

A 'szolidaritás' fogalom jelenléte a hatvanas-hetvenes évek tanügyigazgatási és pedagógiai ideológiájában

Írásom legfontosabb állítása, hogy a felülről lefelé szervezett társadalmak különböző paradigmáiban a szolidaritás irreleváns. No persze, a létező szocializmus különös „újbeszél” nyelvezetében mégiscsak megjelenik a fogalom, mégpedig az 1961-es reform nyomán 1962-ben kiadott Tantervben, illetve az osztályfőnöki órák témaköreinek sorában.

A továbbiakban annak feltérására vállalkozom, hogy a 'szolidaritás' fogalmával összefüggő pedagógiai-oktatáspolitikai megnyilatkozások (hitvallások, normák stb.) hogyan érvényesültek a magyar nevelésügyben a 20. század második felében, különösen ennek hatvanas-hetvenes éveiben. Tapasztalataim, olvasmányaim alapján úgy látom, a választott korszak szerint megannyi, olyan meghatározó motívumot hordoz magában, melyek miatt e problémakör kiemelése (nem csupán a hozzáférhető források gazdagsága miatt) eredményes, tanulságos lehet.

Tanulmányomban nem foglalkozom a klasszikus (tradicionalis, konzervatív) – alapvetően 19. századi, vagy e hagyományban a 20. században is tovább élő – nevelési teóriákkal, melyekben (bármilyen elnevezéssel) a nevelés célja, csúcsa, *végző eredménye* valami *partikularitáson túli* (nevezük transzcendensnek) entitással való azonosulás, *identitás* kialakítása. Ezek a teóriák persze olykor *világi* identitásokat is megfogalmaztak: a nemzet, az állam absztrakciója jelentette a transzcendens értékvilágot, melyet a neveléssel el kell érnie a növendéknek (illetve amelyet ki kell alakítani a növendékben a – jobbra intézményesült – nevelési folyamatban).¹

Már többször is igazoltam (no, nem egymagam, gondoljunk csak Mihály Ottónak a '80-as években e kérdésről kifejtett munkáira is, ld. Trencsényi, 2016, 2021; Mihály, 1999), hogy a „szocialista pedagógia” különböző változatai kiiktatták ugyan – sokszor erőszakkal is – az „égiekhez” kötődő identitást, azonosulást a nevelési rendszertanból, de ez utóbbi paradigmát igazán sosem adták fel. Lett légyen az identitás kitűzött tárgy (mondhatni bálvány) a (szocialista) társadalom *egésze*, sőt a szocialista, kommunizmust építő *állam*, netán a *Párt*. Felvilágosultabb narratívában pedig akár „nembeli lényeg”. Vagy éppen „egyszerűen”, a maga absztrakciójában (semmiképpen *nem* gazdag interakciókban, kapcsolati hálóban, kooperációkban megélten, megélhetően) 'a' *közösség*.²

Ebben a paradigmában a szolidaritás irreleváns, de gondosan körülbástyázva, meg lehetően furcsa interpretációkkal mégiscsak megjelent. A 8. osztály kötelező foglalkozásai közt például így szerepelt: „*Proletárszolidaritás. Szolidaritás a termelőmunkában (KGST), a politikai harcban (DIVSz, VIT), szolidaritás a kulturális együttműködésben, szolidaritás a sportban*” (Tanterv..., 1962. 665.).³

Ha a mértékadó szociológiai, szociálpszichológiai narratívákban fogalmazott klaszterikus szolidaritás-definíciókat szintetizáljuk (elsősorban Utasi Ágnes 2002-ben kiadott könyve nyomán), akkor a legfontosabb markereiként, megjelenési formáiként elsősorban a következőket említhetjük:⁴

- modern társadalmakban munkamegosztásból adódó kölcsönös függőség,
- íratlan elvárások, erkölcsi útmutatások,
- szubjektíve átértett összetartozás,
- a kapcsolatkörön belül kialakult jelenség,
- kapcsolati tőke,
- társadalmi lelkiismeret,
- önzetlenség, ellenszolgáltatás nélküli támogatás,
- a csoport működését biztosító, a tagoktól célszerűen kikényszerített erőforrás,
- a társadalmi csoportok, csoporttagok közti egyenlőtlenségek, hátrányos élethelyzetek, nehézségek csökkentése az egység fennmaradása, a stabilitás megőrzése érdekében,
- hosszú távú érdekek felismerésével különböző állami intézmények, szervezetek, civil egyesületek, klubok által szervezett szolidaritási akciók segítik a rendszerintegritását,
- a makrotársadalmi szolidaritás a politikai akarattól függ,
- osztály- (társadalmi nagycsoport) cselekvés, melynek segítségével érvényesítik az osztályok (társadalmi nagycsoportok) érdekeiket.

A csoportosítás rendszeréből kitűnik, hogy a szolidaritás gyakorlásában kiemelkedően fontosak a következő mozzanatok:

- az egyén elköteleződése,
- az identitásnak affektív és kognitív komponensei is vannak,
- az egyén csoportidentitása különböző (szerencsés esetben egymással nem konfliktusban lévő) szinteken,
- a csoportidentitásból adódó elkötelezettség és elszánás,
- altruizmus, önzetlenség, készenlét a támogatásra, segítőkészség,
- különböző aktivitások, megjelenési formák.

Nem nehéz belátni, hogy az emberrel, neveléssel, társas kapcsolataival foglalkozó tudományok fejlődésük során az elemzésünk tárgyába vont korszakot követően korszerű szemlélettel értelmezték, *esetleg* újraértelmezték a jelenséget, s a szóban forgó jelenségvilágot a 'kompetenciarendszer', jelesül a 'szociális kompetenciák' fogalmával keretítették. Hazánkban ennek legteljesebb bemutatását Nagy József paradigmátikus megközelítését⁵ követő kifejtésben Zsolnai Anikótól ismerjük. Ezek szerint a szociális kompetencia körébe a következők tartoznak: „Az integratív szociáliskompetencia-modell öt fő pszichikus összetevőjének a szociálisérdek-érvényesítő képességeket (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); az érzelmi képességeket (érzelmelek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociálisprobléma-megoldó képességet (problématájékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintjük.” (Zsolnai, 2018. 41.)

Nyilván történetetlen lenne számon kérni a késő hatvanas évek szakmai gondolkodásától, nyelvezetétől ezt a megközelítést, ám a szolidaritás-fogalom jelenlétét mégiscsak ebben a rendszerszerű gondolkodásban kereshetjük. E tükörben mutatkozik meg a szolidaritás-fogalom álságossága, vagyis az, hogy ez utóbbit miként állították szándékosan vagy szándéktalanul a manipuláció, az (amúgy nem is feltétlenül sikeres) ideológiai indoktrináció szolgálatába. Hozzá kell tennem, hogy ez a „hivatalos” szolidaritás-fogalom

egyszerre volt konstruálói által is elidegenített annak eredeti tartalmától, de „fogyasztói” számára a maga természetességével is végbement annak elidegenülése.

A vizsgált korszak pedagógiai fogalomrendszerével való összevetésben máris jelezük, hogy:

- Az elkötelezettség nem azonos a kötelezően előírtak, megszabottak elfogadásával, és e fogalom jelentése a „kötelességtudattól” is különbözik.
- A hűség (kisebb-nagyobb társadalmi csoportokkal összefüggésben megélt hűség) nem feltétel nélküli áldozathozatal egy magasabb rendűnek tartott, nevezett, kiszemelt társadalmi csoport (pláne annak szimbóluma) javára, és a szolidaritás esetében semmiképpen nem jelenthet hierarchikus viszonyt. A szolidaritás vállalása feltételezi az autonómiát és a szimmetrikus (horizontális) kapcsolatot.⁶
- A szolidaritás tevékenységekben, cselekedetekben nyilvánul meg, melyben a szolidaritás gyakorlójának lehetőségei és kreativitása harmonizál a szolidaritás tárgyának szükségleteivel.
- A szolidaritás gyakorlása nem feltétlenül jelent fegyelmzettséget (különösen nem, ha ennek színimája az *engedelmesség*).

Ha tehát a szolidaritással járó érzelmeket, tudásokat a klasszikus (dogmatikus) szocialista-kommunista ideológia összefüggésében irrelevánsnak tartjuk, akkor vajon mi érvényesülhetett a szóban forgó gondolatvilág égisze alatt érvényre jutó pedagógiában (akárcsak a népművelés területén, illetve az ideológiai „megdolgozás” keretei között stb.) *szolidaritás címkével ellátva, vagy éppenséggel más időszakaszokban a szolidaritás fogalmának használatát jóformán tabu alá helyezve?*

Az egyén meghódítása, domesztikálása zajlott a nevelés alrendszerében (Szabó 1991). Akkor is, ha ennek eszköze a közösségnek nevezett eszményi princípium volt, egy voltaképpen alig operacionalizált csoportfelfogás, mely ebben a megközelítésben maga is behódolókat váró-fogadó transzcendenciává vált.⁷ Ezt csak erősítette a bármilyen ideológiát elviselő, kiszolgáló „iskolapedagógiának” kényszerűen az egyén szabadságát fékező technológiája, melynek a kooperáció (s a bizony olykor ellenőrizhetetlen horizontális kapcsolatrendszer) csak útjában állt.⁸

Pontosabban: tételezve van egy deklarált, absztrakt, már-már objektíve létezőként tételezett jó, melyhez az igazodás helyénvaló, míg az *eltérés* szankcionálandó deviancia. Megjegyezzük, hogy még a '70-es években, amikor (párhuzamosan e kötelékek bizonyos lazulásával, alternatívák keletkezésével) felbátorodik, kialakul a már-már nevelés-szociológiának nevezhető kutatási megközelítés, a reprezentatív empirikus kutatások még ebben az időszakban is jobbra a *helyes-helytelen* dichotómiában írják le a növények értékvilágát, erkölcsi „neveltségi szintjét” (pl. Biró, 1981; Brezsnjányszky, 1981; Nagy, 1970; Papp, 1970).⁹

A klasszikus szocialista pedagógia a heteronóm erkölcs talapzatára építkezett (olykor minden ideologikus máz ellenére is). Alapkategóriái a hűség, a kötelességteljesítés, az odaadás, nemkülönben a jó vezető követése: a vezető ab ovo a *jót* képviseli, ha nem, akkor üldözendő, nemcsak Ágostonnál (1965, 1970), de még Aczél György megnyilatkozásaiban is 1973-ban (*Úttörővezetők V. Országos Konferenciája*, 1974. 66–69.).

Pap Milán dolgozatában (2013. 76.) korabeli politikai főiskolai jegyzetet idéz, melyben a 'szocialista hazafiság' zavarait a „kistulajdonosi szemlélet”, az „individualista erkölcs” és a nemzetközi szolidaritás hiányával lehet jellemezni (az eredetit ld. Geréb és Kurucz, 1970). Újra előkerül a mikrotársadalmi viszonyok és kapcsolatok elleni ideologikus fellépés, a „szocialista patriotizmusnak” a 'proletár internacionalizmus' eszméje s a 'nemzetközi szolidaritás' az alapja. Elemzett fogalmunk ebben a kontextusban bukkan újra elő.

Czike Klára és Kuti Éva könyvében a *civil szolidaritás hiányának* egyik magyarázataként bukkan fel, a 'fejéről a talpára' állítva a fenti tétel. „A magyarországi fejlődést

komolyan megzavarta, hogy az államszocializmus időszakában a lakossági adományozás nem egyszerűen háttérbe szorult, hanem részben állami befolyás alá is került [...]. Alapítványt például nem volt szabad létrehozni, ugyanakkor állami szervezésű szolidaritási akciókkal csúfolták meg az adományozás önkéntességét.” (Czike és Kuti, 2006. 115.)¹⁰ A „megcsúfolásra” a szerzők példákat nem említenek. Am engedessék meg, hogy az idesorolható jelenségek okaiként a magam magyarázatára hivatkozzak, ti. arra, hogy a mikro-mezocsoportok közötti szolidaritásgyakorlás lebecsülése, kiszorítása miatt az egyének a makro-, sőt globális szintű szolidaritásra való felszólítást jóval nehezebben élték meg. (Tartozunk az igazságnak azzal a ténnyel, hogy ezt a felismerést a maga idejében Csalog Judit, az ismert kritikus-szakíró is szóvá tette a *Köznevelésben* közreadott vitairatában, melynek címe is provokatív volt, hiszen egy másik „tabu” kifejezést emlegetett: *Konfliktusok a közösségben*. Így írt: „A közösségi kapcsolatok egyoldalúsága nem teremt olyan magatartást, mely társadalmunknak szükséges. Az egyénben pedig nem tudatosodnak széles körű és sokoldalú társadalmi tapasztalatai, s nem is válik ezek vállalására alkalmassá.” (Csalog, 1968. 773.)¹¹

Ezek az „állami szervezésű szolidaritási” akciók ugyanakkor – alighanem társadalom-pedagógiai célokból is – a koruknak, szerkezetüknek megfelelő civil köntöst öltöttek. Ugyan az állami költségvetésből működő Magyar Szolidaritási Bizottság az ’antiimperialista szolidaritás’ jegyében jelentős tételekben költött e célokra: évente 140-160 külföldi függetlenségi harcos gyógykezelésének költségei, évente 30-50 ösztöndíjas finanszírozása, öt év alatt 200 millió forint értékű segély kifizetése – elsősorban vietnami, kambodzsai, palesztinai arab rászorulóknak javára (Molnár, 1979. 31.).

S az ifjúsági mozgalmak (KISZ, úttörőmozgalom) keretei közt szervezett akciók is koruk viszonyainak megfelelő civil megmozdulásokként jelentek meg a kommunikációban. S nem is tagadható: sokszor és sok helyütt hatékonyan. Nem csupán többszáz szocialista brigád vette fel a Béke, Barátság, Szolidaritás nevet (uo.), de a Nagy Katalin hivatkozott vizsgálatában adott esszéisztikus válaszok a ’proletár szolidaritás’ hívószóra a valóságban is megélt szolidaritás-élményt jelenthettek (Nagy, 1970).¹²

Az 1970-ben megszervezett reprezentatív V. Nevelésügyi Kongresszuson (Kiss és Gáspár, 1970), a „hétköznapi forradalmiságának” (nyilvánvalóan ebben az időben az ideológiai boszorkánykonyhában ’csillapítószerként’ kifőzött, a szakirodalomban Király Istvánnak tulajdonított magatartási normaként a gyülekező változtatási indulatokat fékező szándékú) gondolatát taglalták a küldöttek. A ’szolidaritás’ egy alkalommal került elő: a „Nevelési munkacsoport” hangsúlyozta, egybehangzóan fenti értékelésünkkel, a „Szovjetunióval és a szocialista országokkal való *szolidaritást*” (Kiss és Gáspár, 1970. 70.), miközben ugyanők más pontokon az iskolai, az ifjúsági közélet demokratizálásáért (a közösségeknek magukért viselt felelőssége növeléséért) emeltek szót (az Állásfoglalásban ez utóbbi hangsúlyosan megjelent, ld. Kiss és Gáspár, 1970. 297.).

A következő, nagy jelentőségű nyilvános megnyilatkozásokra az 1972-es oktatási párthatározatot övező propaganda adott alkalmat (Kálmán, 1972).¹³ Most ne karikírozzuk a kádári pohárköszöntő rendparti anekdotáját, bár tagadhatatlanul volt hatása az iskola világára.¹⁴ Jelezzük éppenséggel azt, hogy a ’szolidaritás’ kifejezéssel ebben a PR-szövegben-nem találkozhat az olvasó (a kommunikációban kulcsszerepet vállaló Aczél György kifejezetten ki is jelentette, hogy ezúttal a diákmozgalmak kérdésével *nem* foglalkozik). A kötelességérzet és a fegyelem normái kapnak hangsúlyt a hozzászólásokban és nyilatkozatokban. Tagadhatatlan, hogy Aczél György megszólalásában megkísérelte feloldani a szintek közti feszültséget: „egyéni érdekeinek érvényesülését, a boldogságot a közösségi szolgálatban megelégedéssel” szöveg (Kálmán, 1972. 236.), de később ő is a szocialista ember legfőbb tulajdonságának tartotta, hogy „a *fejvelmezt* szocialista ember képes megválasztani a helyes, a *társadalom* [kiemelések tőlem, T. L.] szempontjából leghasznosabb magatartást” (Kálmán, 1972. 262.). Viszont rejtőzködően mégiscsak

megjelenik a párthatározatról szóló diskurzusban a szolidaritás gondolata, amikor a párthatározatot értelmező „pedagógus aktívártekezleten” a szónok a ’fizikai dolgozóktól származó gyerekek’ iskolázási pártfogását szorgalmazta, mégpedig 306 olyan helyszínt emlegetve, ahol ez a tevékenység öntevékeny módon már megjelent (Kálmán, 1972. 306.).

A KISZ KB (a szervezet vezető testülete) a párthatározathoz csatlakozó állásfoglalásában az „önmagukkal szembeni igényesség, öntevékenység, alkotás, együttműködés, a társadalom érdekében [kiemelés tőlem, T. L.] végzett tevékenység a szocialista [kiemelés tőlem, T. L.] emberi viszonyok kialakítására” formula jelenik meg. Ez némiképp mégiscsak árnyaltabb, mondhatni fejlettebb megközelítése a korábban ’transzcendens entitásként’ tételezett közösségfelfogásnak (Kálmán, 1972. 213.).

A szocialista-kommunista eszmerendszer (legalábbis) kettős természete (utópista humanizmusa, illetve hatalomtechnikai pragmatizmusa) réseiben azonban születtek, születhettek a doktrínákon felülemelkedő releváns praxisok is – különösen azokban a körökben és műhelyekben, amelyeket a késő hatvanas években joggal nevezhetünk-nevezhetünk akár proto-alternatív, már-már (akár a marxizmus-renaisszánsz jelígéjével) újbaloldali dimenziók felé tájékozódó alkotóközösségeknek. Ezek szerencsés pillanatokban, alapvetően a helyi társadalom és az

iskolai gyerekcsoportok organikus kapcsolatán alapuló szolidaritási formák kialakulásának kedvező tevékenységeket koncipiálhattak és valósíthattak meg. Nyilván szóba hozandó e körben Vastagh Zoltán magas szociálpszichológiai kultúrájú ténykedése Szederkényben és környékén (Vastagh, 2005. 69–73.),¹⁵ akárcsak a társadalmilag releváns tevékenységek rendszerében tájékozódó Gáspár László munkássága, miként az erzsébetvárosi proletárnegyedben, a Kertész utcában kivirágzó iskolát teremtő Loránd Ferenc innovációja. Utóbbi esetében az is érdekes, hogy kortársaihoz képest egyedülállóan vállalta fel, hogy néven nevezze tanítványainak osztályhovatartozását. Ez a ’hatalmat gyakorló munkásosztály’ jelszavának vörös drapériája alatt jóformán tabu alatt álló gondolkodásmód volt: a gyerekeknek *nem volt* osztályhelyzetük (az alább elemzett kötetben még a ’hátrányos helyzet’ fogalma se jelent meg, a szolidáris kortárs segítség tárgya legfeljebb „gyenge képességű tanuló” lehetett!). Ezt a gondolati korlátot egyébként bizvást a pedagógiaileg szervezett szolidaritásgyakorlás korlátjának is tekinthetjük: a tanulmányi segítségnyújtás *egyéni* karitásként való megfogalmazása, leszűkítése éppenséggel meggátolta, hogy az ily módon kialakuló, támogató gesztusok egyértelműen artikulált társadalmi csoportok (lemaradók, szegények, fogyatékosok más hátrányos helyzetűek) össztársadalmi segítségnyújtás szintjére emelt felkarolása, felzárkóztatása

A szocialista-kommunista eszmerendszer (legalábbis) kettős természete (utópista humanizmusa, illetve hatalomtechnikai pragmatizmusa) réseiben azonban születtek, születhettek a doktrínákon felülemelkedő releváns praxisok is – különösen azokban a körökben és műhelyekben, amelyeket a késő hatvanas években joggal nevezhetünk-nevezhetünk akár proto-alternatív, már-már (akár a marxizmus-renaisszánsz jelígéjével) újbaloldali dimenziók felé tájékozódó alkotóközösségeknek. Ezek szerencsés pillanatokban, alapvetően a helyi társadalom és az iskolai gyerekcsoportok organikus kapcsolatán alapuló szolidaritási formák kialakulásának kedvező tevékenységeket koncipiálhattak és valósíthattak meg.

lehesen (hiszen a „leszakadás” mint valóságos társadalmi jelenség egyelőre tabu volt a nyilvános pedagógiai gondolkodás számára).

Az alább elemzett kötet szerkesztői, kísérlet-koordinátorai személyükben és képzettségük tekintetében is biztosítékai voltak annak, hogy a kötetben foglalt ’jó gyakorlatok’ a szolidaritás-gondolat tekintetében is jó gyakorlatok legyenek. Pataki Ferenc egyszerre képviselte a maga módján korai alternatív, népi kollégista hagyományt – ötvözve hozzá tanult szociálpszichológiai tudással, a kísérletet praktikus irányító Hunyady Györgyné pedig az új kutatónemzedék fiatalos, korszerű tudását, szemléletét tette hozzá. A kötet esettanulmányai, amelyek négy különböző általános iskola működését mutatták be (Budapest: Bokányi Iskola, Jánoshalma: Általános Iskola, Ózd: Béketelepi Iskola, Pécs: Gyakorló Iskola), persze többféle képpen s többféle minőségben közelítették meg a szolidaritás problematikáját (is), de az összegző bevezető tanulmány szerzői kimondták a lényegét: a személyiségfejlesztés közösségi környezetben is gazdag transzmissziók során valósulhat meg, ugyanakkor azt is látni kell, hogy a közösség realitása, élménye csakis az egyének, mikro-csoportok gazdagodó kapcsolati hálójában, kölcsönös, önkéntes konkrét pártfogó, segítő, pártfogást fogadó, segítségre szoruló tevékenységek nyomán jöhet létre (Hunyady, 1970. 14.). E törvényszerűség jegyében voltak sikeresek azok az iskolai kezdeményezések (akár elfogadott spontán gyermeki felvetések, akár tudatos pedagógiai szervezés nyomán) is, ahol a segítség személyes arcot ölthetett. Lett légyen szó segítségre szoruló társnak nyújtott támogatásról, netán a lakókörnyezet (vagy például országos árvízhelyzet, sőt a firenzei árvíz!) kihívásaira adott gyermeki válaszról, vagy éppen valamely nemzetközi szolidaritási akciókhoz igazodó buzgalomról. A legmeggyőzőbb példaként kiemeljük, hogy pl. a Bokányi Iskolában minden ilyen adódó esetben közös vita előzte meg a szolidaritást kifejező lépésről szóló döntést, a gyerekeknek módjuk volt átgondolni, illetve vállalni az együttérzés mozzanatait, (ami akár áldozattal járhatott – például azzal, hogy lemondanak a hulladékgyűjtésből adódó bevételük egy részéről (Hunyady, 1970. 60–61.).¹⁶

A pedagógiai lexikonok nem ismerik a szolidaritás fogalmát. Még meglepőbb, hogy Zsolnai József „szótára” sem ismeri ezt a fogalmat, holott ennek szerzője az abszurditásig precízen kategorizált minden általa tételezett pedagógiai jelenséget (Zsolnai, 1996). Az OPKM frissített tezauszusa 31 művet sorol a szolidaritás tárgyszava alá, ebből egy (a Ferrière ürügyén szervezett húszas évekbeli konferencia francia anyaga) kétszer is szerepel a katalógusban. E körben a szóban forgó kifejezést alkalmazó, hivatkozó tanulmányok jellegzetesnek mondhatóan „kívülről” kerítik be a pedagógiai fogalomrendszert, például az egészségügy, egészségügyi minőségbiztosítás (Eszik, 2008), az andragógia (Sz. Tóth, 2009) és a teológia (Beran, 2003) oldaláról.¹⁷

Igazolható, hogy a kifejezés előfordulása 1968-tól válik igazán gyakorivá és tudatossá. Ez sem közvetlenül a pedagógiai szövegekben, hanem ifjúságpolitikai dokumentumokban, leírásokban, közelebbről a kommunista és társutas ifjúsági szervezetek reprezentatív, nagy propagandisztikus hatású rendezvényének, az 1968 augusztusában megrendezett szófiai Világifjúsági Találkozóknak a szlogenjében jelenik meg először. Korábban „Béke és barátság” volt a jelszó, ez most kiegészült a *szolidaritás* kifejezéssel.¹⁸

Ezt nem tartom véletlennek. Az 1968 márciusában Párizsban a nanterre-i egyetem elfoglalásával kezdődő diáklázadások egyik kulcsfogalma lesz a szolidaritás, és ez teljes összhangban volt a világszerte (de nem kis részt magában az USA-ban) felerősödő, a vietnami néppel kifejezett szolidaritás jegyében kibontakozó háborúellenes ifjúsági tömegmozgalmakkal.¹⁹ Köpeczi Béla szembeszökően kiterjedt és alapos forrástanulmányozás után készítette el gondos tanulmányát és az ehhez kapcsolódó szöveggyűjteményt, mely az ifjúsági korosztályhoz tartozó olvasókat célozta meg (vagy a kiadói politika ezt a rést találta/kínálta a témának?), hiszen a Móra Kiadó leányvállalata, a Kozmosz adta ki *Reform vagy forradalom?* címen a könyvet (Köpeczi, 1970), szinte szinkronban

az eseményekkel. (Más kérdés, hogy a széleskörűen és nyíltan tájékoztató kiadvány szerzője végső konklúziójában egyetértően szól a munkásosztály nevében fellépő kommunista mozgalomnak az újbaldali és értelmiségi megmozdulásokkal szembeni ideológiai távolságtartásáról.) Az alapos bevezető tanulmányban, majd a diákmegmozdulások vezető szervezőinek, ideológusainak szövegeit korrekt módon idéző kötetben a szolidaritás az alábbi összefüggésekben jelenik meg:²⁰

- az 1966-os nyugat-berlini megmozdulások főleg a „harmadik világgal” alakított szolidaritás jegyében zajlottak (Köpeczi, 1970. 10.);
- 1968 koratavasán a nanterre-i egyetemistákkal való szolidaritás jegyében tört ki a lázadás a Sorbonne-on (Köpeczi, 1970. 13.);
- (ezúttal Rudi Dutschke szavait idézve:) a vietnamiakkal kifejezett szolidaritás önmagán túlmutató, a kapitalizmus megdöntését célzó mozgalom (Köpeczi, 1970. 115.).²¹

Miért szaporodott meg hirtelen a ’szolidaritás’ kifejezés alkalmazása az ifjúsággal folytatott magyarországi kommunikációban? Nyilván azért, mert a VIT-eket szervező nemzetközi bizottságban a nyugati ifjúsági szervezetek képviselői is ott ültek, vagy akár azért is, mert „idehaza” jónak látták, hogy a „konvergencia” jegyében – még ha megszelídítve, újraértelmezve is – átvegyék, használják a szolidaritás fogalmát. A VIT-ek történetének ezután kulcsszava lesz a szolidaritás – s ezzel átítatódik a maga módján a hazai ifjúsági, sőt serdülőkori közelet is. Csak egy példa. Az 1973-ban megrendezett V. Úttörővezetői Konferenciának (mely az iskolával akkor erősen összefonódott gyerekmozgalom csúcspanele volt) külföldi hozzászólói közül mindhárom (francia, osztrák, finn) – ugyan nem felétlenül azonos összefüggésben – alkalmazta a szolidaritás kifejezést, míg a szocialista országok delegátusai számára e fogalom alkalmazása nem volt szükséges.²²

Az orientációnak ezt a karakterét látszik igazolni egy másik kiadvány, mely mögött a zánkai, egykor Úttörőmozgalmi Múzeum néven működött gyűjtemény munkatársainak feldolgozó munkája áll. Először 1979-ben készült el egy olyan kötet, amely a világ pionírmozgalmaihoz, pontosabban a CIMEA-hoz (a szocialista / kommunista / szovjet befolyás alatti nemzetközi serdülőszervezeti ernyőszervezethez) kapcsolódó mozgalmakat mutatta be. E munka révén, amely hat év múlva nyilvánosan is hozzáférhető vált (Bartosné Márfai, Horváth és Molnári, 1985), a szervezet (ti. a CIMEA) kurrens hitvallását, alapszabályát ismerhette meg az olvasható. E dokumentumban expressis verbis szerepel a szolidaritás elve, miközben azt is kimondja szó szerint a szöveg, hogy az együttműködés alapja az ENSZ 1959-ből származó Gyermejjogi Nyilatkozata. Ezután következik az egyes szervezetek bemutatása. Az alapidokumentumok szerkesztett változataiból kitűnik, hogy a következő országok, földrajzi egységek pionírszervezeteinek öndefiníciójában szerepel a ’szolidaritás’ kifejezés: Dánia, Finnország, Franciaország, Norvégia, Svédország, Olaszország, Svájc, Ciprus, Banglades, Angola, Sierra Leone, Costa Rica, Grenada, Dél-afrikai Köztársaság, NSZK és Nyugat-Berlin, valamint (ebben a környezetben nyilván elmaradhatatlanul): NDK, és végül a szovjet pionírszervezet. A lista alapján úgy tűnik, hogy alapvetően a nyugat-európai pionírmozgalmak identitásában jutott fontos szerephez a szolidaritás. Ugyan nehezen bizonyítható, hogy a nyugat-európai országok kommunista pártjainak befolyása, irányítása alatt működő serdülőszervezetekben valamiféle „eurokommunista” orientáció lett volna jelen, de az eléggé egyértelmű, hogy a nyugat-európai szervezetek érezhetően fogékonyabbak voltak a szolidaritás fogalma iránt, mint a kelet-európai szocialista-kommunista tömb országaiban működő szervezetek – a „nagy példakép” önképében megjelenő hangsúly ellenére is.

Mindezen gondolatok, törekvések, elvek, jelszavak – legalábbis a fogalmak szintjén – „alászáltak” a gyerekvilágba is, megjelentek az iskolák folyosóin, hivatalos nyilvánosságában, és valamelyest a hivatalos dokumentumokban is (Nevelési terv, osztályfőnöki órák „tanterve” stb.), valamilyen módon nyomot hagyva az iskolás gyerekek

személyiségében is. Az adatok, emlékek elsősorban a vietnami háborúval kapcsolatos szolidaritási események élményszerűségét látszanak igazolni (Nagy, 1970).

A nyugati, s az ebben az időben kifejezetten „nyugatos” lengyel szakirodalomról szóló korrekt hazai tudósítás (Szilágyi Vilmos *Együttérzés, önzetlenség, felelősség* címmel, 1980-ban megjelent tartalmas antológiájára gondolok) arról tanúskodik, hogy az élenjáró szociálpszichológusok keresték a szót, az adekvát kifejezést, mely értelmezi azt a magatartást, amelyről szó van dolgozatunkban. Megjelenik a ’proszociális’, az ’altruista’ kifejezés, de a ’szolidaritás’ is felbukkan. Jelentős mű H. E. Richteré, a *Lernziel Solidarität* (A szolidaritás mint pedagógiai cél) című, 1975-ben megjelent könyvről van szó. Szilágyi antológiájában nem csak ez utóbbi könyvből szerepelnek részletek, de még a lengyel Reykovsky és J. Karilovsky írása is hangsúlyos.²³ Valamennyiük írásaiban megfogalmazódik, hogy a nagyvárosias társadalmakban kikövében vannak a segítőkészségről, az önzetlenségről tanúskodó magatartási megnyilvánulások. Abban is egyetértenek e szerzők, hogy szóvá teszik: e kérdésekkel szaktudományuk csupán az utóbbi években kezdett el foglalkozni. Joggal vetődik fel a kérdés: véletlen együttjárás-e, hogy a szolidaritási mozgalmak világszerte érzékelhető felerősödése, amely mindenekelőtt a nagyvárosokat érintette, éppen akkor volt megfigyelhető, amikor fokozódott a szolidaritás témája iránti kutatói érdeklődés? (Szilágyi, 1980)

Szembeszökő jelenségeknek tekintjük a ’szolidaritás’ kifejezés pedagógiai alkalmazásának élettörténetében azt, hogy az 1983-ban megrendezett, reprezentatív hazai III. Neveléstudományi Konferencián (Munkaértekezleten (*Társadalom – iskola – nevelés*) a szó el sem hangzott (Horváth és Mtsai, 1981). Tán a lengyel Solidarność színrelépése tabusította volna a fogalmat?²⁴

Utasi Ágnes fogalomtisztaozó, meghatározó könyve (2002) ugyan az elemzésre általunk kiválasztott időszak után született, így a kutatás empirikus eredményei is a stabilizálódó rendszerváltás utáni időszakra vonatkoznak. Bizonyos óvatossággal mégis azt mondhatjuk, hogy ezek a szolidaritásgyakorlásról szóló eredmények a maguk indirekt módján felérnek egy nevelési hatásvizsgálattal, hiszen a többé-kevésbé, így vagy úgy fogalmazott szocialista ideológia alapján működött iskolából kinőtt lakosság szolgáltatta az adatokat.

Ezen eredmények szerint:

- alapvetően a családi, rokoni körökben megnyilatkozó szolidaritás játszik jelentős szerepet,
- a civil intézmények, szervezetek világában a vallásiak tudtak szolidaritást gerjeszteni,
- a kistéleplésekben megmutatózó szolidaritás mutatói magasabbak,
- nemkülönben a magasabb társadalmi státuszúak „engedhetik meg” maguknak a szolidaritás értékei szerinti élet „luxusát”,
- az „etikai norma redukálódik”.

Persze az is igaz, hogy Utasi elemzéseiben, alkalmazott definíciójában s hivatkozott történeti forrásaiban is a mikrotársadalmi viszonyokra való összpontosítás eleve az erősebb. Vitathatatlan kutatói tapasztalata mindezzel együtt az, hogy a „kapcsolatkörön belüli szolidaritás” fontossága élvez elsőbbséget (Utasi, 2002. 15.), mondhatni – a mű 17. oldalán leírt „szintek” alapján –, hogy a *csoportszint*, azaz az első szint, a *társas interakciók* szintje ebben a rendszerben a második, s a „*hálózati szint*” a harmadik. Nos, máris szembeötlő, hogy a létező szocializmusnak a pedagógiai univerzumban is érvényesített logikája ezt a piramist éppenséggel *megfordította*, s a makro-, a társadalmi szint prioritását diktálta, súlykolta – talán észre sem véve, hogy ez a „fejére állított” logika (néhány, ne tagadjuk, jelentős kivételtől eltekintve) a szándékolttal ellentétes hatásokat produkált értékvilágban, cselekvésben is.²⁵

Nagy Jánosné Nagy Katalin 1970-ben védte meg kandidátusi disszertációját, 1973-ban jelent meg az ennek alapján készült, a később több kiadást is megért, *Igazságos,*

becsületes, bátor címmel publikált könyve (Nagy, 1970). A kutatói megbízás egyértelműen az 1963-ban bevezetett ún. *Nevelési tervre* vonatkozott, s az általános iskolások „erkölcsi neveltségi szintjét” volt hivatott vizsgálni gondos kutatói eszköztárral. Ugyan ő sem mentes attól, hogy a „helyes-nem helyes” értékuálban szemlélje és szemléltesse a jelenségeket, de a kutatásból így is sok fontos dolgot megtudhatunk.

A szakirodalomban szinte egyedülállóan ő reflektálja a nevelési tervben és az ezt követő „Osztályfőnöki óratervből” 7-8. osztályban két órányira tervezett „Proletár szolidaritás” témakört. Elégedett is, meg nem is az eredménnyel. A „proletár” jelző megfelelő specifikációját hiányolja a tanulói válaszokból, s az osztályfőnökök munkáját marasztalja el ez ügyben (Nagy, 1970. 139.). Hogy mit is jelent e jelző ebben a narratívában? Valójában azt, amit 20 évre rá a szociológia „makrotársadalmi” jelzővel jellemez, amit tanulmányunk bevezetőjében az „ateista absztrakciók, transzcendenciák” körébe soroltunk. Ez azért is érdekes, mert Nagy Katalin másik énje, a kiváló gyermekíróé, mindig is érzékeny volt a – mai szóval – mikrotársadalmi jelenségek világára is, benne akár a szolidaritására. Ennek azonban nyomait találjuk csak a kutatási beszámolóban. Például egy olyan gyerekvallo-másban, mely a „proletár szolidaritás” illusztrálására a József Attila-novellát, *Csoszogi, az öreg suszter* történetét idézi fel (Nagy, 1970. 157.). Ugyanakkor a szerző által pozitívan értékelt válaszok, köztük több igazán megélt élmény a vietnami háború áldozataiért érzett szolidaritásról, az e konfliktus kapcsán teljesített gyerek-tettekről szóltak (Nagy, 1970. 154–155.), miközben a válaszolók buzgón reflektáltak az aktuális görög helyzetre, a tábormokok hazai tömegkommunikációban nagy figyelmet kapott diktatúrájára is.²⁶

Árnyaltabb és feltártabb a „kötelességtudás” kategóriája, mely a mi felfogásunkban is egyik komponense annak a kórtélnak, amiből a szolidaritás áll (Nagy, 1970. 129.). Az egyénnek a társadalomhoz kapcsoló viszonyában, az értékválasztó egyénben látja a szerző a lényegét. Persze azonnal hozzáteszi, hogy a *marxizmus szerint* általános erkölcsi követelményeket csak a társadalom *egésze* [kiemelés tőlem, T. L.] képes kidolgozni. Ennek megfelelően válaszoltak a gyerekek: a *rájuk bízott* munka, feladat elvégzése a leggyakoribb a válaszok közt, s a tanulás (a munka pedagógiai inkarnációja) következik a sorban. Jellegzetes, hogy a válaszok a törvényesség és az iskolai értékelés igazságossága körül tömörültek, miközben a kérdések összeállítói inkább az „igazságos bejelentést” (az árulkodás ellentétéként aposztrofált cselekedetet) helyezték előtérbe (Nagy, 1970. 120.).²⁷

Az önzetlenséget illetően (Nagy, 1970. 142.) az *egyéb segítség* a leggyakoribb, a *tanulásban nyújtott segítség* messze elmarad ettől, miközben a *kényelemről lemondás* esetei jelentek meg még jelentős mértékben. A segítőkészség fogalmát illetően a mikrokörnyezetből vett példák „tarolnak” (Nagy, 1970. 187.), a tanulók válaszaiból aggregált listában is a *segítő, jószívű, közösségi* jelzők foglalnak helyet az első tucatban (Nagy, 1970. 41.).

A kutatásban az alábbi, a nevelési tervben, s az osztályfőnöki órák terveiben is szereplő fogalmakhoz fűződő viszony képezi az elemzés tárgyát (Nagy, 1970. 33.):

1. állhatatosság,
2. bátorság,
3. becsületesség,
4. elvhűség,
5. igazságosság,
6. kötelességtudás,
7. önzetlenség,
8. proletár szolidaritás,
9. takarékoság,
10. segítőkészség.

Mint a fentiekből következik: az általunk alkalmazott szolidaritás-fogalom szempontjából a hatodik, hetedik, nyolcadik és tizedik számú fogalmak lehetnek jelentősek. Ugyan

a szerző az iskola hatékonyságával némileg elégedetlen (s ez nemcsak a szempontunkból mégiscsak kiemelt jelentőségű nyolcadik fogalom körében jelentkezett), alapvetően azt kell látnunk, hogy az iskolás gyerekek a maguk módján jól vizsgáztak ebből a szempontból – az élmények, közvetlen tapasztalatok szintjén, miközben a tudatosítás maradt el leginkább a normaállító kutató értékelése szerint.

Epilógusként idézzük a civil szervezetek jeles kutatóinak 2006-ban keletkezett optimista vélekedését. Ebben (csakúgy, mint a korábban idézett Utasi-munkában) ott a paternalista, magát szocialistának minősítő állam szocializációs hatásrendszerének visszamenőleges bírálata, s az ezredforduló körül a különböző szintű közösségek szabad hálózatán épülő demokratikus társadalom s az ennek szolgálatába álló állam jövőképe. Nem rajtuk múltott, hogy a jövőkép a szolidaritás társadalmi gyakorlatában, a szocializáció intézményrendszerében, akár az iskolában nem így alakult.

„Úgy tűnik, felnövöben van egy olyan generáció, amelynek az állami szerepvállalással kapcsolatos attitűdje mögött több a racionális megfontolás, és kevesebb az illúzió. Ezek a jórészt már a rendszerváltást követően született gyerekek – bármilyen zűrzavaros időszakban kezdődött is el az öntudatra ébredésük – már nem a gondoskodó állam gondolatkörébe zárva szocializálódtak. Nagyon örvendetes, hogy ennek során szemlátomást a rászorulók iránti szolidaritás is kifejlődött bennük, nem akarják a gazdagokra hárítani a szegények támogatásának felelősségét. Közel 50 százalékuk azzal az állítással ért egyet, mely szerint: akinek egy kicsit is több jutott, annak segítenie kell másokon. (Ugyanez az arány az idősebbek körében alig haladja meg az egyharmadot.)” (Czike és Kuti, 2006. 142.)²⁸

Trencsényi László

Wesley János Lelkészképző Főiskola

Irodalom

- Ágoston, Gy. (1952). *A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom*. Tankönyvkiadó.
- Ágoston, Gy. (1965). *A nevelés elmélete*. Tankönyvkiadó.
- Ágoston, Gy. (1970). *Nevelésemélet*. Tankönyvkiadó.
- Bartosné Márfai, A., Horváth, L. & Molnári, S. (1985, szerk.). *Gyermekmozgalmak, gyermekszervezetek*. Ifjúsági Lapkiadó.
- Beran, F. (2003). Az etikaoktatás kérdései. *Vigilia*, 68(5), 338–346.
- Bíró, K. (1981). Erkölcsi fejlettségvizsgálat és kísérlet az általános iskola 2-5. osztályos tanulók körében. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 341–350.
- Bolyai, I. (1968). Iskolai ügyelet és közösségi nevelés. *Pedagógiai Szemle*, 18(9), 780–785.
- Breznyánszky, L. (1981). Felső tagozatos tanulók közösségi beilleszkedésének tapasztalatai. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 289–304.
- Czike, K. & Kuti, É. (2006). *Önkéntesség, jótékonyosság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.
- Csalog, J. (1968). Konfliktusok a közösségben. *Köznevelés*, 24(20), 773.
- Csikós, J. (1985). *A VII-ek története*. Ifjúsági Lapkiadó.
- Eszik, Z. (2008). Mit üzen az egészségügy átalakítása az oktatási reform tervezőinek? *Tudásmenedzsment*, 9(1), 40–47.
- Frei, N. (2008). *1968 – Diáklázadások és globális tiltakozás*. Corvina Kiadó.
- Geréb, A. & Kurucz, I. (1970). *A szocialista hazafiság és a proletár nemzetköziség; a nacionalizmus*. MSZMP KB Politikai Főiskolája Filozófia Tanszék.
- Horváth, A. (é. n.). *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ – IF Alapítvány. Altern Füzetek 7.
- Horváth, L. és mtsai (1985, szerk.). *Társadalom – iskola – nevelés. A III. Neveléseméleti Munkaértekezlet, 1983*.

- Hunyady, Gy. (1970, szerk.). *Közösségi nevelés az általános iskolában. (Módszertani tapasztalatok.)* Tankönyvkiadó.
- Imre, A. & Török, K. (2019). A Komplex Instrukciós Program bevezetése intézményi tapasztalatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 71–88.
- Kaposi, J. (2019). Terebélyes árnyak. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9–10), 5–9.
- Karlovitz, J. (1968). Álközösségek. *Köznevelés*, 24(12), 447.
- Karlowits-Juhász, O. (2015). A jezsuiták szeretet-szolgálat a kötelező iskolai közösségi szolgálat kontextusában. *Doktori disszertáció*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kálmán, Gy. (1973, szerk.). *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó.
- Kiss, Á. & Gáspár, J. (1970, szerk.). *Az Ötödik Nevelésiügyi Kongresszus*. Magyar Pedagógiai Társaság.
- Kopré, J. (1968). Vietnam segítése. *Köznevelés*, 24(13–14), 504.
- Kovács, Ö. (2013). Az 1968-as májusi diákmozgalom és de Gaulle bukásának külpolitikai összefüggései. *Doktori disszertáció*. PPKE.
- Köpeczi, B. (1970, szerk.). *Reform vagy forradalom*. Kozmosz.
- Köpeczi, B. (1974). *Az „Új Baloldal” ideológiája*. Kossuth Könyvkiadó.
- Mark, J., Apor, P., Vucetic, R. & Oseka, P. (2015). 'We Are with You, Vietnam': Transnational Solidarities in Socialist Hungary, Poland and Yugoslavia. *Journal of Contemporary History*, 50(3), 439–464. DOI: 10.1177/0022009414558728
- Massiah, G. (2008). 1968 májusa a nagyvilágban. *Eszmélet*, 20(80). https://epa.oszk.hu/01700/01739/00065/eszmelet_EPA01739_80.item1125.htm Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.
- Mérei, F. (1949). *Utópia és valóság a magyar nevelésben*. Szikra.
- Mérei, F. (1985). *Demokrácia az iskolában (1947). Nevelélmélet és Iskolakutatás*, 4(3).
- Mihály, O. (1999). Fordulat és pedagógia. In Mihály, O., *Az emberi minőség esélyei*. Okker Kiadó. 234–279.
- Mihály, O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó.
- Molnár, B. (1979). *Béke, barátság, szolidaritás*. Kossuth Könyvkiadó.
- Móra, F. (1981). A kalcinált szóda. In Móra, F., *Az ember feje nem füge*. Móra Kiadó. 5–10.
- Nagy, J. (1970). Követelmények és eredmények az erkölcsi nevelésben (14 éves tanulók erkölcsi ítéleteinek vizsgálata). In Horváth, L. (főszerk.), *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság. 212–222.
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, K. (1970). *Igazságos, becsületes, bátor*. Tankönyvkiadó.
- Orbán, J. (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Pap, M. (2013). „A nép és a szülőföld igaz szeretete”: A szocialista hazafiság fogalma a Kádár-rendszerben. *Politikatudományi Szemle*, 22(1), 68–83.
- Pap, Sz. I. (2018). „1968 forró nyarán a magyar biliben mi voltunk a vihar” – 50 éve zajlott a „maoista összeesküvők” pere. <https://merce.hu/2018/07/14/1968-forro-nyaran-a-magyar-biliben-mi-voltunk-a-vihar-50-eve-zajlott-a-maoista-osszeeskukok-pere/>
- Papp, J. (1970). A 4. osztályos tanulók felelősség-szintje. In Horváth, L. (főszerk.), *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság. 86–96.
- Papp, J. (1981). A szocialista felelősség pedagógiai megalapozásának tanulságai alsó tagozatos tapasztalatok alapján. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 115–122.
- Pályázati kiírás (1968). *Köznevelés*, 24(15–16), 601.
- Péchu, C., Chevillard, J., Gottraux, P. & Pereira, N. (2019). De nouveaux mouvements sociaux durant les années 1968? *Revue française de science politique*, 69(2), 249–279. DOI: 10.3917/rfsp.692.0033
- Radványi, Z. (1954). *Úttörőélet*. Ifjúsági Könyvkiadó.
- Richter, H. E. (1975). *Lernziel Solidarität*. Rowohlt Verlag.
- Rousset, P. (2018). *1968 au Vietnam – L'offensive du Têt, la solidarité internationale, la radicalité. Plateforme antimondialiste février 4*. <https://www.pressegauche.org/L-annee-68-debute-au-Vietnam-L-offensive-du-Tet-la-solidarite-internationale-la> Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.
- Sz. Tóth, J. (2009). Elduruló világkapitalizmus vagy erősödő humanizmus és szolidaritás? A VI. felnőttek-tatási világkonferencia előtt, a budapesti pán-európai tanácskozás után. *Szin*, 14(6), 41–44.
- Szabó, F. (1968). IX. Világifjúsági Találkozó – Szófia. *Köznevelés*, 24(13–14), 491.
- Szabó, I. (1991). *Az ember államosítása*. Tekintet Alapítvány.
- Szabó, L. (1968). Nyári úttörőélet. *Köznevelés*, 24(11), 412.
- Szebenyi, P. (1981). A személyiségfejlesztés iskolai problémái. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 49–56.

- Szilágyi, Sz. (1989). *Walęsa, a Nobel-díjas villany-szerelő*. Népszava.
- Szilágyi, V. (1980, szerk.). *Együttérzés, önzetlenség felelősség. Pszichológia nevelőknek*. Tankönyvkiadó.
- Szolidaritás, béke, barátság* (1965). Ifjúsági Lapkiadó.
- Szvéték, S. (1981). Az erkölcsi nevelés személyiségformáló ereje. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 67–75.
- Takaró, M. (2020). „Az iskola nem a gyermek igényeit kielégítő intézmény”. *HVG*, március 3. https://hvg.hu/elet/20200303_Takaro_Mihaly_iskola_alapantanterv_nat_gyerekek Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.
- Takaró, M. (2021). „A múltat nem megváltoztatni, hanem megismertetni kell a fiatalokkal”. Kincses Krisztina interjúja. *Magyar Nemzet*, március 10. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2021/03/a-multat-nem-megvaltoztatni-hanem-megismertetni-kell-a-fiatalokkal> Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára* (1962). Művelődési Minisztérium.
- Trencsényi, L. (1971). Többen egy könyvről. *Pedagógiai Szemle*, 21(10), 946–955.
- Trencsényi, L. (1989). A gyermekirolalom mint tananyag. *Magyar Pedagógia*, 3–4, 314–321.
- Trencsényi, L. (2016). Esszé a 20. századi értelmiségi életutak tanulásairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(7–8), 27–33.
- Trencsényi, L. (2018). 1968 az oktatásban. *Educatio*, 27(3), 440–456. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.7
- Trencsényi, L. (2021). Alsó szólam. Szélmegjegyzetek Vincze Beatrix interjúkötetéhez. *Neveléstudomány*, 9(1), 75–83. DOI: 10.21549/ntny.32.2021.1.8
- Utasi, Á. (2002). *A bizalom hálója*. Új Mandátum.
- Úttörővezetők V. Országos Konferenciája* (1974). Ifjúsági Lapkiadó.
- Vastagh, Z. (2005). A tanulók társas-közösségi viszonyai. In Vastagh, Z., *Közös élmények fonalán. Válogatott írások*. Argumentum, 66–74.
- Zelk, Z. (1949). *A hűség és a hála éneke*. Athenaeum.
- Zsolnai, A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori disszertáció. MTA.
- Zsolnai, J. (1996). *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Jegyzet

- ¹ S egy, a témánk szempontjából megkerülhetetlen hivatkozástól eltekintve nem foglalkozhatom Mérei Ferencnek, valamint más, nyugati reformpedagógiákon csiszolt pedagógiai hitvallóknak a vívódásaival, amelyek a század negyvenes éveinek végén bekövetkezett politikai-ideológiai-hatalmi fordulat következtében megszólalásukban is követhetőek. Jelen esetben a felszabadító reformpedagógia és a rendpártira (vissza)formálódó tradicionális nevelés vállalása közti küzdelmükkel, melynek jelei például Méreinél az *Iskola és demokrácia* című 1947-es – utólag, 1985-ben előkerült – kéziratából olvashatók ki (Mérei, 1985).
- ² Egészen szélsőséges változataiban valamely karizmatikus, már-már égi eredetű vezető személyében ölt testet vagy személyestül meg (megjegyzem: árulkodó módon) az identitás fókusz, s legmesszebbre ez az értelmezés, mint közismert, Észak-Koreában jutott. De van rá korabeli hazai példánk is: „A zászló – a bátorság, erő, a kötelességteljesítés, a néphez, a hazához, a párthoz, Rákosi elvtársához való hűség szimbóluma. Az úttörők zászlaja pedig kifejezi azt, hogy az úttörőcsapat, a mi szocializmust építő kis hazánknak egy kis közössége és ennek a kis közösségnek is, amennyire erejéből telik, *hűséggel és becsülettel kell szolgálnia* [kiemelés tőlem, T. L.] a haza ügyét.” (Ágoston, 1952. 101.).
- ³ Két megjegyzés mégiscsak idekívánkozik. Szórol szóra ez a tematika jelenik meg már a hetedikes osztályfőnöki tantervben is, ám a *szolidaritás* kifejezés alkalmazása nélkül. A heteronóm erkölcs kulcsfogalmai alá rendeződik ugyanez a tartalom, vagyis a *hűség és a szeretet* a forrása a fenti intézményekkel, szervezetekkel, tevékenységekkel kialakítandó, alárendelő kapcsolatnak. (Tanterv..., 1962. 62.) A tematikák más pontokon is ez utóbbi erkölcsfelfogás tükröi. Néhány pontot idézzünk: „*A kommunista erkölcs: közösségi, humanista, forradalmi erkölcs – valamennyi dolgozó érdekeit szolgálja. A vallásierkölcs individualista.*” (Hetedikes óraterv magyarázata, 661.) A hatodikban a horizontális, spontán, mondhatni „önszerveződő” (azaz a szolidaritás igazi bázisát jelentő) kapcsolatrendszer lebontására is utalhatnak a következő előírások: „*tudatos harc [kiemelés tőlem, T. L.] az osztályban a rendbontók ellen [sic!], klikkrendszer rossz hatása*” (657.), vagy az 5. osztályban: „*a jogos bejelentés [sic!] és az árulkodás közti különbség*” (Milyen érdekes, hogy ez a – mondjuk ki – kontextusában mégiscsak a *besúgást* népszerűsítő passzus mily sokszor megjelenik. Dolgozatunkban is megidézzük még.) Jelzem azt is, hogy az 1970-ben megjelent 2. kiadás szó szerint s azonos tipográfiával ugyanezt a szöveget tartalmazza. De második vonatkozó megjegyzésünkkel, a ’szolidaritás’ fogalom doktriner, ideologikus körülbástyázásával nem várt, meglepő, és egyben érdekes módon Rudi Dutschke egyik

szövegében találkozhatunk, aki a 68-as diákmozgalmakat interpretáló megszólalásában a szabadságukért harcoló vietnamiak iránti szolidaritást látta szükségesnek (megszorító, megkülönböztető) jelzővel ellátni, „valódi [kiemelés tőlem, T. L.] forradalmi szolidaritást” emlegetve (Kőpeczi, 1970. 126.).

⁴ A hivatkozott kötetben a szerző érvelésrendszerében a szolidaritás-definíció(k) megalkotásakor az alábbi jelentős elődökre történt hivatkozások hangsúlyosak: Durkheim, Marx, Parsons, Weber, Tönnies, Coleman, J. S. Fararo és Doreian, Lindenberg, illetve Andorka.

⁵ Aki egyébként egyenesen „segítő életmódra nevelés” alcímmel látta el munkáiban a szociális kompetenciával összefüggő pedagógiai feladatrendszer (Nagy, 1996. 81.).

⁶ Nem véletlen, hogy az ötvenes évek emblematikus költeményében az elkötelezettség „lekötelezettséggé” változott, hiszen már poémája címében is *A hűség és a hála éneke* megfogalmazással élt a vezért köszöntő költő (Zelk, 1953). A „hűség” alapfogalma az *Úttörőélet* című, a gyerekekhez forduló, 1954-ben megjelent propagandakiadványnak is, amelyben a kötelesség és a felelősség, no meg a fegyver fogalmi szerepelnek még hasonló gyakorisággal (Radványi, 1954). S később, 1957-ben a megalakuló KISZ jelszavában is a „hűség a néphez, hűség a párthoz” – alárendelő – formula jelent meg.

⁷ Hogy kétség ne legyen, hasonló paradigmát azonosítok a NER eklektikus, de totalitárius identitásfelfogásában is – a különbség mindössze annyi, hogy az „osztályt” mint identitás-szervező elemet kiiktatták a közgondolkodásból, s helyette a nemzet meglehetősen sajátos értelmezett transzcendenciáját emelték a bálvány szintjére, megszentelve mindezt némi keresztény frazeológiával. A horizontális (mondhatni civil) szolidaritásgyakorlás ebben az államrezonban is zavaró tényező. Csak két példa igazolásul: Takaró Mihály nyilatkozatai a „kritikai” és a „mérlegelő” gondolkodás különbségéről. „Ez az egész arról szól, hogy milyen embert akarunk nevelni. Kritikai személyiséget vagy mérlegelni képes személyiséget? A kettő között az a különbség, hogy a kritikai gondolkodó eleve mindenhez kritikusan közelít, a mérlegelő gondolkodó azonban képes arra, hogy háttérismeretek alapján mérlegelje azt, hogy valami igaz vagy nem igaz, jó vagy nem jó, követendő avagy elvetendő. Az ideál nem a kritikai gondolkodású ember, mert a mérlegelő gondolkodó is juthat kritikai megállapításra.” (Takaró, 2021). Másutt is feltárul a paradigmaticus különbség: „Az iskola nem a gyermekek igényeit kielégítő intézmény, hanem az a feladata, hogy átörökítse a *nemzeti* [kiemelés tőlem, T. L.] kultúrát” (Takaró, 2020). Egy korábbi dolgozatomban éppenséggel azt igazoltam, hogy akár száz esztendőre visszamenőleg terhelték meg az elemi/általános iskolai tankönyveket veretes nemzeti klasszikusokkal, vagy éppen kevésbé igényes, de nemzeti tematikájú publicisztikával, s az egyénre (mikrokapcsolataira) figyelő gyermekirodalmi alkotások néhány, a magyar történelemben ritka konzolidált periódusokban fértek a tananyagba (Trencsényi, 1989).

⁸ Kaposi József (2021) tágabb történelmi horizontra vetíti vissza a szolidaritás értékromlását, már a 20. századot megelőző történelmi traumák hatását is beszámítja.

⁹ A helyes-helytelen, jó-rossz értékduál szakmai problémáira mutatott rá *Nevelésfilozófiájában* az átalakulás, paradigmaváltás történelmi pillanatában Mihály Ottó (1998. 118.).

¹⁰ A jelenséget a szerzőpáros másutt általánosítja: „Fokozatosan nőtt azoknak a száma és érdekérvényesítő képessége, akik a részvéten és szolidaritáson alapuló önkéntes jövedelem-újraelosztás helyett az állami redistribúcióban látták a társadalmi igazságtalanságok csökkentésének legmegfelelőbb eszközét. Ezzel összhangban az állami szociális ellátó rendszer lassan átvette a *jótekonyság helyét a szociális problémák kezelésében*. A lakossági adományozás egyfajta kiegészítő, korrekciós szerepbe szorult.” (Czike és Kuti, 2006. 115.)

¹¹ Ezt a kérdést feszegette ugyanebben az évben Karlovitz János is a *Köznevelésben* (a közösségek transzmissziós lépcsőiről megfellelkező közösségfelfogás bírálatában), idézve egy „árulkodó” osztályfőnöki jellemzést: „A gyerekek szeretik egymást, *szolidárisak* [kiemelés tőlem, T. L.], jó közösségi szellemet alkotnak, bár nem mindig az iskola követelményeinek megfelelően tevékenykednek, közösségükhöz ragaszkodnak.” (Karlovitz, 1968)

¹² Ne becsüljük le azt a már-már cinikus ifjúsági humort se, mely már az izléshatárt súrolóan karikírozta ki éppen a vietnami háború elleni itthoni fellépéseket („Szomjas vagyok, ihatnám / veled vagyunk, Vietnam” – így szólt a kitekert jelszó a KISZ-táborok világában). S miközben a Világ Ifjúsági Találkozókat felfokozott érzelmi élményei közt az ifjúsági életformához alkalmazkodó, nem kis részt nyugati mintákból átvett formák (szolidaritási bazar, koncert népszerű énekesekkel stb.) hatása kétségbevonhatatlan volt, ám az is csorbíthatta ezen akciók belső elfogadását, hogy éppen a vietnami háború ügyében (a szocialista táboron belüli nemzetközi diplomácia terén csetlő-botló pártállam ingadozásai, ’hintapolitikája’ miatt) az úgymond ’alulról jövő’

kezdeményezéseket erőteljesen tiltották (lásd az egyetemisták, Haraszi Miklósék 'újbaloldali' szolidaritási kezdeményezéseinek kemény elfojtását).

- ¹³ A párthatározat értékelésében a reform-ellenreform libikókájában a párton belüli két fő csoport küzdelmének elemzésével, s mindezek értékelésének máig tartó vitájában egyesek egyértelműen a visszarendezés, az „ideológus szárny” (balosok) erőre kapását látták a dokumentumban, míg jómagam (akkor falusi tanárként) a demokratizálás szólalaira figyeltem fel inkább.
- ¹⁴ „Az iskolában rendnek kell lenni” – mondta a főtítkár azon a fogadáson, ahol az oktatási párthatározat közreműködőit köszöntötték 1972-ben. Meg is jelent az állásfoglalást és a hozzá rendelt tanulmányokat, eseményeket taglaló kötet bevezetőjeként. A jeligét hamar felkapta az iskolák hivatalossága – a visszarendezésre utaló felhívásként. Az már más kérdés, hogy a kádári jellegzetes kettős beszédben a mondat szövegkörnyezete a főtítkár szokásos, tiszteletet tartó szerénységének illusztrációjára utalt. Tény, hogy e mondat sok esetben felülírta a párthatározatnak az iskola demokratizálását célzó bekezdéseit.
- ¹⁵ Vastagh (egyébként Méreit megidézve) a szociometria eszköztárát elevenítette fel kutatásaiban, s egyebek közt arra keresett választ, hogy kialakult-e, illetve „kialakítható-e olyan szociometriai egyensúly, amely a belátás és a felelősségvállalás irányába érleli a személyiséget?” Egyértelmű szóhasználatában a „szolidaritás” érvényesülése is a mikro-, illetve mezocsoportok közösségi élményeinek eredménye.
- ¹⁶ A szóban forgó példák túlnyomó része Székely Tibornak az erzsébetvárosi Bokányi Iskolát bemutató írásából származik. Megjegyzem, hogy a kötetről megjelenése idején recenziót írtam, amelyben már akkor is a progresszív pedagógia újdonságaként köszöntöttem a könyvet s a mögötte álló gyakorlatot (Trencsényi, 1970).
- ¹⁷ Nyilvánvaló, hogy a pedagógia „új hullámában”, a rendszerváltás körüli „kapunyitás” világában közép-pontba kerülő pedagógiai hitvallások, metodikák körében kiemelkedő, a kooperativitásra fókuszáló munkákban pedagógiai cél és eredmény a szolidaritás élményének, érzésének és gyakorlatának megjelenése – többek szerint összhangban a posztindusztriális termelési mód új munkaszervezési kompetenciáinak megjelenésével (Horváth, é. n.). Horváth Attila munkájában expressis verbis is megjelenik a szolidaritás, mint a versengéssel szembeállított kooperáció szükséges velejárója (Horváth, é. n. 35.). Értelmezésünkben a kooperatív tanulás (Orbáné, 2011), később a „Komplex Instrukciós Program” (Imre és Török, 2019) pedagógiai világában jelenik meg kiemelt értékünk, még ha a szolidaritás kifejezés közvetlen alkalmazását nem is favorizálják, de magában a program tartalmában bőven benne lehetnek a jelenségkör különböző elemei. Ám ennek a jelenségvilágnak elemzése már kívül esik tanulmányunk választott korszakán.
- ¹⁸ Miközben a *Köznevelés* című minisztériumi hetilapban a szolidaritásról más összefüggésben nem jelent meg ebben az évben írás, három alkalommal is felbukkan e lapban a szófiai VIT jelszava, melyben a szolidaritás új hangsúlyt kap (Szabó F., 1968; Szabó L., 1968; Pályázati kiírás, 1968). A Vietnammal kifejezett szolidaritást két rövid „anyag” fejezi ki: Kopré József, a hosszú életű, változatos költői pályát befutó tanárember írásában az I. László Gimnázium kerékpárgyűjtő akciójáról ad hírt (Kopré, 1968), míg egy pályázat meghirdetése szerepel a 15–16. számban (Pályázati kiírás, 1968). A párizsi és más diákmozgalomról szóló tudósításainak szegényességét, nemkülönben éppen a szolidaritás eszméjének említésétől való távolságtartással együtt a kapitalizmus, illetve a világ egésze „generációs válságára” kiterjedő kisszámú elemzését korábbi írásomban már szóvá tettem (Trencsényi, 2018).
- ¹⁹ Sajátos eszmetörténeti tény, hogy a szolidaritás fogalmának legújabbkori alkalmazása egybefonódik a vietnami háború elleni világméretű ifjúsági megmozdulásokkal, nem kis részt újbaloldali narratívában. Nem tekintjük véletlennek, hogy a hazánkban is jóformán kortársként ismertetett, s a szolidaritást egyenesen „tanulási célként” megnevező német szerző, H. E. Richter érvrendszerében Marcuse gondolatvilága mennyire jelentős (Richter, 1975). A szolidaritási mozgalmak történeti elemzéseit közül ld. Massiah, 2008; Kovács, 2013; Mark, Apor, Vucetic és Oseka, 2015; Rousset, 2018; Péchu, Chevillard, Gottraux és Pereira, 2019.
- ²⁰ Az igazsághoz tartozik, hogy a tudós-politikus négy esztendőre rá „megfontoltan” összefoglalva az „Új Baloldaltól” szóló elemzéseit továbbment a kritikával. Egyfelől az 1965. októberi, berkeley-i eseményeket tekinti a szolidaritási világmozgalom kiindulópontjának (Köpeczi, 1974. 99.), másfelől a létező kommunista mozgalom nézőpontjából kártekonynak tartott újbaloldali mozgalmak tevékenységében, ideológiájában a 'szolidaritást' inkább másodlagos jelenségnek, az engedetlenkedések kiindulópontjának, mondhatni „ürügyének” tartja. Ráadásul 1968-at már egyenesen e *mozgalmak válsága* évének írja le (Köpeczi, 1974).
- ²¹ Van valami bizarr abban, ahogy a tudós szerző a „fogyasztói társadalom” elutasítását indokolja (Köpeczi, 1970. 44.): „a társadalom integrálja az egyént. A 'fogyasztói társadalomban' az a cél, hogy az egyén alávesse

magát bizonyos életforma normáinak”. Hiszen a szocialista-kommunista ideológia mantrája a hűségéről, kötelességtudatról, fegyelemről ugyanennek a doktrínának, a transzcendens létezőként felfogott/hirdetett közösségtéoriának a változata!

- ²² Ugyanezen az eseményen a hazai megszólalók közül a fogalmat ugyan *expressis verbis* nem alkalmazó Aczél György szövege az érdekes a mi nézőpontunkból. Ifjúmunkás-mozgalmi emlékeit érzékletesen és érzelmesen felidézve hozza szóba a különböző anyagi helyzetű, egymásra utalt, egymást segítő munkásfiatalokból közösséget kovácsoló „összeadott elemőzsiát”, a kolkáját (vagyis fogalomhasználatunkat alkalmazva a történetre, azt mondhatjuk, hogy transzponálta a mikrotársadalomra a hallgatóság számára a szolidaritás élményét). Ám tanulságosak a beszéd más részei is. A „bandabecsületről” szólván kifejezetten elítélőleg szól. „Ne tekintessék »beáruulásnak«, ha a társadalomellenes galeriket jelentik a fiatalok [...] *Ne alakulhasson ki közösség ellenes galeri, az ellene fellépni szegénylő fiatalok cinkosságából.*” S hát – úgy látszik, nemcsak pedagógiai narratívában – elhangzik az obligát „antitézis” a szabadság melletti kiállás után: a *fegyelem fontosságának* hangsúlyozása is. NB: Bólyai Imréné még 1968-ban a középiskolai ügyeleti szolgálat kapcsán aggódott írásában amiatt, hogy az ügyeltesek nem az iskolaközösség egészének érdekeire figyelnek, hanem már-már „cinkosaik” társaiknak. Hozzáteszi persze – mára komikusan hangzóan – azt is, hogy az „élet megjavítása *harcban* [kiemelés tőlem, T. L.] megy végbe” (Bolyainé, 1968. 780).
- ²³ A lengyel társadalomtudományra, neveléstudományra ebben az időben nagy figyelemmel tekintett a hazai szakma – nyitottabbnak, a szó eredeti értelmében progresszívebbnek találta. Ez L. Chmaj, A. Lewin, B. Suchodolsky, Z. Baumann elsődleges hazai recepciójának ideje.
- ²⁴ Kívül esik a kutatásunk tárgyaként meghatározott intervallumon az 1995-től sorjázó NAT-változatokban, a 'NAT-evolúció' során érvényesülő szóhasználat. De jelezzük, hogy a szolidaritás fogalma (különböző mélységben, különböző interpretációkkal) jelen van e szövegekben a célkitűzések körében!
- ²⁵ Sokáig tétováztam, illik-e a tragikus sorsú, mára legendás ellenállóvá kanonizált Mérei Ferencről venni a példát. De olyannyira frappáns története, hogy mégis tőle kell idéznem 1949-ből – túl a nála is visszaköszönő abszolutizálásán, a (szolidaritással egyébként inkább ellentmondó) fegyelem hangsúlyozásán. Íme a példa Mérei 1949-es *Utópia és valóság a magyar nevelésben* című munkájából: „*Általános iskola III. osztályában, ahol óra közben egy gyerek a padra borulva aludt. A tanítónő látta ezt, de nem keltette fel. Amint elmondta, a gyerek súlyos betegségből épült fel, s minthogy alvásával nem zavarta az osztályt nem tartotta szükségesnek felébreszteni. [...] Mit csinált ez a tanítónő? Megállapítottam, hogy a gyerek nyilván betegsége következtében aludt el. Az elalvás, mint tünet számára értelmessé vált, s ezzel a dolog el volt intézve. Hagyta az osztályban, tanítás közben tovább aludni. Nevelői magatartásában tehát nem a rábízott osztályközösség szempontjából ítélte, hanem annak az egyetlen gyereknek szempontjából, akit megértett. Nem mérlegelte, hogy mint jelent az osztályra, mint közösségre az, hogy ott egy gyerek elalszik, s a többiek látják, hogy nyugodtan lehet aludni, tapasztalják, hogy senki sem veszi rossz néven a szabálysértést.*” (Mérei, 1949. 22., kiemelés tőlem, T. L.). Rettenetes „megdolgozás” állhatott amögött, hogy a *Társ és csoport* szerzője ily sorokat leírhatott. S hol vagyunk már Móra tanító úrnak a *Kalcinált szóda* című történet álmos inasgyerekei iránti szolidaritási gesztusoktól? (Móra, 1981)
- ²⁶ Nyilván a kiemelt figyelemnek egyik oka lehetett a magyarországi kommunista görög emigrációnak ebben az időben nagyon bonyolult politikai közérzete is – emlékeztetnek csupán Sára Sándor *Feldobott kő* című fontos filmjének főhőisére.
- ²⁷ Emlékeztetek Aczél Györgynek korábban már hivatkozott, 1973-as beszédéből idézett ide vonatkozó maximájára. A mai olvasó nehezen szabadul a szolidaritást éppenséggel különös próbatétel elé állító „besúgók és provokátorok” dilemmájától (hogy a későbbi „demokratikus ellenzék” fontos szereplőjeként megismert Kontroll Csoport emlékeztetés, máig népszerű és elhíresült dalának szövegét idézzem).
- ²⁸ A jelenlegi gimnáziumi oktatás e célból alkalmazza a kötelező Iskolai Közösségi Szolgálat rendszerét. A projekt szervezésének bürokratikus vonásainak elemzése nem e dolgozat feladata. Jellegzetes viszont, hogy az altruizmus kitüntetett „felvonulási terepe” az állatvédő telepek, kisgyermekgondozó intézmények, bizonyos fogyatékoságokat ellátó intézmények. Néhány jellegzetes, éppen a társadalmi egyenlőséget, etnikumok együttélését szolgálható tevékenységekben való részvétel aránya alacsony. Szempontunkból nem is ez a gond. Hanem az altruizmus, a szolidaritás gyakorlásának a „karitatív” tevékenységekkel való egybeesése. Ezáltal sem a szimmetrikus, horizontális elkötelezettségek kerülnek előtérbe, hanem a magasabb társadalmi státuszú középosztály gyerekeinek mégoly jó szívvel végzett jótékonykodása – a szolidaritás gyakorlása ebben az esetben is csonka marad (Karlows-Juhász, 2015).

Absztrakt

Tanulmányomban annak feltárására törekszem, hogy miként érvényesültek a 'szolidaritás' fogalmával összefüggő pedagógiai-oktatáspolitikai célok, elképzelések a magyar nevelésügyben a 20. század második felében, különösen ennek hatvanas-hetvenes éveiben. A felülről lefelé szervezett társadalom paradigmájában a szolidaritás irreleváns, a 'közösség' iránti elkötelezettség, hűség egy transzcendens identitás normájában jelenik meg. A szolidaritás kialakítása pedagógiai célként és praxisként ott lehet hatékonyabb, ahol a horizontális kapcsolatok gazdag hálója és élményvilága szövi át a tanulók életét.

Kulcsszavak: szolidaritás, hatvanas-hetvenes évek, oktatáspolitikai, neveléstudomány