rossz”-nak, „haladó”-nak, „retrográd”-nak stb., meghaladja minden tudomány, így a neveléstudomány kereteit is, s ezért a politika, illetve az ideológiák világába utalom az elkötelezettségük miatt.

(3) Ezt a berendezkedést időnként „pártállami”-nak is nevezik. Mi ezt a kifejezést nem használjuk, mert már 1935-ben Gömbös Gyula politikai törekvéseinek jellemzésére használta a Képviselőházban Ekhardt Tibor. (*Vonyó*, 2001. 29.)

(4) Ezzel együtt depolitizálta és hatalmi helyzetbe is hozta a szakértelmiséget.

(5) Az iskolák politikai koordinációját mutatja pl. az MSZMP Központi Bizottsága Titkárságának határozata a „Közoktatás, a tudomány és a kultúra területén dolgozó pártalapszervezetek ellenőrző, beszámoltató, tevékenységéről, kádermunkájáról” (1977. január 17.). (*Vass*, 1983. 357–361.)

(6) Az 1986 és 1989 közötti időszakban a funkcionáló igazgatók 79, a volt igazgatók 83%-a volt az MSZMP tagja. (*Andor – Liskó*, 1991. 53.)

(7) A párhuzamos szervezeti rend szabálya szerint a járáások megszüntetése 1983-ban értelemszerűen maga után vonta a pártszerv megszüntetését is.

(8) A bürokratikus koordináció lazulása értelemszerűen egyre nagyobb mozgásteret engedett az iskoláknak, ugyanakkor nagyobb távlatot nyitott a technokrata attitűdű rendszerformálóknak is. A változások léptékét és irányát mindemellett befolyásolta az oktatáspolitikai alakításában részt vevők körében bekövetkező generációváltás is, mint amilyen a negyvenes és az ötvenes évek végén, illetve a hetvenes évek elején történt Magyarországon. (*Báthory*, 2001; *Sáska*, 2001)

(9) Érdemes felfigyelni arra, hogy az Új Gazdasági Mechanizmus politikai ellenfeleinek aktivitása indította el 1972-ben az MSZMP KB „Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól” szóló határozatát. (*MSZMP*, 1973; *Sáska*, 1992b)

(10) Lásd az 1–4. §-t a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvényben.

(11) Külön vizsgálatot kellene végezni Lengyelország esetében. Annyi bizonyos, hogy az 1989-es első szabad választást követően került sor a közigazgatás decentralizációjára.

(12) Ez volna annak a magyarázata, hogy az alapvető politikai kérdések megválaszolását miért is tekintik mind a mai napig alapvetően szakértői körökre tartozónak. (Lásd még: *Tamás Gáspár Miklós*, 2002)

(13) Mindez azt jelenti, hogy az évekkel ezelőtt megindult öngazgatás eszméjét támogató folyamat ekkor nyerte el legmagasabb fokú legalitását.

(14) *Vass*, 1986. 1120–1142.

(15) A Szolidaritás programjában Mizsei szerint „általános értelemben a közvetlen, széles körű öngazgatáson alapuló demokrácia kifejtéséről volt szó”. (*Mizsei*, 1987. 221.)

(16) '1981 elején – röviddel azután, hogy Lengyelországban a hatalom és a „Szolidaritás” között éles konfrontáció jött létre az ún. „szabad szombatok” miatt – Magyarországon be is vezették az ötnapos munkahetet, a közvélekedés szerint éppen azért, hogy ez ne válhasson követelésé. (*Tischler*, 1999) Magyarországon az ötnapos tanítási hétre történő áttérés egyik következménye volt a jól felépített és kikísérletezett '78-as tanterv átalakítása, amely növelte tantervkészítők a politikától való függetlenség vágyát, a szakmai autonómia megteremtésének szükségét. (*Sáska*, 2001)

(17) A dolgozói öngazgatásról, a állami vállalatokról és az öngazgatásról 1982. szeptember 25-én született kompromisszumos törvény. A lengyel munkás öngazgatási törekvéseiről lásd: *Mizsei*, 1987.

(18) Robert Owens (1771–1858), Charles Fourier (1772–19837), Pierre Joseph Proudhon (1809–1865)

(19) Krausz Tamás szerint a kelet-európai és benne a magyarországi önkormányzatiság hagyománya mindekelőtt a marx-i örökségből, az 1917-es, 1919-es orosz és európai forradalmi hagyományból, valamint a háborúk utáni önszerveződés gazdag tapasztalataiból táplálkozott. Jól megfértek itt együtt olyan igen különböző teoretikusok és politikusok, mint Rosa Luxemburg és Lenin, Csajanov és Trockij, a spanyol és az orosz anarchisták, Gramsci és Lukács, Heller Ágnes és Bibó István. Kelet-Európában kétségtelen nagy befolyása volt mindannak, ami a Szovjetunióban történt a sztálini fordulat előtt és annak, ami Magyarországon, Jugoszláviában és Lengyelországban történt 1945 és 1948 között. Ld. erről: Morrison, Roy (1991): *We build the Road as We travel*. New Society Publishers, Philadelphia, Santa Cruz etc. Buzgalin, A. (1992, Ed.): *Economy and democracy*. Moscow. Kolganov, A. I. (1993): *Kollektivnaja szobsztvnoszty i kollektivnoe predprinimatelstvo*. Moszkva. Újabbán ld.: Krausz T. – Márkus P. (1995, szerk.): *Önkormányzás vagy az elitiek uralma*. Liberter Kiadó. *Eszmélet*, 35. Az öngazgatási eszmerendszerekről ad további áttekintést *Horvát*, 1982.

(20) „A Nagybudapesti Központi Munkástanács felhívása 1956” című dokumentum szerint..

„Mi a társadalom alapjául a munkát tekintjük. Munkások vagyunk, dolgozni akarunk.

1. Az üzem a munkásoké. A munkások az államnak a gyár termelése után adót és az üzemi nyereségből megállapított részesedést fizetnek.

2. A vállalat legfőbb irányító szerve a dolgozók által demokratikusan megválasztott munkástanács.

3. A munkástanács saját kebeléből 3–8 tagú igazgatói bizottságot választ, amely a munkástanács állandó eljárázó szerve, amely igazgatói bizottság később részletesen megállapított feladatokat is el fog látni.

4. Az igazgató az üzem alkalmazottja. Az igazgatót és a fontosabb munkakört betöltő alkalmazottakat a munkástanács választja. A választást megelőző az igazgatói bizottság által nyilvánosan meghirdetett pályázat.

5. Az igazgató, a vállalat ügyének intézője, a munkástanácsnak felel.

6. A munkástanács fenntartja magának a következő jogokat:

- a, jóváhagyja a vállalat valamennyi tervét
b, dönt a béralap megállapításáról és felhasználásáról
c, az összes külföldi szállítási szerződések megkötéséről
d, valamennyi hitelügylet lebonyolításáról
7. Vita esetén valamennyi dolgozóra nézve a munkaviszony keletkezéséről és megszüntetéséről ugyancsak a munkástanács dönt.
8. Jóváhagyja a mérlegeket és dönt a vállalat részére megmaradt nyereség hovafordításáról.
9. Saját kezébe veszi a vállalat szociális ügyeinek intézését.”
- (21) Kongresszusi beszédében Berlinguer arról szól, hogy „a marxizmus-leninizmus elemélete a kommunista mozgalomban is nagymértékben átalakult állami ideológiává és kormányzási eszközzé”. (Berlinguer, 1983. 26.) A svéd példát hozza fel, ahol a felhalmozási folyamatban megjelennek a dolgozók közvetlen részvételének formái. (Uo. 23.) Továbbá: „igen széleskörű helyeslésre talált a Központi Bizottság dokumentumának az a része, amely az úgynevezett 'létező szocializmus' országainak helyzetére vonatkozó véleményünket változta, beleértve azt a megfogalmazást is, hogy a szovjet modell előrevivő ereje kimerült.” (Uo. 20.)
- (22) A jugoszláv öngazgató modell bevezetésének egyik motívuma Kornai szerint az volt, hogy nyilvánvalóvá tegyék, miszerint a szocializmus építésében Jugoszlávia (Tito) külön utat követ, mint a centralizált Szovjetunió (Sztálin), másfelől pedig az államosítás elfogadtatását segítette, hogy a munkások tapasztalhatták, a termelőeszközök fölött az öngazgatás útján maguk rendelkeznek. (Kornai, 1993. 484.)
- (23) Az idézet a következőképpen folytatódik: „...továbbá azon, hogy a fejlődés nem követel nagyobb méretű, rendszeres tőke és munkaerő-átcsoportosításokat az öngazgató vállalatok között”.
- (24) Komitet Obrony Rabotników.
- (25) Lásd: Gáspár (1977); Gáspár – Kocsis (1984); Kardos (1977); Lóránd (1976); MTA (1983); Mihály – Lóránd (1983); Rozsnyai (1968); Pataki (1966, 1974); Szabados – Templom (1970); Szebenyi (1988); Székely (1970). A további közösségi nevelési kísérletet lásd: *Hunyady*, 1970.
- (26) Lásd: „A dolgozói önkormányzás újjászülésétének és működésének tíz feltétele”. Készítette és közzétette a Szolidaritás Mazowszei Tagozata 1981 áprilisában: <http://www.bal.hu/kiadvany/oenkorm/10feltl.htm>
1. A vállalati kollektíva a munkásönkormányzás szuverén szubjektuma, és csak az ő világosan kifejezett akarata lehet az önkormányzás újjászülésétének alapja. A Szolidaritás érdekelt a munkásönkormányzás újjászülésében, mivel ez elengedhetetlen:
- a. a kollektívák részvételéhez a vállalatvezetésben, ami nem lehet szakszervezeti funkció;
 - b. az ország kivezetéséhez a súlyos gazdasági krízisből;
 - c. társadalmi nyomás gyakorlásához a hatalomra azzal a céllal, hogy valódi gazdasági reformokat léptessen életbe. Azonban a munkástanácsok létrehozása maradjon a vállalati kollektívák kizárólagos ügye, ami komoly előkészítő munkát igényel.
2. A hatalom által létrehozott munkásönkormányzati bizottságok gyors felszámolása előzetes és elengedhetetlen feltétele az igazi dolgozói önkormányzás újjászülésének. Ezeket az önkormányzati bizottságokat, tapasztalatunk szerint, nem a dolgozói önkormányzás fejlesztése, hanem megsemmisítése céljából hozták létre. A párt- és államigazgatási szervek manipulációja (az önkormányzati bizottság elnöke az üzemi pártbizottság elsőtitkára volt) a munkások szemében kompromittálták ezeket a bizottságokat.
3. Valódi önkormányzás esetén úgy a vállalat kollektívája, mint az általa (és csakis általa) választott munkástanács döntéshozatalainak függetlennek kell lenniük.
4. A munkásönkormányzás a vállalat gazdasági autonómiája nélkül értelmetlen. Az autonóm vállalatot irányító szervek, vagyis azok, amelyek teljes gazdasági önállósággal bírnak, döntenek minden kérdésben, kivéve azokat, amelyeket pontosan megfogalmazva, alkotmányos keretek között utalnak a központi hatalom hatáskörébe. A vállalati autonómia csak egy rövid, átmeneti időszakban lehet valamelyest korlátozott.
5. A szakszervezetek hivatottak elvégezni a vállalati munkásönkormányzás létrejöttét elősegítő tevékenységet. A Szolidaritás a munkástanácsok szilárd támasza lehet, és annak is kell lennie. Más szakszervezetekkel egyeztetve, a Szolidaritás helyi tagszervezetei kötelesek előkészíteni a munkásönkormányzás létrejöttét oly módon, hogy megvilágítják a jelentőségét és alapelveit; ideiglenes szervezeti szabályzatot dolgoznak ki; segítik a munkástanácsok megválasztásának lebonyolítását oly módon, hogy a dolgozók minden csoportjának legyenek jelöltjei majd képviselői a megválasztott munkástanácsban.
6. A vállalat kollektívája és a munkástanács határozzák meg a vállalat politikáját, vagyis ők döntenek a munka és a termelésfejlesztés fontosabb kérdéseiben.
- Az önkormányzó szervek mandátuma magában foglalja: a vállalat politikáját – a szakszervezetekkel egyeztetve – a fizetéseket és szociális juttatásokat illetően; az adminisztráció tevékenységének ellenőrzését.
7. Az igazgató a munkástanács nevezi ki és váltja le. Az igazgatási posztra jelentkezőket pályázati úton javasoljuk kiválasztani. Az adott ágazat miniszterének joga van tiltakozni az igazgató megválasztása (vagy leváltása) ellen. Vitás esetben a kérdést döntőbíróóságok előtti tárgyalások útján kell megoldani. A munkástanács és a vállalat termelési folyamatát egyszemélyben irányító igazgató kötelességeinek megosztását pontosan meg kell határozni.
8. Az információszerzés joga az önkormányzó kollektíva legfontosabb joga. A szoros kapcsolat az adminisztráció és a kollektíva között (ez utóbbi azonnali informálása a vállalat ügyeiről, az adminisztráció tevékenységéről és terveiről) a munkásönkormányzás egészséges működésének legfőbb feltétele.

A munkástanács joga, hogy minden, a vállalat munkájával összefüggő dokumentumba betekintést nyerjen, mert ez lényeges feltétele az adminisztráció ellenőrzésének. A vállalati információs eszközöknek (üzemi rádió, újság stb.) a munkástanács rendelkezésére kell állniuk.

9. A különböző vállalatok munkástanácsainak jogot kell kapniuk ahhoz, hogy tevékenységüket helyi és kerületi szinten összehangolják.

Nem arról van szó, hogy létrejöjjen a munkástanácsok hierarchiája, hanem a lehetőségéről, hogy kicséréljék tapasztalataikat és összehangolják tevékenységüket, amennyiben erre van szükség.

10. A Szejm által létrehozandó Önkormányzói Kamara (egy második Kamara) biztosítja a munkástanácsok és más társadalmi önkormányzói szervek közvetlen befolyását az egész államra és gazdaságra vonatkozó döntések meghozatalában.

Önkormányzói Kamara létrehozása a Szejmben elő fogja segíteni a demokrácia fejlődését annak közvetlen formájában, ami egyúttal a társadalmi önkormányzás fejlődésének egyik feltétele is. Túl ezen, a Kamara színvonalasabbá teheti a Szejm gazdasági kérdésekről folytatott vitáit és elősegítheti hatékonyabb megoldások elfogadását.

(27) A vállalati törvény 1984-es módosítása háromféle irányítási formát írt elő: 1) Az államigazgatási szerv alatt működnek a közszolgálatok, kommunális vállalatok, illetve a Minisztertanács által ide sorolt vállalatok. Vezetőt továbbra is az államigazgatási szerv nevezi ki. 2) A nagy- és középállalatoknál az alakuló vállalati tanácsok választják pályázat alapján az igazgatót és döntenek a vállalat stratégiai kérdéseiben. 3) Az 500 főnél kevesebbet foglalkoztató vállalatok esetében a dolgozók közgyűlése vagy küldöttgyűlése dönt a fontos üzletpolitikai kérdésekben, választja meg az igazgatót, illetve a vezetőséget. (Vass, 1988. 673.)

(28) A pártszervezetek irányító szerepének jelentőségét érzékelteti, hogy az MSZMP KB Politikai Bizottsága határozatban szabályozta a pártszervek és pártszervezetek feladatait az új vállalatvezetési formák bevezetésekor. (Vass, 1988. 768–771.)

(29) Ez még akkor is így van, a vállalat alapítójának vétőjoga volt.

(30) A vezetésbe már nem osztályhelyzetük alapján vonnák be a munkavállalókat, hanem csak azokat, akik a vállalat részvényesei, tehát tulajdonosai lennének. Az állami közösségi tulajdonból pedig mindenki, így a munkavállalók is részesednének. (Uo.)

(31) Tamás Gáspár Miklós úgy látja, hogy a Szabad Demokraták Szövetsége a megye- (párttitkár- és tanácselnök-) ellenességben nem a tanácsi önkormányzatig, hanem még továbbra, Eötvös, Szalay, Csengerly és Trefort alispán- és szolgabírák- ellenes politikájáig ment volna vissza. (Tamás Gáspár Miklós, 2003. 12.)

(32) A változás nagyságát érzékelhetjük, ha tudjuk, hogy a szakfelügyelet intézkedési joga megszűnt.

(33) Itt kell megjegyezni a Magyar Demokrata Fórum közelében működő Palkovics-féle Munkástanács szak-szervezet létét. Ld. még Krausz Tamás, *Eszmélet*, 33.

(34) A közszolgáltatást végző szervezetek körében (MÁV, BKV, egészségügy) mutatható ki a korábbi időszak egy-egy szervezeti eleme, kultúrája. Feltűnő, hogy a szakszervezetek aktivitása körükben a legerősebb.

(35) Az egyházi iskolák helyzete a kisiparéra emlékeztetett. A főszabálytól eltérő és ezért állandóan gyanakvás övezte terület volt mind a kettő.

(36) Ebből a nézőpontból válik érthetővé Horn Gábor a kerettantervekhez fűzött kommentárja is, amelyik „semmit sem különbözik a szocialista központi tantervtől”, mert a kormány vezette be. (Horn G., 2002) Ezek szerint a demokratikus és a diktatórikus rendszerek közötti különbség másodlagos, hiszen mindkettőben van kormány, mert van állam. A politikai értelemben a választóvonal tehát a függőségen és az öngazgatáson alapuló berendezkedés között van., ebből fakad, hogy nem az állam korlátozása, hanem megszüntetése a cél. (Veres, 2003. 12.) Itt jegyzem meg, hogy a bázisdemokrácia hívei többnyire ma Krausz Tamás szervezete, a Baloldali Alternatíva és az Eszmélet című lap körül láthatóak.

(37) Az iskolarendszer szerkezete (banalitás) a társadalmi munkamegosztásban, a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyekre készíti, illetve szállítja, szortírozza a generációkat, következképpen az iskolaszervezet mindig komoly eszköze akár az egyenlőtlenséget növelő, akár csökkentő társadalmpolitikának, ld. pl. Bourdieu (2000), Ferge (1976), Spring (1976). Ez a szempont nyomban elhomályosult, amint az iskolaszervezetet rendkívül puha korlátokkal leírható „pedagógiai szakaszokra” bontják a Közoktatásról szóló 1993. LXIII. Törvényben, az 1996-ban történő módosítását követően, mint „a nevelő és oktató munka pedagógiai szakaszai, követelményrendszere és az állami vizsgák” rendszeréről beszél. A szervezetpolitika változásai jól követhetőek az e fejezetcím alatt következő 8. §. változásainak sorba rendezésével.

(38) Az ágazat jellegeből fakadón az a neveléstudomány. A tudományos szocializmus természetesen illegitim.

(39) A szinte csak a pedagógus szakma képviselőiből álló Országos Köznevelési Tanács léte, valamint a 2002-ben visszaállított és kiterjesztett hatásköre mutatja a szakmai korporációs fejlődés erejét. A 2002. évi XXI. törvényt állította vissza a Tanács egyetértési jogait 2002. augusztus 1-től. Az OKNT vétőjoggal rendelkezik a közoktatás tartalmát illetően, azaz a közműveltség tartalmát a pedagógus szakma állapítja meg, továbbá az oktatási jogok biztosának megbízására is kiterjedt véleményalkotási jogköre, holott biztos tevékenységi köre a szakképzésre és a felsőoktatásra vonatkozott.

Irodalom

- A Nagybudapesti Központi Munkástanács felhívása: Mi a társadalom alapjául a munkát tekintjük. Munkások vagyunk, dolgozni akarunk.* (1956) <http://www.geocities.com/subesipu/barikad/brosurak/1956.htm>
- Andor Mihály – Liskó Iona (1991): *Igazgatócserék.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Antal László – Bokros Lajos – Csillag István – Matolcsy György (1987): *Fordulat és reform.* A Medvetánc melléklete, 2.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* Tantervelmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000.* Önkönet, Budapest.
- Berecz János (1987): *Szocializmus, öngazgatás, reform.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Berlinguer, Enrico (1983): *Az Olasz Kommunista Párt XVI. Kongresszusa.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (2000): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Bauer Béla (szerk.): *Sűsü a társadalomban.* Új Mandátum – ELTE TÓFK, Budapest.
- Bozóki András – Sükösd Miklós (1991, szerk.): *Anarchizmus.* Századvég Kiadó, Budapest.
- Buharin, Nyikolaj Ivanovics (1988): *Demokrácia „Cézárizmus” Szocializmus. Tanulmányok.* Szerk.: Krausz Tamás. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Politikatudományi Tanszéki csoport, Budapest.
- CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (1998): *Education at a Glance OESG Indicators 1998 Edition.* OECD, Paris.
- CERI (2000): *Education at a Glance OESG Indicators 2000 Edition.* OECD, Paris.
- Csanádi Mária (1995): *Honnan tovább? A pártállam és az átalakulás.* T-Twins Kiadó, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Csiba Tibor (1986, összeáll.): *Tanácstörvény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Csizmadia Ervin (1995): *A magyar demokratika ellenzék (1968–1988).* Monográfia. T-Twins Kiadó, Budapest.
- F. Liska Tibor (1998): A Liska-modell. *Közgazdasági Szemle*, október.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László – Kocsis József (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I., II.* Korszerű nevelés, a Magyar pedagógiai Társaság sorozata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*, 7.
- Halász Gábor (1985): Decentralizáció és helyi felelősség. Kozma Tamás (szerk.): Önkormányzatok. *Educatio*, 1.
- Halász Gábor (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris. Budapest.
- Halász Gábor (1990): *Iskola, helyi társadalom, iskolatanács.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horn Gábor (2002): A múlt elkezdődött. *Népszabadság*, február 7.
- Horn György (2003): Ahol az állam alig szól bele a nevelésbe. Interjú. *Magyar Hírlap*, február 4.
- Horn György (1992): Áttörési pont: az iskola autonómiája. In: Gazsó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó: *Törvény és iskola.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Horvat, Branco (1982): *The Political Economy of Socialism: A Marxist Social Theory.* M. E. Sharpe, Amonk, N.Y.
- Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok).* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kardelj, Edvard (1976): *Szocialista öngazgatás.* Fórum Könyvkiadó, Újvidék.
- Kardos László (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjűk... Népi kollégiumok 1939–1949.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kornai János (1993): *A szocialista rendszer, kritikai politikai gazdaságtan.* Heti Világgazdaság Kiadói Rt., Budapest.
- Kozma Tamás (1991): Autonómia: mítosz és való. *Népszabadság*, dec. 16. Kozma Tamás: Reformvitáink. *Educatio*, 1992.
- Krausz Tamás: A magyarországi munkástanácsok történetéről – 1989 és ami utána következett. *Eszmélet*, 35. <http://eszmelet.tripod.com/35/krausz35.html>
- Krausz Tamás: A világrendszer és az öngazgatás a peresztrojka periódusában. A szocialista alternatíva bukásának történetéből: a belső és a nemzetközi komponensei. *Eszmélet*, 33. <http://members.tripod.com/eszmelet/33/krausz33.htm>
- Liska Tibor (1988): *Ökonosztát.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Lóránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak, iskolám története. Elvek és utak.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, Karl (1951): *Bevezetés a politikai gazdaságtan bírálatához (Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie).* Szikra, Budapest.
- Marx, Karl (1962): *Gazdasági filozófiai kéziratok 1844-ből.* Kossuth, Budapest.

- Mezei Gyula (1991): *Tettem, amit tettem...* Szabad Tér Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó – Lóránd Ferenc (1983): Az iskola általános nevelő funkciója és az általánosan képző iskola. In: Mihály Ottó (szerk.): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mihály Ottó – Vekerdy Tamás (2003): „A magyar iskola betegét”. Interjú, készítette Rádai Eszter. *Élet és Irodalom*, január 24.
- Minisztertanács (1984): A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja, a Minisztertanács május 10-i ülésén jóváhagyott program. In: *Oktatáspolitikai dokumentumok*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Mizsei Kálmán (1987): Vázlat Lengyelország politikatörténetéhez 1957–1987. *Medvetánc*, 3–4.
- MSZMP (1973): [A Magyar Szocialista Munkáspárt] Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata: Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. In: Kálmán Gyula (szerk.): *Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatai*. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MTA (1983): (Baksay Zoltán, Burka Endre, Gáspár László, Lóránd Ferenc, Pataki Ferenc, Rádi Péter, Rét Rózsa, Surányi János, Sékely Róbertné, Szépe György, Varga Tamás, Zibolen Endre): MTA állásfoglalása az iskola nevelőtevékenységének fejlesztéséről. In: Mihály Ottó (szerk.): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1994): A tankönyvpolitika a kilencvenes években. *Educatio*, 4.
- Nyers Rezső (1988): *Útkeresés – reformok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1974, szerk.): *A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1988): *Közösségi társadalom – eszmény és valóság*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenkó élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pető Iván – Szakács Sándor (1985): *A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945–1985. I. Az újjáépítés és a tervutasításos irányítás időszaka*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Rozsnyai Istvánné (1968): *Közösség születik*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sárközy Tamás (1986): *Egy gazdasági szervezeti reform sodrában*. Gyorsuló Idő sorozat, Magvető Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el”. *Iskolakultúra*, 2.
- Sáska Géza (2002): Az autonómiák kora. Mérlegen, 1990–2002. *Educatio*, 1.
- Sáska Géza (1992b): Ciklikusság és centralizáció. *Educatio*,
- Sáska Géza (1992a): Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, 3.
- Seres László (2000): *A szabadság fantomja*. Osiris, Budapest.
- Spring, Joel (1976): *The Sorting Machine. National Educational Policy Since 1945*. David McKay Company Inc., New York.
- Szabados József – Templom Józsefné (1970): Az iskolai közösség önkormányzata (Jánoshalma: általános iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szalai Erzsébet (2001): *Gazdasági elit és társadalom a magyarországi újkapitalizmusban*. Aula, Budapest.
- Szebenyi Péter (1988): *A „nagy pedagógiai kísérlet”: a húszas évek szovjet tantervei*. Tantervelmélet forrásai 10. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Székely Tibor (1970): Az iskolaközösség tevékenységének rendszere (Bokányi Dezső Általános Iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szolidaritás Mazowszei Tagozata: *A dolgozói önkormányzás újjászületésének és működésének tíz feltétele 1981 áprilisában*. <http://www.bal.hu/kiadvany/oenkorm/10feltl.htm>
- Tamás Gáspár Miklós (2002): A mozgósítás (A demokrácia ellen: szakmázás kontra nemzeti misztika). In: Sükösd Miklós – Vásárhelyi Mária (szerk.): *Hol a határ? Kampánystratégiák és kampányetika, 2002. Élet és Irodalom*.
- Tamás Gáspár Miklós (2003): Lesz-e magyar szociáldemokrácia? *Élet és Irodalom*, március 7.
- Tischler János (1999): *A magyar pártvezetés és a lengyel válság, 1980–1981*. Studia Miskolcinsensia 3. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/tortene/afogo/studia3/html/tischler.htm>, Miskolc.
- Trencsényi László (1991): „Csak ami nincs, annak van bokra” – Adalékok a pedagógiai reformelít történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Vági Gábor (1991): *Magunk, uraim. Település, tanács, önkormányzat*. Gondolat, Budapest.
- Vági Gábor (1982): *Versengés a fejlesztési forrásokért, területi elosztás – társadalmi egyenlőtlenségek. Időszerű közgazdasági kérdések*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Henrik (1983, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975–1980*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Henrik (1988, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1980–1988*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Verebélyi Imre (1988): *Önkormányzatbarát közoktatásügyi igazgatás*. Államigazgatási Szervezési Intézet, Budapest.
- Veres András (2003): Hamis próféták. *Élet és Irodalom*, március 14.
- Vonyó József (2001): *Gömbös Gyula és a jobboldali radikalizmus*. Tanulmányok. Pannónia könyvek, Pécs.