

Kozma Tamás

Debreceni Egyetem, Felsőoktatási K+F Központ (CHERD)

KozmaT@ella.hu

Alternatívok és alternatívák

A felekezeti oktatás új társadalmi funkciói

*Előadás a Magyar Pax Romana 49. kongresszusán,
Kossuth Klub, Budapest, 2007. április 13.*

A British Airways és a kopt kereszt

2005-ben történt, hogy a British Airways egyik londoni utasfelvevő pultjánál az utaskiszolgáló kitette a blúzára a keresztet. Menedzsere azonnal figyelmeztette, hogy ez ütközik a British Airways belső szabályzatával. A British Airways a világ egyik legnagyobb légitársasága, amely még mindig „nemzeti kézben” van, ugyanakkor üzletileg is sikeres. Talpon tudott maradni még abban a kemény versenyben is, amelyet a fapados légitársaságok indítottak a 2000-es évtized elején, hogy betörhessenek a piacra. A BA járatokkal a világ mindne pontjára el lehet repülni. Hová is jutna, ha nem ragaszkodnék ahhoz, hogy alkalmazottai mind politikailag, mind vallásilag szigorúan semlegesek maradjanak? Ezért a belső szabályzat tiltja az alkalmazottaknak politikai vagy vallási jelképek viselését munkaidő alatt.

Az utasfelvevő, aki egyiptomi és kopt keresztény volt, azzal védekezett, hogy muszlim kolléganője meg kendőt hordanak a fejükön. Ez azonban a ruházatuk része, felelték az illetékesek, éppúgy, ahogy a szikh pilóták is is hordják, még az egyenruhájukhoz is a turbánt. A kereszt pedig az ő ruházatának a része, válaszolta erre a nő.

Nem vitás, ki lett volna a győztes ebben a vitában, ha az egyik londoni bulvárlap meg nem tudja a történetet. De megtudta, és az utasfelvevő vitája a hatalmas British Airways-szel hamarosan bejárta a médiát. Hasonló esetek Anglában, különösen az 1990-es években többször is előfordultak már, különösen muszlimokkal. A bevándorló státus, a színes kisebbséghez tartozás és a vallási intolerancia fenyegetése fel-felrémlik az egykori világbirodalom mai utódaiban. Itt a különbség mindössze annyi volt, hogy egy keresztény indított harcot a jogaiért. Megmozdult először a londoni, majd a brit világ. A háborúskodás csúcspontján a British Airways dél-afrikai járatait törölni kellett, mert a dél-afrikai utasok bojkottot indítottak a BA ellen. Történetében először a hatalmas légitársaság meghátrált renitens alkalmazottja előtt. Kártérítést fizetett, és átdolgozta belső szabályzatát.

Ez a történet sok más hasonlóval együtt arra figyelmeztet, hogy *a felekezeti politikákat mi magunk csináljuk*. Bár az iménti történet nem épp erről szólt, az oktatáspolitikát is. Bármennyire szokatlanak tűnjék is, a 2000-ik évtizedben bizony megfordultak a dolgok. A felekezeti politikákat – az iskolapolitikát is – csak látszólag alakítják a hivatalosok. Valójában rajtunk – tanárokon, szülőkön és diákokon – áll vagy bukik.

Ez ennek a rövid előadásnak a mondanivalója. A felekezeti oktatás „társadalmi funkciója” korántsem csak az, amit hivatalosan nekik tulajdonítanak. Mondhatnánk, egyáltalán nem az. Mint a társadalomkutatásból tudjuk, az intézményeknek tulajdonított szerepek sokszor látványosan is eltérhetnek attól, amit egy-egy közösség életében valójában betöltenek. Ezt a

valóságos szerepet pedig éppen azok alakítják, akik az intézményt használják, akár mint pedagógusok, akár mint szülők és diákok.

Előadásomban a felekezeti oktatás jelenkori történetének három szakaszát tekintem át. Az 1980-as évek még azt az állapotot tükrözik, amelyben a felekezeti oktatás az állami oktatási rendszerek egyfajta alternatívájaként jelent meg. Az 1989-90-es fordulatot követő néhány esztendő „kegyelmi korszak” volt; akkor olyan dolgok történtek, amelyek sem előtte, sem utána nem történtek meg a felekezeti oktatásban. A 2000-ik esztendőhöz közeledve a világ megint átrendeződött. Az Európai Unióba való belépésekkel – az EU kibővülésével – a felekezeti iskolák új erőterbe kerültek Európa-szerte. Ezt az új erőteret és a felekezeti oktatás társadalmi funkcióit ebben az új erőterben mutatom be az előadás harmadik részében.

Manifeszt és látens: egy kis szociológia

Mindenekelőtt azonban egy kis szociológia. Mit tanulhatunk a társadalomkutatók néhány klasszikus megállapításából?

Az egyik tanulságot, amely mintegy száz éve vissza-visszatér a társadalomkutatók írásaiban, BRONISLAW MALINOWSKI nevéhez fűzik, a lengyel származású brit egyetemi tanárhoz, aki néprajzi kutatásait az első világháború alatti száműzetésében (az Osztrák-Magyar Monarchia polgára volt) végezte a csendes-óceáni szigetvilágban. MALINOWSKI azonban csak úgy kerül ide, hogy rá szokás hivatkozni; hivatkozhatnánk éppen másokra is. Főleg HUSSERLre és a német fenomenológiára, amely középkori filozófiai vitákat fölelevenítve a múlt század elején gondolataival megtermékenyítette az egész európai tudományosságot. E gondolat lényege, hogy az, amit látunk – az empiria, amelyet megfoghatunk, tapasztalhatunk, szembesülhetünk vele – nem maga a dolog, hanem csak a dolgok fölszíne. A fölszín alatt rejlik a lényeg. Sokszor egyenesen úgy tűnik, mintha *a fölszín csupán leplezné a dolgok lényegét.*

A társadalomkutatók többnyire nem szeretnek ennél tovább menni. MALINOWSKINAK is csak éppen eszébe juthatott ez és más hasonlók középkori filozófiai tanulmányaiból, amikor szembesült a Trobriand-szigetek lakosságával. Meg azzal, hogy nem érti meg őket, s ha meg akarja fejteni, amit látott maga körül, az attraktív néprajzi felszín alatt a cselekedetek, szokások és rítusok valódi társadalmi szerepét kell keresnie. Vagyis azokat a *funkciókat*, amelyeket ezek a cselekedetek, szokások és rítusok egy-egy közösség életében betöltenek.

MALINOWSKIRA hivatkozva a társadalomkutatásban egy-egy intézmény, szervezet vagy közösség hivatalos és rejtett, *manifeszt és látens* funkcióiról beszélünk. (JAN SZCZEPANSKI lengyel szociológus alkalmazta ezt a szemléletet először az egyetem elemzése során.) Manifeszt funkciónak nevezzük azokat a tevékenységeket, amelyeket az illető intézmény, szervezet vagy csoport hivatalosan betölt. Vagyis amit elvárnak tőle, aminek az érdekében létrehozták, ami a nevesített célja. Az ilyen funkciók ki is vannak írva rá, a nevében hordja, a statutumaiban rögzíti; divatosan szólva „küldetésnyilatkozatában” írja le. Ezért is hívjuk manifesztnek, azaz nyilvánosnak, mindenki számára láthatónak.

Bármennyire látható azonban, a manifeszt funkció nem a teljes tevékenység. Valamely intézmény, szervezet vagy csoport – legyen az iskola, templom, vagy akár kórház, autóbusz állomás – a település életében, ahol létrehozták, nemcsak a neki szánt tennivalókat tölti be. Miközben ott van, nemcsak tanítanak benne, istentiszteletet tartanak, gyógyítanak vagy éppenséggel buszokat indítanak. Sok minden más is történik közben. Emberek találkoznak a templomban, az iskolában, a rendelőben, a buszváróban. Híreket cserélnek a továbbtanulásról,

a gyógyulásról, a városi ügyintézésről. Rendezvényeket szerveznek a templomban vagy az iskolában. Esznek-isznak, cigarettát vesznek a kórház vagy a váróterem büféjében. Felújítják a templomot, az iskolát, modernizálják a helyi kórházat vagy a buszpályaudvart. Ezek az intézmények a település életének fontos részei. Hogy mennyire fontosak, azt csak akkor tudjuk meg, amikor elveszítjük őket (körzetesítik az iskolát, bezárják a templomot, eladják a kórházat, megszüntetik a pályaudvart). Ezek az intézmények látenszen – anélkül, hogy sokat beszéljék róla – szervezik a közösséget maguk körül. *Beépültek a települések életébe.*

Ezzel a szemlélettel közelítve a felekezeti iskolákhoz könnyen belátjuk „társadalmi funkcióikat” – a manifesztokat és a látenseket egyaránt. A manifesztokat ugyan eddig is tudtuk; hiszen az egyházak épp e manifeszt funkciók miatt hozták létre őket vagy vették át, kapták vissza az iskolákat a rendszerváltozás után. De a látens funkciókra eddig nem figyeltünk. Hogy az iskola – felekezeti és önkormányzati, állami, magán vagy alapítványi – milyen valóságos szerepeket tölt be egy-egy lakóközösség mindennapi életében, ez kevésbé érdekli az iskolafenntartókat, sőt talán még zavarja is őket. Annál inkább érdekli azokat, akik magát az intézményt naponta használják. Ők tudják csak igazán, hogy ha elveszítenék az iskolájukat, mit veszítenének vele. Ők élik át a maga valóságában azt az egyszerű tényt, hogy az iskola – a templom, a kórház, a bolt, a játszótér – közösségszervező eszköz is egyben. *Szervezi, összetartja és formálja a helyi közösséget.*

Az államosított oktatás alternatívái

Majdnem mindegy, milyen szerepet tulajdonítottak tetteiknek és törekvéseiknek az intézményalapítók. A felekezeti oktatás igazi szerepe – tehát az, amit anélkül is betöltött, hogy kiírták volna rá – a XX. század Európájában lényegében az volt, hogy *az állami oktatás alternatíváját tudta fölmutatni.*

Ez igazi európai dilemma volt. Abban az értelemben legalábbis, hogy az oktatás állami dominanciája eredetileg európai fejlemény. A kontinentális Európa országaira jellemző, valamint azokra a harmadik világbeli országokra, amelyekben európai mintára szervezték meg, főként a gyarmatosítás során, az oktatást. Ezekre az oktatási rendszerekre az a jellemző, hogy az állami akarat az oktatási rendszereken keresztül érvényesült; az oktatási rendszerek az állami öntudatot testesítették meg, a nemzeti identitást sugározták.

Ez a helyzet a korábbi abszolutizmusokból, valamint a XVIII. századi felvilágosodásból következett. Az erős dinasztikus akaratok az infrastruktúra fejlesztésében is érvényesültek; például Mária Terézia sziléziai barokk templomaiban (a kötelező, vagy legalább is ajánlott monarchikus minta) és a hadmérnökei által szervezett lakosságtelepítésekben és település-tervezésben (sakktábla települések). Hasonlóképpen az oktatásban, amelyet a kontinentális Európában szintén dinasztikus akaratok szerveztek rendszerré, mégpedig a felvilágosodás eszméi hatására, nem ritkán egyes filozófusainak a támogatásával. A „felvilágosult abszolutizmus” teremtette meg az állami oktatási rendszerek első mintáit.

A kontinentális Európa állami oktatási rendszerei a XIX-XX. század folyamán kitermelték a maguk alternatíváit is; azokat az alternatívákat (és „alternatívokat”), akik elégedetlenek voltak az oktatás ilyen mérvű államosításával. Az alternatívok sokszor az atlanti világra – Nagy-Britanniára és Amerikára – tekintettek, ahol nem volt felvilágosult abszolutizmus, erős állam, következésképp központilag szervezett oktatás sem alakult ki. (EÖTVÖS JÓZSEF például angol-amerikai mintára gondolta el a helyi iskolaszékeket híres népoktatási törvényében, 1868.) A XX. század reformpedagógiája és a hozzá kapcsolódó reformmozgalmak mind alternatívát

kínáltak az állami oktatással szemben: központi tantervek és tankönyvek helyett *a gyermek szükségleteiből* igyekeztek fölépíteni a maguk didaktikáját (vö. NAGY LÁSZLÓ, *Didaktika fejlődéslelektani alapon*, 1926). Az első világháború körüli időszakban ezek a reformmozgalmak Európa-szerte elterjedtek, sőt a tengeren túlra is eljutottak (l. DEWEY kísérleti iskoláját Chicagóban, valamint a *pragmatikus pedagógia* térhódítását különösen az 1929-33-as világválság után). A reformpedagógia azonban igazán a közép-európai iskolaügyet rendítette meg. Németországban akkora hatása volt, hogy hagyományaira és alternatíváira ma is rendszeresen visszanyúlnak; sőt a pedagógiai kutatások egyik fő irányává vált a német egyesítés után, a keletnémet pedagógia hatékony alternatíváit és a német progresszió előzményeit keresve.

Észak-Európában az állami oktatás alternatíváit inkább azok a népi mozgalmak jelentették, amelyek révén új intézmények születtek: a „második esély” iskolái, a *népfőiskolák*. Ezeket a „dolgozók esti gimnáziumait” (ez a „népfőiskola” helyes fordítása) a dán evangélikus lelkész, GRUNDTVIG nem csak saját belátásából kezdte szervezni; egész családja vonzódott az orosz narodnyik mozgalmakhoz. Az észak-európai népfőiskolák nem egyszerűen a fönnálló dán iskola alternatíváit jelentették – amelyről ANDERSEN is szomorúan mesél -, hanem az oktatási rendszer alternatíváját, s ezen keresztül a társadalmi rendszer alternatíváját (a másik, népszerűbb alternatíva az Amerikába történő kivándorlás volt). Az állami oktatásnak ez az alternatívája alapozta meg nemcsak a mai népfőiskolai mozgalmakat, hanem az egész felnőttoktatást – úgy, ahogyan azt a népművelők és tehetség gondozók értették hazánkban (tehetségkutatás) vagy a harmadik világban (FREIRE, *A felszabadítás pedagógiája*, 1972, ILLICH, *Társadalom iskola nélkül*, 1968).

Állam és oktatási rendszer szélsőséges összefonódását a kontinentális Európa totális államai valósították meg az 1930-as évektől kezdve Németországban, Olaszországban, Spanyolországban, Portugáliában, és a rendszerváltozásig nyúló érvénnyel a Szovjetunióban. Ezekben a politikai rendszerekben a pártállam nem egyszerűen megszervezte és fönntartotta az oktatást – kötelezővé téve az iskolába járást és államivá téve a pedagógiát -, hanem az oktatást a maga egészében a diktatúrák egyik eszközévé formálta

Ennek a mindent maga alá gyűrő pártállami iskolának – belső ellenzékeitől eltekintve – egyetlen alternatívája maradt: az *egyházi oktatás*. Ez különösen Dél-Európa katolikus országaiban vált láthatóvá, ahol a római egyháznak sikerült - bár sokszor számottevő kompromisszumok árán – megőriznie az egyházi oktatás autonómiáját. Ebben a harcban a felekezeti oktatás mellett érvelők – a XVI. századi reformátorok és a XVIII. századi felvilágosultak utólagos fejcsóválása közepette – a családok jogát hangoztatták gyermekeik oktatásához, a kisközösségi értékek elsőbbségét az államilag diktált ideológiákkal szemben, a helyi intézmények fontosságát a bürokratikus állami szervezetekkel szemben, a transzcendens értékeket a pártállami akaratokkal szemben. *Az egyházi oktatás igazi alternatív oktatássá vált*; nemcsak Dél-Európában, hanem annak kulturális meghosszabbításaként Dél-Amerikában. (Nem véletlen, hogy az imént felsorolt alternatívok, egy PAOLO FREIRE, egy IVAN ILLICH egyházi támogatással, teológiai köntösben kezdték hirdetni a felszabadítás pedagógiáját vagy a társadalom iskolátlanítását.)

Milyen különö történet! Az egyházi iskolák, amelyek helyenként a klasszikus értékek őrzőiként jelennek meg, más társadalmi kontextusban éppenséggel az iskolátlanítás és a társadalmi reformmozgalmak támogatóvá válnak. Nevük, létezésük és működésük egy helyütt a társadalmi elnyomást szolgálja, más helyütt meg éppen a fönnálló rend alternatíváját. Kulturális örökségünk már csak ilyen. *Tárháza az ellentmondó gondolatoknak*,

véleményeknek és kezdeményezéseknek, amelyekre hivatkozhatunk, amelyekből gazdálkodhatunk, amelyek alapján építkezhetünk.

A közösség, amint mozgásba lendül

Az 1989-90-es demokratikus fordulat nemcsak Közép-Európát rendítette meg, hanem felfordította az egész addigi világrendet. *A közép-európai rendszerváltozások megváltoztatták a világ addigi rendjét.* Ezt a változást éltük meg mi itt Közép-Európában rendszerváltozásként.

A rendszerváltozások „kegyelmi pillanata” – a „kairosz”, ahogy a német-amerikai vallásfilozófus, PAUL TILLICH emlegette – nagyjából 1988 végétől körülbelül 1994-ig tartott (rendszerenként és országonként némileg máskor, különösen ha a romániai forradalmat vagy a szerbiai háborút vesszük). Ez a kegyelmi pillanat – mint a történelem más különös pillanata – mintegy sűrítve mutatta föl a lehetőségeket és alternatívákat. Minden szereplő a legjobb arcát mutatta, a legleplezetlenebbül szerepelt, akárcsak egy képeskönyv vagy egy bábjáték figurái. A leomló totális rendszerek fölszabadulást és anómiát egyszerre hoztak. Energiák szabadultak föl, kezdeményezések, amelyekkel addig hiába kísérleztünk, egyszerre szökkentek szárba. Aki akkor a „történelem szekerére” szállt, hihetetlen távlatokat látott megnyílni. Aki akkor lemaradt, máig ezzel a lemaradással küzd.

Egyeseknek kaotikus a kép, mások éppenséggel a kinyíló horizontot látják a rendszerváltozásban. E történelmi „kairosz” emlékét ma is hordozzuk; némelyiket büszkén, másokat nyűglódvé. Például ekkor született az egyházi törvényünk a maga büszke, naiv liberalizmusával, az önkormányzatiság, amelyet különböző kísérletek ellenére máig sem sikerült fölszámolni, noha oly sok bürokratának okozott már fejfájást. És ami fő, számos civil kezdeményezés indult el akkor; olyanok, amelyeket sokan sokáig dédelgettek már előtte is anélkül, hogy kilátásuk lett volna a megvalósításhoz. Ez a civil kezdeményezés – *a közösség, amint mozgásba lendül* –, talán ez tette a korszakot valóban emlékezetessé.

Egy kutatásban, amelyet a kelet-közép-európai kisebbségi intézmények körében végeztünk, különös hasonlóságokra figyeltünk föl. A meglátogatott intézmények történeteit hallgatva – valóságos „születéstörténetek” voltak, egyik-másik mondai elemeket hordozott – azt figyeltük meg, hogy *kisebbségi akaratok, egyházi kezdeményezések, helyi politikai törekvések és alternatív pedagógiák szinte szétválaszthatatlanul fonódtak össze.* Egyfelől nyilvánvalóan egyházi kezdeményezésekről volt szó. Hiszen az egyházak – különösen Közép- és Kelet-Európa általunk vizsgált felében (az ún. posztoszocialista országok) – az egyetlen szervezet volt, amely, lehet, korrumpálódva, lehet, az elnyomó rendszerekkel összefonódva, de megmaradt egy új politika szervezeti hátteréül. (Ugyanez történt a nácizmusból és a világháborúból kilábaló német egyházakkal). Azok, akik az új politikai porondra léptek, gyakran egyházi támogatással tehettek, esetleg maguk is egyházi pozíciót foglaltak el, vagy az egyház nyújtott iskolázást, képzést, munkát, menedéket nekik. Az egyházak épületeiben nyíltak az első kisebbségi iskolák; az egyházak szervezték a kisebbségi közösségek politikai és kulturális életét. *Az egyházak mint kulturális és politikai szervező erő léptek ki az új életbe.*

Az egyházi oktatás társadalmi lendületét azonban gyakran maga a kisebbségi lét okozta. Nem egyszerűen egy új vallásosság megjelenéséről volt szó – talán persze arról is -, hanem a korábban elnyomott és évtizedekig kielégítetlen kisebbségi igényről saját oktatásra és saját iskolákra. Ez a kisebbségi dinamizmus emelte-vitte a megnyíló egyházi intézményeket alapfoktól egészen a felsőoktatásig. Az egyházi megújulás mögött évtizedekig kielégítetlen

kisebbségi autonómiavágy húzódtott; a nemzeti kisebbségeké, a társadalmi kisebbségeké. Olyan társadalmi csoportok megújulási vágya, amelyek a korábbi rendszerekben jogfosztottan éltek, kisebbségi létbe kényszerültek.

Az egyházi iskolák, a felekezeti oktatás azonban nemcsak kisebbségi törekvéseket kanalizált. *Gyűjtőhelyévé vált azoknak a lokális és regionális törekvéseknek is, amelyeket a korábbi évtizedek erőszakos centralizálása Közép- és Kelet-Európában visszaszorított.* (Már az 1980-as évek társadalomkutatásaiból kiolvasható volt, hogy új lokális elit készülődik a helyi közéletbe; hol művelődésnek, hol műemléki védelemnek, hol helytörténetnek álcázva törekvéseit. Később pártalakulatok is formálódtak belőlük, amint számos más országban is. E *rendszerelváltó pártok virágzása és hanyatlása is a történelmi pillanattal, azzal a bizonyos „kairosszal” fonódott össze.*) Az egyházak és a felekezeti oktatás nem egyszerűen politizálni kezdett tehát, amint azt számosan és oly súlyosan elítélték. Nem hitéletnek és istentiszteleti alkalmaknak álcázott politikai szervezkedést hajtottak végre „a papok”. Sokkal inkább *a politizálni kezdő civilek találták meg az egyházakat törekvéseik intézményi alapjául, szervezeti keretüül és társadalmi szinterüül.*

Az újjá szerveződő egyházi oktatás mellett ebben az időben olyan alternatív törekvések jelentek meg, amelyeknek máig ható üzenetük van. Erre a vitatkozó felek – miközben az egyházi iskolavisszaadásokkal voltak elfoglalva – alig figyeltek föl. Megkezdődött *a helyi iskolák egyfajta közösségi kisajátítása az ún. ökumenikus iskolák formájában.* Történetük máig leíratlan, bár egyesek változó formában még ma is itt élnek velünk. Az ideológiai felszabadulás légkörében egyes iskolakörzetekben a szülők „kisajátították” az iskolát úgy, ahogy a pedagógiai gondolkodók egyike-másika (például a már említettek) álmodozott róla. Maguk akarták irányítani, megszabva, vagy legalább is sugallva a tanítás fő üzenetét (vallásos üzenet laikus formákban), a szervezeti formákat, a tevékenységek rendszerét, az időkereteket. Itt alternatív pedagógia jelent meg vallási köntösben, mutatva, hogy a felekezeti oktatás hogyan válhat a civil kezdeményezések és az alternatív pedagógiák szinterévé.

Ezek a mozgalmak az iskolák felekezetiítésével értek véget: azzal, hogy a laikus iskolákat egyik vagy másik egyháznak ajánlották föl a fönntartásukra törvényileg kötelezett önkormányzatok. Aghogyan a laikus vallásoktatás vagy bibliatanulmányozás sem nyert polgárjogot a hivatalos egyházi ellenállás miatt, úgy került a „történelem süllyesztőjébe” az ökumenikus iskola-mozgalom. Emléke mégis velünk marad. Arra figyelmeztet bennünket, hogy *a felekezeti oktatás korántsem csak az, aminek hivatalosan látszik.* Funkciói sokkal többreütek: közösségi törekvéseket, helyi akarátokat, regionális politizálást foglal magában, indíthat újtára - amint az egykori egyházi iskolaalapítók egyikének-másikának a későbbi politikai pályafutásában ez látványossá is vált.

Európai Unió: egy új erőtér

A 2000-ik év (az első évtized) hozta meg a belépést az Európai Unióba a közép- és kelet-európai államok számára. Vannak teoretikusok, akik szerint ez a lépés volt a rendszerváltozások egész értelme. Belépés és betagolódás a „nemzetközi struktúrákba” – ez valóban csak az 1989-90-es fordulat óta és miatt vált lehetségessé. És az is kétségtelen, hogy azokat az útkereséseket és próbálkozásokat, amelyek az 1990-es éveket jellemezték, az EU-ba tagolódás végleg lezárta. A „kairossz” – az a bizonyos történelmi pillanat – nagyjából az első rendszerváltó kormányok bukásával lezárult. Emléke azonban még velünk maradt; azzal az új politikus nemzedékkel, amely a rendszerváltók örökébe lépve már a konszolidálódást segítette

elő. Tetteik ugyan már nem rendszerváltók voltak, de a jelszavaik, a szimbólumaik még igen. Ők készítették elő az EU-csatlakozást.

Az egyik változást a posztoszocialista országok új európai uniós tagsága jelenti. Az uniós tagság véget vetett mindenekelőtt annak, hogy az újonnan visszanyert szabadság jegyében a politika szereplői megkérdőjelezzék kormányaik legitimitását. Az Európai Unió legtöbb fórumán a kormányok képviselik a tagországokat; ezzel az átalakuló országok sokszor ingatag kormányzatai EU-s legitimitást nyertek. Az uniós tagság véget vetett annak a masszív bürokráciaellenességnek, amely a rendszerváltozásokat követő időszakban jellemezte a posztoszocialista társadalmakat. Most egy nemzetközi bürokráciával szembesültek, amelynek a legitimitását éppen a saját állandó akivitása adja. (Az Európai Unióban „intézményi forradalom” megy végbe, ami azt jelenti, hogy a hivatali szervek a maguk kezdeményezte határozatokat akkor is igyekeznek végrehajtani, ha nincs meg a kellő politikai támogatottságuk, de nem ütköznek ellenállásba.). Ebben partnerre találnak azokban a kormányzatokban, amelyeknek az ingatag otthoni legitimitását az erősítik, hogy épp ők „tárgyalnak Brüsszellel”. A nemzetközi bürokrácia szűkíti azoknak a terét, akik az 1990-es évek civil kezdeményezéseivel saját honi bürokráciájukat próbálták gyöngíteni. Az alulról jövő szervezkedések helyére az iskolaügyben is az alulról jövő szervezkedések felülről jövő (kormányzati vagy EU-s) szorgalmazása és támogatása lépett.

A köz- és felsőoktatás az Európai Unió eddig kialakult megállapodása szerint (*Maastrichti Szerződés*) megmarad a tagállamok ügyének; nem avatkozhat bele sem segélyek, sem ajánlások formájában az EU kormánya, a brüsszeli bizottság. (Annak ellenére sem, hogy számos szakértő szeretné, vizionálja és siettetni. Különösen azzal, hogy a szakképzést gazdasági kérdésnek deklarálják, amely összefügg az Európa-szerte megnyitandó piacokkal). Kevesen értették etekintetben például a *Comenius minőségbiztosítási program* üzenetét. Úgy látszott, sok pénz áll az iskolai minőségbiztosítás fejlesztésére; csak pályázni kellett az intézményeknek, és jó eséllyel megkapták a támogatást. Kevesen figyeltek föl arra, hogy a támogatott intézmények és alkalmazottaik közvetlenül az oktatási kormányzattal kerültek kapcsolatba – kekrülve ezzel a főntartóikat (többnyire a helyhatóságokat). A Comenius minőségbiztosítási program eszközzé vált az oktatási kormányzat kezében arra, hogy az intézményfőntartók jogait csorbítsa, hatáskörét visszaszorítsa. A brüsszeli bizottság által kezdeményezett – és a szakértők által lelkesen támogatott – intézményfejlesztési programok társadalmi hatása ugyanilyen. Kimondva-kimondatlanul (hivatalosan ki nem mondva, a szakértők által viszont fennen hangoztatva) a cél itt is az, hogy a közoktatást fenntartó tagállami oktatási kormányzatot kikerüljék. A brüsszeli bizottság „átkaroló hadműveletet” hajt végre, s az oktatásügyi szakértők még tapsolnak is hozzá. A tagállami oktatási minisztériumokat kikerülve közvetlenül az intézményeket keresi meg. Támogatást ajánl nekik, s ha elfogadják, képzéseket nyújt, programokat szab meg. (Az utóbbi években az EU által támogatott ún. *európai felsőoktatási térség* szorgalmazása is ebbe az irányba mutat: beavatkozás a felsőoktatási intézmények autonómiájába, amelyet úgy, ahogy sikerült megvédeniük az 1990-es években saját állami bürokráciájukkal szemben. Igaz, a nemzeti elszigetelődés árán.)

A felekezeti oktatásügy a 2000-ik év után sajátos erőterbe került. Önállóságát és alternatívát nemcsak, sőt egyre kevésbé a posztoszocialista kormányzatokkal szemben kell, megvédenie, megállapodásokat kötve és alkukat betartatva velük. A brüsszeli bizottság beavatkozási kísérletei a felekezeti oktatáspolitikára nézve is növekvő kísértés és veszély. Melyik világi oktatás alternatíváját kellene megjelenítse a felekezeti iskola? Legyen a felekezeti oktatásügy nemzetközibb, mint a nemzeti kormányzatok oktatásügye, amelyet sok

esetben fogságban tartanak szélsőséges pártpolitikai erők? De ha nemzetközibb, akkor épp azoknak a törekvéseit támogatja (pl. EU), akik az oktatásügyet kivennék a nemzeti hatáskörből, hogy nemzetközi ellenőrzés alá vonják. Forduljon vissza az alapokhoz – adjon nagyobb autonómiát az egyes iskoláinak (ezt diktálná a sokat emlegetett *szubszidiaritás* elve)? Ezzel viszont a felekezeti oktatáspolitikát saját maga gyöngíti intézményfönntartói jogkörét. Ezek a dilemmák következnek a közép- és kelet-európai országok új tagállami státusából a felekezeti iskolaügyekre nézve.

*A másik változást a felekezeti oktatásügy új, kisebbséginek tekinthető státusa jelenti. Az, hogy az Európai Chartából – az EU alkotmányának szánt alapidokumentumból – végül is kimaradt a keresztény hagyományra utalás, figyelmeztetés: a felekezeti oktatás az EU-ba lépett országokban új társadalmi, politikai és kulturális összefüggésbe kerül. Ez a felekezeti oktatás már mást jelent, mint ami az emlékeinkben él, és mint amilyen funkciókat a hivatalos állami és egyházi körök neki szánnak. Mind nyilvánvalóbb, hogy a felekezeti oktatás nem egyszerűen a tagállamok belügye, vagyis az egyes tagállamok és a bennük működő felekezetek közti megállapodásokon múlik. Ehelyett *kisebbségi kérdés*, illetve kisebbségi kérdésként kezelendő, mint ezt a magyarországi alkotmánybíróság 1995-ben megállapította. Akarva-nem akarva a felekezeti oktatás a rendszerváltozás óta összefonódott a különböző kisebbségi létekel, azok legitim formájává vált, sőt egyes esetekben egyenesen a kisebbségek létezését legitimálja.*

Így teszi legitimé pl. a beregi (Kárpátalja, Ukrajna) magyarság iskolázását a református egyház, amikor egyházi épületeket és intézményeket profiloz át kisebbségi oktatási célokra. Hasonlóképp vált legitimé a dél-tiroli német kultúra és oktatás a tiroli német katolikus papság kultúramentő tevékenysége révén; ennek eredményeit a kulturális központnak számító Bozenben (Bolzano, Olaszország) ma intézmények és utcanévek őrzik. A Bozeni Szabad Egyetem központi épületét ugyancsak az egyház engedte át az újonnan alakult és akkreditációt nyert egyetem könyvtárának céljaira. A kisebbségi lét egyházi legitimálására példa lehet a vilniusi „lengyel egyetem” az egykor jezsuita alapítású Báthori Egyetem (ma: Vilniusi Egyetem, Litvánia) tövében. Ezt a továbbképzési központot a vilniusi lengyel értelmiség azért hozta létre, hogy serkentse a környékben élő lengyel fiatalok tanulási kedvét, méghozzá lengyelül, ezzel erősítve lengyel azonosságtudatukat. A hallgatóság mozgósításában alapvetően a Vilnius környéki lengyel plébániákra támaszkodtak, amelyeknek a lelkeszei elsődleges rekrutációs pontokként működtek a továbbtanulók föl kutatásában, fölkészítésében és egyetemre küldésében. A Révkomáromban (Szlovákia) az 1990-es évek elején megalakult Városi Egyetemnek is a komáromi református gyülekezet adott helyet, az ő épületét használták föl. A Városi Egyetem, mint azt története mutatja, nemcsak magyar nyelvű oktatást nyújtott (tkp kihelyezett tagozata volt győri felsőoktatási intézményeknek), hanem egyben önkormányzati fönntartású intézmény is. Ebben a példában nemcsak a kisebbségi lét fonódik össze az egyházi oktatással, hanem egyúttal az önkormányzatiság is. A számos Kárpát-medencei példa közül végül a nagyváradi Partium Keresztény Egyetemet említjük, amely a Sulyok István Református Teológia intézményi alapjain és épületei fölhasználásával jött létre. Történetét más helyütt hosszabban is megírták, megírtuk (KOZMA, *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*, 2004). Jelen összefüggésben újabb példaként említjük arra a körülményre, hogy a felekezeti oktatás - helyenként lokális politikai érdekekkel is összefonódva – *a rendszerváltozást követő új viszonyok között a kisebbségi oktatás helyszínévé vált.*

A harmadik változást az új bevándorlók és az új bevándorlások jelentik Európába, ezen belül az Európai Unió tagállamaiba. Európa a XIX. század óta – amikor még a legnagyobb

kibocsátó földrésznek számított – demográfiailag depressziós térséggé változott. A 2000-2003 közötti népszámlások mindenütt népességsökkenést vagy legjobb esetben népességstagnálást mutattak a tíz évvel korábbi eredményekhez képest. Európa legnagyobb országainak a népessége (pl Németországé) továbbra is stagnál. Az egykor demográfiailag legdinamikusabb peremvidékeken (pl. Írországbán, a Balkánon) ugyancsak megindult a népességfogyás, a valamikor leggyorsabban növekvő népességű Szicília népessége csökken jelenleg a leggyorsabban. Ha ezt a népességsökkenést nem sikerül megfordítani – vagy legalkább is stagnálásba átfordítani -, akkor nem lesz tovább tartható az „európai jóléti modell”, amelyet a neo-liberális közgazdászok már ma sem tekintenek tarthatónak, holott ez az Európai Unió egyik doktrinája. A szociális háló, az oktatás, az egészségügy, a közszolgáltatások ugyanis az aktív korú lakosság adóiból tarthatók fenn, mivel az aktív korúak – eddig legalább is - mindig többen voltak, mint az eltartottak (öregék és gyerekek). Ha azonban megváltozik a demográfiai korfa – többen érik meg az idős kort, mint ahányan születnek (önmagában demográfiai paradoxon) -, akkor nem lehetséges tovább a közszolgáltatások európai rendszerű (vagyis a fiatalabb korcsoportok adóiból történő) finanszírozása. Egyes demográfiai előrejelzések szerint mintegy 150 milliónyi vendégmunkásra, új bevándorlóra volna szükség a következő évtizedben ahhoz, hogy a korábbi európai jóléti modell továbbra is finanszírozható legyen. (A Kárpát-medence demográfiai viszonyai kicsiben ugyanezek. A medence közepén elhelyezkedő népesség, a magyarság lélekszáma drámaian fogy. Ha évente 30 ezer új bevándorló érkezne, akkor sem lehetne megállítani, legföljebb csak lelassítani a népességfogyást - a KSH Népeségtudományi Intézetének egy számítása szerint.)

Honnan jöhetnek új bevándorlók Európába? Nyilván a harmadik világ olyan vidékeiről, ahol az Európába vándorlásnak már generációk óta hagyományai vannak; ahonnan rokonok és ismerősök dolgoznak Európában, ahol egyesek közülük már meg is települtek. A fejlődő világ olyan peremvidékeiről, amelyek földrajzilag is, kulturálisan is közel vannak Európához, bár a népességnövekedés egyelőre még magas. Ez a világ elsősorban a Medditerráneum, az arab világ, Afrika és a Közel-Kelet Földközi-tengerhez közel eső régiói.

A vándorlás évtizedek óta, nagyjából a második világháború lezárultával tart. Előbb Európa peremvidékeiről irányult a középpont felé (pl. Olaszországból, Spanyolországból, Portugáliából, a Balkánról Németországba, Svájcba, Skandináviába). Később, főként az 1960-as évektől az egykori gyarmati országokból az egykori gyarmattartókba; főként Nagy-Britanniába Dél-Ázsiából és Közép-Afrikából, Hollandiába Hátsó-Indiából és Dél-Afrikából, Franciaországba Francia-Afrikából. Végül a Balkánról és Törökországból – amely még mindig népességkibocsátó – indult meg az emigráció főként (Nyugat-)Németország irányába. Az előrejelzések további, sőt talán soha nem látott népességmozgásról, a Föld népességének valóságos átrendeződéséről beszélnek; különösen ha a Föld legnépesebb régiójának, Délkelet-Ázsiának az országhatárai is megnyílnak.

Nem ez az első népvándorlás Európa történetében. Ebből a történetből tudjuk, hogy a bevándorlók nemcsak a gazdasági erejüket (többnyire a munkaerejüket) hozzák magukkal, hanem a kultúrájukat is: intézményeiket, magatartásaikat és normáikat-értékeiket. Az előre vetített bevándorlás nemcsak Európa népességi összetételét változtathatja meg – mi a Kárpát-medencében már ma is egyfajta „fehér gettóba” zárva élünk -, hanem a kultúráját és felekezeti viszonyait is.

E változások jelentőségét és hatását a felekezeti oktatás jövőjére nem mértük még föl. Adatokkal még nem rendelkezünk, csupán elgondolásaink vannak. Ezek közül az a legfontosabb, hogy a történeti felekezeteknek és a történeti felekezetek (köztük elsősorban a

kereszténység) oktatásügyének a korábbi formái nem sokáig fognak tovább élni. Egyszerűen azért nem, mert *olyan felekezeti viszonyok közé kerülnek, amelyekhez eddig Európában nem szoktak hozzá* – legföljebb Európa egyes peremvidékein tapasztalhatták meg korábbi történetük során.

Muszlimokkal mind a Balkánon, mind az Ibériai-félszigeten együtt élt, ma is együtt él a kereszténység (ha ezt gyakorta elfeledjük is). Hozzá kell tennünk azonban: olyan muszlim közösségekkel, amelyeket – akár csak az európai zsidóságot – maguk az európaiak alkotják. Kultúrájukban nemcsak részesei, hanem alakítói is az európai hagyománynak. A hinduizmust (Krisana-tudatúak), buddhizmust (bizonyos ágát) is ismerhetjük már Európában mintegy másfélszáz éve, a volt gyarmati országok kulturális közvetítésével, különösen is Angliában.

Csak hogy, mint azt a közelmúlt drámai eseményei mutatták, az új európai kultúrát távolról sem csak a századok óta itt lakó keresztény és nem keresztény felekezetek fogják formálni, hanem az újabb és újabb vallási és kulturális közösségalapítók. Az európai vallási paletta rohamosan színesedik, az egykori elzártságok feloldódnak, a homogén arcultú vallási és kulturális közösségek heterogénekké válnak. *A felekezeti oktatás – mint a felekezetek egyik közszolgáltatása, amelynek színterén tradicionális és új lakosság széles fronton érintkezik – drámai változások előtt áll.*

Az egyházak korábban szociális munkaként fogták föl a bevándorlók között végzendő missziót (vagy annak is); *a jövőben fokozódó mértékben interkulturális nevelésként kell majd felfogniuk.* A felekezeti szociális munkát az a meggyőződés vezette, hogy a bevándorlók – a kisebbségek, szokatlan nemzeti, etnikai, vallási és más közösségek – hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat alkotnak. E csoportokban közös a gazdasági depriváltságuk, a társadalmi peremhelyzetük. Hátrányaikat enyhítéséhez a felekezeti szociális munka szükséges, sőt nélkülözhetetlen volt. A felekezeteknek ezt a tevékenységét rendszerint a kormányzatok is méltányolták, társadalmilag pedig sokszorosan elismerték őket.

Ma és a jövőben azonban ez már nem elég. Az új bevándorlók nem vagy nemcsak társadalmilag hátrányos csoport, hanem elsősorban idegen, számunkra még ismeretlen kultúra. Társadalmilag is az különbözteti meg őket a tradicionális európaiaktól, hogy más, ismeretlen kultúrát hordoznak – ide értve nyelvüket, intézményeiket, magatartásformáikat és értékvilágukat is. A velük való foglalkozás tehát interkulturális kell legyen. Ami azt jelenti, hogy elismerve a magukkal hozott kultúrát kell majd őket európaivá tenni. *Vagyis velük együtt, az ő kultúrájukra is építve alakítani ki egy új, közös európai kultúrát.*

A felekezeti oktatásnak ebben kulcsszerepe lehet, ha felismeri az új helyzetet, és sikerül áthidalnia a kulturális különbségeket. Ha a felekezeti kultúrák mélyén sikerül megtalálni a közös alapot, és erről a közös alapról haladni tovább, akkor *a felekezeti iskolák nemcsak az európai hagyományok őrizői lehetnek, hanem az európai jövő alakítói is.*

*

Kell-e színesebb kulturális kavalkád, mint egy nemzetközi repülőtér, különösen a turista szezon idején? Bölcs dolognak látszik tehát, hogy az alkalmazottak munkaruhájukon ne hordjanak semmi olyant, amivel másokat megbotránkoztathatnak. Azt a keresztet a kopt nő blúzáján mégiscsak engedélyezték (ahogy a szikhek turbánját vagy a muszlimok fejkendőjét is). Mit sugall ez? Részben azt, hogy mi magunk – a szokásainkkal és a kiállításunkkal – kell majd átformáljuk a tegnapi Európát és a tegnapi felekezeti oktatást. *A felekezeti iskolák és a*

felekezeti iskolapolitika csak akkor marad eleven, ha az intézmények használói, az őket körülvevők közössége formálja olyanná, mint amilyenre szüksége van. Ez ennek a történetnek az egyik üzenete.

A másik üzenete pedig valahogy így hangzik. A kultúránkat és a meggyőződésünket hangoztathatjuk úgy is, hogy másokat ezáltal elidegenítsünk – de úgy is, hogy másokat is hitvallásra bátorítsunk. Felekezeti iskolát nyithatunk azért is, hogy gyerekeinket elkülönítsük a másokéitól – de azért is, hogy más közösségeket is vallási tradícióik keresésére és vállalására serkentsünk. A felekezeti intézmények lehetnek az elzárkózás helyei. De lehetnek *a találkozás és közösségépítés színterei is mindenkivel, akivel keressük és megtaláljuk a kulturális és vallási minimumot, amiben egyetérthetünk.* Ebben – a kis közösségek megkeresésében és kialakításában - nyújthat igazi alternatívát a felekezeti iskola.

Hivatkozások

Az előadáshoz fölhasznált vagy abban hivatkozott irodalom megtalálható az *Educatio* 14. évf (2005) 3., tematikus számában (PUSZTAI GABRIELLA, RÉBAY MAGDOLNA eds., *Egyházak és oktatás*). Különösen is az alábbi tanulmányokban:

- AMBRÓZY ÁRON et al., Harminc kilométer – sok vagy kevés? Pp. 573-589
DRONKERS, JAAP, RÓBERT PÉTER, A különböző fenntartású iskolák hatékonysága, pp. 519-33
IMRE ANNA, A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében, pp. 475-91
KOPP ERIKA, A református középiskolák identitása, pp. 554-72
KOZMA TAMÁS, Egyházi iskolák – interkulturális nevelés, pp. 465-74
NEUWIRTH GÁBOR, Egyházi iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói, pp. 502-18
PAPP KORNÉL, Az egyházi közoktatás finanszírozása, pp. 590-603
POLÓNYI ISTVÁN, Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága, pp. 604-14
PUSZTAI GABRIELLA, Társadalmi háttér és iskolai pályafutás, pp. 534-53
TOMKA MIKLÓS, A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése, pp. 492-501