

Az iskolaalapítás művészete

A száz éve született Dimitrie Gustira emlékeze

A pedagógus mindenkori dilemmája: sokakat *tanít*, de kevesek válnak *tanítvánnyá*. S ez így látszólag rendjén is volna, hiszen a tanító és tanított viszonyában örök körforgás léteznék, ha minden oktatott oktatójának fenntartás nélküli hívévé szegődnek. Az önállóság, a discipulus azonnali szembefordulása a tanultakkal a tudományokban a nagy felfedezéseknek, a művészetekben új irányzatok megjelenésének előfeltétele lehet. De nem kevésbé igaz az is, hogy egy tudós-egyéniség köré fölzárkózó csoport, vállalva az eszmeközösséget az iskolaalapítóval, ugyanúgy megújhodást hozhat a szellemi kultúra gyarapításában, mint esetenként a mester elképzelésének közvetlen rebellis megtagadása.

Mi hát az iskolaalapítás titka, mikor, milyen feltételek között nem a konzervatív begyepesedés jele a tanító és tanítvány közötti egyetértő együttműködés? Íme a gondolkodástörténet egyik fogas kérdése, amelynek néhány vetületére a száz éve született iskolaalapító, D. Gusti példáján keresztül próbálkozunk választ adni.

Vannak, akik minden irányzattá formálódó tömörülésben egy kiváló egyén személyi tulajdonságait helyezik előtérbe. Tagadhatatlan, hogy a szuggesztív erő, a másokat meggyőző készség s nem utolsósorban a hozzáértés a közös célokért folyó munka megszervezésében egytől egyig szükséges valamely tudományos iskola kialakításához. Dimitrie Gustiról megszorítás nélkül elmondhatjuk: mindezekkel a kvalitásokkal magas fokon rendelkezett. Különösképpen jelentős e szubjektív adottságok között a szervezőkészség. Egy olyan hatalmas közösséget, mint amilyen a két világháború között az adatgyűjtő és a monografikus szociológiai tanulmányokat mérő szakembergárda volt, csakis egy stratégiának, a terepmunka legapróbb részleteiben is eligazodó tudós-hadvezérnek sikerülhetett mozgatnia. S mégis bizton állíthatjuk: egymagukban ezek a szubjektív erények még nem elegendők ahhoz, hogy valamely iskola kialakuljon, vagy ha kiforrálódik is, ne váljék a megújhodást fékező szervezkedésé. A sugalló, mozgósító-szervező készség igen könnyen téveszmék mögé is fölsorakoztathatja az önmagukat igaz ügy bajnokainak tartó becsapottakat. Hamis csillogású pávatollakkal is el lehet vakítani embereket, a „pávaskodás” üres póza s a tudatos szuggesztív hatások mögé el lehet rejteni hazug tartalmakat, kábulatba ejtett s szavakat szajkózó híveket lehet toborozni anti-értékek fölkarolására. A mozgalom-„vezér” szubjektivitása tehát egymagában még nem biztosíték arra nézve, hogy a mozgalomba bekapcsolódók valóban helyes irányban haladnak. A meghatározó tényező az, hogy valamely kollektív mozgásiránynak *mi a tartalma*, a közösséget irányító egyén *mire használja föl* a maga alanyi adottságait. S éppen ezen a ponton találjuk meg az iskolateremtő Gusti munkálkodásában az elismerést leginkább kiérdemlé elemeket.

A bukaresti monográfiai iskola fő célkitűzése, köztudottan, az *önmegismerés* volt. Az önmagunk felé fordulást hangoztatni lehet a magunkkal-eltelés mámorával, a másoknál-különbek-vagyunk érzésének élesztgetésével, de célul lehet kitűzni minden narcizmustól mentes tárgyilagossággal is. Gusti és iskolája az utóbbit tette, becsületes szándékkal vállalta a hazai, igen keserű valóság kendőzetlen bemutatását. S talán nem tévedünk, ha állítjuk: elsősorban ez a betájolás szerzett híveket az irányzatnak, tette nemzetközileg elismert iskolává a monografikus mozgalmat, s a mentor rátermettsége, hozzáértése, taktikus tapintata, megnyerő modora s anynyi más pozitív személyi tulajdonsága csak mint kedvező feltétel járult hozzá a tömeges ügyszeretet és kollektív munkavállalás kiforrálásához. A falusi adatgyűjtő táborozások lelkes fiataljai nyilván nem egyszerűen csak azért zárkóztak föl Gusti mögé, mert mesterükben példaképet láttak, hanem főleg azért, mert azonosultak azzal a céllal, amelynek előlérsére fordította minden energiáját az iskolaszervező.

Valamely közös eszmeiség zászlaja alatt haladó csoport értékelésének skáláján fontos viszonyítási pont az, hogy az adott — esetünkben tudományos — törekvés *milyen keretek között* érdemli ki ezt a megtiszteltető megjelölést: iskola. A szűk, nemzeti keretekben betokosodott tudományos csoportosulások, még ha a szervezkedés tagjai olyannyira iskolává akarják is kikiáltani saját eszmeközösségüket, a szó nemes értelmében nem viselhetik joggal ezt a nevet. A „nemzeti”-nek nevezett iskolák csak akkor elismerten azok, amik, ha mondanivalójukban túllépik saját

formális kereteiket: más közösségek felé is tolmácsolnak üzenetet. Gusti életműve egyebek között azért is becslendő, mert az önmegismerést jól össze tudta egyeztetni ezzel a kitarulkozással. Kettős csatornán biztosította az információs mozgást: a romániai realitást bemutató szintéziseiben a világ elé tárta: „íme, ezek vagyunk“, s ugyanakkor nagyfokú befogadóképességről tett tanúbizonyságot, igyekezett magába szívni mindazt, amit e tudományos munkakörben — a szociológiában és szociográfiában — világméretben elértek. A tudományos iskola tehát nem egyszerűen a tanító és a nagyszámú tanítvány együttműködését jelenti, hanem ezen túlmenően azt is, hogy a mester és követői közötti kommunikációt az iskola és a nagyvilág közötti közlés egészíti ki. Nincs olyan oktató-nevelő egység, akit kizárólag az őt követők körén belüli kapcsolatteremtés alapján nemzetközileg is elismert iskola-alapítóként tartanának számon. Az iskolateremtés művészetéhez hozzátartozik a nemzetközi tudományos vérkeringésbe való bekapcsolódás. Tudomásul kell venni azt, hogy máshol *kik* és *mit* mondanak arról, amiről *itt* és *mi* — esetleg monopolizált tudományos pozíciók révén — azt mondhatunk, amit akarunk. Gusti iskolája egyebek között azért kivont ki nemzetközi elismerést, mert nem azt mondta, amit az országon belül valóban tekintélyes (ha nem is monopolizált) helyzeténél fogva önkényesen is állíthatott volna Románia társadalmi viszonyairól, hanem azt szögezte le minden szépítés nélkül, amit a tények diktáltak. S ez összecsengett a nemzetközi tudományos közvélemény objektív, adekvát értékítéleteivel.

Ennek eredményeként az iskola irányítója és számos szakembere a nemzetközi szintű tudományos vitákon, kongresszusokon, értekezleteken emelt fővel ismertethette a bukaresti monografikus irányzat célkitűzéseit, vívmányait. Az iskola tagjai tudták: nem „hazai használatra“ készült ún. igazságokat tolmácsolnak — rontva ezzel a kutatások hitelét, s kiváltva az önmagunk ámtítására szolgáló rózsaszínű ábrázolással szembeni jogos nemzetközi bírálatot —, hanem a realitásokra építenek. Érezték: e tények nem alkalmaznak a nyugodt önelégültség táplálására, de összhangban állnak a valóban hiteles tudományossággal, s így nem válthatják ki a nemzetközi tudományos fórumokon a kételkedő mosolytól az elutasító bírálatig menő reakciót.

S ezzel már eljutottunk oda, hogy rákérdezzünk valamely irányzatként létező iskola tartalmának fő elemére: milyen társadalmi érdekeket fejez ki az adott áramlat? Tiszavirágéletű minden olyan, önmagát iskolának tituláló megmozdulás, amely a szűk keresztmetszetű érdekek alapján, holmi konjunkturális helyzetet kihasználva nem az adekvát valósághoz-igazodást szolgálja, hanem inkább érzelmi telítettségű „jó volna, ha így volna“ alapon azt nevezi ténylegesnek, amit „jölésik“ realitásnak hinni. A bukaresti monografikus iskola éppen azért került elő a keréksorsot, mert a korszak nyújtotta lehetőségek határain belül igyekezett megszabadulni az érzelmi beszűküléstől, nem holmi üres önérték-felborzólást szolgált, nem a magunkat hitegető ábrándvilágot, hanem a nyersen drámai társadalmi helyzetet akarta megéleveníteni. Az ilyen célirányosság mögött kirajzolódó érdekháttér ideig-óráig megtevesztő látszatossággal tükröződött az akkori uralkodó politikai körök szemében: a maguk érdekeit vélték felfedezni a monografikus munkálkodásban. Az elkészült művek viszont rádöbbenettek az államhatalom birtokosait arra, hogy az önhitegetés, a valóságot elkendőző misztifikálás sokkal hasznosabb számukra, mint a Gusti-féle szókimondás. Így állt elő aztán az a helyzet, hogy a bukaresti szociológiai iskola a polgári-földesúri államvezetés kegyvesztettje lett — s éppen ez igazolta, mennyire kiérdemli a szűk politikai érdekeken felülemelkedő tudományos iskola címet.

A társadalomtudományi iskolák és az érdekek korrelációjában föllelhető még egy lényeges mozzanat: az igazi tudományosság igénye — mint a délibábos valóságátlátásban érdekelték szemléletével ellentétes követelmény — szükségképpen egyetértésre talál mindazokban, akik a mozgalmon kívül állnak ugyan, de azonosulnak magával az irányzat alapelvével. Ez az adott iskola szempontjából a hatókör tágulásának lehetőségét nyújtja: a tudományosságban-érdekeltség révén a kívülálló szimpatizánsok — az iskola szűkebb értelemben vett országos keretein túl is — mind nagyobb számban válhatnak az irányzat eszméinek propagálóiává, elméletének-módszerének alkalmazóiává. Ez történt a két világháború között a monografikus szociológiai vizsgálódással is. Sokan a bukaresti iskola irányítását meghaladó, az országhatárokon túli létközegben — így Magyarországon — is érvényesítették a mester elgondolásait. S ennek a ténynek nagy súlya van. Főnyesen igazolja, hogy a közös tudományos szándékban megmutatkozó érdekazonosság a mesterségesen kreált érdekellentétek fölél tud emelkedni. Gusti örömmel állapította meg: „Rendkívüli és váratlan visszhangra talált a román szociológiai monográfia módszere a kolozsvári egyetem magyar diákjai körében a bécsi döntés után, valamint a magyarországi szociológusok között.“ A bukaresti szociológiai iskola tudományos hig-

gadsággal kellőképpen disztiníválni tudott, a horthysta *rendszer* nem azonosította e rendszerben élő *magyar:ággal*, a „magyar fasizmus“ kifejezésben meglátta: nem a magyar fasizta, hanem léteznek fasizták a *magyar nemzetiségűek* között is (mint ahogy voltak *román nemzetiségű* fasizták is), de szép számmal talált becsületes magyarokat, akikhez nemcsak az országhatáron átnyúló barátság fűzte, de akikkel — mint az említett kolozsvári diákok esetében — összekapcsolta a közös tudományos intenció.

Egy iskola megvalósításai mindig kollektív eredmények. Ez élesen fölveti a mester és követői közötti viszony kérdésének egy nem utolsósorban erkölcsi vonatkozását: kinek milyen érdemei vannak ezeknek a megvalósításoknak az elérésében, becsületes dolog-e, ha a glória csupán az iskolateremtőt övezi, s mindenki más csak névtelen közkatona, avagy egyenes eljárás-e az, ha minden egyéni érdem, még az iskolának nevet adó személyiségé is, teljesen feloldódik a közösségi sikerben. Az oktató és a tanítvány, avagy teljesebben: a vezéregyenység és az öt követők viszonyában ennek a megítélése nyomatékos. Gusti példaadóan viszonyult ehhez az etikai töltetű kérdéshez: sem az álszerénység nem jellemezte — tehát a kollektív érdemen belül minden magafitogtatás nélkül kiderült, mennyire oroszlanrészt vállalt magára a hatalmas monografikus felmérések elméleti és módszertani megalapozójaként és megszervezőjeként —, de az idegen tollakkal való ékeskedéssel sem lehetett vádolni. A komplex munkacsoportok s azok tagjai egyéniségüket megőrizve végezték az összehangolt tevékenységet, s mindenki saját hozzájárulása szerint kaphatott elismerést a közösségi eredmény alapján. Ennek az erkölcsi tartásnak ékes bizonyítékai a szerény, de az egyéni hozzájárulás értékének tudatában irt előszavai a monumentális kollektív falumonográfiaihoz. S ez nem is lehetett másként, hiszen a Gusti-iskolában a mester és a tanítvány kapcsolatát sajátosan kellett értelmezni, az összetett munkacsoportokban nemcsak szociológusok, tehát a közvetlenül Gusti nevelte szakemberek, hanem orvosok, közgazdászok, folkloristák stb. is részt vettek, akik a rokonszámuk művelőinek minőségében, nem pedig az iskolavezető szárnyai alól kikerülve végezték a maguk, az egészen belül önértékkel is bíró munkájukat. Mester és tanítvány, mester és munkatárs ilyen bonyolult viszonyrendszerre biztosította a sokszínűségében is egységes bukaresti iskola összetartó erejét.

Végül hadd jelezzük az iskola jellegű tudományos áramlatnak még egy lényeges meghatározó jegyét: maradándót alkot egy iskola akkor is, ha az új körülmények között a régi formában nem tud ugyan tovább élni, de kitörölhetetlen nyomot hagy, s ami lényeges: biztosítja a magasabb szintű folytatást. Nem létezhet egyetlen, magára valamit is adó tudományos iskola, amely azzal a meggyőződéssel indul, hogy ő maga minden kérdést megold, az utódokra nem feladatokat, hanem csak eredményeket hagy. A folytatásnak ez a folytonosságát és megszakíthatatlanságát egyaránt magában foglaló folyamata ismét csak visszakanyarít minden iskola belső strukturáltságának alapvető viszonyához, a névadó és a követők viszonyához. A valóban előremutató tudományos iskolaszervezettségben az alapító olyan erőket tömörít maga köré, amelyek közül egyesek képesek felnőni a vezéralak szintjére, esetleg alkalmasak új iskola megteremtésére, vagy legalább az eredmények új összefüggésbe hozására. Minden önmegújulásra képes irányzat maga termeli ki azokat a személyeket, akik a továbbhaladás úttörői lesznek. Az eszmék történetében nem annyira a kívülről jövő tagadás, hanem inkább a belülről kiképzett meghaladás jelenti az alacsonyabb szintről a magasabb szintre, az egyik minőségi állapotról az új minőségre történő átmenetet. (Ne feledjük: Marx is az ifjúhegelianizmuson keresztül jutott el a hegeli rendszer minőségi meghaladásához.)

Ennek a vonatkozásnak a monografikus szociológia esetében döntő fontossága volt. Közismert tény, hogy a Gusti-iskola a *polgári* valóságlátás egyik megnyilvánulásaként a lényegében *idealista* társadalomszemlélet alapján érte el az általunk is megbecsült eredményeit. Nos, az iskolának minden elméleti ingatagsága ellenére megvolt az a nagy erénye, hogy nem zárta ki önmaga meghaladásának a lehetőségét. Jellemző, hogy ezt a meghaladást a maga berkeiben felnőtt tudósnemzedék is elő tudta segíteni akkor, amikor a felszabadulás utáni új gazdasági-társadalmi-politikai viszonyok között, a képzett marxista gondolkodókkal karöltve, elsajátította a marxista filozófiát, és a dialektikus materialista társadalomszemléletet gazdagította, értékesítette a múlt hagyományait. Egy iskola értékeivel akkor sáfárkodnak jól a tanítványok, ha nem vakon követik a mestert, hanem rugalmasan-dialektikusan közelkednek hozzá, s továbbgondolásra alkalmas kiindulópontot látnak nézeteiben — íme a Gusti-féle tapasztalatokból is levonható s bármelyik iskolaszervezés életképességének fokmérőjeként fölfogható következtetés.