



Takács Ádám

## **A kritika kulturális funkciója a humántudományokban**

Egy pillanatra sem szeretnék úgy tenni, mintha nem érzékelném a cím által jelzett kérdéskör bonyolultságát és rá vonatkozó elemzések nehézségét. A nehézséget pedig természetesen azok a fogalmak okozzák, amelyek így együttesen, s kissé egymásba torlódva és egymás jelentését módosítva jelentkeznek a címben, s amelyek külön-külön is önálló elemzés témájául szolgálhatnak. A „kritika”, a „kultúra” és a „humántudományok” kifejezések mindegyike rendkívüli hagyománnyal és kritikai, kulturális és humántudományos örökséggel bíró fogalmak, amelyeknek a definíciós nehézségei nem csökkennek, inkább csak növekednek, ha egymás segítségével akarjuk tisztázni jelentésüket. (1) A „kritika” kifejezés, amely a görög *krinein* (szétválasztani, dönteni, kiemelni, megítélni) jelentésű, de ma leginkább a bíráló értelmében használt) szóból származik, s amelyből a „krízis” (válság) szavunkat is képezzük; (2) a „kultúra” szó, amely a latin *colere* (művelni, ápolni, óvni) igére megy vissza, s amelyből egyebek mellett a „kultusz” szavunk is származik; (3) s végül az említetteknel kétségtelenül jóval későbbi, lényegében 19. századi eredetű „humántudomány” kifejezés, amelyet viszont komplikál, hogy az „emberre” vonatkozó tudást implikál, ahol is aligha vitatható, hogy ez a fogalom – mármint az emberé – nem a legkönnyebben meghatározható tudományos terminusaink közé tartozik.

Érthető okokból nem vállalkozom tehát, hogy e terminusok jelentésiből és ezek változásából kiindulva körvonalazzam a címben jelzett problémát. Ehelyett e szavak többé-kevésbé spontán, úgyszólván tudományosan hétköznapi használatát veszem alapul abban bízva, hogy az elkövetkező elemzések és gondolatmenetek kirajzolják majd azokat a jelentéseket és a hozzájuk társítható tétet, amelyek ennek a tanulmánynak a fő mondanivalóját képezik.

### I.

Induljunk ki abból a fogalomból, amely itt az adott helyzetben talán legkevésbé szorul magyarázatra, hiszen ez az írás is ennek közegében mozog, vagyis a „humántudomány” fogalmából. S társítsuk rögtön ezt a fogalmat azzal, amely ebben a közegben és a hozzá kapcsolódó tevékenységben talán legkevésbé szorul magyarázatra, vagyis a „kritika” fogalmával. Azt gondolom minden további nélkül belátható, hogy a humántudományos gyakorlatot – és tulajdonképpen minden tudományos gyakorlatot – belsőleges viszony fűzi a „kritika” és a kritikai tevékenység fogalmaihoz. A kritika – az elkülönítés, megítélés, bíráló értelmében véve – integráns részét alkotja a tudományos aktivitásnak. Valójában azt is lehetne mondani, hogy a tudományos alkotás nem más, mint folyamatos önkritika, mások kritizálása és mások nekünk címzett kritikájával való számvetés. A tudományos



# 1 tudomány és társadalom

munka par excellence kritikai munka, amennyiben mindig az a tudat kíséri, hogy a kutatott dolgok lehetnek másképpen is, mint ahogy azt mi gondoljuk, és hogy mások ugyanezeket a dolgokat másképpen láthatják, s ha másként látják, akkor jó esély van arra, hogy tudatják is velünk ellenvéleményüket. A kritika tehát nem csupán egy utólagos vagy járulékos formája annak az aktivitásnak, amelyet tudományként űzünk. A kritika olyan mértékben része a tudományos gyakorlatnak, amilyen mértékben annak eredményei vitathatóak és nyilvánosak: tehát teljes mértékben. Mindannyian tudjuk, hogy a legtöbb esetben mielőtt még letennénk valamilyen tudományos produktumot az asztalra, és kitennénk mások kritikájának, már részletesen és késhegyre menően megvitattuk azt önmagunkkal és képzelt kritikusaikkal.

A tudományos gyakorlat és a kritika e viszonyának köszönhető a tudományos eredmények sajátos státusza is. Karl Poppert parafrázálva azt lehetne mondani, hogy a tudományban nincsenek igaz elméletek vagy állításhalmazok, csupán olyanok vannak, amelyeket még nem cáfoltak meg. Mindennél inkább így van ez a humántudományok területén, ahol a legtöbb esetben nem bizonyításra vagy magyarázatra, hanem megértésre és értelmezésre törekszünk. A megértés és értelmezés fogalmai pedig óhatatlanul magukba foglalják azt a követelményt és igényt, hogy egy adott dolog vonatkozásában egynél több legyen lehetséges belőlük. Ezért van az, hogy a humántudományos munkában valójában nem igaz állításokat teszünk, hanem olyanokat, amelyek igazságértékéről értelmes vita folytatható. Egyszóval: a humántudományos munka eredménye nem az „igazság”, hanem a relevancia és a vitathatóság. Más szóval: az eredmény itt az, ha mások vitára és kritikára alkalmasnak találják az általunk kikutatott dolgokat, melyek alapján aztán azt relevánsnak, megfontolandónak és elfogadhatónak vagy éppen elutasítandónak minősíthetik. A vita és a kritika alól a tudományban csak azok az állítások vonhatják ki magukat, amelyek egyúttal a tudomány területéről is kiiratkoznak: azok a kérdések, amelyekről nem érdemes vitatkozni vagy azok, amelyekről tudományos eszközökkel nem lehet vitatkozni. Semmi sem árulkodik inkább a kritika és a vitathatóság értékéről a tudományos eredmények vonatkozásában, mint a tény, hogy a tudományos pálya valamennyi fokozatának megszerzését – az alapszakos diplomától az akadémiai doktori fokozatig – „védésnek” nevezzük. A védés a tudományos kritika és a vita szimbolikusan kitüntetett pillanata, ahol az általunk elért eredményeket nálunk ténylegesen vagy formálisan kompetensebb tudományos szereplők elbírálják, vagyis vitára alkalmasnak találják és minősítik. A védés nem védekezés, de nem is teljesen egyenlő vitahelyzet. A cél itt a bírálók részéről a kritika gyakorlása, a jelölt szemszögéből pedig az, hogy bizonyítsa: birtokában van a kritikára való megfelelés képességének. S mindez azzal a céllal történik, hogy megfelelő eredmény esetén a bírált maga is a jövőbeni bírálók közé léphessen. A dolog persze úgy áll, hogy a jelöltnek, mire a védés szituációjába kerül már számtalan bírálattal és önbírálattal kellett szembenéznie. S ez arról tanúskodik, hogy egy tudományos munka színvonalát nemcsak a benne megnyilvánuló tudás, hanem az is minősíti, hogy e tudás kidolgozása milyen mértékben képes szembenézni a lehetséges kritikai szempontokkal és bírálatokkal vagy mennyire teszi lehetővé más álláspontok bírálatát.

A humántudományokban rejlő kritika kulturális funkciója azonban bizonyosan nem szűkíthető a tudás gyakorlatában szükségképpen megjelenő kritikai funkcióra. Ennek megvilágítása érdekében a következő kérdést vetném fel: mi történik a humántudományos tudásban rejlő kritikai potenciállal, ha kilépünk a szűken vett tudomány területéről? Mire



képes az ezen a terepen megszerzett kritikai képesség és tudás, ha elhagyjuk ennek tudományosan intézményesített színtereit?

## II.

A „kilépés” kifejezés itt persze képletesen értendő. Valójában a tudományos tudás soha sem tisztán tudományos terepen működik és intézményesül. A tudomány nem légius térben áll, hanem mindig egy olyan adott társadalmi és politikai közegben, amely valahogyan már számon tartja és minősíti magát, a tudományt és a tudományos eredményeket. Ez a viszony nyilvánul meg a tudomány művelésére vonatkozó költségvetési és jogi szabályozásban, s ez mutatkozik meg abban a módban, ahogyan a különböző társadalmi és kulturális színtereken (politika, média, magas kultúra, civil szféra) igény mutatkozik a tudományos kompetenciára. Ez az igény teljességgel jogos, ezért nem szabad elfelejtenünk, hogy a humán vagy társadalomtudományok nem csupán az emberről és a társadalomról, de az embereknek és a társadalomnak szóló diskurzust is jelentenek.

Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy valójában a kultúra területén megjelenő kritikai igény és gyakorlat jóval korábbi keletű, mint a humántudományokban kialakuló kritikai potenciál. Az európai társadalomfejlődésben, a felvilágosodás egyértelmű folyamánként, a 18. század folyamán alakulnak ki a kritikai gondolkodás szokásai és színterei. Vagyis az a civil meggyőződés és gyakorlat, hogy a szabad észhasználatot semmilyen dogma, hagyomány, egyházi vagy politikai tekintély nem korlátozhatja, s minden önmagát kritikán felülállónak nyilvánító instancia kritikai felülvizsgálatra szorul. Jürgen Habermas a „társadalmi nyilvánosság” megjelenésének nevezte ezt a folyamatot, mások – pl. az angol irodalomkritikus Terry Eagleton – a kritika mint „kulturális funkció” megjelenésének és intézményesülésének<sup>1</sup>. A klubokban, szalonokban, politikai társaságokban, olvasóegyletekben és folyóiratokban kialakuló vita és okoskodás szelleme és gyakorlata megteremti azt a polgári kultúrát, amelyben semmi nem számít értékelendőnek, ami nem vitatható. A humán és társadalomtudományok 19. századi megjelenése valójában ezt a kritikai kultúrát örökíti tovább, és emeli egy olyan szintre, ahol azonban a vitához és kritikai ítéletalkotáshoz már tudományos kompetencia is szükséges.

Ezek után nem csodálkozhatunk, ha azt találjuk, hogy a humántudományok már megszületésük pillanatában bejelentenek egy olyan igényt, amely túllép a tisztán tudományos érdeklődésen. A 19. század számos társadalomtudósa szemében az emberre vonatkozó kritikai tudás értéke nem csökken, hanem éppenséggel növekszik, ha az alkalmasnak mutatkozik az emberi életminőség javítására. A humántudományok kritikai potenciája ennyiben minden további nélkül kulturális, társadalmi és politikai funkcióval ruházódik fel. Aligha találhatunk jobb példát ennek a helyzetnek az illusztrálására, mint a francia tudós August Comte művét és törekvéseit. Comte, akinek a nevéhez a 19. század közepén a pozitivizmus irányzatának megszületése köthető, és akinek a szociológia kifejezés pregnáns használatát és annak társadalomtudományos eszméjét köszönhetjük, olyan tudományról álmodik, amely közvetlenül alkalmas az emberiség problémáinak megoldására, lévén tárgya nem más, mint maga az emberiség.<sup>2</sup> Ebben a feladatban a szociológiára, mint a társadalmi törvényszerűségek tudományára alapvető feladat hárul. Mert ez a tudomány Comte szerint, a társadalmi jelenségek tudományos vizsgálata révén, nem csupán a társadalom adott állapotát – „társadalmi statikáját” – képes leírni, de annak fejlődését –



# 1 tudomány és társadalom

„társadalmi dinamikáját” – is képes előre jelezni. Ezzel pedig a szociológia képessé válik arra, hogy közvetlenül hozzájáruljon az emberi társadalom ideális megszervezésének programjához, hiszen a tudás előrejelzéshez, az előrejelzés pedig a megvalósításhoz vezethet. Bármennyire anakronisztikusnak tűnjenek is ma Comte elmékedései a szociológia társadalmi szerepéről, látnunk kell, hogy ebben a vágyban a társadalomtudományban megszerezhető tudás kritikai alkalmazásának törekvése fejeződik ki. Comte álma egy jogosnak látszó igény bejelentéséről tanúskodik: hiszen miért volna alkalmatlan a társadalom életének befolyásolására egy olyan tudomány, amelynek kifejezett tárgya maga a társadalom?

Ha most a szociológia felől a korszak történeti gondolkodására fordítjuk a figyelmünket, akkor láthatjuk, hogy Comte álmát több-kevesebb változtatással mások is álmodják. Comte kortársa, a *Jézus élete* c. munkájával méltán elhíresült történész, Ernest Renan 1848-ban *A tudomány jövője* címmel ír könyvet.<sup>3</sup> Ez a mű nemcsak azért fontos, mert benne az elsők között található a természettudományoktól megkülönböztetett „emberiség tudományának” koncepcióját, de azért is, mert ez az erőfeszítés egy olyan kulturális vízióval párosul, amely messze túlmutat a tudomány területén. Renan ugyanis – Comtehoz hasonlóan – az emberiség fejlődését szoros kapcsolatba hozza az emberiségre vonatkozó tudomány fejlődésével. Ez utóbbi fejlődés pedig nézete szerint olyan kulturális folyamatokhoz vezet majd, amelyben tudomány, vallás és politika közösen munkálkodik a kultúra és az emberi társadalom üdvén.

Innen csak egy országhatárral kell arrébb mennünk, hogy ugyanebben az időszakban a történetírás egy másfajta kulturális missziójának legyünk tanúi. A német J. G. Droysen 1858-ban publikált *Historika* című művében nem csupán a modern történetírás módszertani alapjait fekteti le, de világossá teszi, hogy a történetírás mint kritikai tevékenység egyúttal olyan „normatív tudomány”, amely gyakorlati jelentőséggel bír: „A történeti stúdiumok gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy ezek azok – és csakis ezek –, melyek az államot, a népet, a hadsereget stb. felruházzák önnön mivoltuk képével. A történeti stúdium alapzatát képezi a politikai megformálódásnak és műveltségnek. Az államférfi a gyakorló történész” – állítja.<sup>4</sup> Azt gondolom, ma nem osztanánk minden fenntartás nélkül ezt a történeti optimizmust.

A sort hosszan folytatni lehetne. Ha azonban, mindezt szem előtt tartva, pillantásunkat a 19. század végére vetjük, vagyis arra az időszakra, mikorra a mai értelemben humán- és társadalomtudományok nagy többsége kialakul és intézményesül, akkor azt láthatjuk, hogy itt kialakuló kritikai tudás kulturális és társadalmi használatának kérdése messze nem tűnik el, és új formákban jelentkezik. Noha nagy ívű diagnózisokban és előrejelzésekben még sokáig nincs hiány, gondoljunk csak Oswald Spengler *A nyugat alkonya* című 1918-as tudományos bestsellerére<sup>5</sup>, a humántudományok kritikai funkciója két területen összpontosul: a képzés és nevelés szintjén, illetve azon a terepen, melyet ettől az időszaktól kezdve „kultúrkritikának” neveznek. E fejlemények természetesen összhangban vannak azokkal a változásokkal, amelyek a tudományok státuszának 19. század végi alakulását jellemzik. Egyrészt a tudományos tevékenységnek az egyetemeken történő nagymértékű összpontosulásáról van szó, másrészt arról, hogy tudományos tudás elsajátítása és termelése egyre inkább speciális szakértelmet megkövetelő feladattá válik, és ennyiben a magas kultúra egy sajátos szegmensként intézményesül.



Ami az első tényezőt illeti elmondható, hogy az egyetem intézményes jelentőségének túlnyomóvá válása a humántudományok terepén nem csupán a tudományos kompetencia, az ellenőrzés és kritikai képesség növekedéséhez járult hozzá. Mindez elvezetett a képzés és nevelés új kritikai lehetőségeinek megjelenéséhez is. Az egyetemeken ugyanis a nevelés alanya már többé nem az „emberiség” vagy a „nép” gyakran ködös eszméjének formájában, hanem a diákság nagyon is empirikus jelenléteként jelentkezett. Ez pedig a pedagógia mint kritikai tevékenység új lehetőségeit teremtette meg és tette szükségessé. Az egyetemi terepen a pedagógia céljának közvetlenül egybe kellett esnie azzal a feladattal, hogy olyan kritikai tudatot alakítson ki, amely nélkülözhetetlen a tudomány hatékony műveléséhez. Ugyanakkor a kritikai ítéletalkotás képessége több mint egy egyetemi követelmény. Ez mindig túl is mutat a tudomány és az egyetem terepén: a kritikai tudat egy olyan normatív attitűd kialakítását is lehetővé tette, amely nem csupán a tudomány, de a kultúra, sőt a társadalom területén is hatékony lehet. Jellemző, hogy Max Weber híres, *A tudomány mint hivatás* című 1918-as, müncheni egyetemisták előtt tartott előadásában, miközben mindent elkövet, hogy a tudományos tevékenységet elkülönítse a politikai vagy vallási ítéletalkotástól, olyan szakmai elhivatottságot sürget, amely maradéktalanul önkritikus, ugyanakkor tekintettel van „napjaink követelményeire” is.<sup>6</sup> Azt gondolom, hogy ebben a meghatározásban a humántudományos kritika kulturális funkciójának egy maradandó eleme kerül megnevezésre: a tudomány kritikai attitűdje a mindenkori társadalomban arra szolgál, hogy ellensúlyozza az egyes politikai, vallási és kulturális értékválasztásokban rejlő egyoldalúságot. Viszszatérünk még erre a szempontra.

Témánk szempontjából döntő jelentőségű, hogy a társadalomtudományok 19. század végi professzionalizálódási folyamata egybe esett azzal az időszakkal, mikor a „kultúra” kérdései első ízben váltak kifejezett filozófiai és tudományos érdeklődés tárgyává. A kultúra definíciójáról, a kultúra tudományáról, a kultúra filozófiájáról, a kultúráról mint „világnézetről”, a kultúra fejlődéséről és válságáról elsősorban német nyelvterületen folytatott kimeríthetetlen elemzések és viták tudományos következményei látványosak voltak. Egyrészt ennek köszönhető, hogy a társadalomtudomány önmagát egyre inkább sajátos kulturális értékkel bíró tudásként kezdte azonosítani, azaz úgy mint a „magas kultúra” részét, melyet meg kell különböztetni az alacsony vagy tömegkultúrától. Másrészt ennek köszönhető, hogy a tudomány önmagára sajátos kulturális misszióval rendelkező tudásként ismerhetett rá. Mert a 20. század elejére Európában és különösen Németországban általánossá váló „kultúrkritikai” attitűd, melyet egyik oldalról Nietzsche filozófiája, a másíkról a modern tömegtársadalom egyre látványosabb válságjelenségeinek elemzései inspiráltak, nem hagyta érintetlenül a társadalomtudományokat sem. Mi több, a kultúra kritikai elemzésére szakosodott tudományok (filozófia, szociológia, történetírás, pszichológia, esztétika) mindennél alkalmasabbnak tűntek arra, hogy ne csak leírják, de befolyásolni is próbálják a modern társadalom kulturális tendenciáit. A kultúrát társadalomtudományos módon kritizálni azt jelentette, hogy a kultúra és a műveltség tényleges folyamatait – amelyeket ekkor már az eltömegesedés, az elsivárosodás, a technicizálódás, a fogyasztói attitűd terminusaiban ragadnak meg – szembesítjük annak ideális jelentésével és lehetőségeivel. A tudományos kritikai munka kulturális funkciója így tehát ebben az időszakban abban állt, hogy a társadalomtudományt mint magas kultúrát a modern társadalomban jelentkező kulturális értékvesztés tendenciái



# 1 tudomány és társadalom

ellenében mozgósítsa. Meg kell majd vizsgálnunk, hogy társadalomtudományok kritikai potenciája alkalmas-e arra ma, hogy valamit megőrizzen a kultúrkritikának ebből az elképzeléséből.

Most azonban térjünk át témánk szempontjából egy további döntő motívumra. Azt gondolom, hogy a társadalomtudományos kritika kulturális funkciójának vizsgálata nem lehet teljes, ha nem vetünk számot azzal, amit ezen a területen az elmúlt több mint száz évben a marxizmus befolyása jelentett. Túlzás nélkül állítható, hogy Marx híres 11. Feuerbach tézise, amely szerint „a filozófusok a világot csak különbözőképpen értelmezték; de a feladat az, hogy megváltoztassuk”<sup>7</sup> mágikus hatást gyakorolt jó néhány társadalomtudósra és társadalomtudományi iskolára. Fontos azonban látnunk, hogy a „marxizmus” címszava alatt az egyes társadalomtudományokban nem, hogy nem Marx gondolatainak integráns elsajátítását kell értenünk, de gyakran nem is közvetlenül Marx írásain alapuló használatot. Marxizmus alatt számos időben és térben eltérő, s időnként egymásnak nagyon is ellentmondó irányzatot érthetünk, amelyeket inkább a problematizálás közös tengelye fog össze, mintsem valamilyen azonos doktrinális mondanivaló. Talán nem kell különösebben hangsúlyozni azt sem, hogy a marxizmus e használatainak vajmi kevés köze volt ahhoz a hivatalos ideológiához, ami Kelet-Európában és közte hazánkban „marxizmus-leninizmus” néven intézményesült.

Míg a huszadik század elején a marxizmus nevében leginkább a történelmi materializmus gyakorolt hatást a társadalomtudományokra, a század második felében már inkább a marxizmusnak mint kulturális elméletnek a jelentősége kerül előtérbe, hogy azután az 1960-as és 70-es évektől kezdve mindez a társadalmi emancipáció különféle kritikai elméleteiben jelentkezzen. Közös azonban mindezekben a tendenciákban az a rendkívüli kritikai potenciál, amellyel a marxista látásmód felruhazza a társadalomtudományos gondolkodást. Marx valódi érdeme volt, hogy rámutatott arra, hogy a modern társadalom konfliktusainak mélyén olyan gazdasági és ideológiai tendenciák és logikák rejtőznek, amelyek történetileg képződnek. Továbbá meggyőződése volt, hogy éppen ezért ezek a konfliktusok magukban hordozzák saját megoldásuk kulcsát, ahol azonban a politikai megoldást meg kell előznie a tudományos feltárásnak.

Ha azonban meg akarjuk érteni a marxizmus rendkívüli társadalomtudományos vonzerejének okait, akkor látnunk kell mi az, amiben ez a gondolkodás többet kínált, mint a vele egy időben ható egyéb kultúrkritikai beállítódások. Úgy vélem ez a vonzerő legalább három szinten artikulálódott: (1) először is döntő jelentőségű, hogy Marx nem a társadalom vagy a kultúra valamely ideálja nevében gyakorol kritikát saját korának társadalmán, mint a 20. század elejének legtöbb kultúrkritikája, hanem az adott pillanatban valós és nagyon is húsba vágó társadalmi folyamatokból indul ki. A gazdasági folyamatok és az ezekben rejlő társadalmi egyenlőtlenségek meghatározó szerepének hangsúlyozása a társadalom életében olyan szempont, amely nemcsak a 19. században vagy később, de talán ma is őríz némi relevanciát. (2) Másodsor alapvető jelentőségű, hogy a marxizmus mindig megkísérel kapcsolatot teremteni a gazdasági hatóerők és a valós társadalmi cselekvők (munkások, értelmiségiek, tőkések stb.) csoportjai között. A marxizmus nevében gyakorolt társadalomkritika ezért valójában nem az emberiség absztrakt fogalmából indul ki, hanem valóságos egyének valós társadalmi helyzetére igyekszik hivatkozni. (3) Harmadszor, a marxizmus a társadalomban olyan hatalmi és ideológiai pozíciók azonosítására törekszik, amelyek tükrözik az alapul szolgáló gazdasági és társadalmi erőviszonyokat,



ezért a marxista társadalomkritika azzal az igénnyel léphet fel, hogy saját kritikai jogosultságát magából a társadalomból meríti.

Ebben az írásban nincs mód arra, hogy akárcsak vázlatosan is áttekintsük és értékeljük a marxizmus mint kritikai gondolkodás jelentőségét a társadalomtudományokban. Mielőtt azonban a társadalomtudományos kritika kulturális funkciójának mai kérdéseire terelném a szót, szeretnék két olyan emblemikus példára kitérni, amelyekben a marxizmus meghatározó szerepet játszott, és amelyek bizonyos módon mai napig éreztetik hatásukat. Két iskoláról szeretnék röviden említést tenni, az ún. Frankfurter Iskoláról és a birminghami Kortárs Kultúra Kutató Központról. Mindkét iskolában közös, hogy marxista ihletettségű társadalomkritikát gyakorol és, hogy e kritikának a társadalomtudományok széles skálája szolgáltatja az elméleti és empirikus támpontokat (szociológia, filozófia, történelem, antropológia, esztétika, irodalomtudomány, közgazdaságtan, pszichoanalízis). S közös bennük az is, hogy elméleti orientációjuk szorosan összefügg a társadalmi emancipáció gyakorlati kérdéseivel.

Az 1920-as években alapított, majd a II. világháború alatt az Egyesült Államokban újjászerveződő Frankfurter Iskola beállítódásáról mindent elmond a tény, hogy önmagát egész egyszerűen „kritikai elméletként” definiálja. A kritikai elmélet elnevezés egy olyan filozófiailag felvértezett társadalomtudományt takar, amely nem elégszik meg a társadalmi tények és folyamatok leírásával és bírálásával, de célja az, hogy tevékenyen részt vállaljon a kritikával illetett társadalom átalakításában. Ebben a feladatban a Frankfurter Iskola a modern kapitalista tömegtársadalom marxi ihletettségű elemzését összeköti a társadalmi emancipáció új útjainak keresésével. Mint azt Max Horkheimer, az iskola egyik vezető alakja 1937-es *Hagyományos és kritikai elmélet* című programadó cikkében megfogalmazta: „a kritikai elmélet [...] egyetlen specifikus instanciája, hogy a társadalmi jogtalanság megszüntetésére irányuló érdekekhez kapcsolódik. [...] A humanitás jövője ma a kritikai magatartás létezésétől függ”.<sup>8</sup> A Frankfurter Iskola egészen az 1960-as évekig visszatérő egyik alapvető törekvése az, hogy olyan összetett kritikai társadalomelméletet dolgozzon ki, amely egyúttal gyakorlati irányultságot is magába foglal. A cél nem pusztán a fejlett kapitalista társadalom kritikájának kidolgozása volt, de az is, hogy ez az erőfeszítés összhangba kerüljön azokkal a konkrét társadalmi érdekekkel, amelyeket maga a kritika a társadalmi terepen láthatóvá tenni és felszabadítani igyekezett.

Valószínűleg nem kellene folytatnom a humántudományos kritika kulturális funkcióját elemző írást, ha a Frankfurter Iskola programja sikerrel jár. Hogy ez nem történt meg, az épp annyira köszönhető a fejlett kapitalista társadalom úgyszólván kritikára „fittyet hányó” viselkedésének – mint ezt Herbert Marcuse híres, *Az egydimenziós ember* című művében a hatvanas évek végén kritikailag diagnosztizálta<sup>9</sup> –, mint a Frankfurter Iskola tudományos profilja átalakulásának. Az iskola attitűdje azonban némiképp öröklődött egy olyan kultúrkritikainak is nevezhető társadalomtudományos kezdeményezésben, amely épp a Frankfurter Iskola átalakulásának időszakában, az 1960-as évek közepén szerzett ismertséget.

A birminghami Kortárs Kultúra Kutató Központ (Center for Contemporary Cultural Studies) 1964-ben alakult a szociológus, irodalmár Richard Hoggart vezetésével. Az intézet nevéből eredeztethető az angolszász országokban azóta igencsak népszerűvé vált „cultural studies” nevű diszciplína, melyet magyarra igen helyesen „kritikai kultúrakutatás”-ként szokás fordítani. A Központ Hoggart mellett olyan baloldali irányultságú társadalomtudósokat tömörített mint, Stuart Hall, E. P. Thompson vagy Raymond Williams. Az intézet



# 1 tudomány és társadalom

önálló arculatát azonban azzal a kutatási iránnyal nyerte el, amelyet a kortárs kulturális jelenségek kritikai értelmezésére és ezek politikai továbbgondolására dolgozott ki. Ennek az irányzatnak a kialakulását az a felismerés motiválta, hogy a fejlett kapitalista társadalom törekvéseit nem annyira a gazdasági adottságok vagy az ideológiai álláspontok, mint inkább a kulturális tényezők befolyásolják. Magának a kultúrának kell tehát a kritikai elemzés tárgyává válnia, de a Központ munkatársai számára mindez elsősorban azoknak a kulturális törekvéseknek a feltárását jelentette, melyek nem követték, inkább opponálták a fogyasztói társadalom uralkodó tendenciáit. A kritikai kultúrakutatás ekképpen a társadalmi emancipáció fontos eszközévé vált, hiszen törekvése abban állt, hogy láttasson és elismertessen olyan kulturális értékeket és gyakorlatokat (alsóbb társadalmi osztályok, faji és nemi kisebbségek, nők), amelyek kulturális szinten sajátos módon újrakódolják és újfajta módon politizálják át a mai társadalmat. A kritika célja itt kifejezetten az volt, hogy a társadalmi terepen tegye hozzáférhetővé kulturális értékek olyan rendjét, amelyek nem látszanak, vagy szóhoz juttassák azt, ami a többségi társadalom kultúrája felől nem halatszik. Azt gondolom, hogy ezeknek a kutatásoknak ma is van bizonyos relevanciájuk.

### III.

Mi a helyzet tehát ma – itt, most és számunkra – a társadalomtudományokban jelentkező kritika kulturális funkciójával? Ez a vázlatos áttekintés arra szolgált, hogy láthatóvá tegye azt a történeti örökséget, amellyel e kérdés megválaszolásához számolnunk kell. Ugyanakkor ebből az áttekintésből azt gondolom, hogy az is kiderült, hogy az összkép elég vegyes, s inkább negatív, mint pozitív, hiszen a humántudományok társadalomkritikai szerepének mai hiteles vállalásához alkalmas történeti előképek alig-alig állnak rendelkezésre. Az általunk említettek közül, leginkább talán a Max Weber által javasolt álláspont fogadható el minden fenntartás nélkül, amely azonban csak annyit mond, hogy a tudomány művelése közben legyünk kitartóak és kritikusak, és figyeljünk a körülöttünk lévő világ történéseire. Azt gondolom, igazat kell adnunk Immanuel Wallersteinnek, aki felteszi a kérdést, ha „a társadalomtudomány a társadalmi optimizmus premisszájára épült”, vagyis arra az elképzelésre, hogy a társadalom a humántudományos tudás kritikai eszközeivel jobbá tehető, akkor „lehet-e még mondanivalója egy olyan érában, amelyet a társadalmi pesszimizmus jellemez?”<sup>10</sup>

Úgy vélem ugyanis, hogy e pesszimizmusra – legalábbis a társadalomtudományos terepen – minden okunk megvan. Ugyan ki gondolná azt, hogy a humántudományok az „emberiség eszméjének” a nevében képesek kritikai szempontokat nyújtani a mai társadalom számára? Vagy ki gondolná azt – a századforduló német gondolkodóit követve –, hogy tudományos kultúrkritika volna az üdvözítő út? Hiszen honnan merítenénk a kultúra kritikájához szükséges szempontokat egy olyan korszakban, mint a miénk, ahol „a” kultúráról nem, csak kultúráról beszélhetünk, és ahol a magas és tömegkultúra közötti különbségtétel már messze nem állja meg a helyét. Ezen felül megállapíthatjuk azt is, hogy valaha a marxizmus által nyújtott kritikai lehetőségek sem állnak minden további nélkül rendelkezésünkre. A marxizmus mint integráns elmélet diszkreditálódott, ennek legfeljebb egyes elemei hasznosíthatók ma. De a mai társadalom és kultúra jelenségeihez mérve sokszor még ezek az elemek is csak erőltetetten alkalmazhatók, ráadásul az ezért fizetett politikai ár messze nem tűnik kifizetődőnek. Saját kelet-európai kulturális adottságainkat





figyelembe véve, azt gondolom, elmondhatjuk, hogy a társadalomtudományokban valószínűleg még igen sokáig immunisak leszünk a marxizmus kritikai használatára.

Milyen lehetőségeink maradnak tehát, ha a társadalomtudományokban megszerzett tudást kritikailag a körülöttünk lévő világ megértésére akarjuk alkalmazni? Vajon meg kellene elégednünk a „szakember” szerepével, aki pusztán ért a kultúra és a társadalom bizonyos jelenségeihez, de azok kritikai értelmezését nem vállalhatja? Azt gondolom, ha erre a kérdésre nem akarunk elfogadó választ adni, vagyis fenn kívánjuk tartani a humántudományos tudás kritikai értékebe és gyakorlatába vetett hitet, akkor nem annyira valamilyen történeti előképet, elvet vagy doktrínát kell keresnünk, mint inkább arra a tevékenységre kell támaszkodnunk, amit társadalomtudósként amúgy is végzünk. E tanulmány elején már kitértem azokra a jellemzőkre, amelyek a humántudományos munkát olyan tevékenységgé teszik, amely számára a kritika és önkritika nélkülözhetetlen elemként jelentkezik. A permanens kritikai állapot pedig azon a meggyőződésen nyugszik, hogy nem létezhet egyszerűen és egyszer és mindenkorra kikutatható emberi valóság. Egy doktori disszertáció például nem más, mint számadás arról, hogy valaki hogyan képes egy történeti, irodalmi, esztétikai, szociológiai, pszichológiai stb. komplexitást a lehető legtöbb kritikai szempont bevonásával bemutatni.

Azt gondolom, hogy a komplexitások elemzésében való jártasság – amely valamennyi társadalomtudós sajátja – nagyon is alkalmas lehet arra, hogy kritikai eszközként vessük be a körülöttünk lévő kulturális valóság megértése és bírálata érdekében. A kulturális és társadalmi jelenségeknek ugyanis természetes tendenciájuk van arra, hogy leegyszerűsítve és manipulálva jelentkezzenek a társadalmi színtéren, különösen, ha azok felkeltik a média vagy a politika érdeklődését. A humántudományos tudás nagyon is kritikailag léphet fel az ily módon jelentkező leegyszerűsítések és manipulációk ellen. S ehhez nem kell mást tennünk, mint folyamatosan emlékeztetnünk kell önmagunkat és másokat arra, hogy a körülöttünk lévő emberi valóság jelenségei – s ezt ki-k saját munkája alapján tudhatja – mindig jóval bonyolultabbak annál, mint amilyenek látszanak. Mindez nem jelenti a kulturális, társadalmi jelenségekkel szembeni állásfoglalásról való lemondást. Épp ellenkezőleg, csupán – mint ahogyan azt tudományos munkánkban egyébként is tesszük – az értékelést meg kell előznie az értékelendő valóság kritikai mérlegelésének, amelyet apriori bonyolultnak tételezünk. Értékelésünk és állásfoglalásunk így nem valamely társadalmi igazság nevében lép majd fel, hanem a komplexitás joga nevében. A humán tudományos kritikai tudat ennyiben nem más, mint saját tevékenységünk kritikai premisszáinak alkalmazása a körülöttünk lévő valóságra.

A bonyolultság új formáinak társadalmi bevezetése nem lehetetlen vállalkozás, még akkor sem, ha a társadalmi-politikai problémák látszólag eldöntendő kérdések formájában adott valóságot kézbesítenek. A bonyolultság új formái rendre megjelennek a társadalomban, amelyhez annak tagjai képesek adaptálódni, amint ezt az informatikai kultúra rendkívül gyors elterjedése mutatja. A humántudományos kritikának erőfeszítést kell tennie, hogy olyan helyeken is kimutassa a bonyolultság jelenlétét, ahol azt eddig általában nem keresték, és hozzászoktassa a társadalom tagjait ahhoz, hogy ott is bonyolultságot keresenek, ahol eddig azt nem tették.

A humántudományos beállítódásban rejlő kritikai attitűd ilyen talán kissé formális alkalmazásán kívül azonban talán további lehetőség is áll rendelkezésre, ha saját tudásunk kritikai alkalmazását keressük. Fel lehet ugyanis vetni, hogy valójában nincsen olyan hu-



# 1 tudomány és társadalom

mántudományos kutatás, amely ne kínálna alapvető belátást abba, ahogyan az emberi társadalom, ennek bizonyos cselekvői, ezek bizonyos kulturális értékválasztásai és tettei megszerveződnek és megtörténnek. Vagyis mindenütt egyén, társadalom és kultúra viszonyáról szerzünk alapvető ismereteket. Mi akadályozhatja meg vajon, hogy ezeket az ismereteket közvetlenül a körülöttünk lévő valóság megértésére használjuk fel? Látunk kell, hogy a humántudományokban mindaz, amit tudunk, az emberi valóság egy szegmensének megértéséről tanúskodik. Egy lépést kell tehát csak megtennünk ahhoz, hogy e tudást, amely kétségkívül szaktudás, a körülöttünk lévő valóság megértésében kamatoztathassuk. Az itt körvonalazódó kritikai feladat abban állhat, hogy annak alapján, amit egyénről, társadalomról, kultúráról saját kutatásunk alapján megtudunk, megérteni igyekezzünk a körülöttünk lévő egyének, társadalom, kultúra viselkedését.

Az itt lehetséges alternatív kompetencia megpillantásához talán bele kell gyakorolnunk magunkat abba, hogy olyan helyen vessük be tudásunkat, ahol eddig politikai véleményünkre és személyes értékválasztásainkra hagyatkoztunk. Ennek eléréséhez pedig lehet, hogy nem kell mást tennünk, mint kivitelezni egy első pillantásra talán abszurdnak látszó kísérletet, amely abban áll, hogy az általunk már elsajátított tudományos ismereteket a körülöttünk lévő társadalmi-politikai problémák megértésére alkalmazzuk. Irodalomtudósként vegyük ezeket a problémákat irodalmi tárgyként: elemezzük a szereplőket, műfajokat, stílusokat és trópusokat, jelrendszereket; történészként tegyünk úgy, mintha a szemünk előtt játszódó társadalmi-politikai jelenségek történeti kutatásra váró tárgyként állnának elénk: végezzünk forráskritikát, vizsgáljuk meg a külső és belső körülményeket, és bízzuk az értékelést egy olyan munkafázisra, ahol a tények és cselekvők viszonyai egy szélesebb kontextus tükrében vesznek fel jelentéseket; esztétaként vagy művészettörténészként elemezzük műalkotásként az elénk táruló politikai jelenségeket: azonosítsuk a kompozíciót, a beállítást, a stílusjegyeket, a szimbólumok rendszerét. A cél ezekben a kísérletekben nem valamilyen tudományos elmélet kidolgozása (antropológiai, szociológiai, politikai), hanem a társadalmi megértés és értékelés új egyszerre tudományos és társadalmi premisszáinak létrehozása. Mindez azonban nem jelenti a politika lebecsülését és kigúnyolását. Csupán annak a beidegződésnek a felmondását jelenti, hogy a körülöttünk lévő társadalom és kultúra állapotáról csupán egy többé-kevésbe készen kapott és örökölt politikai szótár segítségével, illetve politikai értékválasztásainkat követve nyilatkozhatunk. A politika demokratikus és pragmatikus funkciójának kétségbevonásáról egyáltalán nincsen itt szó. Csupán annak az elvnek a megkérdőjelezéséről, hogy az egyetlen állampolgári mód, ahogyan a társadalomról gondolkodni és szólni lehet az a mindenkor éppen aktuális politikai diskurzus volna. A cél az, hogy a társadalomtudományos kritikai attitűd a maguk bonyolultságában és újfajta kódok alapján engedje láttatni a társadalmi lehetőségeket és problémákat anélkül, hogy ezeket alárendelné a politikai értékválasztásainkban jelentkező legitím, de messze nem kritikailag kialakított értékelő tendenciáinknak. Mindez nem jelenti sem a tudomány politizálását, sem a politika alárendelésének kísérletét. A politika helyettesítésének esetenkénti kísérletét jelenti olyan társadalmi helyzetekben, ahol erre kritikai mód nyílik.

Tekintetbe kell vennünk ugyanakkor, hogy a humántudomány intézményesített gyakorlata mint társadalmi gyakorlat maga is már eleve átpolitizált eljárás. Ez azonban nem feltétlenül zavaró és az ellene való küzdelem nem feltétlenül politikai küzdelem. Mert a tudományos tudásban rejlő kritikai funkció, mely mindig közösségi funkció is, képes arra, hogy sokszor automatikusan diszkreditálja azokat az eredményeket, ahol nyilvánvaló politikai befolyást



sejt. Ennyiben a tudományos tudást a társadalom megértésében a politika alternatívájaként mozgósító szándéknak azzal a kritikai tudattal és önkorlátozással kell rendelkeznie, hogy eljárása nem tisztán politikai célt követ. Ebben a szándékban nincs semmi rendkívüli, hiszen ez a tudományos tudástermelés egyik alapvető premisszája. A tudományt nem kell megszabadítani a politikától, csupán azt a lehetőséget kell fenntartani és ennek gyakorlatát kialakítani, hogy a tudomány képes nem politikai szempontokat nyújtani egy olyan terep megértéséhez és átalakításához, ahol látszólag a politika az úr.

Röviden: meg kell alkotnunk és közkinccsé kell tennünk a saját tudományos tudásunk premisszáin nyugvó komplex kultúra képét. És ezt, ahol csak lehet, szembe kell szegeznünk mindenekelőtt azokkal a leegyszerűsítő hétköznapi vagy politikai elképzelésekkel, amelyek a kultúrában csak gazdasági érdekek terepét, a mediatizált (a média által sugallt) szerepek együttesét vagy politikai érzések és vélemények kifejeződését látják. A társadalomtudományos kritika kulturális funkciója így abban állhat, hogy saját partikuláris tudására támaszkodva alternatív kulturális valóságokat kínáljon fel, amelyek a társadalmi értékelés és cselekvés új módjait vázolhatják fel, azok helyett, amelyeket a mindenkori politika és az általa közvetített valóság. Immanuel Wallersteinnel szólva itt tehát arról van szó, hogy „emberi intelligencia lehetőségeit alkalmazzuk az emberi problémákra”.<sup>11</sup> E feladat megvalósításában ugyanakkor – és ezt látnunk kell – még mindig a humántudományok, vagyis saját tudásunk és gyakorlatunk alkotja a „kritikus tömeg” egy példaértékű megnyilvánulását.<sup>12</sup>

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Vö. Jürgen Habermas: *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltása*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1971; Terry Eagleton: *The Function of Criticism*. Verso, London, 1984. 9–43. o.

<sup>2</sup> Vö. August Comte: *A pozitív szellem*. Helikon Kiadó, Budapest, 1979.

<sup>3</sup> Vö. Ernest Renan: *L'Avenir de la science*. Flammarion, Paris, 1995.

<sup>4</sup> Johann Gustav Droysen: *Historika*. In: *Történelemelmélet II*. Szerk.: Gyurgyák János – Kisantal Tamás. Osiris Kiadó, Budapest, 2006. 119–120. o.

<sup>5</sup> Vö. Oswald Spengler: *A nyugat alkonya. A világtörténelem morfológiájának körvonalai*. I–II. kötet. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1994.

<sup>6</sup> Vö. Max Weber: *A tudomány mint hivatás*. In: uő: *Állam, politika, tudomány*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1970. 126–156. o.; valamint: uő: *Tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 127–155. o.

<sup>7</sup> Karl Marx: *Tézisek Feuerbachról*. In: *Válogatás Marx és Engels műveiből*. I. kötet. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1988. 94. o.

<sup>8</sup> Max Horkheimer: *Hagyományos és kritikai elmélet*. In: *Tény, érték, ideológia*. Szerk. Papp Zsolt. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976. 105. o.

<sup>9</sup> Vö. Herbert Marcuse: *Az egydimenziós ember*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1990.

<sup>10</sup> Immanuel Wallerstein: *A társadalomtudományok és a mai társadalom – a racionalitás eltűnő garanciái = Esély*, 1996. 6. szám, 17. o.

<sup>11</sup> Uo.

<sup>12</sup> *A tanulmány első megjelenése: Új paradigmák II. Kultúra és kritika a humántudományokban*. Szerk.: Bakó Béla. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely–Sopron, 2013. 7–19. o.



Kupa László

## A szociológus Rézler Gyula és kálváriás nemzedéke

A magyar szociológia történetének megírása még várat magára. Készültek ugyan színvonalas tanulmányok, születtek értékes disszertációk, tanulmánykötetek, sőt monográfiák, de a *szintézis* igényével közzétett, célirányos munkát hiába keresnénk.<sup>1</sup> Egy ilyen összefoglalásban bizonyára bőven jut majd hely a 2001. október 27-én, 90. éves korában elhunyt, s előtte három évvel, 1998. május 4-én akadémikussá (külső taggá) választott Rézler Gyula munkásszociográfiai munkásságának is. Nem mintha Rézler elemzései mára a „kanonikus szövegek”<sup>2</sup> közé kerültek volna. Műveinek többsége több mint ötven esztendőn keresztül nem jelent meg. A fájó űrt, amelyet e hiány okozott, előbb egy 2005-ben, majd egy 2011-ben közzétett szövegválogatás enyhítette.<sup>3</sup> (A százéves születési évforduló ünnepi megemlékezésre is alkalmat kínált.<sup>4</sup>) Az utóbbi kötet főleg olyan publikációkat tartalmaz, amelyek ma már jószerivel hozzáférhetetlenek. Ezáltal a Rézler-portré eddig kevésbé ismert vonásokkal gazdagodhatott. Jelen tanulmányunkban inkább ezekre az arcvonásokra összpontosítunk, és a 2005-ös kötetben már közzétett munkásszociográfiák felé vezető, majd az onnan tovább ágazó, már a tágasabb történelmi és társadalmi kitekintést nyújtó írásokra fókuszálunk. A szóban forgó publikációkat, ha nem is kizárólag, de elsősorban kordokumentumnak tekintjük, olyan 'tudósításoknak', amelyek a harmincas évektől az ötvenes évek elejéig egy-egy fontosabb hazai társadalmi, gazdasági, politikai jelenségről számolnak be, és egyúttal bepillantást engednek azokba a mentalitástörténeti változásokba, amelyek ezt a súlyos tragédiákkal terhelt két évtizedet jellemezték.

### A hazai egyetemi ifjúság és a fiatal diplomások helyzete a 30-as években

Rézler Gyula Miskolcon született 1911. május 31-én.<sup>5</sup> Születésének dátuma még akkor is rányomta volna ifjúságára a bélyegét, ha nem szerény anyagi lehetőségek között élő középosztályi, négygyerekes család tagjaként látta volna meg a napvilágot. Generációjának, – a 'kálváriás nemzedéknek'– élményvilágául pedig az jutott, hogy óvodáskorúként átélhette az első világháborút, gyerekként a világháború elvesztését és a 'forradalmak korát', kamaszfejjel pedig Trianont. Az ifjúkorhoz kötődő bethleni konszolidáció évei után megint nem a nyugodt alkotómunka és az individualitás szintjén is megragadható középosztályi jólét, hanem a válság perspektívátlan, nyomasztó évei következtek. Az ifjú Rézler számára pedig húsbavágó kérdés lett volna a stabil anyagi háttér megteremtése, mivel édesapjának tanári keresetből kellett a népes családot eltartania. Amikor tehát megkezdte tanulmányait a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, akkor az egyetemi ifjúság egy részét tömörítő és 1920-ban alakult Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Országos Szövetsége (MEFHOSZ) soraiban találjuk.



A szociális kérdések – mint pl. az igazságosabb vagyon- és jövedelemelosztás és különböző szociális jóléti intézmények kiépítése – iránt ekkor és később is a MEFHOSZ fogékony volt.<sup>6</sup> De tudjuk, hogy a szociális feszültségek megmaradtak, sőt a 30-as években – amelyet Rézler a „válság korá”-nak nevezett – jelentősebbé is váltak.<sup>7</sup> Ezek a feszültségek és a velük járó politikai következmények megjelentek az egyetemi hallgatók világában is. Az országos politikai eseményektől nem függetlenül került sor 1932-ben kommunista meggyőződésű egyetemi hallgatók több hullámban történő letartóztatására, amely mély megdöbbenést váltott ki Rézlerből is. Ennek az érzésének adott hangot, az általa szerkesztett *Magyar Egyetemi Híradóban* (a továbbiakban: *MEH*) 1933-ban napvilágot látott *Programot az ifjúságnak!* című írásában.<sup>8</sup>

Harminckét hallgató letartóztatását – főleg ilyen vádak alapján – már aligha lehetett azzal elintézni, hogy az csupán „néhány megtévedt ember dolga”.<sup>9</sup> Éppen ez indította Rézler a történetek okainak feltárására, a mélyebb társadalmi összefüggések keresésére. Azzal az indoklással ugyan egyetértett, hogy az ifjúság „anyagi nivója” hallatlanul leromlott, és voltak közöttük olyanok is, akik a „nyomorúságig menő nélkülözésre” jutottak, de ezt a magyarázatot azért nem tartotta elégségesnek, mert a letartóztatott hallgatók világnézetének alakulásában a nélkülözés nem játszhatott döntő szerepet. Megállapítását arra alapozta, hogy a letartóztatottak szinte kivétel nélkül jómódú családból származtak. Rézler tehát máshol kereste az okokat. Elsőként az akkori élet felgyorsulását jelölte meg. Megnövekedett az egyetemi ifjúság aktivitása is, ami együtt járt az „állandó keresés”-sel és az így szerzett élményeknek a hatására formálódott az ifjúság világnézete is. Ennek a világnézetnek tehát az individualitás szintjén megragadható élmény-hátere volt, és ez utóbbihoz kapcsolódott a másik ok is, ti. az egyetemi ifjúság „magára hagyatottsága”. Rézler szerint ugyanis a „magyar intelligens ifjúság” nem kapott kiindulópontként szolgáló irányelveket, egyszóval programot, így az Én-kultusz többé-kevésbé általánossá vált. A világháború utáni politikai erők „pár nagy jelszótól” többre nem igen voltak képesek. Pedig külföldön az ifjúság politikai nevelésére nagy hangsúlyt fektettek, a fiatalságra támaszkodtak. A magyar egyetemi ifjúság tehát program és cél nélkül bolyongott, így ő is az egyetemi ifjúságot is megmozgatni képes „nemzeti program”-ot hiányolta. A felelős politikai és más közéleti szereplők részéről pedig olyan aktivitást, amely megoldja a magyar egyetemi ifjúság súlyos problémáit. Ha ez megtörténik, akkor nem fordulnak majd elő olyan szomorú esetek, mint az említett letartóztatások „és akkor joggal hivatkozhatnak majd az ifjúságra azok is, akik eddig semmit se tettek érte”.<sup>10</sup>

A korabeli hazai ifjúság helyzetével generációs aspektusból is foglalkozott. Szintén 1933-ból való a *MEH*-ben megjelenő, *Öregek és fiatalok* című írása, amelyben az 'örsékváltás' igénye fogalmazódik meg. Cikkében azt konstatálja, hogy „a mindenki által óhajtott nemzeti egység megvalósulásához nemhogy közelebb jutnánk, de egyre távolodunk”.<sup>11</sup> Ennek a távolodásnak szerinte két oka van: a szociális különbségek mentén leírható „osztálykülönbségek” és az 'öregek' és 'fiatalok' közötti generációs különbségek. Ez utóbbiak egyik, közvetlen oka maga a válság volt, közvetett okának pedig a világháború jelölhető meg. A közvetlen és a közvetett ok egymással összefüggött, mivel a világháborús vereszettség elsősorban a fiatalságot érintette, és így a generáció-váltás a gazdasági válságig nem mehetett végbe „a köz és magánéletben”, a gazdasági válság pedig nem segíthette elő ezeket az egyébként természetes folyamatokat. Európa más országaiban azonban a generációváltás megtörtént és „a liberalizmus doktrínáitól elvakított öregek



# 1 tudomány és társadalom

kénytelen-kelletlen” átadták a ’fiataloknak’ a hatalmat.<sup>12</sup> Rézler Németországot és Olaszországot említette, ahol „ma már tisztán és bizonyosodottan látják, hogy cammogó, nyugdíjra érett öregekkel és 50-60 éves, a hatalom megszerzésében kifáradt ’fiatalokkal’ sokkal csendesebb időkben se lehet győzelemre vinni egy nemzetet”.<sup>13</sup> Ennek ellenére a magyar ifjúság csak ’könyöradományokat’, de legfőképpen ígéretet kapott. Az egyetemi ifjúság pedig kénytelen volt azt tapasztalni, hogy lassan megszűnt az egyetem autonómiája, és az egyetemi képzés színvonala – különösen a bölcsészeten – visszaesett a középiskolai oktatására és a tandíjak is magasak. Az ifjúságnak már a pusztta megélhetéséért kell küzdenie, és ha kell, harcolni fognak „az öregek ellen”.<sup>14</sup>

Nem lenne méltányos, ha a 22 éves fiatalember gondolatait mikroszkopikus részletességű kritikai vizsgálatnak vetnénk alá. Olyan szemmel kell néznünk ezeket az írásokat, amelyek számára maga a kortünet/láttelel, a leendő magyar értelmiség helyzetének szinte pillanatkép-szerű láttatása a fontos. Ennek a feladatnak Rézler írása pedig akkor is megfelelt, ha mi esetleg – főleg a történelmi következmények ismeretében – már máshová helyeznénk a hangsúlyokat.

Az egyetemi ifjúság és a fiatal diplomások helyzete a későbbiekben is foglalkoztatta Rézler. Egyik ilyen témájú írása 1934-ben jelent meg, *Veszélyben a diploma!* címmel, szintén a *MEH*-ben. Az aktualitását mára sem elvesztő cikkében Rézler az állástalan diplomásokról írt. Szerinte az állástalan diplomás felismerhette azt, hogy „a súlyos anyagi és szellemi befektetésekkel megszerzett diplomájának nem sok hasznát veszi, és ha nem akar éhen halni, az egyszerűbb és közönségesebb munkát se szabad megvetnie”.<sup>15</sup> Hogy nem is vetették meg a hazai diplomások sem a ’közönséges munkát’, arra azt a példát említi, hogy egy nagy áruházban már három diplomás dolgozott, mint „csomagoló és útbaigazító”, és erről az áruházról az a hír járta, hogy további tíz diplomást fognak majd foglalkoztatni, hat évre. Rézler persze tisztában volt azzal, hogy egyénileg, aktuálisan és eseti jelleggel enyhítést jelenthetnek a problémákra ezek a megoldások, de társadalmi szinten aligha. Öröndetesnek tartja ugyan, hogy az állástalan diplomások „a hagyományok ellenére nem vetik meg az egyszerűbb munkát”, de azt a kérdést is felveti, hogy az ilyen jellegű munkák nem rontják-e le „a diplomások együttes érvényesülési lehetőségeit?”<sup>16</sup> Nem könnyű tehát az ilyen szituációkban helyesen dönteni – fogalmazza meg írásának zárógondolatát –, hiszen az egyénnek (elemi) joga, hogy a saját létét biztosítsa, de „az egész diplomás osztály vagy csoport érdekeit is védelmünkbe kell venni”.<sup>17</sup>

Két évvel későbbi, 1936-os írásában, ami szintén a *MEH*-ben látott napvilágot, már a diplomás magyar ifjúság munkaerő piaci helyzetével, mint társadalmi problémával foglalkozott. Írásának közvetlen apropóját Vákár P. Arthur kormányfőtanácsos *Kálváriás diploma* című, 160 oldalas tanulmánya adta. (Rézler írásának ugyanez a címe). A szociológus sokatmondóan idézi a *Kálváriás diplomából* József Ferenc főherceg bevezető sorait: „Amit ez az ifjúság szenvedett és kiállt, az egész évszázadra rá fogja nyomni véres bélyegét”.<sup>18</sup> Főhercegeink nem mindig bizonyultak jó vátésznek, de sajnos, ez a jóslat végzetserűen igaznak bizonyult. Rézler az eredeti *Kálváriás diploma* néhány adatára, következtetésére támaszkodva megállapította, hogy hazánkban „diploma-túltermelés” van. Míg az egyetemek és főiskolák évente 3200 diplomát adtak ki, addig csak 50%-uk számára akadt elhelyezkedési lehetőség, de azok zöme is csak ideiglenes jelleggel. Tendenciáját tekintve mindez azt jelentette, hogy az 1936-ra már 4000 fős állástalan diplomás réteg száma tíz év múlva az ötszörösére (20000 főre) gyarapodhat. Ennek a túlképzésnek



persze számottevő költségei is voltak. Tovább súlyosbította a helyzetet, hogy olyan, az állástalan diplomások számának visszaszorítását célzó intézkedéseket, jogintézményeket, amelyeket ekkortájt külföldön alkalmaztak, Magyarországon nem vezettek be. Ilyen pl. az a rendelkezés, hogy az államtól csak egy címen húzhat valaki fizetést, nyugdíjasok nem alkalmazhatók az államigazgatásban, külföldieket tilos alkalmazni stb.

Írása utolsó részének Rézler sokatmondóan a *Talán mégis van segítség* alcímet adta. Mi-közben újra és újra ostorozta az álláshalmazás jelenségét,<sup>19</sup> Vákár tanulmányából konkrét javaslatokat is felsorolt, amelyek szerinte az állástalan diplomások gondjain enyhíthettek volna. Ezek sorában említi az egyetemi oklevél hasznosításának azt a módját, amikor bizonyos állások betöltését kizárólag egyetemi diplomához kötnék. De ilyennek tekinthető pl. a munkaidő radikális csökkentése is. Sok munkahelyen ugyanis 72 órát kell hetente dolgozni az alkalmazottnak, míg Rézler ehelyett 40 órás munkahét elrendelését javasolja, amelynek hatására több ezer állástalan diplomás és érettségizett juthatna álláshoz.<sup>20</sup>

E cikkekből a Rézler tudományos pályájának első szakaszához vezető út képe jól kirajzolódik. Ez pedig a munkásszociográfiák világáé. A szociográfia műfaját tekintve Rézler alternatíva előtt állt. Az egyik lehetőség, egy jellegzetesen 'magyar út' lett volna, abban az értelemben, hogy egyfajta, sajátos „szociografikus szereptudatót”<sup>21</sup> vezéreltetve azon a mezsgyén próbál meg haladni, amelyet nemcsak korának népi szociográfusai, hanem egyes korábbi és későbbi munkás-szociográfusok is választottak (pl. Szabó Ervin vagy Jordáky Lajos). A másik út a szociográfia eredeti, steinmetzi hagyományához vezetett, amelyben a szociográfus feladata egy adott társadalom/társadalmi jelenség minél részletesebb, alaposabb leírására szorítkozott.<sup>22</sup> Rézler voltaképpen ez utóbbit választotta.

Ez az objektivitás-igény követhető nyomon *A magyar nagyipari munkásság kialakulása (1867–1914)* című monográfiájában és munkásszociográfiáiban egyaránt. Ha tudományt művelt, akkor leírni, bemutatni törekedett, nem moralizált és nem ítélt, vagyis nem volt az akkori hazai szociográfiai jelentős részére jellemző küldetésstudata. Maga is hangsúlyozta, hogy „a rideg valóság szenvedélymentes feltárása”-t tekinti feladatának.<sup>23</sup> Ugyanakkor egyetemi éveit után sem fordított háttal kora szociális feszültségekkel terhes világának. Nem menekült tehát – Németh László kifejezésével élve – „dölyfös elefánt-csonttoronyba”, amelyet pl. írásainak témaválasztása is híven tükrözött. Értékrendjét, bátorságát jól mutatja, hogy a második világháború idején részt vett az ellenállási mozgalomban.<sup>24</sup>

### Útkeresés

Az előzőekben vizsgált írásainál szélesebb társadalmi kitekintésű *A magyar néprétegek felemelkedése* című, a *Kárpátmedence* című folyóiratban megjelent, 1942-ből származó tanulmánya. A második világháború történéseinek ismeretében meglepőnek tűnik Rézler híradása, hogy a különböző sajtóorgánumok már ekkor a világháború utáni helyzet elemzésével foglalkoztak. Kiindulópontja az a megállapítás volt, hogy a magyarországi 'tömegek' felemelkedésének soha nem volt olyan kedvező korszaka, mint a gazdasági világválság utáni 1936–39 közötti gazdasági konjunktúra. Ezt a folyamatot akasztotta meg a második világháború kitörése.

Ezt a periódust az ipari munkásságot érintő szociális intézmények bevezetése szempontjából is elemezte. Úgy látta, hogy a különböző „munkásjóléti alkotások” elsősorban



# 1 tudomány és társadalom

a Gömbös-érában születtek,<sup>25</sup> de azok pozitív hatásai csak kevésbé érintették a mezőgazdasági munkásságot. A világháború befejezését követően pedig meglátása szerint jóval erőteljesebb szociálpolitikára lesz majd szükség. Ezt a fordulatot az „irányított ipari és mezőgazdasági termeléspolitikától” várta. Az írása címében szereplő ’felemelkedést’ azonban elsősorban nem a jóléti intézkedésektől, hanem a munkabérek növekedésétől remélte. Véleménye szerint ugyanis Közép-Európa gazdasága csak akkor vehet nagyobb lendületet, ha a tömegek vásárló ereje növekszik. Ez a változás pedig térségünkben elérhető, mire a németországi példát említette.<sup>26</sup>

Nem a szükséges vásárló erő hiánya volt az egyetlen olyan strukturális hátrány a magyar gazdaságban, amelynek negatív következményei hosszú távon is hatottak. Rézler a magyar gazdaság egyik súlyos fogyatékoságára, a tőkehiányra utalt. Azt „drágán” kellett megfizetni, ami pedig a termelési költségeknek – a nemzetgazdaság szempontjából is – káros alakulásával járt együtt. Ez a tendencia nagyrészt a munkabérek kedvezőtlen alakulására volt hatással és magyarázta egyben azok (relatív) alacsonyágát.

A mezőgazdaság terén a termelés intenzitásának növelése kapott nála prioritást. Ha ezt sikerülne megvalósítani, akkor a hazai mezőgazdasági munkaerő-felesleg számára is lehetne megfelelő munkaalkalmakat biztosítani.<sup>27</sup> A termelés intenzifikálását a megművelt terület nagyságától és a művelési ágtól tette függővé. A kis- és középbirtokok esetében a kerti- és olajos növények termesztését és a ’megvalósításhoz’ pedig „gépszövetkezetek” kialakítását preferálta. A nagybirtokokat pedig szerinte teljes mértékben gépesíteni kellene, vagyis ebben az írásában üzemszervezeti modernizálást és nem földreformot javasolt. A termelés intenzitásának további növelését szolgálná az öntözőművek kialakítása, továbbá a műtrágyázás bevezetése. Rézler nem feledkezett meg a mezőgazdasági feldolgozóipar és a szállítás fontosságáról sem.<sup>28</sup> A fenti változtatások azonban mit sem érnek, ha nem sikerül piacot találni a mezőgazdasági termények számára. Rézler azt javasolja, hogy a közép-európai „körzetre” kellene fókuszálni. E két gazdasági ágazattól eltérő intenzitású gazdasági növekedést várt a második világháborút követően. Az iparban mérsékeltebb, míg az agrárium területén gyorsabb ütemű fejlődést remélt. Ehhez azonban a közép-európai térségben hatékony, és az egyes országoknak egymás érdekeit kölcsönösen figyelembe vevő gazdaságpolitikára lenne szükség.<sup>29</sup>

A második világháborút követően, 1945-ben jelent meg *A munkásosztály felemelkedése és az életforma átalakulása Európában* című tanulmánya. A címben szereplő életforma fogalmának sajátos értelmezést ad, amikor azon „vezetőelvek összességét” érti rajtuk, amelyek mind a társadalom, mind az állam működése szempontjából zsinórmércéül szolgálnak, és amelyeket egyben meg is valósítanak.<sup>30</sup> Ebben a tanulmányában olyan történelmi áttekintésre vállalkozott, amely az életforma megváltozására és a világháborút követő lehetséges alternatívákra fókuszál.

Láthattuk, hogy a generációváltással foglalkozó 1933-as tanulmányában már „a liberális elveitől elvakított öregek”-ről szólt. Ilyenformán talán az sem lehet meglepő, ha eme változás egyik legfontosabb állomásának a liberális-demokrata életforma lehanyaglását tekintette. Ez a folyamat szerinte a két világháború közötti periódusban vette kezdetét, mivel 1914 előtt Európa minden államában – Oroszország kivételével – a liberális és a demokrata elvek érvényesültek. Az első világháborút követően a „nagyobb európai államokban” a társadalmi fejlődés egyik nagyhorderejű következménye az volt, hogy a „munkásság” a politikai hatalmat is megszerezte. E történelmi folyamat bemutatása során





Rézler a politikai hatalom megszerzésének kétféle útját (békés, parlamentáris eszközökkel történő hatalomátvétel vagy a politikai hatalom erőszakos megragadása) említi.

Mint annyian mások a világháború után, külön foglalkozik a *fasizmus* jelenségkörével. Úgy látja, hogy a fasizmus a munkásság politikai előretörésének és hatalomra kerülésének a megakadályozását célozta. Az „uralkodó osztályok” 1920 és 1944 között az alábbi válaszúthoz érkeztek: vagy fenntartják a „liberális-demokrata életformát”, és akkor lehetőséget nyújtanak a munkásság számára a politikai hatalom békés eszközökkel történő megszerzésére, vagy pedig oly módon változtatják meg ezt az életformát, hogy „az többé ne nyújtson lehetőséget a munkásságnak politikai hadállásainak zavartalan kiépítésére”.<sup>31</sup> Mindkét útra talál történelmi példákat, sőt megemlíti az európai államok harmadik csoportját is, amelyek valamely fasiszta állam mellett vagy annak vonzásában helyezkedtek el, és amelyek így „nem voltak képesek a fasiszta mozgalmak hatása alól kivonni magukat, különösen, midőn egyik vagy másik fasiszta nagyhatalom megszállása alá kerültek”.<sup>32</sup> Ilyenek voltak a „túlnyomóan közép- és délkelet-európai kisállamok”, köztük Magyarország. Érdeemes megjegyezni, hogy Rézler ugyan terminológiailag megkülönböztette egymástól a német nemzetiszocializmust és az olasz fasizmust, de pl. mindkét politikai rendszer közös vonásának tartotta a korábban kritikai élel nem említett, „nagy reklámmal beharangozott 'szociálpolitikát’”.<sup>33</sup> Láthatjuk, hogy az ismert történelmi változások Rézler korábbi álláspontjában, ide értve az 1942-ből származót is, jelentős módosulásokat eredményeztek. Ha ezeket a változásokat az ideológiai/politikai orientáció szempontjából próbáljuk értelmezni, úgy – a publicisztikai zsargon egyik kedvenc kifejezésével élve – azt is mondhatjuk, hogy Rézler 'balra tolódott'. Erre utal több tanulmánybeli megállapítása is, amelyek közül az „orosz proletariátus” 'osztályellenségének' likvidálására vonatkozó álláspontjára hivatkoznak.<sup>34</sup>

Rézler ebben az írásában nemcsak a közelmúlt elemzésével, hanem az életforma lehetséges jövőbeli alakulásával is foglalkozott. Prognózisában a „szocialista életforma győzelme” szerepelt, de ez nem jelentette az addig uralkodó életforma gyors és radikális megváltozását. Úgy gondolta ugyanis, hogy a munkásság be fogja építeni az új életformába a liberális-demokrata életformát reprezentáló, a középosztály részét képező értelmiséget.<sup>35</sup> Ezzel a problémával szorosan összefügg, a közeljövő lehetséges (politikai) irányát firtató kérdése, hogy ti. a munkásság hatalomátvételét követően mi fog történni a „mai uralkodó osztályokkal”? Rézler alapvetően kétféle, de nem azonos valószínűségű scenárióval számolt. Az egyik szerint lényegében az történik, ami 1917-ben Oroszországban is végbement a bolsevik hatalomátvétel után, vagyis a „polgári osztályok” megsemmisítése. Jóval valószínűbbnek tartja azonban a másik lehetőséget, amikor a „munkásosztály fog a kisebbségben maradt polgársággal egyességet kötni”, és így olyan új életforma jön majd létre, amelyben „minden társadalmi tényező megtalálja a maga szerepét és feladatát, végeredményben pedig a lehetőséget az európai kultúra továbbfejlesztésére”.<sup>36</sup> E jövőbeli folyamat eredményeként pedig egyfajta „társadalmi szintézis” jön létre.

Rézler prognózisa – jól tudjuk – nem bizonyult helytállóknak, hiszen nem a második, hanem az első forgatókönyv szerint pörögtek tovább az események. Ennek dacára úgy véljük, fontos kordokumentumnak tekinthető, mivel felfogásában a népfront-politika kontinuitásának igénye fogalmazódik meg, annak a politikai törekvésnek az igenlése, amelyben – többek között – maga Bibó is bizakodott.

1948-ban Rézlernek személyesen kellett megtapasztalnia, hogy nem ez a 'népfront-politika' érvényesült, hiszen az ÁVH letartóztatása elől kellett Nyugatra menekülnie. Az



# 1 tudomány és társadalom

USA-ban telepedett le és 'pályakorrekcióra' kényszerült, amely személyes kvalitásainak köszönhetően remekül sikerült, hiszen az arbitrázás kiváló elméleti és gyakorlati szakértőjévé vált második otthonában.

## A Trianon-trauma

A két világháború közötti Magyarország egyik alapvető fontosságú korkérdése a szociális probléma volt. De bármennyire súlyosnak bizonyult is, nem tehetette zárójelbe Trianon tragédiáját. Még olyan gondolkodók is, mint pl. Bibó István, aki a revíziós politikát és magát az ellenforradalmi rendszer politikáját is ostorozta, mélyen átélte a történelmi Magyarország földarabolásának traumáját.<sup>37</sup> Trianon traumája Rézler számára is megrázó élmény volt.<sup>38</sup> Akárcsak Bibó, ő is a miértekre kereste a választ, *Kiegyezés és trianon. Szempontok a legújabbkori magyar történelem revíziójához* című, az *Új Magyar Útban* megjelent írásában. Ebben a cikkében egyenesen a magyar emigráció feladatává tette ennek a revízióknak az elvégzését. Ez a történetírás szerinte elsősorban Szekfű Gyula fel fogása miatt szorult felülvizsgálatra.<sup>39</sup> Szekfű ugyanis a *Három nemzedékben* az 1848 és 1898 között eltelt hetven évet a „dekadencia szomorú korszaká”-nak nevezte, amely hanyatlásnak szerinte a „nyugattól átvett liberális életforma” volt az oka. Ilyenformán Szekfű nem is tette fel azt az alapvető kérdést, amelyet Rézler a következőképpen fogalmazott meg. „Trianonnal kapcsolatban mutatkozik a magyar történelemnek talán a legnagyobb ellentmondása (...) Kínzóan és az első pillanatban szinte érthetetlenül merül fel a kérdés: miként volt lehetséges, hogy az a Magyarország, amely 1526-tól szabadsága védelmében annyit küzdött a Habsburg-birodalom ellen, 1918–1920-ban felelőssé tétetett ennek a birodalomnak évszázados bűneiért, népeket elnyomó politikájáért? Bocskai, Bethlen, Thököly, Rákóczi és Kossuth szabadságharcai után hogyan juthattunk abba a helyzetbe, hogy szinte egyedül kelljen elviselnünk a büntetést, melyet a Habsburg-monarchiára osztottak ki?”<sup>40</sup>

Rézler persze nemcsak kritizálta ennek a hetven évnek a történelmi értékelését, hanem helyébe a következő narratívát állította. A trianoni béketárgyalások idején nekünk szegezett két vádpont közül egyik sem állta meg a helyét. Az első szerint Magyarország, a Monarchia egyik alkotó tényezőjeként, felelős volt a világháború kirobbantásáért. Ez a vádpont szerint azért nem volt helytálló, mert Magyarország csak *de jure* volt a Monarchia egyenrangú tényezője, *de facto* azonban nem, mivel sem a külügyi, sem a hadügyi kérdésekre nem volt komolyabb befolyása.<sup>41</sup> A másik vád szerint Magyarország elnyomta a nemzetiségeket, éppúgy, ahogy saját népét is kirekesztette a „demokratikus szabadságjogokból”. Ebből Rézler annyit fogadott el, hogy a kiegyezés utáni Magyarországon kevésbé érvényesültek az alapvető politikai jogok, mint „a nyugati liberális demokrata” országokban. Az ország szuverenitásával és az alapvető politikai jogok érvényesülésével kapcsolatos hiányosságokért egyaránt a kiegyezést tette felelőssé – mégpedig éppen Szekfű érveire támaszkodva. Mivel a kiegyezéssel szemben a „tömegek hangulata ellentétes volt”, ezért a magyar kormányok állandó kényszerhelyzetben voltak: fenn kellett tartani a kiegyezést a nemzet többségének ellenében is „minden kínáló eszköznek a felhasználásával”.<sup>42</sup> A fentiek ismeretében nem lehet meglepő Rézler konklúziója. A trianoni katasztrófa okozója nem az 1848 utáni nemzedékek liberális elveinek volt a következménye, hanem éppen ellenkezőleg: „elmaradtunk a liberális demokrata fejlődés



útján, (...) mert a kiegyezés megakadályozott abban.”<sup>43</sup> Ezeket a sorokat olvasva megállapíthatjuk, hogy Rézler ekkor már a liberális-demokrata életformát ajánlja. Tanulságként pedig – többek között – azt fogalmazza meg, hogy Magyarország a „mindenkor uralkodó nyugati világnézetet”, a hazai sajátosságokat szem előtt tartva, „idejében és minél teljesebb mértékben fogadja el és valósítsa meg”, ami a magyarság létérdeke.<sup>44</sup>

Több kérdés is felvetődhet bennünk a fenti cikk kapcsán. Tudjuk, hogy jó ideje a Rézlerétől eltérő álláspontok strukturálják a kiegyezéssel kapcsolatos történeti kutatásokat. Nagyjából az 1960-as évek közepétől, a céhes „reprofesszionizálódás” keretében<sup>45</sup> alakultak ki a kiegyezéssel kapcsolatos, konszenzuálisnak tekinthető álláspontok is, míg az 1867-tel összefüggő, a Rézleréhez, Bibóéhoz hasonló 'kurucos' fenntartások marginalizálódtak. Ugyanakkor azt is tudhatjuk, hogy a tudományos közösség minden érintettjét megszólító vitákra a második világháborút követően hosszú ideig nem kerülhetett sor. Ez legkevésbé az ekkor félreállítottaknak, esetleg emigrációba kényszerítetteknek – mint amilyen pl. Rézler Gyula volt – róható fel, akik az ilyen vitáknak nemcsak résztvevői, hanem egyenesen kovászai lehettek volna. Ezen már nem tudunk segíteni. Amit viszont megtehetünk és kötelességünk is megtenni: műveik kiadásával, tudományos munkásságuk feldolgozásával és közvetítésével hozzájárulni ahhoz, hogy a viták elmaradása miatt nem hasznosult elméleti igényesség és kreatív gondolkodás, ha megkétszerezve is, de közös kultúrkinccsünké váljon.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Saád József: *Magyar szociológiatörténet: minek a története ? = Replika* 1996. 23–24. szám, 161. o.

<sup>2</sup> Némedi Dénes: *Minek a történet ? = Replika* 1996. 23–24. szám, 178. o.

<sup>3</sup> Rézler Gyula válogatott tanulmányai 1938–1944. Válogatta: Tóth Pál Péter. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005; *Válogatás Rézler Gyula 1932 és 1999 között megjelent írásaiból*. Szerkesztette: Tóth Pál Péter. Gondolat Kiadó, Budapest, 2011 (ez utóbbi a továbbiakban: *Válogatás*).

<sup>4</sup> Erre 2011. május 27-én került sor az MTA IX. Osztálya és a Rézler Gyula Alapítvány által közösen rendezett emlékülés keretében. Jelen írásom az ott elhangzott prezentáció bővített, szerkesztett és jegyzetekkel ellátott változata.

<sup>5</sup> Rézler életútjára vonatkozóan lásd: Tóth Pál Péter: *A szociológus Rézler Gyula*. In: *Rézler Gyula válogatott tanulmányai 1938–1944, i.m. 9–22. o.*; Lengyel György: *Beszélgetés Rézler Gyulával*. In: *Válogatás*, 219–227. o.; Tóth Pál Péter: *Rézler Gyula*. In: *Válogatás*, 228–232. o. A 20. század második felében a társadalomtudományok területén igen kevés miskolci, illetve borsodi kötődésű akadémikust találunk, a Zempléni Múzsza olvasói számára ez is indokolja megemlékezésünk közzétételét. Vö.: Király Péter: *A Magyar Tudományos Akadémiának a borsodi, abaúji, zempléni, gömöri és tornai régióhoz kötődő tagjai*. In: *Tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémia megalapításáról*. Szerkesztette: Dobrossy István. Miskolc, 1997. 181–207. o.

<sup>6</sup> Juhász Gyula: *Uralkodó eszmék Magyarországon 1939-1944*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1983.



# 1 tudomány és társadalom

<sup>7</sup> Válogatás, 89; 12. o.

<sup>8</sup> Rézler ekkor zárták ki az Eötvös Kollégiumból, mert kapcsolatban állt Schöpflin Gyulával, akit több hónapi fogházbüntetésre is ítélték. Vö.: Lengyel, i. m. 219. o.

<sup>9</sup> Válogatás, 12. o.

<sup>10</sup> Ua. 13. o.

<sup>11</sup> Ua. 14. o.

<sup>12</sup> Uo.

<sup>13</sup> Uo. Rézler vélhetően a német egyetemi ifjúság jól kiépített intézményhálózatára (pl. egyetemi klubok, hétfélig turistaházak) utalt, amelyről elismerőleg szólt egy másik, szintén 1933-as cikkében, vö.: Válogatás, 16. o.

<sup>14</sup> Válogatás, 15. o.

<sup>15</sup> Ua. 20. o.

<sup>16</sup> Uo.

<sup>17</sup> Uo.

<sup>18</sup> Válogatás, 29. o.

<sup>19</sup> A MEFHOSZ 1929-ben plakáttal bélyegezte meg azt a házat, „ahol álláshalmozó lakott”. Vö.: Válogatás, 30. o.

<sup>20</sup> Uo.

<sup>21</sup> Némédi Dénes: A népi szociográfia 1930–1938. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1985. 124–136. o.

<sup>22</sup> Rudolf Steinmetz: A szociográfia a szellemtudományok sorában = Szociológia, 1977. 2. szám, 240. o.

<sup>23</sup> Idézi: Tóth Pál Péter: Bevezetés. In: Válogatás, 8. o.

<sup>24</sup> Lengyel, i. m. 220. o.

<sup>25</sup> Válogatás, 65. o.

<sup>26</sup> Ua. 66. o.

<sup>27</sup> Rézler Heller András agrárpolitikus számításaira támaszkodott, aki szerint 1.500.000 ember munkáját 1.000.000 ember is elvégezhetné. Vö.: Válogatás, 67. o.

<sup>28</sup> Uo.

<sup>29</sup> Ua. 68. o.

<sup>30</sup> Ua. 88. o.

<sup>31</sup> Ua. 96. o.

<sup>32</sup> Ua. 97. o.

<sup>33</sup> Uo.

<sup>34</sup> „A cári ország vezető osztályai teljességgel megakadályozták a munkásosztály társadalmi felemelkedését, minden rendelkezésre álló hatalmi eszközzel a teljes jogtalanság állapotába akarták visszatartani. Az orosz proletariátusnak tehát nem lehetett más választása, midőn megszerezte forradalom útján a hatalmat, mint hogy megsemmisítse korábbi ellenségeit”: Válogatás, 99. o.

<sup>35</sup> Uo.

<sup>36</sup> Ua. 100. o. Hasonló kérdések foglalkoztatták ekkortájt Bibó Istvánt is, vö.: Bibó István: A magyar munkásság „békeajánlata” a magyar középosztálynak. In: Bibó István: Különbőség. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Budapest, 1990. 429–434. o.

<sup>37</sup> Huszár Tibor: Bibó István. Beszélgetések, politikai-életrajzi dokumentumok. Kolonel Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest, 1989. 17. o.; Kupa László: Küzdelem a fantommal



?! Bibó István Trianonról. In: *Görbe háttal. Interetnikus konfliktusok Közép-Európában a múltban és a jelenben.* Szerkesztette: Kupa László. Virágmandula Kft., Pécs, 2011. 71–81. o.

<sup>38</sup> Tóth Pál Péter: *Bevezetés, i. m. 6. o.*

<sup>39</sup> Szekfű 'történetpolitikái' megközelítéséről és annak kritikájáról lásd: Kupa László: *Történettudomány és/vagy történetpolitika. (Széjjegyzetek egy majdnem elfelejtett Szekfű-tanulmány margójára).* In: Szekfű Gyula. *A magyar bortermelő lelki alkata.* Szerkesztette: Kupa László. *Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest, 2002. 99–101. o.*

<sup>40</sup> Válogatás, 135–136. o.

<sup>41</sup> Hasonló gondolatokat olvashatunk Bibónál is. Erre vonatkozóan lásd: Bibó István: *Eltorzult magyar alkát, zsákutcás magyar történelem.* In: Bibó István: *Válogatott tanulmányok. 2. kötet. 1945–1949.* Magvető Könyvkiadó, Budapest. 1986. 569–619., 582–590. o.

<sup>42</sup> Válogatás, 142. o.

<sup>43</sup> Uo.

<sup>44</sup> Uo.

<sup>45</sup> Romsics Ignác: *Szovjetizált múltkutatás. A magyar történelem gleischtalása 1945–1949 = Rubicon, 2011. 5. szám, 81–82. o.*



Perrott Csaba Vilmos: *Csendélet*



Dáné Tibor Kálmán

## A népfőiskoláról erdélyiesen

Kiváló protestáns kisebbségi gondolkodónk, Makkai Sándor írta a két világháború között: „Mikor egy nemzet politikailag és anyagilag sorsának mélypontjára érkezik, akkor nyílik meg előtte a nagyság másik útja.” (*Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség. Budapest, 1937.*) Bár ezt a gondolatot a Trianon utáni erdélyi magyar sorskérdések boncolgatása kapcsán fogalmazta meg egykori református püspökünk, mégis úgy látjuk, felismerése a 19. század közepére térdre kényszerített, jelentős területektől megosztott, politikai és gazdasági válságban vergődő Dániát is idézi, amelynek vajúdo társadalma ekkor szülte meg a grundtvigi népfőiskola intézményét. Azt az intézményt, amely a történelmének mélypontjára érkezett kis skandináv nép előtt megnyitotta a felemelkedés lehetőségét, a „nagyság másik útját”. S lett emberöltőnyi idő alatt Hamlet nemzete Európa legtehetősebb népessége, s a területi méreteivel Erdélynyi ország a „gazdag parasztok eldorádója”. Mert Grundtvig népfőiskolájának alap gondolata az volt, hogy a paraszttársadalom ifjainak nem szakmai, hanem általános műveltségének emelésére kell törekedni, s ez maga után vonja majd a szakma iránti igényesség megjelenését is. Ezt takarja a dán népfőiskoláról szóló azon fáma, amely szerint ez a tanintézet úgy tanította meg a dán parasztot európai hírű vaját gyártani, hogy az oktatás folyamatában soha nem esett szó a vajköpülésről, ellenben annál többet beszéltek a kis skandináv nép történelméről, irodalmáról, mitológiájáról, jogrendjéről, folklórkincséről, nemzeti hagyományairól, a keresztyéni hit és gondolkodás fontosságáról, magáról az emberről, akinek tájékozottnak kell lennie a világ menetéről, hogy mindig hasznosan tudja magát behelyezni a társadalomba. Vagyis a dán népfőiskola a szó szoros értelmében az élet iskolája volt, ahol az állandóan változó világ körülményeihez való alkalmazkodást tanították az élő szó erejével, miközben elvetették a könyvekből való, abban az időben az oktatás folyamatában ugyancsak módszeresen alkalmazott szó szerinti tanulást, azaz a magolást. Bízta az egyén alkotókészségében, mai kifejezéssel élve kreativitásában, amelynek révén a közösségek belső szellemi energiáit lehet mozgósítani.

A paraszttiskolák intézménye nem volt idegen a Kárpát-medence magyarsága körében sem. Sőt jóval a dán népfőiskolák megjelenése előtt, már a 18. század végén és a 19. század elején, egyszerre a tőkés termelési mód csíráinak a felsejülésével, kezdtek meghonosodni Magyarország területén. Gondoljunk csak Tessedik Sámuel szarvasi (1780) vagy éppen nagyszentmiklósi (1803) iskolájára, a keszthelyi Georgikonra (1797), majd később az erdélyi Wesselényi-féle makfalvi népiskolára, amelynek 1836-os elindulását sokszor a hazai népfőiskola-intézmény születésének tekintjük. Csakhogy ezek a tanintézetek, véleményünk szerint, abban különböztek jelentősen a dán népfőiskoláktól, hogy míg a magyar paraszttiskolákban hangsúlyosan az iparosodó társadalom megkövetelte



új szakmai agrárismereteket tanították az ifjaknak, addig a dán földművesek tanintézetei, mint már említettük, az általános műveltség színvonalának emelését helyezték előtérbe a tanítás folyamatában, a szakma iránti igényesség érdekében.

Azonban ne tévesszünk szem elől egy nagyon fontos kérdést. A dán népfőiskola, a vele párhuzamosan kibontakozó szövetkezeti mozgalommal együtt, egy 19. századi, kifejezetten parasztállamban jelentős társadalmi átalakulást és gazdasági szerkezetváltást hozott. „Iparosította a falut.” – jegyezte meg az 1930-as évek közepén az erdélyi népfőiskola-teremtő Balázs Ferenc egyik levelében, amelyet dán-amerikai származású feleségének írt. Vagyis a jól gépesített és egymással szövetkező gazdaságok fokozatosan egyre kevesebb emberi munkaerőt igényeltek, s ma például ott tart ez a kis ország, hogy lakosságának csak alig öt százaléka foglalkozik mezőgazdasággal, termelve a hazai és az európai piacra egyaránt, miközben a dán nép életszínvonala a legmagasabb kontinensünkön. Amolyan urbánus nemzet lett a dán. Ez a szerkezetváltás viszont, úgy tűnik, a kis skandináv nemzet néphagyományainak és folklórkincsének átértékelődéséhez is vezetett. Midőn a Magyar Népfőiskolai Társaság jóvoltából az 1990-es években két alkalommal is Dániában jártunk, és vendéglátóink hagyományörző műsorait néztem vagy hallgattam, bennem az élmény a kolozsvári földművesek, a hóstátiak zene- és dallamvilágát idézte. Csakhogy amíg hóstáti polgártársaim évszázadok óta gazdálkodók, földművesek a városi élet vonzáskörében, így halmozva fel az idők folyamán a maguk sajátos folklórkincsét, addig a dán nép alig két emberöltőnyi idő alatt jutott erre a teljesítményre. Tévedés ne essék, nem ítélekem – hisz a népfőiskola intézményének fontosságáról itt és most meg vagyok győződve, és éppen erre szeretném felhívni a figyelmet ebben a rövid közleményben –, hanem saját meglátásaimról szólok. Meg félelmeimről is az eredeti „mélykultúra” elvesztéséről erre mifelénk. Amelyet csak alátámasztanak Rabindranáth Tagore indiai Nobel-díjas költő Balázs Ferenc által idézett szavai, a múlt század húszas éveiben: „Kelet-Európa jobban érdekel, mint a Nyugat” (...) mert a népművészeteket ott még nem ölte meg a gyári egyformaság.” (*Balázs Ferenc: Bejáróm a kerek világot. Bukarest, 1975.*)

A Kárpát-medence magyarsága a két világfelfordulás között válik érzékennyé a népfőiskola intézményére, s bár beszélnek róla a századforduló környékén is, intézményesülése a 20. század harmincas éveire tehető. Érdekes, hogy számtalan közös vonást mutat, mégis az anyaországban és Erdélyben az intézményesülés folyamata önálló utakon járt. Ez egyértelmű, hisz Trianon után a Magyarországtól elszakadt nemzetrésznek a kisebbségi sorsban rá kellett kényszerülnie egy teljesen más életformának a kialakítására. Hisz egy lelkileg megbomlott egyensúlyú nemzet vergődött a széttöredezett ország határain innen és túl. Akkor elsőrendű feladattá vált az egész nemzet számára, hogy „a lelkekben kell visszaállítani mindazt, ami kívül elveszett”. A két világháború között nagy vonalakban a dán nép száz évvel korábbi történelme zajlott le a Kárpát-medence magyarságánál, s így nem csoda, hogy itt és ebben az időszakban, politikai közegeben termékeny talajra lelt a népfőiskola intézménye. Ahol a parasztiifjak számára az oktatásban már az általános műveltség megszerzésére, a nemzeti identitás erősítésére, a néphagyományok ápolására törekedtek elsődlegesen, s csak másodlagos fontosságú volt a szakmai ismeretek okítása. Gondoljunk csak a sárospataki és más népfőiskolák csizmás diákjaira, a KALOT falumozgalmára, amelynek jelszava a „Krisztusibb embert, műveltebb falut, életerős népet, önérzetes magyart” volt, a népi írók határozott kiállására a vidék szellemi felemel-



# 1 tudomány és társadalom

kedése és a népfőiskola intézménye mellett, amelyet Móricz Zsigmond így fogalmazott meg: „Jobb polgárt, jobb hazafit, jobb embert nevelni, ez a népfőiskola feladata”. Vagy Németh László népfőiskolai programjára, amelynek célja a „minőség-magyarság” megteremtése volt.

Erdélyben is az egyházak álltak a népfőiskolai kezdeményezések élére. Balázs Ferenc unitárius lelkész neve és nagyon rövid, alig hatéves, mészki munkássága a múlt század harmincas éveinek az első felében fényesül legerőteljesebben az erdélyi népfőiskolát. A fiatal Erdő János unitárius lelkész, Balázs Ferenc kortársa, aki életét püspökként fejezte be Kolozsváron, éppen a mészki népfőiskola-kezdeményezés kapcsán írta egy tanulmányában, 1934-ben: „A népfőiskola jövőjét nem a hivatalos, hanem a magánkezdeményezések biztosítják. A népfőiskolához cselekvési szabadság és kitartó próféta-lelkű emberek szükségesek. A népfőiskola múltja bizonyítja ezt! Ne várjunk mindent az államtól vagy az illetékes hatóságoktól! Fogjunk mi magunk a munkához!” Akár az erdélyi magyar kisebbség két világháború közötti cselekvésprogramja is lehetett volna ez a néhány mondat.

Márton Áron, Erdély nagy katolikus püspöke sem maradt távol a népfőiskola intézményének gondolatától. Népművelő rendszerének a kialakításában számtalan alkalommal idézi Grundtvigot, gyakran emlegetve, hogy: „ez az idegen férfi nagyon is rokonunk”. Míg Balázs Ferenc falu- és vidékfejlesztési programjába kívánta beépíteni a népfőiskola intézményét, addig Áron püspökünk a család, a honismeret és a nemzeti nevelés érdekében szorgalmazta a népművelést, és azon belül a népfőiskola intézményének fontosságát hangsúlyozta, nem feledkezve meg arról, hogy ennek a folyamatnak lényeges része a gazdasági műveltség állandó gyarapítása is.

A falu felemelkedése, a legnépesebb társadalmi réteg, a parasztság szakmai és szellemi gyarapodása szinte első pillanattól kezdve a kisebbségi sorsba zuhant erdélyi magyarság cselekvésének a gerincét képezte az első világháború után. Mert: „a városi magyarság – írta ebben az időben Kacsó Sándor kiváló publicistánk – önmagát védi, amikor a falura gondol”. Ezért járták ekkor az Erdélyi Magyar Gazdasági Egyesület szakemberei a falvakat, s rendeztek fáradhatatlanul gazdátanfolyamokat. De ekkor dolgozza ki Venczel József sajátos erdélyi falukutató programját. Érdemes megemlíteni, hogy számtalan hasznos és követésre méltó példát mutatott a falumunkában az erdélyi népművelés, nevezetesen a szászok. Így létesült Brassóban az 1930-as évek derekán olyan szövetkezet, melynek kulturális szakosztálya felvállalta a város-környéki falvak művelődési életének irányítását. Munkájuknak hármass programcsomagja volt, amelyet sikeresen ötvöztek egybe falujáró munkájuk során. Elsősorban gazdasági kultúrát, tudást adtak a földművelőknek, hogy eredményesebben termeljenek, másodsorban nagy hangsúlyt fektettek az egészségügyi nevelésre, amely szerintük a legjobb jövőbeni gazdasági befektetés, harmadsorban pedig az általános műveltség színvonalának az emelésére, a léleknevelésre is összpontosítottak falujáró előadásai során.

Visszatérve a népfőiskolához, hadd idézzük Cseke Péter kortárs erdélyi szociográfus szakírónk *Magyar népfőiskolai kezdeményezések Erdélyben* című tanulmányának egyik záró gondolatát, amely kiemeli ennek a felnőttképzési intézménynek az eszmei fontosságát a kisebbségi létben: „Egyéni kezdeményező-készség és átgondolt közösségi stratégia összehangolása nélkül a kisebbségek csak felőrölődnek a rájuk kényszerített önvédelmi harcban – ahelyett hogy építkeznek. A két világháború közötti népfőiskolai kezdeményezéseinknek alighanem ez az egyik tanulsága.”





Aztán a bécsi döntés után még megérnek egy mélyebb fellélegzést Észak-Erdélyben a népfőiskolák, különösen az egyházak égisze alatt szerveződve. Majd közvetlenül a második világháború után már csak enyhe (s)óhaj az EMKE részéről, hogy népfőiskolát telepítsen. S következett a népi demokrácia, amely mindent eltörölt, ami népi, mindent tiltott, ami demokratikus volt, majd rendszerellenesnek nyilvánított és tüzzel-vassal irtott minden csoportos állampolgári kezdeményezést. A népfőiskolák helyett a szabadegyetemek vagy népi egyetemek korszaka következett Romániában, tehát Erdélyben is. Ezek tevékenysége azonban, bár fontos volt, de nagyon mesze állt a népfőiskolák szabad tantervű és főleg szabad akarattól született felnőttképző intézményeitől.

Európában már rég kezelhetővé szelődött az információs társadalom, mikor 1989 karácsonya után megjelent ez a „fenegyerek” az addig mindenfajta információtól elszigetelt volt kommunista államokban, tehát nálunk is, az erdélyi magyarság körében. Sokunkat a számítógép döbentett rá arra, hogy mennyire másfajta tudásra van szükség, mint amivel rendelkezünk, ha továbbra is dolgozni akarunk, s bosszankodtunk, hogy a minket követő nemzedék könnyűszerrel játszik ezzel a csodamasinával, amelynek kezelése nekünk rengeteg fejtörést, álmatlan éjszakákat okozott. Miközben omlott ránk az írott és elektronikus médián keresztül vagy az internet kibernetikus teréből az információk lavinája, szinte felpörgött a világ körülöttünk, mintha felgyorsult volna az idő, s egyre jobban éreztük, hogy mindezeket kezelni csakis a számítógéppel lehet. S miközben nő a munkanélküliség, egyre több tanfolyam hirdeti a képzés és átképzés lehetőségeit vagy a régi mesterségeknek az új követelményekhez idomult modern oktatását. Persze mindezek ma már kökemény gazdasági érdekeket is követnek, hisz mind a képzőközpont, mind pedig a tanfolyamra befizető személyek a befektetésük gyors megtérülésében reménykednek, ez utóbbiak egyértelműen egy jobb munkahelyre vagy akár minőségibb teljesítményre, tehát jobb fizetésre számítva. És máris benne vagyunk az információs társadalom mókuskerekében, melyben a képzés és átképzés talán az egyik legfontosabb hajtóerő.

De valljuk be, a társadalom jelentős részének itt és most egyrészt megközelíthetetlennek, másrészt viszont használhatatlannak is tűnnek ezek a modern képzések. És ebben benne van az a társadalmi réteg, amely még mindig a legnépesebb hazánkban. Igen, az agrártársadalomról van szó. Amely 1989 után visszakapta ugyan ősi jussát, de rá kellett döbennie, hogy a föld megművelése egyre keservesebb és ráfizetésesebb dolog. A nadrágszíjparcellák, a nyilakra osztott földek nem a jövőbe mutatnak, hanem egyre jobban visszavetnek ennek a társadalmi rétegnek az életszínvonalát. Kiút a földek közös megművelése lenne, esetleg a szövetkezetesítés egy vagy több faluközösségen belül, de a múlt rendszer kollektív gazdaságainak szelleme ott bolyong falvainkban, kipusztítva az emberekből még a megélhetés anyagi szintjén is a közösségi szellemet. Egyértelmű, hogy a jövő a gazdasági társulásoké (már számtalan jól működő modern hazai farm is példázza ezt), és az is bizonyos, hogy fokozatosan a falu szerepe is átértékelődik. A nagy társadalmi és gazdasági szerkezetváltás, amiben jelenleg nyakig benne vagyunk, főleg falusi közösségeinket érinti. S ezt, belátásom szerint, trauma nélkül egy vidéki közösség csak úgy tudja átvészelné, ha közben állandó kapcsolatban van közelebbi vagy távolabbi környezetével, tehát a világgal maga körül, érti és értelmezi mindazt, ami történik, s így nem szenvedő alanyává, hanem aktív részesévé válik saját sorsa alakításának. S itt jutottunk el újra a népfőiskola intézményéhez. Mert erdélyi magyar paraszttársadalmunknak történelme során talán soha jobban, mint most, nem volt szüksége a modern szakmai



# 1 tudomány és társadalom

ismerteken túl általános műveltségre, önbizalomra, lelki egyensúlyra, életkedvre, keresztényi hitre. Egyszóval az értelmiségi rétegnek – és nem keveseknek – a támaszára, segítségére.

Az új demokráciánkban megalakult Romániai Magyar Gazdák Egyesülete, akárcsak valamikor az Erdélyi Magyar Gazdasági Egyesület, az elmúlt tucatnyi esztendőben, természetesen csakis ott, ahol volt a falu problémájára ráérző értelmiségi, indított tanfolyamokat gazdaképzésről és gazdasszonyképzésről, a föld megmunkálásának modern technológiájáról és nem utolsósorban faluturizmusról. Arany-, ezüstkalászos tanfolyamaik szép példái a falusi felnőttképzésnek. De vajon hány falusi közösségben kelne el, akár a szakmai képzések előtt, egy-egy népfőiskolai tanfolyam, mely kifejezetten közösségszervezésről, általános műveltségről, egészségügyi és szociális problémákról, a társadalomban feszülő éppen aktuális kérdésekről, jogrendről szólnának? És ne feledjük, a funkcionális analfabetizmus is – amelyről vagy hallgatott, vagy álmegoldásokkal csapta be önmagát a kommunista rendszer – ma érezhetően az agrártársadalmunkat is keményen sújtja. Miközben rohog körülöttünk az információs társadalom, az Európai Unió számtalan olyan pályázati lehetőséget kínál, amely éppen a funkcionális analfabetizmus felszámolását tűzi ki célul, vagy éppen az önhibájukon kívül a társadalom perifériájára sodródott közösségek felzárkóztatását.

Úgy tűnik, Grundtvig népfőiskoláira – amelyek a paraszttársadalmon túl jelentősen hozzájárultak a 19. században egy felvilágosult és öntudatos dán nemzetet felépítéséhez, és rövid időn belül elterjedtek az egész Skandináv térségben s később öreg kontinensünk jelentős részén is – soha nagyobb szükség az erdélyi magyarság körében nem volt, mint napjainkban. Mert a globalizáció (a makrovilág) kihívásaira csakis egy szakmailag és lelkileg felkészült kisebbségi magyar társadalom tud minőségileg válaszolni, amely, ha kell (és ahol kell), akár áldozatok árán is képes átértékelni és átrendezni a maga körüli világot (a mikrokörnyezetet), önfeladás nélkül, a megmaradása érdekében. És ezért, ha kell, belső energiáinak mozgósításával is tud minőségi felnőttoktatási intézményeket létrehozni. Nem beszélve arról, hogy mindezt a folyamatot egyrészt a hazai törvénykezések, másrészt Európai Unió programok is támogatják. Vagyis kulturális életünknek egyik elsődrendű jövőbeni feladata a tanuló társadalom fejlesztése-kiépítése kell, hogy legyen. Amire volt már kísérlet sokkal nehezebb történelmi időszakban erdélyi magyar közösségünk életében. Ebben a folyamatban pedig, úgy látjuk, felbecsülhetetlen szerep juthat az önszerveződő népfőiskoláknak.



Török Imre

## Válaszúton a magyar felsőoktatás

Az elmúlt évtizedekben jelentős társadalmi és technikai fejlődés zajlott le. Kiteljesedett a globalizáció. A tudomány fejlődése felgyorsult, a szakismeretek számottevő része rövid idő alatt megújul, sok területen rövidebb idő alatt, mint a felsőoktatási képzési idő. Módosultak az értelmiségi képzéssel szembeni elvárások. A szaktudományos képzés mellett megjelent, nagyobb hangsúlyt kapott a sikeres szakmai életúthoz szükséges egyéb ismeretek nyújtásának, készségek fejlesztésének feladata. Megnövekedett az egész életen át tartó tanulás, az önképzés, az át- és továbbképzés fontossága. A világháló révén bővült az önálló tanulás lehetősége. Tömegessé vált a felsőfokú képzés. Nemzetköziesedik a felsőoktatás, kialakul az egységes (nem egyöntetű) Európai Felsőoktatási Térség. Növekszik a valóságos piac szerepe. Kialakul, erősödik a hazai, a nemzetközi verseny. A hazai verseny esetenként egyes intézmények fennmaradásért is folyhat. Kedvezőtlen hazai feltételek, kritizálható intézményi viszonyok esetén a fiatalok külföldre mehetnek (mennek) tanulni.

### Kihívások

A fentiek miatt is a felsőoktatással, a felsőoktatási intézményekkel szemben számos, sok esetben új vagy növekvő jelentőségű kihívás fogalmazódik meg. Ezek indokolják a felsőoktatással kapcsolatos megközelítések rendszerszerű, nem egy vagy néhány elemre koncentráló, differenciált újragondolását. A differenciáltságot ajánlatos hangsúlyozni, mert a felsőoktatás mind fenntartói – állami, egyházi, „magán” –, mind szakmai – humán, természettudományi, műszaki, agrár, művészeti, orvosi, egészségügyi, pedagógus –, mind intézményi tekintetben és ezeken belül is nagymértékben differenciált. A változtatások tervezésekor azt is figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatás nagy tehetetlenségű rendszer (fokozatosság).

A kihívások értelmezése, a feladatok rögzítése a kormányzat irányításával, szervezésében a felsőoktatás, a hallgatók, a munkáltatók közös feladata. A fejlesztési stratégia fontosabb témái a következők:

a) A felsőoktatás értelmiségképző (-nevelő) feladatának az értelmezése. Az értelmiségi szakemberre jellemző a szakmai és az általános műveltség (humán, reál) összhangjára való törekvés; az egészséges életmód; a művelődés; az egész életen át tartó tanulás; a környezet-tudatosság; a társadalmi felelősségvállalás; a kritikai gondolkodás. A felsőoktatás feladata – a szakképzés mellett – e jellemzők kialakulásának támogatása.

b) A szakma eredményes műveléséhez, a sikeres szakmai életpályához elengedhetetlen ismeretek beépítése az oktatásba, a képzésbe, az új, a változó követelmények igényelte készségek fejlesztése. A sikeres életpályának egyre hangsúlyosabb feltétele a gazdasági, a jogi, a kommunikációs, az infokommunikációs, a menedzsmentismeret, a nyelvtu-



# 1 Tudomány és társadalom

dás, a vállalkozás, a kreativitás, az innováció, a csoportmunka (team), a konfliktuskezelés képessége, az egyéni tanulás, az át- és továbbképzés.

c) A középfok utáni, a magasabb tudásszintek felé nyitott összehangolt képzés kialakítása. Sürgető a fél-felsőfokú (post secondary) képzés, az „emelt szintű” szakmunkás-képzés, a technikusképzés, és a több fokozatú felsőfokú képzés egységes rendszerbe foglalása. Az intézményeknek a képzési szintet emelő törekvéseit – középfok-felsőfok, főiskola-egyetem – általában nem célszerű támogatni, azt csinálják jól, jobban, ami az eredeti funkciójuk.

d) A nem hagyományos oktatási formák fontosságának megnövekedése. Az online kurzusok, a távoktatás, a „szendvicsképzés” stb. kidolgozása, széleskörű elterjesztése.

e) A tehetséggondozás, a tehetségek felkutatása, a különböző objektív eredetű (családi, települési, iskolai) hátrányok kompenzálása, a kiemelkedők sokszínű (nem csak TDK) támogatása, az elitképzés.

f) Az oktatás-módszertani, a pedagógiai, az oktatásszervezési ismeretek elhanyagoltságának felszámolása, mint pl. a tudásmegosztás új megoldásainak beépítése az oktatásba, a képzésbe; a tanulás, a tanítás tanítása; a tömegképzés differenciált (az elitképzéstől különböző) módszereinek kidolgozása; a munka melletti tanulás módszereinek korszerűsítése, figyelemmel arra is, hogy a munka melletti tanulás életmódváltozás is.

g) A nemzetköziesedéssel kapcsolatos feladatok. A felsőoktatás alapvető érdeke, feladata a nemzetközi tapasztalatszerzés, az oktatási, kutatási együttműködés, (a tantervbe épített) hallgatói mobilitás. Ennek feltétele az együttműködési készség fejlesztése, a versenyképesség növelése. Segítené ennek megvalósulását a részben vagy egészben idegen nyelvű – elsősorban angol – oktatás megszervezése. Ez a külföldi hallgatók több intézmény által is tervezett képzésének is előfeltétele.

h) A bolognai képzési célokkal, a bolognai folyamat hazai megvalósulásával kapcsolatban még ma is sok a tisztázatlan kérdés, az értetlenség, esetenként a jogos korrekció igénye. A legtöbb kritika az alapképzések programjainak a bolognai céloktól jelentősen eltérő tartalma (túlzott elméleti orientáció, nem kap megfelelő teret a munkavállalásra történő felkészítés) miatt fogalmazódik meg.

i) Az intézmények feladatainak differenciálása. Az intézmények – különösen az egyetemek – feladata elválik egymástól (kutató egyetem, oktató egyetem, regionális egyetem), ebből, valamint a korlátozott anyagi lehetőségekből következően differenciálódik az intézmény színvonala is. (Csak néhány műhely európai, esetleg világszínvonalra fejlesztése lehet a reális cél). A regionális funkciók megjelenése, hangsúlyossá válása tekintetében külön figyelmet igényel a határon inneni és túli magyar és a nem magyar nyelvű képzés.

## Környezeti változások

Az adott korosztályok létszámának nagyarányú csökkenése következményeként jelentősen mérséklődött, és a jövőben várhatóan stagnál a beiskolázható létszám. Egyre távolabbinak tűnik a jóléti állam megvalósulásának perspektívája, csökkentek és várhatóan középtávon sem növekednek a társadalmi közös kiadásokra felhasználható anyagi javak. Az államnak (államháztartásnak), a munkáltatóknak a korábbiaknál korlátozottabbak az anyagi lehetőségei, és ez valószínűleg még hosszabb ideig így lesz.

Az egyetem már nem kizárólagos helyszíne a tudomány művelésének, nem egyedüli letéteményese a legmodernebb tudományos ismereteknek, a korszerű tudásnak. Egyre



fontosabb szerepet töltenek be – rendszerint szűk profilban – a profitorientált (elsősorban a multinacionális) vállalatok, szervezetek kutató-fejlesztő apparátusai, a kutatóintézetek, humán területeken a kiadói, a szerkesztőségi és egyéb kutató-fejlesztő műhelyek, tehát keresni kell velük az együttműködés lehetőségét. (Közülük több már felsőfokú oktatást, elsősorban diplomás továbbképzést is végez, közreműködik a doktori képzésben.) A felhalmozott tudás, különösen a legújabb eredmények – rendezett, hozzáférhető formában – már nem (nemcsak) az egyetemeken található meg, a világháló ebből a szempontból is nagy változást hozott. Változatlanul a felsőoktatás sajátja viszont, hogy itt van (itt lehet) együtt a tudás létrehozása (különösen az interdiszciplináris tudományos kutatás), az autentikus tudás, az alkotás átörökítése (az intézményes oktatás, képzés), a tudás hasznosítása (az innováció), a tudás megőrzése. Valamint, hogy itt van a jövő értelmisége, az újra fogékony ifjúság, az egyetemi hallgatóság. Ezek együttthatása, szinergiája megismételhetetlen lehetőség.

## A középfok utáni tanulás

Egyre általánosabb a törekvés a középfok, az érettségi utáni továbbtanulásra. Ez minden bizonnyal összefügg a munkanélküliség veszélyével is, de sok területen a munkaerőpiac is „érettebb” – de nem feltétlenül felsőfokú végzettségű – munkavállalókat igényel, akiknek az általános műveltség mellett a munkavégzéshez szükséges konkrét ismeretek is vannak. A továbbtanulásnak és ezáltal a társadalmi mobilitásnak azonban nem egyedül lehetséges útja, amikor egy lépcsőben valósul meg és közvetlenül az érettségi után felsőfokon kezdődik. A tanuláshoz való jog napjainkban nem jelenti (nem jelentheti) az egyetemi szintű diplomának, a mesterfokozatnak az érettségit közvetlenül követően, osztott vagy osztatlan képzés keretében, teljes egészében az adófizetők pénzéből történő megszerzéséhez való jogot, az egy lépcsős mobilitást.

Hatékony megoldás lehet az összehangolt, felfelé nyitott többfokozatú, többlépcsős képzés (az OKJ-s, munkavégzésre feljogosító felsőfokú tanfolyami képzés – pedagógiai asszisztens, média moderátor, mérnök asszisztens, államháztartási ügyintéző –, az „emelt szintű” szakmunkásképzés – Győr: Audi, Kecskemét: Mercedes –, a technikusképzés, a több fokozatú felsőfokú képzés. Ennek elfogadásához azonban az érintettek mellett a széles közvélemény alapos tájékoztatása, meggyőzése is szükséges. (Pl. nem „felvételi”, hanem „továbbtanulási” tájékoztató kell.) Valamint az is, hogy megteremtődjön a továbbhaladás tényleges lehetősége (egymásra épülés, beszámíthatóság), a hatékony anyagi ösztönzés (tandíj, állami és más ösztöndíjak), az intézmények érdekeltté tétele (finanszírozás). Erősödjön a valóságos piac szerepe, amikor a vevő érdeke közvetlenül megjelenik.

A többlépcsős képzés esetében a mobilitás is több lépcsőssé válna, és várhatóan növekedne. Az érettségit követő rugalmas, többfokozatú képzés biztosítaná azt is, hogy ne 16-17 évesen dőljön el véglegesen a fiatalok pályaválasztása, hogy ne a felsőoktatásnál jelenjen meg a divatos szakmák iránti túlkereslet. Valamint szelekciós szintként támogathatná a folyamatos, a „jó” tanulást, a felsőfokú képzésbe bekerülők színvonalának emelkedését. A képzés átalakítása során azonban célszerű figyelemmel lenni arra, hogy sok érdeket kell egyeztetni. A társadalmi érdek (a szükségletek, a lehetőségek); a régiók érdeke (óvodapedagógus, tanító, műszaki-, agrárszakember ellátásuk); a felsőoktatási intézménnyel rendelkező települések érdeke (értelmiségi bázisuk megtartása,



# 1 tudomány és társadalom

foglalkoztatás, vásárlóerő); az intézmények érdeke (költségvetési támogatás, presztízs); a családok (elsősorban az értelmiségi családok) érdeke (presztízs szempontok, a gyerek jövőjének mielőbbi biztosítása) nem feltétlenül esnek egybe.

Az átlagnál alacsonyabb diplomás munkanélküliség nem egyértelmű bizonyítéka a képzési szükségletnek. Sokan a kvalifikált munkára alkalmasak közül is csak felsőfokú képzettséget nem igénylő munkakörbe tudtak elhelyezkedni. (Emiatt frusztrált, csalódott „szellemi segédmunkássá” válhatnak, és növelhetik a szélsőségesek táborát.) A külföldi munkavállalás kedvező hatása is kérdéses, sokan csak a hazai munkahelyek hiánya miatt, illetve a magasabb jövedelemért vállalnak sokszor nem felsőfokú végzettséget igénylő munkát. Az természetes, hogy felsőfokú végzettséggel könnyebb (valamilyen) munkát találni, és akinek munkája van, annak van egzisztenciája, s nagyobb reménye a jobb munkára; csak az a kérdés, hogy ennek költségeiből mekkora részt köteles a társadalom vállalni.

Az érettségi utáni nem felsőfokú továbbtanulás (fél felsőfokú, post secondary, Tercier Education) minél nagyobb részét célszerű lenne – a feltételek (műhelyek, laboratóriumok, más gyakorló helyek) megteremtése, átvétele mellett – a felsőoktatási intézményekben (elsősorban, de nem csak a főiskolákon) szervezni. Ez szolgálhatná kapacitásuk kihasználását (esetenként az intézmény fennmaradását), a családi presztízs szempontok érvényesülését („egyetemre”, „főiskolára” jár a gyerek) és az elvárható minőséget is. A műszakilag, gazdaságilag fejlett országok nem úgy jutottak erre a szintre, hogy előbb mennyiségileg megnövelték a felsőfokú oktatást, majd emelték annak minőségét, ami aztán meghozta a gazdasági, a műszaki fejlődést. Ez a folyamat harmonikusan valósult meg. Az egyetemi, főiskolai hallgatók aránya – ez nem minden esetben azonos a felsőoktatási intézményekben tanulókkal, mert a felsőoktatási intézmények jelentős részében folyik *nem* felsőfokú képzés is – az 1960-as évekig a szocialista és néhány fekete afrikai országban volt a legmagasabb. (A fejlett, gazdag országokkal való összehasonlítás akkor lehetne reális, ha azon helyzetükkel vetnénk össze, amikor az egy főre jutó GDP-jük akkora volt, mint hazánké napjainkban.)

A felsőoktatási hallgatólétszám közelmúltban lezajlott hazai, kampányszerű megnövelésének súlyos negatívumai vannak. A növekedés szakmai struktúráját nagyrészt az intézményi érdekek, képzési kapacitások határozták meg, esetenként jelentősen csökkentek a felvételi követelmények, a nagy létszámú hallgatóság képzése lényegében változatlan oktatási módszerekkel – tömegoktatás elitképzési módszerekkel – történik, nem kap kellő figyelmet a differenciált képzés, a tehetséggondozás stb. A kevésbé felkészült, a nem kellően motivált hallgatók miatt romlott a képzés átlagos minősége. A csökkenő átlagos színvonal a jókat nem kellően motiválja, ennek következtében is romlott a munkamorál. Nőtt a nem kellően sikeres félévek száma, az évisméltlás, az évkihagyás. A középiskolákban romlott a tanulás motivációja. Bologna szellemében az lenne az ésszerű, hogy a fiatal az érettségit követően a többfokozatú képzésben akkor haladjon, ha „jól” teljesít, és amikor szükségét érzi, amikor az életstratégiája indokolja, amikor a feltételek adottak. Erre a közép- és a felsőoktatást egyaránt alkalmassá kellene tenni.

## Finanszírozás és gazdálkodás

A felsőoktatás állami támogatása, a társadalmi, a családi, az egyéni ráfordítások egyszerre stratégiai, kulturális, illetve gazdasági kérdések. Az állami, azon belül a költségvetési



támogatás – a felsőoktatás a költségvetési támogatáson kívül más állami forrásokból is részesül – (ez egyébként a nemzetközi összehasonlíthatóságot is torzíthatja), nemcsak a döntéshozók szándékától, hanem az ország teherbíró képességétől, a GDP nagyságától és más ágazatok, feladatok mérlegelt szükségleteitől is függ. (Létező ellentmondás, adottság, hogy a magyar GDP alacsony, a felsőoktatás pedig sok esetben a számára szükséges javakat – mint: gépek, berendezések, idegen nyelvű könyvek, folyóiratok, repülőjegyek stb. – csak világgpiaci áron tudja beszerezni.)

Az intézmények kormány által biztosított forrásainak nagy része az oktatást, az oktatáshoz kapcsolódó kutatást, az intézmény fenntartását szolgáló költségvetési támogatás. Támogatást kapnak ezen kívül sajátos közfunkcióik ellátására is (mint: gyógyítás, műszaki fejlesztés, közgyűjtemény, kutatóintézet, közoktatási intézmény fenntartása stb.). Ezek forrása is az államháztartás, de a hozzájutás, a felhasználás, az elszámolás módja eltér az alapfunkciókra adott támogatásától. Az intézményekben folyó kutatómunka finanszírozása egyre inkább (és növekvő mértékben) az EU- és más nemzetközi forrásokból történik. Ezek szinte kizárólag célzottan, pályázati úton, illetve projekt formában valósulnak meg.

A támogatások saját bevétellel és egyéb (pl. EU, tandíj) forrásokkal nem kiválthatók, az intézmények nem tudnak, folyamatosan annyi bevételt realizálni. A felsőoktatás csak tekintélyes, forrást termelő vagyton rendelkezésére bocsátásával, illetve adóelengedéssel lehetne „önfinanszírozó”, de erre nem ismerünk példát a nemzetközi gyakorlatban. A költségvetési támogatás – a színvonal romlása nélkül – csak akkor csökkenthető, ha nőnek az egyéb bevételek (pályázat, hallgatói térítés, tandíj), és/vagy csökkennek az ellátandó feladatok, a fenntartandó kapacitások, a minőség. Az ésszerű gazdálkodás, a hatékonyság, a takarékoság is fontos tényező, de ebből a szempontból nincs meghatározó jelentőségük.

A felsőoktatási intézményeknek nyújtott állami támogatás érdemben ma is bázisfinanszírozás típusú, és nagymértékben alku folyamatban alakul. Az alku nem nyilvánosak, a vállalások teljesítésének ellenőrzése rendszerint elmarad. A minőség, a hatékonyság szempontjából kedvezőtlen, hogy a támogatás összege legfeljebb csak mennyiségi mutatókhoz kötött, minőségi teljesítménymutatókhoz nem. A feladat ellátására történő megbízás nem versenyben születik. A támogatás növelésének vagy csökkentésének a feladatellátás színvonalára gyakorolt hatása általában nem nyer bizonyítást.

A felsőoktatás (mint általában a költségvetési szektor) a gazdálkodást a rendelkezésére álló pénzeszközök szabályos, jó esetben takarékos elköltéseként, felhasználásaként, „gazdasági” feladatként értelmezi. Általában nem ismertek a ráfordítások egy-egy feladatra, tevékenységre. Nem készül sem elő-, sem utókalkuláció. Az intézményekben felhalmozott jelentős anyagi és személyi kapacitást – az alapfeladatok ellátásán túl is – indokolt és szükséges hasznosítani. A megfelelő színvonalhoz többletforrásokra van szükség, vannak ideiglenesen szabad kapacitások. Az intézmény saját bevételének kell tekinteni az alkalmazottak minden olyan bevételét, amelynek a realizálásában – ha csak részben is – szerepe van az intézmény presztízsének, s amelyhez igénybe veszik az intézmény infrastruktúráját. A korlátozott támogatási források és egyéb szempontok miatt (mint a tudomány művelése, élő kapcsolat a szakmával, szabad kapacitások kihasználása) ezeket a bevételeket indokolt ösztönözni, gazdálkodási szabályait speciálisan alakítani. Az intézményeknek jelentős bevételre tehetnek szert adományokból, támogatásokból stb.



# 1 tudomány és társadalom

A gazdálkodás nem „gazdasági”, hanem „vezetői” feladat. A szabályos, takarékos pénz-költésen túl jelenti: a döntések gazdasági megalapozottságának vizsgálatát; a tevékenység hatékony, gazdaságos ellátásának vizsgálatát; és a hagyományos gazdálkodást is. A gazdálkodás követelményei a felsőoktatási intézményekben hasonlóak, mint minden más költségvetési szervnél, a feladatok megoldásának módja azonban – az előzőeken túl is – eltérő lehet. Ennek oka az, hogy a felsőoktatás több különböző „alapeladatot” lát el. Ezek egy részét maga vállalja, és saját bevételekre tesz szert. Nem a költségvetés az egyetlen finanszírozója. Jelentősek a nemzetközi forrásai. Adományokat, támogatásokat kap. Nagy értékű, ideiglenesen szabad létesítményeit (pl. uszoda, tornacsarnok, aula), eszközeit (gépek, berendezések) hasznosítja. A nem hagyományos költségvetési forrásokhoz való hozzájárulás, a felhasználásuk, az elszámolásuk módja pedig nagymértékben különbözik a költségvetési forrásokétól.

A gazdálkodás jelenlegi szabályozása a felsőoktatás sajátos adottságait nem minden tekintetben ismeri el, hatékonyságát számon kéri, de nem mindig támogatja. A saját bevételekért kifejtett aktivitást, az értékesítésre alkalmas tudást, az intézmény fenntartásához, fejlesztéséhez való hozzájárulást elismerésre méltó tevékenységnek, értéknek indokolt tekinteni.

A bevételeket – a bevételekkel kapcsolatban felmerült intézményi költségek megtérítése (ezt az érintettek sokszor, tévesen elvonásnak tekintik), valamint a munkát végzők méltányos díjazása mellett – szabályozott módon indokolt az intézmény finanszírozására, a bevételszerzés ösztönzésére, a belső szervezetek forrásainak bővítésére fordítani. Az oktatási szervezetek által realizált bevételeknek az intézmény fenntartására, fejlesztésére fordított részét – az oktatási terheléshez hasonlóan – figyelembe kell venni az intézményi javakból (költségvetési támogatásból, létszámból, alapterületből stb.) való részesedésnél.

Az intézmények vezetőinek az állami támogatás megszerzése és hatékony felhasználása mellett egyre nagyobb erőfeszítéseket indokolt tenniük a saját bevételek növelésére, az egyéb (pl. alapítványi) források megszerzésére, projektek fogadására, megvalósítására. A költségvetési támogatás mellett más forrásokkal is gazdálkodó felsőoktatási intézmények esetében – menedzser típusú, felelős vezetés mellett – a leghatékonyabb megoldás az, ha – a hátrányos következmények vállalását is magában foglaló – széles körű gazdasági önállóságot kapnak. A gazdasági önállóságot autonómiának nevezni fogalomzavar. Az lehet a cél, hogy az állami támogatással, a közpénzekkel elszámoltatható, a bevételeikkel, forrásaikkal, kapacitásaikkal a törvények keretei között önállóan, hatékonyan (üzemgazdasági szemléletben), átláthatóan gazdálkodó intézményekké váljanak.

## **Tandíj és ösztöndíj**

Elsősorban ösztönzési célból indokolt, hogy az intézmények reális kiadásaihoz – az átlátható, hatékony, takarékos gazdálkodásuk mellett méltányos és igazságos mértékben, rendszerben – a hallgató (családja) is hozzájáruljon (tandíjjal, regisztrációs díjjal, az „önköltség” megtérítésével stb.). Ennek elmaradása sem az intézményeket nem ösztönözi az oktatás, a képzés fejlesztésére, a hallgatók vonzására, sem a hallgatókat a jobb tanulásra, a „semmi sincs ingyen” igazságának felismerésére. A hozzájárulás elviselhető szinten tartásához, a családi hátrányos helyzet kompenzálásához azonban jól működő tanulmányi és szociális ösztöndíjrendszerre, méltányos diákhitelre, jól szervezett, kiter-





jedti diák-foglalkoztatásra van szükség. Az állami ösztöndíjrendszerrel párhuzamosan a leendő munkáltatók is alapíthatnak ösztöndíjat, amellyel már hallgató korukban magukhoz köthetik leendő munkatársaikat. A képző intézménynek is feladata, érdeke, hogy hallgatói számára munkaalkalmakat teremtsen (könyvtári, menzai, tanulmányi hivatali munka, parkgondozás stb.), oktatásszervezési intézkedéseket tegyen (pl. mezőgazdasági betakarítási időszakban legyenek a szünetek), valamint forrásokat gyűjtsön, amelyekből támogatni tudja hallgatóit.

A hallgatóknak a középiskolák eltérő színvonala miatt szükséges felzárkóztatása indokolhatja az első egy két szemeszter ingyenességét. (De ez később a középfokú intézményrendszerben felvételi előkészítő tanfolyamokkal, szakkörökkel valószínűleg hatékonyabban megoldható.) Általában az a kívánatos, hogy a középiskola minőségének növelésére koncentráljuk az energiát, és ne a felsőoktatás pótolja a középfokú oktatás hiányosságait. Felvethető, hogy a hallgatók szociális támogatásának kezelését, amely ma intézményi feladat (s amit általában a hallgatói képviselőlet lát el) célszerűbb lenne – az egyes intézményekről leválasztva – szociális feladatként definiálni.

A tandíj bevezetése sokoldalú ösztönző hatása és a társadalmi igazságosság miatt indokolt. Egy jól működő tandíj- és ösztöndíjrendszer egyaránt ösztönözheti a tanulást a tanulmányi idő racionális hosszúságának megtartását (a jól teljesítők nem fizetnek, sőt ösztöndíjat kaphatnak) és az intézményeket a színvonalasabb munkára, a hallgatók vonzására. A döntéshozóknak azonban számolniuk kell azzal, hogy a tandíjjal szemben jelentős a társadalmi (a politikai) ellenérzés. Hosszabb távon gondolkodva, az érettségi utáni tanulmányok (részben történő) finanszírozására célszerű lenne kialakítani és ösztönözni egy családi előtakarékossági rendszert.

## **A leendő munkáltatók**

A felsőoktatási intézmények nem építettek ki partneri kapcsolatot a leendő munkáltatókkal, a munkáltatók képviselőivel, nem törekednek igényük, véleményük megismerésére. A munkáltatók, különösen a reálszféra részéről ugyanakkor nem egyszer elhangzik az a kritika, hogy a fiatal diplomások nincsenek felkészítve a munkahelyen rájuk váró feladatokra, nem képesek azonnal a konkrét munkahelyen jelentkező feladatok végzésére. Ez a kritika nem indokolt. A friss diplomások munkahelyre történő betanítása nem a felsőoktatás graduális szakaszának, hanem a munkáltatóknak a feladata. (Mint ahogy ez a munkahely változtatásakor már természetes.) A felsőoktatás nem tud (nem feladata) „kulcsrakész” szakembereket képezni. Az oktatás során még nem ismeri (a legtöbbször a hallgatója sem), hogy a diák végzés után hol fog elhelyezkedni, hogy évek múlva, amikor végez, mi lesz a technika, a technológia, amit működtetni fog, sőt ezt maguk a munkáltatók sem tudhatják. A felsőoktatás a graduális képzésben csak arra vállalkozhat, hogy a kevésbé gyorsan avuló természet- és társadalomtudományi elméleti és a módszertani (alap) ismeretek elsajátításában segítse a hallgatókat, és hogy a szaktárgyak oktatása keretében a szakma művelésének, a szakmai alkotásnak a logikáját ismertesse meg velük. Képessé tegye őket a feladatok értelmezésére, megoldására, felkészítse az új, a változó ismeretek befogadására, az alkotásra. Más kérdés a képzés gyakorlati orientáltsága, illetve annak hiánya, amiért esetenként joggal kritizálható a felsőoktatás.

Megfogalmazódtak más kritikai észrevételek is, pl. egy-egy szakmában növelni kellene a beiskolázási létszámot, nem jó a képzések szintek, szakok szerinti összetétele, sok vagy



# 1 tudomány és társadalom

kevés a diplomás stb. Előfordul az értelmiségi feladatra való felkészítés fontosságának a megkérdőjelezése is. Ezek a kritikák, állásfoglalások azonban ez ideig nem a munkáltatói szervezetek állásfoglalásaként születtek (mint például a vezető német vállalatok nyilatkozata a németországi Bachelor és Master fokozatokra való áttérésről), hanem egy-egy vállalkozó vagy vezető fejtette ki a magánvéleményét. Ha a jövőben ezekben a kérdésekben kollektív állásfoglalás születne (a munkáltatói képviseltek vállalják ennek felelősségét), azt a kormánynak kellene minősítenie, és az általa szükségesnek tartott intézkedéseket a felsőoktatás bevonásával kidolgoznia.

A felsőoktatásnak, az intézményeknek – a hallgatók munkára való sikeres felkészítése érdekében – partneri kapcsolatot kell kiépíteniük a leendő munkáltatókkal, a munkáltatók szervezeteivel (hazai nagy, közepes és kisvállalkozásokkal, multikkal, szolgáltató, kereskedelmi vállalkozásokkal, a közsféra munkáltatóival stb.). A partneri kapcsolatok kialakítása, az érintettek véleményének megismerése – az esetleges félreértések tisztázásán túl – azért is fontos, hogy az intézményeknek közvetlenül is – ne csak a kormányon, a minisztériumokon keresztül – legyenek információi a társadalom, a megrendelők, a felhasználók véleményéről. Tudatosítani kell, hogy a felsőoktatás feladata az értelmiségi alkotó szakemberek, nem pedig értelmiségi betanított munkások képzése.

Indokolt helyén kezelni az úgynevezett munkaerőpiaci keresletet. Az nem azonos egyes munkaadók számon nem kérhető, felelősség nélkül elmondott véleményével. A munkaerőpiaci keresletet és a kielégítés módját – nem elsősorban a felsőoktatásban dolgozó szakértők munkájára alapozva – a kormányzat feladata rögzíteni, valamint azt is, hogy mennyire hagyatkozik a továbbtanulni szándékozók – tájékoztatással befolyásolható – törekvéseire.

## Autonómia

Az egyetemi autonómia, a tulajdonosi, a fenntartói jogosítványok és köteleességek értelmezése körül sok a félreértés. A szélsőségesen értelmezett, soha sem volt intézményi autonómia igénye ugyanúgy megfogalmazódik, mint ahogy létezik a részletekbe is beavatkozó kormányzati, fiskális gyakorlat.

A felsőoktatás „közjó”, közérdek, közfeladat. Gondozása, törvényi szabályozása állami, parlamenti, kormányzati feladat és köteleesség. Ennek keretében azonban tekintettel kell lenni arra, hogy az oktatás, a kutatás, az alkotás: (1) egyrészt magas szintű szellemi tevékenység, csak szellemi térben, alkotó műhelyben, az oktatási, a kutatási, az alkotói szabadság, az autonómia feltételei között nyugodt alkotó légkörben (nem pedig a permanens változás körülményei között) tud feladatának megfelelően, eredményesen működni; (2) másrészt szolgáltatás, amit az intézmények a hallgatók, a megrendelők, a megbízók a társadalom számára végeznek, ezért velük kötelező az érdemi együttműködés; (3) harmadrészen a társadalmi javak felhasználása, s ennek során értelemszerű a gazdaságosság, a takarékoság, a hatékonyság követelménye.

Természetes, hogy a tulajdonos azzal, hogy eszközöket, vagyonhasználatot, különböző formában pénzbeli támogatást ad, jogot is szerez kifizetett céljai érvényesítéséhez. Kijelölheti a fenntartót. A fenntartó általában (alapító) okiratban rögzíti, hogy az alapítói célok megvalósítása érdekében mit kell, mit lehet tennie az intézménynek. Felhatalmazottat delegál (elnök, kancellár, board, intézőbizottság stb.). Az intézmény joga lehet a jelölt állítás az „akadémiai ügyek” irányítóira, a szenátus tagjaira, a rektorra.



Az állami intézmények tulajdonosa az állam (nem az oktatók, nem az éppen ott tanuló hallgatók), az állam nevében a parlament jár el (hangsúlyozandó, hogy nem a kormány). A tulajdonosi jogok gyakorlását az országgyűlés – törvényi keretek között – bízza rá (akár megosztva is) a fenntartóra (pl. kormányra, egyházra, vállalkozásra, köztestületre). A tulajdonosi jogokat azért sem gyakorolhatják az oktatók, az éppen ott tanuló hallgatók, mert nekik – rövid távon – lehetnek, vannak a társadalmi, a tulajdonosi, az intézményi érdektől eltérő érdekeik is.

A felsőoktatás irányítása a nemzetközi gyakorlatban ugyan különböző módon történik, de a demokratikus berendezkedésű országokban széleskörű a pontosan, általában törvényileg szabályozott önállóság. Jellemző típusoknak tekinthetők az angolszász országok, (köztük az Egyesült Államok), Németország, Franciaország felsőoktatási rendszerei. Az intézményi autonómiát, a tulajdonosi jogokat a nemzetközi gyakorlatban általában a fentiek szerint értelmezik, de így van ez a hazai egyházi fenntartású, illetve a magán intézményekben is. Az állami intézményekben a fő kérdés a jó törvényi szabályozás, a széleskörű felelős önállóság.

### **Irányítás**

A magyar felsőoktatásban sok probléma halmozódott fel (egyreszint szakmákban a képzési helyek nagy száma, a tartalmi integráció hiányos megvalósítása, a bolognai folyamat realizálásának ellentmondásai, az intézmények, karok, szakok burjánzása, az egységes kreditrendszer kialakításának kudarcra, a tömegképzés módszerének kidolgozatlansága, a tehetséggondozás elmaradottsága, az elitképzés hiánya stb.). Ezek miatt elsősorban a kormányzati irányítás illethető kritikával.

A törvények, a kormányok kezdeményezései, intézkedései szakmailag sok esetben megkérdőjelezhetők, rövid távú (elsősorban politikai, fiskális) szempontok figyelembevételével születnek. Nem alapulnak közmegegyezésen, hiányzik az intézmények, az érintettek meggyőzése, ösztönzése, érdekeltiségének megteremtése. E nélkül pedig az igen összetett és az erős érdekérvényesítő képességű felsőoktatásban csekély a siker valószínűsége. Az állásfoglalások, a döntések mögött nem mindig állnak tények, adatok, elemzések. Általános probléma a megbízható adatok, illetve a meglévők ismeretének hiánya. Nincsenek adatok az egyes képzések tényleges ráfordításairól, a hallgatók szociológiai összetételéről, a hátrányos helyzetűekről, a külföldön tanulókról, a frissen végzetek által elnyert állások szakmai színvonaláról, az állítólagos szakemberhiányról a műszaki, a természettudományos diplomásokat illetően, vagy a túlképzésről a humán szakmák területén stb. Találkozni számos megalapozatlan, egyoldalú véleménnyel.

Példa is alig van rá, hogy egy-egy, akár fontos döntést (még a törvényalkotást is) részletes szakmai elemzés előzött volna meg. Nem készül sem helyzetelemzés, sem megvalósíthatósági tanulmány (feasibility study), vagy ha igen, akkor nem mindig veszik figyelembe. (Ezek az üzleti szférában a kisebb jelentőségű döntéseknek is elengedhetetlen feltételei.) A döntések előkészítésében, a döntéseket megelőző egyeztetésekben (ha egyáltalán vannak) általában csak a felsőoktatási intézmények és a hallgatók képviselői vesznek részt, a többi érintett fél (a kutatók, a kutatóintézetek, a felhasználók, a középiskolák képviselői) érdemben szinte soha. A döntések, az intézkedések ezért sokszor túlzottan a munkavállalók, az aktuális hallgatók, a felsőoktatási intézmények szempontjait tükrözik, jelentős részben alkufolyamatban születnek.



# 1 tudomány és társadalom

A kijelölt irányok, a kormányzati intézkedések – az intézkedéseket közvetítő szereplők – sűrűn változnak. Szinte soha nem kerül sor a vállalt, a kapott feladatok teljesítésének érdemi értékelésére, az el-, illetve beszámoltatásra, a teljesítés, a jó kezdeményezés elmulasztása esetén a felelősségre vonásra. Az új ötletek (a következő kormány ötletei) feledtették az előzőeket (néha indokoltan). Az intézmények, a vezetők figyelemreméltó tapasztalatokat szereztek a feladatok elbliccelésében, a formális teljesítésben. Kölcsönös és általános a bizalomhiány, nincs garancia a döntések végrehajtására, a megállapodások, az ígéretek betartására.

Az elmúlt évtizedekben a politika – nemcsak a felsőoktatást illetően – nem ismerte fel, hogy a kormányzati célok, feladatok sikeres megoldásához felkészült, stabil, magas presztízsű az intézményekkel, a kutatókkal partnerként együttműködni képes kormányzati apparátusra van szükség. Az irányítás hatékonyabbá tétele céljából meggondolandó az aktuálpolitikának, a szakmai, az önkormányzati lobbiknak nagymértékben kiszolgáltatott – közvetlen – államigazgatási-miniszteri irányítás koncepcionális átalakítása. Ez történhetne pl. erős felhatalmazással felruházott köztisztviselői típusú irányítással, pályázati úton kiválasztott, köztisztviselőben álló, megfizetett, a társadalmat képviselő tagokkal, nem pártmegbízottakkal, nem delegáltakkal, nem intézményi lobbistákkal.

## **Intézményi vezetés**

Az intézményvezetők (a kari, a tanszéki vezetők is) mind oktatók-kutatók, akik alapvetően nem mint vezetők kívánják karriert megvalósítani. Bár több esetben a vezetői felkészültség, az alkalmasság is megkérdőjelezhető, elsősorban mégsem a személyes alkalmatlanságról, a felkészültség, a hozzáértés hiányáról van szó, hanem az életstratégiáról és érdekeltiségről. A szakmai (oktató, kutató, alkotó) karrier természetesen élvez elsőbbséget a csak néhány évig betölthető vezetői funkcióval, vezetői pályával szemben. Érdekkonfliktus esetén háttérbe szorulhat az intézményi érdek, a személyes szakmai érdekekkel, a presztízs szempontokkal (doktori fokozattal, akadémiai tagsággal) szemben. A vezetettek titkos szavazatával vezetővé váló oktató kénytelen lehet elvileg nem helyeseltető ígéretek tenni, döntéseket hozni. Az osztott vezetés mellett (a döntési hatáskörök megoszlanak a vezető és a testületek között) általában nem érvényesíthető a vezetői felelősség, sem a hibás, sem az elmaradt intézkedésekért. Sok esetben elégtelen és általában nem szabályozott az oktatók, különösen a vezető oktatók részvétele az oktatásban (még a kötelező oktatási órák ellátásában sem). Az oktatási feladatoknak esetenként jelentékeny részét doktoranduszok látják el.

Az intézmények oktatási szervezetének alakításában nagy szerepe van a vezetői funkcióból származó előnyöknek, a személyes ambícióknak, nem mindig hangsúlyosak a hatékonysági követelmények. (A 2000-ben integrált többkarú intézményekben, sok esetben több mint tíz év elteltével sem valósult meg az oktatási szervezetek integrációja!) A tanszéki, kari szervezet – a komplex, a karközi, az intézményközi, a nemzetközi együttműködéssel megvalósítandó kutatási, fejlesztési projektek, általában a projektirányítás szempontjából – nem hatékony. Időnként megfogalmazódik a kari autonómia értelmezhetetlen igénye. A kari önállóság mértéke pedig vezetési és nem elvi kérdés. Indokolt, hogy az oktatás, a szakmai, tudományos, alkotó munka szempontjából optimális, azt eredményesen támogató, hatékonyan, gazdaságosan működő szervezet alakuljon ki.



Az intézmény vezetésében fontos szerepet tölt be a hallgatói képviselet, amelynek a képviseleti tevékenysége nem illethető több kritikával, mint az oktatói, dolgozói képviseleté. Más tekintetben azonban diszfunkcionálisan működik. Jogosítványai olyan ügyekre is kiterjednek, ahol megkérdőjelezhető a kompetenciája, az érdekeltsége, a hozzáértése. Tevékenységében elvileg rendszeridegen az anyagi érdekeltség, a gazdasági, a vállalkozási jogosítvány, a politikai szerepvállalás, és ez egyes esetekben súlyos torzulást okoz. Joggal kritizálható a képviselők választásának rendszere, az alacsony aktivitás is. Az oktatóknak, a munkavállalóknak, a hallgatóknak az intézményi stratégiai célok meghatározására is kiterjedő jogosítványai, érdekérvényesítő képessége megakadályozhatja az intézményi, a stratégiai, a társadalmi érdekek érvényesülését.

A kor kihívásai, a piac, a verseny kialakulása, a megnövekedett intézményi méretek, a hatékony működés követelménye stb. igényelné az intézményi vezetés fokozatos átalakítását, a menedzser típusú vezetést, a vezetés karrierpozícióvá válását. Ellenvéleményként fogalmazódik meg, hogy a felsőoktatási intézmény vezetése speciális ismereteket igényel. Ez igaz, de ugyanígy az is, hogy a vezetés, mint olyan is igényel speciális ismereteket és főleg érdekeltséget. Egyrészt van számos felsőoktatásban jártas menedzser, másrészt, ha ez komoly presztízsű feladat lesz, akkor kinevelhetők és kívánatos is kinevelni őket. Harmadrészt hozzáértő oktatóból is válhat menedzser – ha lemond oktatói rangjáról, szakmai karrierjéről, vállalva, hogy presztízsze, egzisztenciája, jövedelme a vezetői eredményességétől függ. A megvalósíthatóság mikéntjét Nyugat-Európában (Németországban, Hollandiában, Angliában), az Egyesült Államokban lehetne tanulmányozni. A „professzionális adminisztrátor” különösen az angolszász rendszerben örvend nagy megbecsülésnek.

Indokolt elvárás, hogy mindenki azt csinálja, amihez ért (munkamegosztás), és aminek a magas színvonalon való végzésétől alapvetően függ az egzisztenciája. A parlament alkosson törvényt, a kormány készítse el a törvény-tervezeteket, szervezze, ellenőrizze a törvények végrehajtását. Az oktató, a kutató, az alkotó oktasson, kutasson, alkosson (ez nem azt jelenti, hogy az intézmény életének formálásában a közreműködésükre nem kell számítani, a véleményüket nem kell meghallgatni, sőt), a hallgatói képviselet képviselje a hallgatókat, közvetítse a véleményüket a döntéshozókhöz. A vezető, a menedzser (nem adminisztrátor, nem főkönyvelő, nem gazdasági főigazgató, nem „pártkatoná”) vezessen. A sikeres pályázatában megfogalmazott célok, vállalások képezzék munkaszerződésének számon kérhető és anyagilag is elismert elemeit. (A mai intézményi, kari, tanszéki vezetőknek nincs külön vezetői munkaszerződésük, munkaköri leírásukat – ha van – többnyire maguk készítik el.)

Az előzőekben rögzített személyi feltételek teljesülése mellett el lehet gondolkodni a rektor – kancellár rendszer bevezetésén. Ez azonban a nemzetközi gyakorlatban egyedi jelenség, lényegében csak Németországban van (hasonló elnevezéssel – „Vice-chancellor” – más feladat esetén is találkozhatunk). Nem ez az elterjedt menedzsmentirányítás. A menedzser típusú vezetési rendszer kialakítása (a felsőoktatás sajátosságait ismerő, egyszemélyi felelős vezető – működő „Ellenőrző Bizottsággal”) csak alapos meggyőzéssel, ösztönzéssel, alkalmas jelöltek állításával képzelhető el és csak akkor, ha a bevezetéssel egy időben az intézmények törvényben rögzített széleskörű, felelős önállóságot kapnak, ha a kinevezésről az érdemi döntést független fórum, testület hozza.

Az intézményekben teret kell, hogy nyerjen az a meggyőződés, hogy a menedzser az ő vezetőjük, és nem a nyakukra ültetett külső megbízott. Megbízottak (pártkatonák) vezetői



# 1 tudomány és társadalom

kinevezésével vagy döntési jogosítványokkal történő felruházásával csak azt lehet biztosítani, hogy a kormány, a minisztérium intézkedéseit formálisan végrehajtsák, de ettől érdemi változás nem következik be, ettől nem lesz jobb, nem lesz hatékonyabb a magyar felsőoktatás.

## Minőségbiztosítás

A felsőoktatásban tevékenykedőket a több, a jobb munkára nagyrészt csak belső motívációik, szakmaszeretetük, hivatástudatuk ösztönzi. A minőségbiztosítás rendszere még csak kialakulóban van. Még az is vitatott, hogy mi tekintendő elfogadható minőségnek, minőségjavulásnak (learning outcome, learning opportunities). A magyar felsőoktatás minőségéről hangoztatott vélemények elemzésekkel, tényekkel, adatokkal nincsenek alátámasztva. (Az, hogy néhány volt hallgató akár nemzetközileg is jelentős eredményt ér el, ugyanúgy nem bizonyít semmit, mint, hogy van olyan diplomás, aki pincérként keresi a kenyerét.)

Az oktató, a szakmai-alkotó, a kutató-fejlesztő munka értékelése, minősítése, mennyiségének dokumentálása nem általános. A rendszeres vezetői értékelésre alig van példa. Érdemi hallgatói véleményezés is csak egyes intézményekben van, és sok körülötte a félreértés. Szinte példa sincs az oktatási szervezetek (tanszék, intézet, szak, kar) és vezetőik munkájának értékelésére. Az értékelés – ha van is – (pályázat elbírálásánál, előléptetésnél, akkreditációnál) jellemzően belterjes, objektivitása megkérdőjelezhető. (Létezik az „...én minősítelek téged, a te beosztottadat, te engem, az én beosztottamat...” gyakorlat. A „nem vagy csak óvatos kritikát fogalmazzunk meg, mert akkor rólunk is ilyen mondanak” szemlélet stb.) A belterjesség következménye, hogy sokszor az értéknek lát-szik, ami csak egy – bár esetleg jelentős – érték.

Külső értékelés majdnem kizárólag csak az akkreditációs felülvizsgálatok során van (de az is jellemzően csak a felsőoktatás más intézményeiben dolgozók bevonását jelenti). Az akkreditáció azonban – kedvező hatása mellett is – alapvetően a képzési célokra, a feltételek meglétére (pl. fokozattal rendelkezők számára, tantervek minőségére) és a dokumentáltságra (szabályzatok meglétére) koncentrálnak, kevésbé az eredményre. A kimeneti minőség-ellenőrzés szinte ismeretlen (a diplomás pályakövetés rendszere is csak az intézmények egy részében működik, de ott sem a kívánt szakszerűséggel, hatékonysággal).

A humánpolitikai gyakorlat megérett a módosításra. Az elismerést, az előmenetelt egyértelműen a végzett oktatómunkától (és nem kizárólag vagy döntően a tudományos szempontok szerint arra alkalmassá minősítéstől) kellene függővé tenni. A „tudós” tanár, valamint a megvalósult alkotásokkal, valóságos szakmai tapasztalatokkal, kiemelkedő eredményekkel rendelkező „mester” tanár (pl. építész, konstruktőr, sebész) egyenrangú fontosságának elismerése a művész, az építész-képzés mellett más szakmákban is. (A „mester” tanárok nem abban különböznek a „tudós” tanároktól, hogy tudományos minősítésük nincs, hanem, hogy azzal azonos értékű alkotásuk, szakmai teljesítményük van.) A „mester” tanárokat a „tudós” tanárrá minősítésért folytatott felesleges erőfeszítések helyett transzparens, sajátos akkreditációs eljárás során kellene kvalifikálni.

Az oktatói utánpótlást, a kiválasztást, az előmenetelt nyílt versenyben lenne célszerű lebonyolítani. (Csökkenne a káros belterjesség.) Az oktatói kinevezés kritériumai között indokolt megfogalmazni a pedagógiai, az oktatás-módszertani, az oktatásszervezési is-



meretek meglétét, és mérlegelni az e területen bizonyított teljesítményt. Rendezni lenne célszerű a professzori cím használatát, a beosztások angol megnevezését.

Munkajogi eszközökkel (törvénymódosítással) is támogatni lehetne a több, a jobb munkavégzést. (Teljesítmény-követelményhez kötött végleges [közalkalmazotti] státus, folyamatos belső szelekció, főálláson kívüli munkavégzés munkáltatói engedélyezése stb.) A joggal kritizálható helyzet kialakulásában szerepe van a kedvezőtlen béreknek, a rugalmatlan foglalkoztatási formának, a differenciálatlan bérgazdálkodásnak is. A szükséges foglalkoztatási, bérgazdálkodási, oktatásszervezési változtatások után megvalósítható lenne a „kevesebb oktató, több munka, jóval magasabb jövedelem”- elv.

Korszerű felsőfokú oktatás csak színvonalas, felkészült oktatók közreműködésével valósulhat meg. Ezért elismerésük, megbecsülésük a társadalom, az intézmény alapvető érdeke, kötelessége. Természetesen a munkájuk, az intézmény presztízséhez, eredményességéhez való hozzájárulásuk arányában. Ebből azonban a felsőoktatási intézmény csak a saját részét vállalhatja és azt is csak elvszerűen, átláthatóan. Nem tekinthet el az eredményes munkavégzéstől, az oktatásban való méltányos részvételtől, de nem vállalhatja fel a foglalkoztatás ellentmondásaiból, az alacsony munkabérekből adódó szociális problémák megoldását sem. (Miközben köztudomású az, hogy felsőoktatási munkahelyen, csak főállásban, általában nem lehet megkeresni a vezető értelmiségi lét feltételeihez szükséges jövedelmet.)

A felsőoktatásban, annak minőségügyében, a kimenet minőségének, a társadalmi igényeknek nagyobb hangsúlyt kell kapniuk a ma domináns bemeneti és folyamat kritériumokhoz képest. A minőség javításának alapvető feltétele az oktató, a szakmai-alkotó, a kutató-fejlesztő munka rögzített szempontok szerinti, rendszeres (évenkénti) – önértékelésre alapozott – értékelése. Célszerű lenne az intézmények kezdeményezésével, összefogásával szakterületenként – az államigazgatástól független – egységes országos, hivatásos minősítő szervezete(ke)t létrehozni. Ez(ek) felkészült, semleges szakemberek közreműködésével, rögzített szempontok szerint összeállított önértékelésre alapozva, összehasonlításra alkalmas módon (három-öt évenként) értékelhetné(k) az oktatási szervezetek (tanszékek, intézetek, szakok, karok) munkáját. Hasznos lenne a nemzetközi akkreditáció rendszerét kialakítani, legalább az egyetemek esetében.

### **Hallgatói szolgáltatások**

A felsőoktatási intézmények működését, részben a fenntartását is ma már és a jövőben még inkább és egyre növekvő mértékben közvetlenül vagy közvetve a hallgatók finanszírozzák. Ez jelenleg a térítéses képzés, a hitelengedményezés formájában történik. (A hallgatók több mint 40%-a önköltséges – pontosabban: térítéses – képzésben vesz részt.) Az is tény, hogy az intézmény a költségvetési támogatást is (az adófizetők pénzéből) elsősorban azért a szolgáltatásért kapja, amit a hallgatóknak oktatásuk, képzésük formájában nyújt. A szolgáltatást megfizető, a bevételt (a költségvetési támogatást) „hozó” hallgató pedig jogosult – a magas színvonalú oktatáson, képzésen túl – a magas színvonalú hallgatói szolgáltatásokra is.

Az intézmények, az oktatók a képzéssel kapcsolatos feladataikat általában az oktatásra leszűkítetten (jó esetben, a tanórákon túl heti két „konzultációs” vagy „fogadó” órára), a hallgatói tanulmányi ügyeket intézők pedig hatósági jellegű feladatnak értelmezik. A feladat azonban ennél jóval több, illetve más: magában foglalja a tehetség gondozást, a



# 1 tudomány és társadalom

tanórán kívüli, az egyéni foglalkozást az oktatáson, a képzésen túl – de annak részeként is –, a tanulás tanítását, a kreativitás kibontakoztatását, a pszichológiai, egészségügyi, karrier stb. tanácsadást, a tanulmányi ügyintézés szolgáltatás jellegű megszervezését.

A hallgatóknak nyújtott szolgáltatások közé indokolt sorolni a tanulási, a munkafeltételeket is (könyvtár, laboratórium, célszerűen kialakított tanterem, a jól használható tankönyvek, jegyzetek és más oktatási segédletek stb.). Elvárható, hogy az intézmény az oktatáshoz, a képzéshez szorosan hozzátartozó szolgáltatások mellett feladatának tekintse az egészséges életmód (testnevelés, sport), a művelődés infrastrukturális és egyéb feltételeinek biztosítását is. Az intézmény kötelessége és érdeke, hogy hallgatóival, mint partnereivel, új típusú együttműködést alakítson ki, hogy megszervezze, kialakítsa a korszerű pszichológiai, egészségügyi, karrier stb. tanácsadást, a színvonalas tanulmányi ügyintézés, hogy törekedjen a tanulást támogató, megkönnyítő tárgyi és egyéb feltételek megteremtéséről.

\*

Írásomban elsősorban a felsőoktatás, a felsőoktatási intézmények időszerű feladataival, teendőivel foglalkoztam. Nem volt szándékom az eredmények, az esetleges hibák, mulasztások teljes körű felsorolása és nem tekintettem feladatomnak a felsőoktatást érintő valamennyi fontos téma tárgyalását. Céloom az, hogy ily módon is elősegítsem a problémák és megoldások továbbgondolását.

*(A Budapesti Corvinus Egyetemen „A felsőoktatási szakemberek képzése, továbbképzése” c. tanfolyamon elhangzott előadás szerkesztett, rövidített változata. Az előadások a közeljövőben könyv alakban is megjelennek.)*