

Humán erőforrások és az oktatás

Míg korábban az oktatás szinte kizárólag a közgazdasági szakirodalomban szerepelt a humánerőforrás-fejlesztés kontextusában, az utóbbi időben e megközelítés mind oktatáspolitikai, mind szakmai-pedagógiai körökben egyre általánosabbá vált. Ennek a legközvetlenebb és gyakorlati oka az, hogy az Európai Unióba ez év májusán belépett Magyarország oktatásügyének fejlesztésére jelentős források lehetősége tárult fel az EU Strukturális és Kohéziós Alapjaiból elérhető humán erőforrás-fejlesztési támogatások révén. Írásunk a humán erőforrás fogalmának különböző elméleti megközelítéseit, a fogalom változásait és átalakulását, valamint a humán erőforrás-fejlesztésnek kifejezetten a közoktatás szempontjából specifikus főbb tényezőit tekinti át és elemzi.

Arról, hogy melyek a magyar közoktatás legfontosabb humán erőforrás-fejlesztési feladatai, a 2004–2006 közötti időszakra szóló Nemzeti Fejlesztési Terv Humán Erőforrás Operatív Programja (HEF OP) s az e programhoz kapcsolódó – 2004 márciusától megjelent, illetve megjelenő, konkrét intézkedésekhez kapcsolódó – pályázati kiírások adnak némi eligazítást (lásd: www.hefop.hu; www.om.hu). A közoktatási rendszer szereplőit e pályázatok két területen: a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása (HEF OP 2.1), valamint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek, kompetenciák fejlesztésének ösztönzése (HEF OP 3.1) tekintetében célozzák meg. Ezek tehát nyilvánvalóan a mai magyar közoktatási rendszertől a humán erőforrások fejlesztésében elvárt feladatok. De mi is valójában a tartalma annak, amikor a közoktatásról mint a humán erőforrások fejlesztésének egyik fontos szereplőjéről beszélünk? Releváns-e ez a megközelítés, vagy csupán a megnyíló fejlesztési források ígézetéről, netán múltó divatjelenségről van szó? Mások-e a közoktatás feladatai ebben a „fénytörésben”, mint a hagyományos ágazati megközelítésekben? Írásunk – amely egy megjelenés előtt álló kötet egyik fejezete nyomán készült – elméleti jellegű, de a gyakorlat számára is használható támpontokat kíván nyújtani a közoktatás humán erőforrás-fejlesztési feladatainak végig-, vagy inkább újragondolásához. A szerző álláspontja szerint ez azért nem kerülhető meg, mert a humán erőforrás-fejlesztés vetülete valójában a közoktatási rendszert működtető társadalom komplex igényeit fejezi ki, a szektor teljesítményét pedig szintén a hagyományos szakmai-pedagógiai feladatok teljesítésénél tágabb horizontról, társadalmi-gazdasági szempontból értékeli.

A „human capital”-tól a humán erőforrásig

A humán tőke fogalmához az az elméleti közgazdasági felismerés vezetett el, hogy az emberi tényező önálló és más termelési tényezővel nem magyarázható szerepet játszik a gazdasági növekedésben. (1) (Schulz, 1961) Azt, hogy e nem anyagi tőkejavak a nemzetgazdaság integráns részei, a regionális közgazdaságtan is igen korán fölismerte. E diszciplína egyik megalapítója, von Thünen szerint „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelyek hozzájárulnak a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki”. (idézi Varga, 1998. 11.)

A humán tőkejavakat – az emberek képességeit és produktív ismereteit – mint termelési tényezőket mindenekelőtt az különbözteti meg a többi tényezőtől, hogy maguk is a gazdasági tevékenység eredményei, s a további termelés alapjául szolgálnak. (Lengyel – Szántó, 1998) Az emberi és a többi tőkefajta közötti fő különbség azok tulajdonjogainak természetéből fakad; az emberi tőke elidegeníthetetlen, tulajdonosa kizárólag az lehet, akiben e tőke testet ölt. (2) Így az emberi tőkére épülő szolgáltatások cseréje egyfajta bérleti típusú tranzakcióként értelmezhető. (Rosen, 1991) (3) Az emberi tőkét másfelől az különbözteti meg más tőkefajtáktól, hogy megtérülése hosszú távú.

A modern közgazdaságtan azon tapasztalata alapján, hogy a termelési tényezők pótlólagos ráfordítással megnövelhetőek, az emberi tőkébe történő beruházásról is elmondható, hogy „növeli az egyén szakértelmét és jövedelemtermelő képességét, valamint a gazdasági döntéshozatal hatékonyságát a piacgazdaságon belül és azon kívül is”. (Rosen, 1991) A regionális emberitőke-beruházás szempontjából az emberi tőke mozgása kötöttebb a pénztőkénél. Ugyanakkor – mivel nem szolgál fedezetül – növelésére más térségből nem lehet kölcsönhöz jutni. (Barro – Sala-i-Martin, 1995) (4)

A lehetséges ráfordítások spektruma igen széles; a humán tőkét növelő beruházások körébe már a szulz-i elmélet szerint beletartoznak az egészségügy, a munkahelyi képzés, a formális (alap-, közép- és felsőfokú) oktatás területén történő, valamint a munkakerő és a lakosság mobilitását támogató beruházások. Azzal, hogy kimutatták: az emberi tőkeberuházások hozadéka a fizikai tőkeberuházások hozamaihoz hasonlítható, igen megnőtt e tőkefajta gyakorlati jelentősége. (Kendrick, 1976)

Azzal, hogy kimutatták: az emberi tőkeberuházások hozadéka a fizikai tőkeberuházások hozamaihoz hasonlítható, igen megnőtt e tőkefajta gyakorlati jelentősége.

Noha hosszú ideig nem sikerült számszerűsíteni a humán tényező gazdasági hatását, annak becslésére már a 19. században különböző modellek születtek. (Varga, 1998, 12–13.) (5) Fontos, korai felismerés volt, hogy a humán tőkejavak hiánya korlátozza a szükséges fizikai tőkeberuházásokat is, vagy megakadályozhatja azok hasznosulását. Bár a közvetlen haszonnal kecsegtető piaci befektetések rövidebb idő alatt fejtik ki hatásukat, de kevésbé vagy egyáltalán nem hasznosulnak, ha nem kíséri őket megfelelő, a piaci igényeken túlmutató, bár lassabb megtérüléssel bíró közösségi ráfordítás. Az elemzésre alkalmas, idősoros területi adatok megjelenésével, majd a növekvő számú empirikus kutatások alapján egyre inkább körvonalazódott az, hogy a meglévő tudástöbblet ugyan nem hoz önmagában gazdasági fejlődést, de kimutatható a humán tényező közvetlen gazdasági szerepe.

A különböző tőkejavak birtoklásának eltérő szintjeit a kritikai közgazdaságtan állította előtérbe, és tekintette a számos formában megjelenő társadalmi differenciálódás jelentős forrásának. A differenciáltság megszüntetésére való törekvés ugyan megjelent a közgazdaságtan „harmónia-elméleti” irányzataiban – így a gazdasági konvergencia-elméletekben – is, ahol a humán tőkéhez kapcsolódó társadalmi politikai alkalmazások, például a tömegoktatásba történő közösségi ráfordítások növelése mint a szegénység csökkentésére szolgáló eszköz szerepelt, a „konfliktus-elméleti” megközelítések a társadalmi egyenlőtlenségekbe ágyazva fogalmazták meg és vizsgálták a humántőke-ellátottság és -újratermelés tagoltságát.

Ezt nagyban segítette, hogy a gazdaság és a társadalom törvényszerűségeinek megismerésében – ha átmenetileg is – előtérbe kerültek más diszciplínák, főképpen a szociológia. (Coleman és mások, 1966; Coleman, 1998; Bourdieu, 1978, 1997) A szociológiai megközelítések fontos szerepet vállaltak a humán tőke fogalmának kiszélesítésében, ráirányították a figyelmet az emberi közösségek és a társadalom által létrehozott egyéb tőkefajtákra, a kulturális tényezők és társadalmi normák hatására, a különböző tőkeformák

konvertálhatóságára, valamint a személyközi kapcsolati hálók szerepére. Az emberi tőke fogalmának – a közgazdaságtan és a szociológia mellett a kulturális antropológia és a szociálpszichológia megközelítéseinek, illetve ezek egyes elemeinek kölcsönös elfogadásán nyugvó – újradefiniálása nyomán az elmélet alkalmazási területe tovább szélesedett. (6)

A neoklasszikus növekedési elméletek szerint a humán tőke s ezen belül az oktatás fejlesztésének a gazdasági felzárkózásban van szerepe. A konvergencia-elmélet alkalmazása kitüntetett jelentőségre tett szert a regionális gazdasági és politikai gondolkodásban is. A regionális megközelítés a II. világháború utáni Európa gazdasági újjáépítésének fejlődési lehetőségei, majd később az elmaradott országok gazdasági és politikai fejlesztése szempontjából különösen fontos kérdés volt, ezért jelentős ráfordítások történtek az elmélet empirikus alátámaszthatóságának igazolására. A Világbank által koordinált, az 1950 és 1985 közötti időszakot tartalmazó nemzetközi összehasonlító (118 ország fajlagos GDP-adataira épített) elemzések alapján az elméleti feltevés bizonyíthatónak látszott. (*Summers – Heston*, 1988) Az adatok vásárlóerőre vonatkoztatott elemzése rövidebb időszakra, de szintén alátámasztotta a konvergencia-hipotézist. (*Barro*, 1991; *Barro – Wolf*, 1991) Barro nevéhez fűződik ugyanakkor a gazdasági növekedés és az iskolázottság kapcsolata szempontjából fontos empirikus bizonyíték arra, hogy az alap- és középfokú oktatásba való belépési arányok induló szintjének különbségei és az elért gazdasági fejlődés között szignifikáns különbség van; azaz ez implicit módon ugyan, de nem igazolja a(z abszolút) konvergencia-hipotézist. (*Barro*, 1991)

Ez az empirikus tapasztalat arra a korábbi, egyszerűsített kvalitatív elemet is tartalmazó felismerésre támaszkodhatott, hogy az egyes munkás produktivitása kapcsolatba hozható a környezetében élő munkaerő „akkumulált” képzettségi szintjével. Ebből adódott az a következtetés, hogy a gazdasági fejlődés majdani lehetőségei függenek a fejlődési folyamat kezdetén meglévő humán tőke szintjétől. (*Lucas*, 1988) Mindez feltételesé tette azt a korábbi megfigyelést, amely a gazdaság fejlődésének általános jellemzőjeként a foglalkoztatás-szerkezetnek az agrárágazattól az ipari, majd a szolgáltató szektorok felé mutató eltolódását írta le. (*Maddison*, 1982) Ez ugyanis – a fent említettek alapján – csak akkor mehet végbe, ha a népesség már rendelkezik a szektorváltás(ok)hoz szükséges megfelelő alapkiskolázottsággal.

A gazdasági fejlődést segítő embertőke-tényezők sorában igen korán kitüntetett figyelem irányult az iskolázottság szerepére. Ezen belül az oktatás-képzés szintje és a személyes jövedelmek és keresetek közötti kapcsolatok, illetve ezek elosztási kérdései a humántőke-elemzések egyik fontos területét jelentették. (*Miller*, 1960; *Mincer*, 1958, 1974) Az oktatásnak a gazdasági növekedésben betöltött szerepével kapcsolatban máig vitatott, hogy vajon mely iskolafok(ok) tölti(k) be ezt a szerepet, és hogyan hat a mechanizmus. Lucas e szempontból fontos elmélete még nem tért ki arra, hogy a humántőke-akkumuláció szintje mit jelent az alap-, a közép- és a felsőoktatás, illetve a humán tőke egyéb tényezői szempontjából. Ennek a kérdésnek a jelentősége azonban alapvetően nem is elméleti, hanem gyakorlati, ugyanis az elmaradott országok gazdasági növekedésének elősegítése érdekében történő – döntően nemzetközi pénzügyi keretből megvalósítandó – humántőke-beruházások oktatásfejlesztésre történő ráfordításainak irányát és nagyságrendjét volt hivatott kijelölni. A Világbank által koordinált idősoros adatok elemzése során Barro az alap- és középfokú képzésnek (az ide történő beiskolázás arányának) tulajdonított meghatározó jelentőséget (*Barro*, 1991), bár e közvetlen kapcsolatot a későbbi becslés kitágította, és a kiterjedt alapképzés iskolázottságot a gazdasági növekedéshez vezető magasabb iskolai végzettség közvetítő tényezőjének tekintette. (*Barro – Sala-i-Martin*, 1995; *Barro*, 1997) Ugyanazon adatokból – a világbanki (korrigált és szűkített) adatbázis másodelemzésére építve – vizont a (belépési rátákkal mért) tercier oktatásnak a középfokúnál nagyobb és szignifikánsabb hatását is kimutatták. (*Chatterji*, 1998) E

modellben a vizsgált országokban jellemző politikai jogok *Gastil* által készített hétfokozatú skáláján (*Gastil*, 1987) az oktatáshoz való hozzájutás változóját elemezve kimutatható, hogy minél liberálisabb az ország politikai rendszere, annál nagyobb gazdasági növekedés várható.

Az oktatás egyes szintjeinek a gazdasági növekedéshez való hozzájárulását három, egymástól szignifikánsan eltérő gazdasági fejlettségű országcsoportban (7) vizsgáló kutatás szintén arra az empirikus következtetésre jutott, hogy az oktatás és a gazdasági fejlődés között kimutatható kapcsolat van. A különböző oktatási vertikumoknak azonban eltérő szerepe van a gazdasági fejlettség szintje szerint: míg az alacsony fejlettségi szintű országokban az alapoktatásnak erőteljes és a középfokú oktatásnak is érzékelhető a hatása a gazdasági növekedésre, az OECD-országokban ez a felsőoktatás esetében mutatkozik. A felsőoktatás hozzájárulása a gazdasági fejlettség szintjének növekedésével erősödik. Így az alacsony gazdasági fejlettségű országokban – mint a szerzők hazájában, Görögországban – a felsőoktatás „előreszaladása” diszfunkcionális lehet; növeli a diplomás munkanélküliséget, ami negatívan hat a gazdaság fejlődésére. Ennek alapján tulajdonítanak a szerzők fontos szerepet annak, hogy az oktatási erőforrások különböző vertikumok közötti szétosztásában figyelembe vegyék a gazdaság fejlettségét. (*Petrakis – Stamatakis*, 2002)

A gazdasági növekedésre ható tényezőkről való gondolkodásban – és ezek matematikai modelljeiben – a humán tőke lehetséges tényezői közül az iskolázottság mellett kiemelésre érdemes a felsőoktatáshoz is kötődő K+F szféra is. *Romer* modelljében az endogén fejlődés a kutatás-fejlesztésbe való befektetések által vonzott (az itt foglalkoztatottak számának növelését megcélzó) fizikai befektetések nyomán jön létre. (*Romer*, 1990) *Mankiw* és munkatársai az embertőkét a fizikai tőkeállomány és a humántőke-befektetések arányával modellezték. (*Mankiw és mások*, 1992) Fontos felismerés volt magának a tanulási folyamatnak a humán tőke fejlődésében betöltött szerepe. (*Stern*, 1991) A K+F mellett *Romer* később az állami közpolitikák gazdaságra való hatását is kiemelte. (*Romer*, 1996)

A humán tőke fejlesztésében vállalt állami, illetve kormányzati szerep a társadalmi be rendezkedés jellege és az állam gazdasági részvétele szerint eltérő mértékben ugyan, de általánosan jellemző. Ez részben közvetett módon (az egyéni és vállalkozási döntések befolyásolásával), részben közvetlenül (munkáltatóként és az állami szintű közszolgáltatások fenntartásával) történik. Az állam részvételét az oktatásban közgazdaságilag döntően pozitív externális hozamai indokolják, amelyeket *Schulz* és számos más szerző is kimutatótt. A legfontosabb extern hatások egyrészt a reálszféra optimálisabb működésének elősegítésében jelentkeznek (a magasabb iskolázottsággal nő a dolgozók gazdasági változásokhoz, technológiaváltásokhoz szükséges adaptációképessége, a tőkepiacok működése kevesebb állami beavatkozást igényel), illetve az állami teherviselés csökkentetőségében mutatkoznak meg (kevesebb szociális, egészségügyi, népjóléti és munkanélküliségi kompenzációs kiadások igénye), amelyhez hozzájárul a működőképesebb demokratikus intézményrendszer s a közösségileg előállított közszolgáltatások nagyobb súlya is.

A közzféra felelősségére, illetve a piaci mechanizmusok korlátaira a társadalmi egyenlőtlenségek gazdasági kezelésében elsőként *Samuelson* mutatott rá. (*Samuelson*, 1954) Ez a gondolat igen termékenyítően hatott az elméleti közgazdaságtan újabb, alternatív irányzataira, amelyekben a társadalmi szolgáltatások között az oktatás, ezen belül is a tömegoktatás jelentősége a gazdaságban való hasznosíthatóságán túlmutató, új értelemben mutatkozott. E megközelítések között a szintén Nobel-díjas *Amartya Sen* munkásságát érdemes kiemelni, aki az (alap)oktatás fejlesztésének társadalmi elkötelezettségét s az államok ebben való felelősségét az egyéni szabadságok lehetőségének biztosítása felől értelmezi. *Sen* az egyének képességeinek fejlesztését a haszonelvű számítás által nem értékelt, sőt azzal összeütközésbe kerülő, ugyanakkor társadalmi elkötelezettségként kezelendő egyéni szabadságigények egyik legfontosabbikának tekinti. Az állami alapok-

tatás jelentőségét az egyének képességeinek fejlesztésében nem közvetlenül, illetve nem elsősorban az írás-olvasás kiterjesztésében látja – amelyet, mint India példáján keresztül bemutatja, a gazdasági és társadalmi igények nem feltétlenül támasztanak alá (8) –, hanem az e képességekre épülő kommunikáció lehetőségeinek fejlesztésében, amely a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez nélkülözhetetlen egyéni szintű szabadságok lehetőségét bővíti. (Sen, 1993)

Míg az eddig ismertetett elméletek és modellek mindegyikében elfogadott az oktatás, illetve az azt is magába foglaló szférák szerepe a gazdaság fejlődésében, addig az 1970-es években egy olyan elmélet körvonalai bontakoztak ki, amely ezt tagadja. A szűrőelmélet (screening theory) néven összefoglalt, nem kiforrott megközelítések képviselői szerint az oktatási rendszer nem járul hozzá a munkaerő teljesítőképeségének növeléséhez. Az elmélet egyik értelmezése szerint az elért iskolai végzettség csupán jelzi a várható munkateljesítményt azzal, hogy információt nyújt (a gazdaság számára másként nem mérhető) tulajdonságokról és képességekről, továbbá lehetővé teszi ezek megfelelő elosztását. Ennek az értelmezésnek különböző formalizált modelljei is létrejöttek, amelyeknek sem az empirikus alátámasztása, sem a cáfolata nem történt még meg. (9) Az irányzat egy másik, matematikailag nem formalizált értelmezése szerint az elért végzettségek valójában a különböző foglalkozások megszerzésének s az ezzel járó jövedelmi különbségeknek az elérését teszik lehetővé. (10)

Az oktatás és gazdaság kölcsönhatásáról három markáns szociológiai megközelítés – a funkcionalista, a konfliktus- és az institucionalista irányzatok – kritikai elemzése és saját empirikus vizsgálatok alapján von le oktatási rendszerelméleti következtetéseket Fuller és Rubinson. (Fuller – Rubinson, 1992) Eszerint a két szféra között van, de nem automatikus a kapcsolat, amelyben meghatározott feltételek között mindhárom elméletnek van relevanciája.

Az első megközelítés, amely az oktatás fő funkcióját a társadalmi struktúra és tagoltság újratermelésében látja (Bourdieu, 1974, 1997; Bowles – Gintis, 1976), tagadja az oktatás gazdasági fejlődésben játszott szerepét, mivel, úgymond, épp e funkció akadályozza meg azt, hogy az oktatási rendszer a reálszférához kapcsolódjon. A legfőbb gátat a kulturális tökére épülő tananyag, az oktatáshoz való hozzájutás módjai (beiratkozási keretszámok, továbbhaladáshoz versenyvizsgák) és az oktatásnak a közigazgatási rendszerhez való közvetlen kapcsolódása jelenti. Mivel pedig a társadalmi újratermelés az oktatási rendszer tagolt részrendszereiben (elit- és tömegoktatás léte, különböző társadalmi csoportokat magukba foglaló elkülönült iskolatípusok) valósul meg, e három tényező is a rész-rendszerek sajátosságai szerint alakul. Rubinson és Fuller az elmélet érvényességének korlátozásával azt állapítja meg, hogy az oktatás gazdasági növekedésre gyakorolt hatása annál kisebb, minél erősebb abban a társadalmi tagozódás újratermelését végző funkció.

A konfliktuselmélet szerint az oktatásban elért magasabb iskolai végzettségnek csupán a magasabb státusú munkák betöltése során van jelző szerepe, az oktatás tartalma lényegében indifferens. (Collins, 1979) A státusverseny az oktatásnak a reálszféra igényeitől elszakadó expanziós spirálját indítja be, amely így szükségképp az oktatás színvonalának csökkenésével jár. A Rubinson és Fuller-féle kritikai elemzés szerint ez az összefüggés azzal a megszorítással igaz, hogy mennél meghatározóbb az iskolázottság emelkedése mögött a státusokért folyó verseny, annál gyengébb az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása. Ez általában a laza politikai szabályozással működő tömegoktatási rendszerek jellemzője.

Az institucionalista irányzatú humántőke-elméletek szerint – a szerzők által korlátozott érvényesség alapján – az oktatás pozitív gazdasági szerepe akkor és annyiban érvényesül, ahol és amennyiben a „tudástermelés” a gazdaságban hasznosítható. Ennek érvényesüléséhez azonban Rubinson és Fuller szerint arra is szükség van, hogy a releváns tudást a gazdaság befogadja, illetve hogy szoros kapcsolat legyen az oktatás és a reálszféra között.

A szerzők szerint az oktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez végül is attól függ, hogy milyen mértékben érvényesülnek a fenti három irányzatban megfogalmazott jellemzők az adott, konkrét feltételek között. Hipotézisük igazolására különböző országokban végzett empirikus kutatások eredményeit használják fel; azokat egy, a gazdasági növekedéshez maximálisan hozzájáruló oktatás „ideáltípusának” modelljéhez viszonyítva. (11) Az optimális modellben

- a munkaerőpiaci igényekhez optimálisan alkalmazkodó oktatási kínálat;
- az oktatás (egyenletes) minősége;
- a gazdaság elvárásait tükröző, gyakorlatias tananyag;
- az oktatási rendszer kimenetének a kapcsolódó rendszerekkel való harmóniája;
- a gazdaság oktatási rendszer felé működő visszacsatolási mechanizmusai jellemzők.

A konfliktuselmélet szerint az oktatásban elért magasabb iskolai végzettségnek csupán a magasabb státusú munkák betöltése során van jelző szerepe, az oktatás tartalma lényegében indifferens. A státusverseny az oktatásnak a reálszféra igényeitől elszakadó expanziós spirálját indítja be, amely így szükségképp az oktatás színvonalának csökkenésével jár. A Rubinson és Fuller-féle kritikai elemzés szerint ez az összefüggés azzal a megszorítással igaz, hogy menél meghatározóbb az iskolázottság emelkedése mögött a státusokért folyó verseny, annál gyengébb az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása. Ez általában a laza politikai szabályozással működő tömegoktatási rendszerek jellemzője.

Hat ország különböző időszakokban megfigyelt jelenségei alapján az oktatásnak a gazdaság fejlődésében betöltött szerepével kapcsolatban a szerzők az alábbi megállapításokat teszik:

Az oktatási kínálat mennyiségi növekedése (a beiskolázás) növeli a gazdasági kibocsátást, de ez a hatás olyan mértékben gyengül, amennyire a tanulólétszám növekedésében a státusverseny erősödik, viszont ez olyan mértékben nő, amennyire a beiskolázásban megjelennek a gazdaság szükségletei. Azaz a beiskolázás mértékének a gazdasági növekedést megelőzően el kell érnie egy küszöbértéket, amelyre az épülhet. A társadalmi hovatartozás újratermelésének rendszere gyöngíti az oktatásban való részvétel növekedésének hatását a gazdasági fejlődésre (mivel az elit, vagy középosztályi oktatásban ez nem érvényesül). Az iskolák minősége – amely a tagolt oktatási rendszer egyes rétegeiben eltérő mutatókkal írható le (12) – jelentős hatással van a gazdasági növekedésre. A minőség hatása különösen erősen függ az adott szintre való beiskolázás mértékétől; ez a tömegoktatási alap- és középfokú oktatásban erős, az elit középfokú és a felsőoktatásban viszont a szerzők szerint nem mutat-

kozik. A kis beiskolázási arányú elitképzés is hozzájárulhat azonban a gazdaság növekedéséhez, amennyiben szorosan kötődik a gazdasághoz. A tananyag akkor képes hatni a gazdasági növekedésre, ha modern és tudományosan megalapozott. Az oktatás hatása a gazdasági növekedésre az oktatási vertikumok és a gazdaság különböző szektorai közötti összhang függvénye (amely igen különböző szinteken valósulhat meg).

A szerzők mindhárom megközelítésben kulcskérdésnek tekintik az oktatási rendszernek a gazdasági szférához való kapcsolódását. A gazdaságnak az oktatás felé történő visszacsatolási mechanizmusaival kapcsolatban azonban nem szereztek empirikus bizonyítékot; ehelyett a lehetséges visszacsatolási-koordinációs mechanizmusok előnyeit és dilemmáit vetik fel. Nézetük szerint piaci típusú visszacsatolás során a béreknek van orientáló szerepe a tanulás vállalását illetően. E mechanizmus egyik problémája azonban, hogy a tanulási igények önmagukban gyakran nem képesek hatást gyakorolni az oktatás

szerkezetére. Ehhez tehát – a politikai tényezők szerepének felismerésére építve – külső politikai beavatkozásra van szükség, amely viszont nem garantálható, másfelől egyéb problémákat szül. (13) A piaci feed-back másik veszélyének a szerzők a státusverseny felerősödését tartják, amely a gazdaság igényeinél nagyobb méretű oktatási rendszert hozhat létre, s így szükségképpen elszakad attól. Az oktatáshoz és a gazdasághoz egyaránt kötődő központosított intézményt a bürokratikus visszacsatolás képes létrehozni, aminek előnye az oktatási kínálat, a tananyag és a minőség szükségletek szerinti meghatározása, hátránya viszont az állami igények primátusa a piaciak felett, a „bizonyítványkórság” és az oktatás társadalmi struktúráját újratermelő szerepének erősödése, amelyek gátolják az oktatási outputok gazdasági érvényesülését. (14)

A humántőke-termelés oktatási tényezőjét a gazdasági növekedéshez való hozzájárulás szempontjából vizsgáló fenti elméletek és kutatások többségének fókuszában a potenciális munkavállaló egyén áll, azaz kimondva vagy kimondatlanul az individuális munkaerő elméletéből (vagy metaforájából) indulnak ki. A társadalmi lét azonban nem, még a munkavégzés keretein belül sem, de azon kívül még kevésbé szűkíthető le az egyénné. A humán tényező tőke-jellegétől az emberi erőforrásokhoz vezető fogalmi átalakulásban jelentős szerepe van azoknak a megközelítéseknek, amelyek a fogalmat már nem csupán az individuális szinten értelmezik, hanem kiterjesztik az emberi együttélés különböző társas-társadalmi szintjeire.

A nem individuális szintű humántőke-fogalom kiterjesztésében a kumulatív okság elmélete, az endogén növekedés modellje és az új növekedési elméletek hoztak markánsan új szempontokat. Ezek a – konvergenciaelméletek kritikai reflexiója nyomán született – elméletek a korábbiaktól eltérő tényezőkre irányították a figyelmet: a térségek fejlődésére ható öngerjesztő folyamatokra (Myrdal, 1957), az externáliák szerepére (Matsuyama, 1991; Romer, 1996), valamint megalkották feltevésüket a nem csökkenő skálahozadékról. Az emberitőke-elméletek regionális vonatkozásait illetően kiemelt fontossága van a spillover hatások felismerésének, amely a magasabb iskolázottságú (és általában fiatalabb) népesség nagyobb mobilitásából fakadóan ad versenyelőnyt a befogadó térségeknek. (15) Számos modellben fontos magyarázó tényezőként jelenik meg az innováció is, amelynek területi terjedése kulcsszerepet játszhat a divergens fejlődésben. Az embertőke produktivitása szempontjából a legfontosabb e tényező környezeti összetevőinek a felismerése, valamint a – szintén kollektív módon létrejövő és értelmeződő – úgynevezett tacit tudás fogalmának kidolgozása és szembeállítás a specifikált, de nem beágyazott tudással. A japán gazdaság versenyképességében a közösségi tanulás és ennek szintén társadalmiasult visszaigazolása a tudásgazdaság kialakuló új paradigmája szempontjából bizonyult alapvető felismerésnek. (Nonaka – Takeuchi, 1995) (16)

A társas-társadalmi tanulásnak a közvetlen munkaerőpiaci, reálgazdasági érvényesülésen túlmutató, immár a társadalmi kohézió szempontját is figyelembe vevő értelmezésében kiemelt jelentősége van annak a progresszív – policy-irányultságú – iskolának is, amely a tanuló régiók elméletét és az ehhez tartozó nemzetközi praxist (17) hozta létre. A témát áttekintő és elemző szerzők a tanuló régió paradigmáját (TRP) az evolúciós gazdaságelmélet, az ezzel kapcsolatban álló schumpeteri innovációelmélet és a gazdaságföldrajzból önálló diszciplínává alakuló regionális közgazdaságtan „házassága gyümölcsének” tekintik. (Rutten – Bakkers – Boekema, 2000) (18) Más szerzők egészen A. Marshallig vezetnek vissza ennek a pragmatikus irányzatnak az elméleti alapjait. (Hospers – Beugelsdijk, 2002) Véleményem szerint a tanuló régiók fogalma a fentiek mellett a növekedési pólusok elméletére (Perroux, 1972), illetve gyakorlati hasznosításának (a mesterségesen létrehozott növekedési góccok kudarcának) tapasztalataira is épít. A tanuló régiók (19) kategóriája első közelítésben a földrajzilag együtt élők kölcsönös és interaktív tanulási folyamatára utal, amelyben a tudások olyan komplex és dinamikus cseréje jellemző, amely új minőséget hoz létre. A szervezeti és technológiai tanulásnak az agg-

lomerációkon belüli gazdaság- és társadalomfejlesztő hatása két tényezőre vezethető vissza: a helyi gazdaságon belül elengedhetetlen információcserére, valamint a kereskedelmi viszonyokon kívüli kölcsönös függőségek koordinációjára, amely a munkaerőpiacon kívül magába foglalja a térségi konvenciókat, értékeket és normákat is, és amely kihat a vállalkozásokra, a közszférára és a civil életre egyaránt. Mindezek mint régió-specifikus kompetenciák értelmezhetőek és hozhatnak létre tartós versenyelőnyt. A tanuló régió fogalma a lokális és a globális gazdasági és társadalmi tér kettősségén, illetve a tanulás e kettős kötöttségben való felfogásán nyugszik. A tanuló régió paradigma (TRP) szerint értelmezett humán tényező fogalom túlmutat a makroszintű elméletek gazdaságközpontú és egyéneken megjelenő tőkeértelmezésén.

Bár a tanuló régiók komplex, közvetlen és közvetett módon járulnak hozzá a társadalmi-gazdasági fejlődéshez, a paradigma idézett elemzői szerint ennek kockázatai is vannak. Az egyik fajta veszély a szerzők szerint akkor következhet be, ha az elmélet olyan kormányzati vagy más ideológia eszközévé válik, amely gazdaságfejlesztés helyett használja a tanuló régió paradigmát, illetve lebecsüli a gazdaságfejlesztés társadalmi előrevívő hatásait, s kizárólag a társadalmiságban rejlő erőkre számít. Egy másik – az előbbihez közvetetten kapcsolódó – probléma az lehet, ha a TRP – más alternatívák mellőzésével – munkahelyek elvesztésével járó gazdasági fejlődéshez vezet. (*Massey – Meegan, 1992*)

Más szerzők a tanuló régió paradigmának – s az ennek a gondolatkörnek a keretében értelmezett egyéb regionális fejlesztő politikáknak – egyéb korlátait hangsúlyozzák. *Hospers és Beugelsdijk* a regionális klaszterek gazdaságfejlesztő, kormányzati-politikai eszközként való alkalmazásának fő problémáját abban a paradoxonban látja, hogy míg a gazdaság- és társadalomfejlesztés sikerességében egyre inkább az egyedi sajátosságok és kvalitatív tényezők szerepére tevődik a hangsúly, a javasolt és leggyakrabban alkalmazott policy-eszközök (20) egyes régiók fejlesztésében bevált típus-modellekre épülnek. (*Hospers – Beugelsdijk, 2002*) Ugyanakkor a szerzők szerint valójában három, mintának tekintett régiófejlesztési modell (Emilia-Romagna, Baden-Württemberg, Silicon-Valley) sikerében döntően olyan specifikumok játszottak szerepet, amelyek nem másolhatóak. Közülük két dimenziót hangsúlyoznak. Mindenekelőtt a helyi-regionális kultúra (21), a normák és értékek mellett a társadalmi konvenciók, valamint a bizalom (22) szerepét, amelyet a társadalmi tőke integráns részének tartanak, s amely nélkül a fejlesztés felemás eredménnyel jár („katedrális a sivatagban”). (23) Másrészt a politikai intézmények szerepét jelzik, amelyek jelentősen hozzájárulnak a regionális klaszterek építésének sikeréhez vagy kudarcához. (24) Mindemiatt a szerzők szerint a regionális klaszterépítésben, illetve a tanuló régiók modellje alkalmazásában korlátozottak az alkalmazási lehetőségek. A policy számára figyelembe veendő főbb konklúzióik a következők:

- az egyedi és sajátos stratégiák minél szélesebb körének kidolgozása;
- ezeknek a létező struktúrákra és kultúrára való alapozása;
- az úgynevezett „best practice” másolása helyett a kipróbált és bevált eszközök ötlet-tárként való alkalmazása;
- a fejlesztések új kombinációinak létrehozása.

A korábban idézett, a tanuló régió paradigmáját elemző tanulmánykötet is kiemeli, hogy a tanuló régiók nem csupán és nem elsősorban olyan globális gazdasági versenyképességű térségeket jelenthetnek, mint a Szilikon-völgy, hanem eltérő gazdasági-társadalmi környezetek immanens adottságait versenyelőnyvé transzformálni képes körzeteket. Az összefoglaló tanulmány szerzői azt is hangsúlyozzák azonban, hogy ezt a humán potenciálhoz igen szorosan kötődő tulajdonságot csak hosszú távú fejlődés keretében lehet értelmezni. E folyamatban pedig az adott időszakban közvetlenül nem érdekelt gazdaság szereplőinek is aktív szerepet kell vállalniuk a térségben a tudáshoz való jutás, a tanulás iránti készség és a megszerzett tudás alkalmazhatósági feltételeinek megteremtésében. A köz- és a magánszféra közös céljai érdekében ez megosztott felelősséget kell, hogy je-

lentsen. A tanuló régiók elméletét és praxisát elemző kötet záró fejezete a TRP-hez tartozó gondolatkör továbbgondolásának fő irányait az alábbiakban foglalja össze (*Rutten – Bakkers – Boekema, 2000*):

Tudás, innováció és tanulás. A régió stratégiai tudásainak azonosításával kapcsolatban a japán vállalatok innovációt dinamizáló tudásdefiniójának ismerete alapvető. (*Nonaka – Takeuchi, 1995*) Ez a tanulás folyamatában megszerzett új tudáskombinációk, valamint azon mindennapi, józan éssen alapuló „gyalogos” tudások azonosítását és fejlesztését jelentik, amelyek a magas szintű technológiai tudás mellett érzékelhető hatást gyakorolnak az innovációk létrejöttére, de még inkább annak terjedésére.

Globális és lokális kölcsönhatások. Ahogyan a globalizáció nem jelenti a „földrajz végét” (*Storper, 1997*), az innovációk is mindig konkrét földrajzi térben jönnek létre, és facilitáló hatásuk fontos a térség egészségének gazdaság- és társadalomfejlődésében. A globalitás lehetőségeinek kihasználása, valamint a helyi adottságok és sajátosságok közötti kölcsönhatásrendszer formáinak, módjainak feltárása a tanuló régió paradigma fontos dimenziója.

Az új kormányzati struktúrák szerepe. Ahogyan a tudásközpontú gazdaságban a tanulás kiterjesztésével hálózati gazdaság jön létre, amelyben természeténél fogva a tudáscsere közege is a „networking”, a TRP lehetőségei és e működésmód megjelenése a kormányzásban – a hálózati kormányzás – közötti kapcsolódás a tanuló régiók fejlődésének fontos tényezője. A szerzők szerint a „public” és a „private” viszonyok közötti határok elmosódása, továbbá a közösen vállalt feladatok következtében a tudástársadalomban újfajta felelősségmegosztás (valamint ennek adekvát eszközei és módszerei) alakulnak ki; ezek a tanuló régiók lényegi attribútumai és további tanulmányozásra érdemesek. (25)

A TRP társadalmi dimenziója. E dimenzióba – amelyre a tanulmány írói szerint egyre inkább figyelmet kell fordítani – a tudás gazdaságban beletartozik az egyes dolgozók életviszonyainak és életminőségének kérdése, a munkanélküliek aktiválási stratégiái és a munkaerőpiacról kiszorultak potenciáljának hasznosítása, amely az adott térségben és adott időszakban nem mindig lehetséges pusztán álláshelyek teremtésével.

Ebben az új, komplex regionális innováció-politikai elképzelésben a közoktatásnak komoly szerep jut, két szempontból is. Egyrészt a közoktatás mint helyi-területi társadalmi szolgáltatás életminőséghez kapcsolódó dimenziójában, másfelől magának a közoktatási rendszernek az innovációs potenciáljában, amely a nem munkaerőpiacon levő társadalmi csoportokat is érinti.

Annak belátásához, hogy az emberi tényező értelmezése kikerült a gazdaságítóke-fogalom, valamint a kizárólag munkaközpontú értelmezési keretből, érdemes kilépni az elméleti kontextusból, és utalni a társadalmi valóság folyamataira. Ez annál is inkább kívánkozik, mert a problémakör elméleti fejlődését mindvégig befolyásolta a gyakorlati alkalmazhatóság igénye. Mint ismert, a humántőke korábbi közgazdasági elméleti a gazdasági teljesítmény alakulásának a fejlett és fejletlen államok közötti eltérő ütemében látták a konvergencia lehetőségét, amely az alacsonyabb szintű gazdaságok magasabb humántőke-beruházásaival s azok növekvő hozadékával számolt, aminek a másik oldalon – a racionális közgazdasági logika szerint – a magasabb szintű gazdaságokban (a hozadékárta romlása miatt) csökkenő tendenciájú beruházásokkal kellett volna együjtárnia. E ráfordítások azonban a fejlett országokban is nőttek; erről tanúskodik az oktatási expanzió, a jóléti rendszerek – egészségügy, nyugdíjrendszer, szociális háló – kiépítése és viszonylag hosszú ideig való működtetése. Ezek is közrejátszottak a terciér szektor fejlődésében, majd a kvaterner szektor kialakulásában, s abban, hogy a tömeges munkaerő-kereslet a magasabb tudásszintek felé tolódtott el. A gazdaság szerkezettel párhuzamosan átalakuló társadalomszerkezetben viszonylag széles társadalmi közép jött létre, amelynek amerikai modelljét a gazdasági versenyben nyertesek arányának bővülése és a társadalmi leszakadás meritokratikus kezelése jellemezte, míg az európai modelleket a piaci verseny mellett a társadalmi szolidaritás különböző formáinak működtetése. (26) A fejlett gazdaságú,

technológiailag magas szintű jóléti államok ugyanakkor ebben az időszakban jutottak el a munkaerőhiány állapotából a munkaerő-fölösleg állapotába. Ez két okra volt visszavezethető: a munka termelékenységének növekedésére (beleértve ebbe a technológiai fejlődést) és a munkaerőpiac nemzetközi kiszélesedésére. (27) Mindez kényszerűen átformálta – mégpedig paradigmaticus módon – az emberi tőke hagyományos felfogását is azaz, hogy az emberi tényezőt már nem kizárólag a munkaerőpiac szempontjából volt kénytelen számba venni. Önmagában azonban ez még nem vezetett el a humán erőforrás-fogalom olyan mértékű kitágításához, amely az emberi tényezőnek a társadalmi élet valamennyi színterén egyaránt jelentőséget biztosított volna. E komplex megközelítés a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió együttes igényének megfogalmazásával vált dominánssá, amely akkor következett be, amikor az Európai Unió bővítése(i) mellett annak „mélyítése” is megkerülhetetlen feladattá vált. A gazdasági és szociális kohézióknak „a méltányosság, az igazságosság és a szolidaritás elveinek érvényesítésével” (28) való erősítése olyan célkitűzés, amely az EU tagjait jelentő nemzetállamok demokratikus legitimációs keretben nagyrégióvá alakuló gazdasági és társadalmi terének specifikus jellemzője. Bár közvetlenül kapcsolódik a gazdaság fejlődéséhez, ezen belül is a foglalkoztatathóság javításához, egyfelől egy alulról építkező társadalmi térben tétéleződik, s ezzel a gazdaságon túlmutatató hatással bír, másfelől számos, a társadalmak életét átfogó tevékenységet legitimnek tart és támogat, beleértve a munkavégzés lehetőségeinek hiányában fennálló – köztes vagy tartós – szakaszok egyéni és közösségi fejlesztésének különböző formáit, a családi élet társadalmilag integráló funkcióinak gyakorlását, az etnikai, faji integrációt, sőt a munkavállalási kor utáni aktív élet fenntartásának formáit és a rekreációs tevékenységeket is.

A humántőke- és a humán erőforrás-fogalom fő megközelítései közötti különbsége az, hogy az előbbi az individuális munkaerőpiaci szereplőkre és a beruházás-megtérülés logikájára (valamint annak mérhetőségére), az utóbbi inkább a társas viszonyok között értelmezett emberi potenciálra épül, amelynek hasznosulása kvalitatív és „puha” tényezőkön is múlik. A humán erőforrás-fejlesztést a hasznosulás hosszú távú megtérülésének elismerése, a nem közvetlen megtérülés legitimitása jellemzi. Másfelől a humántőke-fogalom közvetlenül a reálgazdasághoz s annak rövid távú működéséhez kapcsolódik, míg a humán erőforrások értelmezése a tágabb társadalmi kontextusba ágyazott, annak egészét fejlesztő gazdaság hosszabb távú alakulásához, amelybe a munkavégzésen kívüli emberi tényezők is beletartoznak.

mérhetőségére), az utóbbi inkább a társas viszonyok között értelmezett emberi potenciálra épül, amelynek hasznosulása kvalitatív és „puha” tényezőkön is múlik. A humán erőforrás-fejlesztést a hasznosulás hosszú távú megtérülésének elismerése, a nem közvetlen megtérülés legitimitása jellemzi. Másfelől a humántőke-fogalom közvetlenül a reálgazdasághoz s annak rövid távú működéséhez kapcsolódik, míg a humán erőforrások értelmezése a tágabb társadalmi kontextusba ágyazott, annak egészét fejlesztő gazdaság hosszabb távú alakulásához, amelybe a munkavégzésen kívüli emberi tényezők is beletartoznak.

Ezt a fogalmi átalakulást erősítette a fenntartható fejlődés problémakörének előtérbe helyeződése is. (Brown, 1981; Brundtland, 1988; Carson, 1995) A fenntartható fejlődés – amely markánsan új kihívást támasztott a posztindusztriális fejlődési szakaszba jutott gaz-

daság felé – az egyoldalú mennyiségi növekedés mögötti veszélyek felmutatása mellett ráirányította a figyelmet a gazdaság és társadalom tágabb perspektívájú és tudatos alakításának kvalitatív elemeire, komplex változási igényeket fogalmazott meg a reálszférában és a társadalomban zajló folyamatokkal kapcsolatban. Mindezek átértékelték a korábbi humántőke-fogalomba tartozó emberi képességek és produktív ismeretek jelentős körét is; annak egyes elemeit leértékelték, másokat mint korábban figyelembe nem vett tudástartalmakat és képességeket – individuális belátás, közösségi alkalmazkodás stb. – hívtak elő és fogadtattak el relevánsnak. A humán erőforrások számos, főleg kvalitatív eleme a fenntartható fejlődés előfeltételeinek tekinthető. A fenntartható fejlődés ugyanakkor olyan komplex keretek közé helyezi a társadalmat, amelyben a humán erőforrás még inkább kiemelt (bár ma még pontosan nem körülhatárolható) szerephez jut.

A humán erőforrás ugyan univerzális kategória, de valamennyi konkrét megjelenési formájában kulturálisan kötött. E kontextusban egyfelől a humán tényező fizikai térbeliséggel, másfelől a virtuális valósággal kapcsolatos dimenziói érdemesek a figyelemre.

A mai világgazdaságot közhelyszerűen a globalizáció térhódításával szokás jellemezni. Ez részlegesen igaz, de nem utal arra, hogy a globális alatti szinten – a *Huntington* által divatba hozott fogalommal – több, eltérő civilizációval jellemezhető szint van. (*Huntington*, 1998) Az emberi erőforrások elsődlegesen az egyes civilizációkban-kultúrákban generálódnak, értelmeződnek, kerülnek hasznosításra és bontakoztatják ki (addig nem is pontosan beazonosított) potenciáljukat. S ez a hatás a családi szocializációnak az adott civilizációban modális típusától az iskolarendszeren át a vállalati világig terjed. A nemzetállami szint csak a nagy civilizációkon belül jelent egyedi variánst, s tagolódik tovább régiók, térségek, települések szerint. Az európai uniós gazdasági-társadalmi fejlődés a huntingtoni értelemben vett európai civilizáció egyik lehetséges modelljeként értelmezhető, amelynek euro-regionális, nemzetállami s azon belüli eltérései minőségükben kisebb súlyúak, mint a köztük levő civilizációs „közös”-ségek. Ugyanígy, az emberi tényező leíró jellemzői, összetételük, működésmódjaik, hasznosíthatóságuk és fejleszthetőségük igen tagolt, de e diverzifikáltság mögött az azonos civilizáció teremti meg a közös értelmezési keretet.

A humán erőforrások kulturális kontextusának másik dimenziója ezen erőforrások megjelenésének, hasznosíthatóságának és fejleszthetőségének térbeli kötöttsége vagy kötetlensége. A 20. század technológiai fejlődése szinte exponenciális módon nyitotta meg azt a lehetőséget, hogy az „emberi tőkére épülő szolgáltatások cseréje” elszakadjon a fizikai tértől. Az információs társadalomban a tanulás, a munkavégzés és a szabadidő-eltöltés szinterei teljesen különválhatnak az egyén életének fizikai helyétől, s messze túlmutathatnak az ott elérhető lehetőségeken. Az információs és kommunikációs technológiák (ICT) az egyének, a lokális közösségek, a gazdálkodó szervezetek és az államalakulatok létmódját átalakító, az emberi erőforrások szempontjából lényeges változásokat generálnak. Az ICT alapján folyó kommunikáció – és az e kultúrát involváló hálózati működésmód – alkalmazása az emberi potenciálok megsokszorozásának, hiánya viszont a gazdasági versenyképtelenség és a társadalmi integráltság elvesztésének veszélyét rejti magában.

Az emberi tőkétől a mai humán erőforrásokig terjedő ív felvázolása során még egy, a közgazdaságtantól látszólag távolabb álló társadalmi folyamatra érdemes röviden figyelmet fordítani, amelynek az európai s ezen belül a magyar társadalom témánkat illető fejlődésében kiemelt jelentősége van. Ez az oktatás, illetve azon belül is a közoktatás szempontjából kitüntetetten fontos folyamat az állam szerepének 18. századi európai átalakulása, a modern európai nemzetállamok létrejötte, s ennek keretében a nagy állami ellátó (és elnyomó) rendszerek létrehozása. (29) Az egyén, a társadalom és az állam közötti kapcsolatok újragondolásáról egyfelől a felvilágosodás eszmeköre, illetve a francia forradalom, másfelől a – főképp porosz és Habsburg – abszolút monarchiák gyakorlata tanúsko-

dik. A „közjót” (s nem csupán a gazdaság fejlődését) szolgáló intézmények fenntartásának állami felelőssége és az állampolgárok ezzel kapcsolatos kötelezettségeinek egyidejű megfogalmazása – az iskolába járás, a katonaság, deviancia esetén a börtön kényszere – a korábbi társadalmaktól markánsan eltérő viszonyokat hozott létre az állam és az egyének, családok között. (30) Mindezek egyfelől egyfajta, s immár nem csak kiválasztott szűk réteget érintő társadalmi integráció szükségességének felismeréséről tanúskodnak, másfelől számottevő szerepük van a közép-, illetve kelet-közép-európai 19. századi, megkésített kapitalista gazdaság kibontakoztatásában (31); az elemi ismeretek tömeges átadásán túl a tanulási és munkakultúra s még inkább a társadalmi konformitás hatékony megalapozásán keresztül. Az európai tömegoktatási rendszerek fejlődése s a rájuk épülő többlépcsős oktatási expanzió mint egy következő gazdasági fejlődési lépcső potenciálja, amely a 21. század küszöbére a korosztályok döntő részét a tudásgazdaságban elvileg alkalmassá teszi a humán erőforrástól elvárt képességek birtoklására, e nagy rendszerek korai kiépített-ségének és (erőszaktól sem mentes) elterjedésének köszönhető. (32)

A humán erőforrás-fejlesztés specifikus tényezői a közoktatásban

Az állami tömegoktatási rendszer ugyanakkor az egyén mikro- és makrotársadalmi integrációja megteremésének egy, intézményesen egyik legfontosabb színtere. Az egyének társas és társadalmi integráltsága magába foglalja a rendszerszintű integrációt – amely döntően személytelen erők külsődleges hatásaiból tevődik össze, ugyanakkor széles a hatóköre –, valamint a szociális integrációt, amelyet a személyes-társas döntések hálója, azonban szűkebb érvényesség jellemez. (Lockwood, 1963) Mindezek fenntartó mechanizmusa a szocializáció, amely „a társadalmiság egyfajta létformája”. (idézi Somlai, 1997. 15.)

A szocializáció plurális kategória, érvényessége relatív és magába foglalja a választás vagy elutasítás lehetőségét. A folyamat alakulásának természetes velejárói ezért a konfliktusok és kompromisszumok, amelyekbe az integrációval ellentétes folyamatok (a „szocializáltak” oldalán nonkonformizmus, deviancia, a másik oldalon stigmatizáció, szegregáció stb.) is beletartoznak, amelyek visszahatnak a teljes folyamatra és a szereplőkre. A modern társadalmakban az alternativitás a társadalmi integráltság egyidejűleg különböző formáit, fokozatait és módjait – az azonosulást, a distanciát vagy az elutasítást – egyaránt magába foglalhatja. Egy konkrét térség adott időszaki társadalmában ezek készlete általában kötöttebb, mint a társadalom egészében. A szociális kompetenciák viszont a különböző szocializációs modellek közötti átjárást és a (mikrotársadalmi) kooperáció lehetőségét foglalják magukba. (33)

Ami a szocializációs folyamat „eredőjeként” (34) az egyén oldaláról annak különböző mikro-, mezo- és makro-társadalmi integráltságát, különböző mintáit mutatja, a társadalom oldaláról annak kohézióját fejezi ki. A társadalom kohézióját az egyéni integrációk olyan együttese teremtheti meg, amelyeknek mintázatait és ezek együttesét a társadalom elfogadja, illetve amelyek nem veszélyeztetik alapvetően a társadalom működését.

A modern társadalmakban a szocializációs folyamatokban részt vevő széles intézményi kör (család, kortárs csoport, iskola, médiumok stb.) egyike az iskola. A társadalomfejlődéssel együtt járó funkcionális differenciálódás időről időre átrendezi a szocializáció meglévő intézményrendszerét, kihat annak vertikális és horizontális tagolódására, az intézmények közötti funkciók és szerepek alakulására, valamint a közöttük levő koordinációra. (Luhmann, 1995) Ezért a közoktatás szerepe is a mindenkor differenciálódás adott szintjén értelmezhető és értékelhető. A mai fejlett országokra jellemző, illetve a posztmodern vagy tudástársadalom által támasztott jövőbeli kihívások különösen erősen érintik a humán erőforrás-fejlesztés intézményeit és szereplőit, beleértve az iskolákat, rugalmas adaptációra, esetenként jelentős változtatásokra készítik őket. A közoktatási

rendszernek ugyanakkor immanens sajátossága, hogy viszonylag rugalmatlan, lassan változik. A rugalmatlanságnak több dimenziója van: az egyik a kultúra őrzése, a másik a közoktatás viszonylag erős térbeli immobilitása, a harmadik pedig az előzőekből fakadó, a nagy állami ellátó rendszereket általában is jellemző tehetetlenség. A rugalmatlanság abból is táplálkozik, hogy nagy a rendszer felelőssége tevékenységének alanyai, a tanulók iránt.

A közoktatási rendszerek társadalmi munkamegosztásban kialakult feladatai elég jól körülhatároltak, a humánerőforrás-fejlesztésben való szerepük viszont igen komplex; az ide tartozó társadalmi feladatok eltérő módon és mértékben jelenhetnek meg egyazon oktatási rendszer különböző időszakaiban, akár rövid időn belül is; egyazon időszakban még a hasonló társadalmi-gazdasági körülmények között álló nemzetállamokban is eltérőek lehetnek.

A humánerőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából a korszerű ismeretek átadása a közoktatási rendszer egy fontos, de nem kizárólagos társadalmi feladata. A szélesen értelmezett szocializációt hagyományosan az alacsonyabb vertikális szintű oktatási intézmények feladatkörébe sorolják (óvoda, elemi iskolafok), valójában azonban valamennyi intézményi szint végez szocializációs feladatokat; gyakran implicit módon. A tömegessé váló középfokú oktatás, valamint a felsőoktatási expanzió körülményei között az iskola szocializációs funkciójának kiemelt jelentősége van. E tevékenység tartalma jóval bővebb, mint a „nevelés” fogalomba hagyományosan beleértett tartalom, s több a családi szocializációs funkciók kényszerű pótlásánál is. Az intézményes oktatás esetében a szociális kompetenciák megszerzésének és gyakorlásának, s ezen eszközkészlettel a társadalmi integrációs folyamatnak egyik kitüntetett színteréről van szó.

A ma és a jövő társadalmában az iskola oktatási feladatain belül a (kognitív) ismeretek átadásához képest általában is nagyobb jelentősége van a kompetenciák, a szociális, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségét megalapozó tanulási képességek fejlesztésének.

A közoktatás jellemzője, hogy a fenti feladatok mindegyikének ellátása intencionált és látens, rejtett formákban egyaránt jelen van és hat. A látens formák nevelésszociológiai vonatkozásait a „rejtett tanterv” fogalomköre írja le (Szabó, 1985); ezeknek a társadalmi integráció szempontjából nehezen feltárható, de nyilvánvaló a hatása.

A közoktatás speciálisan az intézményes oktatás-nevelés céljaira létrejött intézmény (35), de e funkcióinak ellátásában más intézmények is részt vesznek. A mai társadalmakban a tudásátadásnak és -szerzésnek különösen sok egyéb színtere és formája van. Emiatt az oktatás szereplőinek tevékenységében előtérbe kerül a tudáshoz való hozzáférés koordinációja, valamint a sokféle információforrás integrálása. (Komenczi, 2001) A közoktatás hatóköre tehát egyszerre korlátozott és mutat túl az egyes oktatási intézményekben folyó tevékenységeken.

A közoktatási rendszer, annak alanyai, ágensei és a helyi-térségi gazdaság és társadalom között interaktív kapcsolat és kölcsönhatás van. (36) Ezek közül érdemes két, az oktatásnak a társadalomban betöltött szerepével kapcsolatban markánsan eltérően gondolkodó megközelítésmódjára visszautalni. Az oktatási rendszer meghatározottságait a társadalmi-kulturális újratermelésből levezető irányzatok szerint a társadalom alapvető jellemzői azoknak az oktatásban való leképeződése, illetve az újratermelés együttes hatásrendszerében ismerhetők meg. (Bourdieu, 1978; Ferge, 1982) Ebből az oktatási rendszerre eltérő következtetések, illetve annak eltérő hangsúlyai adódhatnak. A hangsúly helyeződhet az oktatási rendszeren kívüli tényezők determinációjára a rendszeren belüliek felett; ennek alapján az oktatásnak a társadalomra való hatása lényegében illúzió. (37) A rendszeren belüli működésre irányított figyelem viszont azt leplezi le, hogyan szolgálják az oktatási rendszer mechanizmusai a társadalmi reprodukciót, s erősítik fel annak diszfunkcióit. Implicit módon ebben egy, az előzővel ellentétes „aktivizmus”, a társadalom oktatási

rendszeren keresztül való markáns alakításának lehetőségessége jelenik meg. A közgazdasági logikájú megközelítések (38) a társadalmat és a gazdaságot az oktatás kimenete fogyasztójának tekintik; kölcsönhatásukat a mindenkori – tágabban vagy szűkebben értelmezett – kereslet-kínálati viszonyok szempontjából vizsgálják. Azokra a felismert – globális, nemzeti és lokális – társadalmi-gazdasági kihívásokra irányítják a figyelmet, amelyekre az oktatási rendszernek válaszolnia kell, s a következtetéseket is az e kihívásokra adott válaszokból fogalmazzák meg. E megközelítés a mindenkori társadalmi igényeket tartja a meghatározónak, illetve legitimnek, azaz társadalomkritikai mozzanatot (immanens módon) nem tartalmaz. Mivel azonban az oktatás iránti kereslet hosszú, több évtizedes jövőbeli időszakban jelentkezik, ennek a jelen körülményei között csak a becslésére lehet vállalkozni. Minél dinamikusabb a társadalom és gazdaság változása, a becsléshez annál kevesebb támpont szerezhető. (39)

A humán erőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából a korszerű ismeretek átadása a közoktatási rendszer egy fontos, de nem kizárólagos társadalmi feladata. A szélesen értelmezett szocializációt hagyományosan az alacsonyabb vertikális szintű oktatási intézmények feladatkörébe sorolják (óvoda, elemi iskolafok), valójában azonban valamennyi intézményi szint végez szocializációs feladatokat; gyakran implicit módon. A tömegessé váló középfokú oktatás, valamint a felsőoktatási expanzió körülményei között az iskola szocializációs funkciójának kiemelt jelentősége van. E tevékenység tartalma jóval bővebb, mint a „nevelés” fogalomba hagyományosan beleértett tartalom, s több a családi szocializációs funkciók kényes pótlásánál is.

Ugyanakkor az oktatási rendszer e megközelítésben nem kényszerül passzív „fogadó” szerepre, hiszen – a piaci viszonyoknak megfelelően – az oktatás kínálata is legitim módon befolyásolja a keresleti oldalt. E törekvés jegyében a közoktatási rendszer szereplői artikulálhatják az emberierőforrás-fejlesztés szempontjából legkedvezőbb forgatókönyvek létrehozásában való érdekeltségüket is, a jövőbeli fejlődés esetleges akadályát jelentő emberierőforrás-korlát elkerülése mellett a társadalmi integráció fokozását is magába foglaló érvrendszer alapján.

Hasonlóan a Fuller és Rubinson által bemutatott elemzési kerethez, bizonyos megszorításokkal mindkét megközelítést relevánsnak tekintem. A társadalmi reprodukció szempontjából – a korábban vázolt két ideáltípuson belül – egyfajta köztes álláspontot foglalok el, amennyiben az oktatásnak annyiban tulajdonítható lehetőséget a társadalmi-gazdasági folyamatok, kiténtetetten a társadalmi egyenlőtlenségek és az azokat meghatározó tényezők befolyásolására, amennyiben az a más szférákban zajló történésekkel, illetve lényegében azokkal azonos értelmezési keretben történik. A kereslet-kínálati típusú megközelítés közvetlenül is felhasználható néhány területen: az oktatási rendszeren belüli továbbhaladás és az onnan a fogadó tágabb társadalomba – a felsőoktatáson és a munkaerőpiacon kívül a társadalmi lét egyéb formáiba – való jutás egyes mozzanatainak elemzésekor. Ennek vonatkoztatási keretét azok a belátható távlatú, a magyar társadalom és oktatás számára adott tágabb európai és globális társadalmi-gazdasági erőterben megjelenő, elsősorban konkrét kihívások jelenthetik, amelyeket átfogóan a posztindusztriális-információs társadalom, a fenntartható fejlődés paradigmájának érvényesítése, közelebbről az Európai Unió tagjaként való fejlődési út jelent, s amelynek mértékét a „mérsékelt optimista” forgatókönyvön alapuló regionális folyamatok jelölik ki. (Enyedi, 1996. 39–58.) E fejlődési útnak – a történelmi tapasztalatok és mai tudásunk alapján – egyidejűleg kell megfelelnie a fenntartható gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió követelményeinek.

Jegyzet

- (1) A humán tőke fogalma már a 17. században megjelent Petty-nél (*McNally*, 1998; *Varga*, 1998). A fogalom tartalmi megalapozásához egy századdal később A. Smith járult hozzá alapvetően azzal, hogy az állótőkébe belefoglalta a gazdaságilag hasznosítható tudást és képességeket (*Smith*, 1992). A szul-i elmélet megalapításában több korábbi munka is jelentős szerepet játszott (*Marshall*, 1961; *Dublin – Lotka*, 1930; *Walsh*, 1935; *Knight*, 1964).
- (2) Emiatt fontos sajátossága az is, hogy működőképessége az aktív emberi élet keretein belül mozog.
- (3) Ez alapvetően a bértunak alapuló polgári társadalmakra igaz. Ugyanakkor Marx a munkaerő szabadabb választásában mindenekelőtt a deprivációs elemet – az egyéb tőkejavaktól való megfosztottságot – hangsúlyozta.
- (4) Ennek jelentősége a közoktatás területi rendszerének fejlesztése szempontjából meghatározó.
- (5) Mivel nem oktatás-gazdaságtani oldalról foglalkozom a humán tőke szerepével, nem térek ki az emberi tőke értékelésének modelljeire. Ezeket részletesen elemzi *Varga* (1998).
- (6) Ezek számos hozadékkal szolgáltak a téma szempontjából az oktatásügy vonatkozásában is (*Rosen*, 1977, 1991).
- (7) A három csoport, amelyek mindegyikében 8–8 ország adataira építették az elemzést, a következők: élenjáró gazdaságú, újonnan fejlett gazdaságú, valamint fejletlen gazdaságú országok. A csoportok elkülönítésében a GDP, a fizikai tőkeállomány és az UNDP fejlesztési alap indexét használták.
- (8) A nem európai fejletlen országokban a gazdasági növekedést támogató oktatáspolitikák hagyományosan a felsőoktatás fejlesztésének stratégiáját követik, az alapoktatás kiépítésének mellőzésével. Ez utóbbiban – a politika alkalmazóinak érvei szerint – az erőforrások hiánya mellett a csekély társadalmi igények is szerepet játszanak.
- (9) Stiglitz modelljének ismertetését lásd *Varga*, 1998. 96–99.
- (10) Ezt az irányzatot önálló elméletként is idézi a szakirodalom, credentialism (bizonyítványkorság) néven.
- (11) Az országok és az elemzésre került időszakok a következők: Amerikai Egyesült Államok, 1890–1970 (*Walters – Rubinson*, 1983, *Rubinson – Ralph*, 1984), Németország, 1850–1975 (*Garnier – Hage*, 1990), Franciaország, 1825–1975 (*Hage et al*, 1988), Mexió, 1888–1940 (*Fuller et al*, 1986), Korea, 1955–1985 (*Jeong*, 1988) és Taiwan, 1951–1985 (*Armer – Rubinson*, 1988).
- (12) Az alapoktatásban például az írni-olvasni tudással, az alapvizsgát teljesítők számával, a felsőoktatásban végzetetteknek a beiratkozottakhoz viszonyított arányával stb.
- (13) Így a politikai szférának a piaci mechanizmusokat gyöngítő hatását.
- (14) A szerzők problematikusnak tartják az oktatási rendszerek nemzetközileg univerzalizálódó modelljét is, amely – bár erre nem utalnak – a konkrét földrajzi és kulturális tér adottságainak fontosságára hívhatja fel a figyelmet.
- (15) Így az oktatáshoz hozzájáruló térségek elveszítik befektetésük hozamát. Magyarországon, ahol a népesség térbeli mobilitása általában alacsony, ez viszonylag szűk kör. A gazdaságilag ma még nem dinamizálódott térségek kényszer-megtartó ereje ezért – a felzárkózás közeli lehetősége esetén – növeli a humántőke-potenciált.
- (16) E helyen eltekintek attól, hogy Japán más civilizációs-kulturális körbe tartozik, mint Európa vagy Észak-Amerika, ahol az individuum fogalmának más a kontextusa.
- (17) Ennek fő motorja az OECD.
- (18) Az elmélet létrehozásában *Morgan* (1997), *Storper* (1997), *Cook és Morgan* (1998) hozzájárulása emelhető ki.
- (19) A többes számot a fogalom mögött álló jelenség diverzifikáltsága miatt tartják a szerzők szükségesnek.
- (20) Ezen, a nemzetközi szervezetek (OECD, EU) gyakorlatában használt eszközöket („best practices”, „benchmarking”) a tanulmány szerzői szerint az elméleti szakemberek egy része is hajlamos „mantra”-nak tekinteni.
- (21) A társadalmi tanulás lehetőségeinek kulturális alapjait *Rose* írta le (*Rose*, 1993).
- (22) A bizalomnak mint a helyi társadalmi tőke fontos elemének építését s ennek a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben való sikeres alkalmazását mutatja ki egy Európai Unió által támogatott projekt alapján készült angliai esettanulmány is. (*Hibbit – Jones – Meegan*, 2001)
- (23) A szerzők megjegyzik, hogy ez a gondolat már A. Marshallnál is megjelent az „ipari atmoszféra” fogalmában.
- (24) Az olasz régióban a balközép kormányzat szociális hálójá és üzleti szolgáltatásfejlesztő tevékenysége, az USA régiójában a laissez faire politika és a turizmus támogatása, a német példában pedig az erős tartományi autonómia, amelynek köszönhetően az oktatás, a K+F és a technológia-politika rugalmasan alkalmazható volt.
- (25) Az új regionális politika egy példjaként a szerzők a kis- és középvállalkozások térségi, a tudás-infrastruktúra nemzeti vagy a feletti szintű koordinációjára vonatkozó javaslatukat fogalmazzák meg.
- (26) E tanulmány keretei mesze meghaladja e két modell különbségeinek komplex elemzése. Érdemes azonban kiemelni a kultúra szerepét a két társadalom fejlődésének történetileg eltérő alakulásában.
- (27) Ez a főképp kis hozzáadott értékű tevékenységeket olcsóbb munkaerő-költségű országokba helyezte át.
- (28) Az EU strukturális és kohéziós politikájának céljait, feladatait és eszközeit a maastrichti Európai Uniói Szerződés fogalmazza meg.

- (29) E rendszerek kialakulására egyéb elméletek is ismeretesek. Így a tömegoktatás létrejöttét lehet kötni a 16-17. század kulturális és vallási átalakulásaihoz vagy a korszak kereslet-kínálati viszonyainak átalakulásához (magasabb szintű munkaerő iránti igény; könyvnyomtatás mint kereslet-támasztó eszköz) (Halász, 2001).
- (30) Ez az egyének feletti kontroll erősödését is magába foglalta, amelyet érzékletesen mutat be Foucault (Foucault, 1990).
- (31) Hasonlóan ahhoz, ahogy ez az – időben jóval későbbi – „gazdasági csoda” országaiban is történt.
- (32) Természetesen míg rendszer-szinten ez a tömegoktatás egy entitásként kezelhető, a valóságban igen differenciált belső struktúrával rendelkezik.
- (33) Az érdekelteltek közötti együttműködés, a kooperációk és koalíciók alapvető fontosságúak a régióépítésben, s ennek érvényesülését a regionális fejlesztés támogatási rendszere is feltételül támasztja. (Horváth, 2000)
- (34) Az idézőjel arra utal, hogy nem a szocializáció végpontja, hanem a folyamat egy állomása.
- (35) A pedagógiai szakma az oktatás fő funkcióját gyakran az intézményes nevelés fogalmával írja le.
- (36) A tanulmány témájából adódóan nem foglalkozik a mikro szintű elemzésekkel, ezek egyéb, például játék-elméleti megközelítéseivel.
- (37) E megközelítések szerint az oktatási expanzió révén a korábrinál magasabb iskolai végzettséget elérő társadalmi csoportok felemelkedése is csupán a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének egy szinttel magasabbra való tolodását eredményezi (Goldthorpe, 1996).
- (38) Ide sorolhatóak bizonyos megkötéssel a szociológiai racionális cselekvéseméletek is, amelyek az iskolázási döntésekben a kockázat-haszon kalkulációkon alapulnak.
- (39) Nem véletlen, hogy a hosszútávú munkaerő-tervezésre épülő oktatáspolitikai ideje véget ért, s hogy a mai, több verziót és a tervezés állandó visszacsatolását magukba foglaló foratókönyvek az oktatási rendszer fejlesztésére vonatkozó elgondolásokban is ebbe az irányba mutatnak, ezért egyre kevésbé preskriptívek, illetve kevésbé tartalmaznak specifikus elemeket.

Irodalom

- Barro, R. J. – Sala-i-Martin, X. (1995): *Economic Growth*. McGraw-Hill, London.
- Barro, R. J. (1991): *Economic growth in a cross section of countries*. *Quarterly Journal of Economics*, 106, 407-444.
- Barro, R. J. – Wolf, H. C. (1991): Data appendix for economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106.
- Barro, R. J. (1994): *Economic growth and convergence*. ICT Press, San Francisco.
- Barro, R. J. (1997): *Determinants of economic growth – a cross country empirical study*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In: Ferge Zs. – Háber J. (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 65–91.
- Bourdieu, P. (1978): Rekonverziós stratégiák; A szimbolikus tőke. In: Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése*. Gondolat Kiadó, Budapest. 350–400.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Bowles, S. – Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books, New York.
- Brown, L. B. (1981): *Building a Sustainable Society*. W. W. Nothorn and Co., New York.
- Brundtland, G. H. (1988): *Közös jövőnk*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Cartwright, D. S. (1969): Ecological variables. In: Borghatta, E. F. (ed.): *Sociological Methodology*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Carson, R. (1995): *Néma tavasz*. Katalizátor Iroda, Budapest.
- Chatterji, M. (1998): Tertiary Education and Economic Growth. *Regional Studies*, Vol. 32. 4. 349–354.
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity: Summary Report*. U.S. Government print. Off, Washington D.C.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest. 11–43.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press, New York.
- Cook, Ph. – Morgan, K. (1998): *The associational economy: Firms, Regions and Innovation*. Oxford University Press, Oxford.
- Dublin, L. – Lotka, A. (1930): *The Monetary Value of a Man*. Ronald Press, New York.
- Enyedí Gy. (1996): *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Ferge Zs. (1982): *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 13–23.

- Forrester, P. – Roberts, P. – Watson, J. (2000): *From regeneration to the learning region: A study of Kent Thames-side*. Sokszorosított anyag a „The power of partnership – Learning cities and regions” c. OECD Konferencián. London – Kent – Thames side. (67. mell.).
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fuller, B. – Rubinson, R. (1992, eds.): *The Political Construction of Education – The State, School Expansion and Economic Change*. Praeger, New York.
- Gastil, R. D. (1987): *Freedom in the World*. Greenwood Press, Westport.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, Vol. 47. 3. 481–505.
- Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 45–68.
- Hibbit, K. – Jones, P. – Meegan, R. (2001): Tackling Social Exclusion: The Role of Social Capital in Urban Regeneration on Merseyside – From Mistrust to Trust? *European Planning Studies*, Vol. 9. 2. 142–161.
- Hospers, G. J. – Beugelsdijk, S. (2002): Regional Cluster Policies: Learning by Comparing? *KYKLOS*, Vol. 55. 381–401.
- Horváth Gy. (2000): Partnerség az Európai Unió regionális politikájában. *Tér és Társadalom*, 1. 11–26.
- Huntington, S. P. (1996): *A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása*. Európa Kiadó, Budapest.
- Kendrick, J. (1976): *The Formation and Stocks of Total Capital*. National Bureau of Economic Research. New York.
- Knight, F. H. (1964): *Risk, uncertainty and profit*. Kelley, New York.
- Krogh, von G. – Nonaka, I. – Nishiguchi, T. (eds.) (2000): *Knowledge creation*. Macmillan, Handmills.
- Lengyel Gy. – Szántó Z. (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest. 5–7.
- Lockwood, D. (1963): Social Integration and System Integration. In: Zollschan, G. K. – Hirsch, W. (eds.): *Explorations in Social Change*. New York.
- Lucas, R. E. (1988): On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22. 3–42.
- Luhmann, N. (1995): *Social Systems*. Stanford University Press, Stanford, U.S.
- Maddison, A. (1982): *Phases of Capitalist Development*. Oxford University Press, New York.
- Mankiw, N. G. – Romer, D. – Weil, D. N. (1992): A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107. 407–438.
- Marshall, A. (1961): *Principles of economics*. Macmillan and Co., London.
- Marx, K. (1967): *A tőke*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Massey, D. – Meegan, R. (1992): *The Anatomy of Job-loss*. Methuen, London, New York.
- Matsuyama, K. (1991): Increasing returns, industrialization and indeterminacy of equilibrium. *Quarterly Journal of Economics*, 106. 616–650.
- McNally, D. (1998): *Political economy and the rise of capitalism*. University of California Press, Berkeley, U.S.
- Miller, S. M. – Roby, P. (1974): A papírkország csapdája. In: Ferge Zs. – Háber J. (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 109–121.
- Mincer, J. (1958): Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66. 281–302.
- Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, Columbia.
- Morgan, K. (1997): The learning region: institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies* Vol. 31. No. 5.: 491–503.
- Myrdal, G. (1957): *Economic Theory and Underdeveloped Regions*. Duckworth C Co., London.
- Nonaka, I. – H. Takeuchi (1995): *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. OUP, Oxford.
- Perroux, F. (1972): *Nemzeti függetlenség és a kölcsönös gazdasági függés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Petrakis, P. E. – Stamatakis, D. (2002): Growth and educational levels: a comparative analysis. *Economics of Education Review*, 21. 513–521.
- Rokkan, S. – Urmin, D. (eds.) (1982): *The Politics of Regional Identity*. Sage, London.
- Román del Río, C. (ed.) (2001): *Learning to Innovate: Learning Regions*. OECD CERi – Anfora. Grupo de Marketing y Comunicación. Spain. 13–23., 135–145.
- Romer, P. M. (1989): Human capital and growth: theory and evidence. Working Paper No. 3173. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Romer, P. M. (1996): Science, economic growth and public policy. *Challenge*, 2.
- Rose, R. (1993): Regional Science: From Crisis to Opportunity. *Papers in Regional Science*, 78. 101–110.
- Rosen, S. (1991): Human Capital. In: Eatwell, J. – Milgate, M. – Newman, P. (eds.): *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Vol. 1. The Macmillan Press, London – New York – Tokyo. 681–690. Magyar nyelven: Emberi tőke. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest. 71–100.
- Rutten, R. – Bakkers, S. – Boekema, F. (2000): The Analysis of Learning Regions: Conclusions and Research Agenda. In: Boekema, F. – Morgan, K. – Bakkers, S. – Rutten, R. (eds.): *Knowledge, innovation and econom-*

ic growth. The theory and practice of learning regions. Edward Elgar, Cheltenham, UK – Northampton, MA, USA.

Samuelson, P. A. (1954): The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics*, 35.

Schulz, Th. (1961): Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, March. 1–17.

Schumpeter, J. A. (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Sen, A. (1993): Az egyéni szabadság mint társadalmi elkötelezettség. In: Kindler J. – Zsolnai L. (szerk.): *Etika a gazdaságban.* Keraban Kiadó, Budapest. 26–44.

Smith, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Solow, R. M. (1988): *Growth theory. An exposition.* Oxford University Press, New York.

Somlai P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Corvina Kiadó, Budapest. 13–20., 92–122., 162–169.

Stern, N. (1991): The determinants of growth. *Economic Journal*, 101. 122–133.

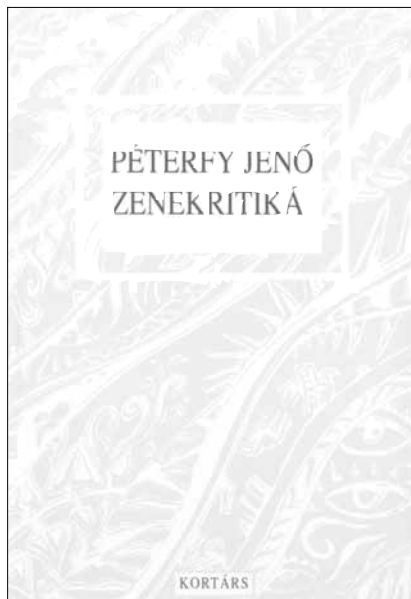
Storper, M. (1997): *The Regional World.* Guilford Press, New York.

Summers, R. – Heston, A. (1988): A new set of international comparisons of real product and price levels: estimates for 130 countries, 1950–85. *Review on Income and Wealth*, 34. 1–25.

Szabó L. T. (1985): *A „rejtett tanterv”.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 5–126.

Varga J. (1998): *Oktatásgazdaságtan.* Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

Walsh, J. R. (1935): Capital concept applied to man. *Quarterly Journal of Economics*, 49. 255–285.



A Kortárs Kiadó könyveiből

A Baranya megyei közoktatás- politika történetéről

Az oktatáspolitikai, illetve közoktatás-politika fogalmi értelmezését a diszciplináris kérdések tisztázásával a közelmúltban pótolta Halász Gábor; Gombár Csaba politikafogalmából kiindulva. (Gombár, 1983)

Ebben az értelemben az oktatáspolitikai „...egyszerre két dolgot jelölhet: egyfelől azt a szférát, amelyen belül az oktatással kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések megjelennek, és egymással találkoznak (politics), másfelől az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégia (ez a policy). Ez utóbbi értelemben az oktatáspolitikai egyfajta szakpolitika, ahogyan létezik munkaerő-politika, egészségügy-politika vagy környezetvédelmi politika. Az oktatáspolitikai a közügyek politikájának, a közpolitikának a része, s ennyiben vonatkoznak rá mindazok a korlátok és lehetőségek, amelyek a közpolitikákra általában.” (Halász, 2000) Az oktatási szféra a társadalmi nagy alrendszeret átszöve, azokkal kölcsönhatásban tölti be funkcióit.

Magát a közoktatás rendszerszerűségét hangsúlyozva Halász így pontosítja a fogalmat: „A modern oktatási rendszeren olyan nemzeti vagy országos rendszert értünk, amelybe a népesség egésze belép, amelynek működését országos érvényre bíró törvények szabályozzák, döntően közpénzekből finanszírozzák, s amely felett az adott ország politikai hatósága valamilyen felügyeletet gyakorol.” Az oktatási szféra a funkcióit – a kultúra újratermelése, a társadalmi struktúra áthagyományozása és/vagy újratermelése, a gazdaság fejlődésében játszott szerepe, a politikai rendszer legitimálása, a társadalmi integráció biztosítása és különféle szolgáltatási feladatait – a társadalmi nagy alrendszerrel összefonódva tölti be. Kérdés, hogy az oktatási ágazat struktúráit érintő politikák miként hatnak a társadalmi alrendszerek alakulására, illetve milyen kölcsönhatások játszódnak le az egyes térségi szinteken is az alrendszerek között. Témánk kutatása során a közoktatás-politika itt idézett fogalmi kereteit alkalmazzuk.

A közoktatás-politika fontos eleme a szakmapolitikai kompetenciák térbeli allokációja. Ebben az összefüggésben nem elhanyagolható, hogy a hatalmi struktúrákhoz kötődő makro-politikai érdekek és értékek koronként, korszakokként miként érvényesítik törekvéseiket az ágazati politikákban. Vizsgálatunk szempontjából az a kérdés, hogy miként formálódott az elmúlt évtizedekben a területi közoktatás politika és milyen hagyatékokkal kell ma a regionális közoktatás-politikának megbirkóznia?

Hipotézisünk szerint a jelenlegi közoktatási intézményhálózat olyan történeti képződmény, amely az oktatáspolitikai döntések akkumulálásával jött létre. Az ágazati politika történeti örökségeként alakult ki a mai intézményhálózat és jöttek létre az alapellátási modellek. A regionális döntési szintek történeti és térbeli megjelenésének feltárásával a szintek közötti szerepek, kompetenciák elosztási szisztémája nyomon követhető. A változások leírásával dokumentálható az a folyamat, ahogyan a döntések és hatásaik az egyes területi oktatáspolitikai szinteken továbbgyűrűztek. Bemutatjuk a Baranya megyei monolitikus oktatáspolitikának az intézményhálózatra ható folyamatait és annak átalakulását.

Módszertani megfontolások

A korszak területi oktatáspolitikájának bemutatása jelentős módszertani kérdéseket vet fel. A magyar oktatáspolitikai 60 éves története jól dokumentált formában fellelhető a szak-könyvtárakban, archívumokban. Ideológiai kontextusuk miatt azonban másodelemzésre alig használhatók. A források egy része is csak óvatosan, a Központi Statisztikai Hivatal területi statisztikai adattárában meglévő adatok felhasználásával, azok összevetésével alkalmazható. Elemzésünkben az adott korszak ágazati politikáját meghatározó oktatáspolitikai és pártpolitikai dokumentumokat, primér adatokat tartalmazó kutatási jelentéseket, a tanügyigazgatás közigazgatási rendjét tartalmazó joganyagokat is felhasználjuk. Az ötvenes-hatvanas-nyolcvanas évek, illetve a rendszerváltás óta eltelt évtized közoktatási politikájának területi vonatkozásait a területfejlesztési koncepciókat tartalmazó dokumentumokból, valamint a gazdaságpolitikai törekvések szakanyagjaiból fejtettük fel. Az úgynevezett kemény oktatás-statisztikai, területi statisztikai jelzőszámok elemzésén túl a korszakot jól ismerő szakemberekkel, iskolaigazgatókkal, polgármesterekkel, tanügy-igazgatási tisztségviselőkkel készített mélyinterjúkra alapozva összegezzük a megye közoktatási rendszerére, közoktatási politikájára vonatkozó adatainkat.

További módszertani problémaként merül fel az elemzésben alkalmazható korszakolás kérdése. A megközelítések közül a tematikus vagy a kronologikus metodika között választhatunk. Az utóbbit fogadtuk el, mert a területi közoktatás-politika két szintjének

A korszakokra jellemző, hogy a makropolitikai attitűdöknek megfelelően ciklikusan váltakoznak az engedékenységre és a megszorításra utaló irányítási eszközök.

interdiszciplináris bemutatását csak az adott korszakra jellemző ágazati politikák együttes vizsgálatával tekinthetjük át. A korszakolást 5–10 éves időszakosításban végezzük el, mert a monolitikus pártpolitikai programtervezésre alapozott ágazati fejlesztés korabeli gyakorlata is ezt a munkamódszert indokolja. (Horváth, 1978)

A területi közoktatás-politika a kettős hatalom metszéspontjában

A második világháborút követő évtizedeket implicit és explicit eszközökkel működtetett, erősen monolitikus ideológiai viszonyrendszer jellemezte. A centralizált oktatáspolitikát közvetlen pártpolitikai ideológia vezérelte. A hazai közoktatás-irányítás országos, megyei, később járási és települési szintjein „kettős” hatalom alakult ki. A döntési szinteket a hierarchikus viszonyba ágyazott párt- és állami központok irányították. A közoktatás funkciójában felerősödött a szocialista ideológia társadalmi legitimitása elfogadtatásának kényszere. A kultúráközvetítésben a népesség iskolázottságának növelése, a felépítésre váró ország, a tömegtermelés növelésére a szakember-utánpótlás biztosítása, a munkaerőpiac kínálati szegmensének utánpótlása. (A népszámlálási adatok szerint 1949-ben a 7 éves és idősebb népesség legmagasabb iskolai végzettségének tükrében az analfabéták aránya országosan: 5,7 százalék, Baranya megyében 6,4 százalék; a 8 osztályt befejezettek aránya országosan: 13,6 százalék, megyénkben: 12,9 százalék, a középiskolai végzettség aránya országosan: 3,3 százalék, megyénkben: 2,6 százalék, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya országosan: 1,9 százalék, megyénkben: 0,9 százalék.) A legújabb népszámlálási adatok szerint a megye népessége jelenleg is tartós iskolázottsági deficitet halmozott fel.

A monolitikus hatalmi politika egypólusú pártrendszert, ideológiát és szakmapolitikát, közoktatási közigazgatás-politikát honosított meg. A megyei intézményhálózat formálását is az átideologizált ágazati politika mentén határozták meg. A szovjet modell bevezetésével a közoktatás állami tulajdonba vételével párhuzamosan megszüntették az egyhá-

zi és magániskolákat. A háborút követő évek feladata országszerte, így Baranyában is a fizikailag megsemmisített épületek, tantermek felépítése volt. (Andor, 1981) A közoktatás tartalmi fejlesztésére és hatékonyságának növelésére országszerte egységes, központi tankönyveket vezettek be. A centrális politikai irányelvek nyomán vezényelt intézményi szerkezetváltozást Baranya megyei folyamatok is jellemzően dokumentálják: az egyházi iskolák bezárásával és azok állami tulajdonba vételével egy időben megtörtént azok ideológiai átszínezése is. Ezt az oktatáspolitikai célt szolgálta a pedagógusok világnézeti alapon történő megrostálása és a nemzetiségi nyelvet oktató iskolák leépítése is. A pedagógusok körében radikális ideológiai tisztogatást végeztek országszerte, így Baranya megyében is. Ezzel párhuzamosan jóvátétellel vagy egyszerű tulajdonjogi lemondással állami tulajdonba vették a katolikus, református és izraelita iskolákat. (Bernics, 1989) Az államosítás a megye községeinek kétharmadában látszatdemokráciára jellemző módon zajlott le. A járási főjegyzőségek és pártapparátusok indítványaira a helyi népgyűlés szavazott a közoktatási intézmények állami tulajdonba vételéről. 128 településen felfüggesztették a községi képviselőtestületek működését a német lakosság kitelepítése miatt. Ezen a településeken a községi bírók hozták meg államosítási határozataikat. A helyi sajtó akkor megjelent adatai (Dunántúli Napló 1948. 06. 19. száma) szerint a 418 népiskola és általános iskola 84 százalékát (352 felekezeti iskolát) államosítottak. A fennmaradó intézményeket párthatározatok alapján adminisztratív eszközökkel állami iskolákká nyilvánították.

„Hazánkban a tanácsi rendszer 1950-ben jött létre. Ez, a magyar történelmi tradícióktól alapvetően különböző, a régi több-kevesebb önkormányzatot is nélkülöző, irányítás-igazgatási struktúra a sztálini modellnek megfelelő tervutasításos rendszert szolgálta, és a centralizált párt-állam végrehajtó szervezete lett. (...) A tanácsi szervezetbe integrált tanügy igazgatási (művelődési) szervezet csak a fentiekben nagy vonásokban jelzett változások kontextusában értékelhető.” (Bernics, 1989) Az 1950-ben életre hívott szovjet típusú tanácsi rendszert az 1954. évi 2. Tanácsvetvény kanonizálta. A járási és megyei tanácsok és pártszervezetek kettős allokációjában működő tervutasításos rendszerbe ágyazódott be a hazai közoktatási rendszer politikai, közigazgatási és szakmai irányítása. A közoktatás intézményszerkezetének logikájában és az oktatás tartalmi fejlesztésében is a tervutasításra alapozó közoktatás-politika közép- és hosszú távú tervezési gyakorlata honosodott meg.

A hatvanas évek új gazdasági mechanizmusában a közoktatás fejlesztését a tömegtermelésre alapozott ipari, illetve az üzemszerű mezőgazdaságot kiszolgáló, nagy tömegű szakmunkásréteg képzése jellemezte. Ezt szolgálta a középiskolák 70 százalékának szak- középiskolává alakítása – szovjet mintára. A közoktatás területi tervezése és a fejlesztések a megyei pártirányítás hierarchiáján „lecsöpögtetett” gazdasági és politikai irányelvekre és leosztott forrásokra épült. A centrum által közölt gazdasági és demográfiai adatok pontatlansága miatt a megyei beiskolázási és intézményhálózatra irányuló bővítési terveket folyamatosan korrigálták. A központi tervekhez igazított megyei terveket a gyakorlati megvalósítás hiányosságai, a fáziskésések és az állandósult forráshiányok miatt folyamatosan javították. A maratoni tervezés és megvalósítás szakaszai így egybemosódtak, és állandó hiányjelenségeket generáltak. A központi tervezés a népgazdaság minden ágában hasonló mechanizmusokat idézett elő. Oktatásgazdaságossági számításokat nélkülöző, „felülről vezérelt” megyei oktatási tervek az állandósult tanterem-, pedagógus-, tankönyv-, műhely-, működési források hiányát tükrözték. A megyei közoktatás irányításnak a végrehajtó bizottság előtt zajló beszámolók jegyzőkönyvei, tervkorrekciók tükrözik a folyamat hiányjelenségeit.

Az 1961. évi III., úgynevezett reformtörvény a középfokú oktatás általánossá tételét tűzte ki célul. Az általános iskolai fejlesztés hatékonyságát a körzetesítés teljes körűvé tételében, valamint a szakrendszerű és diákotthonos oktatás kiépítésében fogalmazták meg.

A túlzó fejlesztési koncepció negatív hatásai a kilencvenes évekig érzékelhetően befolyásolták a közoktatási intézményhálózat területi fejlesztését. Baranya megyei iskolafejlesztési koncepciója és annak megvalósítási programja 20 éves távlatban településekre és intézményekre bontva körvonalazta a megye közoktatási hálózatának terveit. A „Ratkó-korszakban” született nagy létszámú gyerek iskoláztatását előidéző demográfiai hullám óvodától induló, majd a teljes közoktatási vertikumon átáramló tömegével sem az országos, sem a megyei tervek nem számoltak. A korszakra jellemző szimultán gazdasági, társadalmi, térszerkezeti változások – különösen a mezőgazdaságban zajló termelészövetkezeti átalakítások – a népesség városok felé irányuló migrációját erősítették fel. A demográfiai súlypontok területileg is átstrukturálódtak, melynek hatására megnövekedett az iskoláskorú népesség száma az urbanizáltabb településeken. A közoktatás intézményhálózatának fejlesztéséért felelős párt- és közigazgatási döntéshozók nem számolt az egyenlőtlen gazdasági fejlődés és a demográfiai változások, a migráció területi politikai következményeivel.

A hiány tüneti kezelése zajlott, amelyet a korszakra jellemző szlogenek is hitelesen tükröznek. „Az állandósult forráshiány miatt a mennyiségi szinten tartás és a minőség javítását tűztük ki célul Baranya megyében. A távlati fejlesztési terveket a központi adatokra építve rohamunkában végeztük el, így a megyei tanács 1962. november 7-én hagyta jóvá azt a tervet, amelynek végrehajtásakor 50 százalékos lemaradást konstatáltunk. Hivatalos dokumentumokban, így a VB. Beszámolókból ezek az adatok nem jelenhettek meg. A hatékonyságról a tanácsi gondolkodásban mindig kompromisszum-kérésően, az egyensúly megteremtésének látszatát keltve fogalmaztunk. Az előterjesztések ezért a következőképpen hangzottak: Voltak, vannak nagyon jelentős eredmények, de azért még léteznek problémák, amelyeket meg kell oldani.” (Interjúrészlet a Bencsik Ferencsel 1999-ben készített mélyinterjúból.)

A közigazgatási, hivatali virágnyelven megfogalmazott hatékonyság-elemzés mögött központi gazdasági, területi politikai döntések húzódtak meg.

A területi közoktatás-politika fontosabb szakaszai

A területi oktatáspolitikai 40 évét az intézmény-körzetesítési törekvések drasztikusabb és lágyabb korszakai váltogatták. A direkt eszközökkel végrehajtott politikai döntéseket egyre kifinomultabb oktatás-gazdaságtani jelzőszámokkal támasztották alá. A „körzetesítés” néven ismert területi közoktatás-politikai törekvés politológiai elemzését az állami szerepvállalás szemszögéből így láthatjuk:

„Az iskolakörzetesítés egy felvilágosult-»aufklärerista«- állami bürokrácia törekvése arra, hogy az iskolahálózat racionális mintázatát, szerkezetét megteremtse. A központi hatalom a közjó érdekében részletesen előírja, mely lakóhelyi közösség, milyen állami javakban részesülhet lakóhelyén, melyekért kell távolabbra utaznia. Az oktatás nyilvánvalóan egyike azon közjavaknak, amelyet az állam racionalitásra törekedve oszt szét alattvalói között: megszabva, hol működhet alsó tagozatú, hol teljes általános iskola, hol szerveződhet és milyen középiskola, ezáltal kialakítva az iskolák hierarchikus szerveződési elvét. Ez a rendszerezés már a szocialista átalakulás kezdetén megszületett (az 1951-es tanácstörvényhez kapcsolódva), majd alakult és fejlődött, s csúcspontját az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepcióban érte el, amely a megszüntetésre ítélt települések körét is szabályozta a hierarchia alsó, illetve a hierarchia alatti szinteken. A tökéletesség már nem volt túlszárnyalható, s törvényszerűen következett be a visszaesés. Ezt megelőzően azonban – az ötvenes évek kezdetétől a nyolcvanas évek második feléig – felére csökkent az iskolák száma. A csökkenés üteme a hetvenes években volt a leggyorsabb, s nem véletlenül akkor kristályosodott ki az a vélemény, hogy az iskolakörzetesítésnek nem az alapelvével, hanem a »kampányszerűségével« van baj. A »kam-

pányszerűség» azt jelentette, hogy a központi alapelveket siettek a gyakorlatba átültetni...” (Forray, 2000)

A Baranya megyei iskolakörzetesítés három szakaszának körvonalazása során a Baranya Megyei Művelődésügyi Osztály egykori vezetőjének korszakolását vesszük irányadónak. (Bernics, 1989) Az 1945–1949, 1950–1960 közötti évek körzetesítési törekvéseiben markánsan jelennek meg a politikai direktívákra épített közoktatás-politika szakmai-tartalmi célkitűzéseinek ideológiai koncepciókba bűjtött változatai. A korszakokra jellemző, hogy a makropolitikai attitűdöknek megfelelően ciklikusan váltakoznak az engedékenységre és a megszorításra utaló irányítási eszközök.

A körzetesítés 1945–1949. évekig tartó első szakaszában meghirdetett célok az egységes nyolc osztályos általános iskolai képzést és a lakosság teljes alapfokú iskolázatását fogalmazták meg. Az új, népiskolai hagyományokat követő közoktatási szerkezet ötvözte a nyolc osztályos, hat osztályos iskolák, a négy évfolyamos polgárik, valamint a nyolc évfolyamos gimnáziumok első négy osztályos iskolai típusait.

Az átmeneti korszak sajátos közoktatási intézménytípusa az úgynevezett fiók iskolák voltak, amelyek a meglévő központi általános iskolák tagintézményeiként működtek. Az egyházi és magániskolák államosításával párhuzamosan az intézményi hálózat-fejlesztés a diszkrét körzetesítéssel párosult. A politikai döntést a nagymérvű tanárihiány, a közoktatás finanszírozására fordított források elégtelensége indokolta. Az intézményi hálózat térbeli átstrukturálása mögött az egyházi iskolák államosítása és a pedagógustársadalom ideológiai átképzése, az új pártpolitikai érdekeknek megfelelő politikai értelmiségi elitréteg rekrutálása állt. A monolitikus politikai és társadalompolitikai elvek területi allokációjának ez az intézménystruktúra felelt meg. Az ideológiai őrsváltás szűkös gazdasági körülmények között zajlott. A forráselosztás centrális irányítása a politikai, szakmai kompetenciák szabadság-, „leosztásával” párosult. Az államosítás és körzetesítés nem az egyes lakóhelyi közösségek településszintjén dőlt el. A megyei pártapparátusok terveit a helyi közösségek formalizált forgatókönyvek alapján hajtották végre. Az oktatáspolitikai és településpolitikai centralizációs törekvéseket a több megyét dekoncentrált irányítással működtető tankerületi főigazgatóságok megszüntetése jellemezte. A megyei hatáskörű, de önálló hatósági jogkörrel nem rendelkező tanügyigazgatás 1950-ig pártirányításon alapuló oktatási közigazgatási modellként működött. A megyei és járási pártbizottságok meghatározó politikai befolyása az ötvenes években stabilizálódott. A járási oktatási szakigazgatási szint bevezetésével a hatáskör térbeli megosztásaként az ágazat szakmaiságát demonstráló járási művelődési osztályok szervezetei jöttek létre.

Politológiaiailag jól megfogható a tervutasításos rendszer beszűremkedése a közoktatási intézmények működésébe. A területi közoktatás-politikai folyamatok mögött sajátos, ideológiaiilag vezérelt hatékonysági rendszert építettek ki. A Közoktatási Minisztérium által kiadott „irányító tantervek” szabták meg az iskolák munkaterveit. Teljesítését a központ negyedéves ellenőrzésekkel mérték az iskola, osztály, pedagógus tevékenységét. A rendszer minden szinten ellenőrzés alatt tartott. A tervfétis nem tűrt haladékat, ezért nem tolerált intézményi, tanári, tanulói különbségeket sem. Aki kilógott a tervszámokból, azt ideológiai szabotázs címén a közoktatás peremére (tanyasi iskolába, kollégiumba) száműzték. A párt- és oktatási közigazgatási főhatóságok a tervszámokhoz idomított adminisztratív mutatókkal mérték az ágazat szakmai és politikai hatékonyságát. Az ellenőrzéseket a rendszer működésének standardizálható, számszakilag rögzíthető mennyiségi mutatóira építették. Ilyen volt a lemorzsolódási arány, az osztályok-, iskolák tanulmányi átlaga, a munkás-paraszt származás diszkriminatív megjelölése. A hatékonysági mutatók az ipari, mezőgazdasági tervekben használatos mennyiségi jelzőrendszerekhez hasonló szemléletet diktáltak. Nem alapoztak az oktatásban részt vevő népesség társadalmi, intézményi és térségi adottságaiból adódó különbözőségekre. Hízen egyfajta egységesítő, normatív politikai célkitűzés vezérelte mind a fejlesztés, ter-

vezés, mind az ellenőrzés folyamatait. A hatékonysági mutatók országos és megyei bon-
tásokban készültek, ezeket a szinteket jelenítették meg az értékelő beszámolók. Pártbro-
súrák, oktatási útmutatók, megyei és járási utasítások, tervszerű tanfelügyelői ellenőrzé-
sek szoros kontrollt gyakoroltak az iskolákban és a közoktatás járási, megyei hivatalai-
ban. Az egyes térségekben tevékenykedő járási, megyei szakfelügyelők politikai komis-
szárokként működtek.

Az ötvenes évek

Az úgynevezett „gyorsított fejlesztés” iskola körzetesítési szakasza 1953-ig datálható. A közoktatási intézményhálózat átalakítását új, hatékonyságelvű koncepcióra építették. A körzetesítés szakmai elgondolása az volt, hogy legalább a felső tagozatokban osztott

Az utasítás a körzeti központi általános iskolák létrehozását szorgalmazta. Kimondta, hogy ilyen szakrendszerű képzést nyújtó intézmény nem hozható létre határövezeti vonalon, nemzeti területen és ott, ahol „nagy tömegű vallási fanatikus szülő él”. A hazai szakrendszerű intézményfejlesztés és alapellátás bővítése ilyen és hasonló utasítások mentén jelölte ki az előnyös és a tartósan depresszióra ítélt településeket, kistérségeket.

Ennek következményei ma is megfigyelhetők a Dráva határvonala mentén fekvő iskolahiányos települések tucatjaiban vagy a Hegyhát németlakta aprófalvaiban, illetve Kátoly és környéke, Mohács térségének horvátok által benépesített nemzetiségi településein.

nek horvátok által benépesített nemzetiségi településein.

A mennyiségi szemléletű intézménytelepítési gyakorlat nem számolt az utak, közlekedési eszközök, meglévő körzeti iskolák infrastrukturális és humánforrás-ellátottságának szempontjaival. Az adminisztratív eszközökkel irányított körzetesítés következtében Baranya megyében 1950-ben 22 körzeti iskola és ehhez tartozó 44 tagiskola, valamint 10 együttműködő közoktatási intézmény volt. Összehasonlításképpen álljanak itt az 1947 évi adatok, amelyek szerint 416 iskola volt Baranyában, ezek közül 203 (48,8 százalék) általános iskolában 1–8 osztályban tanítottak. 213 (51,2 százalék) népiskolaként működött, ami az 1–4. osztályos kisiskolások képzését látta el. (Bernics, 1989)

Az összevonási, körzetesítési folyamatok egyik szakmai, hatékonysági elve a szakrendszerű oktatás kialakítása volt. A megvalósítását országosan az iskolák 78,9 százalékában, Baranyában 66,1 százalékban teljesítették. További mennyiségi mérőszámok fém-

jelezték a tervek megvalósításainak sikereit: így a bejáró tanulók arányának csökkentését az iskolás gyerekek létszámának 16,6 százalékában nyugtázták, illetve a körzetesítéssel együtt járó pedagógushiányból következően a képesítés nélküli pedagógusok száma országosan ötszörösére, Baranyában háromszorosára nőtt.

A hatvanas évek

A korszak iskolakörzetesítése új politikai és szakmai alapokon folytatódott. (Az 1961. évi 3. törvény, illetve az 1962. évi 14. törvény és a 3/1966. (XI.4.) számú MM-utasítása szabályozta.) Látszólag az alulról építkező, helyi települési tanácsok tervezésére és végrehajtási gyakorlatára apelláltak a közoktatás-politika, a településfejlesztési tervek, valamint az agrár-, ipari- és más ágazati fejlesztési elképzelések komplex politikai, gazdasági dokumentumai. Valójában a körzetesítés a centrális politikai akaratnak megfelelően a megyei, járási párt és közigazgatási döntésekre alapozva, a korra jellemző- bürokratikus eszközökkel irányított gépezetben realizálódott. A központi irányelvek megyei körzetesítési tervekben, illetve húsz évre szóló fejlesztési koncepciókban artikulálódtak. Megvalósításukban a járási párt- és oktatási közigazgatási hivatalok alkuja dominált.

A közoktatási intézményhálózat horizontális és vertikális fejlesztésének távlati elképzelései között az általános iskolázottság és a középiskolai végzettség teljes körűvé tétele szerepelt. Ez utóbbi célkitűzés szakmai és pártpolitikai dokumentumai azt tükrözik, hogy a tervek a reális intézményi feltételek ismerete nélkül olyan túlzó eredményeket vetítettek előre, amelyek később korrekcióra szorultak. (A magyar oktatáspolitikai csak most jutott el a középiskolai expanzióig. Jelenleg az alapfokú képzésből kilépő tanulók 75 százaléka jár érettségit adó középiskolákba.) A deklarált célok sorában új szempontként szerepel az esélyegyenlőség biztosítása az egyes társadalmi rétegek között. Mindezek felismerése azonban nem párosult a területi egyenlőtlenségek kompenzálására irányuló komplex gazdaság-, munkaerőpiaci, közoktatás-, szociálpolitikai, területfejlesztési tervéssel, fejlesztéssel.

A közoktatási alapellátás bővítése sorában megjelenik a szakszolgálati intézményhálózat (gyógypedagógiai intézet, diákotthonok stb.) és a középfokú érettségit adó, szakmát biztosító szakiskolák kiépítésének igénye is. Az intézménytípusok területi elhelyezését illetően az érettségit adó és szakmai képzést nyújtó középiskolák a megyei központokban és nagyobb városokban kaptak helyet: Pécsen, Komlón, Mohácson, Szigetváron. Vagyis a megyei pénzelosztásban mindenki ugyanannyi forrást kapott, mint a hasonló nagyságrendű szomszédja a beszámolási időszakot megelőző évben. Kilógni nem lehetett a sorból. Sajátos módon ötvöződött ez a metodika a maradékélvű tervezéssel, valamint a fejlesztési forrásoknak a működési alapokból történő kigazdálkodási gyakorlatával. A megye vagy a járás csak különleges, a pártbizottságokkal összehangolt célok érdekében különített el fejlesztési alapokat. Arra kényszerítette az intézményeket, hogy a működési kiadásaik visszafogásával teremtsék meg fejlesztési forrásaikat. A megyei és járási tartalék-alapok különleges pénzforrást teremtettek a lobbizó tanácselnököknek, iskolaigazgatóknak az osztálytermek, sportcsarnokok stb. bővítéséhez. Az oktatásnak a népgazdasági érdekek szempontjából prioritást élvező ágazatokkal szembeni másodlagossága, illetve az oktatási innovációs tényezők súlytalanságával magyarázható az iskolaügy marginalizálódása. Ez azt a gyakorlatot eredményezte, hogy a megyei források elosztásának alkufolyamatában az oktatási és művelődési ágazatra a prioritást élvező népgazdasági területek után kerülhetett sor.

Az intézményfejlesztés hatékonyságát a beszámolási időszakok teljesítési mutatóival mérték. Így például a demográfiai folyamatok begyűrűzése következtében a megnövekedett tanulólétszámmal rendelkező településeken – a megyeszékhelyen és városokban – kampány-jellegű sürgősségi programokat hirdettek meg tantermek, tornatermek, pedagóguslakások, tanműhelyek bővítésével. A helyi erőforrásokért, valamint a közpon-

ti erőforrásokért folytatott versenyben azok a térségek indultak sikeresen, ahol egyébként is tevőleges mezőgazdasági, ipari, gazdasági, pénzügyi potenciál és politikai kapcsolatrendszer halmozódott fel. Baranyában azok a térségek – Pécs, Bóly, Somberek, Szigetvár, Pécsvárad, Szent-lőrinc, Mohács – számolhattak jelentős intézménybővítéssel, így uszoda, könyvtár, tornaterem, szaktanterem építésével, ahol a jól működő termelőszövetkezetek és ipari üzemek tevékenykedtek.

A hatvanas évek korszaka erőteljes közoktatás-politikai, gazdasági megszorítások mellett – a körzetesítés következtében – a kis tanulólétszámú iskolák erózióját eredményezte. Az intézményi hálózatban főleg a 2–3 tanulósoportos kisiskolák aránya országosan 54,5 százalékra, Baranya megyében 60,5 százalékra csökkent, további 26 település iskola nélkül maradt. (*Bernics*, 1989) A korabeli megyei tanácsi dokumentumok, jelentések pozitív fejleményként könyvelik el, hogy bővült a közoktatási alapellátásban a szakrendszerű oktatás, kiépült a szakszolgálati rendszer.

A hatvanas években a termelőszövetkezetek megszervezésével, majd a hetvenes években a területfejlesztési politikában párhuzamosan megjelentek a centralizációs és decentralizációs törekvések. A folyamatok kísérőjelenségeként alakultak ki a gazdasági, közgazdasági, kereskedelmi, közlekedési, oktatási központok. Baranyában jelentős hatása volt a mezőgazdasági termelőszövetkezetek összevonásának, amelyet az 1971. évi 34. számú Termelőszövetkezetekről szóló törvényerejű rendelettel az agrár-társulások megalakításával szorgalmaztak.

Az alsó és középfokú ipari és agrárágazati központok létesítésével nemcsak a gazdasági erőforrások, hanem a munkaerőpiac és humántőke allokációjának területi folyamatai is felerősödtek. Az új közoktatási intézmények telephelyeinek kijelölésében, a meglévők korszerűsítésében és az alapellátás bővítésében változatlanul jelentős szerepük volt a településen működő gazdasági egységeknek. Az oktatási intézményhálózat alulról induló fejlesztésének ösztönzői, motiválói és a források biztosítói is a helyi termelőszövetkezetek, állami gazdaságok, feldolgozó mezőgazdasági és ipari üzemek voltak. Megerősödtek a megyében az iskolaközpontok Bólyban, Sombereken, Szentlőrincen, Mágocson, Szigetváron, Komlón, Pécsváradon. A helyi gazdák a helyi társadalmi érdekek érvényesítését a járási, megyei pártbizottságok hivatalosan meghirdetett fejlesztési politikájával szemben, a központi támogatások nélkül érték el. A kilencvenes évek elején sajnálatos módon megszakadt a helyi gazdaság és társadalom összefogásából induló fejlesztések ilyen irányú gyakorlata.

A hetvenes évek

Az iskolakörzetesítés következtében újabb 167 iskolát bezártak. A megye közoktatás-politikai törekvései és területi trendjei az Országos Tervhivatal, a negyedik ötéves terv és a Munkaerő és Életszínvonal Távlati Tervezési Bizottsága állásfoglalásában, valamint az 1971-ben napvilágot látott Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció (OTK) 1007/1971./III.16. kormányhatározatában összegződtek. Az OTK dokumentuma 1985-ig, illetve 2000. évig alaptervi igénnyel szabta meg a megyék fejlesztésének irányát. A tervek ágazati fejezeteiben rögzítették a térség fejlettségi szintjét, az országos normától való eltérést, valamint a fejlesztési irányok településtípusonkénti ütemezését. A tervszámok a lakosság és az iskoláskorú népesség becsült számára alapozták a „perspektivikus, ideális normák” alapján a megye közoktatási hálózatának fejlesztését. „Az egyes települések településfunkciója mellé egyben az intézménystruktúra optimális meghatározóját rendeli.” (*Baranya megye településhálózat fejlesztési terve*, 1971)

A tervkészítők szándéka az volt, hogy a tervasztalon kialakított településhierarchia egyes szintjeihez ellátási funkciókat, kompetenciákat illesszenek. További iskolakörzetesítéssel számoltak oly módon, hogy az alsó fokú központokban tovább szűkítették az iskolák számát. A körzetesítéssel párhuzamosan diákotthonos férőhelybővítést irányoztak

elő a középfokú központokban, illetve az urbanizáltabb településtípusokban. Az ágazat hatékonyságának növelését a koncentrált telepítési elvvel és a beruházási eszközök racionálisabb felhasználásával célozták meg. A fejlesztést egyes járások szintjén, valamint az OKT településhierarchiájában elhelyezkedő településtípusok mélységében rajzolták meg. A közoktatási hálózat hatékonyságát mérő változók, jelzőrendszerek dokumentációi igen szerények, mondhatni szegényesek. Az ágazat megyei trendjeit a fajlagos mutatók segítségével az országos ellátási szinthez igazították. Az országos iskoláztatási ellátáshoz viszonyító jelzőszámok a tízezer főre jutó bölcsődei, óvodai, általános iskolai, középiskolai férőhelyek számán alapultak. A mutatórendszer elfedte a térség speciális helyzetét, így Baranya megye aprófalvas, soknemzetiségi jellegéből, a határ menti térségek rossz közúthálózatából és elmaradott infrastruktúrájából adódó sajátosságait. A terv a járási szintű ellátottságra alapozott, nem reflektált a települési szintű alapellátási igényekre és a már meglévő intézményi adottságokra. Megállapítja, hogy az óvodai ellátottság az országos szinthez képest – a pécsi és a mohácsi járás kivételével – elmaradt az országos átlagoktól. A fejlesztési koncepció nem számolt a helyi erőforrásokkal. Nem támaszkodott azokra az önfejlesztő, innovációt gerjesztő rendszerekre, amelyek mögött a mezőgazdasági és ipari üzemekben, megalakuló gazdasági munkaközösségekben akkor még jelentős gazdasági potenciál halmozódott fel.

A közép- és felsőfokú oktatás struktúrájának tervezése során a középfokú és kiemelt szerepkörű települések vonzásközpontjaira építettek. Ma is helytálló az a tervezési stratégia, amely a középfokú intézményhálózat fejlesztése terén megyén átnyúló, regionális normákkal, hatásokkal számolt.

A nyolcvanas évek

Az évtized elején a demográfiai folyamatok új helyzetet eredményeztek. A hetvenes évek elején ugrásszerűen megnövekedett a megyében is az élve születők létszáma. A megsokasodott beiskolázásra várók korosztálya egyrészt a Ratkó-gyerekek szülőképes korosztályának emelkedő produktivitásával, másrészt a szociális lakásépítési és GYES program hatásával magyarázható. A népes korosztály oktatási rendszeren való átvezetésének problémája már korán felvetette a megszüntetett falusi iskolák újraindításának gondolatát. (Andor, 1981) A megyei demográfiai adatok valóban élenkülö iskoláztatási igényre utalnak. Azonban a demográfiai térkép erőteljesen átrajzolódott. Az iskoláskorú népesség térbeli elhelyezkedése lényegesen megváltozott. Az ipari, mezőgazdasági centralizációs törekvést kísérő településpolitikai nyomán felgyorsult a migráció az urbanizáltabb települések felé. A hiányos úthálózatú, elégtelen kommunális és közoktatási alapellátást nyújtó településtípusokban akkorra már a szülőképes korosztály lényegesen csökkent, mert a fiatalok nagy része már elhagyta a rurális, aprófalvas térségeket. A demográfiai robbanás a megyeszékhely lakótelepein, a bányák lakónegyedeiben és a megye nagyobb városainak agglomerációs övezeteiben kívánta meg az intézményhálózat és az alapellátás bővítését.

A nyolcvanas évek település- és iskola-rehabilitációs kezdeményezései az OTK téves fejlesztési stratégiájának kiigazítására irányultak. Az újabb területfejlesztési koncepció és abban az intézményfejlesztést érintő elgondolások szintén a VÁTI tervezőasztalain születtek meg. Ezúttal (1984-ben) az új elképzelések ugyanolyan kétszintű, megyei és járási tervezési stratégiával készültek el, mint amelyet az OTK már a korábbi dokumentumaiban megalapozott. A körzetesítés gazdasági és közoktatás-politikai hatásairól és a megye intézményellátottságáról az alábbi összegzés készül a rehabilitációs programban: „Az oktatásra jellemző (...) a nagyfokú koncentráció. Az oktatás körzetesítésének pozitív következményei a szakrendszerű oktatás és szaktanári ellátás biztosítása, negatív következményei viszont a tanulók utaztatása, a központi iskolák zsúfoltsága... Az oktatási tevékenységet alapvetően meghatározza, hogy jelentős a kulturális szempontból hátrányos helyze-

tú rétegek és települések részaránya. A községek 60 százaléka törpefalu, a lakosság 5 százalékát kitevő cigány népességből több mint másfél ezer még telepeken él, magas a dolgozók és diákok ingázási aránya..., országos átlagot meghaladó és növekvő a gyógypedagógiai nevelésre szoruló aránya. Csak 35 településen van óvoda és a települések 52 százalékában működik csak általános iskola...” (VÁTI Regionális Tervezési Iroda, 1984)

A kisiskolák rehabilitációját, az oktatás hatékonyságának növelését norma-szabályozás útján kívánták orvosolni. A terv ugyanazokra az elvekre alapozta a korrekciót, mint a körzetesítés 25 éves gyakorlata. A 10 fő feletti gyermeklétszámmal rendelkező települések esetében felülvizsgálták a kisközségek iskoláinak újraindítási, illetve alapítási lehetőségét. Baranyában 1984-ben 123 településen végeztek ilyen vizsgálatot, majd az iskola-rehabilitáció második szakaszában további 28 községben mérlegelték az iskola visszaállításának lehetőségét. Három településen indítottak 1-3 osztatlan osztályt, illetve 5 településen megnyitotta kapuit az óvoda, és a pedagógusoknak szerény területi pótlékot biztosítottak. A VÁTI által feltárt adatok szerint a hetvenes években megszüntetett 167

Az országos példák nyomán (Törökbálint, Kecel) Baranyában (Pécsent, Sátorhelyen, Mecseknádasdon) több célú közösségi terek építészeti és szakmai programjának kimunkálását kezdték meg. Mára az aprófalvas közoktatási és közművelődési intézményhálózat megújításának elvetelt modelljéről beszélhetünk csak. Az iskola rehabilitáció alternatívájaként megjelenő nevelési központok, művelődési központok, alfák projektje nem tölthette be feladatát. A központi szabályozás, finanszírozás és az ágazatra jellemző forrás hiánya magyarázza a – svéd mintára alapozó – intézménytípus tisztavirág-életét.

iskolából 87-ben volt oktatásra alkalmas tanterem, de 130 településen hiányzott a pedagógusok alkalmazását segítő szolgálati lakás, a meglévők többsége korszerűtlen, komfort nélküli. A vizsgált településeken csak 13 helyen működött óvoda. (Interjú Bencsik Ferencsel, 1999) Nem volt realitása az intézmények visszatelepítésének. A helyi tanácsok intézményműködtetési gondjai, a pedagógusok és az oktatási célokra alkalmas ingatlanok hiánya nem tette lehetővé a központi elképzelésekben megfogalmazott iskola-rehabilitációs tervet.

A rendszerváltás szelének felerősödése sem segíthetett a leszakadó falvak alapellátásának biztosításában. A megye komoly szakmai támogatása mellett, de valójában a rehabilitációt ténylegesen támogató politikai akarat és mozgósítható erőforrások nélkül zajlott az intézményi szerkezet átvilágítása. A Baranya megye negyven éves közoktatás-politikáját fémjelző körzetesítés gyorsított és irreverzibilis folyamata ezzel lezárult. Következménye nemcsak az ötvenes-

hatvanas-hetvenes években érintette drasztikusan e térség intézményi szerkezetét. Mái hat az a politika, amely hosszú időkre megszüntette Baranya megye közoktatási alapellátásának fejlesztési lehetőségeit. Mindez a szélesebb regionális, térségi humán erőforrás alakítására is befolyással van. Így lényegesen meghatározza azokat a szinergikus folyamatokat is, amelyek a gazdasági szerkezet korszerűsítésében az infrastruktúra fejlesztésében, a munkaerőpiac-alakításában szerepet játszanak.

A rendszerváltás ideje

A 90-es évek fordulóján térségi szinten is szétzilálódott a szakmapolitika és a központi irányítás intézményrendszere. Ezzel is magyarázható, hogy mire leépült a szocialista típusú közoktatási iskolahálózat és tanügyigazgatás, az aprófalvas térségek alapellátására kifejlesztett nevelési központ koncepcióját már csírájában elfojtották. Az innováció lényege az volt, hogy a közoktatási, közművelődési és sportfunkciókat egy intézménybe telepí-

tette. A többfunkciós intézmény a hagyományos művelődési, sport-, közoktatási feladatok egy térben és egy szervezetbe történő integrálására, forrásracionálizálásra és pedagógiai, közművelődési, ifjúsáspolitikai szempontból átgondolt, egységes humán erőforrás-fejlesztési programra épült. A települési alapellátás biztosításán túl ez az intézmény – a visszavonhatatlan körzetesítésből fakadó – térségi funkciók ellátását is vállalta. (Vészi, 1984) Az országos példák nyomán (Törökbálint, Kecel) Baranyában (Pécsent, Sátorhelyen, Mecseknádasdon) több célú közösségi terek építészeti és szakmai programjának kimunkálását kezdték meg. Mára az aprófalvas közoktatási és közművelődési intézményhálózat megújításának elvetélt modelljéről beszélhetünk csak. Az iskola-rehabilitáció alternatívájaként megjelenő nevelési központok, művelődési központok, alfák projektje nem tölthette be feladatát. A központi szabályozás, finanszírozás és az ágazatra jellemző forrás hiánya magyarázza a – svéd mintára alapozó – intézménytípus tisztavirág-életét.

1. táblázat. Baranya megye közoktatási intézményei az egyes településtípusokban, 1950 és 2002 között

Településtípus	Településtípus / lakosság (fő)					Együtt
	Város > 10 000	Város < 10 000	Község > 1 000	Község 500–999	Község < 499	
nincs és nem is volt			1	2	41	44
%			3,1	4,0	18,9	14,2
megszűnt a '50-es években					4	4
%					1,8	1,3
megszűnt a '60-es években			1	1	55	57
%			3,1	2,0	25,3	18,4
megszűnt a '70-es években				3	47	50
%				6,0	21,7	16,1
megszűnt a '80-es években				1	15	16
%				2,0	6,9	5,2
megszűnt a '90-es évek első felében				1	13	14
%				2,0	6,0	4,5
megszűnt a '90-es évek második felében				4	4	8
%				8,0	1,8	2,6
van 1–4 osztály			1	11	18	30
%			3,1	22,0	8,3	9,7
van 1–8 osztály	4	6	29	27	18	85
%	100,0	100,0	90,6	54,0	8,3	27,4
1–6 osztály					2	2
%					0,9	0,6
Összesen	4	6	32	50	217	310
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A rendszerváltás elsöpörte a régi közoktatás- és közművelődés-politika formálásában döntéssel és hatáskörrel rendelkező országos és megyei szintek intézményeit. Az alulról építkező, település szintű közoktatás-politika szemlélete pedig még váratott magára. A civil szerveződésekkel együtt majd csak a kilencvenes évek közepén jelenik meg ez a területi, társadalmi kohéziót formáló új erő. Akkor is már rendezetlen intézményi tulajdonviszonyokkal terhes, artikulálatlan önkormányzati és szakmai érdekek feszültek egymással szembe. A kudarc okai sorában komoly tényezőként vehetők számba a rendszerváltás politikai hangsúlyváltásai, valamint a helyi érdekek és kliensek (szülők, civil érdekcsoportok, pedagógusok) gyenge érdekképviselete.

Az évtizedekig ideológiailag kötött oktatási-művelődési ágazat további presztízsveszteségeket szenvedett el. A belső erőforrások leépülése mellett a komplex közösségfejlesztés ethosza kimúlt. Látványos gyorsasággal leépült a közoktatási alapellátást kiegészítő közművelődés területi intézményhálózata (művelődési házak, könyvtárak, mozik stb.) és a tömegsport intézményi és forrásháttere is.

2. táblázat. Könyvtárellátottsági adatok

Intézmény/Év	1990	2003
Könyvtár		
– települési (tanácsi, önkormányzati)	313	227
– munkahelyi, szakszervezeti	129	7
Mozi	49	53
Múzeumok	49	20

Forrás: Statisztikai évkönyv, 1990; KSH Pécs, 1991, Baranya megye statisztikai évkönyve, 2002, KSH Baranya megyei Igazgatósága, 2003. Pécs

3. táblázat. Közművelődési adatok, 2003.

Megnevezés	Költségvetési intézmény és önkormányzat	Non-profit szervezet	Vállalkozás
Működtetésében lévő művelődési otthonban			
Intézmények száma	180	54	1
Alkotói művelődési központ száma	253	95	2

Forrás: Baranya megye statisztikai évkönyve, 2002, KSH Baranya megyei Igazgatósága, 2003, Pécs, 198. összesítés

További vizsgálat tárgya lehet, hogy a közösségi terek fejlesztésére, felnőttoktatásra, szabadidő-szervezésre koncentráló – a nyolcvanas években megújult – közművelődési rendszer radikális megszüntetése hogyan zilálta szét a kistéleplések lakosságmegtartó intézményeit és funkcióit. Azt is érdemes lenne megvizsgálni, hogy a rendszerváltás privatizációs áramlatában, a termelőszövetkezetek, állami gazdaságok válogatás nélküli szétverésével hogyan húzta ki a politika a vidéki térségek alól azokat a forráskészleteket, lobbikba ágyazott szimbolikus tőkéket, amelyek a vidéki népesség közösségi intézményhálózatát évtizedeken keresztül szponzorálták, fejlesztették. Az iskolák sport- és művészeti oktatása, óvodai étkeztetési formák, művészeti amatőr együttesek, nemzetiségi népművészeti szerveződések, könyvtárak, múzeumok, honismereti gyűjtemények, a civil szerveződések természetes képződményei veszítették el működési lehetőségeiket, amikor a vidéki áfész-ek, tsz-ek megszüntették kulturális és felnőttoktatási támogatási alapjaikat.

A rendszerváltás időszakára a hazai közoktatás átstrukturálódásának lehettünk tanúi. Az ország településeinek 30 százalékában, Baranya településeinek 60 százalékában semmilyen közoktatási intézmény nem működött. A KSH területi statisztikai adatainak másodelemzéséből kiténik, hogy alapvetően az 500 főnél kisebb lélekszámú településekből az úgynevezett törpefalvakból szorult ki az oktatási alapellátás. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján az intézmények megszüntetését az alacsony gyermeklétszám és gazdaságtalan működtetés indokolta. Ekkorra a települések 52 százalékában már nincs iskola. (*Interjú Brandstädter Györggyel, a Baranya megyei Önkormányzat Humánérőpolitikai Főosztályának munkatársával*, 2002.) A körzetesítés intézményhálózati eredményeit, a rendszerváltás küszöbén így értékelték a megye szakemberei: „A szakrendszerű oktatás megteremtése érdekében végzett iskolakörzetesítések alapvetően a gazdasági és közigazgatási koncentrációt követték, központilag tervezett településfejlesztési elképzelések mentén. A kistéleplések iskoláinak megszüntetése megyénkben az 1968–79. közötti időszakban volt a legerősebb. A tagiskolák jelentős része azonban megmaradt. A körzetesítés írott feltételei között szerepelt szakmai követelményként a szakrendszerű oktatás biztosítása, a bejáró gyermekek számára a napközi-otthonos ellátás megteremtése, az iskolabuszok járatainak bevezetése. A feltételek azonban nem voltak adottak a legtöbb településen még a hetvenes évek közepén sem. Sokféle kényszermegoldás született. Így: a váltakozó tanítás, a különböző, más funkciójú épü-

letekben szükségstantermek kialakítása. A körzetközpontokat nagyrészt a földrajzi elhelyezkedés határozta meg mind a gazdaság, mind az oktatás terén. Alapvetően ekkor alakult ki a mai intézményhálózat. Sajnos létrejöttek olyan iskolák, ahova 15–17 település gyermekei jártak ’falujáró’ autóbusszokkal. A körzeti iskolák mellett épült ki a körzeti óvodák hálózata. Három éves kortól naponta órákat kell/kellett túlszűfolt járatokon utazni. (...) Mindezt tette a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején jelentkező demográfiai csúcs. Ekkor indultak az iskolaépítések, többnyire a régihez épített 4–6 tanteremmel, mert ekkor nem volt kötelező a tornaterem építése, így adódott, hogy Szigetvár és Siklós környékén alig-alig épült komplex, új intézmény. (...) A körzetesítés előnyökkel járt ott, ahol egymáshoz viszonylag közel 4–5 település gyermekeit érintette. A nagykörzetek azonban aránytalan megterhelést jelentenek a tanulóknak. A túl nagy felvevőkörzet gondot jelentett az intézmény és a szülők kapcsolattartásában is. (...) A községekben a tanítók, tanárok, óvónők jelentős hányada ’kijáró’ pedagógus, tehát nem lakik az iskola, óvoda székhelyén. (...) Annak ellenére, hogy a megyében van munkanélküli pedagógus, a megyeszékhelytől távoli községekben nehéz megfelelő képesítésű nevelőt találni a megüresedő helyekre.” (*Baranya megye Közoktatásának Fejlesztési Terve*, 1997. március, Pécs, 21.)

A rendszerváltás küszöbére a kisiskolák bezárásával és a tanulóknak a körzeti iskolákba való beíratásával megnőtt a szakrendszerű oktatásban részesített felső tagozatos tanulók létszáma. Az iskola nélkül maradt településeken azonban lényegesen romlottak az oktatás feltételei. A közoktatási intézményi ellátásra szoruló gyerekek távolabb kerültek az óvodától, iskolától, így naponta utazásra kényszerültek a zsűfolt, egyre ritkuló tömegközlekedési járatokon. A körzeti iskolák fejlesztése lelassult. A bejáró gyerekek rosszul felszerelt iskolákban, hátrányosabb körülmények között kényszerültek iskolakötelezett-ségüknek eleget tenni, mint korábban a lakóhelyükön. A nagy létszámú iskolák működtetési megfontolások miatt – a költségek racionalizálására hivatkozva – a kevésbé hatékony, zsűfolt osztálytermi oktatásra álltak át. A pedagógusellátás nehézségei, a szakszolgálati ellátás, a nemzetiségi, művészeti oktatás kezdetlegességei, a gyér napközi otthonos és kollégiumi ellátás jellemezte a központi iskolákat. (Reisz, 1984)

A folyamattal párhuzamosan a kilencvenes évek elején a frissen kivívott önkormányzatiság hevében, a szabad iskolaalapítás és intézményfenntartás lehetőségével élve a helyi kezdeményezések párosultak az új típusú források megteremtésével és az önkormányzati tartalékok mozgósításával. Ennek köszönhetően 11, korábban tagiskola kezdte meg újra az oktatást főként Mohács és Siklós térségében, amely 78 tantermi bővülést eredményezett. Terjedőben volt legalább az óvoda és az 1–4. osztályos, úgynevezett alsó tagozatos képzés újraindítása. Ezért a közoktatás alapellátásának bővítését az osztatlan vagy részben osztozott, egy-két pedagógust foglalkoztató iskolák számának gyarapodása jellemezte. Míg az 1987/88. tanévben az osztatlan és részben osztozott iskolák aránya 21 százalék volt, ez az 1996/97-es tanévre 29,9 százalékra emelkedett. (*Baranya megye Közoktatásának Fejlesztési Terve*, 1997. március, Pécs, 8.) Az iskolai szakos tanítás növelése az európai normák egyik minőségi követelménye. Egy 52 települési önkormányzatra kiterjedő – kutatás összehasonlító adatai szerint az osztatlan képzés aránya a reprezentatív országos mintában nem éri el a 20 százalékot. Amennyiben a baranyai osztatlan iskoláknak az összes intézményhez viszonyított arányát az országos indexhez viszonyítjuk, úgy magasnak értékelhető ez az iskolai alapellátás minőségét jelző mutató. Vagyis az önkormányzatok iskolaalapítási kedvének erősödésével bővült az iskolahálózat, de ez nem eredményezte a közoktatási alapellátás minőségi javulását.

Az iskolaalapítási vagy újraindítási mozgalom országos tendenciává nőtte ki magát. Az önkormányzati tartalékok elforgácsolódtak a többnyire öreg épületek felújításával és korszerűtlen infrastruktúra működtetésével. (*Interjú Nemeske, Óbánya, Pécsvárad, Hosszúhetény, Szentlőrinc polgármesterével*, 2002) Az aprófalvas településeknek automatikusan járó 2 millió Ft-os támogatás nem oldotta meg a működtetési gondokat. Igen

gyorsan kiderült az is, hogy a normatív támogatási összegek az alacsony tanulói csoportlétszámok mellett igen magas fajlagos költségráfordítást eredményeznek.

Várható volt, hogy az intézményalapítási láz kifulladásig tart. A kilencvenes évek elején az önkormányzatok ellátási kötelezettségeiket még a tartalékaik mozgósításával, saját intézményfenntartással igyekeztek biztosítani. „Településszerkezeti okok következtében a magyar önkormányzatok közel 70 százalékában (2000 főnél kisebb lakónépességű településeken) a szolgáltatás hatékonyságát, a méretgazdaságosság érvényesülését meghatározza a részben önként vállalt feladat ellátási kényszer. Amennyiben az önkormányzat saját intézmény működtetése mellett dönt, akkor a hatékonysági szempontok érvényesítésére a gyakorlatban alig van lehetőség. A fajlagos költségeket ilyenkor alapvetően a demográfiai folyamatok és a központi költségvetési döntések határozzák meg, így helyi szinten csak kevésbé befolyásolhatók. A statisztikai adatok egyértelműen igazolják, hogy a 2000 főnél alacsonyabb népességű településeken a kilencvenes években az intézményrendszerben még a korrekciós jellegű változások is kisebb mértékűek voltak, mint a városokban és a nagyobb községekben. Nem erősödött fel a társulások kezdeményezése, az egyetlen iskolát működtető önkormányzatok az órakeret csökkenésére, a kötelező juttatásokon kívüli kifizetések minimalizálására törekedtek.” (Halász – Lannert, 2000) A hazai iskolaügy rendszerváltó törvényeinek, így az önkormányzati és 1993. évi közoktatási törvénynek együttesen igen erős hatása volt az iskolaügy településszintű autonóm kezelésére. Nemcsak Baranyában, hanem országsszerte is heroikus küzdelem indult a közoktatási rendszer színvonalának megőrzéséért és a saját települési intézményhálózat visszaállításáért.

A decentralizált tanügyigazgatási rendszerben most már a helyi önkormányzatok saját döntési kompetenciáikkal élve végezték el az intézményi alapellátás szűkítését, illetve átszervezését. Az a tendencia rajzolódik ki, hogy az alacsony tanulólétszám következtében a fenntartók a 6–10 éves korosztály iskoláztatásának ellátásáról is lemondanak. Közoktatási feladatellátási szerződések formájában vagy intézményfenntartói társulásokban oldják meg alapellátási kötelezettségeiket.

Az oktatási intézményhálózat méretét és az alapellátás tartalmát, hatékonyságát mérsékelték a demográfiai folyamatok csökkenéséből következő változások is. A fajlagos költségek redukálására fókuszáló finanszírozási és fiskális logika az alapellátást az intézményi koncentráció irányába erősítette fel. A közoktatási rendszer hatékonyság-csökkenésének másik elemeként megemlíthető – a felvázolt folyamatokból következően – a kis létszámú tanulók összevont csoportokban történő oktatásának elterjedése.

A decentralizált tanügyigazgatási rendszerben most már a helyi önkormányzatok saját döntési kompetenciáikkal élve végezték el az intézményi alapellátás szűkítését, illetve átszervezését. Az a tendencia rajzolódik ki, hogy az alacsony tanulólétszám következtében a fenntartók a 6–10 éves korosztály iskoláztatásának ellátásáról is lemondanak. Közoktatási feladatellátási szerződések formájában vagy intézményfenntartói társulásokban oldják meg alapellátási kötelezettségeiket.

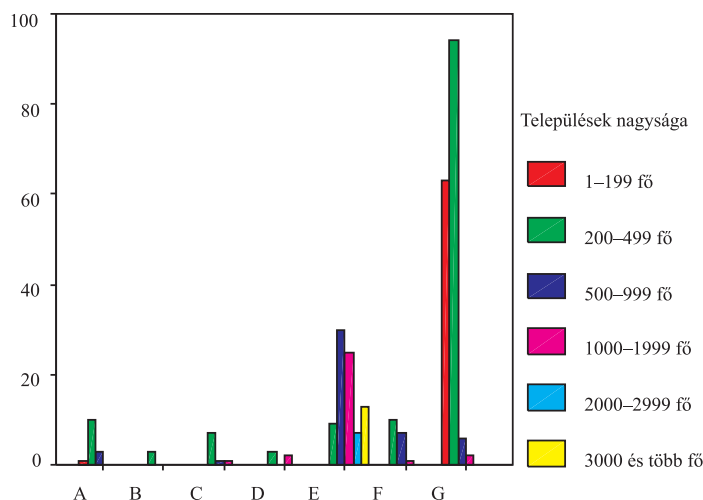
A jelenleg kialakult közoktatás-politikai helyzet és annak okai

A hazai oktatás-, gazdaság-, területi politika makrofolyamatai jellegzetes nyomokat hagytak Baranya megye intézményhálózatán. Elemzésünkben az oktatási rendszer policy- és politics-szintjeit abban a történeti, strukturális dimenzióban tártuk fel, amelyben a közoktatás politika területi változásai is megmutatkoztak.

Az évtizedes gyakorlat máig ható, terebélyesedő gondokat konzervált. A vagyoni tőke (infrastruktúra, intézményműködtetés vagy az alapellátási szolgáltatás megvásárlásához szükséges külső és belső vagyoni jellegű jóságok) tartósan szűkös állapota a forrásoknak csak egyik szegmense. Az önigazgatásra, önismeretre épülő önfejlesztő modelleket a monolitikus rendszer kiiktatta. Nem képződhetett ebben a forráshiányos térben olyan innovációs potenciál, amely az ágazati fejlesztéseket alulról generálhatta volna. A közigazgatásban és a pedagógus társadalomban ismert gyakorlattá vált káderpolitika, valamint a korán elinduló és azóta felerősödő kontraszelekció nem kedvezett az alulról jövő kezdeményezéseknek. Hiányzott, pontosabban nem alakulhatott ki olyan, helyi társadalmi legitimitással bíró innovációs mag, amely a makro- és helyi oktatáspolitikai érdekviszonyokat konstruktívan alakíthatta volna. Az ágazat helyi társadalmi vezetőinek viselkedésmintáiba nem szocializálódhattak ezek a képességek, szervezeti stratégiák. Sok helyen a fejlődés gátját nemcsak a szerény intézményhálózat és erőforrás okozta, hanem az önfejlesztő szervezeti irányítási attitűdök hiánya is.

4. táblázat. Az iskola létének és funkcióinak alakulása 1988 és 2002 között az egyes településtípusokban (fő és %)

Településtípus/ Iskolatípus	1–199	200–499	500–999	1000–1999	2000–2999	3000 és több	Összes
4 o. megszűnt	2	8	4				14
%	2,9	6,2	7,4				4,7
8 o. megszűnt		2	1				3
%		1,5	1,9				1,0
4 o. alakult		8	1				9
%		6,2	1,9				3,1
8 o. alakult		3					3
%		2,3					1,0
8 o. volt és van		10	33	21	7	13	84
%		7,7	61,1	100,0	100,0	100,0	28,5
4 o. volt és van		9	10				19
%		6,9	18,5				6,4
iskola nem volt és ma sincs	68	90	5				163
%	97,1	69,2	9,3				55,3
Összesen	70	130	54	21	7	13	295
	100	100	100	100	100	100	100



1. ábra. Az iskola létének változása 1988 és 2002 között (A – megszűnt 4 o. iskola, B – megszűnt 8 o. iskola, C – alakult 4 o. iskola, D – alakult 8 o. iskola, E – van és volt 8 o. iskola, F – van és volt 4 o. iskola, G – nincs és nem is volt)

A fejlesztések visszafogása miatt a gazdaságilag elmaradottabb baranyai térségekben hiányos lett az intézményhálózat. Az intézményhálózat összezsugorodása mellett más alapellátási gyakorlat is megfigyelhető. A nagyobb lélekszámú településtípusokban szélesebb választékú és minőségükben is jobb oktatási szolgáltatásokat nyújtó intézmények működését biztosították. A Janus-arcú politika eredményeképpen a ritkuló intézményhálózat együtt járt a kistélepléseken a szűkebb alapellátási szolgáltatások kínálatával és azok szerényebb minőségével is.

Az iskolakörzetesítés és visszakörzetesítés a párt- és ágazati politika kudarcaival végződött. Ez a politika az intézményhálózat fenntartóit és használóit kizárta azoknak a döntési kompetenciáknak a gyakorlásából, amelyekkel kezükbe vehették volna a szűkebb és tágabb térségük, életminőségük alakítását. A kliensek szerény érdekképviselői artikulációval rendelkeztek. Sem szervezeteik, sem véleménynyilvánítási fórumaik, így tevékenység szerepük sem alakulhatott ki a helyi társadalom intézményi struktúrájának alakításában. Másrészt a helyi közösségek – a szülők, civil, ifjúsági önszerveződő, ifjúsági mozgalmi csoportok, pedagógus munkavállalók – képviselőjére hivatott szakszervezetek belesimultak a korszak „népfrontos” elkötelezettséget, elvű fegyelmélettséget elváró, a hatalomhoz konform érdekkrendszerébe.

Irodalom

- Horváth Márton (1978): *Közoktatáspolitikai és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 32–135.
- Inkei Péter – Kozma Tamás (1977): *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9–25.
- Andor Mihály (1981): Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ*, 7. 11–12.
- Gombár Csaba (1983): *Politika címszavakban*. ELTE Állami- és Jogtudományi Kar, Budapest.
- Polányi Károly: A gazdaság mint intézményesített folyamat. In: Polányi Károly: *A archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Gondolat, Budapest. 228–273.
- Andor Mihály: Az iskolák visszaállításának esélyei. *Valóság*, 2. 69–75.
- Forray R. Katalin: *A falusi kisiskolák helyzete*. Educatio füzetek, Oktatókutató Intézet, Budapest. 10–11.
- Bernics Ferenc (1989): *Közoktatás és tanügyigazgatás Baranya megyében (1945–1985)*. Pécs. 57–76.
- Interjú Brandstädter Györggyel, a Baranya megyei Önkormányzat Humánerőpolitikai Főosztályának munkatárával*. (2002)
- Baranya megye általános- és középiskolai oktatásának távlati feladatai*. (1965) Baranya Megyei tanács Könyv- Dokumentumtára, Tanácsülések.
- Országos Településhálózatfejlesztési Koncepció*. (OTK, 1007/1971./III.16. kormányhatározat.)
- Baranya megye településhálózat fejlesztési terve*. (1971) VÁTI, Budapest. 60.
- VÁTI Regionális Tervezési Iroda. Baranya megye hosszú távú területfejlesztési koncepciójának megalapozása*. (1984) Intézményellátás fejezet. Budapest.
- Vészi János (1984): *Alfák a láthatáron*. Kézirat Népművelési Intézet. Budapest.
- KSH Baranya megye területi statisztikai adatban. 1985–2000*.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. 87., 100., 415.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. 177.
- Baranya megye Közoktatásának Fejlesztési Terve 1997 március*, Pécs. 8., 21.
- 1971. évi 34. számú Termelőszövetkezetekről szóló törvényerejű rendelet*.
- Inkei Péter – Kozma Tamás (1977): *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9–25.
- Interjú dr. Solymos Verával, a Baranya Megyei Közigazgatási Hivatal főtanácsosával*.
- Statisztikai évkönyv, 1988*. (1989) KSH, Pécs.
- Statisztikai évkönyv, 1990*. (1991) KSH, Pécs.
- Baranya megye statisztikai évkönyve, 2002*. (2003) KSH Baranya Megyei Igazgatósága, Pécs.

Az angol nyelv oktatásának hatása az iskoláztatásra Sárospatakon

Egy iskolai profilváltás empirikus vizsgálata

A sárospataki református kollégium gimnáziumában 1931-ben kormányzati segítséggel profilváltásra került sor.

1931 előtt Sárospatakon is a hagyományos humán gimnáziumi képzés keretein belül történt az oktatás. Mivel a református oktatási központ jelentősége az akadémiai jogszékes képzés szüneteltetésének kimondásával csökkent, mind a Kollégium, mind a református egyház vezetői arra törekedtek, hogy visszaállítsák az iskolakomplexumnak az oktatásügyben korábban játszott szerepét. Az 1931-ben teológiából és nyolc osztályos gimnáziumból álló Kollégium ugyanis 1923-ban elveszítette jogakadémiáját.

Az iskola vonzerejének növelése érdekében 1931-ben az akkor induló első és ötödik osztályban bevezették az angol nyelv oktatását. Az intézmény vezetői *Klebensberg Kunó* kultuszminiszter irányításával végezték el az oktatás átalakítását. Az angol nyelv oktatása szorosan illeszkedett a Bethlen-kormány kormányzati koncepciójába, amely mindent megtett a trianoni békeszerződés revíziójáért. Mivel az 1920-as években a revízió támogatására először az angol arisztokrácia köreiből mutatkozott hajlandóság, a kormány megpróbálta erősíteni az Angliához fűződő kapcsolataikat, és e törekvés egyik láncszemének a sárospataki angol nyelvoktatás bővítése ígérkezett.

A sárospataki református kollégiumban mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak az idegen nyelvek oktatásának. Ennek az a felismerés volt az oka, hogy az intézmény tanárai csak az idegen nyelvek használatával juthattak hozzá a legmodernebb tudományos ismeretekhez. Az idegen nyelvi ismeretek bővítését szolgálta a peregrináció, a diákok nyugat-európai egyetemi tanulmánya is.

Motiválta a profilváltást az a nemzetközi és nemzeti keretekben zajló oktatáspolitikai átalakulás is, amely a görög nyelv oktatásának feladását, a latin nyelv oktatásának szűkítését eredményezte. A gazdasági és társadalmi változások az élő nyelvek oktatásának kiterjesztését követelték meg.

Sárospatakon 1931 egy válságperiódus lezárását és az iskola új fejlődési pályára állítását jelentette. Tanulmányunk fő témája az iskolai profilváltás tanulói rekrutációra gyakorolt hatása.

Vizsgálatainkhoz a kor iskolai anyakönyveit használtuk fel. A tanulói rekrutáció összetételét a lakhely, a családfenntartó foglalkozása, valamint a felekezeti hovatartozás és a tanulmányi eredmény alapján elemeztük. Adatainkat kódoltuk és az SPSS program segítségével tártuk fel az összefüggéseket. Három táblázatot másodlagos források, az intézmény Értesítőiben található adatok segítségével készítettünk.

Vizsgálatainkat külön végeztük az 1930-as évek és az 1940-es évek tanulóinak adataival, mivel az 1930-as években még nem érvényesültek a második világháború előkészítésének torzító hatásai. Elemzésünk első két része úgynevezett keresztmetszeti vizsgálatokon alapul, mivel minden első és ötödik osztályos tanuló adatait felhasználtuk, ami lehetőséget adott részben a fluktuáció vizsgálatára, másrészt az adatok így jól reprezentálják az egész tanulói rekrutációt. A tanulmány harmadik részében három tanév rendelkezésünkre álló adatait hasonlítottuk össze.

Az angol nyelv oktatása Sárospatakon a két világháború között két formában történt. A nyolc évfolyamos gimnáziumban voltak olyan tanulók, akik tíz éves koruktól, tehát az első gimnáziumi osztálytól tanulták az angol nyelvet a latin és a német mellett. Nekik a gimnáziumi felső tagozatban egyes tantárgyakat (például a világtörténelmet) is angolul oktattak.

A két világháború között gyakran előfordult, hogy a négy gimnáziumi osztály elvégzése után egyes tanulók vagy megszakították, vagy más iskolatípusban folytatták tanulmányaikat. A nagyszámú lemorzsolódásból fakadó tanulói hiány pótlására Sárospatakon olyan ötödik osztályokat indítottak, amelyekbe azokat a tanulókat is felvették, akik az ötödik osztályban kezdték tanulni az angol nyelvet. Ez a képzési forma a szülők számára kisebb anyagi megterhelést jelentett, mint az első osztálytól való pataki taníttatás, ugyanakkor az iskola számára biztosította a tehetséges tanulói rekrutációt.

A harmincas évek

Vizsgálataink bemutatását az 1930-as évek adatainak elemzésével kezdjük. Ezen korszak elemzéséhez 904 tanuló adatai állnak rendelkezésünkre.

1. táblázat. A sárospataki református gimnázium első és ötödik osztályos tanulóinak angol tanulása lakhely szerint 1931 és 1942 között (%) (A – Sárospatak [N=169], B – 20km-es körzet [N=106], C – Zemplén megye [N=95], D – Szomszédos megyék [N=263], E – Távoli megyék [N=157], G – Külföld történelmi Mo., H – Budapest [N=55], I – Nincs adat)

Angolt tanult	Lakhely								
	A	B	C	D	F	G	H	I	Összesen N=904
Igen	46	25	46	47	60	12 fő	95	14 fő	49
Nem	54	75	54	53	40	8 fő	5	15 fő	50
Nincs adat								10 fő	1
Összesen	100	100	100	100	100	20 fő	100	39 fő	100

Az 1. táblázatból látható, hogy Sárospatak földrajzi vonzáskörzetétől távolodva nő az angolt tanulók aránya. Nagy a valószínűsége annak, hogy a Budapestről, külföldről (illetve a történelmi Magyarország területéről) és a távoli megyékből beiratkozott tanulók az angol nyelv tanulásának lehetősége miatt választották elsősorban az intézményt, mivel adataink alapján láthatjuk, hogy ezen lakhely-kategóriák tanulói nagyobb arányban kerültek az angolos csoportokba. A legkisebb arányban a Sárospatak közvetlen közeléből beiratkozottak választották az angol nyelvet. Feltűnő az eltérés mind Zemplén megyéhez, mind pedig Sárospatakhoz viszonyítva. Ennek magyarázatát abban kell látnunk, hogy a Sárospatakról beiratkozott tanulók szociális összetétele más volt, mint a Sárospatak körzetéből beiratkozott tanulóké. Sárospatakon egy jelentős értelmiségi réteg élt, ezzel szemben a város környékéről elsősorban a tanítók, kántorok és tehetősebb parasztszülők írták gyermekeiket az intézménybe, akik nem ismerték fel a modern nyelvoktatás jelentőségét. (2. táblázat)

A foglalkozási kategóriák kijelölésekor igazodtunk a népszámlálások statisztikai adataihoz. Mivel adatbázisunkban a kántor és tanító, valamint a kisbirtokos parasztszülők nagy számban fordulnak elő, fontosnak tartottuk e kategóriák önálló vizsgálatát.

Az angol nyelvet előnyben részesítették a papi és tanári hivatást folytató szülők, a magasabb közhivatalnokok, a szabadfoglalkozású értelmiségiek, a tőkés tulajdonosok, vállalkozók és a földbirtokos szülők, tehát a gazdasági és szellemi elitréteg. Ezzel szemben a kishivatalnokok, a tanítók és kisbirtokosok ragaszkodtak a hagyományos humán gimnáziumi képzéshez. Ebben valószínűleg szerepet játszott tájékozatlanságuk, kisebb fogékonyságuk az új iránt.

2. táblázat. Angol tanulás első és ötödik osztályban a családfenntartó foglalkozása szerint 1931 és 1942 között (%) (A – Paraszt, iparos [N=146], B – Kishivatalnok [N=48], C – Pap, tanár, hivatalnok [N=229], D – Magasabb közhivatalnok, E – Magánhivatalnok [N=67], F – Szabadfoglalkozású, ért. [N=76], G – Gazdasági elit tagja [N=73], H – Tanító, kántor [N=91], I – Kisbirtokos paraszt [N=115], J – Nincs adat)

Angolt tanult	A családfenntartó foglalkozása									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Igen	33	17	53	25 fő	69	83	77	25	35	13 fő
Nem	66	83	44	11 fő	30	16	23	74	65	10 fő
Nincs adat	1		3		1	1		1		
Összesen	100	100	100	36 fő	100	100	100	100	100	23 fő

3. táblázat. Angol tanulás első és ötödik osztályban a tanulók felekezete szerint 1931 és 1942 között (%)

Angolt tanult	Felekezet					
	R. katolikus N=94	G. katolikus	Református N=700	Evangélikus	Más protestáns	Zsidó N=62
Igen	62	2 fő	44	31 fő	2 fő	74
Nem	37	4 fő	55	9 fő		24
Nincs adat	1		1			2
Összesen	100	6 fő	100	40 fő	2 fő	100

Az angolosok között a református felekezetet kivéve minden más felekezet tagjai nagyobb arányban fordulnak elő, mint a nem angolosok között. (3. táblázat) Ez az arány egyértelműen mutatja, hogy a nem református hitfelekezethez tartozók iskolaválasztását elsősorban az angol nyelv motiválta. Az angol nyelv oktatásának bevezetésével tehát az iskola kettős jellegű lett. Továbbra is megtartotta felekezeti jellegét, hiszen a tanulók 77 százaléka református maradt, az angol nyelv tanulása ugyanakkor az intézménybe vonzotta a más felekezetűeket. Az adatok pontosan mutatják az intézmény befogadó jellegét, a tanárok toleráns magatartását. Ezt támasztja alá a tanulmányi eredmények felekezetek szerinti vizsgálata is, ugyanis a nem református vallásúak általában jobb tanulmányi átlageredménnyel rendelkeztek, mint a reformátusok.

Adataink alapján megállapíthatjuk, hogy az angol nyelv tanításának bevezetése mérsékelte a lemorzsolódást. A két világháború közötti gimnáziumi képzés erősen szelektáló volt. Sárospatakon a tanulók 37 százaléka jutott el az első osztályból az ötödik osztályba, a lemorzsolódottak között viszont az angolosok aránya csupán 20 százalék. Ez az adat arra utal, hogy az angol nyelv bevezetése mérsékelte a tanulói fluktuációt. Ezt a jelenséget két okkal magyarázhatjuk. A nagyobb anyagi következmények miatt részben csak a jobb tanulmányi eredményt elérő tanulót küldték Patakra a távolabbi területekről. Ugyanakkor – mint ahogyan már bemutattuk – megváltozott a tanulók szociális összetétele is. A jobb szociális környezetből érkezett tanulók szülei jobb hatásokkal voltak képesek gyermeküket tanulmányaik folytatására ösztönözni, esetleg anyagilag arra is lehetőségük volt, hogy magántanár segítségével biztosítsák gyermekük jobb teljesítményét.

Vizsgálatunk ezzel összefüggő másik eredménye, hogy az angol nyelv tanítása javította a tanulói rekrutáció tanulmányi eredmény szerinti összetételét, ambiciózusabb, motiváltabb diákokat vonzott Sárospatakra. A tanulmányi eredmény vizsgálatához 3 tantárgy adatait használtuk fel. A magyar, a matematika és az angol, vagy a nem angolos tanulók esetében a latin nyelv osztályzatát vettük figyelembe az átlagszámításkor. Adataink alapján azt állapíthatjuk meg, hogy az angolos tanulók átlageredménye 2,11, míg a nem angolos tanulók átlageredménye 2,33 volt. (Az osztályzás ötfokú skáláján az egyes volt a legjobb).

A negyvenes évek

Tanulmányunk második részében azokat a különbségeket mutatjuk be, amelyek a harmincas és negyvenes évek angolos csoportjainak összetételét jellemezték. A negyvenes évek tanulói összetételének bemutatásához 755 tanuló adatait használtuk fel, akik közül 413 volt az angol nyelvet tanuló.

4. táblázat. Az első és az ötödik osztályos angolos tanulók aránya lakhely szerint két időszakban (A – Sárospatak, B – 20km körzet, C – Zemplén megye, D – Szomszéd megyék, E – Távoli megyék, F – Külföld, tört. Mo., G – Budapest)

	Lakhely							Összesen
	A	B	C	D	E	F	G	
Angolos tanulók aránya az 1930-as években (%)	46	46	46	47	60	60	95	49
Angolos tanulók aránya az 1940-es években (%)	59	43	43	39	71	83	93	55

Az 1940-es évekre az egész tanulói rekrutációban növekedett az angolosok aránya. (4. táblázat) Azt kell megállapítanunk, hogy a távoli megyékből és Budapestről elsősorban az angol nyelv tanulása miatt választották a tanulókat az intézményt mindkét korszakban, sőt a második korszakban még növekedett is ezen lakhely-kategóriákban az arányuk. Növekedett a sárospataki tanulók között is az angol nyelv népszerűsége. A többi lakhely-kategóriában az arányok változása nem releváns. A szomszédos megyékből érkezett tanulók között csökkent az angolosok aránya. Ennek az a magyarázata, hogy ezek a területek az iskola hagyományos beiskolázási körzetét képezték, ahonnan főleg a református falvak tehetséges, paraszti foglalkozást űző népességéből került ki a tanulók csoportja. Közöttük a református egyházi kötődés erősebb volt, mint a nyelv választása. A két korszak lakhely szerinti rekrutációjában a legjelentősebb változás, hogy az 1940-es évekre csökken a szomszédos megyékből érkezett tanulók száma és aránya. Míg az 1930-as években a tanulók 28 százaléka érkezett a szomszédos megyékből, az 1940-es években a szomszédos megyékből csupán 18 százalék gyarapította a tanulók számát.

5. táblázat. Az első és az ötödik osztályos angolos tanulók aránya a családfenntartó foglalkozása szerint két időszakban (A – Paraszt, iparos, B – Kishivatalnok, C – Pap, tanár, hivatalnok, D – Magasabb közhivatalnok, E – Magánhivatalnok, F – Szabadfoglalkozású, ért., G – Gazdasági elit tagja, H – Tanító, kántor, I – Kisbirtokos paraszt)

	A családfenntartó foglalkozása								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Angolos tanulók aránya az 1930-as években (%)	34	17	55	69	69	83	77	25	35
Angolos tanulók aránya az 1940-es években (%)	32	43	56	95	77	82	90	45	47

Az 1940-es évekre az angolosok aránya minden foglalkozási kategóriában nőtt, csupán a paraszt és iparos szülők és a szabadfoglalkozású értelmiségi szülők gyermekeinek aránya, valamint a papok és tanárok gyermekeinek aránya stagnált. (5. táblázat) A legnagyobb arányeltolódás a magasabb közhivatalnokok gyermekeinél következett be. Ezen társadalmi csoport növekvő számban képviseltette magát a tanulói rekrutációban, ugyanakkor a növekvő számú tanulói csoportból egyre nagyobb arányú volt az angol nyelvet vá-

lasztók tábora. Ez az iskola egyre szélesebb körben való ismertségével (minden évben nyomtatott ismertető füzetet küldtek ki), másrészt az állami alkalmazottak gyerekeinek nyújtott ösztöndíjjal magyarázható. Az Angol Internátus ugyanis az egész korszakban likviditási gondokkal küzdött, így fontos volt a létszám teljes feltöltése. Az egy tanévre fizetett 800–900 pengős tan- és internátusi díj azonban még a biztos egzisztenciával rendelkező családok számára is nehézséget jelentett.

A sárospataki iskola a két világháború közötti oktatáspolitikai sikereinek reprezentánsa, megfelelő működése kormányzati érdek is volt. Másrészt a jelentős pozíciót betöltő öregdiákok (*Puky Endre, Perényi Zsigmond, Finkey Ferenc*) feltételezhetően szintén mindent megtettek annak érdekében, hogy az intézmény zavartalan működését segítsék. A szülőknek ez a csoportja ismerhette a kormányzati körök azon törekvését is, hogy a Németországtól való függést lazítandó, készüljenek fel az angol vagy az amerikai csapatok bevonulására. Ennek a politikai fordulatnak 1942-ben még volt némi realitása. Mindezen tényezők együttes következménye az állami hivatalnokok gyerekeinek nagy számú jelenléte.

A szabadfoglalkozású értelmiségi rétegek, a papok és tanárok gyerekeinek körében feltételezhetően azért következett be stagnálás, mert már az 1930-as években eleve egy bizonyos telítettség figyelhető meg, másrészt a református papok családjában a papi hivatást a gyermekek is folytatták, a teológiai tanulmányok pedig inkább a latin és a görög nyelv tanulását kívánták meg, így a gyermekek jelentős hányada a hagyományos humán gimnáziumi képzést választotta.

Azt, hogy a kishivatalnokok, valamint a tanítók és kántorok gyerekei is jóval nagyobb arányban választották az 1940-es években az angol nyelvet, mint az 1930-es években, azaz magyarázhatjuk, hogy az alapvetően kevésbé tájékozott társadalmi rétegek lassabban ismerték fel az új oktatási forma jelentőségét.

Feltűnő különbség, hogy a közel azonos számú tanulói csoportban jelentősen nőtt a paraszt és iparos szülők gyermekeinek száma és aránya (az 1930-as években 11, az 1940-es években 19 százalék). Mivel az adatfelvétellel 1946-ig jutunk el, így azt kell feltételeznünk, hogy valószínűleg az adatszolgáltatás már a bekövetkező társadalmi és politikai változásoknak megfelelően történt.

6. táblázat. Az első és az ötödik osztályos angolos tanulók aránya felekezet szerint két időszakban

	Felekezet					
	R. kat.	G. kat.	Református	Evangélikus	Más prot.	Zsidó
Angolos tanulók aránya az 1930-as években (%)	62	2 fő	44	77	2 fő	74
Angolos tanulók aránya az 1940-es években (%)	57	5 fő	52	83	4 fő	84

Felekezet szerint a görög katolikusok és a más protestánsok adatainak vizsgálatától eltekinthetünk, mivel ők mind számban, mind arányban nagyon kis jelenlétet mutatnak. A római katolikusok sem számban, sem arányban nem mutatnak jelentős változást. A reformátusok, az evangélikusok és a zsidók egyre növekvő arányban választották az angol nyelvet. Mindhárom felekezetben nagy hagyománya van az iskoláztatásnak és a kulturális tradíciók ápolásának. A zsidó felekezethez tartozó tanulók száma a zsidótörvények következtében drámai módon csökkent (46 főről 16 főre), de az angolosok aránya köztük is nőtt. (6. táblázat)

A beiskolázási adatok időbeli változása

A profilváltás hatását még plasztikusabban szemlélteti, ha egy olyan tanév adatait hasonlítjuk össze, amelyben még nem oktatták az angol nyelvet (1930/31), egy olyan tanévvel, amikor már mind a nyolc osztályban oktatták a nyelvet (1938/39). Ebben az esetben lényegében csupán két tanév tanulójának eredményeit elemezhetjük, viszont minden osztály adatait számításba vesszük, nem úgy, mint a longitudinális vizsgálat esetében, ahol az egymást követő első és ötödik osztályok adatait vettük górcső alá. A trianoni béke előtti állapotok szemléltetésére rendelkezésre állnak az 1915/16-os tanév lakhelyre vonatkozó adatai is. (7. táblázat)

7. táblázat. A sárospataki református kollégium tanulójának lakhely szerinti összetétele

Tanév	Lakóhely					Összesen	
	Zemplén m.	Szomszéd m.	Távoli megyék	Külföld	Budapest	%	N
1915/16	55	29	16	–	0 (0,4)	100	445
1930/31	51	36	8	3	2	100	478
1938/39	36	32	22	1	9	100	542

Az elemzés elvégzésekor a következő tényeket kellett figyelembe vennünk: a trianoni határok meghúzása előtt Zemplén megye több, mint kétszer akkora területű volt, mint a trianoni határok kijelölése után. Nagyobb területet jelentett értelemszerűen a szomszédos megyék kategóriájához tartozó országrész is. A lakhelyre vonatkozó adatok jól szemléltetik a trianoni béke előtti állapotokat.

Az 1930/31-es tanév közvetlenül megelőzte az angol nyelv bevezetésének tanévét, tehát elvileg az alapvető társadalmi és politikai hatások nem különböztek azoktól a hatásoktól, amelyek azt az időszakot jellemezték, amikor már az angol nyelvet tanították. Az 1938/39-es tanévben pedig már az angol oktatás teljes felfutásáról beszélhetünk, mivel már mind a nyolc évfolyamon folyt az angol nyelv tanítása. Ezért választottuk vizsgáldásunkhoz ezen tanévek adatait, amelyeket az Értesítőből vettünk.

Nincsenek adataink az 1915/16-os tanévről Sárospatakra és közvetlen körzetére vonatkozólag. Így a többi év e területekre vonatkozó adatait összevontuk és Zemplén megye adataival együtt vettük számításba. Ennek alapján megállapítható, hogy Trianon előtt nagyobb volt a Zemplén megyei tanulók aránya. Ez abból is következett, mint már írtuk, hogy a megye is nagyobb volt. 1920 után nőtt, majd 1931 után, az angol nyelv oktatásának bevezetésével csökkent a szomszédos megyékből érkezett tanulók aránya. Az angol nyelv bevezetése következtében viszont a távoli megyékből érkezettek aránya a háromszorosára nőtt. Még látványosabb az emelkedés a budapesti tanulók esetében (0,4 százalékról 9,4 százalékra).

Az 1915/16-os tanévben nincsenek külföldi tanulók az iskolában, hiszen a későbbi külföldiként számon tartott tanulók nagy része is a korábbi történelmi Magyarország területéről érkezett. 1938-ban pedig a felvidéki tanulók már újra nem külföldiek, így a csökkenés elsősorban ezzel magyarázható.

A szociális összetétel bemutatásakor (8. táblázat) nem egészen ugyanazokkal a kategóriákkal dolgozunk, mint a tanulmány első két részében, mivel – mint már említettük – ezen adatokat az Értesítőből vettük át, így az Értesítők kategóriáit kell használnunk. Jelentős változáson ment át a tanulók szociális összetétele. A legnagyobb növekedés a szabadfoglalkozású értelmiségi kategóriában figyelhető meg. Valószínűleg azért, mert gyermekeiket is ilyen pályára szánták, ahol csak úgy lehettek sikeresek, ha a legpiacképesebb

tudást birtokolták, ehhez pedig az angol nyelv tudása is hozzátartozott. Ezért törekedtek arra, hogy gyermekeik minél nagyobb számban tanulhassanak itt. Több, mint háromszorosára nőtt a gazdasági elithez tartozó szülők gyerekeinek az aránya. Érdekes módon nőtt a paraszt és munkás és iparos, valamint kereskedő szülők gyerekeinek száma és aránya a rekrutációban. Ez a képzés demokratizálódására utal. Elősegítette ezt a folyamatot az 1936-tól Patakról kiinduló „tehetségmentő” mozgalom is.

8. táblázat. A sárospataki református kollégium tanulói az apa foglalkozása szerint (%) (A – Paraszt, munkás, B – Iparos, kereskedő, kishivatalnok, C – Alkalmazott értelm. hivatalnok, D – Szabadfoglalkozású értelmiségi, E – Gazdasági elit, F – Kisbirtokos paraszt, G – Nincs adat)

Tanév	A családfenntartó foglalkozása							Összesen	
	A	B	C	D	F	G	H	%	N
1930/31	2	24	30	2	2	37	3	100	478
1938/39	5	30	25	14	7	18	1	100	542

Az adatok alapján azt tudjuk megállapítani, hogy jelentősen csökkent a kisbirtokos parasztek aránya a rekrutációban. Ez a tény a beiskolázási körzet parasztságának elszegényedésére utal. A szociális feszültségek éleződését az egyház érzékelte, ennek következménye a népfőiskolai mozgalom is, másrészt az is, hogy már 1940-ben olvashatunk a földosztás szükségességéről. A birtokos paraszt kategória nagyon különböző egzisztenciát takart, hiszen ide kellett sorolni az 1–2 hold földdel rendelkező törpebirtokostól kezdve a 20–30 hold földdel rendelkező birtokos paraszttól, és meghatározta a paraszti birtokos helyzetét a föld minősége is.

A felekezeti összetétel két tanévre vonatkozó vizsgálata hasonló eredményhez vezet, mint a keresztmetszeti vizsgálat. (9. táblázat)

9. táblázat. A sárospataki református kollégium tanulói felekezet szerint (%)

Felekezet	Felekezet						Összesen	
	R. kat.	G. kat.	Református	Evangélikus	Más prot.	Zsidó	%	N
1930/31	12	9 fő	81	2	1 fő	4	100	478
1938/39	11	5 fő	75	5	5 fő	7	100	542

A görög katolikusok és a más protestáns kategóriába tartozók olyan kis számban fordulnak elő a mintában, hogy elemzésüktől eltekinthetünk. A római katolikusok aránya alig változik. Csökken viszont a reformátusok aránya, ugyanakkor jelentősen nő az evangélikusok és a zsidók aránya. Ezeket az adatokat az első zsidótörvény hatása még nem torzíthatta, így reális képet kaphatunk az iskola tanulóinak felekezeti összetételéről. Ez is igazolja azt a megállapításunkat, hogy a más felekezetűeket az angol nyelv tanulása vonzotta az iskolába, és ez csökkentette a reformátusok túlsúlyát a tanulói rekrutációban.

Összegzés

Meg kell állapítanunk, hogy 1931-ben új korszak kezdődött a sárospataki iskola történetében. Tanulmányunkban a három módon elvégzett vizsgálat azt bizonyítja, hogy az angol nyelv bevezetése jelentős változást indukált a sárospataki iskola fejlődésében. Növekedett a rekrutációban a távoli megyékből és a Budapestről érkezett tanulók száma,

ugyanakkor változott a tanulók szociális összetétele is. A gazdasági elitréteg és a szabadfoglalkozású értelmiségiek egyre nagyobb számban adták gyerekeiket az iskolába. A „szegények iskolájából” egy olyan elit oktatást folytató angol tagozatos képzést hoztak létre, amelynek célja a művelt szellemi elit utánpótlásának képzése volt. Ezt részben az elitrétegek gyerekeinek Patakra csábításával akarták elérni, aminek az volt a célja, hogy az iskola jelentős támogatókra tegyen szert. A tehetséges népi származású tanulók felkarolásával egy olyan szellemi elit képzése is cél volt, amely az egész nemzet felemelkedését szolgálta. A származási és a szellemi elit azonos közösségben nevelése mindkét réteget életre szóló élményhez és előnyhöz juttathatta. A felekezeti sokszínűség elősegítette a más felekezetűekkel szembeni toleranciára nevelést úgy, hogy a református tanulók református identitásukat az iskolában elmélyíthették. Az intézmény ugyanakkor a más felekezetűek számára is biztosított kötődést a református egyházhoz. Patakon az értelmiségivé válás olyan szellemi műhelye alakulhatott ki, amely a színvonalas tanulmányok biztosítása mellett eredményesen hozzájárult a diákok demokratikus értelemben vett politikai szocializációjához.

Irodalom

Breznaynszky László (2001): A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *ÚPSZ*, 51. évf. 4. 12–24.

Karády Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. Replika Kör, Budapest.

Az empirikus vizsgálathoz a következő anyakönyvek adatait használtuk fel:

1931/32-es tanév TIREL K.f.III. 46.

1932/33-as tanév TIREL K:g.I.1.

1933/34-es tanév TIREL K.g.I.2.

1934/35-ös tanév TIREL K.g.I.3.

1935/36-os tanév TIREL K.g.I.4.

1936/37-es tanév TIREL K.g.I.5.

1937/38-as tanév TIREL K.g.I.6.

1938/39-es tanév TIREL K. g.I.6.

A további tanévek anyakönyvei a Sárospataki Református Kollégium Gimnáziumának irattárában található.

A Ludovika Akadémia tananyaga

A dualizmus és a két világháború korának általános és gazdasági szakképzést adó formáiban, valamint a katonatiszti szakképzésben bekövetkező jogszabályi változások nyomán kimutatható, hogy a magyar oktatás- és művelődéspolitikai egységben szemlélte a képzésformákat, s a katonai képzést, így a Ludovika Akadémia (1) tananyagát is a rendszer részének tekintette.

Az osztrák-magyar kiegyezés értelmében 1868-tól az önálló magyar oktatás számára biztosított lehetőségek keretein belül került sor a különféle iskolák tanterveinek megalkotására is, s ez a folyamat a két világháború közti időszakban is folytatódott. A létrejött tantervek gyakorlatilag előzmény nélküliek voltak, mert mindaddig az osztrák minta volt az irányadó. A tantervek megalkotását számos tényező segítette elő, s a II. világháborúig ezek a tényezők hol felerősödve, hol hatásukat kevésbé éreztetve jelen voltak a tananyag-kiválasztás és az óratervek kialakítása során (2):

- a neveléstudomány erőteljesebb kibontakozása a tananyagtartalmak, a művelődési anyag bővülését eredményezte;
- az egyes korosztályok számára kialakított tananyagtartalmak szempontrendszerei árnyaltabbak lettek: nemhez, életkorhoz, társadalmi hovatartozáshoz és az iskola funkciójában megtestesülő állami igényhez egyaránt alkalmazkodtak;
- az időnként felmerült tanulóközpontú szemlélet alulmaradt a nemzetközpontú szemlélettel szemben;
- az állam igényei a tantervi struktúrák fokozatos bővülését, a tananyagtartalmak fokozatos változását eredményezték: hol a liberális-differenciáló, hol a központosító-egyesítő irány megerősödését hozva magával.

A változások hasonló vagy éppen azonos paradigmák mentén következtek be mindhárom említett képzésformában. A részben a felső-, részben a középfokú oktatáshoz tartozó katonatisztképzés esetében is inkább a középfokú oktatás szabályozottságához való hasonlóság tapintható ki, hiszen „felsőfokú” időszakában sem rendelkezett a katonatisztképzés olyan fokú autonómiával, amellyel a felsőoktatás általában igen; illetve a HM irányítási szándékához mi sem adhatott jobb mintát, mint a korszak elsőként és a legjobban kidolgozott gimnáziumi tantervei, amelyek így etalonnak számítottak a katonatisztképzésben is.

A változásokat a katonai szakképzés szemszögéből nézve négy csomópont köré csoportosíthatom. Az első csomópont az 1860-as évek vége – az 1870-es évek eleje. Az 1868:XXXVIII. törvény a népoktatásról, az 1872:VIII. törvény (az ipartörvény), valamint az 1872:XVI. törvény a katonai képzésről egyaránt az iskolai keretek megteremtését tette lehetővé. A második csomópont az 1880-as évek elejére tehető, s lényege az oktatás eddigénél nagyobb szabályozottsága, szervezettsége volt. Az 1883:XXX. törvény a középiskolai oktatást, az 1884:XVII. törvény (a 2. ipartörvény) az iparoktatást, az 1883:XXXIV. törvény a katonatiszti képzést szabályozta. A harmadik csomópontot az 1920-as évek elején lehet kitapintani. A társadalmi szerepkörök jegyében történő differenciálódás hozta létre az 1924:XI. (a középiskolai) törvényt, az 1922:XII. (a 3. ipar)törvényt, valamint az 1922:X. törvényt, amely a Trianon utáni katonatisztképzést szabályozta. A negyedik csomópont az 1930-as évekre tehető. A gyakorlatiasság jegyé-

ben történő egységesülés lett az alapelve az 1934:XI. törvénynek, mely az egységes középiskoláról szólt, az 1938:XIII. törvénynek, amely a gazdasági szakképzést a gyakorlatiasság jegyében átfogóan szabályozta, valamint az 1930-as években sorra megszülető HM-rendeleteknek, amelyek a katonai képzést vezérelték. (3)

Bár a szakképzés, benne a katonai szakképzés is része volt az oktatás- és művelődéspolitikának, a hivatalos állami oktatás- és művelődéspolitikai perifériáján helyezkedett el. (4) A két világháború között ráadásul kettős irányítás: a VKM és egy-egy szaktárca alá tartozott a szakképzés – a katonatisztképzés a HM alá. A felemás függőségi helyzet számos előnnyel is járt: gyakorlatorientáltabb lehetett a szakképzés, és a szakmai szempontokat is jobban érvényesíteni tudta.

A dualizmus kora

A tisztképzés az 1872/1873-as tanévtől indult meg a Ludovikán. 1872. április 22-én felterjesztették a tantervjavaslatot az uralkodónak, de a jóváhagyás a tanév kezdetéig nem érkezett meg. Ennek ellenére 1872. november 1-jén (5) a felterjesztett Tanterv a m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia számára szerint elkezdődött a tanítás a tisztképző tanfolyamon. (6) A tanterv jóváhagyása 1873. március 23-án történt meg. (7) Arról, hogy milyen tantárgyakat, ismereteket oktassanak a tisztképzés keretén belül, több elképzelés is született, már az első tanév kezdete előtt is. A leginkább elterjedt elképzelést *Kiss Ferenc* foglalta össze 1869-ben. (8) E szerint az elképzelés szerint ún. polgári és katonai tudományoknak egyaránt szerepelniük kell a tantervben; s az ún. polgári tudományok köréből a történelmet, az állattant, az ásványtant, a rajzot és a földleírást kell oktatni; a katonai tudományok köréből pedig a hadtörténelmet, a lóismeretet, a fegyvertanhoz az ércet, a szén, a kén vegyipari sajátosságait, a földszínrajzot és a helyszíntant. Az elfogadott óraterv tartalmazta az általános műveltség és a katonai tárgyak kettősségét (vagyis „a polgári és a katonai tudományokat”), hűen az előzetes elképzelésekhez. Az óratervi szabályozás összhangban állt az állami, központi tantervi szabályozás erősítésével: ez a szándék 1873-tól már az új gimnáziumi tantervre vonatkozó igény megfogalmazása során is jelentkezett, s kialakításában *Kármán Mór*, az Országos Közoktatási Tanács jegyzője játszott kiemelkedő szerepet. (9) Az óraterv előzményéhez tartozott az is, hogy az 1873/74-es tanévtől a Ludovika szervezte azokat az előkészítő tanfolyamokat, amelyek elvégzése feltétele volt a tisztképző tanfolyam elkezdésének. Ezek az előkészítő tanfolyamokon már nagyrészt azokat a tárgyakat oktatták, amelyek a tisztképzés egy éve alatt kerültek sorra; gyakorlatilag a szükséges tárgyakból szintre hozták a résztvevőket, pótolták hiányosságait. A katonai tárgyak közül az előkészítő tanfolyamon szerepelt a szolgálati szabályzat, a katonai irálytan, a hadseregszervezés, a harctéri szolgálat, a fegyvertan, a tereptan és terepábrázolás, az utászszolgálat, az oktatási és gyakorlati szabályzat. Az általános műveltségre vonatkozó tárgyak sorából a természettan, a földrajz és a történelem került bele a tantervbe. A nyelvek közül a magyar nyelv a horvátok, a horvát nyelv a magyarok számára volt kötelező; a német irálytan pedig mindenki számára. (10)

Az 1872/73-as óraterv a tantárgyakat öt csoportba sorolta. A képzés szakjellegének megfelelően a katonai tárgyak tartoztak az első csoportba: hadseregszervezet, harcászat, tereptan és térábrázolás, fegyvertan, valamint harctéri és állandó erődítészet. Ezek a tantárgyak a legfontosabb, a tényleges csapatszolgálat során szükséges katonai ismereteket ölelték fel, a tantárgyak bővítésének több tényező is határt szabott: először is az egy évesnek mondott, de gyakorlatilag csak 8 hónapos képzés; ennek az öt tárgynak a tanítása során is éppen elég gyakorlati problémát vetett fel a szinte teljes előzménynélküliség, valamint az a tény, hogy a kiképzendő hallgatók előismeretei másból is igen hiányosak voltak.

Éppen ezért az általános műveltségre vonatkozó tárgyak képezték a második csoportot: nyelvismeret és fogalmazás magyar nyelven (irálytan), mennyiségtan és gyakorlati

mértan, földrajz, történelem, valamint a természettudományoknak a katonai szakmára vonatkozó elemei tartoztak ide. Az általános műveltség körébe tartozó tantárgyak a minimumismereteket ölelték fel. A képzésben részt vevő hallgatók – a közhonvédtől az őrmesterig – ugyanis rendkívül változó, de jellemzőnek mondható középfokú műveltséggel semmiképpen sem rendelkező rétegből kerültek ki. (11) E tantárgyak lényegében a városi népiskolaiaknál több, de a gimnáziumiaknál kevesebb ismeretet adtak, megcélözva az általános műveltség emelését. (12) A Ludovikán elkezdődött oktatással egy időben lett *Trefort Ágoston* kultuszminiszteri működése (1872–1888) jelentős mérföldkő a magyar kultúrpolitikában a művelődés elősegítésének útján. Trefort 1872. szeptember 7-én, miniszteri beközönytőjében a klasszikus tárgyakon kívül a reáliák oktatása mellett is lándzsát tört, s már az 1873-as költségvetési vitában Magyarország első szükségleteként nevezte meg a nemzeti művelődés előmozdítását. (13) Ezt a kiegyezés következtében megindult polgári gazdasági-társadalmi fejlődés új szükségletei és igényei, az átformálódó nemzeti azonosságtudat és művelődési eszmény, valamint a neveléstudomány addigi tapasztalatai tették indokolttá. (14)

A harmadik csoport az idegen nyelvi ismereteket ölelte fel: német vagy horvát nyelven kellett tanulni. Mindkét nyelvnek a tantervben elfoglalt helyét az Osztrák-Magyar Monarchia sajátos közjogi státusza adta. A német nyelv a dualista állam társnemzetének államnyelve volt, de ennél sokkal fontosabb gyakorlati megfontolások is a tanítása mellett szóltak. Egyrészt a kiegyezés előtt a német volt a közös hadsereg vezényleti nyelve, s az ebben a hadseregben „nyelvi előélettel” is rendelkező, immár a m. kir. honvéd hadsereg tagjaivá lett katonák németül ismerték a vezényszavakat, hiszen a soknemzetiségű birodalomban helyzeténél fogva a német közvetítő nyelvvé vált. Másrészt a tankönyvek és a szakirodalmi források is német nyelven álltak rendelkezésre; a magyar nyelvű tankönyvek és szakirodalom, sőt a magyar katonai szaknyelv kialakulása még váratott magára. A horvát nyelv tanítása az 1868-as

magyar-horvát kiegyezésre (15) vezethető vissza. Magyarország eszerint társviszonyban állott Horvátországgal, egy honvéd kerületi parancsnokság (16) is működött Zágráb székhellyel, s a négy horvátországi gyalog- és egy huszárezred szolgálati és kiképzési nyelve a horvát volt. (17)

A testgyakorlatok alkották a negyedik tantárgyi csoportot. Az ide tartozó tantárgyak a tornászat és a vívás. A Ludovika Akadémia létrejöttétől kezdve a sport, a test fejlesztése, az állóképesség növelése kiemelkedő fontosságú volt. A fegyvergyakorlatok, a céllövés és az úszás is kiemelkedő fontosságú volt a képzésben, de nem tanórai, hanem délutáni vagy a gyakorlatok alatti elfoglaltságot jelentettek.

Az ötödik tantárgyi csoport csak a lovassági képzésben részesülők számára volt kötelező. Két tantárgy tartozott ide: a lovaglás, valamint a lóismeret.

Nem szerepelt egyik tantárgyi csoportban sem a szolgálati, valamint az oktatási és gyakorlati szabályzat ismerete. Ezek nem voltak tantárgyak, de a fegyvergyakorlatok megtartása során, külön előadásokban és a szolgálatban ismerkedtek meg ezekkel a hallgatók.

Egy foglalkozás alkalmával azt kérte egy frissen végzett tisztől, hogy alaprajzon magyarázza meg, hogyan száll meg, illetve védelmez szabványszerű zárt sáncot egy gyalogszázad. A tiszt annak ellenére nem volt képes erre, hogy négy hónapja jelesre vizsgázott erődítészetből is, harcászattól is. Az esetet a szerző elemzi, és arra a következtetésre jut, hogy a kudarc oka a tanítás tartalmában és módszerében rejlik. Erődítészetből ugyanis a méretek, elnevezések bemagolása a tananyag, s még csak meg sem említik az erődítmények harcászati felhasználását.

Az óraszámok a következőképpen alakultak: I. csoport: 20 óra; II. csoport: 11 óra; III. csoport: 3 óra; IV. csoport: 4 óra; V. csoport: 5 óra. Ha az első négy, mindenki számára kötelező tantárgycsoport óraszámait nézzük, heti 38 óra volt a hallgatók számára kötelező. Ennek az 52,63 százaléka katonai tárgy volt; 28,94 százaléka általános műveltséghez kötődő tantárgy. A nyelvoktatás órászáma 7,89 százalékkal; a testgyakorlatok pedig 10,52 százalékkal részesültek az összorakeretből. (18)

1881-től a történelem tantárgy tananyagát addigi terjedelmében törölték, helyette az újkor és főleg Magyarország történelme és irodalomtörténete került bele a tananyagba. Felvették a tantárgyak sorába a katonai irálytant, a gazdaságkezelést és a nyilvántartás fővonásokban nevű tantárgyat is. Bővültek a gyakorlatok is: a hadgyakorlatok mellett a céllövészet, a vívás, a tornászat is gyakorlati tananyag lett; mint ahogy a lovasságnak a lovaglás és a lóismeret is. (19)

Az oktatás tartalmát számos kritika érte. A Ludovika Academia Közlönyében megjelent tanulmányok közül sok szólt arról, hogy felesleges ismeretek tanítása tölti ki a képzési időt, s hogy a tanulás minősége nem szolgálja a kitűzött célt: „1866 előtt a csapat-tisztek és altisztek elméleti ki- és tovább-képzése majdnem teljesen elhanyagoltott, 1866 után pedig egyszerre minden tisztből katonai encyclopoedistát akartunk képezni”; „az iskolák sokaságából nem következtetendő, hogy sok a tanulás, mindenestre azonban, hogy sok a tanítás”. (20) A fentiek igazolására egy példát közöl az egyik tisztszerző, *Kápolnai P. István*. (21) Egy foglalkozás alkalmával azt kérte egy frissen végzett tisztől, hogy alaprajzon magyarázza meg, hogyan száll meg, illetve védelmez szabvány-szerű zárt sáncot egy gyalogszázad. A tiszt annak ellenére nem volt képes erre, hogy négy hónapja jelesre vizsgázott erődítészetből is, harcászatból is. Az esetet a szerző elemzi, és arra a következtetésre jut, hogy a kudarc oka a tanítás tartalmában és módszerében rejlik. Erődítészetből ugyanis a méretek, elnevezések bemagolása a tananyag, s még csak meg sem említik az erődítmények harcászati felhasználását. Így hát kár volt az időért – mondja ki a végkövetkeztetést –, amit arra fordítottak, hogy úgynevezett erődítészetet tanítsanak, az ott megtanultak ugyanis néhány hónap alatt kihullanak az emlékezetből. Hasonlóan látta a problémát *Pacor* százados is. (22) Véleménye szerint elegendő lenne, ha a tisztjelölteket csak a katonai hivatásban képeznék ki, a tudományos elveken alapuló általános műveltségnek szerény szerepet kellene juttatni, mivel a Ludovikán szerzett végzettséggel úgysem lehet másutt hasonló pozícióban elhelyezkedni, részben a középiskolai szintű végzettség, részben a sok tantárgy – kevés oktatási idő ellentmondásából adódó felületes képzés miatt: „E nagy anyagtömeg alaposan fel nem dolgozható, minek természetes következménye a felületesség, mely nyílt sebben ... az összes polgári és katonai iskolák is szenvednek.” (23) Ha ki akarjuk számolni, hogy az elméleti oktatás nyolc hónapja alatt mennyiséget kellett a ludovikásoknak megtanulni, igen könnyen meg lehet becsülni: egy tantárgy kb. 200 oldal tanulnivalót jelentett, a 12 elméleti tantárgy 2400-at. Minden munkanapon tehát nagyjából 12 oldalt kellett elsajátítaniuk a leendő tiszteknek, s a tanulnivalóban túltengett az adathalmaz, a gyakorlat nélküli elmélet, az idegen nyelvek esetében a nyelvtan a szóbeli alkalmazás helyett. (24) A HM rendeletben, a Ludovika Akadémia parancsnoka válaszként az évi zárjelentésben foglalkozott a problémákkal. (25) A HM 1883. február 23-án kelt rendelete az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatos anomáliákat rögzítette. A szolgálati szabályzat tanterve csak időbeosztással rendelkezett, a „tanmód és a gyakorlati irány” hiányzott belőle. A gyakorlati szabályzat pedig éppen részletes időbeosztással nem rendelkezett. A fegyvertan tananyaga elhibázott volt: a fegyverek és hatásaik megismerése helyett fegyvertishti képzést adott. A horvát osztályokban a földrajz tananyagában aránytalanul sok idő, 5 hónap jutott a Mellékek megismertetésére. Ugyancsak a horvát osztályokban az utásztan, a mennyiség-tan, a fegyvertan tanterve túl általánosan határozta meg a tananyagot. A horvát és a magyar mint idegen nyelvek oktatása során a havi egyszeri olvasási gyakorlat és a havi egy-

szeri feladatmegoldás nem volt elegendő a nyelvek elsajátításához. A történelem tananyagából hiányzott a „legújabb történelem”, amelynek ismerete a tisztek majdani társadalmi helyzete miatt fontos volt.

A Ludovika parancsnoka évi zárjelentésében részben a „hiányos minősültséget, előképzettséget és társadalmi műveltséget” nevezi meg a problémák okaként, részben viszont javaslatot tesz az új tanterv tananyagaihoz is. A problémák megoldására széles körben felvetődött egy „központi honvéd-oktatási hatóság” megszervezése is. E hatóság feladataul a tananyag meghatározását, a részletes tantervek megvizsgálását és gyakorlati szemléletűvé alakítását, valamint a különböző tanárok által készített tanítási tervezetek összhangba hozását szánták. (26) E szervezet felállítására nem került sor, azonban általános nézetté vált a mintegy egy évtizedes egyéves képzési formáról az, hogy nem tud megfelelni a feladatának, nem ad alapos kiképzést, s hogy az elméleti oktatás nem készíti elő a „gyakorlatban való megfelelést”. (27) E képzésforma alkalmatlanságának okai között szerepelt a jelentkezők csekély száma; a „behatóbb kiképzés” hiánya; az, hogy a besorozott honvédek már idősen végezték el a tanfolyamot, így életkoruk lehetetlenné tette, hogy törzstiszti helyekig eljuthassanak; valamint az, hogy a felvettek előképzettsége rossz és egyenetlen volt. Pl. az 1882/83-as tanfolyamon az előképzettség igen heterogén képet mutatott: 7 fő egyetemet, 15 fő 8 gimnáziumi osztályt, 34 fő 5–7 gimnáziumi osztályt, 10 fő 4 gimnáziumi osztályt, 11 fő 1–3 gimnáziumi osztályt, 2 fő elemi iskolát végzett. (28)

A kaotikus helyzet érthető, hiszen a kialakulás időszaka volt az 1883-ig tartó évtized, s a neveléstudomány eredményei is még csak ekkoriban szűrődtek be az oktatás és a nevelés gyakorlatába. (29) A magyar neveléstudományra *Herbart* és két követője, *Ziller* és *Rein* volt nagy hatással. Herbart nézetei ekkor élték reneszánszukat: a tantervi koncentráció szükségessége ekkor fogalmazódott meg hangsúlyosan a magyar neveléstudományi gyakorlatban. (30) Ziller vallási-erkölcsi gondolati központok köré tömörítette az oktatást (31); Rein pedig a tananyag helyes sorrendjének, illetve megfelelő kapcsolatainak kialakítását kutatta. (32) A magyar neveléstudományra hatással volt *Otto Willmann*, *Dörpfeld* és *Spencer* működése is. Otto Willmann a műveltség tartalmával foglalkozott, s kutatásai alapján alapvető, járulékos és ügyességi tárgyakat különített el. A vallásoktatást és a szülőföld szeretetét tekintette elsődlegesnek, így a történelem, a földrajz, a természetrajz és az irodalom oktatására különös hangsúlyt fektetett. (33) Dörpfeld a tantervet zárt egységként kezelte, álláspontja szerint semmi nem vehető el belőle, mert az az egész egység sérüléséhez vezetne. (34) Spencer a pozitívizmus, az evolúcióelmélet és az angol utilitarizmus tapasztalataira alapozva a tananyagban belül felállította az ismeretek értékrendjét. (35) Ezek az elképzelések jelentős mértékben határozták meg az 1873-tól Kármán Mór által kialakított középiskolai tantervet, amely az 1883:XXX. törvényben emelkedett jogerőre. Kármán elképzelései szerint az oktatás tartalmát (a tananyag kiválasztását és elrendezését) négy szempont határozta meg: a nemzeti közműveltség (a humán és a természettudományos műveltségnek a történelem és a geográfia tantárgyakban összegződő ötvözet); a történetiség; a fejlődés; valamint a tananyag mint organizmus. (36) A tantárgyi koncentráció és a túlszűfolttság elkerülése, a tantárgyak céljainak megfelelő órakeretek egyaránt helyet kaptak a megalkotás során az elvek között.

Az egy évtizedes tapasztalatok és az általános pedagógiai és tantervelméleti hatások miatt a katonatisztképzésben 1883-ban fordulat következett be: az 1883:XXXIV. törvény (37) szerint a tanfolyami képzés helyett négyéves hadapródiskolai képzés keretében került sor a tisztek oktatására és nevelésére. A négyéves időkeret nagyobb minőségi fejlődésbeli lehetőségeket rejtett magában ahhoz, hogy az alaposság, valamint az elmélet és a gyakorlat összhangja az oktatásban kiteljesedjék. A korabeli dokumentumok ugyan ezt a képzésfajtát is tanfolyamnak nevezték (38), de gyakorlatilag egy hadapródiskolai képzést indítottak el. A négyéves képzés a 8 osztályos középiskola felső négy osztályának felelt

meg, s a cs. és kir. hadapródiskolák tantervei, valamint a m. kir. honvédség különleges viszonyai adták tanterve alapját. (39) A törvény megszületésének előzménye volt az 1883:XXX. törvény (40), amely a középiskolai oktatást először szabályozta törvényben Magyarországon. A tartalmi és jogi rendezés szándéka a kiegyezéstől kezdve jelen volt, s hosszas előkészületek után került sor a törvény elfogadására. Az első magyar középiskolai törvény a klasszikus gimnázium mellett a reáliskolát is elismerte, s ez a tény mintegy legitimizálta a katonai hadapródiskola képzését is, hiszen a reáliskolai tanterv sem görög-latin alapokra, hanem a modern nyelvekre, mennyiség- és természettani ismeretek közvetítésére épült. Vagyis összhangban állt azzal az igénnyel, amely a katonai képzés átalakítására, kiszélesítésére s alaposabbá tételére vonatkozott. Közös volt a polgári és a katonai tantervek összeállítása során az az elv is, hogy célként a középiskolai korosztály általános műveltségének fejlesztését tűzték ki. Az általános műveltség mellett katonai szakismereteket is szereznük kellett a növendékeknek, ehhez a mintát – kézenfekvő módon – a cs. és kir. hadapródiskolák már régóta jól működő tantervei és a Terezianumnak az általános tantárgyakra, a katonai és testgyakorlatokra, valamint a különös ismeretekre csoportosított óraterve adták. (41)

A szervezeti szabályzat az 1883-as óraterv tantárgyait három csoportba sorolta (42): az első csoportban elméleti és rajzbeli (grafikai) tantárgyakra; a második csoportban katonai gyakorlatokra és ügyességi tárgyakra; valamint különös ismeretekre a harmadik csoportban. Az első csoport négy alcsoportra oszlott: nyelvi; általános műveltségi; katonai; valamint grafikai tantárgyakra. A négy év alatt az elméleti és grafikai tárgyak közül 34,84 százalékkal szerepeltek a katonai tárgyak, de számarányukban alig maradtak el tőlük az általános műveltségbeli tantárgyak, amelyek az elméleti és grafikai összórászám 32,23 százalékát tették ki. A nyelvi órák aránya 22,36 százalék, a grafikai tárgyaké pedig 10,52 százalék volt. A másik két csoport óraszámai nem különösebben módosították a heti óraterv arányait, mivel a tornászatot és a vívást 18–20h-ig; a céllövést, az úszást, a műszaki gyakorlatokat és a terepfelvételeket a tereprajzzal együtt a gyakorlati képzés során; a vallás- és erkölcstant vasárnap délelőtt; az illemtant, az éneket és a zenét, valamint a táncot változó időpontokban, de a tanórákon kívül oktatták. A lóisme és lóügy, a lovassági gyakorlati szabályzat, valamint a lovaglás tantárgyak csak a lovassági képzésben részt vevőkre vonatkoztak; a horvát nyelvet pedig csak a horvát származásúaknak kellett tanulniuk. Ezeknek a tantárgyaknak az óraszámai az általános gyalogsági képzésben részesülők óraszámába nem számítottak bele. A gyakorlati tárgyakat felölelő második tantárgyi csoport a heti általános 38 órából csak 4 órával szerepelt: a gyakorlatok és csapatszolgálat óraszámával. A többi heti 34 órát elméleti és grafikai tantárgyak tették ki. A katonai elméleti tárgyak aránya jelentősen csökkent a korábbi tantervhez képest, s ha a korábbi tantervben nem szereplő grafikai tárgyakkal együtt nézzük, az általános műveltségbeli elméleti tantárgyak, valamint az idegen nyelvi tantárgyak óraszámai jelentősen nőttek.

Az elméleti képzés másik irányát jelentő katonai szakismeretek oktatása során a cs. és kir. hadapródiskolák és a bécsi Terezianum tananyagrendjét vették figyelembe (43), így a tantárgyak nevei, óraszámai is ezeken a mintákon alapultak; lényegében változatlanul vették át őket, de a tananyag tartalmában – ahol ez szükséges volt – a m. kir. honvédség ismertetése került előtérbe (pl. szolgálati szabályzat, katonai közigazgatás). A Ludovika Akadémián elterjedt nézet szerint „a Ludovika Akadémia tanterve a cs. és kir. hadapródiskolák tantervét messze felülmúlja és a bécs-újhelyi cs. és kir. katonai akadémia tantervétől csak igen csekély mértékben különbözik”. (44)

A hadapródiskolai képzés mintegy másfél évtizede alatt a tananyag hangsúlyai, a tantárgyak egymáshoz való viszonya és eloszlása, valamint az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó óraszámok megváltoztak. E változások számbavételéhez az 1895/96-os tanterv ad fogódzót. Ebben a tantervben jelenik meg először a magyar katonai képzés során, hogy az egyes tantárgyak egyenértékűek, hogy a tudományos szemlélet mellett a nevelő okta-

tást is figyelembe kell venni, hogy a tantárgyakat „egybe kell fűzni”, vagyis a rokon tárgyak tananyagaira is figyelemmel kell lenni az oktatás során. Ez a szemléletbeli változás az 1895-ös tantervben megfogalmazott célból vezethető le: eszerint általános műveltséggel, valamint katonai szakműveltséggel és ügyességgel bíró, csapatszolgálatra alkalmas tisztképzést kell folytatni. (45) Ez a nézet összhangban állt a magyar kultúrpolitikára az 1880/1890-es években jellemző állásponttal. *Csáky Albin* kultuszminiszter 1889-es képviselőházi programbeszédében az általános ismereteknek a szakpályán való boldoguláshoz való felhasználását emelte ki, s ezzel összefüggésben azt, hogy a szakoktatásra kelendő súlyt kell fektetni. (46)

Összehasonlítva a hadapródiskolai képzés kezdő és záró óraterveit (47), több lényegi változást lehet megállapítani. A horvát nyelvet, a céllövészet és a gyorsírás tantárgyak oktatása megszűnt. Számos olyan tárgy, melyhez korábban nem kapcsolódott óraszám (mivel a különös ismeretekhez és ügyességekhez tartoztak), a záró óratervben óraszámú tantárgy lett. Ilyen tárgyak a vallástan, a torna, a vívás, az ének és a zene, valamint a tánc.

(A testi nevelés fontosságára több kultúrpolitikus is felhívta a figyelmet. (49)) Új tantárgyak kerültek be az óratervbe. A 'Kiképzés a csapatszolgálatban' elnevezésű komplex egység a harcászati és a katonai műszaki kiképzések, valamint a terepfelvételi gyakorlatok mellett tartalmazott már lövésügyi kiképzést, ügyeleti és őrszolgálati oktatást, öltözködési, felszerelési, felfegyverzési, laktanyai és szobarendre vonatkozó gyakorlati oktatást, akárcsak távbecslési, térképolvasási, terepen való tájékozódási gyakorlatokat, noha nem mindegyik elemhez tartozott külön óraszám, ezeket ugyanis a gyakorlati időszakban sajátították el a növendékek. Ugyancsak új tantárgyként jelentkezett a lovaglás és a lőüggy a gyalogság számára, az iskolai játékok és a korcsolyázás s a tanulságos műtárgyak megtekintése – ez utóbbi kettő más tantárgyakkal egyetemben óraszám nélkül, szabad időben vagy a gyakorlat alkalmával. Az összetartozó tantárgyakat összevonták: a magyar nyelv és irodalom egy tantárgy lett, s ugyanez a történelem esetében is megfigyelhető: nem bontották két tantárgyra a magyar és az egyetemes történelem oktatását. Az ésszerűsítés a szükséges esetekben ellentétes irányban is hatott: a természettant és a vegytant, valamint a tereptant, terepfelvételt és a terepábrázolást külön tantárgyakként kezelték. Az 1883-as óraterv szerinti 168 összes óra 170-re nőtt, gyakorlatilag tehát az összóraszám változatlan maradt. A három tantárgyi csoport óraszámainak belső átrendeződése azonban a változás egyik legmarkánsabb megjelenése. Az elméleti és grafikai tárgyak óraszámai 90,47 százalékról 74,7 százalékra csökkentek; ezzel párhuzamosan a katonai és testgyakorlatokéi 9,52 százalékról 18,23 százalékra nőttek. Ugyancsak növekedett – nulláról 7,05 százalékra – a különös ismeretek és ügyességek tantárgyaihoz kapcsolódó órák számaránya.

A gyakorlatiasabb szemlélet háttérében az állt, hogy az 1890-es években a tisztképzést új alapokra kívánták helyezni: létre akarták hozni a tényleges akadémiai rendszert, s ennek előkészületei is a katonai tárgyak megerősödése és gyakorlatiasabbá tétele, ezzel párhuzam

Az első magyar középiskolai törvény a klasszikus gimnázium mellett a reáliskolát is elismerte, s ez a tény mintegy legitimizálta a katonai hadapródiskola képzését is, hiszen a reáliskolai tanterv sem görög-latin alapokra, hanem a modern nyelvekre, mennyiség- és természettani ismeretek közvetítésére épült. Vagyis összhangban állt azzal az igénnyel, amely a katonai képzés átalakítására, kiszélesítésére s alaposabbá tételére vonatkozott. Közös volt a polgári és a katonai tantervek összeállítása során az az elv is, hogy célként a középiskolai korosztály általános műveltségének fejlesztését tűzték ki.

mosan az elméleti terhelés csökkenése, illetve a tiszteknek a társadalomba való beilleszkedése felé mutattak. Erre annál inkább is szükség volt, mert a képzésben részt vevők életkorából adódóan számolni kellett a „hivatásszerű szakképzettség” hiányával. (49) A frissen felavatott hadapród-tiszthelyetteseket az arcvonal előtti bizonytalan fellépés és a katonai gyakorlatokban való járatlanság, a csapatszolgálattal kapcsolatos ismeretek hiányos volta és az irodai szolgálatban való korlátozott alkalmazhatóság, felületes általános műveltség és félszeg magatartás, ügyetlen viselkedés és nagyzóási hajlam jellemezte.

Az akadémiai képzés az 1897:XXIII. törvénnyel (50) jött létre. Immár a középiskolát elvégzett akadémisták képzése folyhatott hároméves időkeretben. Nem volt tehát szükség az általános műveltségbeli tárgyak eddigi nagy arányú oktatására, s több idő juthatott így a katonai szakma elméleti és gyakorlati ismereteinek oktatására. Ennek a szemléletbeli változásnak és egyben képzésbeli váltásnak a jegyében az 1898-as tanterv ki is mondta, hogy elméletileg magasabb képzettségű és a gyakorlatban használható tisztekre van szükség. Ennek a nézetnek a tantervben való megjelenésére *Wlassics Gyula* kultuszminiszteri tevékenysége is hatással volt. *Wlassics Gyula* sokat tett a szakiskolák fejlődéséért, a tantervek, a tananyagok és a szervezeti keretek kialakításában egyaránt. (51)

A tantárgyakat a korábbi csoportosítási elv szerint az 1898-as óraterv két csoportra osztotta (52): elméleti és grafikai tantárgyakra; valamint különös ismeretekre, katonai és testgyakorlatokra. Az elméleti és grafikai tantárgyakon belül azonban – a korábbi felosztással ellentétben – nem különültek el az általános műveltségbeli és a katonai elméleti tantárgyak, mivel az akadémiai szintű szakoktatás elve nem tette szükségessé az általános műveltségbeli tárgyak nagy arányát. (53) A korábbi, négy éves hadapródiskolai óratervhez képest kevesebb tantárgy szerepelt a Ludovika óratervében, de ezek aránya jóval magasabb lett. Míg az 1895/96-os tantervben az elméleti és a grafikai órák aránya a teljes képzés során 74,7 százalék volt, addig az új tanterv szerint 79,31 százalék; a különös ismeretek a katonai és testgyakorlatokkal együtt pedig 25,29 százalékról 20,69 százalékra csökkentek. Az alig 5 százalékos arányváltozás elhanyagolhatónak tűnne, ha a tantárgyak megoszlását nem néznénk. Az elméleti és grafikai tantárgyaknak a hadapródiskolai képzés záró tanterve szerint csak kisebb része volt katonai tárgy (23-ból 11); az akadémiai képzés szerinti tanterv 25 elméleti tárgyából 16, s a többi 9 tárgy döntő többsége sem általános műveltséget közvetített. Vagy csak a képzés elején szerepeltek, ismétlés és megalapozás, illetve szintre hozás céljából (például mennyiségtan, ábrázoló mértan); vagy a katonai vonatkozásokat emelték ki az adott tudomány anyagából (például földrajz, természettan, magyar nyelv és katonai irály). Az elméleti, benne a katonai szakelméleti tudás szerepe tehát ismét felértékelődött a különös ismeretek, valamint a katonai és testgyakorlatok rovására, ezek óraszámával rendelkező tantárgyainak száma 8-ról 4-re csökkent az új óraterv szerint. A korábbi gyakorlathoz képest az akadémiai tanterv is biztosított lehetőséget a tanítási órákon kívül a zene, az ének és a tánc gyakorlására, hiszen a katonatisztnék társasági életet is kellett élnie, s ott sem vallhatott szégyent. (54) Ezt a célt tartotta szem előtt a harmadik évfolyamon heti 1 órával szereplő szabadkézi rajz, illetve szépművészetek története is.

Az 1898-as óraterv a közös hadsereg akadémiainak óratervével egyezett meg, mivel tényleges akadémiai szintű katonatisztképzés Magyarországon addig nem folyt, s a mintát kézenfekvő okból az egyébként régi hagyományokra és sikeres képzésre visszatekintő cs. és kir. hadseregtől vették. (55) A képzés azonban – a bécsújhelyi és a mödlingi cs. és kir. képzéssel szemben – egységes volt, minden akadémistát gyalogsági és lovassági szolgálatra is kiképeztek. Az óraterv kisebb módosítására csak az 1900-as évek elején került sor. Az érintett tantárgyak száma 5 volt. A természettan, valamint a tereptan, terepfelvétel és terepábrázolás tantárgyak összóraszámát évfolyamok közti átcsoportosítás mellett ugyanannyi maradt. A német nyelv, valamint az egészségápolás és egészségügyi szolgálat összóraszámát csökkent, az erődítészet és várharc tantárgyát növelte. A tanterv

1902-es kiegészítése azonban kimondta, hogy mozgósítás esetén az idegen nyelvi és a tereprajzi képzés elhagyható, helyettük a hadszíntér földrajzi viszonyait kell súlyozni; ahogy kimondta azt is, hogy terepfelvételei gyakorlatok helyett terepvázolási gyakorlatokat kell tartani mozgósítás esetén. (56) Lényegi változás 1908-ban következett be. A Honvédelmi Minisztérium 11., tanügyekkel foglalkozó osztályának élére 1907–1911-ig *Schnetzer Ferenc*, a későbbi honvédelmi miniszter került. Az ő irányítása alatt számtalan reformot sikerült életbe léptetni, többek között az óratervre vonatkozóan is.

Az 1908-as tanterv (57) tantárgyait a HM 11. osztályának 1908. március 11-én kelt iránymutatása szerint 4 csoportba sorolták, s kinevezték az egyes tanulmánycsoportokat felügyelő vezetőket is. (58) Az első csoportba tartoztak a gyakorlatokkal és a kiképzéssel összefüggő tantárgyak, a második csoportot a katonai tárgyak alkották, a harmadik csoport a 3 idegen nyelvet integrálta (a horvát nyelvet csak a horvát-szlavónországi akadémistáknak volt kötelező), a negyedik csoport pedig az általános közműveltségi tantárgyakat. Ezeken kívül léteztek úgynevezett csoporton kívüli tantárgyak, amelyek tanítása és óraszámainak megállapítása az akadémiaparancsnok rendelkezése szerint történt. A tantárgyak óraszámából megállapítható, hogy – az 1898-as óratervhez képest – előtérbe került a katonai és a gyakorlati jelleg. A gyakorlati és katonai tárgyak együtt a tanítási órák több, mint 80 százalékát tették ki, a harmadik és negyedik csoport tantárgyai a fennmaradó majdnem 20 százalékon osztoztak.

Ennek a hangsúlyváltásnak kétségekívül az 1908-ban már kézzelfogható balkáni válság volt az oka: a Monarchiának fegyverkeznie kellett, készülnie arra, hogy a Bosznia-Hercegovina 1908. október 6-i annektálását követő időszak esetleg egy Oroszországgal való fegyveres konfliktust szülhet. Ez az előrelátás indokolta a képzésbeli hangsúlyváltást is: nemcsak a Ludovikán, hanem a többi katonai képzőintézményben is sor került a tantárgyaknak a fentiek szerinti csoportokba sorolására, valamint a tartalmi és óraszámbeli hangsúlyváltásra. (59) A Ludovikán az 1898-as óratervhez képest lényegesen kevesebb óraszámokban oktatták az új, gyakorlatiasabban katonai szemléletű tárgyakat is: a katonai ügyírályt, az egészségügyi ismereteket, a hadtörténelmet, a katonai földrajzot. A mennyiség, az ábrázoló mértan és a földmértan teljes egészében eltűnt az új tantervből. Ezzel szemben lényegesen magasabb óraszámokban tanították a tényleges szolgálat során nagyobb mértékben hasznosítható tárgyakat: a szolgálati szabályzatot; a harcászatot; a fegyvertant; az utászszolgálatot; valamint a tereptan, terepábrázolás, katonai terepfelvételek nevű tantárgyat. Ezeken kívül megjelent 3 új tantárgy is: műszaki rajzolás; az általános hivatás- és álláskötelmek; s az általános pedagógia. Noha ez utóbbi két tárgy az általános közműveltséget adó csoportban szerepelt, lényegében a leendő csapattisztek pedagógiai, nevelő feladatainak ellátására oktattott, s ez azért figyelemre méltó, mert pedagógiai tárgy először jelent meg a magyar katonai képzésben. Az igény már sokkal korábban megmutatkozott iránta. A Ludovika Akadémia Közlönyének 1906-os számában *Aggházy Kamill* (60) tanulmányában olvasható, hogy a tisztikarnak nincs pedagógiai tudása, pedig békében a tiszt inkább pedagógus, mint katona. Szüksége van a pedagógiai ismeretekre, mert tanítania kell a csapatszolgálat során. A pedagógiai tudás hiánya arra vezethető vissza, hogy az akadémiai oktatásban nem szerepelt egyetlen pedagógiai, lélektani, neveléstani vagy módszertani tantárgy sem. A szerző több okot jelöl meg a tantárgyak hiányára. Először is azt, hogy a tantervalkotók szerint elegendő az a pedagógiai tudás, amelyet a tantervek intenciói kijelöltek, többet vagy mást a döntéshozók szükségtelennek vélték. Másodszor azt, hogy az addigi gyakorlat szerint ezt a tudást a tiszt csak a csapatnál, a gyakorlatban sajátította el. Végül a katonatiszti és a pedagógusszerep egymástól való elkülöníthetlenségét nevezi meg. Véggövetkeztetésként kimondja tanulmányában, hogy a pedagógiát tantárgyként elengedhetetlenül rendszeresíteni kell. (61)

Újabb átdolgozás terve a világháború közeledtével, majd kitörése után, a háborús szükség alapján vetődött fel. Az átdolgozás hátterében az az 1872-től állandóan visszaté-

rő ellentmondás állt, amely a rendelkezésre álló időkeretben az általános műveltség megtanítását is és a haditudományokba való bevezetést is célul tűzte ki. Ez az ellentmondás a világháború előtt is jelen volt a mindennapi gyakorlatban – a többszöri tan- és óratervváltoztatások ellenére is. A 20. század első évtizedében több ízben is fölmerült a régi gond: a tananyag túl sok volt, az elvégzendő feladatok túl nagyok voltak a rendelkezésre álló időhöz képest. (62) Az I. világháború közeledte pedig szükségessé tette a képzési idő rövidítését, egyben új ismereteknek az oktatásba való bevonását is. (63) 1912-ben a tanterv bővült a tüzérségi képzéssel, az 1915–17 között érvényes tanterv (64) pedig megkísérelte megoldani a megoldhatatlant: az addig is kevésnek bizonyuló idő csökkentése mellett többféle katonai tananyagot akart elsajátíttatni. Ez csak az óraszámok és egyes anyagrészek radikális csökkentésével, egy-egy kevésbé fontosnak ítélt tárgy teljes elhagyásával volt megoldható. Természetesen az általános műveltséghez kapcsolódó tantárgyakra, illetve az ilyen tananyagokra járt rá a rúd elsősorban, hiszen a harcatereken ezekre volt a legkevesebb szükség. Az 1915–17-es tantervben nem szerepelt a gyakorlati kiképzés és a fegyvertan az elméleti időszakban, mivel ezeket beépítették a gyakorlatok tananyagába. Ugyancsak nem szerepelt a természettani és vegytani technológia, a horvát nyelv, a francia nyelv, a csak nemrég bevezetett általános pedagógia, valamint a gyorsírás. Új tantárgyként jelent meg azonban a technológia, a mechanika, az ábrázoló mértan, a felsőbb mennyiségtan, valamint a csapatpszichológia. Az új tantárgyak ismereteinek meghatározása során a harctéren való megfelelést tartották szem előtt, mint ahogy a képzés egészét sem pedagógiai, hanem hadászati szempontok jellemezték.

A dualizmus korában tehát a köz- és szakoktatással párhuzamosan kialakultak a szervezeti és tartalmi keretek a katonatisztképzésben is. Ezeket a kereteket a társadalmi determinációk határozták meg. Az állami tantervekhez hasonlóan a tisztképző tantervekben is a műveltséget biztosító tananyag növelése, majd a túlterheltség és a gyakorlatiasság előtérbe kerülése miatt a tananyag redukálásának, racionalizálásának kísérlete figyelhető meg. Az 1883-as középiskolai törvény keretjellege lehetővé tette azonban, hogy a magyar oktatásban megjelenhessenek az állami szabályozástól kevésbé függő helyi, egyházi tantervek; például az általánosan képző funkciót erősítő budapesti helyi tanterv (65), az egyházi középiskolák helyi tantervei (66), illetve a magyar oktatási rendszerben helyét kereső és ezért a szakképzés felé orientálódó polgári iskolai tanterv. (67) A magyar oktatás palettájának sokszínűségébe, már-már anarchikusan (68) differenciált világába illeszkedett bele a katonatisztképzés tanterveinek sora is, amelyek a valláserkölcsi és hazafias nevelés elvén megalapozott, növekvő állami befolyás ellenére is lehetőséget biztosítottak a gyakorlatorientáltabb szemlélet közvetítésére. (69)

A két világháború között

Az I. világháborút követő forradalmak idején lényegében nem folyt katonatisztképzés a Ludovikán, ez újra csak 1919-től indult meg. Az 1919/20-as tanév sok tekintetben volt kivételes, többek között az oktatás tartalmát tekintve is. Ebben a tanévben nem volt ugyanis rendszeres tanterv, csak rövid tervezetek az egyes tantárgyakhoz és céljaikhoz, illetve korábbi, teljes egészében az új képzési koncepció miatt fel nem használható tantervek, amelyek azonban alapját képezték az 1920-tól fokozatosan érvénybe lépő új tantervnek. Ezek a dokumentumok az alábbiak voltak (70):

- a Ludovika eddigi 3 évfolyamos tanterve (K.- 3.);
- a cs. és kir. katonai akadémiák tanterve (Lehrplan der k.u.k. Militärakademien – F-6.1.);
- a Ludovika ideiglenes tantervei a tüzérséghez és a műszaki alakulatokhoz kiképezendők részére (HM 741642/el.n.11 – 1918. sz. rendelet);
- a *Stromfeld* alezredes által 1918-ban összeállított rövid tervezet, amely a tantárgyakat és céljaikat sorolta fel;

– a Ludovika régi és az újonnan létrejött m. kir. honvédevelő- és képzőintézetek új oktatási utasításai, illetve a főreáliskolák érvényes tantervei;

– a háború és az eddigi kiképzés tapasztalatairól született dokumentumok.

1919-ben ezeknek a dokumentumoknak az alapján egy 3 évre szóló ideiglenes tantervet dolgoztak ki, melynek első éve, az 1919/20-as tanév mindhárom évfolyam számára más-más tantárgyakkal és óraszámokkal indult. Az I. évfolyam a 3 évfolyamos rendszer szerint, a II. és a III. évfolyam összevont tantervek szerint kezdte meg e tanévi tanulmányait.

Ebben az évben azonban megindultak az új típusú, négyéves, főiskolai szintű képzés előkészületei is. A Gellért Szállóban lefolytatott megbeszéléseken két lényeges szervezeti kérdés körül folyt a vita: a négyéves képzés első éve csapatszolgálat legyen-e, vagy mind a négy év akadémiai képzés legyen; illetve hogy egységes vagy fegyvernemek szerinti tisztképzés induljon-e el a következő tanévtől. Végül az akadémiaiparancsnok érvei alapján a négy évfolyamos, fegyvernemek szerinti akadémiai képzés elve győzött. A Ludovika parancsnoka megbízást kapott a tanterv kidolgozására. Először az I. évfolyam 1920 őszére jóváhagyott tanterve készült el, s az I. évfolyamosok számára az 1920/21-es tanévben már e szerint indult el a tanítás. (72) A Hadtörténelmi Levéltár iratanyaga szerint a végleges változatot széles körű és többszintű szakmai vita előzte meg: a Ludovika tanárai és tanulmánycsoport-vezetői által készített és kijavított változat az intézmény parancsnokának a jóváhagyása után a honvéd főparancsnoksághoz, a fegyvernemi szemlélőkhöz, a körletparancsnokságokhoz és néhány kiválasztott csapattesthez került véleményezésre. (73) Az így kialakított tanterv óraterve képezte alapját a két világháború közti időszak tisztképzésének. Noha a vonatkozó törvény a tanterv tényleges életbe lépésénél később, 1922-ben jött létre, s a teljes tantervet is csak 1921. június 5-én hagyták jóvá (74), az új típusú képzés kezdetének az I. évfolyam 1920-as tantervét tekintjük.

Az óraterv kialakítását – ahogy a magyar oktatás 1920-as évekbeli óraterveinek kialakítását is – az értékközpontú tantervfelfogás határozta meg. (75) Eszerint az oktatás tartalmát egy általános humanista célrendszerből vezették le, és annak szolgálatába állították. Egy olyan nevelésközpontú oktatást jelenített meg az óraterv, amelynek magja a világnézeti nevelés volt. A tananyag-kiválasztás elvei között mindenekelőtt a társadalmi különbségek alapul vétele, valamint a kultúra, a műveltség objektív tartalmának elsődlegessége szerepelt. (76) A hazafias tartalmú tantárgyak mellett jelentős helyet kaptak a matematikai és a természettudományos tantárgyak is. A tananyag elrendezését a részeken is összekapcsolódás jellemezte. (77) A tananyag kiválasztásában és elrendezésében olyan társadalmi-politikai-erkölcsi-műveltségi értékek jelentek meg, amelyeket pedagógiai és pszichológiai szűrőn bocsátottak át, hogy eleget tudjanak tenni a kijelölt célnak.

Ez az óraterv 1924-ig szinte változatlan maradt, lényegében csak évfolyamok közti óraszámváltozásokra került sor. Ennek a magyarázata az volt, hogy a tanterv megalkotói rögzítették, hogy a 4 éves ciklust változtatás nélkül kell kitölteni, hogy a tanterv egészé-

Az állami tantervekhez hasonlóan a tisztképző tantervekben is a műveltséget biztosító tananyag növelése, majd a túlterheltség és a gyakorlatiasság előtérbe kerülése miatt a tananyag redukálásának, racionalizálásának kísérlete figyelhető meg. Az 1883-as középiskolai törvény keretjellege lehetővé tette azonban, hogy a magyar oktatásban megjelenhessenek az állami szabályozástól kevésbé függő helyi, egyházi tantervek; például az általánosan képző funkciót erősítő budapesti helyi tanterv, az egyházi középiskolák helyi tantervei, illetve a magyar oktatási rendszerben helyét kereső ezért a szakképzés felé orientálódó polgári iskolai tanterv.

ről átfogóan tudjanak véleményt formálni, s a szükséges változtatásokat egymással összhangban tudják megtenni. (78)

Az új órateremben számos lényegi változást jelenítettek meg, azt is figyelembe véve, hogy a katonai követelményeket és a rendelkezésre álló időt összhangba kellett hozni a főiskolai jelleggel. A középiskolai tárgyak zömét nem szerepeltették a tantervben, mivel az érettségi alapfeltétel volt a szakképzés megkezdéséhez: a szaktárgyakra kellett több időnek jutnia. A tantárgyi felépítés rendkívül logikus volt: az I. évfolyam alapozó tárgyaitól a IV. évfolyam összefoglaló tárgyaihoz jutott el az óraterv. Ezen az elven belül azonban nem egységes képzést biztosítottak a különböző fegyvernemek számára. Ez az óraszámok különbözőségében is megnyilvánult. Mivel a tüzér- és a műszaki képzésben több szakismeretet kellett elsajátítani, mint a gyalogsági és a lovassági képzésben, ezekben a fegyvernemi képzésekben a közel azonos éves óraszámok biztosításához az általános tantárgyak óraszámait csökkentették. Így a harcászat, a hadtörténelem, a hadseregszervezés, a csapatpedagógia és a csapatszolgálat kevesebb órát kapott, a tornát pedig el is hagyták az utolsó két évfolyamon. A tananyag azért volt elvégezhető, mert a tüzér és műszaki osztályok létszáma kb. 20–20 fő volt (79), s a tanítási órákon a félévi és az éves zárások alkalmából megtartott szóbeli vizsgák, valamint az évközi feleletek az ő esetükben nem igényeltek annyi időt, mint a másik két fegyvernem esetében. A megmaradt időt a tananyag elsajátítására fordították. A tüzér osztályokban több lovaglással, a műszaki osztályokban a gyakorlati kiképzéssel kiváltották a tornaórák elmaradását. Az összesen 54 tantárgyat tanulmánycsoportok szerint csoportosították. Azok a tantárgyak és foglalkozások, amelyek a gyakorlati kiképzéssel összefüggöttek, vagy annak érdekeit szolgálták, az adott fegyvernembeli (gyalogsági, lovassági, tüzérségi, műszaki) tantárgycsoportba tartoztak. E négyen kívül az ötödik (vezérkari (80)) tantárgycsoport is katonai ismereteket ölelt fel, ez a katonai tudományos tárgyakat (pl. harcászat, hadtörténelem) fogta össze, s vezérkari tisztek tanították őket. A hatodik tantárgycsoport az idegen nyelvé volt, s 5 általános műveltségbeli tantárgyat (történelem, földrajz, jogi és államtudományi ismeretek, nemzetgazdaságtan, társadalmi ismeretek) tanulmánycsoporton kívülinek nevezték. A tanulmánycsoportok vezetői figyelték a tananyag teljesítését, a tanulmányi előrehaladást, tájékoztatták a Ludovika parancsnokát a szükséges esetekben, s javaslatokat tettek a változtatásokra. A tantárgyak mindegyikéhez rendkívül részletes tantervi iránymutatások tartoztak, amelyek tantárgyanként felölelték a tancélt, az évfolyamonkénti tananyagot, a heti tanóraszámot, valamint a tantárgy tanításához fűzött megjegyzéseket. Ez utóbbiak kiterjedtek arra, hogy az adott tárgy mely másik tantárggyal párhuzamosan oktandó, milyen példák alapján, illetve arra, hogy a lényegét milyen mélységig kell kiemelni.

Egy napra 3, 4 vagy 5 elméleti óra jutott, a többi gyakorlati jellegű tanóra volt; összesen napi 6 vagy 7 óra szerepelt az akadémisták órarendjében. Hetente 36–37 óra volt a téli, 40–42 óra a nyári félévben; ebből 11–12 a téli, 17–19 a nyári félévben gyakorlati kiképzés és testgyakorlat. Az elméleti órák aránya csökkent az előző tantervhez képest, a gyakorlati óráké nőtt. Ennek a váltásnak a lehetősége az elméleti és a gyakorlati időszak arányainak megváltozásában, valamint a képzés időtartamának 4 évre való növelésében rejlett. Az elméleti időszak ugyanis nem június 15-én ért véget, mint korábban, hanem május 27-én, s nem egy 10 napos sportidőszak után, június 26-án kezdődött a „kihelyezés”, vagyis a gyakorlati időszak, hanem mintegy egy hónappal korábban, május 28-án. Az elméleti időszak alig kevesebb időt és óraszámot kapott az 1920-as tanterv szerint, mint a korábbi tantervek alapján, de a kevesebb több lett, mivel a korábbi 3 év helyett ezek az időtartamok és óraszámok 4 éven át voltak jelen egy akadémista képzésében. A gyakorlati időszak tartama és óraszámjai tekintetében eleve jelentős volt a korábbi tantervekhez képest a növekedés, különösen a gyalogság esetében, de a képzési időnek 3 év helyett 4 évre való emelése miatt a több még több lett. Összhangban állt ez azzal a gyakorlatiasságra törekvő szemlélettel, amelynek eredője az I. világháború elvesztéséből eredő tapasztalat volt.

Ezzel a tényezővel magyarázható számos új tantárgy bevezetése, illetve régen is oktatótt tantárgy magasabb óraszámú vagy belső átcsoportosítással való hangsúlyosabbá tétele. Az egyik legfontosabb tárgy e körben a csapatpedagógia és csapatszolgálat volt. (81) A 4 éves képzés alatt oktatóvá is képezték a leendő tiszteket. Ugyancsak új tantárgyak lettek a mennyiségtan és a fegyvertan az I. évfolyamon. E tárgyak létét részben a gyenge előképzettség, részben a II. évfolyam tehermentesítése indokolta, ugyanis a felsőbb mennyiségtan, illetve a fegyvertan, a technológia, a különleges harceszközök nevű tantárgyak elsajátítása biztos mennyiségtani tudást feltételezett. Új tárgy lett a tüzérismeret is a gyalogosok számára, s a sport rendkívüli fontosságát mutatta az e tárgyú tantárgyak óraszám-növekedése. A testnevelés fontossága nemcsak a katonai képzésben volt kitapintható. Az 1921:LIII. törvény rendelkezett az iskolai testnevelésről. Magyarország megcsönkített állapotából kiindulva indokolta a testben és léleken meggyengült népek a testi nevelésre vonatkozó igényét: „Az államnak a nemzet sorsát az ifjúság nevelésével kell irányítani, s ebben a munkában az eddiginél sokkal nagyobb teret kell biztosítani a testnevelésnek.” A testnevelés így minden iskolában kötelező lett, s az iskolai testmozgást kiegészítette a leventemozgalomban való, 12–21 éves korig tartó részvételi kötelezettséggel. Ez a mozgalom a katonai jellegű gyakorlatozás keretein belül tudta biztosítani az egészséges testmozgásra vonatkozó igények kielégítését is. (82) A testnevelési törvény előkészítése már 1919-től napirenden volt. *Huszár Károly* kultuszminiszter az 1919 októberében megtartott minisztériumi értekezleten az ifjúság nemzeti neveléséről szólva kitért a katonai nevelésre és azzal összefüggésben az iskolai testnevelés szerepére is. Elutasította a nyílt katonáskodás bevezetését az iskolákban, de megfogalmazta a testmozgás tantervi beépítésére vonatkozó állami igényt. (83) A testmozgás intenzív kultuszát a későbbiekben is szem előtt tartotta a kultúrpolitika. *Kornis Gyula* 1928-ban a játék és a testedés szerepéről, a katonai gyakorlatok nevelő és edző hatásáról írt. (84)

Nemcsak új tantárgyakat vezettek be, de a régi tantárgyakat is új néven nevezték meg. Az addigi fegyver- és löutasítás lövéstan és fegyverügy néven jelent meg az új tantervben, jelezve ezzel azt, hogy e tárgyat is tudományszaknak tartották.

A fentivel ellentétes folyamat is lezajlott. Egyes tantárgyakat, ismereteket elhagytak a tantervből. Az 1919/20-as ideiglenes tantervben jelen lévő gazdasági és ipari ismeretek elmaradt, a gazdasági és ipari munka nem kötelező tárgy lett, ugyanis ezeket az ismereteket elsősorban a főreáliskolai oktatás és nevelés körébe sorolta az új tanterv, s idő sem lett volna a hatékony oktatásukhoz. A katonai földrajz óraszámja csökkent, mert az I. világháborús tapasztalatokból azt következtették, hogy a haszna nem volt arányban a ráfordított idővel.

A tanterv egyaránt fontosnak tartotta az általános műveltség és a szakműveltség fejlesztését is, ám az általános műveltség fejlesztésére kevesebb órát szánt, hiszen az érettségi ekkor már a Ludovikára való felvétel feltétele volt. A szakműveltség fontossága mellett *Kornis Gyula* is szót emelt: az iskola „nem egyoldalú, rideg specialista mesterembert, hanem olyan egész embert nevel, aki emellett jó szakember is”. A régen értéknek számító univerzalitás, a humanista embereszmény helyett az egyéni sajátosságok kifejlesztését hangsúlyozta, hiszen számolni kellett a sajátos hivatásokra, a szakpályákra való nevelés követelményével. (85) Ez a nézet az 1920-as éveknek a differenciálva egységességre törekvő szemléletével áll összefüggésben. A differenciálás a tartalomban jelentkezett: a gyakorlati és a nevelő jelleg által meghatározott, tudományos eredmények által is befolyásolt műveltségi anyag kiválasztásában, ennek az anyagnak a fokozatosságot és a koncentrációt szem előtt tartó elrendezésében, valamint egyes részeinek hangsúlyosabb mivoltában. Az egységesség – a „közös nemzeti műveltségi javakon” kívül – a tantárgyak közti tartalmi kapcsolatokban, a tantárgyak sajátosságait megőrző összefüggésekben jelent meg. E kettősség együttes jelenlétét és egymásra való hatását oktatáspolitikai, kultúr-filozófiai és pedagógiai érvek is indokolták. (86)

Különösen érdekesek az idegen nyelvek kiválasztásának irányelvei. A tanterv rögzítette, hogy ha még nem tud az akadémista németül, úgy a német nyelvet kellett tanulnia a rendelkezésre álló heti 3 idegen nyelvi órában. Egyébként lehetett más: angolt, franciát, olaszt is. A tanulandó idegen nyelvek köre – a kultúrfőlény gondolatának jegyében – nem pusztán a világnyelvekre terjedt ki, hanem a környező országok nyelveire is. Az úgynevezett nemzetiségi nyelvek tanulását (oláh, tót, horvát-szerb, cseh) szorgalmazták is a Ludovikán. A VKM 1925-ös költségvetési vitájában *Klebensberg Kunó* kijelentette, hogy „a magyar nemzetnek ma nagyobb szüksége van a modern nyelvek ... ismeretére, mint bármikor volt. (...) Ma az idegen nyelvek ismerete létkérdés ránk nézve.” *Klebensberg* elsősorban ugyan a német nyelv sikeres iskolai oktatására gondolt, de a többi nyelvet sem zárta ki a tanítás köréből, hozzárendelve a megoldandó problémához a tanárképzés és az egyedül eredményre vezető, de többletforrásokat igénylő kis csoportos foglalkozások kérdésköreit is. (87) A modern nyelvek ismerete a két világháború közti időszakban folyamatosan prioritást élvezett; 1943-ban *Szinyei Merse Jenő* kultuszminiszter kérte is az Országos Közoktatási Tanácsot, hogy fogalmazzanak meg egy olyan javaslatot, amely szerint egy nyugati és egy nemzetiségi nyelvet kelljen mindenkinek ismernie. (88)

Az idegen nyelveken kívül 1922–1925-ig (3 tanéven át) a téli félévekben magyar nyelvi irálytant is felvettek az oktatandó tárgyak sorába – a hiányos előképzettség miatt. Az akadémisták a nyelvek iránt élénk érdeklődést mutattak, a németet kivéve. Az érdeklődés természetesen nem volt elegendő egy-egy nyelv megtanulásához, mivel nem állt rendelkezésre elegendő idő a gyakorláshoz. Így csak az alapokat szerezhették meg: elemi szabályok ismeretét, a helyes kiejtést, a minimumszókincset. Kivételt csak egy-két akadémista képezett, 1930-ban például 6 fő tolmácsvizsgát tett. (89) A nyelvi képzés általános lehetőségei mögött a középiskolai nyelvoktatás sikertelensége húzódtott meg. A középiskolában a német nyelv tanulása volt kötelező, de a csekély és hiányos, gyakorlati értékkel alig bíró nyelvtudásra alig lehetett építeni. Hiszen sok akadémistának még az elméleti nyelvismeretei is, sőt még az anyanyelvi ismeretei is hiányosak voltak. Igaz azonban az is, hogy akik a főreáliskolákból érkeztek, azoknak a német és a francia nyelvi előképzettsége magasabb szintű volt, mint a polgári életből jöttek. Az olasz nyelv azok számára bizonyult könnyűnek, akik gimnáziumban végeztek, s ott latint tanultak. A német nyelv tanulásával kapcsolatos kudarcélmények oda vezettek, hogy főleg az angol nyelv tanulására jelentkeztek az akadémisták. A német nyelv iránti ellenszenv megszűntéről csak 1931-ben számolt be a Ludovika parancsnoka, s ez valószínűleg a szünidei ausztriai nyelvgyakorlások megszervezésének volt köszönhető. (90) Felvetette a parancsnok, hogy a nyelvtanítás problémáját szélesebb látószögből kellene kezelni. Ahogy az orvos, az ügyvéd, a bíró, a kereskedő, a pap is főiskolai tanulmányai után tanult nyelvet, úgy a tiszteket is a Ludovika utáni időszakban kellene kötelezni erre; például a százdosi kinevezés előtt legyen az egyik feltétel a nyelvvizsga megéléte. Így a tisztképzés négy éve után mindenképpen folytatniuk kellene a nyelvtanulást. Ez összhangban állna azzal is, hogy a vezérkari tiszttől ezt amúgy is megkövetelik. (91)

Az első 4 éves ciklus lezárultával a tanulmánycsoportokban sor került a tanterv értékelésére. (92) Markánsabb szerepet kapott a pályaváltoztatás elősegítése. A Trianon utáni Magyarországon ugyanis kevesebb katonatisztre lett szükség, mint amennyi volt, és amennyit még képezni akartak. Így került sor arra, hogy megállapodást kötött a Ludovika a Műegyetemmel, hogy a végzett ludovikások a IV. évfolyam után az egyetem III. évfolyamán különbözeti vizsga nélkül folytathatják tanulmányaikat; a műszaki végzettségűek általános mérnöki, a tüzérek gépészmérnöki szakon. Ez a magyarázata annak, hogy a műszaki és a tüzér tantárgyak közül többnek a tananyagát kiegészítették, átalakították, hogy a műegyetemi ismeretekhez segítséget nyújtsanak, noha ez katonai szempontból felesleges volt. A megállapodás háttérében állt az a szemlélet is, amelyet *Klebensberg Kunó* képviselt: felismerte az alapos szaktudás értékét, és nagy figyelmet

fordított a reáliák fejlesztésére is. (93) Először az 1925–1926-os tanévtől kerültek a már végzett akadémisták a Műegyetemre. (94) Ez a lehetőség önmagán túlmutató jelenség volt, hiszen először ismerte el egy állami felsőfokú tanintézmény főiskolai szintűnek, a saját egyetemi képesítésével azonosnak a Ludovika képzésének egy részét. A váltás mögött analógiaként ott állt a magyar közoktatás gerincét alkotó középiskolai modell: a gimnázium, a reáliskola és a reálgimnázium egyaránt képesített felsőfokú tanulmányok folytatására. (95) A változás másik fő iránya a gyakorlatiasabb oktatás felé való törekvés volt, egyfajta tanítási gyakorlatot vezettek be. Az volt a cél, hogy a felavatott hadnagyok azonnal használható alosztálytiszték legyenek, így amit a negyedéveseknek csapatszolgálat során alosztálytisztékként oktatniuk kellett, azt az 1924/25-ös tanévtől az első évfolyamosok számára – a tantárgy tanárának jelenlétében – elő kellett adniuk oktatókként vagy segédoktatókként.

A változások nem csökkentették az amúgy is túlszűfolt tananyagot (maga a szaktananyag sok volt, és ehhez járultak az általános műveltséghez kapcsolódó „egységes” ismeretek). Ez a sajátosság a magyar közoktatás egészére jellemző volt. Az 1924-es középiskolai törvény és az ehhez kapcsolódó 1927-es utasítások is a céllal ellenkező következménnyel: a túlterheléssel jártak. A túlterhelésből pedig három további következmény származott: a nevelőmunka elé akadály gördült; 12 éves korban iskola-, így pályaválasztásra kényszerült a diák; valamint számos műveltségterületnek nem volt tere. (96) A Ludovikán ezek a hátrányok csak tompítva jelentkeztek, mivel a pályaválasztás eleve adott volt, s az internátusi nevelés teret adott a nevelőmunka kiteljesítéséhez. Mindezek mellett 1927-től egyes tantárgyakat átcsoportosítottak, összevontak a túlszűfoltosság elkerülése és a gazdaságosabb időkihasználás céljából. Az 1926/1927-es tanév éves jelentésében ugyanis arról írt a Ludovika parancsnoka, hogy az óraszám több tantárgy (erődítés és várharc, műszaki ismeretek, mechanika, földmérőtan, hidépítéstan) esetében nem volt elegendő, ezért a tananyag bizonyos részei „nem voltak letárgyalhatók”. (97)

Az 1920-as években több új fegyvernem oktatása is megkezdődött a Ludovikán. Az eddigi négy fegyvernem (gyalogos, lovas, tüzér, műszaki) mellé hat új sorakozott fel: a kerékpáros, a fogatolt vonatos, a híradó, a folyami erő, a légierő és a határvadász. Az új fegyvernemek más tantervet, új óratervi struktúrát igényeltek. Az új fegyvernemi képzések oktatására a gyakorlathoz való alkalmazkodás miatt került sor, s az 1920-as évek végére a Ludovika parancsnoka még magasabbra tette a gyakorlati és a sportkiképzés mércéjét. A szemléleti változás mögött az az elképzelés állt, hogy a frissen végzett hadnagyok ne csak azonnal használható alosztálytiszték, szakasparancsnokok legyenek, hanem szükség esetén alosztály-parancsnoki, segédtiszti teendőket is el tudjanak látni. Az új fegyvernemekhez kapcsolódó ismeretek, tantárgyak nem érintették a ludovikások széles tömegeit, évfolyamonként mintegy néhány tíz akadémistára vonatkoztak csak. Ezért az órarend összeállítása során az új fegy-

A nyelvi képzés általános lehetőségei mögött a középiskolai nyelvoktatás sikertelensége húzódott meg. A középiskolában a német nyelv tanulása volt kötelező, de a csekély és hiányos, gyakorlati értékkel alig bíró nyelvtudásra alig lehetett építeni. Hiszen sok akadémistának még az elméleti nyelvismeretei is, sőt még az anyanyelvi ismeretei is hiányosak voltak. Igaz azonban az is, hogy akik a főreáliskolákból érkeztek, azoknak a német és a francia nyelvi előképzettsége magasabb szintű volt, mint a polgári életből jötték. Az olasz nyelv azok számára bizonyult könnyűnek, akik gimnáziumban végeztek, s ott latint tanultak. A német nyelv tanulásával kapcsolatos kudarcélmények oda vezettek, hogy főleg az angol nyelv tanulására jelentkeztek az akadémisták.

vernemek hallgatói a régi, jelentősebb létszámot érintő fegyvernemi osztályokba integrálódtak, s csak egyes szaktantárgyaikat tanulták külön (pl. a vonatosok a lovassággal, a híradósok a műszakiakkal együtt vettek részt a foglalkozások zömén). Ennek megfelelően a tanulmánycsoportok száma is gyarapodott: a gyalogság, a lovasság, a tüzérség, a műszakiak mellett a híradósok is önálló tanulmánycsoport keretein belül tevékenykedtek, s a vonatosok a lovasság tanulmánycsoportjába tartoztak bele. Természetesen megmaradt az általános és a nyelvi tanulmánycsoport is. Az új szemlélethez új tantervet készítettek, az 1928–1929-es tanévben már átmeneti tanterv szerint folyt az oktatás és a nevelés, 1929 őszétől kezdve pedig életbe lépett egy új tanterv. (98)

Az 1929-es tanterv egy 1929. július 29-én megjelent HM-rendelet alapján készült el: a rendelet a korszerű gépek, tűzgépek, harceszközök, műszaki és híradóeszközök használatában való alapos kiképzést írta elő, ezzel egyben a tisztképzés reformját rendelte el. (99) A rendelkezés indoklásában az szerepelt, hogy a frissen végzett tisztok, főként a gyalogos és a lovassági fegyvernemekben hadnagyi rendfokozatot szereztek nem rendelkeztek műszaki ismeretekkel, ez pedig gátolta a hadsereg korszerűbbé tételét. A műszaki ismeretekre irányuló nagyobb hangsúly mellett felvetődött a katonai és polgári műszaki kettős diploma gondolata is, részben a motiválás, részben a színvonal-emelés reménye miatt. (100) 1929 szeptemberének elejére megszületett az új tanterv (101), amelyet felmenő rendszerben kívántak bevezetni. A tanterv a fegyver- és csapatnemekből 3 szakcsoportot különített el annak alapján, hogy számukra hasonló jellegű képzéseket kellett adni. Így az I. szakcsoportba a gyalogság, a lovasság, a vonatosok, a páncéljárművesek és a gépkocsizók; a II. szakcsoportba a tüzérek, a légiő, a folyami erő és a híradósok; a III. szakcsoportba pedig a műszaki csapatok tartoztak. Az új tanterv az I–II. évfolyamon általános katonai képzést adott, elhagyva az előző tantervben még szereplő általános műveltségbeli tárgyak oktatását is (történelem, nemzetgazdaságtan, társadalmi ismeretek). Az I. évfolyamon gyalogsági, a II. évfolyamon tüzér és lovassági elemi gyakorlatok, vagyis szakismeretek kerültek sorra. Az elmélet oktatása szakcsoportonként történt, a gyakorlaté az általános gyalogsági ismeretek szerint, vagyis az általános katonai képzés az addigi egy év helyett két évre emelkedett, hogy a megfelelő műszaki ismereteket is megtanítsák az akadémistáknak. A III–IV. évfolyamon került sor a fegyvernemi szak kiképzésre, s a IV. évfolyamon oktatókká és vezetőkké is kiképezték a tisztjelölteket. Az elméleti képzés keretében a katonai tárgyak egyöntetűek voltak, a fegyvernemi ismeretek oktatása azonban fegyvernemenként más és más. A gyakorlatokat fegyver- és csapatnemenként szervezték meg.

Az óraterv csak mennyiségi váltásokat rögzített, a gyakorlati fogások súlykolására épült, a kialakult tanítási szokásokon nem változtattak. 1930 tavaszán a HM 9. osztálya a tanterv egyszerűsítését határozta el a tantárgyak összevonásával és az óraszámok csökkentésével. (102) Az 1930. április 9-én kelt miniszteri rendeletre a Ludovika parancsnoka 1930. május 15-én kelt levelében fejezte ki aggályait. Az elégtelen tanóraszámok mellett a tananyagok tervezett évfolyamelosztása ellen is véleményt formált például a gyalogsági fegyverismeret vagy a katonai iránytan és közigazgatási szolgálat esetében. Indoklásában a tömött tananyaggal és a bizonyos fokú átlátóképességet igénylő tárgyak esetében a kezdő akadémisták éretlenségével magyarázta álláspontját. Kifejezésre juttatta azt is, hogy „a ... jelen tanterv-tervezeten 4 tanéven át semminemű lényegbe vágó változás ne történjen”. A tantervek és az óraszámok addig tapasztalt gyors változása ugyanis lehetetlenné tette nemcsak a hosszú távú, de még a rövid távra szóló tervezést is: „Csak ez a 4 évig tartó megfigyelés adhat olyan eredményt, amikor határozottan ki lehet mondani, hogy a tanterven kell-e és miképpen (sic!) változtatni.” „Közepes-helyes elv melletti rendszeres munka helyesebb, mint jobbra törés miatt apróbb helyesbítésekkel megszákított munka.” (103) 1931. október 10-én kelt évi jelentésében ennél is határozottabban fogalmazott, biztosítékot akart „olyan meglepetések ellen, melyek a nevelést

és tanmenetet megzavarják”. (104) Ehhez hozzájárult az 1930-as óratervezés, amely szinte valamennyi elméleti tárgy óraszámát csökkentette.

A tanterv megváltoztathatatlanságának igénye azonban alulmaradt a HM terveivel szemben. 1932-ben új tantervet vezettek be, a tanintézeti képzést 3 évre csökkentették, de ezt megelőzően egy évet csapatszolgálatban kellett tölteniük a felvetteknek. A gondolat nem volt új. Már 1925-ben utasítást adott ki a honvédelmi miniszter arra, hogy az egy éves csapatszolgálat bevezetése érdekében tanulmányozni kell a hasonló európai képzésformákat. (105) Az összegző jelentésben, amely a német, cseh, osztrák, lengyel és angol tapasztalatokról számolt be, az alábbi megállapításokat terjesztették a miniszter elé:

– a tisztí rendfokozat elérése előtt (Csehországot kivéve) 6 hónaptól több évig terjedő csapatszolgálatot teljesítenek a tisztjelöltek;

– az elméleti és a gyakorlati oktatás egyszerre történik, ennek időtartama 12–33 hónap, gyakorlatias képzés túlsúlyára törekednek;

– a középiskolai végzettségűeket veszik fel, altisztek számára nem biztosítják a tisztképzést, a képzés után – főleg a tüzér és a műszaki tisztek számára – továbbképzéseket szerveznek.

A csapatszolgálat bevezetése ekkor elmaradt, de a gondolatot most újra felelevenítették, a tanterv még gyakorlatiasabbá tétele jegyében. Az intézményparancsnok évi jelentései alapján megállapítható, hogy a csapatparancsnokok folyamatosan küldtek a miniszteriumba jelentéseket, amelyekben azt írták le, hogy bár az elméleti oktatás célkitűzéseit megvalósítják a Ludovikán, a csapatok részére azonnal használható tisztek mégsem érkeznek onnan, mivel a frissen végzett hadnagyok gyakorlati ismeretei hiányosak. (106) Az új óratervezés összeállítása során ezért a két legfontosabb irányelv az volt, hogy a gyakorlati órák számát meg kellett növelni az elméleti időszakon belül is, illetve az, hogy az 1929-ben bevezetett, de nem egyértelműen gyakorlati ismereteket adó tárgyakat törölni kellett.

1931-től nem volt első évfolyam a Ludovikán, hanem a csapatnál teljesítettek szolgálatot a felvett tisztjelöltek. Az 1932-es óratervezés megfelelt annak az igénynek, amely miatt létrehozták: a gyakorlati képzés aránya az elméleti időszakban valóban megnőtt, kb. az 1929-es tanterv óraszámának 40 százalékával, s ezen kívül az egy év csapatszolgálat maga is gyakorlati képzést adott. A heti óraszámok is megnöttek, több lett 1932-től az akadémisták heti leterheltsége, noha sokkal nehezebben tanultak a II. évfolyam elején, mivel a csapatszolgálat alatt szellemi igénybevétel alig történt, s így megszerzett tudásuk sem volt egyöntetűen teljes értékű (pl. a tereptani ismeretek esetében sem). (107) A II. évfolyam nehézségei elsősorban a matematika és az ábrázoló mértan tanulmányában jelentkeztek. (108) A tantárgyak kiválasztása három szempontot tükrözött (109):

– a csapatnál való azonnali megfelelés elve alapján a gyakorlatias ismeretek előtérbe kerülését;

– a katonai műveltség növelését;

– az állami és a társadalmi eligazodási képesség megszerzését.

Ezeknek az elveknek megfelelően több tantárgyat elhagytak (vegytan, fizika és felsőbb mennyiségtan egyes fegyvernemek számára); más tantárgyakat bevezettek vagy új néven és tananyaggal átalakítottak (géptan, haditechnikai ismeretek, becsléstudományok oktatás).

A korábban bevezetett szakcsoportrendszer az 1931–1932-es tanévtől kezdve megszűnt, s visszaállt a tanulmánycsoportos rendszer: a gyalogos, a lovassági és a tüzér tanulmánycsoportok mellett a vezérkari helyett általános katonainak elnevezett, valamint a nyelvi tanulmánycsoportok is tovább működtek. (110)

Az intézményparancsnok 1933. július 15-én kelt levele (111) alapján megszületett a honvédelmi miniszteri rendelet (112), amelynek óratervezési részét az alábbiakban foglalható össze: 42 óra helyett 40-re kell csökkenteni az elméleti időszak összóraszámát, s ezért számos tantárgy óraszámából egy-egy évfolyamon le kell csípni. E tárgyak: a fegyvertan, a tüzérismeret, a műszaki ismeret, a híradóismeret, a katonai ügyvitel és gaz-

dasági közigazgatás, a katonai egészségügyi ismeret, a lovaglás és hajtás, valamint a torna és a sport. A haditechnikai ismeretek és a harcászat óraszámait pedig úgy kellett átcsoportosítani, hogy az első évfolyam 3 órájából 1 órát a harmadik évfolyam már meg-lévő 1 órájához kellett tenni, azért, hogy az akadémisták tapasztalataik birtokában igényesebben tanulhassák e két fontos tantárgyat. Az ügyirály nevű tantárgy neve ekkortól katonai írásmód és ügyvitel lett, mivel ez a megnevezés nem volt mesterkélt, és a tárgy lényegét is jobban kifejezte.

A sokszori és sokféle változás nem csökkentette a leterheltséget, és nem vezetett az oktatás rendszerének megújulásához. Ezt még nem értékelték negatívan 1935-ben és 1936-ban. *Saad Ferenc* szerint a „háború óta több szervezetbeli és tantervi módosítás volt intézeteinkben, mint azelőtt 70 esztendő alatt”, de ez csak a katonai oktatás rugalmas alkalmazkodóképességét jelzi. (113) Az Országos Közoktatási Tanács 1936 VII. 10-én kelt jelentése négy oktatáspolitikus, Kornis Gyula, *Teleki Pál*, *Szily Kálmán* és *Tasnádi-Nagy András* véleményét tartalmazta. A katonai tanintézetek meglátogatása után a Ludovikáról rendkívül pozitívan nyilatkoztak. Kornis Gyula kiemelte, hogy szakműveltséget és általános műveltséget egyszerre szerezhetnek az akadémisták. Határozott és intelligens feleleteket hallott, önálló gondolkodást és magas szintű munkát. Teleki Pál szerint az időbeosztás „azt a benyomást kelti, hogy kissé túl vannak eröltetve, de a kinézés erre rácsafól”. „kedvező, jóleső benyomását” „a kiválasztás alaposágával” indokolja. Szily Kálmán rámutat a túlterhelésre: „Kissé aggályosnak látszik ... az előadásoknak, a gyakorlatoknak és foglalkoztatásoknak túlsúlyfóltsága, úgyhogy alig marad idő a kapott ismereteknek megemésztésére és nyugodt feldolgozására”. Tasnádi-Nagy András az idő nagyszerű kihasználását emeli ki, valamint azt, hogy a tanterv helyes mivolta a tantárgyak anyagának pontos körülhatárolásában, a „tananyagnak előre meghatározott kérdésekre foglalásában” érhető tetten. Negatívként említi meg viszont a gondolkodásfejlesztéssel, az „ítélet élesítésével, frissebbé tételével” és a tudásfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai tevékenységet. (114)

Az 1930-as évek végétől kezdve már nem volt mód a rendes képzés folytatására, csak a tisztí utánpótlás volt a cél. A kiképzés csökkentésének tervét vetette fel *Farkas Ferenc*, akadémiaiparancsnok. Elképzelése szerint a 4 éves képzést 3 évesre, vagyis megelőző csapatotállat nélkülire csökkentették, s a gyorsított kiképzést úgy próbálták színvonal-esés nélkül megoldani, hogy a „fejtagító jellegű” tárgyakat eltörölték, az önképzőköri időkeretet csökkentették, s az egyes napok tanórarendjét is átalakították: hétfőn, szerdán és pénteken napi 9 óra elmélet volt, kedden és csütörtökön egész napos gyakorlat, a szombat pedig karbantartási nap volt. A „gyakorlatiasnak” nevezett oktatási rendszer első tanéve az 1937/1938-as volt. Főleg a téli félévben tanították azokat a tantárgyakat, amelyek elmélet-, s a tavaszi félévben azokat, amelyek gyakorlatigényesek voltak. Az elméleti képzés realisabb és teljesebb lett: a társadalomtudományi tárgyak eltörlése, a hadtörténelem és a katonai földrajz összevonása mellett egyes tantárgyak óraszámait (pl. tereptan, harcászat, gyakorlati szabályzat, műszaki oktatás stb.) úgy vonták össze, hogy fél-fél napot a terepen lehessen tölteni a tanításuk során. (115)

1938-ra Teleki Pál is megváltoztatta a véleményét a katonai oktatásról. Az anyagot soknak ítélte, s álláspontja szerint a tanárok bürokratikus aknamunkát folytattak: robotemberekként robotembereket neveltek. Javasolta a rugalmasságot, hiszen ennek alkalmazása még nem zárta volna ki azt, hogy valakiből jó katonatiszt legyen. (116)

A fenti elképzelések összhangban vannak a hivatalos magyar kultúrpolitika változásával: a közoktatás irányelveinek megváltozásáról az 1938-as tanterv és utasításai tanúskodnak. (117) Az oktatás három lényeges elemeként a dokumentumok az alábbiakat határozták meg:

- nevelőoktatást, amely nemzet- és jellemnevelésre épül;
- általános, egységes, nemzeti és komplex műveltséget; valamint

– az elvek és a célok gyakorlati megvalósítását.

A közoktatás számára rögzített elveket a Ludovika tantervében is alkalmazták, hiszen a korszak pedagógiai elképzelései is sürgették a változást. Ilyen elképzelések voltak: *Fináczy Ernő* „Didaktiká”-ja, *Imre Sándor* szociológiai alapozású „nemzetnevelés”-felfogása, *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiai alapállású pedagógiája, valamint *Weszely Ödönnek* a tantervekre is vonatkoztatott „kultúrértékek”-elmélete. (118) A sűrű változásokat nem üdvözölte valamennyi oktatási szakember. *Karácsony Sándor* a sokszori változás fő okát az oktatási rendszer nem kielégítő működésében látta, s ezért van „sűrű egymásutánban, minduntalan új meg új, sokszor egészen radikális beavatkozásra sürgős szükség”. (119)

A Ludovikán a II. világháború alatt növekedett a páncélos és a légvédelmi tüzér tantárgyak száma, pedig három év tananyagát két évre csökkentették. A feladat az egyszerűsítés, a korszerűsítés és a gyakorlat elméletfelettségének biztosítása lett. (120) Az első két háborús tanévben kiegészítő utasítások születtek a tantervhez, melyeket a Ludovika parancsnoka adott ki. (121) Ezek a kiegészítő utasítások a fenti elvek gyakorlati megvalósítását teszik lehetővé a Ludovikán. A két kiegészítő utasítás alap gondolata, hogy nem a Hadiakadémiára kell előkészíteni az akadémiát, hanem csapatélelet szerető tiszteket kell nevelni belőlük. Ez az elv kell hogy meghatározza a tantárgyak terjedelmét, és eszerint kell megállapítani a tananyagot is. A célszerűség, az elméleti eszmefuttatások és az elavult ismeretek helyett korszerű és lényeges tudnivalókat kell a tanítás során közvetíteni, s ezért a tananyagot az akadémiaparancsnokkal együtt kell megállapítani. Az oktatás és nevelés alapja a honvédelem szabályzata. Ebből mindazt tudni kell, ami a csapattiszt számára fontos, de mindattól meg kell fosztani a tananyagot, ami a csapatszolgálat során lényegtelen. Éppen ezért az általános műveltség (nívó) növelését szolgáló

anyag nem szerepelhet a részletes tantervben, legfeljebb a tanár ajándékként kaphatják meg az akadémiák. Mértéke sem megszabható, hiszen ez a tanár rátermettségétől, ügyességétől függ. A fentiek jegyében rövidítették a hadtörténelem tananyagát, beleillesztették a világháború friss hadműveleteit, csatáit. A gazdaszat és közigazgatási szolgálat nevű tantárgy nemcsak a békebeli, hanem a háborús viszonyokat is tárgyalta. Csökkent több tantárgy óraszámát is: a harcászati, a hadtörténelem, a hadseregszervezés, a tereptan, a műszaki ismeretek, a híradóismeret, a haditechnikák, a katonai írásmód és alosztályügyvitel, a gazdaszat és közigazgatási szolgálat. A cél az lett, hogy mindenkit minden tantárgyból jó közepes tudásúra képezzenek, és hogy mindenki csak azt tanulja, amire saját fegyvernemi szolgálata során a csapatnál szüksége lesz. Ehhez a kiegészítő utasítások rögzítették a rokon tárgyak összekapcsolásának szükségességét, valamint azt, hogy adott tananyag oktatására időben kerüljön sor, hogy a soron következő tananyagok más tantárgy tanítása során is elsajátíthatók legyenek. Ennek érdekében a tanári értekez-

A közoktatás számára rögzített elveket a Ludovika tantervében is alkalmazták, hiszen a korszak pedagógiai elképzelései is sürgették a változást. Ilyen elképzelések voltak: Fináczy Ernő „Didaktiká”-ja, Imre Sándor szociológiai alapozású „nemzetnevelés”-felfogása, Prohászka Lajos kultúrfilozófiai alapállású pedagógiája, valamint Weszely Ödönnek a tantervekre is vonatkoztatott „kultúrértékek”-elmélete. A sűrű változásokat nem üdvözölte valamennyi oktatási szakember. Karácsony Sándor a sokszori változás fő okát az oktatási rendszer nem kielégítő működésében látta, s ezért van „sűrű egymásutánban, minduntalan új meg új, sokszor egészen radikális beavatkozásra sürgős szükség”.

leteken megtárgyalták, hogy a lemaradásokat milyen formában, mikor pótolják. (122) A hangsúly az alkalmazásra, a helyzetmegítélésre, az ideális megoldások tanítására került.

A két világháború között tehát a világnézeti – tartalmi – egységesülés figyelhető meg a Ludovika Akadémia tanterveiben, oktatásszervezési eljárásaiban. (123) A növekvő tudományos és pedagógiai szakszerűség mellett kimutatható a sűrű tantervváltoztatások sora, ami az oktatás hatékonyságát nem segítette elő. A herbartista-kármáni elvek szerint alakították ki az oktatás tartalmát, a korszak reformpedagógiai nézetei nem jelentek meg a katonatisztképzésben.

A Ludovika Akadémián az 1808-as év tervezete szerint egy olyan képzésforma indult volna meg, amely egyszerre felelt volna meg a katonai reáliskola, az akadémia és az egyetem követelményeinek. A katonai kiképzés mellett ugyanis a polgári pályákra is képzett volna az intézmény, de főként katonai szakismereteket közvetített volna, noha az előadásokon a polgári ifjúság számára is biztosítani akarták a részvételt. (124) Az 1872–1944-ig tartó időszakban ez a képzésforma nem alakult ki, hol közép-, hol felsőfokú képzést adott a Ludovika, s csak a katonai pályát választók számára biztosították a képzést. Lényegileg azonosság, de szemléletileg különbség mutatható ki a köz- és szakoktatásban megjelenő újabb és újabb szemléletekkel, mind a tananyagot, mind a művelődéspolitikai elveket tekintve. A műveltségi anyag egyre inkább a gyakorlatiasság felé csúszott, s ezt a képzés időtartamának és a tantárgyak számának gyakori csökkenése is befolyásolta. Sajnálatosan egy-egy tantervnek, óratervnek csak ritkán adatott meg az az esély, hogy végigtaníthassák egy teljes cikluson át, így a sok változtatás következtében nem alakulhattott ki teljes mértékben a képzés biztonsága. Ennek ellenére a katonatisztképzés elérte a célját, megkérdőjelezhető pedagógiai eljárással ugyan, de biztosította a tisztii utánpótlást a m. kir. honvédség számára.

Jegyzet

(1) 1872–1944/45 között működő, kezdetben gyalogsági, majd lovassági, később tüzérségi és az utolsó években gyorsfégyvernemi képzést adó tisztképző intézet, melyet a magyar történelemben fontos szerepet nem játszó Modenai (Esterházy) Mária Ludovika (1787–1816) királynéről, I. Ferenc harmadik feleségéről neveztek el. 1807-es házasságát követően, a pozsonyi országgyűlésen 1808-ban ajánlotta föl 50.000 Ft-nyi koronázási ajándékát a magyar tisztképzés céljaira szolgáló intézet létrehozására. Az ezt rögzítő 1808.VII. tv.-t azonban nem hajtották végre, így az akadémia csak az 1872.XVI. tv. alapján nyitotta meg kapuit.

(2) Horánszky Nándor (1999): A tanulók adottságainak, sajátosságainak figyelembe vétele a polgári iskolai tantervekben (1868–1948). In: Ballér Endre – Horánszky Nándor (szerk): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868–1945)*. A tantervmélet forrásai 21. OKI, Budapest. (a továbbiakban: Tantervmélet 21.) 83–124.

(3) In: *Corpus Juris Hungarici CD-tár*. KJK Kerszöv, 2000. január 1. (a továbbiakban: CJH). Az 1922.X. törvény után a katonai képzést csak HM-rendeletekben szabályozták, új törvényt nem fogadtak el a parlament a Horthy-korszakban.

(4) Vö. Kelemen Elemér: Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban 1869–1945. In: *Tantervmélet 21.* (a továbbiakban: Kelemen), 206.

(5) Kéri Kálmán: *A m. kir. Honvéd Ludovika Akadémia története 1868–1920*. HL Tanulmánygyűjtemények I. 3019. sz.

(6) *A magyar kir. honvéd Ludovika Akadémia története*. (1930) Ludovika Akadémia, Budapest. 1003. (a továbbiakban: Monográfia), 358.

(7) Hadtörténelmi Levéltár (a továbbiakban: HL) Legfelsőbb elhatározások 1873. március 23.

(8) Kiss Ferenc (1869): *Elmélkedés a magyar katonai nevelés fölött tekintettel a Ludovicaeumra*. Heckenast nyomda, Pest. 44.

(9) Ballér Endre (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. OKI, Budapest. (a továbbiakban: Tantervmélet 17.), 28–29. Kármán Mór (1969): *Válogatott pedagógiai művei*. Összeállította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta Faludi Szilárd. Tankönyvkiadó, Budapest. 269.

(10) HL Honvédelmi Minisztérium (a továbbiakban: HM) 2096/eln. VII.-1873. sz. rendelet

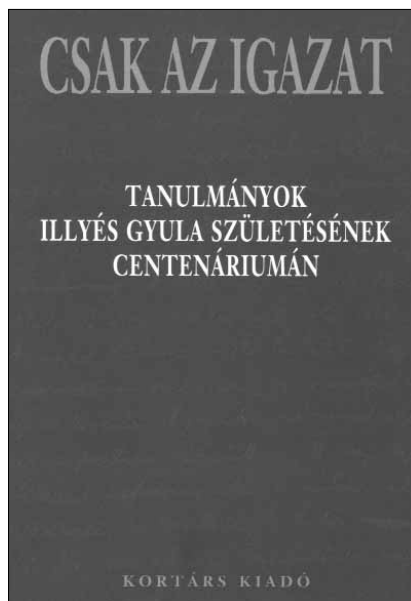
(11) *Monográfia*, 380.

(12) Mészáros István (1991): *Magyar iskolatípusok 996–1990*. OPKM, Budapest. (a továbbiakban: Mészáros), 87., 112., valamint *A m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia rendszerének s belső berendezésének tervezete*. (1872) Athenaeum, Pest. 78. (a továbbiakban: Tervezet)

- (13) Mann Miklós (1993): *Kulturpolitikuskor a dualizmus korában*. OPKM, Budapest. (a továbbiakban: Mann), 39–42.
- (14) Kelemen, 202.
- (15) 1868:XXX. törvény. In: CJH.
- (16) A honvéd (had)kerületek a m. kir. honvédség katonai közigazgatási egységei voltak. 1868-ban 6, 1871-ben további 1 kerület alakult. Vö. *Magyarország az I. világháborúban*. (2000) Lexikon A–Zs. Főszerkesztő Szijj Jolán. Petít Real Könyvkiadó, Budapest. 343.
- (17) In: Kéri.
- (18) *Monográfia*, 563.; valamint *A M. K. Honvédségi Ludovika Akadémia tisztképző és tiszt tanfolyamában előadott tárgyak vázlata*. (1873) Pfeifer, Budapest. 89.
- (19) *Monográfia*, 368.
- (20) Kápolnai P. István: A tisztek és altisztek elméleti kiképzésénél jelenleg követett rendszer. In: *Ludovica Akadémia Közlönye*. (1878) (a továbbiakban: LAK) (a továbbiakban: Kápolnai), 101.; valamint Pacor V.: Ausztria-Magyarország katonai nevelés-ügye és hiányainak következményei. In (1878): *LAK*, (a továbbiakban: Pacor), 203.
- (21) Kápolnai, 104–105.
- (22) Pacor, 227–228.
- (23) Uo. 219.
- (24) In: *Tervezet*.
- (25) HL HM 7171/el. I. – 1883. sz. rendelet ; 490/kt. – 1883. sz. In: HL V. 6. fond 8. doboz.
- (26) Kápolnai 107.
- (27) Fűrők István (1881): A tisztek foglalkoztatásáról. In: *LAK*, 872.
- (28) A m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia új szervezete. (1883) *LAK*, 823–842.
- (29) Ballér Endre: A XIX. század végi gimnáziumi tanterveket megalapozó elméletek. In: *Tantervelmélet*, 17. 28–46.
- (30) Finácsy Ernő (1932): Herbart élete és pedagógiája. Dunántúl Pécsi Egyetemi K., Budapest. 21.; Herbart, Johann Friedrich (1932): Pedagógiai előadások vázlata. *Kisdednevelés*, 76–77.
- (31) Ziller, Tuisco (1865): *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. Pernitzsch, Leipzig. 203.
- (32) Rein, Wilhelm (1909): *Grundlagen der Pädagogik und Didaktik*. Quelle u. Meyer, Leipzig. 113–124.
- (33) Willmann, Otto (1935): *Didaktika*. Katholikus Középkolai Tanáregyesület, Budapest. 478.
- (34) Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (1873): *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst der Volks- und Mittelschule*. Bertelsmann, Gütersloh. 95.
- (35) Spencer, Herbert (1875): *Értelmi, erkölcsi s testi nevelés*. Tóth ny., Nagykorós. 210.
- (36) Kármán Mór (1911): *Közoktatásügyi tanulmányok 2.*, Közoktatásunk múltja. Franklin, Budapest. 41.
- (37) In: CJH.
- (38) Vö. *Szervezeti szabályok a m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia számára*. (1883) Légrády, Budapest. (a továbbiakban: 1883-as sz. sz.), 124.
- (39) Vö. Láner Gyula (1887): *Az osztrák-magyar hadsereg katonai nevelő- és képző intézetei, különös tekintettel a magyar állami alapítványi helyekre*. Bagó nyomda, Budapest. (a továbbiakban: Láner), 73., valamint Kasics Péter (1894): *Az osztrák-magyar hadsereg katonai nevelő- és képző intézetei, különös tekintettel a magyar állami alapítványi helyekre*. Grill, Budapest. (A továbbiakban: Kasics).
- (40) In: CJH.
- (41) Vö. Láner és Kasics i. m.
- (42) 1883-as sz. sz. 125–126., valamint HL V. 6. fond 328. osztályozási jegyzék.
- (43) Vö. 1883-as sz. sz.
- (44) *A m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia új szervezete*. (1883) *LAK*, 839.
- (45) *Tanterv a m. kir. honvédségi Ludovika-Akadémia számára. Az 1895–6. tanévre*. (1895) *Tervezet*. Pesti nyomda, Budapest. 104. (a továbbiakban: 1895–96-os tanterv)
- (46) Mann Miklós (1987): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest. 77–84.
- (47) 1895–96-os tanterv, valamint HL V. 6. fond 346. osztályozási jegyzék.
- (48) Vö. Klamarik János (1893): *A magyarországi középiskolák újabb szervezete történeti megvilágítással*. Budapest, Eggenberger. 357–366.
- (49) A tisztképző-intézet nevelő oktatásának alapelvei és a csapatszolgálat igényei. (1897) *LAK*, 799–805.
- (50) In: CJH.
- (51) *Mann*, 98.
- (52) 1898-as tanterv, valamint HL V. 6. fond 347. osztályozási jegyzék.
- (53) HL Honvéd főparancsnokság 2512/el. -1898.
- (54) *Monográfia*, 626.
- (55) Kasics, Láner i. m.
- (56) *Tanterv a m. kir. honvéd Ludovika Akadémia számára*. (1898) *Tervezet*. Pallas ny., Budapest.
- (57) HL HM 9956/el. 11.-1908. sz. rendelet, valamint HL V. 6. fond 356. osztályozási jegyzék.
- (58) HL Honvéd főparancsnokság 712/el. -1908. sz.
- (59) Uo.

- (60) Aggházy Kamill a Hadtörténeti Múzeum megalapítója. Szobra a múzeum udvarán áll, rajta Kamilként szerepel a neve – összhangban az aláírásával. A név említése azonban más esetekben – saját édesapja, Aggházy Károly írásmódjában is – hosszú l-lel szerepel. (Vö. HL V.6. fond 137. doboz.)
- (61) Aggházy Kamill (1906): A katonai kiképzés és a pedagógia. In: *LAK*, 647.
- (62) Vö. Pilch Jenő (1908): A katonai szellem ébresztése és fejlesztése. In: *Magyar Katonai Közlöny*, 5.
- (63) HL V. 6. fond 357., 358. osztályozási jegyzékek.
- (64) HL V. 6. fond 105. doboz, valamint 542, 546., 557. osztálylajstromok.
- (65) Mann Miklós (2002): *Budapest oktatásügye 1873–2000*. Önkonet, Budapest. 271.
- (66) *A felekezeti tantervek történeti alakulása. Felekezeti gimnáziumi tantervek*. (1991) A tantervelmélet forrásai 18. Összeállította és a bev. tanulmányt írta: Mészáros István. OPKM, Budapest. 5–26.
- (67) Horánszky Nándor (1981): Műveltség a polgári iskolai tantervekben. A műveltségre ható tényezők. In: *Műveltségfelfogások Magyarországon*. Szerk. Horánszky Nándor. A tantervelmélet forrásai 13. OPKM, Budapest. 57–85.
- (68) Klamarik János (1881): *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása*. Athenaeum ny., Budapest. 544.
- (69) Vö. Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a XIX–XX. századi Magyarországon*. OI – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 100–110.
- (70) Hadtörténelmi Levéltár (a továbbiakban: HL) V. 6. fond 105. doboz.
- (71) *A magyar kir. honvéd Ludovika Akadémia története*. (1930) Ludovika Akadémia, Budapest. 1003. (a továbbiakban: Monográfia), 777.
- (72) HL Honvédelmi Minisztérium (a továbbiakban: HM) 509130/el. 9-1920. sz. rendelet.
- (73) Monográfia 778.; valamint HL V. 6. fond 105. doboz.
- (74) HL V. 6. fond 105. doboz. (Egy-egy tantárgyhoz esetenként kétféle óraszám tartozik: pl. 6–11; ez a téli és a nyári félév eltérő órázámait jelöli.)
- (75) Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. OKI, Budapest. (a továbbiakban: Tantervelmélet 17.), 67–74.
- (76) Kornis Gyula (1924): Az új középiskolai tanterv. *Néptanítók Lapja*, 27–28. 4.
- (77) Finácz Ernő (1935): *Didaktika*. Stúdium, Budapest. 105.
- (78) HL V. 6. fond 105. doboz.
- (79) HL V. 6. fond 577–839. osztálylajstromok.
- (80) 1923. október 25-től vezérkari tanulmánycsoport helyett általános tanulmánycsoportra változott az elnevezés.
- (81) A tantárgy fontosságát jelzi, hogy 1925-ben megjelent a tankönyve is: Szinay Béla (1925): *Csapatpedagógia és csapatszolgálat*. Sajtóvállalat, Dorog. 183.
- (82) In: *Corpus Juris Hungarici CD-tár*. KJK Kerszöv, 2000. január 1. (a továbbiakban: CJH); valamint Heksch Ágnes (1970): Az ellenforradalmi korszak testnevelési koncepciójának kialakulása (1919–1921). In: *Neveléstörténeti tanulmányok*. Szerk. Kőte Sándor. A Magyar Pedagógiai Társaság kiadványai 7., Budapest. 366–370.
- (83) Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. OPKM, Budapest. (a továbbiakban: Mann M.), 155.
- (84) Kornis Gyula (1928–1929): Az angol középiskolák. *Magyar Szemle*, XII. I. 1–16.
- (85) Kornis Gyula (1921): *Kultúrpolitikánk irányelvei*. A Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége, Budapest. 10–11. és 27–28.
- (86) Ballér Endre: Tantervelméleti megközelítések a két világháború közötti magyarországi gimnáziumi tantervekben. In: *A tantervelmélet forrásai 21.*, 125–162. (a továbbiakban: Ballér)
- (87) Klebelsberg Kunó beszéde a VKM 1925-ös költségvetési vitájában. (1990) In: *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai 1917–1932*. Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc. Európa, Budapest. 585.; valamint *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. (2003) Szerkesztette: Mann Miklós. Önkonet, Budapest. 38–39.
- (88) Szinyei Merse Jenő 1943. december 4-i beszéde. (1943) In: *Néptanítók Lapja*, 24. 1004–1006.
- (89) Évi jelentések 1929–1930. tanév. In: HL V. 6. fond 233. doboz.
- (90) Évi jelentések 1930–1931. tanév. In: HL V. 6. fond 233. doboz.
- (91) Évi jelentések 1926–1927., 1929–1930., 1930–1931. tanévek. In: HL V. 6. fond 233. doboz.
- (92) HL V. 6. fond 105. doboz.
- (93) Mann M. 28–31.
- (94) *Monográfia*, 788.
- (95) Mann M. 39., 63.
- (96) Ballér 141.
- (97) Évi jelentések 1926–1927. tanév. In: HL, V. 6. fond 233. doboz.
- (98) *Monográfia*, 788–789.
- (99) HL HM 105037/el. 9. – 1929. sz. rendelet.

- (100) Szilárd István (1995): A tisztképzés fejlődésének főbb jellemzői az elmúlt hét évtizedben. In: *A katonai felsőoktatás korszerűsítése*. Szerk. Szabó János, Holló József, Czékus János. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest. 111–136.
- (101) HL HM 111101/eln. 9. – 1929. sz. rendelet, valamint HL V. 6. fond 42. doboz: 1453/I. Kt.-1929. sz. irat.
- (102) HL HM 105929/eln. 9. – 1930. sz. rendelet.
- (103) HL V. 6. fond 107. doboz.
- (104) HL V. 6. fond 48. doboz.
- (105) HL V. 6. fond 36. doboz.
- (106) HL V. 6. fond 233. doboz.
- (107) Évi jelentések 1932–1933. év. HL V. 6. fond 233. doboz.
- (108) Évi jelentések 1934–1935. év. HL V. 6. fond 233. doboz.
- (109) HL V. 6. fond 106. doboz.
- (110) A műszaki és a híradó tanulmánycsoportok a Ludovika II. főcsoportjában folytatták tovább munkájukat.
- (111) HL V. 6. fond 108. doboz.
- (112) HL HM 3590/kt. 9 – 1933. sz. és 3784/kt. 9. – 1933. sz. rendeletek.
- (113) Saád Ferenc (1935): Pedagógiai problémák a Ludovika Akadémián. *Magyar Katonai Szemle*, I. 75–80.
- (114) HL Tanulmánygyűjtemények I. 2603. sz.
- (115) *A magyar királyi honvéd Ludovika Akadémia és a testvérintézetek összefoglalt története (1830–1945)*. I–II. kötet. Szerk. Rada Tibor. Calgary – Budapest, 320.
- (116) Kőszegi László (1938): Jobb közoktatást, egészségesebb műizlést (sic!), harcrakész honvédelem jegyében. Stádium, Budapest. 145.
- (117) VKM 109646/ IX.-1938. sz. rendelet. In: CJH.
- (118) Ballér, 144–151.
- (119) Uo. 142.
- (120) LA története 344.
- (121) Kiegészítő utasítás a tantervhez 1939–1940. és Kiegészítő utasítás a tantervhez 1940 1941. HL V. 6. fond 111. doboz.
- (122) Tanári értekezleti jegyzőkönyv, 1941. május 13. – HL V. 6. fond 105. doboz.
- (123) Vö. Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a XIX–XX. századi Magyarországon*. OI – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 120.
- (124) A m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia új szervezete. (1883) LAK, 825.



A Kortárs Kiadó könyveiből

Shakespeare rózsái

Az angol reneszánsz egybeesik a nyugati mediterrán térségben kibontakozó barokk idejével; annak formálódó szellemisége éppúgy nyomot hagy benne, mint a helyi, középkori örökség. A korszak drámáinak – mindenekelőtt William Shakespeare (1564–1616) alkotásainak – jelképei ennek a többes meghatározottságnak a tükrözői; a rózsaképek középkoron átszűrődő antik és itáliai eredetre valló reneszánsz formáira a manierista alakítottság is jellemző.

A színjátszásban, illetve az udvarló-hódító viselkedésben fölhasznált szövegek, annak eredményeként, hogy a populáris műveltség tartalmát is rögzítik, kitűnő források az universitásokon képzett eliténél tágabb népréteg köznapi ismereteiről. Shakespeare drámáinak és verseinek rózsá-hivatkozásai arra utalnak, hogy a szerző és nézői, illetve olvasói számára érthető és használatos a történetileg és kortársilag kifejtett rózsatrópusok egyidejűleg jelentkező sokasága. A virágzó rózsával hagyományosan leginkább szerelemre, szépségre, boldogságra (illetve azok hiányára) történnek utalások, de mindezek vallási köntösüket levetették, s individuális – lovagi-udvari eredetű, illetve reneszánsz színezetű, világias – érzelemről referálnak.

A rózsá: szép. Szép akkor, amikor magával jelöl meg valamely tulajdonságot, érzést, cselekedetet, s akkor, amikor Rózsaként a legfőbb boldogságadót, a kedvest személyesíti meg: „Rózsám (My rose)” – mondta a 109. szonett epekedő szerelmes beszélője. (De megszólíthatta volna angyalként, virágként is, hiszen azok is a felsőbb rendűnek kijáró eufemizmusok.). A rózsá a már szépet képes szebbé tenni, sőt, ha az a rózsá, akkor a rózsá némely tulajdonsága is: „...megszépíti, a szépet / az édes dísz, hogy nemes, igazi! / A rózsá szép, de szebb, még szebb az édes / illattól, amely körüllebegi.” (1) A növényi szépség oly kétségbevonhatatlan, hogy arra akár esküdni is szabad – miként teszi a ‚Vízkereszt vagy amit akartok’ Olivíája:

mint a friss tavasz
Rózsája s hű erényem: úgy igaz,
Szeretlek

Cesario, by the roses of the spring,
By maidhood, honour, truth, and everything,
I love thee so that (2)

Hogy miért oly fontos ez a szépség, annak *Marsiglio Ficino* adja meg magyarázatát. A platóni emanatio-tant követő neoplatonista elképzelés szerint a szerelem oka az, hogy a teremtett dolgok szépsége által a szerető visszaemlékezik a teremtő szellem tökéletességére. Az ugyanis, amikor létrehozza az univerzum hierarchiáit, a természetfölötti tökéletességét ugyan fokról fokra csökkenve elveszti, de a teremtményekbe kerülő, anyagias burokba záródott lélekdarabok képesek maradnak visszaemlékezni rá. S ha ezek szembesülnek bármi széppel, az emlékeztetően hat rájuk, s a vonzalom, az égihez fűződő szerelem az idea világához visszavezető utat kijelöli. A földi létből van tehát visszaút a szellemi létbe: s ez a szerelem, s azt pedig a szépségek animálják. A ‚98. szonett’ karmazsinszín rózsája, illetve fehér lilioma ezért lehetnek az „örök minták utánzatai”.

A rózsza mint szerelemvirág a középkor és reneszánsz neoplatonizmusa szerint ezért ugyanúgy lehet az égi, mint a földi szerelem támogatója. Utalás az Istenre, illetve a testbe bezárt isteni eredetű lélekre, amely révén az Isten megközelíthető.

A rózsza közvetítő szerepű: egy láncolat része. A szépség benne fölfedezhető, s ez képessé teszi az embert, hogy égi szerelemre gyűljön: a rózsánál is értékeltőbb szépre legyen érzékeny. Végso soron a keresztény organikus világkép hierarchiáinak minden tagja, amennyiben fölfedezhető benne egyféle 'rózsás' szépség, egyetlen láncba rendezhető. Az Elemi világ növényei között a rózsza a növény-hierarchia szintjén képezi a 'szép' jegyet, s szellemileg értelmezhető tulajdonságai – színe, illata – alapján számos növényvel szépségtani rokonságba állított. De ugyancsak kapcsolatba hozható a Létezés láncolatának alacsonyabb fokú hierarchiáival, miként a magasabbal is: így például az embert magába foglalóval, vagy a Csillagvilág venusi szintjével. Így a rózsatulajdonságok kapcsolatban tartják például a rózsánövényt – a fölfedhető emberi rózsatulajdonságok révén – az emberrel, a Csillagvilág Venusával, a Szellemvilág rózsával megjegyzett szentjei révén a lélek forrásával, az Istennel. A rózsás arcban – ennek az okfejtésnek az értelmében – elsősorban nem a rózsza a megbecsült, hanem a rózsza révén felfedezett, a növény érdeménél magasabb érték. A rózsás arc a vér színének a következménye: a pirossága abból következik – de ez a szín egyként a rózsáé és a lelket magába foglaló vére, azaz a szignatúrában értelme szerint egymással rokoníthatóak és rokonítottak is. A piros vér s az azt mozgató szív az emberi testben a szerelem és a lélek lokalizációja.

A kozmosz mély értelmű rendezettsége, harmóniája nyilvánul meg: amelyben számos más szépség-lánc húzódik, s melyet az isteni kéz tart.

Hogy Shakespeare ismeri az emanatio effajta kifejtettségét, arra a számos lehetséges példa közül a 'Szentivánéji álom'-ból idézzünk egy okfejtést. Cupido nyila nemcsak az embert teheti szerelmessé, hanem az „égő szerelem virágát” (love-on-idleness), amelyből a kifacsart nedv is hasonló, fellobbantó hatású.

Bíborszínű kis virág,
Melyet Amor íve lött,
Önts szemére báj-erőt,
Hogy, ha ébred s látja őt,
Benne leljen égi nőt,
Mint ott Vénus, oly dicsőt

A dolgok összevetése, a (főként) világi, kertészetben és botanikában kiélesedett hagyományból származó s hozzájuk kapcsolt elemek értelmező egymás mellé állítása a bennük található érték azonosítását segíti elő.

S mindez – a barokk emblematikus törekvések előtt – nem nyílt valláserkölcsi szempontok szerint történik, annál dogmamentesebb és egyetemesebb. A humanista embléma egyelőre szépségre, tudásra, harmóniára figyelmeztető – s rendszert ígérő – gondolkodási kérést ajánl, amely a köznapokban való tájékozódáshoz ad támpontot.

Flower of this purple dye,
Hit with Cupid's archery,
Sink in apple of his eye!
When his love he doth espy,
Let her shine as gloriously
As the Venus of the sky. – (3)

Azon az úton, ahol a lélek alászáll, ellentétes irányban is lehet haladni: a szépséget megragadva a lélek fölmagasztosul. Ennek azonban, ha az ember helytelen döntései miatt képtelen a földi szerelmében részesedni az égi szerelem áldásaiból, ára van: a szerető a rózsában nem a rózsát, a rózsával megjegyzett nőben nem a nőt, a rózsás tulajdonságú nővel eljegyzett Venusban nem Venust látja, azokról mintegy lemondva, kedves formájukról lehasadva, az isteni szépséget tartja szem előtt.

Az isteni szférába történő fölemelkedés a szerelem nyomán következik be: e képzetet a költészet *Petrarca* alapján fogadta be. Shakespeare sem tesz mást szépségkultuszában. De képes, ha ironikus módon is, fonákul megmutatni e jelenséget: amelyben indokolhatónak találjuk a rózsajelek relativizálódását is. A dolog – miként a nominalisták állították – csak egy név, jelentésének fölismerése a felemelkedés első föltétele. Ámbár hozzá hasonló szerepet tölthet be bármi más, vele azonos tartalmúnak talált dolog is: akár az éji sötét.

Hölgyemben széppé lesz az éjsötét!
A divatot megváltoztatja könnyen:
Festék-gyanús ma már a rózsá-orca.
Azért, ki rózsás, utánozza hölgyem,
És arca pírját feketébe vonja.

Her favour turns the fashion of the days;
For native blood is counted painting now;
And therefore red, that would avoid dispraise,
Paints itself black, to imitate her brow. (4)

A rosszul felismert szépség hamis útra téríti a belefeledkezőt. Ennek az esélye is adott. Maga Shakespeare utal arra, hogy ellentmondást rejt a rózsá önfeléd követe: „Festék-gyanús ma már a rózsá-orca.” Az egyértelműen szerelemjegynek láttatott rózsát, ha mégsem lenne az, indokok fogják közre: a rózsá – akár a botanikai lény, akár a hivatkozó metaforák – belsőleg ellentmondásos lehet:

a riadt rózsák tüskéken szorongtak,
ez szégyenpír, az fehér rémület:
egy harmadik, ...
...
hernyótól lankad most sírja felé.

The roses fearfully on thorns did stand –
One blushing shame, another white despair;
A third, nor red nor white, had stol'n of both,
And to his robbery had annex'd thy breath,
But for his theft in pride of all his growth
A vengeful canker ate him up to death. (5)

E diszharmónia, a reneszánsz képalkotás erőteljes sajátosságaként, természeti vonásokban gazdag, még ha képzésük mögé erkölcsi ítélet alkotásának szándéka áll is.

Arra érdemes tehát fölfigyelnünk, hogy élesen megkülönböztethető két idézési forma: az egyik, amely megelégszik a 'rózsá' szó kimondásával, és részletezés nélkül referál a szépségről, a másik, amelyben a rózsajegyek – a túske, az illat, a szín, szíromhullás, a megrontó hernyó, illetve ragya – többnyire nem magányosak, a szépség belső összetettségéről, romlandóságról, kétséges voltáról számolnak be.

Az utóbbi, több mozzanatot tartalmazó rózsaképek a szépség – illetve a szépség hiány, a kétes szépség – nem egy-egy értelmezésre szoruló jegyének érzékiesítéseit vállalják kizárólag, hanem az együttesük jut szerephez, többnyire e kialakult mintázat elemei közösen segítenek értelmezni, kibontani a mindannyiukat befoglaló textusokat.

A jelkép-párokkal történő értelmezésen túl, hitelesítőként, többnyire körbehatárolható a növény is, amelyről e dualitások elszármaznak. Néhol úgy, hogy azok bármelyike máshonnan származó képekkel igazolt:

Bármit tettél, ne bánkódj: túske van
a rózsán, ezüst forrásban iszap;
nap s hold elé felhő és árny suhan,
s rút rák él a bimbó selyme alatt.
Mind tévedünk: én is, mert képbe zárom
s így oldozom önkényed tetteit

NO MORE be griev'd at that which thou hast done:
Roses have thorns, and silver fountains mud,
Clouds and eclipses stain both moon and sun,
And loathsome canker lives in sweetest bud;
All men make faults, and even I in this,
Authorizing thy trespass with compare, (6)

Néhol pedig a rózsáról beszámoló jegysokaság eredményeként:

Óh, mennyire megszépíti a szépet
az édes dísz, hogy nemes, igazi!
A rózsá szép, de szebb, még szebb az édes
illattól, amely körüllebegi.
A vadrózsá épp oly mély tűzben izzik,

OH HOW much more doth beauty beauteous seem
By that sweet ornament which truth doth give!
The rose looks fair, but fairer we it deem
For that sweet odour which doth in it live.
The canker blooms have full as deep a dye

mint a fajrózsák parfömös zománca,
s nyáron, ha bimbók álarca nyílik,
épp oly tuskés, épp oly kacér a tánca.
De mert kincse csak tűnő tarkaság,
csak él, s hervad, nem nézi senki sem,
s magába hal. Más az édes virág:
édes párlatba hal át édesen:
s így illatozik majd, gyönyörű gyermek,
ha elhervadsz, dalomban hű szerelmed.

As the perfuméd tincture of the roses,
Hang on such thorns and play as wantonly
When summer's breath their maskéd buds discloses:
But for their virtue only is their show
They live unwoo'd and unrespected fade –
Die to themselves. Sweet roses do not so;
Of their sweet deaths are sweetest odours made:
And so of you, beauteous and lovely youth,
When that shall vade, by verse distils your truth. (7)

A megkülönböztetett kétféle, több tulajdonságában azonos virág két sorsot ígér: a vadrózsa, mert kincse talmi, látatlanságban marad: nem képes a szépség követhető útjának fölvilantására. A nemes rózsza párlatának édes illata azonban tovább él: nem rózsza már az. Az érzékletek hierarchiáján felsőbb lépcsőre, a láthatóból a szagolhatóvá éterizálódik: miként a testes szerelem is átlényegül szellemivé – és örökké. (Ezt az öröklétet – miként a rózsza számára az illat – e példában maga a szonett ígéri.)

Az eddig föl sorakoztatott virágra utaló jelképek tartalma nyilvánvalóan nem új: toposz mind – de a részvétellel pompásan kifejtett és összetett szöveg világi, gazdag képi világa – neoplatonikus értelmeződése miatt – friss. A „rózsza” szó mögött egyre-másra ott áll a belőle sokféle módon kibontható, összetett, a mélyebb gondolkodás számára föl nyitható értelmezés. A spekulatív értelmezés számára a túske továbbra is negatív, az illat pozitív, a vadrózsa a rejtett (s mintha titkosságánál fogva egzotikusabb volna), a kertí, a nemes rózsza a megszerzhető szépség emblematikus jelzője. E botanikai (túske, bimbó, illat) és botanikai alapú erkölcsjegyek (rút rák, tűnő tarkaság) mintázatba rendezettek – akár a textusban, akár a textus és a színpadi cselekvés összjátékában.

E mintázatok fölcserélhető elemekből álló panelként viselkednek: a szavak és kifejezések metaszintű – kifejezni akart – értelme a használatuk rendezője. A „35. szonett” virághivatkozására maga a szerző is akként tekint, mint képre, amely magába zárja tartalmát, s nyilván annak nemcsak lehetséges, nyílt jelentését, de az utalásait is rögzíti. Ugyanazt másként is képes kifejezni – például a „VI. Henrik” című drámájában a felségárulással vádolt Gloster indulatos kitöréseként:

Ne láss pirúlni, elváltozni arcom,
Egy föltalan szív nem csügged hamar,
A tiszta forrás nem ment úgy iszaptól,
Mint én vagyok

not see mee
Nor change my countenance for this arrest:
A heart unspotted is not easily daunted.
The purest spring is not so free from mud
As I am (8)

Az arc elváltozását, a víz zavarosságát, a makulátlanság beszennyeződését számos poétikai, különböző kifejtettségű lelemény szolgálja. Az ember képének átalakulását vérbőség, a pirulást a rózsza színe, az átlátszó vizet a piszok, a makulátlanság romlását folt, árnyék éppúgy okozhatja, mint egyéb, ornamentálisan is viselkedő nyelvi megvalósulás. Shakespeare műveinek, s nem csupán az állandó képanyagból szervezett dramatikus munkák áttekintésekor a panelekből építkező gondolkodás elemzése olyan konvenciót tárhat föl, amely túlmutat a szerző világán, s éppen arra a – történelemre és individuuma-ra érzékeny, vallásra érzéketlen – mentális keretre figyelmeztet, amely, igényei alapján, azt fenntartotta. E panelek – amelyek standardizált változata az embléma – a középkori szimbolikus gondolkodás elveit követő humanista szimbolizmusnak az eredményei: növényünk megtapasztalható tulajdonságai a növény belső, rejtett értelméről számolnak be, amelyek mintegy a növényvel jegyzett helyzet intellektuális földolgozására, az erkölcsi jelleg kibontására utasítják a szemlélőt.

A dolgok összevetése, a (főként) világi, kertészetben és botanikában kiélesedett hagyományból származó s hozzájuk kapcsolt elemek értelmező egymás mellé állítása a bennük található érték azonosítását segíti elő. S mindez – a barokk emblematikus törek-

vések előtt – nem nyílt valláserkölcsi szempontok szerint történik, annál dogmamentesebb és egyetemesebb. A humanista embléma egyelőre szépségre, tudásra, harmóniára figyelmeztető – s rendszert ígérő – gondolkodási keretet ajánl, amely a köznapokban való tájékozódáshoz ad támpontot.

Így kerülhet sor arra, hogy, túl a dolgok összemérésén, maga a módszer is leírás tárgyává válik:

Elhagyatalak, s szemem lelkembe néz

...

... nem adja át a szívnek, amit
elkap, madarat, rózsát, egyebet;
gyors tárgyai nem hatnak lélekig
s a maga képeit sem őrzi meg;
mert ...

...: arcodhoz mintázza őket.

Csordultig veled, többre képtelen:

így tesz hűtlenné túlhú szellemem.

SINCE I left you, mine eye is in my mind,

For it no form delivers to the heart

Of bird, of flower, or shape which it doth latch;

Of his quick objects hath the mind no part,

Nor his own vision holds what it doth catch:

For

it shapes them to your feature:

Incapable of more, replete with you,

My most true mind thus maketh mine eye untrue. (9)

Az ítélethozatalban, amely az azonosítást szolgálja, a dolgok formája eliminálódik: nem általuk történik a hasonlítás, hanem a róluk már korábban kialakult képzetekkel – fordított módon. Nem a virághoz hasonlíthatósága teszi széppé az arcot, hanem az arc szépsége értékeli föl a virágot.

A képzetek visszahajlását, az inverziót lehetővé tevő – panelképésből következő – gondolkodási módról számol be a valóságot és árnyékát összevető és értelmező locus:

Szegény szépség mit keres imitált

árny-rózsát, ha övé az igazi?

Why should poor beauty indirectly seek

Roses of shadow since his rose is true? (10)

A szépség – illetve az érték – egyetemesebb annál, mint hogy azt csupán az önmagában is pompás rózsza közvetítse. Shakespeare nem mást állít, mint hogy ha a rózsaszírom színe lehet a vonzó arcé, akkor az arc – amelyre megkülönböztetett módon figyelünk – értékelt árnyalata átulajdonítható a rózsának. S hogy mindkettő fölöttes, univerzális szépségről referál, „örök minták utánezatai mind”: utalásos viszonyuk nem kétoldalú, hanem egy rejtett – érzékszervek számára megragadhatatlan – rend hálózatának a részei:

Távol telt tóled tavaszom, midőn
a pettyekkel tündöklő Április
ifjúságot lehellt szét a mezőn,
hogy táncolt még a vén Szaturnusz is.
De sem a víg madárfütty, sem a tarka
és jószagú ezerféle virág
nem vett bizony rá semmi nyári dalra
s szedetlen maradt a sok büszke ág.
Nem csodáltam a hó-liliomot
s a rózsza szirmán a mély karmazsint;
drágák voltak, édesek, gazdagok,
örök minták utánezatai mind.
Nélküled mégis tél volt mindenütt:
Mint árnyaidal játszottam velük.

FROM YOU have I been absent in the spring,
When proud-pied April, dress'd in all his trim,
Hath put a spirit of youth in every thing,
That heavy Saturn laugh'd and leapt with him.
Yet nor the lays of birds, nor the sweet smell
Of different flowers in odour and in hue,
Could make me any summer's story tell,
Or from their proud lap pluck them where they grew:
Nor did I wonder at the lily's white,
Nor praise the deep vermilion in the rose;
They were but sweet, but figures of delight
Draw after you, you pattern of all those.
Yet seem'd it winter still; and, you away,
As with your shadow I with these did play. (11)

A rózsza szellemi jelentése kétségtelen. Akkor is nyilvánvaló, amikor a virág egy nőalakkal (máshol: férfiéval) teljesen összeolvad:

semmi nélküled e nagy egyetem,
Rózsám; s ha benne: te vagy mindenem.

For nothing this wide universe I call,
Save thou my rose: in it thou art my all. (12)

Egyetlen megtalált jegy – még ha benne a szeretett alakja és a rózsá egymás értelmezői, mi több, azonosítói és ezáltal helyettesítői – a világ lényegét és értékét mutatja. Általa az univerzum értelmezett, a kozmosz tartalma leli föl a kifejezhetőségét. Ámbár e jegy önkényesen választott, és akár lecserélhető:

Ó válassz más nevet!
Eh, mi a név? Mit rózsának hívunk,
Bárhogy nevezzük, éppoly illatos.
Ha Romeót nem hívják Romeónak,
Szakasztott oly tökéletes marad
Akármí néven

O, be some other name!
What's in a name? that which we call a rose,
By any other name would smell as sweet;
So Romeo would, were he not Romeo call'd
Retain the dear perfection which he owes
Without that title (13)

A szépségjegy tartalma azonban – amelynek a rózsá csak a közvetítő kinyilatkoztatója, és még csak nem is kizárólagosan – bizonyos: a jegy föllelőjének jegyet viselőhöz fűződő heves érzelmi állapotát tükrözi és értékeli.

S a rózsá a tiszta tökéletességet (a teremtettben a teremtőt) megmutató természeti dolgoknak csak az egyike. Mégis, miért, hogy emblematis és redukív képként olyannyiszor hordozza a maga leegyszerűsítő módján a magasabb értelmet? A lehetséges magyarázat azt a humanista tendenciát állítja előtérbe, amely a gondolkodásban akkor használja leginkább a szóképeket, ha azok összetett kifejtésre nyújtanak módot. Észrevehetjük, a rózsá az a teremtmény, amely mind az öt érzék számára kínál egymástól megkülönböztethető információt – a szép megtapasztalását bármely érzékből képes kiváltani.

A rózsá összefogható és szétszalazható teljesség-ígérete az, hogy a látás, a szaglás, a tapintás, az ízeles s némelykor a hallás számára is van értelme. A 16. században a szóképi és a vizualizált allegóriák között az érzék-ábrázolásoknak kiemelkedő szerepet tulajdonítanak: a primer érzékletek fölötti töprengés elvezet az érzékletet kiváltó dolog mögöttesén át megközelíthető lényegig: az etikai igazságig. Ez az irodalomban, a képzőművészetben, a színpadi játékban párhuzamos jelenség, tehát nem egyetlen művészet sajátossága, hanem annak az emblematis gondolkodási módnak a következménye, amely a művészeti alkotásoktól is megköveteli az eszmék képi és lényegi együttesének a megjelenítését.

Az előszeretettel használt humanista versformákban is találunk a fentihez hasonló, homogenizálásra történő utasításokat. Ugyanolyan rejtett – a tartalom kibontását szabályozó – jelentése mutatkozik a szonettnek, mint a gondolkodási eljárást standardizáló, gondolkodási lépéseket meghatározó skolasztikus módszernek, vagy a festmények perspektivikusan ábrázolt jeleneteiben a különböző távolságra utaló térszetelekbe állított, s így hierarchizált motívumoknak. A neoplatonista jegyekben bőséges petrarkizmus szonett-hagyománya a verstestet éles cezúrával kettévágja: a tapasztalat és annak értelme egymástól szövetségserűen elkülönített. A reneszánsz angol szonettjei dramatikusabbá változtatják a textust: a tizennégy soron belül gyakorta három gondolati egység váltja egymást: hasonlatosan az emblémák praescriptio, pictura és postscriptura szerinti tagolódásához.

S a rózsá a tiszta tökéletességet (a teremtettben a teremtőt) megmutató természeti dolgoknak csak az egyike. Mégis, miért, hogy emblematis és redukív képként olyannyiszor hordozza a maga leegyszerűsítő módján a magasabb értelmet? A lehetséges magyarázat azt a humanista tendenciát állítja előtérbe, amely a gondolkodásban akkor használja leginkább a szóképeket, ha azok összetett kifejtésre nyújtanak módot. Észrevehetjük, a rózsá az a teremtmény, amely mind az öt érzék számára kínál egymástól megkülönböztethető információt – a szép megtapasztalását bármely érzékből képes kiváltani.

Az emblematikusság

Ikonológiai értelmezések tárgya *Geoffrey Whitney* 'A Choice of Emblem' (1586) című gyűjteményének és Shakespeare emblémáinak összevetése. *Dieter Mehl* (1998) az angol reneszánsz drámák emblémáit vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az embléma-hagyomány formázásában az embléma-könyvek – mint például *Andrea Alciatié* is –, az illusztrált Biblia-kiadások éppúgy részt vállaltak, mint a device-(ábra), illetve az impressagyűjtemények. Az itáliai eredmények hamarosan Angliában is föltűnnek: *Paolo Giovio* 'Dialogo dell'Imprese Militari et Amoroze' (1555) című művének anyagát már 1858-ban *Samuel Daniel* angolra fordítja, s ennek termékeny hatása az angliai latinitás irodalmában jelen van. *Giordano Bruno* 'De GI'Eroici Furori' (1585) című dialógusának londoni kiadása nyomán az olasz neoplatonizmus bekerül az Erzsébet-kori irodalomba, amely egyébként is fogékony az allegorikus felvonulások (pagaent) és moralitásjátékok révén a képi ábrázolásra.

Az embléma képi és nyelvi egységből áll: a képben (*pictura*) nyilvánosságra kerül valami rejtett lényeg, amelyet aztán a nyelvi kiegészítés előzetesen (*inscriptio*) illetve utólag (*subscriptio*) fókuszba állít. Az embléma részét képező látható kép, amelyet a reneszánsz, manierista, majd barokk emblémairódlombában szemmel, vizuális módon érzékelünk: a szem számára közvetlen jelentésű. De a picturát lehet az értelem számára verbálisan is közvetíteni: szóképp formájában – ilyenkor attól elkülöníthető az a szövegmentum, amelynek in-, illetve subscriptio szerep jut. Ebben az esetben, meglehetősen csupán arról van szó, hogy egy *pictura* legjellemzőbbnek talált elemeit szavakkal érzékletesen körbeírjuk, s textusként kínáljuk a jelentését földolgozó további műveletek számára. Mindez a *pictura* sajátosságaival annyiban rendelkezik, hogy a belső összefüggéseket koncentráltan és összetett jelentésében tárja föl.

Színpadai munkák esetében az embléma értelmezéséhez (s valódi emblémaként viselkedéséhez) a verbális leírás mellett hozzájárul a színpadai kép és a cselekvés. A színpadai dolgok, a cselekvés és a hozzájuk illesztett szöveg együttese hozza létre azt a szituatív emblémát, amely így már inkább összevethető az irodalom és képzőművészet határán található, illusztrált irodalmi formával, amelyet emblémának neveznek, mint a *textus* emblémája.

Ha a képi nyelv színpadon jelenik meg, azt szóval, erkölcsi tartalmának kibontása érdekében, ugyanolyan módon ki lehet egészíteni, mint a képzőművészeti eljárások bármelyikével előállított picturát: szintetikus volta szükséges a létrehozójának, nem a technológia, amellyel az megvalósul. A dramatikus alkotás szerzője számára az embléma nem irodalmi, hanem színpadai eszköz.

Az embléma-képzés – egyik oldalon – ragaszkodik a közhelyhez; attól, ugyanakkor, eltávolítja az aktuális nyelvi, illetve színpadai formázás.

Az emblémairódlomb, az irodalom, a képzőművészet és a színpadai játék között kimutatott megegyezéseknél, nyilvánvaló áthallásoknál fontosabbnak látszik, hogy a szerzők rokonítható munkássága egyetlen kortársi tendenciát követ, amely még csak nem is a szigetország, de a reneszánsz és némileg a manierista Európa képi elkötelezettségére utal. A szöveg és a kép szoros kapcsolata (függetlenül attól, hogy a szöveget szemmel olvassák, illetve füllel hallják) az írható és elolvasható *textus* fölértékelődése utáni fejlemény: a képhez szoktatott mentalitás támogatójaként, a képről elgondolható jelentés uniformizálhatóságaként viselkedik. Ha korábban a vizuális megismerés volt a dolgok és az ember közötti filter, akkor immár a vizuálisan fölfogott jelek átesnek egy nyelvi szűrőn, mindazért, hogy e purgálás az információ elme által történő erkölcsi megítélését elősegítse. A vizuális jelek sokértelműsége és a ráció egyetlen helyes következtetése közé beékelődik a szónyelvi, illetve gesztuális/dramaturgiai szakasz, amely nemcsak leszűri az elme számára felajánlható jelek egy részét, hanem előkészíti a megtartottak értelmezésének hasznos módját is. Olyasmiként látható e folyamat, mint az egyházi szertartás,

amelyben a szertartást végző pap a kegytárgyak liturgikus használatának szavaival segíti a hívő elméjét a hitigazságok fölfogásához.

Az emblémák alapjai mindenkor közismert toposzok, a jól ismertségre vezethető vissza népszerűségük és idézettségük. Köztük a legkülönbözőbb korok utalásosnak talált kifejezései is megjelennek.

A neoplatonikus metaforák között megjelenő rózsaképek nagy számban ábrázoltak vizuális-emblematikus módon: ez alól Shakespeare sem látszik kivételnek: még ha képalkotása a színpadi megvalósításhoz illeszkedik is, nem pedig a nyomtatványillusztráció hagyományához.

A rózsás képek emblémává rendeződése

Shakespeare darabjai nem magánolvasmányok tárgyai, hanem a dramatikus szöveg kibontásához szükséges utasítások rendszerei és alkalmi elemektől is formázott, színházi, élő akciók. A szövegbe jegecesedett jelképek többnyire nem egyedül szóbeli, de színpadi kifejtéshez jutnak: e rétegek együttesében ragadható meg a művek hol statikus, hol lépérről lépésre dinamikussá váló képvilága.

Számos Shakespeare-darab összességében is embléma: egyszerű tézis – például „amor vincit”, „theatrum mundi” – köré kerített látványos-hangzatos példázat; s ha hozzájuk keretjáték vagy annak szerepéhez hasonló belső, de szeparálható jelenet kapcsolódik, amely a példázat elveit hangsúlyozza, nyilvánvaló e jelképiség. A pedagógiai szerepvállalás amúgy is sajátja e leginkább színpadra szánt művészi alkotásoknak, minél nagyobb udvari vagy városlakó tömeg számára elfogadható, annál inkább. A tanítás mindennemű formáját a reneszánsznak az egyiptomi hieroglifák iránti csodálata igen csak szorgalmazza. S az igényes befogadók elvárják azt a szemléletnek irányt adó, impulzív narratívát, amely transzcendenssé teszi a megnyilvánulásokat, s a maga kultúrelményeit visszhangozza.

Shakespeare textuális, dramaturgiai és színpadi látványszervezése szimbolikus kellékekben gazdag. Oberon, a ‚Szentivánéji álom’ tündérkirálya az Athén közeli erdőben kereszteti azt a szerelemfüvet, amelyet, kegyét megszerzendő, Titánia tündérkirálynő szemébe cseppenthet. Társát kívánja ismét megtalálni: ezt már tudja az olvasó/néző, mielőtt Oberon így beszél:

Van egy kies part, hol kakukkfű nő,
Hol dús virányt ruker s ibolya szó,
Fölötte sűrű loncból mennyezet,
Vadrózsa, gyöngye jázmin fog kezét:
Ringatva ott szunnyad táncsal, zenével
Titánia egy kissé minden éjjel;
I know a bank whereon the wild thyme blows,

Where ox-lips and the nodding violet grows:
Quite over-canopied with lush woodbine,
With sweet musk roses, and with eglantine:
There sleeps Titania sometime of the night,
Lulled in these flowers with dances and delight; (14)

Oberon e félhomályos helyszínen fogja az alvó asszony szemébe csöppenteni a varázsszert.

A helyszín jelképes: a fősorakoztatott növények együttese nem alkot életközösséget, a kakukkfű, vadrózsa, jázmin nem is erdei élőlény. Ami azonos bennük: az élénk illat. Ez pedig előrejelzi a helyszínen bekövetkező eseményt: ígéretet a szerelem megtalálására. A társtalálás azonban közvetlenebbül s emblematikusan is megjelenik. A lonc, ez a férfias jellegűnek ítélt herba, amely egyéb lián növényekkel összefonódva az embléma-irodalom ismert növényalakja, mintegy rejtekhelyet kínál az egymással végzetszerűen összekapcsolódó növényzetnek. A kúsó lonc, mintegy a szépségre – rózsára, jázminra – támaszkodva, s azzal össze is forrva jut a magasba. (A flamand portréfestészet előszere-ttel allegorizálja a házastársi hűséget e lonccal. Shakespeare (‚Szentivánéji álom’ . 4.1. 46–50) sem mond le az összefonódottság lonc-képéről.)

A moralizáló növénysszimbolizmus másik példája lehet az a komplex módon kifeszítő kép, amely csupa kétséget kifejező vonást közöl a rózsából:

Kezed zsákmánya volt a liliumnak,
hajad a majorán bimbaja lett;
a riadt rózsák tüskéken szorongtak,
ez szégyenpír, az fehér rémület:
egy harmadik, se piros, se fehér,
kettős rabló volt, s lehelletedé,
de, büntetésül, bármilyen kevély,
hernyótól lankad most sírja felé.

The roses fearfully on thorns did stand-
One blushing shame, another white despair;
A third, nor red nor white, had stol'n of both,
And to his robbery had annex'd thy breath,
But for his theft in pride of all his growth
A vengeful canker ate him up to death. (15)

Ugyanehhez az ellentétező módszerhez tapad az a ,130.' szonett damaszkuszi rózsaképe – a maga kifordítottsága ellenére.

Láttam rózsát, fehérét s pirosát,
de az ő arcán bizony sohasé

I have seen roses damask'd, red and white,
But no such roses see I in her cheeks; (16)

A fenti három példa a beavatott számára közvetlen toposz-idézés, amelynél azonban rejtettebb formák is léteznek.

A rózsza gyakran a különösen értékelte harmónia jegye. Érthető, hisz a neoplatonizmusban a szerelem a makrokozmosszal összhangba kerülő embert jellemzi. Így az univerzumot eltöltő fény, a Nap kettős értelemben is illeszkedhet a rózsához: mint fizikai folyamat, s mint szimbolikus aktus. A ,Felsült szerelmesek' királya ezeket az ismert jelentéseket használja:

Szebben arany-nap sohasem hatott
A rózsza szirmán csillanó sugárra,
Mint a szememben fénylő harmatot
Felszarította szép szemed sugára.

So sweet a kiss the golden sun gives not
To those fresh morning drops upon the rose,
As thy eyebeams, when their fresh rays have smote
(17)

Az összetett képen belül egy rejtett, antikvitásban kialakult, de azóta is idézett rózsatalálás búvik meg. A hajnali, rózsára hullt harmatot a virág megtermékenyítőjeként ismerik: a verssorok értelmében szerint a harmattól megtermékenyített szem könnytelensége, tisztává válása, a szépséges rózsza megpillantása egyben a tiszta szerelem fölfedezése is.

A rózsza a harmónia-jelzése mellett a kaotikus vonások kifejezője: mintegy az égi és a földi szerelem pólusai szerint. Hamlet a virágot – és az erényt – a pokolvarral ellentétezi:

Képmutató lesz az erény; lehull az
Ártatlan szerelem szép homlokáról
A rózsza, és pokolvar váltja föl;
Mitől olyan lesz a nász-fogadás,
Mint kockajátszók hazug esküi.
Oly tettet, ó! mely ama testi frigynek
Kitépi lelkét, szó-árrá teszi
A hit malasztját. Az ég arca lángol,
Sót e szilárd föld, e vegyes tömeg,
Bús képpel, mint majd ítélet-napon,
Belébetegszik.

Calls virtue hypocrite; takes off the rose
From the fair forehead of an innocent love,
And sets a blister there; makes marriage-vows
As false as dicers' oaths: O, such a deed
As from the body of contradiction plucks
The very soul, and sweet religion makes
A rhapsody of words: heaven's face doth glow;
Yes, this solidity and compound mass,
With trustful visage, as against the doom
Is thought-sick at the act. (18)

A jó szerelem virága, a rózsza lehull, s nyomában ott látszanak a heges és bűzös sebek: a megérdemelt büntetésként kapott betegségé. Az erkölcstelenség okozta diszharmonia kórságba torkoll, amely láttán az ég haragtól lángol, s az anyagi és szellemi összetevőiben vegyes föld szintén romlottá válik.

A kozmosszal szemben álló káosz és a caritással ellentételezett cupiditas ugyancsak bonyolult módon kerül elő Titánia replikájában a ,Szentivánéji álom'-ban:

zúzos, ősz hajú dér
 Hull a friss rózsá karmazsin ölébe;
 S az agg Hyems jeges tar homlokát
 Szép nyári bimbók illatos füzére
 Övedzi, csúfra mintegy. A tavasz, nyár,
 Termékeny ősz, komor tél megcseréli
 Szokott mezét; s a megdöbben világ
 Nem tudja, melyik másik, ez vagy az.

hoary-headed frosts
 Fall in the fresh lap of the crimson rose;
 And on old Hyem's chin and icy crown
 An odorous chaplet of sweet summer buds
 Is, as in mockery, set: the spring, the summer,
 The childing autumn, angry winter, change
 Their wonted liveries; and the maz'd world,
 By their increase, now knows not which is which: (19)

Az évszakok összezavarodottsága – s az évszakjellemzőnek tekintett rózsával koszorúzott téli vénység együttállása nem a megfontolatlan fiatalság és az érényes, bölcs öregség harmonizálását, hanem a szabálytalanság fokozását eredményezi. A „bimbós füzér” csúfabbá teszi a rondaságot – a megrökönyödött világ döntésképtelenné válik, s irányt vesztve eltévelyedik: érzékcsalódásnak tűnik minden. A cupiditást hangsúlyozó érzéki rózsá és a szellemiségre hivatkozó aggság, e két allegória között unió nem jön létre.

A rózsá bármiféle választásban érzékcsalódás okozója lehet. Irányvesztett kóborlás elindítója: annak a labirintusnak a bejáratánál áll, a maga nőies tulajdonságaival, amelyből talán nincs is visszatérés. A friss piros, feminin növény, és a tar, jeges, maskulin agg keveredése amúgy is fölveti, a maga megítélhetetlenségében, az eltévelyedettséget, amelynek megoldása a neoplatonikus elképzelés kulcskérdése.

Nem az a sajátos jelenség, hogy ugyanúgy szokás a rózsával a jó szerelmet és a harmóniát, valamint a rossz szerelmet és a káoszt megidézni, hanem az, hogy mindkét idézési formában a természet jelei bőséggel szerepelnek. Hol annak pozitívként értékelt, hol pedig negatívnak tudott oldalai. A natura, az anyag magában hordozott kettősségéből az intellektuális és az erkölcsi érényekre támaszkodva kiválasztható a helyes gesztus. Hogy a természetnek ilyesfajta jellemzői egyszerre vannak s a köztük történő intellektuális döntés is kívánatos, csak akkor érthető, ha a reneszánsz vitalista világkép univerzum-elképzelését s az univerzumot egységben tartó emanatiót földidezi az olvasó/néző.

Hasonló, kortársi világkép-ismeretre van szüksége annak is, aki a „Szentivánéji álom” képrendszerét vizsgálja.

A Hold a középkori ember számára általában nő- és termékenységértelmű, s ezt nem vonja az sem kétségbe, hogy az inkább nőknek tulajdonított örület, állhatatlanság, varázsolás is hozzá kapcsolt. Shakespeare „Szentivánéji álom” darabjában a Hold a szűz istennővel, Dianával társított: azaz az égi szerelem egyik, teste ártalmatlan formáját képviselő alakjával. Thészeusz, amikor ostromlott kedvesét figyelmezteti, okkal hivatkozhat a szüzességre, az égi szerelemre s a „meddő holdra”. Ezzel szemben álló oldalt képvisel a rózsá képe, amely így a testi szerelem jegyévé vált. Thészeusz vélekedése szerint a le-tört rózsá – a deflorált asszony – boldogabb az érintetlennél; maga Ficino is Dianához kötötte az ártatlan, égi szerelmet (20), de Ficino is megengedte azt a szerelmet, amelyben jelen van a szexualitás. Shakespeare-i lelemény a Hold és a rózsá által ellentézetett kétféle szerelem összekapcsolása a „szűz tövis”-sel.

Lesz-é erőd, ha most szót nem fogadsz,
 Viselni vesztaszüzek öltönyét,
 Sötét zárdába csukva, holtodig
 Sivár apáca lenni s elhaló
 Himnuszt rebegni meddő holdvilágon.
 Háromszor áldott, ki vérét leküzdve
 E szűzi pályát híven futja meg;
 Hanem letörve mégis boldogabb
 A rózsá, mintha szűz tövisen
 Áldott magányban nő, él és hal el.

You can endure the livery of a nun;
 For aye to be in shady cloister mew'd,
 To live a barren sister all your life,
 Chanting faint hymns to the cold, fruitless moon.
 Thrice blessed they that master so their blood
 To undergo such maiden pilgrimage:
 But earthlier happy is the rose distill'd,
 Than that which, withering on the virgin thorn,
 Grows, lives, and dies in single blessedness. (21)

A korábban idézett ,54. szonett'-ben a vadrózsa az a virág, amely díszessége ellenére emléktelenül hal el: nem teljesít szolgálatot. Most az a rózsza kerül erre az áldatlan sorsra, amelyet „szűz tövisein” hagynak, nem törnek le. Thészeusz a szexuálisan beteljesedő szerelmet szorgalmazza, s általa megélhetőnek, ennek révén megközelíthetőnek tartva az égi szerelmet is.

Az idézett és rejtett idézett formájú emblémák mellett – Dieter Mehl tipológiáját követve – direkt emblémák: emblematis metaforák is hozzájárulnak a textusok kibontakozásához. Ezek az emblémák egészen mélyen és velősen tudják illusztrálni, s igencsak konkrét értelmük is van.

A betegségtől, kártékony állatoktól, a vegetációnak nem kedvező évszakoktól megrontott rózsabokrot, kis túlzással, bármelyik emblémagyűjteményben megtaláljuk.

Mily édes báj a szégyen, ha tiéd,
mely, mint illatos rózsát az üszög,
szennyezi bimbós neved gyönyörét!

HOW SWEET and lovely dost thou make the shame
Which like a canker in the fragrant rose
Doth spot the beauty of thy budding name! (22)

Az ,95. szonett' már nem a rózsza színét, a rózsza szépségéhez kapcsolódó szép illatot állítja elsősorban, hanem a kellem és az azon keletkező macula ellentétét. Egy toposzrendszer elemeiből épül tovább az új *pictura*, amely egyszerre kínál képi és erkölcsi tanulságot.

A *vanitatum vanitas*-elképzelés úgyszintén direkt emblémaként szövegesedik a ,Vízkereszt vagy amit akartok' Hercegének okfejtésében:

Ifjabb legyen hát nálad kedvesed,
Különben szíved nem marad övé.
Mert lásd, a nő mint rózsza, úgy virul,
Kibomlik, s máris hervadt szirma hull.

Then let thy love be younger than thyself,
Or thy affection cannot hold the bent:
For women are as roses, whose fair flower,
Being once displayed, doth fall that very hour. (23)

Az ,Othello' hőse pedig a *carpe diem* imperatívusza kapcsán idézi a képi és verbális kifejezés jelentéssel rendelkező kombinációját:

... Rózsád, ha letörtem,
Hiába, nem nő, nem virul ki újra.
Elfönyvad – hadd szagoljam még a fáján!

When I have pluck'd thy rose,
I cannot give it vital growth again,
It needs must wither: I'll smell it on the tree. – (24)

A felsorakoztatott idézetek a drámák szövegében nem csupán helyi értékkel rendelkeznek, hanem a hős jellemét s jövőbeli cselekvéseit is előlegezik s hitelesítik. Az eseményeket szavakkal összefogva – kivonatolva – metaforizálják, s általános jelentést kínálnak.

Színpadon megvalósuló embléma: a Rózsák háborúja

Az allegorikus jelenet is részese az emblematis ábrázolásnak: a helyszín, az ott zajló cselekvés és a hozzá társuló szöveg együttesében bontakozik ki egyszerre a kép és kommentár együttese. Ez dinamikus módon – ugyancsak tablószerűen – veti fel és bontja ki az emblémát.

A rózsák háborújaként, a fehér és piros rózsza vetélkedéseként ismert az az időszak (1455–1485), amikor a York- és a Lancaster-ház a királyi trón megszerzéséért harcol egymással. A két család címerében szereplő virágtól származik a háború elnevezése. A Yorkoké a fehér, a Lancestereké a piros rózsza, így azok jelvénye is, akik a híveik sorába tartoznak. VI. Henrik uralkodása alatt (1422–1461) a feudális bárók harca az ország meggyengülését eredményezi, s 1460 után ez polgárháborúhoz vezet. A York-dinasztiához tartozó III. Richárd (1483–1485) uralkodása ellen Tudor Henrik vezetésével lázadnak fel az angol oligarchák, s 1485-ben a bosworthi csatában legyőzték III. Richard trónját Henrik szerzi meg, s VII. Henriként kerül fejére a korona (1485–1509). A Yorkok

és a Lancesterek vetélkedését a két ház egyesítése szünteti meg: a női ágon a Lancaster-házból származó VII. Henrik feleségül veszi III. Richárd unokahúgát, a York-ház egyetlen életben maradt tagját, Erzsébet hercegnőt. A királyi cím megszerzését a két ház rózsaképeinek egyesítése is követi: a két rózsza összevonása a két család összeolvadását jelezte, s a kis fehér rózsza piros rózsza közepébe illesztése az angol királyi ház jelvényévé válik.

John Gerard (1545–1612) hajóorvos, sebész, a nevéhez fűzött 'The Herball' című kompilatív herbárium rózsákat bemutató fejezetében, bár érintőlegesen, szó esik e növényekhez fűződő hagyományokról. Az angol kertész az egyetlen ismert fehér rózsza (*R. arvensis*) leírásakor a rózsák háborúját úgy idézi, mint amelyben a két, különböző színű virággal az ellentétbe került pártok tagjai jelölik magukat, ezzel téve nyilvánossá pártállásukat. Shakespeare műkedvelő kertész kortársának munkája meggyőzi olvasóját, hogy közismert, széltében elterjedt rózsahagyomány örökítődik tovább a kertjeit előszere-ttel gondozó polgárságnan.

A vizsályt Shakespeare 'VI. Henrik' és 'III. Richárd' című drámaiban dolgozza fel. A Shakespeare-kutatók szerint a 'VI. Henrik' drámatrilógia II. része, amely a Rózsák háborújának kirobbanását mutatja be, bizonyosan Shakespeare alkotása. A szerző egy korabeli történeti munkát, *Raphael Holinshed* 'Kroniká'-ját használja szabadon forrásként. S ugyan a színpadi játék történelmi hitelessége kétséges, de arról híven számot ad, hogy Erzsébet uralkodásának középső szakaszában, amikor a mű születik, miként látják legszívesebben az elődök tetteit, s miféle példatárnak tekintik. A Tudor-monarchiát megelőző királyok anarchikus világának bemutatása a központosított hatalom értékeit, az Erzsébet-kor nemzetet tömörítő szándékait – a jelenkor becsét – hangsúlyozza. Shakespeare korának véleményét is tükrözi a két vetélkedő királyi ágról szóló történet, amelynek lezárása a Tudor-monarchia szentesített uralkodása. Másrészt kitetszik Henrik legitimizációs törekvése, távoli jogigényének érvényesítése a koronára.

London hajdan a templomos lovagrend tulajdonát képező, Temple nevű városrészének kertje a dráma 4. színének játéktere. Két ügyvédkollégiumáról nevezetes e vidék: itt találkozik Richard Plantagenet – a cambridge-i gróffiu, a későbbi York herceg – nemes társaival. Természeti környezetben választanak rózsát a szereplők: a Shakespeare-i szöveg igényeli, hogy egy olyan városi kertet képzeljünk el, amelyben fehér és piros rózsabokor nevelkedik.

A rózsák háborújaként, a fehér és piros rózsza vetélkedéseként ismert az az időszak

(1455–1485), amikor a York- és a Lancaster-ház a királyi trón megszerzéséért harcol egymással. A két család címerében szereplő virágtól származik a háború elnevezése: a Yorkoké a fehér, a Lancestereké a piros rózsza, így azok jelvénye is, akik a híveik sorába tartoznak. VI. Henrik uralkodása alatt (1422–1461) a feudális bárók harca az ország meggyengülését eredményezi, s 1460 után ez polgárháborúhoz vezet. A York-dinasztiához tartozó III. Richárd (1483–1485) uralkodása ellen Tudor Henrik vezetésével láznak fel az angol oligarchák, s 1485-ben a bosworthi csatában legyőzött III. Richard trónját Henrik szerzi meg, s VII. Henrikként kerül fejére a korona (1485–1509). A Yorkok és a Lancesterek vetélkedését a két ház egyesítése szünteti meg: a női ágon a Lancaster-házból származó VII. Henrik feleségül veszi III. Richárd unokahúgát, a York-ház egyetlen életben maradt tagját, Erzsébet hercegnőt.

A rózsá néma jel! – Plantagenet állítása szerint. Képmása csupán egy véleménynek.

PLANTAGENET

Mivelhogy nyelvetek oly béna, félénk,
Mondjátok néma jellel véleményyt,
Ki születéstől igaz, nemes úr,
A születés becsületét megőrzi
És azt hiszi, hogy igazat beszéltem,
Tépjén fehér rózsát velem e tőről.

SOMERSET

S ha van, aki se gyáva, sem hízelgő
S az igazság pártjára állni nem fél,
E tüskéről piros rózsát szakítson.

WARWICK

Szint nem lelek, és nem is színlelek,
S ne jussak aljas hízelgés színébe:
Fehér rózsát tépek Plantagenettel.

SUFFOLK

Én piros rózsát szakítok az ifju
Somersettel és vallom igazát.

VERNON

Urak, többet ne tépjenek le, míg
Nem határoztuk el, hogy akiért
Kevesebb rózsát tépnek le a fáról,
Elismeri a másik véleményét.

SOMERSET

Helyes, jó Vernon mester, ha nekem
Jut kevesebb, én némán engedek.

PLANTAGENET

Én is.

VERNON

Akkor hát a világos, tiszta ügyért
Tépem a lányos, halovány virágot,
És szavazok a fehér rózsá mellett.

SOMERSET

Ne sebez meg ujjaidat, míg szakítod,
Mert véred a fehér rózsát pirosra
Festvén, még mellém állsz majd akaratlan.

VERNON

Uram, ha vérzem véleményemért,
A közvélemény védelmemre kél,
És megőríz majd ott, ahol vagyok.

SOMERSET

Jó, jó, tovább. S a többiek?

JOGTUDÓS (Somersethez)

Ha nem csálnak a könyvek és tudásom,
Helytelen az érv, melyért síkraszálltál,
Így egy fehér rózsát én is letépek.

PLANTAGENET

Nos, Somerset, hol van hát igazad?

SOMERSET

Hüvelyemben: ha ezt megfontolod
Fehér rózsád pirosló vérbe hal.

PLANTAGENET

Most már rózsánkat utánozza orcád:
Sápadt a félelemtől, igazunkat
Máris bevallja.

SOMERSET

Nem, Plantagenet,
Nem félelemtől sápadt, csak haragtól,
Azon, hogy arcod szégyentől pirúl,
Így utánozza rózsáink színét,

Since you are tongue-tied and so loth to speak,
In dumb significants proclaim your thoughts:
Let him that is a true-born gentleman,
And stands upon the honour of his birth,
If he suppose that I have pleaded truth,
From off this brier pluck a white rose with me.

Let him that is no coward nor no flatterer,
But dare maintain the party of the truth,
Pluck a red rose from off this thorn with me.

I love no colours; and, without all colour
Of base insinuating flattery,
I pluck this white rose with Plantagenet.

I pluck this red rose with young Somer –
And say withal, I think he held the right.

Stay, lords and gentlemen, and pluck no more
Till you conclude that he upon whose side
The fewest roses ara cropp'd from the tree
Shall yield the other in the right opinion.

Good Master Vernon, it is well objected:
If I have fewest I subscribe in silence.

And I.

Then, for the truth and plainness of the
I pluck this pale and maiden blossom here,
Giving my verdict on the white rose side.

Prick not your finger as you pluck it off,
Lest, bleeding, you do paint the white rose red,
And fall on my side so, against your will.

If I, my lord, for my opinion bleed,
Opinion shall be surgeon to my hurt,
And keep me on the side where still I am.

Well, well, come on; who else?

Unless my study and my books be false,
The argument you held was wrong in you;
In sign whereof I pluck a white rose too.

Now, Somerset, where is your argument?

Here in my scabbard; meditating that
Shall dye your white rose in a bloody red.

Meantime your cheeks do counterfeit our roses;
For pale they look with fear, as witnessing
The truth on our side

No, Plantagenet,
'Tis not for fear, but anger that thy cheeks
Blush for pure shame to counterfeit our roses,

De hibádat nem ismeri be nyelved.
 PLANTAGENET
 Nincs a rózsádban hernyó, Somerset?
 SOMERSET
 S a rózsádon tövis, Plantagenet?
 PLANTAGENET
 Van és szúr is, mert védi igazát,
 De csak álnokságot fal a te hernyód.
 SOMERSET
 Vértő rózsám híveit megtalálom,
 Kik érte vívnak s véleményemért,
 S elbúvik az álnok Plantagenet.

...

PLANTAGENET
 S lelkemre, e halványharagú rózsát,
 Vérszomjazó gyűlöletem jelét,
 Örökké hordjuk én és híveim,
 Míg sírba sápad együtt énvelem
 Vagy míg rangom csúcsáig felvirul.

...

WARWICK
 E foltot, amelyet házadra kentek,
 Letörli majd a Winchester és Gloster
 Pörében összehívott parlament,
 S ha az téged Yorkká ki nem nevez,
 Úgy Warwicknak engem se hívnak.
 S most jeléül, hogy mennyire szeretlek,
 A gögös Somerset s William Pole ellen
 E rózsát hordom én is pártodon,
 S íme, próféciám: e mai per,
 Mely párttá nőtt a Temple-kertben itt
 A piros és a fehér rózsá közt,
 Ezer lelket küld majd halálos éjbe.

And yet thy tongue will not confess thy error.

Hath not thy rose a canker, Somerset?

Hath not thy rose a thorn, Plantagenet?

Ay, sharp and piercing, ta maintain his truth;
 Whiles thy consuming canker eats his falsehood.

Well, I'll find friends to wear my bleeding roses,
 That shall maintain what I have said is true,
 Where false Plantagenet dare not be seen.

And, by my soul, this pale and angry rose,
 As cognizance of my blood-drinking hate,
 Will I for ever, and my faction, wear,
 Until it wither with me to my grave,
 Or flourish to the height of my degree.

Shall be wip'd out in the next Parliament,
 Call'd for the truce of Winchester and Gloster:
 And if thou be not then created York,
 I will not live to be accounted Warwick.
 Meantime, in signal of my love to thee,
 Against proud Somerset and William Poole,
 Will I upon thy party wear this rose:
 And here I prophesy, – This brawl to-day,
 Grown to this faction, in the Temple-garden,
 Shall send, between the red rose and the white,
 A thousand souls to death and deadly night. (25)

A jelenet szinte valamennyi, Shakespeare-től már ismert rózsá-allúzióval telített. A szituáció a két szín szimbolikus értelmét használja, továbbá a piros rózsá fehérből vérrel történő (antik és keresztény) teremtésmítoszát villantja föl, a túske és a szín értelmét, sőt a növényt pusztító vést sem írja át egyéni módon. A rózsát egyértelmű és összegző jelként látatja: álláspontot fejez ki, kitűzött jelként, viseletként a viselője véleményét hirdi. A szituációban megjelent virág plasztikus képét mi okozza? Az, hogy részletes a leírás – és a cselekvéssor kiindulópontja, s annak mindvégig mozgatója. A rózsá-képek folyamatosan egymásba alakulnak, a szellemi jelentés egyre-másra bővül s a drámai cselekvést hangzatosan szolgálgják.

Az életkép vizsgálatához érdemes azokat a szempontokat is számba venni, amelyeket a Shakespeare-i életmű kapcsán – *Henry Green* nyomán (26) – az emblémák vizsgálata kínált. Eszerint a színpadon kiteljesedő embléma sajátosságának tekinthetjük, hogy benne érzékletesebb – nyilván a hagyományhoz viszonyítva –, az érzékelés számára megközelíthetőbb a rózsakép.

Rózsafajok – Shakespeare rózsaképei mögött

Shakespeare azon kívül, hogy élőhelyek szerint is megkülönbözteti a vadrózsát és a kerti fajrózsákat, eltérő erkölcsi, illetve fiziológiai jelentést tulajdonít nekik: a gondoskodás nélkül növekedett virágokat őszintébb, mindenesetre „természetesebb” jegyek megjelenítőinek találja.

A kerti rózsái közül három változat – John Gerard munkája segítségével – biztosan meghatározható. A gyűjtemény szerint a kertek lakója volt a Yorkok és Lancesterek köz-

ti háború jelvényének tekintett fehér és a piros szirmú rózsza. Gerard ír – és képpel be is mutatja – a különösen illatos damaszkuszi vagy pézsmarózsáról is. Ez utóbbiról pl. a „Szentivánéji álom”-ban – Titánia által – Shakespeare is megemlékezik:

Jer, ülj le mellém e virágpadon,
Én kedves orcád majd simogatom
És pézsmarózsát tűzdelek hajadba,
Szép nagy fülednek csókra csókot adva.

Come sit thee down upon this flowery bed,
While I thy amiable cheeks do coy,
And stick musk-roses in thy sleek smooth head,
And kiss thy fair large ears, my gentle joy. (27)

Az említett virágpad a lovagkor világi kertjeinek sajátos építménye. Gyepféglákból emelt ülőalkalmatosság ez, amelynek tetején is növények virulnak, többnyire fű, amelyre, akár az érintetlen gyepre, le szokás ülni.



1. ábra. Gerard Herballjában a Rosa Provinciális vagy damaszkuszi rózsza ábrája nem eredeti. Forrása Tabernaemontanus herbáriumának 1590-es frankfurti kiadása. A metszet azonos Carolus Clusius 1601-ben, Antwerpenben nyomtatott *Rariorum aliquot stirpium historia munkájának metszetével is. Gerard annak ellenére, hogy a rózsaillesztráció azonosnak mutatja, szövegében megkülönböztette a Province- illetve a damaszkuszi rózsát.*

Jegyzet

- (1) Shakespeare, W.: *Sonnet 54.* 1–4. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L. vö. (7)
- (2) Shakespeare, W.: *Twelfth-Night; or, What You Will III. 1.* Magyarul: Vízkereszt vagy amit akartok. Ford.: Radnóti M. – Rónay Gy.
- (3) Shakespeare, W.: *A Midsummer-Night's Dream.* 3. 2. 102–107. Ford.: Arany J.
- (4) Shakespeare, W.: *Love's Labour's Lost. III. 3.* Magyarul: A felsült szerelmek. Ford.: Gáspár E., vers: Mészöly D.
- (5) Shakespeare, W.: *Sonnet 99.* 8–13. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (6) Shakespeare, W.: *Sonnet 35.* 1–7. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (7) Shakespeare, W.: *Sonnet 54.* Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (8) Shakespeare, W.: *King Henry the Sixth II. III. 1.* Magyarul: VI. Henrik II. rész. Ford.: Németh L.
- (9) Shakespeare, W.: *Sonnet 113.* 5–8., 12–14. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (10) Shakespeare, W.: *Sonnet 67.* 7–8. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (11) Shakespeare, W.: *Sonnet 98.* Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (12) Shakespeare, W.: *Sonnet 109.* 13–14. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (13) Shakespeare, W.: *Romeo and Juliet II. 2.* Magyarul: Romeo és Júlia. Ford.: Mészöly D.
- (14) Shakespeare, W.: *A Midsummer-Night's Dream. 2. 1.* magyarul: Szentivánéji álom. Ford.: Arany J.
- (15) Shakespeare, W.: *Sonnet 99.* 8–13. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.

- (16) Shakespeare, W.: *Sonnet 130*. 5–6. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (17) Shakespeare, W.: *Love's Labour's Lost. IV. 3*. Magyarul: Felsült szerelmesek. Ford.: Gáspár E. Vers: Mézőly D.
- (18) Shakespeare, W.: *Hamlet, Prince of Denmark. III. 4*. Magyarul: Hamlet, dán királyfi. Ford.: Arany J.
- (19) Shakespeare, W.: *A Midsummer-Night's Dream. II. 1*. Magyarul: Szentivánéji álom. Ford.: Arany J.
- (20) Ficino (1944) 182. 6/1.
- (21) Shakespeare, W.: *A Midsummer-Night's Dream. I. 1*. Magyarul: Szentivánéji álom. Ford.: Arany J.
- (22) Shakespeare, W.: *Sonnet 95*. 1–3. Magyarul: W. Shakespeare Szonettjei. (1979) Ford.: Szabó L.
- (23) Shakespeare, W.: *Twelfth-Night; or, What You Will II. 4*. Magyarul: Vízkereszt vagy amit akartok. Ford.: Radnóti M. – Rónay Gy.
- (24) Shakespeare, W.: *Othello, the Moor of Venice. V. 2*. Magyarul: Othello, a velencei mór. Ford.: Kardos L.
- (25) Shakespeare, W.: *King Henry the Sixth II. 4*. Magyarul: VI. Henrik. Ford.: Vas I.
- (26) Green, Henry (1870) *Shakespeare and the Emblem-Writers*. London.
- (27) Shakespeare, W.: *A Midsummer-Night's Dream. IV. 1*. Magyarul: Szentivánéji álom. Ford.: Arany J.

Irodalom

- Ficino, Marsiglio (1944): *Commentary on Plato's 'Symposium'*. Trans. by S. R. Jayne. Univ of. Missouri., Columbia.
- Mehl, Dieter (1998) Emblémák az angol reneszánsz drámában. In: *Ikonológia és Műértelmezés 2. Ikonográfia, emblematika, Shakespeare*. (1998) 117–134.
- Nyúl Edit (1998): Minotaurus és az Égi Venus (A Szentivánéji álom neoplatonikus és emblematikus képeinek vizsgálata). In: *Ikonológia és műértelmezés 2. Ikonográfia, emblematika, Shakespeare*. (1998) 103–116.
- Shakespeare's Sonnets*. (1964) Ed. W. G. Ingram and T. Redpath. University of London.
- Szónyi György Endre (1998): Vizuális elemek Shakespeare művészetében (A „képavadásztól” az ikonológiáig). In: *Ikonológia és műértelmezés 2. Ikonográfia, emblematika, Shakespeare*. (1998) 67–90.
- William Shakespeare Szonettjei*. (1979) Ford.: Szabó L. Magyar Helikon, Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Shakespeare összes drámái I–IV*. (1972) Magyar Helikon. Budapest.
- The Complete Works of William Shakespeare* (1984) Hamlyn. London – Nex York – Sydney – Toronto.

A huszadik század eleji költészet változataiból

Ady Endre: *„Sírni, sírni, sírni”* –
Rainer Maria Rilke: *„Schlussstück”*

Ady Endrét mind a középiskolai tananyag, mind az irodalomtörténeti gondolkodás az elődeinek tekintett és időben őt megelőző francia szimbolistákkal szokta összefüggésbe hozni, és nem ok nélkül. Miért ne volna azonban lehetséges egy másfajta gondolkodásmód, mely a magyar költő és külföldi kortársai között keres kapcsolatokat, poétikai hasonlóságokat? Az ilyen jellegű összehasonlításokkal arra is válaszokat kereshetünk, hogy mennyire igaz a magyar kultúra, a magyar költészet elmaradottságának tézise (amit egyébként maga Ady erősen hangsúlyozott). Sikerült-e megvalósítania Adynak, amire törekedett, sikerült-e valóban újfajta, nemzetközi értelemben is korszerű lírát teremtenie? Talán a két kiválasztott költemény alkalmas arra, hogy legalább a fölmerülő problémákat érzékeltesse.

Ady Endre költészete valamilyen módon mindig kihívta a kor válaszait. Így van ez ma is, akkor is, ha a klasszikus modernség alkotói közül *Kosztolányi* aktuálisabbnak tűnik. Bár a mai posztmodern kor Adyban nem találja igazán szellemi elődjét, műve mégsem marad visszhangtalan. Úgy látszik, hogy leküzdve *Király István* politikai koncepciójú Ady-képét a forradalmi költőről, és talán ellensúlyozandó azt, az irodalomtörténészek manapság Adynak a magyar költészeti hagyományban való beágyazottságát hangsúlyozzák (például *Lőrincz*, 1999; *Palkó*, 2002; *H. Nagy*, 2003), intertextuális kapcsolatokat keresve Ady költőelődeinek és utódainak műveivel. Ezzel természetesen a magyar költészeti hagyomány folytonossága kap hangsúlyt, szemben az újító, új utakat kereső poétáról kialakult képpel. Nem vitatva ennek a koncepciónak az értékességét, más szempontból is lehet vizsgálni eme nagy hatású művész líráját. Talán érdekes nézőpont lehet az ugyanabban a korban, de máshol élt művészek műveinek az összehasonlítása is, mint ahogy ezt *Kabdebó Lóránt* is teszi a *„Margita élni akar”* című Ady-művel kapcsolatban (1999). Ám Ady Endre költészetét, ha világirodalmi párhuzamokat tekintünk, elsősorban a francia szimbolistákkal szokás összefüggésbe hozni (például *Szegedy-Maszák*, 1999), akik, mint köztudott, nem vele egy korban, hanem előtte éltek, és valóban hatást gyakoroltak művészetére. De vajon milyen eredményre jutunk, ha a költővel közel egy időben, de más térben működő alkotók műveit vizsgáljuk meg?

Önkényesnek tűnhet, hogy éppen *Rilkére* esett a választás. Bizonyára lehetett volna választani a korabeli európai költők közül sokakat. Ezt az önkényességet részben nem lehet kizárni, részben egyszerűen megfordíthatjuk a kérdést, és máris logikusabbnak hat: ne azt kérdezzük, hogy miért szabad egy Ady-verset egy Rilke-verssel összehasonlítani, hanem inkább azt, hogy miért ne lenne valamilyen fajta hasonlóság két egy időben élt, s ugyanabban az államban, a Monarchiában született alkotó művei között? A két költe-

ményre egy érdekes cikk hívta fel a figyelmemet, melyben *Wilhelm Droste* Ady ‚Sírni, sírni, sírni’ és Rilke ‚Schlussstück’ című versének fordítási nehézségeit tárgyalja (1995), s ugyanakkor kiemeli a két költemény lényegi különbözőségét. De mi lehet a fordítási nehézségek mögött? Miért olyan különleges e két vers nyelvezete, hogy szinte lehetetlen lefordítani? És mi az a közös vonás, amelyet minden különbözőség ellenére Droste is érez a két versben?

Párizs és Nietzsche

A biográfia felől – legalábbis első látásra úgy fest – nem tudjuk megközelíteni a problémát. Ady és Rilke között nincs közvetlen életrajzi kapcsolat, a két művész személyesen nem találkozott. Ady valószínűleg nem ismerte behatóbban Rilke költészetét, az persze elképzelhető, hogy hallott róla, de egyetlen cikkében sem említi nevét, jelentősebb hatást tehát bizonyára nem tett rá. Arról sem találtam adatot, hogy Rilke ismerte volna a magyar költőt, bár ez sem elképzelhetetlen. Nem is azt kívánom bizonyítani, hogy Rilke hatott volna Adyra vagy fordítva, hanem inkább azt, hogy az egymástól függetlenül létrejött alkotások között – megannyi különbség mellett – közös vonásokat lehet fölfedezni. Mégis megér egy rövid kitérőt, hogy a két művész életében, szemléletmódjában keressünk metszéspontokat, hátha ez a háttérinformáció majd segít a művek jobb megértésében. Nevezetesen két ilyen metszéspontot találhatunk: az egyik a Párizs-élmény, a másik *Nietzsche* hatása. Ady, mint közismert, *Diósiné Brüll Adél* hívására 1904-ben járt először Párizsban, majd ezt az utat számos másik követte, és művészetének kibontakozásában jelentős szerepe volt a francia főváros hatásának. Rilke 1902-től 1906-ig megszakításokkal *Auguste Rodin* mellett Párizsban dolgozott, és könyvet is írt a szobrászról. (*Rilke*, 1913) (Mellesleg Ady is lelkesen szól cikkeiben Rodin szobrászatáról.) (1) Rilke Rodin művészetében a „dolgok” iránti érdeklődést, a művészi-mesterségbeli tudást csodálja: „S visszatekintve a középkor szobrászatától az antikvitásba, sőt, azon is túl, kimondhatatlan múltak kezdetébe, nem úgy tetszett-e, mintha fényes vagy komor sorsfordulóin újra meg újra ez után a művészet után áhítóznék az emberi lélek, vágyainak vagy rettegésének eme egyszerű tárgyá-válása után, amely szónál és képnél többet nyújt, s többet a hasonlatnál és látszatnál...?” (*Rilke*, 1984. 10–11.) Vagy: „Egyszer majd felismerik, mi tette olyan naggyá ezt a nagy művészt: az, hogy munkás volt, s nem vágyott másra, csak arra, hogy minden erejével behatolhasson szerszáma közönséges és kemény munkájának titkaiba. Ebben volt némi lemondás az életről; de éppen ezzel a türelemmel nyerte el az életet: mert vésőjéhez odasereglett a világ.” (*Rilke*, 1984. 54.) Ady szerint például ‚A gondolkodó’ című szobor a modern idegember feszültségeit fejezi ki. (2) Ugyanerről a szoborról Rilke másként ír, az ő felfogásában a cselekvés energiája válik gondolattá, képpé, néma töprengéssé, de ő is érzi a mozdulatlanág mögött megbúvó dinamizmust. Rodin persze csak egyike a Párizsban élő modern művészeknek, akik hatással lehetnek mindkét költőre, de azért volt érdemes kiemelni, mert esetében egyértelműen bizonyítható ez a hatás.

Adynál és Rilkénél is meghatározó Nietzsche hatása. Ady Nietzsche-től vesz át egyfajta versnyelvet, mellyel a magyar versnyelvet megújítani szándékozik. Például a kritikái kiadás ‚Az én menyasszonyom’ című vers ihletőjeként nem egy hölgyet, hanem Nietzsche-t jelöli meg. (3) Ady költészete, mint Nietzsche-é is, hagyományromboló. (4) Rilke sem tartotta magát hagyományörzőnek, inkább „tékozló fiú”-nak nevezte magát. Bár nem törekedett enciklopédikus műveltségre, Nietzsche műveit szívesen olvasta. *Lou Andreas-Salomé* hagyatékában olyan feljegyzéseket találtak, melyek Nietzsche olvasása közben születtek. „Ismerjük a mű [A tragédia születése] egyik központi tézisét: a szatirikus volt a dionüszoszi archaikus tragédia (»Urtragödie«) egyetlen színpadi megvalósulása, minden, ami ezután következett, csak egyre hiteltelenebb lett, és elkerülhetetlen-

nül vezetett a műfaj csődjéhez. [...] Márpedig Rilke éppen ez a kérdés foglalkoztatta legjobban, miképpen is kell elgondolni azt a színpadot, amely megfelel a »Dionüszosz feltámadása« nagy témájának. Ahol Nietzsche kijelenti, hogy a dionüszoszi művészet csakis zenei lehet, semmi más, ott Rilke vizuális művészetet keres: »az eredendő fájdalomnak a zenében képek és fogalmak nélkül való megjelenését«, olvassuk Nietzschénél. »Egy tekintetet kell beiktatni a közönség meg a színpad közé«, olvassuk Rilke jegyzeteiben. Ez a vizuális művészet persze független minden valóságos formától, Rilke még az »imaginäre Bühne« kifejezést is használja (és a jelző, csakúgy, mint az »imaginárius szám« kifejezésben, olyan létezőre utal, amelynek nincs semmiféle reálisan létező megfelelője, esetünkben pedig olyan színpadra, amely valóságosan nem jelenik meg sehol); mégis vizuális felfogású művészet ez, és, miként maga Rilke is kiemeli, apollói szellemű is: Rilke a jegyzeteiben azt próbálja felépíteni, amit Nietzsche eleve és végérvényesen elítélt. [...] Rilke mindvégig megőrizte életművének vezérelvűül egy egyetemes művészlét kialakítását; és ezt az elvet épp a nietzschei tételek ellenében dolgozta ki.» (Pór, 1998. 1520.) A ‚Buch der Bilder‘ (‚Képek könyve‘) címe is ilyen vizuális jellegű művészetre utal. Míg Ady inkább Nietzschével párhuzamos törekvéseket valósított meg életművében, Rilke Nietzschével vitatkozva talált rá saját költői felfogására, de a gondolkodó hatása mindkettejükénél számottevő.

„Sírni, sírni, sírni”

A ‚Sírni, sírni, sírni‘ című költemény az 1907-es ‚Vér és arany‘ kötet ‚A Halál rokona‘ című ciklusában helyezkedik el. Látomásossága, titokzatos hangulata révén jól illeszkedik a kötet többi verséhez, azonban egy nyelvi sajátossága különlegessé teszi. Mielőtt erre kitérnénk, vizsgáljuk meg a képiségét. *Koczkás Sándor (5)* eljárását követve a vers gondolati-képi előzményeit megtaláljuk Ady publicisztikai írásaiiban. Két korai, 1898-as cikkében saját maga halálát látatja, álomban vagy álomszerűen: „És akkor éjjel álomom volt. Nehéz, gyötörő álomom. Valakit sírni, zokogni láttam, valakit, akit én legjobban szeretek. Mit siratott? Hervadt rózsát, elszállott reményt, kihűlt érzelmet – nem tudom, de ijedve riadtam fel álmomból s néztem ki a már világos ablakon...” (6) „...És míg filozófiám könnyekbe fullad, előttem egy kép rajzolódik meg: – Egyszerű ravatal. Rajta egy ifjú halott, aki most pihen előszőr. Ugy hasonlít hozzám, ti borultok reá: édes anyánk és te, édes jó testvérem.” (7)

Négy évvel később már szatirikus éllel ír a temetőkultuszról: „Essék itt pár odavetett szó a temető kultuszról, e lehetetlen és lelketlen kultuszról, melyből hiányzik az őszinteség is, de legeslegfőképpen hiányzik a hit. El kell jönnie az időnek már mielőbb, mikor minden élettelen test a tűznek fog átadatni. A halott semmi. Minden hiányzik belőle, ami előbb előtünk kedvessé vagy rosszát tette. A test melege, a szem ragyogása, a száj ékeken szólása, az agyvelő nagy munkája. Minden. Ami marad, ahhoz nincs közünk. Földhizlaló massa. És mi farizeuskodunk vagy áztatjuk magunkat. Évenként egyszer gyertyákat gyújtunk a földhizlaló porok fölött. Miért? Emlékeznünk lehet s néha kell másképpen is. A gyertyafény nem termékenyíti meg a memóriát s a szíveket. A hit nem ösztökél bennünket? A »resurgizmus«? Ugyan, ugyan ... A halált véljük mi kiengesztelni a gyertyapislogásokkal. Félünk a teljes megsemmisüléstől s annyi halhatatlanságot akarunk önzően a magunk számára is, hogy nekünk is világosítsanak majd minden évben egyszer ...» (8) Az újítás, a társadalmi hazugságok leleplezése iránt elkötelezett publicista itt elmentésben áll a költővel, aki viszont a középkorias hangulatú dekorációkat használja föl (pap, temetési menet stb.).

A kép, a dekoráció elhelyezi a költeményt egy hagyományrendszerben, felidézi a haláltáncok hangulatát („gyász-menet”), anélkül, hogy valódi haláltáncot írna le, ugyanakkor irracionálissá, látomásossá, misztikussá, titokzatossá, félelmetessé teszi a hangulatot, elrugaszkodván egy valódi temetési menet elképzelhető leírásától. (Hiszen egy valódi te-

metés bizonyára nem éjfélkor zajlik, nem kell várni a koporsóra, amely majd közeledik valahonnan, nem kísérik „zörgő árnyak” stb.) Tér és idő nem reális, hanem látomásos: nem tudjuk, honnan közeledik a koporsó, nem tudunk meg a helyszínről semmit, csak azt, hogy „ezüst sátrak, fekete leplek” vannak ott, az idő éjfél, „babonás éj”.

Van azonban egy olyan nyelvi sajátosság, mely fokozza a bizonytalanságérzetet. Míg Ady számos versében valamilyen szerepet vesz föl, és a felvett szereplő nevében egyes szám első személyben beszél (‘A Halál rokona’ ciklusból például: ‘A Halál rokona’, ‘Elilliant évek szőlőhegyén’, ‘A platánfa álma’), addig ebben a költeményben a lírai én személye homályban marad. Ezt úgy éri el a költő, hogy nem használ cselekvő igealakokat, kizárólag főnévi igeneveket: a vers legszembetűnőbb formai sajátossága az infinitívusok túlsúlya. Így egyszerűen kikerüli, nem nevezi meg az alanyt. (Hasonló megoldást talá-lunk már a hat évvel korábbi ‘Antikritika’ c. alkalmi versben is, bár annak művészi színvonalra nem éri el a ‘Sírni, sírni, sírni’-ét.) Az infinitívusok sajátos szerepét *Schöpflin Aladár* vette észre először. Szerinte az infinitívusok szerepeltetésétől „a vers sajátzerűen tömör halmazállapotot kap, mintegy koncentrálna van – ez a hiány a földolog, a legfontosabb kifejezőeszköz, tőle kapja a vers mélységét. Az infinitívusok a versben kifejezett vigasztalan bánat tompa egyhangúságát jelzik.” (*Schöpflin*, 1945. 158.)

Komlós Aladár másképp vélekedik az infinitívusok szerepéről. Szerinte ezek sejtelmessé, látomásossá teszik a verset, illetve a cselekvés idejét meghatározatlanul hagyják, mintha a temetés résztvevője éjszakáról éjszakára végigélné a temetést. „A vers érzelmi tartalma tehát nem a vigasztalan bánat tompa egyhangúsága, hanem egy elrontott élet megbánása, összeroskadás a halálos önvád súlya alatt. S az is világos, miért van szükség az infinitívusok kizárólagos használatára. Csakis az infinitívusok segítségével lehet megőrizni a titkot, amely épp az elhallgatás következtében sokszoros erővel zúg a fülünkbe: hogy a költő a koporsóra boruló sirató, de ő a sírba tett halott is.”

(*Komlós*, 1966. 33.) *Komlós* tehát a költőt azonosítja a siratóval, de a halottal is. Bár a költő és a sirató azonosításáról könnyedén lemondhatunk, mégis más szempontból érdekes ez az észrevétel, nevezetesen abból, hogy sirató és halott azonosnak fogható fel. Ennek ugyan ellentmond az, hogy a versben az „idegen halott” kifejezés szerepel, mégis, tisztán grammatikailag nem elképzelhetetlen, és az idézett Ady-cikkek közül is megerősítheti a ‘Dies doloris’ című. Azonban ennél is általánosabb következtetésre juthatunk. Az infinitívusok által a cselekvésnek nincs alanya, illetve meghatározhatatlan, hogy milyen számú és személyű lehetne az alany. Nem tudjuk, ki a cselekvő, nem kerül előtérbe, mint sok markáns Ady-versben, az „én”. A vers szereplője bármelyikünk lehet. Tehát az infinitívusok a halál-élmény általános szintre emelését szolgálhatják. (Ezen kívül hangulatkel-tő hatásuk is van, ezáltal válik monotonná, litániaszerűvé a költemény, ezzel is az éjféli, babonás, középkori hangulatot idézve föl, mely a vers képi világát is jellemezte.)

Az infinitívusok szerepével függ össze az is, hogy nehezen lehet eldönteni, a temetés résztvevője és a halott ugyanaz vagy különböző személy-e. Egyszerűen az „én”-„te”-„ő”

„Sok magyarral beszéltem, akik számára jelentős ez a vers, és eközben a lelkesedés olyan variációira bukkantam, melyek egymással szinte összeegyeztethetetlenek. Az egyik szerint azt bizonyítja a költemény, hogy a magyar nép hanyatlásra van ítélve, a másik a saját halálának feldolgozhatatlanságával érzi magát szembesítve, a harmadik szerelme halálát siratja a versben, a negyedik a mindenhol jelenlévő és mindenható mulandósággal konfrontálódik, az ötödik az ösztönei romboló hatásával, a hatodik megerősítve érzi magát dacában, a hetedik lelkiismeretét vizsgálja és joggal vádolttnak érzi magát, a nyolcadik...”

reláció nem jelenik meg az igeragozásban. A ciklusban van olyan vers, melyben a lírai ént saját halott énje látogatja meg („Egy ismerős kisfiú”), s van, ahol egy másik halott emberrel találkozik („Nóta a halott szüéről”). Ady publicisztikai írásai is (lásd az előbbieken) elfogadhatóvá teszik azt az értelmezést, miszerint a halott és a temetés résztvevője ugyanaz. De arról is szó lehet, hogy a halott valóban másvalaki, akárki. Benne azonban a temetés résztvevője meglátja saját halálának a képét, saját halálának és életének a végétét. S az idegen halott szemlélése körülbelül olyan hatást tesz rá, mint a „Párizsban járt az Ősz” esetében az a titok, amit az ősz súg, s amibe Szent Mihály útja beleremeg, s amiért itt szörnyű testamentumot kell írni és sírni kell. Nem valószínű, hogy a múlttagadás és megbánás csupán életrajzi háttérű lenne, mint ahogy Komlós értelmezi. Szerinte Ady 1906-ban betegségére rádöbbenve tépte magát eltékozolt élete miatt. A vers érzelmi tartalma ezzel párhuzamosan „egy elrontott élet megbánása, összeroskadás a halálos önvád súlya alatt.” (Komlós, 1966. 33.) Feltehetőleg azonban nem csupán személyes élményt fejez ki a költemény, hanem sokkal általánosabb a mondanivalója, mint ahogy ez az előbbieken a nyelvi megformálással kapcsolatban világossá vált. Talán élet és halál nagy titkáról van itt szó, amely problémakör később, a „Minden-Titkok versei”-ben külön ciklust kap. Utalhatunk egy 1902-ben keletkezett cikkre is: „De talán más oka is van a mi síró, hulló könnyeinknek. A nagy, veszedelmes titokra gondolunk: arra, hogy magunkban hordjuk az élet és halál megfejthetetlen problémáját s ez a probléma talán sohse lesz ismert. Élünk, vágyakozunk, kínlódunk és meghalunk anélkül, hogy ezt akartuk volna. Minden percünk elvégeztetés.” (9)

A költemény hatását az a feszültség okozza, amely a meghatározatlanság és meghatározottság között vibrál. Bizonyos, hogy a vers ad támpontokat az értelmezéshez, képi világa elképzeltető, ugyanakkor oly mértékben nyitott is, hogy szokatlanul nagy a lehetséges interpretációk száma. Ezért állapíthatja meg Wilhelm Droste: „Sok magyarral beszéltem, akik számára jelentős ez a vers, és eközben a lelkesedés olyan variációira bukkanok, melyek egymással szinte összeegyeztethetetlenek. Az egyik szerint azt bizonyítja a költemény, hogy a magyar nép hanyatlásra van ítélve, a másik a saját halálának feldolgozhatatlanságával érzi magát szembesítve, a harmadik szerelme halálát siratja a versben, a negyedik a mindenhol jelenlévő és mindenható mulandósággal konfrontálódik, az ötödik az ösztönei romboló hatásával, a hatodik megerősítve érzi magát dacában, a hetedik lelkiismeretét vizsgálja és joggal vádolttnak érzi magát, a nyolcadik...” (Droste, 1995. 93.) (10) A mű széles értelmezési körét bizonyítja az is, hogy adott történelmi helyzetben máshogy és máshogy értelmezték. Kodály Zoltán 1916-ban megzenésítette, és bizonyára a történelmi válsághelyzet nem független ettől az interpretációtól. 1940-ben pedig Lajos Ferenc, 12 rajz'-a jelent meg a Szépművészeti Műhely kiadásában, ugyancsak néhéz történelmi pillanatban. Feltehetőleg mindkét szerző alkalmasnak érezte a költeményt a magyar sorstragédiák kifejezésére.

„Schlussstück”

A „Schlussstück” című vers a „Képek könyve” („Buch der Bilder”) című kötetben jelent meg, méghozzá a kötet záróverseként. (A vers címének lehetséges jelentéseit lásd hamarosan, a közölt fordításokban. Azért használom az eredeti nyelven a címet, mert bármelyik magyar fordítás kiválasztása önkényes lenne, és eleve leszűkítené az említett lehetséges jelentések körét.) Ez Rilke második jelentős kötete, mint ahogy az Ady a „Vér és arany”. Az első kiadás 1902 júliusában látott napvilágot, a 37 költeménnyel bővített második kiadás 1906 decemberében, egy évvel a „Vér és arany” előtt. Míg Ady költészetét szubjektívnek szokás tartani, addig Rilke költészete épp a „Képek könyvé”-től kezdve válik objektívvé, ezért is állt közel például Nemes Nagy Ágneshez, aki több szép elemzést írt Rilke-versekről.

Rilke költeménye sokkal dísztelenebb, egyszerűbb, rövidebb, mint az Adyé. Míg Ady költeménye képekben rendkívül gazdag (ezért is lehetett képsorozatot készíteni hozzá), a ‚Schlussstück’-ben csak egy képet találunk: a nevető száját. Íme az eredeti, egy nyersfordítás és néhány műfordítás:

‚Schlussstück’

Der Tod ist groß.
Wir sind die Seinen
lachenden Munds.
Wenn wir uns mitten im Leben meinen,
wagt er zu weinen
mitten in uns.

‚Záró darab’ (nyersfordítás)

A halál nagy.
Mi az ő
nevető szája vagyunk.
Amikor az élet közepén gondoljuk magunkat,
akkor ő sírni mer
a bensőnkben.

‚Végző’

Nagy a halál.
Sorsunk övé lett,
szánkon mosoly ül.
ha azt hihetnők: mienk az élet,
már sírni mer – érzed
bent, legbelül.
(Franyó Zoltán)

‚Záró vers’

A halál nagy.
S bár nevet a szánk,
el nem ereszt.
Ha életünk dele köszönt reánk:
merészen a szivünkbe ráng
s zokogni kezd.
(Szabó Ede)

‚Záró darab’

Nagy a halál.
Rajtunk a bélyeg,
bár nevet a száj.
Míg azt hisszük: körülvesz az élet;
bensőnkben éled
sírása már.
(Lator László)

‚Végző’

Nagy a halál:
szolgái lettünk,
a szánk kacag.
Az élet teljéért érzé lelkünk,
sírásra bennünk
akkor fakad.
(Farkasfálvay Dénes)

‚Záróvers’

Nagy a halál.
S mi az Övéi:
víg mosolyok.
Életünk teljében, mikor élni
kezdünk remélni –
belénkzokog.
(Kányádi Sándor)

A rengeteg fordítási probléma közül csak néhányra szeretném felhívni a figyelmet (lásd erről bővebben *Droste*, 1995), elsősorban azokra, melyek az értelmezést befolyásolhatják, és melyek ismerete nélkül esetleg pontatlan kép alakulna ki a németül nem tudó olvasóban az eredeti szövegről. Először is maga a cím is többértelmű. ‚Schlussstück’ – ez jelenthet zárodarabot, záróverset, végzót. Mivel a kötetet zárja le a vers, a kötet utolsó költeménye, ezért a ‚záróvers’ fordítás pontosabb talán, de nem tekinthetünk el a vers tartalma miatt a ‚végző’ értelmezéstől sem (valaki utolsó üzenete a halála előtt). Ebben az esetben a költemény arról szólna, hogy valaki figyelmezteti embertársait: vigyázz, mert életed teljében téged is elérhet a halál, mint ahogy engem is elérte. Másodjára: az első sor máris újabb problémát vet föl. Ezt majdnem mindegyik műfordító úgy fordította, hogy „Nagy a halál”. Ez a fordítás kissé túl emelkedett, hiszen a magyarban a természetes szórend „a halál nagy”, a német sor szórendje is ez, és a német sor hangzása egészen mindennapi, egyszerű, korántsem olyan patetikus, mint amilyenné a fordításokban vált. Harmadjára: a következő két sor egybetartozik és fordításuk kissé pontatlan. Szó szerint: „Mi az ő nevető szája/szajai vagyunk”. A halál és nevetés, a sírás és kacagás társítása

Rilke és Ady más verseiben is előfordult: Ady: ‚Kacagás és sírás’, Rilke: ‚Ernste Stunde’ (‚Komoly óra’). A fordítási problémák részben egyes szavak többjelentésűségéből, részben a német mondat szintaktikájának nem-egyértelműségéből fakadnak.

Bár a Rilkével foglalkozó szakirodalom bőséges és sokoldalú (a német irodalomtörténészekon kívül Rilke foglalkoztatja az amerikai és francia irodalomtörténészeket is), a ‚Schlussstück’ című költemény mintha elkerülte volna a figyelmet, vagy legalábbis részletesebben nem foglalkoztak vele. Nem méltatta külön semelyik újabban megjelent, Rilkével foglalkozó tanulmánykötet (*Herzmann – Ridley*, 1990; *Bauschinger – Cocalis*, 1995; *Reich-Ranicki*, 1996; *Metzger – Metzger*, 2001) A ‚Szerzetesi élet könyve’ és a ‚Képek könyve’ nem tartozik a gyakran tárgyalt Rilke-kötetek közé, az ‚Új versek’ az első olyan kötet, amely a figyelem középpontjába kerül, Rilke igazán modern költészetének kezdetét jelezve. Pedig a korai és a kései Rilke művei között folyamatosság figyelhető meg, mint ahogy erre például *Michel André Bernstein* (2000. 28.) felhívja a figyelmet. A ‚Képek könyve’ záróverse, a ‚Schlussstück’ sok tekintetben elűt a kötet verseitől, nem jellemző rá a szecessziós díszítettség és impresszionista hangulatképnek sem nevezhető. Olyan költemény, mely az ‚Új versek’ szemléletét, sőt a kései Rilke érettségét előlegezi meg, kifejezésmódjának egyszerűsége és bonyolultsága által.

Kézenfekvő volna Ady és Rilke versét a halálmotivika felől összehasonlítani, azonban nem ez lesz a cél. Mégis, néhány észrevételtől nem lehet eltekinteni. A halálmotivika általában minden korban, minden jelentős költő életművében szerepet játszik. A 20. század eleje pedig különösen érzékeny erre a témára. A modern költészetre és Rilkére különösen jellemző, hogy a történelem végén élőnek tudja magát. *Martin Davies* például egyenesen a freudi értelemben vett halálösztön korszakának nevezi ezt a kort: „A cicerói értelemben vett kultúra életet, gyarapodást, fejlettséget és fejlődést jelent, nyilvánvalóan a halál akarásának, a pusztítás vágyának, a szétbomlás végső megkönnyebbülésének ellentétét. Freud ezzel szemben azt állítja, hogy elképzelhető olyan kultúra, amelyiknek – eszményei hiányából adódóan, az őt erősítő mítoszainak elvérvénytelenedése miatt, agresszív ösztöneinek gátlástalan uralma folytán – a halál a végső célja.” (1990. 201.) (11) Ady és Rilke hasonló gondolkodása a halálról tehát a kor szemléletéből adódhat. Rilke számára – mint Ady számára is – élet és halál egységet alkotnak, ez különösen a ‚Duinói elégiák’-ban és a ‚Szonettek Orpheuszhoz’-ban válik világossá. Ady esetében elegendő csupán egy példát említenünk, de a példák sora hosszasan folytatható lenne:

„Élet és Halál: majdnem-egyek,
Nagy rokonok, nagy különök,
Két orcámon egyszerre cuppant
Forró, vitázó csókotok
És én most Hajnalt köszönök.”
(Első szeretóm ölében)

A Rilke-szakirodalom foglalkozik is kiemelten a halál-tematikával (például *Davies*, 1990; *Stahl*, 1990), az újabb Ady-szakirodalmat kevésbé foglalkoztatja ez a téma. Minthet azonban e kis kitérő után inkább a *hogyan* érdekel: a két különböző költő hogyan dolgozta fel a hasonló témát.

Megvizsgálhatjuk a költeményt a benne megjelenő szereplők szempontjából. Míg Ady verse a főnévi igenevek által személytelenné válik, Rilke versében a főnév és a személyes névmás meghatározzák az alanyokat: az első sorban a „halál”, a másodikban a „mi”, majd az „ő”, ami a halálra vonatkozik. Csakhogy az „ő” és a „mi” eggyé válik abban a kijelentésben, miszerint mi a halál nevető szája vagyunk, illetve, hogy a halál bennünk sír. A halál a mi részünk (a mi életünknek része), vagy mi vagyunk a halál részei? A vers szerint paradox módon mindkettő igaz. Akkor azonban az „ő” és a „mi” elveszti értelmét,

és a versbeli alanyok megfoghatatlanná válnak, hiszen ha a „mi”-t keresem, az „ő” részeként találom meg, ha az „ő”-t keresem, az „mi”-ben lakozik. A *Paul de Man* által említett, Rilkére jellemző kiazmosus szerkesztés ebben a versben is megmutatkozik, hiszen szerkezetét úgy írhatnánk föl: ő (a halál)-mi – mi-ő. (*De Man*, 1999. 58.) (12) A költemény szinte közhelyeszerű kijelentéssel kezdődik, de furán ér véget: nem mi sírunk, nem mi siratjuk halálunkat, hanem a halál sír bennünk – bár az előbb említett bizonytalanság miatt ez tulajdonképp ugyanaz.

Ady költeményében megkétszereződött a személyiség („nézni egy idegen halottra”), vagy másik értelmezésben egy másik személyre volt szükség, hogy a halál, vagy ha tetszik, a sors végzetére rádöbbenjen. Rilkénél a belsőben („mitten in uns”) játszódik minden. Adynál a döbbenetet követi a sírás, Rilkénél a sírást követi a döbbenet. Ady sírása hangos, Rilkéé csöndes. De az emberi sors felett érzett döbbenetük ugyanaz. Bár más-más módon, de mindkét költeményben az „én” meghatározatlan marad, feloldódik, s annyira általánossá, személytelenné válik ezáltal a mű, hogy képes az olvasót személyesen megérinteni. Ezt bizonyítja a két vers utóélete is.

Rilke versének utóélete is gazdag, akár csak az Adyé. *Sosztakovics* 14. szimfóniájának záródarabját erre a szövegre komponálta, s a zenei dies irae-motívum megjelenik benne. *Kamil Grygoruk* illusztrálta. Az interneten a Rilke-rajongók a rilke.de honlapon cserélhetik ki véleményüket egymással. Hogy mennyire aktuálisnak érzik az emberek a költeményt, mutatja az is, hogy a 2001. szeptember 11-iki terrortámadás után az egyik internetes honlapon többek között ezt a művet idézték az elhunytak emlékére (www.maennerberatung.de). Az Egyesült Államokban az utóbbi tíz évben szintén nagy népszerűsége tett szert Rilke, költeményeinek több angol fordítása jelent meg, képeslapok és egyéb népszerű kiadványok idézik egyes sorait. (*Komar*, 1995)

Több magyarázat is elképzelhető arra, miért is van ez így. *Kathleen L. Komar* szerint a New Age szellemi hulláma metafizikus táptalajt talál benne. *Michel André Bernstein* szerint ez abból következik, hogy nagyon sok didaktikus verse van, mintegy tanácsot tud adni arra vonatkozólag, hogy hogyan éljünk. (*Bernstein*, 2000. 21.) (13) Lehetséges azonban, hogy ez a népszerűség félreértésen alapul, és hiába keresünk metafizikát Rilke versei mögött, a szövegeken kívül nem találunk semmit? Több kutató is erre a megállapításra jutott. Ahogy *Martin Swales* megfogalmazza: „Rilke tárgykölteményei látszólag valamilyen ontológiai problémáról szólnak (és ebben az értelemben a klasszikus modernség mintapéldányai); de amit igazán (vagy sokkal inkább nem igazán) nyújtanak, az a szövegiség, fikció, posztmodern. A rilkei tárgyak gyakran tűnnek meta-esztétikai, meta-textuális tárgyakkal, de valójában textuális tárgyak, szöveggé tett tárgyak.” (*Swales*, 2000. 162.) (14) Vagy ahogy a kiváló Rilke-kutató *Ulrich Fülleborn* megállapítja: „Rilke költészetét, mint a modern költészet nagy részét, csak olyan poétikai jelek világaként értelmezhetjük, melyek lényegileg saját magukra utalóan működnek – ez mindenesetre olyan szövegvilág, mely intertextuálisan más szövegvilágokkal van érintkezésben, csatlakozik hozzájuk vagy távolságot tart tőlük.” (*Fülleborn*, 1999. 34.) (15)

Gondolhatunk Rilke 'Szerzetesi élet könyve' című kötetére (ha csak a korai Rilket tekintjük), melyben a költő egy szerzetes szerepét veszi föl, és súlyos félreértés lenne azt gondolni, hogy a valóságos Rilke buzgó vallásos életet élt. És gondolhatunk Ady felvett szerepeire (Góg és Magóg', 'A muzáj Herkules' és vég nélkül lehet folytatni a sort). Mindez azt mutatja, hogy az „én” zárt egysége megszűnt, csak részekben, egyes szerepekben létezik, amelyek összessége sem ad ki valamilyen zárt képet, hanem inkább ellentmondásosak.

A modernség jellemzői a két műben

Ady esetében arról vitatkoznak az irodalomtörténészek, hogy inkább a romantikához, vagy inkább a modernséghez tartozik-e, Rilke pedig némelyek egyenesen posztmodernnek tartják, mint olvashattuk. Tehát nemhogy hasonlóságokat találtunk volna, hanem éppen azt tapasztaljuk, hogy távol áll egymástól a két költő művészete? Talán mégsem így van. Ugyanis mindkettőt jellemzi az a változás, mely 1900 körül ment végbe, s amely a modernség kezdetét jelenti, akkor is, ha emellett Ady romantikus vonásokat is felmutat, illetve Rilkenél akár már a posztmodern egyes jellegzetességeit lehet észlelni. Ezt a változást *Ulrich Fülleborn* (1990. 72.) három pontba szedi: (1) az „én” identitása kérdésessé válik, (2) a nyelvi probléma, melyet 1900 körül nyelvi válságként tematizálnak, (3) az időhöz való megváltozott kapcsolat. A hagyományos metafizikus gondolkodás megváltozik, felbomlik az én egysége, felbomlik a nyelv és valóság egysége és felbomlik az idő kontinuitásába vetett hit. A filozófia és a költészet szubjektumkoncepciója az esztétikai modernség meghatározó jegye, és a posztmodernben is viták tárgya marad. Mellesleg Nietzsche az újfajta szubjektumkoncepció, a személyiség egysége tagadásának egyik legfontosabb képviselője, s mint láttuk, egyik költőnk sem vonhatta ki magát hatása alól. (lásd még *Szegedy-Maszák*, 1999. 108.) Mármint Rilke esetében általában egyetértés uralkodik a tekintetben, hogy ő a modernség egyik képviselője, és mivel modernség és posztmodern talán nem is egymás ellentétei, hanem egymás folytatásai (legalábbis bizonyos felfogásban), ezért Rilke aktuális a posztmodern korban. Adyt ezzel ellentétben inkább a hagyományos metafizikus gondolkodás képviselőjének tartják. Ezt a nézetet azonban a mű sok helyütt cáfolja. Nézzük sorra!

Az én identitása. Ez mindkét tárgyalt versben kérdésessé vált (lásd Nietzsche). Adynál az infinitivusok használata, Rilkenél az „ő”-„mi” viszony meghatározatlansága okozza ezt. Az „én”-re (vagy „mi”-re) az „ő” szempontjából, az „ő”-re az „én” vagy a „mi” szempontjából látunk rá, illetve az „én”-„ő” vagy „mi”-„ő” szerep felcserélhető. Ha pedig kissé széttekintünk a két költő életművében, a teljesség igénye nélkül is sok példát hozhatunk arra, hogy az „én” csak különböző szerepekben realizálódik. Gondolhatunk Rilke *„Szerzetesi élet könyve”* című kötetére (ha csak a korai Rilke-t tekintjük), melyben a költő egy szerzetes szerepét veszi föl, és súlyos félreértés lenne azt gondolni, hogy a valóságos Rilke buzgó vallásos életet élt. És gondolhatunk Ady felvett szerepeire (*„Góg és Magóg”, „A muszáj Herkules”* és vég nélkül lehet folytatni a sort). Mindez azt mutatja, hogy az „én” zárt egysége megszűnt, csak részekben, egyes szerepekben létezik, amelyek összessége sem ad ki valamilyen zárt képet, hanem inkább el-
lentmondásosak.

A nyelvi problematika. Rilke versében világosan látszik, hogy már a cím is bizonytalaná teszi jelölt és jelölő viszonyát, nem tudjuk, mit jelent, pontosan mire vonatkozik a „záróvers” elnevezés. Érthető tisztán textuálisan és referenciálisan is. A költemény többi szava, kifejezése, képe is elbizonytalaníthatja az olvasót, de ezzel lehetetlenné is tesz valamiféle leegyszerűsítő értelmezést. „Rilke nyelvének nagyon jellemző sajátossága az a mód, ahogyan az egyéni tapasztalat radikális sajátosságát védi bármilyen homogenizáló diskurzus ellenében, legyen az pszichológiai, politikai vagy hagyományos vallási, mégpedig gyakran visszatérő és azonnal felismerhető szóalkotásai és képei által.” (*Bernstein*, 2000. 30.) (16) Ady verséről ez első látásra kevésbé mondható el, itt látszólag minden jelölő egyértelműen utal egy-egy jelöltre (például halott, temetés). Ha azonban jobban megfontoljuk, nem is annyira a valóságra utalnak ezek a jelölők, hiszen se a temetésről, se a halott személyéről nem tudunk meg semmi konkrétat. Ezenkívül a sírás-írás párhuzam gyakori Adynál (lásd *„Góg és Magóg”, „A verselő asszonyok”, „Sípja régi babonának”, „Hát imígyen sírok”*) s ez a költemény értelmezhetőségét elmozdíthatja az írásról való írás irányába. Csak az egyik említett versből idézünk példaképp:

„Sohse kívánkoztam nagy erdőket nyírni,
Fájásokat fájón, fájjalva lebírni,
De szeretek olykor s manapságig írni
S fájó fájdalommat imígyen kisírni.”
(Hát imígyen sírok’)

Megemlíthető még, hogy mindkét költemény irodalmi „elődje” inkább a középkori haláltáncokban kereshető, mint valamely konkrét élményben.

Az idő diszkontinuitása. Az idő folytonosságáról szintén egyik művel kapcsolatban sem beszélhetünk. Rilke verse értelmezhető úgy is, hogy az ember életének idejéből kiemeli a kezdetet és a véget, azonkívül az élet közepét említi meg. Azonban, ha a szöveget tekintjük, a halál, tehát a vég a kezdőelem, az élet és annak a közepe csak később említődik. Úgy is felfogható, hogy visszaemlékezés ez a költemény a halál felől az életre, de legalábbis az idősíkok folytonossága megkérdőjelezhető. Ady költeménye esetében, mint említettük, a megjelölt idő (éjfél) látomásos, nem valódi időpont. A költemény úgy is felfogható, mint valakinek „visszaemlékezése” saját halálára, legalábbis, ha halott és szemlélő ugyanaz. Az idő folytonossága megint csak kérdéses.

Tehát az említett szempontok szerint mindkét vers a modernség jeleit mutatja. Bár ebből megalapozatlan lenne levonni bármilyen általánosítást, mégis elgondolkoztató.

Jegyzet

(1) Csak néhány példa: Ady Endre: Az élet szobra. *Jövendő*, 1904. júl. 24. In: Vezér Erzsébet (1965, s.a.r.): *Ady Endre összes prózai művei V.* (1904. febr. – 1905. jan.) Akadémiai, Budapest. 83–86. Ady Endre: Rodin, Pitrou és a szobrok. *Budapesti Napló*, 1905. jan. 22. In: Varga József (1966, s.a.r.): *Ady Endre összes prózai művei VI.* (1905. jan.–szept.). Akadémiai, Budapest. 28–29. Ady Endre: Egy szegény szalon. *Budapesti Napló*, 1907. máj. 8. In: Vezér Erzsébet (1968, s.a.r.): *Ady Endre összes prózai művei VIII.* (1906. jún.–1907. szept.). Akadémiai, Budapest. 217–18.

(2) Ady Endre: Az élet szobra. *Jövendő*, 1904. július 24.; In: *AEÖPM V.*

(3) Ady Endre (1988): *Összes versei. II.* Akadémiai, Budapest. 325–329.

(4) Ady maga is vall Nietzsche rá tett hatásáról: Ady Endre: *Nietzsche és Zarathustra.* *Budapesti Napló*, 1908. március 5. In: Vezér Erzsébet (1973, s.a.r.): *Ady Endre összes prózai művei IX.* (1907. okt. – 1909. dec.). Akadémiai, Budapest. 182–84.

(5) Erről lásd a kritikai kiadás jegyzeteit (1969): *Ady Endre összes versei I. (1891–1899).* Sajtó alá rendezte Koczkás Sándor. Akadémiai, Budapest. *Ady Endre összes versei II. (1900–1906. jan. 7.)* (1988) Sajtó alá rendezte Koczkás Sándor. Akadémiai, Budapest.,

(6) Ady Endre: Az első dér. *DRU*, 1898. szept. 28.; In: Vezér Erzsébet (1990, s.a.r.): *Ady Endre összes prózai művei I.* (1897. szept. – 1901. máj.); második, átdolgozott kiadás. Akadémiai, Budapest. 28. (a továbbiakban: *AEÖPM I. 2*)

(7) Ady Endre: Dies doloris. *D*, 1898. dec. 24. In: *AEÖPM I. 2.* 58.

(8) Ady Endre: A hétről. *NN*, 1902. nov. 1. In: Koczkás Sándor – Vezér Erzsébet (1964, s.a.r.): *Ady Endre összes prózai művei III.* (1902. márc. – dec.) Akadémiai, Budapest. 165. (a továbbiakban: *AEÖPM III.*)

(9) Ady Endre: A hétről. *NN*, 1902. aug. 3. In: *AEÖPM III.* 121.

(10) Az idegen nyelvű szövegeket az olvasás folyamatosságának megkönnyítése érdekében magyarul adom meg, saját fordításomban. Mindig idézem azonban az eredetit: „Mit vielen Ungarn habe ich gesprochen, denen dieses Gedicht bedeutsam ist, und bin dabei auf Varianten der Begeisterung gestoßen, die untereinander wahrhaftig geradezu unvereinbar sind. Einer sieht in dem Text die Untergangsgeweiheit des ungarischen Volkes beschworen, ein anderer fühlt sich mit der Nichtverkräftbarkeit des eigenen Todes konfrontiert, ein dritter mit dem des Geliebten, ein vierter mit der Absurdität der allgegenwärtigen und allgewaltigen Vergänglichkeit, ein fünfter mit der Destruktivität seiner Triebe, ein sechster fühlt sich in seinem Trotz bestätigt, ein siebter sieht sich ins Gewissen und fühlt sich mit recht angeklagt, ein achter...”

(11) Az eredetiben: „Culture in its Ciceronian sense (‘cultura animi’) means life, growth, maturity, development, apparently the very opposite of a will to death, a desire for destruction, the ultimate relief of disintegration. By contrast Freud suggest that there may be a culture which, through the failure of its ideals, through the invalidation of its supporting fictions, through the uninhibited rule of its aggressive drives, is organized for death.”

(12) „Rilke költészetének a kiazmus a meghatározó alakzata, vagyis a keresztezés, mely megfordítja a szavak és a dolgok attributumait. A versek olyan létezőkből, objektumokból és szubjektumokból épülnek fel, amelyek és akik maguk is szavakként viselkednek, s úgy »játsszák« a nyelvet a retorika szabályai szerint, ahogy az ember egy labdajátékot játszik az adott játék szabályai alapján.” (*De Man*, 1999. 58.)

(13) Bernstein, 2000. 21. „Rilke is also a highly didactic writer. Indeed, his popularity is in part based on his presumed wisdom as a guide to living more authentically.” „Rilke rendkívül didaktikus író is. Valóban, népszerűsége részben azon a feltételezett bölcsességén alapul, hogy ő utat tud mutatni a hitelesebb élet irányába.”

(14) Az eredetiben: „Rilkes Dinggedichte überhaupt [...] versprechen Ontologisches (und sind in dem Sinne Paradebeispiele für die klassische Moderne); was sie eigentlich (oder vielmehr uneigentlich) bieten, ist letztlich Textliches, Fiktives, Postmodernes. Die Rilkeschen Dinge geben sich gern als meta-ästhetische, meta-textliche Dinge; sie sind aber textliche Dinge, getextete Dinge.”

(15) Az eredetiben: „Rilkes Dichtung, wie ein Großteil moderner Literatur, nur als eine Welt poetischer Zeichen, die im wesentlichen selbstreferentiell funktioniert, verstanden werden kann – eine Textwelt, die sich allerdings intertextuell mit anderen Textwelten verknüpft, sich an sie anschließt oder sich von ihnen distanzieren.”

(16) Az eredetiben: „The very idiosyncrasy of Rilke’s language, with its haunting and immediately recognizable word coinings and images, is a way of safeguarding the radical specificity of individual experience from any homogenizing discourse, whether psychological, political, or conventionally religious.”

Irodalom

- Bauschinger, S. – Cocalis, S. (1995, szerk.): *Rilke-Rezeptionen. Rilke Reconsidered*. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Bernstein, M. A. (2000): Rainer Maria Rilke. The Book of Inwardness. In: Bernstein, M. A.: *Five Portraits. Modernity and Imagination in Twentieth-Century German Writing*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois. 11–33.
- Davies, M. (1990): Eine Reinkultur des Todestriebes: Rilke’s poetry and the end of history. In: Herzmann, H. – Ridley, H. (szerk.): *Rilke und der Wandel in der Sensibilität*. Verlag Die Blaue Eule, Essen. 193–210.
- De Man, P. (1999): *Az olvasás allegóriái. Figurális nyelv Rousseau, Nietzsche, Rilke és Proust műveiben*. [ford. Fogarasi György] Ictus Kiadó és JATE Irodalomelmélet Csoport, Szeged. 35–80.
- Droste, W. (1995): Brücken ins Uferlose – das Schöne in den Zonen der Unübersetzbarkeit (Überlegungen zu Gedichten von Endre Ady und Rainer Maria Rilke). *Berliner Beiträge zur Hungarologie*, 8. 86–113.
- Fülleborn, U. (1990): Rilke um 1900 unter der Perspektive der Postmoderne. In: Herzmann, H. – Ridley, H. (szerk.): *Rilke und der Wandel in der Sensibilität*. Verlag Die Blaue Eule, Essen. 71–89.
- Fülleborn, U. (1999): Rilkes Gebrauch der Bibel. In: Lamping, D. és Engel, M. (szerk.): *Rilke und die Weltliteratur*. Artemis und Winkler, Düsseldorf; Zürich. 19–38.
- H. Nagy Péter (2003): *Ady-kollázs*. Kalligram, Pozsony.
- Herzmann, H. – Ridley, H. (1990, szerk.): *Rilke und der Wandel in der Sensibilität*. Verlag Die Blaue Eule, Essen.
- Kabdebó Lóránt (1999): A *Margita* európai rokonai. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (szerk.): *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus, Budapest. 158–181.
- Komar, K. L. (1995): Rilke: Metaphysics in a New Age. In: Bauschinger, S. – Cocalis, S. (szerk.): *Rilke-Rezeptionen. Rilke Reconsidered*. Francke Verlag, Tübingen und Basel. 155–169.
- Komlós Aladár (1966): Ady Endre: Sírní, sírní, sírní. In: *Miért szép?* Gondolat, Budapest. 29–34.
- Lajos Ferenc (1940) *12 rajza Ady Sírní, sírní, sírní c. költeményéhez*. Szépművés Műhely, Budapest.
- Lőrincz Csongor (1999): A retorika temporalitása. Az eltévdi lovas mint intertextus. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (szerk.): *Újraolvasó. Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus Kiadó, Budapest. 182–197
- Metzger, E. A. – Metzger, M. M. (2001, szerk.): *A Companion to the Works of Rainer Maria Rilke*. Camden House, Rochester, NY.
- Palkó Gábor (2002): Ősi dalok viszhangja. A hagyomány mint az irodalmi nyelv emlékezte. *PRAE* 1–2. 165–192.
- Pór Péter (1998): Egy filozófus-költő üzenete: Nietzsche és örökösei, Hofmannsthal, Rilke, Apollinaire. *Holmi*, 10. évf. 11. 1513–1525.
- Reich-Ranicki, M. (1996, szerk.): *Rilke. Und ist ein Fest geworden*. Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig.
- Rilke, R. M. (1913): *Auguste Rodin*. Insel Verlag, Frankfurt am Main. [A kétrészes mű 1903-ban és 1907-ben keletkezett.]
- Rilke, R. M. (1984): *Auguste Rodin*. Ford. Szabó Ede, Helikon Kiadó, Budapest.
- Schöpfli Aladár (1945): *Ady*. Nyugat Kiadó és Irodalmi Rt., Budapest.
- Stahl, A. (1990): *Rilkes Rede über den Tod*. In: Marx, R. – Stebner, G. (szerk.): *Perspektiven des Todes*. Carl Winter-Universitätsverlag, Heidelberg. 91–111.
- Swales, Martin (2000): Zwischen Moderne und Postmoderne? Überlegungen zu Rilkes (sogenannten) Dinggedichten. In: Stevens, A. – Wagner, F. (szerk.): *Rilke und die Moderne (Londoner Symposion)*. München, ludicum. 155–164.
- Szegedy-Maszák Mihály (1999): Ady és a francia szimbolizmus. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (szerk.): *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus, Budapest. 102–114.

Metafora és önazonosság Krúdy regénytöredékében

A szubjektum elbeszélésének kérdéseit tárgyalva Krúdy regényeiben gyakran találkozhatunk azzal a jelenséggel, mely úgy jellemezhető, hogy az elbeszélés széttartó, törésekre épülő karakterét a narráció bizonyos eljárásai egységesítő, totalizáló tendenciákkal igyekeznek ellenpontoszni.

A név és a személyiség motiválatlan, kaotikus kapcsolatát, a jelölő és a referens között keletkező zavart a 'Boldogult úrfikoromban' című regény zárlatában a valódi én-felvett szerep, valóság-látszat sémáinak mozgósításával igyekszik az elbeszélő olvasati ajánlata megszelídíteni. A 'Napraforgó' az identitás narratív megalkotásának temporális jellegét és kontingens természetét a folyamatszerűség, illetve a bináris opozíciók megképzésével kísérel meg elfedni. Ez utóbbi szöveg esetében az 1910-es évek második felében keletkezett Krúdy-regények egy másik jellegzetes poétikai eljárása, a középpontba állított metafora is fontos szerephez jut. A szétfutó szövegvilág összefogását – más poétikai jelenségek mellett – a napraforgó figura hivatott megvalósítani. A metafora ugyanakkor ebben a műben megítélésünk szerint még nem jut kiemelt jelentőséghez a totalizáció más eljárásai között, sőt szerepe talán kevésbé szembetűnő azokénál. A regényszöveg címbe emelése persze kiemeli e figura jelentőségét, a szöveg és a cím egymásra utalásai mégis viszonylag ritkák, szórványosak, ezért a szöveg nem feltétlenül sugallja az olvasónak, hogy a trópus értelmezése az interpretáció szinte megkerülhetetlen kérdése lenne. A tízes évek utolsó éveinek számos regénye a 'Napraforgó'-nál nagyobb mértékben igyekszik a művek szövegét egy adott szóképpel való összefüggésében láttatni. Az 'Asszonyságok díja'-ban ilyen szerepet kap például Árnycék allegorikus alakja, az 'N. N.' esetében pedig a tücsök metaforájának már-már kissé egyhangú visszatérése. A metafora középpontba állításának leglátványosabb példáját mégis a 'Mít látott Vak Béla Szerelemben és Bánatban' című regénytöredék nyújtja. Minden bizonnyal megalapozottnak tekinthető azon értelmezők álláspontja, akik Krúdynam ezt a szövegét mint a leginkább metaforikus művét tartják számon. (Dérczy, 1987–88. 39.) A 'Vak Béla' középpontba helyezett metaforája elsősorban azért tűnik érdekesebbnek választott nézőpontunkból, mint más Krúdy-regények hasonló figurái, mert lényegesen nagyobb szerep hárul rá a homogenizáló tendenciájú szövegegység megteremtésének kísérletében. A mű interpretációja során természetesen mindig szem előtt kell tartanunk, hogy töredékről van szó. Az elkészült (vagy fennmaradt?) szöveg – a fejezetbeosztás szerint három részesre tervezett regény két teljes része és egy töredékes, egyetlen fejezetet tartalmazó szakasza – mégis elegendő alapot nyújt arra, hogy a vakság metaforának ilyen kiemelt szerepet tulajdonítsunk.

A trópus hangsúlyos pozíciója olvasatunk szerint azzal is összefüggésbe hozható, hogy a 'Vak Béla' szövege lényegesen széttartóbb jelleget mutat, mint a korábbi, szóképeket középpontba helyező regények. A szöveg belső törésvonalait többek között az elbeszélőmódok heterogenitása, a történet hiánya és a narráció folyamatszerűségének állandó felfüggesztése, valamint az elbeszélő idő megragadhatatlansága jelzik. Az első rész elbeszélőmódját a látomásszerűség és nyelvi zsúfoltság jellemzi, amely a cselekményelemek

redukáltságával párosul. A ‚Vak vezet világtalant’ fejezettől kezdődően ezzel szemben egy anekdotikushoz közelítő narráció bontakozik ki, melynek jellegzetes példája Kapitány Zuárd történetének előadása. A temetési menet leírásában ugyancsak meghatározó szerepű marad ez az elbeszélismód, míg a vacsora kapcsán ismét egy sűrítettebb és képszerűbb elbeszélői nyelvvel találkozhatunk. Az ezt követő szövegegységek váltakozó mértékben engednek teret e két elbeszélismódnak. Szerénka barátnőinek beszélgetésében például inkább az anekdotikushoz közelítő, míg Jánoska Janka testének leírásában az erősen képszerű beszédmód tűnik meghatározónak. A szöveg szakadással, töredezett jellegét erősíti megközelítésünk szerint a másodlagos elbeszélők nagy száma és hosszas szereplése is. Egy-egy alak másodlagos elbeszélővé emelése gyakori poétikai eljárása a Krúdy-regényeknek, mégis a ‚Vak Béla’ olyan mennyiségben lépteti fel ezeket az elbeszélőket, s a szövegnek akkora hányada válik szereplői elbeszélővé, hogy az a Krúdy-életműben is kivételesnek tekinthető. Megjelenését követően Kóborló (1) hosszú időre – mintegy másfél fejezet erejéig – átveszi az elbeszélő szerepét, amelyet a temetési menet feltűnéséig gyakorol. Ekkor a menet egy-egy résztvevője váltja fel ebben a másodlagos elbeszélői pozícióban, elsőként Szerénka egykori szeretői, majd a tort követően többnyire barátnői lépnek fel másodlagos elbeszélőkként. De másodlagos elbeszélőként tarthat-

A személyiség elbeszélését egy-két jellegzetes vonásra redukáló jellemrajz nem teszi lehetővé az összetettség érzékeltetését, így a személyiségben mutatkozó szakadások, esetlegességek láttatását sem. A rögzítő tendenciák tekintetében még nagyobb jelentőséggel bír, hogy a vakság hosszan fenntartott metaforájának egyik jelentése a személyiség változatlan lényegének érzékeléseként írható le.

juk számon magát a címszereplőt is, akinek ilyen megnyilvánulásai Jánoska Janka feltűnésével szaporodnak meg. Ezt a – néhány példa segítségével szemléltetett – törésekkel szabdaltnak, átjárhatatlannak mutakozó szövegvilágot kísérli meg az elbeszélés „a vakság” segítségével egységesíteni, áttetszővé tenni.

Ez az ellentétes irányú mozgás több szempontból is kapcsolódik az identitás kérdéséhez. Az egyik ilyen vonatkozás a műalkotás szubsztanciális egységének, illetve e totalizáló egység lehetetlenségének problematikája. Az egységesítő eljárások a szubsztanciális egység tételezését implikálják, míg a szöveg szétartó vonatkozásai az elkülön-

böződés tapasztalatát, az egészszelvőség tagadását hozzák felszínre. A vakság figura-szerének vizsgálata ennél közelebbi kapcsolatot is mutat a szubjektum elbeszélésének problémájával, hiszen éppen e trópus révén történik meg a főhős identifikációja. Az elbeszélő főhősét legtöbbször „vakember”-ként említi, s az alak neve is ezt a metaforát helyezi kiemelt pozícióba az azonosság létesítésének folyamatában. Az a vizsgálat, amely a vakság figura egységesítő képességének teherbírására irányul, annak belső szerkezetét, konzisztenciáját értelmezi, újfent a szubjektum szubsztancialitására vonatkozó kérdéssel találja magát szembe. A vakság figurálsan egységesítő hatása akkor írhatja fölül a szöveg szétartó jellegét, ha belső kohéziója erős, s magát a trópuszt nem járják át az egységet kikezdő tendenciák. Mivel a vakság a főhős identifikációjának döntő mozzanata, ezért a fenti követelmény egyben azt is jelenti, hogy ilyen egységesítő szerep csak abban az esetben tulajdonítható a metaforának, ha az elsőként az alak szubsztanciális egységét képes megteremtteni, ha Vak Bélát önazonos szubjektumként tudja elbeszélni. A szubjektumnak ez a kérdése érintkezik a név és identitás összefüggéseinek problémáival is, hiszen – mint azt már fent említettük – a vakság metafora névvé formálása révén ez az összefüggés ugyancsak bevonódik az értelmezés horizontjába.

A személyiség szubsztanciális megközelítésére több jel is utal a mű szövegében. A főhős három szerelmét például egy-egy sajátos testi jegy hivatott jellemezni: Frimetet a sá-

mánok hatodik ujjá, Szerénkát a három kebel, Jánoska Jankát a nyílvesző formájú farkok. A nők elbeszélte története ezt a rögzítő személyiségértelmezést többnyire fölerősíti. Szerénka esetében az elrejtett, harmadik mell, melyet a narráció szerint a kitartott nőként élő Szerénka örökre Vak Bélának őrzött meg, a szívében romlatlan vidéki lány sztereotip narratívájába illeszkedik. Jánoska Janka diabolikus testrésze pedig összhangban áll a nő Vak Béla előtt megjelenő rádiumképevel, az akasztófavál. Barátja, az alvilági figuraként beállított Szívenrúg, ugyancsak az ártatlan Szerénka toposzszerű ellentétpárjaként fixálja Jankát a bűnös nő szerepében. A narrátor által „igazi nöstény”-ként említett Janka csontfarkának alakja a szerelmi kín képzetét is felkeltheti az olvasóban, a hagyományos „Erősz nyila” toposz nyomán, ami a tápláló és a pusztító ellentétpár segítségével erősíti Szerénka és Janka személyiségének rögzítő elbeszélésére. A korábban említett, anekdotikushoz közelítő elbeszélismód ugyancsak teret enged a személyiség-elbeszélés rögzítő tendenciáinak, mivel a felbukkanó alakok zsánerképszerű megjelenítésével jár együtt. A személyiség elbeszélését egy-két jellegzetes vonásra redukáló jellemrajz nem teszi lehetővé az összetettség érzékeltetését, így a személyiségben mutatkozó szakadások, esetlegességek láttatását sem. A rögzítő tendenciák tekintetében még nagyobb jelentőséggel bír, hogy a vakság hosszan fenntartott metaforájának egyik jelentése a személyiség változatlan lényegének érzékeléseként írható le.

Az alábbiakban a vakság figura jelentéseinek értelmezésével igyekszünk választ keresni arra, hogy a főhős szubjektumának rögzítő egységesítése, illetve a regényszöveg homogenizálása mennyiben lehet eredményes. Az már e jelentésrtegek módszeres áttekintése előtt megállapítható, hogy a regény nem a leghatékonyabb szóképet mozgósítja az egység (illúziójának) megteremtésére. Az egészszelvűség és a szubsztanciális egység képzetének fenntartására ugyanis leginkább a szimbólum alkalmas, amely a jel és a jelölt totális egységéről, azonosságáról igyekszik meggyőzni befogadóját. (*De Man*, 1996. 73.; *Gadamer*, 1984. 73.) A 'Vak Béla' szövege ezzel szemben az allegóriához fordul, amely a maga megelőzöttségével már szükségszerűen felhívja a figyelmet a „lényeg” távollétére. Visszautaló karakteréből adódóan alapvetően temporális jellegű, s hosszan fenntartott folyamatszerűségével sem képes hatékonyan leplezni az azonosság és az egyidejűség lehetetlenségét. (*De Man*, 1996. 31.; 2000. 42.) Krúdy regénye a vakságnak már az antikvitásban megjelent metaforáját írja újra, melynek jellemzője az a paradox áthelyeződés, mely leegyszerűsítve így foglалható össze: a látók lényegében vakok, míg a vak jobban lát bárki másnál. Ez a metafora a vakot két világ határára helyezi, melyek közül egyikhez sem tartozik igazán. *Szophoklész* 'Oidipusz király' című tragédiájának Teiresziásza ismeri Oidipusz istenek által elrendelt sorsát, de a földi világbeli tájékozódásban egy kisgyerek segítségére szorul. Köztes helyzetének jellemzője, hogy tudása az isteni szférához közelíti, míg fizikai valójával a számára idegenné vált földi világban él. A két világ hierarchikus viszonya ebben az esetben egyértelműen meghatározott, Teiresziász vaksága magasabb rendű az emberi látásnál.

A vakság metaforát a látnok alakja a későbbi európai irodalmi hagyományban is fenntartotta. A romantika ismert látnok-költői szerepe szintén kapcsolatba hozható ezzel a tradícióval, de a vakság figura a modernségben ugyancsak feltűnik, amint azt *Baudelaire* 'Vakok' című szonettje is jelzi. Ez utóbbi szöveg jól érzékelteti a metafora átértékelődésének irányát. A vakság paradoxonszerű értelmezését két létszféra tétélezése alapozta meg: a fizikai érzékelés hiányát egy emberfeletti vagy metafizikai szférára vonatkozó tudás birtoklása emelte magasabb rendű látássá. A Baudelaire-sonett zárlatában olvasható kérdés ezt a hierarchikus elrendezést teszi kétségessé. Egy magasabb rendű világ hiánya a földi világra vonatkozó vakságot nem magasabb rendű látásként, hanem pusztá vakságként mutatja fel. A toposz történetének korábbi szakaszában egyetlen, önazonos jelentéssel rendelkező vakság ('jobban látni') egymást kizáró értelemek hordozójává vált. A vakság metafora jelentéseinek Baudelaire-nél tapasztalható szubverzív jellege abban áll, hogy a metafo-

rikus jelentésnek alárendelt grammatikai jelentés kilép a tradíció által rögzített másodlagos státusából, s magát mintegy önállósítva a retorikai jelentés eltörlésére törekszik. Krúdy regényének vakság-allegóriája a figura történetének ehhez a pontjához kapcsolódik, amikor a vakság eredetileg rögzített, hierarchikus viszonyba állított jelentésrétegei elmozdulnak e stabil, alárendeltségi pozícióból, s immár egymás ellen hatnak.

A vakember léthelyzetét nagyon határozottan igyekszik rögzíteni az elbeszélői narráció, ahogy arra a regény több értelmezője is rámutatott. (Czére, 1986. 168–169.; Bori, 1976. 303.; Dérczy, 1987–88. 36.) A sokszor emlegetett szövegrész így hangzik: „A vakzenészek játéka nem bántotta, mert e világtalan muzsikások hangjait olyan nagy távolságból intézték hozzá, mintha ők maguk nem is a valóságos életben volnának, hanem egy mély, sötét folyosó közepén állnának, amely folyosó az életet a haláltól elválasztja. (Erre a helyre képzelte ő saját magát is, amióta megvakult: egy sajátos ponton állott, távol a való élettől, távol a nyugodt megsemmisüléstől, amelyen stáció lehet az anyaszentegyház tanítása szerint a purgatórium a mennyország és a pokol között. Erről a tisztítóhelyről hangzottak a vakzenészek dallamai azokban a józsef- és ferencvárosi kávéházakban, ahol a vakok bandájának még helyet adtak).” (Krúdy, 1978. 14.) A vakság jelentésének ez az egyértelműnek látszó meghatározása eldönteni látszik a figura konzisztenciájára vonatkozó korábban feltett kérdésünket. Úgy tűnik, a vakság allegória határozottan rögzíti a főhős énjének pozícióját, hiszen identitásának szinte definíciószerű meghatározását adja. Ugyanakkor az idézetben megjelölt köztesség már a Baudelaire-nél tapasztalt szerkezetet mutatja, bármennyire is igyekszik ezt a hasonlat tropológiája eltakarni. A purgatórium említése olyan világszemléletet mozgósít, amely a létszférák egyértelmű hierarchikus rendjét vallja. A keresztény megközelítés értelmében a purgatórium csak bizonyos értelemben a köztesség helye, hiszen a tisztítóútba jutott lélek nem helyezkedik el egyetlen távolságra a pokoltól és a paradicsomtól. A purgatórium ebben az összefüggésben nem a kívüliség, hanem a felkészülés helye, hiszen a lélek mozgásának iránya meghatározott, útja a várakozás után a paradicsomba vezet. A köztesség grammatikai és hasonlattal történő, retorikai meghatározása között tehát távolság nyílik. A purgatóriumhoz egyértelmű irány kapcsolódik, amely így a vakságot is látásként pozicionálja, míg a grammatikai meghatározás iránytalan köztessége a vakság szó szerinti jelentését is hatékonyan mozgósítja. A vakságot mint magasabb rendű tudást tehát kétely érinti, amit a purgatórium tradícióra hagyatkozó hasonlata sem képes elfedni.

Ha most a vakság grammatikai meghatározására fordítjuk figyelmünket, akkor szembevetjük, hogy a definitív kijelentésnek sokkal inkább a modalitása, s nem pedig jelentése sugall rögzítettséget. A definíciószerű meghatározásokhoz a rögzítettség, a lehatároltság és a megragadhatóság képzete társul. Többnyire úgy véljük, hogy amit meg lehet határozni, az véges, s mint ilyen átlátható és birtokolható. Ha azonban a definíciószerű modalitással szemben a grammatikai jelentést értelmezzük, akkor láthatóvá válik, hogy ez a meghatározás nem rögzít, hanem éppenséggel felold, elbizonytalanít. A sem élet, sem halál negatív definíció a hiány láthatóvá tételével éppen a megragadhatatlanság és a rögzíthetetlen átmenetiség jelentéseit veszi fel. A definitív lendület tehát nem tudja elleplezni a rögzítés lehetetlenségét. Ha mindebből az elbeszélő szubjektum jellegére vonatkozó következtetést kívánunk levonni, megállapíthatjuk, hogy a szubsztanciális, önazonos szubjektum fogalmával nincs összhangban a köztesség, az átmenetiség, a hiány kategóriáival identifikált személyiség. Ezt a sajátos átmenetiséget az is jelzi, hogy a vakság figura hagyományos egyirányúságával szemben a regény két irányban is elmozdítja a személyiség identifikációját. A regény első része a halálra vonatkozó tudást helyezi kiemelt pozícióba, s ennek korlátozását megfosztásként mutatja fel. Ezzel szemben a második rész – különösen a Jánoska Jankához fűződő újraéledő szerelem leírásával – az élet felé mozdítja a főhős pozícióját. A köztesség tehát nem statikus, állapotszerű, hanem dinamikus, változékony természetű, ennyiben is ellenáll a rögzítő tendenciáknak. A vakság jelenté-

sének rögzíthetetlenségére utal az is, hogy a vakzenészeknek a főhőssel analóg viszonyba állított csoportjáról elhangzik, hogy néha visszanyerik látásukat. (*Krúdy*, 1978. 20.) A vakként identifikált személyiség tehát időnként azzá válhat, ami nem ő, ami énjének elmentéje, ezzel azonban a rögzítő tendenciájú meghatározása is érvényét veszíti.

A következőkben a vakság allegória kibomlásában mutatkozó folyamatszerűséget, valamint az ezt a narratívát megbontó, megzavaró elkülönböződésekkel igyekszünk számba venni. A vakságot elsőként a halállal hozza összefüggésbe a szöveg, s ezt a kapcsolatot igyekeznek fenntartani a későbbi fejezetek is. A vakság ebben az összefüggésben a halálra való reflektálásként, illetve az élettől való elválasztottságként értelmeződik: „A halál a legnagyobb ellensége a nyitott szemeknek..” (*Krúdy*, 1978. 16.) A gyermekkor elbeszélésében a halálnak ez a korlátozó, megfosztó felfogása dominál, ami egyben a hagyományos vakság figura visszafordítását eredményezi. Ott az életből való kiszorulás mélyebb léttapasztalatot, tisztább látást, magasabb rendű képességet jelentett, míg itt hiányként szerepel. A többnyire „rossz-szemű”-ként vagy „halott szemű”-ként emlegetett főhős szerelmének beteljesülését Jánoska Janka és Szerénka iránt egyaránt a lányok Vak Béla szemétől való félelme okozza. Ezek a kudarcok irányítják a főhőst a sírkertekben fekvő halott lányok felé: „A halott nők semmiféle félelmet nem mutattak a rossz szemű tekintetétől.” (*Krúdy*, 1978. 32.) A halálra vonatkozó tudás mint az élettől elidegenítő vakság, mint hiány értelmezése lassan átfordul ellentétébe, s a halottak világának látása mint egyfajta titkos, mélyebb tudás jelenik meg: „A rossz-szemű szemei már majdnem világosan láttak a föld alatt, már mindinkább birtokába jutott annak a titokteljes tudásnak, amely hozzásegítette őt ahhoz, hogy kikémlelje a holtak további cselekedeteit, belelátott a tegnap felhantolt sírokba, de pontosan tudta, hogy mi történik azokban a koporsókban, amelyeket száz esztendő előtt dugtak be a belvárosi templom alá – már alig volt előtte valamely titok, amely a holtakat az élőkől elválasztja [...]. Már azt kezdte hinni a rossz szemű, hogy a másvilágiakkal való barátság és rokonszenv révén megismerheti végre azt a boldogságot, amely után mohón szomjúhozott – amikor a holtak hirtelen megharagudtak, és elvették a szeme világát, hogy sohase láthasson többé a másvilágra, csak az élőket láthassa ezentúl, mégpedig olyan alakjukban, amint senki sem látja őket, akinek látó, a mindennapi köztudat szerint eleven-élő szeme van. A holtak adtak egy új látást szerelmesüknek, míg a régít – kegyetlenül elvették tőle.” A vakság figura narratívájában fordulat következik be: a megvakulás negativitása a halálra vonatkozó ismeret hiányaként, a halottak látására való képtelenségként jelenik meg. A vakság első jelentése az életre vonatkozó tudás korlátozása, illetve a halál élettől elidegenítő hatása volt.

Ez a vakság minősült át titokzatos látássá, s ennek elvesztését ismét vakságként beszél el a regény. Némiképp sarkítva úgy is összefoglalhatjuk ezt a történetet, hogy a vakság nem más, mint a vakság elvesztése. Ez a vakság ugyanakkor egyszersmind újfajta látás is, amely azonban immár ismételten az életre vonatkozik, annak bizonyos érzékelése minősül vakságnak. A látás – vakság viszony paradoxonon alapuló sorozatos megfordításai nyomán előálló egyébként is bonyolult képletet most az teszi még inkább zavarba ejtővé, hogy ez utóbbi vakságot éppen az élőkre vonatkoztatott lényeglátásként állítja be a narráció: „A vakember megmaradott látó idegével az emberek alakjáról csak azt a másvilági árnyékukat látta, amely árnyékot majd a holttestük fog mutatni, midőn egyszer a Hold és a Nap kettős fénye alá kerülnek: amidőn testüknek és lelküknek igazi árnya vetődik a földre és a felhőkre [...]. Talán rádiummal kárpótolták a holtak az eleven látó szeméért – úgy látta a világot a vakember.” (*Krúdy*, 1978. 89.) Ezen a ponton, ugyan a hagyománytól némiképp eltérő módon, de mégis újraéled a vakság = magasabb rendű látás toposz. A vak birtokolni látszik az élők személyiségének egész történetét, legbensőbb lényegét. Ezt a rendkívüli képességet mégis kétszeres megfosztottságként állítja be a regény narrátori szövege. Egyfelől ez a tudás, a halottak látásának gyenge pótléka, másfelől az élettől való elidegenedés kíséri. (Ennyiben a vakság a rossz-szeműség ismétlése-

ként fogható fel.) Az emberek lényegének átlátását a kiemelt idézet ismét csak összefüggésbe hozza a halálra vonatkozó tudással. Az igazi alak megjelenése a vakság köztesség jelentésdimenziójának megfelelően az élet (Nap) és a halál (Hold) kettős fény alatt történik. Az ember lényegének feltárulása tehát ebben az átmeneti helyzetben következik be, ami úgy is értelmezhető, hogy az ember lényege éppen ez a megragadhatatlan átmenetiség. Ugyanakkor Vak Béla átvilágító tekintetének egyes konkrét, elbeszélte képei korántsem mutatják ezt a sajátos, titokzatos perspektívát, hanem többnyire zsánerképszerű, illetve karikatúraszerű, meglehetősen szokványos rajzokat adnak.

A kettős fény alatt történő látás a vakság allegória egy másik problematikusi vonására is felhívja a figyelmet. A személyiség másvilágon történő átvilágítása felidézi az utolsó ítélet szituációját, melyhez a vallásos tradícióban az igazság feltárulása és a hamisság, a bűn lelepleződése kapcsolódik. Ezt a konnotációt Kóborló egyik Vak Bélára vonatkozó kijelentése még inkább fölerősíti. E jellemzés szerint olyan szent férfiú ő, „aki előtt nincs titka az emberi szívnek, nincs rejtélyessége a gondolatnak, aki előtt mindannyian lelkünkig

Az első fejezet a főhőst egy letűnőben lévő történelmi korszak szemtanújaként és megtestesítőjeként állítja be. A vakság, az élettől eltávolodó léthelyzet ebben a vonatkozásban a történelmi jelennel szembeni idegenségként látszik megragadhatónak. A második fejezet ezzel szemben a személyes léttörténet szintjéhez köti a vakság figurát, s egyfajta eleve adott, veleszületett – s nem pedig egy esetleges történelmi szituáció által kiváltott – kívülséggként értelmezi. A két narratív szálat az időbeliség érzékelésének közös hangsúlyozása érintőlegesen ugyan összekapcsolja, de szétartó jellegüket ez nem tudja elfedni.

mezítelenül állunk, mert földiekkel már nem zavart szemével úgy lát bennünket, amelyen alakban egykor az Uristen trónusa előtt meg fogunk jelenni”. (2) (Krúdy, 1978. 133.) A két szakasz modalitásuk eltérő jellege ellenére számos vonatkozásban egymást erősíti. Többek között abban a tekintetben is, hogy mindkettő egyfajta leleplező karaktert tulajdonít a vakságnak, melyre a főhős halottlátó képességeinek elvesztése után tesz szert. Ahogy a vakság halálhoz kapcsolt értelmezéseinek sorozata megalkotható az olvasat során, úgy a figura egy ezzel ellentétes tendenciájú története is összeállítható. A rossz-szeműség fázisának egyik leírását már idéztük korábban, amely szerint a nyitott szemek legnagyobb ellensége a halál. Ez a kapcsolat az első mozzanata annak a vakság-definíciónak, mely a halállal összefüggésben igyekszik az allegória jelentését meghatározni. Ennek a láncolatnak a végén áll a figura leleplezés értelmű jelentésrétege. A korábban értelmezett szál mellett azonban létezik egy másik is, amely a vakságot az álmodozás fo-

galmához köti. A halált a lecsukott szem képével írta körül az egyik fent citált idézet, s az álmodozást is épp ez a kép jelöli: „A vakember lehunyta a szemét, mert még látó korában megszokta, hogy ez szükséges az ábrándozáshoz.” (Krúdy, 1978. 15.) A vakság így egyszerre hordozza a leleplezés és az illúzió ellentétes jelentésdimenzióit. Az álmodozásként meghatározott jelentéssorba illeszthető Szerénka ábrándozásának leírása, melyet a szemek megszökéseként ír körül az elbeszélői hang: „Szeréna szemei [...] néha megszöktek, mint a füst a háztetőkről.” A „Vak vezet világtalant” című fejezetben Kóborló, aki akár Vak Béla alteregójaként is felfogható (3), hosszasan értelmezi a főhős vakságát. Az egyik gondolat sor olyan jelentést tulajdonít a trópusnak, amely az illúzió, a tévedés megőrzéseként is felfogható: „Köszönd sorsodat. Megvénül, megrútul körülötted minden, pókhálós lesz ismerőseid arculata, elfonnyadnak a pirosságok, elhervadnak a tekintetek, megfakulnak a világ színei, és te mindig úgy őröd emlékezetedben az életet, amint deli szép korodban láttad. Testvér, majdnem olyan boldog vagy, mint azok, akik ifjan hálnak meg.” (Krúdy,

1978. 60.) A vakság ilyen megközelítése, amely egyetlen idő megőrzéseként értékeli ezt a sajátos látást, kifejezetten szemben áll azzal az időbeliséget hangsúlyozó jelentésréteggel, mely a lényeg látását az élet és a halál kettős fényével, mintegy a teljes élettörténet anticipált áttekintésével azonosítja. A lényeglátásként beállított vakság narrátor által gyakran hangoztatott, s mintegy kiemelt pozícióba helyezett jelentésdimenziójának kikezdésében egy, az idézett helyet követő jelenet is fontos szerepet tölt be. Kóborló, amikor Vak Béla a koldus életformától való idegenkedéséről beszél, így válaszol: „Milyen koldulásról beszélés? Mától kezdve milliomos vagy. Milliomos vagy az én hatalmamból, az én csodatévő erőmnél fogva. Akarsz foglalóul egy marék gyémántot? Itt van. – Így szólt kóborló, és csiszolt üvegből való olvasóját a vakember kezébe vetette.” (Krúdy, 1978. 68.) A cselre Vak Béla nem reagál, egyetlen mondatával vagy cselekvésével sem adja tanújelét annak, hogy tekintete a csalást leplezte volna. A jelenet tehát ironikus szakadást (De Man, 2000. 42., 194–197.) idéz elő a lényeglátás narratíva struktúrájában. Ez a törés azért is lényeges, mert az elbeszélés a továbbiakban igyekszik ezt a vakság jelentést fölerősíteni. E szemantikai kapcsolat érvényben hagyása vagy megkérdőjelezése abból a szempontból is kitüntetett jelentőséggel bír értelmezésünkben, hogy ez a vakság-definíció határozottan a szubjektum szubsztanciális felfogása mellett kötelezi el magát. Ha a vakság figura jelentésszerkezetében dominánssá válhat az a rögzítő szubjektum-konceptió, az a vakember identitását is a rögzítettség felé mozdítja, míg ennek a jelentésrétegnek az ironikus kikezdése a szubjektum decentráltságának tapasztalata felé mutat. A rádiumkép-látás hangsúlyozására a temetési menet leírásától folyamatosan alkalmat teremt az elbeszélés, karikatúraszerrű képet rajzolva – többnyire valamilyen állat alakját mozgósítva – a megjelenő szereplőkről. Ez a látásmód azonban mégsem válik egyeduralkodóvá, s a szöveg fontos pontjain fel is függesztődik. Az ebéd elbeszélésében megmutatkozó nézőpontról már az emlékezet-modelleket vizsgáló fejezet során szót ejtettünk, ezért erre most nem térünk ki. Lényeges azonban Jánoska Janka Vak Béla előtt megjelenő látványának kettősségére emlékeztetni. Az egyik kép az „igazi valót” felmutató rádiumkép elvei szerint szerveződik, s Jánoska Janka személyiségét az akasztófa árnyékképével ragadja meg, amely a korábban említett sztereotip nőszerep, a bűnös szerető újabb rögzítéseként is felfogható. Ezt a látványt azonban egy másik elv szerint működő látás ellenpontozza, s az ez által közvetített kép nem esik egybe az akasztófa jellemképpel. Ez a kép nem leplező, hanem sokkal inkább mítoszteremtő karakterű, más „lényeket” mutat, s ez a kettős, ellentétes lényeg kikezdi magát a lényeg fogalmát:

„Látta mozdulni a nő derekát, mely mozdulatot a nők még abból az időből tanultak, midőn csigák voltak, és a tenger dagályával kiringatóztak a partokra. Látta közeledni a nő középpontját, mint rózsaszínű kagyló emelkedik fel a vizek mélyéből, hogy kinyissa, felkínálja belső titkát az alig látható keleti napsugárnak, az éj eseményeitől már elbágyadtan sápadozó holdnak, az angyalok szűzi tekintetének: a szenvedélytelen csillagsugárnak és az édesded hajnali harmatnak, melytől a kagyló megtermékenyül, hogy gyermekét, a gyöngyöt megszülje.

Látta jönni a domború hasacsát, amelyről a középkori tudósok először találták ki, hogy a föld gömbölyű – amelynek emésztő ereje olyan végtelen, mint a tűzhányók mélyében forralt katlannak, amely mindent megemészt, követ és ércet, hogy a maga tüzét élesztgesse. Látta jönni az alak hátsó gömbölyűségét, amely földgolyóként ül atlasz vállán a világ kezdete óta. Jöttek a hónaljak, mint sötét barlangok, ahová eldugják a férfiak mindazon látományaikat, amelyek szomorúak vagy szívriasztók voltak földi életükben; ahová becsúsztatja a boros ember a kését, amellyel az imént a szív nyílását kereste; ahová bebörtönzik a férfiak azokat a sírásokat, amelyek utánuk hangzanak futamodásukban a sivatagi széllel.

Jöttek a keblek, amelyek megszelídítik az oroszánokat; megállítják a felemelt bunkót a vadember kezében; kiütik a kardot a fogadalmat tett szentföldi lovag kezéből; hiteha-

gyottságba csábítják a szent szerzetest; erőssé nevelik a gyenge gyermeket, és megcsókolják kezét a boncoló orvosnak. A keblek jöttek, és megelőztek aztán mindeneket, amint a vakember közelébe értek, hogy csak az ő jóságukat, az ő csodálatosságukat érezze a vakember, mint hegyszerű szellemekét, a kik a sűrű éjszakában biztató egészségükkel, életteljességükkel megérkeztek, hogy mindenekért meglelje vigasztalódását a szegény vak.”

Az elbeszélő ugyanakkor arról tudósít, hogy a nő hangjának hallatán a „lényegéről” alkotott kép ismét átalakul: „A nő, akit Vak Béla az örömök forrásának és a gyönyörök kálitkájának vélt, midőn még csak a közellétét érezte: így változott át hangja megszólalásával a bánatok banyakemencéjévé és a vetőkártyák szomorúságot jegyző figurájává...” (Krúdy, 1978. 135–136.) Egy újabb rádiumszerű kép, amely azonban nem egyezik meg az elsővel, még ha ahhoz hasonlóan inkább negatív tendenciájú is. Az igazi személyiséget látó vakság tehát tévedett, hiszen egyetlen igazi kép helyett hármat is megrajzolt. A váltások sorát nem lehet meggyőző módon úgy interpretálni, hogy a látás jellege rövid megingás után visszatért. A kiemelt szövegrészletre következő két bekezdésnyi szakasz ugyanis megkérdőjelezi, hogy a látásnak ez a módja lenne valóban az egyedül autentikus. A narrátor első mondatának variációi („Igaz, hogy érezhetett volna a vakember mást is a hangban, azt a valamit, amit a hang varázserejének szokás nevezni.”) anaforaszerűen térnek vissza. Olvasatunk szerint itt a főhős látásának „igazságát” éppen az a narratori hang relativizálja, amely a leginkább igyekezett a vakság figura ’leleplező látás’ jelentését érvényre juttatni. A későbbiek során Vak Béla érzékelése sem rögzíti Jankát ezen a ponton, látásának jellege nem marad változatlan, hiszen éppen az itt kiemelt, „igazsághozó” hallás okozza, hogy nem tudja eldönteni: Janka hangját hallja vagy a sajátját. (4) Tovább bonyolítja az allegória mintázatát, hogy az imént még a „leleplező vakságot” tévedésként beállító narratori hang most éppen a „szerelmes látást” tünteti fel ilyen pozícióban. Bármelyik elbeszélői kommentárt nyilvánítsa is egy adott olvasat a narrátornak tulajdonított nézőponthoz közelebb állónak, kénytelen elfogadni a vakság allegóriának tulajdonított jelentések változékonyságát, melyek nem valamiféle kibomló, határozott irányú folyamatot mutatnak, hanem állandósuló kilengést, egyfajta oszcillációt.

A vakság narratívájának töréseit az eddigiek során végigkövetett jelentéssorok szakadásai és ellentmondásai mellett más jelentésvonatokozások is jelzik. Például a vakság okainak tekintetében is eltérő variációkat jelöl meg a szöveg, elsősorban annak narratori szövege. Már a regény első két fejezete („Mit látott a vakember utoljára?”; „Mit látott a vakember azelőtt?”) megnyitja a két különböző ok párhuzamos vonalát. Az első fejezet a főhőst egy letűnőben lévő történelmi korszak szemtanújaként és megtestesítőjeként állítja be. A vakság, az élettől eltávolodó léthelyzet ebben a vonatkozásban a történelmi jelennel szembeni idegenségként látszik megragadhatónak. A második fejezet ezzel szemben a személyes léttörténet szintjéhez köti a vakság figurát, s egyfajta eleve adott, veleszületett – s nem pedig egy esetleges történeti szituáció által kiváltott – kivüliségként értelmezi. A két narratív szál az időbeliség érzékelésének közös hangsúlyozása érintőlegesen ugyan összekapcsolja, de széttartó jellegüket ez nem tudja elfedni. A regény hol ezt, hol azt a vakság-értelmezést mozgósítja, ami erősíti a szöveg ellenállását az egységesítő olvasattal szemben. Az első rész első fejezetében megkezdett szál a második rész első két fejezetében ismét dominánssá válik, de hatása érződik minden olyan szakaszon, melyben az elbeszélő a krónikás, illetve a leleplező realizmusból ismert narrátor-szerepeihez közeledik. A vakságot egzisztenciális szinten elhelyező narratíva leginkább az első rész 2–4. fejezetében, a második rész halotti tort elbeszélő szakaszában és negyedik fejezetében, valamint a harmadik rész első fejezetében kap hangsúlyosabb pozíciót. Többnyire azokon a szöveghelyeken érződik meghatározó befolyása, amelyek Vak Béla szerelmeit tematizálják.

A vakság – köztesség szemantikai viszony sem rendelkezik azzal a jelentésbeli stabilitással, amelyről az azonosítás korábban többször említett definíciószerűsége meggyőzni igyekszik az olvasót. A főhős élettől és haláltól való távolsága nem azonos, s ebből faka-

dóan nem is tekinthető állandónak. Nemcsak a köztesség aktuális tartalma változik azonban, hanem olykor még az is kérdésessé válik, hogy Vak Béla helyzetét egyáltalán még ez a köztesség jellemzi-e. A kívüliség ugyanis azt feltételezi, hogy a főhős számára az élet mindennapos, praktikus viszonyai, apró ügyeskedései érdektelenek. Ezzel szemben Szívenrúgó tenyerét tapintva Vak Béla érzékelését a pénz közelsége igézi meg: „Egy pénzes ember ujjai érintették a vakember kezét, és a vakember megdörzsölte azt, mintha szerencsét szeretne lopni vagy kérni a kéztől.” (Krúdy, 1978. 130.) Ugyancsak ez a nagyon is profán, akár földhözragadtnak is nevezhető perspektíva jellemzi a vakember látását abban a jelenetben, mely a női kezek érintésének hatását beszéli el: „A vakember nem sok biztatást olvasott ki a gyűrűkből, de még a karperecekből sem, amelyek itt-ott feltűnően csörögtek, de csak üres karikák voltak; hiába, karperecek dolgában a mézárósnék és a temetkezési vállalkozónék tartják a legjobb divatot, csak tömör arannyal díszítik csuklójukat.» [...] Még egy ancug ruhára sincs kilátás ebben a társaságban« – gondolta magában a vakember, midőn már valamennyi hölgy kezeit végigtapogatta, és jósolt nekik a tenyerükből mindenféle bolondságokat.” (5) (Krúdy, 1978. 119.) Mint az az idézet utolsó tagmondatából kiderül, a teljes életet anticipáló, így a jövőt is átfogó látás mellett feltűnik annak ironikus ellenpontja, mely Vak Bélát a szemfényvesztő mutatóványos, a hazug tenyerjós pozíciójába helyezi. A kívüliség léthelyzetének jelölője helyett a vakság a népszerűséget hajhászó sztár fantasztikus produkciójának mutatkozik. A főhős éppen azokat a képességeit devalválja, illetve érvényteleníti, melyek a ’magasabb rendű látás’ jelentéskörében tűntek fel: „A vakember is érezte, hogy végre itt az ideje, hogy megmutassa nem mindennapi képességeit, ezért halkán előrehajolt, mintha valami titkot közölné:

– Ha kimegyünk a temetőbe, ma éjszaka még színről színre láthatjuk Szerénkát.

A nők összerázkódtak, és olyan közel bújtak a vakemberhez, mintha védelmet kerestek. Lehetett volna e negyedórában a legdívatosabb pesti színész, a legszájasabb szerkesztő, a leggavallérabb harisnyakereskedő: a rejtélyes vakemberrel egyik sem mérkőzhetett volna. Ő volt az ünnepély központja, a nők kegyence, Jeremiás próféta, aki után éjjel éjszakáján is kimennek a babiloni nők.” (Krúdy, 1978. 126.)

A vakság allegória jelentéseiben mutatkozó átrendeződéseket értelmezve megállapítható tehát, hogy a jelentés rögzítését célzó eljárásokkal szemben meghatározó szerephez jut a jelentéshalasztódás. A figura határozottan definiált értelmével szemben az olvasás során újabb és újabb vakság-jelentések tűnnek fel, melyek nemcsak fellazítják, hanem lényegében átláthatatlanná teszik a trópus jelentésszerkezetét, s ezzel magát a szöveget. Az allegória időbeli folytonosságát törések szakítják meg, ami a trópus jelentésdimenzióinak egységes olvasatba foglalását lehetetlenné teszi. A ’kivételesen jól látni’, valamint a ’semmit sem látni’, illetve ’rosszul látni’ értelmei gyakori áthelyeződése és helycseréje így a vakság grammatikai jelentését erősíti fel: a gyakran tematizált lényeglátás-képességgel szemben az áttekinthetlenség, megragadhatatlanság tapasztalatát teszik Vak Béla alakjának konstitutív elemévé. Az ennyiféle módon látó hősben nem a tudás, a helyes értelem birtoklása, hanem az illanó, mindig távollévő jelentés tapasztalata válik szemlélhetővé. Vak Béla lényegkereső, áttekintő látásának kudarca annak az olvasói zavarnak a megfelelője, amely a vakság aktuális nyomain elindulva, majd rendre töréshez érkeve áll elő. Ez a mindig új nyomra váltó, kiüttalan keresés az olvashatatlanságot, a szöveg fölötti áttekintés képtelenségeként értetett vakságot illeszti hozzá a trópus eddigi jelentésrétegeihez: a vakság egyben az olvasás allegóriájává is válik. (Vö. *De Man*, 1994. 135., 139.)

A vakság allegória totalizáló olvasatnak ellenálló heterogenitása a vakemberként identifikált főhős szubjektumának szubsztancialitását is szertefosztatja, így annak széttartó jellege érzékelhetővé válik, s a személyiség osztotságának jelei szembetűnők lesznek. Így sem a főhős, sem a vakság allegória nem lehet alkalmas arra, hogy egy egészelvű műalkotás egységteremtő elveként működjön.

Jegyzet

(1) Itt jegyezzük meg, hogy nem értünk egyet azzal a megközelítéssel, mely Kóborlót az elbeszélő alteregójának tekinti. (Vö. *Kelemen*, 2002. 87.) A problémára később még visszatérünk, most elegendő annyit megjegyezni, hogy Kóborló ilyen egyértelmű azonosítását a Vak Bélával történő felcserélések eléggé valószínűtlené teszik, hacsak nem magát Vak Bélát is az elbeszélő alteregójának tekintjük. Egy ilyen értelmezői horizonttal azonban interpretációnk nem tud azonosulni.

(2) Itt most nem időzünk el a jellemzésnek tulajdonítható ironikus regiszternél, melyre a későbbiekben még visszatérünk.

(3) Kóborló Vak Béla alakmásként történő felfogása mellett több megfontolás is szól. A *Vak vezet világtalant* fejezetcím a vakság metaforáját Kóborlóra is kiterjeszti, ami a két figura azonosításának lehetőségét veti fel. Kóborló temetési beszédét a „testvérem és szerelmem” megszólítással indítja (99. o.), a vacsora során pedig Szerénka egyik szeretője Vak Bélát „kiváló szónokunk”-ként említi (108. o.), visszautalva a temetőben elhangzott gyászbeszédre.

(4) „»Míntha én mondanám mindezt« – vélte magában a vakember, mert még nem vette észre, hogy szereti Jankát, azzal a hatalmas szerelemmel, amely mindig azokat a szavakat adja a szeretők szájára, amelyet kívánva hallunk.” (*Krúdy*, 1978. 146.)

(5) A vakembert hasonló színben feltüntetető szöveghelyet máshol is találunk. A *Miből élünk?* című fejezet elején például a narrátori hang így ironizál a „nem evilági” szempontok által vezérelt két vándoron: „Ha nem ismernénk őket, bizvást hihetnénk, hogy hittérítők igyekeznek Budapest felé, akik odáig egzotikus néptörzsek között keresték kenyereket; ámde égi jelet láttak [...] és útra keltek. [...] Közelebről ismervén a vándorlókat: gyanakodhatnánk, hogy valamely önös cél vezeti őket Budapest felé.” (*Krúdy*, 1978. 77.)

Irodalom

Bori Imre (1976): Krúdy Gyula nagy évtizede. Uő: *Fridolin és testvérei*. Újvidék. 66–334.

Czére Béla (1987): *Krúdy Gyula*. Budapest. 167.

De Man, Paul (1994): A vakság retorikája. *Helikon*. 109–139.

De Man, Paul (1996): A temporalitás retorikája. In: *Az irodalom elméletei I.* Szerk.: Thomka Beáta, Pécs. 5–60.

De Man, Paul (20009): *Esztétikai ideológia*. Budapest. 42.

Dérczy Péter (1987–88): *Krúdy elfelejtett regénytöredéke*. Lit. 31–42.

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Budapest. 73.

Kelemen Zoltán (2002): A befeljezhetetlen remekmű. In: „*Lelkek a pályván*”. Szerk.: Fried István, Szeged. 71–93.

Krúdy Gyula (1978): *Aranyidő*. Regények, kisregények (Mit látott Vak Béla Szerelemben és Bánatban, Őszi versenyek, Ál-Petőfi, Hét Bagoly, Aranyidő). Szerk.: Barta András, Budapest.

„Kitalált történetek”

„A látogató’ és az ,Útvesztő’

Konrád György 1965-ben kezdte el írni ,A látogató’-t, melynek eredeti címe ,Menetgyakorlat’ volt. (1) A regény már megjelenése pillanatában (1969) nagy port kavart, ám ez a vihar később sem csitult. Kikiáltották remekműnek és elhibázott alapvetésű műnek is, talán éppen ez mutatja irodalomtörténeti jelentőségét.

Ilia Mihály szerint a műnek több hibája is van: stílusa modoros, a naturalista hatás utánérzetét adja, s a társadalom egésze helyett csupán egy részletet mutat be totálisan, ami aránytalan struktúrát és hamis képet eredményez. (2) Kenyeres Zoltán álláspontja az, hogy a regény első harmadában „döcög” a stílus, mert a stíluselemek csak kevés sikerrel illeszkednek egymáshoz. (3) Veres András a látogató esettanulmányait a szociográfiai vizsgálatok anyagával vetette össze, s a deviáns életvitel szabadságát a legszörnyűbb tehetetlenségként értelmezte. (4) Egyes vélemények szerint ,A látogató’ felfogható filozofikus regényként, gondolati regényként, szerepregényként, menipeaként, vagy éppen egy képzeletbeli-tudatbeli utazást bemutató pikareszkként. A regény filozofikus töltete is sok elemzés tárgyául szolgált (bár Földes Anna szerint „csak” a gondolati, filozofikus regény felé tett lépésnek tekinthető): Fehér Ferenc szerint az oblomovi filozófia „kipróbálása” zajlik a regényben, Pomogáts Béla szerint a látogató a humánus érvényesítésének lehetőségeit kutatja, Rónay György pedig a látogató és Bandula Ferike kapcsolatát mint az embernek az embertársaiban vagy akár saját magában meglévő abnormalitáshoz való viszonyként értelmezi. (5)

A legtöbb elemző azonban a regény tartalmát, üzenetét próbálta felfejteni, s általában egyöntetű véleményre jutottak: a látogató gondolatban mérlegeli lehetőségeit saját élete és hivatali működése, illetve általánosságban az emberi szabadság tekintetében, majd dönt, és képzeletben kísérletet tesz arra, hogy egyik ügyfelét megmentse, megváltsa, azonban a kísérlet csöddel végződik (miközben ez az önszántából vállalt vegetatív létforma vágy- és igény nélküliségével megkísérti őt). A látogató ekkor eljut az egyetlen valóban reális lehetőséghez, a „nyitott szemmel éléshez”.

A korabeli regénykritikák mindegyike megemlíti, hogy ,A látogató’-ban érezhető a francia új regény hatása (és az is ismeretes, hogy Konrád György tanulmányt írt a francia új regényről), ezért rögtön felmerül a kérdés: az olvasói élmény alátámasztja-e ezt a kapcsolatot? Fontos hangsúlyozni, hogy jelen esetben a kérdés megválaszolásához valóban csak egyetlen új regény (nevezetesen az irányzat vezérének elismert *Alain Robbe-Grillet* 1959-ben megjelent ,Útvesztő’-je) szolgál alapul.

Objektivitás és/vagy szubjektivitás

Az irodalmárok talán a legtöbbet ennek a kérdésnek az eldöntésével foglalkoztak az ,Útvesztő’ recepciója kapcsán. A kritika a francia új regény – mint irodalomtörténeti jelenség – egyik legfontosabb, illetve legjellegzetesebb jegyének a teljes objektivitásra való törekvést kiáltotta ki (6) (persze ebben sem egyeznek a vélemények, illetve az „objektív” kifejezést többféleképpen is értelmezik), amit a regény egymást érő, teljes

részletességig menő, az anyagok mélyszerkezetéig hatoló leírásai alátámasztani lát-szanak. Az „Útvesztő” tárgyközpontú regény (7), mind a tárgyak (melyek jószerivel pontosan megszámlálhatók: a barna doboz, a katona kabátja, a lámpaoszlop stb.), mind az élőlények (a személyek, a légy) ábrázolása a látott-látható külső jegyek kimerítő leírásával történik. A látogatóban ugyanez a törekvés érzékelhető, bárhová lapozunk: „A háztömbnyi telket téglal alakban keretező, öles falazású épület, a vízszintes záródású emeleti ablaksorok alatt lemezborításos koszorúpárkánnyal körülírt egykori lak-tanya, az eredetileg is szürkére festett, de a koromtól iszapszínűvé változott és csak a begipszelt lövésnyomok helyén fehér himlőhelyes kórház bal oldali szárnyának föld-szintjén”. (8) Ez az objektivitás a két regény egész térfelületének minden „tárgyára”, jelenségére kiterjed, azaz még a szereplők jellemzése is pusztán a külső, látható-látott jegyek felsorolásával történik, s hogy a személytelenség és tárgyiasultság a végtelenségig – illetve éppen hogy a vég(esség)ig – fokozódjon, sem az alakoknak, sem a tárgyakkal, sem pedig a helyszíneknek nincsen nevük, a Bandula család, T. elvtárs (a látogató), F. Anna, illetve Henri Martin és a Bouvet utca kivételével (azonban az indokínai háborút ellenző, az „Útvesztő” írásakor már mítosszá vált Henri Martin a regényben mint valóságos szereplő nem létezik (9)).

A regénytérben való eligazodás ezzel problematikussá válik, az olvasás során mindössze annyi segítséget kapunk, hogy a meg nem nevezett helyszínek ismétlődnek, sőt „A látogató”-ban kitüntetett támpontok is akadnak a képzeletbeli terepmunka során, ezek a kocsmá, Bandulák lakása és a piactér. Ezzel szemben az „Útvesztő” valóban labirintus: hiába korlátozódik néhány helyszínre a „cselekmény”, a helyszínek közötti folyamatok váltások miatt az olvasó – ahogyan a főszereplő, a katona is – útvesztőben találja magát.

A tárgyközpontúságnak több összetevője vagy másképpen értelmezve következménye van mindkét regényszerkezetben: a külvilág elemeinek geometriai alakzatokkal történő leírása, a nyomkeresés a tárgyak mentén (mint T. elvtárs és a katona főtevékenysége), s ezek nyomán a rend megőrzésére vagy éppen a megtalálására, helyreállítására történő folyamatos kísérletek. A megfigyelést végző regénybeli elbeszélők a külvilágot és annak tárgyait rombuszokká, négyzetekké, körökké, háromszögekké, párhuzamos vagy egymást metsző egyenesekké, sőt paralelepipedonokká képezik le azzal a szándékkal, hogy a megjelenítés minél pontosabb, objektívebb legyen.

Az „Útvesztő”-ben mindvégig a hol eltűnő, hol előbukkanó nyomok követése zajlik mind a térben (lábnyomok a hóban, tárgyak nyoma a poros szobában), mind az időben, hogy a külvilág rendje „megképződjön”, „megteremtődjön” vagy legalábbis a katona számára legyen fel- és kiismerhető; a látogató feladata pedig éppen abból áll, hogy ha a világrendben „valahol üzemzavar támad, s a mozdulattevő eltér a dolgok használatának rendjétől, arra való a sarki rendőr, és arra vagyok én is, hogy néhány gyors, bevált fogással helyreigazítsuk”. (10)

„Kicsoda maga?... Hogyan szólíthatom? Mi a neve...?” (11)

A szereplők szintjén több eltérés is akad a két regény között, bár alapvetően hasonló a kiindulópontjuk: a névtelenség és a tárgyiasultság mint a személytelenség tényezői. „A látogató”-ban a főalakok – a látogató, azaz T. elvtárs, a három Bandula, F. Anna, az elképzelt hivatali munkatárs – személyiségének jellemzése minimális szinten megtörténik, s ez a névadással együtt lehetővé teszi a „kvázi-beazonosítást”. Ellenben az „Útvesztő”-ben a katonán kívül a többi szereplő kísértetiesen hasonlít egymáshoz, sőt több helyen úgy tűnik, mintha néhányuk megkettőződött volna: például a kisfiú(k), aki(k) kíséreti(k) a katonát, felbukkan(nak) a fényképen és szinte mindenütt, azonban nem derül ki sem a katona, sem az olvasó számára, hogy egy kisfiú jelenik meg több helyszínen,

vagy pedig több, különböző kisfiú létezik és kerül kapcsolatba a főhőssel. „A látogató”-ban a kórtörténetek névtelen szereplői szintén egyformák, csupán nyomorúságuk ezerféle.

A másik különbség a két regény szereplőábrázolása között az, hogy az „Útvesztő”-ben az alakok külső jellegzetességeinek mikroszkopikus szintű feldolgozása mintegy helyettesíti a jellemábrázolást, ezzel hangsúlyozza a jellemnéküliségüket. Az „Útvesztő” szereplőinek nincsenek ábrázolt érzelmeik, mindössze néhány, „mintha” kötőszóval bevezetett közlést kapunk a regénybeli elbeszélőtől, melyek az esetleges érzelmekről tudósítanak, például így: „– Régen nem evett – mondja a nő. És ez alkalommal futó kis szint kap a mondata, mintha sajnálkozás, félelem vagy megdöbbenés lenne benne.”, vagy: „Mintha bosszús lenne.” (12) Ennek a magyarázata abban rejlik, hogy a regénybeli elbeszélő csak azt regisztrálja, amit lát, tehát csak a szereplők külső, látható jegyeit mutatja meg, a lehetséges érzelmekre az arcjátékából, hanghordozásból következtet.

Időkezelés

„Igen, félóra múlva otthon vagyok, csakugyan egy kicsit hosszúra nyúlt ez a nap, nem, nincsen semmi baj, drágám, mindennapos esetek, csak kissé összegyűlt.” (13) Ekkor bizonyosodik meg teljesen Konrád György regényének olvasója, hogy a látogató látogatásai és Ferikével való együttélési kísérlete csak a regénybeli elbeszélő képzeletében zajlott le. A regényidő egy napra, pontosabban egy munkanapra, egy hétköznapra korlátozódik, azonban a regényben az idő múlására nem találunk utalást: csakúgy, mint a térbeli tájékozódást, az időbelit sem segítik támpontok. Ennek eredménye egy bizonyosfajta időnélküliség és/vagy időnkívülség. S ha ezt az időnkívülséget és térnélküliséget „összeillesztjük”, akkor érthetővé és egyértelművé válik a szereplők személytelensége: konkrét időbeli és térbeli koordináták híján nem létezhetnek konkrét és egyedi személyiségek. Ez a hiány még inkább érzékelhető az „Útvesztő”-ben. Megszűnik az időbeli haladás érzete, ugyanúgy nem lehet haladni az útvesztőnek érzékelt városban, mint a regényidőben, egymást váltják nappalok és éjszakák minden természeti törvényt kiiktatva, tehát a regényidő meghatározhatatlan, mintegy önmagába tér vissza.

Míg „A látogató”-ban az idő mutat körforgást, önismétlést azzal, hogy a regényidő huszonnégy órája ugyanolyan, mint az előtte levők és mint az utána következők („Holnap tehát, s vagy húsz esztendeig, mint tíz éve már, reggel fél kilenckor áttüremlek a vaskapun” (14)), addig az „Útvesztő”-ben mintegy a regénytér hajlik vissza önmagába azzal, hogy a kezdő és a záró jelenetnek ugyanaz a szoba a helyszíne.

Itt kell kitérni a dolgozat címében szereplő „kitalált történet” elnevezésre. Alain Robbe-Grillet az „Útvesztő” elé helyezett, az olvasónak szánt bevezetését így kezdi: „Ez az elbeszélés nem tanúságtétel, hanem kitalált történet.” Ez a kifejezés mindkét regényre illik. Konrád regényének nincsen hagyományos értelemben vett cselekménye és nincsenek jellemei, az „események” a regénybeli elbeszélő gondolatkísérletei, asszociációk formájában. Ennek következménye egyrészt az, hogy a regénytér kitágul, másrészt ezzel ismételtlen visszakanyarodunk „az objektív vagy szubjektív-e ez a regény” kérdéséhez. Ehhez a struktúrához nagymértékben hasonlít az „Útvesztő”-é: a „cselekmény” csak a szereplő tudatában létezik, és a valóság keveredik a képzelettel, sokszor minden átmenet nélkül. (15) A kérdésre adható válasz tehát a következő lehet: a tárgyalt regények objektívnak tekinthetők tárgyközpontúságuk miatt, de nézőpontjuk és a tudatban zajló „cselekményük” révén szubjektív alapvetésűek, „kitalált történetek”.

A nyelv a tárgyközpontúság és a gondolatiság szolgálatában

Robbe-Grillet regényének nyelve olyan egyszerűen, pontosan, mértanilag leírhatóan épül fel, mint az ábrázolt regényvilágbeli tárgyak, például: „Másik út indul aztán az ágytól a fiókos szekrényig. Önnét a csillogó, keskeny parkettesík, amely a fiókos

szekrénytől az asztalhoz visz, és összeköti a két kiszélesedő, portalánított körfelületet, enyhén elhajlik, s aztán a kandallóhoz közelebb vezet el, melynek nyitott huzatszabályozója mögül hamuhalom látszik ki, és kandallórács sincs rajta.” (16) Ezzel szemben „A látogató” tárgyleltárainak nyelvezete nem alkalmazkodik a tárgyak tárgyszerűségéhez: „ténferege leltározom a repedések érfonátát, a penész, a korom, a rozsdá skarláfoltjait, a golyószóró ütötte ragyaábrákat, a habarcskozmetika redves omladékait, a szervetlen mocsok egyenletes lerakódását a falakon. Ami sima és tömött volt, rücskös és porlatag lett, ami ötletes és helyénvaló volt, hullaszürkén, pucéran kimered. Kő, deszka, vas olyan esetlegesen kapcsolódik itt össze, mint egymásra szórt, lenyesett csirkelábak alacsony permű bádogládákban.” (17)

Az „Útvesztő” regénybeli elbeszélője (akinek személye teljes mértékben nem azonosítható egyik szereplővel sem) értelmezhető pusztá szempárként, amely körültekint az őt körülvevő világ tárgyain, jelenségein, szereplőin, majd regisztrálja, azaz nem elmeséli, lefesti, jellemzi őket. „A látogató” hasonlóképpen regisztrál, a regény többi szereplőjét, az esettanulmányok „alapanyagait” az ő tekintetével szemléljük és látjuk. A szembetűnő különbség a kétfajta tekintet között nem abból adódik, hogy a két regénybeli elbeszélő mit lát és mit láthat, hanem a regisztrálás hogyanjából, azaz a nyelvezetéből. Az „Útvesztő” regénybeli elbeszélőjének nyelve illeszkedik a látot-

Az időnként himnikussá vagy éppen litániaszerűvé váló sorok, a minden pátoszt nélkülöző tárgyi valóság ábrázolását átható pátosz, valamint a leginkább uralkodó metaforák s megszemélyesítések, hasonlatok, meghökkenítő-megdöbbenítő, de hihetetlenül pontos jelzők az „Útvesztő” nyelvezetétől teljesen elütő lírai, de rendkívüli tömörségű nyelvezetet, nyomasztó víziót eredményeznek.

csillognak a maradék folyadéktól, amely vékony hártáival vonta be a már kialakult sötétebb lerakódásokat, végül a kockahálózat más részein az egymáshoz túl közel eső, folytonosan odébb tett, a csúsztatástól félig elmosódó vagy talán futtában végigtörölt nyomok teszik zavarossá a rajzolatot.” (18)

Összevetésként szintén egy kocsmaleírás „A látogató”-ból: „Laza csoportok állnak körül magas, csőlábas ivóasztalokat, kirojtosodott kabátujjakkal pihennek a söröskorsók mellett, az arcok árnyékosak a napközben kiserkedt szakálltól, a széles körömágyak feketék a kenőolajtól, a vasreszeléktől, vegyszerektől, a falipolcnál néhányan bablevest kanalaznak, egy öregember a tányér alján hagyott maradékra várakozik, a csapott nyakú pénztárosnő valakit letorkol, feje fölött tilalmakat hirdető falragaszok, a kármentő horgonylemeze sörhábttól és mosogatóvíztől síkos, porcelánhengerekben cseresavas vörösbör, vizes pecsenyebor úsztat légszárnyat, dugómoszatot, üvegfal mögött megkövült pogácsák, kocsonyába fagyott, trágár sertésfülek, fekete kolbászgyökerek hámozzák ki magukat a dohányfüst kék emeleteiből. Az aranyfogú csapos néhány másodpercig erős vízszugár alá tartja a poharakat, melyeket egy görbe és szakállas öregasszony hordoz elé szüntelen mormogással. A bejárati ajtónál két tagbaszakadt rendőr áll. Jobb csípőjükön pisztolytáska, hasuk előtt fekete-fehér csíkos gumibot. Egy kapatos öreg eléljük áll,

szórakoztatni próbálja őket; nem utasítják el, mosolytalanul elnéznek a feje fölött. Négy-öt percig szótlanul állnak, azután továbbmennek.” (19) A regénybeli elbeszélő tényleg csak azt mondja el, amit lát – azaz regisztrál –, mindent az ő tekintetével néz az olvasó, azonban nyelviileg elszakad a puszta regisztrálástól, elrugaszkodik tőle és megteremt egy sajátos, leginkább a költői nyelvre emlékeztető nyelvezetet. Sokszor már-már prózaversszerű „A látogató” a szó- és kötőszóismétlések, valamint a gondolatritmusok révén: „Ha íróasztalomnál ülve tenyeremet homlokomra szorítom, (...) ha idegeimben elindul néhány korty pálinka, (...) ha nem szól senki, (...) ha kiejtettem lomkamrához mindinkább hasonlító emlékezetemből (...), ha előző este feleségemet átkarolva csendben végigjárjuk szokott sétautunkat a hegyoldalon, (...) akkor, istenem, akkor is csak olyan lesz ez a nap, mint a többi.” (20)

Az időnként himnikussá vagy éppen litániaszerűvé váló sorok, a minden pátosz nélküli tárgyival való ábrázolását átható pátosz, valamint a leginkább uralkodó metaforák s megszemélyesítések, hasonlatok, meghökkentő-megdöbentő, de hihetetlenül pontos jelzők az Útvesztő nyelvezetétől teljesen elütő lírai, de rendkívüli tömörségű nyelvezetet, nyomasztó víziót eredményeznek. Ennek bemutatására következzen két rövid szövegrészlet: „Mákszemnyi befalazott légbuborékok a tehetetlenség mészkőhegyében: íme, a szabad akarat elmulasztott lehetőségei.” (21), „A városnegyed araszoló, morzsalékos élete helyenként gyulladásba jön.” (22)

Így ismét visszajutunk az először felmerülő kérdéshez: objektív vagy szubjektív-e a tárgyközpontú regény? A látogató objektív, pusztán csak regisztráló tekintete által látott objektív valóság, tárgyyszerűség a megfogalmazással, az ábrázolással válik szubjektívvé, s a nyelvezet lesz a szubjektív gondolati tartalom közvetítője. Ezáltal a regény ugyan tárgyközpontú marad, de az ábrázolt tárgyak, jelenségek, alakok csak a regénybeli elbeszélő tudatában olyanok, mint ahogy azt ő látatja az olvasó számára. Itt újra visszajutunk a személytelenség problematikájához, hiszen ezzel a költői nyelvhez közelítő nyelvezettel a mikroszkopikus részletességgel ábrázolt emberek és tárgyak személyességet és egyediséget nyernek.

Ennek nyomán felmerül a kérdés: ki is a regénybeli elbeszélő? Valóban azonosítható-e az egyszer „megnevezett” T. elvtárral, a sokat próbált és látott gyámügyi főelőadóval? Az esettanulmányokat készítő gyámügyi előadó nem az esettanulmányokhoz, körtörténetekhez illő száraz, hivatali nyelvezetet használja, hanem egy sokkal bonyolultabb, költői képekre, asszociációs láncokra, impresszionisztikus és szürrealisztikus képekre épülő nyelvet beszél, amivel végképp elrugaszkodik a szociografikus ihletettségtől, s egy gondolati regény nyelve lesz az övé. Nem bizonyítható, de nem is cáfolható *Bojtár Endre* állítása, miszerint a látogató egyenesen az íróval azonosítható. (23)

Igazat adhatunk *Benkő Ákos*nak, aki szerint Konrád György regénye igazolja *Aragon* feltevését, miszerint a modern regény fejlődésének egyik lehetséges útját és módját a „nouveau roman”, a francia új regény jelentheti. (24) Konrád valóban merít az új regényből, legalábbis az „Útvesztő”-vel való összevetése ezt sugallja. A tudatban zajló „cselekmény”, a tér- és időkezelés, a tárgyközpontúság, az objektív leírás és a szubjektív nézőpont együttese valóban termékeny ösztönzést adott, adhatott „A látogató” megszületéséhez. Azonban mindezek a rendkívül tömör, de lírizált prózanyelvbe ágyazva „A látogató”-t újszerű, a francia új regény közvetlen hatásától elrugaszkodó, önálló és remek regénnyé teszik.

Jegyzet

(1) *A magyar irodalom története* III/2, 1226.

(2) Ilia M.: *Konrád Gy.: A látogató*. 772–773.

(3) Kenyeres Z.: *Egy hivatalnok pokolra száll*. 125.

(4) Veres A.: *A sikerképtelenség környezetrajza*. 295.

- (5) Földes A.: *A látogató látomása*. 248.; Fehér F.: Konrád Gy.: *A látogató*. 1490.; Pomogáts B. *Két regény*. 269. Rónay Gy.: *Az olvasó naplója*. 487.
- (6) Magyar M.: *A francia regény tegnap és ma*. 75.
- (7) Magyar M.: *Regény vagy „új regény”?* 105.
- (8) Konrád Gy.: *A látogató*. 187–88.
- (9) Magyar M.: *A francia regény tegnap és ma*. 100.
- (10) Konrád Gy.: *A látogató*. 70.
- (11) Robbe-Grillet, A.: *Útvesztő*. 181.
- (12) Uo. 54., 73.
- (13) Konrád Gy.: *A látogató*. 218.
- (14) Uo. 224.
- (15) Magyar M.: *A francia regény tegnap és ma*. 90.
- (16) Robbe-Grillet, A.: *Útvesztő*. 15.
- (17) Konrád Gy.: *A látogató*. 60.
- (18) Robbe-Grillet, A.: *Útvesztő*. 33–34.
- (19) Konrád Gy.: *A látogató*. 110–111.
- (20) Uo. 18–19.
- (21) *A látogató*. 121.
- (22) *A látogató*. 61.
- (23) Bojtár E.: *Az irodalmi mű jelentése*. 54.
- (24) Benkő Á.: *Egy elhamarkodott bírálatról*. 139.

Irodalom

- Robbe-Grillet, Alain (1971): *Útvesztő*. Ford. Farkas Márta, Bukarest.
- Béládi Miklós – Rónay László (1990, szerk): *A magyar irodalom története 1945–1975*. III/2. A próza és a dráma. Budapest.
- Benkő Ákos (1969): Egy elhamarkodott bírálatról. *Forrás*, 5–6, 138–139.
- Bojtár Endre (2000): Az irodalmi mű jelentése. In: B. E.: *A kelet-európai pontossága*. Budapest. 45–70.
- Fehér Ferenc (1969): Konrád György: A látogató. *Kortárs*, 9, 1489–1495.
- Földes Anna (1976): A látogató látomása. In: uő: *Próza jelen időben*. Budapest. 235–248.
- Ilia Mihály (1969): Konrád György: A látogató. *Tiszatáj*, 8, 772–773.
- Kenyeres Zoltán (1969): Egy hivatalnok pokolra száll. *Új Írás*, 8, 125–127.
- Konrád György (1969): *A látogató*. Budapest.
- Magyar Miklós (1986): *A francia regény tegnap és ma*. Budapest.
- Magyar Miklós (1971): *Regény vagy „új regény”?* Budapest. (Modern Filológiai Füzetek 11.).
- Pomogáts Béla (1970): Két regény. *Jelenkor*, 3, 266–273.
- Rónay György (1969): Az olvasó naplója. *Vigília*, 486–487.
- Thomka Beáta (1969): Kisiklott mozdulatok kiállítása. *Új Symposion*, 53, 25.
- Veres András (1979): A sikerképtelenség környezetrajza. In: uő: *Mű, érték, műérték*. Budapest. 255–299.

Az önazonosság válsága

Örkény István: *„Vérrokonok”*

Vasút az egész világ? Vagy hogy is áll ez a képlet? A „Vérrokonok” Örkény István minden epikai előzmény nélkül színpadra került drámája. Az eredeti „Vérszerződés” címet Örkény a Vígszínház kérésére változtatta meg, és ez a változtatás hozzáállásbeli különbségeket is hordozott: a vérszerződés szó sokkal misztikusabb, míg a vérrokonok sokkal különösebb szóösszetétel. Mindenesetre a címbeli szó a drámában sajátos, egyszeri jelentéstartalmat kap.

A darab szereplői egytől egyig Bokorok, bár kezdetben nem ismerik egymást, szó sincs rokonságról köztük. A hét szereplő (a hetes szám a mindenséget foglalja magába, illetve utalhat a magyarok hét vezérére is) közös ismérve, a konkrét vérségi kapcsolat megszületése előtt, a vasút iránti közös szenvedély. A rokon szóra rímel a Bokor, és általában a magyar szóval folytatják a darab elemzői ezt az értelmezési sort, tehát a Bokorok a magyarok helyett állhatnak, és a három férfi és négy nő Bokor a magyarok magatartási típusait képviselnék. (Az elnevezéssel kapcsolatban gondolhatunk Tasnádi István „Hazámházam” című drámájában a „badarok”-ra is, hasonló értelmezéssel. Ez még beszédesebb név...)

Ezt az értelmezést egyébként segíti az írónak a drámái szöveghez csatolt bevezetője, amelyben ezt írja: „Például – hogy most már ne csak a vasútról beszéljünk – sokféleképpen szerethetjük hazánkat. Lángolva ostromozva, mint Ady, életünket áldozva érte, mint Petőfi, üres szólamokat rakétázva, mint a hordószónokok.” Ez alátámasztja a Bokor-magyar, vasút-haza párhuzamot, de kérdés persze, hogy mennyire kell ezt a „használati utasítást” komolyan vennünk, és mennyire enged meg maga a szöveg egyéb behelyettesítést (a vasúttal kapcsolatban az ajánlott ultizás, illetve labdarúgás például belefér-e ebbe a körbe, valamint kitégítható-e a kör annyira, hogy az emberek csupa magas hangrendű szava rímeljen a Bokorok mély hangrendű szavára).

És egyébként is vasút az egész világ? Vagy hogy is áll ez a képlet?

A vasút az ipari forradalom óta jelkép, sokféle asszociációt sűrít magába: a vasút összeköt, távlatokat teremt, világokat nyit meg, kitégít, ugyanakkor szűkít is: hiszen elérhetővé teszi az eddig elérhetetlent, ezzel demisztifikál, továbbá jelenti a füstöt, a zajt, a külvárost, a tömeget. (Mára a vasút utal a nagyon hétköznapiakra is, gondoljunk csak a kalauz vagy a mozdonyvezető figurájára.) Fontos, hogy a dráma folyamán nem jelenik meg pályaudvar, „közvetlenül” (a szereplők közül) senki nem utazik vonattal, csak beszélnek róla: viszonyítási pont ez a sínek nélküli vasút. „Szeretem a vasutat, mert ő a rohanás, a tágasság, az egész világ...” – hangzik el a szövegben (megszemélyesítve: „ő”!). Máshol pedig „...ez a lármás, füstöt okádó, dühöngő, fekete sátánfajzat” a vasút. Úgy tűnhet, hogy parabolával van dolgunk, bár Örkénynél, *Kafka* paraboláival ellentétben, inkább parabola-paródiákról beszélhetünk (az „Egypercesek”-re gondolva). (1)

Helyettesíthető-e tehát a vasút bármivel? A szöveg segít eligazodnunk, a szereplők maguk is megpróbálkoznak, egyelőre csak a nyelvben való behelyettesítéssel, Péter és Pál beszélgetése során vetődik fel az ötlet: „Hát nevezzük istennek.” Péter erre válaszol: „Ez szépen hangzik, de... Érdekes. Amit mi Vasút névvel illetünk, látszólag bármivel helyet-

tesíthető, és mégsem pótolja semmi.” Mi erre a legkézenfekvőbb megoldás? „Ahelyett, hogy vasút, azt fogjuk mondani, hogy vasút.” A felcserélés mint ugyanarra-cserélés motívuma többször megjelenik Örkénynél. (2) (Például az ‚Apróhirdetés’ és az ‚In our time’ című egypercesek építenek erre a gesztusra.)

Talán nem is kell, nem is lehet megfeleltetni a vasutat konkrét dolognak, a parabola megfejtésén túl inkább P. Müller Péterrel lehet egyetérteni, aki az önazonosság kérdését tartja a dráma alapproblémájának. (3) Az önazonosság kérdésköre a felcserélhetőség és a behelyettesíthetőség problémáját viszi tovább, tágitja ki: itt mindenki Bokor és mindenki vasutas, holott alapvetően a név és a foglalkozás az ember önazonosságának legfontosabb jelei a külvilág felé. Az egymással való összekeverés a dráma során egyszer konkrétan is előfordul: Miklós és Pál pálinkázásuk közben összekeveri egymást. Miklós: „Nem te ittál? Én ittam? (Szomorúan.) Lehet. De ha ezt is összekeverem, akkor mi lesz velem holnap?” További példa erre Judit fiú-lány felcserélhetősége. „Mi a különbség?” – teszi fel a „lány” a költői kérdést, amit igazából Pál élőhalott mivoltával kapcsolatban is fel lehetne tenni. Pált „feltámasztják” ugyan saját vérükkel a Bokorok, de feleslegesége ezzel nem szűnik meg. (Örkény korábbi drámája, a ‚Pisti a vérzivatarban’ is az önazonosság problémájával foglalkozik, Pisti folytonos alakváltozásának vagyunk tanúi. Gondolhatunk továbbá Nádás Péter drámáira, ahol a szereplők már áttűnnek egymásba.)

A mű legfontosabb aspektusa ez az identitásválság. A 20. század egyik legalapvetőbb tapasztalata a személyiség egységének felbomlása (utalhatunk az irodalomban gyakran használt doppelgänger-figurákra és alakmásokra, az önsokszorosítás módjaira *Babits*tól *Weöresig*, és tovább...). Az önazonosság problémakörét a modernség összekapcsolta a nyelvvel, és azt is problematizálta. A személyiség válsága tehát a nyelv válságával fejeződik ki, abban is megjelenik a néven nevezés, a világ nyelvi elsajátíthatóságának a problémája, és a nyelv tükrözi a válságba került létet. Az abszurd irodalom jellemző módon ezt felnagyítja, és tárgyává teszi. Az abszurd színházzal foglalkozók kiemelik, hogy az abszurd színház a kommunikáció válságát jeleníti meg. (4) Ember és ember, illetve ember és önmaga között is lehetetlenné válik, megszakad vagy töredékes lesz a kommunikáció, és éppen ezt a nyelvi dezintegrációt hivatottak ábrázolni a drámákat kitöltő közhelyek, fecsegések, félreértések, kétértelműségek. A sablonok, a klisék a bizonytalanság leplezésére szolgálnak, a félrehallás, elbeszélés technikája pedig az álkommunikációt erősíti, ezzel a kommunikáció lehetőségét kérdőjelezi meg.

A nyelvi problémához tartozik még a különböző szövegek kicsavarása, mások beiktatása a párbeszédbe. A menetrend idézése általános, Mimi szövegébe egy imaszöveg ékelődik (persze a vasúthoz szól a fohász). Sokszor szólalnak meg szentenciák, közmondások elferdítve: „Pusztába halt szent zene”, „Istenem, milyen nagy a te vasutad!” A vasút szót helyettesítik be legtöbbször. Egyébként a megnevezett Einstein- és ‚Micimackó’-idézet egymás mellett jelen van a szövegben, ez is az eklektikát mutatja. Hozott szövegek az apróhirdetés sorai, illetve Pál cédulán üzen a többieknek hálája kifejezéséül.

A dráma elején a szereplők bemutatkoznak (mint *Ionesco* ‚A kopasz énekesnő’-jében: „és a nevünk: Smith.” Vagy az úgymond helyes drámakezdés az lenne, „hogy rögtön világos legyen a szituáció, ki kicsoda stb. Azaz első szín: belép két ember, s az egyik így szól: Atyánk, mint jól tudod, gabonakereskedő volt.” – hangzik el *Esterházy* ‚Búcsúszimfónia’-jében). Az identitásukat szavakkal adják meg, ez elidegenítő eszközként is működik, a brechti epikus színházat is idézi. (Pál „nem szeret bemutatkozni”, és igazából nem is tud, nincs mit mondania magáról, nem tudja személyisége koordinátáit helyesen megadni.) A szereplők érzékeltetik, hogy színházban vagyunk, a közönséghez kiszólunk, a játéktér ezzel hangsúlyosan kijelölődik. A dráma nem felvonásokból, hanem két részből áll, ezek felfoghatók a vérszerződés előtti, illetve utáni időszámításnak.

Az időt itt a vasúttal kapcsolatos gondolatok töltik ki, igazából semmi lényeges nem történik, legfeljebb a véradás, de ennek a tettnek a szükségessége is megkérdőjeleződik.

Az itt megjelenő emberek életét alapvetően a vasút ciklikus ideje határozza meg (nyári menetrend bevezetése!), bár a lineáris idő is megjelenik. Megtudunk néhány dolgot a múltrol is: Miklós hőstettét, illetve a jövő vágyképeiről: Judit feljebb akar lépni, illetve Péter küzdelme, hogy bekerüljön a vasúthoz. Mégis ezt az időt akár pazarlásnak is fel lehet fogni, hiszen nem történik semmi felforgató a színpadon. Még ha a két rész nem is tükröképe egymásnak, történik némi elmozdulás a kezdet és a végpont között, de ez nem lényegbevágó.

A tér sem valóságos tér, a darab „hősei nem a valóságos térben, hanem megszállottságuk mágneses erőterében mozognak.” – szól a szerzői instrukció. „A színpad üres. Vagy mit tudom én. Az a fontos, hogy ne ábrázoljon semmit. ... A darabban szereplő összes tárgyak többek önmaguknál: néma, de fontos szereplők.” – folytatódik az utasítás immár a dráma szövegében. Ilyen tárgyak: a rúd, a ponyva, a tojások, a fotelek, az esernyő, ezek az üres térben jelzésszerűek, illetve a szereplők között kapcsolatteremtő szerepük van. A díszletelen térben ezeknek a tárgyakkal hasonló szerepük van, mint az abszurd drámában az önmagukon túlmutató minimáldíszletnek (ilyen *Beckett* „Godot...”-jában a fa, vagy a „Végjáték”-ban a szemeteskukák).

A tér-, illetve az időkezelés tehát a hagyományos drámai formák ellen dolgozik. További abszurd és groteszk jellemzők is megtalálhatók a drámában. Az abszurd az össze nem illőt, a képtelent jelenti, az abszurd irodalom a létezés értelmetlenségével, reménytelenségével foglalkozik, és a világot teljes negatívumként állítja be. Módszere a modellálás, míg a groteszké az elemzés. A groteszk tárgya a létezés részleges értelmetlensége. Az abszurd két végletesen össze nem illő elemet rak egymás mellé, a groteszk két részlegesen össze nem illő elem kapcsolatából származó komikumot használja fel. Az abszurd tragikus (néha tragikomikus), míg a groteszk komikus (esetleg tragikomikus) esztétikai minőség. (5) A „Vérrokonok” egyértelműen inkább groteszk dráma, de abszurd jellegzetességek, illetve helyzetek találhatók benne.

Az itthoni abszurd, illetve groteszk próbálkozások kapcsán megemlíthetjük például *Mészöly Miklós*, *Eörsi István*, *Görgey Gábor*, *Hernádi Gyula* és *Páskándi Géza* nevét. Míg Nyugat-Európában az abszurd vált egyre hitelesebbnek gondolt kifejezési formává, addig az elemzők a kelet-európai groteszkről beszélnek, ez a tendencia nyilván nem véletlen. Örkeny dramaturgiájára talán mindkét oldal hatását ki lehetne mutatni (*Beckett*, *Ionesco*, *Dürrenmatt*, illetve *Mrożek*, *Havel* és *Sorescu* neve merülhet fel). *Páskándi* kifejezése a sajátos magyar típusra az „abszurdoid” kifejezés. (6)

A „Vérrokonok”-ban sok kifacsart nyelvi játékot találunk. Gondoljunk csak Judit életfilozófiájának megfogalmazására: „Beérem egy vacak vajjas kenyérral, persze, ha a vajjat nem a kenyérre rá, hanem alája kenhetem.” (Ez párhuzamba is állítható Örkeny „Arról, hogy mi a groteszk” című művével: ha fejfelé nézzük a vajjas kenyeret, biztosan máshogy látjuk...) Sokszor két össze nem illő elem kapcsolatából fakad a groteszk humor forrása, ilyen például a pápa és a rohadt kelkáposzta egymás mellé helyezése.

Az abszurd helyzetet támasztják alá a párbeszéddek: a kommunikációs zavarok, az egymás melletti elbeszélések, a sablonok, klisék alkalmazása, a banalitás. De ezzel kapcsolatban a mozaikszerűség a jellemző, hiszen sokszor a semmitmondások és az ismétlések közé beékelve egy-egy értelemmel teli mondatra is akadhatunk. Az egymás mel-

Ember és ember, illetve ember és önmaga között is lehetetlenné válik, megszakad vagy töredékes lesz a kommunikáció, és éppen ezt a nyelvi dezintegrációt hivatottak ábrázolni a drámákat kitöltő közhelyek, fecsegések, félreértések, kétértelműségek. A sablonok, a klisék a bizonytalanság leplezésére szolgálnak, a félrehallás, elbeszélés technikája pedig az álkommunikációt erősíti, ezzel a kommunikáció lehetőségét kérdőjelezi meg.

letti elbeszélésre példa Pál és Veronka párbeszéde arról, hogy Pétert akkor most felvegyék-e a vasúthoz.

A kezdeti szerencsétlenkedés a vasrúddal szintén abszurd szituáció. Miklós épp tovább akarja adni, majd elkezd keresni: „nincs valakinél egy tárgy, aminek nem tudom a nevét? Egy meghosszabbítás?...” És eközben csak kétszer botlik bele a rúdba. Abszurditása tovább fokozódik, amikor már Pál és Veronka húzza-vonja, és Veronka már a szavak jelentésével sincs tisztában: „Ne énfelém, hanem maga felé húzza” ... „Akkor úgy látszik, én csak tolni tudok”, illetve amikor a rúd eleje-vége a vita tárgya. Egyébként kiemelhető már itt a keresés, a hiány motívuma: az egyik fél egy sátorrudat keres, de a rúd nem kerül a rendeltetési helyére, nem jutnak arra a pontra, hogy behelyettesítsék ezt. (7)

Az abszurd megfosztja az életet a pátosztól, a hős nem lehet felséges, ezért gyakran hozzátartozik a bohóctréfák, illetve kellékek világa is (Estragon és Vladimir is felfogható bohóctréfának). Itt is előkerül ez az aspektus, bizonyos gesztusok és mikrocselkvések a bohóctréfák hagyományát idézik, az első részben Mimmivel kapcsolatban kapjuk a következő szerzői utasítást: „a blúza kivágásából elővesz egy kalapácsot”, és később: „...egy almát”. Pál az öltöztetés után néz úgy ki, mint egy bohóc: „Fején keménykalap, nyakán majdnem földig érő sál, a zakója fölött egy rikító színekből összeállított kötött, csíkos női kardigán. Karján az ernyő...”.

A szereplőkkel kapcsolatban a szakirodalom általában egyetért: nincsenek jellemek, hanem különböző magatartásokról beszélhetünk. (8) Kiemelik azt is, hogy nincsenek az alakok között drámai viszonyok, csak kapcsolatok, és ez alapján jut el *Bécsy Tamás* a következtetésig, miszerint ez nem dráma. Szerinte adva vannak groteszk mondatok, de ezek körül nincs drámai szituáció. Bécsy szerint a szöveg epikusán, különböző mozaikokból építkezik, egymás mellé rakott párbeszédekből, de csak két pontja van a szövegnek, amikor valódi viszonylatok jelennek meg: a véradás jelenete és a bűnbakképzés helyzete. A vér központi motívum, már a darab kezdete óta sokat beszélnek magas vérnyomásról, tojást azért esznek, vörösbort azért isznak, mert vért csinál, a vasútért akár vérüket is adnák a szereplők. A véradás aktusa éppen konkrétságával válik groteszkké, hiszen semmilyen jelképes gesztus nem áll mögötte.

Részlegesen mégis van a szereplőknek saját személyiségük, még ha ez nem is teljesen körbejárható; igazából csak a vasúthoz való viszonyban fejeződik ki, és egyikőjük sem egyértelműen komikus figura, illetve nem tisztán pozitív/negatív. Miklós magatartása sem nélkülözi a groteszk elemeket, történetébe a koncepció per groteszk változata van beépítve (vád a nagy vonatrablás, míg a rehabilitálás oka, hogy nincs is vasúti közlekedés a két település között). Neki van a legrégebbi kapcsolata, legtöbb tapasztalata a vasúttal, ő képviseli az előszóban emlegetett szenvedélyt leginkább. (Bár meghurcoltatása óta megváltozott, „azóta félek magamtól, nem tudom mi a helyes”). Péter katalógust gyárt, amelyben „az összes létező hibaforrások ábécésorrendben játszi könnyedséggel megtalálhatók.” Naiv hite szerint a világ, illetve annak hibalehetőségei katalogizálhatók, a tudás még összegyűjthető és rendszerezhető. Ő a könyvek embere, aki sose ült még vonaton, mégis leghőbb vágya, hogy bekerüljön a vasúthoz dolgozni, és ez a forrása Veronkával való nézeteltérésének is.

Míg a férfiaknál inkább foglalkozásukkal kapcsolatos identitásválságot tapasztalunk, addig a nők számára nő-voltuk válik problematikussá. (9) Veronkát mint nőt ugyanis az mozgatja, hogy legyen gyereke, és bár ő is tisztelettel adózik a vasútnak, nem annyira fanatikus, mint a férfiak. Ez a tulajdonság Miminél is megtalálható, aki viszont már túl van ezeken a dolgokon, és egyszer ki is fakad, majd gyors imával bánja meg vétkét. Spiné, a spicli háromszoros vasutasözvegy feleslegességén azzal próbál javítani, hogy állandóan másokat figyel meg, és önmaga hasznosságát, nélkülözhetetlenségét hangoztatja. Judit kissé távolabb áll a Bokoroktól, bár letagadhatatlanul ő is közülük való („szintén Bokor”). Jelképes törekvése hogy az automata-létből kikerüljön (ráadásul peronjegyeket

árult...), és a Tájékoztatóba szeretne bekerülni (az emberek közti kommunikációt segítse, informátor legyen; a dráma folyamán is ő vitte a híreket, ő teremt kapcsolatot a Bokorok és Pál között). Legfőbb érdeme, hogy kritikusan tudja szemlélni a nagyokat, és hogy nem hisz vakon a vasútban.

Dramaturgiaiilag Pál a központi figura, az ő megmentésére jön létre a vérszerződés, ő teremt kapcsolatot a Bokorok között. Judit szerepe legalább ilyen fontos, hiszen ő kezdi, illetve zárja a drámát, és ő mutatja be Pált a társaságnak.

A drámát tehát meghatározzák az abszurd és a groteszk elemek. Jellemző módon nincs a drámának íve, vagyis a vérszerződés lehetne akár központi, jelképes esemény, de mivel nem bontakoznak ki a szereplők között igazából drámai viszonyok, ezért nem válik csúcsponttá. Nem érezni a konfliktus lehetőségét, nem alakul ki önreflexió, ennyiben az abszurd időpazarló, vegetáló lényével vonhatunk párhuzamot az itt látott egy helyben toporgás során. Helyzetképet kapunk, gyors váltásokkal egymás mellé tett különböző stílusú és hangulatú jeleneteket, párbeszédtöredékeket, amelyek az önazonosság válságát tárják fel a groteszk (az abszurdoid) jegyében.

Jegyzet

- (1) Szabó B. István (1957): *Örkény*. Balassi, Budapest. 134.
- (2) Balassa Péter (1979): A részvét grimaszai. Örkény István művészete és a Pisti a vérzivatarban. *Kortárs*, 1475–1484.
- (3) P. Müller Péter (1990): *A groteszk dramaturgiája*. Magvető, Budapest. 26.
- (4) Balota, Nicolae (1979): *Abszurd irodalom*. Budapest. 404.
- (5) Tarján Tamás (1983): *Kortársi dráma. Arcképek és pályarajzok*. Magvető, Budapest. 58.
- (6) Simon Zoltán (1996): *A groteszktől a groteszkig*. Budapest. 83.
- (7) Mész Lászlóné (1987): *Mai magyar drámák*. Tankönyvkiadó, Budapest. 165.
- (8) Bécsy Tamás (1984): „E kor nekünk szülők és megölők...”. Tankönyvkiadó, Budapest. 95.
- (9) P. Müller Péter: i. m. 28.



A Z-PRESS Kiadó könyveiből

Történeti és elméleti munkák drámáról, színházról

Milyen keretben értelmezhetők a magyar szerzők 1920 és 1949 között írott történeti és elméleti szövegei drámáról és színházról?

A legcélszerűbb talán a csaknem három évtized európai trendjéből, illetve a 20. század végének elméleteiből keletkező kettős horizontból való értelmezés. (1)

A húszas-harmincas években leginkább tárgyalt kérdéskör az írott dráma és a színházi műalkotás viszonya. A 20. század végén ezt a viszonyt úgy értelmezték, hogy a színházi műalkotás az írott drámától független műalkotás; az írott dráma pedig csak a színjátékmuvel való kapcsolatában, ennek részeként értelmezhető, önállóan nem.

Mindazonáltal a 20. század végén többféle elmélet létezik. Ezek közül Magyarországon az utóbbi évtizedben a szemiotikai, illetve a dekonstrukció- és a recepció-elmélet kapott jelentős teret, a posztmodern elméleti nézőpontokkal és fogalomkészlettel. Főként azért, mert az irodalomelmélet ezt alkalmazta, s ezen a réven terjedt el. Mind az európai, mind a magyar színházi előadások közül azokra irányult a figyelem, amelyek ezekkel az elméleti trendekkel áthatott világértelmezések és színházpoétikai megoldások alapján jöttek létre. Kétségtelen azonban, hogy léteznek még manapság is másféle elméletek; csak példaként: antropológiai, fenomenológiai, továbbá ontológiai dráma- és színházelméletek is.

Magyarországon a húszas-harmincas években születtek olyan szövegek, pontosabban szövegrészletek, amelyek annyiban kapcsolódtak az európai irányzatokhoz, hogy elismerték: a színházi műalkotás nem a dráma értelmezése. De még csak közelébe sem jutottak annak az elvnek, mely szerint az írott dráma nem része az irodalom terrénjának; illetve hogy a színjátékmu egyik elemeként való funkcionáláson kívül nincs sem értelme, sem jelentősége.

Ezt a teóriát egyrészt a nyelvről való újabb és újabb gondolkodás támogatta. Nyersen szólva: a világot a nyelv – persze nem a teremtő logosz – által létezőnek tekintik, illetve minősítik. A nyelv nem objektíven képezi le a világot, nem mindenki számára azonos jelentéssel, hanem teremt a világot, az adott nyelvi szerkezetben és ezen a réven. Ezzel párhuzamos, sokszor összefonódó megállapítás is erősödött – először a lírai művekkel összefüggésben –, hogy tudniillik az irodalmi mű nem a primér élet valóságának vagy valamely részének ilyen vagy olyan, illetve így vagy úgy történő leképzése, analógiája, utánzása stb., hanem elemeinek összefüggésében új világot teremt. Ha az írott dráma szövege csak a színjátékmu egyik, korántsem a legfontosabb elemeként funkcionál, akkor a színjátékmu fölöttébb alkalmas – egyéb elemeivel együttesen – a teljesen új, önálló világ létrejötté elméletének és így a színjátékmu önálló voltának igazolására. Az irodalomelméletek a nyelvelméletek nyomán ugyanakkor bármely szöveget illetően a jelnek és szerkezetének igen összetett problémaköréből a jelentést emelték ki, amelyet mindig a befogadó alkot, teremt meg. Vagyis: az egész komplexumból csak a jelentés került az érdeklődés és a vizsgálódás középpontjába és nem egy összetett komplexum szerkezete. Ezzel azonban eltávolodtak attól is, hogy olyan tárgyiasságot ismerjenek el, amelyek az adott műalkotás műnemének, műfajának, illetőleg létének meghatározói.

Mivel a nyelv nem a rajta kívüllinek a leképzése, és jelentése sem az igazság, a széttört én maga alkotja meg a jelentéseket; az adott, az egyszeri, a „saját” jelentéseket.

Ákárhogy is: a nyelvnek ezen értelmezésében a világ széttörtsége, az értékeknek a relativizálódása és eltűnése is hangot kapott. A széttörtség az én és a világ kapcsolatában, illetve magában az énben éppúgy bekövetkezett, mint az értelmezésekben, a minősítésekben, értékelésekben. A színjátékmű – hiszen élő ember sohasem hiányozhat létformájából – sokkal jobban képes ezt a világot megteremteni, amely új és nem utánzott. Ez is hozzájárult a színjátékmű elvi-elméleti jelentőségének a nyomatékosításához és az írott dráma félretolásához. Ez kétségkívül jogos elméleti és színházgyakorlati igény. Ugyanakkor az írott dráma szövegének a színjátékműben megváltozott, módosított volta, netán vendégszövegekkel való beépítettsége igen jó alkalmat ad az úgynevezett dekonstrukció- és recepció-elmélet demonstrálására is. Noha ahhoz, hogy a színjátékműtől teljesen függetlenedjen az írott dráma, a harmincas években elindult színházzemiotika is jelentősen hozzájárult. A drámaszöveg önállóságának az elutasítása életre hívott olyan gondolat-vadhajtásokat, amelyek szerint az író minden dráma szövegét előadásra szánta. A drámaíró szubjektív vágyától eltekintve a drámaszövegekben egy-két kivételtől eltekintve nincs semmi olyan nyom, amely a regények, novellák tekintélyes részében ne lenne jelen mint jelentésképző elem. Ha – mint állítják – az írott drámában a színházi előadás bekódolt, ennek a bekódoltságnak egy része az epikus szövegekben is úgy funkcionál, hogy a benső látás számára képeket jelölhessen.

A drámaszöveg önálló, saját jogú és az irodalom terrénumához való tartozottságát – furcsa módon – azok is figyelmen kívül hagyják, akik a jelemélet, illetve a színházzemiotika művelői. A verbális és nem verbális jelek, illetve rendszereik meglévő, ebből a nézőpontból alapvető különbözőségét hártják el maguktól. A drámaszöveg verbális jelek rendezett halmaza; a színjátékmű nem verbális jelek rendezett halmaza.

A magam részéről – s ez lesz az irányító nézőpont tárgyunk értelmezésében – azt az elméleti megállapítást követem, amelyet már a cseh színháztudomány egyik képviselője, *Jiri Veltrusky* is hangoztatott a harmincas években: a dráma saját jogú irodalmi mű. *Anne Ubersfeld* pedig manapság azt mondja már, hogy az a megközelítés a megfelelő, ha az írott dráma mint irodalmi mű elválik, ha külön értelmezik a színjátékműben egyik elemként funkcionáló szövegtől. Az utóbbi évtizedek elméletírói „dramatikus szövegnek” nevezik a drámaszöveget. Ezen az írott drámát értik, de kizárólag úgy, mint a lendő *mise en scène* egyik elemét. Ugyanakkor a megfogalmazások implikálják, hogy van a *mise en scène*-en kívül is drámaszöveg. Noha semmiféle nézőpontból nem értelmezik azon kívüliként. Mégis van egy olyan trend, amit *Jákfalvi Magdolna* „Alak, Figura, Perszonázs” című könyvében így fogalmaz: „A színháztudomány posztzemiotikai és dekonstruktivista tendenciája (éppen Derrida nyomán) a drámát átpasszolja az irodalomtudománynak.” (2)

A színháztudomány immáron hajlik arra, hogy az írott, nyomtatásban vagy kéziratban rögzült drámaszöveget saját jogú, önálló irodalmi műnemnek tartsa. Talán az irodalomtudomány is eljutott addig, hogy a drámaszöveget visszaveheti oda, ahová mindig is tartozott, az irodalom terrénumára. Ha a drámát vissza lehet venni az irodalomba, új trend nyílik meg a drámaelméletben. Az írott dráma modern értelmezése nyilván bizonyos régi fogalmak (például konfliktus, szituáció) módosulását és újak (például viszonyváltozás) bevezetését igényli. Ezzel azonban korszerűtlenné válik az írott drámaszövegnek kizárólag a mise en scène nézőpontjából történő értelmezése.

Patris Pavis „A lapról a színpadra – nehéz születés” című tanulmányában (3) is úgy jellemzi az írott szöveget, mint ami a mise en scène része. Mondatai jó részében azonban ott bujkál annak az elfogadása, hogy van írott szöveg a maga írott mivoltában: „A dramatikus szöveg az a verbális scénárium, amely olvasható vagy az előadásban hallható”; illetve: „a dramatikus szöveg természetesen könyv alakban is olvasható...”. Vagyis elismeri ezt az esetet is, noha a mondat folytatásában az írást az előadásban funkcionáló szövegnek minősíti: „...de mindig arra ösztönzi az olvasót, hogy elképzelje a megnyilatkozás egy lehetséges módját, azaz egy lehetséges mise en scène-t”. Azonban ha valaki egy regényt olvas, akkor is elképzei, benső szemével látja a szöveg tekintélyes részét; noha ez „hiányos” mise en scène. Sőt: bizonyos versek is arra ösztönzik az olvasót, hogy elképzelje a „kanyargó Tiszát” vagy a „csillámló sziklafalat”. Vagyis: ez az „öszönzés” nem hiteles érv amellett, hogy a „dramatikus szöveg” azért létezik kizárólag a színjáték-műben, mert az olvasás során elképzeltet egy mise en scène-t.

A kérdéskört úgy is fogalmazhatjuk, hogy a színháztudomány immáron hajlik arra, hogy az írott, nyomtatásban vagy kéziratban rögzült drámaszöveget saját jogú, önálló irodalmi műnemnek tartsa. Talán az irodalomtudomány is eljutott addig, hogy a drámaszöveget visszaveheti oda, ahová mindig is tartozott, az irodalom terrénumára. Ha a drámát vissza lehet venni az irodalomba, új trend nyílik meg a drámaelméletben. Az írott dráma modern értelmezése nyilván bizonyos régi fogalmak (például konfliktus, szituáció) módosulását és újak (például viszonyváltozás) bevezetését igényli. Ezzel azonban korszerűtlenné válik az írott drámaszövegnek kizárólag a mise en scène nézőpontjából történő értelmezése.

Az írott drámához való közelítésben a korszak magyar szerzőinél olyan fogalmakkal találkozunk, amelyek a mise en scène-nel való diskurzusban ma már nem olvashatók: például a cselekmény, a téma vagy tárgy, a név és a jellem, az oksági összefüggés, a hiteles motívum, a tónus stb. Vagyis olyan fogalmakkal, amelyek az irodalomhoz tartozó írott dráma ismérvei. Olyan fogalmakkal sem találkozhatunk, amelyek a 20. század második felének, az írott drámát értelmező, a hagyományos drámaelmélethez viszonyítva új fogalmak; és olyanokat sem, amelyek révén bármi jele volna a színjátékmu új értelmezésének azon a kijelentésen kívül, mely szerint nem az írott dráma értelmezése valósul meg a színpadon.

A korszakban megírt drámatörténeti monográfiák, füzet alakban megjelent tanulmányok, valamint a folyóiratokban – elsősorban a Nyugatban – olvasható kritikák adják azt a korpuszt, amelyet vizsgálhatunk. A Nyugat kritikái színházkritikaként íródtak, de – zömmel még ma is ez a helyzet – csak egy-két sort szentelnek a színészeknek, a rendezésnek pedig egyetlen egyet sem; a többi a drámáról szól. Sem a drámatörténetek, sem a kritikák kapcsán nem azt értelmezzük, hogy mit írtak az egyes szerzőkről minősítésként. A kritikában olvasható író nevét és a mű címét akkor említjük, ha az elvi-elméleti nézőpont értelmezéséhez szükséges. A történeti, illetőleg az elméleti fogalmakat értelmezzük.

*

Galamb Sándor két kötetben írta meg „A magyar dráma történetét”-t. Az első 1937-ben, a második 1944-ben látott napvilágot. Lexikonszerű pontossággal, kiváló filológiai megalapozottsággal az 1867 és 1896 közötti időszakról szól.

Az I. kötet első mondata szerint: „Régi megállapítása irodalomtörténet-írásunknak, hogy a magyar költészet a fajfenntartás költészete.” Ennek semmi köze az 1930-as években terjedő faj-fogalomhoz. Nála azt a „főérzést tükrözi”, mely szerint „a magyarság a maga nemzeti létét évszázadokon keresztül szinte gyökerében érezte megtámadottnak” (4) – és ez a nemzet léte fennmaradásának és féltésének „magasztosan szomorú átérzése”. (5) Ez a kiindulópont magába foglalja a magyar irodalom „politikai beállítódottságát” és kijelöli a korszakhatárokat: „A magyar irodalom egyes időszakainak elhatároló vonalai a korszakalkotó történeti évszámokkal” esnek egybe. (6) Az adott

korszakokon belül a drámákat tartalmak szerint csoportosítja. A nemzeti Érzés, a tartalom értelmezésének is meghatározó alakja.

Az értelmezés jelöli ki a 29 év közbülső törésvonalát 1880-ra. Ekkor „hervad el” az újromantikus dráma, „papiroszívűvé” válik a történeti dráma és ekkor „merevedik sablonná” a népszínmű. (II.)

A két kötet fejezeteit is a tartalom határozza meg, bizonyos műfaji besorolással: „A történeti komoly dráma”, „A történeti vígjáték”, „A társadalmi dráma”, „A népszínmű”. A II. kötetben ír a „Drámai költemények”-ről, az „Alsóbbfajú drámai művek”-ről, amelyekhez az operettet és az életképet sorolja.

Minden drámatörténet involvál drámaelméleti nézőpontot is. Galamb Sándor munkájában sem explicite, sem az írókról-drámákról szóló értelmezésekben nincsen drámaelméleti megállapítás. A benne foglalt drámaelméletre azokból a fogalmakból következtethetünk, amelyeket az értelmezések, elemzések során használ.

Egyetlen helyen sem válaszol arra a kérdésre: „Mi a dráma?”. Egy szöveg dráma-mivoltát éppúgy adottságnak, eleve ismertnek tekinti, mint az operett és a népszínmű kivételével az általa említett műfajokat. Arra viszont többször utal, hogy a társadalmi viszonyok és a műfajok között összefüggés van. A „társadalmi viszonyok” azonban az adott kor, korszak általános jellegével, életminőségével azonosak. Ezek a befogadói igényekre is hatással vannak. Például a nemzeti érzés avatja a „legmélyebb gyökerű hagyománynyá” a történelmi drámákat. 1867 után a városokba költöző alsónemesség tartja életben. A polgárság viszont a realitáshoz szorítja az írókat, de anélkül, hogy a realitásnak merész és nyugtalanító aspektusát írhatták volna drámaszöveggé. A polgári réteg később és az új életformához idomuló alsónemesség, vagyis a városi lakosság tekintélyes része a „szalonvilághoz” vonzódott; az ún. életképekhez, bohózatokhoz, valamint a vígjátékokhoz. Ezekkel a megállapításokkal nemcsak szociológiai aspektusokat érint, hanem a befogadói igényét is említi. Természetesen még nem a jóval későbbi befogadáselmélet alapján, de mindenesetre a befogadók, a színházba járó nézők érdeklődésnek minőségét, tárgyát és jellegét. Ennek tulajdonítja, hogy jóformán egyetlen író és egyetlen dráma sem jut el a tragédiáig. Még azok is „kibékítően” végződnek, amelyekben a tragédia és a tragikum lehetősége benne van. Az efféle műveket az iskolás hagyomány tartotta színpadon, noha jó részük nem hiteles, hanem „kiokoskodott”. Nemcsak a tragédiára, hanem „színköltészetünk” egészére érvényes, hogy „kevés a filozofikusabb vonatkozás, az emberi sorsnak bölcselőbb szemmel való tekintése”. A korszak lírájában, regényeiben „mélyebb életérzéssel, filozofikusabb szemlélettel és keményebb társadalombírálattal” találkozunk, mint a drámában. A közönséget teszi ezért is felelőssé. „A drámaíró szavai – tömegben összegyűlt közönség előtt hangozván el – erőteljesebb és hirtelenebb visszhangot vernek” (7); tehát mellőzik a filozofikus szemléletet.

Az egyes szerzőkről szólóval gyakran vázolja drámáik cselekményét. Ez azért dicsérendő és fontos, mert az ezután hozzáfűzött értékelő, minősítő vagy értelmező mondatai nem lógnak a levegőben; ezáltal válnak hitelessé.

Az I. kötet Bevezetésében találjuk azt a mondatot, amely elvileg megadja a drámához való közelítésének alapját: „...a drámának Sophokles óta érvényes formai törvényein kívül megvannak a maga időhöz kötött, illanóbb életű megnyilatkozási módjai is”. (8) A görögök óta érvényes formai törvények elsősorban a szerkezet, a cselekmény feszessége. Ezek helyett a „gépezet”, a „mesevezetés”, a „történet”, a „mesefejlesztés” stb. fogalmak is megjelennek; az „indíték” és a „fordulat” is. Negatív vagy elmarasztaló jelzők a „regényszerű”, az „igen kényelmes cselekményvezetés”, a „naiv”, az „erőtletett”; az „egész mese a véletlenek láncolatából áll”; „tele van olcsón rémes fordulatokkal”; „fejlesztésében nincs logikai okság”. Pozitív, dicséret szavai „a logikusan halad célja felé”; a „felépítése hatásos”; a „felépítésében a francia hatás érvényesül”. A drámaalakokkal kapcsolatban is érvényesíti az „indíték” fogalmát: az „indíték erőltetett”; „gyerekes”; „több indí-

tékkal dolgozik”; jellembrázolása „torzba hajló”, a „jellemrajz kissé sápadt”; a végki-fejlet „történhet másképpen” stb. Gyakori kritikai szempont a tárgyválasztás megítélése; azután a „tónus”, a magyaros „íz” és „jelleg”. Kárhozhatja a monológot és a „félrét”. A nyelvhasználatról szólván nemcsak arra utal, hogy „keresetlen”, „papirosízű” vagy „társalgó”, hanem hogy „magyaros”, „nemzeti” vagy annak ellenkezője. A cselekmény- és időegységet is megemlíti mint a francia technika hatását.

Szász Károly *„A magyar dráma története”* című könyve 1939-ben jelent meg. A kezdetektől a Nemzeti Színház 100 éves évfordulójáig, 1937-ig tekinti át tárgykörét. Megemlíti Bayer József 1897-ben és Galamb Sándor 1937-ben megjelent történetét. Szász Károly munkája abban különbözik elődeitől, hogy nem tudományos apparátussal és nem filológiai részletességgel írta, hanem „a művelt nagyközönség igényeit” szem előtt tartva. (9) Szemléletmódja meglehetősen különbözik Galamb Sándorétól, mert elsősorban protestáns és – sokkal erősebben Galamb munkájánál – nemzeti.

A hazai drámairodalom kései elindulásának okait több tényezőben látja: a magyar nép pogány ősvallásából hiányoztak azok az elemek, amelyek misztériumdramává és moralitássá fejlődhetek volna. Ebben a vonatkozásban – implicite – átveszi a korszak nézőpontját: a dráma a vallásból született. Ugyanakkor a hazai politikai történet „rettenetes égszakadásaiiban és földindulásaiban” nem alakulhattak ki a nagyvárosok, nélkülük nem lehetségesek a művelődési intézmények, a színház sem. De átveszi a közhelyes „néppszichológiai” véleményt: „Színjátszásra, alakoskodásra nem volt nagy készség az ázsiai egyhangú puszták végtelenjéről a Duna-Tisza közé vándorolt magyar népben.” (10) Csak a reformáció, a hitvitázó református irodalom teremtette meg a nemzeti irodalmat.

„A magyar dráma kialakulása” című fejezet után hat íróat tárgyal név szerint is külön fejezetben, hozzájuk kapcsolván az adott kor többi íróját: *Kisfaludy Károly*, *Katona József*, *Szigligeti Ede*, *Csiky Gergely*, *Herczeg Ferenc* a kiemelt szerzők. Ide számíthatjuk Madách Imrét, a róla írt fejezet címe: „Az ember tragédiája”. A nevek értékítéletet is jelölnek. Jelzi ezt az is, hogy *Vörösmarty Mihály* drámáiról a „Kisfaludy Károly követői” című fejezetben ír. A *„Csongor és Tünde”* „a bájos mese-színmű” megjelölést kapja. A könyv szerkezetében is érvényesülő szemléletmódját jelöli az *„Elhajlás a magyar dráma hagyományaitól”* fejezetcím. Ez a Herczeg Ferenc-fejezetet követi. Amikor ő fellépett, „a nemzeti szellem virágzása és diadala még majdnem teljes volt”. (11) De már akkor kialakult az az irodalmi mozgalom, amely „voltaképpen nemzetközi irány szolgálatába szegődött”, s a nyugati művelődésért rajongott. Szász Károly szerint ez volt az előkészítője „annak a szakadásnak, amely irodalmunk addigi egységét kettőbe hasította”. (12) A drámairók közül elsősorban *Molnár Ferencet* sorolja közéjük; de meglehetősen hosszan szól drámáiról. *Lengyel Memyhért*, *Szomorj Dezső*, *Heltai Jenő*, *Bródy Sándor* és *Földes Imre* mellett *Thury Zoltánt* is itt említi. A másik csoport „A régi nyomokon” című fejezet szerint „a nemzeti érzés és gondolat” és a nyelv „eredetiségének és sajátosságainak hagyományát folytatta”. Olyan írókat sorol fel, akiknek sem neve, sem műve nem maradt fenn, vagy csak a szűk szakmai közösségekben ismertek: *Porzsoló Kálmán*, *Kazaliczky Antal*. A legismertebb *Rákosi Viktor*, *Szemere György*, *Kisbán Miklós*. Megállapítja azonban, hogy „tehetségük korlátai megakadályozták őket abban, hogy jelentősebb munkákkal gazdagítsák drámairodalmunkat”. (13)

Drámaelméleti megállapítások alig-alig olvashatók. Egy helyen, *Dóczy Lajos* *„Csók”* című darabjáról szólván írja: „Ha a színpad az élet képét kell hogy nyújtsa, akkor a valószínűtlenségeknek és lehetetlenségeknek ez a tobzódó összevisszasága nem sikerült színdarab.” (14) Az „élet képe” fogalom itt kerül elő explicite, de értékítélete mindenhol az élettal való összevetésből alakul ki.

A dráma szerkezetéről, a cselekményről (vagy a kor bevett szavával: a cselekményvezetéséről) több helyen szól. Mindig az a jó, ha feszes és szoros az oksági összefüggés. Íté-
lő vagy értelmező szavai a „mesterkélttség nélkül folyik” vagy a „hatástalan mese...”, a

„finomabb”, a „hibátlanul megoldott”. Egy másik elméleti megállapítása: „A dráma az emberi cselekvés költészete, ahol az írónak, az elbeszélőnek, a magyarázónak egészen el kell tűnnie, mert különben nincs meg a megfelelő illúzió, elmarad a drámai hatás.” (15) Itt is érezhető, hogy a – mai szóval – fikcióvilágot a való élettel veti össze. Ez dönti el az alakok hitelességét is: „indítékai kieszeltek”, illetve: „kitűnő a lélektani fejlődés”. Implícite az is látható, hogy elismeri, a drámaszöveg kizárólag az alakok dialógusaiban létező, de ebből nem von le semmiféle következtetést. Szerepelteti az egyik, a korban ugyancsak gyakori fogalmat, az „illúziót”, aminek felkeltése a művészet célja.

Bizonyos, 19. század végi drámákat „szomorújátéknak” nevez; és követve *Gyulai Pál* véleményét, némely népszínmű szerinte is „szomorújátékká nemesedhetne”. (16) Sok darabban összefüggésben említi, hogy azért laza a cselekménye, mert sok benne az epizód. A francia technikával megírtak ellenben megfelelően feszes cselekményvezetést mutatnak fel.

Szász Károly értelmezői és kritikai horizontjában a legsúlyosabb elem az etikai elv; az egyszerű, talán a mindennapos etikai elv. Különösen a 19. század második felétől megírt drámák értelmezésébe szövődik bele igen erősen. A kiegyezés után „forrongó világ” van, amelyben a francia hatás érződik, nemcsak abban, ami megfelelő, a technikában, hanem az alakok vagy a cselekmény „ízlés bántó érzékiséggel” való megformálásában is. „Visszataszító”, ha az alak nagyon „aljas”, és jó, ha a „túlötét” színek fölött „megnyugtatólag bontakozik ki a szerző tiszta erkölcsi felfogásának napfénye”. (17) Máshol „sok az ízléstelenség”. Molnár Ferenc „Ördög”-e sátáni furfanggal, cinikus ügyességgel vezeti rá a férjes asszonyt és udvarlóját „a házasságtörésre”. (18) A „Játék a kastélyban” címűben sok a léhaság; és „a koncepció sivár erkölcsnélkülisége jellemzi az *Olympiát* is”. (19) Molnár Ferenc darabjainak kiváló szerkezetéről egyetlen szava sincs.

„A háború után föllépett drámaírók” című fejezet bevezetésében is erkölcsi nézőpontból minősít: az írók „az egész világon mindjobban terjedő léha erkölcsi felfogás sodrában” írnak; ami „a dráma terén a hang elléghasodásában s különösen az érzékiség durvaságában és kirívó voltában mutatkozik”. (20) *Csathó Kálmán* írói egyéniségének velejárója „a könnyebb fajta cinizmus”. (21) *Zilahy Lajos* „A Szűz és a Gödölye” c. darabja viszont „a tiszta erkölcs diadaléneke – de az ellentétül szolgáló romlottság festése nagyon is kirívó és túlzott”. (22)

Mind Galamb Sándor, mind Szász Károly terjedelemben is sokat foglalkozik a népszínművel. Mindketten ráirányítják a figyelmet arra a jellegzetességre, amely egy bizonyos fokig a magyar drámairodalom jellemzője. Azt állapítják meg, hogy a magyar színházba járó nagyközönség elsősorban a könnyed szórakozást és az ezzel együttjáró „jövét” igényelte. A népszínmű ezt tökéletesen kielégítette, annak ellenére, hogy akadt „tragikus” végű népszínmű is. A magyar közönség ezen igénye mind a színházakra, mind az írókra alapvető hatással volt.

Galamb Sándor úgy értékelte, hogy a reformkorban „Nem a népről írt darabot jelölt (ti. ez a műfaj – B. T.), hanem a népnek, a nagy közönségnek írottat”. (23) Szász Károly a népszínmű korai szakaszában sikerét annak tulajdonította, hogy a terjedő „reform-eszméknek adott megrázó hangot és találó kifejezést”; illetve annak, hogy a társadalmi eszmék is, a „Szökött katona” is „jogaihoz juttatta a nemzetet alkotó egész népet”. (24) *Gyulai Pál* nyomán mindketten említették, hogy valódi népdramává is alakulhatott volna. Ezt gátolta meg a közönség igénye.

A népszínmű és a közönség viszonyát Galamb Sándor konkrétan így fogalmazza: a közönség „a merészebben valószínű ábrázolási formától” (25) idegenkedett. De azt is gondolja, hogy *Blaha Lujza* és *Tamási József* színészi egyénisége és tehetsége a „népélet stilizáló bemutatására” volt alkalmas, és idegen volt tőlük „az erőteljesebb, nyersebb népiesség megrajzolása”. (26) A magyar közönség igényéhez való alkalmazkodást a népszínműről kitágítja: nemcsak a „polgári színműben”, hanem általában e korszak egész drámairodalmában az „igazi tragikumfelfogásra, az emberi életről ihletett mélységes

meghatottságra nagyon kevés példát találunk”. (27) Sőt: „Az e korban keletkezett színművek legnagyobb része érzelmességben oldja fel a tragikussá válható összeütközéseket, kompromisszumban békíti ki az ellentéteket”. (28)

Szász Károly a népszínmű sablonját, A falu rosszá’-ról szólván így adja meg: ez a darab „a régi népszínmű megszokott keretében mozog a már-már elcsépelődött recipe szerint bohózatossal vegyített tragikus jelenetek során érzékeny és víg keverékét nyújtva, miknek végén minden jóra fordul”. (29)

A közönség „igényét” bizonyítja az is, hogy a népszínmű hanyatlását az operett feltűnése és a közönség érdeklődésének efelé forduló iránya is eredményezte. Ezt a műfajt Galamb Sándor az „Alsóbbrendű drámai művek” című fejezetben tárgyalja. De itt kap helyet az ugyancsak nagyon kedvelt és elterjedt forma, az életkép is. A 19. század utolsó évtizedeiben nagy számban bemutatott életképek „mind felfogás, mind pedig formai tekintetben inkább hasonlítottak az előző kor-

szak bohózataihoz”. (30) Tárgyuk, témájuk „Budapest tipikus alakjai, jellegzetes szokásai és helyi viszonyai”. (31) Szász Károly nem említi az életképet. Azokat a darabokat, amelyeket Galamb Sándor e fogalom alá rendel, ő népszínműnek tartja. Szász Károly szerint népszínmű azonban *Gárdonyi Géza* „A bor’ című drámája is, amelyben „A lélektanilag kitűnően megalapozott cselekvényt a jellemek fejlődése pompásan viszi lépésről lépésre előre”. (32) *Móricz Zsigmond* „Sári bíró’ és „Pacsirtaszó’ című darabjai is népszínművek, noha nem érik el „A bor’ színvonalát, mert alakjai „nem alakulnak drámai jellemekké”. (33) Ítélete ezekben az esetekben is a jellem megformálásán alapszik.

*

A hazai viszonyokat jellemzi, hogy csak 1837-ben nyílt meg az „Ígéret Földje a fővárosi állandó magyar színjátszás előtt” Pesti Magyar Színház néven, s hogy 1840-ben vette fel a „nemzeti” elnevezést; hogy csak 1884-ben vált tisztán drámai műveket játszó színházzá, amikor a Magyar Királyi Operaház megnyílt, s a zenedrámákat ettől kezdve ott mutatták be. A színház 1908-ban az eredetileg a népszínművek játszására épült Népszínházba költözött – ahogyan akkoriban fogalmaztak –, amíg a Nemzeti Színház épülete készen lesz. De nem addig játszottak ott, csak 1964-ig, amikor felrobbantották. Kifejezetten Nemzeti Színház számára csak 2001-ben emeltek épületet.

Színháztörténeti gondolkodásunkban nincs kellőképpen elismerve *Rédey Tivadar* „A Nemzeti Színház története. Az első félszázad’ című munkája, amely a színház százéves jubileumára készült. (34)

A hazai viszonyokat jellemzi, hogy csak 1837-ben nyílt meg az „Ígéret Földje a fővárosi állandó magyar színjátszás előtt” (35) Pesti Magyar Színház néven, s hogy 1840-ben vette fel a „nemzeti” elnevezést; hogy csak 1884-ben vált tisztán drámai műveket játszó színházzá, amikor a Magyar Királyi Operaház megnyílt, s a zenedrámákat ettől kezdve ott mutatták be. A színház 1908-ban az eredetileg a népszínművek játszására épült Népszínházba költözött – ahogyan akkoriban fogalmaztak: amíg a Nemzeti Színház épülete készen lesz. De nem addig játszottak ott, csak 1964-ig, amikor felrobbantották. Kifejezetten Nemzeti Színház számára csak 2001-ben emeltek épületet.

Pedig „A Nemzeti Színház gondolata tulajdonképpen egyidős azzal a 18. század végi felbuzdulással, mely a honi nyelvű színjátszásnak hazafias és nyelvvédelmi nagy küldetésére ráeszmélt” (36), és már 1836-ban a XLI. törvénycikkely kimondta a Nemzeti Színház létesítésének szükségességét.

Közismert, hogy a magyar színjátszás első évtizedeit ugyanezen törekvés és cél jellemezte: „A magyar nyelv, mint a nemzetiség és polgárisodás szent »palladiuma« s a ma-

gyar játékszín, mint ennek a szent palladiumnak őrző temploma: ez a két vezető indíték vonul végig minden érvelésen, amivel Kazinczy óta a legjobb magyar elmék a magyar-nyelvű színjátszás állandósítása mellett előálltak” – írta Rédey Tivadar 1937-ben.

Magyarország olyan ország, ahol a Nemzeti Színház történetének minden etapja és ennek minden részlete nem viták, hanem dühödt acsarkodások közepette zajlik. Ez érvényes az első félszáz évre, s a jelen helyzetére is.

Ez a könyv azért is több, mint pusztán az első ötven év története, mert a magyar színjátszás 1837 előtti eseménymenetét is felvázolja; illetve mert – noha több részadatát módosították – igen jó és pontos tárháza a színjátszás minden ágazatának, kivéve az elméleti aspektust. Olvashatunk az épületek történetéről; a támogatókról és gáncsoskodókról; az igazgatók kínlődásairól az anyagi és elvi, illetve színészi vonatkozásban; a bemutatott darabokról, időnként arról is, hányszor játszották; a színészekről, ki mit játszott, milyen volt színészi karaktere. Különböző fontos és/vagy érdekes mozzanatok is megjelennek a lapokon; pl. hogy „1794. január 27-e az a nap, amelyen Shakespeare szavai először hangzottak el magyar színészek ajkairól”, s ez a „Hamlet” volt. Arról is szól a szerző, hogy milyen keserves küzdelem folyt a magyarországi-pesti német színjátszással; hogy a színészek egymás ellen intrikáltak; hogy hányszor rohant ki a kritika és a közvélemény színdarab, színész, igazgató stb. ellen, és miként magasztalták ugyanóket; hogy megsértették Kántornét, a magyar színészetnek ezt a nagy alakját, akit pályatársai is maguk fölé állítottak, azzal, hogy a főváros állandó színpadán nem léphetett fel; hogy *Schodelné*nek már ekkor sztárallűrjei voltak; sőt arról is, hogy a 18. század végén *Mérey Sándor* „táblabíró és helyhatósági tanácsos” (37) a „Learből Szabolcs vezért csinált. Richárdja is alaposan megmagyarosodott, a címe ez volt: Tongor vagy Komárom állapotja a VIII. században”. (38) Az 1848. márciusi nap színházi eseményeiről éppúgy olvashatunk, mint az önkényuralom korszakának megaláztatásairól, illetve például ezen időszakban is a külföldi színészek vendégszínészeiről. Megemlíti *Simontsits János* volt másodalispán Bach-korszakbeli tevékenységét, amelyet igen jelentősnek tart. Részletezi a francia vígjáték betörését, eluralkodását és a *Shakespeare*-játszás hagyományát, hatását. Minden korszakban szól az operajátszásról is.

Paulay Ede igazgatása kétségkívül azért is jelentős, mert a későbbi színjátszást máig, de a 30-as évekig bizonyosan meghatározta. Rédey Tivadar vele kapcsolatban sem említ elméleti-elvi kérdéseket; *Paulay* jelentősége a közölt adatokból derül ki.

Addig nem tapasztalt körülmények között kellett dolgoznia: a főváros ekkor vált nagyvárossá, s ehhez kellett igazodnia. Technikai értelemben is. „*Paulay* kormányzásának küszöbén nyílt meg a Nyugati, az Opera felavatásának évében a Központi Pályaudvar” (39); felépült a Margit híd, kiépült a városi vízvezeték-hálózat. Ezek az akkori modernizációs eredmények a színházra is hatottak, játéktílusban és technikai értelemben is. *Paulay* 1883-ban áramfejlesztővel szereltette fel a színházat az addigi ívlámpákkal helyettesítendő, majd vízcsöves kazánt építtetett be a nézőtér fűtésére és „a színpadi hatásgőz fejlesztésére”. (40) Színészegyesület is alakult „Magyar Színészebelezet” néven; színházi ügynökség jött létre, jegyiroda nyílt.

Foglalkoztatta a Szigligeti *Ede* igazgatása alatt kinőtt színészeket; vidékről és a színiiskolából új tagokat szerzódttetett. Igazgatása elejétől drámaciklusokat mutatott be; a magyar történeti és újromatikus drámák mellett játszotta a jó végű francia darabokat. Rédey Tivadar ehhez csatolja megjegyzését: még Jókai is feláldozta a drámai befejezést „*Szép Mihál*” című regényének dramatizálásában a „»jól végződés« már akkor kísértő színpadi elvének”. (41) Az új népszínműveket is előadta, *Abonyi Lajos* és *Tóth Ede* darabjait. Csiky Gergely „*Proletárok*” bemutatója olyannyira sikeres, hogy „A színház százéves története alig ismert ennél a bemutatónál tombolóbb sikerű estét”. (42)

Paulay legjelentősebb színházvezetői tettét, a „*Csongor és Tünde*” (1879) és „*Az ember tragédiája*” (1882) bemutatását röviden említi, hiszen mások elemezték már előtte. *Paulay*

mind a két mű színrevitele előtt irodalmárok értelmezésével is foglalkozott, és elgondolásait „szokása szerint a nyilvánossággal is megismertette” (43) – sajnos, mára ez a szokás kiveszett. És az ő működése alatt vált *Jászai Mariból* nagy tragika. Addig még nem játszott Shakespeare-t, a *Cymbeline*-t is elővette az ő kedvéért.

Rédey Tivadar könyve ma is fontos forrásmű.

*

Több drámaelméleti, pontosabban dramaturgiai fogalom jelenik meg a színházkritikákban. Ezekben ugyanis alig-alig írnak a színházról; a színészi alakításokat egy-egy értékelő-minősítő megjegyzéssel intézik el. A kritikák terjedelmének igen jelentős része a drámaszövegről szól.

A dramaturgiai fogalmakat kritikai fogalmakként használják, noha egy szisztematikus drámaelmélet részei is lehetnének.

Schöpflin Aladár 1937-ben egy rövid cikket írt, amelyben reflektált *Márkus Lászlónak*, az Operaház igazgatójának egy megjegyzésére, amely szerint a dramaturgia elavult. Schöpflin Aladár szerint ez a vélemény csatlakozik ahhoz a nézethez, amely ki akar küszöbölni „az irodalomból minden szempontot; a józan ész az önkény, az értéket a siker alá helyezi”. (44) Dramaturgiai fogalomtárát rögzítő cikkét azzal kezdi, hogy minden művész bizonyos szerkezeti elvek szerint dolgozik, amelyek „egyéniségükből folyó, tapasztalatokból leszűrt formák”; a kritika „a mű szándékából, mondanivalójából, belülről fakadt formát” keresi és kéri számon; forma nélkül semmit nem lehet elmondani; „A forma pedig bizonyos feltételeket jelent”. Ha az író felállít egy konfliktust, akkor azt belső természetből oldja meg, s ez az, amit cselekménynek nevezünk. „A felvett motívumok kifejlesztését, végül egybezárását pedig szerkezetnek.” Márkus László – argumentál Schöpflin Aladár – a maga cikkében „Sorba állítja érveit, ahogy egyik a másikból folyik, bekapcsolja őket mondanivalója áramkörébe s kihozza belőlük a maga tételét úgy formulázva, hogy mennél meggyőzőbb legyen. Ezt kívánja a kritika a drámaírótól s az a kívánság – a dramaturgia.”

Schöpflin Aladár itt egészen pontosan megjelöli azokat a fő fogalmakat, amelyeket a húszas-harmincas években voltaképp mindenki használt. Galamb Sándor és Szász Károly is. Az írói terv a mű belső természetéhez igazodva, formába öntve vigye végig oksági összefüggésekben a cselekményt; „ne térjen el mondanivalójától idegen területekre”; a motívumokat fejlessze, s hozza mindezt egységbe; így lesz a műnek jó a szerkezete, s mondanivalója meggyőző. Jól látható, hogy itt korántsem csak, vagy egyáltalán, dramaturgiai fogalmakat említ. Voltaképp minden elbeszélő műfaj kívánalmait sorolja fel. Vagyis ezek a korszak általános irodalomértési, irodalomkritikai fogalmai. Ezáltal a színházkritikákban a drámákat illető fogalmak teljesen legitimnek és igazoltnak minősültek.

Ezeknek a fogalmaknak a szinonimáit éppúgy olvashatjuk, mint gondolati elágazódásaikat. Nem csak Schöpflin Aladárnál, Galamb Sándornál és Szász Károlynál is a következők fordulnak elő: környezet, levegő, atmoszféra, feszültség, szenvedély, drámai mozgás, milió, epizódok stb. Természetesen szólnak az alakokról, jellemükről, amelyek akkor hitelesek, ha lélekrajzuk-jellemrajzuk jó. Gyakran kerül elő a „költő”, a „költészet” fogalma is, amin a manapság már bizonytalan, de az ebben a korszakban sem konkrétizált „művészetet, művészi értéket” értettek.

Ugyancsak gyakori a korszakban, hogy elsősorban a mű témájáról írnak, s a téma kapcsán vagy ürügyén különböző elmélekdedéseket csatolnak a konkrét témához. Schöpflin Aladár például a „vár és kunyhó” motívumról Molnár Ferenc *Olympiá*-ja kapcsán. Megjegyi a cselekmény pontos oksági menetét: „minden jelenet jelzi azt, aminek az utána következőben történnie kell”. (45) Azt is fontosnak tartja, mert kitér rá, hogy mióta elterjedt a happy end, ettől a darabtól is „rémülten kéri számon”. Móricz Zsigmond önmagával folytatott harcot, „az ő sajtóságos mondanivalójának a drámai formával való összeegyeztetéséért”; mindezt a *Vadkan*-ról írottakban. (46) Az *Úri muri* bírálatában

elmélkedik az Alföldnek a magyar irodalomban lévő rajzáról és a környezetéből kinőtt magyar ember tragikus helyzetéről és levegőjéről. Ezt a drámát életképnek minősíti. Ürügyén a közönséget teszi felelőssé, hogy nem tudott kifejlődni a „specifikusan magyar társadalmi dráma”. A színházi közönség „túlságosan kényes és érzékeny a kritikára, amelyet életéről mondanak”. (47) Ugyanezt egy *Fodor László*-darabról írva is elmondja. Érdemes volna a „Szeretek egy színésznőt” témájának a mélyére nyúlni, „...csakhogy éppen erről nem lehet szó. Pesti színházi író nem mer, a színház sem engedi egy téma mélyére nyúlni. Meg kell kerülni a témát, óvatos és jól megtanult tánclépésekkel.” (48)

A kor másik kritikus, *Kárpáti Aurél* is használt dramaturgiai, pontosabban: a drámához közelítő fogalmakat. Egy-két drámaelméleti, -történeti cikket is írt. 1934-ben „Dráma vagy színpad?” című kérdésére saját maga a színpadot tartja fontosabbnak, mert időben előbb alakult ki. Annak ellenére mondja ezt, hogy a dráma magját a „hősök halottkultuszában” véli felfedezni, ahol is még nem volt színpad. De a drámának már több eleme felismerhető, s itt a naturalizmus egyik vezérszavát, az illúziót mondja ki, mint ami már a halottkultuszban megjelent; és ezt tágitotta ki: „Elsősorban az illúziókeltés, minden művészet lényege”. (49) Egy másik cikke „A tragikus hős” címet viseli. Ebben a 19. századvégi, a cambridge-i iskola előtti nézetet vallja: a halottak kultuszából származik a tragikus hős. Dualizmusa azt jelenti, hogy a hős küzdelmének két belső komponense van: „egyrészt az ember individuális lény, másrészt az ember társaslény-volta.” (50) A privát élet és a közélet egysége vagy összefonódottsága mint a tragikus hős szükséges ismérve már a 19. században megfogalmazódott.

Kritikáinak jellemzője, hogy a kifogás, bírálat stb. mellett dicséző mondatai is vannak ugyanarról a drámáról. 1925-ben *Pirandello* „Hat szerep keres egy szerzőt” című című darabját elemző cikkében előljáróban szokásos módon a mű gondolatiságáról, tartalmáról és atmoszférájáról ír, majd ezt: a szerzőt „spekulatív filozófiai hajlandósága kódös hegeli atmoszférába csalja, amelyben aztán bajos, olykor szinte lehetetlen a biztos tájékozódás” (51); „és mire a darab véget ér: kielégítetlenül és zavartan nézünk a színpadról kivonuló szerepek után: mi volt ez? Álom? Vízió? Káprázat, tréfa vagy – blöff?” De megdicséri a „külső tökéletességet”, vagyis „Színes, megkapó jelenetei, ragyogóan szellemes fordulatai, gyakorta felvillanó költői szépségei s kesernyés, gúnyos filozófiai akcentusai (...) értékes munkává avatják”. (52) „A magyar dráma körül” címen írott cikkében fejti ki, hogy „Az epika a külső történetet hangsúlyozza, a dráma a belső cselekményt (...) amely önmagában az emberi akaratban gyökeredzik, s amely szükségképpen növekszik végzetté. Ez a cselekvés vagy ennek sorozata a drámai akció, amely szigorúan az ok és okozat összefüggésének megvilágítása mellett fejlődik a kritikus pontig, innen az elkerülhetetlen katasztrófáig. Lényegében tehát sorstragédia minden dráma.” Az ibseni sorstragédia abban áll, hogy „A sors helyét a múlttal pótolta, amely éppoly megváltoztathatatlan, akár az istenek akarata”. (53) A cselekmény egysége mellett „Az igazi dráma ezenfelül szimbolikus vonatkozású is”, ezt úgy értve, hogy „általános emberi jelentőségű is”. (54)

A már akkor is közsismert dramaturgiai fogalmakat csak kicsiny mértékben funkcionáltatja az egyes drámákról adott értelmezésekben. 1928-ban az *Ibsen*-ciklus alkalmával több cikket írt. A „Nóra” értelme nem a „meg nem értett aszony”, nem a „nő emancipációja”, hanem az, hogy a „házaspárról a véletlen szeszélye letéti az álarcot”. A mű azért markol belénk, mert alakjai „örök emberi tökéletlenségünk megindítóan igaz, őszinte szimbólumai”. (55) A „Kisértetek” és a „Rosmersholm” „tisza sorstragédia”; a „Vadkacsa” és a „Hedda Gabler” tragikomédia. Fontos az az életprobléma, hogy Nóra „az öntudatlan, jóhiszemű, ösztönös hazugság álarcát viseli (...)”, Alvingné viszont „tudatosan vállalja a hazugságot”. (56) A Hedda Gabler „karaktere és sorsa egyéni”, noha van benne más is, „ami mindnyájunkhoz szól: a morál törvényeinek ősi, elpusztíthatatlan ereje”. (57) Hiába írja le, hogy az alakok álarcot viselnek, magáról a problémakörrel nincs szava. Azért sem veszi észre az értékválságból következő kérdéseket, mert voltaképp a *G. Freytag* által is használt fogalmakkal dolgozik.

Az újra színpadra került népszínművekről állapítja meg, hogy „nincs benső értékük”, noha a műfajt a 19. században a „demokratikus eszme és a nemzeti érzés kifejlődése vitte sikerre”. (58) A valósághoz „ennek a falunak, ennek a parasztnak vajmi kevés köze van (...) A közönséget ilyen csekélység nem érdekelte. Különben is: nem illúziót várunk-e a színpadtól”. (59)

Mint a korszak összes szereplőjének esetében, a drámaelméleti vagy a drámához közelítő fogalmakkal vagy akár a poétikai fogalmakkal elsősorban a tartalmat értelmezi, a mondanivalót.

Voltaképp ugyanez mondható el *Bisztray Gyula* írásairól is. Az 1930 és 1940 között írott színházi írásai, kritikái *„Színházi esték (1930–1940)”* címen jelentek meg. A cím megtevésztő, mert sokkal inkább a színházban látott drámákról ír, mintsem a színházról. Csak a színészekről van egy-egy megállapítása. Ő sem tulajdonított jelentőséget annak, hogy a drámaszöveg módosul a színjáték műben: és ekkor már az összes színpadi elemmel való összefüggésében értelmezhető. A drámát az élettel való összevetésben elemzi és minősíti. Annak ellenére ez az eljárása, hogy látja: „Az életbeli és a művészi igazság sohasem fedi egymást” (60), és azt is, hogy „A dráma a színpadon csak félig él. Értelmét és jelentőségét a mindenkori környezet adja meg, az a delejes áram, amely az ágáló aktorokat a nézőtérrel összeköti. A közönség velejátszik a színészekkel.” (61) De nem a jelentésképződést lehetővé tevő diszkurzusban, hanem a nézőre tett egyirányú hatás érdekében.

Nézőpontjának meghatározó fogalma az etika. Természetesen nem filozófiai vagy szociológiai jelentéskörrel, hanem a mindennapok érzésseli, véleménybeli konzervativitásának látószögéből; mondhatni a közfelfogásban lévő értelemben vett etika ez.

A drámák témáját elemzi, ismerteti, elmondja; ám ezáltal hitelesíti saját minősítését és az értelmezését. A közfelfogás szerinti erkölcsiséget ezenközben szövi írásába: „Ízléstelen hang”; az „ízléshatárt erősen túllépi”; „Próbaházasság, féltékenységgel felébresztett szerelem; a női ravaszság diadalmaskodása a férfiúi hiúságon”. Bizonyos írók „léha, cinikus tanácsokat vágnak a közönség fejéhez”; „A darab tele van félre nem érthető viccekkel, szellemes és szellemtelen malacságokkal”; „felfogásában amorális kórképet ad”; „a kitarított férfi természetrajzával ismertet meg”. (62) Csathó Kálmán egyik darabjában a mama „addig trillázza, hogy »az én lányom nem olyan«, amíg ki nem derül, hogy biz’ az világra olyan”. (63) Ugyanezzel a darabbal kapcsolatban írja le ma is, hogy a papának „az minden bölcsessége, hogy a lányoknak nemcsak tisztességesnek kell lenniök, hanem azoknak is kell látszaniok, ami magyarra fordítva azt jelzi, hogy fő a látszat” (64); s ez a félmondat ma is érvényes, általában is. Egy esetben így konnotálja erkölcsi nézetét: „A darab könnyű, mint a hópehely, csak nem olyan fehér.” (65)

A drámákról szólván ő is elmélkedik a témákról, tárgykörrel: a falu és a város viszonyáról, a gyerekek és a szülők kapcsolatáról, a népről, a modern nő helyzetéről, az állástalanságról stb. A drámák témái kapcsán történő elmélkedés is a korszak konvenciói sorába tartozik.

A drámát értékelő fogalmai egyébként is a korszak konvenciói: örök emberi, szerkezet, cselekmény, cselekményvezetés, az alapeszme kifejlesztettsége, pontosan meg nem határozott „drámaiság”, a szerző költő- és a mű költői mivolta illúzió; az alakok rajza, meglátása, beállítása. A hitelt és érvényességet minden esetben a valósággal való összevetés révén állapítja meg: vagyis az „életigazságokra” utalva. Ő is szól a miliőről, a levegőről, a motíválásról és eszközeiről. Valóban drámaelméleti fogalmakat alig ír le: „A tragédia ha nem végzetdráma, mindig ilyen válaszüti tragédia”. *Hunyady Sándor* „Feketeszárú cseresznye” című darabjáról állapítja ezt meg, de nincs nyoma annak, hogy *Lukács György* idevágó munkáit ismerte volna.

Gyakran tesz megjegyzéseket a közönségre is. Kifogásolja, hogy az írók a közönség ízléséhez alkalmazkodnak. De megőrja a közönséget a darabokról alkotott véleményük minősége miatt: „a szokványos közhelyekben merül ki, a darab lényegét, a mű mondanivaló-

ját nem is érinti” (66); „Szórakozást, nem műélvezetet keresett közönségünk a színházban” (67); „a színházi közönség individuális vágyainak kiélésére törekszik” (68); van író, aki „túl sokat áldozott fel a közönség hatás kedvéért az írói mondanivaló rovására”. (69)

A kérdés, amelyre ezek után választ kellene adni, hogy szerzőink valamilyen egységes nézőpont, valamilyen elvi mag szétterülése alapján szóltak-e a művekről, s hogy milyen értelmezési keretet választottak. Kapcsolódnak-e egymáshoz?

Közös mindegyiküknél, hogy elsősorban a tartalomról, a témáról szólnak. A kor kritikai konvenciója szerint a téma elágazásait is beleszövik szövegeikbe. Ebből következően a művek értékelése, minősítése a szövegen kívüli világgal-élettel való összevetés alapján történik. Fogalomkészleteik is zömmel azonosak.

Meg kell jegyeznünk azt is, hogy sem Lukács György 1911-es könyvének, sem Balázs Béla 1918-as ‚Dramaturgiá’-jának vagy ‚Halálesztétiká’-jának megállapításait nem olvashatjuk. De nem fedezhető fel például Hegel ‚Eszztétiká’-jának a nyoma sem; sőt egyetlen magyar előd munkáit sem említik; kivéve egy-egy alkalommal Gyulai Pált. Egyikük sem válaszol, fel sem teszik a kérdést, hogy „Mi a dráma?”. Elfogadják a műfajoknak a köztudatba átment és ott megrögzült elnevezéseit és ismérveit. Ebben a vonatkozásban ugyanazt mondják, mint például Szigligeti Ede a ‚Dráma és válfajai’ című, 1874-ben megjelent könyvében, vagy Sebestyén Károly 1918-as ‚Dramaturgiá’-jában – neveik említése nélkül.

Az előzőekben felsorolt dramaturgiai fogalmaik tehát a hagyományban meglévők, ezek ismétlései. Azonban a fogalmakat különválasztva funkcionáltatják; e fogalmak nem állnak össze, nem kapcsolódnak drámaelméletté, hogy egységes drámaelméleti nézőpontjuk legyen-lehessen. Persze – mint Schöpflin Aladár ‚Elavult-e a dramaturgia’ című cikkéből láthatjuk –, vannak többször leírt, többször funkcionáltatott fogalmaik, mint például a szerkezet, a cselekmény egységessége, oksági összefüggése, illetve a jellem hitelessége. Vagyis ezek állnak a fogalmak hierarchiájának csúcán. A fogalmak konkrét megjelenésének – akár téma, akár jellem kapcsán – a hitelét a hozzájuk szőtt-kapcsolt elmélkedések, gondolati elágazások is alátámasztják. Ezek érintkeznek a kor műveltségi szintjével; értelmezhetők mint megtanult, mindenki által elfogadott vagy elfogadhatóvá tehető vélemények, nézetek. Ítéletüket, véleményüket éppen ez legitimizálja.

A kor konvenciójához alkalmazkodnak még a miliő, a környezet fogalmai is. Ezek minden valószínűség szerint H. Taine vagy Riedl Frigyes műveiből kerültek szóhasználatukba. Ehhez kapcsolható az atmoszféra-fogalom is. Nemcsak a drámáról írván használják, hanem a kor regényirodalmával összefüggésben is. Schöpflin Aladár még Szerb Antal ‚Magyar irodalomtörténet’-éről írott kritikájában is többször leírja. A konvenció

A fogalmakat különválasztva funkcionáltatják; e fogalmak nem állnak össze, nem kapcsolódnak drámaelméletté, hogy egységes drámaelméleti nézőpontjuk legyen-lehessen. Persze – mint Schöpflin Aladár ‚Elavult-e a dramaturgia’ című cikkéből láthatjuk –, vannak többször leírt, többször funkcionáltatott fogalmaik, mint például a szerkezet, a cselekmény egységessége, oksági összefüggése, illetve a jellem hitelessége. Vagyis ezek állnak a fogalmak hierarchiájának csúcán. A fogalmak konkrét megjelenésének – akár téma, akár jellem kapcsán – a hitelét a hozzájuk szőtt-kapcsolt elmélkedések, gondolati elágazások is alátámasztják. Ezek érintkeznek a kor műveltségi szintjével; értelmezhetők mint megtanult, mindenki által elfogadott vagy elfogadhatóvá tehető vélemények, nézetek. Ítéletüket, véleményüket éppen ez legitimizálja.

tartományának része, hogy „művészi” helyett „költői”-t írnak. Negatív értelemben jegy-
zik meg, ha úgy vélik, nem „költő” írta, ha a mű nem „költői”. De a kor művészetszem-
léletének vezérmotívuma az etika. Kinél erősebb, kinél gyengébb hangsúllyal. A klasszi-
cista művészetszemléletből való eredet mellett bizonyosan érvényesült ily erőteljes funk-
cionalitásában a kor azon „atmoszférája”, melyben a szemérmesség kötelező erkölcsi
normafogalom volt, amely tiltotta a szexualitásról szóló beszédet. (70) Vagyis ebben is
alkalmazkodtak a konvenciókhoz.

Nem történt tehát a drámáról való nézetekben újítás, változtatás, módosítás sem. Ezt
az is bizonyítja, hogy egyetlen fogalom jelentéskörét sem kellett megadniok; egyértelmű-
en ismert, elfogadott volt mindegyik fogalom.

*

A Magyar Irodalomtörténeti Intézet *Császár Elemér* szerkesztői munkájában adta ki
1925-től az Irodalomtörténeti Füzetek sorozatát. Ebben több tanulmányt adtak közre,
amelyekben a drámáról írtak. Például *Romhányi Gyula*: 'A magyar politikai vígjáték fej-
lődése', 1930; *Molnár Pál*: 'Berczik Árpád, a drámaíró', 1932; *Lukács Gáspár*: 'A ma-
gyar társadalmi dráma fejlődése', 1934. A népszínműről *Demény Mária* és *Pukánszkyne*
Kádár Jolán írt. Ebben a sorozatban jelent meg Galamb Sándor drámakötetének vázlata,
Szerb Antal: 'A magyar újromantikus dráma' című tanulmánya. E sorozaton kívül is ki-
adtak tanulmányokat a drámáról; például *Vértessy Miklós*: 'A magyar dráma 1867–1871'
című írását. Pukánszkyne és Szerb Antal tanulmányának kivételével. A drámáról legin-
kább közhelyek olvashatóak, vagy a korszak konvencionális fogalmai és megközelítése.
Ezek révén is terjedtek az irodalmi közvéleményben.

Különösen Molnár Pál írásában látható, hogy a korszakban használt fogalmak Gustav
Freytag 'Technik des Dramas' című, 1863-as könyvéből származnak. Valószínű, hogy az
előzőekben említettek is ezt a munkát használták, a drámáról szóló ismereteiket innen
szerezték be. *Hevesi Sándor* 'Színház' (1938) című írásában azt írta erről a könyvről, mi-
szerint „egy híres amerikai szakíró” állítja, hogy „ez a világhírű könyv a fundamentuma
a későbbieknek”. (71) Talán *W. Archer* 'Playmaking' (1912) című könyve is bekerült a
szűkebb szakmai közvéleménybe.

G. Freytag könyve valóban az ősforrása az olyan dramaturgiáknak, amelyek összegyűj-
tik az alapismereteket, közhelyesítve *Arisztotelész* és *Boileau* nézeteit foglalja össze, erő-
sen leegyszerűsítve és átfőrmálva. A szerkezet egységei nála például az expozíció, a bonyo-
dalom, a tetőpont és a megoldás. Egy másik szerző is hathatott, *Fr. Sarcey*, aki a jól meg-
csinált darabok híve volt, és írt is azokról, megállapítván szerkezetüket, ezek egységeit.

A tanulmányokban feltűnő, hogy állítják, miszerint a dráma nincs színház nélkül, de a
művek tárgyalása során ezek a tanulmányok sem számítják be a színházi előadásban
megtörténő jelentésmódosulást. Ez a nézőpont távol áll tőlük; a közvélekedésben megál-
lapított jelentést tartják hitelesnek. Jellemzőjük még, hogy minden szerzőt és minden
drámát, a témákat és tárgyköröket a történelmi-politikai, illetve az etikai aspektussal hoz-
zák összefüggésbe.

1941-ben, a Pázmány Péter Tudományegyetem Olasz Intézetének kiadványai között
jelent meg *Reiter Rózsa* 'Pirandello filozófiai gondolatai drámáinak tükrében' című mun-
kája. Talán ez az egyetlen írás, amely már számításba veszi a korszak különböző terrénu-
main kialakult válságot. Az I. világháború után „Az értékek eltolódnak, a fogalmak új ér-
telmet kapnak. Egyszerre megdől minden, ami eddig szilárdnak és biztosnak látszott”.
(72) Pirandello újítását elsősorban darabjai alakjainak megnyilatkozásaiban látja: „Filo-
zófiai drámája a modern, küzdő, kiábrándult léleknek hú tükre”. (73) A 'Hat szereplő
szerzőt keres'-ben észreveszi, hogy „a második rész (...) azaz a valódi előadás, mely az
Élet és Művészet összeegyeztethetetlen ellentétét domborítja ki”. (74) Drámapoétikai
kérdésekkel ez a tanulmány sem foglalkozik. Az élet és a művészet összeegyeztethet-

lenségének itteni konkrétójáról éppúgy nincs szava, mint ahogy ennek a kérdésnek a szövegben való megszervezettségéről sem. Mégis ez a tanulmány az, amely meghatározónak tekinti a korszaknak azt az értékviszáltságát, amelyet az európai szociológiai, filozófiai szakirodalom alaposan tárgyalt már.

Közeledve immáron a színházelméletekhez, Hevesi Sándor ‚Színház’ (75) című, 1938-ban megjelent könyvének azon részleteiről kell említést tenni, amelyek a drámát érintik. És ez nagyon kevés. Sőt, már itt látható az a tendencia, hogy az írott drámaszöveget a színházi előadás szemszögéből értelmezik, de nem az 1960-as évektől kialakult értelemben. Csak akként, hogy az írott szövegnek magának kell alkalmazkodnia az előadhatósághoz. A színház szemszögéből Hevesi tendenciózus drámatörténetet vázol fel: „A színház előbb van meg, mint a dráma” (76) – írja. Időben együtt „alul ki” a közönség is, és csak ezután jelenik meg a drámaíró. Az írott dráma nála még nem oldódik fel teljesen az előadásban; a színház mellé odateszi a dráma, az irodalom szemszögét is. „A színház – mondja – egyszerre irodalmi és nem irodalmi, művészi és szórakoztató intézet.” (77) A dráma irodalmi voltáról azonban nincs szava. Az író arra figyelmezteti Goethére hivatkozva, ha színdarabot akar írni, „ismerje meg és tanulja ki a színpadot”. (78) A reformkori magyar szerzők is ugyanezt mondták. Gordon Craiggel némiképp vitázva azt gondolja, hogy „a renaissance óta a színház két elemnek: az irodalomnak s a színpadnak művészi összepárosítását és egybehangolását kívánja”. (79) A görögöktől kezdve a színész „szabadúszó” volt, értve ezen azt, hogy nem volt szorosan a szövegmondáshoz és megírt jellemhez kötve. Shakespeare-rel, Molière-rel és Calderonnal viszont olyan korszak kezdődött, „amikor a dráma és az irodalom diktálni kezdett a színpadnak és a színésznek”. (80) Ennek ellenére „alig említhetők igazi drámaírók – mondja később –, aki alkotás közben nem gondolt a színészre”. (81) Mint ahogyan a II. világháború után sokan, saját nézetének, gondolatainak igazolására fantáziájából előhúzott dolgokat közül „tény” gyanánt. Különösképp Shakespeare munkássága alkalmas erre, hiszen tényeket, hiteles adatokat alig ismerünk. Hevesi is, noha megállapította, hogy Shakespeare-nél a dráma és az irodalom diktált a színháznak és a színésznek, mégis – mert gondolatmenetben jól jön – azt írja, hogy „Aligha lehet vitás, hogy a híres Burbage nélkül (...) Shakespeare nem írhatta volna meg nagy tragikái alakjait”. (82) Tudniillik neki írta, éppúgy, mint V. Hugo a ‚Cromwell’-t Talmának, Rostand a ‚Cyrano de Bergerac’-ot Coquelimnek. Ha így is volt, és még sok más esetben is írt drámaíró szerepet ismert színésznek, a dráma és a színház összefüggésében-viszonyában semmit sem jelent. Más színész is el tudta játszani azokat az alakokat, akiket nem neki írtak. Van azután több olyan drámai alak, akiket eredetileg sem írtak egy konkrét színésznek.

1946-ban jelent meg egy munka, amely egy bizonyos történelmi kuriozitásában érdekes: Vámosi Nagy István ‚A holnap drámája’. (83) A modern dráma válságát a metafizikai dráma szüntetheti meg; ez az alaptétele. Három princípiuma van: „emberi Én”, a „Halál” és a „feltámadás”. (84) Ez a dráma „a halál utáni életet viszi a cselekménybe”, de ebből „Csak stilizáltan festi le azt, ami a költő képzeletében él”. (85) Példaként Molnár Ferenc ‚Liliom’-át és Th. Wilder ‚A mi kis városunk’-ját említi. Legnagyobb azonban Albert Steffent tartja, az új dráma útjait hozzá futtatja. Rövid drámatörténeti vázlatot is ad. „A tragédia a homéroszi korban született, amikor a görög ember még a kozmosz titkait kutatta és képekben gondolkodott” (86); a középkori ember már nem gondolkodik képekben. (87) A következő századokban még jó drámák születtek, de „A XX. század: végnélküli keresés”. Strindberg és Wedekind után „mintha a semmibe zuhant volna”. (88)

Kuriozitása nem annyira önellentmondásaiban, nézeteiben rejlik. Nem is abban, hogy érvelése bizonyossága érdekében túlzott jelzőket, elítélő metaforákat ír. Például „kontár szabálykreálók”-nak minősíti azokat, akik Arisztotelészt értelmezik: elsősorban a hármas egységet illetően. Magáról viszont azt állította, hogy „Mindig a konkrét műalkotást óhajtom kielemezni, amit aztán általános érvényű igazságnak mutatok ki”. (89) A 20. század-

ban sok dráma „holmi keresett modern maskara s valamely izmusnak korcs kinövése”. (90) Ezek és az ehhez hasonló szövegek azért érdekesek, mert előre jelzik az ideologikus írásokat, amelyek mindig „erős” jelzőkkel, érzelmi felkiáltásokkal operáltak. Persze ez más ideológiával, de 2004-ben is érvényes.

Vámosi Nagy munkájának valódi különlegessége, furcsasága az 1946-os év és a metafizikai dráma szükségességének a hangoztatása. Ekkor már a szellemi életben sem volt demokrácia, legfeljebb laza „koalíció”. A metafizikai dráma nézőpontjából mindenképpen el kell ítélnie a materializmust, de ezt jegyzetben vissza kellett vonni: „Materializmuson sohasem a dialektikai materializmust értem, amely – lenini és sztálini értelemben – rugalmasan alkalmazkodik a tudomány evolúciójához”, hanem „vulgáris” materializmust. *Kantról* is ír, a „Ding an Sich”-et „zseniális mételynek” tartja, amelynek köszönhetjük, „hogy a XIX. században lábrakelt a bölcelet történetének legszükségesebb körülményes torzszülöttje: a pozitívizmus”. Lábjegyzetben rögzíti: „Lásd Sztálin bírálata »A dialektikus és történelmi materializmusról« című művében Kantra vonatkozólag”. (91) A történelmi kuroizitás éppen ez: a metafizikai drámáról elmélkedvén Sztálinra hivatkozik.

A 20. század végének színházelmélete P. Pavis szerint „magában foglalja a szöveg és az előadás működésére vonatkozó igazolható hipotézisek viszonylag koherens csoportját”. (92) A mai elméletek, mondja tovább, „a humán tudományoktól kölcsönöznek fogalmakat és módszereket”; például a dramaturgiától, az antropológiától és a szemiotikától. Ugyancsak a színházelmélet módszere, hogy „Feltevések és hipotetikus eljárások segítségével modelleket hoz létre”, amelyek „csak akkor igazolódnak, ha a diszkurzus koherens jelentést hoz létre, és ha ez átvihető más szövegekre vagy mise en scène-ekre is”. (93) Csak példaként említem, hogy Pavisnak az elmélet mibenlétéről való megállapítása azonban tökéletesen illik Arisztotelész „Poétiká”-jára is, ami az írott szöveget illeti. A „Poétika”-ban rögzített fogalmak és összekapcsoltságuk majdnem minden drámára érvényes, tragédiára és komédiára; inkább többé, mint kevésbé a manapság megírt drámákra is. Vagyis Arisztotelész koherens jelentést hozott létre arra vonatkozóan, hogy mik a dráma létező mivoltának ismérvei, s ez átvihető majd minden drámaszövegre. Természetesen nem a színjátékműre. Csak egy fogalom vesztette érvényét, a katharsis. Minden vonatkozásban meghatározónak tarthatjuk, hogy a „Poétika” fogalmainak jó részét a „Metafizika”-jából kölcsönözte; vagyis „az első filozófiából”.

*

A húszas-harmincas évtizedek színházról szóló magyar szövegei között csak bizonyos fenntartásokkal találhatunk elméleteket, az előbbi értelemben. P. Pavis azt is lehetőnek tartja, hogy „részleges elméleteket állítsunk fel: a szövegről, a cselekményről, a tér használatáról, a színésről, a mise en scène globális elrendezéséről”. (94) Azonban elméletileg koherens szövegeket a 20-as, 30-as években a színjátékmű részletét illetően sem találunk.

Az elméletek ezen pavisai értelmezése olyan fogalmat is tartalmaz, amely sem a külföldi, sem a húszas-harmincas évek magyar szakirodalmában nem található meg – legfeljebb csak mint a színházi előadások általános értelemben használt fogalma –: a mise en scène fogalma ez. Pavis szerint ez az a fogalom, amely a színjátékmű összes elemét – szöveg, a színész benső világa és testi megoldásmódjai, díszlet, kellék, zene, zöreje stb. – együttesen, egymásra való vonatkoztatottságában jelöli; és bármely értelmezésben, leírásban ezzel az együtteséggel kell a vele való diskurzust lefolytatni. A színjátékműnek ez az értelmezése a húszas-harmincas évek Európájában is csak egy-egy szövegben, elsősorban A. Artaud-éban rögzült. Vagyis nem lehet megrovólag értelmezni a színházról szóló hazai írásokat, hogy ezt az elvet, elméletet nem érvényesítették. Egészen valószínűen nem is ismerték. (Az európai irányzatokkal és a magyar avantgárral a kötet külön fejezetekben foglalkozik.)

A magyar színházi közvélemény – nem csak a színházban szórakozást kereső nagyközönség – meglehetősen konzervatív volt, és ez az elvi szövegekben is érvényesült. Ezeknek voltaképpen három típusa volt. A színháznak a színházi emberek körében tudott-elfogadott ismerveit, valamint az előadás létrehozásában szükséges napi teendőket rögzítő írások; többé-kevésbé általánosítható, az elmélet irányába orientálódó szövegek; és a *Németh Antal* által írott színházesztétika.

Az európai trendnek azon aspektusát, mely szerint a színjátékműnek nem a dráma megjelenítése, az írott szöveg látható módon való interpretálása stb. a dolga, mindenki elfogadta. Annak ellenére, hogy több alkalommal fűzik hozzá az ezt közlő mondathoz, miszerint azért az írott dráma sem elhanyagolható. A szerzők több történeti vonatkozásban egyetértenek; a kor általánosan elfogadott nézeteit vallják, például abban is, hogy a színház a vallásból született. Közös fogalom még a stilizálás. Ezen a naturalista, olykor – a meg nem határozott – realista színjátékmódtól való eltérést értették elsősorban, a kisé ugyancsak lazán értelmezett fogalomszimbolizmus irányában. De a „stilizáltságnak” volt egy, a művészetet konnotáló jelentése is. A különböző szerzők – még a drámaelméletekről írott szakaszban említettek is – megegyeztek abban, hogy a húszas-harminc években nincs igazi, nagy dráma, és ez visszahatott a színjátékművekre is. Mindenki tudja és mondja, hogy a színház üzletté vált, az üzleti, gazdasági érdekek dominálnak. Ezt természetesen kárhooztatják. A Nyugat 1929-ben ankétot is tartott ‚Színház és üzlet’ címen. Véleményük szerint a színház „illúzió”, amivel azt jelölték, hogy nem valóság, de annak illúziója. Számoltak, néha nagyon határozottan, a közönséggel, de rendszerint úgy, mint akitől a legfontosabb, a siker függ.

A tudott, ismert, elfogadott nézetek, pontosabban: praktikus tanácsok, megjegyzések legegységelműbben *Bárdi Ödönnek* ‚A színjátszás iskolája’ című, 1928-ban megjelent könyvében olvashatók. Az egyszerű, hasznos és szükséges ismereteket egy vidéken, alkalmilag összeállt és egy éppen adott helyiségben egy előadást létrehozni akaró társaságnak címezi. ‚A színpad’, ‚A színjátszás’ és ‚Az előadás’ három nagy fejezetében írja le a hasznos tudnivalókat.

A színjáték létrehozásának gyakorta még ma is szokásos menetrendjét ismerteti: olvasópróba, rendezőpróba, emlékpróba, jelmezes főpróba, bemutató előadás. Vagyis: a színházi emberek által még ma is fontosnak tartott, mű-létrehozási folyamat egyes fázisairól ír. A rendező munkája mindenképpen szükséges. Feladatainak felsorolása érintkezik némiképp elméleti aspektusokkal is. A rendező dolga „a színpadi játék irányításával felszínre hozni a darab minden szépségét, átsiklani a könnyebb részeken, kiaknázni a kínáló hatásokat, úgy mozgatni, úgy beszéltetni a szereplőket, ahogy azt a darab szelleme kívánja; kikényszeríteni érzést, szenvedélyt, lenyesni túlzásokat – természetességre, igazságra törekedni –, életre keltetni és összhangra hangolni az egész társaságot”. (95) Az egész könyv ezt az egyszerű, régen kialakult, konzervatív szellemiséget tanúsítja; akár a színésztől, akár a díszletről ír. Vagyis a vígszínházi rendezésnek, a „realista”, mondhatni „szalon-színháznak” megfelelő dolgokat; vagyis: fogalmait csak elvben érintkezhetnének a színházelmélettel; például a színjáték irányítása mint a rendező dolga, amit elméletileg is lehet kifejteni. Az alakokat illetően azt gondolja, hogy az író alig teremt „olyan alakot, akinek hasonmását az életben föl ne találhatnók”; a színésznek az általa eljátszott alak életben megfigyelt „modelljét” kell eljátszania, és a stílussal is az „igazságot” kell keresni. (96) Ő még fontosnak tartja, hogy az írott dráma és a színjáték szorosan összekapcsolódjon: „A színészet mindig karöltve fejlődött vagy gyengült a drámairodalommal; ahol tehát a színész nem áll a dráma szolgálatában, ott nem szolgálja a színészetet sem”. (97)

Jelentősebb *Horváth Árpád*, akinek különböző időkből írott tanulmányait a ‚Modernség és tradíció’ című kötetben adták ki 1982-ben. Minden cikknek, tanulmánynak ismértve, hogy zömmel kijelentéseket tartalmaz, anélkül, hogy kifejtsék, kibontásuk megtörténne. „A rendezés legáltalánosabb problémája ma – írja 1930-ban –, tulajdonképpen az

egész modern színház problémája: a drámáé, a közösségé és a színészé.” (98) Más helyen is megemlíti, kifejtés nélkül, hogy „a színpadi alkotás nemcsak az íróból fakad, hanem a szövevényes, nemegyszer titokzatos s mindig bonyolult hármasságból, amit író, színész és közönség együtt jelentenek”. (99) A három fogalmat csak így teszi egymás mellé, de nem teremt kölcsönös viszonyt közöttük, mint ami a jelentések létrejöttére adna magyarázatot. Nem csak nála, de nála is feltűnik a színháznak és a szociális-társadalmi az összefüggése, ő a szociológia szót is leírja: minden „esztétikai megoldás hamis útra, az egyoldalúság mezsgyéjére téved, ha a színházat nem tekinti szociológiai szemmel is, ha tömeglelki és társadalmi – divatos szóval: szellemtörténeti – összetevőit és hatását figyelmen kívül hagyja”. (100)

Azért nála is megjelennek olyan vélelmek, amelyek a színjáték önállóságának „igazolását” szolgálják, de az alábbi idézet az elvek-nézetek jellegzetesen átmeneti stádiumát jelzi; az átmenetet az írott dráma önálló, irodalmi mivolta és a színjátékot meghatározó volta, valamint csak az előadásszöveggént való léte és értelme között. „Ahogyan minden színpadi darabnak – azonfelül, hogy párbeszédés formában, színészi előadás számára írt

Hevesi Sándor 'Színház' című munkája 1938-ban jelent meg. 'A színház helyzete és helye századunkban' című bevezető fejezetében írja, hogy a 20. században „nagyértékű drámai művek dicstelenül lehanyaglanak és sekélyes, értéktelen színpadi alkotások észbontó sikerre tornyosulnak”. A század színháza ezért „problematisabb, mint volt a színház a nagy drámai korszakokban, (...) ahol irodalom és színház, dráma és színpadi ipar még nem néztek úgy farkasszemet egymással, mint a mi századunkban”.

történet, tehát dráma – van speciális műfaji meghatározása is, amelyből kiindul, ugyanúgy van stílusa is, vagyis az a műfajt megszólaltató, formába öntő mód – a színész játék, a színpadi keret (dekoráció), világítás, kosztüm, zene stb. egyébe alkotott összefogása – mellyel a tolmácsolás a leghatékonyabban történik.” (101) A nézet átmeneti voltát mi sem bizonyítja jobban, mint azok a fogalmak, amelyeket kurzívval közölt. Az elemek „egyébe alkotott összefogása” előre, a későbbi elméletek irányába mutat, de csak kimondja az „egyébe alkotott összefogás” szükségességét. És az írott szöveg „színészi előadás számára” írott volta – ez az önmagában is és értelmezve is semmitmondó kijelentés – a színházi műalkotás önértékét, önállóságát van hivatva igazolni. Mint a későbbiekben is; noha nem ez bizonyítja. Azért nem, mert a felsorolt fogalmak a tol-

mácsolás hatékonyságát szolgálják.

Hevesi Sándor 'Színház' című munkája 1938-ban jelent meg. (102) 'A színház helyzete és helye századunkban' című bevezető fejezetében írja, hogy a 20. században „nagyértékű drámai művek dicstelenül lehanyaglanak és sekélyes, értéktelen színpadi alkotások észbontó sikerre tornyosulnak”. A század színháza ezért „problematisabb, mint volt a színház a nagy drámai korszakokban, (...) ahol irodalom és színház, dráma és színpadi ipar még nem néztek úgy farkasszemet egymással, mint a mi századunkban”. (103) Ez azt is jelenti, hogy az írott drámát nem beolvasztani kívánja a színházi előadásba, mert a jelentős színjátékhoz a drámának is jelentősnek kell lennie. Az általa megállapított helyzetet úgy akarja feloldani, hogy „vizsgálat alá vetjük mindazokat az alkotó elemeket, amelyek a színházban hatékony erők és tényezők”. (104) A vizsgálat kilenc nagy fejezetet igényel, de inkább helyzetmegállapítás lesz. „A közönség” címmel kezd, de „A színész” című fejezetben írja azt, amit átvesz mint a történeti fejlődés elvét: „A közönség a fejlődés folyamán megelőzte a színészt, a színész pedig úgyszólván mindenütt megelőzte a drámaírókat.” (105) De, kérdezhetjük, színész nélkül az adott embercsoport közönség-e? – vagy csak valamiért összegyűlt a nép? Azt is írja, hogy a közönség „aktív tényezője min-

den színjátéknak”, de a gondolatmenetet arra kanyarítja, hogy „vele is megesis, hogy rosszul játszik”, azzal, hogy megbuktat jó darabokat, és sikerre visz hitványakat. A közönség nem tudja, „milyen bonyolult az ő viselkedése a színházban, maga sem érti önmagát, nem tudatos, csak nagyon ritkán biztos”, és ez magyarázza „azt a sűrűn tapasztalható és mégis furcsa, sőt rejtélyes jelenséget, hogy a tetszés nem lehet biztosítéka a sikernek, viszont a siker nem mindig biztosítéka a tetszésnek”. (106) Vagyis a közönségről Hevesi csak mint a siker és tetszés zálogáról ír; amit voltaképpen a közönség „funkciójának” tekint a kor konvenciója. Ezek a színházi rendező konkrét színháztörténeti ismeretire és saját közvetlen tapasztalataira alapított megállapítások. Ami itt valamelyest más háttér, az ismét *G. Le Bon* könyve. Illetőleg az az ugyancsak korszakbeli konvenció, hogy a drámaírónak, a színésznek és a közönségnek azért kell a színház, hogy megszabaduljon „legsajátabb és legkínzóbb érzéseitől”, hogy kiélje „érzéseit és szenvedélyeit”, hogy megszabaduljon „a sírás és nevetés révén (...) mindazoktól a kóros anyagoktól, amelyek energiáját és egészségét veszélyeztetik”. (107) Ez a gondolat valamiképp érintkezik a 20. század végi elméletek „használat” vagy „alkalmazás” (applikáció) kérdésével, de csak elvi – vagyis nem konkrét – értelmezésben. Hevesinél a színház lelki terápia. Az irodalom és a színház elválásában részben a polgári közönség a ludas, mint ahogyan abban is, amit „divatosan happy ending”-nek mondanak”. Ennek az igénye nem csak az egyéni vágyakban gyökerezik, mert valóságos „koráramlat” és „az egész polgári társadalom szellemi és lelki alkata, túltengő érzelmessége és töretlen optimizmusa”. (108) Vagyis ez a jó vég kívánalmának forrása. Az, hogy ez a húszas évek akár amerikai, akár magyar társadalmában a siker hajhászásának, illetve az életben a történetek és törekvések a kudarcának kompenzációja, nem esik szó.

A színészeknek „komoly drámai szerepekben az új szavakon keresztül mindig át kell vedlenie új emberré”. A közönség „életérzése élményt kíván a színésztől, tehát az emberábrázolásnak, jobban mondva az emberteremtésnek azt a meggyőző és hiánytalan voltát, mely egyetlen pillanatra sem engedi a néző tudatába jutni azt, hogy a szöveg idegen kéztől ered”. (109) Még mindig *Iffland* az útmutató. Shakespeare a színjátszást „monstrous”-nak mondja, vagyis szörnyűségesnek, ami voltaképp az „átváltozás csodáját” jelöli. (110) Ha nem változik át, „ha nem érzi át, hogy ő nem ő, hanem a szerep, akkor nem születik meg a nagy élmény, a nagy élet illúzió, amely több mint élet, mert művészi formává kiteljesedett valóság”. (111) A színházról-színészről írott szövegekben mindig ott kísért a „csoda”, a „varázslat”, ez a színészetet misztifikáló két fogalom. Hevesit is ez gátolja meg abban, hogy ezt áttörve megláthassa; itt lélelméleti tényezőt érintett azzal, hogy tudja: a színész olyan valakit játszik a nézők számára, aki nem ő.

A drámáról szóló fejezet után – amelyről már megemlékeztünk – a rendező a vizsgálat tárgya. A korabeli színházi módszereket Hevesi Sándor is visszavetíti olyan helyzetekre, amelyeket pontosan nem ismerünk, hogy ezzel hitelesítse és érvényessé tegye a korabelit, s amelyből még a drámára is levon következtetést: „Shakespeare maga tanította be színészeit szerepükre, s ezért is alig akad színpadi utasítás az ő drámaiban”. (112) A rendező munkájáról, dolgáról ezt írja: „A drámai előadást ő gondolja és képzelel el, feladata abban áll, hogy közvetítsen drámaíró és színész, színész és közönség között. A rendező koncepciója tehát felöleli a drámát, mint egységet, akusztikai és optikai megvalósulását a megfelelő színpadi keretben, oly módon, hogy számol a köztudattal, a közönség vágyaival és igényeivel, vagyis drámát, színészt és közönséget közös élménybe forraszt össze”. (113) Itt persze a „közvetítésben” nem igazán a kommunikációelmélet nyomai látszanak, mint inkább a rendező művészi és lelki feladatai. De ugyanakkor már hangsúlyozza a szöveg, a hang és a látvány egységét, de ezt is anélkül, hogy megjegyezne: ez az egység vezérli a jelentéseket. A jelentés szó ennek a korszaknak színházról szóló írásaiban csak Németh Antalnál jelenik meg; másoknál nem. Ez arra is utal, hogy a jel-elmélet sem volt ismert, noha a magyar nyelvészeti irodalomban már taglalták.

A húszas-harmincas évek – elsősorban német – rendezői gyakran a napi aktualitás jegyében működtek – például *Karlheinz Martin*, és nemegyszer *Max Reinhardt* –, amit Hevesi nem tart helyénvalónak. Azért, mert a rendezőnek „magukból a párbeszédéből kell kialakítania és kinövesztenie a színpadi cselekményt, a költői szót kell színpadi hatássá emelnie...” (114) Persze idézi *Appiát* is, aki „áthidalhatatlan művészi ellentétet fedezett fel a színész és a színpad között” és aki szerint a „rendező munkája sem művészet, hanem csak egyéni önkény”. Azt persze hiszi és vallja, hogy a szöveg „többféleképpen értelmezhető, sokféle módon ábrázolható”. (115) Reinhardt egyik rendezése ellenében írja, hogy „ma már, amikor az egész világ visszatért a nagy drámaköltők eredeti szövegéhez s csak másod-harmadrangú klasszikusokkal szemben engedi meg azt a szabadságot, hogy a szöveg is lényeges átdolgozáson menjen keresztül (...) a rendezőre nézve a dráma szövege épp oly kötelező és korlátozott, mint a zenei partitúra.” (116) Ez a megállapítása nem igazolódott.

A díszletről, a világitásról, „A kép és keret” című fejezetben ír: „A festmény kerete, a szobor talapzata s az a sokféle berendezésű emelt hely, amelyet színpadnak nevezünk, szimbolikus értelmű, mert egyrészt kiemeli a művet a közönséges valóságból s művészi távlatba helyezi, másfelől közelebb hozza a nézőhöz, mert ráeszmélteti az igazi valóságra, arra, hogy nem a pillanat és nem is múlik el a tűnő idővel.” (117) A legfontosabb tényező a világitás, s itt Appia jelentőségét emeli ki. A díszletre vonatkozóan nála is szükségszerűen kerül elő G. Craig. Ő nemcsak Arisztotelésszel és Appiával kerül ellentétbe, „hanem magát a színpadi keretet is forradalmasította, mert magát a színpadot mint független és autonóm területet fogta fel, amely magában véve külön művészet, nincs köze az élethez és valóságához, de nincs köze a drámairodalomhoz sem...” (118) Appiát is, Craiget is, mint *Tairovot* és *Meyerholdot*, csak vázlatosan érinti, néha kissé önkényesen. Meyerhold nem akar illúziót adni, a színpad Meyerhold felfogásában „szórakozást vagy ünnepet akar szerezni a közönségnek a valósággal való minden vonatkozásától menten”. (119) Úgy tűnik, hogy ezt az elméletet csak mint Craig és Meyerhold elméleti alapját említi anélkül, hogy ő maga alkalmazná. A leginkább furcsa, hogy sem Appia elveit, sem Craig nézeteit saját rendezésében egyáltalán nem hasznosította, noha G. Craiggel levelezett is.

Hevesi Sándor munkájának az is a jellemzője, hogy a színházi rendező napi problémáit rögzíti egyszerű gondolatossággal. Igaz, mindig színháztörténeti adatokkal támasztja alá mondandóját. Ugyanakkor van egy-egy mondata, néha több, amely valódi színházelméleti kérdésekkel érintkezik. Ennek a problematikáját *Bárdos Artúr* könyve kapcsán lehet jól megvilágítani.

Mint rendezőnek és mint a színházzal némiképp elméletileg is foglalkozó embernek Bárdos Artúr sorsa volt itt a legszerencsétlenebb. Igazán sohasem kapott még viszonylag jó helyzetet-környezetet, és fontos elvi megállapításait nem kamatoztatták. Pedig okos volt és művelt.

Elméletet nem dolgozott ki, de vannak ezt érintő megjegyzései, noha ő a „gyakorlat embere”-ként beszél, és „A színház elméleti kérdéseiről és történetéről is csak annyit, amennyit a maga szemével látott, a maga idegeivel és szinte a maga sorsával is átélt”. (120) De ehhez azonnal azt teszi hozzá, hogy „Másképp könyvnek ezekről a témákról talán nincs is értelme”. (121) Vagyis végső fokon belőle is az elmélettől való tartózkodás szól. Hiszen azt gondolja, hogy „Nincsenek ezen a területen mindenre és mindenkire érvényes elvek és tételek, már csak azért sem, mert nincsenek általános érvényű megoldások sem. A színpadon minden feladat új problémát vet fel és új megoldást követel”. (122) Ez nyilván a művész viszonya saját műalkotásához, ami valóban egyedi, egyszeri minden konkrét esetben. Azonban ezek majd mindegyike általánosítható, vagyis elméletileg vizsgálható kérdéssé is átválthat.

Általános elvként vallja, hogy „Színpad és közönség csak együtt színház” (123) és a saját rendezéseinek is általános, mindegyikben megjelenő ismérve, hogy „a színpad lé-

nyege a darab lelkét kivetítő szó és mozdulat, más szóval: a színészi játék és ennek egy magasabb, túlnyomóan zenei egységben összefogott kicsengetése, összhangja”. (124) Más helyen közli, hogy a drámaíró által leírt szó nem a recitátort várja, hanem a színészt, „akinek varázslata sokkal több: hússal és vérrrel és lélekkel telíti meg, embert kelt életre belőle. És ez – általánosít Bárdos Artúr – a mai lélektani dráma legfőbb színpadi célja, lényege”. (125) Az író jelzi az embert, a színész ábrázolja, s „Emberábrázolás (...) ez a színész teremtő munkája”. (126) Iffland itt is kísért.

A színpad és közönség viszonya – s ezt nemcsak a II. világháború utáni elméletek jelzik – mindig nagyon lényeges elméleti kérdéskör, hiszen nem mindegy, mire, merre vészlik a közönség jelentésképzését. Elméleti problémát érint – súlyosat! –, hogy mi a darab lényege, különösen, ha úgy fogalmazzunk, hogy: lelke, s ennek „kivetítése” elméletileg egészen más, ha csak a „szó és a mozdulat” a megjelenítő, ha az az újrafarmáló stb., mint ha ebben a színpad összes eleme részt vesz. De ha a szó és a mozdulat, akkor ez elméletileg nem kíván új és új megfogalmazást; legfeljebb gyakorlatilag új és új megoldást. Föltehetően nem új és új, mindig más feladat maga az „emberábrázolás” fogalma és gyakorlata; legfeljebb egy másik és ismét egy másik embert kell ábrázolni. Az „emberábrázolás” előtt a szenvedélyek festése is volt feladat (romantika), sőt: az érzelmek és az azokat egyértelműen megjelenítő mozdulat és testtartás is (angol 18. század), s ezek sem jelentettek elméletileg mindig új és új problémát.

Minderre nem azért utaltunk, hogy illusztráljuk, amint ezek a gondolatok nem mindig illeszkednek egymáshoz, néha ellentmondanak egymásnak. Elméletileg ugyanis kissé nehezen illeszthető össze, ha az emberábrázolást és stilizálást és az ezekhez illő játékot túlnyomóan zenei egységben kell összefogni és kicsengetni. Azért sem utaltunk ezekre, mert ugyanazokat a távoli oldalakon különböző megfogalmazásban kapjuk; ez Hevesivel is bőven megesett. Mindezzel csak arra szeretünk volna rávilágítani, hogy minden „gyakorlati” kérdésnek van elméleti szegmentuma, még akkor is, ha ezeket csak a színházi mindennapok életével, tevékenységével összefüggésben említik. Vagyis: ezekkel az egyszerű utalásokkal jeleztük, hogy a „gyakorló” színházi emberek „gyakorlatból” merített megfogalmazásaiban ők maguk is észrevehetik az azokban rejlő elméleti aspektusokat; helyette azonban közelítenek elméleti kérdésekhez.

Az írott drámának és a színháznak a korszakban már élő problematikájában Bárdos Artúr – éppen úgy, mint Horváth Árpád és Hevesi Sándor – átmeneti nézeteket vall. Már nem a dráma interpretációja az előadás, de még nem ettől eltávolodott önálló világot teremtő mű. Bárdos Artúr szerint – mondja a 19. század végi nézetet, amit már Paulay Ede is fontosnak tartott – minden részletet „össze kell hangolni az előadás egész ritmusával”. (127) Az összhangba beleérti „a belső érzelmi és értelmi ritmusát”. (128) Azonban lehetségesek olyan előadások – s itt továbblép az összhang szokásos elvénél –, ahol a „ritmikai kérdés természetesen sokkal nyilvánvalóbb” (129), s ezek a stilizált előadások. A stilizálás azonban több- és különféleképp értelmezhető fogalom. A 20. századi rendezők művészi módszereit nem említi, csak úgy, hogy hatásuk a mába ér át: „Sztanyiszlavszkij, Antoine, Brahm, Reinhardt”; illetőleg Appia és Craig. Ez utóbbiak „végül is csak a dekorációra voltak eleven hatással...” (130) Még azért is az írott drámát tartja meghatározó jellegűnek, mert „A rendező számára mindennek a dialógusból, a szóból kell kinőnie, kivirágoznia”. (131) Viszont a „trükkrendezők”, például *Piscator* és *Karlheinz Martin*, „nem egy felfogásra” állítják az előadást. A trükkrendező „a darabot, az író lényeges intencióját minden habozás, művészi skrupulus nélkül feláldozza egy technikai ötlet vagy vicc kedvéért”. (132) A könyv elején viszont azt mondja, hogy a színpad szabadságharcot folytatott az irodalom ellen, „önállósulni akart a többi művészettől, így az irodalomtól is. (...) A színpad művészete öncéllá akart lenni, melynek csak eszköze, materiális eleme az irodalom is, a színész is, alig több, mint a színpadi hatás többi komponense: a festészet, a zene, a világítás, a dekoráció”. (133) Vagyis: érzékelte, hogy a színjá-

tékmű az elemek viszonyrendszere, s ezért még tovább is megy: „A színpad az író által szolgáltatott matériát teljes szabadsággal értelmezheti és hozhatja egyenértékű színpadi kifejezésre”, de mégis a darabot kell tolmácsolnia, ennek kell inspirálnia a rendezőt, „akár a legszabadabb és legmerészebb interpretációban, színházi fogalmazásban is”. (134) Vagyis: ki a „tükörrendező”?

Még inkább jelzi a gondolkodásmód átmeneti változatát az a mondata, amelynek két terminusát nehéz pontosan értelmezni: a rendező minden eszköze „végső fokon csak arra szolgál, hogy a drámát, közelebről: a darabot, sőt a darab leglényegesebb intencióit (...) minél pregnánsabb és művészi kifejezésre segítse”. (135) Mi a különbség a dráma és a darab között? – ha a dráma „közelebről” darab? Dráma minden műfaj? – vagy az összes dráma? – és a darab az az egy, amit kiválaszt? – netán már az előadásra előkészített, meghűzött és a rendező elképzelésében csak az adott előadás számára szolgáló szöveg? Nem lehet eldönteni akkor sem, ha a könyv utolsó fejezetében – „A dramaturg vegykonyhájából”, ismét a színház „miszticizmusát” idéző cím! – olvashatókkal vetjük össze: „A színpadi mű beteljesedése: a színpad, az előadás”. (136) Mit jelöl itt a „színpadi mű” – amelynek kiteljesedése az előadás? –, minden dramatikus szöveget vagy az adott, kiválasztott drámát? Akárhogy is: Bárdos Artúr gondolataiban már ott kísértett az írott szöveg és az előadásban megjelenő szöveg különbözőségének és értelmezhetőségének a lehetősége, a jóval később elterjedt elv. Ennek az elvnek a halvány felbukkanása – ha az! – az ő érdeme a magyar színházról szóló írások között.

Azonban ebben a korszakban a drámával és a színházzal főként az elméleti jellegű szövegekkel kapcsolatosan leírt fogalmakat voltaképpen sohasem értelmezik. Mintha a magyar szerzőket a fogalmak általános váltsága meg sem érintette volna. Jóformán az egyetlen színházelméletet *Németh Antal* írta, „A színjátszás esztétikájának vázlata” címen. A Budapesti Szemle 1929-es évfolyamában megjelent munkát még abban az évben kiadta a Franklin Társulat füzetalakban. (137) A vázlat látásmódján, megírásának módszerén látható, hogy bölcsészdoktori értekezés; ez a leginkább tudományos jellegű munka; ha vannak is részletei, amelyek a színházi előadás létrejöttének napi feladatait-tennivalóit rögzítik, mindezeket kitekintéssel, más szakmunkákra való hivatkozással teszi. A jegyzetapparátus sohasem önmagáért van, a tudományosságot sem önmagában jelzi, hanem a más szakemberek fogalomhálózatába való beágyazódottságot, vagy éppen az attól való eltávolodást. Igaz, a sok, elsősorban német szerző közül jóformán csak egy az, akit manapság is szoktak emlegetni: *Kjerbüll-Petersen*.

Németh Antal is egyértelműen kapcsolódik ahhoz a trendhez, mely szerint a színész célja nem a dráma művészi realizálása: „...ami művészivé teszi az alkotást, mégsem a természet, mégsem a modell, nem is a dráma. A színészi produkció és a szöveg irodalmi értéke – két különböző értékű”. (138)

A korszak másik trendje nála nagyon pregnánsan jelenik meg; mások alig érintik. A színész munkájára vonatkozó lélektani szempont. Ezen belül is kitérített szerepet tulajdonít az érzelmeknek. Ezt a primitív művészetekből eredezteti, ott kaptak az érzelmek nagy nyomatékot, s amelyek iránti érdeklődést a képzőművészetek keltették fel. A szobrok, barlangi rajzok, maszkok, kultikus tárgyak mind azokat az érzelmeket keltik fel, amelyek a vallásos transzcendencia szintjére kívánnak felnyúlni. Több mű jelent meg ezt taglalva; Németh Antal *M. Vernon* és *M. Hörnes* munkáját is idézi.

A korabeli színházi nézeteket rögzítő mű, *Kjerbüll-Petersen* „Die Schauspielkunst”-ja 1925-ben jelent meg. Németh Antal többször említi, bírálva is. Ő is a lélektan híve, noha nem a primitív népek lélektanából indul ki. Németh Antal viszont ebben az összefüggésben a közönséget említi mint az ősművészet egyik meghatározóját. A mai közönség már eltávolodott az ősi „lélektantól”: „A színház élménye nem tisztán esztétikai élmény és amennyiben az is, más törvények szerint folyik le a lélektan, mint a szorosan vett művészetek esztétikai élvezése”. (139) A nézőközönség lélektanilag: tömeg, s mint ilyen ki-

zárólag az érzelmekre hagyatkozik. A korszakban sokat olvasott és emlegetett G. Le Bon könyvét ő is idézi. A tömegben feloldódik az egyéniség és a „kollektív lélek” árad szét. Az „értelmi aktusok elhomályosulnak – írja – és helyét erős affektív koncentrátság foglalja el”. (140) Ez a nézőpont az ősművészet esetében feltételezett lélektaniség korabeli változata. Mert a színházat Németh Antal az ősművészetből vezeti le.

A korszakban az a nézőpont is érvényesült, amely a színész munkájának bizonyos kettősségét emelte ki. A Bauhaus egy vezéralakja, *Oscar Schlemmer* „Mensch und Kunstfigur” című munkájában arról értekezik, hogy a színpadi alak egyszerre ember és mariolett, s így együtt adja ki a „kunstfigur”-t. Kjerbüll-Petersen a személy és karakter kettősségében látja a színész produktumát, aminek el kell érnie, hogy a néző teljessé tehesse ennek a kettőnek „misztikus egységét”. Németh Antal ehhez az elvhez is csatlakozik, noha „sajátos” módon, hiszen a színjátszás kezdetével van összefüggésben.

Jelentős felismerésnek tarthatjuk, hogy a színjátszás történetének kezdetét áttolja azon a határon, amelyet a dráma története kezdőpontjának tartanak még ma is: a görögökön. Az „ősember” művészetével indít, s a neolit korszakában megszületőnek látja azt a változást, amely a színjátszásnak is kiinduló pontja, és amely egyben a színpadi alak szerkezetét is megadja. Ez az emberiség tudatában megszülető lélek-idea. Itt először arra kell utalni, hogy az ebből kinövő színjátszást elméletileg értelmezi, mert tudja, hogy történetileg lehetetlen. Látásmódjának újszerűsége az is, hogy az elméleti hitelesítést épp oly megfelelőnek tartja, mint a történetit. Az ősművészetben különbséget tesz a vadászó és a növénytermesztő népek világszemlélete, művészete között. Úgy, ahogy például *Joseph Campbell* az 1959-től megjelentetett kiváló, négykötetes „The Masks of God” című munkájában. A vadászó népeknél a kultikus mozdulatkompozíciók, illetve a növénytermesztő népeknél az elvetett mag sorsából absztrahált misztériumjátékok jelzik az összínjátszás kezdetét. A lélek-idea itt lép be a gondolatmenetbe. Arra a következtetésre jut, hogy az összínjátszás két formája mögött azonos lelki indoklás rejlik. Az emberiség – írja Németh Antal – a neolit korban megérezte az „Én és a világ különbözőségét”, amit „az emberi szellem története letragikusabb élményének” tart. A külvilágot nem lehet eltüntetni, ezért „az Ént kísérli meg feloldani benne (...) megsemmisíti Én-tudatát, elszemélytelenedik azáltal, hogy számára legnagyobb jelentőségű létformába éli bele magát.” Ti. az istenekébe. Az összínész „képzeltileg teremt elvont mozdulatformákat (...), amelyek azonosak a szinte valóságosan létező istenség mozgásával”. (141)

Az a teátrális ösztön kelti életre a színjátszást, amely „legmélyén egyértelmű az én-feloldás utáni vággyal”. (142) Ebben osztozik a közönség is. „Az ősi időkben a színész és a közönség még nincs különválva.” (143) Az összínésznek ebből az aspektusából vezeti le a színházművészet egészét. „A színház és a közönség nem egymást feltételező korrelatív

A színészi produktumot, az alak, a szerep bármily jellegű megformálásának a végeredményét – vagyis azt, amit a közönség észlel és ami jelentésképzésre irányítja – nem lehet a létrehozás lélektani folyamata és ennek fázisai alapján, vagyis az alkotáslélektan alapján sem elemezni, sem értelmezni, sem értékelni. Ezt azért kell nagyon is hangsúlyozni, mert a színészi munkának a próbafolyamatok alapján történő értelmezése vagy magyarázata a színházi emberek körében még ma is általános. Noha ismert például Weöres Sándornak „A vers születése” című doktori dolgozata, az ő verseit sem, de egyetlen verset, regényt, festményt, zeneművet sem létrehozásának alkotáslélektani nézőpontjából értelmezzünk, elemzünk és értékelünk.

tényezők, hanem (...) azonosságok.” (144) Vagyis „A közönség közönség-voltában van meghatározva a színjátszás minden sajátsága”. (145) Ehhez hozzáteszi, hogy „A közönség cselekvésig nem jutó játékakaratát formálja korról-korra a maga képére és hasonlatosságára a színházat”. (146) Még hangsúlyosabbá teszi ezt azzal, hogy „A tömeg élménye: a színész élményének veleérzése, lelki együttjátszás alapján”. (147) És ezzel is: „A tömeg-teremtette színjátszás középpontjában, mint alkotó, az ember áll, akár közvetlenül mint színész, akár közvetve, mint néző, vagy helyesebben: passzív együtt játszó.” (148) A színésztől írott fejezete végén visszatér erre: „A színjátszás eredetében sem utánzás, ha megvan a maga természeti vonatkozásai, hanem egy magasabb létezési forma átélése.” (149)

Arra utalni kell, hogy az én-megsemmisítés, az elszemélytelenedés és egy másik alak megjelenítése többféle értelemben javasolhat jelentést. Olyat is, mint azok a tágan értelmezett etikai vizsgálatok, amelyek az „én-cselekvés-világ” összefüggérendszerében azt kérdezik, mit csinál a színész, amikor nézőknek önmagához képest másvalakit játszik: hazudik, becsap, teremt, elárulja önmagát? Olyat is, hogy saját tudatalanját bontja ki a megformált alakban; illetve, hogy a sajtjától különböző, de általános jelleggel és nem a jellem értelmében attitűdöt formál meg. Mindegyik esetben ott van azonban az az ontológiai alap, vagyis az alapvetően meghatározó lételméleti kettősség, hogy a színészet „ott” kezdődik, amikor valaki olyan valakit játszik nézők számára, aki nem ő. Ez a másvalaki Németh Antal minősítésében nem ontológiai, mert az a színpadi hős, aki „mindig sürített és hatványozott életű ember”; immáron tehát nem az istenség a magasabb létezési forma, hanem a színpadon ilyenné megformált alak; a színész erre váltja fel saját személyiségét. Tevékenysége ebből a nézőpontból sem utánzás, és tevékenysége ezért sem az írott dráma alakjának a művészi realizálása. A színpadi alak egyszerre a színész – mint ember és mint „sürített és hatványozott életű” ember. Nála ez a kettősség.

Látható, hogy itt nem a színjátszás mindennapi aspektusai kerültek elő. „A színész és alkotása” című fejezetben azonban mégis a mindennapi próbafolyamatot értelmezi. „A színész alkotása – írja – csak a történelemtől független nézőpontból, az alkotáslélektan távlatából vethető vizsgálat alá”. (150) Megállapítja, hogy eladdig csak azzal foglalkoztak, hogy a színésznek át kell-e élnie szerepét, „vagy hasonló hatást érhet el hideg számítással is”. (151) Ezt azonban nem tartja elméletileg meghatározó tényezőnek.

Itt vonja be Kjerbüll-Petersen nézeteit. A mannheimi színház igazgatója a lélektant a próbafolyamatra vonatkoztatja: a színészi alkotásnak négy fázisát különbözteti meg. Ez a négy fázis a próbafolyamat fázisa, a szerep létrehozásának alkotáslélektani „menetrendje”. Kezdődik a „hangulati elképzeléssel” és a „reflexión”, az „alkalmazkodó idomuláson” át a „nyilvános előadás stádiumáig” tart. (152) Németh Antal szerint nem megfelelő ezekkel a fogalmakkal jelölni a fázisokat. Szerinte az elsőt a koncepció jellemzi, a másodikat „a színészegyen és a szerep egyszerű találkozása” (153), majd ahhoz az alakhoz jut el, akiben „egy másik lény sorsösszefüggéseit veszi a színész magára” (154), vagyis a hatványozott életű embert.

Ezen a ponton azonban egy igen lényeges kérdést kell említenünk, amely minden olyan megállapításra vonatkoztatható, amely a színészlélektant említi. A kérdés úgy hangzik, hogy az alkotáslélektan így mire érvényesíthető? – a színpadi alaknak a próbák során kialakítandó megformálásának, megalkotásának folyamatára-e? – avagy a kész alaknak a néző számára megjelenő lélektani stb. aspektusára-e? A válasz: nyilvánvalóan csak a próbafolyamat lélektani értelmezésére szolgál. A néző számára azonban nem a próbafolyamat a fontos, hanem a kész produktum. Ezt a színészi produktumot, az alak, a szerep bármily jellegű megformálásának a végeredményét – vagyis azt, amit a közönség észlel és ami jelentésképzésre irányítja – nem lehet a létrehozás lélektani folyamata és ennek fázisai alapján, vagyis az alkotáslélektan alapján sem elemezni, sem értelmezni, sem értékelni. Ezt azért kell nagyon is hangsúlyozni, mert a színészi munkának a próbafolyamatok alapján történő értelmezése vagy magyarázata a színházi em-

berek körében még ma is általános. Noha ismert például *Weöres Sándornak* „A vers születése” című doktori dolgozata, az ő verseit sem, de egyetlen verset, regényt, festményt, zeneművet sem létrehozásának alkotáslélektani nézőpontból értelmezünk, elemzünk és értékelünk.

Németh Antal tanulmányában nemcsak meggondolandó, de továbbgondolandó elméleti megállapításokat is olvashatunk. A színészi tevékenység kettős aspektusát kissé más-ként értelmezi – ahogy utaltunk rá –, mint kortársai; Schlemmer nézetein is, Kjerbüll-Petersenén is továbblép. De a kettősséget más aspektusból is megállapítja: „A színjátás *conditio sine qua non*ja: a színész testi jelenvalósága. (...) A test és a mozdulat az elsődleges...” (155); vagyis nem az alak belső megformálása a szellemi aspektus. Ebből vonja le, hogy „A színésznek kettős jelentése van a néző számára. Alkotásának esztétikai értékein túl tekintetbe jönnek: neme, alakja, származása és kora. A testi adottságok itt majdnem nagyobb szerepet játszanak sokszor mint a szellemiek és az esztétikai élmény megszületésénél nemcsak közvetve hatnak az alkotás stílus-sajátosságai mögött elburkoltan, hanem közvetlenül, mint jelenvalóságok.” (156) Ezzel igen közel került egy akkor igen korszerű elmélethez: a jelelmélethez; s itt említette a jelentés fogalmát, a színész „kettős jelentését”.

A jelelmélet a húszas években elsősorban a nyelvtudományban kezdett megérlelődni mint olyan, amely más terrénumokon is érvényesíthető. A színházstudományban csak a cseh strukturalisták jutottak el a harmincas évektől addig, hogy a színjátékot egyértelműen a jelelmélet nézőpontjából vizsgálják. Németh Antal sajnos ennek a gondolatnak csak a küszöbéig jutott el. A cseh szemiotika-elmélet magja a verbális és nem verbális jelek megkülönböztetése és a jelek csoportosítása. Németh Antal gondolataiban ott rejlik, noha nincs kimondva, hogy a színház sajátja a nemverbalitás.

Bizonyos új gondolatok bevezetéséhez nemcsak magukra az új gondolatokra van szükség, hanem arra is, hogy az érvényben lévő, de elkopott nézeteket-elveket zárójelbe tegyék. A színház mint a nemverbalitás művészete elvének a felismeréséig előzőleg azt a trendet kellett kétségbe vonni, hogy a színház az írott dráma interpretációja vagy művészi realizációja vagy életté változtatása. Ezt segítette, ha a színész tevékenységéről írtak; akár csak alkotáslélektani nézőpontból is.

A húszas években G. Craig és M. Reinhardt nyomán már szembe kellett nézni a rendező szerepével, funkciójával, jelentőségével, helyével a színjátékműben. Németh Antal ebben a tekintetben meglehetősen óvatos volt. „A rendező művészete” című fejezetében is a 19. század utolsó évtizedeinek véleményét rögzíti: a rendező teremtse meg a különböző elemek összhangját, egységét. Történeti vázlatában mégis azokat a rendezőket említi, Goethétől kezdődően, akik valamiféle önálló funkciót vagy művészileg önálló tevékenységet végeztek. Az összhang vagy az egység megteremtése szerinte azért vált kívánatossá, mert már nem „egyénen túli szellemi erők” alakítják a kultúrát; vagyis látja az értékválságot; a magyar rendezők közül talán egyedül ő. Ennek jelét látja abban, hogy az újabb időkben „A realizmusból naturalizmus lett”, és a mindennapi élet arcát tükrözik. Antoine, Brahm és Sztanyiszlavszkij nevét említi. Ez együtt jár az individualizmus térhódításával, s ezt látja Craig, *Jevreinov*, Reinhardt, illetve Tairov és Meyerhold munkáiban. Ám őket „az öncélú rendezés” képviselőinek nevezi, inkább ténymegállapításként, mint dühödt ellenérzéssel vagy elítéléssel. Óvatosságát – vagyis nézeteinek és az egyértelműen konzervatív magyar színházi közvéleménynek összeegyeztetési szándékát – jelzik summázó szavai is: „Minden eszköze a rendezőnek – aki azonban nem szuverén büszke alakító, hanem aláztos pap, aki a színházi élmény nyújtásán keresztül megváltja a nézőket a világ kaotikusságának érzésétől – felszabadítja az egyént a személyiség bilincseiből, mely megakadályozza, hogy túllásson az énnel vonatkozásban álló jelenségeken és az élményben részt vevő, vele alkotó tömeg felemelkedve egy több, magasabb világba, elérni a félelemtől és részvételtől való megtisztulást és feloldódást.” (157)

A hosszabb idézet első részében – a rendező alázatos pap – a modern rendezői törekvésekkel erősen szemben álló hazai közvéleményhez igazodva szól. Azután – mint ahogy dolgozatán végig – az élményt említi – mint ahogy kivétel nélkül minden említett szerző –, rajta maradván a 19. századtól öröklött élményesztétika terrénján. De az is egyértelművé válik, hogy tudja, a személyiség már bilincsekben él, hogy az egyén nem képes túlmutatni az énnel vonatkozásban álló jelenségeken. Az én, a személyiség a korszakban – ha annyira nem is, mint a II. világháború után – már megnyomorodott, megnyomorított állapotban van. És ez a színházra, a színészre, a színész produktumára igen súlyos következményeket ró; amit Németh Antal sajnos nem vont le. De persze az is lehetséges, hogy az én korabeli helyzetére vonatkozó gondolatokra – miként a katarzis régi jelentésére történő utalására – a tanulmány befejezésének retorikája miatt volt szükség.

Akárhogyan is: Németh Antal művét nem csak az első hazai színházelméletként kell értékelnünk, mert a korszak európai elméletei között is kitüntetett helye van.

Végezetül és összefogva azt mondhatjuk, hogy ezekben az évtizedekben a drámáról és színházról leírt nézetek, vélemények és elgondolások az európai trendeket mellőzve, vagy figyelembe nem véve születtek meg és ezek alapján konzervatívnak minősíthetők, Németh Antal 'Eszttiká'-ját kivéve.

Jegyzet

- (1) A tanulmány a készülő *Magyar színháztörténet, 1920–1949* c. kézikönyv egyik fejezete, ezért nem ismereti Németh Antal *Színészeti lexikon* (1–2, Budapest, 1930) c. munkáját.
- (2) Jákfalvi Magdolna (2001): *Alak, Figura, Perszonázs*. OSZMI, 42.
- (3) In: *Theatron*, 2000. nyár–ősz
- (4) I/1.
- (5) I/2.
- (6) I/2.
- (7) II/323.
- (8) I/7.
- (9) Szász Károly (1939): *A magyar dráma története*. Franklin Társulat, 3.
- (10) Szász i. m. 7.
- (11) Szász i. m. 272.
- (12) Szász i. m. 272.
- (13) Szász i. m. 294.
- (14) Szász i. m. 180.
- (15) Szász i. m. 253.
- (16) Szász i. m. 216.
- (17) Szász i. m. 196.
- (18) Szász i. m. 275.
- (19) Szász i. m. 280.
- (20) Szász i. m. 317.
- (21) Szász i. m. 319.
- (22) Szász i. m. 323.
- (23) Galamb I/239.
- (24) Szász i. m. 128.
- (25) Galamb II/191.
- (26) Galamb II/192.
- (27) Galamb I/6.
- (28) Galamb II/3.
- (29) Szász i. m. 207–208.
- (30) Galamb II/299.
- (31) Galamb II/299.
- (32) Szász i. m. 223.
- (33) Szász i. m. 225.
- (34) Rédey Tivadar (1937): *A Nemzeti Színház története. Az első félszázad*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- (35) Rédey i. m. 104.
- (36) Rédey i. m. 14–15.

- (37) Rédey i. m. 39.
 (38) Rédey i. m. 186.
 (39) Rédey i. m. 340.
 (40) Rédey i. m. 341.
 (41) Rédey i. m. 347.
 (42) Rédey i. m. 351.
 (43) Rédey i. m. 356.
 (44) Schöpflin Aladár (1937): Elavult-e a dramaturgia. *Nyugat*, II/375–376.
 (45) *Nyugat*, 1928
 (46) *Nyugat*, 1924
 (47) *Nyugat*, 1928/6.
 (48) *Nyugat*, 1936
 (49) Kárpáti Aurél (1928): *A kételkedő kritikus*. Franklin Társulat, 113.
 (50) Uo. 200.
 (51) Kárpáti Aurél (1956): *Főpróba után*. Magvető Kiadó, 99.
 (52) Uo. 102.
 (53) Kárpáti Aurél (1935): *A menekülő lélek*. A Vajda János Társaság kiadása. 52.
 (54) Kárpáti Aurél (1920): *A búsképű lovag*. A Táltos kiadása. 69.
 (55) Kárpáti Aurél (1956): *Főpróba után*. Magvető Kiadó. 135.
 (56) Uo. 138.
 (57) Uo. 146.
 (58) Kárpáti Aurél (1935): *A menekülő lélek*. A Vajda János Társaság kiadása. 57.
 (59) Uo. 58.
 (60) Bisztray Gyula (1942): *Színházi esték (1930–1940)*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 38.
 (61) Bisztray i. m. 203.
 (62) Bisztray i. m. 104.
 (63) Bisztray i. m. 157.
 (64) Bisztray i. m. 157.
 (65) Bisztray i. m. 201.
 (66) Bisztray i. m. 206.
 (67) Bisztray i. m. 223.
 (68) Bisztray i. m. 205.
 (69) Bisztray i. m. 56.
 (70) Lásd például Bécsy Tamás (2003): *Magyar drámákról, 20-as, 30-as évek*. Dialóg Campus Kiadó.
 (71) Hevesi Sándor: *Színház*. 51.
 (72) 3–4.
 (73) 4.
 (74) 44.
 (75) Hevesi Sándor: *Színház*. Singer és Wolfner Irodalmi Intézet kiadása.
 (76) 9.
 (77) 15.
 (78) 20.
 (79) 91.
 (80) 27.
 (81) 39.
 (82) 39.
 (83) Vámosi Nagy István (1946): *A hónap drámája*. Genius, Budapest.
 (84) 42.
 (85) 49.
 (86) 7.
 (87) 8.
 (88) 13.
 (89) 30.
 (90) 14.
 (91) 32.
 (92) Pavis, P. (1998): Az elméletről. In: *Theatron*, ősz, 54.
 (93) Pavis i. m. 40.
 (94) Pavis i. m. 40.
 (95) Bárdi Ödön (1928): *A színjátszás iskolája*. Kókai Lajos kiadása, 14.
 (96) Vö. Bárdi i. m. 58–59.
 (97) Bárdi i. m. 50.
 (98) Horváth Árpád (1982): *Modernség és tradíció*. Gondolat, Budapest. 138.

- (99) Horváth Árpád (1934): Ember és Színház. In: i. m. 258.
(100) Horváth Árpád: Költő a színpadon. In: i. m. 268.
(101) Horváth Árpád: Stílus és színpad. In: i. m. 285.
(102) Hevesi Sándor (1938): *Színház*. Singer és Wolfner Irodalmi Intézet kiadása.
(103) Hevesi i. m. 7.
(104) Hevesi i. m. 40.
(105) Hevesi i. m. 26.
(106) Hevesi i. m. 11.
(107) Hevesi i. m. 17.
(108) Hevesi i. m. 18–19.
(109) Hevesi i. m. 30–31.
(110) Hevesi i. m. 34–35.
(111) Hevesi i. m. 44.
(112) Hevesi i. m. 61.
(113) Hevesi i. m. 67.
(114) Hevesi i. m. 70.
(115) Hevesi i. m. 75.
(116) Hevesi i. m. 76.
(117) Hevesi i. m. 78.
(118) Hevesi i. m. 84.
(119) Hevesi i. m. 91.
(120) Bárdos Artúr (1943): *A színház műhelyitkai*. Stílus Könyvkiadó, Budapest. 5.
(121) Bárdos i. m. 40.
(122) Bárdos i. m. 6.
(123) Bárdos i. m. 15.
(124) Bárdos i. m. 35.
(125) Bárdos i. m. 197.
(126) Bárdos i. m. 183.
(127) Bárdos i. m. 36.
(128) Bárdos i. m. 37.
(129) Bárdos i. m. 37.
(130) Bárdos i. m. 57.
(131) Bárdos i. m. 80.
(132) Bárdos i. m. 87.
(133) Bárdos i. m. 18.
(134) Bárdos i. m. 19.
(135) Bárdos i. m. 20.
(136) Bárdos i. m. 309.
(137) Németh Antal (1929): *A színjátszás esztétikájának vázlatja*. A Franklin Társulat kiadása.
(138) Németh i. m. 30.
(139) Németh i. m. 12.
(140) Németh i. m. 12.
(141) Németh i. m. 9–10.
(142) Németh i. m. 11.
(143) Németh i. m. 11.
(144) Németh i. m. 11.
(145) Németh i. m. 12.
(146) Németh i. m. 12.
(147) Németh i. m. 15.
(148) Németh i. m. 16.
(149) Németh i. m. 29.
(150) Németh i. m. 17.
(151) Németh i. m. 21.
(152) Németh i. m. 21.
(153) Németh i. m. 24.
(154) Németh i. m. 26.
(155) Németh i. m. 17–18.
(156) Németh i. m. 18.
(157) Németh i. m. 53–54.

A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II.

A II. Országos Nevelésügyi Konferencia keretében szervezett, azonos tárgyú szimpózium 2002-ben elsősorban a népiskolai tanítóság helyzetével, életkörülményeivel, professzionalizációjuk fejlődéstörténetével foglalkozott. (Lásd Iskolakultúra, 2003. március. 15–68.)

A téma folytatásaként, a III. ONK-n 2003-ban két másik pedagóguscsoport, a középiskolai és a polgári iskolai tanárság került a vizsgálódások középpontjába.

Németh András a modern középiskolai tanárság kialakulásának folyamatát és szakmává szerveződését mutatta be az 1850–70-es években, elsősorban a tanárképzés szervezeti és tartalmi változásainak tükrében. *Mann Miklós* e folyamat következő állomásait: az 1883-as középiskolai törvénynek a hazai tanárképzésre gyakorolt hatását, illetve a tanárképzés 1899-es reformját, a képzés szervezeti és tartalmi átalakulását elemezte.

Nagy Péter Tibor a magyar pedagógusképzés „harmadik útját” vizsgálta, a népiskolai tanítóságból kiváló „polgári iskolai tanítók”, a pedagógustársadalom „köztes” rétegét alkotó polgári iskolai tanárság, valamint az ugyancsak külön utakon járó tanítóképző intézeti tanárság kialakulásának körülményeivel és a pedagóguscsoport szakmai sajátosságával foglalkozott.

Ugrai János a sárospataki és a debreceni protestáns professzorok és tanítók 19. század eleji jövedelmi, megélhetési viszonyait tekintette át, s kísérletet tett a kétszáz évvel ezelőtti pedagógusi pálya „gyakorlati presztízsének” meghatározására.

Kelemen Elemér – a fentiek háttéréként – a pedagógustársadalom különböző rétegeinek az oktatási rendszer differenciálásához igazodó elkülönülését és önszerveződését, a 19. században Magyarországon is kibontakozó tanító- és tanármozgalmak jellegzetességeit és a fejlődés főbb eseményeit tekintette át.

Úgy véljük, hogy napjaink pedagógusképzési reformtörekvéseinek fényében különösen időszerű, s az egységes tanárképzés koncepcióján túlmutató egységes pedagógusképzés szempontjából is érdeklődésre tarthat számot a modern oktatási rendszer szerkezetéhez igazodó, differenciált pedagógustevékenység és a képzés 19. századi hazai – összehasonlítási és értékelési lehetőségeket is felkínáló – áttekintése és elemzése.

Kelemen Elemér

Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században

A pedagógustársadalom különböző rétegeinek és csoportjainak szervezkedése úgyszólván egyidős a modern, polgári jellegű közoktatás kezdetével és fokozatos kiépülésével.

Az iskola körüli munkamegosztás hazánkban is életre hívta az egyházi szolgálattól lassan elkülönülő, a tanítással hivatásszerűen foglalkozó pre-értelmiségi réteget, amely anyagi és szellemi viszonyainak rendezési szándékával és önazonosságát keresve szükségképpen jutott el érdekeinek tudatos kifejezéséig és az összefogáson alapuló közös fellépésig. Ezt a spontán folyamatot a 18. század utolsó harmadától nálunk is központi, állami rendelkezések – elsőként az 1777. évi Ratio educationis – szabályozták és gyorsították.

E kettős – „alulról” és „felülről” motivált – indíttatás a kiegyezést követően került időszakos összhangba. A polgárosodó társadalom alapvető szükségletei közé sorolt, elemi érdekének számító közoktatás fejlesztése egybecsengeni látszott a magyar pedagógustársadalom különböző rétegeinek szükségleteivel és törekvéseivel. Az életviszonyok törvényi szabályozása és az érdekek egyre szervezettebb képviselése, ha súlyos konfliktusok közepette is, egy cél felé mutatott: az ország szellemi, gazdasági és társadalmi felemelkedését szolgáló modern – nemzeti és polgári jellegű – közoktatás megteremtésére. Ebben az időszakban gomba módra szaporodtak – az oktatási rendszer és a pedagógus-társadalom gyorsuló differenciálódásához igazodóan – a különféle szakmai szervezetek és fórumok. Ugyanakkor, szinte a kezdetektől, erőteljes törekvések célozták e sokféleség egységét, a közös fellépést legalább egy-egy intézménytípus, de olykor a közoktatási rendszer és a pedagógustársadalom egésze érdekében.

*

A 18. század végéig „olyan alárendelt, korlátozott, anyagilag szegényes állapotban sínylödtek a tanítók – olvashatjuk *Peres Sándornak* a tanítóegyletek történetét feldolgozó munkájában –, hogy mint a jobbágyokat, őket sem tartotta méltónak senki a testületé alákulásra... Ki merészelt volna még csak gondolni is arra, hogy az iskolák dolgában a tanítók szavait meghallgassa, amikor ott voltak a papok, az egyház juhainak pásztorai, a tudomány kizárólagos tulajdonosai, a templom és az iskola szolgálóinak feltétlen urai?” (1)

Ezen a kiszolgáltatott és megalázó helyzeten az 1777. évi Ratio educationis rendelkezései ütöttek először rést, amikor is előírták, hogy a tankerületi felügyelők – a felső tanügyi rendeletek kihirdetése végett – kötelesek a tanítókat időnként gyűlésre összehívni. Ezen alkalomszerű összejövetelek jelentették a tanítók rendszeresebb találkozásainak, szervezett együttlétének a kezdetét. Hogy ez a lehetőség találkozott a tanítóság társkereső igényével, szakmai önállósodási törekvéseivel, mi sem bizonyítja meggyőzőbben, mint az első – Kishonton megalakított – magyarországi tanítóegyesület története. „Az elnyomott, földhözragadt nép anyagi és szellemi javát – Pestalozzi szellemében – a nép nevelésével biztosítani akaró szervezkedést az evangélikus egyházi hatóság 1815-ben betiltotta, mert a tanítóegyesület a tanítók önállósítására törekedett.” (2) Hasonló sorsra jutott a *Tessedik Sámuel* szellemében a helyi tanítóság szakmai, erkölcsi és anyagi érdekeinek képviselőjére 1804-ben megalakított szarvasi tanítóegyesület is, amelyet 1811-ben –, „a népiskolákat fenntartó egy-

házak autonóm jogkörét” sértő volta s „egyes tanítók képzelt vagy valódi sérelmes ügyeinek tárgyalása miatt” – a kerületi esperes önkényesen beszüntetett. (3)

A tanítóegyesületi mozgalom – a reformkor szellemiségének jegyében – az 1830-as évektől kapott új erőre. Az 1840-es évek elején az ország különböző vidékein – így például a többi között Pesten, Sopronban, Borsod és Bihar vármegyében – 15 tanítóegyesület tartottak számon. Hatását és majdani jelentőségét tekintve kiemelkedik közülük a pesti evangélikus tanárok szakmai szervezkedése. Részben körükből indult ki – *Schedius Lajos* kezdeményezésére, majd *Ney Ferenc* támogatásával – a feltehetően 1843-ban létrehozott Magyar Nevelési Társulat terve, amely 1848 tavaszán újjászervezve fontos szerepet játszott a forradalmi átalakulásban, az első egyetemes tanítói gyűlés összehívásában. A társaság lelke ekkor már az a *Tavasi Lajos*, aki 1846-ban és 1847-ben (Pesten, illetve Sopronban) megszervezte a két protestáns hitfelekezet tanárainak együttes közgyűlését, s tájékoztatásukra és összefogásukra kiadta a Nevelési Emléklapokat. 1848-ban – *Ney Ferenc*cel és *Lázár Mihállyal* együtt – kidolgozta egy országos és egységes pedagógusszervezet, a „Magyar Nevelési Társaság” alapvonalait és az egyik kezdeményezője volt annak, hogy az 1848 nyarán Pesten szervezett harmadik „protestáns tanár tanácskozás” az első magyarországi egyetemes tanítógyűléssé, az első nevelésügyi kongresszussá alakuljon át.

„Az erők és célok egyesítésének” jegyében tanácskozó egyetemes gyűlés a magyar oktatásügy egészének polgári és nemzeti átalakítását tartva szem előtt, tüzetesen megtárgyalta a „vezéreszműit” választott tanszabadság elvi és gyakorlati kérdéseit, a különböző nevelési és oktatási intézmények helyzetét, tartalmi és szervezeti fejlesztésük elveit, valamint a tanügyigazgatás korszerűsítését. Az egyes intézménytípusok fejlesztése kapcsán – a kisdedővő intézetektől az egyetemig terjedően – behatóan foglalkoztak a tanítók és a tanárok anyagi, erkölcsi és szakmai önállóságának, biztonságának a kérdéskörével. Azt követelték, hogy a tanárok „stá-

tushivatalnokok” legyenek, tehát méltó fizetésükről, nyugdíjukról az állam gondoskodjék, hasonlóképpen rendszeres szakmai tájékoztatásukról is. A tanítógyűlés egyik legfontosabb határozata az volt, hogy a tanítók, tanárok véleményének meghallgatása nélkül – az oktatásügy bármely szintjén – ne születessék az iskolát érintő elhatározás, döntés. Ennek megfelelően ahhoz is ragaszkodtak, hogy a pedagógusok képviseltessék magukat a tanügyigazgatás helyi, regionális és országos intézményeiben, szervezeteiben. A tanítógyűlés ezáltal a magyar közoktatás modernizációjának egyik fontos állomása volt. Még akkor is, ha álláspontja és határozati javaslatai majd csak közel két évtized múltán, a kiegyezést követően befolyásolhatták érdemben a magyar iskolarendszer fejlődését. (4)

A közbülső évtizedekben, az önkényuralom éveiben kettős arculatát mutatta a tanító- és tanáregyesületi mozgalom. Egyfelől a passzív rezisztencia álláspontját képviselte a központi rendelkezések által előírt, kötelező tanítógyűlésekkel szemben, másfelől viszont – különösen az 1860-as évek oldottabb légkörében – saját szakmai és egzisztenciális érdekeinek képviseletét, az összefogás lehetőségét kereste és találta meg, még a hitfelekezeti keretek között is, a rendszeres szakmai találkozásokon, tapasztalatcseréken.

Az olykor mozaikszerű, összehangolatlan, többnyire szükséztű rendelkezések arra utalnak, hogy a pedagógusok életviszonyainak sürgető rendezése nem volt megoldható sem a hagyományos keretek között, sem a csupán töredékeikre kiterjedő, részleges szabályozás által. A tanító- és tanárszervezetek erősödő követeléseit és a mind gyakrabban emlegetett nemzetközi példák egyaránt átfogó megoldását, az iskolai tevékenység közszolgálati jellegének elismerését és az ehhez kapcsolódó állami garanciák megteremtését sürgették.

Olyan események voltak ezek, amelyekre az 1867 után újjászerveződő magyar közoktatásban alapozni lehetett.

*

A magyar iskolaügynek a népoktatási törvénnyel megalapozott eötvösi reformja szerves és fontos alkotóeleme volt a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak; alapvető feltétele és egyik meghatározó tényezője is egyben a következő évtizedek gyorsuló ütemű fejlődésének. (5)

A népoktatási törvény szerves folytatását és sajátos szintézisét jelentette az előző évtizedek oktatásfejlesztési és -szabályozási törekvéseinek. Ugyanakkor világosan tükröződőtt benne a társadalmi-gazdasági rendszerváltással szükségképpen együtt járó paradigmaváltás. A törvény a nemzeti keretek között kibontakozó polgári átalakulás új művelődési szükségleteihez és igényeihez igazodó, liberális elveken nyugvó rendezése volt a modern közoktatási rendszer alapját jelentő népiskolai oktatás kérdéseinek. Biztonsággal épülhetett rá, illetve kapcsolódhatott hozzá a következő évtizedekben a középiskola (1883), az ipari és kereskedelmi tanoncoktatás (1884), a kisdodóvás (1891), valamint a felsőoktatás (1872, 1912) reformja, törvényi szabályozása. (6)

A népoktatási törvény alapelve s egyben kiinduló tétele az állampolgári szabadság és az állami felelősség liberális értelmezésén alapuló tankötelezettség, illetve az azt ellenpontosító tanszabadság. Mindebből egyenesen következett az iskolaállítás és -fenntartás szabadsága, továbbá az anyanyelvű népoktatás törvénybe iktatása. A törvény meghatározta az egységes népoktatási rendszer intézménytípusait, korszerűsítette az oktatás tartalmát, illetve az ezt megtestesítő tantárgyak körét; előírta a tartalmi modernizáció tárgyi és személyi feltételeit és lerakta a korszerű tanügyigazgatás alapjait.

A tanítókról szóló fejezet megszabta a képesítési feltételeket, a tanító alkalmazásának eljárásait és – igaz, csak a községi és az állami iskolákra nézve – a tanítók fizetésének mértékét és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak családtagjai segélyezésének módját. A törvény ezen előírásai a következő évtizedekben – közvetett módon – a felekezeti iskolafenntartók magatartását s így a felekezeti tanítóság életviszonyait is kedvezően befolyásolták.

A törvény csupán a községi nép- és polgári iskolai tanítókat kötelezte arra, hogy tanterületenként tanítói testületeket, illetve járási köröket alkossanak. A járási körök évente kétszer, az egész testület pedig évenként volt köteles tanítói értekezletre egybegyűlni. Megjegyzendő, hogy ez a rendelkezés kezdettől inspirálta az egyházi hatóságokat, de a felekezeti tanítóságot is saját tanítóegyleteik meg- vagy újjászervezésére. A felekezeti tanítók pedig nemegyszer kezdeményezték – többnyire egyházi hatóságaik ellenében – a „hitfelekezetek nélküli”, közös tanítóegyletek megalakítását. Ezek az így szerveződő testületek, egyesületek jelentették aztán a következő években, évtizedekben a tanítóság szakmai szervezkedésének bázisát és szervezeti kereteit.

A modern polgári közoktatás megteremtése, a színvonalas és eredményes iskolai munka igénye fokozott figyelmet és törődést követelt az oktatási-nevelési intézményekben foglalkoztatott tanítók, tanárok iránt. Az egyes intézménytípusok működését szabályozó későbbi törvényekben, amint ezt a népoktatási törvény esetében is láthattuk, megjelentek az adott intézményben foglalkoztatott pedagógusok alkalmazására, munkaviszonyára, fizetésére, képzettségére és szakmai tevékenységére vonatkozó előírások. Ám ezek az olykor mozaikszerű, összehangolatlan, többnyire szűkszavú rendelkezések arra utalnak, hogy a pedagógusok életviszonyainak sürgető rendezése nem volt megoldható sem a hagyományos keretek között, sem a csupán töredékükre kiterjedő, részleges szabályozás által. A tanító- és tanárszervezetek erősödő követelése és a mind gyakrabban emlegetett nemzeti példák egyaránt átfogó megoldását, az iskola tevékenység közszolgálati jellegének elismerését és az ehhez kapcsolódó állami garanciák megteremtését sürgették. (7)

Az első lépés ezen a téren „a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kisedővő intézetek tanítóinak s nevelőinek nyugdíjazásáról” szóló 1875. évi XXXII. törvénycikk volt. A törvény az iskolák jellegére való tekintet nélkül állapította meg a jogosultság feltételeit, a végkielégítés, illetve a nyugdíjazás eljárásait, az özvegyekről és az árvákról való gondoskodás módozatait és mértékét. A „nyugdíjakkal és segélypénzekkel” kapcsolatos feladatok ellátására a törvény „országos nyugdíj- és gyámintézet” állítását rendelte el.

Az 1891. évi XLIII. tc. – az 1875-ös törvény módosításával – egyrészt kibővítette a nyugellátásra és gyámoltásra jogosultak körét a gyarapodó új intézmények, emberbaráti intézetek, kereskedelmi és ipari iskolák stb. tanítóival, másrészt az előző rendelkezésnél kedvezőbb állapotba állapította meg a folyósítható nyugdíj, illetve segély mértékét. A korábbi társadalmi kezdeményezések eredményeit is legitimálva, a törvény – a nyugdíjalap terhére – tanítói árvaházak létesítését rendelte el. Az 1894. évi XXVII. tc. a nyugdíjazás és az ellátás intézményét a középiskolák, valamint a jogakadémiák tanáira is kiterjesztette, az erre a feladatra létrehozott újabb országos nyugdíj- és gyámintézet terheit pedig a hozzájárulók – az iskolafenntartók, a tanárok, a tanulók és az állam – között „méltányosan és igazságosan” kívánta megosztani. Az 1914. évi XXXVI. tc. – az állami alkalmazottakra vonatkozó új, kedvező nyugdíjtörvény hatására – „a nem állami tanárookra” s azok özvegyeire és árváira is érvényesnek mondta ki az eddigi szabályozásokat. Ezzel a kisedővőktől az akadémiaiig terjedően – egy meghatározott, bár sokak által kifogásolt színvonalon – teljessé vált a nyugdíjellátás és segélyezés szociális intézménye.

Az évtizedeken át jogosnak elismert tanítói panaszok orvoslását és az egységes közalkalmazotti státus megteremtését kísérte meg az 1893. évi törvénycikk „a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről”. A törvény eltörölte a különböző fenntartású iskolák tanítói között eddig fennállt különbségeket, s egységesen – de változatlanul az addigi, joggal nehezményezett, alacsonyabb szinten – szabályozta a tanítók díjazására vonatkozó előírásokat. A felekezeti iskolák tanítóinak fizetés-kiegészítését szolgáló államsegély révén ugyanakkor megnövelte az állami beleszólás lehetőségét a felekezeti iskolafenntartók tanítóválasztásába, illetve az iskola tevékenységébe. Ezt a szándékot vitte tovább az 1907. évi XXVII. törvény a községi és hitfelekezeti tanítók járandóságairól. A törvény egységesen és méltányosnak tűnő módon állapította meg a tanítói fizetéseket, kidolgozta a pótlékok ösztönző rendszerét. A községi és a felekezeti iskolák megnövekedett költségeinek kompenzálását szolgáló államsegély igénybevételének törvénybe iktatott lehetőségével azonban újraszabályozta a nem állami iskolák jogviszonyait, erősítette a közvetlen állami beavatkozás lehetőségét – mindenekelőtt – a nemzetiségi iskolák életébe, nem is rejtett magyarosítási szándékkal. Hozzá kell fűznünk azonban, hogy a tanítói és a tanári fizetések és a nyugellátás, tehát a pedagógusok szociális körülményeinek itt bemutatott törvényi rendezése lényegesen elmaradt a pedagógustársadalom elvárásaitól, jogos igényeitől, illetve a szakmai fórumokon oly gyakran felemlgetett európai színvonalától.

Eötvös a népoktatási törvény egységes értelmezésében, egyöntetű végrehajtásában nagy szerepet szánt a tanítói testületeknek. (8) A községi iskolák tanítóinak összefogására hivatott megyei testületek megalakítása azonban különböző hátráltató tényezők, főképpen a földrajzi szétszórtság és a közlekedési nehézségek következtében országszerte elhúzódott. A tanfelügyelők ugyanakkor – több tankerületben is – a felekezeti különbség nélkül szervezett járási körök megalakítását szorgalmazták. Az első szervezkedésekkel párhuzamosan, mintegy a veszélyesnek vélt állami befolyás ellensúlyozására, megélénkül egyes, már korábban létrehozott felekezeti tanítóegyletek tevékenysége, sőt – főleg a katolikus tanítók összefogásával – újak is alakultak.

A tanítóegyletek szakmai önképzésére és tapasztalatcserére serkentő funkciója mellett már az első felhívásokban megfogalmazódott a gazdasági-érdekvédelmi szerep is: „anya-

gi helyzetünk emelésén, mely ránk nézve szint oly fontos, mint a szellemi, melynek érdekében azonban még mit sem tehetünk, csakis nagy megyei egyletek által lendülhetünk.” (9) Ebben az időszakban „alázatos kérvények” sora született – a képviselőházhoz vagy a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez címzetten – „a néptanítók fizetésének emelése és nyugdíjaztatása tárgyában”. Hangsúlyozták azt is, hogy a törvény nem tiltja „felekezet nélküli” megyei egyletek alakítását, sőt szellemével erre ösztönöz. A szélesebb körű, országos összetartozás igénye és szándéka motiválta a magyar néptanítók százait a magyarországi néptanítók 1870. augusztus 15–18-án Pesten megrendezett első gyűlésén. „Itt az ideje, hogy mi is követeljük jogainkat, (...) itt a hely, hogy fennen hangoztassuk önállóságunkat, függetlenségünket és [az] ennek elérésére tett indítványt, miszerint tanító-egyletekké egyesüljünk, én is célravezetőnek tartom” – jelentette ki, sokak véleményét tolmácsolva, a gyűlés egyik felszólalója. (10)

Az első egyetemes tanítógyűlést követően 1870 őszén sorra alakultak a megyei tanítóegyletek; kevés kivétellel felekezeti különbözőség nélkül. A megyei egyletekben a „kötelezett tagok” (ti. a községi tanítók) számát lényegesen meghaladta az „önkéntes” tagok aránya. (Somogy megyében például ez az arány 1:2 volt.) A megyei tanítóegyletek alakuló ülésén – a tanfelügyelők iránymutatása szerint – a szakmai szempontok domináltak: „az egylet célja az önképzés előmozdítása, eszmecserék, értekezletek és közkönyvtárak állítása által”. Ebben a szellemben zajlottak le, többnyire igényes szakmai színvonalon, napirendre tűzött „tételek” elméletileg megalapozott, gyakorlatias megközelítéssel s nagy aktivitást kiváltó, kollektív feldolgozásával a járási tanítókörök ülései is.

Egyre erőteljesebben kaptak hangot ugyanakkor a tanítószáz anyagi követeléseit. Az első viták a tanítói segélyalap körül bontakoztak ki, ez a kérdés azonban többnyire megosztotta a résztvevőket. Az anyagi áldozatvállalás ellen tiltakozva sokan az állam felelősségét és kötelességmulasztását tették szóvá. A megyei és a járási tanítóegyletek megalakulását és életképes működését azonban nemcsak az elkerülhetetlen helyi súrlódások és az anyagi kérdések olykor kicsinyes kezelése nehezítette. A tanítóegyletek működését szabályozó 1872-es miniszteri rendelet a szakmai feladatokat állította előtérbe, iránymutatásai – kiemelten is – az érdekvédelmi funkció korlátozását, háttérbe szorítását sugallták.

Ezekben az években egyébként a magyarországi tanítómozgalom fejlődését hosszú időre meghatározó események játszódtak le, amelyek közvetlen hatással voltak a helyi szervezkedésekre és a mozgalom tartalmának, jellegének további változásaira. A sokféle létrejött tanítóegyletek országos összefogásának gondolata, amint fentebb említettük, már a magyarországi néptanítók 1870-es, első egyetemes gyűlésén megfogalmazódott. Ennek a célnak a gyakorlati megvalósítása érdekében javasolta *Rill József*, a Budai Tanítóegylet elnöke az egyletek országos szövetségbe tömörítését. A vidéki lapokban is közzétett felhívása nyomán 1872 augusztusában 54 tanítóegylet képviselői jelentek meg az alakuló ülésen, s közülük harminchatan írták alá a szövetség szerveződési okmányát. A szövetség radikálisabb programját magukévvá tevő tanítócsoporthoz ezt követően több helyütt szembekerültek mérsékeltabb, az egyletek célját csupán önképzésre, tapasztalatcsere-re korlátozni kívánó társaikkal. Ez országsszerte tovább nehezítette a megyei tanítóegyletek szervezését és tevékenységét.

A tanítómozgalom céljait érintő viták végére az 1874-es esztendő tett pontot. A belügyminiszter – a Rill ellen 1873-ban megindított kultuszminisztériumi hajsza betetőzőseképpen – betiltotta a Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetségét. Ez az intézkedés, amely része volt a párizsi kommünt követő munkásmozgalom-ellenes – sőt mindenféle gyanúsak minősített, ellenzéki jellegű szervezkedéssel leszámoló – belpolitikai intézkedéseknek, erőteljesen befolyásolta a magyarországi tanítómozgalmak további fejlődési irányát és politikai karakterét. Az intézkedés nyomán a tanítói közvéleményben elcsendesedtek a korábbi évek gyakran oly heves közoktatás-politikai tárgyú vitái és a tanítók életkörülményeinek rendezését célzó követelések. (11)

A tanítóegyletek tevékenységének „konszolidálódását”, a járási körök és a megyei önképző- és segélyegyletek rendszeres és előírászerű tevékenységét 1874-től követhetjük nyomon. Az egyleti tevékenység számos helyen igen magas szakmai színvonalon folyt, s jelentős mértékben hozzájárult a tanítóság felkészültségének és szakmai szemléletének átférfálásához, a népoktatási törvény és a népiskolai tantervek által támasztott új, magasabb pedagógiai és tantárgyi követelmények el- és befogadásához. Az anyagi természetű viták azonban a későbbiekben – különösen az 1875-ös nyugdíjtörvényt követően – ismételten fellángoltak, és ideig-óráig a már kialakult szervezeti kereteket is szétzilálták. Általában is, de különösen a járási, kerületi egyletek tevékenységére az volt a jellemző, hogy sorsuk alakulása egyes személyekhez, lelkes tanítócsoporthoz kötődött, akiknek aktivitása vagy személyes sérelmek okozta elkedvetlenedése, visszahúzó-dása nagy mértékben befolyásolta e csoportok helyzetének alakulását. Ez a megállapodás az 1870-es években nagy számban létrejött felekezeti tanítóegyletek tevékenységére is érvényes.

Peres Sándor 1894-es adatokra támaszkodó összesítése szerint egyébként Magyarországon ebben az időben 14 országos és 280 helyi tanítóegyesület, illetve -egylet működött. Ez utóbbiak közül 83 általános, azaz „felekezet nélküli”, 197 pedig felekezeti volt (98 római katolikus, 39 evangélikus, 37 református, 14 görögkatolikus és 9 görögkeleti). Peres további 27 olyan egyesületről közölt még adatokat, amelyek korábban évekig működtek, de időközben megszűntek. (12)

A hazai tanítómozgalom dualizmuskori történetében sajátos szerepet töltek be a néptanítók ún. „egyetemes gyűlései”. (13)

Közülük az 1870. évi első, amint erre már korábban utaltunk, az 1848-as tanítógyűlés örökösének vallotta magát. A tanácskozás – Eötvös intencióinak szellemében a közoktatás egészében gondolkodva – a népoktatás minden lényeges kérdésében, így természetesen a tanítóság szellemi, erkölcsi és anyagi helyzetét illetően is hallatta szavát. A tanítóság összefogása érdekében sürgette a járási és a megyei tanítóegyletek mielőbbi megalakítását és kezdeményezte országos összefogásukat. A kísérlet elutasító fogadtatása a kormányzati körök részéről azonban ezt a tervet csaknem egy évtizedre levetette a napirendről.

Az 1874. évi második egyetemes tanítógyűlés a fegyelem és a lojalitás jegyében zajlott. A fórumot jórészt szakmai – pedagógiai és didaktikai – kérdések uralták. A tanítók anyagi helyzetével foglalkozó egyetlen témát („a néptanítók nyugdíjazása és özvegyeik, árváik gyámolítása”) azzal a figyelmeztetéssel bocsátották vitára, hogy „bár a tanítók helyzete rossz, de nem lehet – úgymond – túlkövetelésekkel előállni és (...) a tanítók személyét és állását érintő kérdéseket előtérbe tolni”. (14) Ezt a magatartást méltányolta a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapja, amikor is a tanítógyűlés eredményeiről szólva megállapította: „Nem nyilvánultak itt azok a túlvitt követelések, melyek azt árulnák el, hogy a tanítók túlbecsülik magukat, s érdemeikről ámuldozva elfelejtenék azon áldozatok súlyos voltát, melyeket az ország és az egyházak a teljes értékében felfo-

A századforduló táján kieleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy a pedagógustársadalom súlyosbodo és megoldatlan problémái immár nem kezelhetők a liberális jogállamiság és a steril szakmaiság hagyományosnak számító keretei között. A korlátozott lehetőségektől béklyózott – és politikai fenntartásoktól is befolyásolt – állami szándékok és az évtizedről évtizedre prolongált rendezési ígéretek halogatása ezen a téren is szembetalálkozott a jogos és egyre türelmetlenebb társadalmi igényekkel és követelésekkel.

gott népnevelés ügyének hoztak.” (15) Ezen a gyűlésen született viszont korszakos határozat a Magyarországi Tanítók Eötvös Alapjának létrehozásáról.

A tanítói közvélemény nyomása azonban új, más hangsúlyokat adott az 1878-ban megtartott harmadik egyetemes tanítógyűlés vitáinak. A fő téma „az országos egyesülés”, a magyarországi tanítóegyletek országos szövetségének mint a tanítóóság és a népoktatás „szempontjait” akár a kormányzattal szemben is vállalni és védeni tudó érdekképviseleti szervezetnek a létrehozása volt. Ebben az összefüggésben került napirendre a népiskolai törvény revíziójának kérdése, kétségtelenül erőteljesen nacionalista, nemzetiség-ellenes felhangoktól kísérve. A tanítógyűlés elfogadta a Magyarországi Népnevelő Egyletek Szövetségének alapszabályait abban a reményben, hogy az a szétszórta működő tanítóegyletek közös fellépését, a tanítóóságna a tanügyi politikában való folyamatos jelenlétét szolgálja. A megválasztott végrehajtó bizottság azonban hiába terjesztette fel ismételtén a szövetség alapszabályát miniszteri jóváhagyásra. *Trefort* a tanítók szervezkedésének, politikai jellegű fellépésének még a gondolatát is elutasította, mondván, hogy „a szövetség nemcsak tanügyi, hanem policziális ügy is”. „Nagyon szeretem, ha a tanítók bizonyos mérvben a politikával is foglalkoznak – fűzte hozzá egy parlamenti interpellációra adott válaszában, 1878. október 17-én –, de mennél többet tanácskozik a tanító, annál kevesebbet tanul és tanít.” (16)

A kultuszminiszter a következő évtizedben saját hatáskörében két ízben (1881, 1883) hívta össze a tanítógyűlést, amelyen a tanítóegyletek az általa eredetileg megszabott módon képviseltették magukat. Előrebocsátotta viszont azt, hogy a képviseleti gyűlés határozatai a tárcát semmire sem kötelezik. A szövetség végrehajtó bizottsága az 1878-as döntésekre hivatkozva opponálta és bojkottálta ezeket a gyűléseket. Ezt az álláspontot képviselte az 1886-ra összehívott képviseleti tanítógyűlés kapcsán a római katolikus püspöki kar is. A viták végül a tanítóóság belső meghasonlásához, a mozgalom széttzilálódásához vezettek. (17)

Az 1890-es egyetemes tanítógyűlés – *Trefort* halála után – a 70-es évek mozgalmas gyűléseinek hangulatát idézte. Összehívását a vidéki tanítóegyletek valósággal kikényszerítették. Napirendjén önálló témaként szerepelt „a tanítói állás biztosítása s a tanítók szolgálati viszonyainak szabályozása”. A gyűlésen elfogadott határozatok kétségkívül hatással voltak a következő években született, a tanítóóság életviszonyait javító állami intézkedésekre (ld. a korábban tárgyalt 1891., 1893. és 1894. évi szociális törvényeket). A tanítóegyletek országos szövetségének megalapítása azonban lekerült a napirendről, helyette a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának (MTOB) létrehozását határozták el, amely az egyetemes gyűlések összehívásán kívül – az ülések közötti időszakban – kapcsolatot tartott a vidéki egyletekkel.

A millennium jegyében szervezett – és a II. Nevelésügyi Kongresszus szakosztályaként üléselő – 1896. évi egyetemes tanítógyűlésnek már az előkészítő időszakában ünneprontási szándéknak minősültek a nevelők, mindenekelőtt a tanítóóság élet- és munkakörülményeit érintő felvetések és javaslatok. Ez eleve meghatározta a tanácskozás témáit és légkörét, amelyen – főképpen – a népiskolák államosításának és a nemzetiségek elmagyarosításának kérdései uralták a napirendet, rendkívül feszült politikai viták kíséretében. A tanácskozás jelentős eredményének tekinthető viszont, hogy a Magyar Tanítók Országos Bizottságát az országban működő tanítóegyesületek szövetségén alapuló vezető testületnek nyilvánították. Feladatául szabták az együttműködés elősegítését, s ugyanakkor a helyi tanítóegyesületeket is az egymáshoz való közeledésre, nagyobb aktivitásra szólították fel. A bizottság a következő években valóban széles körű és rendszeres tevékenységet fejtett ki, váltakozó eredménnyel. Legnagyobb sikere az egyesületek közötti kapcsolat erősítése, ápolása volt. Az 1896-os gyűlésen született határozat a budapesti Tanítók Házának felállításáról, és ugyancsak ekkor határozták el a később jelentős szakmai és politikai szerepet vállaló ÁTOE-nek, az Állami Tanítók Országos Egyesületének a megalakítását is.

A tanítóegyletek, illetve az egyetemes tanítógyűlések által kezdeményezett intézmények és szervezetek közül talán a legjelentősebb – és a legmaradandóbb – a Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja volt. (18) Előzményei az 1870-es tanítógyűlésre nyúlnak vissza, amelyen többen is tanítói segélyegyletek létrehozását javasolták. Ezt követően alakult meg elsőként a Budapesti Tanítók Segélyegyesülete. Az Eötvös Alapot – az 1874-es tanítógyűlés jóváhagyásával – mindössze 200 forintnyi alaptőkével *Péterfy Sándor* szervezte meg, aki tizenöt éven át, 1890-ig az alap elnöki tisztségét is betöltötte. Az Eötvös Alap szociális segílyt kínált tagjainak, illetve támogatást, internátusi ellátást továbbtanuló gyermekeiknek; árvaellátást, ingyenes ebédet, temetési segílyt a rászorulóknak, továbbá üdülöházakat és vendégházakat tartott fenn (az ún. Tanítók Házát Budapesten 1899-től, Kolozsvárott 1904-től).

Ezekben az évtizedekben egyébként sorra alakultak a különböző típusú nevelési-oktatói intézményekben dolgozó pedagógusok szakmai-érdekképviseleti szervezetei. Valamennyi közül elsőként, 1867-ben létesült a Budapesti Tanáregylet. 1868-tól Országos Középtanodai Tanáregylet, 1881-től Országos Középiskolai Tanáregyesület lett a neve; 1948-ban szüntették meg. Rendszeres évi konferenciái mellett igényes szakmai folyóirata, az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny révén is segítette tagjainak színvonalas tájékozódását, önképzését. (19) Az egyesület segélyalapot hozott létre, üdülőket (Balatonfüred, Mátraháza) és – Budapesten – tanári házat tartott fenn, ahol is a vidéki középiskolai tanárok gyermekei kollégiumi elhelyezést nyerhettek.

1869-ben jött létre az óvodai pedagógusok szakmai és érdekképviseleti szervezete, a Kisdednevelők Országos Egyesülete (1869–1946); folyóirata a Kisdednevelés (1879–1919, 1924–1944). 1886-ban alakult meg a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (1886–1947), folyóirata a Magyar Tanítóképző (1898–1944); majd 1896-ban az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület (1896–1948), amely úgyszintén segélyalapot, tanári házat és kollégiumot működtetett és szakfolyóiratot adott ki (Polgári Iskolai Közlöny, 1897–1924; Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1924–1947). (20)

A felekezeti iskolák tanárai az 1900-as évek elején hozták létre saját – felekezeti jellegű – egyesületeiket: az Országos Református Tanáregyesületet (1902–1944), az Országos Evangélikus Tanáregyesületet (1907–1944) és a Katolikus Középiskolai Tanáregyesületet (1907–1947). (21) Ez utóbbi Budapesten tanári házat és kollégiumot is tartott fenn.

A pedagógus szervezetek áttekintését a korszak jelentős szakmai-tudományos szervezeteinek említésével zárhatjuk. 1877-ben alakult meg a kérészéletű Paedagogiai Társaság (1877–1882), amely „a paedagogiai műveltség terjesztését” tekintette céljának. (22) Az 1891-ben alapított Magyar Paedagogiai Társaság (1891–1949), a magyar neveléstudomány exkluzív szervezete pedig eképpen határozta meg saját feladatát: „A paedagogiának és segédtudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a paedagogia múltjának kutatása, a paedagogiai elvek népszerűsítése és teljesítése.” (23) A századforduló után rövid ideig létezett egy Magyar Pestalozzi Társaság is (1902–1904), amely a nagy – és hazánkban igen népszerű – pedagógus „családi és iskolai vezéreszméinek magyar nemzeti irányban leendő megvalósítására” törekedett. 1906-ban pedig megalakult az egyetemes pedagógia újabb irányzataihoz, a reformpedagógiákhoz kapcsolódó Magyar Gyermektanulmányozási Társaság.

*

Az itt bemutatott különféle szervezetek jelenítették meg a 19. század második felében a hazai közoktatás fejlődése nyomán jelentősen gyarapodó s mindinkább differenciálódó magyarországi pedagógustársadalom különböző rétegeinek és csoportjainak szakmai, erkölcsi és anyagi érdekeit. Tevékenységükből azonban – ritka kivételektől eltekintve – ekkor még hiányzott a társadalmi és politikai tudatosság, s ebből következően a szélesebb körű összefogás, a tervszerű együttműködés készsége.

A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy a pedagógustársadalom súlyosbodó és megoldatlan problémái immár nem kezelhetőek a liberális jogállamiság és a steril szakmaiság hagyományosnak számító keretei között. A korlátozott lehetőségektől béklyózott – és politikai fenntartásoktól is befolyásolt – állami szándékok és az évtizedről évtizedre prolongált rendezési ígéretek halogatása ezen a téren is szembetalálkozott a jogos és egyre türelmetlenebb társadalmi igényekkel és követelésekkel. Az „Élet alágyúrtje, a tanító, a legrababb magyar” – olykor hivatástudatával meghasonulva – lázadni kezdett. Tájékozódásuk, szervezkedésük, mozgalmuk – tanártársaikkal is egymásra találva – a társadalmi és politikai küzdelmek új dimenziói között, új alakot öltve jelent meg: a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus égisze alatt. (24) Ennek a század eleji folyamatnak a tetőpontját a Magyarországi Szociáldemokrata Párt befolyása alatt 1918-ban létrejött Magyarországi Tanítók Szakszervezetének a megalakulása jelentette, amely döntő szerepet vállalt az 1918-as és az 1919-es forradalmak közoktatás-politikai programjainak a kidolgozásában és végrehajtásában.

Jegyzet

- (1) Peres Sándor (1896): *A magyarországi tanítóegyesületek története*. Budapest. 17.
- (2) Uo. 19–20. A kezdetekre vonatkozóan Peres hivatkozott munkáján kívül ld. Kiss Áron (1881): *A magyar népiskolai tanítás története*. I. füzet. Budapest. Továbbá: Tóth Lajos (1969): *A szarvasi tanítóegyesületi mozgalom története, 1804–1968*. Szarvas. Arató Ferenc (1970): *A pedagógus mozgalom története*. In: *A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története*. Szerk.: Toldy Sára. Budapest. 5–40.
- (3) Kristóffy György tanító protocollumát – Benka Gyula tanulmányai nyomán – idézi Tóth Lajos: i.m. 38–39.
- (4) Kelemen Elemér (1993): *A nevelésügyi kongresszusok története*. In: *VI. (Hatodik) Nevelésügyi Kongresszus*. Augusztus 25–28. Szerk.: Vargáné Fónagy Erzsébet. Budapest. 39–63., ill. az ott felhasznált, az 1–13. jegyzetekben közölt irodalom, főképpen Felkai László (1971., szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1848–1948*. I–II. Budapest.
- (5) Vö.: Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest. Schlett István (1987): *Eötvös József*. Budapest. Kelemen Elemér (1993): *A népoktatási törvény és forrásai*. In: *Eötvös József a művelődéspolitikus*. Budapest – Ercsi. 10–14. (Ercsi Eötvös Füzetek, 1.)
- (6) Részletesebben: Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest. Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest. Kelemen Elemér (1994): *A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat*. In: Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Szerk.: Balogh László. Budapest. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- (7) Ld. az 1868: XXXVIII. törvénycikket a népiskolai közoktatás tárgyában. IX. fejezet. A tanítókról. (133–147. szakasz). In (1976): *Eötvös József. Kultúra és nevelés*. Összegejt., szerk., az előszót és a jegyz. írta Mezei Mária. Budapest. 361–388., ill. 385–388.
- (8) Ld. Peres: I. m. 19–33., 148–302., 338–340. – továbbá Belicza József (1886): *Magyarországi tanítóegyletek statisztikája*. Budapest. A tanítóegyletek tevékenységéről szóló helytörténeti feldolgozásokból: Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában 1869–1918*. Budapest. 121–131. Kotnyek István (1978): *Az alsófokú oktatás Zala megyében 1918-ig*. Zalaegerszeg. Regős János (1969): *Az elemi népoktatásügy Vas megyében. 1867–1890*. Szombathely. 117–122. Tóth Lajos: i. m. 41–156.
- (9) Felhívás a Somogy megyei néptanítókhöz. (1870) *Somogy*, 22. Elemy Sándor Somogy megyei néptanító felhívását (1870) a *Néptanítók Lapja*, 3. évf. 4. is közli. A Magyarországi Néptanítók Első Egyetemes Gyűlése (Pesten, 1870. aug. 15–18.) Pest, 1870. (Idézet: 21–22.) Tobak Benő hedrehelyi (Somogy m.) néptanító felszólalásának tézeit ld. még (1870): *Néptanítók Lapja*, 3. évf. 27. (VII. 7.)
- (11) Ld. Lantos István (1980): *A Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetsége (1872–1874)*. In: *Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből*. Szerk.: Mészáros István. Budapest. 169–184. Kelemen: i.m. (1985) 121. 131.
- (12) Peres: i.m. 130–186.
- (13) Uo. 152–170., továbbá Felkai László (1983): *A néptanítók egyetemes gyűlései*. In: *Neveléstörténeti dolgozatok*. 179–217.
- (14) Felkai: i.m. 183.
- (15) Bihari Péter (1874): *A II. egyetemes tanítógyűlés eredményei*. *Néptanítók Lapja*, 7. évf. 229. Idézi: Felkai: i.m. 189.
- (16) *Az 1878. évi október 17-re hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója*. XV. köt. Budapest. 1880. 202–203. Idézi: Felkai: i.m. 189.

(17) Vö.: Peres: I. m. 156–170.

(18) Az Eötvös Alap 1921-ben egybeolvadt a Magyarországi Tanítók Árvaházi Egyesületével; tagsága az 1920-as években meghaladta a négyezret. 1945. május 28-án – elnökségi határozattal – minden vagyonával beleolvadt a Pedagógusok Szakszervezetébe.

(19) Jáki László (1993): Az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (OKTK). In: *Vivestől Kodályig. Neveléstörténeti évfordulók 1992*. Szerk.: Balogh László. Budapest. (Neveléstörténeti füzetek, 12.)

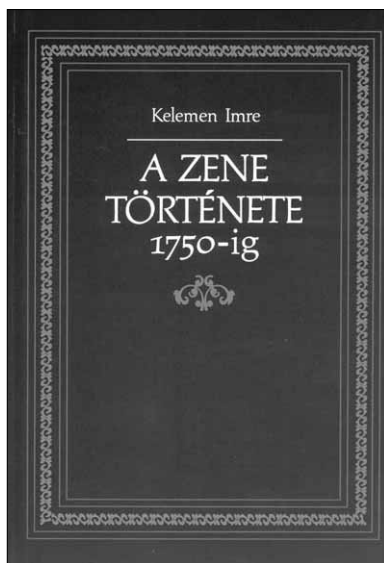
(20) Havas István (1935): *Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén*. Budapest. Deák Gyula (1942): *Polgári iskolai írótanárok élete és munkái*. Budapest.

(21) Lapjaik: Protestáns Tanügyi Szemle (1927–1944), Magyar Középiskola (1908–1944).

(22) A Paedagogiai Társaság elnöke Szatmáry Károly (1877–1879), majd Molnár Aladár (1879–1882), alelnökei Zirzen Janka, Péterfy Sándor, titkára Kiss Áron volt. A Társaság 1878-ban és 1879-ben megjelent évkönyvét Kiss Áron szerkesztette.

(23) A Magyar Paedagogiai Társaság mindenkori 100 rendes tagja a hazai neveléstudomány jelesebb művelőinek köréből került ki. A Társaság elnökei: Heinrich Gusztáv (1891–1904), Fináczy Ernő (1904–1926), Kornis Gyula (1926–1938), Pintér Jenő (1938–1939), Prohászka Lajos (1939–1949); titkára Gyulai Ágost (1904–1946). Főtítkára, illetve titkára 1946 és 1949 között: Hajdú János és Zibolen Endre. Folyóirata a Magyar Paedagogia (1881–1949). Részletesebben ld. Mészáros István: A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada. 1891–1991. In (1992): *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai*. Szerk.: Kelemen Elemér. Budapest. 3–56. (Neveléstörténeti füzetek, 10.)

(24) Ld.: Kelemen Elemér (2002): Pedagógusmozgalmak Magyarországon az első világháború előtti évtizedekben. In: *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Budapest. 153–160., valamint Kelemen Elemér: A pedagógusmozgalmak radikalizálódása a világháború utolsó éveiben. Kézirat. (Megjelenik: *Gyermek-nevelés-pedagógusképzés*. 2004. ELTE TÖFK, Tudományos Közlemények)



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Kiváltságosok és kiszolgáltatottak

Fizetési és megélhetési viszonyok az oktatásban kétszáz évvel ezelőtt

A 19. század elején a magyarországi oktatás továbbra is zavaros és rendezetlen maradt, amelynek kiváltság- és szelekciós jellegét, nagyfokú esetlegességét nem tudták felszámolni. Sem a központi kormányzat, sem a hazai befolyásos társadalmi csoportok nem voltak még érdekeltek a valóban modern közoktatás megszervezésében, s így ehhez az anyagi áldozatot megtagadták.

A 18. század második felében messzire ható változások jellemezték a hazai nevelést és iskolaügyet. A felvilágosodás és a felvilágosult abszolutizmus hatására megnőtt a jelentősége az oktatásnak: a felvilágosodás az emberek – a leendő polgárok – jogaként, a felvilágosult abszolutizmus megtestesítői pedig az alattvalók kötelességként tekintettek az iskolázásra. Emellett további szükségyszerűségek – például a nemzeti kultúra fejlődése, a szakapparátus kiterjesztése, a gazdasági igények – is új feladatokkal ruházták fel az egyes intézményeket. Ennek jegyében született az 1777. évi I. Ratio Educationis, amely először kívánta korszerűsíteni, egységesíteni és valódi állami felügyelet alá vonni az iskolarendszert. A Ratio felemás eredményei ellenére a következő évtizedekben megélénkült az iskoláról szóló politikai és közéleti vita – elegendő csak II. József számtalan, gyakran egymásnak ellentmondó rendeletére, majd az 1791. évi rendi gyűlés által életre hívott oktatásügyi bizottság munkálataira és az 1806. évi II. Ratio Educationisra vagy a nyelvújítás, a magyar sajtó és színjátszás, az egyesületi élet körüli kezdeményezésekre gondolnunk. A nevelés iránti fokozott érdeklődést éppúgy tükrözik az arisztokraták saját főúri magánnevelésük jobbítását célzó egyéni kezdeményezései, mint az egyes nagyobb iskolák (soproni líceum, sárospataki kollégium) vagy iskolafenn tartó szerzetesrendek (például a piaristák) reformjai. S nem mellékesen a pedagógia ekkor vált önálló, a pesti egyetemen is külön tanított tudománygá.

Ám mindezek dacára részben anyagi, részben politikai és felekezeti okokból sem a tankötelezettség, sem az iskolarendszer egységesítése iránti törekvések nem jártak sikerrel.

Hogyan alakult e köztes, a régi állapotokat még jobbra magán hordó, de a korszerűvel és a korszerűség igényével már lépten-nyomon találkozó rendszer finanszírozása és az abban dolgozó tanítók, tanárok, professzorok alkalmazásának pénzügyi háttere? Ki fizette és mennyire fizette meg az oktatókat, milyen színvonalon tudtak javadalmukból megélni? Felfedezhetők-e általános tendenciák, vagy a korabeli iskolázás földrajzilag akár egészen kicsiny területen megmutatózó hatalmas különbségei a tanítás mesterségét vállalók megbecsülésére is rányomták a bélyegüket? Összességében milyen volt a tanítással foglalkozók megbecsültsége ezen átmeneti időszakban? Áttekintésünkben e kérdésekre keressük a választ úgy, hogy előbb az oktatás általános finanszírozási jellemzőiről szólnunk, majd az egyes iskolatípusok és -fokok kereseti viszonyaira igyekszünk rávilágítani. Végül a két református kollégium, a debreceni és a sárospataki anyaiskola viszonyait összevetve igyekszünk még pontosabb képet kapni a megélhetés és az anyagi előrelépés lehetőségeiről és akadályairól s az ezzel kapcsolatos regionális eltérésekről.

Az oktatás finanszírozása

Mária Terézia és II. József fokozott érdeklődést mutatott a tanügyek irányítása iránt és a korábban oktatási kérdésekben csaknem mindenható felekezetek befolyásának korlátozását határozták el. Ennek jegyében születtek a Ratio tanügy-igazgatási intézkedései: a tankerületek beosztása, a tankerületi felügyelők kinevezése, s egy új, világosan tagolt, alulról felfelé építkező rendszer előírása. E törekvésekkel összhangban zajlott le két lépcsőben az egyetem áthelyezése az érseki központból az ország szívébe, Pestre; illetve kibővítése újabb intézetekkel, képzésekkel (mérnöki, állatorvosi). A tanügy-igazgatási módosításokkal párhuzamosan megkísérelték az uralkodók a finanszírozás kérdéskörét is újrendezni, de számos intézkedésük ellenére markáns fordulatot nem értek el – mivel a kincstár saját részeseése a költségekből elhanyagolható maradt. Közvetlen ráfordítással Bécs hazánkban mindössze a szempci gazdasági kollégiumot hozta létre, illetve a selmeci akadémiát tartotta fenn. Az állam bizonyos egyházi vagy világi eredetű alapítványok útján közvetett formában vett részt a tanügy pénzügyi irányításában; illetve az iskolarendszer meghatározó hányadát csaknem teljesen magára hagyta, az alsóbb iskolákról továbbra sem gondoskodott.

Legfőbb változásként az egyházi eredetű, tanulmányi célú alapok a főpapok gondnoksága alól a Helytartótanács gondozása alá kerültek. E tulajdonjogilag elidegeníthetetlen javakat bíró alapokkal a kincstártól függetlenül valamelyik helytartótanácsi ügyosztály (közoktatási; egyházi alapítványi; tanulmányi; közalapítványi, világi alapítványi osztály; számvevőhivatal) foglalkozott. Kiemelkedő jelentőségű volt az egyetemi alap – ebben a *Pázmány* és utódai által alapított és gyarapított alapítványok kiegészültek a megüresedett és betöltetlen katolikus főpapi jövedelmekkel, valamint a felosztott jezsuita rend vagyonának egy részével. A Mária Terézia által összevont alap a pesti egyetem fenntartását szolgálta. A jezsuiták egykori vagyonának nagy része a szintén a királynő által létesített tanulmányi alapba került, amely a királyi akadémiák, katolikus líceumok, minta- és kisgimnáziumok, kiemelt anyanyelvi iskolák működését, valamint új közép- és főiskolák megteremtését biztosította. (1) (A 7,76 milliós forintnyi jezsuita vagyonból 3 milliót azonnal, közvetlenül tanügyi célokra szántak, majd az évtized végére kialakult végső rend alapján az egyetemi alap 1,46 millió, a tanulmányi alap 3,69 millió forintot kapott. Az összesen 5,15 milliós tanulmányi alap évi 182 ezer forintnyi jövedelmet biztosított a tanügyi kiadások fedezésére.) (2) Egyházi eredetű volt még a vallásalap, amelyet a II. József révén felosztott szerzetesrendek vagyonának egy részéből és a lelkéspénztár állományából szerveztek meg a katolikus tanítók illetményének és iskoláik fenntartási, illetve építési költségeinek kiegészítésére. (De 1802-től az egri, komáromi és rosznyói gimnázium teljes fenntartására fordították.) (3)

A szintén II. József által felosztott nemesi konviktsokból származott a konviktsi alap. Ennek jövedelmét előbb ösztöndíjak formájában hasznosították, majd a három visszaállított konviktus (Kassa, Nagyvárad, Zágráb) javára osztották szét. A „kalapos király” a tandíj bevezetésével párhuzamosan alkotta meg a tandíjalapot, amelynek ösztöndíjak folyósítása lett a funkciója. (4) A gimnáziumban 6, a filozófiai stúdiumokon 9, az egyetemen pedig 15 Ft-ban megállapított tandíj „rajtaütésszerű bevezetése” az állam számára eredményezett pozitív mérleget: a bevezetést követő első tanévben, 1786/87-ben összesen 33 508 Ft tandíjbevétele folyt be a közép- és főiskolákról és 22 800 Ft-ot osztottak ki ösztöndíjasoknak; s miközben a gimnazisták 80 százaléka fizetett tandíjat, mindössze 5 százaléka kapott támogatást. (5)

A Rationának az állami szerepvállalás mértékét meghatározó paragrafusai leszögezik, hogy a tanulmányi alap nem kizárólagos finanszírozója az iskoláztatásnak: a kiemelt anyanyelvi iskolákat és a szerzetesek kezén lévő kisgimnáziumokat csak részben támogatja, s egyébként is lehetőséget biztosít az intézményeknek külső támogatók,

alapítványok, adományozók bevonására. (6) A falusi, mezővárosi és városi anyanyelvi iskolák fenntartása pedig teljesen a lakosság, a földesúr vagy a helyi patrónus kötelessége maradt, ráadásul semmilyen norma, illetve szankció nem szabályozta a fenntartói tevékenység minőségi és mennyiségi követelményeit, illetve a fenntartói áldozatkészség elmaradását vagy megszűnését. (7) Elvileg az állam fontos eszközként felhasználhatta a királyi főkegyúri jogból adódóan a közvetlenebb felügyeletet ellátó főpapok ki-nevezésének, illetve a betöltetlen szék üresen tartásának a jogát. Korszakunkban összesen 27 alkalommal került új személy valamelyik püspöki vagy érseki székbe és 8-szor maradt üresen akár több évre is valamelyik főpapi tisztség. Kérdés, a megfelelő személy kiválasztását és beiktatását megelőző politikai kötékhúzásban jutott-e szerep, s ha igen, mekkora a jelöltek oktatási kérdésekhez tanúsított hozzáállásának. (8)

A protestáns iskolák állapotáról, a tanítókról és az anyagi kondíciókról ugyanakkor – a toleranciapátens, majd az 1791:26. tc. által garantált tanügyi autonómiájuk nyomán – a hívek önállóan gondoskodtak, a mégoly korlátozott állami segítségről éppúgy le kellett mondaniuk, mint ahogy a napi ügyek központi meghatározása és ellenőrzése alól is mentesültek. Az iskolák működését jórészt az egyház tulajdonában álló, de kizárólag oktatási célra fordítható ingó és ingatlan vagyon és az alapítványok képezték. Az alapítványi jövedelmek mellett a nagyobb protestáns iskolák kiterjedt gazdálkodással (birtokgazdálkodás, pénzkölcsönzés, kereskedelmi tevékenység); a kisebb költségek fedezéséül a tandíjából és egyéb tanulói befizetésekből származó összegekkel; rendszeres adománygyűtésekkel; valamint további jötevők adományaival gyarapíthatták anyagi és tárgyi eszközeiket. (9)

Az iskolarendszer pénzügyi alapjairól általánosságban is elmondható az, ami a leginkább sorsukra hagyott alsófokú iskolák esetében különösen helytálló: felekezeti hovatartozástól – s így az állam esetleges és korlátozott szerepvállalásától – függetlenül az intézmények túlnyomó többségének működését akár rövidebb távon is messzemenően meghatározta a településen és a közvetlen régióban élő hívek iskolához való viszonya és áldozatkészsége. A kiemelt, államilag fenntartott vagy támogatott katolikus fő- és középiskolák; valamint az egyes egyházkerületek számára is fontos nagyobb protestáns iskolakollégiumok szűk körén kívül a legtöbb tanintézet hosszú távú jövője bizonytalan volt, s a fenntartásuk körüli kétségek fokozták az egyébként is egység nélküli iskolahálózat szétforgácsoltságát, rossz értelemben vett sokszínűségét. Ez leginkább az elemi iskolák életében jelentett a napi gyakorlat szintjén súlyos gondokat, amelyek sok esetben kétségessé tették nemcsak az iskola középtávú jövőjét, hanem a még működő intézményben folyó munka komolyságát és értelmét is. (10)

Fizetési és megélhetési viszonyok: országos trendek és helyi különbségek

A legsúlyosabb gondok tehát az elemi iskolák szintjén jelentkeztek. A közvetlen, állami fenntartás elmaradása mellett a mindenféle norma, szabály és szankció hiánya miatt semmi nem kötelezte a helyi közösségeket, gyülekezeteket az elvárt minimumra. Így akár szomszédos településeken is teljesen más jellegű problémákkal, gondokkal találkozhattak a kisiskolákat felügyelő hivatalnokok, s a témánk szempontjából legfontosabb kérdésben, a tanítók fizetése és juttatásai körül is igen változatos viszonyokat tapasztalhattak. A rendkívüli különbségek érzékeltetésére kirívó példa a zalai fizetési szóródás: a legjobban fizetett tanító, a szentpéteruri évi 163 Ft 66 dénárt, a legrosszabbul javadalmazott rigyáci viszont csak 10 Ft 16 dénárt kapott. A zalai tanítók háza kizárólag fából és sárból készült, s többségük egyetlen lakoszobában élt. Általában a tanítói lakás, lakoszoba szolgált tantermül is – igaz, a tanulók alacsony száma miatt helyszükében csak ritkán szenvedtek. Többnyire a község, ritkábban a földesúr vagy a plébános alkalmazta az iskola vezetőjét, de mindig a plébános felügyelte a munkáját. A zalai tanítók művelt-

ségére utaló adatok az országos viszonyoktól is elmaradó helyzetet tükröznek, szakmai képzés, sőt megfelelő iskolai végzettség sem számított feltétlen alapkövetelménynek, sok helyen megelégedtek az alkalmazók a jó magaviselettel és a borivásban való mértékletességgel. (11)

Fejér megyében 1781-ben bonyolítottak le teljes körű népiskolai összeírást. Itt is a tanítók alacsony fizetését és képzettségét állapították meg. A siralmas körülményeket vizsgáló királyi tanfelügyelő intette a megyei nemességet, hogy becsülje meg jobban a tanítást és hosszú távú megoldásokat javasolt: kössenek szerződést a tanítókkal, valamint oldják meg a lakásgondjait. Az újabb, 1805. évi felmérés azt mutatja, hogy sem a tanítók életében, sem a felkészültségükben nem állott be gyökeres fordulat: a 65 tanító közül mindössze 36 rendelkezett képesítéssel, két helyen pedig továbbra is teljesen tanulatlan oktatók. Anyagi kiszolgáltatottságuk, keresetük elégtelensége nyomán sokan iskolán kívüli feladatokat vállaltak és sekrestyésként, harangozóként vagy jegyzőként jutottak pluszkeresethez. (12)

A somogyi adatok világítanak rá a legpontosabban a fluktuáció nagy mértékére: a tanítók 60–65 százaléka 1–5 évet, 10–15 százaléka 6–10 évet töltött egy helyen és csak 20–25 százaléka maradt egy évtizednél hosszabb ideig egy helyen. Távozásuk legfőbb oka a fizetés és a megélhetési körülmények elégtelensége, amely miatt vagy újabb helyen próbálkoztak, vagy tevékenységük feláldozása árán papi hivatalra törekedtek. Gyakran előfordult azonban, hogy a lelkészekkel, plébánosokkal való összeférhetetlenség vezetett az elköltözésükhöz. A közvetlen felügyelővel, a helyi plébánossal szembeni kiszolgáltatottságukat jelzi, hogy ezek a konfliktusok ritkán jutottak túl a személyes torzsalkodás szintjén – ritka kivételnek számított, ha egy tanító megvárta a hosszú és kilátástalannak tűnő pereskedést. (Miközben például Kacsok katolikus gyülekezete 1787–91 között öt tanítótól vált meg, a viták állandó főszereplője, a plébános a helyén maradt.) (13) Az országosnál jobb iskolázási adatok ellenére mindössze néhány jól jövedelmező tanítói állást találtak az összeírók Békés megyében is, a többség életszínvonala csak alulról közelítette a megélhetés minimumát. A szerény, átlagosan 40–50 Ft-os készpénz-juttatást Békésben csak kiegészítő járandóságnak tekintették, a hívek ugyanis szívesebben gondoskodtak a tanítók természetbeni (búza, fa, széna, napi ételmezés, esetleg szállás) ellátásáról. (14)

A protestáns – pontosabban az ország nagy területén jelenlévő református – kisiskola-hálózatot hasonló esetlegességek jellemezték. A lakásviszonyok és a jövedelmek különbségei mellett ráadásul a települések protestáns gyülekezetei a felekezeti nem teljesen homogén területeken ki voltak téve a közeli, a katolikus földesúr és a klérus korlátozó, akadályozó intézkedéseinek, így a belső feltételeken (áldozatkészség, érdeklődés) túl még a külső feltételek szerencsés egybeesésére is szükség volt az iskola és a gyülekezet tartós működéséhez. A református kollégiumok nagyobb, már teológiát tanuló, lelkésznek készülő tanítványokat küldték ki a befolyási övezetükbe, partikula-hálózatukba tartozó

Felekezeti hovatartozástól – s így az állam esetleges és korlátozott szerepvállalásától – függetlenül az intézmények túlnyomó többségének működését akár rövidebb távon is messzemenően meghatározta a településen és a közvetlen régióban élő hívek iskolához való viszonya és áldozatkészsége. A kiemelt, államilag fenntartott vagy támogatott katolikus fő- és középiskolák, valamint az egyes egyházkerületek számára is fontos nagyobb protestáns iskolakollégiumok szűk körén kívül a legtöbb tanintézet hosszú távú jövője bizonytalan volt.

településekre egy-három évre tanítani; tehát a tanítást eleve átmeneti időnek, a tanulás, a hívekkel való kapcsolatépítés gyakorlatának szánták. A tanítás másodlagos szerepe a reformátusoknál a 19. század közepéig megmaradt, csak a nagyobb mezővárosokban és városokban vált néhány évtizeddel hamarabb önálló mesterséggé. (15)

A Tiszáninenni Református Egyházkerület néhány, a település nagysága, földrajzi fekvése és felekezeti összetétele alapján különböző típusú településének tanítói jövedelmét megvizsgálva láthatjuk egyrészt az itt is meglévő nagy eltéréseket, másrészt a természetbeni juttatások szinte egységesen nagy jelentőségét. Szerencsésnek számított például, aki a viszonylag nagy, erős gyülekezettel bíró Gönc mezővárosba került tanítani: egy 1783. évi adat szerint a 40 vft készpénz mellett 20 köből gabonában (főleg búzában) és örökös sorkosztban részesült; s minden gyerek tanításáért 68 dénár és egy szekér fát kapott. Ezeket kivül évente hatszor öt illette az ünnepi perselypénz (kb. 3 Ft) és a halotti szertartásban való részvételért 36 dénár. A szintén jelentős bodrogkeresztúri gyülekezet már kevéssé bizonyult bőkezűnek: az 1770-es években 16 mft-ot, 10 köből gabonát és 60 köből mustot biztosított a tanítójának, s minden tanítványtól 1 köből must, 8 poltra (24 dénár) és három szekér fa, minden halott után pedig 48 dénár jutott a számára. A gyengébb tiszatarjáni gyülekezet 1807-ben mindössze 60 Ft-ot és étkezést biztosított a tanítónak, s ezért a 30–40 gyerek tanítása mellett neki kellett még harangozni is. A szintén szerényebb Torna megyei Komjátiban 1813-ban 12 köből gabona és tanítványonként (rendszerint 20–25 főtől) 1–1 Ft, továbbá egy véka zab, egy-egy szekér fa és széna, egész évben sorkoszt, valamint halottanként 25–40 garas járt a helyi tanítónak. (16)

Középfokon a katolikus intézmények közül konkrét adatokkal rendelkezünk a keszthelyi gimnáziumról. Itt Mária Terézia országos felmérésének keretében készült 1773-ban egy olyan kérdőív, amelyben az egyes tanárok fizetését és annak forrását is feljegyezték. A két, 26, illetve 32 éves tanár évi 90 Ft-ot keresett, amelyet az alapító, *Festetics Pál* alapítványa fedezett. (17) Az ország főgimnáziumaiban a tanárok 350–600 Ft-os fizetésben részesültek, s ezt már kiemelt jövedelemként tartották számon. Az egyetemen a bölcsésztanárok 800–1200, a jogi karon évi 1000–1500, az orvosi fakultáson pedig 1200–1500 Ft illette a professzorokat. Kiemelkedően jelentős összeggel lehetett csak Selmecbányára hívni az akadémia világszerte ismert vendégprofesszorát, a kémikus-botanikus *Jacquin*t – ő évi 2000 Ft-ért vállalta az állami intézményben való tanítást. (18) (Összehasonlításképpen: II. József korában egy kanonokra jutó évi átlagkereset 2 365 Ft volt – a legnagyobb: Eger – 6 757 Ft, a legkevesebb: Zengg-Modrus – 357 Ft. A legjövödelmezőbb egyházi tisztség az egri püspöké volt, ő 162 828 Ft-ot, a legkevesébb jövödelmező a zengi püspöké volt, ő 6 200 Ft-ot kapott.) (19)

A debreceni és a sárospataki kollégium

A két legnagyobb református anyaiskolában a gazdasági erőforrások és így a kiadások nagyságát és összetételét illetően is alapvető különbségek mutathatók ki. A két, egymáshoz közeli, egymással esetenként nyíltan is rivalizáló intézmény közül a debreceni kollégium régebbi alapítványokra és adományokra, valamint a rendszeres, megbízható – még az erőteljes központi törekvések ellenére sem megszűnő – helyi támogatásra építve viszonylag nyugodt, átgondolt gazdálkodást építhetett ki. A pataki kollégium viszontagságosabb múltja, felekezetiileg sokszínűbb és kevésbé tehető környezete miatt jobban rá volt szorulva a fő funkcióval, az oktatással nehezen összeegyeztethető tevékenységek (birtokgazdálkodás, rendszeres és egyszeri adománygyűjtés) folytatására. A lényegesen hangsúlyosabb gazdasági törekvések ellenére a patakiak sohasem tudták elérni a debreceni kollégium anyagi szintjét. (20)

Ennek megfelelően nemcsak a két kollégiumban tanítók fizetése alakult másként, hanem a fizetési struktúra (a különböző szintű feladatokat végzők egymáshoz viszonyított

kereseti arányai), a tanárok társadalmi presztízse és általában az oktató személyzet életkörülményei is jelentős eltéréseket mutattak. A debreceni kollégiumban a professzorok 1789-ben 500, 1796-ban 600, 1828-ban pedig már 690 Ft-nyi készpénzfizetésben részesültek, tehát egy jobb katolikus főgimnáziumi tanáréval megegyező keresethez jutottak. Igaz, az 1810-es évek két nagy devalvációját korántsem egyenlítette ki a szerény és megkésett emelés. Ez a debreceni lelkészekkel egyenrangú díjazást jelentett a számukra, előttük már csak a főbíró javadalma állt. A fizetést 1752-ig a város állta, utána a központi szabályok miatt a gyülekezetet terhelte. A devalváció pénzbeli kiegyenlítésére ugyan nem kínálkozott lehetőség, de ekkortól folytak a professzorok javára vidéken gyűjtések, s az ügyviteli díjak egy része mint segedelem (beiratkozási, bizonyítvány-kiállítási díj) szintén a javukat szolgálta. Ezen kívül jelentős természetbeni juttatásokban (6–8 köblös szántó, 8 öl fa és 12 köből búza) is részesültek, s ezt a várostól a tiltás idején, 1752–1804 között is megkapták. Szolgálati lakást lakhattak – ha ilyen valakinek nem jutott, akkor lakáspénzt kapott, 1828-ban 210 RFt értékben. (A városi tulajdonú szolgálati lakások karbantartásáról az ott lakó tanároknak kellett gondoskodniuk.) A professzorok anyagi lehetőségeit számba vevő *Rácz István* azt a tanulást fogalmazza meg, hogy Debrecenben a professzorok nem voltak kiszolgáltatott helyzetben, s így sűrűn előforduló, gyakran drámai hangú panaszaiuk nem mindig voltak valóban megalapozottak. (21)

Ezt erősíti *Hatvani István* professzor példája is, amelyen keresztül Rácz István részletesen megvizsgálta, hogy a debreceni professzorok vagyonosodása miként ment végbe és milyen méreteket öltött. A szerény családi körülmények közül elszármazott, négy gyermekét felnevelő Hatvani professzor mintegy négy évtizedes debreceni tanári, orvosi és gazdálkodói tevékenysége után 15 585 Ft-os vagyont hagyott hátra 1786. évi halálakor – ez Debrecenben, az ország legnagyobb városában 5–6 rangos vagy 20 szerényebb ház árának számított. (A város híres vaskereskedője, *Auer János* ekkoriban 32 ezres vagyont tudott összegyűjteni élete során.) Bár Hatvani vagyonosodása a professzorok körében feltűnően nagynek tekinthető, mégsem volt nagyon kirívó. A papokat és a professzorokat Debrecenben ugyanis megillették a polgári előjogok: kétféle bérelt földhöz való jutás lehetősége, kaszálók osztásánál elsőbbség, fakompetencia (bizonyos famennyiségben való részesülés), borértékesítési jog (a város köteles volt felvásárolni a polgárok borát, így azok állandó piaccal rendelkeztek – 1756-ban Hatvani csak ebből 128 Ft-ot kasszírozott, de *Domokos Márton* nála kilencszer többet). Hatvani ráadásul világi úton elnyerte a nemesi címet is. A költséges, egy ház árába, hozzávetőleg 1000–1500 Ft-ba kerülő eljárás vállalása jelzi egyrészt a professzor anyagi erejét, másrészt a nemesi cím értékét, amellyel birtokszerzési joghoz és társadalmi ranghoz jutott. Hatvani a kettős előjog birtokában tehát jelentős vagyont gyűjtött össze. A már meglévő birtokok intenzívebbé tétele (nagy örömmel számolt be arról, hogy felesége örökségét ő vette ki a „parlagos állapotról”) mellett folyamatos volt Hatvani részéről az új szerzés igénye. Erősen agrárjellegű vagyonát pénzkölcsönzéssel és – szolgálati házban lakván – házának bérbeadásával erősítette. (22)

Az alsóbb szinten tanító kollégiumi tanárok Debrecenben 360–390 Ft-ot, a diáktanítók (praeceptorok) pedig 20,5 – 33,2 RFt közötti összegekben részesültek (az alsóbb osztályokban tanítók kisebb, a magasabb classisok praeceptorai magasabb jövedelemhez jutottak). A német nyelv tanítója is mindössze 33 RFt 20 xr-t kapott. Ezek alacsonynak számítottak, s még az 1810-es években sem emelkedtek. A senior, a legfőbb diák-tisztviselő az 1750-es években 60, 1793-ban 85 Ft fizetésért dolgozott. Ez még akkor is szerény a professzorok juttatásokhoz képest, ha a hivatalát egy évi szolgálat után letevő egykori seniorokat külföldi tanulmányútjukon, a peregrinációban minden esetben jelentősen segítették. (23)

Sárospatakon 1800 körül a hat professzor 400 mft (332 Ft) készpénzért, 5 hordó bor, 20 köből gabona, 2 mázsa só, 2 szekér széna, 1 rizsma papiros természetbeni juttatásért, továb-

bá fára 23,5 Ft, gyertyára közel 10 Ft pénzbeli támogatásért dolgoztak, s debreceni társaikhoz hasonlóan ők is szolgálati lakásban éltek. Az utóbbinak a biztosítása azonban állandó nehézségeket okozott Sárospatakon. *Tóthpápai Mihály* 1798-ban például az érkezésénél még ideiglenesnek szánt szűkös, egészségtelen, alkalmatlan lakása miatt panaszkodott: a pincéből edényekkel hordják a vizet, nem lehet egy ablakot sem kinyitni, amelyeket még egy vasrostély sem véd, egészen rossz a fából készült kamra, a cselédház télen lakhatatlan és ezért a cseléd és az ő felesége télen egy szobában „nyomorog”. Összeségében véve az egész ház „udvarostól szoros”. Előadja fájdalmát, hogy még az újabb professzorok (az épp ekkor Losoncra idehívott *Rozgonyi Józsefet* nevezi néven) is előnyt élveznek vele szemben, pedig olyan tudományt is előad, amelyre sohasem hívták. Immár sokadik panaszában jelzi, kénytelen lakhelyét és hivatását megváltoztatni, amennyiben nem változik a helyzet. (24) (Egyébként a tanári házról való gondoskodás nehéz kötelessége volt a professzori kar bővítésének egyik fő akadály, hisz az új tanár házáról az iskolának kellett gondoskodnia.) (25)

A szerény családi körülmények közül elszármazott, négy gyermekét felnevelő Hatvani professzor mintegy négy évtizedes debreceni tanári, orvosi és gazdálkodói tevékenysége során 15 585 Ft-os vagyont hagyott hátra 1786. évi halálakor – ez Debrecenben, az ország legnagyobb városában 5–6 rangos vagy 20 szerényebb ház árának számított. (A város híres vaskereskedője, Auer János ekkoriban 32 ezres vagyont tudott összegyűjteni élete során.) Bár Hatvani vagyonosodása a professzorok körében feltűnően nagynak tekinthető, mégsem volt nagyon kirívó.

Ugyanakkor a természetbeni és egyéb rendkívüli támogatásban megnyilvánuló kiemelt törődést érzékelteti, hogy például Rozgonyi József Patakra költözéséhez Gömör megye református hívei közel 20 Ft-ot gyűjtöttek össze – tehermentesítve ezzel a professzort a költözés költségeitől. (26) Bár már 1767-ben felmerült a nyugalomba vonuló tanárokról való gondoskodás igénye, ebben az ügyben nem történt előrelépés. (27) Így minden felmerülő probléma egyedi megoldást vont maga után: *Beregszászi Pál* például a főgondnok, *Vay József* nagylelkű birtokadományának köszönhette nyugalmas visszavonulását (28); a szélütés által munkaképtelenné vált *Porkoláb Istvánt* pedig könyvtárának a megvásárlásával segítette meg a Kollégium. (29) Összességében a pataki kollégium környékén egy orvos vagy egy nagyobb egyházközség lelkészének évi bevétele elérhette a tanári jövedelem kétszeresét is, s egy átlagos lelkész megbecsültsége is nagyobb volt, mint az oktatóké. (30)

Ennek köszönhető, hogy a berlini egyetem aranyéremmel kitüntetett matematikusa, *Sipos Pál* professzor is mindössze öt évig vállalta Patakon az oktatást, utána lelkészi hivatalra lépett.

A Patakon középfokon tanító felnőtt tanárok, a humaniorum professzorok készpénzben a professzori fizetést megközelítő összeget kaptak, 299 Ft-ot, de a mindössze 2 hordó borból és 4 köből gabonából álló természetbeni jutalékuk és az 50 Ft-nyi kvártélypénzük összességében lényegesen szerényebb díjazást jelentett. Épp a kevés természetbeni juttatás miatt súlyos nehézségekkel szembesültek rosszabb termésű vagy pénzügyileg nehéz években, amikor garantált készpénz-jövedelmüket szinte kizárólag élelemvásárlásra kellett fordítaniuk. *Vályi Nagy Ferenc* 1817-ben például a devalváció miatt arra is kevésnek találta a pénzét, hogy saját magát eltartsa, nemhogy a családját: nemcsak elköltötte karácsonyig a segélyként júniusig kiutalt 10 köből gabonát, hanem már további 250 Ft-ot áldozott kenyérré. (31) (De már a devalváció előtt, 1808-ban panaszkodtak a tanárok „lehetetlen szűkösségük” miatt.) (32) Ennek megfelelően

Sárospatakon már a humaniorum professzori, tehát a középiskolai tanári szinten igen nagy volt a fluktuáció, általában öt évnél hamarabb új állást vállaltak az oktatók. (33) Előfordult, hogy professzori tisztségre kerültek – *Cseresznyés Sámuel* például 1817-ben a szatmári kollégiumban –, de a többség a kínálkozó lelkipásztori állást fogadta el. (34) Gyakorta előfordult, hogy a humaniorum professzorok éppen a professzorok fizetésemelésére hivatkozva kérték saját bérük növelését is, s az 1800-as évek elején többször hangsúlyozták, a tisztség 1796. évi bevezetése óta nem változott a munkájukért járó összeg nagysága, miközben Patakon szinte mindennek a duplájára nőtt az ára. (35) Az egyéb oktatói tevékenységek díjazása igen különbözőképpen alakult: a német nyelv – nem feltétlenül felnőtt – tanítója 83, a görög nyelvű 50Ft-ért, a héber nyelvű pedig feleakkora összegért dolgozott. A Sárospataki Református Kollégiumban a senior az iskolai irányítás lényegesen jelentősebb szereplőjének számított, mint Debrecenben és 235 Ft-os fizetése a professzori készpénz-juttatásnak majdnem elérte a kétharmadát. (36)

Az 1. táblázatban a debreceni és a sárospataki kollégium azonos szintű oktatóinak készpénz-keresetét hasonlítjuk össze – hangsúlyozva az állandóan változó mértékű természetbeni juttatások nagy, a készpénztől gyakran nagyobb szerepét. Az összevetésből látható, hogy a pataki kollégium nehezebb anyagi helyzete elsősorban nem az alsó- és középszintű oktatók fizetésén csapódott le, mind a praceptorok, praesek, mind pedig a humaniorum professzorok fizetése megközelítette, sőt esetenként meg is haladta debreceni társaikét – noha az ország legnagyobb városában minden drágábban volt csak beszerezhető. A professzorok anyagi és társadalmi megbecsülése ugyanakkor sokkal jelentősebb volt Debrecenben, a pataki professzori kinevezés nem járt tekintélyes keresetnövekedéssel és a település jellegéből adódóan polgárjoggal sem. Az eltérések nyomán teljesen más a két kollégiumban tapasztalható fizetési struktúra is: Debrecenben valóban körvonalazható anyagi alapon egy kiváltságos elitcsoport, amelynek az országos átlagtól lényegesen jobbak voltak az életkörülményei, s a társadalmi presztízs azonnali megszerzése mellett komoly vagyonosodásra is lehetőségük nyílt. Patakon a kiegyenlítettebb viszonyok egyrészt mindenképpen tükrözik az anyagi lehetőségek szűköségét, másrészt a struktúrában a felső szint „elhanyagoltsága” más jellegű, a tudósképzés helyett inkább a közvetlen régió középfokú oktatási szükségleteire koncentrált profilt sejtet. Tanulságos a két kollégium legfőbb diáktszítviselőjének javadalmazása közötti különbség is, amely az életszínvonal-különbség mellett a professzorok keresetéhez viszonyított arányt vizsgálva befolyás- és tekintélybeli differenciát is mutat: úgy tűnik, hogy Sárospatakon kifejezetten nagy hatalmú maradt még a 18–19. század fordulóján is a diákönkormányzat és annak vezetője, míg Debrecenben már jóval formálisabb lehetett csak a seniori tisztség.

1. táblázat. Készpénz-jövedelmi struktúra a két legnagyobb református kollégiumban

	Debrecen	Sárospatak
Professzor	600Ft – 100%	365Ft – 100%
humaniorum prof.	360–390Ft – 60–65%	350Ft – 95,9%
praceptor, praeses	21–34Ft – 3,5–5,6%	25–83Ft – 6,8–22,73%
senior	85Ft – 14,16%	235Ft – 64,38%

Összegzés

A két Ratio korában a magyar tanügyi viszonyok átmeneti állapotában egyre nagyobb tér jutott a korszerű szervezeti és tartalmi igények megvalósulásának, de sem az átfogó, részletekre kiterjedő és egységes tananyag-korszerűsítésre, sem a tömegoktatáshoz feltétlenül szükséges pénzügyi és szervezeti alapok maradéktalan kiépítésére nem került

sor. Az oktatási rendszerbe való egyre növekvő központi beleszólás nem párosult közvetlen, állami anyagi szerepvállalással – a finanszírozást meghatározó, a központi hatalom által valamelyest befolyásolható eszközök a régi egyházi eredetű alapok átcsoportosításával, átcímkezésével jöttek létre; a II. József-kori kezdeményezések (például a konvikтусi alap) pedig jelentéktelen hatást gyakoroltak az iskolák mindennapi világára. Az oktatásban döntő jelentőségű maradt a lakosok helyi és az egyházi vezetők regionális szintű gondoskodása, amely az iskolák központból megkövetelt fenntartói minimumával sem egészült ki.

Az állam felemás – s legkevésbé az önálló anyagi áldozatvállalásban ambiciózus – beleszólási kísérletei nyomán megmaradt az iskolarendszer szertelen sokszínűsége, az egyes intézmények nagyfokú létbizonytalansága és közvetlen környezetükkel szembeni kiszolgáltatottságuk. Ez a korabeli oktatók fizetési és megélhetési viszonyaiban egyaránt megmutatkozott: az iskolarendszer természetesnek tekinthető hierarchikus fizetési különbségein túl akár szomszédos vagy közeli települések azonos szintű iskolái is teljesen más feltételekkel alkalmazták a tanítókat – erre utalnak a két református kollégium fizetési struktúrájának különbségei. A kevés kiváltságos, egyetemen, főgimnáziumban, protestáns kollégiumban dolgozó tanár mellett már a középfokon oktatók nagy része is kiszolgáltatott, bizonytalan helyzetben dolgozott, s csak kivételes szerencsével lehetett tisztességes megélhetést biztosító elemi iskolai katedrához jutni. A tanítói, sőt a tanári hivatás megbecsülésének alacsony szintje eredményezte a nagy fluktuációt, a tanítók (sőt, esetenként a professzorok) gyakori pályamódosítását, a tanítói tisztségek képzetlenekkel való feltöltésének kényszerét. Azzal, hogy a tanügyek korszerűsítésében egyébként elszántnak és érdekeltnek mutakozó központi kormányzat sem saját erőforrást nem áldozott fel az oktatásra, sem pedig a befolyásos társadalmi csoportokat, intézményeket (polgárságot, nemességet, egyházakat) nem kötelezte semmilyen minimális teljesítményre, hosszabb távon önnön szervezeti és tartalmi igényeinek, terveinek meghiúsulását szavatolta.

Jegyzet

- (1) *Bényei*, 1994. 33–64.
- (2) A maradék összeget a Társaság egykori tagságának ellátására fordították. *Kosáry*, 1996. 409–411.
- (3) *Hermann*, 1973. 371–374.; *Bényei*, 1994. 33–64.
- (4) *Bényei*, 1994. 33–64.
- (5) *Sasfi*, 1998. 142–147.
- (6) Ha az állam látta, hogy bőkezű támogató lépett fel egy-egy iskola érdekében, a központi anyagi források folyósítását nyomomban megszüntette. *Ambrus*, 1966. 180–182. Egyébként is kétséges, hogy működhetett-e biztos helyi vagy egyházi támogatás nélkül egy-egy iskola.
- (7) *Mészáros*, 1981. 53–60. (65–81. §.)
- (8) *Hermann*, 1973. 378–381.; *Balogh – Gergely*, 1996. 40–51. A kérdés megfontolására Nagy Péter Tibor hívta fel a figyelmünket. Bár a kinevezések ebből a szempontból történő alapos vizsgálatára ezúttal nem vállalkozhatunk, erős a gyanúnk, hogy az oktatás – a rokoni kapcsolatok és az egyéb anyagi és politikai alkuk mellett – nem tartozott a legfajszínűsabb vitatémák közé.
- (9) *Bényei*, 1994. 49–55.
- (10) *Tóth*, 1979. 53–66.; *Móra*, 1983.; *Schablauer*, 1983. 262–272.; *Dienes*, 2001.
- (11) *Kotmyek*, 1977. 1037–1045.
- (12) *Móra*, 1983. 405–416.
- (13) *Schablauer*, 1983. 262–272.
- (14) *Tóth*, 1979. 53–66.
- (15) A tanítói „hivatás” korabeli presztízsét szemlélteti Gál András egykori, járandóságát nem teljesen megkapó sárospataki senior levele. Azt írja, hogy korábban dönthetett arról, tanítóságot vállal-e vagy bízik abban, hogy megkapja a seniori tisztséget. S inkább az utóbbi mellett döntött, semmint „életemből egy-két esztendő mintegy elveszteni” kényszerüljön. A Tiszáninneni Református Egyházkerület Levéltára Sárospatak. (A továbbiakban: TIREKL.) A. XXVII. 9840.
- (16) *Dienes*, 2001. 41., 87., 125–126., 138.
- (17) *Hoós*, 1997. 105–108.
- (18) *Kosáry*, 1996. 482., 492–507.

- (19) *Bán*, 1991. 98–112.
 (20) A kollégiumok anyagi alapjainak összevetése részletesen: *Ugrai*, 2003.
 (21) *Rác*, 1992. 253–277.
 (22) *Rác*, 1992. 253–277.
 (23) *Rác*, 1995. 249–259.
 (24) TIREKL. A. XXVII. 9891.; A. XXVI. 9817.
 (25) Ez érvényes az 1772. évi fejlesztésre éppúgy, mint a jogi professzor 1793. évi alkalmazására. Az 1772-re vonatkozó 14 levélváltás első és utolsó darabja: TIREKL. XIV. 4538., A. XIV. 4936. 1793-ra vonatkozóan: A. XXIV. 8992. Igaz, a tanári házak berendezésére nem költöttek túl sokat: a Kollégium ingó vagyonából Szombathí János mindössze egy-egy pohárszéklet, tálas almáriumot, falban lévő almáriumot, polcot, két-két asztalt és karosszéklet, nyoszolyát és kilenc fogast kapott használatra, ráadásul e szerény berendezést biztosító eszközök is igen rossz állapotban voltak – derül ki a deputatio 1815. évi jelentéséből. TIREKL. A. XXXVIII. 15.560.
 (26) TIREKL. A. XXVII. 10.069.
 (27) TIREKL. A. XII. 3835–3836.
 (28) *Kazinczy*, 1993. 143–144.
 (29) TIREKL. A. XXXIII. 12. 652.
 (30) *Ködöböcz*, 1986. 41–44.
 (31) TIREKL. A. XL. 16. 340.
 (32) TIREKL. A. XXXIV. 12.953.
 (33) TIREKL. K. a. I. 4/b.
 (34) TIREKL. A. XL. 16. 513.
 (35) TIREKL. A. XXXII. 12.375.; A. XXXIV. 12.953.
 (36) *Hörsik*, 1996. 154–164.

Irodalom

- Ambrus-Fallenbüchl Zoltán (1968): Magyarország középfokú oktatási viszonyai a XVIII. században. In: *Történeti-statisztikai évkönyv*. Budapest. 175–239.
 Balogh Margit – Gergely Jenő (1996): *Egyházak az újkori Magyarországon, 1790–1992*. Budapest.
 Bán Péter (1991): A világi papság és a papképzés helyzete Magyarországon II. József korában. In: *Baranya*, 1–2. 98–112.
 Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Debrecen.
 Dienes Dénes (2001, s.a.r.): *Megkívántatik a rectorban, hogy legyen kevélység nélkül való... A Sárospataki Református Kollégium partikulái, 1773–1820*. Sárospatak.
 Hermann Egyed (1973): *A katolikus egyház története Magyarországon*. München.
 Hoós Éva (1997): Latin iskola vagy professzionális képzés. Iskolák a társadalmi elvárások hálójában a XVIII. század végén: a keszthelyi példa. In: Sasfi Csaba (szerk.): *Iskola és társadalom*. Zalai Gyűjtemény, Zalaegerszeg. 47. 89–114.
 Hörsik Richárd (1996): *A Sárospataki Református Kollégium gazdaságtörténete, 1800–1919*. Sárospatak.
 Kazinczy Ferenc (1993): *Pályám emlékezete*. Budapest.
 Kosáry Domokos (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest.
 Kotnyek István (1977): A zalai népoktatás az I. Ratio Educationis bevezetésekor. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1037–1045.
 Ködöböcz József (1986): *Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada*. Budapest.
 Móra Magda (1983): Fejér megye katolikus népiskolái a felügyeleti látogatások tükrében (1790–1825). *Magyar Pedagógia*, 4. 405–416.
 Rác István (1992): Hatvani István vagyona és társadalmi előjogai. *Agrártörténeti Szemle*, (34.) 1–4. 253–277.
 Rác István (1995): *Az ország iskolája. A Debreceni Református Kollégium gazdasági erőforrásai*. Debrecen.
 Sasfi Csaba (1998): Tandíj, elitképzés vagy közoktatás. *Századvég*, 133–157.
 Schablauer Zoltánné (1983): A tanítói pálya Somogy megyei problémái 1778–1848 között. *Magyar Pedagógia*, 3. 262–272.
 Tóth Lajos (1979): Békés megye iskolái az 1770/72. évi összeírás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 1. 53–66.
 Ugrai János (2003, megjelenés előtt): Hasonlóságok és mélyreható eltérések. A debreceni és a sárospataki kollégium XIX. század eleji gazdálkodásának és működésének összevetése. In: Takács Péter (szerk.): *Történeti tanulmányok XI*. Debrecen.

Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében

A modern magyar értelmiség fejlődése a kiegyezés után gyorsan bontakozott ki. A magyar értelmiség csaknem egynegyedét a pedagógusok jelentették, hiszen az 1870-es népszámlálás szerint 113 804 értelmiségiként összeírt lakost találtak az országban, s ebből közel 22 ezer a tanárok és tanítók száma.

Különösen sok és részletes forrás áll rendelkezésünkre a budapesti pedagógusokra vonatkozóan. Főleg *Wildner Ödön* és *Illyefalvi I. Lajos* a Statisztikai Közlemények sorozatában megjelent munkái hasznos támpontjai a kutatásnak. Ha az 1870-es népszámlálás adatait összevetjük a három évtizeddel korábbi, *Fényes Elek*-féle összeírással, megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok létszáma csaknem háromszorosra növekedett. Ez a gyarapodás összefüggött a magyar polgári fejlődéssel, a gazdaság, az államapparátus kibontakozásával, amely megkövetelte a nagyszámú, modern pedagógusréteg működését.

Érdekes, hogy 1870-ben még igen jelentős az egyházi személyek száma a pedagógusokon belül. A gimnáziumok 1796 oktatója közül 763, tehát több, mint 40 százalékuk, a reáliskolák 206 pedagógusából 37, tehát 20 százalékuk pap volt.

A következő évtizedben a pedagógusréteg tovább duzzadt, s aránya is növekedett az egész értelmiségen belül. Jelentős a reáliskolai tanári létszám gyarapodása: itt szinte megduplázódott, 457-re emelkedett a tanárok száma.

A század utolsó évtizedeiben felgyorsult a pedagógustársadalom növekedésének üteme: 1890-ben 34 ezer, 1900-ban pedig 43 ezer fölé emelkedett a tanárok, tanítók létszáma. Ekkor a középiskolai tanárság száma meghaladta a 3 ezret.

*

A század folyamán, a polgári társadalom kialakulásával párhuzamosan, egyre inkább előtérbe került a tanárképzés ügye. A modern pedagógusréteg kialakulása a polgári álamban, a 19. század második felében valósult meg: a tanári pálya ekkor vált önálló foglalkozássá, élethivatássá. Korábban – ahogy erre *Németh András* előadása is utalt – a középiskolákban kevés tanári képesítéssel rendelkező nevelő dolgozott, hiszen a tanárvizsgát az iskolafenntartó hatóság feladata volt, s az egyházi intézetekben tanító tanároknál a teológiai végzettség egyúttal pedagógiai képesítést is jelentett. A század második felében viszont a polgári átalakulással függött össze az iskolák állami és világi jellegének kibontakozása, és így a tanárképzés ügyének szakszerű megszervezése is napirendre került.

A kiegyezés után a hazai középiskolai tanárképzés rendszerének kialakításához a minisztérium, az egyetem, az oktatásügy szakértői figyelembe vették a külföldi – elsősorban a német és francia – mintákat, valamint az abszolutizmus idején életbeléptetett rendeleteket.

Az abszolutizmus korában az egyetem (pontosabban a bölcsészkar) – ahogy azt *Németh András* kifejtette – már felismerte, hogy a tudósképzés mellett fő feladata a középiskolai tanárképzés. Későbbi, 1878-as felterjesztése is kimondta: „a tanárképzés kizárólagos tiszte az egyetemnek.” Ugyanakkor a „tanszabadság” elvére hivatkozva mégsem

voltak hajlandók figyelembe venni a tanárképzés szempontjait. Az előadások felvételét ugyanis semmi sem szabályozta, a félév érvényesítéséhez heti 10 óra hallgatása elegendő volt. A tanulási idő alatt egyetlen vizsga sem volt kötelező, kollokválni csak a tandíj-kedvezményért folyamodóknak kellett. A hangsúly a tudományos kutatáson, a tudósképzésen maradt, s ez megfelelt a bölcsészkar felfogásának.

Tanulmányozva az egyetemről független francia továbbképző intézet, illetve a német egyetemek szemináriumi szisztémáját, *Eötvös József* végül 1870-ben a bölcsészeti karon belül működő, de attól intézményileg független, középiskolai tanárképző intézetet hozta létre. Ugyanakkor a reáliskolai tanárjelöltek részére a József-műegyetemen szervezett hasonló intézetet.

A tanárképzés fejlődésének következő állomását a hetvenes évek elején a gyakorlógimnázium felállítása jelentette, ahol a hospitálások, a tanítási gyakorlatok eredményesen szolgálták a képzést.

Eötvös József, majd *Pauler Tivadar* rövid ideig tartó működése után *Trefort Ágoston* hosszú miniszteri időszaka jelentett nagy előrelépést a hazai tanárképzés ügyében. Trefort már első költségvetési beszédében hangsúlyozta a „középoktatás” fontosságát, amelynek javulásához „mindenekelőtt jó tanárok képzése szükséges, mert bármily tökéletes legyen a tanrendszer, sikere a tanárok minőségétől függ”. Ugyanakkor jelentette ki, hogy „Kolozsvárot is kell az ottani egyetem mellett tanárképezdét állítanunk”.

Az Eötvös által alapított, külön-külön működő két középiskolai tanárképezdéről pedig így vélekedett: „üdvös haladásnak fogom tekinteni ha a Pesten működő két külön tanárképezdét a gymnasiumi és a reáltanodai tanárképezdét összeolvasztjuk; mert a gymnasium és a reáltanoda feladata ugyanaz, csak hogy más meg más eszközökkel működnek a közös cél elérésére.” S Trefort valóban hamarosan összevonta és a bölcsészkar mellé rendelte az egyesített tanárképzőt. Az 1873-ban kiadott, ideiglenesnek szánt szervezeti szabályzat negyedszázadig maradt érvényben, bár a tanárképző

további átalakításának problémája állandóan napirenden szerepelt. A középiskolai tanárképző – amelynek tanári testülete az egyetem oktatóiból került ki – előadásokat és gyakorlati foglalkozásokat szervezett, de ezzel inkább a tudományos képzés elmélyítésére törekedett, s csak másodsorban szolgált a pedagógia érdekeit.

Trefort változatlan érdeklődését a tanárképzés ügye iránt bizonyítja az Országos Közoktatási Tanácshoz intézett 1875. júliusi leirata, amelyben kijelentette: „több ízben hangsúlyoztam... hogy a középtanodai, sőt általában a közoktatásügy emelésének egyik fő követelménye a tanárképzés.”

Trefortról tudjuk, hogy a felsőoktatást milyen nagyra becsülte, így érthető a bölcsészeti kar iránti jóindulata: a kar kérésére új tanszékeket szervezett. De az állam érdekeire is ügyelt, midőn a felsőoktatási törvény tervezetében a tanszabadság korlátozására törekedett. Megítélése szerint a professzor köteles úgy beosztani a tananyagot, hogy a hallgatók megismerkedhessenek az illető tudományzakokkal, vagyis a képzés igazodjon a középiskolai tanárvizsgálati szabályzat követelményeihez. Tekintettel arra, hogy a jogi és az orvosi kar a közigazgatás és az egészségügy kívánalmainak megfelelően tartotta az előadásokat, így a törvény tervezete a bölcsészkartól is elvárta, hogy vegye figyelembe a tanárképzés igényeit. A tervezet s Trefort 1875. évi leirata nyilván összefüggött azzal a

Az általános műveltséget kívánó tárgyakból alapvizsgát, majd az egyetemi tanulmányok befejezése után a szaktárgyi felkészültségről számot adó szakvizsgát kellett tenniük a jelölteknek, akik a sikeres vizsgák után a középiskola valamennyi évfolyamára érvényes képesítést nyertek el. Trefort ezen rendelkezése eltörölte a korábbi megkülönböztetést az al-, illetve főgimnáziumi tanár között.

körülménnyel, hogy az évtized folyamán a társadalmi fejlődésnek megfelelően növekedett a tanári képzés iránti igény a bölcsészhallgatók körében.

A tanárképzést hátrányosan érintette, hogy a tanári vizsgára bocsátásnak nem volt feltétele a tanárképző intézeti tagság, s ezért a bölcsészhallgatók többsége nem is élt e lehetőséggel. A képzés körülményein kívánt javítani Trefort, midőn 1875-ben párizsi mintára javasolta internátussal egybekötött tanárképző intézmény létesítését, „hogy a leendő tanárok saját választott szakjukban elerendő teljes kiképzetetés mellett az általános műveltség és tudományosság igényeinek is megfeleljenek”.

Ugyanebben az évben bocsátotta ki Trefort a tanárvizsga szabályzatot, amely első ízben rendelkezett a középiskolai tanárok képesítésének feltételeiről. Az általános műveltséget kívánó tárgyakból alapvizsgát, majd az egyetemi tanulmányok befejezése után a szaktárgyi felkészültségről számot adó szakvizsgát kellett tenniük a jelölteknek, akik a sikeres vizsgák után a középiskola valamennyi évfolyamára érvényes képesítést nyertek el. Trefort ezen rendelkezése eltörölte a korábbi megkülönböztetést az al-, illetve főgimnáziumi tanár között.

A tanszabadsággal, illetve a tanárképző intézettel kapcsolatos polémia a minisztérium és a bölcsészkar között a következő években folytatódott. Az utólagos vélekedések a kar professzorainak konzervatívizmussal, kényelemszeretettel, illetve a feltételek hiányával magyarázzák a kar elutasító magatartását. A tanterv bevezetésére ugyan nem került sor, a minisztérium mégsem zárkózott el a tanulmányi idő felemelése, a professzori létszám növelése, az oktatás szervezeti, személyi és tárgyi feltételeinek bővítése elől, s közeledtek az álláspontok a szemináriumi rendszer bevezetését illetően is.

A tanárképzés megjavításának szándéka szerepet játszott a szemináriumi rendszer magyarországi bevezetésében. A tanárképzés javítására is gondolt *Eötvös Loránd* professzor, midőn a szakirányú képzés elmélyítésére, a tudós-tanár típusának kialakítása érdekében lépett fel. A szeminárium hallgatója csak az lehetett, aki egyúttal a tanárképző intézet növendéke is volt; a saját helyiségben, könyvtárral, kézikönyvekkel, segédeszközökkel lebonyolított foglalkozások bevezetésére a nyolcvanas években került sor, s ez az újítás az egyetemi oktatás új távlatait nyitotta meg. A szemináriumi rendszer hazai bevezetése – későbbi méltatók szerint is – a korszak legjelentősebb felsőoktatási reformjának bizonyult.

A nyolcvanas években valóban előrelépést figyelhettünk meg a tanárképzés területén. A képzési idő 4 évre emelkedett a bölcsészszakon, s a szemináriumok megkezdték működésüket. A 20. század elejére már minden tudományszak rendelkezett szemináriummal. Bár az igazsághoz hozzátartozik, hogy ez elsősorban a tudósképzést segítette elő. Jelentősebb előrehaladást jelentett viszont a tanárvizsga rendszerének fejlesztése. 1882-ben Trefort újabb szabályzata értelmében a 4. félév végén alapvizsgát, a 8. félév végén szakvizsgát, majd a gyakorlati év eltöltése után pedagógiai záróvizsgát kellett tennie a tanári oklevélre pályázónak. Ezt a szisztémát erősítette meg az 1883. évi középiskolai törvény.

A középiskolai törvény 4. fejezete rendelkezett a tanári képesítés feltételeiről. Gyakorlatilag a tanárvizsgálati szabályzat alapján előírta a tanárjelöltek számára a szaktárgyak négyéves tanulmányozását, az egyéves nevelői gyakorlatot, továbbá a képesítési vizsgát. Ezzel az ország valamennyi középiskolája számára egységessé tette a tanári képesítést. A törvény kötelezte a középiskolákat, hogy képesített, okleveles tanárokat alkalmazzanak. A gyakorlati év megkövetelése azt jelentette, hogy öt évre emelte fel a tanári oklevél elnyeréséhez szükséges tanulmányi időt, míg a bölcsészdoktorátus megszerzéséhez elegendő volt 4 évi tanulmány. Ez a körülmény jelentősen növelte a tanári diploma, a tanári pálya presztízsét.

Ennek ellenére a képzés problémája még mindig megoldatlan maradt. Ezt bizonyítják Trefort 1886-ban elhangzott szavai is: „Méltóztatnak kifogásolni a tanárképzést, de nem vagyunk azon helyzetben, hogy egy célszerű tanárképző intézetet fel tudnánk állítani. Haladunk következetesen és azt hiszem nem fogunk hátra menni, hanem előre. A gym-

nasiumi oktatás kérdése most foglalkoztatja egész Európát... Érzem, hogy a rendszer nem jó, túlélte magát: de, hogy mit kell helyébe tenni, ez iránt a tudományos, tanüggyel foglalkozó s művelt közönség még nincs tisztában. A discussiot folytatni kell és reménylem, hogy haladni fogunk...” A képzés pedagógiai oldalára utalt Trefort akkor, midőn kijelentette: „...a gymnasiumi tanárok nem tudnak elég jól tanítani. Onnan van az a túlterhelés, ha minden tárgy... rossz methodus szerint...” tanítatik.

Trefort halála után, 1889-ben a bölcsészkar újból megkérdőjelezte a tanárképző intézet létének szükségességét. A kilencvenes évek elején pedig Eötvös Loránd rektori beszédében a középiszkolai tanárjelöltek tudományos szakképzésének fontosságát hangsúlyozta.

A század utolsó évtizedében Eötvös – már miniszterként – felelevenítette nagybátyja, Trefort ötletét, az internátussal rendelkező tanárképző létrehozását. Az Eötvös Kollégium fennállása során valóban nagy érdemeket szerzett a szaktudományos felkészültséggel rendelkező középiszkolai tanárok képzésében. Nyilvánvaló volt viszont, hogy egy internátus önmagában nem oldhatja meg a tanárképzés országos méretű problémáját, hiába nevelt valóban kiváló középiszkolai tanárokat és tudósokat. Ezen a helyzeten nem változtatott a nők egyetemi tanulmányainak s egyben középiszkolai tanári vizsgára bocsátásának engedélyezését tartalmazó 1895. évi rendelet, valamint a középiszkolai tanárképző intézet 1899-ben keletkezett új szervezeti szabályzata sem.

Az 1872-ben alapított kolozsvári egyetemen elmaradt a gyakorlóiskola felállítása. Ezért itt a szemináriumszerű gyakorlatok az egyetemi oktatás keretein belül biztosítottak lehetőséget a viszonylag alacsony létszámú tanárjelölti gárdának a felkészüléshez.

Ha számba vesszük a századforduló körüli évekre országosan kialakult helyzetet, megállapíthatjuk, hogy a század végéig a két egyetem mintegy másfél ezer tanári oklevelet állított ki. Ugyanakkor Budapesten a tanárjelöltek 15–20 százaléka, Kolozsvárott pedig 35 százaléka volt a tanárképző intézet növendéke. Az a körülmény, hogy a különböző előírások, rendeletek nem tették kötelezővé a tanárképző intézeti tagságot a tanárjelöltek részére, mindenképpen a képzés hátrányára vált.

Ebben az időszakban a budapesti gyakorlógimnázium, amelyet Trefort „kedvenc gyermekének” tekintett, egyre nagyobb jelentőségre tett szert a tanárképzésben. Hiszen itt működött *Kármán Mór*, itt próbálták ki az 1879. évi tanterv elgondolásait, s ez az iskola volt a színhelye a legtehetségesebb tanárjelöltek gyakorlati képzésének. 1873 és 1895 között mintegy félezer tanárjelölt részesült itt gyakorlati képzésben.

Tény, hogy a tanárképzés javítására a dualizmus 19. századi évtizedeiben keletkeztek tervezetek, szabályzatok, de e törekvések legtöbbször csak részmegoldásokra szorítkozott, a tanárképzés egész rendszerének gyökeres átalakítására, megváltoztatására nem került sor. A 19. századi polémiákban, javaslatokban szó volt az egyetemi képzés reformjáról, a tanárképző intézetről, a gyakorlóiskola fejlesztéséről stb. A vitákban részt vevők jól látták azokat a hiányosságokat, amelyek az egész képzési rendszert bénították. A tanszabadságnak a század közepén még haladónak számító gondolata a század végére egyre inkább az egyetemi képzés gátjává vált, s a tanárjelöltek ennek következtében nem részesültek rendszeres és tervszerű szaktárgyi képzésben. Ennek oka csak részben magyarázható a bölcsészkar professzorok konzervativizmusával, a német típusú egyetem hagyományaihoz, a tudósképzéshez való ragaszkodással. A professzorok csekély száma, az asszisztencia szinte teljes hiánya akadályozta a szemináriumi és a gyakorlati oktatás kiszélesítését. Mégis, ezek a rendeletek, Trefort, Eötvös és *Wlassics* intézkedései megalapozták a magyarországi tanárképzés rendszerét, lehetővé tették ezen értelmiségi réteg kifejlődését, szakmai, pedagógiai képzését.

A századforduló korára a korábbi időszakhoz képest mindenestre szakmailag jobban felkészült, tudományának és hivatásának élő világi tanári réteg alakult ki. Ez a tanári réteg a középosztály életszínvonalának megfelelően élt: jövedelmi viszonyait jelentős mértékben meghatározta a család, az eltartottak száma. Tudunk olyan tanárról, aki konfliktussal

vitette magát az iskolába, aki egyedül élt, háztartásáról cseléd gondoskodott; a feleséget, gyermekeket eltartó, egy keresetből élő tanárok nyilván szerényebb körülmények közegette igyekeztek a középosztály életnívójának alsó határát elérni.

A budapesti gyakorlógimnázium, illetve Kármán hatására sokan a herbarti eszmék befolyása alá kerültek; számosan vettek részt *Wilhelm Rein* híres jénai kurzusain. A 20. század elejének pedagógiai sajtója, az óraelemzések bizonyítják a herbarti pedagógia széleskörű elterjedtségét. S ezek a tanárok, akiknek ellentmondásos képzéséről ezen előadásban szó volt, mégis olyan diákokat tanítottak, akik közül számosan a 20. század világhírű magyar tudósai, felfedezőivé váltak.

Irodalom

- Berki Éva (1991): A középiskolai tanárképzés kialakulása, differenciálódása. *Pedagógusképzés*, 1.
- Breznay Béla (1896): *A felsőoktatásügy Magyarországon*. Budapest.
- Diószegi István (1989, szerk.): *Az ELTE Bölcsészettudományi Karának története 1635–1985*. Budapest.
- Felkai László (1961): A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulótól. *Pedagógiai Szemle*, 5.
- Kármán Mór (1895): A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Budapest.
- Kékes-Szabó Mihály – Pukánszky Béla (1998, szerk.): *Tanárképzés a kolozsvári-szegedi Ferenc József Tudományegyetemen (1872–1934)*. A tantervelmélet forrásai 20. k. Budapest.
- Klamarik János (1881): *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása*. Budapest.
- Kiss Istvánné (1987): *A Trefort utcai „Minta”. Az ELTE Ságvári Endre gyakorlóiskola története*. Budapest.
- Kiss Istvánné (1988): *Eötvös Józseftől Eötvös Lorándig. Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló-főgimnáziumának történetéből. (1870–1918)*. Budapest.
- Kiss Istvánné (1992): Trefort és a középiskolai tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- Ladányi Andor (1969): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*. Budapest.
- Ladányi Andor (1992): A középiskolai tanárképzés történetének fő vonásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- Magyar Paedagogia* 1895. és 1899. évf.
- Magyar Tanügy* 1875., 1876., 1878, 1879. évf.
- Mann Miklós (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Budapest.
- Mann Miklós (1987): *Trefort felsőoktatás-politikája. Tanulmányok a budapesti egyetemi szemináriumalapítások centenáriuma alkalmából*. Szerk.: Hamza Gábor. Budapest.
- Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* 1890/91., 1894/95., 1899/1900. évf.
- Németh András (2003): *A magyar középiskolai tanárképzés kezdetei – nemzetközi recepciós modellek, nemzeti sajátosságok. Tanulmányok a magyar művelődés köréből*. Szerk.: Závodszy Géza. Budapest.
- Pirchala Imre (1905): *A magyarországi középiskolák rendje*. Budapest.
- Sinkovics István (1985, szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–1985*. Budapest.
- Szabolcs Ottó (1967): A magyarországi modern pedagógusréteg kialakulása. *Pedagógiai Szemle*, 3.
- Szentpétery Imre (1935): *A bölcsészettudományi kar története 1635–1935*. Budapest.

A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez

A középkor óta kiépülő s a 18. századtól fokozatosan állami szabályozást kapó magyar oktatásügyben lényegileg két érdekkör létezett: a gyermekkori hitoktatásból és az olvasástanításból kinövő elemi iskolai érdekkör; illetve a virtuális „ars fakultásokból” kinövő gimnáziumi érdekkör.

A két érdekkör „pedagógusprofessziója” igencsak különbözött egymástól: a népiszkolai tanítók és a középiskolai tanárok professzionalizációja – mint ez a szakirodalomból ismert – külön-külön meglehetősen előrehaladt, bár ahogy külföldön sem, nálunk sem érte el az igazi professziók – például az orvosi – standardizációs szintjét. (Nagy, 2001; Németh, 2001)

Írásunkban a polgári iskolai tanítóság professzionalizációjának egyik elemét, történetesen a saját képzés létrejöttét és 19. századi sorsát fogjuk elemezni. A pedagógusképzés története a magyar neveléstörténet-írásban hagyományosan elég jól dokumentált és elemzett. Nem lévén pedagógusképzés-történeti szakértő, hangsúlyozni szeretném, hogy az alábbi eszmefuttatás nem pótolja a képzés történetére vonatkozó szakirodalom tanulmányozását (Ladányi, 1992; Kiss, 1992; Kelemen, 2001; Kelemen, 1999; Kelemen, 1996; Tóth, 1994; Tóth, 1996; Bollókné, 1994), ugyanis gyakorlatilag nem elemzem a képzés belső történetét, a katedrapedagógiai nézetek fejlődését (Németh, 2001; Szabolcs, 2002), sem azt a nemcsak katedrákon, de sok helyszínen megfogalmazódó neveléstudományi valóságot (Pukánszky, 1999), mely a képzésre kihatott, csak azt az oktatáspolitikai erőteret, amelyben a képzőintézet létrejött és működött; illetve megkísérli érzékeltetni a szakmai erőter természetét: azaz milyen háttérű, mivel foglalkozó, milyen kapcsolati hálóval rendelkező szakemberek képviselték az egyes álláspontokat.

Írásunk legfontosabb módszertani „fogása”, hogy a történet során „felbukkanó” figurák funkcióit, hálót kommentálva próbáljuk megérteni, mikor mi történt valójában.

*

Eötvös 1868-ban eredetileg nem egy jól elkülönülő középfokú iskolatípusban, hanem felsőnépiskolában – azaz a népiskolához természetes módon s széles tömegek számára hozzáférhetően létesülő iskolatípusban – gondolkodott. (Kelemen, 1994) Az elképzeléshez logikusan hozzátartozó személyi feltétel a megfelelő módon továbbképzett népiszkolai tanító volt. A továbbképzés egyfelől a felsőnépiskola tárgyainak tananyagát, másfelől pedig a VKM által meghatározandó tárgyakat jelentett volna. A felsőnépiskola elképzelése – egyéb társadalmi hatásait most nem tekintve – elsősorban a képzettségükkel, státuszukkal elégedetlen tanítók számára kínált karrierpályát.

Csengery Antal országgyűlési képviselő (egyébként Eötvös régi, még negyvenes évekbeli centralista elvbarátja) a szó szoros értelmében Pest város képviselőjeként, azaz a politikába bekapcsolódó és nagy jövő előtt álló kistulajdonosi réteg képviselőjeként lép fel, amikor egy gyakorlatias, irányában, latinmentességében és hosszában a középiskolától különböző, de alapvetően szaktanítói rendszerű iskolaként a népiskolától is eltérő iskola létesítését Eötvössel némiképpen szembenállva kezdeményezi. (Wlassics, 1918)

A népoktatási törvény bonyolult erőtere miatt nem a plénum, hanem egy külön a népoktatási törvényjavaslat megvitatására létrehozott többpárti „25-ös bizottság” kezdte a javaslat vitatását. Itt a pestalozziánus református tanítóból a Batthyány-kormány VKM-tanácsosává előlépő, majd a pesti értelmiségi elitnek (*Gyulai Pálnak*, Csengery Antalnak, *Frim Jakabnak*, *Gönczy Pálnak* stb.) az abszolutizmus éveiben iskolatulajdonosként munkahelyet nyújtó *Szőnyi Pál* terjesztette elő javaslatait.

Elképzelésének három eleme érdemel figyelmet:

– a képzőre épített – tehát gimnáziumi érettségit nem követelő, a hagyományos tanítói szakmától teljességgel el nem szakadó – képzésben gondolkozott;

– politechnikumban kívánta őket képezni, tehát nem valamely meglévő tanítóképzőben, de nem is az egyetemen;

– főleg természettudományok (ő maga egyébként a Természettudományi Társulat titkára volt) jelentették volna ennek a politechnikumnak a tananyagát, ami jelzi, hogy a polgári iskolai tanítók számára a klasszikus műveltségben a tanítóképzőben megszerzett ismeretanyagot elegendőnek gondolta, a modern – a 19. század természettudományos világgépét erősebben kifejező – műveltséget viszont kevesellte.

A szigorlati kötelezettséget a kormány által arra rendelt hatóság előtt kívánta letétetni. Azaz a képesítő vizsgát az intézményen kívülre kívánta vinni. Látható, hogy a javaslat az intézményi autonómia/állami felügyelet kettősségéből indul ki. Az intézményi autonómia elképzelése mögött a többi képző egyházi tulajdonosainak érinthetlensége éppúgy

A költségvetésbe viszonylag magas fizetéseket terveztek a polgári iskolai tanítók számára, hogy ezzel középiskolai tanárokat is vonzzanak a középiskolainál alacsonyabb presztízsű pályára.

ott állott, mint az egyetemi mintára megfogalmazott szakmai autonómia követelménye az alacsonyabb rangú intézményekben is, melyet nagypolitikai értelemben a tanszabadság liberális fogalma támasztott alá. (Kelemen, 1994) Szőnyi életpályájának és környezetének ismeretében a tanszabadság hagyományos értelmei – a tanítás és a tanulás szabadsága – nyilvánvalóan kiegészül-

nek a szabad iskolavállalkozás szabadságával is. Ha azonban az iskolák szabadon létesíthetőek, a fenntartók jogai, a tanítók jogai, a diákok jogai nem korlátozhatóak – legalábbis nem írható elő számukra, pontosan mit és hogyan szervezzenek, tanítsanak és tanuljanak –, akkor ezekkel a jogokkal az állami intézményeknek is rendelkeznie kell, különben munkavállalói, munkáltatói és fogyasztói szempontból egyaránt hátrányos helyzetbe kerül a magánintézménnyel, egyházi intézménnyel szemben.

Ha viszont ez az autonómia adott, akkor a kormányzat csak általa felállított – tehát nem az intézmény részét képező – vizsgabizottsággal győződhet meg arról, hogy államérvényes bizonyítványt ad-e az intézmény.

Szakmatörténeti értelemben ez az elképzelés egyértelműen professzionalizációs.

Ezzel szemben Csengery azoknak is biztosítani kívánja a polgári iskolai tanítói állásba kerülés lehetőségét, akik egy-egy tudományból tudományos munkálkodásukkal kiérdemlik ezt – ezzel kívánván megnyitni a polgári iskolai pályát a vidéki elit tanárképzőt nem végzett, de a 19. század szokásai szerint egy vagy akár több tudományban igencsak elmélyült tagjai előtt. (Csengery, MTA-tisztviselőként, minthogy nemcsak a Budapesti Szemle, de a II. osztály közleményeinek szerkesztője is volt, jól ismerte ezt a szélesebb értelemben vett elitet.)

Magában a törvényben végül is annyi marad, hogy a tanítókat nem képzik tovább, de még egy szigorlatot kell tenniük ahhoz, hogy felső-népkolai vagy polgári iskolai tanítók legyenek. Így a képzés belül maradhatott a tanítóképzés érdekkörén.

A szigoroltatásra monopóliumot kapott a budai állami tanítóképző, jelentkezhetek az okleveles elemi iskolai tanítók – tulajdonképpen annak vizsgálata nélkül, hogy történeti-

leg hogy jutottak hozzá oklevelükhöz – valamint azok, akik a középiskola, illetve a polgári hatodik osztályát elvégezték.

A fő szakokból (szaktudományokból) és általános nevelés és oktatástanból kellett vizsgázniok.

Úgy tűnik, hogy e megoldással Eötvös és a VKM nem volt maradéktalanul elégedett, ezért a költségvetésbe viszonylag magas fizetéseket terveztek a polgári iskolai tanítók számára, hogy ezzel középiskolai tanárokat is vonzzanak a középiskolainál alacsonyabb presztízsű pályára.

A gyakorlatban ugyanakkor sokféle tanítót kineveztek a polgáriba, külföldön továbbképzetteket, de gyakran egyszerű néptanítókat is.

Pauler Tivadar minisztersége alatt született meg az elképzelés igazi, új, „polgári iskolai szakmára” képző intézet felállítására, mely 1873-ban meg is nyílt. (*Mann*, 1992) Az ekkor miniszterkedő *Trefort Ágoston* teljes egészében magáévá tette a népiskolai ügyekért felelős tisztviselő, a hamarosan államtitkárrá kinevezett *Gönczy Pál* (*Kelemen*, 1993) elképzelését arról, hogy ahogy a népiskolai tanítóknak, úgy a polgárisoknak sincs szükségük tudományos jellegű képzésre.

A budai képző, a Pedagogium élére *Gyertyánffy István* került, az ekkor 39 éves vidéki tanítóképző igazgató, aki elsősorban svájci és németországi gyakorlati tanítóképzős tapasztalatai alapján vágott neki a két intézmény – tehát az elemi iskolai és a polgári iskolai képző – integrált szervezéséhez. (*Tóth*, 2000) Kinevezése érdekében a radikálisan politizálókat – például a markáns antiklerikális tradíciót felvállaló *Rill Józsefet* s néhány társát – eltávolították.

Az integráció eredményeképpen nem tudományos értelemben vett szaktanárok tanították a tárgyakat. 1875-től háziipar-tanítás is kezdődött – egyértelműen reflektálva arra a *Trefort Ágoston*-féle elképzelésre, mely a polgári iskolát is egy átfogó szakoktatás-iparfejlesztési koncepció részének tekintette.

1875-ben megnyílt a polgári tanítónők képző intézménye is. Ez az intézet az akkor 6 éve fennálló állami tanítónők képző intézetből nőtt ki, élén az 50 éves volt nevelővel, *Zirzen Jankával*. (*Sáfrán*, 1942) A politikailag meglehetősen komplikált – polgáriházasság-ellenes, de zsidó emancipáció mellett szavazó, a függetlenségi nyilatkozattal, de a későbbi abszolutizmussal is szembezálló, erős tudományos érdeklődésű – *Haynald Lajos* kalocsai érsek állította fel az első felekezeti polgári tanítónők képzőt. Részben teológiai tanítókkal, részben szerzetesnőkkel állították fel azt.

Úgy tűnik tehát, hogy a hetvenes években mind állami, mind egyházi vonalon, mind a férfi, mind a női tanítók képzésénél a polgári iskolai képzés népiskolai képző jellegének hívei rendelkeztek erősebb pozíciókkal.

Azok az erők – főleg tehát a fővárosiak –, akik a polgári iskola középfokú jellegének elismertetéséért küzdöttek, úgy látták, hogy éppen a tanítóképzés nem főiskolai mivolta a legfőbb akadálya az iskola elismertetésének.

Ennek következtében azután a polgári iskolai tanítóegyesület és a budai képző érdekköre (tanári kara, az ottani tankönyvek szerzői, illetve az intézményt frissen végzett fiatal polgári iskolai tanítók) között alapvető és feloldhatatlannak látszó ellenségeskedés kezdődött el.

Az 1879-es ankéton, melyet *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatásügyi miniszter hívott össze, több előadó is foglalkozott a tanítóképzéssel. *Tanárky Gedeon* VKM államtitkár – aki maga bölcsész és jogász hátterű tudósember volt – úgy vélte, hogy a „tanítóképzés már nem is lehet silányabb a meglévőnél”. (*Tóth*, 1888) *Tanárky* kijelentésének súlyát nemcsak politikai és akadémiai pozíciója adta, hanem az is, hogy *Arany* baráti köréhez tartozott, s hogy Eötvössel-Csengeryvel ellentétben nemcsak 48-as, hanem 49-es múlttal is rendelkezett, valamint nem a liberális katolicizmus, hanem a protestáns értelmiség képviselőjének számított.

Csengery itt is a fővárosi megoldás (azaz a magasabb képesítésűek előnyben részesítése) mellett tört lándzsát, melynek eredményeképpen a fővárosi polgári iskolai tanítók 50 százaléka középiskolai képesítéssel rendelkezve, tehát egyetemi végzettséggel ment polgári iskolai tanítónak.

Az ankéton elhangzott – és színvonalhiány tekintetében az államtitkár által is megerősített – kritikákra válaszul a budai képző emelte a szükséges előképzettséget, megszigorította a felvételi feltételeket, a vizgálóbizottságba egyetemi tanárokat hívtak meg.

A miniszteriális elképzelések azonban a polgári iskolát az ipari szakoktatással összekötő koncepcióknak kedveztek. A budai képzőt – ennek alapján – Gyertyánffy is teljes gőzzel kezdte kiegészíteni gyakorló tanműhellyel, másrészt asztalos műhelytanítók képzésére is elkezdett berendezkedni. Az ipartanítói szakcsoportnál már 6 gimnáziumi végzettséggel is felvettek hallgatókat. Az ipartanítói vizsgálat – 1883-tól 1889-ig a Pedagógiumban – három elemből állt: hat hét alatt elkészítendő házi dolgozatról, zárthelyiből és szóbeliből. A vizgálóbizottságba egy műgyetemi tanárt és egy asztalosmestert (!) is meghívtak. Az ipari-tanítói szakcsoport négyéves, főképp gyakorlati képzésből állt – akik tanítói diploma nélkül érkeztek, tanultak pedagógiát. Az ipari irány tehát nagyjából semlegesítette a tudományos irány követelésére elért kompromisszumokat, így a konfliktus nem csitult.

Az egyesület és a képző közötti konfliktus – miután a budai képző már kellő számú diplomást bocsátott ki – egy, az eredeti egyesülettel szemben álló egyesület létrejöttéhez vezetett. A két egyesület a képzés kérdésében állt egymással szemben elsősorban.

Álláspontjának erősítésére Gyertyánffy lapot is indított, a pedagógusszakmák együttartásának képzési koncepcióját ezzel kiterjesztve (legalábbis egy perszónalunio erejéig) a szakajó terére is, ugyanis a Néptanítók Lapjának is ő volt a szerkesztője. A budai képző köre tömörülő, elsősorban vidéki tanítók Gyertyánffy választották egyesületi elnöké és a gyakorlatilag kizárólagosan népiskolai beágyazottságú (megyei tanítóegyesületi vezető, bár kétségtelenül eredetileg azért gimnáziumot végzett, s a tanítóképzést külföldi tanulmányutakkal feltérképező) Göbel Jánost alelnökké. (*Paed. Szemle*, 1880. 103.) A budai egyesület és lapja, „A Felső Nép és Polgári Iskolai Közöny” elsősorban nem az iskolai reformra, s nem is tanítóképzési reformra, hanem a meglévő keretek tantervi fejlesztésére törekedtek. A folyóiratnál szerkesztői munkálatokat eleve a tanítóképző tanári kara látta el. A budai egyesületben aktív Kiss Áron, aki a református tanítóképző igazgatóságát váltotta fel a Pedagógium pedagógia-tanári állásával (hogy 1899-ben Gyertyánffy után majd igazgató legyen. *Kelemen*, 1995), továbbá *Kerékgyártó Elek*, aki eredetileg tanítónak indult, majd gyakorló tanítóként szerezte meg a gimnáziumi, egyetemi stb. végzettséget s végül Kovács János, aki ifjúkorától (1881-től) a Pedagógium természettudományi tanáraként működött. Látható, hogy ezen érdekkör vezetését teljes egészében a Pedagógium tanárai látják el, akikről széles tudományos vagy közéleti beágyazottság sem mondható el.

A velük szemben álló pesti egyesület szócsove az 1875-ben indult „Polgári iskola” volt. Az egyesület és folyóirata a képzést az egyetemre kívánta volna tenni – ugyanakkor az egyetemek megnyitását követelte a „jelesebb népiskolai tanító”-k előtt. Olyan figurák jellemezték ezt a törekvést, mint Gyulay Béla, aki Árpád-kori népoktatás-történetből doktorált is, valamint a felnőttoktatás szakértője is volt, de alapvetően a polgári iskola és a kereskedelmi iskola együttműködésének híveként került be az ismertebb oktatáspolitikusok, tankönyvszerzők közé. (Gyulay a Magyar Peadagogiai Társaságban is tisztségviselő lett.) Itt volt aktív az a Prámer Ágoston, aki esztergomi káplánként indult s az érseki tanítóképző intézet igazgatója is lett – mégis felcserélte azt a belvárosi lányiskola tanítói állásával. Itt működött Kozma Gyula, aki a polgári és kereskedelmi iskola együttműködésének egyik vezérfigurája és a nők iskolai szerepvállalásának előharcosa volt – olyan erős társadalmi beágyazottsággal, mely egy unitárius egyházi vezetőtől, budapesti

várospolitikustól, Országos Közoktatási Tanács-tagtól várható. Itt aktív *Kont Gyula*, aki izraelita háttérrel rendelkező felső kereskedelmi iskolai tanár, egyébként természettudós-ként a Műegyetemen magántanító volt. *Szécskay István*, egykori műegyetemi tanársegéd előbb kereskedelmivel való együttműködésben jeleskedik, majd a leányiskolák háztartástannal való bővítésének szorgalmazója. Az egyesület vezetésének 1886–1896 közötti időszakát *Gööz József* dominálja, aki számos polgári iskolai funkciója mellett nő-ipari-iskolai igazgató, nemzetközi tájékozottságú bölcsészdoktor.

A pesti egyesületet tehát sokféle tudományos beágyazottság mellett a kereskedelmi iskola és a polgári iskola szoros együttműködésének hívei dominálták. Csak utóbb visszanevezve tűnik úgy, mintha a budai képző és a VKM elképzése a polgári iskola és az iparoktatás, illetve a pesti egyesület elképzése a polgári iskola és a kereskedelmi iskola összekapcsolásáról párhuzamos törekvés lenne. Az iparitanító-képzés ugyanis a tanoncoktatással a mesterek alacsony presztízsu világával való összekapcsoltságot jelenti. Viszont a kereskedelmi iskola érettségit adó intézmény, tulajdonképpen a legmodernebb magyar középiskolátípus. A budai egyesület az iparitanító-képzés idekapcsolásával az iskolatípus népiszkolai keretbe való integrációjához talált újabb lehetőséget, a pesti egyesület viszont a polgári iskola alsóközépiszkolává változtatásának rögzös útját járta.

A két egyesület és a két érdekkör vitájának intellektuális feloldása természetesen nem volt lehetséges, hiszen a budaiak erős egzisztenciális érdekekkel kötődtek a képzőintézményhez. Ugyanakkor mindkét érdekkör mögött széles szövetségi hálózat jelent meg. E kontextustól függetlenül is voltak a Pedagógiumnak ellenségei, például számos tanítóképzőintézeti tanár, akit zavart, hogy a fölénk tornyosuló mamutintézmény tanári kara által írott tankönyvek váltak hivatalossá a tanítóképzés rendszerében. (MP, 1913. 58.)

A kiegyezést azonban több tényező sürgette:

Az első körülmény volt a polgári iskolai jövedelmek fokozatos romlása, melyet – közalkalmazotti logika szerint – csak a képesítési követelmények formális emelésével remélhettek ellensúlyozni. Számos kisebb előjel után az igazi csapást az 1893. IV. törvény jelentette, mely a polgári iskolai tanítók fizetését az érettségizetlen, azaz négy középiskolát végzett tisztviselők fizetésével hozta egy szintre. *Verédy* tanfelügyelő maga is hangsúlyozta: jövedelemjavítás csak a két képzés elválasztásával lehetséges. (MP, 1913. 583.)

A másik alapvető körülmény az egységes középiskolai elképzések előtérbe kerülése lett. Mint ez közismert, az 1890-es törvénymódosítás – a görög nélküli gimnázium megteremtése – után az egységes, vagy legalábbis alsó tagozatában egységes középiskola hívei mind nagyobb jelentőségre tettek szert az oktatáspolitikában. Az alsó tagozatában egységes középiskola wlassicsi elképzése a polgári iskolát egy csapásra alsóközépiszkola helyzetébe kormányozta volna – ez pedig még súlyosabbá tette a népiszkolai tanítók történetét együttképzés disszonáns voltát. A budai egyesület és a Pedagógium tanári kara mindinkább arra törekedett, hogy a pedagógiumon belül tartva próbálják a polgári iskolai képzés tanítóképzéstől való különbözőségét megjeleníteni.

Az 1890-es évektől a Pedagógium tanítói kara így maga kezdeményezte a matematikai és a természettudományi szakcsoport kettéválasztását, mely lépéssel mintegy közelítették volna a pesti bölcsészkaron vagy a kolozsvári természettudományi karon uralkodó tanszéki rendszerhez. 1893-tól az igazgatónak külön zárójelentést kellett írnia a polgári képzésről, 1894-től külön felügyelő bizottságot szerveztek a polgáris képzés ellenőrzésére, végül különvált a tantestület, csak a pedagógia és a mezőgazdaság tanára maradt közös – azaz a polgári iskolai képzőben szaktudományokat tanítókkal szemben inkább lehetett akadémiai kívánságokat megfogalmazni.

Mindezzel együtt a visszaminősülés jegyei folytatódtak. A Pedagógium tanítóképzőktől való különbözősését mutatta, hogy nem tagolódott be a tanügyigazgatás alá, hanem, hasonlóan más felsőoktatási intézményekhez, a minisztérium felügyelte azt. 1895-ben a budapesti tanfelügyelő alá tagolták be – hasonlatossá tették tehát az összes többi tanítóképző intézethez.

Mindezen jelenségek hatására – s Wlassics miniszter, valamint *Berzeviczy* államtitkár támogatását maga mögött tudva – néhány szakember magán az 1896-os második tanügyi kongresszuson szállt síkra amellett, hogy a polgári iskolák tanítóinak képzése az egyetemre bízandó. (vö.: *Felkai*, 1998)

Perjéssy László (kereskedelmi iskolai érdekkörhöz tartozó egyesületi alelnök) a hétosztályos polgári hívének mutatkozott. A tanítóképző intézet szervezését szorgalmazza az egyetemek mellett önálló intézményként – ezzel a középiskolai tanárképzés teljes analógiájának megteremtését szorgalmazta. (*Felkai*, 1983)

A kongresszus határozata nyomán a pesti egyesület egyik vezérfigurája, (a kiugrott piarista, egyetemet végzett fővárosi polgári iskolai igazgató) *Lád Károly* terjesztette elő – az Országos Közoktatási Tanács felkérésére – a részletes koncepciót, mely a képzést teljes egészében az egyetemre tette volna, ahová tanítóképzőt végzettek felvételét is lehetővé kívánta tenni, a pedagógiai képzés helyszínéeként pedig az egyetem mellett szervezendő tanítóképző intézetet jelölte meg. Ellenkoncepciót – a képzés pedagógiumi keretek között tartását – a már említett Kovács János terjesztette elő. *Berzeviczy* államtitkár, későbbi miniszter támogatta az egyetemi képzést, de a pedagógiumi évek beszámítása mellett. (*OKITEK*, 1903. 585.; *OPITEK*, 1898. 127–158.; *MPI*, 1898. 174–176.) Az OKT teljes ülése végül is nem fogadta el a Lád-féle koncepciót.

Az újra fellángoló vitában az udvarhelyi polgári iskolai kör – nyilván nem véletlenül Gyertyánffy szülőhelyének környéke – próbált meg kompromisszumot létesíteni: végezzenek a polgári iskolai tanítójelöltek egyetemet, de a pedagógiai képzésük nem külön egyetemi tanítóképző intézet, hanem a Pedagógium feladata legyen.

A pedagógiumi képzésnek váratlan szövetségese támadt *Heinrich Gusztáv* irodalomtörténész-akadémikus Pedagógiai Társaság-elnök, OKT-alelnök személyében. (vö: *Lányi*, 1992) *Heinrich* az egyetem képviselőjében tiltakozott ugyanis a középiskolai végzettséggel nem rendelkezők felvétele ellen. (*OKITEK*, 1901. 238.)

Látható: a két célt, a tanítók felvételét az egyetemre és a polgári iskolai képzés egyetemre vitelét egyszerűen nem lehetett összekötni. (*OPITEK*, 1899. 122., 211., 241.) Ezt *Baranyai Gyula* – maga is tanítóképzős háttérű természetrajztanítás-metodikai szakíró – ismeri fel legvilágosabban: „ha a polgári iskolai tanítók az egyetemen képezetnének, egyúttal elzártnék az út az okl. elemi iskolai tanítók elől” (*OPITEK*, 1901. 218.) épp ezért ő a pedagógiumi képzés fenntartásának híve. (*OPITEK*, 1897. 352.)

Igy a pedagógium fejlesztése irányába indultak el az újabb törekvések: „vissza”- állítani az intézmény felsőfokú státuszát stb.

Az intézményt ismét kivették a tanfelügyelő alól és 1897-ben a férfiak, 1898-ban a nők képzőjét *Pauer Imre* volt gimnáziumigazgató, ezidőben egyetemi filozófiaprofesszor kurátorságának rendelték alá. *Pauer* – a jogakadémiai kérdés szakértőjeként – a nem egyetemi szintű felsőoktatás sajátos világához értett, s mint lélektanprofesszor nyilván a tanítóképzés világától sem volt idegen.

A polgáris képzés intézményen belüli elkülönülését az tette lehetővé, hogy Gyertyánffy helyére 1899-ben *Kiss Áron* lépett, aki sokkal kevésbé volt elkötelezett az egy intézmény-egy tantestület elvnek. (Bár utólag Gyertyánffy is úgy nyilatkozott, hogy ő az intézményen belüli elkülönítés híve volt.)

A képző tehát új szabályzatot kap, egy országos vizsgabizottsággal, melynek élén *Pauer* áll. Két szakcsoportra képesítenek, s már felmerült a harmadik is. (*OPITEK*, 1899. 257.)

Az 1901-es tantervmódosítás közelebb vitte a képzőt a középiskolai tanítóképzéshez:

- a filozófiatörténetet mindenki számára kötelezővé tették;
- a magyar irodalomtörténetet mindenki számára két évre kötelezővé tették, mégpedig a korábbi stilisztika helyett;
- a francia nyelvet fakultatívként megjelenítették;

- az egyetemes történetet a magyar történelemmel kapcsolatban tanították, követvén a középiskolai elvet;
- a földrajzot a csillagászat és fizika felől közelítették a honi földrajzhoz;
- matematikából felvették a polgáriban nyilvánvalón nem szükséges differenciál- és integrálszámításokat;
- a laboratóriumi gyakorlatokat minden természettudománnyal kapcsolatban bevezették. (*OPITEK*, 1901. 139.)

1902-ben új vizsgaszabályzat is napvilágot látott, mely hangsúlyozta a szakirányú specializációt, például azzal, hogy a társadalomtudományi szakcsoportban némettanításra is szülő, vagy anélküli képesítést lehetett szerezni, hogy külön képesítést lehetett szerezni nyelvekből, énekből, tornából azoknak, akiknek már volt valamilyen főszakjuk.

A képesítő vizsgálat alá bocsátásnak – az eddigi gyakorlattal ellentétben – nem lehettek alanyai, akik érettségi után gyakorlati tanítást végeztek, vagy más intézményben tanultak, tehát nem jártak paedagógiumba. „Ennek célja az volt, hogy a polgári iskolai képesítés ne váljon az egyetemen gyengén teljesítők menszvárává.” (*OPITEK*, 1902. 185.)

Furcsa mód a színvonal emeléséért és az akadémiai értékek bevezetéséért a Paedagógium vezérkara cserébe a kisebb átjárhatóságot kapta. A megoldás továbbra sem elégtette ki az ellenséges érdekeltségű tanítói csoportokat. Noha a két egyesület még a kilencvenes években egyesült, továbbra is voltak, akik egyetemi képzést kívántak, mellé rendelt képzőintézetet.

Az egyesület egyik új törekvése is alátámasztotta ezt az álláspontot. Lád Károly és munkatársai folyamatos erőfeszítéseket tettek azért, hogy a polgári iskolai tanítók (pontosabban ekkor már címváltozás elérése után: tanárok) sorkatonai szolgálatuk idején megkapják a kedvezményes, úgynevezett „önkéntesi” státuszt. Lád a HM-mel folytatott tárgyalások során azt érzékelte, hogy nincs lehetőség egyetemi képzés nélkül az önkéntesség megszerzésére.

Az egykori budai egyesület érdekköre továbbra is a Paedagógiumban gondolkodott, annak továbbfejlesztését tűzte ki célul. Az egyesület ellentmondásos viselkedését az elitek megosztottságán túl magának a polgári iskolai tanárságnak a megosztottsága is okozta.

A társadalomtudományokat tanító tanároknak negyede középiskolai tanári diplomával rendelkezett – ezen belül azonban az állami szektorban csak tizedüket jellemzi ez, ezzel szemben a községi/városi/fővárosi szektort az egyharmados, a néhány magán- és felekezeti intézményt pedig közel kétharmados arány jellemzi. A lányiskolákban a számok lényegesen kisebbek, hiszen a bölcsészkar tanárnőképzés csak ekkoriban indult be, úgy- hogy legfeljebb külföldön diplomázott hölgyekről lehet szó.

A természettudományi szakágazatban viszont a tanárok hetede van képesítve középiskolára, ami az államnál egyhuzados arány – ezzel szemben a városi szektorban egyötödös, a felekezetiekben harmados. Az elemi iskolai képesítésük aránya az állami szektorban a legalacsonyabb, a képesítés nélkülieké viszont a városiban.

Ugyanakkor az sem érdektelen körülmény, hogy számos polgári iskolai képzettségű tanár máshol tanított. Míg tehát a polgáriban 1671-en tanítottak, addig az elemi iskolában 163-en (*MSK*, 31. 144., 373., 437.), 390-en pedig inasiskolában. 26-an a felsőnépiskolában, 228-an képzőintézetekben tanítottak. Ezt – igaz két tanévvel korábbi adatok szerint – kiegészíti a középiskolai szektor is: a felsőbb leányiskolák tanárainak 37,3 százaléka – 159 fő –, a felsőkereskedelmi tanárainak 25,3 százaléka – azaz 102 fő – rendelkezett polgári iskolai tanítóképzős végzettséggel. (*OPITEK*, 1901. 272.)

Összességében az oktatásügyben működő polgári iskolai végzettségű tanároknak csak mindössze kétharmada működött polgári iskolai tanárként. Arról pedig nincsen számadatunk, hogy hányan dolgoztak a középiskolai szférán kívül.

A polgári iskolai képzés és az egyetemi képzés integrációjának abban a speciális helyzetben volt esélye, amikor a kilencvenes évek magyar kormányzatai a polgári iskolát az

alsóközépközpiskolával egységes iskolatípussá kívánták tenni. A későbbiek során – leszámítva *Jankovich* első világháború során megfogalmazott elképzeléseit – a középközpiskola és polgári iskola egyenjogúsítása és kompatibilitása komolyan sosem merült fel. Különös módon, amikor a klebelsbergi törvény „középközpiskolaként” fogja rendezni a polgári iskola sorsát s főiskolaként a Szegedre telepítendő képző ügyét, a két iskolatípus sorsa véglegesen elválik egymástól.

Irodalom

- Bollókné Panyik Ilona (1994): 125 éves a Budai Képző. *Pedagógusképzés*, 1. 281–289.
- Felkai László (1983): A budapesti gyakorló gimnázium munkája és a tanárképzés története a 19. sz. második felében. In: Felkai László: *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest. 263–303.
- Felkai László (1998): Berzeviczy Albert, a művelődéspolitikus. *M. Ped.*, 98. 1. 27–40.
- Kelemen Elemér (1993): Gönczy Pál és Pest városa. (A nagy magyar pedagógus és közoktatás-politikus születésének 175. és halálának 100. évfordulójára). *Bp. Nev.*, 29. 1. 30–43.
- Kelemen Elemér (2001): A budai tanítóképző története. (1869–1999). *Bp. Nev.*, [37]. 3. 60–76.
- Kelemen Elemér (1996): A magyar pedagógusképzés történeti vázlata. *Pedagógusképzés*, 1–2. 33–43.
- Kelemen Elemér (1993): A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés*, 1. 169–187.
- Kelemen Elemér (1994): A törvényjavaslattól a törvényig. Az 1868-as népoktatási törvény szövegváltozásai. *Iskolakultúra*, 4. 11–12. 112–119.
- Kelemen Elemér (1994): Az iskolai oktatásügyi autonómia történetéről. *M. Ped.*, 94. 3–4. 313–321.
- Kelemen Elemér (1999): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: *Filozófia-művelődés-történet*. 53–63.
- Kelemen Elemér (1995): Hegyemegi Kiss Áron (1845–1908) pedagógiai munkássága. *Ped. Műh.*, Nyíregyháza. 21. 5. 43–47.
- Kiss Istvánné (1992): Trefort és a középközpiskolai tanárképzés. *Új Ped. Szemle*, 42. 2. 67–73.
- Ladányi Andor (1992): A középközpiskolai tanárképzés történetének fő vonásai. *Új Ped. Szemle*, 42. 2. 54–66.
- Lányi Andrásné (1992): A Magyar Paedagógiai Társaság és az Országos Közoktatási Tanács kapcsolata. *Új Ped. Szle.*, 42. . 4. 64–74.
- Mann Miklós (1995): Az oktatásügy fejlődése a főváros megalakulása utáni évtizedben. *Bp. Nev.*, 31. 4. 30–35.
- Mann Miklós (1995): Az oktatásügy helyzete a főváros megalakulásakor. *Bp. Nev.*, 31. 2. 21–28.
- Mann Miklós (1992): Eötvös és Pauler. Az első kultuszminiszterek a dualizmus korában. *Tanárk. Tud.*, 7. 4–36.
- Mann Miklós (1993): Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus első évtizedeiben. *Iskolakultúra*, 3. 15–16. 78–86.
- Nagy Mária (2001): Önbecsület, tudásvágy. Viták a Néptanítók Lapja 1901-es évfolyamában. *Iskolakultúra*, 11. 11. 20–32.
- Németh András – Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *M. Ped.*, 97. 3–4. 303–317.
- Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *M. Ped.*, 101. 2. 213–238
- Németh András (1996): Az általános iskolai tanárképzés története. *Pedagógusképzés*, 1–2. 83–97.
- Pukánszky Béla (1999): Gyermeknevelési elképzelések a 19. században. *Műhely*, Győr. 22. 5–6. 169–174.
- Sáfrán Györgyi (1942): *Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete*. Szeged.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban. 1890–1906. *Iskolakultúra*, 12. 3. 33–38.
- Szebenyi Péter (1992): Tankönyvválasztás – tankönyvjóváahagyás. *Új Ped. Szemle*, 42. 7–8. 23–34.
- Tóth Gábor (1996): A polgári iskolai és a tanítóképző-intézeti tanárképzés helye a magyar közoktatás történetében. *Pedagógusképzés*, 1–2. 70–82.
- Tóth Gábor (1994): A tanítóképző intézeti rajztanárképzés. *M. Ped.*, 94. 3–4. 275–291.
- Tóth Gábor (2000): Gyertyánffy István (1834–1930). *Pedagógusképzés*, 1–2. 288–299.
- Tóth Lőrincz (1888): *Emlékbeszéd Tanárky Gedeon felett*. Budapest.
- Wlassics Gyula (1918): Bevezetés. In: *Csengery Antal: Hátrahagyott iratai és feljegyzései*. Budapest.