

SZÍVKÉPZÉS

*Variációk embernevelés
és közvetlen demokrácia
viszonyára*

K. HORVÁTH ZSOLT



BUDAPESTI
METROPOLITAN
EGYETEM

Powered by Arizona State University

SOROZATSZERKESZTŐ: PÓRCZI ZSUZSANNA



SZÍVKÉPZÉS

*Variációk embernevelés
és közvetlen demokrácia
viszonyára*

K. HORVÁTH ZSOLT



BUDAPESTI
METROPOLITAN
EGYETEM

Powered by Arizona State University

| 2024

Tartalomjegyzék

Igazságosság – közvetlenség | 15

- 1 Uchrónia, avagy ha a Mérei-féle köznevelési reform 1945 után győzni tudott volna | 16
- 2 A tyúk vagy a tojás? Demokrácia kicsiben és nagyban | 25
- 3 A szót, a titkot, a piciny csodát. Peremhelyzet és a közlés emancipációja | 31
- 4 Föld! Föld! Rabjai a földnek | 39
- 5 A ballagás mint átmeneti rítus. A közvetlen demokrácia kísérlete Almási Tamás *Ballagás* című filmjében | 45

Embernevelés – Bildung | 51

- 6 A Rákosi név megint szép lesz. Az „ismeretlen” lehetséges szerepe a pedagógiában | 52
- 7 „Engedjétek énekelni a gyermekeket!” Együttés éneklés, együttés élmény: az iskolai kórusok demokratikus funkciója | 56
- 8 A drámai tagozat. Pedagógiai hősköltemény Szentesen | 64
- 9 Jelenetek a bábok életéből. A *Mazsola és Tádé* világképe | 71
- 10 Ni Dieu ni maître. Rossz lelkiismeretünk Supermanje: a Tanár | 79
- 11 Exhibicionizmus. A nyitott múzeum mint pedagógiai tér | 86

Kiscsoport – közösség | 97

- 12 Mérei Ferenc és a „bujdosó emberismeret”. Marikovszky Andrea beszélgetése | 98
- 13 Az önkritikáról. Kommunista gyónás vagy csoportterápia? | 110
- 14 A kreativitás termelése. Esztétikai nevelés és az érzéki pedagógiai fejlesztése: Mérei Ferenc | 117
- 15 „Én is egy pici hópata vagyok?” A gyermeki mint stílusdimenzió és önismereti imperatívusz | 130
- 16 Az emberi hang ősi orkesztere. Zene és együtteség a Szalmás-kórus működésében, 1930–1940 | 141

- 17 Természet és közösség a munkáskultúrában.
Művelődés, testkultúra és politikum a horányi Telepen
a két háború között | 153

Demokrácia! – „Ki kérdezett?” | 163

- 18 Az egyetemi demokráciáról. A Hallgatói Hálózat közvetlen
demokratikus kísérlete, 2011–2013 | 168
- 19 Rossz közérzet az egyetemen.
E. P. Thompson és a tudás áruvá válása | 188
- 20 Szívképzés. A tudatlanság dicsérete
a tudománymetria korában | 198
- 21 A magyar szociáldemokrácia. Alulról szerveződő
mozgalom és ellenkultúra | 207
- 22 Bécsi szelet tatár szószban. Két meggyőződésű javaslatok
a kultúrapolitika megújítására | 215

Előszó

AZ EBBEN A KÖTETBEN ÖSSZEGYŰJTÖTT ÍRÁSOK születési helye valahol félúton van a „katedra” és a „barikád” között. Ez alatt azt értem, hogy eme gyűjtemény nem annyira szaktudományos közleményeket foglal magában, mint inkább a hazai és a nemzetközi egyetemi közéletben felbukkanó közpolitikai problémákra adott történeti magyarázatokat. Amikor ezek a szövegek születtek, már napirendben volt a hazai felsőoktatási szcéna átalakítása, mely úgy a hallgatókat, mint az oktatókat aggodalommal töltötte el. A globális felsőoktatás-ipari átalakulások ugyanis már akkor is aggályokat ébresztettek azokban, akik úgy vélték, hogy az egyetemnek nem feltétlenül célracionális pénztermelő ipari ágazatnak, mint inkább a Wilhelm von Humboldt által lefektetett eszméknek kellene többé-kevésbé megfelelnie. Nem arról van szó tehát, hogy minden változás eleve rossz lenne, hanem arról, hogy ennek a nagy hagyományú intézménynek a globális piaci kihívások között úgy kellene átalakulnia, hogy azért némi rokonságot mutasson az egyetem modernkori eszméjével. Ezeket a gondolatokat azonban nemcsak a tudósok szűk közösségével kellene közölni, hanem célszerű volna a szélesebb nyilvánosság előtt közpolitikai kérdéssé formálni. Ez tehát „barikád” oldala. Az a pillanat, amikor a kutató vagy az oktató kilép megszokott környezetéből, s a szélesebb nyilvánosság előtt kell amellett érvelnie, hogy a régi magyar irodalom, a művészetfilozófia, a mikrotörténelem vagy a kortárs művészet tanulmányozása indirekt módon hozzájárul a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez, s ezzel életben tartja a demokratizmus mégoly fontos szellemét. Az elmúlt bő tíz évben több olyan egyetemi érdekképviseleti csoport, közösség alakult, mely a fenti törekvéseket magának tudta, e sorok írója többnek is aktív tagja volt. Ezek közül azonban a 2011 és 2013 között működött Hallgatói Hálózat alapító tagjainak köszönhetek a legtöbbet, úgyszólván felmérni is nehéz lenne, hogy egyetempolitikai és szervezési kérdésekben mennyi mindent tanultam tőlük.

Köszönettel tartozom továbbá Jánossy Lajosnak és Nagy Gabriellának (*Litera*), Éber Márk Áronnak, Fáber Andrásnak és Pogátsa Zoltánnak (*Új Egyenlőség*), Fehér Renátónak (*Hévíz*), Hegyi Dórának és Básthly Ágnesnek (*Tranzitblog*), Hadi Barbarának (*Prae.hu*), Topor Tündének (*Artmagazin*), Hegyi Dórának, László Zsuzsának és Zólyom Franciskának (*Creativity exercises*), Balázs Eszternek és Konok Péternek (*Múltunk*), Kerekes Amáliának (*Tömegek és ünnepek, Massenfeste*), Sólyom Péternek (*Szuverén.hu*), valamint Kemény Vagyimnak (*Café Babel*), vagyis azon folyóiratok és kötetek akkori szerkesztőinek, akik írásokat kértek és közöltek tőlem. Külön köszönöm Marikovszky Andreának, hogy a velem készített interjú újraközlését engedélyezte, illetve Telek Borbálának, hogy két munkáját a kötet rendelkezésére bocsátotta. Elmondhatatlanul hálás vagyok azért, hogy olvasószerkesztőként Kerekes Amália átdolgozta az eredeti kéziratot, s hogy a sorozat szerkesztőjeként Pörcki Zsuzsa bizalmat szavazott a Szívképzésnek. Az ő munkájuk és segítségük nélkül ez a kötet sohasem született volna meg.

Budapest, 2024. augusztus 2.



1. kép

„A VILÁGBA BEPILLANTVA először nevelők és neveltek viszonyát vizsgáltam. Száraz, érzelem-nélküli a kép. Tudom, hogy másutt is fontos a szív, a lélek, de [...] a pedagógiában különösen. A nevelésügy legfontosabb s egyben legsürgősebb feladata: *rehabilitálni az érzelmeket*. Ezzel ma általában nem számol a neveléstudomány. Adódik a kérdés: miért van ez? [...] A másik tapasztalatom az [...], hogy főként az elmúlt időkben, sok ember nem a saját hangján beszélt, hanem az újságok hangján. Nem is a saját gondolataikat mondták [...]. Már Voltaire, már a francia felvilágosodás harcolt az érzelem-nélküli, sivár világ, az idegen gondolatok kényszerű lemásolása ellen. [...]

*Tanuljuk meg tisztelni az egyénit és szeretni a természetet [...]*¹

/ MÉREI FERENC

1 Gáti Károly, Tisztelni az egyénit és szeretni a természetet. Beszélgetés Mérei Ferencsel, *Magyar Nemzet*, 12. évf. (1956) 245. sz., 5.

Igazságosság – közvetlenség

„HOL VOLT, HOL NEM VOLT – DE IGAZ VOLT. Élt valahol a távoli Napkeleten egy csodálatos madár. Fényesebb volt, mint a nap, ragyogóbb a szivárványnál, szebb, mint a legszebb drágakő – mert az ember örök vágyából született. Apja a szabadság volt, anyja a boldogság. Amerre a Tűzmadár szállt, felszakadoztak az ólomnehéz felhők, kisütött a Nap, szivárvány tündökölt az égen, a szenvedők kínja megnyihült, az elnyomottak kiegyenesítették gerincüket, a megfáradtak új erőre kaptak, a nincstelének keze ökölbe szorult. Szállt a madár, szállt. Napkeletről Napnyugatra. És az emberek hite megerősödött, ereje megsokszorozódott.

De eljött az este és a Tűzmadár szárnya elfáradt. Feje a mellére bukott, szivárványtollai megfakultak. Elhagyta az ereje, mert minden erejét az embereknek adta. Mire az első csillagok megjelentek az égen és felkelt a Hold, a csodálatos madár halott volt. Elemésztette a tűz, amivel az embereket táplálta. De alighogy a Nap első sugarai elűzték a sötétséget, a Tűzmadár újra éledt, s csodák csodája, még ragyogóbb volt, még szebb, még gyönyörűbb. És az emberek egyre jobban várták. Így volt ez az idők kezdetétől, így van mind a mai napig, és így lesz a világ végezetéig. A Tűzmadárnak minden nap el kell pusztulnia, hogy másnapra újraszülethessen.

És ha már nem lesz többé földbirtokos és gyártulajdonos, nem lesz burzsoá és proletár, gazdag és szegény, elnyomó és elnyomott, és nem úgy lesz, hogy míg az egyik ember túlságosan jóllakik, a másik pedig éhezik. Ha majd a bőség kosarából mindenki egyaránt vehet, ha majd a jognak asztalánál mind egyaránt foglal helyet, ha majd a szellem napvilága ragyog minden ház ablakán, akkor, és csakis akkor lesz a Földön emberhez méltó élet. Szabadság, boldogság, béke. De a Tűzmadár majd akkor is itt száll fölötünk, akkor is minden nap elpusztul, hogy másnap még gyönyörűbben újjászülessen. Áldassék a neved: forradalom!”

/ JANCsó MIKLós: SZERELMEM, ELEKTRA, 1974.

1 | UCHRÓNIA

avagy ha a Mérei-féle köznevelési reform
1945 után győzni tudott volna

„A kudarc csak visszamenőleg látszik elkerülhetetlennek. Az a felfogás, hogy ami nincs, azért nincs, mert megvalósíthatatlan, amennyire lehangoló, annyira hamis, és csak azt szolgálja, hogy minden létező rossz a szükségszerűség felkentjeként rendezkedjen be, és ráadásul biztonságát szolgáló könyörtelenségét annak szükségszerűségével igazolja. [...] A képzelet hanyatlása annak következménye, hogy az embernek nincs víziója saját szabadságáról, egyáltalában nincs a boldogságról, következképpen a képzelet: ok és következmény egyszerre.”

/ ERDÉLY MIKLÓS

A MAGYAR BÖLCSELETI HAGYOMÁNYBAN az „uchrónia” szó hallatán a leg-
többsen feltehetően azonnal Bibó István nevezetes esszéjére gondolunk. Az
1968-ból származó írás – Arnold J. Toynbee nyomán – abból indul ki, hogy
ha a 15. században a zsinati mozgalom győzni tudott volna, akkor végbe-
megy a katolikus egyház belső reformja, nem történik meg a reformáció, s
nemcsak a felvilágosodást is magában foglaló szabadságmozgalmak ala-
kulnak másképpen, de az egyház belső szerkezete is. „Így az Egyház – írja
Bibó – megmarad az egész európai szellemi élet keretének, a felvilágosodás,
modern tudományosság, humanitarizmus, demokratizmus, liberalizmus,
szocializmus mind keresztény egyházi keretek között zajlanak”.² Bibó
uchróniája természetesen fiktív gondolatmenetet visz végig, úgyszólván
„játszik” a történeti idővel és a felkínálkozó lehetőségekkel, s ezzel akar-
va-akaratlanul szakít a történelem szükségszerűségére vagy teleológiájára
vonatkozó történelemfilozófiai megfontolásokkal. Ha el tudjuk gondolni
azt, hogy másképp is lehetett volna, vagyis hogy a téridőben jelentkező
kontingenciák összjátékából másféle végeredmény is születhetett volna,
akkor valóban szanálhatjuk az egyetlen pontba tartó történelmi fejlő-
dés gondolatát. A Bibó Istvánt érdeklő, klasszikusan 20. századi kérdések
közül a rendszerváltás teljes erkölcsi összeomlását követően az egyéni
és a közösségi szabadság, az elit és a szociális érzék, a szocializmus és

a nyugati szabadságtechnikák összehangolása aktuálisabb probléma volt mint valaha. Érvényességét elsősorban az adja, hogy napjaink erkölcsi válságában, amikor a pragmatizmus haszonelvű nihilizmusa minden valódi eszményt zárójelbe tesz, érdemes felszabadítanunk azt a politikai képzelőerőt, melynek szenvedélye áttörheti a közöny falát.

Bármilyen borzalmas is volt a második világháború, az 1945-ben színre lépő politikai elit joggal támaszkodhatott a magyar társadalomnak arra az igényére, hogy szakítson a két háború közötti politikai és társadalmi renddel. A háború pokla – a súlyos emberveszteség a fronton és a hátszországban, a megsemmisített magyar zsidóság, a megerőszkolt nők tömege, a számottevő anyagi kár – nem elsősorban múltba révedésre sarkallta a politikailag tevékeny csoportok tagjait, hanem sokaknak reményt adott arra, hogy az újjáépítés fogalma nem pusztán az épületek, hidak, utak renoválását jelentheti, de egyben a magyar társadalom erkölcsi megújulásához is hozzájárul. Ez a törekvés tényleges változtatásokat foganatosított: a politikai és a választási rendszer átalakításán, a földreformon, a közigazgatás reformján túl egyfajta mentalitásbeli változásra is igényt jelentett be.

Ha a gyermekközpontú pedagógiáról és az új iskolarendszerről van szó, akkor egy Bibó Istvánhoz hasonlóan „megátalkodottan jóhiszemű” személy gondolkodását kell kiemelnünk. Mérei Ferencét, aki a két háború között megfogalmazódó, valójában naiv reformötleteket korszerű gyermeklélektani, oktatásszociológiai és szociálpszichológiai keretbe tudta helyezni. *A gyermek világnézete*, *Az együttes élmény*, a *Gyermektanulmány* és a – csak negyven évvel később megjelent – *Demokrácia az iskolában* című, 1945 és 1948 között keletkezett munkái olyan fogalmakat és szemléletet javasoltak, melyek új alapokra helyezték a köznevelés lényegét.³ Mérei számára az új iskola az emberi egyenlőséget jelentette és szavatolta a műveltséghez való jogot, valamint a korszerű tananyag átadásán keresztül a társadalmi mobilitást, a közösségi szempontú munka pedig a demokratikus nevelés záloga volt. Így a gyermektanulmányozás nem pusztán tudományos kérdés volt, hanem „a demokrácia alapelveinek, lényegének neveléstani vetülete”,⁴ amennyiben a gyermekkorban kialakult és rögzült világnézeti normák és cselekvésformák biztosítják a mindennapi életbe transzponált demokrácia lényegét.

A történelem valóságos rendjét megbontó köznevelési uchróniánk kettős feltételből indul ki: egyrészt abból, hogy a magyar társadalom aktív része képes arra, hogy saját közvetlen, partikuláris érdekei fölé emelkedve együtt



2. kép

cselekedjen a közös célért (lokális szempont). Másrészt abból, hogy a Marshall-terv 1947-es bejelentése, valamint ennek nyomán a Kominform 1947 őszi és 1948 nyári ülése (ahol a megszállt területek kommunista vezetői előtt egyértelművé teszik a szovjetizálást és a szovjetek dominanciáját) nem történik meg (globális szempont).⁵ Amennyiben feltesszük, hogy a nagyhatalmak nem kezdik meg politikai és gazdasági érdekszférájuk kiterjesztését, vagyis Kelet-Európát – az 1955-ig négyhatalmi megszállás alatt álló Ausztriához hasonlóan – eldöntetlen helyzetben hagyják, úgy a köznevelési reformot nem kellett volna szovjet mintára átalakítani. E két feltétel teljesülése azért lenne perdöntő, mert az 1945-ös köznevelési reform átalakítását az 1944-es brit *Education Act* és a francia Langevin–Wallon-terv szellemében indítványozták.⁶

Érdemes kiemelni, hogy a Mérei párizsi professzora, Henri Wallon pszichológus, valamint a Paul Langevin fizikus által jegyzett 1944-es tervezet első alapelve az *igazságosság* volt.⁷ „Ennek két egyáltalában nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő oldala van: az egyenlőség és a különbözőség. Minden gyermeknek, bármilyen is legyen családi, társadalmi, nemzeti származása, egyenlő joga van a személyiségében rejlő lehetőségek maximális kifejlődésére. Ennek képességein kívül semmi más nem szabhat határt. A közoktatásnak tehát mindenki számára egyenlő fejlődési lehetőségeket kell nyújtania; mindenki számára meg kell nyitni a műveltséghez vezető utat; demokratizálódnia kell, nem annyira a szelekció alkalmazásával [...], mint inkább az egész nemzet kulturális szintjének állandó emelésével. Az »igazságosságot az iskolában« elv érvényesítése a közoktatás demokratiszálása útján [...] mindenkit arra a helyre vezet, amelyet képességei jelölnek ki számára”.⁸ Látható, ha uchróniánk két fenti fiktív feltétele teljesül, úgy a magyar köznevelési reform nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó, hiszen Franciaországban eleve csak 1947-ben terjesztették elő a tervet, amelyet az új hidegháborús kontextusra hivatkozva (indokínai háború, Marshall-terv) végül nem is foganatosítottak.⁹

A napjainkban gyakran példaként emlegetett finn iskolarendszer hasonló struktúrában működik, csak nem nyolcosztályos általános, hanem kilencosztályos komprehenzív iskolának nevezik, és 16 éves korig ad egységes képzést. Ennek lényege az, hogy nincs alternatívája, így társadalmi és földrajzi helyzettől függetlenül minden gyermeknek ugyanolyan minőségű oktatást biztosít, vagyis a közjó szem előtt tartása végett a társadalmi igazságosság érvényesítése megelőzi a partikuláris magánérdeket

(például azt, hogy a szülő fizetős magániskolába írassa gyermekét). Ennek az egyenlőségre figyelő szemléletnek azonban komoly történeti előzményei vannak a térségben. Az 1970-es években elsősorban Svédországot, Dániát és Norvégiát jellemezte. „Skandináviában – írja Frances G. Castles – az uralkodó politikai osztály orientációját illetően nem kapitalista. [...] A rádiót és a televíziót egy »politikailag semleges« ügynökség igazgatja, melynek [...] státusza tükrözi az uralkodó politikai egyensúlyt: más szóval a szociáldemokrata dominanciát. Az iskolák és az összes többi államilag támogatott intézmény, amelyekben az állampolgárok elsajátítják a társadalmilag megfelelő viselkedéskódexeket, »politikailag« ugyanebben az értelemben »semlegesek«. Következésképpen kijelenthetjük, hogy az uralkodó »társadalomkép« alapvetően szociáldemokrata jellegű”.¹⁰

Egyszerűen fogalmazva, a skandináv országok végigvitték azt a háború előtt fogant, s utána meginduló emancipatorikus oktatási reformot, melynek középpontjában a felvilágosodás egyenlőségszempontjának és a tudás újraelosztásának pedagógiai megvalósítása állt. Noha Mérei Ferenc a Magyar Kommunista Pártban, illetve a Magyar Dolgozók Pártjában tevékenykedett, ettől függetlenül nyugodtan kimondhatjuk, hogy világnézete – Tamás Gáspár Miklós fejtegetését követve – alapvetően Jean-Jacques Rousseau szocializmusfogalmával írható le.¹¹ Az iskolai nevelés esetében ez azt jelenti, hogy pedagógiája semmiképp sem idomító jellegű, hanem gyermekközpontú: a gyermek ugyanis nem kis felnőtt, hanem sajátos igényekkel és képességekkel rendelkező ember, ezért a nevelés mikéntjét az adott korú gyermek értelmi szintjéhez, társas hatóképességéhez és érzelmi szükségleteihez kell igazítani. A két háború közötti 4+8-as, „zsákutcs iskolarendszerhez” képest az 1945-ös köznevelési reform átjárható struktúrát teremtett, azzal pedig, hogy a középiskola megválasztását kitolta a 14. életévre, amikor már alakulóban van a fiatalok személyiség és érdeklődés, a döntés jogát is a fiatal kezébe adta. (Ezt ignorálta az 1989-es rendszerváltás, mely a világ egyik legkaotikusabb és leginkább szegregáló iskolarendszerét hozta létre.)

Amennyiben az alacsonyabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező családokból érkező gyermeket az iskola valóban segíteni tudja abban, hogy kibontakoztassa veleszületett tehetségét, úgy az iskola – elvben – valóban a társadalmi mobilitást elősegítő intézménnyé válik.¹² Az 1945 és 1948 között Mérei Ferenc több cikkében is azt sürgette, hogy az általános iskolában alkalmazzák a munkamegosztáson alapuló, de a kiscsoport kohézióját

elősegítő csoportmunkát (szemben a mai napig dívó frontális oktatással). A kollektív munka szerinte magával hozza a közös döntéseken alapuló önkormányzati rendszert, melyben a különböző szinten álló gyermekek a tapasztalatok szerint segítik egymást. Az átlaghoz képest képességtöbblettel rendelkező gyermekek pedig a tanterv részét képező, ún. *szabadon választott órákon* bontakoztathatják ki és fejleszthetik sajátos ambícióikat. A kohéziót, kollaborációt és együttérzést teremtő csoportmunka, a döntések jogát és felelősségét fejlesztő önkormányzás és az egyéni döntéseket, ambíciókat tiszteletben tartó, szabad tantárgyválasztás nélkül Mérei szemében nem létezik demokratikus iskola.¹³ Röviden ez volt az a terv, melynek kidolgozását Mérei Ferenc 1945 és 1948 között munkatársaival épphogy csak megkezdte a Székesfővárosi Neveléstudomány Intézet Lélektani Intézetében, s melyet – dacára a másfél évig működő Országos Neveléstudományi Intézetben betöltött főigazgatói posztjának – már nem tudott folytatni (1950 márciusában pedig végképp margóra szorították).

Ám ha egy uchrónia keretében eljárszunk azzal a gondolattal, hogy a köznevelési reformot fokozatosan kiterjesztik a teljes iskolarendszerre, ennek keretén belül demokratikus szemléletű, korszerű tudományos eredményeket népszerűsítő tankönyvekből oktatnak az újonnan alapított tanárképző főiskolákról érkező tanárok úgy, hogy alkalmazzák a csoportmunka, az önkormányzati szemlélet és az egyéni ambíciókat szem előtt tartó szabadon választott tárgyak javaslatát, akkor annak hosszú távú társadalmi következményei lesznek. Ezek közül az egyik legfontosabb talán az, hogy az oktatásban megfogalmazott egyenlőség-elv, a nevelésben érvényesített demokratikus eljárás, valamint a tudás újraelosztásában alkalmazott csoportmunka csökkenti a társadalmi dezintegrációt, magyarul megakadályozza, hogy a kapitalista osztálytársadalom mintájára egy iskolai osztály oly mértékben és olyan korán szétszakadjon, mint ahogyan Baudelot és Establet a francia példán ezt szemléltette.¹⁴ Ennek egyik legszemléletesebb és a gyakorlatban is működő példája a Kodály Zoltán által kialakított énektanítási módszer volt. Ez azért támogatja az egyenlőséget, mert olyan készségre épít, mely nem osztályfüggő (bárkinek lehet jó hangja és hallása), azért demokratikus, mert az előbbi megállapításból fakadóan alacsony a belépési küszöb, és azért csökkenti a dezintegrációt, mert az együttes éneklés élménye csoportkohéziót hoz létre, s a gyermekek megélik a kollektív cselekvés örömét. „Már eddigi tapasztalataink alapján elmondhatjuk – összegzi Kodály –: a zene ügye az általános iskolában nem

is a zene ügye elsősorban. Közönségnevelés = közösségnevelés. Írásban egy betű a különbség, de tartalomban annyi se. A közösségi ember formálásához egyetlen tantárgy sem járul annyival, mint a jól vezetett ének”.¹⁵

Ha mindez így alakul, s valóban általánossá és legitimmé válik az egyenlőség, a demokrácia és a közösség eszméje a pedagógia gyakorlatában, akkor feltehetően csekély létjogosultságuk lett volna az elkülönülő, minden pozitívumuk ellenére is elitprogramot képviselő reform- vagy egyenesen ellenpedagógiai törekvéseknek. Ha az iskola szelleme a fent leírtakhoz közelített volna, akkor – egyebek mellett – Leveleki Eszter banki nyaraltatásai és az ebből kinövő utódtáborok, Winkler Márta reformjai, Rév István és Sinkó István Városmajor utcai kísérlete, Forgács Péternek a Leiningen úti komplex esztétikai nevelése, Bácskai Mihály és Molnár Erzsébet szentesi irodalmi-drámai tagozata nem a megszürkült iskolarendszer megújítására tett *egyedi, exkluzív kísérletek* lettek volna, hanem a *mindenki számára* hozzáférhető iskolarendszer részei. Természetesen nem az ő példaadó magatartásukból fakadó érdemeket szeretném kisebbiteni, hiszen az adott helyzetben nem tehettek mást és többet, s ez önmagában sem bizonyult kevésnek, ugyanakkor ezek a reformpedagógiai kísérletek mind alternatív kezdeményezések maradtak, amennyiben a rendszeren *kívül*, legjobb esetben annak *peremén* működhettek. Márpedig a Mérei által szorgalmazott köznevelési reform lényege az egyenlő hozzáférés és a társadalmi igazságosság volt, ami demokratikusabb és kevésbé dezintegrált társadalmat eredményezett volna. És ha ez így történt volna, akkor talán a rendszerváltás is másként alakul, s talán a NER sem valósul meg soha. Kis helyeken nagy dolgok történhetnek. Ahogy Flaubert mondta, Isten a részletekben van.

Úgy gondolom, az 1945-ös köznevelési reform súlyát sem egészében, sem részleteiben nem dolgozta fel mindmáig a magyar közgondolkodás, jóllehet akkori szorgalmazói és szimpatizánsai úgy hitték, hogy egy mélyre ható társadalmi átalakulás sarkköve csakis az iskola lehet. Egy nagyhatalom nevében a magyar társadalomra erőszakolt voluntarista politika nevében eltörölt, valójában soha szárba nem szökkent baloldali törekvés minőségét tehát nem ítéltük meg abból, ami nem történt meg. És ez még akkor is igaz, ha nemzetközi kontextusban az 1960-as, 1970-es évektől megizmosodó oktatásszociológia egyebek mellett arra mutatott rá, hogy az iskola nem képes betölteni alapvető funkcióját, vagyis általánosságban nem képes csökkenteni a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Az iskola válságából azonban nem következhet az, hogy gondolkodásunk az iskola intézménye ellen forduljon. Sőt, ennek éppen arra kell sarkallnia bennünket, hogy a múlt teljesítményeiből erőt merítve és hibáiból tanulva újfent nekifogjunk a nagy terv megvalósításának. A *Szabadságról* című esszéjében olyképpen fogalmazott Márkus György, hogy a „modern világban vált először lehetségessé a történelem során [...] küzdeni az autonóm cselekvés elemi feltételeinek egyenlőtlensége ellen – és ezt a minden embert megillető és oszthatatlan egyetemes szabadság illuzórikus eszméjének nevében tehetjük meg. [...] A modern világ története nem egyéb, mint folyvást megújuló kísérlet, hogy lépésről-lépésre kiküszöbölve különféle partikuláris korlátokat, igazságtalanságokat és sérelmeket, előrehaladjunk ennek az ideának a megvalósítása felé, amely úgy távolodik tőlünk, ahogy mi közelítünk hozzá [...]. Modern világunk addig marad fönn, ameddig képes folytatni ezt a sziszifuszi vállalkozást”.¹⁶

Jegyzetek

- 1 Erdély Miklós, Optimista előadás, in *Művészeti íráások*, Peternák Miklós (szerk.), Budapest, Képzőművészeti Kiadó, 1991, 134., 136.
- 2 Bibó István, Ha a zsinati mozgalom a 15. században győzött volna. Bibó István váci kanonok beszélgetései apósával, Ravasz László bíboros érsekkel a római katolikus egyház újkori történetéről, különös tekintettel a lutheránus és kálvinista kongregációkra. Egyház-, kultúr- és politikatörténeti uchrónia, in *Válogatott tanulmányok*, 4. kötet, Ifj. Bibó István (szerk.), Budapest, Magvető, 1990, 267.
- 3 Mérei Ferenc, *A gyermek világnézete*. Gyermeklélektani tanulmány, Budapest, Anonymus, 1945.; Mérei Ferenc, *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken*, Budapest, Officina, 1947.; Mérei Ferenc, *Gyermektanulmány*, Budapest, Egyetemi Nyomda, 1948.; Mérei Ferenc, *Demokrácia az iskolában (1948), Nevelésméлет és iskolakutatás*, 4. évf. (1985) 3. sz., 7–90.
- 4 Mérei, *A gyermek világnézete*, 11.
- 5 Kalmár Melinda, *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjet-rendszer, 1945–1990*, Budapest, Osiris, 2014, 55.
- 6 Stólmár beszél az Education Act hatásáról, lásd Budapest Főváros Levéltára VIII.761, 42/1948 – Isk. sz. (1948. április 5.). Vö. Michael Barber, *The Making of the 1944 Education Act*, London, Cassel, 1994.
- 7 Langevinre hivatkozik Kedves András, Az általános iskola megvalósulásának feltételei, *Köznevelés*, 3. évf. (1947) 17. sz., 370.
- 8 *A Langevin–Wallon-tervezet*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1966, 17–18.

- 9 Pierre Kahn – Laurent Guiterrez, *Le plan Langevin–Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2016.
- 10 Francis G. Castles, *The Social Democratic Image of Society. A Study of the Achievements and Origins of Scandinavian Social Democracy in Comparative Perspective*, London, Routledge – Kegan Paul, 1978, 111.
- 11 Vö. Tamás Gáspár Miklós, Kommunizmus a szocializmus romjain, in *Antitézis. Válogatott tanulmányok, 2001–2020*, Sipos Balázs (szerk.), Budapest, Pesti Kaligram, 2020, 269–293.
- 12 Vö. Ferge Zsuzsa, *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*, Budapest, Akadémiai, 1976, 21.
- 13 Mérei Ferenc, A minőségi elv és az általános iskola, *Embernevelés*, 3. évf. (1947) 1. sz., 19–24.
- 14 Vö. Christian Baudelot – Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.
- 15 Kodály Zoltán, Közönségnevelés, in *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*, Bónis György (szerk.), Budapest, Zeneműkiadó, 1974, 1. kötet, 318.
- 16 Márkus György, A szabadságról, *Beszélő*, 3. folyam, 2. évf. (1997) 8–9. sz., 28.

2 | A TYÚK VAGY A TOJÁS?

Demokrácia kicsiben és nagyban

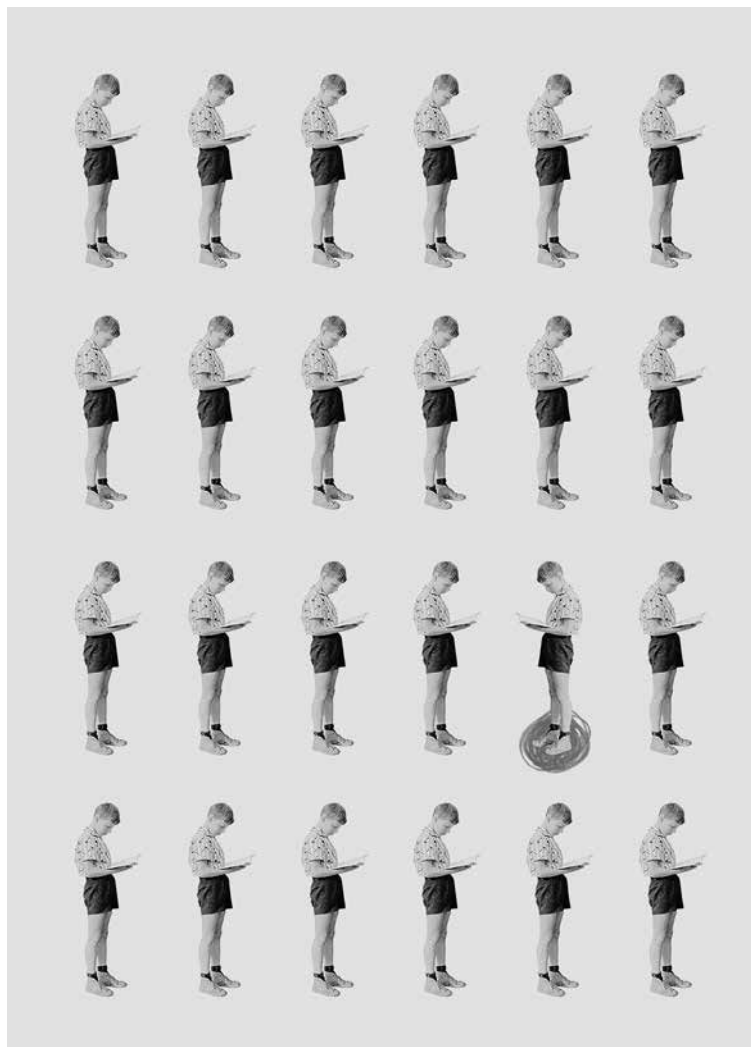
„Van egy modellem, Marx Károly nevű, aki politikus is volt és igazi tudós is volt [...], ezt a modellt szeretném követni [...]. És dögöljön meg az a tudós, aki nem politizál. Az mit csinál, az micsoda tudós, mit tud az a világról? [...] Egy tudósnak mit kell csinálni? Gondolatot kell termelni [...]. Az az élőlény, aki nem politizál, nem lehet tudós, az csinálhatja a tudományos munkát [...], de tudós, akinek koncepciója lesz a világról, véleménye, mondanivalója, az soha nem lesz, ha nem politizál”.¹

/ MÉREI FERENC

Az elsikkasztott katarzis

HA MANAPSÁG BÁRKI MEGKÉRDJI, miért nincs demokrácia a közoktatásban, akkor szinte hallható a kétkedő reakció: miért, az iskolán kívül miért nincs demokrácia? A válasz keserű szellemessége azonban nem fedheti el az előbbi jelentőségét, nem intézhetjük el az egészet a „melyik volt előbb, a tyúk vagy a tojás?” kérdéssel. Jóllehet egyértelműnek tűnik, hogy a kettő – vagyis a kiscsoportos, közvetlen demokratikus döntéshozatal és a képviselői demokrácia – összefügg, mégis az az érzésem, hogy 1989–1990 után még a demokratikus átmenet támogatóinak többsége is másodlagos kérdésnek tartotta az iskolai demokrácia problémáját (hogy a közoktatás szerkezeti átalakításának egyéb súlyos problémáiról ne is beszéljünk). A közvetlen és a képviselői demokrácia összefonódását érintő kérdés társadalmi vitáját aztán addig halogattuk, hogy a 2010-es választást követő komplex politikai változások nyomán utóbbi kártyavárként omlott össze.

Ez a szinte érdemi ellenállás nélkül véghez vitt, brutális átalakítás kimondatlanul azt is magában foglalja, hogy az 1989 utáni időszak a demokrácia minősége szempontjából sem volt problémamentes. Miért nem sikerült meggyökeresednie a demokrácia *kultúrájának*? A demokratikus jogállam intézményrendszerének szinte ellenézés nélküli lebontása az elmúlt években sokakat arra a következtetésre vezetett, hogy az 1989 utáni években pusztán a demokrácia intézményrendszerét sikerült felépíteni, de szemlélete és gyakorlata nem tudott rutinná válni a mindennapi kultúrában:



3. kép

a demokratikus viselkedésen nyugvó döntéshozatal nem vált habituálissá. A fékek és ellensúlyok rendszerének gyors ellehetetlenítése ugyanis részben abból eredeztethető, hogy a magyar társadalom jelentős része számára nem vált élménnyé a demokrácia, a közügyekben való tevékeny részvétel. A demokrácia ilyen szempontból az elit ügye és foglya maradt 1990 után, amennyiben kulturális, társadalmi és gazdasági tőkével rendelkező tagjai voltaképpen „elvárták” a társadalom képzetlenebb tagjaitól, hogy önmaguktól „megértsék”, „belássák” annak fontosságát – mindenféle kommunikáció nélkül. Nem állítom, hogy semmilyen törekvés nem létezett, de hogy érdemben a demokratikus kultúra nem valósult meg, azt sajnálatos módon jelenünk nap mint nap igazolja. Az akkor elszalasztott lehetőségért ma súlyos árat kell fizetnünk.

Köznevelés: gyermekközpontúság, együttes élmény, önkormányzatiság

AMÍG AZ 1989–1990-ES RENDSZERVÁLTÁS középpontjában elsősorban a „felzárkózás”, a „Nyugat utolérése”, a „piacgazdaság” és a „jogállam” létrehozásának fordulatai álltak, vagyis a beszédrend alapvetően gazdasági-jogi természetű volt, addig 1945-ben – egyéb igen súlyos problémák mellett – a közoktatás gyökeres átformálása a szélesebb értelmiségi, illetve az új (s korántsem csak baloldali) politikai elit programjának szerves részévé vált. Azért lett rögtön *köznevelés* a közoktatásból, mert az iskolát nem pusztán a szaktárgyak átadásának eszközeként, hanem a *Bildung* (formálás, képzés, művelés, alakítás) helyszínékként gondolták el. A hivatalos, de nem professzionális szakszerv, az Országos Köznevelési Tanács mellett a – Pedagógiai Szemináriumból frissen kibővített – Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet (SZNI) lett a reform egyik tartalmi-szakmai motorja. A pedagógia és a köznevelés szakmai-metodikai kérdéseit pedig a kulturális folyóiratokon kívül olyan szaklapokban vitatták meg az érintettek, mint az *Embernevelés*, a *Köznevelés*, a *Pedagógus Értesítő* és a *Magyar Pedagógia* – ekkor még elég gazdag volt a szakmai nyilvánosság. Mérei Ferenc, Kiss Árpád, Faragó László, Binét Ágnes és mások tehát a köznevelés komplex reformján dolgoztak; ezúttal csak Mérei teljesítményét emelem ki.

Ha tézisszerűen szeretnénk összefoglalni, akkor Mérei tudományos előképzettségéből és politikai elkötelezettségéből fakadóan amellest tör lándzsát, hogy 1) a gyermeki világ sokszínű, sajátos minőség, melynek

előbb meg kell értenünk belső logikáját, fejlődését, hogy utóbb megfelelő pedagógiát társítsunk hozzá. A gyermeki világkép formálódásának tiszteletben tartása annak záloga, hogy a „felnőttvilág”, vagyis a társadalom alapvető elveit, értékeit, morális mintázatait elsajátíttassuk az iskolában. 2) A gyermek egyszerre individuális lény, s egyszerre szerves része annak a – szociálpszichológiai értelemben vett – kiscsoportnak, melynek a modern társadalomban alapvető kerete az iskolai osztály. Az egyéni fejlődés, a személyiség kialakulása nem választható el élesen az őt körülölelő miliőtől: a csoportmunka az *együttesség* olyan formája, mely az individuálison túl hangsúlyozza a kollektív szubjektum jelentőségét. Utóbbi társas, társadalomban élő lénnyé formálja a gyermeket, vagyis tudatosítja, hogy egyedi léte mindig másokra vonatkoztatott. Megítélésem szerint Mérei hasonló kérdés izgatta, mint Durkheimet az „organikus szolidaritás” fogalmának megalkotásakor, csak Kurt Lewin nyomán azt nem szubsztanciálisan, hanem dinamikusan fogta fel. Mérei társadalmi ontológiája azt mondja tehát, hogy a demokratikus elven nyugvó együttműködés nem önmagában áll, hanem az együttes élményben létrejövő jószág (vagyis ha nem gyakorolják, elhal). 3) A gyermek eddig semlegesnek tetsző, absztrakt fogalmát el kell helyeznünk a társadalom palettáján, amennyiben szülei, nagyszülei osztályhelyezete, lakhelye, munkaköre, érdeklődése, életvitеле akarva-akaratlanul befolyásolja a tanuló érdeklődését, előmenetelét, céljait, sikerességét. Ezek az előleges különbségek többnyire megmutatkoznak az iskolai osztály szerkezetében is (sztár, vezér, jó tanulók, peremhelyzetű gyermek). 4) A demokrácia nem pusztán fogalom, hanem az egyenlőség elvén nyugvó, eleven társas rendszer, melynek alapvető szabályait az iskolai együttműködés, a csoportmunka, az önkormányzatiság, a felelősség, az együttesség gyakorlatai teremtik meg. Az iskola egyik fontos célja tehát, hogy a demokratikus együttélés céljai és normái rutinná váljanak.

A mai olvasó talán még mindig tamaskodik, hogy 1945 után valaki ilyen, ma is progresszívnek ható javaslatokat vethetett papírra. Persze nem csoda a hitetlenség, hiszen a közéletünkben nyüzsgő kognitív sémák azt sugallják, hogy ebben az időszakban fokozatosan egy diktatúra épült ki. Ez sem áll távol a valóságtól, de minden történeti időszak heterogén és ellentmondásos: egymással összeegyeztethetetlennek tűnő, párhuzamosan létező „különidejűségek” összessége. Miközben a politika világára évről-évre egyre aggasztóbb mértékben vet árnyékot a szovjet típusú rendszer, addig az egyik legfontosabb társadalmi alrendszerben, a köznevelésben, Mérei és

munkatársai a nyugati kutatásokat adaptálva demokráciát építenek. A történeti aprómunka feladata az, hogy egy ellentmondásos jelentésekkel átszótt időszak paradox törekvéseit érthetővé tegye a mai érdeklődők számára is.

Gyermektanulmányozás: a demokrácia pedagógiai vetülete

MÉREI SZERINT A NEVELÉS AZ A SZÍNTÉR, ahol a gyermek elsajátíthatja a demokrácia értelmét, célját, szabályait: a demokráciára nevelés hozzátartozik a szocializációjához, ahhoz az általános elvárás- és szabályrendszerhez, amely szerint később a felnőttvilágban élni fog. Ebben az értelemben a gyermektanulmányozás Mérei szerint nem más, mint „a demokrácia alapelveinek, lényegének neveléstani vetülete”.² Ha mindehhez hozzátesszük, hogy Pierre Bourdieu nagyhatású, évtizedekkel később született elmélete az iskolarendszerben találta meg a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének okát, akkor láthatjuk, hogy Mérei korabeli kutatásai mennyire előremutatóak voltak.

Másképpen fogalmazva, a demokrácia iskolai gyakorlata ugyan szép gondolat, de ahhoz, hogy a legszegényebb, a legképzetlenebb családból származó gyermeknek is esélye legyen erre a közjóságra, mellé kell tennünk az *igazságosság* kritériumát. A társadalmi mobilitás és a kulturális hozzáférés esélye, vagyis az egyenlőtlenségek csökkentése tehát radikálisan javítja a demokrácia meggyökeresedésének esélyeit. Külön érdekesség, hogy a két tényező összefüggésrendszerét 1945 után sokkal komolyabban vették, mint 1990 után. Persze nem állítható, hogy utóbbi kudarc csakis a szemlélet elsikkadásának tudható be, de annyi bizonyos, hogyha a rendszerváltás elitje a közoktatást stratégiai, s nem a közpénzeket fogyasztó inaktív ágazatként kezeli, ma nem egészen ott tartanánk, ahol sajnálatos módon tartunk.

Mérei Ferenc szerint tehát a korszerű nevelés leglényegesebb alapeleme a gyermeki világ tiszteletben tartása, fejlődési sajátosságainak türelmes követése, továbbá a társadalmi világ kihívásainak függvényében annak formálása, nevelése. A gyermeki világ tiszteletében és megértő formálásában Mérei demokratikus garanciákat lát: amit kiskorában közösségi szinten megtanul a gyermek, azt felnőttként társadalmi-politikai szinten nemcsak alkalmazni, de kamatoztatni is tudja. A gyermekközpontú-demokratikus pedagógia szabályai és spontaneitása révén Mérei szemében a gyermekek világa a társadalom demokratikus nevelésének *modelljévé*

lényegült. Ám a kor ellentmondásosságáról mindennél többet mond az, hogy Mérei Ferencet 1950 tavaszán kiszorítják nemcsak a pártból, de egész életére a köznevelés területéről is.

A helyzet napjainkban sem kecsegtet túl sok jóval, de talán még nem késő elkezdni. Amit nem lehet megtenni nagyban, meg kell csinálni kicsiben. Amiről nem lehet beszélni, azt meg kell tenni.

Jegyzetek

- 1 Politikatörténeti Intézet Levéltára, fondszám nélküli sajtóanyag, Mérei Ferenc-interjú (1986), 10. Az interjú leirata megegyezik a *Derű kell és életszeretet* című, Mérei Ferencről készült portréfilm szövegével (Magyar Televízió, 1986, riporter: Gyenes Károly).
- 2 Mérei Ferenc, *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány*, Budapest, Anonymus, 1945, 11.

3 | A SZÓT, A TITKOT, A PICINY CSODÁT Peremhelyzet és a közlés emancipációja

„[A]z Enciklopédia olvasóinak azt kellene érezniük, hogy a tudósok úgy beszélnek a tudományról, mint hús-vér létezőről. [...] Ennél fogva az *International Encyclopedia of Unified Science* reméli, hogy nem lesz belőle mauzózeum vagy herbárium, hanem megmarad olyan eleven intellektuális erőnek, ami az emberek élő szükségleteiből nő ki és így az emberiséget szolgálja.”

/ OTTO NEURATH

„S most, hogy a Nagy Enciklopédiára gondolok, csüggedten teszem le a tollat. [...] De kérem, az Istenért, én nem »érdekeset« – én igazat akartam mondani. Igazat?!... Mi az?...”²

/ KARINTHY FRIGYES

Emancipatorikus-e a lingua franca?

AMIKOR 2016-BAN ISMERTTÉ VÁLT az a kormányzati törekvés, melynek következtében a felsőoktatási intézményekbe csak nyelvvizsgával rendelkező érettségizett diákok kerülhetnek be, egy sor kérdés fogalmazódhatott meg. Eme kérdések érvényessége akkor sem szűnt meg, ha történetesen néhány évvel később eltörölték a nyelvvizsga kritériumát. Egy kis, elzárt nyelvet beszélő ország esetében ez a döntés a nyitás és a progresszió jele is lehetne, hiszen nehezen vonható kétségbe, hogy idegen nyelveken tudni jó, ám a bejelentés sokakban mégis keserű szájját hagyott maga után. Vajon a nyelvvizsga önmagában választ ad-e a kortárs világ kihívásaira, növeli-e az egyetemi képzés színvonalát? Az alap- és középfokú nyelvoktatás vajon emancipatorikus módon segíti-e a társadalom különböző osztályhelyzetű tanulóit, vagy megint a különórákat és a külföldi utazásokat finanszírozni tudó elitcsoportok gyermekei járnak jól? Ettől függetlenül nem kétséges, hogy az idegennyelv-tudás fontos.

Amíg az ókori Közel-Keleten az akkád, a középkorban és a kora újkor egy részében a latin, addig napjainkban az angol nyelv a közvetítő szerepet játszó *lingua franca* – magas fokú elsajátítása tehát kulcskérdés. Ám a döntés

mégis kétségeket hagy maga után, mivel az nem a fejlesztésre, a nyelvoktatás színvonalának emelésére helyezi a hangsúlyt, hanem a „papírra”, ami kizárja az alacsonyabb státuszú családokból és iskolákból érkezőket a felsőoktatásból. Épp azokat, akiknek nincs félretett pénzük arra, hogy gyermeküket magánórákra járassák. Aki szegény, az a legszegényebb.

A díszítmény: bűnözés

„AZ AZ ÖSZTÖN, AMELY AZ EMBEREKET ARRA INDÍTOTTA, hogy arcukat és mindent, ami kezük ügyébe esett, díszítményekkel borítsák: a képzőművészet őseredetét jelenti. Voltaképpen a festészet dürgése. Minden művész erotikus. Az első díszítmény, amely megszületett, a kereszt, erotikus eredetű. Ez az első műalkotás, az első művészi megnyilatkozás, amelyet az első művész – hogy energiatöbbletét levezesse – a falra mázolt. Egy vízszintes vonal: a fekvő nő. Egy függőleges vonal: a belehatoló férfi”. Ezeket a gondolatokat nem a mindig arra gondoló, viccbéli Mórlicka fogalmazta meg, hanem a díszítményektől gazdagon burjánzó szecesszióval háborúban álló Adolf Loos 1908-ban. Bólogatunk, amikor azt írja, hogy „az ornamens-kórság államilag elismert járvány lett, és állami pénzekkel támogatják”, hiszen ezt akár a méltán közutálatnak örvendő német megszállási emlékműről is megjegyezhetné volna, és ez esetben már valóban igaz lenne az a sarkos kijelentése, miszerint a díszítmény: bűnözés.³

Amikor azonban Loos hipotézisként azt „ajándékozta” az utókornak, hogy a „kultúra fejlődése annyit jelent, hogy a díszítmények eltűnnek a használati tárgyakról”, akkor az ember eltöpreng azon, hogy az ornamentika kifejezés egyéb jelentései nem árnyalják-e vagy éppen nem mondanak-e ellent a felismerésnek. Fogalomtörténetileg az *ornamens* latin kifejezés ugyanis díszítőelemként magába foglalja a mértani alakzatot éppúgy, mint a növényi vagy épp állati formát. Mennyiségi és minőségi szempontból már csak az a kérdés: mennyi az ismétlés? Az ornamentika meg tud-e őrizni valamit a sajátosból, a partikulárisból, vagy pedig egy tömegtársadalomban szükségszerű a szerialitás, melynek következményeként repetitívvé, ismétlődővé válik maga az ornamentika is?⁴ Vajon hogyan jelenik meg a nyelvi közlésben az ornamentika? Ki tudja-e fejezni kulturális sajátosságát egy olyan nyelv úgy, hogy mindenhol érthető legyen? Ám ha mindenhol érthetővé válik, vajon nem foglalja-e szükségszerűen magában a formalizálás, a homogenizálás, az egységesítés veszélyét, mely – lássuk

be – nem igazán kedvez a partikulárisnak? Ha azonban az ornamentalsben *nyelvezetet* látunk, akkor nem ellentmondás-e a sajátos és az egyetemes egyidejű óhajtaása?

A tökéletes nyelv keresése: a munkásesperantó

HA EGY PILLANATRA ELOLDJUK PROBLÉMÁNKAT az ornamentikától, rögtön látható, hogy mutatis mutandis nem másról van szó, mint az emberiség örök álmáról (vagy éppen lázálmáról): a tökéletes nyelvről, mely elvben – szó szerint – leegyszerűsíti az emberek közötti kommunikációt. A leegyszerűsítés ára azonban: a leegyszerűsítés. A mesterségesen előállított tökéletes nyelv ugyanis nem más, mint létező nyelvek kompilációja – azok előnyeinek felhasználása hátrányaik kiiktatásával. Az első nemzetközi „ügy” a 19. század végén a volapük nyelv volt. A Martin Schleyer kiötlötte vegyes nyelv 28 betűt használ, a német és az angol jelenti alapját, ám egyfajta nemzetközi fonológia eszméjét szem előtt tartva kihagyja belőle az 'r' betűt, mert azt pl. a kínaiak nem tudják kiejteni. A volapük járványszerű gyorsasággal terjedt, 1883-ban 283 volapükista egyesület működött szerte a világon. Követői úgy vélték, hogy mesterséges nyelv lévén tovább egyszerűsíthető, ám ezzel a törekvésükkel igencsak kihozták a sodrából a nyelv kiötlőjét. Sőt, 1893-ban már meg is jelenik egy *Antivolapük* című munka, mely voltaképpen e nemzetközi segédnyelv tagadása. A volapük lényege tehát abban áll, hogy olyan univerzális nyelvtant vázol fel, mely lehetővé teszi, hogy mindenki a saját anyanyelvéből vett lexikai egységekkel beszélje. Ma állítólag húszan beszélnek, vagyis élő nyelv.⁵

Ám a legismertebb természetesen a – volapüköt kiszorító – esperantó, Lejzer Zamenhof mesterséges nyelve, melyet Doktoro Esperanto, vagyis Reménykedő Doktor álnéven tett közzé. A zsidó családban született, a cári Oroszország fennhatósága alatt álló lengyel területen élő, a gojok között a Ludwik nevet használó Zamenhof számára egyértelmű volt az a törekvés, hogy értelmiségiként és zsidó üldözöttként olyan nyelvvel rukkoljon elő, melyet könnyűszerrel megértenek a világban.

A társadalomban elfoglalt marginális helyzet, kiváltképp a kiszorítottság érzése komoly felhajtóerőt jelentett az univerzális nyelv elsajátításában. Épp ebből a felismerésből indult ki 1929-ben a kolozsvári *Korunk* hasábjain Reininger József, amikor is úgy fogalmazott, hogy a nyelv a társadalmi élet függvénye, használatának súlya, jelentősége pont abból fakad, milyen szinten sajátítja el valaki; vagyis közlésének formája, stílusa milyen nyomatékot

ad a közlés tartalmának.⁶ Nem nehéz belátni, hogy a korszakban a szervezett munkásság volt az a legnépesebb társadalmi nagycsoport, amelyik eljutott az öntudatnak arra a fokára, ahol a közlés milyensége, árnyaltsága egyáltalán kérdéssé tudott válni (míg a Magyarországon jelentős agrárnépesség a népieken keresztül fogalmazza majd meg ugyanezt a problémát az 1930-as években).⁷ Ám mivel önértelmezésében a munkásosztály és a munkáskultúra hangsúlyozottan *nemzetközi* – ma azt mondanánk: globális – jellegű volt, így kulcskérdéssé vált az idegen nyelvek ismerete. Hangsúlyoznám, hogy az elméleti munkán és a művelődésen túl ez gyakorlati kérdés is volt, amennyiben – bár ma már kevesen tudják – a két háború között a nemzetközi munkásmozgalom a polgári világ logikájától elkülönülő ún. munkásolimpiákat rendezett. Ugyan az 1931. július 19–26. között, ötszáz magyar ajkú munkásporolító részvételével Bécsben megrendezett 2. Munkásolimpiász (*Arbeiter-Olympiade, Olympiade Ouvrière*) hivatalos nyelve a német és a francia volt, de világos, hogy a két nyelvet anyanyelvként beszélő munkások behozhatatlan előnyre tettek szert mindenki mással szemben.⁸ E hierarchiát kiküszöbölendő merült fel optimális megoldásként egy mesterséges, vagyis mindenki számára ugyanannyi erőfeszítéssel elsajátítható nyelv átvételének gondolata: ez lett a munkáseszperantó.

Magyarországon 1913-ban a Párizsból hazatérő nyomdász, Polgár Izsó javaslatára alapították meg a Magyarországi Eszperantista Munkások Egyesületét, mely elsődleges feladatának az eszperantó nyelv munkások közötti elterjesztését tekintette.⁹ Nézzük, hogyan érvel a kolozsvári *Korunk* hasábjain Tieder Zsigmond. „A polgári osztály tagjai számára kevésbé fontos a világnyelv-probléma, mint a munkásosztály tagjainak. Gyermkeik látogatják a középiskolákat, főiskolákat, otthon is tanulnak idegen nyelveket, amelyet megkönnyít az a körülmény, hogy szüleik is beszélnek rendesen egy-két idegen nyelvet, külföldi utazásaiknál módjukban áll tolmácsot igénybe venni, az üzleti életben fordítót alkalmazni stb. A munkásosztály tagjai viszont nehezen jutnak az elemi iskolán túl, sőt a nyomor időnek előtte kenyérkereseti pályára hajtja az ifjúságot, így nincs módjában más nyelvet megtanulni – legtöbbször a sajátját sem tudja tökéletesen! – pedig százszorosán szüksége van rá, hogy külföldre mehessen s külföldi munkáteststvével jobban megértethesse egymást. Általában a munkások »megértése«, hogy egységesen léphessenek fel elnyomóik ellen: ez a nemzetközi eszperantó munkásmozgalom gyökere, mert a munkás már rég túl van Zamenhof nemes, de naiv elgondolásán, hogy az eszperantó megteremti a világbékét.”¹⁰

Tiedér gondolataiból világosan kitűnik, hogy tisztában van a modernitás lejtőjével, nevezetesen azzal, hogy a felvilágosodás művelődési „álmából” épp azok részesültek a legkevésbé, akiknek a legnagyobb szükségük lett volna rá. Azokat, akik véletlenül mégiscsak eljutottak az iskolába, majd kiderült róluk, hogy az eszperantót tanulják, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendelete nyomán az osztályfőnököknek jegyzékbe kellett venniük, vagyis a nyelvtudás nyomban politikai kérdéssé vált.¹¹ Mindaddig, amíg a peremhelyzetben lévő, a modernitás művelődési javaiból nem részesülő társadalmi csoportok számára nem nyílt meg tömegesen az iskolai nyelvoktatás lehetősége, addig sokan az eszperantó nyelvben látták a nemzetközi kommunikáció esélyét, a bezártság elleni áfiumot.

Jelrendszerek ornamentikája

A MUNKÁSKULTURÁLIS KEZDEMÉNYEZÉSEKEN, a mozgás- és testkultúrában testet öltő univerzális gesztusokon vagy az avantgárd nemzetközi törekvésein túl újra és újra, más és más formában tér vissza a lehető leghatékonyabb közlés gondolata. Ebben a kontextusban ugyanis a tökéletes nyelv keresésének eszméje mögött akarva-akaratlanul meghúzódik a „jobbat akarás” emancipatorikus politikai gesztusa: a *befogadás* (belefoglalás) mozzanata.

Ettől fogva az eszperantó már nemcsak egy mesterséges nyelvet jelöl, melynek az lett volna a feladata, hogy leegyszerűsített kommunikációs formaként közelebb hozza az emberiség tagjait egymáshoz, hanem a törekvés *allegóriája* lesz. Amikor Marshall McLuhan 1953-ban úgy fogalmaz, hogy a vizuális formák nyelvezete egy mindenki számára rendelkezésre álló, eddig „fel nem használt eszperantó”, nyomban egyértelművé válik a jelekre, piktogramokra bontott vizuális kommunikáció hatékonysága.¹²

A nemzetköziség és a tervezőgrafika összefüggését tárgyaló közleményében Keith Bresnahan maga is átveszi ezt az allegóriát, és Rudolf Modley munkásságáról értekezve természetesen kitér Otto Neurath jól ismert piktogram-rendszerére, az Isotype-ra is.¹³ Neurath maga meglehetősen széles érdeklődéssel rendelkezett, matematikával, fizikával, politikai közgazdaságtannal, történelemmel és filozófiával is foglalkozott. Mint Tuboly Ádám írja, 1919-ben Heidelbergben habilitált, vagyis képesítette magát a felsőfokú oktatásra, ám politikai szerepvállalása, a Bajor Tanácsköztársaság idején betöltött funkciója miatt nem kaphatott egyetemi katedrát, sőt rövid időre börtönbe is került. Szabadulása után aktív szociáldemokrataként

Bécsben megalapította a Gazdasági és Társadalmi Múzeumot, s voltaképpen itt fogott hozzá képi statisztikai rendszere kidolgozásának.¹⁴ Az Isotype rövidítés az International System of Typographic Picture Education nevet takarja, lényege pedig az, hogy összekapcsolja a nemzetközi érthetőség igényét a vizuális kommunikáció univerzalitásával. Ám az Isotype keletkezésénél mégsem teljesen mellékes két körülmény: az egyik az, hogy a piktogram-rendszer elsődleges célja az oktatás, a didaktikus közlés, melynek értelmében nem kíván teljes nyelvként feltűnni, hanem mindössze segédeszközként, a másik pedig az, hogy fokozódó üldöztetés körülményei között jött létre, mivel Otto és Marie Neurathnak 1934-ben el kellett hagynia az egyre jobban fasiszálódó Ausztriát.¹⁵ Otto apja, Wilhelm Neurath az a típusú asszimilált és aposztata zsidó volt, aki számára – mint ahogyan Steven Beller könyvében rámutat – a „tudomány [...] a szekularizált judaizmus volt. Otto fia örökölte ezt”.¹⁶

A teljes körű polgárjogot kapott Wilhelm Neurath fia, Otto, a körülmények veszélyessé válásával, az üldözés emlékezetének kiújulásával arra szánta el magát, hogy olyan vizuális nyelvet hozzon létre, mely a didaktikai leegyszerűsítés révén jelentésében univerzálissá válik. Nem azt szeretném mondani, hogy az univerzális nyelvezet és közlés igénye valamiféle zsidó emberekre jellemző sajátosság lenne, inkább azt, hogy a *peremhelyzet* kifejlesztette sok etnikailag, politikailag üldözött, valamint gazdaságilag kizsákmányolt csoportban (mint a fentebb példaként felhozott munkásságban) azt, amit Leo Strauss klasszikus esszéjében exoterikus közlésnek nevezett. A közlésforma lényege a kettősség: az „előtérben – írja Strauss – az emberek épülését szolgáló tanítás áll, a legfontosabb kérdésekre vonatkozó filozófiai tanítás viszont a sorok között olvasható”.¹⁷ A piktogramok ismétlődő, közismertté váló ornamentikájának tehát már korántsem a díszítés, inkább a plasztikus, didaktikus közlés a célja, mely közösséget, azaz az értelmező emberek csoportját hozza létre.

„A szót, a titkot, a piciny csodát, / Hogy megkeressem azt a másikat / S fülébe súgjam: add tovább.”

Jegyzetek

- 1 Idézi Tuboly Ádám Tamás, *Egység és tolerancia. A logikai empirizmus tudományos világfelfogása*, Budapest, MTA BTK, 2018, 180.
- 2 Karinyth Frigyes, Érdekes, in *Címszavak a Nagy Enciklopédiához*, Ungvári Tamás (szerk.), Budapest, Szépirodalmi, 1980, I. kötet, 22.

- 3 Adolf Loos, Díszítmény és bűnözés, in *A szecesszió*, Pók Lajos (szerk.), Budapest, Gondolat, 1972, 290–291., 293.
- 4 Siegfried Kracauer, A tömeg ornamense, *Café Babel*, 84. sz. (2023), 30–39.
- 5 Lásd Umberto Eco, *A tökéletes nyelv keresése*, Budapest, Atlantisz, 1998.
- 6 Reininger József, Munkáseszperantó, *Korunk*, 4. évf. (1929) 9. sz., 650–652.
- 7 Ezt a szociológiaelmélet csak évtizedekkel később nevezi kulturális tőkének, mely jelentősen befolyásolja az egyén társadalmi lehetőségeit, előmenetelét. Lásd Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- 8 Braun József, A százazrek olimpiásza után, *Népszava*, 59. évf. (1931) 177. sz., 20.; Politikatörténeti Intézet Levéltára: Természetbarátok Turista Egyesülete 680. fond 1. csoport 14. ő. e.
- 9 Vö. Demény Pál, „A párt foglya voltam”. *Demény Pál élete*, Kiss József (szerk.), Budapest, Medvetánc Könyvek, 1988, 56–63.
- 10 Tieder Zsigmond, A munkás eszperamentó Magyarországon, *Korunk*, 6. évf. (1931) 7. sz., 568.
- 11 Lásd Nagy Péter Tibor, *A magyar oktatás második államosítása*, Budapest, Educatio, 1992, 99.
- 12 Vö. Marshall McLuhan, Culture without Literacy, in *Essential McLuhan*, Eric McLuhan – Frank Zingrone (szerk.), Toronto, House of Anansi Press, 1995, 313.
- 13 Keith Bresnahan, An Unused Esperanto. Internationalism and Pictographic Design, 1930–1970, *Design and Culture*, 3. évf. (2011) 1. sz., 5–24. Lásd még Eve Blau, Isotype and Architecture in Red Vienna. The Modern Projects of Otto Neurath and Josef Frank, *Austrian Studies*, 14. sz. (2006), 227–259.
- 14 Tuboly, *Egység és tolerancia*, 37.
- 15 Christopher Burke, *Introduction*, in *Isotype: Design and Context*, Christopher Burke (szerk.), London, Hyphen Press, 2013, 10.
- 16 Idézi Christopher Burke, *Introduction*, in Otto Neurath, *From Hieroglyphics to Isotype. A Visual Autobiography*, London, Hyphen Press, 2010, X.
- 17 Leo Strauss, Az üldöztetés és az írás művészete, in *Az üldöztetés és az írás művészete*, Budapest, Atlantisz, 1994, 42.



4. kép

4 FÖLD! FÖLD! RABJAI A FÖLDNEK

„Az eljövendő nemzet történelme egyedülálló nyegleséggel tapossa el a kis helyi történelmeket, vagyis az egyetlen nemzeti aktualitást, noha épp harmonikusan be kellene illesztenie a falu történelmét [...] abba a döntő cselekvésbe, melyre a népet hívjuk.”¹

/ FRANTZ FANON

„Honnan fakadt a népi szerveknek ez a tetterős demokratizmus? Magából a népből.”²

/ DONÁTH FERENC

Munkásmozgalom és öngazgatás

A FRANCIA *LE MONDE* HASÁBJAIN rendkívül érdekesítő interjú jelent meg két közismert francia gondolkodóval, Pierre Rosanvallonnal és Jacques Rancièrerel. A beszélgetés kiindulópontja a képviseleti demokrácia lehetőségeinek napjainkban szinte mindenütt tapasztalható kimerülése volt, ám a mifelénk megszokott, a liberális képviseleti rendszer szinte kizárólagos beszédrendjére épített irány helyett mindketten a munkásmozgalomra terelték a szót.

1968 tanulságaiból kiindulva mondandójuk középpontjában az állt, hogy a 19. századi francia munkásmozgalom története hihetetlen munícióval szolgálhat a demokrácia fogalmának és gyakorlatának újragondolására. Amíg Magyarországon a pusztán az *intézményekre* hagyatkozó képviseleti demokrácia eszméje az exkluzív irány a demokratikus oldalon (a másikat most hagyjuk), addig Rosanvallon és Rancière arra mutat rá, hogy a munkásmozgalom tanulmányozásának egyik legfontosabb tanulsága a demokrácia fundamentális jellegének megtapasztalása volt. Rosanvallont a munkások mozgalmában az öngazgató közösségek természete, a bérkülönbségekből fakadó társadalmi konfliktusok mibenléte, valamint a szolidaritás és az együttesség megjelenési formái izgatták. Rancière-t a munkásmozgalom tanulmányozása arra ébresztette rá, hogy az korántsem csak az érdekek kollektív érvényesítéséről és a jobb létfeltételek eléréséről szólt, hanem arról is, hogy a munkáskultúrában aktív dolgozók olvasnak, képesek gondolkodni és adekvát módon *kifejezni magukat*. Micsoda arcpirító önhittség az, hogy erre csak a formális oktatásban részesülő értelmiség képes!³

Persze ha belegondolunk abba, hogy Guy Debord miképpen vélekedett a munkástanácsokról, mindez nem is annyira meglepő, de Magyarországon, ahol 1948 után két intézmény elvben hivatásszerűen foglalkozott a munkásmozgalom történetével, erről jóformán semmit sem lehet tudni. Néhány ellenpéldát nem számítva, amit tudunk, szintiszta torzítás (a teljes munkásmozgalom nem más, mint a párt előtörténete – Oh! irgalom atyja, ne hagyj el), az öniszervező, önszerveződő munkásság demokratikus hatóképessége pedig említés nélkül marad.

A közvetlen demokrácia ígérete

MINDEZEK FÉNYÉBEN NAGY ÖRÖMÖMRE SZOLGÁLT, amikor Donáth Ferenc alakját megidézve Radnóti Sándor kitért a *Demokratikus földreform Magyarországon, 1945–1947* című művére is. Mint tárcájában említi, 1970-ben lelkes bírálókat írt a vastag kötetéről *Közvetlen demokrácia Magyarországon* címmel, melyben egyfelől történelmi munkaként értelmezi Donáth munkáját, amennyiben a szerző levéltári dokumentumok alapján aprólékosan rekonstruálja az 1944 őszen, főként Magyarország keleti részén, azon belül is elsősorban a Viharsarokban meginduló földosztásokat. Másfelől azonban Radnóti Sándor világosan rámutat a könyv elméleti alapproblémájára is, vagyis nem pusztán történeti monográfiaként értelmezi, hanem olyan megközelítésnek tartja, amely „megmutatja a nép föleszmélése és a közvetlen – embertől emberig hatoló – demokrácia között az összefüggést, s előtörténetünk egyik fontos szakaszának hű és mély elemzésével bizonyítja, hogy a közvetlen demokratikus formákat minden komolyan vett társadalmi progressziónak meg kell találnia”.⁴ A nyugati kritikai marxista történelemtudományban úgy a munkásság, mint a parasztság formális ideológiát és teleológiát nélkülöző, önszerveződő mozgalmi mindig kitüntetett témaként tűntek fel (gondoljunk csak két olyan óriásra, mint E. P. Thompson és Eric Hobsbawm). Noha távol áll tőlem a történeti jelenségek visszamenőleges romantizálása, mégis az az érzésem, hogy a Donáth könyvében megjelenő önszerveződés mára is vonatkoztatható jelentőségét alig tudatosítottuk. Sőt, mintha még a demokrácia ügyéért lelkesedő értelmiség is furcsán, minden alapot nélkülöző arisztokratizmussal ragaszkodna ahhoz, hogy exkluzív joga és feladata az önszerveződés létrehozása. Ugyanígy nyugtalansággal tölt el annak felemlegetése, hogy a nép már megint nem értette meg, kire is kellett volna szavaznia.

Donáth Ferenc márpedig rámutat egy fontos, ma különösen aktuális társadalomelméleti problémára: a részvétel és a demokrácia szoros összefüggésére. Idealizálás nélkül oszlatja el a parasztsággal szemben ápoltságot vélekedést, miszerint apolitikusak, maradiak és maguknak valók, s könyve éppen azt fejtegeti, ahogyan a háború poklából kikászálódó vidéki, kelet-magyarországi társadalom az átmenet rövid, de a túlélés szempontjából fontos időszakában, 1944 ősztől 1945 tavaszáig, főhatalom és előjárók nélkül *megszervezi magát*. „Országszerte népi szervek alakulnak: üzemi bizottságok, nemzeti bizottságok, földigénylő bizottságok, termelési bizottságok [...]. Az ország a gyűlésező, közvetlen demokrácia korát éli, ám ennek a demokráciának az árja, amilyen gyorsan duzzad, olyan gyorsan le is fut, óriási kárára egész későbbi fejlődésünknek.”⁵ Donáth tézise az, hogy e rövid időszakban kettős hatalom alakul ki az ország egy részén, amennyiben a hatalmat nemcsak a kormányzati szervek gyakorolják, hanem maga a nép is, mégpedig közvetlenül, utóbbi rögtönzött parlamentje pedig a népgyűlés. Sőt, a front elvonulása után a túlélés érdekében a falvakban, kisebb városokban meg kellett szervezni az élelmiszerellátást, ehhez földre, eszközökre, koordinációra volt szükség, vagyis főhatalom *nélkül* kialakult egyfajta öngondoskodás és munkamegosztás. Noha Donáth mindvégig empirikus anyagot vizsgál, kérdésfeltevései akarva-akaratlanul a demokrácia fogalmának mélyéig hatolnak, amennyiben úgy fogalmaz, hogy a közvetlen demokratizmus igénye a vidéki társadalomban nem *létesített* (vagyis nem *kívülről* kapták), hanem *belülről* fakad. „Egy nép lépett ki némaságából – így Donáth –, szavát hallatta, akaratát érvényesítette a közös ügyek intézésben. A közügyeket százezrek érezték akkor létükkel vagy jólétükkel a legszorosabban összefüggő, legszemélyesebb ügyüknek.”⁶

Illő hangsúlyozni, hogy Erdei Ferenc személyében 1944 végén a kormányon belül támogatója is akadt a közvetlen demokratikus kezdeményezéseknek, aki rövid átmenet után a főhatalom nevében visszavette a közigazgatás feletti rendelkezést. Donáth szerint a népi kezdeményezések aktív résztvevői ebben nem láttak mást, mint a régi közigazgatás restaurálását, és joggal sérelmezték, hogy a saját erejükből kialakított demokratikus döntéseket felülírja a fejükre ültetett régi-új közigazgatás. Elméleti szemszögből megint csak arra az alapkérdésre tér vissza Donáth, hogy kié a hatalom. Honnan vétetett? Ki rendelkezhet vele legitim módon? Szerinte nemcsak arról van szó, hogy a közvetlen demokratikus kezdeményezések *protézisként* szolgáltak mindaddig, amíg ki nem épült a „normális”

ügyintézés, hanem osztályjellegzet tulajdonított nekik, amennyiben a társadalom legszegényebbjai álltak a rend helyreállításának élére. Másképpen fogalmazva, a demokratizálás gondolata és gyakorlata korántsem csak a képzett, szaktudással bíró értelmiség joga és képessége, az „egyszerű nép” éppúgy képes rá; nem születési előjog, nem kulturális, társadalmi vagy gazdasági tőke függvénye, hanem eleven élmény és képesség, mely olyan különösen nehéz határhelyzetben is megfogható, amilyen 1944–1945 volt.⁷ Amint Ständeisky Éva az ekkoriban szárba szökkenő demokratikus kísérleteket taglaló, fontos könyve is rámutat, az akkori értelmiségen belül szintén voltak olyanok, akik felismerték e jelenségek elméleti és gyakorlati jelentőségét, mint például a két eltérő pozícióból induló gondolkodó, Szekfű Gyula és Bibó István. Sokat vártak a képviselői demokrácia visszasságait ellensúlyozó, azt korrigáló közvetlen demokrácia olyan intézményeitől, mint a nemzeti bizottságok, a szakszervezetek, az üzemi bizottságok stb., ám „ezeket az új kezdeményezéseket lényegében már 1945 nyarán *maguk alá gyűrték a politikai pártok*”.⁸

Donáth Ferenc tapasztalati úton is ismerte a népet, Jászárokszálláson született, ami, ahogy manapság mondani szokás, „nem a körúton belül van”. Lefogták már Horthy Miklós idején, majd munkaszolgálatra kényszerítették, utóbb ült Rákosi Mátyás és Kádár János börtönében is, így nem hiszem, hogy összekeverte volna a demokratikus ügymenetet a diktatórikussal.⁹ Pontosan *tudta*, mit miért gondol és ír.

„Szívemnek kedves vesztes”

ATTÓL TARTOK, HOGY NAPJAINKBAN az elveinek élő, az elveihez – szó szerint – a legvégsőig ragaszkodó, elkötelezett politikus reflektív típusa mosolyt fakasztana még a demokrácia ügye iránt elkötelezettek között is. Azt, aki pedig még abban is hisz, hogy a nép értelmes, demokratikus cselekvésre alkalmas személyekből áll, akik képesek és méltók a – közvetlen – demokrácia gyakorlatára (pedig még szavazni sem tudnak „jól”), futóbolondnak tartanak. Az elvszerűség napjainkban maga a vereség, hiszen a valóság folytonos változására szinte lehetetlen mindig adekvát választ adni, ezért eszmények nélküli korunkban a sikert az elvtelen sodródás technológiája szavatolja. E sorok írója nem osztja e véleményt. A győzelem nem önérték, a bibliai próféták is sikertelenségben és kudarcban éltek és lélegeztek, feladatuk a győzelem és a kézzel fogható előny nélküli küzdelem volt. Donáth

Ferenc habitusát jellemzendő Radnóti Lucanus sorait idézi: „Az isteneknek a győztesek ügye tetszett, de Catónak a legyőzötteké”.¹⁰ Nem tudok e helyre szebb és igazabb befejezést.

Jegyzetek

- 1 Frantz Fanon, *A föld rabjai*, Budapest, Gondolat, 1985, 118. (A fordítást módosítottam.)
- 2 Donáth Ferenc, *Demokratikus földreform Magyarországon, 1945–1947*, Budapest, Akadémiai, 1969, 21.
- 3 Nicolas Truong, Des idées pour transformer une République encore oligarchique, *Le Monde*, 2013. május 6., 20.
- 4 Radnóti Sándor, Közvetlen demokrácia Magyarországon. Könyv az 1945-ös földreformról, *Kritika*, 8. évf. (1970) 8. sz., 31.
- 5 Donáth, *Demokratikus földreform Magyarországon*, 11. Lásd még Donáth Ferenc, *Reform és forradalom. A magyar mezőgazdaság strukturális átalakulása, 1945–1975*, Budapest, Akadémiai, 1977.
- 6 Donáth, *Demokratikus földreform Magyarországon*, 21.
- 7 Donáth maga is kitér arra, hogy bizony voltak visszaélések, erőszakos mozzanatok és törvénytelenések, de ilyesmi egyébként is történik, vagyis nem inherens része a közvetlen demokráciának, hanem sajnos az emberi társadalom szükségszerű terméke. A közigazgatás kialakításának történetére lásd Gyarmati György, *Harc a közigazgatás birtoklásáért. A koalíción belüli pártküzdelmek tematikái és eszközei az 1946. évi hatalmi dualizmus időszakában. Századok*, 130. évf. (1996) 3. sz., 497–570. A földreform újraértelmezéséhez pedig Ö. Kovács József, *Földindulás. A leplezett kommunista diktatúra társadalmi gyakorlata a vidéki Magyarországon 1945-ben*, in *Váltóállítás. Diktatúrák a vidéki Magyarországon 1945-ben*, Csikós Gábor – Kiss Réka – Ö. Kovács József (szerk.), Budapest, MTA BTK – NEB, 2017, 19–65.
- 8 Ständeisky Éva, *Demokrácia negyvenötben*, Budapest, Napvilág, 2015, 175. (Kiemelés tőlem.)
- 9 Részletesebben lásd Valuch Tibor, Egy elkötelezett reformer: Donáth Ferenc, *Rubicon*, 6. évf. (1995) 8. sz., 18–22.
- 10 Radnóti Sándor, Donáth Ferenc, in *Sosem fogok memoárt írni*, Budapest, Magvető, 2019, 87–91.



5. kép

5 | A BALLAGÁS MINT ÁTMENETI RÍTUS

A közvetlen demokrácia kísérlete Almási Tamás
Ballagás című filmjében

A KÉSŐ MODERN ÉLET TELE VAN a kortársak számára többnyire értelmezhetetlen társadalmi gyakorlatokkal, bevett rítusokkal.¹ Ez önmagában nem meglepő állítás, hiszen a társadalmi életet szinte tértől és időtől függetlenül átszövik az ilyen jellegű közösségi események, melyeket a tradicionalitás rutinja tart fenn. A testet érintő láthatatlan szabályozások mellett az egyik legizgalmasabb terület az életkori és a társadalmi státusz változásaihoz (gyermekszületés, házasság, halál) kapcsolódó ún. átmeneti rítusok tanulmányozása. Az Arnold van Gennep által bevezetett fogalom voltaképpen azokra a társadalmi gyakorlatokra vonatkozik, melyek bizonyos életkorokban átvezetik az egyént az egyik élethelyzetből a másikba.² Mint Verebélyi Kincső megjegyzi, nemzetközi elismertsége ellenére a hazai szokáskutatókba kevésbé szervesült az elmélet, jóllehet van Gennep komplex fogalma elég nyitott az adaptációra – így magam sem hagyományos értelemben vett etnográfiai anyagon használok, hanem a manapság is jól ismert középiskolai ballagások kapcsán. A ballagás és a hozzá kapcsolódó – már nevében is igen beszédes – érettségi vizsgálat egyszerre életkori és társadalmi státuszhoz kapcsolódó rítus. Életkori-biológiai szempontból a 18. életév lezárja a pubertás eleve köztes szakaszát (gyermekkor–felnőttkor), ugyanakkor a társadalmi állapothoz kapcsolódóan pontot tesz a diákélet viszonylagos – értsd: a „hasznos munka” világához mért – könnyedségének végére.

A bányamérnök és szakíró Faller Jenő helytörténeti érdekességekkel tűzdelt közleménye annak járt utána, vajon a ballagás és a *Ballag már a vén diák* kezdetű nóta honnan származott át a 20. századi Magyarországra. Nem meglepő módon a rítus, illetve a hozzá kapcsolódó kellékek sora, így a dal is, Selmecbányáról erednek. Bármily régre is nyúlunk vissza a rítus eredete, Faller kutatásai szerint a modern magyar iskolai hagyományba a selmecbányai ballagások, ún. valetálások nyomán került át, s már az 1850–1860-as években is a *Ballag már a vén diák* kezdetű dalt énekelték. Jóllehet e dallal rokon, sokfelé a ballagás során máig énekelt *Gaudeamus igitur* kezdetű dal tartalmában a vidámságra szólít fel („Míg fiatal vagy légy vidám, [...] mert múlt a boldog ifjúság”), hiszen a rítus végén a gondokkal terhelt felnőttkor

vár, ám dallamvilágában a *Ballag már a vén diákh*hoz hasonlóan szomorkás, keserűdes.³ Utóbbi egyik különösen pikírt sora így hangzik: „filiszter lesznek magam is”. Ha azt is tudjuk, hogy ez a szó nyárspolgárt jelent, már érthetővé válik a dal rezignált tónusa, hiszen a gondtalan ifjúságtól való búcsúzás egyben a nyárspolgári létbe való belesavanyodás kezdetét jelenti.

Honnan hová vezet át a rítus? Almási Tamás *Ballagás* című filmje

1980-BAN, FRISS DIPLOMÁSKÉNT, Almási Tamás utóbb a mozikban nagy sikert arató filmet forgatott *Ballagás* címmel. Az akkor 32 éves rendező egy látszólag könnyed témához nyúlt, hiszen fiatal felnőttként kit ne érdekelne a kamaszkort lezáró érettségi időszaka, pontosabban a nagy álmodozások és az azokat követő ócska kompromisszumok között feszülő, áthidalhatatlannak tetsző érzelmi szakadék kérdése. Ám az élethelyzeteket, elképzeléseket, tervek és azok elárulását, megghiúsulását színre vivő alkotások között a *Ballagás* megítélésem szerint sokkal érzékenyebben nyúl a politika, pontosabban fogalmazva a demokrácia problémájához. Nem pusztán univerzális, kamaszos lázadásról szól, de a téridőben jól behatárolható, a közvetlen demokráciáért fellebbező szembeszegülésről is. A film atmoszférájától szinte elválaszthatatlan az akkor feltörekvő bakancsos Edda, mely nemcsak zenei betétekkel segíti a film légkörének kialakítását, de Slamovits István dalszövegein keresztül meglehetősen szorosan kapcsolódik a *Ballagás* szüzségéhez is: a kamaszkor érzelmi-indulati szélsőségeihez, az öntudat megformálásának módjaihoz, nevezetesen ahhoz, ahogy a felnőttekkel szemben megfogalmazódó szembeszegülés kollektív cselekvéssé formálódik, és a kamaszkor „igazságvágya” felrója a tanároknak az egyenlőtlenségeket, a döntéshozatal kirekesztő vagy az intézmény fegyvelmező jellegét.

A *Ballagás* voltaképpen története a szalagavatótól a ballagásig tartó, dramaturgiailag a frázisoktól telített üres beszédektől a frázisoktól telített üres beszédekig tartó időszakot foglalja magában. A szalagavató motivikus csúcspontja a keringő, mely a demokrácia allegóriájává sűrűsödik: mindenki beszél róla, de senki sem ismeri a lépéseit, szabályait. Főszereplője a 4. c. osztály, mely látványosan felmondja az „állami ünnep elhülyült csendjé”-ben (Petri György) való cinkos részvételt és *saját* bulit rendez magának. Zárás után visszamennek az iskolába, ahol szükségszerűen elszabadul a pokol, s az iskolafilmek koreográfiájának megfelelően megtörténik

a rituális pusztítás (a képek, tablók ledobálása, a termék felloccsolása stb.). E rítus lényege voltaképpen az appropriáció, a kisajátítás gesztusa, mely-lyel az iskola intézményétől elidegenedett diákok magukévá teszik, átélik a teret, s ezzel az átéléssel művelleti területet nyitnak formálódó terveik megvalósításának.

A film fabulájában így logikusan tovább dagad a szembeszegülés: a diákok előbb destruálják a német- és fizikaórákat, mondván „minden tanár vak, mert nem látják, hogy mi nem vagyunk vakok”, majd az egyetlen helyen, ahol beszélgetni lehet, vagyis az iskola melletti kocsmában, már konkrétumokat fogalmaznak meg. Ezeket a követeléseket ma mikro-politikának neveznénk („miért tiltják a dohányzást, ha a szülők engedik?”, „mi jogosítja fel a tanárt, hogy megszegyenítsen?”), s ezek a kocsmai felismerések konkrét akciótervvé sűrűsödnek, amennyiben pontokba szedik a követeléseiket. A film történéseinek fordulópontja az, amikor a 4. c. osztály egy emberként úgy dönt, nem megy be az iskolába addig, míg meg nem változtatják az iskolát magát. Ahogy az egyik kezdeményező, Kornai Béla (Zubornyák Zoltán) kerek perec kimondja, „elhatároztuk, hogy változtatunk az iskolán”, míg Szakáll (Harkay Péter) már azt is megfogalmazza, „hogyan is gyakorolhatnák [a felnőttek, a tanárok] a demokráciát, ha sohasem tanulták”. A 4. c. osztály az iskola rendszerének megváltoztatására törő 12 ponttal túllép a szembeszegülés szokványos keretein, s ahogy ma mondanánk, alulról építkező, fundamentális demokratizálást követel.

Jöllehet a tanári kar fellázad a végzős osztály lázadása miatt, ám az óvatos reformokat szóban támogató, ügyeskedő igazgatóhelyettes (Csendes László) úgy dönt, *együttműködéssel oltja ki* a fundamentális intézkedéseket sürgető osztály hevületét. A tanárválasztás pontját határozottan elutasítja, ám az önkéntes diákórák ötletét határozottan támogatja, s ezzel a finom taktikázással elkezdi megosztani a lázadókat. Az ortodoxok ugyanis minden kompromisszumot elutasítanak, ám az óvatos reformerek készek bizonyos kérdésekben elfogadni a tanárok álláspontját. Míg a nyílt szembeszegülés fázisában az osztály nagy része széttépte az igazgatóhelyettes által kiosztott egyetemi felvételi lapot, addig a fent említett Kornai Béla mégiscsak leadja a kitöltött ívet; vagyis megkezdődik a forradalom dezintegrációja, az apró kis kompromisszumok észrevétlenül rombolni kezdenek.

Az egyik oldalt pozitívum, hogy Kornai Béla órájára sok diák jött el, még a reformellenes fizikatanárnő (Temessy Hédi) is beült, ám a lógáson kapott osztálytársukat bezárták a vécébe. Márpedig e tettükkel a forradalmárok

ellentmondtak a választás szabadságán nyugvó elveiknek. Az építkezés és a megvalósítás folyamatában a korábban a tanárokkal és az intézménnyel szemben létrehozott egység szétesni látszik, amennyiben a szembeszegülés mozzanatán túl az elképzelések nem voltak sem elég kiforrottak, sem elég konszenzuálisak. A film voltaképpen a főszereplőjén, az osztálybizalmi Kiss Gabin (Hajdu Ági) csattan aztán az ostor, hiszen az érettségi előtt a szülők rendet akarnak, ugyanakkor a 4. c. tagjai egyre kevésbé veszik komolyan a demokratizálás forradalmát. A film utolsó szekvenciáiban a hangadók, köztük Zsótér Sándor, visszavonják a 12 pontot, s Gabi az egyetlen, aki őszintén becsapottnak és kifosztottnak érzi magát, hiszen a tanárok és a szülők előtt ő vitte „vásárra a bőrét”, ő volt talán az egyetlen, aki mélyen elkötelezte magát az ügy mellett – így a végén egyedül maradt. A nagy lázadás végül abban ölt testet, hogy az osztály nem a megszokott matrózbólúban, hanem egy általuk választott, divatosnak tetsző ruhában ballag el, jóllehet a díszletek pont ugyanazok, mint amelyek ellen a szalagavatón fellázadtak, s nyilván nem véletlenül teszi emfaticussá a film a ballagási dal „filiszter leszek magam is” sorát.

„Mi, filiszterek”

A RÍTUSOK TÁRSADALMI FUNKCIÓJÁT KERESŐ írásában Pierre Bourdieu arra mutat rá, hogy azok a modern társadalmak kontextusában elsődlegesen legitimációs szereppel rendelkeznek. Magától értetődővé, „természetessé” tesznek voltaképpen önkényes fordulatokat, átmeneteket, s ezzel kijelölik a különbséget az „előtt” és az „azután” között.⁴ A középiskolai ballagás esetében úgy hiszem, általánosságban rámutattunk e különbség mibenlétére, fontosságára, de mi a helyzet Almási Tamás filmjével kapcsolatban? Mi a tétje 1980-ban egy „elbukott forradalomnak”, mely az alulról jövő döntéshozatal demokratikus eszméjét célozta meg az iskolában? Ha az érettségi vizsga objektív-intézményes módon, míg az azt megelőző – a szalagavatótól induló és a ballagás rítusában sűrűsödő – folyamat *szimbolikusan* zárja le a kamaszkort és az iskolás éveket, akkor ma mit kezdünk azzal az üzenettel, hogy a *Ballagás* végén a lázadók filiszterré válnak?

Visszatekintve Almási Tamás láttelepe különösen komornak tűnik. Allegorikusan ugyanis az alulról szerveződő, önkéntességre és részvételre épülő demokratikus döntéshozatal világa a 18. életév körül lezárul – ennek cezúrája a ballagás. Vagyis mindez épp abban az életkorban történik,

amikor az egyén választópolgárrá válik, és képviseleti módon beleszólhatna a közügyek demokratikus irányításába, jóllehet ez napjainkban nem kecsegtet túl sok jóval (korántsem tartom véletlennek, hogy tipikusan a fiatalok alkotják a legkevésbé tudatos választói csoportot). Olyan ez, mintha a közel-múlt történetében a közvetlen és a képviseleti demokrácia tökéletesen kizárnák egymást, holott szerintem feltételezik egymást. A közvetlen demokrácia kísértete ugyanis többnyire akkor éled fel (az iskola világában az utóbbi években a Hallgatói Hálózat 2011 és 2013 közötti tevékenysége, illetve a Színház- és Filmművészeti Egyetem alapítványosítása elleni, alulról szerveződő megmozdulás), amikor látványosan kiürül, frázissá válik a képviseleti demokrácia eszméje, amikor már a filiszterek is megunják a képmutatást. „Az iskola – írja Mérei Ferenc 1948-ban indexre került írásában – társadalmi intézmény. A társadalom folytonosságának intézménye. Az a funkciója, hogy továbbadja egy adott társadalom tudományos, technikai, világnézeti, egyszóval szellemi javait”.⁵ Márpedig ha az iskolában továbbra is szemlesütött engedelmességre és remegő tekintélytiszteltetre neveljük a mai ifjúságot, miközben a demokráciáról papolunk neki, akkor – Örkény István *bon mot*-ját némileg átalakítva – azt mondhatjuk, „lófasz fog itt folyni, nem demokrácia”.

Jegyzetek

- 1 Jeffrey C. Alexander, A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között, in *Színház és pedagógia: társadalmi performansz*, Horváth Kata – Deme János (szerk.), Budapest, Káva – AnBlok, 2009, 26–69.
- 2 Arnold van Gennep, *Átmeneti rítusok*, Budapest – Pécs, MTA NKI – PTE NKAT – L'Harmattan, 2007. Lásd még Verebélyi Kincső, Átmenetek – rítusok, in *A hagyomány burkai. Tanulmányok Balázs Lajos 70. születésnapjára*, Lajos Katalin – Tapodi Zsuzsanna Mónika (szerk.), Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság, 2009, 77–92.
- 3 Faller Jenő, A ballagásról, *Soproni Szemle*, 20. évf. (1966) 1. sz., 30–36.
- 4 Pierre Bourdieu, Les rites comme actes d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43. sz. (1982), 58–63.
- 5 Mérei Ferenc, Demokrácia az iskolában, *Nevelésméлет és Iskolakutatás*, 4. évf. (1985) 3. sz., 27.

Embernevelés – Bildung

„ENGEDTESSÉK MEG, HOGY [...] felidézzem az alapítót, [Bácskai Mihályt], [...] [mert] nem szeretném, ha az ő képe, alakja úgy maradna meg az emlékezetben, mint valamiféle fából vagy pláne kőből faragott eszménykép, idea, fogalom. Bácskai Mihály a nyilvánosságot, a közismertséget kevésbé szerető, elég egyszerű ember volt; álmai és vágyai azért neki is voltak, [...] és az álma egy olyan iskola, amelyikbe örömmel jár a diák, s amelyikben a tanár nem érzi magát olcsó pénzen, cérnán rángatott bábszínpadosnak. [...] Ennek az iskolának az alappillére a tisztelet a másik ember iránt, sőt mi több, a szeretet a másik ember iránt – különösen a gyerek iránt”.¹

/ BÁCSKAI MIHÁLYNÉ MOLNÁR ERZSÉBET

1 Dobcsányi János, Bácskai Mihály, in *Pedagógusok arcképcsarnoka*, 19. kötet, Debrecen, Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, 2020, 23.

6 | A RÁKOSI NÉV MEGINT SZÉP LESZ Az „ismeretlen” lehetséges szerepe a pedagógiában

„Ez a művészet csodája, hogy az ember sokkal nagyobb szarik, mint amekkora a seggén kifér. A művészet nyilván nem e világból való: az elemzés csak addig a kapuig tudja nyomon elkísérni, ahol az ismeretlen kezdődik.”¹

/ WEÖRES SÁNDOR LEVELE FÜLEP LAJOSNAK, 1947

AZT HISZEM, AZ ERŐSEN MEGOSZTOTT közéletben kevés olyan egyetértést kiváltó témát lehetne találni, mint a jelenlegi közoktatás borzalmas minősége, színvonala. Talán még a legmegvesztegethetlenebb kormánypárti szavazók is egyetértenek abban, hogy köznevelésünk szinte minden szinten újragondolásra és reformra szorul. A brutálisan megemelt óraszámok kapcsán feltehetően a testmozgást fontosnak tartó jobboldali pedagógusok sem ódzkodnak az idomítás szó használatától, ha a napi testnevelés borzalma kerül szóba.

A sajtó talán éppen ezért fogad kitörő lelkesedéssel minden olyan kezdeményezést, mely megbontja a fenti szürke, mozdíthatatlannak tűnő unalom egységét, s az „új” zászlaja alatt életet visz a tantermekbe. A jegyek helyett pontokat gyűjtő vagy a tantárgyak helyett projektekben gondolkodó, már kifejezetten az „életre” készülő diákok iskolái éppen ezért osztatlan sikert aratnak a honi olvasóközönség soraiban, pusztán azért, mert feltett céljuk *eltér* attól, ami van. Azt persze nem tudjuk, hogy ez az „új” egyben mindig jó is, hiszen a pedagógia minden társ- és segédtudományával együtt mégiscsak évszázadok óta kísérletező diszciplína, de azért a szívünk mélyén örülünk. Még akkor is, ha tudjuk: az épp „feltalált” csoportmunka nagyjából 1945-ben fogalmazódott meg először a magyar köznevelési reformban, mégpedig a szolidaritás, az együttes hatékonyság élményének megerősítése végett. Az azonban, hogy a következő nemzedékek képzése, nevelése, oktatása, formálása mifelénk korántsem megbecsült, hanem épp lekezelt, félreszorított, ignorált tudomány, már némi magyarázatot ad arra nézve, miért teljesen ismeretlenek a korábbi pedagógiai kísérleteink, s miért tűnik manapság minden pofonegyszerű reform annyira „újnak”.

1946 októberében Rákosi Zoltán magyartanár két Weöres Sándor-versest vitt be egy akkor ötödikes osztályba. Mielőtt tovább lépnénk e tényen,

érdemes kiemelni, hogy mind az időpont, mind a tér ugyancsak különleges volt. A helyszín ugyanis a Sztehlo Gábor nagytiszteletű úr által alapított Gaudiopolis volt, ahol az evangélikus lelkész az 1944–1945-ben halálos veszedelemnek kitétt, többnyire szüleiket elvesztett gyermekeket gyűjtötte össze.² A köztársaság kikiáltása (1946. február 1.) előtt mintegy fél évvel a gyermekek Sztehlo égisze alatt gyermekköztársaságot alapítottak, mely magában foglalta az önkormányzaton alapuló demokratizmust és bizonyos reformpedagógiai módszereket is. Ahogy a *Gyermekeköltészet vagy a „közönség” útja a művészethez* című közleményében Rákosi Zoltán feltárja, az órákon a tanulás voltaképpen jól ment, de ezzel párhuzamosan a „problémátlan beilleszkedés” kezdett ráülni mind az osztályra, mind a tanárra. Vajon mit jelentett 1946 kora őszen az a „problémátlan beilleszkedés”, mely arra sarkallta Rákosit, hogy az akkori könyvnapra megjelent *Elysium* című kötetből felolvassa a *Táncdal* és a *Hangcsoportok* című verset a tanteremben?

Domokos Mátyás tanulmányából tudható, hogy megjelenésekor az *Elysium* valóban megosztó kötet volt. 1946-ban Pécselt Illyés Gyula, Kassák Lajos, Keresztury Dezső s mások faggatták Weörest rejtelmes versei „értelméről”.³ A költő sorról-sorra „fejtette meg” versei értelmét a társaság előtt, de még így is megfogalmazódott a gyanú: vajon nem tévúton jár-e az a költészet, mely még az irodalomértő „kiválasztottaknak” is alig-alig mond valamit?

Ám mielőtt rásütnénk az elitizmus bélyegét eme poétikára, térjünk vissza Rákosi Zoltánhoz, aki feltehetően ezekből a – másokban is megfogalmazódó – dilemmákból kiindulva olvasta fel a két verset az osztályban. A kihívás abban állt, hogy Rákosi fogadott a diákokkal: olyan verseket fog felolvasni, melyeknek nem fogják tudni elmondani a tartalmát. Ezt azonban nem valamiféle félreértett felnőtt-felsőbbrendűségből tette, hanem azért, mert fel akarta piszkálni diákjait. Végso soron az irodalomértők között is megosztó művek lehetséges jelentései, befogadási körülményei izgatták. A hatás nem maradt el. A szükségszerű nevetés elülte után, amikor Rákosi a vers „tartalmáról” faggatta őket, előbb az a válasz érkezett, hogy „ilyen vers nincs is”, majd az, hogy idegen nyelven íródott, míg végül kilyukadtak a legegyszerűbb megoldásnál: a költő elmebeteg.⁴

Szögezzük le, első nekifutásra vajmi keveset sikerült az osztályban elérni, leszámítva azt a – szerintem nem jelentéktelen – fegyvertényt, miszerint a diákok találkoztak olyan szövegekkel, melyek értelmileg nem ragadhatók meg rögtön, nem fordíthatók át a hétköznapi nyelvezet konvencionális-racionális kódjaira, mert jelentésük azon túl van; ott, ahol

a mottóban megidézett *ismeretlen* kezdődik. Rákosi azonban nem adta fel, folytatták a tananyagot, Weöres „értelmes” versein túl foglalkoztak Arany-nyal, Móriczcal, Kosztolányival, s időről-időre visszatértek a két ismeretlen értelmű vershez. Felmerültek újabb megoldási-értelmezési kísérletek, segítségül hívták az etimológiát, a nyelvtörténetet, a ritmikát, s próbálták felnyitni a verset. Rákosi egyik legfontosabb törekvése megítélésem szerint az volt, hogy a kísérlet sikerét nem azon mérte, végül „megfejtették-e” a gyerekek a verset, hanem azon, hogy a gyermekek megszerették-e a verset. Megszerették, mert időközben megtapasztalták, hogy a költészet – ahogy Weöres fogalmazott – „édesbűdös káposzta, amiben minden elfér. Nem szakácművészet, hanem a tálalás művészete”.⁵ A vers megértésében nem a vers megértése az elsődleges, hanem az értelmezés játéka, röviden: a játék.

Ahogy az 1945 októberében megjelent kis könyvében írta Mérei Ferenc, a „gyermekek világa nem abban különbözik a felnőttek világától, hogy méretei kisebbek, határai szűkebbek, lehetőségei zártabbak. Nem abban, hogy kevesebb, gyengébb, vagy tudatlanabb, hanem abban, hogy szerkezetében, törvényszerűségeiben más. A különbség nem mennyiségi, hanem minőségi. A gyermek világa nem hiányos felnőttvilág, élete nem hézagos felnőtt élet: önkörében teljes világ ez és csorbítatlan egészet alkot, sajátos törvényszerűségekkel és sajátos valóságokkal”.⁶ Ennek a gyermeki világnak a középpontjában pedig a *játék* áll, mely Mérei szemléletében nem eszköz, nem ok, nem cél, hanem maga a gyermeki cselekvés. Ez a játék a 9–10. életév táján kezd alkotássá válni, melyben már megnyilvánul a létrehozás igénye és öröme. Rákosi Zoltán naplója záró részében a diákok által írt verseket teszi közzé, s a gyermekköltszet által felvetett módszertani problémák megvitatására buzdítja kollégáit.

Jóllehet a példa nem új, de – az 1945-ös köznevelési reform sok-sok, ma már radikálisnak tűnő javaslatával együtt – mintegy hetven éve folytatásra vár. És annak taglalásába, hogy az „ismeretlen” tapasztalatának bevezetése, vagyis a tőle való indokolatlan félelem felfüggesztése ma milyen kézzel fogható előnyökkel járna a közoktatásban, inkább nem is fognék bele.

Jegyzetek

- 1 Fülep Lajos levelezése, 5. kötet, F. Csanak Dóra (szerk.), Budapest, Argumentum 2001, 188.
- 2 Kende Tamás, *Embermentés, vagyonmentés, státuszmentés 1944–1945-ben Sztelho Gábor emlékezetében*, Pécs, Kronosz, 2023.; András Andor – Laborcz Dóra (szerk.), *Sztelho-gyerekek voltunk*, Budapest, Luther, 2018.

- 3 Domokos Mátyás, Imbolygás WS körül. Az értelmetlen vers problémája, *Kortárs*, 46. évf. (2002) 2–3. sz., 32–40.
- 4 Rákosi Zoltán, Gyermekköltészet vagy a „közönség” útja a művészethez. Részlet egy általános iskolai magyartanár naplójából, *Válasz*, 7. évf. (1947) 2. kötet, 414–426.
- 5 Weöres Sándor levele Kosztolányi Dezsőnek (1932. október 26.). *Weöres Sándor, Egybegyűjtött levelek*, 1. kötet, Budapest, Pesti Szalon, 1998, 162.
- 6 Mérei Ferenc, A gyermek világnézete. *Gyermekekléktani tanulmány*, Budapest, Anonymus, 1945, 6.

7 | „ENGEDJÉTEK ÉNEKELNI A GYERMEKEKET!”

Együttes éneklés, együttes élmény: az iskolai kórusok demokratikus funkciója

Kórus, emancipáció, befogadás: *Utolsó padban* (1975)

HA A NÉMILEG ELKOPTATOTT, Terentiushoz kapcsolódó fordulatot, miszerint a könyveknek is megvan a maguk sorsa, a fiatalon meghalt, íróként, újságíróként ismert Halasi Máriának (1931–1978) Az *utolsó padban* című regényére alkalmazzuk, aligha tévedünk nagyot. Az először 1963-ban, a Móra Kiadó gondozásában megjelent ifjúsági regény ugyanis hihetetlen karriert futott be, szinte saját kora egyik ifjúsági kulcsregényévé vált. Létezik szlovák, olasz, spanyol, görög, cseh, román, dán, finn, norvég, észt, német, orosz fordítása, s ezek nagy része még az 1970-es években készült.

A számtalan magyar kiadás mellett (ez ideig az utolsó 2010-ben jelent meg) az 1968–1969-es színházi évadban a darabot azonos címmel mutatta be a Bartók Gyermekszínház, mégpedig azzal a nem titkolt céllal, hogy az iskolás gyermekek körében népszerű művet befogadás-pszichológiai szempontból vizsgálja két szakember. A Halász László és Sipos Kornél vezetésével készült kutatás explicit szándéka az volt, hogy egy irodalmi igényű munka befogadásának részletes feltárása nyomán általánosabb következtetéseket vonjanak le a gyermekek magatartási mintázataival kapcsolatban: attitűdkutatásuk közép-pontjában az előítéletesség, *expressis verbis* a cigányellenesség állt.¹ Talán még ennél is ismertebb az a tény, hogy 1975-ben Halasi Mária forgatókönyve nyomán a Magyar Televízió filmet készített a regényből. A Kende Márta rendezte film – immáron határozott névelő nélkül – *Utolsó padban* címmel vált ismertté. A film minden erénye mellett joggal jegyzi meg Trencsényi László, hogy a sikerben nem kis szerepet játszott a kilencéves Katit alakító, roma kislány, Imre Etelka bravúros játéka, „isten áldotta tehetsége”.²

A romareprezentációt diakronikusan vizsgáló írásában Pócsik Andrea is hangsúlyosan tárgyalja Kende Márta filmjét, megállapítva, hogy a roma és nem roma társadalom közötti viszony a filmben dinamikus jellegű. Azaz arról van szó, hogy a faluból Budapestre költöző, számtalan, a nagyvárosi középosztály által evidensnek tekintett normát ignoráló Katit folyton – ahogy ő mondja – „kilökök”. Gyanakodva küldik el a cukrászda elől, majd a Corvin áruházból utasítják ki, de persze a legfájóbb pont az, hogy új

osztályában senki sem fogadja el és be, senki sem akar mellette ülni – így kerül egyedül az utolsó padba. Pócsik Andrea írása úgy értelmezi az *Utolsó padban* című filmet, mint egy kölcsönös nevelődési regényt, amennyiben a kirekesztés feloldása, valamint az elfogadás kétoldalú közeledést feltételez. Györgyi néni (Molnár Piroska), a tanítónő, illetve az osztálytársak éppúgy fejlődnek, változnak a szűzsében, ahogyan Kati magatartása is alakul, formálódik, miközben határozottan megtartja cigány önazonosságát.³

Elkanyarodva az identitás–elismerés–kultúra terminusaiban mozgó megközelítéstől, szeretném másik kontextusba helyezni az *Utolsó padban* című film zárójelenetét. A film keletkezésének idején az előítéletesség-vizsgálatok specifikumán túl ugyanis használatban volt az alteritás, a másikról alkotott kép *strukturális* problematikája is. Másképpen fogalmazva az, hogy a kisebbségekkel, csoportokkal kapcsolatos exklúzió, a kirekesztés ugyan tartalmaz különös, csakis az adott kontextushoz kötődő elemeket, de rengeteg strukturális azonosságot is. Norman Cohn Európa „belső démonairól” 1975-ben megjelent kötete meggyőzően érvelt amellett, hogy az őskeresztények üldözése során hasonló vádak merültek fel, mint a középkori eretnekekkel, a templomos lovagokkal vagy a kora újkorban feltűnő boszorkányokkal kapcsolatban.⁴ Ha tovább folytatjuk a sort, világossá válhat, hogy a köztudatban a zsidósággal szemben felhozott igaztalan vérvádak egyáltalán nem annyira specifikusak, mint amennyire elsőre látszanak, hiszen a korai keresztényekkel szemben ugyanúgy alkalmazták őket az ókorban, mint ahogyan a romákkal szemben a 20. században.⁵ A vádlók és a vádlottak változnak, ám a vád retorikája morfológiailag nagyon hasonló: *toposzokat* mozgat, *sztereotípiákra* épül.⁶

Amikor az *Utolsó padban* című film első tantermi jelenetében Györgyi néni bemutatja Katit az osztálytársaknak, akkor a nevetés mellett az az egyik legárukodóbb mozzanat, amikor az egyik fiú befogja az orrát, mintha kellemetlen szagot érezne. A „büdös” tehát éppannyira szó szerinti, mint amennyire metaforikus, hiszen a mindennapi életben az alteritás lenéző, hierarchikus kifejezésére („büdös cigány”, „büdös zsidó”, „büdös paraszt”) – ahogy Mary Douglas antropológiája rámutatott – nem is lehetne ennél egyszerűbb, ugyanakkor megsemmisítőbb szót találni.⁷ Ha csak az iskola példájánál maradunk, a részben a népi kollégiumoknak köszönhetően a felsőoktatásban megjelenő parasztszármazású fiatalok nemegyszer megkapták a „hagymaszagú” jelzőt, mely ebben az esetben egyértelműen a morális megbélyegzésre szolgáló „büdös” szinonimája.⁸

Azért idéztem fel a strukturális megközelítést, mert az *Utolsó padban* záró szekvenciájában, a Mikulás ünnepségen éneklő kórusnak Kati lesz az



6. kép

egyik szólóéneke, mégpedig a *Fut a kicsi kordé, lepotyog a purdé* kezdetű dalban. Ezt a zárlatot akár sztereotipikusnak vagy esszencialistának is tarthatnánk, hiszen mintha azt sugallná, hogy a roma kislány befogadásának legkézenfekvőbb módja a romák számára evidens módon jelenlévő zene lesz. Azt hiszem, itt mégsem erről van szó. Ezért érdemes felidéznünk a korszak másik jellegzetes törekvését, mely áthatotta a második világháború utáni pedagógiát, ez pedig a közösségi lét, az együttesesség keresése volt; ennek egyik kitüntetett formáját a zenében, szűkítve a kórusban ismerték fel. Kodály Zoltán a *zenén keresztüli* Bildung lényegét firtató kérdésre a Magyar Televízió egyik adásában így felelt: „Hát, csak az, hogy teljes embereket akarunk nevelni. Azt pedig anélkül nem lehet. Ezt szerettem volna előmozdítani. [...] De mindenekfölött, értékes a zene nevelő és fegyelmező hatása. Ma, amikor általános a panasz, hogy milyen nehéz a gyerekeket fegyelmezni az iskolában, általános tapasztalat, hogy a zenei iskolákban sokkal könnyebben és barátságosabban megy mindez. Az együttes éneklés fegyelemre és felelősségérzetre szoktatja őket. Tehát ennyiben jellemképző ereje is van.”⁹

A zene ismeretére és szeretetére épített pedagógia célja tehát korántsem a művészek formálása vagy a zeneértő „kisfelnöttek” kiképzése volt. A zene nyelvezetének elsajátítása, a kotta olvasása Kodály számára egy *komplex* pedagógiai tevékenység része volt, amennyiben egyik oldalt elősegíti az önkifejezést, a kreativitás fejlesztését, felébreszti és fejleszt az érzéket, ami végső soron segít abban, hogy a diák – elidegenedett ember helyett – valódi nembeli emberré váljon. A másik oldalt pedig a kórus és az együttes éneklés praxisa voltaképpen modellezi a *másikra vonatkoztatott létet*, vagyis segíti azt, hogy az ember ne dezintegrált, atomizált lényként éljen, hanem felfedezze a másikkal közös, egymásra utalt tevékenység együttes élményét.¹⁰

Ismereteim szerint ritkán kötik össze Mérei Ferenc és Kodály Zoltán pedagógiáját, noha a művészet, a zene és az embernevelés kontextusában nagyon hasonló gondolatokat fogalmaztak meg. Mindketten hangsúlyozzák ugyanis azt, hogy az érzéki iskolai fejlesztésének célja, legyen az kórusének vagy éppen vizuális gyakorlat, nem a jövő művészeinek kinevelése, hanem az emberi kreativitás közös, együttes formálása. Kodály tézise ennyiben nagyon is összecseng Méreiének a kisgyermekek körében végzett klasszikus szociálpszichológiai vizsgálatával, amennyiben utóbbi azt mondja ki 1947-ben, hogy a közösen végzett, a másik létére vonatkoztatott cselekvés az egyén esetében is növeli a teljesítményt, a teljesítmény feletti öröm pedig megerősíti a közösséghez tartozás élményét.¹¹ Ez a meglátás természetesen

korántsem csak gyermekekre vonatkoztatható, hiszen sok példából tudjuk, hogy a jól működő kórusmunka minden vizsgált esetben komolyan növelte a közösség kohézióját. Maróthy János történeti példákon keresztül igazolta, hogy az együttes zenei cselekvés formálja az egyén másokhoz fűződő viszonyát, s a dezintegrált „én” fölé a tartalmasan kimondható „mi”-t helyezi.¹²

Visszakanyarodva az *Utolsó padban* című, Kende Márta rendezte filmhez, vegyük észre, hogy Kati bevonása a kórusba nem azt a közkeletű, de tökéletesen hamis sztereotípiát adja vissza, miszerint a muzsika a romák számára az egyetlen integrációs lehetőség, hanem hallgatólagosan ott rejlik benne a korszak pedagógiájában sok helyütt alkalmazott Kodály-módszer és a Mérei-féle pedagógia megannyi felismerése. Az együttes éneklés együttes élményében elillan a Katival szemben korábban rögzült előítélet. Kati központi szerepet kap a kórusmunkában, de nem egyéni teljesítménye legitimálja és integrálja őt, hanem a közös zenei teljesítmény öröme vezet el az összetartozás felismeréséhez.

Kórus, szolidaritás, szembeszegülés: *Mindenki* (2015)

DEÁK KRISTÓF 2017-BEN rövidfilmes Oscar-díjat nyert, *Mindenki* című munkájában az iskolai gyermekkórus már központi szerepet kap – mind a fabula, mind a szűzsé szempontjából minden a közös éneklés körül forog, és a fentebb megfogalmazott kérdés is elhangzik azzal kapcsolatban, hogy képes-e integrálni a kórus a tanév közben érkező gyermekeket. A film nyitószekvenciájában Zsófi (Gáspárfalvi Dorka) egyedül sétálgat új iskolája folyosóján, s a nyitott ajtón keresztül szinte tátott szájjal figyeli a kórus munkáját. A következő képpel össze is áll a montázs üzenete, hiszen a Zsófi édesanyjával beszélgető, a kórusra roppant büszke igazgató éppen azt mondja, hogy „így hamarabb be fog tudni illeszkedni” Zsófi, vagyis a fentebb a zene pedagógiai funkciójával kapcsolatban vázolt belátások rögtön funkcionálissá válnak.¹³

A következő osztálytermi jelenetben némileg hasonló helyzettel szembesülünk, mint az *Utolsó padban* című filmben, hiszen az elfogadás, az osztályközösség részévé válás akkor sem megy egyszerűen, ha az új kislány nem szegény és roma, hanem középosztálybeli és történetesen szőke. A környezetismeret-óra, illetve az azt követő szünet mozzanataiból azt is megtudhatjuk, hogy az osztály szociometriai értelemben vett középpontja Liza (Hais Dorottya): mindenki vele akar játszani, mellé akar ülni, és a hozzá

mért szimbolikus pozíció megszerzéséért még veszekedni is hajlandóak a gyerekek. Ám a fikció sűrített világában Liza másfajta, különösen érzékeny és érdeklődő kislány, aki hamarosan Zsófi mellé áll, iránta érdeklődik. Együtt mennek haza, együtt hallgatnak zenét, sőt, a kisfilm kulcsjelentében Zsófi neki vallja meg titkát: kevésbé szép hangja miatt Erika néni (Szamosi Zsófia) nem engedni őt hangosan énekelni, „tátikáznia” kell. A mű metapolitikai üzenete tehát a Zsófit mélyen megviselő, lelki válságot okozó mellőzésből bontakozik ki, amennyiben Liza a következő próbán rendkívüli bátorságról tanúságot téve szóvá teszi: nem igazságos az, hogy Erika néni több gyermeknek nem engedi, hogy énekeljen.

A filmnek ebben a filmes értelemképzésben igen jelentős szerepet betöltő szekvenciájában nagyon sokszor elhangzik a címadó „mindenki” szó. Már csak az a kérdés, ki lehet a mindenki. Mindenki beletartozik-e a mindenkibe? Erika néni szerint ha mindenki megfogadja a tanácsait, ha mindenki szót fogad, akkor mindenkinek jó lesz. Liza szerint ellenben nem igazságos, hogy nem mindenki énekelhet, hogy egyeseknek tátikázniuk kell. Erika néni elképzelése az, hogy mindenkinek csak akkor lesz jó, ha nem mindenki vesz részt tevőlegesen a „mindenki” ügyeiben – ennek legitimációja: a *siker*. A versenyen elért siker tehát elfogadottá teszi azt a kis stiklit, miszerint nem mindenki énekelhet, hiszen nem mindenkit tesznek a képességei arra érdemesnek, hogy aktív részesei legyenek a sikernek (jól lehet a dicsfény rájuk is vetül). Ezzel szemben Liza igazságosság-fogalmának középpontjában a *részvétel* áll: mindenkinek jogában áll és mindenki tud énekelni, és ha emiatt nem nyernek, annyi baj legyen. Persze ez utóbbi elképzelést keresztezik a külvilág elvárásai, melyeket Erika néni mesteri manipulációval játszik ki Lizával szemben, hiszen sem a szülők, sem az igazgató nem fog örülni annak, ha nem nyerik meg a döntőt, sőt akkor a kórus nem utazhat Svédországba sem.

A *Mindenki* erkölcsi többlete abban áll, hogy a fentebb vázolt dilemmában a mai világban alapértéknek tetsző, valóban mindent legitimáló és minden ellenérvet felülíró siker helyett a részvételre helyezi a hangsúlyt. Mindenki részvétele értékesebb, mint kevesek sikere. A formális vezető, Erika néni ugyanis az informális, de a kórus szociometriájában abszolút középpontnak számító Lizával találja szembe magát. A film végeredményének ismeretében, miszerint a versenyen a kórus nem hajlandó Erika néni karvezetői működése mellett megszólalni, ellenben angyali kórusként énekel, miután „elűzte” a közösség értékeit semmibe vevő vezetőt, azt

kell mondanunk, hogy a gyermekkórus a közvetlen demokrácia modelljét valósította meg. Mérei Ferenc csoportdinamikán alapuló társas gyermeklélektana azt mondaná erre, hogy a vezető erősebb, mint a csoport tagjai egyenként, de a csoport kollektív tradíciója erősebb, mint a vezető önmagában. Vagyis mindezekből az következik, hogy a közösségeként értett kórus a karban a másik létrehozatott cselekvés révén ráébred arra, mi az *együttesség* hatóereje. Ez azonban nem valamiféle veleszületett emberi ösztönből fakad, hanem abból az implicit tudásból és képességből, amelyet a zene révén a kórus megtanított a gyermekeknek. Sőt, amelyre a zene révén a kórus felhatalmazta a gyermekeket.

Kodály Zoltán „éneklő iskolák” koncepciójának nyilvánvalóan nem voltak ilyen jellegű konkrét metapolitikai céljai. A zenetudós pedagógiáját elemző írásában Péteri Lóránt úgy fogalmaz, hogy egyesek ugyan utópisztikusnak nevezték az „éneklő iskolák” művelődési programját, miszerint a mindennapos éneklés és zenei írni-olvasni tudás fejleszti a gondolkodást (így más tárgyakban is – olvasás, matematika – jól teljesítenek a diákok), hosszú távon ez azonban realista program volt, amennyiben látens módon meghatározta a magyar kultúra alapszerkezetét. „Deák Kristóf 2017-ben Oscar-díjat elnyerő rövidfilmjének magyar címe lefordíthatatlannak bizonyult. Az angol címváltozat: *Sing*. Az eredeti cím csak a magyar kulturális közegben értelmezhető. *Mindenki*. Már tudniillik az a bizonyos *mindenki*, akie *legyen a zene*”.¹⁴ Ha a kodályi zenepedagógia fényében nézzük a filmet, akkor egyértelmű, hogy bármily fényes is a siker, bármily kedves is a szívnek, a zenét nem lehet kisajátítani; a zene ahhoz is tartozik, akinek nem olyan szép a hangja, és nem abszolút a hallása. A „zene mindenkié” kodályi imperatívusza ugyanakkor korántsem zárja ki azt, hogy törekedjünk a szépre és a jóra, de a hozzáférést pedagógiailag hangsúlyosabbnak tartja, mint a minden áron elérendő sikert.

„Engedjétek énekelni a gyermekeket!”¹⁵

Jegyzetek

- I Halász László – Sipos Kornél, *Művészeti kommunikáció hatása a faji előítélésre. Egy cigánykérdésről szóló ifjúsági színmű vizsgálata 10–14 éves tanulók körében*, Budapest, Akadémiai, 1969, 39., 42. Lásd még Halász László, Műértékelés-kutatás és attitűdvizsgálat, in *Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon*, Hunyady György – Pataki Ferenc – Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.), Budapest, Akadémiai, 1976, 59–78.

- 2 Trencsényi László, *Osztály-történetek – napjainkban és egykor, Osztályfőnökök Országos Egyesületének lapja*, 2017. július 13., <https://osztalyfonok.hu/1913>.
- 3 Pócsik Andrea, A hetvenes évek „társadalmiasított” filmkultúrájának cigányképei, *Apertúra*, 2013. tavasz.
- 4 Norman Cohn, *Európa démonai. A boszorkányüldözés története*, Budapest, Corvina, 1994.
- 5 Lásd Kende Tamás, *Vérvád. Egy előítélet működése a kora újkori Közép- és Kelet-Európában*, Budapest, Osiris, 1995.
- 6 A vád szociológiájára lásd Klaniczay Gábor, Boszorkányhit, boszorkányvád, boszorkányüldözés, in *A civilizáció peremén. Kultúrtörténeti tanulmányok*, Budapest, Magvető, 1990, 261–298.
- 7 Mary Douglas, *Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*, London – New York, Routledge, 1966.
- 8 A szegényparasztsággal szembeni ellenségessegre lásd Bibó István, Összeesküvés és demokratikus évforduló, *Válasz*, 7. évf. (1947) 1. kötet, 176.
- 9 Vö. Kodály Zoltán, *Visszatekintés*, 3. kötet, Bónis Ferenc (szerk.), Budapest, Argumentum, 2007, 95.
- 10 Kodály zenepedagógiai tevékenységére lásd Kokas Klára, Kodály zenei nevelési koncepciójának amerikai átültetéséről, *Pedagógiai Szemle*, 25. évf. (1979) 12. sz., 1115–1122.; Dalos Anna, „Nem Kodály-iskola, de magyar”. Gondolatok a Kodály-iskola eszméjének kialakulásáról, in *Kodály és a történelem. Tizenkét tanulmány*, Budapest, Rózsavölgyi, 2015, 119–137. Továbbá Pethő Villő, Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségeiről, in *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykor és ma. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére*, Németh András – Pukánszky Béla (szerk.), Budapest, Eötvös Kiadó, 2017, 113–125.
- 11 Mérei Ferenc, *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken*, Budapest, Officina, 1947. Lásd még Mérei Ferenc, Előszó a magyar kiadáshoz, in Erika Landau, *A kreativitás pszichológiája*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.
- 12 Vö. Maróthy János, *Zene és polgár – zene és proletár*, Budapest, Akadémiai, 1966, 249.
- 13 Lásd Borbély András, Angyalok márpedig léteznek! (Deák Kristóf: Mindenki), *A Szem*, 2017. március 5.
- 14 Péteri Lóránt, Kodály Zoltán zenepedagógiai művei és a korai Kádár-korszak nyilvánossága, *Magyar Zene*, 55. évf. (2017) 3. sz., 285. (Kiemelések az eredetiben.)
- 15 Kodály Zoltán, Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!, in *Visszatekintés*, 1. kötet, 308.

8 | A DRÁMAI TAGOZAT

Pedagógiai hősköltemény Szentesen

„Nem értem, hogy miért volna alacsonyrendű a játék, a gyermekek öröme. Én boldog pillanataimban gyermeknek érzem magamat és akkor derűs a szívem, ha munkámban játékot fedezek föl. Félek a játszani nem tudó emberektől és mindig azon leszek, hogy az emberek játékos kedve el ne lankadjon, hogy azok a szűkös életföltételek, melyek a játék kedvét és lehetőségét szegik, megszűnjenek. A diktatúrák légkörében divat »szép szónak« becsmérelni a szellemi humanizmusnak mindama megnyilatkozásait, amelyeket rengeteg szenvedés és erőfeszítés hozott napvilágra s amelyek művelődésünk elveiként lebegnek előttünk.”¹

/ JÓZSEF ATTILA

Nem Pesten történt, amit hallotok

2018. SZEPTEMBER 22-ÉN, AMIKOR BUDAPEST épp a Színházak éjszakájának programjait igyekezte kiheverni, légvonalban százharminc kilométerre délkeleten, Szentesen, az ún. irodalmi-drámai tagozat fennállásának 40. évfordulóját ünnepelték. Ez az első látásra mínuszos hír maximum néhány pedagógiai szaklap megvesztegethetetlen olvasójának vinné fel a vérnyomását, ám ha a távoli érdeklődő beletekint az élőben is közvetített programsorozatba, láthatja, hogy az ország minden szegletéből sok száz érdeklődő gyűlt ott össze. A helyi sportcsarnokban délután kezdődő műsorfolyam intellektuális és erkölcsi fénypontja az a néhány perc volt, amikor a tagozat egyik alapítója, Molnár Erzsébet férjéről, Bácskai Mihályról (1929–2011) és az általuk megálmodott „álomiskoláról” beszélt. Ez a retorikai teljesítménynek sem utolsó beszéd egyszerre volt ars pedagogica és – talán nem túlzás azt mondani – szerelmi vallomás. Napjaink közéletében nem sok olyan embert ismerek, aki képes volna ilyen tartalmas és kerek mondatokat formálni, mégpedig úgy, hogy mondandójának legyen íve, illetve zárata. És legfőképpen hitele.

„Engedtessek meg – fogalmazott Erzsike néni –, hogy ebben az ünnepi pillanatban felidézsem az alapítót, [...] [mert] nem szeretném, ha az ő képe, alakja úgy maradna meg az emlékezetben, mint valamiféle fából vagy pláne kőből faragott eszménykép, idea, fogalom. Bácskai Mihály a nyilvánosságot,

a közismertséget kevésbé szerető, elég egyszerű ember volt; álmai és vágyai azért neki is voltak, [...] és az álma egy olyan iskola, amelyikbe örömmel jár a diák, s amelyikben a tanár nem érzi magát olcsó pénzen, cérnán rángatott bábszínpadosnak. [...] Ennek az iskolának az alappillére a tisztelet a másik ember iránt, sőt mi több, a szeretet a másik ember iránt – különösen a gyerekek iránt. [...] Azt kérem ebben az ünnepi helyzetben, hogy vigyük magunkkal, őrizzük meg Miska bácsinak ezt az üzenetét, s ha már itt József Attilát illik idézni, akkor én is tudok mondani valamit: »A szerelemben – mondják – / belehal, aki él. / De úgy kell a boldogság / mint egy falat kenyér«. A falat kenyér – a tiétek.”²

Túl azon, hogy a fejből mondott beszédbe fűzött idézet finoman odaszúrt a papírból József Attilát idéző tanügyi előljárónak (aki akarva-akaratlanul részese annak, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai a Bácskai házaspárt is jellemző gyermekközpontú nevelés ellenkezőjét valósítja meg), Erzsike néni mondanójának lényegét a szó és a valóság, az életvezetés és az embernevelés kapcsolatának *hitelessége* adja.

Az országúton végig a szekérrel a négy ökör lassacskán ballagott.

Izgága Jézusok. Embernevelés vagy színészképzés?

A KÖZBESZÉDBEN SOKSZOR KÁRHOZTATOTT, az alsóbb társadalmi csoportok mobilitását, a háború utáni társadalmi átrétegződést favorizáló oktatáspolitikai döntések idején került a napjainkban mintegy nyolcszáz lelket számláló Csikériából, egy földműves családból származó Bácskai Mihály 1948-ban a Szegedi Tudományegyetemre.³ Az 1949-től fogatosított tanárképzési elgondolásoknak megfelelően a bölcsészettudományi karok négyéves képzései magukban foglalták a tanárképzési feladatokat, így – a korábban létező kötetlenebb szabadbölcész-képzések helyett – minden végzett bölcsész szigorúbb vizsgarendszerben megszerzett tanári diplomát kapott a kezébe.⁴ A szegedi Radnóti Gimnáziumban eltöltött egy év után Bácskai Mihályt és feleségét, Molnár Erzsébetet 1953-ban Szentésre helyezték, ahol a visszaemlékezések tanúsága szerint – középiskolai élményeiből táplálkozva – nyomban nekifogott a diákszínpad megszervezésének. Az – immáron nagybetűs – Diákszínpad bemutatkozása 1953 Mikulására esett, a program pedig vegyes esztrádműsor volt: szólóének, Karinthy-jelenet, s már itt megjelent egy rendkívül fontos, darab ideig védjegyként működő elem, a dramatizált népballada. A később a Bácskai házaspár által népi

trilógiaként aposztrofált, a *Meg kéne házasonni*, a *Férjhő kéne mönni* és az *Álljon félre*, aki házias című darabokból álló repertoárt az elkövetkező évtizedek során több százszor előadták.⁵ Az elsősorban az 1970-es évek amatőr színházi előadásait bemutató, jelentőségüket tárgyaló kis könyvében Bicskei Gábor a „szentesi stílus” egyik letéteményesének nevezi Bácskai népi ihletettségű előadásait. Az inspirációk mögött azonban Jancsó Miklós filmjei, a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumának hagyománya vagy a népi kollégiumok pedagógiája és művelődésszéménye áll.⁶

A mai olvasó könnyen összetévesztheti a „népit” a rendszerváltás környékén fogant szóvirággal, a „nép-nemzetivel”, pedig korántsem ugyanarról van szó. A második világháború után intézményesült népi kollégiumi mozgalom gyökerei az 1930-as évekig vezethetők vissza, amikor is a népi szociográfiai mozgalom meghirdette az ismeretlen – elsősorban vidéki – Magyarország megismerését. Ezzel összefüggésben jött létre 1939-ben az első parasztkollégium, mely az oktatáson és a művelődésen keresztül megvalósítandó társadalmi mobilitás eszméjét követte. 1945 után, részben a politika hatására, mozgalommá terebélyesedett ez a korábban partikulárisnak tetsző társadalom- és művelődéspolitikai igény, mely éppúgy hatott – a fiatal korában nékoszos – Jancsó Miklósról, mint ahogyan érvényesült Bácskai Mihály gondolkodásában. „Kétségtelen – mondja egy előadásában –, hogy a diákszínpados fiatalok érezték meg a legtöbbet a falujárás romantikájából, értették meg leginkább a vándorszínészek kultúrateremtő küldetését. Mindebben benne rejlik a népi kollégiumok egyik legfontosabb eredménye: társadalmi célokért cselekvő közösségeket hoztak létre, amelyeknek a művelődés és a közéleti tevékenység létformája volt”.⁷

Írásaiban Bácskai lépten-nyomon hangsúlyozza a pedagógiába oltott színpadi tevékenység és a csoportképződés, az együttes alkotás örömet, annak mi- és önformáló szerepét. Hozzáállása egyszerre tiszteli az individuumot, hangsúlyozza annak egyszerűségét és megismételhetetlenségét, s egyszerre emeli ki az egyén másokra vonatkoztatott, közösen megélt lényegét. A – Mérei Ferenc szavával – így megformálódó *együttes élmény* azonban nemcsak a csoportot, annak tevékenységét hatja át, hanem művelődésszemléletéből fakadóan a körülötte lévő mikro-társadalmat is alakítani óhajta, jobbá szeretné tenni azt. Amikor Bácskai Mihály ebben az összefüggésben azt mondja, hogy e törekvése szocialista, akkor nem a kádári Magyarország elcsépelt pártzsargonjában beszél, hanem lényegileg érti meg és adja tovább Mérei durkheimianus szocializmusát.

Jóllehet diákszínpad vagy színjátszó kör számtalan hazai általános és középiskolában (és persze azokon kívül is) működött, ám 1974-ig a képzési rendbe illeszkedő, mégis speciális tanmenetet követő tagozatról szó sem lehetett. Az irodalmi-drámai tagozatok szellemi atyja a közismert rendező, Várkonyi Zoltán volt, aki azt javasolta, hogy országosan indítsanak be ilyen jellegű képzéseket, melyek egyfajta „előiskolái” lehetnének az akkori Színház- és Filmművészeti Főiskolának.⁸ A szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban 1953-tól működő diákszínpad gyakorlatából kiindulva és Várkonyi felhívása nyomán Bácskai Mihály kezdeményezte az irodalmi-drámai tagozat beindítását. Ám Várkonyi javaslatához képest őt több évtizedes tanári tapasztalatai arra vezették, hogy a tagozat semmiképp se „színészképző” legyen, hiszen a pálya szűk keresztmetszetéből fakadóan a főiskolai színészképzésre jelentkezők többsége úgysem nyerne felvételt. Így a hangsúly az irodalmon és a színjátszáson keresztül megszerezhető önismeretre épülő *embernevelésre* helyeződött át. Bácskai pedagógiájában tehát az irodalmi színpad célja nem elsősorban a szakmai (színészi) előmenetel megalapozása, hanem egyfajta – humaniórákra alapozott – kritikai szellemre, kreativitásra, önismeretre nevelő világkép megformálása volt.⁹ Az irodalmi színpadon előadott darabok természetesen egy sor ismert, kitűnő színészt is adtak a hazai színjátszásnak, ám az egykori diákjai iránt érzett büszkeségen túl Bácskai ezt egyfajta kegyelmi adománynak tekintette, hiszen a tagozat célja az egyéni készségek és képességek közösségi fejlesztése volt.

Az elméleti alapok lefektetésén túl a minisztérium felkérésére Bácskai kidolgozta az irodalmi-drámai tagozat speciális tantervét, valamint pedagógiai közleményekben rögzítette a tagozat bevezetésének tapasztalatait. A tanterv irodalmat, kreatív beszédtechnikát, táncot, éneket, színházi alapismereteket, filmes tréninget, esztétika alapismereteket stb. foglalt magában. Ezek oktatása már nem lehetett egy személy feladata, így jött létre a – szegedi egyetemi színpad és Paál István vonzásköréből érkező – Perjésné Dózsa Erzsébetből és Keserő Imréből, illetve Majtényi Andrásból és Siniger Juliannából álló tanári csapat az 1970-es évek végén. A rendszerváltást követő évtizedekben pedig László Zoltánnal, majd Csapiné Matos Ibolyával, Szurmik Zoltánnal, Pádár Zsolttal és Szebeni Zoltánnal bővült a kör.

Sajnos nincs itt tér arra, hogy kifejtsük az 1978-ban induló s máig működő irodalmi-drámai tagozatok komplex munkáját.¹⁰ Megítélésem szerint önmagában az is pedagógiai hősköltemény, hogy a bomló államszocializmus lehetőségeit kihasználva a diákszínpad *intézményesedni*

tudott: nemcsak tagozattá formálódott, nemcsak szervesült az akkori középiskolai képzésbe, hanem négy évtizeden keresztül színvonalasan fenn is tudott maradni (míg a jobb lehetőségekkel induló budapesti Madách Gimnáziumban néhány év után megszűnt).¹¹ Aki már részt vett intézmény alapításában, az tudja, mennyire nehéz az, mégis semmi ahhoz képest, amit az örökké változó politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális változások közepette a *fenntartás* jelent; ebből a szempontból a rendszerváltás sem igazán könnyített a szentesi irodalmi-drámai tagozat helyzetén. Egészen kivételesnek tartom azt, ahogyan a diákokból és tanárokból álló *közösség* 2008-ban fellépett azért, hogy Keserű Imrét ne távolítsák el politikai nyomásra az iskolából. A *Betelt a Keserű pohár* című akció nemcsak azért fontos, mert így megjelent a rendszerváltás után roppant kártékony módon depolitizált iskolában a *politikum*, azaz a közügyek formálásának igénye, hanem azért is, mert az ülősztrájk megtestesítette a sokat hangoztatott kritikai szellemet és a közvetlen demokráciára nevelés megvesztegethetetlenségét.¹²

Az országúton végig a szekérrel a négy ökör lassacskán ballagott.

Ne válasszunk magunknak csillagot?

A KÜLÖNBÖZŐ ÉVFORDULÓKRA sokszínű visszatekintések, emlékezők jelentek meg, melyek értékelték az irodalmi-drámai tagozatot.¹³ Bácskai Mihály célja, miszerint a tekintélyelvű, poroszos engedelmességre nevelés helyett a diákszínpad, az irodalmi-drámai tagozat, s egyáltalán az iskola intézményének esetében az önismeretet, a kreativitást, a kritikai szellemet, a társas hatóképességet, a kooperációra törekvést hangsúlyozta, megvalósulni látszik. Egy a tagozatra érkező hallgatók társadalmi összetételét, majd pályakövetési tendenciáit elemző szöveg azt mutatja, hogy az 1978 és 2000 között végzett tanulók 14%-a lett színművész, viszont szép számmal akadnak köztük óvónők, tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, valamint bölcsészek, médiamunkások, vagyis a kapitalizmus gazdasági szorításában a Horváth Mihály Gimnázium a lehetőségekhez mérten meg tudta tartani a Bácskai Mihály pedagógiájához visszavezethető éthosztát.

A címben szereplő pedagógiai hősköltemény kifejezés az idősebb nemzedékeknek nem fog tetszeni, mert Makarenko nevét sejtik mögötte – joggal. Ám akinek Makarenko neve hallatára csak az a bizonyos „pofon” ugrik be, azt őszintén sajnálom. Minden hibája ellenére számomra Makarenko éppolyan

pedagógiai demiurgosz, mint – mutatis mutandis – Sztehlo Gábor nagytiszteletű úr a Gaudiopolis élén vagy Bácskai Mihály és Bácskai Mihályné a szentesi diákszínpad és irodalmi-drámai tagozat alapítóiként. Biztos vagyok benne, hogy egyikük sem tartana igényt a „tökéletes ember” vagy a „tökéletes tanár” képmutató címére. Ez az írás nem arról szól, hogy bárki is tévedhetetlen lenne, vagy hogy a diákszínpadra és az irodalom szeretetére alapozott embernevelés (a humboldti értelemben vett Bildung) mindenki számára egyaránt jó lenne. Ebben az értelemben tökéletes pedagógia sincs, hiszen a nevelés, a formálás, a képzés épp ott kezdődik, hogy felfedezzük a bennünk lévő gyermeket: a képességeit, a készségeit, az ambícióit, a kreativitását, a szorgalmát. Nagyon plasztikusan fejezte ki Keserű Imre azt, hogy az itt tanuló diákoknak a „közöségi élettel szemben magas igényei lesznek”, s ez a versenyre és individualításra épülő társadalmi világban sokszor fog csalódást okozni.¹⁴

E sorok írója bevallja, maga is a gimnázium diákja volt 1986 és 1990 között, még ha nem is drámai, de a nyelvtagozaton. Mivel kamasz korában hamar belé költözött a tagadás szelleme, így a gimnáziumi évek alatt s utána jó darabig önmaga számára is elfedte azt, ami azért ennyi év távlatából elég nyilvánvaló: megfertőződött. Pedagógiai érdeklődése konkrétan ugyan Mérei Ferenchez kötődik, az ő gondolkodásából merít, de az ő olvasása közben sejtett fel, hogy az általa kifejtett gyermekközpontúsággal, önismerettel, közösségi neveléssel, kreativitással, társadalmi elkötelezettséggel kapcsolatos szavakat valahol már hallotta. Így hát olyan lesz ez a végére, mint a találkozás egy fiatalemberrel, aki persze szemtelenül megkérdezné, hol van a büszke és szabad Magyarország.

S választottunk magunknak csillagot, az országúton végig a szekérrel a négy ökör lassacskán ballagott.

Jegyzetek

- 1 József Attila, Szerkesztői üzenet, *Szép Szó*, I. évf. (1936) 2. sz., 99.
- 2 Dobcsányi János, Bácskai Mihály, in *Pedagógusok arcképcsarnoka*, 19. kötet, Debrecen, Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, 2020, 23.
- 3 Csontos Magda, Drámajáték és embernevelés: Bácskai Mihály, in *Elhivatottak. Arcképvázlatok pedagógusokról*, Gyarmati Szabó Éva (szerk.), Budapest, Tankönyvkiadó, 1990, 7–22.
- 4 *A József Attila Tudományegyetem beszámolója, 1948–1967*, Martonyi János et al. (szerk.), Szeged, Hungária, 1968, 52–53.

- 5 Bácskai Mihályné – Bácskai Mihály, Volt egyszer egy diákszínpad. Ötven éve alakult meg a HMG diákszínpada, in 50–25. *Diákszínpad, Horváth Mihály Gimnázium, 1953–2003*. Irodalmi-drámai osztály, Horváth Mihály Gimnázium, 1978–2003, Bácskai Mihály – Csapiné Matos Ibolya – Keserű Imre (szerk.), Szentes, Horváth Mihály Gimnázium, 2003, 9–19.
- 6 Bicskei Gábor, *Amatőrök színjátéka*, Budapest, Kozmosz Könyvek, 1983, 124–125.; Csaplár Ferenc, *A Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma*, Budapest, Akadémiai, 1967.; Gábor István, A színjátszás szerelmese. Bácskai Mihály Apáczai-díjas igazgató portréja, *Magyar Nemzet*, 50. évf. (1987) 193. sz., 4. Lásd még Molnár Gál Péter, Fényes szelek, in *Izgága színház*, Budapest, Szépirodalmi, 1974, 249–258.
- 7 Bácskai Mihály, A tanítási órán kívüli kulturális nevelés tapasztalatai a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban, in *A nevelőiskola. Összeállítás a TIT Szegedi Pedagógiai Nyári Egyetemen elhangzott előadásokból*, Molnár Zoltán (szerk.), Szeged, TIT, 1980, 185.
- 8 Lásd Gách Marianne, Beszélgetés Várkonyi Zoltánnal, *Film, Színház, Muzsika*, 22. évf. (1978) 27. sz., 15–17.
- 9 Bácskai Mihály, *Diákszínpad és diákszínjátszás*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.
- 10 Ezen a honlapon 2000-ig vezetett összegzés található a tagozat előadásairól, díjairól, a diákok társadalmi összetételéről és felnőttkori pályájáról: http://users.atw.hu/dramaisok/tagozat_tortenet.html
- 11 Friss Róbert, Volt egyszer egy „bohócosztály”, *Népszabadság*, 43. évf. (1985) 128. sz., 7. és Molnár Erzsébet, Irodalmi-drámai osztály Szentesen, *Népszabadság*, 43. évf. (1985) 166. sz., 6. A cikk megemlíti azt is, hogy előző évben Debrecenben is hasonló képzés indult. A Madáchban megszűnt képzést részben kiváltotta a Vörösmarty Mihály Gimnáziumban beindított tagozat, lásd Mátraházi Zsuzsa, Tízéves a „bohócosztály”. Egy magára maradt kísérlet életrajza, *Magyar Nemzet*, 52. évf. (1989) 232. sz., 7.
- 12 Lásd Pádár Zsolt, Plebejusok: politikai színház a szentesi drámatagozaton, *Tiszatáj*, 69. sz. (2015), 112–116.
- 13 50–25. *Diákszínpad, Horváth Mihály Gimnázium, illetve „Játszani is enged”*. Miska bácsi üzenete, Benczur Katalin (szerk.), Szentes, Szentes Városi Könyvtár, 2013.
- 14 Poszler György, Szabadság szülte rend, *Szentesi Élet*, 2003. december 5.

9 JELENETEK A BÁBOK ÉLETÉBŐL

A Mazsola és Tádé világképe

Mesében nem ismerek tréfát

EGÉSZ ÉLETEMBEN VONZÓDTAM A MESÉKHEZ. Egyes mesék atmoszférája, szereplői vagy bizonyos szófordulatai oly mértékben beivódtak az emlékezetembe, hogy sokszor nem is voltam tudatában annak, hogy azok valamelyik gyermekkori meséből származnak. Évtizedekkel később, amikor a néhai Magyar Televízió nekiállt archívumát DVD-n közzétenni, ráébredtem, hogy Bálint Ágnes, Lázár Ervin, Csukás István, Janikovszky Éva, Fehér Klára és mások meséi éppolyan mélyen átittatták képzeletemet, mint mondjuk Benedek Elek *Világ szép Nádszál kisasszonya* vagy Illyés Gyula *Hetvenhét magyar népmeséje*. Ha utóbbiakat felütöm, a meséket nem tudom nem a nagymamám hangján és intonációjával hallani, míg előbbieket kapcsán azzal a megdöbbenő tapasztalattal kellett szembesülnöm, hogy mindmáig fejből tudom a szöveget, ismerősek a szereplők, és elég jól tudom utánozni a hangjukat. Az első ún. „saját” könyvemet elsőosztályosként, hatéves koromban kaptam karácsonyra, mégpedig Fehér Klára *Lesz nekem egy szigetem* című kötetét. Bárhogyan is van, ez a kötet máig megőrzött számomra valamit mágikus jellegéből, jóllehet utóbb sok más mese inkább a szívemhez nőtt.

Mintegy másfél évtizeddel később, immáron egyetemistaként, nagy örömmel fedeztem fel, hogy a folklorisztikai-irodalomtudományi értelmezésén túl a mesék világa rituális, társadalmi jelentéssel is bír. Már Vlagyimir Propp is utal arra, hogy a mese morfológiájának bizonyos sajátosságai alapján rokonságban áll a mítosszal, vagyis az *elmesélés* mozzanata és tartalma alapvető kapcsolatban van a közösség létével. A tudományos elemzés hitelét szavatoló egyik legfontosabb elem pedig az *attribútumok* (kor, nem, helyzet, külső, sajátosság) rendszeres vizsgálata. Korántsem véletlen, hogy *A mese morfológiájának* második világháború utáni nyugati recepciója során nemcsak a nyelvészet, de a strukturalista alapokon nyugvó antropológia is hevesen érdeklődni kezdett Propp nézetei iránt.¹

Claude Lévi-Strauss meggyőző erővel mutatta be a modern társadalmak tagjai számára azt, hogy amit ők fejlődésnek (rosszabb esetben:

felsőbbrendűségnek) vélnek, az a természeti népek hitrendszerének félreértésén, nem-ismeretén alapul, azaz szó sincs arról, hogy a nyugati társadalmak gondolkodása „fejlettebb” lenne. A francia etnológus rámutatott a természeti népek sajátos intellektualizmusára: a totemisztikus elnevezések összetett kategóriák kiépítésére szolgálnak, a mítoszban, a mitikus elbeszélésben pedig e népek kulturális logikáját fedezte fel. Lévi-Strauss vizsgálatai arra is kitértek, hogy – a részletek variálódásának dacára – a történetyszövs *mintázatai* tértől és időtől függetlenül komoly hasonlóságokat mutatnak, így azok az emberi kultúra különböző formákban visszatérő kincsei. „A mítosz lényege – fogalmaz a francia etnológus – nem a stílusában, se nem az elbeszélés mikéntjében, se nem a mondattanban, hanem magában a benne elmesélt *történetben* van. A mítosz nyelvezet; ám olyan nyelvezet, amely igen magas szinten működik, s ahol az értelemnek sikerül, ha mondhatjuk így, *felszállnia* arról a nyelvi alapról, amelyen először gurulni kezdett”.²

Egészen más premisszákból kiindulva már Kerényi Károly rámutatott arra, hogy a mítosz szó alapjelentése önmagában nem sokat mond, Homérosznál a tett ellentétét jelenti; „a benne – a beszélésben – tanúsított ügyességet szembehelyezik a tettekben [...] való ügyességgel”.³ Egyszerűbben fogalmazva, mondja Kerényi, az egyik ember „ékes szavakkal arat győzelmet, a másik pedig – dárdával”; a μῦθος a λογος-szal áll szemben, tudniillik az „első puszta elbeszélés, bizonyítás nélkül, nyílt elismerésével annak, hogy nem feltétlenül érvényes. A másik lehet ugyan szintén elbeszélés, lényegében azonban mégis érvelés, megokolás.”⁴ Vagyis Kerényi a szabad, empirikus igazolást nem igénylő történetyszövést nevezi mítosznak, Lévi-Strauss komparatív, strukturalista szemlélete pedig ezt az értelmezési keretet tágítva a mítoszt egy állandó struktúrával bíró, narratív társadalmi funkcióként értelmezi.⁵

Nem mese az, gyermek

KÜLÖNÖSNEK TŰNIK, HOGY A KERÉNYI KÁROLY klasszika-filológusokat, ókori kutatókat, etnográfusokat, irodalmárokat magában foglaló, más hagyományokból táplálkozó Stemma-köréből érkező Honti János hasonló kérdéseket tesz fel, amikor a mese *világképét* vizsgálja. Tulajdonképpen az az egyszerűnek tűnő felvetés izgatja, hogy miért hallgatunk előszeretettel meséket. A mese: a vágy-világ elbeszélő formába öntése, és mint ilyen,

mindig azé, aki költi, aki elmondja, aki hallgatja. Másképpen fogalmazva azonosulunk a mese hőisével, különben a vágy-világ nem tudna kiteljesedni, a mese jelentőségét, funkcióját veszítené. Ha a „mese világa – így Honti – a való világ korrigálása, akkor a mesének az az előfeltétele, hogy *van mit* korrigálni. Így tartja a mese a kapcsolatot a való világgal”.⁶ A mese világképének megkerülhetetlen eleme: a világ iránti *alázat*. A hőshöz képest a történet elemei mind nagyok és hatalmasak, ez a viszony pedig a főszereplő kicsinységét és kiszolgáltatottságát emeli ki; egyedül az alázat teremtheti meg annak lehetőségét, hogy a főhős tehetetlensége találkozzék a világrend jóindulatával.

Az irodalomértés szempontjából Keresztesi József arra hívta fel a figyelmet, hogy a gyermekirodalmat elsősorban az különbözteti meg a felnőttektől, hogy a gyermek számára a mű befogadása elsődlegesen nem kulturális, hanem lélektani tény.⁷ A gyermek szempontjából az őt körülvevő világ értékek, szabályok, normák és vélekedések ismeretlen hálója, így a mese kitüntetett szerepe abban áll, ahogyan ezeket az elsajátítandó ismereteket közvetíti. A Honti nyomán belátott alázat valójában nem más, mint a társas-társadalmi világ normáinak átadása, ám korántsem mindegy, hogy ez hogyan történik meg. Ezt a *hogyan*t nevezzük ugyanis pedagógiának. Utóbbiban pedig azért van kitüntetett szerepe a mesének, mert a befogadás különleges körülmények között jön létre. Honti János a vágy-világ megfogalmazásáról és a mese átéléséről beszél (melyhez *otium*, testi-lelki nyugalom, a hétköznapi élettől való eltávolodás szükséges), míg Binét Ágnes és Mérei Ferenc szerint létezik egyfajta mesére való beállítódás, melyet 4–5 éves kortól fejez ki a gyermek magatartása (s rendszerint 8–9 éves korig tart), amikor „kilép a hétköznapiokból, várja a rendkívülit, a különöset, a csodálatosat”.

Mérei Ferenc és Binét Ágnes olvasatában a gyermeknél ez a váltás reflexív jellegű, vagyis tudatában van annak, hogy amit lát és hall, az nem a valóság, hanem annak korrekciója: vágyteljesítés. Ennek tudatossága azonban nemhogy csökkentené, hanem még inkább növeli az illúzió feszültségét, átélésének mélységét; ezt nevezik szimultán kettős tudatnak. Ugyanakkor Mérei más közleményeiből azt is megtudhatjuk, hogy számára korántsem volt közömbös az, milyen színvonalú szövegekkel teremti meg a felnőttvilág a gyermek számára a mese illúzióját.⁸ A minőségi szöveg igényes olvasót nevel, a gügyögő rigmusok suta világa azonban azt sugallja, hogy a gyermeket nem veszik komolyan, világát súlytalannak, átmenetinek, lényegtelennek értékelik. Mérei már 1946 augusztusában publicisztikát ír az akkori „új

iskola” egyik olvasókönyve kapcsán, mely szerinte elavult szemlélettel és nyelvezettel bír. Példája e bugyuta versike: „Vigyázz, vigyázz, tisztelegj! / Én vagyok a kapitány! / Derék lány vagy, Tercsikém! / Jól csináltad, Danikám!” Mérei kérdése az, milyen magyar nyelvet tanul az a kisiskolás, aki a 19. századi gyermekköltő, Pósa Lajos versikéit sajátítja el, ahelyett, hogy Petőfi Sándor magyar nyelvvel ismerkedne meg. „Azok a gyerekek – írja –, akik ebből a könyvből tanulnak meg magyarul írni és olvasni, azt tanulják meg, hogy Magyarországnak nem Petőfi Sándor volt a nagy költője, hanem Pósa bácsi; azt tanulják meg, hogy a magyar költészet gügyögő rímusokból áll”.⁹

„Mért adtok nekem hétköznapi moslékot, amikor vasárnap van?”

AZ 1960–1970-ES ÉVEKBEN minden budapesti postás tudta, hogy azokat a levelezőlapokat, amelyeket a gyerekek Böbe baba és Morzsi kutya vagy Manófalvi Manócska nevére címeztek a Futrinka utca 111-be vagy Mazsolának a Tökházba, egyenesen az Akadémia utca 17-be, a Magyar Televízió Gyermekosztályára kell kézbesíteni.¹⁰ Bálint Ágnes mesefigurái nem várt sikert arattak. A Magyar Televízió hőskorában, 1959-ben, a *Vitéz László fogadója* című történethez Bálint olyan kismalac-bábót keresett, amely nem kevés felháborodottsággal azt röfögi: „mért adtok nekem hétköznapi moslékot, amikor vasárnap van?” A durcás hang arra sarkallta Bródy Vera bábtervezőt, hogy egy kissé elégedetlen, duzzogó kismalac képét rajzolja meg. A bábterv nagy tetszést aratott, Bálint Ágnes bekeretezve kifüggesztette a rajzot, majd néhány év elteltével, amikor megint új figurát keresett egy meséhez, elővette a kismalacot. Ez alkalommal azonban már hallani vélte a hangját is, s felkérte Havas Gertrúdot, az Állami Bábszínház ismert bábművészt, hogy Pirokska, Babvirág és a Csalavári Csalavér Rózsikája után Mazsolának is kölcsönözze a hangját.¹¹

Az első Mazsola-sorozatot 1963. november 6-án mutatták be a Cicavízió keretében a televízióban. Manócska ekkor még egy kalap alatt lakott, amit elfújt a szél, s csak ezután költözött a később híressé vált Tökházba, melyet szinte mindenki meg akart enni, először maga Mazsola is.¹² Egy interjúban Bálint Ágnes kerek perec kimondta, hogy a kis zöld disznó történeteinek keresztül indirekt módon a kisgyermekek neveléséhez akart hozzájárulni, míg az 1969-től induló *Mazsola és Tádé* már egy másik élethelyzetet, nevezetesen a kistestvér családba való megérkezését jelenítette meg. „A régi Mazsolát szeretnénk életre kelteni – mondja a rendező Simándi József –,

a kedves, durcás, dünnögő kis figurát. Mazsola nem öregszik, nem öregedhet meg. Mégis változott a magatartása, hiszen ott van mellette a kisebb, a védtelen: Tádé. Az ő szemszögéből Mazsola a nagy, az okos, a mindent jobban tudó”.¹³ Bár alapvetően az óvodás korosztálynak szánták Mazsola, Manócska, utóbb Tádé történeteit, ám Bálint Ágnes hozzáfűzte, hogy a mesével az volt a feltett céljuk, hogy minden, kisgyermekkel foglalkozó nevelő kamatoztatni tudja a benne rejlő tudást. A mese így akarva-akaratlanul nevelési modellé vált.¹⁴

A *Mi újság a Futrinka utcában?* és *Futrinka utca* című mesékhez képest Manócska, Mazsola és Tádé történetei zártabb világban játszódnak. A Futrinka utcai mesesorozatokban több a társadalmi világra vonatkozatható utalás, amennyiben az utcában van mozi, cukrászda, bolt, játszótér, park, buszjárat, sőt egy *Csőr* című helyi újság is. Cicamica közértben dolgozik, a szomszéd, Sompolyi róka alakja pedig az úgazdag, blondelkeretes kép mögötti villában lakó, autóval járó maszek kiskereskedőre rímel. Éppen ezért nem véletlen, hogy Rókiának mindig új játéka van, melyért aztán Buksi epekedhet. Jóllehet fogalomként a Futrinka utca feltűnik a *Mazsola és Tádé*-ban is, mint afféle távoli vidék, ahol be lehet vásárolni (noha a Futrinka utca korántsem a belváros, ahová csak a mindig tömött buszjáratral juthatnak be), de a Tökház a társadalmon kívüli világot asszociálja. Az egykor madárijesztőként dolgozó Manócska már visszavonult, Varjú bácsi szintén nyugdíjas, többnyire a Tökházat körülvevő kertben termeli meg a hozzávalókat, melyeket aztán maga főz vagy süt meg. Szóba kerül ugyan a bevásárlás, de Manócska alapvetően önellátásra rendezkedett be, ezért ha Mazsolának vagy Tádénak új köpeny vagy lábbeli kell, azokat is ő készíti.

A modern társadalom valósága és a munka világa ebben az értelemben távol marad a mesétől, így a középpontban tényleg a nevelés mozzanata áll. Ahogy fentebb is említettük, Tádé személyében Mazsola társat kap maga mellé, s ennyiben a mese középpontjában „a” kisebb és „a” nagyobb gyerek viszonya, konfliktusa, civakodása, versengése, ugyanakkor egymás iránt érzett szeretete áll. Mazsola viszonya Tádéhoz végig ambivalens marad, amennyiben feltétel nélkül szereti és védelmezi a kisebbet, ám verseng is vele Manócska szeretetért; Tádé egyszerre vetélytárs, játszótárs és védelemre szoruló kistestvér. A felnőtt szemszögéből Mazsola ugyanígy kettős szereppel bír, hiszen egyszerre a ház körüli munkába vagy Tádé istápolásába befogható segítség és a gyermeki világ bensőségességébe, a feltétlen bizalom időszakába visszavágyó gyermek. Egyrészt már „nagy”,

s ennyiben Manócska támasza (Ő, az a kályhalyuk), valamint Tádé védelmezője (*Egy csokor margaréta*), másrészt „kicsi”, aki elmondhatatlanul vágyik Manócska kizárólagos figyelmére és feltétlen szeretetére (*Betegek vagyunk*). A *Mazsola és Tádé* epizódjai voltaképpen az ebből fakadó érzelmi feszültséget és konfliktusokat mutatják be, a középpontban pedig megítélésem szerint Manócska implicit pedagógiája áll. Ennek két alapértéke a *felelősség* és az *önállóság*.

Manócska a lehető legritkábban avatkozik be közvetlenül Mazsola és Tádé konfliktusába: ha muszáj, akkor mindig megvédi a kisebbet a hatalmaskodástól (*Sárgarépa*), de igyekszik tudatosítani azt, hogy az idősebb testvérnek több önállóság és ezzel együtt több felelősség is jár. Sőt, olykor Mazsola igazát is kész elismerni Tádéval szemben, de előbbit arra sarkallja, hogy védje meg magát, küzdjön meg a maga igazáért (*Mi a fontosabb?*). Manócska szinte sohasem fogadja el az árulkodást, távol áll tőle a mindig közbeavatkozó, mindenben illetékes autoritás eszméje, inkább csak „örködik” a lehetséges konfliktusok felett, s minduntalan Mazsolát igyekszik indirekt módon jobb belátásra bírni. A *Hol van az a Tádé?* című epizódban Mazsolának elege lesz abból, hogy Tádé nem hagyja őt nyugton, mert folyton kérdezősködik, ezért azt javasolja Manócskának, hogy adják oda Tádét Egérkééknek. Manócska azonban nem torkolja le a nagyobbbat azzal, hogy „ilyet nem illik mondani”, hanem szép szóval igyekszik emlékeztetni, hogy ő szerette volna Tádét hazahozni. Majd miután a kisebb átmegy a szomszédba (amit Mazsola nem vesz észre), hagyja, hogy Mazsola ráébredjen arra, mennyire hiányzik neki Tádé (akit ő elveszettnek hisz). Ám míg ki nem mondja, hogy „minden aggság” ellenére ő igenis szereti Tádét, Manócska nem árulja el, hogy a kis tengerimalac nem veszett el, csak a szomszédba ment játszani. Ez a történet is azt példázza, hogy a demokratizmus jegyében Manócska bizonyos dolgokban partnernek tekinti Mazsolát, ám ennek az önállóságnak az az ára, hogy a döntésért felelősséget kell vállalni. A rossz döntés kellemetlen következményeit pedig nem szidás, netalántán büntetés formájában adja tudtukra Manócska, hanem pusztán konstatálja, hogy viselniük kell választásuk következményeit (*Szerencsére esik*). A ma dívó nevelési gyakorlattal szemben, mely a lehető leghosszabb ideig óhajtja oltalmazni a gyermeket a gonosz külvilágtól (s ezzel akaratlanul is kitolja az eszmélkedés kezdetének időpontját), Bálint Ágnes meséje a gyorsabb önállósodás és a felelősségvállalás eszméjét hirdeti. A gyermeki világ ugyan jórészt játék, gondtalanság, de a Manócskának nyújtandó segítség

formájában fel-feltűnik benne a munka képe is (diódarálás, rőzseszedés), mely megóvjá a *Mazsola és Tádé* világát attól, amit Mérei Ferenc a való világtól teljesen elrugaszkodott, üvegházi nevelésnek nevezett.

Fentebb azt írtuk Honti János nyomán, hogy a mese világképének egyik legfontosabb eleme a világ iránti alázat, mely a szereplők kicsinységéből és kiszolgáltatottságából fakad. Egyértelmű, hogy a *Mazsola és Tádé* történeteiben Manócska képviseli a felnőttvilág normáit, melyek minden esetben egyértelműek és világosak, megszegésük pedig következetesen ugyanazt a szankciót vonja maga után. Bálint Ágnes meséje ennyiben egy olyan transzparens, kölcsönös előnyökre épülő, demokratikus társadalmi világ képét nyújtja, amilyen Magyarország sohasem volt, és azt hiszem, soha nem is lesz. A világ iránt táplált alázat mifelénk ugyanis a legritkább esetben nyújt lehetőséget arra, hogy a transzparens módon sohasem működő hatalom ne éljen vissza a gyermekként kezelt polgárok kicsinységével és kiszolgáltatottságával. Ennyiben ez a mese is vágyteljesítés, a való világ szublimált korrekciója.

Jegyzetek

- 1 Vlagyimir J. Propp, *A mese morfológiája*, Budapest, Osiris, 1999.
- 2 Claude Lévi-Strauss, *A mítoszok struktúrája*, in *Strukturális antropológia*, Budapest, Osiris, 2001, 1. kötet, 167.
- 3 Kerényi Károly, Mi a mitológia?, in *Halhatatlanság és Apollón-vallás. Ókortudományi tanulmányok, 1918–1943*, Komoróczy Géza – Szilágyi János György (s. a. r.), Budapest, Magvető, 1984, 353.
- 4 Uo., 354.
- 5 Lévi-Strauss, *A mítoszok struktúrája*, 166–167. A mítosz fogalomtörténetére lásd Carlo Ginzburg, *Mythe. Distance et mensonge*, in *À Distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Paris, Gallimard, 2001, 37–72.
- 6 Honti János, *A mese világa*, Budapest, Magvető, 1975, 110.
- 7 Keresztesi József, Janikovszky-jegyzetek, *Élet és Irodalom*, 55. évf. (2011) 31. sz., 13. Lásd még Kiss Noémi, Felnőttek iskolája. Janikovszky Éva és a meseírás, *Magyar Narancs*, 23. évf. (2012) 16. sz., 45.
- 8 Ez vissza-visszatérő probléma volt a téma kapcsán, lásd Komáromi Gabriella (szerk.), *Gyermekirodalom*, Budapest, Helikon, 1999. Lásd még Csulák Mihály, A magyar gyermekirodalom születése, *Budapest*, 16. évf. (1978) 4. sz., 34–37.
- 9 Mérei Ferenc, Á-bé-ab vaskalap! Levél a Magyar Köztársaság vallás- és közoktatásügyi miniszteréhez a magyar műveltség ügyében, *Köztársaság*, 1. évf. (1946) 9. sz., II.

- 10 Vajk Vera, Mi újság a Futrinka utcában?, *Népszava*, 98. évf. (1970) 261. sz., 3.
- 11 Szüts István, Kisdisznó, *Pajtás*, 31. évf. (1976) 47. sz., 16.
- 12 Bálint Ágnes, *Mazsola*, Budapest, Móra, 1965.
- 13 Torday Aliz, A bábuk örökké élnek, *Film, Színház, Muzsika*, 17. évf. (1973) 9. sz., 28.
- 14 Bálint Ágnes, *Mazsola és Tádé*, Budapest, Móra, 1971.

10 | NI DIEU NI MAÎTRE

Rossz lelkiismeretünk Supermanje: a Tanár

„A körülmények megváltozásáról és a nevelésről szóló materialista tanítás megfelelkezik arról, hogy a körülményeket az emberek változtatják meg és a nevelőt magát is nevelni kell. [...] A körülmények megváltoztatásának és az emberi tevékenységnek vagy önmegváltoztatásnak egybeesését csak mint forradalmi gyakorlatot lehet felfogni és racionálisan megérteni.”

/ KARL MARX

Demokratikus értékpolitika és televíziós kultúra

HA ELFOGADJUK AZT AZ ÁLLÍTÁST, hogy a televíziós műsorpolitika politika, akkor *A tanár* című sorozat akarva-akaratlanul a magyar oktatáspolitikai helyzet egyik lényeges kritikusaként lépett elő. Jóllehet Kovács Dániel Richárd dolgozatának minden bizonnyal legfontosabb feladata a szórakoztatás, ám az egyes epizódok, mint látni fogjuk, olyan társadalmi-politikai témákat érintenek, melyekkel alig rejtetten tanítani is szeretnének a készítők. A szórakoztatás és tanítás horatiusi gondolata természetesen a legkevésbé sem elvetendő cél, annál is kevésbé, merthogy a magyarországi köznevelés olyan borzalmas állapotban van hosszú évek óta, hogy – e sorok írójának szemében – *A tanár* című sorozat feltűnése az RTL műsorpolitikájában szinte politikai tettnek minősül. Egyik oldalt természetesen továbbra is megkerülhetetlennek tartom, hogy az oktatás és nevelés úgy pedagógiai és filozófiai, mint szociológiai-társadalomtörténeti megközelítései feltárják a jelenlegi helyzet tarthatatlanságát, továbbá példákkal mutassanak rá az alternatívára, ám a másik oldalt muszáj népszerűbb, fikciós formában is teret adni a kérdéskörnek, hiszen vitathatatlan, hogy így több emberhez jut el, s ezzel növelheti a kritikai gondolkodás terjedésének esélyét.

Márpedig ebből a szempontból *A tanár* karakterei (tanárok és diákok), történetvezetése, a Budapesten elhelyezett fiktív színterei, de legfőképpen az egyes epizódokat szervező főtémák olyan tudatosságról adnak számot, amely elemzésre érdemes. Nem célunk *A tanár* esztétikájának elemzése, mindössze arra vagyunk kíváncsiak, milyen képet ad a mű a kortárs társadalomról szociológiai, kulturális, pedagógiai és társadalmi

nemi szemszögből. A magyarországi oktatáskutatás lépten-nyomon azt hangsúlyozza, hogy hazánk oktatási rendszere az egyik legigazságtalanabb a térségben, amennyiben szinte kizárólag a szülők osztályhelyzete befolyásolja a tanuló iskolai előmenetelét. Minél gazdagabb a szülő, annál nagyobb esélye van gyermekének arra, hogy képességeihez méltó iskolát találjon magának. Ez önmagában még nem volna probléma, a gond ott kezdődik, hogy a szegényebb családból származó gyermekeknek ez sem anyagi, sem szociokulturális szempontból nem adatik meg; innen érthető meg az a megjegyzésem, miszerint a társadalmi igazságosság szempontjából a magyar iskolarendszer döbbenetesen egyenlőtlen. Mit kezd ezzel a helyzettel a sorozat?

Osztály-helyzetek: a szűzsé és a fabula

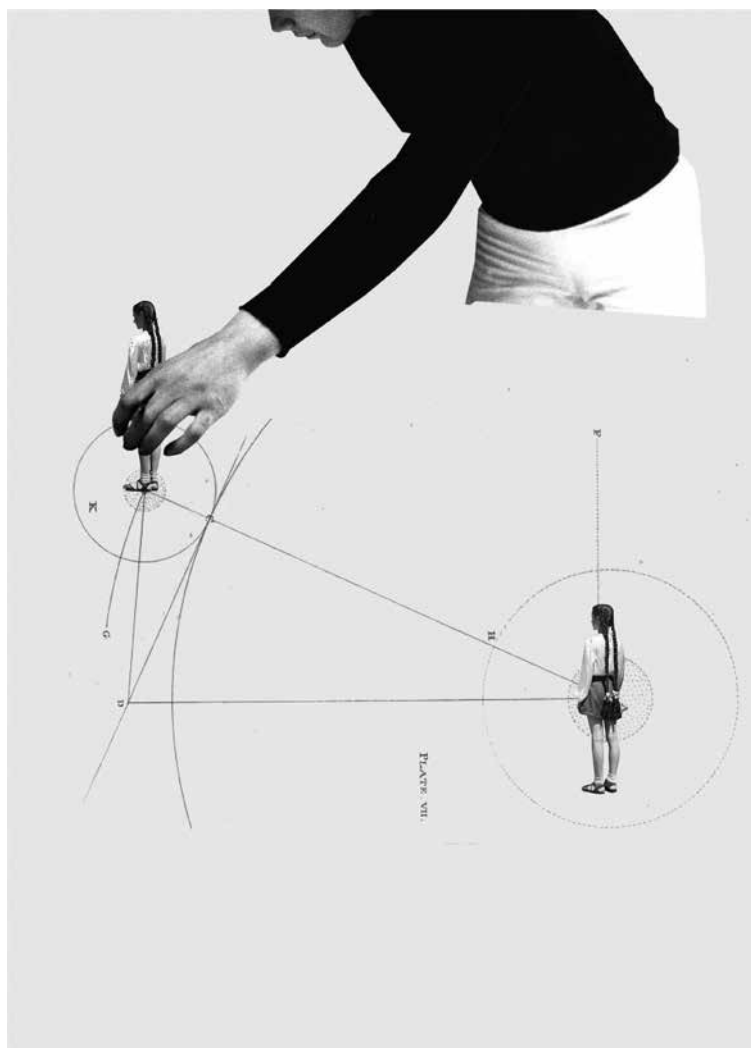
A MAI BUDAPESTEN JÁTSZÓDÓ TÖRTÉNET szempontjából A *tanár* forgatásához izgalmas helyszínt talált a stáb: a fiktív Körösi Csoma Sándor Szakgimnázium ugyanis a 2008-ban bezárt Fényes Elek Közgazdasági Szakközépiskola – felújított – épületében rendezkedett be. Egy „szellemiskola” ilyesfajta szimbolikus feltámasztása önmagában is pozitív gesztus. Jóllehet a sorozat maga nem mondja ki, hol található a gim, de az újbudai Móricz Zsigmond körtér mellett lévő, ismert bevásárlóközpontot – szintén köhajításnyira a József Attila, a Szent Imre és a Szent Margit Gimnáziumtól – nyilván sok fővárosi néző azonnal be tudja azonosítani. Ebből fakadóan az alkotóknak meg kell küzdeniük a „budai iskola” stigmájával, hiszen ha nem ezt tennék, akkor a társadalmi egyenlőtlenségek korrekciójáról mondtak fabatkát sem érnének. A helyszínt egyfelől a néhány évvel ezelőtt megalkotott, lényegében a szakközépiskolai képzést felváltó szakgimnáziumi minőség (mely nagyjából kizárja az „elitgimi” státuszát), másfelől pedig a történet középpontjába állított, Vasvári Szilárd fizika-kémia szakos tanár és osztályfőnök (Nagy Ervin) osztályának társadalmi összetétele jelöli.

A sorozat stratégiája ugyanis az, hogy egy epizódban egyetlen diákra összpontosít, és az ő történetén keresztül mutatja be a kamaszkor, a család, az iskola és a külső társadalmi kihívások között őrlődő tanuló problémáját. A sorozat időrendi sorrendben az alábbi problémákat tárgyalta. Az első részben az örökbefogadás, a származás és a kamaszkori identitás (ki vagyok én?), a másodikban a rossz családi körülmények, a zűlött, zavaros érzelmi környezet és az anya posztnatális depressziója körüli problémák

kerültek elő. A harmadik a kamaszkori maszkulin erő kultusz és a háttérben álló családok közötti perpatvarok, a negyedik a fiát egyedül nevelő anya szexualitása, az ötödik a gazdag, mindent megvásárolni igyekvő apa és a teljesítménykényszerrel szembesülő fia sztorija. A hatodik rész a kortárs kultúrát előtűntető, s kiváltképp a személyiség átalakulásának időszakában lévő kamaszok önértékelését súlyosan rongáló testkép (*body image*) és a vele összefüggésben álló bántalmazás (*bullying*) formáit, a hetedik a melegség és a sokszínű maszkulinitás, az évadzáró nyolcadik rész pedig a migráció kapcsán a tartózkodási engedély, az idegenrendészet és a kiutasítás problémáját mutatja be.

Az elemzés elkészültéig három részt mutattak be a második évadból: az első epizód a javító-nevelő intézetből a Kőrösi Csomába kerülő fiú beilleszkedési nehézségeit és a vele szemben megmutatkozó előítéletességet, a második egy váratlan sportsérülés kapcsán a kamaszkorban szertefoszló gyermekkori álmokat, a csalódás és az újrakezdés lehetőségeit, míg a harmadik az anya halála után megbomlott apa-fiú viszony apropóján a kitszírozottság, a hajléktalanság dilemmáit tárgyalja. Illő hangsúlyozni, hogy az itt felsorolt társadalmi, lélektani, kulturális problémák *A tanár* című sorozat fabuláját alkotják; a szűzség szintjén ugyanakkor egy sor kaland, összecsapás, konfliktus, kibékülés, szerelmi évdés, leplezett vonzalom és epizód szereplő színezi, mintázza, sűríti a sorozat világát, így a megfelelő arányok kialakítása esetén a néző nem érzi úgy, hogy az egyes részek pusztán egy-egy társadalmi-politikai tézis illusztrációi volnának. Megítélem szerint a sorozat egyes epizódjai ebből a szempontból egyenletlenek, ugyanakkor a történetek kibomlásával egyre jobban sikerül megtalálni ezeket az arányokat.

A szegénység és az iskola viszonyának problémáját az itt tárgyalt részekből kétféle explicit formában, központi kérdésként (I/2, II/1), míg másik három (I/3, I/8, II/3) inkább kimondatlanul és érintőlegesen tárgyalja. A szegénységet a rossz családi körülmények (zilált otthoni érzelmi viszonyok, sötét lakás, divatja múlt bútorok, a szülők rossz ruházata, esetleges betegsége) jelenítik meg, az üzenet pedig egyértelműen az, hogy a Kőrösi Csoma átlagos szakgimnázium, mely – szemben a filmben ellenpontként emlegetett Fazekas Gimnáziummal – korántsem csak a középosztályból érkezett gyermekek problémájával foglalkozik. Ami a szegénység összetett fogalmát illeti, a sorozat megítélem szerint kísérletet tesz arra, hogy azt ne pusztán az anyagi körülményekre szűkítse, hanem egyfajta deprivációként



7. kép

mutassa be, mely kiterjed az érzelmi élet és biztonság nélkülözésére, ami nyilvánvalóan visszahat az iskolai teljesítményre is. A sorozat fentebb előszámlált kérdései közül a többi voltaképpen nem osztállyspecifikus társadalmi probléma, inkább életkori jellegzetességeként értelmezhető. Mivel a testi-lelki szempontból átmeneti időszakként értett pubertás áll a sorozat középpontjában, ezért az erre az életszakaszra jellemző problémák tárgyalása, a személyiségfejlődés, a társadalmi identitás megtalálása ugyancsak fontos kérdések.

A *tanár* cselekményébe sűrített családlátogatások során a háttérként szolgáló vagy belső helyszínként mutatott tágas, korszerű designnal megjelenített házak arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a tanulók többsége nyugodt, középosztálybeli körülményeket tudhat magáénak, így problémái elsősorban nemzedéki jellegűek. Az első évad ötödik epizódjában feltűnő, a fiát folytonosan elnyomó úgazdag apa negatív figurája azonban egyértelmű állásfoglalás: a társadalmi helyzet ugyan komolyan befolyásolja az iskolai előmenetelt, de semmiképp sem helyettesíti a *tanulásnak* nevezett befektetést. Jóllehet az igazgató, Rácz Ernő (Anger Zsolt) az apa által befizetett adomány fejében hajlandó volna szemet hunyni Feri gyengébb teljesítménye felett, de a sorozat középpontjában álló, az eszméi mellett mindvégig kitartó, idealista Vasvári inkább ingyen korrepetálást tart, mintsem hogy behódoljon az apa által arrogánsan megjelenített pénz világának.

Ni Dieu ni maître: Vasvári, a pedagógiai demiurgosz

NYILVÁN SENKIT SEM LEP MEG AZ, hogy A *tanár* című sorozat abszolút főszereplője a Nagy Ervin által alakított Vasvári Szilárd. Leszámítva az első évad Nógrádi Klaudiáját (Ubrankovics Júlia) és a második évad Kovács Lilláját (Trokán Nóra) az iskola további tanerői legfeljebb epizód szereplőkként tűnnek fel. A helyzet aránytalanságát érzésem szerint a készítők azzal próbálták ellensúlyozni, hogy Vasvárit negatív személyiségjegyekkel is gazdagon felruházták, különben „túl jó” lett volna a figura. A jó svádájú fizika-kémia szakos tanerő így nemegyszer gátlástalannak, szexistának, toladódnak, piásnak, erőszakosnak tűnik (van tehát benne bőven a hagyományosan megformált rosszfiú alakjából), ám az iskola falán szó szerint túlnyúló nevelési elveinek kikezdetlensége és módszereinek sokfélesége, vagyis a szakmája iránt táplált *alázat* mégis követendő *modell*t formál belőle. A pedagógiai demiurgosz számára azonban minden szabály afféle

tapasztalatból absztrahált belső szabály, melynek következtében Vasvári Szilárd a sem istent, sem földi hatalmat nem ismerő, tökéletesen *autonóm tanár* mintája. Magatartása nem spekulatív jellegű, nem ezerszer végiggondolt papírizú bölcsségek irányítják pedagógiáját, hanem a mélyben őrzött tapasztalatokból spontán módon előhívott gesztusok, szófordulatok, lehetetlent nem ismerő konkrét megoldási javaslatok jellemzik. Másképpen fogalmazva gondolkodása performatív: meglátásai, intézkedései másodpercek alatt életszerű formát öltenek, műveleti területeket nyitnak meg, sőt demiurgoszi minőségében addig nem létező világokat alkotnak meg. Az életet „itt és most” jelenséggént fogja fel, társadalmi értelemben nem anticipál: nincs családja, gyermeke, felesége, magánéletében is sokkal inkább a pillanat hatalmának bűvöletében él.

A sorozat normatív értelemben talán egyetlen olyan témát tett tabuvá, mely a középiskola és a kamaszkor világát tárgyaló alkotásokban sokszor feltűnik: a tanárok és diákok közötti szexualitás kérdését. Márpedig a Magyarországon az 1990-es évek közepétől vetített *Szívtipró gim*i (Heartbreak High) című ausztrál sorozat vagy a *Szerelem első vérig* című magyar játékfilm még aggálytalanul ábrázolta a középiskolai tanárok és a diákok között dúló érzelmi és szexuális kapcsolatokat. Ám az utóbbi években kipattant – és sajnos érdemi vita, illetve konklúzió nélkül feledésbe merült – hazai középiskolai zaklatási ügyek ezt a témát egyszerűen tabuvá tették – vagy transzponálták a problémát. A Vasvári, valamint közvetlen kolléganői (Nógrádi Klaudia, Kovács Lilla) és az egyik tanítvány édesanyja között kialakult érzelmi és szexuális feszültség mintha ezt a kényes kérdést óhajtaná kiváltani. Illő hozzátenni, hogy a felelősség ez esetben nem a *tanár* készítőit terheli, hanem azt a magyar nyilvánosságot, mely az elmúlt években nem volt képes az ilyen ügyekben higgadtan, mértéktartóan állást foglalni. Márpedig egy sem égi, sem földi hatalmat el nem ismerő figura esetében a szexualitás szabad gyakorlása akár az autonómia, a külső társadalmi szabályozást semmibe vevő magatartás fokmérője is lehetne, de ez a magatartás az utóbbi évek, évtizedek visszaélései miatt módfelett antipatikus lenne, amennyiben a szexualitás ilyen aszimmetrikus gyakorlása önmagában is hatalmi kérdés.

A *tanár* természetesen nem a jelenlegi Magyarország hű képe – tegyük hozzá: szerencsére. Az egyik oldalt, aprólékos elemzéssel ugyan rá lehetne mutatni arra, hogy jó néhány irreális elem került a sorozat világába, mely némileg erodálhatja a hitelességét, de a másik oldalt mégis inkább úgy

gondolom, hogy a szűzsében megjelenő társadalmi problémák fontosabbak ennél. Nagyon kevés olyan dolog van a mai Magyarországon, amelyben ez az egyébként is módfelett megosztott társadalom egyetértene, de a közoktatás tarthatatlan helyzete egyike azoknak a témáknak, amelyek ma már a rendszer híveiben is ellenérzéseket keltenek. Ilyen iskolai egyenlőtlenségek mellett sem modern társadalmat, sem demokráciát nem lehet építeni. Ilyen alulfizetett, erkölcsileg meg nem becsült pedagógusokkal nem lehet színvonalas képzést biztosítani. Ilyen környezetben pedig pont a legfogékonyabb, a felnőtt kor küszöbén álló nemzedékek nem kapnak megfelelő figyelmet, szeretetet és nevelést. Vasvári Szilárd ebben a lehetetlen helyzetben fellépő – mitológiai értelemben vett – kultúrhérosz, aki varázsütésre old meg helyzeteket: kamaszokat ment meg, családokat nyugtat meg és lelki problémákat fejt meg. Nem szent, hanem egy elkötelezett pedagógiai demiurgosz, aki egyes szám első személyben oldja meg azokat a dilemmákat, melyeket az elmúlt években és évtizedekben mi, tízmilliósan elmulasztottunk. Vasvári Szilárd a mi rossz lelkiismeretünk Supermanje.

Jegyzetek

- 1 Karl Marx, Tézisek Feuerbachról, in Karl Marx – Friedrich Engels, *Német ideológia*, Budapest, Magyar Helikon, 1974, 8.

11 | EXHIBICIONIZMUS

A nyitott múzeum mint pedagógiai tér

„Une proposition qui émane de moi – si, diversement, citée à mon éloge ou par blâme – je la revendique avec celles qui se presseront ici – sommaire veut, que tout, au monde, existe pour aboutir à un livre.”¹

/ MALLARMÉ

Címszavak az enciklopédizmus alkímiájához

MALLARMÉ SOKAT IDÉZETT, a fenti mottóban szereplő fordulata azt jelenti, hogy a világon minden azért létezik, hogy egyszer egy könyvben lelje meg végső helyét. Mallarmé levelezéséből kiindulva Abastado úgy véli, hogy nagyjából 1866 után Mallarmé tétova lépéseket tett nemcsak az irodalom tartalmi megújítása, de az írás, a könyv anyagi-formai megjelenésének vagy az olvasás újragondolása felé; ennek végső célja – ahogy Bonniot rámutatott – a befejezetlen Nagy Mű (*grand œuvre inachevée*), a Könyv (*livre*) tervezete volt.² Mivel azonban egy ilyen példa nélküli esztétikai projektumhoz nem álltak rendelkezésre a megfelelő fogalmak, Mallarmé különféle vallásos, ezoterikus, hermetikus, filozófiai regiszterekből merített ötleteket.³ Az idő előrehaladtával, az eltérő minőségű szövegek felgyülemlésével fogalmazódott meg Mallarmében az *egyetlen* – voltaképpen megvalósíthatatlan – *könyv* mítosza.⁴

A 2018-ban Frazon Zsófia szerkesztésében megjelent *Nyitott múzeum. Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum* című kötet alapos kutatás nyomán készült, elméleti ismeretekkel jól felszerelt és gyakorlati tapasztalatokból gazdagon merítő átfogó, enciklopédikus vállalkozás.⁵ Bárhonnan merítünk ihletet, annak vágya, hogy tudásunkat megpróbáljuk összegezni és értelmesen elrendezve egy könyvben rögzíteni, jóval régebbi keletű. Umberto Eco ezt az indítást egyenes Homéroszig vezeti vissza, amennyiben az *Iliász* második énekében a hajók felsorolása szerint nem pusztán poétikai funkcióval bír, de benne van az elmondhatatlanság toposza is, vagyis az, hogy a katalógus nem azért készül, mert mindent tudunk, hanem éppen azért, mert olyan mennyiségű és minőségű tudással konfrontálódunk, mely valamiféle *rendszerezést*

igényel.⁶ Az elmondhatatlanság toposza nemcsak a tudás, a megismerés végtelenségéből táplálkozik, de azt is magában foglalja, hogy a tudott dolgok rendszerezése is emberfeletti, vagyis lehetetlen feladat. Mi lehetne vonzóbb a lehetetlen megkísértésénél?

De túl a tárgyak, iratok vagy alkotások kézzel fogható világán, hogyan rendszerezhető, hogyan katalogizálható és miképpen látható át a világról szóló tudásunk? Mit kezdhet ezzel az átfogó tudományos megismerés évszázados vágya, mely szinte lebénította az első szótárak készítőit, s arra sarkallta őket, hogy szótár helyett inkább a nyitottabb szerkezetű enciklopédiába sűrítsék a világot leírni vágyó hevületüket. Jóllehet Emanuele Tesauro a *Cannonicchale aristotelicó*bán (1654) a metaforát ajánlja az enciklopédia szervezőelveként, a tudás elszórt elemei közötti kapcsolatteremtés eszközeként, ám ez a szubjektív asszociációs elv sokáig nem elégítette ki az enciklopédiában gondolkodó tudósok igényeit. Nincs itt mód végigkövetni a lista, a leltár, a repertórium, a katalógus, a szótár és az enciklopédia legfontosabb szervezőelveinek alakulását, legyen elég annyi, hogy Eco a magyarul „rizómaként” elhíresült, Félix Guattari és Gilles Deleuze nevéhez kapcsolható ún. gyöktörzs-elmélet bevezetését javasolja. A gyöktörzs (*rhizome*) jellegzetessége az, hogy bármely pontján elvágható, ám a struktúra teljes értékű marad; nincs se kezdet, se vég, se hierarchia, csak sok-sok mellérendelő kapcsolat.⁷ Lényegében ez is a metaforikus kapcsolódásokat ambicionálja, amennyiben az egyes tételek közötti jelentésadás *nyitott labirintust* hoz létre.⁸

A Karinthy-filológiában sokáig vissza-visszatérő motívum volt az a megállapítás, hogy az író szétszórta az ötleteit, elaprózta a tehetségét, így a már fiatalkorában a „kész program” jegyében ambicionált Nagy Mű végül sosem készült el. Talán Beck András és Dolinszky Miklós mutatott rá elsőként arra, hogy a Karinthy-œuvre hagyományos irodalomtörténeti értelemben lehet, hogy szétesik, de a motivikus ismétlődések és belső kapcsolódások révén az életmű maga igen összetett jóság, mely saját jogán, az egyes műveken túl is figyelmet érdemel. A befejezett, lezárt, de Létező Mű mindig kevesebb, mint a Lehetséges Mű, hiszen míg utóbbi abszolútumot ígér, addig előbbi nem más, mint a tudásbeli kompromisszumok bizonyítéka és a határok leigázhatatlanságának cáfolata. A Karinthy-értelmezők közül többen is a tervezett, de soha meg nem valósult Nagy Enciklopédiában látták a Nagy Mű lehetőségét; ám Dolinszky amellett érvel, hogy a kiadott *Címszavak a Nagy Enciklopédiához* nem torzó, hanem műfajokhoz és zárt formákhoz nem köthető, a szabad formálhatóság esélyét fenntartó, nyitott mű.⁹

Ezért fontos a *Ki kérdezett?* című előhang, mely számba veszi az enciklopédikus tudással szemben táplált ellenérzéseket, ugyanakkor fogódzót is ad. „Ezek apró tanulmányok – írja Karinthy –, a szónak mai értelmében. Talán szabad már halkán és óvatosan kimondani megint a »tanulmány« szót anélkül, hogy okvetlenül költői művekről, művészi alkotásokról készült disszertációkra gondolna az olvasó. [...] Ezek most értekezések – mondjuk még szárazabban: fogalom-meghatározások. Vagy szerényebben: címszavak. Címszavak a Nagy Enciklopédiához, amit tíz év óta emlegetek. [...] A Nagy Enciklopédiához, amelyre megérett az idő, szétrombolt és romokban heverő alapfogalmak bábéli poklában, e rettenetes században, melynek tudománya és politikája és művészete szétbontott mindent, és semmit össze nem rakott – a Nagy Enciklopédiához, amit együtt kellene megírni, nem szakutódosoknak és filológusoknak és szótárszerkesztőknek –, hanem a közlekedés győzelmes forradalmával összekovácsolt emberiség vehető szellemeinek, költőknek, gondolkodóknak, mindenütt a világon – aminek megszerkesztéséhez külön törvényű, független várost kellene építeni, s ott összehozni őket, hogy dolgozzanak, mint ama Szabad Kőművesek, akik csak így építhették fel ezredévre szóló dómjaikat... a Nagy Enciklopédiához, ehhez a még nem létező műhöz, amelyhez minden gondolatom száll, amelynek hangjához, módszeréhez igazodom, mikor fogalmakat tisztázok magamban, igazságot keresek, megismeréshez jutok... a Nagy Enciklopédiához, ami nem fog elkészülni soha.”¹⁰

„Piknik” a múzeumban: nyitott kézikönyv – nyitott labirintus

A FRAZON ZSÓFIA SZERKESZTETTE KÖTET szervesen illeszkedik az új muzeológiai értelmező és megvalósító kulturális és társadalomtudományos gyakorlatba, melyet az utóbbi évtizedben – névsor szerint – Ébli Gábor, Fejős Zoltán, Frazon Zsófia és György Péter adaptált, honosított magyarországi viszonyokra, ugyanakkor a kötet érezhetően új fejezetet is kíván nyitni.¹¹

A *Nyitott múzeum* ugyanis kézikönyvként határozza meg magát; a címlap ennek megfelelően tartalmazza a fő- és alcímet, megjelöli a műfajt, valamint a kiadót, de nem tünteti fel sem a szerzőket, sem a szerkesztőt. Utóbbi nevét a könyv legvégén találhatjuk meg, ahol teljesen egyértelműen kiderül, hogy Frazon Zsófia volt a kötet szerkesztője, illetve a vállalkozás alapjául szolgáló OTKA-kutatás vezetője. A szócikkek szerzői – alfabetikus rendben: Foster Hannah Daisy, Frazon Zsófia, Gadó Flóra, Hermann Veronika,

Illés Péter, Schleicher Vera, Szakács Eszter, Toronyi Zsuzsanna és Wilhelm Gábor – két minőségben jelennek meg, a szócikkek szerzőiként és a kutatás résztvevőiként. A kötet Csatlós Judit, Csengei Andrea, Horváth Kitti, Andreas Lehner, Őze Eszter, Thury Lili és Vörös Gabriella személyében feltüntet ún. meghívott szerzőket, valamint Fejes Petra, Hermann Júlia, Hornyák Evelin, Kiss Krisztina Noémi, Vörös Zétény személyében meghívott kommentálókat is. Napjainkban, amikor a hivatkozási láz és a különféle globális adatbázisok világában nemcsak felértékelődik, de egyenesen fetisizálódik a szerző fogalma, e sorok írójának különösen szimpatikus az a mondhatni politikai gesztus, mellyel a szerzők semmibe veszik a trendet. Pár évtizeddel ezelőtt dívott az ún. *kollektív szerzői forma*, de ahogyan a nemzetközi társadalomtudományos gondolkodás egyre inkább cikktermelő tudományiparrá silányult, az ilyen törekvések jórészt kivesztek; Magyarországon talán a Mátyás Mónika égisze alatt megjelent, a jól ismert tiszazugi arzénes gyilkosságokról szóló *Méregkeverők* című kötetet tudnám analógiaként megemlíteni.¹² A Demeczky Nóra és Déri Enikő által tervezett könyvformátum nemcsak formai szempontból meghatározó, hiszen a domináns élenkzöld borítóra rímelő, egy-egy fogalomra vonatkozó kiemelés vagy a főszöveghez írt kommentár nem pusztán színesíti, de tartalmilag is segíti az olvasást. A társadalomtudományos könyvkiadásban ritkán látni ily szépen megvalósulni a tartalom és a forma egységét.

A kötet annyiban akar tehát új fejezetet nyitni a hazai muzeológiai beszédrendben, amennyiben műfajában is eltér a korábbi kísérletekről. Egyfelől a könyv kétharmadát kitevő, *Fogalmi háló, Szócikkek, Esettanulmányok* című fejezetekben a szerzői gárda összegyűjti az elméleti, diszciplináris támpontokat, úgymint a kulturális és szimbolikus antropológia, a múzeumtanulmányok, a néprajz, az irodalom- és történelemelmélet, a filozófiai antropológia, a társadalomelmélet stb. Másrészt az esettanulmányokkal és az interjúkkal azt óhajtja megmutatni, hogy a múzeum műfaja nem elméleti jellegű munka, hanem elméletekkel dolgozó kulturális-tudományos gyakorlat. Harmadrészt pedig talán azt is hozzátehetjük, hogy bár a szerzői intenció szerint ez egy kézikönyv, de – mint látni fogjuk – számtalan olyan termékeny belső ellentmondás van a könyvben, mely az intellektuális teljesítményen túl egyértelműen elválasztja a „hogyan váltsuk meg a világot két lépésben” típusú sikerkönyvektől. Ennyiben a *Nyitott múzeum* szerintem inkább enciklopédikus igényű: egyszerre akarja csokorba szedni a jórészt posztstrukturalista szemléleti elemeket hordozó elméleteket és az ezekből

fogant kiállítások tapasztalatait, s egyszerre néz szembe azzal, hogy mindez az elmélet- és tapasztalatbőség okán korunkban lehetetlen. Nincs egyetlen koherens elmélet (és ne is legyen).

Noha a korábbi évtizedektől eltérően a 2010-es években talán már nem jelentenek be minden évben egy-egy újabb „fordulatot” (nyelvi, kulturális, térbeli, képi stb.), ugyanakkor nem is jutnak nyugvópontra a viták. A helyzetet bonyolítja, hogy a múzeum esetében nem egy, hanem több tudomány esetében volna szükség erre a nyugvópontra, következésképpen lehetetlen rögzíteni a tudomány állását. Ez újfent arra emlékeztet, ahogyan Karinthy az enciklopédia készítésének lehetetlenségét abban látta, hogy az igazság mozgásban lévő, eleven jószág, ezért vadásznyelven szólva nem lehet „kapásból szíven találni az igazságot”.¹³ Márpedig pont ez lenne a lényeg. Úgy gondolom, a *Nyitott múzeum* alkotógárdája egészen pontosan tudatában van ennek a helyzetnek, ez magyarázza a nyitottság, a lezáratlanság, a befejezetlenség koncepcióját. Utóbbi el is vezet bennünket a felhasználó-központú szemlélet felé. A kötet olvasója és a múzeum látogatója reflexióival, kommentárjaival maga is alkotóvá válik, így Umberto Eco régi *bon mot*-ját átformálva azt mondhatnánk, hogy a múzeum olyan piknik, ahová a muzeológus hozza a tárgyakat és a fogalmakat, a látogató pedig az értelmezést.¹⁴

Milyen fogalmakat hozott a piknikre a *Nyitott múzeum* kollektívája? Csak néhányat szeretnék ezek közül kiemelni, mégpedig azokat, melyek alkalmasnak tűnnek a *Nyitott múzeum* világnézetének rekonstruálására. A fogalmi háló címszavainak sorában a *demokratikus*, több jelzős szerkezetben a *közös és a közösségi*, a *kollaboratív*, a *kontaktzóna*, több szóösszetétel élén az *ön-* prefixum, továbbá a *szerezőség*, az *autoritás*, a *részvétel*, a *többszólamúság* mind arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a múzeum nyitottsága nem pusztán divatos lózung, hanem komoly tudományelméleti előfeltevéseken nyugvó politikai program. Politikai annyiban, amennyiben egyszerre óhajtja bevonni a múzeum intézményét adófizetőként eltartó társadalom tagjait, tudatosítani bennük, hogy a tárgyak és a hozzájuk kapcsolódó történetek révén mintegy „belenyúlhatnak” az önértelmezésnek abba a folyamatába, mellyel a muzeológusok mégiscsak hatni szeretnének rájuk. Ez a muzeológia a kölcsönösség, az egymásrautaltság, a szimmetria foglaimaira helyezte *etikai* alapjait, tudományos hitelességét pedig az adja, hogy élni segít a társadalomról és/vagy annak egyes csoportjairól a tárgyakon keresztül előadott történetekkel. E hevületet az táplálja, hogy az életünket kitöltő, reflektálatlanul zajló, értelmetlennek tűnő hétköznapi

mélyén jelentések sora húzódik meg, s a múzeum, a kiállítás, az anyagyűjtés, a tárgyak rendszerezése és korántsem utolsó sorban a látogatókkal való intenzív foglalkozás feltárja e jelentéseket. A pedagógiailag vezetett közös felfedezés munkája az, mely a társadalom tagjainak úgy egyénileg, mind csoportosan segíthet megélni a kultúra és a művelődés konnektív szerepét. Márpedig ha a közös múlt, illetve a jelen feltárása és megélése valós interszubjektív viszonyokat eredményez, létrejöhet az együttérzés és a szolidaritás, vagyis az, ami gyógyír lehet a késő modern társadalom egyik legnagyobb rákfénéjére: az atomizáltságra, a társadalmi dezintegrációra.

Műfaji szempontból a szócikkek szabatos stílusban, rövid bibliográfiával adják kezünkbe azokat a tudnivalókat, amelyekkel az *élő archívumtól* a *közösségi múzeumon* és *tárgyorientált ontológián* át a *terepig* vagy a *többszörlamúságig* rendelkezünk kell. Ezt követik az *Esettanulmányok*, melyekben – s ez a módfelett szimpatikus beállítódás a könyvbemutatókon is kiderült – a szerzők nem pusztán ismertetnek egy-egy olyan kiállítást, melynek létrehozásában aktívan részt vettek, hanem komolyan mérlegre is teszik azt. Számtalanszor elhangzik mifelénk önkritika gyanánt, hogy amit a nyugati társadalomtudományos elméletekből átveszünk, az nem mindig érzékeny és valós adaptációkat eredményez, hanem sokszor „ráerőltetjük” a teóriát a másik partikuláris kontextusra. Ezért az *Esettanulmányok* című fejezet a *Szócikkek* tökéletes szellemi ellensúlya, mégpedig azért, mert ugyanazok a szerzők vetik fel azt a dilemmát, hogy ami elméletileg, papíron jól működik, az a praxis során valamiért nem úgy valósul meg. Ebből azonban a szerzők nem arra a következtetésre jutnak, hogy az elmélet rossz vagy a közönség nem elég érett (sic!) a befogadásra, hanem a finomhangolásra, a reflexió elmélyítésére tesznek javaslatot; vagyis feltárják szakmai esendőségeiket (kinek ne lennének?), ami a hazai tudományos gyakorlatban szinte példátlan (eközben irigylésre és követésre méltó etikai tett), majd a továbbgondolásra és újabb kiállításokra tesznek javaslatot.

Exhibicionizmus: kiállított kultúránk és önmagunk emlékezete

AZT HISZEM, A BEMUTATÓK SORÁN KIALAKULT beszélgetésekben az egyik legvitatottabb fogalom a *közösség* volt. Pierre Nora francia történész utóbb nagy hatást kiváltó esszéjében, az *Emlékezet és történelem között* című, 1984-ben közzétett írásában úgy fogalmaz, hogy „azért beszélünk annyit az emlékezeetről, mert már nincs”.¹⁵ A durkheimi szociológia nagy alakjának,

Maurice Halbwachsnak az elképzeléséhez kapcsolódva ugyanis Nora amelletts tör lándzsát, hogy az emlékezet interszjektív kulturális gyakorlat, mely a társadalom alrendszereiben él: etnikai, vallási, szabadidős csoportokban, munkahelyi, lakóhelyi, falusi, szakmai, szakszervezeti és egyéb közösségekben. A lényeg, hogy az halbwachsi kollektív emlékezet mindig konkrét csoporthoz kötődik (ez az alapfeltétele az interszjektivitásnak), ebből fakadóan léptékét tekintve sohasem lehet ösztársadalmi vagy nemzeti.¹⁶

Nora úgy látja, hogy az első világháború utáni években fogant elmélet empirikus alapjául szolgáló francia társadalom az 1945 utáni három évtizedben rohamosan megváltozott; ennek egyik legpregnansabb jele épp a fentebbi, elsősorban a falusi közösségek felbomlása volt. A „harminc dicsőséges esztendő” idején Franciaország sokkal gazdagabb lett, bővült a középosztály, de ennek az volt a szimbolikus ára, hogy a francia társadalom elvesztette regionális, etnikai, vallási, munkahelyi, szakmai és közösségi kohézióját, s mintegy feloldódott az individuum-központú fogyasztói társadalomban. Szerinte ezért nincs élő emlékezet, hanem ki-ki új, retrospektív társadalmi identitásokat „talál fel”, alakít ki – ezek tárgyiasult formája az emlékezhely, ami egy protézis, és az élő emlékezet helyett áll. Későbbi írásaiban ez a keresés vissza-visszatér, amennyiben asszimilált, aposztata zsidóként („je suis le type même du Juif déjudaïsé”) magának Norának is valamiféle sajátos hibrid identitást kellett kialakítania. Traumatikus élmény volt, ahogyan kiskamasz korában menekülnie kellett a Gestapo elől, de az is megrendítő tapasztalat volt, amikor egy félhivatalos találkozáson a CRIF vezetője közölte vele, hogy „érintettsége ellenére” ő nem zsidó (értsd: vallási szempontból nem számít annak).¹⁷

A probléma tehát abban áll, hogy a társadalom és a kultúra leírására és értelmezésére hivatott szókészletünk, mely persze mindig is állandó változásban volt, a 20. század folyamán még a megszokottnál is drámaibb sebességgel alakult át.¹⁸ E folytonosan változó értelmezéshez – már csak a szövegszerű közlés, egyszerűbben a könyv hatékonyságának csökkenésével – az egyik legjobb *terep* épp a múzeum lehet. A fentebb felemlített termékeny belső ellentmondás szerintem abban állt, hogy a *Szócikkek* egyik vissza-visszatérő eleme szerint a múzeumi kiállítás egy-egy közösségnek készül, hiszen ebben rejlik a kölcsönösség esélye, nevezetesen az, hogy a megszólított csoport együttműködik, kommentálja a színre vitt értelmezést. Ám az *Esettanulmányok* némelyike arról adott számot

(Itt lakott Rosenthal, *A kontaktzóna mint interkulturális dialógus*, *Diversity, Menekültmese*), hogy a megcélzott közösség nem egészen úgy reagált a kiállítási iniciatívára, ahogyan az a – soha el nem készülő – Nagy Könyvben áll. A könyv második, a Magyar Zsidó Múzeum és Levéltár Síp utcai kiállítóterében megrendezett bemutatóján részletesebben körüljártuk a problémát. Az egyik kulcskérdés az volt, hogyan valósul meg a részvétel, a többszólamúság, a szerzői demokratizmus, ha a célcsoport egyáltalán nem vagy nem úgy óhajt részt venni benne, ahogy a kezdeményező kutatók elgondolták. Mi történik akkor, ha a kommentármuzeológia vagy a kontaktzóna fogalmai a gyakorlatban nem tudják betölteni azt a szerepet, melyet az akkurátusan feldolgozott szakirodalom nyomán a szerzők szántak neki? Ismétlem, a *Nyitott múzeum* döbbenetes reflexivitását abban látom, hogy erre a feszültségre nem kiiktatandó hátrányként, hanem épp ellenkezőleg, erőforrásként tekintettek a szerzők, ami újabb kutatásokat és kiállítási gyakorlatokat fog ösztönözni. A „hiba” tehát nem hiba (hiszen nincs helyes megoldás), hanem az újragondolás kezdete.

Az egyik legproblematiszabb és jelentősen túlhasznált kifejezésünk a *közösség*. Ez részben a magyar nyelv sajátosságaiból, illetve abból ered, hogy még mindig nem beszélünk elég jól idegen nyelveket, így félreértelmezett fordításokkal van tele közéletünk. Csak néhány kiragadott példa: *social media* = közösségi média, *public transport* = közösségi közlekedés, *coworking space* = közösségi munkatér. A probléma az, hogy a *social*, *public* és *coworking* szavaknak valójában semmi közük a közösség fogalmához, hiszen ahogy a Facebook vagy a Twitter nem közösségépítésre, hanem egyre inkább manipulációra és álhírek terjesztésére szolgáló profitorientált vállalkozás, úgy a 7-es buszon néhány megállót együtt utazó vagy egy irodában egy időben tevékenykedő magányos dolgozók sem alkotnak közösséget.

A kollektív emlékezethez tapadó csoport és közösség egyik legfontosabb ismérve (s nagyjából Nora is ezt reklamáta) az *interszubbektivitás*, a másik pedig a *befejezetlenség*. Az halbwachsi értelemben vett, a társadalom alrendszereiben működő kollektív emlékezetben ez benne van, hiszen az azt fenntartó csoport mindkét feltételnek megfelelhet. A kollektív emlékezet célja nem valamely történet hosszú távú megőrzése a csoporton *kívüliek* számára, hanem a személyes részvétel és a közös ismételtség révén az összetartozás átélése és megerősítése. Funkcióját tekintve Halbwachsnál a kollektív emlékezet ugyanaz, mint Durkheimnél a rítus. Ám amennyiben ezt az emlékezetet intézményesítjük, és rögzítjük a jelentését (vagyis a kollektív

emlékezetet megfosztjuk a sajátosságaitól), ahogyan az emlékezet hagyományos intézményei tették a 19. század óta a Tony Bennett által „múzeumi láznak” nevezett folyamat során, úgy a múzeum szükségszerűen autoriterré, elitistává, lezárttá és normatívvá válik.¹⁹ A *Nyitott múzeum* szerzői kollektívája ezt a faramuci helyzetet tökéletesen megértette, az ismeretelméleti szakadékon átkeltek, s enciklopédiájukban egy olyan lehetséges programot tártak az olvasók elé, mely megpróbál valamit visszacsempészni az interszubbektivitásból és a befejezetlenségből, hogy végül valós alkotói közösségeket hozzon létre. Ez a nyitott múzeum tétje, ezért nevezem ezt *exhibicionizmusnak*, hiszen a múzeumi reflexió önmagunkra irányul, önmagunkat állítjuk ki: mi vagyunk az alany és a tárgy. A *Nyitott múzeum* gárdája mind elméleti, mind gyakorlati szempontból, nemzetközi mércével mérve is magasra tette a lécezt, úgyhogy most be is fejezem, hogy minél hamarabb elkezdhessünk dolgozni.

Jegyzetek

- 1 Stéphane Mallarmé, *Le livre, instrument spirituel*, in *Œuvres complètes*, Henri Mondor – Georges Jean-Aubry (szerk.), Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1945, 378.
- 2 Edmond Bonniot, *Préface d'après des documents inédits*, in *Œuvres complètes*, 431. A francia œuvre szó nyelvtanilag nőnemű, ám Mallarmé mindkét nemből használt, míg Bonniot az idézetben kifejezetten hímnemben alkalmazta.
- 3 Földes Györgyi, *Az alkímista kemencéje és a Nagy Mű. Mallarmé két alkímista szonettje*, *Nagyvilág*, 51. évf. (2006) 2. sz., 136–150.
- 4 Claude Abastado, *Le „livre” de Mallarmé: un autoportrait mythique*, *Romantisme*, 44. sz. (1984), 65–82. Lásd még Lloyd James Austin, *Essai sur Mallarmé*, Manchester, Manchester University Press, 1995, 66–91., továbbá Jacques Rancière, *Mallarmé: the Politics of the Siren*, London – New York, Continuum, 2011, 58.
- 5 *Nyitott múzeum. Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum*, Frazon Zsófia (szerk.), Budapest, Néprajzi Múzeum, 2018.
- 6 Vö. Umberto Eco, *A lista mámore*, Budapest, Európa, 2009, 49.; Robert E. Bellman, *The List. The Uses and Pleasures of Cataloguing*, New Haven – London, Yale University Press, 2004.
- 7 Gilles Deleuze – Félix Guattari, *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, Paris, Minuit, 1980, 9–37.
- 8 Bővebben: K. Horváth Zsolt, *Az egyetlen metafora felé. Archívum, leltár, katalógus és az emlékezet listái*, in *Az emlékezet betegei. A tér-idő társadalomtörténeti morfológiájához*, Budapest, Kijárat, 2015, 326–345.

- 9 Dolinszky Miklós, *Szó szerint. A Karinthy-passió*, Budapest, Magvető, 2001, 110. Lásd még Beck András, A gondolkodás börtönében, in *Nincs megoldás, mert nincs probléma*, Budapest, József Attila Kör – Pesti Szalon, 1992, 9–19.
- 10 Karinthy Frigyes, Ki kérdezett?, in *Címszavak a Nagy Enciklopédiához*, Ungvári Tamás (szerk.), Budapest, Szépirodalmi, 1980, I. kötet, 11.
- 11 A teljesség igénye nélkül lásd Ébli Gábor, *Az antropológizált múzeum: közgyűtemények átalakulása az ezredfordulón*, Budapest, Typotex, 2005.; Fejős Zoltán, *Tárgyfordítások: néprajzi múzeumi tanulmányok*, Budapest, Gondolat, 2005.; Fejős Zoltán, *Új helyek, új metaforák: közelítések a jelenkor múzeumi etnográfijához*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2017.; Frazon Zsófia, *Múzeum és kiállítás: az újrarájzolás terei*, Budapest – Pécs, Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 2011.; György Péter, *Az eltörölt hely – a Múzeum. A múzeumok átváltozása a hálózati kultúra korában: New York, Természettörténeti Múzeum – egy példa*, Budapest, Magvető, 2003.; György Péter, *Múzeum, a tanuló-ház: múzeumelméleti esettanulmányok*, Budapest, Szépművészeti Múzeum, 2013.
- 12 *Méregkeverők*, Mátay Mónika (szerk.), Budapest, Korall, 2017.
- 13 Vö. Karinthy Frigyes, Színes és fekete. Jegyzetek az Enciklopédiához, in *Az utolsó palackposta*, Ungvári Tamás – Kaiser László (szerk.), Budapest, Talantum, 1994, 151–154.
- 14 Umberto Eco, Értelmezés és történelem, *Café Babel*, 9. sz. (1993), 21–29.
- 15 Pierre Nora, Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája, in *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*, K. Horváth Zsolt (szerk.), Budapest, Napvilág, 2010, 13.
- 16 Maurice Halbwachs, *Az emlékezet társadalmi keretei*, Budapest, Atlantisz, 2018.
- 17 A CRIF (Conseil Représentatif des Institutions Juives de France) különböző francia zsidó szervezeteket tömörítő intézmény. Apja szándéka ellenére Nora elutasította a *bár micvát*, ugyanakkor időskorában megbánta, hogy nem értette meg, mi a jelentősége. Pierre Nora, *Esquisse d'ego-histoire*, Paris, Desclée de Brouwer – Collège des Bernardins, 2013, 49–52. Lásd még Pierre Nora, La France et les Juifs, destins mêlés, in *Recherches de la France*, Paris, Gallimard, 2013, 516–540.
- 18 Reinhart Koselleck, Fogalomtörténet és társadalomtörténet, in *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*, Budapest, Atlantisz, 2003, 121–146.
- 19 Tony Bennett, A kiállítási komplexum, in *A gyakorlattól a diskurzusig. Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*, Kékesi Zoltán – Lázár Eszter – Varga Tünde – Szoboszlai János (szerk.), Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, 2012, 24–50.



8. kép

Kiscsoport – közösség: kollektív önművelés mint emancipáció és terápia

„EGY NÉGYDIMENZIÓS LÉNYNEK nem lehet képe valamilyen 10 dimenziós valóságról. Azonban ha társul egy másik négydimenziós lénnel, aki azonban a 10 dimenziós valóság másik szegletében él, akkor szintetizálódva már egy igen komplex alakzatot alkothatnak és annak alapján képet nyerhetnek a tízdimenziós valóságról, amelynek egyes szegmentumait lakják. A valódi dialógus tehát nem olyan átmeneti kapcsolat, amelyben a szereplők gondosan megóvják különállásukat. A különállás, az egyéniség megóvása egyoldalt a nyugati civilizáció egyik nagy pozitívuma, másoldalt azonban igen hatalmas gátló tényező, a civilizáció fejlődésének nagy akadálya. [...] Azonban a siker a valóságban nem más, mint emberek dialogikus társulása.”¹

/ MEZEI ÁRPÁD

1 MEZEI Árpád, Dialógus és társszerzőség, in *Hasbeszélő a Gondolában*, Beke László – Csanády Dániel – Szőke Annamária (szerk.), Budapest, Bölcsész Index, 1987, 74.

12 | MÉREI FERENC ÉS A BUJDOSÓ EMBERISMERET

Marikovszky Andrea beszélgetése K. Horváth Zsolttal

MÉREI FERENC ÉLETÉNEK ÉS TEVÉKENYSÉGÉNEK átfogó, kétkötetes monográfiáját köszönhetjük K. Horváth Zsolt társadalomtörténész tizenöt évnyi kutatásának, munkája egyúttal adalék lehet a magyar baloldali mozgalom esztétörténetének kritikai elemzéséhez is. Mérei demokratikus, szocialista szakpolitikai törekvéseinek kibontakoztatása 1950-ben, majd a forradalom után újból megtorpan, szellemi hatása inkább a lélektan és a pedagógia területén számottevő. A pedagógiától a gyermeklélektanon és a szociálpszichológián át egészen a klinikumig és a művészetpszichológiáig terjedő, sokszínű munkásságával azonban lefektette a lehetséges folytatáshoz szükséges tudományos alapokat. A Mérei Ferencről szóló társadalmi életrajz célja, hogy e folytatásra méltó teljesítményre irányítsa a figyelmet. A sztálinizmus és a kádárizmus, valamint a neoliberális fordulat után, a szélsőjobboldali oktatásügy példátlan rombolása közepette Mérei életművének újraolvasása muníciót adhat a jelen bírálatához.

Mérei Ferenc életprogramját idézve „öröm és teljesítmény”, hogy több mint tizenöt évnyi munkád gyümölcseként idén márciusban megjelent a kétkötetes Mérei-monográfia! Mikor találkoztál először Mérei Ferenc nevével, munkásságával, és mi okozta azt a fordulatot, amelynek köszönhetően eldőlt, hogy életed jelentős idejét életművének szenteled?

1998-ban az Osiris újra kiadta *A lélektani naplót*, akkor mélyedtem el benne. Voltak korábban szórványos ismereteim Méreiről, de nem foglalkoztam vele igazán. Egy évre rá vita kerekedett róla a BUKSZ-ban, amiben az volt az érdekes, hogy az egyik oldalon a méltatói kör állt, olyan személyek, akik Mérei életművének, tevékenységének, pedagógiai gyakorlatának újszerűségét, illetve politikai elnyomásának történetét hangsúlyozták. De ott volt a másik oldal is (ide tartozik a könyvben többször is előkerülő Lányi Gusztáv), amelyik erős kérdőjeleket tett főleg 1945 és 1950 közötti teljesítménye mögé, pedig megítélésem szerint cseppet sem volt homogén a korszak. Az akkori középnemzedékhez tartozó kutatók írtak erről, Erős Ferenc megközelítését mindenképpen kiemelném. Ezekből történészként az derült ki számomra, hogy nem igazán tudjuk értelmezni az 1945 utáni időszakot,

pláne az 1948–1949 fordulójától meginduló szovjetizáció időszakát. Láttam tehát a problémát, láttam, hogy van egy számomra szimpatikus figura, akinek nagyon érdekes, újító gondolatai vannak, ugyanakkor imponált az ellentmondásossága is. Olyannyira, hogy ezt a fajta ellentmondásosságát kerestem az életrajzírás közben, és azt hiszem, sikerült is megtalálni; az ellentmondásosságot tehát nem volt céлом feloldani, hiszen a problémát maga Mérei Ferenc is eldöntetlenül hagyta élete végén.

Mennyiben lett példaképed Mérei eme folyamat során?

Számomra az volt az egyik fontos cél, hogy ez az eldöntetlenség benne maradjon az életrajzban. A „hős” és az „áldozat” fogalmaira épülő fekete-fehér morális értékelést, a kultuszt és az ellenkultuszt mindenképpen meg akartam haladni. Ugyanakkor az volt a célom, hogy ne csak azt a tevékeny egyént lássuk, aki intézeteket hoz létre, könyveket és tantervet ír, tesztek készíti, hanem magát a komplex pszi-tudományos és pedagógiai mezőt is. Mérei persze kétségtelenül kulcsfigura, de a mező szempontjából mégis csak a sok tevékeny pedagógus egyike. Az mindenképpen kiemelte a mező többi tagjához képest, hogy a maga erejéből kijutott Párizsba, a Sorbonne-on Henri Wallontól tanulhatott, s aztán hazatérve ezeket a korszerű megközelítéseket kamatoztathatta a magyar közoktatási reform kidolgozásakor – ahogy Mérei fogalmazott: „Az én szubkultúrámban nem szokás leborulni senki előtt”. Szimbolikusan én is ehhez a szubkultúrához tartozom, így nem lett példaképem Mérei, nem is nagyon szeretem a példakép kifejezést. Ettől függetlenül a Mérei-életműnek igenis van vonzereje, van még benne muníció. Mérei gondolkodása pedig nekem is segített tisztázni azt, mennyi bennem a demokrata, a szocialista, az anarchista, a talmudista és az avantgardista. Számomra ő inkább követendő modell lehet olyan értelmiségiként, aki nem az elefántcsonttoronyban akar élni, hanem cselekedni szeretne a mindennapokban, akinek fontos a „cselekvő tapasztalat” fogalma, vagyis a változtatás igénye és képessége, és aki szerint nem léteznek abszolút autoritások.

Jól látom, hogy életrajzírói szemléleteddel megújítani szándékozod a műfajt? Mondhatjuk azt, hogy a kritikai társadalmi életrajzírás célja, hogy az életút segítségével egyfajta szellemtörténeti hálózatot is láthatóvá tegyen?

Nagyon fontosnak tartom megmutatni azt a dinamikus viszonyt, ami az egyén és a társadalom között fennáll, és ez Mérei szemléletének is megfelel.

A társadalom nem valami díszlet, ami előtt az ember jön-megy, hanem a társadalmi tér szereplői befolyásolják az alakulását, és a társadalom folyamatosan formálja a személyiséget is. Ezek a folyamatok nem zárulnak le a gyermekkorral. Ahogy változunk, változtatunk is, ez Piaget fogalmával, némileg leegyszerűsítve, az akkomodáció. Folyamatos munka önmagunkon, hogy a körülményekhez alkalmazkodjunk, illetve a körülményeket számunkra elfogadhatóvá tegyük. Ezt a dinamikus viszonyt szerettem volna megmutatni az életrajzban.

Hogyan látod Mérei Ferencet a kapitalista self-made manhez képest, akit egyszerre jellemez a piaci rés felismerése, ösztönöz a vagyonszerzés és serkent a fogyasztás vágya? Mennyiben írható le ő a kapitalista sikerdefiníciókkal?

A kapitalizmus tapasztalata az ifjú Mérei életében a szülei csődbe ment fotós vállalkozása és az egyik nagybátyja tulajdonában álló Marx és Mérei Gyár révén volt jelen, de személy szerint őt ez a világ és annak normái, értékei nem nagyon érdekelték. Mérei nagyon egyszerűen fogalmaz: számára a legnagyobb öröm a másik ember, a siker pedig az együttes élmény, az alkotó együttlét. Elmondható róla, hogy a világi hívságok semmilyen jelentőséget sem kaptak az életében. Wallontól és Lacan pszichoanalíziséből veszi át a tükörstádium-elméletet, mely szerint a „decentrálás” révén kialakul az egyénben a másik ember jelenléte. Kurt Lewin szociálpszichológiáját kollégája, Gleiman Anna révén ismerte meg az 1940-es évek legelején, s óriási hatással volt rá a dinamikus személyiségelmélet és a lewini mező fogalma. Ennek köszönhetően Méreiben kialakult az az elképzelés, hogy az individuum önmagában semmi, csak a másik emberrel együtt érvényes: csak a Másikkal együtt vagyok teljes ember.

A könyv végén említett *Bujdosó emberismeret* című cikkében Mérei önmeghatározásként beszél a periferikus lét élményéről. Ez nem mond ellent az örömteli közösségi létnek?

Azoknak a közösségeknek, amelyek kialakultak körülötte vagy amelyeket kialakított maga körül (a két háború közötti opposíció egykori tagjaiból alakult Törzs, a Hungaricus-röpirat kapcsán formálódott, politikai barátokból álló „nemzeti kommunisták”, a munkatársak hálózata és a tanítványi körök),

Mérei mindig is a középpontjában volt. Ugyanakkor politikai és társadalmi értelemben vagy a pszichológiai mezőt tekintve valóban a perifériára szorult 1950 márciusa, vagyis a pedológiai határozatba bűjtött tisztogatás után. 1964-ben, amikor börtönévei után a lipótmezői Országos Ideg- és Elmegyógyintézetbe kerülhetett (ennek jogutód intézménye volt a 2007-ben felszámolt Országos Pszichológiai és Neurológiai Intézet), nagyon nehéz helyzetbe hozták. A város akkori peremén, a börtön struktúrájához hasonló létesítményben deviánsnak tartott mentális betegekkel foglalkozott, az orvosi diplomával rendelkező pszichiáterek között jóformán egyedül pszichológusként. Ekkor kollégáival nekilátott a klinikai pszichológia létrehozásának, egy új szakterület kialakításának, ami újra szakmai közösséget teremtett körülötte. Az 1960-as években *Az együttes* élmény című írásának angol nyelvű változatát már számontartották a nemzetközi szociálpszichológiai kutatásokban. De valóban, az 1981-ben a *Kritikában* megjelent rövid esszéjében érzékelhető, hogy bántotta a szakmai félreszorítottság, el nem ismertség. Ugyanakkor az 1990-es években végzett kutatás nyomán kiadott Önarckép *hátterrel. Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai* című könyvben található utalások hálózata azt jelzi, hogy a hazai pszichológusok közül Mérei Ferenc a második leggyakrabban említett pszichológus. Mérei nyitottságának és önformáló tehetségének köszönhetően képes volt arra, hogy egyedülálló módon alakítsa át magát és végezze el az akkomodáció munkáját, illetve olyasvalamit hozzon létre, ami korábban abban a formában még nem létezett. Ennek következtében a perifériára szorítva is újra tudta kezdeni munkáját, s a pszichológusok informális idézettségű hálózatának kulcsfigurája lett.

A peremhelyzetre vonatkozó elképzelése mennyiben kapcsolható össze a forradalmi önmeghatározás problémájával? Párhuzamba állítható-e Baudelaire flâneurjével, akit Walter Benjamin tett az urbánus identitás ikonjává? Rokonitható-e esetleg Guy Debord szituacionistaival? Mondhatjuk-e, hogy a Mérei-féle „bujdosó” a rendszerrel szemben álló, baloldali világpolgár magyar variánsa?

Korai gyermeklélektani munkáiban a peremhelyzet rossz, negatív előjelű minőség, s ezt kezdi el az 1970-es években újraértelmezni. Főként a művészetpszichológia kapcsán, amikor Kassákra hivatkozva beszél a *déviance volontaire*, a szándékos vagy választott kívülállás értékéről. Ez nem sodródást jelent nála, hanem Victor Turner szavával liminalitást. Turner szerint

a liminális helyzetben lévő, peremre sodródott emberek képesek egymásra találni, ebből jön létre a *communitas*, a közösség. A két világháború között az egyik ilyen peremre szorító kritérium a zsidóság volt, nem lehet pusztán a véletlen számlájára írni, hogy több – a szó társadalmi értelmében vett – „nem-zsidó zsidókból” álló, valamennyire zárt társaság jön létre. Ilyen volt a Kerényi Károly tanítványi köréből kialakuló „társaság”, és tulajdonképpen ide sorolható a Kassák körül szerveződő Munka-kör egy része (főleg a kiválás után létrehozott „oppozíció”), amelyhez áttételesen Mérei is kapcsolódott.

A peremhelyzet ekkorra tehát Mérei számára nemcsak rosszat jelent, hiszen ki tud alakulni az együttesség és képes létrehozni valamilyen közös teljesítményt. Amennyiben ez a peremhelyzet választott, képes megteremteni egy *ethoszt* a kirekesztettség körül, ami aztán megemeli a peremhelyzet élményét. Ebből származik az „öröm és teljesítmény” irányelve. Ezt variálja, árnyalja Méreinek egy kései, esszéformában fennmaradt szövege, mely a peremhelyzet egyik változataként vezeti be a *szociálpszichológiai kontúr* fogalmát. A gondolatmenet abból indul ki, hogy a társadalmi integráció alacsony fokán álló peremhelyzetűek távról sem egyműiek, elhelyezkedésüket leginkább az integráció, a be- és elfogadás *hiánya* határozza meg – nem valamiféle pozitív viszony. Az alaklélektanból merített „kontúr” kifejezés a figura és a háttér *határát* jelöli, Mérei pedig ezt a szociálpszichológia területére transzponálva a társadalmi elfogadás és el nem fogadás státusza-ira alkalmazza. Vagyis az a különleges, átmeneti helyzet érdekli, amely hol az elfogadott, hol az elutasított tartományba kerül. A szociálpszichológiai kontúr feltétele tehát az, hogy az integrált és a marginális tartomány között kicsi legyen a távolság, illetve az, hogy a kontúrhelyzetben lévő személy a két státusz között akár többször is pozíciót váltson.

1968-ban az akkor már öt éve szabadlábban élő, ám szakmája periferiájára száműzött Mérei Ferenc a *Módszerek* című dokumentumfilm szaktanácsadója. Vas Judit filmje egy Kurt Lewin vezetői stílusokról alkotott elképzeléseit színre vivő kísérletet mutat be óvodás gyerekekkel. A mű egyértelműen a demokratikus nevelési stílus mellett teszi le a garast. Ez egyfajta szakmai-politikai krédó, a pedagógiai életmű kulcsa? Ez a beállítódás változatlanul jellemzi Méreit az 1940-es évektől?

A társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek csökkentése melletti kiállás, valamint az egyszerre gyermek- és társadalomközpontú demokratikus

pedagógia eléggé következetesen végigvonul az életművön. Ez független attól az életrajzi ténytől, hogy 1950 után margóra szorították, és átalakult az életmű addig pedagógiai, gyermeklélektani és szociálpszichológiai fókuszra. Noha személyében nem tudták megtörni sem 1950, sem 1956 után, az életmű maga mégis szaggatottá vált ezekről a törésektől. Ennek az volt az oka, hogy 1950 és 1965 között egyetlen tudományos közleménye sem jelenhetett meg, sőt az MSZMP döntése 1958-ban azt is kimondta, hogy Mérei Ferenc soha többé nem térhet vissza a neveléstudomány területére. Ez nem azt jelenti, hogy nem foglalkozik többé gyermeklélektanral vagy szociálpszichológiával, csak azt, hogy nem engedik tudósként vagy szakpolitikusként, professzionális értelemben ezen a területen dolgozni. Ezért gondolom úgy, hogy az 1971-ben Binét Ágnessel együtt írt *Gyermeklélektanról* nem túlzás azt állítani, hogy nincs benne olyan gondolat, amit ne olvastunk volna korábban tőlük. Persze ez ettől még fontos ismeretterjesztő könyv, de ha folytatólagos lett volna a társadalmi fejlődés, s nem törni meg a szovjetizáció 1948 után, akkor ez a munka akár 1951-ben is megjelenthetett volna.

A korszakban nagy hatást tett *Közösségek rejtett hálózata* című könyvről ez szintén elmondható, szorosan értelmezve ez egy megkésett könyv. Az a tizenöt év, amíg 1950 és 1965 között nem kutathatott, nem publikálhatott, nagyon meglátszik ezeken a könyveken, hiszen a leírtakat már évtizedekkel korábban is tudta. Tulajdonképpen Mérei végig ugyanazokra a nyugati marxista szerzőkre hivatkozik, miközben a Rákosi-korszakban, a szovjetizáció fogalmában benne volt az a politikai törekvés, hogy minden „nyugatit” a szovjet hegemonia érdekében félretoljanak, felülírva a tudomány nemzetközi jellegét. Méreinek 1947-ben megjelent Makarenkóról egy könyvismertetése, a könyv bemutatóján is ott volt, de ezt leszámítva a szovjet szakirodalmat nem igazán ismerte. Ha az egész életmű hivatkozásait megpróbálnánk 3–4 szerzőre leszűkíteni, akkor végig ugyanazokat a pszichológus, illetve filozófus szerzőket találnánk: Henri Wallon, Jean Piaget, Kurt Lewin. Végig megmaradt ez az elméleti mátrix, ezeket a szerzőket gondolta újra. Ettől palimpszesztszerű az életmű, ami azt jelenti, hogy a korai meglátásait újraírja és annyiban meghaladja, hogy hozzáír valamit, átdolgozza a korábbi fogalmakat, noha gondolatilag azért bőven akad ismétlés is. Ilyen nagyon lényeges, bővülő fogalom például *Az együttes* élménytől indulóan az utalás, a konnotáció, a közösség intrapszichikus kohéziója, ami az exkluzivitás örömét adja és megerősíti az összetartozást.

Elég hátborzongató belegondolni mindebbe, hiszen köztudottan besúgók hada vett körül Mérei Ferencet. Vajon miért nem hagyta el az országot? Indokként ott volt a pedológiai határozatot követő elbocsátás, száműzetés, majd az 1956-os forradalom szellemi utóvédharcaiért elszenvedett börtönbüntetés vagy az 1963-as szabadulását követő állambiztonsági megfigyelés és megbélyegzés. Mérei ebből a szempontból példaértékű álláspontot képviselt, noha napjainkban annyian hagyják el panaszkodva az országot.

Két évvel idősebb bátyja, Endre fiatalon kikérte az örökségét, abból Amerikába ment, s ott is élt élete végéig, tehát volt közeli példa a kivándorlásra a családban. Fennmaradt egy olyan dokumentum, mely szerint párizsi évei idején Mérei állítólag azt mondta, hogy „nekünk haza kell mennünk, mert ott van a helyünk”. Nem tudok arról, hogy komolyan felmerült volna benne bármikor is élete során, hogy elhagyja az országot. 1956 után ráadásul „nemzeti kommunistáknak” hívták őket, ez az általuk írt Hungaricus-röpiratban is így szerepelt. A sztálinizmus eszmei kereteiről és politikai mechanizmusáról szóló fejtegetései miatt a Hungaricus-röpirat máig meggondolkodtató, sőt aktuális szöveg, nem véletlenül nevezi Rainer M. János 1956 egyik legszínvonalasabb baloldali interpretációjának. A „nemzeti kommunista” kifejezés nem valamiféle árvalányhajás nemzeti romantikára utal, mindössze arra, hogy az 1959-ben a Mérei-perben elítéltek (Mérei, Fekete Sándor, Litván György, Hegedűs B. András, illetve a perben „hozzájuk csapott” Széll Jenő) abban egyetértettek, hogy a szovjet tapasztalatok – a birodalom mérete, társadalmi rétegzettsége, gazdasági fejlettsége, eltérő kultúrája miatt – nem vehetők át egy az egyben, ezért szükséges az adaptáció. Az adaptálás munkájához azonban kiválóan kell ismerni a magyar társadalom szerkezetét, működését, kultúráját és így tovább – ma úgy mondanánk, a globális folyamatok lokális értelmezését szorgalmazták.

1979-ben Mérei Ferenc is aláírta a Charta '77-et. Ennek következtében informálisan megállították a tudományok doktora cím elnyeréséért beadott pályázatát. Szabolcsi Miklós biztatására Mérei Aczél Györgyhez fordul, aki egy rossz hangulatú találkozás alkalmával azt javasolta a pszichológusnak, hogy válassza külön a tudóst és a politikust. Mérei elkötelezett baloldali-sága nem mondott ellent ennek az apolitikus tudósságnak?

Litván György, aki nagyon jól ismerte, hiszen együtt voltak börtönben is, mindig azt mondta, hogy Mérei olyan „botcsinálta politikus” volt, aki

szenvedélyesen érdeklődött a politika iránt, de nem biztos, hogy gyakorlati érzéke is volt hozzá. Inkább azt mondhatjuk, hogy számára értelmiségiként a tudomány, a művészet, a társadalomkritika, a politika együtt és egyaránt volt fontos, minden érdekelt, hiszen az izgatta, hogyan teheti a világot jobb helyé, s hogyan haladhatja meg a fennálló helyzetet. Ez politikai kísérlet és korszakakarás is egyben. Vagyis esze ágában sem volt szétválasztani a kettőt.

Ez egy erősen avantgárd hozzáállás, már amennyiben az avantgárdot a modernista korszakakarás egyfajta lenyomataként kezeljük. Akkor a szocialista Méreit nem is érdemes emlegetnünk?

Szerintem nem, mert ez ennél komplexebb. Számára nagyon fontos fogalom volt a világnézet, bár egész pontosan sohasem magyarázta meg, mit ért rajta. 1945-ben megjelent *A gyermek világnézete* című könyve. Noha Mérei valószínűleg nem ismerte Mannheim Károly tudásszociológiáját (kollégája, Faragó László egy recenzióban a fejére olvassa ezt), bizonyos belátások ettől más tudományszakokban is feltűntek, melyeket a pszichológus ismerhetett. Mannheim Diltheytől veszi át azt, hogy a „világnézetek nem gondolkodás termékei”, majd határozottan azt állítja, hogy tévúton jár az a racionalizmus, amely úgy véli, hogy egy korszak vagy egy ember világnézete visszavezethető teoretikus kijelentéseire. Éppen ezért amellet érvel, hogy a *világnézet ateoretikus jószág*, melynek nagy előnye, hogy így a megismerés számára hozzáférhetővé válik a kultúra valamennyi szegmense. Mérei gyermeklélektani kutatásainak szempontjából viszonylag egyértelműnek tűnik, mi egy ilyen jellegű, az ateoretikus világnézet fogalmára apelláló megközelítés előnye. A pszichológus sokszor leírja, hogy a gyermek életében a gondolkodás egyfajta fejlődési termék, viszonylag kései eredmény, és a csecsemőkori első tudatélménytől hosszú út vezet ahhoz, amit műveleti jellegük alapján, a tudatosság kritériumai szerint már gondolkodásnak nevezhetünk. Ám a világnézet kialakulásában a gondolkodás megjelenése előtt kitüntetett szerepük van a szocializációt meghatározó milióknak, mint például a család, az iskola, a kortárs-csoport, valamint a magas- és tömegkultúrán keresztül tudattalanul képződő értékeknek és normáknak.

Németországban a nemzetiszocializmus megerősödése és győzelme 1933-ban sokkolta a korabeli baloldalt, hiszen a demokratikus választások nyomán hatalomra jutó nácik egyrészt demokratikus eszközökkel számolták fel a demokráciát, másrészt azt a kérdést szegezték az értelmiségnek,

miért döntött a nácik mellett a szavazati joghoz jutott nép jelentős része. *Némileg leegyszerűsítve az fogalmazódott meg, hogy az a tudományos tudás elterjedése, amely a felvilágosodás nyomán felhalmozódott, a közoktatási rendszer zártsága miatt megrekedt a társadalom egy bizonyos szintjén.* Az első világháború után létrejött tömegdemokrácia pedig úgy biztosított szavazati jogot sokaknak, hogy a valódi választáshoz szükséges tudást, tájékozottságot nem adta meg hozzá. Ez megint csak az iskolarendszer váltságát vetette fel. Ezért a nyugati centrum-országokban sokan azt sürgették, hogy a korábban zárt közoktatási rendszert oly módon kell átalakítani, hogy valódi tudásmegosztás jöhhessen létre. Ebben az értelemben az iskola nem volt más, mint a tudás újraelosztásának helye, s ez a rövid magyarázat arra, miért az iskola volt az új demokratikus társadalom kialakításának záloga. Ha az új iskola demokratikus világnézetet ad a gyermekeknek, akkor megvalósulhat a valódi demokratikus akaratképzés, és komolyan lehet venni a tömegdemokráciát.

Talán elsőre furcsának tűnik, ahogy Mérei a gyermek világnézetéről ír, mert nem szoktunk a gyerekekhez világnézetet kötni, ebben a kontextusban azonban értelmet nyer a törekvése. Mérei az 1945-ös köznevelési reform tartalmi részébe olyan értékeket is be akart építeni, melyek még ma is provokatívan hatnak. Ilyen volt például az életkorral együtt erősödő iskolai önkormányzatosság gondolata, mely növelni óhajtotta az alulról építkező társas formákhoz kapcsolódó, demokratikus öntudatot a gyermekekben, ugyanakkor a döntés lehetséges következményei miatt egyszersmind felelősségre is neveli őket. Az egyéni ambíciónak pedig Mérei szerint a kötelező tantárgyakat kiegészítő, választható tárgyakban kell kiteljesednie. Mivel az 1949/50-es tanév kezdetét követően nem vehetett részt a reformban, így sosem tudjuk meg, mi lett volna, ha ezeket a javaslatait beépítik a tanmenetbe.

Milyen lépésekben teljesedik ki a Mérei által 1956 októberében a balatonfüredi pedagógus konferencián meghirdetett szocialista felvilágosodás pedagógiai programja?

Ez egy nagyon rövid időszak, ha arra gondolunk, hogy egy pedagógiai reform eredményének kibontakozásához legalább 10–15 év kell. 1950 tavaszától Mérei nem kap hivatalosan munkát, így álnéven fordít. 1956 nyarán a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának ülésén jelenik meg először a szakmai nyilvánosság előtt. Ezt követi a Petőfi Kör

pedagógusvitája, amelyen betegsége miatt nem tud személyesen megjelenni (Pataki Ferenc olvassa fel üzenetét). Majd infarktusából félig-meddig felépülve 1956 októberének elején elmegy a balatonfüredi pedagóguskonferenciára, ahol meghirdeti a szocialista felvilágosodás programját. Ezt a kifejezést 1956-tól használja Mérei, de ez a törekvés lényegében megegyezik az 1945 után hirdetett pedagógiai és iskolapolitikai szándékaival, talán annyi különbséggel, hogy a forradalom időszakában kiemeli az „egyenit”, a személyes ambíciót.

1956 nyarától 1958 őszéig, azaz a letartóztatásáig nagyon aktívan dolgozott, és noha semmiféle politikai garancia nem volt terveire, mégis látott esélyt a köznevelési reform módosított megvalósítására. Vagyis haladna tovább a megkezdett úton, azon, amelyet *A gyermek világnézete* (1945), *Az együttes* élmény (1947), a *Gyermektanulmány* (1948) és a már meg nem jelent *Demokrácia az iskolában* című munkáiban kijelölt. Ne felejtjük el, hogy ezek a művek általánosságban nem választhatóak el attól a folyamattól, melynek során az euro-atlanti országokban a 19. század végétől „feltalálják” a gyermekkort sajátos, minőségileg semmi máshoz nem hasonlítható korként, illetve „megkonstruálják” a gyermeket világnézettel rendelkező, érző és tanulni képes társas lényként (vagyis nem a felnőtt „csökevényét”, a kenyérpusztító semmirekellőt vagy a hadra fogható munkaeőrt látják benne). Ez az időszak mintegy „megemeli” a gyermekkort és a felnőttkor fundamentális előkészítő szakaszának tartja. Mindez azért volt különösen fontos, s ez a felismerés a francia iskolapszichológiától egészen Pierre Bourdieu jól ismert oktatás-szociológiájáig ér, mert a társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek szisztematikus csökkentése a korszakban az igazságosabb és demokratikusabb társadalom *conditio sine qua nonja* volt. Ez a törekvés azonban, ha nem is veszett ki teljesen, az 1970–1980-as évek fordulóján, a neokonzervatív-neoliberalis fordulattal fokozatosan vesztett legitimitásából, s napjainkban – kevés kivételt, ellenpéldát nem számítva – az iskola szerepe gyökeresen átalakult, a fenti értelemben vett „gyermek évszázada” pedig véget ért.

Mérei Ferenc aktív éveire jóformán minden tudás összegyűlt a gyermekkorról, a gyermekről és arról, hogyan lehet jó iskolát csinálni. Az ő programja, a szocialista felvilágosodás eme globális törekvés helyi viszonyokra adaptált megfelelője volt. A lokalitás kulcskérdés volt számára, erre vezette be a szintén Durkheimtől átemelt pedagógiai realizmus fogalmát. Eszerint a társadalomtudományoknak mindig az aktuális társadalmi valóságból kell kiindulniuk, mivel a valóság nem tértől és időtől független jóság,

hanem térben és időben kialakuló közeg (melyhez ráadásul nem elég a közvetlen tapasztalati hozzáférés). Noha a pedagógiai rendszer átalakítását célzó elméletek globálisan működnek, a gyermek ugyanúgy fejlődik, de a különféle erőforrások nem teszik lehetővé, hogy mindenütt ugyanazt az oktatást valósítsuk meg. Márpedig a színvonalas oktatáshoz való egyenlő hozzáférés éppolyan lényeges, mint az, hogy egyenlőnek születünk erre a világra. Ezért tette bírálat tárgyává Mérei az Új Iskolát és a Családi Iskolát, mert azok a tehetős budai polgárság gyermekeinek szóltak, ebben a minőségükben pedig – bármilyen jó oktatóik és módszereik is voltak – hatékonyan újratermelték a társadalmi és kulturális egyenlőtlenségeket. Visszakanyarodva a kérdéshez, a szocialista felvilágosodás programja Mérei Ferencsel együtt elbukott a forradalom után, sosem tudjuk meg, mi lett volna belőle, ha szerzője nem válik politikailag vállalhatatlanná a Rákosi-, majd a Kádár-rendszer számára is.

Munkád nyomán várhatóan elkezdődik egyfajta Mérei-reneszánsz. Miért tartod ezt fontosnak, milyen társadalmi hatást, változást várhatunk ettől? Él-e vagy feltámadhat-e ma Mérei öröksége?

A tanítványai határozott képet ápolnak róla, ebben ő többnyire példakép, guru, mester, „tanár úr”, de vannak kultikusabb és kritikusabb állásfoglalások is. Ez az érzelmi viszony természetesen méltányolandó és tiszteletben tartandó dolog. A könyvemnek azonban inkább az volt a célja, hogy újraértékelje Mérei pályájának szakpolitikai időszakát, amelyet részben elfeledtek, részben pedig tabusítottak az államszocializmushoz való ambivalens viszonyunk miatt. A szövegek és kontextusuk szoros elemzése azonban számomra azt mutatta meg, hogy a Mérei-életmű kulcsával van dolgunk, mert a korszak munkássága szervesen kapcsolódik az 1935 és 1942 közötti dinamikus pályakezdetéhez (1942-ben munkaszolgálatra vezényelték, amit jórészt Ukrajnában töltött le), s melynek főbb témái vissza-visszatérnek 1964 után, vagyis a Lipóton induló klinikai pszichológiai időszakban is. Éppen ezért erre a néhány meghatározó évre helyezem a hangsúlyt, ami abból is látszik, hogy több mint háromszáz oldal szól erről az időszakról (s akkor az 1956 és 1958 közötti két évet nem is számoltam ide). Azt gondolom, ez az életmű egyik legértékesebb része, ebből lehet tanulni, s meg lehet nézni, mi az, ami érvényes ma.

Hogy látod, mi az, amit ma mindebből meg lehet valósítani?

Nagyon borúlátó vagyok, nemcsak az oktatás magyarországi, hanem globális helyzete miatt is. Ami felé ma tartunk, az az üzletszerűség és a kommodifikáció, vagyis olyan törekvések kezdenek teret nyerni, melyek határozottan a társadalmi egyenlőtlenségek növelése és a demokrácia ügyének aláásása felé mutatnak. A második világháború utáni Európában ennek éppen az ellenkezőjét állították: minden szociáldemokrata, munkáspárti, szocialista vagy polgári liberális azt gondolta, hogy az oktatásügynek dekommodifikált területnek kell lennie, az oktatás nem tehető üzleti kérdéssé, mert az árt a demokrácia és az igazságosság ügyének. Azt gondolták, a jóléti államoknak az a dolguk, hogy a társadalmi mobilitás növelése és az egyenlőtlenségek csökkentése érdekében az adófizetők pénzéből fejlesszék ezt a területet. Ebben az értelemben a mai finn közoktatás nem égből pottyant csoda, hanem az ebből a nézetből következő szakpolitikai döntések eredménye, valamint elkötelezett emberek következetes munkája. Ez a folyamat nálunk is elindult, de mindössze két-három évig tartott, ráadásul nagyon nehéz időszakban, a háború után, majd a kiteljesedő szovjetizálás révén megtorpant, így sohasem tudjuk meg, mi lett volna belőle. Mérei Ferenc életművének kritikai elemzése megítélésem szerint eme út folytatásának lehetőségeire hívja fel a figyelmet.

13 | AZ ÖNKRITIKÁRÓL

Kommunista gyónás vagy csoportterápia?

„Magyarországon ma olyan politikai indulat, melyből a demokratikus kormányzással komolyan szembeforduló politikai erők kinőhetnek, három van: a zsidóellenesség, a kommunistaellenesség és az az indulat, mely a parasztság, főleg a szegényparasztság feltörése ellen fordul.”

/ BIBÓ ISTVÁN

A közélet és a közhelyek mocsara

A TUDÁSSZOCIOLÓGIÁBAN JÓL ISMERT TÉTEL szerint a hétköznapi vélekedés nem homogén: inkohereus, csupán részleteiben tiszta és korántsem mentes az ellentmondásoktól. Mindennapi életünkben többnyire nem törekszünk arra, hogy a világ dolgait tudományos igénnyel magyarázzuk meg, s hogy rákérdesszünk a jelenségek forrására vagy kritikusan szemléljük azokat. Bizony sokszor beérjük tapasztalati tudással vagy a szocializációnk során megszerezett, tehát *készen kapott* ismeretekkel. Munkánkából fakadóan egy-egy szakterületen ugyan elmélyültebb tudással rendelkezhetünk, de a világ jelenségeinek mélyreható megértése nem képezheti az emberi élet lényegét. A mindennapi életünk ebből fakadóan *rutinokból* áll, aminek az a lényege, hogy a cselekvés gyorsan, szinte automatikusan menjen végbe; nem hiába mondja Leibniz nyomán Pierre Bourdieu, hogy életünk háromnegyedében automataként viselkedünk.

Gustave Flaubert csodás kis gyűjteménye, a *Dictionnaire des idées reçues* című befejezetlen munkája az életvezetési tanácsadók bornírt meglátásait parodizálva (pl. a lábizzadás az egészség biztos jele) a közhelyek börtönéből óhajtja kiszabadítani a gondolkodást. Meg akarja óvni attól, hogy a rutin mimézise megfossza az egyént a sajátosságaitól, attól, hogy feloldódjon a tét nélküli kijelentések langymeleg mocsarában.² A hazai közbeszéd hemzsege a megalapozatlan, túlzó általánosításoktól, melyek ugyancsak kedvelik a bináris oppozíciókat. Utóbbiak természetükből fakadóan jelentősen leegyszerűsítik a dolgokat, s ennyiben nemhogy nem segítik, de kifejezetten akadályozzák az érdemi, racionális vitát. Mindemellett egyes kifejezéseknek a kortárs nyilvánosságban olyan erős érzelmi töltetük lett,

hogy sokszor tényleg képtelenség észszerűen eszmét cserélni róluk. Az egyik ilyen szitokszó a „kommunista”. Ugyan e sorok írója meg van győződve arról, hogy akik érzelmi kitöréseikhez használják e kifejezést, nem is sejtik, mi mindent jelent kommunistának lenni, de ez az aggály épp arra sarkallhat bennünket, hogy megtegyük azt, amit félünk megtenni.

Népi kollégisták: grassroots mozgalmárok vagy janicsárok?

A MINDENNAPI ÉLET KÖZHELYEINEK tudásszociológiája nem „csak” ízlés kérdése, a féligazság vagy a közhely sokszor ügödöntő kérdésekben is megnyilvánul.³ Amikor a 2012. évi 62. törvény 10. §-ával az országgyűlés közirattá minősítette – egyebek mellett – a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének (Nékosz) levéltári dokumentumait, akkor egy lapos közhelyre épített döntés született. A formális indoklás szerint a Nékosz tartalmilag a Magyar Dolgozók Pártja „ifjúsági szervezete” volt, ennyiben iratai nem az államtól független magánszervezet által keletkeztetett magániratok, hanem a diktatúra fel-tárássának fontos kútfoi. Ezzel a törekvéssel, melynek nevében a diktatúra pártjainak iratanyagát közirattá minősítették a rendszerváltás után (1995. évi 66. tv.), a múltfeldolgozás szempontjából megítélésem szerint fontos és jó döntés született, csakhogy a Nékoszt egy félmondatral az MDP ifjúsági szervezetévé degradálni nem más, mint felülni egy közhelynek. Arról nem is beszélve, hogy a Nékosz gyors felszámolása épp a diktatúra kiépülésének következménye volt: 1949 nyarán a Nékoszt beolvasztották az állami diákotthonok rendszerébe, így a mozgalom értelmét veszítette. Az utóbbi években Papp István könyvein és tanulmányain kívül kevesen foglalkoztak ezzel az összetett történettel, melynek zavarba ejtő voltát az adja, hogy a népi kollégiumok és a Nékosz maga rámutat az 1945 „előtti” és „utáni” világ folytonosságára, s ezzel megbontja a közélet által kedvelt kognitív sémát.

A népi kollégiumok kialakulásának története ugyanis elválaszthatatlan az 1930-as évek elején meginduló népi szociográfiai mozgalomtól, melynek sajátos, a baloldali és a jobboldali lózungoktól megcsömörlött, így azokat meghaladni kívánó harmadikutassága külön fejezet a magyar szellemi élet és értelmiség történetében. A bukott forradalmak (1918, 1919) utáni kivándorlás miatt kiürülő hazai értelmiségi mező új arcokat, új feladatokat és legfőképpen új megoldásokat kívánt. Ennek egyik jelszava „Magyarország felfedezése” volt, melynek nevében a magyar társadalom, szűkítve a leginkább nélkülöző parasztság és föld nélküli zsellérség társadalmi

problémáinak feltárására vállalkoztak. A falukutató népi szociográfiai mozgalom ebben az értelemben valóban *mozgalom* volt, melynek célja a megismerés terápiaja és az érdekeiket artikulálni nem tudók képviselete mellett egy sajátosan értelmezett modernizáció volt, melynek fundamentumát a modern társadalomban elengedhetetlen *szaktudás* megszerzése jelentette.

A két háború között induló falukutató, népi szociográfiai mozgalmából csak 1939 környékén születik meg az az igény, hogy a paraszti származású fiatalokat valahogyan összefogják és platformot teremtsenek számukra. Hagyományosan a diákjaival együtt végzett terepmunkában és a nyári táborozásokban élen járó Györffy István néprajzkutató nevéhez kapcsoljuk az első kollégium ötletét, ő vetette fel egy nagy parasztkollégium felállításának tervét. Papp István részletesen tárgyalja a keletkezés történetét, s azt valószínűsíti, hogy Györffy inkább csak összefogta az eltérő hagyományokból táplálkozó, több szálon meginduló kezdeményezéseket. Györffy váratlan halála 1939-ben ugyan nagy csapás volt, de mivel a mozgalom már lendületet kapott, így a Parasztfőiskolások Közossége még októberben megtarthatta alakuló ülését. Ebben a miliőben már jelen van a Bolyai-, utóbb Györffy-kollégium minden fontosabb tagja. Ebből a lendületből született a gyorsan kiszélesedő kollégiumi mozgalom, mégpedig a Györffy István Kollégium 1946. július 10-én kiadott felhívása nyomán, mely a Demokratikus Népi Kollégiumokat Építő Mozgalom kiépítését szorgalmazta. Innen datálódik voltaképpen a népi kollégiumi mozgalom, melynek koordinálására megalapították a Népi Kollégiumok Országos Szövetségét, a Nékoszt.

Nem arról van tehát szó, hogy a hatalom „felülről” intézkedik, s a népi kollégiumokkal javít a már hosszú évtizedek óta tarthatatlan oktatási körülményeken, hanem arról, hogy a népi kollégiumok előzményének tekinthető Bolyai-, majd Györffy-kollégium a népiek *belső fejlődési* logikájából keletkezett. A népi kollégium tehát alulról induló kezdeményezés, grassroots mozgalom, melynek pedagógiai előzményei kapcsolódnak a magyar református kollégiumi tradícióhoz is. Illő hozzátenni, hogy a gyökeresen különböző ideológiák ellenére a kollégiumi mozgalom a háború előtt (Zsin-dely Ferenc kormányzati tisztviselő felesége, Tüdös Klára révén) és után (Révai József és Rajk László révén) bizonyos kormányzati támogatást kapott. Ez az anyagi, infrastrukturális segítség mindenképp gyengíti a mozgalom grassroots jellegét, de ha szemügyre vesszük a Nékoszon belül az egyes kollégiumok demokratikus felépítését, önkormányzati működését, akkor ez a befolyás önmagában nem zárja ki az önkormányzati jelleget. Persze

a politikai befolyást már a korszakban is szóvá tették: a szegedi egyetem tanára, Halasy-Nagy József elhíresült kijelentése szerint a Nékosz nem más, mint janicsárképző. Ironikus címével e „vádra” reagált Tóth Béla javarészt elfeledett regénye, a *Mi, janicsárok* 1969-ben.

Közvetlen demokrácia és kollektív mentálhigiéné: a Nagy László Népi Kollégium

AZ 1970-ES ÉVEKBEN MÉREI FERENC, a Nékosz pedagógiai programalkotásának egyik motorja a népi kollégiumok emancipatorikus, a művelődéshez, a tanuláshoz való hozzáférést biztosító eszménye mellett kiemelt három sajátosságot. Az első az *osztályhelyzet* tudatosítása volt, annak megértése, hogy az ember társas-társadalmi lény, értékválasztásai, lehetőségei nem végtelen számúak, hanem azokat a társadalmi világ szabja meg. A társadalom absztrakt fogalma nem valamiféle díszletszerű „háttér”, hanem olyan eleven viszonyrendszer, mely alakítja, formálja az ént. A második elem az *együttes élmény*. Ebből logikusan következik, hogy nem mindegy, milyen *minőségű* az ént körülvevő mikrokörnyezet. Az együttes élmény fogalmán nyugvó kiscsoportos munka lényege az, hogy a kollektív munka kreatív öröme elmélyíti az individuumok pozitív egymásrautaltságát, a közösen létrehozott produkció felett érzett öröm pedig megerősíti a közösen elvégzett munka értelmét. A „kollektív” fogalmától azonban Mérei szerint nem kell félnünk: nem arról van szó, hogy az individuum feloldódik a csoportban, hanem arról, hogy az ember önmaga fölé tud nőni, azaz növekszik az egyéni teljesítménye, árnyalódik a személyiségképe, fejlődik a társas hatóképessége. A harmadik elem tehát a *szociális penetrancia*, ami a társas kapcsolatok fejlesztését, továbbá annak tudatosítását jelenti, hogy az egyén a demokráciában felelős a körülötte lévő társadalmi világ ügyeiért. Az elvek szintjén a Nékosz – illetve az annak hálózatát alkotó 160 népi kollégium és a mintegy tízezer diák – kicsiben valósítja meg az aktivista demokrácia eszméjét. Távol áll tőlem, hogy romantikus színben tüntessem fel a Nékoszt, de az, hogy az aktivista, közvetlen demokrácia emfaticusan megjelenik a pedagógiájában, önmagában is komoly fegyvertény. Az már más kérdés, hogy mindebből mennyi valósult meg később a kollégiumi életben.

Az egyes népi kollégiumok mindennek megfelelően önkéntes és szabad diáktársulások voltak, a kollégisták maguknak választották vezetőiket, a felsőoktatási intézmények kollégiumai teljes autonómiában éltek, míg

közép- és általános iskolai szinten az életkornak megfelelő önkormányzást biztosítottak a szabályok. A Nékosz pedagógiája a társadalom absztrakt fogalmát átültette a gyakorlatba, vagyis a képviseleti és a közvetlen demokrácia formáit egyesítő kiscsoportra alkalmazta. E kiscsoportos önnevelés egységei a *szövetkezetek* voltak. „A szövetkezet – így Mérei Ferenc – [...] a kollégium legkisebb közvetlen egysége, mely a demokrácia alapvető jogait és kötelességeit gyakorolja, amelyik összefog egy öt-hat-nyolc-tíz, esetleg még több, de nem túl sok tagból álló csoportot, esetleg egy lakószobát vagy egy tanulószobát, három lakószobát, esetleg egy emeletet”.⁴ Mérei teljes joggal abból indul ki, hogy egy olyan országban, ahol a demokráciának nincs hagyománya, a demokratikus gondolkodás és viselkedés nem válhatott a mindennapi élet részévé; azzá tenni tehát *pedagógiai* feladat. E nevelődési projekt során az ifjú népi kollégistának el kellett sajátítania a demokrácia gyakorlatát: átélni azt, hogy beleszólhat a közügyekbe, a kiscsoportban (szövetkezetben) egymáshoz kell *igazodni*, meg kell tanulni mások véleményét *tisztelni* (de adott esetben érvelni vele szemben).

A Nékosz pedagógiájának egyik legfontosabb és legvitatottabb eleme a címben is megidézett kiscsoportos technika, a közhelyek szintjén „kommunista gyónásnak” tekintett kritika-önkritika gyakorlata volt. A közhely annyiban nem alaptalan, amennyiben a kritika-önkritika nem más, mint a verbálissá tett vádak és önvádak, felmentések és önfelmentések üres sorozata. Ám szerintem nem a mai csoportterápiához hasonló technikával volt baj, hanem azzal, hogy egyrészt professzionális lélektani tudás nélkül végezték, másrészt magát a gyakorlatot a népi kollégiumokon kívül is kötelezővé tették, így a kényszer és a dilettáns praxis miatt gyorsan kiürült, sőt gyűlöltté vált. Mérei maga is kitér arra, milyen üres formalitássá, sőt politikai rítussá vált ez az elvben jó technika. „A szövetkezeti munkának vagy kiscsoportos munkának, ahogy ma mondanánk, [...] demokratikus jellegű szabályozásában kiemelkedő jelentősége volt annak, amit a Nékoszban kritika-önkritikának neveztek. Nagyon sokan, akkor is, most is tulajdonképpen azért támadták a Nékoszt, hogy lelkiznek, hogy négy-öt-hat órán át folyik a kritikai, önkritikai lelkizés”.⁵ Amiről Mérei beszél, az lényegét tekintve más, mint amit hagyományosan a kritika-önkritika jelenségéről szokás tartani, ezért különbséget kell tennünk. Sokat nyom a latba ugyanis az adott közösség mérete: Mérei a nékoszos szövetkezet méretét 5–10 főben határozza meg, hogy a kiscsoport tagjai valóban megismerhessék egymást. Ez megkerülhetetlen premisszája annak, hogy a tagok

között kialakulhasson a tartalmas kritika-önkritikához nélkülözhetetlen *bizalom*, ami mondjuk egy 30–40 fős egyetemi szeminárium esetében már jóval kevésbé vagy egyáltalán nem működne. Mérei maga is látta a csoportterápiához hasonlóan működő kritika-önkritikában azt az eszközt, mely az egyént övező csoport mentálhigiénéjét, lelki egészségét, valamint közérzetét javíthatta volna, ám tisztában volt azzal, hogy szakértelem híján ez a népi kollégiumok többségében nem igazán valósult meg. Ahol állítása szerint jól funkcionált, az a Nagy László Népi Kollégium volt, ahol egy-egy ülés alkalmával feltárták és feldolgozták az egy-egy kollégista élettörténetében és közösségi munkájában rejlő jelentéseket, rámutattak az egyéni és a csoportos szint összefüggésére, majd mindennek következtében a szövetkezet valóban segíteni tudott az integráció egyik fokán megrekedt tagnak.

Azzal kezdtem, hogy mindennapi életünket agyonnyomják a közhelyek, a féligazságok és a meg nem gondolt gondolatok. 2012-ben – a nemzetközi sikerből kiindulva – az HBO csatorna elkészítette a *Terápia* című, nagy tetszést arató sorozatot, melyben a középosztály felső rétegéhez tartozó páciensek beszéltek problémáikról. Ezek annyiban nem osztály-specifikusak, amennyiben az érzelmi csalódás, a szülői elnyomás, a szorongás, a kisebbségi komplexus, a munkahelyi konfliktusok érintik a társadalom tagjainak túlnyomó többségét – persze az már nagyon is osztály-specifikus, ki hogyan reagál erre a lelki valóságra. A *Terápia* világa azonban módfelett individuális, sőt én-központú volt, amennyiben a társas-társadalmi kapcsolatok pusztán díszletként jelentek meg a két-három személyre szabott analízis szövegtengerében. A *Terápia* ennyiben nagyon is mai film, még akkor is, ha a közhelyekből összerakott sikerkalauzok egyik legfontosabb tanácsa a network építése. A sorozat persze a maga módján rámutatott arra, hogy minden terápia célja az, hogy megértsük és megfogalmazzuk önmagunkat önmagunk számára: ez a folyamat maga a „gyógyszer”. A fentebb érintett kritika-önkritika a maga módján szintén az elaborációt célozta, annyi különbséggel, hogy a szubjektumot nem elszigetelt, önmagában való minőségként, hanem egy eleven kiscsoport részeként, egy közösség viszonyrendszerében képzelte el. Alanyai pedig nem a középosztályhoz tartoztak, hanem a nincstelen parasztok és zsellérek gyermekei voltak. Eszem ágában sincs idealizálni mindezt, de a lapos közhelyek mocsarában olykor esélyt adhatnánk a kéznýtásnyira fekvő múltunk megértésnek is. Talán jobban értenénk azt is, mi történik ma körülöttünk: jelenünk minden ízében történeti.

Jegyzetek

- 1 Bibó István, Összeesküvés és köztársasági évforduló, *Válasz*, 7. évf. (1947) I. kötet, 176.
- 2 Gustave Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues*, Paris, Boucher, 2002.
- 3 A tanulmányhoz kapcsolódó források és szakirodalom jegyzékéhez vö. K. Horváth Zsolt, Osztályhelyzet, együttes élmény, társas hatóképesség. Mérei Ferenc hozzájárulása a Nékosz pedagógiájához, 1946–1949, *Fordulat*, 28. sz. (2021), 78–100.
- 4 Politikatörténeti Intézet Levéltára (PIL), 302–3–34. ő. e. p. 5.
- 5 PIL, 302–3–34. ő. e. p. 6.

14 | A KREATIVITÁS TERMELÉSE

Esztétikai nevelés és az érzéki pedagógiai fejlesztése: Méri Ferenc

„Binet, Fontegne, Claparède, Piéron, Wallon és tanítványaik vizsgálatai mutatták meg, hogy a teljesítmények mögött nem rejlenek izolálható, mesterségesen megteremtett vizsgálati helyzetben minden külső és belső feltételtől függetlenül működésbe lépő képességek, amint azt a lélek elemszerű elképzelését valló tesztelők hiszik. Másról van szó. Arról, hogy az ember nemcsak többet vagy kevesebbet, jobbat vagy rosszabbat teljesítő mennyiségileg meghatározható erőforrás, hanem elsősorban minőségek, jellegek hordozója.”¹

/ MÉREI FERENC

Kreativitás és vizualitás

KREATIVITÁS ÉS VIZUALITÁS CÍMMEL 1976. május 29. és június 20. között módfelett izgalmas kiállítást tekinthettek meg az érdeklődők a Józsefvárosi Kiállítóteremben (VIII., József krt. 70.).² A tárlat az 1975-től a Ganz MÁVAG Művelődési Központban (VIII., Golgota út 3.) Erdély Miklós és Maurer Dóra vezetésével (Galántai György asszisztensi közreműködésével) működő *Kreativitási gyakorlatok* foglalkozásain született, illetve a Maurer Dórához kapcsolódó rajzkurzus során készült munkákat mutatta be. A kiállítás-hoz egy sor kísérőprogram társult, úgymint az Erdély, Maurer és Galántai vezetésével megtartott kreativitási gyakorlatok, melyekbe egy-egy alkalommal bekapcsolódott Jeney Zoltán, Sárosi László vagy Vidovszky László. A foglalkozásokat az egyik alkalommal az Új Zenei Stúdió bemutatója, más alkalommal Mérei Ferenc és Erdély beszélgetése követte. A *Kreativitás és vizualitás* című kiállítási projekt tehát lényegében megőrizte a Ganzban is fontosnak tekintett interdiszciplináris szemléletet, s a nagy érdeklődéssel kísért rendezvények csak fokozták annak hatását, amennyiben a zártabb műhelymunkához képest a nyitott rendezvény szélesebb tömegek számára is hozzáférhetővé tette a kreativitásról szóló korszerű elképzeléseket.³

2014 és 2016 között az Eötvös Loránd Tudományegyetem Művészettörténeti Intézetében Szőke Annamária művészettörténész egyetemi hallgatókkal dolgozta fel Beke László és Maurer Dóra művészetszervezői,



9. kép

művészetpedagógiai tevékenységét. A *Patterns Lectures* keretében megtartott kurzus nemcsak művészettörténeti értelemben gondolta fontosnak Erdély, Beke és Maurer művészetpedagógiai és szervezői munkáját, de az államszocialista korszak egyik sajátos informális „intézményeként” is értelmezte azt. E sorozat, illetve az Off-Biennálé keretében dolgozta fel és mutatta be a 2B Galériában 2015. április 24. és május 5. között, ugyancsak Szőke Annamária vezetésével, Király Judit, Majsai Réka és Barkóczi Flóra a *Kreativitás és vizualitás* anyagát. Az 1976-os tárlathoz hasonlóan itt is voltak kísérőrendezvények, melyek nem feltétlenül kapcsolódtak szorosan a művészeti anyaghoz, inkább a kreativitás fogalmának körüljárására invitálták a nézőket. E sorok írója is ily módon, Szőke Annamária felkérésére került az előadók sorába, s mondandójának apropója Erdély Miklós és Mérei Ferenc 1976. június 9-én elhangzott beszélgetése volt. A konkrét téma feldolgozását az nehezítette, hogy az eszmecsereőről nem maradt fenn egykorú hangfelvétel, ennek hiányában pedig a kettejük közötti párbeszéd voltaképpen tartalma fikció volna. Papp Tamás művészetszervezőnek hála a *Kreativitás és vizualitás* némely kísérőprogramja mégis dokumentálásra került: noha Papp egy-egy fényképe nem tárja fel a néző előtt, mi hangzott el, mégsem szabad alábecsülni e dokumentumok értékét. A dugig megtelt kiállítóterem, az akkor 67 éves pszichológus lábánál ülő, érdeklődő tekintetű fiatalok látványa ugyanis megteremtí a korszak atmoszféráját, amelyben a művészet és a tudomány iránti emfatikus érdeklődés a *Bildung*, az önfejlesztés, az önformálás, az önképzés egyik kitüntetett színtere volt.⁴

Papp Tamás fotográfiáiból kiindulva tehát mégsem volt olyan nehéz a beszélgetés elképzelt tartalmát rekonstruálni, hiszen Mérei gyermekpszichológusként, pályaválasztási tanácsadóként és pedagógiai szakemberként korábban sokat foglalkozott a képzési forma és a kreativitás lehetséges kapcsolódási pontjaival. Sőt, mondhatni az 1930-as évek közepén induló pályája középpontjában ezek a kérdések álltak, s mind tudományos módszerei, mind szocialista világnézete arra sarkallta, hogy az emberi társadalomban nagyjából egyenlően eloszló képességek intézményes fejlesztésével, vagyis *oktatással* javítson az emberi lét minőségén. Márpedig ennek a *Bildung*nak elmaradhatatlan része az esztétikai nevelés. Mérei szilárdan hitte, hogy a szó tág értelmében vett kreativitás feladata nem elsősorban az, hogy művésszé formáljon mindenkit, hanem az, hogy felébressze és fejlessze az érzéket, mely végső soron azt szavatolja, hogy elidegenedett állampolgár helyett az egyén valódi nembeli emberré váljon.⁵

Jelen írás ezt a ma idegennek, sőt sokak számára szinte utópikusnak tetsző baloldali episztémét óhajtja Mérei munkássága nyomán rekonstruálni. Ennek megértéséhez röviden fel kell tárnunk, mi változott meg a gondolkodástörténetben az 1970-es évek óta. Szemben a korábbi közösségi elvű koncepciókkal hogyan és miért váltak egyre inkább individuum-központúvá a kreativitásról szóló elképzelések?

Veleszületett vagy fejleszthető? Az iskola feladatának eltérő képzetei

A KREATIVITÁS AZ EGYIK LEGGYAKRABBAN használt szavunk. A minap láttam, hogy egy rövidáru üzletbe kerestek „fiatalos, dinamikus és kreatív” eladót. Ha megnézzük egy keresőben, akkor az első találatok között egészen bizonyosan feltűnnek ún. „pszichológiai jellegű” megközelítések. A gyanútlan olvasó szinte már hallja is, hogy a kreativitás egy összetett, problémaérzékeny alkotókészség, melyért a jobb agyfélteke a felelős, s ha ez egy színes magazinban jelenik meg, akkor többnyire az emberi agy modelljével illusztrálják. Mindenesetre Freud, Einstein és Salvador Dalí képe a legmegfelelőbb az ilyen témájú cikkek illusztrálásához, vagyis a tabloid médiában a kreativitásról alkotott vernakuláris elképzelések gyakran keverednek a naiv és romantikus zsenifogalommal. Hogy valamivel azért biztassák az olvasót, mindig hozzátesszik, hogy a kreativitás egyénileg fejleszthető, vagyis nem zárják be *teljesen* a fogalmat a biológiai determinizmusba.

Ennél természetesen szofisztikáltabb megközelítésekkel is találkozunk. Sokszor kiviláglik, hogy a kreatív tehetség adottság, de még inkább lehetőség, melyet fejleszteni kell. Olvashatunk sokfelé arról is, hogy a kreativitással kapcsolatos elképzeléseink mindig árulkodnak arról a korról, melyben születnek. „Nagy emberek” kapcsán szóba kerül az is, hogy a kreativitásnak vannak társas vonatkozásai is, nevezetesen az, hogy két szerző hatékonyabban működött közösen, mintha külön-külön alkottak volna (Keith Richards–Mick Jagger; Szőrényi Levente–Bródy János). Ám a kreativitás valahogyan mégis bezárul a „személyiség” börtönébe, vagyis akarva-akaratlanul olyasvalamiként tételezik fel, mint ami valahol „belül” van, ám ennek a szubjektumnak legfeljebb életkora van, neme, osztályhelyzete, lakhelye, élet- és családtörténete, kapcsolati rendszere viszont szinte egyáltalán nincs: magányos alany a szinte légüres térként elképzelt társadalomban. Persze könnyen e bírálat ellen vethető lenne, hogy

a pszichológiának nem feladata a társas tényezők számbavétele (arra ott van a szociológia és a társadalomtörténet), ám ez egy jellegzetesen kortárs beállítódás, mely *politikailag* a legkevésbé sem ártatlan.⁶

Európában a két háború közötti iskola- és szociálpszichológia, valamint a gyermeklélektan képviselői úgy vélték, hogy míg a készségek biológiai szempontból egyenlően oszlanak el a társadalomban, addig a tudáshoz való hozzáférés egyenlőtlenül. Az iskola feladata ennek az egyenlőtlenségnek a korrekciója. Közvetlenül a második világháború háború után szinte az egész nyugati világ inkább a baloldali, egyenlősítő oktatáspolitiká mellett tette le a voksát, s ennek a konszenzusnak megvolt az oka. A háborús küzdelmeket, veszteségeket megelő és az azt követő újjáépítést szorgalmazó politikai elit ugyanis abból indult ki, hogy Németországban a nácik hatalomra kerülése nem kis mértékben a gazdasági világválság során munkáját elvesztő, elszegényedett tömegek megtevesztésének köszönhető. Így logikusan arra következtettek, hogy az egyenlősítő társadalompolitika részeként a szegényebb társadalmi csoportok „felzárkóztatása” szavatolhatja a máskülönben igen törékeny képviselői demokrácia életben tartását. Az azonban egyértelmű, hogy egy ilyen mérvű társadalompolitikai intézkedéscsomagnak nemcsak nyertesei, de bizonyos értelemben vesztese is voltak; ez esetben a korábbi középosztály és az elit berzenkedett az osztálykülönbségekhez kapcsolódó privilégiumok látványos megnyirbálása miatt.

Így korántsem meglepő, hogy az 1970-es években már tapasztalható egyfajta ideológiai-tudománypolitikai fordulat, mely bizonyos értelemben az iskola *válságából* nőtt ki. James Coleman vagy Pierre Bourdieu és Jean-Claude Passeron kutatásai nyomán a diagnózis főbb tézisei közzismertek. Az 1966-ban készült, nagy mintára alapozott Coleman-jelentés egyebek mellett azt rögzítette, hogy nem elsősorban az iskola befolyásolja a gyermek iskolai előmenetelét, hanem szocializációjának színterei (család, szomszédság, kortárs-csoport stb.).⁷ Bourdieu és Passeron kutatása fogalmazta meg első ízben azt az ismert tézist, miszerint az iskola intézménye nem képes csökkenteni a társadalomban meglévő egyenlőtlenségeket, hanem újratermeli ezeket a gazdasági, kulturális, társadalmi és szimbolikus különbségeket.⁸ Egyszerűbben fogalmazva a közoktatás nem volt képes betölteni azt a szerepet, melyet a modern társadalom kiépítésében a felvilágosodás óta szántak neki. Az egyértelmű, hogy az iskola intézménye nélkül nem lehet modernitásról beszélni, ám a krízis megrengette a – két világháború között

tudományos szinten megfogalmazott és 1945 után megvalósított – *eszményt*; a kérdés az, milyen választ adható minderre. Míg az iskola válsága az oktatás kutatóit arra sarkallta, hogy eredményeiket pontosítva azért küzdjenek, hogy a színvonalasabb képzés kedvéért még több figyelmet kapjon a kérdés, hiszen az egyenlőség és a demokrácia összefüggésrendszeréből indultak ki, addig a szabadság és a demokrácia fogalmai mellett optálók az oktatásszociológiai eredményekben az egyenlősítő iskola csődjét látták. Visszakanyarodva Coleman kutatásának az eredményéhez, több kutató felvetette annak lehetőségét, hogy a készségek, az intelligencia, a kreativitás, az eredetiség stb. talán nem is az iskolától függenek, hanem veleszületett jelenségek, melyek vagy megvannak, vagy nincsenek, így az iskola és a pedagógia *minőségének* kérdése fokozatosan háttérbe szorult. Az iskola válságának megfogalmazása – akarva-akaratlanul – komoly szemléleti változást hozott a társadalompolitikában: ha az oktatás és a nevelés nem képes az egyenlőtlenségek csökkenésére, akkor nem méltó a további fejlesztésre, így nemzetközi szinten is azzal találkozhatunk, hogy – az 1980-as évektől mozgásba lendülő, a jóléti államot szanáló neokonzervatív-neoliberális fordulat nyomán – a közoktatásból fokozatosan pénzt vonnak ki, mivel egyfajta „szükséges rossz” vált.

Szocialista pedagógiák: a tudás és a képesség redisztribúciója

MÉREI FERENC EGYETEMI ÉVEIT a párizsi Sorbonne-on végezte Henri Wallon vezetése alatt, kommunistaként részt vett a párizsi magyar emigráció politikai munkájában, majd mikor 1934-ben diplomával a zsebében hazatért, a természet- és a társadalomtudományos szemlélet hasonló helyzetben volt, mint amit fentebb leírtunk. A hazai tudományos mezőt – a Ferenczi Sándor-féle pszichoanalitikus iskolától a Szondi Lipót vezette Magyar Királyi Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kórtani és Gyógytani Laboratóriumán át a Harkai-Schiller Pál által fémjelzett, a Pázmány Péter Tudományegyetemen működő Lélektani Intézetig – a természettudományos szemlélet jellemezte. Emberképének középpontjában az egyén állt, melynek lélektani rendellenességeit igyekezett orvosolni, bár Ranschburg Pál és Schnell János már korábban hangsúlyt fektetett a prevencióra, így érdeklődésük egyre inkább a gyerekek és az iskola felé fordult.

Mérei tudományos képzettsége azonban egészen más gyökerű volt: a francia tudományos életet ez idő tájt mélyen átítatta Émile Durkheim

szociológiája, mely már a század fordulóján rámutatott arra, hogy az ember minden egyes választását látensen áthatja számos társadalmi befolyás, s e paraméterek nyomán szabályszerűségek és típusok mutathatóak ki. Mérei mestere, a pszichológus Henri Wallon szemlélete pedig egyenesen marxista volt. „Minden mondatából kicsendült – mondja Mérei –, hogy baloldali felfogású. Ez akkor azt jelentette számomra, hogy konkrét társadalmi szempontból közeledett a témához. Olyan kitételei voltak, hogy ez vagy az a jelenség meghatározott milióhöz kötődik. Éreztem, ő az én emberem. Aki szerint a lelki jelenségek társadalmilag meghatározottak”.⁹

Ez azért rendkívül fontos, mert ugyanebben az időben, ahogy fentebb utaltam rá, Mérei egyik hazai mentora, Szondi Lipót még amellett kardoskodott, hogy vezessenek be ún. egészségügyi priuszokat házasság előtt, egyfelől a fogyatékoságok, másfelől a bűnöző hajlam visszaszorítása érdekében.¹⁰ A részben marxista, részben durkheimiánus szocialista nézeteket valló Mérei, aki máskülönben maga is látogatta Szondi szemináriumait, egészen máshonnan indult ki: úgy vélte, a társas, a társadalmi mindig megelőzi az individuális szintet, sőt kezdetben szinte *tagadta* az adottság és a képesség fogalmát, s azt hirdette, hogy a gyermek egy „fehér lap”, melyre „a társadalom írja fel a mondanivalót”.¹¹

Összefogva az eddigi szálakat: a veleszületett képességeket exkluzív módon hangoztató, tehát a kognitív és kreatív képességeket determinista módon értő érvelésnek van egy komoly, bár sokszor kimondatlan következménye. Nevezetesen az, hogy az oktatást és a nevelést szinte felesleges időtöltésnek véli, amennyiben a biológiai képességek úgyszólván meghatározzák azt az életpályát, melyet az egyén a társadalomban be fog futni. Az aufklárista hagyományt ápoló baloldali gondolkodás azonban egyre nagyobb hangsúlyt fektet a pedagógiára mint a társadalmi mobilitás legfontosabb komponensére, mert kísérletek ezrei bizonyítják, hogy a képességek csak részben veleszületettek, ezért fejleszthetőek, csiszolhatóak, formálhatóak. Az oktatás és a nevelés révén tehát a tudás és a kreativitás *nem* determinált javak, hanem az oktatási rendszeren keresztül újraoszthatóak, amivel elvben csökkenthetőek a társadalmi egyenlőtlenségek.¹² Márkus György egyik szép esszéjében ugyan sziszifuszi vállalkozásnak nevezte ezeket a mégoly fontos elveket, de azt is hozzátette, hogy modern társadalmunk addig marad fenn, míg körmünk szakadtáig ragaszkodunk hozzájuk.¹³

Az intelligencia kvalitatív mérése és a kreativitás termelése

MÉREI FERENC PÁLYÁJÁNAK ELSŐ SZAKASZÁT tehát alapvetően a francia szociológia és iskolapedagógia határozta meg, az 1934 és 1942 között között művei ebben a szellemben tárgyalják a gyermeki világot és fejlődést.¹⁴ Egyik kevésbé ismert korai cikkében már kifejtette tudományos ellenérveit az ún. csodagyerek-jelenséggel kapcsolatban.¹⁵ Ennek értelmében a család által „csodagyermekként” ajnázott gyerekekkel kapcsolatosan a pszichológia és a pedagógia legfontosabb feladata az, hogy megóvja őt a későbbi csalódásoktól, mivel az – egyébként hamisan támasztott – elvárásokat általában nem tudja teljesíteni. Mérei az intelligencia mérésében is sokkal finomabb és több szempontú megközelítést javasol: Alfred Binet intelligencia-felfogását bírálja és Grigorij Rossolimo neurológus újítását vázolja fel, amely már nemcsak mennyiségileg megragadható jószágként érti az intelligenciát, hanem kvalitatív módon is vizsgálja azt. Képességeket különböztet meg és a teszteredmények alapján kirajzolódó görbét pszichológiai profilnak nevezi, ám a pontszám itt kevésbé lényeges, mint a kirajzolódó alakzat, forma.

Kutatása során Mérei négy lehetőséget talált az értelem minőségi meghatározására. „Kettő ezek közül az értelem egészére vonatkozik és részben a szélesség, gyorsaság vagy mélység, részben a megértés, találatekonyság vagy a kritika predominanciája szerint definiálja az értelmi konstellációt. A harmadik megkülönböztetés a felfogásmód vizsgálatából származik és vizuális, auditív és motorikus beállítottságot különböztet meg. Végül egy negyedik differenciálási próbálkozás nyomán logikus, verbális, numerikus, vagy általános intelligenciákról beszélhetünk a kifejezésmód szempontjából”.¹⁶ Ezek a különbségtételek azonban csak akkor érnek valamit, ha nem a tanácsadó intuícióján, hanem standardizált tesztvizsgálatok nyomán alakulnak ki. Talán ebből is látható, hogy az intelligencia fogalmának vulgarizált, fetisizált kortárs használata nem több egy társadalompolitikai szemfényvesztésnél, melynek során a kognitív képességekre tett exkluzív hivatkozás a társadalmi egyenlőtlenségek növelésére, az elit pozíciójának megőrzésére való ideológiai törekvés része. Persze ez sem teljesen új dolog, hiszen 1948-ban, mikor Mérei a magyar pedagógia vezető alakja volt, hosszú közleményben bírálta az elitre összpontosító oktatás érveit, s lándzsát tört az egyenlősítő köznevelés eszméje mellett.¹⁷

Ebből a perspektívából érdemes szemügyre venni Méreinek a kreativitásról szóló elképzeléseit, melyek, talán már nem is lesz meglepő, gyökeresen

szemben állnak azzal, amit manapság az akaratlanul is az egyénre, a személyiségre és a veleszületett képességek kibontakoztatására összpontosító pszichológusok állítanak. A kettő közötti differencia nem abban áll, hogy ma elfelejtenénk azt, hogy az egyén társadalomban élő ember, ezzel nyilván mindenki tisztában, hanem abban, hogy – mint Mérei plasztikusan jellemzi – „a társadalom holt keret, melynek viszonylatai közt az egyén úgy mozog, mintha azok élettelen dolgok, tárgyak lennének”.¹⁸ Ez a közöségtől függetlenül boldoguló egyén klasszikus liberális eszményképe, mely társadalomtudományi szempontból ugyancsak reflektálatlan; nem számol a struktúrák, a normák, az osztályhelyzet, a habitus, a tőkeformák stb. korlátozó fogalmaival.¹⁹

A kreativitás fogalmát tehát Mérei a pedagógiatörténet kontextusában helyezi el, még akkor is, ha alapvetően kimondja, hogy annak fogalmi meghatározása és jelenségszintű vizsgálata a pszichológia feladata. Szemléletében egy hármasság rajzolódik ki. 1) A 19. századi oktatás az általános műveltséget helyezte előtérbe: azt a bázist, mely a világban való eligazodáshoz szükségesnek tűnt. Ezt utóbb utilitarista szempontból bírálták, amennyiben szembehelyezkedtek azzal, hogy a „tudatot kész ismeretekkel bútorozzák be”, ám ezeknek a gyakorlati élethez szükséges átfordítására nem tanítják meg a gyerekeket. 2) Az alkalmazás és az alkalmazkodás képességcsoportjának varázsszava lesz az *intelligencia*. „Az intelligencia vezérelte mentális műveletekben – írja Mérei – [...] megszerzett tapasztalatokat, ismereteket alkalmazunk új helyzetben”.²⁰ Ám bármily kecsgetőnek is tűnik ez, éppúgy zárt tudást hozhat létre, hiszen ha nemcsak az alkalmazás, de a szemlélet is új, a korábbi tapasztalatok felhasználása nem lesz kompatibilis, és az intelligenciára alapozott oktatás könnyen csődöt mond. Ráadásul a tudományos felfedezések miértjére sem tud választ adni, hiszen egy soha korábban nem észlelt jelenséget nem tudunk kész eszközrendszerrel megragadni, tehát nem elég *alkalmazni*, hanem az értelmezéshez nyilvánvalóan új módszerekre és nyelvezetre van szükség.

3) A konvergenciától a divergencia felé mozduló, a lehetséges kategóriáiban gondolkodó – az ismeretektől és az intelligenciától nem független, bár azokon túllépő – alkotó tevékenységet nevezi Mérei *kreativitásnak*. Kiindulópontja az, hogy a lélektan számára a kreativitás: általános emberi adottság, mely sokféleképpen megmutatkozhat, s bizonyosan nemcsak kiemelkedő alkotókat jellemez. Ahogyan a szorongásként megélt helyzetekben sűrűsödik a veszélyek meglátása és megértése, úgy jelenik meg

a kreativitásban a konstruktivizmusként értelmezett, helyzet-átalakító cselekvési készenlét. Ahogyan „a szorongás feszültségét veszélyjelző figyelmeztetesként éljük át, úgy a kreativitásnak is van egy alapvető átélési módja: az alakító kíváncsiság, s az így végrehajtott helyzetmegoldás kísérő élménye, az önmegvalósítás”.²¹ A pszichoanalízis élen járt a szorongásos, frusztrációs, agresszív, szexuális feszültségek mint cselekvésindító feszültségek elemzésében, ám adós maradt a társadalmilag értékképző feszültségsökkentés mechanizmusának magyarázatával. Az 1970-es évek pszichológiája tehát lépéseket tett afelé, hogy a kreativitás folyamatai mögött a szublimációs és – Jean-Martin Charcot nyomán – az elaborációs indulat-elhárítás mozzanatait is vizsgálja.²²

A hidegháborúnak abban az időszakában, mikor Nyugaton (elsősorban az Egyesült Államokban) a neokonzervatív-neoliberális fordulat nyomán megváltozó tudománykép ismét az utilitarista megközelítéseket, az egyéni teljesítményt és az elit reprodukcióját preferálta, Mérei kitartott baloldali állásfoglalása mellett: a kreativitás, az ismeretek kreatív alkalmazásának képessége csak akkor ér valamit, ha a társadalmi elit privilégiumából – a közoktatás révén – közkinccsé válik; ennek elérése egyértelműen az iskola feladata. Persze a pszichológus nem naiv és tudja, hogy e feladatát az iskola többnyire nem hajtja végre. Ennek oka szerint az, hogy az iskolarendszer a társadalmi folytonosság letéteményese, míg a kreativitás sokszor éppen-séggel formabontó, nonkonformista. A nonkonformista megnyilvánulásokban rejlő kreatív potenciált persze nem könnyű elkülöníteni az értelmetlen rebellitól, ám előbbi feltétlen pedagógiai megerősítést kívánna; ennek felismeréséhez, így Mérei, pedagógiai kreativitásra volna szükség. Annak a feladatnak a megoldására, hogy tömegesen kreatív gondolkozásra és viselkedésre neveljék az embereket, csak kreatív pedagógusok képesek.

Összességében csak olyan társadalomnak van szüksége a kreativitás széles körben hatékony, tehát az elit exkluzív fogalmától eloldott fogalmára, mely nem változatlan formában akarja újratermelni önmagát, fenntartva a privilégiumokat, hanem amely nyitott a változásra, engedi, sőt óhajtja a társadalmi mobilitást.²³ „Ha a kreativitás pedagógiai perspektíváját mérlegeljük – mondja Mérei –, a társadalmilag várható fejlődés legfontosabb láncszeme az óvónőképző és a tanítóképző. Az óvónőkre és a kisiskolások tanítóira, tanítónőire vár a feladat, hogy [...] a kreativitás [...] korai előjártékait átmentsék a serdülőkorba, így lehetővé tegyék ennek beillesztését a serdülőkor és az ifjúkor önmegvalósítási erőfeszítésébe”.²⁴

A kreativitás pszichológiája nem ködös, újromantikus zsenielmélet, nem a kivételes intelligenciába vetett, az elit önreprodukcióját szavatoló hit, hanem mindennapos pedagógiai aprómunka: *termelés*. A termelés marxi fogalma nemcsak azt jelöli, hogy a társadalom tagjai összefogva anyagi javakat, szellemi termékeket, intézményeket hoznak létre, hanem azt is jelenti, hogy a termelésnek megvannak a korszakonként eltérő jellegzetességei, s ebben nyilvánul meg a társadalom alrendszeireinek egymásra is kiható működése. A kreativitás köre szövődő, korszakról korszakra változó elképzelések épp arra mutatnak rá, hol van a pedagógia mint termelés helye a domináns termelési formához képest. Ha ma körbenézünk a világban, nem épp a Mérei által leírt és óhajtott helyzetet látjuk. A pedagógiát nem a kreativitást, az elérhetőbb létfeltételeket vagy az önmegvalósítást termelő alrendszernek, hanem az újraelosztásért küzdő, passzív ágazatnak tekintik sokfelé a világban. Talán eljön az az idő, amikor a ma szinte álmodozónak tetsző Mérei Ferenc gondolatai újra a pedagógiai realizmus alapegységei lesznek.

Jegyzetek

- 1 Mérei Ferenc, *A pályaválasztás lélektana*, Budapest, Unitas kiadás, 1942, 35.
- 2 Papp Tamás archív fényképeinek közlési engedélyéért külön köszönettel tartozom Pap Dávidnak és az Erdély Miklós Alapítványnak.
- 3 Lásd Beke László, *Kreatív és fantáziafejlesztő gyakorlatok*, in *Tanulmányok a vizuális nevelés köréből: beszámolók – koncepciók*, Beke László – Horányi Özséb (szerk.), Veszprém – Budapest, Országos Oktatástechnikai Központ – MTA VKM, 1978, 55–65. Lásd még Hornyik Sándor, *Kreativitás és interdiszciplinaritás a képzőművészetben*, in *Kreativitási gyakorlatok, FaFej, Indigo*. Erdély Miklós művészetpedagógiai tevékenysége 1975–1986, Hornyik Sándor – Szőke Annamária (összeáll.), Budapest, MTA Művészettörténeti Kutatóintézet – Gondolat Kiadó – 2B Alapítvány – Erdély Miklós Alapítvány, 2008, 13–42.
- 4 Szőke Annamária, *A kreativitási gyakorlatok története*, in *Kreativitási gyakorlatok, FaFej, Indigo*, 45–58.
- 5 Vö. Bagi Zsolt, *Az esztétikai hatalom elmélete. Kulturális felszabadítás egy újbarokk korban*, Budapest, Napvilág, 2018, 106.
- 6 Az egyénre fókuszáló pszichológiai vizsgálat és a társadalmi valóság összekapcsolásának szükségességéről lásd Máriási Dóra – Vida Katalin, *Kritikai pszichológiát! A pszichológia intézményrendszere a kritikai pszichológia perspektívájából*, *Imágó Budapest Online*, 2015. október 20., https://imagobudapest.hu/wp-content/uploads/2016/11/02_Mariasi-Dora_Vida-Katalin_Kritikai-pszichologiat.pdf; S. Mark Pancer, *Social Psychology: The Crisis Continues*,

- in *Critical Psychology: An Introduction*, Dennis R. Fox – Isaac Prilleltensky (szerk.), London, Sage, 1999, 150–165.
- 7 James S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966. A kutatást kormányzati megbízásra végezték, így a mai kutatásokhoz képest döbbenetesen nagy (500 ezer tanulóból és mintegy 60 ezer tanárból álló) mintával dolgoztak. Vö. Karl Alexander – Stephen L. Morgan, The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity, *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2. évf. (2016) 5. sz., 1–16.
 - 8 Lásd Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.; Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
 - 9 Györi György, Küzdelem a lélektannal és a világgal. Beszélgetés Mérei Ferencel, *Kortárs*, 21. évf. (1977) 4. sz., 630.
 - 10 Szondi Lipót, Beszámoló a M. Kir. Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kórtani és Gyógytani Laboratóriumának 1938. évi munkájából, *A Jövő Útjain*, 14. évf. (1939) 1–2. sz., 3–5.
 - 11 Lásd Györi, Küzdelem a lélektannal és a világgal, 630.
 - 12 Émile Durkheim, *Nevelés és szociológia*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980. Vö. Georges Politzer, *La crise de la psychologie contemporaine*, Paris, Éditions Sociales, 1947.
 - 13 Márkus György, A szabadságról, *Beszélő*, 3. folyam, 2. évf. (1997) 8–9. sz., 18–29.
 - 14 Lásd K. Horváth Zsolt, A devianciától a prevencióig. A gyermeki világ társas szempontú értelmezése a magyar pszichológiában: Mérei Ferenc, *Sic Itur ad Astra*, 66. sz. (2017), 309–346.
 - 15 Mérei Ferenc, A „csodagyerek” a gyermeklélektan mérlegén, *Gyermeknevelés*, 1. évf. (1935) 2. sz., 30–32.
 - 16 Mérei Ferenc, Az intelligencia minőségi értékelése a pályaválasztási tanácsadásban, *Iskola és Egészség*, 5. évf. (1938) 2. sz., 133.
 - 17 Lásd Mérei Ferenc, Demokrácia az iskolában, *Nevelés és Iskolakutatás*, 4. évf. (1985) 1–4. sz., 7–90. Az írás 1948-ban politikai okokból nem jelenhetett meg. Lásd még Mérei Ferenc, A falakon belül. A neveléstudomány feladata, *Köznevelés*, 4. évf. (1948) 22. sz., 549–552.
 - 18 Mérei, Demokrácia az iskolában, 36.
 - 19 Lásd Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.; Pierre Bourdieu, Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke, in *A társadalmi rétegződés komponensei*, Angelusz Róbert (szerk.), Budapest, Új Mandátum, 1997, 156–177.

- 20 Mérei Ferenc, A kreativitás, in *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből*, Gerő Zsuzsa – Fischer Eszter (szerk.), Budapest, Tankönyvkiadó, 1974, 258. (Kiemelés az eredetiben.)
- 21 Mérei, A kreativitás, 260.
- 22 Az elaboráció fogalmához lásd Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes, *Gyermeleléktan*, 3. kiadás, Budapest, Gondolat, 1975, 265–273.; Gerő Zsuzsa, Gondolatok a Mérei Ferenc által körvonalazott elaboráció fogalomhoz, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 48–49. évf. (1992) 1–2. sz., 18–30.
- 23 Lásd *Átmenetek iskoláskorig*, Szabadi Ilona – Hegedűs György – Hermann Alice (szerk.), Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 1970.
- 24 Mérei, A kreativitás, 262.

15 „ÉN IS EGY PICI HÓPATA VAGYOK?”

A gyermeki mint stílusdimenzió és önismereti
imperatívusz

MÉREI FERENC 1964 UTÁN KELETKEZETT műveiben kulcsmotívum az újraírás: egyes problémák új szempontból való megvizsgálása, ezeknek az új szempontoknak a beépítése, kombinálása a régi tárgyak alapján. Egyik legismertebb, V. Binét Ágnessel közösen írt kötete nemcsak az 1930-as évek derekán indult gyermeklélektani kutatásainak összefoglalása, de egyben mindmáig széles körben használt műve is. Nem véletlenül jegyzi meg Nemes Lívia, hogy a *Gyermeklélektan* nem „eredeti” munka, hiszen „mások eredményeit ismerteti, pontosabban az ismertetésnek rendeli alá ön maga elgondolásait, saját kutatásának eredményeit is. Mérei tankönyvet ír, nem megrendelésre, hanem enciklopédista hagyományai és pedagógiai meggyőződése miatt”.¹ Ahogy Mérei és V. Binét írja, ez „a könyv a gyerekről szól. Érzelméről és kötődéseiről, gondolatairól és játékairól. Arról a sajátos szemléleti módról, ahogyan a világot látja: a *gyermekről*. Az indulattelt feszültségnek és a játékos megoldásnak arról a gazdagságáról, amely az átélését jellemzi”.²

Noha a szerzőpáros gazdag szakirodalommal ismerteti meg a tudomány-népszerűsítő mű olvasóit, már a bevezetőben kiemeli, hogy a gyermekről alkotott tudásunk egyenetlen, s bizony nem fogja spekulatív anyaggal feltölteni a könyvet ott, ahol – például az értékek képződésének, az erkölcsi belátás kibontakozásának esetében – kevesebbet tudunk, vagy ahol az empirikus vizsgálatok nem igazolták a kutatói feltevéseket.³ Ez az alapállás nagyon is jellemző mindkettejük gondolkodására, s nemcsak azért, mert a gyermeklélektan sui generis empirikus tudomány, hanem mert a jelenség, a tapasztalat megértése és tudományos igényű körüljárása a cél, nem pedig könnyen fogyasztható elméletek bemutatása.⁴

Már a bevezetőből felsejlik, hogy a kötet szemléletileg sokat köszönhet Henri Wallon megközelítésének, amennyiben a gyermeki értelem fejlődését, a készségek kibontakozását nem egyenletes fejlődésnek tekinti, hanem olyan feszültséggócok sorozatának, melyek egyszerre előidézői és következményei a változásnak. Ez a drámai feszültség adja meg a gyermeknek mint folytonos átalakulásnak az indulati dinamikáját. A *gyermeki* megértése azonban „csak” látszólag szól magáról a gyermekről. A gyermeki

ugyanis az átélés jellege, minősége, mely valójában egész életünkön át elkísér bennünket. „A gyermekinek a megértésével – írják – egyben saját történetünkről, gondolkodásunk alakulásáról, érzelmeink kibontakozásáról, személyiségünk fejlődéséről is világosabb képet kapunk. Jobban föl tudjuk eleveníteni emlékeinket a világ megismeréséről, arról a felnőtt szemmel meglepő kíváncsiságról, ahogyan gyermekkorunkban kipróbáltuk önmagunkat egy adott helyzet minden lehetséges változatában. Többet tudunk felidézni azoknak az élményeknek a rendkívüli hőfokából, amelyek korai kapcsolatigényeink örömeit és kudarcait őrzik. Nemcsak a gyereket ismerjük meg jobban, hanem önmagunkat is.”⁵

Ebben az értelemben a gyermeknevelés az *önismeret egyik fajtája*, nemcsak arra tanít meg, hogy elképzeljük a gyermekben a leendő felnőttet, hanem arra is, hogy elfogadjuk, sőt méltányoljuk a felnőttben megmaradó gyermeki minőséget. Mérei és V. Binét a „gyermekit” magát olyan *totalitásként* fogja fel, amelyben minden jelenség önmagában teljes: a légy zümmögése az ablaküvegen vagy az eső után megmaradt víztócsa azért módfelett érdekes, izgalmas a gyermek számára, mert nem magától értetődő. Sőt, a „gyermeki” minősége új szemléletet ad a modernitás felfogásához, új perspektívából mutatja meg az ábrázolás rendszerét; ez a felismerés pedig Mérei esetében utat nyit a művészet- és az irodalompszichológia irányába. „A modernizmus úgy hangolta át az ízlést – írja Wallon kapcsán –, hogy a *gyermeki* egyik forrása lett az esztétikumnak. A gyermek szemével látni, ez nemcsak egy további szempontból gazdagítja ismereteinket, hanem egyben olyan indulati sűrűséget, drámaiságot visz az átélésbe, olyan esetlegességekben láttatja meg a lényegest, amelyet a gyermekek játékaiban észlelünk. A többszempontúság, az átlátszóság, a jelzés az ábrázolásban Braque-tól és Picassótól nyert művészi jogot, de ősforrása a gyermekrajz, s így hatásának magyarázatát is ott kell keresnünk. Proust motívumfüzéreinek, az emlékek érzelmi színezetét felelevenítő utalásrendszernek természetes mintája a kisgyermek élménygondolkodása. A fejlődéslélektannak a *világkép szintjén érvényes* kidolgozása most már a kor szellemi áramlatainak megértéséhez, értékeinek magyarázatához is szükséges volt.”⁶

A gyermeki önkényes jelentésadás egyik legplasztikusabb példája a *Gyermeklélektanban* a hat év körüli kislány párbeszéde nagymamájával, miután előbbi jelenlétében elhangzott, hogy valaki pszichopata. Erre válaszul a gyermek megkérdezi: „mondd, Nagymama, én is egy *pici hópata* vagyok?”⁷ A számára ismeretlen jelentésű szó hangsorát tehát a gyermek átfordítja

három általa ismert jelentésű kifejezés kombinációjába, mely a fantázia játéka, a váratlan szövegelemek összekapcsolásából származó szokatlan szókép révén tagadhatatlanul bizonyos poétikai jelleggel bír.

A *Gyermeklélektan* szerkezetében tehát nemcsak az a szembetűnő, hogy a fejlődésnek ezeket a feszültségeit emelik ki a szerzők, hanem az is, hogy tudományos igénnyel megírt, de rövid és közérthető fejezetekből áll (Mérei egyébként is kedvelte a rövid, logikailag szorosra fűzött mondatokat).⁸ Az egyik vissza-visszatérő elem az ún. megkapaszkodási ösztön gondolata, melyet Mérei és V. Binét Hermann Imre munkásságához vezet vissza (a pszichoanalitikus könyvének második, teljes kiadását a pszichológusnő rendezte sajtó alá).⁹ A *Gyermeklélektan* tulajdonképpen végig Hermann érvelését követi, ami nem is meglepő, hiszen Mérei már a *Gyermektanulmány*-ban is elismeri és adaptálja a pszichoanalitikus felfedezését.¹⁰ A jelenség lényege, hogy az újszülöttek 97%-a 4–5 hónapos koráig rendelkezik azzal a reflexszel, hogy nyitott tenyerének megérintése után szorosan összehúzza az ujjait. Ha a felnőtt megpróbálja elhúzni az ujját, az újszülött olyan szorosan fonja körbe, hogy a felnőtt meg tudja emelni a gyermeket, aki néhány másodpercig képes megtartani a saját súlyát. Noha a fent jelzett életkor után kihuny ez a reflex, szorongatott helyzetben, nagyobb fájdalom esetén, bizonytalan állapotban visszatér a fogóreflex, ezért fogjuk szorosan a karfát a fogorvosnál vagy kapaszkodunk valakibe, ha lelki helyzetünk váratlanul destabilizálódik.

A V. Binét Ágnessel közösen jegyzett könyv egy sor olyan témát is a tudományos ismeretterjesztés tárgyává tesz, mint az együttes élmény, az utalás, a pár és a csoport, az élménygondolkodás és a szerepjáték, és annyiban eltér Mérei hasonló témájú korábbi munkáitól (A *gyermek világnézete*, *Gyermektanulmány*), hogy nagyobb hangsúlyt fektet a korai gyermekkorra. Így a *Gyermeklélektan* részletesen kitér az anya-gyermek kapcsolatra, az etológiai minták tapasztalataira, a korai szeretetkapcsolatra, a szorongásra, a gyermekkori kondicionált félelemre, a tárgyállandóság kialakulására, az én és a másik problémájára és így tovább. Emfatikusan tárgyalja a korai szülő-gyermek viszonyból, jelesül a büntudatból, illetve a megszegénytől származó későbbi lelki diszfunkciókat, mint például az önbecsülés hiánya vagy az öngyűlölet. A kínos büntudat az agresszív fantáziának, a féltékenységek vagy a tiltott vágyaknak a következménye. „A gyerek utánozta környezetének azokat a tagjait, akik viselkedését szabályozták, lejátszotta azt, ahogyan megtiltanak neki valamit, ahogyan követelményt támasztanak

vele szemben. Ezzel beleélte magát a szerepükbe, s így a tilalmakat úgy tette a magáévá, hogy a tiltó személy távollétében is kötelezőnek élte meg őket. Azonosult azokkal a szabályokkal, amelyeket indulatos viselkedésében megszegett, kötelezőnek tudta azt a helyzetet, amelyet vágyaiban és fantáziáiban felborított. Az azonosított, belsővé lett követelmények kerültek így ellentmondásba a tényleges viselkedéssel és vágyképlettel. Ezt a konfliktust éli meg a gyerek a bűntudatban.”¹¹

Ehhez hasonló feszültséget okoz a gyermekkor legkínosabb érzése: a szégyen. Ennek velejárója az, hogy a gyermek lebecsüli önmagát, önértékelése csökken, hiszen a megszégyenítés a félelemnél annyival rosszabb, hogy a korábban védelmező szerepben feltűnő felnőtt nem ad oltalmat, hanem kiteszt, megbélyegez, kiközösít. Sajnos ezt az iskolai nevelésben is gyakran alkalmazzák pedagógiai eszközként, hiszen a sarokba állítás, a külön padba ültetés vagy a kitérdepeltetés a megalázás olyan eszközei, melyek leggyakoribb következménye a már említett önértékelési zavar.¹² „Az azonosítás folyamatában a gyerek szüleinek a róla való véleményét is magáévá tette. Egyre inkább az lett a véleménye önmagáról, hogy alkalmatlan »egy rendes szakma« kitanulására, hogy ő a család »selejtje«, s ugyanakkor fantáziában kárpótolta magát: ábrándképeiben sikeres, tehetséges, ünnepelet nő volt”.¹³ Érvelésüket oda futtatják ki a szerzők, hogy a megszégyenítésre alapozott pedagógia végtelenül káros, mivel a gyermekkor lezárulásával, amikor a serdülőnek fokozatosan le kell „válnia” a szüleiről, a kamasz magányossá, elszigeteltté válik, az iskolában pedig messze képességei alatt teljesít. A *Gyermeklélektan*ról elmondható az, ami máskülönben a Mérei-életmű foglalat is: a jelenségekből kiinduló kristálytisztá magyarázat.¹⁴ Az absztrakció csak annyiban érdekes, amennyiben a jelenség megértéséhez szükséges mérés vagy fogalmi apparátus igényli. Végig a *jelenség* (szimulakrum, szerepjáték, utánzás, elhárítás stb.) áll az egyes fejezetek középpontjában, a hozzájuk kapcsolódó empirikus vagy teoretikus anyag csak a megértéshez szükséges kellék. Így a *Gyermeklélektan* valóban tankönyv és maradéktalanul betölti a tudományos ismeretterjesztés funkcióját.

Az 1960–1970-es években Mérei egyébként is nagy súlyt fektetett a felhalmozott tudományos ismeretek népszerűsítésére, gyakorlati alkalmazására. Célja elsősorban az volt, hogy a gyermekközpontú gondolkodás beleivódjon a hétköznapi életvezetésbe, és a pszichológiában járatlan felnőtt is megértse, hogy a gyermeki világ nem kisebb, rosszabb és ügyetlenebb, mint a felnőtté, hogy a gyermek nem „kis felnőtt”, hanem a gyermeki világ *más*

minőség. A mából visszatekintve elképzelhetetlenül magas, hatezres példányszámban megjelenő *Gyermeklélektan* Mérei életében hat utánnomást ért meg, de még ez sem hozhatott számára olyan ismertséget és hatóképességet, mint a Magyar Televízióban futó, nevelési és pszichológiai problémákkal foglalkozó *Családi kör* című műsor vagy az általános iskola alsó tagozatában gyakran használt, Mérei enciklopédikus törekvéseit magában foglaló *Ablak–Zsiráf* című gyermeklexikon.¹⁵

Az enciklopédiába sűrítendő gyermeki tudáskészlet felhalmozásának és rendszerezésének Méreire oly jellemző aufklärista programja a tanuló tárgyi ismereteinek bővítését és szókincsének fejlesztését tűzte célul.¹⁶ A szintén V. Binét Ágnessel közösen jegyzett munka azonban a *könyvbe foglalt tudás* eszméjét is megjeleníti, hiszen az európai kultúrkörben a tudás felhalmozásának, rendszerezésének és átadásának a szótár, a lexikon vagy az enciklopédia volt a klasszikus formája.¹⁷ A könyv médiumán nyugvó tudáskészlet a gyermek számára nemcsak megismerést, olvasást, felolvasást, lapozgatást, képnézegetést, írást, hanem művelleti gondolkodást, valamint a felnőttek vagy a testvér gesztusainak (szemüveg felhelyezése, könyv pakolása az iskolatáskába) utánczását is jelenti. Az *Ablak–Zsiráf* tehát nemcsak a felnőtteknek szóló enciklopédikus ismeretek gyermeki megfelelője, a kicsik számára leképezhető tudás összegyűjtése, hanem egyszerűen mind a klasszikusan könyv- és olvasásalapú európai művelődés követésére felszólító *modell* is.¹⁸ A minta rögzíti számára, hogy a könyv ugyan tárgy, mégsem egynemű más használati tárgyakkal (mondjuk a tányérral), így a komoly kulturális tőkével rendelkező családokban már a kétéves gyermek is *nézegeti*, nem pedig dobálja vagy nyúzza a könyvet.¹⁹ De ugyanígy kiemelhetnénk a korszakban megjelenő munkák közül T. Aszódi Éva, Sz. Vida Mária és Forrai Katalin közös könyvét. A művészetre nevelés a családban klasszikus aufklärista elveket követve népszerűsítette az alapvető ismeretszerzési módként értett *olvasás*, a vizuális kultúrában való eligazodáshoz támpontokat nyújtó *látás* és az önkifejezés megkerülhetetlen forrásaként szemlélt *zenei nevelés* fontosságát.²⁰

A *Gyermeklélektan*ban fontos szerepet tölt be a *Mazsola és Tádé* világleképe kapcsán fentebb már pertraktált mese. Honti János folklorista szerint a mese: a vágy-világ elbeszélő formába öntése – és mindig azé, aki költi, aki elmondja, aki hallgatja. Azonosulunk a mese hőisével, különben a vágy-világ nem tudna kiteljesedni, és a mese elveszítené jelentőségét. Ha a „mese világa – így Honti – a való világ korrigálása, akkor a mesének

az az előfeltétele, hogy *van mit* korrigálni. Így tartja a mese a kapcsolatot a való világgal”.²¹ A mese világképének leglényegesebb eleme a világ iránti *alázat*. A hőshöz képest a történet elemei mind nagyok és hatalmasak, ez pedig a főszereplő kicsinységét és kiszolgáltatottságát emeli ki. Egyedül az alázat teremtheti meg annak lehetőségét, hogy a főhős tehetetlensége találkozzék a világrend jóindulatával. Keresztesi József szerint a gyermekirodalmat elsősorban az különbözteti meg a felnőttektől, hogy a gyermek számára a mű befogadása elsődlegesen nem kulturális, hanem *lélektani tény*.²² A gyermek szempontjából az őt körülvevő világ értékek, szabályok, normák és vélekedések ismeretlen hálója, így a mese kitüntetett szerepe abban áll, ahogyan ezeket az elsajátítandó ismereteket közvetíti.

A mesében megjelenő alázat Honti értelmezése nyomán valójában nem más, mint a társas-társadalmi világ normáinak átadása, ám korántsem mindegy, mindez hogyan történik. Ezt a *hogyan*t nevezzük ugyanis pedagógiának. V. Binét Ágnes és Mérei Ferenc szerint létezik egyfajta mesére való beállítódás, melyet 4–5 éves kortól fejez ki a gyermek magatartása (s rendszerint 8–9 éves korig tart), amikor „kilép a hétköznapiokból, várja a rendkívülit, a különöset, a csodálatosat”. Ez a viselkedés ugyanakkor kifejeződik a felnőtt mesemondónál is, amikor megváltoztatja a hangját, a hanghordozását, a gesztusait, a mimikáját. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes olvasatában a gyermeknél az imént kivonatolt váltás reflexív jellegű, vagyis tudatában van annak, hogy amit lát és hall, az nem a valóság, hanem – ahogy Honti mondaná – annak korrekciója: *vágyteljesítés*. Ennek tudatossága azonban nemhogy csökkentené, hanem növeli az illúzió feszültségét, átélésének mélységét; ezt nevezik szimultán kettős tudatnak. Ugyanakkor Mérei más közleményeiből azt is megtudhatjuk, hogy számára korántsem volt közömbös az, milyen színvonalú szövegekkel teremti meg a felnőttvilág a gyermek számára a mese illúzióját.²³ Ez a mesébe oltott gyermekközpontú világkép, ahogyan korábban is láthattuk, sok szempontból rokonságot mutat a mitikus történetekkel és a 20. század elején fellépő izmusokkal (főként a szürrealizmussal). A felnőttvilágon kívül álló gyermek perspektívájából látni a világot, annak jelenségeihez a *kíváncsiságból* kiindulva sűrített jelentést társítani azonban nemcsak a „gyermeki lét” sajátosságait mutatja, hanem a normalitáson kívül állóét is.

Noha láttuk, hogy Mérei maga is kitágítja a *gyermeki* jelentéstartományát, de ahhoz, hogy alaposabban megértsük, miről is van szó, érdemes megállni Baudelaire *A modern élet festője* című jól ismert szövegénél. „Így,

hogy mélyebbre hatolhassunk lényének megértésében – írja Baudelaire –, mindjárt [...] jegyezzük meg a következőt: a kíváncsiságot úgy tekintjük, mint tehetségének kiindulópontját. [...] A kíváncsiság végzetes, ellenállhatatlan szenvedélyévé vált. Képzelsenek el egy művészt, aki szellemi értelemben örökké a lábadozás (*convalescence*) állapotában van [...]. A lábadozás olyan, mintha gyermekkorunk térne vissza. A lábadozó, miként a gyermeknek, megvan az a rendkívüli képessége, hogy mohón érdeklődik minden iránt, még ha látszólag a legközönségesebb dolgokról is van szó. Idézzük fel, ha tudjuk, a képzelet visszatekintő erejével legzsengőbb gyermekkorunk legelső benyomásait, s mindjárt rádöbbenünk, hogy milyen rendkívüli módon hasonlítanak azokra az oly eleven élményekre, melyekben később, valamilyen testi betegség idején volt részünk [...]. A gyermek mindent újnak lát, örök mámorban él. Ahhoz, amit inspirációnak hívunk, semmi sem hasonlít jobban a gyermek örömeinél, midőn megízleli a formát és a színt. [...] Ennek a kipusztíthatatlan és boldog kíváncsiságnak kell tulajdonítanunk a gyermekek mohó nézését, midőn az állatok odaadó bámulatával tapadnak rá az újra, bármi legyen is az: egy arc, egy táj, egy fénynyaláb, csillogó tárgyak, színek, színjátzó kelmék vagy a toalettnél ékesített szépség varázslata.”²⁴

Tegyük hozzá, hogy Baudelaire a zsenialitást ugyanitt „önként visszahívott” gyermekkorának, gyermeki szellemnek nevezi. Vagyis a gyermeki ráeszmélésben, rácsodálkozásban és az újat kereső világlátásban látja a művészi attitűd foglatát. A gyermekrajz kapcsán írja Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes, hogy a legkisebbeknél még nincs meg a „tárgyaknak és a dolgoknak [...] az a szemléletes rendje, ahogyan a felnőtt látja a világot. [...] A gyerek ugyanis nem külső mintát követ. [...] Így jöhetnek létre szétdobált – juxtaPONált – elemekből álló egészek. Ablak, kémény, kapu elegendő a házhoz, tekintet nélkül arra, hogy hol helyezkedik el. [...] Ábrázolásmódját sokáig az határozza meg, hogy mit *tud* a dolgokról. A szemlélet alá van rendelve az ismereteknek. [...] A gyerek a *valóságnak* megfelelően rajzol, csak hogy nem úgy rajzolja a dolgokat, ahogyan látja őket, hanem azt adja vissza, amit *tud* róluk. Ábrázolása ideovizuális, képzetvezérlésű”.²⁵

Az esztétikum szempontjából pedig azt emeli ki Mérei és V. Binét, hogy a gyermekrajzok a valóság érzelmektől átítatott, erősen emocionális megjelenítései. A szorongást például a fekete épületekre rajzolt, aránytalanul nagy kapu jelzi, az egy-egy témára, motívumra összpontosuló túldíszítés, cirkalmazás érzelmi megtapadást sejtet, míg a zsúfoltság (házak, tárgyak, emberek) az indulati túltelítettséget, a belső feszültséget vagy a horror

vacuit, az ürességtől való félelmet jelezheti. Ez az érzelmeiktől átítatott, képzetvezérlésű valóságfelfogás azonban távolról sem csak a gyermekekre jellemző, hanem a szürrealista ábrázolásra is. „A szürrealizmus keresi azt az elvarázsolt világot, amelyet a gyermekeknek az ideovizuális belső modellek készen nyújtanak. Keresi a rendkívülinek és a nem anyaginak azt a valóságszintű ábrázolását, amely a gyerekeknek természetes. Gyakran idézik Aragonnak azt a gondolatát, hogy az emberi értelem számára az álom, az illúzió, a véletlen, a fantasztikus éppen úgy elsődlegesen megközelíthető, mint a megfogható valóság, s a létezésnek e különféle fajtáit a szürrealitás megjelöléssel foglalhatjuk össze”.²⁶

Nem arról van azonban szó, hogy a szürrealisták forrásnak tekintenék a gyermekrajzot, hanem sokkal inkább arról, hogy a képzőművészeti ábrázolás és látásmód változása vezette az érdeklődőket arra, hogy a legkisebbek munkáit ne kezdetlegesnek, primitíveknek vagy fejletlennek tekintsék, hanem meglássák benne a gyermeki értelem változásának grafikus leképezését. A gyermeknek kevés racionális ismereti modell áll rendelkezésére, világát olyanak formálja meg, amilyenek közvetlen tapasztalatai alapján látja, érzékeli – modelljei tehát élménymodellek.²⁷ Ahogy a 20. század legelején felértékelődik a gyermek és a gyermeki, illetve ahogy ezzel párhuzamosan az izmusok eloldják az ábrázolási konvenciókat a valósághűségtől, úgy válik értékessé, eredetivé a nem realista konvenciókat előnyben részesítő reprezentáció. Gerő Zsuzsa könyvében azt vizsgálja, hogyan működnek a gyermekrajzok ábrázolási módjai: elaborációs mechanizmusokat különböztet meg, melyekkel a gyermekek a rajzolásban oldják fel a feszültségeket, csökkentik, sematizálják, redukálják azokat, majd formanyelvvé sűrítik az így elaborált élménymaradványokat. A pszichológusnő úgy találta, hogy a belső feszültségek kreatív feldolgozása, képi átfordítása rendelkezik azzal az esztétikai többlettel, mely a művészi megformáltságtól függetlenül a gyermeki világ értékeiről, eredetiségéről, expresszivitásáról ad számot.²⁸ Ezeket a felismeréseket tekintetbe véve korántsem véletlen, hogy Mérei ebben az időszakban a művészetpszichológia felé fordul, mi több, egyik írásában a gyermeket egyenesen *stílusdimenzió*nak tartja.

„Vizsgálódásaink szerint ilyen sajátos, ebben a században kibontakozó stílusdimenzió az – pontosít Mérei –, amit *gyermekinek* nevezünk. Ebben a században különítették el a viselkedés és a kifejezés egyéb jellegeitől, s faszcináló, formateremtő hatása még ebben a században elapadhat. 1900 decemberében jelent meg Ellen Key svéd pedagógus-író könyve:

A gyermek évszázada. [...] A könyv címe romantikus túlzás, a jelszó pars pro toto képződmény. Az 1900-as évvel induló század a szocialista forradalom százada is, és Ellen Key címadása a nagy folyamat részletének általánosítása”.²⁹ Mérei szerint a felnőttek gondolkodása, megnyilatkozása, reakciója tele van sablonokkal, melyeket a látható és láthatatlan társadalmi normák szabályoznak. Ezzel szemben a gyermeki képzeletben és élménygondolkodásban több a – felnőtt szemszögből észlelt – gátlástalanság, spontaneitás, vagyis a kifejezés ereje, intenzitása jobban tapad az élményfeldolgozáshoz. Így a szemlélet és a képzelet, a vágykép és a megvalósulás könnyen feszült-ségmentes, sőt szimbiotikus viszonyba kerül.

„Ha a gyermekrajzokon egy ember nagyobb, mint a mellette lévő háromemeletes ház, s egy szál virág az emeletig ér föl, az nem azért van, mert a gyerek nem tudja, hogy mekkorák a dolgok és a lények, hanem azért, mert az ábrázolthoz fűződő érzelmi viszonyulást belesűríti az ábrázolásba; ez módosítja az arányokat”.³⁰ A tanulmány azonban nem empirikus vizsgálatból kiinduló gyermeklélektani fejtegetés, hanem elsősorban Anatole France, Marcel Proust, Jean Cocteau és Lewis Carroll példáján mutatja be, milyen funkciói vannak a művészi képzeletben és megjelenítésben a gyermekinek és a gyermekornak. Ezek az írásai tehát egyértelműen hidat képeznek a gyermeklélektani vizsgálatok és a művészetpszichológiai elemzéseik között. Az egyik pillanatban még Chevalról, a kényszeres neurózisát palotaépítésbe transzponáló, dél-franciaországi postásról olvasunk, ezt követően betekintést kapunk Kassák Lajos választott kívülállásáról mint alkotói modellről, majd a gyermekrajzok elemzése révén nyomban a Baudelaire által kiemelt gyermeki minőségnél találjuk magunkat. Visszatekintve ezek az intellektuális, vizuális, irodalmi, művészeti képzettársítások azok, amelyek mindmáig izgalmassá, vonzóvá és elevenné teszik Mérei Ferenc életművét.

Jegyzetek

- 1 Nemes Livia, A gyermekközpontú szemlélet bűvöletében, in *Mérei Ferenc, 1909–1986. Emlékkönyv születésének 80. évfordulóján*, Budapest, MPT Animula Egyesület, 1989, 59–60.
- 2 Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes, *Gyermeklélektan*, 3. kiadás, Budapest, Gondolat, 1975, 5.
- 3 Levendel Júlia, Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan, Valóság*, 13. évf. (1970) 8. sz., 94–96.
- 4 Vitányi Iván, Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan, Népszabadság*, 28. évf. (1970) 224. sz., 7.

- 5 Mérei – V. Binét, *Gyermeklélektan*, 7.
- 6 Mérei Ferenc, A gyermek lelki fejlődése – világképünkben, *Valóság*, 10. évf. (1967) 9. sz., 12. Az élménygondolkodás Mérei szerint leginkább a 4–7 éveseket jellemzi. Ezt előzi meg a nagyjából 3 éves korig tartó érzékszervi-mozgásos feladatmegoldás, s ezt követi a 7. életévtől a logikai műveletek alkalmazása. Lásd Mérei Ferenc, Az élménygondolkodás (1961. július–december), in *Lélektani napló*, Forgács Péter (szerk.), Budapest, Osiris, 1998, 112–113.
- 7 Mérei – V. Binét, *Gyermeklélektan*, 52. (Kiemelés az eredetiben.)
- 8 Murányi-Kovács Endréné, Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan, Pedagógiai Szemle*, 21. évf. (1971) 4. sz., 370–376.
- 9 Hermann Imre, *Az ember ősi ösztönei*, V. Binét Ágnes (szerk.), Budapest, Magvető, 1984. Az utószó Nemes Livia munkája.
- 10 Vö. Mérei Ferenc, *Gyermektanulmány*, Budapest, Egyetemi Nyomda, 1948, 97.
- 11 Mérei – V. Binét, *Gyermeklélektan*, 98.
- 12 Vö. Szabó Pál, Gyermekünk világa, *Köznevelés*, 26. évf. (1970) 24. sz., 17–18.
- 13 Mérei – V. Binét, *Gyermeklélektan*, 99.
- 14 Nemes Livia, Gyermeklélektan és gyermekábrázolás Mérei Ferenc műveiben, in *Mérei élet-mű*, Borgos Anna – Erős Ferenc – Litván György (szerk.), Budapest, Új Mandátum, 2006, 65–70.
- 15 Vö. Orosz Béláné, Tapasztalatok a 2., 3. és 4. osztályos magyar nyelv és irodalom tankönyvcsaládról, *Pedagógiai Szemle*, 31. évf. (1981) 11. sz., 1052–1060.
- 16 Vö. Frédéric Barbier – Catherine Bertho Lavenir, *A média története*, Budapest, Osiris, 2004, 25–26.
- 17 Lásd Umberto Eco, *A lista mámora*, Budapest, Európa, 2009, 49., illetve Frédéric Barbier, *A könyv története*, Budapest, Osiris, 2005, 233.
- 18 Mérei – V. Binét, *Gyermeklélektan*, 233.
- 19 Vö. Pierre Bourdieu, Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke, in *A társadalmi rétegződés komponensei*, Angelusz Róbert (szerk.), Budapest, Új Mandátum, 1997, 156–177.
- 20 T. Aszódi Éva – Sz. Vida Mária – Forrai Katalin, *Művészetre nevelés a családban. A gyermek irodalmi, képzőművészeti és zenei nevelése 6 éves koráig*, Budapest, Magyar Nők Országos Tanácsa – Hazafias Népfront – Kossuth, 1974. A kötet előszavát Hermann Alice írta.
- 21 Honti János, *A mese világa*, Budapest, Magvető, 1975, 110.
- 22 Keresztes József, Janikovszky-jegyzetek, *Élet és Irodalom*, 55. évf. (2011) 31. sz., 13. Lásd még Kiss Noémi, Felnőttek iskolája. Janikovszky Éva és a meseírás, *Magyar Narancs*, 23. évf. (2012) 16. sz., 45.
- 23 Ez vissza-visszatérő probléma volt a téma kapcsán, lásd Komáromi Gabriella (szerk.), *Gyermekirodalom*, Budapest, Helikon, 1999. Lásd még Csulák Mihály, A magyar gyermekirodalom születése, *Budapest*, 16. évf. (1978) 4. sz., 34–37.

- 24 Charles Baudelaire, A modern élet festője, in *Baudelaire válogatott művészeti írásai*, Csorba Géza (szerk.), Budapest, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, 1964, 134–135. (Kiemelés az eredetiben.)
- 25 Mérei – V. Binét, *Gyermeleléktan*, 181–182. Ez Mérei egyik klasszikus problémája, első tudományos közleménye is ezzel foglalkozik, lásd Mérei Ferenc, A gyermekrajzok elemzése, *A Jövő Útjain*, 9. évf. (1934) 6. sz., 165–168.
- 26 Mérei – V. Binét, *Gyermeleléktan*, 186. Az utalásra pedig lásd Louis Aragon, *Une vague de rêves*, Paris, Seghers, 1990.
- 27 Vö. Mérei Ferenc, A hamistudati elemek egyik forrása: a gyermeki elméletképzés, *Szociológia*, 5. évf. (1976) 3–4. sz., 502–507.
- 28 Gerő Zsuzsa, *A gyermekrajzok esztétikuma*, Budapest, Akadémiai, 1974. Lásd Mérei Ferenc, Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma, *Valóság*, 18. évf. (1975) 6. sz., 116–118.
- 29 Mérei Ferenc, A gyermeki mint stílusdimenzió és értéktartomány, in *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből*, Gerő Zsuzsa – Fischer Eszter (szerk.), Budapest, Tankönyvkiadó, 1974, 292. Vö. Ellen Key, *A gyermek évszázada*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1976.
- 30 Mérei, A gyermeki mint stílusdimenzió és értéktartomány, 295.

16 | AZ EMBERI HANG ŐSI ORKESZTERE

Zene és együttesség a Szalmás-kórus működésében,
1930–1940

„Nemcsak otthonunkról, asszonyainkról, gyerekeinkről és börtönőre-
inkről álmodunk, nemcsak utcák és terek, dombok és parkok jelennek
meg álmainkban, nemcsak örömeink és bánataink, jajunk és kacajunk
feszültségét éljük át az álomvilágban – éber valóságtudatunk különféle
változatairól is álmodunk.”¹

/ MÉREI FERENC

Egy kósza álom

„MA ÉJJEL ÁLMOMBAN SZIGETMONOSTORON JÁRTAM. Álltunk a sárga-kékre
festett házunk teraszán sötét aljban – írja egy visszaemlékezés –, fehér
blúzban, ingben, mellünkön az égővörös hangjeggyel, előttünk fürdőru-
hára, shortra vetkőzött elvtársak földön, fűvön, sámlin ülve és a rekkenő
hőségben hallgatták Piroška kórusát. Ez a ház, íme már a miénk lesz!

Hogy is született a Szalmás-kastély? Nagyon szegények, de nagyon
fiatalok és lelkesek voltunk. Kórusunk a Magánalkalmazottak Országos
Szakszervezetének égisze alatt működött, természetes volt tehát, hogy – ha
nem volt fellépésünk – a Természetbarátok Turista Egyesületének Telepére
mentünk, ahol sok kis egyéni sátor és egy nagy közös fakalyiba volt. Ebben
a kalyibában vetkőztünk, s ha kint töltöttük az éjszakát, itt is aludtunk.
Nem volt kényelmes, de kit érdekelt ez? Kiültünk a Duna partjára s az esti
csöndben messze elhangzott énekünk. Annyira megszerettük, hogy elha-
tároztuk, a telepen igazi házat építünk. Pénzünk persze nem volt, a telepre
is úgy jártunk, hogy villamossal mentünk a Megyeri csárdáig, onnan meg
gyalog Gödig, mert onnan már 10 fillérért át lehetett jutni komppal. [...]
Hetenként 2–3 fellépésünk volt, ahol fellépti díjat nem igen tudtak fizetni
a szakszervezetek, pártszervezetek és munkásotthonok, de villamospénzt
általában kaptunk. Nem vettük igénybe, mentünk gyalog, és gyűlt a pénz
deszkára, festékre, üvegre, és megkezdődött az építkezés. [...] És 1936. június
végére állt a ház! És énekeltünk! És a TTE-telep velünk énekelt.”²

Ezt a „kósza álmot” 1977-ben vetette papírra a hajdani Szalmás-kórus egyik
névtelenségben maradt tagja. Olyan korban készült ez a visszaemlékezés,



10. kép

mely a két háború közötti munkásmozgalmat ugyan hivatalos fórumain minden ízében kihasználta, ám egykori aktív résztvevőinek nagy többségét feledésre ítélte. A Kádár-rendszernek ugyanis ahhoz, hogy kiépíthesse a munkásmozgalmi legitimációt, komolyan bele kellett nyúlnia a munkásmozgalom történetébe, a hangsúlyokat „a” kommunista mozgalomra kellett tennie, nagyjából úgy, ahogyan a rivális baloldali folyóiratokkal szemben kanonizálta a 100% folyóiratot. A hivatalos munkásmozgalmotörténet-írás oly mértékben nyúlt bele és alakította át a szcena történetét, hogy végeredményben meghamisította a múltat.³ Az 1918–1919-es átalakulást követő emigráció miatt a magyar baloldali gondolkodás és cselekvés ugyan átmeneti időre megbénult, ám az 1920-as évek második felében egy újabb generáció jelent meg a színen, mely szintén különleges affinitást mutatott a radikális baloldali cselekvés iránt.

Ennek a nagyjából 1905 és 1914 között született korcsoportnak az volt a sajátossága, hogy aktivitásának lényegét, részben persze a belpolitikai körülményekből fakadóan (pl. a Vági-féle Magyarországi Szocialista Munkáspárt megszűnte miatt), nem kizárólag a politikai tettek végrehajtásában látta. Lázadása az avantgárd esztétika és életstílus hagyományellenességéből és a forradalmi gondolkodás teleológiájából táplálkozott. Igazi, rendíthetetlen, weberi értelemben vett érzületetika volt ez, amely a világról és annak társadalmi megváltoztathatóságáról spekulálva a „vannal” mindig szembehelyezte a „legyent”. Az igazi forradalmi hit, mely e nemzedék gondolkodását mintázta, a jövőt a jelen elé helyezi, mivel csakis az előbbi megvalósulta igazolhatja az utóbbiban véghezvitt tettek helyességét. Ennek kettős elutasításból táplálkozó generációnak alkotói hevületét, tevékenységi körét kovászként élesztette fel és abroncsként fogta össze Kassák Lajos hazatérése 1926-ban. Nem állítható, hogy mindez Kassák egyszemélyi hatása lett volna, ám komplex művészeti és mozgalmi tevékenysége modellszerűen fejezte ki, testesítette meg mindazt, amire az új nemzedék vágyott. A minimálisan elérhető cél nem más, mint a valóság megváltoztatása. Plasztikusan fejezte ki ezt a gondolatot a *Dokumentum* hasábjain az idősebb generáció tagja, Németh Andor, midőn úgy fogalmazott, hogy a „valóság nem fogalom: ha tehát közel akarunk férkőzni hozzá, hozzá kell nyúlnunk, cselekednünk kell.”⁴

Ez a cselekvés, mint fentebb utaltunk rá, messze nem azonos a politikai aktivitással, pontosabban ez szükséges, de nem elégséges a „valóság”, a társadalmi környezet megváltoztatásához, mivel – mint a Kommün tapasztalata is bizonyította – nem ér el a tömegekhez. Amennyiben a változtatás

igénye, szándéka sem gondolatban, sem tettben nem éri el azt a társadalmi osztályt, melyre alapvetően támaszkodni óhajt, úgy az üzenet közvetítésének módjával kapcsolatban komoly problémák merülnek fel. Ez a felismerés sarkallta arra e nemzedék egyik letehetségesebb tagját, Justus Pált, hogy cikket jelentessen meg az *Együtt* című, már nevében is programszerűen az egység gondolatot képviselő lap hasábjain.⁵ A kulturális kérdés, fogalmaz Justus, felülírja a politikait, mivel az osztályharc áttevődött a kultúra területére: az „osztályharcot letagadó polgári művészet és tudomány helyett a kultúrát szabad és felszabadító szerepbe kell állítani”.⁶ Majd a gondolatot továbbfűzve így folytatja: „még mielőtt a kultúra kettéválásáról és a külön munkáskultúra szükségszerű kialakulásáról beszelnénk, megállapíthatjuk, hogy a kultúra, amennyiben korát a maga teljességében akarja reprezentálni, még ha tisztán szemlélődő álláspontot is foglal is el, akkor sem zárkozhat el gyökeres társadalmi reorganizációt célzó nagy kísérletek elől”.⁷ „Mert most – fogalmaz egy másik cikkében – nincs ideje egy új l'art pour l'art-nak. Ma az állást-nem-foglalás is állásfoglalás. Előttünk harc vonalak húzódnak, sötétben és határtalanul, a horizontig érőn. Művészet és politika nem egymás mellett fekvő területei a harcnak, ami áll, hanem úgy viszonyulnak egymáshoz, mint földszint és emelet”.⁸

Kórus a „földszinten”

JUSTUS PÁL PROGRAMADÓ ÍRÁSAI jól kifejezik e nemzedék komplex érdeklődését és aktivitását, mely részben a Kassák körül kialakuló Munka-körben, illetve annak egyes funkcionális alcsoportjaiban öltött testet, úgymint – Csaplár Ferenc tipológiáját követve – a festőcsoportban, a szociofotó-mozgalomban, az építészetelméleti tevékenységben és a színpadművészeti aktivitásban. Ez utóbbi kapcsán megjegyzi, hogy a kör szocialista kultúrestjeinek „gerincét a szavalókórus produkciói adták. Magában a szavalókórus-formában megvalósulhattak Kassák és a Munka-kör művészeti, ízlésbeli elvei: a kollektivitás és a monumentalításra törekvő egyszerűség. Ezek szabták meg a *Munka* szavalókórusa előadói stílusát. A bemutatott művek nagyrészt Kassák, Nádass József és Justus Pál az együttes számára írott kórusversei voltak, ezeken kívül Toller, Whitman, Stramm, Sandburg, Jouve, Déry, Várnai Zseni és mások költeményei”.⁹

Justus az *Együtt* megszűnését követő kiábrándultság után 1929 elején cikkel jelentkezik a *Munkában*, amelyben egy antológia kapcsán

a szavalókórus intézményének fontosságát fejtegeti, s azt a „munkástörekvések egyik legsajátosabb termékének” nevezi.¹⁰ Ennek alapja egyfelől az egyéni előadásmódot felülíró kollektív teljesítmény, az együttes élmény preferenciája, másfelől a polgári kultúrához tartozó, bár attól minduntalan elszakadni kívánó írásbeli kifejezőmód részbeni kiváltása, elit-jellegének oldása volt. A szavalókórus tehát az együttes élményt vitte színre, ugyanakkor a színpad terében átfordította az írott szót a szóbeliségbe, s az írást (a lírát és a drámát) szóvá transzformálta – e két tényező összefonódása adta meg e rituálé hatékonyságát.

Egy időben a szavalókórus repertoárjának fontos, bár első látásra talán meglepő elemei lettek a népdalok, s létrejött a Munka-népdalkör. Kassák idegenkedett ettől a formától, mert a „népiesség előretörésének”, illetve az „érzelmek lázadásának” tekintette. Habár a Munka-kör tagjai elfogadták, hogy a népdalok kultusza magában foglalja az érzelmek lázadását, ám – mint Vas István írja – „tudtuk, hogy amit a népdalokban szeretünk, az a polgároknak a megvetésével találkozhatik, de nem fér el abban sem, amit mi a mozgalomnak hittünk. Szóval, népdaléneklésünkben benne volt a mi demokratikus dacunk éppúgy, mint az arisztokratikus dacunk”.¹¹ Ez tehát egyszerre volt a polgári kultúra elleni lázadás és a Kassák, vagyis „a” mozgalom és annak dogmatizmusa elleni lázadás: lázadás a lázadás ellen. Az a gondolat, hogy ki kell szabadítani a művészeti tevékenységet az írásbeliség falai közül, természetesen Kassáknál sem előzmény nélküli. Az 1926-ban megjelent *Tisztaság* könyvében Kassák már beszélt az új színházművészet kérdéséről, mely távolról sem azonos a dráma művészet újszerű értelmezésével: „Amit eddig a színházban láttunk, az a legszebb esetekben is dráma művészet, tehát irodalom, és nem színházművészet volt. A színpadon nem elsődleges alkotás, hanem transzformálás”.¹²

A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán Bartók Béla, Weiner Leó és Thomán István tanítványaként végzett Szalmás Piroska az általa alapított kórus működéséről szóló könyvében egyértelműen a Munka-kör népdalkórusát tartja az első magyar munkásmozgalmi népdalkórusnak.¹³ A fogalmi keveredést elkerülendő azonban meg kell jegyeznünk, hogy a szavalókórus és a dalkórus eszmei gondolatköre egyaránt a munkáskultúrából származik, vagyis mindkettő a kultúra tömegesítésének, a proletarizálódott munkástömegek számára biztosítandó kulturális hozzáférésnek a gondolatából táplálkozik, mégsem ugyanazt jelentik.¹⁴ Előbbi a szovjet példát követve Máczsa János révén honosodott meg Magyarországon, s Szolláth Dávid értelmezés

szerint a Tanácsállam kultúrapolitikai elképzeléseinek összeállításakor már programszerűen számolnak vele. A „beszédkórusmű” kísérleteit pedig Barta Sándor, Palasovszky Ödön és Tamás Aladár fejlesztette tovább, jóllehet utóbbi saját szerepét jócskán túlértékelté.¹⁵ Palasovszky Zöldszamár színháza és annak kórusa, továbbá az Új Föld kórusa, a Nyomdász szavalókórus, a fentebb említett Munka-kör szavalókórusa időben mind megelőzték a 100% működését.¹⁶ Ez azonban arra is rámutat, hogy a munkásmozgalmi kultúra sem volt mentes a konfliktusoktól. A viszálykodással kapcsolatban jellegzetes történetet őrzött meg Balog László, a Munkás Testedző Egyesület kultúrfelelőse: „Palasovszky Ödön szervezett és rendezett egy előadást és az egyik ilyen előadáson volt Palasovszky Ödönnek egy olyan megnyilvánulása a színpadon, hogy kérdezte: ki vagyok én? Ki vagyok én? – szóval ez drámaian előadva. És akkor Kassák ott volt a nézőtérén és fölkiabálta: »egy nagy marha, édes fiam!« Ebből elég komoly botrány tört ki, a nézőtérén is”.¹⁷

A Szalmás-kórus mint munkásdalkórus

A MUNKÁSDALKÓRUSOK VALÓJÁBAN még régebbi múltra tekintenek vissza. Az avantgárdtól lényegében függetlenül alakultak ki, habár azokban az esetekben, amikor a mozgalom és az avantgárd egyfajta szintézisére törekedtek, gyakran összekapcsolódtak. A munkásdalkórusok előzményei az 1904-ben megalakult Alkoholelleses Munkásszövetségig, illetve a Szabó Ferenc vezette énekkarig, majd a három évvel később zászlót bontó Munkásdalkörök Szövetségéig nyúlnak vissza.¹⁸ Az 1920-as évek derekán megizmosodó munkáskultúra már ennél magasabb színvonalú és művészi igényű kórusokat is ismert, ún. vegyes énekkarokat és népdalkórusokat, melyeknek repertoárja kulturálisan is heterogénebb képet mutatott. Ennek első fórumát, a fentebb már említett Munka Népdalkórust (1929–1935) Justus György vezette, akit 1944-ben kivégeztek a nyilasok. Másodikként, mindössze hét taggal alakult meg a Szalmás Piroska vezette kórus.¹⁹

„Előadókink laikusok. Nem dilettánsok – írja Szalmás Piroska –, ami alatt félig művelt kontárokat értünk, nem is amatőrök, amely elnevezés egy kifinomult életszínvonal anyagi altruizmusát fejezi ki, hanem laikusok, be nem avatottak, akiknek nem foglalkozást, hanem kifejezési lehetőséget nyújt a művészet. A modern »munkásdal-kórusok« abban az időben nemcsak arra a célra alakultak »fegyelmezett kis táborokban«, hogy a hallgatóknak szórakozást nyújtsanak, hanem többek között azért, hogy az

emberi hang ősi orkeszterén megszólaltassák és tudatosítsák a proletárság ösztönös, kollektív érzéseit. Tehát az ún. szocialista kórus nem kifejezetten »produkciót« adott elő, hanem a hallgatóság gondolatait idézte, szabatos, leszűrt művészi formában. Lerombolta a polgári művészet mesterséges válaszfalait az előadó és a hallgató között, és a szolidaritásnak adott kifejezést. Előadásain maga a közönség is aktív közreműködő lett, nemcsak mint eddig: passzív szemlélő. Ebben különbözött a proletár művészet a polgári művészettől.²⁰

Világos tehát, hogy a „néző néz, az előadó pedig előad” képletében leírható hagyományos kulturális alapállás mellőzésének igénye az avantgárd esztétikától függetlenül is megjelent. Mint minden kórusnak, Szalmáséknak is megvolt a maguk sajátos, megkülönböztető viselete, amennyiben előadásaik alkalmával sötét színű nadrágot, illetve szoknyát, valamint hófehér inget/blúzt, ismertetőjelként pedig egy vörös színű kottafejet viseltek a szív felett. A 7–8 főből álló kórus gyorsan 70–80 főre nőtte ki magát.²¹ Bartók-tanítványként Szalmás Piroska kezdettől fogva hangsúlyt fektetett arra, hogy repertoárja magában foglalja a paraszti kultúra dallamvilágát és tematikáját, miközben nemcsak kutatta, de zeneszerzői és előadói minőségében számtalan új dallal bővítette az, ahogyan ő nevezte, munkásmozgalmi „szabadságénekek” és munkaritmusú dalok sorát. Szalmás szerint ezek közös vonása, hogy azt az érzésvilágot fejezik ki, amely közös a világ különböző népeiben. Lényeges adalék, hogy a Szalmás-kórus első fellépése a pesterzsébeti munkásotthonban, a Csiliben volt 1930-ban. Amit fentebb a laikusságról megjegyeztünk, azt az első produkciójuk apropóján jól adja vissza Pécsi Antalnak, Szalmás Piroska férjének a visszaemlékezése: „A színpadon nagy vörös függöny keretében mintegy nyolcvantagú énekkar. A hatalmas terem feketéllik az embertömegtől. [...] Elkezdtük: ma sem tudom, ki intett be – én bizony nem. Mégis, csaknem szabályosan megkezdődik az ének, a Zsong a folyó. Zavaromban féloldalt állok. Vége a dalnak. [...] Porfelhő száll a nézőtérrel, dobogó lábak verik fel. Éljenek, az épület reng. [...] A nézőtér átveszi a dirigálást: ismételni és újra ismételni. A tömeg velünk dúdol”.²²

Működésük során aztán Szalmásék végigjárták az akkori munkáskultúra legfontosabb helyszíneit: a szakszervezeti munkásotthonokat, a vasmunkásotthont, a Magántisztviselők Szakszervezetének Andrássy úti székhelyét, valamint a Budapest környéki munkáskultúra két emblematisztikus helyét is, az MTE gödi Fészkét és a Természetjárók Turista Egyesületének

szigetmonostori (horányi) Telepét.²³ Tízéves évfordulójukat 1940. február 8-án a VIII. kerületi, Magdolna (utóbb Koltói Anna) utcai Vasmunkásotthon nagytermében tartották. A műsor a következő volt:

A Munkás Testedző Egyesület Mandolinzenekara,
karnagy Kolb József
Szakasits Árpád beszéde
Szalmás-kórus: 10 év dalaiból
Zsong a folyó (néger dal) 1930
Kanászbresztő (magyar parasztdal) 1932
Napfölkelte–kiáltás (ősrégi indián dal) 1933
4 spirituálé (1937)
Brecht – Szalmás: Dal a szegény B. B.-ről (1940)
Benjámin – Szalmás: Induló (1940)
Baló Elemér szaval
Az MTE mozgásművészeti csoportja – Saint-Saëns: Haláltánc
Kovács György harmonikazenekara

Szünet

A Villamos- és HÉV-alkalmazottak dalköre
Szalmás-kórus
Levelezőlap a régi képeskönyvből
Pásztortűz (fuvola: Faludy József)
Cápadal (Brecht – Weill)
Géptánc (MTE Mozgáscsoport)
Gallaghan a faluban (részlet a III. felvonásból)
Vésztői magyar népdal (Bartók-gyűjtés)
Bábjáték (Kästner – Szalmás)
Munkásdalok, indulók²⁴

Még ha ez rendkívüli alkalom is volt, a műsorból világosan kitetszik a kórus komplexitásra való törekvése. Megjelenik ez a dalok sokszínűségében, az éneklés, a mozgásművészet, a szavalás különböző mediális kifejezőmódjában, továbbá a fellépők variálásában is.

A kórus Szalmás Piroska vezetésével tehát nem pusztán egyfajta művészi társulás volt, de kollektíva, melyet nemcsak a dalok és a közös éneklés

tartott össze. A hasonló társadalmi státusz, politikai beállítódás adta a kör centripetális erejét, s a kórus próbától a fellépésig tartó, intenzív alkotómunkája alapozta meg a kör szilárdságát. Ugyan Szalmás Piroska korai halála miatt a kórus eredeti formájában csak tíz évig létezett, ám azon belül is elkülöníthető két szakasz.²⁵ A fénykor egyértelműen a megalakulást követő négy-öt év volt. Ekkor kezdték el saját erőből tető alá hozni a horányi kalyibát, mely az első állandó helyszíne, otthona volt a folyton vándorló kórusnak. Az 1934–1935-ös év azonban a munkásmozgalmi kultúra történetében választat jelentett: a fentebb Justus nyomán vázolt dilemma abban állt, vajon stratégiaileg kulturális vagy politikai fronton kell-e folytatni a munkásság egységes fellépésének megteremtését. A radikálisabbak a politizálódás felé tettek lépéseket, a fontolva haladók pedig a munkáskultúra korábban kialakult struktúráját, tematikáját igyekeztek megóvni. Nagyjából eme dilemmából érthető meg az a pillanat is, amikor Szalmásék 1935 körül elhagyták a horányi Telepet, miután a kórus működését követő, növekvő rendőri figyelem miatt inkább a kórus megtartását tartották szem előtt.²⁶

A kórus 1935-ben szakadt ketté, a Telepen maradt rész Vándor-kórusként működött tovább, míg a Szalmás Piroskával maradt kórustagok továbbra is megszokott nevükön szerepeltek. A Belügyminisztérium azonban egyre szigorúbban lépett fel, ennek következtében a szavaló- és dalkórusok a szakszervezetek alapszabályaival összeegyeztethetetlen fórumnak minősültek. A Szalmás-kórus megpróbálta kijátszani a minisztérium éberségét, s az olyan dalokat, mint a *Warszawianka*, a *Bunkócska* vagy az *Avanti popolo* „kódolva” adták elő. Balog László említi, hogy Szalmásék egy ízben megtartották a közönség által jól ismert dallamot, ám a rendőri beavatkozást elkerülendő a szöveget megváltoztatták, és a dalt Petőfi Sándor *Szeptember végén* című versének szövegével adták elő. „Hát a közönség ismerte ezt – így Balog – és nem tudta megérteni a rendőr, kiküldött rendőrtisztviselő, hogy hát miért van ennek olyan nagy sikere, mikor Petőfi ezt nem is kimondottan optimista módon írta meg. Ugye, tehát ilyen, ilyen kis átlátszó dolgok voltak, amit persze természetesen csak mi értettünk”.²⁷ A szakítást követően Szalmásék természetesen továbbra is működtek, egészen 1940–1941-ig, amikor Szalmás Piroska egészsége megroppant, majd 1941 augusztusában meghalt.

Összegzőképpen megállapítható, hogy a Szalmás-kórus, habár nem az első ilyen jellegű kórus volt, vezetőjének széles körű zenei műveltsége, szervezőkészsége és ambíciói révén külön fejezetet nyitott a magyarországi munkáskultúra történetében. Ismét Balog László jellemzését idézve:

„És nagyon-nagyon jó kórusnak tartottam és hallatlan szép munkát végzett a munkásmozgalomban. [...] A [Szalmás Piroska] férje, a Fischer, hallatlan nagy érdemeket szerzett, mert ő díszítette [...] a látványossághoz a színpadot, hallatlan nagy ügyszeretettel végezte az egészet. És még arra is emlékszem, hogy a Magántisztviselők Szakszervezetében, az akkori Andrassy úton [...] tanyáztak, szóval ott volt az ő próbahelyük, ott is rendezték az előadásait, gyönyörű szép előadásokat rendeztek, hallatlan nagy siker kíséretében”.²⁸ Balog azt is kiemeli, hogy roppant családias volt a Szalmás-kórus hangulata, együtt ültek meg ünnepeket, vagyis példájukon jól meg tapasztalható volt, miképpen működött együtt öröm és teljesítmény.

Jegyzetek

- 1 Mérei Ferenc, *Lélektani napló*, Forgács Péter (szerk.), Budapest, Osiris, 1998, 244.
- 2 Politikatörténeti Intézet Levéltára (PIL) 680–10–10. ó. e., p. 105. A MOSZ és a TTE kapcsolatára lásd még Hegedüs Sándor, Braun Éva (1917–1945), *Párttörténeti Közlemények*, 26. évf. (1980) 4. sz., 187–198.
- 3 Vö. Serfőző Lajos, *A KMP tevékenysége a munkás kultúr- és sportmozgalomban*, Budapest, Akadémiai, 1963.
- 4 Németh a „gondolattá váló tette” utal, lásd Németh Andor, Kommentár, in *A szélén behajtva. Válogatott írások*, Réz Pál (szerk.), Budapest, Magvető, 1973, 177. (Eredeti megjelenés: *Dokumentum*, 1. sz. [1926], 6–12.)
- 5 Vö. Porosz Tibor, Justus Pál forradalmi szocializmusa, *Valóság*, 30. évf. (1987) 8. sz., 53–65.; K. Horváth Zsolt, A munkáskalokagathia pillanata. Költészet, társadalomkritika és munkáskultúra egysége: Justus Pál és a Munka-kör, *Café Babel*, 56–57. sz. (2008), 141–153.
- 6 Justus Pál, Egységes munkáskultúrfrontot, *Együtt*, 2. évf. (1928) 6. sz., 3. o. A generáció másik, politikai értelemben kiemelkedő tagja Partos Pál volt, aki utóbb Berlinbe ment és Karl Korsch egyik legközelebbi tanítványa, majd barátja lett. Lásd Douglas Kellner (szerk.), *Karl Korsch: Revolutionary Theory*, Austin, University of Texas Press, 1977, 92–93., 108–111.
- 7 Justus, Egységes munkáskultúrfrontot, 1.
- 8 Justus Pál, Kassák Lajos árnyékában. A Független Új Művészek két előadóestje, *Együtt*, 2. évf. (1928) 4. sz., 36. Lásd még Földes Györgyi, „Hadüzenet minden impresszionizmusnak”. *Impresszionizmusellenesség a Vasárnapi Körnél és a magyar avantgardistáknál*, Budapest, Széphalom, 2006, 89.
- 9 Csaplár Ferenc, A Munka-kör, in *Kassák körei*, Budapest, Szépirodalmi, 1987, 289. Vö. Hegyi Lóránd, A Munka-kör képzőművészeti tevékenysége, *Ars Hungarica*, 9. évf. (1983) 2. sz., 283–295.

- 10 Justus Pál, Szavalókórus-antológia, *Munka*, 2. évf. (1929) 4. sz., 128.
- 11 Vas István, *Nehéz szerelem*, Budapest, Szépirodalmi, 1972, 610.
- 12 Kassák Lajos, Az új színházművészetért, in *Tisztaság könyve*, Budapest, Horizont kiadás, 1926, 59.
- 13 Szalmás Piroska, *A Szalmás-kórus krónikás-könyve*, Budapest, Szociáldemokrata Párt, 1940, 22. Vö. Vöő Imre, Szalmás Piroska munkaskórusa Szigetszentmiklóson, *Szívünkben élnek tovább. A ráckevei járás forradalmi munkásmozgalmának harcosai*, Mészáros László (szerk.), Ráckeve, Pest megyei Tanács Ráckevei Járási Hivatalának Művelődésügyi Osztálya, 1977, 77–84.
- 14 Hevesy világosan rámutatott, hogy nem ipari méretekben előállított árucikkről, olcsó tömegkultúráról van szó, hanem az esztétikai érték széleskörű hozzáféréseiről. Hevesy Iván, Tömegkultúra – tömegművészet, in *Az új művészetért. Válogatott írások*, Krén Katalin (szerk.), Budapest, Gondolat, 1978, 50–54.
- 15 Szolláth Dávid, *A kommunista aszketizmus esztétikája. A 20. századi magyar irodalom néhány munkásmozgalom-történeti vonatkozása*, Budapest, Balassi, 2010, 191–248. Lásd Kövágó Sarolta, Szavalókórusok a magyar munkásmozgalmában (1926–1933), *Párttörténeti Közlemények*, 26. évf. (1980) 2. sz., 77–102.; Tamás Aladár, *A 100% története*, Budapest, Magvető, 1973, 105.
- 16 Palasovszky Ödön, A húszas évek munkás-kultúrharcáról, in *A lényegretörő színház*, Budapest, Szépirodalmi, 1980, 120–130.; Molnár Géza, Az Új Föld története. Beszélgetés Tamás Aladárral, *Népszabadság*, 44. évf. (1986) 51. sz., 15.; Jákfalvi Magdolna, Avantgárd színház: 1925: Palasovszky Ödön Zöld Szamár Színháza, in *A magyar irodalom története. 1920-tól napjainkig*, Szegedy-Maszák Mihály – Veres András (szerk.), Budapest, Gondolat, 3. kötet, 2007, 108–112.
- 17 PIL 915–2. ö. e., p. 38. Kassák Palasovszkyt másutt is kipellengérezte, mert részt vett Bethlen Margit grófnő pantomim-estélyén álneven, sőt munkásokat is vitt magával. Kassák Lajos, Félre az útból, *Munka*, 2. évf. (1929) 10. sz., 312–313.
- 18 A munkásdalegyletek országos hálózata seregszemleszerűen az Országos Munkásdalos Ünnepegy alkalmával gyűlt össze. Az 1936-os pécsi találkozóról, lásd PIL 915–8. ö. e. és Kövágó Sarolta, A Magyarországi Munkásdalegyletek Szövetsége, *Párttörténeti Közlemények*, 30. évf. (1984) 3. sz., 136–163.
- 19 Tiszay Andor, Az elfelejtett Justus György, in *Munkásének, 1919–1945. Magyar munkásmozgalom és zenekultúra a két világháború között*, Czigány Gyula (szerk.) Budapest, Zeneműkiadó, 1967, 25–46.
- 20 Szalmás Piroska, Hogyan kezdődött?, in *Visszaemlékezések a Szalmás-kórus megalakulásáról és történetéből*, Tiszay Andor et al. (szerk.), Budapest, Kórusok Országos Tanácsa, 1980, 9–10.
- 21 György István, Szalmás Piroska emlékére, *Népszabadság*, 26. évf. (1968) 185. sz., 6.
- 22 Pécsi Antal, Az első fellépés, in *Visszaemlékezések a Szalmás-kórus megalakulásáról és történetéből*, 12.

- 23 *A Telep. Emlékezések, adalékok a szigetmonostori Erdei Telep történetéhez, 1928–1968*, Budapest, Zrínyi, 1968.; *Az Erdei Telep, 1928–1978*, Láng György (szerk.) Budapest – Szigetmonostor, TTE, 1978.
- 24 PIL 680–10–11. ó. e. A repertoárra lásd *Vonuljatok ki, Chansonok! A Szalmás-kórus albuma*, Pécsi Antal (szerk.), Budapest, Zeneműkiadó, 1970.
- 25 A részvét Szalmás Piroska elhunytja alkalmából, *Népszava*, 69. évf. (1941) 194. sz., 2.
- 26 A rendőri jelentésekhez vö. *Munkásmozgalom és kultúra, 1867–1945*, Szilágyi János (szerk.), Budapest, Kossuth, 1979, 344–347.
- 27 PIL 915–2. ó. e., p. 108. és 111.
- 28 PIL 915–2. ó. e., p. 108. és 110.

17 | TERMÉSZET ÉS KÖZÖSSÉG A MUNKÁSKULTÚRÁBAN

Művelődés, testkultúra és politikum a horányi Telepen a két háború között

„Robinson: Nagyon sajnálom, Péntek, de alighanem kénytelen leszek elbocsájtani téged.

Péntek: Hogy érted ezt, gazdám?

Robinson: Hát úgy, hogy nem tudok többé munkát adni néked. Nincs többé munkám a számodra. Ezen az én szigetemen nemcsak túltermelés van, hanem egy másik, ugyanolyan nagy baj is, éspedig a túlnépesség! A népességnek az 50%-a munkanélküliségben szenved. Súlyos gazdasági depresszióban, pangásban és krízisben vagyunk. Semmi jelét nem látom annak, hogy kilábaljunk belőle.”¹

/ ROBINSON KÖZGAZDASÁGTANA, A MUNKÁS TESTEDZŐ EGYESÜLET ELŐADÁSA, 1931.

AZ 1989-ES RENDSZERVÁLTÁS ELŐTT a munkásmozgalom kérdése központi jelentőségű, ideológiai természetű probléma volt. Éppen ezért joggal felteletezhetné a mai kutató, hogy publikációk tömegére számíthat a jelenség bővebb kontextusával kapcsolatban. A munkásmozgalom témája azonban részben a fenti meghatározottságokból adódóan, részben a magyar történeti kutatások politika- és vezető-centrikussága miatt jórészt a klasszikus politikatörténeti kérdésekhez illeszkedett. Főbb témái közé tartoztak a legális, illetve többnyire illegális kommunista párt stratégiai döntései, a munkások esetében pedig túlnyomórészt a direkt, szervezett, több-kevesebb tudatossággal bíró mozgalmi, kollektív akciók számítottak: sztrájkok, tüntetések, tiltakozások. A társadalomtörténészek körében azonban az elmúlt két évtizedben megfogalmazódott az a kritika, miszerint a munkásmozgalom-kutatás és a párttörténetírás elvben sokat foglalatoskodott a témával, ám magáról a munkásságról, annak életmódjáról, műveltségéről, anyagi kultúrájáról, továbbá a két háború közötti baloldal ugyancsak heterogén eszmévilágáról és sajátos kulturális tereiről egy-egy ritka kivételtől eltekintve vajmi keveset tudunk. A klasszikus társadalomtörténeti vizsgálatok társadalmilag rétegzett tárgyként szemlélték a munkásságot, s a korszak módszertanának megfelelően nem tulajdonítottak nagy jelentőséget a kultúra és a mozgalom kutatásának.²



II. kép

A korszak ideológiai imperatívuszát és professzionális teljesítményét figyelembe véve ez természetesen érthető, világos folyamat volt, ugyanakkor a múlt feltárása és megértése szempontjából helyrehozhatatlan károkat okozott. Könnyen megállapítható tehát a hiány, ha átlapozzuk az idevágó bibliográfiákat és repertóriumokat: a két világháború közötti munkáskultúra kérdésének az 1970-es évtized előtt nem szántak komolyabb kutatásokat, s ha tárgyalták is a hetvenes és a nyolcvanas években, az elsősorban a munkásművelődés címszava alatt történt, a komoly politika- és mozgalmortörténeti kutatásokat kiegészítő „kis színesek” módjára.³ A „művelődés” és a „kultúra” fogalma közötti szemléletbeli eltérés olyképpen ragadható meg, hogy míg a hagyományosnak tetsző művelődéstörténeti kutatások pusztán járulékos szerepet szántak a mindennapi élet, az oktatás, a nyilvánosság, a városi térhasználat vagy az önkifejezés kérdésének, addig a kultúra konceptusa alatt azt az átfogó, a mindennapokban megfogalmazódó és újratermelő tudásszociológiai közeget értjük, mely formálja a világról alkotott képünket.⁴ A munkáskultúrára vonatkoztatva ez a következőképpen ragadható meg: az osztályt nem kizárólag a termelés és a termelőeszközökhöz való objektív viszony hozza létre. Ugyanígy számítanak azok a mindennapokban értelmet nyerő, a szabadidőhöz, a művelődéshez kapcsolódó rituálék, melyek révén tartalommal tölthető meg az a személyes névmás, hogy *mi*. A szabadidő kollektív, művelődésközpontú eltöltésének vizsgálata abban a tekintetben is termékeny lehetne a társadalomtörténeti kutatások számára, hogy nem egy előzetesen megalkotott munkásfogalomhoz kellene igazítani a kutatásokat, hanem a mindennapi élet szabadon választott, jelentéstermelő gyakorlatai jelölnék ki ennek a sajátos társadalmi alrendszernek a határait.⁵

A „mi, munkások” kifejezés azonban csak akkor telik meg pozitív tartalommal, akkor válik azonosságképző és tudatformáló beszédaktussá, ha van mögötte egy többé-kevésbé szervezett kulturális hálózat, mely ismétlődő rituáléival, intézményeivel, műfajaival megteremti az alrendszer elkülönülő világnézetén és szabályrendszereken alapuló világát. E. P. Thompson *Az angol munkáosztály születése* című, 1963-ban megjelent munkájáig társadalomtörténeti értelemben senki sem tulajdonított ilyen konstitutív szerepet a kultúra fogalmának.⁶ Abból a tényből, hogy részben ideológiai (az elnyomatást hangsúlyozó), részben módszertani (a politikacentrikusságból adódó) okok miatt a munkáskultúra ilyen típusú kutatása elmaradt, a retroaktív igénnyel íródó, „kommunistává” homogenizált

munkásmozgalom-történetek pedig a Magyar Szocialista Munkáspárt előtörténetévé váltak, az következett, hogy a munkáskultúra sajátos kontextusát biztosító intézmények és teljesítmények jórészt feledésbe merültek.

Így olyan sajátos műfajok, mint a szavalókórus, olyan sokszínű és öntudatos egyesületi kezdeményezések, mint a természetjárók vagy a testgyakorlók köre, továbbá olyan jellegzetesen a munkáskultúrához tapadó közegek, helyek, mint a munkásotthonok, illetve a gödi Fészek és a szigetmonostori (horányi) Telep, majdnem teljesen lekerültek az „ideológiai megmunkált” tablóról. Az utóbbi két hely urbanisztikai értelemben azért is fontos, mert *kivonul* a – kognitív sémáink szerinti – munkásság alapvetően a városhoz kötődő teréből és kultúrájából, továbbá ez az önkéntes, keresett szegregáció a kezükbe adta az autonómia, az önkormányzás lehetőségét. A „hely” (*lieu*) fogalma mindig is a társadalomtudományi (szociológiai, etnológiai) kutatások középpontjában állt, s először talán egy már majdnem elfelejtett francia szociológus, Prosper Prieur mutatott rá 1886-ban, hogy a „hely” olyan társadalmi tény, mely nem abszolút egységként kezelendő, hanem *viszonyként*; azaz a hely valójában azt a kapcsolatot fejezi ki, amely az ember és az őt körülvevő fizikai tér között fennáll. A hely létében megelőzi a társadalmi jelenségeket, ám nélkülük üres fogalom, pusztán fizikai értelemben vett entitás.⁷ A tér és a benne élő ember közötti dinamikus, konstitutív csereviszonyt szeretném bemutatni ebben a vizsgálatban, vagyis azt a kölcsönhatást, amely a hely mint megragadható, fizikai tényező (természeti környezet) és hely mint társadalmilag létesített egység (zárt, autonóm munkásközösség) között áll fenn. Hogyan ragadható meg egy ilyen akkor is zárt, ma pedig az archívumok csendjébe fordulva, alig-alig fellelhető világ?

A történészek általában gyanakodva fordulnak irodalmi szövegekhez, hiszen azokban egy aprólékos gondossággal megformált, vagyis esztétikai, társadalmi, politikai értékekkel átítatott közlésmódot látnak; ez ugyan részben igaz, ám – ahogyan egyebek mellett Szolláth Dávid könyve is ékesen bizonyítja – nemcsak irodalmi szöveggént tekinthetünk az irodalmi szövegekre.⁸ Nemcsak az esztétikai értéket vagy a nyelvi megformáltság minősége okozta örömet kereshetjük ezekben a szövegekben, hanem olyan elvétett, kódolt információk sokaságát, melyek látni engedik a kor szereplőinek gondolkodását, beállítódásait. Déry Tibor *A befejezetlen mondat* című regényében van egy látszólag nem oly fontos passzus a gödi kirándulásról, mely Parcen-Nagy Lőrinc és Krausz Évi bimbózó viszonyát talán nem is

elsősorban érzelmi, sokkal inkább társadalmi, világnézeti értelemben teszi plasztikussá. Göd, illetve a név szerint nem említett Fészek ugyanis fizikailag bebocsáttatást enged Lőrincnek egy olyan miliőbe, mely közelebb engedi őt az Évi által vallott és követett értékek világához. A Gödhöz fűződő viszony tehát a világhoz való komplex viszonyt jeleníti meg, ezért érdemes hosszabban idézni Déry szövegét:

„Jóllehet ez lett volna az első nap, amelyet Lőrinc egyedül tölthet Évi-vel, füstbement terve dacára, abban a percben, amikor meghallotta, hogy a fiatal lány elfelejtette a gödi találkát, elsápadt a boldogságtól. Az a tudat, hogy Évi nemcsak a vele való találkákról feledkezik meg, többet jelentett számára, mint egy szerelmi vallomás. Majd kéthónapos viszonyuknak legboldogabb perce volt. A túlsó, idegen világ, amelyben Évi nélküle élt, s amelynek ismeretlen tökéletessége szüntelenül nyugtalanította, s izgatta képzeletét, egy percre felrebbentette maga előtt a függönyt. Már nem érezte olyan képtelenségnek a gondolatot, hogy a bútorok, amelyek között Évi abban az ismeretlen világban mozog, bizonyos értelemben hasonlítanak az általa ismert mindennapi bútorokhoz, s hogy nem túlságosan vakmerő s a józan ésszel összeegyeztethetetlen feltevés, hogy egy szék ott körülbelül ugyanazt a célt szolgálja, mint amire Lőrinc is használja; az opalizáló fény, amellyel a képzelet az ismeretlent bevonja, egy fokkal megfakult. Föltéve, de meg nem engedve, hogy Évi barátai vagy barátnői szemében a széknek ugyanaz vagy legalábbis hasonló a rendeltetése, mint az általam is ismert székeknek, némi valószínűség szól amellet, hogy ugyanazzal a testrésszel veszik is igénybe, mint én, s ha ez a feltevés helytállónak bizonyulna, tagadhatatlan, hogy *máris van valami közösség közöttünk*, s nem épp a legérdektelebb ponton! – Képzelete még kéthónapi együttélés után sem tudta érdemlegesen birtokába venni a lány testét. [...]

Így azok az emberek, akikkel a fiatal lány Lőrinc távollétében érintkezett, s akik ettől az érintkezéstől kapták fényüket, súlyukat és jelentőségüket, önállóan is növekedni kezdtek, visszasugároztak Évi ismeretlen lényére, amely hatásukra tovább nőtt jelentőségében, s ketten együttvéve szinte megsemmisítették azt a nyomorult, jelentéktelen fiatal lánytestet, amelyet Lőrinc éjjel a karjaiban tartott. Hogyan, gondolta Lőrinc, s a boldogságtól az arcába szökött a vér, lehetséges, hogy Évi megfeledkezik egy találkáról, amelyet e rendkívüli emberek egyikétől kap? A tetejébe még velem is megosztja azt az értékes időt, amelyet egyedül tölthetne velük? Vonaton mentek ki Gödre.”⁹

Nem akarjuk túlhangsúlyozni a regénybeli Göd jelentőségét, de vegyük tekintetbe, hogy a nagypolgári származású, de a proletariátus oldalára álló, vagyis eszmeileg konvertita Parcen-Nagy Lőrinc „beavatásának” sarkköve lesz a polgári kultúrától és izlésvilágtól való elszakadás többlepcsős, átmeneti rítusa. Parcen-Nagy élettörténete a polgári habitustól való távolodás története, melyben az új kapcsolatok, az új közösség, az új életvilág keresése segít megszabadulni a neveltetés, az osztálytudat eszméi, életviteli béklyóitól. Úgy tűnik, hogy ennek az eszményített, vágyott világnak az elérésében lesz fontos Göd – nemcsak a szó fizikai értelmében, hanem szimbolikus vonatkozása révén is, azaz a bebocsáttatást képviselve.¹⁰ A „hely” – ahogyan fentebb Prieur nyomán rámutattunk – viszonyt fejez ki, mely nemcsak magáról a fizikai értelemben vett helyszínről szól, de az ahhoz társított jelentések sokaságáról; olyan tartalmakról, melyek körülírják, érzelmileg telítik, vagyis jelentésekkel telepítik be a munkáskultúra és a munkásmozgalom – kívülről, Lőrinc fantáziájából szemlélve zárt, felstilizált, elérhetetlen – világát.¹¹ A hely szimbolikus viszonyrendszerén túl azonban itt nem Gödről és a Fészekről szeretnék beszélni, hanem egy hozzá mind térben, mind jelentésben közel álló másik miliőről: a (szigetmonostori) horányi Telepről, mely épp az alsógödi kompjárat másik oldalán található.¹²

Míg a Fészek a Munkás Testedző Egyesület (MTE) bázisa volt, addig Horány a Természetbarátok Turista Egyesületének (TTE) égisze alatt jött létre.¹³ Nem kívánom az egyébként máig érő történetnek még a vázlatát sem adni, mindössze a Telep kialakulására és a munkáskultúrában betöltött szerepére szeretnék összpontosítani. Nem lényegtelen, hogy a Madzsar József által szerkesztett *Társadalmi Lexikon* részletes leírást ad mindkét szervezetről. Eszerint az 1910-ben alapított és 1930 körül nagyjából 2800 tagot számláló TTE „a munkások és alkalmazottak vándor-sportszervezete. Célja: a munkásságban a természet iránti szeretet fölébresztteni és fejleszteni a vándorsport eszközeivel (gyalogtúrák, hegymászás, társasutazások, síelés, evezés, napfürdőzés stb.) elszoktatni a munkásokat a testnek és a léleknek káros szórakozási módoktól és tartalmas szórakozásra, egészségesebb életmódra nevelni, továbbá a természet közvetlen való szemléltetése révén a munkásturistákat közelebb hozni a természettudományokhoz és az ezekkel kapcsolatos [...] ismeretekhez”.¹⁴

Már ez a tömör leírás is olyképpen jellemzi a TTE tevékenységét, mely a munkásokat kívánja a szabadidő *kollektív*, testileg és szellemileg tartalmas eltöltésére ösztökélni. Az is meglepő lehet első látásra, hogy

a munkáskultúra, melyet kognitív sémáink miatt valamiféle esszenciálisan urbánus kultúrának képzelünk el, gyakorlatilag „intézményei” születésének pillanatától szem előtt tartotta mind a testedzés, mind a természetjárás feladatát és a természetközelség élményét, s ehhez éppúgy hozzátartozott mondjuk a népdalok, mint a munkásdalok, indulók éneklése. Felmerülhet a kérdés: miért hangsúlyozza a lexikon, hogy ez az egyesület a *munkások* testét és lelkét óhajtja javítani, gazdagítani, s nem a kiskereskedőket vagy a magántisztviselőket? A TTE 1929. október 9-i rendkívüli közgyűlésén az alábbi módon reflektált e kérdésre:

„A Természetbarátok Turista Egyesülete, mint mindenütt a világon, úgy itt is a munkások és alkalmazottak egyesülete és kiegészítő részét képezi az egyetemes munkásmozgalomnak. Ennek szolgálatába állított eszközei a természettudományos megismerésen alapuló világnézetnek megfelelő turistaság gyakorlása, a természettudományok istápolása és ezeknek szolgáló intézmények megalkotása. A politikai elméletek megvitatása és propagálása az egyesület szerves keretein belül céltalan és káros, miért a csoportok és osztályok vezetőségeinek kötelességévé tétetik, hogy ezt minden eszközzel megakadályozzák. Ehhez a ponthoz Dallos Ferenc a VII. kerületi oszt. küldötte a következőket kérte hozzáfűzni, amit a közgyűlés el is fogadott: A TTE az osztálytudatos munkásmozgalom szerves része, a felszabadulásért küzdő munkáosztály vándor-sportszervezete, amelynek célkitűzései nem teljesen azonosak a polgári turistáskodásra nevelni, küzd a turistaság akadályai, a káros polgári szórakozások ellen, igyekszik a turistaság révén soraiba bevonni és osztálytudatosságra nevelni a munkásságot és természettudományi megismerésen alapuló világnézetet hirdetni számukra. Amikor azonban a TTE úgy a munkásmozgalom kulturális frontján harcol, a napi vagy pártpolitikai kérdések megvitatását és eldöntését nem tekinti az egyesület feladatának.”¹⁵

A belső szabálytalanságok feltárására és az elvi kérdések megvitatására, újrafogalmazására összehívott rendkívüli közgyűlés egyfelől kinyilvánította, hogy az egyesület a munkásmozgalom része, másfelől igyekezte elejét venni a direkt politizálásnak. Bár nem fogalmaz szabatosan az irat, annyi világos, hogy a tudományos orientációt helyezi a működés középpontjába, s ezzel megkülönbözteti a munkás-természetjárást a hasonló polgári egyesületek küldetésétől. Ezek célja egy sajátos munkás-öntudat kimunkálása, vagyis az, hogy ezek a tevékenységek azonosságot termeljenek, és a tagok valóban tartalmasan tudják kimondani azt, hogy „mi, munkások”. Ebben azonban nem

a politika-csinálás vagy akár a politikai hagyományos fogalma kap döntő szerepet, hanem a formatív, pedagógiai misszió, mely a természetjárás, a kirándulás, a felfedezés és a mögöttük munkáló tudományos világnézet erejében hisz. De akkor miért szögezik le, hogy a munkásmozgalom részei? Hogyan oldható fel a fentebb már felvetett paradoxon?

A TTE vezetősége a jegyzőkönyvek tanúsága szerint tiltotta a pártpolitikát és a direkt politikai akciót, ám a fegyelmi ügyek és a jegyzőkönyvi határozatok között egy sor olyan konfliktus fedezhető fel, amelyek alapján az 1920–1930-as évek fordulóján nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a direkt politizálás kiszoruljon az egyesületből. A fentebbi idézetben szereplő Dallos Ferenc VII. kerületi TTE-vezetőt, valamint Ember Sándort az 1929. december 20-i közgyűlésén kizárták a tagok sorából a TTE Baloldali Blokkja által szignált rölpap terjesztéséért.¹⁶ Ha nyomon követjük a jegyzőkönyvi bejegyzéseket, láthatjuk, a vezetőség nemcsak újratárgyalja és megerősíti a kizárás tényét (ez akkor összesen 16 tagtársat érintett), de pontosítja is: a kizárási határozat szerint nem léphettek be többé az egyesület helyiségeibe, s nem vehettek részt a rendezvényeken. „A közgyűlés megállapítja – jegyzi fel a dokumentum –, hogy a Kultúregyesületek Baloldali Blokkja néven működő, az egyesületen kívül állók által irányított mozgalom olyan politikai célokat szolgál, amelyek az egyesület belső békéjét veszélyeztetik és a természetbarátok mozgalmának szétrobbantására irányulnak”.¹⁷ A VII. kerületi alapszervezetet, mely nem határolódott el a Baloldali Blokktól, a központi vezetőség határozatilag feloszlatta.

Az ebben az időszakban felfektetett, a fegyelmi ügyeket megőrző dosz-sziék szintén beszámolnak arról, hogy egyes tagtársak a kirándulást, vagyis a TTE egyik legfontosabb „intézményét” ugyancsak agitálásra használták fel, amikor egy Garai Ferenc nevű aktivista a remetehegyi természetjárás alkalmával beiktatott egy előadást, amelyet dr. Madzsar József tartott május elseje jelentőségéről.¹⁸ Az eljárás során meghallgatták Schwartz Elsát is, aki így írta le az esetet: „Mikor letelepedtek [ti. a Remetehegyen], előtte ismeretlen egyén odajött, azzal, hogy látja, hogy itt elvtársak vannak, a közelben műsoros előadás lesz, jöjjenek át. Előzőleg sem ő, sem más a csoportban a dologról nem tudott. Az illetőtől nem kérdezték, hogy ki tartja és rendezi az előadást. Kérdésére a vele voltak mind átmentek. Ott találtak ismerősöket, sem nevüket, sem osztályukat nem tudja. Kb. 150–200-an voltak. A dolog ebéd után kezdődött, valaki felállt és beszélt. Az illetőt nem ismeri, kérdésére senki sem tudta megnevezni. Május 1-jéről beszélt, a párt ünnepélyéről

nem szólt, a beszéd 10 percig tartott. Utána kórus volt, már látta őket, de nem ismeri. Nem tudja, hogy a 100% kórus-e, régi ismert kórus. Párt- vagy kultúregyesület ellenes dolgokat nem észlelt.”¹⁹

Az „ügyesen” lavírozó, ám ellentmondásos vallomás hallgatólagosan is arról szól, hogy a kommunista aktivisták többé-kevésbé nyílt agitációval akarták bevonni a TTE-tagokat az aktívabb és egyértelműen politikai munkába, ami az egyesület vezetéségét egyértelműen negatív állásfoglalásra készítette: mind Garait, mind Schwartzot szigorú dorgálásban részesítette, illetve a TTE-n belüli bárminemű vezetői tisztség betöltésétől határozott időre eltiltotta. Ebben természetesen nagy szerepet játszottak azok a közjátékok, melyekről a TTE egyes csoportjainak a vezetéssel folytatott levelezése tudósít. A kispestiek például így fogalmaznak: „Kérjük a központi vezetéséget és az összes csoportot és osztályokat, hogy állásfoglalásukban a Természetbarátok *munkásöntudatát* mindenkor juttassák kifejezésre. [...] Tagjaink az egész országban állandó zaklatásban és üldözésben részesülnek. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy csak a mi tagjaink – ellentétben a polgári turistaegyesületek tagjaival – és a Turistaszövetség ezzel semmiféle orvoslással nem tud, és nem is akar élni. Véleményünk szerint tagjaink jelenléte ennek az abszolút reakciós testületnek [ti. a Turistaszövetségnek] demokratikus látszatot ad és ezzel elleplezi és elősegíti annak munkásellenes működését. Ezzel kapcsolatban felszólítjuk a vezetéséget, hogy a munkás-kultúrszövetségnek régen vajdó kérdését állandóan szorgalmazza és lépjen érintkezésbe a többi munkáskultúr-egyesülettel, hogy a magyarországi munkásság osztálytudatos kultúrszervei közös, eredményes munkát fejtsenek ki.”²⁰

Az 172.616/1929. VII. BM számú rendelet értelmében a korszakban még a szociáldemokrata párt égisze alatt sem lehetett rendőrhatalósági engedély nélkül nyilvános térben gyűlést tartani, így az ilyen titokban szervezett, néhány száz fő előtt megtartott agitációk veszélyeztették a TTE egyesületi státuszát, legális fennmaradását.²¹ Ez állna hát az identifikációs küzdelem mögött? Miért határolódik el élesen a vezetéség, miért küldenek pro vagy kontra állásfoglalásokat az egyes területi csoportok (kispestiek és I. kerületiek vs. magántisztviselők) a vezetéségnek, s ezzel összefüggésben miért hangoztatja utóbbi az osztály-, illetve proletáröntudat fontosságát? Mintha újfent egy paradoxonba botlanánk.

Ha tisztán politika- és munkásmozgalom-történeti szempontrendszerrel közelítenénk a kérdéskörhöz, akkor ebben feltehetően a szervezett,

szociáldemokrata munkásság és a kommunista töltetű, forradalmi hevület feszítő kettősségét észlelnénk,²² ám ha figyelmünket a munkáskultúra sajátos felfogására irányítjuk, árnyalhatjuk a fenti képet. Talán nemcsak a politika gyakorlásáról, hagyományos kereteinek betartásáról van itt szó, nemcsak arról, hogy a TTE vezetősége a belügyminisztérium éber figyelmétől kísérve is igyekezte egyben tartani a feszültségektől terhelt egyesületet, de talán arról is, hogy eltértek a munkáskultúráról alkotott elképzeléseik. A kommunista konspirációs politikától eltérően utóbbi középpontjában nem a forradalmi hevület teleológiája állt, mely a *jövőt* a jelen elé helyezi s ennek primátusa alatt éli mindennapjait, hanem meglátásunk szerint a *jelenre* összpontosító, a munkásidentitásra alapuló társas viszonyrendszer. Helyekben (Telep, Fészek), autonóm intézményekben (TTE, MTE), önálló műfajokban (szavalókórus, munkásdalkórus, népdalkórus, politikai színház) gondolkodott, vagyis az ún. kulturális, önazonosság-képző munkát a politika hagyományosan gyakorolt formái elé helyezte.

A munkáskultúrát tehát egy lassú mozgású, de komplex, formatív – nem találok rá jobb szót – *pedagógiai kultúrának* tekintette, mely a szűk körű és radikális politikai mozgalom helyett társadalmi mozgalomként képzelhető el. Másképpen fogalmazva, a kommunista mozgalom radikális átalakulásokban gondolkodó, jövőre irányuló totális elképzelése helyett a munkáskultúra a mindenkor jelen kis léptékekben, önálló műfajokban és médiumokban működő közege; más a temporalitása, az időhöz való viszonya, és más a léptékválasztása is.

Plasztikusan fejezi ki ezt a problematikát Kassák Lajos *Napjaink átértékelése* című, 1934-ben összekötve is megjelent cikksorozata. „Alapvető feladat: a szocialista mozgalomnak politikai mozgalomból társadalmi mozgalommá alakítása. [...] A mai munkásmozgalom elpolitizálódását kóros tünetnek tartom. A politikai front mellett nem kisebb és nem is másodrendű tényező a gazdasági és kulturális front. Ha sorrendet állítunk fel, akkor mozgalmi jelentőségük szerint a három alaptényező fontosságát így gondolhatjuk el: 1. Gazdasági mozgalom, 2. kultúrmozgalom, 3. politikai mozgalom. Gazdasági helyzetünk határozza meg osztályhelyzetünket, kulturális nívónk szabja meg tudatunkat, szellemi és fizikai igényeinket, a politikai mozgalom a hatalom meghódításáért vagy megtartásáért folytatott harc közvetlen formája s ennek a harcnak alátámasztója: gazdasági szervezeteink erőssége és kultúrtudatunk fejlettsége.”²³

Kassák problémája – nemzetközi kontextusban – épp az, hogy a munkáspártok anélkül „vezettek harcot”, hogy tisztában lettek volna a politikai küzdelem technikájával, a munkásság vagyoni rétegződésével és kulturális nivójával. Ezek a megalapozatlanul optimista törekvések „nem tudtak gyökeret eresztetni, mert hiszen nem is vették figyelembe a talajt, amiben meg kellett volna kapaszkodniuk. Hangbősséggel nem pótolható a tudatosan alakító cselekedet”.²⁴ Ismert, hogy szimpátiái ellenére Kassák mindkét munkáspárttól távolságot igyekezett tartani: a szocdemek részéről azt fájalta, hogy nem ismerik el és fel a sajátos jegyekkel bíró munkáskultúra létjogosultságát, így a polgári kultúra és művészet felé orientálódnak, míg a kommunistákat azért bírálta, mert mindent alárendeltek a politikai mozgalomnak, így a kultúrát egyfajta járulékos elemnek, „szükséges rossznak” tartották. Bárhogy is nézzük, Kassáknak abban mindenképpen igaza volt, hogy e sajátos jegyekkel bíró kulturális alrendszer, melyet munkáskultúrának nevezünk, működött. Ha áttanulmányozzuk a TTE és az MTE iratanyagait, lépten-nyomon belebotlunk a 100% szavalókórusa, a Szalmás-kórus, az MTE-szavalókórus, a természettudományos felvilágosító előadás, a munkásszínjátékosok, a munkássport fogalmaiba, melyek körülírják azt a kulturális világot, ahol otthon érezték magukat.

Lehet, hogy a *Robinson közgazdaságtana* vagy a *Hitler revü* című politikai bohóctréfák esztétikai értelemben nem érik el a magyar színjátszás csúcsteljesítményeit, jóllehet a Ruttkay testvérek vagy a szegedi háterű Hont Ferenc is innen indultak, ám nem is ez volt a cél. A munkáskultúra aktivistái az önkifejezést (a „művészet” szót nem is igen használták) korántsem valamiféle esztétikailag autonóm tevékenységnek látták, hanem politikai tétellel rendelkező, a gazdasági és társadalmi kontextustól nem függetleníthető, kifejezetten önformáló megnyilvánulásnak, melyen belül a polgári értelemben vett esztétikum fogalmának kevés szerep jutott. A munkáskultúra médiumai, a szavalókórus, munkásdalkórus, a munkásszínjátszás egyik oldalt az esztétikai heteronómia kitüntetett intellektuális megnyilvánulásai voltak, amennyiben a társadalmi közeg konfliktusainak politikáját jelenítették meg. A másik oldalt pedig a munkáskultúra fogalma nem szűkült le a művelődés polgári elképzelésére, a csendes magányában ülő fogyasztó eszméjére, hanem kiterjedt a testmozgás, a testgyakorlás, vagyis általában a mozdulattal, a testtel való önkifejezés területére is. A kultúrának ez az aktív korporális szemlélete, kiterjesztése akarva-akaratlanul visszatért a Madzsar Alice, Dienes Valéria fémjelezte vonulathoz, melyet

Nagy Etel, Kassák nevelt lánya fejlesztett tovább a tárgyalt időszakban.²⁵ A mozgulatsorból álló testmozgás tudati elemként tehát éppúgy jelzi az ebbe a kultúrába írt öntudatot, mint ahogyan a szavalókórus együttes élménye megerősíti a kollektivitás átélését. E sajátosságok révén a munkáskultúra határozottan elkülönült a polgári magaskultúra szellemi-érzéki, individuális felfogásától és ugyanígy a kor tömegkultúrájaként értett, gazdaságilag manipulált (profitorientált) kulturális kódrendszer befogadási mechanizmusaitól.²⁶

Visszakanyarodva azonban az esztétikum polgári felfogásához ez persze nem azt jelenti, hogy készakarva rossz előadásokat hoztak volna létre, hanem azt, hogy a laikus képzetlenség, a polgári kifinomultság hiánya és az ízlésválasztás érdekessége nem szabott gátat a kreativitásnak. Emiatt persze a művészi igényesség, minőség és a formatív esztétikai szempontok mellett optáló Kassák, valamint az ezeket felesleges szépelgésnek nevező agitátorok között keletkezett némi feszültség – de erre itt nem térünk ki.²⁷ Tisztában voltak osztályhelyzetükkel, s ebből fakadóan ignorálták a polgári esztétika kifinomultságát vagy a kapitalizmus versengésre alapuló világának szabályait: színházi előadásaik, szavalókórus-fellépéseik egyik oldalt, sportteljesítményeik vagy természetjárásaik a másik oldalt saját kontextusukban érdemelnek figyelmet, amennyiben hanggal, testtel és mozgulattal újratermelték az együtteség, a kollektivitás élményét. A rituálékban testet öltő kohézió volt az az öntudat, mely a munka világán kívül igazi tartalommal töltötte meg a „munkás” fogalmát, s tényezővé tette a horizontális társadalmi szerveződés egyes helyeit és intézményeit.

Jegyzetek

- 1 Politikatörténeti Intézet Levéltára (PIL) 915–13. ö. e., p. 36. Az előadást Balog László rendezte.
- 2 Bővebben K. Horváth Zsolt, A hiány. A két háború közötti munkáskultúra és a Kádár-korszak munkásmozgalmi kánonja, in *Tudomány és ideológia között. Tanulmányok az 1945 utáni magyar történetírásról*, Erős Vilmos – Takács Ádám (szerk.), Budapest, Eötvös, 2012, 75–91.
- 3 *A Párttörténeti Közlemények repertórium, 1955–1979*, Bocskay Péter és Somogyi István László (szerk.), Budapest, MSZMP KB Párttörténeti Intézete, 1980. A néhány évvel később kiadott válogatott munkásmozgalmi bibliográfia azonban már feltünteteti „munkásművelődés” fogalmát, lásd *A magyar munkásmozgalom történetének válogatott bibliográfiája, 1945–1984*, V. Toldi Sarolta (szerk.), Budapest, Kossuth, 1987, 299. Néhány ellenpélda: *Serfőző Lajos, A KMP tevékenysége a munkás*

- kultúr- és sportmozgalomban, 1925–1945, Budapest, Akadémiai, 1963.; Szilágyi János, *A magyar munkáskönyvtárak a két világháború között, 1920–1944*, Budapest, Akadémiai, 1961.; Szilágyi János, *Munkásosztályunk általános műveltségi helyzete 1919–1945 között*, Budapest, Akadémiai, 1964.
- 4 Peter Burke, *What is Cultural History?*, London, Polity Press, 2004.
 - 5 Lásd Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982, 51.
 - 6 E. P. Thompson, *Az angol munkásosztály születése*, Budapest, Osiris, 2007. Magyarországon először talán Gyáni Gábor tanulmányaiban tűnik fel hatása, lásd Gyáni Gábor, *Közösség és munkásradikalizmus: történeti antropológiai problémák*, *Valóság*, 27. évf. (1984) 7. sz., 80–91.
 - 7 Lásd Prosper Prieur, *Le lieu. Classification sociale des phénomènes physiques compris sous ce nom*, *La Science sociale*, 1886, 2. kötet, 22–48. A *La Science sociale* újraolvasásához lásd Frédéric Audren, *Découvrir Paul Bureau et La Science sociale*, *Les Études Sociales*, 141. sz. (2005), 5–9.
 - 8 Szolláth Dávid, *A kommunista aszketizmus esztétikája. A 20. századi magyar irodalom néhány munkásmozgalom-történeti vonatkozása*, Budapest, Balassi, 2010.
 - 9 Déry Tibor, *A befejezetlen mondat*, Budapest, Szépirodalmi, 1980, 698–699., 701. (Kiemelés tőlem.)
 - 10 Lásd Alföldi Vilma, *Sport, kultúra, munkásmozgalom a gödi Fészekben*, Vác, k. n., 1972.
 - 11 Balog László visszaemlékezése hasonlóképpen írja le Zelk Zoltán viszonyát a Fészekhez, aki sokat járt ki Gödre, még a mézesheteit is ott töltötte. Politika-történeti Intézet Levéltára, 915. fond, I. ő. e., p. II.
 - 12 Tanulságos e két itt tárgyalt telep társadalomtörténetét összevetni az igen közeli, de gyökeresen más Lupa-szigettel, lásd Ablonczy Balázs, *A rejtelmes sziget. A Lupa-szigeti nyaralótelep első másfél évtizede, 1934–1950*, in *A város és társadalma. Tanulmányok Bácskai Vera tiszteletére*, H. Németh István – Szívós Erika – Tóth Árpád (szerk.), Budapest, Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület, 2011, 404–415.
 - 13 Moli, A Telep, *Természetjárás*, I. évf. (1955) 5. sz., 10–11.
 - 14 *Társadalmi Lexikon*, Madzsar József (szerk.), Budapest, Népszava könyvkereskedés kiadása, 1928, 659. Az egyesületnek *Természetbarát* címmel saját közlönye volt. A TTE-ről szükséztlenül szól még Gerelyes Ede, *Budapest munkásmozgalma, 1919–1945*, Budapest, Kossuth, 1982, 124.
 - 15 *Természetbarátok Turista Egyesülete*, PIL–680–I–2. ő. e., p. 42 I–v, 43 I. (1929).
 - 16 PIL–680–I–2. ő. e., p. 49r. (1929). A rölpap sajnos nem maradt fenn a TTE levéltárában.
 - 17 PIL–680–I–2. ő. e., p. 59v. (1930).
 - 18 Közismert, hogy Madzsar rendszeresen tartott előadásokat. Pedagógiai, tudományos ismeretterjesztő hevélete tehát nemcsak a lexikonszerkesztésben, de a heti rendszerességgel megtartott, a darwinizmustól a munkáskultúráig terjedő

- témákat átfogó előadásokban is testet öltött. A Népszava oktatási rovata alapján rekonstruálhatóak a munkásotthonokba, egyletekbe meghirdetett előadások, bár az állandó rendőri jelenlét miatt nyilván voltak konspiratív alkalmak is. Csak 1925-ben mintegy 50 előadást tartott. Lásd *Madzsar József válogatott írásai*, Kárpáti Endre (szerk.), Budapest, Akadémiai, 1967, 267–272.
- 19 PIL–680–1–10. ő. e., p. 23. (1931).
 - 20 PIL–680–1–3. ő. e. (1932). A csoport a Népszavában és a Természetbarátban is kéri, hogy tájékoztassák a tagságot minderről. (Kiemelés tőlem.)
 - 21 Sipos Péter, *A szociáldemokrata szakszervezetek története Magyarországon*, Budapest, MTA TTI, 1997, 44–45.
 - 22 Érdekes beszédet őrzött meg a TTE levéltára: „Természetbarátok, elvtársak! A kapitalizmus állandóan növekvő gazdasági és politikai válságban van. A válság jelei: az állandóan növekvő munkanélküliség (kb. 100 millió munkanélküli van), a hatalmas tömegek nyomora és pár tízezer pazar jóléte. Éhínség, égetett és tengerbe dobált kávé, búza és stb. hegyek jelzik a válságot. És a munkásosztály, a városi és a falusi dolgozók öntudatosak. A gazdasági nyomorúság szöges korbácsa veri agyukba és cselekedetükbe a kapitalista válság proletár útját, az osztályharc, a forradalom útját. És a balra haladó proletárság előtt, mint világitó fákllya ott áll a Szovjetunió. Ott áll a győzelmesen épülő szocializmus, ott áll minden kizsákmányolt reménye és büszkesége. Ott nincs munkanélküliség, ott nincs nyomor. Eltiprására készül a burzsoázia, mert jól tudja, hogy a Szovjetunió pusztá léte – veszedelem számára”. A beszéd nyíltan megvádolja a TTE vezetőségét, hogy „el akarja adni” az egyesületet Keresztes-Fischer belügyminiszternek, illetve az SZDP-nek. PIL–680–1–4. ő. e.
 - 23 Kassák Lajos, *Napjaink átértékelése*, Budapest, Munka, 1934, 19–20. Lásd erről Szabolcsi Miklós, Az átértékelt átértékelés: Kassák Lajos 1934-ben, in *Kassák Lajos emlékkönyv*, Fráter Zoltán – Petőcz András (szerk.), Budapest, Eötvös Könyvek, 1988, 45–55.
 - 24 Kassák, *Napjaink átértékelése*, 19.
 - 25 A „Bergson-féle mozdulatpszichológia – mondja Dienes Valéria –, az a *Matière et mémoire*-ban kifejtett gondolatrendszer elmondja, hogy minden eszméleti állapot tulajdonképpen mozdulatelemen lovagol, és mozdulatelemen keresztül válik eszméletivé. [...] A mozdulatpszichológia teljesen átjárta a gondolkodásomat, éppen úgy, mint a múlt megmaradása vagy a jövő folytonos betörése az időérzékemet és az eszméletemet”. *A század nagy tanúi*, Borus Rózsa (szerk.), Budapest, Minerva, 1978, 32.
 - 26 Lásd Hevesy Iván, Tömegkultúra – tömegművészet, in *Az új művészetért. Válogatott írások*, Krén Katalin (szerk.), Budapest, Gondolat, 1978, 50–54.
 - 27 Kassák álláspontjára lásd Kassák Lajos bevezetője, *Munka*, 1. évf. (1928) 1. sz., 1–3.

Demokrácia! – „Ki kérdezett?”

„KI KÉRDEZETT?

Igaz is – ki kérdezett engem? Hogy van az, hogy erre még sohase gondoltam? Soha senki se kérdezett, írtam és beszéltem és ágáltam s hadakoztam – véleményem volt erről, meg amarról – szóltam életről, halálról, szerelemről, költészetről, magamról, gyerekről és asszonyról és cserebogárról... ügyeltem alanyra és állítmányra, lenge jelzőre és komoly főnévre, rideg számnévre, igekötőre és névutóra – ütemre és rímre –, hogy érthető és világos legyen, amit mondok: egyetlen helyes formája a gondolatnak, hogy könnyen fogja fel s el ne veszítse többé, akit megajándékozok vele. Feladványokat oldottam, csomókat vágtam ketté, erőlködtem, hogy közelebb jöjjenek kezdethez és véghez, a két pólushoz, hol még nem járt sarkutazó... De ki kérdezett? [...] Én minderre megfeleltem – de ki kérdezett?”¹

/ KARINTHY FRIGYES

1 Karinthy Frigyes, *Ki kérdezett?*, in *Címszavak a Nagy Enciklopédiához*, Ungvári Tamás (szerk.), Budapest, Szépirodalmi, 1980, 1. kötet, 11.

18 | AZ EGYETEMI DEMOKRÁCIÁRÓL

A Hallgatói Hálózat közvetlen demokratikus kísérlete,
2011–2013

„Ez az egyetem arra törekszik [...], hogy túl azon, amit akadémiai szabadságnak neveznek, a kérdezés és a javaslattevés feltétlen szabadságát érje el, sőt még inkább annak jogát, hogy nyilvánosan mondhasa ki mindazt, amit az igazság kutatása, tudása és elgondolása megkövetel. Íme amit feltétel nélküli egyetemnek neveznék: a mindent kimondás elvi jogát [...], valamint azt a jogot, hogy mindezt nyilvánosan mondjuk ki, nyilvánosságra hozzuk. Ez a nyilvános térre való utalás lesz az új humán szakok és a felvilágosodás közötti leszármazás köteléke.”¹

/ JACQUES DERRIDA

Az egyetemi demokrácia kettős fogalma

AMIKOR A FELSŐOKTATÁSI ÁTALAKÍTÁSOK kellős közepén, 2013 februárjában az ELTE Bölcsészkarán kipattant az ún. lista-ügy, miután a választott Hallgatói Önkormányzat testületileg dehonesztáló megjegyzéseket tett a felvettek vélhető származására, politikai szimpátiájára, továbbá szexista módon női mivoltukban sértegette a gólyákat, akkor „csak” látványosan tetőzött egy régóta húzódozó krízis.² Jóllehet az ELTE legfelsőbb vezetése feljelentést tett, majd felfüggesztette a kari HÖK-öt, sok egyetemi polgár úgy érezte, hogy ezzel korántsem oldódott meg egy súlyos, összetett kérdés: az egyetemi demokrácia problematikája. Egyfelől arról van szó, hogy a hallgatók választott testülete feltehetően súlyosan megsértette a képviseleti demokráciákban alapértéknek számító emberi méltóságot, másfelől pedig az a kérdés is felmerült, kit, mit és hogyan képviselhet egy olyan testület, mely a szélsőjobboldali Jobbik egyik bázisa volt.³ Az egyetemi demokrácia tehát kettős jelentésű: az egyik oldalt, általános szinten arra vonatkozik, hogyan működik kis léptékben a képviseleti demokrácia *intézményrendszere*, a másik oldalt viszont arra, hogy az egyetem sajátos közegében mennyire működik a demokrácia közvetlen emberi kommunikáción alapuló *kultúráként*.

A 2011 májusától működött Hallgatói Hálózat megalakulásának közvetlen kiváltó oka az akkor még csak reformként körvonalazódó, mára valósággá

váló, konkrétan pénzkivonást jelentő „felsőoktatási átalakítás” volt, de már akkor is felsejlett, hogy a makropolitikai kontextuson túl, az alapítók jó része elégedetlen az egyetemi demokrácia második értelmével. Jóllehet a rendszerváltás óta minden felsőoktatási intézményben működnek a hallgatók önkormányzatai, de összességében véve kezdettől fogva nagyon sok kritika fogalmazódott meg velük szemben.⁴ Ezek a bírálatok legtöbbször a működés anomáliáira (korrupció, manipulált választás stb.) mutattak rá, de ismereteim szerint kevesen kérdeztek rá a hallgatói önkormányzatok strukturális helyére, pontosabban azok képviseleti demokratikus alapelveire és működésének alapjaira. Miért kell pár száz fős karokon képviselet? Nem volna egyszerűbb és hatékonyabb a közvetlen, részvételen alapuló demokrácia az egyetemi mikro-társadalomban? Az egyetem, melynek a szó humboldti értelmében vett Bildung lenne a feladata, azaz a képzés, nevelés, formálás, művelés eszménye szerint kellene működnie, nem akkor teljesíti-e küldetését, ha a demokrácia kultúráját saját működésmódján keresztül tanítja meg? Ha nemcsak arra szocializálja hallgatóit, hogy a csikorogva működő kari, egyetemi választásokon így vagy úgy szavazzon (s ezzel letudja az egyetemi közélet minden kinját), hanem tudatosítja bennük, hogy a demokrácia a társadalomról, vagyis az önmagunkról való kritikus és felelős gondolkodás.

Ebben az írásban nem egy konkrét esetről szeretnék beszélni. A fenti példa ellenére ugyanis biztos vagyok abban, hogy szerte az országban, de akár a pesti bölcsészkar HÖK-ben is sok olyan hallgató dolgozik lelkiismeretesen, akik elkötelezettjei az ügynek; nem az ő munkájukat szeretném kétségbe vonni, problémafelvetésem nem személyes, hanem strukturális jellegű. Gondolatmenetem célja, hogy megpróbáljuk felmérni, mit jelent az egyetemi közéletben a demokrácia fogalma, s mennyiben járult hozzá a demokráciához a Hallgatói Hálózat megjelenése, majd megizmosodása 2012 végén. Mit jelenthet, mit adhat a demokrácia fogalmának a közvetlen és állandó vitafórum intézménye, s meddig lehet eljutni felelős vezetők nélkül? Kombinálható-e a képviseleti elv a közvetlen demokrácia működésmódjával? Kérdéseim azonban nem teljesen hipotetikus jellegűek és jelenorientáltak, amennyiben mondandóm kifejtéséhez a magyar felsőoktatás társadalomtörténetéből vett példákat szeretnék előszámlálni. Ezzel nemcsak arra kívánok rámutatni, hogy az egyetemi demokrácia eszméje nem valamiféle jelenlegi „hóbort”, hanem arra is, hogy ennek óhajta – talán életkori sajátosságoknál fogva – a politikai szubjektummá válás hangsúlyos pillanata, mely bizonyos értelemben beleíródik a humboldti Bildung gondolatába.



12. kép

Politikai képzelőerő 1969-ben: a Kari Gyűlés és a részvételi demokrácia pillanata

„1969. MÁRCIUS 25-ÉN – ÍRJA DÉNES IVÁN ZOLTÁN – a budapesti bölcsészkar filozófus KISZ-alapszervezete nem volt hajlandó elfogadni felettes szervének, a kari VB-nek – az alapszervezet felosztatásának kilátásba helyezésével nyomatékosított – utasítását, hogy zárja ki tagjai közül a maoista államellenes összeesküvés három tagját.”⁵ Bármilyen különösnek is tetszik, ezzel a demokratikus centralizmus eszméjéhez tapadó, apró incidenssel kezdődött az 1969-es diákmozgalom, melynek céljai – mint látni fogjuk – jócskán túlmutattak a korszak keretein. Illő hangsúlyozni, hogy a filozófus alapszervezet nem azért szegült szembe a VB-vel, mert szimpatizált a maoisták törekvéseivel, hanem sokkal inkább azért, mert az eljárás egész egyszerűen sértette a hallgatók demokratikus komfortérzetét.

Éppen azért, hogy ezentúl „senki ne utasíthasson senkit kénye-kedve szerint”, ahogy az eszmetörténész írja ugyanott, a filozófusok a kari KISZ VB ellen fordultak és egy Kari Gyűlés létrehozását kezdeményezték, mely a KISZ önkényével szemben bizonyos garanciát jelentett volna. A kezdeményezés hatására a reformban érdekeltek összefogtak, s április 28-ról 29-re virradóan – mintegy 14 órán át tartó vita nyomán – új VB-t választottak, melynek programjában hangsúlyosan szerepelt a Kari Gyűlés létrehozása és annak *folyamatos* működtetése. Egy intézményes-hatalmi túlkapás tehát felébresztette a demokrácia közvetlen fogalmának igényét az egyetemi hallgatókban, akik ezután a képviseleti szabályoknak megfelelően választottak, majd saját képükre formálták, vagyis részvételi elemekkel bővítették a delegált testületi rendszert. Vajon hogyan és miért jut eszébe 1969-ben, a Kádár-rendszer világában ez az „utópia” az egyetemistáknak? S hogyan lehetséges, hogy – mint újfent Dénes írja – „hatalmas, 1956 óta bizonyosan nem tapasztalt spontán energiák szabadultak fel és kavarták fel az unalmas, tekintélyelvű, konzervatív pártállami intézmény egyhangú és szervilis diákéletét: tacepaók, stencilezett *Kari Híradó*, pezsgő viták, konstruktív javaslatok, pozitív kezdeményezések”.⁶

Mielőtt valaki „forradalmat” kiáltana, érdemes hozzátenni, hogy ezek nem gyökeres politikai változást célzó elképzelések voltak, hanem egyebek mellett arról szóltak, miképpen működjön az egyetemi KISZ (mely mégiscsak az MSZMP befolyása, irányítása alatt állt), hogyan nézzen ki az egyetem szervezete, hogyan lehetne jobbá tenni az ösztöndíjrendszert,

s természetesen milyen módon lehetne javítani az oktatás színvonalán. Vagyis ez a mikropolitikai reform arról szólt, hogy az egyetemisták ne a KISZ megcsontosodott és az egyetemi élet dinamizmusához nehezen vagy egyáltalán nem alkalmazkodó szabályrendszerét kövessék, hanem *közvetlen* módon is beleszólhassanak az őket érintő ügyekbe. Az akkori egyetemisták demokrácia-igénye azzal az „értelmetlenséggel” magyarázható meg, hogy azt, amiről az országos politikában szó sem lehetett, a saját problémavilágukból kiindulva szándékoztak megvalósítani kicsiben; jelszavuk az lehetett volna, hogy „amiről nem lehet beszélni, azt meg kell tenni”. Dénes szerint a vita aktív résztvevői átértelmezték a demokrácia fogalmát, s olyan általános, az egyetem világán túlmutató, de az egyetemi mikro-társadalomban is érvényes diagnózist állítottak fel, mely szerint az aktivitás szemben áll a passzivitással, az elkötelezettség a karrierizmus-sal, az odaadás pedig az önzéssel; plebejus demokrata beállítódásuk tehát a közjót az egyéni érdek elé helyezte.

A helyzet komolyságát jelezte, hogy Kádár János – életében először és utoljára – látogatást tett az ELTE-n. „1969. április 29-én – írja Bakos István – a kari KISZ hajnalig tartó viharos küldöttgyűlésén engem választottak kari KISZ-titkárnak, noha nem én voltam a párt jelöltje. Ebből óriási ribillió támadt, főleg a budapesti KISZ KB és a pártközpont berkeiben. Hosszú ideig tartó huzakodás következett, majd az egészet egy példátlan aktus zárta le: Kádár János pártfőtitkár első és utolsó látogatása az egyetemen, [...] 1969 májusában. Ezzel ő szentesítette a választást. Gyakorlatilag megkaptuk a jogosítványt ahhoz, hogy amit a választáskor ígértünk, és a közhangulat kívánt, megtegyük. Tudtunk is cselekedni 1969. október 11-ig.”⁷ Ám a pesti bölcsészkar megreformálásának emberarcú változata nem tartott olyan sokáig, mivel a Kari Gyűlés 1969. október 11-i ülését követően megindult a vegzatúra (felfüggesztés, lap-betiltás, kihallgatások). A felettes szervek egyre inkább igyekeztek érvényre juttatni azt az elképzelésüket, hogy nem alanyi jogon (vagyis a hallgatói jogviszony alapján) jár a demokrácia, hanem azt mintegy „felülről szervezve” és ellenőrizve kell működtetni. Az október 11-i Kari Gyűlést berekesztő akkori dékán, Székely György úgy találta, hogy „egyesek olyan demokratizálást akarnak a Karon, mint a nyugati egyetemeken. [...] Szükség van javítani az oktatómunkát, de nem nagygyűléseken, és nem anarchiával. A Kari Gyűlés nem volt demokratikus, mert a résztvevők többsége hallgatott, csupán 10–15 ember beszélt 6 órán keresztül”.⁸

Nomen est omen, Rovó Jenő megrovó feljegyzésében ezt olyképp folytatta, hogy ugyan szükséges a további demokratizálás, ám a Kari Gyűlés tapasztalata az lehet, hogy a „demokratizálást sem szabad a spontaneitásra bízni, hanem felülről kell szervezni, előkészíteni és irányítani, tudatos koncepció alapján”.⁹ Az egyetem párt- és KISZ-szervezete a „demokrácia felülről” jelszavával tehát szépen elfojtotta az alulról szerveződő, közvetlen demokrácia ambícióját és felszámolta sokszínű kultúráját. Aligha szaladunk messze a következtetések levonásában, ha azt mondjuk: a közéletben tapasztalható masszív demokrácia-hiány, valamint a betokosodott és ezért mozdíthatatlannak tűnő makrostruktúrák hívták életre a részvétel – mai szemmel nézve némileg – utópisztikus, de mindenképpen nagyon tiszteletre méltó mikropolitikai kísérletét. Érdeemes hozzátennünk, hogy a felsőoktatás szabályozásáról szóló 1961. évi III. tv. semmilyen formában sem szabályozta az egyetemi közélet autonómiáját, így egyértelmű, hogy a KISZ égisze alatt kellett szerveződniük a hallgatóknak.¹⁰ Ez utóbbit más-különbén az 1971-es, ún. ifjúsági törvény garantálta, amennyiben az „ifjúság egységes politikai-társadalmi szervezete a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség” [27. § (1)], mely az ifjúságot érintő rendelkezések és intézkedések esetén egyetértési jogot gyakorolhat [27. § (2 d)].¹¹

1985 után: a hallgatói önkormányzatok mint alulról szerveződő közösségek

AZ 1980-AS ÉVEKRE PUHÁBBÁ VÁLÓ POLITIKAI NYOMÁS következtében a felsőoktatás törvényi szabályozásának áttekintése számunkra azért válik nagyon fontossá, mert, mint látni fogjuk, nemhogy gátolta volna, de – érdekes módon – hallgatólagosan segítette, sőt már-már ösztönözte az egyetemi demokrácia és autonómia megvalósítására tett kísérleteket. Persze az, hogy az elv mikor válhat gyakorlattá egy diktatúrában, korántsem lényegtelen, mégis a törvény létében cáfolja a diktatúra–demokrácia rendszerváltás után konstruált, sematikus és kényelmes aszimmetrikus ellenfogalmait, melyek azt sugallják, hogy a diktatúrában lehetetlen, a demokráciában viszont könnyű működtetni az önkormányzás és a pluralitás elveit.¹² Ezt a második Orbán-kormány tevékenysége tette igazán plasztikussá, amennyiben felmondta azt az – itthon Radó Péter által világosan megfogalmazott – tételt, mely szerint a demokráciában szétválik a politika (*politics*) és a szakpolitika (*policy*). Úgy tűnik, hogy a hatalom gyakorlásának és a szakpolitikák

helyi alkalmazásának összefüggése Kelet-Európában bonyolultabb, mint hittük.¹³ Ahhoz azonban, hogy az egyetemisták megérezzék a változtathatóság pillanatát, vagyis annak ritmusát, mikor lehet és kell színre lépni, politikailag nagyon muzikálisnak kell lenni. De milyen kontextusba íródik bele egy ilyen mozgalom?

Az ismert oktatáskutató, Báthory Zoltán úgy fogalmaz, hogy az 1985. évi I. törvénynek köszönhetően „az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában”.¹⁴ Bár a törvény bevezető szakasza a „szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő”¹⁵ nevelést tartja követendőnek, már megjelenik benne a nyolcvanas évek oktatásának három meghatározó eszméje: az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás. A 2012 őszén a Magyar Érdemrend középkeresztjével kitüntetett, 1983 és 1989 között művelődésügyi miniszterhelyettesként működő Gazsó Ferenc szociológus 1999-ben a retroaktív látnok magabiztosságával maga is úgy fogalmazott, hogy az 1985-ös oktatási törvény „alapkoncepciója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek. Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt”.¹⁶ Majd Gazsó azt is hozzáfűzi, hogy a törvény fel akarta szabadítani az oktatást a direkt politikai irányítás, illetve a közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. A meglepett mai olvasó, miközben a „lájk” gombot keresi, könnyen úgy vélheti, hogy elvétette az évszámot. De nem! A gyengülő diktatúra az oktatás átstrukturálásában hallgatott a szakértelmiség javaslataira, így valósulhatott meg az 1985. évi I. törvény.

Fábri György, aki az 1980-as években egyetemista, 2010 és 2014 között pedig az ELTE rektor-helyettese volt, egy 2002-ben készített, a diákmozgalmakról szóló interjúban úgy fogalmazott, hogy a törvényt 1985-ös elfogadását megelőzően „viszonylag széles körben megvitatták”.¹⁷ Nem mintha a legkisebb nosztalgiát is érezném a Kádár-korszak iránt, de a mai állapotokból kiindulva mindez anakronisztikusnak hathat: mi volt az a diákszervezet, hogyhogy széles körű vita folyt, s miképp lehetséges, hogy a diákok módosításokat értek el (amikor diktatúra volt)? A fentebb citált, 1971-es ifjúsági törvény nyomán kibontakozott diákszervezeti mozgalom (mely két évente összehívott, felülről irányított szervezet volt, és a tanulás, az oktatás problémáit volt hivatott feltárni) az 1980-as évek politikailag szintén felpuhult, s – mint Fábri is utalt rá – igen élesen bírálta

az oktatási törvény tervezetét. A történet egyik leglényegesebb eleme, hogy a KISZ jóllehet megszüntéig működött az egyetemeken, de korántsem volt már hegemón helyzetben, illetve nem rendelkezett az ifjúsági törvényben rögzített mozgósítási, képviseleti monopóliummal. „A Diákszervezetek elég élesen, keményen bírálták ezt a törvénytervezetet – mutatott rá Fábri –, ami odáig vezetett, hogy [...] sikerült a diákok, egyetemi, főiskolai hallgatók számára komoly jogosítványokat szerezni. Például abban, hogy szűnjön meg [...] a KISZ-hez kapcsolódó hallgatói érdekképviseletnek a monopóliuma, és jöjjön létre a hallgatóknak egy választott, alulról szerveződő, független érdekképviseleti szerveződése. Ezt hívták hallgatói önkormányzatnak”.¹⁸

Álljunk itt meg egy pillanatra! A hallgatói önkormányzat nevének kiejtésével ugyanis (mely ekkor még köznévi volt, nem pedig tulajdonnévi) akaratlanul is visszaértünk kiindulópontunkhoz. A mozgalmából utóbb kinőtt OFÉSZ (Országos Felsőoktatási Érdekvédelmi Szövetség, a mai Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája, a HÖÖK jogelődje) első elnöke, Fábri György *alulról induló, független érdekképviseleti szerveződésként* definiálta a diákok mozgalmát 1987 táján. Illő hangsúlyoznunk, hogy ez messze nemcsak budapesti történet volt, mivel 1988 őszén a szegedi József Attila Tudományegyetemen pattant ki a szikra. 1988 őszének, 1989 tavaszának forgatagában ugyanis a diákok szervezkedése némileg érthető módon nem keltett különösebb médiaérdeklődést, a magyar társadalom a politikában és a gazdaságban várható változásokra összpontosított. Kellett tehát egy olyan esemény, mely ráirányítja az országos figyelmet a diákok mozgalmára; ezt nem a budapesti, hanem a szegedi diákok „szállították”, mégpedig azzal, hogy egy ma már jelentéktelennek tetsző hospitálási ügy kapcsán azt fontolgatták: sztrájkba lépnek.

Mint a megmozdulás egyik fő szervezője, Pikó András, azóta ismertté vált újságíró, utóbb VIII. kerületi polgármester, rámutatott, a szervezkedést kiváltó ügy előtt is voltak olyan strukturális problémák a karon, melyeket szerettek volna megoldani. A hallgatók önkormányzata előtt valójában a diákszervezetek jelentették azt a legitim fórumot, ahol hangot lehetett adni a diákközélet vagy az oktatás kritikájának. A hatékonyabb működés céljából létrehoztak tehát egy operatív bizottságot, melynek égisze alatt lapokat adtak ki, s mely a KISZ mellett alternatív diákképviseletet biztosított. Ez azt jelentette, hogy a közéletben aktívnak tekinthető hallgatók, köztük Pikó András, különböző koncepciókat gyártottak arra nézve, milyen

legyen a felsőoktatás, és mit kezdjenek a hallgatók „saját környezetükkel”. Jóllehet az 1988. szeptember 25-i sztrájk két kulcsszava az egyetemi autonómia és a tanszabadság volt, kikristályosodni látszik ugyanaz a kétszintű policy: egyfelől legyen állami garancia arra, hogy az egyetem saját maga hozza meg szabályait (ez az egyetemi szintű autonómia), másfelől legyen egyetemi biztosíték arra, hogy az egyetemi hallgatók önállóan dönthessenek az őket érintő ügyekről (hallgatói autonómia), elsősorban az órák szabad megválasztásáról.¹⁹

Arról van tehát szó, hogy az egyes hatalmi struktúrák önkorlátozó módon tartsák tiszteletben az *alattuk lévő szint* függetlenségét: az állam éppúgy az egyetemét, ahogyan az egyetem a hallgatókét – ez lenne a kétszintű autonómia-policy lényege. Pikó szerint a konkrét ügy, a hospitálással kapcsolatos probléma lokális jellegű volt, ám rámutatott a nagyobb léptékű, általános jellegű dilemmára: a magyar felsőoktatás helyzetére. Összességében a szegedi megmozdulás, melyről beszámolt a Magyar Televízió híradója is, gyors és kedvező fogadtatásra talált. Ma már szinte különös módon a minisztérium válaszolt a hallgatók petíciójára, s más egyetemekről is igen pozitív visszajelzések érkeztek. 1988. november 23–24-én országos demonstrációt szerveztek a hallgatók, és Veszprémben, majd 1989 tavaszán Kecskeméten a diákszemélyiségben folytatódott az egyezkedés. (Ne felejtjük el, hogy 1988–1989 fordulóján csak 8–10 felsőoktatási intézményben működött alulról szerveződő hallgatói önkormányzat!) Mindezek eredményeképpen, valamint az épp a KISZ égisze alatt működő diákszemélyiségi rendszerrel való elégedetlenség, továbbá a politikai szereplőként megjelenő Fidesz szorítása miatt az ELTE BTK tanácstermében 1989. május 5-én hivatalosan is megalapították az OFÉSZ-t, az első független diákönkormányzati szervezetet. Első elnökévé Fábri Györgyöt választották. Érdemes hangsúlyozni, hogy az akkori diákmozgalmak – még a 2012 decemberében zajló lázadáshoz képest is – tömeges támogatással bírtak, és nem Budapest volt a központjuk. A széles körű legitimitás, elismertség, a komoly szakmai anyagok és részben a külső politikai kontextus „reformláza” miatt a hallgatók mozgalmát rendkívül komolyan vették 1988–89-ben, mind a rektorok, mind a minisztérium partnernek tekintették a diákokat. A hallgatók önkormányzati törekvéseivel kapcsolatos 1988–1989-es események és törekvések, melyek sajnálatos, de jellemző módon egyáltalán nem jelennek meg a magyar rendszerváltás írott történetében, valóban *korszakot* formáltak.

Individuális és/vagy kollektív jogok-e a hallgatói jogok?

EZ AZ ÖRÖKSÉG IDŐVEL BIZONYOS ÉRTELEMBEN nyomasztóvá vált. Kétség-telenül nagy dolog volt, amit akkor elértek a hallgatók, de megítélésem szerint a hallgatók individuum-központú önkormányzati rendszere akar-va-akaratlanul beleíródott 1988–1989 légkörébe. Ekkor érthető okokból az elsődrendű szempont az volt, hogy a munkahelyeken, így az egyetemeken ne legyen többé jelen az MSZMP. Ez a politika fogalmát a pártokra redukáló szemlélet akkor elfogadható volt, de kérdés, hogy ma is plauzibilis-e ez az elképzelés. Az akkori pártoktól való távolságtartás, függetlenség miatt, valamint a politikai rendszerváltásnak a liberális szabadságjogokban meg- testesülő szelleméből fakadóan a reform nem volt közösségpárti. Politikai szubjektumként az egyetemi hallgatókat mint *egyéneket* illetik meg jogok, de a hallgatóknak nincsenek, nem lehetnek kollektív, a hallgatói önkor- mányzattól független testületei vagy spontán közösségei; ez visszalépés volt az 1985-ös törvényhez képest. Lássuk ezt részletesebben!

A helyzet *strukturális* értelemben tehát úgy nézett ki, hogy amikor spor- adikusan, alulról szerveződni kezdtek a hallgatói önkormányzatok, a felülről irányított KISZ ifjúságpolitikai, hatalmi tényezőként még jelen volt a felsőok- tatási intézményekben. Mi tette elkerülhetővé a konfliktust, s miért nem tudta a KISZ elhallgattatni riválisát? Hiszen ne felejtjük el, 1985-ben senki sem tudhatta pontosan, hogy négy-öt év múlva véget ér a rendszer!²⁰ Báthory Zoltán és Gazsó Ferenc nyomán fentebb láthattuk, hogy az 1985-ös oktatási törvényt mérföldkőként kezeli a szaktudomány, ám érdemes közelebbről is szemügyre venni, hogy témánk esetében miben áll a változás. A törvény 104. § (1) szakasza tér ki a hallgatók jogaira, melyek szerves részét képezi az, hogy:

- a) véleményt mondjon, javaslatot tegyen és kezdeményezzen az intézmény életével kapcsolatos bármely kérdésben, s ezekre érdemi választ kapjon,
- b) véleményt nyilvánítson az öt oktatók nevelő-oktató munkájáról,
- c) részt vegyen – közvetlenül vagy képviselői útján – az érdekeit érintő döntések meghozatalában és az intézmény vezetésében,
- d) választható és választható legyen az intézményben működő tanácsokba, munkabizottságokba és a diák-önkormányzati szervezetbe.

Az 1985-ös oktatási törvény tehát meglepő módon olyan beleszólási jogot garantált a hallgatók részére, amely akár a korábbi, 1961-es, akár a jelenleg

érvényben lévő szabályozáshoz képest (2011. évi CCIV. tv., a Nemzeti felsőoktatásról) szélesebb körű volt. A 2005-ös szabályozás bizonyos értelemben szintén szűkebb, mint a húsz évvel korábbi, amennyiben az oktatók munkájáról, az intézmény működéséről stb. szóló véleménynyilvánítást az *egyéni* jogok között tárgyalja, s az egyetemi polgár kérdéseire is csak írásban – azaz közvetett módon – kaphat választ [46. § (2/b) és (2/d)]. Egyedül a rendszerváltás utáni első, felsőoktatással kapcsolatos (1993. évi LXXX.) törvény őrzi meg az 1985-ös törvény szellemét, például az oktatóknak és a hallgatóknak abban a jogában, hogy „részét vegyen – közvetlenül vagy képviselője útján az intézmény szabályzatában rögzített módon – az érdekét érintő döntések meghozatalában és az intézmény vezető testületeiben” [34 § (1/b)].

Amennyiben gondolatmenetünket onnan indítottuk el, hogy az egyetemi demokrácia valójában kettős természetű fogalom, egyszerre intézmény és közvetlen kommunikáción alapuló kultúra, akkor beláthatjuk, hogy az 1985-ös és az 1993-as törvény garantálja mind a közvetlen beleszólás (*részvételi modell*), mind a választóság és választhatóság (*képviselési modell*) elveit. A 2005-ös szabályozás ugyan elismeri, hogy az egyetemi polgár politikai szubjektum, de a közvetlenségről és szóbeliségről, vagyis a kritikai közösségi kultúra képződésének eszményéről – az individuális-liberális elvek jegyében – csaknem lemond. Mindössze a 46. § (7/f) biztosít egy keskeny ösvényt a közvetlenség számára, ám nincs már mögötte az a lehetőség, hogy a diák érdekeiért – a hallgatói önkormányzat által szavatolt úton kívül – hallgatótársaival *közösen* lépjen fel. Az 1961-es és a ma érvényben lévő törvényről pedig ebben az összefüggésben jobb nem is beszélni. Visszakanyarodva azonban az 1985-ös törvényhez és az 1987–1988 körül éledező diákmozgalmak lehetőségeihez, illő hangsúlyoznunk, hogy van még egy elem, mely lehetővé tette, sőt garantálta a hallgatók mozgolódását, mégpedig a diákszervezetek *többes száma* a textusban.

105. § (1) A hallgatók öntevékenységeinek kibontakoztatására, valamint a hallgatói célokra fordítható támogatások, intézményi eszközök elosztására a felsőoktatási intézményben diákönkormányzati szervek működnek.

Ez az a kitétel, amely – írd és mondd – *sohasem* tér vissza a magyar felsőoktatás jogi szabályozásában, hiszen a rendszerváltás utáni törvény voltaképpen *ex post facto* egyes számba téve jogilag bebetonozta a hallgatói önkormányzatot, így biztosítva helyét az egyetem szervezetében (még ha

nem is nevezte néven az OFÉSZ-t, mely a lokális diákönkormányzatok országos szintű képviselete volt akkoriban). Kicsit kiélezve úgy fogalmazhatnánk, hogy az 1985-ös lehetőséghez képest, amely szerint a hallgatók a jogaikat *expressis verbis* [104. § (3)] „egyéniileg vagy közösségileg és szervezeteik által” gyakorolhatják, a rendszerváltás egy olyan modellt valósított meg, melyben a hallgatók önkormányzata – Fábri György formulájával élve – egy „platform” (s nem szervezet), ahol mindenki választó és választható. A szervezetszociológiai kérdés itt úgy merül föl, hogy mennyiben őrizhető meg a függetlenség, ha 1) muszáj, hogy kialakuljon a szervezeteket jellemző hierarchia, és 2) a hallgatók önkormányzata – mint az 1993-as oktatási tv. is rögzíti [66. § (1)] – a felsőoktatási intézmény mint *szervezet részeként* működik, hiszen így akarva-akaratlanul kialakul egy bizonyos függelem.

A demokratikus jogok tehát – a *képviselet* kizárólagos eszméjére építve – tisztán individuálisak, amit az is megerősít, hogy 1985-től képest az 1993-as törvény jogilag nem biztosít játékeret az alternatív diákközösségnek. A többes szám így egyes számba kerül. Arról nem is beszélve, hogy a felsőoktatásról szóló törvényekhez egy sor végrehajtási utasítás és egyéb rendelkezés járul, melyek a gyakorlatban értelmezik és valósítják meg a törvény szándékait. A gyakorlati működést az adott kar szervezeti és működési szabályzata rögzíti, mely az ELTE BTK esetében – igaz, még a 2005-ös törvényre hivatkozva – 2012-ben leszögezte, hogy a hallgatói önkormányzat olyan demokratikus elven működő érdekképviselői szervezet, „amely kizárólagosan gyakorolja a hallgatói jogviszonyból eredő kollektív hallgatói jogokat, illetve a jogszabályokban, egyetemi szabályzatban ráruházott hatásköröket”. (Az ELTE ÁJK 2018-tól hatályos HÖK-ös alapszabálya jelen kézirat lezárásakor is tartalmazza ezt a kitételt.) Az önkormányzat valójában nem kollektív jogokat gyakorol, hiszen az a szó antropológiai értelmében *communitas* tételezne fel, hanem individuális jogokat képvisel tömeges formában.

A struktúrák nem vonulnak az utcára

AZ ISMERT TÖRTÉNET SZERINT 1969. február 22-én Lucien Goldmann megjelent Michel Foucault egyik előadásán, s mivel nem értett egyet a szubjektum/diskurzus szembeállításával, véleményét 1968 májusának egyik szellemes falfirkájával támasztotta alá: a struktúrák nem mennek ki az utcára. Goldmann lényegében amellet érvelt, hogy társadalmi, történelmi viszonyaink nemcsak strukturális meghatározottságúak, de mi, emberek

is formáljuk azokat. Szerinte mindennek eklatáns példáit adták az 1968-as diákmozgalmak. Az épp jelenlévő Jacques Lacan közbeszólása azonban átformálta a struktúra/cselekvőképesség szembeállításáról szóló szócsatát, amennyiben azt válaszolta Goldmann-nak, hogy „ha valamit bizonyítanak a májusi események, az éppen az, hogy a struktúrák vonultak az utcára”.²¹ A társadalomtudomány örök nagy kérdése természetesen az, hogy mi alakítja, befolyásolja inkább a társadalmi folyamatokat: a megrogzult, lassú ritmusú – az emberi életidőben épp ezért alig érzékelhető módon jelenlévő – struktúrák vagy az egyéni és kollektív cselekvők, akik tevékenységükkel alakíthatják, formálhatják a társadalmi valóságot.

Aligha adható erre egyszer s mindenkorra érvényes válasz, ám, mint a fentiekből is látható, optimális esetben a kettő interferenciájáról beszélhetünk. Másképpen fogalmazva, amikor a strukturális keretek felpuhulását, megváltoztathatóságát érzékelik az ágensok, a társadalmi cselekvők tudva azt, hogy a „helyzetnek nincs semmi oka, hogy megváltozzon magától”, maguk látnak hozzá az átalakítás munkájához. Ez azonban nagyon ritka eset. Jóllehet 1969-ben – a hatvanas évek felszabadító energiái révén – megvolt a diszkurzív háttér, az elképesztően gazdag politikai képzelőerő ahhoz, hogy az ELTE bölcsészhallgatói valódi közéletet teremtsenek a Kádár-korszak „szimulált nyilvánosságában”, ám a hatalom gyakorlásának strukturális feltételei nem kedveztek a társadalmi cselekvők, az egyetemisták alulról jövő, spontán kezdeményezéseinek. Az 1980-as években, mint láttuk, a felpuhult politikai környezetben maga a hatalom hagyta, hogy a szakértelmiség beleszóljon a döntésekbe, s ezzel a diákszervezeteken keresztül kinyitotta, diszkurzívvá tette egy adott társadalmi alrendszer formálását. Ebből született az 1985-ös oktatási törvény, s csakis ebből a strukturális feltételből jöhetett létre és bontakozhatott ki 1988 környékén a hallgatói önkormányzati rendszer.

Úgy vélem, hogy az 1988–1989-ben létrejövő és intézményesülő hallgatói önkormányzati rendszer sok szempontból megérett egy alapos újragondolásra és reformra. Nem is elsősorban a HÖK-ökkel kapcsolatos eseti visszaélések számbavételére gondolok, mint inkább azoknak a strukturális problémáknak a felemlítésére, melyek a HÖK-nek az egyetemi demokráciában betöltött *hegemon helyzetéből* fakadnak, ami rendszerhiba. Olyan alapvető dolgokról van szó, mint az egyes karokon működő információs monopólium, melynek következtében a plakátolás joga és teljes felügyelete, a kari újság működtetése a hallgatói önkormányzat kezében van. Ennek egyedüli kontrollja maximum az esedékes választás lehet, amikor leválthatók az

egyes szakos és intézeti képviselők. Ennél közvetlenebb és hatékonyabb ellenőrzés nincs, a rendszer valójában fékek és ellensúlyok nélkül működik. Ha a szélesebb nyilvánosságban alapvető értéként tételezzük a kiegyensúlyozott tájékoztatásnak és/vagy a hatalmi ágak szétválasztásának az elvét, akkor egy olyan érzékeny mikrotársadalomban mint az egyetem intézménye (ahol ráadásul az elkövetkező nemzedékeket szocializáljuk) vajon miért nem tartjuk problematikusnak ugyanezt? Ennyire kicsinek, érdektelennek gondoljuk a tétet? Ennyire súlytalannak érezzük, netán elfelejtettük a humboldti egyetemeszménynek azt a kitételét, mely szerint az egyetemen az ismeretek felhalmozása nem öncél, hanem az alakítja, formálja, műveli a habitusunkat is? Nem úgy kellene-e tekintenünk az egyetemre mint mikrotársadalomra, mint egy olyan közegre, mely megalapozza, csiszolja, majd *habituálissá* teszi a demokrácia *kultúráját*? Nem ennek kellene a Bildung leghangsúlyosabb elemének lennie egy olyan kelet-európai országban, mely 1989–1990-ig alig-alig tapasztalhatta meg a demokrácia élményét?²²

Az egyik internetes portál 2011 májusában megszelleztette, hogy nagy átalakulások vannak készülöben a magyar felsőoktatásban; akkor ennek egyik legmegdöbbentőbb eleme a népszerű Corvinus Egyetem feldarabolásának ötlete volt. Jóllehet ebből így nem lett semmi, de 2011 és 2013 között már láthattuk azt a destruktív erélyt (az önfenntartó egyetem látomásától az egyetemi autonómia teljes felszámolásáig), mellyel a kabinet megleckéztetni és megtörni óhajtja a felsőoktatást egészét, kivéve az általa alapított Nemzeti Közzolgálati Egyetemet. (Az állami egyetemek alapítványosításának problémája e sorok írásakor, 2013-ban még nem volt látható, így ezt értelemszerűen itt nem tárgyalhatjuk.) Hol vannak ilyenkor a hallgatók és az oktatók? Vagy a hallgatók demokratikusan választott önkormányzatai? Mit gondolnak minderről az egyetemek vezetései? Ki fogja artikulálni az érdekeiket? Mégis mire vár az egyetemek teljes társadalma? Arra, hogy a struktúrák kivonuljanak az utcára?

A HaHa és az egyetemi demokrácia: a rejtett és a határolt forradalom lehetősége

A HALLGATÓI HÁLÓZAT (HAHA) 2011 május–júniusában ebből a sokszintű válságból született meg. Ugyanazon év őszén már ismert volt az új felsőoktatási törvény majdnem végleges szövege, 2012 tavaszától pedig fokozatosan érezhető volt a bizonytalanság fenntartására kidolgozott pénzügyi,

központosított, bürokratikus modell, mellyel a kabinet uralni óhajtotta a felsőoktatást. A diákok mozgósítására – elvben – alkalmas HÖÖK gyakorlatilag képtelen volt bármilyen érdemi cselekvésre. A 2011-től szórványos tüntetésekkel jelentkező Hallgatói Hálózat lassan növekvő mozgósítási potenciálja azonban 2012 decemberéig is épphogy csak elérte a kritikus tömeget, s be kell látnunk, hogy a 10 480-as keretszám volt az egyetlen olyan kormányzati fenyegetés, amely a hallgatókat érdemben meg tudta mozgatni. A 2013-as februári egyetemfoglalás dacára a Hallgatói Hálózat elszigetelődött, még a pesti bölcsészkaron sem tudott 150–200 főnél nagyobb szimpatizánsi kört kialakítani, s ami ennél fájóbb, az az, hogy az ígéretes vidéki kezdeményezések (Pécs, Szeged, Debrecen, Miskolc) sorra hallgatásba burkolódtak december után.

Csak igazat adhatunk az egyetemfoglalás fórumán már ELTE rektor-helyettesi minőségében megjelent Fábri Györgynek, hogy a HaHa által kezdeményezett egyetemi reform minden pozitívum ellenére is elszigetelődött, s olyan támogatottságot, tartós érdeklődést, mint 1989-ben az OFÉSZ, nem tudott elérni. Ezt nevezhetnénk kudarcnak is, én azonban amellett fogok érvelni, hogy ez egy korlátozott siker, s egyben egy máig fennálló lehetőség. A HaHa sikerének korlátozottsága természetesen beleíródik az érzelmi síkon módfelett megosztott és mikrostruktúrájáig pártpolitikával átítatott közéletbe, mely megítélesem szerint lehetetlenné teszi, hogy egy egyetemi hallgató – az örökké neuralgikus tandíjproblémán túl – felismerje saját közvetlen érdekeit. Ugyanakkor azt is el kell ismernünk, hogy nem túl elegáns másokat hibáztatni saját kudarcainkért; nyilvánvaló, hogy a HaHa is számos hibát követett el, például amikor komolyabb tömegbázis nélkül elkezdte az „egész pályás letámadás” taktikáját, vagyis elhagyva az egyetempolitikai arénát országos politikai kérdésekbe óhajtott beleszólni. Illő hozzátenni, hogy önmagában semmi kivetni valót sem látok abban, hogy egy civil szervezet hallatja a hangját valóban súlyos politikai kérdésekben (alkotmánymódosítások sora, a hajléktalanság kriminalizálása stb.), viszont nem biztos, hogy ez túl praktikus, pragmatikus döntés.

Ha megnézzük a Hallgatói Hálózat alapító chartáját, mely mégiscsak definíciószerűen foglalja magában a kitűzött célokat, akkor láthatjuk, hogy amit itt most egyetempolitikának nevezek, az a felsőoktatás-politikára és az egyetemi mikropolitikai reformokra terjedt ki. Sajnálatos módon 2011-től, vagyis az első pillanattól nyilvánvaló volt a HaHa aktivistái számára, hogy a kormányzat szinte egyetlen javaslatukat sem fogja érdemben

tekintetbe venni, így – mint a bevezetőben már utaltunk rá – mindig is szem előtt tartották az egyetemi demokrácia második értelmét. Az 1969-es és az 1988–89-es esetek – az itt nem tárgyalt, egyetemistákat mozgósító megmozdulások (pl. az 1956-ban a DISZ-szel szemben megalakuló, rövid életű MEFESZ) mellett – azért lehetnek fontosak a Hallgatói Hálózat számára, mert a politikai képzelőerő vagy az érdekérvényesítés tekintetében komoly tanulságokkal szolgálnak. 1969-cel az rokonítja a mai törekvéseket, hogy a status quo megváltoztatását kizárólag felülről képzelel el az aktuális rezsim, vagyis semmibe veszi az érdekeltek véleményét (hiába mennek ma az utcára). A különbség egyértelműen az, hogy hiányzik a hatvanas évek nemzedéki felhajtóereje, nincs meg az a karakteres politikai képzelet, mely megteremtené a diákmozgalom diszkurzív egységét. 1988–89-hez képest – a mai közéleti megosztottság közepette – pedig hiányzik az a közös ellenségkép, mellyel szemben szintén könnyen mobilizálható a diákok tömege. A makrostruktúra szintjén mindez arra világít rá, hogy egy sokszor súlytalannak ítélt kerettörvény milyen komolyan meg tudja torpantani az alulról épülő mozgalmak kezdeményezéseit. Ne feledjük, hogy – 1989-cel szemben – a Balog-féle tárca folyamatosan az új felsőoktatási törvényre hivatkozva *nem* tárgyalt a HaHá-val, hiszen nincsenek abban nevesített jogai vagy lehetőségei. Hiába volt 2010 több mint kormányváltás és kevesebb mint rendszerváltás, társadalmi szinten nem tapasztalható forradalmi helyzet.

Mintha – a megváltoztatandók megváltoztatásával – a Bibó által 1945-ben leírt helyzet kristályosodna ki újfent; a politikai pólus két táborában a másiktól való *félelem* lebénítja a racionális gondolkodást és cselekvést. Nincs forradalmi pillanat, mégis számtalan olyan társadalmi alrendszer van, mely gyökeres változást igényelne. *A magyar demokrácia válsága* című írásban – Méreihez hasonlóan – Bibó is az oktatás (szűkebben a közoktatás) ügyét jelöli meg az egyik ilyen területnek. „A közoktatásügy az a terület, ahol az iskolai végzettség sáncai mögé elbújt beteg társadalmi szelekciós szerkezetünket sarkaiból ki kell fordítanunk: ez az a terület, ahol a jelenlegi elgyávult, lezüllesztett, előítéletektől terhelt, mégis mindenben megbizonytalanodott, tehát végeredményben a jövő szempontjából használhatatlan mai nemzedék helyébe lépő új nemzedék lelki és erkölcsi és társadalmi alakításának a feltételeit megszabhatjuk”.²³ Bibó a „határolt forradalom” kifejezést javasolja, melynek előnye lehet, hogy korlátozza a nyakló nélküli, mindent felforgatni óhajtó dinamizmust, s nem sérti

fel úton-útfélen a nagyon labilis társadalmi konszenzust, ugyanakkor a lehatárolás munkája révén tematikusan tudja megszabni a változtatás irányát. A Hallgatói Hálózat aktivitása kapcsán úgy érzem, jól használható lenne a határolt forradalom önkorlátozó ambíciója, amennyiben a kollektív energiákat szétforgácsoló, „nyakló nélküli dinamizmus” helyett az egyetemi demokrácia kettős fogalmából elsősorban a másodiknak az értelmén fáradozhatna. Ehhez természetesen arra is szükség van, hogy belépjen a rendszerbe, hogy viszonyt alakítson ki az establishmenttel. Civil szervezetként ugyanis a HaHa mindig arra lenne kárhóztatva, hogy az örök kívülálló romantikus szerepéből bírálja a rendszert, ám annak érdemi megváltoztatására sosem nyílna esélye (hiszen a felsőoktatási törvény nem hajlandó elismerni). Ám a fentebb említett lista-botrány kapcsán, valamint a februári-márciusi egyetemfoglalás eredményeképpen a HaHa kapott egy komoly sanszot az ELTE-től: egyfelől legitim módon termet a szervezkedésre, másfelől a HÖK morális válságával és mandátumának felfüggesztésével esélye nyílt arra, hogy – igaz nem kollektíve, szervezetként, csak egyénileg – belépjen az egyetemi közélet rendszerébe és gyökeresen átalakítsa azt. A határolt forradalom programja tehát elsősorban az egyetemi demokrácia második értelmének alkalmazása során lehetne eredményes, amennyiben a Hallgatói Fórum, vagyis a közös ügyekben való kollektív döntéshozatal és a közvetlen részvétel visszaadná az egyetemi polgároknak a megváltoztathatóság esélyét. Ez a gyökeres módosítás az egyetempolitikai ügyek objektumából politikai szubjektummá avatná a hallgatókat. Nem tárgyalható itt az, hogyan kellene kombinálni a közvetlen demokrácia eszméjét a felelős képviselő gyakorlatával, ám megítélésem szerint a bölcsészkar forradalmi reform az egyetemi demokrácia új fogalmának laboratóriuma lehetne.

1968 májusa kapcsán olyképpen fogalmaz Kis János, hogy a társadalmi valóság és benne az életkörülmények megváltozásával együtt módosulnak a forradalmi célok is. A 19. század munkásmozgalmaihoz képest 1968 követelései már nem az életkörülmények elviselhetetlenségének megváltoztatására irányultak (merthogy a munkások életkörülményei korántsem voltak már rosszak), hanem olyan célokat tűztek ki, melyek korábban elképzelhetetlenek voltak, így például az elidegenedés felszámolását követelték. Ennek érdekében azonban, mondja Kis, nem a politikai intézmények elérhetetlen szintjén kell cselekedni, hanem ott, ahol a változtatni akarók mindennapi tevékenységüket fejtik ki. Ennek értelmében Kisnél központi jelentőséget

nyer az üzemi demokrácia fogalma, melynek lényege a demokratikus működésmód szoros ellenőrzésén túl a beleszólási jogkörök folytonos bővítése. Az elidegenedés csak olyképpen oldható fel, ha a termelés objektumaiból olyan autonóm módon gondolkodó szubjektumok lesznek, akik nem tárgyai a róluk szóló diskurzusoknak, de alanyai saját reflexióiknak. Az André Gorz nyomán „forradalmi reformok politikájának” nevezett folyamat tehát végső soron egy *rejtett forradalom*, mely – átmenetileg érintetlenül hagyva a nagy struktúrákat – kis léptékben indítja el a változást; tegyük hozzá, abban a reményben, hogy a váltás „nagyban” is bekövetkezik (ebben különbözik a pusztá reformizmustól).²⁴

Más terminusokban, a mára vonatkoztatva úgy is felvethető e probléma, hogy a közös ügyek intézésétől elidegenedett, a bürokrácia megváltoztathatatlanságba befásult polgárok közügyek iránti érdeklődésének kitüntetett színtere a mikroszint, a közvetlen, mindennapos életvilág. Ha ez teljesülne, úgy ennek élménye megadhatná az esélyt arra is, hogy a szubjektum szempontjából megváltoztathatatlannak tűnő, személytelen makrostruktúrák is értelmesnek tűnjenek; egyszerűbben mondva lehetőség nyílna arra, hogy a demokrácia ne csak kicsiben működjön, hanem nagyban is – sőt, a kettő hosszú távon elválaszthatatlan legyen. A demokrácia ebben az értelemben nemcsak absztrakt intézményrendszer, a „nadrágos emberek” kifinomult hóbortja, hanem ember és ember közötti viszony: élő, kommunikatív kultúra. Nagyon bízom abban, hogy a Hallgatói Hálózat nemcsak a fórumozás kézjeleit vezette be, s nemcsak a tekintélyvelvet ignoráló gondolkodásból mutatott példát. Körülbelül kétéves tevékenysége talán esélyt adott annak felismerésére is, hogy az egyetemi demokrácia kettős fogalma megvalósítható. A demokrácia ebben az értelemben, különösen Kelet-Európában tanulási és nevelődési folyamat: Bildung.

Jegyzetek

- 1 Jacques Derrida, A szakma jövője, avagy a feltétel nélküli egyetem, in *Jacques Derrida szakmai hitvallása*, Orbán Jolán (szerk.), Veszprém, Iskolakultúra, 2009, 12.
- 2 Listázzák az ELTE gólyáit, Index, 2013. február 19.
- 3 Az emberi méltósághoz való jogot az akkor érvényben lévő 2005-ös CXXXIX., a felsőoktatásról szóló törvény a hallgatók egyéni jogai címszó alatt garantálta [42. § (2)]. A jelenleg érvényben lévő, Nemzeti felsőoktatásról szóló (2011. évi CCIV.) törvény a hallgató emberi méltóságát már csak az oktatói munkával összefüggésben említi meg, de egyéni jogként nem tárgyalja.

- 4 E tanulmány megjelenése óta számtalan feldolgozás, sőt összevetés is készült az 1988-as Hallgatói Mozgalomról és a 2011–2013 között működő Hallgatói Hálózatról. Lévén, hogy jelen írás a közvetlen demokratikus lehetőségek felmerüléséről szól, így nem tekinti feladatának az azóta elkészült írások szemlészését. Vö. Szabó Andrea – Oross Dániel, Társadalmi mozgalom-e az országos hallgatói képviselő? *Educatio*, 26. évf. (2017) 1. sz., 15–25.
- 5 Dénes Iván Zoltán, Diákmozgalom Budapesten 1969-ben, 2000, 20. évf. (2008) 7–8. sz., 19. Nem tartom a tanulmány feladatának a diákmozgalom szövevényes kontextusának és következményeinek rekonstrukcióját, mindössze a közvetlen demokrácia kísérletének közvetlen vonatkozásait emelem ki. Vö. Tábor Ádám, Adalékok az 1969-es bölcsészkar diákmozgalomhoz, *Élet és Irodalom*, 52. évf. (2008) 34. sz., 2.
- 6 Dénes, Diákmozgalom Budapesten 1969-ben, 20.
- 7 Bakos István, Az Eötvös Kollégium autonómiatörekvései és Baráti Körének kialakulása, in *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii A. D. MCMXI inaugurati*, László Horváth et al. (szerk.), Budapest, Typotex – Eötvös Collegium, 2011, 891.
- 8 Dénes, Diákmozgalom Budapesten 1969-ben, 26.
- 9 Uo.
- 10 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről, *Magyar Közlöny*, 74. sz. (1961), 566–570.
- 11 1971. évi IV. törvény az ifjúságról, *Magyar Közlöny*, 76. sz. (1971), 858–862.
- 12 Koselleck kifejezése arra utal, hogy az olyan ellenfogalmak, mint barbár-hellén, keresztény–pogány stb. közéleti vitáinkban komoly érzelmi tartalommal színezik a szövegkörnyezetet. Reinhart Koselleck, *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*, Budapest, Atlantisz, 2003.
- 13 Erről persze nem a szerző tehet, lásd Radó Péter, Reform-maraton, *Iskolakultúra*, 11. évf. (2001) 4. sz., 92.
- 14 Báthory Zoltán, A maratoni reform, 2. rész, *Iskolakultúra*, 10. évf. (2000) 11. sz., 3.
- 15 1985. évi I. törvény az oktatásról, *Magyar Közlöny*, 19. sz. (1985), 461–492.
- 16 Idézi Báthory, A maratoni reform, 3.
- 17 Fábri György-interjú, 2002. Fejezetek a hallgatói önkormányzati mozgalom történetéből, Szeged, Belvedere Meridionale Alapítvány. Az interjút Erhardt Ágoston készítette, szerkesztette Jancsák Csaba. Vö. Kucsera Tamás Gergely – Szabó Andrea, *A magyarországi főiskolai–egyetemi hallgatói mozgalom története, 1988–2006*, Budapest, HÖOK A Hallgatókért Alapítvány, 2006.
- 18 Fábri György-interjú, 2002.
- 19 Pikó András-interjú, 2002. Fejezetek a hallgatói önkormányzati mozgalom történetéből, Szeged, Belvedere Meridionale Alapítvány. Az interjút Erhardt Ágoston készítette, szerkesztette Jancsák Csaba. Lásd Kerekasztal-beszélgetések a felsőoktatás és a társadalom viszonyáról. Egy elfelejtett történet: a hallgatói

- mozgalom a rendszerváltozásban (Fábri György, Fábri István, Jancsák Csaba, K. Horváth Zsolt, Pikó András), *Felsőoktatási Műhely*, 3. évf. (2009) 4. sz., 79–88.
- 20 Lásd Bence György – Rév István – Bak János – Andorka Rudolf – Laki Mihály – Kovács András, Láttuk-e, hogy jön? Egy konferencia hozzászólásai, *BUKSZ*, 3. évf. (1991) 1. sz., 74–84.
- 21 François Dosse, *Histoire du structuralisme. 2. Le chant du cygne: 1967 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2012, 147.
- 22 A demokrácia és a pedagógia összekapcsolása korántsem új gondolat a magyar gondolkodás történetében sem. 1945-ben – még mielőtt bizonyossá vált volna, hogy csakis diktatúra következhet – többen bíztak abban, hogy a demokráciát az általános és középiskolai nevelésen keresztül lehet majd felépíteni és habituálissá tenni. Mérei Ferenc meg volt győződve arról, hogy az ún. pedológia, a gyermektanulmányozás nem más, mint „a demokrácia alapelveinek, lényegének neveléstani vetülete”. Mérei Ferenc, *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány*, Budapest, Anonymus, 1945, 9.
- 23 Bibó István, A magyar demokrácia válsága, in *Válogatott tanulmányok*, 2. kötet, Vida István – Nagy Endre (szerk.), Budapest, Magvető, 1986, 56.
- 24 Kis János, Rejtett forradalom. Franciaország május előtt és után, *Új Írás*, 9. évf. (1969) 3. sz., 88–96.

19 ROSSZ KÖZÉRZET AZ EGYETEMEN

E. P. Thompson és a tudás áruvá válása

„A Vádirat a Szellemet vádolja, amiért gyáván és tehetetlenül visszavonult felleghárába, az elméletbe, és túrta, hogy tehetségtelen mostohatestvére, a gyakorlat, átvegye az uralmat a világ felett. A Szellem felelős azért, hogy engedte, hogy minden egyes tudomány autarkiára törjön, hogy külön világot építsen magának külön terminológiával és így létrejöjjön korunk terminológiai bábele, ahol minden érdemleges diskusszió lehetetlenné válik.”¹

/ SZERB ANTAL

„Valóban elkerülhetetlen az, hogy a zsarnoki hatékonyság és az előrecsomagolt intellektuális termékek nevében az egyetem szerepét a menedzsment elvárásainak kiszolgálására csökkentsük? Vagy pedig hajlandóak vagyunk tenni is azért, hogy – az egész társadalom megújodását szem előtt tartva – az egyetemet a szabad vitatkozás és cselekvés terévé formáljuk, nem pusztán megtűrve, de egyenesen ösztönözve a felforgató gondolatokat és tetteket.”²

/ E. P. THOMPSON

„Szellem” és „gyakorlat” küzdelme az egyetemen

AZ UTÓBBI ÉVTIZEDBEN A NEMZETKÖZI tudományos világban mind többen hívják fel a figyelmet arra, hogy komoly következményei vannak, s még komolyabbak lehetnek annak, ha a társadalom tagjai hagyják kiűzni a humán és társadalomtudományokat az egyetem világából. Nemcsak nemzetközi, de hazai környezetben is évtizedes hagyománya van annak, hogy az irodalomtörténetet, a történelmet, a filozófiát, az esztétikát s még egy sor más diszciplínát afféle „úri hóbotnak”, „köldöknéző passzióknak” nevezzék. A szociológiát, az antropológiát, újabban pedig a társadalmi nemek tudományát olyan veszélyes társadalomkritikai-politikai vegyületnek tekinti a társadalom egy része, mely valós fenyegetést jelent a fennálló rendre, ugyanakkor nem lehet velük elég pénzt keresni.

A *szociológia hármassá válsága* című esszéjében Szelényi Iván azt fejtegeti, hogy az 1970-es évekre a „Bevezetés a szociológiába” című alapozó

kurzusok, melyek korábban unalmas elméletek véget nem érő felsorolásból álltak, hirtelen a társadalmi mozgósítás és önreflexió legfontosabb fórumaivá váltak.³ Számomra Pierre Bourdieu egyik *bon mot*-ja fejezi ki leginkább ennek az átalakulásnak a tétjét. A róla készült portréfilmben az egyik párizsi előváros közösségi rádiójában nyilatkozva hosszasan és érdekfeszítően magyarázza, milyen összetevői vannak a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásának, majd a gondolatmenet végén váratlanul azt mondja: a szociológia voltaképpen küzdősport, mellyel meg tudjuk *védeni magunkat*.⁴ Úgy vélem, ez a megfogalmazás kapcsolódik a Szelényi-esszében szóba hozott önreflexivitáshoz, hiszen helyünk, lehetőségeink és korlátaink tudatosítása egészen egyszerűen segít a társadalomban élni. Ezzel a társadalomtudományok voltaképpen olyan feladatot vállaltak magukra, melynek hiányát már sokszor képviselői szemére lobbantották: mire jó, mire használ? Íme, a rövid válasz: *segít élni*, ha tetszik, a társadalmi világ törvényszerűségeinek megértésével képessé válhatsz arra, hogy megvéd magad. Ez az önvédelem, amennyiben túllép a mikro-szociológia közege, voltaképpen alkalmas lehet arra, hogy összetettebb társadalompolitikai célokat is megfogalmazzon és elérjen, így egyértelmű, hogy a politikai elit egy része számára kényelmetlenné válik. Szelényi Iván táblázatban is ábrázolja, hogyan vonzotta a szociológiai kritikaívá válása a fiatalokat: az Egyesült Államokban ez azt jelentette, hogy 1954 és 1972 között három és félszeresére nőtt a szociológia szakos diákok száma, majd ez a szám meredeken csökkenni kezdett, s végül az 1980-as évek végén éri el a görbe a mélypontot, hogy onnan ismét emelkedni kezdjen (miközben az 1970-es tetőpontot meg sem közelíti).

Vajon mi magyarázza a kritikai társadalomtudomány iránti érdeklődés csökkenését? Mi oka lehet annak, hogy az elmúlt években az Egyesült Államokban számtalan egyetemen szüntetnek meg addig klasszikusnak tűnő humán tudományos szakokat, s hogy kritikusan magasra szökött a lemorzsolódó diákok száma, amiről Anthony Grafton is számot ad szemlájében. Hogyan történhet meg az, hogy a humán tudományok, melyek a 19. századi egyetemeken a műveltség letéteményesei voltak, olyannyira elveszítették vonzerejüket, hogy jelentkezés hiányában egy-egy egyetem vezetése megszüntetésük mellett döntött?⁵ Martha C. Nussbaum szerint a közös műveltség eszméjére alapozott egyetemi képzések megkérdőjelezése mögött természetesen nemcsak a diákok érdeklődésének megváltozását érhetjük tetten, hanem azt is, ami a hallgatók motivációja mögött áll.⁶ A második



13. kép

világháború példátlan embervesztesége, anyagi kára, testi és lelki traumája mégiscsak arra a felismerésre vezette a nyugati politikai elitet, hogy saját határain belül az oktatás kiterjesztésén át csökkentse a társadalmi egyenlőtlenségeket (saját egykori gyarmataikon nem érvényesítették ugyanezt). A középfokú oktatás mellett ez a törekvés az egyetemi képzésben is megnyilvánult, amennyiben előbbt egységesen, míg utóbbit részlegesen ingyenessé tették (az alapfokú oktatás a 19. századtól ingyenes és kötelező volt). A tanítási költségek csökkentésének háttérében a társadalmi igazságosság gondolata állt, és a háború utáni politikai elit azt remélte: az egyenlőség gondolatának emfatikussá tétele növeli a demokrácia esélyeit, s így végső soron stabilizálja a nyugati társadalmakat. Az oktatásnak és nevelésnek tehát *emancipatorikus* funkciója volt.

Az 1970-es évek végén azonban fordulat történt, amennyiben az ún. neokonzervatív-neoliberális váltással új elemek kerültek a domináns politikai beszédrendbe: egyre hangsúlyosabbá vált a gazdasági növekedés, a fenntartható fejlődés, s ennek eredményeként a sarki fűszeres is azért rágta körmét, vajon jól alakul-e az éves GDP. Nem nehéz belátni, hogy ezzel a változással a humán és társadalomtudományok nem fognak tudni lépést tartani, mert bár egyre többet hallunk a „tudástermelésről” és a „tudásközpontokról”, mégis egyre kevésbé fontos az a közös ismeretkör, műveltség, mely korábban a társadalmi kohézió alapját jelentette. Ki veszi ma már komolyan az oktatáshoz való hozzáférés biztosításának általános elvét, az 1944-es brit *Education Act*et és a francia Langevin–Wallon-tervet, az 1945-ös magyar köznevelési reformot vagy az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát?

E. P. Thompson és a Warwick University Ltd.

ÉRDEMES TEHÁT FIGYELMÜNKET az 1970-es évekre összpontosítani, hiszen ekkoriban indul meg az a máig tartó átalakulás, melynek nyomán a demokratikus társadalmak lemondanak az oktatás korábban rögzített emancipatorikus jellegéről, s egyre inkább áruként tekintenek rá. Ugyanakkor az 1960-as évek kritikai gondolkodásának és cselekvésének köszönhetően az oktatási intézmények környékén is létrejött egy olyan kritikus tömeg, mely rosszallását tetteivel is kifejezte. 1968 természetesen nem redukálható az egyetemi megmozdulásokra (általános sztrájk, marxizmus, szituacionizmus stb.), de az ott végzett térfoglaló mikropolitikai gesztusok, falfrka

formájában megnyilvánuló üzenetek, a formális oktatás rendjét megbontó felszólalások szimbolikus térré változtatták az intézményt. Korántsem véletlen, hogy a jezsuita és marxista vallástörténész, Michel de Certeau szerint annak szimbolikus jelentősége, hogy a nép 1968-ban magához ragadta a szót (*prise de parole*), ahhoz hasonlítható, ahogyan 1789-ben ugyanez a nép elfoglalta a Bastille-t (*prise de la Bastille*).⁷

A 20. század második felének egyik legnagyobb hatású társadalomtörténészéről, E. P. Thompsonról talán nem mindenki tudja mifelénk, hogy elkötelezett értelmiségiként éppoly jó debattőr volt, mint amilyen megvesztegethetetlen aktivista. 1967 májusában Raymond Williams és Stuart Hall társaságában Thompson sajtó alá rendezte a *May Day Manifesto* című – utóbb Williams szerkesztésében mintegy tízezer példányban gazdára találó – kiadványt, melyben mintegy hetven aláíróval, írókkal, egyetemi oktatókkal, aktivistákkal együtt fejezte ki nemtetszését az új, ún. menedzserkapitalizmussal szemben.⁸ A nyilatkozat szerzői különösen elégedetlenek voltak az 1964-ben kormányra került munkáspárti kabinet társadalompolitikai intézkedéseivel, amelyekben a kapitalizmus és a tőke érdekei megelőzik a munka, a gondoskodás és az oktatás kiterjesztésének gondolatát. Tiltakozásukat a szocializmus fogalmához kapcsolták, amely humanizmusként az ember társas-társadalmi valóságának elismerését valósítja meg. Thompson tehát egyszerre megvesztegethetetlenül a New Left polemistája, közügyekben véleményt formáló aktivista és egyetemi kutató, aki nem mellesleg 1963-ban közzéteszi mintegy nyolcszáz oldalas, máig megkerülhetetlen főművét *Az angol munkásosztály születése* címmel. Docensi minőségben 1965 októberétől tanított társadalomtörténetet a frissen létrehozott Warwick Egyetemen, Coventryben, ahol a Társadalomtörténeti Kutatóközpont vezetője volt.⁹

Jóllehet a Warwick Egyetemet *public university*ként alapította a kormányzat, ám a Rootes Motor Ltd. a kezdetektől fogva rendkívül komoly összegekkel támogatta az intézmény működését, ezért a vállalat néhány menedzsere a szenátus tagjaként részt vett az egyetem vezetésében. Thompson szemét előbb az egyetem működésében megjelenő hivalkodó marketingköltségek kezdték el szűrni, amennyiben nem látott bennük mást, mint az oktatási szintér elüzletiesedésének mozzanatait; úgy érezte, az egyetem nem az egyetemről szól, hanem az üzleti sikerességről. A történész szemében a menedzserek nyüzsgő jelenléte nem pusztán zavaró külsőség volt, hanem két összeegyeztethetetlen értékrenddel bíró világ

találkozása: a közjósággként értett tudást átadó egyetemé és a profitorientált ipari kapitalizmusé. Amikor Thompson papírra vetette gondolatait, nem pusztán a Warwickról akart írni, hanem az érdekelte, hogyan válik az ottani egyetem az új menedzserkapitalizmus laboratóriumává.

Mint írja, 1969-től szaporodtak meg az egyetem társadalmi életét, közösségi apátiáját, az órák színvonalát, az intézmény tereinek kihasználását firtató, egyébként elég nagy létszámmal megrendezett gyűlések. 1970. január 27-én az egyetemisták újfent megbeszélést tartottak, melynek fő témája a már régóta várt kiszolgáló létesítmény átadása volt. Mivel az egyetem vezetősége nem adott kielégítő válaszokat, ezért a hallgatók a diákképviselők útján fogalmazták meg kérdéseiket, de így sem értek célba. A fokozott hangulatban a diákok a korszak egyik jól bevált eszköze, a *sit-in* mellett döntöttek, és bizottságot választottak a foglалások koordinálására, ám az egyetem vezetése durván közbelépett. Válaszul a diákok meghatározatlan időre elfoglalták az egyetemi adminisztrációt, ahol véletlenül olyan dokumentumokra bukkantak, melyek arról tanúskodtak, hogy az egyetemi előjárók megfigyeltetik a politikailag tudatos hallgatókat. Thompson eseménytörténeti részletességgel számol be a hallgatók szervezkedéseiről és az egyetem vezetőinek ellenlépéseiről, ami a mai olvasó számára akár érdektelennek is tűnhet. Az 1970-ben kiadott *Warwick University Ltd.*, mely címében viseli az elüzletiesedés imént kivonatolt kritikáját, azért lehet napjainkban érdekes, mert a fentebb vázolt átalakulás korai dokumentuma.¹⁰ Az egyetem célja már nem az, hogy a képzésen keresztül emancipáljon és demokratikus eszméket terjesszen, hanem hogy nyereségérdekelt üzleti befektetésként működjön.

A 2011 és 2013 között szárba szökkent, majd gyorsan eltűnt magyar diákmozgalomról írott kritikájában Tamás Gáspár Miklós hasonló módon érvel: „Vajon mi igazolja azt – írja –, hogy a szellemhez – a művészetekhez, a tudományokhoz, a filozófiához – való, legmagasabb rendű, rendszeres hozzáférést (a főiskolai, egyetemi tanulmányokat) *korlátozzák*? A korlátozás híveire nehezedő bizonyítási kényszer nem könnyen érvényesíthető az erőviszonyok miatt. Emellett mind a hozzáférés korlátozásának, mind pusztá bővítésének a szószólói az egyetemnek kizárólag gazdasági és szociális funkciókat tulajdonítanak. »Versenyképes tudás« és »piacképes« foglalkozások vagy »szakmák« elsajátítása helyének tekintik. [...] A szellemi javak nyilvános javak (nem csak egyszerűen közjavak). A kritikai princípium elismeréséből – minden szellemi termék érvényessége nyilvánosan

bíráható, tekintet nélkül rendi (korporatív) kötöttségekre, bár ennek a kritikának az intézményes érvényesülése gyakran korlátozott – következik, hogy a szellem ún. közönsége egyetemes [...], ráadásul a szellemi termékek előállításának sem elengedhetetlen feltétele valaminő formális kritériumnak való megfelelés (pl. oklevél vagy irodalmi/művészeti/tudományos testületi tagság és í. t.). Ráadásul a szellemi javak nem oszthatók és nem amortizálódnak.”¹¹

Persze közgazdasági szempontból hosszasan lehet érvelni amellett, milyen költségei vannak a felsőoktatásnak, miért kell piacképesnek lennie egy-egy szaknak, ám ezek a szempontok az utóbbi néhány évtizedet nem számítva egyszerűen marginálisak az újkori egyetem évszázados történetében. A „versenyképes, kreatív tudásba”, a „gyakorlatorientált piacképes képzésbe” oltott neoliberális világbkép oly mértékig gyarmatosította szemléletünket, hogy az oktatás és a kutatás egysége (*Einheit von Forschung und Lehre*), az önállóság és a szabadság (*Einsamkeit und Freiheit*) vagy a Bildung (képzés, formálás, művelődés) fogalmaira támaszkodó humboldti koncepció hallatán még az egyetemi munkatársak többsége is hahotázni kezd.¹² Micsoda naivitás! Még hogy a tudás önmagáért van, és a kritikai szellem nem ismerhet el maga felett semmilyen tekintélyt? Mintha a Royal Society merő véletlenségből választotta volna mottójául a *nullius in verba* nemes jelmondatát. 1971-ben Thompson nemcsak a Warwickot hagyta ott, hanem az egyetem világát is.

E. P. Thompson: elkötelezettség és hűség

AZ 1956-OS FORRADALOM HÍRE NEMCSAK E. P. Thompson, de a Brit Kommunista Párt (BKP) égisze alatt működő Történészcsoport tagjait is mélyen megrázta, akik, ahogy Eric Hobsbawm írta, a „kollektív idegösszeomlás szélén álltak”.¹³ Thompson 1942 óta volt párttag, a Hobsbawm, Christopher Hill és mások társaságában alapított értelmiségi kör pedig a párt egyik legfontosabb szellemi háttérét jelentette. A csoport tagjaként John Saville is részletesen feltárta, milyen traumatikus hatással volt a meggyőződéses kommunista értelmiségre Hruscsov beszéde a XX. kongresszuson, milyen módon próbálta a BKP mindezt eltussolni tagjai előtt, miképpen tiltakozott a pártvezetés előtt Hill, s miért hozta létre a tisztán látást segítő Saville és Thompson a *The Reasoner* című eretnek, pártfegyelmet sértő lapot. 1956. április 4-én Thompson azt írta Saville-nek, hogy szükség esetén el fogja

hagyni a Pártot, hogy egy marxista oktatási ligát alapítson, de azt is hozzátette, reméli, hogy erre nem lesz szükség. Ám a legfontosabb Thompson szerint mégiscsak az, hogy „marxistaként inkább szellemi integritásunkhoz, mintsem minden körülmények között a Párthoz kell hűnek maradnunk”.¹⁴

Az idézett visszaemlékezések szerint a szovjet invázió hírére 1956. november 4-én E. P. Thompson összeomlik, kilép a pártból, Hobsbawm szerint őt viselte meg legjobban, hogy le kell mondania az elméleti és a gyakorlati munka egységéről. Ez a mozzanat a mai olvasó számára vélhetően nem több egy történeti pillanatnál, amikor egy kommunista értelmiségi szembesül a sztálinizmus valóságával; mennyi ilyen történetet ismerünk! Ám Thompson nem hagyja annyiban a dolgot: a *The Reasoner* elindítását követően is fáradhatatlanul dolgozik, ír, szervez, agitál. Ennek megszűnte után útnak indítják a *The New Reasoner*t, mely a Stuart Hall, Gabriel Pearson, Ralph Samuel és Charles Taylor szerkesztette *Universities and Left Review*-val való fuzionálást követően *New Left Review*-ként él tovább. E. P. Thompson eltávolodott a kommunista párttól, elfogadhatatlannak találta a sztálinizmust és a szabadság eltiprását, de nem távolodott el sem a marxizmustól, sem a társadalomformáló szocialista humanizmustól. Hevületének, tudományos és mozgalmi tevékenységének a kulcsa az elkötelezettség és a hűség. Csupa őszdi, értékét vesztett szó. Valóban? „Hűség és bizalom. Ezek népszerűtlen erények. Irracionálisnak tetszenek. Miért legyünk hűségesek valamihez – írja Tamás Gáspár Miklós –, amiről bebizonyosodhatik, hogy értéktelen, hogy soha nem is ért semmit, vagy valakihez, akiről kiderülhet, hogy nem méltó rá. [...] A hűség és a bizalom általános árfolyamcsökkenésének egyik fő oka a 20. század leglényegesebb történetének – a »kommunizmus« történetének – értelmezésével kapcsolódik egybe. Ezt a közvélemény uralkodó áramlata afféle világi vallásosságnak, kritikátlan »fanatizmusnak« nézi. Akárhogy is áll a dolog történelmi nézőpontból, ez szinte egyhangú érzelmi-morális ítélet. Óvakodnunk kell a vakhittől – mondja a még mindig [...] liberális közvélemény –, mert az igazhitű ragaszkodás hittételekhez és világnézeti megalapozású intézményekhez rendszerint katasztrofális következményekkel jár. [...]»

Csakugyan: láttunk hithű kommunistákat, akik a rendszerük minden borzalma ellenére kitartottak a rendszer általuk föltételezett tiszta lényege mellett, ezért nem voltak képesek vagy hajlandók föllázadni a gyilkos zsarnokság ellen, pedig ellenezték a zsarnokságot. (Sőt: amikor mégiscsak fölláztak – mint pl. az ötvenhatos kommunisták –, még akkor is kitartottak

amellett, amit a rendszer tiszta lényegének véltek.) Az én nemzedékem legjobbjai – szintűgy eléggé dogmatikus és doktrinér módon – azt hitték, hogy a pragmatizmus, a szkepszis, a relativizmus, az irónia a szabadság záloga. Ez mára megszokott, közkeletű gondolat, ezért sokan nem is érzékelik már, mennyire különös.¹⁵

Mint láthattuk, E. P. Thompson nem adta fel. Hite nem vakhit és torleszkedés, hanem autonóm kritikai gondolkodásból fakadó hűség volt. Az 1956-os forradalomról alkotott véleménye és a párttal való szakítása miatt Magyarországon tudtommal egyetlen társadalomtörténeti munkája sem jelenhetett meg a rendszerváltás előtt. A Dialógus Csoport meghívására 1982-ben mégis járt hazánkban, akkor már a nukleáris leszerelésért küzdött, és az ügy érdekében írt fejtegetései meg is jelentek magyarul.¹⁶ Mint Haraszti Miklós korabeli beszámolójában olvashatjuk, Thompson nyitott lett volna hivatalos rendezvényekre is, de némi tanakodás után az Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsész kara végül nem engedte be a világhírű történészt falai közé.¹⁷ Meggyőződéses szocialistaként szegény Thompson mostanában sem járna nagyobb szerencsével.

Jegyzetek

- 1 Szerb Antal, Vádirat a szellem ellen. Szabó Lajos–Tábor Béla röpirata, *Nyugat*, 30. évf. (1937) 1. sz., 80.
- 2 E. P. Thompson, *Warwick University Ltd. Industry, Management and the Universities*, Harmondsworth, Penguin, 1970, 166.
- 3 Szelényi Iván, A szociológia hármass válsága, *Socio.hu. Társadalomtudományi Szemle*, 2016.
- 4 Pierre Carles, *La sociologie est un sport de combat*, dokumentumfilm, 2001.
- 5 Anthony Grafton, Our Universities: Why Are They Failing?, *The New York Review of Books*, 58. kötet (2011) 18. sz., 38–42.
- 6 Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.
- 7 Michel de Certeau, *La prise de parole et autres écrits politiques*, Paris, Seuil, 1994.
- 8 *May Day Manifesto, 1967–1968. A Re-Issue of the Text of the May Day Manifesto – with a New Introduction by Michael Rustin*, London, Soundings, 2013.
- 9 Michael D. Bess, E. P. Thompson: the Historian as Activist, *American Historical Review*, 98. évf. (1993) 1. sz., 18–38.; Bryan D. Palmer, E. P. Thompson: *Objections and Oppositions*, London – New York, Verso, 1994.; E. P. Thompson and *English Radicalism*, Roger Fieldhouse – Richard Taylor (szerk.), Manchester, Manchester University Press, 2013.

- 10 Thompson, *Warwick University Ltd.*, 13–18.
- 11 Tamás Gáspár Miklós, Szolidaritás és kritika. A diákmozgalomról, *Élet és Irodalom*, 57. évf. (2013) 5. sz., 10–11.
- 12 Wilhelm von Humboldt, A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről, in *Válogatott írásai*, Budapest, Európa, 1985, 247–267.
- 13 Eric Hobsbawm, *Mozgalmas évek. Egy huszadik századi életút*, Budapest, L'Harmattan – Eszmélet, 2008, 234.
- 14 John Saville, Edward Thompson, the Communist Party and 1956, *Socialist Register*, 30. sz. (1994), 23.
- 15 Tamás Gáspár Miklós, Hűség és bizalom, *Litera*, 2013. december 16.
- 16 Edward P. Thompson, *Túl a hidegháborún*, Budapest, k. n., 1982.
- 17 Haraszti Miklós, Thompson, Faber és Kaldor Budapesten (1982), in *Beszélő Összkiadás*, Havas Fanny (szerk.), Budapest, AB–Beszélő, 1992, 1. kötet, 248–249.

„Végül is vallom azt az elkoptatott közmondást, hogy jogosan dicséri az magamagát, akinek nem jutott más dicsérőül. Mindamellet nagyon csodálkozom az emberek hálátlanságán, hogy ne mondjam tunyaságán. Mindenki hódol nekem, és boldogan érzi jótéteményeimet, mégsem akadt senki annyi évszázad alatt, aki háládatos beszéddel ünnepelte volna a Balgaságot.”¹

/ ROTTERDAMI ERASMUS

„Az ember illetékességét saját élete, sorsa tekintetében tudomásul kell vennie, ahhoz minden határon túl ragaszkodnia kell. [...] Bátorkodnia kell, akár a legirreálisabb, legmegvalósíthatatlanabb alternatívát javasolni. [...] Az a felfogás, hogy ami nincs, az azért nincs, mert megvalósíthatatlan, amennyire lehangoló, annyira hamis, és csak azt szolgálja, hogy minden létező rossz a szükségszerűség felkentjeként berendezkedjen, és ráadásul biztonságát szolgáló könyörtelenségét annak szükségszerűségével igazolja.”²

/ ERDÉLY MIKLÓS

A tudományos megismerés korlátozhatatlansága és mérhetőségének mítosza

A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ BEFEJEZÉSÉT KÖVETŐEN a humán és társadalomtudományok döbbenetes intellektuális és intézményes gazdagodása, bővülése nem választható el attól a törekvéstől, melynek nevében a magánalapítványok és a kormányzatok komoly összegeket fektettek annak megismerésébe, hogy a nyugati világ hogyan és miért rontott önmagára, valamint az érdekszférájához tartozó világra.³ „Nemzedékem történéseinek – írja François Furet – boldog élete volt. Könnyen találtak egyetemi állást, volt idejük olvasni és írni, jó sajtójuk volt Franciaországban csakúgy, mint külföldön, valamint viszonylag egynemű közeget alkottak, s maguk között inkább jó, mint rossz viszonyokat ápoltak”.⁴ Ezek a szavak a mai pályakezdők, posztdoktori pályázatokból élő, nemhogy határozatlan idejű egyetemi oktatói szerződésre, de még hosszabb időre szóló kinevezésre

sem számító fiatal kutatók esetében szinte provokációnak hatnak. Erről nyilván nem Furet tehet.

Dacára annak, hogy a háború utáni évtizedek a humán és a társadalomtudományok területén hihetetlen „sikert” hoztak, az 1970-es évek végétől ez a – visszatekintve idillinek tetsző – állapot lassan, fokozatosan megváltozott. Gyanús szó ez a „siker”; nagyjából azt értem alatta, hogy a strukturalizmus, majd a posztstrukturalizmus, továbbá az egyes diszciplínák folytonos megújulása és a több tudományterületen megvalósuló fordulatok révén a humán és a társadalomtudományok olyan szövegtörzset hoztak létre, amely máig meghatározza világképünket, úgyszólván minden egyetemi curriculum alapját jelenti. Jóllehet ezek állami és magánalapítványok büdzséjéből finanszírozott kutatások voltak, ám a tudományos gondolkodás belső logikája, a *kutatás autonómiája* elsődleges értéknek számított. Azt hiszem, ezt a fajta önrendelkezést nagyban befolyásolta az a morális alapon nyugvó *bizalom*, melyet a háború utáni politikai elit a humán és társadalomtudományi kutatással szemben is táplált; ennek alapja pedig az volt, hogy a támogatásért, az új intézményekért cserébe a tudomány segít élni a társadalom tagjainak. Ebben az értelemben minden tudomány épp annyit ér, amennyire megy vele a kor.

Ez a néhány évtizedig tartó időszak mintha megvalósította volna Wilhelm von Humboldtnek az *oktatás és a kutatás egységére*, az önállóságra és a *szabadságra*, valamint a *Bildung* fogalmára alapozott egyetemkoncepcióját. Az oktatás és a kutatás eltérhetetlen egysége annyiban emeli ki az egyetem sajátosságát, amennyiben az egyetemi oktató „nem leadja az anyagot”, hanem előadja kutatásai eredményét; ebben az értelemben egyetlen kutatás sem zárható le véglegesen, hiszen a megismerés, az igazság keresése nem más, mint szüntelen kérdésfeltevés. Az önállóság és a szabadság az egyetemi képzés másik jellegzetességére mutat rá, a magas fokú autonómiára; talán nem rugaszkodunk el túl messzire e fogalomtól, ha oly módon fordítjuk le ezt a törekvést, hogy az egyetem a szervezett *önképzés* helye.

Szemben az utóbbi másfél évtizedben divatozó, az egyetem márkasításával, piacosításával foglalkozó globális rangsorok (ARWU, THE, QS stb.) logikájával, úgy vélem, egy intézmény súlyát nem határozhatja meg kizárólagos érvénnyel az iskola oktatóinak minősítése. És éppen azért nem, mert az egyetemi képzésben rendkívül hangsúlyos az önálló felkészülés, a magányos olvasás és szövegfeldolgozás – utóbbi fundamentuma pedig a hazai és külföldi szakkönyvekből és szakfolyóiratokból kitűnően

felszerelt könyvtár. Ez nyilván nem jelenti azt, hogy az oktató személye, működésének minősége érdektelen, de azt mindenképpen, hogy a kutatás – szelektív szempontok szerinti – globális rangsorolására összpontosító szemlélet jelentősen leegyszerűsíti, sőt torzítja az egyetem humboldti koncepcióját. Nem véletlen, hogy napjainkban egyes államok és magántőkések komoly összegeket fektetnek abba, hogy megfeleljenek az egyes globális rangsorok által támasztott követelményeknek; a „rankology”, vagyis a kedvező rangsor megszerzése (pl. professzor-felvásárlással) tehát nem első-sorban az egyes tudományszakok fejlesztését, sokkal inkább a megfelelő összeggel kialakított marketingstratégiát jelenti.⁵ A befektetők és a jövőző hallgatók számára elkészített stratégia ráadásul abban is ellentmond az egyetem humanista eszményének, hogy utóbbiban az intézmény és a tanár nem a diákért van, hanem a tanár és a hallgató együtt van a tudományért.

Visszakanyarodva Humboldt elképzeléséhez, a fentebb előszámlált három jellegzetesség, mint Fehér M. István is megjegyzi, a *Bildung durch Wissenschaft*, vagyis a tudományon keresztüli nevelés elvének irányába mutat: „A *Bildung* fogalma mint alakítás, formálás, épülés úgy fogható fel, mint ami azt a meggyőződést juttatja kifejezésre, mely szerint az ismeretek megszerzése, halmozása nem öncél. Ugyanakkor nem is valamilyen hozzá képest külső: világi, szakmai, politikai cél hordozója. Az ismeretszerzés az emberformálás szolgálatában áll, csak benne tesz szert jelentőségre, s épp ez a *Bildung* értelme. Ismeretek nélkül nincs műveltség, de pusztán ismeretek – legyenek mégoly átfogóak is – még nem eredményeznek műveltséget”.⁶ Az egyetem tehát nem pusztán szaktudományos ismeretek átadására létrejött intézmény, mely „előre csomagolt szellemi készterméket szállít” a munkaerőpiacra, hanem az embernevelés komplex fogalmán keresztül etikai és politikai feladatot lát el.⁷ A *Bildung*ban központi szerepet kap az, amit összefoglalóan kritikai tudásnak szoktunk nevezni. Ez teszi lehetővé, hogy a körülöttünk lévő gazdasági, társadalmi és politikai valóságot ne szükségszerűségnek tekintsük, hanem olyan kontingenciának, melyen változtatni lehet és érdemes. Ám a humaniorák éppenhogy megtűrt léte, az ismeretek és a műveltség majdhogynem feleslegesnek nyilvánítása, továbbá a kritikai szellem vesszőfutása oly mértékig erodálta intellektuális lehetőségeinket, hogy nem lehet csodálkozni azon, hogy a magyarországi humán és társadalomtudományok épp most zajló felszámolása ellen – az érintetteken kívül – jóformán senki, maguk diákok sem tiltakoznak.

Ni Dieu ni maître explicateur: tudatlanság és emancipáció

1818-BAN JOSEPH JACOTOT TANÍTÓNAK el kellett hagynia Franciaországot, így Hollandiába ment, mégpedig azzal a feltett szándékkal, hogy ott majd tanítani fog. Tervének kivitelezhetőségét némileg korlátozta az a tény, hogy egyáltalán nem tudott hollandul, míg az osztályteremben összegyűlt diákok egy szót sem beszéltek franciául. Jacotot e hátrányból oly módon próbált előnyt kovácsolni, hogy – minden különösebb didaktikai preconcepció nélkül – François Fénelon *Les aventures de Télémaque* című, akkor szinte bestsellernek számító munkájának kétnyelvű kiadását tette diákjai elé. Tanítói minőségében Jacotot arra biztatta tanítványait, hogy a holland fordítás segítségével tanuljanak meg franciául. A pusztán intellektuális kísérletként induló ötlet azonban nem várt sikert aratott, amennyiben a holland diákok minden különösebb magyarázat nélkül megtanultak írni és beszélni franciául. 1987-ben megjelent kis kötetében Jacques Rancière ebből a történetből bontotta ki az intellektus egyetemes egyenlőségének tézisé.⁸

„Szinte csodálatba ejt bennünket – jegyzi meg Kozma Antal –, ha meggondoljuk, hogy Fénelon *Télémaque*-ját csak egy embernek, tanítványának (XIV. Lajos unokájának) szánta és műve mégis egy évszázad folyamán egész Európában jól megérdemelt otthonra talált. Fleischer szótárában már 1812-ben több mint 115 francia nyelvű kiadását és 75 fordítását említi meg”.⁹ Domokos Lajos 1802-ben befejezett – ráadásul nem is első magyar nyelvű – fordításának újrakiadását bevezető tanulmányában Köpeczi Béla már egyenesen úgy fogalmaz, hogy alig van a 18. században olyan könyv, melyet többen forgattak volna, mint Fénelon didaktikai regényét. Érdekes módon a konzervatívok éppúgy lelkesedtek érte, mint a felvilágosodás hívei vagy a forradalmárok, éppúgy forgatták lapjait erkölcsi-politikai tartalma, mint stílusa miatt, és majd csak a 19. század második felétől lanyhul iránta az érdeklődés.¹⁰

Jacotot tehát a kor jól ismert, sokat fordított és forgatott munkáját szemelte ki, ám ez a tény semmit sem von le felfedezése értékéből, nevezetesen abból, hogy nem szükséges előzetes tudás ahhoz, hogy valakit valamire megtanítsunk. Tegyük hozzá, hogy lelkiismeretes tanár lévén Jacotot abból indult ki, hogy a megértésen nyugvó tanulás, elsajátítás nélkülözhetetlen alapeleme a magyarázat. Felfedezésére a pusztá véletlen vezette, s talán sosem jut erre a belátásra, ha nem szorul idegenbe. Az oktatás hagyományos felfogása szerint ugyanis a tanító vagy a tanár magyarázza el a diáknak

a tananyag mibenlétét, s a megokolás teszi lehetővé a tanuló számára az anyag belsővé tételét. Bárhogyan is nézzük, ez a séma a tudás átadásának vertikális elképzelését adja, amennyiben a tanár beszéde a pedagógia nélkülözhetetlen eszköze. Ám ezzel a beállítódásával a tanár nem tesz mást, mondja Rancière, minthogy a „tudatlanság fátylát” borítja tanítványaira, s rögtön magára veszi annak ódiumát, hogy utóbb fellebbentse a homályos látást okozó fátylat. Ám Jacotot kísérletének megvilágító erejű felismerése az volt, hogy meg kell fordítani a „jó öreg” módszert, meg kell fordítani a magyarázat logikáját. „A magyarázat ugyanis nem orvosolja a megértés képtelenségét. Sőt, épp ellenkezőleg, a képtelenség a világ magyarázatáról alkotott elképzelés fiktív építőeleme”.¹¹

A magyarázó tehát maga szerkeszti meg ezt a képtelenséget, melyre éppen azért van szüksége, hogy a magyarázó szerepében tűnhessen fel. Ha valakivel elhitetjük, hogy igénye van a magyarázatra, az szükségképpen magával hozza azt a helyzetet, hogy az illető elhiszi: magyarázat nélkül mit sem értene. A magyarázat a pedagógia mitikus alkotóeleme, mely tudós és tudatlan, érett és éretlen, képes és képtelen, okos és buta szellemekre osztja fel a világot. Ez Jacotot gondolkodásában az elbutítás (*abrutissement*) mozzanata, mellyel a tanár végső soron felhatalmazza önmagát a tudás átadására, az egyetlen lehetséges magyarázóelvkimondására, s ezzel akarva-akaratlanul *kisajátítja* magának a tudást. Ezzel szemben Jacotot azt vallja, hogy a szellemi képességek egyenlően oszlanak el a társadalomban, ebből fakadóan a tanár nem formálhat semmilyen jogot a kisajátításra. A magyarázat mítosza tehát létrehozza a *tudásformák hierarchiáját*; utóbbi azonban egyértelműen szemben áll azzal a törekvéssel, miszerint a pedagógia felszabadító jelleggel bír, hiszen milyen emancipatorikus erővel bírhat az a nevelés, mely rögtön hierarchiát termel.

Ezzel szemben áll az egyetemes tanítás gondolata, melynek értelmében vissza kell térni a megfigyelés, a megjegyzés, az ismétlés, az igazolás, a megtanult dolgok másokra vonatkoztatásának mozzanatára, vagyis oly módon kell tanulni, ahogyan a kisgyermek sajátította el az anyanyelvét. Anyanyelvünket is „vakon”, „botorkálva”, mégis módfelett hatékonyan tanuljuk meg, és ebben a tanulási folyamatban sincs semmiféle jogosultsága a magyarázatnak. A pedagógusok szerint kétféle intelligencia létezik: az egyik az észlelés nyomán véletlenszerűen jegyez meg dolgokat (ez a kisgyermekekre jellemző), a másik pedig az ész szavatolta módszeres megértés. Jacotot azonban elutasítja ezt az elképzelést, mondván, *kétféle*

szándék és kétféle intelligencia jellemzi a helyzetet, mégpedig a tanáré és a diáké. Ha a kettő egybeesik, akkor elbutításról beszélünk, hiszen a diák aláveti magát a tanár tudásának, tekintélyének, s belsővé teszi a hierarchiát, ám ha a kettő közötti különbséget sikerül felismerni és fenntartani, akkor emancipációról beszélünk. Az első, tehát a régi módszer esetében nemcsak arról van szó, hogy a tanár megmagyaráz valamit a diáknak, hanem arról is, hogy létrehozza azt az érzést, hogy utóbbi *függjön* az előbbi megokolásától. A második esetben pedig arról beszélünk, hogy az emancipáció mozzanata megszabadítja a tudatlanokat (*ignorants*) a tehetetlenség és az alávetettség érzésétől és megérteti velük, hogy pont azokkal az intellektuális képességekkel rendelkeznek, mint bármely más ember. Jacotot javaslata tehát nem abban áll, hogy egyáltalán nincs szükség tanárra, hanem abban, hogy a magyarázó tanár (*maître explicateur*) helyébe a *tudatlan tanárt* kell állítani. A tanár legyen tudatlan és éppannyit tanuljon diákjától, mint amennyit az tanulhat tőle; ez volna a pedagógia *horizontális elképzelése*. A tudatlan oktató feladata tehát nem az, hogy megítélje, vajon diákja helyesen felelt-e, megfelelően adta-e vissza a tananyagot, hanem az, hogy biztosítsa a tanulót: kereste a választ, és kutató figyelme, hevülete sosem lankadt. A tudatlan tanár voltaképpen úgy tanít, hogy nem ad át semmilyen kész tudást. Az emancipáció ebben az értelemben nem más, mint önismeret, a diák visszavezetése oda, hogy merjen a *saját* értelmére támaszkodni. „Az intelligencia egyenlősége az emberi nemet összekötő kapocs – írja Rancière –, a szükséges és elégséges feltétel ahhoz, hogy egy emberek alkotta társadalom (*une société d’hommes*) létezhesen”.¹² Voltaképpen visszajutottunk oda, ahová az újkori egyetem eszméje mutatott, nevezetesen oda, hogy az igazság szüntelen közös keresése fontosabb, mint annak magabiztos megtalálása.

A tudatlan tanárról és az emancipatorikus oktatásról szóló kis könyvre révén Rancière utóbb különös vitába keveredett. Ennek oka az volt, hogy az 1970-es évek elejétől Bourdieu nyomán a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének intézményes helyszíneként elgondolt iskola Rancière szerint éppen azért volt felelős az egyenlőtlenségek fenntartásáért, mert pedagógiai, didaktikai módszereiben nem volt emancipatorikus. Sőt, kifejezetten hierarchikus volt, amennyiben a tanár és a diákok közötti tudásbeli *különbségre* épült; márpedig hogyan emancipálhat egy olyan intézmény, melynek mély-szerkezetében ugyanúgy tovább dolgozik az egyenlőtlenség, és nem méltányolja az intelligencia egyenlőségét?¹³ Rancière egy sebész kíméletlen pontosságával mutatott rá Bourdieu tézisének gyenge pontjára, ugyanakkor ez

a beállítódás korántsem csak a szociológus sajátja. Ez az elképzelés ugyanis visszavezethető az 1920-as évek francia gyermeklélektani és iskolapszichológiai munkáihoz, egyebek mellett Alfred Binet, Julien Fontègne, Édouard Claparède, Henri Wallon nézeteihez, akik behatóan foglalkoztak a gyermeki értelem kibontakozásával és annak iskolai, pályaválasztási kontextusaival.¹⁴ Megítélésem szerint Rancière kritikájának igaza van, mégis célt téveszt abban az értelemben, hogy Bourdieu iskolaszociológiája egészen egyszerűen gyökértelen és értelmetlen lenne a két háború közötti gyermeklélektan komplex (didaktikai, társaslélektani, pedagógiai) teljesítménye nélkül; erre a hagyományra épül, hivatkozások nélkül is ebből táplálkozik.¹⁵

Látjuk-e, ha jön?

TALÁN NEM TELJESEN TANULSÁGOKTÓL MENTES, hogy 1990 decemberében az ELTE bölcsészkarán tanácskozást tartottak a humán és társadalomtudományok hazai képviselői *Láttuk-e, hogy jön?* címmel. Azt feszegették, hogy mindenféle filozófiai, történeti, szociológiai és egyéb kutatások mellett vajon miért nem lehetett előre látni a rendszerváltás közeledtét. Ha esetleg a körülmények változásából valaki sejtette is, mondjuk így: „érezte”, akkor sem tudott pontos magyarázatot adni a vég bekövetkeztére. Az előrelátóképesség vállalt hiányát a filozófus Bence György oly módon ellentételezte, hogy némileg meglepő módon felolvasott néhány passzust Erdély Miklósnak az 1981-ben az ELTE Esztétika Tanszékén megtartott előadásából.¹⁶ Az *Optimista előadás* címet viselő szöveg ugyanis arra hívta fel a figyelmet, hogy a körülmények realista mérlegelésén túl érdemes és hasznos felszabadítanunk a képzelőerőnket, és olykor a „legirrealisabb, legmegvalósíthatatlanabb alternatívát javasolni”.

Egyszerűbben fogalmazva, a társadalomtudomány konszenzusa nem egyszer *hamis realizmushoz* vezet, mert a politikai képzelet és a Bildung emancipációját egyszerűen kiszorítja egy-egy bevett, megdönthetetlennek hitt diskurzus uralma. A piacosított, a munkaerőnek tökéletesen kiszolgáltatott, áruvá tett tudás láthatóan nemcsak a tudomány, de a demokrácia ügyét sem szolgálja, mert a megismerés meta-értékét és kritikai erejét alárendeli a múlandó napi magánszükségleteknek. Így az egyetem nevelési-nevelődési szerepe ugyancsak csekély marad, a Bildung újfent az egyetem falain kívül reked. Adódik a kérdés, lehetséges-e a partikuláris érdeket meghaladó, közösen osztott *erkölcs* nélkül haladás, változás. Lehetséges-e

„szívképzés”, vagyis a szívben „alapuló nemes érzelmeknek kifejezése” nélkül valódi oktatás és nevelés?¹⁷ Talán éppen ezért volna szükség Bildungra, szívképzésre, emancipációra és némi utópikus realizmusra, mert ha összeomlik a jelenleg fennálló rendszer, akkor roppant kellemetlen lesz, ha tudománymetriai szempontból jól megalapozott, piacilag maradéktalanul kimaxolt, áramvonalas tanácstalanságunkat megint Erdély Miklós provokatív gondolataival kell majd lepleznünk.

Jegyzetek

- 1 Rotterdami Erasmus, *A balgaság dicsérete*, Budapest, Magyar Helikon, 1958, 55.
- 2 Erdély Miklós, Optimista előadás, in *Művészeti írók*, Peternák Miklós (szerk.), Budapest, Képzőművészeti Kiadó, 1991, 133., 134.
- 3 Vö. Gérard Noiriel, *A történetírás „válsága”*, Budapest, Napvilág, 2001, 116–117. Az esszé elkészítésében Biró Annamária, Farkas Tamás és Seregi Tamás segített, önzetlen hozzájárulásukat ezúton is köszönöm.
- 4 François Furet, *L'Atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, 5. Vö. Karády Viktor, *A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig*, Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum, 2005, 178–179.
- 5 Farkas Tamás, Nemzetközi egyetemi rangsorok és azok oktatáspolitikai hatásainak vizsgálata a hazai intézményi együttműködésre és a nemzetgazdaságra, kézirat, 2018. Ezúton is köszönöm a szerzőnek, hogy eddig kiadatlan tanulmányát rendelkezésemre bocsátotta. Lásd még Papp Zoltán, Mire és hogyan nem lenne szabad használni az impaktfaktort?, *Magyar Tudomány*, 167. évf. (2006) 1. sz., 99–103. A folyóiratban ezekben az években komoly vita folyt a tudománymetria hazai felhasználásának lehetőségeiről. Érdeemes végigolvasni ezeket a polémiákat, melyeket itt sajnos hely hiányában nem tudunk ismertetni.
- 6 Fehér M. István, Az egyetem humboldti eszméje. A filozófia és a humán stúdiók közti összefüggés az újkori egyetem megszületésében, in *Jacques Derrida szakmai hitvallása*, Orbán Jolán (szerk.), Veszprém, Iskolakultúra, 2009, 52.
- 7 Vö. E. P. Thompson, *Warwick University Ltd. Industry, Management and the Universities*, Harmondsworth, Penguin, 1970.
- 8 Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, Arthème Fayard, 1987.
- 9 Kozma Antal, *Fénelon Télémaque-jának egy XVIII. századi magyar verses feldolgozása*, Pécs, Dunántúli Nyomda, 1932, 3.
- 10 Köpeczi Béla, A magyar Télémaque, in *François de Salignac de la Mothe-Fénelon, Telemaknak, az Ulisses fiának csudálatos történetei*, Budapest, Magyar Helikon – Szépirodalmi, 1980, 7. Egyebek mellett Péteri Takáts József is többször idézi, lásd *Erköltsi oktatások mellyeket tolnai gróf Festetics László kedves tanítványának szívére költött Péteri Takáts József*, Béts, Alberti, 1799.

- 11 Rancière, *Le maître ignorant*, 5.
- 12 Uo., 47.
- 13 Mathieu Potte-Bonneville – Isabelle Saint-Saëns, *Le maître ignorant*, entretien avec Jacques Rancière, *Vacarme*, 9. sz. (1999), 4–8.
- 14 Lásd René Zazzo, *De Binet à Wallon: la psychologie de l'enfant*, *L'Année psychologique*, 89. évf. (1989) 2. sz., 181–197. Magyarul: Némethné Kollár Katalin, Történeti áttekintés: az iskolapszichológusok szerepének alakulása a század elejétől napjainkig, in *Iskolapszichológia*, Porkolábné Balogh Katalin (szerk.), Budapest, Tankönyvkiadó, 1988, 11–45.
- 15 Érdekes, hogy általában nem merül fel ez a fontos tudománytörténeti kapocs, lásd pl. Caroline Pelletier, *Emancipation, Equality and Education. Rancière's Critique of Bourdieu and the Question of Performativity*, *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 30. évf. (2009) 2. sz., 137–150.
- 16 Lásd Bence György – Rév István – Bak János – Andorka Rudolf – Laki Mihály – Kovács András, *Láttuk-e, hogy jön? Egy konferencia hozzászólásai*, *BUKSZ*, 3. évf. (1991) 1. sz., 74–84.
- 17 Czuczor Gergely – Fogarasi János, *A magyar nyelv szótára*, Pest, Emich Gusztáv, 1870, 5. kötet, 1382.

21 | A MAGYAR SZOCIÁLDEMOKRÁCIA

Alulról szerveződő mozgalom és ellenkultúra

AZ UTÓBBI ÉVEK VISSZA-VISSZATÉRŐ TÉMÁJA, hogy Magyarországon a rendszerváltó pártok által létrehozott politikai kultúra és struktúra összeomlott, az 1988 és 1990 közötti időszakból a Fidesz Magyar Polgári Szövetségen kívül nem maradt már komoly erő (a Fideszt belülről szétszakító folytonosság-hiány és többszöri újrakezdés nem képezi az írás tárgyát). Ha alaposabban körbenézünk, rögtön világossá válik, hogy ez nem sajátosan magyarországi és nem is kelet-európai probléma, inkább globális jelenséggént értelmezhetjük azt, hogy az utóbbi évtizedekben fokozatosan megváltozott a választók és az – elvben alulról szerveződő – politikai pártok viszonya. Ez abból fakad, hogy a pártok egyre kevésbé szerveződnek alulról, létük fokozottan média- és marketingfüggő, röviden: mást fejez ki a párt és a választók kapcsolata. Mást, amennyiben elfogadjuk azt a weberianus megközelítést, hogy a közösségi cselekvésként értett párt kifejezi a társulás elemét, így párt csak olyan közösségből alakulhat, amelyen belül már létrejött valamiféle társulás, létezik benne egyfajta konszenzuálisan kialakított racionális rend. A szó klasszikus értelmében alulról szerveződő párt nem a semmiből jön létre egyik pillanatról a másikra minimális tagsággal, hanem ezt megelőzi egy hosszabb, közösségi szintű építkezés, melynek az érdekvédelem éppúgy lehet létoka, mint a szabadidő közös eltöltése.

Könnyen ez ellen a megközelítés ellen vethető volna, hogy elsősorúan 19–20. századi példákat vesz kiindulópontként, amelyeknek a mai világban nincs közvetlen tanulságuk, hiszen a 21. században sem idő, sem tér nincs ilyesfajta építkezésre. Ám gondoljunk arra, hogy fennállása során két jobboldali párt (Fidesz, Jobbik) hatékonyan alkalmazta a közösségi szintű építkezést: a Jobbik voltaképpen egy heterogén mozgalmából alakult ki, míg a Fidesz a 2002-es vereség után „polgári körök” formájában kezdte alapjaiban újraépíteni szervezetét. Túl azon, hogy politikai „sikerüket” nyilvánvalóan nem ez az egyetlen szempont szavatolta, mégis tanulságosnak tartom azt, ahogyan közösségi alapú szerveződés révén meg-, illetve újjászervezték önmagukat.

A fenti, közösségalapú megközelítést azért is emeltem ki, mert az írás tárgyát képező szociáldemokrácia egészen egyszerűen elképzelhetetlen e



14. kép

nélkül. A 19. század harmadik harmadában, az ipari fejlődés és a városodás nyomán jöttek létre annak feltételei Magyarországon, hogy az egy munkahelyen dolgozó, közel azonos osztályhelyzetben lévő munkavállalók érdekeik kollektív kifejezése céljából szervezkedni tudjanak. Ezek voltak az első jelentősebb munkásegyletek: az 1868-ban alakult, nyomdászok által életre hívott, önszegélyező Buda-Pesti Munkásegylet, valamivel később pedig a magát már szocialistának valló Általános Munkásegyletet.¹ Míg az első feltett célja az ön- és érdekvédelem volt, addig a másodiknak – Lassalle nyomán – már voltak politikai ambíciói is, amennyiben a munkások helyzetét javító, államilag segélyezett termelőszövetkezetekben, továbbá általános választójogban, egyesülési és gyülekezési szabadságban gondolkodott.² A munkásság közösségi alapú szerveződésének és a kollektív érdekeket megjelenítő párttá formálódásának kettőssége tehát már a magyarországi modernitás hajnalán megjelent, s ez az elkövetkező évtizedekben mind mennyiségi, mind minőségi szempontból fejlődött.

Az egyik első jelentős változás akkor állt be, amikor Külföldi Viktor 1870-ben bejelentette a főpolgármesternek, hogy Általános Munkás Újság címmel magyar és német nyelvű lapot óhajt indítani, melynek alcíme a *Magyarországi Munkáspárt központi közlönye* lesz. Ekkoriban mind a Buda-Pesti Munkásegylet, mind az Általános Munkásegylet fokozatosan radikalizálódott, s mindkét erő egyre inkább az I. Internacionálé szellemiségéhez közeledett.³ E törekvés magára vonta a hatóságok figyelmét, így az 1871-ben foganatosított letartóztatások gyakorlatilag felszámolták az Általános Munkásegyletet, s megnehezítették a többi, szakmai alapon működő egyesület működését is. Az újjászervezés munkáját Frankel Leó és Külföldi Viktor vállalta magára, ám eltérő koncepcióik miatt időbe telt az egységes munkáspárt megalapítása, így csak 1880-ban jött létre – a Nemválasztók Pártja és a Magyarországi Munkáspárt egyesülésével – a Magyarországi Általános Munkáspárt (MÁM). A kezdeti koncepció az volt, hogy az egyesült politikai erő Magyarországi Szociáldemokratikus Párt néven folytatja tevékenységét, ám a hatóságok nem engedélyezték ezt a nevet, így maradt végül a MÁM megnevezés.⁴ Az ekkor induló *Népszava* azonban kifejezi a kontinuitást, amennyiben átveszi az 1873-tól megjelenő *Munkás Heti Krónika* évfolyam-számozását, így rögtön a nyolcadik évfolyammal indul.⁵ A Frankel útmutatásai mellett készülő pártprogram az 1875-ös gothai program Marx által megfogalmazott kritikáit is figyelembe veszi. A legfontosabb követelések között szerepel a termelőeszközök társadalmi tulajdonba

vétele, a bér munkarendszer eltörlése, a politikai szabadságjogok (általános választójog, egyesülési jog, szólás- és sajtószabadság, az állam és az egyház szétválasztása) biztosítása, valamint a szociális jogok (napi 10 órás munkaidő, vasárnapi munkaszünet, a 14 éven aluliak munkától való eltiltása, munkavédelem és progresszív adózás) szorgalmazása.

Ám a kezdeti sikereket követően, részben a munkásság szervezeteire kedvezőtlenül ható belpolitikai helyzetből fakadóan, a MÁM nem tudott fejlődni, s ennek egyik oka az volt, hogy a párt *eltávolodott* a mozgalmtól. A helyzetet felismerő vezetőség ezért szorgalmazta a párt és az egyletekből álló mozgalom közötti aktívabb párbeszédet, amit megnehezített az az 1875-ös belügyminiszeri rendelet, mely – nyilván nem véletlenül – megtiltotta a társadalmi szervezetek aktív politizálását. Belső ellentétek és külső, objektív akadályok miatt a MÁM ügye 1887-ben végleg elbukott, de két évvel később, az osztrák szociáldemokrata mozgalom szárba szökkenését követően, új vezetőséggel megalakult a Magyarországi Szociáldemokrata Párt. Stratégiáját egyebek mellett arra építette, hogy a szakmai szervezetek (egyletek, szakszervezetek) segítségével képtelenség eredményeket felmutatni, vagyis a párt újfent felismerte azt, hogy a munkásság nevében politizálni egyben azt is jelenti, hogy tiszteletben tartják a munkások öngazgató, önszervező mozgalmait, valamint elismerik az egyre szaporodó, a munkásidentitást szintén komolyan formáló kulturális egyleteket.

A pro forma 1890 decemberében megalakuló Magyarországi Szociáldemokrata Párt neve egyszerre fejezi ki azt az *Elvi nyilatkozatban* rögzített törekvést, hogy a párt egy nemzetközi mozgalom, a II. Internacionálé része, valamint azt, hogy az etnikailag heterogén munkásságot képviseli (nem véletlen, hogy lapjai előbb német nyelven jelentek meg). A magyarországi szociáldemokrácia elvi politikáját utóbb az 1903-as, hosszú távon is egyfajta zsinórmértéknek számító pártprogram rögzítette: a párt a II. Internacionálé – elsősorban Marxhoz kötődő – programját vallja magáénak, ugyanakkor a forradalmi messianizmus helyett egyfajta reálpolitikát képvisel (munkás-érdekképviselő, állampolgári jogok kiterjesztése, kulturális emancipáció).⁶ Röviden a szocdemek eszköztárába ab ovo nem tartozott bele a forradalom; nem drámai sebességű átalakításban, hanem lassú, a gazdaság és a társadalom minőségi megváltoztatására irányuló reformpolitikában gondolkodtak. És ne feledjük a tényt: 1922-ig az MSZDP nem volt tagja a nemzetgyűlésnek, s ennek következtében a parlamenten *kívüli* ellenzék szerepébe szorult, ami újfent más politikai stratégiákat követelt. Hagyományosan a szervezeti

szabályzat értelmében az tartozott a párthoz, aki azt tehetsége szerint anyagilag és szellemileg támogatta. Ugyan nem volt kőbe vésve, de elvárták, hogy a párttag egyben a foglalkozása szerinti szakszervezetben, valamint az azoktól elvben független, ún. ellenállási pénztárakban is aktív legyen.

Létrejöttétől a parlamenti párt státuszának elnyeréséig tehát meg volt kötve az MSZDP vezetőinek és tagságának a keze, amennyiben a nemzeti gyűlésen kívüli helyzetből adódóan nem tarthattak politikai tartalmú összejöveteleket (ami egy képviselőnek bármikor jogában állt); a dualizmus időszaka nem szorította a föld alá a pártot, de mozgásterét erősen korlátozta. Ugyanígy: az 1921-es Bethlen–Peyer-paktum egyik oldalt a bukott forradalmak után legalitást biztosított az MSZDP-nek, a másik oldalt megnyirbálta cselekvési lehetőségeit. Ebből a faramuci helyzetből adódott az, hogy a párt *mellett* egyenrangú szerepet kapott a komoly tagsággal rendelkező szakszervezeti mozgalom és a századfordulótól megizmosodó egyesületi élet. A két háború közötti politikai rendőrség megfigyelési dossziéinak statisztikai mintavételes kutatása alapján Borsányi György arra a következtetésre jutott, hogy az MSZDP háttéréül szolgáló szakszervezetekbe tömörülő szervezett munkások száma csúcspontján elérte a 220 ezret.⁷ Ehhez érdemes hozzászámolni a szocdemektől sok tekintetben különálló – ám az MSZDP infrastruktúráját használó –, kisebb, illegális baloldali frakciók és tömörülések (Demény Pál, Weisshaus Aladár, Hartstein Iván csoportjai, Szocialista diákok, Munka-kör, opposíció stb.) összlétszámát is, mely akár a 10 ezret is elérhette. Itt jegyezhető meg, hogy az 1918-ban alapított, de történetében erős diszkontinuitást mutató Kommunista Magyarországi Pártja (KMP), illetve ifjúsági szervezete, a Kommunista Ifjúságunk Magyarországi Szövetsége (KIMSZ) ugyan fontos elemei voltak a korszak baloldalának, de nem számítottak olyan jelentősnek, mint mondjuk Weisshaus szocialista népmozgalma. Első látásra ezek a számok nem tűnnek soknak, de ha belegondolunk abba, hogy az ország lakossága 1925 és 1930 között 8,3–8,6 millió volt, melynek az 1925. évi XXVI., az országgyűlési képviselőkéről szóló tc. szerint a különböző cenzusokból kifolyólag kb. 29%-a élhetett szavazati jogával, úgy mindössze 2,4–2,49 millió szavazásra jogosulttal számoltunk. Ehhez képest az MSZDP-hez kötődő szakszervezetek pl. 1930 körül 220 ezer fős szervezett tagságot tudhattak maguk mögött, vagyis arányait tekintve korántsem volt jelentéktelen a párt hátországa.⁸

A szocdem világ harmadik, ugyancsak lényeges alkotóeleme az egyesületi életben testet öltő munkáskultúra volt. A szakszervezeti mozgalom és a párt

együttes követeléseinek köszönhetően lassan, de biztosan megszilárdult a rövidebb munkaidő, a munkaadók tiszteletben tartották a vasárnapot, vagyis a századfordulótól jogosan beszélhetünk a munka világa melletti szabadidő létezéséről. Sokatmondó tény, hogy a szabadidő eltöltését célzó egyik első, 1909-ben gründolt kulturális egyeslet neve Alkoholelleses Munkásszövetség volt, vagy az, hogy a munkásművelődés céljából épített Magdolna utcai Vasas székházban nem lehetett szeszes italt fogyasztani.⁹ Másképpen fogalmazva a kulturális egyesületek célja a szabadidő eltöltésének tudatos, kollektív formája volt; középpontjában egyrészt az emancipáció gondolata, másrészt a munkásság világából kinövő, sajátos ellenkultúra kialakítása állt.

A munkásság ugyanis hagyományosan kiszorult a modern társadalom egyik legfontosabb emancipációs alrendszerének, a közoktatásnak a javaiból, így politikai-kulturális céljainak megfogalmazásához önművelésre volt szüksége. A szervezett munkásság pénztáiraiból finanszírozott első munkáskönyvtárak és a közös olvasásra, művelődésre szervezett szemináriumok épp ezt az igényt elégítették ki, a rendezvények megtartására pedig egyre inkább saját helyszíneket alakítottak ki; ezek lettek az első munkásotthonok.¹⁰ Nem feltétlenül budapesti, hanem külvárosi helyek voltak, olyanok, mint az újpesti munkásotthon és a pestszenterzsébeti Csili, illetve ha az akkori Budapest területén kaptak helyet, akkor is inkább a külső városrészekben (VIII. kerület, Magdolna utca) voltak. Így épült ki a Józsefvárosban egy sajátosan szocdem környék: a Conti (ma: Tolnai Lajos) utcában a párt tulajdonában lévő Világosság Nyomda Rt. tőkéjéből 1909-ben készült el az MSZDP központjának, valamint a párt lapjának, a *Népszavának* és elméleti folyóiratának, a *Szocializmusnak* (és természetesen a nyomdának) helyet adó székház.¹¹ Az MSZDP legalitása tehát abból a szempontból rendkívül fontos volt, hogy ezzel a párt egyfelől helyszínt, gyülekezési lehetőséget biztosíthatott a kis, illegális csoportoknak, másfelől még inkább azért, mert az évtizedek során az adományokból, ellenállási pénztárakból, tagdíjakból félretett összegekből *saját intézményrendszert* alakított ki. Ez a párt kezelésében álló infrastruktúra éppannyira védte a tőkével, mint az állammal szemben a pártot, annak tagjait, továbbá a mozgalom elvi és gyakorlati mozgásterét.

Érdemes hozzátenni, hogy a munkásság az oktatási rendszerből kiszorult társadalmi csoportokat foglalta magában, így korántsem volt közömbös, miképpen képzelik el a kulturális emancipációt. Szemben az írott, polgári magaskultúrával a munkáskultúra inkább szóbeli jellegű és természetű

volt; szerveztek ugyan könyvtárakat, de teoretikus előképzettség, nyelvtudás nélkül a szocialista irodalom elsajátítása nem volt könnyű feladat. Fontos volt ugyan a Marx és Engels műveiből készült válogatás, amely Szabó Ervin szerkesztésében a *Népszava* kiadásában látott napvilágot, vagy Weissshaus Aladár magyarázatai a *Tőkéhez*, az 1936-ban megjelent *Társadalmi gazdaságtan*, de ezek inkább kiindulópontok voltak a szemináriumokhoz.¹² A visszaemlékezések sorra kiemelik, hogy ez a kulturális emancipáció túlnyomórészt kollektív és szóbeli jellegű volt, s nem magányos olvasásban öltött testet.

A szociáldemokrácia ebben az értelemben nem szűkíthető le sem a pártpolitikára, sem a szervezett munkásmozgalomra, hanem magában foglalja az önsegélyezés és a kultúrán keresztüli emancipáció gondolatát. Bármilyen nehezek is voltak az objektív körülmények, a szociáldemokrácia akkor volt igazán sikeres, akkor tudhatott maga mögött valódi tömegeket, komolyabb támogatást, amikor a politikai, a mozgalmi és a kulturális szárny együtt tudott működni, amikor e bonyolult, sokszereplős ellenkultúra éppoly komoly társadalompolitikai, mint emancipációs és kulturális célokat tűzött ki maga elé, s azokat beleírta a mindennapok szövetébe, vagyis pozitív, nap nap után újratermelődő öntudattá tette.

Jegyzetek

- 1 S. Vincze Edit, Szocialista eszmék az Általános Munkássegyletben, *Párttörténeti Közlemények*, 14. évf. (1968) 1. sz., 1–55.
- 2 Lassalle Ferdinánd, *A szocialismus oka és megoldása*, Budapest, Minta-Antiquarium és Könyvkereskedés, 1895.
- 3 Kozáry Andrea, Írástudók, „szellemi munkások” a korai magyar szociáldemokráciában: Politzer, Külföldi, Frankel, *Múltunk*, 52. évf. (2007) 2. sz., 126–163.
- 4 Varga Lajos, *A magyar szociáldemokrácia kézikönyve*, Budapest, Napvilág, 1999, 31.
- 5 Vö. *Társadalmi Lexikon*, Madzsar József (szerk.), Budapest, Népszava könyvkereskedés kiadása, 1928, 495.
- 6 Varga, *A magyar szociáldemokrácia kézikönyve*, 38.
- 7 Borsányi György, Ezernyolcszáz kartoték a budapesti baloldaltól, *Valóság*, 26. évf. (1983) 9. sz., 19–31.
- 8 A demokratizálódási folyamatot tekintve Magyarország ezzel az aránnyal az európai középmezőnyben volt, lásd Gyáni Gábor – Kövér György, *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*, Budapest, Osiris, 2006, 2. jav. kiadás, 382.

- 9 Lásd Láng Péter, *Az Alkoholelles Munkásszövetség első korszaka*, Budapest, 10. évf. (1972) 4. sz., 35–37. és Láng Péter, *Az Alkoholelles Munkásszövetség második korszaka*, Budapest, 11. évf. (1973) 6. sz., 30–31.
- 10 Szilágyi János, *A magyar munkáskönyvtárak a két világháború között, 1920–1944*, Budapest, Akadémiai, 1961. Továbbá Sipos Péter, *Munkásotthonok*, *História*, 15. évf. (1993) 2. sz., 28.
- 11 *Szocializmus, 1906–1938. Válogatás a Magyarországi Szociáldemokrata Párt elméleti folyóiratából*, Jemnitz János – Schlett István (szerk.), Budapest, Kossuth, 1984.
- 12 *Marx és Engels válogatott művei, I.*, Szabó Ervin (szerk.), Budapest, Népszava, 1905. és *Marx és Engels válogatott művei, II.*, Szabó Ervin (szerk.), Budapest, Népszava, 1909. Továbbá Weisshaus Aladár, *Társadalmi gazdaságtan*, Budapest, Új Szó Szocialista Munkásszemle, 1936.

22 | BÉCSI SZELET TATÁR SZÓSZBAN

Két meggyőződésű javaslatok a kultúrapolitika megújítására

„Követeljük a legteljesebb demokráciát, ordítjuk az általános, titkos és egyenlő választásjog elvét becsületesen, mártírosan, holott századokkal nálunk előbbjáró kultúrtársadalmak eredményei már elvették titokban minden gusztusunkat. [...] Filozófiánk, ha nem is a kissé komédiás Bergsoné, de hevesen, kapálózva szeretne egy kis metafizikával ölelkezni, Istent szagolunk mindenütt s becsületesen kénytelenek vagyunk itthon – s kötelességünk is – szabadgondolkozó társaságokat szervezni – Isten nélkül.”¹

/ ADY ENDRE

„Támogatniuk kellett az azidőtt nem létező parlamenti demokráciát, általános szavazati jogot, pedig az elméjüket voltaképpen már a szocializmus és az anarchizmus izgatta. De a múltnak a jövőbe áthúzódó harcait mégiscsak meg kellett harcolniuk, fönn tartásaik, kételyeik, sőt: hitük ellenére és ellenében.”²

/ TAMÁS GÁSPÁR MIKLÓS

A vég kezdete: az elsikkasztott katarzis

AZ 1990-ES RENDSZERVÁLTÁS A LEHETŐ LEGROSSZABB pillanatban következett be. Nem mintha úgy gondolnám, hogy kíváncsós lett volna az egyre inkább anómiával küszködő pártállam továbbélése, de az a globális gazdasági kontextus, melyben az államszocialista rendszer szanálása megindult, igen szűkös teret hagyott az akkori ellenzéki erőknek az autonóm cselekvésre.³ Ez azonban nem valamiféle társadalmi determinizmusból fakad, sokkal inkább a politikai rendszerváltás forгатókönyvének mintázatára mutat rá. Pedig ha a történelmi léptékű társadalmi-kulturális változásoknak volna előre kiszámítható „logikájuk”, akkor épp az ellenkezőjének kellett volna bekövetkeznie.

Az 1970-es évektől ugyanis lassan létrejöttek Magyarországon olyan horizontális társadalmi, kulturális, oktatási, tudományos szerveződések, melyek nyomán az 1980-as évekről egyenesen mint a „körök koráról” beszéltek, s naivan azt vélelmezhetnénk, hogy ennek következtében 1990 után a pártállam öleléséből kiszabadult magyar társadalom tagjainak

önszerveződési késztetése felszabadult. Nem véletlen, hogy a társadalomtörténeti példákat alapul véve, illetve ezekből a kisebb-nagyobb horizontális társadalmi szerveződések, egyesületek létrejöttéből kiindulva sok szakember „új polgárosodást” vizionált a rendszerváltás utáni időszakra; ebből – ma már világosan látható – semmi sem lett. Ha megnézzük, hogy az 1987-es *Társadalmi szerződés* és a Szabad Kezdeményezések Hálózata milyen öntevékenységre, önszerveződésre épülő társadalomképpel dolgozott, melyből elvben egy sor alulról szerveződő kulturális kezdeményezés születhetett volna, akkor egyenesen megdöbbenő az, ahogyan ez a civil társadalmi pezsgés az 1990-es évek közepére-végére jóformán elhalt.⁴

Ahogy 1989 tavaszán és nyarán fokozatosan realitássá vált a politikai rendszerváltás lehetősége, s ahogyan az Ellenzéki Kerekasztalból Nemzeti Kerekasztal lett, úgy vált fokozatosan sokadrangúvá az 1980-as évtized mesternarratívája: az *alulról szerveződő, demokratikus kultúra* kérdése. A kerekasztal-tárgyalások résztvevőit politikai, alkotmányos és közjogi kérdések izgatták, a gazdasági átmenet forgatókönyvét pedig a washingtoni konszenzus irányelvei rögzítették.⁵ Ezzel nem azt szeretném sugallni, hogy Magyarország tehetetlen foglya, netán „áldozata” lett volna ennek a helyzetnek, de a globális gazdasági irányelveket tekintve autonóm cselekvésre alig volt mód.

Amennyiben egy adott társadalomra önteremtő, *autopoietikus* rendszerként tekintünk, az természetesen nem azt jelenti, hogy a társadalmi életben a külső – globális gazdasági, külpolitikai stb. – körülmények nem játszanak komoly szerepet, hanem azt, hogy a kérdéses társadalomnak *magának kell szabályoznia* függőségeit és függetlenségeit. Egy önreferenciális rendszerként szemlélt társadalom belső struktúráinak állapotától függ, milyen válaszokat ad a külső hatásra, beavatkozásra, hogyan rezonál a globális kihívásokra. Úgy vélem, hogy az 1990 utáni új politikai elit, mely létét a magyar társadalomban az 1980-as években felgyülemlett kulturális energiáknak köszönhetette (gondoljunk csak a szakkollégiumi rendszerre, melyből az új elit egy része érkezett), lényegében saját lehetséges jövőbeli ellenzékét ismerte fel az aktív civil társadalomban – ezért hagyta azt meghalni.

„Elpiacosított” kultúratámogatás és színlelt kapitalizmus

TALÁN MA MÁR KEVÉSBÉ KÖZISMERT, hogy az 1990-es évek első felében a Fiatal Demokraták Szövetsége mögött álló Narancs Alapítvány és Narancs Klubhálózat segítette az underground helyzetből 1989 után kilépő kulturális hátországot, ám a Fidesz az 1993–1994-es jobboldali fordulat nyomán

megszüntette a saját jövőbeni ellenlábasainak korábban szánt szubvenciót.⁶ Az 1984-től Magyarországon is működő Soros Alapítvány bőkezűen támogatja a civil társadalom kiépülését, a tudományos és művészeti élet áthangolódását a hidegháború utáni időszakra (és ennek bizony közvetve vagy közvetlenül sokat köszönhattünk), ugyanakkor önkéntelenül is elkényelmeseítette a támogatásban részesülőket, akik úgy vették, hogy ez a működési feltételekben és mobilitásban testet öltő támogatás „természetes, hisz ez jár”.⁷

Úgy vélem, a rendszerváltó évek kultúratámogatása két komoly, ráadásul egymásnak ellentmondó strukturális hibát épített be a rendszerbe. Ezek nem pusztán a globális átmenetből következtek, inkább az önreferenciális társadalom rossz gyakorlatai nyomán hatnak mindmáig. Az egyik szerkezeti hiba az, hogy a sokáig támogatásokon és ösztöndíjakon tartott kulturális élet szereplői alig-alig érintkeztek az 1990 után kialakított újkapitalizmus szereplőivel, ugyanakkor – s ez a második, az elsőnek ellentmondó szerkezeti hiba – a bármilyen formában kifizetett járandóságok folyósítása mégiscsak „elpiacosította” a civil kulturális életet. Megszűnt a „körök korának”, vagyis a szakkollégiumi rendszernek a résztvevők öntevékenységre épülő hevülete, miközben a támogatások azt szimulálták, mintha a kultúra mögött a piac működne (jóllehet nem működött).

Ha az 1980-as évek közepétől, de hangsúlyosan a rendszerváltás időszakától nem érkezik – külföldi és belföldi – pénzügyi segítség a kulturális élethez, akkor nyilvánvalóan egy sor folyóirattal, intézménnyel, rendezvénnel, koncerttel, kiállítással stb. szegényebbek lennénk, de a „körök korának” energiája valószínűleg egy ideig továbbvitte volna a lendületet, s ha mégis kifulladt volna, akkor hamarabb szembesülni kellett volna az újkapitalizmus piaci kihívásaival. Így azonban maradt a színlelt kapitalista keretek közötti – alapítványi vagy állami – kultúrafinanszírozás, mely nagyjából húsz évvel elodázta a válság elmélyülését.

Öntevékenység vagy bér munka?

AZ ÖNMAGÁT AZ – 1945 ÉS 1948 KÖZÖTT alulról építkezve létrejövő, a társadalmi mobilitást és kulturális emancipációt hirdető – népi kollégiumok örökösének tekintő szakkollégiumi mozgalom ebből a szempontból példaértékű. A Rajk László Szakkollégium 1971-es megalapításától datálható és az 1980-as években megizmosodó szakkollégiumi mozgalom a horizontális társadalmi szerveződés mintapéldája lehetne, amennyiben azt nem elit-képzőnek, hanem éppenséggel egy nyitott, emancipatorikus, demokratikus

döntéshozatalra és önreflexióra építő intézménynek képzelték el. Alapja a választott öntevékenység és az önkormányzat volt.

1990 után azonban a Társadalomelméleti Kollégiumban például komoly vita alakult ki amiatt, hogy a meghívott körvezetők *ingyen vagy pénzért* végezzék-e tevékenységüket. Az agresszíven „piacosított” légkörben a többség amellet tette le a voksát, hogy a szakkollégiumi oktatás bér munka, amelyért pénzügyi ellenszolgáltatás jár, míg a nyolcvanas években ez ingyenes tevékenységnek minősült, mert az oktatást és a művelődést közjóságnak tekintették. Példának okáért megjegyezném, hogy a kulturális munka a két világháború közötti munkásmozgalomban választott szabadidős öntevékenység volt, melyet meggyőződésből vállalt az ember, s éppen az *elkötelezettség* különböztette meg a kényszerből végrehajtott bér munkától. De ezen túl is, egy iparos dalárda, egy polgári turistaegyesület vagy egy falusi színikör szintén olyan szabadidős-kulturális tevékenységek és tömörülések voltak, melyek vonzereje a munkán kívüli önkéntességben és az együtteség, a közösség megélésében állt. Manapság a fizetésért dolgozó, professzionális NGO-k mellett nyilvánvalóan súlytalanná vált az elkötelezett öntevékenység elképzelése, s az „elpiacosítás” mozzanatából fakadóan – logikusan – önkizsákmányolásnak tűnik az, ami korábban épp a bér munkával szemben választott cselekvés volt.

Mediatizált politika és neoliberális szótár

A politika tekintetében Csigó Péter mutatott rá arra, hogy 1989–1990-ben nem „a” nagybetűs demokráciát adaptálták a magyar geopolitikai, történelmi, társadalmi viszonyokra, hanem annak egy intézmények szavatolta, a fékek és ellensúlyok elvére épülő változatát: liberális elitdemokráciát hoztak létre. A demokráciának ez az elitista modellje lényegében a hatalom korlátozásának kérdése körül forog, s másodlagosnak tartja azt a kérdést, hogy a nép részt vesz-e egyáltalán a hatalom gyakorlásában, s ha igen, hogyan. Ennek oka az, hogy a modellül szolgáló nyugati világban legkésőbb az 1980-as évtizedben megrendült a demokráciának a civil társadalomba ágyazott, osztályérdekeket képviselő és tömegpártokon alapuló rendszere, s mind nagyobb szerepet kapott az egyre inkább a médiától függő politika. Hiába volt ugyanez az évtized Magyarországon a civil társadalom fénykora, a rendszerváltás pillanatában egyfajta franchise-ként, egyetlen lehetséges modellként vette át az új politikai elit a mediatizált politika neopopulista

rendszerét – félresöpörve a lehetséges civil társadalmi alternatívát.⁸ A gazdaságban ugyanígy: „a” kapitalizmus több lehetséges változata közül 1989 végén a domináns neoliberális változatot tekintették a szakértők „a” modellnek, így a gazdasági átmenetet a washingtoni konszenzus nyomán vezényelte le az új elit – zárójelbe téve az egyebek mellett Szelényi Iván által felvetett alternatívát.⁹

Ahogy a politika világa nem a civil társadalmon, hanem a médián keresztül kommunikált a választóival (lásd a kilencvenes évek elején zajló, a térség országaihoz képest is igen durva médiaháborút), úgy a neoliberális modell alkalmazásának is sajátos következményei voltak. Témánkhoz tartozóan hadd hangsúlyozzam, hogy a neoliberális szemlélet gyarmatosított, majd professzionizált minden lehetséges életszférát, egyebek mellett a korábban öntevékenységgént végzett művelődés is bér munkává vált, melyért fizetség jár. Itt rögtön felvethető egy kortárs dilemma: igazat adhatunk-e az önkéntes munka kritikusaiknak, akik szerint a voluntőr tevékenység minden esetben önkizsákmányolás, hiszen ezzel akaratlanul átveszik a neoliberális kapitalizmus fentebb kivonatolt munkafogalmát, melyet éppenséggel bírálni szeretnének? Nem a neoliberális szótárt forgatjuk-e akarva-akaratlanul, ha a kérdést így tesszük fel?¹⁰

Talán a kultúra politikája iránt érdeklődő olvasó csodálkozhat: miért volt szükség egy sor olyan premissza előszámlálására, melyek visszavezettek bennünket az 1980–1990-es évek világába? A válasz röviden az, hogy a 2008-as globális gazdasági válság és a 2010-es politikai összeomlás, továbbá az „illiberális demokrácia” meghirdetése egyszerűen sürgette a rendszerváltás – úgy gazdasági, mint politikai és társadalmi – újraértelmezését is. Ahhoz, hogy a kortárs folyamatokat és bennük önmagunkat megértsük, látnunk kell a hosszabb távú folyamatokat is: azt, hogy mi vezetett ide.

E sorok írója tehát hosszú évek óta úgy érzi magát, mint Ady Endre „két meggyőződésű emberei”, akik látják, hogy az a mediatizált demokrácia, amelyet visszaperlünk a NER-től, valójában recseg-ropog mindenütt, vagyis olyasmiért tüntetünk „befogott orral”, amiben már rég nem hiszünk. Ugyanígy az állami korrupcióval szemben reklamált kapitalista versengést is úgy akarjuk (ha egyáltalán akarjuk), hogy közben látjuk összes igazságtalanságát, ellentmondását, kártékonyságát, tökéletlenségét.

Úgy globális, mint lokális kontextusban, a neoliberális világkép egyik legnagyobb vesztese az oktatás; helyszüke miatt itt csak a felsőoktatásra térek ki, különös tekintettel a művészeti intézményekre. E világnézet

lényege röviden az, hogy elutasítva mondjuk egy műalkotás vagy színházi előadás önmagában vett esztétikai, pedagógiai, politikai stb. minőségét, mindent csereértéken mér, vagyis a dolgok helyét a termelésben a piaci viszonyok szerint határozza meg.¹¹ A felsőoktatás problémájára alkalmazva ez annyit tesz, hogy sok egyetemista számára nem az a kérdés, hogy milyen tevékenységgel bontakoztathatja ki és élheti meg saját személyiségét, tehetségét, hanem mindközönségesen az, hogy *mennyit fog* az adott diplomával *keresni*.

A 2011-ben megalakult Hallgatói Hálózat – melyet még a vele szimpatizálók nagy része is tandíjellenes, anti-orbánista mozgalomként könyvelt el – voltaképpen az egyetem *komplex válságából* született, s arra keresett megoldásokat.¹² Két éves működése során talán akkor jutott a legközelebb az egyetemi demokrácia eszméjéhez, amikor 2013 tavaszán az egyetemfoglalással elérte azt, hogy legálisan helyet kapjon az ELTE Bölcsészkarának kampuszán.¹³ A dolog szépséghibája csak az volt, hogy ezzel a lehetőséggel sajnos már nem éltek az egyetemfoglaló diákok, a szervezet pedig hamarosan megszűnt.

Akkor mi a teendő? Erre a kérdésre megint csak két meggyőződésű válasz adható, hiszen egyetemi oktatóként természetesen szem előtt kell tartanom saját diákjaimnak azon céljait, melyekben részben vagy egészében már régen nem hiszek. Tetszik vagy sem, az egyetem ugyan névleg a tudományoké és a művészeteké (az oktatáshoz szükséges a PhD, illetve a DLA, majd az akadémiai doktori fokozat), ám az egyes képzések vonzerejét piacképességük adja. Ebben az értelemben az egyetemekre felvételizők és felvett hallgatók strukturált választásán és akaratképzésén keresztül az intézmény a piaci helyzet foglya. A piac fogja eldönteni, melyik szak válik kedveltté, sőt felkapottá, s ez még akkor is így van, ha az adott képzés tudományos háttere, megalapozottsága vitatható.

A hazai akadémiai világ nehezen mozgó jószág (bár ettől korántsem demokratikusabb), így egy sor olyan képzés is szerepel a palettán, mely nehezen egyeztethető össze a fentebb említett piaci kihívásokkal. És természetesen korántsem minden hallgató akar olyan diplomát, mellyel rögtön jól fizető, de számára érdektelen állást talál magának a munkaerőpiacon: az önképzés, a művelődés, a tehetség fejlesztése és megélése is motivációnak számít. A művészeti egyetemek klasszikus szakjainak hallgatói vannak talán a legrosszabb helyzetben, hiszen az esztétikai autonómia gondolatára hivatkozva a művészeti termelés nem lehet közvetlenül

piacfüggő; amennyiben az, úgy inkább alkalmazott művészetről vagy dizájnról beszélünk.

Mivel 1990 után a sokak által vágyott művészeti piac sem épült ki abban a tempóban és mértékben, hogy valódi megoldást tudott volna nyújtani a művészeti egyetemekről kikerült művészeknek, így a pályázati rendszer, illetve ma egyre inkább a *residency programok* kínálhatnak átmeneti megoldást. (A jelenlegi kormányhoz hű „állami művészek” számára alapított Magyar Művészeti Akadémiára mint megélhetési formára itt nem kívánok kitérni.) Ám a dolog méregfogát ezzel korántsem sikerült kihúzni, hiszen a mélyben meghúzódó szerkezeti probléma maga a létbizonytalanság, a prekariátus.

1999-ben megjelent könyvünkben Luc Boltanski és Ève Chiapello arra mutat rá, hogy az évtized közepétől datálható konnekcionista kapitalizmus cseppfolyóssá teszi az ipari kapitalizmus „örökségét”: a *munkahelyet* és a *munkaidőt* (rövidre zárva ezzel a hagyományos szakszervezeti érdekérvényesítés lehetőségét). A hálózati logikába illeszkedő, a fizikailag megfogható munkahelytől függetlenedő *projekt* lesz a kapitalizmus új szellemének megtestesítője, melynek legfontosabb célja a hálózati kapcsolatok számának növelése. A cselekvés fő célja tehát nem más, mint az új projektek indítása, illetve a más projektekbe való bekapcsolódás, hiszen az aktivitás igazi vonzereje a lehetséges kapcsolódások mennyiségi és minőségi növelése.¹⁴ Az egyetemek közötti projektek jelentős része nem valódi kutatásról szól, hanem ilyen jellegű kapcsolatok felhalmozásáról. Jóllehet a vállalat elvárja a projekt résztvevőjétől, hogy képes legyen alkalmazkodni, csoportban dolgozni, jól kommunikálni, de ez nem – szociálpszichológiai értelemben vett – valós csoportkötődést, hanem egyénközpontú, haszonelvű érdekérvényesítést, végső soron komoly dezintegrációt eredményez. Annál hatékonyabb valaki, minél jobban tudja használni a másikat s annak kapcsolatait. Aki nem hajlandó elsajátítani az új hálózati logikát, az kimarad a rendszerből. A *kapitalizmus új szelleme* szerint a probléma abban áll, hogy az egyén egyfelől nem látja az értelmes cselekvés lehetőségét, másfelől a projekt megszűntével voltaképpen megélhetése is megszűnik, ezért egyfajta *folyamatos jelenben* él, de nem képes anticipálni, tervezni a jövőt (a mindennapi élet szintjén a családalapítás, lakhatás, esetleges hitelfelvétel stb. kérdései esnek latba).

Nézzük a konkrét javaslatokat.

A projektrendszer tehát a prekariátus egyik fundamentuma, s ez a látószög elméleti jellegű eszmefuttatás elvezet bennünket oda, hogy egy

konkrét következtetést politikai követeléssé formáljunk, s a létbizonytalanság felszámolásához vezető út egyik alapjának a (1) *feltétel nélküli alapjövédelmet* (FNA) tekintsük. Az FNA természetesen nem csodaszer, mely egy csapásra megoldást nyújt mindenre. Mindössze arra lenne elég, hogy orvosolja a prekariátus okozta alapvető kiszolgáltatottságot. Finnországhoz hasonlóan az FNA bevezetésének nem kell szükségszerűen rögtön általános érvényűnek lennie, elsődleges célcsoportként azonban sokat segítené azokon a 20–30 éves fiatalokon, akik egyáltalán nem vagy csak nehezen tudják elkezdni felnőtt életüket. Véggkövetkeztetesként tehát úgy vélem, hogy nem elsősorban új kultúrapolitikára van szükség (arra is), hanem olyan társadalompolitikára, mely bizonyos megélhetési garanciákat tud nyújtani a kultúrával, művészettel, tudománnyal foglalkozóknak.

Jóllehet a pályázati rendszer is egyfajta álláspótlék, mely a kiíró szempontjából a határozatlan idejű foglalkoztatás „veszélye” nélkül, vagyis átmenetileg esélyt ad az arra érdemeseknek, így szintén a prekariátus egyik fundamentuma, de a közeli jövőben mégis nélkülözhetetlenek tűnik. Ez esetben módosítási javaslattal élnék, nevezetesen azzal, hogy 3–5 évnél rövidebb időre ne lehessen komolyabb művészeti vagy tudományos pályázatot kiírni, valamint az elnyerhető összeg ne működhessen fizetéskiegészítésként (pl. ne kössék közalkalmazotti álláshoz), hanem biztosítson szerény, de biztos megélhetést (*a no gain, no loss* elve). A (2) közép és hosszú távú ösztöndíjrendszer tervezhetővé tenné a jelent, s ha nem is nyújtana létbiztonságot, de ebben az időszakban enyhítene az alapvető megélhetési gondokon és megalapozná a kreativitáshoz szükséges biztonságot.

Mivel a közeli jövőben jelentős és pozitív politikai változásra sincs komoly esély, így a művészeti egyetemekről kikerülőknak megítélésem szerint *nolens volens* szembe kell nézniük a piac kihívásaival is. A 2017-es Off-Biennálé elve az volt, hogy csakis nem-állami fenntartású intézményekbe és magángalériákba „szervezte ki” az égisze alatt megvalósuló kiállításokat. Nyilván ez a módszer sem tökéletes, de itt magát a gyakorlattá formált elvet méltányolnám, melynek következtében fiatal képzőművészek mégiscsak kapcsolatba kerültek a magángalériákkal. Ha az egyre inkább az MMA hatáskörébe kerülő finanszírozás miatt – morális és politikai okokból – nincs mód az állami intézményekkel való együttműködésre, akkor (3) muszáj szövetségeseket keresni a magántulajdonban lévő galériák között. Megint csak nem azt állítom, hogy az Off-Biennálé esete „a” megoldás, de

egy kipróbált és viszonylag jól működő gyakorlat elemeit érdemes beemelni a jövőben követendő stratégiák közé.

A piacosodás miatt az önkéntességen alapuló civil társadalom eszméje sem most éli fénykorát, így érdemes elgondolkodni azon is, hogy a Kádár-korszakban létrejött olyan intézmények, mint a szakkollégiumi mozgalom vagy a Fiatal Képzőművészek Stúdiója Egyesület hogyan találja meg a helyét és szerepét a jelenben. Minden tiszteletem azoknak, akik az ilyen intézmények fenntarthatóságáért küzdenek (e sorok írója is ezt tette sokáig), de mindenki tudja és érzi, hogy csak „tűzoltással” nem lehet és nem érdemes intézményeket működtetni. Ha a fentebb vázolt okokból nem szívesen kooperálunk sem állami, sem piaci szereplőkkel, az önkéntes munkát viszont önkiszákmányolásnak tekintjük, akkor érdemes eltűnődni egy korábbi rezsimben fogant civil gyakorlat fenntarthatóságán. A politika, így a kultúrapolitika mindig a „lehetőségek művészete”, ezért ezekkel a kérdésekkel hosszabb távon mindenképpen szembe kell néznünk.

Az új kultúrapolitikával szerintem sokan úgy vagyunk, mint Woody Allen *Annie Hall* című filmjének felütésében a főszereplő az étellel: nem elég, hogy romlott a bécsi szelet, és elsózták a tatár szószt, de még nagyon kicsi adagokat is adnak.

Jegyzetek

1. Ady Endre, Két meggyőződésű emberek, *Nyugat*, 4. évf. (1911) 15. sz., 248.
2. Tamás Gáspár Miklós, Ady és a két meggyőződésű emberek, *Mérce*, 2017. november 27.
3. Bartók Gyula, Közvetlen demokráciát a Fideszben!, in *Tiszta lappal. A Fidesz a magyar politikában, 1988–1991*, Bozóki András (szerk.), Budapest, Fidesz Központi Hivatal, 1992, 101–104.
4. Kis János – Kőszeg Ferenc – Solt Ottília, Társadalmi szerződés. A politikai kibontakozás feltételei (1987), in *Beszélő Összkiadás*, Havas Fanny (szerk.), Budapest, AB–Beszélő, 1992, 2. kötet, 749–791.; Szalai Erzsébet, A rendszerváltás útelágazása: a Szabad Kezdeményezések Hálózata, 1988, *Új Egyenlőség*, 2018. március 17.
5. Laki Mihály, Az ellenzéki pártok gazdasági elképzelései 1989-ben, in *A rendszerváltás foratókönyve. Kerekasztal-tárgyalások 1989-ben*, 7. kötet: *Alkotmányos forradalom*, Bozóki András (szerk.), Budapest, Magvető, 2000, 593–623.; Ripp Zoltán, *Rendszerváltás Magyarországon, 1987–1990*, Budapest, Napvilág, 2006.
6. Narancs Klub Hálózat, in *Tiszta lappal*, 790–791.

- 7 Nagy Kristóf, A Soros Alapítvány képzőművészeti támogatásai Magyarországon. A nyolcvanas évek második felének tendenciái, *Fordulat*, 21. sz. (2014), 192–215.; Nicolas Guilhot, Une vocation philanthropique. George Soros, les sciences sociales et la régulation du marché mondial, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 151–152. sz. (2004), 36–48.
- 8 Csigó Péter, Mediatizált politika és kollektív spekuláció, *Replika*, 95. sz. (2015), 59–78.
- 9 Gil Eyal – Iván Szelényi – Eleanor Townsley, *Making Capitalism without Capitalists. Class Formation and Elite Struggle in Post-Communist Central Europe*, London – New York, Verso, 1998. Lásd Böröcz József, Magyarország az Európai Unióban: az örök „felzárkózó”, *Fordulat*, 21. sz. (2014), 88–100.; Éber Márk Áron – Gagy Ágnes – Geröcs Tamás – Jelinek Csaba – Pinkasz András, 1989: szempontok a rendszerváltás globális politikai gazdaságtanához, *Fordulat*, 21. sz. (2014), 11–63.
- 10 Doreen Massey, Neoliberalism has Hijacked Our Vocabulary, *The Guardian*, 2013. június 11.
- 11 Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.
- 12 K. Horváth Zsolt, Kié az egyetem?, *Eduline.hu*, 2011. október 24.
- 13 Vö. Tamás Gáspár Miklós, Szolidaritás és kritika: a diákmozgalomról, *Élet és Irodalom*, 57. évf. (2013) 5. sz., 10–11.
- 14 Luc Boltanski – Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

A szövegek eredeti megjelenési helye

1. Uchrónia: ha a Mérei-féle köznevelési reform 1945-ben győzni tudott volna
Hévíz, 30. évf. (2023) 1. sz., 63–69.
2. A tyúk vagy a tojás? Demokrácia kicsiben és nagyban
Litera, 2018. október 29. (online)
3. A szót, a titkot, a piciny csodát. Peremhelyzet és a közlés emancipációja
Litera, 2019. február 26. (online)
4. Föld! Föld! Rabbjai a földnek
Litera, 2018. augusztus 6. (online)
5. A ballagás mint átmeneti rítus. A közvetlen demokrácia kísérlete
Almási Tamás *Ballagás* című filmjében
Litera, 2018. július 9. (online)
6. A Rákosi név megint szép lesz. Az „ismeretlen” szerepe a pedagógiában
Litera, 2018. június 12. (online)
7. „Engedjétek énekelni a gyermekeket!” Együtt éneklés, együttes élmény:
az iskolai kórusok demokratikus funkciója
Litera, 2019. április 23. (online)
8. A drámai tagozat. Pedagógiai hősköltemény Szentesen
Litera, 2018. október 1. (online)
9. Jelentek a bábok életéből. A *Mazsola és Tádé* világképe
Litera, 2018. december 24. (online)
10. Ni Dieu ni maître. Rossz lelkiismeretünk Supermanje: a Tanár
Litera, 2019. január 28. (online)
11. Exhibicionizmus: a nyitott múzeum mint pedagógiai tér
TranzitBlog, 2018. augusztus 7. (online)
12. Mérei Ferenc és a „bujdosó emberismeret”. Marikovszky Andrea beszélgetése
Rövid változat: *Új Egyenlőség*, 2022. június 12.
Hosszú változat: *Litera*, 2022. december 28. (online)
13. Az önkritikáról: kommunista gyónás vagy csoportterápia?
Litera, 2018. szeptember 3. (online). Újra kiadva: A népi kollégiumok
és az önkritika gyakorlata, *Mérce*, 2018. november 4. (online)
14. A kreativitás termelése. Esztétikai nevelés és az érzéki
pedagógiai fejlesztése: Mérei Ferenc
Prae, 2018. augusztus 21. (online). Angolul megjelent:
The Production of Creativity. The Politics of Ferenc
Mérei's Psychological and Pedagogical Approach,
in *Creativity Exercises: Emancipatory Pedagogies in Art and
Beyond*, Hegyi Dóra – László Zsuzsa – Zólyom Franciska
(szerk.), Berlin, Sternberg Press, 2020, 343–353.

15. „Én is egy kicsi hópata vagyok?” A gyermeki mint stílusdimenzió és önismereti imperatívusz
Artnagazin, 19. évf. (2021) 6. sz., 36–43.
16. Az emberi hang ősi orkesztere. Az együtesség politikuma a Szalmás-kórus működésében, 1930–1940
In Tömegek és ünnepek. A nyilvánosság rítusai a közép-európai modernségben, Csúri Károly – Orosz Magdolna – Szendi Zoltán (szerk.), Budapest, Gondolat, 2009, 92–102. Németül megjelent: *Das uralte Orchester der menschlichen Stimme: Politikum, Musik und Kollektivität in der Tätigkeit des Chors von Piroska Szalmás (1930–1940)*, in *Massenfeste. Ritualisierte Öffentlichkeiten in der mitteleuropäischen Moderne*, Csúri Károly – Orosz Magdolna – Szendi Zoltán (szerk.), Frankfurt am Main, Peter Lang, 2009, 81–92. Kerekes Amália fordítása.
17. Természet és közösség a munkáskultúrában: művelődés, testkultúra és politikum a horányi Telepen a két háború között
Múltunk, 58. évf. (2013) 2. sz., 127–144. Újra kiadva: *A felszabadítás pedagógiája: a kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*, Udvarhelyi Éva Tessa (szerk.), Budapest, Közélet Iskolája, 2022, 195–206.
18. Az egyetemi demokráciáról. A Hallgatói Hálózat közvetlen demokratikus kísérlete, 2011–2013.
Rövid változat: *Szuverén*, 2013. április 15. (online).
Teljes verzió: *Café Babel*, 74. sz. (2014), 17–31.
19. Rossz közérzet az egyetemen. E. P. Thompson és a tudás áruvá válása
Litera, 2018. november 26. (online)
20. Szívképzés. A tudatlanság dicsérete a tudománymetria korában
Litera, 2019. március 25. (online)
21. A magyar szociáldemokrácia: egy alulról szerveződő mozgalmi ellenkultúra
Új Egyenlőség, 2017. november 5. (online)
22. Bécsi szélet tatár szószban. Két meggyőződésű javaslatok a kultúrapolitika megújítására
TranzitBlog, 2018. március 27. (online)

Képegyzék

1. **A Munkás Testedző Egyesület tornászai, 1930.**
Lengyel Lajos fotója. Forrás: Fortepan / Formanekné Nagy Zsuzsanna
2. **Mérei Ferenc és Mérei Vera**
Forrás: Mérei család
3. **Telek Borbála kollázsa 1, 2024.**
4. **Donáth Ferenc vádlott a Fő utcai katonai bíróság épületében, a Nagy Imre és társai elleni perben.**
Forrás: Fortepan / Magyar Nemzeti Levéltára
5. **Ballagás. Thököly út és Cházár András utca sarka, 1974.**
Forrás: Fortepan / Pohl Pálma
6. **Énekkar, 1970.**
Lengyel Lajos fotója. Forrás: Fortepan / Lipovits Károly
7. **Telek Borbála kollázsa 2, 2024.**
8. **Snúrozó fiúk a VIII., Horváth Mihály téren, 1955.**
Forrás: Fortepan / Kriss Géza
9. **Erdély Miklós és Mérei Ferenc, 1976.**
Forrás: Pap Dávid Tamás és az Erdély Miklós Alapítvány
10. **Magyarországi Munkások Gyermekebarát Egyesülete budapesti 7. számú csoportjának gyermekkórusa, 1932.**
Forrás: Fortepan / Angyalföldi Helytörténeti Gyűjtemény
11. **A Természetbarátok Turista Egyesületének horányi Telepe, 1965.**
Forrás: Fortepan / Szilvási-hagyaték
12. **A Hallgatói Hálózat, 2012.**
Forrás: K. Horváth Zsolt fotója
13. **Telek Borbála kollázsa 3, 2024.**
14. **Sztrájk Népszavával, 1910 körül**

© K. Horváth Zsolt 2024

Felelős kiadó: **Dr. Czene Gréta**

elnök-vezérigazgató,

Budapesti Metropolitan Egyetem

Szerkesztő: **Pörczi Zsuzsanna**

Olvasószerkesztő: **Kerekes Amália**

A kiadványt tervezte: **Tepes Ferenc**

Nyomda: **Bonex Press Kft.**

Felelős vezető: **Illés Gábor**

ISBN 978-615-5459-34-4

ISSN 2786-1139