

CSÁKÓ MIHÁLY (1941–2019)

Hosszan tartó, súlyos betegség után elhunyt Csákó Mihály.

A magyar szociológia kiemelkedő személyisége volt: az ELTE Szociológiai Intézetének igazgatója, a Magyar Szociológiai Társaság elnöke. A hazai oktatáskutatás egyik alapítója, aki megszervezte és hosszú éveken át vezette az ELTE Társadalomtudományi Karán az oktatásszociológiai szakirányt, valamint a kar Oktatás- és Ifjúságszociológiai Kutató és Továbbképző Központját. Alapította és haláláig vezette az MTA Szociológiai Tudományos Bizottságának oktatásszociológiai albizottságát.

A tudományos dolgozók szakszervezeti mozgalmának szervezőjeként az 1989/90-es rendszerváltás idején vált széles körben ismertté. Nemcsak kutatója volt a politikai szocializációnak, hanem az autokratikus törekvésekkel szembeálló független diákmozgalom kiemelkedő támogatója is. A rendszerváltás előtt az ELTE Bölcsészkarán, az MSZMP Társadalomtudományi Intézetében, illetve a Központi Statisztikai Hivatalban dolgozott. 1990 utáni pályáját az ELTE Társadalomtudományi Kara határozta meg, ahonnan nyugdíjba vonulva, élete utolsó tevékeny évtizedét a budapesti Wesley János Lelkészképző Főiskola pedagógia tanszékének egyetemi docenseként töltötte.

Csákó Mihály folyóiratunk, az *Educatio*[®] szerkesztőbizottságának tagja, közel egy évtizedig választásunk alapján a szerkesztőbizottság elnöke volt. Míg a szakma a társadalomtudósra emlékezik elsősorban, mi a folyóiratnál a szerkesztőbizottság szeretetre méltó, mértékadó és mértéktartó vezetőjeként búcsúzunk tőle. Irányítási módszere a látszólag nem vezetés volt: hagyta, hogy a gondolatok lehetőleg mind elhangozzanak anélkül, hogy versengenének vagy rivalizálnának egymással. Bölcs visszavonultsággal csak akkor lépett közbe, amikor egy-egy vita parttalanná kezdett válni. Háttérből is biztosan kormányzott (nem szeretett az asztalfőn ülni); olyan karmesterként, akit csak akkor kezdtünk hiányolni, amikor nem tudott megjelenni, lassan elhatalmasodó betegsége miatt. Utolsó munkája – az *Educatio*[®] 1968-ról szóló száma – volt számára talán a legkedvesebb: ifjúkorát elevenítette meg. Kedves, bár tartózkodó modorában most tárult föl igazán – nem azért, hogy rá, hanem hogy a korra emlékezzünk, amely sokunk fiatal-sága volt. Korunk gyermekeként a Facebook-on búcsúzott; űrt hagyva maga után. Csákó Mihály – a Csákó-jelenség – pótolhatatlan. Egy mozdulat, egy hanglejtés, egy nagyon-nagyon odafigyelés emléke kísértetni fog barátai, harcostársai és kollégái közt minden alkalommal, amikor körülüljük a szerkesztőbizottság asztalát. Távozott, ahogy élt és élni akart: ahogy Csákó Mihályhoz illik.

Kozma Tamás

1968: KUDARC ÉS GYŐZELEM

SOMLAI PÉTER

ELTE

1968-ban nemcsak politikai forradalmak rázkódtatták meg a világot. A diákmozgalmak résztvevői az emberek életformáját is forradalmasítani kívánták. Egyenlő magatartásnormákat követeltek férfiakkal és nőkkel, új emberi kapcsolatokat és intézményeket próbáltak kialakítani. Változtattak a nevelésen, a gyerekkori szocializáción. Új szellemben határozták meg magánélet és közélet határait, kommunákat szerveztek. Megújították a gondolkodás és ízlés tartalmait, a kultúra értelmét. A tanulmány ezeket a törekvéseket, eredményeiket és hatásukat tekinti át.¹

Kulcsszavak: forradalom, ellenkultúra, elidegenedés, globális nemzedék, diákok

The protests of 1968 comprised a political escalation of social conflicts. Groups of students fought for the right to exercise their basic constitutional rights. During the same time this protest was characterized by a new counterculture in the USA, in Europe, in Latin America, in Japan and elsewhere. The students were unsuccessful in their political movements. Their ideas, however, transformed the culture of developed countries in the long run.

Keywords: revolution, counterculture, alienation, global generation, students

Politika – kultúra

1 1968-ban világforgalomban volt. A hatvannyolcasok *ellenkultúrát* kezdeményeztek és teremtettek, átalakítva szükségleteket és ízlést, férfiaságot és nőiséget, szülők és gyerekek magatartását, egyének és közösségek önmeghatározását, gondolkodásmódját.

Újabb elemzések szerint a hatvanas évek végén jött létre az első „*globális nemzedék*” a történelemben (*Edmunds–Turner 2005*). Kialakult egy új ifjúsági kultúra, aminek tartal-

Levelező szerző: Somlai Péter, 1118 Budapest, Ménesi út 92. E-mail: somlaipet@gmail.com

¹ Köszönetet mondok tanácsaikért Gönczöl Katalinnak és Vámos Péternek. A Wesley János Főiskolán az *Educatio* folyóirat e lapszámához kapcsolódó, 2016. 06. 21-én megtartott konferencián ismerttettem e tanulmány gondolatmenetét. Fontos észrevételeket kaptam a hozzászólóktól – Karády Viktortól, Klanczay Gábortól és Kozma Tamástól. Nekik is köszönöm.

mai és mintázatai idegenek voltak az idősebbek számára. Az 1970-es évektől pedig azt lehetett tapasztalni, hogy a szülők kezdik követni a fiatalok ízlését és érdeklődését. Alapvető változások következtek be értékrendszerekben és stílusokban, nemi szerepekben és életformákban, művészi tartalomban (nyelvi és vizuális kommunikációban, zenében), kifejezésformákban, öltözködésben és hajviseletben.

Mindez összekapcsolódott a diákok – és más rétegek – *politikai lázadásával*. Mozgalmak támadtak az USA vietnami háborúja ellen nyugati és keleti országokban. Új nemzetközi rendet követeltek sokan a harmadik világban. Forradalmi és reformista kezdeményezések indultak a szocialista rendszer demokratizálásáért Kelet-Európában.

Új világot akartak tehát a fiatalok Párizstól Kaliforniáig, Riótól Berlinig és Tokiótól Prágáig. Olyan világot, amelyben nem a kapitalizmus törvényei, de nem is a diktatórikus szocializmus hatalmai uralkodnak. Jelszavuk ez volt: „legyél realista, követeld a lehetetlent!”

A diákmozgalmak politikai követeléseit kudarcot vallottak. A társadalmi makrostruktúrák, a gazdaság és politika alrendszeri, a kapitalista viszonyok, az államszervezetek, a nemzetközi rendszer alig érezte meg az 1968-as eseményeket. A hidegháború nyugati és keleti oldalának országai megőrizték gazdasági berendezkedésüket, jogrendszerüket, politikai intézményeiket. A lakosság többsége is elfordult a diákoktól 1968 után. Például Franciaországban a választásokon a jobboldal és De Gaulle tábornok győzelme következett.

De a politikai bukást kulturális győzelem kísérte. Ez azonban főleg hosszabb távon, az 1970-es években és azok után következett be.

A 68-asok szülei, akik még jóval a második világháború előtt születtek, sokkal szerényebb körülmények között nevelkedtek, s már fiatalként élték át a háborús időket. Gyerekeik viszont a háború utáni fellendülés és jólét nemzedékéhez tartoztak (*Hobsbawm 1998: 312 és köv.*) Az 1950-es években az emberek vezérlő csillagává a gyarapodás, a javak és a fogyasztás növelése, az anyagi életfeltételek javítása vált. Ebben a szellemben nevelték gyermekeiket, és éppen ez ellen lázadt fel az új nemzedék. Az 1960-as években a „hippik” példázták leginkább a szülőkétől eltérő életstílust és magatartásformákat. De hamarosan újabb meg újabb ifjúsági csoportosulások, az önkifejezés változatos közösségi módjai jelentek meg.

A fiatalok nem akarták követni, még kevésbé utánozni a szülők nemzedékét. Saját, autonóm értékrendjük lett. Az értékek és jelentések, szükségletek, magatartásnormák, stílusok radikális és összefüggő megváltozását akkor tudjuk követni, ha messzebb tekintünk. Nemcsak 1968-ra és a következő egy-két évre, hanem évtizedekre, egészen jelenkorunkig.

Az alábbiakban ezt az ellentétet, 1968 politikai és kulturális világának alakulását próbálom követni. Ennek során előbb főleg a nyugati világról, Nyugat-Európáról és az USA-ról írok, s majd csak később fogom összehasonlítani Nyugat és Kelet (s ezen belül Magyarországot) 1968-át. Azután térek rá 1968 utóéletére és hatásaira.

Háttér: új értékek és Vietnam

A második világháború utáni évtizedek gazdasági fellendülése növekvő jólétet teremtett a nyugati világban: gyarapodó fogyasztást és erős urbanizációt, fogyó szegénységet és táguló középrétegeket. A jóléti államok felépítése társadalmi mobilitással járt együtt.

Mindennek sokféle következménye lett. Például az, hogy a szülők közül egyre többen küldték gyerekeiket egyetemre és főiskolára. Évről évre több és több érettségizettből lett diák. Azután pedig, 1968-ban ők lázadtak fel. Miért?

Követeléseik és jelszavaik hasonlítottak egymásra. Ez a nemzedék már globálisan gondolkozott, és bízott abban, hogy *a világ megváltoztatható*. Hittek saját erejükben, hitték azt, hogy ők maguk, az egész nemzedék hozzájárulhat a világ megváltozásához. Valamennyien elutasították azt a tekintélyelvű szellemiséget, amit állami intézmények, az egyetemek vezetése, illetve a politikai pártok képviseltek. Kik döntenek el a tanórák és a vizsgák számát? Az egyetemi döntésekben miért nem vehetnek részt az érintettek? És az egyetem falain kívüli döntésekben? A hadkötelesek miért nem szólhatnak bele abba, hogy háború legyen vagy béke?

A diákok többsége a bővülő középosztály családjából érkezett, és közülük sokan lettek az „új baloldal” hívei. Példaképük lett Mao és Guevara, akik a kapitalizmus elleni harcot, nem pedig az áruviszonyok fejlesztését és a polgári szabadságjogok kiterjesztését várták el a szocialista országoktól is.

A lázadó diákok tehát nemcsak felsőoktatási ügyekben szólaltak meg, hanem hallgatták véleményüket egyetemeken kívüli és világpolitikai kérdésekben is. A hatvannyolcasok egy új világot akartak létrehozni és eszerint próbálták alakítani életüket, társas kapcsolataikat, kultúrájukat. Posztmateriális értékekhez vonzódtak (Inglehart 1977), fontos volt számukra a feltétlen szabadságba és az önrendelkezésbe vetett hit. Önazonosságukat ehhez a hithez kapcsolták hozzá.

De nemcsak elméletben, az elidegenedés értelmezésével, hosszú és még hosszabb eszmecserékkel törekedtek erre, hanem gyakorlati úton is. Úgy látták, hogy a társadalmi utópiákat itt és most kell megvalósítani. Személyes világukat is eszerint kívánták átalakítani, így aztán gondolkodásukban, de életmódjuk alakításában is *egybecsúsztak a személyesség és a politika dimenziói*. Megszabadulni akartak idegen tekintélyektől, tiltásoktól és hagyományoktól, kispolgári konvencióktól. Ekkoriban kezdi egy nemzedék kipróbálni a kábítószerket, a keleti vallásokat és mentális gyakorlatokat. „A személyes felszabadulás így kézen fogva járt a társadalmi felszabadulással” (Hobsbawm 1998: 318).

Ilyen irányú kísérleteiket is az elidegenedés elleni törekvések ösztönözték. Azt a Wilhelm Reich által már évtizedekkel korábban megfogalmazott gondolatot próbálták kifejezni a fiatalok, hogy az ember legyen „egyetlen, sokoldalú, teljes egyéniség, nem pedig különböző álarcok, marionett bábuk sorozata” (Reich 1982: 53).

A diákok lázadásának hátterében ott találni a *tömegkultúra* térnyerését. A 60-as években megállíthatatlanul hódított teret a televíziózás szerte a világon. Az USA-ban már a legtöbb családnak volt tv-készüléke. Ekkoriban kezdődnek a műholdas tv-adások, és egy Beatles-koncerttről rendezték meg az első műholdas nemzetközi közvetítést 1967-ben. A nagyobb tv-társaságok már tudósítanak a vietnami háborúról. Mindeközben még sok európai országban cenzúrázzák a film- és könyvforgalmazást, a színházi előadásokat.

„Ellenkultúra”-nak nevezték saját kultúrájukat a lázadó fiatalok – megkülönböztetendő a polgári világ kultúrájától és tudásformáitól (Klaniczay 2003). Ennek legfeltűnőbb képviselői, a hippik már az 1960-as évek elején megjelentek az Egyesült Államokban. Az ellenkultúra elsősorban a konformista értékekkel, életmóddal és magatartással, tehát a polgári világ egész kultúrájával próbált szakítani. Külsejükkel is ezt a törekvést akarták kifejezni a fiatalok. Például a fiúk hosszú hajával és az uniszex trikóval. S persze

a farmernadrággal, majd pedig azzal, hogy rendezett, kivasalt és alkalmi viselet helyett rendezetlennek, egyszerűnek, gyűröttnek vagy lyukasnak látszó ruhadarabokat hordtak. Az új nemzedék megpróbálta felszámolni a megkülönböztetést mindennapi és alkalmi öltözködés, otthoni és „kimenő” viselet között.

A politikailag aktív fiatalok leggyakoribb és legismertebb követelése az USA vietnami háborúja ellen irányult. Ez a háború 1965 óta folyt, és befejezésében még 1968-ban sem lehetett bízni. A tüntetők ezért tiltakoztak, és ezért biztatták szökésre a katonákat, sztrájkra pedig a fegyvergyárak alkalmazottait. Amerikai katonák és katonaköteles fiatalok kaptak titokban menedéket Kanadában, Svédországban és másutt. Otthon pedig, az USA-ban mindennapos tüntetések folytak a kormány ellen. A tüntetők egy hétig tartották megszállva New Yorkban a Columbia Egyetemet, aztán pedig, 1968 novemberében, a Demokrata Párt chicagói elnökjelölő gyűlésére mozgósítottak hatalmas tömeget. Hamarosan megindultak a béketárgyalások az amerikaiak és a vietnamiak között, de a harcok elhúzódtak. Országos sztrájkot és egyetemek elfoglalását hirdették meg a diákok, s csak 1975-ben ért véget háború.

Mindezzel párhuzamosan *polgárjogi mozgalmak* támadtak az USA-ban. Résztvevőik főként azokat a hátrányokat kívánták enyhíteni, amelyek nemük, bőrszínük, faji vagy etnikai hovatartozásuk miatt érték az embereket. De hamarosan kitágult ez a kör, s beletartoztak a mozgáskorlátozottak vagy más fogyatékosok, illetve a szexuális irányultságuk miatt hátrányt szenvedők jogai is. 1968 április 4-én egy fehér merénylet golyója végzett e mozgalmak legtekintélyesebb vezetőjével, Martin Luther Kinggel.

Elidegenedés – harmadik út – „új baloldal”

A kommunista pártok Nyugat-Európában idegenkedve fogadták 1968 új eszméit. A tagok és főként a vezetők megrögzött beállítódásai, párthűségük akadályozta, hogy bírálják a Szovjetuniót, márpedig a nyugati országokban tanuló baloldali diákok javarésze ezt tette, főleg 1968 augusztusa után. A Varsói Szerződés csapatainak prágai bevonulását és a reformkommunizmus letörését sok kommunista nyíltan elítélte, de a pártszervezetek többsége fegyelmetlenül elfogadta a moszkvai döntéseket. Viszont a kommunista tagok egy része rokonszenvezett a diákmozgalmakkal. Még aktívabbak voltak a radikális szociáldemokraták és szocialisták. De az 1968-as mozgalmak szervezői és a lázadó diákok vezetői így is több-kevesebb távolságot tudtak tartani a pártoktól.

Távolságtartásra szükségük is volt. A mozgalmak tagjai ugyanis egyaránt utasították el a kapitalizmust és a diktatórikus szocializmust. Nyugaton főleg a kapitalista felhalmozás társadalmi hatásait, a tömegkultúrát és a „kultúrivar” manipulatív világát támadták. Ebben a világban elsorvadt a munkásosztály forradalmi ereje. Ezért új szempontokra és új rétegekre van szükség az árutermelés és elidegenedés rendszerének megdöntéséhez. Önmagukat ilyen rétegeknek tekintették a diákok, szempontjaikat pedig elsősorban a szabadság kritikai filozófusaitól nyerték.

Az új baloldálnak sok új szervezete jött létre 1968-ban és a következő években. Ezek több kérdésben radikálisabbak voltak, mint a Moszkva-barát kommunista pártok, s igyekeztek távolságot tartani azoktól. A távolságtartást sok szövetségesük és szimpatizánsuk várta el – különösen azt követően, hogy a Vörös Hadsereg és szövetséges csapatai 1968 augusztusában letörték a csehszlovákiai reformokat.

A 68-asok úgy látták, hogy a társadalmi utópiákat meg kell valósítani. Vezérlő eszméjük az *elidegenedés* megszüntetése volt, s ennek értelmezésekor a marxizmushoz fordult a fiatal értelmiség java része Nyugat- és Kelet-Európában egyaránt. Sokan olvasták Karl Marx híres fiatalkori művét, a *Gazdasági-filozófiai kéziratokat*. Marx itt a bér munkaviszonyból és a magántulajdontól eredeztette a munkások elidegenedését tevékenységüktől, önmaguktól és az emberi lényegtől. A hamis tudat forrása az ilyen elidegenedés, végső fokon pedig a kapitalista áruviszony.

Marx szellemi hatása eszmei, világnézeti megújhódással, a „marxizmus reneszánszával” járt a 60-as években. A diákok egyik tanítója *Herbert Marcuse* volt, aki a fiatal Marxnak az elidegenedésről szóló elméletét újította meg a frankfurti iskola és a „nyugati marxizmus” szellemében. Úgy látta, hogy a fejlett kapitalizmus ipari társadalmi és technikai racionalitás és haladás követelményeinek vetik alá az emberi szükségleteket, sőt, a lehetőségek szféráját, a képzelőerőt és a vágyakat is, mert „...nemcsak a tényleges, de a lehetséges fölhasználását is megszabják” (*Marcuse 1990: 279*). Az ilyen világban önnön lényegüktől idegenednek el, s válnak ezáltal „egydimenzióssá” az emberek. Nincsenek már elképzeléseik alternatív társadalmakról, mert kritikai képességeiket és cselekvési lehetőségeiket, a tiltakozás perspektíváját elnyomja vagy eltorzítja társadalmuk építménye.

Ezzel a tézissel egybehangzóak voltak a bürokratikus szocialista államokról szóló újabb marxista koncepciók. Például azok, amiket a *Praxis* című, Zágórában kiadott folyóirat legtöbb cikke fogalmazott meg. Éppen ezért zárolták az olvasók elől az ilyen kiadványokat a Varsói Szerződés államainak könyvtáraiban. A nyugati marxizmust betiltották Kelet-Európában.

Ilyen eszmék szellemében és ilyen tapasztalatok hatására gondolták azt 1968 lázadó diákjai, hogy forradalomra, az életmód és a kultúra forradalmára van szükség az elidegenedéssel szemben. Posztkapitalista és posztszocialista civilizációt akartak. Nem fejlettebb áru-termelést és árucserét, hiszen nem a fogyasztásban és a manipulált szükségletekben kell fejlődniük az embereknek, hanem új szükségleteket kell kifejleszteni új társadalmakban. Ezért követeltek a fiatalok több szabadságot és valódi egyenlőséget. Értelmet – nem pedig csak kényelmet – kerestek az életben, értékekre – nem pedig csak javakra – vágytak. Baloldaliak voltak, de határozottan szabadságpártiak. Kulturális forradalmuk sikerét olyan folyamatok tanúsították, mint például a tekintélyellenes attitűd terjedése, a nemi szerepek és a szocializáció változásai, s persze a művészetek, főleg a rockzene népszerűsége. Többeket vonzottak különféle ezoterikus tanok. Az önkifejezés és önmegvalósítás, illetve az volt legfontosabb számukra, hogy ugyanígy gondolkozó társakat találtak maguk között.

Szocializáció

Az 1968-as diákmozgalmak egyik népszerű feladatát Rudy Dutschke fogalmazta meg: „Hosszú menetelés az intézményeken át.” A „hosszú menetelés” kifejezése Mao Cetungra és a maoizmusra utal. De az „intézmények” közül mit akartak megváltoztatni?

Voltaképp mindent. Nemcsak a közélet és politika intézményeit, az önkormányzatokat és az államot, hanem a magánélet közegeit is: a családot, iskolát és a bennük folyó nevelést, a gyerekek és diákok szocializációját, a párkapcsolatokat és az együttélés

intézményeit. S a kultúra egészét, felszámolva az elidegenedés erőit és szabaddá téve az emberré válás és önkifejezés folyamatait. Vegyünk sorra néhány fontos intézményt!

A hatvannyolcasok túlnyomó része tudatosan és hangosan tekintélyellenes volt, vagyis elutasították az engedelmességre kényszerítő, autoritárius nevelést, a formális hierarchiákat, rangokat és kiváltságokat. Legtömörebben a francia diákok foglalták össze a „három P” jelszavában azokat, akiknek tekintélyével konfliktusaik voltak: „pére, patron, professeur” vagyis „apa, főnök, tanár”. Pedagógiai elképzeléseik éles ellentétben álltak a hagyományosan fegyelmező neveléssel, például a testi fenytéssel, amit sok családban és iskolában alkalmaztak.

Az 1960-as években mindinkább tért hódítottak a megengedő („*permisszív*”) nevelés elvei szerte Európában. Több oka volt ennek a folyamatnak, melynek során szülők és pedagógusok próbálták a modern gyermeklélektan felismeréseinek szellemében gondolkodni és cselekedni. Már korábban is sokan bírálták a tekintélyelvű nevelési módszereket, de a diákmozgalmak állították a közéleti témák centrumába az idetartozó kérdéseket. A korabeli vitákban, könyvekben és manifesztumokban sok szó esett a gyerekek fejlődésének társadalmi összefüggéseiről, a pedagógia értelméről, a motivációk és büntetések hatásairól. Mindennek nyomán fontos változások történtek tantervekben, pedagógusképzésben és a magánélet központi intézményében, a családban is. Egyre többen gondolták, hogy gyerekek és felnőttek szocializációs torzulásai elsősorban a tekintélyelvű nevelés folyamatának következményei. A családi nevelés módszerei így egybecsengenek a gazdasági és társadalmi kényszerrel, s együtt akadályozzák a gyerekek és fiatalok szabad fejlődését, adottságaik és képességeik kibontakozását.

A diákmozgalmak elnevezésére ezért használták sokan a „*tekintélyellenes mozgalom*” kifejezést. Az idetartozók gondolkodásának egyik sajátossága volt az, hogy nem külön-külön értelmezték magánéletüket és közéleti tevékenységüket, hanem összefüggő egységben, magatartásuk és beállítódásuk egységében. Ezért került pedagógiai céljaik középpontjába az önállóságra és a képességek szabad, kényszermentes kibontakoztatására irányuló nevelés. S mindez nemcsak az értékrendszer változásait jelezte, de arra is rámutatott, hogy hosszabb lett az ifjúság élethelyzete, s egy új életciklus kezdett elterjedni a népességben.

Az 1960-as évek végén kezdtek erre felfigyelni a népesedés és a társadalmi változások kutatói. Azt tapasztalták különféle adatokból, hogy az *ifjúkor kitolódik* – egyrészt a gyerekkorhoz, másrészt a felnőttkorhoz képest. Először a 68-as nemzedék esetében látszott a tanulmányi időszak s főleg az egyetemi évek megnyúlásának folyamata.

Ekkoriban kezdtek sorra venni a felelős felnőttkor elhúzódásának sokféle következményét.² A fiataloknak több országban szavazati joguk lett, mert ennek életkorát éppen az 1960-as évtizedben kezdték leszállítani. Viták indultak a fiatalok büntetethetőségének korhatáráról és a büntetések módjáról. A vitázók érveinek egyik visszatérő eleme az érettség mibenlétére, fajtáira, elérésükre és mindezek változásaira vonatkozott. A fogyasztási cikkek iparágai ekkoriban kezdték a tinédzserekre, a tizenévesekre szabni a divatot, az új termékek piacát. Ők váltak viszonyítási alappá számos árucikk és szolgáltatás számára, ők diktálták a divatot.

² K. Keniston 1970-ben nevezte el „post-adolescence”-nek az új nemzedék életszakaszát (Keniston 1970).

Diákok

Nyugat-Európában az 1960-as években kezdődött az *egyetemi tömegoktatás*. A változás háttérében demográfiai okokat is találni. Főként azt, hogy az 1940-es évek második felében született nemzedék nagyobb létszámú volt, és tagjai közül többen jelentkeztek egyetemre. E. Hobsbawm idéz adatokat arról, hogy a világháború befejezésekor Franciaországban még 100 000 alatt volt a diákok létszáma. Aztán 1960-ban kétszer, a következő évtizedben pedig már négyszer ennyien voltak. A korosztály tagjai közül 1950-ben 4%, 1970-ben már 15,5% vett részt a felsőoktatásban (*Hobsbawm 1998: 287*).

A század elején még kiváltságosak voltak a diákok, hiszen száz 18–24 év közötti fiatalból csak egyetlen egy járt egyetemre. 1968-ban viszont már tömegesen vettek fel érettségizetteket az egyetemek. Igaz ugyan, hogy ők továbbra is kisebbséget alkottak korosztályuknak, de egyre nagyobb lett ez a kisebbség, „Franciaországban 1967-re annyi egyetemista volt, mint 1956-ban középiskolás” (*Judt 2007: I. 542*).

A fejlett ipari országokban mindenfelé hasonló változások történtek. A jóléti államok új, korszerűbb egyetemi épületeket emeltek, egyetemi városok alakultak, a kormányok és más szervezetek pedig ösztöndíjakkal, szerződésekkel, kollégiumok építésével támogatják a jelentkező fiatalokat. A beruházások azonban nem tudtak lépést tartani a diákok számának emelkedésével. Zsúfolt előadótermekben folytak az órák, közben pedig az intézmények alig módosították az oktatás tartalmán és menetén. Sok diák érezte úgy, hogy rossz körülmények között, elavult módszerekkel próbálják tanítani őket ósdi professzorok. Sokan laktak lerobbant kollégiumokban, s ezek többsége egynemű volt, vagyis a fiúk nem találkozhattak bennük lányokkal.

A diákok ugyan továbbra is kisebbséget alkottak a fiatalok nemzedékén belül, de ennek a kisebbségnek erős hangja volt, létszamarányánál nagyobb társadalmi súlyt képviselt. Például a párizsi diákmozgalmak kezdeményezői közül többen származtak a felsőbb osztályokból, s főleg ők háborodtak fel az egyetemeken talált szegényes körülményeken és tárgyi eszközökön, az elavult pedagógiai módszereken, a professzorok korlátolt szemléletén (*Bourdieu 1988*).

A diákmozgalmak aktív résztvevői azonban nemcsak a felsőoktatás szervezetét bírálták, hanem a tananyagok és tematikák kiválasztásának elveit is, az akadémiai ismereteket, mint a kapitalizmust konzerváló tudást (*Habermas 1968*). Tudatára ébredve saját társadalmi súlyuknak, változtatásokat és reformokat követeltek.

A franciaországi *diáklázadások* 1968 januárjában kezdődtek a Nanterre-i Egyetemen. A magukat „veszettek”-nek nevező csoport tagjai azt követelték, hogy a diákok és tanáraik ne az uralkodó közszellemet kövessék, „ne legyenek a burzsoázia házőrző kutyái”. Májusban tömeges tüntetések és üléssztrájkok követték egymást, s ezek során a diákok elfoglalták a Sorbonne-t, s ott nagygyűlések során bírálták a hatalom nyílt módszereit és leplezett álnokságát. Tanáraik közül többen – például a Magyarországon is ismert Henri Lefebvre, Paul Ricoeur, Alain Touraine – szolidaritásnyilatkozatot tettek diákjaik mellett.

Igaz ugyan, hogy a résztvevők egy része rokonszenvezett Mao kulturális forradalmával (a kínai pártelnök a 60-as évek közepén indította el ezt), de túlnyomó többségük a szabadság és kreativitás értékeinek jegyében utasította el a parancsuralmat és a dogmatizmust. „Győzni fogunk” („We shall Overcome”) – Pete Seeger dalát énekeltek mindenfelé az amerikai egyetemeken. Mexikóvárosban hatalmas felvonulásokat tartottak,

a kormány pedig katonaságot vezényelt ki ellenük. Japánban diákok akadályozták meg azt, hogy az amerikai hadsereg hadihajója egy katonai kikötőt használhasson.

Gender, szex

A 60-as években *szexuális forradalom* is zajlott a fejlett országokban. Ennek egyik fontos oka volt az, hogy ekkoriban kezdődött el a fogamzásgátló tabletták gyártása és széles körű használata. Ezek az eszközök megszabadították a nőket a várható terhesség miatti szorongástól. Mindez a nők és férfiak körében kötetlenebb magatartáshoz vezetett, ahhoz, hogy szüleik nemzedékénél felszabadultabban gondolkodjanak a fiatalok saját nemükről és a másik nem tagjairól, érzelmekről, értékekről és szükségletekről. Sokan közülük, s főleg a diákok szakítani próbáltak a kispolgári erkölccsel. Magatartásukat már többen igazították szekularizált normákhoz, és hamarabb kezdték el szexuális kapcsolataikat (az idevonatkozó adatokat idézi *Cole-Cole 1998: 610* és köv.).

Ekkoriban, a diákmozgalmak közben lett népszerű a felszólítás: „ne háborúzz, szeretkezz!” Az 1968 körüli időszak egyik legfontosabb műve Kate Millett könyve volt, aminek már a címe is élesen fejezte ki a korszellemet: *Sexual politics*.

A *feminizmus* már évszázados múltra tekintett vissza, de alaposan megerősödött a 60-as évek vége felé. Egyetemista diáklányok vagy babakocsikat tologató fiatal apák már egyre kevésbé számítottak ritkaságnak. Szinte mindenütt férfiak vezették a diákmozgalmakat, de a vezetőségekbe vagy újságaik szerzői közé több lány került.

Sokféle eredményt értek el a nőmozgalmak. Például azt, hogy sok nyugat-európai országban ekkoriban kezdték engedélyezni törvényesen a terhességmegszakítást. (Persze ez is hosszú folyamat lett. Például Írországból csak a 2018. májusi népszavazás nyomán vált lehetővé egy ilyen törvény, másutt pedig, főleg több ázsiai és afrikai országban, még ma sem lehetséges).

Ennek megfelelően változott a divat. A lányok miniszoknyát kezdtek viselni, sok fiú növesztette meg a haját. S mindez olyan időszakban történt, amikor még nem voltak koedukált kollégiumok, az „élettársak” együttélését „vadházasság”-nak nevezték, gyereküket pedig „zabigyerek”-ként bélyegezték meg mindenfelé, és még sok európai országban büntették a melegeket.

Kommunák

Az újbalos időszak első kommunáját 1967-ben Nyugat-Berlinben alakították meg. Mennyire paradox esemény volt! Kommuna alakul a kapitalista világ előretolt helyőrségében, a Német Demokratikus Köztársaságba ékelt területen, mialatt minden ilyen intézmény tilos volt Kelet-Európában, a kommunista pártok uralma alatt.³

Milyen motiváció vezethetett (s vezethet ma is) arra fiatalokat, hogy kommunát alapítsanak? A polgári család a lázadó fiatalok szerint álságos intézmény lett, amely nagyban felelős az emberek gondolkodásának, magatartásának és egész személyiségének eltorzulásáért (*Feil 1972*). E torzulások legfontosabb forrásait a következőkben látták:

³ 1970-ben Heller Ágnes és Vajda Mihály közölt ilyen tárgyú esszét a *Kortársban* (*Heller-Vajda 1970*), de ez nem váltott ki érdeklődést szélesebb körben. Aztán történt néhány kísérlet kommuna alakítására Magyarországon, s ezeket is titkos megfigyelés alatt tartotta a Belügyminisztérium.

- az áruviszonyok egyre inkább behatolnak az intimitás szférájába, fokozzák az elidegenedést, torzítják a szexuális szükségleteket;
- a nemi szerepek a munkamegosztás természetesnek tekintett módjával járnak, ez rögzül férfiak és nők között; a családi és háztartásbeli kötelezettségek akadályozzák a nők részvételét a társadalmi életben és a munkavégzésben;
- a szülők tekintélyelvű módon kezelik egymást és így nevelik gyermekeiket is.

Ezért a fiatalok az együttélés új típusú közösségeit akarták kiformálni. Szerették volna kiküszöbölni a családból fakadó önzést, a nemek közötti társadalmi egyenlőtlenségeket, a tekintélyelvű nevelést és nemzedéki kapcsolatokat, a destruktív családi konfliktusokat.

Ilyen szándékkal, a közvetlen emberi kötődések megújításának céljával régóta próbálkoztak emberek. A történelem számos formáját ismeri például vagyongözösségen alapuló csoportoknak, vallásos bázisközösségeknek, szabadelvű, nonkonformista szövetségeknek s az alternatív életformák különböző változatainak. Ilyenek alakultak 1968-ban is, többek között Kaliforniában és Párizsban, Koppenhágában és Berlinben. Céljukat abban látták, hogy megteremtsék a tagok magánéletének és közös politikai cselekvésének egységét. Közösen gondozták a gyerekeket, s arra törekedtek, hogy belőlük szabad embereket, egészséges szellemű és kreatív személyiségeket neveljenek.

Nyugat és kelet

1968-ban a fiatalok és szövetségeseik elítélték az USA vietnami háborúját, 1968 augusztusa után pedig a prágai reformok letörését. Az egyetemek falán Ho-Shi-Minh ábrázoló plakátok tűntek fel, s nem Brezsnjevről, hanem például Che Guevaráról neveztek el előadótermeket. Nemcsak Európában és az USA-ban lázadtak fel fiatalok, hanem Dél-Amerika vagy Japán nagyvárosaiban is. Lázadtak az Egyesült Államok hegemoniája ellen, de nem fogadták el sem a szocialista rendszerek és kommunista pártok diktatúráját, sem pedig a harmadik világ nacionalista értékeit (*Wallerstein 2002*).⁴ A lázadások és tüntetések egy új világ felé mutattak, mert közösek vagy igen hasonlóak voltak a fiatalok eszményei, hasonlóak értékeik, gondolkodásuk és magatartásuk stílusa, egész kulturális világuk.

Mindez nagyon is érvényes Kelet-Európa – s különösképpen Magyarország – fiataljaira. Itt is a rockzene hódított, s itt is voltak újbalos ellenzéki csoportok. Például ekkoriban szerveződött a „maoista”-nak nevezett diákok csoportja (Pór György, Bencze Sándor és társaik), akik ellen 1968 januárjában rendőri eljárás kezdődött, később pedig többüket elítélte a bíróság. *Új művészeti áramlatok*, műfajok és stílusok keletkeztek, új hangok szólaltak meg. Alakultak sok helyen, így Magyarországon is radikális hangú polbeat zenekarok (például a Gerilla együttes) és avantgárd színjátszó körök (mint az Orfeo). Ekkoriban formálódott például a „konceptuális művészet”, amely egyesíteni akarta a műtárgyat a róla szóló értelmezéssel, a művészt a teoretikussal. Híres lett az ilyen művek bemutatója Varsóban, a „Foksal”-galéria partijain, Budapesten pedig az Iparterv termeiben vagy Kemény György pop-art stílusú munkáinak kiállításán. Happeningeket

⁴ <http://newleftreview.org/II/18/immanuel-wallerstein-new-revolts-against-the-system> [Letöltve: 2018. 07. 20.]

tartottak művészek például Krakkóban és Belgrádban. Prágában utcai akciók keretében szervezett performanszokat Milan Knížák.

Vagyis a politikai és szellemi lázadás összetetallokozott és egybeforrt Kelet-Európa sok helyén a művészeti avantgárd önkifejezési céljaival. Így jött létre egy új kultúra, amelynek tartalma, formai mintázatai és eszközei nagy hatással voltak a következő évtizedekre. Joggal írhatja a 68-as magyarországi nemzedékről Rainer M. János, hogy „...képes egy nyelven beszélni a világ más '68-asaival – van közös nyelvük, közös zenéjük” (Rainer 2004: 26).

Csak hogy 1968 mégsem ugyanazt jelentette a vasfüggöny két oldalán. Nyugaton az ellenkultúra célpontja a kapitalizmus és a fogyasztói értékrend volt, az élet alárendelése a gyarapodás eszközeinek. A szocialista országokban viszont elsősorban politikai kényszerek és hatalmak váltottak ki ellenállást. A kényszerek erejét legszembetűnően Jancsó Miklós *Fényes szelek* című, 1968-ban készült műve ábrázolta. Ez a film azt mutatta meg, hogy ellenségeivel szemben a pártvezetés hogyan használja fel a forradalmi diákságot, s aztán hogyan töri le mozgalmukat. A filmet szabad volt leforgatni és bemutatni Magyarországon. Itt nem a fogyasztásra és versenyre készítő gazdasági erők ellen készült támadásra az értelmiség, hanem az „Új Gazdasági Mechanizmus”-t vezették be. Ennek az volt a célja, hogy a piac erejével korrigálja a tervgazdaság hibáit. Abban bíztak a reformközgazdászok, hogy nagyobb önállósághoz juttatva a vállalatokat, azok fokozzák majd a műszaki fejlődést és a gazdasági növekedést, s ezáltal tovább emelkedhet majd a lakosság életszínvonala.

A nyugati diákok tehát a tőke szabadságában és a kapitalista árutermelemben látták az elidegenedés forrását, Kelet-Európában viszont a szabadság és függetlenség hiánya volt a forrása mindenfajta ellenzékiességnek. Ezt tanúsította 1968 augusztusa. A hatvannyolcasok utópiáit Csehszlovákia katonai megszállásával zúzták szét. Azt jelentette a megszállás, hogy továbbra sem járható a harmadik út, nem reformálható a politikai rendszer a Szovjetunió uralma alatt, nem lehetséges a demokratikus szocializmus.

Világosan mutatták ezt az 1968-at követő különféle intézkedések. Magyarországon azokra a filozófusokra támadtak a hatóságok, akik tiltakozó nyilatkozatot írtak alá a Varsói Szerződés csehszlovákiai beavatkozása ellen. De a fiatalok enyhébb tiltakozásait vagy mozgólódását is betiltotta a pártvezetés. Például Budapesten, az ELTE Bölcsészkarán 1969 tavaszán Kari Gyűlést hoztak létre a diákok, vitákat indítottak, kiáltványokat sokszorosítottak és demokratikusabbá próbálták változtatni az egyetemi életet. A budapesti KISZ-vezetőség azonban lemondatta a szervezkedés vezetőit és elfojtotta kezdeményezéseiket. A fiatalok megválaszthatták ingük színét, vagy azt, hogy melyik sportegyesületnek szurkolnak, de nem alakíthattak szabadon érdekvédelmi szervezeteket, nem bírálhatták nyíltan a rendszert. A hidegháború szabályai továbbra is érvényben maradtak.

Hatás és utóélet

Az 1970-es évektől megváltozott a gazdasági és politikai klíma szerte a világon. Neoliberalis fordulat készülődött a kapitalista világ gazdaság centrumában, amivel párhuzamosan újkonzervatív szellemi és politikai irányzatok támadtak és terjedtek el sokfelé. Nyugaton mozgalmi apályt észleltek az egykor radikális diákok, akiknek többsége civil életformát választott, családot alapított, alkalmazott vagy értelmiségi lett. Néhányan

közülük magas rangú állást töltöttek be. Például Franciaországban „...bevett dolog volt, hogy az 1970-es évek elejének ex-maoistái ragyogó karriert csinálhattak az állam szolgálatában” (Hobsbawm 1998: 286).

Lassabb és messzebb ható változások folytak viszont a közvéleményben és a kultúrában, az értékek és a jogtudat világában. A hetvenes évektől kezdett hangot kapni a környezetvédelem ügye, s kezdtek szaporodni az ökológiai mozgalmak és pártok. 1968 nyomán lett népszerű a tekintélyellenes attitűd. Ekkoriban vált fontossá az „identitás” értelmezése, az önkifejezés jelentősége. 1968-nál korábban indultak el a faji és etnikai egyenlőség ügyét képviselő „polgárjogi” mozgalmak, de évről évre egyre ismeretebbek lettek. Mind erősebb mozgósító ereje lett a kulturális pluralizmus és a szabad önkifejezés eszméjének, a nők és a kisebbségek jogainak. Az 1970-es évektől újabb és újabb polgári kezdeményezések születtek, s kialakult az önszerveződések, a „bázis-demokrácia” mintája a nyugati – s legfőként az észak-nyugati – demokráciákban. Ide tartozik többféle jogi reform, például azok, amelyek a helyreállító – más néven „jóvá-tételi” – igazságszolgáltatás eszméjén alapulnak.

Új társadalmi intézmények és szubkultúrák alakultak: lakóközösségek; önfenntartó – és a szülők által kollektíven működtetett – bölcsődék, óvodák; önszerveződő kisüzemek és egyéb kisvállalatok, köztük főleg fiatalok által látogatott kávézók, könyvesboltok, galériák; független újságok, rádiók.

A világ nem úgy változott meg, ahogyan az új baloldal hívei gondolták a 60-as évek végén. De nagyot változott. A 1970-es években digitális forradalom kezdődött, s ez alaposan átalakította a tudást, a gazdaságot és a mindennapi életet. A számítógépek és mobiltelefonok világában elavult sokminden, ami 1968-ban újnak számított. A bürokratikus pártállami szocializmus nem bírta a világgazdasági versenyt és megbukott. De az Elbától keletre alakult államokban – mint Magyarországon is – igencsak gyengék és sérülékenyek lettek a demokratikus közélet intézményei. A kapitalizmus globális áruviszonyai viszont itt is áthatják a társadalom szövetét és torzítják az emberi viszonyokat.

Az ellenkultúrának s az általa kimunkált magatartásnormáknak, stílusnak, gondolkodásmódnak, szokásnak és ízlésnek mégis lett maradandó hatása a 70-es évektől végbement változásokban: gyengült a patriarchyizmus ereje, változtak a nemi szerepek, pluralizálódtak az életformák, a társadalmi diszkriminációknak egyre több változatát ismerték fel és ítélték el. Kollektív autonómiák, gazdagabb és színesebb kulturális formák terjedtek el. A következő nemzedék, a 80-es évek fiataljai már belenőttek a lassú változások sok olyan eredményébe, hatásaiba és következményeibe, amelyek az egykori ellenkultúrából származnak. Az új évezred elején mindezt az „illiberális demokrácia” jegyében próbálják visszavenni. De ez már a jelenkor története.

IRODALOM

- BOURDIEU, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge (UK), Polity Press.
- COLE, M. & COLE, SH. R. (1998) *Fejlődéslelektan*. Budapest, Osiris.
- EDMUNDS, J. & TURNER, B. S. (2005) Global Generations: Social Change in the Twentieth Century. *British Journal of Sociology*, Vol. 56. No. 4. pp. 559–577.
- FEIL, J. (ed. 1972) *Wohngruppe, Kommune, Grossfamilie*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

- HABERMAS, J. (1968) *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- HELLER Á. & VAJDA M. (1970) Családforma és kommunizmus. *Kortárs*, Vol. 19. No. 10. pp. 1655–1665.
- HOBBSAWM, E. F. (1998) *A szélsőségek kora*. Budapest, Pannonica Kiadó.
- INGLEHART, R. (1977) *The Silent Revolution*. Princeton, University Press.
- JUDT, T. (2007) *A háború után. I–II*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- KENISTON, K. (1970) Youth: As a stage of life. *American Scholar*, Vol. 39. No. 4. pp. 631–654.
- KLANICZAY G. (2003) *Ellenkultúra a hetvenes-nyolcvanas években*. Budapest, Noran.
- MARCUSE, H. (1990) *Az egydimenziós ember*. Budapest, Kossuth.
- MARX, K. (1962) *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Budapest, Kossuth.
- RAINER M. J. (2004) A „hatvanas évek” Magyarországon. (Politika)történeti közelítések. In: RAINER M. J. (ed.) „Hatvanas évek” Magyarországon. Budapest, 1956-os Intézet. pp. 11–30.
- REICH, CH. (1982) Az új generáció öltözködése. In: KLANICZAY G. & S. NAGY K. (eds) *Divatszociológia*. II. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont. pp. 52–56.
- WALLERSTEIN, I. (2002) <http://newleftreview.org/II/18/immanuel-wallerstein-new-revolts-against-the-system> [Letöltve: 2018. 07. 20.]

1968 ÉS AZ ELLENKULTÚRA

KLANICZAY GÁBOR

Közép-Európai Egyetem – CEU

Az esszé áttekinti, mit jelentett 1968 a politika világában Nyugaton és Keleten. Felidézi Párizs és a hasonló ihletésű német diákmozgalmak újbaloldali, anarchista gondolatvilágát, az ugyanebben az időben Amerikában kibontakozó polgárjogi és háborúellenes mozgalom törekvéseit. Szembehelyezi ezzel a szocialista Közép-Európa 68-as történetét: prágai tavasz, varsói márciusi tüntetések, magyarországi újbaloldali megmozdulások. Egy második, részletesebb áttekintés bemutatja, hogy alakult ki az ellenkultúra, milyen helyet foglalt el ezekben a mozgalmakban, hogy alakította át a politika tárgyát, színtereit és eszközeit Amerikában, majd az egész világon, és hogyan jutott el a vasfüggönyön túlra, Közép-Európába is.

Kulcsszavak: diáklázadások, ellenkultúra, reformszocializmus, újbaloldal

The essay provides an overview on what 1968 meant in the world of politics in the West and in the East. It evokes May 68 in Paris and the German student movements of similar inspiration, with their New Left or Anarchist views, and the Civil Rights and Draft Resistance movements in the US. It juxtaposes to this the 1968 history of Socialist Central Europe: the Prague Spring, the Warsaw March demonstrations, the Hungarian New Left manifestations. A second, more detailed panorama presents how counterculture evolved, how it transformed the object, the scenery and the tools of politics in the US, then in the whole world, even in the countries behind the iron curtain, in Central Europe.

Keywords: student revolts, counterculture, reform socialism, New Left

1968 emlékezete

Négy idézettel kezdem írásomat.

Heller Ágnes így írt róla 1998-ban: „1968 májusa most ünnepli harmincéves évfordulóját. Már tudjuk, hogy a prágai tavasz és a párizsi május bekerül a történelemkönyvekbe. Az 1989-es rendszerváltás igazolta Közép-Európa minden felszabadulási kísérletét. Ahogy Fejtő Ferenc mondta minap egy római konferencián, Magyarország, Csehország és Lengyelország kiérdemelte, hogy elsőnek csatlakozhasson Nyugat-Európához. A

Levelező szerző: Klaniczay Gábor, Közép-Európai Egyetem, 1051 Budapest, Nádor u. 9.

E-mail: klanicz@gmail.com

párizsi május azonban nem tért vissza fanfárok kíséretében. A barikádokat lebontották, a diákok visszamentek tanulni, a sztrájkok megszűntek. Úgy látszott, mintha annak a mozgalomnak, amelyet annak idején »új baloldalinak« neveztek, nyoma sem maradt volna. Mégsem ez történt. 1968 valamilyen módon felszívódott a modern világ szervezetébe. Lassan hatott, de alaposan. A nyugati világ már nem ugyanolyan, mint '68 előtt volt. A változás visszafordíthatatlan.” (*Népszabadság*, 1998. május 11.)

Egy szűk évtizeddel később, 2007 áprilisában, a francia elnöki címért folytatott – sikeres – választóhadjárataiban, Nicolas Sarközy azzal állt elő, hogy a választás eldönti: „'68 májusának örökségét továbbra is ápoljuk-e, vagy pedig egyszer s mindenkorra leszámoljunk vele”; „'68 májusa intellektuális és morális relativizmust kényszerített ránk”. (*Le Nouvel Observateur*, 2007. április 30.)

Orbán Viktor hamar felfigyelt erre az útmutatásra, és ezt a gondolatot állította 2007. július 21-i tusnádfürdői beszéde középpontjába. „Ez a kulturális ellenforradalom, mely '68-ban indult Európában, azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a szabadság útjába álló akadályokat le kell bontani. Ez első pillantásra érthetetlennek tűnik, hiszen Európában éppen a szabadság volt akkortájt: parlamentáris demokrácia, szabad választások, nemzeti függetlenség, sajtószabadság és így tovább. Ha jól figyeljük azonban, a '68-asok azt a társadalmi programot hirdették meg, hogy a teljes egyéni szabadsághoz nem elegendő a politikai vagy társadalmi elnyomás alól felszabadulni, a teljes egyéni szabadság kiteljesedéséhez meg kell szabadítani az egyént a közösségi természetű kötelekeitől. Ha úgy tetszik, meg kell szabadítani az embert a vele született tulajdonságaitól. Itt nem az állam és az egyén szembenállásáról van szó, ahogy tévesen félreértelmezik gyakorta Magyarországon, hanem valójában az ember, mint közösségi lény és az egyén szabadsága, a közösség és az egyén viszonyának problematikájáról. Amikor arról beszélünk, hogy a '68-asok azt mondták, hogy az egyént a szabadság érdekében meg kell szabadítani a vele született tulajdonságoktól, akkor olyasmire gondoltak, mint a nyelv köteleke, amitől szabadulni kell, a származás köteleke, amitől szabadulni kell, és a nemi identitás is, amely kötelek, és amitől jobb, ha az ember szabadul. Mindennek a gondolkodásmódnak a kerete az a morális relativizmus volt, amit köznapi nyelven úgy fogalmazhatok meg, hogy nincsen jó és rossz, csak »attól függ« van. Ez a '68-as életérzés, a kulturális ellenforradalom lényege... Most jutott el Európa oda, hogy azt mondja, hogy ebből a kulturális háttérből, ebből a mélyáramból, ebből a korszellemből most már elégünk van, és a jövőt, az új európai jövőt és európai politikát más szellemi alapokra kell építeni. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy Európa ráébredt arra, hogy az egyéni szabadság útjába magasodó korlátok lebontási törekvései egy idő után már nem ezeket a korlátokat, hanem a teremtés rendjének a falait döngetik. Természetellenes életformát kényszerítenek az európai emberekre. Változás kell tehát!” (http://2010-2015.miniszterelnok.hu/beszed/orban_viktor_tusnad... [Letöltve: 2018. 06. 21.]

Ha figyelmesen olvassuk e beszédet, mely hamar eljut az „Isten, haza, család” 45 előtről örökölt hármasszaváig, a „PC”, a baloldaliság és a liberalizmus megbélyegzéséig, beláthatjuk, hogy Orbán Viktor nem árult zsákbamacskát. Ami 2010 után Magyarországon kibontakozott, az – a parlamenti demokrácia 1989 után létrehozott zsenge intézményrendszerének a módszeres felszámolásán vagy látszatdemokráciává torzításán túl – nem utolsó sorban szisztematikus erőfeszítés 1968 örökségének az eltörlésére.

Ezt a törekvést jól tükrözik az ideai hivatalos „ötvenéves” megemlékezések is. A Nemzeti Emlékezet Bizottsága 2018. május 22-én a következő felhívással rendezett konfe-

renciát a Gellért Hotel Tea szalonjában „1968-as mozgalmak mai szemmel” címmel: „A konferencia témája az 1968-ban csúcsra járatott, a polgári társadalmak átalakítását célzó baloldali liberális és anarchista mozgalmak története és a mai napig tartó káros hatása hazánkban és Európában.”

1968 Nyugaton és Keleten

A generációs lázadás legfőbb szimbóluma 1968 május 10-e lett, amikor éjszaka – már több hónapja zajló tüntetések nyomán – barikádokat építettek a diákok Párizs belvárosában autókból és kockaköből, és összecsaptak a rendőrökkel. Valójában a hatvanas évek második fele az egész világon – Európa nyugati és keleti felében, az Egyesült Államokban, Latin-Amerikában, de a Távol-Keleten, Kínában is – a lázongás, a forradalom, az elnyomás elleni harc jelszavaival és megmozdulásaival volt tele. Az ellenség mindenütt valamiféle elnyomó hatalom, a kapitalista, imperialista, neokolonialista, szocialista, kommunista állam volt. A mozgalmak, lázadások pedig a fiatalokhoz kötődtek, generációs formát öltöttek. Ennek a világméretű megmozdulásnak számtalan fontos politikai vonatkozása, és következésképpen részletes politikatörténete van.

Európában a francia diákmozgalom és annak emblemikus figurája, Daniel Cohn-Bendit mellett igen fontos volt (és a francia megmozdulásokat megelőzre) Nyugat-Berlin és Németország, ahol Rudi Dutschke volt a karizmatikus vezető. Párizsban a nanterre-i egyetemen kezdődő „március 22” mozgalom az elbürokratizálódott és autoriter francia oktatási rendszer elleni tiltakozásból kiindulva szélesedett ki a „spektákulum társadalmának” átfogó bírálórává (Guy Debord), az iskolákban, az üzemekben, a hivatalokban az egyén nagyobb szabadságát, önrendelkezését követelő tömegmozgalommá. Retorikájába beszűrődött az újbaloldali forradalmi romantika: a kínai „kulturális forradalom” – félreismert – radikalizmusa, a trockisták „permanens forradalom” tana, Che Guevara partizánmítosza. Németországban a 68-as fiatalok mindenekelőtt a fasisztra múlttal történő szembenézés hiányát kérték számon szüleiken. Berlinben a polgári család alternatívájaként terjedő kommunák egy új életforma modelljét kezdték terjeszteni. A jelentős olaszországi és nagy-britanniai diákmegmozdulásokat most figyelmen kívül hagyva, a 68-as mozgalmak politikai kontextusánál Európán kívül Amerikát kell elsősorban figyelembe venni: a feketék egyenjogúságáért küzdő polgárjogi mozgalmat (Malcolm X, Martin Luther King, Angela Davis, „Fekete Párducok”) és az USA vietnami háborúja ellen tiltakozó mozgalmat – itt is igen jelentős lett a szerepe a hatalmas tüntetéseket szervező, egyetemeket elfoglaló diákoknak, akik olyan tekintélyeket követtek, mint a Berkeleyben tanító Herbert Marcuse, aki az „egydimenziós ember” világnak elvetését hirdette.

Fontos megemlékezni arról is, hogy a nyugati lázongások kísérője, sokszor felkorbácsolója is volt az erőszakos, brutális rendőrföllépés. Berlinben egy tüntető diák, Benno Ohnesorg lelövése volt a nagyobb megmozdulások kiobbantója, a párizsi diáklázadásokat szó szerint „leverték” a CRS-rendőrök (bár javukra legyen mondva, hogy ez emberéletet nem követelt), Amerikában viszont a polgárjogi mozgalom vezetői sorra halálos merényletek vagy rendőri golyók áldozatai lettek.

A „nyugati” mozgalmak, felkelések híre és hatása elérkezett a vasfüggöny túloldalára is, és bátorítólag hatott azokra a mozgolódásokra, amelyek itt is megpróbálták szembe-

szegülni az elnyomó államhatalommal, itt is törekedtek a nagyobb szabadság elérésére, egy új generáció életérzésének kifejezésére.

A Párizssal összemérhető legfontosabb helyszín itt a csehszlovák reformtörekvéseket összegző prágai tavasz lett, ahol az 1968 januárjában megválasztott új pártfőtitkár, Alexander Dubček vezetésével egy „emberarcú szocializmus” megvalósítását tűzték ki célul. A reformközgazdász Ota Šík, a radikális reformtörekvéseket összegző 1968 júniusi *Kétezer szó* megfogalmazója, Ludvík Vaculík mellett fontos megemlíteni, hogy a csehszlovák reformtörekvések körében is jelen volt a radikális újbaloldali irányzat, amit Egon Bondy és köre képviselt, a hivatalos reformokon jóval túlmenve munkásönkormányzatot követelve, trockista, maoista, anarchista eszméket hangoztatva. A prágai reformtörekvéseket eltipró 1968 augusztusi „baráti segítségnyújtás”, a Varsói Szerződés tankjainak bevonulása, s az utána következő sokéves elnyomás, az önmagát a Vencel téren felgyújtó Jan Palach mártírhalála foglalta drámai keretbe ezt a sokrétű reformmozgalmat.

A 68-as lengyel reformmozgalmak középpontjában is a szocialista rendszer újbaloldali, antibürokratikus kritikája volt. Két fiatal reformmarxista-trockista diák, Jacek Kuroń és Karol Modzelewski 1964-ben „Nyílt levél”-ben fordul a Párthoz azzal a váddal, hogy elnyomják a munkásokat, és ezért börtönbe kerültek. Miután kiszabadultak, újabb diákmozgalmakat szerveztek, melyek 1968 márciusában jelentős tüntetésekhez vezettek. Ezek fő szervezője Adam Michnik volt, és maguk mögött tudhatták neves professzorok – Zygmunt Baumann, Leszek Kolakowski – szolidaritását is. A politikai kontextust itt egy sajátos tényező befolyásolta: a mérsékelt reformpárti lengyel főtitkár, Władisław Gomułka politikai ellenlábasa, Mieczysław Moczar a diákmozgalom leverése, a felelősök letartóztatása, elbocsátása nyomán nacionalista-antiszemita kampányt kezdeményezett, amit az 1967-es izraeli 6 napos háború nyomán a cionizmust elítélő szovjet politika is támogatott, és ami a maradék lengyel zsidóság többségének a kivándorlásához vezetett.

A cseh és a lengyel 1968 után röviden szólni kell a magyarországi helyzetről is. Nem vállalkozhatom ennek a – napjainkban egyre inkább össze-vissza átírt – közelmúlttörténetnek a részletes tárgyalására, csupán címszavakat említek: az 56-os trauma emléke és a 60-as évek „enyhülése”, az 1968 januárjában bevezetett új gazdasági mechanizmus, az értelmiség körében felbukkanó reformtörekvések, a Lukács György tanítványi köre (Fehér Ferenc, Heller Ágnes, Márkus György, Vajda Mihály) által képviselt „reformmarxista” áramlat. Mindez olyan reményeket ébresztett, hogy Magyarországon is hasonló nyitás történhet, mint Csehszlovákiában. Felbátorította a nyugati diákmozgalmak hírére jól ismerő diákokat is – az itteni újbaloldali mozgolódás szereplői között találjuk Haraszi Miklóst és a „maoista összeesküvés” miatt 1968-ban perbe fogott és börtönre ítélt Pór Györgyöt. A csehszlovákiai bevonulás híre, általános lesújtó hatása mellett többeket radikalizált: a reformmarxista jugoszláv Praxis kör augusztusi korcúli konferenciáján tartózkodó Lukács-tanítványok aláírták az ott megfogalmazott, nagy visszhangot kiváltó tiltakozó nyilatkozatot.

Túl a politikán: az ellenkultúra

E politikai körkép szükséges háttér tulajdonképpen témámhoz, az ellenkultúra 1968 körüli virágkorához. Ezen a területen találhatjuk ugyanis 1968 legfőbb vívmányait, legnagyobb hatású újdonságait.

Magát a terminust egy kaliforniai újságíró, Theodore Roszak 1969-ben megjelentetett *The Making of a Counterculture* című könyve tette közkeletűvé, melynek alcíme is beszédes: *Reflections on the technocratic society & its youthful opposition* (Gondolatok a technokratikus társadalomról és fiatal ellenzékéről). Ami a politika színterén a diáklázadásokban, a polgárjogi mozgalmakban, a vietnami háború elleni tüntetésekben jelentkezett, az valójában egy sokkal általánosabb kritikába ágyazódott, mely alapvetően a társadalom életét szabályozó intézményeket vette célba, továbbá a kultúra, az életforma, a család, a nemi szerepek területeit. Úgy is mondhatnánk, hogy megváltozott a politika formája, és kiszélesedtek azok a területek, ahol a tiltakozások, az alternatív elképzelések kifejezésre jutottak.

Az ellenkultúra jelszava egy olyan történelmi pillanat törekvéseit összegezi, amikor egy új generáció látványosan elutasította a szülők és a társadalmi intézmények által felkínált életmodellt, annak modern kereteit, tekintélyelvű és profitorientált értékrendjét, agresszivitását, igazságtalanságait, megkülönböztetéseit. Ez a szembeszegülés pedig jelentős mértékben a kultúra területén fejeződött ki: hátat fordítva a megmerevedett formákat kanonizáló elit kulturális színtereinek ugyanúgy, mint az értéktelen, manipulatív, iparilag sokszorosított bővít közvetítő tömegkultúrájának. Azt az utópikus reményt hordozta, hogy az elutasított „technokratikus” civilizációból kivonulva ez a mozgalom egy új világot teremthet, mégpedig az élet legtöbb területére kiterjedő alternatív életforma és „ellenkultúra” erejével.

Kétféle kulturális jelenséget emelnék ki az ellenkultúra forrásvidékéről, itt elsősorban angolszász példákra támaszkodva.

Az egyik, amit az 1930-as években a Chicagói Iskola szociológusai (Robert Park, Howard Becker) *szubkultúrájának* neveztek: a munkásfiatalok, a színesbőrű csoportok, a periférián élők sajátos értékrend és rituális rendszer körül szerveződő kultúrája, egyféle „városi dzsungel”. Ez a miliő külön nyelvet (argó), öltözködést (farmer), önálló viselkedéskultúrát, jellegzetes szocializációs formákat (galeri) teremtett, megvoltak a maga helyszínei (utcasarok, tér, kocsmá), szórakozási formái (tánc, zene: ragtime, blues, jazz). Ennek a szubkultúrájának számos formáját átvette, átalakította „generációs” jelenséggé a második világháború nyomán egyre jelentősebb „ifjúsági kultúra”: jött a rock-and-roll tánc- és koncertörülete (Bill Haley), megjelentek a motoros-bördzsekis rockerek (Marlon Brando: *The Wild One*), a „dühöngő ifjúság” (John Osborne), a tereken háborúzó galerik (Teddy Boys, *West Side Story*).

A másik jelenség, hogy a művészek egy csoportja, az amerikai *beat költők*, akik a „polgári” értékrend ellen a művészeti avantgárd eszközeivel, pl. szabadverssel lázadtak (Allen Ginsberg: *Üvöltés*), ebben az egyre szélesedő szubkultúrávilágban fedezték fel az alternatívát. John Coltrane free jazz koncertjeire jártak és „fehér négernek” neveztek magukat, mint Norman Mailer, autóstoppal csavarogtak Amerika országútjain, mint Jack Kerouac, elmerültek a kábítószerelvezők félvilági kapcsolatrendszerében, mint William Burroughs. Míg az európai civilizáció történetében a kulturális alternatívát a korábbi évszázadokban valami távoli magas kultúra misztikuma szolgáltatta

(orientalizmus: Közel-Kelet, India, Kína, Japán), vagy éppenséggel a „nemes vadember”, a természeti népek, törzsi társadalmak tárgyainak archaikus szépsége (Picasso, *négritude*), az ötvenes évektől kezdve egyre többen ezt az alternatív „másságot” az ifjúsági és etnikus alapon szerveződő városi szubkultúrákban találták meg.

Ebben a helyzetben hozott újabb áttörést a hatvanas évek generációs tömeghisztériává szélesedő beatzenéje (Beatles, Rolling Stones) és Bob Dylan harapós dalainak népszerűsége. Az 1967-ben Kaliforniában kibontakozó hippy mozgalom az ifjúsági kultúrát, az új szexuális morált szorosan összekapcsolta az ugyanekkor tetőző háborúellenes megmozdulásokkal: „Szeretkezz, ne háborúzz! Make love not war!” – hangzott a jelszó. Ennek a kornak állított emléket a *Hair* musical vagy Michelangelo Antonioni *Zabriskie Point* című filmje. Kaliforniában fogalmazza meg Herbert Marcuse az *Essay on liberation* című könyvét, mely a „felszabadítást” a modern társadalom perifériáin élő csoportoktól, a faji kisebbségektől, a marginalitásba húzódó, beilleszkedni nem akaró fiataloktól várja. Berkeley környékén sok új elem is forgalomba került ebben a formálódó ellenkultúrában. Ilyen volt a freudo-marxista Wilhelm Reich „szexuális forradalom” teóriája, mely a tantra jóga indiai inspirációival keveredett, a zen buddhizmus Alan Watts propagálta filozófiája, a yaqui indiánok Carlos Castaneda *Don Juan* könyvében népszerűvé tett, peyote-gomba fogyasztáson alapuló misztikus bölcsessége, az új szintetikus, fantáziatágító kábítószer, az LSD Timothy Leary által propagált ideológiája (*turn on, tune in, drop out*). Sorolhatnánk az irodalmi mintákat is (William Blake, Walt Whitman) és az esztétikai hatásokat (preraffaeliták, szecesszió, indiai, afrikai művészet). Mindehhez pedig egy olyan új életforma kapcsolódott, mely visszanyúlt a 19. századi amerikai utópikus kommunák tradíciójához (Henry David Thoreau: *Walden*), és a városokból kivonulva újféle, ökológiai ihletésű kommunákat alapított. Az életformaváltáshoz a férfi-női szerepek radikális újragondolása is hozzákapcsolódott: 1969-ben lépett színre egy új, minden korábbinál erőteljesebb feminista tömegmozgalom. Megváltozott a racionális világképhez és a valláshoz, misztikához való viszony is: a *New Age* számtalan új vallási csoport felbukkanását is elhozta. És közben persze szólt a Golden Gate Parkban a rockzene: Grateful Dead, Janis Joplin, Big Brother & the Holding Company, Jefferson Airplane.

Ez a színes kavalkád ihlette Theodore Roszakot az ellenkultúra teóriájának megalkotására. Egy másik kortársa, Charles A. Reich *The Greening of America* (Amerika kizöldülése) címmel írt sikerkönyvet 1970-ben az új generáció kultúrájáról. Egy radikálisabb csoport pedig, melynek hangadói Jerry Rubin és Abbie Hoffmann voltak, *yippie* (Youth International Party) néven mozgalmat alapított 1968-ban. A hippy világnézet jegyében provokatív politikai happeningekkel zavarták meg a Demokrata Párt elnökválasztó konvencióját Chicagóban. Amikor 1969-ben Woodstockban megrendezésre került a kor legnagyobb rockfesztiválja, Abbie Hoffmann *Woodstock Nation* című könyvében az utópia megvalósulását ünnepelte.

Az utópia azonban hamar szertefoszlott: a kaliforniai marginális kultúra egy csoportja, a börtönviselt popdalszerző Charles Manson „családja” 1969 nyarán egy sor kegyetlen gyilkosságot követett el (áldozatai között volt többek között Sharon Tate, Roman Polanski színésznő felesége). 1969 decemberében woodstocki mintára Altamontban is rendeztek egy nagy rockfesztivált, de erre nem a szeretet, hanem egy sokkal durvább hangulat nyomta rá a bélyegét. A rendszolgálatot a Hell’s Angels nehézfiúi adták, koncert közben leszúrtak egy Meredith Hunter nevű fekete fiút, aki a szín-

padra kapaszkodva egy revolvert vett elő, feltehetőleg merénylet szándékával, az utolsó fellépő, Mick Jagger ellen (aki nem sokkal előtte a *Sympathy with the Devil* című dalát énekelte). Egy másik koncertrajongó LSD-kábulatban belefulladt egy csatornába, két másikat egy autó ütött el. A koncert alaposan beárnyékolta az ellenkultúra optimista világképét. Még ennél is súlyosabb ellentmondásokat hozott felszínre az újbaloldali terrorizmus megjelenése: Amerikában a Patty Hearstöt elrabló Symbionese Liberation Army és a Fekete Párducok radikális szárnya, Európában a Julius Bader és Ulrike Meinhof által szervezett RAF (Rote Armee Fraktion) és az olasz Vörös Brigádok.

Nem lenne teljes az 1968 körüli amerikai ellenkultúra felidézése anélkül, hogy megemlíteném: létezett benne egy belső ellenáramlat is, amit a kaliforniai „virággyerekek” utópiáit kezdettől fogva gyanakodva és gunyoros cinizmussal szemlélő, New Yorkban formálódó művészvilág, mindenekelőtt Andy Warhol és köre képviselt. „*Take a walk on the wild side*” (Gyere egy sétára a vad oldalon), énekelte néhány évvel később Lou Reed, az Andy Warhol „gyárában” alakult Velvet Underground énekes. Míg Kaliforniában hittek a szexuális forradalomban, a kommunákban, a mindent jóra fordító szeretetben, az ártalmatlan „könnyű drogok” rózsaszínűre színeződő világában, New Yorkban szkeptikusabbak voltak. Andy Warhol gunyorosan kifigurázta a lázadás romantikájával visszaélő új sztárok hamisságát. Művészetében azonban nem leleplezni próbált, hanem visszailllesztette őket a „showbiz” korábbi hírességei – Marilyn Monroe, Elvis Presley, Liz Taylor – sorába. Warhol nem elutasította a színes konzumvilágot, mint a hippie ellenkultúra, hanem finom iróniával pop-art műalkotássá stilizálta őket. Ugyanakkor viszont a saját rendszerébe ő becsempészett egy még durvább ellenkultúrát: a homoszexuálisok, transzvesztiták, kábítószerrabok New York-i underground szereplőit. Warhol szupersztárként reklámozta filmjeiben a félvilágban köré gyülekező transzvesztitákat, hímrinyókat, kábítószerezéseket – „öt percre mindenki sztár lehet”, mondta. Lou Reed pedig heroinról, szadizmusról, melegekről énekelt a lemezén, ahol a slágernosztalgia avantgárd zörejzenével keveredett. Bár távol állt tőlük bármiféle „mozgalmi” törekvés, Warhol és köre jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a szubkultúrák underground világa is az ellenkultúra művészetének része lett, és hogy kiszélesedtek a másság elfogadásának határai. A férfi és női identitás formáinak átrendeződése olyan divatáramlatokat indított el azután, mint a glam-rock és David Bowie pályafutása a 70-es években.

Sok ellentmondás, sok kérdőjel is felszínre került a hetvenes évek elejének ellenkultúrájában, de összességében elmondható, hogy alapvetően átalakította az egész világon egy generáció felfogását a kultúráról, a szabadságról, a hatalomról, a férfiak és nők viszonyáról (egy idén megjelent, Martin Klimke és Mary Nolan által szerkesztett tanulmánykötet *Global Sixties*-ként tárgyalja, és Brazíliától Moszkváig, Tokiótól Dakarig, és persze mindenütt Európában bemutatja e széles körű átalakulás formáit). Ez az, amire Orbán Viktor és tusnádfürdői közönsége borzongással vegyes viszolygással gondolt vissza, és ami ellen azóta is harcolnak. Pedig ők is ebben a világban nőttek fel. Ha nem ők maguk, a szüleik megküzdöttek azért, hogy a fiúk hosszú haját ne vágassák le a tanárok, és hogy a lányok is nadrágban járhassanak az iskolába. És annak idején együtt nevettek Szörényi Leventével azokon, akik „gúnyolódtak: fiú ez vagy lány”.

Elfelejtették, pedig volna mire emlékezniük. Tekintsük át, mi is jutott át Közép-Kelet-Európába a 68 körüli ellenkultúrából.

A vasfüggöny mögött

Ellenkultúráról ugyan ezekben az országokban 1968-ban még sehol nem lehet beszélni, de számos eleme felbukkant. 1968 szellemét hordozták már a filmművészet francia „új hullámával” (Jean-Luc Godard, François Truffaut) párhuzamosan, azzal termékeny dialógusban jelentkező cseh „új hullám” (Miloš Forman, Jiří Mencel, Vera Chytilová), a lengyel Andrzej Wajda vagy Magyarországon Jancsó Miklós filmjei. 1968-ra reagál a Magyar Dezső által, Bódy Gábor főszereplésével rendezett *Agitátorok* (1969) és Gazdag Gyula *Sípoló macskakője* (1971). Hasonló inspirációkat hordozott az avantgárd színház Lengyelországban (Jerzy Grotowski, Tadeusz Kantor), a Fluxus és a happening Csehszlovákiában (Milan Knižák) és Magyarországon (Szentjóbó Tamás, Altorjay Gábor, Erdély Miklós). És jelen volt, mindenekelőtt, már a hatvanas évek elejétől, ezekben az országokban is az ifúsági kultúra új színtere: a dzsessz- és beatzene. Ebben a milióban Közép-Európában is elterjedt a fiúknál a hosszú haj és a szakáll, a farmer-nadrág, az ellenkultúra nyugati, amerikai generációjához kapcsolódó viselkedésminták és életformák.

A képzőművészeti avantgárd is kezdett kibontakozni a „szocialista realizmus” kényszerubbonyából: ezt jelezték 1968-ban és 69-ben Budapesten az *Iparterv* kiállítások. Az irodalom sem maradt ki az eszmék közvetítéséből: Kerouac *Úton* című könyve először 1966-ban jelent meg magyarul, Ginsberg *Üvöltése* pedig 1967-ben. Allen Ginsberg egyébként Prágában 1965-ben „Május- királyként” szerepelt egy nagyszabású utcai fesztiválon, mielőtt egy héttel később kiutasították.

1968-ban tehát megvoltak az alapok, hogy a nyugati diákmozgalmak politikai üzenete mellett az ellenkultúra is kibontakozhasson, és ennek tanúi is lehettünk az 1968 utáni 4-5 évben. A leglátványosabb e téren a csehszlovákiai *Plastic People of the Universe* története. Az együttes a prágai tavaszt szétverő megszállás után alakult. Happening-szerű előadásmódjuk, a legfrissebb New York-i és angliai tradíciókra, a Velvet Undergroundra és Frank Zappára támaszkodó ütős dalszövegeik, a hozzájuk csatlakozó, már említett radikális politikai író, Egon Bondy ötletei, Václav Havel barátsága ezt az együttest tette a formálódó cseh ellenkultúra központjává. Amikor pedig a hatósági, rendőri zaklatások, betiltások után, vidéki házakban, esküvői ünnepségnek álcázva kezdték megszervezni a koncertjeiket, és utána az együttes több tagját izgatásért le is tartóztatták, már egy igazi politikai és kulturális undergroundról, ellenkultúráról beszélhetünk – ebből sarjadt ki, a letartóztatott rockzenészek körüli szolidaritásból, a Charta 77 mozgalma.

Magyarországon is egy hasonló ellenkultúra-milió kezdett kialakulni 1968 táján. Kevesen tudják, hogy néhányan már 1968 áprilisában, a márciusi lengyelországi diákmozgalmak inspirációját is követve a Dunakanyarban „hippi találkozózt” szerveztek, amit a rendőrség gondos igazoltatással dokumentált. Egy hasonló hippi felvonulás zajlott le az ún. Nagyfa galeri szervezésében 1969 nyarán, amikor az Ifúsági Park feletti nagy fánál gyülekezni szokott társaság a Rolling Stones akkor meghalt szólógitárosának, Brian Jonesnak az emlékezetére szervezett egy „hippi sétát”, keresztülvonulva a Belvároson, ami a letartóztatásukkal és perbe fogásukkal végződött (az esetről Horváth Sándor készített a közelmúltban mikrotörténeti feldolgozást).

Radikalizálódott a beatzene háza tája is. Az Illés-együttest egyre fokozódó hatósági nyomás kísérte, Bródy szövegeiben egyre több volt az „áthallás”, 1970-ben nyolc-

hónapos „szilenciumra” ítélték őket, és mint a Szőnyi Tamás által feltárt titkosszolgálati iratokból tudjuk, szorgosan munkálkodtak az ügynökök az együttes felbomlasztásán. A legdurvább hatósági reakciót a Kex együttes váltotta ki, Baksa Soós János zseniálisan provokatív, improvizált szövegeivel. Az ellenkultúra hangulatát teremtette meg Radics Béla is a Sakk Matt koncertjein, Jimmy Hendrixet idéző gitárszólóival, vagy a Szentjóby Tamás happeningjeivel kiegészülő Sirius-koncertek, ahol a közönség már földön, matracokon fekvé élvezte a zenét.

A képzőművészeti avantgárd egyre sokszínűbb világa az 1981 és 1983 között működő, Galántai György által szervezett balatonboglári kápolnatárlatokban talált új helyszínt. Fellépett itt a külvárosi művelődési házakból kitiltott Halász Péter színháza, a „Kassák-stúdió” is. Ők Budapesten lakásszínházként rendezték előadásaikat, a politikai cenzúrára reagálva a színpad hagyományos terét az utcával és a magánélet színterével cserélték fel. Hasonló törekvéseket figyelhetünk meg az Orfeo együttesnél, akik a színházat és a folk-zenekart egy kommuna alakításával párosították. Végül pedig: Bob Dylanünk nem volt ugyan, de volt helyette Cseh Tamás, aki megénekelte a „nyár fele tetőző ifjúsági problémát”, és maradandó képet festett a magyarországi ellenkultúra bús-borongós hangulatáról.

E néhány epizód felidézése érzékelteti, hogy Magyarországon és Közép-Kelet-Európában is sok minden alakulóban volt 1968 hatására. Nem közömbös, hogy itt sokkal nagyobb ellenállással, sokkal súlyosabb ellenreakciókkal kellett szembenézni a művészet és az életforma terén kibontakozó ellenkultúra képviselőinek, mint Nyugaton. Ennek a részletes története még megírásra vár.

De semmiképpen sem eltörlésre, ahogy egyesek manapság szeretnék.

AZ ARANYKOR ÉS LEÁLDOZÁSA – '68 KORSZAKA

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
ELTE TáTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ

A tanulmány célja, hogy – 1968 kapcsán – a 60-as és a 70-es évek társadalom- és gazdaságtörténeti, valamint gazdaságpolitikai összefüggéseit röviden áttekintse, a diáklázadások gazdasági, társadalmi hátterét valamennyire megvilágítsa.

Először egy rövid történelmi áttekintést ad az írás az '50-es évek végétől a '70-es évek elejéig tartó időszak legfontosabb történelmi eseményeiről. Ezt követően a fejlett világban a '60-as években induló posztindusztriális korszak társadalmi, gazdasági és oktatási összefüggéseit ismerteti röviden. Majd a '60-as évek végén megtorpanó jóléti állam társadalmi sajátosságait vázolja fel, bemutatva a gazdaságpolitikai korszakváltást: a keynesiánizmus leáldozását és a libertariánus megközelítés felerősödését.

Befejezésül az írás rámutat, hogy a 60-as évek vége fontos korszakhatár volt, amelyet a diáklázadások mintegy lakmuspapírként jeleztek.

Kulcsszavak: posztindusztriális korszak, jóléti állam, keynesiánizmus, liberális gazdaságpolitika

The aim of the study is to briefly review the social and economic history and economic policy contexts of the 60s and 70s to illuminate the economic and social background of student rebellion in 1968.

First, it looks at the most important historical events in a brief historical review from the late 1950s to the early 1970s. Subsequently, the paper presents the social, economic and educational contexts of the post-industrial era in the 1960s in the developed world. Then the study describes the social characteristics of a welfare state in the late '60s, it also presents the economic policy shift: the decline of Keynesianism and the libertarian approach of revival.

In conclusion, the paper points out that the end of the '60s was an important milestone that the student revolutions indicated as litmus paper.

Keywords: post-industrial era, welfare state, keynesianism, liberal economic policy

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

Ebben az írásban – 1968 kapcsán – a 60-as és a 70-es évek társadalom- és gazdaságtörténeti, valamint gazdaságpolitikai összefüggéseit igyekszünk felvillantani, kipillantva nagyon röviden az oktatáspolitikára is. Nem az a célunk, hogy megmagyarázzuk a 68-as „majdnem forradalom” okait, hanem az, hogy a gazdasági, társadalmi hátterét valamennyire megvilágítsuk.

Kis történelmi áttekintés

Először röviden összefoglaljuk a 60-as éveknek és a 70-es évek elejének legfontosabb világtörténelmi eseményeit, jöllehet az írás későbbi része csak a fejlett országokkal foglalkozik. Egy ilyen áttekintés persze mindig szubjektív, törvényszerű, hogy az írójának elfoglaltságait és persze – kora miatt csak utólag szerzett – élményeit tükrözi.

A 60-as évek tulajdonképpen az 50-es évek végén kezdődnek, három korszakos eseménnyel.

Az egyik 1957. március 25-én az Európai Gazdasági Közösség (a mifelénk Közös Piacként is emlegetett szervezet) megalakítása, amelyet hat állam (Franciaország, Nyugat-Németország, Olaszország és a Benelux országok)¹ hozott létre vámuniót, közös versenypolitikát, azonos piaci feltételeket kialakítva.

A másik a szovjet Szputnyik 1. műhold 1957. október 4-i felbocsátása, ami az űrkorszak kezdete és a szputnyiksokk kiváltója Amerikában. E sokk az USA oktatásának fejlesztésétől a tudományos, technikai ráfordítások növelésén át egészen a társadalmi rend megőrzésére tett erőfeszítésekig igen jelentős szerepet játszott (*Herold 1974*).

És a harmadik esemény az, hogy 1959-ben az USA gyógyszerárjaiba kerül az első, Enovid nevű hormonális fogamzásgátló tabletták, amely nagy szerepet játszott a szexuális forradalom kezdetében. Magyarországon 1967-ben az MSZMP KB és PB határozatai nyomán került a gyógyszertárakba a kizárólag receptre kapható Infecundin. De Nyugat-Európában is csak a 60-as évek második felében kezd elterjedni a fogamzásgátló pirula.²

Am legalább ilyen korszakos esemény a Beatles 1959-es (más források szerint 1960-as) megalakulása.

1960 egyik, akkor még talán nem annyira feltűnő, de mintegy másfél évtized múlva a korszak gazdasági hanyatlására kiható eseménye a Kőolaj-exportáló Országok Szervezetének (OPEC) megalakulása.

1961 januárjában a demokrata párti John F. Kennedy lesz az USA elnöke.³ Április 12-én J. A. Gagarin (1934–1968) űrhajója megkerüli a Földet, ami még inkább felerősíti a szputnyiksokkot Amerikában. Ennek nyomán május 25-én Kennedy a Kongresszusban mondott beszédében az évtized végére amerikai Holdra szállást ígér. Augusztus

¹ Az Egyesült Királyság majd csak 1973-ban csatlakozhatott – a franciák addig tartó ellenállása miatt – Dániával és Írországgal, majd Görögország 1981-ben, Portugália és Spanyolország pedig 1986-ban. Az Európai Gazdasági Közösség alapjain alakult meg 1993-ban az Európai Unió.

² Mint *Hadás (1997)* írja: „A szexuális forradalom szempontjából a fogamzásgátló pirula legalizálását rendkívül fontosnak tartom. Ezt egyébként egy protestáns gaulle-ista képviselőnek sikerült egy ilyen protestáns szabadkőműves késztettségéből fakadóan átvinnie a parlamentben, de csak 67-ben. Megjegyzem, ezt egyébként sokan elfelejtik, hogy Európában a hatvanas években nagyon sokszor szülői beleegyezés kellett ahhoz, hogy egy nem férjzett lány pirulát szedhessen!”

³ A négy legjelentősebb ország (USA, Nagy-Britannia, Franciaország és Németország) kormányzaton lévő vezetőit (és pártjaikat) a 60-as és 70-es években a Mellékletben soroljuk fel.

13-án elkezdik felépíteni a berlini falat. November 1-jén Sztálin holttestét titokban eltávolítják a Mauzóleumból.

1962 legemlékezetesebb eseménye a kubai rakétaválság. Ez évben jelenik meg Milton Friedman *Kapitalizmus és szabadság* című könyve.

1963. június 26-án Kennedy elmondja híres beszédét a berlini falnál: „ich bin ein Berliner”. Martin Luther King pedig a washingtoni Lincoln-emlékműnél arról beszél, hogy „van egy álmom, hogy egy nap Georgia vörös dombjain az egykori rabszolgák fiai és az egykori rabszolgatartók fiai képesek lesznek együtt leülni a testvériség asztalához”. Létrejön a forró drót majd az atomcsendegyezmény az USA, a Szovjetunió és Nagy-Britannia aláírásával (Kína és Franciaország viszont nem csatlakozik). November végén megölik Kennedy elnököt.

'64-ben Nagy-Britanniában győz a munkáspárt, Wilson lesz a miniszterelnök. Augusztus 2-án a tonkini incidens nyomán az USA belép a vietnami háborúba. Októberben leváltják Hruscovot (aki 1971-ben hal meg), és Brezsnyev lesz az új első titkár.

'65-ben Nicolae Ceaușescu lesz Romániában a párt első titkára.

'66 augusztusában a Kínai Kommunista Párt Központi Bizottsága a „nagy proletár kultúrforradalomról” hoz határozatot, elkezdődik Mao Ce-tung kulturális forradalma – ami a párton belüli ellenzék felszámolását célozta, de az egész kínai értelmiség meghurcolásával és az ország terrorizálásával járt, és majd csak a vezér halálával, 1976-ban ért véget.

'67-ben megalakul itthon az új gazdasági mechanizmus iránt elkötelezett Fock Jenő kormánya. Decemberben Dél-Afrikában Christiaan Barnard végrehajtja az első szívátültetést.

1968. április 11-én Nyugat-Berlinben merényletet követnek el Rudi Dutschke (a Német Szocialista Diákszövetség elnöke) ellen, amelynek nyomán diákmegmozdulásokra kerül sor Németországban. Márciusban a párizsi egyetem nanterre-i fakultásán, majd májusban a Sorbonne-on diáklázadás tör ki, mindkét esemény meghatározó főszereplője Cohn-Bendit (akit kiutasítanak Franciaországból). A szakszervezetek szolidaritási tüntetéssel állnak ki a diákok mellett, amit általános sztrájk követ, amely júniusban ér véget.

Ugyancsak '68-ban vezetik be Magyarországon az „új gazdasági mechanizmust”. Januárban a Csehszlovák Kommunista Párt (CSKP) első titkára Alexander Dubček lesz. Áprilisban a CSKP a demokratizálás mellett foglal állást. Augusztus 21-én a Varsói Szerződés 200 ezer katonával megszállja Csehszlovákiát.

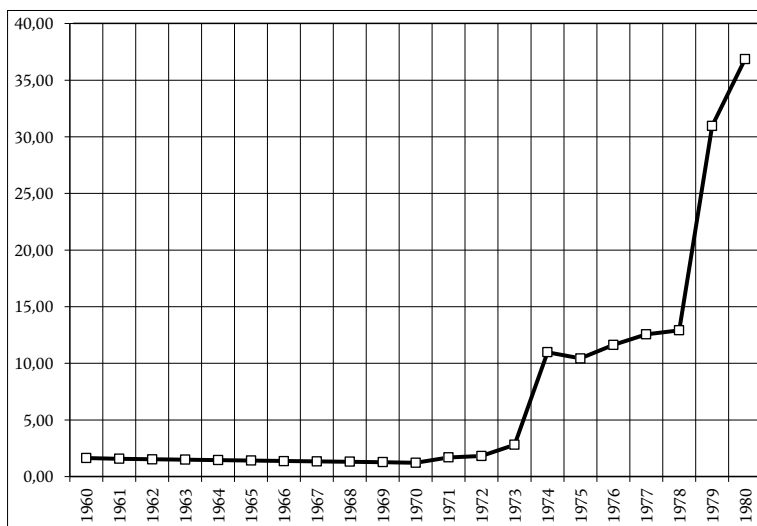
Szintén '68-as esemény, hogy áprilisban Martin Luther King merénylet áldozata lesz.

'69-ben a republikánus Richard Nixon lesz az USA elnöke, áprilisban visszavonul De Gaulle, majd egy év múlva meghal. Július 20-án Neil Armstrong a Holdra lép. Ebben az évben repül először a Concorde szuperszonikus repülőgép és a Boeing 747 is. Megrendezik Woodstockban a rockfesztivált.

'70-ben megbukik a munkáspárti kormány Angliában, az új miniszterelnök a konzervatív Heath lesz.

1971. augusztus 15-én Nixon megszünteti a dollár aranyra válthatóságát, összeomlik a Bretton Woods-i rendszer. Júniusban meghal Lukács György, szeptemberben Mindszenty József bíboros amnesztiát kap (s elhagyja Magyarországot).

1972 májusában aláírják a SALT-1 (fegyverkorlátozási) szerződést. Szeptemberben túsdráma a müncheni Olimpián. Novemberben Magyarországon vége az új gazda-



1. ábra: A nyersolaj éves átlagos ára (\$/hordó) – folyóáron (Forrás: https://datamarket.com/data/set/1dic/crude-oil-avg-spot-bbl-current#!ds=1dic&display=line_adatai alapján saját szerkesztés)

sági mechanizmusnak (Breznyev listát ad át Kádárnak az eltávolítandó káderekről). December 7-én startol az Apollo 17, ennek útja során lép máig utoljára a Holdra ember.

1973 januárjában létrejön az USA és Vietnam békekötése – vége a háborúnak. 1973. október 6-án robbant ki a jóm kippúri (engesztelés napi) háború,⁴ majd nyomában az OPEC felfüggeszti az olajexportot az Izrael támogató országok részére, az olajár négyeszeresére nő.

1973-tól erősödő gazdasági válság, amelynek oka részint a 1968-69-es évek bérrobbanása, részint az olajválság (1. ábra).

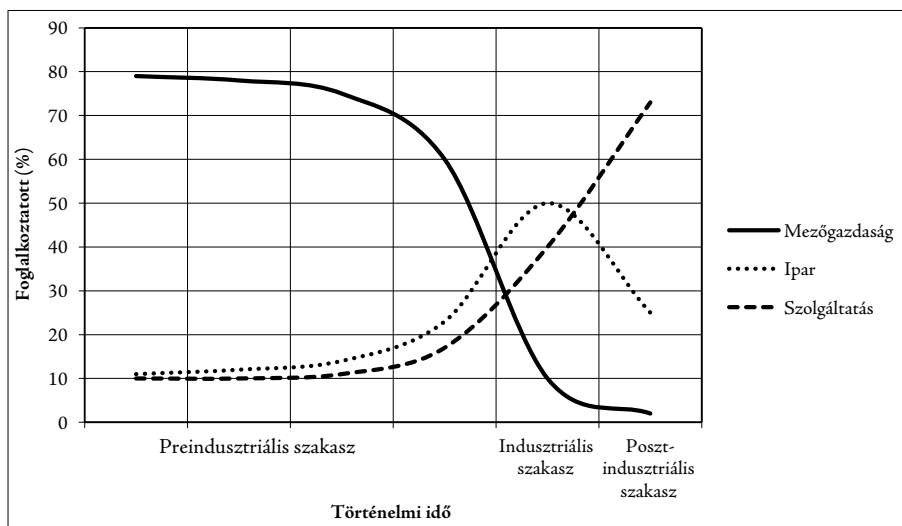
A posztindusztriális korszak sajátosságai

A '60-as évek a posztindusztriális korszak kezdete a fejlett világban.

A gazdasági fejlődést történelmi időtávlatban vizsgálva a foglalkoztatási szerkezet jelentős átalakulását figyelhetjük meg. Kezdetben az emberek döntő többsége a mezőgazdaságban dolgozik, majd az ipar veszi át a dominanciát, s végül a szolgáltatások válnak a foglalkoztatás meghatározó szektorává. A foglalkoztatási szerkezet ezen változása mögött mélyebb társadalmi és gazdasági átalakulások húzódnak meg.

Daniel Bellt szokták a posztindusztriális korszak első kutatójának tekinteni, s ő annak a felosztásnak a megteremtője, amely szerint három fejlődési szakaszt különíthetünk el a társadalmi, gazdasági fejlődésben: a preindusztriális, az indusztriális és a

⁴ „(...) a jóm kippúri háború, mely során az Egyiptom és Szíria vezette arab koalíció megpróbált visszavágni Izraelnek az 1967-es hatnapos háborúban elszenvedett vereségért. A 19 napig tartó küzdelem során – mely 25 év alatt már a negyedik arab–izraeli fegyveres konfliktus volt – a zsidó állam végül győzedelmeskedni tudott a túlerő felett, sikerével pedig Egyiptom elnökét, Anver Szadatot arra sarkallta, hogy később béketárgyalásokat kezdjen Izraellel.” (Tarján é. n.)



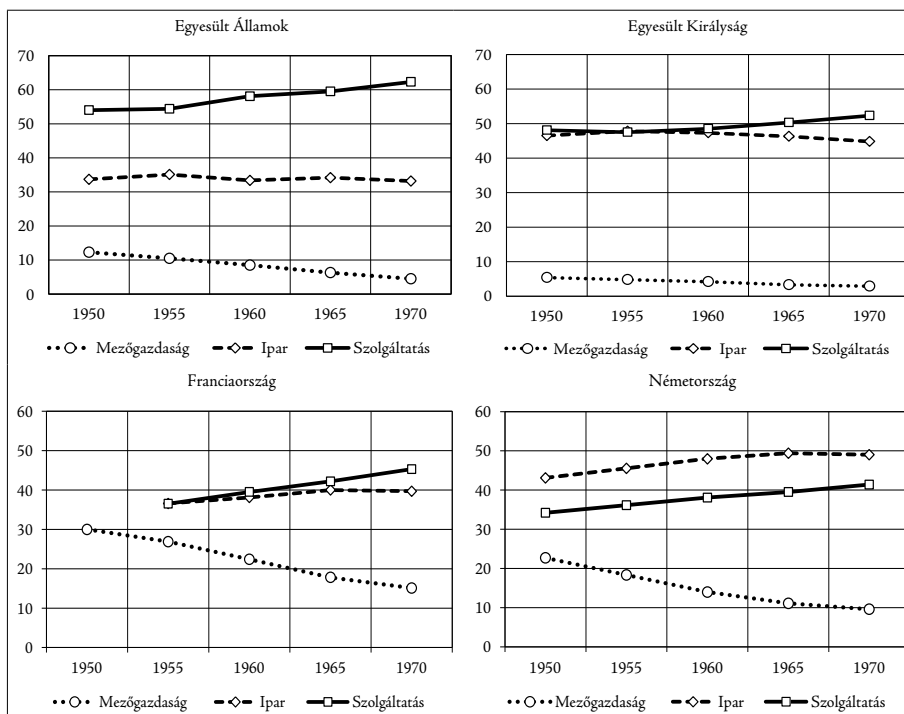
2. ábra: A társadalmi, gazdasági fejlődés Bell-féle szakaszai (Forrás: saját szerkesztés)

posztindusztriális szakaszt. Az indusztriális szakaszt Bell (2001) ártermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is nevezi.

A posztindusztriális korszak tehát az ipari foglalkoztatottak arányának csökkenését és a szolgáltatásokban dolgozók kibővülését hozza magával. Tegyük hozzá, hogy e változások mögött, mint ahogy korábban a mezőgazdasági foglalkoztatottak arányának csökkenése mögött is a termelékenység növekedése áll (amelyet a tudomány, a technika, a technológia fejlődése alapoz meg). Tehát egyre kevesebb emberrel tud a mezőgazdaság és az ipar egyre többet termelni.

A posztindusztriális átalakulás a társadalom számos folyamatára hatással van. A változások egyik meghatározó mozgatórugója a szolgáltatásoknak az ipari termeléstől jelentősen különböző jellege. A szolgáltatásoknak az áruktól eltérő sajátosságai közismertek: a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók” (Kotler 2002: 479). A szolgáltatások jelentős része decentralizált létesítmények létrehozását igényli. Az ipart a koncentrált telepítés jellemezte, a szolgáltatásokat viszont a fogyasztókhoz közel, tehát decentralizáltan kell elhelyezni, s ennek nyomán az indusztriális korszakra jellemző munkaerő-vándorlás lelassul. Az ipari foglalkoztatás visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szolgáltatásokra gondolunk – a kereslethez igazodóan decentralizáltak, a kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg. A szolgáltatások a szétszórt, sokszínű és gyorsan változó fogyasztói igények (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhetőek mind a kapacitást, mind a tartalmat tekintve, ami kihat az ágazatban dolgozók foglalkoztatási biztonságára.

A posztindusztriális átalakulás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnően van, miközben az alkalmazotti réteg egyre nő. A társadalom belső konfliktusvonalai a régi osztályellentétekről áthelyeződnek a jóléti állam belső elosztási konfliktusainak területére (Bayer 1996).



3. ábra: Néhány fejlett ország foglalkoztatási szerkezete szektorok szerint 1950–1970 (Forrás: Monthly Labor Review Reader. U.S. Department of Labor 1975 [2. Table] adatai alapján saját szerkesztés)

Ha egy pillantást vetünk a fejlett országok foglalkoztatási struktúrájára, jól látszik, hogy a 60-as években az Egyesült Államok már régen, de az Egyesült Királyság és Franciaország is már egyértelműen a posztindusztériális szakaszba lépett (3. ábra).

Ez a korszak az információs társadalom kezdete is. Mint a már idézett Bell írja: „[...] hasonlóan ahhoz, ahogy az ipari társadalom átalakító tényezői az energia, a források és a gépészeti technológia kombinációja volt, úgy a posztindusztériális társadalom stratégiai erőforrása az információ és az elméleti ismeretek.” (Bell 2001: 29.)

Egyben ez a globalizáció kialakulásának⁵ kezdeti időszaka is. Az információs folyamatok felgyorsulása a pénzügyi szolgáltatások kiterjedésével együttesen eredményezi a gazdasági globalizációt. A globalizáció gazdasági értelemben a határokon túlnyúló gazdasági tranzakciók volumenének növekedését, a javak, a szolgáltatások, a tőke, a technológia és az információ gyors – és gyakran ellenőrizhetetlen – nemzetközi áramlását jelenti. Szélesebben értelmezve „általánosan használt jelentésük szerint e fogalmak [ti. a globalizáció, illetve frankofon megfelelője, a mondializáció] a különféle akadályok, korlátok lebontásával az egész világra kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő, homogenizáló tényekre, jelenségekre, folyamatokra, eljárásokra, az emberi

⁵ A modernkori globalizáció kezdetének a közgazdászok a GATT, vagyis az Általános Kereskedelmi és Vámtarifa Egyezmény 1947-es létrejöttét tekintik, ami 1995-ben a WTO, a Kereskedelmi Világszervezet megalakulásával vált teljessé.

tudás és cselekvés különböző ágazatai közötti átfogó kötélekekre, kölcsönhatásokra, interdependenciákra utalnak” (*Csizmadia* 2001).

A posztindusztriális korszak és a globalizáció természetesen az oktatást is alapvetően érinti. A globalizáció nyomán a tőke szabad áramlása magától értetődően hozza magával a munkaerőpiacok homogenizálódását is, s a multinacionális munkaadóknak a munkavállalók végzettségével szemben támasztott elvárásai az oktatási rendszereket is a homogenizálódás felé mozdítják el. Az oktatás globalizálódása tehát azt jelenti, hogy az egyes országok oktatásügyei – mind rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve – világszerte egyre hasonlóbba válnak egymáshoz (*Kozma* 1998a).

Az integrációk (mint például az EGK vagy később az EU) még inkább ugyanebbe az irányba hatnak. Az integráció lényegében nem más, mint az államok szorosabb-lazább együttműködése annak érdekében, hogy a globalizáció előnyeit kihasználják, hátrányait pedig visszaszorítsák.

A posztindusztriális korszak kibontakozásával esik egybe a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. (Lásd erről pl. *Kozma* 1998b.) „A XX. század második felében a középiskolai beiratkozások az egész világon kevesebb, mint egyötödről, az érintett korcsoport közel kétharmadára nőttek.”⁶

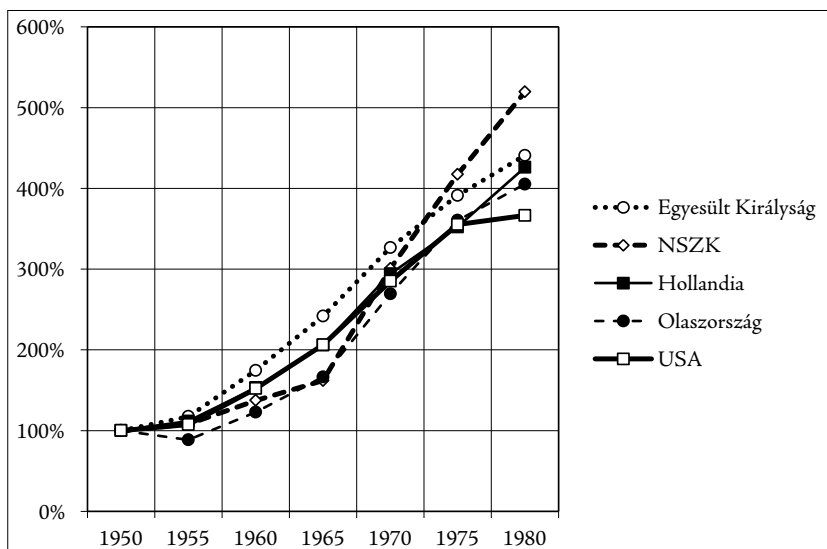
Ezzel a kiterjedéssel együtt zajlik egy másik folyamat is: a szakképzés átalakulása. A posztindusztriális kor szakképzése jól kitapinthatóan más, mint az indusztriális időszaké. A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül. Az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, s a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség biztosítása, s a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra marad. Megfogalmazódik az élethosszig tartó tanulás ideája.

És a posztindusztriális korszak magával hozza a felsőoktatás tömegesedését is. A felsőoktatás tömegesedésének egyik meghatározó mozgatóereje a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lesz. Széles körben elfogadottá válik, hogy a posztindusztriális társadalomban nagyszámú magasan képzett diplomásra van szükség a gazdasági növekedéshez, továbbá az egészségügy és a közrend, valamint a kultúra területén (*Fallis* 2012). Tegyük hozzá, hogy ezek a törekvések egybekapcsolódnak azzal, hogy a baby boom fiataljai a '60-as évek végére kerülnek a felsőoktatás küszöbére.

A 60-as évek a „főiskola mindenki számára” jelszó megszületése Amerikában. 1965-ben Lyndon B. Johnson elnök aláírta a felsőoktatási törvényt, amelynek célja a főiskolák és egyetemek oktatási erőforrásainak megerősítése, valamint a felsőoktatási hallgatók pénzügyi támogatásának kiszélesítése volt.⁷ A tagállamok nagy számban építettek közösségi főiskolákat (Community college) (*Selingo* 2018). Franciaországban a „Grandes Ecoles” hallgatók száma ugyanezen időszak alatt közel kétszeresére nőtt

⁶ Encyclopedia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/education/Global-trends-in-education#ref281684> [Letöltve: 2018. 07. 07.]

⁷ Lásd: <https://ameritechfinancial.com/glossary/higher-education-act-1965/> [Letöltve: 2018. 07. 07.]



4. ábra: A százezer lakosra vetített felsőoktatási hallgatólétszám alakulása 1950-hez viszonyítva néhány fejlett országban (Forrás: az Egyesült Királyság, az NSZK, Hollandia és Olaszország adatai: *Info-Társadalomtudomány*, 2000. Vol. 49. p. 75; az USA adatai: *Digest of Education Statistics 2008* U.S. Department of Education March 2009 adatai alapján saját számítás)

(az 1961/62-es tanév 47,5 ezer főjéről 1971/72-re 85 ezer főre) (Tót 1995). A felsőoktatási expanzió minden fejlett országban megjelenik (4. ábra).

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik. Nemcsak a képzési szerkezetben, a szakmai és szintbeli struktúrában, hanem a minőség és a hallgatóktól igényelt erőfeszítések tekintetében is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a felső- és középréteg fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpályaelemévé válik, s egyre inkább kinyílik olyan rétegek felé is, amelyek korábban ki voltak zárva onnan. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státusz emelésének vagy megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életformaelem. A felsőoktatás megpróbál alkalmazkodni ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez. Ez az alkalmazkodás azonban nem megy egyszerűen, hiszen a felsőoktatás igencsak konzervatív szféra. Az 1968-as diáklázadások egyik oka éppen ez, az alkalmazkodásnak a lassúsága. Ennek nyomán a felsőoktatás-politika igen jelentős változáson ment át a következő időszakban, amelynek mélyebb elemzésére ebben az írásban nincs lehetőségünk.

A jóléti állam és gazdaságpolitikája

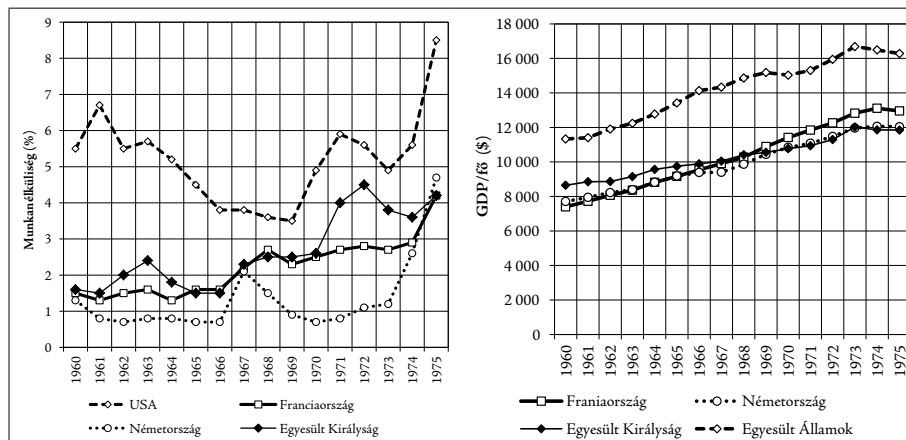
„A második világháborút követő negyedszázad során Európa történetének legnagyobb prosperitását élte át. A gazdaság növekedése mind Nyugaton, mind Keleten évi 4% körül mozgott, a gazdaság szerkezete pedig rohamléptekkel alakult át. Nyugaton a mezőgazdasági foglalkoztatás a munkaerő 23%-áról 8%-ára esett, a szolgáltatási szektoré pedig 35%-ról 45–50%-ra nőtt. Nyugat-Európa a nagy válság és a háború nélküli időszak után fogyasztói társadalommá vált. [...] Gyors léptékkal haladt előre a jóléti állam kiépítése 30%-ról 50%-ra emelve az állam jóléti költségvetési kiadásait.” (Berend 2010: 1208.)

A 60-as évek tehát a jóléti állam virágzásának utolsó időszaka. Mint *Rabár* (1999: 20) írja: „A jóléti állam virágzásának időszaka a második világháború utáni időszakra tehető. Egybeesik tehát a háború utáni gazdasági fellendüléssel. Ez a fellendülés megteremtette a jóléti állam gazdasági alapjait. [...] Volt azonban egy másik, szemléleti tényező is, ami a jóléti államok elterjedését elősegítette. Ez a közgazdaság elméletének változásaival volt összefüggésben. J. M. Keynes – akinek gazdasági elmélete az 1929–1931-es világválság hatása alatt alakult ki és így az alacsony foglalkoztatottság melletti egyensúlyt vizsgálta – nemcsak szentesítette, hanem hirdette is az állami beavatkozás szükségességét a gazdaság fellendítése érdekében. Nem a jóléti állam eszméje motiválta ugyan, mégis szalonképessé tette a beavatkozót, a gazdaságot tudatosan befolyásoló államot. [...] Ez a közgazdász próféta a második világháború után mintegy harminc évig uralta a gazdaság elméletét és gyakorlatát. E két tényező: a háború utáni fellendülés és a keynesi szemlélet varázsa volt a jóléti államok virágzásának melegágya. A szociális kiadások reálértéke 1960 és 1975 között évi 6%-kal növekedett a kapitalista jóléti államokban.” Tegyük hozzá, hogy ugyanilyen ütemű növekedés jellemzi a társadalombiztosítási kiadásokat is. (Lásd *Tomka* 2009.)

Keynes nézeteinek népszerűségére mi sem jellemzőbb, minthogy 1965 decemberében a *Time* magazin őt választotta az „Év emberének” (*Wapshott* 2014: 235). Halála után 19 évvel.

A hetvenes évek közepén következett be a nagy törés, amely a hosszú ideig tartó virágzásnak véget vetett, és egyben a jóléti államot és a keynesi gazdaságpolitikát is megkérdőjelezte. A munkanélküliség emelkedett, a gazdasági növekedés megtorpant (5. ábra).

„A gazdasági válság 1970–80-as évei sajátosan egybeestek egy zajos társadalmi-politikai válsággal. A háborút követő prosperitás idejét jellemző társadalmi béke, az



5. ábra: A munkanélküliség és az egy főre jutó GDP alakulása néhány fejlett országban 1960–1975 (Forrás: Munkanélküliség: Comparative Civilian Labor Force Statistics, 10 Countries, 1960–2004 U.S. Department of Labor Bureau of Labor Statistics May 13, 2005 <https://www.bls.gov/fls/flsfornc.pdf> – GDP/fő: Maddison Database <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2018> – 1990 International Geary-Khamis dollars)

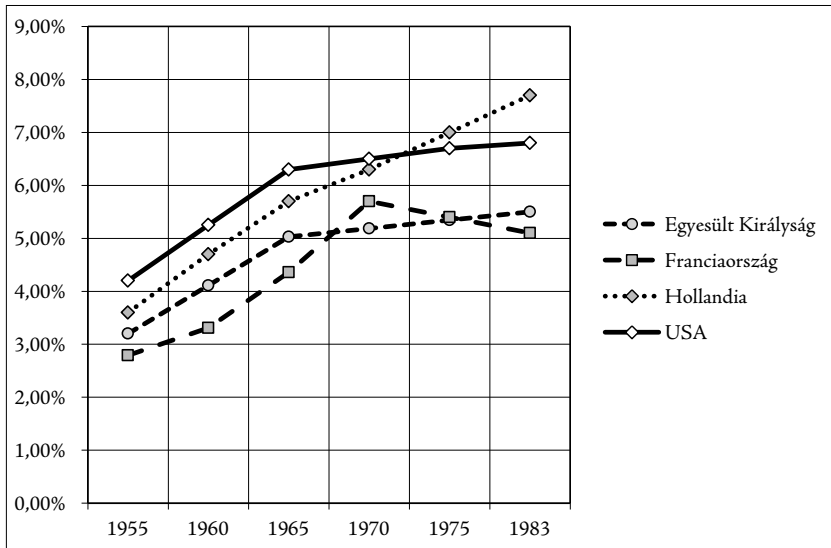
ügynevezett Sozialpartnerschaft korporatív együttműködési korszakát a szélsőséges társadalmi konfrontáció időszaka váltotta fel. Valóságos miniforradalmak játszódtak le 1968 májusában. A francia diáklázadást általános sztrájk kísérte. Németországban és Olaszországban a Vörös Brigádok bombamerényletei és gyilkosságai teremtettek politikai válsághelyzetet. 1968 és 1977 között valóságos generációs lázadás játszódott le, amikor is a háború utáni fiatal generációk fordultak szüleik generációja ellen, a beatzene, a szexuális szabadosság és a kommunák közösségi életét állítva szembe szüleik nyárspolgári fogyasztási mániája, újjgazdag stílusa, de egyben elhallgatott, sőt elhazudott náci-fasiszta, illetve kollaboráns múltjával.” (Berend 2010: 1209.)

„Az 1960-as években a jólét példa nélküli szinteket ért el. Az 1950-es évekre is igaz volt, hogy a jólét széles körben elérhetővé vált, az 1960-as években azonban már az átlagos munkás is meglehetősen jólétben élt. Mindennapossá váltak az olyan luxusok, mint a színes televízió, az utazás repülőgéppel, vagy a második autó a családban.” (Wapshott 2014: 236.) Ugyanakkor a katonai kiadások növekedése nyomán (a vietnami háború miatt) az infláció növekedett a 60-as évek végén az Egyesült Államokban, s az 1969-ben elnöki székbe került Nixon „készen állt a keynesi forradalom fölszámolására”, a kiadások drasztikus lefaragásával s a költségvetési egyensúly helyreállításával. De miután a munkanélküliség 6% fölé emelkedett, hirtelen irányt váltott, s a gazdaság stimulálására mégis növelte a költségvetési kiadásokat. Végül is Nixon is keynesiánussá vált, félve a költségvetési megszorítások okozta népszerűtlenségtől (Wapshott 2014: 237–238). Az olajárrobbanás nyomán megtorpanó gazdaságot Nixon már nem volt képes befolyásolni, az infláció és a munkanélküliség egyidejű növekedésével és a gazdaság stagnálásával utódjának, Gerald Fordnak kellett szembenézni. És ez elhozta Keynes gazdaságpolitikájának végét is. Mint Friedman mondta: „A stagflációval véget ért a naiv keynesianizmus.” (Idézi Wapshott 2014: 240.) Igaz, hogy még Carter sem tudott túllépni rajta, de – a három hezitáló elnök után – az új elnök, Ronald Reagan (1981–89) és az angol miniszterelnök Margaret Thatcher (1979–1990) már leszámolnak a keynesiánizmussal, s eljön Hayek és Friedman ideje.

A már idézett Rabár írja: „[...] a közgazdászok között elterjedtek Friedman és Hayek már korábban hirdetett libertariánus nézetei. A jóléti állam bűnbakká vált. Hirtelen minden hibája előtérbe került. A közgazdasági irodalomban mindenütt visszhangzottak a [...] kritikai észrevételek. A folyamat tehát valahogy úgy zajlott, hogy először ideológiát teremtettek a növekedés lelassulásának magyarázatához, majd a megteremtett ideológia önálló életre kelt, elszakadt a létre hozó okától és egy új szociálpolitika kiindulópontjává vált. Ez a szociálpolitika (az állami beavatkozás minimalizálása, a gondoskodás) visszautalása [...]” (Rabár 1999: 19.)

Andorka így ír erről: „Míg a 60-as években a »szociáldemokrata konszenzus« uralkodott a közvéleményben,⁸ a 70-es évek második felétől megerősödtek az állami újraelosztással szembeni ellenséges vélemények. Ennek következtében olyan pártok és politikusok kerültek kormányra, akik a jóléti állam leépítését tűzték ki célul. Az ilyen politikai irányzatok legjellegzetesebb képviselői Ronald Reagan és Margaret Thatcher voltak. Bár majdnem minden nyugat-európai ország rákényszerült a jóléti programok

⁸ Itt azért meg kell említeni, hogy Andorka „a 60-as években »szociáldemokrata konszenzus« uralkodott a közvéleményben” megfogalmazása az országokat irányító vezetőkre és a pártokra (pártkoalíciókra) csak részben igaz – lásd Melléklet.



6. ábra: Az oktatási kiadások alakulása a GDP arányában (Forrás: Polónyi 2000)

korlátozására, a jóléti állam egészének leépítésére eddig sehol sem került sor.” (Andorka 2006: 80.)

A következmény az oktatási kiadásokban is tetten érhető, a kiadások növekedési üteme megtörik (6. ábra), miközben a felsőoktatási létszám növekedése töretlen (lásd 4. ábra). Növekedett, mert a felsőoktatás tömegesedésének motivációi nem változtak.

Befejezésül

Rövid áttekintésünkben azt igyekeztünk bemutatni, hogy a '60-as évek végére olyan társadalmi, gazdasági változások kulmináltak, amelyeknek szinte törvényszerű következményei voltak a '68-as diáklázadások.

A posztindusztrializálódás nyomán a kiszélesedő szolgáltató szféra részint munkaerő-piaci igényeivel a tömegesedés irányába tereli a közép- és felsőoktatást, részint a munkaadói szervezetek decentralizálódásával a korábban jól szervezett munkásság helyébe kiszolgáltatott, nehezebben szerveződő alkalmazotti rétegek lépnek. A gazdasági fellendülés és a keynesi gazdaságpolitika által lehetővé vált a jóléti állam kialakulása, amely ugyanakkor magasabb életszínvonalat hozott ezeknek a rétegeknek. Ez a jóléti növekedés azonban a 60-as évek végére – éppen a magas bérkiáramlás hatására is – lelassult. A jóléti állam egyfelől lehetővé tette, hogy az éppen felnövő, nagy létszámú baby-boom korosztály fiataljai nagy tömegben kerüljenek be a felsőoktatásba, másfelől szociális szolgáltatásaival megalapozta a fiatalok anyagilag független életét. Ez kedvező feltételeket teremtett annak, hogy a korábbi, kispolgári értékek helyén új társadalmi, kulturális értékek jelenjenek meg (beatmozgalom, hippimozgalom). Ugyanakkor a társadalom és intézményei (mint a felsőoktatás) nehezen alkalmazkodtak, nehezen fogadták be ezeket az új értékeket. A '68-as diákmegmozdulások ezért lobbantak fel. Ugyanakkor a '60-as évek vége és a '70-es évek már szigorodó gazdasági feltételeket hoznak. Az állam irányítási módszerei – amelyeket a háború óta a demokrácia erősö-

dése és a paternalista finanszírozás jellemzett – egyre inkább a teljesítményértékelésre és a gazdasági autonómiára épülő finanszírozás és irányítás felé mozdulnak el (lásd menedzserializmus, pl. Kováts 2011).

A 60-as évek vége tehát fontos korszakhatár, amelyet a diáklázadások mintegy lakmuszpapírként jeleztek. Persze a korszak megítélése, az, hogy aranykor volt-e vagy nem, a politikai beállítódásoktól függően változik, amit jól érzékeltet Bill Clinton gyakran idézett mondata az időszakról: „Ha visszatekintesz a hatvanas évekre és úgy véled, hogy több jó volt, mint rossz, valószínűleg demokrata vagy. Ha úgy gondold, hogy több rossz volt, mint jó, akkor valószínűleg republikánus vagy.” (Heale 2005: 134.)

*

A szerző köszönettel tartozik Darvas Péternek (oktatási szakértő, Világbank) és Nagy Péter Tibornak (egyetemi tanár, WJLF) értékes észrevételeikért. A figyelembe nem vett javaslatok és a szövegben maradt hibák, tévedések miatt a felelősség természetesen a szerzőt terheli.

IRODALOM

- ANDORKA R. (2006) *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó https://www.tankonyvtar.hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_szociologiaba/ch04s08.html#id503025 [Letöltve: 2018. 07. 07.]
- BAYER J. (1996) *Politikai gondolkodás a huszadik században*. Magyar Elektronikus Könyvtár <http://mek.oszk.hu/02000/02006/> [Letöltve: 2018. 07. 07.]
- BELL, D. (2001) Az információs társadalom társas keretrendszere. *Információs Társadalom*, Vol. I. No. 1. pp. 3–33. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00001/pdf/infotars_2001_01_01_003-033.pdf [Letöltve: 2018. 07. 05.]
- BEREND T. I. (2010) Két válság között: Európa átalakulása 1973–2010. *Magyar Tudomány*, Vol. 171. No. 10. pp. 1208–1214.
- Comparative Civilian Labor Force Statistics, 10 Countries, 1960–2004 U.S. Department of Labor Bureau of Labor Statistics May 13, 2005. <https://www.bls.gov/fls/flslforc.pdf> [Letöltve: 2018. 02. 05.]
- CSIZMADIA S. (2001) A „mondializáció” és „globalizáció” ontológiai térképe. *Korunk*, Vol. 3. No. 12. pp. 4–27.
- Digest of Education Statistics 2008 U.S. Department of Education March 2009.
- FALLIS, G. (2012) Rethinking Higher Education: Universal Higher Education Has Been Achieved. Working Paper. www.oise.utoronto.ca/hec/UserFiles/File/WP2UniversalHE.doc [Letöltve: 2014. március.]
- HADAS M. (1997) Szex és forradalom. Egy ötvenhatos magyar emigráns az európai nemi piacon. *Replika*, No. 25. pp. 7–20. <http://www.c3.hu/scripta/replika/25/hadas.htm> [Letöltve: 2018. 07. 02.]
- HEALE, M. J. (2005) The Sixties as History: A Review of the Political Historiography. *Reviews in American History*, Vol. 33. No. 1. pp. 133–152. http://www.shirleymohr.com/JHU/Sample_Articles_JHUP/RAH_2005_33_1.pdf [Letöltve: 2018. 07. 04.]
- Info-Társadalomtudomány (2000) Vol. 49.
- KOTLER, P. H. (2002) *Marketingmenedzsment*. Budapest, KJK-Kerszöv Kiadó.
- KOVÁTS G. (2011) Menedzserizmus kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 20. No. 4. pp. 482–497.
- KOZMA T. (1998a) Az oktatásügy globalizálódása. In: KOZMA T. (ed.) *Euroharmonizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.

- KOZMA T. (1998b) Expanzió. *Educatio*, Vol. 7. No. 1. pp. 5–18.
Monthly Labor Review Reader. U.S. Department of Labor 1975. https://fraser.stlouisfed.org/files/docs/publications/bls/bls_1868_1975.pdf [Letöltve: 2018. 07. 04.]
- POLÓNYI I. (2000) Egyre többet egyre kevesebbért. *Educatio*, Vol. 9. No. 1. pp. 43–61.
- POLÓNYI I. (2007) Piac helyett adminisztráció. *Educatio*, Vol. 16. No. 2. pp. 271–284.
- RABÁR F. (1999) A jóléti állam: emlék vagy jövő? *Magyar Szemle*, Új folyam, Vol. VIII. Nos 5–6. pp. 9–23.
- SELINGO, J. (2018) *The Third Education Revolution*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2018/03/the-third-education-revolution/556091> [Letöltve: 2018. 07. 04.]
- TARJÁN M. T. (é. n.) 1973. október 6. A jóm kippúri háború kezdete. *Rubicon*. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1973_oktober_6_a_jom_kippuri_haboru_kezdete [Letöltve: 2018. 07. 06.]
- TOMKA B. (2009) *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris Kiadó. https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_europa_tarsadalomtortenete/ch06s02.html [Letöltve: 2018. 07. 07.]
- TÓT É. (1995) Új tömegek – régi szelekció. Franciaország esete. *Educatio*, Vol. 4. No. 3. pp. 469–484.
- WAPSHOTT, N. (2014) *Keynes és Hayek. Az összecsapás, amely meghatározta a modern közgazdaságtant. A nagy válságtól a nagy recesszióig*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Internetes források

- [Letöltve: 2018. 07. 07.]
- <https://datamarket.com/data/set/1dic/crude-oil-avg-spot-bbl-current#!ds=1dic&display=line>
- <https://www.britannica.com/topic/education/>
- <https://ameritechfinancial.com/glossary/higher-education-act-1965/>
- <https://www.bls.gov/fls/flslforc.pdf>
- <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2018>

MELLÉKLET

A négy legjelentősebb fejlett országot vezető politikai erők a vizsgált időszakban a következők szerint alakultak:

Az Egyesült Államokban az 1953–1961 között regnáló republikánus elnököt, Eisenhower, 1961 és 1969 között demokrata elnökök (Kennedy, illetve Johnson) követik, majd 1969-től 1977-ig republikánus elnökök (Nixon és Ford) következnek, 1977 és 1981 között pedig ismét demokrata (Carter) elnök áll az ország élén, ezután pedig a republikánus Reagan.

Nagy-Britanniában 1951-től 1964-ig konzervatív kormányfők voltak (Churchill, Eden, Macmillan és Douglas-Home), majd 1964 és 1970 között munkáspárti (Wilson), 1970 és 1974 között a konzervatív Heath, majd 1974-től 1979-ig ismét munkáspárti (Wilson, majd Callaghan) miniszterelnök következett, 1979-től pedig a konzervatív Thatcher.

Franciaország élén 1959-től 1969-ig a nevében centrista – valójában jobboldali – De Gaulle áll államelnökként, akit az ugyancsak centrista Pompidou követ 1974-ig, majd

a republikánus párti – liberális jobboldali – Valéry Giscard d'Estaing következik, aki 1981-ig elnöke az országnak. A jobboldali elnökök után 1985-től következik a szocialista Mitterrand.

Németországot 1949-től 1969-ig kereszténydemokrata kancellárok (Adenauer, Erhard, Kiesinger) vezetik, majd 1969-től egészen 1982-ig szociáldemokraták (Brandt és Schmidt).

	1960	1965	1970	1975	1980	
USA	1961–1969 demokraták		1969–1977 republikánusok		1977–1981 demokraták	1981-től republ.
UK	1951–1964 tory	1964–1970 labour		1970–1974 tory	1974–1979 labour	1979-től tory
Franciao.	1959–1974 centrista			1974–1981 republikánus		1985–1995 szocialista
Németo.	1949–1969 kereszténydemokrata		1969–1982-ig szociáldemokrata			

Az egyes országokat irányító (ill. koalíciót vezető) pártok

A JANUS-ARCÚ 1968

SZALAI ERZSÉBET

Tanulmányomban a „hosszú” ’68-as diáklázadások történelmi előzményeit, fő történéseit, társadalmi hatásait és utóéletét mutatom be. Emellett tárgyalom azokat az elméleti problematikákat, melyeket mindezek felvetnek. Fő téziséim: a diáklázadások céljai komplexek voltak, számos emancipatorikus mozzanatot tartalmaztak, de a célok középpontjában a szabadság-egyenlőség-testvériség hármából elsősorban a szabadság értéke emelkedett ki. Ez kapóra jött a ’70-es évek neoliberais fordulatát levezénylő társadalmi aktorok számára, melyek domesztikálták és a maguk javára használták fel a ’68-as ifjúság szabadságvágyát és ezzel összefüggő államellenességét. Bemutatom továbbá, hogy a lázadásoknak milyen azonos és különböző társadalmi előzményei, vonásai és hatásai voltak Nyugaton és Magyarországon. Elemzem azt is, hogy a ’68-as eszmei, etikai és szellemi hagyaték mindazonáltal igen gazdag és sokszínű, amelyekből a lázadó ifjak újabb és újabb generációi mind a mai napig táplálkozhatnak.

Kulcsszavak: diákmozgalom, szabadságvágy, neoliberalizmus, magyar gazdasági reform, újbaloldal, a ’68-as örökség

In my paper I am discussing the historical antecedents, main aims, social impacts and aftermath of the students’ revolts of ’68. I also look into the theoretical problems all these aspects raise. My main thesis is: the students’ riots had complex goals, implied several emancipatory moments, but the focal point of the goals was the value of liberty out of the triad of liberty–equality–fraternity. That was of good use to the social actors directing the neo-liberal turn in the ’70s who domesticated and cashed in on the yearning of the youth of ’68 after freedom and their attitude against the state. I also embark on the different social antecedents, features and effects of the revolts in the West and in Hungary. I also expound that the ideological, theoretical and ethical legacy of ’68 is rich and varied from which newer and newer generations of the rebellious youth can take nourishment to this day.

Keywords: students’ movement, longing for freedom, neo-liberalism, Hungarian economic reform, the New Left, legacy of ’68

Levelező szerző: Szalai Erzsébet, 1074 Budapest, Barát utca 9. I. em. 4. E-mail: szalaie17@gmail.com

Micsoda év! Ötven éve történt...

És milyen idők kezdete?

Norbert Frei történész írta: „Különböző okokból lázongott a kritikusan gondolkodó ifjúság szerte a világon, az Egyesült Államoktól kezdve Nyugat- és Kelet-Európán át egészen Japánig. Am összekötötte őket a változtatási szándék, mert nem kevesebbről volt szó, mint egy jobb világról. Az elnyomottak szabadságáról, a társadalomban való részvétel mindenkit megillető jogáról, a demokrácia kiszélesítéséről.” (Frei 2008: 38.)

A korszak

Az 1960-as évek eleje a kapitalista centrumországokban a második világháború utáni helyreállítási periódus kifulladásának kezdete. A konjunktúra lefékeződik, a „gazdasági csodák” véget érnek. A GDP növekedése megáll vagy lassul. A szegénység a várakozásokkal szemben nem tűnik el. Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy a globalizálódás útjára lépett nagyburzsoázia már egyre vonakodóbban „finanszírozza” a jóléti államok fenntartásának költségeit.

A nagy cégbirodalmakban tombol a fordizmus–taylorizmus, mint a munkásság megrendszabályozásának legfőbb eszköze. A vállalatok irányítása egyre bonyolultabbá, hierarchizáltabbá, így többszereplősebbé válik. A burzsoázia növekvő igényt támaszt a nagy cégek irányításához értő technokraták-menedzserek, valamint specializált szakmunkások iránt. A szakszervezeteket sok helyen üldözik.

A háborúk sem tűnnek el. A dekolonizációs folyamat tetőfokára hág, és az amerikai beavatkozással kiszélesedik a vietnami háború.

A '60-as évek elejére kamaszkorba lép a második világháború alatt-után született új nemzedék, mely az említett körülmények bázisán hamar konfliktusokba kerül szülei, szülőfigurái nemzedékével. Konfliktusuk kiindulópontja, az ifjak fő vádja az, hogy bár a háború borzalmait átélte szülők „örök békét” ígértek, mégis nagyon hamar újabb véres háborúkba bonyolódtak.

Ettől az időtől kezdve az ifjúság szerte a világon – Európától Amerikán át Japánig – széles társadalmi rétegeket megmozgató háborúellenes mozgalmakat indít. A mozgalmak fő motorja az egyetemi ifjúság, de hatóköre a fiatal munkásságig terjed. A lázadás tartalma mindazonáltal hamar túlterjed a háborúellenességen: a fiatalok mozgalmi hangot adnak az elnyomó állam, az elnyomó egyetem az egyenlőtlenségek és a fogyasztói társadalom okozta elidegenedés elleni tiltakozásnak is. A lázadás tárgya tehát eklektikus, és belső ellentmondást tartalmaz: az „elnyomó állam” valójában a jóléti állam, melynek redistributív tevékenysége inkább mérsékli, mintsem élezi az egyenlőtlenségeket. Ezt az összefüggést azonban akkor és ott a lázadó „fejekben” homály fedi.

Kelet-Európában *Gustave Massiah* (2008) megfogalmazása szerint a totalitarizmus és a bürokrácia analízise, kritikája kifinomultabbá válik. Cseh, lengyel, magyar és néhány jelentős szovjet értelmiségi, köztük Szaharov képviseli ezt. Belgrádban Milovan Gyilas fontos kísérletet tesz a létező szocializmus marxi ihletésű osztályelemzésére, melyről nemzetközi diskurzus bontakozik ki. Sokasodnak a pártállamok és állampártok elnyomó, sőt kizsákmányoló szerepét hangoztató elméleti megközelítések. A kisebb-nagyobb diákmozgalmak radikális kritika tárgyává teszik az egyetemek társadalmi szerepét Varsóban, Prágában és Belgrádban is.

„Vigyázó szemetek...”

1968 tavaszán a párizsi egyetemi ifjúság elfoglalta a felsőoktatási intézményeket. Az induló szikrát az adta, hogy egy háború elleni tüntetésen több egyetemistát, köztük egy nanterre-i diákot őrizetbe vettek. Az előzmények után azonban nem véletlen, hogy a fiatalság akcióinak tematikája villámgyorsan kiszélesedik: a korábbiaknál is hevesebben láznak a rossz egyetemi körülmények, a túlsúfolt tömegoktatás, az elnyomó állam, az egyenlőtlenségek, az elidegenítő fogyasztói társadalom és nem utolsósorban a szexuális elnyomás ellen is.

A párizsi történések mutatják meg igazán a világszerte kibontakozó mozgalmak mélyebb rétegeit: a jóléti kapitalizmus hanyatlásának – pontosabban megtámadottságának – talán első jeleként a Sartre és Bourdieu reprezentálta küldetéses értelmiségi szerep válságát, összefüggésben az értelmiség proletarizálódásának tényével és további veszélyével. Melynek bázisa a kitereltyesedett állami adminisztráció, valamint az egyre nagyobb vállalatok által támasztott, megnövekedett szakemberkereslet, és az ezt artikuláló technokrácia-burzoázia nyomása. Nem véletlen, hogy a lázadó fiatal egyetemistákhoz hamarosan erős munkáscsoportok is csatlakoztak. Hozzáteszem: ők csak viszonylag rövid ideig támogatták a mozgalmat, mivel az csak részben volt képes hangot adni az egyetemi ifjúságtól sok tekintetben eltérő érdekeiknek – és emellett számukra előnyös bérmegeállapodást tudtak kiharcolni a hatalommal folytatott alkuik során.

A mozgalommá terebélyesedő akciókban részt vevő egyetemisták valójában jövőendő értelmiségi létüket, autonómiájukat féltették. Ezért nem véletlen, hogy minden emancipációs törekvésük mellett is a legfontosabb jelszavaik a *szabadság* értéke köré összpontosultak. És ehhez kapcsolódik államellenességük dominanciája is. Rudi Dutschke a következőket mondta erről: „...a magát képző, különösen a politikailag elkötelezett diák nap mint nap kritikusan és néha lelkileg is átéli az irracionális hatóságok zugpolitikus klikkjének idiotizmusát. Ehhez járul, hogy ezek az autoritást ellenző diákok még mindig nem kerültek a társadalom anyagilag biztos pozícióiba, hatalmi érdekektől és hatalmi pozícióktól még viszonylag távol állnak. Egyetemi tanulmányi helyzetüket az inflációszerűen szaporodó vizsgák és az egyetemi tanárok diktatúrája határozza meg. Másrészt a professzorok az állam szolgái. Az egész társadalom elállamosodása szolgál alapul a radikális parlamenten kívüli ellenzék államellenes és intézményellenes harcának megértéséhez.” (*Dutschke é. n.*)

Részletek a Sorbonne Egyetemen elhelyezett feliratokból: „Elvetjük az olyan világot, ahol azt, hogy nem halunk éhen, azzal kell megfizetni, hogy belehalunk az unalomba.” Továbbá: „Az emberiség csak azon a napon lesz boldog, amikor az utolsó bürokratát is felakasztották az utolsó kapitalista beleire.”¹

A fiatalok egyszerre lázadtak a jóléti állam és a kapitalizmus ellen – még nem tudták, hogy a jóléti állam meggyengítésével a kapitalizmusnak egy újabb vad korszakát készítik elő. És egyben tagadták a régi baloldalt, és ehhez kapcsolódóan a létező autoriter szocializmusokat is. A bázisdemokrácia hívei, akiknek minden autoritás szúrja a szemét – valójában döntően anarchisták voltak. Szabadságvágyuk egyre inkább mindent felülírt

¹ <https://tudaszulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem/az-i-vilaghaborutol-a-ketpolusu-vilag-felbolmlasaig/diakmozgalmak-a-hatvanas-evekben/a-diaklazadasok-ideologiaja-koveteleseik-eredmenyeik> [Letöltve: ...]

– és lázadásukból az elkövetkező időben ez az érték bizonyult stabilnak, maradandónak: nem sokkal később elindult a jóléti kapitalizmus neoliberais fordulata, melynek ideológiájában a szabadság, a mindenek feletti szabadság igénylése elsőszámú prioritást kapott. Domesztikálva ezzel/egyben a lázadó potenciált...

A konkrét mozgalom azonban már rövid távon is elbukott. „De Gaulle elnök hamarosan kiírja a választásokat, és itt pártja óriási fölényrel győzelmet arat, ami a propaganda szerint azt mutatja, hogy a »hallgatag többség« felemelte a szavát a rettegett anarchia és baloldaliság ellen. Az elnök mindössze annyit teljesít a kívánt reformokból, hogy bizonyos átszervezések nyomán az egyetemek nagyobb autonómiát kapnak és a nagyvállalatokon belül a szakszervezetek működése törvényessé válik.” (*Ardayh* 1999: 97.)

Mindazonáltal harca során a protestáló ifjúság a maga szempontjából sikeres nemzedékké volt képes szerveződni. Annak ellenére, hogy az értelmiségi autonómia megvédésében az ifjak nem igazán eredményesek, és ezt a célt hamarosan fel is adták, sőt – sokszor tudatos szándékaik ellenére is – belőlük kerülhettek ki a neoliberais fordulat legjelentősebb aktorai: gondoljunk csak többek között Daniel Cohn-Benditre. A '70-es évek elejétől beköszöntött a kapitalizmusnak az a korszaka, melyet magam újkapitalizmusnak nevezek (*Szalai* 2006). Melynek – mint arra a Frankfurti Iskola reprezentánsai rámutattak – fő jellegzetességévé a tőkeológia más életszférák feletti uralma válik.

Az 1968-ban lázadó fiatalokat '68-asoknak, vagy baby-boom nemzedéknek szokták nevezni. Ez a nemzedék egyszerre volt a neoliberais fordulat áldozata és első számú haszonélvezője: törekvéseiből a burzsoázia kimazsolázta a steril szabadság ideológiáját. Melyből aztán az átfogó rendszerkritikában, a „nagy narratívákban” csalódott ifjú értelmiségiek aktív közreműködésével két dolgot csinált: egyfelől a korábbi (a rendszer stabilitása szempontjából is), jótékony korlátait ledöntő „szabad?” piacot, másfelől (az idők folyamán egyre inkább aszexuális vonásokat felvevő) politikai korrektséget. György Péter egykori parafrázisát némileg átalakítva és aktualizálva: a kapitalizmus ezen új szakaszában az emberek megmutathatják a genitáliáikat, de hozzáérni tilos! Egyébiránt pedig fogják be a pofájukat!

Ezzel összefüggésben a lázadó fiatalok (köztük a '68-asokat elsősorban reprezentáló híres-nevezetes hippik) közül számosan nem is olyan sokára, az 1970-es, 1980-as évekre már a rendszer vezérlőpultjainál találták magukat – a legjobbak döntően intellektuális értelemben. 2011-es könyvemben a fentieknél sarkosabban fogalmazva, a baby-boom nemzedék történelmi jelentőségét a következőekben ragadtam meg: „A második világháború utáni baby-boom nemzedék számára a legfőbb érték és cél a szabadság, a teljes szabadság kivívása volt. Legfontosabb történelmi teljesítménye az, hogy a létező közösségeket – közösségeit – is erodáló erősségű individualizmusától vezéreltetve lebontotta szinte az összes korlátot a globális tőke totális térnyerése előtt. Következésképpen a piaci logika teljes uralma lett, a legrejtettebb életvilágok szinte legapróbb sejtjeiben is.” (*Szalai* 2011: 4.)

Ma már bizonytalan vagyok abban, hogy „nem tudták, de tették”, vagy tudták is?

Mindazonáltal ezeket az állításaimat a későbbiekben árnyalni fogom.

Megérkezés Budapestre

1968-ban a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem másodéves „elméleti szakos” hallgatója voltam. Vagyis a piaci viszonyoknak tágabb teret adni szándékozó új

gazdasági mechanizmus életbeléptetésének évében vagyunk. Reformlázban égünk... A tervfelbontás szigorú rendszerének leépítése, a piaci szabadság elemeinek megjelenése a nagyobb társadalmi-politikai szabadság ígéretét is hordozza.

Az autokrata rendszer lazulását már az 1960-as évek közepétől, vagyis kamasz-korunktól a bőrünkön éreztük. Moravia, Camus – ilyen szerzők kerülhettek már akkor a kezünkbe. Nem beszélve a Beatles berobbanásáról és az iránta való féktelen rajongásunkról. Nem, nem volt betiltva, én egy építőtáborban hallottam először – és a pihenőidő alatt őket, a dalaikat hallgattuk rogyásig.

Furcsa érzést adott ez: mivel kamaszkorunk egybeesett a magyarországi létezett szocializmus kamaszkorával, akár tudattalanul is úgy éltük át ezt a korszakot, mintha a mi kamaszkori lázongásaink lazították volna fel a rendszer szoros abroncsait, minden nappal egy kicsit szabadabbnak éreztük magunkat.

Aztán augusztusban jött a hidegzuhany: a csehszlovákiai reformfolyamatot erőszakkal leállító, az „emberarcú szocializmus” ígéretét, prágai tavaszt eltipró szégyenletes katonai beavatkozás, bevonulás – bevonulásunk. Mindazonáltal akkortól datálható a már kiépült Kádár-rendszerrel szembeni értelmiségi ellenállás kezdete: Heller Ágnes, Hegedűs András (volt miniszterelnök) és társaik nyílt levélben tiltakoztak a katonai akció ellen.

Mi, egyetemisták is hamarosan szembesültünk az éledező represszióval. Ősszel a Közgázon betiltották Márkus György filozófus (a Lukács-iskola egyik prominens képviselőjének) várva várt előadását...

Ezt követően a reformfolyamat megtorpant. Ami kiépült, az egy indirekt irányítási rendszer, melyben a tervmutatók nagy részét különböző szabályozóeszközök helyettesítették. Ennek folyományaként a korábbi tervalkut a szabályozó alku váltotta fel, mivel az ellátási feladatok nagy része megmaradt: az ellátási feladat – más nyelvre gyakorlatilag lefordíthatatlan fogalom – azt jelentette, hogy a különböző gazdasági hatóságok már nem adtak ki direkt parancsokat, de pénzügyi és egyéb támogatásaik fejében „elvárták” a vállalatvezetőktől bizonyos feladatok, mutatók teljesítését.

Az ellenreform-folyamatra válaszul az értelmiség körében már korábban megindult erjedési folyamat felgyorsult. Kezdetben a legjobbak a marxizmus reneszánszán fáradtak, majd – miután úgy érezték, ezzel az eszmerendszerrel nem tudják megszólítani a társadalmat – ezt feladva, hősiüké a harmadikutas Bibó István lett – ők maguk is (tehát a Lukács-unokák és a körjük gyülekezők) akkor még harmadikutasok voltak.

Maga a Kádár-rendszer kifejlett szakasza is harmadikutas volt: bár a termelési eszközök az állampárt-pártállam kezében összpontosultak, annak javaiból a munkásság – elsősorban a nagyipari munkásság – kiemelten részesedett. Nem működött valódi piaci mechanizmus, de létezett egy adminisztratív piac. Nem volt többpártrendszer, de – Hankiss Elemér kifejezésével élve – a társadalmat mégis integrálta egy látens pluralizmus. (Részletesen lásd Szalai 2014.)

A harmadikutas új értelmiségi ellenzék kifejezte a kor alaplogikáját – de ki is akarta azt teljesíteni. Ők voltak a magyar '68-asok, akik azonban – mint külhoni társaik – erről a pontról hamar eljutottak a szabadság értékének prioritásként való tételezéséhez – az egyenlőség és testvériség értékei felett.

Az 1970-es évek végére a '68-as ifjúság soraiból három elleneliticsoport emelkedett ki: a késő kádári technokrácia (a hatalom sáncain belül felnövekvő új, nyugatos, piacpárti szakemberek, pl. Békesi László, Bokros Lajos, Surányi György), a demokratikus

ellenzék (akik a fennállót tudatosan a hatalom sáncain kívülről opponálták, legfőbb értékeik a demokrácia és az állampolgári szabadságjogok, fő reprezentánsaik többek között Kis János, Kenedi János, Haraszi Miklós) és a kettő között lebegő új reformer értelmiség (pl. Bauer Tamás, Lengyel László, Hankiss Elemér).

Belülről ők, az ő szövetségük készítette elő az 1988-1989-es rendszerváltást. Ehhez közeledve a három ellenelitsoport közül a globális főhatalom elsődleges támogatását élvező késő kádári technokrácia vált a legerősebbé, így fokozatosan a maga képére formálhatta a demokratikus ellenzékét és az új reformer értelmiséget. Ez azt is jelentette, hogy a szabadság értéke itt is maga alá gyűrte az egyenlőség és a testvériség – a valódi demokrácia – értékeit. A rendszerváltással megkezdődött a késő kádári technokrácia majd két évtizedes uralma – és a rendszerváltó értelmiség lassú öngyilkossága: a szabadság – miként globális szinten is – a tőke korlátlan szabadságának bizonyult, és a tőke egy idő után már csak alig-alig tűrte más értékek (egyenlőség, szolidaritás, intellektualitás stb.) reprezentációját. És kezdetben az értelmiség ehhez még tapsolt is... Így az értelmiség pozíciója egyre csak gyengült, és ez a folyamat mind a mai napig tart...

Kényes egyensúly

Így lett 1968, pontosabban az általa generált folyamatok a második világháború utáni, egymáshoz valóban konvergáló jóléti rendszerek és államaik – nyugaton a jóléti kapitalizmus és állama, Kelet-Európa legvidámabb barakkjában, Magyarországon pedig a jóléti szocializmus és az azt megtestesítő állam – lebontásának, tehát egy represszív, megalkuvásokkal terhes történet-sorozatnak a paradigmája is. Legalábbis számomra, aki eme történelmi időszaknak nemcsak szemlélője, de – egy ideig hamis tudat vezérelte – résztvevője is voltam. (Hogy szerettem Marxot tanulni az egyetemen – aztán 1989-ig szinte teljesen elfelejtettem... Az öreg csak akkor kezdett hozzám megint, de akkor már döngő léptekkel közeledni...)

Hasonló gondolatokat fogalmaz meg Tallár Ferenc, kiegészítve azonban azt egy fontos mozzanattal: „Az új baloldal 1968-ban szakított a régivel és akaratlanul bár, de utat nyitott a neoliberális fordulatnak. Sajátos kölcsönviszony alakult ki: a globális tőke a '68-as emancipációs mozgalmakban megjelenő energiák felhasználásával tudott megerősödni. Cserébe az emancipációs mozgalmakban megjelenő energiák kibontakoztatása előtt a neoliberális globalizáció nyitotta meg az utat [...] azzal, [pontosítom: azon az áron – Sz. E.], hogy az áramlások terébe omlasztotta a piac és a tőke hatékony szabályozására valaha képes, territoriális nemzetállami keretek között létrejött politikai berendezkedést.” (Tallár 2018: 1–5.)

Így manifesztálódik 1968 talán legfőbb örökségeként az osztályharc helyére lépő identitáspolitika: a feminizmus, de döntően a legkülönbözőbb kisebbségek érdekvédelme – melyben a többség, ezen belül a munkásság érdekei felparcellázódnak, majd el is tűnnek. Az emberek lassan már csak különböző kisebbségekhez tartoznak, közös érdekeiket homály fedi, vagy legalábbis képtelenné válnak azokat artikulálni. Az emancipációs energiák kifejeződésének „engedélyezett” módja visszahatásként ismét csak a globális tőke pozícióit erősíti.

Az 1968 utáni korszak fő folyamatai megmutatták azt, amit a történelem már nem először produkált: a francia forradalom hármas jelszavából a forradalom leverése után kiemelt *egyetlen* érték – esetünkben a szabadság – köré szerveződő társadalmi-hatalmi

folyamatok szükségképpen a forradalom kiinduló céljaival gyökeresen ellentétes eredményhez, eredményekhez vezetnek: a másik két értékbe, az egyenlőségbe és a testvériségbe be nem ágyazott, azok által nem korlátozott szabadság csakis a tőke, a burzsoázia szabadsága lehet, ami valójában nem jelent mást, mint annak a társadalom, a társadalmi élet összes létszférája feletti uralmát. Tehát a korlátlan, kontrollálatlan szabadság minden, ami nem szabadság... Más oldalról: a három érték maximuma egyszerre, egy időben nem valósítható meg – csak dinamikus egyensúlyuk lehetséges.

Az utóélet

Massiah (2008) szerint 1968 májusa megmutatta a New Deal szociális kompromisszumának határát. A hatvanas években a termelékenység és a belső piac növekedése nem szüntette meg a vállalatokon belül a hatalom önkényességét és a demokrácia hiányát, a gondoskodó állam pedig megfeneklett az ifjúság egy részének ellenállásán. Az ipari kapitalizmus kínlódvá hozta létre megvalósulásának társadalmi alapjait. A nemzetközi rendszer továbbra is az egyenlőtlen árucserén és a perifériák nyersanyag-kitermelésén nyugodott. Ez nem tette lehetővé a már amúgy is labilissá vált jóléti modell elterjedését a harmadik világban.

'68 eszméinek és mozgalmainak hatása azonban tovább él. Nyomában új tudományágak és művészeti formák születtek. Emellett a termelés területén megjelent a posztfordizmus, mely csökkent a vállalati hierarchiát, nagyobb önállóságot és kreatív lehetőséget adva dolgozóknak: az informatikai robbanással a hálózati termelési-társadalmi szisztémába érve a munkások korábbiaknál nagyobb rugalmasságára van szükség. Hozzáteszem: ma már olyan fokú rugalmasságára, amely a munkafolyamatban megvalósuló demokráciát most erről az ellentétes oldalról teszi lehetetlenné – a rugalmasság állandó kényszere már egyre erősebb kiszolgáltatottságként jelenik meg.

Fred Turner szerint a '68-asok „hiába kritizálták a 20. század közepének burzsoá társadalmi rendjét, a törvénytágadó, intézményellenes megnyilvánulások a kritizált életmód egy új formájának, a rugalmas és tudásalapú munkavégzésen alapuló poszt-indusztriális társadalom bevezetéséhez járultak hozzá” (Turner 2018: 19). Egy új technokrácia uralma alá rendelve a társadalmat.

Új fejlemény emellett, hogy mára létrejöttek a dolgozók minden mozdulatának ellenőrzésére alkalmas technológiák – ez a fordizmus–taylorizmus újjáéledését készíti elő, sőt sok területen az már itt is van (Staab–Nactwey 2018). Persze döntően a centrumnak kiszolgáltatott perifériákon, félperifériákon.

A '68 után született szellemi irányzatok közül kettőt emelnék ki. Az egyik a poszt-marxizmus megjelenése, melynek kiindulópontja az, hogy a '68-as mozgalmak kiváltó okai és következményei nem magyarázhatóak az „ökonomista” marxizmus eszmei alapállásából – '68 az ideológia forradalma volt, az azt követő neoliberális fordulat nyomán kialakuló társadalmi viszonyok pedig szintén nem gazdasági okokkal magyarázhatóak elsősorban. Ezen viszonyok létrejötte és fennmaradása valójában egy sajátos, mindent átható ideológia következménye (részletesen lásd Kiss 2018). Az irányzat képviselői – többek között Lacan, Zizek, Baudrillard, Castoriadis – azonban azt a kérdést nemigen feszegetik, hogy ezek a mindenható ideológiák hogyan keletkeznek, ki, kik hozzák azokat létre, és ki, kik termelik folyamatosan újra és ki, kik a haszonélvezői.

Ez utóbbi kérdésre reflektál a másik fontos irányzat, a poszt-'68-as marxizmus, a marxizmus reneszánsza. Itt elsősorban az analitikus marxistákat – Cohen, Elster, Wright, Levine stb. – emelném ki, akik Marx szellemében, de egyfelől a tudományos objektivitás általuk hangsúlyozott igényének megfelelő új eszközökkel, másfelől a normatív-etikai dimenzió beemelésével vizsgálják a fennálló társadalmi-termelési viszonyokat. A posztmarxistákhoz hasonlóan többen közülük szembeállnak az ún. technológiai determinizmus szemléletével, és a felépítmény viszonylagos önállóságát hangsúlyozzák.

A marxizmus reneszánsza Kelet-Európát, így Magyarországot is érinti – de itt csak a '70-es évek végéig. *Heller Ágnes* (1978) az ösztönök és érzelmek marxi ihletésű elméletét alkotja meg, elsősorban Márkus György, Bence György és Kis János (*Bence–Kis–Márkus* 1972; *Bence–Kis* 1983) pedig a marxi osztálykategóriák segítségével igyekszik feltárni és kritikailag leírni a létező szocializmus társadalmi-termelési viszonyait (bővebben lásd *Szalai* 1995, 2018a, 2018b). Kísérletüket a '80-as évek elejére azért adják fel, mert úgy vélik – az a tapasztalatuk –, hogy a marxizmus fogalomrendszerével nem lehet a társadalmat megszólítani, mozgósítani (*Szalai* 1995).

A '90-es évek végére beköszöntő kisebb túltermelési válsággal megkezdődik a neoliberalis újkapitalizmus válsága: ekkorra az egyenlőtlenségek a világban soha nem látott mértékűre növekednek. Emellett nyilvánvalóvá válik, hogy a nemzetközi gazdasági és pénzügyi szuperstruktúra (a globális hatalmi szerkezet) fő ágensei, az IMF és a Világbank által az eladósodott perifériás, félperifériás országokra erőltetett megszorító programok csak tovább mélyítették ezen térségek egyensúlyi problémáit és válságát (*Szalai* 2006). És ekkor '68 szelleme újraéled – de most globális szinten tör utat magának. Az új mozgalmárok – lényegében véve a '68-asok gyermekei – számára nyilvánvalóvá válik, hogy a kapitalizmus új, „neoliberalisan globalizált” szakaszában az az által teremtett feszültségekre, kihívásokra globális választ kell adni. *Massiah* szerint „az új rendszerellenes mozgalom, az alterglobalizmus folytatja a harcot és újra szóba hozza a korábbi ellentéteket: a dekolonizációt, az 1917-es forradalmat, a 30-as évek munkásmozgalmát, és 1968-at. 1968 májusának lendületével javasolja a végzettség elutasítását, deklarálva, hogy lehetséges egy másik világ megteremtése. Öngazgatói társadalmi fórumok létrehozásával, az újonnan létrejött társadalmi mozgalmak összefogásával küzd az ellen, hogy a világot és az egyes társadalmakat a világméretű tőkepiac szabályozza. Ez a mozgalom jogokat követel mindazoknak, akik visszanyúlnak az egyenlőség eszméjéhez.” (*Massiah* 2008: 32.)

Mára az alterglobalizációs mozgalmak visszaszorulóban vannak. Egyrészt azért, mert nem tudtak releváns választ adni a 2008-as világgazdasági válságra, nem tudtak megoldására szellemiségüknek megfelelő, baloldali alternatívát felmutatni. Összefüggésben azzal, hogy társadalmi bázisuk rendkívül megosztott, érdekkellentétekkel terhes (bár közősek lehetnek a kapitalizmustól való szenvedésben, egy mexikói parasztnak rövid távon egészen mások az érdekei, mint egy centrumbeli informatikai mérnöknek). Másrészt az új mozgalmárok sorsa ismétli szülei sorsát: elérték, elérik azt az életkort, amikor már küszöbön áll, vagy ott is van az önálló családalapítás, és vele a kapitalista viszonyokba való konszolidálódás kényszere.

Részben belőlük rekrutálódik a '68-asok utódainak másik csoportja, melynek egyik része már hamar – másik része a mozgalomban való csalódását követően – az uralkodó elit részévé válik, de néhány elemében azért őrzi a „szülők” lázadói hagyatékát. *David*

Brooks (2000) arról ír, hogy az Egyesült Államokban egy új társadalmi csoport jelent meg, akiket bobóknak nevez – ők lépnek a '80-as, '90-es évek uralkodó osztálya, az arrogáns yuppie-k helyébe. Brooks szerint ma ők vezetik Amerikát. A világot bejáró könyv nyomán számos országban magukra, illetve szomszédaikra ismertek az olvasók. Különösen sikeres volt Franciaországban és Angliában, de érdekes módon Kínában is.

A bobó szó a bourgeois-bohème, a bohém burzsoá kifejezés rövidítése. A bobók harminc-negyven éves diplomás fiatalok. Lazán öltözöttek, közelebbről nézve azonban minden holmijuk nagyon drága. Biciklivel járnak, mert az autó szennyezi a környezetet. Rendkívül ellentmondásos személyiségek: lazák és liberálisok, a tolerancia és a szabadelvűség hívei, de mindeközben két lábbal állnak a földön. Egyszerre lázadók és konformisták. Egyfajta szelektív társadalmi érzékenység él bennük, mely kiterjed a harmadik világ éhezőire vagy a tibeti szerzetesekre, ugyanakkor a sarki hajléktalanra már nem. Baloldaliak a politikában, de konzervatívok a gazdasági életben.

Munkájukat hobbinak tekintik, de keményen dolgoznak és vállalkozó szelleműek. A '68-as ellenkultúra és a nyakkendős világ találkozásánál helyezkednek el, ötvözni próbálva a kettő értékeit. Kreativitásukkal keresik a pénzüket. Munkájukat intellektuális, szinte már spirituális tevékenységnek tekintik. Brooks ezt Midas-effektusnak nevezi: amit a bobó megérint, az spirituálissá válik.

A yuppie-kat lenézik, elutasítják a globalizációt, ugyanakkor nem akarják feláldozni a fogyasztói társadalom nyújtotta kényelmet, és megőriznék a '80-as évek tárgykultuszát. Mindeközben a nyugati világban ők diktálják a kulturális divatot. Ők a véleményformálók, ha kiállításra kell ajánlani, új zenei stílust kell kritizálni, vagy az új Nobel-díjasok érdemeit kell megvitatni.

Ugyanakkor a kapitalizmus fogyasztói társadalmával kötött kompromisszumnak árá van, ez pedig nem más, mint a valódi kreativitásuk lanygulása, sőt számos szférában annak hiánya. A popzenében például Barna Emília kutatásai szerint a '68-asok fénykora óta nem történt igazi innováció: „...éppen az a valódi képzelőerő tűnt el a popkultúrából, amely társadalomkritikai potenciált jelenthetne, pontosabban a kapitalizmuson kívüli világ elképzelését...” (*Barna 2018: 1.*) Ezzel függ össze, hogy minden sláger majdnem egyforma...

Epilógus

A '68-asok napja mára leáldozott. Történelmi teljesítményük kétarcú, de – egyfelől kiindulópontjuk komplexitását, másfelől a társadalmak atomizálásában játszott szerepüket tekintve – inkább gyenge. Ugyanakkor megkerülhetetlen örökséget hagynak maguk után: a háborúellenesség mellett elsősorban azt a kezdeti hitet, hogy az emancipatorikus törekvések és a szabadságért folytatott harc összeegyeztethetőek. Ez a hagyomány elevenen él a mai, éppen most születő posztglobalizáció-kritikai fiatal baloldal attitűdjeiben és érzésvilágában is.

A '68-as eszmények felelevenítése a neoliberalizmus ellencsapásaként születő, világ-szerte erősödő autoriter tendenciák erősödése miatt talán sohasem volt olyan fontos, mint ma. Nem lehet véletlen, hogy bár a baby boom generáció lejtmenetbe került, egyes, a neoliberalizmus által bekebelezhetetlen reprezentánsai – így Jeremy Corbyn és Bernie Sanders – még ma is, mégpedig az újjászülető baloldal élvonalbeli vezetőiként küzdenek egy jobb, igazságosabb és élhetőbb világért.

IRODALOM

- ARDAGH, J. (1999) *A francia világ atlasza*. Budapest, Helikon Kiadó.
- BARNA E. (2018) Popzene, kapitalizmus és reziliencia: kulturális hibridizáció a zenében. *Tett.Merce.hu*, augusztus 5.
- BENCE Gy. & KIS J. (1983) *A szovjet típusú társadalom marxista szemmel*. Párizs, Magyar Füzetek kiadása.
- BENCE Gy., KIS J. & MÁRKUS Gy. (1972) *Hogyan lehetséges kritikai gazdaságtan?* Budapest, T-Twins Kiadó – Lukács Archivum.
- BROOKS, D. (2000) *Bobos in Paradise. The New Upper Class and How to Get There*. New York.
- FREI, N. (2008) *Jugendevolte und globaler Protest*. Dtv., München.
- DUTSCHKE, R. (é. n.) A nemzetközi felszabadítási harc történelmi feltételei. <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem/az-i-vilaghaborutol-aketpolusu-vilag-felbomlasaig/diakmozgalmak-a-hatvanas-evekben/a-diaklazadasok-ideologiaja-koveteleseik-eredmenyeik>
- HELLER Á. (1978) *Az ösztönök. Az érzelmek elmélete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KISS V. (2018) *Ideológia, kritika, posztmarxizmus. A baloldal új korszaka felé*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- MASSIAH, G. (2008) *Mai 1968 dans le monde*. Forrás: Attac France. <http://www.france.attac.org>
- STAAB, P. & Nachtwey, O. (2018) A piacok és a munkaerő feletti kontroll a digitális kapitalizmusban. *Fordulat*, No. 23. pp. 96–121.
- SZALAI E. (1989) *Gazdasági mechanizmus, reformtörekvések és nagyvállalati érdekek*. Budapest, Aula Kiadó.
- SZALAI E. (1995) Feljegyzések a cethal gyomrából. *Kritika*, (november) pp. 3–9.
- SZALAI E. (2006) *Az újkapitalizmus – és ami utána jöhet...* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- SZALAI E. (2011) *Koordinátákon kívül. Fiatal felnőttek a mai Magyarországon*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- SZALAI E. (2014) *Autonómia vagy újkiszolgáltatottság*. Budapest, Kalligram Kiadó.
- SZALAI E. (2018a) *Hatalom és értelmiség a globális térben*. Budapest, Kalligram Kiadó.
- SZALAI E. (2018b) Balliberálisok? Reformértelmiség a Kádár-korszakban. *Mérce*, (július 15.)
- TALLÁR F. (2018) '68 és a neoliberais fordulat. *Új Egyenlőség*, (június 12.)
- TURNER, F. (2018) A hálózatok diadala. *Fordulat*, No. 23. pp. 9–32.

AZ EGYETEM VÁLSÁGA ÉS MEGÚJULÁSA

1968 MINT SZAKASZHATÁR

HRUBOS ILDIKÓ

Budapesti Corvinus Egyetem

A tanulmány az összetett tartalmú 68-as események azon vonulatával foglalkozik, amely közvetlenül az egyetem intézményrendszerét érintette. Áttekinti a diákság elégedetlenségének háttérben álló, az egyetem *szinte* minden elemét érintő általános folyamatokat és az egyetemi polgárok fő követeléseit. Három város – Oslo, Tokió és Párizs – diáklázadásait mutatja be, érzékeltetve, hogy az alapvetően közös vonásokat felmutató események milyen különböző jellemzőkkel bírtak. Az események hatására több tekintetben gyökeresen megváltozott a felsőoktatás intézményrendszere. Létrejött az ún. nem egyetemi szektor, elterjedt a képviseleti jellegű intézményi kormányzási rendszer, és mintegy mellékhatásként megindultak az ifjúságra irányuló kutatások.

Kulcsszavak: diáklázadások, döntési struktúra, önkormányzatiság, nem egyetemi szektor, ifjúságkutatás

The study deals with the specific theme of the substantively complex events of 68, which directly affected the university's institutional system. It reviews the general processes that affected *virtually* every element of the university, which were in the background of student dissatisfaction, as well as the main demands of university citizens. It presents the student uprisings of three cities – Oslo, Tokyo and Paris – conveying the sense of what different characteristics appeared in these events that showed fundamentally similar features. As a result of the events the institutional system of higher education radically changed from several aspects. The so-called non-university sector was created, the representative form of institutional governance system started to spread, and practically as a side effect youth research initiatives commenced.

Keywords: student uprisings, structure of decision making, self-governance, non-university sector, youth research

Levelező szerző: Hrubos Ildikó, 1115 Budapest, Etele út 50/A. VII. 43.

E-mail: ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

Közel ezeréves története során az európai (európai gyökerű) egyetem több nagy átalakulást, válságot élt meg, amelyek veszélyeztették, megkérdőjelezték vállalt misszióját, időnként magát a létét is. Ilyen megrendítő válság zajlott le a 18. század végén, a 19. század elején, amikor a nagy francia forradalom, majd a napóleoni háborúk elsodorták a középkori egyetemet. A továbbélés, az újjászületés a humboldti és a napóleoni egyetemi modell megszületésével és elterjedésével vált lehetővé.

A második nagy átalakulás – a 19. század végén – kevésbé volt drámai, de az egyetem missziója szempontjából igen nagy volt a jelentősége. Kialakultak a modern kutatóegyetemek, aminek kapcsán a széles látókörű generalisták helyett a specialistáké lett a vezető szerep, a tanult amatőröket a professzionális tudósok váltották fel. (Ez a folyamat alapozta meg az amerikai kutatóegyetemek előretörését, vonzó modellé válását a 20. század elejétől.) A világ mibenlétéről, a világ egészéről való gondolkodás háttérbe szorult. A nemzetállamok befelé fordultak és az egyetem azok szolgálatába állt a természet-tudományok és műszaki tudományok eredményeivel.

A 20. század közepétől az egyetem újabb válsága érlelődött. Korábbi misszióit háttérbe szorította a gyors gazdasági növekedés, mivel annak kiszolgálását kellett magára vállalnia, ami az utilitarizmus térnyerésével és végletes fragmentálódással járt. Akadémiai értelemben mindez nagymértékben hozzájárult 1968 eseményeihez, amelyek megjelenítették a válságot. Ezúttal is a meglévő egyetemi modell tagadása és egy új modell kibontakoztatása volt a váratlan hevességgel zajló történések fő üzenete (*Witrock 1993*).

A válság sajátossága ezúttal az volt, hogy a diákok lázadásában testesült meg, és aminek több más – a társadalom szélesebb körét érintő – aspektusát is azonosítani lehetett. Nagy teret kapott a háborúellenesség (különös tekintettel a gyarmati háborúkra: a vietnami és az épphogy véget ért algériai háborúra) és az Amerika-ellenesség. Összekapcsolódott a rasszizmust elítélő, a diszkriminációellenes mozgalmakkal, a mediterrán országok diktatúráival és a szovjet rendszerrel szembeni fellépésekkel, a munkásmozgalommal, a szakszervezetekkel, az általános szociális követelésekkel. Az elit reprodukciójának megkérdőjelezése, a hierarchiák és a tekintély elleni tiltakozás ugyancsak kiemelt eleme volt a megmozdulásoknak, amelyek a fiatal generáció egészének jövőjéről szóltak, így a gimnáziumi tanulókat is megérintették. A diáklázadásokra kiélezett szellemi légkörben került sor, ahol az értelmiség és a művészvilág jelentős személyiségei hallatták hangjukat a világról való gondolkodás megváltoztatásának hirdetésével (*Massiah 2008*).

Jelen tanulmány az összetett tartalmú 68-as események egyetlen vonulatával foglalkozik, mégpedig azzal, amely közvetlenül az egyetem intézményrendszerét érintette. Annyiban utal a kapcsolódó társadalmi történésekre, amennyiben az feltétlenül szükséges a jelenség megértéséhez. Először röviden foglalkozik a diákság elégedetlenségének háttérében álló, az egyetemi világ minden elemét érintő általános folyamatokkal, majd az egyetemi polgárok fő követeléseivel. Ezután három konkrét terepen mutatja be, hogy az alapvetően közös vonásokat felmutató események milyen különböző jellemzőkkel bírtak. Oslóra és Tokióra azért esett a választás, mert az ott történtek kevésbé élnek a 68-ról szóló emlékezetben, továbbá két nagyon eltérő társadalmi környezetben zajlottak. Párizs pedig értelemszerűen került a sorba, mint az egész történelmi jelen-

ség epicentruma, jelképe, és amely sokdimenziós volta mellett a leginkább foglalkozott magával az egyetemmel.¹

Az egyetemmel kapcsolatos társadalmi igények radikális megváltozása – a diákság elégedetlenségének háttere

Meglepő és tanulságos, hogy a világ különböző régióiban zajló diáklázadások milyen hasonlóak voltak egymáshoz, egyértelműen hatottak egymásra, a résztvevők kapcsolatban is voltak egymással. Kirobbanásuk legáltalánosabb közös oka valószínűleg a gazdasági növekedésben és annak konzekvenciáiban keresendő. Egy korai amerikai kutatócsoport tíz évvel az események után megjelent elemzésében további hat specifikus okot fogalmazott meg.

A diák és tanári létszám megnövekedése

A második világháború után a fejlett nyugati országokban gyors és nagyarányú hallgatói létszámexpánzió indult meg (az Amerikai Egyesült Államokban az 1950-es, Nyugat-Európában pedig az 1960-as években), amit nem lehetett egyszerűen a kapacitások kibővítésével ellensúlyozni. Nagyszámú fiatal tanárt kellett beléptetni, akik nem voltak felkészülve az újfajta feladatra, és a hierarchikus egyetemi rendszerben erre nem is volt módjuk. A korábban nem ismert dimenziókat öltő oktatásszervezési feladatok ellátására nagyobb létszámú adminisztratív apparátusra volt szükség.

A munkaerőpiaci igények megváltozása

Az expanzió előtt az egyetemeknek semmilyen felelősségük nem volt a munkaerőpiac vonatkozásában, végzős diákjaik elhelyezkedési lehetőségeivel lényegében nem foglalkoztak. A gazdasági növekedés viszont sok magasan képzett szakembert igényelt, új foglalkozások tömege jelent meg. A felsőoktatás a megszokott struktúrájában és eszközeivel nem tudott megfelelni ezeknek az igényeknek.

Egyenlőségeszmény

A háború után kibontakozó demokratizálódási vágy azt diktálta, hogy az egyetemekből korábban kimaradó társadalmi csoportok is lehetőséget kapjanak a továbbtanulásra. Az egyetemekre ezáltal nemcsak az oktatás feladatai hárultak, hanem az első generációs diákok adaptálódásának segítése is. Nemcsak a leendő munkáltatók köre lett heterogénné, hanem a hallgatói populációé is. A így hatalmassá növekedett munkaterhelés oda hatott, hogy a fiatal tanárok nem tudták felmutatni az elvárt kutatási teljesítményeket. Felmerült az a megoldás, hogy jó részük csakis oktatással foglalkozzon.

¹ Az itt elemzett történések diáklázadások elnevezéssel rögzültek a magyar nyelvben. Főszereplői – értelemszerűen – a diákok. A tanulmány ezért ezt a terminológiát használja, nem pedig a „hivatalos” hallgató elnevezést.

Tudásrobbanás

Eközben a tudomány eredményei exponenciálisan gyarapodtak, a tudás központi kérdéssé válása megnövelte az egyetem felelősségét, ami a feladatok konfliktusait eredményezte. Az egyetemi tanszékek, a diszciplinárisan felépülő egységek burjánzása nem találkozott a munkaerőpiac sokszínű kívánalmaival, de a fragmentálódás ellene mondott a kutatási logikának is. A kutatás kezdett kivonulni az egyetemekről.

Növekvő költségek

A fentiekben vázolt folyamatok mind növelték az egyetemek költségigényét. Az egyetemekre fordított kiadások gyorsabban nőttek, mint az oktatási ágazat egészére fordított kiadások, gyorsabban, mint a közkiadások teljessége, és mint a GDP. Ezzel együtt az egyetemi férőhelyek, a tanári létszám, a diákjóléti ellátórendszer egyaránt hiányhelyzetekkel nézett szembe. Nagy társadalmi és politikai nyomás nehezedett az intézményekre, hogy ésszerűen gazdálkodjanak a rendelkezésükre bocsátott közpénzekkel, és fogadják el az ellenőrzés erősítését.

Átpolitizálódás

Az egyetem kiemelt jelentőségű szektorrá vált, amiből az az elvárás következett, hogy működése a társadalom, az ország egésze javát szolgálja. A politikai pártok, a politikusok, a kormányzati képviselők beleszólnak az egyetem ügyeibe, de megteszik ezt a szűkebb értelemben kívülállóként, a szakszervezetek, a munkáltatók szervezetei is. A diákok, a fiatal tanárok, az adminisztratív stáb tagjai ugyancsak igényt tartanak erre.

A fent jelzett problémák együttes érvényesülése 1968-ra érte el azt a szintet, ami a diáklázadásokhoz vezetett (*Graff–Furth 1978*).

Más megközelítésben, igen tömören foglalta össze az okokat Martin Trow, a felsőoktatási expanzió kiemelkedő kutatója. Egy grandiózus tévedésre utalt. A második világháború előtt az egyetemekbe belépők aránya a releváns korcsoporton belül mindent 15% alatt mozgott. Amikor ez az arány növekedni kezdett, a felsőoktatás kilépett az ún. elit szakaszból, és megkezdődött az átmenet a tömegessé válásba. A felsőoktatás aktorainak elképzeléseiben az a kép élt, hogy a létszámaxpanzió nem érinti az egyetem (szociológiai értelemben vett) intézményrendszerét. Minden úgy megy tovább, mint az elit szakasz idején, csak sokkal többen tudnak részesülni benne. Nos, nem így történt. Az elszürkülés, az átlagszínvonal csökkenése reális veszélyként jelent meg. Maga Trow már a kezdeteknél másként gondolta a folyamatot, úgy, hogy megmarad egy elit szektor, amely a korábbi (Európában főleg a humboldti) modellt követi, és emellett épül ki egy tömeges képzésre berendezkedő, másként működő szektor (*Trow 1974, 1984*).

A politikai megrázkódtatás arra intette a kormányzatokat, hogy a felsőoktatás további expanziójával és az intézményrendszer átalakításával kapcsolatos reformokat tudatosan és szakszerű előkészítés után kell bevezetni (68 előtt általában kevésbé érvényesült ez a tudatosság). Felsőoktatás-kutató intézeteket hoztak létre, általában állami finanszírozású önálló intézményként, ritkábban valamely egyetem szervezeti keretében. Valójában ettől kezdve beszélhetünk felsőoktatás-kutatásról mint önálló kutatási irányról. Ezek az intézetek alapvetően a „kormányzat – akadémiai oligarchia – piac” háromszögben mozgó, a hatalom, befolyás paradigmájára épített kutatásokba

kezdték. Elejétől fogva törekedtek a nemzetközi szemléletmódra. Sorra publikáltak olyan köteteket, amelyek a fejlett világ különböző régióiba tartozó országok felsőoktatási rendszerével, reformjaival, azok összehasonlításával foglalkoztak. Ezek a kutatások nem irányultak 68 eseményeire, de ha történeti háttérbe akarták helyezni mondandójukat, akkor 1968 (a hatvanas évtized második fele) volt a kezdő évszám. Tehát az érdekelte őket, ami 1968 után (jórészt 68 hatására is) történt. Így állt elő az a helyzet, hogy 68 közvetlenül egyetemi vonatkozásairól alig találunk professzionális felsőoktatási elemzést. Amit a korszakról és a sarkalatos évről tudunk, azt elsősorban történészek, egykori egyetemi vezetők vagy filozófusok, szociológusok írásaiból mérhetjük.

A diákok, a fiatal tanárok és az egyetemi alkalmazottak követelései

Nem kerülhetjük meg a felsorolást, azoknak a követeléseknek a számbavételét, amelyek lényegében közösek voltak a különböző helyszíneken, környezetben zajló diáklázadásokban.

A diákság „túlnépesedése”, a minden tekintetben tapasztalható zsúfoltság önmagában nem volt első számú mozgatórugó, mindazonáltal a legtöbb helyen erősen motiválta az elégedetlenséget. Sok új tanárt is felvettek az egyetemre, akik – kellő tapasztalat hiányában – nem voltak felkészülve a mindenki számára új helyzetre. A diákok a közvetlenebb, segítőkész hangnemet, a személyességet hiányolták az esetükben. Azt követelték, hogy a tanárok inkább tanítsanak, ne pedig kutassanak. Magát a tanítást és a tananyagokat érdektelennek, irrelevánsnak, korszerűtlennek találták. Vágyaikban az egyetem úgy jelent meg, mint egy demokratikusan működő sziget (új elefántcsonttorony) az egyáltalán nem vonzó társadalmi környezetben. Nagy hangsúlyt kaptak a diákok politikai jogai, a szabad véleménynyilvánítás a campuson, az önkormányzatiság kérdése, amely a hallgatók, a fiatal tanárok és az egyetemi alkalmazottak bevonását jelentette az egyetem egészét érintő fontos kérdésekbe. Követelték, hogy az ő választott képviselőik is kapjanak helyet a legfőbb döntéshozó testületben (az Egyetemi Tanácsban), szemben a sok évszázados gyakorlat szerinti megoldással, a professzori karból vagy a professzorok képviselőiből álló Szenátussal (*Riesman 1973; Stadtman 1973*).

Három helyszín, három történet

Oslo

Norvégia a skandináv jóléti állam jellegzetes példája, amelynek társadalmi berendezkedése sajátos vonásokat is mutat. Az egyetemi rendszer lényegében a humboldti modell alapján épült ki, történelmi okokból jelentős késéssel a szomszéd országokhoz, Dániához vagy Svédországhoz képest. Figyelemreméltó eltérés viszont ebben a környezetben, hogy Norvégiában komoly hagyományai vannak az angolszász orientációnak, ami érzékelhető a szektor második világháború utáni történéseiben is.

Az 1960-as években beindult létszámexpánzió hathatós hátszelet kapott, amikor az Északi-tengerben ígéretes olajforrást találtak. A feltárás és a kitermelés gyors és látványos gazdasági eredményeket hozott, ami lehetőséget adott a jóléti állam kiépítésére. Ez a tár-

sadalmi vállalkozás ugyanis meglehetősen drága, ami következik az alapelvekből. A jóléti állam megvédi polgárait azon kockázatok bizonyos részétől, amelyek a modern iparosodott társadalomban fenyegeti őket (munkanélküliség, betegség, öregedés). Megelőzi a személyek és családok közötti elfogadhatatlan életszínvonal-különbségeket. Olyan gazdasági növekedést és fejlődést indukál, amelynek eredményéből (növekvő fogyasztás és életszínvonal) minden állampolgár részesül.

Ebbe a képbe kellett beilleszkednie az egyetemi rendszernek. A folyamat kézenfekvő eleme volt a létszámnövekedés, új egyetemek alapítása, a meglévők bővítése és a felsőoktatás struktúrájának átalakítása. A korábbi felsőfokú, de a felsőoktatás körébe nem tartozó intézményeket a felsőoktatás részévé tették (elsősorban a tanárképző, egészségügyi és a műszaki felső iskolák tartoztak ide), létrehozva ezzel a nem egyetemi szektort. Új elemként, 1968-ban megalapították a regionális college rendszert, amely elsősorban a területi egyenlőtlenségek csökkentését szolgálta. Ezen intézmények feladatául az adott közigazgatási egység igényeinek kielégítését szánták, több karú intézményekként, alapvetően 2-3 éves képzési programok indításával, az egyetemre való továbblépéshez is bizonyos lehetőséget adva. (A regionális college-ok ezenkívül több más képzési tevékenységet folytattak, és funkciójuk, jellegük idővel több módosulást ért meg.)

Az expanzió első szakaszában az egyetemek jelentős fejlesztési eszközöket kaptak, miközben megtartották hagyományos autonómiájukat és belső intézményi struktúrájukat. Az intézményhálózat, az intézményrendszer átalakítási programja keretében a kormányzat azt tervezte, hogy megreformálja az egyetemek belső működésének rendjét. Az állami forrásokkal való gazdálkodás racionalizálása, az oktatásszervezés egyszerűsítése, az ellenőrzési rendszer kiépítése indokolt volt, tekintettel a többszörösére emelkedett létszámra, a komplexebb feladatokra. 1966–1970 között reformbizottságok dolgoztak a koncepció kidolgozásán és a megvalósítási terveken, amelyeken érződött az Amerikában a tömegesség kezelésére bevezetett megoldások hatása (pl. a lineáris, többciklusú rendszeré). Ezt az ambiciózus folyamatot törte meg a diáklázadás.

Az események középpontjában az ország legnagyobb és legmagasabb presztízsű egyeteme, az Oslói Egyetem állt. A diákok megmozdulásait konkrétan az első kormányzati vitaanyag megjelenése váltotta ki. A más országokban zajló hasonló akciók hírei jelentős muníciót adtak ehhez, mégpedig elsősorban a kapitalizmusellenes vonulat. A diákok a reformtervekből azt olvasták ki, hogy a kormányzat a kapitalizmus elvei szerint kívánja átformálni az egyetemet. (Ennek ellenzésében a tanári kar jelentős része is támogatta őket, tartva a folyamatos teljesítményértékelésektől). Követelték az egyetemek legfelső vezető testületének átalakítását a demokratikus képviselői rendszernek megfelelően, úgy hogy annak hatásköre kiterjed az oktatási koncepciót és a gazdálkodást érintő minden lényeges kérdésre. A kormányzat a lázadás erejét látva meghátrált. Feladta az egyetemi szektor strukturális átalakításának tervét és bevezette az intézményen belüli demokratikus vezetési modellt. A későbbi szakértői helyzetértékelés úgy foglalta össze a történések lényegét, hogy a professzori „menedzsment” helyébe nem a kormányzati menedzsment lépett, hanem a hallgatói. Egyúttal csökkent az egyetemek autonómiája, és az erősebb állami kontroll biztosította a belső demokratizálást. Másként fogalmazva a kormányzat két stratégia, a racionális tervezés – erős kontroll mellett – és az öngazgatás között egyensúlyozott.

Az egyetemi szektor a továbbiakban már alig kapott fejlesztési támogatást, a kormányzati és a társadalmi figyelem egyértelműen a nem egyetemi szektor javára tolódott

el. Ez a törés más országokban is megfigyelhető volt. A kormányzatok nemcsak a gazdaság, a társadalom és a diákok reális igényeit vették figyelembe, hanem azt is, hogy a nem egyetemi szektor „könnyebben kezelhetőnek” bizonyul, a velük való kapcsolatot nem terhelik a középkori vagy humboldti eredetű autonómiaigények, az elit attitűdök. (Aamodt–Kyvik–Skoie 1991; Neave–Vught 1991; Aamodt–Tönder 1993; Trow 1984.)

Tokió

A 19. század harmadik harmadától (a japán modernizáció kezdetétől) kiépített egyetemi modell jellemzője, hogy a nyugati világban ismert nagy egyetemi modellek ötvözete, amelyben az egyes szektorok nagymértékben elkülönülnek egymástól. A kiemelkedő presztízsű állami egyetemek a humboldti modellt követték, a mennyiségi szempontból fokozatosan dominánssá váló magánszektor az amerikai modell szerint rendezkedett be, és a brit modellre jellemzően nagy ereje van az akadémiai oligarchiának.

A tekintélyes állami egyetemek sokáig ellenálltak az 1960-as években beinduló létszámexpánzióknak, a növekedés döntően a magánintézményeket érintette. Így a tömegessé válás negatív hatásai alapvetően ebben a szektorban csapódtak le. A szinte teljesen a tandíjaktól függő intézmények nem tudtak ellenállni a társadalmi nyomásnak, és kapacitásukat meghaladó létszámú diákokot fogadtak be. A mindenképpen szükséges fejlesztések fedezésére hiteleket vettek fel, amelyek törlesztése csődhelyzettel fenyegetett. Az intézmények drasztikus tandíjmeléssel próbálták megoldani a helyzetet. Ennek kilátásba helyezése hatalmas felháborodást váltott ki az érintett diákság körében. Az elégedetlenség egyre erősödött az állami egyetemeken is. Ott elsősorban az oktatás tartalmát, az egyetemek merev struktúráját, a tanári kar intellektuális és adminisztratív mozdíthatatlanságát kifogásolták. Természetesen hatottak a nyugati egyetemeken kibontakozó radikális folyamatok hírei is. A vietnami háború, a militarizmus és az imperializmus elítélése, az akadémiai szabadság, az egyetemi vezetőségterületekben a diákrészvétel követelése, a kibontakozó fogyasztói társadalom kritikája itt is erősen megfogalmazódott (sok baloldali, marxista beállítottságú diák volt az egyetemeken), de itt kiegészült a nyílt Amerika-ellenességgel, az amerikai támaszpontok megszüntetésének követelésével. 1968-ban a lázadás legkeményebb eleme a diákok azon akciója volt, amikor megakadályozták az amerikai légierő utánpótlási útvonalának használatát (az utakat tönkretették, felbontották). Ez ellen már rendőri erőket is bevetettek a hatóságok.

Az események döntően Tokióban zajlottak, mivel a diákok fele ebbe a körzetbe összpontosult. Az ország legmagasabb presztízsű, kifejezetten elit jellegű állami egyeteme, a Tokiói Egyetem és a legtekintélyesebb magánegyetem (Waseda) volt a centrum. A diákok elbarikádozták magukat az egyetemen, a helyzet odáig fajult, hogy a rendőri egységek behatoltak a Tokiói Egyetem területére, a hatóságok egy évre bezáratták az intézményt. Mindez megrázó élmény volt a teljes autonómiájára büszke egyetem vezetői számára, akiket nagy befolyással bíró politikusok és meghatározó üzleti körök azzal vádoltak, hogy tehetetlenségükkel utat nyitottak a lázadásnak, nem tudták megfékezni a diákjaikat. De sok más intézmény is részese volt a történéseknek: összesen 50 felsőoktatási intézményt zártak be bizonyos időre, 41 intézményben került sor rendőri beavatkozásra.

A lázadás eredményeként a magánegyetemek elérték, hogy rendszeres költségvetési támogatáshoz jussanak. Az állami egyetemeken megindult egy kísérlet az irányítá-

si rendszer és az egyetemi menedzsment korszerűsítésére. Ezáltal az állami és magán egyetemi szektor intézményrendszere bizonyos közeledést mutatott egymáshoz. Mindkettőt érintette a diáklázadások következtében kialakuló politikai bizalmatlanság és tekintélyvesztés. Ez hosszabb távon érezte hatását. A kormányzat egy évtizedig nem mert komolyabb reformokat indítani. Az 1980-as évek elejétől a demográfiai hullámok (akkor éppen hullámvölgy) szorításában kezdtek hozzá bizonyos lépésekhez. Az ágazat viszont folytonos finanszírozási nehézségekkel küzdött, miközben a műszaki világ, a gazdaság egésze és a kultúra több területe látványos eredményeket ért el. A drága, merev és nárcisztikus vonásokkal vádolt egyetemek helyett a nem egyetemi szektor kapott jelentősebb fejlesztési lehetőségeket (Junior College, szakfőiskola). (Geiger 1986; Kaneko 1989; Osaki 1997; Hrubos 1999.)

Párizs

A párizsi diákmegmozdulások sokfelé ágazó tematikájából jelen gondolati keretek között három általános, a társadalom és az oktatási rendszer (a felsőoktatás) természetét érintő kérdést célszerű kiemelni.

Először is az esélykülönbségek változásának, megváltoztathatóságának ügyét, amely egyben a szociológia egyik alapvető kérdésfeltevése. A gyors létszámexpanziótól, „első látásra”, remélhető, hogy a korábbi (elit) szakaszban érvényesülő helyzet megváltozik. Most már nemcsak a privilegizált családok gyermekei jutnak be az egyetemre (nemcsak az ő életterveikben szerepel ez a szándék), hanem kinyílnak a kapuk az eddig kiszorult rétegek, társadalmi csoportok előtt is. Amikor néhány év alatt három-négyszeresére nő a diákok létszáma, akkor logikusnak tűnik a következtetés. Valójában nem ez történt, főleg nem az első években. Az újonnan megnyílt lehetőségekkel ugyanis először azok éltek, akik számára már korábban is fennállt a hozzájutás lehetősége, nem pedig azok, akik korábban ebből kimaradtak. Az elit családok gyermekei még nagyobb számban és arányban tanultak tovább az egyetemeken, tehát ők használták ki a létszámexpanzió előnyeit. Amikor már „telítődött” az elit hozzájutása, akkor kezdett érezhető mértékben megnyílni az út a kedvezőtlenebb helyzetűek előtt. (Ez az összefüggés általános érvényű, tehát lejátszódik lényegében minden szolgáltatás, fogyasztási cikk esetében a hiányhelyzet oldódásakor.)

A párizsi diákok és nyomukban a világ más pontjain lázadó társaik számára lehangoló és elfogadhatatlan tapasztalat volt, hogy a létszámexpanzió (ami sok nehézséget okozott a felsőoktatás működésében) nem szolgálta azonnal a társadalmi különbségek csökkentését, hanem bizonyos értelemben még növelte is azokat (ami nemcsak a belépés lehetőségében, hanem a magasabb presztízsű intézményekbe, képzési programokba való bejutás esélykülönbségeiben is megnyilvánult). Követeléseik között kiemelt helyen szerepelt ennek a helyzetnek, ezen mechanizmusok működésének megváltoztatása.

A diákok az egyetem teljes intézményrendszerének átalakítását kívánták elérni. Ennek egyik kardinális eleme az egyetemi karok hatalmának felülvizsgálata, megtörése volt. Párizsban (Franciaországban) kiemelten releváns volt ez a kérdés, mivel a napóleoni egyetemi modellben a karok kezébe (szintjére) elhelyezett főhatalom a rendszer egyik alapvonása. (A középkori egyetemen még az egyetem „egészének” volt hatalma. A 19. század elejétől megváltozott a helyzet, és a karokhoz került ez a pozíció. A humboldti egyetemen is fontos szerepet játszottak a karok, de kevésbé volt meghatározó

a hatalmi pozíciójuk, mint a napóleoni modell esetében.) Maga az egyetem egésze laza szerkezetű, az akadémiai élet minden eleme a markánsan eltérő tudományterületet képviselő karok keretében zajlik, ott értelmezhető. A karok egymástól függetlenek, az állami irányítás a karokon valósul meg. A 68-as hallgatók karokkal szembeni ellen-szenve azon alapult, hogy azok konzervativizmusában, szellemi, szakmai mozdíthatatlanságában látták az egyetemi élet reformjának, az oktatás tartalmi megújításának fő akadályát. (Karády 2006.) Meglátásuk nagyon is releváns volt és általánosabb érvényű összefüggésre utalt. Ha az egyetem több, relatíve nagy autonómiával rendelkező egységből áll a szervezeti hierarchia egyes szintjein, akkor azok ellenállásán megtörhetnek a változtatási, az innovatív törekvések (kormányzati, akadémiai és hallgatói egyaránt) (Vught 1989).

Amennyiben – követeléseik értelmében – az egyetem szintjére kerül a főhatalom, ott azt nem a professzorokból (azok választott képviselőiből) álló Szenátus gyakorolja, hanem egy új típusú testület, az Egyetemi Tanács. Az ET tagjai az egyetemi polgárokat reprezentáló választott képviselők: professzorok, fiatal tanárok, alkalmazottak és diákok. Az egyetemi szintű képviseleti jellegű döntéshozó testület és az állam által garantált egyetemi autonómia együtt határozzák meg a kívánatos egyetemi modellt.

Utóbb az egyetem vagy kar, mint a főhatalom letéteményese kérdés tovább formálódott. Amikor az 1980-as évektől a kormányzatok áttértek az ún. indirekt irányításra, a felsőoktatási intézmények finanszírozásában komolyabb szerepet kapott a nem primer (kormányzati) források bevonása, ismét előtérbe kerültek a karok, amelyek eltérő szakmai jellegük, lobby pozíciójuk következtében önállóan sikeresebben tudtak eredményeket elérni. Az 1990-es években már az innovatív, vállalkozó szellemű (vállalkozói) egyetem modellje merült fel. Abban az „egyetem egyetlen üzlet” koncepció ismét az egyetem szintjére emelte a főhatalmat (Clark 1998).

Másfelől sok helyen a karok szintjén is létrehozták a képviseleti jellegű döntéshozó testületeket (a Kari Tanácsot), ami újabb összefüggésbe helyezte a hatalommegosztás kérdését az intézmény és a karok között.

Viták övezték és övezik a képviseleti jellegű döntéshozó testületek működését. Gyakran megkérdőjelezték hatékonyságukat az akadémiai és az üzleti típusú döntésekben, amikor (már az 1980-as évektől) egyre erősödő versenyhelyeztetel kellett szembenézniük az intézményeknek. Ugyanakkor nehezen kezelhető a hatáskörmegosztás a megoldásként sokszor javasolt (bevezetett) operatív döntéshozó testülettel.

Felmerült az a kérdés is, hogy vajon kik voltak az igazi nyertesei ennek a vívmánynak. Teret kapott a vélekedés, miszerint a diákok „bejátszották” a fiatal tanárokat és az adminisztratív stáb hangadóit az Egyetemi (Kari) Tanácsokba, és főleg az ő jelenlétük változtatta meg a legfőbb döntéshozó testületek arculatát.

Végül is a párizsi diákok és támogatóik akciói alapvetően sikerrel jártak, az új modell lényeges vonásaiban megvalósult, törvényi alátámasztást kapott. Küzdelmük történelmi jelentőségét nem csökkenti, hogy a korábbi intézményrendszer több eleme tovább élt a francia felsőoktatásban, és – mint a fentiekben láttuk – az általuk kikényszerített reformok utóbb több metamorfózist éltek meg (Karády 2006).

68 hosszabb távú hatásai

68 először hozta felszínre, fogalmazta meg a felsőoktatási expanzió sorsfordító következményeit. Az akkor azonosított, tudatosított problémák megoldása több évtizedre megadta a felsőoktatási reformok és a körülöttük folyó társadalmi viták témáit. A diáklázadások megbontották mind a humboldti, mind a napóleoni egyetemi modellt, és elindították egy új modell (modellek) keresését.

Miközben a nyugati társadalmak azóta több tekintetben átalakultak, a felsőoktatás máig őriz olyan elemeket, melyek 68 hatására jöttek létre. Az akkor – társadalmi, oktatási és politikai megfontolásokból – életre hívott vagy előtérbe került nem egyetemi szektor véget vetett az egyetemi világ egységének. Különböző formákban épült ki: Fachhochschule, Hoger Beroepsonderwijs, Institut Univesitaire de Technologie, Politechnic, Regional College, Főiskola stb. Ettől kezdve nyert teret a felsőoktatás elnevezés, jelezve, hogy a fogalom mindkét szektort magában foglalja. Ez utat nyitott Európa jelentős részében a duális típusú képzési szerkezet kialakulásának. Az 1999-ben meghirdetett, ún. Bologna-reform nehezen megoldható eleme ennek a szerkezetnek az átalakítása a lineáris, többciklusú modell szerint.

Továbbra is változatlanul él jó néhány alapvető 68-as érték, elsősorban az az igény, hogy a társadalom egyre nagyobb része tudjon bekerülni a felsőoktatásba. Bár a kormányzatok – finanszírozási okokból vagy a diplomás túlképzés elkerülése céljából – időről időre megpróbálják fékezni a létszámnövekedést, végül is szinte folyamatos az expanzió.

Bizonyos 68-as témák jelentősége az elmúlt fél évszázad alatt kifejezetten növekedett. Ilyen az elit- és a tömegképzés együttes megvalósítása. Az oktatás tartalmát érintő, lezárhatatlan kérdésnek tűnik az általános és a szakmai képzés elhelyezése, viszonylagos súlya a képzési programokban. Az egyenlő esélyek érvényesüléséért folyamatosan küzdeni kell, mivel a társadalmi szelekció újabb és újabb színtereken (a felsőoktatás más-más szegmenseiben) jelenik meg, miközben még a „jól ismert” területeken sem tűnik el, bár bizonyos vonatkozásokban csökken. A diákok bevonása a felsőoktatással kapcsolatos döntések meghozatalába, részvételük a különböző testületekben elfogadott gyakorlattá vált. Ugyanakkor ez nem mindig működik automatikusan. Intő jel volt például az Európai Felsőoktatási Térség kiépítését meghirdető miniszteri konferencia (Bologna, 1999) esete, ahova a diákok képviselői nem kaptak meghívást. Majd kiharcolták, hogy a következő, 2001-ben Prágában tartott rendezvényen az Európai Diákszövetség már tanácskozási joggal részt vehessen. Azóta is napirenden tartják a hallgatói képviselet kérdését az Európai Felsőoktatási Térségben, a nemzeti és nemzetközi szintű szervezetek, valamint az intézmények döntéshozó, értékelő testületei vonatkozásában. Az ő határozott javaslatuk volt a szociális dimenzió beépítése a reformfolyamat értékelésébe, és rendszeresen hallatják hangjukat az oktatás tartalmi kérdéseinek vitáiban is.

A 68-ban megindított modellkeresés, modellépítés korszaka egészen a 2010-es évek közepéig tartott, amikor is kiderült, hogy már a 21. század új követelményeivel kell szembenézniük a felsőoktatás szereplőinek a fejlett országokban (globalizáció, informatikai forradalom, a tömegességből az általánossá válásba való átmenet szakaszának megkezdődése) (Hrubos 2015).

A társadalomkutatás területén az eseményeknek volt egy közvetett hatásuk. Előtérbe került az életkor (korcsoport), mint társadalmi különbségeket hordozó faktor. A (leegyszerűsített) marxista talpazatú értelmezésben az osztályhelyzet a döntő meghatározó minden társadalmi jelenségben. Ehhez képest az életkor, a nem, a lakóhely, a kulturális vagy vallási hovatartozás legfeljebb másodlagos szerepet játszik. 68 után kibontakozott egy sajátos kutatási terület, az ifjúságkutatás, amely kiemelten foglalkozik az adott korcsoporttal. A tudományos érdeklődés mellett ebben jelentős szerepet játszott a kormányzatok azon törekvése, hogy jobban megismerjék az ifjúság életkörülményeit, törekvéseit, értékrendszerét. Ez megalapozhatja a releváns ifjúságpolitika kialakítását, a tényleges igényekhez való alkalmazkodás lehetőségét, és ezzel elejét lehet venni a radikális mozgalmak térnyerésének.

IRODALOM

- AAMODT, J. K. & TÖNDER, J-K. (1993) *Between the Market and the Welfare State: How to Adjust Norwegian Higher Education to New Principles*. In: *Academic Freedom and University Autonomy. CEPES Papers on Higher Education*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education. pp. 249–257.
- AAMODT, P. O., KYVIK, S. & SKOIE, H. (1991) *Norway: Towards a More Indirect Model of Governance?* In: NEAVE, G. (ed.) *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, New York, Frankfurt etc., Pergamon Press. pp. 129–144.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford, New York, Tokyo, Pergamon Press.
- GEIGER, R. L. (1986) *Private Sector in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- GRAAFF J. H. & FURTH, D. (1978) Introduction. In: CLARK, B. R., GRAAFF, J. H., FURTH, D., GOLDSCHMIDT, D. & WHEELER, D.: *Academic Power. Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York, Praeger Publisher. pp. 1–12.
- HRUBOS I. (1999) *A japán felsőoktatási modell*. *Educatio Füzetek. Kutatás Közben* 226. Budapest, Oktatókutató Intézet. <http://mek.oszk.hu/09400/09499/> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- HRUBOS I. (2015) *Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép féldőben*. In: FEHÉVÁRI A., JUHÁSZ E., KISS V. Á. & KOZMA T. (eds) *Oktatás és fenntarthatóság*. (HERA Évkönyvek III.) Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. pp. 263–274. <http://hera.org.hu/hera-evkonyv-2015/> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- KANEKO, M. (1989) *Financing Higher Education in Japan. Trends and Issues*. (Hiroshima University International Publication Series No. 4.) Research Institute for Higher Education.
- KARÁDY V. (2006) *Egy ellenmodell: a napóleoni „francia egyetem” és utóélete*. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 684–702. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63 [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- MASSIAH G. (2008) *1968 májusa a nagyvilágban*. *Eszmélet*, Jan. 1. http://www.eszmelet.hu/gustave_massiah-1968-majusa-a-nagyvilagban/ [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (1991) Conclusion. In: NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (eds) *Pro-metheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education*

- in Western Europe*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto, Pergamon Press. pp. 239–255.
- OSAKI, H. (1997) The Structure of University Administration in Japan. *Higher Education*, No. 34. pp. 151–163.
- RIESMAN, D. (1973) Commentary and Epilogue. In: RIESMAN, D. & STADTMAN, V. A. (eds) *Academic Transformation*. New York, Mc Graw-Hill Book Co. pp. 409–474.
- STADTMAN, V. A. (1973) Constellation in a Nebulous Galaxy. In: Riesman, D. & Stadtmann, V. A. (eds) *Academic Transformation*. New York, Mc Graw-Hill Book Co. pp. 1–11.
- TROW, M. (1974) *Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education*. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California <http://eric.ed.gov/?id=ED091983> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- TROW, M. (1984) The Analyses of Status. In: CLARK, B. R. (ed.) *Perspectives in Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press. pp. 132–164.
- VUGHT, F. A. (1989) Innovation and Reforms in Higher Education. In: VUGHT, F. A. (ed.) *Governmental Reforms in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Publishers. pp. 47–72.
- WITTRICK, B. (1993) The Modern University: The Three Transformations. In: ROTHBLATT, SH. & WITTRICK, B. (eds) *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 303–362.

1968 HATÁSA A FRANCIA OKTATÁSÜGYRE

BAJOMI IVÁN

ELTE Társadalomtudományi Kar

Tanulmányomban először a '68-as diákmozgalom nyomán megalkotott francia felsőoktatási törvény létrejöttét mutatom be levéltári forrásokat felhasználó új publikációk alapján. Ezután az egyetemi oktatás terén bekövetkezett változásokról és a döntésekben való egyetemi és középiskolai diákrészvétel intézményesüléséről írok. Meg kell jegyezni, hogy a részvételi arányok általában alacsonyak. Röviden szót ejtek a '68-as májusi események szellemét legjobban megtestesítő Vincennes-i Egyetemről is. Ugyancsak szólok az elmúlt fél évszázad középiskolai diákmozgalmairól, amelyek hatékonyan tudták befolyásolni az oktatáspolitikai folyamatokat. Tanulmányom utolsó részében azt is bemutatom, hogy 1968 hogyan járult hozzá az iskolai fegyelem fennmaradásában szerepet játszó hagyományos megoldások ellehetetlenüléséhez.

Kulcsszavak: 1968-as felsőoktatási törvény, diákrészvétel, középiskolai diákmozgalmak

In my study, I present first with the help of new publications based on archival resources how a law was elaborated in 1968 on higher education created in response to the student movement. After that, I describe the changes that have taken place in university education and the institutionalization of the participation of students from universities and secondary schools in the functioning of decision-making bodies. It should be noted that in this respect participation rates are generally quite low. Then I present briefly the University of Vincennes, which best embodied the spirit of the events of May '68. I also present the high school students' movements that developed during the last half century and which could have had an effective influence on educational policy. In the last part of my study, I also show how May 68 contributed to the disappearance of traditional devices contributing to the maintenance of the discipline in the secondary schools.

Keywords: 1968 higher education act, student participation, high school movements

Tanulmányomban annak bemutatására vállalkozom, hogy az elmúlt fél évszázadban milyen változások következtek be a francia oktatási rendszerben, melyek összefüggésbe hozhatók az ötven évvel ezelőtti diáklázadásnak indult, de utóbb országos sztrájkhullámba torkollott eseményekkel. Körképem vázlatos lesz,

Levelező szerző: Bajomi Iván, ELTE Társadalomtudományi Kar, 1117 Budapest,
Pázmány Péter sétány 1/A. E-mail: ibajomi@freemail.hu

lévén hogy terjedelmi korlátok miatt lehetetlen lenne részletesen taglalni az elmúlt fél évszázad igen sok területen bekövetkezett változásait.

Az áttekintést indokolt a felsőoktatással kezdeni, hiszen egyetemi diákmegmozdulások hatására bontakozott ki rövid idő alatt az az eseménysor, amely egy ideig megrendíteni látszott a De Gaulle névével fémjelzett, akkoriban épp tízéves, az államelnök szerepének túlsúlyával jellemezhető, sok diák, értelmiségi által tekintélyelvűnek és túlközpontosítottnak tartott társadalmi-politikai rendszert. (Nem véletlen, hogy Roland Moisan hétről hétre XIV. Lajos uralkodását parafrázáló karikatúrákban jelenítette meg De Gaulle-t és környezetét egy szatirikus lapban, majd ezeket a rajzait „Udvari krónika” címmel jelentette meg egy kötetben.)

Radikális társadalomátalakító elképzelések kontra konkrét reformtervek

A diákság soraiban sokan egy teljesen új, a tőkés berendezkedés negatívumait kiiktató és a hierarchikus viszonyokat felszámolni kívánó, öngazgatásos alapon álló társadalmi berendezkedés létrejöttét tartották kívánatosnak. Az elfoglalt egyetemeken spontán módon megszerveződött akcióbizottságok hangadói radikális társadalomátalakító elképzeléseik jegyében igyekeztek kiépíteni a diákság és az üzemeket megszálló munkások közvetlen kapcsolatát. Céljaik elérésén a bürokratikus működésük okán elmarasztalt szakszervezetektől és a kommunista párttól teljesen függetlenül munkálkodtak a gyárkapuknál röplapokat osztogatva, vagy éppen munkásgyűléseken szót kérve.

Ugyanakkor az egyetemeken az átfogó társadalomátalakító célok mellett konkrét követelések is megfogalmazódtak, amelyek a hatvanas években igen dinamikus növekedésnek indult felsőoktatási rendszer különféle negatívumainak bírálatain alapultak. Egyes felsőoktatási intézményekben a diákság különféle bizottságokat alakított (pl. céljaik népszerűsítésére, a munkásokkal való kapcsolattartásra, a vizsgák elmaradása miatti problémák megoldására stb.), de olyan bizottságok is létrejöttek, amelyek – akárcsak az egyetemeken működő diákszervezetek – az oktatás hiányosságait elemezték és alternatív megoldásokat javasoltak (Bilanga 2016; Ganozzi 2009; Guedj 1968). A Sorbonne jogi karán a baloldali UNEF diákszervezettel rivalizáló „diákkorporáció” tagjai május 21-i közleményükben megállapították, hogy „egy 30 000 fős egyetemi kar valóságos monstrum, és nem embereknek való közeg”, és egyben javasolták, hogy „hozzanak létre kisebb, kb. 5000 fős, specializált karokat, melyek megfelelő működéséhez autonómiára van szükség.” (Bilanga 2016: 38.) Az addig a jogi kar kebelén belül folyt közgazdasági képzés önállóvá tételét is szorgalmazták, és ugyancsak fontosnak tartották, hogy valódi együttműködés alakuljon ki a tanárok és a diákok között. A doktori képzéssel kapcsolatban pedig azt szorgalmazták, hogy az „segítse elő a csoportos munkát” (Bilanga 2016: 39). A követelések között szerepelt az egyetemi autonómia gondolata is, miként a „közös igazgatás” (cogestion) jelszava is, vagyis az a gondolat, hogy az egyetem irányításába ne csak a professzorok, hanem a beosztott oktatók, a technikai személyzet és a diákság is beleszólhasson. Arról viszont megoszlottak a vélemények, hogy a vezető testületekben milyen arányokban legyenek jelen az egyes kategóriák képviselői. Például a jogi kar hallgatói 50%-os képviselőre tartottak volna igényt, míg az oktatók túl magasnak tartották ezt az arányt. (Bilanga 2016: 41.)

Egyes egyetemeken részletesebben kidolgozott reformelképzelések is megfogalmazódtak. A párizsi természettudományi karon például az egyik, oktatókat tömörítő szak-szervezet vezetői fogalmaztak meg viszonylag összetett, tudománypolitikai kérdésekre is kitérő javaslatokat, melyek többek között arra is kitértek, hogy miként kaphatnának betekintést a hallgatók a kutatómunka mindennapos gyakorlatába (*Bourtraye 1968*). E gondolatokat a Francia Kommunista Párthoz közel álló Guy Odent terjesztette elő, aki a SNESUP nevű oktatói szakszervezeten belül az országos szinten kisebbségben lévő szárnyat vezette a szakszervezetet akkoriban irányító, a szélsőbaloldalhoz közel álló Alain Geismarral szemben. (Geismar '68 májusa után egy ideig maoista pártvezetőként ténykedett, majd börtönbüntetést is elszenvedett időközben betiltott pártjának újjászervezése miatt.) Több visszaemlékezés és Jeanette Colombel filozófusnő korabeli írása is arról tanúskodik, hogy a pragmatikus reformelképzelésekhez igen kritikusan viszonyultak a balos szervezetek tagjai, szimpatizánsai. Úgy vélték, hogy a konkrét javaslatok előtérbe állítása megfoszthatja lendületétől a diákmozgalmat, és megnehezítheti a radikális társadalomátalakítási célok elérését (*Colombel 1968*).

A hat hét alatt elkészített felsőoktatási törvény

A gaulle-ista berendezkedés '68 júniusi sikeres restaurálását követően alig hat hét alatt, rekordgyorsasággal készült el és került a parlament elé egy felsőoktatási törvénytervezet, amelynek megalkotásában döntő szerepet játszott Edgar Faure, a frissen oktatási miniszterré kinevezett jobbközép politikus, aki a II. világháború idején egy ideig De Gaulle algériai főhadiszállásán viselt komoly tisztséget. A közelmúltban jelent meg egy kötet, amely a Faure-törvény létrejöttét elemzi sokoldalúan (*Poucet–Valence 2016*). Az elemzések egyikéből, Antoine Prost, neves oktatástörténész levéltári dokumentumokon alapuló írásából kiderül, hogy Faure nagy önállóságot élvezett a tervezet kidolgozásakor. Az '68 júniusában ismertetett elképzeléseinek lényegét nem kellett megváltoztatnia a törvény-előkészítés folyamán, bár sok részletkérdés tekintetében módosult a szöveg. Arról ugyan le kellett mondania, hogy a jogszabály első paragrafusa az egyetemek kritikai szerepéről is szóljon, az viszont bekerült a szövegbe, hogy a felsőoktatási intézményeknek „alkalmazkodniuk kell az ipari és technikai forradalom által igényelt demokratikus fejlődéshez”. Az egyetemekre jelentkezők közötti szelekció kérdésében viszont nem kellett engednie. De Gaulle tábornok ugyan a hatvanas évek folyamán – és még az általa egy minisztertanácsi ülésen „ribilliónak” titulált májusi események után is – azt az álláspontot képviselte, hogy bár egyre szélesebb körből merítve kell kiképezni Franciaország új elitjét, egyúttal erőteljes szelekciót kell érvényesíteni a középfokú oktatás és az egyetemre való belépés idején. Prost rávilágít, hogy De Gaulle a hatalmát megingató események után is olyan törvénysszöveget látott volna szívesen, amely utóbb lehetővé tette volna ama gyakorlat megszüntetését, hogy az érettségivel rendelkezők felvételi nélkül kerülnek be az egyetemekre.¹ E szándék megjelent a törvénytervezethez a tábornok által fűzött kézíratos megjegyzések között, ám végül

¹ Fontos tudni ugyanakkor, hogy addig, amíg a francia egyetemekre való bejutáshoz elegendő az érettségi felmutatása, több olyan felsőoktatási intézménytípus létezik, amelyek szelektív módon működnek. Ilyenek a két év alatt elvégezhető, IUT, BTS betűszavakkal jelölt, műszaki képzést nyújtó főiskolák és az egy-két éves előkészítő tanfolyamok elvégzése után megközelíthető, szigorú felvételiztetést alkalmazó elitképző főiskolák (*Bajomi 2003*).

az államfőnél jobb taktikusnak mutatkozó Faure-nak sikerült elérnie, hogy a szövegben ne jelenjen meg a szelekció intézményesítésére vonatkozó, a tüntetések újbóli felángolásának kockázatát magában rejtő törekvés (Prost 2016).

A párizsi gigaegyetem feldarabolása és új szervezeti egységek kialakítása

A '68-ban elfogadott törvény több tekintetben is rímelt a diákkövetelésekre. Egyfelől intézményesítette az egyetemek világában a részvételt és egyben az autonómiát. Míg korábban a Sorbonne néhány óriási létszámú karból állt, 1968-ban 13 szerényebb méretű párizsi egyetemet hoztak létre, melyek élére választott elnök került. Ezen túlmenően lehetővé tették, hogy az egyetemeken belül kisebb oktatási-kutatási egységek jöjjenek létre, méghozzá úgy, hogy ezek körvonalainak kialakításában döntő szava legyen az oktatóknak és kutatóknak. Mindkét új irányítási szinten lehetőséget adtak arra, hogy a korábban is beleszólási jogokkal rendelkező professzorok mellett más oktatók, valamint a technikai személyzet, és persze a diákok is képviseltesék magukat a döntéshozó testületekben. A részvételi lehetőségek körvonalait nem írászta mellett határozták meg, kialakításukkor figyelembe vették a sztrájkok idején az egyetemeken járt minisztériumi megbízottak tapasztalatait, akárcsak az érdekvédelmi szervezeteknek az oktatási kabinet tagjaival folytatott formális vagy éppen informális megbeszélésein elhangzottakat. A döntésekbe való bebeszélés új lehetőségeinek megteremtését megkönnyítette, hogy a júniusi választásokon pozícióját átmenetileg sikeresen megerősítő államfő lehetőséget látott arra, hogy a felsőoktatás terén intézményesüljön a „részvétel” általa fontosnak tartott elve.

Érdemes megemlíteni, hogy a jogszabálytervezet vitájában elsősorban a jobboldal részéről, és ezen belül is elsősorban a gaulle-isták részéről fogalmazódtak meg kritikus vélemények, miközben a baloldali képviselők összességében kedvezően fogadták a szöveget. A konzervatív honatyák azt hangoztatták, hogy az új jogszabály a lázadóknek kedvez és az egyetemek átpolitizálásával fenyeget. A kormányzati erők egy része által hangoztatott ellenvélemények, illetve módosító indítványaik ellenére végül ellenszavazatok nélkül, kisszámú tartózkodás mellett fogadták el a törvényt (Audigier 2016).

Interdiszciplinaritást hirdető erdei egyetem Vincennes-ben

Az új oktatási és kutatási egységek megalakítása hosszabb időt vett igénybe. Bár sok szakértő és maga Faure is az interdiszciplináris alapon létrejött szervezetek megalakulásának szükségességéről szóltak, e törekvés néhány kivételtől eltekintve nem valósult meg. Néhány egyetemen viszont tényleg lehetővé vált, hogy a hallgatók más egyetemek kurzusait is felvegyék. És nem véletlen, hogy az 1968 után kísérleti jelleggel megalapított intézményben, a Vincennes-i Egyetemen érvényesült leginkább az az elv, hogy a hallgatók több, egymástól távolinak gondolt tudományág (pl. urbanisztika, antropológia, szociológia stb.) megközelítéseibe kapjanak betekintést (Ferri 2007). A kísérleti egyetemet Párizson kívül, a gyakran diáktüntetések terepéül szolgáló Latin negyedtől távol, egy erdőben építették fel igen rövid idő alatt. A megnyitása utáni években a társadalomtudományok világhírű kiválóságai (Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Lacan, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Robert Castel) tanítottak itt hosszabb-

rövidebb ideig. Az egyetem működése azért is figyelemre méltó volt, mert gyakran tartottak közéleti vitákat az egyetemen, melyeken esetenként neves oktatók is részt vettek. Újdonságot jelentett az is, hogy a Vincennes-ben lehetőség nyílt arra, hogy érettségivel nem rendelkezők is bekapcsolódjanak az oktatásba. Utóbb viszont gondot okozott, hogy az oktatók száma nem tartott lépést a hallgatói létszámoknak a hetvenes években is folytatódott gyors növekedésével. (Ez egyébként számos más franciaországi egyetemre, mindenekelőtt a humán képzést nyújtókra is igaz volt.) Az oktatás feltételeinek és az épületállomány állapotának leromlását követően 1980-ban Giscard d'Estaing elnök idején drogproblémákra hivatkozva átköltöztették az egyetemet a Párizs melletti, jórészt bevándorlók által lakott Saint-Denis-be.

Vincennes szelleme egyébként nem vezett ki teljesen. 68 májusának ötvenéves évfordulóján a balos intézményként számon tartott egyetem földdel egyenlővé tett telken jelképesen lerakták az alapkövét egy új, „Vincennes2” nevű egyetemnek, amelynek, ha valóban létrejön, a kezdeményezők (gimnazisták, egyetemisták, oktatók és kutatók, politikusok, szakszervezeti aktivisták) kiáltványa szerint újfent társadalomkritikai szerepet kellene betöltenie. „Ma azt tapasztalhatjuk, hogy általános támadás indult az ellen, hogy igazat lehessen mondani a világról és a társadalomról. A kutatási támogatások pántlikázásával és a témák újradefiniálásával a kutatás egyre inkább alárendlődik a megtérülési céloknak. A különféle tudományágaknak a gyakorlatias céloknak való alávetése a munkaerőpiacnak való megfeleltetést szolgálja, illetve azt a célt, hogy meggyengítsék a kritikai tudás pozícióit.” (*La première* 2018.)

Csekély részvétel mellett megválasztott a diákképviselők

Ami a '68-ban létrehozott részvételi kereteket illeti, a kutatások szerint a diákoknak a különféle egyetemi választásokon való részvétele összességében csekély mértékű, lett legyen szó a regionális diákjóléti tanács diákküldöttjeinek, vagy az oktatási-kutatási egységek élén álló tanácsba, illetve az egyetemi tanácsba bekerülő megválasztásáról. „A [...] 2004-es felmérés a következő adatokat tartalmazta: a Regionális Diákjóléti Központokkal kapcsolatos választások során 5,53%-os volt a részvétel, vagyis 115 000 diák szavazott a korabeli 2 milliós diáklétszámhoz képest. [...] Ma sem jobbák a számok. A diákjóléti központokkal és az egyetemek központi tanácsaival kapcsolatos választásokon csak 8,4%-nyi szavazó, vagyis 200 000 diák vett részt a 2,43 millió egyetemi hallgatóhoz képest, és ez csökkenést jelent a 2012-es választásokhoz viszonyítva, amelyeken a hallgatók 9,1%-a vett részt.” (*Bouillé* 2016.)

Egyes helyeken ugyanakkor magasabb részvételi arányokat is mérnek. „[...] a kis létszámú, professzionális oktatást nyújtó, illetve erős identitású képzési ágak diákjai vesznek részt a leginkább a választásokon (esetenként 80%-os a részvételi arány), ha erre kellőképpen ösztönzik őket, és őket követik a jogászképzésben részesülők. [...]” (*Kunian* 2004: 4.) Az idézett jelentés fenti mondatai úgy is lefordíthatók, hogy a jogi karokon kívül az „emberléptékű”, kisebb hallgatói létszámokkal jellemezhető intézményekben, vagyis azokon a képzőhelyeken a legnagyobb a részvétel, ahol a nagyelőadásokkal szemben előtérben áll az oktatók és hallgatók közötti szorosabb kapcsolat kialakítását lehetővé tevő kiscsoportos oktatás.

Diákmozgalmat kiváltó reformtervek sora

Tévedés lenne ugyanakkor, ha az egyetemi választásokon mért alacsony részvételi arányok alapján kijelentenénk, hogy a francia diákok javarészt apolitikussá váltak, és nemigen foglalkoznak a közügyekkel vagy éppen saját egyetemük, képzésük jövőjével. Valójában a '68 májusa óta eltelt 50 évben megannyi, gyakran országos méretűvé duzzadt tiltakozómozgalom bontakozott ki, többnyire az egyetemi képzés átalakítását célzó állami tervek apropójából. Ha most nincs is mód ezek felsorolására, feltétlen említést érdemel az az 1986-ban, Chirac miniszterelnöksége idején kibontakozott, országos méretű diákmozgalom, amelyet a kutatásért és a felsőoktatásért felelős miniszter, Devaquet nevét viselő terv meghirdetése váltott ki. A reformterv egyfelől azért gerjesztett nagy ellenállást, mert növelni kívánta az egyetemek mozgásterét a beiratkozási díjak meghatározása tekintetében. Másfelől azért, mert bár továbbra is be lehetett volna kerülni érettségivel az egyetemekre, a képzőhelyek jogosultakká váltak volna arra, hogy az egyes szakokra való bekerülés tekintetében speciális feltételeket állapítsanak meg. A tervet végül visszavonták, miután középiskolások és egyetemisták hatalmas tömegei vonultak az utcára, legutoljára azt követően, hogy egy tüntetés után a rendőrök erőszakos fellépése következtében meghalt egy olyan diák, aki nem is vett részt a megmozdulásokban. Egyébként a '68-as események 50. évfordulója idején, 2018 tavaszán is kibontakozott egy kisebb diákmozgalom. Ezzel kívánták megakadályozni a szervezők egy új, az egyetemekre való felvételt a diákok lakóhelye szerint szabályozó rendszer bevezetését, amit a tiltakozók a szelekció bevezetésének irányába mutató intézkedésként értékelték.

Miként '68-ban, napjainkban is a diákmozgalmak megkerülhetetlen kezdő eseményeit alkotják a hatvannyolcas események idején tartottakhoz hasonló egyetemi közgyűlések. Ezek szervezésében kulcsszerepet töltenek be a diákszervezetek, mindenképp az UNEF névre hallgató baloldali diákszervezet. A közgyűlések megtartását más országok egyetemistái által is alkalmazott, 2012 óta Magyarországon is elterjedt egyezményes jelek könnyítik meg. Egy friss politológiai elemzés jól érzékelteti, hogy a szóban forgó rendezvények meghirdetésekor a kezdeményezők szeme előtt nem feltétlenül a részvételi demokrácia eszméje lebeg, hanem sokszor pusztán utilitarista célokat követnek, pl. a lehető legnagyobb mérvű diákmozgósításra törekcszenek (*Le Mazier 2014*).

A képzés kereteinek átalakulása

A májusi események kirobbanásában fontos szerepet játszott egy 1966-os reform, amely nemcsak az egyetemi képzés többlépcsőssé változtatásáról rendelkezett, hanem azt is szigorúan előírta a diákok számára, hogy milyen sorrendben, milyen foglalkozásokon kell részt venniük. '68 óta viszont a hallgatók viszonylag nagy – bár képzési áganként változó mértékű – mozgásszabadságot élveznek, lévén hogy az amerikai kreditrendszer mintájára 68 ószétől lehetővé tették számukra, hogy meghatározott számú tanegység sikeres teljesítése esetén kapják meg az egyes fokozatokhoz kapcsolódó diplomájukat.

A tanulás keretei és az értékelés módjai is jelentősen átalakultak számos – de nem minden – képzési területen. Előtérbe került a szemináriumi forma és a diákteljesítmények folyamatos értékelése. E változások nyomán a tanár-diák viszony is változni kezdett: a szemináriumi keretek között közvetlenebbé vált sok egyetemen a hallgatók

és az oktatók kapcsolata. Ugyanakkor egyes képzések, főként a humán szakok esetében az alapképzés időszakában még napjainkban is igen nagyok a létszámok, amelyekkel korántsem áll arányban az oktatók száma. Mindez a nagyelődások túlsúlyában és a magas szemináriumi létszámokban fejeződik ki. Ez azzal jár, hogy elveszettnek érzi magát, és gyakran abba is hagyja tanulmányait számos hallgató, aki kis létszámú középiskolai osztályból nagy létszámú egyetemi évfolyamokra kerül be. A lemorzsolódást csökkentő újabban többféle megoldást alkalmaznak, például egyes területeken bevezették a tutorrendszert (Bajomi 2003).

1968 nem minden területen hozott átütő erejű változásokat a felsőoktatási intézményekben folyó pedagógiai munka minősége tekintetében. Egy 2008-as tanulmányban az alábbi megállapítások olvashatók: „A diákok elsősorban az oktatás módját, illetve a pedagógiai dimenziót illették bírálattal, például azt kifogásolták, hogy az oktatók – akik gyakran nem is rendelkeznek világos pedagógiai elképzelésekkel – nem fogalmazzák meg követelményeiket explicit formában. Ráadásul távolságtartóak, és kevésbé állnak a diákok rendelkezésére, miközben nem megfelelő az egyetemek felszereltsége, ellátottsága sem. [...] Ugyanakkor nem szabad valamennyi felsőoktatási intézményre kiterjeszteni az oktatók és a diákok kapcsolatát minősítő, gyakran negatív megállapításokat. Nagyon jelentős különbségekkel találkozhatunk az egyetemek és a felsőoktatás szelekciót alkalmazó területei között. Több kutatás is előtérbe állítja ezt a kettősséget: a negatív vélemények sokkal inkább vonatkoznak az egyetemekre. Azok a dokumentumok, amelyek az IUT és STS betűszavakkal jelölt két éves műszaki képzésekre, az elitképzők előkészítő tanfolyamaira és magukra az elitképzők főiskolákra vonatkoznak, több olyan tényezőt is említenek, amelyek elősegítik a jó pedagógiai kapcsolatok kialakulását, s következőképp a hallgatók sikerességét: így azt, hogy korlátok között tartják a létszámokat, hogy folyamatos és határozott, céltudatos pedagógiai irányítói tevékenységet folytatnak, illetve közelebbi kapcsolat alakul ki az oktatókkal.” (Coulon–Paivandi 2004: 78.)

A felsőoktatás pedagógiai dimenziói kapcsán egy másik elemzés ezeket a problémákat emeli ki: a felsőoktatásban tanítók előmenetele szempontjából csak a tudományos tevékenység esik latba; az oktatók nem kapnak semmiféle pedagógiai felkészítést; számos más országtól eltérően Franciaországban nem folynak a felsőoktatás pedagógiai dimenzióit elemező kutatások; nincs olyan program, amely az oktatók pedagógiai felkészültségének javítását tűzné célul (Bertrand 2014).

A középiskolák világának átalakulása

A felsőoktatás terén történt változások után érdemes szólni a középiskolákat érintő átalakulásokról is. „A kor szelleme” (*L'esprit du temps*) című, Franciaországban egykor nagy visszhangot kiváltott ifjúságszociológiai elemzés alapján egy szerző így jellemezte a hatvanas éveket: „Miként ezt Edgar Morin kiemelte 1962-es művében, a hatvanas évek együtt járnak a korszalem megváltozásával. A fiatalok számára már nem a család és az iskola szolgáltatják a követendő mintákat, hanem a sajtó és a mozi. Megváltozott a világ, de tovább élt a gimnázium napóleoni modellje. Sok intézményben még kötelező a köpenyviselés, és nem tolerálják a dohányzást vagy a politikai nézetek kinyilvánítását. E tiltások hatására alakul ki sok középiskolásban az az érzés, hogy »kaszárnyyszerű líceumokba« járnak.” (Leschi 1988: 260.)

Ebben a közegben jöttek létre még 1967-ben a gimnáziumi akcióbizottságok. A középiskolások szervezkedését nagyban befolyásolták az egyetemi diákszervezetek belső küzdelmei.² Míg 1965-ben a kommunista orientációjú UEC egyetemi diákszervezetből az olasz kommunistákkal szimpatizálókat zárták ki, utóbb a kizártak egy részéből szerveződött meg az a frakció, amely a Kínai Kommunista Pártot követve a Francia Kommunista Pártot (FKP) marasztalta el a revizionizmus vádjával. Ekkortájt a középiskolásokat tömörítő „Ifjúkommunisták” nevű szervezeten belül is kialakult egy ellenzéki szárny, melynek tagjai a rendszer elleni lázadásban és az antiimperialista fellépésben nem eléggé radikálisnak tartott FKP politikáját bírálták. Az elégedetlenek fellépése nyomán megannyi párizsi oktatási intézményben „liceumi Vietnam-bizottságok” szerveződtek, amelyek életre hívóit 1966-ban kizárták az Ifjúkommunisták soraiból. Míg kezdetben a vietnami háború ellen léptek fel a diákok, utóbb saját problémáikat is szóvá tették. 1967-ben a Vietnam-bizottságok bázisán liceumi akcióbizottságok jöttek létre, és feltucatnyi ilyen párizsi szerveződésnek már 1967 decemberében sikerült bevonnia egy sztrájkba a végzős gimnazistákat. Egy röplap a hosszú hajat viselő fiúk elleni szankciókat sérelmezve hirdette meg a „Nemet mondunk a kaszárnyaszerű gimnáziumokra!” jelszót. Miután 1968 elején büntetésből egy időre kizártak az iskolából egy párizsi gimnazistát, még intenzívebbé vált az akcióbizottságok együttműködése, amiről egy „Kapcsolatok” című sokszorosított hírlevél kiadása is tanúskodik. '68 májusában főként Párizsban, de számos vidéki városban is összesen majd 400 gimnáziumot szálltak meg az akcióbizottságokba szerveződő diákok. Az első jelentős, május 3-i párizsi diáktüntetés után összeül a liceumi akcióbizottságok országos közgyűlése, amely általános mozgósítást hirdet. A megszállt iskolákban nemcsak gyűléseket tartanak, hanem megkezdik problémáik és követeléseik összegyűjtését is. E munka alapján szeptemberre már meg is jelenik a *Seuil* kiadónál „A diákok továbbra sem fogják be a szájukat” (*Les lycéens gardent la parole*) című közel 200 oldalas könyv.

A laza szervezeti keretek között újra és újra megszerveződő, többnyire rövid életű gimnazista mozgalmak '68 óta rendszeresen fontos szereplői a franciaországi társadalmi küzdelmeknek. 1969 és 2017 között tucatnyinál is több esetben bontakozott ki széles körű gimnáziumi mozgalom különféle oktatási reformtervekkel kapcsolatban. Az „akcióbizottság” elnevezést is többnyire feltámasztották, de volt úgy, hogy a „liceumi koordináció” névvel illették országos együttműködésüket. Különbözőségük ellenére mindkét elnevezésben tovább él az a hatvannyolcas reflex, miszerint óvakodni kell attól, hogy erősen hierarchizált mozgalmak vegyék át a tiltakozó mozgalmak irányítását.

1968 a középfokú oktatás terén is nagy változásokat hozott. Mint Prost írta egy régebbi tanulmányában: „1968 elsődleges hatása abban nyilvánult meg, hogy neveltség és egyben fenntarthatatlanná váltak különböző kisebb jelentőségű, de erős szimbolikus töltetű tiltások. Nyílttá vált a dohányzás, a lányok kifesthették magukat vagy nadrágot ölthettek magukra anélkül, hogy ez szankciókat válthatott volna ki; egyes tanárok úgy jelezték az új módihoz való csatlakozásukat, hogy levetették nyakkendőjüket vagy tegezni kezdték diákjaikat. Ahol egyáltalán még léteztek ezek, eltűntek a tekintély külső megnyilvánulásai: a diákok nem várták meg a tanár jelzését, hogy leül-

² Ez többek között talán azzal is magyarázható, hogy a francia elitgimnáziumok egy részében az érettségit még le nem tették mellett egy idősebb generációhoz tartozók, az elitképzők egy-két éves egésznapos előkészítőre járó fiatalok is jelen vannak.

hessenek a tanóra kezdetekor [...]. A hangulat illetően megváltozásánál kevésbé voltak szembeötlőek a fegyelem és az iskolák működésmódja tekintetében történt változások. Anélkül, hogy bárki beszélt vagy döntött volna erről, megszűnt a büntetések és szankciók rendszere. Egyszerűen nem volt többé lehetőség arra, hogy bezárással vagy büntetőfeladatok kiszabásával sújtsák a tanulókat, egyedüli szankcióként csak a legsúlyosabb, a diák időleges vagy végleges kizárása maradt fenn, s ezt a büntetést sem lehet többé apró vétségek miatt kiszabni.” (Prost 1992: 146.)

Konkrét rendeletekben is leképeződött a líceumokban '68 hatása. Így például későbbre tolták a latin oktatásának kezdőévét, és amerikai mintára úgy alakították át az értékelés rendszerét, hogy a korábbi számjegyeken alapuló értékelés helyett betűk használatát írták elő, így próbálva meg lehetetlenné tenni a tanulmányi átlagok kiszámítását. Mint Prost megállapította, „a májusi események első látásra a reformereknek kedveztek, és elősegítették elképzeléseik megvalósulását. De ezek olyan felforgató színezetre tettek szert, amilyennel korábban nem rendelkeztek. Ily módon a pedagógiai status quo hívei támogatást kaptak a társadalmi és politikai rend védelmezőitől, és ezáltal fennen vállalható érvekhez jutottak. Ettől fogva a pedagógiai reformok ellenzése már nem a változások ellenzéseként tűnik fel, hanem a ribillió, a forradalom elutasításaként.” (Prost 1992: 150–151.)

1968 után nemcsak a felsőoktatásban, hanem a középiskolák esetében is megjelentek a diákrészvétel intézményesítésére irányuló törekvések. Először az osztályképviselők megválasztására adtak lehetőséget. E delegáltak elsősorban – akárcsak a szülők választott képviselői – a szaktanárok és az osztályfőnök, valamint a hiányzások adminisztrálásában fontos szerepet játszó iskolai pedagógiai tanácsadó részvételével zajló osztálytanácsuléseken vehetnek részt.³ Több mint húsz évvel később, egy 1989-ben elfogadott oktatási törvény intézményesítette a diákképviselők iskolai szintű részvételét a diákküldöttek tanácsának létrehozásával. Majd az 1990 telén kibontakozott diáktüntetések nyomán a középiskolások egyesülési, gyülekezési és véleménynyilvánítási, illetve publikációs jogát deklarálják. Ezt követően több lépésben megújítják a diákrészvétel intézményes kereteit. Előbb a diákélet tankerületi, majd országos tanácsait hozzák létre, ezután pedig egy két évig tartó kísérleti periódus után az iskolákban alakultak meg a diákélet 20 fős bizottságai, amelyekben egyfelől 10 választott diákképviselő, másfelől a tanárok, az iskolavezetés, egészségügyi vagy szociális feladatot ellátó alkalmazottak, technikai munkatársak és a szülők képviseltetik magukat. 2004-ben és a közelmúltban is készült felmérés a középiskolások politikai tevékenységéről, és ezen belül is az intézményes részvételi lehetőségekről. A 2004-es kutatásból kiderült, hogy a megkérdezett középiskolások több mint a felétől igen távol állt a szóban forgó testület. Az idevágó kérdésre a megkérdezettek 15%-a nem válaszolt, 8,1%-uk szerint iskolájukban nem is működik ilyen tanács, 32,1%-uk ugyan tudott a testület létéről, de nem tudta, hogy mi a szerepe, 7,6% pedig azt válaszolta, hogy nem tagja a testületnek, és nem is gondolja, hogy hasznos lehetne egy ilyen tanács (Guillaume–Verdon 2007: 41). A legújabb, még csak részlegesen publikált kutatásból az derül ki, hogy a megkérdezettek közel fele azt gondolja, hogy a diák-

³ A franciaországi osztálytanácsoknak a diákok iskolai életútját és továbbtanulását magyar nézőpontból meglehetősen nagy mértékben meghatározó, vagy legalábbis erősen befolyásoló szerepéről lásd Dequière 2008.

képviselő véleményét nem veszik figyelembe az osztálytanács ülésein (*Engagements 2018*: 30). Minthogy a legfrissebb kutatás eredményeinek még csak egy részét publikálták, érdemes két olyan véleményt idézni, amelyek arról adnak némi képet, hogy a líceumi élet bizottságaiban a másik oldalon helyet foglalók miként vélekednek ezekről a testületekről. (Előbb egy montpellier-i tanár szavait idézzük, majd egy olyan személy megnyilatkozását, aki a legutóbbi időkig az intézményvezetőket képviselő egyik szak-szervezet élén állt.) Alexis Séverin, montpellier-i tanár szerint „a líceumi élet tanácsai olyan jelentős kulturális változást képviselnek, amely még nem érezteti a hatását minden érintett mentalitásában, nem utolsósorban azért, mert a tanárképzésben nem is foglalkoznak ezzel a kérdéssel. A Líceumi Élet Bizottsága, ha ténylegesen működik, hozzá tud járulni az intézmény mindennapjainak átalakulásához. Esetenként változásokat tud elérni olyan területeken, melyeket a felnőttek nem tartanak fontosnak, de amelyek a diákok számára alapvetőek, így például azt illetően, hogy mikor nyitják ki az iskola kapuját. Előfordul, hogy sikerül meggyőzniük a felnőtteket. Például a pedagógiai segítségnyújtás mikéntjét illetően változásokat tudtak elérni.” Philippe Tournier szkeptikusabb: „Sokan valamiféle területen kívül dologként képzelik el a diákélet tanácsait. De valójában az oktatási intézmények olyan mikrotársadalmak, amelyekben különféle erők vannak jelen. Nem az igazgatók azok, akik a legtöbb fenntartással élnek a diákélet tanácsainak működtetésével kapcsolatban. A tanárok játsszák a fék szerepét. Az intézményvezetőnek kell egyensúlyt teremtenie a hosszú ideig az intézményben dolgozó felnőttek és a legfeljebb két évig ottmaradó választott diákképviselők között.” (*Jarraud 2013*.)

Összegzés gyanánt

Mint ez tanulmányomból kitűnhetett, a felsőoktatási rendszer szervezeti kereteit és részben működés módját illetően is maradandó és igen jelentős átalakulások történtek '68 hatására. Emellett a középiskolák belső világa is megváltozott: ellehetetlenült az intézmények és a tanárok tekintélyének fenntartását szolgáló külsődleges eszközök alkalmazása. A felsőoktatás és a középfokú oktatás terén egyaránt intézményesült a diákrészvétel, ám az elmúlt fél évszázad során mindvégig erős távolságtartás volt érzékelhető a diákság részéről a részvétel új kereteivel szemben. Ezt azonban hiba lenne egyfajta apolitikus beállítódás általánossá válásának tulajdonítani. Erre már csak az is rácsífol, hogy a diákok körében az elmúlt fél évszázadban igen sok jelentős tiltakozó mozgalom bontakozott ki. Ezek sok tekintetben a '68-as hagyományt viszik tovább, esetenként megújított formában. Fontos változást jelent az is, hogy '68 óta már nemcsak a felsőoktatásban részt vevő diákok, hanem a középiskolás korosztály tagjai is képesek arra, hogy önálló politikai tényezőként lépjenek fel, így lehetetlenítve el egyes kedvezőtlennek tartott kormányzati reformtervek bevezetését.

1968 felhívta a figyelmet a franciaországi felsőoktatást jellemző képzési keretek archaikus vonásaira, akár csak arra, hogy milyen anomáliákat szül a képzési létszámok olyatén emelkedése, amely nem jár együtt az oktatás infrastruktúrális és személyi feltételeinek javításával. Bár 1968 után történtek jelentős erőfeszítések új egyetemi épületek felépítésére és az oktatók számának növelésére, jó néhány karon, elsősorban a humán területeken az alapképzés szintjén nem sikerült alapvető javulást elérni a képzés feltételeit illetően. Ugyanakkor az újra és újra megszerveződő diákmozgalmak rendre

meghiúsították azokat a kormányzati törekvéseket, amelyek meg kívánták kérdőjelezni a francia felsőoktatás ama hagyományos jellemzőjét, hogy az érettségivel rendelkezők felvételi vizsga letétele nélkül elkezdhetik egyetemi tanulmányaikat. Ily módon a francia felsőoktatást mindmáig a belépéskor szelekciót nem alkalmazó egyetemi képzés, és a szelekciót alkalmazó intézménytípusok (a grandes écoles-ok névvel illetett elitképzők, illetve az IUT, illetve BTS betűszavakkal jelölt, rövid képzési idővel jellemezhető műszaki képzések) egymás mellett létezése jellemzi.

1968 megnehezítette a középfokú képzésekre korábban jellemző iskolai rend külsődleges eszközökkel történő fenntartását. Ugyanakkor évtizedek óta igen nagy kihívást jelent a tanárok számára, hogy miként tudnak kialakítani az iskolákban olyan viszonyokat, amelyek közepette kedvvel, jó hangulatban tanulnak a fiatalok. Az erre irányuló erőfeszítések sikerét eleve megnehezíti az, hogy egyre több olyan fiatal folytat tanulmányokat középfokon, akik otthonról, illetve lakókörnyezetükből hozott beállítódásai távol állnak az iskolákban előtérbe állított értékektől. További akadályt jelent az, hogy a középfokon tanítók képzésében hagyományosan a szaktárgyi tudás magas szintű elsajátítása állt a középpontban, ugyanakkor a pedagógus mesterség gyakorlásához szükséges készségek kialakítását, illetve az idevágó ismeretek átadását sokáig teljesen elhanyagolták. Jelentős változást hozott ezen a téren az IUFM betűszóval jelölt egyetemi tanárképző intézetek felállítása, ám ez az intézmény nem bizonyult hosszú életűnek, Nicolas Sarközy elnöksége idején jelentős tiltakozások közpete megszüntették ezeket, és a középfokon tanítóknak a tanári pályára való felkészítése azóta sem jutott nyugvópontra (Esterle 2017).

IRODALOM

- AUDIGIER, F. (2016) Les débats parlementaires autour de la loi Faure: tensions et consensus à l'Assemblée nationale (A Faure-törvénnyel kapcsolatos parlamenti viták: feszültségek és konszenzus a Nemzetgyűlésben). In: POUÇET, B. & VALENCE, D. (eds) *La loi Edgar Faure, Réformer l'université après mai 68*. Presses universitaires de Rennes, Rennes. pp. 79–97. <https://books.openedition.org/pur/46704> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- BAJOMI I. (2003) Francia felsőoktatás: a bekerülés és a diákok megtartásának új módozatai. *Educatio*, Vol. 12. No. 2. pp. 209–222.
- BÉQUET, V. (2010) Mise en place et fonctionnement des conseils de la vie lycéenne (A liceumi élet bizottságainak létrehozása és működése). *GERME*, 2010/22-23-24. <http://www.germe-inform.fr/?p=2160> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- BERTRAND, C. (2014) *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur (Miként lehetne támogatni a felsőoktatás pedagógiai megújulását)?* https://www.fage.org/ressources/documents/2/1627_Rapport-pedagogie-1.pdf [Letöltve: 2018. 10. 27.]
- BILANGA, O. (2016) *Mai 1968 et ses conséquences sur la faculté de droit de Paris (68 májusa és következményei a párizsi jogi karon)*. Université Paris 1 – Université René Descartes, Párizs. https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/Service_archives/Valoriser/Memoire_-_La_Faculte_de_droit_de_Paris_en_Mai_1968_-_2016_-_Version_definitive.pdf [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- BOUILLÉ, B. (2016) Syndicats étudiants, et la représentativité (A diákszakszervezetek és a reprezentativitás). *Ifrap*, márc. 10. <http://www.ifrap.org/emploi-et-politiques-sociales/syndicats-etudiants-et-la-representativite> [Letöltve: 2018. 10. 17.]

- BOURTRAYE, P. (1968) Débats enseignants-étudiants à la faculté des sciences de l'Université de Paris (Oktatók és diákok közötti viták a Párizsi Egyetem Természettudományi Karán). *La Pensée*, N. 140–141. 1968. aug.–okt. pp. 40–67. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5790928b.texteImage> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- COLOMBEL, J. (1968) Contestation et structure (Tiltakozás és struktúra). *La Pensée*, No. 140–141. 1968. aug.–okt. pp. 67–83. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5790928b.texteImage> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- COULON, A. & PAIVANDI, S. (2008) *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur (Mit lehet tudni arról, hogy milyen a kapcsolat a felsőoktatási intézményekben az oktatók, a hallgatók és a technikai személyzet között?)* Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000636/index.shtml> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- DEQUIRÉ, A. (2008) Le conseil de classe face à la notation des élèves: une évaluation subjective (Az osztálytanács és a diákok osztályozása: szubjektív lenne az értékelés)? *Spirale, se former, s'orienter tout au long de la vie*, No. 41. pp. 57–71. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2008_num_41_1_1225 [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- ENGAGEMENTS (2018) Engagements citoyens des lycéens: enquête nationale réalisée par le Cnesco (A gimnazisták állampolgári elköteleződésai: a CNESCO országos kutatása). <https://www.google.hu/search?q=Rapport+CNESCO+2018+Lyc%C3%A9ens&oq=Rapport+CNESCO+2018+Lyc%C3%A9ens&aqs=chrome..69i57.15239j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- ESTERLE, M. (2017) La formation des enseignants dans la tourmente, 2010–2017 (Viha-ros változások a tanárképzés terén, 2010–2017). *Les notes du conseil scientifique*, No. 6. 2017. dec. http://www.cesdip.fr/wp-content/uploads/formidable/54/NoteCS_no6_formation_des_enseignants.pdf [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- Ferri, L. (2007) La « pluridisciplinarité » institutionnelle en France après mai 1968 (Az intézményesült interdiszciplinaritás és multidiszciplinaritás Franciaországban 1968 májusa után). *Labyrinth*, No. 27. 2007/2. <https://journals.openedition.org/labyrinth/2004> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- GANOZZI, P. (2009) Mai 68 à Montpellier: un mouvement étudiant réformateur et déterminé ('68 májusa Montpellier-ben, egy elszánt és reformorientált mozgalom). *Études héraultaises*, No. 39. <https://www.etudesheraultaises.fr/publi/mai-68-montpellier-mouvement-etudiant-reformateur-determine/> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- Guedj, A. (1968) La crise de mai à la faculté des lettres de Besançon (A '68 májusi válság a Besançon-i Egyetem Bölcsészettudományi Karán). *La Pensée*, N. 140–141. 1968. aug.–okt. pp. 5–30. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5790928b.texteImage> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- GUILLAUME, J. C. & VERDON, R. (2007) Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement (A gimnazisták állampolgári magatartása a középiskolákon belül és azokon kívül). *Les dossiers Insertion, éducation et société*, No. 184. május, <http://media.education.gouv.fr/file/37/8/5378.pdf> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- JARRAUD, P. (2013) Le ministère veut relancer la vie lycéenne (A minisztérium új lendületet akar adni a liceumi élet bizottságainak). *Le café pédagogique*, 2013. máj. 14. www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/05/14052013Article635041137218488019.aspx [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- KUNIAN, F. (2004) *Étude sur la participation des étudiants aux élections universitaires (Tanulmány a hallgatóknak az egyetemi választásokon való részvételéről)*. Association civisme et

- démocratie, 2004. márc. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/0444000126.pdf> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- LA PREMIÈRE (2018) La première pierre d'une autre université: penser, refonder, bâtir (Egy másfajta egyetem alapköve: gondolkodjunk, alapítsuk újra, építkezzünk)! *Mediapart*, 2018. máj. 31. <https://blogs.mediapart.fr/les-invites-de-mediapart/blog/310518/la-premiere-pierre-d-une-autre-universite-penser-refonder-batir> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- LE MAZIER, J. (2014) Assemblées générales étudiantes et démocratie participative: un air de famille? (Diákközgyűlések és részvételi demokrácia – egyazon dologról lenne szó?) *Participations*, 2014/3. pp. 61–83. <https://www.cairn.info/revue-participations-2014-3-page-61.htm> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- LESCHI, D. (1988) Mai '68 et le mouvement lycéen ('68 májusa és a gimnazisták mozgalma). *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, No. 11–13. pp. 260–264. http://www.persee.fr/doc/mat_0769-3206_1988_num_11_1_403869 [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- POUCET, B. & VALENCE, D. (2016) (eds) *La loi Edgar Faure, Réformer l'université après mai 68 (Az Edgar Faure-törvény – A '68 májusát követő egyetemi reform)*. Rennes, Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/46696> [Letöltve: 2018. 10. 17.]
- PROST, A. (1992) Ecoles, collèges et lycées de 1968 à 1984 (Elemi iskolák, alsó-középiskolák és líceumok 1968 és 1984 között). In: *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours (Tanítás, társadalom és politikák. Az oktatás franciaországi története 1945-től napjainkig)*. Párizs, Seuil. pp. 140–168.
- PROST, A. (2016) La loi Faure. De l'Elysée à Matignon. (A Faure-törvény. A Matignon-palotától az Elysée-palotáig.) In: POUCKET, B. & VALENCE, D. (eds), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968 (Az Edgar Faure-törvény – A '68 májusát követő egyetemi reform)*. Presses universitaires de Rennes, Rennes. pp. 61–77. <https://books.openedition.org/pur/46696> [Letöltve: 2018. 10. 17.]

'68 AZ OKTATÁSBAN, PEDAGÓGIÁBAN

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

A szerző művelődéstörténeti kontextusba ágyazva vizsgálja, hogy az 1968-as esztendő „nagy eseményei” (gazdasági reform Magyarországon, diáklázadás Franciaországban, a „prágai tavasz” és leverése) miképp tükröződtek a hazai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban. Igazolható-e, hogy a „reformista” és „ellenreformista” konfliktus mellett megjelent a „dogmatikus baloldal” és az „újbaloldal” párviadala is?

Kulcsszavak: gazdasági reform, diáklázadások, prágai tavasz, nevelésügy

The author examines – imbedded into cultural history – how the “big events” of 1968 in Europe (that is, the Hungarian economic reform and its curbing, the student revolution in France and its pacification, the “Prague Spring” and its defeat) manifested themselves in the Hungarian pedagogic mentality and practice. Is it possible to prove that the duel of the “dogmatic left” and that of the “new left” appeared parallel to the conflict between the “reformists” and the “counter-reformists”?

Keywords: economic reform, student revolts, Prague Spring, pedagogy

A tanulmány első változatában a *Sípoló macskakő* című film szimbolikus tárgyára utaltam. „A macskakő sípjainak hangolása...” – adtam a beszédes címet. Aztán mégis komolyabbra fordítottam a szót. De az elvetett jelképes cím magyarázata mégis hozzásegíti az olvasót szándékaim megértéséhez. A diáklázadások lecsengése után egy magyarországi építőtáborban játszódó történet egyszerre szólt a „forradalmi hevület” útkereséseiről és e hevület lankadásáról, bizarr anakronizmussá válásáról. Tanulmányom alapjában véve erről szól. Igazolni kívánom, hogy a 68-as hazai reformokat végül is – persze, nemzetközi kontextusban – visszaszorító „baloldal” erőtlenség bizonyuló ellenzékében nem csupán a „pragmatikus reformisták” játszottak szerepet, de – különösen a nevelésügyben – erőteljesen megjelenni látszott mindkettő alternatívája: a pedagógia környezetében erőssé és hangossá váló „újbaloldal” is. Ám mire érett formájukban helyet foglaltak volna a szakmai közéletben, addigra kérdésfeltevéseiket és válaszaikat szomorú mosolyt fakasztóan betemették a felgyorsult változások.

Levelező szerző: Trencsenyi László, ELTE PPK NI, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

E-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Az utókor ítélete az 1990-es polgári demokratikus átalakulás horizontjáról vitán fölüül áll a megelőző korszakról.¹ Annak jóformán egészéről, a II. világháború befejezése utáni erő- és hatalmi viszonyokról – ideértve e tanulmányban fókuszba állított korszakunkat, a „kádári konszolidációnak” a hatvanas évekre, ennek második felére eső periódusát is – kétségbevonhatatlan megannyi, a diktatúrára jellemző jegye.² Felszabadításból lett nagyhatalmi katonai megszállás, egypárti (olykor egyszemélyi) hatalom, kikényszerített legitimitáció, meghatározott társadalmi csoportokkal szemben gyakorolt diszkrimináció, kollektív büntetés, a jogállam formális – dekoratív – működése, olykor e formális keretek semmibevétele stb. A „kádári konszolidáció” jellemzésére Huszár Tibor elemzését iránymutatónak tartjuk (Huszár–Szabó 1999).

Kétségbevonhatatlan mindez akkor is, ha ennek a diktatúrának sajátossága volt, hogy *ideológiai talapzatán* (igaz, különböző logikai facsarással) mégiscsak a „szabadság birodalmának” a marxizmus klasszikusai által megfogalmazott princípiuma állt. A hatalomnak valamiképp rendre „igazoló jelentést” kellett adnia arról, hogy e talapzatot folyamatosan vállalja. Ez a helyzet – gondolom többekkel – minden gyakorlati hasonlóság dacára minőségileg mást jelent, mint a különböző fasizmusok praxisa.

A ciklikusan visszatérő „kiigazítási” kísérletek jelentős része ennek az utópiának számonkérése jegyében zajlott. Egy másik kritikai, reformparadigma technokrata, pragmatista gyökerű volt: a társadalom ésszerű működése állt középpontjában.

Igazolni azt kívánom, hogy – a fenti tagolást leképezve, követve – az oktatásügyben, nevelésügyben, ifjúságügyben, a szélesen vett művelődésügyben a *mai szakmai közmegegyezés vélekedéséhez képest korábban indult meg* (vagy ha „ontológiai értelemben” mindig is volt; akkor vált nyílttá, csaknem nyílttá) a belső pluralizálódás, mely esetünkben eltérő iskolaképben, nevelésképben, ifjúságképben és műveltségképben mutatkozott meg. Bizonyos történelmi pillanatokban új paradigmákat tükröző megoldások jutottak levegőhöz.³

Ez az óvatos belső pluralizálódás magyarázatot nyer bizonyos *szervezetpszichológiai törvényszerűségek, szerephelyzetek felidézésével*, bizonyára *személyi konstellációkkal* is, továbbá olyan *új társadalmi kihívásokkal*, melyekre a dogmatikus szocialista válaszok érvényteleneknek bizonyultak. E három komponens közül az elsővel ezúttal nem foglalkozunk. Jól igazolható, hogy különböző kényszerek nyomán a hatvanas évek elejére visszatérnek a szellemi életbe az 56-os magatartásuk miatt száműzöttek (Tánczos Gábor, Gázsó Ferenc, Várhegyi György, Pataki Ferenc, Kériné Sós Júlia, Lukács Sándor, a Vargha fivérek, vagy éppen a – kevéssé ismert – korábban egyedülállóan általános iskolai népi kollégiumot alapító Eperjessy Gézáné, a maga módján Kiss Árpád stb.).

¹ Kívül esik dolgozatunk tárgyán az a történetfilozófiai elemzés, hogy az „illiberális demokrácia” világának tükrében mind a köznapi történelmi emlékezetben, mind a tudományos igényű visszaemlékezésekben, elemzésekben e korszak sommás megítélése új reflexekben mutatkozik meg.

² Olykor a korszak önideológiájában is: *proletárdiktatúráként* definiálva azt.

³ A nem kis részt művészeti avantgárdal együtt – legalábbis párhuzamosan – született kommunista-szocialista mozgalom gondolkodásában az „új” éthosza kiemelt fogalom volt. Miközben a *hivatalos pedagógia* – a 37-es moszkvai, ill. a 49-es magyarországi, a reformpedagógiai törekvéseket és hagyományokat kiátkozó párthatározatokat követően – tartalmát, formáját (rejtett tantervét mindenképp) illetően is konzervatív volt (ezt nevezték Szebenyi Péter találó kifejezésével „vörösre festett herbartizmusnak” – Szebenyi 1985; Mihály 1999), ezenközben a magát „helyreállító”, *konzervatív* kezdeményezésnek nevező változtatási szándék a pedagógia világában nem juthatott szóhoz. (Majd – jóformán egyedülállóan – a „Glatz–Hoffmann duó” nosztalgikus nyolcosztályos gimnáziuma lesz ilyen a 80-as évek végén.)

Sajátosnak tekinthető, hogy közülük többen politikusi ambícióikat a társadalomtudományok tanulmányozására cserélték, s még sajátosabb, hogy karakteresen sokan pedagógiai háttérintézetben kaptak „menedékjogot”. A hatalom hübrisze volt, hogy ezen „ártatlan intézményekben” biztonságban tudta őket, nem félt attól, hogy az oktatásügy, iskolaügy kutatása megingatná a hatalmat.⁴ Az is igaz, hogy néhány nagy kivételtől eltekintve a „visszatérők” a háború utáni, sőt az 56-os megmozdulásokban is következetes baloldali forradalmárok, kommunisták voltak, új helyzetükben nem kis részt (és nem kevés ideig) ideáik érvényesítésére törekedtek.

A nevelésügy változtatói körében egyre jelentősebb szerepet töltöttek be a végeken, vidéki iskolákban, tanácsok művelődési osztályain, minisztériumi hivatalokban, újságszerkesztőségekben tapasztalatokat szerzett, s a realitásokkal bátran szembenéző, mélyebb elemzésekre vállalkozó, a nyilvánosságban is egyre gyakrabban feltűnő szakemberek. Ilyennek tarthatjuk a nyírségi Váci Mihályt, a veszprémi Fonay Tibort, a vasi Medvegy Antalt, a pécsi Bernáth Józsefet, a monori Oláh Istvánt, a szolnoki Páldi Jánost, a fővárosi Báthory Zoltánt és másokat. Nem akarom túlbecsülni fellépésük, jelenlétük jelentőségét, de alulbecsülni sem szabad. Aprómunkájuk ott lüktet a hatvanas évek második felének nevelőmunkájának mozgásában, s nyilvánosságuk sem mondható rossznak. (Később még szó lesz róla, a *Pedagógiai Szemlét* szerkesztő Bakonyi Pál bátorsága tiszteletre méltó, a *Köznevelésben* N. Sándor László, Gábor István nyílt tájékoztató kedve emelhető ki.)

Már csak azért se túlozzuk el e személyek – egyébként felbecsülhetetlen értékű – tevékenységét, kiállítását, mert ehhez történelmi-társadalmi konstelláció is kívánkozott. Nem egyszerűen a zsarnok fáradt el terrorjában, de a társadalmi mozgások is új megoldásokat követeltek. Nem volt tovább tartható a továbbtanulásban a származás, a társadalmi osztályok szerinti csoportosítás (nyílt prioritások és diszkriminációk rendje) a soros pártkongresszusnak ki kellett mondania ennek eltörlését. Az *iskolai „hátrányos helyzet”* kutatása még csak a jelenséget írta le, a társadalomtudományi dimenziókba lépők szembesültek egy tabu ledőlésével. Legyen példánk az Országos Pedagógiai Intézetben szervezett vita. A főszerkesztő hivatalos megnyitója után – tudósított híven a *Pedagógiai Szemle* májusi száma – a ciklus reprezentatív pedagógiai személyiségei (köztük Gászó Ferenc, Kiss Árpád, Simon Gyula, Kontra György, Veress Judit, Fábián Gyula, a „népfrontos” író) fejtették ki álláspontjukat (Lapunk ankétja 1967). Igen ám, de az iskolai eredményekről (nem kis részt a fenti személyeknek is köszönhetően javuló értékelési technológiákkal) szóló adatok rendre hangosan cáfolták az „uralkodó osztály” – ti. a munkásosztály – kulturális győzelméről szóló korábbi „hadijelentéseket”. Ez a jelenségegyüttes *új társadalomfilozófiai* válaszokért kiáltott. Miben állt a kihívás? A „hatalmasok” egy politikai döntés nyomán hirtelen, jóformán egy csapásra „hátrányos helyzetűek” lettek. Ennek feldolgozása nem volt könnyű dolog, főként a doktriner politika determinálta szakemberek fejében. Szembesülni azzal, hogy a korszak iskolája minden jelszava ellenére egyfelől a „polgári-közép-

⁴ Ugyanebbe a tévedésbe esik majd a nyolcvanas évek elején, amikor a már felnőtt szociológus nemzedéknek mintegy prédaul odadobja az iskolakutatást, nem aggódván attól, hogy a társadalmi alrendszerek rendszerszerű elemzése – így az ennek a gondolkodásnak eredményeként született '85-ös Oktatási törvény – jóformán néhány hónapon belül a teljes intézményrendszer rendíti meg, s eljut a hatalom érzékeny pontjaiig is.

osztályi” (vagy ennek mondott) kultúráját közvetíti normaként,⁵ másfelől, hogy ennek megfelelően a polgári középosztály „ivadékai” jobban haladnak, eredményesebbek *ebben* az iskolában, a *szocialista* iskolában. Hát hogy van ez? Mondhatni kultúrsokk! Többféle magyarázat, többféle megközelítés, terminusok kóválygása található a szövegekben és a fejekben. Mondjuk ki: nem könnyű feladat. Ember legyen a talpán, aki érvényes teoretikus keretet talált erre a fordulatra. A konceptuális váltás ekkor még váratott magára.

És ezzel szinkronban másik tabu is ledőlt az alig rejtegethető *szegénység* kutatási eredmények nyomán. Ha a tudományos nyilvánosságban nem is, a film, a szociográfia és a szépirodalom eszközei révén ezek a művek közbeszéd tárgyává lettek, s illúziók összeomlásához járultak hozzá. Akkor is, ha a példányszám kevés volt, a filmeket erősen meg kellett vágni, s a kritika azonnal reagált démonizálva a szóban forgó műveket.⁶

A gazdaság és a fogyasztás megváltozott sajátossága, népesedési változások (a Ratkógyerekek iskolázásának kihívásai, a mezőgazdaság átalakítása nyomán bekövetkező fe-

⁵ Persze, ez is bonyolult viszony. Egyfelől az iskola hagyományos (és hagyományosan legitim) reflexei, kánonjai maradtak (igen rövid alternatív-avantgárd – akár proletkultos – szakaszok kivételével), másfelől a marxista kultúrafelfogás klasszikusai József Attiláig bezárólag a „minden emberi mű” szintézisének hordozói látták a proletariátusban, s ezért aztán gondot fordítottak a klasszikus műveltségre. Azt is hozzátesszem, hogy e „klasszicizáló” műveltségkép – főként a humaniorákban – jó eszköz volt a kortárs nyugati kultúra eredményeinek eltakarására is (gondoljunk akár a színházak műsorpolitikájára, akár az *Olcso Könyvtár* kiadói politikájára). Hozzáteszem, a Londonban élő Sárközi Máttyás egyszerűen a „létező szocializmus” művelődési kánonjai alkotóinak „parvenü sznobizmusával” magyarázta mindezt egy rádió-interjújában.

⁶ Csak sorjában a legjelesebbek, a legnagyobb visszhangot kiváltó művek: 1962-ben Fejes Endre *Rozsdátemető*, Sára Sándor *Cigányok* című filmje; 1963-ban Csák Gyula: *Mélytengeri áramlás*, Csoóri Sándor: *Tudósítás a toronyból*, Kubai napló, Galambos Lajos: *Keserű lapu*. (Ebben az évben az értelmiségi küldetés tükörbe néző újrafogalmazása is vezető téma irodalomban, színházban – gondoljunk még akár Darvas József *Részeg esőjére* is, Szakonyi Károly *Életem*, *Zsóka* című darbjára mindenképp, de idesorolható az 1966-ban játszott Sánta-mű is, az *Áruló*.) 1964-ben Végh Antal: *Állóvíz* (a *Valóság* c. folyóiratban; az 1994-ben megjelent másik Sánta-regény, a *Húszórás riport* is érinti az iskolázás kihívásait); 1966-ban Gergely Márta: *Sárfényes*; 1967-ben H. Bartha Lajos: *Kiáltás*; 1968-ban Raffai Sarolta: *Egyszál magam* (utóbbiak színházban is); 1969-ben Konrád György: *Látogató*, Végh Antal: *Bekötő út*. Jellegzetesnek mondható, hogy e művekben erős a *pedagógiai-iskolakritikai szál, motívum, tematika*. Persze, a korszak művészeti alkotásainak másik jelentős csoportja a történelmi emlékezet újrafogalmazásával próbálkozott, e művekről megfelelkezni aránytalanság volna. S nem szabad megfelelkezni arról sem, hogy a művelődéspolitikai – alighanem „másik” – szárnya egyre erőteljesebben szorgalmazta – jóformán a kritikai művészet hatásának csillapítására – a kulturális szórakoztatóipar termelését, olykor ellentmondva korábban keményen védett izlésdeklarációinak is. Hatásvizsgálatok nem állnak rendelkezésünkre, de könnyen igazolható, hogy az értelmiségi közvéleményre, így a pedagógustársadalom legjavának eszmélésére a kritikai művek nagy hatást gyakoroltak.

Külön kell szólni az ébredező, magára találó, majd erővel lecsendesített amatőr művészeti mozgalmakról. A művelődéspolitikai egyik vonulata – teoretikus megfontolásokból is – támogatta ezeket. Így különösen a diákszínjátszást. Roppant tanulságos a hűséges krónikás, Debreczeni Tibor emlékirata ez ügyben: debreceni tanárként, 56-os meghurcolása után alapvető élménye, hogy a katedráról nem közvetítheti az igazságot, de a színpad rejtjeles nyelvén annál hatásosabban (*Debreczeni* 2008). Mindezek után kerül 1967-ben a szabadgondolkodásnak és szabad művelődésnek már akkor is (s mai sorsát tekintve: még akkor) fellegvárába az amatőr színjátszókat segítő osztályvezetőnek (a nyughatatlan egykori Györfly-kollégista, Mezei Éva utódként, ennek biztatására). Kedvére szemben találja magát – írja a visszaemlékezés 49. oldalán – azzal a művelődéspolitikai felfogással, mely szerint „*művelődési mozgalmak nélkül nincs szocialista népművelés...*” (*Debreczeni* 1989). Ám ugyanitt tapasztalja meg a hatalom furcsa játszmáit. A „Görgöseke” diákszínepi bemutatója körüli döntéshozatal, huzavona, végül a hamis érvekkel való betiltás eklatáns példája annak a huncut kulturpolitikának, mely a korszak jellemzője. Néhány hónap alatt véget ért – emlékezik a szerző könyvének 117. oldalán – az újító avantgárd korszak az amatőr ifjúsági színjátékban.

lemás urbanizáció stb.) is a középiskolára fordították a figyelmet. Jól kuratott jelenség a gimnázium és a szakközépiskola körüli politikai viták, döntések köre, illetve a társadalom „spontán” reakciója, mely megerősítette a magyar oktatásügynek sokáig ékét, a szakközépiskolát. Elemzésünk időszakára, a 60-as évek végére a gimnazisták hatodik napi gyári jelenléte (munkának alig volt nevezhető), az 5+1 doktrínája a csőd felé közelített.⁷ S ezt már nem lehetett az „ellenség aknamunkájára”, „burzsoá összeesküvésre” fogni.

S még mindez sem elég ok, hogy az oktatásügyben, nevelésügyben, ifjúságügyben, művelődésügyben különös gondolatok, döntések szülessenek a hatalom egyik vagy másik fokán.

A „nemzetközi helyzet fokozódása” ebben nagy szerepet játszott. A hatvanas évek közepére a társadalom szinte valamennyi csoportjának gondolkodásában megszűnt a szocialista világrendszer, a kommunista ideológia, a marxizmus monolit felfogása. A Szovjetunióban a libikóka mozgásához hasonlóan pártkongresszusról pártkongresszusra hol a desztalinizáció, hol resztalinizáció irányába mozdultak el a dolgok.⁸ Nagy árat követelő, ám mégis hírértékű technikai sikerek (űrkutató, kibernetika) a „tudományos-technikai forradalom” ígézetében valóságos modernizációt látszottak ígérni.⁹ Ugyanebben az időben érzékelhetően javult a viszony a korábban kiátkozott Tito Jugoszláviájával, „romlott” az ázsiai kommunizmussal (Kína, Korea stb.), Castro és Che Guevara Kubájáról, Latin-Amerikájáról nem is beszélve, ezek az – egyszerűség kedvéért nevezem így – modellviták felerősítették az európai marxista gondolkodásmód reformját. A nyugati baloldali gondolkodásban Gramsci került az érdeklődés középpontjába,

⁷ A sors iróniája, a hatalom cinizmusa, hogy az 5+1 visszavonását az egységes hatalmi döntések jegyében ott is megszüntették, ahol véletlenül (helyi sajátosságok összehatásaként) működött, s jól működött (Oláh 1967a, 1967b).

⁸ Ha fentebb a magyar szépirodalom fontos darabjait idéztük, akkor most utalásszerűen a kirgiz Csingiz Ajtmatov nevére, műveire utalunk, akár az 1962-ben megjelent *Az első tanító* címűre, akár a „gyermekvédelmi tematikájú” *Fehér hajóra*.

⁹ Ennek lenyomataként a hazai szaksajtóban ismertté váltak, tán valóságos arányuknál is hangsúlyosabbakká Szkatkin és Zankov modernizáció felé tájékozódó művei. Később erről is szólunk, hogy végbement a húszas évek nagy szovjet-orosz avantgárd pedagógusainak rehabilitációja is – a magyar olvasók is újratanulhatták a „szovjet nevelés történetét” – sőt, szemben az ugyanebben az időben megszólaló bolgár szakemberrel, a hazai sajtó többször is pozitív szöveggörnyezetben emlegeti J. Dewey-t (Sztamenov 1967; Horváth 1967a, 1967b, 1967c). Külön elemzést érdemelne a (különösen a sztálini torzképben láttatottan) „dúr hangnemű” makarencói stílus mellett a „moll hangvételű” – jóval „szelidebb, békésebb” – Szuhomlinszkij színre lépése. A *Pedagógiai Szemle* 1967/11., ünnepi számában Pataki Ferenc a nagy elődök közül Sackij munkásságát emelte ki (Pataki 1967). A beköszöntő írás, az intézet igazgatójává megfontoltabb volt (Szarka 1967). Elismerte a *forradalmi korszak* feltámasztott jeleseinél jelentőségét, de óvatosan el is határolódott tőlük, kritikával illette a *dogmatikus korszak* pedagógiai munkásságát, de itt nála már megfordult a retorika, „*Voltak hibák, de mégiscsak...*”. Fontosnak tartotta megjegyezni egy beszúrában a nemzedékek közti feszültség meglétére utalva, hogy a haladás és konzervativizmus közti ellentét, feszültség nem a fiatalok és idősök közti feszültség tükré. Makarencóról Gáspár László írt a *Köznevelés* ünnepi sorozatában (Gáspár 1967); a Dzerzsinszkij-kommuna példáját emelte ki, lényegében számon kérte, hogy a gyakorta hivatkozott alapműben nem csupán az oktatás és termelőmunka egysége érvényesült, de bizony az *önkormányzatosság* is!

az olasz marxisták másképp látták Marxot. Előáll az a jelenség, amit „marxizmus-rene-
szánsznak” nevezünk stb.¹⁰

Nem volt könnyű ezentúl dönteni, nem volt könnyű „okosnak” lenni. Miközben Kovács András filmjének mondanivalója is hatott a közbeszédben, a *Falaké*, mely arról szólt, hogy a szabad cselekvés korlátai jóval nagyobb mozgásteret biztosítanak, mint azt reflexszerűen vélelmezi az értelmiség, ugyanekkor előállt az a lélektani helyzet is, amely (szintén a 68-as esztendő filmjében), a *Nyár a hegyen* című Bacsó Péter-alkotásban mond ki az egyik fiatal főszereplő a film helyszínén, egy ötvenes évekbeli büntetőtábor romjain újra találkozó egykori kommunista rab és kommunista táborparancsnok konfliktusa hallatán: „Ezek itt összevissza bezárták egymást.” A film jelentősége témánk szempontjából sem alábecsülhető: arról van szó, hogy az új, fiatal nemzedéket nem az apák vitája érdekli, saját problémáikra keresnek választ, új válaszokat.¹¹

A változások szele elérte az iskola mindennapi kisvilágát is. 1966-ban az OPI-ban már konferenciát lehetett rendezni az „iskolai kísérletekről”.¹² Látható, hogy eleinte a politikailag feddhetetlenek jutnak kísérleti engedélyhez az – egyenirányított, a reformoktól elvileg idegen, egytanterves, egytankönyves, szakfelügyelős – iskolai világban. Balogh Jenő, az egykori minisztériumi munkatárs modernizálhatja a rajztanítást – bevezetve a máig használatos „vizuális kultúra” fogalmát. Bölcs István, a Radnóti Gimnázium tanára is közreadhatja *Filmesztétika* kísérletéhez kapcsolódó tankönyveit.

S fokozatosan szóhoz jutottak a korábbi elítélek vagy hallgatásba száműzöttek. Varga Tamás (az egykori ONI-s) megindulhat az „új matematikával” – 1967-ben lesz az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa, Eperjessy Gézáné 1965-ben vezető napközi felügyelő lesz, s hozzáláthat az „egésznapos nevelés”, a napközi, iskolaotthon reformjá-

¹⁰ Nem volt véletlen 1969 rövid, de forró bölcsészkarai tavaszán Radnóti Sándor felszólalása a KISZ-gyűlésen, hogy az „új vezetőség összetétele tükrözze a marxizmuson belüli áramlatokat” (*Trencsényi 2001–2002*). Nota bene ez a kívánság akkor be is teljesült, akkor is, ha a „maoista” s egyéb „radikális” csoportokat addigra a hatalom politikán túli eszközökkel is pacifikálta (*Dalos 2000*). S tudjuk: '69 őszére ezt a sajátos „reformnépfrontos” alakulatot is szétmorzsolták.

¹¹ A „generációs korszakváltás” gondolatával küszködött az ideológia. A kompromisszumokat kereső Kádár a KISZ 1967-es kongresszusán emlékezetes módon védte meg az ifjúsági divatot („*Az ész a fontos, nem a haj*” – követte is híven az éppen „tűrési” grádicsra kapaszkodott Bródy-Szőrényi-dal a kádári mondator). A nyugati – és lengyelországi, jugoszláviai – diákmozgalmakat elcsendesülésük-elfojtásuk után mérlegelő, pedagógiai narratívában fogalmazó hazai szerzők óvatosan, de levonják a tanulságokat. Győri Illés a *Köznevelésben* nagyszabású tanulmányt közölt *Diákok lázadása* címen (*Győri Illés 1969*). A lengyelországi tüneteket a fellázító propagandával magyarázta, a jugoszláviai diákmegmozdulásokat az ottani gazdasági reform előidézte kritikus helyzettel (hazabeszélne? – T. L.), de a nyugati eseményekről korrekt, áttekintő rajzot adott. Szóvá tette a „hagyományos baloldal” tér- és szerepvesztését, az ultrabal megerősödését alapvetően ezzel magyarázta, nem csak egyszerűen a kapitalista világregnd más válságtüneteivel. Hogy a diáklázadásokban generációk küzdelme, illetve a társadalmi küzdelmeknek új dimenziója, az „apák és fiúk” közti feszültség lenne az alapvető, azt ő is tagadta, de hozzátette a *tényt*: az apák nemzedéke a „Nagy Október” kortársa, míg a lázadó fiatalok az úrhajózás, az atomhasadás és a kibernetika gyermekei. A napisajtó nyilvánosságában is szóhoz jutó Győri Illés György metaforáját újraolvasva lehetetlen nem gondolni a betiltott, majd a velencei filmfesztiválon 1965-ben (megvágott állapotában is) világsikerre jutó, hazánkban is bemutatott filmre, Hucijev *Mi húszévesekjére*. (A filmben a húszéves mérnök egy erkölcsi konfliktusában – mint Hamlet – halott apja szellemét idézi meg, aki – háborús öltözékben – megjelenik, s csak annyit tud mondani: fiam, én 19 évesen már halott voltam, el-
estem a fronton, nem tudok tanácsot adni neked. – *Győri Illés 1969*) Végső konzekvenciája is előre mutat: „*Az ifjúság problémája kilépett a család és az iskola falai közül.*”

¹² Itt olvashatni a későbbiekben kritikusán elemzett Hernád utcai innovációról is, de – mi tagadás – az Ózd-béketelepi beszámolóban – nem tudatosítva – feldereng valami városi kommuna képe.

hoz.¹³ Táncozó Gábornak, Várhegyi Györgynek, Gazsó Ferencnek a Fővárosi Pedagógiai Intézet nyújtott menedéket, munkásságukban óhatatlanul felerősödik az oktatás elemzése, érlelődik a korszerű oktatásszociológia. Ehhez Kériné Sós Júlia és Pártos Vera munkái is társultak.¹⁴

Tanulmányomban alapvetően a közoktatási rendszer példáin kívánok szólni erről a jelenségről, középpontban az „európai 1968” folyamataival. Az elemzők egyetértenek azzal, hogy a közbeszédnek három témája volt ebben az évben. A hazai gazdasági reform bevezetése,¹⁵ a „prágai tavasz” – a csehszlovák „emberarcú szocializmus” kísérlete – és ennek fegyveres „segítségnyújtással” lezajlott szétzúzása,¹⁶ illetve a párizsi diáklázadások világa¹⁷ (pl. *Murai–Tóth 2018*). Az előző jegyzetekben igazolni próbáltam – a szaksajtó tükrében – e folyamatok jelenlétét a pedagógiai közgondolkodásban, de ebben a szemlében azt is vissza kell igazolnom, hogy a „szakmát” jobban érdekelte

¹³ Az OPI 1966 őszi szervezett, a pedagógiai kísérletekről, sok aggályoskodást is tartalmazó konferenciáján az „első osztályos ciklus kísérlet”, új betűtípus tanítása, az egésznapos nevelés, orosz nyelvtanítás, csoportmunka a felnőttoktatásban, komplex matematikaoktatás, filmesztétika bevezetése, közösségi nevelés és egy feladatlapos értékelés képviselői jutnak szóhoz. Erről tudósított a *Pedagógiai Szemle* 10. (tematikus) száma.

¹⁴ A pályakezdő, már az új tudományosságban nevelkedett Hunyady Györgyné és Kozma Tamás is gyakran hallatják friss szavukat a pedagógiai sajtóban.

¹⁵ Az országos oktatásirányítók siettek is megnyugtanni a pedagógusokat, az oktatás, a művelődésügy nem igényel változtatásokat, csak „ésszerűsítést”. De olyanok hangja is szóhoz jutott sajtóban, konferencián – s ezúttal is tisztelettel kell emlegetni Bakonyi Pál nevét –, akik a gazdasági mechanizmus reformjától éppenséggel nem valami kapitalista restauráció előidézte morális válságot vizionáltak, hanem éppen ellenkezőleg, a felelősség, az együttműködés iskoláját (*Lugossy 1967; Petró 1967; Orbán 1968*). A *Pedagógiai Szemle* a 2. számban közölt szerkesztőségi cikket, melyben jelzi, hogy a mechanizmus nem rentabilitást követel a kulturális intézményektől, de a gazdálkodás felelősségét igen.

¹⁶ A pedagógiai szaksajtó érzékelhető rokonszenvvel követi a csehszlovák folyamatok kezdetét. N. Sándor László nagyszabású interjúját közölte a *Köznevelésben* a prágai miniszterhelyettessel (*N. Sándor 1968*). A nagy októberi szocialista forradalom kerek évfordulójára megjelent ünnepi *Pedagógiai Szemlében* pedig a máig köztiszteletben álló Jozef Cach közöl fontos tanulmányt. Ennek címe *Pedagógia, hagyomány, marxizmus*. A cseh szerző „a szocialista világ fájdalmas újjászületésének folyamatáról” szól, e horizontról tekintette át gondosan a cseh pedagógiai hagyományt, bő teret szentelve a polgári demokrácia vívmányainak is, természetesen a kommunista fordulat jelentőségét is méltatva. A szerző ünnepelte a *kritikai hangokat* a pedagógiai gondolkodásban, s a nem marxista, burzsoá országok pedagógiájával kialakítandó – bár kritikus – dialógusra szólított fel: „marxista pedagógiánk meggyőző ereje többek között csak úgy fejlődhet, ha szembéllítjuk a jelenlegi burzsoá pedagógiával és ha támogatást nyer a nyugati demokratikus áramlatoktól... Ha a burzsoá pedagógiával létesítendő szorosabb kapcsolatokról beszélünk, akkor arra gondolunk, hogy magas szintű, pontos tájékozódással egybekötött vitákba kell bocsátkoznunk a világról, az emberről s nevelésről szóló nem marxista koncepciókkal.” (*Cach 1967*). Az nem valószínű, hogy a november 16-iki pedagógiai társaságbeli előadására készülve Erdy-Grúz Tibor akadémiai főtítkár olvasta volna a cseh szerző írását, de mégis mintha előbbi dialógusra szólító szavait kontrázta volna a jubileumi ülésen: „Hívei vagyunk a más nézetten levőkkel való párbeszédnek is, párbeszédre azonban csak az vállalkozzék, aki beszélni tud.” (*Simon 1967b*.)

¹⁷ Szembeszökően gazdag a franciaországi tudósítások száma 1967/68-ban a pedagógiai sajtóban. Akad köztük a diákmozgalmak hátterét illusztráló írás, dokumentum is – nem egy ugyan májusban, a lázadás leverése után látott napvilágot –, de sok az egyéb témáról szóló, olykor „kis színes” is. Utólag nehéz eldönteni, hogy szerkesztői ügyesség volt-e így is figyelmet kelteni Párizs iránt, vagy éppenséggel eltakarni a lényeges folyamatokat. Csak felsorolásul: *Kiss 1967; Perche 1967; Barabás Tamás 1968; Földes 1968a, 1968b; Kőrmöczy 1968; A francia 1968; Reiningger 1967; Szappanos 1968; Örvös 1968; Komlói 1967*. – Sajátos, hogy a nyugat-németországi folyamatokról mindössze egyetlen írás jelent meg az ottani fiatalok értékrendjéről, meglehetősen kritikusan (*Tomka 1967*). – Az ifjúságkutatás sürgetésével zárult a diáklázadások esztendeje a *Pedagógiai Szemlében*. Értő tanulmányt közölt *Illés Lajosné (1969)* alapján véve korrekt képet festve a nyugati mozgólódásokról, érvényesen értékelte Marcuse-t, a szocialista országok világából a lengyel és a jugoszláviai megmozdulásokról adott számot.

az érettségi esetleges reformjáról szóló vita, igazgatói atrocitás, osztályozási gondok, az érettségi krízise (Vita 1967; Vitazáró 1967; Báthory–Szokolszky 1968), a szakközépiskola „spontán” diadalútja (Vendég 1968: 407), az osztályozási kultúra (Báthory 1968), az igazgatói önkényeskedések, a vakáció, a protokolláris események.¹⁸

Ám ebbe a világba mondhatni „vakmerőn s hívatlan” belép két személy, tanulmányom két „hőse”, Gáspár László és Loránd Ferenc.¹⁹

S ez már „elbeszélésünk” kulcsmotívuma: 1967 decemberében választotta le Loránd Ferenc igazgató a Kertész utcai dolgozók iskolájában – gyakorlati kényszereket követve – a tanköteles túlkorosokat, s szervezte őket valójában szerkezetátalakító, új típusú intézménnyé *ifjúsági tagozattá*, majd József Attila Dandárrá – ezzel belevágya a jellemzett korszak legnagyobb hatású innovációjába. Támogatói, biztatói közt említésre méltó Erzsébetváros hűséges kommunista, morális tisztaságban kiemelkedő osztályvezetője, Göndör Tibor, de legalább ennyire a lélegzethez jutó, fentebb említett ötvenhatosok is. Várhegyi György gyakori vendég volt a Kertész utcában, bátorította az egyre merészebb lépésekkel előreszaladó igazgatót.²⁰ A *Kertész utcaiak realizmusa* mindenképpen annak a felismerésnek a tükré (alapvetően ezt kedvelte benne az értelmiség), hogy az erzsébetvárosi bérkaszárnyákban, utcákon és tereken – de még a kisebb, sőt a nagyobb üzemekben is – az „osztályharcban vasba öltözött osztály” tengeti reménytelen életét alkoholfogyással és csövező életmódban, agresszió áldozataként és elkövetőjeként. Fokról fokra élte meg ezt a valóságot (s realista hűséggel adott róla számot) Loránd. Távol állt tőle, hogy az „új gazdasági mechanizmus” újjáépítkező kapitalizmusára hátrítsa e jelenségvilágot (ahogyan ezt a magyar '68-at megtorpedező „munkásellenzék”, s ennek megannyi szócsöve tette). Ezek a miniszociológiai tapasztalatok – tetézve az állami bürokrácia okozta szenvedésekkel – tették rendszerkritikussá Lorándot, a könyv epilógusa is ezt az elkomorulást (minden elpusztíthatatlan optimizmusa és derűje dacára) igazolja.²¹

Ugyanebben az időben készült exodusára, Szentlőrincre Gáspár László is. Az ő útja más. A „csüngő vállú szegénységet” saját apostoli fiaralságában élte meg.²² A tehetséges ifjú diák falta a könyveket, s olvasmányai, tanulmányai nyomán alakult ki benne a meg-

¹⁸ Ezek közül mégiscsak kiemelkedik a *Pedagógiai Szemle* 1968/5. számában közölt tudósítás Kiss Árpád bevezetésével az UNESCO nagy moszkvai konferenciájáról, ahol többek között a két „világrendszer jelése”, Bloom és Szkatkin dolgoztak egy bizottságban. A téma perspektivikus: „Az általánosan művelő tanítás tartalma”. A résztvevők egybehangzóan vélekedtek úgy, hogy az iskolai tananyag 10–15 évvel van elmaradva a tudomány fejlődésétől. Mindenki a „tudományos-technikai forradalom” lázában ég, a kibernetika pedagógiai alkalmazásában, s az e fölötti eufóriában globális egység mutatkozik.

¹⁹ Gáspár neve felbukkant az 1969-es bölcsészkar perpatvarban is: Közvetlenül Szentlőrincre utazása előtt Csalog Judittal tartott beszélgetést a klubban (egyébként a filozófusok KISZ-szervezete szervezésében), melyet öles plakátok hirdettek „*Kuruzslás-e a pedagógia?*” címmel. Nem csoda, hogy a Neveléstudományi Tanszék nagyteljesítésként vezetője másnap haragosan jelentette ki: „csak azért kapta meg a kísérleti stallumot”, hogy jól belebukjon!

²⁰ A Loránd-életmű értékelése mára még csupán baráti beszélgetések tárgya. Nyilván elemzésre vár útja a makerenkói megoldásoktól az (ezeket legfeljebb „megszüntette megőrző”) szociáldemokrata ihletésű komprehenzív iskola honosítására szervezkedő vállalkozásaiig.

²¹ A megbizonyosulás – szinte már várt – teljessége majd 1979-ben a Róbert Nevelőintézetben jutott el a legmagasabb szintre, de ennek elemzése kívül esik dolgozatunk tárgyán.

²² Az utalás itt Petőfi nagy kiábrándulás-költeményére vonatkozik. A vers főhőse, Szilveszter rettenetes – Dickenst idéző – gyerekkora, eszmélése és ifjúkora kísértetiesen emlékeztet a dobozi gátőr fiának gyermekkorára, eszmélésére és ifjúkorára.

győződés: „a marxizmus pedagógiai tanításait még nem ismerte meg, nem dolgozta fel a maga totalitásában a szakma.” (Gáspár 1984: 84.)²³ Izgalmas számunkra a „nyitány”, az első érett Gáspár-tanulmány környezete és tartalma. A kötet szerkesztői, az akadémiai bizottság „hivatalossága” óvatosan, de a dolgozat jelentőségét mégiscsak elismerve az 1967-ben szerkesztett, 1968-ban megjelent *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című évkönyv 3. helyére helyezték a tanulmányt (Gáspár 1968). Mára szembeszökő, hogy a nem kis részt újragondolt (új kontextusba helyezett) marxi szövegek és a „nagy minta”, Makarenko, továbbá a „tevékenységelvű” pedagógia pszichológiai megalapozásaként hivatkozott Vigotszkij-tanítvány, Leontyev mellett milyen sok a később „kiátkozott” vagy kivonult, ekkor az *új kánonban* helyüket kereső szerzők száma, így Heller Ágnes, Márkus György, Hegedűs András, Márkus Mária a hazaiak közül, a francia R. Garaudy. De a másik fontos jellegzetesség, hogy a „közösségi nevelés” új értelme dereng fel a műben, a közösségértelmezés, a „közösségi összetartozás tudata” (vagyis akkor még nem közkeletű szóval az identitás) valósággal a „kommuna” jegyeit veszi fel. Nem tagadja Gáspár a mezzoközösségek transzmissziós szerepét a társadalmi közösség, a „közösségi társadalom” létrejöttében, ám a társadalmat mégiscsak kimutathatóan „közösségek társadalmának” vizionálja akkor, ha a gyerekek (és hivatásos nevelőik) „kommunájára” gondol.²⁴

Vajon korszakhatáron állt-e Loránd Ferenc, illetve a szentlőrinci kísérletet indító Gáspár László? Más volt-e innovációjuk lényege, mint a *hasznos* tevékenységi rendszerrel, a makarenkói hagyaték feldolgozására hivatkozó más kísérlet, például Székely Tibor Hernád utcája (*Hunyadyné 1970*)?

Ha igazolni tudom, hogy *más* volt, akkor az válasz lehet abban a barátságos vitában, mely évek óta Sáska Géza és köztem zajlik (s részben Kelemen Elemérrrel is) '72 (az oktatási párthatározat) megítélésében. Hogy tehát az-e az alaphelyzet (mint vitapartnerem állítja), hogy a *dogmatikus baloldal mint a konzervatív fél állt* (szállt) szembe a *reformerek progresszivitásával*, s így a „szocialista nevelőiskola” restaurációja a konzervatív fordulat eszköze volt? Vagy legalább ennyire fontos pólus volt – annak idején végképp – a *dogmatikus-konzervatív „balos” oldal és az újbaloldaliság, újmarxizmus felé tájékozódó innovátorok két pólusa*?²⁵

A Bokányi Iskola, Székely Tibor iskolája s ugyanígy Rozsnyai Istvánné Landlere, Berzsényije a kádári konszolidációt legitimáló ihletésben működött, támogatni kívánta azt expressis verbis s rejtett tantervével is, komolyan véve a 'Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány' deklarált ideológiáját – legfeljebb megsértődtek, hogy a pragmatikus politika az árnyékba rendezte őket. (Kitüntetett értékek náluk a fegyelem, a „demokratikus centralizmus” diákönkormányzati megfelelője, az igazgatói tekintély jelentősége, más vonatkozásban a Szovjetunióhoz fűződő baráti kapcsolat hangsúlyozása.) Ugyan a *Pedagógiai Szemlében* Pataki Ferenc Makarenko-monográfiájáról közölt

²³ Kapott is érte hideget-meleget. A korszak kanonizált nevelélmélet-írója, aki alapvetően a konzervatív pedagógiát öntötte le piros mázzal, az 1969-es nevelélméleti munkaértekezleten – védelmezve saját paradigmáját – oda is szűrt Gáspár alaptételét téve némi iróniától sem mentesen felszínes kritika tárgyává (*Ágoston 1970*).

²⁴ Lásd Gáspár 1968: 89, 94–95.

²⁵ 30 évvel a politikai rendszerváltás után *jelentéktelennek* tűnnek ezek a különbségek, de a maguk idejében nem voltak azok, s okkal feltételezem, hogy elrendezésük a történelmi emlékezetben hozzájárulhat mai kihívásaink érvényes megválaszolásához is.

recenziófűzér egyik szerzőjeként Székely Tibortól nem volt idegen a felismerés, hogy bizony itt „vadonatúj iskolaképről” van szó (Székely 1967), az „igazi szocialista” iskoláról. Ám ennek lényegét elsősorban – saját innovációját igazolandó – a „növéndéknek az oktatáson túli teljes életét átfogó” iskolaképben látja, mely „társadalmi tapasztalatszerzésüket” befolyásolja. A közösségnek e társadalom megszervezetéhez való igazodását hangsúlyosabban fogalmazza, mint Gáspár.²⁶ Mégiscsak a „hazafias és internacionalista nevelés általános feladatainak lesz ez eszköze” (Székely 1970).²⁷ S ebben a szisztémában aztán az *igazolatlan hiányzás és az őrsi összejövetelek látogatottsága* integráns, egyenértékű szempont lett az osztályok közti versenyben – megannyi kifejezetten innovatív elem mellett.²⁸ S hangsúlyosabb nála – a hivatkozás 566. oldalának szövege erről tanúskodik – a kedvelt iskolakép megvalósításához szükséges *állami intézkedések* követelése is (Székely 1967). Székely Erzsébetváros-képe – mi tagadás – korántsem annyira kritikus, mint a két utcával arrébb a proletársors pokoli bugyraival vergődő Lorándé, bár az is igaz: ő sem az „új gazdasági mechanizmus” újjalpolgárosodását okolja a nehéz helyzetért.

Lorándnál nem csupán a valóságábrázolás illúziótlan, a *Rozsdatemetőre*, sőt a *Látogatóra* hajazó, a „hatalmon lévő osztály” dogmáját a „realizmus diadalával” kétségbevonó hitelessége jelez *fordulatot* (s ebben a rendszerkritikában nem az „új gazdasági mechanizmus” konzervatív revíziójának szándéka jelenik meg, hanem a létező szocializmus szocializmus-mivoltának kétségbevonása).²⁹ A hatalom konkrét szereplőivel folytatott küzdelem – ennek hű tükre a könyv formában is megjelent s nagy visszhangot kiváltó napló – totális rendszerkritikává érlelődik (Loránd 1976).

Gáspár teoretikus úton jut el – bár hasonlóképpen Lorándhoz ellentmondásoktól nem mentes végeredménnyel – a rendszerkritikáig. A hatvanas évek második felében a „létező szocializmus” pedagógiai valóságából teoretikusan hiányolta a marxizmust. Azt a marxizmust, amit a „marxizmusreneszánsz” új nézőpontja az újbaldaliliság ideológiájaként fogalmaz meg világszerte (Gáspár leginkább olasz szerzőkre hivatkozott – Gramsci, Manacorda stb. –, s elsősorban a dogmatizmustól megtisztított marxi szövegekre). S *expressis verbis* illetve kritikával a létező szocializmus ideológiáját (Gáspár 1984).

Akárhogy is, a szentlőrinci kísérletet engedélyező, olykor reménységgel követő hatalom zsigerből félt az újjátástól, nem vállalta a kísérlet eredményeinek implementálását.³⁰ Pedig bizonyos kérdésekben a „szentlőrinci modellben” is bennragadtak „kövületek”. Miközben a termelés-gazdálkodás tevékenysége merőben eltért az idealizált 5+1-től, az „oktatás és termelőmunka egységének” marxi felfogását követő hazai, sőt nemzetközi (akár NDK-s, akár kubai) praxist messze túlhaladva tette az „önigazgató” gazdálkodást e tevékenység részévé, ezzel az önkormányzásnak valódi,

²⁶ Lásd Gáspár 1968: 54–55.

²⁷ Lásd Székely 1970: 66.

²⁸ Lásd Székely 1970: 97.

²⁹ Akkor is, ha szerzőnk haláláig hitt ebben a szép utópiában, csak évről évre későbbre helyezte a „szabadság birodalmának” eljövételét.

³⁰ A szentlőrinci kísérlet belső ellentmondásairól másutt írtam, ennek tárgyalása nem tartozik e tanulmány körébe (vö. Trencsényi 2002).

új kompetenciákat biztosítva,³¹ s miközben átfogó tantervi reform vált sikeressé.³² Ám az úttörőcsapat és az iskolaközösség viszonyában mégiscsak az élcsapat és tömegek viszonyát definiálta. S – a kísérlet vesztét okozóan – nem figyelt igazán a helyi társadalom helyi folyamataira – holott a társadalom mozgása (legalábbis ebben az időben) erre haladt. Gáspár az iskolán kívüli kulturális infrastruktúrának a kísérlet kezdeti szakaszában a baranyai agglomerációs nagyközségben tapasztalt szegényessége ezt akár indokolhatta is: az iskolát „totális intézménynek”, „iskolakommunának” vizionálta. Minden ellenkező vélekedés ellenére Gáspár mégsem lett, később sem lett „kincstári pedagógus”. Bántóan, de joggal fogalmazott így a 80-as években a kísérlet értékelésére kiküldött bizottság vezetője: Báthory Zoltán: „Szentlőrinc nem pluralizáló tényező” (Báthory–Junghaus 1989: 22).³³

Az ellenreform tehát 1968-ban még nem érezte hatását. A szereplők felvonultak a pályára, s méregették lehetőségeiket, tapogatták a jeles film metaforája szerint a „falakat”, melyek a véltnél tágabbnak látszottak bizonyulni.

Aztán – Kelemen Elemér 1972-re teszi ennek idejét – a falak újra összezártak.

„A hatvanas évek második felében megjelenő gazdasági reformtörekvések társadalmi és politikai következményei (a merev tervgazdálkodás leépítése, a munkaerőpiac megjelenése, új kompromisszumok a hatalom és a társadalom között) az oktatáspolitikai vákuumhelyzet és a törvényen kívüli állapot feloldását s a változó viszonyokhoz igazodó, kevésbé átpolitizált és a tényleges társadalmi szükségletekre jobban reagáló, új oktatáspolitikai kialakítását sürgették. Az előkészítés biztató munkálatai (a társadalomtudományi kutatások megerősödése, a pedagógusszakma aktivizálódása és az V. Nevelésügyi Kongresszus, a közoktatás helyzetének tényszerű feltárása stb.) azonban hiábavalónak bizonyultak. A hegyek vajúdása egeret szült: az MSZMP KB 1972-es határozata – az időközben lezajlott belpolitikai fordulat hatására is – nem a reformok várva várt elindításának, hanem a reformtörekvések – igaz, részben sikertelen – megfékezésének eszköze lett. Nemcsak egy megtorpedózott gazdasági-társadalmi fordulat felemás, belső ellentmondásoktól terhes terméke tehát, hanem a megtorpanó gazdasági reform mögött felsejlő, súlyos társadalmi és politikai problémák elkendőzésének és lefojtásának eszköze is, amely a hiányzó siker és a győzelembe menekülés illúzióját kínálta, legalábbis az oktatás terén. Ezáltal válhatott irracionális folyamatok elindítójává, illuzórikus és voluntarista törekvések gerjesztőjévé az oktatásügyben.

A gazdasági reform lefékezésével párhuzamosan – a diktatúrák természetének megfelelően – újból megerősödött, előtérbe került a társadalom fölötti ideológiai-politikai ellenőrzés igénye, s a propagandisztikus szándékok az oktatáspolitikában is a realitások fölé kerekedtek.” (Kelemen 2003.)

A hazai nevelésügyben reflektálatlan, alig reflektált maradt volna '68? Jól működött a vasfüggöny? Vagy a honi értelmiség el volt foglalva a prágai tavasszal? Vagy a gazdasági reform társadalmi következményein töprengett aggódva és reménykedve? A hatalom

³¹ Egyébként joggal emlegeti Sáska a késő szocializmuskori utópikus innovációk kapcsán a jugoszláv öngazgatási modell megkésett felmelegítését (Sáska 2011).

³² Olyannyira, hogy Nagy Sándor *Oktatásméletemek* „aktuális” változatában az „Egységes világgép, komplex tananyag” vált a mintaprogrammá. Másutt megírtam, a pesti professzor ezt később lecserélte az új kiadás idején divatos Zsolnai József (Trencsényi 2017).

³³ Hozzá tartozik a képhez, hogy Gáspár még a rendszerváltásban is – MSZP-alapítóként – a demokratikus szocializmus lehetőségét látta, remélte megannyi, tragikusan korai halálát siettető csapás után is.

monolit fala immár végérvényesen megtört. *Különböző tiltók, tőrök és támogatók közt lavírozva – olykor komoly harcok, véráldozatok árán – de szembeszökő dinamikával jelent meg a közbeszédben és a praxisban mindaz, ami reformot, alternatívát jelentett az ifjúság dolgában, a nevelésügyben.*³⁴

A tapasztalatok nyomán a MSZMP KB sebtében határozatot hozott az ifjúságpolitikáról, majd alig egy évre rá Ifjúsági törvény is született. Az intézkedések egyik elemzője, Nagy Ádám a létező ifjúsági szervezetek megerősítését, fokozott politikai legitimitációját olvassa ki (*Nagy–Boros–Folmeg–Trencsényi 2017: 55*). Gergely Ferenc pedig éppenséggel ezek tehermentesítése céljából megnövelt állami felelősséget lát ebben: új állami intézmény születik, az Országos Oktatási és Ifjúságpolitikai Tanács (1974-től Állami Ifjúsági Bizottság), mely bizonyos kompetenciákkal és erőforrásokkal is rendelkezik (korábban az ifjúsági ügyek, programok költségvetése felett a KISZ rendelkezett) (*Gergely 2008: 95*). Rögzítsük a tényt, hogy a hatalom a maga módján lereagálta '68-at, de olyan állást foglalt el, melynek értelmezése már a maga korában megengedte a *plurális* értelmezést.

A folytatás igazolja elemzésemet.

1969-ben vászonra került Jancsó Miklós *Fényes szelekje*, melyben ott van '68 ihletése, értékelése is, persze újabb szembenézés az ifjúkorról, a népi kollégisták nemzedékével. 1971-ben az *Agitátorokban* 1919 „átiratát” készítették el a magyar '68 főhőseinek szereplésével – így e film szintén kettős jelentést kapott (Magyar Dezső filmje). 1970-ben a nemzedéki önvizsgálatot folytatta Szabó István a *Szerelmesfilm*ben, híven művészi hitvallásához gazdagon elemezve a gyerekkor, az iskolai világ történéseit, s felvillant benne egy kis francia feelinget is. (A főhős ideutazik gyerekkori szerelméhez, a két világ distanciáinak ábrázolása nagy hangsúlyt kapott a filmben.) Rózsa János a *Tanítókisasszonyoknak* állított szeretetteljes, bár groteszk emléket 1971-ben, majd

³⁴ Érzékletesen számol be emlékirataiban Diósi Pál – aki a KISZ KB Ifjúságkutató csoportjának volt munkatársa – arról, hogy miképp váltakozott a politika viszonya az „ifjúsági problémára” sebtében létrehozott saját intézményéhez (*Diósi 2016: 128*). – Ugyancsak ékes bizonyítéka a *hatalom tudathasadásának* az az állásfoglalás, ahogyan például 1980-ban Belügyminiszteri parancs „értelmezte” az 1971-es Ifjúsági törvényt: „...4. Az eddigieknél fokozottabb mértékben kell biztosítani a fiatalok lendületének, kezdeményező készségének, új iránti fogékonyságának, tehetősége kibontakoztatásának lehetőségeit. A szolgálati érdekekkel és a Belügyminisztérium káderverségletével összhangban az arra alkalmas – tehetőséges, hozzáértő, hivatásszerető – fiatalokat bátran kell felelősségteljes feladatokkal megbízni, kádertartalékként kiválasztani és sokoldalú fejlődésüket az 1/1979. sz. belügyminiszteri irányelvben meghatározottak szerint egyéni kádernevelési tervek alapján elősegíteni.

A vezetői munkában tovább kell erősíteni annak szellemét, hogy a fiatalok irányában állandó és kiemelt nevelési feladatot képez a hivatásszeretet kialakítása, a szocialista hazafiság, a proletár internacionalizmus erősítése, a szocialista erkölcs normáin alapuló magatartás általánosítása, a pozitív jellembeli tulajdonságok fejlesztése, az öntudatra épülő katonai rend és fegyelem önkéntes vállalása.

5. A parancsnokok tegyenek hatékonyabb intézkedéseket a szolgálati rend és fegyelem erősítésére, az állományal szembeni parancsnoki igényesség fokozására. Határozottabban lépjenek fel az olyan negatív jelenségekkel szemben, mint a közömbösség, a cinizmus, a könnyelmű életre való hajlam; a szolgálatellátási fegyelem lazulása, az ifjúságot lebecsülő szemléletek ellen. A parancsnoki intézkedéseket azonban mindig össze kell kapcsolni a politikai neveléssel, a megfontolt, differenciált vezetői cselekvéssel. http://www.abparancsok.hu/sites/default/files/parancsok/10_34_1_1980_0.pdf – Hasonlóképp érzékeli a hatalom szerepét az ifjúsági klubokat illetően a jelenség szakértője, Török József is: „1972-vel tehát kialakult egy olyan paternalista ifjúságpolitika, amelyben az állam hajlandó anyagi támogatást adni, cserébe viszont ellenőrzése és irányítása alá von minden létező közösségi mozgalmat... A klubmozgalomnak a központi »injekció« néhány évig fejlődést eredményezett, még ha ez jobbára csak helyiségeket jelentett is. A kétarcú – támogató, de ellenőrző – politika azonban a beatmozgalomból és az amatőr színjátszásból már sikerrel változtatott üzletet és produkciót.” (Török 1987.)

a pedagógiai szembenézés újabb nagyhatású filmjét, 1972-ben, a *Botütés saját kérésre* címűt. A Balázs Béla Stúdió jelentős nevelésügyi munkássága következett, a *Kertész utcaiakról* Mihályffy Sándor forgatott filmet 1972-ben, a hírneves *Nevelésügyi sorozat* 1973-ban készült.

1971-ben UNESCO-támogatással a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban kísérlet indult el, mely célul tűzte ki a permanens nevelés elméleti alapjainak kimunkálását és alkalmazását az iskolai oktatásban (*Bernáth–Horváth–Mihály–Páldi* 1981). Ugyanebben az évben új *gerilla* lépett a csataterre, Zsolnai József – viharos főiskolai kalandok után – elkezdte nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérletét, melyből aztán az első hivatalosan is „alternatívának” nevezett tanterv születik (*Paksi* 2011). Kiss Árpád patronálása mellett felpörög a „programozott oktatás”. Négy iskolában Takács Etel bevonásával megindultak az előkészületek (*Jandácsik* 2014; *Kiss* 1968).³⁵ 1971-ben megjelenik Székácsné Vida Mária *Gyermekművészet Japánban* című könyve, mely *reveláció* volt olvasói körében, ilyen terjedelmű külföldi kitekintés nem szocialista, sőt nem európai világból eddig nem is jelent meg. Először ő adott hírt Winkler Márta kezdeményezéséről is, aki az „új matematika” hullámára lépett fel, s innen újította meg egész pedagógiáját – önéletírása szerint a *hetvenes évektől nehezebben, több politikai kötekedés mellett* (*Winkler é. n.*). 1972-ben jelent meg a hűséges, eretnek Kodály-növendék, Kokas Klára első könyve (*Kokas* 1972).

1972-ben aztán beindult az *olvasótábori* mozgalom, melyről alapítói manapság nyíltan vállalják, hogy *pedagógiai alternatívaként* élték át (*Kamarás* 1977, 1984, 2003), illetve az *újfoklorizmus* (benne a táncházmozgalom) válaszolt az ifjúsági korszakváltás kihívásaira (*Bodor* 1981; *Jánosi* 1979).³⁶

Végül: 1972-ben bemutatják a dezilluzionista *Sípoló macskakő* című filmet. Gazdag Gyula filmjét, melyben egy KISZ-építőtábori miliőbe érkező igazi '68-as *számol le* a forradalom, *minden forradalom* gondolatával.³⁷

De ez már egy másik történet.

Összefoglalásul elmondhatjuk: mindenképpen tény, hogy a rendszerkritikában előrehaladt szereplők már nem fordultak vissza, nem álltak az ellenreformerek csapatába. Különböző harcmodorban siettették, várták ki a változásokat, s azok motorjaként kínálták fel szolgálataikat. Más kérdés, hogy a rendszerváltás furcsa olvasztótégelyében igazán (már?) rájuk nem is volt szükség.

IRODALOM

A francia demokratikus egyetemért (1968) *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 11. pp. 1029–1320.

A gazdasági mechanizmus reformja és a köznevelés (1968) *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 1. pp. 1–5.

³⁵ A négy személy egyike egyébként Debreczeni Tiborné – a tanulmányunkban már hivatkozott rendező felesége.

³⁶ A krónikásról meg kell jegyezni, hogy ő volt az utolsó „cserkészfű” (Karácsony Sándor hű tanítványa), akit 1948-ban hosszú száműzetésbe küldött a hatalom, s ebben az időben térhetett vissza az ifjúsági kultúra világába.

³⁷ Sajátságos, hogy elemzett korszakunk nyitányában is egy KISZ-építőtábori botrány filmes feldolgozása állt, Herskó János *Szevasz, Vera* című 1967-ben készült filmjét számon tatja a filmtörténet.

- ÁGOSTON Gy. (1970) Vita-összefoglaló az első témáról. In: HORVÁTH Lajos (főszerk.) *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. pp. 235–240.
- A pedagógiai kísérlet metodikai problémái (1966) *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVI. No. 10. pp. 869–937.
- Az általánosan művelő tanítás tartalma (1968) *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 5. [Benne: Kiss Árpád (p. 388.), Szarkin (p. 400.), Bloom (p. 406.)]
- BALOGH J. (1967) *Vizuális nevelés – korszerű pedagógia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BARABÁS T. (1968) Vita Franciaországban az egyetemi felvételiéről és érettségiről. *Köznevelés*, No. 1.
- BÁTHORY Z. (1968) A tantárgyi osztályozás néhány jellegzetessége. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 12. pp. 1077–1083.
- BÁTHORY Z. & JUNGHAUS I. (1989) *A szentlőrinci iskolakísérlet értékelése*. Budapest, Közoktatási Kutatások Titkársága. 13. 1989. szeptember.
- BÁTHORY Z. & SZOKOLSZKY I. (1968) Adalékok az érettségi vizsgaosztályzatok megítéléséhez. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 1. pp. 16–28.
- BERNÁTH J., HORVÁTH M., MIHÁLY O. & PÁLDI J. (1981) *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BERNÁTH J. & MEDVEGY A. (1967) Két iskola találkozása. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 10. pp. 375–377.
- BINI, G. (1967) Marxizmus az olasz pedagógiában és iskolapolitikában. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 11. pp. 1014–1029.
- BODOR F. (ed. 1981) *Nomád nemzedék. Ifjúság és népművészet Magyarországon 1970–1980*. Budapest, Népművelési Intézet.
- CACH, J. (1967) Pedagógia, hagyomány, marxizmus. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 11. pp. 1000–1013.
- DALOS Gy. (2000) Kommentár. *Mozgó Világ*, 3 sz. <http://epa.oszk.hu/01300/01326/00003/marcu3.htm> [Letöltve: 2018. 07. 08.]
- DEBRECZENI T. (1989) *Egy amatőr emlékezése 1966–1978*. Budapest, Országos Közművelődési Központ.
- DEBRECZENI T. (2008) *Különbéke Debrecenben, 1957–1966*. Budapest, Academia Ludi et Artis.
- DIÓSI Pál (2016) *Végtelen mínusz egy*. Budapest, Syllabux.
- FALUDI Sz. (1967) Munka és iskola. *Köznevelés*, Vol. XXII. Nos 13–14. pp. 527–530.
- FONAY T. (1967) Osztályvezető lettem. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 21. pp. 821–822.
- FÖLDES É. (1968a) Neveléstörténeti Múzeum Párizsban. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 5. pp. 185–186.
- FÖLDES É. (1968b) G. Coignet könyvéről. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 10. pp. 393–394.
- GÁBOR I. (1968) Színház és ifjúság. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 11. p. 1025.
- GÁSPÁR L. (1963) *Pedagógiai problémák egy tanyasi iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÁSPÁR L. (1967) Makarenko Magyarországon. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 20. p. 794.
- GÁSPÁR L. (1968) A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai. In: KISS Á., NAGY S., SZARKA J. & SZOKOLSZKY I. (eds): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1967. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 59–102.
- GÁSPÁR L. (1984) *A szentlőrinci iskolakísérlet I*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- GAZSÓ F. (1967) A pedagógusok és a munka. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 3. pp. 210–222.
- GAZSÓ F. (1967) Pályaválasztás és pedagógia. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 6. pp. 213–217.
- GERGELY F. (2008) *KISZ – a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története*. Budapest, Holnap Kiadó.
- GYŐRI ILLÉS Gy. (1969) Diákok lázadása. *Köznevelés*, No. 17. p. 25.
- HORVÁTH Gy. (1967a) Mister Dalton és én. *Köznevelés*, Vol. XXIII. Nos 13–14. pp. 524–526.
- HORVÁTH Gy. (1967b) Mit látott Dewey Szovjet-Oroszországban? *Köznevelés*, Vol. XXIII. Nos 15–16. pp. 605–607.
- HORVÁTH Gy. (1967c) Új Dewey? *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 23. pp. 903–905.
- HORVÁTH Gy. (1968) Vigotszkij „új” könyve. *Köznevelés*, Vol. XXIII. Nos 7–8. pp. 257–259.
- HUSZÁR T. & SZABÓ J. (1999) *Restauráció vagy kiugazítás*. Zrínyi Kiadó, Budapest.
- HUNYADY Gy.né (ed. 1970) *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Ifjúságpolitikai kérdések (1967) *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. Nos 7–8. pp. 577–590.
- ILLÉS L.né (1969) Napjaink ifjúságának erkölcsi és politikai arculata. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XIX. No. 1. pp. 4–21.
- JANDÁCSIK P. (2014) *Kiss Árpádné és a programozott oktatás*. <http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/kissarpad/20140625104.html> [Letöltve: 2018. 06. 14.]
- JÁNOSI S. (1979) *Táncos krónika*. Budapest, Népművelési Propaganda Iroda.
- JÁUSZ B. (1967) A Magyar Pedagógiai Társaság teveiről, munkájáról. *Köznevelés*, No. 6. pp. 608–610.
- KÁDÁR J. (1967) Az eszme hű szolgálata vezesse a fiatalokat. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 15. pp. 561–567.
- KAMARÁS I. (ed. 1977) *Országalapítás Bakonyoszlopon*. Budapest–Veszprém, SZK KMK – Eötvös Károly Megyei Könyvtár.
- KAMARÁS I. (1984) „Rögeszmék” Bakonyoszlopon (olvasótábori krónika). Budapest, Tankönyvkiadó.
- KAMARÁS I. (2003) Fedőneve: olvasótábor. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 1. p. 97.
- KELEMEN E. (2003) Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9. p. 25.
- KÉRINÉ Sós J. (1968) *Diákévek, diáksorsok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KÉRINÉ Sós J. (1969) Jegyzetek disszidens diákokról. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XIX. No. 1. pp. 42–53.
- KISS Á. (1967) Langevin–Wallon-tervezet. *Köznevelés*, Vol. XXII. 8. pp. 299–301.
- KISS Á. (1968) Régi gondok – új utak. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 21. pp. 811–814.
- KOKAS K. (1972) *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó.
- KOMLÓSI S. (1968) Szülők iskolája – Párizs. *Köznevelés*, Vol. XXII. Nos 15–16. pp. 623–624.
- KÖRMÖCZI L. (1968). Pályaválasztás, iskolaválasztás. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 21. pp. 1017–1019.

- Lapunk ankétja (1967) a hátrányos helyzetben lévő tanulókról. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 5. [Benne: Bakonyi P. (p. 385.), Szarka J. (p. 398.), Kiss Á. (p. 397.), Simon Gy. (p. 403.), Kontra Gy. (p. 409.), Fábíán Gy. (p. 412.)]
- LORÁND F. (1976) *A Kertész utcaiak*. Budapest, Megvető.
- LUGOSSY J. (1967) Közoktatáspolitikánk néhány időszerű kérdéséről. *Köznevelés*, Vol. XXI. No. 18. pp. 641–645.
- MEDVEGY A. (1967) Az új mechanizmus és az iskola. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 22. pp. 845–846.
- MIHÁLY O. (1999) Fordulat és pedagógia. In: *Uő: Az emberi minőség esélyei*. Budapest, OKKER. pp. 234–278.
- MURAI A. & TÓTH Zs. (2018) *1968 Magyarországon – Miért hagytuk, hogy így legyen?* Budapest, Scholar.
- N. SÁNDOR L. (1968) A magyar–csehszlovák oktatásügyi kapcsolatokról. Beszélgetés Jan Sedlak miniszterhelyettessel. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 10. pp. 385–386.
- NAGY Á., BOROS L., FOLMEG B. & TRENCSENYI L. (2017) Az ifúságügyi gondolkodás diszciplínáris előtörténete. *Kultúra és Közösség*, Vol. VIII. No. 1. (a hivatkozott fejezet Nagy Ádám munkája – T. L.)
- OLÁH I. (1967a) Munkára nevelés a monori gimnáziumban I. *Pedagógiai Szemle*, Vol. CVII. No. 4. pp. 358–362.
- OLÁH I. (1967b) Munkára nevelés a monori gimnáziumban II. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 5. pp. 451–455.
- ÖRVÖS L. (1967) Április elseje Párizsban. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 7. p. 253.
- ÖRVÖS L. (1968) Karácsony Párizsban. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 24. p. 935.
- PAKSI L. (2011) Egy élet az anyanyelv-pedagógia szolgálatában – a tanyasi iskolától a Magyar Tudományos Akadémiáig. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=300> [Letöltve: 2018. 07. 13.]
- PATAKI F. (1967) A szovjet pedagógia első műhelyei. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. Nos 7–8. pp. 989–999.
- PERCHE, M. (1967) Iskolareformok Franciaországban. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 19. pp. 746–747.
- PETRÓ A. (1967) Az irányítás új rendjéről. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 18. pp. 689–695.
- REHÁK F. (1967) A pedagógusállások pályázati rendszere. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 5. p. 161.
- REININGER J. (1967) Harc a világi és demokratikus oktatásért Franciaországban. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 12. p. 1145.
- ROZSNYAI I.né (1968) *Közösség születik*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SÁSKA G. (2011) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát. A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat.
- SIMON Gy. (1967a) Bontakozik az élet a Magyar Pedagógiai Társaságban. *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 22. pp. 849–851.
- SIMON Gy. (1967/b) A MPT ünnepi közgyűlése. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 12. pp. 1122–1127.
- SZAPPANOS B. (1968) A francia audiovizuális matematikaoktatás. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 9. pp. 343–346.
- SZARKA J. (1967) A forradalom pedagógiája. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 11. pp. 961–968.

- SZEBENYI P. (1985) Az általános iskola fejlődésútja. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XXXV. No. 10. pp. 988–999.
- SZÉCHY É. (1967) Kollégiumi nevelésünk és a szovjet pedagógia. *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 20. pp. 775–777.
- SZÉKÁCSNÉ VIDA M. (1971) *Gyermekművészet Japánban*. Budapest, Corvina.
- SZÉKELY T. (1967) Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 11. pp. 565–567.
- SZÉKELY T. (1970) Az iskolaközösség tevékenységének rendszere (Bokányi Dezső Általános iskola). In: Hunyady Gy. né (ed.) *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 38–101.
- SZTAMENOV, I. (1967) A „Narodna Poszveta” a Nagy Október eszméinek megvalósításáért. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVII. No. 11. p. 1036.
- ТОМКА М. (1967) A nyugatnémet fiatalság felfogása a más nemzetekről és népcsoportokról. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XVIII. No. 3. pp. 233–240.
- TÖRÖK J. (1987) Az ifjúsági klubmozgalom társadalomtörténeti vázlatja. In: Uő. (2014) *Vita-iratok kultúráról, közművelődésről*. Sárospatak, Zempléni Múzsza Alapítvány. pp. 19–63.
- TRENCSENYI L. (2001–2002) A kis generáció. *Magyar Felsőoktatás*, 2001, No. 9. p. 35.; 2001, No. 10. p. 60.; 2002, Nos 1–2. p. 64.
- TRENCSENYI L. (2002) Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára. *Iskolakultúra*, No. 11. p. 87.
- TRENCSENYI L. (2017) Nagy Sándor és Gáspár László kései kézfogása. In: GARACZI I. & HUDRA Á. (eds) *Fogalmak harca. Írások a 70 éves Kiss Árpád tiszteletére*. Veszprém, Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. pp. 407–410.
- VÉGH A. (1968) Állóvíz. *Valóság*, No. 4. p. 41.
- VENDÉGH S. (1968) Hol tart a szakközépiskola? *Köznevelés*, Vol. XXIII. No. 11. pp. 407–408.
- VERESS J. & HARSÁNYI I. (1969) A pedagógia, a szociológia és a pszichológia tudományközi kapcsolatairól. *Pedagógiai Szemle*, Vol. XIX. No. 1. pp. 22–41.
- Vita az érettségiről (1967) *Köznevelés*, Vol. XXII. No. 24. pp. 924–927.
- Vitazáró az érettségiről (1967) *Köznevelés*, Vol. XXII. Nos 19–20. pp. 765–766.
- WINKLER M. (é. n.) Vezetőség egy életút tükrében. <http://winklermarta.com/oldal/vezetoseg-egy-életút-tükreben> [Letöltve: 2018. 06. 10.]

EMLÉKEK 1968-BÓL

Az alábbiakban olvasható interjúk szerkesztett változatai részben vagy teljes egészében a '60-as évek eseményeire fókuszálnak. Az interjúalanyok olyan társadalomkutatók, akik közvetlen élményekkel rendelkeznek ebből az időből, s a saját élményeiken keresztül tárják fel a kor eseményei mögött kibontakozó rendszerbeli sajátosságokat. A beszélgetések során kirajzolódik, hogy az interjúalanyok hol és miként élték meg 1968 eseményeit, s melyek azok az emlékek, tapasztalatok, amelyek évtizedek múltán is meghatározó emlékként maradtak meg és valamilyen módon hatást gyakoroltak a későbbi egyéni életutakra is.

„Olyan volt, mintha egy más, ismeretlen helyre érkeztem volna: a széles utcákon orosz tankok vonultak, az emberek a járdán döbbsen és szótlanul álldogáltak.”

Forray R. Katalin szociológus, professor emerita, az MTA doktora

Educatio (a továbbiakban E): Újabb sokat beszélünk 1968-ról. Te is meséltél már egyet-mást. Hol is érted meg 68-at? Párizsban?

Forray R. Katalin (a továbbiakban RK): Nem, nem jutottam volna akkor el Párizsba. Sőt, Prágáról is csak szivárogtak az információk. Újsághírt a szovjet és a szocialista országok vezetőinek tanácskozásai jelentettek, izgalmat inkább csak az itthoni új gazdasági mechanizmus bevezetése váltott ki. 1968 – a „csillagév”, ahogy talán Cohn-Bendit nevezte – a párizsi diákmegmozdulásokkal kezdődött, melyeknek eredeti célja az egyetemi kollégiumok koedukációjának megteremtése volt. Hozzánk, Magyarországra akkoriban nehezen jutottak el a hírek, de azért hallottunk Daniel Cohn-Benditről, igaz, azóta sokkal többet olvastunk, hallottunk és hallunk róla. Nálunk az akkori egyetemi ellenállások közül az ELTE maoista „összeesküvése” volt a forradalmi hír. A nyár közeledtével pedig egyre többet hallottunk Prágáról: hogyan változik ott a világ, egyre nagyobb a szabadság. Honnan lehetett erről értesülni? A Szabad Európa Rádió hírei szájról szájra jártak, a „testvéri országok” hivatalos találkozóinak közleményeit a szocialista tábor vájtfülű polgárai egyre magabiztosabban dekódolták. Szabadság vagy nagy baj érik Csehszlovákiában? Alexander Dubčekről, a párt főtitkáráról hallottunk, de hogy az „emberarcú szocializmus” ilyen fordulathoz vezet, azt el sem tudtuk képzelni. Hogy minden egyre jobb ott, azt sejtettük, de hogy mi ez, és mikor lesz vége, azon nem gondolkodtunk.

E: Azért az egy elég elképesztő ötlet, mai szemmel legalább is, odamenni és a saját szemeddel megnézni a „prágai tavaszt”, amikor mindenki inkább begubózott. Különösen vidéki tanárként, és különösen egy fiatal nőnek.

RK: Kezdő tanárként az első nyári szünetet mindenképpen fel akartam használni arra, hogy saját szememmel is lássam azt az izgalmas világot. Barátaim egyike sem akart velem jönni, elhatároztam hát, hogy egyedül megyek.

E: Kocsival mentél? Esetleg stílszerűen stoppal?

RK: Nem. Augusztus 17-én este vonattal érkeztem, és nagyon hamar találtam a város szélén egyetemi kollégiumot, ahol egy hétre megszállhatok. A szoba éppen olyan volt, mint nálunk: kopár szobácska két ágygal, de egyedül laktam benne. Reggel elindultam várost nézni. Addig még nem jártam Csehszlovákiában, de nyugat-európai országban sem. Itthon pedig nem volt részem soha olyan látványban, amit Prága belvárosa nyújtott. Hatalmas tömeg nyüzsgött mindenütt, mosolygós, vidám emberek sétáltak, beszélgettek, nevetgéltek, vásároltak. A Károly hídon festőállványok sorakoztak, férfiak és nők pepceseltek a festményeiken, és művészek dolgoztak a folyóparti házak mellett is. A járdán a cukrászdák, a sörözők előtt az utcára kitett székek tele voltak, alig találtam helyet, hogy én is egyek egy süteményt. A Hradzsín vidám volt, tele emberrel, sétálókkal és sok-sok művésszel. A város a szépségével is elbűvölt, de a hömpölygő tömeg egyszerűen mellbeverő élmény volt számomra. Korábban csak olvastam ilyesmiről nyugati nagyvárosok, mondjuk Párizs légköréről – otthon, Budapesten el sem lehetett képzelni, hogy egy szomszéd, „testvéri” ország fővárosa ilyen lehet. Közben a kollégiumban megismerkedtem egy román fiatalemberrel, aki németül és angolul is tudott, így hát nem egyedül jártam be a város minden pontját.

E: Csak ennyi lett volna a prágai események?

RK: Az első két nap igen. A harmadik nap kora reggelén furcsa, izgatott hangokra ébredtem. A kollégium folyosója telve volt rémült, izgatott, sápadt emberrel. A portán kezembe nyomtak egy újságlapot. Az egyetlen nyomtatott oldal közepén egy tank fényképe: egy szántóföldön át vezető úton szovjet harckocsi közeledett Prága felé. Bementem a városba. Olyan volt, mintha egy más, ismeretlen helyre érkeztem volna: a széles utcákon orosz tankok vonultak, az emberek a járdán döbbenten és szótlánul álldogáltak. Az üzletek, a cukrászdák, a sörözők bezártak. Csak néhány óra múlva éledtek fel az utcák, amikor a tankok sora egy időre megállt, majd kis idő múltán folytatta az előre nyomulást. Egy férfi az utcasarkon valamit kiabált egy tankból kipillantó katonának. A tank megindult feléje, hogy eltapossa, de a járókelőknek sikerült őt elhúzniuk a sarokból. Amikor nyugodtabb lett a hangulat, a helyiek odamentek a tankokhoz, és magyarázták a katonáknak, hogy itt nincs náciizmus, ők csak független országot szeretnének. Magyar nyelvet csak egyszer hallottam: három teltebb asszony kérdezősködött izgatottan, magyarul: hol van még nyitott bolt, ahol bőröndöt lehet vásárolni.

E: Szégyellted magad miattuk?

RK: Persze. S hogy ne azonosítsanak velük, készítettem magamnak egy kitűzőt, felírtam rá, hogy: *Stydím se za Kadara*, azaz Szégyenkezem Kádár miatt. Nem volt különösebb jelentősége, de jól esett jeleznem, hogy nemcsak egyféle magyar van Prágában. Ráadásul elterjedt a hír, hogy magyar katonák is érkeztek az országba úgymond segíteni.

Másnap a tankok felvonulása folytatódott. Az emberek egy-egy ilyen felvonulás alatt az úttestnek háttal megálltak a járda szélén, egymás kezét fogva – felemelő élmény volt. Addigra már kézzel írott táblákon terjedt a hír, hogy a Szovjetuniót Alois Indra, Drahomir Kolder, Oldrich Svestka, Antonin Kapek és Vasil Bilak levélben kérték fel a beavatkozásra. Indra és Bilak a legtöbbet emlegetett és a legjobban utált nevek voltak, még ha nem is volt igazán hihető, hogy kettő vagy öt ember szabadította rá az országra ezt a rettenetet.

E: Lőtték is?

RK: Lövéseket nem láttam, de távolabbról hallani lehetett a fegyverropogást. Ahogyan már az utcán is beszéltek róla, a Csehszlovák Rádió központjának elfoglalása volt hallható, ahol több embert lelőttek vagy a tankok taposták halálra őket. Rövidesen már tudni lehetett, hogy a Szovjetunió vezetésével Lengyelország, Bulgária, Magyarország és az NDK szállta meg Csehszlovákiát – bár a kelet-németek helyett a beavatkozás jó hírének megőrzése érdekében onnan is szovjet csapatok és nem németek érkeztek. Ez volt az „internacionalista segítségnyújtás”. Az akkori szovjet blokk országai közül csak Románia maradt ki, mert Ceausescu kivonta országát ebből az akcióból. Ez volt az oka, hogy augusztus 22-én a román állampolgároknak országuk felajánlotta: buszokat bocsát rendelkezésükre, amelyek Bécsen át viszik haza a jelentkezőket. Román barátom úgy gondolta, hogy Bécsből egyenesen New Yorkba megy, és ott kezd új életet. Később megírta nekem, hogy sikerült neki, állást kapott, jól érezte magát. Engem is hívott, és egy éjszakán át tépelődtem, elfogadjam-e az ajánlatot. Végül is nem mentem el abban a reményben, hogy valahogy majd csak megoldom az életemet otthon, bár pénzem egyáltalán nem maradt.

E: Hogy keveredtél mégis haza?

RK: Úgy, hogy másnap telefonáltam a magyar követségre – közlekedés nem volt, de a telefon működött –, mondják meg, hogyan juthatok haza. A reagálás egyenesen abszurd volt: ők nem tudják, miért akarok hazamenni, vannak vonatok, buszok, nem tudnak Csehszlovákia és Prága megszállásáról, pénzt adni nem tudnak, oldjam meg, ahogy akarom. Pénzem ugyan nem maradt, de retúrjegyet váltottam annak idején. Kigyalogoltam az állomásra, ahol azt mondták, hogy talán lesz egy vonat a nap folyamán, várjam meg. Tényleg indult is egy vonat estefelé. Végül is a Komarno-Komárom hídig eljutottam vonaton, ott – a keményen őrzött hídon – átgyalogoltam. Így jutottam vissza Magyarországra.

E: S a munkahelyed? Nem lett bajod ebből a rendhagyó kalandból?

RK: Ősszel a munkahelyemen, az enyingi középiskolában az összegyűjtött iratok, kiáltványok, plakátok alapján elkezdtem felvilágosító előadást tartani a gyerekeknek, hogy mi is történt Prágában. Hamarosan az iskola és a község párttitkára bizalmas beszélgetésben figyelmeztettek, hogy börtönbe kerülök, ha nem hagyom abba ezt a fajta tájékoztatást. Hát abbahagytam. Örülök, hogy most elmondhattam.

Az interjút Turcsány Ferenc készítette.

„Egyszerűen testileg lehetett érezni, vagy legalábbis én azt mondom magamról, hogy testileg éreztem azt a hatalmi űrt, hogy ha valaki most odamegy, akkor ezt a hatalmat megfoghatja.”

Csákó Mihály szociológus, egyetemi docens¹

Educatio (a továbbiakban E): Az emberek zömének és Csákó Mihálynak sem lehetnek nagyon aktív élményei a pártállam kialakulásáról. Ezért inkább azzal az időszakkal kezdénék a beszélgetést, amit ki '62-től számít, ki Helsinkitől, ki '68-tól, amikor is az egypártrendszer megszűnésének közvetlen reménye nélkül, de valamilyen értelemben megváltozott a Kádár-rendszer, és különféle tudományágak, mint például maga a szociológia is, egyetemen tanított diszciplínává váltak. Akár szociológusként, akár értelmiségiként hogyan láttad a '60-as, '70-es, '80-as évek belső periódusait, hogy élted meg ezeket?

Csákó Mihály (a továbbiakban CsM): Először is szeretném leszögezni, hogy vannak pártállami emlékeim is azért. Például van olyan emlékem, hogy április negyedikén fehér ingben, piros nyakkendőben fel kellett vonulnunk az akkori vezető elvtársak rezidenciája előtt, megfelelő énekszámokat kellett előadni zenés ébresztő gyanánt. Tehát amit manapság politikai pedofiliának neveznek, az nem egy teljesen új találmány. Szintén ilyen emlék – ha szegénylősebb lennék, nem is vallanám be –, amikor a magyar tanárnő ötödik osztályban a magyar színjátszás kezdetei téma kapcsán Dérynéről íratott velünk dolgozatot, akkor az én dolgozatomnak – töredelmesen és szegyenkezve kell bevallanom – olyan vörös farka volt, ami Sztálin elvtárrsal végződött. Ugyanakkor ezért nem kaptam dicséretet a tanárnőtől, akit Kemény Istvánnénak hívtak.

E: Ő Kemény István felesége volt?

CsM: Igen, ő valóban Kemény István első felesége volt. Azt nyilván nem tehettem meg, hogy nyilvánosan leszidjon és nagyon erősen kifogásolja, hogy miért csinálom ilyet, de azért érezte, hogy ez azért nem helyes. Tehát még az ötvenes években is, mert ez az ötvenes évek eleje, akkor is voltak hézagok a rendszerben, még ha nagyon kicsikék is. Mellesleg ez azt is mutatja, hogy az ember idős koráig jelentős változásokon megy keresztül az életében, hogyha egy kicsit is igyekszik, mert nyilván, ma valahogy már nem írnék ilyet. Amit pedig a szakaszolásról mondasz, én évtizedes szakaszokat mondanék, vagyis egy külön ügy a '60-as évek, másféle időszak a '70-es évek és másféle a '80-es évek. A '60-as évek '56 elfojtásától a prágai tavasz elfojtásáig tart. De közben sokminden történik. És '68 nemcsak a prágai tavasz és elfojtása, hanem egyúttal az új gazdasági mechanizmusok beindulása is, ami azért egy elég jelentős változás. Mint ahogy a '60-as éveket nem egyszer jellemeztem már azzal az apró mozzanattal is, hogy Magyarországon 1963-ban, egyedül a tábor országai közül, megjelenik hazai nyelvi fordításban Szolzsenyicin *Ivan Gyenyiszovicsa*. És ez sehol máshol nem fordul elő. Azért ezek sajátos jelei annak, hogy milyen sajátos utat járt itt a magyar társadalom.

¹ Az interjú a WJLF „Társadalomtudósok három rendszerváltás idején” beszélgetéssorozat keretei között készült beszélgetés témaspecifikus, rövidített és szerkesztett változata. Az eredeti, teljes beszélgetés itt érhető el: https://archive.org/details/Csako_Mihaly_75.

A '60-as évek a személyes történetemben a hosszú, lassú megtérésem időszaka, ha így fogalmazhatunk. Ebben az én kommunista édesanyám segített a legtöbbet, mert arra tanított, hogy mindennek rendesen járjak utána, mindig legyek becsületes, mindig próbáljam kideríteni az igazságot, és így tovább. Ehhez jön hozzá, hogy az ember úgy csinálja végig a filozófia szakot, hogy ehhez vannak olyan fogódzói, mint például Márkus Gyuri, vagy egy olyan évfolyam, ami Bence [György], Kis [János], Hamburger [Mihály], Bertalan [László] nevekkkel fémjelezhető, akikkel én meglehetősen sok időt tudtam együtt tölteni, mert a szabadon választható órákat általában együtt választottuk – például Márkus György óráit is. A '60-as éveknek tehát ez az érése, ami azzal jár, hogy a végén megmentik tőlem az ifúságot, hogy ne mételyezzem tovább a bölcsész karon, és központi pártintézkedésre szociológussá tesznek. Vagyis beiskoláztak a Társadalomtudományi Intézetbe – mely formailag és szervezetileg a Központi Bizottság egyik osztálya volt –, a második éve szervezett szociológiai tanfolyamra. Ez egy egyéves szociológusképzés volt. Hogy mennyire volt minőségi, azt megint csak tessek azon megítélni, hogy ezekben a tanfolyamokban vált szociológussá Gombár Csaba, Kolosi Tamás, Papp Zsolt – hogy csak néhány nevet említsek. Mindmáig óriási adósság, hogy senki nem írta meg ennek az intézménynek a történetét, hogy ez miként is nézett ki, meg mi minden történt itt. Annak ellenére sem, hogy Gombár Csaba egy interjúban ezt eléggé szorgalmazta, mégsem kapott rá senki a szociológiatörténetek közül. Én tehát a '70-es éveket szociológusként töltöttem, és már nem a bölcsész karon, mert a bölcsész karon nem is volt szociológia, bár akkor próbálta gründolni Huszár Tibor, aki '63 óta mindig próbálta gründolni a szociológiát, és mindig lassú, kis lépésekkel jutott csak előre. Például már '64-ben volt szerencsém az első magyar nyelvű szociológiai szövegyűjteményt fordítani. De nehogy véletlenül valaki abból próbáljon tanulni, mert lehetetlenség. Nekem például halvány gőzöm nem volt arról, hogy mit is jelentenek azok a szövegek. Viszont megjelent egy szövegyűjtemény, aminek a jelentős részét én fordítottam, és egy-két fordítás Némedi [Dénes] és Somlai [Péter] tanár urak jelentős kritikus pillantása alatt még átmentődött, vagyis az utánnymotott, újabb változatokban még megmaradt egy Marcel Mauss-fordítás vagy egy Durkheim-fordítás például.

E: Hol tanultál meg franciául?

CsM: Megint csak a rendszer egyik érdekessége, hogy miként tanultam meg franciául. Én a francia nyelvet gyerekkoromtól kezdve szerettem, nem tudom miért, a dallama miatt, bármi miatt, de nagyon kicsi gyerekként is. Semmit nem tudtam róla, azt se, hogy eszik-e vagy isszák, hogy juthatna hozzá az ember stb. Senki nem beszélt a családban semmilyen nyelvet, tehát nem innen jött a hatás. Először oroszot kellett tanulni, és azt már a negyedik osztályban elkezdtem. Az egyetemen fölvettem a franciát is, de abból már nem jutottam el a záróvizsgáig sajnos. Ellenben volt egy középiskolás osztálytársam, akit az a csapás ért – és ő ezt tényleg így élte meg –, hogy Münnich Ferenc fogadott fia lett, mégpedig azért, mert Münnich Ferenc elvette az édesanyját. Ennek ő nagyon nem örült, de azért ez egy olyan helyzet volt, amivel egy csomó minden járt. Őt gond nélkül fölverték francia szakra, és velem egy időben végzett, természetesen francia szakon. És az az ötlete támadt, hogyha egyszer elhelyezték a Kultúrkapcsolatok Intézetében francia előadónak, akkor mit tehet leghasznosabbat, hát elküldi a barátait Franciaországba. És ez így is történt. Magánéleti okokból – apám halála, első gyermekem születése stb. – nem az első ilyen turnusban voltam benne, csak a másodikban.

Az első éves turnusban, amit lemondtam, az ő segítségével tanult meg rendesen franciául odakint egy év alatt Halász Jutka, Haumann Peti és még sokan mások. Én pedig ezek után egy évig voltam kint az 1967/68-as tanévben. Az, hogy '68-ban Franciaországban voltam, az maga egy igen erős hatás. Irracionális élmény, hogy volt a francia májusnak egy nagyon érdekes fordulópontja. A május első hetei azzal teltek, hogy voltak munkástüntetések, voltak diáktüntetések. Ezek valamennyire összefonódtak, kapcsolatot kerestek egymással stb., az egésznek volt egy érezhetően rendszerkritikus, rendszerfordító töltete. És akkor jött – pontosan már nem emlékszem melyik napon – egy félmillió nagy tüntetés a kormány ellen. Abból a tüntetésből származnak azok a fotók, amelyek annyira híresek lettek, ahol a srác nyakában ülő lány lengeti a vörös zászlót. És másnap volt egy ugyanekkora tüntetés a kormány mellett, és ugyanilyen fotók jelentek meg, csak ott már trikolort lenget a lány a fiú nyakában.

E: De ő egy másik lány volt azért?

CsM: Igen, egy másik lány volt, egy másik fiú, egy másik zászló. De egy ugyanakkora tüntetés. És akkor utána csend. Csend volt a rá következő első nap, második nap, és bár nem esküszöm meg rá, de az a gyanúm, hogy a harmadik nap is csend volt, és csak aznap végére derült ki, hogy De Gaulle tábornok jön vissza Németországból és kézbe veszi a helyzetet, szól a néphez, és szólt is a néphez. Ebben a csendben – ez volt ott az irracionális élmény – az ember érezte a hatalmi űrt. Egyszerűen testileg lehetett érezni, vagy legalábbis én azt mondom magamról, hogy testileg éreztem azt a hatalmi űrt, hogy ha valaki most odamegy, akkor ezt a hatalmat megfoghatja. De annak ellenére, hogy mi mindent történt addig, és ki mit beszélt addig, senki nem akart odamenni és megfogni ezt a hatalmat. Hogy milyen egy forradalmi helyzet, és milyen egy nem létrejövő forradalom, ez az élmény az, ami irracionális. Ezek a szavak, amelyeket mondok, ezek utólagos racionalizálásai ennek az élménynek. Az élményem az, hogy ott mászkálok, és várom, hogy történjen valami, mert történnie kell valaminek, ellenben mégse történik semmi. Ez persze azt mondja, hogy szociológiai tapasztalatot lehet szerezni úgy is, hogy az ember nem klasszikusokat olvas, és nem racionális dolgokkal foglalkozik, hanem tapasztal, és érzi, hogy mi van a levegőben.

E: Korábban említetted, hogy a '60-as években filozófusból átírányítottak szociológusnak. Pontosan miként is történt ez?

CsM: Pártállami módon történt. A Minisztérium 1967-ben kiírt egy feladatot, hogy jelentkezzenek be filozófiai tanszékek vagy csoportok azért, hogy csináljanak egy új tantervet a filozófia általános oktatására. És akkor mi bejelentkeztünk egy csapattal, Hamburger Misi, Rózsa Gyuri meg én, hogy mi csinálunk egyet. Ennek megszületése mellett aktívan bábáskodott Bence [György] és Kis [János] is. Ezek után elkészült a terv, ami tulajdonképpen egy praxisfilozófiai neomarxista akárminek nevezhető. Mondanom sem kell, semmi más nem készült el, kizárólag csak a mi tervünk. És akkor a tanszéket fölkerítették, hogy rendezzen vitát erről a tervről, mely szakmai vita egymást követő két szombat délelőtti tartott. A bírálatok skálájának a végpontjait azzal jelezhetem a legjobban, hogy kezdődött onnan, hogy ez nem egy marxista, hanem egy kantianus koncepció. Hogy mondjak egy nevet, hogy kitől származik ez a megjegyzés, akkor ennek van egy bizonyos pikantériája, mert Munkácsy [Gyula] volt, aki kantianusként minősítette kantianusnak a dolgot.

E: Ez akkor nem dicséret volt.

CsM: Ez egyáltalán nem volt dicséret, hanem éppenséggel egy disztingvált szakmai szidalom volt. Ezzel szemben a bírálatok másik vége még ennyire sem volt disztingvált, hiszen teljesen világosan kimondta, hogy a terv nyílt támadás az államrendünk ellen. A lényeg az, hogy ezek után mind a hármunknak fölajánlottak olyan dolgokat, hogy hova kellene inkább menni, hogy ne mételyezzük az ifjúságot. Erre mondtam azt korábban, hogy mételyezés. A Rózsa Gyurit elvitték a *Társadalmi Szemlé*hez, ahol akkor Benke Valéria volt a szerkesztőbizottság elnöke.

E: Ami szintén egy kiemelt pártintézmény, pártfolyóirat volt, tegyük hozzá.

CsM: Igen, a lényeg az, hogy a büntetés nem anyagi vagy egyéb hátránnyal járt, hanem azzal a hátránnyal, hogy az ember legyen szem előtt és legyen ellenőrizhető. Gondolhatjátok, hogyha Benke Valéria mellé tették oda Rózsa Gyurit, akkor az azt jelentette, hogy akkor Benke Valéria fog figyelni rá. Hamburger Misinek és nekem azt mondták, hogy menjünk szociológiát tanulni. Én ezt végül is elfogadtam, miután volt egy csörtem egy jeles személyiséggel Meruk Vilmossal – egyesek talán még emlékeznek rá az idősebbek közül, a fiatalabbak pedig nem is baj, ha nem emlékeznek rá –, aki akkor a Marxista-Leninista Oktatási Főosztály vezetője volt. Én alapvetően tanárnak tartottam magam, és tanítani szerettem volna, tehát én szerettem volna a bölcész karon maradni, és nem akartam elmenni a felajánlott kutatóintézetbe. És akkor ő behívatott, és megpróbált meggyőzni, hogy nagyon helyes lenne, hogyha én mégis elmennék. A szemembe nézett, és azt mondta: Csákó elvtárs, hogyha maga biztos abban, hogy bármi körülmények között azt tudja mondani, hogy maga a bölcész karon akar lenni, akkor maradjon a bölcész karon. Azonban, ha nem biztos abban, hogy ezt így végig tudja csinálni, akkor helyesebb, hogyha szociológiát tanul. Én soha nem voltam egy rendkívül bátor ember, úgyhogy én végül szociológiát tanultam. És ennek következtében lehetek most itt.

E: Ekkor kerültél a Társadalomtudományi Intézetbe?

CsM: Igen, a '70-es évek elején már a Társadalomtudományi Intézetben voltam. Ami miatt érdemes lenne ezt az Intézetet jobban föltárni egyszer már valakinek, az pontosan az, amit egyszer Gombár Csaba is kiemelt, hogy a Társadalomtudományi Intézetre tökéletesen igaz, hogy pártintézet, a párt szervezeti egysége volt, ugyanakkor tényleges kutatási szabadságot biztosított a házon belül mindenkinek. Minden könyvet, minden irodalmat, amire szükség volt, meg lehetett szerezni, mindent megvettek, elolvasható volt, nem volt korlátozva a könyvtárhasználat. Vitatkozni is szabad volt bármiről, megírni is szabadon lehetett bármit, csak nem volt szabad kifelé írni. A kifelé történő véleménynyilvánításból mondjuk voltak problémáim. 1973-ban a boglári kápolna kapcsán, ahol egy avantgárd kulturális esemény zajlott azon a nyáron, a *Népszabadság* egy belső vezércikkében megjelent egy Szabó nevű „úriember” *Happening a kriptában* című bírálat, melyben azt írta, hogy mi ott orgiáztunk a kriptában. Pór Gyuri egyébként megtámadta ezt a cikket sajtóperrel, amit elvesztett. De hogyan vesztette el? Az indoklásban az volt, hogy ugyan a felperesnek igaza van a dolog tárgyában, de sokkal nagyobb kárt okozna, hogyha elfogadnánk az érvelését, mint hogyha nem fogadjuk el. Én pedig az intézmény lépcsőházában elhelyezett falíújságra kiszúrtam egy kis véleménynyilatkozatot arról, hogy mennyit ér ennek a

cikknek az igazságtartalma, amiért szóbeli megdorgálásban részesültem az intézményi párttitkártól. Nem az volt a baja, hogy nekem ez a véleményem, hiszen ez az én véleményem, rendben van, de a folyosón mások is járnak. Ez a mások is járnak, ez egy nagyon érdekes kettős élű megjegyzés volt, igaz az ő részéről ennek nem volt kettős éle. De a dolog lényegéhez hozzátartozik, hogy Lakoséknak² tényleg védekezni kellett azért, hogy ekkora szabadságot biztosítsanak bent az intézetben, miközben a ház másik felében, vagy a szomszéd házban, ugyanabban a kertben, ahol mi is járunk, ott volt a Pártfőiskola, ahol másféle szelek fújtak. Addigra már kezdtem szakállt növesztetni, és a hajam is hosszabb lett, és nem voltam hajlandó ezektől a jelvényektől megválni. Következésképpen közölte a Lakos [Sándor], hogy akkor ne menjek át, mert a Pártfőiskolán az elvtársak kifogásolták, hogy hogy nézek ki. Tehát a '73-as évtől kezdődően nem mehettem oda a többiekkel ebédelni. Pedig mondtam, hogy ott áll a kertben a két szakállas szobra, de ez nem hatott meg senkit. Ezzel kezdődött egyébként az érdekvédelmi tevékenységem is, mert ez volt az első olyan alkalom, amikor azt mondtam Lakos elvtársnak, hogy rendben van, de az, hogy ott ebédelhünk mérsékelt áron az étteremben, az mindenki számára a juttatás része. Lakos elgondolkodva rám nézett, nem szólt semmit, de a következő hónapban a borítékomban benne volt egy valamilyen módon megemelt fizetés. Mindenesetre a '80-as évekre kitelt az időm a Társadalomtudományi Intézetben. Akkoriban sikeresen végigcsináltunk egy csörtét a szakmunkástanuló-kutatásban, amivel megint el akartak minket meszelni Liskó Ilonával. Ott is napirendre tűzték a zárótanulmányunk megvitatását, és megpróbálták kicsinálni szakmai értelemben és módszertanilag is. Az illető, akinek ez a szerep jutott módszertanászként, sok évvel később fölhívott, hogy elmondja, nekem volt igazam abban a vitában.

Az interjút Sík Domonkos és Nagy Péter Tibor készítették.

² Lakos Sándor a Társadalomtudományi Intézet akkori igazgatója.

„Ezek polgári gyerekek voltak, akik szüleiket szerették volna megbotránkoztatni. Ennek volt egy szélsőséges és társadalmilag nagy hatású formája, a '68. Valódi következményekkel.”

„A hangnem megváltozott, de nemcsak az egyetemi milióban – ott erősebben –, hanem még a köznapiban is.”

Karády Viktor szociológus, társadalomtörténész és Görög Veronika etnológus

Educatio (a továbbiakban E): Franciaországi emigránsokként és fiatal házaspárként, első gyermeketeket várva hol éltetek 1968-ban? Ott mennyire volt érezhető, hogy óriási események zajlanak Franciaországban?

Görög Veronika (a továbbiakban GV): Az én párizsi lakásomban, a Boulevard Garribaldin. Én akkor, '68 júniusában, a forradalom kellős közepén léptem be a CNRS-be.³

Karády Viktor (a továbbiakban (KV): Nagyon jó lakásunk volt, egy kétszintes garzonban laktunk a XV. kerületben, a magas metró mellett, kicsit zajos volt, de hát Istenem.

E: 1968-ban voltak-e ott érdemleges történések?

KV: Nem. Semmi nem látszott. Igazi polgári ház volt. A forradalom eléggé lokalizált eseményekből állt, mint minden forradalom. Az események az egyetemi kampuszok közelében voltak, azok köré szerveződtek. Ha az ember a Sorbonne közelébe ment, ott találkozott az eseménnyel. De nálunk, a mi negyedünkben semmi nem volt.

GV: Föl kellett szállni a metróra, és menni vele három megállót a forradalomhoz.

E: Viktor, Te hol dolgoztál akkor? A Latin-negyedben, ahol lejt a járda, vagyis a rue Cujas sarkánál?

KV: Nem messze ettől, a Latin-negyedben, a Boulevard Saint-Michel másik oldalán, a rue Cujas-tól mondjuk 300 méterre, a rue Tournon-ban, egy szép belső udvaros magánházban. 1965 júniusától volt egy segédkutatói állásom, a politológus Raymond Aron mellett, aki egyike volt a Sorbonne két szociológus professzorának. Ez már elég jó, akár már véglegesnek is beillő CNRS-pozíciót, kényelmes státuszt jelentett. Pápiron Aron asszisztense voltam, de ez gyakorlatilag kevés munkával járt. Az elképzelés kezdettől az volt, hogy a beosztottból majd önálló kutató lesz a CNRS-ben, ami a hazai akadémiai kutatóintézeti hálózatnak megfelelő intézmény. Ez valóra is vált. Néha el kellett olvasnom egy-egy német vagy angol cikket s erről beszámolni, megszerezni egy statisztikai anyagot, elhozni vagy vinni egy-egy könyvet az École Normale Supérieure könyvtárába. Az Aron által néhány évvel azelőtt létrehozott intézet igazgatója és tényleges kutatási vezetője Bourdieu volt. Aron nem sokat főnökösködött, ezt már inkább Bourdieu tette. Aron inkább csak diákjait fogadta, levelezését intézte titkárnőjével az intézetben, s leginkább otthon ült, írta könyveit, mint a francia értel-

³ Az MTA franciaországi megfelelője.

miség egyik ritka, híresen liberális és antikommunista tagja, egy olyan szellemi térben, melyet a balosság, s leginkább a kommunista beállítottság uralt. Ő viszont a konzervatív-liberális *Figarónak* írt minden héten egy elemzést valami politikai aktualitásról.

E: 1968 eseményei alatt hogy alakult a munkátok?

KV: Bourdieu összegyűjtött minket azzal, hogy most mindenki szaladjon, és tessék anyagokat gyűjteni az egyetemi reformhoz. Úgyhogy én rohantam a szó szoros értelmében, konkrétan a szomszédos Odéon téri amerikai könyvtárba, hogy párhuzamos fejlődéstörténeteket állítsak össze a meglévő irodalmakból, arról, hogy miként zajlik az egyetemi rendszer modernizálódása máshol. Merthogy Franciaország nyilvánvalóan elmaradott volt e tekintetben. Az elmaradottságot diákokként mi abszolút átéltük. Ez konkrétan abban nyilvánult meg, hogy az ember megjelent egy gigantikus előadóteremben, ún. amfiteátrumban, és középen volt egy előadó, akit nehéz volt hallani és követni, és próbáltunk ebből valamit profitálni. Volt például egy szeminárium, amit a Sorbonne másik szociológiai professzora, Gurvitch tartott, és ami úgy zajlott, hogy ő középen ült lent egy emberrel, és azzal próbált főként veszekedni, merthogy Gurvitch veszekedős ember volt. Mi többiek meg százával körben ültünk vagy álltunk. Mert néha nem lehetett leülni, annyian voltunk. Az előadások rendszere szerintem teljesen dezorganizált volt. Volt valami rend valószínűleg, de én soha nem tudtam átlátni. Az sem volt evidens, hogy mit kell elolvasni. Emlékeim szerint pontos előadásirodalom nem létezett. Lehet, hogy Veronkának más emlékei voltak az etnológiával kapcsolatban. A szociológia terén nagyon rosszak az emlékeim azt illetően, hogy bármi meg lett volna szervezve.

E: Az etnológia terén módszeresebb volt a képzés?

GV: Az etnológia terén más volt a diákok viszonya a szakmához és a tanszékhez. Jobban kötődtek. A tanárok is jobban ismerték a hallgatókat. Sokkal kisebb évfolyamok voltak. 60–80 ember, tehát áttekinthetőbb volt, a diákokat jobban számon tartották. De azért nem volt közeli kapcsolat a tanárokkal. Én nem a szociológián voltam, hanem a néprajz szakon. Mikor bejelentettem, hogy lumbágóm van, és nem tudok eljönni vizsgázni, akkor a professzor fontosnak tartotta, hogy legyen valaki, aki megnézi helyettem az írásbeli vizsgaeredményt, nehogy hiába jöjjenek fel, ha nem sikerült volna az írásbeli. De azt is látni kell, hogy mi mégiscsak külföldiek voltunk. Az egész rendszer nagyon idegen volt számunkra. Más volt a nyelv, mások voltak a szabályok és a szokások. Az egész átláthatatlanabb volt. Viktor ezt kevésbé hangsúlyozta. Nekünk kívülállónak duplán idegen volt minden.

KV: De szerintem nem is volt megszervezve. Kivéve egyes olyan részlegei, melyektől távol álltunk, konkrétan minden, ami a versenyvizsgákhoz vezetett, az nagyon szervezett volt. Ami nem oda vezetett, az teljesen alulszervezett volt. És főképp a szervezethez olyan kritériumai is hiányoztak, hogy legyen egy szaknak egy központi titkársága. Sosem hallottam, hogy lett volna titkársága a szociológiának. Az etnológusoknak talán volt ilyesmi. Be kellett iratkozni, és akkor az ember vagy eljárt az előadásokra és szemináriumokra, vagy nem járt el. Hogy vállalt-e kiselőadást vagy sem, azt senki nem tartotta számon. Sem elvárás, sem kontroll ebből a szempontból nem volt. Nagyon rosszak a Sorbonne-ról származó emlékeim. Főképp emberi viszonylatban. Magázód-

ni kellett. A bennszülött diákcsoportok tagjai, akik a Latin-negyedben érettségiztek, azok haverkodtak egymással. A kívülállók meg teljesen kívülállók maradtak.

E: Az egyetemi társas életnek milyenek voltak a keretei? Volt olyan, hogy etnológus diákok klubja, vagy a Sorbonne-ra járók klubja?

KV: Ilyenről nem tudok. Nulla. Két dolgról tudok. Vető Miklós barátom, mint nagy konvertita katolikus, rögtön elmondta, hogy öregem, vagy jössz hozzánk a katolikus egyetemi lelkészre, melyet a Lustiger, a későbbi párizsi érsek vezetett, vagy mész az ifjúkommunistákhoz, ha integrálódni akarsz. Mind a két helyen nagy szeretettel fogadnak majd. Ezek szélsőséges választások voltak, de nekem persze egyikhez sem volt igazán kedvem.

E: Tanulmányaid alatt kellett-e valamilyen komolyabb írásos munkát alkotni?

KV: Mindig disszertációt kellett írni, de semmi nem volt kötelező. A vizsgák szigorlatszerűek voltak, s két részből álltak. Általában több írásbeliből, melyek sikeressége után lehetett szóbelikre menni szintén több tanárhoz. Négy nagyobb tantárgyból való szigorlatozással (ezeket *certificat*nak hívták) az 1920-as években kialakított rendszer szerint kapta meg az ember az alapidiplomát, a *licence*-ot.

E: Ezek gondolom zárhelyiként megírandó vizsgák voltak, de ahhoz, hogy fokozatot szerezzél, kellett valamilyen írásművet alkotni?

KV: A rendszer nagyon egyszerű volt. Mi az alapidiplomát, a *licence*-ot csináltuk meg. Ez eredetileg propedeutikával, tehát egy előkészítő évvel kezdődött. Ezt nekünk korábbi külföldi tanulmányainkra tekintettel elengedték. Azt hallottuk, hogy nem volt könnyű, mivel sok mindent kellett tanulni. Konkrétan emlékszem egy fiúra, aki nagyon okosnak tűnt, de nem tudta letenni, valahogy nem állt össze a vizsgakészsége.

E: A „licence” szintjén tehát úgy végezted el az egyetemet, hogy nem kellett szakdolgozatot írni?

KV: Semmi ilyesmi nem volt. Még létezett a *maîtrise*, a mesterképzésnek megfelelő fokozat, bár persze volt más további diplomaszerezési lehetőség is, nevezetesen az 1958 óta rendszeresített, úgynevezett „harmadik ciklusos doktorátus”. Eléggé nyomor jellelű volt az egyetemi berendezkedés. A tanároknak nem nagyon volt saját fogadószobájuk. Közös szobában voltak összezsúfolva. Ekkoriban a szegény professzorokat mandarinoknak nevezték. Emlékszem, hogy egyikük, a híres irodalmár Etienne, írt egy újságcikket arról, hogy neki, mint nagy mandarinnak, ahhoz, hogy fogadjon egy diákot, meg kell kérnie a kollégáját, hogy ne jöjjön be a megbeszélte időpontban. Százegres diáktömeget egy-két-három épületben oktatni, ez az 1960-as években már elmebajos vállalkozás volt. Mindig, amikor később egy angol egyetemre mentem, már a hetvenes években is, úgy éreztem, hogy ez egy egészen más, sokkal fejlettebb egyetemi környezet. És hogy a francia világ e téren is teljesen elmaradott. Egyébként még ma is ezt érzem egy kicsit. Mindig nagyon gyenge minden szempontból az egyetemek ellátottsága. És az 1970-es évek után gyorsan és olcsón kiépített külvárosi vagy vidéki kampuszok állapota elég nyomasztó. Nemrég voltam egy disszertációvédésen Nanterre-ben, az 1968-as diáklázadás egyik fő helyszínén. Jobban megértettem, hogy miért indulhatott innen a mozgalom. Nanterre most is eléggé lehangoló benyomást kelt. Ez volt azt hiszem az első

nagyobb új kampusz. Látszik most is, milyen primitív építészeti megoldásokkal építették ezeket az új tömegegyetemeket. Láttam vidéken, például Toulouse-ban rosszabbat is.

E: A márciusi, nanterre-i események környékén sejtettétek azt, hogy itt valami komoly dolog lesz?

KV: Nem, nem voltak ilyen benyomásaink. Emlékeim szerint nem beszéltünk különösebben erről. Ennek a háttére talán az volt, hogy Párizsban az 1960-as években rendre átélt az ember rengeteg tömegtüntetést, sőt, ha rossz helyen járt, még rosszabb atrocitásokat is az algériai háború, a politikai csatározások vagy a választások kapcsán. Ehhez képest, amikor kitört ez a szimbolikus forradalom, ahol azért dobálóztak kövekkel is, meg sok mással, dobáltak oda-vissza könnygázbombákat, gyűjtögtak autókat, voltak tömegverekedések, de tudtommal nem halt meg senki. A valódi forradalmak mellett a modern francia történelem rengeteg hasonló, mondhatni „szimbolikus forradalmat” ismer. Valami oknál fogva a franciák szeretik ezeket a látványos, de nem nagyon veszélyes demonstrációkat. Nem szabad elfelejteni, hogy a Dreyfus-ügy alatt a 19. század végén az egész ország tele volt óriási tömegtüntetésekkel, legtöbbször „Halál a zsidókra!” jelszóval. Mégpedig olyan kisvárosok sorában, ahol soha nem láttak zsidót, hiszen a népességszámban elenyésző nagyságrendű francia zsidóság Párizsban tömörült, és szórányszerűen Elzász-Lotaringia francia részein, meg néhány délvidéki városban. Ez körülbelül olyan volt, mint most a migránsözás Magyarországon. Migráns nincs, de óriásplakátok ellenük vannak. Tegyük mindezt a mesterségesen generált politikai hisztériák kategóriájába.

E: Lyonban azért volt egy-két haláleset 1968-ban, például egy rendőrt agyonnyomott egy teherautó. De le is löttek valakit egy gyárnál. Most olvastam. De azt is olvastam, hogy tulajdonképpen a másik fél, a kormányzat, vagy annak egy-két embere is igyekezett úgy irányítani a dolgokat, hogy ne legyen nagy baj, és együttműködtek a diákmozgalom egyes vezetőivel és a tanárszakszervezet vezetőivel.

KV: Igen, mindenki igyekezett vigyázni, nem túllépni a határokat, hogy nagy baj ne lehessen.

E: Akkor Ti a május eleji nagyobb tüntetések, összecsapások kapcsán ocsúdtatok, ha úgy tetszik? Tehát például, amit mondtál, hogy a Bourdieu azt mondta, hogy na, akkor most...

KV: Hogy tessék dokumentálni az egyetemi modernizálást, hogy miként történt mássutt, főképp Amerikában és az angolszász világban. És hogy tessék erről valamit összeállítani.

E: Ez mikor volt, a tüntetések kirobbanásakor?

KV: Konkrétan arra emlékszem, mint már mondtam, hogy szaladtam az amerikai könyvtárba, ami az Odéon színház jobb oldalán volt. Ott próbáltam könyveket szerezni, összeállítani anyagokat. Ilyen konkrét eseményre emlékszem. Emlékeimben számomra az akkori Bourdieu eléggé ambivalensnek tűnt. Egyrészt nem akarta a kimaradás ódiomát vállalni, mint elkötelezett baloldali – bár polgári hátterű pályatársaitól eltérően, hangsúlyozottan nem kommunista –, másrészt pedig – talán mint alulról jött értelmiségi, aki tényleg ismeri az iskolai mobilitás mögött álló társadalmi valóságot – tudhatta, hogy a diáklázadást szító szellemesen primitív demagógia, melyet a polgári

negyedekből származó „örökösök” (*héritiers*) terjesztettek, szóval hogy ez igazán mégsem az ő ügye. Pályatársai között egyesek, például Alain Touraine, ugyanakkor beálltak és a diákokkal randalíroztak, annyira, hogy aztán a „mozgalmak szociológiájából” építették fel karrierjüket.

GV: Én '68-as diák voltam. Pedig már terhes voltam akkor. Nagyon különbözően éltük meg, Viktor nagyon aggályosan, én nem.

KV: Ami nálunk '68-ban a Bourdieu-körben történt, azt én leírtam egy önéletrajzi szösszenetben. Bourdieu úgy látta, hogy ez egy jó alkalom, hogy önállósuljon, elszakadjon képletes befogadójától, ha nem is szellemi atyjától. Ez persze egy interpretáció. Erre alkalmat Raymond Aron-nak az a gesztusa adott, hogy ő, mint már sokat próbált francia hazafi – aki a háború alatt De Gaulle újságját szerkesztette Londonban, míg családja nagy menekülő körúttal jutott el hozzá – föl volt háborodva ezen az egészen. Azt mondta, hogy hát rendben van, ő már korábban is mondta és írta, hogy milyen fontosak lennének az egyetemi reformok, de ez se nem politikai forradalom, se nem tényleges reformokra buzdító mozgalom. Viszont Franciaország tönkre fog menni, hogyha ez sokáig tart. „*Que devient la France?*” („*Mi lesz Franciaországgal?*”) – ezt mondta szó szerint, emlékszem. Aron igazi patrióta volt. És én, mint új patrióta, teljesen egyetértettem vele. Végre eljutottam egy olyan országba, mellyel úgy-ahogy azonosulni tudok, ahol jól érzem magam, befogadnak, van egy környezetem, és akkor itt randalírozó diákok tönkretezik az országot mindenféle örült, bár néha szellemdús jelszavakkal. Úgy éreztem, hogy az, hogy „*Tilos tiltani*” („*Il est interdit d'interdire*”) mégsem egy valós politikai program. Na most, ezt csak zárójelben mondom, valójában a forradalomnak valóban nem volt politikai célzata. Ez egy nagyon sommás elemzés, de tulajdonképp leginkább ez a párizsi, nagyvárosi, mégpedig jórészt a privilegizált rétegekből jövő diákok – erős katolikus szélsőbalos részvétellel – szüleik elleni lázadása volt. Ami nagyon jól sikerült tulajdonképpen, mert azt követően azért megindult az egyetemi rendszernek egy nagyfokú, idézőjelben vett „modernizálása”. Tehát a még Napóleontól kiépített, s államilag felügyelt egyetemek – melyekről aztán sokat írtam – bizonyos mértékű önállósodása. A francia egyetemek persze most sem teljesen önállóak, mert a pénz az a kormánytól jön. De azért egy bizonyos mértékig megnőtt az autonómiájuk, s azóta többek között megvalósult egy nagymértékű funkcionális diverzifikációs folyamat. De hát főképp jobban kiépítették a rendszert, a működésképtelenség határáig eljutott óriási egységeket – mint a Sorbonne-t magát – feldarabolták, és nagy beruházásokkal dotálták. Föllazult a korábban igen merev szakbeosztás is. Megjelentek a kis szakok, a mellékszakok, mindenféle szakkombinációk. Tehát egy nagy föllazulás volt. Bejöttek olyan dolgok, amik azelőtt teljesen ismeretlenek voltak. Például a „nő-szak”. Emellett kiépült egy immár hatalmas, s megfelelően hatékony, államilag finanszírozott kutatóintézeti apparátus, amelynek csak egy része volt a CNRS. Megjelentek olyan avantgárd egyetemek, mint a vincennes-i, ahol kezdetben akár „*n'importe quoi*” („*akármilyen legyen is*”) alapon indítottak szakokat. Emellett megfértek nagyon érdekes, valóban innovatív és tudományosan is izgalmas új kutatási trendekhez kötött szakképzési formák is. Tehát sok minden történt, de önmagában akkor '68-ban azért mi, Aron és én is inkább teljesen meg voltunk döbbenve. Aron a sajtóban egy fölhívást tett közzé, ami egy elég ügyetlen dolog volt, olyan értelemben, hogy hát, aki ugye le akarja állítani ezt az örületet, és tárgyalásos alapon szeretné ezt a reformmozgalmat továbbvinni – meg általában leállítani azt, hogy az utcán az emberek verekedjenek és au-

tókat gyűjtsanak föl, és azzal próbálják kiélni politikai szenvedélyeiket –, ezek jöjjenek, és gyülekezzünk együtt. Ami egy naiv dolog volt.

E: És akkor hogyan reagált erre a Bourdieu-féle másik pólus?

KV: Személyesen én nem láttam Bourdieu-t ebben az ügyben, de a csapat az meg volt szervezve, úgyhogy Bourdieu-nek nem kellett semmit sem tennie. A lényeg az, hogy összegyűltek, hogy kiátkozzák Aron-t, és elhatárolódjanak. Volt a szomszéd kávéházban egy röpgyűlés, melyen mindenkivel aláírtak egy Aron-ellenes kiáltványt. Ezt – akár mintha egy szovjetizált környezetben lettünk volna – mindenki aláírta, kivéve persze engem. Elég látványosan adtam tudtukra, hogy rám ne számítsanak. Akkor vártam, hogy akkor engem kitesznek a Bourdieu-csoportból. Azt, hogy ez nem történt meg, utólag azzal magyarázom, hogy kevéssel azelőtt jelentettem meg Marcel Maussnak, a Durkheim-iskola legfőbb folytatójának és a francia egyetemi etnológia megalapítójának összes műveit tartalmazó, jelentős sajtóvisszhangot kiváltó első kötetét. Mindezt Bourdieu nemrég indított könyvsorozatában az *Éditions de Minuit* kiadónál, melynek hírneve még a német megszállás alatti belső ellenálláshoz kötődött. Két kötet még váratott magára. Ezek a következő években jöttek ki. És Bourdieu talán úgy gondolhatta – ez inkább logikus feltevés, soha nem beszélünk erről –, hogy hát veszélybe kerülhet a kötetek sorsa, ha nem maradok a csoportban. Engem az adott pillanatban biztos ki akartakátkozni, de igazából nem átkoztak ki. A dolog súlyát később sem éreztették velem.

E: És arra emlékszel, hogy voltak-e mondjuk szenvedélyes viták az intézeten belül, hogy teszem azt, hülyeséget akarnak a maoisták, hülyeség, ahogy a kommunisták reagálnak?

KV: Nem nagyon. Nem volt kibeszélés. Legalábbis általam ismertén nyilvános kibeszélés nem volt. Olyan eseményre nem emlékszem, hogy nyilvánosan politikai ügyekről vitatkoztunk volna. A csoportban volt egy balos konszenzus, de viták nemigen.

E: És konkrétan az a dolog, amiért neked az amerikai könyvtárba kellett menni, az összeállt valamivé?

KV: Nem, de ez szerintem egy olyan gesztus volt, egy önmegvalósító prófécia, annak jeleként, hogy valamiként mi is részt veszünk a mozgalomban. Mégpedig nem destruktív módon, hogy az utcán köveket dobálunk és autókat gyújtunk, de úgy, hogy szellemileg együttérzünk, és dolgozunk a mozgalommal.

E: Ez kifelé nem is lett kommunikálva?

KV: Nem, semmi nem lett. Ebből nem jött ki semmi. Nézd, azért ezen viszonyok között két hét alatt vagy három hét alatt nem lehet semmit se összeállítani. Szóval ez olyan dolog volt, hogy csináljunk úgy, mintha mi is csinálnánk valamit, meg mi is része lennénk. Merthogy itt azért nyilván volt már egy rejtett rivalizálás Bourdieu és Touraine között, akik egyívásúak és pályájukon nagyjából egyszerre indulók is voltak. Touraine ott volt a barikádokon, mint mozgalmi ember, amiből aztán bizniszt is csinált magának, mint a tömegmozgalmak kutatója. Úgy tudom, Bourdieu ezt sohasem értékelte nagyra. Ebben messzemenően én is követtem.

E: Az események sűrűjénél nem is voltál ott? Nem jártál be?

KV: Bejártam, de nem a tüntetésekre. Igazából eléggé félttem, mert a hangulat képményen háborúsnak látszott. Állandóan robbanások voltak. Könnygázbombákat dobáltak a rendőrök, és akkor a diákok visszadobálták. Ezek robbantak, néha még éjszakánként is hallatszottak. Leállt a közlekedés, a balos szakszervezetek meglovagolták a helyzetet – bár az aktív diákszervezetek igyekeztek tőlük elhatárolódni, hangsúlyozva, hogy ők nem a pártok szekerét tolják –, megbénult az ország. És '56 után a magamfajtanak nem volt kedve már Párizsban is ilyen robbanásos reggelekre ébredni, és esténként ezeket hallgatni meg látni. Tüzek voltak. Egy autó, amikor ég, az nagy tüzet csinál és füstöt, amivel tele volt a levegő. Borzalmas viszonyok voltak egyes utcákon, autóröncsokkal, bevert kirakatokkal. Az egész nagyon nyomasztó volt. Én abszolút egyetértettem Aronnal, hogy ez egy botrány, hogy szétverik a várost, ami egy gyönyörű város, és tele van izgalmas dolgokkal. És még '68 után is, szerintem végig a '70-es években minden hétvégén előfordult az, hogy egy randalírozó csoport nekiállt autókat fölgyújtani meg kirakatüvegeket beverni. És az is kínos volt, hogy a város tele van látszólag állig fölfegyverzett rendőrökkel, akik próbálják ezeket az elmebajos, mindenféle zavaros szlogenekkel fölszerelt, nem kevés üresfejűből összeálló csoportocskákat az ottani rendőrségnél ismert brutalitással kordában tartani. Aron írta korábban elhíresült könyvében róluk: „*ces intellectuels au grand coeur et à la tête légère*” („ezek a jószívű és üres fejű értelmiségiek”). Ez volt a klasszikus meghatározása a balos értelmiségieknek a *L'Opium des intellectuels* (Az értelmiségiek ópiuma) c. alapművében, ami még az '50-es években jelent meg. Szóval rosszul éreztem magam ebben a helyzetben, mert hogy persze a rendőrséggel is nehéz volt szimpatizálni. Bourdieu egy beszélgetésben még annak a félelmének is hangot adott, hogy az egyszerű rendfenntartók után majd jönnek a versailles-iak, utalva az 1870-es Párizsi Kommünt követő véres retorziókra. Erről persze nem volt szó. A szakszervezetek meglovagolva a diáklázadás viszonylagos sikerét és a kormány gyengeségét, a Matignon-palotában lezajlott tárgyalások eredményeképp általános (úgy emlékszem 15% körüli) fizetésemeléseket értek el. Ezt a következő egy-két év inflációja erodálta, a következő választásokat a jobboldal megnyerte, és politikai téren minden visszatért a régi kerékvágásba. Persze azért nem teljesen.

E: És Veronka, Te, aki meg ennek a lázadásnak a pozitív oldalait is láttad, miket tartottál ebben pozitívnak, milyen részei fogtak meg?

GV: Úgy éreztem, hogy a társadalomban merevek voltak az emberek, és hogy azután sokkal barátságosabbak lettek. Volt egy stílusváltás, volt egy közvetlenebb udvariasság. Az általunk sokszor átélt francia kimertség csökkent. Sokkal inkább tegeződtek az emberek, például a mi korosztályunkban, ami azelőtt egyáltalán nem volt szokás.

KV: A diákok tegeződtek. Tehát korosztály szerint, ami itt is bejött most már, mint egész Nyugat-Európában, Németországban is. E tekintetben ez az egész nyugati német világban is egy kulturális forradalmat jelentett. Bécsben 1957–58-ban, amikor ott jártunk, kötelező volt diákok között a *Frau Kollegin* és a *Herr Kollege*.

GV: Szóval a hangnem megváltozott, de nemcsak az egyetemi miliőben – ott erősebben –, hanem még a köznapiban is. Abban is, amikor elmentem egy üzletbe egy kereskedőhöz. Én erőteljesen reagáltam erre, mert én is szenvedtem ettől a nagyon kimért hangnemtől, az én ízlésemnek nagyon kimért világ volt. És az, hogy ez csökkent, és a termé-

szetes közvetlenség felé mozdultak el az udvariassági formák, azt én nagyon értékeltem, és átéreztem, és terjesztettem magam körül.

E: Honnan tájékoztatók ezekről a dolgokról? Újságokból, tévéből?

KV: Újságokból. Minden nap megvettük a *Le Monde*-ot. És rádióból is. Televíziónk nem volt akkoriban még, úgy emlékszem. Emlékszem arra, hogy Mendès-France elment egy diák nagygyűlésre, és ott ő is úgy csinált, mintha nagyon örülne ezeknek a májusi eseményeknek. Akkor Raymond Aron azt mondta, hogy hát ez egy hülyeség, ilyet tenni egy komoly politikusnak (Mendès azelőtt kormányfő is volt) nagy hiba.

GV: Aron utálta '68-at.

KV: Annyira, hogy azon melegeben írt is egy kitűnő könyvet – úgy emlékszem 50 ezres példányban kapkodták azonnal szét – *La Révolution introuvable (A megtalálhatatlan Forradalom)* címen. És nagyon jól beletrafált a dolog lényegébe, hogy ez egy ilyen igazi politikai célok nélküli megmozdulás volt. A francia diák hagyományban mindig volt egy ilyen polgárpukkasztó elem, ez a 19. században alakult ki. Ezek polgári gyerekek voltak, akik szüleiket szerették volna megbotránkoztatni. Ennek volt egy szélsőséges és társadalmilag nagy hatású formája a '68. Valódi következményekkel. Az egyik következmény az, hogy az összes politikai párt meg főképp szakszervezet beszállt, mintha ők is részesei lennének ennek a dolognak, és kiköveteltek egy nagy béremelést. Amit megkaptak, valami 15%-ot, amit nagy diadalként könyveltek el, s amelyet aztán a következő év inflációja teljesen lenullázott. De hát ezt mindenki tudta, hogy ez egy ilyen játék a francia politikai életben. És mindenki játszottá ugyanazt a játékot. És aztán minden elrendeződött elég pozitívan, merthogy talán két területen mégis csak nagy reformok történtek. Az egyetemi életnek a nagy reformja, hogy az egyetemeket fölszabdalták, így azok irányítható méretűre redukálódtak. És investáltak főképp, tehát befektettek az egyetemekbe. Mikor mi voltunk egyetemisták, akkor a régi Sorbonne-on tanultunk. A 20. század '60-as éveiben ugyanazokban az épületekben folyt az ország központi egyetemén az oktatás, mint a 19. század végén. Ami azért nem nagyon fordult elő máshol, illetve olyan helyen előfordult, ahol *numerus clausus* volt, Oxfordban persze, nem építettek tucatnyi új college-et, merthogy a diákszám nem nőtt igazából. De Franciaországban közben megötszöröződött a diákszám, és megmaradt a régi berendezkedés. Például a régi könyvtár, ahova igen nehéz volt sokszor bejutni. Úgyhogy mi nem is jártunk rendszeresen oda, hanem inkább máshová. Volt néhány alternatíva, például a közeli *Sainte Geneviève* könyvtár, a nem messzi pedagógiai könyvtár, tehát lehetett máshova menni, ahol mégis le lehetett ülni. De ez az alapvető zsúfoltság azért nagyon markáns volt. Például az, hogy az egyetemen belül nem volt egy hely, ahova egy diák leülhetett beszélgetni, tanulni, olvasni, élni. Tanulmányaim alatt soha nem jutott eszembe, hogy egy tanárral személyesen konzultáljak. Talán mert ennek sem igen volt helye. A nyugati egyetemek viszonylatában azért ez egy határesetet képzett.

E: A kávéházaknak tett jót.

KV: Igen. Na jó, de a kávéház az sokba került, azt nem is mindenki engedhette meg magának.

E: És Veronka, visszatérve arra, hogy Te alapvetően lelkes voltál, az akkori dolgokban mi lelkesített? Mondtad a hétköznapi érintkezést. De ez miben nyilvánult meg?

GV: Úgy éreztem, hogy ez egy nagyon poros, betokosodott társadalom volt. Jó, én nem harcoltam ezért a forradalomért, de helyeseltem. Úgy éreztem, hogy ez is hozzájárult a leporoláshoz. És ez nagyon ráfért mindenkire, a diákoknak a tanárokhoz való viszonyára, a szülő-gyerek viszonyra stb.

KV: Volt egyfajta felszabadulás, amikor Cohn-Bendit kapcsán egy miniszter hülye módon kijelentette, számítva a hagyományosan xenofób nemzeti többség egyetértő cinkosságára, hogy hát nem fogják hagyni, hogy egy német zsidó mondja meg, hogy mi történjen a francia egyetemeken. És akkor a diáktüntetésen azt a jelszót adták ki, hogy „*Nous sommes tous des juifs allemands*” („*Mi mind német zsidók vagyunk*”). Na most ez valóban a gaulle-ista hagyomány szempontjából, a francia viszonyok között, ez egy keményen felszabadító, többszörösen tabudöntőgető dolog volt. Volt ilyen föllazulás több szempontból a mindennapi életben. Például amikor a gyerekek megjelentek, akkor minket is el kezdett érdekelni, hogy mit lehet csinálni egy gyerekkel Párizs közepén. Nem voltak vidéki kapcsolataink, nem volt hova vinni őket, hát a Champ-de-Mars-ra mentünk. Nos ott is, mint minden köztéri parkban, azelőtt tilos volt a fűre lépni. Tehát a pázsit csupán látvány volt. '68 után ez gyorsan megszűnt. Egyszerűen elvitték a táblákat, és hirtelen szabad lett a fűre lépni. Más közparkokban, mint a Luxembourg-parkban, a pihenő székek fizetősek voltak azelőtt. Ez is megszűnt '68 után. A városon belüli parkok gyönyörűek voltak, kicsik, de nagyon rendezettek.

GV: Az a helyzet, hogy szép volt utána is a fű, miután nem volt már tilos ott piknikelni vagy *sit-in*-eket rendezni.

KV: A fű olyan volt, amilyen azelőtt. Kicsit jobban letaposva, gondolom. De hát ennek nem csak szimbolikus jelentősége volt. Minket már konkrétan érdekelt, hogy a gyerekek jobban szaladgálhattak ott a fűvön, mint azelőtt, amikor csak az elkerített homokozóba lehetett menni, vagy a számunkra még méregdrága körhintára befizetni. Több ilyen változás volt, amelyeket persze magunkfajta ember jól fogadott.

GV: De még a buszban is sokkal kedvesebbek lettek az emberek egymás között. Azokon a helyeken, ahol ritkán beszélsz az ismeretlenekkel, például a boltokban. Azért mondom ezt, mert ott nyilvánultak meg talán leglátványosabban egyes változások. Például, ha valakitől vettem egy fél kiló narancsot, azelőtt nem mondtam neki azt, hogy *bonne soirée* (*szép estét*), miután azután ő is visszamondta nekem, hogy *bonne soirée*.

Az interjút Bajomi Iván készítette.

AZ ISKOLA NEM SZIGET OKTATÁSI ÉS TÁRSADALMI REZILIENCIA MULTIETNIKUS KÖRNYEZETBEN

PATAKFALVI-CZIRJÁK ÁGNES – PAPP Z. ATTILA* – NEUMANN ESZTER

MTA TK Kisebbségkutató Intézet

Az iskola nem sziget kutatásban olyan multietnikus környezetben található iskolákat keresünk fel, amelyek hátrányos társadalmi összetételük ellenére kimagasló eredményeket érnek el a tanulókkal. A kutatás során az iskolai és települési reziliencia feltételeiről szeretnénk mélyebb megértést szerezni. Tanulmányunkban bemutatjuk a kutatás elméleti és módszertani alapvetéseit, valamint összefoglaljuk a statisztikai elemzések és a terepmunka első eredményeit.

Kulcsszavak: iskolai reziliencia, közösségi reziliencia, roma oktatás

Our research titled *The School is not an Island* focuses on disadvantaged schools in multi-ethnic communities which have a high pedagogic added value and perform above the expected level in the national assessment. The research aims to gain a deeper insight on the conditions of community and school resilience in Hungary. The article presents the theoretical foundations and methodological approach of our study and it also gives a taste of the first results of the statistical analysis and the fieldwork.

Keywords: community resilience, school resilience, Roma education

Az iskolák mindennapi élete, működése szorosan összefonódik tágabb intézményi és társadalmi környezetükkel. *Az iskola nem sziget*¹ kutatásban a roma-nem roma vegyes lakosságú településeken található általános iskolák és a helyi közösségek kapcsolatát, kölcsönhatását, egymásrautaltságát vizsgáljuk. A kutatás során

* Levelező szerző: Papp Z. Attila, MTA TK Kisebbségkutató Intézet, 1453 Budapest Pf. 25.; E-mail: pappz.attila@tk.mta.hu

¹ A 2016 októbertől és 2019 szeptembere között futó kutatást az Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatja (NKFIF-120400). A kutatás vezetője Papp Z. Attila, további résztvevő kutatók: Csereklye Erzsébet, Feischmidt Margit, Neumann Eszter, Németh Szilvia, Patakfalvi-Czirják Ágnes, Vidra Zsuzsanna és Zsigmond Csilla. Az eredményeket ismertető publikációkat és konferencia-előadásokat ezen a honlapon tesszük közzé: <https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/az-iskola-nem-sziget>.

olyan sikeres, reziliensként azonosított általános iskolákat keresünk fel, amelyek tartósan kiugró eredményt értek el az alacsony szocioökonómiai háttérű tanulókkal végzett hátránykompenzáló munkában.

Vegyes módszertanú, kvantitatív és kvalitatív elemeket vegyítő kutatásunk középpontjában az a kérdés áll, hogy mi jellemzi azokat az alacsony szocioökonómiai háttérű iskolákat, amelyek tartósan kiemelkedő pedagógiai eredményeket érnek el, és hathatósan segítik a hátrányos helyzetű tanulók oktatási mobilitását. Olyan általános iskolákat keresünk fel, amelyek az Országos Kompetenciamérésen tartósan sikeresen szerepeltek a hozzájuk hasonló jellemzőkkel (iskolaméret, településtípus, társadalmi-etnikai összetétel, társadalmi-földrajzi környezet) leírható iskolákhoz képest. A sikerességet magyarázó tényezők konceptualizálásához az oktatási és társadalmi reziliencia fogalmát hívtuk segítségül.

A társadalomtudományokban a reziliencia szakkifejezés több évtizedes múltra tekint vissza, az oktatáskutatásban azonban csak a 2010-es években vált igazán ismertté. A fogalom a természettudományokból – ökológiából – terjedt el, ahol elsősorban különböző anyagok, organizmusok váratlan környezeti hatásokkal, krízisekkel, megjósolhatatlan helyzetekkel szembeni ellenállóképességére és regenerálódására vagy annak potenciáljára alkalmazzák (lásd Székely 2015). A társadalomkutatásban ezt a szemléletet leginkább az egyének, közösségek strukturális akadályokkal, váratlan társadalmi-gazdasági krízisekkel vagy természeti katasztrófákkal szembeni ellenállóképességének vizsgálatára használják. Hosszabb távú folyamatokat vizsgálva azokat az egyéneket, közösségeket azonosítják reziliensekként, akik, amelyek hátrányos helyzetük ellenére képesek leküzdeni a strukturális akadályokat, kimagasló eredményeket érnek el, és a statisztikai valószínűségeket meghazudtoló mobilitási pályát futnak be (ezekben a kutatásokban gyakran felmerül a *családi reziliencia* fogalma is, ld. Fekete Deák 2015 vagy Berszán 2015 írását fogyatékos családokról).

A reziliencia fogalmának használatával szemben ugyanakkor többféle kritika is megfogalmazódott. Az egyik, számunkra is megfontolandó érvelés szerint a kockázatmenedzsmentben elterjedt fogalom egy olyan kormányzati megközelítés eszközévé vált, amely a strukturális jellegű problémák orvoslására kialakított közpolitikai választ az egyének alkalmazkodóképességének növelésében azonosítja. Következésképp az egyéni alkalmazkodásra, felelősségre összpontosító intézményi és közpolitikai beavatkozások hosszú távon fokozzák az erőforrásokért, elismerését folytatott egyének közötti versenyt (Joseph 2015), másrészt pedig a társadalmi kirekesztés különböző aspektusait egyéni problémákra, a megküzdőképesség hiányára vezetik vissza (a kritikai oktatáskutatás kapcsán ld. Brunila 2012; Ecclestone–Lewis 2013). Éppen ezért kutatásunkban az egyéni teljesítmények mögötti kontextuális tényezőkre, a jól teljesítő iskolák tágabb társadalmi környezetére ható strukturális, gazdasági és jogi változások helyi hatásaira és az azokra adott helyi válaszokra kiemelt figyelmet fordítunk.

Az idevágó oktatáskutatási szakirodalom a rezilienciát elsősorban tanulói szinten értelmezi, az intézmények szintjén kevesebben vizsgálták a jelenséget. A reziliencia fogalma az oktatáskutatási szakirodalomban akkor kapott új lendületet, amikor az OECD PISA vizsgálatának elemzéseibe is beemelték ezt a dimenziót (OECD 2011). Az OECD elemzéseiben kétféleképpen azonosítják a reziliens tanulókat, egyfelől nemzetközi összehasonlításban, másfelől pedig egy-egy ország eredményeinek kontextusában vizsgálják a reziliens tanulói populációt. Míg az előbbi számítás egy nemzetközi

benchmarkhoz (vonatkoztatási értékhez) viszonyítja a reziliens diákok teljesítményét (amiből arra következtethetünk, hogy hogyan teljesítenek az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban), utóbbi az egy-egy országban belül számolt benchmarkhoz képest számítja a reziliens diákokat. A 2011-es jelentésben azokat a tanulókat tekintették reziliensnek, akiknek az eredménye a felmérésben részt vevő teljes nemzetközi populáció felső harmadába került, miközben az országos szintű szocioökonómiai mutatók alapján a legalsó harmadba tartoznak. A későbbi OECD-jelentésekben nem harmadok szerint, hanem kvartilisek alapján válogatták le a reziliens tanulókat, tehát a legfelső kvartilisben teljesítő, legalsó kvartilisbe tartozó szocioökonómiai háttérű tanulók jellemzőit vizsgálták.

Az OECD-jelentésekben alkalmazott rezilienciafogalmat Papp Z. Attila és Széll Krisztián adaptálta a magyar intézményi (általános iskolai) környezetre. Mindkét, az országos kompetenciamérés adatbázisára támaszkodó statisztikai vizsgálat az iskolák szerepére, az intézményi rezilienciára összpontosított, és a *pedagógiai hozzáadott érték* operacionalizálásra törekedett (lásd Papp Z. 2013; Széll 2017). A kutatók tehát a családi háttérből fakadó hátrányok helyett az intézmények hátránykompenzáló szerepére fókuszáltak. Ahhoz azonban, hogy a sikeres hátrányos helyzetű iskolák jó gyakorlatait, belső működésüket is fel tudjuk tárni – az országos kompetenciamérés eredményein és a telephelyek adatain túl – iskolai terepmunkára is szükség van.

Az iskolák intézményi-jogi-finanszírozási környezete az utóbbi években földcsuszamlásszerűen átalakult: 2010 óta megugrott az egyházi fenntartású iskolák aránya (Hermann—Varga 2016; Tomasz 2017), 2013-ban állami fenntartásba kerültek az iskolák. Az egyházi iskolarendszerek terjeszkedése számos régióban nagymértékben átalakította a helyi iskolarendszerek hierarchiáját, felgyorsította az iskolarendszerben zajló szegregációs folyamatokat. Emellett tágabb társadalmi folyamatok is hatással vannak az oktatási intézmények működésére. Kiemelten fontos a települések aktív munkavállaló lakosságának elvándorlása, és a pályázati lehetőségek beszűkülése.

Adatbázis-elemzés és iskolatipológia kialakítása

A kutatás első szakaszában az Országos Kompetenciamérés (OKM) telephelyi szintű adatait elemeztük. A 2013–2016 közötti általános iskolai eredmények alapján körülhatároltuk a reziliens és „átlagos” iskolák körét, majd statisztikai módszerekkel megvizsgáltuk, hogy egyes iskolán belüli és iskolán kívüli tényezők milyen mértékben járulnak hozzá egy-egy általános iskolai telephely sikerességéhez.

A statisztikai elemzésekből az körvonalazódik, hogy reziliens iskolákat nagyobb valószínűséggel lehet találni a kisebb méretű, falusi iskolák körében. Ezzel szoros összefüggésben az is kijelenthető, hogy a reziliens iskolákat nem a térségi iskolai verseny termeli ki, ugyanis a reziliencia esélyét nem növeli az, hogyha a közelben (akár a településen vagy azon túl) még van egy vagy több más iskola is. Ez arra utal, hogy az iskolák bizonyos értelemben magukra maradva véletlenül vagy kényszerből, nem tudatosan vagy éppen nem egy határozott stratégia miatt váltak rezilienssé. Területi szinten azt is megállapíthatjuk, hogy a központi és Nyugat-Dunántúl régióban nagyobb valószínűséggel találni reziliens iskolát, ez pedig azért érdekes, mert úgy tűnik, nem azokban a régiókban válnak rezilienssé az iskolák, ahol nagyobb arányban élnek hátrányos helyzetű és/vagy roma származású diákok. Az iskolák belső élete kapcsán a tanári ösz-

szetétel és az értékelési gyakorlatok is mutatnak szignifikáns hatásokat. Azokban az iskolákban például, amelyekben egyfajta belső kulturális sokszínűség érzékelhető (van roma származású vagy nem magyar anyanyelvű és/vagy állampolgárságú pedagógus), nagyobb eséllyel lesznek reziliensek. Az értékelési gyakorlatok közül fontos megjegyezni, hogy a horizontális, kollegiális-közösségi értékelés gyakorlata szignifikánsan növeli a reziliencia esélyét (szemben a külső értékeléssel, amelynek elemzéseink szerint nincs érdemi kihatása erre). A pedagógiai programok közül úgy tűnik, az IPR-nek és a cigány nemzetiségi programnak nincs mérhető pozitív hatása a rezilienciára, vélhetően e programok másfajta tudásokat, kompetenciákat adnak át a tanulóknak.

A rendszerszintű statisztikai áttekintést követően kiválasztottuk a kvalitatív kutatás lehetséges helyszíneit. A 2011 és 2016 közötti adatok 6. és 8. osztályos adatait elemezve intézményi listákat készítettünk, és megvizsgáltuk, hogy a vegyes etnikai összetételű iskolák/telephelyek² milyen valószínűséggel sorolhatók a reziliens iskolák közé. Értelemszerűen, minél több évfolyamot vizsgálunk, annál megbízhatóbban jelenthetjük ki, hogy az adott iskola – legalábbis ebből a szempontból – sikeresnek mondható.

Az iskolatípusokat a családi háttérindex és az iskolai sikeresség összekapcsolásával határoztuk meg. A családi háttérindex (CSHI) olyan képzett standardizált változó, amely a szülők iskolai végzettségét és a család dologi javait összesíti. Ezzel az eljárással körülhatároltuk a reziliens (a családi háttérindex becsléséhez viszonyítva átlagon felül teljesítő) iskolákat, az „átlagos” (a családi háttérindex becsléséhez képest elvárt szinten teljesítő), illetve a „kockázatnak kitett”, átlagon alul teljesítő általános iskolák körét. A saját számításainkra épülő iskolalistákon túl figyelembe vettük az Oktatási Hivatal által a 2014/2015-ös tanév óta évente közreadott, ún. hátránykiegészítő és képességfejlesztő iskolák listáit³ is (előbbi a családi háttérhez képest jobban teljesítő, utóbbi a tanulók korábbi mérési eredményeihez képest felüteljesítő iskolákat gyűjti össze).

A kompetenciamérés intézményi kérdőívében az iskolavezetés telephelyi szintű becslést ad a roma tanulók arányára vonatkozóan. Olyan terepmunkahelyszíneket kerestünk, ahol számottevő (30–50%-os), illetve magas (50% feletti) a roma tanulók becsült aránya. Emellett az esettanulmány-helyszínek kiválasztásakor a településszintű rezilienciát, illetve a konfliktuspotenciált is figyelembe vettük. A települési rezilienciát a települési szintű foglalkoztatási adatok etnikai eltéréseivel (milyen mértékű a romák és nem romák foglalkoztatási és munkanélküliségi szintje közötti eltérés), a konfliktuspotenciált pedig a település szegregációs mutatói alapján, valamint a szélsőjobboldali politikai mozgalom erősödése – a Jobbik 2014. évi országgyűlési választási szereplése – alapján operacionalizáltuk.

A fenti szempontok figyelembevételével első körben négy olyan reziliens általános iskolát választottunk ki, amelyek „konfliktusos”, illetve „reziliens” településeken, az ország különböző régióiban működnek. A két „reziliens” település Borsod és Baranya megyében, a két konfliktusos település pedig Jász-Nagykun-Szolnok, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található. Minden reziliens iskolának ugyanabból a tankerületből választottuk ki a kontrolliskolapárját, ezek az iskolák átlagos (az elvárt

² A statisztikai vizsgálatba minden olyan iskola bekerült, ahol tanult roma tanuló. Azonban a kvalitatív kutatáshoz alkalmazott teoretikus mintavételi eljárás során csak a „gettósodó” (30–50%-os roma arányú), illetve „gettóiskolákat” (50% feletti roma arányú) vettük figyelembe.

³ https://www.oktatas.hu/koznevelés/merések/kompetenciamérés/kiemelkedő_teljesitmenyű_iskolák [Letöltve: 2018. 09. 08.]

értéknek megfelelő) teljesítményűek, hozzávetőlegesen azonos etnikai összetételűek és méretűek, hasonló földrajzi adottságú és konfliktuspotenciálú településeken vannak.

A statisztikai mintavétel a tereptapaszthalatok tükrében

Noha az eredeti mintavételben arra törekedtünk, hogy két-két reziliens „gettóiskolát” (50% fölötti roma arány) és két-két „gettósodó” (30–50%-os roma arány) iskolát válasszunk ki, a tényleges mintába bekerülő iskolák egytől egyig gettóiskolának mondhatók. Ennek egyfelől az az oka, hogy arányaiban kevesebb tartósan reziliens iskolát találtunk a 15–39%-os klaszterben (a jelenség okára további statisztikai elemzéssel keresünk magyarázatot). Emellett négy olyan, a mintába beválasztott iskolában (két reziliens és két kontrolliskola), ahol az iskolavezetés által becsült roma arány 2016-ban 40% volt, és a 2018. tavaszi terepmunka idejére a romák aránya átbillent az 50%-os szint fölé. Ez a Jász-Nagykun-Szolnok megyei iskolák esetében az egyházi iskolák elszívó hatásának, a baranyai iskolák esetében pedig a nem roma családok elköltözési trendjének tudható be.

A mintavételi eljárás során a „konfliktusos” települések azonosítása jelentette a legnagyobb kihívást. Míg 4–8 évvel ezelőtt a Jobbik helyi népszerűsége viszonylag pontos indikátora lehetett a lokális interetnikus konfliktusoknak, mára ez megváltozott. A KSH 2011-es foglalkoztatottsági adatai szintén elavultak, és alacsony magyarázó erővel bírnak, hiszen az elmúlt időszakban a foglalkoztatási viszonyokat jelentősen átstrukturálta a munkaerőhiány, a nemzetközi migrációs folyamatok, valamint az országos közfoglalkoztatási program. A konfliktusos települések helyzetét a helyi médiadiskurzus és az esélyegyenlőségi tervek másodelemzésével, illetve helyi tereptapaszthalattal rendelkező kutatók megkérdezésével igyekeztünk pontosítani. A kvalitatív adatok tükrében azonban így is alapos átgondolásra szorul, hogy mely kvantitatív adatok volnának alkalmasak az interetnikus helyi konfliktusok jelzésére. Az elemzésben a konfliktusos–reziliens dichotómiát félretéve sokkal inkább a konfliktusforrásokra, valamint a konfliktusmentes együttélés típusaira lesz érdemes összpontosítani. A konfliktuspotenciál egyik fontos elemzési szempontja lehet az, hogy a roma népesség helyzete és lehetőségei mennyire rögzítettek (azaz felfelé zártak a település társadalmi hierarchiájában), és hogy milyen lehetőségeik vannak a roma fiataloknak az oktatási mobilitásra, vagyis hogy a sikeres kitorési történetekben meghatározó szerepet játszanak-e az intézményes, strukturális mobilitást támogató humán szolgáltatások. A reziliens fiatalok élettörténetei rávilágíthatnak arra, hogy a helyi társadalmi hierarchián belül (a roma közösség belső rétegzettségét is figyelembe véve) milyen pozícióból lehetséges az oktatási mobilitás, illetve az iskola és a helyi intézmények nyújtanak-e hatékony, intézményesített támogatást az oktatási mobilitáshoz.

Az iskolai terepmunka során a kiválasztott nyolc iskola nyolcadikos osztályaiban szociometriát készítettünk. Emellett mélyinterjúk készültek az osztályfőnökökkel, iskolánként 5–6 szülővel, óramegfigyeléseket végeztünk, és csoportos interjúkat készítettünk a gyerekekkel. A több szempontú, változatos módszertani eszközöket alkalmazó vizsgálat egy-egy osztály összetételének, belső dinamikáinak és hierarchiájának árnyalt elemzésére alkalmas. Az eredeti elképzelésünk az volt, hogy a „gettósodó” iskolák osztályaiban a roma tanulók integráltságát-inklúzióját, a roma és nem roma tanulók rokonszenvi hálózatait elemezzük, továbbá azt, hogy a tanulóknak az osztály-

ban és a helyi társadalomban betöltött pozíciója milyen összefüggésbe hozható tanulmányi eredményükkel, illetve továbbtanulási ambícióikkal. Ezt a célt részben felül kell vizsgálnunk, hiszen a vizsgált osztályok nagyobb része roma többségű.

Előzetes eredmények

A kvalitatív kutatás egyik fontos tanulsága, hogy az iskolák jó teljesítménye nehezen fenntartható, és erősen függ az iskolák külső társadalmi környezetétől, mindenekelőtt az iskolaválasztási trendek alakulásától és ebből következően az ingázási mintázatok változásától. A reziliens iskolák többsége jelezte, hogy komoly veszélyben látják az iskola létét a környező egyházi iskolák fokozódó tanulólétszívó hatásának következtében. Több terepen is szembesültünk azzal, hogy a település vezetése részben a fenntartóváltással is összefüggő módon, de a jelzett trendeknek köszönhetően is a helyi elit bizonyos értelemben már lemondott az iskolájáról, és ebből a szempontból a kutatás alapfeltevését megcáfolva a szegregálódó iskolák szigetté, a helyi közösségtől elszigetelten működő intézményekké váltak. A közoktatási rendszer szektorális megosztottsága az elmúlt évtizedben, túl az egyenlőtlenségek reprodukálásán, egyre inkább felerősíti a társadalmi feszültségeket, és intézményesíti a társadalmi-etnikai különbségeket. Jó példa erre az az alföldi kisváros, ahol a két tagintézményből álló, gettószódó iskola 2018 őszétől két külön intézményként fog működni, az egyik telephely egyházi fenntartásban, a másik pedig állami iskolaként. Míg eddig a két iskola közt működött egyfajta beiskolázási egyensúly, nagyon valószínű, hogy ez felborul, a két iskola etnikai összetétele pedig ennek megfelelően polarizálódni fog. A kompetenciamérésen elért jó eredmények, illetve a jó színvonalú oktatás önmagában nem meggyőző a többségi szülők számára. Az intézményi és a közösségi reziliencia – szűken értelmezve a white flightnak való ellenállóképesség – tehát kölcsönösen feltételezik egymást. A jelen oktatáspolitikai-társadalmi folyamatok tükrében a kérdés nem csupán az, hogy mely tényezők az iskolai sikeresség feltételei, hanem az is, hogy milyen sikeres megküzdési, tanulómegtartási stratégiák lehetségesek egyáltalán az etnikai feszültségektől terhelt településeken.

A reziliens iskolák között egyelőre két markáns típust tudunk megkülönböztetni. Egyfelől bekerültek a mintánkba olyan „innovatív” iskolák, amelyek számos EU-s kompetenciafejlesztést célzó pályázaton részt vettek, és a tanártovábbképzések tudatos vezetési stratégia részeként beépültek az iskolai hétköznapiakba. Emellett egy másik típusba sorolhatók a „tesztre tanító” iskolák, ahol ugyan nem volt jelentősebb pedagógiai fejlesztés az elmúlt két évtizedben, viszont a kompetenciamérés felelőse – rendszerint a matematikatanár – olyan központi szereplő az iskolában, akinek hallgatnak a szavára, és hatására a tanév közben rendszeresen, illetve a kompetenciamérés előtti hónapokban célzottan és intenzíven készítik fel az érintett osztályokat a felmérésre.

Végül fontos kitérni arra, hogy az oktatási rezilienciának az az értelmezése, amelyet az OECD definícióját követve fogalmaztunk meg, a jelenlegi hazai oktatáspolitikai környezetben nem élvez egyértelmű támogatottságot. A 2010-től kibontakozó oktatáspolitikai paradigmaváltás nyomán a kompetenciafejlesztés vesztett a súlyából, és erőteljes politikai legitimitációt kaptak a hagyományosabb pedagógiai módszertani és tantervi elképzelések. A kompetenciafejlesztésre összpontosító iskoláknak meg kell találniuk a nemzeti alaptanterv tradicionálisabb szemléletének, illetve a kompetencialapú

pedagógiai szemlélet összehangolásának módját, fenntartható egyensúlyát. Az iskola-vezetéssel készített interjúk arról tanúskodtak, hogy manapság a legnagyobb kihívást a reziliens iskolák számára az jelenti, hogy továbbra is biztosítani tudják a hátrány-kompenzációs munka finanszírozási és szakmai feltételeit.

A kutatás hátralevő egy évét a statisztikai és empirikus eredmények elemzésére szánjuk. A kvalitatív esettanulmányok arra összpontosítanak majd, hogy az egyéni kitörési utak, tanulmányi sikerek hogyan értelmezhetőek a lokális társadalmi viszonyok kontextusában, és hogy a vizsgált közösségekben milyen tényezők segítik elő (illetve gátolják) a strukturális jellegű, szélesebb rétegeket felölelő oktatási mobilitást.

IRODALOM

- BERSZÁN L. (2015) Megküzdés és Reziliencia? Amikor a kevesebb több. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 13. No. 1. pp. 9–19.
- BRUNILA, K. (2012) From Risk to Resilience. The Therapeutic Ethos in Youth Education. *Education Inquiry*, Vol. 13. No. 3. (September) pp. 451–464.
- ECCLESTONE, K. & LEWIS, L. (2013) Interventions for Resilience in Educational Settings: Challenging Policy Discourses of Risk and Vulnerability. *Journal of Education Policy*, Vol. 29. No. 2. pp. 195–216.
- FEISCHMIDT M. & VIDRA Zs. (2011) Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: BÁRDI N. & TÓTH Á. (eds) *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest, Argumentum Kiadó. pp. 57–96.
- FEKETE DEÁK I. (2015) A családi környezet szerepe az egyén reziliens alkalmazkodásának kialakulásában. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 13. No. 1. pp. 163–168.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. – TÓTH I. G. (eds) *Társadalmi Riport 2016*. (Társadalmi riport, 14.) Budapest, Tárki. pp. 311–333.
- JOSEPH, J. (2015) A reziliencia mint beágyazott neoliberalizmus. A kormányzatiság egy megközelítése. *Replika*, No. 94. pp. 45–61.
- OECD (2011) *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in Schools*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/pisa-against-the-odds-disadvantaged-students-who-succeed-in-school.htm> [Letöltve: 2018. 09. 05.]
- PAPP Z. A. (2013) Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: BÁRDI N. & TÓTH Á. (eds) *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest, Argumentum Kiadó. pp. 69–88.
- SZÉKELY I. (2015) Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. *Replika*, No. 94. pp. 7–23.
- SZÉLL K. (2017) Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák. PHD-értekezés. <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/164025> [Letöltve: 2018. 09. 05.]
- TOMASZ G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112.

AZ ÉNEK–ZENE TANTÁRGYAT TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK TANÍTÁSRÓL ALKOTOTT NÉZETEI

ASZTALOS ANDREA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
SZTE JGYPK Művészeti Intézet, Ének-Zene Tanszék

A tanulmány célja feltárni és bemutatni a nyolcosztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat oktató pedagógusok nézeteit a tanítással kapcsolatosan. A vizsgálatban 176 alsó tagozatos tanító és 272 ének-zene szakos tanár vett részt. Az adatfelvétel online kérdőíves módszerrel történt. Az adatok kvantitatív módszerekkel való feldolgozásához az SPSS24 programot használtuk. A pedagóguscsoportok tanulásszervezési eljárásokkal, alkalmazott információforrásokkal és módszerekkel kapcsolatos nézeteik között több különbséget is feltártunk. Összefüggést találtunk a pedagógusok életkora, képzettsége, a pályán eltöltött gyakorlata és a tanításról alkotott nézeteik között.

Kulcsszavak: ének-zene tanári nézetek, tanítás, tanulásszervezési eljárások, tanítási módszerek

The purpose of this paper is to reveal and present primary teachers' and classroom music teachers' beliefs about teaching. In the study, 176 primary teachers and 272 classroom music teachers participated. The research method employed was an online questionnaire. Data were analyzed using quantitative analysis protocols with SPSS24 program. We revealed differences between the teachers' groups' beliefs about learning organization process, applied information sources and teaching methods. We found correlations between the age, qualifications and practice of teachers and their beliefs about teaching.

Keywords: music teachers' beliefs, teaching, learning organization process, teaching methods

Levelező szerző: Asztalos Andrea, SZTE JGYPK Művészeti Intézet, Ének-Zene Tanszék,
6725 Szeged, Hattyas u. 10. E-mail: asztalos.andrea@jgypk.szte.hu

Bevezetés

A köznap szöhasználatban az oktatás és a tanítás szinonimaként fordul elő. Az oktatás a hétköznapi értelmezés szerint valamely információ, ismeret, tudás megtanítása, kezelése, elsajátíttatása. A szaknyelv viszont megkülönbözteti ezt a két fontos fogalmat.

„Az oktatás olyan, a kultúra közvetítésében meghatározó szerepű komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenység, mely az ismeretszerzésnek, a jártasságok, a készségek kiépítésének, a gondolkodási funkcióknak, attitűdöknek, képességeknek, magatartás-, meggyőződésformálásnak az alapvető eszköze, s legfontosabb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása. Azt a célirányos tevékenységet, mely a tanulás feltételeinek a megteremtését biztosítja, hívjuk tanításnak.” (Réthy 2003.)

Szakirodalmi háttér

A pedagógusok nézeteinek kutatása

A 90-es évek végén született pedagóguskutatások a nézeteknek, a gyakorlati tudásnak és a cselekvéseknek komplex kapcsolatát feltételezik, s úgy vélik, hogy a gyakorlatban a gondolkodás és a cselekvés komplex egységet alkot, a nézetek és a tevékenység között interaktív kapcsolat van. A nézetek és a gondolkodás mozgatja a cselekvést, ugyanakkor a tapasztalatok, a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók megváltoztatják, kiegészítik a nézeteket (Richardson 1996).

A nézetek és a gyakorlati tevékenységek közötti közvetlen kapcsolatból kifolyólag a tanárok nézeteinek tanulmányozása fontos témává vált az oktatáskutatás területén (Ernest 1989; Fives–Buehl 2008; Kagan 1992; Nespor 1987; Pajares 1992; Raths 2001; Richardson 1996; Thompson 2007; Vartuli 2005). A tanári nézeteket általában a tanárjelölteknek és a tanároknak a tanulókról, tanulásról, osztályról és a tanítandó tananyagról alkotott implicit feltevéseiként definiálják (Kagan 1992). A tanároknak a tanításról, tanulásról és a tanítási anyagról alkotott nézeteinek közvetlen hatásuk van arra, hogy milyen tanítási módszert alkalmaznak és hogyan tanítanak az osztályban, amelyek pedig befolyásolják a tanulók tanulási tapasztalatait (Ernest 1989). Thompson (2007) megállapította, hogy a tanárok nézetei és osztálytermi cselekedetei nem választhatók el egymástól. A tanárok nézeteinek nyilvánvaló hatásuk van a döntéseikre és a viselkedésükre, de ezek gyakran implicitek, melyek a tanárok cselekedeteire anélkül hatnak, hogy ezeknek a nézeteknek valójában a tudatában lennének (Ernest 1989; Vartuli 2005).

Az ének-zene tanárok tanításról alkotott nézetei

Számos kutatás során bebizonyosodott, hogy az ének-zene tanárok zenetanítás céljairól alkotott nézetei kapcsolatban vannak, összefüggést mutatnak a zenei képességről alkotott nézeteikkel.

Rasor (1988) vizsgálatában rámutatott arra, hogy az ének-zene tanárok 75%-a az általános ismeretek átadását, 49%-a az élménynyújtást és a művészetközvetítést tartja az általános iskolai ének-zene oktatás legfontosabb céljának. Mindössze az ének-zene tanárok 20%-a gondolja úgy, hogy fel kellene készíteni a gyerekeket a zenei élmények

befogadására és csak 15% vélte úgy, hogy a zenei műveltség és a kreativitás az ének-zene oktatás célja. *Rasor* azt feltételezi, hogy a zenei nevelés céljáról alkotott nézetek hatással vannak a tanulók tanulási képességeire. Azonban *Rasor* nem vizsgálta azokat a módszereket, amelyekkel ezek a nézetek összefügnének más nézetekkel vagy az osztálytermi tanítási gyakorlattal.

Carter (1986) kutatásai során rávilágított arra, hogy az ének-zene tanárok szerint az ének-zene tanítás három legfontosabb célja: 1) A zene megszerettetése, 2) A zenei műveltség fejlesztése, annak érdekében, hogy a diákok élethosszig tartó zenei élményben vehessenek részt, 3) Olyan tanulási környezet létrehozása, amely nemcsak a tehetségek fejlődését segíti, hanem fejleszteni fogja minden diák esztétikai zenei érzékenységét. Ezek az eredmények utalnak a zenei képességről alkotott tanári nézetek és az általános iskolai zenei nevelés közötti kapcsolatra.

Tudomásunk szerint Magyarországon még eddig nem folyt olyan kutatás, amely kizárólag az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodását vizsgálta volna a tanítással kapcsolatban, így ebben a témában végeztünk vizsgálatokat 2017-ben, amelyeket a továbbiakban részletezünk.

A kutatás célja, mintavétel

A kutatásunk célja feltárni és bemutatni a nyolcosztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat oktató pedagógusok nézeteit a tanítással kapcsolatosan. Vizsgáltuk a tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodásában megjelenő különbségeket, hasonlóságokat és az összefüggéseket a pedagógusnézetek és más változók – életkor, képzettség, gyakorlat – között.

A kérdőíves kutatáshoz az egyszerű véletlen mintavételi eljárást alkalmaztuk. A vizsgálati alapsokaságot a Magyarországon nyolcosztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok alkotják. A kutatás mintáját a magyarországi nyolc évfolyamos általános iskolák 15%-a adja. Az online kérdőívet 448 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus töltötte ki, akik nyolcosztályos általános iskolában tanítanak Magyarországon. A kutatásban 176 alsó tagozatos tanító és 272 ének-zene szakos tanár vett részt.

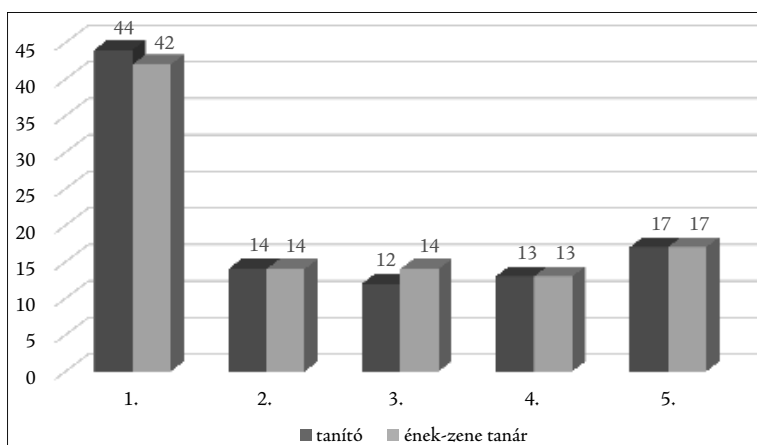
Az adatfelvétel online kérdőíves módszerrel történt. Az adatok kvantitatív módszerekkel való feldolgozásához az SPSS24 programot használtuk, mellyel leíró statisztikákat készítettünk és összefüggésvizsgálatokat folytattunk le ANOVA varianciaanalízissel.

A kutatás eredményei

A kutatásunkban vizsgáltuk az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodását a tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel; a tanítás során alkalmazott információforrásokkal és a tanítás során használt módszerekkel, eszközökkel kapcsolatosan.

A pedagógusok gondolkodása a tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel kapcsolatosan

Az általunk vizsgált pedagóguscsoportok (tanítók és ének-zene tanárok) által használt tanulásszervezési eljárások, módszerek, eszközök alkalmazási gyakoriságának átlag-



1. ábra: A pedagóguscsoportok által alkalmazott tanulásszervezési eljárások százalékos eloszlásai. (Megjegyzés: A fenti ábrán szereplő tanulásszervezési eljárások: 1. Frontális osztálytermi foglalkozás; 2. Páros tanulói munka; 3. Különbözö, nem kifejezetten kooperatív típusú csoportmunkák; 4. Különféle kooperatív tanulásszervezési eljárások; 5. Önálló tanulói munka, személyre szabott feladatokkal)

értékeit vizsgáltuk, melyek alapján megállapítható, hogy a mintánkban szereplő tanítók 44%-ban, az énekközne tanárok 42%-ban frontális osztálytermi foglalkozás keretében szervezik a munkát a tanításuk során. Páros munkát az általunk vizsgált pedagóguscsoportok 14%-ban alkalmaznak a tanórákon. Különbözö, nem kifejezetten kooperatív típusú csoportmunkák a tanítók szerint 12%-ban, míg az énekközne tanárok vélekedése alapján 14%-ban van jelen a tanítási órákon. Kooperatív tanulásszervezési eljárásokat átlagosan 13%-ban használnak az énekközne-tanító pedagógusok. Önálló tanulói munka megjelenése az énekközne órákon a tanítók és a tanárok gyakorlatában egyaránt átlagosan 17%-ban van jelen. Összességében megállapíthatjuk, hogy elenyészö (1–2%-os), nem szignifikáns eltérés van a különbözö pedagóguscsoportok nézetei között, melyek a tanulásszervezési eljárások, módszerek tanórákon történo alkalmazásának gyakoriságával kapcsolatosak (1. ábra).

A mintánkban szereplö alsö tanítók szerint a tanulásszervezési eljárásokat a legnagyobb mértékben a pedagógusok saját személyisége, míg az énekközne tanárok vélekedése szerint az adott tanítási óra célja határozza meg. Ugyanakkor a pedagógusok egyöntetüen úgy gondolják, hogy legkevésbé a szülök elvárásai vannak hatással a tanulásszervezési eljárások kiválasztására. Befolyásolja a tanulásszervezési eljárások alkalmazását a tanulócsoport aktuális állapota, a pedagógus saját személyisége, a tanulócsoport összetétele és a pedagógus-továbbképzéseken tanultak is. Nagy mértékü különbiséget tártunk fel az általunk vizsgált pedagóguscsoportok gondolkodásában az alábbi tanulásszervezési eljárások alkalmazását befolyásoló tényezöket tekintve:

- Az adott tanítási óra céljai
- A pedagógus személyisége
- A szülök elvárásai
- Az országos kompetenciamérés helyi eredményei
- A szaktanácsadó tanácsai
- Az életpályamodellhez kapcsolódó pedagógusminösítés (várható) elvárásai
- Kutatási eredmények alapján bizonyítottan bevált módszerek

Míg az ének-zene tanárok esetében erősebben befolyásolja a tanulás-szervezési eljárások alkalmazását a tanítási óra célja, addig a tanítóknál meghatározóbb szerepe van a pedagógus saját személyiségének. A szülők elvárásai és a szaktanácsadó tanácsai az ének-zene tanárok számára kevésbé befolyásoló tényezők, mint a tanítóknál.

A tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodása közti szignifikáns különbség megállapítása érdekében egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztunk, melynek eredményeképpen négy tényező esetében van szignifikáns különbség a tanítók és az ének-zene tanárok nézetei között. Az adott tanítási óra céljai ($p = 0,042$), a pedagógus saját személyisége ($p = 0,002$), a szülők elvárásai ($p = 0,032$), a szaktanácsadó tanácsai ($p = 0,029$) mind olyan tényezők, melyek eltérő mértékben befolyásolják a tanítókat és az ének-zene tanárokat a tanulás-szervezési eljárások, módszerek megválasztásában.

A pedagógusok gondolkodása a tanítás során alkalmazott információforrásokkal kapcsolatosan

Az általunk megkérdezett pedagógusok szerint a tanórákon leggyakrabban alkalmazott információforrás a tankönyv és munkafüzet, a legkevésbé pedig az online közösségi oldalak.

Az ének-zene tanárok és az alsó tagozaton ének-zene tantárgyat oktató tanítók a tanítás során alkalmazott információforrások gyakoriságával kapcsolatos gondolkodása között is eltérések figyelhetők meg néhány esetben, melyeket az átlag-, és szórásértékek mutatnak. Ezek alapján különbség fedezhető fel a két pedagóguscsoport gondolkodásában a komplex digitális tananyagok, az online közösségi oldalak, a könyvtárban/médiatárban rendelkezésre álló információforrások, az oktató célú hanganyagok tanórai alkalmazását illetően. A tankönyv, munkafüzet; az internet; a saját készítésű szemléltető eszközök, feladatlapok; az oktató célú képek, animációk, filmek; a tanulói tevékenység során szerzett tapasztalatok, élmények tanórába való beépítését, tanórai alkalmazását tekintve nincs számottevő különbség a tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodása között.

A pedagóguscsoportok nézetei közti szignifikáns különbség kimutatása érdekében egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztunk. A vizsgálat eredményeképpen megállapítható, hogy a következő három esetben: 1) az online közösségi oldalak ($p = 0,009$); 2) a könyvtárban/médiatárban rendelkezésre álló információforrások ($p = 0,020$) és az 3) oktató célú hanganyagok tanórai alkalmazásával ($p = 0,021$) kapcsolatos vélekedések között van szignifikáns különbség a két pedagóguscsoport között. A komplex digitális tananyagok alkalmazását tekintve mégis szignifikáns különbség a tanítók és az ének-zene tanárok vélekedése között.

A pedagógusok gondolkodása a tanítás során alkalmazott módszerekkel, eszközökkel kapcsolatosan

A tanórán leggyakrabban alkalmazott módszer a tanítók és a tanárok véleménye szerint egyaránt a magyarázat, viszont az átlagértékek között számottevő különbség észlelhető. Gyakran alkalmazott módszerek, eszközök közé tartozik a megbeszélés; szemléltetés, demonstráció; egyéni munka; internet és a tanítók esetében a játék.

Az általunk vizsgált pedagóguscsoportok gondolkodása a tanórák során alkalmazott módszerek, eljárások, eszközök használata terén is eltérő. Az átlag- és szórásértékek jól mutatják, hogy a magyarázat; előadás; megbeszélés; tanulói kiselőadás; páros munka; önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadás; differenciálás; játék, szimuláció; interaktív tábla használata terén különbség van a pedagógusok vélekedés között, viszont arról nem adnak egyértelmű információt, hogy ez a különbség szignifikáns-e.

Az egyszempontú varianciaanalízis lefolytatását követően megállapíthatjuk, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodásában az alábbi tanítási módszerek és eszközök alkalmazási gyakoriságát tekintve van szignifikáns különbség: magyarázat ($p = 0,048$); tanulói kiselőadás ($p = 0,002$); önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadás ($p = 0,006$); játék, szimuláció ($p = 0,000$). Ezt a különbséget a két pedagóguscsoport nézetei között az általuk tanítandó gyerekek korosztályi sajátosságai is okozhatják, hiszen a tanítók csak alsó tagozatos gyerekeket, míg az ének-zene tanárok nagyrészt felső tagozatos diákokat tanítanak.

A tanítással kapcsolatos pedagógusnézetek összefüggései a tanító/ének-zene tanár életkorával, képzettségével és a szakmai gyakorlatával

A mintánkban szereplő tanítók és ének-zene tanárok tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel; a tanítás során használt információforrásokkal és a tanítás során alkalmazott módszerekkel, eszközökkel kapcsolatban alkotott nézeteik és a pedagógusok életkora, képzettsége és szakmai gyakorlata közötti összefüggéseket vizsgáltuk, melyhez keresztábraelemzést és χ^2 -próbát végeztünk el. A tanítók életkora szignifikánsan befolyásolja a pedagógus személyiségének szerepét a tanulásszervezési eljárások kiválasztásában ($p = 0,050$), a komplex digitális tananyagok ($p = 0,050$) és az önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadás ($p = 0,009$) tanórai alkalmazásának gyakoriságában (1. táblázat).

1. táblázat: Az alsós tanítók életkora és a tanítással kapcsolatos nézeteik közötti összefüggések

	Tanítók	
	Pearson-féle χ^2	Szign.
Pedagógus személyisége – életkor	15,537	0,050
Komplex digitális tananyagok – életkor	20,48	0,050
Önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadás – életkor	26,41	0,009

Jelmagyarázat: Szign. = szignifikancia

Az ének-zene tanárok életkora szignifikáns hatással van a különféle kooperatív tanítási eljárások ($p = 0,043$), a komplex digitális tananyagok ($p = 0,015$), az online közösségi oldalak ($p = 0,028$) és a játék, szimuláció ($p = 0,009$) alkalmazásának gyakoriságára. Az ének-zene tanárok életkora döntő hatással van arra, hogy a tanulócsoporthoz aktuális állapota ($p = 0,002$) és az adott tanítási óra célja ($p = 0,045$) milyen mértékben befolyásolja a tanórán alkalmazott tanulásszervezési eljárások kiválasztását (2. táblázat).

2. táblázat: Az ének-zene tanárok életkora és a tanítással kapcsolatos nézeteik közötti összefüggések

	Ének-zene tanárok	
	Pearson-féle χ^2	Szign.
Különféle kooperatív tanítási eljárások – életkor	194,22	0,043
Tanulócsoport aktuális állapota – életkor	20,959	0,002
Adott tanítási óra célja – életkor	17,26	0,045
Komplex digitális tananyagok – életkor	20,44	0,015
Online közösségi oldal – életkor	18,71	0,028
Játék, szimuláció – életkor	156,12	0,009

Jelmagyarázat: Szign. = szignifikancia

A pedagógusok felsőfokú végzettsége, képzettsége is több ízben döntően befolyásoló hatással van a tanítással kapcsolatos gondolkodásukra. A pedagógusok képzettsége hatással van arra, hogy a tanulás-szervezési eljárások kiválasztásában milyen mértékben van befolyásoló hatása a pedagógus személyiségének ($p = 0,004$) és a szülők elvárásainak ($p = 0,006$). Szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok képzettsége és a tanórán alkalmazott információforrások és módszerek, úgymint az online közösségi oldalak ($p = 0,024$), az előadás ($p = 0,006$), a tanulói kiselőadás ($p = 0,018$) és a játék, szimuláció ($p = 0,001$) alkalmazási gyakoriságával kapcsolatban (3. táblázat).

3. táblázat: Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége, felsőfokú iskolai végzettsége és a tanítással kapcsolatos nézeteik közötti összefüggések

	Pedagógusok	
	Pearson-féle χ^2	Szign.
Pedagógus személyisége – képzettség	15,247	0,004
Szülők elvárásai – képzettség	17,988	0,006
Online közösségi oldalak – képzettség	14,522	0,024
Előadás – képzettség	18,079	0,006
Tanulói kiselőadás – képzettség	15,276	0,018
Játék, szimuláció – képzettség	22,829	0,001

Jelmagyarázat: Szign. = szignifikancia

Végezetül vizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a pedagógusok pályán eltöltött szakmai gyakorlata és a tanítással kapcsolatos nézeteik között. A tanítók pályán eltöltött gyakorlata döntő hatással van arra, hogy a tanulás-szervezési eljárások kiválasztásakor a tanulócsoport aktuális állapota ($p = 0,050$) milyen mértékben számít meghatározó tényezőnek. Szignifikáns összefüggésre bukkantunk az önálló tanulói munka ($p = 0,000$), a komplex digitális tananyagok ($p = 0,038$) alkalmazási gyakorisága és az alsós tanítók pályán eltöltött szakmai gyakorlata között (4. táblázat).

4. táblázat: Az alsós tanítók szakmai gyakorlata és a tanítással kapcsolatos nézeteik közötti összefüggések

	Tanítók	
	Pearson-féle χ^2	Szign.
Önálló tanulói munka, személyre szabott feladatokkal – gyakorlat	529,070	0,000
A tanulócsoport aktuális állapota – gyakorlat	36,315	0,050
Komplex digitális tananyagok – gyakorlat	37,609	0,038

Jelmagyarázat: Szign. = szignifikancia

Az ének-zene tanárok pályán eltöltött szakmai gyakorlata döntően, szignifikánsan befolyásolja azt, hogy milyen mértékben van hatással a tanulócsoport aktuális állapota ($p = 0,000$), az adott tanítási óra célja ($p = 0,039$) és a pedagógus-továbbképzéseken tanultak ($p = 0,004$) a tanulásszervezési eljárások kiválasztására. A tanárok gyakorlata és a páros tanulói munka ($p = 0,044$); a szemléltetés, demonstráció ($p = 0,000$); az egyéni munka ($p = 0,004$); a differenciálás ($p = 0,014$) és a multimédia ($p = 0,019$) alkalmazási gyakorisága között szignifikáns összefüggést találtunk (5. táblázat).

5. táblázat: Az ének-zene tanárok szakmai gyakorlata és a tanítással kapcsolatos nézeteik közötti összefüggések

	Ének-zene tanárok	
	Pearson-féle χ^2	Szign.
Páros tanulói munka – gyakorlat	407,168	0,044
A tanulócsoport aktuális állapota – gyakorlat	154,911	0,000
Az adott tanítási óra célja – gyakorlat	37,452	0,039
A pedagógus-továbbképzéseken tanultak – gyakorlat	46,624	0,004
Szemléltetés, demonstráció – gyakorlat	54,880	0,000
Egyéni munka – gyakorlat	45,983	0,004
Differenciálás – gyakorlat	41,774	0,014
Multimédia – gyakorlat	40,475	0,019

Jelmagyarázat: Szign. = szignifikancia

Konklúzió

A nyolcosztályos általános iskolában tanító alsó tagozatos tanítók és ének-zene tanárok tanítással kapcsolatos gondolkodása között számos helyen szignifikáns különbséget találtunk, melyek hatással vannak a tanítási gyakorlatukra is. Míg az alsós tanítók szerint a tanulásszervezési eljárásokat a legnagyobb mértékben a pedagógus saját személyisége, addig az ének-zene tanárok vélekedése szerint az adott tanítási óra célja határozza meg. Az adott tanítási óra céljai, a pedagógus saját személyisége, a szülők elvárásai, a szaktanácsadó tanácsai eltérő mértékben befolyásolják a tanítókat és az ének-zene tanárokat a tanulásszervezési eljárások, módszerek megválasztásában és egyben e téren szignifi-

káns különbséget is mutatnak a két pedagóguscsoport nézetei között. Ezen felül számos szignifikáns különbséget tártunk fel a tanítók és az ének-zene tanárok által alkalmazott információforrások, módszerek, eljárások alkalmazásának gyakoriságát tekintve. Kutatásunk eredményeképpen bebizonyosodott, hogy a pedagógusok életkora, képzettsége és a pályán eltöltött gyakorlata döntő hatással van a tanítással kapcsolatos vélekedéseik nagy részére is.

IRODALOM

- CARTER, K. G. (1986) *The Status of Vocal/General Music Programs in Oklahoma Elementary Schools*. Doctoral Dissertation. The University of Oklahoma.
- ERNEST, P. (1989) *The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics*. In: P. ERNEST (ed.) *Math Teaching: The State of the Art*. New York, Falmer Press. pp. 249–254.
- FIVES, H. & BUEHL, M. M. (2008) *What Do Teachers Believe? Developing a Framework for Examining Beliefs about Teachers' Knowledge and Ability*. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 33. No. 2. pp. 134–176.
- KAGAN, D. M. (1992) *Implications of Research on Teacher Belief*. *Educational Psychologist*, Vol. 27. No. 1. pp. 65–90.
- NESPOR, J. (1987) *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching*. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 19. No. 4. pp. 317–328.
- PAJARES, M. F. (1992) *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, Vol. 62. No. 3. pp. 307–332.
- RASOR, S. H. (1988) *A Study and Analysis of General Music Education, K-8, in the Public Schools of Ohio, 1987*. PhD Dissertation. University of Cincinnati, ProQuest.
- RATHS, J. (2001) *Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs*. *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 3. No. 1. <http://ecrp.illinois.edu/v3n1/raths.html>
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003) *Oktatáselméleti irányzatok*. In: FALUS Iván (ed.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch01.html
- RICHARDSON, W. (1996) *The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach*. In: J. SIKULA (ed.) *Handbook of Research on Teaching Education*. Second edition. New York, MacMillan. pp. 102–119.
- THOMPSON, L. K. (2007) *Considering Beliefs in Learning to Teach Music*. *Music Educators Journal*, Vol. 93. No. 3. pp. 30–35.
- VARTULI, S. (2005) *Beliefs: The Heart of Teaching*. *Young Children*, Vol. 60. No. 5. pp. 76–86.

NEMZETKÖZIESÍTÉS A MESTERKÉPZÉSBEN

ERDEI LUCA ALEXA

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola
ELTE Neveléstudományi Intézet

A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok a határokon átnyúló együttműködések jó gyakorlatai, így a tanulási-tanítási célú mobilitás kiemelt serkentői is egyben, melyek nem csupán az intézményi stratégiákban, de a nemzeti és regionális szakpolitikákban is fontos szerepet kapnak. Erre építve kutatásunkban a *joint degree* programok megvalósítását ösztönző regionális, nemzeti és intézményi szakpolitikai dokumentumok, stratégiák, koncepciók összehasonlító jellegű megismerésére vállalkoztunk. Jelen kutatási összefoglaló a közös képzéseket érintő európai uniós és latin-amerikai regionális szintű célkitűzések, illetve támogatási programok vizsgálatának eredményeit tartalmazza.¹

Kulcsszavak: nemzetköziesítés, közös képzés, regionális együttműködés

The international joint degree programs can be defined as good practices of cross-border cooperation, therefore they serve as key incentives for learning and teaching mobility, which are important not only in institutional strategies but also in national and regional policies. Based on the aforementioned approach, our research aims to compare the regional, national and institutional policy documents, strategies and concepts that encourage and support the implementation of joint degree programs. The following research report summarizes the results of EU and Latin American regional objectives and implementation programs related to joint degree programs.

Keywords: internationalisation, joint degree, regional cooperation

Napjaink folyamatosan változó környezetében a felsőoktatási rendszerek komplex világa, így a felsőoktatás nemzetköziesítésének témája egyre fokozódó érdeklődésre tart számot a gyakorlati szakemberek és a kutatói közösségek körében egyaránt. A nemzetköziesítés gyakorlatának felértékelődését jelzi többek között, hogy számos nemzetközi szervezet, szakmai hálózat (pl.

Levelező szerző: Erdei Luca Alexa, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet,
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. 4. em. 403. E-mail: pap.luci@gmail.com

¹ A tanulmány az EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-17-3 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK támogatásával készült.

az OECD Institutional Management in Higher Education networkje) segíti közös nemzetköziesítési stratégiák kidolgozását, a felsőoktatási intézmények nemzetközi agendájának megvalósítását és értékelését, miközben a nemzetköziesítéshez kapcsolódó indikátorok szerepe, jelentősége megnövekedett a felsőoktatási rangsorokban (Delgado-Marquez–Hurtado-Torres–Bondar 2011). Mindez hozzájárult a nemzetköziesítés jelenségének mint kutatási problémának az előtérbe kerüléséhez is, amit jól mutat a *felsőoktatás nemzetköziesítése*² kulcsszóval megjelölt publikációk számának folyamatos növekedése (pl. az EBSCO folyóiratkeresőben megtalálható, 2000 óta megjelent több mint 800 tudományos igényű publikáció), illetve a témára fókuszáló tudományos folyóiratok (pl. *International Higher Education*) működése is (Kovács–Taróssy–Kovács 2015; Kehm–Teichler 2007).

A téma kutatási jellegű feltárásakor az egyik első nehézséget az adja, hogy hogyan értelmezzük és ragadjuk meg a felsőoktatás nemzetköziesítésének összetett jelenségvilágát. Knight (2003a: 2) megfogalmazásában ez „egy olyan folyamat, amelynek során a felsőoktatás céljaiba, funkcióiba és a megvalósítást szolgáló tevékenységekbe integrálásra kerül egy nemzetközi, interkulturális vagy globális dimenzió”. A nemzetköziesítés jelenségeinek vizsgálatokor számos perspektívájából közelíthetünk a téma felé, amelyek közül kutatásunkban az alábbi keretrendszert alkalmazzuk: az egyik irányt a felsőoktatási rendszerek és intézmények saját oktatási-kutatási tevékenységének nemzetközi, interkulturális dimenzióval való bővítése jelenti, mely egyfajta befelé irányuló fejlődést-fejlesztést feltételez (internationalisation at home), míg a másik irányt a határokon átlépő oktatás-kutatás koncepciója adja (cross-border education, internationalisation abroad), amelyben a hangsúly a személyek, programok, esetleg intézmények határokon átnyúló együttműködésén, mobilitásán van, s ilyen módon kifelé irányuló tevékenységeket ölel fel (Knight 2003a, 2003b, 2004; de Wit et al. 2015; OECD 2004). E két megközelítés azonban nem választható el egymástól élesen, mindkettő a nemzetköziesítés átfogó koncepciójának részeként értelmezhető (Knight 2008; Tham–Kam 2008).

A kifelé irányuló nemzetköziesedés legjellemzőbb megvalósulási formái a következők (Knight 2004; de Wit et al. 2015):

- Kimenő egyéni mobilitás: a felsőoktatás különböző szintjein lévő hallgatók mobilitása kreditszerzési céllal, illetve oktatói, kutatói és adminisztratív munkatársak szakmai fejlődési célú mobilitása.
- Képzési programok mobilitása: teljes képzés elvégzésével diplomaszerezés külföldön.
- Intézmények mobilitása: olyan kihelyezett képzések, ahol a hallgató más országban teljesíti a követelményeket, mint ahol a kreditet biztosító intézmény található (pl. branch-campusok).

A befelé irányuló nemzetköziesedés legjellemzőbb megvalósulási formái (Knight 2004; de Wit et al. 2015):

- A kurrikulum nemzetköziesedése
- A tanulási és tanítási folyamatok nemzetközi dimenziójának erősödése
- Bejövő egyéni mobilitás
- A kutatás nemzetköziesítése

² Az angol nyelvű keresésben az *internationalisation and/of higher education* kifejezéseket alkalmaztuk.

Ebben a keretrendszerben különleges helyet foglalnak el a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzési programok, mivel azok mindkét megközelítésből értelmezhetők. Jelen kutatásban *nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok (joint degree)* alatt olyan kettő vagy több partnerország akkreditált felsőoktatási intézménye által létrehozott képzést értünk, amely konzorciumi együttműködés keretében valósul meg, integrált kurrikulumot és esetleg kutatási tevékenységet foglal magában, s központi szerephez jut benne a hallgatók által megszerzett kreditek kölcsönös elismerése. A programok további fontos eleme a mobilitás, így a hallgatók általában két vagy több partnerintézményben tanulnak, majd a program sikeres elvégzése esetén közös diplomát vagy diplomamellékletet kapnak (Obst–Kuder–Banks 2011; Knight 2008, 2011; Michael–Balraj 2003). Az első megközelítés szerint a közös képzési forma interpretálható úgy, mint egy régió vagy ország felsőoktatási versenyképességét ösztönző, vonzerejét növelő képzési forma, illetve az ilyen programot megvalósító intézmények saját képzési palettájának szélesítését, az intézmény belső kurrikulumfejlesztési tevékenységét segítő nemzetköziesítési törekvés, amely sok esetben bejövő mobilitással is párosul. Ezzel szemben áll az a megközelítés, miszerint az adott felsőoktatási rendszer kifelé, más országok irányába történő terjeszkedésének zászlóshajói a közös képzési programok, míg az egyes felsőoktatási intézmények szintjén a már meglévő képzések, kurrikulumok más intézmények felé történő közvetítéseként jelenhetnek meg, amely általában kifelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitással is együtt jár (Knight 2003a, 2003b, 2004, 2012; OECD 2004; de Wit et al. 2015).

Fontos megemlíteni, hogy a felsőoktatási nemzetköziesítés jelenségeinek a vizsgálata jellemzően az alábbi tematikus fókuszok köré szerveződik, mely témák jól minitázzák az oktatáskutatás tartalmi orientációinak sokféleségét (Halász 2013): 1) oktatói és hallgatói mobilitás, 2) a felsőoktatási rendszerek kölcsönös egymásra hatása, 3) a tanulás-tanítás-kutatás világának nemzetköziesedése, 4) a nemzetköziesítési stratégiák vizsgálata, összehasonlítása, 5) a felsőoktatási tudástranszfer témája, 6) az együttműködési módok és versenyelőnyök feltérképezése, illetve 7) a nemzeti és szubnacionális szakpolitikák nemzetköziesedést feltáró elemzése (Kehm–Teichler 2007; Yemini–Sagie 2016). A közös képzések jól vizsgálhatók a fent említett tematikus fókuszokhoz kapcsolva, mivel a határokon átnyúló, képzési célú együttműködések jó gyakorlatai, így a tanulási-tanítási célú mobilitás kiemelt ösztönzői is egyben, melyek nem csupán az intézményi stratégiákban, de a nemzeti és regionális szakpolitikákban is fontos szerepet kapnak (Aerden–Braathen–Frederiks 2010; Knight 2008, 2011; Nickel–Zdebel–Westerheijden 2009; Obst et al. 2011).

A fenti keretrendszert és a bemutatott tematikus fókuszokat felhasználva kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen jellemzőik és támogatottságuk van, illetve milyen szerepet töltenek be a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzési programok a regionális, nemzeti és intézményi szintű nemzetköziesítési törekvésekben, s az egyes szinteken a befelé vagy a kifelé irányuló nemzetközi tevékenységek profiljába illeszkednek-e inkább (Obst et al. 2011; Knight 2008, 2011; Michael–Balraj 2003). Átfogó szakirodalmi elemzés, illetve a témában megjelent empirikus kutatások eredményeinek másodelemzése után három szinten valósítottuk meg kutatásunkat. A makroszintű kutatási szakaszban a felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó európai uniós és latin-amerikai szakpolitikai és stratégiai célkitűzéseket elemeztük. Választásunkat alátámasztotta a közös képzések szerepének felerősödése

és növekvő számú megjelenése mind az európai uniós, mind a latin-amerikai régióban (Egron-Polak–Hudson 2014; Gacel-Ávila 2009).

Kutatásunk mezoszintjén a kutatásba bevont országok felsőoktatási rendszereiben tekintettük át és hasonlítottuk össze a közös képzési programokat támogató szakpolitikai és gyakorlati jellegű kezdeményezéseket, a dokumentumelemzés és a félig strukturált interjú módszerével (Varga 2014; EUA 2015; Knight 2008). A latin-amerikai régió esetében célunk volt egy közép- és egy dél-amerikai ország kiválasztása, figyelembe véve az adott ország felsőoktatásának nemzetközi profiljáról elérhető szakirodalmak mennyiségét és minőségét, illetve az ország elérhetőségét, megközelíthetőségét és a kutatásunkhoz rendelkezésünkre álló forrásokat, amelyek elengedhetetlenek a mikroszintű kutatás lebonyolításához. Ezek alapján Ecuadorra és Mexikóra esett választásunk, ám jelen kutatás keretei között ez idáig csak az ecuadori adatfelvétel valósult meg. Az EU régiójában végzett vizsgálathoz Magyarország mellett a két szupranacionális régió közötti híd szerepére való tekintettel Spanyolország került bevonásra.

A kutatás legelső, mikroszintjén a kutatásba bevont országok egy-egy kiválasztott felsőoktatási intézményében tártuk fel az intézmények által megvalósított közös képzési programok nemzetköziesítési agendában betöltött helyét, működésük jellemzőit és eredményeit a dokumentumelemzés, a félig strukturált interjú és a résztvevő megfigyelés módszereivel (Falus et al. 2011). Az intézmények kiválasztásában kiemelt szempont volt, hogy rendelkezzen az intézmény legalább egy olyan közös képzési programmal az elmúlt 5 évben, amelynek a megvalósításában aktívan részt vett, vagy vegyen részt jelenleg közös képzés tervezésében, fejlesztésében (beleértve a közös képzések esetében jellemző együttműködő partner státuszt is). Jelen rövid kutatási beszámolóban mindazonáltal csak a makroszintű kutatás eredményeinek bemutatására vállalkozunk, a mezo- és a mikroszintű kutatási eredményeket egy nagyobb terjedelmű kutatási jelentésben ismertetjük.

A közös képzési programok regionális nemzetköziesítési folyamatokban betöltött helyének, szerepének értelmezésekor elsőként az Európai Unió kezdeményezéseit tekintettük át. Az Európai Unióban zajló nemzetköziesítési folyamatoknak meghatározó területét jelentik a Bologna reformhoz kötődő jelenségek, azon belül is a nemzetközi „joint degree” programok, melyek a határokon átnyúló együttműködések és a kifelé irányuló hallgatói, illetve oktatói mobilitás ösztönzőiként fontos szerepet töltenek be a reform célkitűzéseinek megvalósításában (Aerden–Braathen–Frederiks 2010). Az uniós szakmai diskurzusokban túlnyomó részt mesterképzési szinten értelmezett nemzetközi közös képzési programokra nem csupán a Bologna-folyamat kapcsán, de az előfutárának tekinthető Sorbonne-i Nyilatkozatban is található utalás, melyek így az európai felsőoktatás harmonizációjának eszközeiként értelmezhetők (Varga 2014; EUA 2015). A közös képzések EU-szintű nemzetköziesítési folyamatokban betöltött meghatározó szerepét támasztja alá az Erasmus Mundus program működése, mely program Knight (2008) szerint egyedülállóan komplex stratégiai célokkal, illetve forrástámogatással ösztönözte a közös képzések létrejöttét.

Az Európai Felsőoktatási Térség kiválóságának láthatóvá tételét megcélzó Erasmus Mundus programban megvalósult közös mesterképzések legalább három európai uniós program- és partnerország együttműködésében jöttek létre. A program követelményként támasztotta a konzorciumok elé, hogy egy új, közösen kialakított, integrált

kurrikulumot és szükség esetén egy hozzá kapcsolódó tananyagbázis is létrehozának (Európai Bizottság 2014, 2015). A program 2003–2013 közötti működése során megközelítőleg 300 közös mesterképzési program és mintegy 40–50 közös doktori képzés valósult meg (Blakemore–Burquel 2012). A 2014 óta az Erasmus+ program keretében működő közös mesterszakok program (EMJMD) koncepciója az egyéni szakmai előmenetel támogatása mellett az alábbi stratégiai célokat is szolgálja:

- „a kiválóság, a minőségfejlesztés, az innováció és a nemzetköziesítés támogatása;
- az Európai Felsőoktatási Térség minőségének és vonzerejének növelése a világban és az EU külügyi tevékenységének támogatása a felsőoktatás terén;
- a mesterszakon végzett hallgatók kompetenciáinak és készségeinek javítása, különös tekintettel a munkaerőpiaci elhelyezkedés esélyeinek növelésére a munkáltatók bevonása révén” (Tempus Közalapítvány 2017).

Varga (2014) ezen túlmenően rámutatott, hogy „az Erasmus Mundus a bolognai folyamat egyik kulskonceptiójának, a konvergenciának vált fontos eszközévé. Az EMMC-programok bevezetéséhez azért fűztek nagy reményeket, mert alkalmasnak tűntek a különféle felsőoktatási rendszerek, intézmények, képzések és gyakorlatok közelítésére, azaz hozzájárulnak az Európai Felsőoktatási Térség további integrációjához” (Varga 2014: 19). Az európai uniós törekvések tehát egyrészt arra fókuszálnak, hogy a közös képzések a stratégiai partnerségeken alapulva segítsék a kifelé irányuló hallgatói, oktatói és programmobilitást, miközben egyértelműen az intézményfejlesztés, a tanulás-tanítási folyamatok és a kurrikulum nemzetköziesítésének eszközei is, így tehát mind az „internationalisation at home”, mind a „cross-border education” koncepciók szempontjából jelentős szerepük van.

Szükséges még kiemelni a közös képzések uniós tendenciáinak vizsgálatával kapcsolatban, hogy az Unió már a kétezres évek elejétől, így többek között az Erasmus Mundus program kezdetétől nagy hangsúlyt fektetett rá, hogy a közös mesterképzések keretében intenzív együttműködés jöjjön létre a latin-amerikai és az európai uniós országok között (Európai Bizottság 2015), segítve ezzel a két szupranacionális régió együttműködését, felsőoktatási rendszereinek átláthatóságát. A két régió közötti nemzetközi együttműködést segítette továbbá az „EU Regional Cooperation with LA” támogatási program működése is, amely a 28 EU-tagállam és 18 latin-amerikai ország együttműködésével valósult meg. Ennek részeként 2007 és 2013 között működött az ALFA projekt, ami az Erasmus Mundus program mellett segítette a közös képzések alapjául szolgáló partnerségek kialakítását, majd 2014 óta működik az Erasmus+ program, amelynek deklarált célja a nemzetközi kreditmobilitás és a kapacitásbővítés mellett az EU és a latin-amerikai régió közötti közös képzések létrehozásának segítése is.

A közös képzési programok számának és fontosságának növekedése nem csak az Európai Unióban jelentős; az IAU 2014-ben megjelent *4th Global Survey on Internationalization of Higher Education* kiadványa szerint a felsőoktatási intézmények nemzetközi eredményességének három legfontosabb indikátora között szerepel a közös vagy kettős képzési programok indítása, aminek köszönhetően számottevően nőtt a megvalósított közös képzések száma is: a felmérésben részt vevő 1300 intézmény mintegy fele biztosított közös vagy kettős diplomalehetőséget a hallgatóinak (Egron-Polak–Hudson 2014). Ez a tendencia nem csupán az Európai Unióban, Észak-Amerikában és az ázsiai régióban, de Latin-Amerikában és a Karib-térségben is megfigyelhető.

Gacel-Ávila (2009) empirikus felmérése szerint az elmúlt években jelentősen felértékelődött a latin-amerikai felsőoktatási diskurzusokban a közös képzések témája, mindazonáltal a közös képzések bevezetésének nincs olyan átfogó, regionális szintű koncepciója, mint amilyen az Európai Unió esetében az Erasmus Mundus program, így főként az intézményi szintű célok szintéziseként értelmezhetőek. A felmérés szerint a közös képzések a kurrikulum nemzetköziesítésének, innovatív programok elindításának és ezáltal az intézményfejlesztésnek az eszközeiként szolgálnak (*Gacel-Ávila 2009; Knight 2011*). Ez kiemelten fontos a latin-amerikai felsőoktatás szempontjából, mivel a World Bank és az OECD 2005-ös jelentése szerint a latin-amerikai felsőoktatási intézmények kurrikuluma meglehetősen kevés változáson ment keresztül az elmúlt évtizedek során, mely nem kedvez a nemzetközi törekvések térnyerésének. A nemzetközi dimenzió kurrikulumba építésének egyik legfőbb akadályát azonban a régió felsőoktatásának hagyományos, rugalmatlan és túlzottan diszciplináris alapokon szerveződő tantervi modellje adja (*de Wit et al. 2005; Dearnorff–de Wit–Heyl 2012*).

Gacel-Ávila (2009) felhívja rá a figyelmet, hogy a latin-amerikai régióban jelentős különbséget lehet tenni a közös képzések bevezetésének intézményi céljai között annak figyelembevételével, hogy magánintézmény vagy állami felsőoktatási intézmény kívánja bevezetni a közös képzést. A magánkézben lévő felsőoktatási intézmények a saját presztízsük emelése, illetve az önköltséges hallgatók számának növelése céljából tartják fontosnak a közös képzési programok elindítását, míg az állami fenntartású intézmények a kapacitásbővítés és a posztgraduális képzések fejlesztésének lehetősége miatt tartják ideálisnak a közös képzések intézményi nemzetköziesítési agendában való megjelenését. A közös képzések latin-amerikai bevezetése tehát főként az „internationalisation at home” jellegű kezdeményezések támogatására jönnek létre.

Kutatásunk makroszintű elemzésének eredményeként elmondható, hogy a közös képzések jelentős, átfogó és egyedülálló szakpolitikai támogatást élveznek az európai uniós szakpolitikai diskurzusokban, s jelentős anyagi támogatást kaptak az Erasmus Mundus program 2003-as bevezetésétől kezdve. Az uniós támogatási sémák azonban nem csupán arra fókuszálnak, hogy a közös képzések az Unión belüli felsőoktatási intézmények befelé irányuló, kurrikulumfejlesztési, kapacitásbővítési és a tanulás-tanítási folyamatok innovációját segítő céllal jöjjenek létre, hanem az EU-n kívüli országokkal való együttműködések, a kifelé irányuló egyéni és programmobilitások eszközeinek is tekinti a közös képzéseket. Ebben a megközelítésben tehát egyszerre az „internationalisation at home” és a „cross-border education” típusú tevékenységek közé sorolhatóak a közös képzési programok. Ezzel ellentétben a latin-amerikai régióban egyértelműen a befelé irányuló nemzetköziesítés eszközének tekintik a közös képzéseket, amelyek segítik a hagyományos felsőoktatási tradíciók lebontását, a kurrikulum innovációját, illetve a hallgatók intézménybe történő bevonását.

IRODALOM

- AERDEN, A., BRAATHEN, K. & FREDERIKS, M. (2010) *Joint programmes: Too many cooks in the kitchen?* European Consortium for Accreditation. <http://ecahe.eu/w/images/c/c0/Eca-publication---joint-programmes-too-many-cooks-in-the-kitchen-final.pdf> [Letöltve: 2018. 03. 10.]

- BLAKEMORE, M. & BURQUEL, N. (2012) *EMQA – Erasmus Mundus Quality Assessment Handbook of excellence – Doctoral Programs*. <http://emqa.eu/Downloads/Handbook%20of%20Excellence%202012%20-%20Doctoral%20-%20Final.pdf> [Letöltve: 2018. 03. 06.]
- DEARDORFF, D. K., DE WIT, H. & HEYL, J. D. (2012) Bridges to the Future. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. pp. 457–485.
- DELGADO-MARQUEZ, B. L., HURTADO-TORRES, N. E. & BONDAR, Y. (2011) Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8. No. 2. pp. 265–284.
- DE WIT, H. (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT, Greenwood Press.
- DE WIT, H., HUNTER, F., HOWARD, L. & EGRON-POLAK, E. (2015) *Internationalisation of Higher Education*. Brüsszel, Európai Parlament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) [Letöltve: 2018. 01. 20.]
- DE WIT, H., JARAMILLO, I. C., GACEL-ÁVILA, J. & KNIGHT, J. (2005) *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington, World Bank.
- EGRON-POLAK, E. & HUDSON, R. (2014) *IAU 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education*. Párizs, International Association of Universities.
- EUA (2015) *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Brüsszel, EUA.
- Európai Bizottság (2014) *Erasmus+ Programme Guide*. Brüsszel, Európai Bizottság. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf [Letöltve: 2018. 02. 23.]
- Európai Bizottság (2015) *Factsheet 'Regional Cooperation with Latin America: Promotion of Higher Education'*. Brüsszel, Európai Bizottság. <https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/lac-factsheet-en-web-150413-final.pdf> [Letöltve: 2018. 02. 25.]
- FALUS I., TÓTH ISTVÁNNÉ KÖRNYEI M., BÁBOSIK I., RÉTHY ENDRÉNÉ, SZABOLCS É., NAHALKA I., CSAPÓ B. & MAYER MIKLÓSNÉ NÁDASI M. (2011) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- GACEL-ÁVILA, J. (2009) *Joint and Double Degree Programmes in Latin America: Patterns and Trends*. The Observatory on Borderless Higher Education.
- HALÁSZ G. (2013) *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf [Letöltve: 2018. 02. 03.]
- KEHM, B. M. & TEICHLER, U. (2007) Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11. Nos 3–4. pp. 260–273.
- KNIGHT, J. (2003a) Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*, 33. 2–3.
- KNIGHT, J. (2003b) *GATS, Trade and Higher Education: Perspective 2003 – Where Are We?* Toronto, Ontario Institute for the Study of Education, University of Toronto.
- KNIGHT, J. (2004) Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8. No. 1. pp. 5–31.
- KNIGHT, J. (2008) *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. The Observatory.
- KNIGHT, J. (2011) Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *Globalisation and Internalisation of Higher Education*, Vol. 8. No. 2. pp. 297–312.

- KNIGHT, J. (2012) Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 7. No. 1. pp. 20–33.
- KOVÁCS I. V., TARÓSSY I. & KOVÁCS K. (2015) *A felsőoktatás nemzetköziesítése. Kézikönyv a felsőoktatási intézmények nemzetközi vezetői és koordinátorai számára*. Tempus Közalapítvány, Budapest. <http://www.tka.hu/docs/palyazatok/a-felsooktatás-nemzetkoziesitese-c-kiadvany.pdf> [Letöltve: 2018. 01. 29.]
- MICHAEL, S. O. & BALRAJ, L. (2003) Higher Education Institutional Collaborations: An Analysis of Models of Joint Degree Programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 25. No. 2. pp. 131–145.
- NICKEL, S., ZDEBEL, T. & WESTERHEIJDEN, D. (2009) *Joint Degrees in European Higher Education*. Gronau/Enschede, Euregio.
- OBST, D., KUDER, M. & BANKS, C. (2011) *Joint and Double Degree Programs in the Global Context – Report on an International Survey*. New York, Institute of International Education. <https://www.iie.org/-/media/Files/Corporate/Publications/Joint-Double-Degree-Survey-Report-2011.ashx?la=en&hash=4334DD4FA48CB91A73B7A627256E7BAB94BA9AA9> [Letöltve: 2018. 01. 17.]
- OECD (2004) *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Párizs, OECD.
- Tempus Közalapítvány (2017) *Erasmus Mundus mesterképzések*. <http://www.tka.hu/palyazatok/736/erasmus-mundus-kozos-mesterkepzesek> [Letöltve: 2018. 04. 14.]
- THAM, S. Y. & KAM, A. J. Y. (2008) Internationalising Higher Education: Comparing the Challenges of Different Higher Education Institutions in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 28. No. 4. pp. 353–367.
- VARGA B. (2014) Az Erasmus Mundus közös mesterképzések: Jó gyakorlatok az ELTE példáján keresztül. In: ÖRSI G. (ed.) *Tudásexport: A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei. Campus Hungary esettanulmányok 2014*. Budapest, Balassi Intézet. <http://www.campushungary.hu/rolunk/sajtoszoba/kiadvanyok> [Letöltve: 2018. 02. 19.]
- YEMINI, M. & SAGIE, N. (2016) Research on Internationalisation in Higher Education—Exploratory Analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 20. Nos 2–3. pp. 90–98.
- WÄCHTER, B. (2008) *Internationalisation and the European Higher Education Area*. Brüsszel, Academic Cooperation Association.

MESTERPEDAGÓGUS SZAKMAI TANÁROK SZAKMAI ÉLETÚTJAI

BÜKKI ESZTER

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kutatásunkban 53 szakmai tanár mesterpedagógus pályázatának részeként elkészített szakmaiéletút-dokumentumait elemeztük, a szakmai fejlődés tanári értelmezésének és gyakorlatának, motivációinak és formáinak, illetve a tipikus szakmai tanári életút-mintázatok, karrierutak feltérképezése érdekében. Eredményeink szerint a vizsgált tanárok szakmai fejlődésében a legfontosabb tanulási formát a formális képzések jelentik, mely elsősorban a rendszerszintű szabályozókkal magyarázható, ugyanakkor kiemelkedő szerepet játszanak a belső és külső kapcsolatok és a tanári együttműködések is. E tanári tanulási lehetőségek esetenként az eredeti szakmában való munkavállaláshoz, de jellemzőbben iskolai és iskolán kívüli, tanításon felüli munkakörökhöz és feladatokhoz kapcsolódnak, melyek alapján tipikus szakmai tanári karrierutakat különböztethetünk meg.

Kulcsszavak: tanári folyamatos szakmai fejlődés, tanári életút, szakképzés

In our research we have analysed the career documents (CVs) of 53 vocational teachers prepared as part of their application to become a ‘master teacher’, in order to investigate their understanding and practice, motivation for and forms of professional development and the typical patterns of vocational teacher career, career paths. Pursuant to our results, formal training is the most important form of professional development for these teachers, which can be explained mostly by system level regulations, however, internal and external relations and teacher cooperation also play an outstanding role. These teacher learning opportunities are linked in some cases to taking up work in the original vocation, but more often they are related to positions and tasks pursued within or outside the school, in addition to teaching, based on which typical vocational teacher career paths can be discerned.

Keywords: teacher continuous professional development, teacher career, vocational education and training

Levelező szerző: Bükki Eszter, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

E-mail: bukki.eszter@ppk.elte.hu

Bevezetés

Írásunkban a szakképzésben dolgozó mesterpedagógus szakmai tanárok által készített szakmaiéletút-dokumentumok tartalomelemzésének eredményeit mutatjuk be.¹

Kutatásunk a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének vizsgálatához kötődik, ami a nemzetközi és hazai oktatáskutatások kiemelt területévé vált az elmúlt két évtizedben. Köszönhető ez egyrészt a téma kiemelt szakpolitikai jelentőségének azon kutatási eredmények fényében, miszerint a tanulói teljesítményt az oktatáspolitikai által is befolyásolható iskolán belüli tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg, amit jelentős mértékben befolyásol a tanárok munkába lépést megelőző és azt követő fejlődése (*Villegas-Reimers 2003; Barber–Mourshed 2007; Barber–Chijote–Mourshed 2010; Caena 2013*). A tanári tanulás jelentőségét hangsúlyozzák továbbá az iskolafejlesztések, oktatási reformok, innovációk implementációját vizsgáló kutatások is (*Fazekas–Halász 2012; Looi–Teh 2015*). A folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) alatt azonban ma már nem egyszerűen a munkába lépés előtti és azt követő formális képzést értjük, hanem a tanárok folyamatos, egész életen át tartó, iskolai munkahelyi környezetbe ágyazott és nagymértékben társas jellegű, formális, nem formális és informális tanulási tevékenységeket egyaránt magába foglaló szakmai tanulását (*Scheerens 2010; Gilbert 2011; Webster–Wright 2009*).

Kutatásunk a tanári FSZF kutatásának azon irányaihoz kapcsolódik szorosabban, melyek e szakmai fejlődés az életpálya egészén történő értelmezésében fontos szerepet szánnak a tanári biográfiák, szakmai életutak vizsgálatának és ezen belül a szakmaiéletút-narratívák elemzésének (*Sikes–Measor–Woods 1985; Huberman–Grounauer–Martí 1993; Kelchtermans 1993, 2017; Korthagen 2004*). A szakképzésben dolgozó szakmai tanárok folyamatos szakmai fejlődését nemzetközi és hazai szinten is viszonylag kevés kutatás vizsgálta, a nemzetközi kutatások azonban megerősítik a szakmai tanári életutak vizsgálatának jelentőségét a szakmai tanári professzionalizmus és identitásértelmezések feltárásában is (*Robson–Bailey–Larkin 2004; Fejes–Köpsén 2014; Köpsén 2014*).

Kutatásunk célja a mesterpedagógus szakmai tanárok által készített szakmaiéletút-dokumentumok tartalomelemzése volt a formális életpálya, a szakmai tanárrá válás útjai, az FSZF gyakorlata és az annak alapjául szolgáló motivációk és identitásértelmezések feltárása érdekében. Kutatási kérdéseink a következők voltak:

- Kiből és miért lesz szakmai tanár? Mi az eredeti végzettség, mik a tanári pályára lépés motivációi?
- Hogyan értelmezik szakmai fejlődésüket? Mi az FSZF motivációja, fő formái és területe? Milyen tipikus karrierutak léteznek a szakmai tanárok számára?
- Fenntartanak-e kapcsolatot a gazdasággal, eredeti szakmájukkal, és ha igen, milyen formában?
- Milyen egyéb külső kapcsolatokat tartanak még fent, és az hogyan hat szakmai fejlődésükre?

¹ Írásunk az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folyó „A mester- és kutatópedagógusok tevékenységének hatása a köznevelés fejlesztésére” c. kutatáshoz kapcsolódik, ami a pedagógusminősítési rendszer kiegészítését célzó pilot projekt során 2015 tavaszán készített mesterprogramok és kapcsolódó dokumentumok elemzését tűzte ki célul. A tanulmány elkészítését az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programja támogatta.

Előfeltevésünk az volt, hogy e mesterpedagógus pályázat részeként, az Oktatási Hivatal (OH) által meghatározott szempontok alapján elkészült dokumentumok alkalmasak lehetnek e kérdések megválaszolására, hiszen az OH 2016. évi Útmutatójának² meghatározásában a „Szakmai életút bemutatása és elemzése” egy olyan „összefüggő írásmű, amelyben a mesterpedagógus-jelölt összegző igényvel bemutatja szakmai életútjának legfontosabb állomásait, szakmai fejlődésének ívét, értékeli szakmai tevékenységeit a Mesterpedagógus négydimenziós tevékenységmodellje mentén” (e négy dimenzió: tudatos szakmai fejlődés, feltáró-elemző, fejlesztő-újító és tudásmegosztó-segítő tevékenységek). E 6–10 oldal javasolt terjedelmű dokumentum célja „a mesterpedagógus-jelölt szakmai önértékelésének elkészítése annak érdekében, hogy igazolja, alátámassza kimagasló felkészültségét”. A pályázó az eddigi mesterpedagógus-tevékenységek bemutatása során az OH által megadott segítő szempontok szerint kitérhet e tevékenységek hatókörére, a megvalósításukhoz kapott támogatásra, a tapasztalt nehézségekre és az igényelt/tervezett jövőbeli fejlődés területeire is.

A mesterpedagógus szakmai tanárok szakmai életpályája

Kutatásunkban 53 mesterpedagógus szakmai tanár szakmaiéletút-dokumentumait elemeztük részben (a formális jellemzőkre és életpályára vonatkozóan) manuális kódolás, részben az atlas.ti kvalitatív tartalom-elemző szoftver segítségével. A szövegek kódolása a szakirodalom alapján előzetesen meghatározott kódokból indult, a további kódok kialakítása a szövegek interpretációja során történt. A vizsgált dokumentumok az OH előzetesen megadott azonos szempontrendszer ellenére meglehetősen változatos- ságot mutattak mind a terjedelem (3–15 oldal), mind a tartalmi részletettség és mélység (formális versus szubjektív, magyarázó-értelmező jelleg) tekintetében, ezért kutatási kérdéseinket nem sikerült maradéktalanul megválaszolni. Az alábbiakban elemzésünk eredményeiről számolunk be.

A vizsgált szakmai tanárok formális jellemzői

A vizsgálatban részt vevő mesterpedagógus szakmai tanárok a középkorú/idősebb korosztályhoz tartoznak (közel kétharmaduk 38–54 éves, a többi, 19 tanár 55 évesnél idősebb), a nemek aránya (fele-fele) ugyanakkor nagyjából megfelelt az iskolai rendszerű szakképzésben dolgozó szakmai tanárok nem szerinti megoszlásának.³ A többség 20–30 év tanítási gyakorlattal rendelkezett a pályázat beadásakor, ugyanakkor e pilot program résztvevői közül viszonylag sokan (13 fő) 20 évnél kevesebb időt töltöttek el tényleges tanítással életpályájuk során.

² Oktatási Hivatal (2016) Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf [Letöltve: 2018. 06. 05.]

³ Az 53 tanár közül 27 fő volt nő, míg a 2016. októberi adatok szerint összességében 47,6% a nők aránya a szakmai tanárok/szakoktatók között a szakképző iskolák 9–12. évfolyamán (51,1% a szakgimnázium szakképző évfolyamain), magasabb a szakmai elméleti (54,3%, illetve 57,7%) és alacsonyabb a szakmai gyakorlati (39,5%, illetve 41,8%) tárgyakat oktató tanárok között. Az adatok forrása: Oktatási Hivatal. Köznevelési statisztika – KIR-STAT2016 Aggregátor rendszer. <http://www.kir.hu/stat16aggr> [Letöltve: 2018. 06. 05.]

A vizsgált tanárok túlnyomó többsége szakmai tanári végzettséggel rendelkezett, egy fő szakoktatói, valamint két-két fő emellett közismereti, illetve számítástechnikai tanári végzettséggel is. Szinte mind valamilyen szintű vezetői pozíciót is betöltött iskolájában: a többség (24 fő) igazgatóhelyettesként dolgozott, kilenc fő igazgatóként, tizennégyen pedig munkaközösség-vezetők voltak a pályázat beadásának időpontjában. E tanárok többsége 2015-ben is a legelső munkahelyén, iskolájában dolgozott (21 fő több mint 20 éve).

A szakmai tanárrá válás útjai

A formális életutak elemzése alapján a vizsgált tanárok kevéssel több mint a fele (28 fő) rövidebb-hosszabb szakmai (szakmaterületi) karrier után lépett a tanári pályára. E csoportba tartozók többsége (18 fő) eredetileg csak szakmai felsőfokú (a nők inkább főiskolai, a férfiak egyetemi) végzettséget szerzett (továbbá 3 fő szakképesítést), a többi 7 tanár eredeti szakmai végzettségével párhuzamosan szerezte meg a tanári képesítést is. E karrierút jellemzőbb a nők körében, akik továbbá nagyobb arányban (10 fő) hosszabb, 6–15 év szakmaterületi munka után váltottak pályát, egy fő 20, hat fő viszont csupán egy-két évet dolgozott eredeti szakmájában. A mintában szereplő férfi tanárok kisebb része (11 fő) tartozik e csoportba, akiknek fele 6–10 éves szakmai karrier után lépett a tanári pályára. E tanárok jellemzően rögtön teljes állásban kezdték meg tanári pályájukat, bár néhányan előtte már a szakmai munka mellett óraadó tanárként is dolgoztak néhány évet vagy előbb a felnőttképzésbe, esetleg felsőoktatásba kapcsolódtak be. Többségük a tanári munka megkezdését követő pár éven belül szerezte meg szakmai tanári képesítését.

A szakmai tanárrá válás másik útját a felsőfokú képzés elvégzése után azonnal tanári pályára lépés jelentette, bár az e csoportba tartozó mintegy 25 tanár közül is heten eredetileg csak szakmai végzettséget szereztek, további 7 fő pedig eredetileg közismereti és/vagy számítástechnikai tanárként végzett és kezdett tanítani. Ők a szakmai tanári képesítést csak később, munkahelyi (pl. iskolai profilváltás) vagy szakmai fejlődési (pl. nyelvtanári munka támogatása) igények/elvárások miatt szereztek meg.

Kutatási kérdéseink között szerepelt a tanári pályára lépés motivációinak feltárása, a vizsgált szakmaiéletút-dokumentumok többsége azonban nem tért ki erre a kérdésre. Azok a tanárok, akik említettek motívumokat, túlnyomó többségben (15 fő) azt hangsúlyozták, hogy eleve tanárnak készültek, néhányan kiemelve a családi hagyományok, de különösen a volt szakképző iskola és tanárok vagy a főiskolai tanárok ösztönzését és/vagy példáját: „A középiskola utolsó évfolyamán tanultam, amikor véglegesen eldöntöttem, hogy tanár szeretnék lenni. Tanáraim szaktudását, műveltségét, attitűdjét példamutatónak, követendőnek tartottam.” Vagy: „Középiskolai szakmai tanárom javasolta, hogy gondolkodjak továbbtanulásban, szívesen látnának szakmai oktatóként korábbi iskolámban.” A vizsgált tanárok közül 14 fő említette, hogy középfokon szakképző iskolában végzett, és többen voltak, akik egykori iskolájukba tértek vissza tanítani, ami az egyes iskolákban többé-kevésbé tudatosan végzett szakmai tanári utánpótlás-nevelésre utal. Három női tanár jelölte meg a gyerekvállalást karrierváltása indokául, míg két férfi tanár a szakmában való munkavállalási nehézségeket említette.

A szakmai tanárok folyamatos szakmai fejlődése

A vizsgált szakmaiéletút-dokumentumok szerint mind a formális, mind az informális tanulás⁴ fontos szerepet játszik a szakmai tanárok szakmai fejlődésében. A formális tanulási tevékenységek jelentős részét elsősorban a jogszabályi feltételeknek, a képesítési és továbbképzési előírásoknak való megfelelés motiválta. Ilyen formális tanulás mindenekelőtt a tanári képesítés megszerzését vagy a főiskolai végzettség egyetemi szintre emelését célzó tanárképzési programokban való részvétel, hiszen a vizsgált 53 tanár közül mindössze 18 főnek volt az elsőként megszerzett végzettsége szakmai tanári vagy szakoktatói képesítés (is). A formális tanulás egy, a szakmaiéletút-dokumentumokban igen hangsúlyosan megjelenő területét jelentik az iskolán belüli vagy azon kívüli vezetői, illetve országos hatókörű oktatásirányítási, szakmai szolgáltatási vagy fejlesztési, innovációs tevékenységek gyakorlásának jogszabályi előfeltételét jelentő felkészítő és továbbképzések. Ilyen különösen a felsőoktatásban megszerezhető pedagógus szakvizsga, melyet a vizsgált tanárok fele (26 fő) megszerzett. Jelentős továbbá az érettségi és szakmai vizsgaelnöki, szakmai szakértői és szaktanácsadói tevékenységek gyakorlásához kapcsolódó, az Oktatási Hivatal, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (és jogelődjei) és a gazdasági és iparkamarák által szervezett képzésekben részt vevők aránya. Ez nem meglepő annak fényében, hogy a vizsgált tanárok több mint fele (28 fő) szerepel az országos szakmai és/vagy felnőttképzési szakértői, ötöde (11 fő) a szaktanácsadói listán, míg 25 fő szakmai vizsgaelnöki, 20 fő pedig érettségi vizsgaelnöki feladatokat is ellát (néhányan e jegyzékek közül többen is szerepelnek). Végül a formális képzések egy másik jellegzetes típusát az akkreditált és/vagy fejlesztési programokhoz kapcsolódó tanártovábbképzések jelentik, melyek jellemzően módszertani és általánosabb pedagógiai témákhoz kapcsolódtak.

Az életút-dokumentumok szerint e formális képzések azonban meglehetősen kevés lehetőséget nyújtanak a szakmai tanárok számára szakmaterületi tudásuk és készségeik fejlesztéséhez vagy éppen egy új szakma/tantárgy tanítására való felkészüléshez. Ez elsősorban a technológia-gazdák, gyártók professzionális/gyári képzésén, bemutatóin való részvétel, illetve a szakirodalom-olvasás, konferencia- és kiállítás-látogatás, helyi vagy országos szakmai szervezetekben való részvétel által történő folyamatos önképzés által valósul meg: *„Kezdetben meglévő akadályokat le tudtam küzdeni. A szolgáltató szakma elméleti tantárgyainak tanításához tulajdonképpen semmilyen felsőoktatási intézményben nem képeznek tanárokat, ezért a meglévő kémiai, anatómiai tudásomat kellett egy speciális szakmára vonatkozó (fodrász, kozmetikus) képzésénél meglévő szakmai tantárgyakra alkalmazni.”* Jelentős informális tanulási lehetőséget jelent a szakmai tanárok számára továbbá a nemzetközi és országos/iskolai fejlesztési és/vagy mobilitási projekteknél való részvétel is: tizennégy dokumentum említi a külföldi tanulmányúton vagy fejlesztési projektben, kilenc a 2000-es évek Szakiskolai Fejlesztési Programjában (SZFP) való részvétel jelentőségét a szakmai fejlődés szempontjából, de a pályázatírásban való aktív részvétel általában is e tanárok nagy többségére jellemző. Másféle külső kapcsolatok kiépítésére és informális tanulásra adhat lehetőséget a felnőttképzésben való részvétel oktatóként, illetve ehhez kapcsolódóan tananyagfejlesztőként vagy (program- és intézményakkreditációs/ellenőrző tevékenységet végző) felnőttképzési szakértőként, ami a

⁴ A formális és informális tanulást a strukturáltság és szándékoltóság dimenziói mentén egy kontinuum két végpontjaként értelmezzük Kyndt–Gijbels–Grosemans–Donche (2016) meghatározásával összhangban.

vizsgált életutak jelentős részében megjelenik – mintegy 27 fő említette, hogy jelenleg vagy alkalmanként tanít felnőttképzésben is, beleértve piaci alapú és munkaerő-piaci, közfoglalkoztatotti képzéseket is: *„Párhuzamos kitérőként ekkor egy budapesti nagyvállalatnál is vállaltam munkát – a vezetőket tanítottam számítógép-kezelésre – aminek jelentős pozitív hozadéka volt: két osztályunk számviteles osztály volt, a cég már váltott számítógépes ügyvitelre, első kézből tudhattam meg, milyen tudást is várnának el a hozzájuk belépő kezdőktől”; „Talán nem kell mondanom, hogy mennyivel más pedagógiai helyzet egy, az oktatásért jelentős összeget fizető, többször magas szintű gyakorlati tapasztalattal rendelkező (idei csoportban van raktárvezető, logisztikai vezető is, mindkettő milliárdos árbevételű cégtől) hallgató oktatása és eredményes vizsgáig történő eljuttatása, mint a sokkal kisebb motivációval rendelkező érettségizett fiatalé. Viszont így én is rengeteg gyakorlati tapasztalathoz jutok a logisztika és a külkereskedelem területén, amit máshol is jól tudok hasznosítani”; „Felnőttképzési szakértőként a helyszíni szemlék alkalmát szintén alkalmasnak tartom a tudás megosztására, tapasztalatok cseréjére, jó gyakorlatok megismerésére, megismertetésére”. Továbbá, míg az országos hatókörű vizsgaelnöki, szakértői és szaktanácsadói tevékenységek gyakorlásához kapcsolódó formális képzések elsősorban oktatásirányítási kérdésekre és jogszabályváltozások nyomán követésére fókuszálnak, több tanár is hangsúlyozta az e tevékenységek gyakorlásából, a más iskolák más tanáraival való találkozásból és tapasztalatcseréből adódó informális tanulási lehetőséget: *„A vizsgáztatói feladatok vállalása mögött egy olyan indíttatás húzódik meg, hogy így lehetőségem van betekinteni más intézmények munkájába. A megszerzett tapasztalatokat pedig be tudom építeni a mindennapi munkámba.”**

A szakmai fejlődés ösztönzői között megjelenik az intrinzik motiváció, a „jobbat akarárs” (*„mindig fontosnak éreztem, hogy mind a szaktudományban, mind a neveléstudományban folyamatosan fejlődjek”*) és „a szakma követelménye” (*„Munkám megköveteli az állandó tanulást mind magyar, mind idegen nyelvű anyagokból”; „A szakmánk jellegéből adódóan állandóan fejleszteniünk kell elméleti és gyakorlati ismereteinket”).* Ugyanakkor az életútdokumentumokban említett szakmai fejlődés jelentős részben a jogszabályi feltételeknek való megfeleléshez (lásd fent a formális képzésről írottakat), illetve a szakképzés szinte „állandósult”, országos szintű szerkezeti és tartalmi reformjaihoz és/vagy iskolai szintű változásaihoz (profilváltás, új szakma/tantárgy tanítása saját indíttatásra vagy iskolai ösztönzésre) kötődik. Az 1990-es évektől kezdődő többszörös képzésszerkezeti átalakítások, a szakképesítések, szakmai és vizsgakövetelmények és kerettantervek szinte folyamatos szerkezeti és tartalmi változásai egy állandó „innovációs kényszert” jelentenek a szakmai tanárok számára: *„Az egészségügyi szakképzés, mióta pedagógus vagyok a hetedik képzési program változását éri meg”; „Továbbra is tervezem folytatni az eddigi innovációs tevékenységet, a szakképzés folyamatos átalakítása állandó reagálást és fejlesztést igényel”.*

A vizsgált szakmai tanárok jelentős része (mintegy 24 fő) országos hatókörű fejlesztési feladatokban és/vagy tankönyvfejlesztésben, valamint vizsga- és versenyfeladatok készítésében részt vevő, ezáltal pedig a szakképzésért és felnőttképzésért felelős minisztérium háttérintézményével, a kamarával és a munkáltatói szakmai szervezetekkel kapcsolatba kerülő szakértő/szaktanácsadó. E fontos mesterpedagógus szakmai tanári karrierút mellett további (egymást azonban nem kizáró) típusokat azonosítottunk, melyekhez jellegzetesen eltérő szakmai fejlődési motivációk, célok és lehetőségek kapcsolódhatnak:

- az országos hatókörű oktatásirányítási feladatok ellátásában részt vállaló szaktanácsadók és érettségi vagy szakmai vizsgálónökök, akik számára (mint azt fent említettük) informális tanulási lehetőséget biztosíthatnak az e tevékenység során létesített külső kapcsolatok;
- a felsőoktatáshoz szorosabban kötődő, a tanárképzésben oktatói, szakdolgozat témavezetői/bírálnói vagy mentortanári feladatokat ellátó, vagy (kevés esetben) közös innovatív projektben részt vevő tanárok;
- intézményvezetők;
- a helyi tantervek, tananyag fejlesztésében, nemzetközi projekteknél részt vevő vagy néhány esetben a helyi vállalatokkal való kapcsolattartás újszerű módjait fejlesztő iskolai szintű innovátorok; valamint
- az iskolai rendszeren kívüli felnőttképzésbe oktatóként és/vagy program/intézményakkreditációs szakértőként bekapcsolódó tanárok.

A vizsgált szakmai tanárok szakmával való kapcsolattartásának különböző módjait jelenti tehát:

- az országos fejlesztésekben való részvétel;
- az országos vagy helyi szakmai szervezetekhez való csatlakozás (pl. a turizmus, a gasztronómia területén);
- a helyi vállalatokkal és kamarával kapcsolatot tartó gyakorlati oktatásvezetői munka (mely néhány év szünet után újra hivatalos tisztségnek számít az iskolákban, bár szakmánként és intézményenként nagyon eltérő intenzitásúak lehetnek e kapcsolatok: az egészségügyben például néhány iskolában még a gyakorlati oktatók továbbképzését is felvállalják); illetve
- a felnőttképzésben való részvétel.

A tanári munka mellett a vizsgált tanárok csak kisebb része (14 fő) folytatott párhuzamosan szakmaterületi munkát is (vállalkozás fenntartásával vagy eseti megbízások elvállalásával), illetve két olyan személy is volt, aki pár évre otthagya a tanári pályát és szakmai karriert épített, majd újra visszatért a tanításhoz. E tanárok azonban meghatározó jelentőségűnek tartják a tanári pályára lépést megelőzően vagy a tanítással párhuzamosan végzett szakmaterületi munkát a szakmai tanári munkában és fejlődésben: „A tanítás mellett vállalkozóként adóbevallásokat is készítettem, egyéni vállalkozók könyvelési feladatait láttam el. A gyakorlati élet tapasztalatai nagyon jól szolgálták az oktatási tevékenységet, az ismereteim folyamatos bővítését. Véleményem szerint csak úgy lehet egy szakmát tanítani, ha közben műveli is az ember”; „A szakmai fejlődésnek fontos szerepeként nemcsak tanítom a műszaki felülvizsgálati ismereteket, hanem gyakorlom is, így naprakész ismereteket tudok diákjaim számára átadni, és a hozott példáim sem iskolaszagúak, hanem valós szakmai hátteret mutatnak”; „A tanítás mellett van vállalkozásom is, ahol voltak oktatási feladataim (más iskolában, valamint felnőttoktatás), illetve autós diagnosztikai műszereket, elektronikai berendezéseket javítok, készítek, tervezek, így tanárként nem szakadtam el az ipartól sem, az órákon ténylegesen az életből vett példákat tudok használni! Ezeket az ismereteimet kihasználom szemléltető eszközök, vizsga- és versenyfeladatok készítésénél is”.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján a vizsgált szakmai tanárok több mint fele rövidebb-hosszabb szakmaterületi karrier után lépett a tanári pályára, és csak pár év elteltével szerezte meg a tanári képesítést, de csaknem ugyanennyien rögtön a tanári (vagy csupán felsőfokú szakmai) végzettségük megszerzése után kezdték meg tanári pályafutásukat. Az életút-dokumentumokból kirajzolódnak a mesterpedagógus szakmai tanárok tipikus karriertípusai: az országos fejlesztésekben részt vevő tanterv-/tananyag-/tankönyvfejlesztő szakértők/szaktanácsadók, az országos oktatásirányítási feladatok ellátásában közreműködő vizsgaelnökök és szaktanácsadók, a felsőoktatással különböző minőségben (pl. oktató, konzulens/bíráló, mentor) és intenzitással kapcsolatokat fenntartó tanárok, az intézményvezetők, az iskolai szinten jelentős innovátor tevékenységet kifejtő, gazdasági és/vagy külföldi kapcsolatokat építő tanárok, valamint a külső kapcsolataikat a felnőttképzés irányában kiterjesztő tanárok. Folyamatos szakmai fejlődésükben meghatározók a formális képzések, mely elsősorban a rendszerszintű szabályozókkal magyarázható (munkaköri alkalmazási feltételek, továbbképzési rendszer). E fejlődésben ugyanakkor kiemelkedő szerepet játszanak a belső és külső kapcsolatok és a tanári együttműködések is, melyek megvalósulhatnak egyéni szakmaterületi munkavállalás során is, de jellemzőbben az iskolai és iskolán kívüli, tanításon felüli munkakörökhöz és feladatokhoz (pl. gyakorlati oktatásvezető, vizsgaelnök, szakértő, szaktanácsadó, mentortanár), illetve projektekben való részvételhez kapcsolódnak. E szakmai fejlődés fontos ösztönzője a belső fejlődési motiváció és a szakma gyors változásait követő tanulás szükségének felismerése, ugyanakkor nagyon jelentős a szakképzés szinte állandósult szerkezeti és tartalmi változásai által okozott „innovációs kényszer” is. Ez utóbbi azonban leginkább a központi, top-down reformok implementálásához és a szakképzés formális kereteinek (tantervek, tananyag, tankönyvek) folyamatos újraépítéséhez kötődik, és sokkal kevésbé jelenik meg az alulról jövő, a szakképzés gyakorlatának megújítását célzó bottom-up innováció.

Fenti eredményeink természetesen csak korlátozottan általánosíthatók a szakmai tanárok összességére, többek között azért, mert a vizsgált tanárok a szakma „elitjét” adó, a szakmai fejlődésben és tanári munkán kívüli tevékenységekben legaktívabb mesterpedagógusok csoportjába és a szakmai tanárok középkorú/idősebb generációihoz tartoznak. Másrészt, a formális életút mögötti mélyebb rétegek, motivációk értelmezésében figyelembe kell venni, hogy e dokumentumok tartalmát jelentősen meghatározta elkészítésük kontextusa, az explicit vagy vélt szakpolitikai elvárásokhoz való igazodás szándéka. A feltárt karrierutak és FSZF gyakorlat- és motivációs mintázatok mindazonáltal kiindulópontot nyújthatnak a többi korosztály és a nem mesterpedagógus tanárok szakmai fejlődésének elemzéséhez.

Kutatásunkat szakmai tanárokkal készítenő szakmaiéletút-interjúk készítésével folytatjuk, melynek során a tanári pályára lépés és a folyamatos szakmai fejlődés motivációi, a szakmai tanári identitás értelmezés és a fejlődést támogató és korlátozó szervezeti tényezők mélyebb szintű feltárására törekszünk.

IRODALOM

- BARBER, M., CHIJOKE, Ch. & MOURSHED, M. (2010) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Chicago, McKinsey & Company.
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007) *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. Chicago, McKinsey & Company.
- CAENA, F. (2013) *Policies on Teachers' Continuing Professional Development (CPD): Balancing Provision with the Needs of Individual Teachers, Schools and Education Systems*. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2–6 June 2013.
- FAZEKAS Á. & HALÁSZ G. (2012) *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat.
- FEJES, A. & KÖPSÉN, S. (2014) Vocational Teachers' Identity Formation through Boundary Crossing. *Journal of Education and Work*, Vol. 27. No. 3. pp. 265–283.
- GILBERT, R. (2011) *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change, Literature Review*. Melbourne, Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- HUBERMAN, M., GROUNAUER, M. & MARTI, J. (1993) *The Lives of Teachers*. London, Cassell.
- KELCHTERMANS, G. (1993) Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 9. No. 5/6. pp. 443–456.
- KELCHTERMANS, G. (2017) Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 44. No. 4. pp. 7–26.
- KORTHAGEN, F. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20. No. 1. pp. 77–97.
- KÖPSÉN, S. (2014) How Vocational Teachers Describe Their Vocational Teacher Identity. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 66. No. pp. 194–211.
- KYNDT, E., GIJBELS, D., GROSEMANS, I. & DONCHE, V. (2016) Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 86. No. 4. pp. 1111–1150.
- LOOI, C.-K. & TEH, L. W. (eds) (2015) *Scaling Educational Innovations*. Singapore, Springer.
- Oktatási Hivatal. Köznevelési statisztika – KIR-STAT2016 Aggregátor rendszer. <http://www.kir.hu/stat16aggr> [Letöltve: 2018. 06. 05.]
- Oktatási Hivatal (2016) *Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf [Letöltve: 2018. 06. 05.]
- ROBSON, J., BAILEY, B. & LARKIN, S. (2004) Adding Value: Investigating the Discourse of Professionalism Adopted by Vocational Teachers in Further Education Colleges. *Journal of Education and Work*, Vol. 17. No. 2. pp. 183–195.
- SCHEERENS, J. (ed.) (2010) *Teachers' Professional Development. Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Union.
- SIKES, P., MEASOR, L. & WOODS, P. (1985) *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London, Falmer.

- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003) *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris, International Institute for Educational Planning.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009) Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 79. No. 2. pp. 702–739.

SZEMLE

Educatio 27 (3), pp. 508–515 (2018)
DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.13

KÖZELÍTÉSEK HATVANNYOLCHOZ. VÁLOGATÁS AZ ANGOL NYELVŰ TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZAKIRODALOMBÓL

SZABÓ MÁTÉ
ELTE ÁJK PTI

GERD-RAINER HORN: *The Spirit of 1968. Rebellion in Western Europe and North America, 1956–1976*. Oxford, New York, 2007. Oxford University Press. 254 p. ISBN 978-0-19-927666-0

ROBERT GILDEA, JAMES MARK & ANETTE WARRING (eds): *Europe's 1968. Voices of Revolt*. Oxford, 2013. Oxford University Press. 382 p. ISBN 978-0-19-958751-3

BELINDA DAVIS, WILFRIED MAUSBACH, MARTIN KLIMKE & CARLA MACDOUGALL (eds): *Changing the World Changing Oneself. Political Protest and Collective Identities in West Germany and the US in the 1960's and 1970's*. New York, Oxford, 2012. Berghahn Books. 334 p. ISBN 978-0-85745-804-9

Új tendenciák a kutatásban

Melyek azok az irányok a teljesség felsorolása nélkül, ahol az elmúlt tíz év főképp angol nyelvű '68-as kutatása, mintegy trendként rögzíthetően, továbblépett a korábbi kutatások keretein?

Ilyen a széles perspektívájú összehasonlítás, amely mesze meghaladja az eredetileg a nyugati jóléti demokráciákra orientált szemléletmódot. Ennek a perspektívakiterjedésnek az első szakaszában, amely leginkább 1989 és az EU keleti bővítése után, de már előtte is jelentkezett, főképp Kelet- és Közép-Európa, a Nyugathoz képest a demokratikus és gazdasági fejlettség szempontjából elnyomott „keleti blokk” államai kerültek egyre inkább

a kutatások előterébe, vagy egyáltalán homlokterébe. Ezzel párhuzamosan megindult a kutatás az ún. harmadik (a széles értelemben vett Nyugaton kívüli), a demokrácia és a jólét szempontjából ugyancsak hátrányos helyzetű világ '68-as mobilizációinak a kutatása (Fekete-Afrika, Ázsia, Dél-Amerika perifériás területei) az adott régiókból, országokból származó kutatók és kutatói teamek bevonásával.

A korábban a „klasszikus” jóléti demokráciákra (USA, Japán, Nyugat- és Észak-Európa) szűkülő, részben éppen az ezekben az országokban lezajlott mobilizációk és tiltakozási hullámok révén a társadalomtudományokba belépő '68-as generációs kutatók – főként radikális baloldali elkötelezettségével jellemezhető

– vizsgálatait felváltja az egyre szélesedő kutatási perspektívákat és differenciálódó módszertant felvonultató új hullám a kutatásokban. A korábbi általános, '68-cal szemben érzett szimpátia, avagy utálat visszaszorul, és az elméleti keret és módszertan szűrőin át egy differenciáltabb, nem az elfogadás/elutasítás ellentétpárjára épülő hozzáállás alakul ki.

A több ország és több mozgalom 1968-as (vagy 1967-es és 1969-es) epizódjait egyetlen, bár összetett elemzési egységként konstruáló „emlékezéspolitika” ma már fél évszázados, és egyre sokszínűbb. Az ötvenedik évforduló utat nyit a legkülönfélébb diskurzusoknak, amelyekben egyre inkább személyes generációs tapasztalatokkal nem rendelkező kutatók és elemzők vesznek részt, és fokozatosan visszaszorul a megemlékezés, valamint a saját élmények befolyásolta kutatások aránya. (Ez csak egy hosszabb idő alatt kibontakozó tendencia, ma még van belőlük éppen elég!)

Az 1968-as mozgalmak és mobilizációk a társadalomtudományokban persze nem szűkíthetők le egyetlen évre és egyetlen homogén mozgalomra sem, szélesen értelmezik az időszakot, és sokféleképpen az ugyancsak sokféle mozgalmat. Az újabb kutatások, amelyek az 1968-as mozgalmakban a sokféleséget és az eltérő (politikai, gazdasági-társadalmi, kulturális) jelleget hangsúlyozzák, más-más diszciplináris orientációval, eltérő szemszögekből mást és mást előtérbe állítva, az interdiszciplináris igényességet kívánják érvényesíteni. A társadalommal és a művészettel, kultúrával foglalkozó tudományok együttes munkáját igényelné ez a fajta interdiszciplináris kutatás. Ilyenekre ugyan ma már vannak határozott, sikeres törekvések (így az itt ismertetett kötetek között is), mégis, a hagyományos diszciplináris határokat itt is nehéz átlépni. Így azután hol a politikai, hol a művészeti-kulturális

oldal kerül előtérbe az egyes monográfiák, tanulmánykötetek anyagaiban, jó esetben kiegyensúlyozottan, a tanulmányok egymást kiegészítő összhatásának szintjén. E tekintetben az itt tárgyalt kötetek megközelítésmódja példás.

Összehasonlító társadalom- és politikatörténet

A közvetlen demokratikus kísérletezést látja '68 „szellemének”, illetve az ebből az időszakból aktuálisnak bizonyuló üzenetnek a mai demokráciák válságainak és problémáinak a kezelésére Gerd-Rainer Horn az 1968 *szelleme. Tiltakozások az USA-ban és Nyugat-Európában* (2007) című monográfiájában. Horn társadalomtörténész, aki különféle 20. századi témákban publikált monográfiákat, úgymint a nyugat-európai munkásmozgalom története vagy a katolikus egyház társadalmi tanítása, és szerzőtársakkal már a jelen monográfia mellett is foglalkozott a '68-as mozgalmakkal külön kötetben.

A kötet összehasonlító mozgalomtörténeti monográfia, amely kitűnően, emellett olvasmányosan, szórakoztatóan van megírva, széles történeti és összehasonlító perspektívában tárgyalja a témát. A hagyományos nagy modellek – USA, Franciaország, Németország (NSZK) – mellett a kötet jó kitekintést ad Spanyolország, néhol Portugália és a szerző lakó- és időnként munkahelyül szolgáló Belgium és Hollandia '68-as mozgalmaira és konfliktusaira. A kötet a nonkonformista előzményeket, a diákmozgalmakat és a munkások sztrájk- és egyéb küzdelmeit kíséri végig a kiválasztott országokban, húsz év (1956–1976) perspektívájában. A mozgalom látenciáját, kevésbé látványos előkészületeit, a művészeti-politikai irányzatok szellem- és társadalomtörténetét, illetve a rock- és popkultúrák művészettörténetét dolgozza fel részletekbe

menő dokumentációval és imponáló hozzáértéssel. A kötet egy valóban interdisciplináris társadalomtörténeti keretben kapcsolja össze azokat a szálakat, amelyek országoként eltérő idődimenzióban (az NSZK-ban már 1967-ben, Olaszországban egészen a hetvenes évekig) eredményeznek mozgalmi, „fehéren izzó” (white hot), hirtelen és látványos mobilizációt, politikai és társadalmi csúcspontot és a „biztosítékok” időszaki kivágását – hogy az áramszolgáltatás, a társadalom normálfolyamata, megfelelő javítgatás után, újra megindulhasson, de más, megváltozott, új „feszültségekkel”. Így például a feminizmus az USA-ban és az NSZK-ban egyaránt a diákmozgalmak belső konfliktusából termeli ki a széles társadalmi hatást gyakorló új „növendékmozgalmát”.

A diákság társadalmi szerepének profilozása a kortárs nyugati felsőoktatás struktúráinak és problémáinak elemzéséből nő ki a kötetben, de világossá teszi a szerző, hogy – a felsőoktatási politika megváltoztatásán túl – nyilvánvalóan az össztársadalmi, gazdasági és kulturális változás igénye vezérelte a diákokat, és az egyéb a mobilizációba bekapcsolódó csoportokat (főként a nagyipari munkások és a kreatív szabad foglalkozású művészek és tudósok kapnak szerepet Horn értelmező modelljében).

Ezt követően kerül sor az ötödik fejezetben az új részvételi demokratikus modell kialakulásának bemutatására, és annak a tézisnek a megfogalmazására, miszerint ilyen típusú modellek állnak a demokrácia megújítása mellett elkötelezett 1968-as társadalmi mozgalmak előterében. A demokratikus mozgalmak és a demokratizálódás kapcsolatának kritikusabb elemzői szerint a demokratikus jogok igénylői nem mindig folytattak igazán inkluzív és demokratikus gyakorlatot szervezeteik belső döntéshozatalában. Az 1968-as mozgalmakban még élt a bolsevik

típusú pártból elindult új típusú munkáspárt mítosza, ráadásul akkoriban még nem voltak ismeretesek a mai civil mozgalmak szélesebb demokratizálódását biztosító modern kommunikációs technológiák sem.

Érvekkel nem eléggé megtámogatott-nak tartom a kötet konklúziójában a ’68-as mozgalom és a demokratikus reform, átalakulás ilyen közvetlen feltételezett aranymetszési pontját. Ez az igény szemléletileg valóban jelen volt a 68-as mozgalmakban, de a gyakorlat problémáiból más képet kaphatunk erről. Példaként említhető az új feminizmus, amely a diákmozgalmat macsóizmussal, a nőket kirekesztő gyakorlat fenntartásával kritizálta, és kapott széles lehetőségeket eme érvelés alapján a későbbi látványos további fejlődésre.

A másik probléma a ’68-as mozgalmak némelyikének viszonya az erőszakhoz. Az állami erőszakmonopólium gyakorlati megkérdőjelezése (és ennek elméleti előkészítése, az ún. politikai forradalmi stratégia) már önmagában a demokrácia veszélyeztetését jelenti. 1968-ban az újbals mozgalmakban (Mao, Marcuse, Guevara, Fanon és mások nyomán) még valamiféle erőszakos forradalmi mítosz működik, ezzel állítják szembe a későbbi, az ellenkultúrára és nem az új baloldalra épülő alternatív mozgalmak az erőszakmentes civil társadalmi átalakulás programját. 1968 valóban radikális és sokszor erőszakos tiltakozási potenciálokat szabadított fel a nyugati társadalmak egy részében. Hosszú időre bevetté vált a radikális, a rendfenntartókkal szembeni ellenállással párosuló tüntetési kultúra, mint például Olaszországban. Ez majd a nyolcvanas évek mozgalmában kerül leváltásra az akkor újrafogalmazott stratégiai koncepció, a civil társadalom erőszakmentes ellenállása és a polgári engedetlenség kultúrája révén. A represszióknak a ’68-as mozgalmakon belüli jelenléte nyilvánvaló

a terrorizmus esetében, de a feminista társadalomkritika is épp azt hangsúlyozza, hogy a diák- és a kommunális mozgalmak nem alakították át a szexizmus és patriarchalizmus mintáit, és az új családmódok ugyancsak a nők elnyomását vagy akár a gyermekek veszélyeztetését is jelenthették a családon belüli szexuális erőszak révén. A konzervatív kritikák ezen a ponton nem tekinthetők csupán ideológusnak, és a fentiek árnyékot vetnek a '68-as közvetlen demokratikus modellek egyébként önmagukon belül is igen problematikus jellegére.

Nagy erénye a kötetnek a széles összehasonlítás, azon belül pedig az atipikus és kevésbé ismert spanyol, portugál és belga fejlődés alapos tárgyalása és az ellenkultúra és az új baloldal profiljának kialakulásához vezető politikai folyamatok összekapcsolódásának igen alapos elemzése. A kötet első fejezeteiben parádésan megvalósul a szintézis interdiszciplináris egyensúlya az elemzésben, és mindvégig jól érvényesül a hosszabb távú társadalomtörténeti, politikai és kultúrtörténeti szemlélet.

A Habermas óta kötelező nyilvánosság-elemzések is jól láttatják a fiatalok rockkultúrájának fórumai (klubok, fesztiválok, ünnepek) és a politikai jellegű tiltakozások (tüntetések és sztrájkok) közötti kapcsolatokat. Az elemzés plasztikusan ábrázolja az „anti”-célokat, a meglévő struktúrák (család, egyetem, állam, vállalat, színház stb.) elutasítását, a mozgósítást elősegítő „negativizmust”, azt, hogy az elutasításban mint közös nevezőben mindenki egyetértett.

Összehasonlító szocializációs felmérés 1968-ról Európában

Az *Európa 1968-a. A forradalom hangjai* c. kötet egy igen érdekes kutatási projekt alapján készült, több szerkesztővel és fe-

jezetenként több szerzővel. A 11 fejezet a bevezetéssel és a konklúziókkal összesen 40 szerzői szerepkörre utal, amely szerepek 14 szerző és szerkesztő között egyenetlenül oszlanak el: van olyan szerző/szerkesztő (James Mark, az Exeteri Egyetem történészprofesszora), aki hat alkalommal szerepel valamely részfejezet munkatársaként. A 14 szerző közül hárman dolgoznak Közép-Európában (Prága, Budapest, Varsó).

A kötet, amelynek egyik célkitűzése, hogy 1968 európai egységét érzékeltesse, hogy bemutassa a két részre, keleti és nyugati területekre szakított kontinens összetartozását, korábbi aktivistákkal készített interjúkra, civil és politikai szervezetekkel folytatott konzultációkra és más forrásokra épül. Az interjúk és konzultációk összesen 15 országban készültek, a volt Szovjetuniótól kezdve Izlandon át egészen az NDK-ig és Spanyolországig. A mintegy 500 interjúból kb. 25 készült magyarokkal, ismert volt ellenzéki, diszszidens aktivistákkal, akik – egyetlen kivételtől eltekintve – mindannyian nevesítve vannak. Hét egykori ellenzéki szervezet tagjaival konzultáltak („maoisták”, balatonboglári kápolnatárlatok, budapesti iskola, Lukács-kör, Orfeo művészcsoport, Regnum Marianum, KISZ-reformerek). Az egyéni interjúk és a szervezeti tagsággal folytatott konzultációk között átfedések vannak (pl. Haraszi Miklós, Heller Ágnes, Galántai György).

A kutatói team egyik célja volt a korábbi, néhány főbb városra (pl. Párizs, Frankfurt) koncentrált vizsgálatok decentralizálása, ami igencsak indokolható, tekintettel a vezéreszmére, az egységes 1968-as Európa-kép kialakítására. Az interjúk és azok feldolgozása az *oral history* módszer és iskola jól átgondolt és a projektre alkalmazottan kialakított koncepciójára épült. Az aktivistákkal készített interjúk feldolgozása a szocializációs és

csoportszerkezeti szempontok egyesítésével történt. Az olvasót szocializációs és strukturális csomópontok orientálják, három részre osztott tíz fejezetben.

Első rész: Aktivistává válni, Ráébredések, Családok, Inspirációk.

Második rész: Aktivistának lenni, Forradalmak, Találkozások, Terek, Kiszakadók (drop-outs), Hitek, Gender és szexualitás, Erőszak.

Harmadik rész: Az aktivizmus értelmezése (making sense): Reflexiók.

Ez az értelmezési keret komplex, és jól átgondolt. A struktúrák és folyamatok kapcsolatára épülő, szocializációs és komparatív-interdiszciplináris szemléletmódja nagyon jól sikerült szintézist eredményez a kötetben.

Álljon itt a tizedik, az erőszakkal kapcsolatos fejezet néhány problémája, amely kérdéskört fentebb, Horn munkája alapján már érintettünk. A kutatók az erőszak sikamlós kérdését megfelelő kategóriarendszerrel elemzik, lehetőleg az összes ország tapasztalatát (interjúkat és szervezeti konzultációkat) tekintetbe véve. Néhány, a téma szempontjából fontos ország kiemelt tárgyalást élvez, mivel ezekben a demokratizálódás folyamán bizonyos mértékig igazoltnak volt tekinthető a diktatórikus rezsimekkel szembeni ellenerőszak alkalmazása (pl. Spanyolország és Görögország, avagy Észak-Írország, ahol minden az egymást erősítő etnikai és vallási konfliktus mentén szerveződött meg). Az aktivisták szerepmódellei belsőleg konfliktusosak voltak, és a mozgalmakban (Nyugaton legalábbis) eltérő mértékben, de jelen volt az erőszakos és az erőszakmentes irányzatok közötti feszültség.

A politikai erőszak igazolását szolgálhatta bizonyos államokban, autoriter rendszerekben a már említett diktatórikus elnyomás, ám másutt, a demokratikus rendszerekben, nem a politikai rendszer jellege, hanem a forradalom melletti el-

kötelezettség vezette az erőszakot vállaló csoportokat. Az erőszak vagy erőszakmentesség stratégiája a mozgalmak belső vitáiban, illetve a velük foglalkozó politikai diskurzusban, a médiában is megjelent.

A szerzők kitűzött célja (a kontinentális egységre, a strukturális és processzuális megközelítések egységére való törekvés) megvalósult a kutatásban. A konklúziókban a szerkesztők kiemelik az antiimperializmus átfogó és integratív jellegét, a politikai múlt feldolgozását az emlékezetpolitikai mulasztások ellenére – ez főleg a náci hagyományt és az újraegyesített Németországot érinti, de jelen van Franciaországban, Spanyolországban és a posztkommunista államokban is. A transznacionális kapcsolatrendszer és a diffúziós folyamatok a globális mozgalmak korában az elemzés kiemelkedő aspektusát jelentik, főképp a kulturális tökéáramlás vonalán, és az erőszak és a forradalom körüli viták egészen a későbbi teret nyerő erőszakmentes alternatív mozgalmak megjelenéséig jelen vannak. 1968 ma Európában mindenütt, bár eltérő mértékben, a történeti emlékezet és a politikai kultúra hagyományának a része.

Német–amerikai összehasonlítások

A négyfős szerzői kollektíva által szerkesztett *Megváltoztatni a világot – megváltoztatni magunkat. Politikai tiltakozás és kollektív identitások Nyugat-Németországban és az USA-ban az 1960-as és az 1990-es években* címmel megjelent kötet egy, a Heidelbergi Egyetem (Heidelberg Center for American Studies) által szervezett és a Volkswagen Alapítvány által finanszírozott konferencia publikálása. Az USA-t és az NSZK-t elméleti és mozgalmi szempontok szerint összehasonlító tanulmányokat tartalmaz. Olyan kérdé-

seket vizsgál, mint például a frankfurti iskola és a '68-as mozgalmak viszonya, avagy az USA és az NSZK külpolitikája számára felvetett kihívások a két ország diáktiltakozásai révén.

Folytatva a többi kötet ismertetésén végigvonuló, korábban már megkezdett szálát, az erőszakprobléma előtérbe állítását, Ingrid Gilcher-Holtey tanulmányát, *Az új baloldal és az erőszakot* emelném ki. Itt is felvetődik a kérdés, hogy mit tekintünk valójában erőszaknak. Ahogy szerzőnk, aki Németországban és nemzetközileg is egyike a legismertebb és elismertebb történész szerzőknek (eddig főleg Franciaországgal foglalkozott, de a mostani évfordulóra németül egy kicsi, de átfogó és igen tartalmas nemzetközi összehasonlító monográfiát jelentetett meg a témában) fogalmaz:

„Az új baloldal szimbolikusan antcipálta és cselekvéssé formálta Foucault igényét a hatalom leleplezésére és a Leviatánon túli világ megmutatására. A hatalom decentralizált értelmezése és az erőszak kiterjesztett felfogása segítette az új baloldalt, hogy társadalomelméletében megjelenítse a hatalmi viszonyokat, valamint az erőszakot a mindennapokban, a családban és a nemek közötti viszonyban. Így új és finomabb megközelítések jelentek meg az erőszak kritikájában: szimbolikus erőszak, kulturális erőszak, rituális erőszak és végül, de nem utolsósorban: szexuális erőszak. Ezek mind helyet kaptak az új baloldal társadalomkritikájában, és a 21. század jogfelfogását is átformálták.” (167. o.)

Jómagam bizonyosan bevontam volna az elemzésbe Johan Galtung strukturális erőszakkal kapcsolatos koncepcióját, ami fontos volt a mozgalmi ellenerőszak elméletének alakulása, mobilizálása szempontjából is. Ugyancsak az új baloldal egyik elismert elemzője, George Katsiaficas állítja élére a témát a kötetben *Szavazatok és golyók között* címet viselő tanulmányában, ahol főleg az utcai erőszakot alkalmazó

autonómok és a városi gerillák gyakorlatát elemzi két országban (USA és NSZK).

Az erőszakalkalmazás és az állami erőszakmonopólium a '68-as újbalos és ellenkulturális irányzatok különbségének középponti eleme. Az új baloldal a marxi–lenini forradalomelméletet – Herbert Marcuse, Ernesto Che Guevara, Franz Fanon, Ho Shi Minh és Fidel Castro nyomán – radikalizálta, az ellenkultúra viszont az alulról jövő civil társadalmi, az erőszakmentességet hirdető Mahatma Gandhi és Henry David Thoreau által fémjelzett állampolgári engedetlenség vonalakat követte. Jürgen Habermas, aki a konszenzuális, a hatalommentes diskurzus és az ésszerű politikai konszenzuseresés gondolatát fejt ki politikai filozófiájában a kilencvenes években, már akkor, 1968-ban elhatárolta magát az erőszakos forradalmi gondolattól, és későbbi műveiben az új, alternatív erőszakmentes társadalmi mozgalmakkal vállalt politikai közösséget (ökopax, új feminizmus).

Ugyanakkor azonban tagadhatatlan, hogy a diák-, új baloldali és ellenkulturális mozgalmakat összességükben jellemezte az a fajta antiimperializmus, amely alkalmas volt – a masszív háborús erőszak megakadályozása és a civil lakosság védelme érdekében – az ellenállás és annak radikális formáinak elfogadására és elfogadtatására a radikálisok körében. Hiszen épp az USA vietnami háborúja elleni tiltakozás volt az egyik átfogó téma, amely a marxi–lenini világrendszer és imperializmuselmélet megújításához vezetett a társadalomtudományokban is. Az antiimperializmus mind az erőszakos forradalom, mind az erőszakmentes társadalmi átalakulás mellett elkötelezett csoportokat mobilizálta az imperialista világrendszer vezetője, a vietnami háború folytatója, az USA ellen. A militáns antiimperializmusnak és az antimilitarista, békemozgalmi filozófiának egyaránt volt

mainstream hatása, gondoljunk a polgárjogi mozgalmakban gyökerező brit és az USA-beli hippy- és rockkultúra hatására a beat- és rockzenében, a filmművészetben és irodalomban. (Bár az ellenkultúra, a rockkultúra is rendelkezett erőszakos leágazásokkal, gondoljunk a Manson család rémtetteire, vagy a *Hells Angels* és hasonló klubok, hálózatok körében és főképp a közöttük megjelenő erőszakra koncerteken, találkahelyeken. Említhetnénk továbbá a *Warriors* [Harcolók, Harcosok – Sz. M.] c. filmet, amelyet erőszakos tartalma miatt nem vetítettek Magyarországon.) A '68-as mozgalmak erőszakos, terrorista irányjai, amelyek, a Marxtól származó forradalomelmélet alapján, az antiimperialista küzdelmet a jóléti-demokratikus mindennapokban kívánták megvalósítani, sok nyugati országban egészen a hetvenes évekig – gyakran még tovább is – kihívást jelentettek a demokrácia és politikai kultúrája számára – nem csupán Európában, de globálisan is.

A kötet német–amerikai tengegyen kiteljesíti az azonos és a különleges, sajátos tendenciák megmutatását: így az NSZK-ban a 68-as mozgalmak hatására oly fontossá, és megkerülhetetlen kötelezettséggé változtatott szinte mindennapos emlékezést a Holocaustra és annak a kortárs német társadalomra származtatott felelősségi viszonyaira a magán- és közintézményekben. Ez minden bizonnyal egyike a német sajátosságoknak, akárcsak a súlyos teoretikus, filozofikus vitatkozás, vagy a – két német állam elválasztása miatti – nemzeti egység hiánya az 1968-as megemlékezésekben.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a három kötet, különféle megközelítésekkel (monográfia, nemzetközi felmérés, bilaterális összehasonlítás) egyaránt hasznosnak és példamutatónak tekinthető az

1968-as mozgalmak egyre szélesedő angol nyelvű irodalmában. Azonban 1968 nem csupán a fejlett ipari társadalmakban rendelkezett mobilizáló erővel, hanem mindenütt, ahol a bürokrácia kiépítéséhez kialakították a tömeges egyetemi képzést, melynek diákjai nem kívántak vagy nem tudtak elhelyezkedni az ő közreműködésükkel felépített „kafkai kastély” rendszerében, hanem fellázadtak a bürokratikus-autoriter rendszerek ellen, mind Kelet-Európában, mind egy sor posztkoloniális rendszerben Afrikában és Dél-Amerikában.

1968 „korszakos” határ volt, mert lezárt egy korszakot, és megnyitott egy újat. Leváltotta a második világháború utáni hidegháborús korszak, „fordista”, a gyári és hivatali fegyelemre, diszciplinára épülő, mindenféle utópiát, kreativitást, és nonkonformizmust elnyomó, a növekedés és jólét orientálta társadalmát és kultúráját. A korábbi időszaknak a társadalmi kísérleteket kizáró, megbélyegző, magas konformitási kényszert követelő rutinizált „Szörnyeteg” világával áll szemben az új, posztindusztriális kor „Szépsége”. Ronald Inglehart úgy vélte klasszikus művében, a *Csendes forradalomban* (1977), hogy az új generáció új értékrendet, kultúrát és új globális és belpolitikai konfliktusvonalakat jelenített meg a hatvanas években, azaz a strukturális változások hordozója volt, még akkor is, ha résztvevők és aktivisták, akárcsak követőjük közül sokan, később elhatárolták magukat '68-tól, mint az „őrület momentumától” (*moment of madness*), a kellemesebbé alakított posztindusztriális mindennapok élményközpontú luxusra épülő nyugati kényelmében. Így falta fel a forradalom a gyermekeit, konformistává változtatta őket a hetvenes–nyolcvanas évek növekedésre alapozott jóléte révén, egyben viszont új mozgalmaknak, a zöldeknek és az átalkult békemozgalomnak nyújtott teret a fejlett országokban a nyolcvanas években

– kialakítva a posztindusztriális (1968) és a posztmaterialista (nyolcvanas évek) mozgalomtípust, amely már elutasította a korábban oly központi marxizmust és annak forradalomelméletét, illetve a munkásmozgalmi hagyományt – az új középosztály vezetőereje révén viszont felvállalta a polgárjogi hagyományt. Az „új mozgalmi család” tehát ’68 örököse, de nem folytatója, hanem mint Horn véli, újragondolója a civil, közvetlen demokrácia üzenetének egy új társadalmi-politikai kontextusban (jóléti állam, növekedés, parlamentarizmus válsága, civilizációs és ökológiai válságok).

GYEREKEK AZ APJUKRÓL – ADORNO BÉKAPERSPEKTÍVÁBÓL

PÁLFI LÁSZLÓ

ELTE BTK Történelemtudományok Doktori Iskola

HEINZ BUDE: *Adorno für Ruinenkinder: Eine Geschichte von 1968*. München, 2018. Carl Hanser Verlag. 126 p. ISBN 978-3-446-25915-7

„Nekünk, a romok gyermekeinek, a bombák repeszei gyermekeinek, akiknek hallal végződő utazásai a maguk módján játszódhatnak le, és a korábbi díszletek, mint a felrobbant utcák, tető nélküli házak, égő romok, már rég eltűntek, és akiket az élet első pillanataiban, pillantásaiban, kíváncsiságában, az első félig-meddig felfogott érzésekben megpecsételtek, körülzártak, de mivel is?: roncsokkal, szétszagattott házakkal, betondarabokkal, égő foszforbombákkal és az egyik játszótárs kék sebhelyével [...] mindaz, ami az élet első kulisszái mögül és a megsemmisülés fenyegetésének közelebbről szinte már nem is érezhető nyomásából következett – ez a mi nemzedékünk, egy lom-nemzedék, amely vagy eleve félt a háborútól, vagy a háború első napjaiban vált agyonhajszolttá, egy bonyolult okból kifolyólag: mielőtt a férfi háborúba vonul, csinál a nőnek egy gyereket, egy »vagyok-mert-háború-volt«-gyereket. És mi lesz a gyermek gyermekkorával és az ifjúságával? Nem több egy egyszeri bocsánatkérésnél: »Bocsássátok meg, hogy megszülettem!«, idézi Heinz Bude Rolf Dietmar Brinkmann sorait Klaus Bregenz élettörténete kapcsán az *Adorno a romok gyermekeinek: Egy történet 1968-ból* címet viselő könyvének 54–55. oldalán.

Norbert Elias szociológus *A németekről* írt tanulmánykötetének egyik központi témája az apára vágyó német nemzet. A nacionalista német társadalom a nemzetet a német nép nagycsaládjaként értelmezte, ennek megfelelően pedig a német nemzetnek szüksége volt egy apafigurára, aki kijelöli a német nemzet együttélésének kereteit. A II. világháború után a nyugatnémet állam, az NSZK egy amerikai típusú demokrácia felépítéséhez látott hozzá, ahol már a felelős polgár dönt a maga jövőjéről. A német *baby boom* generációhoz tartozók azzal a fájdalmas ténnyel szembesültek, hogy nincs apjuk. Sőt, magának a nemzetnek sincs apja: a szövetségi köztársaság elnöke csak egy szimbolikus, reprezentatív figura, s mint a szövetségi kancellár, a kormány feje pedig időről időre cserélődik. Sokan nem jöttek vissza a frontról, a hadifogolytáborokból, a Gulágról. És akik túléltek? Nekik azzal kellett szembenézniük, hogy a következő generáció háborús bűnöst lát bennük.

Romok és romok helyén újjáépített épületek vagy éppen teljesen új, a történelmi múltat eltüntetni kívánó építészeti megoldások – ezek határozták meg az 1960-as évek német fiataljainak tértörténetét. Elidegenedés és idegenkedés. Elidegene-

dettség érzése, amelyet az új, kapitalista társadalom szült, és idegenkedés, amelyet a két világháborúban érintett generációval szemben éreztek. Miközben érzelmileg folyamatosan vergődtek, nem volt olyan közeg, amelyhez tanácsért tudtak volna fordulni: a német nők hagyományos intézményi hármasa, a KKK (Kinder, Küche, Kirche – azaz gyermek, konyha, templom) már nem nyújtott számukra olyan hátteret, amely betölthette volna a háború után keletkezett morális vákuumot.

A fiatalok próbáltak olyan példaképeket találni, akik nem kompromittálódtak a korábbi rendszerekkel. A politikai baloldal részéről ilyen volt Theodor Wiesengrund Adorno, a Frankfurter Egyetem szociológiai professzora. A nagy hatású személyiség, aki egy egész generáció gondolkodását befolyásolta, aki Lukács Györggyel együtt a nyugati „új baloldal” szellemi atyja. A baloldali német fiatalok benne találták meg a példaképüket, különösen az útkereső fiatal egyetemisták és értelmiségiek. Adornónál és társainál volt a „bölcsek köve”, megvolt az a morális fölényük, ami a jobboldali értelmiségiekből hiányzott. A frankfurter iskola professzorai a nyugati szövetségesek államaiból tértek haza, de marxista elveket vallottak, a fiatalok szemében így duplán győztes elegyet alkottak. Olyan erkölcsi plusszal rendelkeztek, amilyennel a német társadalom nagyobbik része nem: elmondhatták magukról, hogy „tudták előre, hogy a háború után mi lesz”, a zsidó közösséghez fűződő kötelékeik révén pedig képesek voltak azoknak az áldozatoknak a nevében szólni, akik már soha többé nem beszélhettek.

Heinz Bude már a bevezető fejezetben visszaviszi az olvasót az 1967–68-as események közegébe. A *Die Perspektive* címet viselő fejezet egy generáció hangját szólaltatja meg, annak a generációnak a hangját, amelyik nem tűri az autoriter struktúrák létét. Az ezt követő hét fejezet közül hat

Bude kortársainak személyes történeteiről szólnak. Az olvasó rajtuk keresztül ismerheti meg a 1968-as események „másodvonalbeli” aktorait. A megszólaltatott szereplők egytől egyig Adorno tanítványai voltak, mindannyian „romok gyermekei”. Az utolsó fejezet, *Die Übergabe* (Az átadás) egy számvetés: Gerhard Schröder koalíciós kormánya (Németországi Szociáldemokrata Párt – Szövetség '90/Zöldek) ugyanis a „romok gyermekeiből” tevődött össze, a nem politikus kortársaik pedig akkoriban a német akadémiai és kulturális szféra részét képezték.

A könyv hangvétele romantikus visszalemlékezések helyett inkább erősen szubjektív élményekből építkezik, és ebből a pozícióból indul meg az objektivitás felé. Bude már rögtön az elején deheroizálja Benno Ohnesorg halálát, Ohnesorgét, aki kommunista aktivistaként az iráni sah 1967-es látogatása elleni tiltakozás egyik hangadója volt, és aki a rendőri brutalitás áldozata lett – legalábbis ez él a köztudatban. Karl-Heinz Kurras, az Ohnesorgra fegyvert fogó és azt elsütő rendőr viszont a Stasi egyik nyugat-németországi besúgója és a keletnémet Németországi Szocialista Egységpárt (SED) tagja volt, így könnyen lehet arra a következtetésre jutni, hogy felsőbb utasításnak engedelmessé, mintegy maga gyártott mártírt a nyugatnémet baloldali fiatalok számára.

Az ehhez hasonló események hatására fordult át a tiltakozók hangulata egy rombolás iránti vágyba. Erre a művészet is reagált, segítségül hívta a punkot, azt a neoavantgárd zenei mozgalmat, amelynek célja a struktúrák lerombolása volt. A színi világban Hanna Schygulla és Werner Fassbinder szintén reagált ezekre a törekvésekre. Hozzájuk csatlakozott később Peter Märthesheimer is, a Nyugatnémet Rádió egyik szerkesztője, a kötet egyik szereplője. Märthesheimer, akinek az apja 1940-ben, Norvégia lerohanásakor vesz-

tette életét, Bude szerint inkább csekély képességekkel volt megáldva. Adorno előadásait hallgatta ugyan, de egyáltalán nem értette, csupán a szellemi pótapát szerette benne. Märthesheimer a szociáldemokrata Friedrich Ebert Alapítvány ösztöndíjasaként tanult újságírást a Frankfurter Egyetemen, majd ezt követően a német társadalom alsóbb rétegeinek kérdését fessegető *Acht Stunden sind kein Tag* (Nyolc óra nem egy nap) című sorozat forgatókönyvírójaként vált viszonylag ismertté.

A könyv figurái közül Peter Gente az igazi lázadó karakter. Abszolút kilóg a sorból, hiszen nem veszítette el az édesapját. Viszont: „fia szemében apja egy »puhapöcs« [Pflaume] volt.” (83. o.) És nem a férfitalanság okán, hanem azért, mert Peter benne látta az elnyomó állam reprezentánsát, az engedelmes német megtestesülését: 1939-ben a Wehrmacht főhadnagyaként vonult háborúba, majd 1951-ben hazatérve bíróként dolgozott Kelet-Berlinben. Gente egy tipikusan nonkonformista karakter: nemcsak a nyugati kapitalizmus ellen lázadozott, hanem a keleti szocialista rezsimet is erős kritikával illette, különösen a prágai tavasz leverése után. Ahogy a könyv összes szereplője, úgy Gente is a Szocialista Német Diákszövetség (Sozialistischer Deutscher Studentenbund) tagja volt, méghozzá maga Adorno révén jutott annak felsőbb vezetésébe. Gente azon baloldali fiatalok közé tartozott, akik létező apjukkal szembemenve fogadták Adornót szellemi apjukká, miután a családban az elnyomó struktúrát képviselő, terhelt háttérű apával nem tudtak azonosulni.

Bude több helyen is említi az 1954-es labdarúgó-világbajnokságot, annak a német társadalomban betöltött szerepét. A németek vitatható körülmények között született győzelme a német újjáéledés egyik szimbolikus eseménye – de vajon minden német számára? Joschka Fischer,

a Szövetség '90/Zöldek politikusa számára öröm volt nézni a német csapatot, így alaposan meglepődött, amikor apjára pillantva könnyeket látott annak szemeiben: a Magyarországról kitelepített sváb apa szíve ugyanis mindvégig magyar maradt. Az egykori német külügyminiszter ismerete tehát az apját, nem úgy, mint főnöke, Gerhard Schröder, aki már kancellár volt, amikor egy fényképen először megpillantotta a sajátját. A fényképen, amelyet Schröder mindvégig kancellári íróasztalán tartott, apja látható, amint a Wehrmacht egyenruhájában harcol Romániában a II. világháború idején.

Schröderé volt az első kormány, amelyet a „romok gyermekei” vezettek. Adódik a kérdés, hogy Helmut Kohl konzervatív-liberális koalíciós kormányzása után mit tudtak megvalósítani az eredeti elképzeléseikből. Bude szerint a „romok gyermekeinek” vörös-zöld kormánya ugyan különlegesen jó körülmények között alakult meg – az időszak egybeesett Bill Clinton amerikai elnöki ciklusával –, ám az egyenlőség eszméje helyett a neoliberalizmust ültette át a gyakorlatba. Tegyük hozzá, érvelésébe a legkeményebb kritikát még csak bele sem szőtte, nem említi Peter Struckot, a Schröder-kormány védelmi miniszterét, akinek mondata („Németország biztonságát akár a Hindukusban is meg kell védeni”) szállóigévé vált. Ami természetesen szöges ellentéte azoknak a szélsőségesen antimilitarista és pacifista jelszavaknak, amelyeket az 1968-as lázadások idején skandáltak a „romok gyermekei”.

A könyv gyengéje nem ez a hiányzó Struck-idézet, nem is az azon nyugvó alkotmányértelmezés figyelmen kívül hagyása, hanem inkább a „hópehely-nemzedék” pozitív színben történő ábrázolása. Míg Tibor Fischer, a baloldali *Guardian* publicistája erős kritikai érzékkel „*moaning illiterate snowflakes*” („rinyáló írástudatlan

hópelyhek”) jelzővel illeti ezeket a fiatalokat, addig Bude olyanoknak látja őket, akik Corbynt, Mélenchont és Sanderst támogatva, új tudásanyaggal és tudományokkal felvértezve, végül is beteljesítik az 1968-as álmokat.

Bude emellett számos olyan újabb keletű fogalmat, intézményt vél hasznosnak, ír róluk pozitív hangnemben, amelyek pedig, mióta a felsőoktatási intézményekben egyre inkább uralkodóvá váltak, lassan mindenfajta értelmes tudományos párbeszédet veszélyeztetnek. Ilyen a „*safe spaces*” („védőzóna”) kialakítása egyes amerikai és brit egyetemeken, a „*trigger warning*” (figyelmeztetés, ha olyan téma tárgyalása következik, amely jelenlévőket sérthet, illetve felhívás a „védőzónába” való vonulás-

ra), a „*victimhood culture*” (az áldozatiság kultúrája, ami azt jelenti, hogy vannak ún. „született áldozatok”, akik a jelen társadalmi struktúrák változatlansága mellett élethossziglan az elnyomottak kategóriájába tartoznak, mint pl. a fekete nők) vagy a „*critical whiteness*” (általában a fehér ember, illetve az Immanuel Wallerstein-féle globális Észak kulturális és gazdasági fölényének kritikája).

Bude könyve az 1968-as események egyik fontos mikro- és társadalomtörténeti műve. A könyvben olvasottakat összegezve azon hallgatók képe tárul az olvasók elé, akik, ha mást nem is tettek, de legalább eljárak a Frankfurti Egyetem előadásaira, látták és magukévá próbálták tenni Adorno üzenetét.

SOKFÉLE HATVANNYOLCRA EMLÉKEZHETÜNK

PETHŐ LÁSZLÓ

ELTE PPK

GÖTZ ALY: *Unser Kampf 1968 – ein irritierter Blick zurück*. Frankfurt am Main, 2008. S. Fischer. 253 p. ISBN: 978-3-10-000421-5

Ötven éve Nyugat-Európa-szerte utcára vonultak az egyetemisták, akik több mindennel szemben fejezték ki elégedetlenségüket. Túlnyomó többségük inkább csak hallomásból értesült a háború borzalmairól, sőt mi több, korábban szinte elképzelhetetlen jóléti fordulat részesei lettek. Protestálásuk emléke évfordulós események tárgya lett, különböző, gyakran egymással ellentétes kiindulópontokat és szempontokat követő politológusok, történészek és más társadalomtudósok tettek és tesznek kísérletet egy szinte fogalomná vált évszám, 1968 értelmezésére és magyarázatára.

A 2008-ban megjelent *A mi harcunk* című könyv a jelentős feldolgozások egyike. Szerzője Götz Aly, aki maga is részese volt a diákok mozgalmának, egy déli német tartományból, Baden-Württembergből érkezett Nyugat-Berlinbe. Őt mára szakmai körökben jól ismert történészként és publicistaként jegyzik. Neve nálunk is ismert, három könyve mellett több írása és néhány vele készült interjú jelzi jelenlétét. Munkásságának két fő iránya emelhető ki: számos neves német újság szerkesztője és szerzője, de legalább ilyen otthonosan mozog az egyetemi világban és egyéb – főleg a holokauszt történeti forrásaira koncentráló – kutatóhelyeken.

Könyve 12 fejezetben taglalja mondanivalóját, melyet részletes forrásjegyzék és bibliográfia egészít ki. A szerző sokféle forrást – minisztériumi és alkotmánybírósági iratokat, személyes naplót – használt. A kötet tartalmát tükröző névmutató egyik sajátossága, hogy nemcsak a '68-as történések résztvevőit és szereplőit sorolja fel, hanem a német politikatörténet két háború közötti szereplőit ugyanúgy, mint az újonnan egyesült Németország jelentős politikai és tudáselitjének tagjait.

Götz Aly munkájában rekonstruálja a hatvanas évek Nyugat-Németországának gazdasági, politikai és társadalmi folyamatait, amelyek mintegy hátterét képezték a korszak diákmozgalmainak.

Az országban az ötvenes évek végétől kibontakozó, majd egyre látványosabb és meggyőzőbb eredményeket produkáló gazdasági fellendülés és megerősödés, „csoda” ment végbe. Az utóbbi illusztrálásaképpen a szerző részletesen idéz abból a broszúrából, melyet 1969 májusában, a Köztársaság fennállásnak 20. évfordulója alkalmából jelentettek meg. Az akkor széles körben terjesztett kiadvány adatai szerint az ország elindult a középosztályosodás útján, 9,9%-ra nőtt a felső középosztály részesedése, látványosan, 0,6%-ra csökkent a szegények részaránya. A bérek 1949-hez

képest megnégyszereződtek, tízszeresére nőtt a személygépkocsik száma, még a sörfogyasztás is megnégyszereződött. A gazdaság és a társadalom tehát – némi megtorpanás ellenére – nagyfokú prosperitást és stabilitást mutatott, lényegében megteremtődött és megszilárdulni látszott a jóléti állam.

Lényegesen változékonyabbnak, bonyolultabbnak és kevésbé stabilnak mutatkozott az ország politikai helyzete. Konrad Adenauer kancellár visszavonulásával megszűnt a – szociáldemokratákat partnerül el nem fogadó – kereszténydemokrata-konzervatív állandóság. Viszszatekintve azonban kiemelendő, hogy éppen Adenauer kormányzásának kezdeti éveiben, 1947-ben jött létre a *Sozialistischer Deutscher Studentenbund* (SDS – Szocialista Német Diákszövetség), amely megtöbbszörözött funkciójú ellenzéki szervezetként működött. Végeredményben nemcsak a jobboldallal, hanem alapító anyapártjával, a szociáldemokrata SPD-vel is gyakorta szembekerült. Az SDS a megalakulását követő években több, egyetemi reformokat követelő és egyéb politikai akciót indított. Tényleges politikai szerephez az 1966-ban megalakult kereszténydemokrata–szociáldemokrata nagykoalíció után jutott. Ennek létrejöttét határozottan ellenezte, így nemegyszer saját pártja és kormánya ellenében politizált. A szerző többször is visszatér arra a tényre, hogy a hatvanas évek közepére az SDS vezetőségében komoly szerepet játszottak az NDK-ból menekültek. Keleten született a diákmozgalmak kulcsfigurája, Rudi Dutschke, de még az ellene 1968-ban merényletet elkövető Josef Bachmann is onnan érkezett.

A diákok számára fontos háttérre jelentettek az egyetemek, közülük is hangsúlyozottan a Nyugat-Berlinben létrejött – más nyugatnémet egyetemektől számos tekintetben eltérő rendben működő

– Freie Universität. Ezen az egyetemen nagyszámú, külföldről, főleg az USA-ból hazatért oktató tanított, a kedvező tandíjak és a liberálisabb szellem az ország más részeiből is oda vonzotta a hallgatókat. (A szerző saját választását szintén befolyásolta a többi nyugati egyetemtől eltérő működési rend és szellem.) Az SDS „otthonra” és támogatókra talált a Freie Universitätben, ahol a professzorok közül sokan támogatták a diákok fellépését, de kételkedők és ellenzők is szép számmal akadtak.

Milyenek voltak a diákok? Götz Aly szerint egyre kevésbé fogadták el az Adenauer-éra által kínált ifjúkeresztényi, „habos kávé kortyolgató” modellt. Örültek, ha egy égszínkép Opel volánja mögé ülhettek, és nejlon inget ölthettek magukra. Szüleiknél jobban tolerálták a lezser, lábukat az asztalra feltevő, szájukban folyamatosan gumit rágó „amikát”. Igazán népszerűnek a rock and roll, valamint olyan személyiségek, mint Elvis Presley, Marilyn Monroe és John F. Kennedy számítottak köreikben.

Mi vitte őket mégis az utcára, mivel szemben voltak elégedetlenek? Közös jellemzőjük leginkább az antikapitalista hozzáállásuk volt. Idejétmúltnak és korszerűtlennek tartották az egyetemek működését. Nem békültek meg az országuk és vezetői náci múltjával való felemás és következtelen szembenézéssel. Elítélték a gyarmati rendszer felszámolása kapcsán megtapasztalt otrombaságokat. Egyáltalán nem véletlen, hogy a harmadik világ felé igyekeztek tájékozódni, onnan érkező kezdeményezésekből meríteni. Így vált köreikben népszerűvé és követendővé Che Guevara vagy éppen a tömeggyilkos Mao Ce-tung, kulturális forradalmával egyetemben.

Mozgalmuk elindításának szikráját az 1967. június 2-án történtek okozták. A Német Szövetségi Köztársasággal széles

körü gazdasági kapcsolatot fenntartó Irán vezetője, Reza Pahlavi sah ezen a napon látogatott Nyugat-Berlinbe. A mintegy 4000 diák főleg azért vonult ki tüntetően az Opera előtti térre, mert ki akarta fejezni szolidaritását azzal a tízezernyi emberrel, akiket a sah börtönbe záratott. Fellépésükhöz hozzájárult, hogy az Iránban üldözöttek közül többen a Szövetségi Köztársaságban találtak menedéket. A demonstráció egy túlbuzgó, nem szakszerűen fellépő rendőrnek egy diákra, Benno Ohnesorgra leadott halálos lövése nyomán vérbe fulladt, és ezzel a szellem kiszabadult a palackból.

Sajátos módon alakult a hatalom reakciója. Kurt Kiesinger kancellár június első napjaiban Nyugat-Berlinbe utazott, ahol a rendőrfőnök és a polgármester mellett Rudi Dutschkéval is tárgyalni szándékozott. Akként vélekedett, hogy a gőzt visszaszorítva, egyezsége jut majd „az én szabálytalan fiaim”-mal. Úgy, ahogy az néhány évvel korábban, baden-württembergi miniszterelnöksége időszakában történt. 1967 júniusában azonban az elképzelt találkozó meghíúsult, mert a diákvezér csak teljes sajtónyilvánosság mellett vállalkozott volna egy megbeszélésre.

Ezt követően a diákok, Rudi Dutschke vezetésével, radikalizálódtak, mozgalmuk számos nyugatnémet nagyvárosban talált követőkre. A fiatalok tömegtüntetéseken követelték a felelőtlenül intézkedő rendőrök és parancsnokaik, majd más vezető politikusok leváltását. Korábban jobbára megelégedtek azzal, hogy évente megemlékezzenek az 1953-as kelet-berlini népfelkelés áldozatairól, vagy éppen tüntessenek az NDK-féle „Scheiß-Sozialismus” („szar” szocializmus) ellen. Most már Nyugat-Berlin önálló státusát követelték, azt szerették volna elérni, hogy a város Hongkonghoz hasonló szabad állami státust kapjon.

A törvényeket áthágó diákokkal szemben idővel nemcsak a hatalom lépett fel. Fokról fokra elveszítették a város lakóinak támogatását. Professzoraik is mind megosztottabbá váltak. Változatlanul voltak olyanok, akik rokonszenvüket nyilvánították ki, de növekedett a fejlemények miatt aggódók köre, sőt azok száma is, akik elítélték a diákok cselekedeteit.

A diákok mozgalma az 1968. április 11-i véres esemény, a Rudi Dutschke ellen elkövetett, súlyos következményekkel járó merénylet után újabb fordulóponthoz érkezett, és a protestálások fokozatosan erejüket veszítették, majd megszűntek. Néhány héttel később Párizsban sokkal több, 800 000 részvevő – főleg egyetemista – ment ki az utcára változásokat követelve. Franciaországban egy évnek sem kellett eltelnie ahhoz, hogy De Gaulle köztársasági elnök lemondjon. Ezzel együtt korántsem egyértelmű, hogy melyik országot rázta meg jobban a tüntetések sora, hol volt nagyobb hatású a diákok mozgalma.

Götz Aly könyvének azok a fejezetei eredményezték a legnagyobb visszhangot, gerjesztettek széles körben vitákat a kötet megjelenése idején Németországban, amelyek a harminchármasok és a hatvannyolcasok mozgalma és fellépését állítják párhuzamba. Az apák és fiaik ténykedésének összevetésére alapozott megközelítés közös vonásokat vél felfedezni a fiatalok türelmetlenségében, erőszakosságában és más szélsőségesnek nevezhető állásfoglalásában. Sajtóadatokra és konkrét idézetekre támaszkodva egyöntetűséget látta abban, ahogyan mind a harminchármasok, mind a hatvannyolcasok élesen támadták koruk nyugalma és békét preferáló nyárspolgári mentalitását. Ötletszerűnek tűnik azonban a két generáció tudásmonopóliummal szembeni fellépésének egybevetése (értve ezen, hogy mindkét generáció tagjai követelték a tudáshoz

való tömeges hozzáférés lehetőségének megteremtését). Meghökkenítő, de nem meggőző a náci propagandaminiszter, Goebbels és Dutschke párhuzamba állítása (intoleráns, tudományellenesnek számító álláspontjaik miatt). Érvanyagába a szerző olyan – közvetlenül egyik generációhoz sem tartozó – közéleti szereplők megnyilatkozásait is beemeli, mint Helmut Kohl kereszténydemokrata kancellár, vagy a későbbi pápa, Joseph Ratzinger.

Aly otthonosan mozog a média világában, talán ennek is köszönhető, hogy igyekszik meghökkenítő, szokatlan nézőpontból megközelíteni témáját. Időnként azért kiviláglik, hogy otthonosabban érzi magát a náci múlt dokumentumai és forrásai közegeiben, mint a diákmozgalmak tudományos feltárásában és megközelítésében.

Mára – fél évszázad elmúltával – találó a *Die Zeit* aktuális évfordulás megemlékezése, miszerint „mindenkinek megvan a maga '68-a”. Az ötven éve lázadó diákok nagy része mára már az aktív tevékenységtől visszavonult nyugdíjas, vagy már nem is él. Aktív korszakukban túlnyomó többségük egyetemeken, szerkesztőségekben, egyéb kutatóhelyeken – és ki tudja még, hol – futott be szakmai karriert. Volt, aki külügyminiszteri posztot vállalt (Joschka Fischer), vagy az Európai Parlament

képviselője lett (Daniel Cohn-Bendit), de olyan is akadt, aki egy ideig bűnügyi tudósítások címlapján szerepelt (Ulrike Meinhof).

Reflexióként érdemes még hozzátenni, hogy természetesen Kelet-Európának is megvolt a saját '68-a. A szerző maga is utalásokat tesz a Stasi ügynökeinek beavatkozásaira. Leírja azt is, hogy 1968 augusztusában Nyugat-Berlinben a Prágába való bemasírozás ellen tüntettek. Nem említi viszont azt, hogy az NDK hadseregét mozgósították ugyan, de az végül nem vett részt Csehszlovákia megszállásában: a tartózkodó magatartáshoz feltételezhetően hozzájárultak a Szövetségi Köztársaságban történtek.

A Nyugat-Berlinben és a Szövetségi Köztársaságban zajló eseményekről szóló információkat igyekeztek eltitkolni az NDK polgárai elől. Nemrégiben beszéltem olyan keletnémet kollégával, aki szintén semmit sem tudott felidézni az ötven éve történelekről! Jóval korábban történt a következő eset: egy, az ELTE-n oktató tanár, miután meghívást kapott a Frei Universitätén dolgozó német kollégájától egy Nyugat-Berlinben rendezendő konferenciára, beadta részvételi kérvényét, de a minisztérium csak jóval a konferencia elmúltával járult hozzá kiutazásához.

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 27 (3), pp. 524–527 (2018)
DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.16

1968 – STUDIES

PÉTER SOMLAI FALL AND RISE IN 1968

The protests of 1968 comprised a political escalation of social conflicts. Groups of students fought for the right to exercise their basic constitutional rights. During the same time this protest was characterized by a new counterculture in the USA, in Europe, in Latin America, in Japan and elsewhere. The students were unsuccessful in their political movements. Their ideas, however, transformed the culture of developed countries in the long run.

Keywords: revolution, counterculture, alienation, global generation, students

GÁBOR KLANICZAY 1968 AND THE COUNTERCULTURE

The essay provides an overview on what 1968 meant in the world of politics in the West and in the East. It evokes May 68 in Paris and the German student movements of similar inspiration, with their New Left or Anarchist views, and the Civil Rights and Draft Resistance movements in the US. It juxtaposes to this the 1968 history of Socialist Central Europe: the Prague Spring, the Warsaw March demonstrations, the Hungarian New Left manifestations. A second, more detailed panorama presents how counterculture evolved, how it transformed the object, the scenery and the tools of politics in the US, then in the whole world, even in the countries behind the iron curtain, in Central Europe.

Keywords: student revolts, counterculture, reform socialism, New Left

ISTVÁN POLÓNYI THE GOLDEN AGE AND ITS FALLING DOWN – 1968 AND ITS ERA

The aim of the study is to briefly review the social and economic history and economic policy contexts of the 60s and 70s to illuminate the economic and social background of student rebellion in 1968.

First, it looks at the most important historical events in a brief historical review from the late 1950s to the early 1970s. Subsequently, the paper presents the social, economic and educational contexts of the post-industrial era in the 1960s in the developed world. Then the study describes the social characteristics of a welfare state in the late '60s, it also presents the economic policy shift: the decline of Keynesianism and the libertarian approach of revival.

In conclusion, the paper points out that the end of the '60s was an important milestone that the student revolutions indicated as litmus paper.

Keywords: post-industrial era, welfare state, keynesianism, liberal economic policy

ERZSÉBET SZALAI
THE JANUS-FACED '68

In my paper I am discussing the historical antecedents, main aims, social impacts and aftermath of the students' revolts of '68. I also look into the theoretical problems all these aspects raise. My main thesis is: the students' riots had complex goals, implied several emancipatory moments, but the focal point of the goals was the value of liberty out of the triad of liberty–equality–fraternity. That was of good use to the social actors directing the neo-liberal turn in the '70s who domesticated and cashed in on the yearning of the youth of '68 after freedom and their attitude against the state. I also embark on the different social antecedents, features and effects of the revolts in the West and in Hungary. I also expound that the ideological, theoretical and ethical legacy of '68 is rich and varied from which newer and newer generations of the rebellious youth can take nourishment to this day.

Keywords: students' movement, longing for freedom, neo-liberalism, Hungarian economic reform, the New Left, legacy of '68

ILDIKÓ HRUBOS
THE CRISIS AND REVIVAL OF THE UNIVERSITY.
1968 AS THE PHASE BOUNDARY

The study deals with the specific theme of the substantively complex events of 68, which directly affected the university's institutional system. It reviews the general processes that affected *virtually* every element of the university, which were in the background of student dissatisfaction, as well as the main demands of university citizens. It presents the student uprisings of three cities – Oslo, Tokyo and Paris – conveying the sense of what different characteristics appeared in these events that showed fundamentally similar features. As a result of the events the institutional system of higher education radically changed from several aspects. The so-called non-university sector was created, the representative form of institutional governance system started to spread, and practically as a side effect youth research initiatives commenced.

Keywords: student uprisings, structure of decision making, self-governance, non-university sector, youth research

IVÁN BAJOMI

THE IMPACT OF THE 1968 ON FRENCH EDUCATION

In my study, I present first with the help of new publications based on archival resources how a law was elaborated in 1968 on higher education created in response to the student movement. After that, I describe the changes that have taken place in university education and the institutionalization of the participation of students from universities and secondary schools in the functioning of decision-making bodies. It should be noted that in this respect participation rates are generally quite low. Then I present briefly the University of Vincennes, which best embodied the spirit of the events of May '68. I also present the high school students' movements that developed during the last half century and which could have had an effective influence on educational policy. In the last part of my study, I also show how May 68 contributed to the disappearance of traditional devices contributing to the maintenance of the discipline in the secondary schools.

Keywords: 1968 higher education act, student participation, high school movements

LÁSZLÓ TRENCSENYI

'68 IN EDUCATION

The author examines – imbedded into cultural history – how the “big events” of 1968 in Europe (that is, the Hungarian economic reform and its curbing, the student revolution in France and its pacification, the “Prague Spring” and its defeat) manifested themselves in the Hungarian pedagogic mentality and practice. Is it possible to prove that the duel of the “dogmatic left” and that of the “new left” appeared parallel to the conflict between the “reformists” and the “counter-reformists”?

Keywords: economic reform, student revolts, Prague Spring, pedagogy

RESEARCH ACTIVITIES

ÁGNES PATAKFALVI-CZIRJÁK – ATTILA PAPP Z. –

ESZTER NEUMANN

'THE SCHOOL IS NOT AN ISLAND' FOCUSES ON DISADVANTAGED SCHOOLS IN MULTI-ETHNIC COMMUNITIES

Our research titled *The School is not an Island* focuses on disadvantaged schools in multi-ethnic communities which have a high pedagogic added value and perform above the expected level in the national assessment. The research aims to gain a deeper insight on the conditions of community and school resilience in Hungary. The article presents the theoretical foundations and methodological approach of our study and it also gives a taste of the first results of the statistical analysis and the fieldwork.

Keywords: community resilience, school resilience, Roma education

ANDREA ASZTALOS
MUSIC TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE TEACHING

The purpose of this paper is to reveal and present primary teachers' and classroom music teachers' beliefs about teaching. In the study, 176 primary teachers and 272 classroom music teachers participated. The research method employed was an online questionnaire. Data were analyzed using quantitative analysis protocols with SPSS24 program. We revealed differences between the teachers' groups' beliefs about learning organization process, applied information sources and teaching methods. We found correlations between the age, qualifications and practice of teachers and their beliefs about teaching.

Keywords: music teachers' beliefs, teaching, learning organization process, teaching methods

LUCA ALEXA ERDEI
INTERNATIONALISATION IN MASTER'S DEGREE PROGRAMS

The international joint degree programs can be defined as good practices of cross-border cooperation, therefore they serve as key incentives for learning and teaching mobility, which are important not only in institutional strategies but also in national and regional policies. Based on the aforementioned approach, our research aims to compare the regional, national and institutional policy documents, strategies and concepts that encourage and support the implementation of joint degree programs. The following research report summarizes the results of EU and Latin American regional objectives and implementation programs related to joint degree programs.

Keywords: internationalisation, joint degree, regional cooperation

ESZTER BÜKKI
CAREER PATHS AND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TEACHERS

In our research we have analysed the career documents (CVs) of 53 vocational teachers prepared as part of their application to become a 'master teacher', in order to investigate their understanding and practice, motivation for and forms of professional development and the typical patterns of vocational teacher career, career paths. Pursuant to our results, formal training is the most important form of professional development for these teachers, which can be explained mostly by system level regulations, however, internal and external relations and teacher cooperation also play an outstanding role. These teacher learning opportunities are linked in some cases to taking up work in the original vocation, but more often they are related to positions and tasks pursued within or outside the school, in addition to teaching, based on which typical vocational teacher career paths can be discerned.

Keywords: teacher continuous professional development, teacher career, vocational education and training