

Ellenállás vagy kompromisszum? Társadalmi alku a székelyföldi líceumokban az 1980-as években

A romániai magyar oktatási/nevelési szerkezeetről írott helyzetelemző tanulmányban¹ éppen csak utalás történt arra a megfigyelésre, hogy az 1970-es, 1980-as években a székelyföldi társadalomnak a 14-18 évesek legjelentősebb részét oktató szaklíceumokkal szembeni magatartása kitermelt egy olyan, az évek folyamán aprólékosan kimunkált modus vivendit, amely az iskola belső életét jelentős mértékben meghatározta. Úgy is lehet fogalmazni, hogy az állam által irányított, az állam érdekeit kiszolgáló intézményben ekkor, a diktatúra éveiben is, **érvényesítette érdekeit a társadalom**. Igaz, nem manifeszt módon, nem nyilvánosan – hanem közvetett, rejtett formában.

Ezt a jelenséget, amelyet az alábbiakban részletesebben igyekszem körvonalazni, és amely az iskolai társadalomban egyének, csoportok egymás kijátszásának és egymáshoz igazodásának időben kibomló bonyolult formájaként mutatkozik meg, én a továbbiakban **alkunak** nevezem. E jelenség következtében olyan eltérések alakulhattak ki az iskola manifeszt, az állam által kötelezővé tett és számonkért funkciói, valamint a tényleges funkciók között (Kozma 1992:66), amelyek a résztvevők, leginkább pedig a diákok számára **elviselhetővé, sőt élhetővé** változtatták a diktatúra szaklíceumainak hétköznapijait.

Ugyancsak a fent említett tanulmány megállapítása, hogy a szaklíceumok népességét igen nagy többségben olyan fiatalok alkotják, akik csak „megjártsszák” a helyi társadalomból való kilépést: ez a kilépés

leginkább csak mint elvi lehetőség létezik (tehát hangoztatják, de valójában nem létezik olyan formában, amely folyamatos, távolságot termelő gesztusok sorozata); térben nem igazán távoli (mert legfeljebb a közeli kisváros szaklíceumának bentlakása); és az prognosztizálható, hogy a „kibocsátó közösséggel, ezen belül a családdal, illetve a közönség és a család megtettesítette életvezetési gyakorlattal a kilépő továbbra is szoros kapcsolatban fog maradni” (Biró-Gagyi-Túros 1995:138). Megfigyelhető, hogy párhuzamosan folyik az ilyen családokban az iskolázáshoz szükséges költségek előteremtése, a fiatal elhelyezkedését biztosító kapcsolatok kiépítése/fenntartása, és a családalapításhoz, férjhezmenéshez szükséges anyagi javak beszerzése. A legfontosabb pedig, hogy az (ideiglenesen) „távol” levő fiatal ezt a felhalmozást és az ebbe beépülő kontrollt, az ehhez kapcsolt normákat elfogadja: „a kész kereteket (hálózati tőke, lakás, lakberendezés, az időszakos hazajárás és segítség rendszere, a további szülői adományok, stb.) elfogadva szülei életmódját termeli újra, igen csekély szerkezeti eltérésekkel (u.o.: 139).

Ha ez így van, akkor a szaklíceum kínálta mobilitási lehetőséget eleve csak bizonyos, előzőleg tudott – és közösen kialakított – szempontok szerint, „szelektíve” szándékszanak kihasználni ezek a fiatalok; „megjátsszák”, hogy számukra valóban kilépési, emelkedési lehetőségeket kínál, és ezért egészében elfogadható a választott intézmény. Ehhez már csak a harmadik „játászt”, az intézmény manifeszt érdekeit kijátszó és tényleges érdekeit érvényesítő mindennapi eseményekben kialakulót kell odaillesztenünk, és máris kész az a társadalmi szituáció, „társadalmi játszótér”, ahol az alkuk kialakulhatnak és megkötethetnek.

A szülők felhalmozó/bebiztosító tevékenysége mellett, ennek kiegészítőjeként tapasztalható egy általános magatartás: arra az időszakra, amíg tanköteles, a gyereket rá kell bízni az iskolára, át kell adni az iskolának. Nem kell illúziókat táplálni afelől, hogy a szaklíceum a diplomával együtt majd jó munkahelyet, kenyeret is ad; és nem kell nagyobb (minőségi: az elit kulturális értékeibe való belenevelés) elvárásokat támasztani ezzel az iskolatípussal szemben, mert azok úgyszem teljesülnek. Ha szaklíceumba jár a gyerek, akkor gyakorlatilag arra az időre, amíg otthontól távol van, nem kell törődni vele, mert az iskolába járás tulajdonképpen egy **átmeneti/ifjúsági, az életkorral együtt mu-**

landó, és maradandó nyomokat nem hagyó életforma; a család ezt követni, ellenőrizni egyrészt kevésbé tudja, másrészt mivel valójában az iskola nem végzi el a kibocsátó közegtől a kulturális eltávolítást, és az iskoláztatás periódusa nem eredményez értékváltást, nem is érdekes; tehát az ez után következő időszak, az ez után kialakuló helyzetek ellenőrzésére, kézbentartására kell felkészülni.

Az tehát a fontos, amit közben a szülő a fiatal pályakezdése, családalapítási feltételeinek biztosítása érdekében **az iskolától függetlenül** (tehát gyerekének jövőjét kezében tartva, az iskolában nem bízva) megtesz. Mindez kiegészül azzal, hogy a szaklíceumokban a szakmai teljesítményelv csak igen korlátozott mértékben működik, az igazodáshoz elegendő bizonyos formai keretek (kevés hiányzás, órán jegyzetelés, tanárokkal szembeni „tiszteletudó viselkedés”) betartása, tehát igazán nem megerőltető a fiatalnak ott az időt eltölteni. Mindez pedig azt jelenti, hogy függetlenül az iskola működésében, a kötelező tananyagban tettenérhető ideologikus-diktatórikus jegyeitől, **ebben az időszakban maga az „iskolában levés” a székelyföldi felnőtt társadalom és a fiatalok számára egyaránt általánosan elfogadottá vált.**

Ezek a fenti, megfigyelésekre, és nem kutatásokra alapozott kijelentések a székelyföldi, de az egész romániai társadalomra kivetítve fontos megállapításokhoz vezethetnek. Amennyiben az elkövetkező időszakban a probléma kutatására is sor kerül, ezek a megállapítások kiinduló hipotézisül szolgálhatnak:

1. A szocialista Romániában a „szocialista oktatási szerkezet” intézményeinek, függetlenül annak diktatórikus, autoriter működési jellemzőitől, határozott osztársadalmi legitimitása volt.

2. Ezt az osztársadalmi legitimitást három tényező biztosította: egyrészt a könnyen elnyerhető diploma és az ezzel járó mobilitási lehetőségek; másrészt a fent említett szülői magatartás, ifjúsági magatartás; harmadrészt pedig a centralizált, parancsvezérelte szerkezet intézményeiben mégis megvalósuló alkuk sorozata, illetve ezeknek az alkuknak a lehetősége és gyakorlata.

A harmadik tényező magyarázata hosszabb felvezetést igényel. Mint majd bővebben lesz róla szó, az 1970-es évek közepétől a gimnáziumi oktatáson (az V-VIII. osztályon) túl is általánossá vált a fiatalok (statisztikailag) „teljes foglalkoztatottsága”. A megfogalmazott cél: a munkára nevelés, a termelő ágazatok szükségleteinek megfelelő szakképzés biztosítása. A rejtett cél: az állami ellenőrzés kiterjesztése, a szocializáció szorosabb felügyelete.

Minden oktatási rendszer, minden iskola, sőt minden osztály – lényegét tekintve – egyrészt mint intézmény, másrészt mint életforma jellemezhető. A létező vagy kialakuló adminisztratív szerkezeteknek mindig van, vagy kialakul egy társadalmisága (az intézmények története leírható adminisztrációs működésük – de ugyanakkor a bennük zajló társadalmi kooperációk és konfliktusok történeteként is). Véleményem szerint a diktátúra utolsó évtizedeiben létrehozott iskolarendszernek (ezen belül főleg a középiskolai tagozatnak, a IX-XII. osztálynak) meghatározó jellemzője volt, hogy **az életmód dominálta az intézményt.**

Mit értek ezen a kijelentésen? Egész egyszerűen: egységesen a manifeszt értékek ellenében, a latens értékek szellemében az iskolák legtöbbször tanároknak és diákoknak egyaránt **fontosabb volt élni (túlélni), mint teljesíteni.** Azaz: 1. nem kellett komolyan venni, teljesíteni a kijelölt párt- és állami (ideológiai-nevelő) feladatokat; 2. és (ami sajnálatos): nem kellett komolyan venni, teljesíteni az iskolának mint intézménynek a jellegéből fakadó szakmai feladatokat. Mindennapi viselkedésükkel, ebben megnyilvánuló állásfoglalásaikkal nem az intézmény manifeszt szabályai szerint viselkedtek, hanem azt tömegesen és rendszeresen tagadva a túlélést (alkalmi, kiscsoportos, de összességükben társadalmi értékek érvényességét, fontosságát) hangsúlyozták és támogatták. Az iskolában eltöltött idő, az iskola tere elsősorban a rövid vagy hosszú távokra kiható szociális (de nemcsak, hanem pl. gazdasági) kapcsolatok szerveződésének az alkalmát és helyszínét jelentette. Iskola és társadalom viszonyának egyik legjobb magyar kutatója szerint a hetvenes évek magyarországi iskoláiban „...a ‘kollektív’ iskolai tevékenységek zöme rendszerint nem a tanuláshoz kapcsolódik, hanem a szabad időben végzett cselekvési formákhoz. Megfigyelhető az is, hogy az osztályközösség többnyire szorosabb a tanulmányi szempontban ‘sikertelenebb’ osztá-

lyokban. Ezek az osztályok könnyebben szerveződnek kollektívává – de gyakran nem az iskolai értékeknek megfelelően, hanem azokkal ellentétes értékek mentén” (Ferge 1980:149-150). Kihangsúlyozottan ez a helyzet a nyolcvanas években, a székelyföldi szaklíceumokban: maga az iskolai év oszlik eleve „tanulásra” és „szabad időre” (ez utóbbit, a termelési gyakorlatot a diákok „vakációnak” nevezték, és mint alább olvasható, ekként is kezelték); és maga a szaklíceum az, amely tanulmányi szempontból „sikertelenebb”, mint az elméleti líceum (olyan értelemben is, hogy tanárok, szülők, gyerekek egyaránt megfogalmazzák ezt, és korrekciókra törekednek); és végül a szaklíceumok társadalma az, amely bizonyíthatóan közösségekké szerveződik az uralkodó ideológiai, manifeszt intézményi értékekkel ellentétes értékek mentén.

Emiatt is gondolom úgy, hogy az intézményekben kialakult „társadalmi játéktereken” lebonyolított alkukkal a társadalom jelentős mértékben beleszólhatott az iskolai mindennapi élet (az iskola mint életforma) alakulásába.

Én az „ellenállás vagy kompromisszum” kérdésének az érzékeltetésére egy meghatározott iskolai környezet: a székelyföldi kisvárosokban működő ipari líceumok példáján vállalkozom. A feltételek ismeretése után megfigyeléseimre támaszkodva arra próbálok röviden választ adni, hogy **az oktatási intézmények működési feltételei hol, miben, mennyire engedték meg az alkukat; milyen gyakorlata volt az „alkudozásnak”; milyen eredményei voltak az „alkudozásnak”, azaz milyen iskolai életforma** körvonalazódott az 1980-as években az oktatási szerkezet bizonyos intézményeiben, a középiskolás (14-18 éves) fiatalok döntő többségét oktató **ipari líceumokban**.

Az ipari líceumok kialakulása

Az 1964-es hatalomváltásnak, a Ceausescu uralomrajutása után kezdődött „új ország-tervezés”-nek volt a része a „modern szocialista nagyipar” kialakítási koncepciója. Ennek a grandiózus iparnak a munkaerő-szükségletét kellett a megfelelő oktatási szerkezet kiépítésével

biztosítani. Több éves előkészítő munka után 1968-ban jelent meg az az Oktatási Törvény, amely előírja a tízosztályos általános oktatásra való áttérést. „Az utóbbi évtizedben hazánkban végbement forradalmi átalakulások szellemében az iskolának is meg kellett újulnia” (Murvai 1983:9); ezért 1979-ben új Nevelésügy és Oktatási Törvény lépett életbe (amely „Jellegét és tartalmát tekintve a szocialista humanizmus célrendszerét fogalmazza meg. Az oktatást a mindennapi élet szükségleteinek összefüggésrendszerében fogja fel...” (Murvai 1983:10). Ezt a törvényt az 1980-as években, amikor az oktatást Elena Ceausescu kézi vezérléssel irányította, az ideológiai szükségleteknek megfelelően értelmezték vagy semmibe vették – de egészen 1995-ig érvényes volt Romániában.

Az 1968-as törvény nyomán alakították ki a később uralkodóvá váló szaklíceumi hálózatot, amely az addig létező, általános képzést nyújtó, majd 1973-ig fokozatosan felszámolt középiskolákkal párhuzamosan működött. 1973-ban, a Román Kommunista Párt júniusi Plenárisán ideológiai döntés született arról, hogy a „9. évtized végére kötelezővé válik a tizenkét osztályos oktatás”. Az 1979-es törvény alakította ki az 1995-ig létező szaklíceumi és elméleti líceumi rendszert: 9 líceumtípust, 34 oktatási profilt.

1988-tól valóban kötelezővé vált a tizenkét osztály elvégzése. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy mindenki számára, aki a tíz osztályt elvégezte, kötelezővé vált a továbbtanulás: vagy a felső líceumi tagozaton, vagy szakiskolában; ugyanakkor a szakiskolát végzőket kötelezték, hogy beiratkozzanak a líceum esti tagozatára is. 1990 januárjától a gyakorlatban megszűntek ezek a kötelezettségek.

A líceumok működéséről, rétegződésről

Az ipari, valamint az elméleti líceumok működését alapvetően meghatározta az iskolai év két részre való tagolása. Az elv igen szép és nemes volt: „Az új ember fölkészítésében, nevelésében nagyobb szerepet kap a tanulók, egyetemisták gyakorlati tevékenysége is, mert általa gyorsabban, hatékonyabban sajátítja el a szakmát, a mesterséget.

Ez a fejlődési folyamat újszerű kapcsolatok kiépítését feltételezi a tanintézmények és a gazdasági termelő egységek között. A gyáraknak, üzemeknek, fejlett mezőgazdasági egységeknek kell megteremteniük a feltételeket, hogy a tanuló, egyetemi hallgató szerves kapcsolatba kerüljön a termelés, a kutatás gyakorlatával” (Murvai 1993:14).

A „tanulás, kutatás, termelés egysége” jelszavával bevezették a rendszeres termelési gyakorlatot (vagy más gyakorlati jellegű foglalkoztatást). „A szakmai képzés tökéletesítése és a mesterségbeli specializálódás érdekében mind az első, mind pedig a második (líceumi) fokozat végzősei számára 6-12, illetve 6-18 hónapos gyakorló időt ír elő a tanügyi törvény.” (Murvai 1983:19). A 207/1977-es törvényerejű rendelet előírása szerint „A gyakorlati oktatást osztályonként vagy tanulócsopontonként szervezik meg a Nevelés- és Oktatásügyi Minisztérium által, a líceumszervező minisztériumokkal és a többi központi szervekkel együtt megállapított feltételek között, és a líceumok profiljától, valamint a szakterületi tevékenység sajátosságától függően a tanévre beütemezett összevont időszakokban valósítják meg.” (Murvai 1983:58).

Mindez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a líceumokban a tanévet képező 38 munkahétből átlag 13 gyakorlati hét volt; esetenként egy-egy osztály tanulói kettő-három-négy hétig gyakorlatoztak – vagyis ennyi ideig naponta nem tanórára jártak, ennyi ideig megszakították a tanárok felügyelte „tanítási folyamatot”. Ezt az időt oktató mesterek vezetésével, iskolai műhelyekben vagy termelő egységekben töltötték a diákok; utóbb a szigorodó gazdasági feltételek közepette már termelési tervet teljesítettek, eladásra is termeltek az iskolai műhelyekben.

Ipari líceumok városokon vagy nagyobb központokban létesültek; a más helységekből élő fiatalok a nyolcadik osztály elvégzése után vagy beköltöztek a bentlakásokba, vagy naponta ingázniuk kellett. Bizonyos ipari központokban az ipar jellegének megfelelő profilú líceumok működtek; a távolabbi helységekből származó diákok ebben az esetben nagy százalékban bentlakók lettek; majd ahogy egyre csökkent az ösztöndíjhoz jutók száma, egyre többen kényszerültek ingázni, vagy lakhelyükön levő, ahhoz közelebb eső, de nekik nem kedvező profilú líceumot választani.

A biztos keretet, presztízst, valamint a továbbtanulást elősegítő profilokra (óvónő- és tanítóképző, egészségügyi jogi és kereskedelmi, matematika-fizika, biológia-kémia) többszörös volt a túljelentkezés; más, a politika által „stratégiai fontosságúnak” nyilvánított, de a társadalom által alacsony presztízssúkként kezelt profilokra (bányaipar, építőipar, vaskohászat, mezőgazdaság) formális vizsgán átesve vagy egyszerűen beiratkozva is be lehetett jutni.

A nyolcadik osztály elvégzése után lezajló felvételi vizsga nem csak szűrő jellegű, hanem a mobilitás **formai** megvalósulásának szempontjából valóban döntő jelentőségű volt; bár közben a kötelező tíz osztály elvégzése után újabb felvételi vizsga következett, de ide a „helyi körülményeket” már ismerő tanulók kerültek; a vizsgáztatást lebonyolító tanárok saját tanítványaik közül válogattak a „négy év folytonosság” megteremtésének jegyében. Valójában pozitív pályakorrekciókra, a ritka kivételektől eltekintve, csak az (egyébként profiltól függetlenül azonos értékű) érettségi diploma elnyerése után kerülhetett sor; és ennek a korrekciónak az esélye addigra már minimálisra csökkent, amennyiben csak a szerkezet nyújtotta tudás-tőkére támaszkodhatott a pályaváltó. Természetes hát, hogy mindazok számára, akik más pályán szerettek volna indulni, vagy a nyolcvanas évek elejétől, a rejtett munkanélküliség kialakulása nyomán egyszerűen csak munkahelyet szerettek volna kapni – egyre nagyobb jelentősége volt a szülői támogatásnak, a szimbolikus, kapcsolati, nem egy esetben anyagi tőkének, amellyel a pályáraállást meg tudták valósítani.

A kialakított szerkezeten belül kezdettől létezett, fokozatosan hangsúlyozódott a társadalmi rétegződés: az elitbe való integrálódást elősegítő profilok (például az egyetemi felvételre előkészítő matematika-fizika, kémia-biológia, filológia-történelem) megközelítése nem-elit (nem-értelmiségi) rétegekből érkezőknek csak nagy erőfeszítésekkel sikerülhetett. Az „oktatás demokratizálásának, a különböző oktatási formákhoz, oktatási szintekhez való egyenlő hozzájutásnak” szép elvei mellett **a gyakorlat az esélyek differenciálódását mutatta**; az általános kötelező oktatás kiterjesztése nyomán az írni-olvasni alig tudó félalnfabéta és a nemzetközi matematikai versenyeken helyezést elérő diák ugyanúgy érettségi diplomához jutott – és ez az egyforma diploma

nem megmutatta, hanem **elrejtette** azt, hogy a továbbiakban milyen pályákat fog befutni egyik vagy másik. Ugyanakkor ki kell hangsúlyoznom, mivel minderről ma is igen kevés szó esik: ez a hetvenes években Romániában kialakított iskolaszervezet a valóságban, mindennapi működésével a társadalmi egyenlőtlenségek hangsúlyozottabb újratermelését segítette elő, azt is mondhatnám: a romániai, 1989 utáni átmeneti társadalom csoportjainak, rétegeinek „pálya-előkészítését” végezte el. Ferge Zsuzsa írja az iskolák közötti, iskolákon belüli homogenizációról, azaz a tanulóknak bizonyos szempontok szerinti szakosztályokba sorolásáról: „ez a szervezés korán és mélyrehatóan megalapoz egy olyan (többé-kevésbé tudatos) társadalomképet, amelynek szerves alkotóeleme a képességek és társadalmi helyzet szerinti egyenlőtlenség. Ez az iskolai osztályok s később a társadalmi rétegek közé ‘pótlólagos’ válaszfalat emelhet...” (Ferge 1980:127).

Az általam ismert esetek közül egy igen sokatmondó példát tudok erre mondani. Csíkszeredában az elméleti líceumot és két, egymás mellett fekvő (a nyolcvanas években építészeti és faipari profilú) szaklíceumot egy patak választotta el. Az elméleti líceum matematika-fizika, biológia-kémia, filológia-történelem szakosztályaiban tanuló ifjak többen folytatták érettségi után tanulmányaikat; a szaklíceumok diákjai közül igen kevesen tanultak tovább. Az elméleti líceumban a be nem illeszkedők/be nem illeszthetők kiszűrésére igen egyszerű módszer állt rendelkezésre: átirányították ezeket „a patakon túlra”. A tanárok, diákok körében közismert volt, hogy a „patakon túl”: az a szociálisan csökkentett értékű terület, ahol állandó fegyelmi problémák vannak, a tanulmányi színvonal igen alacsony, a továbbtanulási esély igen kicsi; tehát aki ide átkerült, az előtt tulajdonképpen a diplomaszerezés, az elit-pályára állás kapuja záródott be. A helyi, nem csak iskolai, hanem szélesebb értelemben vett társadalomban világosan élt a kép: a patak válaszfalat jelent; aki eleve a patakon túlra kerül, vagy tanulmányai közben oda kényszerül, annak a mobilitási esélyei igen csekélyek lesznek. Ugyanakkor, mivel kevés a vesztenivalója, a diktatúra kényszereire alig van tekintettel, öntörvényűbben alakíthatja ki a saját szocializációs tereket – közösségeket –, és éppen ezért, eközben egyé-

nileg vagy csoportosan tagadhatja az iskola manifeszt értékeit, átformálhatja saját képére az iskolai mindennapokat .

A tárgyalt periódusban a 15-19 éves, iskolába járó fiatal korosztály döntő többsége (az 1980-as években már több mint 90 %-a) ipari, és nem elméleti profilú osztályokban tanult. Ők voltak azok – valamint a mögöttük álló szülői társadalom – akik az alkukötéseket kikényszerítették.

Alkuk az ipari líceumokban

A megfigyelt terepen, a székelyföldi ipari líceumokban, **a mindennapi alku mint intézmény** egyszerre működött a szocializáció keretként (az alkuk „tradíciója”) és szocializáló gyakorlatként (mindennapi alkukötési gyakorlat). Az alkuk intézményének kialakulását két, már említett alapvető szervezési elv tette lehetővé: az egyik az iskolai év két részre tagolása (a termelési gyakorlat kötelezővé tétele), a másik (a tízosztályos, majd tizenkét osztályos általános oktatás kötelezővé tétele nyomán) a falusi, ingázó fiatalok tömeges jelenléte volt.

A líceum a „tanulásnak” és a „munkának” lett a helyszíne. A „munka”: kisebb csoportokban, oktatómesterek felügyelete alatt, általában gyárakban kiselejtezett gépekkel, berendezett műhelyekben, kevésbé kötött időbeosztással folyt. Olyan, az iskolai folyamatban eddig nem létező elemek jelentek meg itt, mint: túlóra, ezt követő szabadnap; kiscsoportos, idegen helyszínen (gyár, építőtelep), idegen emberek között (gyári mesterek, munkások) és főleg „iskolaidegen” értékek szerinti viselkedés (fekete munka, lopás, főnökökkel kitolás, ugratás, „beavatás”: kocsmázás, szex).

A diákok, mint említettem, „vakációnak” nevezték és vakációként élték meg ezt a tanéven belüli tizenvalahány hetet. Ha nem volt nyersanyag, tétlenül üldögéltek; ha két nap alatt teljesítették a normát, mert délelőtt-délután dolgoztak, a hét többi napján szabadok voltak (és természetesen szabad volt a rájuk felügyelő mester is!); ha a mesternek segítettek feketemunkát végezni, „szabadnapokat” kaptak, esetleg a feketén szerzett pénzből is részesültek; az osztálykirándulásokat, több napig tartó bulikat (a mester beleegyezésével, akinek ez szabadnapot

jelentett) ezekre a napokra szervezték. Adott esetben a szülő ajándékkal, lefizetéssel, hamis orvosi igazolvánnyal biztosította, hogy ebben az időszakban a családi gazdaságban dolgozzon, vagy éppen a pályakorrekciót lehetővé tevő vizsgára tanuljon otthon a gyerek.

Az iskola manifeszt érdekeire fittyet hányva, saját vagy csoportos érdekeiket egyeztetve a felek (mester-diák, mester-szülő) a helyzetek diktálta szükség szerint egyéni, egyszeri vagy hosszabb időszakra szóló alkukat kötöttek. A műhely (emberi és anyagi) erőforrásai fölött az oktatómesterek és feletteseik, az oktatómérnökök, a gyakorlatért felelő aligazgató, az iskolaigazgató rendelkeztek. A vezetők vagy kevéssé törődtek az erőforrások (nyersanyag, munkaidő, gépek) felhasználásával, rábízták beosztottjaikra, szemet hunytak kihágásnak, törvénytelennek minősülő tevékenységeik felett, vagy pedig (és ennek az arányát vizsgálatok nélkül még becsülni sem lehet) ők maguk is használták a „közvagyont” érdekeik, és éppen ezért gyakran nem a rendeltetés szerint. Gyakori volt az is, hogy felsőbb vezetők (tanfelügyelők) utasításai, érdekei szerint, vagy őket kiszolgálva javítottak, gyártottak ezt-azt a műhelyekben, a műhelyek nyersanyagát felhasználva.

A tanulók, és tőlük értesülve, a szülők mindezt jól tudták. Érdekeik érvényesítése végett, a rendeltetészerű használat együttes kijátszása érdekében mindegyik fél – vezetők, mérnökök, mesterek – alkupartnernek kellett hogy tekintse a diákokat és a diákok mögött álló, a helyzetből szintén azonnali profitot (nem pénzt, hanem gyerekeiknek pl. szabadidőt) remélő szülőket.

A tízosztályos általános oktatás kötelezővé tételével (az „iskola demokratizálása fele tett újabb jelentős lépéssel”) mindennapivá váló ingázás az iskolában való fizikai jelenlét, az effektív itt eltöltött idő körüli alkukra teremtett alkalmat. Az ingázásra hivatkozva késtek, hamarabb elhagyták az iskolát egyének, csoportok; egynapos kimaradásokat is ezzel magyaráztak; kimaradtak az iskolából úgy is, hogy közben otthonról eljöttek, a városban csavarogtak; törzshelyeken (mozikban, parkokban) több korosztály tagjaiból álló társaságokban töltötték az időt a hazaindulásig. Évharmadonként a tanórák egyötödét, egynegyedét is kitevő igazolatlan óranyi hiányzást gyűjtöttek össze a

„bátrabbak”: tettüknek más következménye, mint a nyolcas vagy hetes magaviselet (ennél kisebb jegyet akkor lehetett csak adni, ha az illetők a tanárokkal szemtelenkedtek, loptak, verekedtek, részegen jöttek iskolába, rendőrségi ügyeik voltak, stb.) nem volt.

Az ingázók rétege a szaklíceumokban a többiektől is különálló, érdekeit érvényesítő csoportnak bizonyult⁴. Körvonalazódott egy olyan, a régió falusi ifjúságára abban az adott időszakban jellemző életmód, melynek időgazdálkodására a következők jellemzőek:

1. a fiatal naponta tekintélyes időt (reggeltől délutánig) tölt távol családjától;
2. a családtól távol töltött idő jórésze iskolában telik el; ez kötött időszak, az iskolai órarend szabályozza – valójában ez a kötöttség csak látszat, egyénileg vagy csoportosan, rejtett vagy nyílt, rituális formákban, számtalan módon kijátsszák ezt a kötöttséget (egyéni vagy csoportos lógás, elkéredzés, létszám hiányában az órák meg nem tartása);
3. a családtól távol töltött idő egy része a városban, a barátokkal közösen „tekeréssel” telik el (moziban, cukrászdában, az utcán, az autóbusszállomáson); ez a falun élő, városi iskolákba járó fiatalok családtól és iskolától „ellopott” **saját ideje**.

Zinnecker az (indusztriális társadalomra jellemző) átmeneti ifjúsági korszak mellett (a posztindusztriális társadalomra jellemző) iskolai ifjúsági korszakról beszél tipológiájában (Zinnecker 1993). Kialakul egy életmód a képzési intézményeken belül és ezekkel párhuzamosan; kialakulnak a felnőtt társadalomtól viszonylag függetlenné váló életpályák (pl. sportban, popzenében, politikai és más mozgalmakban). Mindezt azért említem, hogy leszögezzem: a falusi fiatalok városi szaklíceumokon kívül, a városban töltött saját ideje alatt végzett cselekedetei nem szerveződnek életmóddá, ezekből a cselekedetekből nem alakulnak ki más életpályák. Csupán annyi történik, hogy **ideiglenesen, részlegesen** (és csoportosan) kivonják magukat annak az iskolának a hatóköréből, amely diplomát ad, és így elvben pályára állásukat biztosítja; ugyanakkor kivonják magukat annak a családi gazdaságnak a

hatóköréből is, melybe majd visszatérnek, sőt amelyet, az 1989 utáni tapasztalat szerint, családalapításuk után ők maguk is reprodukálnak.

Mivel az iskola számukra amúgy is bebizonyítottan csak a státuszváltás lehetőségét (diplomát), választható kulturális tanulási mintákat, és nem praktikus tudást nyújt, hiszen a végzetek a munkahelyen tanulják meg igazából a mesterséget – az, hogy ideiglenesen „kivonulnak” belőle, nem jár komolyabb következményekkel.

Az ingázókra leginkább a társas „lógás” volt jellemző; éppen ezért a kezdő ingázóknak a társasság teremtette meg a lehetőségeket az addigi gyakorlat megismerésére, a hagyományok átvételére; ugyanakkor ez jelentette a „merész” alkukísérleteknek a környezetet, a sikeres alku (olyan kölcsönös viselkedés, amely nyomán egyik félnek sem származott kára, noha mindkettő vétett az iskolai szabályok ellen) átbeszélésének, jóváhagyásának lehetőségét. Éppen az alkuk **társassága** és **hagyományossága** jelentette az alkunak mint intézménynek azokat a támpontjait, melyekre támaszkodva a diákok kikényszeríthették, hogy az iskola a látszatoknak a kifelé való fenntartása végett belekényszerüljön az újabb és újabb, belső, rejtett alkukba.

A tíz osztály kötelező elvégzése a gyakorlatban azt jelentette, hogy a tanárok egy bizonyos tudásszinten alul nem differenciáltak, nem értékelték a különböző teljesítményeket: mindenkit átengedtek. A mégis szükséges megkülönböztetés végső esetben az iskolai időben való jelenlét szerint történt; a notórius lógósokhoz viszonyítva mindenképpen átmenő jegyeket érdemeltek azok, akik „rendesek” voltak, a tanórákon megjelentek, „minden leckéjük megvolt a füzetben”. Mivel az osztály elvégzését a minden tantárgyból való lezárás jelentette, a jegyadó, évharmadzáró időszakokban a tanárok szabálytalanságok sorozatával valósággal „gyártották” a kozmetikázott statisztikákat. Ezekben az időszakokban a maga meztelenségében mutatkozott meg a helyzet abszurditása: egész évi hiányzást jóvá lehetett tenni két-három jelenléttel, egy sebtében lemásolt füzetrel.

Ezek után a diákok nem tekintették, nem tekinthették egyébnek, mint a folyamatosan fennálló alku-helyzet természetes velejáró állapo-

tának az év közbeni verbális vagy írott fenyegetéseket, figyelmeztető gesztusokat.

Az alkuk eredményei

Mindaz, amit itt megállapításként megfogalmazok, nemcsak az alkuknak – de azoknak is az eredménye. A romániai, ezen belül a székelyföldi ipari líceumokban a Ceausescu-diktatúra idején létrejött életformának, a kialakult komplex szocializáló szerkezet összetevőinek, jellegének, működésének részletes vizsgálata, megértése ezutáni feladatunk.

Tagadhatatlan, hogy ezeknek az intézményeknek volt egy sematikus, hivatalos arca: a „szocialista oktatásszerkezet” részei voltak; alapfeladatuk a szocialista ipar munkaerőszükségletének a kielégítése – és, nem deklaráltan, a „teljes foglalkoztatottság” megvalósítása, a 14-16, majd 14-18 év közötti fiatalok intézményes és ellenőrzött szocializálása, egyszóval: a Ceausescu-diktatúra időszakában „az oktatás reformja”. Ezeket a feladatokat nem tudták megvalósítani. Vizsgálható és magyarázható, hogy miért is nem; de fontosabbnak érzem azt a kérdést, hogy mégis mi az, ami ezekben az intézményekben ebben az időszakban megvalósult. Mert az is tagadhatatlan, hogy ezeknek az intézményeknek volt egy mindennapi, hivatalosan el nem ismert „arca” – ezt neveztem a bevezetőben iskolai életformának.

Ennek az életformának erőteljes szocializáló, ma már több szempontból jól látható, kimutatható hatásai voltak. Először is: az alkukkal elviselhetővé (valóságos „védett helyé”) változtatott iskolai lét valóban rendelkezett egy **integráló, egységesítő jelleggel**. A különböző fizikai, társadalmi környezetekből származó fiatalok sok időt töltöttek együtt, egymásra figyelve, az alkuk közben egy fronton belül egymáshoz igazodva. A líceumok vonzáskörzetének – kisebb-nagyobb régióknak – a fiataljai ismerkedtek, udvaroltak, szórakoztak ebben a térben, az itt eltöltött idő alatt. A kialakuló kapcsolatok egy része életreszólóvá vált (házasságok, komaságok).

A líceumokban a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas években nyugaton

jelentkező (ide magyarországi közvetítéssel is érkező) ifjúsági kultúra – igaz, elég ideiglenes – szerkezetei is kialakultak. Sajnos, csak itt, az intézményeken belül – különösen a nyolcvanas években nem volt lehetőség arra, hogy nyilvános keretekben (például kultúrházakban) is mindennapivá váljanak a felnőtt társadalomtól, pláne az uralkodó ideológiától független ifjúsági szervezetek. A centralizált és átideologizált társadalomban ezek a szaklíceumokon belüli szervezetek bizonyos védeltséget élveztek, és akár hosszabb ideig is az életforma szerves részeként működtek mint **modernizációs műhelyek**.

Harmadszor: ez az életforma eléggé szorosan kötődött az egyének, csoportok intézményen kívüli, családi, közösségi életformájához. Azt lehetne mondani, hogy tulajdonképpen ettől sokkal inkább függött, mint magától az intézményi hivatalos gyakorlattól. Az intézményben eltöltött időintervallum úgy értelmeződött, mint nagyrészt haszontalan, legfeljebb se nem hasznos, se nem káros idő, melynek van egy biztos végpillanata, a diploma elnyerése; s mivel azután úgyis minden „visszarendeződik”, vagyis visszaáll az otthoni életmód teljes dominanciája, hát megengedhető, hogy ez alatt az idő alatt bizonyos mértékben kísérletezgesseken, „kitombolják magukat” a fiatalok. A család, a közösségek erre az időintervallumra „lemondtak” a fiatalokról: elnézték a „különbségeiket”, támogatták az igényeik kielégítését; azt is eltűrték (különben ezt igazán megakadályozni csak radikális lépéssel, az iskolából való kivevéssel tudták volna), hogy a családi, közösségi munkavégzésben csökkentett mértékben vegyenek részt. Mindvégig hangoztatták azonban: a helyzet, amiben a fiatal van, az átmeneti; amiben a felnőttek élnek, az a végleges (lehetséges, értékes) életforma. Az ipari líceum nevezetű helyszínen kialakult, később a felnőtt társadalom életformájába konfliktusok nélkül betagozó, de ekkor még ideiglenes életformának **társadalom-stabilizáló szerepe volt** (lásd erről az életforma-modellről: Biró A. Zoltán 1994).

Jegyzetek

1. Lásd a *Változásban* című könyvben (Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 1995), a *Helyzet-könyvek* sorozat nyitó kiadványában az erre vonatkozó tanulmányt: Biró–Bodó–Gagyi–Túros: *A túlélés vonzásában*.

2. Murvai könyvéből, a Románia Szocialista Köztársaság oktatási rendszeréről című cikkből idézek hosszabban:

„A líceumi oktatás tudományos, általános műveltségi és szakismereteket biztosít a szakmai képzéssel egyidőben. Egyrészt azt tűzi ki célul, hogy az abszolvensek a termelésben helyezkedhessenek el, másrészt pedig, hogy felsőfokú intézetekben folytathassák a tanulmányaikat. A líceum nappali tagozatán első fokozat (IX-X. osztály) és második fokozat (XI-XII. osztály) működik. Ez utóbbi szelektív jellegű. Általában 40-50%-át iskolázza be a X. osztály végzettjeinek. (Itt volt tettenérhető például a diktatúra említett kézi vezérlése: „fent” döntötték el, hogy milyen típusú líceumokban, milyen ideológiai vagy „nemzetgazdasági” szempontok szerint milyen arányú legyen a szelekció. Az én megjegyzésem. G.J.)

A tíz osztályos oktatás általánosítása azt eredményezte, hogy a líceum esti tagozata csak a második tagozaton működik és három évre terjed a tanulmányi idő.

A líceumi oktatás az iskolahálózatot szabályozó határozat értelmében, valamint a líceumi és a szakmai oktatásra, továbbá a mesterképzésre kiterjedő szakmák nomenklatúrája szerint típusokat és profilokat fog át. A líceum típusai a következők: ipari: ipari-kémiai; mezőgazdasági-ipari és erdészeti; közgazdasági és közigazgatásjogi; egészségügyi; matematika-fizikai; természettudományi; pedagógiai; történelem-filológiai és művészeti. „

3. A másik iskolaformán, az **elméleti líceumon belül kialakult társadalmi alkuk** alapvető jellegzetessége volt, hogy éppen a tanárok és diákok **manifeszt,**

és **latens** módon sem tagadott főbb érdeke – a továbbtanulás – ennek időbeli tartóssága miatt a **konfliktusok feloldásának kulturális formái** alakulhattak ki, működhettek. Mindezt egy esettanulmányban szeretném vizsgálni; röviden azonban itt is szeretném ismertetni a problémát. A csíkszeredai Matematika-fizika líceumban a nyolcvanas években minden évben megrendezett Micsurin-megnyitóról van szó: ez a **lógás ünnepe**. Tavasz elején, egy nagyszünetben rituálisan „megnyitják” az iskola kerítésén belül eső kert-részt, a Micsurint, ahová órák helyett a lógósok „pihenni” járnak.

Aki figyelmesen vizsgálja azokat az eseményeket, amelyek ebben a liceumban, ezen a bizonyos napon, leginkább a nagyszünetben, húsz perc alatt történnek, akkor arra a következtetésre jut, hogy olyan „balhé”, „zri” (ahogy a diákok maguk nevezik) körvonalazódik, amelyről a francia oktatásszociológus, Jean Testaniere is ír. Ő francia középiskolákban végzett vizsgálataiból (lásd Testaniere: 1974) szűr le bizonyos következtetéseket.

A megfigyelések szerint azokban a franciaországi középiskolákban, ahol a „tradicionális” balhézás létezik, jellemző, hogy a nevelés eredményessége kielégítő, és a sikeres érettségi átlaga (ez Franciaországban, eltérően Romániától, egy igen nehéz erőpróba) a tankerületi átlag fölött van. Az iskolában foganatosított büntetéseknek csak kis része szankcionálja a tanulmányi munka hiányosságait, és az is csak az emlékezőtehetségen, memorizáláson alapuló tantárgyaknál fordul elő. Elkülöníthető a rendszeresen büntetett tanulók egy csoportja, akiknek többsége a klasszikus tagozatra (ez Franciaországban az elit tagozat) jár, s akik között jó tanulók is vannak. A többet büntető tanárok olyan tantárgyakat tanítanak, amelyeket a tanulók (és a szülők) hagyományosan másodrendűnek tartanak. Egyes oktatók rendszeresen áldozatul esnek a balhézásnak; ezek gúnynevei állandóak, nemzedékeken át öröklődnek, a diákok körében közismertek.

Egy olyan intézményben, ahol a fő cél az egyetemi felvételre való felkészülés, ez a fő cél hierarchizálja a mindennapi tevékenységeket, motiválja állandóan az intézményhez, vagyis a tanárokhoz, az intézményi rendhez, fegyelemhez való viszonyt. Különösen így van ez, ha az aspirációk csakis az intézményben, csakis az intézmény segítségével (a diploma révén) valósulhatnak meg. Nem lehetséges tehát, hogy valaki ragaszkodjon aspirációihoz, és ugyanakkor elutasítsa az intézményt, hiszen ez az aspirációkról (a „valakivé”, „sikeres emberré” válásról) való lemondást jelentené.

Romániában, a diktatúra idején nem lehetett hiányzással, lógóssal megkezdni az elitképző intézményekben a mindennapi élet kiváltotta szorongásokat – így hát kísérleteket kellett tenni azok feloldására. Ennek következtében szó szerint létszükséglet volt a balhé típusú ideiglenes szabálytagadási forma. Olyan választ fogalmazott meg, amely meggátolta a teljes elszemélytelenedést, az átlagba való beolvadást. Ugyanis a balhé-modell az intézmény szabályait átfordítja, elviselhetővé változtatja. Alapvető ebben a modellben, hogy nem teljes elutasításról, nem a végleges megváltoztatás szándékáról van szó; sőt, éppen ezeknek a szabályoknak az alapvető, és végső soron megváltozhatatlan jellegét is megmutatja. A balhé-modell nem akar forradalmat; nem akar mindent elsöpörve új szabályokat felállítani. Csupán a helyzetre való rácso-

dálkozás, a helyzet kinevetése. Rituális cselekedet, amelynek célja a helyze szubjektív uralása, és ezen túl az alapvetőnek tekintett szabályok megértése. és – ha lehet – saját célok érdekében való felhasználása. A balhé: alku az iskola falain belül.

4. Nem anekdota, hanem megtörtént eset: rendelet érkezik a tanfelügyelőségtől, hogy minden nap reggel nyolc órakor osztályonként meg kell számolni a hiányzó tanulókat, összesíteni kell a számol, és kilenc óráig tovább kell küldeni a tanfelügyelőségre, ahonnan tizenegy óráig továbbítják az adatokat a minisztériumba. A közvetlen eredmény: elmarasztalják azoknak az iskoláknak a vezetőségét, ahol az átlagnál nagyobb a hiányzások száma. Közvetett eredmény: az igazgatóik megkérlik a tanárokat, hogy első órán ne írjanak hiányzókat, s így a naplóban nem marad nyoma annak, hogy hamis adatokat továbbítanak feljele: még több ingázó diák késik az első óráról: sőt a „bátrabb” helybeliek is kezdenek kilencre járni.

Bibliográfia

Biró A. Zoltán 1994

Szocialista urbanizáció a hetvenes-nyolcvanas években. Az átmeneti életformákban működő stabilizációs stratégiák vizsgálata a Csíki medencében. In: Antropológiai Műhely 2.

Biró A. Zoltán – Gagy József – Túros Endre 1995

„Átmeneti” ifjúsági társadalom? In: Változásban? Elemzések a romániai magyar társadalomról. Helyzet könyvek. Csíkszereda.

Ferge Zsuzsa 1980

Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest.

Gagy József 1996

Fiatalok és migráció. A máréfalvi fiatal korosztályok migrációs viselkedése. In: *Elvándorlók? Vendégmunka és életforma a Székelyföldön*. Helyzet könyvek. Csíkszereda.

Murvai László 1983

Társadalom és iskola. Bukarest.

Kozma Tamás 1992

Új fejezetek a nevelésszociológiából. Oktatókutató Intézet. Budapest.

Testaniere, Jean 1975

Hagyományos és anomikus rendzavarás az iskolában. In: *Az iskola szociológiai problémái*. Válogatott tanulmányok. Budapest.

Zinnecker, Jürgen 1993

A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái. Szeged.