

2

iskola kultúra

54058
AF 323

XV. évfolyam 2005. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bara Zsuzsanna

Ph.D hallgató, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE, Budapest

Baska Gabriella

egyetemi tanársegéd, Neveléstudományi Intézet, BTK, ELTE, Budapest

Boreczky Ágnes

főiskolai tanár, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE, Budapest

Fórray R. Katalin

egyetemi tanár, tanszékvezető, Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE, Pécs

Hrubos Ildikó

egyetemi tanár, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

Kápolnai Iván

társadalomtudományi szakíró, Budapest

Karikó Sándor

főiskolai tanár, Neveléstudományi Tanszék, JGYTF, SZTE, Szeged

Kelemen Elemér

főiskolai tanár, Neveléstudományi Tanszék, Tanító- és Óvóképzőképző Főiskolai Kar, ELTE, Budapest

Kiss Endre

egyetemi tanár, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

Ligeti György

Kurt Lewin Alapítvány, Budapest

Liskó Ilona

igazgató, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Lukács Péter

tudományos főmunkatárs, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Meleg Csilla

egyetemi tanár, Politikatudományi és Társadalomelméleti Tanszék, ÁJK, PTE, Pécs

Mikonya György

egyetemi docens, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Kar, ELTE, Budapest

Nagy Péter Tibor

tudományos tanácsadó, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, tudományos tanácsadó, Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE, Pécs

Németh András

egyetemi tanár, Oktatásmódszertani Központ, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE, Budapest

Pukánszky Béla

egyetemi docens, Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE, Szeged

Sztrinkóné Nagy Irén

főiskolai docens, Neveléstudományi Tanszék, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskeméti Főiskola, Kecskemét

Szaboles Éva

egyetemi docens, Pedagógiatörténeti Tanszék, Neveléstudományi Intézet, BTK, ELTE, Budapest

Tészabó Júlia

Ph.D hallgató, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE, Budapest

Zrinszky László

tudományos főmunkatárs, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, TTK, PTE, Pécs

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczi János e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: andorm@socio.mta.hu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarási István

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanit@freemail.hu

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő

e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenyo@dpj.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**

e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,

Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra

Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 4.

telefon/fax: 06 72 501-578

e-mail: iskolakultura@freemail.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht., valamint egyéb alternatív terjesztő Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Tel. évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatóak OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Pedagógus Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az OKI Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du-gonics t. 12.), a BU Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók Könyvesboltjában (Budapest VI., Andrassy u. 45.), a P Jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és**

Kiadó Kft., Pécs

Lapnyomtatás: 2005. január 15.

2006 FEBR 06.



iskola

05/02

konferencia

Németh András
Reformpedagógia és életreform 3

Baska Gabriella – Szaboles Éva
Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918 5

Kiss Endre
Az életreform filozófiájának meghatározásához 12

Tészabó Júlia
A gödöllői művésztelep és a nevelés 17

Pukánszky Béla
Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform 26

Németh András
A századelő magyar életreform törekvései 38

Mikonya György
A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései 52

Sztrinkóné Nagy Irén
A női szerep változásai és a reformpedagógia 53

Bara Zsuzsanna
A népiskolai könyvtárak létrejötte 69

tanulmány

Nagy Péter Tibor

Állami szerepnövekedés és individuális
jogok az oktatásban 87

Forray R. Katalin

Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás 93

Lukács Péter

Akadémiai kapitalizmus? 97

Zrinszky László

Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia
szerepnövekedése 103

Ligeti György

Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció 107

Kelemen Elemér

Az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás a
kiegyezéstől (1867–1945) 115

Hrubos Ildikó

A 21. század egyeteme: megújulási kényszerek,
megőrzendő értékek 120

Liskó Ilona

A roma tanulók iskoláztatási esélyei 123

Meleg Csilla

Iskola az időben 127

Karikó Sándor

Adalék a nevelésfilozófia mai dilemmáihoz 134

Boreczky Ágnes

Családtörténet és társadalmi-földrajzi mozgás 140

Kápolnai Iván

Mezőkövesdi évek 147

*(Szlovák Sándor [2004]: Az internátustól a kollégiumig,
1917–2002)*

Contents 151

Reformpedagógia és életreform

A következő tanulmányok több éves nemzetközi, német-magyar OTKA kutatási projekt (T 037337) legújabb, magyar vonatkozású eredményeinek felhasználásával készültek. A projektben résztvevő kutatók: Kiss Endre, Mikonya György, Németh András (ELTE); Pukánszky Béla (Szegedi Egyetem); Ehrenhard Skiera, Andreas von Pronczynsky (Universität Flensburg).

A 2002-ben kezdődő kutatás abból a hipotézisből indult ki, hogy a múlt század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően (az egyes országokban némi fáziskülönbséggel) létrejött egy új civilizációs alapzat, olyan vezető ideológiák és gondolkodási módok rendszere, amelyek az emancipáció különböző felfogásaival kísérletezve az egyének, az individuumok, az emancipált szuverén emberek világát próbálták fölvezetni. Ezek a kísérletek természetesen „önmegvalósítási” akciók voltak, de emellett teljes joggal társadalmi reformként is értelmezhetők. (Jóllehet az egyén nem kizárólag csak a társadalomban képes az önmegvalósításra, az egyéni önmegvalósítás társadalmi modellként értelmezve már társadalmi, ha nem is össztársadalmi problémává válik.) A kutatók – a témával kapcsolatos hazai és nemzetközi szakirodalom eddigi kutatási eredményeire (1) alapozva – abból a feltételezésből indultak ki, hogy a társadalmi reformtörekvésként elgondolt egyéni önmegvalósítási modellek kényszerítő erővel vezetnek el mindazokhoz a pedagógiai reformtörekvésekhez, amelyeket a pedagógiai szakirodalom reformpedagógia elnevezéssel szokott összegezni.

Ezek a reformtörekvések szoros kapcsolatban állnak a fentiekben jelzett emancipációs törekvések ideológiai hátterét jelentő különböző kultúrakritikai megnyilvánulásokkal, amelyeknek a legfontosabb szellemi bázisát egyrészt az angol-amerikai esztéticizmus és személyiség-idealizmus jellegzetes képviselői (*Carlyle, Morris, Ruskin, Carpenter*), másrészt *Nietzsche* jelentették. Ennek hatására a század utolsó évtizedeiben egyre szélesebb körben jelenik meg egy sajátosan új mentalitás, amelynek közös elemei mind a különböző életreform-mozgalmakban, mind pedig az azokkal szoros kölcsönhatásban kibontakozó pedagógiai reformmozgalmakban fellelhetők.

Ezek a törekvések a korszak művészeti mozgalmainak eszmei támogatása mellett, illetve azokkal gyakran szorosan összekapcsolódva vezettek el a század első jelentős „elengkultúra” mozgalmához, amely a korszak magas szinten prosperáló, jóllehet konjunkturális ciklikussággal fejlődő ipari társadalmának gazdasági sikertörekvéseivel szemben keres a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülők számára az élet mindennapjaiban és mentális szinten egyaránt jelentkező alternatívákat. Az ebben az időben megjelenő, új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma a természethez, illetve a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya, továbbá az ember belső világának feltárására és az abban zajló történések kifejezésére irányuló törekvés. Ez megjelenhetett az élethez és a világhoz való irracionális viszonyulásban, az emberi, továbbá a férfi-nő kapcsolatok természetességének, az élmények eredetiségének, illetve közvetlenségének keresésében, a bensőségesség, önálló egyéniséggé válás iránti vágyban, illetve az életmegnyilvánulások természetes módon történő kifejezésének igényében, a konvencionális szokásokkal szakítani kívánó különböző lakás-, életmód- és testkultúra mozgalmakban, a korabeli természet- és környezetvédelmi irányzatokban, továbbá a természetgyógyászat és a vegetáriánus, valamint a földművelési-, illetve öltözködési reform törekvéseiben. Ez fejeződik ki a kertvárosi lakónegyedek és kertművelő telepek alapításában, alkoholelles és egyéb reformkörök, továbbá a különböző teozó-

fiai, spiritualista és okkultista csoportok létrehozásában, amely közösségek mindegyike valamilyen módon alternatívát jelent a modern világgal, a nagyvárosi életformával szemben. Ebből adódóan a különböző életreform-mozgalmak eszmei háttere is rendkívül sokszínű.

Ezeknek a törekvéseknek a sokszínű, gyakran reflektálatlan recepciója jelentős mértékben hozzájárul az ebben az időben jelentkező pedagógiai reformmozgalmak különböző gyermekmítoszaihoz és új alapokon nyugvó, néha szélsőséges nevelési ideológiáihoz, azonban némi fáziseltolódással e törekvések elvezetnek majd több különböző marandó értékű, szélesebb társadalmi léptékben is tért hódító iskolapedagógiai újítás, máig életképes, úgynevezett reformpedagógiai koncepció kikristályosodásához.

A következő tanulmányok a 2004. október 4–7. között Egerben, a fentiekben részletezett kutatási projekt keretében – német, osztrák, svájci, holland és magyar szakemberek részvételével – megrendezett „Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen” című nemzetközi szimpózium magyar vonatkozású előadásainak szerkesztett változataként jelennek meg.

Jegyzet

(1) Például: Frecot, J. – Geist, J. – F.-Kerbs, D. (1972): *Fidus. Zur ästhetischen Praxis bürgerlichen Flucht- bewegung*. München. Oelkers, J. (1984): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, 1989; Kiss E.: *Szecesszió egykor és ma*. Budapest. Kiss E. (1993): *Friedrich Nietzsche filozófiája. Kritikai pozitíviz- mus és az értékek átértékelése*. Budapest. Linse, U. (1976): *Die Jugendkultur- bewegung*. In: Vondung, K. (szerk.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen. Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München. Kerbs, D. – Reulecke, J. (1988, szerk.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal. Frevert, Ute (2000, szerk.): *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen. Etkind, Alekszander: *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Buda- pest. 1999.; Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, material- istischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. Und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg. Weiss, E. (1996): „Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geis- tesgeschichtliche ‚Milieustudie‘ zur Entstehung der ‚Neuen Erziehung‘.” In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (szerk.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1. Hohengehren. 58–69. Thiel, F. (1999): „»Neue« soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884. Baader, S. – Adressen, J. (2000, Hrsg): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung*. Weinheim u. Basel. Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. Budapest. *Die Lebensre- form. Entwurf zur Neugestaltung von Leben*. (2001) Band 1–2. Darmstadt. Németh A. (2002): *Reformpedagó- gia-történeti tanulmányok*. Budapest. Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik*. München.

Németh András
Oktatásmódszertani Központ,
Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE

Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918

A 19–20. század fordulójának változásokkal teli évtizedei magukkal hozták a gyermektanulmány, a pszichológiai alapú pedagógia, az új nevelés, a reformpedagógia térhódítását is. A folyamat értelmezése, jelenségeinek számbavétele számos pedagógiatörténeti munka tárgya, ám csak az utóbbi időben vetődött fel az a gondolat, hogy a reformpedagógiai történéseket még az eddigieknél is szélesebb társadalmi, kulturális mezőben vegyék szemügyre a neveléstörténettel foglalkozók. A sokszínű „Lebensreform” mozgalom és az új nevelés, a gyermektanulmány, a reformpedagógia kérdéseinek kapcsolata így került az érdeklődés homlokterébe.

Magyarországon elsősorban a néptanítóóság mutatott érdeklődést a gyermektanulmány iránt, az úgynevezett egyetemi pedagógia fenntartásait hangoztatta az empirikus pszichológia térhódításával szemben, és elsősorban a reformpedagógiák szélsőséges változatai alapján ítélte meg a nevelési újjító törekvéseket. Jól illusztrálja ezt *Fináczy Ernő* értékelése, aki nihilistának nevezi azokat, akik:

„... az oktatást egészen alkalmoszerűvé akarják tenni, illetőleg a természetre akarják bízni. Úgy, ahogyan és akkor, amikor természetes alkalom kínálkozik, kell tanítani. A módszeres eljárás ártalmára van az oktatásnak. Úgynevezett leckeórák megállapítása természetellenes és helytelen. A gyermek akkor tanuljon, amikor lelki vagy gyakorlati szükségét érzi. Ne a tanár tüzzön ki a növendéknek célokat, hanem maga a tanuló önmagának. Ne a tanár intézzen kérdéseket a tanulókhöz, hanem a tanulók kérdezzenek: intézzenek kérdéseket a tanárhoz és egymáshoz. Nem baj, ha a tanulók összevissza kérdeznek és beszélnek, az se baj, ha időnként egészen hallgatnak és pusztán befogadnak, mindez jobb, mert egyénibb és természetesebb, mint a kitudóztott célok és tervszerű kérdések pórázán való haladás. Az oktatás rugója ne a kérdés, hanem a tanuló tudásvágya legyen. Az oktatásban a fő hangsúly a gyermek spontaneitására essék. A tanuló maga gondolkozzék, maga fantáziáljon, maga iparkodjék. Az oktatás lehetőleg ne az iskolában, hanem a szabadban történjék. Minden examinálás és osztályozás fölösleges, minden házi feladatot el kell törölni. Mindent, ami absztraktum, el kell távolítani az oktatásból. Nem módszeresen, hanem játékosan kell tanítani, úgy, hogy a növendék szeressen tanulni, örömet, boldogságot lelje a tanulásban” (*Fináczy*, 1935, 14.)

A sokszínű, de alapvetően konzervatív beállítottságú magyarországi pedagógiai sajtó az 1890-es évektől adott hírt az új felfogású, természettudományos alapozású pszichológiáról, a gyermekmegfigyelésekről. Sokáig jellemzőnek mondható az a vélemény, amely a *Család és Iskola* 1892. máj. 1-i számában olvasható: „A pozitív tudományoknak a jellemképzésre vajmi kevés a befolyásuk.” Az 1890-től Budapesten *Nagy László* által szerkesztett Magyar Tanítóképző, majd 1909-től *A Gyermekek* című folyóirat vált a gyermektanulmány hazai fórumává. A legrangosabb elméleti folyóiratok között számon tartott Magyar Paedagogia a nyitottság jegyében közölt reformpedagógiai híreket, tanulmányokat, de alapvetően a konzervatív elméleti pedagógiát képviselte.

Új színpontot jelentett a pedagógiai-művelődési folyóiratok palettáján az 1906-tól 1918-ig megjelenő Népművelés (1912-től Új Élet). Abban az évben, amikor *Bárczy* meg-

alapította a lapot, más jelentős események is lezajlottak a magyar kulturális életben. Ekkor jelent meg, többek között, *Ady Endre* 'Új versek' című kötete, *Mikszáth Kálmán* 'A Noszty fiú esete Tóth Marival' című regénye, ekkor látott napvilágot *Bartók Béla* és *Kodály Zoltán* első népdalgyűjtésének publikált változata, a 'Magyar népdalok énekhanga zongorakísérettel', a nagybányai festőiskola tagjai és más modernista – naturalista, szecessziós, szimbolista – művészek (*Rippl-Rónai József, Csók István, Kernstock Károly*) ebben az évben alapították meg a MIENK (Magyar Impresszionisták és Naturalisták Köre) kiállítócsoporthat, Nagy László és munkatársai pedig ebben az évben hívták életre a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot.

A századfordulót követő nagy szellemi mozgások sokfélesége ragadható meg ebben a néhány példában. Lenyúlni a gyökerekig, tiszta forrásból meríteni, új hangon szólalni meg, de valami ősi nyelven, ugyanakkor tudományos alapot adni annak az új szemléletnek, amellyel meg akarjuk reformálni korunk pedagógiai gyakorlatát.

Bárczyék lapja azonnali válasz volt a korszak adta kihívásokra és egyben nyíltan vállalt elkötelezettség egy liberális szemlélet mellett. Elsősorban a humán és társadalomtudományok területén előretörő konzervativizmussal, nacionalizmussal és provincializmussal szemben megjelenő új hang, amely

„...mentül jobban eltávolodik az emberi élet a természet ősi szépségeinek nevelő hatásától, annál hevesebben tör elő a természetes reakció is, a törekvés a szebb, a jobb, az egyszerűbb és boldogítóbb állapotok után.

Ruskin neve, álma és programja pedig mindezeknek a foglalatlja (...) Egyáltalán mindenben a valóságos élet egészséges realizmus felé fordul (...) Dr. Reddie Cecil volt az első, aki e ruskinista szellemben iskolát emelt Abbotsholmban.”

személyek vállalkoztak ezek kifejtésére, akik az életreform kérdésköréhez kapcsolódó radikális szellemiséget képviselték: Bárczy István, *Wildner Ödön* vagy *Nádai Pál*. (1)

Erenhard Skiera 'Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia' című tanulmányában kiemeli, hogy a modern ipari kapitalizmus nyomán megjelenő „idegenség” és „ideiglenesség” érzés és elbizonytalanodás talaján nőhettek ki olyan mozgalmak, amelyek hátterét egy jobb világ, a harmónia, a teljesség, a valódi közösség iránti vágy adta. (Skiera, 2004) E sokszínű reformmozgalmak végső soron a tudomány, a technika, az új városi környezet, a racionális gondolkodás ridegsége ellenében jöttek létre. Ugyanakkor a 20. század elejének magyar valóságában volt már egy olyan generáció, amelynek az „új” városi lét természetesnek tűnt, és amely a társadalmi problémák orvoslását, de legalábbis diagnosztizálását olyan új tudományoktól várta, mint a pszichológia vagy a szociológia, nem szakítva tehát a nem is régi múltra visszatekintő szekularizált, tudományközpontú világgéppel. Ráadásul e lap életre hívója éppen Budapest (fő)polgármestere, és mint ilyen, városfejlesztő. Ennek következtében a minden újra nyitott és minden újnak fórumot nyitó Népművelés időnként lényegüket tekintve egymásnak ellentmondó irányzatokat is felkarolt. A természet és természetesség értékeit hirdető, ősi mítoszok új hőse-

it megalkotni kívánó, új testkultúrában kinevelődő ember eszményének híveit is és a szociológia és olykor a szocializmus urbánus híveit is.

Az 1907-es évfolyam rovatcímei a következők voltak: Közművelődés, Elemi népoktatás, Továbbképző iskolák, Tanítóképzés, Művészi képzés, Iskolai egészségügy, Iskolai építkezés és felszerelés, Iskolakönyvek, Iskolai könyvtárak, Ifjúsági irodalom, Iskolai igazgatás, Gyermekvédelem, Gyógypedagógia, Gyermektanulmányozás, Pedagógia és lélektan, Népművészet, Népművelési intézmények, Szabad tanítás.

A mindvégig hasonló szellemiséget képviselő lap történetében volt egy váltás, amely a témakörök átstrukturálódásához vezetett. 1912-től Új Élet címen jelent meg, ebben az évben a következő rovatcímekekkel: Közművelődés, Pedagógia, Szociológia, Közgazdaság és technika, Képzőművelészet, Zene, Ének, Tánc, Színház, Irodalom, Budapest.

Ez a két felsorolás rálatást enged a folyóirat képviselte tematikára, a témák sokszínűségére, olykor kettős arculatára. E két „arc” ugyanakkor jól megfért egymással, és a reformokat sürgető két legnagyobb irányzatot képviselte. Ha tartalmilag elemezzük a lapban megjelent írásokat, további újszerű, a pedagógiai kérdéseket társadalomjobbító összefüggésben tárgyaló témaelemeket találunk.

A nevelés reformkérdéseinek és az életreform mozgalomnak kapcsolódásait Skiera professzor magyar nyelven is olvasható tanulmánya összegezte. Az általa megjelölt témák közül a következők jelentek meg markánsan a Népművelés hasábjain:

- a gyermek eszménye;
- az életreformhoz köthető személyek (Rousseau, Ruskin, Ellen Key, Fröbel, Montessori, Tolsztoj, Kerschensteiner);
- a nagyvárosi élet elterjedéséből adódó nevelői feladatok;
- a természet szerepe az ember, a gyermek életében;
- a művészeti nevelés új útjai;
- az egészségnevelés kitüntetett szerepe;
- a jövő iskolája.

Ezek közül mintegy mozaikszerűen mutatunk be néhányat. A hosszabb idézetekkel az életreform szellemiségének nyelvi megjelenítését is igyekszünk illusztrálni.

Szinte közhely, hogy a gyermek eszménye milyen nagy hangsúllyal jelenik meg a reformpedagógiában. A gyermekkel szemben hirtelen megmutatkozó tudományos érdeklődés mellett a gyermekekre irányuló, érzelmekkel telített figyelem, elköteleződés egy olyan eszményi iránti vágyódást, optimista jövőbeni hitet mutat, amely az életreformgondolatkörnek is sajátja. A tudományos látásmód tárgyilagossága és az említett érzelmi elköteleződés együtt tükröződik a következő cikk-részletben.

„Az emberiség megújodni vágy. Minden reménye egy szebb jövő, melyet a következő nemzedék teremthet meg s élvezhet a maga teljességében (...) A jövő felé fordított arc az emberiség vágyait, törekvéseit, reményeit fejezi ki. Ezek a vágyak és remények mind kapcsolatba lépnek a felnövekvő nemzedékkel, minden reményünk odafűződik gyermekeinkhez. A közfigyelem mindjobban a gyermekekre irányul. A gyermek nemcsak szeretetünk tárgya, hanem egész életünk egy nagy és fontos tényezője. Tudomány, irodalom, művészetek, társadalmi és állami intézmények, igazságszolgáltatás, mind híven tükröztetik azt az érdeklődést, mellyel korunk a gyermeket kíséri. A gyermek tudományos vizsgálódások tárgya, a gyermek a művészetek kedves témája, az irodalom a gyermeki lélek misztikus fejlődését és sajátos problémáit igyekszik fölteni, a társadalom nemcsak ligát alkot a gyermek védelmére, hanem meleg érdeklődéssel kíséri a gyermeki élet minden jelenségét, az állam igyekszik intézményekkel megmenteni a veszni indult gyermekeket, menhelyeken és családoknál fölneveltetni s törvényekkel védeni az elhagyottakat, üldözötteket és szenvedő gyermekeket s külön bíróságok fölállításával által jobban megérteni a bűnös gyermeket s ha csak lehet, jövőjét, fejlődését döntő hatásokkal biztosítani.

A gyermek iránti mély érdeklődés, mely az emberiség megújodás utáni vágyának egyik nyilvánulása, egyúttal a pedagógiának is megújodását jelenti. Mindaz, ami a gyermek jövőjére vonatkozó intézkedésekkel áll kapcsolatban, egyúttal a pedagógiával is vonatkozásban áll. A pedagógiából szeretne fölvilágosítást kapni mindenki, hogy mit tegyünk, hogyan neveljük a gyermekeket ama boldog jövőre, mely mint el nem oltható vágy s a legsötétebb pesszimizmussal ki nem ölhető remény él az emberiség lelkében.” (Weszely Ödön: „Pedagógiai renaissance”. *Népművelés*, 1910. 1–2. 9–14.)

Ha Rousseau, Ellen Key nevét említjük, rögtön a reformpedagógia gyermekközpontúságára gondolunk. Olyan személyek ők, akiknek nevét egyértelműen asszociálhatjuk egy olyan neveléshez, amelynek szinte egyedüli kiindulópontja a gyermeki természet. Az életreformhoz valamilyen módon köthető személyekként róluk is olvashatunk a Népművelésben. Érdemesebb azonban olyan valakinek az alakját felidézni a folyóirat alapján, aki a korabeli felfogás szerint ugyanolyan joggal tekinthető a reformpedagógia előfutárának, mint Rousseau. John Ruskin művészetpedagógiai, társadalomjobbító tevékenysége 1900-ban bekövetkezett halála után egyenes utat talált a formálódó reformpedagógiai gondolatkörhöz, amit Nádai Pál méltatása is jól mutat.

„...mentül jobban eltávolodik az emberi élet a természet ősi szépségeinek nevelő hatásától, annál hevesebben tör elő a természetes reakció is, a törekvés a szebb, a jobb, az egyszerűbb és boldogítóbb állapotok után. Ruskin neve, álma és programja pedig mindezeknek a foglalatja (...) Egyáltalán mindenben a valóságos élet egészséges realizmusa felé fordul (...) Dr. Reddie Cecil volt az első, aki a ruskinista szellemben iskolát emelt Abbotsholmban.” (Nádai Pál: „Ruskin mint népnevelő” – *Népművelés*, 1907. 44–51. 296–307.)

A nagyvárosi élet, a modern élet elterjedéséből adódó nevelői feladatokat összegezte jól *Varsányi Géza Tews* „Grossstadtpaedagogik” című munkájáról írva. A modern kultúra, az urbanizáció itt a természetes gyermeki életformát károsító tényezőként jelenik meg, és így a kritika – a reformpedagógia korában – rögtön utat talál a nevelés kérdéseire is. A nagyvárosi gyermek elcsökevényesedő testének edzésre, kirándulásra, iskolai fürdőkre van szüksége. A mozi, a 20. század elejének nagy találmánya, szórakoztató eszköze is rejt veszélyeket a gyerekekre nézve: a moztulajdonosok válogassák meg darabjaikat, hogy a gyermek el tudja kerülni a neki nem való darabokat. (2) Úgyszintén veszélyeket hordoz az újság: jobb, ha a nyomtatott sajtó mint a modern korszak egyik emblémája nem kerül a gyermek kezébe.

Az említett témák mellett érdemes figyelni arra is, hogy milyen egyéb irányba viszi el a szerzőt a nagyvárosi tömegoktatásról való gondolkodás, milyen olvasatban jelenik meg a „gyermek a jövő letéteményese” érzelmileg is hangsúlyozott motívuma:

„Egy dologban nagyon megmutatkozik korunk álhumanizmusa. A süketek, a vakok, testi-lelki fogyatékosok számára kiválóan berendezett, a pszichológia és hygienikus követelményeknek (...) csaknem mindenben megfelelő intézeteket állít föl társadalmunk. Csak épen a normális gyermekekkel nem törődik eleget. Ott nem lehet 20–30 tanulóval több egy osztályban, itt 60-at is bezúfolnak egy terembe. Hiszen szép, szép a humanizmus, de az emberiség jövő fejlődését mégis csak a normális emberek fogják előrevinni s nem a bénák s egyéb társadalmi nyűgök (...) De legtöbb gondot mégis a normális gyermekekre kellene fordítani. Ezek érnek a legtöbbet, ezeken épül majd a jövő társadalma. Ezek viszik előre az emberiséget.” (Varsányi Géza: „A nagyváros pedagógiája” – *Népművelés* 1911/16. 201-217.)

Láttuk, hogy a reformpedagógiai gondokozásmód egyik meghatározó eleme, – amely az életreform-gondolatkörben is jelen van – a természetes utáni vágyódás, a természet, a természetes körülmények értéktartalommal való felruházása, szemben a modern világ jellegzetességéből adódó művi, elidegenedett étellel. *Ozori Frigyes* egyik cikke azt boncolgatta 1912-ben, hogy milyen társadalmi tényezők fűtötték a különböző reformmozgalmakat, köztük az iskolareform témakörét is. Szociológiai szemléletű elemzésében az iparosítás folyamatának gazdasági, társadalmi következményeit írja le, és az oktatás-nevelés kapcsán kiemeli, hogy a nagyvárosokban az iskola nagyüzemmé alakult, nincs már személyes kapcsolat. A hagyományos iskola nem tud létezni a modern élet keretei között. Jellegzetes életreform-motívum, hogy az ellentmondásokra hogyan és hol keresi a megoldást:

„...intellektualizmus elleni nekifeszülés: benne gyökerezik korunk általános mozgalmaiban. Jeleit a vallásos élet újra való felvirágozásában, a művészet alkotásai s a művészi teremtés iránti széleskörű

érdeklődésben, a filozófia nekilendülésében vélem látni. A mai kor embere a nagy akaratot többre becsüli, mint a hatalmas értelmi erőt.” (Ozorai Frigyes: „Az iskolareform”. *Új Élet*, 1912/1–2. 143–154.)

A modernitás racionalitása helyett a művészi eszmény kiemelése szintén az életreform-mozgalom egyik jellegzetessége. A művészeti nevelés új útjait keresve Ozorai hosszú cikksorozatban, *Heinrich Pudor* „Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben” (Leipzig, 1902. Seemann) című könyve alapján elemzi azokat a változásokat, amelyek ismét a művészetek fontosságát, értékteremtő erejét mutatták meg az embereknek. Az 1870-es évektől „lassanként azonban elszáll a kor anyagiás mámorja s felülkerekedik annak belátása, hogy a nemzet jövőjének biztos alapja csak az egyén belső életének mélyítése, annak tartalmassága lehet. Feltámad az egyén vágyódása a harmónia és a belső béke után (...) az értelmi erő egyoldalú kultúrája ellen s követeli lelki s testi összes adományainak, képességeinek egységes kifejtését. Az oly igen cserben hagyott érzelmi élet és kedélyállapot újra keringésbe jön, hogy lelket üdítő és népet egyesítő hivatását teljesítse. A képzelő erő felszabadulásával újra megmozdul az emberben az alkotó erő s újra kezdenek visszatérni a gyakorlati irányú produktív pályákhoz. A németek, kik oly sokáig alapították világismeretüket tudományos rendszerekre, a világot végre az érzélem szemüvegén át kezdik tekinteni”.

Elemzésében megfogalmazza azt a fontos életreform-motívumot is, amely együtt láttatja korának nagy értékproblémáit a neveléssel, a művészeti neveléssel: „ha a művészeti nevelés kérdése csupán a nevelés kérdése volna, megoldása nem lenne nehéz. De itt kulturproblémáról van szó, a világnézet és élni tudás művészetének kérdéséről, mely érzelmi világunk legfinomabb szövetébe nyúlik bele.” (Ozorai Frigyes: „A művészeti nevelés gondolatának kifejlése”. *Népművelés*, 1910. 3. 65–73. 4., 101–106., 6. 165–170.)

A felsorolt életreform motívumok közül az egyik legkarakteresebben megjelenő téma a lapban az egészségnevelés problémájának két leágazása: a testi nevelés, testkultúra és az iskolaegészségügy. Ez utóbbi a hazai pedagógia hivatalos vonulatának is aktuálisan megjelenő problémája, a fertőző betegségek (főként a tüdőbaj) terjedésének megfékezése kapcsán.

Berndt Wedemeyer „Bodybuilding in Germany in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries” című tanulmányában rámutat arra, hogy a testkultúra korabeli hívei a test épülésétől egyszersmind a szellem, a lélek, az erkölcsiség épülését is várták. Úgy vélték, hogy a test fejlődése magával hozza a bátorságot, az öntudatot, a pozitív életszemléletet, a boldogság lehetőségét. (*Wedemeyer*, 1994) Ugyanez a nézet megjelenik a Népművelésben is: „Biztosítsuk mindenképp előtérbe fizikai erősítését, a többi magától fog jönni.” (*Népművelés*, 1907, 534.)

A külföldi erdei iskolákról szóló pozitív hangvételű tudósítások mellett más, témába vágó írást is találunk a lapban, olyat például, amely egy újfajta mozgásművészet előretöréséről ad hírt. Náday Pál, akiről korábban esett már szó, *Isadora Duncan* angol táncművész németországi iskolájáról számol be. A táncosnőt egy pogány vallás papnőjéhez hasonlítja, aki az „elsatnyult testek társadalmában, az elkényszeredett gondolatok és léha szórakozások” helyett friss és mégis ősi mozgáskultúrát teremt. Torna helyett játékot, torna helyett táncot. Bármi mást csak ne a drillt, ami (a korszakra oly jellemző) iskolai szabványokat kísér. (*Népművelés*, 1910, 147–151.)

A testkultúra, az egészséges életvitel elengedhetetlen feltétele – véli több szerző – az alkoholizálás megfékezése. Az életreform-elmélet tipikus eleme az olyan élvezeti és élenkítő szerektől való tartózkodás, mint a kávé, a cigaretta vagy az alkohol. *Székely Eugénia* beszámol a svéd diákok józansági mozgalmáról, amely apropóul szolgál ahhoz, hogy véleményt mondjon a magyar fiatalokról. Úgy véli, a svédeket a józanság, a demokrácia, az őszinte életöröm jellemzi, míg a magyarokat a durva társalgási modor, az életuntság és a kötelességérzet hiánya. (*Népművelés*, 1909, 203–205.)

Az alkoholizálás legelrettentőbb szociális következményét *Sándor Tamás* az új generációk elkorcsosulásában látja. A „fajnemesítés” vagy „fajkorcsosulás” problematikája és az ezzel összefüggésben megjelenő új tudomány, az „eugenics” vagy „Rassenhygiene” témája is felüti a fejét a Népművelésben. „...a társadalomra nézve nem lehet közömbös az emberanyag minősége. A szaporodás szempontjából fontos a testileg és szellemileg erők kiválasztása, a degeneráltak szaporodásának megakadályozása.” (1911, 198.) De a táplálkozási reformmal összefüggésben is felmerül a fajfőntartás problematikája, amely, mint az egyik tanulmány szerzője megjegyzi, az „...újabb időben már élénken foglalkoztatja a művelt köröket.” (1911, 209.)

Ugyancsak a testkultúra kérdésének részterületeként vetődik fel a fürdőkultúra. Részen az erdei iskolák, például a Charlottenburgban működő intézmény kapcsán, részben pedig a közfürdők kapcsán. Magyarország a közfürdői ellátottság tekintetében jóval elmaradt Németország mögött. De Németország, Svédország, Svájc és Dánia mellett Japán is pozitív példaként említi az egyik tanulmány szerzője. A fürdőkúra jótékony hatását – részben *Sebastian Kneipp* bajor lelkész munkássága kapcsán – elsősorban a tuberkulózis leküzdésében látták, de a tusfürdők egészségmegőrző szerepe is felmerült, mégpedig iskolai keretek között, amire azonban Magyarországon nem volt példa.

Végül az említett témák – az egészségmegőrzés és életmódreform – mellett, illetve

A reformpedagógiai gondolkodásmód egyik meghatározó eleme – amely az életreform-gondolatkörben is jelen van – a természetes utáni vágyódás, a természet, a természetes körülmények értéktartalommal való felruházása, szemben a modern világ jellegzetességéből adódó művi, elidegenedett étellel.

ezekkel szoros összefüggésben körvonalazódik az egyik legfontosabb, újra és újra visszatérő motívum, a „jövő iskolájának” képe. A folyóirat szinte mindenre reagál, ami a korszakban e témában fellelhető. Ezzel összefüggésben válik kiemelt témává Fröbel, Montessori, Kerschesteiner, *Robert Seidel*, Charlottenburg, Abbotsholm, Tolsztoj vagy a gyermektanulmányozás kérdése. A jövő iskolája az itt körvonalazódó kép kapcsán elsősorban munkaiskola lesz. *Robert Seidel*, zürichi egyetemi tanár, aki Magyarországon is járt felolvasást tartani s akire többen hivat-

koznak a lapban – *Kerschesteiner* munkaiskoláját továbbfejlesztve – az emberi jogok, a demokrácia és az önkormányzatiság fontosságát hangsúlyozva politikai üzenettel is szolgál: „A munkaiskolának barátja csakis a köztársaság”. Ugyanez a szemlélet és egyben politikai üzenet *Weszely Ödön* – aki hosszú ideig a Népművelés szerkesztője – egyik írásából is kiolvasható. A reformiskola követelte anyagi terhek nem mindenki számára vállalhatóak, ezért, ahogy írja: „Arra kell törekedni, hogy ezek az életfeltételek mindenki számára meglegyenek. A gazdasági viszonyok olyan átalakulására van szükség, hogy minden ember egészséges életfeltételek mellett élhessen és fejlődhessen.” (?) Az iskola reformja tehát itt a társadalmi reformmal együtt, annak természetes velejárójaként jelenik meg. Talán ez az a törekvés, amely minden másnál jobban jellemezte a Népművelést alapításától egészen a megszűntéig.

Jegyzet

(1) *Nádai Pál* (Cegléd, 1881. dec. 15. – Budapest, 1945. jún. 19.): művészeti író. 1909-ben a bp.-i egy. m. tanári és doktori oklevelet szerzett. Előbb reálisk.-ban tanított, 1910–20 között az Iparművészeti Isk. tanára volt. Tagja és előadója volt a Galilei-körnek. Haladó gondolkodása miatt mellőzték, 1921-ben emiatt nyugdíjaztatását kérte. Az 1920-as években az Orsz. Magyar Izrealita Közművelődési Egyesület (OMIKE) ig.-ja és a művészettörténet előadója. Munkatársa volt a *Magyar Iparművészet* című lapnak. 1939-ig 12 önálló műve jelent meg. Hazai (*Huszadik Század, A Hét*) és külföldi szaklapok sűrűn közölték iparművészeti és a művészeti nevelésről írt cikkeit: Több kiadatlan műve van kéziratban. – *F. m. Bágyadt mosolygás* (tárcák, Budapest, 1910); *Könyv a gyermekekről* (I–II. Budapest. 1911); *Az élet művészete* (I – II. Budapest. 1914); *Az iparművészet Ma-*

gyarországon (Budapest, 1920); *Ízlésfejlődés és stíluskorszakok* (Budapest, 1921); *A reklám művészete* (Budapest, 1927); *Az Universitas nyomdája* (Budapest, 1928); *Kert, ház, napfény* (Budapest, 1932); *A lakásberendezés művészete* (Budapest, 1939) – Irod. Bálint Aladár: N. P. (*Nyugat*, 1922). Wildner Ödön (Kassa, 1874. jún. 11. – Búcsú, 1944. jún. 12.): író, szociológus. A budapesti egy.-en szerzett bölcsészdoktori oklevelet. Rövid külföldi tanulmányút után 1898-ban a főváros szolgálatába lépett. 1911-től fővárosi tanácsnok, a szociálpolitikai, közoktatásügyi ügyosztály vezetője. Szabó Ervin baráti köréhez tartozott, munkatársa volt a *Huszdik Század*-nak. Szerk. az *Új Élet* és a *Népművelés* c. folyóiratot Bárczy Istvánnal. A Tanácsköztársaság után nyugdíjazták, ekkor a Rózsavölgyi, később a Révai Testvérek kiadóvállalat irodalmi tanácsadója. 1926-ban reaktiválták; újból fővárosi tanácsnok 1937-ig. Széles körű szociológiai, filozófiai, közgazdasági és műfordítói munkásságot fejtett ki. Több fordítása jelent meg angol (Swift, Dickens, Emerson), német (Goethe, Nietzsche) és francia szerzőktől. – F. m. *Társadalmi gazdaságtan* (Budapest, 1902); *Nietzsche romantikus korszaka* (Budapest, 1907); *Goethe-breviárium* (Budapest, 1922); *Pest-Buda közigazgatásának története az 1848–1865. évi abszolútizmus és provizórium alatt* (Budapest, 1937–39); *A főváros közigazgatásának története a kiegyezéstől a Mil-leneumig* (Budapest, 1940). Bárczy István (Budapest, 1866. okt. 3. – Budapest, 1943. jún. 1.): politikus, igazságügyminiszter. A budapesti egy.-en szerzett jogi doktorátus után 1889-ben lépett a főváros szolgálatába. 1901-től 1906-ig Budapest közoktatási ügyosztályának vezetőjeként újjászervezte Budapest. iskolaügyét. Meg-alapítója a fővárosi *Pedagógiai Szeminárium*nak, továbbá a *Népművelés* c. folyóiratnak, melynek 1901–18 kö-zött szerk.-je is. 1906-tól 1917-ig Budapest polgármestere, majd 1917–18-ban főpolgármestere. Főrendiházi tag. Polgármesteri működése idején községiestették a gázműveket, az elektromos műveket, a villamosvasutat, a vásárpénztárat stb. Átfogó városfejlesztési programja alapján iskolák, lakások, szociális és kulturális intéz-mények épültek. Az ellenforradalom győzelme után 1919. nov. 25-től 1920. márc. 14-ig a Friedrich-, majd a Huszár-kormány igazságügyminisztere volt. 1920-tól 1931-ig képviselő, előbb demokrata párti, 1927-től egye-sült balpárti programmal. A Budapest Székesfővárosi Közlekedési Rt. (BSZKRT) elnöke.

(2) Óhatatlanul felmerül egy évtizedekkel későbbi párhuzam: a televízió terjedésének korszakában a mindent elöntő információ korlátozásának, válogatásának pedagógiai célzatú igénye.

Irodalom

- Fináczy Ernő (1935): *Didaktika*. Stúdium Kiadó, Budapest.
- Lamberti, Marjorie (2000): Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany 1900–1914. *History of Education Quarterly*, vol.40. 1. 22–48.
- Romsics Ignác (2003): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 88–100.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi és reformpedagógia szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva – Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–54.
- Skiera, Ehrenhard (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 3. 32–44.
- Wedemeyer, Bernd (1994): Bodybuilding in Germany in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries. *Iron Game History*, 4. (1994. aug.) 4–7.

Az életreform filozófiájának meghatározásához

Az életreform jelenségköre a rá irányuló tudományos érdeklődés sokszínűsége mellett alapvetően filozófiai probléma is. Filozófiai probléma az életreform teoretikus értelemben is, anélkül, hogy rendszeres filozófia lenne, alapvető történetfilozófiai, antropológiai, etikai, esztétikai és más elemeket foglal szerves és koherens egységbe. Ugyanakkor filozófiai probléma a gyakorlati filozófia értelmében is, hiszen egy teljesnek mondható individuális és közösségi praxis alapját alkotja, benne elmélet és gyakorlat kapcsolata tökéletesen eltér a klasszikus szisztematikus filozófiában megszokott viszonylattól.

Az életreform filozófiai-teoretikus alapja egyszerűnek látszik, miközben az emberi történelem egyik legnagyobb fordulatát összegezi filozófiailag. Az életreform gyakorlati filozófiai áttételei látszólag nem különböznek más elméletek gyakorlati áthatásaitól, valójában azonban a gyakorlatot megtermékenyítő változatgazdaságukban minden addigi irányt felülmúlnak.

Dolgozatunkban elsőként az életreformot képviselő filozófia és gyakorlat történeti komponenseit fejtenék ki, majd megpróbálkozunk az életreform-jelenség alapmeghatározásával, majd ezután az alap-meghatározás egy-két kiemelkedő fontosságú perspektíváját dolgoznánk ki.

Az életreform történeti komponensei közül a civilizációs magaslat értelmezése már a kezdet kezdetén megjelenik. Történeti, kulturális és regionális eltérésektől viszonylagosan függetlenül jelenik meg ez a tudat az életreform legfontosabb gondolkodóinál *Carlyle*-től *Emerson*ig, *Ruskintól Morris*ig. A filozófiai és a politikai keretek eltérése magyarázza, hogy ugyanez a magától értetődő odatartozás az életreformhoz és annak civilizációs tudatához mind *Richard Wagner*, mind *Friedrich Nietzsche* esetében sokkal kevésbé közvetlenül jelenik meg, ami azonban nem lesz akadálya annak, hogy a kontinens életreformereinek meghatározó többsége ne Wagner vagy Nietzsche követőinek soraiból kerüljön a későbbiekben ki.

Az életreform egységes karakterének és történelmi jelentőségének felismerését egyképpen akadályozta általában a kultúrával és a szellemi folyamatokkal foglalkozó történeti tudományok alapvető beállítódása is. Ez a beállítódás sokáig magától értetődően természetesen tekintette, hogy a 19. század (beleértve a századvéget, sőt a századfordulót is) mindenestül a civilizációs csúcspontot eleve megtestesítő 20. század előkészítése, annak mintegy „előszobája”. A 19. század egymást követő záró évtizedei egy-egy lépcsőt jelentettek a 20. század felmagasodó piramisához, minden lényeges jelenség „előkészített” valami még lényegesebb jelenséget a 20. században. Jóllehet e magatartás alapmótvumait minden további nélkül meg tudjuk érteni, ez az attitűd már akkoriban, azaz a huszadik század mérlegének végső megvonása előtt sem lehetett valóban elfogadható, a modernség fénykoraként elképzelt század iránti összes bizalom sem állíthatott ilyen egdimenziós, teleologikus sorokat az újkori történelem és gondolkodás meghatározó állomásai elé. Ez az alapvető beállítódás további oka volt annak a jelenségnek, miért is nem

jelent meg az életreform a maga fontosságában és nagyságrendjében a gondolkodás történetében. A civilizációs magaslatnak, e magaslat tudatának ugyanis nincsenek politikai szimbólumai és mérföldkövei, ezek túlnyomórészt a nagy politikai események és fordulópontok lennének, ilyenekhez azonban sem maga a magaslat, sem annak átfogó tudata nem kötődik. S jóllehet a civilizációs csúcshoz vannak okadatolható tárgyi és szellemi rekvizitumai (így az ötvenes-hatvanas évek világkiállításai a maguk teljes szellemi háttérével és gyakorlati utóhatásaival), utóéletének és a történeti tudatban elfoglalt helyének értelmezésekor a nagy politikai eseményekkel való megfelelések hiányában megértjük, hogy miért is nem rögzülhettek jobban és markánsabban a civilizációs magaslat önálló, más tartalmakkal nem keveredő emléknymoi.

Társadalmi terében és dimenziójában az életreform mindenképpen „horizontális” alaptermészetű jelenség, hiszen a civilizációs csúcspont minden szempontból kiegyenlítő természetű (kiegyenlítő a kultúra, az ismeretek, a civilizációs szokások, az életforma, de kiegyenlítő a kontinensek és a civilizációk között is). Az akkori történelem sajátos ellentmondása, hogy ezen a már-már teljesen biztosított csúcsponton új, „vertikális” szakadék mélyül egyre intenzívebben, az iparosítás, a modernizáció, a kapitalizmus egyre szédítőbb iramú kibontakozása. Az életreform jelenségeinek megértése szempontjából kivételesen jelentőségű a két dimenzió együttléte és egymásba való átmenete. Egyrészt tehát teljesen érvényben van a barbárságon győzedelmeskedő civilizáció horizontális dimenziójának tétele (amely a tudomány és történelem szféráitól eltérően igen mély gyökereket vert a mindennapi tudat emlékezetében), másrészt ugyanekkor gyorsul fel ugyanennek a horizontális irányban kiteljesülő társadalomnak a vertikális irányú megkettőződése (s természetesen arra is van példa, hogy a korszakban fel is ismerik ezt a két különböző irányú és eredetű fejlődést). Mivel tehát az industrializáció éppen ekkor erősödik fel a kontinensen, a rá épülő szociális és elméletileg is reflektált társadalmi antagonizmusokkal erőteljesen és érthető módon háttérbe szorította a horizontális és kiegyenlítő típusú civilizációs csúcspont ideológiáját és élvezetét. Valódi antagonizmus állt valódi kiegyenlítésével szemben, szerkezetileg bizonyosan ez az európai modernség valódi hordozója és közege. A horizontális civilizációs kiegyenlítődség és a vertikális szociális antagonizmus természetesen egymás ellen-struktúrái és közösen határozzák meg azt, amit modern társadalomnak vagy modern kultúrának nevezünk.

Egyik vagy másik dimenzió elhanyagolása a másik rovására csakis egyoldalú történelemkép kialakulásához vezethet. Történelmi tény, hogy az elmúlt másfél évszázadban nem a civilizációs csúcspont és kiegyenlítődség, hanem a szociális antagonizmus határozta meg a történeti diskurzust, ami egyebek között az életreformnak a történelmi emlékezetben elfoglalt helyét is meghatározta, amennyiben mint a civilizációs kiegyenlítődség gondolatrendszerét leértékeltte a szociális antagonizmus kedvéért (természetesen egy pillanatig sem felejtve el, hogy az életreform alapvetően fellépett a szociális antagonizmus ellen, mégpedig éppen a civilizációs fejlődés immanensnek érzett normativitása alapján). Ebben a megvilágításban egyáltalán nem véletlen, hogy az életreform iránti érdeklődés, majd feltehetően az életreform aktuális megfogalmazásai napjainkban gyorsan emelkedni fognak majd, hiszen a jelenben ismét a horizontális modellek, nem pedig a vertikális antagonizmus határozza meg társadalomképünket.

Az életreform emancipativitása gyakorlattá válik, s mint ilyen, szerves része a szekularizáció, a modernizáció és a varázstalanítás folyamatainak, miközben éppen sajátos tartalma vezet oda, hogy a túlvilági értékek evilágivá változtatásának tevékenységével (amelyhez a hétköznapiak szakralizálása és esztétizálása is egyenesen hozzá tartozik) már maga is beépüljön ebbe a folyamatba és megpróbálja alakítani is azt (innen – többek között – a pedagógiával való szerves és magától értetődő kapcsolat). Érdekes és új típusú szimbiózis ez, hiszen az életreform maga is részese a varázstalanodásnak, amikor is mint a civilizációs csúcspont háttére előtt definiált emancipáció a maga szabadsága alapján

egy teljesen más alapzaton hozzákezd a hétköznapok, az értelmes és konstruktív emberi tevékenység elvárásolásához.

Ettől a ponttól kezdve az európai modernség értelmezésének új területe nyílik meg, ebben az új térben azonban már maga az életreform egész területe is csak egy tényezővé válik. Innentől fogva ugyanis a modernizáció is kettéválik (azaz egy egységes „modern” immár nem csak egy saját perspektívájából ugyancsak egységes „premodern”-nel áll szemben).

Innentől fogva minden modern jelenségnek megvan a maga „emancipációs orientációjú” és „emancipáció nélküli” változata, van varázstalanító modern racionalitás és (mint azt például az életreform egész jelensége példázza) s van egy emancipatív modern racionalitás, amelyik, mint azt éppen ugyancsak az életreform teljes jelenségkörének példája bizonyítja, világosan felismeri, hogy a hétköznapokat szakralizálni és esztétizálni kell, azaz az evilági értelemadás projekciós terepének kell tekinteni azokat.

Az emancipáció fogalmának van azonban még egy más irányú, ám ugyancsak rendkívül fontos középponti strukturális jelentősége is. Ha a túlvilági és az evilági gondolkodás és világképek egymásutánosságát és kontrasztját vesszük szemügyre, nyomban felvetődik az evilági világkép és gondolkodás lehetséges univerzalizmusának, egyes tartalmi univerzális karakterének kérdése, hiszen a túlvilági világkép kitétetett oldala éppen annak átfogó, általános érvényű, összemberi, értékeket megalapozó vonása volt, s ezért nem lehet közömbös, hogy ezeknek a kitétetett vonatkozásoknak milyen sorsuk lesz az evilági gondolatrendszerekben. Nos, ebben az összefüggésben világos: az emancipáció az evilági gondolatrendszer univerzalizmusa, az, aminek univerzálissá kell válnia. Ez tehát azt is jelenti, hogy a közvetítő kapocs a túlvilági és az evilági gondolatrendszer között éppen az emancipáció, amely, mint láttuk, az életreform minden lényeges mozzanata mögött ott áll. Strukturális-funkcionális szempontból is kimondható, hogy ez az univerzalizmus dinamikus és mozgalom-jellegű. Az emancipáció tehát az univerzalizmus korszerű és koradekvát formája. Az életreformnak ez az emancipatíván sokrétű korszerűsége részes abban is, hogy az életreform nem zárt rendszer és zárt filozófia, hiszen a par excellence modern jelenségek mostantól fogva rendre két alakban jelennek meg, mégpedig emancipációs és emancipáció nélküli alakváltozatban, és az evilági emancipáció tartalmi anynyira megjelenhetnek minden összefüggésben, hogy a hagyományos gondolatrendszerekre emlékeztető szisztematikus alapváltozataik egyáltalán nem jöhetnek létre. Nemcsak az életreform „rendszere” nem jön azonban létre, de maga az emancipáció mint evilági univerzalizmus sem jelenik meg önálló formában, olyan filozófia, műalkotás vagy más műfaji realizációban, amelynek kizárólagos tárgya az emancipáció lett volna. Olyan minőség tehát az emancipáció (a maga megfelelő tulajdonságaival), ami vagy társul más minőségekhez vagy jelenségekhez vagy nem, mint utaltunk rá, van emancipatív racionalitás és nem-emancipatív, emancipatív esztétizmus és nem-emancipatív, így tehát az emancipáció minősége olyan univerzalizmus, ami képes arra, hogy univerzálissá tegyen mindent, amihez társul, ennek felismerése ugyancsak út a pedagógia felé.

Az életreform-jelenségek, elsősorban azonban a mögötte álló gondolatrendszer rekonstrukciója annyiban tudományelméleti problémákat és nehézségeket is jelent, hogy magával vonja a történeti heurisztika megváltozását is. Új alternatívájaként jelenik meg az eddigi eszmetörténeti és tudásszociológia vizsgálódások átfogó elméleteinek. Mindezzel az életreform problémája rendkívül ki is szélesedik, részleges helyett egyetemes, szubjektív helyett objektív komplexummá válik. Az emancipáció fogalmában ugyanis megmutatkozik a sikeres modernizáció és a sikeres szekularizáció egyik legfontosabb vonása, hiszen az evilágiság nemcsak felváltja a túlvilágiságot a gondolkodás legáltalánosabb összefüggéseiben, de éppen a sikeres emancipációban, azaz az univerzalizmus korszerű formájában haladja meg magát a „túlvilágiság-evilágiság” kettősséget is. Nem másról van szó ugyanis eredetileg a hétköznapok szakralizálásának és esztétizálásának nagy programjában.

Hogy az evilágiság jegyében álló emancipativitás különösen a korszak kitüntetett pillanataiban mennyire nem volt filozófiai probléma, mutatják a nagy és sikeres emancipációs folyamatok, amelyek a tizenkilencedik század világtörténelmi győzelmeinek mondhatók. E század más szempontokból is kiemelt második felében kerül sor ugyanis a nőemancipáció felgyorsulására, a zsidóemancipáció befejeződésére a nyugatias arculatú európai országokban, az orosz jobbágyfelszabadításra (amelyet ugyancsak az „emancipáció” kifejezéssel illettek), az amerikai rabszolga-felszabadításra (ugyancsak „emancipáció”-nak nevezve és tekintve azt), de a II. Internacionálé köreiből a munkások „emancipáció”-ja volt a szocialista mozgalom céljának megnevezése is, miközben a szó szoros értelmében számtalan további mozgalom és aktivitás indult meg az emancipáció jegyében, mint például az állatok „emancipálása”. Az emancipáció ilyen (evilági univerzális) fogalma az összekötő kapocs az egyes társadalmi területek között számos irányban és számos összefüggésben. Maga *Marx*, az akkori társadalom vertikális antagónizmusának kialakítója, ugyancsak részese a civilizációs életreform horizontalitásának, hiszen ugyancsak érvényben tartja a kommunizmusba való békés belenövés elgondolását is.

Az életreform mai értelmezésében a nehézségek egy része inkább a mi mai hermeneutikai nehézségeinket tükrözi vissza egy vélt vagy valóságos módon szigorúbban verifikáló korszakban. Aki ma akarja az életreformot rekonstruálni, azzal a nehézséggel kénytelen szembenézni, hogy egy rendkívül koherens, összeilleszthető, de mégsem a mai filozófiai értelemben szintetizálható szövegállományról van szó, amelynek nincs egyetlen fő műve. Az alapjelenség jóval egyszerűbben rekonstruálható, mint amilyenek azok a hermeneutikai nehézségek, amelyek az életreform elméletének rekonstrukciójához kelljenek. Eszerint életreform a mindennapok, az élet (az élet definíciója nagyon is tág, minden az „élet”) esztétizálása és szakralizációja, az összeművelés emancipáció átfogó értelmében. Mindehhez az alapjelenséghez tartozik még két, az emancipáció fogalmi körébe már beletartozó alaptulajdonság. Minden életreform: átfogó evilági gondolatrendszer része, amivel az életreform meghatározó hosszú távú (hosszúhullámú) történetfilozófiai összefüggéséhez jutunk, túlvilágiság és evilágiság találkozásához, mégpedig abban a pillanatban, amikor ez igazán új és katartikus.

Ebből következik, hogy az életreform mindig eudaimonista, azaz boldogságközpontú, hiszen az evilági lét alapvető meghatározása, a nembeliség környezetében boldognak is kell lennie. Semmiképpen nem képzelhető el, hogy emancipatív és szabad módon valaki ne akarjon boldog lenni. Ez az összefüggés egyszerre tűnhet triviálisnak vagy túlságosan is közvetlennek, de egyik sem, egyenes vonalon és logikusan következik az evilági lét feltételeiből.

Az életreform keveset artikulált, de az állandó, nagy kérdés az alapmeghatározás elemeiből mintegy önállóan adódik. Az életreform legtöbbször az emancipált egyént állítja középpontba. Ez alaptörékvés, azonban önmagában véve nemcsak nem elégséges, hanem még csalóka is. Az életreform valódi törekvése ugyanis nem az egyén, de a közösség, a társadalom együttes emancipálása, mégpedig olyan alapon, hogy az a közösség az indi-

Az elmúlt másfél évszázadban nem a civilizációs csúcspont és kiegyenlítődés, hanem a szociális antagónizmus határozta meg a történeti diskurzust, ami egyebek között az életreformnak a történelmi emlékezetben elfoglalt helyét is meghatározta, amennyiben mint a civilizációs kiegyenlítődés gondolatrendszerét leértékelte a szociális antagónizmus kedvéért (természetesen egy pillanatig sem elfelejtve el, hogy az életreform alapvetően fellépett a szociális antagónizmus ellen, mégpedig éppen a civilizációs fejlődés immanensnek érzett normativitása alapján).

vidualizált egyének társadalma. Az egyén emancipációja (az alapdefiníció összes lényeges elemének figyelembevételével) jóllehet maga is cél, de könnyen elérhető és az egyes egyéneknek átengedendő cél. Magának az életreformnak a célja azonban mindig a nagy közösség emancipálása, innen egyrészt a nagy történeti utalások és hivatkozások sora (a görögség, reneszánsz, *Ruskin* Velencéje, a praeraffaeliták Középkora). Ezt figyelembe véve (azaz az egyéni emancipációt nem kiiktatva, azt azonban némiképpen mindig magától értetődőnek is tekintve) definíciókat úgy is módosíthatjuk, hogy az életreform a közösségi emancipáció filozófiája. Innen különleges jelentősége az oktatás és az iskola-rendszer számára, amely jelentőség mind a mai napig tovább él.



Az Iskolakultúra könyveiből

A gödöllői művésztelep és a nevelés

„Nem csupán művésztelep volt a gödöllői, hanem sokkal inkább olyan emberi közösség, amely a jövő útjait kutatta. Ezek közül csupán egy a művészeté.” (Remsey)

Sok különböző, a 19. század végén élő és ható szellemi áramlatból, életmód-modellből és művészeti, politikai, pedagógiai reformtörekvésből állt össze az az eszmei s – erre épülve – az az életviteli modell, amely az 1901-ben létrejött gödöllői művész-kolónia, s különösen a szellemiségét meghatározó vezető művészek, Körösfői-Kriesch Aladár és Nagy Sándor sokirányú tevékenységét jellemezte.

A kolónia művészeire a legnagyobb hatást az angol Pre-Raphaelite Brotherhood, William Morris és John Ruskin gyakorolta. A művészközösség mint ideális közösség felfogása, valamint az, hogy a művészetet mint morális elkötelezettséget fogták fel, rokonítja őket a preraffaelitákkal. A preraffaeliták azonban nem hoztak létre művésztelepet, nem alkottak valódi közösséget, s együttműködésük (1848-tól) csak rövid ideig tartott. A gödöllőiek által alkotott új élet-művészet fogalom – monográfusuk, Gellér Katalin nevezi így – más forrásokból is építkezett. A korabeli művészközösségek szecesszionista jellegének fő mozgatórugója a kor modernizmusával, az ipari korszak bekövetkeztével átélt közösségvesztés-élmény, a tömeglét elembertelenítő hatásának, a művészi munka helyébe lépő gyári tömegtermelésnek a negatívumait ellensúlyozni kívánó lét- és művészeti formák keresése. „Az iparosodás elől szintén a természetbe menekülő társulásokhoz, így az olaszországi, írkat, politikusokat vonzó és a művészetek különböző ágait képviselő alkotókból álló asconai művésztelepről fennmaradt fotók közül az egyiken néhány ember, könnyű öltözékben, egymás kezét fogva, lassú körtáncot jár a szabadban – ez a felvétel akár Gödöllőn is készülhetett volna.” – írja Gellér. (Gellér, 2003) Sok rokon momentum fedezhető fel a svéd művészet, elsősorban Carl Larsson, illetve a morai telep felfogásával, melyek a közösségi élet, a gyermek, illetve családközpontúság, a derűs, intim lakókörnyezet, mint életkeret kialakításában érhetők tetten. Művészeti tevékenységükben innen származik a szövőtelep létrehozásának elképzelése, s a gyakorlati megvalósításhoz segítséget is kaptak. Rokonítja felfogásukat a népművészet mint a művészetet megújító forrás felfogása, amely az egész magyar szecesszió egyik fő motívumává vált. Az ekkoriban megindult gyűjtőmunkába a telep művészei közül többen is bekapcsolódtak, s a Malonyay-féle többkötetes „A magyar nép művészete” című kiadvány grafikai kivitelezésében jelentős szerepet vállaltak.

Ugyanakkor kapcsolatban álltak a kor hazai szellemi életének jelentős személyiségeivel is, például Nagy Sándor levelezést folytatott Szabó Ervinnel, Schmitt Jenő Henrik pedig személyesen is megfordult a kolónián.

E sok irányból táplálkozó szellemi-művészeti kapcsolatrendszer egy igen sajátos, a kor életreform mozgalmához is sok szálon kötődő közösségi életmódban öltött testet, amely a mindennapokban, a művészi alkotásokban és a művészek elméleti alkotó munkájában is lecsapódott, nyomon követhető. Nagy Sándor 1907-ben a Népmívelésben megjelent

írásában a gödöllői kolónia életet és művészetet összefonó kísérletet az „Egészelet szigetének” nevezi. (Nagy, 1907)

Mint Szabó Krisztina Anna összefoglalja: a kolónia legfontosabb jellemzői „a teljességre irányuló törekvés, (mind a művészetben, mind az életvitelben) és a kivonuló, de ezzel nem csak egy adott értékrendet, életmódot tagadó, hanem a „sziget-léten” keresztül alternatív életmódmintát felmutatni kívánó mentalitás.” (Szabó, 2002)

A művészi alkotómunkát prófétikus küldetésnek tekintették, s egész életmódjukat annak szellemében alakították, hogy ennek testileg és lelkileg felkészülve telessenek eleget. A korban ható életreform-tendenciák több úton jutottak el és épültek be a telep életmódjába.

Már Diódon, a tolsztojánus és reformelvek együttélését rögzíti életmódjukban Tom von Dreger: „egy csapásra egészen megváltoztattam az életemet, családommal együtt a szép falusi magányban telepedtem le, és hét éven át éltem filozofálva, festve, szigorúan vegetáriánus módon élve. Mindenféle gazdasági munkát végeztem (...) és betegeket kezeltem. A négy elem felhasználásával természeti gyógymóddal, (...) Wörishofenben Sebastian Kneipp lelkésznel, főként pedig feleségemtől indítva a természet hűséges híve voltam.” (id. Gellér, 2003)

Gödöllőn is a gyógyítás fő módozatai a Kneipp-módszerre épülő vízgyógyászati terápiák és a homeopátiás gyógyítás volt. Ezek a módszerek a természet erejét használva megfelelték a telep természetes életmódot követő szellemiségének. A testi kondíció fenntartása a folyamatos szabad levegőn való tartózkodás, a napozás hasznosságának felismerésén kívül különböző sportok üzését is jelentette. Életük részét képezték a természetben ruhátlanul való megjelenés és fürdés minden erotikától mentes gyakorlása, s ezt műveiken is megörökítették. Rendszeres torna, koratavasztól a szabadban való alvás (a gyerekek is) és vegetáriánus étkezés egészítette ki az életmódjukat.

A vegetarizmus követőjévé először Körösfői vált, aki igen fiatalon, betegségéből való kilábalásának eszközeként talált rá erre, s a telepen mindenki hívévé vált Luis Kuhne lipcsei természetgyógyász tanításai alapján. Nagy Sándor pedig valószínűleg Párizsban vált vegetáriánussá a buddhizmus és a tolsztoji tanok hatására.

Schmitt Jenő Henrik, filozófus – a közösség vezetőinek barátja és szellemi társa – írásai nagy hatást gyakoroltak a gödöllőiek eszméire. (Gnózis’ című művéről Nagy Sándor lelkes ismertetést is megjelentetett a Huszadik Század című folyóiratban.) Schmitt a gödöllői életmódra is hathatott, hiszen Németországban a század elején hosszabb ideig élt egy ilyen kommunában. Nagy Sándor 1911-ben, „Az élet művészetéről” című könyvében az ő elveire is támaszkodva foglalta össze az új életmódról alkotott gondolatait: az önismeret, az öntudat, az ember erkölcsi, művészi és szellemi képességeinek kiművelése teremti meg a konvenciók alól felszabaduló ember külső-belső tisztaságát, harmóniáját.

Otthonukat is ezeknek az elveknek a szellemében alakították. Nagy Sándor első, veszprémi lakása már tipikus szecessziós otthon volt, világos falak, indádiszes dekorációk jellemezték. Körösfői saját tervezésű bútorokkal, faldíszítésekkel és textilekkel dekorálta otthonát. Gödöllőn Nagy Sándor számára Medgyaszay István a kor jelentős, szellemében hozzájuk közel álló tervezője épített műteremházat, melyet dús kert vett körül.

Ez a ház ma is áll. Morris Red House-a volt az ihletője, így megjelenése egészében angolos jellegű. Mint a kor más szecessziós művészháza, a művészeti elvek, elképzelések gyakorlati leszűrődéseinek megjelenítője volt. Az ablakok, verandák a külvilággal, a kerttel való szorosabb kapcsolatot szolgálták. A belső terek a „belvilágot” tükrözték, sok misztikus elemmel. A ház alaprajzában kialakításában Nagy Sándor elképzelése, a belső terek „társadalmi rétegszerű” beosztásának a megszüntetése volt a vezérelv. A sok kisebb helyiség helyett egy nagy közös teret képzel el, a család, a munka, a gyerekek együttlétének színtereként. A női hálószoba világos, gyermekbölcsővel és játékokkal berendezett helyiség volt. A nagyobb gyerekek az emeleti szobák egyikében kaptak később helyet, a

műterem szomszédságában, ami jelzi a szülők és a gyermekek szoros kapcsolatát. A ház berendezéséből sajnos semmi sem maradt fenn, az egészet csak fotókról és festményekről ismerjük.

A gyermekek játszóhelyeként a ház tetőterasa szolgált. A kert is a közös élet színtere. Minden, a belső terekről, a verandáról, tetőteraszról, a kertről fennmaradt ábrázoláson számos játékszert láthatunk, ami utal a gyermekek jelenlétére, de arra is, hogy milyen fontosnak tartották a játékszereket. A gyermekek köré rendeződött családok voltak a telep életének, szellemiségének középpontjai. A témát műveikben is többször feldolgozták, vallásos, tolsztojánus szemléletük átítatja ezeket a képeket. Mint az egyik művész leánya, *Remsey Ágnes* kulcsregényében megfogalmazza: „Párizsban akkoriban apadt el a gyermekáldás. Nagy világdívat lett a meddőség, az emancipált nők nem akartak szülni többet (...) Amikor Aladár megházasodott, tilalomfát ültetett annak a haladásnak, amely elvesztette tájékozódó képességét, és a trónra emelt enyészet mellé nőül adta a terméketlenséget.” (*Remsey, 1992*)

A legtöbb családban több gyermek született, s ezek a telep demokratikus szellemében egyenrangú tagnak számítottak. A család „szentháromsága”, apa, anya, gyermekek, Nagy Sándor írásaiban is szerepet kapott. A gyermek nevelése, – írja, 'Hol kezdődik a nevelés' című cikkében – a szülők egymásra találásának pillanatában kezdődik. A férfi és nő szerepét a gyermeknemzés és nevelés közös feladatában egyformán fontosnak tartotta. Lányának visszaemlékezésében ugyanakkor az is feltűnik, hogy apja sokat segített feleségének a háztartásban, maga tartotta rendben ruháit.

Egyetlen művésznő, a később a feminista mozgalmakhoz közeledő *Undi Mariska* nem volt családos, mégis a telep családias légköre, a gyermekek állandó jelenléte éppen őt tette a kor egyik legjelentősebb, a gyermekek számára alkotó művészevé. Igen korán foglalkoztatták a gyermekjátékszerek, s ezek gyűjtőjévé is vált, cikket is írt róluk, sőt maga is tervezett játékszert, mellyel 1904-ben, az első magyar játékpályázaton díjat nyert. Jelentősek gyermekszobai dekorációi, sőt teljes gyermekszoba-terve és gyermekkönyv illusztrációi is.

Egyfajta ősi közösségi demokratikusság szötte át a telep életét, ami a nők és a gyermekek számára is más volt, mint amiben a kor polgári társadalmában elfoglalt helyük szerint részesülhettek volna. A művészek és a szövönők együttese egy sajátos család képét öltötte, mintegy kibővíve a művészcsaládok szülőkből és gyermekekből álló családját, s az általában rendkívül fiatal lányokból álló szövönői gárda Körösfőit egyfajta apa szerepben látta, akihez gondolja fordulhatott, akivel megosztotta mindennapjaiban nem csak a munkát, hanem a szórakozásokat is (koncertek, színházlátogatás, bábszínházak, együttlétek számtalan formája).

A családról alkotott, az új nevelési elveket is magába olvasztó elképzelésük a nők szerepéről alkotott felfogásukban ugyanakkor meglehetősen ambivalens módon jelenik meg. Az itt dolgozó, a művészek terveit kivitelező fiatal nők a művészközösség tagjaivá váltak, részt vettek a közösségi életben, állandó és személyes kapcsolatban álltak a művészekkel. Ugyanakkor a tervezők a férfiak voltak, s bár néha a művészfeleségek is terveztek, művészi munkát végeztek, mégis ők az összetartó erőt, a család belső életének biztonságát képviselték elsősorban, hiszen mind a két vezető művész a nők szerepei közül a legfontosabbnak az anyaszerepet tartotta. Ezzel együtt a nemi szerepek hierarchiáját számos téren erősen kikezdő szemlélet- és bánásmód, a visszaemlékezések szerint, egyfajta egyenlőség-érzetként, egyenlőség-élményként rögzült a részvevőkben.

A nők öltözete is ezt a megváltozott szerepet tükrözte. Reformruhákat viseltek, melyeket a műveken, az asszonyokról készült portrékon megfigyelhetünk. A reformruhák az életmód szerves részét képezték annyiban, hogy az egyszerűség, az egészség, a mozgás, a sport és a szépség és szabadság, az új embertípus jellemzői kapcsolódtak össze a telep asszonyainak és gyermekeinek megváltozott, könnyű, mindenféle kötelmekről mentes öltözködésben.

Szemléletbeli elkülönülésüknek ez a kifelé a legnagyobb feltűnést keltő megnyilvánulása a kor női egyenjogúsági törekvéseibe illeszkedett. A nők felszabadulása a „divatelnymomás” alól Undi Mariska szerint a modern értelmiségi nő felszabadulását is jelentette. Nagy Sándorné már művészképzős korában felhagyott a fűzőviseléssel, s ebben partnere volt iskolatársa, Undi Mariska is, aki később, 1908-ban tanulmányt is szentel az új női ruházatnak. A férfiak szakállvisellete, vászonöltözete közelebb állt a tolsztoji parasztias viselethez, a visszaemlékezők szerint oroszos ingük is volt. Nagyék házasságuk kezdetétől maguk tervezték ruháikat. Nagyné a hazai reformruha-mozgalom első képviselőjének tekinthető, fűző nélkül, bő ujjú blúzokban járt, s ehhez sima vagy hímzett kötényruhát viselt.

„Ennek a művésztelepnek nem voltak írott alapszabályai. De volt egy merész újításuk: asszonyaikat új ruhákba öltöztették. Bárhol születik valami új a nap alatt, az merészen mindig új ruhába öltözik (...) mintha régi nehézkes öltözetükkel együtt ledobták volna magukról a múltat is. (...) Könnyű, gyorsróptú saruk itt simultak először a női lábfejekre, s a nők könnyen hitték el azt is, hogy lábaikon nincs semmi szégyellnivaló. Testük, melynek ifjú tökélyét elnyomorították a régi páncélfűzők, most a szellős, bő ingruhákat alatt, eredeti valóságukra formálódott vissza. (...) az emberiségnek e kicsiny szigetén hadjonfővel jártak a lányok (...)” – írta Remsey Ágnes. (Remsey, 1992, 21.)

A nők felszabadulása a „divatelnymomás” alól Undi Mariska szerint a modern értelmiségi nő felszabadulását is jelentette. Nagy Sándorné már művészképzős korában felhagyott a fűzőviseléssel, s ebben partnere volt iskolatársa, Undi Mariska is, aki később, 1908-ban tanulmányt is szentel az új női ruházatnak. A férfiak szakállvisellete, vászonöltözete közelebb állt a tolsztoji parasztias viselethez, a visszaemlékezők szerint oroszos ingük is volt.

A gyermekek is egyszerű fehér vászonöltözetet viseltek, ami szabad mozgásukban nem gátolta őket. Erről számos fotó is tanúskodik. Ezek a ruhák jobban hasonlítanak a kor gyermekdivatjához, mert az öltözködés megújulása az új pedagógiai elvek térhódításának köszönhetően először éppen ezen a területen indult meg. Szoknya, blúz vagy bő zubbony, a fiúk egyszerű térdnadrágot és inget vagy kis kabátot viseltek. Anyaguk mindig könnyű textil, szövet vagy vászon, s mind otthon, házilag készültek.

A gyerekek élete a telepen a reformpedagógia alapelveinek szellemében alakult. Nagy Sándor „Új nevelés” című cikkében így ír: „Az öntudatos ember gyerekeit nem nevelni kell többé, hanem engedni élni, mint gyermeket.” (Nagy, 1906a, 194.) Mint a közös-

ség életének minden leírásából kiderül, a gyerekeket egyenrangúként kezelték. „Az apa, mint az istenek, elvesztette talaját és tekintélyét. Mi már nem viseltünk koronát, pajtása, játszótársa lettünk gyermekünknek. (...) Így jött el a Kinderrecht kora.” (id. Gellér, 2003) A közösség szórakozásainak jó része éppen a gyerekek igényét tartotta szem előtt. A bábszínházat szinte minden visszaemlékező akkori gyerek említi, s hatására többen a leszármazottak közül bábtervezők lettek a Remsey családból. A gyerekek együtt játszottak, főleg Körösfőiéknél, ahol a kertben homokozó és medence is volt. A nagyobb gyerekek nyáron iskolát csináltak a kicsiknek, s ebbe Nagy Sándort is bevonták. Életüket a teljes szabadság jellemezte, fenyegetésben, fenytésben soha nem volt részük.

A kolónia gyermekeinek neveléséről és oktatásáról a visszaemlékezések alapján alakulhat ki képünk. Kérdéseiket sosem hagyták megválaszolatlanul, nem korlátozták tevékenységüket, még ha ez a felnőttek számára gyakran zavaró is volt. A világ megismertetését fokozatosan végezték: előbb szűkebb környezetüket, majd Gödöllőt mutatták meg nekik, végül a nagyvárosba, Budapestre is elvitték felfedezőútra, ahogy Nagy Sándor lánya, Nagy Eszter írja. Tőle tudhatjuk, hogy az általános iskolai tárgyakat otthon, anyjától tanulta, s csak a matematikához hívtak tanárnőt. Nyelveket meséskönyvekből tanult.

A gyermeknevelés fontos eszközeként tartották a gyermekek tárgyi és vizuális környezetének kialakítását. Szabó Ervinnek, a csoport tagjaira nagy hatást gyakorló angol könyvillusztrátor, Walter Crane művészetével kapcsolatos írása tükrözi a kolónia művészeinek felfogását is. „A szép szeretetében neveljük gyermekeinket, és azért (Crane) művészileg illusztrált könyvet készít számukra, szép képet fest, szép házat tervez, szép bútort rajzol, szép szőnyeget hímez, hogy mindenünk szép legyen, hogy aztán mi is, minden ember, ne tudjon másképp, mint szépen cselekedni, jók legyenek a gondolatai, nemcsak az érzelmei, hogy végül alkotni tudjon minden ember, művésszé legyen a munkás.” – írja Szabó. (id. Gellér, 2003, 78.)

Így a játékszer, a Baudelaire-i gondolat, „a játék a gyermek első beavatása a művészetbe” szellemében a művésztelep alkotói számára is az alkotás fontos területét jelentette. Mint említettük, Undi Mariska korán érdeklődött a kor megújuló játékszer-világa iránt, maga is tervezett, gyűjtött, és elméleti cikket is írt e témában. A gödöllői gyerekek gazdag játékszeres környezetéről Nagy Sándorné rajzai is tanúskodnak. Az, hogy a hasonló szellemű művészek fontosnak tartották a játékszert, más művészcsaládok esetében sem volt kivételes, hiszen a német Max Kruse családjának köszönhetjük az első reformbakák megszületését, Kathe Kruse babatervezői kibontakozását. A gödöllői kolónián Undi Mariska mellett Juhász Árpád magyaros, matyó viseletű fababáiról tudunk, ezekből több fenn is maradt.

A korabeli iparművészeti törekvések fontos terepe volt a gyermekek környezetének, életterének megtervezése. A gyermekszoba nemcsak a kolónia tagjainak, hanem más művészeknek a tervezői munkájában is megjelent ekkoriban, például a játékpályázaton szintén díjazott és évekig játéktervezéssel foglalkozó Veszely Vilmosnak a milánói világtalálásra készült munkája nagy nemzetközi visszhangot is kiváltott. A gödöllőiek közül a gyermekek kultúrájával sok területen foglalkozó Undi Mariska és Nagy Sándor (Thorockai Wigand Edével közös) szobatervéről tudunk. A tágas terek, a letisztult, a gyermek méretéhez alakított, finom színvilágú, festett, a népi bútorok szerkezetére utaló megoldásokat mutató deszkabútorok magyaros motívumai, a falifrízek, szőnyegek, párnák a magyar szecessziós enteriőrtervezés kiváló produktumai és a gyermeki tevékenység és életér fontoságának felismeréséről tanúskodnak.

A gyerekek vizuális nevelésében azonban a fő szerepet a gyermekkönyvek illusztrációinak tulajdonították. Az illusztráció már a szellemi és művészi indítást jelentő prerafaeliták által is művelt művészeti ág volt. A kolónia tagjai közül többen e területen alkották legjelentősebb munkáikat. Az általuk illusztrált gyermekkönyveken és tankönyveken generációk nőttek fel, s alakult szemléletmódjuk. Nagy Sándor, Körösfői, Undi Mariska, a tanítványok közül Mihály Rezső nevét említhetjük. Tulajdonképpen velük született meg a valódi magyar gyermekkönyv illusztráció.

A gödöllői reformszemlék kiterjesztésének fontos területe a nevelés, az oktatás volt. A gödöllőiek pedagógiai elveiket az oktatásban, mint „a számukra egyedül érdekes társadalmi területen” is érvényesíteni kívánták, s szűkebb környezetük tapasztalataiból kiindulva a nevelést már az otthoni környezetben, kisgyermekkorban kívánták megkezdeni. Míg a reformpedagógiákban a közösségi nevelés gondolata csak egy későbbi periódusban jelent meg (Németh, 2003, 170.), a gödöllői műhely világának egyik fő mozgató ereje éppen a közösségben rejlő erő kibontakoztatása volt, ami a művészközösségek kialakulásában mindenütt fontos szerepet játszott. Ugyanakkor a gödöllőiek gyermekfelfogása szorosan kapcsolódik a reformpedagógiának az egyénről és az egyén szabadságáról, valamint a társadalmi egyenlőségről alkotott felfogásába, amelyben a gyermeket a felnőttével azonos jogok illetik meg.

A gödöllői művésztelep prominens képviselőinek pedagógiai felfogása alapjaiban a reformpedagógiáknak a 19. század végén, 20. század elején jellemző, a gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvéséhez kapcsolódik.

(ibid, 169.) A reformpedagógia új gyermekszemlélete, a gyermek és közösségmítosz, a gyermeki alkotás mint az ember ősi tevékenységének eleme jelenik meg náluk. A művésztelep egész szellemét áthatja az a szellemiség, amely a reformpedagógiák kialakulásának is egyik eleme volt, az „organikus közösség víziója versus életellenes, mechanikus lét.” A művészközösség szecessziójának lényege az, hogy megpróbálják ezt a víziót a valóságban érvényesíteni. A résztvevők visszaemlékezései szerint, ha csak két évtizedre is, de a szubjektív érzések szerint sikerrel jártak.

A művésztelep vezetőinek a neveléssel és különösképpen a művészeti neveléssel, a közoktatás rendszerén belül a rajztanítással foglalkozó tanulmányai saját képzésükből, fejlődésükből levont következtéseikre és a reformpedagógiai mozgalmon belül megerősödő elvekre épülnek. De szoros összefüggés figyelhető meg a telepet – személyes és később adminisztratív szálon – támogató *Koronghy Lippich Elek*nek a rajztanítás reformjáról alkotott elképzeléseivel is. Írásaik a művészeti sajtón kívül a pedagógiai sajtóban – Népmívelés, Rajztanítás –, a kor elméleti folyóirataiban, a Huszadik Században is megjelentek, mutatva, hogy a reformpedagógiához és a társadalmi reformtörekvésekhez egyaránt kötődtek, s nézeteik ezekben a körökben visszhangra találtak.

A korabeli iskola lélekgyilkos, a gondolkodást nem fejlesztő, hanem elfojtó voltáról alkotott felfogás Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár írásaiban már a század elején megjelenik. Számukra a művészet a megoldás. Ezért a rajztanítás, a művészeti nevelés a képességeket kibontakoztató lehetőségként jelenik meg náluk. Ezzel a témával különösen a század első éveiben, a közoktatási reform körül zajló viták és K. Lippich Elek miniszteri tanácsossal való szorosabb kapcsolatuk idején foglalkoztak, később azonban felhagytak vele.

Az általános rajzoktatás kérdése az 1890-es évektől kerül napirendre Magyarországon. A görögpótlóvá degradált rajz a képességfejlesztés fontos területét hagyta parlagon heverni. A közoktatási reformok rajzoktatást érintő vetülete körül zajló vita konkrét leszűródése, hogy az 1896-os II. Országos Tanügyi Kongresszus hatására a minisztériumi szándékokban is megjelenik a „művészeti érzék” iskolai fejlesztésének szükségessége. A kor pedagógiai folyóiratai, majd 1898-tól a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, s annak lapja, a Rajztanítás képviseli legerőteljesebben a változtatás szükségességét.

Az intézményes, óvodai, elemi és középiskolai általános rajzoktatás reformja a szélesebb értelemben felfogott művészeti nevelés, valamint az ezzel szorosan összefüggő rajztanárképzés és művészeti szakoktatás, művészképzés reformjába illeszkedve természetesen nem csak a pedagógia, a közoktatás területét érintette, hanem a művészképzés és a művészeti élet egész struktúrájában megkívánt változtatások elvárásaihoz kapcsolódott.

„A reformpedagógia új elveinek gyors hazai térhódítása nem kis részben annak köszönhető, hogy a művészeti nevelés kiemelt intézményei és fórumai élén a reformok mellett elkötelezett személyek állnak. *Györgyi Kálmán, Fittler Kamill*, az Iparművészeti Társulat és az Iparművészeti Iskola vezetői, a Magyar Iparművészet szerkesztői jelentős szerepet vállaltak a nevelési eszmék terjesztésében. A hivatalos művészetpolitika területén K. Lippich Elek a Vallás- és Közoktatási Minisztérium Művészeti ügyosztályának vezetője válik a művészeti reformpedagógia elkötelezett támogatójává. Lippichet a század utolsó éveitől szoros baráti kapcsolat fűzi Kriesch Aladárhoz és Nagy Sándorhoz, így nevelési eszméik kölcsönösen hatással vannak egymásra.” (*Révész*, 2002)

Lippich – hasonló filozófiai alapokra építve, mint a gödöllőiek – a művészetnek nagy jelentőséget tulajdonít a társadalom átalakításában. Elképzelései megvalósításában nagy szerepet szánt a gödöllői művésztelepnek, s ezért annak működéséhez, hazai és nemzetközi szerepléséhez sok segítséget nyújtott. Az ő egyik írásában jelenik meg az a gondolat, hogy – a művészetet kell belevinni az iparba, s talán éppen ebből kiindulva válik ez a korabeli művészeti pályázatok s a minisztériumi megnyilatkozások fő motívumává. (*Jurecskó*, 1982) E gondolat szellemében támogatta a gödöllői művésztelepen zajló alko-

tómunkát, nyújtott támogatást ahhoz, hogy pályázatokon, nemzetközi kiállításokon érvényesülni tudjanak.

A gödöllőiek közül Körösfői volt vele szorosabb kapcsolatban. Elfogadta „a népművészet, mint a magyar kultúra egyetlen eredeti emléke, a modern magyar stílus alapja” felfogást, melyet Lippich megfogalmazott, mert össze tudta egyeztetni a ruszini összművészeti koncepcióval, bár éppen emiatt, ő nem az ipar, hanem a kézműves technikák alkalmazásával látta megvalósíthatónak a művészi ipar létrehozását.

Lippichnek a művészet jelentőségéről alkotott felfogásából, s abból a szándékából, hogy azt a társadalom minden rétegére szeretné kiterjeszteni, következik a rajzoktatás fontosságának hangsúlyozása. Ő, mint a minisztérium munkatársa, e reformot az átfogó közoktatási reform keretében képzei el, s elméletileg is alátámasztja. Felfogásában az alap gondolat, hogy a gyermek alapvető természetes ösztönei között a rajzolás is szerepel, de ezt „az iskola módszereivel kiirtja a gyermekből.” Kötelező rajzoktatást követel a népiskolában és a középiskolában már egy 1900-ban megjelent írásában is. A szabadkézi rajz jogaiba való visszaállítás, a legjobb rajzok összegyűjtése és kiállítása, tanárik díjazása a korban már több országban megszületőben lévő gyermekművészeti-kiállítás gondolatának a közoktatás rendszeréhez való adaptálását jelenti. (Lippich, 1900)

Bár elképzeléseiből szinte semmi sem valósult meg, gondolatai, a gödöllői művészekkel való kapcsolatai révén annak vezető művészeiben visszhangra találtak. Az ő felfogásában s minisztériumi tevékenységében is jelen van a népművészetnek tulajdonított jelentős szerep, s ebből következik a Malonyay-féle gyűjtőmunka támogatása. A gyermekrajzok összegyűjtésének szándéka s kiállításuk 1910-ben a Nagy Sándor számára is fontos gyermekművészeti kiállításon ölt testet.

A művészi nevelés körül vitákba Körösfői-Kriesch Aladár több alkalommal is bekapcsolódik. Az idők során erről alkotott felfogása két változáson ment keresztül.

A század legelején, 1901-ben írt „A művészi nevelés kérdéséhez” című cikkében (Körösfői, 1901) Lippichtól és Nagy Sándortól eltérően nem tulajdonít a rajzoktatásnak egyedülálló és privilegizált szerepet a nevelésben. Ekkor még csak a művészetnek az oktatásba való bekerülését szorgalmazza, létjogosultságát kívánja igazolni, azonos helyet követel számára a tudomány mellett az oktatásban. Azonban a görögök mintájára fontosnak tartja a test és a lélek harmonikus nevelését – ahogy ezt a kolónia életében meg is valósították – s ezzel, a testnevelés kérdésének említésével eddig még alig felvetett problémára hívja fel a figyelmet.

Azt követeli, hogy az oktatás a lelki nevelés mindhárom összetevőjét – jellem, kedély, ész –, egyformán vegye figyelembe. Elítéli, hogy az akkori gyakorlat szerint csak az ész nevelésére fordítottak figyelmet, de azt sem végezték el megfelelően, mert holt ismeretek átadásával nem taníthatják meg a gyermeket gondolkodni. A jellem nevelésében elsőrendű szerepe a testnevelésnek van. Hogy azt bevezessék, javasolja, hogy a tárgyak felét töröljék el, helyébe a magyar karakternek megfelelő játékokat tegyék, így a gyermek nem unná a tanulást. Bár nem utal rá, de itt az addigra már megjelent Kiss Aron-féle „Magyar gyermekjáték gyűjtemény” hatása kimutatható az írásában.

1906-ban „A magyar népművészet jövője” című írásában annyiban változik felfogása, hogy előtérbe kerül a rajztanítás fontossága. (Körösfői, 1906) Szerepét a „nép” és a művészet kapcsolatának javításában, a természet formái megismerésében látja, hiszen az oktatásnak a formai megismerésből kell kiindulnia. Ezért kívánja, hogy a rajz helyet kapjon a népiskolában és a középiskolában is. Ettől várja a népművészet újjáélesztését is, s ezzel szélesebb kontextusba helyezi, egyfajta kultúrmisszióval ruházza fel.

Ebben a cikkében az elemi oktatásban megvalósítható háromlépcsős rajzképzésre is javaslatot tesz, amelynek fokozatai: ismert tárgyak emlékezetből való rajzolása; ugyanannak a dolognak természet utáni képe; lezárásként stilizált ábrázolása. Ez a módszer alkalmas volna az emlékezet, a megfigyelő képesség és a képzelet fokozatos fejlesztésére,

így az iskolából kikerülő tanulók a szépről, a művészetről is valódi képzeteket tudnának kialakítani.

Javasolja, hogy az iskolai tanterveket kialakító közoktatási tanácsban a művészeknek is helyet biztosítsanak, mivel a tudományt tudós, a művészetet művész taníthatja.

Nagy Sándornak is számos cikke foglalkozik a rajztanítással, mivel olyan eszköznek tekintette, amely a legalkalmasabb a nevelési célok megvalósítására s egy új embertípus kialakítására. Nyilván azok az elképzelések, melyek a gyermek kezdeti firkáinak jelentőségéről fogalmazódtak meg Nagy Sándorban, saját gyermekével kapcsolatos tapasztalatain is alapultak. Egészében véve Nagy Sándor nevelési felfogásának minden bizonnyal egyszerre volt forrása és alkalmazási területe a saját gyermekével és a telepi gyermekközösséggel való intenzív együttléte. Őt a tanügy érdeklí egyedül a közügyekből, írja Lippichnek már Veszprémből, mert „csak ott, azoknál a legzsenyebb kis lényeknél lehetne valami igazán tisztának és szépségnek alapját megvetni.”

Bár már a század első éveiben foglalkoztatta a kérdés, eleinte a művészképzés bírálataira fordít nagyobb figyelmet. A művészeti nevelés hivatalos fórumait, a képző iskolákat s az egész művészképzés rendszerét a versenyszellem lélekvesztő hatásai miatt elveti. Erről ír a kor jelentős társadalomtudományi folyóiratában, a Huszadik Században 1903-ban megjelent naplójellegű írásában. 1905 körül jelennek meg kiérlelt tanulmányai a közoktatás s ezen belül a rajztanítás reformjának témájában. (Nagy, 1905) Abból kiindulva,

A gyerekek vizuális nevelésében azonban a fő szerepet a gyermekkönyvek illusztrációinak tulajdonították. Az illusztráció már a szellemi és művészi indítást jelentő preraffaeliták által is művelt művészeti ág volt. A kolónia tagjai közül többen e területen alkották legjelentősebb munkáikat. Az általuk illusztrált gyermekkönyveken és tankönyveken generációk nőttek fel.

temájában. (Nagy, 1905) Abból kiindulva, hogy először a képírás alakul ki, azt fejtegeti, hogy a gyerekeket elsőként nem írni, hanem rajzolni kellene tanítani. A rajzot az ember veleszületett ösztönének tartja, a gyermek első rajzaiban közvetlenül, belső látását vetíti ki a papírra, mivel „megtartotta a nagy természettel és a nagy étellel való kontaktust.” Szerinte ezt a hajlamot kell becsülni, felismerni, fejleszteni. Amellett, hogy már az első irkafirkának nagy jelentőséget tulajdonít, a rajztudás fokozatos, tapasztalaton alapuló fejlesztésének a híve.

A jövő közoktatásának – fogalmazza meg azt, amit egy évvel később a Népmívelésben is kiemel – nem a társadalmi elvárásokból, hanem az emberből, az emberi képességekből kell kiindulnia. Körösfőihez hasonlóan s Lippichre támaszkodva bírálja a közoktatást, mert figyelmen kívül hagyja a gyermek hajlamait, mellőzi a gyermek saját maga által megszerzett tapasztalatait, benyomásait, nem ad teret az információk egyéni feldolgozásának, ehelyett holt ismeretek bebeflúztatására szorítkozik, elzárja a gyereket az iskola poros falai közé ahelyett, hogy a világ megismeretetésére vállalkozna. A reformpedagógia szellemében a gyermekek hajlamait, képességeit jobban figyelembe vevő módszereket kíván.

A benyomások feldolgozása során egyrészt a hajlamokat (kultúrfok), másrészt a saját tapasztalatokkal szerzett benyomásokat és csak harmadsorban a múlt elvont és tapasztalat nélküli benyomásait kell felhasználni. A tárgyi emlékezetben rögzülő tapasztalatnak, a személyes élményeknek rendkívül fontos a szerepe, az egyént érő rengeteg információ szabad beáramlásának semmi se szabhat gátat. E benyomások színek, fények, illatok, az őt érzék révén megszerezhető információk révén alakítják a szellemet. Az információk rendezése, a miértekre adott válaszok e tapasztalatok feldolgozását s az e tapasztalatokra épülő tudás kialakulását jelentik. Ez a munka jelenik meg a gyermekrajzokban, amelyeknek nagy jelentőséget tulajdonít. De minden gyermeki alkotó folyamatot, így a farigcsálást, a játékokat és a konstruálást is ennek a gondolkodást, az emlékezetet fejlesztő, tu-

dást rendszerező tevékenységnek a sorába számít. Ez a „szellemi kérődzés”, öntudatlan, szinte önkénytelen leckeisméltés az agyfejlődés legfontosabb ténykedése, a megismerés, a helyes tudás alapkövetelménye. Fontos a fantázia kiegészítő szerepe is. Irkafirka közben a gyermek újra idézi, elemzi benyomásait. Míg az emberiség történelme során megszerzett tudás tapasztalatok nélküli absztrakt fogalmakként való túl korai átadása, a tárgyi emlékezőtehetséggel szemben az elvont dolgok emlékezőtehetségének erőltetett fejlesztése megakadályozza az egyéni stílus, egyéni gondolkodás kialakulását. A „benyomástalan absztrakciók” magolása, a tapasztalatok, a megokolás hiánya nem megemésztendő tudást kínál, ezért az agy kiveti magából, az ilyen agy nem termékenyül meg soha. „Ettől kezdve az ifjú nem tanul önmagának, csak a terhes iskolai kötelességeknek felel meg.” A tárgyból kiinduló gondolkodás fejlesztése a szellem fejlődésének a legjobb útja. Ezzel a rajzot a szellemi képzés középpontjába helyezi, és a fokozatait is meghatározza: a hajlam felismerése tehát az oktató legelső kötelessége; tiszta benyomások beengedése; benyomások rendszerezése.

Az általa kultúrfoknak nevezett hajlam az ember egyedüli öröksége, s a legmagasabb szintű hajlam is előről kell, hogy kezdje a világ megismerését. Az iskola ezt nem veszi figyelembe, pedig a gyermekben munkál a megismerési szándék: „Valóban megható az ifjúságnak az az öntudatlan iparkodása, míg tart benne a hozzávaló vitális erő, hogy megtartotta a nagy természettel és a nagy élettel való kontaktust.”

Nagy Sándor 1906-ban, a Népművelésben (Nagy, 1906b) megjelent „Hol kezdődik a nevelés” című írása a reformeszmék patetikus, szubjektív megközelítésén túl néhány alapvető gondolat kiérlelt rögzítését tartalmazza. Lényegesnek tartja, hogy a gyermek nevelése nem is fogamzásánál, hanem a szülők egymás iránti érzelmeinek megszületésénél kezdődik, és ez rimel arra a reformgondolatra, amely a nevelés megkezdését nem a közoktatásba való belépéstől, hanem már a családon belül is fontosnak tartja. Ugyanebben az évben ugyanitt közölt másik írása (Nagy, 1906a) szintén a reformpedagógia egyik alapelveként a szerző mitizáló, romantikus szemléletmódján átszűrt megfogalmazását nyújtja: a természet fejlődéséből vett hasonlaltal elutasítja a gyermekek „felekezeti, gyülekezeti, vagy egyéb társadalmi kialakulás” számára való uniformizálását, a szabad fejlődést ebben a szellemben megnyirbáló, béklyózó nevelés ellenében szól, s a közoktatást a számukra össze nem rakható részletek sulykolásával vádolja. A társadalom igényei szellemében megnyirbált gyermeki lélek elvetése az ő romantikus társadalom-felfogásába illeszkedik, nem a társadalmi elvárások figyelmen kívül hagyását, hanem minden áron való sulykolását veti el, egy új, tisztább, nyitottabb s így hasznosabb embertípus létrehozásának érdekében.

Irodalom

- Jurecskó L. (1982): K. Lippich Elek – a hivatalos művészetpolitika irányítója – és a gödöllőiek. In: Ikvai N. (szerk.): *Gödöllőiek – szentendreiék*. Szentendre, 9–33.
- K. Lippich E. (1900): A magyar művészet jövője, *Műcsarnok*, 10. 356–357.
- Kőrösfői-Kriesch A (1901): A művészi nevelés kérdéséhez. *Műcsarnok*, 5. 465.
- Kőrösfői-Kriesch A. (1906): A magyar népművészet jövője. *Népművelés*, 1–2. 159–165.
- Nagy S. (1905): A jövő közoktatása. *Huszadik Század*, 5. 29–41.
- Nagy S. (1906b): Hol kezdődik a nevelés. *Népművelés*, 1–2. 43–46.
- Nagy S. (1906a): Új nevelés – új élet. *Népművelés*, 2–3. 192–196.
- Nagy S. (1907): Mese az Egészélet szigetéről. *Népművelés*, 7–8. 13–43.
- Németh A. (2003): A reformpedagógia gyermekképe. In: Pukánszky B. (ed): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 169–184.
- Remsey Á. (1992): *Nagyobb mozdulat*. Városi Múzeum, Gödöllő.
- Révész E. (2002): Művészeti nevelés a gödöllői művésztelep mestereinek elméletében és gyakorlatában. In: Gellér K. – Keserű K. (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Gödöllő. 161–171.
- Szabó K. A. (2002): „Az Egészélet szigete”, In: Gellér K. – Keserű K. (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Gödöllő.

Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform

A 19. század végén felgyorsuló modernizációs-urbanizációs folyamatok az Egyesült Államokban és Európában nagyarányú változásokat hoztak létre a társadalmi kapcsolatok rendszerében. (1) A fejlettebb gazdasági berendezkedésű országokban elkezdődött az életmód átforgalmazása, átrendeződés következett be a hétköznapi gondolkodásmód, a mentalitás terén is.

Új életérzés, életstílus született, amely olyan jelszavakat tűzött zászlajára, mint: „haladás”, „fejlődés”, „küzdelem”. A klasszikus kapitalizmusra jellemző puritánus attitűd mellett fokozatosan tért hódított a materiális és szellemi „fogyasztás”-ra és ezzel kapcsolatosan a magasabb minőségi szintet képviselő életmódra törekvő belső igény. E szükséglet kielégítésének materiális alapját az ipari produktivitás növekedése teremtette meg, amely robbanásszerűen zajlott le az ipari fejlődés alacsonyabb fokán álló országokban éppúgy, mint az élen haladó országokban (például Németországban).

A változások eredményeképp az új mentalításban egyre fontosabb szerepet játszott a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Fokozódott az emberek érdeklődése a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmeket kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt. A változások hatására mind több tehetősebb szülőben fogalmazódott meg az az igény, hogy gyermekei számára megteremtse a szokásosnál minőségileg magasabb színvonalú intézményes nevelés-oktatás lehetőségét.

A gazdasági fejlődés áldásos hatása mellett azonban egyre erőteljesebben érzékelhetővé váltak azok a veszélyek is, amelyeket a technikai civilizáció robbanásszerű fejlődése idézett elő. A rohamosan felgyorsuló élettempót diktáló „modern kor” káros mellékhatásként nehezen vagy alig gyógyuló sebeket ütött a bioszférán éppúgy, mint az emberek lelkén. (2) Ezek között a legnagyobb veszélyt a tömeges méreteket öltő elidegenedés jelentette.

Ehrenhard Skiera hívja fel a figyelmet ennek az elidegenedési folyamatnak a sajátos összetevőire. Az egyre fokozódó teljesítménykényszer kínosan pontos időbeosztást követelt, megszületett az „óra uralma”. Mindez fokozatosan az ember önnön lététől való elidegenedéséhez vezetett. De elidegenítő erővel lépett fel az új – látványos és mind veszélyesebbé váló – városi környezet is. (3)

Kétségtelen tény, hogy az urbanizációs ártalmaknak ez az egyre nagyobb mérvű halmozódása jelentős szerepet játszott a kiútkereső próbálkozások szaporodásában. E törekvések jelentős része pusztán teória maradt, de egyre több vállalkozó kedvű úttörő tett kísérletet saját egyéni életmódja újjászervezésével a „túlélés” egy-egy lehetséges modelljének megalkotására.

A menekülés egyik magától értetődő útja – mint *Rousseau* óta oly sokszor – a természethez vezetett. A századforduló környékén egyre több olyan mozgalom lépett színre, amely az ember lelki és testi harmóniájának újrafelfedezését a romlatlan őseredeti természet fizikai közelségével és a természet által nyújtott javak révén próbálta újra megtalálni. A kiútkeresők néhány esetben az emberi életmód átforgalmazására irányuló törekvéseiket filozófiai magaslathoz emelve kísérletet tettek egy „új embertípus” kialakítására is.

Az ilyen kísérletek körébe sorolható egyebek között a természetgyógyászat, a homeopátia és a holisztikus medicina, a vegetarianizmus, a szabadlevegős testkultúra és a természetjárás. Különösen német nyelvterületen terjedt el nudizmusnak az a válfaja (Freikörperkultur, Nacktkultur), amely a szabad levegőn végzett gimnasztikai gyakorlatok révén az ember és természet kapcsolatának újrafelfedezésére törekedve a városias életmód által elgyötört test és lélek megújítását tűzte ki célul. A korabeli életreform-mozgalmakra jelentős eszmei befolyást gyakorolt a festő, alpesi vándor és természetpróféta *Karl Wilhelm Diefenbach* és tanítványa *Hugo Höppener*, művésznéven *Fidus*. Ez utóbbi legismertebb műve a 'Fényfohász' (Lichtgebet) című kép, amelyen a Nap felé forduló mezítelen férfi alakot látható. Ez az alak és ez a fény felé kitért karral feltárulkozó gesztus a kor ifjúsági reformmozgalmainak vált újra és újra felbukkanó, szinte emblematikus jegyév.



1. ábra. Fidus: Fényfohász (Lichtgebet), akvarell, 1913

A nagyvárosi élettől megcsömörlött életreformerek egyre nagyobb számban alapítottak kolóniákat az Alpok fenséges hegyormai és hegyláncai között, ahol az őseredeti romlatlan természet gyakorta inspirálta őket világmegváltó profetikus látomásokra. Az ismertebb alpesi vándorpróféták körébe tartozott például a holland származású *Henri Oedenkoven*, aki 1900-ban feleségével, a zongoratanár *Ida Hofmannel* és követőivel a svájci Tessin kantonban, Ascona közelében az „Igazság Hegyén” (*Monte Verité*) kolóniát alapított, ahol az új reforméletmód és -művészet kidolgozásával foglalkoztak. Kísérlettük az új életforma megteremtésére messzi földről vonzotta az érdeklődőket: Monte Verité így hamarosan szinte kultikus zarándokhellyé vált. (4)

A civilizáció elől menekülő természetjárók természetesen nemcsak német nyelvterületen bukkantak fel egyre nagyobb számban. A természet közelsége iránti elementáris igény a magyar fiatalság körében is felébredt. A civilizált létforma elidegenítő hatásának ellensúlyozására egyre többen vállalkoztak hegyi túrákra, a természetes életmód után kutatva mind többen fedezték fel az egyszerű nép kultúráját, amelynek érintetlensége, romlatlansága a szellemi megtisztulás reményével kecsegtette a városlakókat.

Egy új utakat kereső fiatal magyar művész

Kodály Zoltán (1882–1967), a magyar zeneművészet és -pedagógia korszakos jelentőségű alakja fiatal korában maga is egyike volt ezeknek az új utakat kereső ifjaknak. Kezéssé köztudott, hogy a fiatal zeneszerző maga is szívesen vállalkozott embert próbáló

hegyi túsra: az első világháborúig sokat barangolt nyaranta a svájci Alpokban. (Feltehetően az itt gyűjtött élményanyag is hozzájárult a „Hegyi éjszakák” című, női karra írt kórusművének megszületéséhez.)



2. ábra. Pihenő Svájcban (5)



3. ábra. Hazai tájakon

A vadregényes hegyvidék iránti vonzódás Kodály esetében több volt felüdülést nyújtó időtöltésnél: edzést, fizikai felkészülést jelentettek ezek a túrák az élethivatásként választott zenei „túrák”-ra, azaz a népdalgyűjtő körutakra. A zeneszerző-zenetudós 1905-től kezdve 1950-ig csaknem húsz nagy népdalgyűjtő úton vett részt. Könnyű belátni, hogy ehhez a munkához nem volt elegendő a magas szintű zenei képzettség. Egy íróasztal vagy hangszer mellett ülő, négy fal közé kényszerített életmódhoz szokott zeneművész különleges előkészület nélkül nem lett volna képes ezekre az erőpróbára. Kiváló fizikai kondícióra, állóképességre is szüksége volt Kodálynak ahhoz, hogy újra és újra felkerekedve fáradhatatlanul vándoroljon faluról falura a történelmi Magyarország vidékein azért, hogy addig ismeretlen magyar és szomszédos népektől származó dallamokat rögzítsen fonográfjával.

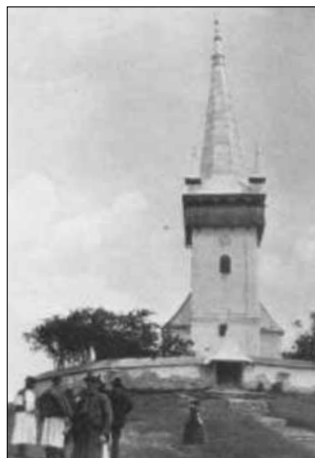
Bauer Hildának – barátja, *Balázs (Bauer) Béla* testvérének – írja a következő sorokat egy levelezőlapon 1905 augusztusának közepén a Csallóközből, Nádszegről: „... egész napig mentem úgy, hogy nem láttam falut, csak erdőket és réteket. Nem hittem, hogy ilyen szép a Csallóköz, ezüst víz (Kis Duna), ezüstös fűz és nyárfák, ezüstös rétek (benőtte őket az az árvalányhajféle bojtos növény) erős, mély zölddel aláfestve, hozzá az ég is egész nap ezüstszín volt. Azt hiszem, ez szebb, mint Párizs (...) Én úgy iszom és kurjongatok, mint a falusi legények; van is eddig dalom már 100-on felül. A nyelvem is visszaszokott a csallóközi beszédbe, amit hej, de megrongált az a szerencsétlen városi idioma.” (6) Látható, hogy a dalgyűjtő körutak Kodály számára nem pusztán tudományos feladatot vagy megerőltető erőpróbát jelentettek. Könnyen ráhangolódott a táj, a vidék hangulatára, átvette a parasztleányok magatartását, beszédét, azonosult értékeikkel. A népdalgyűjtés jóformán nem is munka, hanem életforma volt számára.

A később, tudományos és művészi eszközökkel oly sokrétűen feldolgozott őseredeti zenei anyag rögzítésén túl – melyhez a korabeli technika legújabb vívmányát: *Edison* viaszhengeres fonográfját használta – a fiatal Kodály szívesen vette át az adott vidéken élő emberek idiómáit, nyelvjárását is. Ez nem esett nehezére, hiszen gyermekkorá hét esztendejét (hároméves korától) a nyugat-felvidéki Galántán töltötte. (7) A falusi élet kitörölhetetlen emlékeket hagyott lelkében: itt kapta az első érzelmi indítást a népi kultú-

ra megismerésére, a népdalkincs feltárására, összegyűjtésére, majd tudományos igényű feldolgozására.



4. ábra. Népdalgyűjtő körúton, Magyarerdőmonostor, 1910-es évek



5. ábra. A körösfői református templom előtt, 1912

A zeneszerző-etnográfus számára az egyszerű falusi néppel, a paraszti kultúrával való vissza-visszatérő találkozás egyfajta benső szükséglet lehetett. Talán ezzel ellensúlyozta, ezzel ellenpontosította a minden téren eminens fiatalember a magas „kultúrának” azt a költöttségét és lelki igénybevételét, amelyet párhuzamosan folytatott klasszikus zenei akadémiai és bölcsészeti egyetemi tanulmányai jelentettek számára. (8)

Találkozás a századforduló új szellemi irányzataival

A századforduló szellemi életének sokszínű forrása Kodály gondolatvilágát sem hagyta érintetlenül. Zeneművészként, komponistaként a francia impresszionizmus és mindenekelőtt *Debussy* művei befolyásolták stílusát. (Különösen jól érzékelhető ez hatás a korai, 1909-ben írt Op. 4-es gordonka-zongora szonáta hangvételén.)

Mindemellett széleskörű irodalmi műveltség és az új iránti fogékonyság jellemezte, ezért többször megfordult az 1915-ben *Lukács György* és *Balázs Béla* köré szerveződő, fiatal értelmiségiekből álló csoport, a Vasárnapi Kör estébe nyúló beszélgetésein. E társaság törzstagjai közé tartoztak a korszak szellemi életének olyan jeles képviselői, mint *Antal Frigyes*, *Fogarasi Béla*, *Ritók Emma*, *Lesznai Anna*, *Hajós Edit* és *Schlamadiger Anna*, majd később (a „knábák”-nak [fiúknak] becézett fiatalabb generáció képviselőiként) *Hauser Arnold* és *Mannheim Károly*. A Lukács György irányítása alatt folyó lelkes hangulatú viták főleg a német idealista filozófia szellemében folytak, s tárgyak többnyire az etikum és az esztétikum köréből került ki. (9) A csoport tagjai jól érzékelhetően elhatárolódtak az etikai relativizmus mindenfajta megnyilvánulási formájától, és távolságtartó attitűddel viseltettek a nyugatosok iránt. Kodály e csoport összejövetelein csak néhány alkalommal vett részt, de egyik hangadó egyéniségével, Balázs Bélával élethosszig tartó szoros barátságot kötött. (Talán e baráti kapcsolatnak tudható be, hogy Balázs eredetileg Kodálynak szánta a „A kékszakállú herceg vára” című opera librettóját. Zenei téren történő együttműködésük jóval később, a negyvenes évek végén kézzelfogható eredményt is hozott: a „Cinka Panna” című daljátékot, melynek ötlete és szövege Balázs Bélától származik.)

A Vasárnapi Kör tagjaiban élt a vágy, hogy megmutassák magukat koruk szellemi közéletének. Így 1917-ben úttörő jelentőségű lépésre szánták el magukat: Szellemi Tudományok Szabad Iskolája címen előadássorozatot hirdettek a filozófia, az esztétika, az irodalomelmélet és a zeneművészet egy-egy témájáról. E tanfolyamok keretei között Kodály a magyar népdalról, *Bartók* pedig a népzene és a modern zene viszonyáról tartott előadást.

Mannheim Károly a következő szavakkal indokolta az iskola megnyitó előadásán a népdal, a népzene témaként való megjelenítését: „A népművészet problémája tudvalevőleg először a romantika számára lett aktuálissá, a kultúra egy olyan szakaszában olyan emberek előtt, akik számára a formáktól való elidegenedés először lett tudatos élménnyé. Bennünk is ugyanezért támadt fel az idegen kultúrák iránti érdeklődés, s a népművészet egy ilyen relatíve idegen kultúrát jelentett számunkra. Mindez idő óta a népművészet után való szentimentális vágyakozás életben maradt, s most, midőn minden kultúrobjektíváció szerkezetét keressük, a népművészet azért is fontos, mert tőle való természetes distanciánk formáinak szerkezetét még könnyebben követhetővé teszi. Ezért fogjuk meghallgatni Kodály és Bartók beállításait.” (10) A témaválasztásnak ez az indoklása is jelzi a századforduló értelmiségi köreinek a magyar népművészet s ezen belül a magyar népzene iránt feléledő érdeklődését.

Új életstílus teremtése a népdal nevelő erejével

A Mannheim Károly megnyitójában megfogalmazott gondolatok más szempontból is tanulságosak. Kifejeznek egy olyan korjelenséget, amelyre Kodály számos írásában felhívja a figyelmet. Ez pedig az a tény, hogy a magyar népdal a középosztály, sőt az értelmiség számára ekkorra már egyfajta „idegen kultúra” lett. Olyan „terra incognita”, amely éppen idegensége, ismeretlensége miatt romantikusan izgalmas, újszerű, figyelemfelkeltő.

E szomorú jelenségnek mélyen gyökerező előzményei vannak a magyar kultúra történetében. A magyar népdal a magyar úri középosztály számára idegenné vált a történelem során. Ahogyan ezt Kodály 1925-ben írt szuggesztív sorai érzékeltetik: „Nálunk még háromszáz éve ugyanaz a dal zenghetett várban és kunyhóban. Azóta a vár rombadőlt; ha áll, lakója idegen, vagy hűtlen lett a magyar dalhoz. Megőrizte a régi kincseket, díszruhákat, fegyvereket. A dalt abbahagyta. A kunyhó hú maradt, megőrizte a régi kincs értékesebb felét: a lélek ősi bútorzatát. Az egész magyarságét: a magáét is, azt is, amit fölülről kapott. Amit háromszáz éve az Esterházy-palotákon daloltak, azt ott ma már nem tudják. De tud még belőle Szalai Zúza, kis töpörödött öregasszony, Kolon nevű kis zoboraljai faluban. Tudnak harisnyás, öreg székelyek. A falu megmentette a tradíció folytonosságát. A mi dolgunk átvenni tőle és tovább ápolni.” (11) Vagy ahogyan egy későbbi, 1927-ben kelt publicisztikájában fogalmaz: „Nem helyes, hogy a városlakónak a falusi magyar csaknem olyan exotikum, mint a néger. Nem elég auton átrobogni a falun. Be kell lépni minden kapun, körülnézni a házakban: ott is emberek laknak. Sokszor égbekiáltó testi-lelki nyomorúságban (erről is mi tehetünk), és mégis mennyit tanulhatunk tőlük.” (12)

Kodály zenetudósi-népzene-kutatói missziójának egyik legfontosabb eredménye éppen az, hogy – Vikár Béla nyomdokain járva, barátjával és kollégájával, Bartók Bélával közösen – lejegyezte a még fellelhető népdalkincs-népdalkorpusz jelentős részét, megmentve ezzel a magyar „ősi lelki alaprteg” (13) egyik legjellemzőbb megnyilvánulási formáját a végleges pusztulástól. Ilyen irányú munkásságának eredményeit tudományos publikációkban tette közzé (például az „Ethnographia” című szaklapban). A bölcsészkaron folytatott tanulmányainak lezárásaként megvédett doktori értekezésének (1906) témája a magyar népdalok strófikus szerkezete volt.

Kodály nemcsak etnográfusként, népzene-kutatóként, nyelvészként közeledett a magyar népdalhoz – többet tett ennél. Zeneszerzőként felébresztette a magyar népdalt „Cspikerözsika-álmából” és mintegy „kézen fogva” bevezette a koncerttermekbe, ahol

addig a „magyaros ízt” csak a cigány-, illetve a verbunkos zene motívumai jelentették. A terv megvalósítása nem ment könnyen: 1906-ban még csak óhajként fogalmazódott meg első énekhangra és zongorára feldolgozott húsz magyar népdalt felölelő gyűjteményének előszavában: „A magyar társadalom túlnyomó része még nem elég magyar, még nem elég naiv és nem elég művelt arra, hogy ezek a dalok közelebb férközzenek a szívéhez. A magyar népdal a hangversenyteremben! – különösen hangzik ma még. Hogy egy sorba kerüljön a világirodalom remekeivel és a – külföldi népdallal. Mikor majd lesz magyar házi muzsika és a magyar család zenélése nem éri be a legalacsonyabbrendű külföldi kupléval, belföldi népdalgári portékával.” (14)



6. ábra. Bartók – Kodály: Magyar népdalok. Címlap, 1906 (Bartók Archivum)

A ‚Magyar népdalok’ címet viselő gyűjteményes kötetét még több hasonló kiadvány követte. Kodály és Bartók művei révén az ősi magyar népdal hamarosan megszokott szereplő lett a hangversenytermek pódiumain is. Nemcsak az énekkari (női-, férfi- és gyermekkórusra írt) művekben, valamint a zongorakíséretes dalokban, hanem a zenekarra írt olyan darabokban is, mint például a ‚Marosszéki táncok’, a ‚Galántai táncok’ vagy a ‚Páva variációk’.

Kodály komponistaként jelentős mértékben hozzájárult a sajátosan magyar nemzeti zenei nyelv megteremtéséhez. Bartók Bélával közösen olyan zenei stílust alkotott, amelynek a magyar népdal nemcsak központi eleme, hanem inspiráló közege is: más szóval az autentikus népzenei források felhasználása mellett műveikbe népi ihletésű dallamok egész sorát szövik bele. Ezen az új zenei nyelven megszólalva zeneszerzőként mindketten egyre gyarapodó hírnévre tettek szert Magyarországon és külföldön egyaránt. (15)

A népzeneire alapozott új nevelési program

Az új zenei nyelv megteremtése kárba vesztett erőfeszítés maradt volna, ha Kodály zenepedagógusként és népművelőként nem fúj riadót és indít el egy grandiózus pedagógiai programot. A húszas években már az urbanizált életforma, az elsivárosodott városi lét, a felgyorsult élettempó aggasztotta. Egy 1927-ben írt cikkében a modern ember önsorsrontó életformáját érzékelteti. Ahogyan írja, a további bajokat megelőzendő legszívesebben megállítaná „a haszon vagy falat kenyér után az utcán dúlt arccal loholó embereket”, és megkínálná őket a „csodakút” vizével, hogy enyhítsék szomjukat és vigasztalást nyerjenek belőle. A szuggesztív erejű képen ez a csodakút nem más, mint a legősibb, legma-

gyarabb népzene, a székely népdal: „Mélysántás, rigol-eke kell most a magyar léleknek, hogy újra teremjen. Ez a rigol-eke a székely dal, mely ha belesánt a magyar lélekbe: ősi gyökeréig feltárja, kihozza a napvilágra a kártékony férget, megújítja a talajt.” (16) Tipikus életreform-program ez: az elkorcsosulás veszélyének kitett „magyar lélek” megújításának programja a székely-magyar népzene révén.

A magyar zeneszerző-pedagógus mélységesen hitt a rendszerre emelt katarzis léleknevelő hatalmában, az esztétikum erkölcsöt fejlesztő, karakterformáló erejében. A régi görög filozófusok elszántságát meghazudtoló makacssággal hirdette a zene embert jobbitó, társadalmi bajokat csökkentő erejét. Véleménye szerint a társadalmi bajok elhárítására és a továbbiak megelőzésére sürgősen végrehajtandó „belmisszióra” volt szükség: ezért írja 1934-ben a következő sorokat: „Minden teendőnk egyetlen szóban foglalható össze: nevelés. De kölcsönös. A magyar tömegeket közelebb kell hozni a magasabb művészi zenéhez. Ennek kizárólagos hívei pedig nem élhetnek elefántcsonttoronyban: tudomásul kell venniök, hogy van külön magyar zenei hagyomány, annak termékei éppoly tökéletesek a maguk nemében, éppoly tiszta és magas művészetet jelentenek, mint a nyugati nagy zeneirodalmak. Tudniuk kell, hogy további magyar zenei élet csak e hagyomány alapján, annak levegőjében fejlődhetik.” (17)

Életmódot reformáló mozgalom vette kezdetét Kodály irányításával, amelynek magva az új szellemű zenei nevelés volt. A magyar népzenei alapuló pedagógia nála nem korlátozódott az óvodás- és iskoláskorú korosztályokra. Énekkari művek sokaságát alkotta,

Ahhoz, hogy a zene emberi kapcsolatokat jobbitó, társadalomformáló szerepét betölthesse, zeneértő tömegeket kell nevelni. E grandiózus terv megvalósítását pedig az elején, a kisgyermek minden tekintetben igényes zenei nevelésével kell kezdeni.

cikkeiben rendszeresen nyújtott zenepedagógiai-módszertani tanácsokat a kórusok élén álló karvezetők számára.

A magyar kultúrától idegen, ennek ellenére nálunk is meggyökeresedő és az indogermán zenei hagyományokat képviselő férfikari dalárdamozgalmat („Liedertafel”) nem nézte jó szemmel. Vele szemben a magyar népdalfeldolgozásokat műsorukra tűző vegyeskarok alapítását szorgalmazta. Az énekkari kultúra terjedésétől a társadalmi ellentétek csökkenését,

az együttműködés új lehetőségeinek megteremtődését várja. „A magyar karének útja” címen 1935-ben közzétett írásában a felvilágosodás filozófusainak pedagógiai optimizmusát idéző hevülettel ecsetelte az osztályellentétek feloldódásának utópisztikus vízióját: „Ha egyrészt igaz is, hogy fejlett karénekelés csak nagy mértékben szolidáris társadalmakban lehetséges, másrészt kétségtelen, hogy a karénekelés fejleszti a társadalmi szolidaritást. Lebontja az osztályok közötti választófalakat. E tekintetben távoli, de nem elérhetetlen ideálunk lehet az angol falusi énekkar, amelyben a földesúr és családja mellett ott sorakoznak alkalmazottai s a földműves és iparos lakosság minden arra való tagja.” (18)

Ahhoz, hogy a zene emberi kapcsolatokat jobbitó, társadalomformáló szerepét betölthesse, zeneértő tömegeket kell nevelni. E grandiózus terv megvalósítását pedig az elején, a kisgyermek minden tekintetben igényes zenei nevelésével kell kezdeni. Kodály életében – saját visszaemlékezése a tanúság rá – a pálfordulás 1925-ben következett be. Ez évtől kezdve építette ki sajátos zenepedagógiai rendszerét, amely végeredményben jóval több lett, mint egy módszer vagy akár módszerek együttese: gondolatai egységes pedagógiai koncepcióvá szerveződtek az évek folyamán.

A végső indíttatást az új nevelési rendszer megalkotásához állítólag – a Kodály által többször is felidézett anekdota szerint – egy „megrázó zenei élmény” adta 1925-ben: „A zenei kultúra politikáért részben a szakzenészek felelősek, mert mindenkor az ő meghallgatásukkal intézték. Hogy a szakzenészeknek mennyire nincs fogalmuk az iskola zeneéletéről és szükségletéről, a magam esetével bizonyíthatom. Mintegy 1925-ig én is a

szakzenészek rendes életét éltem, azaz semmit sem törődtem az iskolával, abban a hiszemben, hogy ott minden rendben van, tesznek, amit tehetnek, s akinek nincs hallása, az a zene számára úgyis elvezett. Ebből az illúzióból egy véletlen eset rázott föl. Egy szép tavaszi nap a budai hegyekben egy kiránduló lánycsapatra akadtam. Daloltak, s én megálltam egy félórára, és a bokrok közül hallgattam őket. Attól, amit daloltak, egyre jobban elszörnyedtem, csak annyit mondok, hogy a műsoruk koronája – Schneider Fáni volt. Megtudtam, hogy egy pesti tanítónőképző növendékei, s hirtelen megláttam, hogy a jövő nemzedék nevelői és anyái az analfabétaságánál is rosszabb, teljes zenei züllöttségben nőnek felé. Ma hálásan gondolok Schneider Fánira, mert az kényszerített, hogy gondolkodjam, mit kellene tenni.” (19)

Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy a Kodály pedagógia kialakulása éppúgy, mint az Éneklő Ifjúság mozzalomból származó változatának – végső soron egy korabeli, széles körben elterjedt bökkversnek és polka dallammal megzenésített változatának, a Schneider Fáni című kuplénak köszönhető. A Kodály által célba vett „mű” azonban itt túlnő egyediségén: a Schneider Fáni szimbólummá válik, a silány ponyvairodalom-szerű zenének a szimbólumává, amelyet oly szívesen füttyörészett a boldog Monarchia korabeli békeidők életérzésére iránt nosztalgikusan vágyakozó pesti kispolgár.

Az új zenepedagógia körvonalai hamarosan kibontakoztak. Kodály ettől fogva megkülönböztetett figyelmet fordított az iskolai gyermekkarokra: egész sereg kórusművet komponált számukra.

Ebben a zenei nevelési koncepcióban három olyan összetevő (20) szerepel, amely szervesen összefügg egymással. Az első a tiszta éneklés, s ezzel együtt a „belső hallás” fejlesztése a célszerűen összeválogatott énekgyakorlatok segítségével. Mivel a tömegeket akarta a zenéhez vezetni, nem a költséges hangszertanulást szorgalmazta. Az emberi énekhang egyébként is nemesebb, mint bármely hangszer, „szebben szól a világ minden hegedűjénél”. (21) A helyes technikával történő éneklés egészségesebb is, mint az olyan gyakran tapasztalható rossz mozgásos funkciókkal kivitelezett hangszerjáték. Az énekkóra arra is alkalmas, hogy a gyermek megtanulja helyesen használni beszélő és lélegző szervét: „A ritmus idegfejtő ereje, a gége és a tüdő tréningje közvetlenül a testnevelés mellé kapcsolja az éneket.” (22) Más helyen a zene és a testmozgás ősi kapcsolatára hívja fel a figyelmet: „Minden énekelt hang az iskolából jóformán száműzött Múzsáknak készíti szállást a gyermek lelkében. A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A mai iskolának egyik fő baja, hogy nem engedi eleget énekelni és mozogni a gyermeket. A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermekéletének legfőbb eleme.” (23) Ebből az idézetből is kitűnik, hogy Kodály nem csupán egy új módszert kívánt meghonosítani az iskolai énekképzésben, hanem a gyerekek iskolai életmódjának újjászervezését, egészségesebb alapokra helyezését tűzte ki célul.

Az iskolai énekkultúra fejlesztése érdekében egyre-másra jelentek meg az iskolai használatra szánt, egyszerű, majd fokozatosan nehezedő egy- és többszólamú énekgyakorlatokat tartalmazó gyűjtemények (‘Bicina Hungarica’, ‘Énekeljünk tisztán!’, ‘Tizenöt kétszólamú énekgyakorlat’ stb.). A népzene pentatóniája, ötfokúsága itt kapóra jött Kodálynak: nincsen félhang-távolság, tehát könnyebb a tiszta intonáció.

A rendszer második fontos eleme a zenei írás-olvasás tanításának új alapokra helyezése a relatív szolmizáció bevezetésével. Kodály az angol *John Curwen* (1816-1880) régi „tonic-sol-fa” rendszerét vette alapul, ezt alakította át úgy, hogy az egyes hang-nevek (dó, ré, mi, fá, szó, lá, ti, dó) a magyar nyelv sajátosságainak jobban megfeleljenek.

Az új zenepedagógia harmadik eleme az ötfokú őseredeti magyar népdalkincs célszerűen kiválogatott darabjainak beemelése az elemi iskolai tantervbe azért, hogy az ezek által képviselt zenei világ az iskolás gyermekek sajátjává váljon. Izlést formáljon és a falusi életforma megismertetésével életmódot alakítson.

Kodály publicisztikájában is mindent megtett az új elvek és módszerek meghonosodásáért. Aforizikusan tömör, közérthető és frappáns tézisek segítségével népszerűsítette pedagógiai alapelveit. Az énektanárok színvonalas képzésének fontosságát például a következőképpen érzékelteti: „Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint az, hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) de a rossz tanár harminc éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét.” (24)

A gyerekek számára összeállítandó zenei anyag terén sem ismert megalkuvást: „csak is művészi érték való a gyermeknek. A csecsemő táplálékát is jobban megválogatják, mint a felnőttét. »Vitaminús« zenei táplálék kell a gyerekeknek.” (25)

Éneklő Ifjúság

Kodály erőfeszítései a húszas évek második felétől kezdve a magyar kórusmozgalom addig példátlan fellendülését eredményezték. A mozgalom első fecskei a polgári iskolás énekkarosok voltak. Életrajzából tudjuk, hogy a korábban a közönség és a kritika értetlenségével olyan sokszor találkozó zeneszerző számára az első igazán elementáris erejű áttörést hozó mű, a 16. században élt költő, *Kecskeméti Vég Mihály* 55. zsoltárának szövegét feldolgozó, 1923-ben írt, 'Psalmus Hungaricus' volt. A tenorszólóra, vegyeskarra és orgonával megerősített zenekarra írt darab egyik előadását megelőzően a Főiskola orgonája tönkrement, ezért a próbák során – a női kar szólamát erősítendő – a Cukor utcai iskola fiúk kórusa is bekapcsolódott a mű előadása. Az ezután következő előadáson már a Wesselényi utcai polgári iskola fiúkórusa vett részt. A próbákon megjelenő mesternek annyira megtetszett a fiúkar tisztá hangzása, hogy elhatározta: kórusművet ír számukra. Kis idő elteltével, 1925-ben megszületik a 'Villó' és a 'Túrót eszik a cigány' című gyermekkarri mű, s ezt követte egy egész sor hasonló.

Borus Endre, a budapesti Wesselényi utcai polgári iskola fiúkórusával 1925. április 2-án mutatta be ezt a két énekkari művet a Zeneakadémián rendezett Magyar Népdalesten. A siker elementáris erejű volt: „A közönség nem tudott betelni a dalok újszerű, lélekbe-markoló szépségével” – írta visszaemlékezésében a karnagy. (26) A Zene című lap kritikusa is elragadtatott hangon írt az új kezdeményezésről: „Az est igazi szenzációja a fővárosi Wesselényi-utcai polgári fiúiskola 100 tagú énekkarának szerepeltetése volt. Kitűnő ötlet volt Kodálytól a még teljesen kihasználatlan gyermekkar szerepeltetése.” (27)

Három évvel később, 1928. május 12-én egy zeneakadémiai szerzői est keretei között új kezdeményezésre került sor: a Wesselényi utcai fiúk mellé már három felnőtt kórus is felsorakozott (Palestrina Kórus, Székesfővárosi Énekkar, Budai Dalárda). Közel egy évre rá, 1929. április 14-én pedig páratlan ünnepi eseményre került sor: megrendezték „Kodály Zoltán Gyermekkar-estjét” a zeneművészeti főiskola nagytermében, ahol hét pesti iskola mintegy hétszáz tanulója tizenhárom kórusművet adott elő. A siker elementáris erejű volt, a kritikusok a magyar zenei élet „aranybetűs” ünnepeként dicsérték az új kezdeményezést.



7. ábra. Az első „gyermekkarri est” plakátja

A Zeneakadémia nagytermében ettől fogva egyre több magyar dalestet rendeztek, ahol Kodály egyéb művei között gyermekkarra írt művei is felcsendültek. Színre lépett egy olyan karvezetőkből álló csapat, akik a mester jeles tanítványaiként döntő szerepet játszottak az Éneklő Ifjúság mozgalom terjedésében. Néhány név a sok közül: *B. Sztójanovits Andrienne*, aki a Szilágyi Erzsébet Leánylíceum kórusával mutatott be Kodály-darabokat, *Bárdos Lajos*, a Palestrina Kórus ifjú karnagya, *Ádám Jenő*, aki a régi Budai dalárdát szervezte újjá. A tömegmozgalom vidéken is terjedt olyan jeles karmesterek jóvoltából, mint például *Kerényi György*, aki Győrben és *Vásárhelyi Zoltán*, aki Kecskeméten szervezett Kodály-hangversenyeket és mutatott be gyermekkari műveket kórusa élén.

A következő hat esztendőben 14 remek Kodály-gyermekkar látott napvilágot, köztük a 'Gergelyjárás', a 'Lengyel László', a 'Jelenti magát Jézus', a 'Gólyanóta', a 'Pünkösddőlő', a 'Táncnóta' és a 'Nagyszalontai köszöntő'. (28)

Egyre gyakrabban rendeztek Éneklő Ifjúság ünnepeket a fővárosban és vidéken egyaránt. A mozgalom terjedésében jelentős szerepet játszott a *Kertész Gyula* által szerkesztett Énekszó című lap. Ez az újság eljutott az iskolák pedagógusaihoz, és ösztönözte őket, hogy olyan dalos ünnepeket rendezzenek, ahol több iskola összefog, ahol a falusi kiskolások együtt énekelnek a városi polgáristákkal, gimnazistákkal. Fontos kíváncsi volt, hogy csak értékes művek kerüljenek műsorra, mert megalkuvásnak nincs helye a „kezdet nehézségeire” való hivatkozással. A gyermekkari estek csúcspontja a közös éneklés volt, ennek keretei között többnyire könnyebb egyszólamú művek, illetve közismert kánonok hangzottak el. (29) A mozgalom nem állt meg az országhatároknál. 1935 márciusában Domokos Pál karnagy Kolozsvárott rendezett dalos ünnepet.

Az énekkari kultúra fejlődéséhez és a népdal megszerettetéséhez jelentős mértékben hozzájárultak az iskolákban megrendezett népdalversenyek is, amelyeknek győztese a legtöbb népdalt leghatékonyabban előadó versenyző lett. Az első ilyen verseny győztesének maga Kodály Zoltán nyújtott át könyvjutalmat a Ranolder utcai tanítónőképző intézetben.



8. ábra. Kodály Zoltán feleségével, Sándor Emmával az első népdalverseny résztvevőinek körében

Az Éneklő Ifjúság mozgalom bámulatos terjedésének egyik fő mozgatórugója az iskolai ének tantárgy tartalmának és módszertanának gyökeres átdolgozása volt, amelyben Kodály mellett fontos szerepet játszottak tanítványai, munkatársai. Egész sor olyan mű jelent meg néhány év leforgása alatt, amelyek hathatósan segítettek a kodályi zenepedagógiai elvek széleskörű terjesztésében, országos méretű gyakorlati alkalmazásában. (Énekes Ábécé', 'Szó-Mi füzetek', 'Éneklő Iskola' stb.)

A mozgalom töretlen térhódítását nagymértékben megkönnyítette az a tény, hogy a háború után, még 1945 augusztusában kialakított új iskolatípus, az általános iskola énekzene tantárgyának tanterve Kodály intenciója alapján készült: a tanítás a magyar népdalra épült és eszköze a relatív szolmizáció lett. Az első általános iskolai énektankönyvet maga Kodály Zoltán állította össze Ádám Jenővel közösen.

Az új pedagógia diadalútjának oka talán Kodály egyéniségének karizmatikus vonásaiban is keresendő. Még a pártpolitikai voluntarizmus és demagógia legsötétebb időszakát, az ötvenes éveket is sikerült átvészelni, bár történtek kísérletek a mozgalom elfojtására. Kodály egyre gyarapodó nemzetközi hírneve, művészetének és pedagógiájának az Egyesült Államoktól – a Szovjetunió át – Japánig terjedő elismertsége sokat segített abban, hogy az Éneklő Ifjúság mozgalma Magyarországon is támogatásra lelt az oktatásügy mindenkor irányítóinak körében. (30) Kodály Zoltán halála után (1967. március 6.) a mozgalom sokat veszített lendületéből, de az elszánt Kodály-tanítványok és követők jóvoltából ma is jelen van iskoláink egy részében.

A pedagógiaelméleti diskurzus síkján ma már kevesen vitatják, hogy a kodályi pedagógia egészét tekintve jóval több, mint zenepedagógiai módszerek együttese. Általános érvényű pedagógiai rendszer ez, amelynek célja egy új, esztétikai és ennek révén etikai tartalmakban gazdagabb embertípus kimunkálása a lehető legdemokratikusabb eszközökkel. Ráadásul Kodály pedagógiája egy sajátos életreform-pedagógia abban az értelemben, hogy az esztétikai szempontból igényes együttes éneklés örömeivel járult hozzá a közösségbe szervesen illeszkedő, azt sajátos értékeivel gazdagító egyén tartalmasabb életformájának kialakításához. Mindezek ellenére tény, hogy ez a nagyívű nevelési koncepció napjainkban már nem tölt be olyan kitüntetett szerepet iskoláinkban, mint egykoron. Az okok – mint mindig – ez esetben is szerteágazóak. A sokat hangoztatott „pedagógiai pluralizmus” jegyében talán indokolható lehet háttérbe szorulása, de hiánya érzékelhető űrt hagy maga után zenében és pedagógiában egyaránt.

Jegyzet

(1) Lásd: Németh András tanulmányát: *A századelő magyar életreform törekvései és a főváros oktatási-művelődési reformtörekvései*.

(2) Lásd Ehrenhard Skiera (2004): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. *Iskolakultúra*, 3.

(3) Lásd: Skiera, i. m.

(4) http://www.emmet.de/hb_veri.htm

(5) A Kodály életének epizódjait bemutató képek forrása: Eöszte László (1982): *Kodály Zoltán élete képekben és dokumentumokban*. Zeneműkiadó, Budapest.

(6) Levél Bauer Hildához. 1905. augusztus 14. Közli: Eöszte László (1977): *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó, Budapest. 33.

(7) Édesapja vasúti tiszt volt, akinek hivatali előmenetele érdekében többször kellett lakóhelyet változtatnia. Kecskemétet a fiúcska hároméves korában hagyták el, Galántán töltöttek hét évet, majd Nagyszombatba költöztek, ahol a fiatal Kodály gimnáziumi éveit töltötte.

(8) Kodály zenei pályafutását csodagyermekként kezdte, klasszikus gimnáziumi tanulmányait kiváló eredménnyel folytatta. Nemcsak a Zeneakadémián szerzett zeneszerzői diplomát, hanem ezzel párhuzamosan – 1900 és 1905 között – a pesti egyetem bölcsészettudományi karán magyar-német szakos középiskolai tanári végzettségre is szert tett.

(9) Lásd: Karády Éva – Vezér Erzsébet (1980): *A Vasárnapi Kör*. Gondolat Kiadó, Budapest. 9. Továbbá: Németh András: *Az életreform és annak pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform* (kézirat). (10) Mannheim Károly: Lélek és kultúra. In: Karády – Vezér, i.m. 201.

(11) Kodály Zoltán: A magyar népzene. 1925. In: Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest. 20.

(12) Kodály. Népzene. 1927. In: Kodály, 1964. 31.

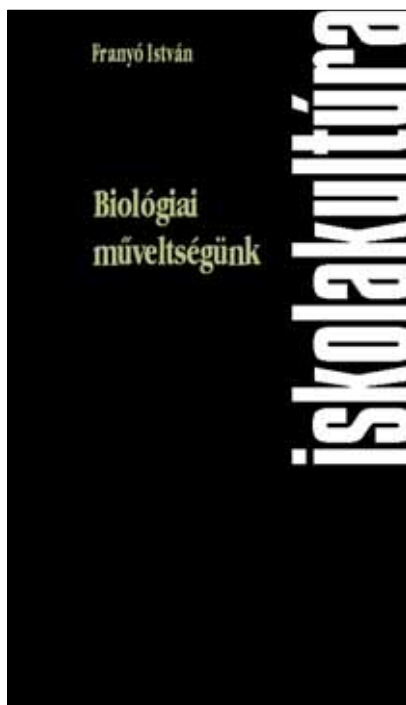
(13) Kodály kifejezése. Kodály: A népdal feltámadása. 1918. In: i.m. 15.

(14) Kodály Zoltán: Magyar népdalok. Előszó. 1906. In: i.m. 10.

(15) Ebben az időszakban Bartók is egyre-másra kezdi írni a magyar népzene által ihletett műveit: *Tizennégy bagatell, Tíz könnyű zongoradarab, Gyermekeknek III–IV.* (1908–1909) stb.

(16) Kodály: Mit akarok a régi székelly dalokkal? 1927. In: Kodály, 1964, 29.

- (17) Kodály: Zenei belmisszió. Nyilatkozat. 1934. In: i.m. 49.
 (18) Kodály: A magyar karének útja. 1935. In: i.m. 52.
 (19) Kodály: Vidéki város zeneélete. Előadás Nyiregyházán. In: i.m. 73–74.
 (20) A rendszer elemeinek bővebb bemutatását lásd Eősze László tanulmányában: Kodály zenepedagógiai koncepciójának kialakulása és jövője. In: Eősze László (2000): *Örökségünk Kodály*. Osiris Kiadó, Budapest. 157–164.
 (21) Kodály: Gyermekkarok. 1929. In: Kodály, 1964, 42.
 (22) Kodály: Gyermekkarok. 1929. In: i.m. 40.
 (23) Kodály: Énekes játékok. 1937. In: i.m. 62.
 (24) Kodály: Gyermekkarok. 1929. In: i.m. 43.
 (25) Kodály: Gyermekkarok. 1929. In: i.m. 41.
 (26) Eősze László (1977): *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó, Budapest. 105.
 (27) Közli: Eősze, 1977, 105.
 (28) Lásd Mészáros István (1967): Kodály és az „Éneklő Ifjúság”-mozgalom. *Pedagógiai Szemle*, 521–532.
 (29) Lásd Mészáros, 1967. 525.
 (30) Jelentős esemény volt a mozgalom életében a békéstarhosi bentlakásos Énekiskola létesítése 1946-ban. A Zenepavilon pazar új épületét Kodály avatta fel 1953-ban. Az intézetet 1954-ben egy tollvonással szüntette meg a főhatóság, mivel nem kívánták támogatni az „elitnevelésnek” ezt a formáját. Hatósugarát tekintve ennél is nagyobb horderejű fejlemény volt az új, szakosított tantervű ének-zenei általános iskolák megteremtése. Az első ilyen intézmény Kecskeméten, Nemesszeghyné Szentkirályi Márta jóvoltából született, aki 1950-ben egy bérelt tanteremben kezdte el a munkát. Ebből a kezdeményezéséből jött létre a Kodály Iskola. A második szakosított tantervű osztályt az Orosházi III. számú Általános Iskolában szervezte 1954-ben Pukánszky Jolán és Juhos Lenke.



Az Iskolakultúra könyveiből

A századelő magyar életreform törekvései

A 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően Európában és az Egyesült Államokban (az egyes történeti régiókban némi fáziskülönbséggel) kibontakozó modernizáció urbanizációs és iparosodási folyamatai nem csupán a természeti környezetet, hanem az emberek megszokott társadalmi és földrajzi kapcsolatait is átrendezik.

A modern államok átalakítják a hagyományos társadalom szerkezetét, az egyes emberek és csoportok életmódját, magánéletét. Megváltoztatják és soha nem látott gyorsasággal rendezik újjá a munka- és lakásviszonyok a társas kapcsolatoknak a szabadidő eltöltésének, az étkezésnek és a ruhaviseletnek a hagyományos rendjét.

A korszak másik alapvető jellemzője – a kibontakozó modern világ kihívásaira, a soha nem látott gyorsaságú, mélyreható és gyökeres változások ellensúlyozására „orvosságot” kereső – nagyszámú társadalmi reformmozgalmak megjelenése. Ezek alapvető jellemzője a Janus arcú kettősség; különböző irányzataikban – gyakran egymással is összefonódva – különböző modern és antimodern tendenciák vannak jelen. Egyrészt fellelhető a haladás és a töretlen fejlődés optimizmusával megfogalmazódó, a modern kor kihívásaira ennek bázisán adekvát válaszokat kereső igyekezet. Másrészt a mozgalmak hangvitelének másik alaptónusa a fejlődés árnyoldalait elutasító, azok feloldására gyakran utópisztikus megoldásokat megfogalmazó antimodern kultúrakritika is. A kibontakozó társadalmi reformmozgalmak egy része politikai eszközökkel, a politikai hatalom megragadása által kívánja az államot, illetve a társadalmat megváltoztatni. Azok másik nagy áramlata inkább az egyénben, annak mentalitásában, világfelfogásában bekövetkező gyökeres átalakulás árán, az emberi élet reformja útján kívánja az elengedhetetlen változásokat elérni. A szűkebb értelemben vett életreform a társadalmi mozgalmaknak erre a típusára vonatkozik. Ezek közös jellemzője, hogy a társadalom jövője szempontjából kívánatosnak tartott egzisztenciális változásokat, a „természethez való visszatérés” és a „természetes életmód” segítségével, az egyéni életvitel, az étkezés, a lakóhelyi környezet, az egészség megőrzésének reformja útján kívánták megvalósítani. Az életreform mozgalom elsődlegesen tehát – az ember és természet, ember és munka, ember és Isten – kapcsolatát a „menekülés a városból” civilizációkritikai jelszavát zászlaira tűző reformtörekvések sokszínű irányzatainak összességét (kertváros-építő, földreform, antialkoholista, továbbá vegetáriánus, természetgyógyászati, testkultúra mozgalmak), komplex együttesét jelenti. (Krabbe, 2001, 25.)

Ezek a mozgalmak azonban összességükben és tágabb társadalmi hatásukban ennél jóval többet jelentenek, miként *Wolbert* a mozgalmak jelentőségét összegezve megállapítja „az életreform lényegében az 1900 táján kibontakozó korszakváltás koncentráltan jelentkező általános érvényű, innovációs alapjelensége”. (*Wolbert*, 2001, 20.) Olyan, az 1890 és 1914 között jelentkező, nagy hatású, sokszínű kulturális és társadalmi elkötelezettség, amely a korabeli irodalomban és képzőművészetben is központi helyet foglal el, leginkább a „fin de siècle” életérzését alapvetően meghatározó „minden Egész eltörött” élményéből fakadó gyökértelenség, otthontalanság érzésére vezethető vissza.

A magyar társadalom a századfordulón

Miután ezek a mozgalmak az európai modernizáció természetes velejárójaként jelentkeztek, az életreform milió sajátos vonásai fellelhetők Ausztriában, Németországban, Hollandiában, Lengyelországban és Magyarországon éppen úgy, mint a Franciaországban működő művésztelepeken. A századforduló ezen sajátos koráramlatának nemzeti karaktere tehát ezzel a tágabb európai folyamattal összekapcsolódva, azonban a magyar nemzetállami fejlődésnek a kiegyezés utáni felgyorsuló időszaka, a régió ipari és társadalom fejlődésének sajátosságai által determinált formában jelenik meg. Ennek egyik alapvető jellemzője, hogy szerkezetét tekintve egy társadalomban élt továbbra is egymás mellett a régi és az új, az agrárjellegű és a városi világ, jóllehet a korabeli magyar társadalom fejlődésének alapvető jellemzője az életkörülményeknek a korábbihoz képest gyors átalakulása, a modernizáció, az urbanizáció. Ennek fő oka a magyar rendi struktúrára viszonylag lassú átalakulási folyamataiban rejlik. Ennek során a nemesi rend örököseként – egykori előjogait és értékrendjének mintaadó jellegét részben átmentve – megőrizte pozícióit a viszonylag kisszámú tradicionális uralkodó elit, az úgynevezett úri középosztály.

A magyar fejlődés másik sajátos vonása, hogy tradicionális évszázados értékrendjét és életforma-elemeit szintén megőrizve nagy létszámú paraszti rétegek kimaradtak a polgárosodás és a modernizáció folyamataiból. Ennek következtében az ország nyelvi és kulturális peremterületein egyrészt zárvány-szerűen továbbélnek a népi kultúra archaikus formái, másrészt a modernizáció által erőteljesebben érintett paraszti csoportok már átveszik a modernizációs folyamat bizonyos elemeit a piaci-városi világtól. Ennek bizonyos elemei ugyan megjelennek a népi életforma, a folklór, a zene, a díszítőművészet elemei között, azonban ezeket még képesek ezek a közösségek egy többé-kevésbé szerves paraszti kultúrává formálni. Ezzel áll kapcsolatban a magyar fejlődés egyik sajátos vonását jelentő folklorizmus, a modern magyar képzőművészet, építészet és zene képviselőinek a népi kultúra – a tiszta forrás – valódi értékei iránti erőteljes vonzódása. (V.ö. Gergely, 2003, 457–463, továbbá Kiss, 1978)

Szerkezetét tekintve egy társadalomban élt továbbra is egymás mellett a régi és az új, az agrárjellegű és a városi világ, jóllehet a korabeli magyar társadalom fejlődésének alapvető jellemzője az életkörülményeknek a korábbihoz képest gyors átalakulása, a modernizáció, az urbanizáció. Ennek fő oka a magyar rendi struktúrára viszonylag lassú átalakulási folyamataiban rejlik. Ennek során a nemesi rend örököseként – egykori előjogait és értékrendjének mintaadó jellegét részben átmentve – megőrizte pozícióit a viszonylag kisszámú tradicionális uralkodó elit, az úgynevezett úri középosztály.

Budapest, 1900 – a gyors urbanizáció színe és fonákja

A magyar fejlődés további sajátos vonása a főváros és vidék közötti éles szakadék. Ez összefügg Budapestnek a 19. század második felében egyre erőteljesebben érvényesülő mintaadó szerepével, annak az ország szinte kizárólagos nemzeti művelődési központjává válásával. Ebből adódóan az életreform törekvések hátterében álló modernizációs és urbanizációs folyamatok hatására kibontakozó városi tömegkultúra jellegzetes hatásai is leginkább a fővárosban jelentkeztek. Miként John Lukács 'Budapest 1900' című munkájában megállapítja, Budapest 1900-ban fejlődésének csúcspontján és fordulópontján hir-

telen Európa egyik szellemi középpontjává vált. Itt volt a világ legnagyobb parlamentje, a kontinens első földalatti vasútja, sorra épülnek a pompás városi bérpaloták, a polgárság fejlődése töretlen. „Budapest 1900-ban szakít a tizenkilencedik század szokásaival, gondolkodásmódjával, illemszabályaival, de még beszédstílusával is, és ez a folyamat sokkal gyorsabban megy végbe, mint Bécsben. (...) Budapest fénykorát élte 1900-ban. A gazdasági fellendülés abban az esztendőben véletlenül ugyanakkor jutott a zenitre, amikor a kulturális élet is a delelőn járt. (...) Férfiak és nők újabb nemzedéke vette át a régié helyét. A színek, hangok és szavak java része – a légkör, a nyelv Budapest zenéje – végérvényesen átalakul.” (Lukács, 1999, 35–36.)

Ezzel kezdetét veszi az a mintegy szikrázó tehetséggel, kezdeményezéssel, izgalommal és ötlettel, útkereső kísérletezéssel tele két évtized, Magyarország újkori fejlődésének talán legszínesebb, legtermékenyebb időszaka. Ebben az időben értek be a kiegyezés “szellemi javai”, valódi újjáéledés, gyökeres változások kezdődnek el a magyar szellemi élet legkülönbözőbb területein. Ennek a folyamatnak a lényegét *Hanák Péter* a magyar filozófiai gondolkodás fejlődését elemző munkájában így jellemzi: „Nekilendült a szellemi élet, készülődött a nagyot akarás irodalomban, művészetben, tudományban, reformgondolatok pattantak elő a fejekből, s a cvikkeres tanároknak eszmeéhes lázadók laktak.” (Hanák, 1993, 9.)

A század utolsó évtizedeiben megjelenő új nemzedék, a budapesti értelmiségi elit különböző csoportjainak képviselői, írók, festők, zeneszerzők, gondolkodók és tudósok legtöbbje már a városias és nagyvilági szemléletet képviseli, igyekszik megszabadulni a régimódi szokások béklyóiból. Az új polgári életforma elemei, a századforduló új szellemi mozgalmi közvetítésének fontos médiumai voltak a fővárosi nagypolgárság szalonjai és a budapesti társasági élet sajátos fórumai, a budapesti kávéházak. Számos úriház estélyein, vacsoráin, zsűrijain jöhettek össze ebben az időben az új nemzedék tagjai. A századforduló utáni intellektuális élet fontos színtere a mintegy hatszáz budapesti kávéház, amely ebben az időben közelebb állott a klubhoz, mint a kocsmához. Sok újságíró, művész annyira kedvelte törzskávéházának hangulatát, hogy nemcsak pihenni, hanem dolgozni is oda járt.

A magyar életreform kibontakozása

A polgári szalonok, kávéházak és szerkesztőségek mellett a századforduló táján Budapesten kibontakozó új törekvések fontos műhelye, a különböző divatos irányzatok képviselőinek találkozóhelye, a pesti egyetem népszerű nyelvész professzora, *Négyesy László* egyetemi stilsztikai szemináriuma. Ennek szorgalmas látogatója, *Kosztolányi Dezső* így jellemzi annak sajátos atmoszféráját: „Kürtökálapos világiak jöttek ide, elefántcsont fogantyús sétatobbal, széplelkek „merészen öltözködő” lányok társaságában, tolsztojánusok, kik Krisztus-szakállat, hátrafésült, nagy hajat viselnek, és bősarujukból meztelen lábujjuk kandikál ki, piros nyakkendő szocialisták, akiknek a Marseillaise még forradalmi dal, szelíd növényevők és teozófusok, akik esténként az Akadémia kávéházban Schmitt Jenőt hallgatták, komor és titokzatos materialisták, akik angol pipát szíváltak, s Herbert Spencer nevét úgy ejtik ki a kongó, homályos folyosókon, mint valami világfelforgató jelszót.” (Kosztolányi, 1977, 38–9.) Kosztolányi plasztikus mondatai felrajzolják a magyar életreform törekvések legfontosabb irányzatait. Éppen ezért a továbbiakban részben a fenti idézet gondolatmenetét követve tekintjük majd át azokat a legfontosabb irányzatokat, amelyek a magyar életreform törekvések sajátos nemzeti mintázatát adják.

A társadalmi reformmozgalmak: a Huszadik Század köre

Ez az időszak jeles gondolkodókat, irányzatok versengését, új társulatok alapítását, folyóiratok indítását és azok szellemi párharcát eredményezi. (Hanák, 1993, 52–56.) Jelentős szociális mozgalmak és intézmények jönnek létre; 1890-ben megalakul a Szociálde-

mokrata Párt, 1898-ban az első keresztényszocialista tömörülés, a keresztény munkás-egylet. A századforduló táján fellendülő magyar szociális reformmozgalmak szervezői a Négyesy szemináriumokat látogató „komor és titokzatos materialisták.” Ők azok, akik 1901-ben létrehozzák a „szociológia első magyar műhelyét”, a Magyar Társadalomtudományi Társaságot, amelyből később kinő a munkásművelődés legjelentősebb korabeli intézménye, a Társadalomtudományok Szabadiskolája is. Ez a csoport alapítja a városi reformértelmisség különféle progresszív csoportjait tömörítő Huszadik Század című folyóiratot. A Huszadik Században publikáló gondolkodók között – miként az egyik alapító, *Jászi Oszkár* megfogalmazza – „a progresszív világnézetben belül minden irány képviselőre talált a liberalizmustól az anarchizmusig.” (*Jászi*, 1910, 2.) Akárcsak a valamivel később induló, a modern európai irodalmi törekvéseket népszerűsítő folyóirat, a *Nyugat*, úgy a Huszadik Század törekvéseit reprezentáló szociológiai szemléletmód is fontos helyet töltött be a kor magyar szellemi, társadalmi és politikai életében.

„Szociológia! Ez volt az a szó, mely szintetizálta törekvéseinket: a természettudományok diadalmas erejébe való hitünket, a rájuk alapított társadalomtudományi kutatást és az ezen felépülő népboldogító politikát (...) Fialatok és utópisták voltunk, akik hittünk az eszmék hatalmában, a fejlődési tan bizonytalan optimizmusában, az igazság erejében, a züllött, elmaradt régi világ gyöngeségében, s mindenekelőtt abban, hogy a földolog a mi szép, egyszerű és tiszta igazságainkra megtanítani az embereket”. (*Jászi*, 1910, 6.) – írja *Jászi* visszaemlékezve az indulás időszakára. Ez a szociológiai és társadalomfilozófiai, végső gyökerében szociális, a társadalom szerepét vizsgáló és leíró, törvényeit kereső, a társadalmat átalakítani akaró hevület hatja át és köti össze a korszak minden magyar társadalmi reformmozgalmát. Szociális kérdések foglalkoztatják az irodalmi progresszió vezéregyéniségeit, *Ady Endrét* és *Szabó Dezsőt*, az anarchista grófot, *Batthyány Ervint*, a szocialista *Kunfi Zsigmondot*, a szindikalista *Szabó Ervint*, a protestáns *Ravasz Lászlót* és a katolikus *Giesswein Sándort*. Ez a szemléletmód lesz a forrása *Hauser Arnold* később megszülető kultúrszociológiájának, *Mannheim Károly* ideológiaelméletének is.

A társaság és a folyóirat által népszerűsített angolszász szociológiai szemlélet térhódítása a hazai tudományos gondolkodás egészére korábban jellemző egyoldalú német befolyás gyengülését eredményezte. A hazai társadalomtudományok művelőinek figyelme egyre inkább kiterjed a „Németország mögötti Európa”, elsősorban Anglia, Franciaország, sőt az Egyesült Államok tudományos eredményeire is. A pozitívizmus hazai követőinek munkáiban (például *Pauer Imre*, *Pikler Gyula*, *Jászi Oszkár*, *Somló Bódog*, *Posch Jenő* és mások) a *Spencer* felfogására alapozódó szemléletmód a század elején ötvöződik a korszak további biológiai és pszichológiai irányzataival, mindenekelőtt a darwinizmussal, majd *Emile Durkheim* elméletével és *Sigmund Freud* pszichoanalitikus felfogásával. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői – később több elemében átvették a marxizmus társadalomelméletét (például *Szabó Ervin*, *Varjas Sándor*), illetve később a hazai marxista filozófia jelentős személyiségei lettek (*Fogarasi Béla*, *Lukács György*, *Rudas László*).

A Társaság és annak folyóirata nagy teret szentelt az új pedagógiai kérdéseknek is. Számos tanulmány és ankét keretében foglalkoztak az egyházi befolyás alatt álló, szerintük elmaradott magyar közoktatási rendszer gyökeres reformjával, a haladás szolgálatában álló új iskola kérdéseivel, továbbá egy úgymond progresszív tanítói mozgalom kialakításának tervével. A társaság kezdeményezésére kerül megalapításra a tanítószabómozgalom folyóirata, az Új Korszak, valamint a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete. Jelentős szerepük volt a nép-, illetve munkásművelődés különböző szervezeti kereteinek kialakításában. A Társaság 1902-ben megindítja munkástanfolyamait, 1905-ben megszervezik az egyetemi hallgatók szociológiai tanfolyamát. Ezt a két oktatási formát a szabadkőműves mozgalom anyagi támogatásával 1906-ban egyesítik, megalapítva a Társadalomtudományok Szabad Iskoláját. Jelentős szerepük volt az 1907-ben Pécssett lezajlott országos szabadoktatási konferencia megszervezésében is.

Az irodalmi szecesszió és az életreform kapcsolata

A Négyesy-szemináriumot látogató „széplelkek” csoportjához a századforduló után kibontakozó magyar irodalmi szecesszió élgárdája (például Kosztolányi, *Babits, Tóth Árpád, Balázs Béla*) sorolható. (vö. Kiss, 1988) Közülük többen a magyar értelmiségképzés fontos korabeli szellemi műhelye, az egyetem mellett létrehozott Eötvös Kollégium tagjai. A század első évtizedében kibontakozó első sajátos életreform-motívumokat is felmutató kezdeményezés, az új színházi törekvések népszerűsítésével függ össze. Az 1903-ban létrehozott Thália Társaság, melynek tagjai hivatásos színészek, rendezők bevonásával – nyugat-európai modern színházi törekvések (a párizsi Théâtre Libre, a moszkvai Művész Színház, a berlini Freie Bühne) – példáját követve műkedvelő előadások keretében jelentős külföldi szerzők színdarabjainak bemutatására vállalkoztak. A kezdeményezést nem színtársulatnak, hanem művészi mozgalomnak tekintették, így annak tagjai között ott volt *Bartók Béla* és *Kodály Zoltán* is. 1904 és 1908 között színpadra vitték *Ibsen* teljes életművét, továbbá *Hauptmann, Strindberg, Hebbel, Gorkij* darabjait. A mozgalom célkitűzései között szerepelt a népi rétegek igényes színház iránti fogékonyságának fokozása. Ennek jegyében megállapodást kötöttek a szocialista párt vezetésével munkáselőadások szervezésére is. (*Mucsi*, 1978, 985–986.)

A század első éveinek szellemi erjedése nyomán egymásra találtak az irodalom megújítására szövetkező fiatal költőnemzedék tagjai és a Huszadik Század köré csoportosuló értelmiségi csoportok. 1906-tól kezdődően valóságos művészeti forradalom vette kezdetét. Ekkor jelent meg Bartók és Kodály első népdalgyűjteménye, kezdett formálódni a Nyolcak festőcsoportja, veszi kezdetét a Társadalomtudományi Társaság radikalizálódása. A Párizsból hazatérő Ady Endre 1906-ban megjelenő 'Új versek' című kötetével „új időknek új dalai” hozta lázba az új hang iránt fogékony közönséget. 1908-ban jött létre a modern irodalmi törekvések képviselőinek legfőbb fóruma a Nyugat című folyóirat, amelyben egymás mellett éltek az európai művészet megújulásának különböző korszakait reprezentáló irányzatok, a naturalizmus, az impresszionizmus és a szecesszió törekvései. A századelő irodalmi megújulási mozgalmához tartozik a nők megváltozott helyét és szerepét középpontba állító nőírók (*Lesznai Anna, Erdős Renée*) és a társadalmi problémákat női szempontból megközelítő *Kaffka Margit* megjelenése. 1907-ben jelenik meg a széleskörű néprajzi gyűjtőmunka eredményeit összegző, *Malonyay Dezső* által szerkesztett öt kötetes 'A magyar nép művészete' első része. Bartók Béla 1906-ban Kodály 'A magyar népdal strófászerkezete' című doktori disszertációja nyomán ismerte fel a magyar népdal szerepét és ebben az évben kezdik el közös népzenei kutatómunkájukat. Szintén ebben az évben jelenik meg az első gyűjtés legjavát tartalmazó munka, a 'Magyar népdalok énekhangon zongorakísérettel'. Bartók 1910-ben alkotott 'Két kép' című darabján még az impresszionizmus, *Debussy* hatása érződik. 1911-ben születő operája 'A kékszakállú herceg vára', amelynek szövegkönyvét Balázs Béla írta, már egyértelműen a szecesszió formavilágát és gondolati motívumait hordozza.

A gnosztikus anarchista mozgalom hatása

A korábban említett egyetemi szeminárium látogatói között ott voltak azok is, akik Kosztolányi megfogalmazása szerint, „esténként az Akadémia kávéházban Schmitt Jenőt hallgatták.” A század utolsó évtizedében jelentkezett az a nagyhatású tolsztojánus színezetű intellektuális anarchista áramlat életreform prófétája, *Schmitt Jenő Henrik* (1851–1916). Schmitt újgnoszticizmusa, amelynek tanai a legkülönbözőbb társadalmi csoportok körében – a magyar tudományos-művészeti forradalom képviselőitől a falusi agrárszocialista mozgalmakig talált követőkre – kapcsolatot igyekezett teremteni a kor vallási megújulási mozgalmai és a paraszti szektavilág között. *Tolsztoj* nyomán az erőszakról való lemondást hirdette, tagadva a hatalmi erőszak alapvető szervezete, az állam létjogosultságát. 1894-ben Jénában megalapítja *Die Religion des Geistes* című folyóiratát,

amelyben Tolsztoj több írása is megjelent. Az orosz gondolkodó és Schmitt személyes kapcsolatát a kölcsönös megbecsülés jellemezte. Egyenrangú gondolkodónak ismerték el egymást, törekvéseik kölcsönösen hatottak egymásra. Tolsztoj őskereszténysége és saját gnoszticizmusa közötti különbséget legpontosabban maga Schmitt fogalmazza meg egyik levelében: „Gyakorlati tekintetben igen közel állok Tolsztoj Leóhoz, csakhogy T. L. világnézete őskeresztény, az egyéniséget az istenség vagy mindenség részének tekintti csupán, míg én az egyéniség isteni fenségének és mindenségének „az individualitás univerzalitásának” a tanát hirdetem, és nem alázatosságban és bűnbánatban, hanem az öntudat ébredésében látom az üdvet.” (Szabó, 1977, 32.)

Nézeteit nem csupán rövid életű Állam nélkül című folyóiratában és könyveiben népszerűsítette, hanem parasztprófétaként a falvakat járva a parasztok között terjesztette tanait. Elsősorban ideális világfelfogásával és az önismeretet előtérbe helyező gnosztikus tanításával hatott. Olyan forradalmat akart, amelyet nem fegyverek robbantanak ki, hanem a nevelés, a világnézet formálása érlel meg; a belső szellemi forradalmat a társadalmi forradalom előfeltételének tekintette. Schmitt és nézetrendszere ismert volt a Társadalomtudományi Társaság körében is, rendszeresen részt vett annak rendezvényein. 1903-ban a Huszadik Század könyvsorozatának szerzői közé is javasolják. A fiatal Lukács György 1908-ban a Nyugatban ismertette Schmitt Ibsen-könyvét.

Schmitt közép-európai „életreform-prófétaként” a század első évtizedében Budapesten – a gnosztikusok és teozófusok törzshelyén –, az Akadémiai Kávéházban hirdette „új Evangéliumát”. Ezeket a „gnosztikusok, teozófusok, kommunisták és anarkisták” által látogatott összejöveteleket egy kortársi visszaemlékezés így jellemzi: „Az egész társaságra az nyomta rá a bélyegét, hogy többé-kevésbé találkoztak a Gnózis terén. Ezenkívül majdnem mindenki tolsztojánus volt. Zavaros, ellentmondó, de nagyon érdekes társaság volt ez sok gondolkodó fővel és gondolatkeltő vitákkal. A magyar, de Németországban élő Schmitt Jenő a régi görög gnózis újjáélesztője minden télen Budapesten töltött néhány hónapot és ő is mindig ott volt az összejöveteleken. Németországban ő rendkívüli tekintély volt. A pesti tartózkodása alatt egész előadásokat tartott a kávéházakban.” (Tarányi, 2002, 100.)

Schmitt jelentős mértékben hatott a korszak másik emblematisz személyisége, Szabó Ervin szellemi fejlődésére is, aki egyik fiatalkori levelében „szíve szerint anarchistának” (Szabó, 1977, 97–98.) vallotta magát. Valószínűleg Schmitt tanai is hozzájárultak ahhoz, hogy Szabó később a szociáldemokrata párttal szemben álló anarcho-szindikalizmusban látta a munkásmozgalom jövőjét. A korszak baloldali mozgalmában kifejtett

A század első éveinek szellemi erjedése nyomán egymásra találtak az irodalom megújítására szövetkező fiatal költőnemzedék tagjai és a Huszadik Század köré csoportosuló értelmiségi csoportok. 1906-tól kezdődően valószínű művészeti forradalom vette kezdetét. Ekkor jelent meg Bartók és Kodály első népdalgyűjteménye, kezdett formálódni a Nyolcak festőcsoportja, veszi kezdetét a Társadalomtudományi Társaság radikalizálódása. A Párizsból hazatérő Ady Endre 1906-ban megjelenő 'Új versek' című kötetével „új időknak új dalaival” hozta lázba az új hang iránt fogékony közönséget. 1908-ban jött létre a modern irodalmi törekvések képviselőinek legfőbb fóruma a Nyugat című folyóirat, amelyben egymás mellett éltek az európai művészet megújulásának különböző korszakait reprezentáló irányzatok, a naturalizmus, az impresszionizmus és a szecesszió törekvései.

széleskörű elméleti és gyakorlati munkája mellett az 1910-es években úttörő munkát végzett a modern budapesti közkönyvtári hálózat megteremtésében.

Gróf Batthyányi elvtárs – az angol élet- és társadalmi reformeszmék népszerűsítője

A városi értelmiségiek és a különböző baloldali politikai mozgalmak képviselőinek körében egyaránt ismert volt a magyar anarchista mozgalom másik érdekes figurája – Szabó Ervin barátja – „Gróf Batthyányi elvtárs.” Batthyány Ervin egy ősi főnemesi család sarja, aki középiskolai tanulmányait követően Londonban és Cambridge-ben folytatott egyetemi tanulmányokat. Elidegenedve saját kiváltságos helyzetétől már 19 éves korában kommunisztikus nézeteket vallott. Gondolkodását meghatározó olvasmányélményei – *Edward Carpenter*, *William Morris*, *Lev Tolsztoj* és *Pjotr Kropotkin* művei – vitték ebbe az irányba. Tolsztoj tanításait későbbi iskolaalapítási tevékenységében hasznosította. (*Bozóki – Sükösd*, 1994, 99.) Carpenter nézeteiről 1903-ban elemző cikket írt a Huszadik Században. Morris hatásáról így ír egyik levelében: „A News From Nowhere (Hírek Seholországban) (Sic!) egyike azon könyveknek, melyek legelőször is igen nagy mértékben járultak hozzá mostani életfelfogásom megalapításához”. (*Szabó*, 1977)

Rendhagyó nézetei és magatartása miatt arisztokrata családjá gondnokság alá helyezte. Csak 1903 után szabadult a bécsi Holländer intézetből, és ezt követően tevékenyen bekapcsolódott a magyar szellemi életbe. 1904-ben részt vett a Társadalomtudományi Társaság közel fél éven át tartó vitasorozatán, amelynek során az anarchizmus, a liberalizmus, a konzervativizmus képviselői ütköztették politikai nézeteiket. A vitát követően Batthyány a gyakorlatban is igyekezett kipróbálni elképzeléseit. 1905-ben birtokán, a Vas megyei Bögötén angol és orosz példák nyomán megalapította reformiskoláját, amelynek célja a felvilágosult társadalmi eszmék iránti fogékonyság felkeltése volt. Emellett további klubhelyiségek, népkönyvtárak, iskolák létesítését tervezte, amelyekből „az osztályharc és forradalom gócpontjai kialakulhatnak”. (*Szabó*, 1977, 234.) A sorozatos támadások keresztüztében működő iskolában nem csak a tanítás volt ingyenes, hanem a tankönyvek és a ruházat is. Az oktatás az önálló gondolkodás, a gyakorlati tudás és a morális érzék kibontakoztatására törekedett, az elméleti oktatás mellett nagy hangsúlyt helyezett a gyakorlatias tartalmakra is. Az anarchista gróf aktivitása a század első évtizedének második felében érte el csúcspontját. Bögötei birtokán szocialista nyomda- és lapkiadó felállítását, politikai napi- és hetilap, tudományos folyóirat és néplexikon kiadását tervezte. Saját pénzen és szellemi irányításával jelent meg Testvériség címmel a szombathelyi szociáldemokrata pártszervezet lapja. Ennek első vezércikkeit is ő írta, amelyek sajátos ötvözetét alkották a Kropotkin, William Morris, *Jean Grave*-féle anarchista-kommunista, illetve anarcho-szindikalista irányzatok ideológiájának. 1907-ben szintén Szombathelyen elindította nagy példányszámban megjelenő Társadalmi Forradalom című folyóiratát, a magyar anarchista mozgalom legjelentősebb sajtóorgánumát. A sorozatos kudarcokat követően 1910-től véglegesen „második otthonában”, Angliában telepedett le, és 1913-ban lemondott a magyar állampolgárságról, majd eladta bögötei birtokát is. Híres magániskoláját az államnak ajándékozta. A világháború idején pacifista körökben mozgott és kapcsolatban állt az angol anarchistákkal, de amikor 1931-ben hazlátogatott, már visszahúzódt a politikától. (*Bozóki – Sükösd*, 1994, 112–113.)

A korszak kvázivallásos irányzatai: spiritizmus, teozófia és antropozófia

Schmitt gnosztikus tanainak népszerűsége jól érzékelteti a századforduló magyar életreformereinek rendkívül sokszínű szellemi horizontját. Ezt nem csupán az erőteljes szociológiai orientáció és világot átalakítani igyekvő hevület, az új művészet iránti fogékonyság, a 19. század második felében kibontakozó pozitivistá, impresszionista, naturalista törekvések iránti fokozott nyitottság, hanem az új spiritualizmus iránti igény, egy új spirituális-metafizikai világkép és szilárd normákon alapuló idealista magatartás iránti

vágy is jellemezte. Így a szellemi palettán ott találhatók a különböző baloldali politikai reformmozgalmak, az angol pozitivizmus Spencer által reprezentált racionalista-pozitivista vonulata, a modern szociológia és a marxizmus tanításai mellett az anarchizmus legkülönbözőbb irányzatai, *Schopenhauer*, *Nietzsche*, majd később *Bergson* kultusza, valamint a korszak különböző divatos kvázivallásos mozgalmak, a spiritizmus, a fekete mágia, a teozófia, majd az antropozófia tanai is.

A teozófia magyarországi térhódítására utal az 1905-ben alapított Magyar Teozófiai Társulat, amelynek világkongresszusát 1909-ben már Budapesten rendezték. 1912-ben *Cooper-Oakley* anyagi támogatásával megjelent folyóirata, a Teozófia. A magyar mozgalom arculatát főként *Annie Besant* elképzelései határozták meg, de ismertek voltak a magyar teozófusok körében az abból kivált újabb irányzatok, *Rudolf Steiner* antropozófiája, valamint az indiai *Krishnamurti* mozgalma is. A pedagógiai szempontból is jelentős antropozófia elterjesztésében *Nagy Emilné Göllner Márta* játszott jelentősebb szerepet, akinek férje 1923-tól a *Bethlen*-kormány igazságügy minisztere. 1921-ben Drezdában ismerkedett meg Steiner tanaival, akivel 1924-ben személyesen is megismerkedett. Ebben az évben lett az antropozófiai társaság tagja, és ettől kezdődően fáradozott azon, hogy meghonosítsa a „spirituális tudomány” tanításait és létrehozza az első magyar Waldorf iskolát, amely 1926-tól 1933-ig *Göllner Mária* házában működött. (*Vámosi Nagy*, 1992, 2.)

A gödöllői művésztelep: a magyar „Monte Verita” hatása

Schmitt gnoszticizmusa, továbbá a teozófia, illetve az antropozófia szemléletmódja is jelentős mértékben befolyásolja a magyar „Monte Verita,” a gödöllői művésztelep szellemi arculatát. Ők Kosztolányi „terminológiája” alapján a századforduló szellemi palettáján leginkább, „tolsztojánusok, kik Krisztus-szakállat, hátrafésült, nagy hajat viselnek, és børsarujukból mezítlén lábújjuk kandikál ki, (...) szelíd növényevők és teozófusok” csoportjához sorolhatók. A Budapest közeli kisvárosba, Gödöllőre „kivonuló” művészek által létrehozott életreform kommuna 1901-ben jött létre az angol preraffaeliták nyomán Európa-szerte kialakuló művésztelepek, illetve életreform közösségek mintájára. Művészetükben a többi hasonló jellegű közösség célkitűzéseikhez hasonlóan a munka, az élet és a művészet valamikori egységét kívánták újrat teremteni.

A csoport vezéregyéniségei *Nagy Sándor* (1869–1950), *Körösfői-Kriesch Aladár* (1863–1920), *Toroczkai Wigand Endre* (1970–1945), akikhez számos további művész is csatlakozott. A csoport a természetes, egészséges élet reforméletmódját a társadalmi egyenlőség eszméivel párosította. A művésztelep alkotóit nem stílusuk, hanem művészet- és életfelfogásuk kapcsolta össze. Ennek jellemzői a transzcendencia keresése, a szubjektivitás előtérbe helyezése, a misztikus életérzés és a társadalmi feladatvállalás igénye. Az életreform közösségre Schmitt eszméi mellett jelentős mértékben hatottak *John Ruskin* és a demokratikus művészet koncepcióját megfogalmazó William Morris, továbbá Lev Tolsztoj, *Julius Hart* (akinek berlini kommunájában egy ideig Schmitt Jenő is élt), a teozófia és a buddhizmus tanai. Tolsztoj hatását jól jelzi, hogy Körösfői-Kriesch a gödöllői telep megalapítása előtt 1885–1889 között a nyarakat a *Boér*-család diódi házában töltötte, ahol ebben az időben egy tolsztojánus közösség tevékenykedett. Nagy Sándor Tolsztoj iránti tiszteletét jól jelzi, hogy 1902-ben Jasznaja Poljanában meglátogatta az agg író. (*Bozóki – Sükösd*, 1994, 90.)

A gödöllőiek Ruskin középkori ideálvárosát az erdélyi faluközösség rusztikusabb színeivel váltották fel. Ezért a gödöllői művésztelep szecessziós stílusa – a kortárs észak- és kelet-európai művésztelepekhez hasonlóan – összefonódik a nemzeti tartalmú művészetel. Ezért a művészetek szintéziséen, a kézművesség eszményítése, a műfajok egyenrangúságának gondolatán belül fontosnak tartották a népművészet és a „grand art” határainak eltörlését. A felfogásuk szerint a népművészet a művészet ősforrása, amely „éltető ta-

laját, elevenítő kútforrását képezi minden leendő magyar művészetnek”. (*Gellért – Keserű*, 1992, 24.) Így vált számukra Kalotaszeg, néprajzi gyűjtésük fő területe „ruskini szigetté,” ahol az élet és a művészet még nem vált szét, a népművészet az őt körülvevő élettel azonos. A gödöllőiek nem csupán a különböző művészeti formák, hanem a művészet és élet egyenjogúsítására, az „élet művészetének” megteremtésére törekedtek. Ennek szimbólumvilágát műveikben leginkább a művész-próféta-tanító hármassága jelenti meg.” (*Gellért – Keserű*, 1992, 25.)

Ebből adódóan a gödöllőiek „magyaros szecessziója,” úttörő iparművészeti tevékenysége, amely magában foglalja a „magyarság és európaiság” ellentétének feloldására irányuló igyekezetet, nem csupán a kortárs irodalommal, hanem a különböző korabeli pedagógiai reformtörekvésekkel is szoros kapcsolatban állt. A művésztelep fénykora 1907-től az első világháború kitöréséig terjedt. Ezt követően a változtatni akarás, a morális indíttatású társadalombírálat mind inkább elhalványult, kultúrforradalommal, szemlélődő életreformmá szelődött.

A Vasárnapi Kör

A század második évtizedének sajátos arculatú életreform-csoportja a Vasárnapi Kör, amely 1915-ben jött létre. A csoportosulás az új vallásosság, a „metafizikai idealizmus,” a spiritualizmus nevében fellépve tudatosan szembefordul a Huszadik Század körének pozitivistá szociológiai és materialista beállítottságával. A baráti társaságként induló mozgalom szellemi előzményei a Thália Társasághoz és az 1911-ben megjelenő, *Fülep Lajos* és *Lukács György* által szerkesztett *A Szellem* című folyóirathoz köthetők. A rövid életű folyóirat szerzői közé tartoztak a kör későbbi alapítói közül *Mannheim Károly*, *Ritoók Emma*, *Zalai Béla* és *Balázs Béla*. A folyóirat német recepcióra utal, annak modelljét – a *Rickert* és *Windelband* által szerkesztett – *Logos* című filozófiai folyóirat szolgáltatta, amelyben az abban az időben Németországban élő *Lukács* írásai is megjelentek. Az alapító és törzstagok *Balázs Béla*, *Lukács György*, *Ritoók Emma*, *Antal Frigyes* és *Fogarasi Béla*, később *Hauser Arnold*, *Mannheim Károly*, *Spitz René*, *Tolnay Károly*, *Fülep Lajos*. Az összejöveteleken részt vett *Révész Géza*, *Bartók Béla*, *Kodály Zoltán*, *Polányi Károly* és *Polányi Mihály*. Közülük többen később nemzetközi hírű tudósok és művészek lesznek. (*Karády – Vezér*, 1980)

A csoportosulás szellemi vezére az 1912-től Heidelbergben élő *Lukács György*, akire nagy hatást gyakorolt a német szellemi élet egyik központjának számító egyetemi város pezsgő légköre. A városban uralkodó sajátos „heidelbergi szellem” kialakításához hozzájárultak az egyetem nagyírú professzorai, a város rendkívül szép fekvése, az ott élő orosz és kelet-európai emigránsok, továbbá a soknemzetiségű diáksereg, valamint a városban élő tekintélyes emberek szalonjai. Ott éltek ebben az időben a korabeli német életreform mozgalmak körében is mértékadó személyiségek, *Max Weber* és *Stefan George*, valamint a kultúrtörténész *Eberhard Gothein* is. A Vasárnapi Kör szervezeti előzményeihez így hozzátartozik *Max Weber* szalonja valamint a *George-Kreis* mellett a heidelbergi *Akademische Gesellschaft*, amely az egyetemi diáktársaság a városban évszázadok óta működő hagyományos *Burschenschaft*-ok alacsony szellemi színvonalának és kollektív ivászatának ellensúlyozására jött létre. A társaság egy új típusú életmód önkéntes vállalását kívánta meg tagjaitól. Elvárta tőlük az absztinenciát, a folyamatos szellemi tökéletesedést, az önművelődést, a közösség érdekében végzett önzetlen munkát. A társasági élet rendjét a német vallásos és népi ünnepek rituáléi alkották. Betlehemes játékokat adtak elő, kizárólag *Bach* és *Beethoven* zenéjét hallgatták, *Fichte* műveit elemezték. (*Morgenthal*, 1919)

A Vasárnapi Kör tagjaira hatottak a teozófia tanításai is, ami különösen *Balázs Béla* szellemi fejlődése kapcsán érhető tetten. Miként egy 1915-ből származó napló-részlet utal arra, *Lukács György* felfogásától sem voltak idegenek ezek az eszmék: „Olvasom az

ágyban a Spiritizmus történetét (...), és olvassuk négyen együtt hetenként egyszer-kétszer Blavatzky nagy Geheimlehre-jét. (Gyuri panasza: miért avatnak mostanában csupa buta embert be? Miért nem iniciálják őt, ő olyan jól fel tudná használni, és oly szépen és értelmesen tanítani)”. (Balázs, 1982, 105.) A fiatal Lukácsról és Manheim Károlyról később Jaspers is úgy nyilatkozott, hogy ebben az időszakban gnosztikusak voltak és teozófiai fantazmagóriákat terjesztettek. (Novák, 1988, 99.) A csoport kvázivallásos jellegére utalnak az abban elterjedt sajátos rituálék. Például a tesvinek nevezett testvér megszólítás, a nyilvános gyónás elemeire utaló őszinteség elvárása. Jól jelzi ezt, hogy később Tolnay Károly princetoni lakásában „vasárnap-oltárt” állított fel.

A Vasárnapi Körben a német idealista filozófia szellemében folyó elméleti viták, többnyire etikai és esztétikai kérdésekről folytak, a leggyakrabban idézett szerzők *Kierkegaard* és *Dosztojevszkij* voltak. A résztvevők szemléletmódját az erőteljes pozitívizmus- és impresszionizmus-ellenes beállítódás jellemezte. A kör retorikáját áthatják az életreform-mozgalom jellegzetes motívumai: a korabeli viszonyokkal, a „közönséges élettel” szembeni elégedetlenség, a kapitalizmus prózájának, a „civilizációnak” a kultúra értékei felőli bírálata. Legfőbb jellemzője az etikai idealizmus: tények, értékek, empirizmus és transzcendens szféra, pusztá létező és eleven élet, lét és érvényesség, sötétség és fény, káosz és forma platonista, misztikus, kantianus, életfilozófiai, kultúrkritikai dualizmusa és szembenállása. A fennálló világnak egy igazabb, lényegibb, magasabb rendű érték-szféra irányából történő bírálata, illetve elutasítása. (Karády – Vezér, 1980, 28.)

A Vasárnapi Kör tagjainak a különböző pedagógiai folyóiratokban – elsősorban a Népművelés – hasábjain megjelenő tanulmányai mellett további pedagógiai vonatkozású része az 1917 elején szervezett „ellenegyetemként működő” Szellemi Tudományok Szabadiskolája, amely az életreform törekvések új spiritualizmusának és a metafizikai idealizmus tanainak terjesztésére vállalkozott. Miként megfogalmazzák: „ez az új típus a múlóban lévő materializmussal szemben a transzcendencia problémáinak fontosságát, a relativista impresszionizmussal szemben a princípiumok egyértelmű érvényességét, az anarchikus minden mindegy világnézettel szemben a normatív etika pátozását hirdeti.” Az előadók között szerepel Balázs Béla, Fogarasi Béla, Fülep Lajos, Lukács György, Mannheim Károly, Hauser Arnold, Szabó Ervin, Kodály Zoltán, Bartók Béla. Az előadások anyagát az „Előadások a szellemi tudományok köréből könyvtára” címmel megjelenő könyvsorozatban publikálják. A Vasárnapi Kör tagjai – Ritoók Emma – kivételével cselekvő szerepet játszottak az 1918 és 1919-es forradalmakban. Az 1919-es proletárdiktatúra időszakában elsősorban a Közoktatásügyi Népbiztosság keretében tevékenykedtek, Fülep és Mannheim egyetemi tanári kinevezést kapott. A proletárdiktatúra bukása után Fülep és Ritoók kivételével a törzstagok emigrációba kényszerültek. (Karády – Vezér, 1980)

A forradalmakkal lezárul a hazai életreform és reformpedagógia kapcsolatának első izgalmas szakasza, amelynek karakterét a két mozgalom vibráló, szélsőségektől sem mentes szimbiózisa határozza meg. A húszas évektől kezdődően a korábbi időszak társadalom- és emberformáló hevíületét felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső törekvések. A társadalmi témák is mindinkább nemzeti síkra terelődtek. A vizsgálódás tárgyát egyre inkább a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkeség vizsgálata adta. A harmincas években ismét tág kontextusban megfogalmazódó szociális téma sem elméleti síkon, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, falukutatásban és a népi mozgalomban jelentkezik.

A magyar életreform női képviselői

A Körhöz kapcsolódott Jászi Oszkár felesége, a sokoldalú festő, iparművész és költő Lesznai Anna, azon kevesek egyike, aki nem csatlakozott a kommunista mozgalomhoz. A századforduló után számos népszerű mesekönyvet készített, amelyek szövegét és illusztrációit is ő készítette. (‘A pólyásbaba napjai’, ‘Mese az eperszemnyi szívről’, ‘Mese a bútorokról és a kisfiúról’, ‘A kis pillangó utazása Lesznán és a szomszédos tündérorságban’) A nagyszerűen megkomponált illusztrációk és a hozzájuk kapcsolódó költői szépségű mesevilág révén az olvasó, azaz a gyermek mint egy csodát, úgy veszi lépésről lépésre birtokába környezetét, amelynek varázslatosságára fondorlatos egyszerűséggel nyitja rá a kis olvasók szemét. (Szabadi, 89–95.)

A Vasárnapi Körhöz laza szálakon kapcsolódik a hazai életreform törekvések másik sokoldalú nőképviseelője, a matematikus, filozófus *Dienes Valéria* (1879–1978), a magyar mozdulatművészet, az orkesztika kiemelkedő személyisége. Férje, a kiváló matematikus, *Dienes Pál* révén 1906 után kapcsolatba kerül a Huszadik Század körével és a hazai feminista mozgalommal. A század első évtizedének végén Párizsban él, ahol Bergson tanítványa, követője és műveinek magyar nyelvű fordítója lesz. Visszaemlékezése szerint a mozdulatművészeti koncepciójának kialakítására nagy hatással volt *Bergson* ‘Matiérs et memoirs’ című művében kifejtett mozdulatpszichológiája és a századelő nagy formabontó táncosnője *Isadora Duncan* és testvére *Raymond Duncan* hatása. Később csatlakozik Raymond Duncan Nizzában működő életreform kommunájához. Hazatérte után *Domokos László* reformiskolájában tanítja az általa kialakított orkesztikát. Az 1920-as évek második felében számos nagy sikerű orkesztikai misztériumjáték, illetve parabola koreográfiáját alkotja meg. (*Borus*, 1978)

Az életreform és a főváros urbanizációs és művelődési reformja

Az életreform törekvések és a korabeli pedagógiai reformtörekvések egyrészt az egyre jelentősebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítóság szakmai és emancipációs mozgalmi, valamint a korszak várospolitikai reformjai kapcsán kerülnek szorosabb kapcsolatba egymással. *Bárczy István* a város liberális főpolgármestere 1906 és 1918 között állt a főváros élén. Ez a bő évtized, a Bárczy-korszak, Budapest világvárossá válásának fényes története. Az „építő polgármester” alkotásai, az iskolák, középületek, bérházak többsége ma is áll. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, közvilágítás, kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociálpolitikai és kultúrpolitikai program keretében széleskörű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében. Szabó Ervin irányításával az 1910-es években létrejön a főváros modern könyvtárhálózata is.

A Bárczy-program és az életreform

Bárczy programjának lényeges részét képezte az 1909-ben kezdődő széleskörű iskolaépítési akció, amelynek keretében három év alatt 36 új iskola épült és számos iskolaépület felújítására is sor került. Így ebben az időszakban 55 iskola és 967 új osztályterem épült Budapesten. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak, emellett nagy gondot fordítottak az épületek fűtésére, kommunális berendezéseire, az osztálytermek berendezésére és az iskolaudvarok és az épületek tetőteraszainak kialakítására is. 1913-ban megjelent a fővárosi iskolák helyi tanterve, tanszerkészítő műhelyek felállítására került sor. Ennek eredményeként a fővárosi községi iskolák felszereltsége is gazdagodott. Mindegyik rendelkezett megfelelő szemléltetőeszközökkel.

A néptanítói professzió és a tanügyi reform

A széleskörű urbanizációs reform oktatásügyi innovációjában jelentős szerepet játszottak az ebben az időben jelentkező hazai experimentális pedagógiai törekvések, amelyek

a pesti egyetem konzervatívizmusa folytán jórészt az egyetem falain kívül intézményesültek. Az akadémiai tudományosság hozzáállását az a távolságtartó elutasítás jellemzi, amellyel *Fináczy* maga is viszonyul a századforduló után kibontakozó szociológiai irányzatokhoz és empirikus gyermektanulmányi törekvésekhez. Egyrészt a neveléstudomány számára fontosnak és hasznosnak tartotta a tudományos igényű pszichológiai kutatásokat, másrészt viszont élesen szembehelyezkedett azokkal, akik a hagyományos, normatív neveléstudomány helyére ettől teljesen elkülönülő új pedagógiát akartak állítani.

Ez a gyanakvó elutasítás az ebben az időben még az egyetemi tudomány akadémiai bázisán kívül, azzal mind erőteljesebben rivalizáló, Magyarországon is megjelenő törekvéseknek szól, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitívizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára, a természettudományos kutatás logikáját követő – experimentális, inductív módszerek által támogatott – tudományos megismerés segítségével kívánták megteremteni. (*Depaepe*, 1993) Az irányzat hazai recepciójában, majd továbbfejlesztésében jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok.

Nagy László (1857–1931), a budapesti állami tanítóképző intézet tanára és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. A mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését és egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki. 1907-től *Nagy László* szerkesztésében *A Gyermek* címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre, 1913-ban nagy sikerű országos kongresszust rendeztek. (*Köte*, 1983)

Az új pedagógiai törekvések és az ezek háttérében álló folyamatok – a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió közép-európai fejlődési trendjei, egyben a különböző tudományos irányzatok hazai recepciójának sajátos vonásai – mint „cseppben a tenger” vannak jelen a század első hazai pedagógiai szaklexikonjában, az 1911 és 1915 között megjelenő *„Elemi Népoktatás Enciklopédiájá”*-ban. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több mint negyvenezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanítóság számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolaigazgatási ismereteket, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt. (*Németh*, 1999)

A könyv szerzőinek többsége az alsóbb iskolák tanárai közül kerül ki, közöttük csak elvétve találhatók meg az egyetemi szférához kapcsolódó szakemberek (gimnáziumi tanárok, egyetemi professzorok). A munka részletesen tárgyalja a kísérleti lélektan és a kísérleti pedagógia, a gyermektanulmány, illetve a gyermeklélektan különböző irányzatait, bemutatja a jelentősebb külföldi és magyar képviselőinek munkásságát. Részletesen áttekinti a korszak különböző reformiskoláit, elsősorban az angliai „New School”-mozgalmat és ennek hatására kialakult különböző nemzeti pedagógiai reformirányzatokat és az új módszertani törekvéseket (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerzeihungsheim, reformiskola, Parker-iskola, munkaiskola, szlőjd, reformiskola, erdei iskola, cserkészet). Önálló címszó alatt szerepel például *Tolsztoj*, *Ellen Key*, *Ruskin*, *Berthold Otto*, a koncentráció témájával összekapcsolva *Dewey* neve is, akinek *„Iskola és társadalom”* című munkája 1912-ben jelent meg magyar nyelven. (*Németh*, 2002)

Az életreform és a pedagógiai reformmozgalmak szimbiózisa

Az enciklopédia orientációja – sőt címszavainak egy része is – jól érzékelteti az annak háttérében álló szerzők és a magyar életreform törekvések szoros kapcsolatát. Ennek a háború végéig tartó együttműködésnek a szellemi-aktivitási központja a városfejlesztési re-

formhoz szervesen kapcsolódó, 1912-ben *Weszely Ödön* irányításával (*Németh*, 1990, 13–14.), a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium (*Mann – Hunyady – Lakatos*, 1997), illetve az ezt megelőzően 1906-ban a főpolgármester támogatásával alapított Népművelés című folyóirat lesz. (*Németh*, 1987) A színvonalas, 1918-ig megjelenő kiadvány (1912-től Új Élet címmel) nem csupán a fővárosi pedagógusok fóruma, hanem a a Bárczy-program kulturpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma is lesz.

A folyóirat szerkesztői feladatait *Weszely Ödön* – a Fővárosi Pedagógiai szeminárium későbbi igazgatója – és *Wildner Ödön* – a szociálpolitikai, később közoktatási ügyosztály vezetője – látta el. A folyóiratban nem csupán a magyar gyermektanulmányi mozgalom és az experimentális pedagógia kiemelkedő képviselőinek biztosított publikációs lehetőséget. A Huszadik Század és a Nyugat című folyóirat mellett ez a sajtóorgánum teremtett lehetőséget a magyar társadalmi és életreform-mozgalom korábban bemutatott legkülönbözőbb irányzatainak, a szindikalista és tolsztojiánus mozgalmaktól (*Szabó Ervin, Migrant József*) a magyar művészeti szecesszió legkülönbözőbb irányzataiig bezárólag. A lap hasábjain kifejtették véleményüket az új városi kultúráról, a városfejlesztés új irányzatairól, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, a népművelés és iskola új feladatairól, az új emberről, az új társadalomról az új erkölcsről és új nevelésről, a férfi és nő megváltozott kapcsolatáról és ezzel összefüggésben a nemi nevelés feladatairól, a gyermekművészetéről, a népművészethez mint természetes életformához való visszatérés fontosságáról, a magyar kultúra és társadalom megújításának „harmadik útjáról.” A Népművelés arculatának megformálásában a kezdeti időktől kezdődően mértékadó szerepet játszanak a gödöllői művésztelep vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár. A Népművelés folyóirat hasábjain és a Pedagógiai Szeminárium különböző népművelő tanfolyamain tudományos előadásainak előadói és hallgatósa, valamint a Gyermektanulmányi Társaság tagjai között az 1910-es években már ott találjuk a magyar szecesszió legkülönbözőbb irányzatainak képviselőit; a gödöllői művészkommuna (Nagy Sándor és Körösfői-Krisch Aladár, Lippich Elek), a hazai mozdulatművészet és az új zenei-művészeti nevelés (*Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán, Bartók Béla*), valamint a Vasárnapi Kör (*Lukács György, Balázs Béla*) vezető személyiségeit is.

A forradalmakkal lezárul a hazai életreform és reformpedagógia kapcsolatának első izgalmas szakasza, amelynek karakterét a két mozgalom vibráló, szélsőségektől sem mentes szimbiózis határozza meg. A húszas évektől kezdődően a korábbi időszak társadalom- és emberformáló hevületét felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső törekvések. A társadalmi témák is mindinkább nemzeti síkra terelődtek. A vizsgálat tárgyát egyre inkább a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkiség vizsgálata adta. A harmincas években ismét tág kontextusban megfogalmazódó szociális téma sem elméleti síkon, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, falukutatásban és a népi mozgalomban jelenkezik. A hazai életreform-mozgalom hangvételében domináns új retorikai elemeket ebben az időben egyre inkább *Németh László* harmadik utas utópiája („Kert-Magyarország,” családi-as falanszter, a szellemi elit új nemessége, minőségiszocializmus), *Szabó Dezső* nemzeti radikalizmusa (új magyar honfoglalás) uralja. Ebben az időben teljesedik ki *Kodály Zoltán* népzeneben gyökeredző zenepedagógiája, *Karácsony Sándor* pedagógiai műveiben pedig arról tesz hitet, hogy létezik egy sajátos magyar észjárás (a csudálatos) és ennek megfelelő magyar világnézet. Műveiben sajátos formában ötvöződnek majd a népi mozgalom retorikájával rokon életreform törekvések, a különböző reformpedagógiai és lélektani koncepciók a protestantizmus újjászületését szorgalmazó elképzelésekkel.

Irodalom

- Balázs B. (1982): *Napló 1914–1922*. Szépirodalmi, Budapest.
 Bendl J. (1994): *Lukács György élete a századfordulótól 1918-ig*. Scientia Humana, Budapest.
 Borus R. (1978, szerk.): *A nagy század tanúi*. RTV Minerva, Budapest.

- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Gellér K. – Keserű K. (1994): *A gödöllői művésztelep*. Cégér, Budapest.
- Hanák T. (1993): *Elfelejtett reneszánsz*. Göncöl, Budapest.
- Jászi O. (1910): Bevezető: *Huszdik Század* (10) 1. 2.
- Karádi É. – Vezér E. (1980): A vasárnapi kör története. In: uők (szerk.): *A Vasárnapi Kör*. Gondolat, Budapest. 7–23.
- Kiss E. (1978): *A „k.u.k világrend” halála Bécsben*. Magvető, Budapest.
- Kiss E. (1984): *Szeccszió egykor és ma*. Budapest.
- Kosztolányi D. (1977): *Egy ég alatt*. Szépirodalmi, Budapest.
- Köte S. (1983): *Egy útmutató pedagógus*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krabbe, W. (2001): Die Lebensreformbewegung. In: Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Häusser Verlag, Darmstadt. 25–30.
- Litván Gy (1993): *A szocializmus moralistája*. Századvég, Budapest.
- Litván Gy. – Szűcs L. (szerk. 1973): *A szociológia első magyar műhelye. A Huszadik Század köre*. Gondolat, Budapest.
- Lukács J. (1999): *Budapest 1900. A város és kultúrája*. Európa, Budapest.
- Mann M. – Hunyady Z. – Lakatos Z. (1997): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. FPI, Budapest.
- Morgenthal, M. (1919, szerk.): *Die Akademische Gesellschaft*. Heidelberg.
- Mucsi F. (1978, szerk.): *Magyarország története 1890–1918. I. Akadémiai*, Budapest.
- Németh A (1988): Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 4. 21–28.
- Németh A. (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris, Budapest.
- Németh A. (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógia ambivalens kapcsolatából. In: uő. (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh A. (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest.
- Novák Z. (1988): *Thomas Mann és a fiatal Lukács*. Budapest.
- Ritoók E. (1993): *A szellem kalandorai*. Pesti Szalon, Budapest.
- Szabadi J. (1978): Lesznai Anna, a festő és az iparművész. In: Gergyely T. (szerk): *Lesznai Képeskönyv*. Corvina, Budapest.
- Szabó E. (1977) *Levelezés*. Budapest.
- Tarjányi E. (2002): *A szellem örvényében*. Universitas, Budapest.
- Vámosi Nagy I. (1993): A kissvábhegyi Waldorf-iskola 1926–1933. I. *Országépítő*, 2.
- Wolbert, K (2001): Die lebensreform. Anträge zur Debatte. In: Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Häusser Verlag, Darmstadt. 13–24.

A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései

Az anarchizmus, sajátos természetéből adódóan, primer módon nem törekszik életreformra és iskolaügyi változtatásokra. Deklarált célja a társadalom radikális átalakítása. Ez viszont előbb-utóbb, járulékos elemekként iskolaügyi változásokat és életreform-törekvéseket is jelent.

A 19. század legjelentősebb mozgalmi: a konzervatizmus, a liberalizmus, a szocializmus és az anarchizmus. Általában erről az utóbbiról, az anarchizmusról tudjuk a legkevesebbet. Az anarchizmus minden korábban említett irányzattól jelentősen eltér: a konzervatizmussal azért áll szemben, mert nagy jelentőséget tulajdonít a megújulásnak; a liberalizmussal azért nem tud egyetérteni, mert az elfogadja a kizsákmányolást; a szocializmusnak viszont az állam elismerését veti a szemére.

Magát az anarchizmus fogalmát is gyakran félreértik, egyesek – nem egészen ok nélkül – terrorizmust értenek rajta, mások úgy vélik, az anarchizmus egyenlő a rendetlenséggel, a szervezetlenséggel, a lázadással, amelynek révén a társadalom elégedetlenjei ideológiával is alátámasztott működési teret biztosítanak a maguk számára.

Maguk az anarchisták az anarchiát korántsem tekintik káosznak, rendezetlenségnek, sokkal inkább önszabályozáson alapuló spontán rendként élik meg. Az anarchisták nemcsak az államot, hanem mindenfajta hierarchiát és központosítási törekvést is visszautasítanak. Olyan szervezet, társadalmi rend létrehozását tekintik célnak, amelyik minden külső nyomás, minden erőszak nélkül biztosítja az emberek szabad és békés együttműködésének a feltételeit. Úgy vélik, nem a rend eredményezi a szabadságot, hanem éppen fordítva, a korlátlan szabadság vezet el a szabadsághoz.

Az egymással is vitatkozó anarchista elképzelések több periódusban és több formában jelennek meg. Az anarchizmus már a 18. század végén politikai ideológiaként jelent meg az európai eszmétörténetben és a 19. század közepén érte el a csúcspontját. Az anarchizmus gondolatrendszerére befolyással volt a felvilágosodás és ezen belül is leginkább a racionalizmus némely gondolata, de fontosak a romantika, a pozitívizmus és nem utolsósorban a kereszténység egyes gondolata is. Az anarchizmus gondolatrendszere a konzervatizmussal való kemény küzdelemben artikulálódott, ebből fakad következetes radikalizmusa.

Az egyik legelső anarchistának az amerikai *William Godwin* tekinthető (1756–1836). 1793-ban megjelent könyvében a legnagyobb problémának éppen az állami erőszakot tartja. Véleménye szerint a társadalomnak egymással laza konglomerátumban álló, egymástól független, autonóm közösségekből kellene felépülnie. 1794-ben egy kis csoport indult el Észak-Amerikába azzal a céllal, hogy ezeket az eszméket megvalósítsa, de nem tudtak tartósan együtt maradni. Ezen első kísérlet kudarca után az anarchizmus hosszabb ideig, egészen a 19. század közepéig feledésbe merült.

Kronológiai szempontból a legkorábbi az individuális anarchista irányzat, melynek képviselője *Max Stirner* (1806–1906). Konceptiója megfogalmazásakor Stirner nem a racionalizmusból, hanem a romantikából indul ki, ez azt jelenti, hogy nála az érzelmi szálak válnak fontossá. A hajlamok, az ösztönök és a szenvedély szabad kiteljesedési lehetőségének tulajdonít nagy jelentőséget. Az állam e törekvésekkel szemben erőszakos kor-

látozó tényezőként szerepel. Az amerikai individuális anarchista irányzat képviselői közül említést érdemelnek még a következők: *Josiah Warren* (1798–1874), *Lysander Spooner* (1808–1887) és *Henry David Thoreau* (1817–1862). Ebből a körből a legfontosabb személy Thoreau, az ő hatása *Tolsztojn*ál és *Gandhin*ál is kimutatható.

Az irányzat orosz képviselői közül a legismertebb a harcias agitátor hírében álló *Mihail Alekszandrovics Bakunyin* (1814–1876). Ő írta az anarchizmus bibliájának tekintett ‚Államiság és anarchia’ című művet. A nemesi származású, földrajztudósnak is jelentős *Pjotr Alekszandrovics Kropotkin* (1842–1921) az ‚Egy forradalmár feljegyzései’ című művében felvázolja anarchista vá válásának folyamatát és átfogó tájékoztatást ad az anarchizmus svájci és angliai viszonyairól.

A kollektív anarchista irányzat legfőbb képviselője *Pierre-Joseph Proudhon* (1809–1865). Ő leginkább a gazdasági kérdésekre koncentrált és a hatalmas felhalmozott magánvagyonokban látja a szociális egyenlőtlenség okát.

A harmadik legfontosabb irányzat az anarchoszindikalizmus, melynek legfontosabb képviselői *Lagarde*, *Pouget*, *Pelloutier* és *George Sorel*. Ők közvetlen kapcsolatot kerestek a szakszervezetekhez és a legfontosabb harci eszközeiknek a bojkottot, szabotázsakciók szervezését és a sztrájkot tartották.

A 20. század elején alapvető változás következett be az anarchizmus történetében, az első világháború tragikus eseményei után kevés remény maradt Európa népeinek békés egymás mellett élésére. Forradalmak, polgárháborúk és második világháború kitörése következnek, mindez sok-sok szenvedéssel és újrakeletkező problémagócokkal színezte. Ilyen körülmények között az anarchizmus elvesztette politikai jelentőségét és a korábbi tiszta formájában már nem, inkább más mozgalmi ideológiák részkomponenseként érvényesült, így például az 1968-as diáklázadások vagy a hetvenes évek radikális baloldali terrorcsoportjaiban kerülnek felszínre anarchista nézetek. Az anarchizmus direkt politikai megnyilvánulásai mellett figyelmet érdemelnek a művészeti irányzatokra, az irodalomra és az életreform-mozgalmakra kifejtett hatások.

A magyar anarchizmus alapítója Schmitt Jenő (1851–1916).

Schmitt Hegel, Nietzsche, Kropotkin és Tolsztoj nézeteiből merítette kiinduló gondolatait. Közülük Tolsztoj nézetei hatottak rá a leginkább, akivel levélkapcsolatban is állt. Elméleti fejtegetéseiben saját gnosztikus világszemléletét kombinálta a tolsztoji eredetű erőszakmentesség elvével.

Anarchisták Magyarországon

Magyarországon a vallásfelekezetek (katolikusok, reformátusok, evangélikusok, unitáriusok, zsidók) és a nemzetiségek (magyarok, németek, szlovákok, románok, szerbek) által is megosztott országban 1883-ig az Osztrák-Magyar Monarchia adta keretek között érvényesült a vallási és nemzetiségi tolerancia. 1883-tól erőteljes magyarosítás kezdődött és ez eltartott egészen az első világháborúig. Magyarországon ezek a kérdések állnak a politikai érdeklődés középpontjában. A munkásmozgalmi törekvések első sorban a lassan kiépülő szociáldemokrata szervezetekben jelennek meg. A számarányát tekintve jelentéktelen anarchista csoportosulás viszonylag későn jelenik meg Magyarországon.

A magyar anarchizmus alapítója *Schmitt Jenő* (1851–1916). *Schmitt Hegel, Nietzsche*, *Kropotkin* és *Tolsztoj* nézeteiből merítette kiinduló gondolatait. Közülük *Tolsztoj* nézetei hatottak rá a leginkább, akivel levélkapcsolatban is állt. Elméleti fejtegetéseiben saját gnosztikus világszemléletét kombinálta a tolsztoji eredetű erőszakmentesség elvével.

Említést érdemlő további anarchisták: a jogász képzettségű és könyvtárosként tevékenykedő *Szabó Ervin* (1877–1918); a tanítói képzettségű, újságírással és agitációval foglalkozó *Migray József* (1882–1938); az Angliában nevelkedett *Gróf Batthyány Ervin* (1877–1945) földbirtokos és az ehhez a körhöz tartozó harcos agitátor hírében álló *Tarczai Lajos* (1881–?). Az egyértelmű besorolást nehezíti az a körülmény, hogy számos anarchista később más irányzatokhoz csatlakozott, vagy éppen ugyanabban az időben több körhöz is hozzácsapódott.

Schmitt mellett a második legfontosabb képviselő az anarchoszindikalista *Szabó Ervin*. Az ő hatása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy Gróf Batthyány Ervin 1905-ben, a Vas megyei Bögötén, a saját földbirtokán iskolát alapít parasztgyerekek számára. Ehhez tanítónak meghívja a már említett Tarczai Lajost. *Szabó Ervin* szellemi irányításával megfogalmazódik egy komplett tantervi elképzelés, amelynek iskolaszervezeti megvalósítása is elkezdődik. *Szabó Ervin* a városi művelődésre is hatást akar kifejteni, 1911-től előadásokat tart a Társadalomtudományi Szabad Művelődési Társaság rendezvényein.

Az individuális anarchizmus és annak a terrorcselekményeket előnyben részesítő ága Magyarországon nem jutott szerephez.

Honnan, milyen társadalmi rétegből jönnek az anarchisták Magyarországon? Hogyan artikulálódik nézetrendszerük? Milyen eszmei hatások kombinációja útján fogalmazódnak meg nézeteik? Mit tesznek ezen elképzelések megvalósításáért?

Az anarchizmus hatása Magyarországon nem volt jelentős, az intézmények létrehozása (például a böögötei iskola) csak igen rövid életű volt, a tágabb társadalmi kontextusba helyezés azonban rámutathat arra, hogy miért nem tudott nagyobb hatást kifejteni. Ezt azért is érdemes alaposabban megvizsgálni, mert például *George Woodcock*, az anarchizmus történetírója úgy véli, hogy 1880 és 1884 között egy rövid időre Magyarországon és Ausztriában a munkásmozgalomra kifejtett anarchista hatások számottevőek voltak.

A továbbiakban a három mértékadó teoretikus – Schmitt, *Szabó* és *Batthyány*, illetve a böögötei iskola példáján keresztül próbálunk választ keresni a korábban megfogalmazott kérdésekre.

Schmitt Jenő és az őt körülvevő személyek

Schmitt Jenő 1851-ben született Znaimban (Znojmo), a mai Csehszlovákia területén. Édesapja az Osztrák-Magyar Monarchia hadseregének kapitányaként Klosterneuburgban a katonai akadémián tanított. Édesapja elhunytával a család visszaköltözött Zomborba, ahonnan édesanyja származott. A család igen nehéz anyagi körülmények között élt. Schmitt csak nagy nehézségek árán tudott magánúton leérettségizni 1870-ben, Szabadkán. Nehéz helyzetében katonai szolgálatra jelentkezett, egy rövid ideig katonatiszt volt, majd a Bács Megyei Bíróság írnoka lett. Autodidaktaként érdeklődött a filozófia iránt, olvasta *Marx*, *Engels*, Bakunyint, Kropotkin, Stirner, *Comte* és *Dühring* műveit, számos folyóiratban publikált. 1887-ben német nyelven megírt tanulmányával („Das Geheimnis der Hegelschen Dialektik, beleuchtet von concret-sinnlichen Standpunkt”) a berlini Filozófiai Társaság első díját kapta meg. Nehéz életkörülményeit jótékonyan befolyásolta a *Trefort Ágoston* kultuszminisztertől kapott ösztöndíj. Doktori disszertációját 1888-ban védte meg, és egyúttal könyvtárosi állást is kapott az Igazságügyi Minisztériumban. Hamarosan megnősült és úgy vélhetnénk ezzel egy tisztos polgári karrier kezdetei bontakoznak ki. Schmitt egyre intenzívebben fordul a gnoszticizmus felé, erről több publikációja is megjelenik a berlini Sozialist című újságban. Nemsokára ő maga is folyóiratot alapít, Die Religion des Geistes címmel. Schmitt tevékenysége Németországban és Magyarországon éles kritikát váltott ki, bírósági perekre is sor került, ennek következményeként Schmittnek fel kellett adnia minisztériumi állását.

Ebben az időszakban kapcsolódott be Schmitt a magyar agrárszocialista mozgalomba, ahol rövidesen a legfontosabb ideológussá vált. Schmitt itt közvetlen kapcsolatba kerül a magyar agrárszocialista mozgalom legfőbb szervezőjével, *Várkonyi Istvánnal* (1852–1918). Várkonyi személyével érdemes részletesebben foglalkozni, mert életútjából jól kiolvasható a korabeli viszonyok összetettsége. A paraszti származású Várkonyi – Schmitthez hasonlóan – autodidaktaként jutott műveltséghez és sikeres kereskedővé küzdötte fel magát a társadalmi ranglétrán. Így megszerzett jövedelmét azonban nem magáncélra, hanem szinte teljes egészében az agrárszocialista mozgalom finanszírozására fordította. Várkonyi egyébként nagy érdeklődéssel tanulmányozta az anarchisták egyik fő tartózkodási helyének, Svájcnak a társadalomszerkezetét. Csodálattal tekint a svájci körülményekre és úgy véli, hogy a szocialista társadalmi rend csak akkor lehet jótékony hatású az emberiség számára, ha minden ország minden megyéje úgyszólván önálló államot képez, és ezek az autonóm területek képesek önmaguk életét megszervezni és hiányzó szükségleteik kielégítése érdekében föderációra léphetnek egymással. (*Bozóki-Sükösd*, 1994) Ebben a társadalmi környezetben fontos szerep várt Schmittre, hamarosan az agrárszocialista mozgalom hangadó ideológusának tekintik.

Az egyik legfontosabb tevékenység a szélesebb közvélemény megnyerése, aminek egyik eszköze folyóiratok alapítása, így most egy kétnyelvű német-magyar hetilap jön létre Állam nélkül címmel, később változott a hetilap címe és Erőszak nélkül címmel jelent meg. Schmitt változatlan intenzitással érdeklődött a filozófiai problémák iránt, 1898-ban német nyelvű tanulmányt ír 'Friedrich Nietzsche, mint vízvázalstó két világek között határára' címmel. Folyamatosan tartja a kapcsolatot Tolsztojjal, 1901-ben publikálja 'Leo Tolsztoj és jelentősége kultúránk számára' című tanulmányát, amelyben ismételtelen az anarchizmus és az erőszakmentesség szószólójaként jelenik meg. 1903-ban már a berlini Giordano Bruno Társaságban tűnik fel, Magyarországon pedig a Társadalomtudományi Társaságban hallat magáról.

Schmitt 1908 és 1916 között ideje jelentős részét Németországban tölti. Legfontosabb művei is ebben a periódusban keletkeznek: 'Die Gnosis' I-II (Leipzig-Jena 1903/1907); 'Der Idealstaat' (Berlin, 1904); 'Kritik der Philosophie vom Standpunkt der intuitiven Erkenntnis' (Leipzig, 1908); 'Die positiv-wissenschaftliche Weltanschauung der Zukunft, angesichts der Umwälzung der modernen Physik' (Berlin, 1909); 'Was ist Gnosis?' (Berlin, 1912).

Schmitt azt ajánlja, hogy a kereszténység és a filozófia ne iskolás módon foglalkozzon a tudományokkal, hanem oly módon, hogy az emberiséget önismerethez és az optimális életvezetés feltételeinek megteremtésében segítse. Tehát a filozófia váljon a tudásról szóló hitté, saját szóhasználatára szerint: váljon vallássá.

Schmitt egyidejűleg két területen szellemi harcot hirdetett: egyrészt fellépett a hagyományos értelemben vett egyházzal szemben, másrészt pedig küzdött a materializmus ellen is. Schmitt 1894-ben Jénában megalapította a Religion des Geistes című újságot, amelyben maga Tolsztoj is publikált néhány írást. Ez egyúttal kínálja Tolsztoj és Schmitt nézeteinek összehasonlítását, amit az 1. táblázat szemléltet.

1. táblázat. Tolsztoj és Schmitt Jenő nézeteinek összevetése

Hasonlóságok	Eltérések
<ul style="list-style-type: none"> – Kölcsonösen kapcsolatot tartanak egymással. – Mindketten hisznek Istenben. – Fontosnak tartják az erőszakmentességet. – Azonosak a céljaik: az erőszakszervezetek nélküli társadalom létrehozása. – Elképzeléseik megvalósításához főleg a parasztságra támaszkodnak. 	<p><i>Tolsztoj:</i> ösvállalosság, az individuum mint az istenség része jelenik meg.</p> <p><i>Schmitt:</i> Az individuum univerzalitása, azaz a személyiség emelkedjen isteni magasságba; a cél az öntudat felélesztése.</p>

Schmitt azon a véleményen van, hogy az eddigi forradalmak mindegyike demagóg jellegű volt, mert ugyan az igazságra törekedtek, de ezt mindig elfedték az erőszakos megnyilvánulások. A mindenkori forradalmárok végül valamilyen formában mindig elismerték az államot és az erőszakot is, ezáltal mégiscsak alattvalók maradtak. A forradalmi tömegek pedig még akkor is vesztesnek tekinthetők, ha éppenséggel győztek, hiszen valójában csak a hatalmat gyakorlók személye és a köteleességek változtak meg.

Az ideális anarchizmus célja más, mégpedig egy egyház nélküli testvériesen együttélő közösség létrehozása. E cél elérése érdekében pedig tömeges erkölcsi önfelzabardítási, öntisztulási mozgalmat kell indítani. Ezzel szemben az állam hosszú távon teljesen tehetetlen. E folyamat legfontosabb harci eszközei: mindenfajta állami és katonai eskü megtagadása, az állami szolgálatvállalás mellőzése, háború- és katonaság-ellenesség. Ilyen alapokról szemlélve a szociáldemokraták mozgalmai csak a népjog szájhőseiként jelentek meg. Az ideális szocialisták, és közülük a leginkább Schmitt, már eleve fenntartásokkal tekintettek a szocializmusra. Egyrészt középszerűséget és szellemi tespedést láttak benne. Másrészt pedig Schmitt azon a véleményen volt, hogy a szocializmus egyiptomi rabszolgaságot fog magával hozni, azaz erőteljes központosítást, katonai terrort, a szabad választások megszüntetését, gazdasági diktatúrát és egypártrendszert. Sajnos csak elenyészően kevesen vették tudomásul figyelmeztetéseit...

Schmitt azon a véleményen volt, hogy a szocializmus egyiptomi rabszolgaságot fog magával hozni, azaz erőteljes központosítást, katonai terrort, a szabad választások megszüntetését, gazdasági diktatúrát és egypártrendszert. Sajnos csak elenyészően kevesen vették tudomásul figyelmeztetéseit...

Szabó Ervin és köre

Szabó Ervin 1877-ben született az akkor még Magyarországhoz, most pedig Szlovákiához tartozó Szlanicán, zsidó családban. Az ungvári görög-katolikus gimnáziumban érettségizett. Később a református hitfelekezetbe konvertált. 1895-ben jogot tanul Pesten, de 1898-tól már Bécsben találjuk. Itt kerül szoros kapcsolatba az itt élő orosz emigránsokkal. E kapcsolatok vezetnek el az ifjú jogászt a szocializmus eszméi felé. 1899-től

újra Budapesten van és egy viszonylag jól fizetett könyvtárosi állást kap. Szabó Ervin igen aktív közéleti tevékenységet fejt ki: délelőtt a Kereskedelmi és Iparkamara polgári környezetében gondozza a könyvtárat, este pedig, igen mostoha körülmények között segít a Népszava szerkesztésében. Ezen kívül újságokat alapít és ő maga is sokat publikál. A decimális rendszer bevezetésével megteremti Magyarországon a korszerű könyvtári kategorizálási rendszer alapjait. A hatásos agitáció széles tömegek számára használatos műfaja a brosúrák írása. Ezek közül is kiemelkedik Szabó Ervin 1903-ban írott „A diákokhoz” című felhívása. Szabó Ervin időközben a szindikalizmus nézetei felé közeledett és ezen irányzat legjelentősebb magyar képviselője lett. Létrehozta a Társadalomtudományi Társaságot, amely az értelmiség egyik gyűjtőhelyévé vált és igen élénk politikai viták színhelye volt. A vitatémák köre igen tág volt: szó esett Közép-Európa speciális szerepéről és lehetőségeiről, az antiszemitizmusról, a művészetekről és számos más, a korabeli közéletet foglalkoztató témáról.

Szabó Ervin rendkívül kritikus a korabeli események megítélésben. A fejlődést vontatottnak tartja, visszaesésekkel tarkított folyamatként értelmezi. Kifogásolja Magyarország polgári átalakításának késleltetését. Súlyos vádakkal illeti a magyar nemességet, amennyiben azt a polgári eszmék elsikkasztásával vádolja. Ezért nincs is más kiút, mint „az urak és papok dolyfét” letörni. (*Litván*, 1987, 8.)

Szabó Ervin felveszi a küzdelmet a magyar nacionalizmussal szemben is. Úgy véli „a hazafiság folytonos hangoztatása nem egyébre való, mint hogy elterelje a munkásság fi-

gyelmét igazi ellenségétől, a tőkétől” (*Litván*, 1987, 54.) Másutt arról ír, hogy a nemzeti kérdés tisztán a vagyonos osztályok problémája. Ausztriát és a nemzetiségeket mindenáron a magyar nemzet létét fenyegető veszélynek tüntetik fel. Szerinte sikerült a nemzeti gyűlölködés mérgét a nép köré bevinni, és ezzel az uralkodó osztály két legyet üthet egy csapásra: segítőköt nyernék az idegen nyelvű versenytársak ellen és saját ellenfeleiket tévútra terelik. Különösen élesen fogalmaz az erőszakos magyarosítás ellen „Egy országban, amelynek népe hétféle nyelven beszél, amelyben egyetlen nemzetnek sincsen többsége, felállították azt az örült, azt az öngyilkos elvet, hogy a magyarosítás, a nemzeti állam eszméjének kell hogy szolgáljon minden törekvés. (...) A tudomány, a művészetek, az irodalom. (...) Magyar legyen a tudomány – s ha benső igazsága tiltakozik ellene, legyen inkább hamis!” (*Litván*, 1987, 55.)

Szabó Ervin kiemelkedő szervezőképességének köszönhető az anarchista eszmék magyarországi elterjesztése. A Szabó Ervin és köre által képviselt „töprengő útkeresés” mindenestre sajátos színfoltja a korabeli Magyarországnak.

Gróf Batthyány Ervin (1877–1945)

Gróf Batthyány Ervin előkelő magyar főnemesi családból származik: édesapja Batthyány Ferenc földbirtokos és édesanyja, Trefort Edit is a reformok iránt fogékony értelmiségi körhöz tartoznak. Gróf Batthyány Ervin anyai nagyapja Trefort Ágoston egykori kultuszminister. Az ifjú gróf Budapesten járt gimnáziumba, de egyetemi tanulmányait már Angliában, Londonban és Cambridge-ben végezte. Itt megismerkedett az angliai polgárság szabad szellemiségével és ez oly élenkítően hatott rá, hogy már 19 éves korában erős vonzódást mutatott a szocialisztikus eszmék iránt.

Carpenter, Morris, és a szintén nemesi származású Tolsztoj és Kropotkin eszméi gyakoroltak jelentős hatást szellemi fejlődésére. 1903-ban cikket is írt a Huszadik Századba Carpenter társadalmat átalakító elképzeléseiről. Morris ismert regénye („News from Newhere”), mint írja, messzemenően befolyásolta saját eszmerendszerének megformálásában. Kropotkin szellemisége pedig bátorítást jelentett számára, félig tudatos elképzelései táptalajra találtak és megerősítést nyertek. Kropotkinra egyébként mint egyfajta atyai autoritásra tekintett az ifjú gróf. Amikor egy alkalommal személyes találkozásra is sor került, és Batthyány tanácsot kért Kropotkintól a jövőre nézve, az a következő tanáccsal szolgált: „Válasszon ki magának egy olyan szervezetet, amelyik a legközelebb áll magához. Válasszon ilyet akkor is, ha nem mindenben ért egyet az ottani nézetekkel, mert ez még mindig jobb, mint egyedül maradni. Segítsen azután az embereket összefogni, igyekezzen megtudni, hogy mit szeretnének elérni és azután mutassa meg nekik a valóságot. Ha akarja, akkor mindig fog magának olyan munkaterületet találni, ahol hasznos lehet: így például próbálkozhat az írással, fordításokkal vagy bármi mással. Én azzal kezdtem az anarchista tevékenységem Svájcban, hogy borítékokat ragasztottam le.” (*Bozóki – Sükösd*, 1994)

Kropotkin tanácsa a fiatal arisztokrata életelvévé vált, de ennek megvalósítása előtt még számos akadállyal kell megküzdenie, mindenekelőtt a családjá részéről támadtak nehézségek. Attól félték, hogy a szociálisan érzékeny gróf az örökölt földbirtokát fel fogja osztani a béresek között, ezért 1901-ben Bécsben egy idegstanatóriumba helyezték el gyógykezelés céljából. Két évig tartózkodott itt, és 1903-ban éppen Szabó Ervin segítségével hagyhatta el az intézetet, aminek előfeltétele egy tudományos dolgozat megírása volt.

1904-ben Batthyány már aktív résztvevője Budapesten egy félévig elhúzódo vitasorozatnak, ahol radikális társadalomátalakító nézetek csapnak össze egymással. A vitában az anarchistákon kívül részt vettek a liberálisok (*Gratz Gusztáv*), a konzervatívok (*Geöcze Sarolta*) és az akkor még a szocialistákhoz tartozó Szabó Ervin.

Az akkor 27 éves Batthyány Ervin kísérletet tesz az anarchizmus definiálására. Véleménye szerint az erőszak- és hatalommentesség és a szabad testvériségen alapuló együtt-

élés az anarchizmus legfontosabb fogalmi ismérvei. Az erőszak társadalmi megnyilvánulási területe a magántulajdon, a jogrendszer és az államigazgatás gyakorlata. Ehelyett az emberi természetből fakadó szolidaritásra és az erre épülő szabadságra és testvériségre kellene összpontosítani, aminek végső eredménye a szabad kezdeményezésen alapuló együttműködés lenne. Ebben a vitában Schmitt és Migray József is részt vett. A vitában elhangzott különböző álláspontokat, megközelítéseket a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Schmitt Jenő és gróf Batthyány Ervin álláspontjának összevetése

Schmitt	Batthyány
<ul style="list-style-type: none"> – A kereszténység, a krisztusi lelkület hangsúlyozása. – Jól érzékelhető egyfajta transzcendentális küldetéstudat. – Központi fogalmak: törekvés a folytonos tökéletesedésre, kiteljesedésre; a gnosztikus megismerés fontossága. 	<ul style="list-style-type: none"> – A racionalitás előtérbe kerülése. A természetes emberi hajtóerők előtérbe helyezése. – Erőteljes szociális érzékenység. – Központi fogalmak: egyenlőség, testvériség, szolidaritás és a természetes szükségletek kielégítése.

Batthyány anarchizmusával Schmitt teokratizmusa áll szemben, miután Schmitt a harmónia létrejöttét egy magasabbrendű lénytől, valamilyen absztrakt központi erőtől várja. Batthyány viszont a személyiség szabad kiteljesedésére alapozza felfogását, amin végső soron a szolidaritás eszméje keletkezik. Batthyány azon a véleményen van, hogy a szolidaritási elvre épülő társadalomban a leghatásosabb harci eszköz az lenne, ha a nagy tömegek kivonnák magukat az állam és a kapitalizmus hatásrendszere alól.

Schmitt és Batthyány a magyar anarchista gondolkozás vezéralakjai, az eltérések mellett életükben és nézeteikben párhuzamok is felfedezhetők:

- Mindketten nagy, önmagukban is ellentmondásos eszmerendszerekből kiindulva közelítenek az anarchizmushoz: Batthyány az angol racionalizmus eszmeiségéből táplálkozik, Schmitt a német metafizikából merít. Életük végén egyébként mindketten visszatérnek kiinduló forrásaikhoz. Életútjuk egy bizonyos pontján a találkoznak és ez a magyarországi anarchista mozgalom.

- Mindkettőjük előtt azonos cél lebeg, a jelenlegi társadalmi rend meghaladása, az emberiség felszabadítása a tudatosultsági szint növelésével.

- Elképzeléseik megvalósításának színhelyéül mindketten a korabeli Magyarországot választják.

- Néhány elv alkalmazásában teljesen egyetértenek, például mindenfajta hatalom elítélésében és az erőszakmentesség elvében.

- Mindkettőnek bele kell törődnie egy kompromisszumos megoldásba: Schmitt 1897 és 1989 között az agrárszocializmus felé fordul; Batthyány pedig 1906 és 1908 között az anarchoszindikalizmussal keres kapcsolatot.

- Megegyeznek abban is, hogy egyikük sem forradalmár alkat, inkább a teoretikus szerepét vállalják. Céljaikat is alapvetően vallási, erkölcsi, kulturális és művelődési törekvésekre fűzve jelentik meg.

A bögötei anarchista iskola

Batthyány 1903 őszén közeli barátjával, *Nadler Herbert*tel együtt bögötei birtokára költözik. Nadler a gróf intézőjeként nyer alkalmazást. Maga Bögöte egy kicsi, de jelentős történelmi múlttal rendelkező, 750 lelkes falu Nyugat-Magyarországon. A faluban él egy másik földbirtokos dinasztia, a *Horváth* család, amelyik korábban bérlőként művelte a Batthyány család földbirtokát. Így természetesen érthető, hogy nem fogadták kítőró lelkesedéssel az ifjú gróf megjelenését. A feszültség csak fokozódott később, amikor Batthyány radikális né-

zetei ismertté váltak. Hamarosan sor került egy új iskolaépület és a hozzátartozó tanítólakás terveinek elkészítésére és az építkezéshez szükséges pénzforrásokat is nagylelkűen biztosította a gróf. Ezek az elképzelések azonban nem arattak osztatlan sikert a faluban és a közvetlen környezetben sem. Az építést ellenzők közé tartozott a régi földesúr és a falu katolikus káplánja. Mindketten minden befolyásukat latba vetették a megvénél, hogy elérjék az iskola-alapítás engedélyezésének megtagadását. Hosszas viták és tárgyalások után 1905. október 29-én mégiscsak sikerült az iskolát felavatni. Így a falunak hirtelenjében két népiskolája lett: egy katolikus és egy reformiskola, ahogy akkoriban nevezték.

A nyitóünnepségen több budapesti meghívott vendéggel együtt Szabó Ervin is jelen volt, ő mondta az ünnepi beszédet. Tanítónak az alapító a jó képességű szocialista agitátort, Tarczai Lajost nyerte meg, aki e célból néptanítói vizsgát is tett.

Az iskolába összesen 59 tanuló jelentkezett, ezzel be is telt az összes rendelkezésre álló férőhely. Minden tanuló kapott a gróftól egy rend téli és egy rend méretre szabott nyári ruhát. Az iskolában ingyen ebédet kaptak a tanulók és minden íróeszköz, füzet, könyv és más tanszer is ingyenes volt. Így könnyen érthető, miért volt már a kezdet kezdetén ilyen népszerű ez az iskola az egyszerű emberek körében.

Hasonlóan jó volt az iskola felszereltsége. A hatékony tanításhoz minden szükséges könyv és szemléltető eszköz a rendelkezésre állt, amit nem sok korabeli népiskola mondhatott el magáról. Különösen értékes volt az iskola szerszámellátottsága, az asztalos és a lakatos szakma gyakorlására berendezett tanműhely a kor színvonalán volt.

Batthyány, akit többször és folyamatosan támadtak, egyik újságcikkében védekezésként, az iskolalétesítés célkitűzésére vonatkozóan a következőket írja: az ő célja eredetileg egy olyan szokványos népiskola felállítására volt, amelyik a tanulókat az önálló gondolkozásra és a mindennapi életre a lehető legalaposabban felkészíti. Miután ez a feladat már meghaladta egy tanító erejét, a katolikus iskola tanítóját, *Koncz Rezsőt* is alkalmazták ebben az új iskolában. Az egészségügyi ismeretek oktatásába bekapcsolódott a falusi körorvos, *Marton Adolf* is. A hittanoktatást a szomszéd település plébánosa vállalta el.

Batthyány gróf „elvtársnak”, ahogy néha tréfásan szólították a szocialisták, szándékában állt még egy könyvtár, egy kultúrház és klubépület berendeztetése. Sikerült létrehozni egy hetilapot Testvériség címmel és egy nyomda alapítására is sor került. A gróf tervei között szerepelt még a népiskola kibővítése négyosztályos polgári iskolává. Minden kétség nélkül állítható, hogy mindezen szociális intézkedések igen jelentősek egy olyan környezetben, ahol a tanulók 20 százaléka gyakorlatilag fél-analfabéta maradt. Sajnos a polgári iskola megvalósításához hozzá sem tudtak kezdeni.

Batthyányt gyakran nem értette meg vagy félreértette a környezete. Ennek egyik oka az volt, hogy a külföldön nevelkedett arisztokrata kevésbé igazodott el a vidéki élet szabályaiban. Visszatetszés szült az is, hogy nem keresete a kapcsolatot a környékbeli földbirtokosokkal, többnyire budapesti barátaival együtt mutatkozott. Néhány furcsa rendelkezésével ő maga is okot adott arra, hogy különcként tartásuk. Egy alkalommal, amikor a gróf éppen meglátogatta az intézőjét, az ablaknál állva észrevette a parasztokat, akik a nagy hőségben arattak. A gróf azonnal elrendelte, hogy ezután ilyen nagy melegben csak hat órát dolgozzanak. Természetesen ezt a rendelkezést még maguk az érintettek sem értették meg, hiszen ősidők óta az volt a szokás, hogy aratás idején látástól-vakulásig dolgoznak, hogy minél előbb biztos helyre kerüljön a termés. Ez és más hasonló intézkedések eredményezték azt, hogy hamarosan elterjedt az a hír, hogy „lassan eljött az ideje annak, hogy a gróftól újra gondnokság alá helyezzék”. Közben a környékbeli földbirtokosok továbbra is szították a kedélyeket, legalább négy alkalommal ismeretlenek gyújtogattak. A faluban is napirenden voltak az összeütközések és a verekedések a katolikus népiskola és reformiskola tanulói között. A katolikus földbirtokosok maguk is ambivalensen viselkedtek, amikor felszólították őket, hogy hozzanak anyagi áldozatot a katolikus iskola fejlesztése érdekében, akkor néhányan inkább az unitárius egyház híveivé váltak, ahol

nem léptek fel ilyen igénnyel. Mindezek az apró tények nagyon jól szemléltetik az akkori viszonyok bonyolultságát és folytonos átalakulását.

A reformiskolában az előzetes hírének megfelelően, Tarczai Lajos tanító igen aktív volt. Működési területét korántsem korlátozta csak a népiskolára. Esténként a felnőtt lakosság számára továbbképzéseket szervezett: olvasókört hoztak létre és megbeszéltek az elolvasott műveket, ahol természetesen politikai dolgokról is szó esett. Az egyik korabeli újság a következőképpen tudósít erről: „A legényeket laterna magikával, fonográffal, meg csizmák ajándékozásával gyűjtik össze (...) Állítólag már a szomszédos Zalából is szállingóznak esti tanításaira az érdeklődők.” (*Szombathelyi Újság*, 1905)

Maga Tarczai elégedett a teljesítményével, mintegy előre sejtve a későbbi konfliktusokat azt mondja „Ha mennem kell is, nyugodtan megyek. A magot elhintettem, ki fog kelni.” (*Horváth*, 1963)

Egy másik újságikkben olvashatunk arról, hogy hogyan fogadták a hatóságok ezeket a megnyilvánulásokat: „Hétfő este óta csendőrök cirkálnak a faluban. Házról-házra járva keresik azokat az embereket, akik esténként Tarczai Lajos tanító oktatását, felolvasását hallgatták. Megjelent Molnárffy főszolgabíró, aki az egész falut maga elé idézte. Valatja az embereket, hogy mit hallottak, mit olvasnak.

Majd a tanítót vette elő. Kikérdezte, mit tanít az iskolában? A tanító bevallotta, hogy most Nansen éjszaksarki(!) útjáról olvasott fel az embereknek. A szolgabíró megcsóválta a fejét, és jegyzőkönyvbe vette a vallomást.

- Hát azelőtt mit olvasott fel?
- Garait, Petőfit, Czuczort, és több magyar poétákat.
- Igaz az, hogy ön írni, olvasni is tanít?
- Igaz.
- Sőt azt beszélük, hogy számtant is tanít?
- Úgy van.
- Micsoda könyveket adott a parasztoknak olvasás végett?
- Petőfit, Jókait, Dosztojevszkijt, Tolsztojt, Gorkijt.
- Ez nem baj, ezek nem szocialisták.” (*Szombathelyi Friss Újság*, 1905)

Miről tanúskodik ez az írás? Először is részletesen tájékoztat a tanító tartalmi tevékenységéről, másrészt a kérdésfeltevés egyértelműen elárulja, hogy a hatóságok egyáltalán nem érdekeltek abban, hogy parasztaik műveltebbek legyenek, sőt a válaszok azt is mutatják, hogy maga a kihallgató sincs teljesen tisztában a költőkkel. A végeredmény szempontjából teljesen mindegy a válasz, hiszen biztos, ami biztos: a parasztoktól minden könyvet elvettek.

Batthyány mindig azon a véleményen volt, hogy a legfontosabb intézmény az iskola és minden más csak ezután következett. Sajnálatos, hogy maga a gróf nem vett részt közvetlenül az oktatásban, ami lényeges eltérés Tolsztojhoz képest.

Magának az oktatási tevékenységnek a színvonala jól mérhető a vizsgán nyújtott tanulói teljesítményekkel. A vizsga mindenkor az illetékes tanfelügyelő előtt, nyilvánosan zajlott. Többször előfordult, hogy az érdeklődő földbirtokosok is jelen voltak. A Szombathelyi Újság 1906-ban a következőképpen ír erről:

„Politikai és tanügyi szaklapok hoztak hasábos tudósításokat arról, hogy a bögötei szociális iskola vezető tanítója, a tudós hírébe csördített Tarcai az olvastatás terén visszatért a nagyon is ódi silabizáltatáshoz, hogy első osztályos gyerekekkel vonalazatlan papírosra íratott, és egyéb tárgyakkal is elárulta, hogy híjával van minden gyakorlatnak és okos tanítói tapintatnak. A számtan mértanná alakult az ő bűvös kezeiben. Amint évközben a réteket, úgy mérték fel a vizsgán az iskolatermet az első osztályos gyermekek.”

Kifogásolják még a beszéd- és értelemgyakorlatok idején a tanulók jelentkezés nélkül véleményt nyilvánítanak, fegyelmezetlenül közbeszólnak, valamint azt is, hogy a tanulók forradalmi tartalmú verseket szavalnak. Ez a kritika valójában a szolid reformok jó össze-

foglalója: ilyen az olvasástanítás és az írás vonalazás nélküli füzetbe, és különösen fontos az öntevékenységet és a gyakorlati használhatóságot előnyben részesítő mérések. Mindezeket az eredményeket mindössze egy év alatt érték el. Az ígéretes kezdet alapján joggal gondolhatnánk arra, hogy egy sikeres tevékenység kezdődik. Sajnos nem ez történt, mert az anarchizmus belső betegsége, az egymás közötti vita, itt is felütötte a fejét. Batthyány két legfőbb segítőtje az intező Nadler és Tarczai, a tanító kerültek konfliktusba egymással. Végül Tarczainak kellett a falut elhagynia és ezzel gyakorlatilag végetérték a pedagógiai újítások. A továbbiakban már a szolid szinten tartás is nagy erőfeszítésbe került.

Batthyány leginkább a Testvériség című újsággal foglalkozott. Több tanulmányt közölt benne Kropotkinról és Tolsztojról. Írás közben fejlődött ki egy, az anarchista mozgalomban kulcsfontosságúvá vált módszer, a brosúrák írása. A brosúra ugyanis többnyire olyan munkások és parasztok számára készült, akiknek olvasási gondjaik is lehetnek, ebből adódóan a szövegnek viszonylag egyszerűnek, de mégis informatívnak kell lennie, hiszen sok anarchista számára a brosúra az egyetlen képzési, művelődési lehetőség. Az anarchisták visszaemlékezéseiben gyakran esik szó összegyűrt, elrejtett brosúrákról, amit nagy titokban adtak tovább egymásnak. Ezért mondja például Kropotkin, hogy az egyik legnehezebb műfaj a jó brosúra megírása, mert ezzel több didaktikai feladatot is meg kell oldani. Batthyány igen aktív volt ezen a területen. Hasonlóan fontos szerepet töltöttek be az anarchista mozgalomban az újságcikkek. Itt is elvárás volt a világos, érthető és egyúttal kifejező szöveg. A brosúrákon kívül az anarchisták eszközei között még fontosak a rajzok, a plakátok és a röplapok. Nagy agitatív erejük miatt külön figyelmet érdemelnek a jelszavak. E technikák beható elemzése és a didaktikai célkitűzések megvalósításának elemzése megérdemelve egy külön tanulmányt.

Batthyány fokozatosan eltávolodott Bögötétől és iskolájától, a pénzügyi finanszírozás is akadozni kezdett. Az iskola ugyan 1921-ig fennállt, amikor is teljesen állami kezelésbe került. Később annyira elkeserítették a magyarországi viszonyok, hogy egyre több időt töltött Angliában, és végül még magyar állampolgárságáról is lemondott. A legnagyobb visszavonultságban halt meg 1945-ben. Amikor 1994-ben Bögötén szobrot akartak állítani a grófnak, akkor derült ki, hogy egyetlen hiteles fénykép sem maradt róla, így egy szimbolikus emlékművet állítottak.

A falu lakosságában mély nyomokat hagyott az anarchista gróf. Egy egykori tanuló a következőképpen emlékszik vissza iskolás éveire:

„1906-ban születtem. Az első világháborúban behívták a tanítónkat katonának, így kerültem a szomszéd falu Bögöte szocialista iskolájába. Ebben az iskolában sok mindennel foglalkoztunk. Székeket, szerszámnyelet és más famunkát végeztünk, de agyagoztunk is. Minden tanév befejezésekor nagy kiállítást rendeztünk, az általunk készített legszebb munkadarabokat haza is vihettük. Három tanévet 1914-től 1917-ig töltöttem ebben az iskolában (...) A gróf akkoriban már nem volt itt. Azt mondták írt valamit Ferenc József császár ellen és ezért kellett elmennie. Az iskolához tartozott egy kisebb kert is, ahol a szemzést és minden más kertészeti munkát és méhészetet tanítottak. Tanítás délelőtt és délután volt. Ingyen ebédet akkoriban már nem kaptunk. Ha valaki nem tudta követni a

A bögötei iskola felszínesen szemlélve néhány hasonlóságot, de lényegi eltéréseket is mutat Tolsztoj hasonló szellemiségű, de jóval korábbi iskolájához képest. Tolsztoj és Batthyány is arisztokrata származású, mindketten saját birtokukon hoznak létre iskolát, mindketten parasztyerekeket tanítanak, az ő tudatossági szintjüket akarják radikális eszközökkel megemelni, mindketten külföldi példákból indulnak ki, Tolsztoj a németektől, Batthyány az angoloktól tanul, hasonló az is, hogy végeredményben mindketten menekülésre kényszerülnek életük végén.

többieket annak a hiányosságait be kellett pótolnia. Ha valamelyik jó tanuló valami csinlalanságot követett el, akkor annak délutánra az iskolában kellett maradnia és az ő vezetésével gyakorlatokat oldottak meg a gyengébb tanulókkal. Amikor visszatértem a szülőfalum iskolájába, találkoztam egy hasonló korú fiúval, aki alig tudta a nevét leírni. Így az a bögötei iskola mégiscsak jó iskola volt.” (*Vas Népe*, 1983)

Összegezve

Schmitt Jenő, Szabó Ervin és Batthyány Ervin munkásságának egybevetése nagyon jól mutatja, hogy Magyarországon az anarchista eszmék nem tudtak elterjedni, annak ellenére, hogy kezdetben igen ígéretes kezdeményezések voltak. Ennek egyik magyarázata az erős szociáldemokrata mozgalomban rejlik, akik a német mintát követték. A másik ok a nemzetiségi konfliktusok megjelenése, ezek ugyanis egész más irányban vezetnek le a keletkezett társadalmi feszültséget.

Ennek ellenére, az anarchizmus gondolkörének vannak pozitívumai is, így például:

- az erőszakmentességen alapuló állam eszméje, amely feltételezi a különböző önkormányzatok önkéntes, szabad együttműködését;

- a folytonos fejlődés, változtatás szükségessége;

- az együttműködés alapja: a személyes döntési szabadság;

- a szabad agitáció, propaganda lehetősége mint a tömegek tájékoztatásának alapvető technikája;

- küzdelem minden olyan intézmény ellen, amelyik a hatalom gyakorlásán alapul;

- szabad kooperáció a gazdaságban;

- a nevelés célja: az öntudatos, szabad polgár.

Batthyány Ervin gróf azon anarchisták egyike, aki e célok eléréseért tevékenykedett. Már magának a bögötei iskolának a különböző forrásokban történő elnevezése jól mutatja a konfliktusokat: az alapító még egy közönséges népiskoláról ír, ugyanezt az iskolát a korabeli szociáldemokraták reformiskolának tartják, a katolikus egyház szociális iskolaként említi. 1984-ben egy Bögötéről írott tanulmányban, pedig már a szocialista iskola elnevezés szerepel. És mindez csak azért, mert egy furcsa gondolkozású, anarchista gróf valami hasznosat akart tenni a hazájának.

A bögötei iskola felszínesen szemlélve néhány hasonlóságot, de lényegi eltéréseket is mutat Tolsztoj hasonló szellemiségű, de jóval korábbi iskolájához képest. Tolsztoj és Batthyány is arisztokrata származású, mindketten saját birtokukon hoznak létre iskolát, mindketten parasztyerekeket tanítanak, az ő tudatossági szintjüket akarják radikális eszközökkel megemelni, mindketten külföldi példákából indulnak ki, Tolsztoj a németektől, Batthyány az angoloktól tanul, hasonló az is, hogy végeredményben mindketten menekülésre kényszerülnek életük végén.

Irodalom

Bozóki András – Sükösd Miklós (1994): *Az anarchizmus elmélete és magyarországi története*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.

Kropotkin, P. A. (1966): *Egy forradalmár feljegyzései*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Kuntár Lajos (2001): *Bögöte. Falutörténet*. Bögöte Község Önkormányzata.

Hell J. – Lendvai L. F. – Percz L. (2001): *Magyar filozófia a XX. században*. Áron Kiadó, Budapest,

Horváth Ferenc (1962): A „bögötei iskola”. *Vasi Szemle*, I. köt. 26–42., III. kötet 24–33

Litván György (1993): *Szabó Ervin a szocializmus moralistája*. Századvég Kiadó, Budapest.

Naszády József (1903): *Anarchia*. Budapest.

Schmitt Jenő (1992): *Művészet, etikai élet, szerelem*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.

Szabó Miklós (2003): *Az orosz nevelés története (1988–1917)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tolsztoj, Lev (1993): *Eszméljetelek*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.

A női szerep változásai és a reformpedagógia

Dolgozatunkban a nőmozgalom és a reformpedagógia néhány összefüggésére kívánunk rámutatni, ezzel mintegy képviselve azt a teóriát, mely tág kontextusban értelmezi a századelő pedagógiai reformfolyamatait. Kísérletet teszünk annak bemutatására is, hogyan ágyazódik be a pedagógiát megújítani akaró szándék a sajátos nemzeti, kulturális és szellemi áramlatokba.

„Minden egész eltörött” (Ady Endre)

A 19. század végén és a 20. század elején az élet gyökeres megváltoztatásának igénye elementáris erővel hatotta át a közép-európai kultúrát: a tudományt, a művészeteket, az ember – társadalmi-politikai helyzet által determinált – öntelmezését. A civilizációs, technikai fejlődés nem váltotta be a 19. századi ember ehhez fűződő reményeit. Az individuum válsága (szorongás, kiszolgáltatottság, magány) a társadalmak válságával összefüggésben (forradalmak, háborúk, munkanélküliség, nyomor) már-már az emberi lét értelmét kérdőjelezte meg. Különféle megoldások születtek a válság kezelésére, például a misztika, a zseni-kultusz, az individuum narcisztikus magatartása, az életreform mozgalmak, az egyenlőségen alapuló társadalmak létrejöttének utópiája.

Az életreform-mozgalmak (Skiera, 2004) az ökológiai, szocio-genetikus életreformot, az individuál-genetikus életreformot egyaránt hangsúlyozzák (új lakotér, közösségi kapcsolatok, gyökeres életmódváltozások). Ezek által elérhető lesz az ember megbékélése önmagával, embertársaival, és új kapcsolatba léphet a világgal mint egésszel. Skiera – Wolfgang Krabbe 1974-ben megjelent munkájára hivatkozva – több olyan irányzatot is felsorol még, amely támogatta, kiegészítette a nagyhatású életreform-mozgalmat. Így például megemlíti az öltözködési reformot, az ifjúsági mozgalmakat, a testkultúra hangsúlyozását.

A reformpedagógia ugyancsak a 19. század végén és a 20. század elején jött létre. A gyermeki önállóságot, szabadságot, aktivitást, az originálisan új pedagógiai viszonyt középpontba helyező mozgalom megítélése napjainkban vitatott. (Németh, 2002) Egyesek szerint összekapcsolható a korszak társadalmi, filozófiai, életreform mozgalmaival, a nőmozgalommal, a kultúra-kritikával, a művészetek megújítási törekvéseivel. Egységes, jól körülhatárolható szakaszai vannak. Más vélekedés szerint csak hangzatos retorika, mely a felvilágosodás, leginkább Rousseau paneljeiből építkezik. Sajátos kontinuitás és diszkontinuitás jellemzi (Németh, 2002, 31–32.)

A férfitársadalom megbocsát

Ugyanebben a korszakban, a 20. század elején léptek föl elementáris erővel a feminista mozgalom képviselői a nők teljes politikai és társadalmi emancipációja érdekében. (Nagy-Sárdi, 1997; Miles, 2000)

Kibontakozóban volt egy sajátos női kultúra, s talán kijelenthető, hogy a század nemcsak „a gyermek évszázadaként”, hanem a nők évszázadaként is értelmezhető. A társadalmat, filozófiát, tudományt, vallást, művészetet megújítani szándékozó férfitársadalom egyre nagyobb segítséget várt és kapott a nőktől, az asszonyoktól. Hosszú évszázadokig a hagyományos női szerepkör a másokról való gondoskodás volt. Ennek terepe az otthon, a család egyre jobban megváltozott, átalakult. A művészetben is újfajta érdeklődési irányok jelentek meg (irodalom, képzőművészet), melyek felfokozott kíváncsisággal fordultak az ihletet és szerelmet adó nőiség és asszonyiség felé. S ebben az odafordulásban benne volt a védelemkereső attitűd, a szövetségért áhító magatartás.

Úgy tűnik, ez volt az a pillanat, amikor a történelem színpadán a férfi és a női princípium egymásra talált. Igazolva látjuk némely feminista történész azon állítását, hogy a nemek közötti kapcsolatot nem úgy kell felfogni, mint az európai múlt alapvetően változatlan jellemzőit, hanem sokkal nagyobb figyelmet kell szentelni azok nyilvánvaló változásainak a politikai, gazdasági és kulturális átalakulások tükrében. (*Davis*, 2001, 95.)

A feminista történetírás korszerű irányának gondolatmenetét véljük felfedezni *Balázs Béla* egyik írásában, mely 1913-ban, a budapesti feminista világtalálkozó évében az *Új Élet* című folyóiratban jelent meg. (*Balázs*, 1913)

A tanulmány fontos tézisei a következők:

– egy újfajta emberenergia, egy eddig nem szerepelt életprincípium lép be a kultúrába a nőemancipáció által;

– a női kultúra más, mint a férfikultúra;

– egy kor kultúrájának organikusága megszemélyesül a kultúrateremtő nőkben.

A 19. század végén, a 20. század elején egyre nő a művelt, tanult nők létszáma. Legkorábban nálunk is a pedagógiával való foglalkozást, a tanítást mint élethivatást és kereső tevékenységet bocsátotta meg a közvélemény a nőknek. A tanítói pálya a 20. század elején elismert női foglalkozás volt, részben belső indíttatásból, a gondoskodói női attitűd megnyilvánulásaként. Később ez a gondoskodói attitűd kibővült a tudományos kutatással, kísérletezéssel, a pedagógiai alkotómunka különféle rétegeivel.

A nők egyetemi tanulmányokat – viszonylag későn – 1896-tól folytathattak Magyarországon. Összehasonlításként álljon itt néhány adat Európa más országaiból: Svájcban 1864 óta, Franciaországban 1888 óta, Németországban 1899 óta, Angliában 1890 óta tanulhattak női hallgatók az egyetemeken. (*Szegvári*, 1969, 388.)

Kiteljesedés vagy gyötrelem

A női identitás fentebb elemzett átalakulását néhány kiemelkedő századeleji női sors bemutatásán keresztül kívánom árnyaltabbá tenni. A bemutatott asszonyok mindegyikének jelentős szerepe volt a hazai reformpedagógia elterjedésében, de a pedagógiai újjátalakítás felvállalásához különféle utakon jutottak el. Kiléptek a hagyományos szerepkörükből, vagy új szerepkörükkel azonosulva elhagyták azt, vagy ha birkózva is, de megpróbálták összeegyeztetni szerepeiket.

A hagyományos női szerepkörből az alábbiakat emeltem ki:

– otthonteremtés, a család ellátása;

– gyermekgondozás, nevelés;

– hagyományok ápolása;

– „tetszés”;

– társasági kapcsolatok építése.

A modern, 20. századi női szerepkörökből a következőket vizsgáltam:

– tanulásban való részvétel;

– kereső foglalkozás vállalása, önállóság;

rő, mint gyöngéd, érzelmektől áthatott. „Féltünk tőle, mint a tűztől” – jellemezte egyik kollégája visszaemlékezésében. (1)

A századelő e jeles reformpedagógusainak életművében felfedezhető az eredetiség, a kíváncsiság. Nemesné Müller Márta „A Családi Iskola életkeretei” című könyvében megfogalmazza a tanítóval szemben támasztott követelmények között az intuíciót, a képzelőtehetséget, a szuggesztivitást. (*Nemesné, é.n*)

Domokos Lászlóné didaktikája méltatói szerint egy „intuitív, beleélő” jellegű didaktika, amely a teremtő képzelet munkába állítására, a felfedezésre ad lehetőséget.

Dienes Valéria a természettudományos ismereteit eredeti módon ötvözte filozófiai tudásával és zenéről, táncról szerzett tapasztalataival. Munkássága kitűnően példázza az életreform-mozgalom század eleji hatásának originalitását. Az új életformát nem csak elméletben írta le, de több éves nizzai és párizsi tartózkodása idején – *Raymond Duncan* kommunájában –, majd hazatérve gyermekeivel együtt, meg is élte. Egyfajta szintetikus művészetet kívántak létrehozni, maguk készítette ruhákban jártak, műhelyeikben rajzoltak, festettek, kerámiáztak. (*Borus, 1978*)

A 20. század elejének egyik válságjeleként a szociális problémák felhalmozódását írják le a társadalomtudósok. A reformpedagógia érzékenyen reagált a társadalmi egyenlőtlenségre. Többen megfogalmazták programjukban ezek megszüntetésének fontosságát. A Családi Iskola credoja szerint „a népoktatás óriási gépezetét kívánja megmozgatni”. (*Nemesné, é.n., 9.*) Maga az elnevezés a pedagógiai reformra és a második anyaként, illetve apaként működő tanítónő/tanító szerepére egyaránt utal. Az alkotó szemléletét tükrözi, hogy reformiskolájában „Szeretet Egyesületet” működtetett, mely az intézmény közösségi szervezeteként szeretetre, együttérzésre, segítőkészségre nevelte a gyermekeket.

Nemcsak az egyes iskolakoncepciók célkitűzései között szerepelt a szociális válságok kezelésének szándéka, hanem az említett tanítónők, filozófusok, művészek személyes életútjában is van ennek nyoma.

Burchard Erzsébet szocialista-kommunista meggyőződése vélhetően gyermekkorából fakadt: édesanyja székesfehérvári éveikben nagyon sokat jótékonykodott. Szegény gyermekek ételmezését segítette, az 1920-as években magukhoz vettek egy árva gyermeket és iskoláztatták. (2)

Lesznai Anna a Huszadik Század körével már gyermekkorában megismerkedett, *Jászi Oszkár* felesége lett, a Vasárnapi Kör találkozóinak állandó résztvevője volt. Kaffka Margit az 1910-es években írott tárcáiban igen közel állt a polgári radikalizmus szemléletéhez, melyhez a szegények és elnyomottak iránti érzelmi szolidaritás juttatta el. (*Bodnár, 2001, 58.*)

Organikus szemléletmód vagy a Balázs Béla megálmodta női kultúra születése?

A századelő Magyarországon, Közép-Európa más nemzeteihez hasonlóan, megmutatta magát egy sokféle forrásból táplálkozó, sokféle filozófiát valló, a tudomány, a művészet eszközkészletével harcoló fiatalokból álló „új nemzedék”. A modern kultúra elterjedéséért harcoltak, hittek abban, hogy a világ s benne az ember jobbra tehető, a technokratizálás irányába forduló társadalmak megváltoztathatóak. A szellem fegyverével harcoltak, az egyetemes emberi kultúra nevében léptek fel. (*Karádi, 1980*)

Ehhez a nagyszerű korszakhoz kapcsolhatók a reformpedagógia hazai elterjesztésére tett kísérletek. Lelkes tanítók, tanárok *Rudolf Steiner* tanaival ismerkedtek. Montessori gyakorlatát követték, átvették *Decroly* globalizációs modelljét s megannyi más európai és tengeren túli reformerét. De nem csak átvették, hanem jó érzéssel beillesztették a sajátosan magyar pedagógiai hagyományba. Ezt tette például Nemesné Müller Márta a Családi Iskolájában, Domokosné Új Iskolájában, Burchard E. Montessori óvodájában, iskolájában.

Azt gondoljuk, sajátosan magyar jelenség, hogy a reformeszmék jelentős része 1945

után, egy diktatorikus korszakban is meg tudott maradni nevelési gyakorlatunkban. A Montessori-rendszer, nagyrészt Burchard Erzsébetnek köszönhetően „búvópatakként” szivárgott be óvodáinkba. A „Gyakorlati gyermekvédelem” című könyvében Montessori nevét ugyan nem említi, de metodikájában az óvodák és a napközi otthonok környezetének alakításában az ő elveit követi. Nagy szerepe volt az óvóképzés felsőfokúvá válásában – megelőzve ezzel jó néhány európai államot.

A sajátos életreform-mozgalom terjesztésében eddig nem tapasztalt szerepük volt a nőemancipációs törekvéseknek. Ez a mozgalom azért teljedhetett ki a korábbi évekhez képest gyorsabban, mert sajátos igény támadt az önmagát megvalósító nőiség princípiuma iránt. (Pataki, 2001)

Kaffka Margit egy 1913-ban született írásában *Ellen Keyt* idézi: „a mai asszony lelke örökös remegésben álló, végtelenül finom és ideges mérlegrúd: egyik serpenyőben a régi asszony minden fészeklakó és centripetális ösztönével, a ház és a gyermek gondjával, a másikban az aktivitás és emberi érvényesülés égő és nyugtalan vágyával és a saját énjé szabad kifejtésének szinte mániákusan szenvedélyes akarásával”. (Bodnár, 2001, 58.)

Az említett asszonyi sorsok ezt példázzák. A férfitársadalom segítőivé, támogatóivá, ihletőivé válnak önállóságuk megtartásával. Sinkó Ervint, Lukács Györgyöt, Balázs Bélát, Jászi Oszkárt ragyogó szellemű asszonyok társaságában látjuk, akik maguk is filozófusok, művészek, pedagógusok, pszichológusok. Jászi Oszkár felesége Lesznai Anna, „aki cirógatja a szokat”, de ha kell, háziasszonya a Vasárnapi Körnek, s ha arra van szükség, menekíti az üldözötteket.

Ezek a női sorsok az élet teljességének a megélését példázzák, ha mélységében vannak is jellegzetes különbségek. Egy részük a filozófiák elkötelezettje (Dienes Valéria, Nagy Emilné Göllner Mária), vannak közöttük a művészetek elkötelezettjei (Lesznai Anna, Kaffka Margit), s van a gyermeknevelést megreformálni akaró tudós-tanító (Nemesné Müller Márta, Burchard Erzsébet).

Közös bennük az érzékenység, az asszonyiság öntudatos vállalása, az újjító szándék, a tanulási vágy, a tudósi alaposágra törekvés. Mindez alkotja talán azt az organikus egységet, amely által ennek a század eleji életreform-mozgalomnak nem mellékszereplőivé, de főszereplőivé is válhattak.

Jegyzet

(1) Ezt a megállapítást R. G. közlése alapján idézzük.

(2) Burchard Erzsébet visszaemlékezését B. Méhes Vera bocsátotta rendelkezésemre.

Irodalom

Balázs B. (1913): Egy női kultúra lehetőségei. *Új Élet*, 729–738.

Bodnár Gy. (2001): *Kaffka Margit*. Ballassi Kiadó, Budapest.

Borus R. (1978, szerk.): *A század nagy tanúi*. RTV – Minerva, Budapest.

Davis, N. Z. (2001): Nőtörténelem átalakulóban – az európai helyzet. In: Scott, J. W (2001, szerk.): *Van-e a nőknek történelmük?* Balassi Kiadó, Budapest. 95–125.

Karádi É.(szerk) (1980): *A Vasárnapi Kör*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Krabbe, W. R. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Vandenhoeck and Ruprecht, Göttingen.

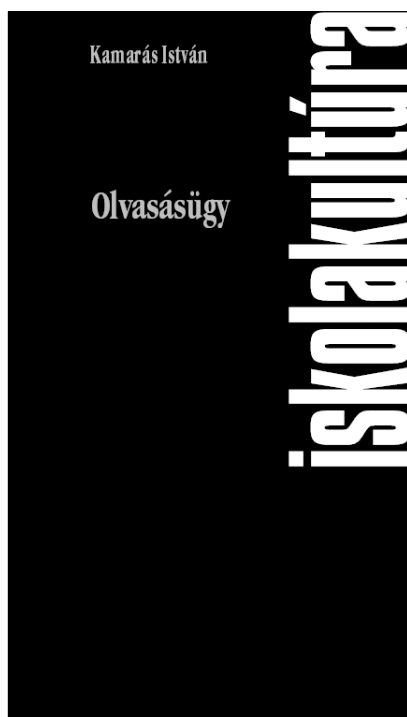
Miles, R. (2000): *Az idő leányai*. Balassi Kiadó, Budapest.

Nagy B. – S. Sárdi M. (1997, szerk.): *Szerep és alkotás. Női szerepek a társadalomban és az alkotóművészetben*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Nagyné Szegvári K.(1969): *A nők művelődési jogiért folytatott harc hazánkban 1777–1918*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Nemesné Müller M. (é.n.): *A családi iskola*. Studium, Budapest.

- Németh A. (2002): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In. Németh A. (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 25–43.
- Pataki F. (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Skiera, E. (2004): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 3. 32–45.
- Vezér E. (1979): *Lesznai Anna élete*. Kossuth Kiadó, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

A népiskolai könyvtárak létrejötte

Az 1868. évi népiskolai törvény megteremtette annak a szervezeti kereteit, hogy a kibontakozó népnevelési mozgalom céljai megvalósulhassanak, s egyúttal kötelezővé tette a népiskolai tanítói könyvtárak megszervezését.

A 19. század során Európa-szerte felmerült az alapfokú oktatási intézményekben felállítandó könyvtárak gondolata. Az oktatási intézményekben könyvtárak természetesen korábban is léteztek, ám ezek elsősorban egyházi fenntartású iskolákra voltak jellemzőek. A modern, polgári berendezkedésű állam térhódítása, fejlődése nyomán sorra jelentkezett az igény az egyes országokban iskolai ifjúsági könyvtárak létesítésére az oktatási folyamat támogatása, illetve az ifjúság erkölcsi nevelése céljából. Az első ilyen jellegű rendelet német nyelvterületen 1836-ban született meg, majd 1862-ben Franciaországban is törvénybe iktatták iskolai könyvtárak szervezését. (Itt korábban, az 1789-es forradalom idején már született elképzelés népiskolai könyvtárak felállításáról.) Angliában iskolai könyvtárak helyett inkább népkönyvtárak létesítését szorgalmazták, s majd csak az 1900-as évek közepe táján indult meg a tantermekben elhelyezett könyvekből a könyvtár szervezése. Ausztriában 1871. augusztus 20-án jelent meg az a rendelet (Schulbibliotheken für die Jugend), mely a felállítandó könyvtárhoz már könyvtári szabályzatot is mellékel, s a könyvtár fejlesztését az iskolafenntartó kötelességévé tette. (1)

A hazai törvénykezés iskolai könyvtárral kapcsolatos első állomása az uralkodó, *Ferenc József* által 1849 őszén aláírt s Magyarországon is bevezetésre került dokumentum, az 'Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich'. Oktatásügyünk történetében ez rendelkezett először iskolában felállítandó könyvtárról. A neohumanizmus és a herbartizmus hatása alatt született rendelet a tanulásban a passzív befogadás helyett a tanulók önálló tevékenységét, az aktív ismeretsajátítást szorgalmazza, amelynek révén a megszerzett tudás képességgé válik. (2) Az iskolai könyvtár szükségessége tehát az aktív ismeretszerzés eszközeként került előtérbe. Az Entwurf-ban megfogalmazottak azonban kizárólag az oktatási folyamat középső szakaszára, a középiskolákra vonatkoztak. Elemi iskolák vonatkozásában ilyen jellegű követelményről – még hosszú ideig – nincs tudomásunk.

Nálunk az 1868. évi ún. népiskolai törvény (1868: XXXVIII. tc.) volt az, mely – modern közoktatásunk megteremtése mellett – végrehajtási utasításával életre hívta a népiskolai könyvtárakat. Népiskolák széles körű szervezésével megteremtette azokat a szervezeti kereteket, melyek lehetőséget adtak, hogy a kibontakozó népnevelési mozgalom céljai megvalósulhassanak s kimondta a népiskolai tanítói könyvtárak megszervezését. (3) A törvény megszületése előtt hazánkban az alapfokú ismereteket nyújtó intézménytípust „elemi iskolának” nevezték. Az 1868-as törvény „elemi népiskola” megnevezéssel élt, ám a mindennapi szóhasználatban a „népiskola” kifejezést használták. (A név a 19. századi német szóhasználatból (Volksschule) tükörszóként került át a magyar szakirodalomba.) (4)

Eötvös József szerepe a népiskolai könyvtárak létrejöttében

Báró *Eötvös József* már 1848-ban, a *Batthyány*-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztereként kísérletet tett a modern polgári társadalom alapját jelentő oktatásügy rende-

zésére, ám ennek a kor akkor még nem kedvezett. 1867-től haláláig – mindössze négy éven át – volt a dualizmus első vallás- és közoktatásügyi minisztere, s ami nem sikerült 1848-ban, azt megvalósította húsz évvel később. 1868-ban megalkotta a néptömegek elemi képzését, az írástudatlanság felszámolását megcélzó népoktatási törvényt.

Eötvös az országgyűlésben a költségvetés tárgyalásakor a következőképpen érvel a törvény elfogadásáért: „Az egyenlőség nem jog, hanem tény; az egyenlőség pedig tény ott, hol az a műveltség egyenlősége (...) Részemről meg vagyok győződve, hogy azon percben, melyben Magyarország művelt osztályai át lesznek hatva azon kötelességtől, hogy azokat, akik műveltségben még nem részesültek, magokhoz emeljék, azon percben a népnevelés ügye haladni fog óriási lépésekkel és minden polgári kötelességek között kétségkívül minden műveltebb férfiúnak legmagasabb kötelessége kezdet nyújtani azoknak, akik alatta állnak, hogy őket fölemelje oda, hogy az országnak valóban polgárai lehessenek.” (5) Hogyan valósítható meg a néptömegek „fölemelése”, „a műveltség egyenlősége”? Úgy, ha az elemi iskoláztatást kötelezővé teszik, ha az államigazgatási egységeket iskolafenntartásra kötelezik, ám az iskolaállítási jogának lehetőségét megadják a felekezeteknek, a magánszemélyeknek is. Ha a közoktatás költségeire közadókat lehet kivetni, ha az államnak lehetősége van az oktatási folyamat színvonalának emelésére. Fontos kérdés volt tehát – többek között – a közoktatás irányításában betöltött állami szerep tisztázása.

Az állami befolyás érvényesítése nem új keletű a magyar oktatás történetében, több ilyen értelmű szabályozás is megfogalmazódott már. A legutóbbi, az 1849. október 9-én kibocsátott bécsi kormányrendelet, a Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn kimondta, hogy a nevelés és oktatás fölött az állam gyakorol főhatóságot. Az abszolutista állam, a maga központosító törekvéseinek jegyében. A községi előljáróságok az iskolák anyagi fenntartásával foglalkozhattak csupán, a szellemi irányítás az egyház, azon belül is döntően a katolikus egyház kezében volt.

Eötvösnek az állam centralizáló szerepével való szembenállása már „A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra” című állambölcseleti munkájában is kifejeződik. A népoktatási törvénnyel kapcsolatban erről így vélekedik: „A népiskolai törvénynek már első tervezésénél egyik kiindulási fő elvem az volt, hogy a népoktatás ügye nem az államkormány kezében legyen teljesen központosítva, hanem a községek és megyék önkormányzatilag a lehetőségig önmaguk intézzék el saját népnevelési ügyeiket.” (A vallás- és közoktatásügyi miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870-ben. *Néptanítók Lapja*, 1871, 3–6., 1–101.)

Az 1868. évi XXXVIII. törvény még csupán a tanítóképezdékekben felállítandó könyvtárakról beszélt. A törvényben nincs említés olyan könyvtárakról, melyek tartozékai lennének a népiskoláknak (6), s megszületésekor ezt a törvényt legkritikusabb bírálói sem hiányolták. A törvényalkotás időszakában kibontakozó s az Eötvös József által megfogalmazott népnevelési törekvés eredményeként a hazai tanítóságban kialakult igény országos méreteket öltve – dokumentálhatóan – az Eötvös-féle népnevelési egyletek létrehozásával kapcsolatos felhívás után merült fel.

Eötvös a népnevelési törvény megalkotásával – mai kifejezéssel élve – a közoktatást kívánta megalapozni. Véleménye szerint a közoktatás tágabb fogalom, mint az iskoláztatás, része a népnevelésnek, a népnevelés pedig az egész nemzet feladata: „...a népnevelés ügye oly nagy fontosságú ügy, és oly óriási mű, melyet sem a kormány, sem a törvényhozás maga nem teljesíthet, hanem hogy azt csak maga az összes nemzet eszközölheti.” Vagy ahogyan a *Néptanítók Lapja* első számában fogalmazta: „Ha van feladat, melynek megoldására az állam minden hatalma elégtelen, ez a népnevelés. Oly feladat ez, melyet csak a nép maga oldhat meg.” Ezért szorgalmazta a népiskolák felállításával közel egy időben a népnevelési egyletek megalakítását. 19. századi liberális, szabadelvű gondolkodóként összekapcsolta az intézményesített népnevelést és a helyi közösségek révén megszervezhető népművelés ügyét. Nem felülről jövő utasítások formájában tehát,

hanem a helyi közösségek önművelődésének kisugárzásaként, az egyén és a közösségek öntevékeny és aktív kapcsolatának eredményeként. Eötvösnek szilárd meggyőződése volt, hogy a népnevelés ügye csak „akkor állítható lábra”, ha azt a társadalom egésze felkarolja. (7) A társadalom széles körével kívánta megismertetni elképzeléseit. Siettetten hát – egyebek mellett holland példa alapján is – a népnevelési egyletek létrehozását. 1867. július 3-i keltezéssel felhívást készített, melyet augusztus folyamán eljuttatott a megyékhez, a világi és egyházi tisztségviselőkhöz. (8)

A sajtót is felhasználta, hogy a minisztériumi javaslat minél nagyobb nyilvánosságot kapjon. 1867. október 12-én jelent meg a Pesti Naplóban *Molnár Aladár*nak, Eötvös közeli munkatársának, a kiváló pedagógusnak, oktatáspolitikusnak a cikke „Állítsunk könyvtárakat a népiskolákban” címmel. (9) Molnár a könyvtárat – Eötvös elképzelésével megegyezően – a nép műveltségének emelése céljából kívánja. Műveltség alatt pedig elsősorban az ipar, a földművelés fejlesztéséhez szükséges korszerű ismereteket érti: „Ma már a legegyszerűbb parasztgazdának is bizonyos pozitív ismeretekre és ezen ismereteken alapuló, reflectáló és számító képességekre van szüksége, egyfelől hogy földjét bővebb termésre kényszerítse, másfelől hogy terményét értékesíteni tudja.”

(10) Az ország gazdasági fejlődésének gátja „népünk csekély műveltsége...” – írja. Maga a népiskola ezt a feladatot önmagában nem képes megoldani. Megoldás csupán az lehet – mondja –, ha a népet rászoktatják az önművelésre. Ennek eszköze a könyv, helyszíne pedig a népiskolákban szervezendő könyvtár, „melyből a gyermekek a tanító felügyelete alatt, haza vihetnének könyveket olvasni. E könyveknek nem az lenne fő feladatuk, hogy a gyermek belőlük tanuljon, hanem hogy az olvasást annyira megszeresse s annyira rászokják, hogy az életszükségévé válják, s midőn felnövekedik is, esténként szívesebben olvasson, mint a kocsmában verekedjen.” (11)

Maga Eötvös a Néptanítók Lapja 1868. évi 1. és 2. számában folytatólagosan közölte a népnevelési egylet általa vázolt általános alapszabályát. Ebben kifejti azt a véleményét, mely szerint a községek lakóinak kul-

turális felemelkedését, önművelődését népnevelési egyletek felállításával lehetne megoldani. Az egyletek elengedhetetlen részét alkotnák a könyvtárak, a könyvtáros a mindenkori tanító, s a könyvtár elhelyezésére legideálisabb az iskola épülete lenne.

A gyermekekre számít, akik a kölcsönözhető könyvek által – közvetítőként – mintegy szét-sugároznak a kultúrát a szülők felé. Az Alapszabály III. fejezetében, „Az egylet teendői” címet viselő rész 5.§-ban a következőket írja: „Az egyletnek egyik legáldásosabb ténye leendőne, az iskolában a gyermekek számára oly olvasó könyvtárak felállítása, melyből a növendékek olvasás végett haza is vihetnének könyveket. Különösen sokat lehetne ez által hatni az olvasásnak a népnél való megkedveltetésére.” (12) Eötvösnek ez a széles nyilvánossághoz eljuttatott javaslata egyben a népiskolai könyvtárak megvalósítása felé tett első lépés.

A népiskolai törvény nagy terheket rótt a községekre, hiszen kötelezte őket az iskola-

A népiskolai törvény nagy terheket rótt a községekre, hiszen kötelezte őket az iskolafenntartásra, bár kiadásaihoz az állam segélyekkel járult hozzá. De nagy terhet jelentett magának az államnak is. A törvénycikk 80.§-a kimondta: ott, ahol semmiféle iskola nem létezik – s ilyen sok volt az országban –, az állam kötelessége iskolát felállítani. A költségvetés terhét nem lehetett volna tovább növelni a népiskolai könyvtárakra fordítandó kiadásokkal. S ez Eötvösnek sem illett a koncepciójába. A már idézett „Egyletek. Népnevelési egyleteink” című cikkében írta: „Az e könyvtárakhoz szükséges csekély pénzt vagy az iskola vagyonából, vagy magán gyűjtésből, vagy az egylet pénztárából lehetne előteremteni.”

magának az államnak is. A törvénycikk 80.§-a kimondta: ott, ahol semmiféle iskola nem létezik – s ilyen sok volt az országban –, az állam kötelessége iskolát felállítani.

A költségvetés terhet nem lehetett volna tovább növelni a népiskolai könyvtárakra fordítandó kiadásokkal. S ez Eötvösnek sem illett a koncepciójába. A már idézett „Egyletek. Népinevelési egyleteink” című cikkében írta: „Az e könyvtárakhoz szükséges csekély pénzt vagy az iskola vagyonából, vagy magán gyűjtésből, vagy az egylet pénztárából lehetne előteremteni.” (13) Eötvös írása a népinevelési egyletek által megszervezendő és a népiskolákhoz kapcsolt könyvtárak felállításáról – mint már szó volt róla – a Néptanítók Lapja első két számában jelent meg. S már a 10. számban (az újság hetilap volt ekkor) azt olvashatjuk, hogy a felhívás hatására „nemzet és felekezeti különbség nélkül” sorra alakultak az országban a népinevelési egyletek. (14) A 19. század második fele Magyarországon az egyletek alakításának a kora. Léteztek olvasóegyletek már a tanítók körében is: „Megemlítendő itt a tanítói olvasó-egyletek, azaz a tanítók által azon célra alakított társulatok, hogy az egyesek által meg nem szerezhető – a nevelés s oktatás körébe tartozó – szakmunkákat megvegyék és tanulmányozzák.” (15) A tanítók, a szegény, pénztelen tanítók műveltségének emelése, szakmai önművelése is megoldható ezáltal.

S az Eötvös-féle gondolat találkozik azzal a tanítók körében egyre tudatosabbá váló gondolattal, mely hivatásukhoz tartozónak érzi a népművelés eszméjét. „Mi nemcsak gyermek-tanítók, hanem néptanítók is vagyunk, s így működésünk a négy fal közül a nép közé is kiterjed, hogy a nem-, kor- és körülményekhez alkalmazkodva kell tanácsainkat, vagy felvilágosításainkat osztogatni.” (16) A népinevelés és a népművelés – Eötvös által megfogalmazott – gondolatának meggyökereztetéséhez többen is segítséget nyújtottak. Eötvös nincs egyedül. Mellette állnak munkatársai, s a népinevelés ügye iránt fogékony tanítók. „Hogyan kellene a népinevelést a népművelés céljának megfelelően ujjaszervezni?” – elmélkedik a Néptanítók Lapja 2. számában „Hazai népinevelésünk ügye” címmel írt cikkében M., azaz *Mennyey József*. (17) Nagy László az újság 3. számában közölt írásában az olvasástánítás szempontjából tartja elengedhetetlennek a népiskolai könyvtárakat. Cikkében részletesen kifejti és indokolja a könyvtárak fontosságát az olvasás megkedveltetésében, szerepét a tanulók önművelésében. „A népiskola hasznos dolgot cselekszik, ha alkalmat nyújt növendékeinek arra, hogy ezek üres idejüket hasznos foglalkozással töltsék, az oktatás által nyert tudásokat az iskolán kívül is gyarapítsák, ismereteiket az oktatás körén kívül eső szellemi kincsekkel is gazdagítsák (...) Az olvasástánításnak is tehát tovább kell mennie az iskolai szükségnél, tekintettel kell lennie az életre, tehát eszközölnie, hogy a népiskolai ifjúság már az iskolában fogékonyra tétessék az élet művelődési eszközeinek egyik legfontosabbikára – az olvasásra. E célt leghatályosabban elősegíti a népiskolai könyvtár.” (18)

Környei János, a Néptanítók Lapja első szerkesztője, maga is miniszteriális ember, „A Népinevelési egyletekről” című cikkében hangsúlyozza: „Meggyőződést szerezni a tanulás módjáról és eredményéről s gondoskodni arról, hogy az iskolák tanszerekkel kellően föl legyenek szerelve. A gyermekek számára olvasókönyvtárakat fölállítani.” (19) A mag megfogant, csírázni kezdett, szárba azonban lassan szökkent. Bár sorra érkeztek a híradások az egyletek létrejöttéről, országos méretű mozgalommá ekkor még nem sikerült válnia. Maga Eötvös is keserűen jegyzi meg két évvel később: „És mi volt az eredmény? Alig van az országban néhány egylet, és alig ismerek olyat, mely működne.” (20) E megjegyzésével ugyan sötétebb képet fest a valós helyzetről, elkerüli figyelmét az a lelkesedés, az a tenni akarás, mely kiolvasható a tanítói híradásokból, olvasói levelekből. Ha nem is az Eötvös által kívánt mértékben, de az egyesületek (könyvtárakkal!) – különböző elnevezéssel, de hasonló tartalommal szaporodnak. (21) A népinevelés ügye mind gyakrabban kerül szóba. A népinevelés, a népművelés fontos, sőt elengedhetetlen eszközeinek tartják a könyvet. Így kapcsolódhat össze az Eötvös-féle gondolat a hazai tanítóknak a szorgalmazására felmerült igénnyel.

Tanulók számára alakítandó könyvtár létesítésére – iskolai könyvtár elnevezéssel – felhívás először a Néptanítók Lapja 1868. évi 14. számában tűnik fel, „a.o.” szígnóval,

„Alakítsunk iskolai könyvtárakat!” címmel. „A vallás- és közoktatási miniszter úr ő kegyelmessége által indítványozott s országszerte lelkesedéssel fölkarolt népnevelési egyletek máris sok helyen kezdik az iskoláikra [sic!] üdvös befolyásukat érvényesíteni. Nem szándékozom ez egyletek ágazatos teendőiről szólni, hanem csupán egyre hívom föl az egyletek, tanítók s a nevelés barátainak figyelmét, ti. az iskolai könyvtárakra.”

A szerző négy pontban foglalja össze érveit az iskolai könyvtárak hasznossága, fontossága mellett. „a.o.” – kinek kilétét nem sikerült kideríteni – cikkében leírja még, hogy: „Indítványomat nem légből merítem, hanem a sikeresnek bizonyult kísérletből. Szerencsés valék ugyanis egy ily kezdeményezett „iskolai könyvtár” folytatója lehetni, s így tapasztaltam, mily vetélkedő szorgalommal olvassák a tanulók a fölfogásukhoz mért könyvtári művecskéket, s mennyi hasznot merítettek azokból nemcsak ők, de környezőik is. Mert mi volt természetesebb, minthogy a tanító által kiadott könyvet a gyermekek kívül még a szülők is átolvasgatták.” (22) Falusi tanítóként a tapasztalat mondatja vele – s ebben az Eötvös által leírtakra rímel: „...a 10–12 éves iskolás gyermek szeret – kivált téli esteken – szüleinek s környezőinek könyvéből olvasgatni, – és hogy ezek legtöbb esetben örömmel és figyelemmel hallgatják a folyékonyan olvasó gyermeket. Ezen – s hasonló okok, ha nem is elkerülhetetlenné, de bizonyára szükségessé vagy legalább is hasznossá teszik az »iskolai könyvtárak« alakítását.” (23)

Hasonlóan a tanítói egyletekről hírt adókhöz, „a.o.” is fontosnak tartja érveit erősíteni a már korábban felbukkant példával, vizsgálja a kérdést a tanítók szemszögéből is: „De más jó oldala is van még az iskolai könyvtáraknak. Mily kevés tanító főleg segédtanító van oly szerencsés helyzetben, hogy évenként csak pár jó könyvet szerezhetne is? Sokszor unalmát nem tudja mivel előlni; ha olvasni szeretne, nincs egy jó könyve, melyből valami újat olvashatna; de alig találthatik ember, ki hasonlóval szívesen szolgálna nekie. Mily hasznos szolgálatot tennének ilyenkor az iskolai könyvtárak, melyekben a tanító csak 3–4 kötet könyvet is találhatna saját olvasmányául?” (24) (Szükség is van arra, hogy a tanítók művelődését támogassák, hiszen például 1870-ben csupán csak Zemplén megyében 17 oly felekezeti tanító van, ki nem tud írni.) (25)

Sorra érkeznek a hírek könyvtárak alakításáról! A Somogy megyei Visontáról érkezik a tudósítás 1868. február 28-án: „Az egylet a tanítók további képzésének előmozdítására egyleti könyvtárt állít fel, melyet a tanítók vallás különbség nélkül használhatnak. (...) Idő jártával, ha a körülmények engedik az egyes iskolákban a gyermekek számára is fog az egylet kis könyv-gyűjteményt szerezni.” (26)

Az első szerb néptanítói értekezletet Versecen tartották, onnan jön a hír: „... De mind ezen tárgyak közt legnevezetesebb az, hogy ezen értekezleten alapított egy kerületi iskolai könyvtár lelkeszek és tanítók számára.” (27)

Nézzük tovább a Néptanítók Lapja híradásait! A Vidéki tudósítások c. rovatban adják közre a következő tanítói levelet: „Tata és vidéke, márt. 1. 1868. / Vannak itt, kik nem pusztán az iskolában felelnek meg kellőleg kötelességüknek, hanem e mellett a népművelésre egy és más módon hatni törekednek (...) a tatai nagyobb fitanító Flóris Benő is sok küzdelem után énekkart és iskolai könyvtárt állított. A szomódi tanító, Tóth Lajos úr pedig tisztán földművelőkből olvasó kört alakított, és helyiség hiánya miatt iskolájában tartja a felolvasásokat, melyek éjfelelig is eltartanak a figyelmesen hallgató tagok előtt. Ezek tisztán újságokat járatnak, több mint tíz félélt, melyekből hazánk jelen állapotát szorgalmasan tanulmányozzák...” (28)

A népiskolai könyvtár létesítésének törvényi megfogalmazása

Mint láttuk, az 1868. évi XXXVIII. tc. még csak tanítóképezdekben felállítandó könyvtárakról beszél. A törvény végrehajtási utasítása, a 2872. sz. a. kelt miniszteri rendelet dátuma 1871. március 4-e. Eötvös József ekkor már egy hónapja s két napja halott.

A rendeleten már az új miniszter, *Pauler Tivadar* (1871–1872) aláírása szerepel, ám a megfogalmazás Eötvös felfogását, elképzeléseit, céljait tükrözi.

A rendelet kimondja s hosszan taglalja a 30.§-hoz kapcsolva az iskolai könyvtár [itt: tanítói könyvtár] létesítését, a létesítés módját. „A tanítói könyvtár létesítése nemcsak a tanítók további művelése végett nélkülözhetetlen, hanem a község lakosai között a művelődés terjesztése céljából is kívánatos és szükséges. Kívánom ennél fogva, hogy a községi iskola tanítói könyvtára községi könyvtárrá legyen, s ennek létesítésére az elemi népiskolákban 25 kr., a felsőbb népiskolákban 50 krnyi felvételi díj minden tanuló után kivétel nélkül szedessék be. Minden községben, hol községi iskola van, az iskolaszék oda hasson, mikép a község lakosaiból könyvtáregylet alakuljon, melynek tagjai legalább évi 2 forintnak, akár havi részletekbeni lefizetése mellett a tanítói könyvtárt használhassák. Az így begyűlt pénzek, a befolyó felvételi díjakkal együtt, csak a könyvtár gyarapítására fordítandók; e könyvtár a községi iskola megszűnte esetében a község elidegeníthetetlen tulajdona marad, és a megalakult könyvtáregylet és a község felelős felügyelete alatt, mint községi könyvtár állandóan fenntartandó. A tanítói könyvtár az iskolaszék, illetőleg a könyvtárt alakító egyesület választott bizottmányának igazgatása alatt áll, elfogad mindennemű, akár pénzbeli vagy pénzértékű, akár pedig könyvbeli adományokat s ez utóbbiak fölös példányait (kettős példányait, Duplicatum) más tanítói könyvtár fölös példányaival cseréli fel. A megalakulandó könyvtáregyletek a községi iskolával levén kapcsolatban ezek alapszabályai a tagok névjegyzéke, a leltár, illetőleg a pótleltár a községi iskolák évi költségvetése mellett felterjesztendők, s ezek költségvetése a községi iskolai költségvetéssel együttesen tárgyalatnak és a községi iskolára adott államsegély – a mennyiben a tanítói könyvtár gyarapítására kiterjed – a könyvtár-egyesület javára is esik.” (29)

Első olvasatra ezt a rendeletet tarthatnánk akár a falusi népkönyvtárakat létrehozó rendeletnek. Ám, ha volt is egy-két esetben erre példa (mármint hogy az iskola megszűnése miatt könyvtára községi népkönyvtárrá alakult át), a gyakorlat azt mutatta, hogy a rendelet nyomán a népiskolák épületében létesülő és működő könyvtárak megmaradtak elsősorban népiskolai könyvtárnak még akkor is, ha a település közművelődésének feladatát koronként fel is vállalták.

S mivel a későbbi törvényi szabályozás hivatkozási alapul használta ezt a rendeletet a népiskolai könyvtárak további szabályozásához, állíthatjuk, hogy az 1871. évi 2872. sz. a. kelt rendelet a népiskolai (ekkor még csupán tanítói) könyvtárak létrehozását megalapozó rendelet.

A könyvtárak állományának kialakítása, gyarapítása a kezdeti időszakban

A népiskolai könyvtárak létrehozásának pillanatában szinte azonnal megfogalmazódtak az alábbi kérdések: Milyen hatással van a gyermekekre az olvasás? Hogyan, mi módon gyarapodjon az állomány? Milyen könyvek kerüljenek a könyvtár állományába?

Tanítói levelek, cikkek utalnak arra, hogy voltak, nem is kevesen, kik károsnak tartották az ifjúság olvasását. Elvonja őket a tanulástól, a játéktól, a szabad levegőn való mozgástól, a munkától, „izetlenné teszi neki a kevésbé vonzó hatású iskolai tantárgyakat, ingerli a fantáziát, felkölt oly érzelmeket, melyeknek még szunnyadniok kell vala, előidézi a dühödt olvasási vágyat, olvasási felületességet, vizenyősséget stb...” (30) – állították többen is. „...azt csak nem akarjuk, hogy minden gyermek egy-egy betű-moly legyen!” – kiált fel *Kerégyártó Elek*, majd így mennydörög: „Megbocsájthatatlan véteknek tartanók azt, ha annyi szellemi táplálék tömetnék a gyermekbe mint a mennyit csak férfiú bírhat el, s ez által önmagunk idéznők elő gyermekeinknél a szellemi tompultságot, testi elerőtlenedést és talán a – kora halált is.” (31)

Tényleges problémát okozott az a kérdés, hogy mi módon, milyen forrásokból gyarapodjon a létrehozott könyvtár? Ötletekben nincs hiány. A tanítói levelek a leleményesség-

nek számtalan példáját mutatják. Leggyakoribb módja a gyarapodásnak a pénz- vagy könyvadomány: „Kovács Mihály cserepesi tiszttartó úr a köröstarjáni iskolakönyvtár javára 10 fto adományozott”. (32) „Grosz Zsigmond úr (...) a dévaványai izr. iskola elnök(nek) édes anyja 30 frt. áru könyvvel gazdagította az iskolai könyvtárt.” (33) Jászberényből érkezett híradás alapján „beíratáskor minden tanulótl 2 újkr szedhetünk (...) az elemi iskolai könyvtár javára”. (Ezt még minden tanító kiegészítette fejenként évi 50 krajcárral.) (34) Van, aki azt javasolja, hogy a tanulók jutalmazására elkülönített pénzekből vásároljon a tanító az iskolai könyvtár számára könyveket, a jutalomkönyvekbe írják bele a gyermek nevét s így kölcsönözhessek azt mások is. (35) Van, ahol az iskolai bál bevételét fordítják könyvtárfejlesztési célra. (36) Mások az egyleti tagsági díjból vásárolnak könyveket meghatározott összegben. Elhangzott olyan javaslat is, hogy lakodalmak alkalmával a menyasszonypézt mellett gyűjthetnének a könyvtár javára is. (37) A „könyvtárközi cseré” ötlete is felvetődik. Hajdúszoboszlón két tanítóegylet is van ebben az időben, ezek rendszeresen cserélik egymás közt a könyveket. (38) Igaz, így nem az állomány bővül, csupán az olvasnivaló, de az ötlet használható.

Mint látjuk, a kép elég vegyes. Az átgondolt, tudatos könyvtárfejlesztést a pénz hiánya akadályozta még akkor is, ha ötletben, leleményben nem volt hiány. A kormányzat részéről kialakított megoldásra – mely egységesen segít valamennyi iskolai (s közte a népiskolai) könyvtáron – még várni kellett néhány évet.

A kezdeti időszakban a legnagyobb problémát az okozta, hogy kevés volt az olyan kiadvány, mely az ifjúság számára készült s bekerülhetne a népiskolai könyvtár állományába. Erre utal a Néptanítók Lapjában megjelent, egy tanítói levélhez fűzött szerkesztőségi megjegyzés: „Ilyen ifjúsági népies irodalmunk úgy sem igen terjedelmes még, mert eddig nem volt kelete. De mihelyt a tényleges szükség meg lesz rá, az is terjedni fog.” (39)

Már Eötvös figyelme is kiterjedt erre. *Vahot Sándornéval* (40) összeállított egy könyvlistát, melyet az ifjúsági könyvtáraknak ajánl állományuk kialakításához. Ebben a következő művek szerepelnek: *O. Eschenbach* ‚Fenn és lenn’; *Cooper* ‚Vadölő’; ‚Vadfogó’; ‚Utolsó mohikán’ (Vahotné fordításai); belekerülhet *Jókaitól* a ‚Kis Dekameron’, a ‚Téli zöld’, valamint *Bánfi János* (41) ifjúsági regényei, például ‚A rongyszedő fiú’; ‚A varróleány’; a ‚Munka és jutalom’; ‚Az ingoványok leánya’; ‚A félszemű’; ‚A drótos fiú’; ‚A félkezi remete’ (42)

Milyen egyéb kiadványokkal rendelkezettek még a népiskolai könyvtárak az induláskor? Ilyen volt például a *Molnár Aladár* által szerkesztett, úgynevezett Népiskolai könyvtár sorozat, melynek 1868 február végére már 5 kötete is megjelent s ‚6. füzetére 2 fital, kemény kötésben 2 ft. 40 krral lehet előfizetni Osterlamm Károly pesti kiadókönyvárusnál (Erzsébetér).” (43)

Bekerülhettek még Robinson történetének feldolgozásai, *Hevesi Lajos* ‚Jelky András, bajai fiú rendkívüli kalandjai ötödfél világrészenben’ (1872) című kötete, *Grimm* és *Anderesen* meséinek átdolgozásai, *Erdélyi János* népmese-gyűjteménye (1846–48). *Mayer Miksa* történelmi tárgyú ifjúsági regényei, *Aranytól* a ‚Buda halála’ (1864), a ‚Toldi’ (1854); magyar regék és mondák, hogy csak néhányat említsünk a kiadásra érdemesített művek közül. (44)

Pirk György igazgató-tanító leveléből (45) tudomást szerezhetünk a jászberényi elemi iskolai könyvtár állományáról. A könyvtár, mely egyházi fenntartású iskolához tartozott, 187db ún. régi, (46) 1863 előtti kiadású könyvvel rendelkezett (ebből mintegy 60–70db latin és német nyelvű volt). A levél megírásának idején két tanügyi lap járt rendszeresen az iskolába, a Tanügyi Lapok és a Népnevelési Közlemények (ez utóbbi ‚a prépost úr nagylelkűsége folytán”). „Találhatók könyveink közt tanítás és nevelésről írt legújabb s legjobb művek, ifjúsági iratok, tudományos munkák, erkölcs-nemesítő folyóiratok, regények, (különös figyelemmel választva a történelmieket) és regék, valamint a latin és német

remek írók munkái is.” (47) – olvashatjuk a levélben. Könyvtárunkban őrzik az oktatási kormányzat által kibocsátott rendeleteket, törvényeket is – köztük a 12 sűrűn teleírt íven található, az 1777-es évre datált „Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas” törvény teljes szövegét –, tanügyi vonatkozású iratokat, valamint valamennyi folyamodványt, melyet az iskola a városi, a kerületi hatósághoz intézett. 1777-ig visszamenőleg őrzik még az iskolába kinevezett tanítók névsorát, elhalálzásuk időpontját.

Elvileg – 1868. február 6-tól, egy csütörtöki naptól kezdődően – minden népiskolai könyvtárban megtalálható a Néptanítók Lapja. Az újságot Eötvös József szorgalmazására adta ki a VKM magyar, német, tót, román, szerb, orosz és horvát nyelven, népiskolai tanítók számára ingyenesen. (48) Azzal a feltétellel, hogy a lapot megőrzik. (Hogy nem mindenhol őrizték meg, ezt bizonyítják azok a VKM rendeletek, melyek szankcióval fenyegették ilyen esetben a tanítókat.)

„Tapasztalván, hogy a műveltség a nép közötti terjesztésének egyik legbiztosabb eszköze és módja a helyesen szervezett nép- s illetőleg iskolai könyvtárak felállítása és gyarapítása; e célból én minden olyan törekvést, mely a ponyvairodalom kiszorítását és jobb irányú népies olvasmányok megkedveltetését és meghonosítását célozza, mindenkor a legmelegebben pártolok. Ennél fogva fölhívom címetet, hogy a gondozására bízott tankerületben, illetőleg egyházmegyében a nép- s különösen az iskolai könyvtárak létrehozását lehetőleg mozdítsa elő; az elért eredményről való tudósítást pedig annak idején az iskolai állapotokat előtüntető tanfelügyelői statisztikai jelentésben elvárom.”

sen nehézkesen, dőcögve haladt. Az iskolai és népkönyvtár alapítása a tanító becsületbeli ügye – írta az egykori tudósító. A rendeletre Trefort is többször hivatkozott az államilag segélyezett községi iskolák költségvetésének kialakításakor, s hangsúlyozottan arra a pontra, mely előírta, hogy tanítói/községi könyvtár létesítésére „...az elemi népiskolákban 25 kr. a felsőbb népiskolákban 50 krnyi felvételi díj minden tanuló után kivétel nélkül szedessék be.” (50)

Eötvöshöz és Paulerhez hasonlóan Trefort miniszternek is szívügye volt az iskolai könyvtár. Rendeletek, körlevelek tucatjával sürgette az iskolafenntartással bíró hatóságokat: „...község és iskolaszék vállvetve hassanak oda, s kövessenek el mindent, hogy az iskolában népiskolai könyvtár állíttassék.” (51) A miniszter statisztikai adatokat kért, ezzel nyomatékosítaná felhívását: „Tapasztalván, hogy a műveltség a nép közötti terjesztésének egyik legbiztosabb eszköze és módja a helyesen szervezett nép- s illetőleg iskolai könyvtárak felállítása és gyarapítása; e célból én minden olyan törekvést, mely a pony-

A népiskolai könyvtárügy alakulása Trefort Ágoston minisztersége (1872–1888) idején

A népiskolai törvény végrehajtási utasítása (2872/1871.) elrendelte könyvtárak létrehozását, de az ügy megvalósítása ténylegesen

vairodalom kiszorítását és jobb irányú népies olvasmányok megkedveltetését és meghonosítását célozza, mindenkor a legmelegebben pártolok. Ennél fogva fölhívom címedet, hogy a gondozására bízott tankerületben, illetőleg egyházmegyében a nép- s különösen az iskolai könyvtárak létrehozását lehetőleg mozdítsa elő; az elért eredményről való tudósítást pedig annak idején az iskolai állapotokat előtűntető tanfelügyelői statisztikai jelentésben elvárom.” (52)

A nép olvasnivalóval történő ellátására – a népiskola szervezeti keretei között – 1876-ben a minisztérium kezdeményezésére létrejött a Népkönyvtárak Terjesztésére Alakult Központi Bizottság. Ennek elnöke *Türr István*, aki Itáliából hazatérve szerepet vállalt a népoktatás fejlesztéséért folyó munkálatokban. A jegyző *Mayer Miksa*, az eötvösi kultúrpolitika elkötelezett híve, maga is íróember. A bizottsági tagok között ott találjuk *Schwarz Gyula* országgügyi képviselőt, Eötvös gyakori vitapartnerét, az Országos Köznevelési Egyesület elnökét. *Körösi Józsefet*, a Fővárosi Statisztikai Hivatal igazgatóját; *Dolinay Gyulát* mint a Hasznos Mulattató szerkesztőjét; *György Aladárt*, a Hon című lap munkatársát, pedagógiai író; valamint tanárokat, lapszerkesztőket. A könyvjegyzék, amit a bizottság – ígérete szerint továbbra is, minden év októberében – összeállít, ajánlás csupán. S elősegítendő a könyvtárak számára kínált könyvek megismerését, a listához ingyen lehetett hozzájutni a *Zilahy*-féle könyvkereskedésben, a Váci-utca 9. sz. alatt. (53)

Népkönyvtárak vagy népiskolai könyvtárak? A kérdés minduntalan visszatér. Nézzük meg ezzel kapcsolatban a Bizottság által megfogalmazott általános alapelveket.

„A népkönyvtárak felállítása a népoktatási tanintézetekkel szerves összeköttetésben történjék, mintegy az iskolai könyvtárak fejleményeként s kezelésével lehetőleg a községi népoktatási tanintézetnél működő tanító bizassék meg.” (54) A népkönyvtár-egyesület alapszabályának értelmében könyvtárnok csak rendes (azaz kinevezett) tanító lehet. Az egyesület megszűnése esetén „a könyvtár az iskolák közös tulajdona marad.” (55)

Az Alapelvek második fejezetének első pontjában ismételtlen arra találunk bizonyítékot, hogy a népiskolai könyvtár és népkönyvtár eltérő elnevezéssel, de azonos funkcióval, mintegy iskolai népkönyvtár működik. Célja a műveltség terjesztése a település lakossága (beleértve az iskoláskorú gyermekeket is) körében, s nem csupán a tanulóknak a tanulásban az önálló ismeretszerzést segítő eszköze. „A tanító mindenek előtt hason oda, hogy, mint a törvény is rendeli, bármily csekély iskolai könyvtár legyen. Ezután a legfelsőbb osztályok növendékeinek, s különösen az ismétlő iskolába járó kitűnőbb tanulóknak adjon oly könyveket, melyeket szülők is hasznosan s gyönyörködve olvashatnak.” (56)

Hasonló célt láttunk korábban a népiskolai könyvtárak felállítást megtervező, majd elrendelő VKM rendeletekben is. Már Eötvös is hasonló elképzeléssel beszélt meg Vahotnál a beszerzendő könyvek listáját.

A Bizottság a felnőttek megnyerésére, az olvasás megszerettetésére érdekes módszert ajánl a tanítók figyelmébe. E szerint a tanító, miután a növendékeit és az iskolaszéket már megnyerte az ügynek, tartson felolvasásokat, „kezdetben igen ritkán, s harmad, negyedikben már a másodszori sürgetést is megvárva – egyetmást felolvasson a népnek.” S mit ajánlanak „csalogató” felolvasás gyanánt? *Petőfi* „János vitéz”-ét, *Robinson Crusoe* egy rövid népszerű feldolgozását, a Természet könyvéből „Az állati élet fejlődése” című sorozatot, melyben „a csirke kikelése van megírva”, továbbá a „Képzelmi utazás a mindenségbe” és „Az állatok őstőne” című fejezeteket, valamint *Jókaitól* „A négy mázsás serfőző” „humoreskjé”-t, *Aranytól* a „Jóka ördögé”-t. (57)

S egy újabb „cselvetés” az olvasás megkedveltetéséhez: „Közben-közben egyes apróbb tárgyakat is fel kell olvasni, így p. az olvasókönyvekből *Jókai* „Koldus gyermek”-ét, egy-egy cikket a lapokból, mindig magyarázatokkal kísérvé.” (58) A felolvasásokon bárki részt vehet: „nem egyesületi tagok s nők is [!] bebocsáthatók.” Igaz, ezektől „külön belépti díj is szedendő”. (59)

Milyen könyveket tart beszerzésre alkalmasnak a könyvtár számára a Bizottság? Magyar szépirodalom: Jókaitól kilenc könyv – ‚Válogatott beszélei’, ‚Sonkoly Gergely’, ‚Török világ Magyarországon’, ‚A serfőző’, ‚Erdély aranykora’, ‚A magyar előidőköl’, ‚Uj földes ur’, ‚A magyar nép adomái’, ‚A magyar nemzet története’; Petőfi összes költeményei; Arany összes költeményei, a ‚Toldi’, ‚Toldi estéjé’, Hevesi Lajos ‚Jelki András kalandjai’; *Garay János* ‚Az Árpádok’;

Külföldi irodalom: Grimm-től görög és római ősrégék; *Swift* ‚Guliver’; Andersen meséi; indián történetek; ‚Don Quichotte [sic!] kalandjai’; ‚Ezeregy éj’ – az ifjúság számára átdolgozva; ‚Münchhausen’, ‚Robinson Crusoe’; *Verne*: ‚Utazás a föld körül’, ‚Utazás a tenger alatt’;

Népköltészet: *Kriza János* ‚Vadrózsák’, népmese gyűjtemény ‚Népirodalom’ címmel; ‚Nemzeti dalkönyvecske’

Ismeretterjesztés: ‚Apró majorság’, ‚Szarvasmarha tenyésztés’, ‚Dinnye-, eperfa- és selyemhernyó tenyésztés’, ‚Az emberi nem eredete’, ‚Neveléstan’, ‚Kártékony állatok’, ‚Egészségtan’... stb.

(A felsorolás természetesen nem teljes, a listáról a mai olvasók számára is ismert műveket ragadtam ki. Az ismeretterjesztő művek csoportján belül pedig a tendenciát kívántam illusztrálni.)

Trefort 1877. szeptember elején újabb miniszteri utasítást fogalmazott az állami iskolai gondnokságok számára. Mivel az államkincstár nem volt olyan helyzetben, hogy központilag finanszírozni tudta volna a népiskolai könyvtárakat, ezért a miniszter az iskolák költségvetéséből kívánt pénzeket átcsoportosítani e célra. Az utasításban hivatkozik a 2872/1871. évi rendeletre, nyomatékosan felhívja a hatóságok figyelmét az ún. felvételi díjak beszedésére, mely összeg az iskolai könyvtárak anyagi alapját jelentené. E kötelezettséget kiterjeszti a nem államilag segélyezett községi felső nép- és polgári iskolákra is, de ezekenél nem ír elő meghatározott összeget, hanem ‚a helyi viszonyokhoz mért felvételi díj szedesség.” (60) Ugyanakkor felvetette annak lehetőségét, hogy az iskolák a tankötelezettséget megszegő diákok szüleitől, gyámjaitól beszédett úgynevezett „büntetéspénz” bizonyos részét is a könyvtár javára fordítsák. Hasonló értelemben küldött utasítást a megyei tanfelügyelőkhez és az egyházi hatóságokhoz. (61) A megyei tanfelügyelőkhez intézett rendeletében kiviláglik annak szándéka, hogy a minisztérium pontos statisztikát kíván összeállítani, pontosan látni kívánja, mi a helyzet országosan a népiskolai könyvtárak ügyében: „Az iskolai fölszerelések kimutatásánál megjegyzendő, hogy (...) ne az egyes kötetek, hanem a könyvtárak száma vétessék föl a lajstromba.” (62)

Az adatok azonban hiányosan, pontatlanul érkeztek be a minisztériumba. Ezért Trefort megismételte utasítását, immár nyomatékosan adva szavainak: „Egyszermind fölhívatik címed annak mielőbbi följelentésére, hogy a gondozására bízott tankerület, mely községeiben léteztek az 1877/78-iki tanévben iskolai s illetőleg népkönyvtárak s milyen tanfelügyelők mellett?” (63)

1879 tavaszán kelt körleveléből azt látjuk, hogy a könyvtárak anyagi háttere még mindig rendezetlen, a népművelés ügye sem megoldott: „Az iskolai és népkönyvtárak nélkül a népiskola csak fél iskola, mert az elemi oktatás alól kiszabadult tankötelesnek nincs módja magát olvasás által tovább kiképezhetni, s e miatt a kormány minden törekvése mellett a nép-nevelés sokkal csekélyebb mérvben halad, mintsem haladhatna, ha minden község iskolai és nép-könyvtárral lenne ellátva, melyet a nép fiai szabadon használhatnak, s mely megóvná őket a ponyva irodalom mótelyétől.” (64)

1879 végén újabb rendelettel erősítette meg Trefort az eddigi szabályozást. Arra utasította a tanfelügyelőket, hogy vegyék fel a tanítói egyletek gyűlésének témái közé a népiskolai könyvtárak ügyét: „Az ‚iskolai és népkönyvtárak’ intézménye a nép általános művelődése előmozdítását célozván, fölhívom nagyságodat, hogy ezen fontos ügyet szíven hordva, nevezett könyvtárak alapítását s gyarapítását az 1877. évi december 18-án

30,535 sz. alatt kelt rendeletem értelmében a lehetőségig előmozdítani igyekezzék. Mí-
dőn az iskolai és népkönyvtárak terjesztésére alakult orsz. bizottság által kiegészített s
ajánlott könyvek jegyzékét nagyságodnak körözés végett megküldöm, egyidejűleg utasi-
tom, hasson oda, hogy a szóban forgó könyvtárak ügye a tanítói egyleti gyűléseken tár-
gyalás alá vétessenek s az egyesületnek az intézmény alapítása, terjesztése, értékesítése,
valamint az e célra szolgáló utak és módoknak érdekében hozott tapasztalati javaslatok
nagyságod útján ide koronként terjesztessenek fel.” A rendelet melléklete az ajánlott mű-
vek bővített jegyzékét is közölte. (65)

Közben a Népkönyvtárak Terjesztésére Alakult Központi Bizottság (66) szorgosan
dolgozott. Rendszeresen adták ki az iskolai és népkönyvtárak számára ajánlható művek
jegyzékét, s a lista egyre bővült. 1878-tól kezdődően a műveket csoportosították. Az
egyik csoportba azok kerültek, melyek „úgy tartalmuk, mint alakjuknál fogva könnyebb
olvasmányt képeznek”. A másik csoportba pedig, melyek „az olvasó részéről már némi
készültséget feltételeznek, és így a tanító által felolvasva s magyarázatokkal kísérve, fe-
lette becses anyagot szolgáltatnak a hosszú téli estvék hasznos és mulattató betöltésére.”
(67) Ebbe az ajánlásba belekerült Dolinay Gyula mindkét lapja, a Hasznos Mulattató és
a Lányok Lapja is.

Dolinay Gyula, a népiskolai könyvtárak propagálója

Dolinay Gyula újságíró, lapszerkesztő, ifjúsági író. Nagyharsányban született 1850. au-
gusztus 14-én. A debreceni református kollégiumban tanult. Szorgalmas, jó képességű di-
ák lehetett, a felsőbb osztályban kétszer nyerte el a Klobusiczky – Pallay-féle nagyobb dí-
jat. 1867-ben beiratkozott a budapesti egyetemre. Fiatalon, mindössze 19 évesen kezdte
szerkeszteni a Tanulók Közlönye című ifjúsági lapot, mely „füge kis lap akkora feltűnést
keltett, hogy boldogult Rudolf trónörökös számára is megrendelték.” (68) Dolinay felke-
reste Eötvös Józsefet, hogy személyesen mondjon neki köszönetet, amiért az udvari körök
figyelmét lapjára felkeltette. Eötvös elhárította a hálálkodást, ám a találkozás alkalmat te-
remtetett, hogy eszmét cseréljenek arról a témáról, mely mindkettőjüket igencsak érdekel-
te, s ez a hazai gyermekirodalom kérdése. Eötvöst íróként is foglalkoztatta a téma, emigrá-
ciója idején tanulmányozta a külföldi gyermekirodalmat. Ekkorra már megírta gyermek-
verseit, mintegy pótolva a hazai irodalom hiányosságait. A lapszerkesztő kapva-kapott a
nép nevelése iránt elkötelezett miniszter ötletén, miszerint füzetsorozatok formájában kö-
zölt gyermekirodalommal kellene megvetni a népiskolai könyvtárak alapját. (69)

Dolinay 1871-ben új ifjúsági képes hetilap, a Kis Ujság kiadásába kezdett. Ő volt a
vállalkozás tulajdonosa és szerkesztője, s egyben az újság mindenese is. Már ez a lap is,
de még inkább a hosszú időt megélt Hasznos Mulattató rendszeresen megjelentette pél-
dányait – negyedévente – egybekötve is. Előfizetőit ajándékkönyvekkel jutalmazta.

Eötvösnek a gyermekirodalommal kapcsolatos elképzelését felvállaló Dolinay vállal-
kozóként sem járna rosszul, ha lapját a népiskolák könyvtárak részére előfizetik. Minden-
esetre a Néptanítók Lapjában megjelenő s kiadványát ajánló felhívások nem érték el cél-
jukat. A Kis Ujsággal nem volt szerencséje. Hiába próbált az előfizetőknek ajándékköny-
vecskékkel, földgömbbel, Magyarország díszes falitérképeivel kedveskedni, hiába ajánlot-
ta fel az iskoláknak, hogy hat előfizető esetében tetemes árkedvezményt kapnak, hangsú-
lyozta előfizetési felhívásaiban, hogy „a gyermek nyelve és modorához alkalmazottan, oly
kedves és figyelmet megragadó olvasmányt adunk, mi a gyermeknevelésben, különösen a
népiskolai oktatásban sikeres, sőt nélkülözhetetlen taneszközül bizonyult be” (70), 1872
júliusától nem volt képes a lapot tovább finanszírozni. Az utolsó hónapokban az ajándé-
kok körét is jelentősen növelte: „A 3 előfizetőt gyűjtőknek 40 iv jó minőségű írópapirt, a
tíz előfizetőt gyűjtőknek 50 iv papírt és 50 darab acéltollat” ígért. Az előfizetési díjak las-
san, el-elmaradozva csordogáltak, a bukás elkerülhetetlennek bizonyult. Pedig a Kis Ujság

volt az a lap, melynek hasábjain Dolinay tömeges méretű előfizetői tábor kialakításával is megpróbálkozott. Az országban sorra alakuló különféle egyletek adták az ötletet számára, hogy felhívást intézzen olvasóihoz, alakítsanak a népiskolákban gyermekegyletet, más elnevezéssel „olvasó kis köröket” (az első megfogalmazásban még ezt a megnevezést használja!). Dolinay javaslata a következő: a tanító szorgalmazására az egyletbe belépő tagok havonta 10–10 krajcárt fizessenek be, ebből ugyan vehetnek 1–2 könyvet is, de legfőképpen rendeljék meg a Kis Ujságot, amit aztán közösen olvasgatnának. Dolinaynak ebben az indítványában még szó sincs iskolai könyvtárról! Igaz, az egylet tisztségviselői között szerepel a „könyvtárnok” elnevezés (bár a többi tisztségtől eltérően feladatkört hozzá nem nevez meg), ám ez inkább a más egyletekhez hasonlóan az iratok őrzését, kezelését végző személyt jelenthette. Az olvasótábor növelésének céljára utal az újság 45. számában közzölt „kis olvasó-kör alakulási és működési tervezet”-ben az egylet céljai között szereplő kitélet is: „...járhatja a kör a Kis Ujságot...”. (Igaz, ez utóbbi a Néptanítók Lapjában közreadott s a szakirodalom által a népiskolai könyvtárak megalapításaként számon tartott „Alakítsunk kis olvasó-köröket!” című cikkből már kimaradt.)

Dolinay laptulajdonos és lelkes irodalombarát. Növelni akarja olvasótáborát, a lap fennmaradásával párhuzamosan ugyanakkor az olvasás megkedveltetésére törekszik. A kis olvasó-körök, majd olvasó-egyletek alapításának az ötlete nem tőle származik (71), ám ügyesen kihasználja lehetőségét a kettős cél megvalósítása érdekében.

Másik lapjával, a Hasznos Mulattató-val Dolinay már sokkal sikeresebb volt, az újság mintegy 39 éven át megjelent. (A lap hosszú élettartamában feltehetően szerepet játszott az is, hogy *Wlassics* minisztersége óta a VKM előfizetőként juttatott el bizonyos kiadványokat az iskolai könyvtárakba, s az ajánlásokban ez az újság is szerepelt.)

A Hasznos Mulattató érdekesebb, mint a Kis Ujság volt, színesebb, ötletesebb. A szép-irodalom mellett széleskörű ismeretterjesztő tevékenységet folytatott a természetrajz világától egészen a távoli népek szokásáig. Több játékot, „észfejtő” feladványt, „képtalányokat” is közölt. A lap nyolcadrét íven, 48 oldalon, évi 8 kötetben jutott el az olvasókhoz. 1875-ben megújult, új kiadójának, a *Légrády*-testvéreknek köszönhetően szebb kiállításban jelent meg. Több ismert, jelentős kortárs író (*Könyves Tóth Kálmán*, *Endrődi Sándor*, *Mikszáth Kálmán*, *Szász Károly*, *Reviczky Gyula*, *Komjáthy Jenő* és mások) gyermekekhez szóló munkáit is közölte.

1901-ben újabb változásról tudósít az impresszum. A 2. számtól kezdődően a kiadó *Dolinay Lajos*, a laptulajdonos testvére lett, s Gyula a felelős szerkesztő.

1876-tól Dolinay a népkönyvtárak szélesebb körben történő szervezésére alakult bizottság tagjaként szerkesztette a bizottság lapját, az Iskolai és népkönyvtárat. Ebben hírt adott napi eseményekről, a könyvtárak létrehozásának, gyarapításának problémáiról. S ettől kezdődően a magyarországi gyermekirodalom elkötelezett híveként lelkes propagálója lett a népiskolai könyvtárak ügyének is. Így vallott erről: „Ezt az eszmét szolgálom (...) az egész életemmel. Egymagam jókora könyvtárt szerkesztettem már össze a „Hasznos Mulattató” harminc esztendei vaskos köteteivel, és testvér-vállalata, a „Leányok Lapja” huszonnyolc évi folyamával, és jelentékeny számú egyéb kiadványommal. Még más téren is fáradoztam az ügy érdekében. 1881-ben a kérdés tisztázására „Könyvet a népnek” c. röpiratot írtam és néhány lelkes tanfőúr közreműködésével, másfél éven keresztül: „Iskolai és népkönyvtár” című szaklapot szerkesztettem.” (72) Dolinay 1880 és 1892 között (*Paulay Ede* elnöklete alatt) az Írók és Művészek Társaságának titkára, a társaság felolvasásokkal egybekötött estélyeit és kirándulásait szervezi. 1880-ban Esztergomba, 1881-ben a Tátrába, 1882-ben az Al-Dunára, 1883-ban Turinba és Párizsba, 1884-ben Máramarosra, Szatmárra, Nagykárolyba, Debrecenbe utaznak. A kirándulások alkalmával több városban felolvasásokat, ének- és zene-előadásokat tartottak.

A népiskolai könyvtárügy lelkes híve 1918. február 18-án, 68 éves korában Sziget-szentmiklóson halt meg.

A könyvtári állomány nyilvántartása, katalogizálása és tárolása

Az 1880-as évektől kezdődően a különböző fórumokon az ifjúsági irodalommal kapcsolatos viták mellett megjelentek a könyvtár működtetésének szakmai, módszertani kérdései is. A Néptanítók Lapja 1887. évi 8. számában *Porzolt Kálmán* tollából pontos és részletes útmutatót találunk arról, hogyan kell a tanítónak a könyvtári munkát végeznie.

Mi volt tehát az iskolai könyvtár kezelőjének a feladata?

– Nyilvántartásba venni a könyvet, vagyis a főtörzskönyvben kitölteni a következő rovatokat: „folyó szám”, a szerző neve, a könyv címe, „tudományszak, melybe a könyv tartozik”, „a könyv alakja (4-rét, 8-rét stb.), kötése, milyen úton és mikor került a könyvtárba, ezután a könyv első lapjára ráütni a könyvtár vagy az iskola pecsétjét.

– A pecsét mellé tintával odaírni a főtörzskönyvből az adott könyvre vonatkozó „folyó számot”.

– A könyvet, mielőtt a könyvtáros az állományba besorolná, be kell köttetni.

(Mivel ez drága multság, a szerző azt ajánlja a tanítóknak, hogy tanulják ki a könyvkötő mesterséget, sőt egy-két tanulót is meg lehetne erre – véleménye szerint – tanítani, akik majd ebből a munkából eltarthatják a családjukat.)

– Készüljön az állományról katalógus, mégpedig oly módon, hogy a „könyvtár minden egyes darabjának címét és minden ismertető jelét (mint a főtörzskönyvnél) egy külön cédulára írjuk a katalógus készítése céljából, amely cédulákat aztán a szerzők neve szerint betűrendbe szedünk s ez képezi a legprimitívebb katalógust, az úgynevezett cédula-katalógust.”

– Ezután a könyvtáros megadja a könyvnek „a maga igazi numerusát”, ráragasztva azt a hátára s ráírja ugyanazt a számot a katalógus cédulára is.

– Ha mindezzel elkészült, felteheti a polcra. A könyvek tárolására egyszerű, fából készült könyvszekrényt javasol a szerző.

Porzolt szerint nagy figyelmet kell fordítani a könyvtárhelyiség elrendezésére. Főleg akkor, ha a teremben a könyveken kívül más iskolai gyűjteményt is el kívánnak helyezni. A tárolószekrények célszerű elrendezésére két megoldást javasol: kisebb állomány esetén a helyiség egyik oldalára csoportosítva különüljenek el a könyvek, nagyobb állománynál elegendő, ha a könyvszekrények logikus rendben helyezkednek el más gyűjtemények szekrényeik között.

Az állomány lehetséges összetétele

Korábban már láttuk, a népiskolai könyvtárak létrehozásának pillanatában felvetődött az a probléma, hogy milyen könyvek kerüljenek be az állományba.

György Aladár egy nagyszabású felmérés alapján a hazai tanítóegyletek könyvtárainak összetételét elemezte. A felmérés eredményét lehangolónak találta, szakkönyvtár helyett „ajándékművekből összehalmozott könyvgyűjtemények” ezek – írja. Az állományban sok a már használhatatlan, elavult tankönyv, melyet a kiadók – azt remélvén, hogy raktári készleteiktől megszabadulnak – ingyen bocsátottak a tanítók rendelkezésére. Regényeket még csak vásárolnak az egyletek, de pedagógiai szakirodalmat szinte egyáltalán nem. Holott ezeknek a könyvtáraknak a tanítók képzése lenne a fő célja – hangsúlyozza. (73)

Ugyanebben a számban *Radó Vilmos* az újonnan megjelent ifjúsági kiadványokat tekintve át. Örömmel konstatálja, hogy míg korábban a fordítások megjelentetése volt a jellemző a magyar könyvkiadásra, mostanra eredeti magyar kiadványok tucatjával találkozhatunk. Neves íróink már az ifjúságnak is írnak könyveket. Kiemelkedőnek tartja a kortárs irodalomból *Ágai Adolfot*, ki Forgó bácsi néven adja ki meséit, valamint *Pósa Lajos* gyermekverseit. Kifogásolja ugyanakkor azt a kiadói gyakorlatot, amely például a

Komáromy – Lakits – Péterfy-féle népiskolai olvasókönyv anyagát önálló kötetben mint ifjúsági irodalmat jelenteti meg. (74)

Hogy milyen is legyen a gyermek és ifjúsági irodalom, élénk vitára ingerelte mind a pedagógiai szakembereket, mind az irodalmárokat.

Benedek Elek egyik első parlamenti felszólalása is az ifjúsági irodalommal kapcsolatos: „Trefort volt akkor a kultuszminiszter, kicsiny dolgok iránt is érdeklődő szellem, de úgy tetszett nekem, hogy az ifjúsági irodalom valami túlságos mértékben nem érdekelt. Az öreg úr idegesen fészkelődött székében, mindegyre hátra szolt Berzeviczynek, szinte hallottam méltatlankodó kérdését: Mit akar ez az ember itt a gyermek- meg az ifjúsági irodalommal.” *Benedek Elek* nem akart kevesebbet, mint felhívni képviselőtársai figyelmét annak fontosságára, hogy az együgyű mesék, versikék nemcsak a nyelvérzékét rontják meg a gyermeknek, hanem kihat izlésük, gondolkodásuk további alakulására. Célja az volt, hogy mind az államot, mind a társadalmat igényes, jó könyvek kiadására buzdítsa. Nem panaszkodni kell – mondta –, hogy nincs elegendő számú olvasója a magyar szép- és tudományos irodalomnak, hanem ki kell nevelni az olvasókat. Úgy látja, „a magyar ifjú, mikor kikerül az iskolából, megútálta a könyvet, mert annak idején nélkülözte azt a szellemi táplálékot, mely fölébreszse benne az olvasó kedvet, az igazán jó könyvek után való vágyakozást.” A száraz, „lélek nélkül való”, rossz magyarsággal megírt tankönyvek aztán az ifjút a ponyvairódalom irányába lökik. (75)

A *Wlassics* vezette minisztérium támogatásával sok ifjúsági lap és könyv jutott el az iskolákba, a mennyiségre nem volt panasz. Annál több figyelmet kellene szentelni a minőségnek! – vélte *Benedek Elek*. S még egy problémát említ, hiányzik a társadalomból az a réteg, amely felismeri, melyik is a jó könyv. A szülők nem elég tájékozottak, s még a tanárok sem, mint azt a *Szemák-féle* könyvjegyzék, illetve az ahhoz kapcsolódó hozzájárulások mutatják.

Érdemes végigfutni a listát, kiket tart *Benedek Elek* 1898-ban jó ifjúsági írónak? A teljesség igénye nélkül néhány név: *Jókai Mór, Rákosi Jenő, Mikszáth Kálmán, Bársony István, Jakab Ödön, Gárdonyi Géza, Rákosi Viktor, Erődi Béla, Egri György, Bródy Sándor, Gyarmathy Zsigáné, Szabóné Nogáll Janka, Hermann Ottóné, Tutsek Anna, Földes Géza, Bodonyi Nándor, Herczeg Ferenc, Tábori Róbert, Lőrinczy György, Sebők Zsigmond, Donászy Ferenc, Murai Károly, Böngérfi János, Malonyay Dezső, Sas Ede.*

A téma, hogy milyen legyen a hazai gyermek- és ifjúsági irodalom, milyen könyvek kerüljenek be az iskolai könyvtárba, a tanárok körében is élénk érdeklődést keltett. Első ízben az Országos Középiszkolai Tanáregyesület 1877. évi közgyűlése foglalkozott vele. Ekkor vetették fel, hogy alakuljon egy kilenc fős bizottság, mely összeállítja az ifjúsági könyvtárba beszerezhető könyvek ajánló jegyzékét. A jegyzéket a bizottság tagjaként, *dr. Lechner László* terjesztette az egy évvel később, Pozsonyban megtartott közgyűlés elé. (76) Ez volt az első ifjúsági (itt: középiszkolai) könyvtárjegyzék hazánkban. A szakirodalom által számon tartott *Szemák-féle* jegyzék (77) ezt követően, már a VKM támogatásával készült.

A középiszkolai könyvtárjegyzék hatással volt a népiskolai könyvtárügyre is, hiszen a megalakuló NIKIB ennek mintájára adta ki a beszerezhető művek jegyzékét.

Wlassics Gyula intézkedései, a Népiskolai Ifjúsági Könyvtárakat Intéző Bizottság megalakulása

Wlassics Gyula 1895. január 15-én kapta meg kinevezését a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetésére. *Wlassics* jogász, egyetemi tanár, az MTA tagja, nagytekintélyű kultúrpolitikus, 1892-től a Szabadelvíű Párt országgyűlési képviselője. Minisztersége alatt polgári jellegű reformok egész sorát kezdeményezte.

A közoktatásügy vezetőjeként növelte az állami iskolák számát, nyugdíjhoz juttatta az állami iskolák tanítóit, korszerűsítette a népoktatás szervezeti, tartalmi kereteit. Átláthatóbb viszonyokat teremtett a közoktatás szerkezetében. Minisztériumára hárult az iskolák működését szabályozó intézkedések végrehajtásának legfőbb ellenőrzése, amelyben az érdemi munkát a megnövelt számú ügyosztályok végezték. Egy 1898-ban hozott rendelete alapján a Statisztikai Hivatalra bízta az iskolákból beérkező adatok szakszerű gyűjtését, feldolgozását és megjelentetését.

Wlassics az ország oktatásügyét a magyar nemzeti állam szemszögéből vizsgálta. Ennek koncepciójából kiindulva látott hozzá az elemi iskolai könyvtárak ügyének végleges rendezéséhez. Céljai között szerepelt az elődei által meghozott törvények maradéktalan végrehajtása, a kor kívánalmaihoz igazítva. Az iskolai könyvtárügyet összekötötte a hazafias nevelés, az ifjúság erkölcsi életének ápolása érdekében létrehozott ifjúsági egyesületek működésével: „Az állami iskolákban szervezett ifjúsági könyvtár szintén egyik hathatós eszköze az ifjúsági egyesület sikeressé és vonzóvá tételének.” (78)

Wlassics 1901 őszén az ifjúsági irodalom, illetőleg az ifjúsági könyvtárak ügyében minisztériumába tanácskozást hívott össze. A megbeszélésen írók, pedagógusok vettek részt, témája pedig az iskolák szerepe az irodalom ügyének fellendítésében volt. Minden résztvevő egyetértett abban, hogy: „olvasásra, a könyv, az irodalom szeretetére is nevelni kell a népet s ez a feladat iskoláinkra hárul”, azon belül is az iskolai könyvtárakra. (79)

Nem sokkal e tanácskozás után adta ki Wlassics az 1158/1902. eln. sz. rendeletét, mely a magyarországi iskolai könyvtárügy számára, benne a népiskolai könyvtárak számára nagy előrelépést jelentett. Kimondta a Népiskolai Ifjúsági Könyvtárakat Intéző Bizottság (NIKIB) megalakítását, elrendelte az eddig csupán tanítói könyvtárakként működő népiskolai könyvtárak mellé az ifjúsági népiskolai könyvtárak megszervezését is.

A miniszter rendelete bevezetésében kifejtette célját: „Hogy pedig népünk a pihenés napjain hazafias érzületét ápoló, vallás- erkölcsös érzését fejlesztő és szívet-lelket gyönyörködtető olvasmányokban keressen üdülést és szórakozást, hogy elméjét a népméltó-iskolából kikerülve még azután is hasznos olvasmányok útján képezze (...) hogy hazai intézményeink tiszteletét, nemzeti hagyományaink és nyelvünk szeretetét, jeles írók örökbecsű alkotásai visszhangjaként szívében az élet fárasztó küzdelmei között is sértetlenül, épen megőrizze és mindinkább fejlessze.” (80)

Wlassics a NIKIB felállításával azt akarta elérni, hogy amit elődei az iskolai könyvtárakkal kapcsolatban elrendeltek, az maradéktalanul megvalósuljon. Ennek érdekében hozta meg következő intézkedéseit:

- „Minden állami és községi elemi és ismétlő-iskolában, a hol eddig nincs, szerveztesék (...) iskolai ifjúsági könyvtár.”
- A könyvtár felállítására és fejlesztésére minden állami és községi népiskolai tanuló-tól be kell szedni 50 fillért beíratási díjként.
- „Az iskolai könyvtár mindenkor az iskola tulajdona marad.”
- A könyvtárat az iskola épületében kell elhelyezni, s kezelője a tanító. Ahol több tanító van, ott a tantestületnek kell megválasztania a könyvtárost.
- A könyvtárat kezelő tanítónak minden egyes könyvtárral kapcsolatos intézkedését egyeztetnie kell a tantestülettel, különösképpen a könyvek beszerzését.
- Kötelezi a könyvtáros tanítót a rendelet arra, hogy a beszerzett könyvek tartalmát ismerje, s erről a tanfelügyelői látogatás alkalmával adjon számot.
- A könyvtárba csak olyan művek kerülhetnek, melyek a NIKIB által kiadott listán szerepelnek. A könyvtár-jegyzéket a Hivatalos Közlönyben időről-időre közzéteszik.
- Minden iskolának könyvtárhasználati szabályzatot kell készítenie, melyet a gondnokságnak, az iskolaszéknek és a tanfelügyelőnek jóváhagyásra be kell mutatni.
- A könyvtár használatát a tanulók esetében feltételekhez kell kötni, „lehetőleg csak a tizedik életévüket betöltötteknek engedjék meg.” A gondnokság vagy az iskolaszék meg-

engedheti, hogy a tanulók szülei is kölcsönözzenek a könyvtárból, kölcsönzési díj ellenében. Ez az összeg, mely egy vagy több kötetből álló mű esetében nem lehet több 10 fillérnél, a könyvtáros tanítót illeti. Iskolai tanulótól azonban „olvasási díjat” szedni nem szabad.

A NIKIB tagjai ötéves időtartamra szóló kinevezést kaptak. Wlassics a NIKIB elnökévé *Sebestyén Gyulát*, az Országos Közoktatási Tanács titkárát nevezte ki, előadónak *Tóth Rezső* tanárt. A bizottság tagjai között ott találjuk *dr. Alexander Bernát*, m. kir. tud. egy. tanárt; *Benedek Elek* író; *Csernoch János* országgyűlési képviselő; *Bánóczi József* egyetemi magántanárt, tanítóképző intézeti igazgató; *Kenedi Géza* ügyvédet, lapszerkesztőt; *Komáromy Lajos* tanárt, címzetes igazgató; *Marczali Henrik* m. kir.tud.-egy. tanárt; *Margalits Ede* m. kir. tud.-egy. tanárt; *Móra István* polgári leányiskolai tanárt, író; *Klupathy Jenő* tud.-egy. magántanárt; *Ujváry Béla* királyi tanácsost, a Néptanítók Lapja főszerkesztőjét és *Szőcs Farkas*, teológiai tanárt. (81)

A NIKIB megalakításával lezárult a magyarországi iskolai könyvtárak fejezetének egy szakasza. 35 évvel Eötvös József 1867-es kezdeményezése után létrejött az a szervezet, mely a könyvtárak irányítását, szakmai felügyeletét országosan ellátta. Az általa kiadott könyvjegyzék segítette a tanítók tájékozódását, s biztosította az állam érdekeinek érvényesülését.

Jegyzet

(1) Lásd részletesebben: Waldapfel Eszter: Iskolai könyvtáraink helyzete és jövő feladatai. In: *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum évkönyve 1961.* 58–90.

(2) Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, Osiris, 1999. 351–352.

(3) 2872/1871. sz. a. kelt miniszteri rendelet. In: *Közoktatásügyi törvények és rendeletek tára az 1868-dik év óta 1877. év végéig közrebocsátott és a népoktatásra vonatkozó törvények, m. rendeletek, tantervek és szabályzatok gyűjteménye.* Szerk. Kármán Mór. Budapest. Eggenberger, 1878. 330–331.

(4) Az iskolatípus megnevezésével kapcsolatban lásd részletesebben: Mészáros István: *Népiskoláink ezer éve.* In: *Népiskolák Magyarországon. Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia előadásainak anyaga.* Tatabánya, 1997. 11–20.

(5) Eötvös József (1987): Felszólalás a költségvetés tárgyalásakor. In: *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából.* Szerk. Mann Miklós. Tankvk., Budapest. 20.

(6) Más véleményít fogalmaz meg N. Szabóki Györgyi: „...mivel az iskolai munka egyik elismert segédeszköze a könyvtár, hallgatólagosan beleértendő az is a szükséges segédeszközök közé.” N. Sz. Gy.: *Adatok a népiskolai ifjúsági könyvtárak történetének kezdetéhez 1868–1902.* In: *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum évkönyve 1961.* Budapest. 1963. 115.

(7) Lásd részletesebben: Kiss Áron: *A magyar népiskolai tanítás története 1–2 köt.* [egyben] Budapest. Franklin, 1881–1883. 480; valamint Felkai László: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979. 317

(8) Lásd Felkai i. m., valamint Kelemen Elemér: *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában 1868–1918.* Budapest. Akad. K., 1985. 250

(9) A népiskolai könyvtárak megalakítását szorgalmazó felhívás jóval korábban, mintegy öt évvel a szakirodalomban eddig elsőként említett Dolinay-féle felhívás előtt született.

(10) Molnár Aladár: *Állítsunk könyvtárakat a népiskolákban. Pesti Napló,* 1867. okt. 12. 2.

(11) Uo.

(12) Eötvös József: *Egyletek. Népnevelési egyleteink.* In: N. L., 1868. 2. 22.

(13) A Néptanítók Lapja a VKM „pedagógiai” kiadványa volt, amelyet a minisztérium térítés nélkül eljuttatott valamennyi magyarországi népiskolai tanítóhoz és óvoda vezetőjéhez. A lap a hazai nemzetiségek nyelvén is megjelent.

(14) Híradás népnevelési egyletek alakulásáról. In: N. L., 1868. 10. 152.

(15) M[olnár] A[ladár]: *Mit kell kívánni korunkban a népiskolatanítótól.* In: N. L., 1868. 3. 37.

(16) Sipőcz Ferencz: *Felhívás olvasóegyletek alakítására.* In: N. L., 1868. 1. 8.

(17) Mennyei József: *Hazai népnevelésünk ügye.* In: N. L., 1868. 2. 21. – Mennyei József (Kisdovornya, Nyitra megye, 1823. febr. 9. – Szombathely, 1889. máj. 1.) piarista tanár, bölcséleti és teológiai tanulmányokat folytatott. 1848-ban kilépett a rendből, s még ez év aug. 3-án a pozsonyi katolikus főiskolán szóbeli és írásbeli pályázati vizsgát tett. Ezután kapta meg kinevezését Eötvös Józseftől az érsekújvári kir. tanítóképzőbe. Növendékei kedvéért három nyelven, magyarul, németül és szlovákul tanított egészen 1856-ig, amikor is a képzőt megszüntették. Mennyei ekkor a kalocsai tanítóképzőhöz tartozó elemi főtanoda igazgatója lett. 1869 áprilisától

Árva és Túróc megye főtanfelügyelője, majd 1873-tól Vas megye tanfelügyelője. Pedagógiai tárgyú könyvei jelentek meg, a Tanodai Lapokban cikkeket írt a magyarországi cigányságról.

(18) Nagy László: Az olvasás tanítása népiskoláinkban. In: N. L., 1868. 3. 45–46. – Nagy László (Kunhegyes, 1816. jún. 9. – Budapest, 1875. máj. 6.) elemi iskoláit Kunhegyesen, a gimnáziumot Debrecenben végezte, bölcsészetet Kőrösön, jog- és hittudományt Debrecenben hallgatott. Ezután Érmihályfalvára ment rektornak, majd öt év múlva magántanító lett Késmárkon. Közben tanulmányozta a neveléstudományt. 1851-től Kisújszálláson az újraindított gimnáziumban tanári állást vállalt. 1858-ban kinevezik a körösi tanítóképző s az ehhez tartozó református népiskola igazgatójának. 1868-tól tolna-baranyai, majd pest-kunmegyei tanfelügyelő. Tankönyveket és vezérkönyveket írt, 1866-ban szerkesztette a Protestáns Népiskolai Közlönyt.

(19) Környei János: A Népnevelési egyletekről. In: N. L., 1868. 6. 83. – Környei János (Murapetróc, 1831. nov. 14. – Buda, 1870. ápr. 19.) Szegény családból származott, korán árvaságra jutott. Elemi és középiskoláit Kőszegen, Debrecenben végezte, majd belépett a szombathelyi katolikus papneveldebe. A szabadságharc alatt honvéd tüzerbiztos. Világos után több hónapig bujdosott, közben segédtanítóskodott Győr megye egyik falusi iskolájában. Megpróbálkozott az orvosi munkával is, de a boncolásokat nem bírta, ezért előbb hírlapírónak ment, majd 1857 és 1861 között a ciszterci rend székesfehérvári gimnáziumában világi tanár lett. 1861-ben városi főjegyzővé választották, de erről a tisztségéről egy év múlva leköszönt. 1862–67 között az Alföld c. lapot szerkesztette, 1867-től a VKM-ben dolgozott, s Eötvös az 1868-ban induló Néptanítók Lapja első szerkesztőjének nevezte ki. 1869 áprilisától korai haláláig Esztergom, Komárom és Győr megye tanfelügyelője. Tankönyveket, pedagógiai munkákat írt.

(20) Eötvös, 1987, 20.

(21) 1870-ig kb. 27 egylet jött létre. Ld. a Vallás- és közoktatásügyi miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870-ben. *Néptanítók Lapja*, 1871, 3–6., 27.

(22) a.ó.: Alakítsunk iskolai könyvtárakat. In: N. L., 1868. 14. 210.

(23) Uo.

(24) Uo.

(25) A vallás- és... i. m. 60.

(26) Egyletek. Hírek Visonta községből. In: N. L., 1868. 10. 152.

(27) Egyletek. Hírek a verseci szerb tanítói értekezletről. In: N. L., 1868. 11. 170.

(28) Tatai: Levél a tatai iskolai könyvtár létesítéséről. In: N. L., 1868. 6. 89.

(29) Idézi: Közoktatásügyi; 1878. 332–333., lásd még: VKM körlevél a tanfelügyelőkhöz és az egyházmegyei hatóságokhoz. In: N. L., 1878. 10. 13.

(30) Nagy László: Az olvasás tanítása népiskoláinkban. In: N. L., 1868. 3. 45–46.

(31) Kerékgyártó Elek: Alakítsunk-e kis olvasó-köröket. In: N. L., 1872. 7. 99–101. – Kerékgyártó Elek a Népnevelők Pesti Egyletének könyvtárnoka volt. Az egyletnek ekkor 135 tagja van, köztük 11 (véltetően tanító)nő. A pártoló tagok sorában ott találjuk Tánicsics Mihályt.

(32) Egyveleg rovat. In: N. L., 1872. 2. 28.

(33) Egyveleg rovat. In: N. L., 1872. 42. 748.

(34) Pirk György: Iskolai könyvtárak. In: N. L., 1868. 17. 259.

(35) Madzsar János: Alakítsunk szorgalmi könyvtárakat. In: N. L., 1871. 25. 401–402.

(36) Bereti János: A jó közszelem érdekében. In: N. L., 1872. 8. 123–125.

(37) Seemann Gábor: Mily uton eszközöltessék az iskolai és népkönyvtárak felállítását. In: N. L., 1880. 21. 535.

(38) Kállay István levele. In: N. L., 1872. 9. 144.

(39) Szerkesztőségi megjegyzések. In: N. L., 1868. 14. 210.

(40) Vahot Sándorné, szül. ecsedi Csapó Mária, (Pest, 1830. január 23. – Gyulakeszi, 1896. febr. 29.) Vahot Imre lapszerkesztő, író sógornője. Maga is aktív résztvevője a kor irodalmi életének, ismert s díjazott írónő. Költeményeket, elbeszéléseket írt, ifjúsági regényeket fordított németből, angolból, nők számára kiadott folyóiratok szerkesztőjeként is tevékenykedett.

(41) Bánfi János, családi nevén Wolfshörndl J. (Bazin, 1851. szept. 8. – ?) polgári iskolai tanító, igazgató. Termékeny író. Tanügyi, társadalmi, neveléstudományi cikkek, szépirodalmi művek szerzője, lapszerkesztő. Több munkáját saját fordításában német nyelven is megjelentette. A magyar nyelvet ifjú korában tanulta meg, beszélt még szlovákul, szerbül és svédül, fordított is ezekből a nyelvekből.

(42) A témáról részletesebben lásd Kiss, 1881. 212–213.

(43) Felhívás a *Népiskolai füzetek* sorozat előfizetésére. In: N. L., 1868. 3. 46.

(44) Részletesebben ld. Kiss, i. m.

(45) Pirk, i. m. 259.

(46) Uo. A forrásban „réginek” nevezett könyvek.

(47) Uo. 260.

(48) A Néptanítók Lapja 1868 és 1870 között a tanítók nevére járt, ettől fogva az iskola részére. Ahol 2–3 tanító működött, oda egy példányban, ahol 4–6, oda két példányban. 1880-tól viszont minden iskolába – eltekintve a tanítók számától – csak egy példányban járt. 1873-ban megszűnt a nemzetiségi nyelveken történő kiadás, ezután csak magyar nyelven jelenik meg. 1874-ig hetilap volt, 1874-től kéthetente jelent meg, mivel az ország-

gyűlés a korábbi évi 30 ezer forint helyett csupán évi 10 ezer forintot biztosított a kiadásra. Erről lásd részletebben: Kiss Aron i. m. 34.§ Az időszaki päd. sajtó. 218.

(49) A vallás- és... i. m. 28.; ill. idézi még: Kiss, i. m. 65.

(50) VKM körlevél a tanfelügyelőkhöz. In: N. L., 1878. 10. 11.

(51) VKM 1876. szept. 2-én kelt utasítása a polgári községi iskolaszék számára, 12. §. f. pontja. Idézi: Mayer, 1877. 47.

(52) VKM 1877. évi 1238. sz. rendelete. In: N. L., 1877. 3. 58.

(53) Utasítás a népkönyvtárak alapítása, szervezése s kezelése tárgyában. In: N. L., 1877. 3. Melléklet 1–4.

(54) Uo. 1.

(55) Uo. 2.

(56) Uo. 1.

(57) Uo. 1.

(58) Uo. 1.

(59) Uo. 3.

(60) VKM 1877. évi 20.311. sz. rendelete az állami iskolai gondnokságok számára, 23. §; In: N. L., 1878. 10. 10–11.

(61) VKM körlevél az egyházi hatóságokhoz és a megyei tanfelügyelőkhöz. In: N. L., 1878. 10. 9–11.

(62) 930. sz. miniszteri rendelet dátuma 1875. július 15. ld. Közoktatásügyi; 1878. 326.

(63) A VKM 1878. évi 27.909. sz. rendelete a megyei tanfelügyelőkhöz az 1877. évi 30.535. sz. rendelet megerősítésére. Összeírás az iskolákban működő könyvtárakról. Ajánló könyvjegyzék. Melléklet a 22. számhoz. Valamint a VKM 1878. évi 27.909. sz. felhívása a felekezeti iskolai hatóságokhoz. In: N. L., 1878. 22. 497. p, 500.

(64) Körlevél. Nógrádmegyei tankerület felügyelősége. In: N. L., 1879. 19. 243.

(65) E rendelet alapján vitatják meg az iskolai könyvtárügyet az 1881. évi Országos Tanítói Képviselési Közgyűlésen.

(66) A bizottság neve a megváltozott Iskolai és népkönyvtárakat terjesztő központi bizottságra.

(67) A VKM 27.909. sz. rendelete a megyei tanfelügyelőkhöz, i. m. 497.

(68) Dolinay Gyula (1901): A 30-ik esztendő kezdetén. *Hasznos Mulattató*, 1. 1–2.

(69) A füzetes sorozat kérdéséhez: 1841. nov. 14-én Népkönyvkiadó Egyesület jött létre Jósika Miklós, Vachot Imre és Eötvös József elnökletével. Az egy évvel (1842. jún. 12.) később megtartott közgyűlésen határozatot fogadtak el, miszerint pályázatot írnak ki népies művek megjelentetésére, melyek „egyenként legfeljebb két nyomtatott ívet adjanak, erkölcsi, hazafüi, gazdálkodási és közgazdálkodási elvek s érzelmek terjesztésére.” lásd György Aladár (1879): Az első kísérlet a népkönyvtárak ügyében. In: *Iskolai és Népkönyvtár*, 6. 87.

(70) Lásd a Kis Ujságban és a Hasznos Mulattatóban közölt felhívásokat.

(71) Dolinay Gyula: Alakítsunk kis olvasó-köröket. In: N. L., 1872. 2. 17–19.

(72) Dolinay, 1901. 2.

(73) György Aladár: A tanító-egyletek. In: N. L., 1887. 8. 823–825. – György Aladár (Huszt, 1844. ápr. 11. – Budapest. 1906. jan. 16.) író, művelődéstörténész, kultúrpolitikus. A Hon c. lap tanügyi rovatvezetője, a Paedagógiai Társaság egyik fő szervezője, a Magyar Paedagógiai Társaság alapító tagja. Gy. A.: A tanító-egyletek. In: N. L., 1887. 8. 823–825.

(74) Radó Vilmos: Új ifjúsági iratok. In: N. L., 1887. 8. 825–826. – Radó Vilmos (eredeti családneve: Roth) (Eger, 1847. ápr. 23. – Budapest. 1919. dec. 9.) tanár, pedagógiai és ifjúsági író. Egerben szerzett tanítói oklevelet. 1874-től a budapesti tanítóképző intézet tanára, majd címzetes igazgatója. Pedagógiai nézeteiben Herbart követője. Számos tankönyvet is írt.

(75) Benedek Elek (1898): Ifjúsági irodalom. *Magyar Kritika*, 1. 277–278.

(76) Ujvári Gyula (1942): Az ifjúsági könyvtárjegyzék múltja és jelene. In: Kardeván Károly (szerk.): Országos Középközlési Tanáregyesületi Közlöny 1941–1942. Budapest. 27–33.

(77) Szemák István az első összeállítást a Középközlési Tanáregyesület választmányának megbízásából készítette. A jegyzéket a VKM jóváhagyása előtt négy tekintélyes tanügyi szakember, köztük két főigazgató is meg bírálta. Az összeállítás nagy könyvsiker lett, rövid időn belül 2500 példány kelt el belőle. A II. füzet már a VKM megbízásából jelent meg 1894-ben, majd 1896-ban a III. füzet. 1897-től időszaki folyóiratként adták ki *Ifjúsági Könyvtárjegyzék* címen, évenként kétszer, a tanév elején az új beszerzéseket segítve, valamint a tanév végén a jutalomkönyvek vásárlásakor. A folyóiratban Szemák nemcsak az általa megfelelőnek tartott könyvek jegyzékét közölte, de tanácsokat adott például a könyvtár kezelésével kapcsolatban is. Az 1912-ben megjelent *Ifjúsági könyvtárjegyzék a középfokú iskolák ifjúsági könyvtárai számára* összeállítását a 21891/1913. sz. a. miniszteri rendelet kötelezővé tette.

(78) VKM 1902. évi 21015. sz. rendelete. In: *Magyarországi Rendeletek Tára* 1897. II. köt. Harmincegyedik folyam. Budapest. Országos Törvénytár Szerkesztősége K., 237.

(79) Ujváry Béla vezércikke. In: N. L., 1902. 36. 1–2.

(80) VKM 1902. évi 1158. sz. rendelete. In: N. L., 1902. 36. 7–9.

(81) Közlemények. A NIKIB tagjainak kinevezése. In: N. L., 1902. 35. 15.

A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztályát közel két évtizeddel ezelőtt Kozma Tamás alapította. A szakosztály Kozma Tamás 65. születésnapja tiszteletére kétnapos konferenciát rendezett. A felkért előadók témaválasztását egyetlen dolog befolyásolta: azon kérdés, hogy „Hol tartunk?“, azaz hol tart a mai magyar oktatásszociológia, hol tartanak tudományos munkásságukban a magyar oktatásszociológia meghatározó alakjai. Szemle rovatunkban az elhangzott előadások közül néhányat bemutatunk.

Állami szerepnövekedés és individuális jogok az oktatásban

Az állami expanzió akkor vezet hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, nem pedig új szereplők bevonásával erősíti befolyását.

Anyolcvanas évek derekán megjelent tanulmányaim azt a felismerést variálták, hogy a magyar oktatás államosítása – a tulajdoni viszonyok megváltoztatása nélkül, a tanügyigazgatási kontroll eszközeivel – nem 1948-ban, hanem az 1935/38-as időszakban történt meg. Minthogy a harmincas évek oktatáspolitikájával kezdtem el először foglalkozni, az állam hatalmi expanziója a szememben teljes egészében összekapcsolódott a szabadság korlátozásával. Ennek következtében sok tekintetben úgy láttam, hogy a harmincas évek előtti oktatásügyben azért volt magasabb a szabadságfok, mert az állami hatalom mértéke kisebb volt.

Ez a gondolat nagyon is egybevágott oktatáskutató barátaim anglofilijával, azaz az elképzeléssel, hogy az angolszász oktatásügy azért tudta és tudja elkerülni mindazt, ami nekünk akkor (a horthysta és pártállami „velünk élő múltból”) ellen-szerves és fenyegető volt – azaz az ideológus tanügyigazgatás hatalmát –, mert az oktatásügyben gyenge az állam.

A kilencvenes évek elején azután olvastam Kozma Tamás könyveit s reflexióit a kortárs oktatáspolitikai vitákra – és hát persze egyre többet beszélgettünk, s kide-

rült: tanítványá nemcsak egyetemi tanórán lehet válni, de a Victor Hugo utcai épület legfelső szintjén lévő ebédlőben is.

E beszélgetésekben egy olyan világ tárult fel előttem, amelyben a kontinentális oktatásügy sajátosságának az állam nagy szerepe látszott. Olyan sajátosságnak, mely nemcsak a demokráciahiányos és szabadsághiányos időszakokban igaz, hanem a normális polgári fejlődés évtizedei alatt is – múltban és jelenben egyaránt.

S nyilván nem véletlen, hogy ekkor elkezdtem az állami szerepvállalás olyan korszakával is foglalkozni, amihez nem kötődött az általunk oly mértékben visszataszítónak talált ideológiai expanzió képlete: a dualizmus kori állammal.

S az 1860–70-es évek, de még inkább a kilencvenes évek államhatalmának elemzésekor új összefüggések váltak világossá. S lassan az ezzel az állami szerepvállalással foglalkozó korabeli és későbbi szakirodalmat is másképpen kezdtem olvasni.

Kiderült, hogy az állam oktatásügyi befolyásának növekedése az oktatástörténet egyik klasszikus témája, ott is, ahol sosem került sor totalitárius hatalomátvitelre. Kitént, hogy a magyar kutatók közül is viszonylag sokan érdeklődtek e téma iránt,

az oktatáspolitikai-történészek számára *Fináczy Mária Terézia* könyve óta vitathatatlanul ez az egyik fő téma. Más neveléstörténészek számára ez azért fontos, mert a 19–20. század tantervtörténete, az iskola-történet, a gyermekkortörténet, a neveléstudomány-történet, a pedagógusképzéstörténet alig-alig értelmezhető a tanterveket kibocsájtó, az iskolákat engedélyező és finanszírozó, a gyermekek jogait védő s egyben életidejük egyre nagyobb hányadára igényt tartó, professzorokat kinevező, tanárvizsgáló-bizottságokat fenntartó állam szerepvállalásának az értelmezése nélkül. S persze nemcsak a neveléstörténészek érdeklődnek: amiképpen a neveléstudomány-történet a mai pedagógiával, a gyermekkortörténet a mai pszichológiával érintkezik, az oktatástörténet éppúgy leginkább ezen keresztül érintkezik a kortárs kérdésekre koncentrált oktatáspolitikai-kutatással, illetve oktatásügyi szervezetszociológiával. A politikai, szociológiai nyelven beszélő érdeklődőket – különösebb erőfeszítés nélkül – funkcionalista és konfliktusos paradigmát követőkre oszthatjuk fel – e vita legmarkánsabb megfogalmazásait is Kozma Tamásnak köszönhettem.

Meddig jutottam az állam szerepét átértékelő gondolkodásban? Először egy fogalmat kell tisztázni.

A szakirodalmat gyakran jellemzi, hogy az állami befolyás expanzióján tulajdonképpen a kormányzat, illetve a tanügyigazgatás hatalomnövekedését értik. Epp ezért néha a kortárs oktatáspolitikai-elemzők az állam fogalmának használatát pontatlannak érzik, s szívesebben látnák, ha mondjuk „minisztériumról” beszélne a történész is. A társadalomtörténeti megközelítés viszont nem az állami szerepvállalásra, hanem a feltörekvő társadalmi (felekezeti, etnikai, foglalkozási, rendi stb.) csoportok által hordozott polgárosodásra, tanulási ambícióra helyezi a hangsúlyt.

Az állami szerepvállalás – legalábbis ma így látom – nagyságrendileg többet jelent, mint a tanügyigazgatás, vagy akár a minisztérium hatalmának kiterjesztése – tehát igenis indokolt – legalábbis bizonyos absztrakciós szinten – „államról” és nem minisz-

tériumról vagy kormányzatról beszélni. A másik állításunk azt kívánja bizonyítani, hogy „a feltörekvő csoportok által hordozott modernizáció” és az „állami modernizáció” nem egymást kizáró, hanem sok tekintetben egymást erősítő tényezők.

Amikor azt mondjuk, hogy a kulcskérdés az állami befolyás expanziója az oktatásban, nem pontatlanságból használjuk az állam kifejezést: nem pusztán (sőt nem elsősorban) a „minisztérium” vagy a „tanügyigazgatás” hatalmi expanziójáról szeretnénk írni, hanem arról, hogy mindaz, amit a modern állam jelent – azaz a parlament, a kormány, az önkormányzatok, a bíróságok, az államigazgatás – fokozatosan átveszi a szocializáció feletti uralmat a tradicionális intézményektől és közösségektől, melyek korábban birtokolták azt, azaz az egyházaktól, a családoktól, a helyi közösségektől, a szakmai (például céhes) testületektől. Ez az átvételi folyamat nyilvánul meg egyrészt oktatásszociológiai, másrészt oktatáspolitikai jelenségekben. Ennek az átvételi folyamatnak azonban a legfontosabb szereplője az egyén, hiszen az egyén az, aki vagy a tradicionális (öröklött közösségei által predesztinált) mintákat követi, avagy az új (választott vagy kialakított) közösségei által kínált szocializációs lehetőségek közül választ.

Az egyén szerepének hangsúlyozása és az állami és társadalmi modernizáció értelmezése természetesen összefügg. Ebben az értelmezési keretben úgy látszik, hogy a modernizáció nem más, mint az egyének fokozatos elszakadása a ligatúráktól (*Dahrendorf* népszerűvé vált, az öröklött, vallási, törzsi, családi kötelekeket összefoglaló kifejezése, melyet azután *Habermas* töltött fel némileg új jelentéssel), a szabad egyének individuális opcióinak megnövekedése. Ezért tehát az állami oktatáspolitikai azon törekvéseit, melyek objektíve segítséget nyújtottak a ligatúráktól szabad egyének mobilitási potenciáljainak felszabadításához, modernizációs törekvéseknek nevezhetjük. (Ezzel szemben azokat a törekvéseket, amelyek a szabad emberek szabad versengését akadályozzák, modernizáció-elleneseknek látjuk.)

Az első kérdéskört most nem fejtjük ki részletesen: ez arról szól, hogy az állam egyrészt az iskolatípus-kínálat bővítésével, másrészt állami gimnáziumok felállításával egyre szélesebb teret ad a nem származáson és felekezeti hovatartozáson, hanem tanulmányi kiválóságon alapuló érvényesülésnek. Így egészen addig, amíg az állam az 1920-as numerus clausussal nem korlátozza a tanulási szabadságot, addig az állam hatalmának és oktatási szerepvállalásának kiterjedése a hagyományos erők vereségét és az individuum jogainak kiteljesedését jelentette.

Térjünk át azonban a második kérdésre. 1867 után a liberális állam sorozatosan tesz olyan lépéseket, melyek az egyházaktól a társadalomszervezés monopóliumát fokozatosan elveszik, előbb községestítés, majd államosítás is zajlik.

A legfontosabb kérdésben, az iskola nyelvpolitikai szolgálatba állításában – mely az 1879-es törvénnyel veszi igazán kezdetét – nem véletlenül nem egyszerűen kormányzati, hanem szélesebb konszenzuson alapuló döntést kell látnunk: e törvénnyel kapcsolatban a parlament lényegében egységes volt, azaz a (pusztán a kormánypártra támaszkodó) kormánytól bizonyos értelemben független, önálló hatalmi ágként jelenítette meg az állam oktatáspolitikai akaratát. Az egy-egy felekezettel a szekuláris – illetve ekkor, a kilencvenes években éppen kultúrharcos – állam szemében túlzottan összefonódott megyei elittek egy-egy felekezet számára aránytalanul előnyös döntéseit az állami politika nem a tanfelügyelői hatalom növelésével, hanem a bírói hatalmi ág szerepének megnövelésével ellensúlyozta. A huszadik század elején az egyházak hatalmának korlátozását az iskolaszéki intézmény tényleges rájuk kényszerítésével, illetve a felekezeti tanító közalkalmazotti státuszának megerősítésével próbálta az állam elérni.

Egyik legfontosabb állításunk, hogy az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben az első korszakban egyáltalán nem a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztésével történt, hanem mindazoknak a tényezőknél – bíróságoknak, professzióknak, helyi

társadalomnak – a „helyzetbe hozásával”, melyek a kormány potenciális szövetségesei voltak. Az állami hatalom expanziója a felekezetekkel szemben nem csökkentte az oktatási erőtér pluralitását, ellenkezőleg, növeli azt. A szakirodalom egy részében képviselt állítást, miszerint az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben szükségképpen a rendszer többpólusosságának csökkenéséhez vezet, cáfoljuk, sőt azt szeretnénk bizonyítani, hogy csak akkor vezet az állami expanzió hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, s nem új szereplők bevonásával erősíti befolyását.

Az állami beavatkozás második korszakában a szeparációs logikával szemben az 1920-as években az állam és egyház összefonódására valló jelek megerősödnek, s a szekularizálódó társadalom viszonyai között mind nagyobb mértékben egymásra támaszkodnak. A keresztény-nemzeti nevelés egész ideológiája végső soron az egyházakkal szemben növekvő állami befolyás egyik jele. Míg ugyanis a dualizmus korában az állam és egyház szétválasztása – a legutolsó másfél évtizedet nem számítva – egyértelműen előrehaladt, s ez a számukra meghagyott „területen” tulajdonképpen lehetőséget adott arcvonaluk markánsabbá tételére, addig a két háború között az állampolgári nevelés világnézeti tartalommal való feltöltése az első pillanattól kezdve az egyház és az állam szimbiózisának hiányába torkollott.

Addig, amíg az állam működési mechanizmusai nem alakultak át – lényegében a húszas években –, az egyházak számára ez a helyzet felhőtlenül előnyösnek tűnhetett, úgy, mintha semmilyen árat nem kellene fizetniük azért, hogy a kormányzat szelleme keresztényibb lett. Attól kezdve azonban, hogy az állam maga is a társadalom átfogó ideológiai „megdolgozásának” programjába kezdett – az 1930-as évektől, az új típusú kormánypárt, az új sajtópolitika kialakításával –, az egyházak már csak két alternatíva között választhattak: vagy megőrzik differenciált viszonyukat, az ellenzékiesség lehetőségét az új ideológiai gépezettel szemben, s ezzel elveszítik a húszas évek-

tól kezdve élvezett ideológiai privilégiumokat, vagy ellenkezőleg, készek „kifizetni” privilégiumaik „árát” az államnak, készek a konfliktusok titokban tartására, saját vezető elitjük olyan irányú átforgalmazására, mely személyileg alkalmasabb az 1930-as évek politikai viszonyainak befogadásához. Az utóbbit választották.

A harmadik kérdéskörben leszögezhetjük, hogy miközben a nagy társadalmi csoportok vetélkedtek az iskoláért, miközben az állam és egyház konfliktusának nagypolitikai folyamata zajlott, a szorosabban vett oktatás világában is megfigyelhetjük az állami hatalom növekedését. A szembenálló felek ebben a történetben: immár maga a szűkebben vett oktatási törvényhozás, minisztériumi szintű rendeletalkotás, az iskolákkal szemben fellépő tanügyigazgatás, s a másik oldalon az iskolák, tantestületek, tanárok s civil szervezeteik.

Az „óriások csatájában” a szűkebb értelemben vett oktatás főszereplőinek – a tanügyigazgatási apparátus munkatársainak, a tanároknak, tanítóknak, igazgatóknak, tanáregyesületi, tanítóegyesületi vezetőknek, szakmai szervezetek vezetőinek, tankönyvíróknak, -kiadóknak, taneszközigyártóknak, kisebb iskolafenntartóknak, szaktudományos egyesületeknek – természetes szerepük adott volt: azáltal, hogy professzionalizálódtak s megfogalmazták érdekeiket és sajátos egyensúlyt alakítottak ki, az állam szövetségesei voltak a tradicionális egyházakkal szemben.

A népoktatásügyben – a törvényhozással, a kormánnyal, az egyházzal, a megyékkel szemben – az oktatási rendszer saját szereplőinek semmiféle esélyük nem lehetett, hatalmuk, súlyuk egyszerűen összemérhetetlen volt e szereplők hatalmával. Természetesen „a lakossággal” szembeni érdekérvényesítés – az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése azoknál, akik nem akarnak iskolába járni – sem olyan méretű feladat, mely az oktatásügy szereplői számára a reális lépték lett volna.

A népoktatás története ekképpen mindig is a „nehézsúlyú” szereplők mérkőzési terepe maradt, azaz a minisztériumé, az e kérdésekre nemzetiségpolitikai megfonto-

lásokból odafigyelő miniszterelnökségé, a nagyegyházaké, a megyéké, a nagyvárosoké. A tanítók – önálló erőként – nem nagyon játszanak szerepet, s a tanfelügyelői testület is csak részben „a népoktatási szféra képviselője”, gyakran – minthogy az állás nyilvánvalóan politikai – a megyében tekintélyes birtokos család sarja tölti be e fontos tisztséget. A kisebb szereplők éppen azáltal jutnak szerephez, hogy az egyes intézményeket fokozatosan kiszakítják a tanfelügyelő befolyása alól.

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakított ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a polgári iskola. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiforgalmódott. A polgári iskola önállóságában érdekelték voltak a népiskolában már egyáltalán nem tanító polgári iskolai tanítók, az intézményigazgatók, azok a kisvárosok, melyeknek iskolavárosi körbe való belépését éppen a népiskolától világosan megkülönböztethető polgári iskola léte tette világossá, valamint azok a nagyvárosok, ahol az alsó-középiszkolázásra vágyó kispolgárság fontos helyi politikai szerepet játszott. Érdekelték voltak továbbá azok a minisztériumi tisztviselők, akik az állami tulajdonú iskolák kormányzását mint hatalmi és munkaformát jobban kedvelték, mint a zömében nem állami tulajdonú népiskolák felügyeletét.

A polgári iskola függetlenedésében érdekelték több egymással párhuzamos politikaterületen érték el a polgári iskola kiszakadását a népiskolai érdekkörből. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll – hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Az iskola pedagógusai elérték, hogy ne tanítói, hanem tanári oklevelet és besorolást kapjanak. A tanfelügyelő a hatalmát több hullámban veszítette el, a végén szakmai jogköreit csak a polgári iskolai előadóján keresztül gyakorolhatta, hogy 1929-ben teljes hatáskörét a polgári iskolai főigazgatóra ruhazza át.

Témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy a központi államhatalom és egy kizá-

rólág az államtól függő szakmai csoport sajátos koalíciót alkot, mely fokozatosan kiszorítja a megyei erőktől is függő – s hagyományosan az állam-egyház-megye erőviszonyrendszer figyelembevételével kinevezett – tanfelügyelőt.

A polgári iskola az 1883-as minősítési törvény után, s tantervének az alreáliskolához igazítását követően fokozatosan alsó-középiskolává válik, de e tanári csoporttal szemben az állami tanügyigazgatás befolyása sokkal nagyobb, mint az alsó-középiskolák egyetemet végzett tanári csoportjaival szemben. Az alsó-középiskolákat, különösen, mivel tanáraik a felső-középiscola tanáraival azonosak, némileg védi a tudományági autonómia, a polgári iskolában azonban semmi ilyesmiről nincs és nem is lehet szó. Ennek következtében a polgári iskolában a tanításmódszertan állami ellenőrzése sokkal hamarabb kap teret, mint az alreáliskolában vagy az algimnáziumban. Így a középiskolai szféra későbbi ellenőrzése a polgári iskolai közegben kialakított normákkal, igazgatási patterekkel folyik.

A középfokú szakoktatás intézményei közül a felsőkereskedelmi iskolák az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiskolának, de mivel érettségít adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi szakminisztériumbeliekkel – rendelkeznek, hamarabb szakadnak ki a tanfelügyelő alól, mint a polgári iskolák

A tanítóképzős és gyógypedagógiai érdekkör – mivel bár különböző szempontból a legerősebben kötődött a népiskolai szférához – csak igen későn s csak részlegesen tud kiszakadni. A tanítóképzés – noha a polgári iskolára épül – sokkal kevésbé párhuzamos intézmény a felső-középiskolával, mint a polgári iskola az alsó-középiskolával. Az állami szabályozás gyakorlatilag egyedülálló példajaként a szakmai csoport által már kiharcolt hatév-folyamosságot, ötévfolyamosságra lépteték vissza a húszas években.

A klasszikus középiskolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban

érhető tetten, hogy maga az állami középiskolai tanterv – mely a formális képzésről a tudományági képzésre helyezi a hangsúlyt – az 1867 előtti régi rendszerben képzett tanárokat sok tekintetben kellemtlenül érintette. Másfelől pedig abban, hogy az állami befolyás növekedése az új – a klasszikus gimnáziumokétól eltérő – szellemiségű intézmények által kiadott évfolyam-bizonyítványok elfogadását a nagytekintélyű klasszikus intézményekre gyakorlatilag rákényszerítette.

A főigazgatói hatalom nagyon sok tekintetben növekedett, az igazgató a tanárok egyenrangú kollégájából egyes helyeken a testület felsőbbség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott.

Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

Az állami hatalom kiterjesztésének második korszaka két alkorszakra oszlik. A húszas években, a konszolidáció után látványosan visszaáll a dualizmus kori egyensúlyhelyzet, úgy tűnik, egyszerűen továbbhaladnak a dualizmus kori folyamatok. Ez azonban csak a látszat: a politikai érveléssel történő elbocsátások nemcsak a liberálisokat és baloldaliakat érintik, hiszen az állásban maradókat is orientálják ezek a fegyelmik és b-listázások, hogyan kell viselkedni, hogyan kell gondolkodni. A numerus clausus nemcsak a zsidókat érinti, hanem magának a középiskolának a minősítő erejét: eddig az volt a középiscola szelektivitásának legfőbb ideológiája, hogy az alanyi jogon felsőoktatásba kerülő diákokat megfelelően szűrni kell. Ettől kezdve világossá vált, hogy az iskolának nem áll módjában, hogy saját minősítő rendszerével az egyetemre alkalmasnak nyilvánítson valakit. Ez a tény megváltoztatja az iskola egész – korábban versenyelvű – légkörét.

Az állami hatalom növekedése – eme jelzéseken túl – már ekkor egyre inkább a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztését jelenti. Amint a személycseréket és a központi politikai kormányzat szándékainak

megváltozását a nagy külső – 1930 utáni – válságjelenségek indokoltta teszik, lényegében felszabadul az út magának a rendszernek az átalakulására.

Az 1935-ös fordulat egyfelől a tanügyigazgatási ágak iskolatípus szerinti szakmai professzionális differenciálódása helyébe a politikai centralizáció-bürokratikus dekoncentráció sajátos kettősségét állította, másfelől pedig a tanfelügyelet hatalmát az igazgatókkal, tanárokkal, tanulókkal szemben erősen kiterjesztette. A törvény előbbi lépése a társadalmi partnerek befolyásának csökkentését célozza, a második viszont a szűkebb szereplők autonómiáját korlátozza.

Ennek az utóbbi kérdésnek a megvalósulása igényli a leginkább iskolaszintű, illetve levéltári jellegű kutatást. Míg ugyanis az egész társadalomban zajló oktatási folyamatokat elsősorban a statisztika alapján érthetjük meg s az állam és egyház küzdelmének bőséges politikai nyilvánossága, szakirodalma van, a kisebb s a szűkebben vett oktatási szférán kívüli társadalmi partnerek is rendelkeznek saját folyó-

iratokkal vagy más lehetőségekkel álláspontjuk megjelenítésére, addig a tanügyigazgatás és a tanárok/tanítók közötti konfliktusokról szinte kizárólag a tanító és tanár-egyesületi közlönyök számolnak be. Ráadásul a konfliktus egy bizonyos szintjén felül a beszámolók éppen, hogy csökkenő konfliktusról számolnak be, hiszen a nagy és tartós konfliktus mintegy meggyőzi a tanár- és tanítóegyesületek vezetését arról, hogy nem alkalmi visszaélésről, hanem rendszerszintű stratégiai elmozdulásról van szó.

Ez esetben pedig a cél, vélték, hogy az új stratégia fővonalát megkeressék. Általában

– hacsak valamilyen külső támogatóra nem számíthatnak – a tanár- és tanítóegyesületek ellenállása két-három év alatt elkopott, s az egyesületekben olyan személyi váltások játszódtak le, melyek eredményeképpen az egyesület akár „túl is teljesíthette” a tanügyigazgatási tervet. Az egyes iskolák, egyes tanárok szintjén természetesen az átforgalmazási folyamat sokkal lassúbb, sőt van, akinél meg sem indul. Az egyének egy része bízhat személyes tekintélyében és mozgásterében, kapcsolati hálóijában, s abban, hogy előbb éri el a nyugdíjkorhatárt, mint hogy az iskolai mindennapok átalakulása elérje azt a mértéket, hogy jobban emlékeztessen az 1933 utáni német, mint az 1918 előtti magyar viszonyokra. A tanárok és a tanügyigazgatás viszonyát éppen ezért csak kifejezetten levéltári anyagokkal tudjuk dokumentálni. (A nyolcvanas évek első felében még tudtunk néhány interjút is készíteni a harmincas évek második felének néhány jelentősebb tanáregyéniségével, ma már legfeljebb az egykori kezdő tanárok, s még inkább az egykori diá-

kok lennének interjúra foghatók.)

Természetesen a tanügyigazgatási expanziót nemcsak az oktatási rendszeren belüli szereplők ellenállása, illetve annak hiánya, hanem a kor alapvető belpolitikai és világpolitikai eseményei is érintik. Ezek pedig a területi revízió sajátos kihívásai, illetve a honvédelmi nevelés sajátos problematikája. Kutatásaink azonban azt igazolják, hogy ezek a tényezők csak felgyorsították azt a folyamatot, hogy az állam immár elsősorban a tanügyigazgatás segítségével fokozott kontroll alá kezdte vonni a magyarországi oktatásügyet.

Az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációinkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik.

Mindezekkel az elemzésekkel azt szeretnénk igazolni, hogy az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik. Az állami hatalom kiterjesztése korántsem szükségszerűen jelenti az egyéni „életvilág

gyarmatosítását”, az „egyének államosítását”, hiszen az állami expanzió – amennyiben ellenfelét a tradicionalitás erőiben találja meg – legfőbb szövetségese épp a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség, a piac stb. Ha azonban az állam – egy megváltozott történelmi helyzetben – nem „a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség és a piac” erőivel kíván összefogni, hanem éppen mindezeket kívánja korlátozni, akkor nincs az a tradicionalitás, amely a fenyegetett egyéni autonómiákat meg tudja védeni a tanügyigazgatás és az államilag támogatott politikai mozgalmak expanziójától.

Nagy Péter Tibor

Felsőoktatási Kutatóintézet,

Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezésébe Kozma Tamás első, több kiadást megért műve (1) új, de máig nem jelentőségén elismert dimenziót vitt be.

Az első nemzetközi tudásszint-mérés, az 1968-as IEA eredményeinek vizsgálata során a szülői ház szociokulturális adottságai, az akkor már ismert és a szociológiai kutatásban alkalmazott falu-város dichotómia mellett *Kozma Tamás* felhívta a figyelmet egy további fontos tényezőre. Nemcsak általában „a falu” és általában „a város” iskolásainak tudásszintjében mutathatók ki különbségek. Az egyes családok közötti társadalmi-gazdasági különbségeket mélyítheti az, hogy a lakóhelyi környezetben mely társadalmi rétegek dominálnak vagy egyáltalán melyek vannak jelen. Alaposan alátámasztott, argumentált gondolatmenete szerint az egyének hátrányos helyzete attól válik még súlyosabbá, hogy lakóhelye is „hátrányos helyzetű”. A lakóhely és az egyéni magatartás (adott esetben iskolai teljesítmény) egymásra vonatkoztatása a mindennapok narratívájában akkor is, ma is meg-

szokott, ám tudományosan korábban itthon nem vizsgálták.

A lakóhelyi szociális környezet és a mérhető iskolai teljesítmény összefüggésének bizonyítása két tudományos paradigma összekapcsolását is jelentette. Nemcsak – pedig ez is újdonságnak számított a múlt század hetvenes éveinek újonnan kialakuló nevelésszociológiájában – általában a szociológia és a neveléstudomány közös területeire vezetett el, hanem a szociológián belül is egy sajátos diszciplínához: a chicagói iskola városszociológiai kutatásaihoz. A múlt század harmincas éveiben virágzott, majd az ötvenes és hatvanas években újra felfedezett városszociológiai irányzat arra törekedett, hogy értelmezze a lakóhely szerepét az ott élők magatartásában. A *Max Weber*től származó kategóriákban gondolkodva annak idején arra kerestek választ, hogyan alakul ki és miként változik az egyes városrészek he-

lye és szerepe a társadalomban, s a helyi társadalmak milyen pozícióra tesznek szert vagy milyen helyzetekbe szorulnak be a globális társadalomban. Ez a paradigma napjainkra elvezetett egyik oldalról például az „underclass”, a társadalom alatti osztály elméletéig, másik oldalról – maradvá a Kozma Tamás által Magyarországon először bizonyított összefüggéseknél – például a regionális szemléletű oktatás-kutatásig.

Teoretikus szinten az a kérdés, hogyan ragadható meg, hogyan értelmezhető a társadalom vertikális szerkezete „horizontálisan”, a mindennapi élet szempontjából a színterén, a lakóhelyen. A kérdés paradigmaticusan a szociológia és a szociálintropológia érintkezésének tudományos területére tartozna, ha nem volna olyan aspektusa, amely a cselekvésre, a politika tevékenységére irányulna. Az a kutatás, amely például a hátrányos helyzet lakóhelyi meghatározottságára irányul, kénytelen feltenni a kérdést: mit tegyünk itt és most a helyzet javítására. Felteszi ezt a kérdést a szociológia is a társadalom egésze számára, de a lehetséges válaszok a makroszintekre vezetnek. A városszociológiához kapcsolódó szociálökológia azonban nem létezhet a kérdésre adandó konkrét és időben közeli válaszok nélkül.

A szociálökológia a városszociológiából nőtt ki, de szociálpszichológiai indíttatása folytán a környezetnek – a természeti, épített és szociális környezetnek – az emberi kapcsolatokban, magatartásokban játszott szerepét vizsgálja. A társadalom nem absztraktnak létezik, hanem mindig adott lokalitásokban kristályosodik ki. A társadalom helyi „kristályosodása” jelenti azt a környezetet, amelyben az egyének tevékenykednek, csoportokat alkotnak, bennük maradnak vagy kiszakadnak azokból. A környezet részint szociálisan értelmezhető – azaz jelenti a társadalmi rétegek, csoportok, politikák jelenlétét és együttjátszását – részint az adott természeti-földrajzi adottságokat, részint és nem utolsósorban a társadalmi szervezetek, intézmények elérhetőségét. A szociálökológiai szemléletmód alapján szerveződő kutatá-

sok ezeket a tényezőket kísérlik meg együttesen értelmezni. Az oktatásra vonatkoztatva jellemzően területi-társadalmi és ellátottsági összefüggésekhez jutunk, jellemzően az oktatási intézmények elérhetőségéhez, s olyan döntések megalapozásához, hogy vajon meg kell-e tartani egy adott óvodát, iskolát. Az oktatásökológiai kutatás így közvetlenül kapcsolódik a helyi vagy (az iskolahálózat egészére vonatkoztatva) az országos oktatáspolitikák kutatásához, még inkább azok tervezéséhez.

A tervezés az 1970–80-as évek egyik kulcsfogalma volt nemcsak Magyarországon, hanem a nemzetközi irodalomban is. Mi a társadalmi tervezést úgy értelmeztük, hogy fel kell tárnunk, vizsgálunk és mérlegelnünk kell azokat a társadalmi folyamatokat, amelyek egy-egy oktatáspolitikai döntést megalapozhatnak, illetve vizsgálunk kell azokat a lakossági magatartásokat, amelyek egy ilyen döntésre válaszolnak.

Oktatásökológiai kérdés, milyen befolyást gyakorol az egyéni iskolai teljesítményre az adott iskolai környezet. Empirikus vizsgálatok alapján azt emeltük ki, hogy az általános iskolák és osztályok heterogén társadalmi környezete tekinthető optimálisnak, mivel ez kevésbé befolyásolja a magasabban képzett szülők gyermekeinek továbbtanulását, viszont (modellként is hatva) emeli az alsóbb rétegekhez tartozók tanulási teljesítményeit. Oktatásökológiai kérdés, vajon miért vannak rurális térségek, falvak, ahol a tanulói teljesítmények, továbbtanulási, pályaválasztási törekvések a közeli városéhoz hasonlóak, néha jobbak, de semmiképpen nem rosszabbak. Ebben az esetben úgy találtuk, hogy a „város és vidéke” összefüggés társadalmi hatásaival van dolgunk – a város „kiköltözik” a vidékére. Oktatásökológiai kérdés, miért vannak többen a társadalom hátrányos helyzetű rétegeiből is azokban az elit gimnáziumokban, amelyek földrajzilag és közlekedési szempontból is megközelíthetők a környék számára. Az emberek a „lábukkal szavaznak”, s elmennek onnan, ahol nincsen megfelelő infrastruktúra oda, ahol van. Persze nem tud mindenki elköltözni, a migrációnak kemény

társadalmi szabályai vannak. Kik az elköltozok, kik a maradok, és hogyan hatnak a migrációs folyamatok a különböző lokalitásokra, térségekre?

A falusi kisiskolák problémája az oktatáspolitikai (és a településpolitikai) örökzöld kérdése. A nyolcvanas évek közepéig több hullámban lezajlott iskolakörzetesítések mellett szóló érvek a rációhoz szoltak, alapvetően gazdaságossági megfontolásokra épültek, de nem hiányoztak a pedagógiai szempontok sem (színvonalasabb oktatás). Függetlenül attól, mekkora volt az érvelés valóság tartalma, a helyi iskola szociális hatásával nem számoltak. A helyben működő oktatási intézmény a társadalom jelenlétét reprezentálta azokban a falvakban, ahonnan már korábban kivonult a többi közintézmény (a helyi tanácstól a rendőrségen át az egyházig). Ráadásul a körzetközpontig talán csak pár kilométer volt a földrajzi távolság, ám a közlekedési távolság annál nagyobb. A nyolcvanas évek második felével kezdődően, de különösen a rendszerváltás után gyors ütemben feléledő kisiskolai hálózat azt bizonyította, hogy a gazdasági és pedagógiai „racionalitásokat” felülírja a helyi társadalom, mihelyt erre lehetősége adódik.

A lakosság – adott esetben a kisgyermekes szülők – helyi iskolára irányuló igényeit realizálta a helyi vezetés, amikor a kilencvenes évektől megnyitotta vagy újra önállóvá tette a kisiskolákat. Túlságosan messzire vezetne e kérdés tágabb politikai-oktatáspolitikai kérdéseinek még csak az érintése is. Itt arra a megállapításra szorítokom, hogy a lakosságnak – illetve nyilván a helyi lakosság egyes csoportjainak – meghatározott igényei formálódnak ki az iskola iránt.

Kérdésünk – amely Kozma Tamással végzett kutatásaink e vonulatában megfogalmazódott – arra irányult, milyen tényezők határozzák meg az iskolázási igényeket, hogyan lehet ezeket a tényezőket mérhető változókkal kifejezni, hogyan lehet vizsgálni, előrejelzéseket tenni, problémákat megfogalmazni segítségükkel. A kisiskolák ügye e szempontból eléggé behatároltnak látszik. A korábbiakban, amikor

többé-kevésbé szigorú volt a körzeten belüli általános iskolázás szabályozása, a lakosságnak (a szülőknek) kevés volt a játéktere: egy szűk elit kivételével beíraták gyermekeiket, ahová kötelező volt beírni. Más a helyzet azonban a nem kötelező iskolafokozattal, a középfokú iskolákkal, ahol már választani lehetett.

Korábbi szociológiai-nevelésszociológiai kutatásokból jól tudtuk, hogy a szülők társadalmi réteghelyzete, a család szociokulturális helyzete szorosan összefügg a gyermekek iskolai tanulmányainak sikerességével, a továbbtanulás szintjével, irányával, továbbá a lakóhelyi település típusával is. Ám ezek a kutatások nem egészen vágtak egybe saját tapasztalatainkkal: Battonyán, Szarvason vagy Mezőtúron tömegesen középiskolába jártak a munkás- vagy parasztcsaládban felnőtt gyerekek is – hiszen a helyi értelmiség oly kis létszámú volt, hogy pusztán az ő gyermekekkel nem lehetett volna benépesíteni még egy kis létszámú osztályt sem. (Igaz, az itt érettségizettek ritkábban jutottak egyetemre, mint a nagyvárosi fiatalok.) Azt is figyelemmel kísértük, hogy a munkaerő-tervezésre hivatkozó oktatáspolitikai éppen az ilyen kisebb városokban tudja eredményesen szakmunkásképzőbe terelni a fiatalokat akkor is, ha ők érettségizni vágnának.

Úgy láttuk, hogy a szociológiai survey-kutatás, a város-falu dichotómia, de még a statisztikák legfeljebb megyei szinten aggregált adatai is fontos különbségeket fednek el a különböző társadalmi rétegekből származók, a városok és a falvak lakói iskolázási igényei és lehetőségei között.

E ponton ismét rövid kitérőt kell tennem. A hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján ismerkedtünk meg a társadalmi jelzőszámokkal, egy olyan paradigmával, amely mintegy életet lehel a statisztikai adatokba. Ebben az értelmezésben a születések száma, a migrációs, a foglalkoztatási, az oktatási stb. adatok lakossági magatartásokat mutatnak, ezek alapján – ha elég szorgalmasak, ügyesek és szerencsések vagyunk – viszonylag pontosan meg tudjuk ragadni egyes térségek társadalmát, mozgásait. Folyamatok vizsgálatához és

értelmezéséhez idősorok szükségesek, és az országos magyar statisztikák igen hosszú időn át kiválóak voltak. Az országon belüli társadalmi különbségek feltárására a településenként tagolt adatok, s ezek idő-sorba állítása nyújt lehetőséget. A szociál-geográfia nagy lendületet adott ahhoz, hogy ami náluk hiányzott – az iskolázással kapcsolatos területi-társadalmi folyamatok ismerete –, azt mi pótoljuk.

Ahhoz, hogy vizsgálni tudjunk olyan társadalmi folyamatot, mint az iskolázás, az iskolázás terjedése, szükségünk van demográfiai változókra (a megfelelő korú személyek, a lakosság korösszetételének, az el- és odaköltözések mutatóira stb.), iskolázottsági változókra (a népesség iskolázottsági szintjének mutatóira), foglalkoztatási változókra (legalább szektoronként), olyan változókra, amelyeket a gazdasági fejlettség mutatóiként értelmezhetünk. A területi-társadalmi folyamatok megértéséhez elengedhetetlen az országos változások ismerete. A következő lépés e társadalmi mutatók területenkénti megragadása.

Máig megújuló problémát jelent az adekvát terület kijelölése, azaz annak eldöntése, hol húzzuk meg a területi határokat, amelyeken belül vizsgálni kívánjuk tárgyunkat. Erről a területi egységről feltételeznünk kell, hogy lakói nagyjából ugyanott veszik igénybe a közjavakat, szervezik kulturális életüket. A szokásos megyei szint általában nem használható, mivel túlságosan nagy vagy éppen nem eléggé nagy terület, nem valóságos kerete lakói iskolázásának. A települési szinttel ugyanez a probléma, ráadásul a településhálózat túlságosan heterogén ahhoz, hogy elemeit ugyanazon súllyal lehetne bevonni az elemzésbe.

Hogyha az óvoda igénybevételének területi eltéréseit vagy terjedésének folyamatait vizsgáljuk, egy közepes falu, egy városrész a megfelelő terület. Ha a közép-

fokú iskolázás folyamatait elemezzük, akkor nagyobb területet kell választanunk, amelyről feltételezzük, hogy lakói többsége a térség iskoláiban tanulnak tovább. Ez a terület a mai kistérség, a korábbi – Kozma Tamás szavával – „művelődési városközpont”. Ha a felsőfokú oktatást helyezzük vizsgálódásunk középpontjába, akkor még nagyobb területet kell lehatárolnunk, s ez a régió. Az adekvát terület kiválasztása nemcsak azt jelenti, hogy itt tanulmányozzuk az adott társadalmi jelenséget, folyamatot, hanem azt is, hogy a hiányokra és hiányosságokra, a fejlesztés lehetőségeire és szükségleteire is e területeken belül maradva mutatunk rá.

A nehézségeket növeli, hogy meglévő statisztikai bázissal dolgozunk, tehát nincsen arra lehetőségünk, hogy valamely szempont szerint tovább bontsuk a meglévő adatokat.

Ezt legjobban talán azzal a nehézséggel tudom megvilágítani, amit a 14–18 évesek iskolaválasztásának területi elemzése jelent. Nincs ugyanis olyan adatbázis, amely településsorosan adná meg e kor-

csoport iskolázását, következésképpen nem tudjuk kistérségi vagy más, a megyeinél kisebb területen aggregálni az adatokat.

A regionális oktatáskutatás alapvetően a Központi Statisztikai Hivatal adataival dolgozik, amelyeket a kutatás céljának megfelelő szinten aggregál. Idősorokat dolgoz fel, és kutatási eredményeit kartográfiai módszerekkel, térképen is megjeleníti. *Híves Tamás* régi munkatárs a regionális oktatáskutatásban, az ő munkája az OTTIR-adatbázis megteremtése és a térképek elkészítése.

A regionális oktatáskutatás olyan empirikus nevelésszociológiai kutatás, amely alapvetően teljeskörű mintán dolgozik, és természete szerint nemigen tudja bevonni a mintavételen alapuló nevelésszociológiai felmérések eredményeit, ezeket legfeljebb orientáló háttérként, probléma-felvetésként tudja hasznosítani. Ugyanakkor

A nyolcvanas évek második felével kezdődően, de különösen a rendszerváltás után gyors ütemben feléledő kisiskolai hálózat azt bizonyította, hogy a gazdasági és pedagógiai „racionálisokat” felülírja a helyi társadalom, mihelyt erre lehetősége adódik.

nem mondhat le az érintettek személyes megkérdezéséről sem. A kérdőívvel vagy interjúkkal folytatott információgyűjtés nem képez „reprezentatív mintát”, esettanulmányokként egészíti ki a statisztikákkal és térképekkel megjelenített társadalmi folyamatokat.

A legsikerültebb regionális oktatáskutatások azok, amelyekben sikerül összevizsgálni a statisztikai alapú elemzést az esettanulmányokkal. Ilyen Kozma Tamás észak-alföldi kutatása, amely a Debreceni Egyetem regionális szerepének feltárása köré szerveződött (eredményeit tanulmányokban, konferencia-előadásokban ismertük meg), s pontos láttelepet ad az Észak-Alföld társadalmi-területi folyamatiról, a határon átnyúló kapcsolatairól, kisvárosainak és kisvárosi iskoláinak erőfeszítéseiről, hogy hátrányos helyzetükből kivergődjenek.

A hátrányos helyzet leírása már nemcsak egyének és családok rossz életfeltételeinek és esélyeinek megjelenítését szolgálja, hanem a lakóhelyeken, az egyes térségekben meglévő sokféleség fölfedezését is. S nem utolsósorban azokat az utakat és lehetőségeket, amelyeket a hátrányos helyzetű vagy éppen leszakadó térségek népe – boldogulása érdekében – önerőből megteremt, s amelyekhez az országos politikának kötelessége segítséget nyújtania.

Jegyzet

(1) Kozma Tamás (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Forray R. Katalin

Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Akadémiai kapitalizmus?

Hazánkban a felsőoktatásról folyó viták során ma még a létszámnövekedés és következményeinek elutasítása vagy elfogadása, az expanzió visszafordítási lehetőségeinek keresése látszik a legérdekfeszítőbb kérdésnek. A nálunk fejlettebb országokban azonban ez a vita már korábban elült, s ott a kilencvenes évek eleje óta egy új politikai törekvés, a felsőoktatási menedzserizmus, a felsőoktatás piacosítására irányuló állami politikák foglalkoztatják az oktatókat, kutatókat, illetve a tágabb közvéleményt.

Az egyes elemzők szerint „akadémiai kapitalizmus” vagy „tudáskapitalizmus” terjedéseként értékelt új hullám ismét alapvető változásokat diktál az intézmények külső kapcsolatrendszerében és belső életében egyaránt.

A felsőoktatás fejlett országokbeli expanziójának szembeeszköz ellentmondása, hogy miközben a „harmadfokú képzésbe” járók száma és aránya ezekben az országokban az 1950-es, hatvanas évtizedek óta rendkívül gyorsan növekszik, az állami felsőoktatási kiadások növekedésének üteme ezzel a fejlődéssel a hetvenes évek közepe óta egyáltalában nem tart lépést.

Pedig éppen ez volt az az időszak, amikor a felsőoktatásnak a gazdaság és társadalom fejlesztésében játszott szerepét kulcsfontosságúnak deklaráló politikát hirdettek meg mindezekben az országokban. Ennek az „emberi tőke” elméletére, a tudás felértékelődésére, közvetlen gazdasági tényezővé válására hivatkozó elvnek a hangsúlyozása kivétel nélkül mindenütt máig is tart. Mégis országonként változó módon, de általánosnak mondható, hogy a hetvenes évek elejei „olajsokkot” követően a fejlett világ államai visszafogták a felsőoktatás finanszírozását. Bár az erre szánt költségvetési pénzeszközök (az

időnként és egyes országokban végrehajtott deklarált csökkentések időszakát kivéve) mindenütt növekedtek, a hallgatólétszám töretlenül gyors növekedését a költségvetés távolról sem követte és egyre kevésbé követi még a leggazdagabb országokban sem.

Ezt a szembeszökő ellentmondást a politikusok mindenütt azzal igyekeztek és igyekeznek feloldani, hogy kinyilvánítják: a felsőoktatási intézmények akkor működnek hatékonyan, ha egyre jobban gazdálkodnak, és, ami a fő, ha a működésükhöz szükséges fedezet növekvő részét maguk teremtik elő.

Piacosítás

A képzési létszámok felduzzadását a nyolcvanas évektől gyorsan követte egy azóta is erősödő új szemlélet, a „felsőoktatási menedzserizmus” terjedése előbb az angolszász, majd általában is a nyugati felsőoktatásban, mára pedig már az EU új tagországaiban is. Ennek egyik kiinduló hivatkozási pontja a thatcherizmusnak, Reaganizmusnak, azóta pedig e politikusok mai utódainak, vagy tágabb értelemben a modern újkonzervatívizmusnak a neoliborális ideológiája volt és maradt. E szerint a piaci mindig jobb az államinál, a cél tehát a felsőoktatásban is a privatizálás, vagy legalább a „piacszimulálás”: az egyetemek, főiskolák olyan szabályozói környezetének megteremtése, hogy piaci szereplők módjára kelljen viselkedniük, hogy minden tekintetben versenyezniük kelljen.

Közvetlenül az 1968-as nagy európai és észak-amerikai diáklázadások után sok fejlett ország oktatáspolitikusai a felsőoktatás-irányítás úgynevezett „participációs”, részvételi modelljét erőltették: azt várták el, hogy az állami egyetemek, főiskolák vezető testületeiben kapjanak nagyobb szerepet a hallgatók, az alacsonyabb beosztású oktatók, az egyéb személyzet, és hogy ezek képviselője országos szinten is megjelenjen az irányításban. Ez gyakorlatilag mindenütt meg is történt, a hallgatók az intézményeknek mint auto-

nóm tudományos közösségeknek lettek úgymond teljes jogú, irányításra is jogosult tagjaivá, a képzésükben való érdekeltségük okán. A következő hullámban viszont, a nyolcvanas években a felsőoktatás-politikusok a hallgatókat inkább „megrendelőként”, „kliensként” kezdték emlegetni, s a piacosítási elképzelések erősödésével azt várták el az állami intézmények vezetőitől, hogy azok már ne kollégáiknak tekintsék a diákokat, hanem kvázi piaci megrendelőiknek, vagyis üzleti partnereiknek, „vásárlóiknak”. Ehhez képest is új megközelítést hoztak a kilencvenes évek, amikor a nemzeti felsőoktatások vezetői azt kezdték szorgalmazni, hogy immár ne csak a hallgatók, hanem maguk az intézmények is piaci szereplőként működjenek. A legfejlettebb országok kormányai ennek megfelelően a kilencvenes években fokozatosan olyan irányítási reformokat vezettek be, amelyek arra ösztönözték a felsőoktatási intézményeket, hogy

- versenyezzenek a hallgatókért (ezt szolgálja az ezredfordulóra majd mindenütt valamilyen formában bevezetett fejkvóta-finanszírozási rendszer – aki több hallgatót vesz fel, több pénzhez jut);

- versenyezzenek az állami erőforrásokért (ezt a kutatási és egyéb támogatások elosztásában a „block grantek” helyett, vagyis a célzott, általános támogatások helyett szintúgy mindenütt terjedő versenypályázati rendszer segíti elő).

Ugyanezt célozza „az intézmények helyett a hallgatók támogatása” (a hallgató vigye oda az államtól tanulásra kapott pénzt, ott lépjen fel vásárlóként, ahol elégedettebb a szolgáltatással), esetenként a voucher-rendszer alkalmazásával. Ugyancsak főleg a fogyasztónak tekintett hallgatók védelmére hivatkozva hoztak létre a kilencvenes években Európa-szerte akkreditációs-minőségbiztosító testületeket az addigi állami minősítés helyett.

A nyolcvanas évek oktatáspolitikájának nemzetközileg uralkodó áramlata szerint a cél a szolgáltató, a kilencvenes években a gazdálkodó egyetem létrehozása volt, ma pedig már a „vállalkozó egyetem” módjára történő működést sürgetik.

A „vállalkozó egyetem”

Mit is jelent ez? Fontos megértenünk, hogy a legfejlettebb országokban a felsőoktatás piacosítását hirdető politika ma egyáltalán nem az állami intézmények valószínűsítését tekinti célnak. Nem akarják eladni, magánkézbe adni az egyetemeket és főiskolákat, hanem azt kívánják, hogy ezek az intézmények állami támogatásuk növelésének lefékezésével párhuzamosan, költségvetésük mainál jóval nagyobb részét szerezzék meg a piacon tandíjuktól, diákimportból, kutatási szerződésekből, szabadalmakból, vállalkozói bevételekből. A „piaci mindig jobb” logikáját ezekben az országokban a kilencvenes évek második felétől olyan érvelés egészítette ki, hogy a globalizálódó verseny körülményei között a felsőoktatás munkájának minél gyorsabban és közvetlenebbül kell hasznosulnia a nemzetgazdaság fejlesztésében, versenyképességének fokozásában, ezért közvetlen kapcsolatba kell kerülniük a gazdasággal. Nem „elvont, csak tudományos érdekű” kutatásokat kell folytatniuk, hanem olyanokat, amelyeket a gazdaság maga rendel meg, amelyek tehát így minden közvetítés nélkül azonnal hozhatnak kézzelfogható eredményeket – és nem csak profitot.

B. Clark közismert elméleti sémája szerint a felsőoktatás hatalmi viszonyait egy olyan háromszöggel lehet ábrázolni, amelynek csúcsein az akadémiai-tudományos világ, a piac és az állam helyezkednek el. A történelem folyamán az erőviszonyok (a felsőoktatás feletti tényleges befolyás) változásait e három tényező közötti elmozdulással, átrendeződéssel írhatjuk le. Nos, mostanában legalábbis furcsa irányú változással szembesülhetünk: az állam mintha nem a saját hatalmát akarná e vonatkozásban növelni. Ellenkezőleg: intézményeit arra igyekszik serkenteni, hogy azok közvetlenül lépjenek minél sokrétűbb és gazdagabb kapcsolatokba a piaccal, építsenek ki üzleti kapcsolatot minél több gazdasági vállalkozással. Szerezzenek profitotól megrendeléseket és működésüket orientálják ezeknek a megrendeléseknek a teljesítésére.

Mivel az állami felsőoktatási intézmények tandíjszedési képessége a majd mindenütt fennálló szigorú politikai korlátok miatt csak korlátozott, legjobban eladható „termékeik” közé a következők tartoznak.

Az ötvenes évek óta Nyugaton megszokott az állami megrendelésre, szerződéssel végzett, közvetlenül vagy közvetve védelmi célokat szolgáló kutatás. Volumenében egyre növekvő üzleti tevékenység a külföldi diákok (az EU-ban az EU-n kívüli országokból jövő hallgatók) oktatása. Tőlük ugyanis szabad magas tandíjat kérni. Ez diákimporttal és az oktatás exportjával (külföldre telepített profitorientált tagozatokkal, távoktatással, franchise-zal) egyaránt megvalósulhat, mindegyik rendkívül profitábilis üzletág, a közületek és vállalkozások által megrendelt, illetve a közvetlenül piaci értékesítésre szánt, (elsősorban alkalmazott) kutatások, fejlesztések. És természetesen ide sorolható a tanácsadás.

Következmények

A rendszer egészét tekintve az állami felsőoktatás piacosítási – hivatalosan inkább az eufemisztikus „menedzserszemléletet erősítő” néven hirdetett – politikáját a költségvetési támogatás visszafogása mellett szinte mindenütt az állami közvetlen irányítás közvetettebbé válása, az állami kötöttségek lazítása kíséri. A felsőoktatási intézmények korábbi pénzügyi kötöttségeit jelentősen enyhítik, nagyobb gazdálkodási-kezdeményszerűségi szabadságot kapnak, s piaci szereplőként való fellépésük nyomtatékos ajánlása mellett az állam igyekszik ezt mindenütt nagyobb szabadság biztosításával lehetővé is tenni. Általában növekszik a célkitűző tevékenységüknek, a belső szervezetük alakításának, saját működésük szervezésének szabadsága (amelybe most már beletartozik a nagyrészt vagy teljesen költségvetési kötöttség nélkül működő gazdasági társaságok létrehozása) is.

Ami az egyes felsőoktatási intézményeket illeti, az összehasonlító szociológiai vizsgálatok szerint, ez az úgynevezett piacosítási politika jellegzetesen hasonló vál-

tozásokat hozott a legfejlettebb országoknak még az elit kutatóegyetemein is. Ezek közül csak néhányat említhetek, de mindjárt először talán a legjellegzetesebbet emelem ki. Azt ugyanis, hogy a kifejezetten üzleti tevékenységeket a felsőoktatási intézmények egyre gyakrabban kifejezetten erre a célra létrehozott vállalkozói részlegekben, központokban, gazdasági társaságokban, vegyes vállalatokban végzik, amelyeket az intézmények közületekkel is, de méginkább nagy nemzeti vagy multinacionális cégekkel közösen tartanak fenn, vagy ilyen cégek által az egyetemekre telepített tanszékek, kutatóközpontok keretében.

De azt is jellemzőnek találták a vizsgált intézményekben, hogy a vállalkozásképes tudományok legjobb oktatói fokozatosan egyre kevesebb órát adnak, és e helyett mind több idejüket szentelik a piacon eladható kutatásnak. A kutatási témák közül mindenütt szignifikánsabban gyakrabban kezdtek alap kutatás helyett alkalmazott kutatással foglalkozni.

Az állami támogatás intézményi belső költségvetési elosztásánál az értékesíthető témák kutatása növekvő előnyben részesül más témák (főleg a társadalom- és humántudományi, művészeti, pedagógiai stb. témák) rovására. A hallgatók közvetlen oktatására szánt források rovására gyorsan nő az alkalmazott kutatásokra, illetve a külső megrendelőkkel közös centrumokra szánt pénzeszközök aránya. A kutatók munkájának gazdasági értékesítésével párhuzamosan csökken az „érdek nélküli”, „tisztán tudományos” publikációs tevékenységük.

Az intézmények irányító testületeiben a fentieknek megfelelően változnak a hatal-

mi súlypontok: a testületekben ezen túl erősen megnövekedett a külső személyek, főleg a gazdasági élet képviselőinek aránya, s az adminisztratív-menedzseri személynél súlya az oktató-kutató munkát végzőkéhez képest. És végül: természetesen mindenütt megnövekedett az egyetemeknek a vállalkozói tevékenységből származó jövedelme, amelyből elsősorban személy szerint az ilyen munkát végzők, azután pedig főleg az ő részlegeik részesültek.

De átalakul a vizsgálatok szerint a közvetlen oktatási tevékenység is. E szerint a felsőoktatás vállalkozói tevékenysége állami ösztönzésének (vagy lehetővé tételének?) hatására csökken a közvetlen okta-

Mindezeket a fejleményeket a szakirodalomban a piacosítást-piacosodást támogatók a felsőoktatás menedzser szemléletű átalakításaként, a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi fejlesztés szorosabb, a tudástársadalom új igényeinek megfelelő kapcsolódásaként tárgyalják. Az inkább fenntartásaikat hangoztatók viszont mindezt összefoglalóan a felsőoktatás kommercializálásának, illetve kommercializálódásának nevezik.

tásra fordított költségek aránya általában a kutatási és még inkább az értékesíthető kutatásokra szánt ráfordításokhoz képest. Az intézményi belső jutalmazási és előléptetési rendszerekben csökken a súlya az oktatómunka minősége figyelembevételének, és növekszik a külső megrendelésekre végzett tanácsadói vagy egyéb munkáié, illetve a

publikációké, a kutatásban, és méginkább az értékesíthető kutatásban való részvételé. A közvetlen oktatást végzők között csökken a magasabban kvalifikáltak és a határozatlan időre alkalmazottak aránya. Az undergraduate hallgatók oktatását növekvő arányban végzik óraadók és graduate diákok. Az oktatómunkát futószalagszerűen végezhető, csereszabatos, Taylorizált, ipari minőségbiztosítással szervezett tevékenységként igyekeznek gazdaságilag hatékonyabbá tenni.

Mindezeket a fejleményeket a szakirodalomban a piacosítást-piacosodást támogatók a felsőoktatás menedzser szemléletű átalakításaként, a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi fejlesztés szorosabb, a tu-

dástársadalom új igényeinek megfelelő kapcsolódásaként tárgyalják. Az inkább fenntartásaikat hangoztatók viszont mind ezt összefoglalóan a felsőoktatás kommercializálásának, illetve kommercializálódásának nevezik.

Ellenérvek

A változások ellenzői világszerte elsősorban arra hivatkoznak, hogy az állami felsőoktatás kommercializálása a külső érdekekhez, a profitszerzés érdekeihez való kényszerű igazodással kérdésessé teszi az intézmények autonómiáját; a felsőoktatás eredeti alapfeladatai közül éppúgy veszélyezteti az igazság elfogulatlan keresését, a természet és társadalom titkainak érdek nélküli tudományos feltárását, mint a hallgatók kritikai szemléletének kialakítását, végső soron tehát az oktatás minőségét is. A kommercializált felsőoktatás tehát per definitionem ellentétes annak elfogadott hivatásával.

Ezeknek az érveknek az igazságtartalmát nehéz lenne kétségbe vonni. A piacosítók viszont arra hivatkoznak, hogy szinte csak a piacon nehezen értékesítő szakmák, tudományterületek vagy a kevésbé keresett szakokon közvetlen oktatómunkát végzők képviselői hangoztatják a fentieket, míg a piacképesebb területeken dolgozók többnyire értetlenül hallgatják az „akadékoskodókat”. Ők a piacosítás lehetőségét nem hátránynak, hanem előnynek érzik. Sőt, arra hivatkoznak, hogy mivel a piacosítási logika az állami szabályozások, kötöttségek oldásával, az intézmények nagyobb gazdálkodói, célkitűzési szabadságának biztosításával jár, a piacosítás nem korlátozza, hanem egyenesen növeli még az intézményi autonómiát is. A közvetlen gazdasági megrendelések a társadalomnak valóságos és nem a politikai vagy tudományos testületek, csoportok által „kitalált” igényeire irányítják a felsőoktatás figyelmét. A kutatás és az „árán adott” oktatás így közvetlenül fejleszti a nemzetgazdaságot, növeli annak versenyképességét.

Ami pedig a felsőoktatás „érdek nélküli hivatásának veszélyeztetését” illeti, ha

Nyugat-Európában szinte csak kivételképpen is, de mind az angolszász világban, mind Japánban szép számban működnek olyan privát felsőoktatási intézmények, köztük nagyon jó hírű kutatóegyetemek is, amelyek bár vállaltan profitelviűek, mind tudományos tevékenységükkel, mind oktatómunkájukkal általános elismertséget vívtak ki.

És persze vannak, akik úgy vélik, a leghelyesebb lenne az állami egyetemektől is minden központi támogatást megvonni, jobban működnenek privát intézményként.

Elkerülhetjük-e?

Sokan gondolják úgy, hogy a bemutatott piacosítási törekvések pusztán a neoliborális ideológia térnyerésére vezethetők vissza és annak gyengülésével el is erőtlenednek majd. Ennek ellentmondani látszik, hogy a felsőoktatás piacosításának logikáját nemcsak a konzervatív, republikánus, de világszerte a legtöbb demokrata, illetve munkáspárti, szociáldemokrata kormány is követi. Mások úgy vélik, a felsőoktatás piacosításának elvrendszerét elsősorban azért tekintik a politikusok egyre inkább üdvöztetőnek, mert a valóságos gazdasági igényekhez képest „túlfejlesztett” felsőoktatás – éppen túl nagyra nőtt volta miatt – mára államilag finanszírozhatatlanná vált. Megint más vélemény szerint a munkaerőpiac olyannyira nem igazolja vissza ezt a túlfejlesztést, hogy a felsőfokon való tanulás a hallgatók nagy többsége tekintetében ma már nem beruházásnak, hanem fogyasztásnak tekinthető, azt pedig nem az államnak kellene fizetnie.

Mindezen álláspontok mellett is, ellenük is szólnak érvek. Szerintünk mégis elsősorban másról van szó. Arról az új helyzetről, amelybe a „globalizálódó” világban az utóbbi évtizedekben a „centrum-országok” kerültek. Egyre többen tartják, hogy – nagyon leegyszerűsítve – ezekben a társadalmakban a gazdaság posztmodern vagy „késő modern” átalakulása nemcsak a munkaerőpiac átrendeződéséhez, hanem általában a munkamegosztásban elfoglalt hely társadalomstrukturáló szerepének

meggyengüléséhez vezet. A korábbi szilárd, meghatározott társadalmi csoportokhoz rendelhető értékrendek, kulturális-ideológiai mintázatok felbomlanak, és a társadalom egymásétól részben független értékrendű „milíőcsoportok” rendszerévé alakul. A politikusok ezért a költségvetés ágazati elosztásakor, a versengő érdekek közötti lavírozáskor is egyre kevésbé hivatkozhatnak olyan közös értékrendekre, amelyek korábban valamely szféra fokozott támogatását indokolták. Így a világrendszerben napjainkban végbemenő fenyvegető átrendeződési folyamatok kivédésére fő céljuk, illetve az elosztáskor a fő kedvezményezettjük a hazai gazdaság nemzetközi versenyképességének közvetlen biztosítása, a hazai tőke működőképességének támogatása marad. Minden más területre csak annyit költenek, amennyit az általuk legnagyobbban érzékelt választói csoportok kívánnak. Az elosztásban vesztes szférákról pedig azt hangsúlyozzák, hogy ezeknek valójában el kellene magukat tartaniuk.

Ennek az új jelenségnek a vesztesei mindenütt a diszkrecionálisan (vagyis viszonylag szabad döntésekkel) finanszírozható ágazatok: a magas kultúra, az oktatás, az egészségügy –, illetve ezeken belül is azok az alágazatok, amelyek működésében más alágazatokhoz képest kevesebb szavazó érintett –, a szociális kiadások, a környezetvédelem stb. Nevezhetjük ezt a „jóléti állam lebontásának”, de mondhatjuk úgy is, hogy a késő modern demokráciákban az egyes, a hidegháború idején kényszerből még államilag erősen preferált ágazatok (a közvetlen gazdaság és helyenként a védelem kivételével) elvesztik „szent tehén” jellegüket és éppúgy részt kell venniük a maguk elismertetésért, végső soron minél több szavazópolgár meggyőzéséért folytatott versenyben, mint a többi ágazatnak. Ha ebben kevésbé sikeresek, akkor a kieső bevételeket – tetszik, nem tetszik – maguknak kell előteremteniük.

Részesedésüket tehát nem logikai érvek, nem valamely elfogadott közgazdasági elmélet, hanem – a tömegdemokrácia szabályai szerint – érdekérvényesítő képességük

szabja meg. Ez teszi érthetővé, hogy miközben a kormányok világszerte hangoztatják, hogy a felsőoktatás a feltétlenül preferálandó területek közé tartozik, a valóságban az erre fordított költségvetési kiadások egyre kevésbé tartanak lépést a felsőoktatási expanzió növekvő igényeivel.

Ha viszont ez így van, nincs okunk azt hinni, hogy a politikusok egyhamar felhagynak annak erőltetésével, hogy az állami egyetemek és főiskolák is fenntartási költségeik növekvő részét maguk teremtsék elő, azaz viselkedjenek piaci szereplőként. S a másik oldalról: akarva, nem akarva maguk ezek a felsőoktatási intézmények is alighanem erre törekednek majd – nálunk is.

Mi tehát a teendő? Úgy véljük, az ellenálljunk vagy engedjünk; a piacossítsunk vagy semmit se változtassunk kérdésfeltevés helyett inkább a „hogyan alkalmazkodjunk a társadalmi változásokhoz” kérdésére kell választ keresnünk. Ma már látható, hogy a felsőoktatás expanziójának kihívására a különböző országok felsőoktatás-politikusai nagyon is különböző válaszokat adtak, és ezeket már nem csak elemezni, de értékelni is tudjuk. Ugyanígy elemezhetjük az eddigi tapasztalatokat a piacossítási-piacosodási tendenciákkal kapcsolatban. Az mindenesetre bizonyosnak látszik, hogy ahol az oktatásirányítás kevésbé volt centralizált, vagy ahol időben adtak szabadabb mozgásteret az intézményeknek a társadalmi-gazdasági változásokhoz való adaptálódásra, ott ez más, kevesebb megrázkódtatást hozó módon történhetett, mint ott, ahol egyszerre, egy csapásra kívánták a rendszer egészét központilag átstrukturálni, mint például Svédországban vagy éppen most hazánkban. Vagyis a felsőoktatás környezete megváltozásának ezt az új hullámát sem kell fátumnak tekintenünk. „Más kárán tanulva” nagyon is sokféle módon fogadhatjuk: tom-píthatjuk hátrányos és felerősíthetjük előnyös oldalait.

Irodalom

Ashcroft, Kate (2003): Enterprise activity in UK higher education: models and approaches to quality. *Higher Education Review*, No. 1.

Brown, R. H. – Schubert, J. D. (2000, eds.): *Knowledge and Power in Higher Education*. Teachers College, Columbia University, New York – London.

Brown, Roger (2003): What future for higher education? *Higher Education Review*, 3. 3–22.

Elliott, Peggy Gordon (1994): *The Urban Campus: Educating the New Majority for the New Century*. American Council on Education, Series on Higher Education, Ory Press.

Evans, G. R. (2004): The businesslike university: the case of Cambridge. *Higher Education Review*, 2.

Gibbons, Michael (1994): *The New Production of Knowledge: Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications, London – Thousand Oaks, New Delhi.

Hrubos Ildikó (2002): Strukturális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok. In: Lukács P. (szerk.): *Felsőoktatás új pályán*. www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf

Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum, Budapest.

Neave, Guy (2003): *On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University. Inaugural lecture*. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.

Peters, Michael (2003): Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 2. 115–129.

Schulze, Gerhard (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris, Láthatatlan Kollégium, Budapest. 186–204.

Shifting Ground. Autonomy, Accountability, and Privatisation in Public Higher Education. (2004) American Council on Higher Education. Washington, D. C. www.acenet.edu/programs/changing-relationship/roundtables.cfr

Sloughter, Sh. – Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press, Baltimore – London.

Temesi József (2004, szerk.): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Aula, Budapest.

Írásomban az „Autonómia és üzemszerűség: úton az „akadémiai kapitalizmus” felé?” című korábbi munkám egyes elemeit (lásd in: „Tanulmányok a neveléstudomány köréből”, MTA, Bp., 2004., előkészületben) is felhasználtam.

Lukács Péter
Felsőoktatási Kutatóintézet

Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése

Hogy hol tart a hazai felnőttképzés-tudomány, arról benyomást is csak úgy szerezhethünk, ha legalább futó pillantást vetünk arra, hol tart e tudomány változékony objektuma, vagyis a felnőttképzés.

Az újkor első századaiban fokozatosan világméretűvé szélesedő európai változások, a termelési, kereskedelmi, társadalmiszerkezeti átalakulások, az ezeket ösztönző és követő kulturális mozgások létrehozták a fiatal felnőttek egy részének továbbtanulási lehetőségeit, s az erre készítő, egyéni és kollektív hasznot ígérő motivációkat. Intézményi bázisként, majd inkább mintaként természetesen kínáltak fel a felnővekvők nevelő intézményei. A felnőttképzés a 20. század közepéig alig volt más, mint a meglévő iskolarendszer egyszerű meghosszabbítása, mely csupán abban volt sajátos, hogy padjaiban nem gyerekek vagy ifjak ültek. Po-

tenciálisan jelentős, de nehezen kibontakozó funkciója volt kezdettől fogva az egyének és egyes rétegek iskolázási hátrányainak mérséklése. Sokáig minden fokozaton ugyanazt tanították a felnőtteknek is, mint a felnővekvőknek, majdnem ugyanúgy, hiszen a tanító személyek is általában ugyanazok voltak. A csekély eltérések, a személyközi viszonyokban és a csoportklímában fellelhető sajátos vonások úgyszólván maguktól keletkeztek.

Csak az utolsó száz évben merült fel az a kérdés, hogy különbözik-e a felnőtt ember tanulása a gyermekekétől, s ha igen, miben. S csak ekkor kezdtek vitatkozni azon, hogy fejlesztő célú hatások képesek-

e előidézni kedvező változásokat felnőtt emberekben. Röviden szólva, lehetséges-e felnőttnevelés. De ha az explicit rákérdezés és vizsgálódás későbbi fejlemény is, azzal, hogy felnőtteket képezni kezdtek, az első perctől elfogadták azt az alapfeltevést, hogy az embert felnövekedettsége, nagykorúvá válása nem teszi teljesen befejezetté. Mérsékeltabb formában: a felnövekvés során szerzett tudás mindvégig nem elegendő a munkavégzéshez és az élethez.

Az implicit feltevéseket akkor kezdték kritikusán felülvizsgálni, amikor a felnőttek továbbképzése tömegigénnyé vált. A kutatások beleágyazódtak pedagógiai, pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, humánetológiai és egyéb vizsgálódásokba. A kutatások tárgya egyre bővült, kiterjedt az „iskolán kívüli” művelődés szférájára is, míg nem – sajátos nézetéből – az informális és szociális tanulás is tárgyává lett. Fokozatosan kialakultak egy elkülönülő tudomány vagy tudományág megteremtésének lehetőségei. Még folyt a vita – s bizonyos tekintetben máig folyik –, hogy létrejött-e ez az új tudomány vagy tudományág, amikor már megindultak az elnevezése körüli polemikák. Alighanem túl nagy helyet foglaltak el maguknak a névviták, némiképp az érdemi kutatások és tudományos reflexiók elégtelenségét is kompenzálva. Igaz, az elnevezés többfélesége mögött szemléleti különbségek lelhetők fel, melyek többékevésbé összefüggnek az egyes névhasználók kutatói életrajzával. Hazai példaként utalok arra, hogy a művelődés teljes elméletét oktató és kutató *Durkó Mátyás* 1968 óta számos művében fejtette ki az általános embernevelés (antropagógia) részének tekintett és a közművelődés elméletével a

részleges átfedés viszonyában álló felnőttnevelés mellett szóló indokait. *Csoma Gyula*, aki leginkább a felnőttek iskoláival foglalkozott, jegyzeteiben, tanulmányai-ban felnőttoktatásról szokott szólni. Én magam jó ideje felnőttképzésről beszélek, olyan kategóriának tartva ezt, melyben különös hangsúlyt kap a folytatódó kompetenciaszerzési kínálat, s mely jól fordítható több fontos más nyelvre is. Ez sem problémamentes. Az oktatáskutató *Tót Éva* a felnőttképzés országos helyzetét ábrázoló és elemző egyik tanulmányában arra mutatott rá, hogy e fogalom olyan felnőttet tételez fel, aki már munkatapasztalattal rendelkezik, holott a résztvevők egy-

re nagyobb hányada az alapiskolázásból kikerült fiatal munkanélküli.

Az említett kutató-szerzők, miként én is, függetlenül a tárgy megnevezésében érvényesülő hangsúlytól, a diszciplína nevéként az andragógiát használja.

Ezt a kifejezést elfogadta a nemzetközi szakirodalom nagy része, a köznyelv ritkán él vele, de terjedőben van. A

A felnőttképzésben zömmel pedagógusok vesznek részt, akik nem könnyen váltanak át a – Knowles-i értelemben vett – andragógiai szemléletre. Nem kevésbé alapvető a felnőtt hallgatók domináns beállítódásainak nyomása: nagyon sokan ugyanúgy próbálnak tanulni, ahogyan gyerekként tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amilyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

szakirodalom szórványosan használta már a 19. században és a 20. század első felében is, de csak az ötvenes-hatvanas években kezdett elterjedni, különösen a német *Franz Pöggeler* és az amerikai *Malcolm Knowles* műveinek hatására. Knowles – markánsan szembeállítva a pedagógiával – egy meghatározott irányzatú felnőttképzés-tannak adta ezt a nevet. Az általa alkotott „andragógiai modell” a felnőtt tanuló a függőségtől az önirányító függetlenség felé tartó személyiségnek látatja, sokféle tanulási forrásként szolgáló tapasztalattal, aki legszívesebben az életgyakorlatát segítő képzéseket veszi igénybe. További modell-elemei közül említést kíván a légkör-teremtés és az egyénre szabott irányítás

hangsúlya, valamint az öndiagnózis és önértékelés előtérbe állítása. Knowles modellje szerint az elsajátítás sebessége függ a szociális szerepek sajátosságaitól és a velük való azonosulás mértékétől is.

A magam részéről leginkább ezt a modellt tartva szem előtt, az andragógiát „a felnőttképzés tudományaként” értelmezem.

A felnőttképzés – leginkább a szakképzés – ma főleg gazdasági belátások folytán – világszerte sosem látott mértékben felértékelődött. *Koltai Dénes* megfogalmazása szerint „kitört a számára korábban fenntartott karanténból”. Immár nem az oktatásügy egyik – ilyen vagy olyan figyelemben és bánásmódban részesített – témája, hanem egyszerre lényeges összetevője a gazdaság-, a társadalom- és a művelődéspolitikának. A teljes társadalmi élet felismert és elismert tényezőjévé lett. Az egész életen át tartó tanulás egyre érzékelhetőbb kényszere és gazdagodó lehetőségei tömegek életmódját – és lassanként életfelfogását – formálják át.

Az andragógia olykor előtte járt, de főleg csak követte a gyakorlat gyors változásait. Abban az andragógiában, mely még a bölcsészettudományi pedagógia analógiájára épült ki és megmaradt az autonómiának egy viszonylag alacsony fokán, részben ütközések keletkeztek megőrzők és megújítók között, részben felerősödött a már korábban is meglévő identitászavar.

Feketéné Szakos Éva körkérdésére – hogyan vélekednek az andragógiával foglalkozók a legvitatottabb alapkérdésekben – néhány éve egyebek közt a következőket mondtam: „A felnőttképzés rendkívül tág és egyre táguló fogalom. Elvileg polifunkcionális és sokoldalúan motivált. A társadalmi téridőben határozódik meg, mikor, kiknek a számára mely funkciók és ösztönzők kerülnek előtérbe. Kulcsszavai: általános és szakmai alapképzés, továbbképzés és átképzés; pótló és kiegészítő jelleg; kényszer, pozíciómegtartási és előrejutási ambíciók, az öncélúságig terjedő önkéntesség; technikai, gazdasági, politikai váltások és sokféleség.” Az idézett szövegrészlet valamelyest utal az andragógiai kutatás és képzés tárgyköreire is, de ma az

andragógia nem mellőzheti az olyan átfogóbb problémáknak a saját szempontú vizsgálatát sem, amilyenek a felnőttképzés funkciói mentén rajzolódni ki, mint a társadalmi rétegződés és a felnőttképzés egymásra tett hatása, gazdasági (munkaerő-piaci) trendek és a felnőttképzés alakulása, a tudásalapú gazdaság és a felnőttképzés stb. Az andragógiai kutatások központjában mindamelllett ma is a felnőttek tanulásának sajátosságai állnak. Látszólag tehát ugyanaz a problémakör, melynek vizsgálatával *Thorndike* és munkatársai már a múlt század húszas éveiben foglalkoztak, s mellyel megindították a vitát a felnőttek tanulási képességeinek életkor szerinti hanyatlási görbéjéről. Azóta viszont – az utóbbi két évtizedben különösen – sok minden történt az érdekelt tudományokban. A kognitív tudományok ugrásszerű fejlődéséhez hazai kutatások is hozzájárultak. Nem hagyta érintetlenül az andragógiai tanulásfelfogást az sem, hogy az intézményes keretek között végbemenő tudásszerzés mellett nagyobb teret kaptak az informális tudásszerzés mechanizmusai is. Korábban is méltattam az olyan tényezők andragógiai jelentőségét, mint hogy új tevékenységi körök jelentek meg: a tudásmenedzsment, információmenedzsment, vállalaton belüli és külső információs források felkutatása. A technikailag és gazdaságilag legfejlettebb országokban már a hetvenes években – az információs társadalom víziójának és kezdődő megvalósulásának jegyében – az információk bőséges és gazdaságos megszerzése, szétosztása, tárolása és a szelekciós technikák kiépítése állt a törekvések előtérében, a nyolcvanas években intenzív vizsgálatok központjába került az információk tudássá szerveződésének, egyszersmind mérésének témája, a kilencvenes években pedig kibővült a vállalati kreativitás megnövelésére irányuló módozatok felkutatása. A szervezetszociológia is közreműködött a vállalati szintű tudás és a szervezeti tanulás tanulmányozásának fellendítésében.

Egyelőre azonban nézetem szerint szerzetlenül futnak egymás mellett, s csak véletlenszerűen találkoznak a klasszikus

andragógiai indíttatások és a mai felnőttképzési gyakorlat leginkább közgazdasági ösztönzései. Van egy andragógia, mely – élve *Kozma Tamás* megjelölésével – leginkább a pedagógia bölcsészettudományi paradigmájából származó andragógiai paradigmaként fogható fel, és létezik egy, témaválasztásait, látásmódját és vizsgálati módszereit tekintve erősen gazdaság-orientált andragógia. A kétféle andragógia nem átjárható, és akadnak olyan vizsgálatok is, melyek akár az egyik, akár a másik típusba besorolhatók. Ilyennek tartom például *Falussy Béla* kutatását, melyről „A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján” című tanulmányában számolt be.

Az ilyen tanulmányok is – idézhetnék más szerzőket is – utalnak arra a folyamatra, amelyet úgy jelöltem meg, mint a klasszikus bölcsész-jelleg meghaladását.

Nem gondolom, hogy ezáltal az andragógia kivonulna a neveléstudományok nagyobb családjából. Ámde a mai tudományosság egyre kevésbé tud élni a korábban elterjedt fa-modell szerinti tudományosztályozással. (Egy törzsből kihajtó ágak, mellékágak, levelek.) Andragógia itt is van, és máshol is van. A felnőttképzésnek éppen olyan jogosultán létezhet – és létezik is – ökonómiai, mint kulturális vagy szociológiai elmélete.

Leginkább azonban egy viszonylag autonóm andragógia képes átfogni a jelenségek szóban forgó és továbbra is dinamikusan változó együttesét. Ilyen felnőttképzés-tudományt alapozott meg Malcolm Knowles évtizedekkel ezelőtt.

Az andragógia neves brit kutatója, *Peter Jarvis*, felmérve a felnőttképzés tudományában bekövetkezett újabb fejleményeket, azt állította, hogy „szakspecifikus” tudománnyá alakult, s mint ilyen több tekintetben lényeges változásokon ment keresztül. Olyan ismert – részben a gyereknevelés-elméletek modernizációs folyamataival közös – tendenciákról tesz említést *Jarvis*, mint a tanárcentrikus oktatás felváltása tanulócentrikus, azaz hallgatóközpontú oktatásszemlélettel. Ebben a szem-

léletben nem a tanítás, hanem a tanulás, a résztvevők tudásszerző aktivitása a döntő. Nem számít, hol és hogyan sajátította el új tudását a felnőtt hallgató, de az eredményességet mindig jobban biztosítja a reflektív tanulás, mint a mechanikus, a felnőttek egy részétől sem idegen magolás. Felvillantotta *Jarvis* azt is, hogy az új információs technológia beköszöntével felnőttek esetében a távoktatás számos tudásterületen ígéretesebb a jelenléti oktatásnál.

Az utóbbi években a Magyarországon folytatott kutatásokban is érvényesültek az új tendenciák, számos ilyen tartalmú és szellemű tanulmány jelent meg a szakajtóban; könyvek is, köztük a nagy szakmai összefogással készült „Felnőttoktatási és -képzési lexikon”; a felsőoktatásban több és alaposabb andragógiai kurzusok tűntek fel; erősödtek az andragógia pozíciói a főiskolákon, egyetemeken; a felsőoktatási törvény nyomán létrejött a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, mely „Felnőttképzés” címmel önálló folyóiratot is kiad; megsza- porodtak a teljesen vagy részben andragógiai konferenciák. Tovább szövédket és erősödtek sajátosan ezen a területen a nemzetközi kapcsolatok. Erről rendszerint beszámolnak a tudományos jelentések és elemzések. Valójában több történik ennél – valami, ami megváltoztatta az andragógia pozícióját: a felnőttképzés nyomatékosan nemzetközi ügyé vált, és elnyerte az európai közösség kiemelt figyelmét.

Az ilyen, nálunk is fellelhető külső jelek rávallanak az andragógia tudomány-státuszára, amelyet a legtöbb ország tudományos közösségei és szélesebb értelmiségi közvéleménye hosszabb ideje elismer. De nemcsak azt kérdezhetjük, hogy az andragógia tudomány-e, hanem azt is, hogy a felnőttképzés mennyire képviseli a tudományt, illetve orientálódik a tudományra.

Problematikus maradt azonban, hogy a felnőttképzésben zömmel pedagógusok vesznek részt, akik nem könnyen váltanak át a – Knowles-i értelemben vett – andragógiai szemléletre. Nem kevésbé alapvető a felnőtt hallgatók domináns beállítódásának nyomása: nagyon sokan ugyanúgy próbálnak tanulni, ahogyan gyerekként

tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amelyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

Paradigmatikus jelentőséget tulajdoníthatunk annak is, hogy a felnőttképzés „életsegítő” funkciói – egybefogva az individuális és közösségi létből következő feladatokat – rendkívüli mértékben felerősödtek.

Alighanem döntő mozzanat ez abban a folyamatban, melynek során a felnőtt-létszembetűnőbb sajátosságainak figyelembevételére szorítókozó „felnőttpedagógiából” létrejön a viszonylag önálló andragógia: a felnőtt embert immár nem szakítják ki a maga alapvető környezeti viszonyaiból, nem csupán absztrakt „életkori

sajátosságait” vizsgálják, s nem pusztán abban a helyzetében keresik fejlesztési-önalakítási lehetőségeit és késztetéseit, amikor úgy „tanul”, hogy visszaül az iskolapadba.

Peter Jarvis szerint ha véget ért is a felnőttképzés mint a felvilágosodásban, illetve a reformációban fogant mozgalom, megőrzendők a felnőttképzés eredeti céljai, ideáljai. Ebben az értelemben nem tűnhet utópisztikus túlzásnak az 1997-ben Hamburgban tartott V. felnőttképzési világkongresszus jelmondata: „Tanulás mindenki számára, kulcs a 21. századhoz”.

Zrinszky László

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, TTK, PTE

Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció

Milyen kapcsolatban állnak egymással az iskolahasználók jogai, valamint az állampolgári nevelés? Mit hív a diák-szlang gyűjtősnak? Milyen esélyei vannak a demokratikus állampolgári szocializációnak Magyarországon? Kik azok a szecskák? Milyen összefüggés van az állampolgári nevelés és a negyvenöt perces órák között?

Melyek az állampolgári nevelés terepei? Triviális, hogy legelső sorban a család. Kevésbé egyértelmű, hogy a későbbi munkahely is az, amennyiben a (fiatal) felnőtt a mindennapok során állampolgári, érdekérvényesítési vagy a sikeres munkaerőpiaci részvételhez nélkülözhetetlen technikát sajátít el. (Eltekintek annak részletezésétől, hogy feltétlenül demokratának mondható technikákról van-e szó.) Végül az állampolgári nevelés terepe – mint első intézmény az emberi életút során – az iskola, az első olyan hely, ahol munka zajlik és ahol állampolgároként veszünk részt. Az iskola azért is különösen fontos e tekintetben, mert közfinanszírozású intézmény, ráadásul azzal a céllal hozzák létre, hogy ott a gyerekeket neveljék. Az alábbiakban az iskola mint intéz-

mény működését az állampolgári szocializáció szempontjából kívánom bemutatni.

Demokratikus nevelés

A demokratikus állampolgári szocializáció az állampolgári nevelés egy speciális esete, mely eredményeként a fiatal sikeresen beilleszkedik a demokratikus társadalom viszonyai közé, annak játékszabályait képessé válik megismerni, betartani, sőt aktív módon annak alakításában részt venni. Ehhez a kölcsönösség, a kommunikáció és az autonómia készségeire meg kell tanítani a tanulókat. Jól körülírható azoknak az attitűdöknek, képességeknek és ismereteknek a köre, melyek kialakítása és átadása együttesen alkotják a demokratikus állampolgári szocializációt magát.

Nézzük csak meg közelebbről, milyen is az az iskola, melyben napjaink állampolgári szocializációja zajlik. Az iskolában nem csak ismeretátadás folyik. A közoktatási intézmények minden pillanatban nevelik a diákokat, függetlenül attól, hogy a társadalom az iskolák feladatául szabja-e, hogy azok neveljenek is és függetlenül attól, hogy a pedagógusok ennek tudatában vannak-e vagy sem. Ezzel semmi újat nem állítok: az elmúlt harminc év iskolakutatásainak zöme e tény körül forgott. (Ha egyáltalán persze léteznek tények. Ha igen, akkor gyorsan be kell őket venni a megtanítandó ismeretek végeláthatatlan sorába.) Talán kevesebb hangsúlyt kap azonban a szakirodalomban és az iskolahasználók (tanárok, diákok, szülők) közötti diskurzusban az, hogy ennek mennyire van tudatában az iskola. Mindjárt egy példa: az egyik iskola szándéka szerint toleráns állampolgárokat akar nevelni tanulóiból. Az

egyik pedagógus így szól ebben az iskolában egyik diákjához az egész osztály előtt: „ha még egyszer meghallak, fi-am, a szünetben zsidózni, kirugdosom a fogaidat”. Itt be is fejezhetem írásom, a legtöbben értik, mit szeretnék mondani. Az elhangzott mondat mögött rejlő nevelési célt értjük, a mondat teremtette légkör és emberi viszonyrendszer (az erő és tekintély mentén létrejövő alá-fölérendeltség) azonban éppen a pedagógus szándékával ellentétes hatású.

A pedagógus a toleranciára nevelés (egyébként nemes és jogszerű) szándékával példánkban jogot sért, a szünetben zsidózó tanuló emberi méltóságához való jogát. Közelítsük meg az iskola működését a jogok felől, már csak azért is, mert ezt a közszolgáltatást a köz finanszírozza, s működését nagyon is valóságos és konkrét jogszabályok segítik, adnak keretet. Azért sem indokolatlan a jogszabályok felől közelíteni, mert az iskolapolgárok (tehát a diákok, tanárok, szülők) joghoz való viszonyának behatóbb megismerése sokat hoz a konyhára az iskolai állampolgári szocializáció feltárása szempontjából.

Jogok

Mire szolgálnak az iskolai jogok? Az 1993-ban megszületett Közoktatási Törvény (1) lényege, hogy az iskolapolgárok közötti szerződéses viszonyra teszi az iskolai létet. A közoktatásban való részvétellel egyszerre állampolgári jog és kötelesség, azonban a jog gyakorlása, illetve a kötelesség teljesítése nem az alattvaló, hanem az autonóm állampolgár által történik. Ezzel párhuzamosan a pedagógus nem bérabszolga, hanem autonóm munkavállaló, ugyanúgy jogokkal bír, kötelezettségei vannak. Emellett azonban a diákok jogai nevelőerővel is bírnak. Szocializációs szempontból nem felesleges színház, bohóckodás, demokráciádsdi a diákjogok és általában véve az iskolapolgárok jogainak figyelembe vétele az iskolai élet minden napjainak megszervezésekor, hanem az állampolgári szocializáció eszköze.

Tanárok és diákok a jogokat és a kötelezettségeket egymástól elválasztva, leginkább egymással szembeállítva látják.

„Könnyebb az asztalt verni, mint megeríteni” – nyilatkozta az egyik kutatás során készült interjúban egy iskolavezető a diákjogokról.

Az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatássorozat (2000–2003) egyik legfontosabb tapasztalata, hogy tanárok és diákok a jogokat és a kötelezettségeket egymástól elválasztva, leginkább egymással szembeállítva látják.

A konfliktusoknak, továbbá azok kezelési módjának az oktatási intézményen belül jelentős szocializációs hatása van. Abban az esetben beszélhetünk demokratikus nevelésről, ha a problémamegoldás az érintettek érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki a konfliktusok konstruktív feloldását eredményező eljárásokat. A tanulók, pedagógusok, szülők (iskolapolgárok) közötti konfliktus természetes jelenség egy olyan intézményrendszerben, ahol több millió ember érintkezik naponta egymással. Az igazi ellentét szempontunkból nem a konf-

liktus és a harmónia között húzódik, hanem a konfliktuskezelés módjai között. A konfliktusok kibontakozása, illetve a kibontakozás hiánya, a konfliktus jogszerű megoldása vagy elfojtása a döntő.

Az egyik országos reprezentatív vizsgálat (Kurt Lewin Alapítvány, 2003) nyomán elmondható, hogy ha az egyik iskolapolgár (például a pedagógus) joga sérül, annak szinte biztosra vehető következménye, hogy a másik iskolahasználó (például a diák) joga is csorbát szenved előbb-utóbb. Hozok erre egy példát: a Közoktatási Törvény pedagógusokra vonatkozó része szerint „a pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy személyét mint a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartsák, nevelői, oktatói tevékenységét értékeljék és elismerjék”. (2) Ehhez képest a pedagógusokkal készült adatfelvétel (3) során sokszor lehetett a pedagógusok megütközését tapasztalni akkor, amikor azt tudakoltuk, mit tartanak munkájuk legnagyobb sikerének: „ezen még sosem gondolkoztam” – válaszolták sokan közülük. A pedagógus – aki maga folyamatosan értékeli, visszajelez a tanulóknak – saját munkájáról talán soha nem kap értékelést, visszajelzést. Gyakran évtizedek telnek el reflektálatlanul. Ennek pedig mindenki által jól előre jelezhető hatása van az oktató-nevelő munkára, a tanulókkal való interakciókra vonatkozóan. Ismert jelenség a kiégettség, a megkeseredettség, az agresszióba, a zsörtölődésbe való menekülés.

A tanárok joghoz való viszonyát leginkább az ismerethiány jellemzi, mely társul az információszerzés igényének hiányával. Mindezt bizonyítja a diákokkal való interakciókból hiányzó jogszerűség és tudatosság, szándékoltóság. A mellérendelhető ideológiák:

- a pedagógiaiilag szükségesnek érzett intézkedések felülbírálnak bármilyen jogszabályt;
- a kötelességek és a jogok egymással szembe állíthatóak, illetve közöttük hierarchia van: ameddig valaki nem teljesítette a kötelességét, addig nem élhet a jogaival.

Mi a helyzet a szülőkkel? A szülők jogait (4) vizsgálva neuralgikusnak mondható a tájékoztatáshoz való jog. A megfelelő mélységű és színvonalú tájékoztatásra éppen azoknak a szülőknek lenne a legnagyobb szükségük, akik esetében a leginkább sérül a tájékoztatáshoz való jog. Ők azok, akik iskolai végzettségük, a társadalomban való eligazodási képességük alapján (mely egyébként éppen korábbi állampolgári szocializációjuk elégtelen voltának eredménye) a legkiszolgáltatottabbak. A szülők sok esetben kizárólag saját gyerekkori tapasztalataik alapján tudnak viszonyulni az iskola világához. A speciális nevelési szükségletű gyerekek például a vizsgálatok tapasztalatai szerint igen eltérő színvonalú ellátásban részesülnek, melynek oka többek között a szülők tájékozatlansága a közoktatás világának és általában véve napjaink társadalmának intézményrendszerének tekintetében.

Az iskolaválasztás nem minden szülő számára jelent szabad választást. A hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében a legtöbbször kényszer az iskolakezdes. Fontos, hogy a tanulói létszám növekedése vagy csökkenése hatással van az iskola működésére, kilátásaira, ennek nyomán az iskolák egyik csoportja mindent megtesz, hogy biztosítsa a vegetáláshoz éppen elegendő létszámot („elfekvők”), míg egy másik csoportja válogat („versenyistállók”) a gyermekek között. A szabad iskolaválasztás egyelőre nem valódi szabadság. Mindaddig nem is lesz az, ameddig a családok és a települések jelentős hányadát a hiány és a nélkülözés jellemzi. Az iskolaválasztásról leírtak célja határozottan nem a szabad iskolaválasztás rendszerének kritikája, hanem az esélyegyenlőtlenséggel szuperponálódó tankötelezettség és iskolai pluralizmus hiányának bemutatása. A vizsgálatok nyomán kiderül, hogy szabadelvű iskolarendszer, szabad iskolaválasztás, az egyének igényeinek magas fokú és differenciált kielégítése nem létezhet társadalmi jólét nélkül.

Még mindig a szülőknél maradván: a szülői önszerveződés módjai között egyaránt fellelhető a spontán és a szervezett

érdekérvényesítés. A szülők mind nagyobb hányada ismeri fel a közös fellépés előnyeit, ennek formái és céljai azonban nem mindig egy demokratikus és élhetőbb világ felé mutatnak. Létezik civil kurázi a szülők körében, egyre több, középosztálybeli szülők alkotta közösség szervezi saját és az iskola életét az európai normavilágnak megfelelő módon, bevonva pedagógust, partnereként kezelve gyereket. E kezdeményezések eredményeként megszületően van az iskoláknak egy olyan csoportja, mely az információátadás mellett (ellenére vagy éppen azáltal) ideális klímát biztosít a demokratikus állampolgári neveléshez. Vannak emellett olyan szülői kezdeményezések is, amelyek pusztán spontán indulatból, a másik szülő által nyújtott minta mechanikus követéséből erednek. Tipikusnak és nem egyedülállónak mondható például a P. községben élő családok mozgalma, mely eredményeként néhány éve az összes nem roma szülő két faluval arrébb járattja gyermekét iskolába, csak hogy ne kelljen cigány gyerekekkel egy osztályba járni. Így tesz az iskola titkára is. Nem mellesleg ez az iskola a megszűnés határán vegetál, mivel a megfelelő fenntartáshoz hiányzik a megfelelő tanulói létszám. Néhány, gyermekét korábban a két faluval arrébb vivő szülő az elmúlt időszakban visszazivárgott, ugyanis a másik iskola – mely immáron válogatni kezdett a gyerekek között – túl magas követelményt állított idegen nyelvből, matematikából. Olyan magas követelményt, melynek (származástól függetlenül...) sok gyerek P.-ből nem tudott eleget tenni. Milyen mintát nyújt az ilyen szülői magatartás? Olyat, mely révén a gyerekek már kicsi korukban megtanulják, hogyan különüljenek el társaiktól. Olyan klímában zajlik állampolgári szocializációjuk az iskola asszisztenciájával, mely egyenlőséget tesz a »cigány« és a »nem kívánatos« közé.

Iskolai agresszió

Ha nem is az emberi méltóság megsértése a leggyakoribb konfliktushelyzet és jogsértés-típus a vizsgált intézményekben,

az állampolgári nevelés nézőpontjából mindenképpen a legfontosabb. Az iskolai évekből soha nem a tartalom, az elsajátított konkrét tananyag, a kirándulás pontos helyszíne és dátuma marad meg a későbbi évtizedekre, hanem annak a légkörnek, kommunikációs klímának az emléke, melyben az iskolai minden- és ünnepek zajlottak. Ez ülepszik le a felnőtt emberben valamiféle nevelési eredményként. A másik ember (tanár, szülő) személyiségi jogainak semmibevétele olyan momentumok, melyek a sérelmet elszenvedőben az alávetettség érzéseként maradnak meg. A reflektálatlanul maradt jogsértést figyelemmel kíséző harmadik pedig azt hiszheti, hogy a másik emberi méltóságának megsértése a konfliktusok kezelésének egyik adekvát lehetősége. (Sok esetben az.) A konfliktuskezelés módozatai, a különböző érdekérvényesítés technikák rögzülnek a diákok fejében, s azok egyszer csak visszaköszönnek a köznapi életben való cselekvésnek.

A Kurt Lewin Alapítvány diákok jogainak érvényesülését feltáró interjúkon, megfigyelésen és országos reprezentatív kérdőíves adatfelvételen alapuló kutatása (2001) kitért a társadalmi ismeretek, az előítéletek, a demokratikus technikák ismeretének mérésére. A kutatás arra összpontosított, hogyan kerülnek felszínre az iskolában a konfliktusok. Egyáltalán, felszínre kerülnek-e? Az alapvető kérdés azonban az volt, hogy miként értékeli az iskola a konfliktust magát: a konfliktust eleve rossznak, mindenáron megszüntendőnek, tartja vagy például a pedagógusok tisztában vannak vele, hogy a társas kapcsolatok fennmaradásának záloga azok folyamatos változása, s ennek legfontosabb katalizátorai a konfliktusok.

Nem mellékes, hogy miként kezelik a diákok egymás közötti konfliktusait. Számos középiskolában ismert a szecs-káz-tatás intézménye, mely a szeptemberben újonnan érkező elsős diákokat beavató szertartás. Az év elején – rendszerint a gólyabál (illetve ahogyan több helyütt hívják, a szecs-kabál) napjáig – a felsőbb évfolyamosok minden szünetben felkeresik az el-

sős osztályokat, s különböző játékos (inkább játékosnak hitt) feladatokat adnak az új diákoknak. Gyakran fordul elő, hogy a szünetben egy-egy elsőt többen megállítanak, s ott helyben fekvőtámaszoztatják, esetleg felszedetik vele a mások által eldobott szemetet. A lényeg azonban az, hogy a (megfélemlített) elsősök a felsőbb évesek teremtette kényszer hatására végzik el több-kevesebb lelkesedést színlelve a kevésbé vagy jobban megalázó, tehát személyiségi jogokat sértő feladatokat. (A jelenség sokakat emlékeztethet a katonaságban régebben tapasztalt újoncokkal való bánásmódra. A szabályokat nem ismerő újoncok szocializációjára a leginkább éppen azok az öregkatonák alkalmasak, akik hajdan maguk is zöldfülűek voltak.) Az elsősök szembeszegülése ritka. Félnék a retorziótól, amit a tanárokkal készült interjúk is megerősítenek. A feladatok, bár széles skálán mozognak, nem árulkodnak különösképpen kitalálóiuk nagy fantáziájáról. A vicesebbnek tűnő változattól kezdve az egészen durva eseményekig színes a paletta: néhány diák arról számolt be, hogy villanykörtét kellett elfűjnia, volt olyan, akinek ráülve a WC-re a pumpát sebességváltóként használva kellett autóvezetést imitálnia, ám történt olyan eset is, amikor a wc-be belenyomták az egyik diák fejét, s ráhúzták a vizet. Volt arra is példa, hogy „a 20 perces nagyszünetben – mondta egyik interjúalanyunk – összeterelték a diákokat az aulába a harmadikosok, egy-egy lavór fölé hajoltatták őket, ahonnan hátrattett kézzel kellett kivenniük a szájukkal a papírhajókat. A tanárok fel-alá sétáltak, mintha nem is vennének észre semmit, pedig az egész iskola elsős szecskái össze voltak terelve.”

Egyes iskolák vezetése úgy próbálja a szecskáztatás elejét venni, hogy maga áll a szecskabál szervezésének élére, s ezzel párhuzamosan vasszigorral bünteti az óráközi, informális szivatást. A rendszeres megfigyelés, a tanárok folyosói cirkálása azonban fokozza a szecskáztatás okozta izgalmat, a kaland érzetét. A szigorú büntetés pedig mélyíti a felsőbb évfolyamosok alávettség-érzését, mely (megint szándékolatlanul) a szecskáztatást segíti elő. Tekin-

télyelvű eszközökkel nem lehet demokráciát nevelni. A szecskáztatás összefügg az idősebbhez, a tekintélyhez való viszsonnyal. A jelenség a gerontokrácia alapját képezi, mely néhány helyen valószínűleg a tanárok érdeke is: ha az elsősök munkafegyelme lanyhul, ezáltal pedig kimaradnak, az iskola létszáma veszélyesen csökkenni fog, s az intézmény – diákok hiányában – végül elveszíti léte alapját: „az elsősök arcátlanok lettek, bizonytalanok lettek a viselkedési korlátaikat illetően. Akár a tanárokkal szemben is, ami egyébként talán oka lehet annak, hogy egyfajta szemhunyas volt ebben a tekintetben. (...) Valamilyen formában a szellemiséget befolyásolja. Az elsős nagyon elkapottan érkezik ide, tehát olyan eleresztetten jönnek az általános iskolából, hogy az valami észvesztő. Nekem gyakorlatilag nincsen semmiféle fegyelmező eszközöm természetesen velük szemben. Meg nem is kívánatos, hogy itt hagyja az iskolát, és elmenjen. Ugye, fogy a fejkvóta... csökken az osztálylétszám..., kérdéssé válnak a státuszok, tehát gyakorlatilag leszokunk arról, hogy különösebben maceráljuk őket. Viszont nem vesszük rossz néven, ha valamifajta más tekintély megtanítja a kis elsőt viselkedni.” – számol be az egyik osztályfőnök.

Házirend

Vizsgáljuk meg az iskola egyik legfontosabb dokumentumát, a házirendet az állampolgári nevelés szempontjából. Szembetűnő, hogy a legtöbb iskolai házirend szabályozatlanul hagyja azt a kérdést, miképpen ütköztethetik a felek véleményüket az iskola keretein belül. Az elmúlt évek során több vizsgálat történt arra vonatkozólag, mennyire törvényes az iskolák házirendje (Gönczöl, 1998), illetve mi mindent szabályoz. (Bíró, 1998) Esetünkben az alapvető kérdés az, hogy rendelkezik-e az iskola alapszabályzata a vitás kérdések rendezésének módjáról. Sok házirend explicit módon kifejti, hogy a tanulónak csak akkor vannak jogai, ha teljesítette kötelességeit. Ezek a dokumentumok azt sugalmazzák, hogy a jogokat a tanár (vagy a vezető) adja, s vehe-

ti el, továbbá alaphelyzetben neki van igazsága. Milyen nem várt viselkedésbeli következményei lehetnek ennek a felfogásnak? Ha nincs tere a demokratikus konfliktusmegoldásnak, ha a diáknak nem áll módjában érdekeit még minimálisan sem érvényesíteni (sőt az iskola nem teszi lehetővé, hogy felismerje problémáit, érdekeit), könnyedén üt fel a fejüket látens, az iskola által hangoztatott értékekkel és módozatokkal szöges ellentétben álló problémamegoldó eljárások. (Ilyen a szecs-káztatás vagy az iskolai agresszió más, intézménysült megnyilvánulása).

Gyújtós. Így hívja sokhelyütt a diáknyelv az iskola házirendjét. Ez sokat elárul napjaink középiskoláinak, diákjainak a jogról, törvényről, szerződésről való gondolkodásáról, ezen keresztül az iskolában zajló állampolgári szocializációról. Az iskolákból többnyire hiányoznak azok a technikák, melyek a diák- és pedagógusjogokat a megfelelő módon érvényesíteni hivatottak, s lehetővé teszik a konfliktusok partneri viszonyban való kezelését.) „Az

iskolában a mobiltelefon használata tilos” – jelentette ki egy gimnázium házirendje. Nem is volt ez probléma egészen addig, amíg az iskolaigazgató egyik folyosói mobilbeszélgetését a kamaszos lázzal jogkövető diákok lehetetlenné nem tették azzal, hogy nyomába eredve folyamatosan e passzusra hívták fel a figyelmét. Ezután az iskola immáron bevonva a diákokat is a döntéshozás folyamatába, a házirend szövegét úgy alakította át, hogy abban ez állt: „a mobiltelefon használata nem zavarhatja az oktatási-nevelési munkát”. Ettől fogva a diákok egymást figyelmeztették, ha az órán megcsörrent a mobiltelefon arra a szabályra, melyet ők hoztak. Mi történt?

Az, hogy a szabályok megalkotásába az iskola bevonott minden érintettet, így azok magukénak érezhették e szabályokat, s ettől kezdve az órai mobiltelefonálás nem azért lehetetlenült el, mert nem illik, vagy a tanárt zavarja, hanem mert a közösen hozott jogszabály tiltja azt.

Iskolatípusok

Az állampolgári szocializáció szempontjából a közoktatási intézmények (általános és középiskolák) besorolhatók három jól elkülöníthető csoportba. Mint minden tipologizálás, ez is joggal megkérdőjelezhető, a megértés okán azonban kísérle-

jük meg mégis. Az első csoportba az úgynevezett versenyistállóként működő iskolák tartoznak. Ezek az intézmények egyértelműen a későbbi középosztálybeli létre, a kurrens szakmák gyakorlására (orvos, jogász, közgazdász) készítenek fel. Cél a teljesítmény, a teljesítmény növelése s a következő iskolafokozata való belépéshez nélkülözhetetlen sikeres felvételi viz-

gára való felkészítés – nemritkán külön tanár, felvételi előkészítő párhuzamos igénybevétele mellett.

Az elfekvőnek mondható iskolák a skála másik végpontján helyezkednek el, melyekben éppenhogy zajlik valamiféle oktatás, ám mind a tanárok, mind a diákok tökéletesen tudják, hogy rohamléptekben haladnak a szakutcában előre, tudják, hogy a tanulmányi munka csak a későbbi munkanélküli létre való felkészülésre elegendő, az iskolában eltöltött idő a munkanélküliség időbeni kitolását szolgálja.

Végül megemlítenődök a szabadelvű vagy (néhány évvel ezelőtti szóhasználat szerinti) alternatív iskolák, melyek kifeje-

Ameddig a középosztály iskolájában alig van idő a nevelésre, mivel a mérhetetlen mennyiségű el-sajátítandó és számonkérendő tananyag közepette elvész a demokratikus szocializáció, addig a hátrányos helyzetűek iskolájában a tűzoltás-jellegű felzárkóztatás, illetve a szintén gigantikus mennyiségű megtanítandó átpré-selése a diákfejekbe a társadalmi integrációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításának lehetőségét veszi el. E tekintetben alig van különbség „elfekvők” és „versenyistállók” között.

zetten hangsúlyt fektetnek a tudatos demokratikus nevelésre, az aktív állampolgári részvételre való felkészítésre – a tananyagban és az iskolai élet megszervezését tekintve egyaránt.

A legfontosabb, hogy nincs idő. Nincs idő az állampolgári nevelésre sem a versenyistállóban, sem az elfekvőben. Nincs idő a nevelésre, mert át kell adni a tananyagot, „le kell tanítani” a tantervben foglaltakat a „gyerekanyag” számára. Nincs idő a gondolkodásra, mert fel kell adni a házi feladatot, meg kell írni az olvasónaplót és főleg ellenőrizni kell azt, s azon keresztül a gyereket, hogy valóban elolvasta-e tizennégy évesen az „Antigoné”-t (nem bízunk meg a diákban). Nincs idő az egymással való kommunikációra, mert nyelvtant, irodalmat és kommunikációt kell tanítani, számon kérni, osztályozni. Nincs idő értékelni az egyéni teljesítményt és a közös munkát, mert jegyet kell adni, mérni, osztályozni, szelektálni. Ameddig a középosztály iskolájában alig van idő a nevelésre, mivel a mérhetetlen mennyiségű elsajátítandó és számonkérendő tananyag közepette elvész a demokratikus szocializáció, addig a hátrányos helyzetűek iskolájában a tűzoltás-jellegű felzárkóztatás, illetve a szintén gigantikus mennyiségű megtanítandó átpréselése a diákejekbe a társadalmi integrációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításának lehetőségét veszi el. E tekintetben alig van különbség „elfekvők” és „versenyistállók” között.

Az oktatás szegregáltan történik. Hátrányos helyzetűek és középosztálybeli családokból való diákok, romák és nem romák, mozgáskorlátozottak és épek elvéve találkoznak egymással. Figyelem! A szegregáció hátterében legtöbbször a települési szegregáció áll, mely eredményeként a rosszabb kerületekből, régiókból elköltöznek azok, akik tehetik, így az iskola kész helyzet előtt áll.

Tudás és képesség egymástól szigorúan elkülönülten kezelt dolgok. A tudás jól mérhető (?), jól osztályozható (?), a képességek nem. Mindez megjelenik az iskola tananyag-, tér- és időszervezésében is. Az

iskolában átadott tudás szigorúan negyvenöt perces blokkokra osztja fel az egész univerzumot. A diák háromnegyed órán keresztül feszült érdeklődést mutat a szerves kémia, majd újabb háromnegyed órán át a 20. század magyar szépirodalma iránt. Újabban erkölcsstani órák negyvenöt perces keretében is tágra nyílt szemekkel figyelheti a pedagógus előadását családról, eutanáziáról, halálbüntetésről, környezetszennyezésről. De mi lenne akkor, ha az erkölcsstan vagy az állampolgári ismeretek nem külön tantárgyként, hanem az egyes műveltségterületeket áthatva jelennének meg az iskolai oktatás és nevelés világában? Ilyen módon kiderülne, hogy a szerves kémiának köze van az állampolgári ismeretek, az emberi felelősségvállalás témájához (környezetvédelem, a kísérletezés etikája, a természettudományok vívmányainak hasznosítása). Kiderülne, hogy irodalom, történelem, földrajz, zene, képzőművészet és fizika (annak kultúrtörténeti vonatkozásai feltétlenül) egy egészet alkotnak.

Beilleszkedés és állampolgári részvétel

A középiskolát végzett fiatalok az állampolgári ismeretek és készségek teljes hiányával érkeznek el a „nagybetűs élet kapujába”. Kevés kivétellel fogalmuk sincs a munkavállalás mibenlétéről, a hatalommegosztás lényegéről, az emberi, állampolgári jogokról, az alkotmányról, segélyről, támogatásról, ügyintézésről. És súlyos deficit van a képességek (skillek) terén is. A fiatalok jelentős hányada nem tud hatékonyan kommunikálni, gyenge a határidők betartásában, nem érti a szerződés és a partneri viszonyban való munkavégzés lényegét, nincsenek a prezentációra vonatkozó készségei. Ez utóbbi pedig a fiatal munkaerőpiaci integrációjának egyik gátja. A kevés kivétel jobbára otthoni környezetében szerzi meg az állampolgári ismeretek és készségek csomagját, nem az iskolai oktatás keretében.

Mindezek tükröződnek a felsőoktatásban, melyre mi sem jellemzőbb jobban, mint a „szakadék”. Napjainkban éljük át a felsőoktatás expanzióját. (5) Ez azt jelenti,

hogy lényegében boldog-boldogtalan felvételt nyerhet valamilyen felsőoktatási intézménybe, csak legalább érettségi bizonyítvánnyal rendelkezzen. A szakadék végigkíséri a hallgató által a felsőoktatásban eltöltött éveket. A Kurt Lewin Alapítvány nyolc éven át szervezett egyetemi felvételi előkészítő kurzusokat hátrányos helyzetű fiatalok számára. E kurzusok tapasztalata, hogy a felvételin követelt lexikális tudás és a középiskolában tanított anyag olykor köszönőviszonyban sincsenek egymással. A hátrányos helyzetű felvételiző jövőképében nincsen benne a siker, s jobb esetben is végcél az egyetemi diploma, mintsem eszköz az egyéni karrier és a méltó állampolgári-munkaerőpiaci részvételhez. Szintén a Kurt Lewin Alapítvány környékén beszerezhető tapasztalat a lemorzsolódás, nincsen esély a munkába állásra – tehát sokak esetében ugyan bejutnak a felsőoktatási intézménybe, de onnan diplomás munkanélküliek lesznek. (2000 és 2004 között mentori program.) Noha a felsőoktatás a közoktatás világán kívül van, az belátható, hogy miért nem független attól.

Rövid összegzés

Minek alapján kritizál a szerző? Minek alapján fogalmazza meg a fenti elvárásokat? Az Alkotmány (6) alapján, mely „biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot”. Magyarország ezt a jogot a közművelődés általánossá tételével, a kötelező általános iskolával, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással valósítja meg. Azután a Közoktatási Törvény (7) alapján, mely – hivatkozva az Alkotmányra – „a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülése, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer” biztosítása céljából jött létre. Az iskolákban érvényben lévő házirendeket mint

hatályos jogforrásokat is e törvények alapján hozzák létre az iskolahasználók.

E jogszabályok betartása azonban számos esetben kívánnivalót hagy maga után, s ennek eredményeként a fent már említett jogsértéseken túl csorbul a tanuló azon joga, hogy szocializációja a modern demokratikus társadalomba, piac alapú gazdasági rendszerbe való beilleszkedését segítse. A mai közoktatási gyakorlat anélkül képes – bármely szereplő szándéka ellenére – kirekeszteni a lehetőségek köréből tanulókat, hogy maga a gyakorlat a jogszabályok által előírtaknak ellentmondana. Különösen szembetűnő a jogsértések gyakorisága a hátrányos helyzetű tanulók, illetve szüleik esetében. Ezek a tanulók sok esetben olyan iskolába-óvodába járnak, mely intézményeket magukat is hátrányos helyzetűnek számíthatjuk a közoktatás intézményrendszerén belül.

Noha a közoktatás szereplői jogainak sérülése az iskola vagy az osztályterem falain belül tapasztalható, annak oka legtöbbször az iskola falain kívül keresendő. Elsősorban a magyar intézményrendszer működésében, az egyes intézmények közötti kommunikáció és együttműködés elégtelen voltában keresendők az okok. De feltétlenül megemlítendőek a szegénység, a munkanélküliség, a magyar településszerkezet hiányosságai, a változatlanul jelenlévő előítéletek, illetve a különböző szereplők írott szabályokhoz, joghoz való viszonya mint a jogsértések mögött álló mozgatórugók. A jogsértések okainak hátterében az ismeretek és készségek hiánya áll, kiemelten pedig a kommunikációs készségek hiánya szembetűnő. Amiként a pedagógusokra és általában az oktatás intézményrendszerére jellemző a kommunikáció elégtelen volta és hiányossága, például a másik iskolában zajló gyakorlat, a másik etnikai csoport stb. nem ismerete, úgy a diákokra is igaz, hogy nagyon kevéssé van lehetőségük az iskolában a kommunikáció megfelelő módjainak elsajátítására, helyett mind több, egymástól elszigetelt ismeretet kénytelenek elsajátítani.

Sok helyen azonban erősödik a jogtudatosság a tanárok és iskolavezetők körében

is. A közoktatás világában egyre gyakrabban fellelhetőek olyan programok, kezdeményezések, innovációk, amelyeknek a célja, hogy a Közoktatási Törvény és más, oktatással kapcsolatos jogszabályok értvényre jussanak az óvodai-iskolai hétköznapok során, végeredményben pedig a hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyegyenlőségének lehetősége teremtdjék meg. A közoktatás így járulhat hozzá e tanulók társadalmi integrációjához, demokratikus állampolgárrá neveléséhez.

Jegyzet

- (1) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
 (2) Kt., 19. § (1)
 (3) A vizsgálat általános iskolai pedagógusok körében zajlott. A minta régióra és településtípusra volt reprezentatív, 1 464 pedagógust kérdeztünk meg személyesen kérdőívvel és mintegy 110 pedagógussal készítettünk interjúkat. Az országban abban az évben 96 700 általános iskolai pedagógus dolgozott.
 (4) Kt., 13. és 14. §
 (5) A felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma az összes tagozaton (nappali, esti, levelező és távoktatási) és képzési szinten (akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, főiskolai és egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzés, szakirányú továbbképzés, doktori képzés) 381 560 fő volt. Ez 32 ezer fővel (9%-kal) magasabb az előző tanévi létszámnál. 6 128 fő akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben, 216 581 fő főiskolai, 124 606

fő egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzésben, 26 815 fő szakirányú továbbképzésben és 7 430 fő PhD, illetve DLA képzésben vett részt. (Oktatási Minisztérium, 2004)

(6) Alkotmány (1949. évi XX. tv.) 70/F. §

(7) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Irodalom

Az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatásorozat (2000–2003) összefoglalója teljes terjedelmében elérhető a www.oktbiztos.hu honlapon.

Aronson, Elliot (1994): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Bíró Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest.

Csécsiné Máriás Emőke – Besenyei Roland (2004, szerk.): *Statistikai tájékoztató; Felsőoktatás, 2002/2003*. Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya – Statisztikai Osztály.

Csepeli György (1992): A szabadsági iskolája. In: Csepeli – Stumpf – Kéri: *Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.)* MTA Pol. Tud. Int. Budapest.

Gönczöl Katalin (1998): *A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben*. Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése, Budapest.

Ligeti György

Kurt Lewin Alapítvány

Az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás a kiegyezéstől (1867–1945)

A magyarországi közoktatási rendszer kialakulására és fejlődésének irányaira, változási tendenciáira utalva elsősorban e változások társadalmi összefüggéseinek néhány elemét vizsgáljuk 1867 és 1945 között, különös tekintettel a társadalmi mobilitás kérdésre.

A modern, egységes rendszerré szerveződő iskoláztatás, a közoktatás létrejötte a polgári társadalomfejlődés késői szakaszának, a nemzetállamok kialakulásával és megerősödésével (is) összefüggő folyamatoknak az eredménye. A közoktatás – az urbanizációval, a tömegkommunikációval és a választójoggal, a „modern” társadalmak e három másik

jellemzőjével együtt – mind nagyobb szerepet játszik az egyes országok gazdasági-társadalmi fejlődésében. Az iskolának a modernizációban betöltött szerepével szoros összefügg az iskola modernizációja, azaz magának az intézményrendszernek a kialakulása, változása és megújulása, amely szerves fejlődés esetén a hagyomány és a korszerűsítés érzékeny egyensú-

lyára épül. Az iskolarendszer eredményesége, elvárt társadalmi hatása – nem utolsó sorban – azon is múlik, hogy az általa közvetített tudás és az új ismeretekhez kötődő értékek összhangba hozhatók-e az iskolák társadalmi környezetének szükségleteivel, sajátos igényeivel, illetve kialakult értékrendjével, művelődési hagyományaival, szokásaival.

Eötvös József, a magyarországi modern – polgári és nemzeti – közoktatási rendszer megteremtője politikai fellépésének kezdetétől rendkívül fontos szerepet tulajdonított a köznevelésnek az ország polgárosodásában, gazdasági és társadalmi fejlődésében. A népnevelés kiterjesztése – meggyőződése szerint, amint ezt az 1848-as népiskolai törvényjavaslattal és az 1868. évi népoktatási törvénnyel kapcsolatos vitákban többször is kifejtette – az emberi szabadság, a társadalmi és politikai egyenlőség és a nemzeti felemelkedés céljait szolgálja, s alapja „a műveltségi állapot további emelésének, (...) a magasabb tanintézetek tökéletesítésének.”

A népoktatás Eötvös-i felfogása korszakos fordulatot, paradigmaváltást jelentett a magyar népoktatás történetében. A tanszabadság és a tanítási szabadság liberális elvével és gyakorlati biztosítékaival ellentétező tankötelezettségen alapuló polgári népoktatási rendszer ugyanis nemcsak szervezetében, működésében és tartalmában, hanem funkcionálisan is eltért a korábbi iskolai gyakorlat sajátos szocializációs rendeltetésétől, amely elsősorban az egyes néprétegeknek a társadalmi munkamegosztásban eleve kijelölt helyére és szerepére, „állapotbeli kötelességeik” tudomásulvételére és elsajátíttatására irányult.

A kötelező és egységes népiskola – Eötvös felfogása szerint – a polgárosodó társadalom változó igényeihez igazodóan egy arányosan fejleszthető, demokratikus iskolarendszer több irányban is nyitott alapintézményét jelentette. Ilyen értelemben tehát nemcsak elvi elhatárolódást jelentett a hagyományos, „felülről építkező” (és skolasztikus jellegű) iskolarendszerrel szemben, amely – kezdetben – iskolák és egyház(ak), később az iskolát „politikum-

ként” kezelő felvilágosult abszolutizmus sajátos szempontjai szerint – az iskolai szelekció eszközeivel segítette elő az erősen korlátozott társadalmi mobilitást és ezáltal is erősítette a társadalmi struktúra öröknek és megváltoztathatatlanak tekintett stabilitását, hanem nagyszabású társadalmi-gyakorlati kísérlet is volt egy, az előzőtől eltérő logikájú, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező, nyitott és demokratikus társadalom céljait szolgáló, nyitott és demokratikus iskolarendszer megteremtésére.

Eötvösnek az iskolarendszer egészével kapcsolatos elgondolásait jól érzékelteti a középiskola általa elképzelt, ám szinte minden irányból elutasított reformterve, amely – többek szerint – a magyar közoktatási rendszer más irányú fejlesztésének „elmulasztott, nagy lehetősége” volt. Eötvös középiskolája a népiskola szerves kiegészítését és folytatását jelenthette volna négyéves – a felső népoktatás intézményével egyenrangú és átjárhatóságot biztosító – alsó tagozatával, valamint hároméves, egységes középső szintjével, amelyet a magyar iskolai hagyományokat folytató kétéves, líceum jellegű, háromirányú egyetemi előkészítő szakasz zárt volna le. Ez az iskola az általánosan képző középiskola első hazai előképe, – elvileg – elejét vehette volna az iskolarendszer korai széttagolódásának.

A magyar közoktatási rendszer szervezeti és tartalmi fejlődésének irányát azonban – Eötvös elképzeléseit korrigálva – éppen az adott társadalmi erőviszonyok határozták meg: a polgári jellegű egységesülés helyett a sok tekintetben anakronisztikus társadalmi szempontokhoz és elvárásokhoz igazodó, túlzott differenciálódás irányába – mind az alsó-, mind pedig felső-középfokú oktatás terén. Az alapfokú oktatás egysége ellen irányuló antidemokratikus akciókat viszont, amelyek különösen az 1890-es években erősödtek fel, – polgári és nemzetpolitikai érvekkel – lényegében sikerült kivédeni. A népoktatás eltorzuló, illetve – részben a településszerkezeti sajátosságok következtében, részben a felekezeti megosztottság miatt – torzóban maradt szerke-

zete (a népiskolák több mint 60 százaléka a századforduló után is egytanítós, osztatlan iskola!) azonban eleve korlátok közé szorította a megújuló népiskolai tantervek (1877, 1905) megvalósítását, illetve a tömeges(ebb) továbbtanulást megalapozó funkció kiterjedését.

A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepe, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségkövetítő és szocializációs hatása – mindezek ellenére – statisztikai adatokkal is jól igazolható. 1870 és 1914 között – a népességnövekedés mintegy 140 százalékos arányához képest – csaknem a duplájára nőtt az elemi népiskola 1–6. osztályát rendszeresen látogató tanulóinak száma (kb. 1 150 000-ról csaknem 2 190 000-re). A korszak újnak számító alsó-, illetve alsó-középfokú intézményeit, az iparos- és kereskedőtanonc-iskolákat, illetve a polgári iskolát 1910-ben együttesen több mint 175 000 ezer növendék látogatta (93 + 83 ezer), az egyéb szakiskolákba járók száma pedig megközelítette a 30 000-et. 1870 és 1910 között – a felsőoktatási intézmények hallgatóihoz hasonlóan – megkétszereződött a középiskolákba járó tanulók száma. Az adatokat összesítve megállapíthatjuk, hogy amíg 1870-ben mintegy 1 200 000 magyarországi gyermek és ifjú, azaz az összlakosság kb. 9 százalékának az életében játszott mindennapi szerepet az iskola, ez az arány 1910-ben megközelítőleg 14 százalékos, a valamilyen iskolába járók száma csaknem 2,5 millió. Az iskolázatás mindennaposá válása, nagyarányú kiterjedése a tanulást, a művelődést beemelte a társadalom átalakuló értékrendjébe, fokozatosan növelte a tudás, a műveltség társadalmi presztízsét.

A fenti adatokból hozzávetőlegesen megbecsülhetjük az iskola növekvő szerepét az ország gyors ütemű gazdasági fejlődése által indukált társadalmi mobilitási folyamatokban. Megbízható történetstatistikai és szociológiai elemzések híján is joggal feltételezhetjük már korábban, hogy a népiskolai oktatás tér- és időbeli kiterjedése, amely a fenti adatokon túl az alfabetizáció mértékének ugrásszerű emelkedésével is igazolható (1869: 36 százalék, 1910: 68,7 százalék), a parasztság nagy tömegei számára az általános – és nem kis mértékben a speciális, szakmai – műveltség színvonalának az emelkedését jelentette, s egyes rétegeit nyitottabbá és fogékonyabbá tette az áruterelés és a piaci viszonyok iránt, illetve az ehhez szükséges új ismeretekkel és szociális készségekkel, képességekkel vértette fel őket. Ezek a változások kétségtelenül nyitottabbá, mozgékonyabbá

A magyar iskolarendszer tehát a 20. század közepére – a két világháború között végrehajtott konzervatív iskolareform eredményeképpen – kétségtelenül megszilárdult és bizonyos értelemben gazdagodott is, ám a nemzetközi fejlődés fő irányától és belső arányaitól mindinkább eltérő, sajátos fejlődési utat járt be.

tették a zárt paraszti társadalmat, elősegítették az iskolázottabb paraszti rétegek, főképpen a mezőgazdasági tulajdonviszonyok által kevésbé kötött zsellérség növekvő mértékű – részben a falusi, mezővárosi iparosréteg, nagyjából a városi munkásság bővülő utánpótlását szolgáló

– társadalmi mobilitását, s nem utolsósorban a kivándorlásban megnyilvánuló helyzetváltoztatást is.

A korszak második felében egyre jelentősebb mobilitást segítő tényezővé válik az ipar, a kereskedelem és a közlekedés, valamint az egyéb szolgáltatások bővülő és differenciálódó munkaerőigényéhez igazodóan növekvő volumenű alsó és középfokú szakképzés. Hasonló szerepet játszanak a polgári iskola és az erősen szelektáló középiskola alsó osztályai (a „négy gimnázium”), az állami és a magánalkalmazotti réteg, továbbá a növekvő létszámú „alsó” értelmiség (pap, tanító, jegyző) merítési bázisának „alulról” történő bővítésében.

A középiskola kettős profilja (gimnázium és reáliskola) egyrészt az állami és vármegyei köztisztviselői réteg és egyes ma-

gas presztízsű értelmiségi pályák meglehetősen zártkörű, illetve a modernnek számító értelmiségi pályák (orvosi, ügyvédi, pénzügyi-kereskedelmi, magántisztviselői) viszonylag nagyobb társadalmi mozgást megengedő és indukáló munkaerő-utánpótlását biztosította. Ez utóbbi vonatkozásban különösen tanulságosak *Karády Viktornak* a magyarországi zsidóság iskoláztatására (az úgynevezett „túliskolázás”) és az ezzel összefüggő gyorsütemű, többlépcsős mobilitás jelenségére) vonatkozó kutatásai, illetve – a mobilitás szélesebb összefüggéseire utalóan – a tájékozódása nyomán elindult történetstatistikai és történet-szociológiai vizsgálatok (*Nagy Péter Tibor* és munkatársai).

A dualizmus kori magyarországi iskolarendszer alakulását összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a fejlődés iránya több tekintetben is eltért Eötvös közoktatás-politikai elgondolásaitól. A tanulás szabadságát, valamint a több irányú kapcsolódást és átjárást biztosító, tehát a liberális demokráciizmus elvei szerint építkező, nyitott iskolarendszer helyett – legalábbis a századforduló után érzékelhető tendenciákat illetően – egy széttagolódó, társadalmi szempontok alapján elkülönülő iskolarendszer képe bontakozik ki előttünk, amely a társadalmi mobilitás szempontjából is erősödő korlátokat és szelekciós mechanizmusokat alakít ki.

Hiányos lenne azonban a korszak iskolafejlődésnek bemutatása, ha nem utalnánk azokra a törekvésekre, amelyek a korszak hivatalos iskolapolitikájától eltérő módon, a kialakult iskolarendszer szerkezeti és tartalmi fogyatékoságainak és elmentmondásainak bírálatából kiindulva kíséreltek meg más – európai orientációjú – alternatívát felmutatni a magyarországi közoktatás-fejlesztés számára. E változást sürgető új nevelés- és iskolakoncepciók a századfordulót követően szükségképpen találkoztak a polgári radikalizmus és a szociáldemokrata munkásmozgalom iskolapolitikai programjaival. A szekularizációt, az egyházak közoktatási szerepének visszaszorítását, az egységes, nyolcosztályos állami népiskola megvalósítását zász-

lajukra tűző politikai erők természetes szövetségesre találtak a magyar neveléstudomány konzervatív irányzataival, illetve a hivatalos oktatáspolitikával szembeforduló pedagógiai reformtörekvésekben. A világháborút, a forradalmakat és a Trianont követő megrázó történelmi fordulat azonban a gyakorlati megmérettetés esélye nélkül – pontosabban: egy eltorzult, utópistavoluntarista gyakorlati kísérlet negatív tapasztalatai alapján – söpörte el ezeket a merőben más alternatívákat kínáló oktatásfejlesztési elgondolásokat.

*

A magyar iskolarendszer két világháború közötti története az utóbbi alternatíva egyértelmű elutasítását, a századfordulón kirajzolódó iskolaszervezet meghatározott irányú továbbfejlesztését, kiterjesztését jelentette. *Kornis Gyula* már a huszas évek elején megfogalmazta az „új korszak” társadalom- és művelődéspolitikai alapelveit: „a társadalmi organizmus” különböző rétegeihez igazodó, „öncélú”, azaz a várható társadalmi helyzetre és a velejáró „állapotbéli köteleességekre” felkészítő, s ily módon a társadalom hagyományos belső tagolódását is megszilárdító iskolarendszer célirányosan differenciált továbbfejlesztésének az Eötvös-i tradícióktól elforduló, antidemokratikus irányvonalát.

A hat-, illetve a – korszak végén – nyolcosztályossá fejlesztett népiskola felső osztályai és a népiskolához kapcsolódó alsófokú szakképzési intézmények a társadalom „alsó néposztályai” számára nyújtottak korlátozott művelődési lehetőséget. Ezt az iskolát a bíráló kortársak joggal minősítették „nem alsó fokú, hanem alsó rendű” iskolának (*Karácsony Sándor*), illetve „osztályiskolának” (*Prohászka Lajos*); ebből a „zsákutcából” (*Földes Ferenc*) csak kivételesen lehetett átlépni a közoktatási rendszer magasabb rendű intézményébe.

Az iskoláztatás „másodrendű útvenelét” egyrészt az alsó középosztály mind tömegesebb szocializációját szolgáló, középfokú iskolának minősített polgári iskola, másrészt az erre épülő négyirányú középfokú, az ipari, a kereskedelmi, a mezőgaz-

dasági, valamint a felsőfokú tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi szakképzés jelentette. Ez utóbbiak a másodvonalbeli, „nem lateiner” értelmiség képzését, „a keresztény úri középosztály” alsóbb rétegeinek a kialakítását és megerősítését voltak hivatva elősegíteni. Az 1938-as szakiskolai törvény egyben az addig külön utakon járó hazai szakképzés kései legitimációját, a magyarországi kapitalista fejlődés kényszerű tudomásulvételét, ugyanakkor „magyarosítási” szándékát is jelezte.

Az iskoláztatás (és a társadalmi érvényesülés) „királyi útját” az új összetételű és új szellemű „keresztény-nemzeti középosztály” gerincét képező közhivatalnoki és értelmiségi réteg felkészítésére, kialakítására hivatott, a hierarchizált iskolarendszer „csúcst” jelentő intézmény – a többszörös metamorfózisa ellenére is lényegében változatlan „új” középiskola –, az egységes (humán) gimnázium kínálta, amelynek kiváltságait az 1934-es középiskolai törvény ismételten megerősítette.

A magyar iskolarendszernek ez a merev, kasztszerű tagozódása mindinkább eltávolodást jelentett az egyetemes fejlődés fő irányától, amelyre – már a századfordulótól, s főleg az első világháborút követően – a tömegoktatás tér- és időbeli kiterjesztése, azaz a tankötelezettség időtartamának növelése, a közoktatás alapintézményeinek széles körű megszervezése, valamint az általános és közös képzés időtartamának bővítése, az egységesülő alsó középfokú képzés általánossá (és kötelezővé) tétele, s ezáltal a szelektációs küszöb emelése, az iskola- és pályaválasztási kényszer „kitalása” volt a jellemző.

A magyar iskolarendszer tehát a 20. század közepére – a két világháború között végrehajtott konzervatív iskolareform eredményeképpen – kétségtelenül megszilárdult és bizonyos értelemben gazdagodott is, ám a nemzetközi fejlődés fő irányától és belső arányaitól mindinkább eltérő, sajátos fejlődési utat járt be.

Míg a dualista korszakban az iskoláztatásban résztvevők növekedési üteme – természetesen – lényegesen meghaladta a lakosság növekedésének mértékét, addig a

két világháború között ez a folyamat lelassult, s csupán csekély eltérés volt az iskolai mutatók javára (1921/22-ben 110, 1937/38-ban 114 százalék). Ettől némileg különbözik a polgári, illetve a középiskolába járók aránynövekedése (119, illetve 125 százalék). A felsőoktatásban résztvevő hallgatók száma viszont 1937/38-ra az 1921/22. évi létszám 76 százalékára esett vissza. A középiskolai tanulók körében kismértékben nőtt a polgári, kispolgári, valamint a paraszt, csekély mértékben a munkásszármazású tanulók aránya. A felsőoktatás szociális mutatói pedig teljes mértékben igazodtak a szellemi-értelmiségi réteg egyes, egymástól is elkülönülő csoportjainak zárt belső arányaihoz.

A két világháború közötti magyar társadalomra vonatkozó mobilitási vizsgálatok (*Andorka Rudolf* és mások) arra a következtetésre jutottak, hogy „a nagy és alapvető társadalmi rétegek közötti korlátok, valamint a mobilitási kerülő utak tulajdonképpen az egész társadalmi struktúra félfudális és elmaradt jellegét” fejezik ki. Ennek a helyzetnek a magyarázatát – elsősorban – a külső körülmények és a belső okok következtében lelassult gazdasági fejlődésben, az ipari munkahelyek számának vontatott növekedésében, az egész foglalkoztatási szerkezet alapvetően elmaradott voltában látják. A megmerevedett társadalmi struktúrán belül különösen szembeötlőnek találták a szellemi réteg zártságát, főleg a munkás- és parasztszármazásuk rendkívül csekély arányát, korlátozott társadalmi mozgáslehetőségét. Az iskolarendszer szerkezete, belső arányai lényegében leképezték a társadalom merev, anakronisztikus szerkezetét, s a két lépcsőben végrehajtott iskolareform szelektációs hatása maga is nagymértékben hozzájárult a szociális különbségek megőrzéséhez, a zárt társadalmakra jellemző kasztjelleg fennmaradásához, erősítéséhez.

Kelemen Elemér

*Neveléstudományi Tanszék,
Tanító- és Óvóképzőképző
Főiskolai Kar, ELTE*

A 21. század egyeteme: megújulási kényszerek, megőrzendő értékek

Az egyetem az egyik legrégebbi, változatlan formában működő intézmény Európában (a katolikus egyház, a brit parlament, Izland és az Isle of Man parlamentje, valamint néhány svájci kanton társaságában). A szívós fennmaradás titka valószínűleg abban rejlik, hogy miközben éthoszának bizonyos elemeit évszázadokon át megőrizte, képes volt a nagy megújulásokra.

Hosszú története során több nagy megrázkódtatás érte az egyetemet, volt, hogy úgy látszott, meg is fog szűnni az adott formában. Az első nagy válságot a 18–19. század fordulóján kellett megélnie, amikor a felvilágosodás, az ipari forradalom és végül a nagy francia forradalom hatására megkérdőjeleződött az egyetem szükségessége. A forradalmi hevílet a középkori eredetű egyetemeket konzervatívnak, elavultnak tartotta, és megszüntetésüket követelte. A válságból való kilábalást, a megújulást a *Humboldt* testvérek nevével fémjelzett reform hozta. Az állam által alapított, a kutatás és oktatás egységét képviselő, az egyéni teljesítményre építő modern egyetem nagy sikereket ért el a 19. században. A nemzetállamok létrejötte, majd létrehozása újabb súlyos kérdések elé állította az egyetemeket. A mindaddig nemzetközi kitekintésű egyetemek nemzeti keretekbe zárókóztak. A 20. század totalitárius rendszerei alapvető értéküket, autonómiájukat vették semmibe, és az európai egyetemek, egyes professzorok nem egyszer kiszolgálták az embertelen hatalmakat. Ekkor került át feltartóztathatatlannul az egyetemi világ súlypontja az Egyesült Államokba. (*Wittrock, 1993*)

Az 1950-es évek elején – a nagy gazdasági fellendüléssel párhuzamosan – megindult hallgatói létszámexpánzió kezdetben eufóriát váltott ki a nyugati világ egyetemein. De már 1968-ban olyan válság tört ki, amely ismét kérdésessé tette az egyetem létjogosultságát, társadalmi funkcióját. Ebből a bonyolult okokra visszavezethető, a hallgatói lázadásokban is meg-

nyilvánuló forrongásból ismét egy reform volt a kivezető út. Az egyetemi intézményrendszer demokratizálása, a képviselői jellegű vezető testületek létrehozása, a tananyagok korszerűbbé tétele bizonyos megnyugvást hozott, de a megrázkódtatás mély nyomokat hagyott az egyetemi világban és annak társadalmi megítélésében. Az egyre nagyobb méreteket öltő társadalmi alrendszer végérvényesen átpolitizálódott. (*Riesmann – Stadtman 1973*)

Az 1970-es évek elején más aggodalmak merültek fel, amelyek elsősorban az oktatás minőségét érintették. (*Trow, 1974*) A rendületlenül folytatódó expanzió következményei táplálták az „igazi egyetem” iránti egyre erősebb nosztalgiát. Közben a kormányzatok a növekedés kezelésének különböző megoldásaival próbálkoztak: az intézmények gazdasági hatékonyságának ösztönzésével, az indirekt irányításra való áttéréssel. A demográfiai hullámok folyamatosan változó helyzeteket teremtettek, a felsőfokú továbbtanulás, mint az ifjúsági munkanélküliség áthidalásának eszköze, egyben a potenciális diplomás munkanélküliség egyik okozója merült fel. A felsőoktatási részvételi arány növekedése megállíthatatlan, öngerjesztő folyamatá vált, ami felvetette azt a kérdést, hogy a felsőoktatásról új megközelítésben kellene gondolkodni, túl kell lépni a tömegessé válásból adódó problémák taglalásán. (*Hrubos, 2000*)

Az UNESCO 1995-től konferencia-sorozatot szervezett, amely a felsőoktatás helyzetét tárta fel az egyes régiókban, kontinenseken. A sorozat lezárására 1998-ban

került sor Párizsban, ahol „Felsőoktatás a 21. században” címmel rendeztek tanácskozást. A résztvevők deklarációt fogadtak el, amely leszögezi, hogy a felsőoktatás világszerte válságban van, ami a társadalmi nyomás következtében megfékezhetetlennek látszó expanzió és a permanens finanszírozási nehézségek megoldhatatlan elmentmondásából fakad. Felhívja a figyelmet arra, hogy a jövő felsőoktatásának új szemléletet kell követnie társadalmi szerepét illetően. Nyitnia kell környezetére, felelősséget kell vállalnia az oktatás teljes vertikumáért, releváns tudást kell közvetítenie. Másfelől meghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a jelenleg értékvesztéssel küzdő társadalmak meg tudják haladni gazdasági szempontokra korlátozódó beállítottságukat, és nagyobb figyelmet fordítsanak a morális és lelki dimenzióra. (*World Declaration*, 1998)

Az európai felsőoktatási reform

Ebben a kontextusban kell értelmeznünk a 20. század utolsó éveiben meghirdetett európai felsőoktatási reformot, amely terjedelmében és mélységében példátlan a felsőoktatási reformok eddigi történetében, hiszen egy egész kontinensre vonatkozik és a felsőoktatás úgyszólván minden vonatkozását érinti. Nagyszabású vállalkozásról van tehát szó, amelyet az európai egyetem megmentésére, megújítására tett kísérletnek is tekinthetünk. A kockázatoktól sem mentes reform esélyt adhat arra, hogy az európai egyetem veszélybe került értékes hagyományaiból a megőrzendőket tovább lehessen éltetni, át lehessen vinni a 21. századba. Bizonyos fontos vonatkozásokban azonban mindenképpen új utakat kell követni. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik alapvető indítéka a kontinens gazdasági versenyképességének fenntartása, fokozása volt. A versenyképesség azonban nem szűkíthető le a gazdasági dimenzióra. A reform reményt ad arra, hogy egy új felsőoktatási modell születik, amelyek a jól ismert és éppen az utóbbi évtizedekben egymáshoz közeledő korábbi modellek (brit, Humboldt-i,

Napoleon-i, amerikai) értékes elemeiből tanulva sajátos vonásokat fog felmutatni és ezek teszik majd versenyképpé a globalizálódó világban. (*Hrubos*, 2003)

Clark híres háromszöge

A felsőoktatás kutatók jó hasznát veszik *Clark* sémájának, amely a felsőoktatási rendszereket a fő aktorok viszonylagos súlyának alakulásával jellemzi. Az akadémiai világ (akadémiai oligarchia), az állami, kormányzati bürokrácia és a piac az a három fő szereplő, amelyek befolyása, a befolyásért folytatott küzdelme megadja egy ország vagy kontinens felsőoktatásának alapvető vonását. (*Clark*, 1983)

Kérdés, hogy az európai felsőoktatási reformban milyen pozíciókhoz jutnak ezek az aktorok. Két fontos nyilatkozatból kaphatunk adalékokat ehhez.

Az akadémiai világ hangja

Az akadémiai világ 1988-ban, tehát még a reform hivatalos meghirdetése előtt leszögezte álláspontját. Az európai egyetemek Magna Chartája azóta megkerülhetetlen dokumentum. A történelmi szimbólumokkal körülvett aláírási aktusra Bolognában került sor, amikor Európa e legősibb egyeteme megalapításának kilencszázadik évfordulóját ünnepelte. Mintegy 300 rektor írta alá akkor a dokumentumot, majd az évente megrendezett ceremóniákon további egyetemek csatlakoztak hozzá. Jelenleg közel 500 aláírás olvasható az eredeti szöveg alatt. (A Magna Chartát nemcsak európai egyetemek írhatják alá, már eddig is szerepelnek ázsiai, ausztráliai és amerikai rektorok aláírásai. A szöveget 41 nyelvre fordították le, köztük kínai, hindi és japán nyelvre.) Ezek a ceremóniák a középkor hangulatát idézik. A rektorok az eredetileg templomként szolgáló aulában saját egyetemük talárjában jelennek meg, színpompás gyülekezetet alkotva. A külsőségek megerősítik azt a gondolatot, hogy az európai egyetemek mélyesen tisztelik hagyományaikat, büszkék egyedi voltukra.

A Magna Charta Universitatum emelkedett stílusú szöveget tartalmaz. („Alulírottak, az európai egyetemek rektorai az államok és a népek lelkiismerete előtt ünnepélyesen kihirdetik azokat az alapelveket, amelyek jelenleg és a jövőben az egyetem küldetését fenntartani hivatottak...”) A sarkalatos alapelvek között a következőket olvashatjuk:

„A földrajzi helyzetből és a történelmi hagyományokból fakadóan különbözőképpen megszervezett társadalmakon belül az egyetem autonóm intézmény, amely a tudományos kutatásban és az oktatásban hozza létre, értékeli és adja át a kultúra értékeit...”

„A kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága az egyetemek életének alapelve; az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességükön belül biztosítaniuk kell ennek az alapvető követelménynek a tiszteletben tartását...”

„A türelmetlenséget elutasító, a párbeszédre mindig kész egyetem a tanárok és a diákok együttműködésének kivételezett helye...”

„Az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese...”

Az alapelvek követésére eszközöket is megjelöl a dokumentum. Kiemelésre érdemes a következő:

„Minden egyetemnek biztosítania kell a sajátos körülmények tiszteletben tartásával hallgatóik szabadságát és azokat a feltételeket, amelyek között az általuk célul kitűzött tanulmányok folytathatók, a kulturális értékek elsajátíthatók.”

Végül megjegyzi:

„Ezért – mint történelmük kezdeti időszakában – előmozdítják a tanárok és hallgatók mobilitását, és a nemzeti diplomák megtartása mellett a végzettségek, címek és vizsgák egyenértékűségének, valamint az ösztöndíjak adományozásának általános politikáját fontos tényezőnek tekintik küldetésük teljesítésében.” (*Magna Charta Universitatum*, 1988)

A nemzeti és nemzetek feletti kormányzatok hangja

Európa oktatási miniszterei 1999-ben írták alá az úgynevezett Bolognai Nyilatkozatot. (*Joint Declaration*, 1999) Ez a do-

kumentum az Európai Felsőoktatási Térkép létrehozását célozza meg,

„amely kulcsfontosságú a polgárok mobilitásának és munkaerőként való alkalmazhatóságának elősegítésében és az európai kontinens általános fejlesztésében.”

Európát elsősorban a világ más régióihoz képest értelmezi:

„Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonzerővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon.”

Hivatkozik az európai egyetemek Magna Chartájára, utal az egyetemek függetlenségének és autonómiájának tiszteletben tartására, de közben nagyon gyakorlatias feladatokat fogalmaz meg, amelyek megoldását kormányzati szintről kell irányítani: könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzés bevezetése, oklevél-melléklet alkalmazása, alapvetően két fő cikluson alapuló rendszer létrehozása, az Európai Kredit Átviteli Rendszer elterjesztése, a minőségbiztosítás szisztematikus megvalósítása. Bár tartalmi értelemben többször utal Európára, végül is – kimondatlanul – az angolszász, főleg amerikai modell átvételét célozza meg.

Az alig vállalt, ámde domináns erő: a piac

A két bemutatott dokumentum az akadémiai oligarchia, illetve a nemzeti, nemzetek feletti kormányzati bürokrácia értékeit, álláspontját mutatja. Előbbi a hagyományokra, az egyediségre, az európai gondolatra utal, utóbbi az egységesítést, a jól áttekinthető rendszert preferálja, az európai versenyképességet globális szinten célozza meg, kulcsfogalma a kontinens vonatkozásában értelmezett hatékonyság. Közben nagy hangsúlyt ad az intézményi autonómiának és felelősségnek. Úgy tűnik, hogy a reform végrehajtásának akadémiai és gyakorlati terheit elsősorban az intézmények vállára helyezi.

Hol van viszont a harmadik aktor, a picac? A két dokumentumban szó se esik a reform áráról, az átalakítás költségeiről, a tandíjakról, a mobilitás anyagi vonzatáról, az európai felsőoktatási intézményeknek a hallgatókért és a pénzügyi forrásokért egymással folytatandó versenyéről. Miközben a gyökeres változtatást végül is a finanszírozási nehézségek indították el. Ez a látványos hiány, az egyik „főszereplő” hallgatólagos „kifelejtése” az egyik olyan pont, amely a reform belső feszültségeit, ellentmondásait szimbolizálja.

Lesz-e sajátos és sikeres európai modell?

Európa egyetemei most egy olyan modellhez próbálnak alkalmazkodni, amely tulajdonképpen még nem létezik. Ez a szervezeti izomorfizmus egyik érdekes változata. (Reisz, 2004) Mindenki saját nemzeti környezetéből kiindulva kezd neki a reformnak, a még nem létező modell felé való elmozdulásnak. Így szükségképpen sokféle megoldás születik. Lehetséges, hogy ezek együtteséből bontakozik ki egy új, valóban európai modell.

Irodalom

- Berdahl, R. (1993): Public Universities and State Government: Is the Tension Benign? In: Berg, C. (ed): *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education, Bucharest. 162–172.
- Clark, B. R. (1983, ed.): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press
- Hrubos I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. 13–26.
- Hrubos I. (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1. 51–64.
- Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18th of September (1988)
- Reisz, D. R. (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. A közép és kelet-európai felsőoktatás az 1990-es években. *Educatio*, 1. 19–32.
- Riesman, D. – Stadtman, V. A. (1973, eds.): *Academic Transformation*. McGraw-Hill Book Co., NY.
- The European Higher Education Area. Joint declaration of the European ministers of education*. Convented in Bologna on the 19th of June (1999)
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Policies for Higher Education. UNESCO, Paris.
- Wittrock, B. (1993): The Modern University: the Tree Transformation. In: Rothblatt, S. – Wittrock, B. (eds.): *The European and American University since 1800*. Historical and Sociological Essays. Cambridge University Press. 330–362.

Hrubos Ildikó

*Szociológia és Szociálpolitika Tanszék,
Budapesti Corvinus Egyetem*

A roma tanulók iskoláztatási esélyei

Húsz évvel ezelőtt is azt gondoltam és most is azt gondolom, hogy egy oktatási rendszer megítélésének a legfontosabb szempontja az, hogy milyen iskoláztatási lehetőségeket és esélyeket képes nyújtani a leginkább hátrányos helyzetű, és ennek következtében az iskoláztatás ügyében is leginkább állami gondoskodásra és támogatásra szoruló gyerekeknek.

Kissé nagyvonalúan úgy is fogalmazhatnék, hogy nem „nagy kunszt” jó iskolákat csinálni a középosztályi gyerekeknek, és jó eredményekkel oktatni és nevelni a rendezett körülmények között élő, támogató szülőkkel megáldott, ambíciózus, jó képességű gyerekeket, akiknek a szülei készséggel együttműködnek a tanárokkal, és arra is hajlandók, hogy külön-órák finanszírozásával korrigálják az isko-

lai szolgáltatások hiányosságait. A komoly és nehéz pedagógiai kihívást azoknak a gyerekeknek az oktatása jelenti, akik ilyen családi háttérrel nem rendelkeznek és akiknek az iskoláztatási eredményei éppen ezért szinte kizárólag az iskolákon és a pedagógusokon múlnak, vagyis azoknak a felteteleken, amelyeket az iskola nyújt nekik, és azoknak a módszereken, amelyeket a tanárok alkalmaznak velük szemben.

Hogy egy konkrét példával is illusztráljam véleményem megalapozottságát, bemutatnék egy-két adatot a roma tanulók iskoláztatási eredményeiről, amelyeket az elmúlt 10 évben sikerült összegyűjtenünk. (Az alábbiakban felhasznált adatok a következő kutatásokból származnak: Roma tanulók az általános iskolákban, 2000, OI, Roma tanulók a középfokú iskolákban, 2001, OI, Roma tanulók iskolai szegregációja, 2004, FKI). A roma tanulók hátrányos helyzete felől nem lehetnek kétségeink. Az ő esetükben nyilvánvalóan nem csak etnikai kisebbségi hátrányokról van szó, hanem társadalmi (a szüleik között tízszer annyi a munkanélküli, mint az aktív korú nem romák között) és települési hátrányokról (kétszer annyian laknak kis-településeken, mint nem roma társaik) is.

Ha megvizsgáljuk, hogy az utóbbi 10 évben hogyan változtak a továbbtanulási adatok az általános iskolákból kikerülő roma tanulók esetében, szabályos sikertörténetet regisztrálhatunk. (1. táblázat)

A fenti táblázatból világosan látszik, hogy 10 év alatt az általános iskola után tovább nem tanulók aránya hatodára csökkent, és tartós tendenciát mutató, tömeges méretű mobilitás tapasztalható a szakképzettség megszerzésének irányába. Vagyis a többnyire alacsony iskolázottságú, szakképzetlen roma szülők gyerekeinek majdnem kétharmada határozottan megindult a magasabb iskolázottságot és jobb munkapiaci lehetőségeket biztosító szakképzettség felé. Ha azt is megvizsgáljuk, hogy milyen eszközökkel sikerült elérni ezt a kétségtelenül jelentős iskolázottsági változást, az alábbi tényezőket kell felsorolnunk:

Törvényi változások

Talán a legfontosabb intézkedés az iskoláztatási kötelezettség életkori határának felemelése volt és annak törvényi előírása, hogy a gyerekek iskoláztatásáról 16 éves korukig a települési önkormányzatnak kell gondoskodnia.

Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely az iskolákat abban tette érdekelté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el és a beiratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartásák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen, társadalmi csoportok (így többek között a romák) gyerekeinek iskoláztatási esélyeit és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódás veszélyét.

1990 után az oktatásügy irányítói a korábbinál lényegesen több megértést tanúsítottak a kisiskolák problémái iránt. A kilencvenes évek elejétől, elismerve, hogy minél kisebb létszámú egy iskola, annál nagyobbak a fajlagos költségek, a központi költségvetésből változó formában, de minden évben biztosítottak többletforrásokat a kisiskolák finanszírozásához, ezzel is segítve azok fennmaradását. A romák szempontjából ennek azért van különös jelentősége, mert ők lényegesen nagyobb arányban élnek falvakban, illetve ezen belül alacsony lélekszámú, sorvadó kistelepüléseken, mint a népesség egésze.

A roma gyerekek iskoláztatási esélyeit jelentősen javította az 1993-as oktatási törvénynek azon előírása, amely valamennyi

1. táblázat. A roma tanulók továbbtanulási adatainak változása (%)

középfok	1993/94	1996/97	1997/98	1998/99	2000/2001	2001/2002	2002/2003
nem tanult tovább	49,8	16,5	16,1	14,9	9,9	10,2	8,1
speciális szakiskola	9,4	8,6	10,4	9,4	5,5	5,4	6,2
szakiskola	30,2	61,6	57,5	56,5	62,8	63,6	63,8
szakközépskola	10,0	9,3	12,0	15,4	16,2	16,3	15,9
gimnázium	0,6	3,7	3,8	3,6	5,6	4,4	5,9
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	–	168	176	182	419	430	452

Kemény, 1994, roma szegregáció, iskolai adatok, 2000 szegregáció kutatás 2004, iskolai kérdőív

gyerek számára kötelezővé tette az egy éves (iskola-előkészítő) óvodába járást.

Hozzájárult az iskoláztatási eredményekhez az is, hogy a kilencvenes évek második felében a családi pótlék kifizetését és egyéb szociális támogatásokat (nevelési segély, gyerekgondozási segély) iskolalátogatáshoz kötötték, ami a szülőket anyagilag is érdekeltté tette az iskoláztatásban.

Társadalmi változások

Lényegében a nyolcvanas évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolába kerülő évfolyamok létszáma, és ez a kilencvenes évek elejétől kezdve már nemcsak az általános iskolákban, hanem a középfokú iskolákban is éreztette hatását. A gyereklétszámhoz igazodó finanszírozás ilyen kedvezőtlen demográfiai helyzetben minden gyereket „felértékelt” az iskolák számára, köztük a hátrányos helyzetű roma gyerekeket is.

Ezeknek, az iskoláztatási helyzet alakulása szempontjából kedvező tényezőknek a hatását némileg az is erősítette, hogy a roma szülőknek az iskoláztatáshoz fűződő viszonyában is megkezdődött egy lassú elmozdulás. A hetvenes évekig a roma szülők nem ambicionálták gyerekeik iskoláztatását, a gyerekek többsége legfeljebb néhány évig járt iskolába, és legfeljebb az írás-olvasás tudományáig jutott el. A hetvenes és a nyolcvanas években a roma szülők többsége ugyan már eleget tett törvényes iskoláztatási kötelességének, de a gyerekek közül még akkor is kevesen jutottak el az általános iskola elvégzéséig. A szülők nem találták fontosnak gyerekeik iskoláztatását és a gyerekeket sem motiválták otthon a tanulásra. A piacgazdaság bevezetésével azonban, amikor az alacsonyan iskolázott és szakképzetlen romák tömegesen szorultak ki a legális munkapiacról, a mai 30–40 éves roma szülők számára is nyilvánvalóvá vált, hogy magasabb iskolázottság elérése nélkül gyerekeik is csak arra esélyesek, hogy szüleik szegénységét és bizonytalan egzisztenciális helyzetét reprodukálják.

Oktatási változások

A tanulólétszám csökkenése sok helyen együtt járt azzal, hogy a pedagógiai munka feltételei is javultak: csökkentek az osztálylétszámok, több idő és energia maradt az egyéni bánásmódra, a speciális problémák kezelésére.

Tovább liberalizálódott az oktatás tartalma, több lehetőség nyílt alternatív tantervek, pedagógiai módszerek kidolgozására és bevezetésére.

Mindezek eredményeként megállapítható, hogy a roma gyerekek többsége jelenleg már elvégzi az általános iskolát és tovább is tanul valamilyen középfokú iskolában. Ezzel az eredménnyel akár elégedettek is lehetnénk, ha nem hasonlítanánk össze továbbtanulási adataikat nem roma társaikkal. De mihelyt ezt megtetszük, elötünnek a „sikertörténet árnyoldalai”. (2., 3. táblázat)

A fenti két táblázatból legalább két dolog elég látványosan szembetűnik: az egyik az, hogy miközben a nem roma tanulók közül mindössze 1% azoknak az aránya, akik nem jutnak tovább az általános iskola után, ez a roma tanulók között még mindig 8%. Vagyis közel egytizedük nem fejezi be 16 éves kora előtt az általános iskolát, tehát rájuk nézve már nem vonatkozik a 10 éves kötelező általános képzés előírása. Ezek a gyerekek nagy valószínűséggel meg sem kísérlik a továbbtanulást, és 16 évesen, 8 osztályos általános iskolai végzettséggel, valamint a munkanélküliség biztos perspektívájával lépnek ki az iskolarendszertől.

A másik igen látványos különbség az, hogy a nem roma tanulók 2/3-a viszonylag biztos munkahelyi és továbbtanulási perspektívát nyújtó, érettségit adó középiskolában tanul tovább, míg a roma tanulóknak mindössze egyötöde lép be ilyen iskolákba, 70%-uk pedig az ennél sokkal bizonytalanabb egzisztenciát kínáló szakiskolákban vagy speciális szakiskolákban tanul tovább. Ugy is fogalmazhatnánk, hogy miközben a roma tanulók hatalmas erőfeszítésekkel tömegesen megtették az első lépéseket a szakképzés megszerzése felé, az

2. táblázat. A nem roma tanulók továbbtanulási adatai (%)

középfok	2000/2001	2001/2002	2002/2003
nem tanult tovább	1,000	1,087	1,199
speciális szakiskola	1,167	1,190	1,312
szakiskola	32,857	32,936	33,153
szakközépfiskola	40,032	38,908	39,041
gimnázium	24,365	25,871	25,668
összesen	100,000	100,000	100,000
N	465,000	472,000	497,000

szegregáció kutatás 2004, iskolai kérdőív

3. táblázat. A roma tanulók továbbtanulási adatai

középfok	2000/2001	2001/2002	2002/2003
nem tanult tovább	9,923	10,164	8,140
speciális szakiskola	5,503	5,448	6,197
szakiskola	62,797	63,578	63,844
szakközépfiskola	16,192	16,291	15,875
gimnázium	5,558	4,400	5,922
összesen	100,000	100,000	100,000
N	419,000	430,000	452,000

szegregáció kutatás 2004, iskolai kérdőív

4. táblázat. A lemorzsolódók aránya a szakképző iskolákban a tanulók etnikai összetétele szerint

Iskolai roma arány	lemorzsolódó arány a 9. oszt romák közül %	lemorzsolódó arány a 10. oszt romák közül %
10% alatt	39,154	35,251
11-20%	33,045	19,252
20% fölött	26,526	18,663
Összesen	36,138	28,533
N	74,000	65,000

Roma középfok, iskolai kérdőív, 2001

érettségi bizonyítvány nélküli szaktudás a munkapiacra leértékelődött. Vagyis a jól fizető, biztos állást kínáló munkaadók már érettségi bizonyítványt is kérnek a szaktudás mellé, amit a nem romák többsége készséggel teljesíteni képes, a romák pedig ismét lemaradnak.

További árnyékok színezik az előbbi világos tónusú képet, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy az általános iskolából a szakiskolákba belépő roma tanulók több mint fele el se jut a szakmatanulás megkezdéséig, mert 9–10. osztályban lemorzsolódik mielőtt a szakképzést megkezdhetné. Tehát formálisan magasabb iskolázottsággal (több elvégzett iskolai év után) mégis csak azoknak a számát gyarapítja,

akik szüleik szegénységét örökölve, potenciális munkanélküliként kezdik el felnőtt életüket. (4. táblázat)

A statisztikákban kimutatható látványos eredmények ellenére tehát a probléma nincs megoldva, a helyzet lényege alig változott. A konklúziót talán úgy foglalhatnám össze, hogy minden bizonnyal volt értelme közös munkálkodásunknak, de ha az elmúlt 20 év alatt valóban egy eredményes és hatékony iskolarendszer megteremtésén fáradoztunk, be kell látnunk, hogy alig csökkentek az előttünk álló feladatok.

Liskó Ilona
Felsőoktatási Kutatóintézet

Iskola az időben

Az iskolára irányuló megkülönböztetett kutatói figyelem egy álom elillanásának és a tényeket sorakoztató csalódott felébredésnek köszönhető. A 19. század végének, de sokkal inkább a 20. század elejének illúziója, miszerint az Európa-szerte kiépült iskolarendszerek alkalmasak és képesek is a társadalmi egyenlőtlenségek felülírására, hamar szertefoszlott.

Bár az iskola továbbra is a társadalmi mobilitás legfőbb csatornájaként aposztrofálódik, a kutatási problémafelvetések és kérdésfeltevések mégis az egyenlőtlenségek továbbélésének magyarázatkeresésére, az okok feltárására irányulnak. A 20. század második felétől empirikus kutatások sora mutatja be más-más aspektusból az iskola nyílt és rejtett szelekciós mechanizmusait, új megvilágításba helyezve az iskola mobilitásban játszott szerepét is. (1) E kutatások közös vonása a kritikai szemlélet és a tények minél pontosabb dokumentálására törekvés.

Az 1980-as évek végére azonban a társadalomtudományos gondolkodásmódban alapvető változás történik. (2) Az addig uralkodó empirikus-pozitivisták szemlélet helyett a jelenségek és az események megértésére törekvés kerül előtérbe, mely azonban a korábbi kutatásokkal ellentétben a bonyolultabb közvetítő és hatásmechanizmusok feltárására irányul. A posztmodern paradigma szerint minden ismeretre törekvésünk, tudományos törekvésünk nem más, mint értelmet adni a bennünket körülvevő világ jelenségeinek, mely magában foglal egy megoldást is: megtalálni a vizsgált jelenség helyét az egészben, az összességben. Ennek az értelemteremtésnek és jelentésadásnak a kritikai és reflexív jelleg egyaránt a sajátja. Új megvilágításba kerül a szocializáció folyamata is az „életvilág” (3) értelmezési keretébe helyezve, kiegészülve a „habitussal” (4) mint a dialogikus kommunikációt megkönnyítő és a társadalom integrálódáshoz hozzájáruló szabálykövető tulajdonsággal. Így jut el ez a paradigma ahhoz az összegzéshez, mely szerint ez az új társadalomtu-

dományi gondolkodás nem más, mint az emberi valóságot átfogó megértés. (5)

A gondolkodásmódbeli váltás jelei az iskolával, az iskoláztatással kapcsolatos problémafelvetésekben is tettenérhetők. A társadalmi egyenlőtlenségek kérdésköre továbbra is meghatározó marad, azonban a figyelem a mélyebb és rejtettebb mechanizmusok feltárására, működésük megértésére irányul. Ekkortól kezdve találkozhatunk az iskolával kapcsolatba hozható kutatásokban az időtényezővel mint szimbolikus tőkével, az időhöz való viszonytal és mentalitásbeli jellemzővel.

A szimbolikus tőkefogalmak közös jellemzője, hogy a tartalom különbözősége ellenére mindegyik beruházás, így az idő valamennyi esetben kulcstényező. *Schultz* szerint az emberi tőke egyik megjelenési formája a képzettség. E tőketípus képződése hosszú távra vonatkozik, melybe beletartozik megszerzése és karbantartása is (a saját időfelhasználáson keresztül). Olyan beruházás, mely jövőbeli szükséglet-kielégítést tesz lehetővé és az élettartam növekedéséhez is hozzájárul. (6) *Scitovsky Tibor* az iskolába járást abban az esetben tekinti az egyén megtérülő beruházásának, ha az nem a gazdasági szükségletek azonnali kielégítésére, a közvetlen fogyasztásra, az azonnal hasznosuló, gyakorlatorientált képzésre, azaz a „rövid időre” szerveződik, hanem humán műveltség-re és az ahhoz tartozó készségekre, amelyekkel a szabad idő, az élet eltöltése élvezetesebbé válik, a megalapozott választások biztosítottabbak, azaz az iskoláztatás éveit a „hosszú időhöz” járulnak hozzá. (7) *Bródy András* provokatív módon a „gyorsuló idő” eufóriájával állítja szembe az

1980-as évek Magyarországnak „lassuló idejét”, amikor is az oktatásban és a kutatásban tapasztalható társadalmi presztízsvésztés következtében rövid távon teljesítmény-visszatartás történik, majd tradíciók szűnnek meg, elkezdődik a lefelé nivellálódás és a személyi állomány felhígulása, és ennek következtében hosszú távon a társadalmi időhorizont szűkülésével kell számolni. (8)

A fentebb említett közgazdászok a gazdasági és az iskoláztatáson keresztül termelő emberi tőke időben ellentétes folyamataira irányították a figyelmet. A szociológusok később előszeretettel terjesztették ki a tőkefogalmat a társadalmi és kulturális erőforrások vizsgálatára, hiszen ezen erőforrások segítségével nem csupán privilegizált helyzeteket, hanem társadalmi előnyöket és hátrányokat is lehetett magyarázni, értelmezni. Az idővonatokat ismét érdemes összegyűjtenünk.

A társadalmi tőke egyik tartalmi eleme a Bourdieu-i értelmezésben az az egyéni vagy kollektív beruházási stratégia, mely tudatosan vagy tudattalanul a társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányul. (9) Coleman a társadalmi tőke belső törvényének tekinti a temporális határvonalak létét, melyek a viszonyosságok különböző körülményektől való függésében alakulnak. (10)

A kulturális tőke tartalma több idővonatkozást is egyesít. DiMaggio például a kulturális tőke megnyilvánulásának tartja az iskolához kapcsolódó, a jövőbeli tervek megvitatására szolgáló társas érintkezéseket. (11) Ulin a múltat mint hagyományalkotást és a jelent mint reprezentációt értelmezi kulturális tőkeként. (12) A kulturális tőke legsokrétűbb idővonatkozásait Bourdieu-nél olvashatjuk. Eszerint a belsővé tett, inkorporált kulturális tőkét elsajátítási folyamat előzi meg, mely időbe kerül (képzés, tanulás), rövid időtáv alatt nem

adható tovább, az ember ezért a személyével fizet, mégpedig a képzettség megszerzésének időtartamával, melyben a primer családi nevelés mint megtakarított idő játszik szerepet, előnyt vagy elvesztegetettséget hordozva magában. E folyamat eredménye az intézményesült kulturális tőke, mely iskolai végzettségben, tudományos fokozatokban ölt testet. (13)

Az iskola látens szelektív mechanizmusainak felfejtéséhez a rejtett tanterv felfedezése és az ennek nyomán meginduló kutatások szolgáltatott empirikus anyagokat. A rejtett tanterv irányította a figyelmet az idő késleltetésére, az idő megszakítására, a várakozásra és ennek nyomán az időhöz való viszony mögötti társadalmi jellemzőkre. (14)

A társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjén elhelyezkedők között miért található a körülmények hasonlósága ellenére mindig olyan egyének vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg vagy vesztegetik el az iskoláztatáshoz kapcsolódó profitot.

Idővonatkozásokat tartalmaztak azok az empirikus oktatásszociológiai kutatások is, melyek különböző társadalmi csoportok gyermekeinek eltérő iskolai teljesítményeire kerestek magyarázatot. Ezen kutatásokban az a felfogás

volt közös, hogy a kutatók a szülők és gyermekek mentalitásbeli jellemzőiben (jelenre és jövőre orientáltság), viselkedésbeli különbségeiben (azonnali és elhalasztott szükségletkielégítés) és eltérő teljesítmény-orientációiban (azonnali és késleltetett jutalom) találták meg a választ. (15)

Az iskola mint szervezet az idő értelmezési keretében

Ugyanezen időszakban a szociológia érdeklődése a szervezetek felé fordult, mely nem csupán a szervezetszociológia megerősödését jelentette, hanem azt is, hogy a különböző alkalmazási vetületekben szervezeti aspektusokra irányult a figyelem. (16) Az 1980-as évek elején megkezdett kutatásaim is ehhez a gondolatmenethez csatlakoztak, amikor is két nagy rendszer, az egészségügy és a közoktatás szervezeti sa-

játosságaiból kiindulva kerestem magyarázatot az egészségmagatartás társadalmi egyenlőtlenségeire. (17) A problémafelvetés és az ahhoz kapcsolódó válaszadás úgy összegződött, hogy az említett intézmények működésében és az egészségtartalmaik közvetítésében feltárt hiányosságok következtében egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább egy társadalmi térképen kijelölt hely, mintsem a szervezeteken keresztüli társadalmi beavatkozás függvénye. Kiindulópontom, miszerint a szervezetek a magatartásirányítás legkeményebb eszközei, implicite az idődimenziót is magában foglalta, hiszen az egészségmagatartás formálódását az intézményi szocializáció folyamatában, tehát a kötelező iskoláztatás időtartama alatt vizsgáltam.

Az elmúlt években végzett kutatásaim azonban azt eredményezték, hogy saját gondolkodásmódomban is bekövetkezett egy hangsúlyváltás. Egyre inkább úgy látom, hogy az időben való gondolkodást értelmezési keretté téve eddig megválaszolatlan vagy több választ is lehetővé tevő kérdésekre kaphatunk újabb magyarázatokat. Ezért ma már másként teszem fel az engem foglalkoztató kérdéseket:

– választ adhat-e az idődimenziók mentén történő vizsgálódás arra, hogy az iskoláztatás évei miért jelentenek egyszerre profitszerzést és annak felélését, akár a biológiai vagy, az életminőség tekintetében is;

– az időt értelmezési keretként használva közelebb jutunk-e a válaszadáshoz abban a vonatkozásban, hogy a társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjén elhelyezkedők között miért találhatók a körülmények hasonlósága ellenére mindig olyan egyének vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg vagy veszteséget el az iskoláztatáshoz kapcsolódó profitot, és mindezen túl eljuthatunk-e ahhoz az értelmezéshez, hogy az időben gondolkodás lehet az a dimenzió, mely keresztbe metszi a már ismert egyenlőtlenségeket és a mobilitás differenciáltabb értelmezését teszi lehetővé.

Ezen kérdések mindegyike az iskolához mint szervezethez és az iskoláztatás éveih-

hez mint kötelező időintervallumhoz kapcsolódik, ezért az iskolára vonatkozó válaszok keresésekor a szervezetszociológiai és az időszociológiai aspektusokat megkísérlem egymásra vonatkoztatni. (18) Azokat az aspektusokat kívánom a teljesség igénye nélkül bemutatni, ahol ezen egymásra vonatkoztatások a fenti kérdésekre majdani kutatásokkal alátámasztott válaszokat adhatnak.

Az iskola időszerkezete

A szervezetek időszerkezetéről kevés empirikus anyag áll rendelkezésünkre. (19) Ezek közös vonása, hogy a szervezetek belső temporális struktúráit elemzik, melynek kapcsán időegységekről, időkeretekről, időbeli hozzájárulásról, aktív és passzív perifériákról olvashatunk. Én azonban azt gondolom, hogy az iskola időszerkezete jóval differenciáltabb látásmódot igényel, mely több megközelítésmód együttes figyelembevételét teszi indokolttá.

Az iskola mint szervezet: saját idő

Véleményünk szerint az iskola szervezeti létéből adódóan saját idővel rendelkezik, és alapvetően különbözik a társadalom bármely más szervezetétől idődimenziói és azok megjelenési formái tekintetében. Az iskola szerkezeti egységei egymásra épülve, meghatározott rendben következnek egymás után. Ebben az esetben a sorrendiség az idő normatív hatásaként értelmezhető, ugyanis ha az időre úgy tekintünk, mint a cselekedetek strukturálására és összehangolására gyakorolt hatásra, akkor az egyik osztályból a másikba való sikeres továbblépés feltétele a tananyag elsajátítása és a hozzá rendelt idő szinkronitása. Ez a szervezeti és időbeli rend kényszerítő szabályozást jelent elsődlegesen az iskolával tanulási viszonyba kerülők számára. (20) Nem engedélyez ugyanis tetszőleges időben történő bekapcsolódást különböző iskolafokokozatokba, nem engedélyez egyes fokozatok kihagyásával ugrást és ezzel az idő lerövidítését. Engedélyezi viszont az idő normativitásából adódóan az idő meghosszabbítását, az osz-

tályismétlést, és engedélyezi a kötelező időtartamot meghaladó, szinte tetszőleges hosszúságúra nyújtható képzést (bár ez utóbbit már jelentkezési feltételekhez köti) és ezzel tulajdonképpen a jövő alkotásában vesz részt.

Az iskola saját szervezeti ideje tehát „hosszú idő”, mely egyrészt az idő linearitásában és az ehhez kapcsolódó végtelenítésben (lásd life-long learning), másrészt az idő irreverzibilitátásában (ld. felsőbb osztályba lépés megtagadása) fejeződik ki. (21) Mindezekhez azonnal hozzákapcsolom az egészségstatisztikákból kiolvasható, az idő társadalmi kontrolljaként értelmezhető adatsorokat: a hosszú képzési időt preferálók társadalmi jutalma a születéskor várható, az adott ország átlagánál magasabb élettartam, míg a képzés rövid útjait választók társadalmi büntetése az alacsonyabb élettartam. (23)

Az iskola működése: idő

Az iskola szervezeti (hosszú) ideje a működés függvényében tagolódik. Ehhez az iskolához kapcsolódó és szabályszerűen ismétlődő események jelentenek vonatkoztatási kereteket. Így alakul ki az iskolai időszámítás, melynek referenciapontjai:

- a tanévkezdet és a tanév vége;
- a szünetek: régebben az őszhöz és a tavaszhoz, ma már inkább ünnepekörhöz és téli sporttevékenységhez kötődő szünet;
- az órarend: hetekre bontással;
- a napirend: iskolában töltött időre, tanulási és szabad időre bontással;
- a tanítási idő: tanórákra és óráközi szünetekre bontással.

Ezekre az időszámítást működtető vonatkoztatási pontokra tekintve jól látható az előző vizsgálódási körhöz képest az idő más struktúrába rendeződése. A szervezeti idő linearitásával szemben az iskola működése, az iskolai időszámítás a ciklikus idő rendezőelveire épül, melyben rövidebb és hosszabb várakozási időt kívánó események váltogatják egymást, hogy majd becsatlakozhassanak a „magasabb osztályba” lépést jelentő lineáris időbe. A ciklikusságot értelmezhetjük úgy is, mint amely ütemekre osztja, ütemezi a lineáris

időt, ritmust adva a folytonosságnak, a hosszú időnek. Ugyanakkor érdemes felfigyelni arra, hogy a ciklikusság is kényszerítő erő, mely az iskolai és a naptárhoz kötődő időszámítás aszinkronitálásában ragadható meg. Az iskolai évkezdet („új év” = szeptember) és a tanév vége teljesen eltér a naptári rend szerinti időszámítástól (mely egyébként valamennyi iskolán kívüli tevékenység vonatkoztatási pontja). Az iskolai szünetek és a szabadság időzítése (naptári rend szerinti éltök esetében) csak részben egyeztethető össze. Végül az iskolai tanítás kezdete és befejezése, valamint a munkaidő kezdete és vége a legritkább esetben esik egybe. Ezeknek az időbeli aszinkronitásoknak a szinkronizálása kényszerítő erő az iskolával a tanulókon keresztül kapcsolatba kerülő környezet számára is, így ez a fajta kényszerítés átlépi az iskola világának határait és szinkronizációs feszültségeket eredményez. (23)

Az iskola interperszonális erőtere: egyéni és iskolai időszámítás találkozása

Köztudott, hogy az iskola társas világa sokféle, makro- és mikroszociológiai jellemzőket felvonultató találkozások színtere. Az időhöz való viszony különbözőségei e vonatkozásban a már korábban bemutatott iskolai események kapcsán nyilvánulnak meg, mely különbözőségek vertikális (hierarchikus) és horizontális (kortársak) interperszonális hatások következtében csiszolódnak, időtervekké alakulnak. Valamennyi iskolai esemény társas jelentőséggel is rendelkezik, melynek erőforrássá alakítása időbeli elrendezést, időbeosztást, ütemezést igényel. Ennek kapcsán egyéni és iskolai idő, idő és esemény elszakad egymástól, az „azonnalt” késleltetni kell, az „itt és most” időben távolabbra kerül vagy elveszíti a jelentőségét és megszűnik időbeli létezése, azaz elfelejtődik. (24) Ezzel szemben azonban létezik a feladatvégzésekhez rendelt idő (a házi feladatok elkészítése a következő órára), az ellenőrzött idő (ennyi és ennyi idő alatt kell megtanulni a leckét), a határ-

időkhöz igazodás (2 hét múlva dolgoztató). Az iskolában a tanárnak áll hatalmában a megszólalás sorrendjét kijelölni és ezzel várakozási sort alkotni. Ha a tanuló nem áll be a sorba, nem tartja a sorrendet, akkor a szankció a várakozási sor végére kerülés. Ugyanakkor a várakoztatás, a késeltetés iskolai gyakorlata a szervezeti hosszú idővel való szinkronizációt segítheti. (25) Az iskola interperszonális erőterében tehát időhöz kapcsolódó különböző viselkedési stílusok formálódnak, mint pl. időmúlás, kivárás, unaloműzés, időkitöltés, a büntetésül kirótt idő lehúszása, az idő agyonütése. (26) Az időbeli elrendezés fejlettségének szintjére utalhat az interperszonális kapcsolatok különböző formáiban megjelenő pontosság, az ütemezés, az előrelátás képessége és az idő önértéke. (27) Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az interperszonális térben alakuló időbeli összehangolódások egyik legfontosabb mozzanatának az önkontrollt és a környezeti kontrollt tartjuk, melynek természetesen társadalmi vonatkozásai is vannak. (28) Az iskola társas szerkezetében tetten érhető és egymásra ható időrelációk ciklikus időbe való becsatlakozása és ezen keresztül a lineáris időhöz való kapcsolódása valószínűsíthető. Kérdés azonban, hogy az interperszonális erőterben kialakuló időbeli összehangolódások közvetlenül is csatlakozhatnak-e a lineáris időhöz, azaz értelmezhető-e időhatárok átlépéseként a mobilitás. (29)

Iskolai szervezetfejlesztés és idődimenzió

Kérdésfeltevéseimből, az iskola és az idő egymásra vonatkoztatásának lehetséges nézőpontjaiból és azok következményeiből látható, hogy az időbeli elrendezés képességét, az idővonatkozások hangsúlyváltásának rugalmasságát és szituációhoz való illeszkedését, az idődimenziók rendszerbe szerveződésének gyakorlatát olyan változóknak tekintem, melyek egyrészt közelebb vihetnek bennünket a már jól ismert iskolai jelenségek újabb értelmezéséhez, másrészt a pedagógiai praxis megújításához is hozzájárulhatnak.

Ez utóbbi illusztrálásához elvégeztem a másodelemzését annak az adatbázisnak, mely egy iskola 10 évéhez kapcsolódó szervezetfejlesztési folyamat kutatását dokumentálja. (30) A szervezetfejlesztés az életminőségben meghatározó szerepet játszó faktorra, a lelki egészségvédelemre irányult. A másodelemzés során az előzőekben ismertetett rendszerbe illesztettem be az elvégzett vizsgálatokból kiolvasható idővonatkozásokat.

Az időhorizont tágulása mint a szervezeti idő beépülésének folyamata

A szervezetfejlesztés lényege, hogy kezdete van, lezárása azonban nincs. Ehhez viszont szükséges egy program, mely kulcsváltóként serkenti, irányítja a változási folyamatokat és egyben az irányukat is megszabja. Ez volt az Egészség elnevezésű pedagógiai program. A program az iskolai tevékenységek és történések mindenkor jelen idejében mint a jövőhöz, a megvalósításhoz való viszony jelent meg, melyről pl. a következő interjúrészlet árulkodik: „Már nem írhatnak ki úgy egy rajzpályázatot, hogy ne rögtön azon gondolkozzam, hogyan köthetem össze az Egészség programmal.” (31) A szervezetfejlesztés során a tervszerűség is sajátos idővonatot kap. Nem egyszerűen az időhorizont fokozatos kiterjesztésére szolgál, hanem a szervezetfejlesztésben közreműködők számára időhorizontjaik összeegyeztetésére irányuló közös törekvés is egyben. Ennek során viszont együttesen formálódik kontinuitás és identitás. Ezt az egymást erősítő folyamatot támasztják alá – nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget biztosító – egészségmagatartás-vizsgálataink adatai is. Tanárokkal, diákokkal és szülőkkel készített interjúink pedig azt mutatják, hogy a program az időhorizontot előre tekintve (jövőre irányulóan) és visszanezve (emlékeztető jelzések, hagyományok) is tágította. Ehhez erős és gyenge kötések egyaránt hozzájárultak. (32)

Az időszámítások összerendeződése

Szervezetfejlesztés során mindennapi történések egymásba játszása rendeződik

időviszonyra (késleltetés, várakozás, megszakítás, tervezés, ismétlődés) és terem egyfajta stabilitást a rejtett tanterv ritmusával, felismerhető játékszabályokkal szerveződésével. A rejtett tanterv ismeretére irányuló és nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó vizsgálataink szignifikáns különbséget mutattak e vonatkozásban mind az európai, mind a reprezentatív magyar mintát tekintve a szervezetfejlesztő iskola javára.

Az időrelációk gyakoroltatásának a lehetősége

Az interperszonális erőterben folyamatosan viselkedési stílusok szinkronizációja zajlik, mégpedig olyan módon, hogy csoportszintre emelkednek az időkép és az időbeosztás pillanatnyi módosítai. Ez a folyamat is jól nyomon követhető interjúinkból.

Az Egészség program az interperszonális kapcsolatok differenciált kezeléséhez szükséges pedagógiai eszköztár folyamatos bővítésével az idő és esemény közötti távolság rugalmas kezeléséhez járul hozzá, melyben lényeges szerepet játszik a cselekvés és az idő egymásra vonatkoztatása. A program viszonyítási pontként a tanárok és a tanulók cselekedeteiben, az iskola mindennapi történéseiben reflexiókat vált ki, ezzel emlékeztet, következményeket hordoz, kapcsolatot teremt, tehát a mindenkor jelent múlt- és jövőhorizonttal ruházta fel. Tulajdonképpen ebben a kontextusban az interperszonális kapcsolatok olyan jelent teremtenek, mely azonnal magában hordja a lehetőséget a múltba való beágyazódásra és a jövő felé nyitásra. Tanárokkal készült interjúkban, a tanulók fogalmazásainak tartalomelemzésében szövegszerűen is nyomon követhető ennek az időívnek a formálódása. (33)

Összegzésként

Amikor az egészségnevelés iskolai koncepcióján dolgoztam, akkor a következőképpen fogalmaztam: „Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.” (34) Ehhez az időbeli szinkronizációhoz, a jelen és a jövő összehangolá-

„Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.”

sához a szervezetfejlesztést találtam alkalmas módszernek. Most azonban már látom, hogy az Egészség program szerinti szervezetfejlesztés az iskola szervezeti sajátosságaihoz kapcsolódó bonyolult és differenciált időszerkezetet is befolyásolja. Továbbmenve: ha a mobilitást az időhatárok átlépéseként ér-

telmezzük (meddig terjed az időhorizont), akkor köztes időstruktúrának mindenképpen az iskola mindennapi világát kell tekintenünk. Ebben az esetben a szervezetfejlesztés már nem egyfajta módszer, hanem olyan időbeli folyamat, mely a státusváltás sikerességéhez is hozzájárulhat az időrendszerek közötti kapcsolatok kiépítésével, a különböző idősíkokban és időrendszerekben való mozgás rugalmasságának, összerendezésének a gyakorlatával.

Ha tehát az időt az iskola szervezeti jellegéből adódó alkotóelemnek tekintjük, akkor az iskola szervezeti aspektusainak a leírásához szükséges fogalomkészletben is helye van. Ezért a szervezet- és időszociológia egymásra vonatkoztatása eredményeképpen úgy tekinthetünk az iskolára, mint a látható időre.

Jegyzet

(1) Minden társadalmi csoport múltja az alatta lévő jövője, ami pedig az iskoláztatás segítségével a társadalomban lezajlik, az csupán kulturális feljebbcsúszás, transzláció, melynek következtében az egyenlőtlenségekben nem történik változás, így mobilitásról sem lehet beszélni. Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.

(2) A teljesség igénye nélkül most csak az iskolai kutatásokhoz kapcsolható gondolkodásmódbeli jellemzőket említem. Részletesebben: Segesváry Victor (1996): Korszakváltás a társadalomtudományok gondolkodásában és filozófiájában. *Valóság*, 10. 4–9.

(3) Az életvilág értelmezéséhez: Schütz, A. – Luckmann, Th. (1984): Az életvilág strukturái. In: Hernádi Miklós (vál.): *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Gondolat, 269–321.

(4) Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat

(5) Geertz így fogalmaz: „Nekünk arra van szükségünk, hogy rendszeres összefüggéseket fedezzünk fel különböző jelenségek között, nem pedig arra, hogy alapvető azonosságokat találjunk hasonló jelenségek között. A társadalmi valóság megközelítése így részévé válik – kulturális és temporális távlatokban – egy már létező, de dialogikusan és kreatív módon fejlődő emberi és társadalmi kontextusnak (a kívülálló megfigyelő álláspontjával szemben).” Habermas szerint: „az emberi és társadalmi valósággal foglalkozó személy interszubjektív dialógusban vesz részt, melyben együtt van jelen egy időbeli közösség (kortársak), térbeli közösség (egy kultúrkörben, nemzeti vagy tsd-i községben élők) és biológiai közösség (egy faj, ami állandóan adaptálódik). Ezek az összefüggések nemcsak az interszubjektív, hanem az egyén és a közösség közötti dialógusra is vonatkoznak. Ennek keretében az egyén kreatív gondolatai és cselekedetei a közösség által nyernek általános érvényességet, s így bekerülnek az öröklött tradíciók közé; ugyanakkor a közösségnek mint egésznek a kreativitása szintén a kulturális hagyományok és a nyelv révén (amely mindig egy adott kulturális világot tükröz) öröklődik nemzedékről nemzedékre. A közösség kulturális hagyományait az egyén, a közösség tagja magáévá teszi a nevelés és a szocializálódás szélesebb körű folyamatainak éveit alatt.” (kiemelések tőlem, MCs) Idézi: Segesváry, i.m. 7.

(6) Schultz, Th. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. KJK (Ahol témánk szempontjából fontosnak tartjuk a gondolat időbeli megjelenését, ott az első kiadás évét is közöljük. Ebben az esetben: 1961)

(7) Scitovsky Tibor (1990): *Az örömtelen gazdaság*. KJK (Első kiadás: 1976)

(8) Bródy András (1983): *Lassuló idő*. KJK. (A könyvben leírtak gondolati megalapozása az 1960-as években Zambiában történt.)

(9) Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán

tán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, 155–176.

(10) Idézi: Kelley, M. P. F: Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaságszociológiájára. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 239–280.

(11) DiMaggio, P. – Mohr, J.: Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 207–216.

(12) Ulin, R. C. (1998): Hagományalkotás és reprezentáció mint kulturális tőke. A délnyugat-francia borászat története. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 217–237.

(13) Bourdieu, P.: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 155–176.

(14) Magyarországi alapvető irodalma: Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető.

(15) A szerteágazó kutatások közül most két jellemzőt emelünk ki: Le Sahn, L. L. (1952): Time Orientation and Social Class. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47. 589–592. és Mollenhauer, K. (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, 129–147.

(16) Magyarországon az oktatásügy, az iskola mint szervezet felé fordulás első termékei: Csepeli Gy. – Hegedűs T. A. – Kozma T. (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai, majd Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. KJK, ill. Szentpéteri I. (1985): *A szervezet és a társadalom*. KJK, benne a IV. fejezet: A modern társadalom oktatási intézményeinek problémái szervezeti szemszögből. 177–204.

(17) Meleg Csilla (1991): Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás*, 2–3. 81–89.

(18) Az idősociológiai kutatások áttekintését ld. Bergmann, W. (1990): Az idő a szociológiában. In: *Időben élni*. Akadémiai Kiadó, 117–174.

(19) Ld. Moore (1963) és Bergmann (1981) kutatásait. Bergmann, i.m. 163.

(20) A kényszerítő szabályozás most és a későbbiekben azt is jelentheti, hogy az iskola végső soron hatalmat gyakorol a vele kapcsolatba kerülők felett. Az iskolának ezt a dimenzióját Foucault nyomán többen hangsúlyozták. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat.

(21) Bourdieu ezt a jelenséget úgy interpretálja, hogy az iskolai idő arra szolgál, hogy az alávett osztályok gyermekei tanulmányi eredményeik alapján saját maguk lássák be tanulmányaik folytatásának feleslegességét. Bourdieu, P.: Az oktatási rendszer ideológus funkciója. In: Meleg Csilla (2003, szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, 23–41.

(22) Az iskolázottság és az élettartam közötti részletes összefüggésekhez ld. Tahin Tamás-Jeges Sára-

Lampek Kinga (2000): Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia*, 1. 70–93.

(23) Ebben az esetben természetesen nem csak a szülők, rokonokra kell gondolnunk, hanem pl. a távolsági és helyi tömegközlekedési eszközök iskolaidőhöz igazodó hétköznapi és az iskolai nyári szünetet figyelembe vevő nyári menetrendjére. A szinkronizációs feszültségekre más vonatkozásban hívja fel a figyelmet Boreczky Ágnes (2001): Egy múlt – többféle jövő? *Múlt és Jövő*, 3. 99–108. c. tanulmánya.

(24) Az egyéni és az iskolai idő egymástól való elszakadása más problémát is felvet. Ha a gyerek az órát megüssza valamilyen módon, akkor nem a saját idő elvesztegetéseként éli meg, hanem átlépésként egy másik idősíkbba, ahol a kötelezettségek nem léteznek. Ugyanakkor ezek az egyéni „kilépések” az iskolai időből hosszú távon büntetéséssé transzformálódnak, ugyanis a gyerek kikerül egy kommunikációs közegeből, a későbbiekben már nem tud ráhangolódní a tanári kommunikációra (és a tanár sem az értetlenségre), melyből az iskolával szembeni ellenséges attitűd formálódik. Így a saját idő látszólagos nyeresége először időszükévé, majd büntetéséssé válik, melynek következménye az iskolával és a tanulással szembeni intolerancia. Ezt időbüntetésnek is felfoghatjuk, amikor az egyén végső soron saját magát bünteti.

(25) Schwartz, B. (1974) a várakozást a társadalmi jelenségek ritualizált megjelenítésének tekinti, mely státushatárokat jelképez és büntetőeljárásékként is szolgál. Weigert, A. J. arra is utal, hogy a várakozás pl. egy késleltető viselkedés esetében társadalmilag igen magasra értékelődik. Bergmann, i. m. 153.

(26) Bergmann K. Calkins kutatásaira hivatkozik az időképpel, az időbeosztással és az idővel bánás stílusával. Bergmann, i. m. 147.

(27) Rezsóházy, R. a szociális idő és a társadalom viszonyai közötti fejlődési fokokat vizsgálta. Bergmann, i. m. 165. Ez a munka adta az ötletet szá-

momra az iskola interperszonális világára való adaptáláshoz.

(28) Pl. sokféle társadalmi időbeosztás létezik, ezek a csoportok különböző emlékeztető jegyeket mint időmérőket alkalmaznak, melyek az összehangolódat nehezítik. Zerubavel, E. (1976): Timetables and Scheduling: On the Social Organization of Time. *Sociological Inquiry*, 46. 87–94.

(29) A mobilitás hajtóerejét Boreczky a temporalitást tartalmazó és az egymással is nehezen összeegyeztethető valóságélmények aszinkronitálásában látja. A család történeti narratívákban és az iskola társas erőterében található „idővilágok” nagy valószínűséggel hozzájárulhatnak a mobilitásnak az időhatárok átlépéseként való értelmezéséhez. Boreczky Ágnes (2002): Családtörténeti mozaik. A mobilitás és a migráció elbeszélései. *Századvég*, 1. 33–62.

(30) Valamennyi további hivatkozás megtalálható: Meleg Csilla (2001): *Egészség* (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécsi Tudományegyetem, Pécs

(31) Sz. T-né, tanító.

(32) Ld. Granovetter, M. (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata, in: Angelusz R.-Tardos R. (szerk.) Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából. *Szociológiai Figyelő*, 3. 39–60.

(33) Ebben a vonatkozásban különös hangsúlyt kaphatnak az újraértelmezhetőkké válnak az iskola társas világát feltáró pedagógiai, szociálpszichológiai kutatások.

(34) Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. 11–29.

Meleg Csilla

Politikatudományi és

Társadalomelméleti Tanszék, ÁJK, PTE

Adalék a nevelésfilozófia mai dilemmáihoz

Amikor a nevelésfilozófia mai állapotát kívánjuk vizsgálni, hamar beigazolódnik: valósággal darázsfészekbe nyúlunk, a tisztázatlan és/vagy félreértett kérdések, netán előítéletek tömkelegével szembesülhetünk.

Első pillanatra feltűnik három – külön-külön is súlyos – probléma. Először is: a pedagógiakutatás jó része még csak fel sem veti a nevelésfilozófia lehetséges és szükséges szempontrendszerét. A mellőzéssel azt próbálja üzenni, a nevelésfilozófia voltaképp kikerülhető, mivel cse-

kély fontossággal bír a pedagógiai gyakorlat számára. Másodsor: a kutatások újabb köre már mutat valamelyes érzékenységet a nevelésfilozófiai kérdések iránt, ám elvarratlanul hagyja az alapvető kérdést, hogy tudniillik miben áll a nevelésfilozófia lényege és miként kapcsolható az össze-

a nevelélmélettel, illetőleg a neveléstudománnyal? Valójában meg sem kísérli a válaszadást erre az első pillanatra előtornyosuló dilemmára. Végül találkozhatunk olyan munkákkal, amelyek a nevelésfilozófia módszeres kidolgozását célozzák, ám a vizsgálatok még kiforratlanok, olykor zavarosak maradnak. Aligha csodálkozhatunk azon, hogy az itt született kutatási eredmények nem igazán váltak átütő erejűvé, orientáló hatásúvá.

*

Ami az első problémakör valamelyest részletető megvilágítását illeti, hadd utaljék legalább két, tipikusnak mondható példára. *Bábosik István*, aki oly sokat tett a neveléstudomány hazai kidolgozása érdekében, több munkájában is következetesen hangsúlyozza, hogy magát a nevelélméletet egy konstruktív életvezetést megalapozó tudományként értelmezhetjük. (1) Ám az a kérdés, hogy a magatartás-irányításban, a „humán alapbeállítódás”-ban, a „konstruktív életvezetés”-ben a nevelésfilozófiát milyen hely és szerep illeti meg (a nevelélmélet és -tudomány mellett), már teljességgel elkerüli a szerző figyelmét. Holott – számomra legalább is – nyilvánvaló, az életvezetés, a beállítódás, a magatartás mind-mind olyan képződmény, amely a társas együttlét s -működés folyamatát rendezi, vezérli s kontrollálja. Elvekről, erényekről, értékekről van szó, amelyek kutatásában viszont, sok szaktudomány mellett s azon kívül, a filozófia, pontosabban a nevelésfilozófia is illetékes. A nevelésfilozófia általános összefüggés-rendszerét nem nélkülözheti semelyik szaktudomány, így a nevelélmélet s -tudomány sem. Biztos vagyok afelől, hogy a nevelélméletnek s -tudománynak meg kell találnia a nevelésfilozófiával való bensőséges és szerves kapcsolatát, amely önmagát is gazdagító eredmény lenne. Ha viszont meg sem kíséreljük a nevelésfilozófiai kitekintést s vizsgáldást, akkor önmagunk csonkítjuk meg, s szegényítjük el a neveléskutatást. Ez meg föltöbb nagy luxus lenne, annyira jól nem áll ez a szaktudomány. Bábosik törekvése, munkája nagyívú, ám ezen a ponton hiány-

érzetet vált ki az olvasóban. A nevelélmélet s -tudomány valamint a nevelésfilozófia közötti szükségszerű kapcsolat kérdésének már a felvetése is elmarad, s azt gondolom, ez nem véletlen dolog, egyszerű ballépés nála, hanem koncepcionális hiba. Legújabb, 2004-ben kiadott művében (ahol is szerkesztőként s egyik szerzőként jelenik meg) nevelélméleti báziskötettel, s külön, majd négyszáz oldalas, több szerző válogatott tanulmányait tartalmazó „betéttel” áll elő. Ilyen jellegű s ilyen bő terjedelmű kötetből joggal várja el az olvasó, hogy kapjon eligazítást a nevelésfilozófia mibenlétéről, állapotáról, illetőleg a nevelélmélettel való kapcsolatának kérdéséről. Mindezt azonban hiába keressük ebben a nagyszabású könyvben. (2) Nevelésfilozófiai oldalról, sajnos, marad a csalódás.

Hasonlóképp hiányérzetet vált ki benem egy másik, jeles pedagógiautatónk könyve is. *Gáspár Lászlóról* van szó, aki rendkívül gazdag s imponáló nemzetközi szakirodalomra támaszkodva nevelélméleti rendszerről értekezik. Vizsgálódásából azonban ezúttal is kiesik a nevelésfilozófia elhelyezésének kérdése. Nem foglalkozik holmi nevelésfilozófiai „bibelődéssel”, ugyanis szerinte a neveléstudomány törzsanyagát „az elméleti pedagógia, a neveléstörténet, a nevelélmélet és a didaktika” (3) adja. Miközben Gáspár – ellentmondásos módon – elismeri ugyanabban a művében, hogy a neveléstudományról a nevelésfilozófiai típusú tankegyetemen is tájékozódhatunk. Arról nem szólva, hogy a szerző megjegyzi: „Az angolszász pedagógia (...) nevelésfilozófiai (...) studiumokban foglalkozik a szűkebb értelemben vett nevelés jelenségeivel.” (4) Ehhez csupán annyit fűznék, ha a szűken vett nevelésben van helye a nevelésfilozófiának, akkor a széles értelemben használt nevelés még inkább igényli a nevelésfilozófia szempontrendszerének behozatalát. Erről a feladatról és szükségszerűségéről azonban Gáspár is hallgat.

*

Az előző állásponttal szemben üdvözlendő az a törekvés, amely már „tétélesen”,

közvetlenül ismeri el a nevelésfilozófiai vizsgálódások jogosságát. Bár önmagában véve a nevelésfilozófiai felvetés és kitekintés itt még erőtlen. Nem születik mélyreható és hatásos nevelésfilozófiai elemzés, inkább csak felvillantódik annak lehetősége és szükségessége. Ezúttal is két, tanulságos példára hívnám fel a figyelmet.

Horváth Attila a nevelési koncepciók történeti áttekintése során egy fölöttébb megszívlelendő gondolatból indul ki. Könyve bevezetőjében, a „Beköszöntő”-ben írja: „a felmerülő kérdésekre a válaszok keresésekor minduntalan kívül kellett lépni a pedagógián.” (5) A kilépés egyik, ha nem a döntő iránya a filozófia. Félreérthetetlenül erre gondol Horváth, amikor leszögezi, „a neveléselmélet feladata nem az, hogy előírja az iskolai gyakorlat számára, hogy mi a teendő, hanem megértési keretet nyújtson ahhoz. Ezért közege és működési területe a filozófia. (6) Nincs okom kétségbe vonni e kijelentés igazságát. Annál érthetlenebb számomra, miért nem vált álláspontja általánosan felismert és elfogadott rendező elvvé a pedagógiai szakmában. Azért az a véleményem, ebben egy kicsit – furcsa ellentmondásként – maga a szerző is ludas. Amennyiben csak a célt tűzi ki világosan, a filozófiai működés kifejtése nála is elmarad, megelégszik a neveléstörténeti koncepciók egyébiránt korrekt s jól áttekinthető összefoglalásával. Konkrét nevelésfilozófiai vizsgálódásokra nem vállalkozik.

A másik pedagógiakutató, akire hivatkozom, *Magyari Beck István*. Már Horváth is felveti az érték fogalmának beemelését s vizsgálatát a pedagógiakutatásba (pontosabban ő is szorgalmazza), ám a mélyebb szintű pedagógiai kifejtés Magyari érdeme. Nevelésfilozófiai szempontból sem közömbös, hogy a pedagógiai (és pszichológiai) értékutatás milyen eredményt kínál fel a filozófia számára. Ezért ebből a szempontból is fontosnak tarthatjuk az ő vizsgálatát. Nyilvánvaló, nem tekinthetem feladatomnak Magyari érték-alapú pedagógiai koncepciójának bemutatását, kiváltképp annak elemzését. Amennyit itt is említenék, roppant fontos az a

felismerése, hogy a korábbi időszakokra jellemző „termelővé nevelés” napjainkra átalakul „fogyasztóvá nevelés”-re, amely képződmény hallatlan kihívást jelent egész pedagógiánk számára. Témám szempontjából viszont mindenképp idézni kívánatos alábbi gondolata: „nem-filozófiai értéktant építünk. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy mondanivalónknak nincs filozófiai vonatkozása, filozófiai síkja. De e dolgotatunkban elkerüljük e vonatkozás, illetve sík explicit tárgyalását.” (7) Az idézet írója persze jól tudja, hogy az értékutatás interdiszciplináris téma s feladat. Azonban az már kevésbé ismert (általában), hogy a szaktudomány képviselője büntetlenül soha nem bújhat ki a filozófia kontextusából, akár akarja, akár nem, akár felismeri, akár nem, a teljes kiszabadulás nem történhet meg. Ha a szakkutató az értékfogalom (vagy bármi más) vizsgálatkor mellőzi a filozófiai tartalom és mondanivaló valamilyen szintű figyelembe vételét, akkor könnyen bekövetkezhet, hogy a szaktudományos megközelítés és eredmény „nem a filozófia fölé (vagy mellé – K. S.), hanem mélyen az alá kerül.” (8) Az ilyen kutatói magatartás elítélése, szerintem is helyénvaló. Annál inkább erősödik bennem a hiányérzet, hogy tudniillik a szerző az értékfogalom nem-filozófiai kidolgozása közben miért nem él bátrabban a „filozófiai keret” figyelembe vételével. Magyari Beck István új könyve korszerű szemléletű (ami, sajnos nem mondható el minden pedagógiai kiadványra!), részleteiben számos új gondolattal áll elő, ami viszont nála is még elvarratlan marad, az a filozófiai „szál” erőteljesebb bedolgozása. Nem arról van szó, hogy a pedagógiakutató végezzen filozófiai tevékenységet, a filozófus pedig szaktudományos munkálatot – ez alighanem teljesíthetetlen követelmény lenne. Bár interdiszciplináris téma esetén lehet próbálkozni. Inkább azt a tanulságot ajánlanám megfontolásra, hogy a pedagógia és a filozófia kölcsönösen tekintsen egymás eredményeire, netán próbáljanak meg kialakítani valamiféle bensőséges kapcsolatot, komoly együttműködést.

Ugyanis ilyen hozzáállással, készséggel s képességgel veszíteni egyik sem fog, viszont kölcsönösen gazdagíthatják egymást.

*

Hadd hozzak a továbbiakban példákat a harmadik típusú törekvésre. Először *Mihály Ottó*hoz fordulok, aki ma Magyarországon a nevelésfilozófia – talán nem tévedek – legérdekesebb kutatója. Mihály Ottó több tanulmány, cikk megírása után egész könyvet szentel a nevelésfilozófiának, ám munkáját, szerényen, és szerintem jogosan, „bevezetőnek” szánja. Igen, még ott tart a hazai nevelésfilozófia, hogy „bevezetőket” tudunk csak írni róla. S jobbára az öndefiniálás nehézségeivel küszködünk. Az minden-

esetre sokunk számára evidenciának tűnik, hogy a nevelésfilozófia, lényegét illetően „a filozófiától elkülönülő pedagógiai diszciplína” (9), amely mint önálló s elkülönülő szellemi képződmény, alig mondhat magának száz esztendő. Persze nem minden történeti előzmény nélkül jött létre. Ami

viszont fontos tény, a markánsan előálló nevelésfilozófia csekély múlttal bír, nem úgy, mint például a történettudomány vagy a matematika. Ráadásul kénytelenek vagyunk elismerni, hogy ez az időszak is leáldozott. Ahogy Mihály Ottó írja: „Dewey az az utolsó nagy teoretikus, akinél a filozófia és a nevelésfilozófia koherens egységben jelentkezik. (...) Napjaink nevelésfilozófiájában a nagy, átfogó hatású, elvileg a teljességre és hegemoniára igényt tartó nevelésfilozófiai rendszerek helyét a részleges, csak korlátozott érvényesség igényével fellépő nevelésfilozófiai megközelítések, nevelésfilozófiai paradigmák foglalták el.” (10) Valóban igaz, a nevelésfilozófiának ma nincs emblematikus figu-

rája, ami mindenképp veszteség. Ám hadd tegyem hozzá, ez a hiány elsősorban nem szubjektív fogyatékossgal függ össze, hanem leginkább a megváltozott korszak reálfolyamataira vezethető vissza. Ma a nevelésnek – figyelmeztet a szerző – nincs „valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású ’etalonja’ az emberről. (...) Ha az ember nem valamilyen természettel (adottságokkal) fejlesztendő vagy leküzdendő, értékes vagy értéktelen attribútumokkal (...) rendelkező ’létezés’, (...) aki csak egyszerűen csinálódik, lesz, akkor a nevelésnek sincs, nem lehet valamilyen ’igazi’ célja, ’igazi’ módja, (...) akkor a nevelés maga is helyi értékű, (...) véletlenszerű, esetleges, kis ’elbeszélés’ marad.” (11) Ezek után csöppet sem csodálkozhatunk a szerző pesszimizmusán:

„Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.”

dálkozhatunk a szerző pesszimizmusán: „nem tudom (tudjuk) – jelenti ki – ,hogy mi a nevelés?, és nem tudom (tudjuk), hogy mire kell nevelni?, és hogyan kell nevelni?, de tudom (tudjuk), hogy e kérdésekre sokféle érvényes és jogosult válasz létezik.” (12) Mármost tiszteletben tarthatjuk Mihály Ottó nézetét s

aggodalmát, mégis a magam részéről ragaszkodom ahhoz a józan óhajhoz, hogy nemcsak kívánatos, hanem szükséges is „dűlőre”, azaz egyértelmű és egyöntetű álláspontra jutni a nevelésfilozófia mibenlétéről és alapfogalmairól (közte a nevelés szóhasználatáról). Előbb vagy utóbb el kell döntenünk, hogy a nevelésfilozófia az úgynevezett alkalmazott filozófiához avagy a neveléstudományhoz tartozik-e? Továbbá: mi a sajátos különbség a nevelésfilozófia és a nevelésemélet között? S egyáltalában, mi a nevelés célja, rendelkezése, jelentősége, ki nevelhet, hogyan alakuljon a nevelő és a nevelt viszonya? Kardinalis kérdések ezek, amelyek „izzig-vérig” a nevelésfilozófiába sorolandók,

hatásuk pedig messze túlnő a nevelésfilozófia tartományán. Akárhogyan is válaszoljuk meg (ha nem válaszoljuk meg, akkor is!) őket, éreztetik hatásukat a pedagógia egész tudományrendszerében, a gyakorló pedagógiában, a politikai kultúrában, egész mindennapos életmódunkban. Azt gondolom, amennyire kívánatos elkerülnünk a partalan, természetlen viták, né tán a mély pesszimizmusba torkolló nézetek veszélyét, legalább olyan mértékben szükséges valamiféle egységes, közös álláspont kiküzdése a nevelésfilozófia néhánny, alapvetőnek tartandó kérdésében. Számomra nyilvánvaló, Mihály Ottó könyve megteszi az első komolyabb lépést ez irányba.

Azonban örömről aligha lehet maradtatlan, a helyzet, sajnos, még távolról sem megnyugtató. Ha nevelésfilozófiai bevezetőt írunk, akkor joggal várhatjuk el, hogy az alapvetően a nevelésfilozófiáról szóljon. Vagyis világosan határolódjék el – minden természetes kapcsolódás mellett – a neveléstudománytól. Amit tisztázni illik egy ilyen célú s jellegű könyvtől, az éppen az a kérdés, hogy mi tartozik a nevelésfilozófiába (mi maga a nevelésfilozófia?), s mivel foglalkozik a neveléstudomány, illetőleg a -elmélet. Ebből a szempontból közeledve Mihály Ottó tanulmányához, már erős kritikai megjegyzések tehetők. Anélkül, hogy belefolynék a részletekbe, csak egyetlen észrevételre hívnám fel a figyelmet. A könyv tartalomjegyzékét s anyagfelosztását olvasva, nyomban szembetűnővé válik egy belső ellentmondás, vagy inkább szerzői bizonytalanság. A 'Nevelésfilozófiáról' című fejezet kidolgozására alig jut öt és fél oldal terjedelem, míg a 'Neveléstudomány' részre huszonkét oldal jut. Az aránytalanság még inkább tapasztalható, ha az utóbbi fejezethez számítjuk a 'Pedagógia' egységet is (amit nyugodtan megtehetünk, mivel itt is a neveléstudomány kérdéseiről elmélkedik a szerző). Ezért az olvasóban könnyen kialakulhat az a benyomás, hogy a könyv nem is a nevelésfilozófiába, hanem a neveléselméletbe, illetőleg a neveléstudományba vezet be. A szerző hosszan fejtegeti az iskola mint

szervezet világát, majd részletesen taglalja a konzervativizmus és a liberalizmus neveléselméleti és –történeti összefüggéseit. Ezek az anyagrészek fontosak s eredeti meglátásokat tartalmaznak, ám erősen vitatható, hogy a nevelésfilozófiába tartoznak-e. Végső soron nyugtázhatom, Mihály Ottó 'Bevezetője' üde színfolt a pedagógia szakmában, mi több, megkockáztatom, célkitűzése és törekvése nagyon is üdvözlendő s követendő. Viszont mint nevelésfilozófiai koncepció, még kiforratlan, kevésbé átütő erejű.

A nevelésfilozófia kidolgozása irányába mozdul el *Buda Mariann* is. A nevelési rendszerről írott könyve, sajnos, visszhangtalan maradt a pedagógiai szakmában, de a szélesebb értelmiségi körökben (közte a filozófia berkeiben) is. Kísérletére mindenképp oda kell figyelnünk, fontos tanulsággal szolgálhat a számunkra. Kiindulópontjával csak egyetérteni lehet: „a 'nagy narratívák' vége nem jelenti, nem jelentheti azt, hogy a társadalomtudományokban lemondunk az elméleti alapok tisztázásáról.” (13) Szerinte az elvi alapok, struktúrák és problémák rendezése alapvető feladat a neveléstudomány számára. S ezen a ponton merül fel a nevelésfilozófia. A neveléstudomány megalapozásában nyilvánvalóan egész sor társadalomtudomány (például szociológia, pszichológia, szociálpszichológia, politológia, irodalomtudomány stb.) besegít. Ám a filozófiai vizsgálódás szükségessége pótolhatatlan és felbecsülhetetlen jelentőségű. Tudniillik „A végső kérdésre, vagyis hogy mi az ember, csak a filozófia adhat választ.” (14) A dilemma „csak” az, hogy „a filozófiai kérdések vizsgálatát, tisztázását, a kiindulás pontosítását sem a politikusok, sem a gyakorlati szakemberek (gyakorló pedagógusok – K. S.) nem tartják fontosnak.” (15) Az ilyen szemlélet s gyakorlat azonban megengedhetetlen. Sürgősen „Át kell gondolnunk, az általános filozófiai alapelveknek a nevelésre vonatkoztatva milyen vetületei vannak.” (16) Buda Mariann innen indítja gondolati kísérletét, s konkrét javaslattal áll elő. A nevelési rendszer paradigmája különböző általáno-

sítási szintű lépcsőkből tevődik össze. Megkülönböztet filozófiai, nevelésfilozófiai, nevelésméleti és gyakorlati szintet. A filozófiai fok nála a világ (benne az ember és a kultúra) lesz. Ennek tisztázása adja az egész nevelési rendszer gondolatli bázisát. A nevelésfilozófiai szint azt a kérdést vizsgálja, mi a nevelés helye a világban? Hogyan értelmezhetjük az emberi fejlődést általában, s miképp az egyes egyén fejlődését? Egyáltalában mit tartunk emberi lényeknek? S „Eközben értelmet nyernek, tartalommal töltődnek meg a nevelés alapfogalmai, melyek a nevelési rendszer sarkköveit jelentik.” (17) A nevelésméleti vetület tovább konkretizálódik: itt fogalmazódik meg a nevelés célja, tartalma, eszközsora. A nevelési cél hogyan operacionalizálható s bontható le a konkrét feladatok rendszerére. Végül a gyakorlat szintjén történik meg a nevelési elvek technológiákká, közrendszerre, intézményi infrastruktúrákká való alakítása. (18) Buda Mariann konkrét elképzelése a nevelési rendszerről újragondolásra készíti a nevelésfilozófust. Négyfokozatú (a negyedik és az ötödik szint összevonásával) skálája segíti a rendezést, amennyiben tudatosítja bennünk az absztrakciós szintek megkülönböztetésének fontosságát. Valóban, indokolt a filozófiai, a nevelésfilozófiai, a nevelésméleti elvonatkoztatás és a nevelési gyakorlat világos szétválasztása. Jóllehet még mindig nem kellően markáns a különbségtétel, illetőleg kevésbé árnyalt a distinkció, miáltal a jelentésbeli tartalmak keverednek egymással, s az átfedések zavart okozhatnak. Például az „emberi lényeg” már a filozófia szintjén is megjelenik (nemcsak a nevelésfilozófia tartományában), vagy a nevelési célkitűzés már része lehet a nevelésfilozófiának (tehát nem pusztán a nevelésmélet illetékességi köréhez tartozik csupán).

A fenti, futólagos áttekintésből is talán már jól érzékelhető, a magyarországi nevelésfilozófia művelése számos – egyenként is komoly – problémával küszködik, s egyáltalán nem nyugtathatjuk magunkat azzal, hogy alapvetően „a nevelésfilozófia (...) lassú mozgású” (19) *Zrinszky László* új ki-

hívásokról ír nevelésfilozófiai tanulmányában: a multikulturalizmusról, az információs tudástársadalomról és a konstruktív pedagógiáról. A nevelésfilozófia nem maradhat közömbös az új fejleményekre, valamilyen válaszokat muszáj kidolgoznia. Talán ezért is zárja mondanivalóját *Zrinszky* úgy, hogy „a nevelésfilozófia (...) hagyott anynyi jelentős állítást és kérdést az utókorra, amennyit a következő évtizedekben folytatni lehet és folytatni kell.” (20) Ez igaz, de szeretném hozzáténi: a nevelésfilozófiának először önmagával kell tisztában lenni, mindenekelőtt saját határait s korlátait szükséges kijelölni, és csak önmaga lehetőségeit felismerve fordulhat a valóság új kihívásai felé.

*

Hadd ismételjem: távol vagyunk még a nevelésfilozófia megalapozásától, de talán az is igaz, hogy maga a társadalom (benne az oktatáspolitikai, a szaktudományos gondolkodás és a köztudat) sem fogadja egy a nevelésfilozófia létjogosultságát, amilyen szerep s jelentőség joggal megilletné. Miképp léphetnénk ki ebből a „kutyaszorító” helyzetből? Olyan dilemma ez, amely csak közösen, sok-sok kutató, oktatáspolitikus és gyakorló pedagógus együttes akarásával s törekvésével oldható meg, illetőleg enyhíthető. S azt gondolom, ebben a munkálatban nagyon is kívánatos és szükséges támaszkodnunk nemzetközi tapasztalatokra. Elkerülhetetlen feladat a nevelésfilozófiára vonatkozó nemzetközi kutatások eredményeinek az eddigieknél jóval nagyobb arányú feltérképezése s -dolgozása. Hadd utaljak ezzel kapcsolatban – s mintegy zárásként – egy megfontolandó külföldi publikációra. *Richard Pring*, jónévvű nevelésfilozófus új, összefoglaló jellegű könyvében írja, hogy az olvasás, az írás, a számolás, mondjuk úgy: a tanulás csak akkor fontos, ha az a fiatalok emberibbé válását szolgálja. Az oktatásnak, még inkább a nevelésnek végső soron három fő kérdést szükséges megoldania: „Mi teszi az embert emberré? Hogyan válunk emberivé? S miképp válhatunk még jobban azzá? (...) A tanításban (és a nevelésben – K. S.)

tranzakció jön létre a tanár és a diák között (...), melyben kapcsolat teremődik a *személytelen világ* (...) és a fiatalok *személyes világa* között (...), és amely során gondolatok, hitek s értékek feszülnek egymásnak...” (21) Olvasva Pring sorait, eszünkbe juthat *Kant* gondolata, hogy tudniillik az ember csakis a nevelés által válhat emberré.

Ha ez így van (s nincs jogunk kétségbe vonni igazságát, a pedagógiában munkálkodók pedig csak erősíthetik!), akkor gondoljuk végig a filozófus álláspontját, s merjük levonni a szükséges tanulságait.

Jegyzet

- (1) Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 35–36. A szerző felfogása korábbi művében is megjelenik. Bábosik István – Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest. 22–23.
 (2) Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest. 41–42.
 (3) Gáspár László (é.n.): *Neveléselmélet*. Okker Kiadó, Budapest. 11.
 (4) Uo. 17.
 (5) Horváth Attila (é.n.): *Elméletek a nevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest. 4.

- (6) Uo. 18.
 (7) Magyar Beck István (2003): *Érték és pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 16.
 (8) Uo. 24., lásd még 23.
 (9) Mihály Ottó (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker Kiadó, Budapest. 18.
 (10) Uo. 21.
 (11) Uo. 13.
 (12) Uo. 15., kiemelések Mihály Ottótól.
 (13) Buda Mariann (1999): Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat. *Acta Paedagogica Debrecina*, XCVII. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 157.
 (14) Uo. 41.
 (15) Uo. 39.
 (16) Uo. 39.
 (17) Uo. 40.
 (18) Uo. 37–44. A szerző a gyakorlat szintjét is tovább osztja.
 (19) Zrinszky László (2001): A századvég nevelésfilozófiája. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 30.
 (20) Uo. 43.
 (21) Pring, Richard (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York. 22., 23., 24.

Karikó Sándor
 Neveléstudományi
 Tanszék, JGYTF, SZTE

Családtörténet és társadalmi- földrajzi mozgás

A szimbolikus család szerepe

A szocializációt a „külső valóság” internalizálásaként felfogva, a szimbolikus családelmélet segítségével lehetőség nyílik arra, hogy az egyes családokban elmesélt, megörökített vagy csak evidensen jelenlévő valóságokat leírjuk, és a családi logikába illesztve a mobilitásra-iskoláztatásra, helyváltoztatásra stb. vonatkoztatassuk. Írásunk a Berger- Luckmann-féle szocializációs elmélet és a szimbolikus családelmélet összekapcsolásával a mobilitás-iskoláztatás-migráció témáját kívánja kitágítani.

A szimbolikus család fogalmát *John Gillis*től kölcsönöztem. Gillis szerint kétféle családunk van, az egyik az, amellyel nap mint nap együtt élünk, a második, mely identitásunk alakulásában játszik jelentős szerepet. (*Gillis*, 1996) Ez

utóbbi a szimbolikus család, amelynek tagjai – legyenek távoli vagy közeli rokonok, élők vagy holtak – elsősorban emlékezetünket és képzeletünket népesítik be, s a minták sokaságával lehetőséget teremtenek arra, hogy a tényleges döntés kockáza-

ta nélkül megéljük akár tucatnyi életet, bejárjuk rég eltűnt korok helyszíneit és intézményeit. A szimbolikus család ekképpen egy olyan társadalmi-földrajzi térben és időben kiterjesztett rendszer, mely kitágítja szűkös földrajzi-fizikai létünket, miközben határt és irányt szab cselekedeteinknek, választásainknak.

A szimbolikus család működése-funkciói többféleképpen és több szinten értelmezhetők. Ezek a következők:

- fontos személyek, szignifikáns mások;
- családi ünnepek, szokások, rítusok, vakációk, albumok, dokumentumok (például levelezések, naplók) stb.;
- mítoszok, eredettörténetek, történetek-epizódok;
- a családi rendszer egésze.

A fontos személyek, szignifikáns mások közvetítésével nagyon sokféle valóságnak leszünk részesei. A nagyobb rokonsági vagy baráti minták szerepe egyes élethelyzetekben, például nagyobb döntések előtt sokkal fontosabb, mint gondolnánk. A sokszor rejtőzködő, látenciában maradó minták mozgósíthatnak és mozgósíthatók. „Az emlékeinkben mások mintáit hordozzuk magunkban” – írja *Kenneth J. Gergen* a „The Saturated Self” című művében. „Ha a feltételek kedvezőek, a mintákat cselekvésbe fordítjuk. Mindegyikünk a másik (the other) lesz, annak a reprezentánsa, vagy helyettesítője. Általánosabban fogalmazva, (...) énjünket növekvő mértékben mások népesítik be.” (*Gergen, 1991, 71.*)

Ezek a mások a közel 600 fős reprezentatív vizsgálatunk (1) tanúsága szerint még a legfiatalabb korosztály esetében is első sorban a nagyobb családból kerülnek ki. Arra a kérdésre, hogy gyerekkorában ki jelentette a szűkebb családot, az 574 válaszból 201-ben, azaz megközelítően minden harmadikban szerepel valamelyik nagyszülő vagy rokon, sőt 25-ben a nagyszülők egyenesen az első helyre sorolódnak. A kapcsolatok az anyai nagyszülőkkel a legerősebbek, de a gyerekkori élmények, tapasztalatok egy szövedékes család képét rajzolják elénk. A 201 család közül 33-ban mindkét anyai, 24-ben mindkét apai, 45-ben pedig anyai és apai nagyszülő egy-

aránt a szűkebb család tagja, de 40 családban egy vagy több rokon, nagynéni, nagybácsi, keresztszülő stb. is ide tartozott: a szülőkkel és testvérekkel együtt ők, illetve a velük való azonosulás révén az általuk interiorizált valóságok, illetve az általuk közvetített valóságértelmezések alkotják a szimbolikus családfogalom első szintjét.

A második szint a családi együttléteké, melyek a kvalitatív családi idő (*Gillis, 1996*) intenzitásával együtt az összetartozást tudatosítják, az összetartozás érzését erősítik. Ezekhez társulnak a családi élet dokumentumai (esküvői fényképek, videók, nyaralások, utazások, iskolai ballagás, diplomaosztás stb. során készült felvételek, albumok), melyek már egy megszerkesztett családkép egyes szakaszait rögzítik és örökítik át a következő nemzedékre, s amelyek ugyanakkor az emlékezet működését is kondicionálva ismételten szoros mentális és érzelmi kötelékbe vonják a család tagjait.

A harmadik, igen kiterjedt szint a történetek szintje. A generációk közötti kommunikációban megjelenő emlékezeti idő és tér általában 3–4 nemzedéknyi (vö. kommunikatív emlékezet, *Assman, 1999*), a történetek tér és idő szerkezetében, fordulópontjain, de a legegyszerűbb epizódokban is sajátos értékek közvetítődnek. Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszok „hősök”-től és feketebáránnyoktól népesek, de vannak eredet-, helytállás- és hűség-történetek, sikertörténetek, karriertörténetek, alkoholista történetek, öngyilkos történetek stb., melyek a fontos személyeken keresztül megélt valóságokkal együtt egymásba is szövődve sajátos családi valósággá és értékvilággá állnak össze. (2) Ez utóbbi az összetartozástudat mellett, illetve azon keresztül az elvárásokat, és a tűrészatárokat jelzi a felnövekvő generáció számára. A történetek tehát egyfelől kanalizálnak, másfelől határkijelölő funkciójuk van.

A családi narratívá(k)ban nyíltan, gyakran azonban látenszen vagy rejtetten sokrétű és sokszínű valóság akkumulálódik. A múlt-jelen-jövő együttesében szerkesztett, újra- és újramondott felejtés vagy em-

lékezet-túlsúlyos történetek (*Ricoeur*, 1999) belsővé tétele révén a legfiatalabb generációkban öntudatlanul is kialakul a történelem és a személyes lét alapdimenzióhoz (például folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függőségi helyzet-kiszolgáltatottság, reflektivitás-reflektálatlanság) való általánosabb viszony. A család ugyanis, akár törekszik rá, akár nem, még a legegyszerűbb epizódok felidézésével is átadja saját, a mindennapok és a történelem eseményeire, folyamataira reflektáló, azokból általánosított logikáját. (1. táblázat)

A világ különböző pontjaira szétszóródott család tagjai például – találkoznak egymással, vagy sem – megszelídíthetik a távolságokat. Sajátosan érzékelt (megnőtt, áthághatatlan) távolságok, valamint frusztrált érzelmek fűződhetnek viszont a külföld és az otthon képéhez azokban a családokban, ahol a háborúk utáni területrendezések valódi és szimbolikus határokat emeltek az egyes családrészek, családi ágak közé. Ugyanaz a távolság lehet néhány órányi és áttjárhatatlan, a körülmények hatására a közel és a messze nemcsak átértelmeződik, más-más érzelmekkel töltődik fel (ismerőség, otthonosság, idegenség, öröm-düh stb.), és a szabadság-kiszolgáltatottság fogalmaiban is absztrahálódhat.

De magának a szabadságnak a tartalma is igen eltérő lehet. Egyik esetben úgy jelenik meg, mint a szorongató családi kö-

töttségektől való elszakadásról szóló modern történet, a másikban a női emancipációs törekvések, az autonómia-önállóság, a saját élet alakításának élménye a meghatározó. Megint más esetben a szabadság a vallási kötöttségektől és tilalmaktól való eloldódás, vagy (a modernizációval járó, fokozatos) elszakadás a paraszti munkától, melyet a „felhőtlen”, játékos gyereklet, a nemi szerepek szerinti megkülönböztetések eltűnése-meggyengülése reprezentál.

A történetek nagyhatású alapmotívumai a folytonosság, illetve a változás. A kontinuitás képét éltető, azt hangsúlyozó családokban erősebb a hagyományörzés, nehezebben változtatnak helyet, döntéseikben nagyobb szerepet játszik a család, a család közelsége. A változás, ha erőszakos, kényszerűülte változások, családi tragédiák következménye (deklaszálódás, elszegényedés, halálesetek, betegségek) összegződhet a kiszolgáltatottság-érzés, a függőség, az alkalmazkodási kényszer keserűséggel általánosított kudarcos logikájában, de eredményezheti a túlélés képessége felett érzett büszkeséget is. Végződhet a család szét hullásában, netán felerősített készletben, hogy a család különböző hagyományait egy sajátos hagyományrendszerre építse.

A történetek egy része olyan időkbe és olyan világokba kalauzol, olyan valóságokat személyesít át, amelyek egyébként már csak történelemlapokról ismerősek. Az epizódok a legkülönbözőbb helyzeteket jelenítik

1. táblázat. A narratívákon keresztül közvetített tartalmak

<i>Szimbolikus család kiterjedése</i>	<i>Világ bejárhatósága-helybenmaradás</i>
Mesék, történetek, epizódok tartalma	Idegen helyszínek, események, letűnt világok, foglalkozások stb., ismerete. Nagy történelem és a személyes történelem találkozása, fordulópontjai.
Történetek logikája	Történelem és a személyes lét alapdimenzióhoz való viszony (pl. folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függés-kiszolgáltatottság stb.). Alkalmazkodás, viszonyulások, beállítódások (vesztés-öztudat, mozgékony-sághetetlen-ség-megtorpanások, idegenség, kivülállás, túlalkalmazkodás, konformitás stb.).
Minták	Értékek, szerepkészlet.

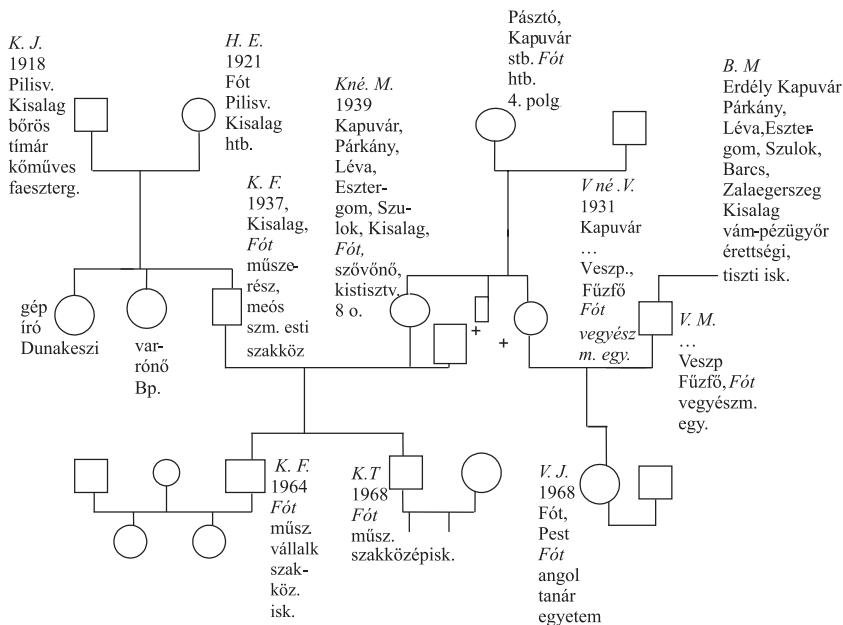
meg: háborús lövészárkokat, hadifogságot, emigrációt, letűnt világok mindennapjait, szokásait, egykor volt foglalkozásokat, valamikori csínytevéseket, vágyakat és csalódásokat stb. Groteszkek vagy ironikusan humorosak, drámaiak vagy szentimentálisak, poétikusak vagy „semlegesek” – mesélőik viszonyairól vallanak, azokat adják tovább. Az epizódok közül nem egy – anélkül, hogy annak szánák – korrajzá-tantörténeté válik. Mint például H. Irén néni visszaemlékezése a búcsújárásokra, vagy az osztatlan elemi iskolára, ahova a gyerekeknek minden reggel fát kellett vinni, mert máskülönben nem volt mivel fűteni. Vagy Sz. Gizella mama gyerekkori meséi a megörökölt nevelőnőről, a házitánítókról, játszópajtásairól és játékaikról a kastély parkjában, a papáról, aki sosem vesztette el a fejét és a humorát, az összetartozásról meg a véletlenekről.

A negyedik szint a tágabb család és a rokonság által reprezentált – életpályákkal, elágazásokkal szabdaltnak – történetileg és szinkronitásban egyaránt létező – családi rendszer egésze, melynek hatását bár számos empirikus adat bizonyítja (szakma- és foglalkozásválasztások ismétlődése, meg-

szakadt pályák több generációval később történő folytatódása akár a nem vérszerinti családi ágon is, a költözések és a párválasztások mintázata stb.), a mélylélektan fogalmi rendszerében nagyon is jól leírható (Szondi – családi tudattalan, kényszer- és választott sors, 1996; Ábrahám – transzgenerációs fantom 1975–2001 stb.), de az eddigi kutatások alapján a bonyolult közvetítések miatt szociológián csak részben és még mindig csak hipotetikusan értelmezhető.

A Krajnyák család (3) – rövidített esettanulmány

A szimbolikus értelmezések rövid ismertetése után a következőkben a család-történeti módszer alkalmazásával a családon belüli társadalmi-földrajzi mozgást és az ezekhez közvetlenül kapcsolódó néhány összefüggést mutatom be egy, a már említett kutatásból kiemelt család példáján. A választott család jól illusztrálja azt a korábban megfogalmazott tételt, hogy az egyéni döntések a nagycsaládi rendszeren belül születnek és azon belül érthetőek meg. (1. ábra)



1. ábra. A Krajnyák család

A *Krajnyák* családban az egyik ágon egy lokalitáshoz, szakmatanuláshoz és iparossághoz kötődő családi minta ötvöződik a másik ág (részlegesen hagyományozódó) középosztályi elképzeléseivel. A kettő találkozási pontján a ma 67 éves *Krajnyák Ferenc* felesége állt, akinek iskolai pályája a „nagy történelmi események” hatására kibillent és majdani férje családjának logikáját követve annak pályáivére helyeződött át: apja deklasszálódását, majd halálát követően szövőnőnek tanult, később gyári tisztviselőként a hetvenes-nyolcvanas évek jellegzetes vidéki kistisztviselő-munkás (férje műszerész) rétegének aspirációit és életét élte. A család további pályáján a már említett két minta örökítődött tovább.

A család – egyébként is meglehetősen rövidtávú – emlékezetében a diszkontinuitás egyik ágon egy tabuizált asszimilációs történet (K. F. már nagy fiú volt, amikor véletlenül rájött, hogy az apja tud tótul, tehát tót?), a másikon egy leszakadás és deklasszálódás történetet hordozza. A paraszti családból származó *Balogh Mihály* az első világháború után a katonaság (a családi történet szerint az átnevelés) elől szökve Erdélyből került Magyarországra. Családjával minden kapcsolata megszakadt, akkor sem találkozott velük, amikor az erdélyi területek visszacsatolása után egy ideig Erdélyben szolgált. (Két generációval később – „a múlt elvesztett ország” – egyik unokája az elszakadt szálat úgy fűzi újra, hogy a család eredetét említve valamikori létező-nem létező (?) őrmény ősről regél.) Érettségizett, majd vámtiszt lett, így helyezték egyik határmenti településről a másikra, de a háború után B-listázták, és altisztként dolgozott 1952-ben bekövetkezett haláláig.

Balogh Mihály számára mindennél fontosabb volt, hogy gyerekei iskolázzanak. Mikor nagyobbik lánya középiskolába került, maga is beköltözött vele a városba, Zalaegerszegre. Az érettségi után *Valéria* a veszprémi egyetemre került, ott ismerkedett meg férjével, aki szintén vegyész mérnök. *Valéria* státusza ugyanakkor még az apa két világháború közötti középosztályosodási elképzeléseinek megfelelően

alakult, lánya ezt a trendet folytatva a hagyományos középosztályi kulturális töképeződés és státusmegtartás vonalán maradt, maga is egyetemet végzett, jelenleg angol tanár.

Valéria és a férje az egyetem elvégzése után Fűzfőn dolgozott, de néhány évvel később Főtra költöztek, ott telepedtek le, és ma is ott élnek. A költözéskor *Valéria* apja ugyan már meghalt, de anyja, húga és annak családja Főton lakott. (Ők még 1952-ben költöztek Szulokról Kisalagra, annyi pénzük még volt, hogy ott egy kisebb házat vásároljanak, később Főton építkeztek.) *Valéria* vágyát, hogy a családjához közel éljen, feltehetően a korábbi költözésekhez kapcsoló menekülésmények is motiválták: apja is menekült volt, és nekik is menekülniük kellett a Felvidékről, mikor apja zsidóbarát hírébe került.

(Az egyik fontos költözéstörténet, K.F. külön szobája is a külső körülmények kényszeréről szól. K.F. szüleinek azért kellett új telket venni, mert az ár kiöntötte őket, és a kis K.F. majdnem a vízbe fulladt.) Arra a kérdésre tehát, hogy vajon miért van szükségük egymás fizikai közelségére, miért koncentrálnak és marad ugyanazon a helyen több generáción keresztül is a család nagyobb része – az anyagi feltételek szűkössége mellett – az együttlét biztonsága, az ebből fakadó védettség a válasz.

Krajnyák Ferenc helybéli lányt vett el. Még Kisalagról ismerte feleségét (egy motorbalesetben meghalt katonatársra özvegyét), a szemközti házban lakott édesanyjával. *Mária* nem tanult tovább, a 8. osztály után előbb szövőnőként dolgozott, majd gyári kistisztviselő lett. Esetében a hagyományos középosztályosodási minta folytonossága megszakadt. Pályája íve férje családi pályájába kapcsolódik, ebben az apa státuszvesztésén és elszegényedésén kívül valószínűleg szerepet játszott az is, hogy apja élete nagyon szorosan egy adott intézményhez kötődött (a Vámparancsnokság segítette a menekülésben, egyik kollégája fogadta be és adott otthont nagyobbik lányának, mikor felsőtagozatosként Barcsra járt iskolába). A középosztályi helyzet így

egy személyesen reprezentált, erős, de specifikus intézményi azonossághoz, illetve hivatali szerephez kötődött, nem válhatott általánosabb érvényű értelmiségi mintává.

Krajnyákné, Mária irodista pozíciója, a saját és a férje munkahelyi jövedelméből, a maszekolásból, majd a kisgazdaságból önerővel felépített ház, az autó és a helyi státus az elvesztett státus részleges helyreállításához vezetett. (A történetben a korszak vidéki középosztálybeli életmódjának minden eleme jelen van: a tőkeszegény házépítés = az önállóság szimbóluma, ma a három generáció közös lakhelye, a maszekolás, a málnázás = állandó, a végtelenségig vállalt túlmunka, a feleség málnázás közben lett először rosszul stb.)

K.F. gyerekei mindketten az apai ág mobilitási pályáján belül mozognak, műszerészek, az egyik vállalkozó, a másik munkás, de mind a két fiú nappali tagozaton, szakközépiskolában érettségizett (apjuk még estire járt).

A hetvenes-nyolcvanas években a két család által képviselt eltérő mintát és státus-helyzetet részint a körülmények, részint a körülményekből is eredő hasonló életmód homogenizálta-egyenrangúsította. Valériáék családi házát az idősebb Krajnyák Ferenc építette fel fiaival. A házépítés szimbolikusan is tekinthető, bár mindkét család stratégiája legitimációval bírt, vidéken a Krajnyáék által képviselt boldogulási minta elterjedtebb volt és nagyobb támogatottságot élvezett.

A kilencvenes évekre a helyzet alapvetően megváltozott. A két világ konfliktusát tulajdonképpen id. K.F. fogalmazta meg, amikor a gyerekeivel kapcsolatban azt mondja, hogy nem szeretne a helyükben lenni („nem az én világom”, „csúfos világ”), mert a mai világot a kiszolgáltatottság és a bizonytalanság jellemzi. Az elégedetlenségnek fontos (bár nem tudatosított) eleme, hogy a *Kádár*-korszak vidéki középosztályosodásának bejárt útjai lezárultak, és a két Krajnyák fiúnak a jellegzetes vidéki-falusi pályáról kellene átmozdulni egy másik vágányra. A váltást némiképpen segítheti az apai nagyapa „öröksége”, aki maga is többször változtatott szakmát, és sajátos

módon az egykori mesterember mentalitás hiánya, de nehezítheti, illetve korlátozhatja a továbbtanulás hiányából is fakadó, szűkös, behatároltnak tűnő kapcsolati tőke (ifj. K.F. baráti társasága a középiskolai haverokból áll): a vállalkozáshoz, a mai középosztálybeli státus biztosításához nagyobb mozgásteret jelentene az egyetemi-főiskolai diploma. Valószínűleg innen ered, hogy az iskolai pálya felértékelődött, hogy például életének nagyobb fordulatait számba véve ifj. K.F. az anyja halála és lánya születése mellett azt említi, hogy a szakközépiskola harmadik osztályában pótvizsgára bukkott. Erre vezethető vissza az is, hogy a legfiatalabb generáció iskolai teljesítménye mindennél előbbre való: ifj. K.F. rendszeresen ellenőrzi nagyobbik lánya iskolai előmenetelét, és sokmindentől eltiltja, ha eredményeivel elégedetlen, valamint hogyha büntudatosan is, de saját iskolai kudarcait anyja iskolázatlanságával (a megfelelő segítség hiányával) hozza kapcsolatba.

Végso soron a Krajnyák és a *Vidra* család esetében a szimbolikus család, a tágabb és a szűkebb család tagjai által betöltött (státus-iskolázottság, foglalkozás, karrier, vagyoni helyzet stb.) történeti-társadalmi tér kevéssé differenciált, meglehetősen egynemű, és csak lassan (vagy egyáltalán nem?) tágul.

A kis mobilitás tetten érhető a munkahelyekben is, a családban mindenkinek maximum 2–3 munkahelye volt, K.F. mindvégig ugyanott dolgozott. Ifj. K.F. is azért kezdett vállalkozásba, mert a munkahelye megszűnt, és a foglalkozásváltozások (nagyapa: bőrös, tímár, kőműves, faesztergyáros illetve K.F. műszerész, majd meós) szintén többnyire valamilyen egészségi probléma következményei, vagyis a változtatást inkább a körülmények, mint az ambíciók alakítják.

A kis társadalmi és a középgeneráció kis földrajzi mozgásának sajátossága, hogy jóllehet a családban elvárásként él a „vidtöbbre, mint én”, a történetek közül egy sem szól felemelkedésről, és a boldogulás is inkább mintha a jobb életkörülmények, továbbá a munka („munka nélkül nem tudok megenni”, „tenni-venni kell” – K. F.

örökmozgónak nevezi magát), illetve a munkaidentitás, hozzáértés fogalomkörével lenne rokon („a vasas szakmában mindent csináltam, a gyerekek „jól csinálják, amit csinálnak”. „egyik sem egy Einstein, de mindegyik érti a dolgát stb.”).

Az elmúlt ötven évben mindkét család megtelepedett Fót környékén (Kisalag, Dunakeszi, Vác, Fót, Budapest) és azóta ezen a kisebb körön belül változtat lakóhelyet. Más szempontból is a már említett kb. 30 kilométeres kör jelenti azt a szűkebb világot, amin belül a család életének főbb eseményei (iskola, munkahely, párválasztás, házasság stb.) zajlottak és zajlanak, és ami belső világának is a magját képezi. Ennek megfelelően például K.F. saját életének fordulópontjai a katonaság, a nőülés, illetve az, hogy 1956-ban a barátai elhagyták az országot.

Míndez mégsem jelenti azt, hogy a családban ne lennének alternatívák. A kétféle történeti minta, valamint a folyamatos reflexió (az egyes családstratégiák egymást érvényesítik, értelmezik-újraértelmezik) lehetőséget teremt arra, hogy a változások már több generáció megélt-kipróbált-általánosított tapasztalatára alapozzák.

Összegzés

A társadalmi tér történeti időszervezetében a szimbolikus család jelöli ki azt a saját teret, amelyen belül az egyéni döntések megszületnek és amelyek az egyéni mozgások keretét képezik. Ez úgy is értelmezhető, hogy az utódok számára több választási lehetőséget, de nagyobb kényszert is jelent, ha a szimbolikus tér heterogén, vagyis többféle valóságot, többféle eltérő valóságélményt, többféle mintát reprezentál, illetve, hogy minden újszerű döntésnek, új pályának mozgástérnövelő hatása van.

Ugyanakkor adott társadalmi szituációban a családi történetek (pályák, minták) szinkronizálódnak. Az így létrejövő homogenitás addig tart, amíg a társadalmi konszenzus amikor a társadalmi szituáció megváltozik az egyneműség is felbomlik. A történetek szétesnek (vö. sorseseemény, Tengelyi, 1998), újra kell alkotni, újra kell

mondani őket. Az új helyzethez való alkalmazkodás sikeressége részint azon múlik, hogy van-e a családban elég más (történetként is elmondható) tartalék minta („kulturális tőke”?), hogy sikerül-e a családot saját történeti-társadalmi terén belül más pályára állítani. Ez utóbbi állítást megfordítva, talán az is megfogalmazható, hogy valójában az a család a hátrányos helyzetű, ahol a tágabb család mintái zárványozódnak, ahol hiányzanak a helyzet változtatásához szükséges, megélt realitással bíró, egyben legitimált alternatívák.

Jegyzet

(1) Az OTKA kutatás (T 34965 sz.) címe: *Modernitás és család*.

(2) Természetesen vannak olyan (szegény vagy szétszóródott stb. családok) esetek, amikor a családban nincs összefüggő történet. (A szakirodalomból ismert, hogy a család történet elterjedése a polgárosodáshoz, a családon belüli polgárosodási folyamatokhoz kötődik). De epizódok mindenütt vannak, és ha nem is alkotnak teljes valóságértelmezést, önmagukban is jelentésértékek.

(3) A név és a helynevek természetesen fiktívek.

Irodalom

- Ábrahám Miklós (1975): Feljegyzések a fantomról – Freud metapszichológiájának kiegészítése. In: Ritter Andrea – Erős Ferenc (2001, szerk.): *A megalált nyelv*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 66–71.
- Assman, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Berger, P. – Luckmann, T. (1975): *A valóság társadalmi megformálása*. TK, Budapest.
- Gergen, K. J. (1991): *The Saturated Self*. Basic Books.
- Gillis, J. R. (1996): *A World of Their Own Making: Myth, Ritual, and the Quest for Family Values*. Basic Books, New York.
- Gillis, J. R. (1996): Making Time for Family: The Invention of Family Time(s) and the Reinvention of Family History. *Journal of Family History*, Vol. 21, 4–21.
- Ricoeur, P. (1999): Narratívák 3. Emlékezés-felejtés-történelem. In: Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Szondi Lipót (1996): *Ember és sors*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Tengelyi László (1998): *Élettörténet és sorseseemény*. Atlantisz, Budapest.

Boreczky Ágnes

*Neveléstudományi Tanszék,
Tanárképző Főiskolai Kar, ELTE*

Mezőkövesdi évek

Szlovák Sándor monográfiája, az „Az internátustól a kollégiumig 1917–2002” a több mint nyolc és fél évtizedes mezőkövesdi nevelő-oktató intézmény teljességre törekvő életrajza.

A kiskőrösi, szlovák származású Szlovák Sándor a debreceni tudományegyetemen szerzett földrajz-történelem szakos tanári oklevéllel pedagógusi munkáját 1961-ben a mezőkövesdi középiskolai kollégiumban kezdte nevelő tanárként, majd nyugállományba vonulásáig igazgató volt. Számos pedagógiai, néprajzi, helytörténeti cikk, tanulmány és kiadvány szerzője, 2004-es kötete eddigi változatos szakirodalmi tevékenysége koronájának tekinthető.

A színpompás matyó népviseletéről, nemzetközi hírűvé vált népművészetéről ismert, 17 ezer lelket számláló, gyorsan szaporodó népességű Mezőkövesd nagyközségnek a 20. század elején nem volt középiskolája, s így a mintegy 130–150 tanulni vágyó fiatal más-
hol volt kénytelen folytatni tanulmányait. Hosszú évek fáradozásainak eredményeképpen a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1911-ben gimnázium létesítéséről intézkedett a népes járási székhelyen, a jezsuita rend és a II. József által feloszlatott szerzetesrendek vagyonából képzett Magyar Katolikus Tanulmányi Alap terhére. Nem városi jogú településen az elsők között volt ez a gimnázium az országban.

A középiskola az évtized végéig fokozatosan nyolc osztályosra bővült, 300-at meghaladó tanulólétszámmal. Már az 1912-ben megalapított Szegény Tanulókat Segítő Egyesület felkarolta a nem helybeli tanulók szállásgondjainak megoldását. 1917-ben nyílt először lehetőség a kérdés intézményes keretek közötti rendezésére, de a háború és forradalmak után csak 1919 őszétől sikerült 20–30 szegény sorsú, jó előmenetelű nem helybeli tanuló szállásigényét három éven át az impozáns méretű gimnázium épületének két termében létesített internátusban megnyugtató módon átmenetileg kielégíteni.

A gimnázium vezetésének az egyházi és világi szervekkel jól összehangolt munkájával 1922-ben létrejött a konviktusnak nevezett intézmény a vidéki tanulók – a gimnáziumi összlétszám mintegy negyedének, az évtized végétől több mint 80 fő – befogadására. Bentlakásos középiskolai intézmény az alig 140 ezres lélekszámú Zemplén megyében és a kétszer népesebb Heves megyében együttvéve négy is működött (Sátoraljaújhely, Sárospatak, Eger, Gyöngyös), Borsod megyében viszont csupán Miskolcon, pedig népessége a csonka Abaúj megyével együtt – amely Kassa elcsatolásával középiskola nélkül maradt – a 400 ezer főt is meghaladta. Ezek a népességi viszonyok kellően hangsúlyozzák a mezőkövesdi konviktus létesítésének indokoltságát.

A konviktus – a 1944/45 tanév kivételével – negyedszázadon át működött, 1948 július végén bekövetkezett államosításáig. Utána az intézmény a tanulóotthon, majd diákotthon nevet vette fel. Befogadóképessége jelentősen kibővült – többek között a gimnázium művészi kivitelezésű kápolnájának hálóteremmé átalakításával. Az 1950-es években közel kétszer annyi tanulót helyeztek el az otthonban, átlagosan 160 főt, a gimnázium megnövekedett számú tanulóinak mintegy 45 százalékát. Ezenkívül egyre több, átlagosan 40 (túlnyomórészt leány) tanuló magánszálláson tudott csak elhelyezkedni. Így a gimnáziumi tanulók több mint fele nem helybeli volt. A diákotthont az 1950-es években a tanulók és tanárok egyaránt kollégiumnak nevezték, majd 1960-tól hivatalos elnevezése is kollégium lett. Az azóta eltelt több mint négy évtized az intézménynek – a létszám alakulását és összetételét tekintve is – a legváltozatosabb korszaka.

Az 1950-es évekbeli 150–200 fő között hullámzó létszámmal szemben az 1960-as évtizedben többnyire 200 diákot helyeztek el a kollégium falai között. A továbbiakban ez

250 közeli szintre növekedett, majd a nyolcvanas évek második felében a 300-at is meghaladta – miközben a gimnázium tanulóinak a száma az 1960-as évek derekán már 800 fölé emelkedett. A gimnázium tevékenysége ugyanis az 1970/71 tanévtől gazdasági tárgyak oktatásával bővült, s így szakközépiskolává is lett. A kollégisták többsége 1976-tól már szakközépiskolás volt. Tovább színeződött az összetétel azzal, hogy 1985-től bekerültek a kollégiumba az Ipari Szakmunkásképző Iskola növendékei is, sőt 1985-87. években helyet adott a kollégium általános iskolai tanulóknak is.

Az 1990-es évektől megindult a kollégium létszámának fokozatos csökkenése olyannyira, hogy a 21. század elején számuk alig haladja meg a másfél évtizeddel korábbi 325–326 főnek a felét. A szakközépiskolások száma olykor 3–4-szer magasabb a gimnázistáknál. Legnagyobb mértékű a zuhanás a szakmunkás-képzősök körében. Jelentős összetételbeli változás, hogy míg az 1960-as évek végéig a kollégisták nagy többsége – mintegy 3/4-e – fiú volt, az 1970-es évektől ez éppen ellenkezőjére fordult. A fentiekben közölt adatok csupán érzékeltetni kívánták a vizsgált intézmény szervezeti kereteit és nagyságát. (Egyidőben létszáma a legnagyobb volt a megyében!)

Szlovák Sándor „krónikaszerűen” mutatja be az intézmény életrajzát, a föllelhető írásos dokumentumokból hosszú évek lelkiismeretes munkája során feltárt történeti adatok és vallatóra fogott személyes kútfők visszaemlékezései nyomán, a 19. századi pozitívizmus hagyományait összekapcsolva a 20. századi társadalomtudományban is tért hódító kvantitatív módszerrel, a tények számszerűsítésére irányuló törekvéssel.

A különböző neveket viselő intézmény diákságának számát, annak évenkénti változását és különböző szempontú összetételét elemző részek azonban csak kis hányadát teszik a könyv tartalmának. Pontos adatokat kapunk a konviktus gazdálkodásáról, melyet az oktatásügyi kormányzat példaképpül állított a hasonló intézmények elé. Megismerjük a térítési díjak, a szociális körülmények és tanulmányi eredmények alapján nyújtott kedvezmények és díjszökkentések rendszerét. Részletes leírások tájékoztatnak a tanulók elhelyezésére szolgáló épület(rész)ekről,

azok helyiségeiről és felszerelésükről, az intézményben alkalmazott dolgozókról stb.

A legrészletesebb képet az intézmény nevelő-oktató munkájáról kapjuk. Megismerjük a konviktusi, diákotthoni tanulók, kollégisták tanulmányi eredményeit a többi tanulóval és az iskolai átlaggal összehasonlításban, az érettségi utáni szakmai végzettségüket, elemmezve az 1948 előtti és utáni pályaválasztási különbségeket.

A szabadidős programok körében szó esik a világnézeti és politikai nevelés eltérő jellegzetességeiről. Tájékozódhatunk a kulturális rendezvények mind gyakoribbá válásáról, az egészség megőrzésére és az egészséges életmód kialakítására irányuló törekvésekről. Olvashatunk a tanulók sportolási eredményeiről és az intézményben 1952 óta működő különböző szakkörök munkásságáról. Megtudjuk, hogy az intézmény az 1950-es években megkapott Ezüst, majd Arany Okleveles Kollégium kitüntetés után 1983-ban a Kiváló Kollégium címet is kiérdemelte – elsőként Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. Jelentős kulturális tevékenységre utalnak a kollégium kiadásában megjelent munkák is: a matyó népművészetről 1963-ban, az 50 éves jubileumi évkönyv 1973-ban, tanulmánykö-

Szabó Zoltán hét évtizeddel ezelőtti jellemzése a mezőkövesdi értelmiségről még inkább igaz napjainkban. Az országban alighanem egyedülálló jelenség, hogy 1959-től, több mint négy évtizede Matyóföld címmel rendszeresen megjelenik egy helytörténeti, művészeti, irodalmi kiadvány, amely a dél-borsodi kistérség, Mezőkövesd és környéke népességi, gazdasági-társadalmi kérdéseivel foglalkozik. A városi cím elnyerése alkalmából megjelent mintegy 800 oldalas monográfiát negyedszázad múltán újabb tanulmánykötet követte.

tet a kollégiumi nevelésről 1983-ban, majd pedig az eredetileg *Földes Ferenc* nevét viselő kollégium új névadója, a gimnázium első igazgatója, a konviktust megalapító *Bayer Róbert* tiszteletére.

Az intézmény életét tények és számszerű adatok sokaságával tömören bemutató másfél száz oldalas „krónikát” változatos tartalmú mellékletek egészítik ki, színezve, teljesebbé téve a munkát.

Szemléltető ábrák bemutatják a gimnázium épületében elhelyezett konviktus és a kollégium 1969-ben felépült saját otthonának alaprajzát, helyiségeinek beosztását, kördiagramok szemléltetik a tanulók megoszlását származásuk és a szülők szociális helyzete szerint, illetve pályaválasztásukat a különböző időszakokban. A válogatott dokumentumok között találhatjuk például a konviktus igazgatóságának tájékoztatóját az intézmény működési rendjéről és a tanulók napirendjéről, majd pedig annak a megállapodásnak a szövegét, melyet a jelenlegi kollégium köt a tanulóval, illetve szüleiével. Mintegy félszáz oldalt töltenek meg a tanulók költői és prózai irodalmi szárnypróbálgatásai, kollégiumi életképei és visszaemlékezései. Olvashatjuk az intézményt meglátogató nevesebb személyek megnyilatkozásait, és megismerhetjük a heti étrendet különböző időszakokból, kimutatást kapunk 1969-től a Megyei Kollégiumi Szellemi Vetélkedők témáiról és eredményeiről, valamint a honismereti (néprajzi) napok előadásairól 1976-tól. Az intézménnyel kapcsolatos névsorok megőrkítik az igazgatók és a tanári testületek nevét éppúgy, mint a gazdasági-pénzügyi és a technikai beosztású dolgozókat a kezdetektől, a kiváló kollégistákat pedig 1971-től.

A kötet talán legértékesebb adatgyűjteménye a közel kétezer nevet tartalmazó összeállítás az érettségizett, szakmunkás-vizsgát tett és nyolc osztályt végzett tanulókról az 1922/23. tanévtől 2001/2 tanévig bezárólag diákkori lakhelyük, későbbi foglalkozásuk és beosztásuk megjelölésével. Ez további szociológiai vizsgálatokhoz szolgálhat alapul ahhoz az adatgyűjteményhez hasonlóan, amely a mezőkövesdi középiskola alapításának 75. évfordulója alkalmából készült jubileumi évkönyvben található.

A kötetet záró félszáz oldalnyi fekete-fehér és színes képanyag bemutatja többek között az intézmény névadóit, az otthonul szolgáló épületeket és helyiségeiket, a kollégiumi tantestület, a tanárok és tanulók csoportképeit különböző időszakokból, képeket kapunk a kollégium életének kiemelkedő eseményeiről, rendezvényeiről, megismerjük az 1920-as évektől 1964-ig hordott sapkákat, számos kép a sportéletet, a szakkörök munkáját eleveníti fel.

A kötet összeállításának forrásul nyomtatott és kéziratos szakirodalmi munkákon kívül alapul szolgáltak a gimnázium nyomtatott értesítői 1948-ig bezárólag, a gimnázium és kollégium jubileumi évkönyvei, újságok (helybeli hetilapok és a megyei napilap, az Észak-Magyarország) közleményei, a század második feléből a tantestületi jegyzőkönyvek, kollégiumi rendtársok és diákkronikák.

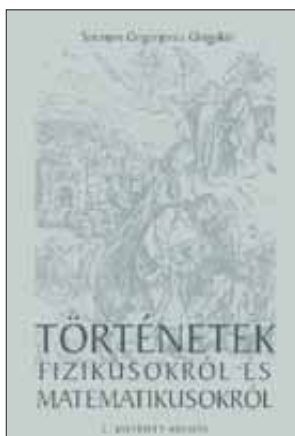
A két háború közötti szociográfiai irodalom egyik legismertebb alkotásának, a 'Tardi helyzet'-nek klasszikussá vált szerzője, *Szabó Zoltán* írta a 'Cifra nyomorúság' című művében, hogy „egyetlen magyar városról vagy faluról sem jelent meg ott élők tollából anynyi komoly és alapos tanulmány, mint Mezőkövesdről”. Megemlíti azt is, hogy „a gimnázium egyik tanára 14 éve vezet egy népfőiskolát, 160 tanulója van, jórészt summások”. Ez a tanár, *Peczina Endre* a konviktusnak is felügyelő tanára volt. (Ezzel kapcsolatban említést érdemel, hogy a köztudat szerint a népfőiskolai mozgalom Magyarországon Sárospatakról indult el az 1930-as évek derekán. Ezzel szemben Mezőkövesden már 1922-ben megnyílt a népfőiskola és működött két évtizeden át. A hallgatókat nem kellett a környék falvaiból verbuválni, mint Sárospatakon, mert a csaknem kétszer népesebb nagyközség parasztsága és a hosszú téli időszakban munkanélküli mezőgazdasági vándormunkásság köréből is megteltek a népfőiskola padjai.)

Szabó Zoltán hét évtizeddel ezelőtti jellemzése a mezőkövesdi értelmiségről még inkább igaz napjainkban. Az országban alighanem egyedülálló jelenség, hogy 1959-től, több

mint négy évtizede Matyóföld címmel rendszeresen megjelenik egy helytörténeti, művészeti, irodalmi kiadvány, amely a dél-borsodi kistérség, Mezőkövesd és környéke népeségi, gazdasági-társadalmi kérdéseivel foglalkozik. A városi cím elnyerése alkalmából megjelent mintegy 800 oldalas monográfiát negyedszázad múltán újabb tanulmánykötet követte. A 2002-ben megjelent kétkötetes kiadvány a térség gazdasági-társadalmi viszonyairól ad számszerű adatokkal gazdagon dokumentált képet a legrégebb időktől az ezredfordulóig. Az egyesületbe tömörült matyóföldi alkotók és művészpártolók (MAME) rendezvényei és kiadványai folyamatos szellemi tevékenységről tanúskodnak. A pezsgő szellemi életnek kiemelkedő terméke, Szlovák Sándor monografikus munkája a helyi jelentőségén messze túlmenően, a történeti jellegű hazai pedagógiai szakirodalomnak is figyelmet keltő alkotása. Szakszerű alaposágával, tartalmi gazdagságával és a helyi nyomda munkáját dicsérő nyomdatechnikai színvonalával egyaránt követendő mintául szolgálhat oktatási-nevelési intézmények tevékenységének feldolgozásához.

Szlovák Sándor (2004): *Az internátustól a kollégiumig. 1917–2002. Mezőkövesd.*

Kápolnai Iván



A TYPOTEX Kiadó könyveiből

András Németh
Reform pedagogy and life reform

The studies in the following section are based on the latest results related to the Hungarian context of an international (German – Hungarian) research project, spanning several years (OTKA T 037337). The experts involved in the project are Endre Kiss, György Mikonya, András Németh (ELTE University, Budapest); Béla Pukánszky (University of Szeged); Ehrenhard Skiera, and Andreas von Pronczynsky (Universität Flensburg).

Gabriella Baska – Éva Szabolcs
Life reform motifs in the journal Népművelés (Új Élet)
(Public Education – New Life), volumes 1906–1918

At the turn of the twentieth century, during the decades of change, the study of children, psychologically based pedagogy, new forms of education, and reform pedagogy became widespread. The analysis of this process and of its phenomena is the subject matter of several works of historical pedagogy, and yet it is only in the past few years that reform pedagogy issues have been investigated as part of a wider social and cultural context. This is how the relationships among the Lebensreform movement, new education, the study of children, and the issues of reform pedagogy have come to the fore.

Endre Kiss
Toward a definition of the philosophy of life reform

Although they are viewed from several scholarly perspectives, the phenomena of life reform are primarily philosophical. Life reform is philosophical in terms of theory, too, even though it does not constitute a systematic philosophy: it does encompass basic historical-philosophical, anthropological, ethical, esthetical and other elements within a cohesive and coherent unit. In addition, it is philosophical from the empirical perspective as well in that it provides the basis for a complete individual and community practice, wherein the connections between the theoretical and practical are absolutely different from those characteristic of classic philosophical systems.

Júlia Tészabó
The art camp of Gödöllő and education

The art camp of Gödöllő was formed in 1901. Its ideological and life conduct model, which characterized the multifaceted work of such influential artists as Aladár Körösfői-Kriesch and Sándor Nagy, was made up by several ideological trends, life-reform models, artistic, political, and pedagogical reform attempts, all prominent at the end of the nineteenth century.

Béla Pukánszky
Zoltán Kodály's music pedagogy and life reform

The modernization and urbanization processes of nineteenth-century USA and Europe altered the system of social relationships in a major way. In the economically developed world, ways of life began to change shape, resulting in transformations in everyday thinking and mentality as well.

András Németh

Hungarian life reform attempts at the turn of the century

In Europe and the United States of America, from the 1870-1880s onwards, modernization, urbanization, and industrialization processes have (at varying pace in certain historical regions) transformed not only the natural environment, but also the social and geographical associations that people have become accustomed to.

György Mikonya

School and life reform attempts of Hungarian anarchists

Because of its peculiar nature, anarchism does not aim to reform life and school affairs. Its stated objective is a radical change of society, which, however, as a collateral, entails changes in school affairs and attempts at life reform at some point.

Irén Strinkóné Nagy

Reform pedagogy and changes in the female role

This study, which subscribes to the theory that interprets the pedagogical reform processes of the beginning of the twentieth century in a wide context, focuses on some connections between women's movements and reform pedagogy. It undertakes to investigate the ways in which attempts at pedagogical reform are embedded in specific national (cultural and ideological) tendencies.

Zsuzsanna Bara

The creation of public school libraries

The public education bill of 1868 provided the organizational framework for public education aims to be reached. At the same time, it mandated the creation of public school libraries.

Survey

- Péter Tibor Nagy: The increasing role of the state and individual rights in education
 Katalin R. Forray: Education ecology and regional education research
 Péter Lukács: Academic capitalism?
 László Zrinszky: A discipline becomes visible: The increasing role of adult education
 György Ligeti: Regulation school, democracy, and civilization
 Elemér Kelemen: School system and social mobility from the Conciliation (1867–1945)
 Ildikó Hrubos: University in the 21st century: Reform pressures vs. values to preserve
 Ilona Liskó: Schooling opportunities of Roma pupils
 Csilla Meleg: School in time
 Sándor Karikó: Comments on the current dilemmas of education philosophy
 Ágnes Boreczky: Family history and social-geographical move

Review

- Iván Kápolnai: Years at Mezőkövesd (*On Sándor Szlovák's 2004 publication, „From boarding school to dormitory hall, 1917–2002”*)

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás I.*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. J.* – *Benkes Zs.*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor M.* – *Liskó L.*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi E.*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Á.* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács V.*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe Gy.*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor M.* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska G.* – *Nagy M.* – *Szabolcs É.*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske L.* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. J.* – *Benkes Zs.*: A multimédiális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti E.* – *Szűcs T.* (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz T.* – *Andor M.* (szerk.): A cigánység társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Á.*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy P.* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri K.*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi J.*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis M.*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér G.*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács V.*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lujtai L. L.*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. *Franyó I.*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer E.*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos J.*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás I.*: Olvasásügy (2005)

Pukánszky Béla
Kodály Zoltán
zenepedagógiája és az
életreform

A 19. század végén felgyorsuló modernizációs-urbanizációs folyamatok az Egyesült Államokban és Európában nagyarányú változásokat hoztak létre a társadalmi kapcsolatok rendszerében. A fejlettebb gazdasági berendezkedésű országokban elkezdődött az életmód átformálódása, átrendeződés következett be a hétköznapi gondolkodásmód, a mentalitás terén is.

Zrinszky László
**Egy tudományág láthatóvá
válík: az andragógia**
szerepnövekedése

Hogy hol tart a hazai felnőttképzés-tudomány, arról benyomást is csak úgy szerezhethünk, ha legalább futó pillantást vetünk arra, hol tart e tudomány változékony objektuma, vagyis a felnőttképzés. Az újkor első századaiban fokozatosan világméretűvé szélesedő európai változások, a termelési, kereskedelmi, társadalomszerkezeti átalakulások, az ezeket ösztönző és követő kulturális mozgások létrehozták a fiatal felnőttek egy részének továbbtanulási lehetőségeit, s az erre késztető, egyéni és kollektív hasznot ígérő motivációkat. Intézményi bázisként, majd inkább mintaként természetesen kínálkoztak a felnővekvők nevelő intézményei.

Kelemen Elemér
**Az iskolarendszer és a
társadalmi mobilitás a
kiegyezéstől**

A magyarországi közoktatási rendszer kialakulására és fejlődésének irányaira, változási tendenciáira utalva elsősorban a változások társadalmi összefüggéseinek néhány elemét vizsgáljuk 1867 és 1945 között, különös tekintettel a társadalmi mobilitás kérdésére. A modern, egységes rendszerré szerveződő iskoláztatás, a közoktatás létrejötte a polgári társadalomfejlődés késői szakaszának, a nemzetállamok kialakulásával és megerősödésével (is) összefüggő folyamatoknak az eredménye.

Boreczky Ágnes
**Családtörténet és
társadalmi-földrajzi mozgás**

A szocializációt a „külső valóság” internalizálásaként felfogva, a szimbolikus családelmélet segítségével lehetőség nyílik arra, hogy az egyes családokban elmesélt, megörökített vagy csak evidensen jelenlévő valóságokat leírjuk, és a családi logikába illesztve a mobilitásra-iskoláztatásra, helyváltoztatásra stb. vonatkoztassuk. Írásunk a Berger-Luckmann-féle szocializációs elmélet és a szimbolikus családelmélet összekapcsolásával a mobilitás-iskoláztatás-migráció témáját kívánja kitágítani.

300,- Ft (ÁFA-val)



9 771215 523301