

Tanulmányok

Fókusz

**„Végső eszközök” Bevezető az Oktatás, fegyelem,
jog című Fókusz rovatához**

Rónay Zoltán

**Adalékok az iskolai testi fenyítéssel kapcsolatos
vélekedések előzményeinek 19. századi
történetéhez. Egy vita 1887-ből**

Baska Gabriella

**Pedagógusok, pedagógusjelöltek és tanulók
viszonyulása a fegyelmezéshez, avagy amit a
vonatkozó jogszabályi rendelkezésekről tudnak
és gondolnak**

Kormos Kevin

**A viselkedészavart mutató tanulók jogszabályi
helyzete nemzetközi kontextusban – különös
tekintettel a szabályszegés következményeire**

Reményi Tamás

**Értelmezhető-e a fegyelem a felsőoktatásban?
Avagy, mi a fegyelmi eljárás az egyetemeken?**

Matyasovszky-Németh Márton és Siró Kinga

Tanulmányok

Körkép

**A politika, az oktatásügy és a neveléstudomány
az 1950-es, '60-as és '70-es évek szocialista
Jugoszláviájában (Vázlat)**

Sütő Erika

**Rokonai Lajos Simon. Szocializációs közegek,
informális tanulási szinterek élete első felében**

Horváth H. Attila

**Közjó – avagy hogy jó? Elvek és ütközések: a
tandíj kérdése Angliában és Németországban**

Morcz Fruzsina

**Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási
szándéka: egy próbamérés eredményei**

Józsa Gabriella

Szemle

Aktuális olvasnivaló

**Múltidézés és a fogyatékkal élő
történelmi korpé**

Dan Beáta Andrea

Summa és ajánlás

Pálkuti Anikó

Szerzőink

Authors

2021 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Főszerkesztő: Baska Gabriella
- A Fókusz rovat vendégszerkesztője: Rónay Zoltán
- Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin
- Szemle: Péntes Dávid
- Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Szente Dorina
- Asszisztensek: Mísey Helga
Szabó Lilla
- Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
- Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Horváth H. Attila (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (BME)
Tészabó Júlia (ELTE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	
„Végző eszközök” Bevezető az Oktatás, fegyelem, jog című	5
Fókusz rovathoz	
<i>Rónay Zoltán</i>	
Adalékok az iskolai testi fenytéssel kapcsolatos	8
vélekedések előzményeinek 19. századi történetéhez. Egy	
vita 1887-ből	
<i>Baska Gabriella</i>	
Pedagógusok, pedagógusjelöltek és tanulók viszonyulása a	32
fegyelmezéshez, avagy amit a vonatkozó jogszabályi	
rendelkezésekről tudnak és gondolnak	
<i>Kormos Kevin</i>	
A viselkedészavart mutató tanulók jogszabályi helyzete	47
nemzetközi kontextusban – különös tekintettel a	
szabályszegés következményeire	
<i>Reményi Tamás</i>	
Értelmezhető-e a fegyelem a felsőoktatásban? Avagy, mi a	62
fegyelmi eljárás az egyetemeken?	
<i>Matyasovszky-Németh Márton és Siró Kinga</i>	
Tanulmányok	77
<i>Körkép</i>	
A politika, az oktatásügy és a neveléstudomány az 1950-es,	78
'60-as és '70-es évek szocialista Jugoszláviájában (Vázlat)	
<i>Sütő Erika</i>	
Rokonai Lajos Simon. Szocializációs közegek, informális	96
tanulási színterek élete első felében	
<i>Horváth H. Attila</i>	
Közjó – avagy hogy jó? Elvek és ütközések: a tandíj	125
kérdése Angliában és Németországban	
<i>Morcz Fruzsina</i>	
Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka:	138
egy próbamérés eredményei	
<i>Józsa Gabriella</i>	
Szemle	154
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
Múltidézés és a fogyasztékossgal élők történelmi karképe	155
<i>Dan Beáta Andrea</i>	
Summa és ajánlás	159
<i>Pálkuti Anikó</i>	
Szerzőink	163
Authors	165

Tanulmányok

Fókusz

Oktatás, fegyelem, jog

„Végső eszközök” Bevezető az Oktatás, fegyelem, jog című Fókusz rovathoz

Rónay Zoltán*

A Neveléstudomány folyóirat legutoljára 2018 őszén szentelte a Fókusz rovatot a nevelés- és a jogtudomány interdiszciplináris határmezsgyéjén folytatott tanulmányoknak. Akkor jogász szerzők vizsgálták általában az oktatás és a jog találkozási pontjait. A jelen rovat a két tudományterület metszéspontjában álló – amint az a történeti jellegű írásokból látható (lesz) – gyakorta vitákat generáló pedagógiai kérdéskörre, a fegyelmezésre fókuszálva világít rá azokra a dilemmákra, amelyek régóta foglalkoztatják az oktatás világát kutatókat, elméleti és gyakorlati szakembereket egyaránt.

Ugyan számos kutatás azt mutatja, hogy a klasszikus értelemben vett fegyelmezés már nem kellene, hogy része legyen a pedagógiai eszköztárnak, azonban a jogi szabályozás szintjén viszonylag merev fegyelmezési szabályok – a tanulók kötelezettségei és a szankciórendszer keretében – valójában a korábbi beidegződést erősítik. Maga a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) azt rögzíti, hogy a tanuló kötelessége, hogy tanulmányi kötelezettségének eleget tegyen, méghozzá egyebek mellett fegyelmezett magatartással [Nkt. 46. § (1) bek. b) pont]. Érdekes módon a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény nem tartalmaz ilyen vagy hasonló rendelkezést. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet pedig a házirend kapcsán a fegyelmező intézkedések formáit és alkalmazásának elveit említi, mint kötelezően szabályozandó tételt. Mindemellett az említett jogszabályok átfogó és részletes szabályozását adják a fegyelmi eljárásnak. A jogalkotó szerint tehát a fegyelem, fegyelmezés, a fegyelmi vétség és annak következményei fontos részét képezik az intézményi mindennapoknak. Ugyan a felsőoktatás esetében ilyen szintű részletezettségről nem beszélhetünk, de a vonatkozó törvény (a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény) megadja azokat a kereteket, amelyek között az intézményeknek joga és kötelezettsége is a szabályozás.

Ezért a rovat szerkesztése során igyekeztünk a komplexitásra törekedni. Ez egyrészt azt jelenti, hogy (a) a tanulmányok történeti perspektívát kínálnak, (b) lefedik az oktatás szakaszainak zömét, valamint (c) a sajátos nevelési igényű gyermekek is megjelennek a látóterünkben. Az első tanulmány, amelyet *Adalékok az iskolai testi fenytésével kapcsolatos vélekedések előzményeinek 19. századi történetéhez* címmel Baska Gabriella jegyezte meg, egy, a 19. század végén, szakfolyóiratban lezajló vita bemutatásával szemlélteti a testi fenytés mint fegyelmezési eszköz kapcsán formálódó álláspontokat. Az írás azonban nem csupán korrajz, hiszen tágabb történelmi nézőpontba helyezve a konkrét diskurzust, a szerző arra is rávilágít, hogy függetlenül attól, hogy a pedagógiai gondolkodás idővel változik, fejlődik, ennek eredményei gyakorlatba átültetése rendkívül nehézkes és még ha ki-mutatható a közfelfogás formálódása is, ez a folyamat évtizedekkel később nagyon könnyen visszafordítható.

Kormos Kevin *Pedagógusok, pedagógusjelöltek és tanulók viszonyulása a fegyelmezéshez, avagy amit a vonatkozó jogszabályi rendelkezésekről tudnak és gondolnak* című tanulmánya egy két szakaszban lefolytatott – elsősorban iskolajogi attitűdöket vizsgáló – kutatás azon eredményeit mutatja be, amelyekből egyfajta kép rajzolódik ki a tanárok és tanulók fegyelmezéssel, annak eszközeivel (köztük az intézményi szintű szabályozással) kapcsolatos percepcióiról. Az írás fontos tanulsága, hogy az iskolai élet szereplői ahogy általában, a fegyelem tárgy-körben is a jogot mint a jogkövetkezmények révén fenyegető, számukra idegen jelenséget érzékelik. Azaz a jo-

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, ronay.zoltan@ppk.elte.hu

gosultság tudat helyett következményektől való félelem jelenti számukra a szabályozás lényegét. Ebből következik a másik fontos tanulság, mely szerint mulhatatlanul szükséges a tanárképzésben a jogismeret fejlesztése és általában a joghoz való viszony formálása.

A harmadik tanulmányban, amely *A viselkedészavart mutató tanulók jogszabályi helyzete nemzetközi kontextusban – különös tekintettel a szabályszegés következményeire* címmel jelenik meg, Reményi Tamás a szakirodalom elemző áttekintésével és a releváns nemzetközi jogi dokumentumok elemzésével világít rá arra, hogy dacára a számos nemzetközi egyezményben az egyenlő hozzáférést és az inkluzív nevelést megkövetelő rendelkezésnek, a gyakorlatban ezen jogok folyamatos sérülését tapasztalhatjuk, amely jelenség sok esetben a tanuló viselkedési zavarának helytelen kezeléséből (vagy fel sem ismeréséből) adódnak. A tanulmány révén arról a megdöbbentő tényről is képet kaphatunk, hogy miközben a büntetőbírók gyakorlatukban a bűncselekmény megítélése illetve a büntetés kiszabás során egyre inkább figyelembe veszik, ha az elkövető ADHD-val él, ez a fegyelmezés során koránt sincs így. Fontos tanulság az is, hogy a viselkedészavar mellőzése az esetleges iskolai fegyelmi eljárások során gyakorta vezet felfüggesztéshez vagy a tanulói jogviszony megszüntetéséhez, amely a potenciális bűnelkövetővé válás lehetőségét felerősíti.

A sorban utolsó tanulmány Matyasovszky-Németh Márton és Siró Kinga tollából arra a kérdésre keresi a választ, hogy *Érthető-e a fegyelem a felsőoktatásban? Avagy, mi a fegyelmi eljárás az egyetemeken?* Az egyetemi világban értelem szerűen más kontextusban merül fel a fegyelmezés kérdése, elsősorban az intézmény mint (e téren legalábbis) autonóm szabályozó mozgásterével kapcsolatban. Az írás egyszerre kínál történelmi áttekintést és feszegeti a hatályos jogi szabályozásból adódó dilemmákat. Egyrészt nyilvánvaló, hogy ebben a közegben más típusú fegyelemsértő magatartásokkal találkozhatunk, annak elkövetői szinte kizárólag felnőtt (nagykorú), cselekvőképes személyek, ebből adódóan e tettek megítélése, elbírálása és következményei is mások, mint az iskola világában. Ugyancsak érdemes kiemelni azt is, hogy a hajdanvolt fegyelmi bíraskodás elvesztését követően ugyan napjainkban újra nagyfokú a fegyelmi eljárások részletszabályainak megállapítása során élvezett önállóság, de a szabályozási környezetben ez egyrészt sokkal inkább a nevelő céltatot figyelmen kívül hagyó hatósági jellegű eljárásokhoz, másrészt komoly jogbizonytalansághoz vezet.

A négy tanulmány azonban nem csupán önmagában alkalmas következtetésekre, hanem azokat együtt értelmezve is kirajzolódik a fegyelmezés és a jog kapcsolatának képe, illetve az oktatásjogi szabályozás egyfajta karaktere, dinamikája, amely általános tanulságok levonására is alkalmas. Az egyik ilyen jellegzetesség a túlhaladott szabályozások ciklikus visszatérése. Az első tanulmányban ilyen a botlás reaktíválódása az 1920-as években, de elég arra is gondolnunk, hogy a mai napig hallhatók megnyilatkozások, amelyek – mellőzve azt a tényt, hogy az ilyen cselekedetek a tanuló, a gyermek emberi méltóságához fűződő alapjogát sértik – a testi fenyegetés hatékonyságára hívják fel a figyelmet. Ugyanezt a ciklikusságot vehetjük észre a negyedik tanulmányban az egyetemi fegyelmi vétségek felsorolásánál: bő hét évtizeddel később ugyanazon magatartások még mindig súlyos következményekkel jártak.

Más esetben a büntetés formája ugyan változik, de az ahhoz való pedagógusi viszony nem. A 19. században a botláshez mint végső eszközhöz nyúltak, bár egyre többek számára volt nyilvánvaló annak tarthatatlansága. Ahogy arra a második tanulmány rámutat, noha a pedagógusok még ha tudják is, hogy az elégtelen mint fegyelmezési eszköz a törvény által tiltott, alkalmazzák azt, nem lévén más eszközük.

Látható az is, hogy a jog sokszor a korszerű tudományos-szakmai elveket mellőzve vagy kifejezetten azokkal szemben szabályoz, ezzel présbe helyezve a pedagógust. Ugyanakkor a jog szerepénél azt is láthatjuk, hogy még akkor sem tudja betölteni a célját, amikor világos elvárásokat fogalmaz meg – ahogy ezt a harmadik tanul-

mányban olvashatjuk a viselkedészavaros tanulók kapcsán, vagy amikor szabályozási teret nyit – például a felsőoktatási intézményeknek a fegyelmi részletkérdéseinél.

Mindazonáltal a fegyelmezés kérdése sem pedagógiai, sem oktatásjogi szempontból nem sikkadhat el. Az Oktatási Jogok Biztosa éves beszámolóiban az egyik visszatérően előforduló problémás kérdéskör a fegyelmezés, ami pedig az egyik leggyakoribb területe a fekete pedagógia felbukkanásának is. A fegyelem, fegyelmezés témakörének és ezek oktatásjogi összefüggéseinek tehát indokolt nagyobb teret szentelni. A Fókusz rovat ennek a kívánalomnak igyekszik eleget tenni.

Adalékok az iskolai testi fenyítéssel kapcsolatos vélekedések előzményeinek 19. századi történetéhez. Egy vita 1887-ből

Baska Gabriella*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.1

Kutatásomban egy a „botbüntetésről” szóló 1887-es magyarországi szakmai vita érveit próbálom meg értelmezni a diskurzuselemzés módszerével minél szélesebb jogtörténeti és művelődéstörténeti összefüggésrendszerbe ágyazva. A vita alapján feltételezem, hogy a korszakban lezajló szellemi erjedés az iskolai gyakorlat és a tanítói szerep átalakulásának is alapjául szolgált, azaz a mentalitásváltásnak valamiféle határmezsgyéjén vagyunk, legalábbis egy olyan mezsgyén, ami a társadalom egy részének gondolkodásmódját döntően befolyásolhatta. Ez idő tájt már a laikus közvélemény egy részét is foglalkoztatta az iskolai testi fenyítés kérdése, és kritikusai leginkább a magyar társadalmi élet „elmaradottságával” hozták azt összefüggésbe. Forrásom a Néptanoda című újság, amely a pécsi tanítóegylet kiadásában 1867-től jelent meg hetente és a környező tanítóegyesületek közlönyeként funkcionált. Bár – ahogy látni fogjuk – számszerűen alulmaradtak, mégis voltak a vizsgált vitának olyan résztvevői, akik a botütés végleges eltörlésére voksoltak már 1887-ben is. Ugyan napjaink jogszabályai a testi fenyítés tekintetében egyértelműen tiltó álláspontot képviselnek, teljes egészében sem a napi gyakorlatból, sem a nevelői mentalitásból nem tűnt még el ez a sok vitát kiváltó nevelői módszer. Tanulmányommal az ezzel kapcsolatos korábbi diskurzus érvrendszerének megismeréséhez szeretnék hozzájárulni.

Kulcsszavak: 19. század, testi fenyítés, népiskola, néptanítók, diskurzuselemzés

Bevezetés

Az iskolai testi fenyítés a nevelés történetének jól ismert kérdésköre, s bár az európai kultúrában mára már jogszabályok által felügyelt és kordában tartott pedagógiai módszer (vö. Boreczky, 1999), napjainkban sem vesztett ki a világ iskoláinak gyakorlatából. A Texasi Egyetem egyik kutatójának 2017-es tanulmánya (Gershoff, 2017)¹ rávilágít arra, hogy bár 128 országban jogszabályilag tiltott, 69 országban, azaz a világ országainak több, mint egyharmadában még legális a jelenség és része a mindennapoknak – így például az USA-ban is – noha az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága egy 2007-es dokumentumban a gyermekekkel szemben alkalmazott testi fenyítés minden formáját a gyermekek elleni erőszaknak nyilvánította. 2010-ben Az USA 21 államában volt még jogszzerű az alkalmazása, s, bár nem túl általános eljárás – bármit jelentsen is ez a gyakorlatban – így is évente mintegy 200.000 gyereket „náspángoltak el” az észak-amerikaiak valamilyen formában (Ristuccia, 2010). Kétségtelen, hogy 2016-ra Gershoff tanulmánya szerint már „csak” 19 államot érintett a probléma.²

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, baska.gabriella@ppk.elte.hu

1. 2016-os adatok alapján.

2. Hogy 2018 decemberében még mindig ugyanez a helyzet, arról a 'The New York Times' cikke tudósít. Christina Caron, In 19 states it is still legal to spank children in public schools. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2018/12/13/us/corporal-punishment-school-tennessee.html> (2019. 01. 04.)

A fentiekből is egyértelmű, és a legújabb kutatások alapján is helytálló, amire Boreczky Ágnes 1999-es írásában felhívta a figyelmünket: „Azt hihetnénk, a civilizáció terjedésével a fegyelmezésben, a büntetésben a szeparációs félelemre illetve a fájdalomra apelláló módszerek közül inkább az elkülönítés kevésbé drasztikus, térbeli és/vagy szimbolikus formái válnak uralkodóvá (például a "számárpád", a külön ültetés stb.), hogy a többnyire megfélemlítésen és megszégyenítésen alapuló külső kontroll helyébe ugyancsak a más, bonyolultabb belső mechanizmusokat működtető belső kontroll lép. Nem így van. A testi fenyítés, a hatalomgyakorlás direkt, leplezetlen, nyers formája az iskolai tanár eszköztárnak ma is része” (Boreczky, 1999, p. 771).

A közelmúlt kutatásai és a napi tapasztalatok továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy a jogi korlátozás önmagában nem eredményezi azt, hogy a vonatkozó jogszabályt be is tartják, még napjainkban sem. Meglepő lehet Belgium példája, ahol 2011-ben a megkérdezett gyerekek 23%-a számolt be fülhúzásról, 18%-a hajhúzásról, 20%-uknak ütötték meg a kezét vagy az arcát, 14%-ukat pedig arra kényszerítették az iskolában, hogy fájdalmas pozícióban álljanak vagy térdeljenek (Gershoff, 2017). Belgiumban jogszabály tiltja a testi fenyítést, az országot pedig jóideje a legfejlettebb gazdaságok és társadalmak között találjuk.

Bár mindenféle életkorú gyermeket érint a fegyelmezésnek ez a módja világszerte, mégis az általános iskola-korúakkal szemben alkalmazzák a leggyakrabban. A gyerekek beszámolóí szerint a pedagógusok mindenféle eszközt bevetnek: pálcát, szíjat, deszkát; és a testük minden részét érheti az ütés, bár a legveszélyeztetettebb terület a kéz a kar, a fej és a fenék. Az ütések mellett napjaink kutatásaiban a gyerekek beszélnek még csipkedésről, fülhúzásról, hajhúzásról, pofonokról, tárgyak dobálásáról, valamint néhány további megoldásról, például arról, hogy fájdalmas pozíciókat kell felvenniük, hosszú időn át kell a tűző napon állniuk, nehéz tárgyakat kell tartaniuk, gödröt kell ásniuk, apró köveken vagy rizsen kell térdelniük, nehéz tornagyakorlatokat kell végezniük pihenés és ivóvíz nélkül, vagy ártalmas anyagokat kell lenyelniük – például dohányt. Napjainkban is a kulturális beidegződés a döntő az eljárást tekintve. Tegyük ugyanakkor hozzá: ha ugyanezeket a cselekményeket felnőttekkel szemben alkalmaznák, az ma már bármely országban támadásnak és erőszaknak minősülne (Gershoff, 2017).

Mindezek ismeretében nehéz volna azt állítani, hogy az emberi gondolkodás fejlődése, a jól ismert eszméletörténelmi fordulatok „humanizálták” volna az iskolai gyakorlatot és csupán néhány, a „fejlődésben lemaradt” ország mutatna még anomáliákat ezen a téren. Egy-egy történelmi esemény – mint ahogy jelen írásban is látni fogjuk – a terjedőben lévő progresszív új gyakorlatokat kiiktathatja, visszaterelheti a mindennapok gyakorlatát egy olyan szintre, amelyet korábbi generációk egy újfajta mentalitást képviselve egyszer már meghaladtak. Ilyen történelmi eseménynek bizonyult például az I. világháború, amely többek között az általunk vizsgált, a fegyelmezés világára vonatkozó progresszívnek ítélt szellemi áramlatokat is jóidőre visszavetette. Ennek kijelentése persze szorososan kapcsolódik ahhoz a normatív állításhoz, amely szerint a testi büntetés rossz módszer és amennyiben megszüntetjük azt, az eljövendő valóságunknak mindenképpen javára válik.

Hogy napjainkban milyen vitákat folytatnak le például azokban az USA államokban, ahol éppen korlátozni próbálják a fegyelmezésnek ezt a formáját, milyen érveket alkalmaznak és kikre hivatkoznak, az nem tárgya ennek a nevelés/oktatástörténelmi kutatásnak, noha rendkívül érdekes a kérdés. A történelmi látószögnek az a lényege, hogy a kutató az előzményeket próbálja meg feltárni és ennek során kísérletet tesz arra, hogy a gondolkodás és mentalitás változásainak csomópontjait megtalálja.

Kutatásomban egy a „botbüntetésről” szóló 1887-es magyarországi szakmai vita érveit próbálom meg értelmezni, minél szélesebb művelődéstörténelmi összefüggésrendszerbe ágyazva, a vita alapján is feltételezve, hogy a korszakban lezajló szellemi erjedés az iskolai gyakorlat és a tanítói szerep átalakulásának is alapjául szolgált,

azaz a mentalitásváltásnak valamiféle határmezsgyéjén vagyunk, legalábbis egy olyan mezsgyéjén, ami a társadalom egy részének gondolkodásmódját döntően befolyásolhatta.

Elméleti alapvetések és a kutatás célja

A XX. század második felétől kezdve, ahogy a társadalomtudományokban általában – a történeti kutatók körében is főképp a dekonstrukció-elmélet, a diskurzuselmélet és a narrativitás elmélet gyakorolt jelentős hatást a diszciplína kutatási paradigmáinak újraértelmezésében (például Romsics, 2003). A vizsgálódás fókuszába a nyelv került, közelebbről a valóság, amelyet az ember *nyelvi kifejezőeszközök* segítségével konstruál.

Jelen kutatás középpontjában is a nyelv által konstruált valóság áll, de többféle elméleti aspektusból is megközelíthető. Kiindulási pontnak tekinti a Michel Foucault által megfogalmazott, az iskola világára is vonatkozatható hatalmi aspektusokat, valamint, a diskurzuselemzés szerteágazó elméletét is.

A diskurzuselemzés, mint módszer, bár közel sem ismeretlen, de mindmáig ritka jelenség a neveléstudományi kutatások világában. Az a néhány vizsgálat és a belőle megszületett írás, amely ezzel kapcsolatban napvilágot látott – például Mandel Kinga (2004), Podráczky Judit (2007), Petres Andrea (2010) és Szabó Zoltán András (2017) – első sorban a parlamenti viták elemzésére terjedt ki, ami nem csoda, hiszen a módszer, ugyan eredetileg nyelvészeti indíttatású, a diszkurzív politikatudomány megjelenésétől kezdve az oktatáspolitikai témák kapcsán tűnt leginkább relevánsnak. Petres Andrea jelzett írása emellett sajtóelemzés, amely ilyen módon a legközelebb áll saját kísérletemhez, ugyanakkor kvantitatív jellegű, ráadásul hálózati alapú, amely tény azonban éppen eltávolítja a jelen vizsgálatától.

Ami a választott témát illeti: a tanítói szakma professzionalizációs mechanizmusairól számos neveléstörténeti munka áll már rendelkezésünkre. Ezen belül a fegyelmezés és a testi fenytítés problémája a neveléstan-könyvek, pedagógiai szakkönyvek vizsgálata kapcsán merült föl korábban (lásd például Pukánszky 2002; Gróz, 2007) illetve más fénytörésben magának a nevelés brutalitásának toposzaként vizsgálva a „normalitás”, „abnormalitás” értelmezésének összefüggésében (Nóbik, 2015).

A bot és a pálca kérdése nemcsak a szakmai, de a laikus közvéleményt is foglalkoztatta már a 19. század során Európa szerte, aminek következtében a nem szakmai sajtó is teret adott a témában felmerülő vitáknak. A sajtó, mint forrás jelenik meg Priscilla Robertson tanulmányában is, aki a lányok testi fenytítéséről szóló vitára bukkant az *Englishwomen's Domestic Magazine* 1867-69-es számainak levelező rovatában. Az ott megszólaló szülők egy része pro más része kontra érveket fogalmazott meg, háborodott fel vele szemben vagy lelkesedett a módszerért. Vitájuk többek között arról folyt, hogy csecsemőkorban kell-e elkezdni vagy öt-hat évesen, milyen eszközzel és hova kellene ütni. Ugyanakkor ekkorra már a szülők jó része a személyes méltóságra hivatkozva tiltakozott a fenytítés ellen, azt is felhozva érvként, hogy a verés elidegeníti a gyermeket a szüleitől (Robertson, 1998). Hasonlóan érdekes egy, az utóbbi időben megjelent hazai kutatás, amelynek szerzője Az Est, 1928. decemberi számában megjelent bűneset és annak tárgyalása kapcsán lefolytatott olvasói vitát elemez (Frank, 2019). Frank Tamás tanulmányának témájára és tartalmára azért is érdemes felfigyelni, mert a jelen írásban elemzett vita után 40 évvel zajlott le. Írására a továbbiakban még kitérek.

Bár hasonlóan érdekes a szülői attitűd változása, valamint a közvélemény hangja, jelen kutatásban a tanítók érvei jelennek meg. Vizsgálatomban arra teszek kísérletet, hogy egy 19. századi magyarországi szakmai hetilap hasábjain megjelenő vitát vizsgáljak meg a diskurzuselemzés módszerével. Forrásom a *Néptanoda* című újság, amely a pécsi tanítóegylet kiadásában, 1867-től jelent meg hetente, és a környező tanítóegyesületek (például Pécs, Bonyhád, Szigetvár, Szentlőrincz, Siklós stb.) közlönyeként funkcionált. A széles tematikájú lap 1887-es évfolyamának egyik vezércikke „A botbüntetés kérdéséhez” címmel jelent meg. Az írás és a téma nem maradt

reflektálatlanul, az évfolyam további számaiban sorra jelentek meg az ezzel összefüggő észrevételek. Összesen 11 darab, tanulmány hosszúságú írás látott napvilágot a témával kapcsolatban, kilenc szerző tollából.



1. kép. Böngérfi János tanítványai körében. Forrás: Baska, Nagy & Szabolcs, 2001.

A lap szerzői – mint ahogy az más tanítóegyesületi közlönyök esetében is – első sorban maguk a néptanítók voltak, a diskurzusba beszálló nyolc szerző közül – ismereteink szerint – heten a vizsgált időpillanatban tanítóként működtek, egyikük pedig polgári iskolai tanítóként – többek neve jól ismert a dualizmus kori népoktatás kutatók körében – de magát a vitát Zajzon Dénes tanítóképző-intézeti tanár/igazgató indította el. Zajzon Dénes neve megjelenik Donáth Péter kutatásában is, a korabeli pedagógiai közélet ismert alakjaként utal rá (Donáth, 2015). Zajzon Déneshez mérten is jelentős szerepet játszik majd a hazai népoktatás fórumain a későbbiekben Vaday József, illetve Böngérfi János.³ Vaday a vita időszakában a békési fiúelemi tanítója, majd később a nagyváradi községi iskola tanítója és igazgató-tanítója. Számtalan publikációja ismert, amellyel, hogy tankönyvíró, a Néptanítók Lapjának munkatársa, írt például a Bolond Istók című élclapba is. Utóbbi korábban néptanító, majd a vita idején már polgári iskolai tanító a fővárosban, még később, 1913-tól polgári iskolai igazgató. Kettejük nevét azért érdemes előrebocsátani, mert mindketten a bot/pálcabüntetés pártolók között foglalnak helyet, Böngérfi pedig tetemes hosszúságú (kétrészes) írásban fejtette ki véleményét, amelyet még abban az évben „külön lenyomatban” is megjelentetett Pécselt Taizs József könyvnyomdája.⁴ A többiek nem szerepelnek Szinnyei József ismert, nagy volumenű munkájában, amelyben a korszak szerzőinek életét foglalja össze. Annyi azonban kiderült, hogy Dér József a vita idején horgasi tanító; Végh István református tanító, nevével más lapok hasábjain is találkozhatunk, így például a Dunántúli Protestáns Lapban is publikált; Hajtmann Pál a gyakorlóiskolai tanítók tanítóképzésben betöltött szerepéről írt a későbbiekben a Magyar Tanítóképzés című lapban, feltételezhető, hogy gyakorlóiskolai tanító volt vagy azzá vált a későbbiekben; Malisza Ignác pedig izraelita néptanító volt Zentán, akinek 1914-ben önálló könyve/kiadványa(?) jelent meg Az iskola és az élet címen. A

3. A vita résztvevői töredékes életrajzi elemeinek forrásai: Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái <https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> a Magyar Életrajzi Lexikon (Kenyeres Ágnes, főszerk.) <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/> és a Hungaricana közgyűjteményi portál <https://hungaricana.hu/hu/rolunk/>

4. Digitálisan hozzáférhető: MTDA, http://mtdaportal.extra.hu/books/bongerfi_janos_a_testi_buntetes_kerdesehez_Optimized.pdf

két töredékes aláírás, azaz Havasi Cz. illetve Völgységi nyomára nem sikerült rábukkanni, a magát Völgységinek nevező szerző vélhetően álnevet használ, de ugyanez nem zárható ki Havasi esetében sem. Hogy tanítók, az szövegeik alapján nem kétséges. Nem szülői reflexióról, hanem szakmai érvekről lesz tehát szó a továbbiakban.

Hogy a botütést támogatók vagy az ellenzők voltak-e többen? A kilenc hozzászóló közül csupán hárman el-leneztek, hatan pedig támogatták az iskolai fegyelmezésnek ezt a módját, amin Pukánszky Béla (2002) kutatá-sa alapján nem is csodálkozhatunk: a neveléstani kézikönyvek szerzői a 19. század legvégéig elfogadható, sőt kívánatos módszerként utaltak rá, miért fordultak volna szembe a gyakorló tanítók a gyakorlati tevékenységü-ket irányító kézikönyvek tartalmával? Ugyanakkor a téma a szakmai kérdéseket boncolgató szaksajtóban vető-dött föl és bár számszerűen alulmaradtak, mégis voltak a vitának olyan résztvevői, akik a botütés végleges el-törlésére voksoltak, továbbá az is nyilvánvaló, hogy a kérdés megmozgatta a lap íróit és olvasóit. Alapvetésem az tehát, ahogy azt föntebb is jeleztem, hogy a vizsgált korszakban a testi fenyítés iskolai használatának kérdé-sében Magyarországon épp valamiféle erjedési folyamat zajlott, amelyet a vizsgált vita is reprezentál.

A diskurzuselemzésről és a sajtóelemzésről

A diskurzuskutatás a valóság megismerésének olyan szerteágazó megközelítési módja, elemzési útja illetve módszeregyüttese, amelynek részletezése nem lehet célja a jelen írásnak, ugyanakkor a folyamat megértésé-hez érdemes belepillantani Teun van Dijk 2008-ban megjelent *Discours and Power* című munkájának néhány gondolatába. Van Dijk elsősorban a kritikai diskurzuskutatás képviselőjeként ismert, jelzett munkájában azon-ban körüljárja a diskurzus általános elméleti problémáit. Egyik alapvetése az, hogy a diskurzuselemzés valójá-ban nem egy módszer, sokkal inkább egy kutatói gyakorlat, amely a humán és társadalomtudományok keresz-teződésében helyezhető el, ezért egy új megnevezést, a 'discours studies' fogalmat vezet be, melyen, mint er-nyőfogalmon belül számos megfigyelési és elemzési módszer helyet kaphat (Van Dijk, 2008, p. 2). Például: (a) nyelvtani (fonológiai, szintaktikai, lexikai, szemantikai) elemzés, (b) beszédaktusok és kommunikációs aktusok elemzése, (c) retorikai elemzés, (d) stilisztikai elemzés, (e) specifikus szövegek (történetek, újsághírek, parla-menti viták, reklámok, előadások stb. elemzése, (f) interakciós párbeszéd elemzése, (g) szemiotikai hang-, kép-és más források elemzése. Ez a sokféle analízistípus keveredhet, vegyitstán ritkán fordul elő, így a kutatás fő-kuszálhat például narratívák jelentés-együttesére, egy politikai diskurzus retorikai elemeire, vagy egy szöveg stílusjegyeire. Mindezt persze kvantitatív vagy kvalitatív alapon (Van Dijk, 2008, p. 3). A felsoroltak közül saját kutatásomban a c., a d. és az e. pontban foglaltak elemei biztosan, a többi járulékosan lehet jelen és egyértel-műen a kvalitatív paradigma mentén értelmezhető.

Mivel vizsgálatom forrása egy sajtótermék 1887-es évfolyama, érdemes egy pillanat erejéig elidőzni egy olyan kutatásnál, amely a nyomtatott sajtó hírszövegeivel foglalkozott. Jakusné Harnus Évának a Magyar Nyelvőrben megjelent tanulmánya (2002) épp a diskurzuselemzés oldaláról közelíti meg ezt a sajátos műfajt és olyan megállapításokat tesz, amelyek általában véve is igazak a sajtóban megjelent írásos műfajok többségére. Maga is Van Dijk szövegeiből indul ki: „A nyomtatott sajtó hírszövegei esetében előtérbe kerül az újságírótól az ol-vasóra irányuló szándékolt hatás. A hírszöveg explicit módon állítások sorozatából áll. A beszédaktus-elmélet szem-pontjából megállapítható, hogy a perlokúciós, azaz a beszédpartnerre való hatás szándéka kerül előtérbe: amikor az újságíró megszerkeszti a hírszöveget, nemcsak az a célja, hogy az olvasó azt megértse, hanem az is, hogy azt valóság-ként vagy legalábbis a valóság lehetséges fajtájaként elfogadjá” (Van Dijket idézi Jakusné, 2002, pp. 147–148.). A fenti idézet nemcsak a sajtó hírszövegeire érvényes, de igaz általában véve a sajtóban megjelenő szövegekre és lényege, hogy a szerző hatást próbál kiváltani, esetünkben meg akarja változtatni olvasói gondolkodási sé-máit. A szövegalkotás és a szövegértelmezés is a valóság-megismerés egy módja, dinamikus folyamat, amely-

ben a szövegalkotó bemutat egy valóságmodellt, amit kiegészít saját értékítéleteivel és véleményével, a befogadó pedig összeveti ezt a valóságmodellt saját ismereteivel, értékrendszerével és sémáival (Jakusné, 2002).

A valóságról bennünk élő modell létét és ezek egymáshoz kapcsolódását magyarázza más eszközökkel Garaczi Imre témába vágó tanulmányában. Minden vitának, diskurzusnak, amelybe beszállunk, vannak előzményei – mondja, és Jan Assmannra hivatkozva magyarázza el a diskurzusok hüpotetikus voltának jelentését. A hüpotezis az antik görög kultúrából származó kifejezés, amelynek lényege az, hogy az igazságot csak akkor tudjuk megközelíteni, ha elfogadjuk a tényt, hogy diskurzusokba születünk bele, újat kezdeni sosem vagyunk képesek, csak arra van lehetőségünk, hogy bekapcsolódjunk a folyamatba. Minél értőbb módon közelítünk az előtünk szólókhoz, annál nagyobb valószínűséggel közelíthetjük meg az igazságot. Tehát tulajdonképpen az emberi kommunikáció története az előzményekhez történő csatlakozás és valamilyen minőségű viszonyulás története. A vitákról szólva Garaczi azt is kifejti, hogy a racionalizmus megjelenését követően a diskurzusokban a *tényszerűségnek* nagy a jelentősége, a tényekre való hivatkozás kifizetődőbb a meggyőzés folyamatában, mint a fikció (Garaczi, 2003), amely első sorban esztétikai és érzelmi összetevőkkel járul hozzá egy szöveg „sikerességéhez”.

A korábban felvetetteket saját kutatásomra alkalmazva: amikor tehát a vizsgált sajtóvitában résztvevők megszólaltak, sajátos kultúrába ágyazottságukról tudósították az olvasót, valóságmodelljeiket osztották meg velük, amely valóságmodellek végső soron emberi mivoltunk különféle értelmezéseit adták. Tehát részben feltárták saját gondolkodási sémáikat, részben arra törekedtek, hogy megváltoztassák azokét, akikhez eljutott az írásuk. Ráadásul egy olyan kérdésben, ami már jóideje foglalkoztatta a pedagógiai közvéleményt, de mégsem sikerült még a vizsgált korszakban dűlőre jutni vele.

Az elemzés során továbbá abból a gondolatból indultam ki, hogy a nyelvet használó egyének nyilvánosság-nak szánt szövegeiken keresztül nemcsak az iskolai testi fenyítéssel kapcsolatos véleményüket fejtették ki, hanem implicit vagy explicit módon a tanítói identitás megkonstruálásában és a szakmaiság ki- illetve átalakításában is tevékeny részt vállaltak.

Jogtörténeti háttérösszefüggések

Az iskolai fegyelmezés történetének és azon belül a testi fenyítés, a bot vagy a pálca használata kérdésének első megközelítésben nincsenek *büntetőjogi* összefüggései. Ugyanakkor amennyiben a kultúra egészének összefüggésében próbáljuk megvizsgálni a kérdést, más fénytörésben látjuk a problémát. A büntetés kultúrájának fényében. A vitát kiváltó írás szerzője maga is utal erre, amikor összehasonlítja a polgári életben a felnőttekkel szemben alkalmazott botütést az iskolaival, felhívva a figyelmet arra, hogy míg az előző esetben a botbüntetés célja a *megtorlás*, az iskolai változatának a célja az erkölcsi *javítás*.⁵ Párhuzamosan létezik tehát a kettő. Ráadásul rá is mutat a tényre, hogy a vizsgált korszakban a modern polgári igazságszolgáltatás is igyekszik mellőzni ezt a módszert. Nézzük meg, hogyan alakult a magyar jogtörténetben a botütés használatának megkérdőjelezése és az ezzel kapcsolatos jogszabály megszületése.

Noha a törekvés a botbüntetés eltörlésére már korábbra datálható, Magyarországon az 1871. évi LII. törvény 1. paragrafusa mondta ki először, hogy: „A testi fenyíték, mint fő-, mellék- vagy súlyosító büntetés, továbbá mint fegyelmi büntetés, úgy bűnvádi, mint rendőri esetekben többé nem alkalmazható.” A témában fellelt szakirodalmak alapján kijelenthetjük, hogy a szándék a reformkorral hozható összefüggésbe. A reformkor jogtudósai már széleskörű olvasottsággal rendelkeztek a nyugati joggyakorlatot és jogelméletet illetően és korsze-

5. Néptanoda, 20. 6. p. 42. (1887. február 5.)

rű, polgári viszonyokon alapuló büntetőrendszer létrehozására törekedtek. Deák Ferencnek az 1832-36-os országgyűlés alkalmával – bár büntetőjogi reformot nem tudott elérni – sikerült felkeltenie az érdeklődést a korabeli fogházi viszonyokkal kapcsolatban. Rajta kívül Kölcseyt, Kossuthot, Eötvöst és Batthyány Lajost is foglalkoztatta a hazai büntetőjog kérdése és az azt jellemző meglehetősen elmaradott állapotok (Vókó, 2010). Batthyány az 1839-40-es országgyűlésen három témakörben fejtette ki véleményét, melyek közül az egyik a mezei rendőrségi törvény kapcsán a botbüntetés eltörlése volt. Batthyány elvetette azt az általánosan elterjedt nézetet, amely szerint a botbüntetés azért észszerűbb eljárás, mert a pénzbüntetés szegénységbe sodorná a büntetett elkövetőket (Bató, 2008). Az 1839/40-es országgyűlés idején országos bizottságot hoztak létre a magyar büntetőjog kodifikációjának előkészítésére, amelyet végül 1843-ban terjesztettek elő. A bizottság fel dolgozta az összes, a korban rendelkezésre álló törvénykönyvet és külföldi szakirodalmat, amelyek alapján ter vezetükben elvetették a halálbüntetést és minden, a testet fenyítő és becstelenítő eljárást (Balogh & Tóth, 2010; Vókó, 2010). Az 1843–44-es országgyűlés lezárultával azonban a büntetőjogi kodifikáció kérdése hát- térbe szorult, a reformerek az alkotmányos kérdésekre koncentráltak és a radikalizálódó közhangulat is másfelé sodorta a polgárosodásról gondolkodók figyelmét. Az 1848-ban felálló Batthyány kormány és a Honvédelmi Bizottmány sok kérdésben lépéskényszerben volt, és bár Deák Ferenc igazságügy miniszter személye garancia volt az 1843-as elvek képviseletére, a minisztérium nem terjesztette be azt a javaslatot, amely a botbüntetés eltörlésére irányult és a halálbüntetés eltörlése sem került napirendre.⁶

Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc elbukását követő ún. oktrojált jogi környezetet követően 1861-ben az Országbírói Értekezlet ideiglenes törvénykezési szabályokat állított elő, amely ugyan a rendi jog- hoz tért vissza, de tartalmazott két új rendelkezést, amelyek közül az egyik a botbüntetés eltörlését deklarálta ugyan, de még mindig nem létezett kodifikált büntetőtörvénykönyv.⁷



2. kép Botütés a büntetőgyakorlatban. Forrás:
https://mindennapoktortene.blog.hu/2014/12/30/eroszak_hazassag_csalad

A Vasárnapi Újság 1869. november 7-i mellékletében szerző megnevezése nélkül a következőképpen szá- mol be a korabeli országgyűlési eseményekről: „(A képviselőház) nov. 3-diki ülése érdekesnek ígérkezett. (...). Az ülést (...) a bot és bilincsbüntetés eltörléséről szóló törvényjavaslat tárgyalása foglalta el. Szóltak Horváth Boldizsár, Deák, Irányi, Várady Gábor, mindnyájan ama büntetések eltörlése mellett. A botbüntetés eltörlése ellen nem emelke-

6. Retrieved from <http://majt.elte.hu/Tanszekek/Majt/Magyar%20JogtorteNET/buntetojog/buntetojogtortene/atmenetko-ra.htm> (2017. 02. 03.)

7. Retrieved from <http://majt.elte.hu/Tanszekek/Majt/Magyar%20JogtorteNET/buntetojog/buntetojogtortene/atmenetko-ra.htm> (2017. 02. 03.)

dett egyetlenegy hang sem, s az igazságügyminiszter megbízott, hogy a büntetőügy szervezésére nézve mielőbb javaslatot készítsen. Csernátorny Irányinak azon szavai ellen tiltakozott, mintha az, hogy nálunk a botbüntetés még létezik, szégyent és gyalázatot vonna ránk Európa előtt, s csak óriási hátramaradásunknak volna egy óriási jele. E büntetés létezik Európa legműveltebb államában, Angliában is, – úgy mond Csernátorny – de ez nem akadálya sem a haladásnak sem a műveltségnek, mert ezeknek eleme a szabadság.”⁸ Irányi Dániel volt az, aki 1869. március 13-án, majd javított formában június 17-én a bilincs és a botbüntetés használatával kapcsolatos törvényjavaslatot be-terjesztette (B.K.⁹ 1874). Az immár évtizedekre visszamenő országgyűlési vitákban továbbra is jelen volt az elmaradottság és korszerűség dichotómiája, valamint a nyugati világ gyakorlatának figyelemmel kísérése.

Egy hónappal később, 1869 decemberében a Jogtudományi Közönyben dr. Dárdai Sándor számolt be arról, hogy a „büntető törvényre s gyakorlatra vonatkozó némely intézkedésről” szóló törvényjavaslat, a büntető praxisban még fenlevő rendi különbségnek végmaradványait megszünteti s a botbüntetést örökre eltöröltnek nyilvánítja (Dárdai, 1869). Irányi Dániel törvényjavaslata végül tehát a fejezet elején jelzett 1871. évi LII. törvénnyel lépett hatályba. Hogy az elv mikorra vált elfogadottá és mikorra „szoktak le” gyakorlati alkalmazásáról a büntető praxisban, arra vonatkozóan nem állnak rendelkezésünkre források. Figyelembe érdemes venni azonban azt a korábban is említett tényt, hogy egy jogszabály és annak tényleges alkalmazása, a gyakorlatba történő átültetése – főképp, ha a szokásjog is ellene dolgozik – legtöbbször hosszú időt, akár évtizedeket is igénybe vehet. Ennek a gyakorlatnak az esetében ráadásul arra az érdekes körülményre is felfigyelhetünk, hogy évtizedekkel később ismét megjelenik a jogszabályok szintjén. Az 1920. évi XXVI. törvénycikk meghatároz olyan körülményeket, felsorol olyan büntetteket és vétségeket, amelyek esetében, ha a kiszabott szabadságvesztés nem haladná meg a két évet, helyette botbüntetés róható ki abban az esetben, ha az elkövető férfi. Illetve rámutat olyan lehetőségekre, ahol a botbüntetés mellékbüntetésként alkalmazható. Nem kitérve részletesen a vétségek jellegére: ezek skálája a szemérem elleni büntettektől az árdragításig terjed. „A botütések száma felnőtre tíznél, fiatalokorra ötnél kevesebb és huszonötnél több nem lehet.”¹⁰ „A botütéseket az ügyészség vezetője részéről kijelölt fogházőr felnőtteknél 75 cm hosszú és 2 cm vastag mogyorófabottal foganatosítja. Fiatalkorú egyénnel szemben korához és testi fejlettségéhez mérten megfelelő spanyolnád vagy más minőségű vessző alkalmazandó.”¹¹ Ennek a jogtörténeti fordulatnak a hátterében, bár a 20. század folyamán több országban fel-felütötte a fejét a jogalkotásban¹², vélhetően egy konzervatív világkép megerősödése, és az I. világháború valamint – esetünkben – a Trianon utáni lelkiállapot kivetülése lehet. Ezt erősíti meg Mester Béla is (2014), aki szerint a 19. századból átmentődni látó filozófiai-ideológia beszédmodok és mozgalmak jó része az első világháborút követő szellemi krízisben tűnt el. Ezt a kijelentését az állatvédelemmel kapcsolatban teszi, amire a későbbiekben még visszatérünk.

8. Retrieved from https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1869/?query=botb%C3%BCntet%C3%A9s&pg=616&layout=s (2020. 05. 25.)

9. Budapesti Közöny

10. 1920. évi XXVI. tc. 2. §

11. 1920. évi XXVI. tc. 4. §

12. Ezekről számot adott a Pesti Hírlap számos évfolyama a 20. század legelejétől kezdve. A cikkek fellelhetősége: Arcanum Digitális Tudástár.

Vita a botbüntetésről

A vitát kiváltó írás

Az iskolai botbüntetés kérdéséről szóló sajtóvitát elindító írás szerzője Zajzon Dénes tanítóképző intézeti igazgató volt, a két évvel később felálló, Péterfi Sándor vezette tanítóképző intézeti tanárokat tömörítő egyesület pénztárnoka, a botbüntést ellenzők táborából. A vitaindító szöveg tehát a büntetésnek ezt a formáját negatív összefüggésben tárgyalja. Már a felütéséből kiderül, hogy a téma réginek és „elcsépeltnek” tűnik az 1880-as évek végére, ugyanakkor a probléma lényegét a szerző éppen abban látja, hogy a modernizáció közegében, magukat modern gondolkodásúnak tekintő emberek is kardot rántanak a védelmében. Valamint arra is felhívja a figyelmet, hogy a fegyelmezésnek egyéb, divatos változatait is jócskán ismeri még a közvélemény: a fülhúzást, az éheztetést vagy például a bezárást.

A probléma okát a jogi szabályozás hiányában látja, írása alaptézise valójában az, hogy jogi eszközökkel kellene a szerinte téves gyakorlatot korlátozni. Mert, mint felhívja rá a figyelmet, ugyan nem írják elő a testi büntetést az iskolai szabályrendeletek, nincs a háttérben tiltó rendelkezés sem, mint például Franciaországban. Megjegyzendő ezzel kapcsolatban, hogy míg a testi fenyítést valóban tiltották a franciák, a fiúiskolákban úgynevezett „börtönöket” tartottak fenn, ahova a rosszul viselkedő fiúkat zárták (Rogers, 1995). A test kényszerítésének ezt a formáját a *testi fenyítésről* szóló szakirodalom érdekes módon nem tárgyalja, a *'corporal punishment'* tárgykörébe csak az ennél konkrétabb, testet érintő bántalmazások kerülnek. Az elzárás az *erőszak iskolai megjelenését* vizsgáló összefüggésben jelenik meg a szakirodalomban (lásd például Norlin, 2018). Különösen annak fényében érdekes ez, hogy ismerjük Michel Foucault idevonatkozó, a testet fegyelmező és korlátozó mechanizmusok létrejöttére és működési mechanizmusára rámutató munkáját (1990).

Ezen a ponton azonban a szövegben megjelenik az első referencia-mozzanat, a francia példa. Ahogy azt a továbbiakban látni fogjuk, a vita egyik lényegi eleme lesz a külfölddel történő összehasonlítás, a külföldi példa a korabeli szövegekben éppúgy a hivatkozások egyik alapja, mint napjaink vitakultúrájában.

Mielőtt erre rátérnénk, érdemes felfigyelni a tiltó rendelkezés hiányának problémájára is, amelynek megközelítéséhez néhány évvel korábbra kell visszanyúlnunk. A Budapesti Hírlap, 1883. (tehát négy évvel korábbi) március 4-i számában „A feltámadt nádpálca” címmel ironikus hangvételű írást közölt, annyira ironikus, mint-ha a Borsszem Jankóból tévedt volna ide: „Tegnap óta a nádpálca ázsiója szörnyen emelkedett és ezenkívül a papírkereskedésekben a „léniák” is drágábbak lettek. E hirtelen áremelkedésre pedig az adott okot, hogy az elemi iskolai szakbizottság hosszas tárgyalás után kimondotta, miszerint a testi fenyítéknek az elemi iskolába való behozatalát a „legmelegebben” ajánlja. (D.D. 1883, p. 3.)” Egy március 29-i és egy április 8-i írás is foglalkozik a problémával, így a három szövegből nagyjából körvonalazódik a történet. Eszerint a fővárosi közgyűlés közoktatási bizottsága azzal a javaslattal állt elő 1883 márciusában, hogy bizonyos esetekben újra alkalmazhassák a tanítók a botbüntetést. Ennek jogosultsága mellett érvel például az áprilisi cikk szerzője. Ebből azonban nyilvánvalóan következik, hogy kellett lennie egy korábbi tiltó rendelkezésnek, ám a kutatás során ezzel kapcsolatban nem sikerült közelebbi információkhoz jutni. Az 1883. március 29-i cikk szövegében a következő olvasható: „Azt hozzák fel, hogy a kis lurkók nagyon is jól ismerik azt a törvényt, mely őket a testi fenyíték ellen védi s visszaélnék vele. Ha a féktelenség kitör rajtuk, a jó szó mitse ér, a szigor meg hatástalan, mert nincs kézzel fogható bázisa. Értve alatta per sze a veszszőt. A növendék jól tudja, hogy az a mérges tanító őt meg nem ütheti, azért nem fél tőle, dacol vele, sőt zsarnoka lesz a boszantás ezer eszközével” (Sz. n. 1883, p. 9.). A szöveg szerzője utal tehát arra a bizonyos korábbi tiltó rendelkezésre, ráadásul úgy utal rá, mint törvényre, noha lehet, hogy itt csak a szóhasználat pontatlan. És bár nem sikerült ennek a „törvénynek” a nyomára bukkannom, az írásokból annyi kiderül, hogy a fővárosi

tanítók iskolai eljárásrendjével kapcsolatos a felhozott probléma. Amit Zajzon Dénes írásában hiányoló össztársadalmi szinten, az a fővárosi tanítók működésével kapcsolatos rendelkezések között egy ideig érvényben lehetett.

Egy másik sajtókutatás alkalmával a *Borsszem Jankó* című élclap három évtizedének tanítóképét vizsgálva szintén felmerült a botbüntetés kérdése (Baska, 2018). A tanítók és a pálca együttes megjelenítése már a lap kezdeti számaitól, azaz az 1870-es évektől jelen volt és az 1880-as, 90-es években sem változott. Egy 1881-es élclap írója arról szól, hogy bár a katonaságban eltörölték a pálcazás gyakorlatát, az iskolákban továbbra is a napi gyakorlat része maradt. Ebben az esetben a szerző tehát szintén a jogi szabályozás hiányára utalt.¹³ A *Borsszem Jankó* tanítóképét vizsgálva végső soron az derült ki, hogy a korabeli sajtó a legjobb szerzői szándékok ellenére és a jobbítás igényével a háttérben, az iskola kortárs állapotainak több szempontból torz dokumentálásával hozzájárult ahhoz, hogy a tanítókról és az általuk gyakorolt nevelési módszerekről hosszútávon konzerválódjon egy olyan kép a társadalomban, amely összekapcsolódott a korszerűtlenség gondolatával (lásd Baska, 2018).

Visszatérve Zajzon Dénes írására, az általa 1887-ben hiányolt jogi korlátozás, mint alapvető probléma a szövege végkicsengésében újra megjelenik, valójában úgy tűnik, ezért született a Néptanodában megjelent írás. Az utolsó néhány mondatában ez olvasható: „... vajha minél előbb honunk minden rangu és rendü iskolájából a felsőbbség a még itt-ott divó botozást határozottan eltiltaná s ezzel egy újabb lépést tenne a nevelésnek a nyugati művelt államokkal egy színvonalra emelésében.” Tekintve, hogy ez szövege „csattanója”, a „nyugati művelt államok” gyakorlata, mint hivatkozási alap, a legfőbb érvek látszik, noha más érveket is megjelenít a szövegben, amire a továbbiakban térek ki.

A vita

Zajzon két fontos érve az, hogy *az állatot kell idomítani, az embert nem*, s, hogy ezt a legkeményebb pálca-hívek sem gondolják másképp, ezért legtöbbször arra hivatkoznak, hogy *csak végső esetben*, amikor már semmi más nem segít, akkor kell alkalmazni. Ezek a motívumok a vita során többször megjelennek. A „végső esetben” alkalmazott bot vagy pálca valójában a század során gyakran hangoztatott elv, ám, hogy ennek is vannak már nyilvános ellenzői, az a radikálisabb szemléletváltás határidőszakát jelzi. Zajzon Dénes már átlépte ebben a kérdésben a Rubicont, végső esetben sem tartja megengedhetőnek, helyette a korlátozás más formáit ajánlja: „ha minden kötél szakad” – írja, azaz, végső esetben, a gyermeket *el kell különíteni vagy javítóházba kell küldeni*. Zajzon és álláspontja a kezelhetetlennek ítélt gyermekekkel kapcsolatban Michel Foucault¹⁴ elméletét juttatja eszünkbe, egy az egyben szolgál példával arra, milyen az, amikor a polgárosuló társadalom a korábbi „antihumanusnak” ítélt eszközök helyett az elkülönítés intézményes eszközével él abban az esetben, ha az állampolgár korrekcióra szorul. Azért különösen érdekes ez a vita kapcsán, mert, ahogy Felber Tamás megjegyzi Foucault-t felidézve: „A modern világ, a modern tudomány korában az ellenőrző-, büntető-, megfigyelő- és nevelőintézetek módszerei *humánusabbak*,¹⁵ mint a korábbi évszázadokban leírtak, de mégis úgy tűnik, szigorúbb és átfogóbb kontroll alatt tevékenykednek” (Felber, 2007, o. n.). A humanitás kérdése annyira komplex probléma, hogy jelen írásban csak néhány aspektusát van lehetőségünk érinteni.

13. *Borsszem Jankó* 16. 46. 10. (1881. 11. 13.)

14. Bármennyire divat is mára már Foucault elméletére, mint agyonidézett, túlhivatkozott viszonyítási pontra utalni, megítélésem szerint Michel Foucault-nál adekvátabb elméleti keretet eddig egyetlen filozófiai iskola sem nyújtott a hatalom, a fegyelmezés és a büntetés összefüggésrendszerével kapcsolatban.

15. Kiemelés tőlem.

Kétségtelen, hogy Zajzon Dénes és mindazok, akik a botütés ellenes álláspontot képviselik ténylegesen a *humanitásra* hivatkozva teszik ezt.

A továbbiakban két olyan szempontot kísérek meg kiemelni és értelmezni, amelyre a résztvevők hangsúlyt fektettek. Megvizsgálom a vitát az állat-ember dichotómia szempontjából, valamint kitérek a külföldi példákra, mint a referenciaelemek kérdéskörére.

Állat-e az ember? És fordítva?

A címben jelzett kérdés napjaink tudományos diskurzusaiban már nem így merül föl, a vizsgált korszakban azonban kardinális probléma, vagy mondhatnánk, hogy éppen abban a korszakban járunk, amikor igazán kardinálissá válik.

„Az állatot idomítani kell, de az embert nem! A testi büntetés legkeményebb hívei sem gondolják, hogy úgy kellene bánni az emberrel, mint az állattal” – mondja Zajzon Dénes, aki ezzel a kijelentésével nyilvánvalóvá teszi a számunkra, hogy ebben a kérdésben nem képviseli a korszak legújabb, legradikálisabb nézeteit. Az állatokat viszonyítási pontnak tekinti az emberi minőség melletti érvelésben, de az összehasonlítás az állatvilág lealacsonyított pozícióját használja érvként. Mint oly sokan őt megelőzően.

Az általunk vizsgált vita résztvevői valójában egy évezredes diskurzusba kapcsolódnak bele akkor, amikor az emberi mivolt megragadásának ellenpontjaként jelenítik meg az állatvilágot. „Az ember – noha hosszú évszázadokon keresztül csakis a vele való viszonyában tűnt megragadhatónak – az uralkodó diskurzusokban mindig több volt, mint az állat (hol nyelve, hol képzelőereje, humora stb. miatt), amely ezért mindig csak kevesebb lehetett, mint az ember. Kultúránkban az állat ezért javarészt az emberi hiányaként, egyfajta ontológiai negativitás alakzataként jelenik meg, amely mindenekelőtt elszenvető az emberi aktivitásnak” (Wild, 2006 in Balogh, 2018). Balogh Gergő tanulmányában Kosztolányi állatképe kapcsán tárja föl azokat az antropológiai alapvetéseket, amelyek alapján állat és ember szétvált a történelemben. Az ember és állat közé vont antropológiai differencia nem csupán egyike kultúránk értelmezési szempontjainak, hanem az egyik alapmegkülönböztetés a nyugati kultúrában. Szemben az animizmus vagy panteizmus gondolatkörével, esetünkben az emberi mivolt lényege, hogy a szellemhez való hozzáférés a nyelvvel rendelkező ember sajátja (Balogh, 2018). „(...) a szellemi élet akadálytalan működésének biztosít alapot, s így az első érdek mindig a szellemi tehetségek: az értelem, kedély és akarat kiművelésében fog létezni, mert ez adja meg az ember egyéniségének lényegét, ez teszi az embert valóban emberré. A szellemi kultúra elérésére természetesen csak olyan eszközöket lehet használni észszerűen, a melyek által az legkönnyebben és legsikeresebben előmozdítható, tehát csakis szellemi.” – írja Zajzon Dénes vitaindító szövegében.

A vizsgált vitában az állat-ember párhuzam többféle aspektusban felmerül, a Zajzon-féle megközelítés, amely szerint az ember nem állat csak a kiindulópont, hiszen ennek folyománya az igazán érdekes a számunkra: hogyan kell bánni az emberrel, hogyan kell bánni az állattal.

A fent említett kulturális beidegződés lassú metamorfózisa is a 19. századra tehető. A humanista viselkedés és a humanizmusra nevelés problémája az állatokkal szemben tanúsított magatartással összefüggésben is felmerül már a 19. század legelejétől fogva Magyarországon is, kialakul egy, az állatvédelemről szóló diskurzus, amely egészen radikális gondolatokig jut el a századfordulóra. Írott formában először 1820-ban: „Az oktalan állatokon való kegyetlenkedés” című szövegben jelenik meg, amelyet a Tudományos Gyűjtemény hasábjain publikált egy megnevezetlen szerző. 1844-ben pedig Petényi Salamon természettudós fogalmazza meg egy pályaművében a következő gondolatokat: „(...) mivel a teremtménytársainkkali méltatlan bánástól egyenes út vezet embertársainkkal való hasonló bánásmódra (...) az állatkinzástól tehát csak egy fok, csak egy lépés az emberkinzás” (idézi Máday, 1907, o. n.)

Az állatokkal kapcsolatos viselkedésmód, mint releváns társadalmi probléma első megfogalmazását követő 60 évben zajlott le az a folyamat, amelynek során a hazai állatvédelem korai alakjai időnként magányos szelmalomharcosként, időnként mozgalmoszerűen álltak ki az állatvédelem és a humánusnak tartott viselkedés ügye mellett. Megjegyzendő, hogy mindvégig gúnyolódások célkeresztjében tették ezt, hiszen a magyar társadalom nagy többségének korabeli viselkedérepertoárjából hiányzott még az állatokkal kapcsolatos újszerű attitűd, így nem csoda, hogy legtöbbször álnév, vagy kezdőbetű mögé bújva fejtették ki a véleményüket¹⁶, s, hogy elfogadtassák nézőpontjukat, nem az állatok, hanem az ember érdekeként állították be az állatkínzással szembeni érveiket (Gaál, 2012).

Mint oly sok minden, ez is a dualizmus időszakára érik majd be, akkorra tapasztalható a mentalitásváltásnak olyan mértéke, amely már az Országos Állatvédő Egyesült létrejöttének is kedvez, és amelyet végül Hermann Ottó az általa megmozgatott tudósok és politikusok támogatásától övezve 1882-ben hoz tető alá (Máday, 1907). Az ügy mellett állásfoglalók között volt Irányi Dániel is, akinek nevével már korábban, a büntetőjogi botlás elvetése kapcsán is találkozhattunk (lásd. *Jogtörténeti háttérösszefüggések*). Az egyesület elnöke Királyi Pál, titkára Hermann Ottó lett. Pedagógiatörténeti érdekesség a történetben, hogy 1891-ben az a Verédy Károly követte Királyi Pált az elnöki székben, aki egyben Budapest tanfelügyelője volt és a korszak igen jelentős pedagógia alakja. Személyén keresztül ténylegesen összekapcsolódott az állatvédelem és nevelésügy. Hermann Ottó egyébiránt az állatok védelmével kapcsolatban a szép szó és az edukáció híve volt: „Legyen a megtorlás, a büntetés a végső eszköz, mely csak akkor van helyén, ha minden más eszközzel megpróbálkoztunk.” „Nekünk el kell vinnünk a szeretetet, az irgalom eszméit a család tüzhelyéhez és be az iskolába; be kell vinnünk oda az állatvédelem eszméjét is!” „A gyermek, aki általunk vezéreltetve, fölismeri, hogy az állat hasznos, az ember szeretetére és irgalmára is méltó lény, szívében föl fog melegedni, érzelmei nemesbűlni fognak s e talajból majd kihajt a virágok virága: a tiszta emberszeretet is. E nyomon haladva megérthetjük azt, hogy a szíve szerint jó emberek száma nem lesz oly kétségbe ejtőn kicsiny, mint a milyen ma” (Hermann idézi Máday, 1907, o. n.). Hermann Ottó itt idézett mondatai közül az első, amely szerint az állatot kínzó emberrel szemben a megtorlás csak végső eszköz legyen, ugyanaz, mint az iskolai botlásbüntetést pártolók legkarakteresebb állásfoglalása: csak végső esetben. Míg azonban Hermann Ottó az állatokkal szembeni viselkedés általa helyesnek vélt formájával próbálná edukálni a társadalmat és ezzel humánusabb magatartásra ösztönözni, vitánk elindítója, ahogy azt fentebb is jeleztük éppen az ember és állat különbségében találja meg a végső érvet az emberrel szembeni agresszív magatartás visszaszorításához: az ember nem állat, hogy verni kelljen. „Az állatnál másképp áll a dolog, az állatot idomítani kell; a dressura fegyverei pedig nem lehetnek mások, mint testileg kényszerítők; az állat meghajol az idomító vesszeje alatt, mert fél, vagy később azért, mert már ösztönszerű szokássá vált nála az engedelmisség. (...) az ember-nevelés nem helyezhető egy sorba az állat-idomítással (...)” (Zajzon, 1883, p. 2).

Zajzon Dénes elvileg ismerhette Hermannék álláspontját, mégsem alkalmazta érvelésében, tehát vagy mégsem ismerte vagy nem értett vele egyet vagy pedig nem kívánta alkalmazni. Pedig a Hermannék által képviselt diskurzus az iskolai nevelők világáig is elért, amire jó példa egy valamivel későbbi előadás, amelyet Reisz Irén polgári iskolai tanítónő tartott 1905-ben a bajai állatvédők összefojetelén, ahol *érző* és *értő* lényként definiálta az állatokat, az emberi tulajdonságokat pedig állati ösztönökből vezette le. Megközelítésében az idomított állat társadalmi lény, az ember végső soron maga is idomított lény, a nevelés pedig az idomítás egy speciális formája, hiszen – ahogy állítja – minden emberi értelmi képesség valamely állati ösztönből eredeztethető, és minden

16. Általában véve is jellemző a korszak publicisztikájára az álnév vagy a kezdőbetű alkalmazása, ez esetben azonban a szakirodalom ezt külön kiemeli, így vélhetően a megszokottnál is ritkábban írhatták alá szövegeiket az állatvédelem korai képviselői.

állati ösztön továbbgondolható úgy, hogy azzal az emberi tulajdonságokig jussunk el. Azaz végső soron ember és állat között nincs is lényegi különbség (Mester, 2014).

A tanítónő tehát a legújabb tudományos felvetések birtokában, nem sokkal a vizsgált vitát követően radikálisan új összefüggésben ábrázolta a nevelés problémáját. Nézőpontját nyilvánvalóan nem tekinthetjük széles társadalmi körben elfogadottnak. Hogy érvelése ugyanakkor nem is teljesen elszigetelt jelenség, amellyel Mester Béla érvel tanulmányában, aki az embert és állatot elválasztó falakat filozófiatörténeti szemszögből vizsgálva rátalál az Alexander Bernát tanítvány Posch Jenő századfordulós munkásságára, mint egy bontakozó új emberkép forrására. Azért fontos a számunkra kiemelni itt Alexander Bernát filozófus nevét, mert amellyel, hogy főreáliskolai tanár, majd egyetemi magántanár és az MTA tagja volt, jelen volt az Országos Nőképző Egyesület által szervezett első hazai leánygimnázium tanári karában és mint ilyen, a hazai iskolatörténet progresszív folyamatainak résztvevőjeként értelmezhető. Az ő tanítványa tehát Posch Jenő, aki antropológiai munkássága részeként az ember és az állat közé húzott falakat részben a lélek értelmezések dekonstrukciójával, részben nyelvkritikai megközelítéssel bontogatja a korszakban (Mester, 2014).

A fenti radikálisan új szemlélet előzményeihez tartozik, hogy Jean-Baptiste Lamarque már a század elején, 1809-ben feltételezte, hogy az ember testileg az állatvilág része és őse valamilyen majomszerű lény lehet, majd Ernst Haeckel megjósolta az ember és az állat közötti átmeneti lény valamikori felfedezését, amelynek a század közepén kibontakozó paleontológiai kutatások tudományos alapot is szolgáltatottak (Turay, 1999). Az 1871-ben megjelent jól ismert darwini munka a korszakban lezajló, az ember eredetére vonatkozó szerteágazó tudományos hipotézisek és komplex kutatások egyik tetőpontja, forradalmian új emberkép alapjául szolgált, amelyből a tájékozott kortársak akár meríthettek is.

Visszatérve a vita résztvevőinek állásfoglalására: az állathasonlat egy metafora formájában jelenik meg Végh István protestáns tanító érvelésében, aki hozzászólásában a „szelídítés” kifejezést használja több ízben is. Végh egyike azon három szerzőnek, akik a botütés ellen szólalnak meg. Írásában egy lépéssel meghaladja Zajzon álláspontját és ezzel az állatvédelmi diskurzushoz közelít: véleménye szerint bottal még állatot sem lehet szelídíteni, nemhogy embert. Logikájából kiviláglik az ember és állat közötti különbség, ugyanakkor sajátságosan közös platformra is kerül e két világ a *megszelídít* íge használatával.

Az ember-állat kettősség természetesen nemcsak a botbüntetést ellenzők szövegeiben érhető tetten a vizsgált vitában. A korábban külön is kiemelt Böngérfi János is él vele csak éppen egészen más kontextusban. Angol forrásra hivatkozva a következőkben foglalja össze saját álláspontját: „Az *ánглиus eszmemenete körülbelül ez: Az emberi természet állati és szellemi részből áll. (...) Ki ne tapasztalta volna, hogy azon gyermekekben, kiknek szülei a műveltség alacsony fokán állnak s kiknek szíve szűkölködik vallásos érzelmekben, az állati természet nagyon is uralkodó? Ha ezt az állati természetet nem fékezik, ha ez meghajlítatlan marad, képezzük bár az értelmi tehetséget a legnagyobb odaadással, a gyermek erkölcsiségéről szó sem lehet!*” (1887. 04. 09. p. 1) És később: „Az első emberpár minden gyermekében két ellentétes törekvést találunk. Az ember szabad akarata nélkül, természetének kettőssége alapján, okvetlenül vagy vadállattá vagy angyallá válnék. Az egyik természetét meg kell azért védenünk a másik rombolásaitól (...)” (1887. 04. 16. p. 125) „*De gondolkodó férfiak, lángelmék – a régi próféták, az ősi vallásalapítók, az emberiség ez első tanítói – belátták már akkor, hogy valami úton-módon az embereket mégis a jó gyakorlására, az erkölcsök fölkarolására kell birni, hogy állati természetükből felemelkedjenek isteni természetük felé.*” Hosszan kifejtett álláspontjából, melyből itt csak részleteket tudunk közölni, akár ki is hallhatnánk az evolúciós tant – az angoloktól átvett érvelés nagyon emlékeztet erre –, de ehelyett úgy vélem az állat esetében is „csak” metafora, a vadság és rendezetlenség képe, amelyet azok a bizonyos „lángelmék”, „régiproféták” is használtak az emberi minőség megragadásához, az ember korábról is ismert kettős természetének leírásához. Csak egyet kiemelve

a számtalan filozófiai-neveléstörténeti előzményből: Rotterdami Erasmusnál a nevelés hiányát elszenvedő gyermek „állati alakot vesz föl”. Erasmus esetében nem az ember az, aki állattá válik, hanem azok a tulajdonságok állatiak, amelyek jellemezni fogják.¹⁷ Böngérfi tehát nem utal konkrétan a korszak tudományos hipotéziseire, de szövegéből kihallhatunk ezzel kapcsolatos motívumokat. Ehelyett tudatosan a Bibliára hivatkozik, illetve olyan külföldi példákra, amelyekre a továbbiakban térünk ki.

Ezen a ponton lezárva, de be nem fejezve az állat-ember dichotómia megjelenésének tárgyalását, összegezve elmondható, hogy az évezredek diskurzus-elemek és a modernizálódó szellemi-tudományos közeg létrehoz egy olyan elegyet, amely megítélésem szerint a kortársak ismereteinek, hiteinek és meggyőződéseinek sajátos lenyomatát adja.

Hivatkozások, referenciapontok

A vita résztvevői mind a pro, mind pedig a kontra érvek esetében előszeretettel hivatkoznak külföldi példákra, ahogy azt jeleztük korábban, ez már a vitaindító szövegben is megjelenik. Zajzon érthető módon a francia jogszabályt említi, hiszen onnan meríthet saját álláspontját alátámasztó érveket.¹⁸ „(...) tudjuk, hogy ha bár az iskolai szabályrendeletek a testi büntetést elő nem is írják, de kategorice, mint például a francia iskolákban, nem is tiltják” (1887. 02. 05. p. 1.). Nemcsak általában beszél a francia példáról, hanem konkrét francia gondolkodókat sorakoztat föl, olyanokat, akik hasonló hangot ütnek meg a kérdésben, mint ő maga. „Helyesen mondja egy francia nevelésíró (E. Rendu), hogy nem lát egyéb eredményt a vesszőzésben, mint azt, hogy a gyermek lelkületét vagy gyávaságra vagy malitiosus megátalkodottságra terelje”¹⁹ (1887. 02. 05. p. 2). A francia orientáció jól ismert a magyar kultúra korábbi századaiból.

A probléma csak az, hogy a jelen francia példa a legutóbbi ismereteink szerint nem feltétlenül helytálló. A későbbi szakirodalom számos esetben hivatkozik arra, hogy a franciák milyen korán betiltották a testi fenyítést szemben az angol vagy angolszász területek iskoláival (például Newell, 1972, Hyman, 1990), azonban nem lehetetlen, hogy ez csak egy jól beágyazódott mítosz, amelynek eredetét valójában senki sem tárta föl. A napjainkban a testi fenyítéseket dokumentáló és azok betiltását támogató internetes portálok egyike, a www.corpun.com – amelynek írásait Boreczky Ágnes is fölhasználta 1999-es tanulmányában – egyenesen azt állítja, hogy a széles körben ismert 1972-es kötet 'A Last Resort?' szerzője Peter Newell hazudott, amikor azt állította, hogy a francia iskolákban a testi fenyítés az 1870-es évektől tiltva volt. Boreczky egyébként Irwin Hyman összefoglaló táblázatát használja, amelyben a szerző az 1881-es évet jelöli meg a betiltás éveként. Az egymásnak ellentmondó és nem teljesen megalapozott szakirodalmi fejtegetések mellett egy dolog nyilvánvalónak tűnik: a korabeli francia és angol nevelők előszeretettel utaztak át tanulmányozni egymás nevelői gyakorlatát, és kétségtelenül vannak korabeli források, amelyekben például egy progresszív angol a francia tapasztalatait veti papírra, míg ennek az ellenkezője is igaz, létezik francia szöveg, amelynek szerzője felháborodik az angol gyakorlaton (lásd például McCole Wilson, 1971). A franciák, mindettől függetlenül csak 2019 júliusában terjesztették ki a gyermekekkel szembeni testi erőszak betiltását tartalmazó jogszabályt a családokra. Ebben a tekintetben, azaz a családon belül alkalmazható testi fenyítés kérdésében jogszabályi szinten egyértelműen elmaradtak az európai uniós trendtől. Eközben napjainkban 5 EU-s országban még mindig nem vonatkozik hasonló

17. Az állat metafora neveléstörténeti megjelenéseit lásd részletesebben: Pukánszky, 2011.

18. Zajzon külföldi referenciapontjai: Eugene Rendu, Paul Rousselot, Alexander Bain, „A művelt nyugat”, „Egyes nyugati államok”, „A franciák” és Gräfe (Deutse Volksschule).

19. Zajzon Dénes Rendu, E. (1881): *Manuel de l'enseignement primaire: pédagogie théorique et pratique*. Hachette című munkájából emel át gondolatokat.

szabály a családokra: Belgiumban, a Cseh Köztársaságban, Olaszországban, Szlovákiában és az Egyesült Királyságban.²⁰ Mindezzel pusztán arra szerettem volna rámutatni, hogy vitáink tényanyagában, amelyek saját nézőpontunkat erősítik meg, legalább annyi a mítosz, mint a valóság, a történelmi „tények” pedig akkor is kiindulópontként szolgálnak saját nézeteink és identitásunk kialakításában és reprezentálásában, ha nincs közük a valósághoz. Így volt ez Zajzon esetében is.

Vitapartnereinek is volt egy jól csengő külföldi példája, a „művelt Anglia”, ahol, a cikkek tanúsága szerint épp újonnan erősítették meg az iskolai bot használatát. *„Hogy különben a botbüntetés, az észszerű botbüntetés nem barbarizmus előjele, hivatkozom e lapban is közölt angol viszonyokra, melyekből látszik, hogy az angol iskolások, habár ideiglenesen is, de elfogadták a botbüntetést az iskolákban. Az angol pedig mindent a praktikus oldalról fog föl. Nem ártana a magyarnak öt nem csak ebben, de sok más tekintetben is követni.”* (Völgységi, 03.26.) És másnál: *„S a művelt Anglia, a praktikus angolok mint gondolkoznak e tárgyban? (...) A londoni iskolások – e kiváló férfiak testülete – mondotta, hogy a gyermeket testileg megfenyíteni nőknek vagy segédtanítóknak (...) nem szabad ugyan, de a főtanítónak jogot adnak, hogy e nagyon is szükséges és üdvös fegyelmezési módot gyakorolhassa.”* (Böngérfi, 04.09.) Kétségtelen, hogy az angolszász kultúrkört úgy tartják számon napjainkban is, mint ahol a legkésőbb vezettek be intézkedéseket a testi fenytéssel szemben. A brit állami iskolákban és mindazon magániskolában, amely kapott valamiféle állami támogatást, a testi fenytést hivatalosan csak 1987-ben tiltották be jogszabályilag. A többi magániskolában, Angliában és Walesben 1999-ben, Skóciában 2000-ben, Észak-Írországban pedig 2003-ban.²¹

Két évvel a vizsgált vitát követően, 1889-ben lezajlott egy per Londonban, amely jóidőre ismét megerősítette az amúgy is élő gyakorlatot. A Gardiner vs. Bygrave eset során egy szülő feljelentette John Gardiner tanítót, amiért gyermeke kezét megpálcázta, amelyre reagálva a legfelsőbb bíróság kimondta, hogy a kéz pálcázása mérsékelt és hatékony módja a fegyelmezésnek és a tanítók, ha jónak látják, alkalmazhatják anélkül, hogy a szülőtől beleegyezést kellene kérniük. A legfelsőbb bíróságnak ez a döntése megerősítette a tanítói jogokat a testi fenytés kérdésében és egyben gyengítette a szülői beleszólás lehetőségét (Middleton, 2008). Főképp, ha tekintetbe vesszük a tényt, hogy az angolszász precedensjog okán ez a per a később esetlegesen felmerülő hasonló perek kimenetelét is meghatározta. Ez az eset ugyanakkor a szülői autonóm viselkedés és joggyakorlás izgalmas megnyilvánulása, amely nálunk a 19. század végén elképzelhetetlennek tűnik. Továbbá arra is rámutat, hogy az angol iskolai fegyelmezési gyakorlat háttérében nem feltétlenül volt teljeskörű a társadalmi egyetértés. Erre a tényre természetesen a szakirodalom is rámutat (McCole Wilson, 1971).

Az angolszász testi fenytés korai eszmetörténeti gyökereivel foglalkozó Nathan J. Ristuccia a 10. századi monasztikus iskolák gyakorlatát és a mögötte lévő elméletet vizsgálva Aethelwold, Aelfric és Aelfric Bata (ebben a sorrendben egymás tanítványai) angolszász szerzetesek és nevelők szövegeiből vont le következtetéseket. Ezek szerint meglehetősen egységes kép bontakozott ki a szerzetesi élet és a testi fenytés kérdéskörében: miközben a testi fenytés, mint szükséges gyakorlat mindvégig jelen van, az angolszász szerzők úgy tekintettek rá – legalábbis elméleti síkon – mint olyan eszközre, amelyet csak végső esetben kell bevetni. A gondolat tehát, amely szerint csak „végső esetben” alkalmazzuk a botot vagy a pálcát, amely az általunk vizsgált vitának is egyik sarkköve, ismét csak nem a nyugati kultúra lassú, ámde folyamatos humanizálódásának következménye. Még ha úgy tünne is a tanítók írásaiból, hogy ennek hangsúlyozása az egyik ellensúlyozó tényező a botbunte-

20. Global Initiative To End All Corporal Punishment of Children. Retrieved from <https://endcorporalpunishment.org/france-prohibits-all-corporal-punishment/> (2018. 07. 05.)

21. World Corporal Punishment Research. Retrieved from <https://www.corpun.com/counuks.htm> (2017. 11. 04.)

tés szigora és kevésbé humánus gyakorlatával szemben, látni kell, hogy majd egy évezreddel korábban a testi fenytésről érkezők ugyanezt az álláspontot képviselték.

A fent említett angolszász szerzők szerint, ha már más eszköz nem használ, akkor az engedetlen diák, saját jóllétének érdekében, maga kell, hogy felhatalmazza nevelőjét a pálca használatára. A mester alakja irgalmas, nem használja a vesszőt, ha a diák hibája nem kényszeríti rá (Ristuccia, 2010). Aelfric-nek, mesterének és tanítványának írásai didaktikus jellegű, az olvasók gondolkodását befolyásolni kívánó szövegek épp úgy, mint a 19. század végi tanítók írásai. A kulcs mindkét esetben a korrekció, a szerzetesek esetében az ütés lelkipásztori gondoskodás, amelynek mintaképe Isten maga, aki atya, tanító és uralkodó és mint ilyen időnként megregulázza az embert. Mint Isten utánzóinak, a keresztény tanítóknak időnként a fegyelmezésen keresztül kell kifejezniük a szeretetüket. Ahogy Ristuccia tanulmányából kiderül, az angolszász elméletalkotók nem is annyira konkrétan a Bibliát²², mint inkább a Bencés regulát használták valódi forrásként saját álláspontjuk kialakításakor.

A következő példa újabb motívummal bővíti a vizsgált vita kontextusát. Böngérfi János²³ a botbüntetés mellett érvelő hozzászólásában a bécsieket is felhozta példaként: „A bécsiek, kiknek műveltségéhez – intelligenciájához – nem fér szó, rendre panaszkodnak tanügyi orgánumaikban a szigorúbb fegyelmi eszközök eltiltása miatt.” (Böngérfi, 04.09. p. 2) Bécs ugyan a vizsgált időszakban az Osztrák–magyar Monarchia része, de tekintve, hogy az oktatásügyet független minisztériumok igazgatják, nem feltétlenül kell keresnünk az azonos működési elveket és gyakorlatokat. Amire viszont megítélésem szerint érdemes kitérni az egy viszonylag kevésbé ismert, ám napjainkra – ha foghíjasan is de – feltárt jelenség. 1906. szeptember 21-én egy 8 éves bécsi kislány öngyilkosságot követett el, kiugrott a család harmadik emeleti lakásának ablakán. A rendőrség azt állította, hogy tette háttérében az iskolától való félelem állt. Mind a közvélemény, mind a rendőrség a gyermek mentális gyengeségét jelezte meg okként, nem pedig a rideg és bántalmazó iskolai és/vagy családi légkört. A bécsi Pestalozzi Egyesület gyanúsna találta ezt a magyarázatot és mélyebbre ásott a történetben, mely kutatás során kiderült, hogy a kislányt valóban bántalmazták.

Ijesztő tendenciára mutat rá ez az eset: a 19-20. század fordulójának időszakában ugyanis meglehetősen nagyszámú öngyilkossági kísérletet dokumentáltak gyermekekkel kapcsolatban, akik kiugrottak az ablakon, megpróbálták vízbe fojtani magukat, késsel vagy lőfegyverrel véget vetni az életüknek, többségük sikerrel. 1880 és 1920 között összesen 176 osztrák és német gyermek-öngyilkosság került napvilágra (Baartman, 1994). A téma nemcsak a szakmai körök, de a bulvársajtó érdeklődését is fölkelte és voltak, akik bizonyítani próbálták, hogy nemcsak a német gyermek-öngyilkosságok száma nőtt az elmúlt időszakban, hanem például a franciáé is. Herman Baartmant azonban, aki a témáról egy évszázaddal később kutatást végzett nem annyira a számadatok foglalkoztatták, hanem az egymásnak ellenmondó nézetek, amelyek a korszakban megfogalmazódtak az esetek kapcsán. Statisztikailag azok voltak többen, akik a büntetést, a büntetéstől való félelmet vagy a bántalmazást ismerték fel a háttérben, és úgy vélték, a gyenge idegrendszerű gyerekek ezt nem képesek feldolgozni. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan megjelent egy olyan vélekedés is, amely szerint az öngyilkos gyerekek történetének háttérében a gyengekező családok állnak, akik nem fegyelmeznek eléggé, akik túlságosan szabadjára engedik őket. Azaz a szakmai és laikus közvélemény egy része éppen a szigor hiányában látta az öngyilkosságok okát és ezen az alapon kezdeményezte a még erőteljesebb kontrollt. Az egyik elméletalkotó H. Emminghouse, az általunk vizsgált évben, 1887-ben írta le pszichológiai értekezésében, hogy hogyan kellene bánni a gyerekekkel, hogy az öngyilkosságok elkerülhetővé váljanak. Eszerint felül kell vizsgálni a könyveiket, a

22. A Bibliában található fenytéssel kapcsolatos kitételek széleskörű szakirodalmából lásd például McCole, 1971.

23. A Böngérfi János által felhozott külföldi referenciák: „A művelt Anglia”, A Biblia (Éli, Dávid, Absolon és Krisztus urunk), A Bádeni Nagyhercegség, „A bécsiek” és „A Schoolmaster” c. lap.

barátaikat, távol kell őket tartani a színházról és az érzéki örömeiktől, valamint el kell tiltani őket az extravagáns öltözködéstől. Egy másik szerző konkrétan meg is nevezi azokat a szerzőket, akikről a fiatalokat el kellene tiltani, ilyen például Zola, Ibsen, Tolsztoj, Nietzsche vagy Schopenhauer (Baartman, 1994).

A gyermekek által elkövetett öngyilkossági kísérletek/öngyilkosságok hátterében nyilvánvalóan minden esetben komplex okok tárhatóak fel. Fontos azonban megjegyezni, hogy a múltban dokumentált esetek kapcsán már a korabeli megszólalók is összekötötték az eseményeket a fegyelmezés, a büntetés és a bántalmazás kultúrájával, amit napjaink pedagógiai és pszichológiai szakirodalma és persze szépirodalma, illetve filmművészete²⁴ is megerősít és ki is hangosít. Talán a felmerülő korabeli gondolatok legfontosabb eleme, hogy még azok sem a fegyelmezés agresszív voltának mértékét jelölték meg okként az öngyilkosságok hátterében, akik egyébként erre felhívták a figyelmet, hanem a gyermekek gyenge idegrendszerét. Nem a gyakorlatnak kellett tehát megítélésük szerint megváltoznia, hanem a gyerekeket kellett megerősíteni, megedzeni ahhoz, hogy képesek legyenek elviselni a rájuk nehezedő szükséges nyomást.

Az angol és a francia vagy a többi ország iskolai nevelési kultúrájának beemelése olyan közös ismeretek felidézését jelentette a vitában, amely mindenki számára evidencia lehetett, így érdemes volt az érvelésben alkalmazni. A művelt nyugat vagy a nálunk műveltebb nyugat kapaszkodót jelentett a résztvevők számára. Megjelentésük orientálta az olvasót és bekapcsolta az „ismert tények” világába, amelytől a megszólaló pró vagy kontra érvei hitelesebbé váltak. A követni kívánt minta metaforájává váltak ezek az országok, miközben a valóság a háttérben sokkal árnyaltabb volt a felidézettnél. A valóság árnyalt bemutatása jelen esetben azonban kontra-reaktív lett volna. Sem azt nem lehetett beemelni a diskurzusba, hogy a franciák vélhetően nem tartózkodnak a vesszőtől olyan mértékben, mint amilyen kontextusban megjelennek, az angolok között is vannak kétkedők mind szakmai, mind pedig szülői oldalról és az intelligens bécsiak testi fenyítés iránti igénye közben baljós események zajlanak a gyermeki világban.

Kitekintés az időben

Az egyik korai, nem helyi, hanem országos szintű jogszabály, amely a fegyelmezés eljárásait részletesen kifejti, egy 1909-es VKM rendelet, amely Apponyi Albert miniszterségére esik (Pornói, 2019). Érdekessége, hogy csak implicit módon utal arra, hogy testi fenyítést nem lehet alkalmazni az iskolában, mégpedig úgy, hogy az „Iskolai fegyelem és eszközei” című, 131. §-ban pontokba szedve részletezi a fegyelmi büntetés fokozatait:

24. Gondoljunk például az osztrák Michael Haneke munkásságára.

1634

133. 53.000/1909. V. M. sz.

- a) Szeretettel és komolysággal intés magánosan, azután nyilvánosan.
- b) Megpirongatás magánosan, azután nyilvánosan.
- c) Padból kiállítás (térdeltetés nélkül).
- d) Tanítási óra után bennmarasztás éheztetés nélkül.
- e) Tanítási óra után bennmarasztás éheztetéssel (megjegyzvén, hogy a bennmarasztás csak nappali órákra terjedhet, és mindenkor csak felügyelet mellett történhetik).
- f) A szülőknek szó- vagy írásbeli értesítése.
- g) A tanítói testület vagy gondnokság előtt való megintés.
- h) Bejelentés a gondnokságnak, illetve tanítótestületnek végintézkedés végett.

3. kép 53000/1909. VKM rendelet eredeti szövege. Forrás: Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945.
Hungaricana online adatbázis

Nincs a szövegben tiltás, van viszont előírás, amelynek megszegése, azaz másféle eljárás alkalmazása jogszabálysértésnek minősül. Tartalmilag egyértelműen a humánus, még a megalázást is kiküszöbölni kívánó megoldások dominálnak. Mai olvasóként az éheztetés talán durva eljárásnak tűnik, de a korszakban teljességgel legális, főképp azt tekintetbe véve, hogy még a miniszter is ajánlja. A fenti VKM rendelet tehát a vizsgált vitát követő időszak gondolkodásmódja organikus fejlődésének lenyomataként is értelmezhető. Hasonlóan beszédes ugyanezen rendeletnek egy másik pontja, amely a tanítói szabadságról szól:

13. A tanítót a modern neveléstudomány és módszertan elveinek figyelembe vétele és észszerű alkalmazása tekintetében, — a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiadott tanterv, utasítások és idevágó rendeletek megtartása mellett a tanításban, a módszerben és a nevelésben teljes szabadság illeti meg; ezen szabadsággal a legjobb tudása és lelkiismeretességével él, de teljes felelősség terheli a tanítót azért, hogy osztályában úgy az oktatás, mint a nevelés tekintetében megkivántató eredményeket tényleg elérje.

4. kép 53000/1909. VKM rendelet, 131. paragrafus, 13. tétel. Forrás: Hungaricana online adatbázis

Hogy azonban a civilizáció fejlődése, a mentalitások optimális változása nem lineáris folyamat, az napjainkra nyilvánvaló. És az is nehéz kérdés, hogy az adott pillanatban optimálisnak tetsző magatartás hosszabb távon is annak ítéltetik-e majd. Jelentősebb vagy akár jelentéktelennek tűnő gazdasági, történelmi fordulatok gyakran

terelik ellentétes irányba a progresszív változásokat. Ilyen a másik emberhez való viszonyulás, az attitűdök és viselkedésmódok története is. Annak a folyamatnak, amelynek a fenti vita kapcsán tanúi lehettünk, tehát a testi fenyítéssel kapcsolatos hazai vélekedések lassú változásának iránya sem egyértelmű, hiszen az I. világháború és következményei ebben a kérdésben is radikális revízióra készítették a véleményalkotókat. Hogy a büntetőjogban is fordulat állt be, azt a korábban idézett 1920. évi XXVI. törvénycikk is igazolja, amelyben újra bevezették a botbüntetést egyes, az előzőkben részletezett büntettek kapcsán, igaz, hogy a nőkre ez időben már nem vonatkozott a rendelkezés. Érdekes ezen a ponton beleolvasni a törvény indoklásába, amelyben Tomcsányi Vilmos Pál igazságügy-miniszter fejti ki, hogy miért született meg a jogszabály: *„A háború és az azt követő forradalmak után a társadalmi és gazdasági viszonyok rázkódtatásainak és az erkölcsök eldurvulásának folyamán a törvénytisztelet csökkenése és a bűncselekmények elszaporodása mind fenyegetőbb méreteket ölt. (...) Ezt az eszközt a régi jogunkban nevezetes szerepet játszó botbüntetés felelevenítésében vélem feltalálni. A jogrendszerünk-ből az 1871: LII. törvénycikkkel kiküszöbölt nálunk ma már csak jogtörténelmi emlékként szereplő e durva büntetés visszaállításának javaslatba hozására csak nehéz lelki küzdelem után s a felhozható érvek tüzetes megfontolásával határoztam el magamat. Elhatározásomra döntő súllyal bírt az a tény, hogy nálunk előrehaladottab nyugati államok sem nélkülözhetik büntetési rendszerükből e durva büntetési nemet.”*²⁵ Hivatkozik itt a miniszter Anglia 1861. és 1863. évi törvényeire és arra, hogy a fiatakorúakkal szemben még a törvényben leírtaknál is szélesebb körben alkalmazható, hivatkozik a közelmúltban, 1905-ben, Dániában bevezetett rendelkezésre, amely erősen emlékeztet az éppen indoklás alatt álló törvénycikkre, továbbá arra, hogy az *„Északamerikai Egyesült-Államok egyes államaiban. Így Oregon államban a botbüntetés alkalmazása az 1905. évben hozott törvénnyel felnőtt férfiakkal szemben meg van engedve a házastárs bántalmazásával elkövetett bűncselekmények eseteiben. Fegyelmi büntetésként a szabadságvesztésbüntetés végrehajtása alatt a botbüntetés Poroszországban és több már északi német államban is alkalmazható”*²⁷. A miniszter hivatkozásai is a bevezetett gyakorlat legitimálását célozzák. Meglepően szubjektív hangvételű szövege háttérben nyilván az a tény húzódik meg, hogy egy ennyire régen eltörölt és saját maga által is több ízben durvának ítélt büntetési mód alkalmazásának újbóli életbe léptetése tényleges indoklást kívánt, hiszen a korszak megváltozott, ideálisnak vélt viselkedési repertoárjába ez már nem illett bele.

Ide kapcsolódik néhány, az utóbbi időben megjelent kutatás a Horthy-korszak időszakáról a testi fenyítés iskolai viszonyaival kapcsolatban. Pornói Imre (2019) és Frank Tamás (2019) írásai a fegyelmezés tágabb és szűkebb köreiről szólnak. Pornói a magatartási nehézségek felől közelített, Frank pedig kifejezetten a botbüntetéssel kapcsolatos korabeli vélekedéseknek járt utána sajtóforrásokra támaszkodva. Pornói Imre kutatásában egy, a témánk szempontjából rendkívül fontos, 1918-ban lezajlott kérdőíves vizsgálat eredményei is megjelennek. Az akkor már több, mint egy évtizede működő Magyar Gyermektanulmányi Társaság az I. világháború következményeképpen züllésnek indult fiatalok nevelése kapcsán tette fel a kérdést, hogy szükségesnek tartják-e a korabeli nevelők a testi fenyítés alkalmazását. Míg a válaszadók többnyire egyetértettek azzal, hogy az elzárás, az étel- és szeretetmegvonás hasznos büntetőeszköz, a testi fenyítéssel kapcsolatban megoszlottak a vélemények. Szempontunkból azonban itt a leglényegesebb elem maga a tény, hogy a testi fenyítés ismét a viták homlokterébe került – éppen úgy, mint a büntetőjogban –, és továbbra is akadtak pártolói. Illetve mondhatjuk úgy, hogy ismét megerősödött a szakmai közvéleményben a pártolói oldal. Az egész rendszer lényege az volt, hogy a büntetőszankciókkal alátámasztott fegyelmezés-alapú iskolai légkört erősítette. Ehhez képest számított újdonságnak az 1925-ös népkolai tanterv, amely a büntetéssel szemben a jutalmazást helyezte a nevelői

25. A szöveget a korabeli helyesírási változatban közlöm.

26. 1920. évi XXVI. tc. indoklása

27. 1920. évi XXVI. tc. indoklása

munka középpontjába, amitől a gyermeki önbizalom és a sikeres iskolai teljesítmények növekedését várták (Pornói, 2019).

Még tovább lépve az időben, Frank Tamás két tanulmányt is szentelt a Horthy-korszak fegyelmezési gyakorlata sajtórepresentációjának, az egyikben az 1920-as és 1930-as évek bulvársajtóját vizsgálja, a másikban pedig egy konkrét eset kapcsán kibontakozó vitát (Frank, 2019a, 2019b). 1928-ban az Est című napilap/bulvárlap hírt adott egy gyilkosságról és a gyilkossal szembeni eljárás folyamatáról, amely alaposan megmozgatta a korabeli, nem szakmai közvéleményt. Frank az erre a hírre adott, neveléssel kapcsolatos reakciókat értelmezi. A kibontakozó vita középpontjában ismét csak a pálcá használatának jogossága, illetve jogtalansága állt. A gyilkosság ténye és a gyilkos visszatetsző nyilvános magatartása felvetette a kérdést, hogy hol hibázott a társadalom, milyen okok húzódnak a háttérben. Mint mindig, most is a túlságosan engedékeny nevelési gyakorlatot jelölték meg fő okként és többen javasolták a testi fenyítés alkalmazását. Különösen érdekes a történetben egy olyan diskurzus elem, amelyet minden generáció átél és át is örökít: a fiatalok „szabados” életmódja, léha viselkedése, a felnőttek mindenkor ellenérzése az új generációk viselkedés-repertoárjával kapcsolatban. Csak hogy itt épp egy világháborút követő időszakban vagyunk, aminek következtében radikálisan új hangok is kihallatszanak a vitából: *„hogyan lehet tekintélye egy olyan apának, akinek gyermeke (...) a következőt vághatja a szemébe: - Apám! (...) azt a háborút, (...) nyomort, erkölcsi süllyedést ki okozta? Én a tegezéssel, a tánccal, vagy Te a nádpálcával és a tilalomfával?”* (Az Est, 1928. dec. 1. idézi Frank, 2019. p. 63) A diskurzusnak ez a formája, hangneme és érvrendszere már a 20. századra jellemző, ez az az új mentalitás, ami megkülönbözteti majd az új századot a megelőző 19. századtól.

Zárógondolatok

Térjünk vissza befejezésképpen egy gondolat erejéig az 1887-es vitára. Látnunk kell, hogy a diskuszióban felszólaló tanítók pszichológiai ismeretekkel felvértezett, tájékozott, gondolataikat nyomdaképes formában kifejtő, minden esetben érveket felsorakoztató pedagógusok voltak. Nem átlagos néptanítók, hanem a szó metaforikus értelmében „írástudó” emberek, akiknek pró és kontra is voltak meggyőző érveik. Mindennapi tanítótársaik ezzel szemben sokszor kíméletlenül nehéz munkakörülményeik közepette, a törvény által kiszabott 60 fős vagy afölötti osztálylétszám mellett küzdöttek az ország számtalan pontján a megélhetésért. Vélhetően kevesüket érdekelte, hogy hogyan is áll az idő tájt az elméleti vita. Fogták a pálcájukat és ütöttek.

Irodalom

1. Balogh, Á. & Tóth, M. (2010). *Magyar büntetőjog. Általános rész*. Budapest: Osiris Kiadó, Digital Textbook Library Retrieved from http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_magyar_buntetojog/ch01s07.html (2017. 02. 03.)
2. Balogh, G. (2018). Identitás és differencia között. Állat az irodalomban: Kosztolányi Dezső kutyája. *Studia Litteraria*, 57, 1–2, 216–236. <https://doi.org/10.37415/studia/2018/57/3968>
3. Baartman, H. (1994). Child Suicide and Harsh Punishment in Germany at the Turn of the Last Century. *Pedagogica Historica*, 3, 849–864. <https://doi.org/10.1080/0030923940300302>
4. Baska G., Nagy M. & Szabolcs É. (2001). *Magyar tanító, 1901*. Pécs: Iskolakultúra.
5. Baska, G. (2018). „Néptanítónak lenni nem comicum”. A Borsszem Jankó tanítóképe. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *A Borsszem Jankótól Bolognáig*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
6. Böngérfi, J. (1887). *A testi büntetés kérdéséhez. (Tanférfiak és szülők figyelmébe)*. Pécs. Retrieved from http://mtdaportal.extra.hu/books/bongerfi_janos_a_testi_buntetes_kerdesehez_Optimized.pdf (2018. 05. 20.)
7. Bató, Sz. (2008). Batthyány Lajos büntetőjogi vonatkozású megnyilvánulásai a reformkorban. *Jogtörténeti Szemle*, 1. 1–12.
8. Boreczky, Á. (1999). Fenyítés az európai és az amerikai iskolákban. *Educatio*, 4, 771–787.
9. Donáth, P. (2015). Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről, 1890–1905. In: Donáth, P. (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Budapest: Trezor Kiadó, pp. 223–388.
10. Dr. Dárdai, S. (1869). Ez év végén. *Jogtudományi Közöny*, 4, 52, 361–362.
11. Felber, T. (2007). Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 73–80.
12. Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest: Gondolat Kiadó.
13. Frank, T. (2019 a). Nádpálca-disputa. *Tudomány és Hivatás*, 2, 56–66.
14. Frank, T. (2019 b). Iskolai testi fenyítés reprezentációja a Horthy-korszak bulvársajtójában. In: Kollega Tarsoly, I. és Türi, I. (szerk.): *Magyar Tudomány Ünnepe 2019: Értékteremtő tudomány*. Pető András Tudományos Szakmai Szimpózium előadásai. Budapest: Semmelweis Egyetem Pető András Kar. pp. 85–100.
15. Jakusné Harnus, É. (2002). A nyomtatott sajtó hírei a diskurzuselemzés szemszögéből. A diskurzuselemzés alkalmazása a nyomtatott sajtó kutatásában. *Magyar Nyelvőr*, 2, 142–156.
16. Gaál, B. (2012). „Aki az állattal kegyetlen, nem lehet emberséges ember”. Ponori Thewrewk Emil és az állatvédelem a régi görögöknél. *Antik Tanulmányok*, 2, 17–63. <https://doi.org/10.1556/anttan.56.2012.1.2>
17. Garaczi, I. (2003). Diskurzus és retorika Homérosztól Foucault-ig. *Pro Philosophia Füzetek*, 9, 89–97.
18. Gershoff, E. T. (2017). School Corporal Punishment in Global Perspective: Prevalence, Outcomes, and Efforts at Intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 224–239. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271955>
19. Gróz, A. (2007). Fegyelemre nevelés a dualizmus korának pedagógiai szakkönyveiben. *Neveléstörténet*, 1–2, 31–56.
20. Máday, I. (1907). *Az Országos Állatvédő Egyesület huszonötévi működése és az állatvédelmi törekvések Magyarországon*. Budapest, Grimm Gusztáv Bizománya. Retrieved from <https://mek.oszk.hu/10200/10258/10258.htm> (2018. 08. 22.)

21. McCole Wilson, R. (1971). A Study of Attitudes Towards Corporal Punishment as an Educational Procedure From the Earliest Times to the Present Retrieved from <http://www.zona-pellucida.com/wilson04.html> (2020. 01. 22.)
22. Mester, B. (2014). Az ember és állat közötti fal döntögetése. In: Buhály, A., Reszler, G. & Szoboszlai, Gy. (Eds.). *Falak és választóvonalak a történelemben*. Terminus Könyvek 1. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, pp. 299–310.
23. Middleton, J. (2008). The Experience of Corporal Punishment in Schools, 1890–1940. *History of Education*, 2, 253–275. <https://doi.org/10.1080/00467600701607882>
24. Norlin, B. (2018). Exploring Violences in the History of Education. *Nordic Journal of Educational History*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.36368/njedh.v5i2.115>
25. Nóbik, A. (2015). Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben. *Pedagógia történeti Szemle*, 2, 21–37.
26. Petres, A. (2010). A felsőoktatásról szóló diskurzusok alakulásának dinamikája a romániai magyar sajtónyilvánosságban 2007 és 2009 között. In Fábri, I. & Kötél, E. (eds.). *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig*. Balassi Intézet: Márton Áron Szakkollégium. pp. 240–258.
27. Pornói, I. (2019). Magatartási nehézségek kezelése a XX. század első felének magyar népiskoláiban. *Különleges Bánásmód*, 2, 41–54.
28. Pukánszky, B. (2002). A testi fenyíték témája a 19. századi magyar neveléstankönyvekben, *Századvég*, 1, 121–138.
29. Pukánszky, B. (2011). Három paradigmikus „gyermekideológia” a nevelés esztétikájából. In: Strédl, T. & Nagy, M. (Eds.): *Egymás mellett vagy együtt*. Révkomárom: Selye János Egyetem.
30. Puranen, K. & Roitto, M. (2018). Gradual Changes to Discipline: A Case Study of Punishment Records and Corporal Punishment in Three Schools in Finland After the 1872 School Order Act. *Nordic Journal of Educational History*, 2, 67–92. <https://doi.org/10.36368/njedh.v5i2.118>
31. Ristuccia, N. J. (2010). Ideology and Corporal Punishment in Anglo-Saxon Monastic Education. *American Benedictine Review*, 4, 373–386.
32. Robertson, P. (1998). Az otthon, mint fészek: A középosztály gyermekora a 19. századi Európában. In: Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (Eds.). *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Eötvös Kiadó, pp. 267–286.
33. Rogers, R. (1995). Schools, discipline and community: diary-writing and schoolgirl culture in late nineteenth-century France, *Women's History Review*, 4, 525–555. <https://doi.org/10.1080/09612029500200099>
34. Szinnyei, J. (1891–1914). Magyar írók élete és munkái. I. kötet 1308–1310; XIV. kötet 718–719. Retrieved from <https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/index.htm> és <https://adtplus.arcanum.hu/hu/collection/SzinnyeiMagyarIrok/> (2018. 05. 11.)
35. Sz. n.: ELTE ÁJK Magyar Állam- és Jogi Történeti Tanszék honlapja. A büntetőjog története, az átmenet kora (1844–1878) Retrieved from <http://majt.elte.hu/Tanszekek/Majt/Magyar%20JogtorteNET/buntetojog/buntetojogtortenete/atmenetkora.htm> (2017. 02. 03.)
36. Turay, A. (1999). Az önmagára reflektáló ember In: Turay, A. *Az ember és a kozmosz. Kozmológiai antropológia*. Katolikus teológiai kézikönyvek 28. Szeged: Agapé.
37. Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. Palgrave Macmillan.
38. Vókó, Gy. (2010). Bünelkövetők jogkorlátozása jogállamban. MTA doktori értekezés. Retrieved from <http://real-d.mtak.hu/387/> (2017. 02. 15.)

Felhasznált sajtóforrások

OSZK, Mikrofilmolvasó, FM3/3521. 1886/1889: 4. tek.

1. Zajzon, D. (1887). A botbüntetés kérdéséhez. *Néptanoda*, 6. 41–43.
2. Vaday, J. (1887). A botbüntetés kérdéséhez. *Néptanoda*, 8. 58–59.
3. Hajtmann, P. (1887). Iskolai fegyelem. Hozzászólás a botbüntetés kérdéséhez, *Néptanoda*, 10. 73–74.
4. Dér, J. (1887). Elmélkedés a botbüntetés kérdése fölött. *Néptanoda*, 11. 82–84.
5. Végh, I. (1887). Testi fenyíték az iskolában. *Néptanoda*, 12. 91–92.
6. Völgységi (1887). A bot az iskolában. *Néptanoda*, 13. 98–100.
7. Malicza, I. (1887). Kell-e bot az iskolában. *Néptanoda*, 20. 109.
8. Havasi, Cz. (1887). Cím nélkül. *Néptanoda*, 20. 109–110.
9. Böngérfi, J. (1887). A testi büntetés kérdéséhez. *Néptanoda*, 15. 113–115.
10. Böngérfi, J. (1887). A testi fenyíték az iskolában. (Folyt. és vége), *Néptanoda*, 16. 124–126.
11. Zajzon, D. (1887). Még egyszer „a botbüntetés kérdéséhez”. Válasz a „hozzászólások”-ra. *Néptanoda*, 20. 19. 145–147.
12. Zajzon, D. (1887). Még egyszer „a botbüntetés kérdéséhez”. Válasz a „hozzászólások”-ra. (Folyt.), *Néptanoda*, 20. 20. 154–157.

Arcanum Digitális Tudástár

1. D. D. (1883). A feltámadt nádpálca, *Budapesti Hírlap*, március 4. 3.
2. Sz. n. (1869). Mi újság? *Vasárnapi Újság* melléklete, november 7. 621.
3. Sz. n. (1883). A veszső, *Budapesti Hírlap*, március 29. 9.
4. N. Czike, F. (1883). A bot az iskolában – a tapasztalás válasza az elméletnek, *Budapesti Hírlap*, április 8. 9.
5. Kenyeres, Á. (Főszerk. 1994). *Magyar Életrajzi Lexikon*.

Netjogtár

1. 1920. évi XXVI. törvénycikk a vagyon, az erkölcsiség és a személyiség hatályosabb büntetőjogi védelméről Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92000026.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkeyword%3D1920.%2520XXVI> (2019. 05. 12.)

Additions to the History of Beliefs about School Corporal Punishment in the 19th Century. A Debate from 1887

In my research, I aimed to interpret the arguments of a professional debate in Hungary in 1887 about the usage of 'stick punishment' at school. I used the method of discourse analysis, embedded in the broadest possible system of legal history and cultural history. Based on the discussion, I assume that the intellectual fermentation that took place in the era also served as a basis for the transformation of school practice and the role of the teacher. We are on a frontier in the change of mentality, at least one that may have had a decisive effect on the way of thinking of a part of society. Around this time, part of the lay public was already concerned about the issue of corporal punishment at school, and its critics mostly associated it with the 'backwardness' of Hungarian social life. My source was a paper called Néptanoda, published weekly by the Pécs Teachers' Association from 1867 and functioned as a bulletin for the surrounding teaching associations. Although, as we shall see, they fell short in numbers, there were still participants in the debate who voted for the permanent abolition of the stick punishment as early as 1887. Albeit today's legislation is prohibitive on corporal punishment, this method of education, which has provoked much controversy, has not yet disappeared entirely from daily practice or the mentality of educators.

With my study, I would like to contribute to the understanding of the argument system of the previous discourse in this regard.

Keywords: 19th century, corporal punishment, elementary school, elementary school teacher, discourse analysis

Pedagógusok, pedagógusjelöltek és tanulók viszonyulása a fegyelmezéshez, avagy amit a vonatkozó jogszabályi rendelkezésekről tudnak és gondolnak

*Kormos Kevin**

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.2

A tanulmány egy kétszakaszos iskolafókuszú jogi attitűdkutatás eredményeit szintetizálja, amelyen belül az iskolai fegyelmezésre, illetve a pedagógusok, pedagógusjelöltek, valamint a tanulók fegyelmezéshez való viszonyulására fókuszál. Mindkét kutatási szakaszban kérdőíves módszert alkalmaztunk, amelyben tanárok és tanárjelöltek jogi jelenségekhez fűződő viszonyát vizsgáltuk, illetve azt, hogy szükségesnek érzik-e, hogy a képzésük során részletesebben tanuljanak az iskola mint intézmény jogi környezetéről. A kutatásokról az derül ki, hogy a tanárok és a tanulók is elsősorban fenyegető, nehezen érthető funkciójú jelenségként értékelik a jogrendszert, ugyanakkor a gyermekjogokhoz pozitív értékeket társítanak. A házirendet a tanulók is a rend fenntartásának eszközeként értékelik. A szaktárgyi fegyelmezés körében kirajzolódó fő mintázat a fegyelmezési eszközök hiánya, illetve az elégtelen osztályzat mint fegyelmezési eszköz alkalmazása annak ellenére, hogy ezt maguk a tanárok is aggályosnak tartják. A vizsgálat további eredménye, hogy bemutatja: mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek oldaláról igény mutatkozik arra, hogy az iskolai jogrendszerrel szülő oktatásnak helye legyen a tanárképzésben.

Kulcsszavak: fegyelem, magatartási problémák kezelése, jogi tudatosság, tanárképzés, attitűdök, házirend

Bevezetés

A tanárképzés során az egyik leggyakrabban felmerülő kérdés, hogy milyen lehetőségei vannak egy tanárnak, ha egy vagy több tanuló viselkedésével zavarja az óra, foglalkozás menetét vagy társait akadályozza a koncentrációban, órai, foglalkozási tevékenységei végzésében. A kérdés hétköznapi módon úgy vetődik fel, hogy milyen fegyelmezési lehetőségek és eszközök állnak rendelkezésére. Ehhez szorosan kapcsolódik a kezdő tanárok gyakori félelme, mihez kezdjenek, ha nem tudnak fegyelmezni az órán. A tanárjelöltek tisztában vannak azzal, hogy nincs egy általánosan alkalmazható módszer, de azért a jó tanácsokra mindig nyitottak a fejlődni vágyók. A fegyelmezés egy szintén fontos eleme, a már-már közhellyé vált axióma, hogy a tanár a személyiségével dolgozik, ez azonban azt is jelenti, hogy karakteridegen eszközöket nem lehet használni. A szakirodalom ugyanakkor kiemeli, hogy a szerepvisselkedés formálja a személyiséget, és vissza is hat rá (Kollár & Szabó, 2004).

A fegyelmezés annak ellenére kiemelt kérdés a tanárjelöltek és a tanári pályán működők között, hogy a korszerű pszichológiában (neveléslélektan) a fegyelmezés már túlhaladott megközelítés (például Bredács, 2018). Ellentmondás látszik tehát az elmélet és a gyakorlat között. Ugyanakkor nem csupán a tradicionális beidegződésnek tudható be, hogy a pedagógusi gyakorlatban a fegyelmezés még mindig alapvető eszközként van jelen. Ezt az elmélettel ellentétes vagy azt nem követő gyakorlatot erősíti a jogi keretrendszer, amely részletesen ki-

* Egyetemi hallgató, demonstrátor, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Oktatás-Jog-Pedagógia Kutatócsoport, kormoskevin@gmail.com

munkált szabályrendszerét adja a fegyelmezésnek egészen a legalapvetőbb elemektől a fegyelmi tárgyalás részletes szabályozásáig. Maga a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) a tanuló kötelezésként határozza meg, hogy egyebek mellett *figyelmeztetett magatartással* tegyen eleget tanulmányi kötelezettségének [Nkt. 46. § (1) bek. b) pont], később fegyelmezési eszközről beszél [Nkt. 54. § (1) bek.], és külön fejezetet szentel a tanulók fegyelmi felelősségének (Nkt. 32. cím), amelynek további részletszabályait rendelet rögzíti.¹ Ez utóbbi azt is előírja, hogy a nevelési-oktatási intézmény házirendjében kell szabályozni mások mellett a fegyelmező intézkedések formáit és alkalmazásának elveit. Mindebből látható, hogy a jogalkotó a fegyelmezésre nem csupán létező jelenségként tekint, de azt szükséges, elvárt és alkalmazandó eszközként írja elő a pedagógusok és az intézmények számára.

A jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy milyen külső környezeti tényezők hatnak az iskolák mindennapjaira, a falakon belül a pedagógusok és a tanulók tevékenységére az órák, foglalkozások menetének tervezése és fenntartása során. A kérdéshez – minthogy a fókuszban a fegyelem, a fegyelmezés áll – az iskolán belüli személyközi konfliktusok felől közelítünk. A tanulmányban egy iskolafókuszú jogi attitűdkutatás két szakaszának eredményeit felhasználva mutatjuk be, mit tudnak, illetve miként vélekednek a vizsgálatba bevont pedagógusok, tanárjelöltek és tanulók a fegyelmezés jogi hátteréről. A kutatás első szakasza (Kormos, 2021) tágabb kontextusban vizsgálta a joghoz való viszonyulást, de az ott kapott válaszok között is kiemelten utaltak a válaszadók a fegyelmezés kérdéskörére. A tanulmány első részében áttekintjük a fegyelem, a fegyelmezés és ezek jogi keretrendszerét tárgyaló fontosabb szakirodalmat, amelynek segítségével az elméleti megfontolások és a gyakorlati megvalósulás is összevethetővé válnak.

Az iskolai fegyelem és fegyelmezés elméleti keretei

Ahogy a hagyományos viselkedésnormák felbomlani látszanak (Fukuyama, 2020), a család szerepe csökkenni kezd, az iskolai szocializáció és az iskola világának résztvevői nagyobb hatást gyakorolhatnak a tanulókra, még inkább reflektorfénybe kerülhet a tanárok nevelő munkája, aminek szerves része implicit vagy explicit módon értve a konfliktuskezelés is. A konfliktuskezelés módja, eszközei nagyban függenek a konfliktus szereplőitől (tanár és diák, tanár és tanár vagy diákok közötti) és mértékétől, gyakoriságától. A legsúlyosabb konfliktusok kezelése túlmutat a pedagógusi szinten, és formalizált fegyelmi eljáráshoz vezethet. Ennek eredményessége is vita tárgya a szakirodalomban, az Egyesült Államokban számos tanulmány a kriminalizálódáshoz vezető út első állomásaként rögzíti, amennyiben az felfüggesztéssel vagy „kicsapással zárul” (Nagy, 2011; Rafa, 2019; Gerlinger, 2021). A fegyelmi eljárások jogszabályban tételesen rögzített kereteiből és rendjéből adódó formalizáltsága feltehetően elidegeníti ugyan a pedagógust, egyszersmind segíti is abban, hogy ezt a fajta fegyelmezési eszközt ne tekintse mindennapi pedagógiai munkája részének. A szakképzésben végzett kutatásukban Sági és Szmerszki (2012) arra az eredményre jutottak, hogy a leggyakoribb módja az órai rend fenntartásának, hogy a rendbontó beírást kap, azonban a fokozatok már ritkán folytatódnak. A jelen tanulmányban bemutatott kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy mindez összefüggésben állhat a tanárok joghoz való viszonyával. Azaz a személyiségével dolgozó pedagógus számára a fegyelmi eljárásnak megágyazó formális, szabályozott lépések (figyelmeztetések, intők stb.) is idegenek már.

Mindez azonban megerősíti a jog – fegyelmezés esetén is – fenyegető szerepét a tanárok percepcióiban (Rónay & Kormos, 2021). Ha a mindennapi – osztálytermi – konfliktuskezelés természetét akarjuk megismerni,

1. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet.

a jogszabályok erre vonatkozóan sem igazítják el pontosan a pedagógust. A pedagógia és a pszichológia fent vázolt trendjeivel szemben többnyire még mindig a klasszikus – hierarchia alapú, hatalmi nézőpontú – fegyelmezés a mindennapok része, a kezdő tanár is ilyen légkörben szocializálódik.

A tanárképzés során egy hasznos, fegyelmezéssel kapcsolatos reflektív kérdés hangzott el egy szemináriumon arra a kérdésre, hogy hogyan lehet fegyelmezni: „önt kellene fegyelmezni, ha a saját óráján venne részt (ti. diákként)?” Mert előfordulhat, hogy igen. Az éles paradigmaváltás során nehezebb megtalálni olykor a régóta tanító kollegák és a fiatal tanárok között a közös hangot, a reflektív tanárképzési modellből érkező tanárjelöltek sokkal magasabb fokú önmonitorozásra vannak sarkallva a képzés különböző pontjain. A pedagógus-kompetenciák – melynek formálása a jelenlegi tanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeinek alappillére – a reflektivitást mint kiemelt szerepben lévő tanári tulajdonságot határozzák meg. Ezzel kapcsolatban Móri (2014) rámutat Dewey és Schön elméletére, amelyben míg Dewey a tudatossággal azonosítja a reflektív tanítást, a Schön nevével fémjelzett reflektivitás kitér a diákokra és a korábbi eseményekre való reflektivitáson túl a tanárok saját magukra történő reflexióira is. Ilyen módon a tanár e szerepben értékeln tudja, hogy a fegyelmezési eszközei mennyiben normarendszer-szerintiek, biztos minden esetben az akut problémára történik-e reagálás vagy képes-e elismerni, hogy önfegyelmezésre is szükség van és ez folyamatos figyelmet igénylő feladat.

Simay (2010) etológiai alapon értelmezi a fegyelmezést. Eszerint a tanár-diák viszonyrendszer hasonlítható a csoportdinamikához, amelyben a tanár tölti be az alfa szerepet (ő a „falkavezér”), ezért hatalmi pozíciójából fakad a fegyelmezés alapja: „Az állati csoportokban ezt a szerepet hagyományosan az alfa-szereppel azonosítják, mely többé-kevésbé a falkavezér szerepével társítható. Az emberi társadalmak ennél nyilvánvalóan, és tudottan több rétegűek, s kár is lenne egy, az egyben megfeleltetést keresni. Azonban mégis fellelhető valószínűleg az ősök etológiai öröksége abban, hogy a diákcsoportok, osztályok legtöbbször „megválasztják” a vezetőiket. Azokat a sokszor csak „hangadónak” nevezett társukat, aki egyfajta csapatvezetőként, igazodási pontként szerepel. Jól láthatóan valamiféle tekintélyt kivívva, megszerezve és megtartva társai előtt. Az iskola világán belül alighanem valami hasonló szerepre kellene a tanárnak is szert tennie, noha egyértelműen nem választhat ugyanabból a módszer-palettából, mely módszerek a spontán vezető-kiválasztásban olykor szerepet kaphatnak.” (Simay, 2010, p. 60). Ugyanitt Simay (2010) arra is rámutat, hogy részben a mély történeti beágyazódásból adódóan, részben annak az iskolán túlmutató, általános társadalmi elfogadottságának köszönhetően a mai napig visszatérő igény van az akár fizikai erőszakot is megvalósító fegyelmezés iránt. Egy modern tanárképzési programban ez a fajta megközelítés nem találhat helyet, a jó pedagógus ismérvei közt sosem találhatunk olyat, aki alfa, vagy domináns. Ennek ellenére azt látjuk, hogy továbbra is visszatérő vita tárgya, hogy még mindig fegyelmezésről indokolt-e beszélni, és egyáltalán milyen módszertannal érhető el a fegyelem (Fehér-Wargha, 2003). Miközben a hazai iskolai (házirendi) szabályozásban a fegyelmező intézkedések erős jelenlétét láthatjuk (Kállai, 2012), addig több tanulmány is a mediáció, alternatív vitarendezés nem csupán hatékony konfliktuskezelési jellegére, de preventív hatására is kitér (Kovács, 2012; Mártonfi, 2012). Ligeti (2001) arra mutatott rá, hogy „a diákok viselkedését külső kényszerből fakadó fegyelem (tanári tekintély, szülői nyomás), nem pedig a döntéshelyzet és a választás lehetőségéből eredő felelősség szabályozza. A diákok fegyelme nagyban múlik az osztályban tanító tanár fegyelmen” (Ligeti, 2001, p. 40). Ebben a megközelítésben pedig a tanári személyiség és ezzel összefüggésben az osztálytermi (tanulási) környezet hatásai is figyelembe veendő (Tókos et al., 2020).

Hogy a személyiségnek mekkora jelentősége van az általunk is vizsgált kérdésben, azt már az 1930-as években is kutatták. Egy korabeli nagy volumenű német vizsgálatban is megtalálhatunk olyan elvárt személyiségjegyeket, mint a vidámság, a türelem, a barátságosság, a megértés, az elfogulatlanság és az igazságos osztá-

lyozás. Ezek egyben a legkedveltebb tanárok jellemzői (Ballér, 1983). Számos vonás mellett, Sági (2009) kutatásában a „fegyelmet tart” is megjelenik, mint a jó tanár fontos jellemzője.

Ahogy Bear (2010) megfogalmazza, az autoriter személyiségű tanár azzal, hogy magas elvárásrendszerrel és kiszámítható környezettel működik, hatékony lehet ugyan az iskolai környezetben, azonban sokszor az önfelegyelemre való igényt kevésbé sikeresen tudja kialakítani, hiszen a tanár-diák kapcsolatból hiányozhat a melegség, az erősebb érzelmi bevonódás.

Bear (2010, p. 2) a büntetések lehetséges alacsony hatásfokát a következőkben találja:

- az kerül előtérbe, hogy mit nem lehet csinálni, nem az, ami a helyettesítő viselkedés lenne
- rövidtávon működik
- nem képes többszörös változóként kezelni a diák adott viselkedését
- nem kívánt mellékhatásokat eredményezhet (iskola, tanár, közösség megutálása)
- negatív tantermi légkört hoz létre
- a viselkedésformát megerősítően is hathat a büntetettre (kiküldve az órától nem is bánja a diák, hogy nem kell órán lennie)

A szakirodalom szintézise mentén sok magyarázatot, sok lehetséges elképzelést lehet összevetni, de talán az a legfontosabb egy pontos képhez, hogy görcső alá vegyük az oktatás aktív szereplőit, ők miképp ítélik meg a fegyelmezés kereteit.

A pedagógus hivatást egyrészt meghatározza a tanárra nehezedő párhuzamos jogszabályi és etikai követelményegyüttes. Azaz, hogy miközben teljesíteni kell a jogszabályi kötelezettségeket, az etikai kódexszel összhangban folyamatosan teljesítenie kell a hivatásból adódó elvárásokat, ami azzal is összefügg, hogy magatartása példaadó, vagy ilyen kellene hogy legyen a tanulók számára (Rónay, 2018a).

A fegyelmezés nevelési kereteinek meghatározását jelentősen befolyásolja a nevelés szekularizációja és ezzel az erkölcsi sztenderdek pluralizálódása (Pálvölgyi, 2009). A mai modern pedagógiai tudományos megközelítés nem fogadja el a tisztán vallási vagy filozófiai alapú követelményállítást. Ugyanakkor ez nem szembenállást vagy a korábbi elvek teljes elvetését jelenti, hanem egy komplex, gyakran más alapról induló, de azonos cél felé tartó érték követelmények közös rendszerbe szervezését. Pálvölgyi (2009) ez alapján három kulcselemet azonosít: az emberi élet és méltóság védelmét, az emberi környezet és közösség védelmét, valamint az ember alkotásainak és javainak védelmét.

Nem nehéz észrevenni a párhuzamosságot az alapvető jogi szabályozásokkal. Miközben az említett fogalmak számos jelentéskapcsolatban használva általános erkölcsi parancsként is értelmezhetők és alkalmazottak, a nemzetközi és a nemzeti szabályozás ugyanígy nevesíti ezeket, és normatív tartalommal ruházza fel, ami adott esetben állami kikényszerítést is maga után vonhat. E fogalmak jogszabályként egyúttal keretként, illetve számos további jog és kötelezettség forrásaként is funkcionálnak, ami további jogi szabályozáshoz, részletszabályok sokaságához vezet, amelyek közötti eligazodás, a szabályok megértése, felismerése, alkalmazása, illetve a szakértő bevonása szükségességének realizálása csak minimális jogi ismeret birtokában várható el (Rónay, 2020). A pedagógus feladata e körben kettős: egyrészt eljutni ezen minimális felkészültség állapotába, illetve ennek ismeretében, azzal összhangban koherensen viselkedni a tanulók előtt is. Másrészt közreműködni a tanulók jogi szocializációjában, nota bene nevelésében. Az más kérdés, hogy vajon akár a pedagógusképzés és -továbbképzés milyen lehetőségekkel rendelkezik ehhez, milyen segítséget tud nyújtani ebben, a jogi nevelés, ennek informális és nemformális útjainak megtalálásában. Illetve ugyanígy: vajon mennyiben támogatja ebben a tanárt az intézmény, illetve általában a pedagógusok továbbfejlesztésének rendszerszabályozási környezete (Szivák et al., 2019).

Az iskolai konfliktusok kezelésének kulcsa a Pálvölgyi (2009) által is azonosított emberi élethez és méltósághoz való jog tisztelete, amelyről Rónay (2018a) azt mondja, hogy az „a jogszerű és etikus tevékenység vezérfonala” (Rónay, 2018a, p. 128). Ez az alapjog meghatározhatja a konfliktuskezelés korlátait és helyes irányait is, hiszen ez azon pedagógiai magatartásformák egyike, ahol a leggyakrabban követ el a pedagógus jogsértést, a megalázó büntetéssel, fegyelmezéssel sértve meg a tanuló emberi méltóságát (Rónay, 2018b). Másrészt ha ehhez az elvhez igazodó magatartásra szocializáljuk a leendő pedagógusokat, az elejét veheti a későbbi konfliktusoknak. Márpedig a fegyelmezés különböző szinterei gyakran magától értetődőnek hatnak, például maga a házirend vagy az arra hivatkozó pedagógus, amikor megtiltja a tanulónak, hogy az óra alatt kimenjen a mosdóba. Talán ennek értékeléséhez nem is kell ismerni a vonatkozó jogszabályokat, úgy érezzük, hogy a tilalom helytelen. Ha azonban az adott tanulót már többször rajtakapták a mosdóban dohányzáson, akkor sokkal kevésbé tűnik jogtalanak a szigorú tiltás. Miközben akár az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, akár a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya vonatkozó rendelkezéseit vizsgálva látjuk, hogy az emberi közösség tagjainak veleszületett méltósága, valamint egyenlő és elidegeníthetetlen jogai jelentik a szabadság, a világbéke és az igazságosság alapját. Ugyanígy, Magyarország Alaptörvénye deklarálja, hogy – minthogy az ország demokratikus jogállam – az ember sérthetetlen és elidegeníthetetlen alapvető jogait tiszteletben kell tartani, továbbá, hogy Magyarország elismeri az ember alapvető egyéni és közösségi jogait. Ezen túlmenően az Alaptörvény II. Cikke kimondja az emberi méltóság sérthetetlenségét és azt is, hogy ezen alapjog minden embert megillet. Az Alaptörvény hivatkozott rendelkezései lényegében a többi alapjog forrásai (lásd XV. Cikk: A törvény előtt mindenki egyenlő. Minden ember jogképes. Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja.). Amikor tehát a pedagógus az iskolában tevékenységét végzi, ezen nemzetközi és nemzeti szabályozás betartásával teheti azt. Mindaz, ami látszólag csak pedagógiai alapon elvárt és követendő, valójában jogszerű is. Avagy megfordítva, a fegyelmezés során nem csupán nevelésméleti szempontból elfogadhatatlanok bizonyos magatartások, de egyúttal azok által jogszabálysértés is megvalósulhat (Rónay, 2018a, 2018b, 2019).

A fegyelmezés tehát az előbb említett alapjogi kontextusban két szerepben is megjelenik. Egyrészt akkor, amikor a fegyelmező beavatkozást kiváltó magatartás valamely alapjogot – az emberi méltóság sérelmét szinte mindig megvalósító, illetve emellett az emberi élethez (annak részeként az egészséghez), az egyenlő bánásmódnak (vö. diszkrimináció tilalma) való jogot vagy személyiségi jogokat – hogy csak a leggyakoribb eseteket említsük – sértő cselekedetben nyilvánul meg. Ekkor a fegyelmező pedagógus mint például a sértett tanuló alapjogait védő, az azokat korlátozó másik tanuló e tevékenységének abbahagyását kikényszerítő, azt szankcionáló személy lép fel. Ebben az esetben tehát a fegyelmezés az említett alapjogokkal összhangban, azok érvényesülését biztosítva valósul meg. Azonban a fegyelmező eszközök gyakran éppen maguk válnak alapjog sértővé, igen gyakran ütközve a „fegyelmezendő” tanuló emberi méltósághoz való vagy más alapvető jogába. Ilyenkor a fegyelmezés negatív szerepet tölt be (Rónay 2019). S nem ritkán egyszerre van jelen mindkét szerepben.

Gibson és Caldeirra (1996) huszonöt évvel ezelőtt még azt találta, hogy a jogi attitűd és a szociodemográfiai változók jelentős része közt nincs összefüggés. Ebből az a következtetés is levonható volt, hogy az eltérő lehetőségek, adottságok között élő tanulók joghoz való viszonyai sem térnek el számottevő mértékben. Az elmúlt negyedszázadban azonban a világ jelentősen megváltozott. Fukuyama (2020) úgy látja, hogy megszokott társadalmi környezetünk dinamikus és radikális átalakulása kikezdte az addig szilárdnak gondolt demokratikus kereteket és a digitalizáció, a globalizáció olyan átalakulást eredményezett, amely a gyermekek szocializációját is szignifikánsan befolyásolja. A változás érinti a család funkcióját is, pontosabban azt, hogy mennyiben képes a

korábbi szerepét betöltve a megváltozott körülményekből adódó kihívásokra a gyermekeket felkészíteni. Kérdés, hogy az így keletkezett úrt a virtuális közösségek vagy az iskola képes-e betölteni. Rónay és munkatársai (2021) arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolára hárul a szerep – mert valójában az iskola rendelkezik (vagy kellene, hogy rendelkezzen) e képességgel, hogy ezen egyenlőtlenségeket helyre billentse, köztük pótolja a joghoz való viszony formálását is. Ennek kulcsa pedig nem a formális tételesjogi tanítás (amely iskolai közegben kétséges hatékonyságú lehet), hanem a jogi kultúra elterjesztése informális és nem formális utakon, amelyeken végig haladva a pedagógusok és tanulók egyaránt képesek felismerni a megélt élmények jogi vonatkozásait is egyfajta attitűdformálást valósítva meg (Rónay et al., 2021). Ehhez pedig valódi és releváns *tapasztalási* folyamatra van szükség (vö. incidental learning) (Marsick & Watkins 2001).

Mindennek a fegyelmezés szempontjából kettős jelentősége van. Egyrészt a fejlett jogi kultúrával rendelkező fiatalok tiszteletben tartják egymás és a pedagógusok jogait, elfogadják a közösségi normákat és ezáltal csökken azon esetek száma, amikor a pedagógusi beavatkozás szükségessé válik. Másrészt a pedagógus sem csupán szakmai meggyőződésből, de jogi kultúrája részeként az összes tanuló – beleértve ebbe a normasértő személyt is – jogait tiszteletben tartva jár el, így a szükséges tanári interakciók mentesek maradnak az alapjog sértő jellegtől.

A kutatás módszere

A szerző alábbiakban bemutatott kutatása két pilléren épül, egy 2020-ban készült kismintás kutatásra, illetve egy 2021-ben készült kiegészítő további kutatásra, amelyek általában vonatkoztak az iskolai szereplők jogi viszonyulására. A jelen tanulmányban ezen két kutatás eredményeiből a fegyelmezésre, fegyelemre vonatkozóak szintézise kerül bemutatásra.

Az első pillér kérdőíve tanárok és tanárjelöltek általános attitűdjét és jogi ismereteit volt hivatott feltérképezni, ehhez egy qualtrics kérdőívet használtunk. Ebben a kérdőívben személyes adatra nem kérdeztünk rá, alap háttérváltozóként a válaszadó tanárjelölti vagy tanári státuszát alkalmaztuk. Azért ezt a megoldást választottuk, mert a kérdőívet megelőző beszélgetések kapcsán derült ki, hogy a tanárok nem szeretnék olyan jellegű információt kiadni, ami visszavezethető lenne arra, melyik intézményben tanítanak, ezért a végleges kérdőív nem tartalmazott arra vonatkozó kérdést, hogy a kitöltő milyen fenntartású intézményben tanít.

A tanárjelöltek azonos egyetem ötödik évében tanuló, a szaktárgyi tanítási gyakorlatot elvégzett hallgatók voltak. A válaszadó tanárok számos alháttérváltozóval rendelkeztek az iskola típusa és fenntartója szerint. A kérdőívvel több száz potenciális válaszadót kerestünk meg, a kitöltést azonban csak több mint 80-an kezdték meg és alig több, mint felük, 44 fő fejezte is be.

A kérdőívek a válaszadók mint tanárok a jogi jelenségekhez fűződő viszonyát kívánták feltérképezni. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mit gondolnak a jövőben pedagógusok jogi tanulmányairól, azaz indokolt-e, szükséges-e, hogy részletesebben tanuljanak az iskola jogi környezetéről. Emellett rákérdeztünk arra is, hogy tanárképzésük alatt volt-e olyan kurzus, amelyben vagy amely részeként jogi vonatkozású témáról tanultak. A kérdőív nyitott kérdésekkel indult, majd pár Likert-skálán értékelhető kérdés következett. Az ezekre adott válaszokból korábbi tapasztalataik, illetve elvárásaik és megadott iskolajogi keretek tudásában lévő bizonyosságuk volt vizsgálható. A kérdések felépítése az Oppenheim-féle (1966) funnel approach módszertanát alkalmazva a legtágabb kérdéstől fokozatosan haladva egyre specifikusabb, konkrétabb kérdések következtek. Irányított kérdést egyetlen esetben alkalmaztunk a koncentráltabb válaszadás érdekében, arra törekedve, hogy a mentális lexikonból leghamarabb előhívható válaszok legyenek meghatározóak. Emellett alkalmaztunk két szituatív kérdést is, amelyek jellemző iskolajogi problémákhoz kapcsolódtak. Ezek egyike kifejezetten egy tipikus

fegyelmezési dilemmára vonatkozik – hogyan ítélik meg a fegyelmező elégtelen használatát az oktatás során –, a jelen tanulmány ezt a részlelemet tárgyalja.

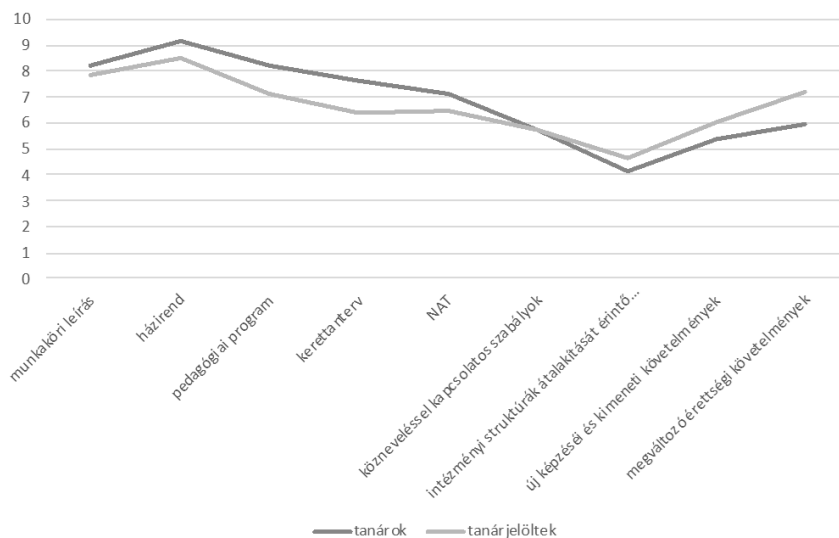
A második kérdőívet egy nem fővárosi technikum és szakképző középiskola diákjaihoz juttattuk el. Ez szintén a jogi attitűdök feltérképezését célozta, azonban ez reflektált már 2020-as eredményekre is. Az első pillérhez tartozó tanári kérdőívben az derült ki, hogy az iskola jogi keretei közül a házirenddel vélik legjobban ismerni, így fontosnak tartottuk megvizsgálni a diákok attitűdjét a házirenddel kapcsolatban, illetve új kiegészítő fókuszaként az Egyesült Nemzetek Gyermekjogi Egyezménye jó támpontként szolgált a kutatásban. Ebben a kutatásban résztvevőknek az életkoron és nemen túl egyedüli további változó az intézménytípus volt (hogy ti. technikumban avagy szakképzésben tanulnak-e).

A diákoknak szánt kérdőív kitöltésében résztvevőknek be kellett számolniuk arról, hogy általában pozitív vagy negatív konnotációt kötnek a gyerekjogok fogalmához, a jogok vagy kötelességek kettősségében melyiket tartják fontosabbnak iskolai környezetben, illetve a kérdőív kitért arra is, hogy meglátásuk szerint minden gyermek egyenlő jogokkal rendelkezik-e. További zárt végű kérdés irányította a figyelmet arra, hogy el tud-e képzelni olyan iskolát, ahol több jog illeti meg a tanulókat, illetve, hogy lehetséges jogsérülés esetén kihez fordulnának az alábbi lehetőségek közül: osztálytárs, szülő, egy tanár, akiben bízom, osztályfőnök, szakember (pszichológus, családsegítő stb.) mentor. A nyílt végű kérdésekben a házirend szükségességét kellett saját szavaikkal megfogalmazni, illetve arra kellett kitérni, mit gondolnak, hány gyermekeket külön is érintő jogszabály lehet, és ezek vajon hol vannak rögzítve. A kérdőív kiegészült arra vonatkozó kérdésekkel is, hogy a törvény szerint a tanárok vagy gyerekek rendelkeznek-e több joggal. Itt mód nyílt annak vizsgálatára is, hogy a tapasztalataik alapján eltér-e a válaszuk, azaz nem a törvény szerint, hanem a valóságban hogyan ítélik meg a jogok arányát.

Eredmények

Az első felmérés eredménye a szaktárgyi elégtelen fegyelmezési eszközként való használatának tipikus problémáját tárta fel. Az eredményekből kitűnt, hogy a válaszadó pedagógusok (jelöltek) tudják vagy legalábbis érzik a szaktárgyi elégtelen fegyelmezési eszközként alkalmazásának helytelenségét. Ugyanakkor arra nem mindig tekintenek jogsértésként, vagy ha igen, akkor nem lévén más eszközük kénytelenek alkalmazni, eszköztelennek érezve magukat.

A kérdőív Likert-skáláira adott válaszokból úgy tűnik, hogy a válaszadók leginkább a házirendet illetően érzik magabiztosnak a tudásukat, ezt a munkaköri leírás és a pedagógiai program ismerete követte, míg a legkevésbé az intézményi struktúrák átalakítását érintő szabályok (4.41) és az új képzési és kimeneteli követelményekről (5.82) szerzett tudás terén voltak magabiztosak.



1. ábra: Tanárok és tanárjelöltek tudása iskolai jogi dokumentumokról (Saját szerkesztés)

Látható, hogy a válaszadók között nincs szignifikáns különbség aszerint, hogy tanárok vagy tanárjelöltek voltak. Egyedül a közneveléssel kapcsolatos szabályoknál látunk egy fordulatot (megcserélődik a magasabb számot mutatók csoportja), majd ezen ponttól ismét arányosan halad. Bár pontos adatokkal nem rendelkezünk ennek okaival kapcsolatban, figyelembe véve a rendszerszabályozási környezet változásait, úgy véljük, hogy erre magyarázatot a strukturális és ágazati reformok adnak, azaz, hogy a gyakorló tanárok már több változást átéltek (például köznevelés, szakképzés átalakítása), míg a jelöltek a jelenlegi szisztémában szocializálódtak, így azt ismerik magabiztosabban.

Az alábbi táblázatban összegyűjtött szemelvényekből látható, hogy miközben a válaszadók elismerik az elégtelen osztályzat fegyelmezési eszközként alkalmazásának aggályos mivoltát, azt nem azonosítják jogszabálysértésként. A jog szabályozó jellegének szerepe is relativizálódik, amikor egy válaszadó „szórszálhasogatásnak” minősíti az e szabályra hivatkozást. Itt az a lehetőség is felmerül, hogy a válaszadó vagy kilép abból a pozícióból, amelyben egy jogilag szabályozott intézmény szereplőjeként a felelős és szabálykövető magatartás a kölcsönös tisztelet, illetve az érdekvédelem és minőségbiztosítás alapját képezhetné, hanem önmagára mint magányos szereplőre vonatkoztatja a szituációt.

Elégtelen, mint fegyelmezési eszköz példája
„Igen! De, mi más van a kezünkben?????”
„Elméletben igen, a gyakorlat sokszor eltér sajnos.”
„Azt tudtam, hogy helytelen, de azt nem, hogy jogszabályt is sértenék vele, inkább azt, hogy nem etikus.”
„Ez szórszálhasogatás, de persze tisztában vagyok vele.”

1. táblázat: Szemelvények az első kérdőívből

A 2. ábra mutatja a szabadszöveges válaszokban (amely arra vonatkozott, hogy a válaszadóknak mi jut eszükbe a jogról), hogy alapvetően a negatív jelentéstartalmú kifejezések dominálnak, azonban a leghangsúlyosabban a fegyelmi, harmadik helyen a fegyelmezés jelenik meg. (Az egyes szavak, kifejezések mérete az említés számával arányos.) Ez fontos tanulság, ugyanis ez egyrészt azt mutatja, hogy a fegyelmezés központi kér-

déskör a tanárok és tanárjelöltek gondolkodásában, és a jogi szabályozás kapcsán alapvetően erre gondolnak és nem a jogokra (sem a saját, sem a tanuló jogokra). Másrészt miközben a jogról a fegyelmezésre asszociálnak, fordított irányból, azaz a fegyelmezés eszközeinél a jogszerűség igénye már nem merül fel.



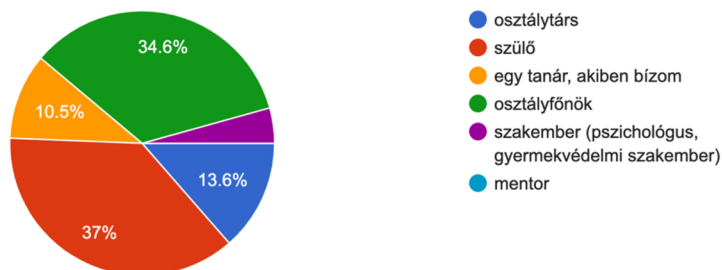
2. ábra Szófelhő az iskola jogi környezetét vizsgáló nyitott kérdés válaszaiból (Saját szerkesztés)

A második kutatási fázis 164 tanulói adatközlője nagy merítés a kutatás folytatásához, az itt kapott eredmények fontos dolgokra hívják fel a figyelmet.

Ugyan kutatói elvárásokkal, illetve korábbi kutatási eredmények tükrében meglepő módon a gyerekjog kifejezés a tanulók több mint 70%-ban pozitív konnotációkat hív elő, az iskolai környezetben a jogok és kötelességek legalább egyenlő szintű megjelenése nincs jelen a válaszokban, a kitöltők több mint 60% ítéli meg úgy, hogy a kötelességek gyakrabban kerülnek elő. Ez egyébként korrelációt mutat a 2. ábrában bemutatott tanári asszociációkkal.

Az adatközlők több mint háromnegyede (83,4%) úgy érzi, hogy minden gyermeket egyenlő jogok illetnek meg, ezzel együtt szintén majdnem háromnegyede (69,8%) el tud képzelni olyan iskolát, ahol több jog illeti meg a tanulókat.

Ha úgy érezném, hogy sérül valami jogom, kinek szólnék először?
162 responses



3. ábra Tanulók preferenciái jogsérelem esetén a potenciálisan támogatást nyújtók között (Saját szerkesztés)

Lehetséges jogsérülés esetén – ahol ugyan nincs meghatározva, hogy kifejezetten iskolajogi a kérdés, de a jogsérülés magában foglalja az iskolán belül megvalósulókat is, és a kérdőívkitöltés iskolai környezetben történt, – azt lehet látni, hogy a szülő csak néhány százalékkal előzi meg az osztályfőnököket, akiket jelentős lemaradással ugyan, de az osztálytársak követnek.

Az intézményben jelen lévő mentorprogram – melynek elsődleges célja a lemorzsolódás csökkentése – szintén magasabb számot mutat, mint a „szakember”. Ebben természetesen közrejátszik az is, hogy a mentortanárok minden esetben a tanulóikhoz vannak rendelve, illetve, hogy a válaszadók intézményében a mentálhigiénés ellátás meglehetősen alacsony, négy intézményre jut egy pszichológus, nincs is lehetőség egy több mint ezer fős iskolában „reklámozni” a pszichológust, ha egy héten egy nap van jelen az iskolában.

Azzal a nyílt végű kérdéssel kapcsolatban, hogy vajon hol vannak rögzítve a gyermekjogok, a legfontosabb eredmény, hogy nagyszámú olyan válasz jelenik meg a mintában, ami tanulók és jogok távolságára hívja fel a figyelmet. Ezek közül néhány:²

- a hivatalban,
- a rendszerbe,
- a törvénykönyvben,
- iskolai titkárság,
- bíróság,
- intézményekbe,
- igazgatónál,
- minisztériumban,
- parlamentben,
- sehol, mert nem törődnek ezekkel, szabályokban,
- szerintem egy könyvben,
- rendőrségen,
- valamilyen irodába,
- házirend,
- valami papíron.

Természetesen a kapott válaszok mentén további vizsgálódásra lenne szükség, hogy pontos láttelepet kaphassunk, azonban érdemes megfigyelni, hogy számos válasz valamilyen hatósághoz, egyes esetekben büntetvégrehajtáshoz kötött. Jellemző még a nem világos megfogalmazás, a „hivatal” mint olyan, illetve a „valami papíron”, amely hasonló indíttatásból születhetett.

Jelen tanulmány szempontjából a legfontosabb kérdés talán, hogy miért lehet szükség házirendre. Az erre kapott válaszok közül a három legmagasabb gyakoriságú válasz az alábbi volt:

1. *az iskolai rend fenntartása* miatt 11,6%
2. *a káosz elkerülése* miatt 9,8%
3. *nem tudja, miért van rá szükség* 7,3%

Néhány példa a szöveges válaszokból arra a kérdésre, hogy miért lehet szükség házirendre:³

- Mert nagyon rossz dolgok történének meg ha nem lenne
- H vedjük egymast ne arcsunk egymasnak senkinek ne essenbaja

2. A válaszokat a válaszadók által használt helyesírási formában közöljük.

3. A nyelvi szempontból problémás megfogalmazások egy része a mobiltelefon alkalmazása és az arra jellemző nyelvhasználat jellegéből is adódhat.

- Fegyelem szempontjából (2x)
- Mert hogy ne legyünk elkanászodva
- Betartani a szabályokat
- Mert ha nem lenne akkor valószínűleg felfordulás lenne és mindenki azt csinálna amit ő szeretne nem pedig azt amit illik
- A minimális rend és fegyelem megtartásának érdekében szükséges. Viszont azok a gyerekek akik nem akarják betartani vagy tulajdonképpen szarnak rá azok úgy is megszegik.
- Hogy pl ne üssék szét a diákok a tanárokat vagy pl ne legyen olyan az iskola környezete mint a getto
- Hogy a diákok betartsanak mindent
- Hogy nyugton legyenek a tanulók és kordában tartsák őket
- Ugy nem fogja komolyan venni az iskolát
- Azért hogy a diákok ne csináljanak azt amit csak akarnak.
- Ne fajúljanak el a gyerekek, és fegyelemben.
- Azért, hogy ne szabaduljon el a pokol
- Hogy ne álljon romokban az iskola meg ne legyenek hullák

Ugyan a házirend a legtöbb esetben top-down értelmezésben, felülről jövő, diákokat korlátozó eszközként jelenik meg, a válaszadók közül egy kiemeli, hogy például ne üssék szét a diákok a tanárokat. Mint ahogy érdemes rámutatni arra is, hogy a 164 tanulóból csupán egy értelmezi úgy, hogy a házirend kölcsönösen biztosít jogokat a tanároknak és tanulóknak egyaránt.

A biztonságos közeg megteremtése, a transzparencia, a minőségbiztosítás, az egyenlőség biztosítása és ehhez hasonló fogalmak nem jelentek meg a válaszok között. Ugyan a káosz elkerülése utalhat biztonságos környezetre, de mint nyelvész, nagyon fontosnak tartom a megfogalmazást is, és minden esetben negatív megközelítésben kerülnek elő az adott attitűdök, azaz a házirend a *fegyelmezés* legfőbb hivatkozási alapjává válik.

A tanulói kérdőív eredményei összecsengenek a kutatás első fázisában kapott tanári válaszokkal: a jogok valamiféle felső hatósághoz köthető intézményként és a fegyelemsértés szankciójaként élnek mind a tanárok, mind a diákok tudatában. Azaz a tanulók a saját nézőpontjukból ugyanazt a funkciót társítják a joghoz, amely a tanárok esetében a fegyelemközpontú megközelítéshez vezet.

Összegzés

Összességében azt látjuk, hogy a tanárok és a tanulók a jogra egyaránt valamiféle fenyegető, a jogsértéseket elkerülni hivatott, de sokszor terhes és nehezen átlátható funkciójú távoli jelenségeként tekintenek. A fegyelem, fegyelmezés és a fegyelmi eljárás vagy az azokhoz társítható jelenségek mindkét válaszadói csoportban központi szerepet töltenek be. A kis elemszámú vizsgálat alapján ugyan túlságosan messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le a teljes pedagógus populációra nézve, mégis felfigyelhetünk egyfajta tendenciára: a jelen kutatásba bevont tanárok érzik ugyan, hogy a fegyelmezési eszköz (vö. elégtelen osztályzat) nem aggálymentes, de a jogsértő jellegének nincsenek tudatában. A szakirodalom pedig arra is rámutat, hogy a pedagógusi szocializációban a fegyelem és fegyelmezés központi helyet foglal el és habár a pedagógusok eljuthatnak oda, hogy a klasszikus eszközök túlhaladottságát felismerjék, arra eszköztelennek érzik magukat, hogy ehelyett más, korszerű megoldásokat válasszanak.

Az eredményeket érdemes összevetni az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala (2009) jelentésével, amelyből kitűnik, hogy a tanulók sokkal inkább normaszegő környezetnek tartják az iskolát, mint a tanárok. A jelentés is

rámutat azonban arra, hogy az elégtelen osztályzat kedvelt fegyelmezési eszköz, ha a tanuló megzavarja vagy zavarja az órát, felesel vagy ellenszegül. A szakközépiskolákban (technikumokban) pedig az átlagosnál gyakrabban használják az elégtelent fegyelmezési eszközként. Lehetséges, hogy ez a jelenség, kevésbé tűnik hangsúlyos problémának – különösen a súlyosabb jogsértést megvalósító fegyelmezések (fizikai erőszak, megalázó bánásmód) árnyékában – mégis hosszútávú következményei lehetnek a jogi kultúrára nevelésben. A tanuló ugyanis a jogszabályok viszonylagosságát, a jogszabályok hatalmi pozíció függvényében történő követésének megvalósulását éli meg, és ez akár követendő példává is válhat a számára. Ezzel párhuzamosan miközben a család hatása csökken, a képzés jelentősége nő, ami ezt a kettős jelenséget a fentiek fényében különösen fontosá és kezelendővé teszi (Csullog et al., 2014).

A fegyelmezés körében észlelt jelenség (különösen a fegyelmező elégtelen osztályzat) okait érdemes későbbi kutatásokban feltárni, azt azonban számításba kell vennünk, hogy a pedagógusképzésből hiányzó jogi tartalom ehhez a jelenséghez nagymértékben hozzájárul. Kutatási eredményekből (Rónay & Kormos 2021) láthatjuk, hogy ezt a hiányosságot a tanárok és tanárjelöltek egyaránt érzékelik: bizonytalannak, inkompetensnek tartják magukat a jogi kérdésekben. Szemben a tanárjelöltekkel, a tanárok többsége ennek ellenére nem is tartja szükségesnek a kompetenciafejlesztést e téren. Arra a kérdésre, hogy ha lehetőség adódna rá, igénybe venne-e ilyen képzést, a tanárjelöltek válaszaiból az derült ki, hogy bár kevesebben érezték ennek szükségességét, de nagyobb a hajlandóságuk egy ilyen szintű fejlesztésben való részvételre. Ezeket a válaszokat összevetve a kutatás bemutatott eredményeivel alátámasztható Rónay (2018b, 2020) állítása, amely szerint a jogi tárgyú kurzustartalomnak helye van a tanárképzésben. Erre vonatkozóan megfontolandó további célzott kutatások lefolytatása.

A kutatás másik tanulsága a házirendhez való tanári és tanulói viszonyról kapott kép. Láthatóan mindkét populáció ezt az iskolai (jogi) dokumentumot ismeri leginkább, azonban ez sokszor a fegyelmezés rideg gyűjteményeként jelenik meg (Kállai 2012) és a tanulók is ekként, de legalábbis a fegyelem biztosítása eszközeként tekintenek rá. Azonban a házirend „közismertségére” egyfajta lehetőségként is tekinthetünk, amely megnyitja a rendezett és konfliktusmentes vagy a konfliktusokat közvetítéssel rendező működés felé az utat, és ezen keresztül a demokráciára nevelésnek is teret adhat. Ha ugyanis a házirendet vagy legalábbis ezen vonatkozó részeit a tanulókkal közösen alakítja ki egy iskola, az alulról és első lépésben nem is igazán formális keretben vezethető be, amely a jogi attitűdformálásnak is jó eszköze lehet. Ennek révén pedig a jogi kultúra is ténylegesen megélhetővé válik (vö. Dewey [1940] kreatív demokrácia elmélete).

Irodalom

1. Ballér, E. (Ed., 1983) *Pedagógia III. A pedagógus* (kísérleti jegyzet, kézirat). Budapest: Tankönyvkiadó.
2. Bear, G. G. (2010). Discipline: Effective school practices. In A. S. Canter, L. Z. Paige, & S. Shaw (Eds.), *Helping children at home and school III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists., 1-5. Retrieved from http://apps.nasponline.org/resources-and-publications/books-and-products/samples/HCHS3_Samples/S4H18_Discipline.pdf (2021. 01. 14.)
3. Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27, 1-2, 3-22.
4. Csullog K., D. Molnár É., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I. & Zempléni A. (2014). *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.
5. Dewey, J. (1940). *Creative democracy: The task before us*. New York: GP Putnam's Sons.
6. Fehér-Wargha, I. (2003). Fegyelem, fegyelmeztetlenség, fegyelmezés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 107-112.
7. Fukuyama, F. (2020). 30 Years of World Politics: What Has Changed? *Journal of Democracy*, 31, 1, 11-21.
8. Gerlinger, J. (2021). "Exclusionary Discipline and School Crime: Do Suspensions Make Schools Safer?" *Education and Urban Society*. <https://doi.org/10.1177/00131245211050346>
9. Gibson, J. L. & Caldeira, G. A. (1996). The Legal Cultures of Europe. *Law & Society Review*, 30, 1, 55-86.
10. Kállai, G. (2012) Iskolai szabályozás. In: Györgyi, Z. & Nikitscher, P. (Eds.). *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük*. (pp. 37-56.) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
11. Kollár, K. N., & Szabó, É. (Eds.). (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.
12. Kormos, K. (2021). *Kreatív demokrácia nyomában iskolafókuszú jogi attitűdkutatások mentén*. Pályamű, 35. OTDK Konferencia, Nevelésszociológia I. tagozat.
13. Kovács, I. V. (2012). Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban. In Györgyi, Z. & Nikitscher, P. (Eds.). *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük* (pp. 17-36), Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
14. Ligeti, Gy. (2001). Hasadékok: valóság és jogszerűség a középiskolákban. Az egyenrangúság és egyenjogúság lehetőségei a középiskolákban. *Esély*, 3, 39-60.
15. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 25-34.
16. Mártonfi, Gy. (2012). Konfliktuskezelés – fegyelmezeléssel vagy alternatív vitarendezéssel? In Györgyi, Z. & Nikitscher, P. (Eds.) *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük*. (pp. 57-74.) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
17. Móri Árpádné (2014). A reflexió szerepe a pedagóguskompetenciák értékelésében. Oktatási Hivatal. Budapest. retrieved from www.oktatas.hu/.../reflexio_pedagoguskomptenciak_ertekeleseben (20160415) (2021. december 10.)
18. Nagy, P. K. (2011). Az iskolai fegyelmezés története és jelenlegi paradigmája az Amerikai Egyesült Államok állami iskoláiban. *Iskolakultúra*, 21, 4-5, 134-143.
19. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala (2009). Tanári fegyelmezési eszközök használata. Retrieved from https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/isk_17.html (2021. november 30.)
20. Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinemann.
21. Pálvölgyi F. (2009). Az iskola szerepe a személyiség szociomorális formálásában. In: Bábosik I. & Torgyik J. (Eds.) *Az iskola szocializációs funkciói*, (pp. 21-35), Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
22. Rafa, A. (2019). *Policy Analysis: The Status of School Discipline in State Policy*. Education Commission of the States. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?redir=https%3a%2f%2fwww.ecs.org%2fthe-status-of-school-discipline-in-state-policy%2f> (2021. november 30.)

23. Rónay, Z. (2018a). *Jogszerűség és etika a tanári pályán*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
24. Rónay, Z. (2018b). Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 6(4), 39–50. DOI: 10.21549/NTNY.24.2018.4.4
25. Rónay, Z. (2019). Respect for Human Dignity as a Framework and Subject of Education in the Light of Present Challenges In Carmo, M. (ed.) *Education Applications & Developments IV: Advances in Education and Educational Trends Series*, (pp. 183–191), Lisboa, Portugália: InSciencePress
26. Rónay, Z. (2020) Legal Case vs Legal Text: How to Teach Law in Teacher Training. In Mafalda, Carmo (Eds.) *Education Applications & Developments V.: Advances in Education and Educational Trends Series*, (pp. 94-103), Lisboa: InSciencePress
27. Rónay, Z., Fazekas, Á., Maléth, A. & Cserti-Szauer, Cs. (2021). A jog és a pedagógusok találkozása: egy iskolai fókuszú jogtudat és jogi attitűd kutatás kezdeti lépései. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, Péter (Eds.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*, (pp. 288–296), Budapest, Magyarország, Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA)
28. Rónay, Z. & Kormos, K. (2021) A jog: védőháló vagy fenyegetés?: Jogi attitűd mérése egy kismintás iskolai esetelemzés alapján. In Juhász, E. & Kattein-Pornói, R. (Eds.) *HuCER 2021: Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején = Learning society. Educational research during an epidemic*, (pp. 244–244), Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA)
29. Sági, M. (2009). *A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség*. Retrieved from <http://ofi.hu/sagi-matild-tanari-munka-ertekelese-es-az-iskolai-eredmenyesseg> (2021. november 30.)
30. Sági, M. & Szemerszki, M. (2012) Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle*, 62, 7–8, 22–41.
31. Simay, E. I. (2010) Fegyelmezés, etológia, tanárképzés. In Karlovitz J. T. (Ed.). *Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza*, (pp. 59–67), Budapest: Neveléstudományi Egyesület
32. Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J. & Fazekas, Á. (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *EDUCATIO* 28, 4, 829–837.
33. Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S. & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30, 8, 41–61.

Teachers', Teacher Trainees' and Pupils' Attitudes towards Discipline, as in What They Know and Think about the Relevant Legal Provisions

This paper presents the results of a two-part school-focused legal attitudes survey. The results of previous research (Nagy 2011, Rafa 2019, and Sági & Szemerszki 2012) report on typical instruments of teacher discipline, revealing that teachers typically do not use any other instruments than written warning and mark one. This paper synthesises the findings of these two research phases, focusing on school discipline and the attitudes of teachers, teacher candidates and students towards it. In both research phases, a questionnaire method was used to investigate teachers' and teacher candidates' attitudes towards legal phenomena and whether they felt the need to learn more about the legal environment of the school as an institution during their training. The research shows that both teachers and students perceive the legal system primarily as a threatening phenomenon with a difficult-to-understand function, while at the same time they associate positive values with children's rights. School policies are also valued by pupils as a means of maintaining order. The main pattern that emerges in the subject of discipline is the lack of disciplinary tools, the use of mark ones as a disciplinary tool, despite the fact that teachers themselves are concerned about this. A further result of the study is that it demonstrates that there is a need, among both teachers and teacher candidates, for proper education about the school's legal system to have a place in teacher training.

Keywords: discipline, behaviour management, legal consciousness, teacher training, attitudes, school policy

A viselkedészavart mutató tanulók jogszabályi helyzete nemzetközi kontextusban – különös tekintettel a szabályszegés következményeire

Reményi Tamás*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.3

A viselkedészavart mutató tanulók köznevelési rendszerben való helyzetét vizsgálva fontos kiindulópont, hogy a gyermekjogok szemszögéből közelítsünk ahhoz, hogy miként biztosított számukra a megfelelő oktatáshoz való jog. Tanulmányunkban ehhez elsősorban a nemzetközi jog különböző dokumentumait vesszük alapul. Az ezekben megjelenő emberi jogi elvek mentén azt vizsgáljuk, hogy ezek milyen mélységben tartalmazzák, illetve miként értelmezik és alkalmazzák azokat a megvalósítás érdekében. Tekintettel arra, hogy a vizsgálat tárgyát képező személyi kör egyrészt a gyermek, másrészt sajátos nevelési igényű tanuló, kutatásunk kiindulópontja a gyermekek jogairól szóló nemzetközi egyezmény és a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény. A tanulmányban bemutatjuk, hogy az említett egyezményekben megfogalmazott jogok hogyan viszonyulnak, illetve miként valósulnak meg kifejezetten a viselkedészavart mutató tanulók inkluzív (befogadó) oktatási lehetőségei tekintetében. Kulcskérdésünk, hogy a tipikusan fejlődő tanulók számára létrehozott oktatási rendszerben ténylegesen meg tud-e valósulni a viselkedészavart mutató tanulók számára is a befogadás, és az megfelelő hatékonysággal működik-e? Az érintett személyek jogait nem csupán szűken, az oktatásra nézve értelmezzük, de vizsgálatunk tárgyává tettük a viselkedészavart mutató tanulók egészségügyi ellátását (pszichiátriai diagnózis, gyógyszeres kezelés) érintő jogi szabályozást, valamint az oktatási rendszerben gyűjtött tapasztalatok, a kriminalizálódás lehetősége és a büntetőjog összefüggéseit.

Kulcsszavak: emberi jogok, viselkedészavar, iskolajog, ellátás, igazságszolgáltatás

A viselkedészavarok meghatározása

Ahhoz, hogy a tanulmányban vizsgált kérdést megválaszolhassuk, mindenekelőtt a viselkedészavar fogalmát szükséges tisztázni, ugyanis feltételezésünk szerint a jogalkotó a fogyatékossga vonatkozó általános szabályok megalkotása során ezen típusú fogyatékossgák sajátosságait nem veszi figyelembe. További feltevésünk az, hogy bizonyos általános, az iskolai légkörre, a tanulói jogokra és kötelezettségekre vonatkozó szabályok alkalmazása különös szabályozás nélkül sértheti a viselkedészavart mutató tanulók jogait.

A viselkedészavarok körülírásának, meghatározásának tágabb értelmezésében mindazok a zavarjelenségek megtalálhatók, amelyek az oktatás során sajátos megközelítést igényelnek. Ahrbeck és Willmann (2010) rámutat, hogy Németországban a gyógypedagógia egyik fontos területét a viselkedészavarok pedagógiájaként nevezik meg és tudományos diszciplínaként tartják számon, s szerintük a viselkedészavar kifejezés magába foglalja a gyermekek és fiatalok érzelmi és szociális fejlődési folyamatában a nevelés során esetlegesen felmerülő problémákat. Szűkebb értelmezésben a gyermekkori viselkedészavarok csoportja a DSM-5 klasszifikáció

* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, az Oktatás-Jog-Pedagógia kutatócsoport tagja; oktató, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, remenyi.tamas@barczi.elte.hu

szerint két nagy gyakoriságú kórképpel jellemezhető, nevezetesen az oppozíciós zavar (oppositional defiant disorder – ODD) és a viselkedészavar (conduct disorder – CD) kategóriákkal (EMMI, 2019).

A figyelemhiányos hiperaktivitási zavar (ADHD) egy olyan neurobiológiai rendellenesség, amelyet a személy életkorának és fejlődési szintjének nem megfelelő szintű figyelmetlenség és/vagy hiperaktivitás jellemez (Barkley, 2005; American Psychiatric Association, 2013). E tünetegyüttes a viselkedészavarok tágabb értelmezésében az egyik leginkább körülhatárolható, diagnosztizálható kategória. Világszerte magas, körülbelül 4-10%-os az ADHD előfordulása az iskoláskorú gyermekek körében (Skounti, Philalithis & Galanakis, 2007). Így fennáll a valószínűsége annak, hogy minden osztályban legalább egy tanulónak ADHD diagnózisa van. Mindez azért különösen fontos adat, mert azt is jelenti, hogy szemben más típusú fogyatékoságokkal, lényegében minden pedagógus – pályája teljes időbeli spektrumán – folyamatosan találkozik ilyen tanulókkal és az ő sajátos igényeikkel.

Az ADHD gyakran jár a munkamemória végrehajtó funkcióinak, a motiváció, az önszabályozás, a beszédészlelés és a viselkedés szabályzásának zavarával. Az ADHD-val összefüggő viselkedésformákat mutató gyermekek számos viselkedési, beilleszkedési és szociális nehézséget tapasztalnak, amelyek közvetlen következményei az általuk tapasztalt figyelmetlenségnek, hiperaktivitásnak és impulzivitásnak (Evans, Sibley & Serpell, 2009). Az ADHD valamennyi viselkedéses megnyilvánulása jelentős oktatási következményekkel jár, akadémiái, szociális és érzelmi szempontból egyaránt. Egyes tanulóknál előfordulhat, hogy az ADHD-hoz társuló viselkedésformák megjelennek, mégsem teljesítik a diagnózis megállapításának valamennyi kritériumát. Az ADHD-típusú viselkedésformák gyakran elfedhetik a társuló tanulási zavarokat is, amelyek, ha nem fedezik fel őket, jelentős problémákat okozhatnak a tanulóknak egész életük során. Az ADHD-s gyermekek körülbelül 31-45%-ának van komorbid tanulási zavara, és háromszor nagyobb valószínűséggel szenvednek tanulási zavarban, mint azok a társaik, akik nem érintettek az ADHD tünetegyüttesben (DuPaul, Gormley & Laracy, 2013). Az ADHD-típusú viselkedést mutató tanulók diagnosztikai státuszától függetlenül a tanárok hozzáállása, szakmai felkészültsége meg határozhatja iskolai sikerességüket (Mulholland, 2016).

A jog szerepe a viselkedészavarok ellátásában

A viselkedészavart mutató tanulók ellátásának és kezelésének történeti megközelítése az orvosi modell megközelítésén alapul, ebből adódóan az intézményesített ellátás került alapvetően előtérbe (szegregáló, speciális intézmények). Az 1990-es években már hazánkban is megindult az a folyamat, ami paradigmaváltáshoz vezetett az úgynevezett orvosi modelltől a fogyatékoság társadalmi modellje felé. Az orvosi modell a fogyatékoságra helyezi a hangsúlyt, szemben a fogyatékoság társadalmi modelljével, a fogyatékoság jogokon alapuló megközelítésével, amely a fogyatékosággal élő személyeket aktív, jogokkal rendelkező alanyoknak, nem pedig passzív, segítségre szoruló tárgyakként tekinti (Halmos, 2016).

A jogokon alapuló megközelítés alapján azt állítjuk, hogy a viselkedészavart mutató gyermekektől és fiataloktól sem szabad megtagadni a megfelelő oktatás lehetőségét fogyatékoságuk vagy állapotuk miatt. Ezt az álláspontot a nemzetközi és európai jogi keretek – többek között az ENSZ Emberi Jogi Nyilatkozata, az Emberi Jogok Európai Egyezménye és az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) is alátámasztják.

Az integráció, az inklúzió és a jogi szabályozás kapcsolata

A viselkedészavart mutató gyermekek általános integrációjának hatékonysága összetett vita tárgya, mivel minden viselkedészavart mutató gyermek egyedi annak ellenére, hogy vannak viselkedészavaruk jellegének közös vonásai. A többségi befogadás hatékonyságát csak abban a keretben érdemes elgondolni, hogy a speciális szükségleteket, a sajátos nevelési igényt e területen is biztosítani tudja-e a fogadó intézmény (Baron-Cohen, 2003). Szükség van arra, hogy empatikusan viszonyuljunk az iskolai környezethez, és megpróbáljuk az egyén (a viselkedészavart mutató tanuló) szemszögéből látni azt. Ez a képesség, hogy a világot a gyermek szubjektív szemszögéből érzékeljük, a pedagógusok által birtokolt ismeretekre támaszkodhat. A viselkedészavart mutató tanulók sikeres általános iskolai befogadása függhet ettől a gyakran a jogi szabályozásban is elvártként megjelenő tudástól (Emam & Farrell, 2009; Smith, 2012; Conn, 2014).

Smith (2012) a viselkedészavart mutató gyermekeket társaikhoz inkább hasonlóknak, mint különbözőnek írja le, ugyanakkor elismeri, hogy a megkülönböztető jellemzők miatt előnyükre válhat a kihívást jelentő viselkedés megfelelő kezelését is magába foglaló oktatási gyakorlat és pedagógia. A viselkedészavart mutató tanulóknak, gyermekeknek olyan szükségleteik vannak, amelyek minden gyermekre jellemzőek, amelyek a gyermek sajátjai, és olyan szükségleteik is, amelyek kihívást jelentő viselkedésként is értelmezhetőek (Jordan, 2005; Smith, 2012). Crisman (2008) azt fogalmazza meg, hogy az inklúzió lehetőséget biztosít ezen gyermekek számára, hogy tanulhassanak társaiktól a szociális viselkedés terén (Elder et al., 2010) és a számukra fontos érzelmi és szociális kompetencia szintjén is (Reiter & Vitani, 2007).

A NISARC¹ (2015) felmérése és a NAS² észak-írországi tanulmánya (2012) egyaránt azt mutatja, hogy a szabályok betartásának nehézsége és a beilleszkedés zavara által a szociális készségekkel kapcsolatban tapasztalt nehézségek háttérben, s ezen folyamatok azt is eredményezhetik zaklatásukat, bántalmazásukat vagy önértékelési zavarukat. Ha a befogadás megfelelő, a fogyatékossgal élő gyermekek és nem fogyatékossgal élő társaik számára előnyös lehet a közös oktatás (Dybvik, 2004). Az alapvető oktatási-nevelési (iskolai) ellátásnak megfelelő szintű speciális támogatást kell nyújtania, a pedagógusoknak pedig szakértelemmel kell rendelkezniük ahhoz, hogy valóban inkluzív legyen az oktatás, minthogy nem csupán fizikai integrációról van szó (Byrne, 2012). Ahogy azt Ochs és munkatársai (2001) megállapítják, a gyermekek fizikai elhelyezése az inkluzív oktatási környezetben önmagában még nem elegendő. Ezzel összefüggésben egyes szerzők (Simpson, 2005; Odem et al., 2011), kifejezetten a gyermekjogok érvényesülésére hivatkozással javasolják azt, hogy amennyiben a sajátos nevelési igények biztosítása és a speciális oktatási technikák nem állnak rendelkezésre az általános oktatási környezetben a viselkedészavart mutató gyermekek oktatási ellátásában, érvényt kell szerezni annak a jognak, hogy a normál iskolarendszerbe való teljes integrációra speciálisan adaptált programokkal az integráció megvalósulhasson (Eikeseth et al., 2002).

Az emberi jogok egyetemesek és elidegeníthetetlenek (O'Manique, 1990). Minden egyénnek megvannak a maga egyedi, egyéni jogai, kivéve, ha a társadalomban a visszaélések vagy a szabadság hiánya miatt azok érvényesülése, az azokkal való élés lehetősége ellehetetlenül, megszűnik (Robertson, 1999). Ebből következően, ha nem biztosított a tanulók számára a megfelelő oktatáshoz való hozzájutás, az olyan társadalmi szintű visszaélés, amely megtagadja az ilyen gyermekektől alapvető emberi jogait, és megszünteti rájuk vonatkozóan az „egyetemes jog” fogalmát (Robertson, 1999). Az államok épp azon felismerésből adódóan (és ebben a második világháború okozta sok kulcsszerepet játszott – vö. Kálmán & Könczei, 2002), hogy ezen egyetemes jogok a

1. Northern Ireland Schools for Autism and Related Conditions
2. National Achievement Survey

mindenkori állami önkénytől védettek legyenek, hozták létre az alapvető jogokat deklaráló és biztosítani hivatott nemzetközi egyezményeket és az azok felett őrködő intézményeket. Időrendben elsőként említendő az ENSZ Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata, valamint Az emberi jogok európai egyezménye (a továbbiakban: EJEE), de ezek sorába illeszkedik – a tanulmány tárgya szempontjából specifikus – A gyermekek jogairól szóló nemzetközi egyezmény (a továbbiakban: Gyermekjogi egyezmény), illetve a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény (a továbbiakban a bevett angol rövidítést használva: CRPD).

Az EJEE végrehajtásának és érvényesülésének ellenőrzésére jött létre az Emberi Jogok Európai Bírósága (EJEB), működésének középpontjában, akárcsak az EJEE szabályozási céljaiban az állam és a polgár, illetve ketjük viszonya áll. Az egyezményt ratifikáló, minden ún. részes állam kötelezettséget vállal arra, hogy tiszteletben tartja, védi és teljesíti az egyezményben deklarált és védett emberi jogokat. Sok más alapvető jog mellett ennek keretében biztosítja a megfelelő oktatáshoz való hozzáférés jogát minden ember számára. Márpedig ez magában foglalja a viselkedészavar tüneteit mutató gyermekek jogainak biztosítását is. A nemzetközi emberi jogi egyezmények alapján tehát erőteljesen elvárható a viselkedészavart mutató gyermekek megfelelő oktatáshoz való jogának biztosítása (Marsall & Goodall, 2015). Minthogy a nemzetközi egyezmények az államok számára keletkeztetnek kötelezettséget, mindezen jogoknak a részes államok szintjén történő biztosítása a nemzeti szabályozáson keresztül valósítandó meg, e követelmények az állami, így a hazai jogszabályokkal szemben is fennállnak.

Az ENSZ Fogyatékossgal Élő Személyek Jogainak Bizottságának Magyarországról szóló vizsgálati jelentése alapján (CRPD/C/HUN/IR/1) a 2018–2019-es tanévben a fogyatékossgal élő tanulók 72 százaléka integrált oktatásban vett részt. A jogszabályok azonban lehetővé teszik Magyarországon az integrált oktatásszervezés mellett a szegregált köznevelési intézmények működését, valamint a többségi intézményekben szegregált osztályok létrehozását (ENSZ, 2020). Az integrált, többségi oktatás lehetősége és az ezáltal biztosított többléttámogatások nem minden fogyatékossgai csoport számára érhetőek el, illetve a többségi oktatás a súlyosabb viselkedészavart mutató tanulók számára nem tud megfelelő személyi és módszertani feltételeket biztosítani.

A CRPD és a hozzá hasonló nemzetközi jogi eszközök végső célja az emberek, köztük a fogyatékossgal élő emberek emberi jogainak mind szélesebb körű biztosítása és jólétének javítása. A siker a nemzetközi jogi dokumentumokból következő jogok végrehajtására megalkotott és alkalmazott nemzeti jogszabályok sajátosságaitól függ, amelyeknek figyelembe kell venniük a fogyatékossgal élő emberek autonómiájának lehető leg szélesebb körű megvalósulását, és az ellátáshoz való egyenlő hozzáférés biztosításának szempontjait (Gill et al., 2020). Ezen folyamatok monitorozásához és a jogok egyre szélesebb körű biztosításához folyamatos vizsgálatokra, empirikus kutatásokra van szükség, amelyek a jogalkotás és a szakpolitikák megújítását segíthetik elő.

Az oktatáshoz való jog számos más nemzetközi egyezménynek is tárgya, többek között a Gazdasági, szociális és kulturális jogok nemzetközi egyezségokmányának (ICESCR) (ENSZ, 1966); a faji megkülönböztetés kiküszöböléséről szóló egyezménynek (CERD) (ENSZ, 1966); a nőekkel szembeni hátrányos megkülönböztetés minden formájának kiküszöböléséről szóló egyezménynek (CEDAW) (ENSZ, 1979); és értelemszerűen a már említett Gyermekjogi egyezménynek és a CRPD-nek is. Valamennyi említett egyezmény közvetve vagy közvetlenül, a Gyermekjogi egyezmény és a CRPD kifejezetten megfogalmazza az oktatáshoz való jog biztosításának kötelezettségét, amelynek nem képezheti korlátját a gyermek (tanuló) fogyatékossga. A Gyermekvédelmi egyezmény és a CEDAW is összeköti e jogalanyokat az emberi méltóság tiszteletével. Márpedig utóbbi korlátozhatatlan alapjog, így a fogyatékos gyermek oktatáshoz való jogának sérelme (korlátozása) bizonyos esetekben felvetheti emberi méltóságuk sérelmét is, amely senkinek semmilyen más alapjoga védelmében sem elfogadható. Az emberi méltósághoz való jognak ugyanis az oktatás központi elemének kell lennie (Rónay, 2018; Gerencsér,

2021). Ezen túlmenően számos ország nemzeti alkotmányában is garantálható alapjogként rögzítette minden gyermek, köztük a fogyatékossgal élő gyermekek megfelelő környezetben történő oktatáshoz való jogát. Mindez a magyar alkotmányos jogszabályban az Alaptörvényben akként jelenik meg, hogy az kimondja egyrészt, hogy Magyarország külön intézkedésekkel védi a családokat, a gyermekeket, a nőket, az időseket és a fogyatékkal élőket [XIV. cikk (5) bek.], másrészt azt is, hogy minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz [XVI. cikk (1) bek. első mondat]. Ez kiegészül azzal, hogy a szülők kötelesek kiskorú gyermekükről gondoskodni, amely kötelezettség magában foglalja gyermekük taníttatását [XVI. cikk (3) bek.], amely összekapcsolódik a művelődéshez való általános alapjoggal: „Magyarország biztosítja [...] – a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében – a tanulás [...] szabadságát [X. cikk (1) bek.], valamint minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez, amely jogot Magyarország a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja” [XI. cikk (1)–(2) bek.]. Látható tehát, hogy a gyermek jogainak védelme és a tanításhoz való jog a hazai szabályozásban is általános és alapvető, tehát korlátozás nélkül megillet minden gyermeket. Ahogy Gerencsér (2021) fogalmaz, az oktatáshoz való jog beleágyazódik a művelődéshez való jogba, amely univerzális, tehát mindenki számára korlátozás nélkül rendelkezésre kell, hogy álljon, illetve az államnak ezt biztosítania kell. „A művelődéshez való jog univerzalitása azt feltételezi, hogy mindenki egyenlőképpen férjen hozzá a kulturális értékekhez és a tanulásához. Az egyenlőség az alany felől a hozzáférés lehetőségét jelenti, míg az állam felől egy differenciálási kötelezettséget, amely segítségével a különböző képességű és készségű jogalanyok a nekik megfelelő módon képesek ezekhez az értékekhez hozzáférni.” (Gelencsér, 2021, p. 41). Minthogy alapjog, így korlátozása csak másik alapjogra tekintettel a szükségesség és arányosság mércéjének megfelelően valósulhat meg (Gárdos-Orosz, 2020). Azaz csak más alapjog (alkotmányos jog vagy érték) érvényesülése érdekében, az ehhez szükséges mértékben és az alapvető jog lényegének sértetlensége mellett valósulhat meg (Pozsár-Szentmiklósy, 2016, 2017). Ez az alapjogi védelem illeti meg tehát a viselkedészavart mutató tanulók oktatáshoz való jogát is.

A beilleszkedés és a kirekesztődés

Sok viselkedészavart mutató tanuló esetében az akadémiai képességek gyakran háttérbe szorítják a szociális kommunikáció és az ismétlődő viselkedésmódok, köztük a szociális interakció nehézségeivel kapcsolatos károsodások (DSM-5 2013) kettősségével kapcsolatos nehézségeket. Ezért nem meglepő, hogy a NISARC (2015) felmérésben a szülők 90 %-a jelezte, hogy gyermekük beilleszkedési nehézségei hatással vannak a többi gyermekkel való interakcióra az iskolában. A szülők 34%-a azonban úgy írta le, hogy gyermekének a többi gyermekkel való interakcióval kapcsolatos nehézségei gyakori szorongást és elszigetelődést okoznak, 7% pedig úgy jellemzi ezeket a szociális interakciós nehézségeket, hogy azok annyira nyomasztóak, hogy a gyermekük nem tudott iskolába járni. Ezeket a gyermekeket kirekesztettnek lehet nevezni, mivel csak a többségi integráció lehetőségét kapták meg. A társaikkal, a tanárokkal és az iskolai környezettel való interakciós nehézségek megkérdőjelezzik, hogy minden viselkedészavart mutató gyermek (különösen a tanulmányi szempontból jó képességűek) számára alkalmas-e a többségi integráció. A NISARC (2015) mintájából kitűnően minden ötödik gyermek nem jár teljes oktatási időben iskolába, vagy gyakran hiányzik.

Conn (2014) szerint az iskolai keretek között a pozitív hozzáállás és a megértés a sikeres befogadás alapja mind a normál, mind a speciális oktatási igényű tanulók esetében. Azonban a sajátos nevelési igényű tanulókat

kilencszer nagyobb mértékben fenyegeti az iskolai kirekesztés (Department for Children, Schools and Families, 2008). A viselkedészavart mutató tanulók 20-szor nagyobb valószínűséggel kerülnek kizárásra, mint a sajátos nevelési igényű társaik (Humphrey & Lewis, 2008). Ez ellentétben áll az iskolák általános jogszabályi kötelezettségeivel, amelyek értelmében nem szabad a tanulókat a fogyatékoságukból eredő nehézségeik miatt megkülönböztetni és kizárni (Fortin, 2009). Ebből adódóan az oktatási rendszernek az oktatás innovatív és kreatív megoldásainak biztosításával alkalmazkodásra kell törekednie annak érdekében, hogy bármely sajátos nevelési igényű gyermek jogait tiszteletben tartsák, bármilyen környezetben is történik az oktatás, szem előtt tartva, hogy a megkülönböztetés nem más mint visszaélés, amely megtagadja a gyermektől az alapvető emberi jogok biztosítását (Marsall & Goodall, 2015).

Annak biztosítására, hogy a viselkedészavart mutató gyermekek a megfelelő oktatáshoz való hozzáféréseken keresztül teljes mértékben részesülhessenek a sajátos nevelési igényüknek megfelelő ellátásban az egyik megközelítés a specifikus iskolák működtetése. A specifikus iskolák azonban úgy is tekinthetők, mint amelyek felmentik a többségi tanárokat a kihívást jelentő viselkedést mutató tanulók tanítása és az igényeik kielégítésének felelőssége alól (Ravet, 2011). Ebben a kettős megközelítésben a legfontosabb szempontnak annak kell lennie, hogy mi szolgálja az egyes gyermekek érdekeit?

Inkluzív oktatás biztosítása

Az inkluzív oktatás tekintetében a Gyermekek jogi egyezmény 23. cikke kimondja, hogy a gyermek oktatását „olyan módon kell biztosítani, amely elősegíti a gyermek lehető legteljesebb társadalmi beilleszkedését és egyéni fejlődését”. A 23. cikk kiemeli az egészségügyi szolgáltatások, a rehabilitációs szolgáltatások, a foglalkoztatásra való felkészítés és a szabadidős lehetőségek, valamint az oktatás és képzés fontosságát is.

Az emberi jogi megközelítés során figyelembe kell venni, hogy minden gyermek számára biztosítani kell a megfelelő oktatást. A nemzetközi jogi emberi jogi alapelvek rávilágítanak arra, hogy a gyermek oktatáshoz való joga egyértelmű, azonban a gyakorlatban ez a viselkedészavart mutató gyermekek esetében ez kevésbé érvényesül. Ez részben a célzott erőforrások hiányának köszönhető, ami magában foglalja a kiegészítő, de szükséges tanári képzést annak érdekében, hogy megfeleljen a viselkedészavarral rendelkező gyermekek összetett szükségleteinek, amelyek között további egészségügyi/pszichiátriai állapotok is szerepelhetnek. A jogszabályban foglalt specializáció hiánya és/vagy a források korlátozása akadályozza a gyermekek „inkluzív” oktatásban való részvételét. Ezért ez emberi jogaik megsértését jelenti, és figyelmen kívül hagyja azt az elvárást, hogy ezek a jogok egyetemesek és elidegeníthetetlenek (O'Manique, 1990).

E vonatkozásban érdemes külön is kitérni az ausztrál oktatási ellátórendszerre, amelynek szakirodalmi értékelése rávilágít arra a kérdésre, hogy a viselkedészavarok (mint ami nem egyértelműen a fogyatékoság hagyományos kategóriájaként, mozgássérülés, látássérülés jelenik meg) milyen nehézségeket rejtenek az esélyegyenlőség biztosítása szempontjából a mindennapos iskolai helyzetek során a sajátos nevelési igények biztosítása, a szakmai, személyi szükségletek, a speciális tanulási és viselkedésbeli megsegítések, vagy akár az értékelés differenciáltságának biztosítása terén.

A szövetségi szinten, az esélyegyenlőség biztosítását megfogalmazó törvény (Disability Discrimination Act, DDA) célja a fogyatékosággal élő személyek védelme a megkülönböztetéssel szemben. A törvény fogyatékoság fogalma magába foglalja a fogyatékoság tüneteit, megnyilvánulásait jelentő viselkedést is. A fogyatékoság e meghatározása átfogóan inkluzív, és olyan személyekre is kiterjed, akik más országokban esetleg nem tartoznak a fogyatékosággal kapcsolatos diszkrimináció tilalmát kimondó jogszabályok hatálya alá (Australian Government Productivity Commission, 2002). A DDA tág megközelítése nem követeli meg egy személytől,

hogyan bizonyítsa, fogyatékosága mely konkrét kategóriákba illeszkedik (Australian Government Productivity Commission, 2002). A meghatározás azt is figyelembe veszi, hogy a fogyatékoság képlékeny és idővel változhat, valamint védi az embereket a múltbeli vagy jövőbeli fogyatékoságon alapuló megkülönböztetéssel szemben (Basser & Jones, 2002).

Új-Dél Wales (NSW) állam Oktatási, Tudományos és Képzési Minisztériuma (DEST) a fogyatékoság szűk definícióját használta annak meghatározására, hogy mely tanulók jogosultak a szövetségi kormánytól speciális oktatási szolgáltatásokra és finanszírozásra. A fogyatékoság e meghatározása az értelmi, testi károsodásokra korlátozódott. A fogyatékoságnak ez a meghatározása túlnyomórészt a fogyatékoság orvosi modelljére összpontosít, amely a fogyatékoságot a károsodások listájával írja le, nem pedig a fogyatékoság társadalmi modelljére, amely a fogyatékoságot a társadalomban, illetve az oktatásban való részvétel szempontjából határozza meg (Dempsey, 2003). Mivel a fogyatékoság állami és területi meghatározásai orvosi alapúak, és szorosan kapcsolódnak a finanszírozásra és a kiegészítő tanulást és viselkedést támogató szolgáltatásokra való jogosultsághoz, nyilvánvaló, hogy a DEST „definíciója továbbra is torzíja mind a fogyatékoságról alkotott oktatási fel fogásunkat, mind pedig azt, hogy a fogyatékosággal élő tanulókat milyen módon kell támogatni” (Dempsey, 2003, p. 38).

A fogyatékoság tág értelemben vett meghatározása jelentősen megnöveli azon tanulók számát, akiket fogyatékosággal élőknek minősítenének, és ezért jogosultak lennének közoktatási többletjuttatásokra és kiegészítő tanulási és viselkedési támogatásra, így rengeteg időt igényelne a tantervek és az értékelések differenciálása, valamint az ezen tanulóknak nyújtott kiegészítő támogatás. Az NSW-ben a tantervi specializációk miatt (az óvodától a 12. évfolyamig minden kulcsfontosságú tanulási területen) a tanárok úgy érzik, hogy nincs idejük a tantervek további differenciálására az ADHD-s tanulók számára (Mulholland, Cumming & Jung, 2015).

A törvényi szabályzás és az oktatás finanszírozásának gyakorlata közötti kettősség különösen megmutatkozik a ADHD-típusú viselkedést mutató tanulók esetében, ahol az ADHD-diagnózis nem kerül megállapításra. Mulholland és Cumming (2015) tanulmánya az ADHD-típusú viselkedést mutató tanulókkal szembeni attitűdökről kimutatta, hogy egyes tanárok azon a véleményen vannak, hogy az iskoláknak egyszerűen nincsenek meg az erőforrásaik, képzéseik, finanszírozásuk vagy idejük az ADHD-s tanulókra nézve pozitív viselkedési és tanulmányi következményekkel járó beavatkozások végrehajtásához.

A pedagógiai értékelés kérdése a viselkedészavart mutató tanulók esetében

Az esélyegyenlőség biztosítása során az oktatást biztosító intézményeknek figyelembe kell vennie a tanuló sajátos nevelési igényét. A sajátos nevelési igény ellátásával kapcsolatban különös kihívást jelent az értékelés folyamata. Leginkább az összegző értékelés területén a legnehezebb a tanárok feladata. Úgy érzik, hogy az értékelés igazságos kell legyen, különösen a fogyatékosággal nem rendelkező tanulókhöz viszonyítva, mivel a fogyatékosággal rendelkező tanulók több időt/különböző értékeléseket stb. kaphatnak. Ritkán veszik figyelembe, hogy a méltányos értékelés nem azt jelenti, hogy a fogyatékosággal élő tanulók számára ugyanazt az értékelést vagy csak kisebb kiigazításokat kell tenni, hanem azt, hogy az értékelések észszerű változtatásaira van szükség ahhoz, hogy a fogyatékosággal élő tanulók számára megfelelően tudják a tudásukat, készségeiket és kompetenciáikat minősíteni, úgy mint a tipikusan fejlődő tanulók esetében (Cumming, Dickson & Webster, 2013). A megfelelő ellátás biztosításának célja az, hogy minden tanuló, beleértve a sajátos nevelési igényű tanulókat is, a lehető legjobb lehetőséget kapja az oktatás minden területén való részvételre az osztálytermi munka, a tantervi elvárások és az értékelési folyamat során egyaránt (Gillies, 2013).

A pedagógiai értékelés területén ugyancsak megfigyelhető, hogy amennyiben a sajátos nevelési igény az esélyegyenlőségi törvény alapján a fogyatékoság kategória definíciójába (orvosi modell, károsodások listája) tartozik, akkor az ellátórendszer biztosítja a differenciálás lehetőségét az érintett személyek számára. Amennyiben a sajátos nevelési igényt a társadalmi modell alapján, az oktatásban való részvétel nehezítettsége mentén közelítjük meg, akkor ez már kevésbé tűnik biztosítottnak (Mulholland, 2016). Az ellátórendszer a szükségletalapú finanszírozás alkalmazásával igyekszik orvosolni ezt az eltérést. Az észak-amerikai államokban a tanulók alig több mint hét százalékának van tanulási és/vagy viselkedési zavarral – köztük ADHD-val – kapcsolatos kiegészítő támogatási igénye (NSW Department of Education & Communities, 2012), mivel azonban az ADHD előfordulása a tanulók körében körülbelül öt százalék (American Psychiatric Association, 2013), nagyon valószínű, hogy a többi tünetegyüttes (autizmus, tanulási zavarok, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) mellett az ADHD-s tanulók közül sokan nem kapják meg a kiegészítő tanulási és/vagy viselkedési támogatásra vonatkozó finanszírozási igényeiknek megfelelő támogatást. Erre azért is szükség lenne, mert a kutatások szerint az ADHD-s tanulók körében nagyobb a valószínűsége annak, hogy jelentősen alacsonyabb a tanulmányi eredményük, magas a kirekesztési arányuk, és nagyobb a kockázata annak, hogy antiszociális viselkedést tanúsítanak, mint társaik (Barkley, 2005).

Amennyiben az ADHD-t, a viselkedészavarokat elismerik, megjelenítik a jogi szabályzások során, az oktatási szakemberek kötelesek lesznek felismerni, hogy ezeknek a tanulónak további tanulási és viselkedési támogatásra van szükségük. Bár ez állandósíthatja a fogyatékoság orvosi felfogását, a viselkedésbeli változásokat előíró politikák és jogszabályok lépést jelenthetnek az oktatási szakterület viselkedészavart mutató tanulókkal szembeni hosszabb távú szemléletváltása felé (Thompson, Fisher, Purcal, Deeming & Sawriker, 2011). A kifejezetten az ADHD, illetve a viselkedési zavarok és tanulási zavarok egy csoportjának hozzáadása a fogyatékoságok korábbi meghatározásaihoz, kísérletet jelentene arra, hogy a jogszabályok segítségével megváltoztassák a véleményeket és az attitűdöket. Bár a konkrét fogyatékoságok jogszabályba foglalása önmagában nem tudja kikényszeríteni a hozzáállás megváltoztatását, biztosíthatja az ADHD-s és viselkedészavart mutató tanulók konkrét jogait, és megalkothat egy olyan keretet, amely ösztönzi és felgyorsítja a pedagógusszakmán belüli kulturális változást (Centre for Disability Studies, 1999).

A gyermek és a szülő jogai a gyógyszeres kezelés és a pszichiátriai diagnózisok tekintetében viselkedészavart mutató gyermekek esetében

Szakmai, erkölcsi és jogi kérdésként is megfogalmazhatjuk, hogy vajon a gyermek érdekében állhat-e valaha is, hogy viselkedészavarára tekintettel pszichiátriai kezelésben részesítsék, illetve, hogy gyógyszeres kezelést kapjon. A leggyakrabban gyógyszeres terápiában részesített csoport a viselkedészavarok kategóriájában a figyelemhiányos hiperaktivitás zavart mutatók csoportja (ADHD). Ezzel összefüggésben utalunk a gyermek mindegyik felett álló érdekének mércéjére (Child Welfare Information Gateway, 2012; Gottstein, 2012), ami magában foglalja a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi jólétét. A kérdés tehát az, hogy a gyermek érdekében állhat-e, hogy pszichiátriai diagnózist és/vagy gyógyszeres kezelést kapjon a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD) kezelésére. Korábban már utaltunk a tanuláshoz való jogra, amely alapjogként más alapjogra tekintettel korlátozható. Azaz a tanuláshoz való jog is csak addig terjedhet, amíg nem jár más tanuló ezen jogának sérelmével (Rónay, 2018). Kérdés azonban, hogy ha az ADHD-val diagnosztizált tanuló magatartása folyamatosan sérti tanulótársai ezen jogát, kellő alap-e ez a gyógyszeres és/vagy pszichiátriai kezeléshez. E kérdés megválaszolásához fontos leszögezni, hogy az ADHD tünetegyüttes három viselkedéskategóriája: a hiperaktivitás, az impulzivitás és a figyelmetlenség néha a tipikus gyermekkori viselkedés részei is lehetnek, és visszavezethe-

tők akár az unalmas és rosszul fegyelmezett osztálytermekre, az osztályszintű oktatási készségek hiányára, az otthoni vagy iskolai problémákból eredő érzelmi problémákra, a szegénységgel kapcsolatos problémákra, (éhezés, alultápláltság), az álmatlanságra, fáradtságra, valamint a különböző krónikus betegségek következményei is lehetnek (Breggin & Breggin, 1998). Azonban még egyértelműen megállapított ADHD esetén is súlyos következményei lehetnek a gyógyszeres kezelésnek, mert egyes gyógyszerek a gyermekek egyharmadánál veszélyesen stimuláló tüneteket okozhatnak (Henderson & Hartman, 2004). Sőt, Lambert (2005) azt találta, hogy a metilfenidáttal kezelt gyermekek fiatal felnőttkorban sokkal nagyobb valószínűséggel éltek kokainnal, mint azok, akiket ADHD-val diagnosztizáltak, de nem voltak gyógyszeres kezelés által drogterhelésnek kitéve. Ez nem meglepő, mivel a stimulánsok köztudottan fizikai változásokat okoznak az agy jutalomközpontjaiban (Carlezon & Konradi, 2004). Breggin (2008) és Moncrieff (2007) pedig egyaránt a pszichiátriai gyógyszerek agykárosító hatásának lehetőségére hívja fel a figyelmet.

Mindebből következően a gyógyszeres terápia fokozott veszéllyel járhat, ami kihat a tanuló élethez, illetve annak részeként egészséghez való jogára. Ezek mint az emberi méltósághoz való jogtól elválaszthatatlan alapjogok szintén nem korlátozhatók (Rónay, 2019). Azaz a másik tanuló oktatáshoz való alapjoga sem lehet elegendő indok ahhoz, hogy az ADHD-s tanulót ilyen terápiának vessék alá, orvosi kezelésre csak saját érdekében, saját jogainak megóvása céljából van kellő jogalap. Az, hogy akár orvosi, jogi vagy szülői szempontból mi tekinthető a gyermek érdekének, számos kérdést felvet. Egykor a gyermekek fizikai bántalmazása a behódolás elérése érdekében széles körben elfogadott volt, ma már a korszerű pedagógia és ezzel összhangban a jogszabályok ezt határozottan tiltják. Ezzel szemben manapság a fegyelmezetlen gyermekek pszichiátriai gyógyszeres kezelése tűnik fel normaként. Azonban nem szabad szem előtt téveszteni, hogy a módszer egyik esetben sem (volt) tudományosan, pszichológiai szempontból vagy erkölcsileg helyes, alátámasztott, hiszen egy komplex probléma nem kezelhető egyetlen megoldási módszerrel (Gorman et al., 2015). Baji és munkatársai (2012) a viselkedészavaros hallgatók esetében a pszichoszociális intervenciók elsődleges szerepét emelik ki a gyógyszeres kezeléssel szemben.

A viselkedészavarok és a büntetőjog kérdése

Freckelton (2019) szerint a különböző országokban a börtönben lévő személyek 25-50%-áról feltételezhető, hogy ADHD tünetegyüttessel rendelkeznek, legtöbbször diagnosztizálatlanul és kezeletlenül. Ez felveti azt a kérdést, hogy vajon mennyiben képes az iskolarendszer az ADHD-s tanulók kriminalizációját megelőzni. Miközben feltételezhetjük, hogy ezek a gyermekek gyakrabban találkoznak a különféle iskolai fegyelmezési eszközökkel, szankcionálva a normákat sértő magatartásukat. Emellett nincs értelme büntetni a gyerekeket olyan viselkedésért, amelyet nem vagy alig tudnak befolyásolni (Young, 2018). Az ADHD-s gyermekek impulzivitását gyakran a gyermek akaratlagos döntésének tekintik, nem pedig az éretlen vagy másképp működő idegrendszeri feldolgozás eredményének. Ha a tanár nem érti vagy értelmezi megfelelően az ilyen viselkedést, az a helyzet eszkálálódásához és az azt követő büntetéshez vezethet. Azok a diákok, akiket fegyelmi büntetésnek elbocsátottak az iskolából, vagy akik felfüggesztés miatt ideiglenesen kimaradtak, gyakran felügyelet nélkül maradnak, és ezáltal fokozottan vannak kitéve esetleges kriminalizációnak (Ebejer, 2012). Miközben abban már van elmozdulás, hogy a büntetőjogi felelősség során a bíróságok az elkövetés körülményei között az ADHD-t értékeljék (Cunial & Kebell, 2017), jelen ismereteink szerint arra vonatkozó átfogó kutatásokra még nem került sor, hogy mindez a klasszikus iskolai fegyelmezési eszközök és eljárások során is megvalósul-e. Az angliai és walesi fellebbviteli bíróságok ítéleteiből az körvonalazódik, hogy a bírósági gyakorlat kezdi elfogadni az ADHD potenciális jelentőségét az ítélelhozatal szempontjából (Freckelton, 2019). Az ADHD diagnózisa ugyan önma-

gában nem nyújt védelmet, és nem is feltétlenül enyhíti jelentősen a bűnösség mértékét; az ADHD azonban releváns lehet a tárgyalásra való alkalmasság és a csökkent felelősség tekintetében, sőt már a nyomozati szakaszban is, így a rendőrségi kihallgatások önkéntessége vagy azon körülmények tekintetében, amikor egy személy nem tesz vallomást. Minderre magyarázatot adhat e betegsége, akárcsak a bíróságon tanúsított szokatlan viselkedésre, amely körülményeket egyébként félreértelmezhetnének (Musser & Raiker, 2018).

A bűnösség megállapítása és a büntetés kiszabása során pedig kulcsfontosságú kérdés, hogy az ADHD tünete milyen mértékben játszottak okozó vagy legalábbis hozzájáruló szerepet a bűncselekmény elkövetésében. Egyrészt ha egyértelmű bizonyíték van az előre megfontolt szándékosságra és tervezésre, az nagymértékben csökkenti az ADHD diagnózis relevanciáját. Másrészt az ítélethozatal során másodlagos szempontként azt is figyelembe kell venni, hogy az ADHD tüneteit milyen mértékben súlyosbíthatja a fogvatartás (börtönkörnyezet), vagy milyen mértékben teheti az érintett személyt különösen kiszolgáltatottá a mások általi bántalmazásnak (Freckelton, 2019). Látható tehát, hogy a jogállami körülmények között komoly garanciális keretekben zajló büntetőeljárásban az ADHD már figyelembe veendő, mérlegelendő körülmény. Mindeközben az iskolai körülmények között a – különösen nem diagnosztizált viselkedészavarral élő – tanulót gyakran elkönnyvelik egyszerűen „rossz, fegyelmezetlen” gyerekek, akivel szemben a legnagyobb szigorral kell eljárni, akivel példát kell statuálni, ami akár elbocsátással járó fegyelmi eljáráshoz vezethet. Ez egyszerre sérti a tanuló oktatáshoz való jogát, egyenlő bánásmódhoz való jogát és végső soron emberi méltóságát, másrészt amint azt láttuk, gyakran „állítja rá” a tanulót a kriminalizáció spiráljára. Ezekben az esetekben kiemelt jelentősége van annak, hogy a fegyelmi eljárás elsősorban pedagógiai célokat szolgáljon és nem a büntetés kell, hogy a fókuszban álljon (Rónay, 2018). Az azonban mindenképp elgondolkodtató, hogy alapvetően – és ez különösen igaz a hazai jogszabályi környezetre – egy ADHD-val diagnosztizált terhelt nagykorú szélesebb körű garanciákkal néz szembe egy büntető eljárásban, mint egy kiskorú tanuló egy iskolai fegyelmi eljárás során.

Konklúzió

Tanulmányunk a gyermekjogok szempontjából vizsgálta a viselkedészavart mutató gyermekek jogát a szükségleteiknek megfelelő oktatáshoz. Tekintettel arra, hogy a viselkedészavarral összefüggésben tanúsított magatartás igen gyakran iskolai fegyelmezés tárgya, ezért arra külön is kitértünk, hogy a viselkedészavar kezelése milyen jogi keretek között kezelhető, illetve milyen kölcsönhatásban áll mások jogaival.

Mindenek előtt azt állapíthatjuk meg, hogy az emberi jogi megközelítésből kiindulva a gyermek emberi élethez (és ennek részeként egészséghez) és méltósághoz való jogának abszolút mivolta jelenti a mércét, és minden más joga, illetve mindenki más alapjogai ehhez viszonyítva vizsgálандóak. Az oktatáshoz való jog az emberi méltósághoz való joghoz szorosan összekapcsolódik, így e kettőt együttesen kell figyelembe venni. Ez azt jelenti, hogy minden gyermek számára biztosítani kell az oktatást, függetlenül attól, hogy milyen speciális körülmények jelennek meg ebben a folyamatban, ideértve a viselkedészavar jelenségét is. A nemzetközi emberi jogi alapelvek rávilágítanak arra, hogy a gyermek oktatáshoz való joga egyetemes és elidegeníthetetlen, ennek ellenére a gyakorlat azt mutatja, hogy a viselkedészavart mutató gyermekekkel kapcsolatban ez nem minden esetben érvényesül. A jogi szabályzásban megjelenő egyértelműség hiánya és/vagy a források nem megfelelő elérhetősége korlátozhatja, hogy a viselkedészavart mutató gyermekek teljeskörű inkluzív oktatásban részesülhessenek. Az is megállapítható, hogy a viselkedészavart mutató tanuló tanuláshoz való joga esetlegesen korlátozhatja társai ugyanezen alapjogát. Habár ezen alapjogok korlátozása a másik személy alapjogának érvényesülése, ez nem elegendő jogcím arra, hogy pusztán ezen okból a viselkedészavart mutató tanulót gyógyszeres kezelésre kényszerítsék. Így merül fel az egészségügyi státusz függvényében a pszichiátriai diagnózissal és

a gyógyszeres kezeléssel kapcsolatos jogi megközelítés, valamint a viselkedészavarral kapcsolatban megjelenő iskolai fegyelmezés kérdésköre. Mivel a gyógyszeres kezelés alapvetően érinti a tanuló egészséghez való jogát, amely korlátozhatatlan alapjog, az a többi tanuló jogérvényesítésének kemény korlátját jelenti. A gyógyszeres kezelés kapcsán láthattuk, hogy az hosszú távú egészségkárosítással, függőség kialakulásával járhat, amely plusz tényező a potenciális kriminalizálódásban. Miközben az ADHD-s tanulók eleve nagyobb arányban kitétek az iskolakerülésnek és a lemorzsolódásnak, így a napközbeni felügyelet nélküli időtöltésük és kiszolgáltatottságuk alapjaiban növeli a lehetőségét a későbbi bűnelkövetésnek. A büntetőjogi vonatkozás azonban még egy aspektusból jelentőséggel bír. Összehasonlítva a bűncselekmény elkövetésével gyanúsított személyek és a fegyelmezett vagy fegyelmi felelősségre vont tanulók helyzetét, azt találtuk, hogy a büntetőjog egyre inkább nyitott az ADHD tényállási körülményként való értékelésére. Ezzel szemben az iskolai fegyelmezésben még mindig inkább a rosszaság szankciója jelenik meg, és a szakirodalom elemzése alapján nem jelent meg arra törekvés, hogy akár egy fegyelmi eljárásban ez vizsgálendő tényező legyen.

Tekintettel arra, hogy az iskolai fegyelmezés és fegyelmi eljárás során hozott intézkedések és határozatok nem járják be a bírósági ítélettel precedenssé válás útját, ez részben a tanárképzés és -továbbképzés, részben az ágazatirányítás (utóbbi részeként a jogalkotáson) feladata. Egyfelől szükséges lenne a pedagógusképzésben e szempontot kihangsúlyozni. Másrészt az ágazatirányításnak indokolt lenne erre útmutatásokkal felhívni a fenntartók és az intézményvezetők figyelmét, szükség esetén a fegyelmezés és a fegyelmieljárás-jog szabályozásában erre utalni. Mindennek során szem előtt kell tartanunk a viselkedészavart mutató személyek emberi jogainak egyetemességét és elidegeníthetlenségének biztosítását.

Irodalom

1. Ahrbeck, B., & Willmann, M. (2010). *Paedagogik bei Verhaltensstörungen*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
2. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) Washington, DC: Author.
3. Baji I., Gáboros J., Kiss E., Mayer L., Kovács E., Benák I., & Vetró A. (2012). A gyermek- és serdülőkori depresszió tüneteinek összefüggése a pszichiátriai komorbiditásokkal. *Psychiatria Hungarica*, 27, 2, 115–126.
4. Barkley, R. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
5. Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. Penguin.
6. Basser, L., & Jones, M. (2002). The disability discrimination Act 1992 (Cth): A three-dimensional approach to operationalising human rights. *Melbourne University Law Review*, 26, 254–284. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.12.016>
7. Breggin P. & Breggin, G. (1998). *The War against Children of Color: Psychiatry Targets Inner City Children*. Common Courage Press: Monroe, ME.
8. Breggin P. (2008). *Brain-disabling Treatments in Psychiatry*, 2nd edn. Springer Publishing Company: New York.
9. Byrne, B. (2012). *Minding the gap? Children with disabilities and the United Nations convention on the rights of persons with disabilities, law and childhood studies: Current legal issues*. Oxford: Oxford University Press.
10. Child Welfare Information Gateway (2012). *Administration for children & families, U.S. Department of Health and Human Services. Determining the best interests of the child: summary of State Laws*. Retrieved from https://www.childwelfare.gov/systemwide/laws_policies/statutes/best_interest.cfm
11. (2021.05.20.)
12. Centre for Disability Studies. (1999). *From exclusion to inclusion final report of the disability Rights task force*. Retrieved from <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/disability-rights-task-forcedrtf.pdf> (2021. 05.20.)
13. Conn, C. (2014). *Autism and the social model of childhood: A sociocultural perspective on theory and practice*. Oxon: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315795454>
14. Crisman, B. W. (2008). *Inclusive programming for students with autism*. Principal, November/December, pp. 28–32. Cumming, J., Dickson, E., & Webster, A. (2013). Reasonable adjustments in assessment: Putting law and policy into practice in Australia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60, 295–311. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2013.846467>
15. Cunial, K. & Kebell M. R. (2017) Police Perceptions of ADHD in Youth Interviewees 23, 5, *Psychology, Crime and law* 1.
16. Dempsey, I. (2003). The impact of the disability discrimination act on school students with disability in Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 8, 35–44
17. Department for Children, Schools and Families (2008). *SFR 14/2008 permanent and fixed term exclusions from schools and exclusion appeals in England, 2006/7*. DCSF.
18. *Disability Discrimination Act, (1992)* (2014). Retrieved from https://humanrights.gov.au/sites/default/files/GPGB_disability_discrimination.pdf (2021.05.20)
19. Australian Government Productivity Commission (2002). Retrieved from <https://www.pc.gov.au/about/productivity-commission-quick-guide.pdf> (2021. 05. 20.)
20. DuPaul, G., Gormley, M., & Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 43–51. <https://doi.org/10.1177/0022219412464351>

21. Dybvik, A. C. (2004). Autism and the inclusion mandate. What happens when children with severe disabilities like autism, are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education Next*, 42, 8, 43–49.
22. Ebejer, J. L. (2012). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Australian Adults: Prevalence, Persistence, Conduct Problems and Disadvantage* 7(10) PLoS One e47404.
23. Eikeseth, S., Smith, T., & Eldevik, E. J. S. (2002). Intensive behavioural intervention at school for 4–7 year old children with ASD, a 1-year comparison control study. *Behaviour Modification*, 26, 1, 49–68.
24. Elder, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Success and difficulties in the individual inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1, 97–114.
25. EMMI (2019). *Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve a gyermekkori viselkedészavarok ellátásáról 2019. EüK. 4. szám EMMI irányelv.*
26. Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 4, 407–422.
27. ENSZ (2020). *A Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezmény Fakultatív Jegyzőkönyvének 6. cikke alapján végzett, Magyarországot érintő vizsgálat.* Retrieved from https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/HUN/CRPD_C_HUN_IR_1_9114_O.docx (2021.12.03.)
28. Evans, S., Sibley, M., & Serpell, Z. (2009). Changes in caregiver strain over time in young adolescents with ADHD: The role of oppositional and delinquent behavior. *Journal of Attention Disorders*, 12, 516–524.
29. Freckelton, I. (2019). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the Criminal Law, *Psychiatry, Psychology and Law*, 26, 6, 817–840
30. Fortin, J. (2009). *Children's rights: The developing law* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
31. Gárdos-Orosz, F. (2020). Az alapjogok korlátozása. In *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* pp. 1–15. Budapest: HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft.
32. Gerencsér, B. Sz. (2021). „A művelődéshez való jog” In Jakab, A., Könczöl, M., Menyhárd, A., & Sulyok, G. (Eds.), *Internetes Jogtudományi Enciklopédia*. Retrieved from <http://ijoten.hu/szocikk/a-muvelodeshez-valo-jog> (2021. 09. 15.)
33. Gill S. N., Amos, A., Muhsen, H., Hatton, J., Ekanayake, Ch., & Kisely S. (2020). *Measuring the impact of revised mental health legislation on human rights in Queensland, Australia*, *International Journal of Law and Psychiatry* November–December 2020. Retrieved from [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160252720300935?casa_token=V6MtTsojPIMAAAAA:gRW6tDjnlQwbER74ebTVGmYro1V9nd7moC-s8vJmlcJZpjPjvVftuTmvLAWH5zw_v3HrREX_\(2021. 12. 06.\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160252720300935?casa_token=V6MtTsojPIMAAAAA:gRW6tDjnlQwbER74ebTVGmYro1V9nd7moC-s8vJmlcJZpjPjvVftuTmvLAWH5zw_v3HrREX_(2021. 12. 06.))
34. Gillies, R. (2013). Making reasonable adjustments: What can we do for students with disabilities? *International Journal of Disability, Development and Education*, 60, 291–294.
35. Gottstein J. (2012). Legal issues surrounding the psychiatric drugging of children and youth. In Olfman, S., Robbins, B., Berk, L., Gottstein, J., Meyers, A., Olsen, G., Shanker, S., Sparks, J., Stanton, T., Stone, G., Whitaker, R. & Praeger (Eds.), *Drugging Our Children. How Profiteers are Pushing Antipsychotics on Our Youngest and What We Can Do to Stop It*, pp. 99–118. Santa Barbara, California.
36. Gorman, D. A, Gardner, D. M., Murphy, A. L., Feldman, M., Bélanger, S. A., Steele, M. M., Boylan, K., Cochrane Brink, K., Goldade, R., Soper, P. R., Ustina, J., & Pringsheim, T. (2015). Canadian Guidelines on Pharmacotherapy for Disruptive and Aggressive Behaviour in Children and Adolescents with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder, or Conduct Disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60, 2, 62–76. DOI: 10.1177/070674371506000204
37. Halmos, Sz. (2016). *A fogyatékoság orvosi és társadalmi modelljének szintézise, különösen a munkajog területén*, Doktori értekezés. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudomány Kar

- Doktori Iskola. Retrieved from https://jak.ppke.hu/uploads/articles/12332/file/Dolgozat_Halmos_2016jan11.pdf
38. (2021.05.20)
 39. Henderson, T. & Hartman, K. (2004). Aggression, mania, and hypomania induction by associated with atomoxetine. *Pediatrics*, 14, 895–896.
 40. Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). 'Make me normal' The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12,1, 23–46.
 41. Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Paediatric Rehabilitation*, 8, 2, 104–112.
 42. Kálmán, Zs. & Könczei, Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris.
 43. Lambert, N. (2005). The contribution of childhood ADHD, conduct problems, and stimulant treatment to adolescent and adult tobacco and psychoactive substance abuse. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 7, 197–221.
 44. Marshall, D. & Goodall, C. (2015). The Right to Appropriate and Meaningful Education for Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3159–3167. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2475-9>
 45. Moncrieff, J. (2007). Understanding psychotropic drug action: the contribution of the brain-disabling theory. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 9, 170–179.
 46. Musser, E. D. & Raiker, J. S. (2019). Attentiondeficit/Hyperactivity Disorder: An Integrated Developmental Psychopathology and Research Domain Criteria (RDoC) Approach 90, *Comprehensive Psychiatry* 65-72, <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.12.016>
 47. Mulholland, S., Cumming, T., & Jung, J. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHDtype behaviours. *Australasian Journal of Special Education*, 39, 15–36.
 48. Mulholland, S. (2016). ADHD: The Untold Truths of the ADEP (Australian Deficit in Educational Policy), *International Journal of Disability, Development and Education* , <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1164835>
 49. National Autistic Society Northern Ireland. (2012). *A is for autism: Make every school a good school*. NAS.
 50. Northern Ireland Schools for Autism and Related Conditions (NISARC) (2015). *School attendance among high functioning children with autistic spectrum disorder*. Belfast: CARD Group.
 51. NSW Department of Education and Communities (2012, April). *Every student, every school presentation*. Retrieved from <https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/every-student-every-school/project-details-bkgdnotes.pdf> (2021. 09.20.)
 52. Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10, 3, 399–419.
 53. Odem, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R., Thompson, B., & Harris, K. (2011). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, Council for Exceptional Children*, 71, 2, 137–148.
 54. O'Manique, J. (1990). Universal and inalienable rights: A search for foundations. *Human Rights Quarterly*, 12, 4, 465–485.
 55. Pozsár-Szentmiklósy, Z. (2016). *Alapjogok mérlegen*. Budapest: HVG-ORAC.
 56. Pozsár-Szentmiklósy, Z. (2017). Supermajority in Parliamentary Systems, *Hungarian Journal of Legal Studies*, 58, 3, 281–290.
 57. Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative approach. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 6, 667–682.
 58. Reiter, S. & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism. The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, 11, 4, 321–333.

59. Robertson, G. (1999). *Freedom, the individual and the law* (7th ed.). UK: Penguin Publishing.
60. Rónay, Z. (2018). *Jogszerűség és etika a tanári pályán*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
61. Ronay, Z. (2019). Respect for human dignity as a framework and subject of education in the light of present challenges. In Carmo, M. (Ed.), *Applications and developments of education IV. Series of advances in education and educational trends*, pp. 183–191. Lisboa: SciencePress.
62. Skounti, M., Philalithis, A., & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European Journal of Pediatrics*, 166, 117–123.
63. Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with ASD spectrum disorders. *Focus on ASD Other Developmental Disabilities*, 20, 3, 140–149.
64. Smith, T. (2012). *Making inclusion work for students with autism spectrum disorders: An evidence based guide*. New York: Guildford Press.
65. United Nations (1966). *The international covenant on economic, social and cultural rights, office of the high commissioner*. Geneva: United Nations.
66. United Nations. (1979). *The international convention on the elimination of all forms of discrimination against women (CEDAW) office of the high commissioner*. Geneva: United Nations.
67. Thompson, D., Fisher, K., Purcal, C., Deeming, C., & Sawrikar, P. (2011). Occasional paper No. 39 community attitudes to people with disability: Scoping project. Retrieved from https://www.sprc.unsw.edu.au/media/SPRCFile/Australian_community_attitudes_to_disability.pdf (2021. 05.20.)
68. Young, S. (2018). Identification and Treatment of Offenders with Attentiondeficit/Hyperactivity Disorder in the Prison Population: A Practical Approach Based Upon Expert Consensus', *BMC Psychiatry*, 18, 281., <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1858-9>

The Legal Rights of Students with Behavioural Disorders in an International Context – Focusing on the Consequences of Disobeying the Rules

When considering the situation of pupils with behavioural disorder in the public education system, an important starting point is to approach their right to an adequate education from the perspective of children's rights. In our study, we focus primarily on the various international legal instruments and examine the depth to which they incorporate human rights principles and how they are interpreted and applied to achieve them. Given that the population under study is made up of children on the one hand and pupils with special educational needs on the other, the starting point for our research is the International Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In this paper, we show how the rights enshrined in these conventions relate to and are concretely implemented in terms of inclusive education opportunities for students with behavioural disorders. Our main question is: can an education system for typically developing learners be truly inclusive and effective for learners with behavioural disorders? We do not only interpret the rights of the affected persons in a narrow sense, in terms of education, but we also look at the legal regulation of health care for pupils with behavioural problems (psychiatric diagnosis, medication), the experience in the educational system, the possibility of criminalisation and its relation to criminal law.

Keywords: human rights, behavioural disorder, school law, care system, justice

Értelmezhető-e a fegyelem a felsőoktatásban? Avagy, mi a fegyelmi eljárás az egyetemeken?

Matyasovszky-Németh Márton* és Siró Kinga**

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.4

A fegyelmi eljárásokat a hatályos felsőoktatási törvény is ismeri, azok, illetve azok előképe, az egyetemek bíraskodási joga azonban a magyar felsőoktatási jog történetének egy viszonylag kevésbé ismert, elhanyagolt területe. Ezen elhanyagolt terület történeti hátterét mégis nagyon fontos megismerni, mert megmagyarázza és érthetővé teszi a jelenleg is élő jogintézményeket, valamint rávilágít arra, hogy a történeti jellegzetességek hirtelen, kívülről jövő átalakítása – akár történelmi/politikai szükségszerűségből fakadó lemetzése – milyen következményeket és problémákat generál a jelen jogalkalmazásában.

Kulcsszavak: felsőoktatás, fegyelmi eljárás, egyetemi bíraskodási jog, jogtörténet, autonómia

A gyökerekről

Közismert, hogy egyetemeink egyfajta sajátos különbíróságként (Angyal, 1933) is működtek egészen a 19-20. század elejéig-közepéig – egyre csökkenő, illetve átalakuló hatáskörrel természetesen. Az első világi szabályok megjelenésekor (a Magyar Királyság területén ezt a Ratio Educationissal azonosítjuk, bár a Ratio Educationist megelőzően is voltak kifejezetten állami szervektől származó jogi aktusok, melyek legalábbis áttételesen hatással lehettek az egyetemi bíraskodásra is)³ a bíraskodás joga és a *ius gladii*, a vérhatalom joga a Szentszék fennhatóságának volt köszönhető, hiszen az egyház maga nem tartozott a világi joghatóság alá, tagjai felett maga ítélkezett, s hajtotta végre kiszabott büntetéseit. Az egyetemet megillető mentesség az általános joghatóság alóli mentességet egyaránt jelentette: „...sind sie vor kirchliches oder weltliches Gericht nicht zu ziehen” (Pecze 1976, p. 158).

A szétszakított és háborúk dúlta országban majd csak az 1635-ben alapított nagyszombati egyetem tudta feléleszteni az egyetemi bíraskodás hagyományát – azt, hogy volt mit feléleszteni, Petrovich Ede valószínűsíti jóval korábról (Petrovich, 1967, p. 158). Ennek bírósága ténylegesen alkalmazta a hallgatókkal szemben pallosjogát (Pecze, 1976, p. 159), bár a halálbüntetés végrehajtása – az egyetem és a város közötti hatásköri öszszetűzés folyamánként megszületett 1641-es uralkodói döntés eredményeképpen – már a városi tanács (Nagyszombat) hatáskörébe tartozott (Weszely, 1929).

* Egyetemi tanársegéd, ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Jog- és Társadalomelméleti Tanszék, tudományos segédmunkatárs, TK Jogtudományi Intézet, m-nemeth.marton@ajk.elte.hu

** LL.M. PhD., hivatalvezető, Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Kar, sirokingaviktoria@gmail.com

3. Az 1715. évi 74. törvénycikkben (később többször megerősítve) III. Károly fenntartotta magának „az egyházi vagy világi ifjuság számára bárki részéről alapított papnevelő, meg tápintézetek és collegiumokra való felügyelést”, a vallás ügyéről szóló 1790/1791:26. törvény értelmében „a közoktatási rendszer... Ő felsége által lesz meghatározandó...”, más esetben pedig kifejezetten tanügyi kérdésről nyilvánított véleményt az országgyűlés: az 1723. évi 70. törvénycikk 5. §-a értelmében az uralkodó belegeyedik, hogy az akadémiákon a külföldi egyetemeken nyilvánosan tanítani szokott egyéb tanokat is előadhassanak.

A fegyelmi eljárások keretszabályozásának első kísérletei

Az 1777-es *Ratio Educationis* már jogszabályi szinten rendelkezett az – egyébként a Helytartótanács irányítása alá helyezett – egyetem elkülönült egyetemi hatóságáról mint bíróságról (rektor, titkár, a négy kar dékánja, szeniorok, szabad és nemes művészetek prodirektora) (dr. Friml, 1913, p. 52), amikor az akadémiai hatóság hatáskörét a komolyabb kihágások számára tartotta fenn; az erkölcsi fegyelemmel kapcsolatos ügyekben általában a dékán volt a bíróság, csak a bonyolult, komolyabb ügyeket tárgyalta maga az egyetemi hatóság, amelynek döntéseit az egyetemi hivatalszolga, a pedellus hajtotta végre (dr. Friml, 1913, p. 56). Az akadémiai hatóság hatáskörébe tartozott a peres ügyek elintézése, az erkölcsi fegyelem és a kellő rendfenntartás védelme, az akadémikusok vétségeinek megvizsgálása és megbüntetése, az egyetem saját közrendjének felügyelete, sőt bűnügyekben is kapott jogkört, – „a többi egyetem példájára” (dr. Friml, 1913, p. 52), ami egyféle konjunktív feltételként is felfogható. A bűnügyekben eljáró akadémiai hatóságról szóló részletszabályokat – amire szintén található utalás a *Ration Educationis*-ban – azonban már nem alkották meg.

Némi egyszerűítéssel a könnyebb megértés kedvéért tehát a fenti eljárásrend le is fordítható: az első fokon eljáró hatóság volt a dékán, a másodfokon az egyetemi hatóság, a végrehajtó hatóság pedig a pedellus, azaz, hogy néhány fent részletezett esetben a dékánnak nem, kizárólag az egyetem akadémiai hatóságának volt joga eljárni.

Átmeneti időre került sor ennek a helyzetnek a megváltoztatására, amikor II. József 1783. augusztus 4-én kelt rendeletével az egyetemi igazságszolgáltatást megszüntette (Gnant, 2014, p. 619) – ez a rendelkezés azonban (Ausztriával ellentétben) a Magyar Királyságban nem maradt hatályban (Sascha, 2000, p. 144).

Az egyetemi bíraskodás „meg nem szüntetése” jól illett a 19. századi átalakuló társadalom és jogrend kissé zavaros – „megyek is maradok is” – rendjébe. A nehézkes átalakulást a felsőoktatás világában jelképezi az is, hogy a Vallás-, és Közoktatási Minisztériumba (VKM) számos beadvány érkezett 1848 végéig, amely az egyetemi oktatás átalakításával foglalkozott, de elfogadásukra nem került sor.⁴ Hasonlóképpen járt még több mint száz esztendőn át minden olyan tervezet, amely általában a felsőoktatás megregulálását célozta.

Egyetlen üdítő kivétel az 1848. évi 19. törvénycikk a magyar egyetemről, amely önmaga az egyetemi bíraskodásról nem rendelkezett, a felhatalmazása alapján készült – az Eötvös József nevéhez fűződő – tervezet (A magyar egyetem alapszabályai) azonban igen.⁵ A magyar egyetemről szóló első törvényünk – mint az áprilisi törvényekhez kapcsolódó alapvető fontosságú jogszabály – mindösszesen három paragrafusa óriási jelentőséggel bírt a maga korában, azonban a fegyelmi eljárás vonatkozásában szerepe pusztán áttételes: egyrészt az ország akkoriban egyetlen egyetemét a közoktatási miniszter hatósága alá rendelte, meghatározott működési alapelveket (tanítás és tanulás szabadsága), végül, de nem utolsósorban pedig kötelezte Eötvöst ezen elvek részletes kidolgozására, és Országgyűléshez való benyújtására.⁶

Az egyetemi bíraskodás tárgyában Eötvöstől kezdve nem folyamatosan változó jogszabályokról, hanem folyamatosan változó – de nyomokban egymásra hasonlító – tervezetekről lehet beszélni, amelyek elfogadására

4. A VKM-be összesen 17 olyan beadvány érkezett 1848 végéig, amely az egyetemi oktatás átalakításával foglalkozott – (Szögi, 2003, p. 144). Részletesen ki is fejti e beadványok tartalmát a II.3. fejezetben.

5. Az Alapszabály ismert példánya – az 1823–1848. évi tanrendekekhez csatolva – az Egyetemi Könyvtárban lelhető fel, nincs rajta pecsét, iktatószám vagy aláírás.

6. 1848. évi XIX. törvénycikk a magyar egyetemről, <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=84800019.TV&searchUrl=/ezer-ev-torveny%3Fpagenum%3D27>

sosem került sor. Ismertetésük mégsem haszontalan, hiszen tükrözik a kor problémáit, gondolkodását, és viszonylag kevésbé ismertek még a magyar jogtörténet iránt érdeklődők körében is.

A magyar egyetem alapszabályai⁷ 291 paragrafusából 71 foglalkozott kifejezetten az Egyetem fegyelmi hatóságával. E témát részletesen feldolgozza Siró Kinga *A magyar felsőoktatási jog története* című doktori értekezésében, ehelyütt annyiban hivatkozunk és támaszkodunk a dolgozat II.2. fejezetében foglaltakra, amennyi a megértéshez és a kontinuitáshoz elengedhetetlenül szükséges. Ez a tervezet esküdtbírószágban gondolkodott, tagjai választás útján nyerték volna el megbízatásukat a 18 évesnél idősebb, s a megelőző évben büntetlen hallgatók közül. Az egyetem változó összetételű bírósága az érintett kar professzoraiból állt volna, elnöke a dékán, tagja két professzor mint ülnök és egy fő mint jegyzőkönyvvezető.⁸ A bűnösség kérdésében az esküdtszék, a büntetés kiszabása kérdésében pedig a bíróság lett volna jogosult dönteni (Siró, 2019, p. 28).

Az ítélet elleni *jogorvoslattal 24 órán belül* az egyetemi bizottmányhoz, illetve száműzetés büntetés kiszabása esetén a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez lehetett volna folyamodni.⁹ Az egyetemi bizottmány elfogadás esetén megsemmisíthette volna az ítéletet, avagy utasíthatta volna az elsőfokon eljáró bíróságot a büntetés helyes alkalmazására, de nem hozhatott volna új ítéletet.¹⁰ A megsemmisítés indokának a tervezet csak komoly eljárási szabálysértést vagy hibás büntetés kiszabását ismerte el.¹¹

A *kiszabható büntetéseket* külön összehasonlító jellegű táblázatban ismertetjük (1. számú táblázat), ehelyütt csak az értelmezést megkönnyítő magyarázatot igyekszünk hozzáfűzni.

A bíróság az egyetem saját bevétele lett volna, sőt a fogságba vetés is az egyetem fogdájában került volna végrehajtásra (amiből az következik, hogy az egyetem fogdája a 19. század első felében még működött) (Siró, 2019, p. 29).

A fogság mint egyetemi szabadságvesztés-büntetés magán hordja az egyetemi lét sajátosságait: a fogság ideje alatt az elítélt látogathatta az óráit, de nem fogadhatott látogatókat, őt magát pedig az egyetemi porkoláb felügyelte. Az egyetemi fogság főszabály szerint munkanapokon volt (lett volna) végrehajtandó (Siró, 2019, p. 29).

Fogságbüntetés a következő cselekmények elkövetőinek járt volna: ismételt csendháborítás,¹² az egyetem termeinek, kórodáinak és gyűjteményeinek megzavarása,¹³ az egyetem hirdetőtáblájáról a hivatalos hirdetmény letétele,¹⁴ a rendügyelő bántalmazása hivatalos feladatának teljesítése közben,¹⁵ ismételt súlyos bántalmazás a hallgatók között,¹⁶ vallás és nemzetiség gúnyolása,¹⁷ a hallgatók egymás közötti tetteleges bántalmazá-

7. Szögi László jelzi, hogy a minisztériumi iratokból az derül ki, hogy e tervezetet Eötvös József állította össze (Szögi, 2003, p. 155).

8. A magyar egyetem alapszabályai, 184. §.

9. Uo. 206. § és 213. §

10. Uo. 210.§

11. Uo. 207.§

12. Uo. 225. §

13. Uo. 226. §

14. Uo. 227. §

15. Uo. 229. §

16. Uo. 231. §

17. Uo. 232. §

sa,¹⁸ közerkölcsiség ellen szóban elkövetett vétkek és tettek,¹⁹ valamint a rendügyelők által hivatalos eljárásuk alatt elkövetett szándékos visszaélések²⁰ (Siró, 2019, p. 29).

Nem a fogság volt a legsúlyosabb büntetési tétel, hiszen az a legrosszabb esetben is legfeljebb három hétig tartott (például vallás és más nemzetiség gúnyolása esetében),²¹ s a tervezet az óralátogatást engedte. A száműzetés hatálya alatt álló hallgatót viszont kicsapták, nem csupán a pesti egyetemről, de az összes többi egyetemről is.²² Ehhez képest mindenképpen enyhébb következménnyel járt volna a fogság, de akár az elutasítás is, amely utóbbi büntetés hatálya alatt a hallgató a tervezet szerint nem látogathatta ugyan az adott intézményt, de más iskolába mehetett, és maga az eltiltás is csak legfeljebb egy évre szólhatott.²³ Ezen büntetési nemekhez képest a bírság kivetése (ha az érintett nem bizonyult eléggé szorgalmasnak tanulmányai terén) és a felsőbbeségi megdorgálás (a csend, rend megzavarásáért) igen enyhe jogkövetkezmények (Siró, 2019, p. 30).

A javaslat ismert még egy speciális büntetést csak a rendügyelők²⁴ számára arra az esetre, ha nem teljesíték köteleességüket: ez lett volna a státuszvesztés. Ezt a büntetési nemet is bírósági ítéletnek kellett kimondania, szándékos elkövetés esetében nem csak a státuszvesztés, hanem – kvázi halmazati büntetésként – a fogságba vetés is kiszabható volt²⁵ (Siró, 2019, p. 30).

Az általános szabály az volt, hogy minden cselekmény a bírósághoz tartozott volna, amennyiben bebörtönzés büntetéssel, száműzetéssel, avagy elutasítással sújtható, de ide sorolódtak a rendügyelők kihágásai is.²⁶ Minden más cselekmény – nagyrészt fegyelmi ügyek és tanulási problémák – a rendügyelők vagy a dékán hatáskörébe került, illetve utóbbiak esetében: maradt.²⁷ Jóllehet az egyetemek működését szabályozni kívánó későbbi tervezetek egyike sem tartalmazott ilyen részletes rendelkezést az egyetemi bíróságokra nézve, az 1872. évi főtanodai törvényjavaslat sok hasonlóságot mutat vele az egyetemi igazságszolgáltatás tárgyában.

Az esküdtszéki bíraskodás mint a hagyományos bíraskodást felváltó megoldás nem csak az egyetemi fegyelmi ügyekben bukkant fel, hanem a korszellemnek megfelelően megjelent az 1843. évi, majd az átdolgozott 1844. évi büntetőeljárásról szóló törvényjavaslatban is, sőt megjelent a Sajtótörvény 17. §-ában is oly módon, hogy kifejezetten kimondásra került: a sajtóvétségek fölött nyilvánosan esküdtszék ítél. Ezzel egyidőben az esküdtbírók kialakításának rendjét miniszteri rendeletnek kellett volna meghatározni, annak kidolgozására azonban már nem került sor (Siró, 2019, p. 31).

Nem sokkal a kiegyezést követően Eötvös ismét megkezdte a vallás és közoktatási miniszteri munkáját, és be is terjesztette a Képviselőház elé törvényjavaslatát *a pesti királyi magyar egyetem újból szervezése tárgyá-*

18. Uo. 233. §

19. Uo. 234–235. §

20. Uo. 237. §

21. Uo. 232. §

22. Uo. 221.§ Mivel csak egyetlen egyeteme volt az országnak, ez a rendelkezés nehezen értelmezhető.

23. A magyar egyetem alapszabályai. 220. §

Uo. 225–226.§

24. Kvázi hallgatói rendőrség.

25. A magyar egyetem alapszabályai 204. §

26. Uo. 177. §.

27. Uo. 174-176. §.

ban.²⁸ Eötvös nem kívánta figyelmen kívül hagyni az 1869. évi igazságszolgáltatási reformban foglaltakat,²⁹ ezért rendelkezett a fegyelmi bíróságról is, melynek hatásköre megváltozott, a hallgatók vétségei vonatkozásában állt csak meg, részletszabályok nélkül „...azok elkészítését az egyetemi tanácsra és a közoktatási miniszterre bízzák.”³⁰ (Siró, 2019, p. 39).

1873. június 26-án már Trefort Ágoston vallás-, és közoktatási miniszter nyújtotta be a parlamenthez a főtanodai oktatásról szóló 1872-461. számú törvényjavaslatát³¹ (Siró, 2019, p. 42).

A treforti javaslatnak a fegyelmi bíróságra vonatkozó része³² olyan jelentőséggel bírt, hogy az egyetemi jegyzőkönyvekben még 1947-ben (!) is hivatkoznak rá mint követendő mintára az akkor (1947-ben) tervezett „az egyetemi tanárok és az egyetem egyéb alkalmazottainak fegyelmi felelőssége tárgyában készülő törvényjavaslat kapcsán”³³ (Siró, 2019, p. 45).

E treforti fegyelmi bíróság az egyetem tanárai felett csak hivatali hanyagság és erkölcsi vétség esetében bírt volna hatáskörrel, bűncselekmény elkövetése esetében a tanár feletti ítélet már a rendes bírósághoz tartozó eljárásban dőlt volna el. A fegyelmi bíróság az egyetem összes tanárai közül sorshúzás útján választott tizenöt tagból állt volna (vö. Eötvös-féle esküdtszék), akik közül jogosult lett volna vádlott és a vádló is négy-négy főt elutasítani (Siró, 2019, p. 45).

Az eljárás vizsgálati szakaszának megkezdését az egyetemi tanács lett volna jogosult elrendelni, azt azon tanárok folytatták volna le, akik nem voltak tagjai a bíróságnak. Ezen tanárok közül az egyetemi tanács rendelt volna ki egy – vagy ha az ügy megkívánja, több – tagot, kik a vizsgálatot teljesítik, s ennek befejeztével a vizsgálati iratokat átadják a bíróság választott elnökének további eljárás végett. A tervezet szerint hivatalból volt vádló azon kar dékánja, melyhez a vádlott tartozik, de vádat emelhetett az illető kar is szavazattöbbséggel választott megbízottja által. Ha fegyelmi eljárás vádlottja a dékán, akkor az egyetem rektora vagy az érintett kar tanártestületének szavazattöbbséggel választott megbízottja a vádemelésre jogosult, míg a rektor esetében bármelyik dékán, vagy bármelyik kar tanártestületének szavazattöbbséggel választott megbízottja a vádló. A vád alá helyezést s a fegyelmi bíróság megalakulását a vádló javaslatára az egyetemi tanács rendelte volna el (Siró, 2019, p. 45).

28. Lásd: Képviselőházi irományok, 1869. évi IV. kötet, 427-428. szám. Törvényjavaslat a pesti királyi magyar egyetem újból szervezése tárgyában. https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KI-1869_04/?pg=263&layout=s&query=magyar%20egyetem (2021. 09. 13.)

29. A bírói hatalom gyakorlásáról szóló törvényjavaslatot Horváth Boldizsár igazságügy miniszter 1869. április 10-én terjesztette elő. Képviselőházi irományok, 1869. évi I. kötet 20. számú törvényjavaslat a bírói hatalom gyakorlásáról 20. § https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KI-1869_01/?pg=67&layout=s&query=b%C3%ADr%C3%B3i%20hatalom%20indokol%C3%A1s (2018. 10. 25.)

30. Képviselőházi irományok, 1869. évi IV. kötet, 427-428. szám 14. §. Törvényjavaslat a pesti királyi magyar egyetem újból szervezése tárgyában. https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KI-1869_04/?pg=263&layout=s&query=magyar%20egyetem (2021. 09. 13.)

31. Az 1872. évi szeptember hó 1-jére hirdetett Országgyűlés Nyomtatványai. Törvényjavaslat a főtanodai oktatásról 1873/461. szám. Képviselőházi irományok VII. https://library.hungaricana.hu/en/view/OGYK_KI-1872_07/?pg=352&layout=s&query=461 (2021. 09. 13.)

32. Uo. 361. pp. 17–18.§§

33. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Egyetemi Levéltár, 0346/1947-48. levéltári jelzet 50.h., 1.c. fond; RH 1947-48/1346. I-20/44.

Az egyetemi bíraskodásra vonatkozóan az 1872-605. számon 1874. február 14-én dr. Oláh Gyula jáász-jákó-halmi választó-kerület országgyűlési képviselő által³⁴ benyújtott főtanodai oktatásról szóló törvényjavaslat³⁵ is tartalmaz egy viszonylag részletes, és az első eötvösi gondolatra (Magyar Egyetem Alapszabályai) emlékeztető szabályrendszert az esküdtbírósnak minősülő fegyelmi bírósággal. Distinkció azonban az eötvösi és a treforti gondolathoz képest, hogy „A tanárok előadásainak rendszerére, irányára és szellemére vonatkozó bíráló nyilatkozatok nem képezhetik az egyetemi fegyelmi bíróság ítéletének tárgyát, miért is az ilyen esetekben, vagy ilyen indokokból hozott ítélet a közoktatási miniszter által megsemmisítettik.”³⁶

Érdekes, hogy a tervezet kiemeli a jogi képzésben részt vevő hallgatókat, és rájuk nézve külön büntetési tételket határoz meg (lásd 1. számú táblázat), az egyetemről történő kicsapás, illetve néhány évre eltiltás esetében pedig a hallgatók – egyetemi hatóságok – a karok tanártestületei, illetve az egyetemi tanács által lettek volna felelősségre vonhatók. Az Oláh-féle javaslat tanügyi bizottság általi megtárgyalását elrendelte az országgyűlés, elfogadására viszont már nem került sor.

Az egyetemi karokra vonatkozó általános fegyelmi szabályok a 19. század végétől

Mint az látható, az újabb és újabb javaslatok és tervezetek nem hozták meg a változást, kisebb módosításokkal a 28.458/1891. V.K.M. sz. r. volt hatályban az egyetemi karokra vonatkozó általános tanulmányi, fegyelmi, tandíj- és vizsgadíjszabályok maradtak hatályban egészen 1891-től a szovjet típusú diktatúra által elrendelt módosításokig (Németh, 1948, p. 289).

Ezen 1891-es rendelet VI. fejezete rendelkezett az egyetemi fegyelemről, és adott is egyfajta definíciót az egyetemi hatóságokat megillető fegyelmi hatalomra (már nem egyetemi bíraskodás), nevezetesen: a folytonos felügyeletben és oly rendszabályok kibocsátásában nyilvánul meg, ami az adott körülmények között szükséges, a rend és az illem, az egyetemnek mint tudományos intézetnek jellege, valamint tagjainak becsülete és méltósága megőrzése érdekében.³⁷

Maga a rendelet az egyetemi fegyelem alanyaiként nem pusztán a hallgatókat határozza meg, azonban a szövegezésből mégis az derül ki, hogy a legtöbb eset alanya a hallgató lehet: (a) az egyetemi rend és csend megzavarása, (b) a tancélokot szolgáló berendezések, intézmények megkárosítása, (c) hanyagság, vagy illetlen magaviselet, (d) erkölcstelenség, (e) közbotrány okozása (akár az egyetemen kívül), (f) egyetemi hatóságok, tanárok, csend-rend érdekében fellépő szervek, hallgatótársak megsértése.

A fegyelmi ügyekben eljárni a kialakult szokásjognak megfelelően az Egyetemi Tanács, a dékán, illetőleg a tanártestület volt jogosult, azzal, hogy utóbbiak a csekélyebb kihágások esetében (intés, feddés, megrovás büntetések esetében) rendelkeztek hatáskörrel a rektornak való bejelentés terhe mellett.³⁸

34. Az 1872. évi szeptember hó 1-jére hirdetett Országgyűlés Nyomtatványai. Képviselőházi Irományok XII. 1872-621. Elnöki előterjesztés a függőben lévő tárgyról 1874. évi február hónapról, https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KI-1872_12/?pg=244&layout=s&query=Ol%C3%A1h (2021. 08. 31)

35. Az 1872. évi szeptember hó 1-jére hirdetett Országgyűlés Nyomtatványai. Törvényjavaslat a főtanodai oktatásról 1872-605. sz. 237–256. pp. Képviselőházi Irományok XII. https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KI-1872_12/?pg=244&layout=s (2018. 11. 23.)

36. Uo. 32. §

37. Uo. 35. §

38. Uo. 37. §

A legsúlyosabb büntetési nemet – az összes magyar intézményből történő kizárást – az Egyetemi Tanács javaslatára a vallás-, és közoktatásügyi miniszter volt jogosult elrendelni, aki köteles volt erről tájékoztatni a társ-egyetemeket is (vö. 1. táblázat).

Eötvös I.	Trefort*	Oláh	28.458/18 91. V.K.M. sz. r.	122/1964. (M.K.10.) MM számú utasítás	169/1969. (M.K.17.) MM utasítás	1985. évi I. tv.	1993. évi LXXX. tv.	2005. évi CXXXIX. tv.	2011. évi CCIV. törvény
(dékán előtti, az egyetemi tanárok előtti, a kar hallgatói előtti) felsőbbbségi megdorgálás	dékáni megintés és figyelmeztetés	megintés és figyelmeztetés a dékán által egyedül, vagy a tanári testület előtt.	megintés és figyelmeztetés (dékán által egyedül vagy a tanártestület előtt)	megintés	megrovás	megrovás	megrovás	megrovás	megrovás
	megrovás a dékán által a tanártestület előtt azon figyelmeztetéssel, hogy ismételt, habár kisebb mérvű kihágás esetében a tanintézettől való elutasítás fog bekövetkezni. (Consilium abeundi);	megrovás az egyetemi rektor által az egyetemi tanács előtt abeundira figyelmeztetéssel	rektori megrovás egyedül vagy az Egyetemi Tanács előtt	megrovás	szigorú megrovás	szigorú megrovás		szigorú megrovás	szigorú megrovás
				szigorú megrovás végső figyelmeztetéssel					
bírság					öztöndíj, szociális támogatás csökkentése vagy megvonása, legfeljebb 6 hónapra	kedvezmények csökkentése/öztöndíj csökkentése	kedvezmények és juttatások csökkentése, illetve megvonása	a térítési és juttatási szabályzatban meghatározott kedvezmények és juttatások csökkentése, illetve megvonása	a térítési és juttatási szabályzatban meghatározott kedvezmények és juttatások – legfeljebb hat hónap időtartamra szóló – csökkentése, illetve megvonása
rendügelői státus elvesztése									
fogság									
	elutasítás a	elutasítás az	elutasítás az	eltiltás a	eltiltás a ta-	eltiltás (meg-	meghatározott	határozott	határozott

	tanintézet- től 1–4 fél- évre; és	egyetemtől 1–4 félév- re, és	egyetemtől 1-4 félévre;	tanulmá- nyok folyta- tásától 2 vagy 4 évre	nulmányok folytatásától legfeljebb 4 félévre (szor- galmi idő- szakra)	határozott időre)	zott időre el- tiltás a tanul- mányok foly- tatásától;	időre – leg- feljebb két félévre – szó- ló eltiltás a tanulmányok folytatásától	időre – leg- feljebb két félévre – szó- ló eltiltás a tanulmányok folytatásától
elutasítás	végleges ki- zárás**	végleges ki- zárás	elutasítás az egyetemtől örökre;	kizárás a felsőoktató- si intéz- ményből	kizárás az in- tézmenyből	kizárás és kollégiumból kizárás	kizárás a fel- sőoktatási intézményből	kizárás a fel- sőoktatási intézményből	kizárás a fel- sőoktatási intézményből
száműzetés			elutasítás a magyar egyetemek- től	kizárás vala- mennyi fel- sőoktatási intézmény- ből	kizárás vala- mennyi felső- oktatási in- tézmenyből				

1. táblázat: Jogkövetkezmények Eötvöstől 2011-ig

A fegyelmi eljárások jogszabályi hátterének szovjet típusú módosítása – szakítás a jogi hagyományokkal

A szovjet típusú diktatúra – amely nevéhez méltóképpen szolgálékúen másolta a szovjet modellt a felsőoktatás világában is – alapjaiban változtatta meg az ország alkotmányos rendjét, ezen belül természetesen a felsőoktatási joganyagot (is), az egyetemek jogszolgáltató-bíráskodó kompetenciájával egyetemben. A jogi hagyományokkal történő teljes szakításnak és ezzel párhuzamosan a szovjet modell másolásának formáljogi szempontból lett olyan eredménye is, amely akár pozitívnak mondható, például a szovjet típusú diktatúra idején került elfogadásra az oktatás teljes ágazatát lefedő törvény, az 1961. évi III. törvény, melynek felhatalmazása alapján kiadásra került számos alacsonyabb szintű rendelet. Ám mielőtt ezt a – hangsúlyozottan formáljogi szempontból – előrelépésnek is tekinthető jogi aktust egyfajta fejlődésnéppé ünnepelelnék, nem haszontalan ki-
térni arra is, hogy a szovjet típusú diktatúra alkotmányjogi szempontból hogyan is viszonyult a tudomány kéréséhez: „A Magyar Népköztársaság hathatósan támogatja a dolgozó nép ügyét szolgáló tudományos munkát, valamint a nép életét, harcait, a valóságot ábrázoló, a nép győzelmét hirdető művészetet, s minden rendelkezésére álló eszközzel elősegíti a néphez hű értelmiség kifejlődését.”³⁹

Ennek fényében értelemzendő az 122/1964. (M.K.10.) MM számú utasítás a felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsga-, valamint a hallgatók fegyelmi szabályzatáról is. Önmagában beszédes, hogy egy miniszteri utasítás adja ki az egyetemek szabályzatait, ezen azonban az adott kor viszonyainak ismeretében nem lehet meglepődni.

A fegyelmi szabályzat⁴⁰ ekkorra már kifejezetten csak a hallgatókra vonatkozik, más egyetemi polgárookra és persze a bíróságokra utalás sem szerepel benne. Az eljárás alanya csak a hallgató lehetett,⁴¹ a tárgyi hatály azonban részletesen meghatározott a következők szerint. Fegyelmi vétség lehetett, ha (a) a hallgató a tanulmányaival összefüggő vagy más súlyos büntetést követ el, (b) ha a szocialista erkölccsel ellentétes magatartást tanúsít (az intézmény oktatójával, vagy más dolgozójával szemben tiszteletlenül, avagy hallgatótársaival szemben sértő módon viselkedik, botránys magatartást tanúsít, a kedvezményes ellátás igénybevételére jogosító utal-

39. 1949. évi XX. törvény, a Magyar Népköztársaság Alkotmánya, 53. § https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=94900020.TV&target-date=ffffff4&printTitle=1949.+%C3%A9vi+XX.+t%C3%B6rv%C3%A9ny&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TXT

40. 122/1964. (M.K.10.) MM számú utasítás a felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsga-, valamint a hallgatók fegyelmi szabályzatáról D) fejezet

41. Uo. 79. pont

vánnyal visszaél stb.), (c) a tanulmányi fegyelmet, illetőleg a felsőoktatási intézmény rendjét megsérti (ismételten igazolatlanul késik vagy mulaszt; az előadásokat, a gyakorlati foglalkozásokat, társai tanulmányi munkáját zavarja; a tanulmányi ellenőrzések alkalmával jogosultan segédeszközösöket vesz igénybe; az intézmény szerveinek utasításait, a tanulmányi és fegyelmi szabályzatot és más, a hallgatókra kötelező előírásokat megszegi stb.).⁴²

Az 1891-es és az 1964-es lehetséges fegyelmi vétségek legalább olyan távol álltak egymástól, mint amilyen közel, és ez teljesen független attól, hogy két egymással homlokegyenest különböző alkotmányos berendezkedés keretében született jogintézményről van szó. Az 1891-es rendeletben foglalt részletesebb cselekmények mindegyike besorolható az 1964-es rendelet három nagyobb csoportjába (2. táblázat): büntettek, szocialista erkölcsök megsértése és tanulmányi fegyelemmel összefüggő tettek közé – megszorításokkal természetesen. Kílóg a sorból, az 1964-es más súlyos büntett elkövetésének esete melynek legfeljebb az 1891-es közbotrány okozása feleltethető meg (részben legalábbis), valamint a szocialista erkölcsöknek megfelelés, mely erkölcsökről részletesen is ír Horváth Attila (Horváth, 2016). Itt elegendő annyit megjegyezni, hogy annak erőltetése és fegyelmi eljárás keretébe bevonása egy különálló tanulmányt megtöltő mennyiségű alapvető jogokkal kapcsolatos problémát jelent.

1964	1891
tanulmányokkal összefüggő büntett egyéb súlyos büntettet	egyetemi rend és csend megzavarása, közvetlenül nem feleltethető meg, de egybeeshet vele a közbotrány okozása (akár az egyetemen kívül), illetőleg a tancélokot szolgáló berendezések, intézmények megkárosítása
tanulmányi fegyelem, illetőleg a felsőoktatási intézmény rendjének megsértése (ismételt igazolatlan késés vagy mulasztás; az előadások, a gyakorlati foglalkozások, társai tanulmányi munka zavarása; a tanulmányi ellenőrzések alkalmával jogosultan segédeszközök igénybevétele; az intézmény szerveinek utasításai, a tanulmányi és fegyelmi szabályzat és más, a hallgatókra kötelező előírások megszegése stb.)	a tancélokot szolgáló berendezések, intézmények megkárosítása, és hanyagság
a szocialista erkölccsel ellentétes magatartás (az intézmény oktatójával, vagy más dolgozójával szemben tiszteletlenül, avagy hallgatótársaival szemben sértő módon viselkedik, botrányos magatartást tanúsít, a kedvezményes ellátás igénybevételére jogosító utalvánnyal visszaél stb.)	erkölcstelenség, egyetemi hatóságok, tanárok, csend-rend érdekében fellépő szervek, hallgatótársak megsértése esetleg (részben) illetlen magaviselet

2. táblázat: Az 1891-es és az 1964-es fegyelmi vétségek összehasonlítása

A fegyelmi szabályzat a fegyelmi vétség elkövetőjére fegyelmi büntetést rendelt kiszabni. Ez nem opció volt, az eljáró fegyelmi vizsgáló bizottság, avagy a fegyelmi eljárást elrendelő szerv – a dékán vagy az intéz-

42. Uo. 79. pont a)-c).

mény vezetőjének helyettese (nem tartozik ide az intézmény vezetője(!))⁴³ – fegyelmi vétség elkövetése esetén – köteles volt büntetést kiszabni,⁴⁴ annak mellőzésére nem volt lehetőség.

Maga az eljárás egyszerűbb esetben nagyon hamar lebonyolódhatott: megintést, megrovást akár a dékán, akár az eljárást megindító rektorhelyettes kiszabhatott, és ezzel az egész procedúra véget is ért.⁴⁵ Bonyolultabb ügyekben kerülhetett sor vizsgáló bizottság kijelölésére – melyet kijelölni az volt jogosult, aki a vizsgálatot elrendelte – melynek négy héten belül érdemi határozattal be kellett fejeznie az eljárást, és csak addig volt helye fegyelmi eljárásnak, amíg az érintett még hallgató volt.⁴⁶

Mindenképpen le kellett folytatni a fegyelmi eljárást abban az esetben, ha a hallgató tanulmányaival összefüggő vagy más súlyos büntetést követ el, sőt ha a hallgatót jogerős büntetőbírói ítélet marasztalta el, valamennyi felsőoktatási intézményből kizáró határozat meghozatala kötelező volt.⁴⁷ Érdekességként érdemes megjegyezni, hogy már 1896-tól – a bűnvádi perrendtartásról szóló 1896. évi XXXIII. törvénycikk 87. §-a alapján – kötelező volt feljelenteni azt az egyetemi hallgatót, aki a tandíjbefizetéssel kapcsolatos bejegyzést, illetve a leckeönnyvi bejegyzéseket meghamisította.

Jogorvoslattal élni a határozat kézhezvételétől számított 8 napon belül lehetett a fegyelmi határozatot hozó szervnél, a fellebbezésről a beérkezéstől számított 30 napon belül az intézmény vezetője döntött – szükség esetén – fegyelmi felülvizsgáló bizottság segítségével.⁴⁸ Némi ellentmondás tűnik fel a szabályzatban a valamennyi felsőoktatási intézményből kizárás esetében, hiszen döntenie a művelődésügyi miniszter volt jogosult, és a jogorvoslati kérelmet is hozzá kellett felterjeszteni döntéshozatal végett. Hasonlóképpen nem teljesen egyértelmű az intézmény vezetőjének felülvizsgálattal kapcsolatos jogköre az utasítás 105-106. pontjaiban. Ezeket az anomáliákat nyilván a jogalkotó is észlelte, hiszen viszonylag hamar kibocsájtásra került a művelődésügyi miniszter 169/1969. (M.K. 17.) MM. számú utasítása a felsőoktatási intézmények hallgatóinak fegyelmi szabályzatáról, amely ezeket a rendelkezéseket részben pontosította, részben pedig a tárgyi hatályt módosította oly módon, hogy az csak arra a hallgatóra terjedjen ki aki büntetést követ el, és/vagy egyetemi hallgatóhoz méltatlan magatartást tanúsít.⁴⁹

Ezen a struktúrán már nem sokat változtattak a későbbi jogszabályok. A hallgató fegyelmi felelősségét az 1985. évi I. törvény is tényként kezeli, de már nem sorolja fel, melyek lehetnek a fegyelmi vétségek, általában mondja ki, hogy ha a hallgató kötelességeit vétkenesen és súlyosan megszegi, indokolt esetben írásbeli határozattal fegyelmi büntetésben részesíthető. Természetesen a lehetséges fegyelmi vétségek a hallgatói kötelességekkel összevetve így is megállapíthatók. A törvény értelmében a hallgató kötelessége volt, hogy (a) részt vegyen a kötelező foglalkozásokon és szakmai gyakorlatokon, (b) eleget tegyen - rendszeres munkával és fegyelmezett magatartással, képességeinek megfelelően – tanulmányi kötelezettségeinek, (c) tartsa meg a tanulmányi rendet, a gyakorlati oktatási hely munkarendjét és a nevelési-oktatási intézmény szabályzatainak rendelkezéseit, (d) őrizze meg, illetőleg az előírásoknak megfelelően kezelje a rábízott vagy az oktatás során használt dolgokat, védje az intézmény létesítményeit, felszereléseit, (e) segítse elő a nevelési-oktatási intéz-

43. Uo. 86. pont

44. Uo. 80. pont

45. Uo. 86. pont

46. Uo. 89-90. pont

47. Uo. 96. pont 116. pont

48. Uo. 103-104. pont

49. A művelődésügyi miniszter 169/1969. (M.K. 17.) MM számú utasítása a felsőoktatási intézmények hallgatóinak fegyelmi szabályzatáról, 1. §. In Az egyetemekre, az oktatókra és a hallgatókra vonatkozó jogszabályok, 1969. p. 212. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó,

mény feladatainak teljesítését, és őrizze jó hagyományait, (f) tanúsítson tiszteletet a pedagógusok, oktatók, valamint más iskolai dolgozók személye és munkája iránt, becsülje társait, fegyelmezett magatartásával járuljon hozzá a nevelési-oktatási intézmény jó hírnevéhez, (g) a kollégium rendjének megtartása.⁵⁰ Ezek a hallgatói „alapkötelességek” – mint az a fent kifejtettekből is következik, változó csoportosítás szerint, ugyan, mégis – 1985-ben már majdnem száz éve tartoztak a hallgató fegyelmi felelőssége körébe.

Fegyelmi büntetesként a hallgató továbbra is kizárható volt az ország valamennyi felsőoktatási intézményéből, eltiltható volt a tanulmányok folytatásától (meghatározott időre),⁵¹ illetve kiszabható volt „szokás szerint” a megrovás és a szigorú megrovás, a kedvezmények (ideértve az ösztöndíjat is) és juttatások csökkentése, illetőleg megvonása,⁵² valamint a kollégiumból kizárás.⁵³ A tanulót vagy a hallgatót indokolt esetben a fegyelmi eljárás tartamára az oktatási intézmény látogatásától is el lehetett tiltani.⁵⁴

Rendszerváltás a felsőoktatásban

A rendszerváltás felsőoktatási törvénye, a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény (a továbbiakban: Ftv1.) fegyelmi eljárásra vonatkozó rendelkezései a korábbiakhoz nagyon hasonló rendelkezéseket tartalmaztak. Fegyelmi eljárásnak szintén akkor lehetett helye, ha a hallgató kötelességeit vétkezen és súlyosan megszegte,⁵⁵ és a fegyelmi büntetések között sem található nagy meglepetés (lásd. 1. táblázat).⁵⁶ Ez a törvény már egyértelműen fegyelmi bizottság hatáskörébe utalta az eljárás lefolytatását, bár lehetőséget biztosított arra is, hogy annak megindítására az intézményi szabályzat más személyt is felhatalmazzon.⁵⁷

Történeti szempontból indokoltnak tartottuk külön táblázatban is összefoglalni a lehetséges jogkövetkezményeket: a kiszabható büntetések fokozatai és jellege minden történelmi korban hasonló volt, amin még a megváltozott jogi környezetben született 1964-es MM utasítás, sőt az 1969-es utasítás sem változtatott érdemben. Hasonlóképpen történelmi hagyományok – és persze az észszerűség – köszönnek vissza a dékának fenntartott kvázi büntető hatalomban, melynek értelmében – és ehelyütt akár Mária Teréziáig is vissza lehet tekinteni – a kisebb súlyú cselekmények esetében sokáig (1985-ig) volt az eljáró szerv a dékán, aki azonban komolyabb szankciókra a szovjet típusú diktatúrában sem volt jogosult. A hallgató kizárására csak a rektor helyettese, valamennyi felsőoktatási intézményből kicsapásra pedig csak a művelődésügyi miniszter volt jogosult.⁵⁸ Természetesen a minisztériumi irányítás és döntéshozatal, valamint a dékán történeti jellegű fegyelmezési jogának jelentősége fokozatosan csökkent, oly módon, hogy 1993-ra már kifejezetten intézményi hatáskörbe, külön bizottság kezébe került.

Az Ftv1. fegyelmi eljárásra vonatkozó szabályozása esetében megemlítendő egy, az egy hónapos ügyintézési határidőtől való eltérést lehetővé tévő 2003-as törvénymódosítás alkotmányosságának kérdésében lefolytatott alkotmánybírói ügy.⁵⁹ A 13/2005. (IV.6.) AB határozatban az Alkotmánybíróságnak arról kellett döntene-

50. 1985. évi I. tv. 151.§ (2)

51. Uo. 34. § (3) b) pont

52. Uo. 35. § (4)

53. Uo. 151. § (2)

54. Uo. 35. § (5)

55. 1993. évi LXXX. tv. 38. §

56. Uo. 39. §

57. Uo. 42.§-43. §

58. Uo. 84-85. pont

59. A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról 2003. évi XXXVIII. törvény 33. § (11) bekezdés a) pont.

nie, hogy alkotmányos-e az Ftv1. 43. § (3) bekezdésének azon rendelkezése, amely kötelezően előírta a fegyelmi eljárás alá vont hallgató meghallgatását az eljárás során. Ezzel ugyanis a beadvány benyújtója szerint lehetlenné tette az Ftv1. 42. § (2) bekezdésében előírt egy hónapos eljárási határidő betartását. Az Alkotmánybíróság fent említett határozatában megállapította, hogy a jogállamiság részét képező jogbiztonságot sértő – mulasztásban megnyilvánuló – alkotmányellenes helyzet jött létre annak következtében, hogy az Ftv1. 41. § (2) bekezdésében foglalt eljárási határidőhöz kapcsolódóan nem alkotta meg teljeskörűen azokat az eljárási szabályokat, amelyek – indokolt esetben és meghatározott törvényi előfeltételek teljesülése esetén – kivételt engednek a fegyelmi eljárást lefolytató felsőoktatási intézmény számára az egy hónapos eljárási határidő betartása alól. Az AB azzal érvelt, hogy a szabályozási hiány olyan törvényalkotói mulasztás, amely a fegyelmi eljárást lefolytató felsőoktatási intézmények számára jogbizonytalanságot és kiszámíthatatlanságot okozhat, és nem teszi számukra minden esetben lehetővé a kötelező érvényű törvényi rendelkezések együttes és egyidejű betartását (követését). Rónay Zoltán úgy értékelte az AB döntését, hogy az Ftv1.-ben az „intézményeknek a fegyelmi eljáráshoz kapcsolódó nagyfokú szabadsága a keretszabályozás garanciális jellegét felértékeli” (Rónay, 2016, p. 56), ez azt jelenti, hogy a jogalkotónak a keretszabályozás esetében is ügyelnie kell arra, hogy a felsőoktatási intézmények világos útmutatást kapjanak arra vonatkozóan, hogy milyen garanciális feltételek mellett folytathatják le az intézményekben folyó fegyelmi eljárásokat (Rónay, 2016, p. 57).

Az AB határozat megszületését követően lépett hatályba az új, a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény, amely ugyan a rendszerváltást követően született jogszabályok közül a legrészletesebben rögzítette a fegyelmi eljárás szabályait, azonban ahogyan Rónay is rámutat: „[ez] sem lépte túl a szabályozás keretjelleget” (Rónay, 2016, p. 57).

A keretjellegű szabályozási jelleg tekintetében a legújabb a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (a továbbiakban: Nftv.) sem hozott változást. Ki kell emelni, hogy a jogalkotó ugyan az Nftv. 55. § (5) pontjában előírta, hogy a Kormány külön rendeletben szabályozza a fegyelmi eljárás rendjét, ezt a rendelkezést egy 2016-os módosítás során akként módosította, hogy ismét a felsőoktatási intézmény szabályozási hatáskörébe vonta a fegyelmi eljárások részletes szabályainak kidolgozását.⁶⁰ Az Nftv. fegyelmi eljárási szabályai esetében két olyan szabályozási hiányosságra szeretnénk felhívni a figyelmet, amely bizonytalanságot is eredményezhet. Először is rá kell mutatnunk arra, hogy a kizárás a felsőoktatási intézményből nem tölti be a szerepét, mert a hallgató bármikor újrafelvételizhet, és így értelmét veszti a kizárás büntetésének kiszabása (Rónay, 2016, p. 66). Különösen problémás lehet ez utóbbi jelenség akkor, ha a felsőoktatási intézményből kizárt, azonban büntetésének kiszabását követően újra felvett hallgatóra olyan tényállás megvalósítása miatt szabták ki a legsúlyosabb fegyelmi büntetést, amelyet hallgatótársával, vagy más egyetemi polgárral szemben tanúsított erőszakos magatartással valósított meg. Ebben az esetben a kizárással nem érhető el az említett fegyelmi büntetés azon célja, hogy a sértettet megóvja attól, hogy a felsőoktatási intézményen belül újabb inzultus érhesse. Így ugyan a jogszabály a kizárást tartja a legsúlyosabb fegyelmi büntetésnek, ám annak valódi hatása könnyen megkerülhető.

Az Nftv. másik jelentős hiányosságaként jelölhető meg az eljárás felfüggesztésének lehetőségéről való hallgatása (Rónay, 2016, pp. 66–67). Az erről való törvényi rendelkezés elmaradása csak egy a számtalan hiányosság közül, „ezért a felsőoktatási intézmények számára nem csupán a szabályzatalkotás, de a konkrét fegyelmi eljárások lefolytatása is jelentős nehézséget okozhat”. A felfüggesztés szabályozásának elmaradása ugyanis a jogorvoslati eljárások során különösen bizonytalanná teszi mind a felsőoktatási intézmény normaalkotója, mind

60. Az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról szóló 2016. évi LXXX. törvény 72. § f) pont.

pedig a jogalkalmazó számára azt a kérdést, hogy mit tehet a jogorvoslati szerv akkor, ha a jogorvoslati eljárás során az eljárás felfüggesztésére okot adó váratlan helyzet (például büntetőeljárás megindítása) áll be. Az Nftv. esetében ugyanis a jogalkotó a másodfokú eljárás ügyintézési határidejét kógens módon harminc napban határozza meg,⁶¹ míg az elsőfokú fegyelmi eljárás esetében semmilyen irányadó szabályt nem állít fel az ügyintézési határidővel kapcsolatban. A jogorvoslati szervnek így mérlegelnie kell, hogy a felfüggesztésre okot adó körülmények esetében az észszerűséget vagy a törvénypozitivizmust választja. Az ilyen kérdések kidolgozásának hiánya egyértelműen azt eredményezi, hogy a jelenlegi felsőoktatási fegyelmi eljárások esetében a jobbiztonság sérül, és ezt csupán a felsőoktatási intézmények belső szabályzatai kísérelhetik meg enyhíteni.

Összegzés

A magyar felsőoktatás fegyelmi eljárásra vonatkozó történetét összegezve elmondhatjuk, hogy a fegyelmi eljárások szabályozásának története hosszú múltra tekint vissza. Az egyetemi fegyelmi eljárás hosszú és színes történetének ívét nem könnyű megrajzolni, habár az elmondható, hogy az egyetemi bíraskodás kiterjedt rendszerének mára nyoma sem maradt a jelenleg hatályos jogszabályokban. Ennek oka egyfelől természetes, hiszen az egyetemek szerepe és feladata az évszázadok során jelentős változáson ment keresztül. Másrésztől azonban a fegyelmi eljárás szabályainak változásaiban tetten érhető az egyetemi autonómia fokozatos csökkenése és bürokratizálódása is. Ez utóbbiak miatt kijelenthetjük, hogy az egyetemi bíraskodástól a hiányosan szabályozott fegyelmi eljárásokig vezető út együtt jár a széleskörű önkormányzatiságtól az *egyetem mint kvázi közigazgatási szervig* vezető átalakulással is. Érvelhetnénk persze amellett is, hogy a fegyelmi eljárások keretjellegetű törvényi szabályozása ugyan nagyfokú szabályozási autonómiát biztosít a felsőoktatási intézmények számára, ugyanakkor ez az autonómia – ahogyan a fentiekben is megmutattuk – együtt jár a jobbizonytalansággal is. Úgy véljük, hogy ha a jogalkotó a felsőoktatási intézmények működésének jellegét alig különbözteti meg a hivatali működéstől, akkor köteles az egyetemi eljárásokban is a hivatali eljárásokra irányadó jobbiztonság garantálására. E garanciális elemek kidolgozása a rendszerváltás, tehát a demokratikus jogállam születése óta várat magára. E mulasztás ugyan a felsőoktatási intézmények rendkívüli részletes szabályzataiban rögzített fegyelmi eljárási szabályok miatt – vélhetően – nem eredményezi a konkrét eljárások bizonytalanságát. Csakhogy hangsúlyoznunk kell, hogy a magyar felsőoktatásban részt vevő hallgatókra és a többi egyetemi polgárra nézvést is megnyugtatóbb lenne, ha a fegyelmi eljárások garanciális elemei átgondolt és részletes módon jelennének meg a felsőoktatást szabályozó törvényi rendelkezések között.

61. Nftv. 58. § (4) bek.

Irodalom

1. Angyal, P. (1933). *Az egyetemi büntető jurisdictio*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
2. Friml, A. (1913). *Az 1777-ik Ratio Educationis*. Budapest: Kath. Középiskolai Tanágyesület.
3. Gnant, C. (2014). „Die wirklichen Doktoren dem adelichen Foro zugetheilet werden“ Vom Ende der Gerichtsbarkeit der Universität Wien”. In Haas, R. (Ed), *Fiat coluntas tua, Theologe und Historiker Priester und Professor, Festschrift zum 65. Geburtstag von Harm Klueting am 23*, Münster: Aschendorff Verlag.
4. Horváth, A. (2016). A szovjet típusú diktatúra oktatáspolitikája Magyarországon, *Polgári Szemle*, 12, 1-3, o.n. Retrieved from <https://polgariszemle.hu/archivum/103-2016-augusztus-12-evfolyam-1-3-szam/allam-es-tarsadalompolitika/742-a-szovjet-tipusu-diktatura-oktataspolitikaja-magyarorszagon#note76> (2020. 04. 02.)
5. Képegy, I (2014). Eötvös József reformtörekvései a felsőoktatás területén. In Varga, N. (Ed.), *VI. Szegedi Jogtörténeti Napok báró Eötvös József születésének 200. évfordulója alkalmából*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
6. Pecze, F. (1976). „Beiträge zur Geschichte der ungarischen Universitätsjurisdiction, Die Differenzierung der Universitätsverwaltung- und Gerichtsfunktion”. In *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellonskiego*. Köt. CCCCXI. Krakko: Prace Prawnicze Z.
7. Petrovich, E. (1967). Adatok a pécsi egyetem történetéhez. *Felsőoktatási Szemle*, 16, 9, 518–522.
8. Rónay, Z. (2016). A hallgatók fegyelmi felelősségének problematikája, kitekintéssel a hallgatói önkormányzati tisztségviselők felelősségre vonására. *Kodifikáció*, 2016, 1, 55–71.
9. Siró, K. (2020). *A magyar felsőoktatási jog története*, PhD dolgozat. Budapest: ELTE ÁJK Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola Retrieved from https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/46571/Disszert%c3%a1ci%c3%b3_RIG%c3%93%20KINGA_%20pdfa.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2021. 03. 12.)
10. Siró, K. (2011). Adalékok az egyetemi bíraskodás történetéhez – különös tekintettel a magyar egyetem alapszabályaiban foglaltakra. *Jogtörténeti Szemle*, 13, 2, 40–43.
11. Siró, K. (2015). Egy ritkán emlegetett tervezet: az egyetemekről és az egyetemi főiskolákról szóló törvénytervezet előadói javaslata a Fejérváry-kormány idejéből, *Jogtörténeti Szemle*, 17, 2, 49–52.
12. Siró, K. (2018). Ein Vergissmeinnicht in der ungarischen Rechtsgeschichte – erster Entwurf von József Eötvös. *Journal on European History of Law*, 9, 2, 162–165.
13. Sascha, F. (2000). *Ewige Universitätsreform. Das Organisationsrecht der österreichischen Universitäten von den thesesianischen Reformen bis zum UOG 1993*. Frankfurt am Main: Peter Land.
14. Szögi, L. (2003). *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
15. Weszely, Ö. (1929). Az egyetem eszméje és típusai. Rektori székfoglaló előadás. *Minerva*, 8, 4-7, 125–171.

How Can We Explain Discipline Matters in Higher Education, or, What Is Discipline at Universities

Hungarian act on higher education of nowadays acknowledges disciplinary procedures, nevertheless they and their predecessors – the jurisdiction of the universities – are a relatively unknown, a bit neglected area of the history of the Hungarian law on higher education. Understanding the historical background of this neglected area is very important, for it explains the operating of living legal institutions, and highlights the consequences and problems of the law of nowadays coming from the sudden cutting of historical features, even of historical / political necessity.

Keywords: higher education, procedure of university discipline, jurisdiction of the universities, history of law, autonomy

A politika, az oktatásügy és a neveléstudomány az 1950-es, '60-as és '70-es évek szocialista Jugoszláviájában (Vázlat)

Sütő Erika*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.5

A tanulmány a vizsgált korszak politikai-társadalmi jellemzőinek tükrében elemzi a jugoszláv szocialista oktatáspolitikai történéseket. Azokkal a pedagógiai és politikai-ideológiai folyamatokkal foglalkozik, amelyek az elemzett időszakban hatást gyakoroltak a közoktatásra. A második világháború után a gyökeres politikai-ideológiai változások igazodtak a Jugoszláv Kommunista Párt és Tito hatalmi érdekeihez, ennek függvényében többször módosítottak az alkotmányon, a törvényeken, az oktatási rendszeren. A decentralizációs és centralizációs folyamatokat a szakirodalmi feldolgozások, politikai dokumentumok, törvények mellett az '50-es évek tantervének és a '70-es évek tanterveinek összehasonlításával mutatjuk be.

Kulcsszavak: Jugoszlávia, öngazgatás, oktatáspolitikai, oktatási reform

Bevezetés

Európában a második világháborút követő évtizedekben a nyugati kapitalista és a kelet-európai szocialista hatalmi blokkban egyaránt megjelentek az iskolaszervezeti átalakítást sürgető, osztályszempontú oktatási reformok. Az egyenlősítő iskolapolitikák receptje, tematikája a kétpólusú Európa országokban csupán ideológiai hasonlóságot mutat. Nyugaton a kormányzati politika egyenlősítő volt, viszont a jellege és az iránya sokféle. Az egységes alapfokú oktatás gondolata már jelen volt Európában a kommunista vagy szociáldemokrata baloldali gondolkodásúak körében, de terveikből, például az 1944-ben született Langevin-Wallon koncepcióból alig-alig valósult meg valami, ezzel szemben Kelet-Európában közvetlenül a háború után mindenütt létrehozták az egységes általános iskolát (Sáska, 2016, p. 246).

Sáska Jugoszlávia kivételével áttekintette az egységes és általános képzés megteremtésének körülményeit a szovjet érdekszférába tartozó kelet-európai országokban, s megállapította, hogy a kommunista pártok által képviselt moszkvai politikai terv az általános iskola programja tekintetében összehangoltan valósult meg (Sáska, 2016, p. 251). A szerző szerint nem az egységes általános iskola koncepciója volt szovjet termék, hanem a megvalósulásából fakadó politikai haszon learatása, ami a kommunista pártok módszertanának része volt a hatalom megszerzéséhez (Sáska, 2016, p. 247). Sáska valószínűsíti, hogy a tervet és a politikai-technikai módszertant a Szovjetunióban dolgozták ki, s implementációját innen irányították: „az egyenlőséget ígérő oktatási rendszer kialakításának, s az előző rendszer okozta aluliskolázottságból származó hátrányok kompenzálásának az ígérete a hatalomba kerülés tervének [...] egyik ígérete lehetett” (Sáska, 2016, p. 240).

A második világháború utáni Jugoszláviában a hirdetett hivatalos ideológiában változások következtek be annak függvényében, hogy az országot irányító Jugoszláv Kommunista Párt és annak vezetője, Tito hogyan tudta megszerezni, illetve megtartani a hatalmat. Ezek az ideológiai változások nyomon követhetőek az okta-

* Tanársegéd, SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, suto.erika@szte.hu

táspolitikai alakulásában is. A tanulmány röviden kitér az 1945 és 1948 közötti időszakra, az egységes és általános iskola bevezetésének körülményeire, de fókuszában a Sztálinnal kialakult konfliktus után megreformált jugoszláv közoktatás és annak politikai, ideológiai háttere áll. 1948 után a titói Jugoszlávia sajátos, különutas politikája, Nyugat-nyitottsága hatással volt a közoktatásban végbemenő reformokra. 1968 után ismét váltás történt, a nyugati kapcsolatok visszaszorítása, visszarendeződés, konzervatív fordulat következett a politikában és az oktatásban is. A három évtizedig zajló reformok illeszkednek azok közé a közoktatást átalakító kísérletek közé, melyek Nyugat-Európában és a Szovjetunióban is más-más jelleggel ugyan, de bekövetkeztek ebben az időszakban, és ahogyan a politikában különutasságról beszélhetünk, úgy az oktatáspolitikai is tükrözi ezt a sajátos helyzetet.

A főként szakirodalmi feldolgozásra építő tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a vizsgált korszak politikai jellemzőinek tükrében elemezze az oktatáspolitikai történéseket, feltárja a politikai gondolkodás irányainak alakulását. A dolgozat korabeli szakanyagok, szerb, angol nyelvű források, dokumentumok, eszmetörténeti és történelmi szakirodalom továbbgondolásával igyekszik megmutatni a második világháború utáni jugoszláv oktatáspolitikai alakulását.

Az utóbbi évtizedben elkezdődött a szerb és a horvát nyelvterületen a volt Jugoszlávia történetének tudományos feldolgozása (Perović, Roksandić, Velikonja, Höpken, & Bieber, 2017; Petrović, Vučinić, & Nesić, 2018). Ezzel együtt a vizsgált korszak oktatásával kapcsolatban is megjelentek publikációk (Vujišić-Živković & Spasenović, 2010; Vujišić-Živković, 2015), illetve két doktori disszertáció is született. A belgrádi egyetem történésze, Sanja Petrović Todosijević előbb a hét-, majd a nyolcosztályos általános iskola kialakulását vizsgálta az 1944 és 1958 közötti időszakban (Petrović Todosijević, 2018), Jana Bačević pedig a CEU hallgatójaként azt kutatta, hogy Jugoszláviában az oktatási reformok hogyan reflektáltak a társadalmi és politikai folyamatokra, és hogyan alakították azt a második világháborútól kezdve a posztjugoszláv társadalmakig (Bačević, 2014). A kutatott témakörben 2014-ben szerveztek először tudományos konferenciát a Belgrádi Egyetemen Oktatás és szocialista pedagógia Jugoszláviában 1945-1990 címmel.¹

Dolgozatom a pedagógia és a politika viszonya felől, azaz az adott közoktatási rendszer és a hatalom kapcsolata felől közelíti meg az adott korszak ('50-es, '60-as, '70-es évek) jugoszláv közoktatásának történetét. Az oktatás a politikai rendszerek stabilitásának egyik eleme, szerepet játszik egy-egy politikai rendszer elfogadottságának, legitimitációjának megteremtésében. Minél autokratikusabb egy társadalmi berendezkedés, annál inkább törekszik saját kizárólagos ideológiájának a megvalósítására. Ezek a törekvések megjelennek az oktatási rendszer átalakításában, a tantervek és a nevelés céljaiban, az ideológiát hirdető tantárgyakban, a pedagógusképzésben és az iskolai élet mozzanataiban.

Szovjet típusú politika és pedagógia 1944-től 1948-ig

A Jugoszláv Kommunista Párt az 1941 júliusától 1945 májusáig tartó sikeres antifasiszta felszabadító háború eredményeképp komoly belső támogatottsággal, nemzetközi legitimitással és Josip Broz Tito² személyében

1. A Pedagógiai és Andragógiai Intézet konferenciafelhívásában olvashatjuk, hogy a jugoszláv államok fejlődésében a szocialista időszak szisztematikus kutatása az oktatás terén sem történt meg. A szimpózium célja az volt, hogy a jelenlegi történelmi távlatból szemlélje az oktatáspolitikai alakulását a második világháború utáni Jugoszláviában különös figyelemmel arra, hogy a nemzeti pedagógiák (a tagköztársaságok pedagógiái) hogyan alakultak a szocialista rendszerben.
2. Josip Broz Tito (1892–1980): horvát-szlovén szegényparaszt családban született. A magát horvát nemzetiségű jugoszlávnak tekintő Josip Broz fiatalkorában lakatosnak tanult. A Tito a mozgalmi fedőneve volt. Az I. világháborúban a szerb és az orosz fronton harcolt, orosz fogságba esett. A hadifogságból már kommunistaként tért haza, az illegális pártmunka miatt börtönbe került, majd rövid ideig párizsi és orosz emigrációban élt. 1937-ben vette át a JKP irányítását. 1941-től a partizánháború irányítója, 1945-től számtalan funkciót betöltve Jugoszlávia vezetője volt (Juhász, 1999, p. 361).

népszerű vezérrel rendelkezett, tagságával és hadseregével kézben tartotta az ország teljes területét, így azonnal hozzáláthatott a sztálini Szovjetunió társadalmi rendszerének átültetéséhez (Juhász, 2013, p. 7). Jugoszlávia esetében tehát nem volt olyan átmeneti időszak, mint Magyarország esetében 1948-ig.

A szovjet társadalmi modell bevezetése már a második világháború vége előtt, a JKP tényleges hatalomátvétele előtt elkezdődött, és nem a moszkvai diktátumból következett. Juhász úgy véli, hogy belső okokkal magyarázható a gyors sztálinizálódás, a helyi sztálinista párt, az illegálisban működő JKP erejéből és szuverén politizálásából eredt, és kezdettől összekapcsolódott a nagyjugoszláv érdekek³ képviselőjével (Juhász, 2013, p. 12).

Jugoszlávia esetében a partizán hatalmi elit már 1944 végén hozzáfogott az ország társadalmi-politikai átalakításához. A JKP számára az első és legfontosabb feladat az volt, hogy szovjet minta alapján kiépítse az átformáló politikai-rendészeti és titkosszolgálati apparátust, illetve megtisztítsa az országot minden vélt vagy valós ellenségtől (Juhász, 2013, p. 7). Ezt már a háború során megkezdték, és 1946 végére végre is hajtották. 1941 és 1945 között nemcsak antifasiszta felszabadító háború zajlott az országban, hanem osztályharcos polgárháború és a különböző népcsoportok közötti etnikai háború is, a győztes partizánok pedig minden vesztest besoroltak a kollaboránsok közé (Juhász, 2013, p. 7). A partizánok a csetnikekkel, az usztasákkal szemben folytattak boszszúhadjáratot, vérengzések történtek Szlovéniában, Koszovóban és a Vajdaságban is. A magyar és a német ki-sebbséget is kollektív bűnösneként kezelték, akik kollaboráltak a megszállókkal. A tisztogatások és a többpárt-rendszer felszámolása mellett az egyházakat is ellenőrzés alá vonták, a megtorlások a papságot is elérték (Juhász, 2013, p. 10).

A politikai átmenettel párhuzamosan a gazdaságot is átszervezték. Az államosítások az AVNOJ⁴ rendeletei alapján már a háború alatt megindultak, így az 1946-os törvény már csak kodifikálta a végbement folyamatot. Kisajátították az egyházi és a 45 hektár feletti magánbirtokokat, bevezették a kötelező beszolgáltatást, és kísérletet tettek a kollektivizálásra. 1945-ben telepítésekkel egybekötött földreformról hoztak törvényt (Juhász, 2013, p. 10).

A. Sajti Enikő közvetlenül a második világháború utáni időszakról azt írja, hogy amikor Jugoszlávia területén véget ért a véres függetlenségi és polgárháború, Tito a példakép Sztálin jó tanítványa igyekezett lenni, már-már „pápább a pápánál”. Ellenfelei joggal nevezték a Szovjetunió első számú csatlósának (Polonyi & A. Sajti, 2000, p. 269).

3. A nagyjugoszláv érdekek megértéséhez vissza kell kanyarodnunk az illírismus gondolatához. A jugoszlávizmus első megjelenési formája a jugoszláv nyelvi-kulturális gondolat, az illírismus volt, és szorosan kötődött a XIX. századi horvát nemzettudat kialakulásának folyamatához (A. Sajti, 1991, p. 9). Az illírismus fogalmazta meg elsőként az illír nép fogalmát, amely a délszláv szinonimáját jelentette, azaz a szerbeket, a horvátokat és a szlovéneket (Juhász, 1997, p. 10). A Jugoszláv Kommunista Párt kezdetben maga is a „háromtörzsi egy nemzet” felfogását vallotta. Szembesült a nemzettudat és a jugoszlávizmus kérdéseivel, de az egyre sűrűsödő nemzeti ellentéteket a munkásosztály szempontjából másodrendű, elhanyagolható kérdésként kezelte. A második világháborúban az ország lerohanását követően a JKP visszanyúlt az egység és a jugoszlávizmus demokratikus hagyományaihoz. A párt jugoszlávizmusa erős nemzeti elemekre támaszkodott, de nemzetfelfogása nem nélkülözte a tágabb délszláv identitástudatot, s ezt sikerrel állította a megszállók elleni harc szolgálatába (A. Sajti, 1991, p. 18). A kommunisták vezette partizánok a jugoszlávizmust a föderalizmus alapján öt nemzet, a szerbek, a horvátok, a szlovének, a macedónok és a Crna Gora-iak történelmi összetartozásaként fogalmazták újjá (Juhász, 1997, p. 24). 1945-ben a Jugoszláv Kommunista Párt demokratikusan, választásokkal is hatalomra került volna, mert Jugoszlávia soknemzetiségű polgárainak többsége el tudta fogadni a párt nemzeti koncepcióját. A föderáció koncepciója kapcsolódni tudott mindegyik nemzet törekvéseihez, tartalmazta a kis nemzetek számára fontos egyenjogúság és föderalizmus elvét, ugyanakkor Jugoszlávia fenntartásához ragaszkodva szerb aspirációkat is kifejezhetett (Juhász, 1997, p. 27).
4. AVNOJ: Antifašističko Vijeće Narodnog Oslobođenja Jugoslavije, magyarul: Jugoszláv Népfelszabadító Antifasiszta Tanács. Ez a szervezet 1942-ben alakult a Jugoszlávia felszabadítására törekvő erők ernyőszervezeteként, de valójában a partizánmozgalom testülete volt.

A. Sajti megfogalmazásában megkezdődött a társadalom „szőnyegbombázása”: az elemi iskolások Tito nevével tanultak meg írni, olvasni, a társadalom legalsó sejtjéig lehatoló pártszervezetek segítségével igyekeztek befolyásolni az emberek gondolkodását (Polonyi & A. Sajti, 2000, p. 271). Megkezdődött az új hatalmi elit megteremtése. A párt bizottságának tagjait, a politikai biztosokat párttanfolyamokon képezték ki. A Sajti megállapítja, hogy a tanfolyam tanterve alapján a résztvevők tanulmányozhatták Marx, Engels, Lenin, Sztálin eszméit, Tito, Đilas,⁵ Ranković⁶ egy-egy munkáját, a szovjet kommunista párt történetét, illetve a jugoszláv párt vonulatát. Az új elitet a közös ideológia és saját partizán mítosza tartotta össze: az a közös érzés, hogy „megszünettek” a hatalomért, a győztes oldalon a vérüket adták, és áldozatukért kárpótlás jár (Polonyi & A. Sajti, 2000, p. 272).

1985-ben jelent meg A Jugoszláv Kommunista Szövetség története című munka, mely 1919-es megalakulástól kezdve a '80-as évekig időrendben részletezi azt a harcot és küzdelmet, a fejlődés irányát, melyet a párt folytatott a háborúk alatt, illegalitásban, Titóval az élen a szocialista öngazgatásig. Ez a munka a párt hivatalos önértelmezése. A bevezetőben arról olvashatunk, hogy a kötet létrejöttét a JK SZ⁷ Párttörténeti Bizottsága kezdeményezte, és a szerkesztők hangsúlyozták, hogy tudományos igényességű írásokból válogattak. A negyedik részben, amely a második világháború végének időszakát öleli fel, arról olvashatunk, hogy ebben az időben nagyobb méreteket öltött az öröklött kulturális elmaradottság túlhaladása és a művelődés demokratizálása, ugyanis a népfelzabarádító mozgalom (AVNOJ) számos alkotót, művészt, író, tudóst, publicistát, pedagógust tömörített, akik a kulturális újjászületés frontján munkálkodva hozzájárultak az új nézetek meghonosodásához. 1944-ben Horvátország, Szlovénia és Isztria művelődési dolgozói több gyűlésükön a kulturális újjászületés fontosságát hangsúlyozták a régi tradicionalizmusra, vallási türelmetlenségre, nemzeti kizárólagosságra építő kulturális örökséggel szemben (Morača & Stojadinović, 1985, p. 312). A Nemzeti Bizottság kezdeményezésére a háború záró szakaszában felújították és új alapokra helyezték számos tudományos és művelődési intézmény tevékenységét és az iskolarendszert (Morača & Stojadinović, 1985, p. 312). Megállapíthatjuk, hogy a tervek a tényleges hatalomátvétel előtt már léteztek, és az AVNOJ keretein belül egymásra találtak az új rendszer hívei.

Az oktatáspolitikában bekövetkezett változások tükrözték a politikai-társadalmi folyamatokat. Az oktatási reform azzal kezdődött, hogy megszüntették a polgári iskolát, és helyette 1945-ben létrehozták a háromosztályos progimnáziumot (algimnázium), mely a négyosztályos elemi elvégzése után következett. A négyosztályos elemi iskolák és a háromosztályos algimnáziumok összevonásával pedig megteremtették a hétéves elemi iskolát. Szövetségi szinten, azaz minden tagköztársaságra kötelező érvényű módon 1945-ben hozták meg a hétosztályos általános iskola bevezetéséről szóló törvényt. A hivatalos közlönyben közzétett törvény kimondta, hogy az elemi iskola minden gyermek számára kötelező, és az iskolakötelezettség a 7. életévvel kezdődik és a 15. életévig tart.⁸ Mivel a JKP hivatalos kisebbségi politikájában minden nép egyenjogúságot élvezett, 1945-től engedélyezték az anyanyelvi iskolák megnyitását is.

5. Milovan Đilas (1911–1995): politikus, író, jogász. A második világháború alatt a partizánháború egyik vezetője Tito mellett. A háború után a JKP szűkebb vezetőségéhez tartozott, a háború után a sajtót felügyelte, ideológiai feladatai voltak, de ő volt az öngazgatás egyik kidolgozója is Edvard Kardelj mellett. Később bírálta a politikusi-bürokrata réteg kiváltságait, és idealista radikálisként kevesellte a demokratizálás ütemét. Emiatt kétszer bebörtönözték, a titoista rendszer számkivetettje lett. Ekkoriban vált a kommunista rendszerek nemzetközi híré, szociálliberális szellemiségű kritikusrá (Juhász, 1999, p. 357).

6. Aleksandar Ranković (1909–1983): Tito mellett részt vett a partizánháborúban, majd a párt káderegységének, a belügyi apparátusnak és a titkosrendőrségnek (UDBA) az irányítója lett. 1966-ban reformellenessége, az UDBA túlkapasai és Tito állítólagos lehallgatása miatt kizárták a pártból, és minden tisztségétől megfosztották. Ranković bukásában az is szerepet játszott, hogy a szlovén és a horvát vezetők nagyszerb-hegemonista vezetőt láttak benne (Juhász, 1999, p. 361).

7. JK SZ: Jugoszláv Kommunista Szövetség. A JKP (Jugoszláv Kommunista Párt) 1952-ben vált szövetséggé (JK SZ), melynek minden tagköztársaságban volt kommunista pártszervezete.

8. Zakon o osnovnoj školi. Službeni list SFRJ 1945, 84–85, Belgrád (magyarul: Törvény az általános iskoláról).

Az oktatás újjászervezése azonban nagy nehézségekbe ütközött: az iskolaépületek fele elpusztult, és a tanítók, tanárok fele életét vesztette a második világháború alatt. Az óriási mértékű írástudatlanság, főleg a falvakban, vidéki településeken, gyakorlatilag még a hétosztályos elemi bevezetését is nehezen tette lehetővé. Bár az 1945-ös szövetségi törvény az első intézkedések közé tartozott, a tagköztársaságok nem vették át azonnal, és a megvalósítás is lassan történt. A törvény hatásait vizsgálva Tóth megállapítja, hogy Szerbiában 1947 és 1951 között az iskolaköteles tanulók csupán 60%-át sikerült beiskoláztatni, de ez nagy eredménynek számított. A tanyavilágban, a hegyvidéken, az elmaradottabb vidékeken komoly problémát jelentett a tanulók lemorzsolódása a negyedik osztály után. Ebben szerepe volt annak, hogy a gyerekeknek is dolgozniuk kellett, illetve a szülők elmaradottsága, az iskolához való negatív viszonyulása is közrejátszott az iskolaelhagyásban (Tóth, 1979, p. 16).

A párt történetéről szóló 1985-ben megjelent könyvben hivatalosan úgy értékeli ennek az időszaknak az oktatáspolitikai törekvéseit, hogy a párt figyelmének középpontjában a lakosság írni-olvasni tanítása állt, de még 1949-ben is kétmillió írástudatlannal számoltak, a gyorstalpaló analfabéta-tanfolyamok pedig gyakran nem vezettek eredményre, hiszen a tanulók gyorsan elfelejtették a sebtében elsajátított elemi ismereteket. A tanítók száma is alacsony volt, úgyhogy olyanok tanították a lakosságot, akik maguk is rövid tanfolyamot végeztek (Morača & Stojadinović, 1985, p. 379). Megállapították, hogy bár az oktatás- és művelődéspolitikát az a törekvés vezérelte, hogy a diákság szociális összetétele megváltozzon, még 1949-ben is be kellett ismerniük, hogy e téren nem jutottak sokra. A munkás és paraszt szülők gyermekei többnyire műszaki iskolákba és technikumokba jártak, a kispolgári származású gyerekek gimnáziumban tanultak, a művészeti iskolákban pedig még nagyobb volt az arányuk. A falvakban rosszabb volt a helyzet. A Központi Bizottság mintegy 4000 művelődési otthon építését irányozta elő, hogy ezek legyenek a művelődési és társadalmi élet gócai, ám ez a terv anyagi eszközök híján nem teljesülhetett. A művelődési otthonokat sok helyen csak összetakolták, gyorsan elhanyagolták, s nem eredeti rendeltetésüknek megfelelően használták (Morača & Stojadinović, 1985, p. 380). Az 1949-ig tartó időszakot úgy összegezték, hogy az országban gyors ütemben és nagymértékben változtak a társadalmi viszonyok, de az iskolarendszer és a művelődés csak kullogott utánuk (Morača & Stojadinović, 1985, p. 381).

Az oktatási rendszer, és ezzel együtt az általános iskola újragondolására illetve átértelmezésére az 1948-as szakítást követően, a nyugat-európai kultúra felé fordulásakor került sor.

Az 1948 utáni nyugati nyitás hatása az oktatáspolitikára

A Sztálin vezette kommunista pártok szövetségéből, a Kominternből való kizárást követően várható irányváltás következett a jugoszláv politikában. Juhász úgy véli, hogy nem csupán a szakítás okozott belső konfliktusokat a sztálinisták és a titóisták között, hanem ebben az időben a pártba vetett népi bizalom is megingott. Új eszmékre, új ideológiára volt szükség, hiszen a Szovjetunió ideológiáját már nem lehetett követni. Keresték a sztálinizmussal szembeállítható politikai eszméket, és igyekeztek bizonygatni otthon és a Nyugat előtt is, hogy a jugoszláv rezsim egypárti ugyan, de más, mint a szovjeteké. A párt ideológiai vezetői (Đilas, Kardelj,⁹ Kidrić¹⁰) viszszenyúltak a szocializmus Sztálin által eltiport 1917 utáni munkás-önigazgatási, önkormányzati tradícióihoz, és meggyőzték Titót, hogy a jugoszláv szocializmusnak ide kell visszakanyarodnia (Juhász, 2013, p. 16).

9. Edvard Kardelj (1910–1979): szlovén politikus, aki különböző tisztségeket betöltve 1937-től haláláig Tito egyik legközelebbi munkatársa volt. Đilas kiválása után őt tekinthetjük a JKSZ teoretikusának, főszerepe volt a föderális alkotmányok és az önigazgatási koncepció kidolgozásában (Juhász, 1999, p. 358).

10. Boris Kidrić (1912–1953): a második világháború alatt a szlovén partizánok vezetője volt. 1946-tól haláláig a jugoszláv gazdasáért volt felelős, egyik kidolgozója az önigazgatási szocializmusnak.

Szükség volt váltásra, mert az országon belül is egyre nagyobb volt az elégedetlenség, melyet épp a sztálini politika követése váltott ki. A kollektivizálás miatt zúgolódtak a parasztok, az egyházak, a háttérbe szorult nemzeti értelmiség, és a megtorlások is sokakat érintettek. Nem lehetett belső harcot folytatni a gazdasági és politikai blokádnak. A tényleges irányváltásra, az új eszmék meghirdetése azonban csak a belső viszály drasztikus lezárása után következett.

A nyugati fordulat kényszer is volt, hiszen a Sztálinnal történő szakítás azzal is együtt járt, hogy a szovjet blokk felbontotta a kereskedelmi kapcsolatokat Jugoszláviával, az ország teljes gazdasági blokádnak alá került, a lakosság ellátása problémát okozott. Juhász úgy véli, hogy a szovjetellenessé váló Jugoszlávia megsegítése fontos stratégiai és propagandacél lett Nyugaton, a nyugati nagyhatalmak gazdasági és katonai segínyt folyósítottak Jugoszláviának az 1955-ig terjedő időszakban. 1953-ban a jugoszláv külkereskedelem 90%-a nyugati országokkal bonyolódott (Juhász, 2013, p. 20). Mivel a térség stabilizálódása a nyugati hatalmaknak is érdeke volt, így az ország részesült a Marshall-terv segélyprogramjából, az OECD-ben megfigyelőként vehetett részt, és a miniszeri tanácsban is képviseltette magát. Bár Jugoszlávia rászorult a nyugati támogatásra, szocialista államként nem akart nyugati függésbe sem kerülni. A Kelet és a Nyugat között harmadik utat keresett magának, melynek következményeként később létrejött az El Nem Kötelezett Országok Mozgalma.

Az új politika a decentralizáción alapuló öngazgatási szocializmus lett, amit törvényi úton gyorsan be is vezettek. 1949-ben a helyi tanácsok önállóak lettek, 1950-ben pedig a vállalatokban felállították a munkástanácsokat. A munkás-öngazgatás gyakorlattá tételére azonban csak az 1965. évi társadalmi-gazdasági reformmal került sor. A reform azt a célt tűzte ki, hogy az addigi állami jövedelem-újraelosztó gyakorlattal szemben a vállalatok önállóan rendelkezzenek jövedelmük 70%-ával. Addig a jugoszláv gazdaságpolitika középpontjában is a nehéz- és hadiiparra koncentráló, feszített ütemű iparosítás állt. A hadi- és szükséggazdálkodásban addig nem sok tere volt a vállalati önállóságnak, így a vállalatok öngazgatási testületeinek sem, és a községi önkormányzatok is az állami finanszírozás függvényei voltak, így valójában az öngazgatás korlátozottan érvényesült (Juhász, 1999, p. 140).

A gazdaságpolitikában bekövetkezett váltás lényege az volt, hogy a vállalatoknak az általuk megtermelt jövedelem felhasználásában még nagyobb szabadságot adjanak, zárják be a gazdaságtalan, politikai okokból létrehozott gyárat, sürgessék a világpiacon nyitást, az életszínvonal emelését. Juhász szerint ezek az intézkedések az öngazgatású piacgazdálkodás megteremtését célozták. Az 1965-ös törvénycsomaggal liberalizálták a gazdaságot, minimalizálták a szövetségi központ gazdaságirányító szerepét, megszüntették a külföldi hitelfelvétel állami monopóliumát, és támogatták az egyéni mezőgazdasági kistermelést (Juhász, 1999, p. 142).

A reform előkészítését politikai küzdelmek kísérték a reformer és a konzervatív nézetek között. Végül Tito az Edvard Kardelj körül csoportosuló reformerek mellé állt, és 1963-ban a szövetségi parlament elfogadta a második alkotmányt, amely Jugoszláviát olyan föderatív szocialista köztársasággá nyilvánította, melyben társadalmi tulajdonra épülő szabályozott piacgazdaság van. Bevezették a többkamarás parlamenti rendszert, melyben ágazati jellegű munkaközösségi tanácsokat hoztak létre (gazdasági, művelődési, népjóléti-egészségügyi és politikai-igazgatási), melyeknek tagjait az ágazatokban dolgozók delegálták (Juhász, 1999, p. 142).

Jelen tanulmány nem kívánja részletezni a '63-as alkotmány elemeit, csupán azt illusztrálja, hogy a sztálini politikával történő szakítás után a reformtörekvések a társadalmi alrendszerekben a decentralizáció irányába mutattak. A következő években több alkotmánymódosítás növelte a köztársaságok és tartományok önállóságát.

A közoktatás vonatkozásában az elemi hétoztályos iskolával kapcsolatos problémák a szakítást követően szinte azonnal felszínre kerültek, ami közvetett bizonyítéka annak, hogy sztálini eredetű volt addig az oktatás-

politika is. 1949-ben, a JKP Központi Bizottságának 3. plénuma az oktatás kérdésével is foglalkozott. A plénumon elhangzott beszédek tartalmazó kiadványból (Petranović, Končar, & Radonjić, 1985) megtudhatjuk, hogy az oktatás helyzetét Milovan Đilas, a partizán mozgalom és a háború utáni időszak vezető ideológusa tekintette át. Beszédét azzal kezdte, hogy vissza kell térni Jugoszlávia pedagógiai hagyományaihoz, és el kell vetni a szocializmus építésének szovjet, dogmatikus útját. Úgy vélte, nem lehet pusztán adminisztratív eszközökkel, tantervekkel, tankönyvekkel elérni az emberek gondolkodásának a megváltoztatását. Az iskola nem működhet ilyen módon, mert szembe fordul a társadalommal, ha erőszakosan akarja átnevelni az embereket. Hangsúlyozta, hogy az ideológiai harcot szovjet módra nem lehet megnyerni, nem lehet meghatározott időn belül kitépni az emberek fejéből a régi elképzeléseket, és újat ültetni a helyébe. Đilas megfogalmazásában olyan oktatásra van szükség, amely képes arra, hogy a szocialista ember személyiségét sokoldalúan fejlessze, hiszen széles látókörű ember kialakítására van szükség, aki képes cselekvésre és véleményharcra, aki tud és mer bírálni, mert csak így lehet elvetni a szocializmus építésének dogmatikus útját (Petranović, Končar, & Radonjić, 1985, p. 295).

A plénumon határozat született arról, hogy az új cél eléréséhez új tantervekre, új tankönyvekre, és az általános iskola nyolc évre való kiterjesztésére is szükség van. Đilas elemzésében kitér arra, hogy az oroszból fordított könyvek sok kivétlenül hagynak maguk után, gyenge minőségűek és nincsenek tekintettel a helyi történelemre, viszonyokra. Úgy vélte, hogy vannak régi káderek, akik tudnak tankönyveket írni, és megvan a saját pedagógiai hagyomány, amire lehet építeni. Hangsúlyozta azt is, hogy az iskolareformot nem csupán a tantervek, a tankönyvek és az iskola falai határozzák meg, nemcsak az épülettel, a tanárral és a diákkal kell foglalkozni, hanem a szülővel is, mindazok segítségével, akik egyáltalán átlélik az iskola kapuját. Emiatt sokkal nagyobb szabadságot kell adni az iskola vezetésének és a tanároknak is (Petranović, Končar, & Radonjić, 1985, p. 307).

A nyelvoktatással kapcsolatos kérdések is felmerültek a plénumon, hogy az anyanyelven kívül az egyes tagköztársaságokban milyen nyelveket tanítsanak, hogy Jugoszlávia nemzetei jobban megismerhessék egymást. Az idegen nyelvek oktatásánál az addigi kötelező orosz nyelvtanítás helyett Đilas azt javasolta, hogy az orosz csupán egy legyen a választható nagy nyelvek közül, hiszen olyan káderek nevelésére van szükség, akik képesek kritikusan viszonyulni a körülöttük lévő világhoz, és ehhez szükséges az angol, francia és német nyelvtudás is. A latin nyelv tanítását a középiskolában szorgalmazta, hiszen véleménye szerint az a kultúra megismeréséhez nélkülözhetetlen. Szövetségi szintű koordinációt javasolt az oktatás átalakítására. Nem egyentankönyvekben, egyenoktatásban gondolkodott, hanem abban, hogy konszenzussal szülessenek meg az oktatási tartalmak, és a jó példákat átvehessék egymástól a tagköztársaságok (Petranović, Končar, & Radonjić, 1985, p. 305).

Alig egy évvel a sztálini politikával való szakítás után a JKP vezetői egy új oktatáspolitikáról döntöttek, mert úgy vélték, hogy az addigi szovjet mintán és tankönyveken alapuló, rossz oktatási struktúrájú rendszer nem alkalmas arra, hogy kinevelje az ideális szocialista embert, és nincs tekintettel a helyi viszonyokra, a jugoszláv társadalom sajátosságaira. A kritika a tartalomra, a taneszközökre, a nevelési elvekre és a pedagógiai módszerekre egyaránt vonatkozott.

A pedagógia azonban ismét eszközként jelent meg, csak most már nem az orosz birodalmi emberfelfogás kialakítása, hanem egy új, sokoldalúan tájékozott, Nyugat felé is nyitott jugoszláv szocialista embereszmény nevelése volt a cél. Úgy érveltek, hogy ha nem tudnak olyan hatékony iskolát építeni, amelyből nem hullanak ki a gyermekek 14 éves koruk alatt, akiket később már nem tudnak hogyan elérni, megszólítani, akkor nem tud megvalósulni az a szocialista társadalom, amely más, mint a szovjet. Ha a társadalom jelentős része alulképzett, akkor nem tud bekapcsolódni a körülötte lévő világba, így a jugoszláv szocialista társadalom építésébe sem. Az ideológiai nevelés kérdéséről Đilas a 3. plénumon úgy vélekedett, hogy elég a középiskola felsőbb évfolyamai-

ban és az egyetemen elkezdni az ideológiai-világnézeti oktatást, hiszen akkor lesznek képesek a fiatalok arra, hogy befogadják és megértsék, hogy miért jó az a rendszer, amelynek építésében ők is részt fognak venni (Petranović, Končar, & Radonjić, 1985, p. 301). Egyértelműen meghatározott ideológia és értékrend mentén képelték el az oktatás megreformálását, de a politikusok szakembereknek adták át ennek kidolgozását, irányítását és implementálását.

Néhány hónappal a JKP Központi Bizottságának 3. plénuma után 1950-ben Jugoszlávia csatlakozott az UNESCO-hoz. A nemzetközi együttműködés lehetősége és a külföldi szakmai utak miatt a nyugati minták megismerése és elfogadása vitathatatlanul megjelent a nyolcosztályos általános iskola új koncepciójában.

Az 1952/53-as tanévben megkezdődött a hétosztályos elemi iskola nyolcosztályossá válása, 1954-ben pedig a tagköztársaságok szakembereivel megalakították a szövetségi szintű iskolareformmal foglalkozó bizottságot, amely 1958-ra dolgozta ki az új elemi iskola koncepcióját *Osnovna škola*¹¹ címmel. A bevezetőben a szakmai szerkesztőbizottság azzal kezdi a több mint háromszáz oldalas kiadvány bemutatását, hogy az egységes általános iskola kialakításával kapcsolatos problémákat a világ szinte összes részén érzékelik, és ezeket számos nemzetközi konferencián próbálják kezelni, legfőképp azokon, melyeket az UNESCO szervez. Azt is hozzáteszi, hogy nem léteznek a világban olyan megoldások, amelyek teljes mértékben megfelelőek lennének Jugoszlávia számára (Krnet, 1958, p. 6).¹²

Az általános iskolának új társadalmi funkciókat is szántak a koncepcióban: olyanok legyenek, mint a művelődési központok, az általános műveltség terjesztésében fontos szerep hárul rájuk, magukban kell foglalniuk a felnőttképzést, és a szülőket is segíteniük kell abban, hogy a nevelői és öngazgatói funkciójukat megfelelőképpen betölthessék. A szociális funkció is kiemelt helyet kap: a tanulók szociális jellegű problémáinak a megoldásában is fontos szerep hárul az iskolára, hogy az egyenlőbb, kedvezőbb életfeltételeket minden tanuló számára biztosítsa (Krnet, 1958, p. 12).

Az iskolák igazgatásának átalakításáról szóló törvényt már az új koncepció kidolgozása előtt, 1955-ben bevezették. A törvény az iskolák igazgató szerveinek összetételét, hatáskörét, működését, illetve a népbizottságok és a közművelődési tanácsok iskolai életben való részvételét szabályozta (Lukó, 1963, p. 233). Tulajdonképpen az öngazgatást vezették be az oktatásban az iskolabizottságok megalakításával. Az addigi gyakorlattal szemben az iskolaigazgatók helyett az iskolabizottságok dolga lett az iskola vezetése. A bizottság tagjai között helyet kaptak a tantestület képviselőin kívül a szülők, a helyi társadalom-politikai szervezetek képviselői és a diákok is. Az iskolaigazgató már nem egyedüli döntéshozó, hanem képviseli az iskolát, és ügyel a törvényességre. A cél az volt, hogy az iskolabizottságok megalakításával az iskola közelebb kerüljön a saját környezetéhez, és hozzájáruljon a társadalmi öngazgatás megvalósulásához (Tóth, 1979, p. 83).

Az iskolabizottságok megalakítása nem aratott osztatlan sikert az érintettek körében. Erről tanúskodik Radoljub Čolaković beszéde, mely a Szövetségi Népképviselőház 1955. március 9-ei ülésén hangozott el. Kifejtette, hogy az iskolák igazgatásáról szóló törvényt sok érintett elhamarkodottnak ítélte, mert egyes vélemények szerint meg kellett volna várni az iskolákról szóló általános törvényt és az új koncepció kidolgozását. A döntéshozók azonban elvetették ezeket a véleményeket, mert az iskolák igazgatása olyan kérdés, amely tantertvtől és programtól függetlenül is szabályozható, és az iskolák társadalmi igazgatásának bevezetése megkönnyíti az iskolareform bevezetésének munkálatait is (Lukó, 1963, p. 231). Čolaković azt is megemlítette, hogy a törvényjavaslat első tervezetét vitatva a tanügyi munkások részéről elhangzott olyan vélemény is, hogy

11. Magyarul: Általános iskola.

12. További, részletes szövetségi szintű elemzést és kutatást igényel az általános iskola szakmai anyaga, itt most csak a szakmai szerkesztőbizottságot idéztük.

ezzel gyámság alá helyezik az igazgatókat, tanárokat, még hozzá az avatatlanok gyámsága alá, akik zűrzavart okoznak majd az iskolában. Čolaković szerint ők nem értették meg, hogy nem gyámságról van szó, épp ellenkezőleg, segítséget kapnak (Lukó, 1963, p. 235).

A nyugat-európai oktatáspolitikai tendenciák hatását a jugoszláv oktatáspolitikára az is mutatja, hogy nagyon sok pedagógiai szakkönyv jelent meg az '50-es, a '60-as és a '70-es években Jugoszláviában. Ebből egy kis ízelítőt mutat be 1972-ben a Magyar Pedagógia folyóiratban megjelent összefoglaló a jugoszláviai pedagógiai könyvkiadásról. Radoslav Čurić beszámolója alapján 1966 és 1969 között, tehát három év alatt a tankönyveken kívül 276 pedagógiai témájú szakkönyv jelent meg Jugoszláviában (Čurić, 1972). A rövid ismertetőből is következtethetünk arra, hogy nem csupán a szakkönyvek száma jelentős, hanem tartalmukban innovatív, a nyugati és a szovjet pedagógiai trendeket is ismerő, ismertető, azokhoz kritikailag viszonyuló, de mindenképpen szakmai munkák jelentek meg. Néhány könyvcím: Interjú a nevelésben (Rakić, 1971), A tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztése (Kvašćev, 1969), A tanulás problémamegoldás útján (Ničković, 1970). A pedagógiai kutatómunka módszertanáról szóló könyvben (Mužić, 1968) az adatok statisztikai feldolgozásának módszereit mutatta be a szerző. Ivan Leko a tanulók önkormányzatáról szóló munkájában elemezte az Egyesült Államok iskolatanácsait, a Szovjetunió diákönkormányzatát, a munkaiskola koncepcióját, és részletesen kitért a jugoszláv diákszövetkezetek, a Pionír Szövetség és a kulturális-művészeti egyesületek munkájára (Čurić, 1972, p. 76). A szabadidőről mint a modern társadalmi fejlődés jellegzetességéről és mint pedagógiai problémáról is jelent meg szakkönyv (Janković, 1967). A jugoszláv marxista-szocialista nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseit taglaló pedagógiai szakkönyv, a Pedagogija I-II. 1968-ban látott napvilágot. A 18 tagú szerzői csoport a tagköztársaságok egyetemeinek tudományos kutatóiból állt.

Nagyszabású szövetségi munka volt az 1967-ben megjelenő Pedagógiai szótár I-II. A belgrádi Pedagógiai Kutatóintézetben Radovan Teodosić szerkesztésével készült szótár 5500 szócikket tartalmaz. A terminusok többségét négy nyelven nevezi meg (angol, francia, német, orosz), a latin vagy görög név eredetét is feltünteti. A szócikkeknél a jugoszláv és külföldi szakirodalmat is megjelölték, így a szótár információt adott 130 ország oktatási és iskolaügyi helyzetéről (Čurić, 1972, p. 75).

Sanja Petrović Teodosijević a Politika című belgrádi napilap cikkeivel támasztja alá az élénk nyugati szakmai kapcsolatokat az '50-es években. Például az 1954. július 3-ai tudósítás arról szól, hogy közel nyolcszáz pedagógus érkezett meg Görögországba szakmai útra. A történész úgy véli, hogy az intenzív nemzetközi együttműködés akkor indult el igazán, amikor Jugoszláviában elkezdtek dolgozni az új általános iskola koncepcióján. Nemcsak a jugoszláv pedagógusok voltak szívesen látott vendégek Nyugat-Európában, de a nyugati szakemberek is szívesen jöttek Jugoszláviába (Petrović Teodosijević, 2018, p. 82).

A nyugati nyitás nem csupán az oktatáspolitikában hozott gyökeres változásokat. 1949-ben a JKP Központi Bizottságának 3. plénumán az új oktatáspolitiká mellett új kultúrpolitikát is hirdettek. 1949-ben Edvard Kardelj a Szlovén Tudományos Akadémia ülésén arról beszélt, hogy a tudománynak és a művészetnek meg kell szabadulnia az előző időszak dogmatikus sematizmusától (Morača & Stojadinović, 1985, p. 382). A kulturális élet legjelentősebb eseménye volt Miroslav Krleža horvát író, költő beszéde a jugoszláv írók 1952. évi ljubljani kongresszusán, amely a szovjet szocialista realizmus esztétikájával való szakítás szimbólumává vált, és egy új korszak kezdetét jelentette a művészetben.

Makuljević úgy fogalmaz, hogy a modernizmus nemcsak az uralkodó állami irányzat lett, hanem fontos külpolitikai elemmé is vált. A jugoszláv művészek számos nemzetközi kiállításon szerepeltek, ezzel is hangsúlyozták Jugoszlávia egyediségét a szocialista világban, elhatárolódtak a szocialista-realista művészettől és a Szovjetuniótól, és a kulturálisan fejlett országokhoz való tartozást jelenítették meg (Makuljević, 2017, p. 424). Tito

kritikusan viszonyult az absztrakt művészethez, a figurális művészetet részesítette előnyben, és csak egyszer látogatott el a belgrádi Kortárs Művészeti Múzeumba. Ennek ellenére személyes ízlése nem befolyásolta a modern jugoszláv művészet alakulását, de a szabadság csak addig tartott, amíg személyét és politikáját nem bírálták a művészet eszközeivel (Makuljević, 2017, p. 425). Tulajdonképpen a tudományos és művészi szabadság egyfajta politikai termék is volt a Nyugat felé.

Az 1960-as évek közepétől a kulturális nyitás és a szólásszabadság megnövekedése nyomán felélénkült a jugoszláv közélet. Ezzel együtt megkezdődött a közélet pluralizálódása, ami megijesztette a pártot. Juhász úgy véli, hogy nem attól féltek, hogy a többpártrendszer kérdése merül fel, hanem attól, hogy megingott a szocializmus értelmezésének monopóliuma. A föderáció és az öngazgatás eszméi a maguk általánosságában széles körben elfogadottak voltak, de konkrétan szinten már különböző politikai elképzeléseket inspiráltak, és a jövő alternatívái körüli éles csatározások alapjává váltak (Juhász, 1999, p. 146).

Az akkoriban Nyugaton is elterjedt újbaldali és neomarxista eszmék hatására olyan irányzatok léptek fel, amelyek élesen bírálták a fennálló állapotokat. A Praxis-kör (zágrábi, belgrádi, ljubljani folyóiratok körüli filozófusok és szociológusok csoportja) kritikát fogalmazott meg a párttal szemben. Az öngazgatás kiteljesedésének a gátját nemcsak az etatizmusban és a szociális különbségeket kitégítő piaci spontaneitásban látták, hanem magában a párturalomban is, melynek apparátusa a párttagság és a társadalom fölé nőhetett (Juhász, 1999, p. 146). A csoport ideológiailag az egykori magyar Lukács-iskolához volt hasonlítható, s azokat a baloldali társadalomtudósokat, főleg filozófusokat és szociológusokat tömörítette, akik az 1960-as években nemzetközi hírnévre tettek szert kritikai gondolkodásukkal, a marxizmus reneszánszának szellemében írt munkáikkal, a sztálini gyökerű, de a jugoszláv viszonyokat is átható dogmatizmus éles bírálatával (Juhász, 2009, p. 81). Ez a csoport adta ki a Praxis című filozófiai folyóiratot (1964–1974), és szervezte a Korcsulai Nyári Iskolát (1963–1974). Tagjaik egyetemi oktatókként komoly szellemi hatást gyakoroltak a diákságra.

A nyugati nyitás és a Praxis-kör létezése is hozzájárult ahhoz, hogy a szocialista országok közül egyedül Jugoszláviában voltak diákmegmozdulások, olyan események, amelyek párhuzamba állíthatók az amerikai és a nyugat-európai újbaldali diákmozgalmakkal. 1967-ben Belgrádban sor került egy Vietnámmal szolidáris spontán tüntetésre, amit a rendőrség feloszlattott, de az igazi esemény az 1968. június 2-ától 10-éig tartó diáksztrájk volt. Juhász úgy véli, hogy noha ez az esemény valóban párhuzamba állítható a nyugati diáklázadásokkal (például az oktatás modernizálásával, a szociális körülmények javításával kapcsolatos követelésekkel), volt egy sajátos mozzanata, mégpedig az, hogy a „vörös burzsoázia” elleni harcra szólított fel (Juhász, 2009, p. 80). Tüntető és sztrájkoló diákok sokasága követelte a bürokrácia leépítését, az 1965-ös gazdasági reform után megnőtt szociális különbségek mérséklését, az öngazgatás kiterjesztését. Tulajdonképpen azt követelték Titótól, amit '48 után meghirdetett, de nem valósult meg.

A hatalom attól félt, hogy a diákok kapcsolatba lépnek a városi tömegekkel, és az ipari munkásokkal, ezért a rendőrség körbezárta az egyetemeket. Végül egy hét után Josip Broz Tito pártelnök-államfő békülékeny televíziós beszédben fordult a diákokhoz. Követeléseiket jogosnak nevezte, és ígéretet tett az orvoslásukra, ugyanakkor bírálta a tiltakozás formáját, és arra kérte a diákokat, hogy térjenek vissza saját igazi feladatukhoz, a tanuláshoz. Az akkoriban a fiatalok között is népszerű Tito ezzel leszerelte az elégedetlenséget, másnap be is fejezték a sztrájkot. Az egyik szervező elítélésén kívül nem voltak megtorlások, de a követelések egy-két oktatási és szociális elemtől eltekintve később sem teljesültek (Juhász, 2006, p. 81).

Változások az oktatáspolitikában 1968 után

Az 1968-as események, a nyugatról érkező eszmei áramlatok megrendítették a pártba és a kommunista vezető rétegbe vetett bizalmat. Az új generációnak már más élményei voltak, mint közvetlenül a második világháború után a dicső partizánmúltra építő, magát azzal legitimáló politikai vezetésnek.

Azonban azok a problémák, amelyek újabb alkotmányhoz és újabb oktatáspolitikához vezettek, már a '60-as években elkezdődtek. Jelen tanulmány csupán kiemel néhány mozzanatot, melyek jelzésértékűek arra nézve, hogy külpolitikai problémákkal, belső viszályokkal és érdekkülönbségekkel, illetve gazdasági nehézségekkel küzdött ebben az időszakban Jugoszlávia vezetése. Külpolitikai szempontból a csehszlovákiai intervenció volt a legfontosabb probléma, amely újra rávilágított Jugoszlávia veszélyeztetettségére. A beavatkozást Jugoszlávia azonnal elítélte, és kinyilvánította, hogy védekezni fog, ha hasonló támadás éri (Juhász, 1999, p. 145).

A gazdasági nehézségek és a szociális különbségek növekedésének jeleként a '60-as évek végén elszaporodtak a munkássztrájkok. Az 1965-ben bevezetett gazdasági reformok, a piaci mechanizmusok és a vállalati öngazgatás sem alakult a várakozásoknak megfelelően. A gazdasági hanyatlást már csak kölcsönökkel tudták kompenzálni. Juhász részletesen ismerteti annak a stabilizációs programnak az intézkedéseit, mellyel konszolidálni tudták a gazdaságot, de a problémák a '70-es évek végétől még élesebben vetődtek fel (Juhász, 1999, p. 147).

Juhász úgy véli, hogy az 1960-as évek végén fellépő összes probléma közül a horvát kérdés kiéleződése vette fel a legtöbb konfliktust. A horvátok a reformok szorgalmazói közé tartoztak, és egyre nyíltabban adtak hangot decentralizációs igényüknek, mert úgy vélték, hogy a köztársaságuk nem kapja meg az őt illető részese-dést abból a bevételből, amelyet Horvátország megtermel (Juhász, 1999, p. 151). Megalakult az új horvát nemzeti mozgalom is, melynek első állásfoglalása egy 1967-ben 130 ismert értelmiségi által aláírt nyelvi deklaráció volt, amelyben a szerb-horvát nyelvi homogenizációs törekvésekkel szemben hitet tettek a horvát nyelv önállósága és horvátországi hivatalossá tétele mellett (Juhász, p. 150, p. 199). A horvát köztársasági vezetők is egyetértettek a horvát tavasznak nevezett reformmozgalommal. A megfogalmazott követelések között szerepelt az önálló gazdaság- és pénzügypolitika, ENSZ-képviselő és hadsereg. 1971 őszén sztrájkba léptek a zág-rábi egyetem diákjai is, de a három héten át tartó demonstráció nem váltott ki általános sztrájkot, így a reformmozgalom sorsa megpecsételődött. A szövetségi pártelnökség a diáksztrájkot ellenforradalminak minősítette, a horvát tavasz mozgalmat pedig nacionalistának. A reformpolitikuskokat leváltották, majd tisztogatások kezdődtek, nacionalizmus címén csaknem ezer tagot zártak ki a pártból (Juhász, 1999, p. 152). Bár a horvát tavasz volt a legjelentősebb, de máshol is voltak nemzeti ellenállási törekvések ebben az időszakban (Koszovóban, Szlovéniában, Macedóniában).

A kulturális és a tudományos életben megjelenő kritikus hangok, a párton belül is létező nézetkülönbségek, majd a '68-as generáció lázadása, a gazdasági és nemzeti problémák, a horvát tavasz mind azt jelezték a pártvezetésnek és Titónak, hogy a hatalmat csak változtatásokkal lehet újra megszilárdítani. A horvátországi válság után a Tito-vezetés a központi hatalom megerősítésére és a rendcsinálásra helyezte a hangsúlyt, így a '70-es évek elején a reformtörekvések elakadtak. Juhász úgy véli, hogy a konzervatív fordulat nem csupán a köztársaságok önállósági igényei miatt következett be, hanem a reformmozgalmaknak az állam stabilitását fenyegető jelenségei és az eredeti öngazgatási doktrínakon túlmutató modernizációs törekvései is veszélyeztették a párt hatalmát. Ezek közé tartoztak a piaci reformok, az önkormányzatok aktivizálódása, a menedzser-szocializmus tendenciája, a szocializmus értelmezésének pluralizálódása (Juhász, 1999, p. 156).

Miközben a jugoszláv-szovjet kapcsolatok normalizálódtak, a JKP vezetői számára már nem voltak olyan vonzóak a nyugati nyitással járó változások, hiszen a rendszer kritikusai a párton belül és kívül is megjelentek,

veszélyeztették a hatalmat. Párton belüli kritikussá vált az a Milovan Đilas is, aki a JKP 3. plenumán tartott beszédében az oktatás problémáiról és megújulási lehetőségeiről, a nyugati nyitásról értekezett, és aki néhány évvel később a párttal szembeni kritikája miatt börtönbe került.

A visszarendeződés a neveléstudományban a külföldi szakmai kapcsolatok leépítését és az oktatási rendszer újabb, ideológiai szempontú átalakítását jelentette. Az 1970-es, '80-as évek neveléstudományi fejlődéséről a Vujišić-Živković és Spasenović szerzőpáros azt állapítja meg, hogy az 1968-as eseményekre reagálva a jugoszláv neveléstudomány nemzetközi bemutatása elmaradt, a hatalom nem tette lehetővé, hogy Jugoszláviában rendezzék meg az 1977-es nemzetközi oktatási kongresszust, és a nemzetközi irodalom fordítása és hazai kiadása, valamint a jugoszláv művek külföldi megjelenése is lassan megszűnt (Vujišić-Živković & Spasenović, 2010, p. 220). Ezek az események azonban már csak a végpontjai voltak a fokozatos bezárkózásnak és a centralizmusnak.

A JKSZ X. kongresszusán, 1974-ben elfogadták azt a határozatot, amely újabb oktatáspolitikai fordulatot tükrözött. A hivatalos ideológia újbaloldali megkérdőjelezésére, a nacionalizmusok megfékezésére az erősebb ideológiai nevelés bevezetésével reagáltak. A határozatban kimondják, hogy: „A Kommunista Szövetség rámutat az oktatási-nevelési szervezeteknek és egyéb oktatási-nevelési tényezőknek arra a kötelességére, hogy módszeresen járuljanak hozzá a fiatalok és felnőttek marxista eszmei szemléletének kialakításához, hogy fejlesszék a szocialista öngazgatási viszonyok kibontakozására való érzéket, képességet és készséget, hogy fejlesszék a munkához való alkotó viszonyt...” (Rojc, 1975, p. 239).

A határozatban a JKP hangsúlyozza, hogy az oktatásban és a nevelésben gyökeres változtatások szükségesek, a változtatások lényege pedig az, hogy a marxizmus mint a Kommunista Szövetség ideológiája és a szocialista öngazgatású társadalom építésének tudományos alapja az egész oktatási-nevelési tevékenység lényegévé váljon. Sőt, „mindez megköveteli az oktatás és nevelés összes tényezőitől, hogy oktató-nevelő tevékenységük során harcisan és bírálóan viszonyuljanak a tudománytalan, marxistaellenes elméletekhez, valamint az öngazgatású szocializmustól idegen összes nézetekhez és eszmékhez, illetve szószólóikhoz” (Rojc, 1975, p. 241). Ehhez pedig az oktatómunkában is megfelelő szakmai és eszmei-politikai felkészültségű káderekre van szükség, a pedagógusoknak a marxizmus tudományos alapjának szellemében kell értelmezniük és magyarázniuk a világjelenségeket (Rojc, 1975, p. 247).

A fiatalok megregulázásának eszközét a megfelelő ideológiai nevelés mellett a politechnikában, a munkára nevelésben látták, ezt tűzték ki célul az oktatás valamennyi szintjén. A határozat kitér a felsőoktatásra is, mi szerint módosítani kell az egyetemi oktatás szervezeti felépítését és rendszerét úgy, hogy azt tükrözze, hogy az oktatás egyre inkább a munkából ered, és a munkából alakul át. Ennek megfelelően az egyetemi képzésekben is a tanulás időszakai váltakoznak a munka időszakaival, és a képzések időtartamát is csökkentették, hogy a fiatalok mihamarabb beléphessenek a munka világába (Rojc, 1975, p. 246).

Az 1974/75-ös tanévben bevezetett egységes középiskola koncepciójának kidolgozására megváltozott gazdasági-politikai helyzetben került sor. A gazdasági problémák, a munkássztrájkok, a megnövekedett munkanélküliség, s ennek nyomán a nyugati országokba özönlő fiatal jugoszláv vendégmunkások helyzetére is megoldást kerestek az új, 2+2 évfolyamos középiskolával.

Az általános iskola után következő 2 évfolyam az egységes középiskola, amely az általános műveltség megszerzésére irányult. Erre épült a hivatásirányú oktatás, a valódi szakmai képzés, amelynek időtartama egy, illetve két év volt. Továbbtanulni a 2+2-es évfolyam elvégzésével lehetett, tehát mindenkinek el kellett végeznie valamilyen szakmai képzést. A Vajdaságban 28 alapszakmát állapítottak meg, és az egyes alapszakmákon belül

ágazatok alakultak ki. Tóth az egységes középiskola kialakításáról azt írja, hogy külföldi tapasztalatokat, svéd, keletnémet, szovjetunióbeli mintákat használtak fel (Tóth, 1994, p. 58).

A szakmai képzések új intézménytípusban, az oktatási központokban történtek. A központok létrehozása helyi szintű szervezést igényelt. A központok az alapszabályzatukat a társult munka törvénye alapján és a közép fokú oktatásról szóló törvény alapján dolgozták ki (Toth, 1982, p. 13). Egy adott oktatási központban olyan szakmákat taníthattak, amelyek összhangban voltak a tartományi és a községi szintű káderezési tervekkel. A szakmai oktatás gyakorlatorientált volt, a helyi vállalatok igényei határozták meg, és azokkal együttműködve történt. Az új középiskolával kapcsolatos korabeli szakirodalom (Potkonjak, 1977; Šuvar, 1977; Tot 1982) és az új tantervek¹³ is azt hangsúlyozták, hogy az oktatás területén nagyobb önállóság valósult meg azzal, hogy helyi szinten alkothatták meg az oktatás szereplőit az alapszabályzatukat, ami alapján működésüket szervezhették, az öngazgatás révén pedig az oktatásban részt vevő szereplők (szülők, tanulók, helyi szervezetek) is aktív részesei az oktatásnak, részt vesznek az iskola vezetésében. Mégis azt láthatjuk, hogy erőteljes állami centralizáció következett az ideológiai nevelés tekintetében, és az oktatási központoknak az lett a feladatuk, hogy a központilag meghatározott káderezési szükségletet biztosítsák.

Bár az új középiskolát csak a '74/75-ös tanévben vezették be, a terveket Jugoszlávia képviselői már az 1970-es párizsi oktatásfejlesztési konferencián ismertették. A Jugoszláv Szövetségi Nevelési Tanács küldötte az oktatás finanszírozásával kapcsolatban beszélt a kialakítás alatt lévő középiskola koncepciójáról, amelynek lényeges elemeként azt emelte ki, hogy az állami szervek helyébe autonóm oktatási közösségeket hoznak létre, melyek feladata az oktatás szervezése és finanszírozása. Az oktatás állami hozzájárulása mellett a finanszírozásban szerepet kapnak olyan gazdasági szereplők, akik igényt tartottak képzett munkaerőre, és szerződés keretében hozzájárultak annak képzéséhez (Šefer, 1973, p. 100). Az új középiskola koncepciójának ideológiai részéről nem esett szó a párizsi konferencián.

Az ideológiai erősítést a '58-as általános iskola alaptantervének, illetve a '74-es Vajdaság SZAT és a Szerb Szocialista Köztársaság tanterveinek összehasonlításával szeretném bemutatni. A Vajdaság SZAT középiskolai tanterve és óraterve című '75-ös kiadványt a Vajdaság SZAT Oktatásügyi Tanácsa fogadta el. A tanterv bevezetőjében hivatkoznak a X. kongresszusra és az ott elfogadott határozatra. A Nevelőmunka kerettantervében hangsúlyozzák, hogy a nevelés és oktatás alapvető feladata a dialektikus materialista világnézet kialakítása, az alkotómunkára és az öngazgatásra való képesítés, valamint az öngazgatású szocialista társadalom értékeinek elfogadtatása. Felróják, hogy az oktatás és a nevelés elválasztásának és az iskola nevelési feladatai elhanyagolásának az lett a következménye, hogy az iskola nem valósította meg az öngazgatású szocialista közösség fejlődésének követelményeit. Megfogalmazzák, hogy az iskolák működésének középpontjában a tudásszerzés mellette állítsák a munkára való képesítést és az ifjúság szocialista eszmei irányítását (Sárosi, 1975, p. 15).

Az 1958-as, nyugati nyitást tükröző általános iskola szakmai anyagában az oktatás céljaként a tanuló személyiségének sokoldalú fejlesztését és az általános műveltség megszerzését határozták meg. Az Osnovi socijalističkog morala (A szocialista erkölcs alapjai) című tantárgy a 7. és a 8. évfolyamon jelenik meg (Krnetić, 1958, pp. 153-158.). A szakanyagban megfogalmazzák, hogy a korábbi évfolyamokon is minden tantárgy keretében szó kell, hogy essen a kulturált viselkedésről, a szocialista társadalom értékeiről. A 7. és a 8. osztályban ennek a tantárgynak az a célja, hogy segítse a tanulót abban, hogy megértse a kialakulóban levő szocialista viszonyok lényegét, és maga is ilyen viszonyokat hozzon létre. Az általános emberi értékekre nevelés (tolerancia, más népek, kultúrák elfogadása, a másik emberrel való etikus viselkedés, az emberi méltóság tiszteletben tartása alap-

13. Vajdaság SZAT középiskolai tanterve és óraterve, 1975. Jedinstvene osnove osnovnog vaspitanja i obrazovanja u SR Srbiji. Zajednička osnova srednjeg usmerenog obrazovanja i vaspitanja u SR Srbiji, 1977.

vető szocialista érték), a közösségben való együttműködés, a társadalom ifjúsági szervezeteiben való munkálkodás, a munka tisztelete szerepel a tantervben.

Az 1977-ben megjelent *Jedinstvene osnove osnovnog vaspitanja i obrazovanja u SR Srbiji*¹⁴ című tanterv ugyanúgy hivatkozik a X. kongresszus oktatásról szóló határozatára, mint az új középiskolai tanterve. A változás legszembetűnőbb eleme az erőteljes ideológiai nevelés megjelenése, annak kinyilvánítása, hogy az oktatásban a marxizmus és a szocialista öngazgatás elvei uralkodjanak. Az alapfokú nevelés képzési területeinél megjelenik a szocialista öngazgatás alapjai, a munkára nevelés, a politechnikai nevelés és képzés, illetve a honvédelem. Ezek a tartalmak az 1958-as általános iskolai tantervben nem szerepeltek.¹⁵

A meghatározott és előírt ideológiai nevelésen túl az oktatás tartalmáról a tagköztársaságok, illetve '74-től még két autonóm tartomány (Vajdaság, Koszovó) oktatási tanácsai dönthettek. Szövetségi szintű oktatási minisztérium hiányában a tagköztársaságok határozták meg az oktatás azon tartalmait, melyekben a kulturális elemek megjelenhettek. Az oktatás '74-es megreformálása a középiskola szerkezeti átalakítását és az ideológiai nevelés erősítését jelentette. Tehát egyszerre volt jelen a decentralizáció, ami az oktatás kulturális tartalmát a tagköztársaságok hatókörébe utalta, ugyanakkor erőteljes centralizáció következett az oktatás ideológiai tartalmát illetően. Úgy vélem, ez a jelenség a kardelji ideológiából következik, illetve azzal magyarázható. Az öngazgatású szocializmus elméletéből következik az a gondolat, hogy az összetartó erő az ideológia, amiben mindenkinek hinnie kell.

Jugoszlávia felbomlásának számos interpretációja van. A nyugati országok és a jugoszláv utódállamok kutatóit is foglalkoztatta a kérdés, hogy milyen okai lehettek az ország felbomlásának, milyen folyamatok vezethettek a polgárháborúkhöz. Juhász a felbomlás okait kutató interpretációkat három csoportba sorolja: liberális narratíva, baloldali narratíva és nemzeti narratíva (Juhász, 2019). Dolgozatom csupán arra vállalkozhat, hogy felteszi a kérdést, hogy az oktatásnak milyen szerepe lehetett az egységes állam fenntartásában, illetve a felbomlásban.

Andrew Baruch Wachtel Jugoszlávia felbomlását azzal magyarázza, hogy az elit nem törekedett egy közös jugoszláv nemzeti elképzelés tömeges elfogadtatására. A tagköztársaságok tanterveinek összehasonlítása alapján azt állapítja meg, hogy a kulturális és politikai folyamatokkal párhuzamosan a tagköztársaságok tantervei mind jobban eltávolodtak egymástól, a történelem oktatása is a köztársaságok saját álláspontját tükrözte, de az eltérések a nyelv és az irodalom oktatásában voltak a legszembetűnőbbek. Wachtel úgy véli, hogy lemondtak a különböző nemzeti kultúrák ötvözéséről, azok mellőzésével nemzetek feletti kultúra létrehozását tűzték ki célul, és a saját állam igénye vagy a földrajzi identitás elkerülése végett túlhangsúlyozták az ország tarkaságát, és a hatvanas évektől úgy döntöttek, hogy a politika és a gazdaság ereje elegendő az állami egység fenntartásához (Wachtel, 2001).

Véleményem szerint a második világháború után nem is lehetett más közös nevezőt találni, mint az antiszizmust, a hősiességet, a bátorságot és a győztes oldalhoz tartozást, de ez a történet sem lehetett egységes történet, hiszen a második világháború alatt véres polgárháborúk zajlottak, Jugoszlávia népei egymás ellen is háborúztak, és a második világháború alatt nem mindenki harcolt a győztes oldalon. A szerb királypártiak is harcoltak a szerb kommunistákkal, több szintéren folyt a küzdelem. Gondoljunk csak a csetnik és usztasa mozgalmakra, vagy például a magyarok szerepére. Olyan egységes kultúra és történelem, ami mindenki számára elfogadható, nehezen lett volna elképzelhető. Azt sem fogadták volna el Jugoszlávia népei, hogy valamelyik kul-

14. Magyarul: Az alapfokú oktatás egységes alapjai a Szerb Szocialista Köztársaságban. Belgrád, 1977.

15. E tanulmány keretei között nem vállalkozhatunk a tantervek részletes vizsgálatára, csupán a szembetűnő különbségekre hívtuk fel a figyelmet.

túrát kiemelik és közössé teszik. A szerb–horvát nyelvvel kapcsolatos egységesítési kísérlet sem működött. Nem azért, mert ne lettek volna ilyen irányú kulturális folyamatok, hanem egyszerűen nem volt lehetséges, hiszen annyiféle, egymást is kizáró olvasat létezett.

Másrészt a kardelji ideológia nem tulajdonított jelentőséget az állam egysége szempontjából a kultúrának és az oktatásnak. Amikor a partizánmúlt témái kimerültek, és 1948 után a szocializmusnak is egy új olvasatát kellett kitalálni, olyan ideológiát gondoltak el, amely a tagköztársaságok, illetve a Jugoszláviában élő népek közötti „kötőszövetet” nem a közös kultúra kialakításában látta. Hiába voltak a jugoszlávizmusnak történelmi gyökerei, a kultúrában is kimutatható elemei, mindez nem volt releváns az új helyzetben és az új ideológia számára. Úgy vélték, hogy csak a kardelji öngazgatású szocializmus ideológiája lehet a közös alap, és ha ebből a szempontból nézzük az oktatáspolitikában történő változásokat, értelmezhetővé válnak a centralizációs és decentralizációs folyamatok. Dejan Jović Jugoszlávia felbomlásáról írott könyvében fejtette ki, hogy Kardelj számára Jugoszlávia nem volt több egy érdek- és ideológiai közösségnél, amelyben olyan népek tömörültek, amelyek túl kicsik voltak az önálló létehez, de összekapcsolták őket a védelmi és a gazdasági érdekek, és az, hogy mindannyian a szocializmus öngazgatási modelljét tartották követendőnek (Jović, 2003). Ebben az államkonceptióban nem lehetett helye és szerepe a közös kultúra kialakításának, csak a sokszínűség értékékként való kezelésének, így az oktatás kulturális tartalmának szabályozása nem volt releváns kérdés, a tagköztársaságok hatáskörébe tartozott. Nem volt szövetségi szintű oktatási minisztérium, a tagköztársaságok a kötelező ideológiai és szervezeti kereteken túl maguk döntöttek arról, hogy az általános iskola tanterve alapján például az irodalom témakörében milyen szerzőket fognak tanítani.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a jugoszláv oktatáspolitikában három korszakot különíthetünk el. Az első már a háború befejezése előtt, a JKP tényleges hatalomátvétele előtt elkezdődött, és a sztálini politikát követve, az egységes általános iskoláról szóló törvény 1945-ben az első intézkedések között szerepelt. Ebben az időben központosított, centralizált oktatási rendszerről beszélhetünk. A tartalom is egységes volt, oroszról fordított könyvekből tanítottak. Ez azonban 1948 után gyökeresen megváltozott.

A Sztálinnal kialakult konfliktus és ezzel együtt az új, igazi szocializmus építésének az eszméje az oktatásban is gyökeres szakítást jelentett a szovjet mintával. A Nyugat felé fordulás a tudományos életben, így a neveléstudományban is változásokat hozott, ebben a közegben született az Osnovna škola koncepciója, s ezt tükrözik a megfogalmazott nevelési elvek, az iskola vezetésének átalakítása. Az 1958-as általános iskola koncepcióját áthatalta a nyugati nyitással érkező modernizációs törekvés, a decentralizációs politika.

A nyugati eszmei áramlatok hatására azonban megkérdőjeleződött a szocializmus hivatalos értelmezése és gyakorlata. Az ehhez hozzáadódó külpolitikai, gazdasági és nemzeti problémákra válaszul a X. kongresszuson a JKP vezetése erősebb ideológiai nevelés szorgalmazásával és a munkára való nevelést megtestesítő középiskolával válaszolt. Ennek az időszaknak a terméke az 1974/75-ös tanévben bevezetett egységes középiskola. Bár a nyugati párhuzamok ebben a modellben is tetten érhetőek, az egységes középiskola kidolgozásakor az aktuális jugoszláv helyzetre, és ezzel együtt a fiatalok megregulálására, a munkaerőpiaci problémákra keresték a megoldást. Miközben a X. pártkongresszus oktatásra vonatkozó ideológiai irányelveit beépítették az új általános és középiskolai tantervekbe, maga az oktatás nem került szövetségi irányítás alá, aminek következtében a tantervek kulturális tartalma egyre inkább nemzeti színezetet kapott. Tehát egyszerre volt jelen centralizáció, ami az oktatás szerkezetét és az erősebb ideológiai nevelést írta elő a közoktatásban és a felsőoktatásban, és

mivel a tagköztársaságok egyre tágabb hatásköröket kaptak, egyre inkább erősödtek a decentralizációs törekvések.

Köszönettel tartozom Szabolcs Évának, Trencsényi Lászlónak és Sáska Gézáknak az építő jellegű megjegyzésekért.

Irodalom

1. A. Sajti, E. (1991). *Nemzettudat, jugoszlávizmus, magyarság*. Szeged: JATEPRINT.
2. Bačević, J. (2014). *From Class to Identity: The Politics of Education Reforms in Former Yugoslavia*. Budapest – New York: CEU Press.
3. Bezdanov, S. (1973). *Community School in Yugoslavia*. UNESCO
4. Čurić, R. (1972). Pedagógiai könyvkiadás Jugoszláviában. *Magyar Pedagógia*, 72/(1) 75–78.
5. Janković, V. (1967). *Slobodno vrijeme u savremenoj pedagoškoj teoriji is praksi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
6. *Jedinstvene osnove osnovnog vaspitanja i obrazovanja u SR Srbiji. Zajednička osnova srednjeg usmerenog obrazovanja i vaspitanja u SR Srbiji*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja is obrazovanja. 1977.
7. Jović, D. (2003). *Jugoslavija, država koja je odumrla: uspon, kriza i pad Kardeljeve Jugoslavije, 1974–1990*. Zagreb: Promete.
8. Juhász, J. (1997). *A délszláv háborúk*. Budapest: Napvilág.
9. Juhász, J. (1999). *Volt egyszer egy Jugoszlávia: a délszláv állam története*. Budapest: Aula Kiadó.
10. Juhász, J. (2006). *A föderalizmus a kelet-európai történelemben*. In Krausz, T. (Ed.), *Kelet-Európa: történelem és sorsközösség: Palotás Emil 70. születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK Kelet-Európa Története Tanszék.
11. Juhász, J. (2009). *1968 Csehszlovákiában és Jugoszláviában*. In Bartha, E. & Krausz, T. (Eds.), *1968: Kelet-Európa és a világ*. Budapest: L' Harmattan.
12. Juhász, J. (2013). *A titói Jugoszlávia első évtizede*. In A. Sajti, E., Juhász, J. & Molnár, T. (Eds.), *A titói rendszer megszilárdulása a Tisza mentén (1945–1955)*. Zenta – Szeged: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára, Zentai Történelmi Levéltár.
13. Juhász, J. (2019). *Felbomlott? Szétverték? Elbukott? Paradigmák, viták, narratívák Jugoszlávia dezintegrációjának historiográfiájában*. Akadémiai magy doktori tézis, ELTE. <http://real-d.mtak.hu/1204/>
14. Kardelj, E. (1977). *Pravci razvoja političkog sistema socijalističkog samoupravljanja*. Beograd: Izdavački central „Komunist“.
15. Kovai, M. & Neumann, E. (2015). *Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig*. *Educatio* 4, 65–78.
16. Krneta, Lj. (1958). *Osnovna škola*. Beograd: Savremena Škola.
17. Kvašček, R. (1969). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
18. Lukó, A. (1963). *A társadalmi igazgatás Jugoszláviában. Cikkek és beszédek gyűjteménye. 1950–1960*. Novi Sad: Forum Könyvkiadó.
19. Makuljević, N. (2017). *Jugoslovenska umetnost i kultura. Od umetnosti nacije do umetnosti teritorije*. In Perović, L., Roksandić, D., Velikonja, M., Höpken, W. & Bieber, F. (Eds.), *Jugoslavija u istorijskoj perspektivi*. (pp. 414–434). Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
20. Morača, P. & Stojadinović, S. (1985). *A Jugoszláv Kommunista Szövetség története*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
21. Mužić, V. (1968). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
22. Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja probleme u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

23. Perović, L., Roksandić, D., Velikonja, M., Höpken, W. & Bieber, F. (2017). *Jugoslavija u istorijskoj perspektivi*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
24. Petranović, B., Končar, R. & Radonjić, R. (1985). *Sednice centralnog komiteta KPJ (1948–1952)*. Beograd: Izdavački centar Komunist.
25. Petrović, S., Vučinić, M. M. & Nesić, B. (2018). *Istorija jedne utopije I i II: 100 godina od stvaranja Jugoslavije*. Beograd: Catena Mundi.
26. Petrović Todosijević, S. (2018). *Omećemo svemlosm bičnom vodopadu. Reforma osnovnoskolskog sistema u Srbiju 1944–1959*. Beograd: Intitut za noviju istoriju Srbije.
27. Polonyi, P. & A. Sajti, E. (2000). *Mao – Tito*. Budapest: Pannonica Kiadó.
28. Potkonjak, N. (1977). *Od etatističke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
29. Rakić, B. (1971). *Intervju u vaspitanju*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
30. Rojc, E. (1975). *A JK SZ tizedik kongresszusa. Tito elnök beszámolója. Dokumentumok*. Újvidék: Forum.
31. Sárosi, K. (1975). *Vajdaság SZAT középiskolai tanterve és óraterve*. Újvidék: Tartományi Tankönyvkiadó Intézet.
32. Sáska, G. (2016). *Az oktatási rendszer reformja a negyvenes években és a kommunista identitáspolitiká*. In Németh, A., Garai, I. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
33. Šefer, B. (1973). *Borislav Šefer beszámolója Jugoszlávia Szövetségi Nevelési Tanács nevében*. In Homoródiné Botond, É. (Eds.), *Konferencia az oktatásfejlesztés politikájáról*. Párizs, 1970. június 3–5. Általános beszámoló. *Oktatáspolitiká az 1970/1980. közötti évtizedre*. Budapest: Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ.
34. Šuvar, S. (1977). *Škola i tvornica u susret reformi odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska Knjiga.
35. Tóth, L. (1979). *A korszerű öngazgatású általános iskola kialakulásának útjai és feltételei*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
36. Tot, L. (1982). *Obrazovni centri u sistemu pozivnosmerenog obrazovanja i vaspitanja*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
37. Tóth, L. (1994). *Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban 1944-től napjainkig*. Szabadka: Szabadkai Szabadegyetem.
38. Vujišić-Živković, N. & Spasenović, V. (2010). *Modernisation, ideology and transformation of educational science – former Yugoslavia case (1918–1990)*. *Pedagogija*, 2, 213-222.
39. Vujišić-Živković, N. (2015). *Constitutive discontinuity. Education and pedagogy in the socialistic Serbia (1945–1990)*. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 2, 64-77.
40. *Zakon o osnovnoj školi*. Službeni List SFRJ, Beograd (p. 84–85.)
41. Wachtel, A. B. (2001). *Stvaranje nacije, propast nacije*. Beograd: Stubovi Kulture.

Politics, the Policies and Science of Education in Socialist Yugoslavia in the 1950s, –60s and –70s

This paper examines the milestones of Yugoslavian education policy from the perspective of formative social and political events. It reviews the major pedagogical and political/ideological events that had a major impact on public education. Following the Second World War, ideological shifts within the federal republic were always in line with the interest of the party (KPJ) and its leader, Josip Broz Tito – the constitution, the legislative framework, and the education system were all crafted accordingly. The decentralizing, and later centralizing policies are presented through the overview of secondary literature, and through primary sources, including legal and political documents as well as the state-mandated curricula used in the 1950s and the 1970s, of which a comparative analysis is carried out.

Keywords: Yugoslavia, self-governance, education policy, education reform

Rokonai Lajos Simon. Szocializációs közegek, informális tanulási szinterek élete első felében

*Horváth H. Attila**

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.6

A tanulmány annak a Rokonai Lajos Simonnak mutatja be élete első szakaszát, akire a hálás bakonyi levonték, mint vezetőre, pártfogóra, lelkiatyára gondolnak, ahogy azt márvány emléktáblán is megörökítették. Kevés forrás áll rendelkezésre a cisztercita szerzetes tanárról, aki önként elkísérte Zircről a 800 bevagonírozott levontét Németországba 1945. február 28-án. Ez az írás arra vállalkozik, hogy a tények töredékeiből, apró cserepekből építkezzen, és azokat kiegészítse társadalom-, kultúr- és mentalitástörténeti vonatkozásokkal. A választott megközelítésnek a jogosultságát a szocializációs közegek (agencies of socialization) fogalma adja (Giddens, 2006), amely a szocializáció és az enkultúráció szintereiként számításba vehető csoportokat vagy társadalmi kontextusokat jelöli. Giddens a szocializációs közeget mindig strukturálnak tekinti, ami arra készteti az egyént, hogy a társadalmi gyakorlatban egy bizonyos keretrendszerben vegyen részt. Giddens úgy tartja, hogy az egyén életének egyes szakaszaiban ezen közegek közül több is szerepet játszhat, voltaképpen annyi szocializációs közeg létezik, ahány csoportban vagy társadalmi helyzetben az emberek életük egy számottevő részét eltöltik (Giddens, 2006, p. 143-147). A szocializációs hatással egyidejűleg informális tanulás is történik, így az adott keretrendszer hatása nemcsak az abban eltöltött időtől függ, hanem attól is, hogy milyen intenzitású a részvétel, milyen maga az egyén és mennyire reflektál a saját informális tanulására (Horváth H., 2011b, 2019). Rokonai életének főbb helyszínei ismertek, így ezeket a szociális közegeket vizsgálva kaphatunk kiegészítő információkat a fragmentált életrajzhoz. Itt kereshetjük, ezekben a keretrendszerekben, hogy az azokkal folytatott interakciók során milyen benyomások, jellemformáló hatások érték/érhették a cisztercita szerzetes tanárt. Az így nyert apró tényekből, következtetésekből, valószínűsítésekből próbáljuk körvonalazni Rokonai emberi, pedagógusi-szerzetesi vonásait.

Kulcsszavak: Rokonai Simon, levante intézmények, szocializációs szinterek, informális tanulás, ciszterciek

Bevezetés

1996. augusztus 5-én adta hírül a Veszprémi Napló, hogy a „hadifogságból ötven éve hazatért levonték [...] a velük sorsközösséget vállaló Rokonai Simon plébános emlékére állítanak tisztelgő táblát a nagyesztergári templomban”.¹ Két héttel később Szendi József érsek megáldotta a 200 éves templomot és Rokonai Simon emléktábláját.² 2015-ben újraszentelték a nagyesztergári templomot és megemlékeztek Rokonai Simon tetteről.³

Ki volt Rokonai Simon? Miért helyeznek el tiszteletére márványtáblát fél évszázados távlatból? Mit az, amit tett, amiért így emlékeznek rá, és ami 76 év múltán sem feledhető?

* Egyetemi tanár, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, horvath.h.attila@ppk.elte.hu

1. Veszprémi Napló, 1996-08-05 / 182. szám

2. Veszprémi Napló, 1996-08-18 / 192. szám

3. Magyar Kurír, 2015. 06. 17.

Ha a világhálón kutatunk az életrajza után, akkor csak kevés információt találunk. Egy pár soros összefoglalóban szerepel a következő két mondat: „1945. február 28-án, a zirci vasútállomáson önként csatlakozott a három járásból nyugatra vitt levente-korú fiatalokhoz. Több mint egy évig maradt velük és a hozzájuk csatlakozókkal, 1946. május 7-én 800 fiattal érkezett Kaposvárra.”⁴ Az emléktáblán megemlített helységnevek a leventék megpróbáltatásainak, gyötrelmeinek egy-egy állomását jelölik, amelyekben az a közös, hogy mindvégig számíthattak Simon atyára, aki – ahogy a táblára rögzítették – „vezetőnk, pártfogónk, lelkiatyánk volt” (vö. 1. kép).

Bár ennek a tanulmánynak a középpontjában Rokonai Simon áll, de néhány szót szólni kell a leventékről, a levente intézményéről, amelyet az 1921. évi LIII. a testnevelésről szóló törvénnyel hozott létre, és minden 12 és 21 év közötti, az iskolát már elhagyó fiúra vonatkozott. A törvény előírta a heti 3 óra testgyakorlási kötelezettséget az év legalább nyolc hónapjában. „A leventeköteles ifjakat három korcsoportba sorolták, és ennek megfelelően határozták meg a képzés tartalmát is” (Gergely & Kiss, 1976, p. 69). A legfiatalabbak sportoltak és erkölcsi nevelésben részesültek, a legidősebbek már 2/3 rész katonai, 1/3 sport képzést kaptak. A leventék különféle sportágakkal ismerkedtek, de a vezetőik azokat részesítették előnyben, amelyek jól szolgálták a katonai felkészülést (Horváth H., 2011b). Nem lehet elvitatni, hogy a félig-meddig rejtett militáns szándék mellett a levente támogatta az ifjúsági testnevelést (különösen a sportegyesületekkel való együttműködésben), és elősegítette a tömegsportok kialakulását. A vizsgált időszakban a sport már világszerte tömegek időtöltésévé vált, amiben Magyarország jó pozíciót foglalt el (Horváth H., 2011b). A levente intézményének a történeti megítélésében is érzékelhetők változások, amelyek összefüggést mutatnak Horthy személyének és a nevével jelzett időszak történettudományi értékelésével (Turbucz, 2014). Különböző visszaemlékezésekből látható, hogy milyen sokféle tapasztalat kapcsolódik a leventéhez (Horváth H., 2011b), amelyek alapján a sommás negatív megítélés nem állja meg a helyét.

A fentebb idézett pár sor is érzékelteti azt az emberi helyállást, amit Rokonai a bevagonírozott leventékhez való önkéntes csatlakozása jelentett, és még inkább a visszatérésükben játszott szerepe, amiről csupán a hazatérés dátumát és a helyszínét említi szöveg. Ezt a nevezetes tettet, illetve a bakonyi leventék és Rokonai Simon kapcsolatát, annak a közel 15 hónapnak történetét, amikor a leventékkel volt a bevagonírozástól és a német katonai kiképző ponttól az amerikai fogságba esésén keresztül a francia hadifogságig tartó időszakban, egy másik tanulmányban mutatom be. Bár azokban a napokban, hónapokban válnak igazán élessé a személyiségjegyei, ebben az írásban arra a kérdésre keresem a választ, hogy: Ki volt az az ember, aki rövid mérlegelés után úgy döntött, hogy felszál a leventefiúkhöz a településnevekkel feliratozott marhavagonjukba? Miért vállalja az életveszélyt ismert és ismeretlen ifjakért?

4. Retrieved from [http://www.helyismeret.hu/index.php?title=Rokonai_\(Lajos\)_Simon](http://www.helyismeret.hu/index.php?title=Rokonai_(Lajos)_Simon). (2021. 07. 13.) Kitartó kutatással egy nekrológra is bukkanhatunk, ami csak néhány mondattal ad többet a minket érdeklő időszakról, de meglepő módon a nevezetes tettet nem említi. Mindössze annyival utal erre az eseményre, hogy: „A II. világháború végén francia hadifogságba esett” (-s-n,1984, p. 104).



1. kép Rokoni Simon emléktáblája a nagybaztergári templom falán

Szocializációs közegek és az informális tanulás

Nem sok adat, tény áll rendelkezésre annak, aki meg akarja rajzolni Rokoni Simon portréját. A tények töredékeiből, apró cserepekből építkezem úgy, hogy az életének főbb helyszíneit ismerve azok társadalomtörténeti vonatkozásait, kultúr- és mentalitástörténetét megidézve keresem, hogy milyen benyomások, jellemformáló hatások érhatték. Azokat a szociális közegeket, informális tanulási színtereket vizsgálom, ahol jelentősebb időt eltöltött, amelyekkel folytatott interakciók során – joggal feltételezhetően – tartós hatások érhatték.

Giddens (2006) a szocializációs közeget mindig strukturálnak tekinti, ami arra készíti az egyént, hogy a társadalmi gyakorlatban egy bizonyos keretrendszerben vegyen részt. Úgy tartja, hogy az egyén életének egyes szakaszaiban ezen közegek közül több is szerepet játszhat, voltaképpen annyi szocializációs közeg létezik, ahány csoportban vagy társadalmi helyzetben az emberek életük egy számottevő részét eltöltik (Giddens, 2006, pp. 143-147). A szocializációs hatás a részvétel idején túl függ attól is, hogy milyen intenzitású és nyilván magától az egyéntől is (Horváth H., 2011b).

Kozma (1999) a szocializációs színtereket formális, nem formális és informális nevelés terepeként értelmezi. Az elsőhöz az iskolát kapcsolja, az utóbbi kettőhöz a családot, a szomszédságot, a munkahelyet, a katonaságot, a politikát, a vallást és a médiát sorolja. Definíciójában az általános megfogalmazású „társadalomba való beilleszkedés” helyett a tanulás, a közös tér és a csoport kap hangsúlyt. „A szociális tanulás [...] az egy térben élő és tevékenykedő egyének és csoportok közé való beilleszkedés” (Kozma, 1999, p. 147).

A szocializáció más megfogalmazásban szereptanulást jelent, a szerepekkel kapcsolatos magatartássémák, valamint kognitív képek, helyzetfelismerési támpontok kialakulását foglalja magába. Míg Kozma (1999) a szocializációs színterek nevelési szerepét emeli ki, addig én a tanulási oldalt, a folyamatnak ezt a tanulás jellegét kívánom hangsúlyozni, amely lehet tudatos és tudattalan, értelmi és érzelmi, reflektált és reflektálatlan stb., de mindenképpen az egyén sajátosságait magán hordozó tevékenység (Horváth H., 2011b). A szocializációs közegekben nemcsak szociális tanulás folyik, hanem például szakértői tudás megszerzése, gazdagítása is (gondoljunk a munkahelyi tanulásra). A munkahelyi példánál maradva az egyén egyfelől az adott szakmai csoport kultúrájába, értékrendjébe, rítusaiba vonódik be, szocializálódik, másfelől elsajátít/hat/ olyan szakmai fogásokat,

tudásokat, amelyek megszerzésére a formális tanulás során nem volt módja, vagy olyan intenzitású lehetősége, mint a munkahelyen.

Az előbbieket alapján tartom fontosnak az informális tanulás fogalmának használatát a szocializáció mellett. Hogyan értelmezzük az informális tanulást? „Az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását” (Memorandum, 2000). Azt is elmondhatjuk az informális tanulásról, hogy „többszörre nem szándékos, és gyakran társadalmi tevékenységek melléktermékeként jelenik meg. Olyan élethossziglan tartó folyamat, amely [jellemzően] szervezetlen és rendszerezetlen, de mégis számottevő részét teszi ki bármely egyén tanulási tapasztalatainak élete során” (Horváth H., 2011a, pp. 58-59). Abban, hogy az így szerzett tapasztalatok tudatossá és így szándékosan használhatóvá váljanak, meghatározó szerepe van a reflexiónak (Horváth H., 2019).

Az egyén magával hozott genetikai programja befolyásolja a tanulási folyamatot, és az állandó interakció a környezet és az egyén között a számtalan lehetőség közül egyre jobban körvonalazza a kialakuló személyes struktúrát. Az idő előre haladtával egyre inkább az egyén által választott személyek, társak, csoportok kínálják a mintákat, közvetítik, értelmezik a távolabbi környezet hatásait (Horváth H., 2011b). Tehát az egyén életútjának egyes szakaszaiban a választásaival befolyásol/hat/ja, hogy milyen szocializációs közeg lesz rá hatással. Ahogy Camus fogalmazott: „Bizonyos koron túl minden ember felelős az arcáért” (Camus, 1972, p. 130).

Nem szabad szem elől téveszteni, hogy a szociális közegek, az informális tanulási szintek elemzése csupán lehetőségeket tár fel, amelyek hatásai is sokféle módon érvényesülhetnek, és számtalan egyedi tapasztalathoz, értelmezéshez, jellemalakuláshoz vezethetnek. Mégis segítségül hívhatóak megközelíteni a vizsgált személyiséget. Nyilván sok helyütt csak feltételezéseket tudunk megfogalmazni arról, hogy milyen belső történések, érzelmi-gondolati változások, lelki folyamatok játszódhattak le Rokonai Simonban, hogy miként érlelődtek, formálódtak, szilárdultak meg a jellemvonásai. Meggyőződésünk, hogy a választott módszerrel lépésről lépésre a valós képhez közelítünk.

Szocializációs közegek életének első felében

Nem egy teljes életrajz elkészítésére vállalkozom, hanem itt és most annak a 35 éves férfinak az alakjáról próbálok néhány vonást megrajzolni, személyiségéről valamit mondani, aki néhány pillanat alatt eldöntötte, hogy a leventékkel tart, mert azoknak szüksége lehet emberi-lelki támaszra, amit plébánosként és pedagógusként ő meg tud adni nekik. Egy tetteből kiindulva keresem annak mozgatórugóit, próbálok fölvezetni a személyiséget az azt alakító szocializációs közegek, informális tanulási szintek alapján, mivel nagyon kevés életrajzi adat, belső gondolatokat rögzítő dokumentum áll rendelkezésre.

Milyen közegeket vizsgálhatunk Rokonai Simon esetében az igen eltérő terjedelmű források alapján?

Mindenképpen kell szólni a családról, a születési helyről, az iskoláról, a cserkészetről, a ciszterci rendről, a tanári és papi tevékenységről, valamint a médiumok szerepéről, konkrétan a rádióról. A vizsgált életszakaszban a felsorolt szocializációs közegek játszottak/játszhattak meghatározó szerepet Rokonai Simon személyes fejlődésében.

A család és a születési hely

Az elsődleges szocializációs közeg a család, de Rokonai családjáról vajmi keveset tudunk. A következő kevés tény áll a rendelkezésünkre: A Vajdaság déli csücskén, a pancsovai járás székhelyén, Pancsován született 1909.

június 12-én Pesztalics Lajos néven. Testvéröccse, József négy évvel később látta meg a napvilágot. Volt egy nővére is, Erzsébet, aki 1908. április 29-én született, és aki gyógyszerész diplomát szerzett a Budapesti Tudományegyetemen 1931. június 23-án (Szmodits, 2015). Az anyjukat Grób Máriaának hívták, az apjuk Pesztalics József, a pancsovai bíróságon volt telekkönyvvezető (Sárkány, 1904). A szülőkről ennyit tudunk. Abból, hogy mindhárom gyereüket középiskolába iratták, arra következtethetünk, hogy középosztálybeliek lehettek. Valószínűsíthetően a trianoni békediktátum következtében hagyta el a család Pancsovát és került Budapestre. A Pesztalics testvérek a középiskolát már a fővárosban végezték el.

Az 1920-as évek végén történhetett a névváltoztatás Rokonaira, ami kapcsolódhatott ahhoz is, hogy öccsével együtt a papi hivatást választották (Walgand, 1991), de valószínűbb, hogy az apja közhivatalnoki pozíciója miatt került erre sor. A családnév-változtatások végigkísérték a 19-20. századi magyar történelmet. A névnyugatosítás legerősebb hullámát Keresztes-Fischer Ferenc belügyminiszter 1933. évi rendelete indította el. A burkolt cél a közalkalmazottak és a közszolgálatban dolgozók névváltoztatásra ösztönzése volt, ezért is biztosított számukra kedvezményeket a rendelet. A belügyminiszter egy bizalmas körlevelében – két héttel a rendelet megjelenése után – úgy fogalmazott: „Ne állíthassa többé senki, hogy honvédségünk, tisztviselőink, leventéink, cserkészeink, sportolóink között és a lakosság többi rétegében helyet foglaló honfitársaink – mert idegen a nevek – nem magyarok” (Idézi: Nagy, 2009, p. 174).

A születési helyről, a járásszékhely Pancsováról már több információnk van. A járás a központon kívül 13 községet foglalt magában, és az 1900. évi népszámlálási adatok alapján lakosai száma 47857 fő volt, amelyből 19044 élt Pancsován (Reiszig, 2004). Torontál vármegye lakossága soknemzetiségű volt, a legnagyobb csoportot a szerb, a német, a magyar és a román anyanyelvűek alkották, de éltek itt szlovákok, horvátok és bolgárok is (Reiszig, 2004). Pancsován a lakosok 2/5-e szerb, másik 2/5-e német volt, a magyarok 1/5-öt sem tettek ki, viszont a városlakók közel 2/5-e beszélt magyarul. „A magyar elem a régebbi korban hatalmas volt itt – írta Hermann Antal, aki az 1880-as évek elején néhány esztendeig tanított a pancsovai főgimnáziumban, ahol tanártársa volt Fináczy Ernőnek⁵ –; most is uralkodik a város értelmiségében, és nem jelentéktelen támaszt nyert a környékbéli székely telepekben” (Hermann, 1891, p. 533). A magyar és szerb lakosok között a közvetítő nyelv a német volt. A városban több mint félezer katona és határőr is állomásozott állandó jelleggel.

A római katolikus hívek lelki szükségletét a minorita-atyák látták el. A városban „a népiskoláktól kezdve a középiskoláig számos különféle tanintézet áll[t] a mindkét nembeli tanulóifjúság rendelkezésére” (Fábián, 2004). Az 1910. évben, amikor törvényhatósági jogú város lett, a lakosság száma 20808 fő volt (Erdei, 2017). A város kedvező földrajzi adottsága, hogy „szemközt fekszik Belgráddal és a Száva torkolatával, az itt már hajózható Temes bal partján, egy negyedóránnyira annak a Dunába ömlésétől, Pancsovát az igen gazdag városok sorába emelte, amit a város történelmi és kulturális szempontból is a maga javára fordított” (Mák, 2019, p. 28). A kulturális élet gazdagságát mutatják az itt megjelenő újságok is. Az egyiket Fináczy Ernő szerkesztette Wigand János tanártársával.⁶

„Az árterületek közelsége révén határa igen termékeny, parasztjai és iparosai termékeiket a szerb fővárosban értékesítették” (Mák, 2019, p. 28). 878 önálló iparúzó és 529 önálló kereskedőt számoltak Pancsován. Köztük szerepel egy Pesztalics (Jekelfalussy, 1892), akiről a név és a hely azonossága miatt feltételezhetjük, hogy rokonságban állt Lajos családjával. A nagyipart képviselte a városi gázgyár, a sörgyár, Graumann Henrik gépjavító, vas- és faárú ipartelepe, a malmok és a téglagyárak (Fábián, 2004). Számos pénz és hitelintézet is

5. Fináczy Ernőt azzal bízták meg 1881-ben, hogy vegyen részt abban a fontos nemzeti misszióban, amelynek célja, hogy a pancsovai állami főreáliskolából fokozatos átalakítással főgimnáziumot létesítsenek.

6. A Végvidék c. első pancsovai magyar közművelődési és társadalmi lap 1883-tól 1884-ig jelent meg. (Mák, 2019)

működött Pancsován. Városi polgárisodott jellegét és sokszínűségét az is erősítette, hogy a hajózási útvonalba is beletartozott, a m. kir. Folyam és Tengerhajózási Társaságnak volt itt állomása. Kedvező vízállásnál a helyi hajójárat is indult Belgrád és Zimony felé (Fábián, 2004).

Ez a sokszínű, lüktető város, a gyermekkorát meghatározó környezet hatással volt Rokonai Pesztalics Lajosra. Nekrológ írója szerint: „Temperamentumának délszlávós, ellágyulásra, kitörő lelkesedésre, borongós hangulatokra és pillanatnyi föllobbanásra hajlamos szőttetését magán viselte egész életében” (-s -n, 1984, p. 103.). Szülővárosától a németnyelv-tudásának a megalapozását és a gyakorlatiasságát köszönhetette. A táj szépsége kirándulásokra és a várostól való elhúzódnásra, a szemlélődésre is lehetőséget adott. A család helyzete megengedte, hogy jó iskolákba járjon, a testvérek sikere inspirálóan hathatott rá.

Iskolái

Az elemi iskolájáról, hogy hol és hogyan végezte, nem találtam adatot. Joggal feltételezhetjük, hogy ez Pancsován történt. Az biztos, hogy a középiskola V. osztályában Pesztalics Lajos a Budapesti Magyar Királyi Középiszkolai Tanárképző-Intézeti Gyakorló Főgimnáziumnak,⁷ a Trefort utcai „Mintagimnázium”-nak a tanulója volt (Értésítő, 1924, p. 27), ahova az öccse is követte.

A Mintagimnázium 1873-ban Kármán Mór terve alapján jött létre a leendő tanárok gyakorlati képzésére. Ahogy az alapító okirat fogalmaz: „...oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, amelyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület gondját képezi, és mely a tanárjelöltnek buzdító példát, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon” (Schiller, 2012). Az intézménynek önálló épülete csak 15 évvel később lett. A teljes nyolc osztályos gimnázium az 1913/14-es tanévre épült ki. Pesztalics Lajos azt láthatta, hogy az intézményben sok tanári szoba található, hogy mód legyen a jelöltekkel foglalkozni. Különösen kedves lehetett számára a fizika előadó, amely „egyetemi tantermet idézett emelkedő padosaival, vetítési lehetőségével, a kísérletekre berendezett tanári asztallal. Mögötte meglehetősen gazdagnak látszó, tágas szertár ... [Jól felszerelt volt a kémiai előadó is, amely] „két hosszú laborasztalból állt, készen a diákok kísérleteire, oldalukból írólapokat lehetett kihúzni” (Schiller, 2012).



2. kép: A Mintagimnázium bejárata. Forrás: Természet Világa, 2012. február

7. Az intézményt „1872-ben azzal a céllal alapították, hogy a tanárjelöltek a vezetőtanárok felügyelete és irányítása mellett tanítási gyakorlatuk, és az iskola életének tanulmányozása által itt szerezzenek pedagógiai, módszertani ismereteket. Ez volt Európában az első ilyen iskola.” Retrieved from <http://www.trefort.elte.hu/a-mintaiskola/> (2021. 07. 02.)

Lajos az ötödik osztályt elégséges eredménnyel végezte a többi évfolyamot már jó eredményekkel zárta. Az iskolai értesítőkből kiderül, hogy a különböző ünnepségeken, rendezvényeken aktívan részt vett: színi előadásokban gyakran szerepelt (Értesítő, 1924, p. 15), ő vezette a cserkész énekkart (Értesítő, 1925, p. 55).

Az iskola jellegéből adódóan Pesztalics Lajos is gyakran találkozott tanárjelöltekkel, akik a végzésük előtt itt szereztek pedagógiai-tanítási gyakorlatot. Az osztályban „három padosor volt, kettesével ültünk egy-egy padban” – írja Kapsza Miklós,⁸ aki 1940 és 1948 között volt a Mintagimnázium tanulója. „Az öntöttvas vázszerkezet össze volt szerelve, így a 6-7 pad egy szerkezetet alkotott. A sötétzöld, ferdén megdőntött asztallap egy része felhajtható volt. Alatta polc az iskolatáskának. Elöl süllyesztett üveg tintatartó, felhajtható fém fedlappal.” A tanárjelöltek „a hátsó padokban ültek egyes órákon, olykor hárman-négyen is, és egy időre átvették a katedrát – ilyenkor az állandó tanár ült hátra a helyükre, és az óra után megbeszélte velük, mit csináltak jól, vagy rosszul. Majdnem minden szerdán rövidebbek voltak az óráink, és a hatodik órán a bemutató teremben egy-egy 'koca' – ahogyan hagyományosan neveztük őket – vizsgatanítást tartott valamelyik osztállyal” (Kapsza, 2007).

Lajos tanulmányi eredményére, iskolai aktivitására és különös tekintettel a cserkészéletben való részvételére erős hatással volt Tóth Tihamér⁹, és a Mintagimnázium kármáni eszméje: „A növendékek elé nem tűzhetni más célt, mint amire lelkiismerete mindenkit kötelez: az erényes életét” (Schiller, 2012). Tóth Tihamér ifjúsági könyveiben többször is említi a Pesztalics fivéreket. Tóth a *Levelek diákjaimhoz* sorozatban gyakran elevenít fel a cserkészéletből vett epizódokat, és ezekhez fűzi a hithez, az erkölchöz, a tudományhoz kapcsolódó gondolatait. Gondosan ügyel arra is, hogy az iskolában tanultak is szóba kerüljenek, kérdései nyomán felelevenedjenek, megerősítést nyerjenek. Természettani törvények, mennyiségtani szabályok, latin vagy német fordítások, földrajzi, természetrajzi vagy történelmi ismeretek egyaránt előkerülnek. Az ilyen jellegű kérdésekre előfordul, hogy Pesztalics Lajcsi válaszol (Tóth, 1926, p. 45).

Az egyik „levélben” Lajcsi krétaporos keze ad alkalmat a szerzőnek arra, hogy az olvasóinak a mikroszkopikus világot mutassa be, amihez Gárdonyi sorait hívja segítségül (Tóth, 1926, pp. 19-24). Lajcsiról annyit tudunk meg, hogy rendet rakott az őrsi ládában, és ahogy a széthullott krétacsomót eligazította, az hagyott nyomot a kezén. Hogy ő volt-e a láda felelőse, vagy önszorgalomból rendezte azt, nem derül ki. Mindenesetre olyan fiú képzetét kelti, aki a rendre figyel, aki a társaival együtt nagyon kíváncsi a tanár-pap-cserkészparancsnok elbeszéléseire, és a többiekkel együtt elvárja, hogy ha más őrsnek mesél valamiről a parancsnok, akkor nekik is. Olyan fiú, aki szívesen vállal feladatot, végez fizikai munkát, amiben ügyes és kreatív. Tóth ezermesternek nevezi és „szenzációs munkának” a Lajcsi készítette egérfogót, aminek a szerkezeti logikája hasonlatos a Nepentes destillatoria nevű növény fogókannájához (Tóth, 1926, p. 34). Azt, hogy Lajcsi kéz- és technikai ügyessége hazulról hozott volt, vagy az iskolai évei alatt is fejlesztették,¹⁰ adatok híján nem tudjuk megmondani.

Lajcsi minden munkából, így a sátorállításból is kivette a részét, és éppen az ő ásója emelt ki egy hangyabolyt, ami lehetőséget adott a parancsnoknak ráirányítani a fiúk figyelmét a természet szépségére, Isten dicső-

8. Ybl Miklós-díjas és Reiter Ferenc-díjas építészmérnök.

9. Tóth Tihamér (1889-1939) veszprémi püspök a XX. század egyik legjelentősebb katolikus alakja. Egyetemi tanár, kiváló szónok, író, az ifjúság apostola, nevelő, cserkész pedagógus. A magyar rádió elsőként az ő szentbeszédét közvetítette. Könyveit 16 nyelvre lefordították, művei külföldön ma is népszerűek a fiatalság nevelésére. Egyes könyveit [...] a magyar középiskolákban kötelezővé tették.” Retrieved from <http://www.ppek.hu/k450.htm> (2021. 07. 22.)

10. A skandináv országokból kiinduló szlőjd-oktatás magyar területen is meghonosodott: az 1905-ös népiskolai törvény írta elő a kézimunka tanítását (Horváth H., 1988). Fejér Adorján (1912) írása bizonyítja, hogy önkéntes jelleggel gimnáziumi körülmények között is működött. A Szent Imre Gimnázium új épületében asztalosműhelyt is kialakítottak, és önképző körök formájában a végzett diákok tanították a jelenlegieket „hogyan kell a fűrészelt, gyalut tartani, forrasztani, barkácsolni” (Balog, 1994, p. 33).

ségére.¹¹ Olyan fiú volt, aki nem szerette a lustaságot, szemére is vetette az őrsze egyik tagjának (Tóth, 1926, p. 25). Talán nem véletlen, hogy a reggeli ébresztőt is Lajcsi fújta a táborban (Tóth, 1926, p. 31).

Rokonai (Pesztalics) Lajos 1928 nyarának végén lépett be a ciszterci rendbe és novíciusi tanulmányait a Bernardiumban kezdte, majd Zircen folytatta. A tanári studiumokat újra Budapesten folytatta, ismételtén a Bernardium lakójaként. A Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudománykari hallgatói között Rokonai (Pesztalics) Lajos Simon néven szerepel a fennállás 300. tanévében kiadott Almanachban.¹²

Rokonai Simontól egyetlen rövid publikáció maradt fenn, amit a Katolikus Kántor Egyházzenei Szemlében annak a Tóth Tihamérnak szentelt, aki pap-cserkészparancsnok-tanár minőségében meghatározó volt számára. Rokonai így kezdi megemlékezését: „Elment a nagy pap. Az aranykereszt még alig ragyogott a mellén,¹³ már összeroskadt a súlya alatt” (Rokonai, 1939, p. 81). Tihamér atya halálát Prohászka Ottokár elvesztésével állítja párhuzamba, amihez a prédikációk közös helyszínét, az Egyetemi templom szószékét említi a szellemi közelségen túl, mint egy konkrét alapot. A ravatalt körbe álló sok-sok ember jelenléte bizonyítja Rokonai Simon szemében, hogy nemcsak Veszprémé, hanem az egész országé volt Tihamér atya, a „miénk volt Ő valamennyiünké”. Ezt a közismertséget erősítették Tóth Tihamérnek a Magyar Rádióban rendszeresen elhangzó szónoklatai is. Rokonai a saját fájdalmát is bemutatja, hiszen ő az a fiatal pap, akit Tóth Tihamér nevelt „pici gyermekségétől, s akit ő vezetett kézenfogva az Úr oltárához” (Rokonai, 1939, p. 81). Megemlékezését annak a dalnak a sorával zárja, amelyre Tihamér atya tanította.

A cserkészzetben

A cserkészzet mellett korán elköteleződött, amiben talán annak is hatása lehetett, hogy Baden-Powell alapvető művének (Scouting for Boys) egy részét Králik László, a nagybecskereki gimnázium tanára ültette át magyar nyelvre, és jelentette meg a gimnázium értesítőjében. Ebből a fordításból idézett később a Pancsován megjelenő Torontál című újság,¹⁴ így adva információt a cserkész mozgalomról már a szélesebb közönség számára is. A vármegyében mutatkozó korai érdeklődés feltételezhető, hogy más iskolákat és tanárokat is elért, és akár gyerekként Pancsován is hallhatott Peszthalics Lajos az önkéntes és nyitott ifjúsági mozgalomról. Azt láthatjuk, hogy az 1907. évi angliai kezdetek után a cserkészzet elég hamar eljutott hozzánk, de igazán lábra kapni a 20-as években tudott.¹⁵

11. „... micsoda pompás, emelettel, folyosókkal ellátott palotát építenek ezek a kis állatok maguknak! Hátha még egy hódlakást láthatnátok, vagy akár csak a függőcinke művésziiesen épített fészket! Nem is szólva a tölcseorsodról bogárról, amelyikről a múltkor beszéltem s amelyik tojásai s lárvái részére felső matematikai számításokkal vágja ki a levél alakját s csavarja tölcseorré. Mondjátok, fiúk, honnan tudják ezek az igénytelen állatok ezeket a meglepő dolgokat? Tanulták? Hol? Melyik egyetemen? Ugye, csak kutató lélekkel kell szétnézni a nagy természetben s egy kis bogárka ügyességében is mily imára hangoltságában nyilvánul meg a teremtő Isten fönsége!” (Tóth, 1926, p. 44).
12. A Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Almanachja fennállásának 300. tanévében az MCMXXXIV – MCMXXXV. tanévre. 143. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1935. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/51306181.pdf> (2021. 07. 11.)
13. Tóth Tihamér veszprémi megyés püspöki kinevezése után két hónapra elhunyt.
14. „A Torontál volt az első magyar lap a Bánságban, s az újság nemcsak a Béga-parti városnak volt érdekes, megbízható krónikása, hanem bőséges művelődéstörténeti anyagot szolgáltatott azoknak is, akik a magyar írók akkori munkássága iránt érdeklődtek.” 1872. április 4-én jelent meg a „vegyestartalmú” hetilap első száma. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. Retrieved from <http://www.vmmi.org/index.php?ShowObject=kronika&id=8351> (2021. 07. 26.)
15. Az I. világháború kezdeti évében 3 és 4 ezer közé volt tehető a cserkészek összlétszáma Magyarországon, ami a 20-as évek végére közel 30 ezer főre gyarapodott. Az eredendően serdülő fiúk mozgalmaként indult cserkészzet hamarosan kiszélesedett: mind az életkor tekintetében, mind a másik nem képviselőivel. A cserkészzet a nemzetközi kapcsolatok ápolását jelentette, aminek egyik fontos eseménye az 1928-as cserkészleány világtalálkozó Parádon, a másik az 1933-ban megrendezett gödöllői világtalálkozó (Gergely, 1989).

A Torontól 1910. július 14-i számában megjelent cikk a cserkészletben folyó tanulás gyakorlatiasságát emelte ki. A mozgalom „tagjai 12–18 éves fiúk, akikkel szemben igen nagy követelményekkel lépnek fel. Meg kell ismerkedniök az élet mindennemű követelményeivel, kint kell nekik a szabadban tartózkodniok, meg kell tanulniok kunyhót építeni, fát vágni, tüzet rakni, sütni, főzni, csónakázni, kerékpározni, úszni, gyalogolni, embereket, állatokat megfigyelni. Meg kell tanulnia a higiénikus életmód szabályait, testét mindenféle játékokkal és sportokkal edzenie kell stb. stb. Mindezt az ifjak a szabad délutánokon, a vásár- és ünnepnapokon és a nagy szünidőben gyakorlatilag sajátítják el.” A cikk lényegében azt a cserkészletre jellemző nem-formális nevelési módszert vázolta fel, amely a cselekvésen alapuló tanulást részesíti előnyben, és nagyban épít az önkéntességre és a szabadban végzett elfoglaltságokra.

A Vallás- és Közoktatási Minisztérium (VKM) szorgalmazta a cserkészlet bevezetését az iskolákban,¹⁶ és a csapatok szervezése mellett azt is kérte az iskoláktól, hogy azoknak – lehetőség szerint – otthont is adjanak, továbbá „találjanak módot arra, hogy a cserkészvezető tanárok heti 4 óra kedvezménybe részesüljenek” (Gergely, 1989, p. 58). Az iskolák egy jó része nem lelkesedett az ügyért, a közvetlenül érintett középiskolai tanárság vegyes érzelmekkel viseltetett a mozgalom iránt. Az iskolák a saját önállóságuk csorbítását látták a cserkészmozgalom autonómiájában, s ezért például a rendtartásra való hivatkozással korlátozni kívánták a szabad csapatválasztás alapelvét. A tanári kar általános hozzáállásából az is következett, hogy a cserkészcsapatok ugyan megjelentek az iskolában, de a mozgalomra jellemző pedagógiai gyakorlatot nehezen fogadták be (Gergely, 1989). Tóth Tihamér a kivételek közé tartozott, nem véletlen, hogy nagy hatással volt Rokonai (Pesztalics) Lajosra.

A cserkészmozgalom lelke és formálója Sík Sándor volt, és az ő „cserkészlet-pedagógiájának fő célkitűzése a jellemes személyiség volt, amit mindenkinek saját tudatos munkájával kellett alakítani-formálni. Ebbe beletartozott a társadalmi-szociális nevelés, nevezetesen a ’nemzetfenntartó osztályok’ és munkájuk megbecsülése (Mészáros, 1992, p. 29), ’alapakkordja nem a fölé- és alárendeltség, hanem az egymást becsülő, egymáshoz jól-éső melegséggel vonzó szeretet’ (Mészáros 1992, p. 34)” idézi Kamarás, 2021, p. 108).

Pesztalics Lajos lelkesedését és ügyességét jelzi, hogy három társával együtt őt, az V. osztályos tanulót delegálta a Mintagimnázium a „KISOSz“(Kisiparosok Országos Szövetsége) turisztikai vezető tanfolyamára 1924-ben (Értesítő, 1924, p. 17). A Magyar Cserkész című újság adott hírt az 1926. évi Nemzeti Nagytáborról, amelynek keretében kötelező és különpróbákon mérték össze ügyességüket az ifjak nemzetközi környezetben (bolgár, dán, német és olasz fiatalok is voltak a táborban). A szakács különpróba versenyen a Pesztalics fivérek jól szerepeltek.¹⁷

Pesztalics Lajos jellemrajzához tartozik az is, hogy „fejébe vette, hogy a táborzászlóhoz lefűrészelt gyertyának nem hagyja bent a tönkjét a földben, hanem kiássa, úgy-e, fél napi verítékezés után mégis otthagya: ásott, fűrészelt, csákányozott s mégsem bírt vele!” (Tóth, 1926, p. 35). A felidézett eset alkalmat ad a szerzőnek, hogy a gyökerek szerepéről, erejéről beszéljen, és a tanulságot az egyik gyerek szájába adja: „ebből a szívós munkából mi is tanulhatnánk. Mert ha valami utunkba áll vagy valami nem sikerül, mi milyen könnyen elkedvetlenedünk!” (Tóth, 1926, p. 36). Talán ez az elkedvetlenedés Lajosra is értendő, bár azt olvashattuk, hogy fél napig küzdött, hogy sikerüljön kivenni a tönköt; minden eszközzel megpróbálkozott (ásó, fűrés, csákány, balta), de végül nem járt sikerrel. Elkedvetlenedve feladta vagy belátta, hogy nem boldogul? Erőssége, hogy nem ijed

16. A cserkészmozgalom mindvégig megőrizte elit jellegét, bár történtek próbálkozások, hogy az iparos fiatalságot is bevonják, de az iparos cserkészek, akiknek a többsége 19 éven felüli volt, 1932-ben kb. 5300 főt számláltak, ami kb. 14%-a volt az összlétszámnak (P. Miklós, 2003).

17. Magyar Cserkész. 1926 (VII.) 16-17. p. 250. (aug. 1.)

meg a feladattól és egyedül belevág, vagy gyengesége, hogy egyedül csinálja, nem hív társakat? A tizenévesek elszánása, romantikus önképe ('Mi ez nekem! Egy-kettőre kikapom!' érzése) vitte előre? Miért nem hívta az órát segítségül? Milyen kép maradt az órs tagjaiban a vezetőjükről? A kudarcot látták vagy az elszánt nekiveselkedést? Nem tudjuk. Kevés az információnk. Ez is, az is kiolvasható ebből a felvillantott képből.

A cserkészethez való kötődése tanár korában is megmaradt. Diákként, tanárjelöltként (Iskolai értesítők, 1935a, p. 55) és tanárként is nagy lendülettel vett részt a munkában, ő vezette a cserkész énekkart. A tanárság mellett természetesnek tartotta, hogy cserkész rajparancsnokságot is vállaljon. Tanár társával többször vitte cserkész rajparancsnokként a fiúkat többnapos kerékpáros és gyalogos kirándulásokra (Iskolai értesítők, 1938, p. 72). Ez a tény arra utal, hogy sportos alkat volt, és valószínű, hogy osztotta a cserkészek sportról való nézetét, hogy: a sport nem öncél, hanem a test józan edzése és nevelése, a verseny célja nem utolsó sorban a küzdelemmel járó akaraterő-nevelés, a testi ügyesség mellett a figyelem, találmányosság, a közért való odaadás és más lelki tulajdonságok fejlesztése is. A játék a test és a lélek felüdítő vakációja, alkalom, hogy szabadon, tetszésünk szerint úgy töltsük el az időt, ahogy jól esik, javunkra pedig csak az van, ami frissebbé, erősebbé tesz." (Gergely 1989, p. 107).

A Mintagimnázium cserkészcsapatára így emlékezik vissza az intézmény egy későbbi tanulója. „Együtt voltunk cserkészek, kongreganisták. Részt vettünk kirándulásokon, táborozásokon. Nyaranta is tartott a barátság, közös biciklizések, strandolások, egymás meglátogatása Diósdon és Csömörön és közben még „fontos” levélváltások építették barátságunkat. A cserkészlet fontos közös élményt jelentett. [...] Vasárnaponként volt kirándulás elsősorban a budai hegyekbe, de olykor nagyobb, többnapos túrák is voltak Dobogókőre, a Börzsönybe, sőt még a Bükkbe is. Fontos volt a felszerelés, az egyenruha, a túrabakancs, zöld posztó rövidnadrág, khaki ing, cserkészkalap, oldaltáska vagy hátizsák, kulacs, csajka, hosszú cserkészbot és lehetőleg agancsos tör. Síp, rangjelzések az ingen és a felsőkaron a cserkészpróbák jelvényeinek sora. Megtanultuk az elsősegély legfontosabb elemeit, tudtunk morzézni, főzni, ismertünk népdalokat, de volt még számtalan próba és ezek logói rangot jelentettek egymás közt is” (Kapsza, 2007). A visszaemlékező elsősorban a formai elemeket írja le, de utalásából érződnek a cserkészlet-pedagógia fő értékei: a közösségiségnek, az önkéntességnek, az egymás tiszteletének, a barátságának és a szeretetnek a jelenléte.

Rokonai (Pesztalics) Lajos szülőföldjén alapozhatta meg a kirándulás, a turizmus iránti vonzalmát. A természetben levés vágya a fővárosi környezetben csak erősödhetett benne. Kellően ügyes lehetett a turisztika területén, nem véletlenül őt küldték vezetői tanfolyamra. Komolyan vette a cserkészletet, erre utal, hogy különpróbákat is teljesített. A cserkészlet-pedagógia fő értékeit is magáénak érezhette, amit később is követett tanárként, rajparancsnokként, kirándulások szervezőjeként, énekkarvezetőként. Ott volt előtte az általa nagyra tisztelt Tóth Tihamér, a szerzetes tanár példája, mintája. Tóth Tihamér munkáiban sokszor hangsúlyozta az akaraterő szerepét.¹⁸ Az akaraterő nevelését Rokonai is fontosnak tartotta, tudva, hogy ahhoz a szellemi és a testi-fizikai fejlesztés egyaránt szükséges.

Arra vonatkozóan nincs adatunk, hogy Rokonaira hogyan, miképpen hatott a Sík Sándor-i szellemiség a cserkészletben; találkozott-e az ennek a jegyében szerkesztett Fiala Magyarország íásaival, amelyekből „a világnézeti tolerancia gondolata és gyakorlata sugárzik át. [Amelyek] egy kurzustól független kereszténységet képvisel”-nek szemben a Horthy rendszer „erkölcsprédikálásával” (Kamarás, 2021, p. 110). Megérintette-e őt Sík Sándor kegyes pedagógiája, amely felfogásban „az erkölcsi nevelés nem fölülről lefelé nevelés, hanem az egymás mellé rendelték 'erkölcsi megbeszélése' (Sík 1930, p. 22) formájában történik” (Kamarás, 2021, p. 110).

18. *A tiszta férfúság* (Levelek diákjaimhoz 1.), Budapest, 1919.; *A művelt ifjú* (Levelek diákjaimhoz 4.), Budapest, 1924.; *A jellemes ifjú* (Levelek diákjaimhoz 5.), Budapest, 1925.; *A vallásos ifjú I-II.* (Levelek diákjaimhoz 6.), Budapest, 1926.

Tóth Tihamér iránti személyes elköteleződése miatt joggal feltételezhetjük, hogy a püspök útját követte. Mindenesetre a cserkészetből mind személyes fejlődéséhez, mind szakmai-pedagógusi nézeteihez gazdag muníciót kaphatott.

*A Cisztercita rendben*¹⁹

Rokonai (Pesztalics) Lajos 1928. augusztus 29-én lépett be a cisztercita rendbe (Magyar Katolikus Lexikon), amelynek tagjai Bernát apát²⁰ szellemében ötvözték a szemlélődő (kontemplatív) és a cselekvő (aktív) életmódot. A rend alapítói a bencések közül váltak ki a XI. század végén, és Szent Benedek Regulájának szigorú megtartásához tértek vissza. Jóllehet Róbert apát és társai egy új monostor létrehozását akarták 1098-ban, de a Novum Monasterium a ciszterci rendnek a bölcsője lett. Az első alapítást követően 1113-ban La Ferté-ben, egy évvel később Pontignyben létesítettek ciszterci monostort (King, 2007). 1115-ben két újabb monostor alapítására is sor került: Clarvauxban, amely Bernát nevéhez kötődik és Morimond-ban. Minden későbbi alapítású monostor közvetlenül vagy közvetve ebből az öt proto-apátságából ágazott ki (Lékai, 1991, p. 27).

A ciszterciek életrendjükben visszatértek Szent Benedek Regulájának az alapját képező, jelmondatát adó „Ora et labora” elvéhez, visszaállították az imádság és a munka egyensúlyát. Szabályzatuknak, a Charta Caritatisnak „az a fő jelentősége, hogy sikerült szerencsés egyensúlyt teremtenie a helyi önkormányzat és a központi irányítás között” (Lékai, 1991, p. 38) azzal, hogy előírta a generális káptalanokat (capitulum generale) és a vizitációkat.²¹

Szent Bernát idején vett nagy lendületet a ciszterci apátságok alapítása, ekkor érkeztek Magyarországra is az első ciszterci monachusok az ausztriai Heiligenkreuzból, és alapítottak monostort 1142-ben Cikádon (Bátaszék térségében). „Azóta az 'imádkozz és dolgozz' szellemében egyesítik a rend tagjai a szemlélődő elmélkedést a tevékeny munkával, kezdetben a föld művelésével, majd később, a XVIII. század végétől²² az ifjúság nevelésével.²³ [...] Az új hivatáshoz ki kellett alakítani a rendi tanárképzést, amely kezdetben külföldön folyt (Wellehrad, Heinrichau, Heiligenkreuz, Bécs), később azonban, a [19.] század derekán Zircen, a Rend központjában négyéves Hittudományi Intézet jön létre. Ennek ugyan elsődleges célja a papképzés volt, azonban a teológiai tárgyak mellett nevelést, didaktikát, filozófiát is oktatnak (Várnagy, 1996, p. 385).

Rokonai a rendbe való belépésekor a Simon²⁴ nevet kapta. „A katolikus egyházban a névváltoztatás szokása, amely történhetett a belépéskor, a beöltöztetéskor vagy a fogadalomtétel során, a tridenti zsinat után vált általánossá. A rendtagok ekkor elhagyták régi nevüket, s a rendi előljárótól az Ó- és Újszövetségből vagy a római martirológiumból új nevet kaptak” (Gasparics, 2015, p. 79). A névváltoztatás jelentőségéről Bangó (1997, p.

19. A rend neve első apátságuk, a franciaországi Cistercium (franciául: Cîteaux) nevéből ered.

20. Szent Bernát volt a rend leghíresebb és legnagyobb hatású egyénisége. Az ő vezetése alatt vált Európa szerte igazán számottevővé a ciszterciek szellemisége. A hagyomány szerint tőle származó ciszterci jelmondat: „Ardere et lucere”, azaz „Lángolj és világíts! Csak lángolni kevés, csak világítani hívságos semmisség. Lángolni és világítani – ez maga a tökéletesség.”

21. Az atyaapátok, akiknek monostorából egy vagy több új apátságot alapítottak, kötelesek voltak évenként személyesen vagy megbízott által az úgynevezett filiális apátságot vagy apátságokat meglátogatni, és ott a szerzetesi fegyelmet ellenőrizni (King, 2007).

22. I. Ferenc engedélyezte a működést a ciszterciek számára, akiknek a „vállalt feladatai közé az ifjúság oktatása, nevelése” tartozott. „A tanítórendiség valóban új fordulatot jelentett a magyar ciszterci életben, de nem teljes szakítást a múlttal: már a monasztikus ciszterci múltban megvoltak azok az előzmények és hagyományok, amelyekre a tanító-nevelő munkát alapozni lehetett” (Csizmazia, 1982, p. 84).

23. „Elsőként Egerben indult meg a ciszterciek középiskolai munkája az 1778/79. tanévben, Pécsen az 1814–15. tanévben kezdtek el tanítani [...] a tanítórendi hivatást Róma is elismerte, legutóbb 1941-ben, amikor a Kongregáció szabályzatát jóváhagyta és abban a magyar ciszterciek különleges céljaként a középiskolai nevelést és oktatást jelölték meg” (Várnagy, 1996, p. 385).

24. A magyar forma a héber Simeon görög Szimon alakváltozatából ered.

25) így ír: „A szerzetesi élet az elszakadás élete. A szerzetes nem ragaszkodhat semmihez ezen a világon, hogy teljesen Istené lehessen. Ez az alapelv vezethetett odáig, hogy elhagyták az eredeti nevet egy új névért, amely kifejezi a Krisztussal való új élet bensőségességét. A szerzetesi hivatás kiemeli az embert a vér szerinti családból és az egyházon belül belehelyezi egy nagyobb, teljesebb családba, amely Jézus Krisztus szeretete által jön létre. Ezt a változást fejezheti ki az új név.”



3. kép Id. Jörg Breu: Ciszterci szerzetesek aratás közben (1500) Forrás: Wikipedia

A belépéskor a növendékek beöltözése is megtörtént, ami a fehér csuha és fekete skapuláré²⁵ viseletét jelentette, és megkezdődött a próbaév, a noviciátus. Ennek folyamán az újonc közelebről megismerte a rend életét, és ha kitartott elhatározása mellett, és megállapítást nyert, hogy alkalmas a ciszterci szerzetesi életre, akkor három évre ideiglenes fogadalmat tett, és három év teológia tanulás várt a novíciusra, amit Rokonai – nekrológ írója szerint – Zircen végzett (-s -n, 1984, p. 103). A teológia tanulásával eltelt három év után újra megállapítják, hogy alkalmas-e a jelölt a ciszterci hivatásra. Amennyiben ismételten alkalmasnak ítélik, akkor újabb három évre meghosszabbítja az egyszerű fogadalmat, vagy ünnepélyes örök fogadalmat tehet, amivel a közösség teljes jogú tagja lesz. „Szerzetesi fogadalom három eleme az ősi megfogalmazás szerint az állhatatosság (stabilitas), az Isten felé fordulás (conversio) és az engedelmesség (obedientia).”²⁶

Ezt követi pappá szentelése, ami Rokonai esetében 1934-ben történt,²⁷ ami az örök fogadalom letételét is jelentette. Mindeközben folytatta tanulmányait, amelyek magyarországi hagyományokhoz híven a középiskolai tanári képzés megszerzésére irányultak. A tanári pályára felkészítő kurzusokra a Magyar Királyi Tanárképző Intézetbe járt. Azt, hogy milyen szakra jelentkezett egy novícius, a legtöbb esetben az apát határozta meg attól függően, hogy milyen tanárra volt szükség a rend iskoláiban – figyelembe véve természetesen a növendék képességeit, érdeklődését” (Cúthné, 2014, p. 42).

25. Korábban a fehér csuhát barna skapuláréval hordták. Így ábrázolja őket Id. Jörg Breu 1500-ban készült Ciszterci szerzetesek aratás közben c. festménye.

26. Retrieved from <https://www.ocist.hu/ciszterci-hivatas-a-zirci-apatsagba> (2021. 07. 13.)

27. Retrieved from [http://www.helyismeret.hu/index.php?title=Rokonai_\(Lajos\)_Simon](http://www.helyismeret.hu/index.php?title=Rokonai_(Lajos)_Simon) (2021. 07. 13.)

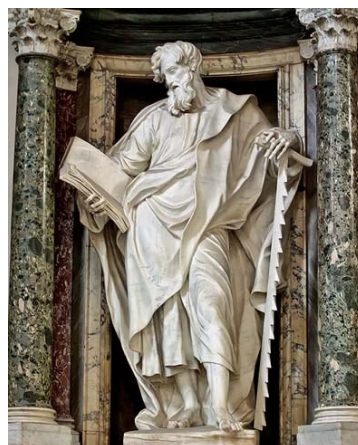
Hogy miért a Simon név lett az övé? A forrásokból nem derül ki. Simon a tizenkét kiválasztott, az apostolok egyike. Kevés helyen említi őt a Biblia (Mt 10, 4, Mk 3,18, Luk 6, 14, Ap. Csel. 1,13). Azt lehet tudni róla, hogy zélóta (fanatikus) volt, továbbá azt, hogy a galileai Kánából származott. A „zélóta szóból arra következtethetünk, hogy Simon korábban a fanatikus Róma-ellenes párthoz tartozott, melynek tagjai a véres merényletektől sem riadtak vissza, ha a rómaiak irtásáról volt szó” (Diós, é.n). „Lukács evangélista Simont buzgónak nevezi, mert zsidó öntudatának, vagyis Istennek, az Ő népének és az Ő törvényének buzgó ápolásával tűnt ki. Simon tehát Máté ellentéte volt, aki mindezeket semmibe véve adószedőként tisztátalan foglalkozást űzött. Kézzelfogható jele ez annak, hogy Jézus a legkülönbözőbb társadalmi és vallási rétegekből hívja meg tanítványait, minden előítélet nélkül. Őt az ember érdekli, nem a társadalmi helyzet” (XVI. Benedek, 2006).

Az új név és a személyiség találkozásának, összekapcsolódásának folyamatára hatással lehetnek azok a jámbor hagyományok is, amelyek Simon és Júdás-Taddeus apostolról szóltak. Simon az 1. század második felében lett vértanú, valószínűleg Perziában (Diós, é.n). „Ismertetője a fűrész, mert legendájának egyik változata szerint ez volt vértanúságának eszköze. Ezért különösen a favágók tisztelték védőszentül, Júdás Tádével együtt a kőművesek, tímárok, vésnökök védőszentje” (Magyar Katolikus Lexikon).

Simon egyháza a görög ortodox egyház, ami lehet, hogy szerepet játszott abban, hogy Rokonai ezt a nevet kapta. Torontál vármegyében egyik legnagyobb nemzetiségi csoportot a szerbek alkották, akik közül számosan éltek Pancsován is, Rokonai Pesztalics Lajos szülőhelyén. Elemi és középiskoláik is voltak (Fábián, 2004).



4. kép: Caravaggio: Szent Simon (1600 körül) Forrás: Wikipedia



5. kép: Szent Simon szobra a Lateráni Keresztelő Szent János-bazilikában (Francesco Moratti alkotása) Forrás: Magyar Kurír

Rokonai novíciusként a budapesti Bernardiumban²⁸ élt és tanult, amely rendház és kollégium létrehozására az készítette a ciszterciákat, hogy 1883-tól törvény mondta ki az állam kizárólagos jogát a középiskolai tanárok képzésére. „Korábban saját felsőoktatási intézményükben képezték a novíciusokat teológiára, és ugyanitt készítették fel őket a tanári pályára is”.²⁹ A hivatkozott szabályozásnak megfelelően a tanári kurzusokat a Magyar Királyi Tanárképző Intézetben végezték.

28. Az 1245-ben Párizsban létrehozott az első ciszterci kollégiumot nevezték Bernardinumnak, ahol a szerzetesek felsőfokú tanulmányokat végezhettek.

29. Retrieved from https://europabelvarosa.hu/cikk/Kollegiumtol_kollegiumig_horanszky6 (2021. 06. 28.)

A Bernardiumban „a nap reggel hat óraker közös vallásgyakorlással kezdődött, ezt követték a teológiai órák. Ebéd után az egyetemi kurzusokkal folytatódott a sor. A fennmaradó időt evésre és közös sétálásra szánták, ez utóbbin legalább heti kétszer kötelező volt részt venni. [...] A szobákban állandó szilencium, azaz kötelező csend uralkodott, a házirend még az éneklést sem tartotta kívánatosnak.”³⁰ Ez utóbbi azért szokatlan, mert a szerzetesek a napi zsolozsmát naponta nyolc részre osztva mondták és az utolsó kettőt – az esti dicsőítést és a lefekvés előtti befejező imádságot – énekelve. Másban is szokatlan volt a Bernardium, mert a ciszterciek monostor alapítására az volt a jellemző, hogy „irdatlan, közlekedéstől és kultúrától távoleső helyen” (Rácz, 1990, p. 3) hozták létre azokat, jelen esetben azonban egy nagyváros központi helyén alakították ki az otthonukat. Itt a már említett tanárképzési törvény és az egyetemhez való közelség szempontjai mellett az is szerepet játszott, hogy régóta tervezték Budán is egy iskola kialakítását. 1912 őszén sikerült elérni, hogy Eger, Székesfehérvár, Pécs és Baja után a székes fővárosban is működjön cisztercita gimnázium, akkor még a Váli utcai községi elemi iskola épületének III. emeletén. A ciszterciek fővárosi iskolája a végleges helyét 1929-ben nyerte el a neobarokk stílusú, impozáns épületének felavatásával.³¹

Rokonai Simon képviselte a Bernardinumot a ciszterci rend pécsi Nagy Lajos Gimnáziuma új épületének avatásán (Iskolai értesítők, 1935b, p. 10). A Bernardinum képviselőjével való megbízás nyilvánvalóan egy megtiszteltetés, amit valamivel ki kellett érdemelni. Hogy a szerzetesi fogadalom melyik elemével, vagy esetleg mind a hárommal tűnt ki, arról nincs adatunk.

Rokonai Pesztalics Lajos olyan közösség tagja lett, amely szigorúan ragaszkodott a Szent Benedek-i „ora et labora” elvhez, ugyanakkor szabályzatával kizárta a túlzott centralizáció lehetőségét és biztosította az apátságok közötti egységet. Olyan közösség tagja lett, amelyben egyaránt hangsúlyt kapott a monostori kontemplatív és a cselekvő életmód, amely a magyarországi ciszterciták számára az ifjúság oktatását, nevelését jelentette. Vállalta (a noviciátust is beleszámítva) a 10 éves felkészülést, tanulást, hogy mint felszentelt pap és okleveles középiskolai tanár megkezdhesse munkáját.

Tanári tevékenység

A Magyar Királyi Tanárképző Intézetben matematikát és fizikát tanult. Arra nézve, hogy ezek a tárgyak a képességének, érdeklődésének megfelelőek voltak-e, nincs adatunk. Az ötödik osztály utáni jó eredményei azonban ezeken a területeken is megmutatkoztak. Gondolhatunk arra, hogy mivel közel állt hozzá az éneklés – az iskolai értesítők többször említik, mint a cserkész énekvezetőjét –, ezért az ének-zene transzfer hatása miatt (ami nem kizárólag a matematikára irányulhat) a mennyiségtan is kedves lehetett a számára. A zirci ragadványnevek között szerepel, mint „Matematikatanár Rokonai Simon” (Rácz, 1990, p. 49). Ez az adat egyfelől arra utal, hogy tanári minőségében is ismerték a környéken, holott plébánosként tevékenykedett Nagyesztergáron 1940-től 1945. február 28-áig, amikor elkísérte a leventéket Németországba. Másfelől arra is egy jelzés, hogy lehetett kötődése a tantárgyához, feltehető, hogy szívesen tanította azt.

Békefi Remig apát nevéhez kötődik az az intézkedés, amelynek értelmében a tanulmányaik befejezése után a rend tagjai egy évet a Magyar Királyi Tanárképzőintézet Gyakorló Főgimnáziumában töltöttek, hogy itt kapjanak „elméleti és gyakorlati kiképzést, továbbá bevezetést a tanítás modern módszerébe” (Balog, 1994, p. 17). Rokonai Simon is ezt az utat járta be, amit bizonyít a Főgimnázium 1935. évi értesítője (Iskolai értesítők, 1935a, p. 19).

30. Retrieved from https://europabelvarosa.hu/cikk/Kollegiumtol_kollegiumig_horanszky6 (2021. 06. 28.)

31. „1929. szeptember 15-én utoljára gyűltek össze a Váli utcai iskola udvarán a diákok és tanárok a szülőkkel együtt, hogy onnan hosszú menetben elinduljanak a Szent Imre Gimnázium országos hírű felavatására” (Balog, 1994, pp. 27-28).

Tanárjelöltként is részt vett a cserkészcsapat munkájában, és a cserkészekből alakult énekkart is ő tanította be és vezette. Arról is beszámol a dokumentum, hogy: „Az énekkart vezet: Rokonai Lajos Simon O. Cist. okl. tanár úr” (Iskolai értesítők, 1935a, p. 56). A Magyar Királyi Tanárképző Intézet gyakorló főgimnáziumának az értesítőjéből idézett mondat arra utal, hogy 1935-ben kaphatta meg a tanári oklevelét.



6. kép: Rokonai Simon ciszterci szerzetes-tanár Forrás: Veszprémi Napló

A cisztercita rend XI. kerületi Szent Imre Főgimnáziumának okleveles mennyiségtan és fizika tanára lett. A gimnázium Matematikai és Fizikai Körének – amely Hadarits (Kálmán) Vendel³² vezetésével az 1930-1931-es tanévtől kezdődően működött – „gyűléseit átlagosan két-három hetente tartották a fizikai előadóteremben. Rendszerint minden alkalommal három előadás hangzott el: egy a matematika, kettő a fizika, illetőleg a rokontudományok köréből [...] Az 1937-1938. iskolai évben például az alakuló ülésen kívül [...] 13 előadó és 5 példamegoldó ülést” tartottak (Badál, 2012, p. 66). A Kör „találkozásaival, az ott végzett gyakorlatával nemcsak nevelő, de életpálya választásban segítő tényezővé lett. Ezekbe a körökbe jöttek vissza a már végzett, sőt diplomált diákok, akik önzetlen segítséggel megtanították a kis diákokat, a végzősöket, hogyan kell a fűrész, gyalut tartani, forrasztani, barkácsolni, saját kalibrált 'hiteles' hőmérőt készíteni” (Balog, 1994, pp. 32-33). A szakterületét tekintve valószínűsíthető, hogy Rokonai is részt vett a Kör munkájában, kapcsolatba kerülve így a jelenlegi és a volt diákokkal.

Azt is tételezhetjük, hogy Hadarits (Kálmán) Vendellel is közelebbi kapcsolatba került a közös szaktárgyak, a Körben végzett munka révén. Erre a kapcsolatra utal az is, hogy Endrédy (Hadarits) Vendel apátként Simont

32. Endrédy Vendel néven 1939-ben a zirci, pilisi, pásztoói és szentgotthárdi egyesített ciszterci apátságok apátjává és a Ciszterci Rend Zirci Kongregációjának elnök-apátjává választották (Magyar Katolikus Lexikon).

bízta meg más rendi feladatkörbe tartozó feladattal. Hogy mennyire ismerte Hadarits tanár úr pedagógiai módszereit (Badál, 2012, pp. 43-59), és ezekből mit vett át, nem áll rendelkezésünkre forrás. A más feladatkörbe helyezés mögött az is állhat, hogy abban a legrátermettebbnek Rokonait látta az új apát, de az is felmerülhet, hogy az új feladat jobban feküdhetett Simonnak, mint a tanári hivatás. Az tény, hogy tényleges tanári munkát rövid ideig végzett, miként az is tény, hogy pedagógiai érzéke és felkészültsége más feladatkörében is jól működött.

Rokonai aktívan tevékenykedett az intézet 25. sz. Szent Imre cserkészcsapatában, a hat raj egyikének ő volt a parancsnoka (Iskolai értesítők, 1938, p. 70). A ciszteciák már korán reagáltak a cserkész mozgalomra. 1914-ben, „az iskolaigazgatók részére tartott értekezleten id. dr. Erődi-Harrach Béla, az elnöklő főigazgató a cserkész 'intézményes megfigyelésére' hívta fel” (Balog, 1994, p. 25) a figyelmet. 1919. március elején Orsovai Fülöp parancsnoksága alatt alakult meg két hatodikos és hét hetedikos diákkal a 25. cserkészcsapat annak a gondolatnak a jegyében, amit Bitter Illés³³ igazgató fogalmazott meg 1916-ban: „Nálunk csak akkor szabad meghonosítani, ha nemes ambíciójú, kiváló pedagógia érzékkel bíró tanár vállalkozik a vezetésére. Csak annak a cserkészletnek van az iskolában létjoga, amely főcéljának a jellemnevelést vallja. Hogy e nélkül mivé fajul, mutatja német Wandervogel” (Balog, 1994, p. 25).

A saját épületbe költözéssel a cserkészlet külön otthont kapott, miként az őket megillető térhez jutottak „a szellemi élet műhelyei, az iskola diák, ifjúsági egyesületei”,³⁴ önképzőkörei, amelyek „az önállóságra nevelésnek oly természetes elősegítői”, és amelyek már „a szűkös Váli utcai iskolában kezdtek kibontakozni” (Balog, 1994, pp. 32–33.). Nemcsak helyük lett, de jelentősen gazdagodtak a szertárak, megsokszorozódott a könyvállomány mind a tanári, mind az ifjúsági mind pedig a segítő egyesület könyvtárában – mint az egy 1935-ös kimutatásból kiderül (Balog, 1994, p. 32). Az iskolának saját kápolnája volt a 3. emeleten. A Mária-kongregációt, amely szintén külön teremmel és csak ahhoz tartozó könyvtárral rendelkezett, az alsósok és felsősök külön alakították: „a korosztályok meglátását a saját választotta olvasmányokkal, előadásokkal tették előbbé, ezzel is befelé-nézésre, a katolikus testületi szellem kialakítására irányították a fiatalokat.” (Balog, 1994, p. 33). Működött még az intézményben asztalosműhely, két nagy rajzterem, tornaterem és volt színpad is. A zenei élet (énekkar, zenekar) Rajeczky Benjamin irányítása alatt folyt (Balog, 1994).

Mikor Rokonai a Szent Imre Gimnáziumba került, nemcsak a jelzett gazdag felszereltség fogadta, hanem az az újdonság is, hogy az első és második évfolyamon párhuzamos osztályok voltak az előző évtől kezdődően (Balog, 1994). Zenei érdeklődése, énekkar vezetői tevékenysége révén feltehető, hogy Rajeczky tanár úrral is többször beszélgetett. Rokonai egy színes és változatos tanári karba érkezett, amelyben mindenki megőrizte az egyéniségét, de egységesek voltak a ciszterci szeretet pedagógia gyakorlásában, és mindegyikükre jellemző volt, hogy „egyszerre volt tanár és más is: pap, szerzetes, tudós, művész, író, jóbarát, a diákpasztoráció fáradhatatlan mindenese” (Balog, 1994, p. 30). A Szent Imre Gimnázium egész légköre, a tanárok sokrétű tevékenysége, a diákok önállóságra nevelése és az ifjak erre való törekvése meghatározóak lehettek számára.

1937-ben a XI. ker. Fehérvár úti polgári leányiskola értesítője az új tanárok között említi Rokonai Simont, aki hittantantott az ifjú leányoknak (Iskolai értesítők, 1937, p. 5). Feltehetőleg a helyét megtartva a Szent Imrében „áttanított” a közeli leányiskolába. Ez mindenképpen egy új helyzet lehetett az addig férfi közösségekben élő szerzetes számára akkor is, ha előszállási segédlelkész munkája során mindkét nem képviselőjével kapcsolatba került.

33. XI. Pius pápa 1927. december 7-én kelt kinevező okiratával a clairvauxi apáti címet adományozta Bitter Illésnek.

34. „A Ciszterci Diákszövetség 1922 júniusában jön létre, mint ilyen az országban az első!” (Balog, 1994, p. 25).



7. kép: Szent Imre Gimnázium 1938-ban. Forrás: FSZEK, AN056535

„Évközben – [1939.] okt. 21-én – szólította el közülünk Endrédy Vendel apátúr más rendi feladatkörbe Rokoni Simon társunkat” (Iskolai értesítők, 1939, p. 41). Nem találtam adatot arra vonatkozóan, hogy milyen megbízást kapott Simon. A következő tény, amire támaszkodhatunk, 1940 nyara, ekkorra datálódik a lelkeszi kinevezése Nagyesztergárra.³⁵

1940 őszén még volt egy tanári feladata a szentgotthárdi Állami Gimnáziumban, aminek az iskolai értesítője arról számol be, hogy: „A róm. kat. tanulók lelkigyakorlatát a folyó iskolai évben okt. 24–26. napjain tartottuk meg Dr. Halász Piusz S. O. Cist. hittudományi főiskolai tanár úr, Rokoni Simon S. O. Cist. tanár úr és Léránt István iskolaszánatóriumi vallástanár úr vezetésével” (Iskolai értesítők, 1940, p. 10). Nehezen elképzelhető, hogy a tanárok között ne folyt volna beszélgetés, különös tekintettel arra, hogy Piusszal ugyanazon a napon léptek be a rendbe. Azt is tételezhetjük, hogy szóba kerültek Halász Piusz nézetei, aki a kontemplatív szerzetesi lét mellett tört lándzsát. A fiatal rendtagok körében „egyre erősödött a szándék egy elkötelezettebb, mélyebb ciszterci szerzetesélet megvalósítása irányában” (Hervay, Legeza és Szacs vay, 1997, p. 34). Piusz atya is a világtól való elvonulásban látta a Benedek-i regula igazi követését. Ezért is nagy várakozással figyelte Majláth Gusztáv Károly³⁶ erdélyi megyéspüspök tevékenységét, aki „elhatározta, hogy a Székelyföldön alapít egy liturgikus központot, egy szemlélődő apátságot és egy lelkigyakorlatos házat, és így teszi teljessé az ottani katolikus egyházat” (L.L., 1988, p. 530).

35. Nemzeti Újság, 1940. július 14., Új Magyarország, 1940. augusztus 2.

36. „Sokat tett a szegények érdekében, különösen a közbirtokosság intézményének felszámolása nyomán nyomorba süllyedő falusi székelyekért; keresztényszociális gazdasági egyesületek létrehozását szorgalmazta. Nagy figyelmet szentelt az oktatásnak és nevelésnek. [...] A román hatóságokkal állandó harcban állt az Erdélyi Római Katolikus Státus jogaiért és a magyar iskolákért.” Retrieved from <http://lexikon.katolikus.hu/M/Majl%C3%A1th.html> (2021. 06. 28.)

Rokonai gondolatait nem ismerjük az apostolkodó és a szemlélődő szerzetesi létmód kérdésében, de tettei azt mutatták, hogy megmaradt a tanítás és a közvetlen kapcsolat, a cselekvő jelenlét mellett, Simon apostol útját követte. Ugyanakkor az ő neve is szerepelt Piusz atya a kivonulást bejelentő levelében, amelyet 1945 őszén adott át Endrédi apátnak (Badál, 2012).³⁷ Egy résztvevő, Dayka Ottó Otmár visszaemlékezéséből tudjuk, hogy a levélben szereplő 12 személy³⁸ helyett csak nyolcan voltak az alapítók. Simon nem volt, nem lehetett közöttük, mert francia hadifogságban volt a leventékkel. Elképzelhető, hogy amellet, hogy őrizte a saját útját, támogatta Halász Piusz törekvését is, amiről vagy már korábban biztosította, vagy sikerült valahogy üzenetet váltani a fogolytáborban.

Rokonai diákként Tóth Tihamér mellett, a Bernardiumban és Zircen megtapasztalhatta a ciszterci nevelést, amit most a Szent Imrében (a Trefortban, a leányiskolában és szentgotthárdi Állami Gimnáziumban is) gyakorolhatott. A tanárok személyiségének sokrétegűsége minta lehetett számára. Megtapasztalhatta, hogy „a tanári munka is része papi hivatásának, küldetésének, sőt, e küldetés tudata átjárja [a ciszterci szerzetes-tanár] mindennapi iskolai oktató-nevelő munkáját is” (Várnagy, 1996, p. 387). Ráérezhetett a ciszterci pedagógia legfőbb specifikumára, hogy „stratégiájának minden taktikai elemét a szeretet hatja át (schola charitatis)”. Megtapasztalhatta az oktatás messzemenően magas színvonalát, hiszen a szerzetes-tanár a felkészülése alatt „alapos, magas színvonalú filozófiai, teológiai, szakmai képzést kap”, és „anyanyelvén kívül több idegen nyelven kommunikál”. Közvetlenül érezkelhette, hogy a tanári kar egységes, de olyan egyéniségekből áll, akik „a sablonmentes modellválasztás lehetőségét” kínálják a diákoknak. Láthatta, hogy a szerzetesi életforma milyen „sok energiát tud fordítani önképzésre (ardere) és mások nevelése-oktatása (lucere) számára” (Várnagy, 1996, pp. 387-388).

Papi tevékenység

„Előszállási segédlelkész Rokonai Simon lett a budapesti Bernardinumból” – adta hírül a Nemzeti Újság 1936-ban.³⁹ Rokonai önéletrajzában⁴⁰ úgy emlékezett rá, hogy: „Az első mindenben mindig a legszebb”, hiszen ez volt az első szálláshelye és itt volt az első plébánosa, „a jó Pongrác bácsi, a világ legjobb főnöke, amilyen több már nem is volt később sem.” Felelevenít egy emléket szeretett első plébánosával kapcsolatban: „Karácsonyi, húsvéti időben együtt kocsiztunk a pusztákra gyóntatni. Hosszú sor gyerek állt mindegyikünk térdeplője előtt. Pongrác bácsi csak úgy aprította őket, de bizony az én sorom lassan fogyogatott. Hazafelé a lovak is álmosan ballagtak, fáradt csend ült a kocsin. Egyszer csak megszólal Pongrác bácsi: 'Mondja Simon, mit tud maga olyan sokat mondani azoknak a gyerekeknek? Hiszen akármit mond, a lényeg ugyanaz: Legyetek jók!' – Hamarosan én is rájöttem, hogy elég ennyi, hiszen ez a legfontosabb” (Rokonai, 1972). Az ifjú tanár Simon még próbált a gyerekek gyónásához kötődően, személyhez illeszkedően mondani dolgokat a gyerekeknek, de a praktikum, a tapasztalat és a lényeg átlátása Pongrác bácsi példájának követésére vitte.

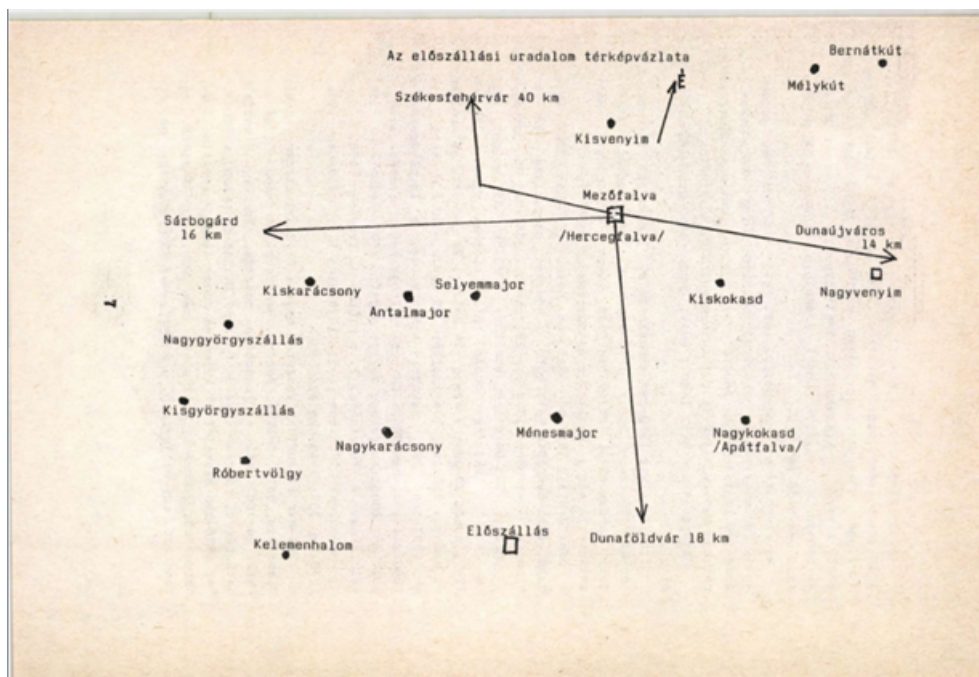
37. Halász Piusz a megállapodást követően hozta létre a Regina Pacist Borsodpusztán. Az alapításnak, mint novíciusok felvételére jogosult perjeltségnek római engedélyezése 1946. november 25-én történt meg. Retrieved from [http://www.ciszterciekegerben.hu/downloads/husvet2016.pdf_\(2021.06.28.\)](http://www.ciszterciekegerben.hu/downloads/husvet2016.pdf_(2021.06.28.))

38. A 12-es számnak nyilván jelentősége van, hiszen Piusz szerint: „A szerzetesi intézmény nem vezethető le konkrét bibliai szövegekből, hiszen a szerzetesség hosszú történelmi fejlődés és reflexió eredménye. Jézus körül kezdettől fogva egy szorosabb tanítványi kör alakult ki. Ennek ugyan még nem voltak tételes szabályai, de lényege kettős volt. Először: a Mesterral együtt lenni, Őt hallgatni, tőle tanulni. A másik: a Mester segítségére lenni, az igehirdetésben és a karizmák kiosztásában. A szerzetesi élet biblikus alapját ebben a tanítványi körben kell keresnünk. Innen érthető talán az is, hogy a szerzetesség két nagy ágra oszlik: apostolkodó és szemlélődő szerzetekre” (LL, 1988, p. 529).

39. Nemzeti Újság, 1936. július 2.

40. Az 1972-re datált kéziratos önéletrajz csak egy évtizedet ölel fel Rokonai életéből, és azon belül elsősorban a gyóntatási élményeit tárgyalja.

Előszálláson volt az apátság mintaszerűen szervezett uradalma,⁴¹ amelynek irányítását 1924-től az egyik szerzetes, a mezőgazdasági akadémiát is végzett Hagyó-Kovács Gyula⁴² intézte mint jószágkormányzó, akit a korszak egyik legkiválóbb gazdasági szakteknikéjének ismertek el Magyarországon. Az előszállási uradalom jövedelme tette lehetővé, hogy 1928 és 1939 között Budán, Baján, Pécsen és Székesfehérváron új, modern és kitűnően berendezett gimnáziumokat épített a rend, valamint felújították és kibővítették a Bernardiumot.⁴³ Hagyó-Kovács a gyakorlatait részben Előszálláson, részben pedig az akkoriban az egyik legkorszerűbbnek tartott gazdaságban, Habsburg Frigyes főherceg birtokán végezte. Mindkét helyen jelentős szakmai tapasztalatokkal gazdagodott (Erdős, 2009). Előszálláson már a legkorszerűbb gazdálkodási technikákat és eszközöket alkalmazták Hagyó-Kovács irányítása alatt. Állattenyésztéssel (ló, szarvasmarha, mangalica, juh) és növénytermesztéssel (takarmánynövények, cukorrépa, kalászos gabona, kukorica) egyaránt foglalkoztak, valamint fokozatosan kezdtek működni a ciszterci kezelésben lévő ipari üzemek (keményítő- és olajgyár, malom) is a birtokon, illetve ahhoz kapcsolódva, 1925-től együttműködtek az ercsi cukorgyárral (Erdős, 2009). A budai építkezések tervezésekor Hagyó-Kovács egy téglagyár megvételéről is tárgyalt, de a pénzromlás, a korona körüli válság miatt az apáti tanács elhalasztotta a kezdést későbbre (Balog, 1994).



8. kép Az előszállási uradalom térképvázlata. Forrás: Rácz, 1990, p. 7.

Rokonai Előszálláson minden bizonnyal találkozott Hagyó-Kovács Gyulával, és feltehetően könnyen szót érthettek, már azért is, mert mindketten matematika-fizika tanárok voltak. Rokonainak kedvére lehettek a jó-

41. Az I. világháború után 26 689 hektár földbirtoka maradt a rendnek Magyarországon, ebből a legnagyobb részt az 17 538 hektáros előszállási uradalom adta.

42. Hagyó-Kovács András 1888. március 14-én született Sajóvárkonyban, kisbirtokos parasztcsaládban, és a keresztségben az András nevet kapta. Gimnáziumi tanulmányait a ciszterciek egri gimnáziumában végezte. 1908-ban kérte felvételét a Ciszterci Rend Zirci Apátságába, akkor vette fel rendi névként a Gyulát. A teológiai képzés mellett az egyetemen matematika-fizika szakon is végzett. Békefi Remig zirci apát utasítására felsőfokú oklevelet szerzett a magyaróvári mezőgazdasági akadémián. Hagyó-Kovács 1924-től tagja volt Fejér vármegye törvényhatósági bizottságának, majd 1939-től vármegye választott küldötteként a parlament felsőházába is bekerült (Cúthné, 2014).

43. Zirci Ciszterci Apátság honlapja. Retrieved from <https://www.ocist.hu/rendtortenet-magyarorszag> (2021. 07. 13.)

százigazgató jellemzői: a magasszintű szakértelem, a kreativitás, a gyakorlatiasság, és az az irányítási képesség, amivel megvalósította és működtette az elképzeléseit. A szellemi és a gyakorlati tevékenység egységét tisztelhetette szerzetes társában.

1938-ban a budapesti Eucharisztikus Kongresszus idején Rokonai Simon nem sok eseményen tudott részt venni, mert szinte végig a gyóntatószékben ült. „Az egyik nap 7 órát egyfolytában. Mikor kiszálltam, támolyogtam, mint aki részeg. Tíz nap alatt ezernyi gyóntom volt. Egy éve ... öt-tíz, huszonöt éve ... (gyónt). A legnagyobb csodák a lelkekben történnek” (Rokonai, 1972). Azért az ifjúsági mise énekpróbájára eljutott, pár percre látta a hajókörmenetet és az éjjeli szentségimádást. „Szóval: a legszentebbjében részesültem” (Rokonai, 1972). A felidézett gyóntatói tevékenység, miként az önéletrajz alcíme (Gyóntatásokkal kapcsolatos élményeim) jelzik, hogy Rokonai Simon a ciszterci dilemmán belül – az apostolkodó vagy a szemlélődő szerzetesi lét – egyértelműen az aktív, cselekvő jelenlét mellett köteleződött el.

1940-ben kezdte el lelkési tevékenységét Nagyesztergáron, ahova Dr. Czapi Gyula veszprémi megyéspüspök nevezte ki, amely hírt az Új Nemzedék 1940. július 2-án, a Pesti Hírlap pedig 1940. július 16-án közölte. Nem sokkal Rokonai megérkezése előtt, „1940. február 11-én alakult meg a községben a KALOT (Katolikus Agrárfjúsági Legényegyletek Országos Testülete) helyi szervezete 38 alapító taggal, és 12 felnőtt pártolóval, majd ezt követte a lányok számára a KALÁSZ (Agrárfjúsági Leányegyletek Szervezete) helyi csoportja is. Mindkettő célja a vallásos szellemű nevelés mellett a fiatalok művelődésének elősegítése, a gazdasági ismeretekbe való bevezetése volt” (Irányi, 2005). A hitnek és a gyakorlatias tudásnak ezt az összekapcsolását Rokonai értékesnek tartotta. Ezt látta, tanulta Tóth Tihaménnál, ezt tisztelte Hagyó-Kovács munkájában.

Rokonai a Nagyesztergárra való utazását eleveníti fel az 1972-es önéletrajzában. Egy fiatal házaspár utazott együtt egy nemdohányzó szakaszban. Az amúgyis rosszul záródó ajtó rendre nyitva maradt a jövés-menésben, de a fiatalember mindannyiszor becsukta. Rokonai megjegyezte, hogy csodálja a türelmét, mire az útmester elmesélte, hogy mennyire türelmetlen, ideges és káromkodó volt korábban. Egy káplán barátja segített neki leszokni ezekről a rossz tulajdonságokról – gyónással. Rokonai azzal zárja a történetet, hogy nem biztos benne, hogy az útmester mondta, vagy ő gondolta, de „a gyónás olyan szentség, amelyik nemcsak föloldozást, de kegyelmet is ad” (Rokonai, 1972).

Nem került könnyű helyzetbe Rokonai Nagyesztergáron. „Nemcsak a falu külső képe volt szegényes, a lakosai sem dúskáltak az anyagi javakban. Nagyesztergáron inkább gazdálkodók, Kardosréten pedig iparosok (kőművesek, ácsok, tetőfedők) laktak. A szűkös megélhetés sokakat vitt orvvadászatra, mások kivándoroltak Amerikába, Kanadába” (Irányi, 2005). Az elemi iskolában az 1-3. és a 4-6. osztályokat összevonták, ami nem kedvezett a továbbtanulásnak, de ha valaki mégis képesnek mutatkozott, annak a szülei nem tudták vállalni a vele járó költségeket.

A falu lakosai „a nehézségek ellenére is igyekeztek kellemessé tenni az estéket. Ilyenkor összejöttek a szomszédok, kártyáztak, énekeltek, a petróleumlámpa körül összebújva német könyveket olvastak. Sokan idegenkedtek a villanytól, és nem kötötték rá a háztartásukat a hálózatra. A népházban működött a falu első rádiója, itt rendezték a háromnapos farsangi bálakat is. Itt ismerkedtek a legények meg a lányok, de német leány vagy legény nem állt szóba magyarral, rátartiak voltak, nem ereszkedtek le a náluk is szegényebb magyarokhoz” (Irányi, 2005, o.n.).

A második világháború idején még hangsúlyosabbá vált a nemzeti hovatartozás. „1941-ben a 900 nagyesztergári lakosból már 75% vallotta magát német nemzetiségűnek, vagy német anyanyelvű magyar nemzetiségűnek, s csak 25% írta magát teljesen magyarnak. Kardosréten viszont a 300 lakosból csak 1-2 német család volt.

A németiségtudat hirtelen feltörésében jelentős szerepe volt a német hadi sikereknek és a volksbundista propagandának is” (Irányi, 2005).

Az is igaz, hogy a faluból többeket kérdés nélkül német anyanyelvűnek írtak be az 1941. évi összeíráskor, aminek következtében a német hadseregbe sorozták be őket azokkal együtt, akik valóban annak vallották magukat. Rokonai a következőképpen reflektált a helyzetre: „Kérem, van-e szíve, magyar szíve annak, aki ezek valamelyikére azt mondja, úgy kell nekik, minek vallották önként németnek magukat? Itt állok köztük, mind rám néz, tőlem vár megváltást... és én úgy érzem magam, mint a megvert pásztor, aki jobban akart törődni a nyájjal – mint szabad lett volna.”⁴⁴

Rokonai plébános „kritikával illetve a magyar hatóságokat, hogy külpolitikai okokra hivatkozva eltűrték a népszámláláskor a nemzetiséggel való manipulációt, és hagyták a Volksbund szervezkedését is” (Irányi, 2005). Hasonlóan viselkedett, mint „a falu népének szülötte, Rédling János” (Irányi, 2005), aki villányi káplánként és KALOT vezetőként „szembefordult a Volksbund magyarellenes propagandájával, tiltakozott az SS-be történő kényszertoborzás ellen” (Magyar Katolikus Lexikon).

A leventék bevagyonozását megelőző napokról így emlékezik Rokonai plébános: „Erősen közeledett 1945. Nagysztergáron is egyre fogyogattak a templombajárók. A Volksbund jól végezte a dolgát. Külön regénybe kívánkozni a Volksbund és a Kalot-legények küzdelme. Később pedig az átvonuló német katonák, majd a szedett-vedett nyilas katonák garázdálkodásai. 1945. február 28-án a járás minden 14 éven felüli leventéjének indulnia kellett Németországba. [Kisbíró Szakács András dobolta ki a ... hirdetőmenyt Zircen – 1945. február 27-én” (Rác, 1990, p. 39)] Pár nappal előbb lőttek agyon a csendőrök egy katonaszökevényt a templom előtt. Huszonnégy óra hosszat ki volt téve közszemlére, csak azután volt szabad eltemetni. Az én levente fiaim ezek után úgy döntöttek, hogy már unják a bujkálást a csendőrök elől, inkább megnézik 'Deutschlandot'” (Rokonai, 1972).⁴⁵

Rokonai plébánosként igyekezett mindent megtenni a nyájáért, különösen a fiatalokért, a leventékért. Rá is érvényesnek tekinthetjük, amit a Szent Imre Gimnázium tanáraitól ír Balog (1994, p. 30): „egyszerre volt tanár és más is: pap, szerzetes, [...] jóbarát, a diákpasztoráció fáradhatatlan mindenese”.

A rádió

Korszakunkban a tömegkommunikáció területén a sajtó mellett megjelent a mozi és a rádió is, amely mind nagyobb tömegek számára vált elérhetővé, és a szabadidő növekedésével rendszeres használatúvá. A két világháború közötti magyar társadalom alsó, középső és felső csoportjainak az életmódbeli különbségei igen jelentősek voltak. A tömegkultúra új és olcsó eszközeinek az elterjedése a társadalmi különbségek csökkenése irányába mutatott (Gergely, 2000). A rádió, a rádiózás közvetett módon hatott a fentebb tárgyalt szocializációs közegekre, informális tanulási szintekre (Horváth H., 2011).

44. VeML V. 425. kitelepítési iratok nemzetiségi helyzetkép, é. n.

45. Van egy másik változata ezen napok leírásának. Én a főszövegben közöltet gondolom hitelesnek. „Mikor már az 1945-ös év februárjában hetenként kétszer-háromszor razziáztak a nyilasok és a csendőrök a még be nem vonult férfinép után, mikor már elárulták és fölfedezték a kőhegyi erdőben lévő bunkereinket és nem lehetett bujkálni se a trágyadomb alatt, se a szénapadlason a fölfedezés veszélye nélkül, mikor már naphosszat ott feküdt a templom előtt az utcán agyonlőtt katonaszökevény, akkor jött a rendelkezés az előző összeírás alapján készített névsorral: az 1927–1930-beli leventéknek öt napi élelemmel másnap 10 órára a zirci állomáson kellett lenniük indulásra Németországba. Összehívtam a fiúkat és közöltem velük, hogy én már tovább nem tudom rejtegetni őket, de én mind ez ideig a levente parancsnokságra névsort nem adtam be, aki saját felelősségére el akar rejtőzni, tegye, én nem fogom keresni” (Répás József cikke Retrieved from <https://zirc.hu/aktualis/hirek/75-eve-indult-el-fajdalom-vonata> (2021. 07. 13.)

A rendszeres rádióadások megkezdése⁴⁶ után Magyarországon is rohamosan hódított a modern kornak ez az új vívmánya, elsősorban a fővárosban, de a kisebb városokban is, egyre több vendéglő bővítette a kínálatát azzal, hogy rádiót is lehetett hallgatni tereiben. 1929-ben már közel 250 ezer háztartásban volt fogható a rádióadás (Hargitay, 2000). A kultuszminiszter, Klebelsberg is nagy jelentőséget tulajdonított a rádiónak, mert az nagymértékben segítheti „a kulturális demokrácia kiteljesítését”, mivel az országot egy „nagy tanteremmé” képes változtatni (T. Kiss, 1998, p. 130). A miniszter optimizmusát nem igazolta vissza az 1927-ben végzett közvélemény-kutatás, amely szerint a rádióműsorok tetszési listája élén holtversenyben a magyar nóta és a cigányzene álltak. A közönség 91%-a szavazott ezekre a műfajokra (Hargitay, 2000).

Azt jól ítélte meg Klebelsberg, hogy a tömegkommunikáció modern eszköze óriási lehetőségeket kínál, például az ígihirdetés területén is. „1926. január 31-én a pesti Belvárosi Plébániatemplomból Tóth Tihamér tartotta az első magyar rádiós szentbeszédet. [...] A kezdeményezés valóban korszakos volt, hiszen ez a rádiós szentbeszéd az egész világon az elsők közé tartozott. [...] Ezt követően Tóth Tihamér csütörtökönként az ifjúság számára mondott szentbeszédeit közvetítette a rádió” (Gergely, 2000, pp. 178–179.). Bár számos egyházi vezető ellenezte az ígihirdetésnek ezt a formáját, de végül tudomásul vették, mivel nyilvánvalóan hatékonynak bizonyult. Az „ígihirdetés kilépett a templom falai közül, s eljutott hívőhöz és nem hívőhöz, katolikushoz és protestánsához, mondhatni a mindennapi élet része lett” (Gergely, 2000, p. 178.).

„A tömegkommunikáció már a kezdet kezdetén is a siker csúcsaira tudta röpíteni kedveltjeit, s ez történt Tóth Tihamérral is.⁴⁷ Rendszeresen elhangzó vásár- és ünnepnap szentbeszédeit az egész ország hallgatta és várta, majd pedig azt baráti társaságokban, családokban, munkahelyeken megbeszélték, megvitatták. De őt hallgatták a jelesebb egyházi ünnepeken is. Valóban mestere volt a rádiós szónoklatnak [...], Így az éter hullámain is meg tudta teremteni a szinte személyes kapcsolatot hallgatóival [...] a technika és a tömegkommunikáció korában 'egyeztette össze' sikerrel az ígihirdetést, a pasztorációt, a keresztény értékek közvetítését a társadalom széles rétegei felé a modern, 'lélek nélküli' technikával” (Gergely, 2000, p. 179).

Rokonai nemcsak gyerekként, hanem felszentelt papként és okleveles tanárként is nagyra becsülte Tóth Tihamér személyét és tevékenységét. A rádiós szentbeszédeit külön kiemelte. Értékesnek és a világ fejlődésével haladónak tarthatta a keresztény értékeknek a rádión keresztül történő közvetítését, és a heti rendszerességgel az ifjúságnak szóló ígihirdetést. A rádiózással kapcsolatos nézeteiben, hozzáállásában szerepet játszott technikai ügyessége, képzettsége, amely révén ebben a találmányban is alkalmas eszközt, egy modern, rádióhullámokkal működő szószéket láthatott a pasztoráció művelésére. Az Eucharisztikus Kongresszuson szerzett gyóntatási tapasztalatai is azt erősítették benne, hogy fontos a hitbeli élet ébren tartása, amihez a rádiós szentbeszéd sokakhoz eljutó, jó lehetőséget kínáltak.

46. 1925. december elsején szólalt meg az éterben a Magyar Rádió első hivatalos adása, egy fél évtizeddel azután, hogy az Egyesült Államokban beindult az első rádióállomás (Hargitay 2000).

47. „A Magyar Rádió és Tóth Tihamér szerencsésen egymásra találtak, és így lett őbelőle az első magyar 'rádiós apostol', akinek megszólalását az éter hullámain milliók várták itthon és a határokon túl egyaránt” (Gergely, 2000, p. 178.).

Összefoglalás

A rendelkezésre álló meglehetősen töredékes adatok alapján felvázolható a következő portré (is) az 1945. február 28-án a bevagonírozott leventékhez felszálló plébános-szerzetes-tanárról:

Rokonai Pesztalics Lajos szülővárosa, Pancsova sokszínű, lüktető környezet jelentett számára, de a táj szépsége kirándulásokra és a várostól való elhúzódásra, a szemlélődésre is lehetőséget adott. Ez környezet is hatással lehetett temperamentumára, amelynek „délszláv, ellágyulásra, kitörő lelkesedésre, borongós hangulatokra és pillanatnyi föllobbanásra hajlamos szöttest – nekrológ írója szerint – magán viselte egész életében” (-s -n, 1984, p. 103). Szülővárosának köszönhette a németnyelv tudásának a megalapozását és a gyakorlatiasságát. A család – bár Trianon után költözésre kényszerült – anyagi helyzete alapján megengedhette, hogy jó iskolákba járjanak a gyerekei, és a testvérek inspirálóan hatottak egymásra. Nővére diplomás gyógyszerész lett, öccse követte a Mintagimnáziumba, majd a papi pályán is.

Középiskolai tanulmányait az ország egyik legjobb gimnáziumában végezte, az egyes évfolyamokat általában jó eredményekkel zárta. Aktívan vett részt az iskolai életben, a különböző ünnepeken, rendezvényeken, gyakran szerepelt színi előadásokban, ő vezette a cserkész énekkart. A Mintagimnázium jellegéből adódóan Rokonai gyakran találkozott tanárjelöltekkel, akik a végzésük előtt itt szereztek pedagógiai-tanítási gyakorlatot. Ez egyfajta tapasztalatot is adott a szerzetes tanári pályára készülő ifjúnak. A Főgimnáziumban magába szívhatta a kármáni eszmét: „A növendékek elé nem tűzhetni más célt, mint amire lelkiismerete mindenkit kötelez: az erényes életét” (Schiller, 2012). Ezt a gondolatot Tóth Tihamér személyében megtestesülni látta, nem véletlen volt Tóth nagy hatással Rokonai Simon iskolai és cserkész tevékenységére. Tóth leírásában Rokonait olyan diáknak látjuk, aki figyel a rendre, aki a társaival együtt nagyon kíváncsi a tanár-pap-cserkészparancsnok elbeszéléseire. Olyan fiú, aki szívesen vállal feladatot, végez fizikai munkát, amiben ügyes és kreatív; olyan fiú volt, aki nem szereti a lustaságot, abban az akaraterő hiányát látja.

Rokonai Simon szívesen vett részt a cserkészcsapat munkájában. Szeretett a természetben lenni, jól tájékozódott a terepen, nem véletlen, hogy már ötödikes gimnazistaként őt küldték turisztikai vezetőképzésre. Vezette a cserkészénekkart, ami arra utal, hogy jó zenei érzéke lehetett. Őrsvezetői feladatot is kapott, tehát látták benne a lehetőséget – több tekintetben is – a vezetői szerepre. Rokonai szívesen mérette meg magát különpróbakon. Szakácstudásával és kezűgyességével kitűnt a többiek közül. Örömmel vállalt feladatokat, a táborozáskor ő fújta az ébresztőt. Rokonaihoz közel állt a cserkész-pedagógia fő célkitűzése a jellemes személyiség, amit mindenkinek saját tudatos munkájával kellett alakítani-formálni.

Tóth Tihamér nyomdokain járva lépett be a cisztercita rendbe 1928-ban. Vállalta (a noviciátust is beleszámítva) a 10 éves felkészülést, tanulást, hogy mint pap és okleveles középiskolai tanár megkezdhesse munkáját – a magyarországi ciszterciták sajátossága szerint – az ifjúság oktatását, nevelését. Rokonai elköteleződését mutatja, hogy 1934-ben pappá szentelték, ami egyúttal azt is jelenti, hogy örök fogadalmat tett. Rokonai híven követte a fogadalom három elvét (stabilitas, conversio, obedientia), és okkal küldhették őt a Bernardium képviselőjében a ciszterci rend pécsi Nagy Lajos Gimnáziuma új épületének avatására. Rokonai Pesztalics Lajos olyan közösség tagja lett, amely szigorúan ragaszkodott a Szent Benedek-i „ora et labora” elvhez, ugyanakkor szabályzatával kizárta a túlzott centralizáció lehetőségét és biztosította az apátságok közötti egységet. Hasonló egymás mellettséget tapasztalhatott meg a cserkészletben is.

Rokonai Simon ciszterci XI. kerületi Szent Imre Főgimnáziumának a mennyiségtan és a fizika okleveles tanára lett. A XI. ker. Fehérvár úti polgári leányiskolában is oktatott hittant az ifjú leányoknak. Megtapasztalhatta, hogy a szerzetesi életforma milyen „sok energiát tud fordítani önképzésre (ardere) és mások nevelése-

oktatása (Lucere) számára” (Várnagy, 1996, p. 388). Tanárként is aktívan volt jelen a cserkészéletben, a Főgimnázium 25. Szent Imre cserkészcsapata egyik rajának parancsnoka volt. A Mintagimnáziumban szerzett diák és tanárjelölti tapasztalatok, a Szent Imre tanári karának szellemisége ösztönözte a tudása gyarapítására és mintául szolgált a nevelői-oktatói munkájához.

Nagy odaadással látott neki első papi megbízatásának, Elődszálláson a segédlelkészi hivatal betöltésének. Már ekkor a gyónatás kiemelt figyelmet kapott a munkájában. Így fogalmaz visszatekintve erre az időre: „a gyónás olyan szentség, amelyik nemcsak fölloldozást, de kegyelmet is ad” (Rokonai, 1972). Ezen a téren is sokat tanult „első főnökétől”, Pongrác bácsitól. Mikor Nagyesztergárra került plébánosként, akkor is igyekezett mindent megtenni a nyájáért, különösen a fiatalokért, a leventékért. Kritizálta a magyar hatóságokat, hogy hagyták az 1941. évi népszámláláskor a nemzetiséggel történő manipulációkat, miként a Volksbund szervezkedését is. Papként, szerzetesként egyértelműen az aktív, cselekvő jelenlét mellett köteleződött el, ami a nevelő-oktató munkát jelentette.

Azt is láthatjuk, hogy Rokonai nyitott volt az újdonságra, a kor technikai vívmányának, a rádiónak a bevonására az igehirdetés, a pasztoráció, a keresztény értékek közvetítésébe. Mesterének, Tóth Tihamérnak az első rádiós szentbeszédét követően nagyra értékelte a csütörtökönként az ifjúság számára mondott szentbeszédeit. Megérezte, hogy Tóth „valóban mestere volt a rádiós szónoklatnak [...], az éter hullámain is meg tudta teremteni a szinte személyes kapcsolatot hallgatóival” (Gergely, 2000, p. 179).

A szocializációs színterek elemzése, az összegyűjtött töredékek alapján Rokonai Simon érett személyiségként mutatkozik előttünk, aki vezetői képességekkel rendelkezik, aki elköteleződött pap és szerzetes, aki kiváló műhelyekben sajátíthatta el a nevelés-oktatás tudományát, aki számára ugyanolyan fontos az önképzés, mint a mások nevelése. A cisztercita rendben a Simon nevet, egy vértanú apostol nevét kapta. Hogy a név és a személy mikor talált egymásra, mikor történt meg az új névvel az önazonosság, nem tudjuk, ugyanakkor meggyőződésünk, hogy a bemutatott töredékekből kirajzolódó képpel közelebb kerültünk Rokonai Simon személyéhez.

Irodalom

1. XVI. Benedek (2006). Részletek XVI. Benedek pápa 2006. október 11-ei katekéziséből. Magyar Kurír Katolikus Hírportál. 2020. október 28. Retrieved from <https://www.magyarkurir.hu/hirek/szent-simon-es-szent-judas-tade-apostolok> (2021.07.31.)
2. Badál, E., Á. (2012). *Endrédy Vendel a ciszterci pedagógus és mártírsorsú zirci apát*. Zirci Ciszterci Apátság és a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium.
3. Bagdy, E. (1977). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
4. Balog, E. (Ed.) (1994). *A Ciszterci Rend Budai Szent Imre Gimnáziumának története. Az alapítástól – a szétszóratásig, és még azon túl is ... 1912 – 1948 – 1958*. Retrieved from https://szig.hu/_user/browser/File/Bal%20oldali%20men%C5%B1kh%C3%B6z%20tartoz%C3%B3%20f%C3%A1jlok/iskola_tortenet/gimi%20tortenete.pdf (2021.07.21.)
5. A Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Almanachja fennállásának 300. tanévében az MCMXXXIV – MCMXXXV. tanévre. (1935) Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/51306181.pdf> (2021.07.11.)
6. Camus, A. (1972). *A bukás*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
7. Cúthné Gyóni, E. (2014). *A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után. A Ciszterci Rend Zirci Apátsága 1945 és 1981 között*. Doktori Disszertáció, ELTE, BTK. Retrieved from <http://doktori.btk.elte.hu/hist/cuthnegyonieszter/diss.pdf> (2021.07.21.)
8. Csizmazia, P. (1982). A magyar szerzetesek és a szerzetestanári hivatás. In *Ciszterci lelkiesség*. (pp. 84–100) Eisenstadt: Prugg Verlag.
9. Diós, I. (é.n.). Szentek élete. A Szent István Társulatnál megjelent két kötet elektronikus változata. Retrieved from <https://archiv.katolikus.hu/szentek/1028.html> (2021.07.21.)
10. Erdei, I. M. (2017). Fogvatkozó magyar világ a Torontál legdélebbi városában. *Aracs*, (17)2, 75–84.
11. Erdős, L. (2009). Emlékezés Hagyó-Kovács Gyulára, a Zirci Apátság előszállási jószágkormányzójára. In Guitman Barnabás (Ed.). *A Ciszterci Rend Magyarországon és Közép-Európában*. (pp. 376–380) Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Retrieved from http://real.mtak.hu/23722/1/Foldvari2009_Eger_Ciszter_Gimn_Gor_kat_diakok_u.PDF (2021.07.27.)
12. Fábrián, I.. Pancsova. In *Magyarország vármegyéi és városai. A teljes „Borovszky”*. (2004) Digitális kiadás: Arcanum Adatbázis Kft. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/index.html> (2021.07.26.)
13. Fejér, A. (1912). Könyvkötő-szlöjd a bajai főgimnáziumban. *Magyar Középközlöny*, 4,
14. Gaszparics, Gy. (2014). A jászóvári premontrei kanonokrend szerzetesrendi nevei az 1802-es visszaállítást követő évszázadban. *Névtani Értesítő*, 36, 73–79. Retrieved from https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/11866/ne36_05ggy.pdf (2021.07.21.)
15. Gasparics, Gy. (2015). A csornai premontrei szerzetesrend rendi neveinek vizsgálata a rend 1868. évi névtára alapján. In Kalcsó, Gy. (Ed.), *Tanulmányok a magyar nyelvről*. (pp. 79–84) Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom.XLII. Sectio Linguistica Hungarica. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
16. Gergely, F. & Kiss Gy. (1976). *Horthy leventéi: A leventeintézmény története*. Budapest: Kossuth Kiadó.
17. Gergely, F. (1989). *A magyar cserkészlet története. 1910-1948*. Budapest: Göncöl Kiadó.
18. Gergely, J. (2000). Tóth Tihamér. *Vigília*, (65)3, 173–180.
19. Giddens, A. (2006). *Szociológia*. Budapest: Osiris.
20. Hargitay, H. (2000). 75 éves a Magyar Rádió. Retrieved from <http://www.hullamvadasz.hu/index.php3?tanulmany=7&szabadpolc=1> (2011.04.26.)
21. Hermann, A. (1891). Pancsova és vidéke. In *Az Osztrák-Magyar Monarchia írásban és képen*. Magyarország II. kötet. Budapest: Magyar Királyi Államnyomda.

22. Hervay, F. L. (1991). A ciszterci rend története Magyarországon. In Lékai Lajos (Ed.), *A Ciszterciek, eszmény és valóság*. (pp. 470-492). Budapest: Szent István Társulat.
23. Hervay, F. L., Legeza, L. & Szacs vay, P. (1997). *Ciszterciek*. Budapest: Mikes Kiadó.
24. Horváth, H. A. (1988). *A 13-16 éves tanulók iskolai és iskolán kívüli gazdasági ismereteinek vizsgálata*. Kandidátusi értekezés. Kézirat.
25. Horváth, H. A. (2011a). *Informális tanulás*. Budapest: Gondolat.
26. Horváth, H. A. (2011b). *Informális tanulás az Aranycsapat korában*. Budapest: Gondolat.
27. Horváth, H. A. (2019). A Possible Model for Interpretation of Informal Learning. *Pedagogia Oggi*, 2, 28-48.
28. Irányi, L. (2005). *Nagyesztergár a XX. században. Grossestergaj im XX. Jahrhundert*. Retrieved from https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/nagyesztergar/nagyesztergar_a_XX_szazadban/pages/magyar/000_konyveszeti_adatok.htm (2021.07.21.)
29. Jekelfalussy, J. (Ed.) (1892). *Magyarország iparosainak és kereskedőinek cím- és lakjegyzéke*. Budapest: Pesti Könyvnyomda Részvény-Társaság.
30. Kamarás, I. (2021). Sík Sándor kegyes pedagógiája. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (Ed.), *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. 2. bővített kiadás. Budapest: Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság. Retrieved from http://real-eod.mtak.hu/9589/1/abszolut_pedagogusok_2021.pdf (2021.07.26.)
31. Kapsza, M. (2007). A gimnáziumi évek (1940-1948). Retrieved from <https://adoc.pub/a-gimnaziumi-evek-.html> (2021.07.26.)
32. King, P. (2007). *A monachizmus Nyugaton*. Budapest: Szent István Társulat. Ford.: Balássy, A.
33. Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. 5. átdolg. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
34. Lékai, L. (1991). *A Ciszterciek. Eszmény és valóság*. Budapest: Szent István Társulat.
35. L[ukács] L. (1988). A Vigília beszélgetése Halász Piusszal. *Vigília*, 7, 529-533. Retrieved from https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_1988_07_facsimile.pdf#page=51
36. Magyar Cserkész. 1926 (VII.) 16-17. sz. 250.o. (aug. 1.) https://epa.oszk.hu/03500/03586/00092/pdf/EPA03586_magyar_cserkesz_1926_16-17.pdf
37. Magyar Katolikus Lexikon internetes változata. Pálos Könyvtár, 1980-2013. Retrieved from <http://lexikon.katolikus.hu/R/R%C3%A9dling.html> (2021.07.26.)
38. Magyar Kurír Retrieved from <https://www.magyarkurir.hu/hazai/ujraszenteltek-nagyesztergari-templomot> (2021.07.13.)
39. Magyar Virtuális Enciklopédia (2004) Retrieved from <http://www.hunfi.hu/nyiri/enc/1enciklopedia/fogalmi/szoc/szocializacio.htm> (2021.07.26.)
40. Mák, F. (2019). *Sajtó a birodalom határán. Hírlapok és a nemzeti újjászületés a kiegyezés utáni Délvidéken*. Budapest: Médiatudományi Intézet. file:///C:/Users/user/Downloads/MK35web.pdf (2021. 07. 31.)
41. Memorandum (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brussels: Európai Bizottság.
42. Mészáros, I. (1992). *Sík Sándor, a pedagógus*. Budapest: OPKM.
43. Nagy, Á. (2010). A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai. *Pedagógiai Szemle*, 6-7, 3-24.
44. Nagy, I., G. (2009). A közigazgatási tisztviselők névmagyarosítása Somogy és Baranya megyében (1933-1938). In Farkas, T. & Kozma, I. (Ed.), *A Családnév-változtatások történetei időben, térben, társadalomban*. Budapest: Gondolat – Magyar Nyelvtudományi Társaság.
45. Németh, B. (2007). A lifelong learning paradigma értelmezése. Retrieved from <https://docplayer.hu/19405827-A-lifelong-learning-paradigma-ertelmezese.html> (2021.07.20.)

46. N. Kollár, K. & Szabó, É. (Ed.) (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Retrieved from https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/adatok.html (2021. 07. 13.)
47. P. Miklós, T. (2003). Fejezetek a hazai gyermeküdtetés és ifjúsági turizmus történetéből: Cserkésztaborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 218–227.
48. Reiszig, E. Torontál vármegye községei. In *Magyarország vármegyéi és városai. A teljes „Borovszky”*. Digitális kiadás: Arcanum Adatbázis Kft., 2004. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0024/6.html> (2021.07.26.)
49. Rokonai, S. (1939). Tóth Tihamér emlékének. *Katolikus Kántor. Egyházzenei Szemle*, 6, 81.
50. Rokonai, S. (1972). *Önéletrajz 1936–1946. Gyóntatásokkal kapcsolatos élményeim – némi elkanyarodásokkal*. Kézirat, 1972. augusztus.
51. Schiller, R. (2012). Trefort gimnázium – a Minta 125 éves épülete. <https://www.termvil.hu/archiv/szamok/tv2012/tv1202/sch.html> (2021.07.13.)
52. Sebők, M. (Ed.) (2000): *Történeti antropológia. Módszertani írások és esettanulmányok*. Budapest: Replika Kör Kiadó.
53. Sík, S. (1930). *A cserkészlet*. Budapest: Magyar Szemle Társaság.
54. -s -n (1984). Rokonai Simon. *Szolgálat* 62, 103–104. Retrieved from http://www.ppek.hu/facsimile/Szolgalat_62_1984_2.pdf (2021.07.13.)
55. Szmodits, L. (2015). *Nők a magyarországi gyógyszerészetben a magyarországi gyógyszerészképző helyeken (Budapest, Kolozsvár, Szeged) 1950-ig végzett női gyógyszerészek névszerinti listájával*. Retrieved from <http://pharmaonline.hu/download> (2021.07.31.)
56. Tóth, T. (1926). *A vallásos ifjú I-II*. Budapest: Szent István Társulat. Retrieved from <http://www.ppek.hu/k543.htm> (2021.07.31.)
57. Turbucz, D. (2014). A magyar történettudomány Horthy-képe (1945–1989). *Történelmi Szemle* 4, 663–688.
58. Várnagy, E. (1996). Ciszterciek és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, (96)4, 383–388.
59. Wikipedia szócikk a Ciszterci Rendről. Retrieved from <https://hu.wikipedia.org/wiki/Ciszterciek> (2021.07.13.)

Arcanum Digitális Tudástár

1. Nemzeti Újság, 1936. július 2. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/NemzetiUjsag_1936_07/?query=rokonai%20simon&pg=34&layout=s (2021. 07. 13.)
2. Pesti Hírlap, 1940. július 16. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/PestiHirlap_1940_07/?query=rokonai%20simon&pg=148&layout=s (2021.07.31.)
3. Rácz, S. (1990). *Zirc és a volt Cisztercita Apátság ragadványnevei* - Magyar Személynévi Adattárak 92. Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarSzemelyneviAdattarak_92_1990/ (2021.07.13.)
4. Sárkány, J., F. (Ed.) (1904). *Az Athenaeum nagy képes naptára*. Budapest. A tisztí címtár tárgymutatója. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/AthenaeumNagyKepesNaptara_1904/?pg=277&layout=s (2021.07.31.)
5. Új Nemzedék 1940. július 2. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/UjNemzedek_1940_07/?query=rokonai%20simon&pg=11&layout=s (2021.07.31.)
6. Walgand, J. (1991). In memoriam Kanazawa József. *Új Ember*, 1991. július 28. 9. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/UjEmber_1991/?query=rokonai%20simon%20ciszterci%20szerzetes&pg=288&layout=s

Iskolai értesítők

1. Iskolai értesítők (1924). Magyar Királyi Tanárképző Intézet gyakorló főgimnáziuma, Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Budapest_B560_TanarkepzoGyakFogimn_B604_1924/?query=pezstalic%20lajos&pg=28&layout=s (2021.07.02.)
2. Iskolai értesítők (1925). Magyar Királyi Tanárképző Intézet gyakorló főgimnáziuma, Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Budapest_B560_TanarkepzoGyakFogimn_B605_1925/?query=pezstalic%20lajos&pg=56&layout=s (2021.07.02.)
3. Iskolai értesítők (1935a). Magyar Királyi Tanárképző Intézet gyakorló főgimnáziuma, Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Budapest_B560_TanarkepzoGyakFogimn_B615_1935/?query=rokonai%20simon&pg=56&layout=s (2021.07.02.)
4. Iskolai értesítők (1935b). Ciszterci rend Nagy Lajos katolikus gimnáziuma, Pécs. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Pecs_27004_ciszterci_27067_1935/?query=rokonai%20simon&pg=15&layout=s (2021.07.02.)
5. Iskolai értesítők (1937). XI. ker. Fehérvári-úti polgári leányiskola, Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Budapest_B4593_B4604_1937/?query=rokonai%20simon&pg=8&layout=s (2021.07.26.)
6. Iskolai értesítők (1938). Ciszterci rend I. kerületi Szent Imre főgimnáziuma, Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Budapest_B1527_1kerCiszterciSzentImreFogimn_B1552_1938/?query=rokonai%20simon&pg=79&layout=s (2021.07.26.)
7. Iskolai értesítők (1939). Ciszterci rend I. kerületi Szent Imre főgimnáziuma, Budapest. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Budapest_B1527_1kerCiszterciSzentImreFogimn_B1553_1939/?query=rokonai%20simon&pg=46&layout=s (2021.07.26.)
8. Iskolai értesítők (1940). Állami gimnázium, Szentgotthárd. Retrieved from https://adt.arcanum.com/hu/view/Szentgotthard_36946_AllamiGimnazium_36990_1940/?query=rokonai%20simon&pg=13&layout=s (2021.07.26.)

Lajos Simon Rokonai. Social Environments, Informal Learning Settings in the First Half of His Life

The study presents the first phase of the life of Lajos Simon Rokonai, who is remembered by the grateful young people ("levente") of Bakony as a leader, patron and pastor, as immortalised on a marble memorial plaque. Few sources are available about the Cistercian monk teacher who voluntarily accompanied the 800 young men („levente”) from Zirc to Germany on 28 February 1945. This article attempts to build on fragments of facts, small potsherds, and to supplement them with social, cultural and mental history. The justification for the approach chosen is provided by the concept of agencies of socialization (Giddens, 2006), which refers to groups or social contexts that can be considered as the scenes of socialization and enculturation. Giddens always sees socialization as a structured environment that leads the individual to participate in social practices within a certain framework. Giddens argues that more than one of these agencies may play a role at different stages of an individual's life, in fact there are as many agencies of socialization as there are groups or social situations in which people spend a significant part of their lives (Giddens, 2006, pp. 143–147). Socialization effects are accompanied by informal learning, so the impact of a given framework depends not only on the time spent in it, but also on the intensity of participation, the individual himself and the extent to which he reflects on his own informal learning (Horváth H., 2011b, 2019). The main locations of Rokonai's life are known, so by examining these scenes of socialization we can obtain additional information to the fragmented biography. Here we can search, in these frameworks, for the impressions and character-shaping influences that the Cistercian monk teacher valued/experienced during his interactions with them. From the small facts, inferences and probabilities thus obtained, we try to outline Rokonai's human, pedagogical-monastic traits.

Keywords: Simon Rokonai, institution of the „levente”, agencies of socialization, informal learning, Cistercian

Közjó – avagy hogy jó? Elvek és ütközések: a tandíj kérdése Angliában és Németországban

Morcz Fruzsina*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.7

Látszólag csupán hallgatói hozzájárulás, a valóságban a teljes oktatási folyamatot, a hallgató és az oktató közötti munkát, és a tanári professziót is befolyásoló tényező a tandíj. Jelen tanulmányban az angol felsőoktatásban 1998 óta folyamatosan szedett hallgatói hozzájárulás hatásait vizsgálom a Németországban megfigyelhető folyamatokkal összevetve. A hivatásszociológia fogalmaira támaszkodva értelmezem az Angliában, a tandíjfizetés nyomán kialakult jelenségeket. Az elemzésből kiderül, hogy a tandíj nem csupán anyagi terhet ró a beiratkozókra, hanem a hallgatók magasabb elvárásaival, a tanári szerep átalakulásával, a hallgatók tanulási folyamathoz való hozzáállásának változásával és a felsőoktatás szereplői között fennálló viszonyrendszer minőségének drasztikus romlásával is együtt jár. Az angol felsőoktatásban megfigyelhető változások minden olyan ország számára fontos tanulságokkal szolgálhatnak, ahol a felsőoktatás finanszírozásának átalakítása, privatizációja, a jelentősebb mértékű hallgatói hozzájárulás bevezetésének kezdeményezése zajlik.

Kulcsszavak: tandíj, Anglia, Németország, tanári hivatás, felsőoktatás

„Egyszer apám elvitt kirándulni. Ötéves ha lehettem. Szólt, hogy készítem össze a hátizsákomat, de ne legyen túl nehéz, mert hosszú és meredek lesz az út. Ügyesen, takarékosan pakoltam. Minek vigyem az egész térképet, gondoltam, az is csak nehezék. Ollót ragadtam, és kivágtam az útvonalat, amerre a túrát terveztük. Másnap úgy a túra felénél kéri apám a térképet, mire én az imakönyvből elővettem az ujjnyi, kanyargó papírcétnát, tessék, ime a térkép. De már akkor is én sejtettem, hogy nem lesz ez így jó.

A térképnek nemcsak a megteendő útvonalat kell ábrázolnia, hanem az eltévedés összes lehetőségét is, hisz azok viszonypontként szolgálnak a helyes iránytartáshoz.

Ne ijedjünk meg tehát, ha nem értjük az Írást egészen. A Szentírás nem súlyfölség, a Szentírás térkép. Nem kell benne mindenhol járnunk. Ám ahhoz, hogy az utat el ne vétsük, mindig az egészet magunkkal kell vinnünk.”¹

Bevezetés – a felsőoktatás finanszírozása: angol és német példák

Jelen írásban az angol és a német egyetemi tandíj szerepét vizsgálom a témában született német, illetve brit tanulmányokra építve. Kutatásom során, a felhasznált tanulmányok olvasása közben szembesültem azzal a jelenséggel, hogy a tandíj alkalmazása, illetve hiánya hatással lehet a hallgató és az oktató között kialakuló viszonyra. Mindemellett célszerű megjegyezni, hogy a tandíj felsőoktatásra gyakorolt hatása az egyik legkomplexebb és legvitatottabb téma az oktatáskutatás területén.

* Doktori hallgató, ELTE BTK, Filozófiatudományi Doktori Iskola, morcz.fruzsina@btk.elte.hu

1. Röhrig, G. (1999). Haszid egyptercesek. A térkép. Magyar Lettre Internationale, 9, 1, 8.

Társadalomtudományi kutatások igazolják, az iskolázottság szintje összefüggésben áll a munkanélküliséggel, a fizetés mértékével, az egyén egészségével, pszichés jóllétével, és olyan társadalmi attitűdökkel is mint a raszizmus, bizalomhiány vagy a politikai cinizmus (Kuppens, Spears, Manstead, Spruyt, & Easterbrook, 2018); azaz a társadalomra gyakorolt hatása igen jelentős. Az oktatás szorosan kapcsolódik a gazdasághoz is, hiszen a magasan képzett munkaerő olyan pozitív külső gazdasági eredményekhez járul hozzá mint a bevételnövekedés vagy az innováció (Cattaneo, Civera, Meoli, & Paleari, 2019).

A felsőoktatás finanszírozása a szektor társadalmi szerepével kapcsolatos nemzeti meggyőződéseknek megfelelően alakul egy-egy adott országban (Teichler, 2018), amelyre egyszerre hatnak a nemzeti sajátosságok, a nemzetközi trendek és az adott oktatási rendszer jellege (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011; Teichler, 2018; Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

Az oktatás társadalomra, politikára gyakorolt hatása az Egyesült Királyság, különösen Anglia esetében nemzetközileg is kiemelkedő: az angol miniszterelnökök zöme Oxfordban szerzett diplomát (Zimdars, Sullivan, & Heath, 2009); a társadalmi elit vezető szakemberei, azaz a diplomáciában dolgozók 62 százaléka, az elit ügyvédek 58 százaléka és a közszféra toposzcióban dolgozó szakembereinek 55 százaléka pedig vagy Oxfordban vagy Cambridge-ben végzett (Warikoo & Fuhr, 2014). Mindez a vezető politikusok szemléletére, illetve általuk egy ország oktatással kapcsolatban meghozott döntéseire nézve is meghatározó lehet. Ugyanakkor az egyenlőtlenség ezekben az országokban nem csupán az oktatás területén, hanem a vagyoneelosztásban is megfigyelhető (Marginson, 2016): az Egyesült Királyság és az Amerikai Egyesült Államok jövedelemelosztását tekintve a két legegyenlőtlenebb OECD ország (Warikoo, 2018).

Mindeközben Németországban az elitegyetemek szerepe elenyésző, egy 2013-as adat alapján az egyházhoz köthető felsőoktatási intézményekbe a hallgatók 1,1 százaléka, a privát egyetemekre pedig 6,2 százaléka jár (Teichler, 2018). Egy 2011-es német kutatás szerint az egyetemek státusza csupán kis mértékben befolyásolja a végzetek karrierjének és fizetésének alakulását (Leuze, 2011). Ezzel szemben egy ugyanabban az évben publikált kutatás szerint Angliában a Russel Group-hoz tartozó, nagyobb presztízzsel rendelkező „öreg egyetemeken” végzett hallgatók jelentősen többet keresnek az „új egyetemeken” diplomát szerzett társaiknál (Wilton, 2011).

A politika közvetlen hatást gyakorol az oktatásra, illetve az egyetemek finanszírozására. A ma, a felsőoktatás területén meghatározó, átalakító erővel bíró neoliberalizmus először Chilében, Pinochet vezetése alatt vált alkalmazott politikai gyakorlattá, és onnan terjedt tovább a világ többi országára is: az első demokratikusan megválasztott brit neoliberais vezető Margaret Thatcher volt, az Egyesült Államokban pedig Ronald Reagan (Maisuria & Cole, 2017).

Az új politikai szemlélet a közjó fogalmát is újraértelmezte, fókuszba került az egyéni felelősség. A neoliberális narratíva folyamatosan visszatérő eleme a diploma megszerzése mint az egyén befektetése a saját jövőjébe (Tomlinson, 2016). Ez a piaci alapú megközelítés szemben áll azzal a Németországban ma is uralkodó meggyőződéssel, hogy a felsőoktatás szociális jogosultság az összes állampolgár számára, fenntartásának felelőssége a mindenkori német államot terheli (Garben, 2020).

A neoliberalizmushoz köthető politikai vezetések törekednek az egyetemek társadalmi és gazdasági szerepének újraértelmezésére. A neoliberális és a liberális egyetem jellemzőit Olssen és Peters (2007) egy táblázatban hasonlította össze.

Működésmód	Neoliberális	Liberális
Kontroll formája	„kemény” menedzserizmus; szerződés megbízó és megbízott között; autokratikus kontroll	„puha” menedzserizmus; kollegiális-demokratikus szavazás; szakmai konszenzus; diffúz kontroll
Menedzsment funkciója	menedzserek; előállítási menedzsment; költségközpontok	vezetők; kutatók közössége; hivatások; tantestület
Célok	eredménymaximalizálás; anyagi haszon; hatékonyság; tömegesítés; privatizáció	tudás; kutatás; vizsgálódás; igazság; értelem; elitista; nonprofit
Munkakapcsolatok	versenyeztető; hierarchikus; munkaterhelés a piac függvénye; vállalati hűség; nincs nyilvános egyetem-kritika	bizalom; etikai értékek; hivatásbeli normák; a szólás és a kritika szabadsága; a közértelmiségi szerepe
Elszámoltatás	ellenőrzés; folyamatos vizsgálat; vásárló-menedzser; teljesítménymérés; kimenet-alapú	gyenge menedzserizmus; hivatásos-bürokratikus; szakmai értékelés és támogatás; szabály-alapú
Marketing	kiválóságközpontok; verseny; vállalati imidzs; branding; közösségkapcsolatok	a kanti értelem ideálja; specializáltság; kommunikáció; igazság; demokrácia
Pedagógia/oktatás	szemeszter-központú; a kurzusok rövidítése; modularizáció; távoktatás; nyári egyetemek; szakképzés-jelleg; Mode 2 tudás	teljes éves kurzusok; hagyományos egyetemi módszerek és kurzusértékelési módok; tudás önmaga értékéért; Mode 1 tudás
Kutatás	kívülről finanszírozott; ellenőrzött; elkülönítve az oktatástól; kormány vagy külső szervezet által kontrollált	az oktatásba integrált; az egyetemen belül irányított; egyéni egyetemi kutatók által kezdeményezett és kivitelezett

1. táblázat: A neoliberális és a liberális felsőoktatási intézmények jellemzői
forrás: Olssen & Peters (2007), 329. oldal, saját szerkesztés

Ez az új megközelítés az egyetemi működés összes dimenziójára hat, alapvető funkciókat formál át. A neoliberális politikának, illetve a felsőoktatási szektor expanziójának (Halász, 2012a) következménye a bevezetett tandíj is. A tandíj mind Németországban, mind Angliában jelen volt a második világháborút megelőzően (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017), azonban a hatvanas években zajló társadalmi folyamatoknak köszönhetően eltörölték (Marginson, 2018). Angliában azonban a tandíj sosem tűnt el teljesen, előbb Thatcher miniszterelnöksége alatt, később az Európai Uniótól érkező hallgatók számára vált kötelezővé (Naidoo, 2008); a brit és az uniós állampolgárok számára kiszabott 1000 font/félév összeg bevezetésére pedig 1998-ban került sor (Marginson, 2018).

Az egyetemeket a második világháborút megelőzően elitképzés jellemezte (Altbach, 1999). Az ötvenes években Angliában az életkori csoport mindössze 5 százaléka járt felsőoktatási intézménybe (Marginson, 2018), a tömegoktatás pedig – míg az Egyesült Államokban már az 1920-as évektől jellemző volt – Angliában csak a nyolcvanas években jelent meg, és felkészületlenül érte az oktatási intézményeket (Altbach, 1999). A kilencvenes években az angol kormány már külön figyelmet fordított arra, hogy olyan csoportokhoz tartozó fiatalok is jelentkezzenek egyetemre, akik korábban kívül rekedtek a felsőoktatáson (Naidoo, 2008).

Ezzel szemben Németország egyike azon fejlett gazdasággal rendelkező országoknak, amelyben mind a felsőoktatásba belépők, mind az ott végzők száma alacsony, mindössze a lakosság 27 százaléka szerez diplomát (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017), ami a nagyszámú, szakképzett munkavállalót kinevelő,

középfokú szakképzési rendszer „erős” jelenlétével (Teichler, 2018), és a két rendszer közötti átjárás nehézségeivel is magyarázható (Baethge & Wolter, 2015).

Az angol felsőoktatási szektor legnagyobb növekedése a nyolcvanas évek vége és a kilencvenes évek utolsó időszaká közé tehető, csúcspontját 1997-ben érte el, ekkor az adott korosztály 50 százaléka iratkozott be felsőoktatási intézménybe (Marginson, 2018), míg a német felsőoktatás máig alulfinanszírozottnak tekinthető (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017) és a nemzetközi publikációk terén is jelentősen elmaradnak az angolok mögött (Teichler, 2018). A felsőoktatási szektor expanziója a tömegoktatás megjelenésével mindkét országban bekövetkezett. A megemelkedett hallgatószám azonban magával hozta a szektor növekedését is, ami egy nagyobb felsőoktatási büdzsét is eredményezett mind Németországban (Teichler, 2018), mind Angliában (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011).

A brit felsőoktatás hatalmas ágazat, az Egyesült Királyság gazdasága számára évente mintegy 95 milliárd fontot generál (Garben, 2020). Mindemellett az angolok elégedettek is: az Országos Egészségügyi Szolgálat (National Health Service) után az egyetemek a legtöbb bizalommal bíró intézmények, megelőzve a rendőrséget, a monarchiát és a bíróságot (Marginson, 2018). Azonban a zömében hallgatói hitelekre építkező rendszer 2044-re várhatóan 330 milliárd fontos hiteltartozást görget majd maga előtt, és az ilyen mértékű hallgatói hitelek kezelésében az Egyesült Királyságnak nincs tapasztalata (Marginson, 2018). Kevésbé optimista szakemberek megjegyzik, hogy a neoliberális piaci politikája és a pénzügyi szektor spekulatív kereskedelmi módszerei, kaszinószerű szerencsejáték technikája vezetett a 2008-as pénzügyi összeomláshoz, aminek katasztrofális társadalmi hatásai voltak, és lehetséges, hogy az angol oktatási szektor hamarosan hasonló összeomlással nézhet szembe (Maisuria & Cole, 2017).

A német felsőoktatásban a tandíj 2005-ben jelent meg. Ehhez szükséges volt a legfelsőbb bíróság döntése is, hiszen az alkotmány tiltotta a hallgatóktól történő díjszedést. A kereszténydemokraták által 2002-ben, bíróság előtt megtámadott törvényről, illetve a tandíj bevezetésének lehetőségéről három évvel később született csak pozitív döntés. Ezt követően a német szövetségi vezetőknek alkalma nyílt azt bevezetni a saját államaikban. A német decentralizált politikának köszönhetően – mely szerint az államok saját hatáskörükben dönthetnek a törvény alkalmazásáról – tandíjat jellemzően azok az oktatási intézmények kértek, amelyek népszerűségüknek, jó hírüknek köszönhetően meg is tehték azt. Az intézkedés a központosítás hiánya miatt azonban elbukott, 2013 februárjában az utolsó, Bajorországban található intézmény is eltörölte azt Németországban (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

A németek közgondolkodásában máig kiemelten fontos helyet foglal el a felsőoktatási esélyegyenlőség, így az egyetemi és a főiskolai képzések állami támogatása is (Teichler, 2018). Több kutatás igazolta, hogy a német középiskolások számára egy 1000 euró/félév összegű tandíj is elrettentő hatással bír, még abban az esetben is, ha a kormány a hátrányosabb helyzetű hallgatókra tekintettel kölcsönprogramot is bevezet (Bahrs & Siedler, 2019).

Mivel a német felsőoktatási rendszerben kevesebb mint tíz évig volt jelen a tandíj (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017), ez lehetőséget biztosít arra, hogy a német felsőoktatásban ma fennálló állapotokat mintegy kontrollcsoportként alkalmazzuk, azaz az angol felsőoktatásban a neoliberális átalakítások nyomán kialakult, a tandíj megjelenéséhez köthető folyamatokat összehasonlítsuk a jelenlegi németországi helyzettel. Ez a megközelítés természetesen eltolódásokat jelent az angol felsőoktatás bemutatásának a javára, azonban az összehasonlításból levonható következtetések talán hasznosíthatók más európai uniós oktatáspolitikák kapcsán is, és lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a professzorokat sújtó deprofesszionizáció folyamatát röviden áttekinthessük.

Az, hogy egy adott országban gazdaságilag sikeres kezdeményezésnek tekinthető-e a tandíj bevezetése, kutatásban megszólaltatott német professzorok szerint a következő három tényezőtől függ, az adott ország: felsőoktatás finanszírozásának a rendszere, a felsőoktatással kapcsolatos meggyőződése és a politikai légkör (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

A feldolgozott tanulmányok elemzése során jól látható, hogy az angol oktatáspolitikai formálói és képviselői az oktatási folyamat főbb elemeit és sajátosságait mind a bankszektorból származó kifejezésekkel írják le. A hallgató fogyasztóként jelenik meg (Tight, 2013), aki kölcsönt vesz fel, majd azt piaci kamatnak megfelelően (Hoogenboom, 2015) az államnak fizeti vissza, aki maga is bankként vesz részt ebben a viszonyrendszerben. A hallgató a diplomával befektet (Maisuria & Cole, 2017; Tomlinson, 2016), és a szolgáltatást annak pénzügyi értéke határozza meg, aminek a tartalmára az angol kormány kommunikációja szerint a hallgatónak mint vásárlónak komoly befolyása van (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011).

Az angol kormány számtalan platformon hangsúlyozta, hogy a felsőoktatás átalakítása, illetve a tandíj megjelenése a társadalom, a hallgatók és a gazdaság érdekét szolgálja. Robert Jackson ifjúsági miniszter kijelentette, a főiskolák úgy működnek a saját érdekeik szerint, hogy nincsenek tekintettel a közre (Ashford, 1990). Az angol politikai szereplők folyamatosan kiemelik, hogy a magasabb tandíjakkal párhuzamosan a hallgatók hatással lehetnek az oktatásra (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011). Ez a politika által közvetített megközelítés, és az ebből eredő attitűdváltozások azonban nem csupán az angol felsőoktatásban tanuló diákok, de a teljes szektor működésére hatnak.

A neoliberais felsőoktatás-politika és a tandíj hatása a tanári hivatásra Angliában

A hivatásokkal foglalkozó társadalomtudományi diszciplína az Egyesült Királyságban alakult ki, majd ezt követően az Egyesült Államok és a kontinentális Európa (Svarc, 2015). A hivatások közé jellemzően olyan foglalkozások tartoznak mint az orvos, a pszichológus és az ügyvéd. Ezeket a szakmákat a szakirodalom szolgáltatáshoz kötött, tudásalapú foglalkozásoknak (Svarc, 2015) tekinti. Az egyetemi tanári szakmát jellemzően a hivatások közé szokás sorolni. A kutatás során felhasznált szakirodalmak a hivatások társadalomban elfoglalt szerepét, illetve azok idealizált képét, az annak megfelelően kialakított szakmai sztereotípiákat és értékeket mutatják be. Ezek közös jellemzője, hogy az adott foglalkozás képviselője a közt szolgálja legjobb tudása szerint, működésére az egyéni érdekmentesség jellemző (Parsons, 1939). Greenwood öt szempontot határoz meg, ami megkülönbözteti a hivatásokat a többi foglalkozástól (Greenwood, 1957), az alábbiakban ezeket részletesen is tárgyalom.

Egyes megközelítések szerint az új menedzserizmus megjelenése, a versenypiaci módszerek bevezetése a közsférában dolgozók közös erejének megtörésére is alkalmas volt (Naidoo, 2008), hiszen a külső mérési eszközök használata (Naidoo & Jamieson, 2007) rombolja a hivatás által biztosított autonómiát, ami deprofesszionizálódáshoz vezet (Olssen & Peters, 2007). A tandíj bevezetése alapvetően befolyásolta a tanári hivatás gyakorlását az angol felsőoktatásban: a Greenwood által leírt kritériumok mind sérültek, illetve átalakultak az angol felsőoktatás finanszírozásának újrastrukturálása nyomán. Ez a változás még feltűnőbb, ha a jelenségeket a németországi egyetemi szektorban uralkodó viszonyok és jelenségek fényében vizsgáljuk.

A hivatások első és legfontosabb jellemzője a rendszeralapú elméleti háttér, amit Greenwood *systematic body of theory*-nak („rendszerezett elmélet”) nevez (Greenwood, 1957). A hivatások esetében az elméleti tudás a szakma gyakorlásának alapját képezi, azaz a praxis előfeltétele előbb az elméleti, majd a gyakorlati tudás elsajátítása, ahogy történik nemcsak a tanárok, de az orvosok esetében is (Hargreaves, 2001). Mindez tehát a hi-

vatások képviselői – így az ügyvédek, orvosok, pszichoterapeuták, de az egyetemi oktatók – esetében is feltételez egy szakértői szintű elméleti és gyakorlati tudást, aminek a hivatás gyakorlója birtokában van, és döntéseit erre alapozva hozza. Szakmai teljesítményét éppen ezért csak a saját szakmai közössége tudja megfelelően megítélni (Greenwood, 1957). Az angol oktatáspolitikában azonban azzal, hogy a hallgatót elsődlegesen fogyasztóként kezeli, sőt, az ezzel járó erőviszonyok megváltozására fel is hívja a hallgatók figyelmét (Naidoo & Jamieson, 2007), a szaktudás jelentőségét is csökkenti.

A hallgató számára az oktatási folyamat az „irreálisan magas” (Bates & Kaye, 2014) tandíj nyomán immár pénzügyi befektetés is (Tomlinson, 2016), aminek mindenképpen meg kell térülnie, hogy a tartozását visszafizethesse (Bates & Kaye, 2014). Ez a pénzügyi nehézség egyaránt ró pszichés terhet a hallgatókra (Walsemann, Gee, & Gentile, 2015) és az értük esetlegesen felelősséget vállaló szülőikre is (Walsemann, Ailshire, & Hartnett, 2019). A tandíjtartozás hatással van az életvezetésre is: egyes diplomával rendelkező pályakezdők a várható fizetés függvényében döntenek bizonyos szektorok, vagy az otthoneremtés mellett (Velez, Cominole, & Bentz, 2018). Ez a nyomás tovább erősítheti a bizalmatlanságot a két fél között, és erodálja az angol hallgatók és az egyetemi oktatók közötti szakmai, bizalmi és pedagógiai viszonyt (Budd, 2017).

A tandíj megjelenésével, a visszafizetés munkavállaláshoz kapcsolásával (Bates & Kaye, 2014) az angol hallgatók kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a foglalkoztathatóságnak, jövőbeli fizetésüknek és a munkavállalásnak. Ugyan az angol diplomások körében viszonylag alacsony, mindössze 4 százalékos (Marginson, 2018) a munkanélküliség, és a diplomával egy bizonyos „earnings premium” (OECD, idézi Budd, 2017, p. 25.) is jár, azaz a felsőfokú végzettség nagyobb biztonságot jelent; az angol hallgatókra mégis nagyobb szorongás jellemző, és aggodás tölti el őket mind az angol egyetemeken általi diplomás túlképzés, mind az egyetemeken honlapján megtalálható foglalkoztatási arányok láttán. A német diákok körében ezt a jelenséget nem figyelték meg, éppen ellenkezőleg, számukra a foglalkoztathatóság fogalma a diploma megszerzésére korlátozódik (Budd, 2017).

Az angol hallgatók az átalakított felsőoktatás-finanszírozás eredményeképpen fizetett magasabb tandíjak nyomán úgy érzik, nem megszereznek, hanem megvásárolnak egy diplomát, ráadásul tanulmányaik során a fogyasztói jog védi őket (Jones, 2006). Azonban ahogy Maisuria és Cole hangsúlyozzák, tandíjat fizetni más helyzetet jelent, mint megvásárolni egy terméket a szupermarketben (Maisuria & Cole, 2017), sokkal inkább egy fitnessklub bérletéhez hasonlít, hiszen a hallgatóknak dolgozniuk kell az eredményért, bizonyítaniuk kell, hogy érdemesek a képzésre (Jones, 2006). Mégis, az angol egyetemeknek folyamatos kihívást jelent az, hogy a hallgatók elvárják a diplomát, az oktatókat pedig általuk fizetett alkalmazottnak tekintik. Ahogy az egyik válaszadó fogalmaz: „szeretnél kapcsolatban lenni az oktatói karral, mert voltaképpen te fizeted őket, szóval én sokat akarok kapni belőlük” (Tomlinson, 2016, p. 8.). Ez a „racionális hozzáállás” (Tomlinson, 2016, p. 9.) több kutatásban is megjelenik: nem ritka, hogy a hallgatók a kevésnek tartott kontaktórák esetén kiszámolják az adott oktató óradíját, és aszerint értékelik az egyetem által nyújtott szolgáltatást. Ezzel szemben a német hallgatók kénytelenek beérni a heti egy, vagy maximum két, az oktató időbeosztásához alkalmazkodó konzultációs időponttal, amelyekre előre jelentkezni kell (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017). Az egyetemi szektorban jellemző – és a hivatások gyakorlóit felé mutatott – tisztelet, hierarchia és a szakmai távolságtartás is megmaradt a német egyetemeken. Míg az angol egyetemeken jellemzően keresztnéven szólítják az oktatókat, Németországban ez elképzelhetetlen (Budd, 2017).

Greenwood harmadik hivatásjellemzőként sorolja fel a *közösség szabályozó erejét* („sanction of the community”). Eszerint a szakmai alkalmasságot a hivatás képviselői által felügyelt szervezetek, iskolák igazolhatják (Greenwood, 1957). Jelenleg ez a kritérium tűnik a legellenállóbb elemnek az egyetemi finanszírozást, és így annak egész belső működési rendszerét átalakító neoliberais oktatáspolitikával szemben.

A negyedik hivatáskritérium a *hivatásetika* („regulative code of ethics”). Erre több, látszólag mellékes tényező hat. Ahogyan emelkedik a hozzájárulás mértéke, az angol diskurzusban fogyasztónak nevezett diákok elvárásai is növekednek, és ennek következtében a panaszok száma is sokszorozódik. A bejelentések száma már a megemelt tandíjak bevezetése, azaz 2004 után a duplájára nőtt, ekkor mintegy 600 keresettel fordultak a hallgatók a vonatkozó hatósághoz, az Office of the Independent Adjudicator for Higher Education-höz (Jones, 2006); a szám pedig nem csökkent, hanem ellenkezőleg (Tomlinson, 2016), folyamatosan növekvő tendenciát mutat, 2013-ra az arány 25 százalékkal nőtt (Bates & Kaye, 2014).

A hallgatók elégedettsége a szolgáltatás értékének és minőségének arányán múlik (Bates & Kaye, 2014), és ezt az sem segíti, hogy bizonyos intézmények folyamatos visszajelzést kérnek, amivel hajlamosak még jobban felhívni a hallgatók figyelmét a hiányosságokra (Budd, 2017). Temple és munkatársai négy élménytípust határoznak meg, amivel a hallgatók a felsőoktatási jogviszony létesítése és fennállása alatt találkoznak. Ezek a felvételi-, a tanulmányi-, az egyetemvárosi- és a diplomásélmény (Temple & al, 2014, idézi Alberti-Alhtaybat, & Al-Htaybat, 2017). Az ezekkel kapcsolatos elvárások mind lehetőséget adnak arra, hogy a hallgató panaszt nyújtson be, hiszen a tandíjkötelezettség hatására az oktatásszolgáltatásra egy megvásárolt csomagként tekintenek (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017) és a hallgatónak minden fent megnevezett egyetemi élményre vonatkozóan vannak elvárásai (Tomlinson, 2016): nem egy pert indítottak és nyertek meg hallgatók nem teljesített felsőoktatási ígéretük miatt (Jones, 2006).

A megemelkedett elvárás és az azt követő nagyobb számú panasz jelensége az angol hallgatók pénzügyi kötelezettséghez köthető: a német hallgatók nem támasztanak ilyen igényeket az egyetemmel szemben, jellemzően nem az egyetem területén, hanem bérelt lakásokban laknak. Németországban a campushoz, illetve a lakathatáshoz kapcsolódó igények csak a privátoktatás területén jelentkeznek (Alberti-Alhtaybat, Abdelrahman, & Al-Htaybat, 2017).

A panaszok elkerülésére az angol felsőoktatási intézmények és oktatóik különböző módszereket alkalmaznak. Az egyik az egyénre szabott értékelések helyett a sztenderdizált visszajelzések megjelenése (Naidoo & Jamieson, 2007). Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a tanári hivatásnak, a pedagógiai folyamatnak fontos része a visszacsatolás, történjen az osztályzat vagy írásos visszajelzés formájában. Amennyiben az egyéni értékelés mint a szellemi és szakmai fejlődést szolgáló hivatott eszköz alkalmazása elmarad, maga a tanulási folyamat is sérülhet. A másik, a hallgatói panaszok csökkentésének érdekében kialakított módszer a „safe teaching”, ami meghatározott tananyag átadására és számonkérésére korlátozódik (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011). Love megjegyzi, az egyetemen töltött időnek jellemzően élvezetesnek kellene lennie, azonban nem a szellemi fejlődés során elkerülhetetlenül bekövetkező küszködés kárára (Love, 2008, idézi Budd, 2017).

Az angol egyetemi oktatók felfigyeltek arra a jelenségre is, hogy sok esetben, bár a hallgató egy sokrétűen gazdagító oktatási élményben részesül, amennyiben nem az általa elvárt osztályzatot kapja, csalódását fejezi ki (Maisuria & Cole, 2017); és ez az oktatójának adott értékelésben is megmutatkozhat. Bordieu és Passeron ezt a jelenséget instrumentalizmusnak nevezi (Tomlinson, 2016). Annak a veszélye is fennáll, hogy a szakmai műveltség, felkészültség értékelése hátrányba kerülhet: a hallgatók hajlamosak a jobban elérhető, rugalmasabb, sok piszkozatot elolvasó, határidőket meghosszabbító, vicces oktatókat preferálni (Tomlinson, 2016).

Mindennek tudatos alakítása szembe megy a hivatást gyakorlókkal szemben elvárt érdeknélküliséggel (Greenwood, 1957), mert a szakember nem használhatja fel kliensét a saját érdekeinek mentén.

A hivatások egyik legfontosabb, Greenwood által ötödikként megjelölt kritériuma a normák, értékek és szimbólumok rendszere (Magos, 2017) mentén kialakított *professzionális kultúra* („professional culture”). A hivatásokat a benne dolgozó szakemberek szakmai közössége, a kliens érdekében végzett együttműködés jellemzi.

Ezzel ütközik a felsőoktatás neoliberais megközelítése, melyben az egyetemek egymás vetélytársaivá válnak még az Európai Unión belül is (Hoogenboom, 2015), közöttük érdekellentétek jönnek létre, hiszen egyszerre versenyeznek a hallgatókért, a pénzért és a kiváló oktatókért (Marginson, 2018); ez a folyamat az egyetemen belüli és közötti viszonyokat is megváltoztatta (Naidoo & Jamieson, 2007). Ez hosszú távon egy meggyengült egyetemi közösséget eredményez, és emiatt csökken annak a valószínűsége is, hogy a számukra kellemetlen döntésekkel vagy szabályozásokkal szemben „az egyetem dolgozói kollektíven lépjenek fel” (Kováts, 2020, p. 8).

Az elidegenedés kimutatható mértékben jelent meg az angol egyetemeken: egy 2016-os brit felmérés szerint a megkérdezett mintegy 1400 válaszadó 54 százaléka úgy érzi, az egyetemen belül nem tudja elmondani a véleményét, 57,5 százalékuk pedig elégedetlen az egyetem vezetésével (Kováts, 2020). Ezzel szemben a német egyetemeken viszonylag ismeretlen ez a típusú verseny (Budd, 2017).

A végső csapás: az angol felsőoktatási autonómia és a tandíj hatásának kapcsolata

A hivatás magas szintű gyakorlásának társadalom által biztosított, talán legfontosabb előfeltétele a *szakmai autonómia* biztosítása, amit Greenwood második kritériumként határoz meg (Greenwood, 1957). Ez az, ami a leg erősebben sérül az angol egyetemi rendszerben a tandíj közvetett hatására.

A hivatás magas szintű elméleti felkészültséget és szakértelmet feltételez, ez adja a szakemberek döntési jogkörét is. Egy orvosnak, ügyvédnek vagy pszichoterapeutának nem vásárlói (customer) vannak, hanem kliensei. Míg a vásárló/fogyasztó maga választja ki, hogy milyen szolgáltatást vagy terméket szeretne; és a vásárlókkal rendelkező szakmák esetében feltételezhető, hogy a fogyasztó képes is eldönteni, mire van szüksége: a kapott termék, szolgáltatás minőségét, hasznosságát ő maga meg is tudja ítélni (Greenwood, 1957); addig a hivatás gyakorlóinak esetében a kliens problémáinak megoldását a hivatáshoz tartozó szakember tudja csak biztosítani, mivel a kliens nem rendelkezik azzal az elméleti tudással, ami az adott helyzetben szükséges: azaz egy beteg nem tudja magát megfelelően diagnosztizálni, a válóper előtt álló ügyfél nem tud önállóan jogi keresetet benyújtani.

A hivatás tehát feltételez egy rendszerezett elméleti tudást és a hozzá köthető hallgatólagos tudást (Hargreaves, 2001). Ez az oka annak is, hogy egy adott hivatáshoz tartozó szakemberek teljesítményét hagyományosan csak egy másik, azonos foglalkozással rendelkező szakember tudja megítélni (Greenwood, 1957).

Egy ilyen kapcsolat működéséhez, mivel aszimmetrikus, a kliens szakértőbe vetett bizalma szükséges: ez a kliens és a hivatást gyakorló személy sikeres együttműködésének egyik legfontosabb záloga. A hivatás gyakorlójának az őt kötelező szakmai etika szerint, a legjobb tudásának megfelelően kell eljárnia (Greenwood, 1957) külső szankciók és büntetések kilátásba helyezése nélkül is. A bizalom a szakmai tudás és szakértelem talaján alakulhat ki. Azzal azonban, hogy az angol felsőoktatás esetében a neoliberális oktatáspolitikai a hallgatót fogyasztóként nevezi meg (Tight, 2013), számára vásárlói jogokat biztosít, a reklamálás, a bírálat, és a szakmai munka megítélésének erejével és hatalmával ruházza fel (Tomlinson, 2016); a vele kapcsolatban álló szakember (oktató) teljesítményének értékelésére hatalmazza fel, sőt bátorítja is. A szakértő – azaz a felsőoktatásban dolgozó tanár, az intézményi vezetés – és a kliens – azaz a hallgató – a neoliberális diskurzusban immár szolgáltató és fogyasztó között esetlegesen bekövetkező konfliktus és nézeteltérés megoldására egy külső szervezetet jelöl meg: csorbítva ezzel a felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai autonómiáját, és felborítva a tanulási folyamatot is szolgáló hallgató-oktató/oktatási intézmény viszonyát.

A hallgató a tanulási folyamat során immár pénzügyi értéket és megtérülést keres (Tomlinson, 2016), és nem feltétlen bízik meg az egyetemi oktatóban mint a tanulást kísérő felfedezés során őt kalauzoló vezetőben (Naidoo & Jamieson, 2007): az egész együttműködést áthathatja a bizalmatlanság. Mindennek nyomán a hatalom is átkerül a szolgáltatói oldalról a fogyasztói oldalra (Tomlinson, 2016), amit az egyetemek hallgatói igényekre adott adaptív válaszai nyomán előálló, a nyilvánosság számára is elérhető értékelések még tovább fokoznak. Azonban a tanulási folyamat során a bizalom, a hit és a kockázatvállalás elengedhetetlenek ahhoz, hogy a hallgatót valóban gazdagító szellemi növekedés jöhessen létre (Naidoo & Jamieson, 2007).

A felsőoktatás átalakítása nyomán „a felsőoktatás intézményei beléptek a gyakran piaci alapon szerveződő felnőttképzési rendszerbe” (Halász, 2012a, p. 14). Ez összhangban áll a neoliberais oktatáspolitikai egyik fontos célkitűzésével, ami elvárja a felsőoktatásban végzett hallgatók munkaerőpiaci foglalkoztathatóságát (Maisuria & Cole, 2017).

Ez a megközelítés a tudásmenedzsment területén is új szempontokat hozott, a diszciplínára építő, Mode 1 típusú tudás mellett hangsúlyozni kezdték a Mode 2 tudás jelentőségét. Gibbons és munkatársai 1994-ben határozták meg az új típusú tudásfogalmat. A Mode 2 tudás jellemzően „az alkalmazás kontextusában születik” (Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001, p. 1), kevésbé kapcsolható egy az egyben tudományágakhoz; és sokkal inkább munkához, mint egyetemhez köthető (Olssen & Peters, 2007), azaz „transzdiszciplínaris, nem pedig mono- vagy multidiszciplínaris” (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, & Trow, 1994: preface).

Az új hangsúlyok és megközelítések az angol egyetemi képzésekben is megjelentek: a tudományágakra építő tantárgyak helyére a moduláris tanegységek kerültek (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011), amelyek a rendszert nyitottabbá teszik a ki- és bekapcsolódásra, segítik a munkavállalás mellett tanuló hallgatókat és a megfelelő tanulási felkészültséggel nem rendelkező, de a tömegoktatásban egyre nagyobb számban megjelenő nem-tradicionális egyetemisták végzettségszerzési folyamatát (Naidoo & Jamieson, 2007).

Kutatók figyelmeztetnek, hogy a munkaerőpiachoz történő alkalmazkodás inkább az olyan 1992 után egyetemi rangot kapott angol felsőoktatási intézményeket jellemzi, amelyeknek a hallgatói sokkal nagyobb számban kerülnek ki hátrányosabb társadalmi osztályokból; míg az angol elitegyetemek továbbra is a tantárgyalapú megközelítést alkalmazzák, ami hosszú távon további előnyt jelent az ott végzett hallgatók számára (Naidoo, Shankar, & Veer, 2011).

Azonban nem csupán a neoliberális oktatáspolitikai diskurzus, de a magas angol tandíjak nyomán is egyre fontosabbá vált az angol felsőoktatásban tanulók számára a foglalkoztathatóság. Ennek két főbb hatását figyelhetjük meg az angol hallgatók körében.

Az egyik, a tudásszerzéstől a végzettségszerzés felé történő elmozdulás (Naidoo & Jamieson, 2007), a diploma megvásárlásának tudata (Maisuria & Cole, 2017), amit Molesworth, Nixon és Scullion (2009) „having mode”-nak nevez. Ez szemben áll a „being mode” -dal, ami a tanulás folyamatára koncentrálnak (Tomlinson, 2016). Ennek az angol elitegyetemek a hallgatókkal kötött szerződésekkel próbálták elejét venni (Jones, 2006), melyben a hallgatók kijelentették, továbbra is kötelesek az elvárásokat teljesíteni.

A célulvű végzettségszerzés másik következményét szintén Molesworth, Nixon és Scullion (2009) figyelték meg: az újfajta, kockázatkerülő attitűddel rendelkező hallgatókat „konzervatív tanulóknak” nevezték el. Jellemzőjük, hogy az oktatási és tanulási folyamatukat teljes egészében a leendő munkavállalásuknak rendelik alá. Ezek a hallgatók minimalizálni igyekeznek az elméletet, a tananyagból csak olyan elemeket kívánnak megtanulni, amelyek hasznosságát igazolva látják a munkaerőpiac és a leendő munkavállalásuk szempontjából; tanulásuk során kerülnek a kihívásokat és a rizikót, az ismeretekben pedig a hasznosíthatóságot keresik (Molesworth, Nixon, & Scullion, 2009).

Bár az oktatási intézmények eredetileg azok célközönsége és célja, azaz a munkaerő-szakképzés és az elit-, értelmiségi képzés mentén szerveződtek (Baethge & Wolter, 2015, p. 100.; Mieg & Evetts, 2018); a latin universitas „tetőpontot”, „teljességet” jelent, egy folyamatot, amely tágítja a horizontot, és ez a definíció határozta meg „a modern egyetem szerepét, funkcióját és célját” (Maisuria & Cole, 2017, p. 607.). A két oktatási rendszer más elvek mentén szerveződik: míg a felsőoktatásban jellemzően a saját területükön jártas szakértőket, a szakképzésben leginkább a szaktudást alkalmazó dolgozókat, munkavállalókat képeznek.

A munkaerőpiaci elvárások fokozott jelentősége a 18-19. században vált hangsúlyossá az angol oktatás történetében. A tömeges munkásképzés magával hozta a célelvű oktatás igényét, „a valóban hasznos tudás”, a gyakorlatban egy az egyben felhasználható ismeretek előnyét (Johnson, 1979). Lehetséges, hogy a nem-tradicionális, a szükséges tanulási készségekkel korlátozottan rendelkező, a felsőoktatásba a tömegoktatás teremtette lehetőségeknek köszönhetően kapcsolódó hallgatók megjelenése, a tandíj bevezetése, a tandíj nyomán keletkező pénzügyi terhek visszafizetése miatt érzett sürgetettség, a foglalkoztathatóság kérdése, illetve a végzettség jelentőségének a növekedése együttesen okozza a konzervatív hallgatók megjelenését. Azonban ahogyan a mottóul választott tanmese is jól mutatja, megfelelő döntéseket úgy hozhatunk, ha a tudásunk nem csupán egy adott feladat, hanem az egész folyamat, a környezet és a kontextus átlátásának a képességét is biztosítja.

Mivel a deprofesszionalizáció a bizalmatlanságot, az oktató szakmai felkészültségének folyamatos kritikáját, az egyéni felelősséget és a munkaerőpiac fontosságát hangsúlyozza a tudásszerzés értékével szemben, fennáll a veszély, hogy a felsőoktatásban végzett hallgatók mind nagyobb számban válnak konzervatív tanulóvá. Ezzel azonban nem csak annak a lehetőségét veszítik el, hogy magas szintű készségekkel rendelkező specialistákká (Naidoo & Jamieson, 2007), vagy saját szakmájuk szakértőjévé, értelmiségijévé váljanak, akik a teljes folyamatra rálátanak és döntéseiket a rálátásukra és gazdag tudásukra alapozva hozzák; de a karrierjükben és szakterületükön várható későbbi eltévedést is kockáztatják. Márpedig „a térképnek nemcsak a megteendő útvonalat kell ábrázolnia, hanem az eltévedés összes lehetőségét is, hisz azok viszonypontként szolgálnak a helyes iránytáshoz”.²

2. Röhrig, G. (1999). Haszid egyprecések. A térkép. *Magyar Lettre Internationale*, 9, 1, 8.

Irodalom

1. Altbach, P. G. (1999). The Logic of Mass Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 5,2, 105–122. <https://doi.org/10.1080/13583883.1999.9966985>
2. Ashford, N. (1990), How not to reform British higher education. *Academic Questions*, Vol. 3, 49–55.
3. Bahrs, M. & Siedler, T. (2019). University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions. *Fiscal Studies*, 40, 2, 117–147. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12185>
4. Baethge, M., Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal of Labour Market Research*, 48, 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
5. Bates, E. A. & Kaye, L. K. (2014). "I'd be expecting caviar in lectures": the impact of the new fee regime on undergraduate students' expectations of Higher Education. *Higher Education*, 67, 655–673. DOI: 10.1007/s10734-013-9671-3
6. Budd, R. (2017). Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: problematizing the notion of 'student as customer'. *Higher Education*, 73, 23–37. DOI: 10.1007/s10734-015-9977-4
7. Cattaneo, M., Civera, A., Meoli, M. & Paleari, S. (2019). Analysing policies to increase graduate population: do tuition fees matter? *European Journal of Higher Education*, 10-27. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>
8. Garben, S. (2020). 'European Higher Education in the Context of Brexit In. Cambien, N., Kochenov, D. and Muir, E. (Eds.): European Citizenship under Stress. Social Justice, Brexit and Other Challenges. London: Brill.
9. Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2, 3, 45–55.
10. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage Publications, Inc.
11. Halász, G. (2012a). Finanszírozási reformok a felsőoktatásban: nemzetközi összehasonlító elemzés. In Temesi, J. (Ed.). *Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet* (pp. 11-67). Budapest: Aula Kiadó.
12. Halász, G. (2012b). *Az oktatás az Európai Unióban - Tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
13. Hargreaves, D. (2001): Szakmai tudás létrehozása, közvetítése és felhasználása tanárok és orvosok között: összehasonlító elemzés In: *Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban oktatás és készségek*. OECD. 273-294.
14. Hoogenboom, A. (2015). Commodification of Higher Education. *European State Aid Law Quarterly*, Vol. 14, 4, 492-502.
15. Johnson, R. (1979). 'Really useful knowledge': Radical education and working-class culture, 1790–1848. In. Clarke J, Critcher C and Johnson R (Eds). *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. London: Hutchinson in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 75–102.
16. Jones, G. (2006). 'I wish to register a complaint': the growing complaints culture in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 10(3):69-73.
17. Kováts, G. (2020). *Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák*. *Educatio*, 29, 1, 3-18.
18. Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A. S., Spruyt, B., & Easterbrook, M. J. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 429-447.

19. Leuze, K. (2011). How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 24, 5, 449–475.
20. Love, K. (2008). Higher education, pedagogy and the “customerisation” of teaching and learning. *Journal of Philosophy of Education*, 42,1, 15–34. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00600.x
21. Magos, G. (2017). Mérlegen a hivatások. A professzionalizációs paradigma historiográfiája. *Aetas*, 32, 2, 138-157.
22. Maisuria, A., Cole, M. (2017). The neoliberalization of higher education in England: An alternative is possible. *Policy Futures in Education*, 602-619. <https://doi.org/10.1177/1478210317719792>
23. Marginson, S. (2016). Higher education and inequality in anglo-american societies In: Harvey, A., Burnheim, C., Brett, M. (Eds.). *Student Equity in Australian Higher Education: Twenty-Five Years of a Fair Chance for All*. Berlin: Springer. pp. 165-183.
24. Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*. 58, 26-36. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.03.008
25. Mieg, H. A., & Evetts, J. (2018). Professionalism, science, and expert roles: A social perspective. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology*. The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 127–148. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.009>
26. Molesworth, M., E. Nixon, & R. Scullion (2009). “Having, Being and Higher Education: The Marketization of the University and the Transformation of the Student into Consumer.”. *Teaching in Higher Education* 14, 3, 277–287.
27. Naidoo, R. & Jamieson, I. (2007). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 267–281. <https://doi.org/10.1080/02680930500108585>
28. Naidoo, R. (2008). The Competitive State and the Mobilised Market: Higher Education Policy Reform in the United Kingdom (1980-2007). *Critique Internationale*, 39,2, 47–65.
29. Naidoo, N., Shankar, A. & Veer, E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management*, 1142–1162. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2011.609135>
30. Nixon, E., Scullion, R. Molesworth, M. (2011). How choice in higher education can create conservative learners In: *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, New York: Routledge, 196-208.
31. Nowotny, H., Scott, P. B. & Gibbons, M. T. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
32. Olssen., M. & Peters, M. A. (2007). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 313-345.
33. Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17, 4, 457-467
34. Röhrig, G. (1999). Haszid egyrecesek. A térkép. *Magyar Lettre Internationale* 9, 1,8
35. Švarc, J. (2015). The knowledge worker is dead: What about professions? *Current Sociology*, 1-19.
36. Teichler, U. (2018). Recent changes of financing higher education in Germany and their intended and unintended consequences. *International Journal of Educational Development*, 58, 37-46. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.008
37. Tight, M. (2013). Students: Customers, Clients or Pawns? *Higher Education Policy* 26, 291–307.
38. Tomlinson, M. (2016). Student perceptions of themselves as ‘consumers’ of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 450-467. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
39. von Alberti-Alhtaybat, L., Abdelrahman, N. & Al-Htaybat, K. (2017). "The effect of different higher education fee policies on education: A comparison between England and Germany". *International Journal of Public Sector Management*, 30, 2, 189-208. DOI: 10.1108/IJPSM-04-2016-0085

40. Velez, E., Cominole, M. & Bentz, A. (2018). Debt burden after college: the effect of student loan debt on graduates' employment, additional schooling, family formation, and home ownership, *Education Economics*, 27, 2, 186-206. DOI:10.1080/09645292.2018.1541167
41. Walsemann, K. M, Gee, G. C. Gentile, D. (2015). Sick of our loans: Student borrowing and the mental health of young adults in the United States. *Social Science & Medicine*, 124, 85-93. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.11.027
42. Walsemann, K. M., Ailshire, J. A. & Hartnett, C. S. (2019). The Other Student Debt Crisis: How Borrowing to Pay for a Child's College Education Relates to Parents' Mental Health at Midlife. *Journals of Gerontology: Social Sciences*, 20, 20, 1–10.
43. Warikoo, N. K., & Fuhr, C. (2014). Legitimizing status: perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university. *British Educational Research journal*, 40, 4, 699-717.
44. Warikoo, N. (2018). What meritocracy means to its winners: Admissions, race, and inequality at Elite universities in The United States and Britain. *Social Sciences*, 7, 8, 131. DOI: 10.3390/socsci7080131
45. Wilton, N. (2011). Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case of business and management graduates. *Work, Employment & Society*, 25, 1, 85-100.
46. Zimdars, A., Sullivan, A., & Heath, A. (2009). Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key? *Sociology*, 43, 4, 648-666.

Good, Better, Public Good – Principles and Collisions: the Case of Tuition Fees in England and in Germany

At first sight, tuition fee seems a simple factor requiring student contribution but looking closely one might discover it is a hugely influential factor with an effect on the whole educational process. Tuition fee influences the work between the student and the academic and the teaching profession itself as well. In the present study, we examine the effects of the compulsory student obligation being present in English higher education since 1998 in the light of the higher education processes observed in Germany. The author examines the phenomena that have developed in England as a result of tuition fees, relying on the concepts of sociology of professions. The analysis shows that tuition fees not only impose a financial burden on enrolling students but are also accompanied by higher expectations of students, a change in the role of the academics and a transformation and deterioration of the relationships between different actors in higher education. The changes observed in English higher education can provide important lessons for all countries where the privatization of higher education is taking place, with the introduction of a significant amount of student contribution being initiated.

Keywords: tuition fee, England, Germany, teacher profession, tertiary education

Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei

Józsa Gabriella*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.8

A továbbtanulási döntéseket számos társadalmi és egyéni tényező befolyásolja, akár az általános iskola, akár a középiskola utáni továbbtanulásra gondolunk. A magyar iskolarendszerben kitüntetett elágazási pont az általános iskola utáni továbbtanulás, hiszen ez a tanulók egész iskolai pályáját és jövőjét is meghatározhatja. Az Oktatási Hivatal felvételi adatbázisai alapján lényegesen kevesebb diák jelentkezik és nyer felvételt a felsőoktatásba érettségit adó szaképzésből, mint gimnáziumból. Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk a végzős szakközépiskolás tanulók felsőoktatási továbbtanulásának és tovább nem tanulásának motívumait. Ennek vizsgálatára saját fejlesztésű kérdőívet készítettünk, melynek segítségével a végzős szakközépiskolások továbbtanulási motivációját, önszelektívóját és családi háttértényezőit vizsgáljuk. A próbamérésben 105 fő végzős szakközépiskolás tanuló vett részt. A papíralapú kérdőívek kitöltésére 2019 őszén került sor. Elemzésünkben többváltozós statisztikai módszereket alkalmaztunk, a továbbtanulás bejósolására pedig logisztikus regressziós modellt állítottunk fel. Eredményeink rámutatnak arra, hogy az általunk vizsgált affektív tényezők szignifikánsan befolyásolják a szakközépiskolások továbbtanulási szándékait.

Kulcsszavak: szakképzés, továbbtanulás, továbbtanulási motiváció

Bevezetés

A felsőoktatási expanzió két alapvető következménnyel járt szerte a világon. Egyrészt a társadalmi, emberi tőke növekedésével elősegíti a gazdasági növekedést, másrészt növeli a társadalmi mobilitást, ami magában foglalja azon társadalmi csoportok megjelenését a felsőoktatásban, akiknek sokáig nem volt erre lehetőségük (Karttzi & Hayward, 2019). Ezeket a csoportokat a szakirodalom nem tradicionális hallgatóknak nevezi, akik közé nem csak a különböző felekezetekhez, kisebbségekhez tartozókat, az idősebbeket, a családfenntartókat, a gyermeküket egyedül nevelőket stb. soroljuk (Pusztai, 2011; Engler, 2017), hanem az alacsony társadalmi státuszú családokból érkező tanulókat is, akik közül többen a szakképzés után jelentkeznek a felsőoktatásba, vagyis nem az „akadémiai” utat járják be a felsőoktatási továbbtanulásig (Józsa, 2020). A magyar közoktatási rendszerben a szegregáció általános jelenség, mely jelentős hatást gyakorol a benne tanuló fiatalokra (Neményi, 2013; Fejes, 2018). A gimnáziumot, szakközépiskolát vagy szakmunkásképzőt választó szülői, tanulói döntések mögött más-más stratégiák állnak, melyek a diákok teljes iskolai pályafutását és a célként kitűzött végzettséget meghatározzák. Míg a gimnázium a diploma felé vezet, addig a szakmunkásképzés választása a szaképzettség megszerzésének egyik leggyorsabb és legegyszerűbb módja. A szakközépiskola azonban esélyt kínál a felsőoktatásban történő továbbtanulásra is (Hermann, 2005). A szakképzésből jövő hallgatók számának emelkedése a felsőoktatásban első pillantásra pozitívnak tűnik, főként a társadalmi mobilitás növekedése szempontjából. Ezen csoport általános jellemzője azonban, hogy gyengébb a szocioökonómiai hátterük (Payne,

* Doktori hallgató, Debreceni Egyetem HTDI Neveléstudományi Program, jszgabi@gmail.com, ORCID 0000-0001-9134-1764

2004), és gimnazista társaikhoz viszonyítva gyakrabban nem fejezik be felsőoktatási tanulmányaikat (Katartzi & Hayward, 2019). Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen affektív és családi/társadalmi tényezők befolyásolják a végzős szakközépiskolás tanulókat a felsőoktatási továbbtanulás mellett és ellen.

Affektív tényezők

A továbbtanulás mozgatórugójának feltárásakor alapvető kérdés, hogy mi motiválja a tanulókat arra, hogy felsőoktatási intézményben tanuljanak, és diplomát szerezzenek. A motiváció erősen befolyásolhatja az egyének viszonyát egyes tudásterületekhez, tantárgyakhoz (Csapó, 2000). Több kutatási eredmény bizonyítja, hogy ez az iskolai teljesítményre is jelentős hatással van. A motiváció fogalma alatt a mindennapi nyelvhasználatban a viselkedés, a cselekvés ösztönzőjét, kiváltóját értjük. A külföldi szakirodalom és a különböző tudományterületek szerint is többféle megközelítése, meghatározása van a motivációnak, de tudjuk, hogy mindenféle emberi tevékenység alapja, mozgatórugója a motiváció, ami egy cél elérése vagy elkerülése érdekében cselekvésre készíteti az egyént (Józsa, 2007).

A motívumok egyik része öröklött, másik része tanult. Ezeknek a tanult motívumoknak egy része az ismeretszerzéshez, az iskolai tanuláshoz kapcsolódik (Morgan, MacTurk, & Hrcncir, 1995; Józsa, 2002;). Nagy (2010) ötféle tanulási motívumot különít el, amely befolyásolja a tanulást. A tanulási igény szintet abban játszik szerepet, hogy meg tudjuk határozni, hogy mekkora az a teljesítmény, amely számunkra sikert vagy kudarcot jelent. Tanulási ambíciónak nevezi az önmagunkra vonatkoztatott sikervágyat. Továbbá tanulási motívumnak tekinti a tanulás gyakorlati értékét, a továbbtanulási célt és az önfejlesztési igényt. Míg a '90-es években a motiváció-elméleteket a dichotóm megközelítés uralta (például sikerorientáltság – kudarckerülés), addig mára ezt kezdi felváltani a motívumok fejlődéséről, fejlesztéséről, a sokösszetevős motívumrendszerrel való gondolkodás. Ezek alapján a tanulási motiváció nem csupán az egyén egy meghatározó jellemzője, hanem azon túl a szülőikkel, a társakkal, a tanárokkal, vagyis a külső tényezőkkel való kölcsönhatásban alakul (Rueda, & Moll, 1999; Havas, 2003; Józsa, 2007). Kozéki (1980) szerint a motiváció meghatározásakor fontos a környezet is, hiszen az hatással van az egyénre. A tanulási motiváció tehát függ a személytől és a helyzettől. Az egyén oldaláról figyelembe kell venni a személyes érdeklődést, a motivációs orientáltságot, a tanuló önmagába, képességeibe vetett hitét, énképét. A szituáció felől tekintetbe kell venni a szociális közeget és a feladat nehézségét. E két oldal interakciója befolyásolja az elvárásokat és az egyén indítékait az adott helyzetben (Réthyiné, 2002; Józsa & Fejes, 2010). A magasabb szintű motivációval rendelkező személyek kitartóbbak, és bátrabban néznek szembe a nagyobb kihívásokkal (Gilmore et al., 2017), míg az alacsony motiváció könnyebben készlet a tanulmányok feladására.

Több kutatásban is az elsők között szerepel, hogy azért akarnak a fiatalok diplomát szerezni, hogy növeljék elhelyezkedési esélyüket, illetve várható jövedelmüket, vagyis a diploma későbbi hozadékát tartják szem előtt (Liskó, 2000, 2004; Varga, 2001; Glover, Law, & Youngman, 2002; Montmarquette, Cannings, & Mahseredijan, 2002; Hilmer, & Hilmer, 2012;). Emellett megjelenik a munkanélküliség elkerülése, a felsőoktatási intézmény, a szak és a diploma presztízse, piacképessége, a diákélet meghosszabbítása/kitolása és az, hogy a felsőoktatási évek alatt még lesz ideje az egyénnek eldönteni, hogy mivel akar majd foglalkozni (felvi.hu, 2005; Jancsák & Polgár, 2010, Vincze, 2012). A reziliens hallgatók felsőoktatásba lépésének okainak vizsgálatkor Ceglédi (2018) hasonlóképpen azt találta, hogy a jól jövedelmező állás, a vezető pozíció megszerzése, a diploma álláshoz juttató erejébe vetett hit, a kapcsolatépítés lehetősége vitte a diákokat a felsőoktatásba. Fehérvári (2012) elsőéves hallgatók körében arra kereste a választ, hogy miért akartak a hallgatók felsőoktatási intézményben továbbtanulni. A vizsgálat gazdaság- és társadalomtudományi területen tanuló hallgatókra fókuszált, így nem

meglepő, hogy a gazdaságtudományi szakok hallgatói elsősorban a könnyebb elhelyezkedést és a magasabb jövedelmet jelölték továbbtanulásuk motivátoraként. Fehérvári eredményei egybecsengenek Liskó (2004) és Róbert (2010) kutatási eredményeivel, miszerint a diplomás szülők jobban ösztönzik gyermekeiket a továbbtanulásra, mint a diplomával nem rendelkezők. Továbbá azt tapasztalták, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál könnyebb a család számára a gyermek taníttatásának finanszírozása (Fehérvári, 2012).

A fenti kutatásokból első pillantásra az körvonalazódik, hogy valamiféle külső mozgató az, ami a diákokat a továbbtanulásban befolyásolja. A 20. század második felében megjelenő motivációkutatásokban volt jellemző a belső (idegrendszerhez, önjutalmazáshoz kapcsolódó intrinzik) és a külső (valamilyen külső, környezetből fakadó extrinzik) motívum (Deci, 1988; Józsa, 2007) megkülönböztetése. Az intrinzik-extrinzik teória továbbfejlesztését jelentette az öndetermináció elmélete (Ryan & Deci, 2020), amely intrinzik és extrinzik életcélokat különböztet meg. Az intrinzik életcélok az egyén pszichológiai alapszükségeivel, a fejlődés és a jó társ, közösségi kapcsolatok iránti igényel, az extrinzik életcélok a külső javak és az elismertség iránti törekvésekkel írhatók le (Martos, 2016). Az egyén céljai nagy motivációs erővel bírnak a jövőre vonatkozóan. A felsőoktatásba való jelentkezés és a továbbtanulás kutatásában belső motivációnak tekintik a készségek, képességek elsajátítása iránti igényt, a tudásvágyat, a tanulás és az információ megszerzésének az örömét, vagyis az elégedettséget maga a tanulási folyamat okozza, ami az elme megnyitására, a metakogníció (Csíkos, 2007) fejlődésére irányul, melynek célja a tudás bővítése, a szellem gazdagítása. Továbbá ide tartozik a kapcsolati tőke bővítése, a másokkal együtt töltött idő öröme (Pires, 2009; Gilmore et al., 2017). Mint fentebb láttunk, a külső motívumok közé tartozik a tanulás mint eszköz, amely a tanulási folyamaton kívül eső célok elérésére irányul, mint például a magasabb fizetés lehetősége, a munkanélküliség elkerülése, esetleg a társadalmi elvárásoknak való megfelelés vagy az unalmas, rutinszerű munka elkerülése (Pires, 2009).

A pályaválasztási motiváció vagy karrierdöntés elméleti keretének Bandura (1977) énhatékonysági teóriáját tekintik (lásd Betz, & Luzzo, 1996; Miguel, Silva, & Prieto, 2013; Buyukgoze-Kavas, 2014; Reddan, 2015), melynek lényege az egyén önmagába, saját képességeibe vetett hite, hogy sikeresen végre tudja hajtani az előtte álló feladatot, viselkedést. Míg az erős énhatékonyság megküzdésre, az alacsony elkerülésre készíti az egyént. Pályaválasztásnál, felsőoktatási továbbtanulásnál hátrányt jelenthet az alacsony énhatékonyság, hiszen önszelekcióhoz vezethet. Míg a célok eléréséhez a tanulási stratégiák tudatos alkalmazására van szükség, ami a tanulási folyamat tudatos, szándékolt irányítását, ellenőrzését jelenti, melyben fontos szerepet játszik maga a tanulás mint kognitív tevékenység és a viselkedés szabályozása egyaránt. Addig léteznek úgynevezett maladaptív stratégiák, mint az önhátráltatás, ami nem tudatos stratégiát jelent olyan helyzetekben, feladatokban, amikor a tanuló kevés esélyét érzi annak, hogy le tudja győzni az adott akadályt, teljesíteni tudja a feladatot. Vagyis megnehezíti a saját helyzetét (Nagy & D. Molnár, 2017; D. Molnár & Gál, 2019). Az önhátráltatás célja az egyén önmagáról kialakult képének megvédése.

Családi, társadalmi, gazdasági tényezők

Bourdieu kulturális reprodukció elméletének lényege, hogy az egyének társadalmi státuszuk alapján mechanikusan reagálnak az oktatásra, ami meghatározza iskolai eredményességüket és továbbtanulási döntéseiket (Pusztai, 2015). Az elmélet nyilvánvalóvá tette a családi háttér kulturális szintje és a gyermek tanulmányi előmenetele közötti erős kapcsolatot (Blaskó, 2002; Sági, 2009). Bourdieu (1978) iskolakutatásai az elsők között mutattak rá arra a tényre, hogy az iskolarendszernek nincs esélykiegyenlítő funkciója, hanem generációról generációra újratemeti a társadalmi osztályszerkezetet, a különbségeket. Az alacsony társadalmi helyzetből érkező diákok nem képesek javítani helyzetükön, míg a kedvező társadalmi háttérű családok gyermekei megtart-

ják vagy emelik státuszukat az iskola segítségével. Ennek hátterében Bourdieu szerint a család kulturális tőkéje áll, hiszen az eltérő társadalmi osztályhoz tartozó családok különböző mértékű, minőségű erőforrásokkal rendelkeznek. Eszerint a hallgatók különböző, a számukra rendelkezésre álló gazdasági, társadalmi és kulturális tőkével lépnek be a felsőoktatásba. Ebben az erőforrásközpontú megközelítésben az egyének által birtokolt, felhalmozott és mozgósított tőkék segítik elő a felsőoktatásba történő átmenetet. A gazdasági tőke, a monetáris erőforrások lehetővé teszik a szolgáltatások megvásárlását, mint például a különórák megfizetése, a tandíj kifizetése stb. A társadalmi tőke kapcsolatok formájában aktiválható annak érdekében, hogy hozzáférjenek az átmenetet segítő releváns információkhoz (Ball & Vincent 1998), mint például a képzési típusokról való tájékozódás, az oktatókkal folytatott beszélgetés a követelményekről stb. Katartzi és Hayward (2019) akadémiai tőké-ről beszél, ami a kulturális tőke része, és ami a szóbeli és írásbeli kommunikáció módjaiban, a tudományos teljesítményben nyilvánul meg.

Boudon (1981) a francia társadalmi osztályok közötti egyenlőtlen mértékű egyetemi bejutást vizsgálva azt találta, hogy azonos tanulmányi előmenetel mellett a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei nagyobb eséllyel tanulnak tovább a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező tanulónál. Magyarországon a különböző típusú középiskolák (gimnáziumok, szakközépiskolák és szakmunkásképzők) más-más továbbhaladást és pályát nyújtanak a diákok számára, hiszen a társadalmi szelekció eszközeként szolgálnak szegregált voltak miatt (Lannert, 2009; Fehérvári & Híves, 2017; Józsa, 2019). Ennek alapmodelljét alkotta meg Esser (1999 idézi Tódor, 2019, 2020), aki szerint az általános iskola befejezése után alapvetően két alternatíva közül választ a szülő: (1) a felsőoktatási továbbtanulást biztosító gimnázium és (2) a felsőoktatást nem választó szakmunkásképző közül. A kettő közötti átmenetet jelenti hazánkban az érettségit adó szakközépiskola, ahonnan ugyan lehetőség van a felsőoktatásba való továbblépésre, a valóságban mégis lényegesen kevesebben tanulnak tovább ebből a középiskolátípusból. Varga (2010) kutatása alapján az iskolatípusnak önmagában is van hatása a felsőoktatásban való továbbtanulási döntésre. Nagy Péter Tibor (2004) szerint nem arról van szó, hogy a szakközépiskolát választó diákok kevesebb eséllyel kerülnek a felsőoktatásba, hanem arról, hogy a szakközépiskola választása egyfajta önszelekció, ugyanis aki szakközépiskolában tanul tovább, az nem is vágyakozik a felsőoktatási továbbtanulásra. A hátrányos helyzetben lévő, onnan induló szakközépiskolások nem-jelentkezésükkel saját magukat zárják ki a felsőoktatás rendszeréből (Róbert, 2000; Szemerszki, 2014) többek között azon racionális döntés miatt, amit a család hoz meg figyelembe véve a továbbtanulás költségeit és annak a megtérülését (Róbert, 2000).

Az iskolázottságnak a társadalmi státus általi meghatározottságát a racionális cselekvéseméleti modellekkel is szokták magyarázni. A továbbtanulás területén Boudon használta először a racionális döntéseméletet abból a megközelítésből, hogy a család kulturális tőkéjének átörökítése mint elsődleges hatás mellett létezik egy másodlagos hatás, mely az iskolaválasztás racionális döntésén alapul. Az elsődleges hatás – a társadalmi rétegek közötti különbségek alapján – a gyermekek iskolai teljesítményében ölt testet. A másodlagos hatás az iskolaválasztáskor nyilvánul meg, amikor az eltérő társadalmi státuszú szülők különböző számításokat végeznek annak eldöntésére, hogy gyermekük továbbtanuljon-e vagy sem (Tódor, 2020), illetve milyen intézményt, szakot, képzési típust válasszanak, tehát a gyermek tanulási útját a befektetés és megtérülés mentén választják ki. A családi jövedelem oly módon befolyásolja a továbbtanulási döntéseket, hogy az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező család gyermeke kisebb kereseti hozamot kapcsol a továbbtanuláshoz, ami csökkenti a felsőfokú továbbtanulás valószínűségét (Mollenhauer, 1996; Varga, 2001).

A fenti kutatásokból láthatjuk, hogy a család társadalmi-gazdasági háttere jelentős mértékben hatással van a gyermek iskoláztatására. Ennek ellenére az átlagos iskolai végzettség számottevően megnőtt a kohorszokhoz

képest. Ennek magyarázatát Mare (1981) abban látta, hogy minél feljebb lépünk az iskolarendszerben, annál inkább szelektált tanulócsoporttal találkozunk, ahol a családi háttér kevésbé érvényesül (Lannert, 2004). Magyarországon azt láthatjuk, hogy a középipiskolába lépés előtti korai szelekcióban érvényesül elsősorban a család hatása.

Az empirikus vizsgálat

A kutatás célja

Számos tanulmány foglalkozott a felsőoktatásba jelentkezők összetételével és a bekerülés esélyeivel. Már a hetvenes évekbeli kutatások kimutatták a szakközépiskolákba és a gimnáziumokba járó tanulók családi hátterének különbségeit (Róbert, 2000). Szemerszki (2014) rámutat arra, hogy a gimnazisták jóval kedvezőbb helyzetben vannak a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében, mint a szakközépiskolai végzettséggel rendelkező diákok. Vizsgálatunkban a végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási döntésének affektív összetevőit vizsgáltuk a családi háttérrel összefüggésben.

Adatfelvételünk során arra kerestük a választ, hogy fejlesztett kérdőívünk segítségével mérhető-e a továbbtanulási szándék. A pszichometriai vizsgálatok alkalmazásával célunk volt a kérdőív megbízhatóságának mérése, a kérdőív-ételek működésének megismerése és az affektív tényező dimenzióinak feltárása. Mindezek mellett választ kerestünk arra, hogy milyen különbségek vannak a vizsgálatban részt vevők között a továbbtanulási szándékban, illetve a kérdőív alapján a végzős szakközépiskolások felsőoktatásban való továbbtanulását vagy tovább nem tanulását milyen tényezők befolyásolják.

Azt feltételezzük, hogy a próbamérésünk alapján

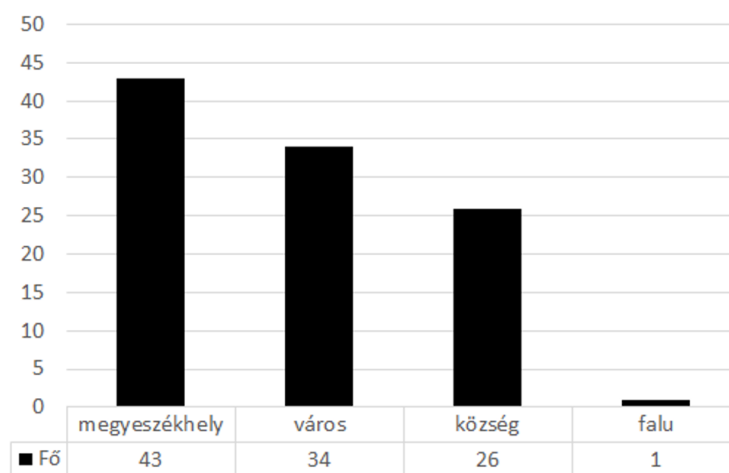
1. igazolódik a kérdőív megbízhatósága;
2. a tanulmányi eredmény szoros összefüggésben van a továbbtanulási szándékkal és a családi háttértényezőkkel;
3. különbség van a továbbtanulási döntésben a továbbtanulási szándék alszállái és a családi háttértényezők alapján.

A próbamérés körülményei, adatfelvétel

Az adatfelvételre 2019 őszén került sor. Egy dél-alföldi régióban elhelyezkedő megyeszékhelyi műszaki szakközépiskola végzős, 12. évfolyamos tanulói között végeztük a mérést. A kérdőíveket osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a tanulók. Nagyjából 40 perc állt a diákok rendelkezésére a kérdőív kitöltéséhez, ami minden osztályban elegendő időnek bizonyult. A mérést végző osztályfőnökökkel személyesen beszéltünk. Készítettünk adatfelvételi útmutatót, amely segítette a pedagógusokat az adatok felvételében.

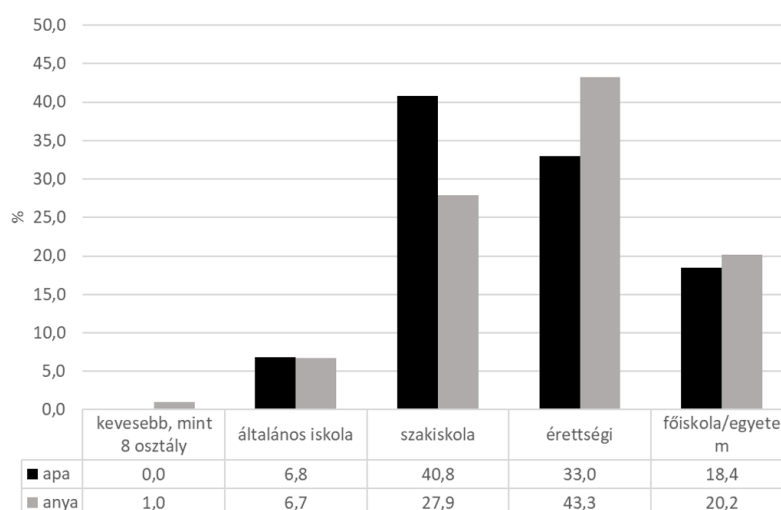
A vizsgálat mintája

A próbamérésen összesen 105 fő végzős tanuló vett részt. A mintában a fiúk (N=81; 77%) felülreprezentáltak, ugyanis egy műszaki szakközépiskolában végeztük a próbamérést. A minta jellemzésére az állandó lakhely településtípusát és a szülők iskolai végzettségét használtuk. A tanulók állandó lakhelyének településtípus szerinti megoszlását az 1. ábra mutatja.



1. ábra: Az állandó lakhely településtípusának megoszlása.

Az iskola településén, vagyis a megyeszékhelyen lakó diákok felülreprezentáltak a mintában. Faluban csak egy diák lakik, ezért a további elemzéshez a falut és a községet összevontuk. A szülők iskolai végzettségét a 2. ábra mutatja.



2. ábra: A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%)

A 2. ábrán jól látszik, hogy az apák többsége szakiskolai végzettséggel rendelkezik, míg az anyák között az érettségizettek túlsúlya jellemző. Közel azonos arányban vannak az általános iskolai végzettségű anyák és apák, illetve a diplomások.

A mérőszköz bemutatása

A vizsgálatban használt kérdőív több egységre osztható. Az első rész általános kérdéseket tartalmaz a válaszadó nemére, korára, lakhelyére és iskolájára vonatkozóan. A második kérdéscsoport a továbbtanulással foglalkozik, míg a harmadik részben a kitöltő anyagi és társadalmi tőkéjére irányulnak a kérdések.

A továbbtanulási motiváció és az önszelekció feltárására saját fejlesztésű skálát készítettünk a kérdőívben belül, mely 32 állítást tartalmaz, amihez ötfokozatú Likert-skálát használtunk. A tanulónak minden állítás esetében bekarikázással kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A szakirodalom (lásd

Deci, 1988; Nagy, 2004; Nagy & D. Molnár, 2017; Ryan & Deci, 2020) alapján felállított elméleti koncepció szerint az állítások a kétféle továbbtanulási motivációra (intrinzik és extrinzik) és az önszelekcióra, önhátráltásra vonatkoznak. A kérdőív érvényességének vizsgálatára és a három alskála ellenőrzésére feltáró faktoranalízist végeztünk. A faktorokban a legnagyobb faktorsúllyal szereplő tételket adtuk meg, melyet Promax-rotáció alkalmazásával értünk el. A szakirodalomra (Gliner, Morgan, & Leech, 2017) támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató 0,828-as értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető. Kaiser szerint (idézi Ketskeméty & Izsó, 1996) a 0,8–0,9 közötti érték megfelelő, ami azt jelenti, hogy jogosan feltételezünk alskálákat a változórendszer, az állítások mögött. Az elvégzett faktoranalízis során több állítás problémásnak bizonyult, ezért azokat kivettük, így a KMO-index értéke 0,880-ra ugrott, és az adatok is egyértelműen három faktorba rendeződtek (1. táblázat). A faktoranalízisben a megmagyarázott variancia 61,325%, amit az intrinzik és extrinzik motiváció és az önszelekciós faktorok magyaráznak meg.

Állítások	Faktorok		
	Intrinzik továbbtanulási motiváció (ITM)	Extrinzik továbbtanulási motiváció (ETM)	Önszelekció (ÖNSZ)
Sajátérték	3,979	3,083	3,363
Variancia (%)	23,408	18,137	19,780
Kumulált variancia (%)	23,408	41,545	61,325
Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni.	0,547		
Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerzéssel.	0,750		
Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek.	0,414		
Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerzés.	0,584		
Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat.	0,813		
Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerzés egy újabb kihívás számomra.	0,761		
Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni.		0,776	
A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni.		0,516	
Jobb álláslehetőséget kapok, ha		0,840	

van diplomám.	
Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom.	0,491
Fel sem merült bennem a továbbtanulás.	0,657
Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni.	0,812
Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább.	0,824
Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább.	0,592
Véleményem szerint szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok.	0,738
Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást.	0,789
Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban.	0,637
Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel.	0,463

1. táblázat: A továbbtanulási motiváció kérdőívétel faktoranalízise

Az 1. táblázatban a negatív állítások esetében már az átfordított értékeket jelenítettük meg. A faktoranalízis bizonyítja ezen kérdőívételünk konstruktív validitását. A faktoranalízissel igazolt alskálák megbízhatóságának mutatóit alskálánként a 2. táblázat mutatja.

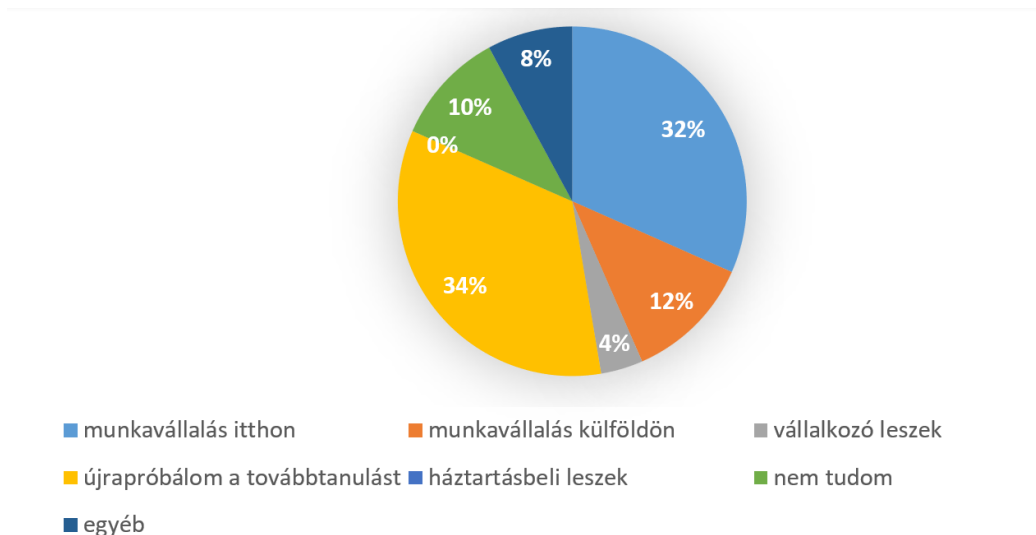
Skálák	Intrinzik továbbtanulási motiváció (ITM)	Extrinzik továbbtanulási motiváció (ETM)	Önszelekció (ÖNSZ)	Teljes skála
Cronbach- α	0,871	0,823	0,782	0,747

2. táblázat: A továbbtanulási szándék kérdőívétel alskáláinak reliabilitás-mutatói

A 2. táblázatban közölt reliabilitás-értékek azt mutatják, hogy a skálák megbízhatósága jó, Fábíán (2014) szerint a 0,7–0,85 közötti értékek az elfogadhatók, hiszen az ez alatti értékek azt mutatják, hogy a skála nem elég konzisztens. Tehát megállapíthatjuk, hogy kérdőívünk továbbtanulási szándék skálája alkalmas a továbbtanulási motiváció és az önszelekció mérésére.

Eredmények és értelmezés

A megkérdezett tanulók 66%-a tervezte a továbbtanulást a kérdőív kitöltésének pillanatában. A továbbtanulni szándékozó diákok többségének (81%) csak a technikusi év után áll szándékában a továbbtanulás, akik közül 12% nem a jelenleg tanult szakirányban kíván továbbtanulni. Arra a kérdésre, hogy mit fognak tenni, ha nem nyernek felvételt, a 3. ábra mutatja a válaszok megoszlását.



3. ábra: Sikertelen felvételi utáni tervek

A 3. ábra szerint a továbbtanulni szándékozó válaszadók közül közel azonos azoknak az aránya, akik a sikertelen felvételi után újra meg akarják azt próbálni, vagy Magyarországon munkába kívánnak állni, ez több mint a válaszadók fele. 18% még nem tudja, vagy a felsoroltakon kívül mást tervez, azonban ezt nem írta le. A senki nem jelölte azt, hogy háztartásbeliként képzelel el a jövőjét, meg még a lányok közül sem, ez a fajta otthoni munka minden bizonnyal már nem vonzza a fiatalokat.

Az affektív tényezők vizsgálata

Azt feltételeztük, hogy akik erősebben motiváltak a továbbtanulásra akár külső, akár belső indíttatásból, nagyobb számban akarnak a felsőoktatásban továbbtanulni, mint azok, akik kevésbé motiváltak, vagy magasabb az önselekciónak. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a továbbtanulást tervezők és nem tervezők között szignifikáns különbség van az intrinzik, extrinzik továbbtanulási motívumok és az önselekciónak átlagában is, a különbség hatásméretét kifejező Cohen-d jelentős nagyságú (Leach, Barrett & Morgan, 2005; Sawilowsky, 2009) az intrinzik és extrinzik motívumoknál (3. táblázat).

Alskálák	Továbbtanulni szándékozók átlag (szórás)	Továbbtanulni nem szándékozók átlag (szórás)	F(p)	t(p)	d	Alskálák
ITM	0,271(0,991)	-0,497(0,816)	0,615(0,435)	3,971(0,001)	0,846	ITM
ETM	0,463(0,652)	-0,850(0,971)	5,517(0,025)	8,141(0,001)	1,587	ETM

ÖNSZ	-0,153(0,788)	0,281(1,266)	10,394(0,002)	-2,135(0,035)	0,411	ÖNSZ
------	---------------	--------------	---------------	---------------	-------	------

3. táblázat: A továbbtanulási szándék szerinti részminták közötti különbségek alszkálánként

A tanulmányi előmenetel vizsgálata

Megkérdeztük a tanulókat arról is, hogy milyen jegyekkel rendelkeztek az előző év végén a főbb tantárgyakból (magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem, idegen nyelv, szakmai elmélet, szakmai gyakorlat). Annak érdekében, hogy könnyebben tovább tudjunk dolgozni a tanulmányi átlagokkal, a tercilisek alapján három csoportot alkottunk: (1) rossz (29%) (2) közepes (34%) és (3) jó (37%) tanulmányi eredményű tanulók.

A tanulmányi eredmény és az affektív tényezők dimenzióit mérő alszkálák közötti összefüggések vizsgálatára korrelációs számításokat végeztünk (4. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a belső ösztönzők és a jegyek között közepesen erős ($r=0,328$), míg az extrinzik motívumok között gyenge ($r=0,258$), de szignifikáns az összefüggés, tehát a diákok jegyeikben is tükröződik, ha – akár belső indíttatásból, akár valamilyen külső ok miatt – erősebb a továbbtanulási motivációjuk. A jegyek az önszelekcióval negatív, ellentétes együttjárást mutatnak ($r=-0,323$), amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy akik nem tanulnak jól, azok kizárják magukat a felsőoktatási továbbtanulásból. Vagyis az affektív tényezők egyértelmű összefüggést megmutatnak a tanulmányi eredménnyel.

	Intrinzik motiváció	Extrinzik motiváció	Önszelekció
Jegyek	0,328**	0,258*	-0,323**

4. táblázat: A jegyek és a kérdőívtelemek skáláinak korrelációi

Megvizsgáltuk, hogy az affektív és a családi háttértényezőknek milyen magyarázó ereje van a jegyekben, ehhez külön-külön regressziókat futtattunk változó csoportonként. A továbbtanulási szándék alszkáláival végzett regresszióanalízis azt mutatja, hogy mindhárom alszkálának szignifikáns ($F=11,250$ $P<0,001$) a magyarázó ereje a tanulmányi eredményre (5. táblázat). A továbbtanulási szándék regresszió által megmagyarázott varianciája 27%.

Függő változó	Intrinzik motiváció	Extrinzik motiváció	Önszelekció	R ²
Jegyek	10,8	6,4	9,9	27,1

5. táblázat: A továbbtanulási szándék alszkáláinak magyarázóereje a jegyekre (r^2)

A családi háttértényezők (az anya és az apa iskolai végzettsége, otthoni könyvek száma, objektív anyagi háttér-index, szubjektív anyagi háttér megítélés és egy családban élők) magyarázó erejét is megvizsgáltuk a jegyekre. A regressziós modell nem bír magyarázóerővel ($F=0,655$, $p=0,686$), továbbá a bevont független változók közül egyik sem rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel az iskolai jegyek tekintetében.

Az affektív és a családi háttértényezők egy regressziós modellben való vizsgálata is megerősíti a fentieket: a továbbtanulási szándék alszkálái szignifikáns magyarázóerővel bírnak a jegyekben, míg a családi háttértényezőknek jelen esetben sincs szerepe a jegyekben megmutatkozó tanulmányi eredményre. A regressziós modell szignifikáns ($F=4,193$, $p=0,001$), az összes megmagyarázott variancia 27,1%.

A továbbtanulási szándék vizsgálata

Megvizsgáltuk, hogy a továbbtanulási szándék alskáláiban vannak-e különbségek a tanulmányi átlagok szerint. Ehhez is a jegyek átlagából képzett terciliseket használtuk. A varianciaanalízis csoportok közötti és az azokon belüli különbségek viszonyát jellemző F értéke (6. táblázat) egyértelműen azt mutatja, hogy szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulási szándék alskáláiban a tanulmányi átlag alapján.

	Intrinzik	Extrinzik	Önszelekció
F (p)	10,809	4,678	9,675

6. táblázat. A továbbtanulási szándék alskáláinak ANOVÁ-ja a jegyek alapján

A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b-próba szerint a rossz tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók extrinzik, intrinzik motivációja és önszelekciója szignifikánsan különbözik a jó és a közepes tanulmányi eredményű tanulókétól.

Megnéztük, hogy a vizsgálatunk tárgyát képező függő és független változóknak milyen az összefüggésrendszere. Mivel az anya és az apa iskolai végzettségének szoros a kapcsolata ($r=588$), ezért ezt a változót összevontuk a szülők iskolai végzettsége néven. Első lépésben korrelációs számítást végeztünk, melynek értékeit a 7. táblázatban közöljük. A táblázatban azt láthatjuk, hogy a továbbtanulási döntés és a továbbtanulási szándék alskálái között szignifikáns erős összefüggés van, továbbá szignifikás a kapcsolat a jegyekkel és a szülők iskolai végzettségével is.

	ITM	ETM	ÖNSZEL	szülők isk. v.	egy családban élők	obj. anyagi	szubj. anyagi	jegyek
Tovább-tanulási döntés	0,654**	0,729**	-0,441**	-0,224*	-0,038	0,162	-0,031	0,477**
ITM		0,701**	-0,563**	0,154	-0,090	0,099	-0,144	0,477**
ETM			-0,433**	0,154	-0,051	0,170	-0,077	0,328**
ÖNSZEL				-0,196*	-0,086	-0,122	0,117	-0,419**
Szülők isk. v.					-0,045	-0,004	-0,191	0,087
Egy családban élők						0,255**	-0,002	-0,038
Objektív anyagi i.							-0,263**	-0,028
Szubjektív anyagi								-0,194

7. táblázat: A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők korrelációja. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ szinten szignifikánsak, ITM: intrinzik továbbtanulási motiváció, ETM: extrinzik továbbtanulási motiváció, ÖNSZ: önszelekció

Binomiális logisztikus regresszióval elemeztük, hogy a bevont független változóink közül melyek és milyen mértékben magyarázzák azt, hogy egy diák tovább szándékozik-e tanulni vagy sem. A Wald-féle statisztika szerint a modell szignifikáns ($\chi^2=10,974$, $p=0,001$). A független változók egyedi hatása megegyezik a fenti korrelá-

ciós mátrix eredményével, miszerint a továbbtanulási szándékkal összefügg az intrinzik és az extrinzik motiváció, az önszelekció, a szülők iskolai végzettsége és a jegyekben kifejeződő tanulmányi eredményesség. A továbbtanulási szándék varianciáját, ahogy a 8. táblázat mutatja, az intrinzik és az extrinzik továbbtanulási motívumok magyarázzák. A táblázatban közölt $\text{Exp}(\beta)$ esélyhányados azt mutatja, hogy minél erősebb a tanuló intrinzik vagy extrinzik továbbtanulási motivációja, annál valószínűbb, hogy tovább akar tanulni. Emellett azt is láthatjuk, hogy az intrinzik motívumok parciális esélyhányadosa alacsonyabb (3,853), mint az extrinzik motívumoké (10,920), ami azt jelenti, hogy a belső motiváció erősítésével kisebb mértékben, de szignifikánsan nő a továbbtanulás esélye, mint az extrinzik motiváció erősödésével. A Nagelkerke-féle R^2 alapján a bevont kilenc független változó kombinációja 75,7%-ot magyaráz meg a továbbtanulási szándék varianciájából.

Független változók	β	Wald	p	$\text{Exp}(\beta)$
Intrinzik továbbtanulási motiváció	1,349	3,991	0,046	3,853
Extrinzik továbbtanulási motiváció	2,391	7,374	0,007	10,920
Önszelekció	-0,037	0,003	0,961	0,964
Szülők iskolai végzettsége	0,102	2,929	0,087	3,467
Egy családban élők	0,195	0,093	0,760	1,108
Objektív anyagi-index	2,295	0,512	0,474	9,921
Szubjektív anyagi	1,239	1,075	0,300	3,453
Jegyek	0,345	0,142	0,706	1,412

8. táblázat: A továbbtanulási döntés és a bevont független változók regresszióanalízise.

Összegzés

Kutatásunk a végzős szakközépiskolások továbbtanulási szándékának feltárására készített kérdőív kipróbálására irányult. A vizsgálat eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a mérőeszköz megbízhatóan működik, a kérdőív-telek illeszkednek a kérdőív-készítés során felállított elméleti struktúrához.

Kutatásunkban a végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási döntését a továbbtanulási szándék és a családi háttértényező mentén vizsgáltuk. A családi háttértényező jellemzésére a szülők iskolai végzettségét, az objektív anyagi indexet, a szubjektív anyagi értékelést és az egy családban/háztartásban élők változókat alkalmaztuk. A vizsgálathoz önkitalós kérdőívet használtunk, a továbbtanulási szándék skála esetében a diákok a magukról alkotott vélekedésüket értékelték.

Próbamérésünk csak részben igazolta a hipotéziseinket, ugyanis a jelen vizsgálatban részt vevők esetében nem találtunk összefüggést a családi háttértényezők és a továbbtanulási szándék alskálái, illetve a tanulmányi eredményesség között. Ennek magyarázata lehet Mare (1981) elmélete, miszerint az életkor előrehaladtával egyre gyengül a családi háttér hatása. Az általános iskola utáni középiskolai továbbtanulási döntésnél minden bizonnyal a szakközépiskola választásában jelentős családi háttér hatást lehetne kimutatni (lásd Róbert, 2000; Nagy, 2004; Varga, 2010; Szemerszki, 2014). A továbbtanulási döntésben szerepet játszó tényezők feltárására logisztikus regressziós modellt állítottunk fel. Ennek eredményeként igazolódott az a feltételezésünk, hogy a

továbbtanulási motívumok befolyásolják a továbbtanulási döntést. Továbbá szerepet játszik a döntésben a szülők iskolai végzettsége is. Vagyis azt láthatjuk, hogy bár a továbbtanulási motívumokban és az önszelekcióban nem, de a döntésben, hogy menjen-e továbbtanulni a diák, szerepe van a családi háttértényezők közül a szülők iskolázottságának.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a továbbtanulási szándék feltárására készített kérdőívünk megfelelően működik, azonban eredményeink nem általánosíthatóak, hiszen egy szakközépiskola diákjai vettek csak részt benne, jelen próbamérés azonban kijelölte a kérdőív továbbfejlesztésének irányát.

Irodalom

1. Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine": 'Hot' Knowledge and School Choice." *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. doi:10.1080/0142569980190307
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
3. Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 313–328.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/106907279600400405>
4. Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 11(2), 3–27.
5. Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény* (pp. 406–417.). Budapest: OKKER.
6. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Budapest: General Press Kiadó.
7. Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A Psychometric Evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form With Turkish University Students. *Journal of Career Assessment*, 22(2) 386–397. doi: 10.1177/1069072713484561
8. Csapó, B. (2000) A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
9. Csíkos, Cs. (2007). *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Kiadó.
10. D. Molnár, É., & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulóí profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.29>
11. Deci, E. L. (1988). A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczi, I. & Séra, L. (Eds.), *Az emberi motiváció I–II.* (pp. 333–360). Budapest: Tankönyvkiadó.
12. Enger, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
13. Fábíán, G. (2014). *Alkalmazott kutatás módszertana*. Debrecen: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/index.html
14. Fehérvári, A. (2012). A felsőfokú képzésben részt vevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és tervei. In Szemerszki, M. (Ed.), *Érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 141–175). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
15. Fehérvári, A. & Híves, T. (2017). Trajectories in Hungarian Education – Transition to Secondary School, *The New Educational Review*, 48(2), 154–166 . doi: 10.15804/tner.2017.48.2.12
16. Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
17. Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E., & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 178–191. doi:10.14413/HERJ/7/2/11
18. Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

19. Glover, D., Law, S., & Youngman, A. (2002). Graduateness and Employability: Student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(3), 293–306. doi: 10.1080/13596740200200132
20. Havas, P. (2003). Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 39–45.
21. Hermann, Z. (2005). A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 39–60.
22. Hilmer, M. J. & Hilmer, C. E. (2012). On the relationship between student tastes and motivations, higher education decisions, and annual earnings. *Economics of Education Review*, 1, 66–75. doi:10.1016/j.econedurev.2011.09.004
23. Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2). 151–169. doi: 10.17670/MPed.2019.2.151
24. Józsa, G. (2020). Végzős szakgimnazisták továbbtanulási motivációjának és önszelekciójának vizsgálata: egy pilot mérés eredményei. In Józsa, K. (Ed.), *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (pp. 169). Gödöllő: SZIE.
25. Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 239–268). Budapest: Osiris Kiadó.
26. Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
27. Józsa, K. & Fejes J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Budapest: Tankönyvkiadó.
28. Katartzi, E. & Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: bringing together Bourdieu and Bernstein, *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 299–314 doi: 10.1080/01425692.2019.1707065
29. Ketskemény, L. & Izsó L. (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet. SPSS*. Budapest: Partner Bt.
30. Kozéki, B. (1980). *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémia Kiadó.
31. Lannert, J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés, ELTE TÁTK, Szociológiai Tanszék, Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf
32. Lannert, J. (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <http://ofi.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga>
33. Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Liskó, I. (2000): A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 1, 153–159.
35. Liskó, I. (2004). *Perspektívák a középiskola után*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
36. Mare, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87. <https://doi.org/10.2307/2095027>
37. Martos, T. (2016). Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. In Baritz, S. L. & Darbóczy, G. (Eds.), *Emberközpontú gazdaság: A Keresztény Társadalmi Elvek a Gazdaságban (KETEG) képzés szakkönyve*. Budapest: KETEG Oikonomia Kutató Intézet Alapítvány
38. Miguel, J. P., Silva, J. T., & Prieto, G. (2013). Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form: A Rasch analysis of the Portuguese version. *Journal of Vocational Behavior*, 82(2), 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.12.001>
39. Mollenhauer, K. (1996). Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény* (pp. 95–109). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.

40. Morgan, G. A., MacTurk, R. H., & Hrcir, E. J. (1995). Mastery motivation: overview, definitions, and conceptual issues. In MacTurk, R. H. & Morgan, G. A. (Eds.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations, and applications* (pp. 1–18). Norwood: Ablex.
41. Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
42. Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
43. Nagy Z. & D. Molnár É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: 10.17670/MPed.2017.4.347
44. Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7.
45. Payne, J. (2004). *Vocational Pathways at Age 16–19*. Nottingham: Department for Education and Skills.
46. Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
47. Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Meleg, Cs. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium
48. Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézíg. Hallgatói értelmezői közösségek*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
49. Reddan, G. (2015). Enhancing students' self-efficacy in making positive career decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(4), 291–300. https://www.ijwil.org/files/APJCE_16_4_291_300.pdf
50. Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12(2), 3–12.
51. Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.
52. Róbert P. (2010). Öt évvel végzés után: diplomás pályakezdés nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi riport 2010*. Budapest: TÁRKI
53. Rueda, R. & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In Jr. O'Neil, H. F. & Drillings, M. (Eds.), *Motiváció: elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Budapest: Vince Kiadó.
54. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/04/2020_RyanDeci_CEP_PrePrint.pdf
55. Sági, M. (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionálistselekvés-elmélet alapján. In Lannert, J. (Ed.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Budapest: OKI.
56. Sawilowsky, S. (2009). "New effect size rules of thumb". *Journal of Modern Applied Statistics Methods*. 8(2), 467–474. DOI: 10.22237/jmasm/1257035100
57. Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. 47–63.
58. Tódor, I. (2019). *Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. PhD értekezés. Debrecen: DE HTDI Neveléstudományi Program.
59. Tódor, I. (2020). A racionális döntésméletek és az iskolai pályafutás. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 39–54). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
60. Varga, J. (2001). A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*, 48(7–8), 615–639.

The Intention of Graduating Vocational High School Students to Continue Their Studies: the Results of a Pilot Measurement

Continuing education decisions are influenced by a number of social and individual factors, whether we think of continuing education after primary school or high school. The branching point in the Hungarian school system is post-primary education, as this can determine the entire school career and future of students. Based on the admission databases of the Office of Education, significantly fewer students apply and gain admission from vocational training leading to higher education than from grammar schools. The aim of our study is to explore the motives of graduating vocational high school students to continue their higher education and also the motives of not to study further. To examine this, we prepared a self-developed questionnaire, with the help of which graduating vocational high school students' motivation for further learning, self-selection and their family background factor. The pilot measurement involved 105 graduating vocational high school students. The paper-based questionnaires were completed in the fall of 2019. In our analysis, we used multivariate statistical methods and set up a logistic regression model to predict further learning. Our results indicate that the affective factors we examined significantly influence the intention of vocational high school students to continue their education.

Keywords: vocational high school, further learning, further learning motivation

Múltidézés és a fogyatékossgal élők történelmi korpépe

Dan Beáta Andrea*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.9



Magyar Adél Márta (2018). *Fejezetek az értelmifogyatékossg-kép történetéből: Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat Kiadó, Budapest.¹

Magyar Adél Márta gyógypedagógus, logopédus, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar főiskolai docense, több tanulmány szerzője, melyekben a tanulási zavarokkal, a mozgássérültek, kognitív fejlesztő programok, diagnosztikai és fejlesztő terápiai kérdésköreivel foglalkozik. A *Fejezetek az értelmifogyatékossg-kép történetéből: Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig* című könyve 2018-ban jelent meg, a Gondolat kiadó gondozásában melyben a különböző korok mentális képét és annak változásait tárja fel, az értelmi sérültek szociális, orvostörténelmi és emberjogi hátterét kutatva.

Az értelmi fogyatékos ember megítélése minden korban változó görbék mentén mozog, a „szociális osztracizmust” azonban egyik kor

sem kerülheti meg, mindezt a szerző narrációs technikák és történelmi biográfiai adatok bemutatásával, illetve azok kronológiai sorba rendezésével láttatja. A könyv hét fejezetre tagolódik; kutatómódszertani alapokkal indít, majd az ókori Kelet és az Antikvitás, a Középkor, az Újkor és a 19. századi értelmi fogyatékos gyermekek és felnőttek, illetve a pszichiátriai betegek társadalmi-mentális képének alakulást elemzi több, mint 200 oldalon keresztül.

Az értelmi fogyatékossg, illetve maga a fogyatékossg értelmezése a történelem során más-más dimenziókban mozgott, a könyv olyan fogalmi megbélyegzéseket tár az olvasó elé, melyeket a mai politikai korrektség, a korszerű medikális és emberjogi érdekvédelmi mozgalmak letiltottak a szakmai diskurzusokról. A köznyelvben azonban, ha teszik, ha nem visszaköszönnek a „hülye”, „idióta”, „kretén” és a velük rokonértelmű stigmatizáló fogalmak. A barbár törzsekre jellemző démonoktól való félelem, a babonás rettegés tömegpszichózisa mély nyomott hagyott az értelmi fogyatékos ember társadalmi-mentális képén. A szerző előszavában megfogalmazza, „hogyan a mai gyógypedagógiai-fogyatékossgtudományi szakterminológia történelmi kontextusban nem, vagy csak igen korlátozott mértékben alkalmazható” (p. 11). Érzékeny kérdésfeltevés ez, hiszen az értelmi fogyatékossggal élő személyek a történelem sötét korszakait megélő, kiközösített, kegyetlen bánásmódok elszennvedői. A gondolkodásmódok modelljeit felsorakoztatva a szerző morális, medikális, szociális és emberjogi elemzések tükrében láttatja az értelmi sérültek helyzetét, történelmi korokra bontva, lineáris síkon elemzi a klasszikus (gyógypedagógia-, orvos- és pszichiátriatörténelmet) és a viszonylag fiatal tudományágak (a gyermek-

* Doktori hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program, dan.beata@arts.unideb.hu

1. A kötet online elérhető a <http://real.mtak.hu/91407/> weboldalon.

kortörténet, a mentalitástörténet, a fogyatékoságtörténet, (p. 11) a hétköznapi élet története és a történeti ikonográfia) ötvözetéből ránk maradt főleg francia és német nyelvű forrásokat.

Az első fejezet az elméleti és kutatásmódszertani alapokat járja körbe, tárgyalja a nemzetközi, a hazai általános és gyógypedagógiatörténet modellrendszerét, valamint a mentálistörténet újraértelmezését és annak keretbe foglalását. Az értelmi fogyatékoság fogalmának történeti áttekintése és annak elemzése megköveteli a koncepció egzakt és jól körülhatárolt leírását, melyet a szerző minden korra átvisz és több szempontból is rávilágít a különbözőségek és hasonlóságok egymásmellettségére. Magyar felhívja a figyelmet arra, hogy „rosszul tesszük fel a kérdést, ha a fogyatékosággal élők múltbeli helyzetére vagyunk kíváncsiak. Ugyanis a teljes társadalmi elutasítás, vagy éppen támogatás olyan viszonyok, amelyek intézményesen – s nyelvileg is – ismeretlenek voltak egészen a késő újkorig” (Kószeghy és Parragh szövegét idézi Magyar p. 22)

A második fejezet az értelmi fogyatékos gyermek és felnőtt fogalmi behatárolását elemzi az ókori kelet és az antikvitás korában. Felsorakoztatja a különböző kultúr- és helytörténeti fogalmakat melyeket Mezopotámiában, a Hellén kultúrákban, Rómában, a zsidó társadalomban, a korai kereszténység és a vándorló barbár törzsek körében alkalmaztak az értelmi fogyatékosággal élőkre. A fogyatékos személyek sorsáról a *pater familias* korlátlan hatalomgyakorlata döntött, de a normalitás etalonjáról, más és más megítélés látott napvilágot, „egyeseknek akár isteni eredetű hatalmat tulajdoníthattak, másokat viszont kirekesztettek a közösségből, mert úgy gondolták, hogy szerencsétlenséget hoznak a városra.” (p. 40).

A harmadik fejezet a középkori hiedelmeket és félelmeket, az inkvizíciós pereket és a bolondok hajóját, mint szimbolikát tárgyalja, mérlegelve a kolostorok, asyllumok és árvaházak szerepét a fogyatékos személyek megsegítésére irányuló karitatív gondoskodás első intézményes befogadó hálójaként (p. 45–62).

A negyedik fejezetben az értelmi fogyatékosok megítélésének egyik letragikusabb korát a késő középkori fokozódó stigmatizálás és kirekesztés modelljét, a boszorkányfattyúkat, a váltott gyermekeket és a torzszülöttek inkvizícióját mutatja be (p. 63). Ikonológiai ábrázolásmódjuk is helyet kap Magyar könyvében a „bolondkő” eltávolítása reneszánsz festmény, illetve a Down-szindróma lehetséges képi ábrázolási formái és annak elemzése kapcsán. Az újkori „bolondsággal” kapcsolatos társadalmi érzékenység alakulása, az értelmi fogyatékosok rács mögötti életének vásári mutatója és a köznép mulattatását szolgáló kukucskálási szokások komoly etikai és emberjogi problematikát vetnek fel (p. 102).

„Német nyelvterületeken Narrturm (bolondok tornya) volt a neve azoknak a városkapuk mellett elhelyezett épületeknek, amelyeknek rácsos ablakain keresztül a messziről érkezett kíváncsi látogatók szemügyre vehették a megkötözött elmebajosokat... mint a londoni Beldam vagy a párizsi Bicêtre. Egy pennyért vagy néhány souért a rácsokon keresztül bárki megtekinthette a leláncolt örülteket, fogyatékosokat, akiket embertelen körülmények között tartottak. A *bicêtre-i séta* pedig a párizsi polgárság kedvenc vasárnapi időtöltése volt egészen a forradalomig.”(p. 102).

Az ötödik fejezetben a szerző három fő szempontból közelíti meg az újkori értelmi fogyatékos ember megítélését: a nevelői tevékenységet, megfelelő szervezeti formákat és az elméletképzést analizálva. (p. 84) Hangsúlyt kap a nevelői tevékenység, a fekete pedagógia, a humanitárius „heroizált” erkölcsi kezelés (le traitement moral) mely főleg Pinel és Pussin nevéhez köthető és az úgynevezett medikó pedagógia kezdetei, ugyanakkor elemzés alá kerülnek az értelmi fogyatékosokat ellátó és befogadó szervezeti formák is, mint a dologház, a menhely vagy asyllum, illetve a Gheel féle nyitott intézménytípusok részletes bemutatása és leírása. A fekete pedagógia a fogyatékosok irányában nemcsak a következetesség és a teljes kontroll felé mozdult, de a kíméletlen büntetések és kínzások is mindennaposak voltak (ld. éheztetés, verés, elzárás). Mind a Francke-i, mind a Luther-i avagy a jezsuiták által bevett nevelésmódszertani elvek, sőt az augustinusi dogmák is hatottak a nevelési

praktikára. (Pukánszky, 2012) Az újkorban megjelenik a kezdetleges elméletképzés modellje is a J. Ch. August Heinroth (1773–1843) nevéhez fűződő pszicho-szomatikus jelzős szerkezet megalkotásával.

A könyv hatodik fejezetében szereplő három alfejezete a 19. századi értelmi fogyatékoság jelentéstartalmát, kifejezés és mindennapi nyelvhasználatát taglalja, a szakirodalmi és történelmi szövegek elemzésére hivatkozva. A szerző rávilágít a hivatalos diskurzusokra és azok kibontakozására az „idiócia-vita” kapcsán, hogy milyen összefüggést mutat az értelmi fogyatékoság, mint állapot a létrehozó okokkal, a fizikai-pszichikai megjelenéssel, a hozzá köthető német „romantikus” pszichiátriai irányzattal és a „szomatikus” iskola képviselőinek diskurzusával (p. 134). A fejezet utolsó részében rövid helyzetképet fest a magyarországi asyllumok és „elmebetegügy” állapotáról is, szimbolikus korszakhatárként Frim Jakab (1875) első rákospalotai „hülyenevelő” intézetének kapunyitását elemzi, illetve az ezzel járó társadalmi-szociális megítéléseket (p. 180).

Napjainkban az értelmi fogyatékosokkal foglalkozó szakirodalom tapintatra és a történelem során megélt empátiára helyezi a hangsúlyt. Magyar Adél könyve objektív hangnemben íródott történelmi-gyógypedagógiai összefoglaló munka, amelyben nemcsak a fogyatékos ember szóhasználati stigmái, de a különböző korok diszkriminációs korhangulata is kiérződik (p. 131). A súlyos kirekesztettség és nyilvános megaláztatás minden korra jellemző, a szerző kultúrkörnyezettől teszi függővé az értelmi fogyatékos személy megítélését, pozitív példaként az arab népek mentalitásában gyökerező isteni kiváltságosság helyzetét hozva fel.

Magyar koronként is megvizsgálja, hogy hogyan férnek meg a paradox felfogások és az értelmi fogyatékos behatároló duális mentális képek egyazon történelmi keretben és hogy hogyan lesz a családi, törzsi közösség páriájából középkori *massa carnis* (egy darab hús, mivel nincsen lelke) majd az újkori nagy elzáró, büntető intézmények újkori korrekciós asyllumok monstrumképe. „Jól kifejezi ez a kettősséget a saját emberi értékeire ráeszmélő, öntudatára ébredt reneszánsz embernek a kimeríthetetlen gazdagságú természet megismerhetőségébe vetett bizalmát, amely mögött még a középkor emberének az ismeretlentől, a veszélyekkel teli világtól való ősi félelme húzódik meg. Itt újra testet ölt – David Riessmann szavaival élve – „a tradícióktól vezérelt ember” zsi-geri és atavisztikus félelme a bizonytalan világ leselkedő veszélyeitől, amelyekben saját szorongását vetíti ki, és teremt ijesztő képeket.” (p. 67).

Bár jól dokumentált, hiteles történelmi korelemzések mentén szövi egybe a szerző az értelmi fogyatékosokról alkotott társadalmi-mentális képet, a kelet európai országok történelmi korok szerinti lebontása, azok szakirodalmi bemutatása kimaradt a kötetből. Az értelmi fogyatékos ember társadalmi-mentális képének korszakokénti leírása, és az őket sújtó stigmák és igazságtalan bánásmódok elemzése kapcsán időszerű kérdéseket feszeget a könyv, az elmúlt években sokat változott a fogyatékoság érdekképviselése,² illetve a mozgalmi és szakirodalmi diskurzus,³ azonban a civil szféra, állami és nemzetközi érdekvédelmi szervezetek harca elsősorban jogi változásokat eredményezett,⁴ az egyéni kirekesztés, a könyvben tárgyalt rendszerszintű kirekesztettség szemben ma is komoly probléma. Magyar könyve nem keres és nem ad választ az értelmi fogyatékosággal élők fogalmi behatárolásnak modernkori helyzetére, de a történelmi keretbe foglalt narratívák, a nagy

2. A Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól szóló ENSZ egyezmény, 2007. évi XCII <https://mta-tkk.hu/tudastar/2007-evi-xcii-torveny-a-fogyatekossaggal-elo-szemelyek-jogairol-szolo-egyezmeny-es-az-ahhoz-kapcsolodo-fakultatív-jegyzokonyv-kihirdeteserol/>

3. Hogyan másképp, szakmai konferenciasorozat: <http://www.rmgye.ro/>

4. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség elmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (Ebkvtv.) 8; Országos Fogyatékosügyi Program (OFP) OFP, 1. fejezet, www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1295; Országos Fogyatékosügyi Tanács (OFT) Az OFT összetételéről lásd: <http://www.eselyegyenloseg.hu/main.php?folderID=21203>; Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH) <http://www.egyenlobanasmod.hu/index.php?g=jogesetek.htm>; Fogyatékos Emberek Szövetségeinek Tanácsa (FESZT) <https://www.feszt.eu/>; The National Disability Rights Network, <https://www.ndrn.org/> Disabled Peoples' International Europe, <http://dpi-europe.org/>

elzáró, korrekciós célú intézményrendszerek bemutatása és azok elemzése vitaanyaggá is válhatna, olyan kezdeti párbeszéd indítója lehetne, melyben a másság nem bélyeg és az értelmi fogyatékos társadalmi-mentális képe az esélyegyenlőség elve mentén haladhatna tovább.

Magyar Adél könyve kiforrott tudományos munka, amely komoly hazai és külföldi szakirodalmi hivatkozásokat tartalmaz és kritikai szemléletmódot tükröz. Ajánlott olvasmány mind az általános pedagógia, mind a gyógypedagógia és a történelem iránt érdeklődők körében.

Irodalom

Pukánszky, B. (2012). A gyermek mint alattvaló. *Educatio*, 24, 4, 665–673.

Summa és ajánlás

Pálkuti Anikó*

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.10



Kempf Katalin, Vincze Beatrix és Németh András (2020, szerk.): *Rejtett történetek. Az életreform és a művészetek.* Budapest: Műcsarnok.

Kiállítás és konferencia időkapcsolója egy tanulmánykötetben – ritka és különleges metszet a műfajok között. Az olvasónak ígért Rejtett történetek – alcím. A tudományos szerzőtársak stafétabotként adják át egymásnak a szót az általuk kutatott a 19-20. század fordulójától erősödő életreformmozgalmak jelenségeinek bemutatása kapcsán. Az érdekfeszítő, új szöveggörnyezetben és összefüggésekkel publikált „rejtett” életutakat, művészi sorsokat szemlélve ma már tudatosabban elgondolkodunk a fin de siècle-en, mint a kb. 100-120 évvel ezelőtt élő szépszüleink, s bár sokan megéltük a 20-21. század fordulóját, még adóssai vagyunk az utókornak a jelen század elnevezését illetően.

Átfogó prezentációt tartunk kezünkben az ifjúsági- és nőmozgalom emancipációs törekvéseitől, a kommunaszerű életközösségek és a kertvárosépítő irányzatok, az ifjúsági és az amatőr zenei reformtörekvéseken át a különböző képzőművészeti, kézműipari, irodalmi, színházi, tánc- és mozdulatművészeti reformirányzatokig.

A kötet sokoldalú, színes tartalmát Németh András helyezi tágabb kontextusba: rámutat az életreform és a művészetek kapcsolatának történelmi-társadalmi hátterére, segít megérteni a szecesszió és az életreform alapfogalmait, a nemzetközi recepciót és a nemzeti sajátosságokat, a „magirányzat”-nak nevezett vegetarianizmus, természetgyógyászat, testkultúra köré szerveződő kiegészítő irányzatokat, melyeknek bemutatására vállalkozik a tizenkét szerző. Vincze Beatrix írása zárja, de egyben továbbgondolásra nyitva is hagyja a kötetet. Az alcímet értelmezve – *Egy gazdaságosabb és egészségesebb élet perspektívái és annak sajátos magyarországi utópiája a Kert-Magyarország* – titkon arra vágyunk, hogy Szegő György előszavának disztópiája gyógyítható vízió legyen. Valójában ennek a lehetséges jövőképek a bemutatására épül a kötet gerince: vajon milyen öngyógyítási módokat, lehetőségeket, kiutakat keresett a 19. és 20. század fordulójának értelmisége? Vajon látunk-e párhuzamos összefüggéseket, visszatérő törvényszerűségeket a 20-21. századforduló idején?

A tanulmányok írói a tudományosság kritériumait szem előtt tartva állítják párhuzamba vagy éppen ütköztetik vallások és kvázivallások irányzatok kérdésfelvetéseit.

A kötet valóban „szemrevaló”, hiszen a szöveget kevésbé ismert, ritkán látott fényképek gazdagítják.

A *magyar életreform és a művészetek – nemzetközi recepció és sajátosságok* című tanulmány részletesen elemzi az Osztrák–magyar Monarchia, különösen Budapest „rejtett” életét, kiemeli fővárosunk európai viszonylatban is meghatározó kulturális jelentőségét. A szerző előrevetíti a tanulmánykötet témáit, példákkal illusztrálva

* Mentor- és mestertanár, Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium, doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Történelmi, Elméleti és Összehasonlító Pedagógia Kutatócsoport, palkuti.aniko@gmail.com

igazolja, hogy az Új Ember hisz a természethez való visszatérésben, az öngyógyításban, a földi Paradicsomban. Már közöttünk él, híve a vegetarianizmusnak, a természetgyógyászatnak, a testkultúrának. Többek között Kosztolányi Dezső, Kós Károly, Babits Mihály, Bartók Béla és Kodály Zoltán példáját említi, de szót ejt a kommunákról, a művésztelepekről, a kertvárosokról, a mozdulatművészetéről, a reformiskolákról, a kórus- és táncmozgalmakról is. A szerző az összegzésben megállapítja, hogy „az életreformmozgalmak az 1. világháborúval időlegesen eltűntek, és egyben a Monarchia „aranykora” is véget ért, az immár önálló, ám önmaga torzójává zsugorodó magyar nemzetállam új korszaka is kezdetét vette”. „A 20. század elején virágkorukat élő mozgalmak által megfogalmazott eszmék és életvezetési elvek a század második felében sem veszítették el aktualitásukat.” (Németh, 2020, p. 56.).

Pethő Villő és Polyák Zsuzsanna *Kóruszenébe rejtett történetek* c. tanulmánya az életreformerek közül Bartók Béla, Kodály Zoltán és tanítványainak, többek között Bárdos Lajosnak a szellemi hagyatékából elindulva mutatja be az Éneklő Ifjúság mozgalmát és Sztojanovics Adrienne munkásságát.

Dienes Valéria tevékeny életútjáról, sokoldalú tehetségéről és mozdulatművészetéről bővebben és rendkívül érdekesítő megközelítésben Balogh Brigitta *Életreform – mozdulat által* c. tanulmányában olvashatunk. A majdnem 100 évet megélt polihisztornak az életútja és alkotói tevékenysége szorosan kapcsolható a mozdulatművészet, a mozdulatpedagógia, a mozdulattudomány, a mozdulatcultúra, a mozdulatkórus fogalmakhoz. Dienes Valéria okleveles filozófus, matematikus, pedagógus, aki Párizsban Henri Bergson előadásait hallgatta, mozgást és táncot tanult, megismerkedett Raymond és Isadora Duncannal. 1912-től saját mozdulatelméletén, az orkesztikán dolgozott. A pózok tanulmányozására a görög vázák figurái ihlették, azt vallotta, hogy „Az emberi test így »természetes« módon anyaga fizikai eloszlásának következményeként veszi fel alapvető pózait, amelyek mind leírhatók geometriai formák segítségével.” (Balogh, 2020, p. 187.). Elméletének négy komponense van: a plasztika, a ritmika, a dinamika és a szimbolika. Dienes mozgáskultúrája – és pedagógiája – az ember természetből fakadó lényére, az ahhoz való visszatalálására irányul, miközben összekapcsolódik a fizikai és morális neveléssel, a holisztikus gondolkodásmóddal, melyeknek segítségével a 20. századi ember kaphatott segítséget ahhoz, hogyan lehet felszabadulni a modern kor terhei alól.

Kosztolányi Dezső Csontváry Kosztka Tivadarhoz hasonlóan kedvelte a porcelánnadrágot, amely fehér vagy csontszínű finom szövetből, flanelből esetleg vászonból készült, erről fotók, irodalmi művek és levelek is árulkodnak. Arany Zsuzsanna a „*Szellemidézések abszintje*” c. írásában Kosztolányi és az életreform-mozgalmak kapcsolatát kutatja, egy találóan megválasztott idézetben ő is kitér a Scmitt Jenő Henrik szeánszait hallgató fiatalok rendhagyó kinézetére: „Kürtőkalapos világfiak jönnek ide, elefántcsontfogantyús sétabottal, széplelkek »merészen öltözködő« leányok társaságában, tolsztójánusok, kik Krisztus-szakállat, hátrafésült, nagy haját viselnek és bőrsarujukból meztelen lábak kandikálnak ki...” (Arany, 2020, p. 148.). Kosztolányi, felesége és fia bizonyos időszakokban vegetáriánusan étkeztek, hallgattak Bicsérdy Bélára, aki nemcsak a hústól, hanem a főtt ételektől is távol tartotta híveit.

Tészabó Júlia gyermekkortörténeti kutatásai arról szólnak, hogy miként változott meg a századfordulón a családkép és a lakástér, melynek következtében a gyártók is felismerték és kiszolgálták az új igényeket. A szerző a 19. század végétől, a gyermekkorutatók iránti érdeklődés robbanásszerű növekedése nyomán megállapítja, hogy „a századforduló reformpedagógiai mozgalmának egyik legerősebb vonulata az esztétikumnak a gyermek szellemi fejlődésében felismert szerepéhez kapcsolódó művészetpedagógiai irányzata volt.” (Tészabó, 2020, p. 76.)

A tanulmányban többek között választ ad arra, hogyan jelenik meg hazánkban a gyermekszoba. 1903-ban napvilágot látott három gyermekszoba-terv a Kereskedelemügyi Minisztérium és a Magyar iparművészeti Tár-

sulat által támogatott Mintalapok c. kötetben, tervezőik a Gödöllői Művésztelep közösségéhez kapcsolódtak. Közöttük figyelemre méltó Undi Mariska személye, aki Springholz Mária néven Győrött született és Székely Bertalan tanítványa volt. Undi életmódjában követte a 20. század elején kibontakozó életreform mozgalom törekvéseit, kényelmes és egészséges reformruhákat tervezett, életszemlélete szimpatizált a korabeli nőmozgalom törekvéseivel. A Székely Aladár által róla készült fényképeken látható, hogy szívesen örökítette meg magát saját tervezésű iparművészeti tárgyai, bútora között saját elképzelésű ruháiban és kalapjaiban.

Undi Mariska az egyik első magyar elismert nőművész. A terve alapján megvalósított gyermekszobát az Iparművészeti Társulat 1903-as tavaszi lakberendezési kiállításán be is mutatták. A művészasszony sok elismerést kapott a „meleg kis fészékért”, amely jól illik a „gyermeki kedély naivitásához” (Tészabó, 2020, p. 84). Tészabó Júlia tanulmányát több rajz és fotó teszi szemléletessé, közöttük látható az Undi Mariska által készített Péterke királyfi szekerét megörökítő fénykép. Az 1904-ben díjazott alkotás megmaradt részét a Múcsarnok 2018-as Rejtett történetek c. kiállításán a valóságban be is mutatták a látogatóknak.

A tanulmány zárógondolatai üdvözlnek, hogy „a múlt századfordulót követő évtizedekben megszületett a gyermekek tere” (Tészabó, 2020, p. 92.), másrészt a korszak befejezéséről szólnak, amelynek az 1914-ben rendezett Gyermekművészeti Kiállítás tekinthető. Az 1. világháborút követően a Bauhaus elképzeléseivel újultak meg a gyermekszoba-tervek azzal a különbséggel, hogy míg a századfordulón a megnyugtató paszellszínek domináltak, addig az 1920-as években inkább az élénk színek vették át az uralmat a gyermekek birodalmában.

A kolónia lakói az élet szebbé tételét tekintették feladatuknak, a nagyvárosból kivonulva az Egész élet szigetén élve „az emberebb élet megteremtését” (Őriné, 2020, p. 96.) tűzték ki célul, miközben egészségügyi, egészségmegőrzési és természetközeli életvitelt valósítottak meg. A tanulmány több fotót is közöl az itt élő sokgyermekes családokról. Örök idealistaként a tolsztojánizmus hatására az otthon, a szeretet, a család értékeit tartották szem előtt. A házasságot az anyagi érdekek helyett a lelkek rokonszenvére és az azonos műveltségi fok meglétére alapozták. A művésztelepen élő feleségek, anyák és nem ritkán nőművészek életében fontos szerepet töltött be az iparművészeti tevékenység, amely a nemzeti tradíció része volt: hímzés, szövés, csipkeverés. Ennek a kihívásnak tettek eleget a 19. század elején a nagyvárosokban kialakuló kézműves iskolák, szakiskolák, iparművészeti műhelyek. A szerző külön fejezetet szentel a nőképzésnek, a művésztelep nőtagjai között részletesen bemutatja a tehetséges Frey-lányokat, Undi Mariskát és lánytestvéreit.

A kötetben soron következő tanulmány Lázár Imrétől *A spiritualitás igézetében* címmel több ponton is kapcsolódik az előző íráshoz: kiút keresése a jelen civilizációs válságából, az elidegenedésből, az egoizmusból, a kapcsolatok válságából, a hideg racionalitásból, az urbanizáció, iparosodás, környezetkárosítás, háborúk, társadalmi egyenlőtlenségek következményeinek jelenéből. Az alcím szereplői Sass Brunner Erzsébet és Brunner Erzsébet, anya és lánya, akik a művészlétben próbálták visszanyerni az elvesztett édent és feladva itthoni egzisztenciájukat indultak el Kelet irányába, az elején még nem sejtett megpróbáltatásokkal teli világkörüli útra. A nagy utazás előtt életmódot váltottak: a böjt, a vegetarizmus, a nudizmus, a természetes vizekben való fürdés, a friss levegő, az ősi buddhista meditáció híveivé váltak. Anya és lánya 1929. május 29-én indultak az útra „mint két zarándok mezítláb és kézzel szőtt ruhákban” (Lázár, 2020, p. 118.), közben sokat nélkülöztek, festményekkel keresték meg a pénzt az utazási költségekhez, míg végül a kitartás és szerencse folytán négy kontinenst bejárva 1930. február 17-én megérkeztek Indiába. A helyiek befogadták őket, hiszen hozzájuk hasonlóan a nem-ártás, azaz az *ahimszó* életelvet vallották, amely az indiai vallások – a hinduizmus, a buddhizmus és a dzsainizmus – egyik legfontosabb tétele. Ugyanakkor a Germanus házaspár féltékenyen figyelte a „két Böske” (Lázár, 2020, p. 122.) sikerét, akik egyre több híres és befolyásos ember barátságát elnyerték, róluk portrékat is készítettek: Gandhiról például kérésére 30 perc alatt készült el Erzsébet festménye, majd 1930-tól folytató-

dott a portrék sorozata, hogy „galériát hozzon létre a kor nagy indiai alakjait ábrázoló festményekből.” (Lázár, 2020, p. 128.). Brunner Erzsébet készítette el a dalai láma első európai stílusú portróját.

Földiné Irtl Melinda és Komár Lajos hindu, buddhista és teozófiai kulturális elemek nemzetközi- és magyar életreformra gyakorolt hatásait vizsgálja a *Távol-keleti hatások a magyar életreform törekvésekben* c. publikációjában, mely a szerzők megfogalmazása szerint rövid reflexió a kiállításra és a tudományos konferencián angol nyelven elhangzott két előadásra. Az írók a magyarországi buddhizmus kialakulásával és annak az életreformmozgalomhoz való kapcsolódásával foglalkoznak. Megállapítják, hogy a keleti kultúrák az Osztrák–magyar Monarchia életében is jelentős szerepet kaptak: újra felfedezték a távol-keleti kultúrát, számos gondolkodói kör, művésztelep alternatív forrásként fordult a keleti tanításokhoz, új folyóiratok, magazinok, éttermek, szanatóriumok alakultak, hírességek kapcsolódtak be a népszerűsítésbe. A teljes névlistát nehéz lenne meghatározni, mert a tagok más csoportosulásokban, titkos társaságokban is részt vettek, akár a rózsakeresztesek, szabadkőművesek, spiritiszták, okkultisták soraiban, a róluk szóló iratok eltűntek, a szervezeteket betiltották.

A szerzők megállapítása szerint „a Rejtett történetek című kiállításon bemutatott művészek és alkotásaik kivétel nélkül kapcsolatba hozhatók a keleti kultúra hatásaival.” (Földiné Irtl & Komár, 2020, p. 141.).

A kötetet Vincze Beatrix *Termelőközösségek, művészkolóniák és kertvárosok* c. publikációja zárja. A szerző dolgozatának célja az életreform- és a reformpedagógiai törekvések összefüggéseinek magyarországi recepciójában, a harmadikutas kiútkeresési alternatíva, a „Kert-Magyarország”-nak nevezett utópia felvázolása. Összegzésében a felvilágosodás korának örökségétől a fin de siècle-ig vonultatja fel az életvezetési elveket, a nemzetközi szakirodalomból Rousseau-tól Diffenbachon, Tolsztojon át Fidusig. Külön bekezdésben foglalkozik a budapesti Wekerle-telep, a „közösségi és a zöld gondolat szolgálatába állított” törekvésekkel (Vincze, 2020, p. 201.). A szerző kiemeli, hogy az 1920-as és 1930-as években a harmadikutas elméletek a trianoni béke és traumái következtében jelenlévő folyamatos nemzeti identitáskeresés sajátos reflexiói.

Vincze Beatrix elismeréssel szól Németh László nagyságáról, aki a két világháború között íróként, orvosként, pedagógusként hangsúlyozta ember és természet nélkülözhetetlen kapcsolatát. Németh László pedagógiai reformtevékenysége felhívta a figyelmet az esélyegyenlőség, a tehetséggondozás, a szakképzés, a tanulók nemzeti önismeretének fontosságára, bízott a „földi éden”, az „új paradicsom”, a „kert-ország” megvalósításában.

A kötetben átfogó képet kaptunk a címben megjelölt témáról, az olvasóközönség által talán kevésbé ismert jelenségről, az életreformmozgalmak sokszínűségéről. Az olvasó élvezetes ismeretterjesztő olvasmányt és egyben további kutatásra inspiráló tudományos irodalmat tart a kezében.

Szerzőink

Baska Gabriella

habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének oktatója, a Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport tagja. Kutatási területe a dualizmuskori népoktatás, a néptanítók társadalmi helyzete, mindennapi élete, a tanítói pálya presztízsének története. Ezzel párhuzamosan érdeklődése homlokterében a diskurzuskutatás, valamint a metaforakutatás áll. Egyetemi oktatóként részt vesz a Pedagógia BA, a Neveléstudományi MA és a Neveléstudományi Doktori képzésben.

Dan Beáta Andrea

a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program hallgatója, ugyanakkor a nagyváradi Bonitas Speciális Oktatási Központ gyógypedagógusaként dolgozik, Romániában. Mesterszakos diplomáját a Nagyváradi Egyetemen szerezte Inkluzív és Integrált Oktatás szakon. Kutatási területe a speciális nevelés, a kötődő-alapú nevelés, a méltányos oktatás, a marginalizált csoportok, a szegénység, az inkluzív oktatás és a fogyatékosokkal élők.

Horváth H. Attila

1986 és 1999 között az Országos Pedagógiai (Közoktatási) Intézetben dolgozott. A felsőoktatásban 1997 óta docensként tanított a Miskolci Egyetemen, a Pannon Egyetemen és a Budapesti Corvinus Egyetemen. 2015-ben került az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetébe, ahol 2018 januárjától egyetemi tanárként oktat a képzés minden szintjén (Ba, MA, Doktori Iskola). Egyetemi pályafutása alatt különböző tisztségeket töltött be: volt tanszékvezető, intézetigazgató-helyettes valamint főigazgató a tanárképző központ élén. Tagja az ELTE és a PTE doktori iskolájának és témavezetőként hat PhD hallgató – ebből kettő nemzetközi – munkáját irányítja. Kutatási területe a Freinet-pedagógia, a pedagógusszerep, a morális nevelés és az informális tanulás. Ezekben a témákban számos cikket, tanulmányt és könyvet publikált.

Józsa Gabriella

magyar szakos középiskolai tanár. A Debreceni Egyetemen utolsó éves doktórandsz hallgatója, a Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum közismereti oktatója és óraadó oktató a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógus Karán. Kutatásában a továbbtanulás és lemorzsolódás kognitív, affektív és családi tényezőivel foglalkozik. További kutatási érdeklődése a végrehajtó funkció pedagógiai jelentősége.

Kormos Kevin

az ELTE tanárképzésének végzős hallgatója, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatás-Jog-Pedagógia Kutatócsoport demonstrátora. Jelenleg osztályfőnökként egy szakképző iskolában tanít. Már tanulmányai alatt is aktív kutatási tevékenységet folytatott. Kutatási területei a tanárképzés, iskolajog, és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók helyzete a közoktatásban. A XXXIV. OTDK-n a Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi szekció, Pedagógusképzés és felsőoktatás-pedagógia tagozatban III. helyezett lett, a XXXV. OTDK Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció Nevelésszociológia tagozatán különdíjat nyert el. 2019-2020-ban Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíjat nyert el, 2020-2021-ben ÚNKP-ösztöndíjas demonstrátor volt az említett kutatócsoport mellett. A Kutatási eredményeit konferenciákon és publikációkban osztja meg a neveléstudomány mellett nyelvészeti témákban is.

Matyasovszky-N. Márton

egyetemi tanársegéd az ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Jog- és Társadalomelméleti Tanszékén és tudományos segédmunkatárs a TK Jogtudományi Intézetében. 2021 szeptembere óta az ELTE Bibó István Szakkollégium igazgatója. Doktori értekezését 2021 őszén védte meg, témavezetője Fekete Balázs volt. Kutatásai az emberi jogi kultúra kortárs diskurzusaira és Hannah Arendt politikai

filozófiájára koncentrálnak. Márton jog- és társadalomelméletet, valamint politikai szociológiát tanít alma materében. 2019-ben a School of Social Policy, Sociology and Social Research, University of Kent, majd 2021-ben a brnoi Masaryk Egyetem vendégkutatója. Az ELTE Hallgatói Jogorvoslati Bizottságának elnöke. Legutóbbi írása 'The Current Theories of Human Rights in Light of Hannah Arendt's Concept of the Right to Have Rights' címen jelent meg.

Morcz Fruzsina

harmadéves doktori hallgató az ELTE BTK Filozófiatudományi Doktori Iskola Film-, Média és Kultúraelmélet Programjában. Tíz éve foglalkozik oktatással, szakterülete a zeneipari menedzsment képzések, doktori kutatását is ebben a témában végzi.

Pálkúti Anikó

1991-ben végzett a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán magyar nyelv és irodalom – orosz szakon. 2014 óta a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium tanára. 2017-ben a Széchenyi István Egyetemen vette át a mentorpedagógus szakvizsgáról szóló diplomáját, azóta mestertanárként dolgozik a gimnáziumban. 2020 őszétől az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Doktori Iskolájának hallgatójaként vesz részt az elméleti-történeti pedagógia kutatócsoport munkájában. Kutatási területe a magyarországi bencés rend nevelő- oktató tevékenységének múltja és jelene, különös tekintettel a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium munkásságára. Célja a doktori iskola sikeres elvégzése, miközben jelen van és publikál a neveléstudomány témakörében meghirdetett konferenciákon, tanulmánykötetekben.

Reményi Tamás

gyógypedagógus, pszichopedagógus terapeuta, tanulásban akadályozottak pedagógiája tanár, szenzoros integrációs terapeuta. 2002 óta dolgozik viselkedésvizsgálati és tanulási zavarral küzdő tanulókkal és családjaikkal terapeuta-ként és tanárként. 2007 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának főállású oktatója, 2017-ig a Gyógypedagógia Pszichológiai Intézet, 2017-től az Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet keretei között. 2010 óta a Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének ügykezelési titkára, a Nemzetközi Gyógypedagógusok elnökségének tagja. 2020 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Oktatás-Jog-Pedagógia Kutatócsoport tagja és a Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatás-tanulás-egyenlőtlenségek Program hallgatója.

Rónay Zoltán

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának docense a Neveléstudományi Intézetben, ahol rendszeresen tart általános és oktatási jogi tematikus kurzusokat. Az Oktatás-Jog-Pedagógia Kutatócsoport alapító vezetője. Kutatási területei a vezetői felelősség a felsőoktatásban, autonómia és akadémiai szabadság, alapjogok és oktatás, pedagógusok, tanulók jogi attitűdjei, joghoz való viszonya, jogtudatossága az iskolában, jog oktatása a tanárképzésben.

Siró Kinga

2000-ben végzett az ELTE Állam- és Jogtudományi Karán. Közigazgatásban, egyetemigazgatásban és versenyszférában szerzett tapasztalatát 2011-ben egészítette ki szakvizsgával, 2019-ben szakjogász végzettséggel, 2020-ban PhD-vel. Angolul és németül beszél, jelenleg a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán hivatalvezető. 2007 óta meghívott előadó az ELTE ÁJK Magyar Állam-, és Jegtörténeti Tanszékén.

Sütő Erika

magyar szakos bölcész és középiskolai tanár. 2019-ben szerzett abszolutóriumot az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási témája a politika és a pedagógia viszonya a második világháború utáni Jugoszláviában. Téma-vezetője prof. dr. Szabolcs Éva. Jelenleg az SZTE JGYPK Művelődéstudományi Tanszékének tanársegédje.

Authors

Gabriella BASKA

is an associate professor with habilitation, a lecturer at the Institute of Education Sciences of ELTE PPK, a member of the Research Group on Historical, Theoretical and Comparative Pedagogy. Her research fields include public education in the dual monarchy in Hungary, the social position and everyday life of elementary teachers, and the history of the prestige of the teaching profession. At the same time, her research interests focus on discourse and metaphor analysis. As a university lecturer, she participates in the BA and MA level studies and the Doctoral School of Education.

Beáta Andrea DAN

is a PhD student at the Department of Human Sciences, at the University of Debrecen. She also works as a SEN teacher in Oradea, Romania. She has completed her MA in the Program of Inclusive and Integrated Education at the University of Oradea. Her research focuses are: special education set, attachment-based education, equity in education, marginalized groups, poverty, inclusive education and people with disabilities.

Attila HORVÁTH H.

worked for the National Pedagogical (research) Institute between 1986 and 1999. Since 1997 he has given lessons in higher education as associate professor at University of Miskolc, University of Pannonia (Veszprem) and Corvinus University of Budapest. In 2015 he joined Eötvös Loránd University and since February of that year he has been working at the Faculty of Education and Psychology at the Institute of Education. Since January 2018 he has been giving lessons as fulltime professor at all levels (Ba, MA, Doctoral School of Education). He occupied several different positions during his career at universities: Vice Director, Director of Institute, Chief Director of Center of Teacher Training. He is a member of the Doctoral School at ELTE and at University of Pécs, and as a supervisor he leads the work of 6 PhD students among whom two are international students. His research fields are the Freinet-pedagogy, roles of teachers, moral education and informal learning. Several articles, studies and books of his were published on these subjects.

Gabriella JÓZSA

is a teacher of Hungarian Language and Literature. She is a final-year doctoral student at the University of Debrecen, teacher at Kandó Kálmán Technical School in Kecskeméti SZC and a lecturer at the Faculty of Education at Károli Gáspár Reformed University. In her research, she focuses on the cognitive, affective, and family factors of further learning and dropout. She has a research interest in the educational relevance of the executive function.

Kevin KORMOS

is a graduate student of the ELTE teacher training programme, and a teaching assistant of the Institute of Education, Research Group Education-Law-Pedagogy. He currently works as a head of class in a vocational school. He has been active in research since his student days. His research interests include teacher training, school behaviour and the situation of socially disadvantaged pupils in public education. He took part in the National Scientific Students' Associations Conference twice, in 2019 and in 2021, first he finished third place, then second time he received a special award. He won the National Higher Education Scholarship for the 2019-2020 academic year, then he successfully applied for the New National Excellence Programme as a teaching assistant with the above-mentioned research group for the 2020-2021

academic year. He shares his research results in conferences and publications on linguistics as well as education.

Márton MATYASOVSKY-N. is a Junior Research Fellow at the Institute for Legal Studies, Centre for Social Sciences. Márton is also an assistant lecturer at the Centre for Law and Society, Faculty of Law at Eötvös Loránd University. He has been the director of the ELTE Bibó István College of Advanced Studies since September 2021. He defended his PhD thesis in the Fall of 2021, his supervisor was Balázs Fekete. His research is mainly focused on contemporary perspectives of the human rights culture and the political philosophy of Hannah Arendt. Márton teaches courses on jurisprudence and political sociology in his alma mater. He was a visiting research fellow in the School of Social Policy, Sociology and Social Research, University of Kent in 2019 and at the Faculty of Law, Masaryk University, Brno in 2021. He also works as the chairman of the Student Grievance Committee of Eötvös Loránd University. His most recent book chapter in English was published under the title 'The Current Theories of Human Rights in Light of Hannah Arendt's Concept of the Right to Have Rights'.

Fruzsina MORCZ is a third-year doctoral student in the Film, Media and Cultural Theory Program of the Doctoral School of Philosophy at Eötvös Loránd University. She has been involved in education for ten years, specializing in music industry management, and also conducts doctoral research studies on this topic.

Anikó PÁLKUTI graduated from the Faculty of Teacher Training of the Janus Pannonius University of Sciences in Hungarian Language and Literature and Russian in 1991. Since 2014, she has been a teacher at the Czuczor Gergely Benedictine High School and College. In 2017, she received her diploma as a mentor teacher from Széchenyi István University, and since then she has been working as a master teacher at the high school. Her research fields include the past and present of the educational activities of the Benedictine Order in Hungary, with a focus on the work of the Czuczor Gergely Benedictine High School and College. She aims to complete the doctoral studies while attending and publishing in conferences and volumes of studies in educational sciences.

Tamás REMÉNYI teacher of special needs, psycho-educational therapist, teacher of pedagogy of learning disabled, sensory integration therapist. Since 2002 he has been working with students with behavioural and learning disabilities and their families as a therapist and teacher. Since 2007, he has been a full-time lecturer at Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education at Eötvös Loránd University, until 2017 at the Institute of Psychology of Special Needs, and since 2017 at the Institute of Atypical Behaviour and Cognition in Special Needs Education. Since 2010, he has been the Secretary for External Relations of the Hungarian Association of Special Needs Teachers, and a member of the Board of the International Association of Special Needs Teachers. Since 2020, he has been a member of the Education-Law-Pedagogy Research Group of the Faculty Pedagogy and Psychology of Eötvös Loránd University and student of the Education-Learning-Inequalities Programme at the Doctoral School of Education.

Zoltán RÓNAY is an associate professor at the Faculty of Education and Psychology at the Institute of Educational Sciences, ELTE where he regularly teaches general and educational law courses. He is the founding leader of the Research Group for Education-Law-Pedagogy. His research interests include managerial responsibility in higher education, autonomy, academic freedom, fundamental

rights and education, legal attitudes of teachers and students, their relationship to law, legal awareness in schools, and teaching law in teacher education.

Kinga SİRÓ

graduated as a lawyer in 2000 at the Faculty of Law at Eötvös Loránd University, gained experiences in public administration, university administration and the private sector, and supplemented those with bar exam in 2011, a specialization in law in 2019 and a PhD in 2020. She speaks English and German and is currently the head of the Dean's Office at the Faculty of Medicine at Semmelweis University. She has been a guest lecturer at the Department of the History of Hungarian Law at the Faculty of Law at Eötvös Loránd University since 2007.

Erika SÜRŐ

is a humanities scholar and a secondary school teacher with a focus on Hungarian literature and language. She has attained an "absolutory" status in the Doctoral School of Pedagogy at ELTE PPK. Her main field of research is the interplay between pedagogy and politics in postwar Yugoslavia. Her doctoral advisor is prof. dr. Éva Szabolcs. She is currently a junior assistant professor at the Institute of Cultural Studies, SZTE JGYPK.