

Sáska Géza

**A SZOCIALISTA ÉS A POLGÁRI
NEVELÉS RADIKÁLIS ALTERNATÍVÁI**

Alternative theories of socialist and bourgeois
education

No. 267

Sáska Géza

**A szocialista és a polgári nevelés radikális
alternatívái**

– A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe –

Alternative theories of socialist and bourgeois education

– Social images of child-centered ideologies –

FELSŐOKTATÁSI KUTATÓINTÉZET

BUDAPEST, 2005.

KUTATÁS KÖZBEN 267
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

SOROZATSZERKESZTŐ: Czeizer Zoltán
Szerkesztőbizottsági tagok: Györgyi Zoltán, Híves Tamás

Lektorálta: Németh András

© Sáska Géza, Felsőoktatási Kutatóintézet 2005.

Felsőoktatási Kutatóintézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 963 404 397 6

Felelős kiadó: Liskó Ilona, a Felsőoktatási Kutatóintézet igazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 4,2 A/5 ív
Készült a Felsőoktatási Kutatóintézet sokszorosítójában

TARTALOM

Bevezetés	5
I. A reformpedagógiák a demokráciákban és a totalitáriánus rendszerekben	7
II. A kapitalista társadalom iskolájának alternatívái	10
A szakmai ideológia alapeleme: a gyermek, mint megváltó	10
A beteg társadalom beteg iskolája	12
A kontinentális iskolázás gondolkodásmódja	13
A terápia és eredménye	15
III. A létezett szocializmus szocialista alternatívái	18
Alternativitás a szocialista magyar oktatásban	20
IV. A nevelés, és a polgári értékek alternatívája a diktatúrákban	24
A gyermek és az új társadalom embertípusa	24
A szocialista nevelés a szocializmusban	27
A Nagy Októberi Szocialista forradalomtól a béke első napjáig	27
A reformpedagógia Magyarországon a második világháborútól a szocializmus bukásáig	32
V. A szocialista és a polgári alternatív pedagógiai mozgalmak különbsége	44
VI. A rendszerváltás és az alternativitás	46
Az állami (közösségi) oktatás	48
A nem-közösségi iskolák	49
A központi oktatáspolitikai irányai	53
A hivatkozott irodalmak jegyzéke	55
Summary	65

Bevezetés¹

*„A...bácsi, az milyen egy magas ember,
és mint egyszerű csecsemő kezdte:
egészen pici kisgyerek volt,
és mennyire vitte.”*

Karinthy Frigyes²

A „reform” pedagógiai, vagy ahogy évtizedekkel később hívták a „szabad” vagy az „új” iskola, a gyakorta az „alternatív” pedagógiai mozgalmak³ a természetinek és abszolútnak tekintett gyermek szükségleteiből indulnak ki, s ezzel többnyire el is vetik akár a ma is viruló polgári, akár a megbukott szocialista társadalom iskolakultúráját, politikai berendezkedését, rétegződésének legitimációs elveit. Az *elvont* gyermeknek tulajdonított kielégítetlen szükségletek listájából kiolvasható társadalomkritikájuk lényege.

A reformpedagógiai eszmék iskolakritikája a XIX. század végi különféle, de egytől egyig antikapitalista, és az ettől távolról sem független polgári kultúrát tagadó életreform mozgalmak valamilyen oktatás-ágazati specifikumokkal kibővített önálló-szakmai eszmerendszert felépítő leképződései (Skiera 2004). Ezek a pedagógiai elképzelések is ugyanazt a történeti pá-

1 Köszönöm Laki Mihály, Lukács Péter, Németh András és Nagy Péter Tibor kollégáim és barátaim észrevételeit, melyek egy részét megszívleltem, más részét pedig nem.

2 Apponyi Albert a bácsi. (Karinthy, 1967: 314-315)

3 Mihály Ottó szerint a hatvanas években létrejövő a többségi iskoláktól radikálisan eltérő magán „iskolákat nevezik szabad iskolának (free school), de használatos az új iskola és az alternatív iskola elnevezés is” (Mihály 1980:58).

Az alternatív pedagógia elnevezés konstruálódásának időszaka a magyar gondolkodásban a magyar pedagógiai lexikonok alapján is meghatározható. Az elmúlt hetven évben Magyarországon három pedagógia lexikont adtak ki, a címszavak pontosak mutatják a pedagógiai eszmerendszerek változásait. Sem a Kemény Ferenc szerkesztette 1933-as lexikonban, sem a Nagy Sándor szerkesztette szocialista szellemiségű pedagógiai lexikonban nem szerepel az alternatív pedagógia, noha mindkét lexikon helyet ad a 'reform iskola' címszónak (Kemény II, 1934: 582), illetve a 'reformpedagógiának' (Nagy IV.1979. 35). A fordulat a 90-es években következik be, amikor a reformiskolák és a reformpedagógia szócikkeket megtartva, mellettük két további szócikk is foglalkozik az alternatív pedagógiával. Horváth Attila írja az 'alternatív iskolák' (Horváth 1997: 73), Németh András pedig az 'alternatív iskolák külföldön' (Németh 1997:75) szócikket.

A XIX. század végén XX. század elején kibontakozó reformpedagógia és a 1960-as évek alternatív pedagógiai eszméi között az alapvető különbség, hogy a fiatalabb pedagógiai eszmerendszerben a társadalomkritikai él némileg határozottabb, és a reformpedagógiai koncepciók mindig egy karizmatikus alapító személyhez köthetők (Németh-Skiera 1999:221)..

lyát futották be az elmúlt két évszázad során, mint azok az alapeszmék, amelyekből maguk is fakadtak és építkeztek. Valamilyen új társadalmi berendezkedés, új iskolák és az új embertípus, új életforma kialakítását szorgalmazó többnyire a természeti (biológiai) meghatározottságú emberből (és fiatal formájából a gyermekből) kiinduló és a társadalmi és a gazdasági egyenlőséget hirdető (és ezért szocialista) politikai mozgalmak rész-, olykor mellékszereplői a reformpedagógiák képviselői.

I. A reformpedagógiák a demokráciákban és a totalitáriánus rendszerekben

Az első, s majd a második világháborút követően a világ kétfelé hasadt: az egyik részében továbbra a polgári demokrácia szabályai uralkodtak, a másikban azonban nem.

A polgári – parlamenti – liberális demokráciát az első világháborút követően is megőrző országokban reformpedagógia képviselői *közhatalom*-hoz sehol sem jutnak, az államügyek intézéséhez sehol sem fértek, egy-egy (magán) iskola működtetése és főiskolai-egyetemi katedra átvétele a sikere e mozgalmaknak. A társadalom, és iskola bírálatauk lényege ugyanaz a antikapitalista és polgári berendezkedést tagadó maradt, amit még a háborúk előtt is vallottak. A kritikájuk radikalizmusa a harmincas években azonban csökkent, amikor az új típusú társadalmak szervezésének tapasztalatai szélesebb körben váltak ismertté és egyben riasztóvá. Csak jóval későbben egy kis időre, előbb a „szélsőségek kora” (Hobsbawm, 1998) lezárultával, s majd a hatvanas évek második felében, a kapitalista rend hallatlan gazdasági sikereinek időszakában, végül a harmadik nagy hullámban, az utolsó totalitáriánus európai berendezkedés, a szovjet rendszer teljes bukását követően erősödik meg ismét újra az alternatív pedagógia vonzereje, más alternatív mozgalmakkal karöltve.

Az első világháborút követően az európai országok többsége az előbbiekkel ellentétben elvetette a választásokon alapuló parlamenti demokráciát, a liberális polgári berendezkedés rendjét, s vele együtt iskoláját, a nevelés szellemével, az oktatás tartalmával együtt. A régi problémákra új megoldásokat kerestek és kínáltak Németországban, Olaszországban, de Oroszországban is. Olyan új társadalmat kezdtek el – a hitük szerint – építeni, amelyre – az elvek szintjén – sok más értelmiséggel együtt a gyermekelví pedagógusok szintén vágytak. Az első világháború romjai alatt elpusztuló polgári liberalizmus, a kapitalizmus helyébe lépő új társadalomban a társadalmi kiválóság az iskolában megszerezhető legitimitációja az új felfogás szerint már nem a felvilágosodás korának uralkodó meggyőződése szerint a racionálitás, a nagyobb tudás szolgálta, hanem a biológiai-természeti eredetűnek⁴ tartott „képesség” lépne. Az új eszme szerint az egyén a sorsa már nem a társadalmi-gazdasági (osztály) helyzetétől (származásától) függ, hanem a természettől kapott-öröklött személyiségének kibontakozta-

4 Az egyén természeti meghatározottságaira építő gondolatmenet az eugenetika, a fajelmélet felé ágazik el: bizonyos ember csoportok különböző – ismerni vélt – természeti adottságaiból különböző bánásmód következik.

tásának mértékétől. Az új társadalom csak így lesz igazságos és szünteti meg a szociális különbségeket, hiszen a gazdag és a szegény, a polgár és a munkás-paraszt csak a benne rejlő biológiai eltérések alapján, másban azonban nem különbözhetnek.

A második világháború után azonban már csak a kettéosztott Európa keleti felén, ahol mi is élünk, keresték továbbra is állami szinten a kapitalista-polgári berendezkedés alternatíváját és pedagógiáját. Nyugati felén azonban már sehol sem: visszakanyarodtak a polgári-demokratikus útra, s az új típusú ember nevelését szorgalmazó pedagógiai elméletek mindenütt az állami szintről iskolák és tanszékek szintjére kerültek, az első világháború előttihez fogható, vagy még kisebb léptékű mozgalmak körében találták magukat.

Ma már Európában, a legtovább fennmaradó társadalom átalakítását szorgalmazó szocializmust sehol sem építik, végképp megszűnt a szocialista és a polgári berendezkedés évtizedekig egymásnak feszülő alternatívája. Az Euroatlanti régió csakis polgári és demokratikus berendezkedésű államokból áll.

Ma már csak a polgári világ átalakítására törekvő ősbaloldali, vagy harmadikutas eszmei áramlatok, és ezek pedagógiai mutációi élnek tovább. A polgári berendezkedést és iskoláját bíráló, a polgári nevelés radikális alternatíváit kínáló nézetek és pedagógiai gyakorlatok élnek a pluralizmus keretei és szabályai között Magyarországon is, ahogy a polgári világban mindenütt. (A szintén XIX. századi eredetű ősbololdali „trón és az oltár” (az állam és az egyház) szövetségét képviselő politikai alakulatok és eszmék, és pedagógiai leképződésük (például az un. „értékközpontú iskola” a jó erkölcs pedagógiája, ami azonos vagy szoros rokonságot mutat a minőségelvű pedagógiával) bemutatása nem e tanulmány körébe tartozik.)

Két közvetlen eszmei előzménye van napjaink magyar alternatív (illetve reformpedagógiai) mozgalmainak, ahogy Báthory Zoltán a rendszerváltás után világosan kifejtette: *„Az alternatív mozgalom – vagy ahogy sokan nevezik: független iskolázás – kibontakozásában meghatározó szerepet játszott a magyar pedagógiai tradíció: mind a **pártállami keretek közt magának teret kiküzdő progresszív irány**, mind a **búvópatakok létrekényszerített, de soha el nem feledett reformpedagógiai hagyomány**.”* (S. G. kiemelése) (Báthory, 2001: 83). Az mai magyar alternatív pedagógia egyik ága tehát a diktatúrákat meg nem járt nyugat európai, egyesült államokbeli *„polgári nevelés radikális alternatívái”* köréből sarjadt (Bálint-Gubi Mihály, 1980). A másik pedig az időközben letűnt szocialista korszakból⁵ eredt.

5 Az egypárt rendszer időszakában alternatívnak tartották magukat mindazok, akik bármilyen tekintetben a fennálló politikai berendezkedéssel, iskolájával, kultúrájával stb. szemben foglaltak állást, akár azért, mert magukat igazi (autentikus) szocialistának, vagy pedig egyszerűen a pluralizmus (az érték artikuláció és érték választás (pl. több-párt rendszer, vallásszabadság, a piac) híveinek tartották magukat (Bossányi, 1989, Czike 1997, Klaniczay G,

Nem kell mást tennünk, mint, hogy bemutassuk a gyermekelví pedagógia eszméjének XIX. század végi, XX. század eleji eredetét, ahonnan levált és valóra vált a létezett szocializmus haladó (progresszív) pedagógiája. Majd e rendszer összeomlását követően az alternatív pedagógia tovább, illetve újra építi a polgári berendezkedés iskolájának alternatív modelljét.

2003, Klaniczay J.-Sasvári, 2003) híveinek tartották. Ugyanebben az ételemben használja ez a kifejezést Báthory Zoltán is: „Az új oktatási törvény [1985-ös S. G.] a nyolcvanas évek utolsó harmadára legális utat nyitott az állami oktatástól mind célkitűzéseiben, mind tartalmában eltérő és ezért alternatív óvodák, iskolák és pedagógiák előtt” (S. G. kiemelése) (Báthory, 2001: 83).

II. A kapitalista társadalom iskolájának alternatívái

A szakmai ideológia alapeleme: a gyermek, mint megváltó

Az általában vett, tehát nem az empirikus gyermek képze, mint az olyan *képességek* hordozója, amelyek a jobb és szebb és igazságosabb stb., stb. jövő hordozója, ismert szinte valamennyi kultúrában. A XIX. század végén ennek egy újabb alakváltozatával találkozhatunk. Miként az egyházi himnuszokból, zászlókból, eskükből stb. nemzeti himnuszok, zászlók és fogadalmak lettek, a mennyei paradicsom eszményéből a földi egyenlőség ideálja transzformálódott, olyképpen ugyanebbe a szekularizációs folyamatba sorolódik a laikus gyermek, mint megváltó képze is. Eszmetörténeti tekintetben voltaképpen az elvi szinten megfogalmazódó gyermekképzés szoros rokonságot mutat a kis Jézusról alkotottal. A gyermeket mindkettőben *objektívnek* és *abszolútnak* festik le; objektívnek annyiban, hogy a tudatunktól függetlenül, tehát tárgyyszerűen létezőnek tekintik, abszolútnak pedig annyiban, hogy feltétlennek, önállóan tartják.

Ellen Key világszerte ismert és igen népszerű *„A gyermek évszázada”* című 1900-ban kiadott könyvében megrajzolt gyermek képe egyértelműen vallásos eredetű. Az írja, hogy *„Mindaddig, amíg a szülők le nem borulnak a gyermek nagysága előtt, amíg nem látják, hogy a gyermek szó csak a fenség fogalmának más kifejezése, amíg nem érzik, hogy a jövő az, amely a lábuknál játszadozik,...”* (S. G. kiemelései) (Key, 1976, 104.) (Ha mégsem borulnának le a szülők gyermekük előtt, az ostobaságuk bizonyítéka⁶.)

A fenti képben a jobb jövő hordozójaként a természetinek tekintett (és ettől objektív) gyermek a megváltó tulajdonsággal lett felruházva. S ebből adódik az ismert következtetés: a jól és helyesen nevelt gyermekek sokaságából bontakozik ki – mondhatni életkoruk előre haladtával – a mennyek birodalmának földi mása.

A gyermektanulmányi mozgalom kísérleti pszichológiai orientációjú irányzata is néhány áttételen keresztül azt magyarázza, hogy milyennek *kellene* lennie egy igazságos és az embert meg nem nyomorító társadalomnak. Ugyan arról beszélnek a pszichológia és pedagógia új és közösen használt nyelvén, amiről az akkori szocialista, kommunista mozgalmak ide-

6 Az idézet így folytatódik „és azt sem foghatják fel, hogy éppen olyan kevésbé van hatalmuk és joguk ennek az új lénynek törvényeket szabni, mint ahogy arra sincs hatalmuk és joguk, hogy a csillagok pályáját előírják” uo.) A szülőnek tudomásul kell vennie tehát a gyermek abszolút voltát.

ológusai is. Pontosabban arról szólnak, hogy a pozitivista alapokon nyugvó empirikus nevelési módszerekkel miképpen lehet effajta új társadalomba jutni.

Az alternatív és gyermekközpontú gondolkodás a gyermekben találja meg annak a kikerülhetetlen folyamatnak az objektív hordozóját, amit Marx a történelem struktúrájában látott felépítve. Emitt a gyermek biológiai tulajdonságaiban van kódolva a jobb és a szebb jövő, amott az emberiség fejlődésének teleologikus voltában: az emberiség útja a kapitalizmust szükségszerűen meghaladó szocializmuson át a kommunizmusig vezet. Mind két gondolkodásmódban a cél közös: mihamarabb jöjjön létre az a társadalom, amelyben az emberiség szükségletei és természeti-lélektani eredetű képességei szerint él.

Mindkét megközelítési mód tudományosnak tartja magát: az egyik a tudományos szocializmus, a másik pedig a pszichológia tudományából kivált gyermektanulmányozás a görög 'gyermek' + 'tan' szóból alkotott pedológia (paidológia)⁷ területén találja meg helyét.

Az eszmei rokonság abból is látszik, ha végiggondoljuk, hogy milyen társadalomnak kell annak lennie, amelyben a gyermeki képességek szabadon bontakozhatnak ki, olyan az, amelyben az ember a képességei és szükségletei szerint él, és ez azonos a kommunizmus utópiájával.

A fentiek alapján senki sem gondolhatja, hogy a reformpedagógiai és a szocialista mozgalmak egymás szinonimái volnának csupán. A XIX. század végi, a XX. és a XXI. század eleji élet-reform mozgalmakkal (kommunaszervezőkkel, természet, a természetesség, az egészségesség, a spontaneitás- felé fordulókkal, vegetáriánusokkal, anarchistákkal, stb.) éppen úgy kapcsolatban álltak képviselőik, mint a tiszta forrást a még romlatlan és még tanulatlan, iskolázatlan népben⁸ kereső vagy valami alapvetően újat teremteni akaró és ettől avantgárd művészetekkel. Mindazokkal, akik valamilyen be akarták gyógyítani a polgári berendezkedés Földön és a lélekben ütött sebeit (Németh-Skiera, 1999. 48-53; Skiera, 2004) melyek közül számosat maga a polgári nevelés és iskolája okozott.

7 Ez a kifejezés is, mint az alternatív pedagógia elnevezés is az Amerikai Egyesült Államokból származik. Stanley Hall egyik tanítványa scar. Chrismantól származik az elnevezés (Nagy S. 1977: 82).). 1896-ban ő használta először a kifejezést a Paidologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes könyvben, (Deák, 2000:27)

8 Az ismert anarchista, Bakunyin világosan kifejtette, az irodalom ismerete, a magas jövedelem eltéríti a munkásokat történelmi küldetésüktől, a világ jobbításától és igazságossá tételétől. Éppen ezért szerinte Európa egyik legszegényebb és legtanulatlanabb országa, Olaszország lesz a szocialista átalakulás hordozója, mert „Európa sok más országtól eltérően, Olaszországban nincs olyan sajátos munkásréteg, mely számottevő munkabére következtében részben már kiváltságos helyzetben van, sőt bizonyos fokú irodalmi műveltséggel is dicsekedhet, és annyira átítatják a polgári elvek, törekvések és hiúságok, hogy ehhez a réteghez tartozó munkásnépet a burzsoáziától csak helyzete, de nem beállítódása különbözteti meg” (Bakunyin. 1983:12).

A beteg társadalom beteg iskolája

A jövő társadalmáról alkotott szép és kedves, de tapasztaltan és ezért bizonyítottan minden empirikus alapot nélkülöző feltételezésnél számunkra sokkal érdekesebb, hogy a jelen miféle problémáira jelent alternatívát a jobb jövő utópiája. Maga a polgári társadalmi berendezkedés, (marxisan fogalmazva) *viszonyai* a rosszak, és ez az, ami az iskola mindennapjaiból süt ki. Az utópia a korszak „könyviskolájának” az alternatíváját kínálja, ahol a gyermekek „*lélekgyilkolása*” (Key, 1976) folyik, és ami különösen érdekes a felnőttek rossz világának az ellentettjét hirdeti. Nem a társadalomnak, hanem a gyermeknek kell az iskola.

A személyiségnyomorító kapitalizmus intézménye az állami iskola, és a felnőttek társadalma, amit időben ugyan későbbben, de a mondandót tekintve a polgári radikális pedagógia képviselői könyveinek címei ékesen bizonyítanak: „*Felnőtté lenni abszurd: a fiatalok problémái egy szervezett rendszerben*”, „*Compulsory Mis-education*”(Goodman 1960, 1962), „*Ahogy a gyerekek elbuknak*”(Holt, 1964), vagy a bostoni feketék által látogatott közösségi iskolában szerzett tapasztalatokat summázó *Halál gyermekkorban*”, és a megoldást kínáló „*A szabad iskola*”(Kozol 1967, 1972), vagy „*A tanítás, mint felforgató tevékenység*” (Postman-Weingartner 1969), vagy talán a legismertebb az „*Iskolátlanított társadalom*” (Illich 1970).

Az iskola betegít, hangzik Ellen Key-től, egy évszázadon keresztül napjaikig a folyamatos figyelmeztetés (Vekerdy-Mihály O., 2003, Vekerdy 2004). Az iskola azért rombolja a gyermek testi-lelki egészségét, mert (szerintük) nem a pozitívista eszközökkel⁹ tényszerűen feltárt gyermeki szükségletek kielégítésén fáradozik, hanem a felnőttek világát képezi le, és azért betegít az iskola, hiszen „*minél jobban alkalmazkodik hozzá egy gyerek, annál inkább*” (Vekerdy-Mihály O., 2003).

A gyermek szolgálata öncélúvá és önértékűvé válik ebben a felfogásban, továbbra is az imádat tárgya, s szolgálói akkor végzik jól a dolgukat, ha továbbra sem a materiális életre készítik fel a gyermeket, hanem valamilyen, empirikusan még szerényen bizonyított természeti eredetű képességek kibontakoztatásában. Napjaink egyik vezető magyar alternatív oktatás ideológusa egy tudományos lap tematikus számának¹⁰ vezértanulmányában világosan ki is fejt, hogy a felnőtt életre történő felkészítés voltaképpen azonos a diktatúrák kultúrájával. „*Mi az iskola célja? Az –e, hogy a gyermeket hozzászabjam – hozzáfარagjam – a társadalom, a felnőtt világ (pillanatnyi) elvárásaihoz: ... Ez a hagyományos kontinentális (alattvaló-*

9 A gyermekgyógyászat és gyermek-élettan terén vannak komoly fejlemények, a lélektan területén az előbbihez fogható, nem vitatott tények száma jóval mérsékeltebb, időálló pedagógiai felismerésről nem tudok.

10 Az alternatív oktatás. A tematikus számot szerkesztette Liskó Ilona és Thomasz Gábor.

nevelő) iskolázás gondolkodásmódja (és a diktatúrák iskolarendszerének gondolkodásmódja). Vagy pedig az a cél, hogy kibontakozáshoz segítse a mindig egyszeri, egyedi gyermeki individualitást, kedvező körülményeket teremtsen számára....” (Vekerdy, 1994: 3)

A társadalom is beteg tehát, s jobbulására a gyermekekre szakosodott orvosának, a pedagógusnak sietnie kell sok hivatásossal együtt, miként Rousseau is melegen ajánlotta.

A kontinentális iskolázás gondolkodásmódja

A felvilágosodás korában a racionalitás, az intellektualitás jegyében született meg az *állami*¹¹ iskolarendszer és száz év alatt serdült fel, vált érett felnőtté és egyesek szerint aggott el – fejlődéstani metaforával élve. Kétszáz év alatt formálódott folyamatosan a polgári kultúrán alapuló iskolai tudás, és a vizsgák és bizonyítványok bürokratikus rendszere, melyek közismerten az újfajta társadalmi kiválóságot legitimálták. Az tölthetett be jó állást, az foglalhatott helyet a társadalom felső szeleteiben, aki tanult, olyasmit, ami eleve szelektív, ami erőfeszítést, önreflexiót, önkontrollt igényel, ami a polgári lét önazonosságát (kultúráját) hordozza (Tenbruck 1998, Hunter, 1998:87). A tananyag értelmezhetővé és értelmezendő faladattá válik, letűnik a régi középkorias, egyházas iskolai szemlélet például a latin és ógörög nyelv esetében, és megjelenik az esztétika, az öröm szempontja az ókori, a nemzeti és a világirodalom (Hajdu, 2004).

Olyasmit is kell tanulni az elit középiskolájában, ami ugyan ’ünnepnapis tudás’ (Ferge, 1976), mint például a magyar középosztály legitimációját adó latin nyelv és irodalmat, de ilyesfélét bárki, származásától, vallásától függetlenül – elsősorban önakaratára hagyatkozva – el tud sajátítani. A nagyon szegény zsidók gyermekeiből például ezen az úton válhatnak értelmiségiekké (Karády 1994, 1995). A megszerezhető tudományalapú „ünnepnapis” tudás egyértelműen a polgári demokrácia a legitimáció eszköze (Németh-Pukánszky, 2004, 427-457). A tudás alapú, hangsúlyozottan „oktató” iskola s technikáját és ideológiáját pedig a „nevelés” központú reformpedagógia értékrendjében különösen gyűlöletes Herbart képviseli. Innen nézve, indokoltan.

Ezt a szelektív – és ezért az egyenlőség tekintetében igazságtalan – iskolarendszert, köztudottan a feudalizmus alternatívájaként a liberális polgárság hozta létre, amely maga is új rend (a marxistáknak osztály, a struk-

11 Az egyházak oktatási monopóliumával szemben létrehozott laikus állami oktatási rendszerek megszületése hozza magával az első alternatívát Európában ott, ahol az államot és az egyházat elválasztották.

turalistáknak réteg). Ők hozták létre és működtetik mind a mai napig a kapitalizmust, amely eddig a legéletképesebbnek, a leghatékonyabbnak, de egyben a legnépszerűtlenebbnek is bizonyult, és mellyel szemben eddig minden alternatíva alulmaradt.

Ami igaz a szelektív középiskolára és a felsőoktatásra, távolról sem áll a népoktatásra, amely nem szelektív. A polgári kultúra építette ki¹² ezt a képzési formát, de nem magának, hanem a népnek, ahová a tankötelezettség állami-hatósági kényszere terelte az iskolába¹³ jární ritkán szerető nép gyermekeit és kényszerítette a községeket, hogy a maguk költségei terhére állítsanak iskolákat, amihez egyébként nem volt különösebb hajlam.

A liberális polgárság megfogalmazta közcél világos és racionális: tanuljanak meg minél többen írni-olvasni a nép gyermekei közül, legyenek lojálisak a nemzethez és tanulják meg az élet apróbb-nagyobb technikai problémáit kezelni: a levélírástól, a ház szellőztetésének, a mosakodásnak a fontosságán keresztül az alkoholfogyasztás káros hatásáig. Ilyesmiben kell részesülnie minden tankötelesnek és effélére kell nevelnie őket valamennyi népiszkolai tanítónak akár fűlik hozzá a foga, akár nem (Sáska, 2002).

Ebből az alávetettség-helyzetből fakad, hogy a nép-, és a polgári iskolai tanítóság, és oktatóik közül meglepően sokan, erősen vonzódik a hatalommal mindig szemben álló alternatív pedagógiák iránt, és érez folyamatos ellenszenvet a szelektív elitképzéssel szemben¹⁴.

E gondolat szellemi eredete az enciklopédistákkal látványosan szakító Rousseau, akinek első nagy pedagógiai örököse Pestalozzi és az e szellemet a politikában megvalósító első nagy államférfi az erény, az igazságosság és a politikai terror génusza a megvesztegethetetlen Robespierre. A politika és ezen belül az oktatás, a nép jogainak és ne a végül is győztes gazdagság arisztokráciájának kiváltságos rendjét szolgálja. Ekkor születik meg Ludassy szerint az a morális politikai – és teszem én hozzá pedagógiai – attitűd, amelyben a moralista törvényhozó, és a moralista pedagógus szubjektív meggyőződése az egyetlen törvény (Ludassy, 1988: 10.).

12 A kötelező népoktatást a felvilágosult abszolutizmus hozta létre, amely fölött a polgárság később vette át az irányítást. A tankötelezettséget a világon először a porosz Frigyes Vilmos (a nagy, a II. Frigyes apja) rendeli el, 1717-ben, amikor a magyarok Rákóczi felkelésének következményeit élik, Savoyai Jenő elfoglalja Belgrádot. (Nagy P.T., 1999: 756).

13 Érdekes, hogy a tankötelezettség állam-közösségi célját-okát elvétve tekintik legitimnek az alternatív pedagógiai ideológusai. Az állami faladatot a minden egyes individuum szükségleteinek megfelelő intézményes képzés finanszírozásába látják (Vekerdy 2004.).

14 Mások a duális pedagógusképzés szerkezeti különbségével magyarázzák az elit és a népoktatás pedagógusai közötti a kulturális és attitűd béli különbségeket (Németh-Pukánszky 2004, 457-504.), szerintem tévesen. A tanárjelöltek eltérő családi háttere arra utal, hogy az egyetemi vagy főiskolai szint megválasztásában a társadalmi meghatározottság erősebb magyarázó erővel rendelkezik, mint a pedagógusképzés szerkezeti jellege. A vita az ok és az okozat megítélésében van..

A terápia és eredménye

Valójában csupa kényszer és nem-szeretem dolog az élet a gazdaság arisztokrácia társadalmában és az iskolájában. Ezzel az érzülettel könnyen szembeállítható a még tiszta és természeti eredetű szabad ember, amely az emberiség feltételezett gyermekkorában élt ideális viszonyok között. Ez az emberiség ontogenetikai jellegű képzete vetül át az emberi egyedfejlődés korai szakaszára, a biológiai értelemben vett gyermekre. Az ősi, archaikus társadalom, és a kisgyermekkor még a hibás és a helyes út közötti választás előtti állapotot tükrözi, amikor még nem tévesztett utat sem az iskola, sem a társadalom fejlődése. A tiszta forráshoz a gyermekkoron keresztül lehet visszajutni addig a pontig, ahol még a helyes úton járt az emberiség. Ebből a nem nagyon bonyolult gondolatmenetből következik, hogy éppen azt a gyermeki létet kell megóvni, ápolni, s gondosan nevelni, amelyet még nem rontott meg a felnőttek rossz és mocskos világa. Ahol nincs sem kizsákmányolás, sem önzés, sem előny, sem hátrány, se erőfeszítés, mert minden gyermek eleve jó, hiszen természeti adottságaik (és nem a tanulással megszerezhető ráció) révén egyenlők is, éppen úgy, mint az a fajta társadalom által el még nem rontott ember, amiről Rousseau beszélt oly kedvesen és eredményesen.

A ma társadalmá rossz, de amiből ilyenre vált, az viszont maga a jó. Ami a felnőtt, az a rossz, ami viszont gyermeki az a tisztaság. Revolúcióra – a szó eredeti jelentése szerint a történelem 'visszaforgatására'¹⁵ van szükség, a társadalom esetében az ősi, és még tiszta állapot, a felnőttek esetében pedig, a még el nem torzított gyermeki világ az Anti-pólus, ahová vissza kellene fordulni, (ami a pszichoanalízisnek is az alap gondolata).

Nem a működő társadalmi munkamegosztásban elfoglalandó helyekért való vetélkedésre történő felkészítés a cél, nem ez volna az iskola dolga. Épp ellenkezőleg, az iskolának az empirikus társadalomtól független, természeti¹⁶ eredetű gyermeki állapot törvényeit¹⁷ kellene követnie. Az iskola műveltség anyagát éppen ezért sem az adott társadalom kultúrájából kell kiválasztani és elrendezni, hanem az általában vett, az általános gyermeklélektani törvényszerűségeket¹⁸ alapján kell megszerkeszteni¹⁹, ahogy az

15 A 'revolutio' az 'evolutio' ellentéte, a visszarepülést, a fejlődés előtti állapot visszaállítási kísérletét jelenti.

16 Abból a feltételezésből, hogy az emberi- gyermeki tulajdonságnak van természeti eredetű és ezért objektív tudományos eszközökkel, például méréssel vizsgálható eleme, amely független a vizsgálatot végző értékrendjétől. Mindennek a következménye az „elméricskelt ember”(Gould, 1999).

17 Érdekes, hogy az örökletesség és a társadalmi hatások elsődlegességéről zajló nagy jelentőségű IQ vita (Vörös 1979, Pléh 2002, Vajda Zs., 2002) nem érintette meg a magyar pedagógiai szakmai közéletet. Oka kutatandó.

18 Megjegyzem, hogy a 'gyermek' fogalma a reformpedagógusok körében ugyanazt a szerepet tölti be, mint a korai pszichoanalízisben 'lélek', amelynek a normális működését a

európai és a budapesti²⁰ Új iskola mozgalom és az ebbe tartozó gyermek-tanulmányozó tanítóképző intézeti tanár Nagy László is tette. (Buzás, 1985: 1128-1129, Németh 1998: 128).

Csakis ebből szemszögből látszik úgy, hogy a gyermek biológiai mozgásigényének a kielégítése előbbre való, mint a könyv fölötti görnyedés. Ebből a gondolatmenetből fakad az is, hogy a pedagógusnak a gyermek tisztának vélt tulajdonságait addig kell védenie a felnőtt világtól, ameddig csak lehet.

A természet és a természetesség felé forduló iskolakoncepciók a faluban és a még érintetlen, vagy az ősi tisztaságot leginkább megőrző természetben találják meg a város és az ember alkotta civilizáció ellenpólusát. Ezért (is) fontos számunkra a természethez (értsd nem a társadalomhoz) legközelebb erdei (értsd, nem városi) iskola ügye, a kert művelésének, (értsd nem gyár) kultúrája.

Az anti-intellektuális gyermekközpontú iskola koncepciójából egyenes út vezet a művészetek gyakorlásához, nem az „agy”, hanem a vele legalább egyenrangú „kéz” műveltségének fejlesztéséhez, annak árán, hogy a tudásalapú tantárgyakra kevesebb idő fordítható. E felvilágosodás hagyományait elvető pedagógiai mozgalmak jellegzetes követelése a tananyag csökkentése, az un. ismeretek oktatásnak kiűzése az oktatásból, hogy helyettük a csekély empirikus tartalommal rendelkező képességek fejlesztése történjék, akár a kontúrtalan integrált (komplex) művelődési területek körében, amely a természetet és a társadalmat valamely érdekes és állandóan változó nézőpontból, de sohasem a rögzített módszert követelő szisztematikus elemzés alapján mutatná be.

Ugyanebből a felfogásból fakad az is, hogy a pedagógusnak a tanulók személyiségét egészében, mondhatni mélylényegének totalitását kellene értékelnie, s komoly hiba volna, ha a tanulók munkájának értékelése magára az elvégzett munkára, személyiségük mindössze egy szegmentumára szűkülne, amit durva eszközzel -osztályzattal – fejezne ki (Nagy 2004, Sáska 2003). Az iskola így szolgálná az elvi gyermek érdekeit.

Az elvi gyermek képzete azonban pusztán ideológia konstrukció – fejti ki Mihály Ottó helyesen, még a hetvenes évek végén az amerikai radikális gyermekelvű pedagógiákról szóló tanulmányában: „A *„természetes gyermek”* a *„gyermeki természet”* azonban mint hipotetikus koncepció létezik, s

társadalmi hatások bénítják meg, s ezt a megközelítést támadja az anti-pszichiátria (pl. Laing, 1965).

19 A gyermek lélektani szükségletei alapján végtelen számú tanterv készíthető, s minthogy nem a gyermek választ tananyagot, így a gyermek tulajdonságainak ismeretére hivatkozó szakértői kör kiemeli a közérdek köréből a tankötelezettség tartalmát, s szakkérdéssé transzformálja azt, ami korábban alapvetően közügy volt..

20 Budapesten az 'Új iskoláa' Domkos Lászlóné vezetésével (1915-1949) először a 6-10 éves tanulók, számára szervezték meg, majd polgári iskolával bővült. Az iskola programjában „fontos szerepet játszik Nagy László tanítóképző intézeti tanár (Buzás, 1985 1128-1129). Ez az iskolai magániskola volt, mint valamennyi alternatív oktatási intézmény..

a valóságos gyermek mindig egy meghatározott biológiai-kulturális képződmény, amely mindig része egy különös kultúrának” (Mihály, 1980: 50). Vele egyetértve magunk is úgy látjuk: „a „gyermeki természetre” vonatkozó előfeltevéseikben lényegében bizonyos normatív kijelentések, „lehetne”, „kellene”, mint tények jelennek meg. ... A kíváncsiság, az érdeklődés a motiváltság és az „igazi” intelligencia, a kreativitás, amelyek valóban **jellemezhetők**, és jellemezniük **kellene** a gyermeket, itt olyan elvont adottságokként jelennek meg, melyek azonnal realizálódnak, ha az iskola rossz beavatkozása megszűnik” (eredeti kiemelések) (Mihály, 1980: 29).

Nos, ez az az elvi gyermekből kiinduló, antikapitalista indíttatású és nagyhatású reformpedagógia *szellemi* áramlata száz éven keresztül szabadon fejlődhetett Európa Nyugati felén és az Amerikai Egyesült Államokban és csak búvópatakként maradhatott meg a szocializmus időszakában. A kérdés az, hogy miért volt tiltott ez az eszme, és mi is az a pártállami keretek között magának teret kiküzdő haladó (progresszív) irány (Báthory, 2001: 83) egy olyan berendezkedésben, amelyben a szocialista vágyakkal, benne a reformpedagógiai, pedológiai, antropozófiai, pszichoanalitikai²¹ (Etkind, 1995, Rosenthal, 2004) elképzelésekkel szöges ellentétben működött a világ. Mindaddig, amíg e kapitalizmust meghaladó társadalmi kísérlet végképp össze nem omlott.

21 Freud, Marx és Pavlov nézeteinek összehangolásáról 1924-ben nagy vita zajlott az orosz Pszichiátria Társaság körében, melyben meghatározó szerepet játszott Lev Vigotszkij is (Etkind, 1995).

III. A létezett szocializmus szocialista alternatívái

Bence György és Kis János szerint a szovjet típusú társadalmak valószínűs struktúráját a termelőeszközök állami tulajdonba vétele határozza meg. Mindennek két fontos következménye van: valóban eltűnnek korábbi kizsákmányoló osztályok, s valóban megvalósul a termelés társadalomszintű tervezése és megszervezése. Az előbbi az igazságosabb jövedelemelosztást, nagyobb vertikális társadalmi mobilitást és a valódi kulturális demokráciát ígéri, az utóbbi pedig az erőforrások hatékonyabb kiaknázásával a közösségi szükségleteket a spontán piaci mechanizmusokhoz képest jobb és magasabb szintű kielégítését (Rakovski, 1983: 7).

A fenti elvekből levezetve, vagy ha úgy tetszik alávetve tették mindenütt azonosná a szovjet típusú szocialista országok oktatásügyét. A fordulat évét követő pár esztendőben Magyarországon is a közoktatás átalakításában legalább három fontos terület és eszmei motívum mutatható ki, amely követte a Szovjetunió a harmincas évek végétől kidolgozott oktatáspolitikai alapvetéseit és gyakorlatát.

1) A társadalmi (szociális) *egyenlőséget* alapvetően az egységes és általános iskola és az iskarendszer egésze garantálta²², amelyben mindenki – fiú és leány, gazdag és szegény, városi és falusi, fejlett és elmaradott régióban élő ember és gyereke ugyanabban a jóban és rosszban részesült, s így – az elvek szintjén – az emberek közötti különbség többé nem társadalmi, hanem kizárólag a személyiségük eltérő biológiai voltából fakadhat.

2) A társadalmi egyenlőség eszméje mellett valamennyi iskola, benne valamennyi diák és pedagógus az alaptézis mások elemét a felismerni vélt *haladást*, (a progressziót), a korszerűséget, a technikai modernizáció szükségleteit is szolgálta.

„*A termelés tudományos alapjai* . [a tervgazdálkodás S. G.] és *a tanulók termelőmunkája, mint általános képzésük része*” (Faludi, 1988: 150-160) elvéből következik, hogy nemcsak a tananyagban (pl. a vasgyártás és a micsurini kertészet), hanem a gyakorlati oktatásban (a kéz műveltsége: a politechnika) is megjelenik ez a princípium. Csakis azért, hogy az ország, illetve a szocializmust építő népek közössége végül is gazdag legyen, s olyanná váljon, ahol mindenki a természetes szükségletei alapján élhet,

²² Olyannyira így van, hogy a középosztály megszüntetésével kultúrájának átöröklésének intézményeit is felszámolják, eltörlik a latin kötelező oktatását a gimnáziumokban és korlátozzák a közép és felső osztályba tartozó családok gyermekeinek felsőfokú tanulmányait (Hajdu, 2004. Lukács, 1991).

ahol nincs tőke és kizsákmányolás, mert nincs magántulajdon és ezért se elidegenedés, se szegénység.

3) A szocialista oktatás harmadik eleme pedig a politikai, világnézeti nevelés, amely nemcsak az adott politikai berendezkedés elfogadtatása volt, hanem a szocialista társadalom legitimációjának egyik kulcseleme. A szintén szerény empirikus alapot nélkülöző *mindenoldalúan fejlett szocialista embertípus* kialakításának eszméje a kapitalizmus lényegéből fakadó elidegenedésre adott Marx-i, szocialista elmélet megtanulása mellett pragmatikusabb feladatok is hárultak az iskolára.

Ha bárki kézbe veszi I. A. Kairov, a neveléstudomány professzora szerkesztésében kiadott az új népi demokráciáknak ajánlott irányadó és szorosan követett egyetemi pedagógiai tankönyvet (Kairov, 1952) és e könyv későbbiekben modernizált nemzeti változatait, világosan lehet látni az oktatásügy elé állított feladatok ideológiai és gyakorlatias területeit²³.

Az társadalmi egyenlőség, illetve 'mindenoldalúan fejlett embereszmény' eszméjének, valamint a mindig 'korszerű műveltség' következetes végigviteléből adódik az egységes tanterv koncepciója: mindenkinek ugyanazt kell tanulnia és tanítania a szakmai tekintetben a legjobban elkészített tantervből és a szakmai tekintetben a legjobb (tehát az egyetlen) tankönyvből. Ezért nincs, és nem is lehet fakultáció az iskolában és ebből a racionális megfontolásból nem lehet tankönyvek közül választani, eltérni a központban kidolgozott legjobbnak tartott tanítási módszerektől.

Az egységesség megteremtésének elemi feltétele egyfelől az oktatási intézmények államosítása, azaz egyházi, alapítványi, magán fenntartású iskolák – köztük a reformiskolák – közösségi tulajdonba vétele, (amit olyan fontosnak tekintették, mint a demokrácia, vagy föld ügyét (Balogh, 1980), másfelől pedig az igen erős ellenőrzési rendszer kiépítése. Az iskolákat (is) az erős bürokratikus, párt, és belügyi központosított irányítás hármasa irányította és ellenőrizte, és nyomta el a természetes ellenállást, amelyből volt bőven.

Nem nehéz belátni, hogy valamennyi erősen központosított rendszer folyamatosan teremti önmaga az alternatíváit, amelyek egy részét a legális

23 A III. rész A nevelés elmélete a következő fejezetekből áll:

A kommunista erkölcsi nevelés alapjai;

A kommunista erkölcsi nevelés módszerei,

A dialektikus-materialista világnézet alapjainak kialakítása,

A szovjet hazafiságra és a szovjet nemzeti büszkeségre való nevelés,

Munkára nevelés,

A tudatos fegyelemre nevelés,

Az akarat és a jellem nevelése,

Az esztétikai nevelés,

A testnevelés,

A tanulóközösség megszervezése és nevelése, osztályon és az iskolán kívüli munka,

A szovjet iskola tanítója.

Az iskola és a család,

A köznevelés rendszere.

politikai keretei közé emeli²⁴, a többit pedig elnyomja (Archer, 1979). Van azonban egy másik lehetőség is, csökkenteni a központosítás mértékén, amellyel a politikai feszültség természetesen csökken, ezzel együtt azonban engedni kell az elvekből. Felpuhul a doktrína keménysége, ami a rendszer éppen a doktrínán alapuló legitimitációjának gyengüléséhez vezetett. Ez történt Magyarországon is. Egyre többet engedtek az elvekből, egyre több dolgot lehetett megtenni, de nem iránytalanul. Egyre több nézet kapott hivatalosságot, de soha sem volt mindegy, hogy milyen.

Minden doktrína alapján szerveződő politika természetesen folyamatosan ütközik a gyakorlattal, Magyarországon is a központi kontroll gyengülésével, a decentralizációval (amit néhányan a demokratizálódással azonosnak tekintenek (Halász 1995), a praxis és az alapvetések között a kezdetektől meglévő diszkrepancia fokozatosan növekedett (Kornai, 1993).

Voltaképpen a sztálini modell folyamatos romlásaként fogható fel az 1953 és 1989 közötti időszak oktatáspolitikája is. Az elvekben és a gyakorlatban egyre több legális alternatíva gyengítette az eredeti eszmék koherenciáját és a rendszer egységességét, mely belpolitikai stabilitást eredményezett, nemcsak a pedagógiai elit körében, hanem az iskolák közegében is (Sáska, 1991). A társadalmi és szakmai béke megteremtése egyáltalán nem lebecsülendő kormányzati teljesítmény.

Ugyanez a folyamat zajlott le az oktatáspolitikában is. A sztálini rendszer fokozatos romlása közben bővült a választható elemek köre az oktatás tartalma és a nevelés szelleme terén, de ettől a rendszer természetesen nem lett demokratikusabb, de jóval élhetőbb.

Két területen mutatom be a következőkben a sztálini alapvetéssel szemben támasztott alternatív kísérletek egy részét. Az egyik a szocialista berendezkedés ideológiai alapjait közvetlenül érintette, ez a *nevelés* problémakörként jelenik meg a neveléstudományban. A másik terület pedig a társadalmi egyenlőség hirdetett céljaival ütközik: az *oktatás* választhatósága, az ismeretalapú oktatás, a buktatás és a tanulók teljesítményelvű képzése, illetve az osztályzás szelektív természete mindig ütközik az egyenlőség eszméjével.

Alternativitás a szocialista magyar oktatásban

Belátható, hogy minden rendszerben sokkal több értelmes műveltség felfogás van, illetve lehet, mint amennyi a tanításukra rendelkezésre álló idő, így a szűkösségekben szükségképpen vetélkednek egymással. E politikai

24 A központosított rendszerek ciklusos természetűek: a legális alternatíva hol az egyik, hol a másik oldala kerül hatalomba.

természetű problémára a megoldást egy újabb tantervi reform, vagy pedig a választhatóság, az alternatívák megengedése adja. Az elsővel itt nem foglalkozhatunk, az utóbbival azonban némileg részletesebben.

A 1948 után első ízben az 1961-es III. a közoktatásról szóló törvény tette lehetővé a *tagozatok* szervezését az iskolában. Ez az első komoly rés, még ha vékonyka is, a több mint egy évtizedig vasakarattal megőrzött egységes közoktatás elvén. A tanulók tömege az alacsonyabb tekintélyű általános, vagy normál tantervű iskolákba járt, a magasan iskolázott szülők gyermekei előtt azonban megnyíltak a nyelvi, vagy a matematika, a természettudományi tagozatok, amelyeken a tiszta tudományelv alapján felépített tantárgyakat oktattak. (Ladányi -Csanádi 1983). A legalitás körébe ekkor tér vissza az akkori szocialista közoktatás politikában a korábban tagadott teljesítményelv, a tudáson, sőt a több tudáson²⁵, illetve az ének zene tagozatokon az 'ünnepnapos tudáson' alapuló, az iskolázott középosztálynak kedvező kultúra szelekciós mechanizmusa. Az, amit a polgári pedagógia kritikusai a XIX. századtól folyamatosan bíráltak, és amit aggodalommal fogadtak a szocialista nevelőiskola hívei a hatvanas évek elején, nem is alapvetően.

Ha úgy tetszik, a magyar közoktatásügyben a pedagógiai pluralizmus a sztálini- közoktatás-szervezési elv megroppanásával, valóban az alternatívával kezdődött, csak hogy nem az amerikai-nyugat európai, hanem a szocialista típusúval. Az egy, a központi tantervhez és az egy-tan-könyvhöz képest egy *bármilyen* másik logikai értelemben kétségtelenül alternatíva, de politikai értelemben nem: a választhatóság köre ettől még korlátozott, egy olyan világban, ahol az egy-párt ideológiai és a társdalom belügyi ellenőrzése a rendszerváltásig fennmaradt (Révész 2004). A közoktatás közügy jellegét, tartalmát, célját továbbra is a Magyar Szocialista Munkáspárt uralta, ám engedett kizárólagosságából: az iskolában és a központi pedagógiai intézetben dolgozó pedagógus elit mozgástere növekedett, technikai legitimációja erősödött.

Olyan gondolkodási forma alakult ki, hogy a tanítás tartalma nem érték-választás kérdése a közoktatásban sem, hanem a helyesen megválasztott technikáé, a legjobban kidolgozott tantervé, tankönyvé és taneszköze. Ebben a pedagógiai pluralizmus felfogásban nem a közösségi célok kitűzésének demokratikus módzatai a fontosak, hanem az, hogy a szakma tudjon egyáltalán választani az iskolában és a szakma képviselői a maguk érték-háztartásának a leginkább megfelelő kultúrát, és az ezt közvetítő tantervet, tankönyvet, taneszközt készíthessenek – szabadon.

Ez a hetvenes évek, a '78-as tantervek pedagógiai elit kiegyezésének az alapja: a közműveltséget technikai-tantervelméleti, mérési ügynek tekintheti a szakma, s cserében nem vitatja, hogy mi is az a közösségi cél, amiért kötelező iskolába járni, nem vitatja a szakma a közoktatást irányító

25 A legismertebb közülük a Fazekas Általános Iskola és Gimnázium matematika tagozata.

politikai szervezet legitimációját, melynek ezzel részévé is vált. (Megjegyzem, hogy a technokrata-szakmai és a politika közötti kiegyezés az orvos, a természet és a műszaki tudományok között már a hatvanas években megtörtént, s csak az 1972-es párthatározatot követően került sor hasonló a közoktatásban.)

Igaza van Báthory Zoltánnak, hogy „[m]inden kétségen felül áll, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az **alternativitással** (S. G. kiemelése) kezdődött. Az új oktatási törvény [1985-ös S. G.] a nyolcvanas évek utolsó harmadára legális utat nyitott az állami oktatástól mind célkitűzéseiben, mind tartalmában **eltérő** (eredeti kiemelés), és **ezért alternatív óvodák, iskolák és pedagógiák előtt**” (S. G. kiemelése) (Báthory, 2001: 83). Ez igaz, de a folyamat jóval korábban kezdődött.

A hatvanas, a hetvenes, de még a nyolcvanas évek pedagógiai pluralizmusát a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága (MSZMP KB) tette lehetővé. A tantervi pluralizmus 1972-ben is éppen úgy felülről érkezett, mint később, 1985-ben az iskolák önállóságát elrendelő törvénnyel (Nagy M., 1985). A Központi Bizottság 1972-ben a sztálini modell további gyengítéséről döntött. „A jelenlegi merev tantervi követelmények helyett olyan rugalmas keretek kialakítását kell célul tűzni, amelyek a folyamatos korszerűsítést is lehetővé teszik. **A pedagógusok, a követelmények megvalósításához kapjanak fokozott önállóságot.**” (S. G. kiemelése) (MSZMP KB, 1972: 66). Ez a szakmai önállóság az 1978-as tantervekben meg is jelent a kötelezően tanítandó törzs és a pedagógus belátásán alapuló *kiegészítő anyag* megkülönböztetésével.

A szocialista pluralizmust a választható tankönyvi rendszerre való áttérés hangsúlyozottabbá tette, s növelte az iskolában dolgozó pedagógusok terét. Ugyanez a határozat kimondta, hogy „Az általános műveltség szempontjából alapvető tárgyakból a korszerűsítés során **két tankönyvi változat készüljön, a pedagógusok joga legyen a köztük való választás**” (S. G. kiemelése) (Uo.) Ez már maga az alternativitás: kétféle felfogás jelent meg legálisan ugyanabból a tantárgyból. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy két, párt, és szakmai ideológiai szempontból ellenőrzött tankönyv közötti választás lehetősége még nem a tankönyvpiac. A választás lehetősége nem azonos a szabad választással.

A sztálini rendszer tovább bomlásaként a gimnáziumi képzés egységessége is megszűnik. A szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban egy évvel megelőlegezve az 1972-es MSZMP KB határozatot (Bernáth-Habermann-Mihály-Páldi 1982: 47-48) megkezdődött a fakultatív tantárgyválasztás kísérlete. Vélhetően a szerencsés kézzel kiválasztott helyszínnek, a gondosan felépített kutatási tervnek köszönhetően, már egy év alatt bebizonyosodott a szolnoki kísérlet nagyszerűsége. 1971-ben a gimnázium korszerűsítésének még csak egyik lehetséges alternatívája volt a szolnoki kísérlet, 1972-es párthatározatot követően már valamennyi iskolán belül legálissá vált a tudás alapú szelekció. Míg korábban néhány iskolára korlátozódott a

tagozatok megszervezésének a lehetősége, ettől kezdve az ország valamennyi iskolájában lehetett a III. osztálytól kezdve fakultatív oktatást szervezni, „amelyek részben a továbbtanulásra készítik fel a tanulókat ... részben a végzés utáni munkába állásukat segítik”(Uo. 68).

Két pedagógiai elv kompromisszuma tükröződik ebben a döntésben, mindkét pedagógia elit előtt tért nyitottak: a hagyományos, tudományalapú tantárgyfelfogást követő polgári szemlélet képviselői is írhattak „tankönyv háborút” is kirobbantó tankönyvet (Pála 1991), de a reformpedagógia, a nép- vagy polgári iskolához köthető pedagógiák képviselői is. Mindkét csoport megtalálhatta a maga iskoláját, vagy az iskolán belül a megfelelő fakultációt.²⁶ Az alternativitás követelése sikerrel járt, igaz volt ára is: az egyenlőtlenségek növekedése, amit pedagógiai eszközökkel gondolták orvosolni: a tanulószobában foglalkozásként studium generale szervezése az I. osztályosok felzárkóztatására, a tanulás tanítása, az önismeretre nevelés. Az pedig természetes, hogy a tanár és diák közötti munkatársi kapcsolat a demokratikus légkör záloga (Bernáth- Haberman-Mihály-Páldi, 1982: 47).

A nyitás azonban óvatos. A korszakra oly jellemző 'egyfelől-másfelől' magatartás miatt éppen az oktatáspolitikából maradna ki? A teljesítményelemet tagadó baloldali-reformpedagógiai képviselői is megkapják, hogy a tananyagot csökkenteni kell, de magasabbak lehetnek a követelmények a gimnáziumi fakultáció keretében (az általános iskola 7-8. osztályában, majd későbbben). Az iskola bukás szörnyűség, de a jó iskolákhoz kell közelíteni a gyengébbeket. (Aczél. 1973: 20-, 27).

Ebben, a sztálini oktatási berendezkedést felülről lassan oldó kétfrontos állami-párt politika éppen olyan érzületet kelthetett a reform orientált pedagógia szakembereiben, mint a Szovjetunió első éveiben élő, meglehetősen rokon eszméket valló társaikban. Az új oktatáspolitikára kapóra jött az akkori pedagógiai újítóknak: soha nem voltak ilyen jó helyzetben más szocialista országok reformerei.

26 A probléma lényegét lásd a magyar tantárgy oktatás körében kirobbant és azóta is tartó „Tankönyvháború” vitában (Pála 1991, Arató 2003, Veres 2003, Sáska 2004).

IV. A nevelés, és a polgári értékek alternatívája a diktatúrákban

Az elsősorban ideológiai alapokon nyugvó diktatórikus társadalmakban, mint amilyen a szocialista is volt, a nevelés szellemének a kérdése különösen érzékeny terület, ami abból is látszik, hogy a politika központ ideológiai változásait szorosan kellett követni a sztálini modellt szorosan követő időszakokban a neveléstudomány terén. A későbbi években pedig, noha az előbbinél egyre nagyobb, de mégiscsak lehatárolt volt a társadalom berendezkedésére, az életviteli szabályokra vonatkoztatott pedagógiai ideológiákat alkotó neveléstudomány szakértői körének mozgástere.

A XX. század végi szocialista pedagógia mindig azzal küszködött, hogy a rendszer legitimitását adó tiszta eszméről pragmatikus okok miatt nyíltan csak a rendszer utolsó évtizedeiben lehet beszélni, de akkor is inkább a kritika, vagy az elemzők semleges hangján. Ez az érzékenységi reformpedagógiát, a gyermektanulmányozást övezte, amelyet Sztálin még a harmincas években felszámolt (Etkind, (1999).

A gyermek és az új társadalom embertípusa

Jól tudjuk, hogy a „gyermektanulmányozás” a pedagógia irányzata megoldást kínált annak a tünetegyüttes-megszüntetésének, amely a kapitalista berendezkedéssel, a munkamegosztással, a hierarchizált társadalom működésével együtt jár. Az első világháború végén a forradalmak után ezeknek az elveknek, vágyaknak és ígéreteknek nyitott teret, s a reformpedagógusok iskola és társadalom átalakító szándékaihoz hatalom is párosult. Magyarországon például 1918/19-ben Nagy László már nem egy-egy iskolát, hanem az oktatási rendszer az egészét kívánta a reformpedagógiai elvek alapján átalakítani, tanárnak, a tantervek és a tankönyvek a gyermek, az ifjú testi-lelki fejlődésének fokozataihoz kellett volna illeszkednie. Nagy P. (2004a: 93). A reformpedagógiai elképzelések alapján szervezett iskolák tömegével jöttek létre akár állami támogatással, mint a Szovjetunóban (Holmes, 1991), valamint Montessori esetében Mussolini Olaszországá-

ban²⁷ is (Hainstock, 1986: 16). Pár hónappal a novemberi forradalom után, már 1918 tavaszán megnyílt Moszvában a Gyermekkutató Intézet (Etkind, 1999: 340).

Az újfajta ember kialakítása iránt komoly érdeklődést mutattak az európai majdani diktátorok hatalomra kerülésük előtt és után és nagy figyelemmel fordultak a megfelelő technológiát ígérő lélektani elméletek és pedagógiák iránt. Hitler és Mussolini például Montessori iskolájában az új fasiszta rend megteremtésének eszközét látták (Wasson and Boyles, 1998)

A szakma és a politika között az érdeklődés kölcsönös. Dewey²⁸ például, a neves reformpedagógus úgy látja, hogy az orosz „forradalom kapóra jött a mai pedagógiai újítnak: soha nem voltak ilyen helyzetben más országok reformerei” (Etkind, 1999: 253). A pedagógiai reformeszmé megvalósításához a társadalom forradalma kedvez, s ez ilyen pedagógiai gondolat a szó szoros értelmében forradalmi. Napirenden van tehát a húszas évek legelején az új, Buharin kifejezésével élve „gulliveri” tudomány a – pedológia –megteremtése, amely gyermek és az ember átalakításával foglalkozna (U.o. 340). A pedológia, a gyermektanulmányozás voltaképpen egyfajta futurizmus, pedagógiai futurizmus.

Az új társadalmak vezetői és a reformpedagógia közötti eszmei és gyakorlati kapcsolat a harmincas évek közepéig tartott. A diktatúrákban a korábbi támogatók felszámolták a reformpedagógiai kísérleteket, az életreform mozgalmakat, s a pszichoanalízist stb., a korábbi szövetségeseikből ellenség lesz, mint a Montessori pedagógiai módszerből is Olaszországban, vagy előbb a pszichoanalízisből, majd később „a szabad iskolából” (1931) és a pedológiából (1936) a Szovjetunióban. Ezeket az iskolákat²⁹ noha bezárja az új és egységesítő oktatáspolitikai, ám eszmei alapjuk egészét nem szükségképpen tagadják meg.

A Steineri környezetelvű antropozófiának például a nordikus faj képze³⁰ Németországban még akkor is tovább élt, amikor a hatalom felszámolta az Antropozófiai Társaságot, és bezáratta a Waldorf iskolát. Mindezek ellenére tovább virult ebben a közegben a természetelvű gyermeki meghatározottságok társadalombiológiai értelmezése, például az Amerikai Egyesült Államok vezető pszichológusának-pedagógusának, Stanley Hallnak a

27 Mária Montessori az 1920-as és a harmincas évek elejéig együttműködött Benito Mussolinivel, olyannyira, hogy a diktátor egy ideig elnöke is volt az Olasz Montessori társaságnak. (Hainstock, 1986: 16. Schwegman, 1999.)

28 Az oktatási minisztert, Lunacsarszkijt Dewey-hez személyes barátság fűzte. (Kilpatrick, 1939: 471).

29 Az iskolabezárásnak Németországban például nincs iránya. A magyar Néptanítók Lapja 1939 5. száma (166.o.) szerint 1936-ban valamennyi magániskolát bezáratták, vagy államosították.

30 Rudolf Steiner az antropozófia, a waldorfi pedagógia megalapítója 1910 júniusában Norvégiában előadás körutat tartott „Nép szellem küldetése az északi-nordikus mitológia tükrében. Az oszlói előadásában részleteiben kitért a néplélek (Volksseele) problematikájára különös tekintettel a „Nordikus néplélek” csodálatos természetére (Staudenmaier, 2000).

távolról sem eredeti³¹ feltételezése, hogy közös biológiai alapja volna a gyermek és a társadalom fejlődésének, miszerint a primitív népek voltaképpen a gyermek szintjén rekedtek meg³² (Gould 1999: 127), csak hogy a „primitív nép” alsóbbrendű fajjal lett lecserélve.

Forrás vagy előzmény?

Lássunk világosan: ezek az elméletek, pedagógiai gondolati rendszerek *nem forrásai, hanem előzményei* voltak csupán a nemzeti szocializmusnak, fasizmusnak, és a bolsevizmusnak. A különbség döntő: nincs ok és okozati viszony a kettő között, ami abból is látható, hogy a reformpedagógiai eszme a diktatúrákon kívül és a diktatúrák bukása után is fennmaradt és terjedt!

Könnyen megérthető és magyarázható, hogy miért csak a német, olasz és szovjetet diktátorok halálát *követően* csak a totális rendszerekkel való *szakítás* mozzanataig, az üldöztetés kezdetéig megy vissza a reformpedagógia későbbi híveinek az emlékezete, és miért marad – analitikus kifejezéssel élve – elfojtva – az érdemi együttműködés időszaka és tárgya, területe, a később valóban kínossá vált eszmei rokonság, pedig együtt álmodták szépen a világot, amely később rémálom lett.

Ma már nyilvánvaló: ezeknek a nézeteknek a képviselői nem feltétlenül protokommunisták, vagy protofasisták, s nem feltétlenül van köztük ahhoz a gyakorlathoz, ami a kifejlett diktatúrákat jellemzi. Ez még akkor is így van, ha az általuk is képviselt eszme és gyakorlat egy időben együtt haladt a totalitáriánus berendezkedésekkel, s ez a tény kétségtelenül a későbbi események fényében, a diktatúrák összeomlását közvetlenül követő időszakban, de még napjaink felől közeledve egyszerűen meg nem fogalmazható, ugyanakkor mégiscsak magyarázatra szorul, például a steineri antropozófia esetében³³.

31 Voltaképpen ez a gondolat azonos a Ernst Haeckel feltételezésével, mely szerint az egyén fejlődése során ősei állapotain keresztül halad előre, azaz az egyedfejlődés megismétli a törzsfjlődést. Ez a gondolat erősen hatott Fraudra, Junga is.

32 G. Stanley Hall-t idézi Gould: „a vadak többsége a legtöbb szempontból a gyermekre hasonlít, vagy – a nemi érése miatt – helyesebb azt mondani, hogy felnőtt méretű serdülők” (Hall, 1904. 2.köt 153.o.). A gyermektanulmányozás és a rasszizmus között meglévő közös eszmei alap és pedagógiai további tanulmányozást kíván.

33 Egyes, megalapozottnak tűnő vélemények szerint, csak utólag állítják be úgy az eseményeket az antropozófia hívei, hogy már a Harmadik Birodalom megalakulásának kezdetétől üldözték a steineri eszme híveit. Ennek ellentmond, hogy a vezető faj-szakértő Walter Darre, Hitler mezőgazdasági minisztere, maga is bevallottan antropozófus volt. Tudható, hogy az utólagos magyarázatokkal szemben, közvetlenül a náci hatalomátvételt követően jelentősen támogatták Steiner követőit. (Staudenmaier, 2000).

A szocialista nevelés a szocializmusban

A Nagy Októberi Szocialista forradalomtól a béke első napjáig

A Szovjetunióban még az 1920-as években *hivatalosan* vezetik be Stanley Hall pedagógiáját: az interdiszciplináris tárgyakat és a technikai oktatást, hogy az akkor épülő új kommunista társadalom új iskolájában új ember szülessen (Etkind, 1992). A pedagógia legjobb évei éppen a húszas évek végén harmincas évek elején voltak, amikor ezen a területen is dolgoztak és később itt találtak menedéket az időközben felszámolt szovjet pszichoanalitikus irányzat, intézet, óvoda nagyjai, mint például Vigotszkij, vagy a Piaget³⁴-re is nagy hatást gyakorló Sabina Spielrein³⁵ is. A pszichoanalízist támogató Trockij³⁶ 1927-es bukását követően omlik össze az Orosz Pszichoanalitikai Társaság, elnöke (Moise Wolff) emigrál, s majd csak az ötvenes évek második felében Vigotszkijjal együtt rehabilitált Luria nyugdíjba vonult. Sabina Spielrein bátyját, a szintén analitikus Isacot, mint trockistát végezték ki (Etkind, 1995).

E szakmai, politikai drámában Dewey is szerepet kapott. A neves reformpedagógus 1923 és 1933 között szakértelmével több ízben segítette az új társadalom új iskolarendszerének és iskolájának kiépítését, így 1928-ban is a kormány meghívására a Szovjetunióban volt, hogy szakszerű reformpedagógiai elképzeléseivel segítse a fejlődést (Hardon, 1952), nyilván semmit sem tudva a tudományos életet is felkavaró szakmapolitikai vérengzésekről. Hazatérve, meglehangú cikkekben írt a szovjet viszonyokról, az új társadalom, új embertípus és új pedagógia távlatairól. Magatartása ugyanaz, mint oly sok értelmiségié³⁷ ekkor, akik utópiái megvalósulását látták a Szovjetunióban és egyfajta vallásos révületben, politikai zarándokként utaztak a Szovjetunióba, mint Dewey is (Hollander, 1996). (Ezt a kört sokszerűen éri majd a (nemzeti és bolsevik) szocialista eszme ürességét

34 Piaget nyolc hónapot analizáltatta magát Spielbergnél.

35 Sabina Spielrein (1885-1942). Az orosz pszichoanalízis egyik meghatározó szereplője, Orvosi tanulmányait Svájcban végzi. Kapcsolatba lép Junggal. Sorsában a szovjet politika változásai tükröződnek, a húszas években meghatározó jelentőségű analitikus Moszkvában, a harmincas években iskolában dolgozó tanár Rostovban, szülővárosában, 1942-ben a németek két gyermekével együtt kivégzik. (Részletes életrajzát, pályafutását lásd Etkind 1999. V. fejezetében 1999. 246-323).

36 Trockij személyéhez kötötték politikai ellenfelei a pszichoanalízist, nem is alaptalanul. Maga is 1908-ban átment pszichoanalízisen, Adlerrel személyes barátságot tartott fenn, számos híve volt a pszichoanalízist követő mozgalom tagjai között. Ő támogatta az Állami Pszichoanalitikai Intézetet, és Gyermekeket, ahová a pártelit gyermekei is jártak... Hatalmának gyengülésével együtt szűnik meg az Intézet és otthon 1925-ben.

37 Például: Thomas Mann, Bernard Shaw, Andre Gide, Henry Barbusse, Egon Erwin Kisch. A sort lásd még Hollander Pálnál (Hollander, 1996).

és a mögötte álló gyakorlatias szempontokat kölcsönösen feltáró Molotov-Ribbentrop paktum.)

A reformpedagógia virágzása másfél évtizedig tartott. A harmincas évek legelején, 1931 szeptemberében már baloldali opportunisták irányzatnak tekintik a Központi Bizottság a „szabad nevelés” az „iskola elhalásának” koncepcióját³⁸, amely az ismert, az állam elhalásáról szóló lenini koncepció pedagógiai adaptációja volt, amit 1931-ben már anti-leninistának neveztek. Az új retorika szerint³⁹ a *„szabad iskolával szemben nem a kötött, vagy szabadságától megfosztott iskola áll” ahogy mondja a párthatározat, „hanem a komoly, színvonalas iskola. A szabad iskola neveltjével nem a szabadságától megfosztott gyermeket kell szembeállítani, hanem a célszerűen vezetett, és éppen ezért társadalmi feladataira az előbbinél sokkal hatékonyabban felkészítő, a dolgozók társadalmában hivatását betölteni képes gyermeket”* Vajda Gy. in., 5).

A Központi Bizottság elutasította azt az ismert reformpedagógiai tananyag szervezési elvet a „projekt” vagy a „komplex módszer” amely alapján a gyermeknek a művelődési anyagot nem szakok szerint elválasztva, hanem életszerű egységekben kell elsajátítania. Elvetették a Stanley Hall-i reformpedagógiai szemléletű komplex, integrált, szabadon asszociált és a gyermekek érdeklődéséhez igazított tananyag szervezési elvét és visszatértek a régi iskola tudomány területek szerinti tantárgyak rendszerére, amelyekben nem magát a tudományt, hanem „a tudomány alapjait” kellett tanítani (Kairov, 1952: 114).

Ez a tudomány azonban csak részben azonos a hagyományos, polgári viszonyok között szerveződő tudománnyal. A különbség alapvetően abban mutatkozik, hogy a szovjet tudományban nem a hivatásos és a politikától független gondolkodó elit, a tudósok döntenek el, hogy mi a tudományos kérdés, hanem az állami eszközök fölött rendelkező pártvezetők. A politikusok gyakorlatias szempontjai szerint válik bizonyos állításból egyszer progresszív, másszor meg retrográd. A népgazdaság, a termelés közvetlen szempontjai válnak elsődlegessé (a politechnika-természettudomány), miként a történelemben a társadalmi haladás törvénye, a tudományos szocializmus szerint.

A párt, mint baloldali elhajlót leplezte le Blonszkij öncélúnak tartott munkaiskoláját, és Leninre hivatkozva a tudás fontosságát hangoztatták (Vajda

38 Az iskola elhalása koncepcióhoz később Ivan Illich az Iskolátlanított Társadalom művében nyúl vissza. (Illich, 1970)

39 Kádár János felidézve az ifjúkorában tanultakat még 1972-ben is erre az 1931-es, 1936-os sztálini és az ez előtti pedagógia közötti különbségről beszélt az értő füleknek: „Valamikor, a Horthy rendszer idején, az illegális kommunista mozgalomban frakció harcok dúltak. A párt mellett voltak frakciós iskolák is, amelyek nem voltak forradalmiak. Mi, kommunisták arra neveltünk, hogy a tudás csak fegyver valamihez, ezért kell tanulni és aktív harcot folytatni. Ők viszont az élettől elvonatkoztatva filozófáltak és oktattak. ... a tudományos képzésnek az a rendeltetése, hogy a magasabb ismereteket az életben és az egyén munkájában, a nép javára hasznosuljanak” (Kádár, 1973: 12) (S. G. kiemelése).

Gy: In. 5-9). A Központi Bizottság határozatát közlő Pravdában olvasható az egyértelmű fordulat: már a tudományalapú ismereteket kell tanítani. „*az iskola alapvető fogyatkozása [fogyatékosága S.G.] jelen pillanatban abban áll, hogy az iskolai tanítás nem ad elegendő általános tudást ... fizikában, kémiában, anyanyelvben, földrajzban stb.*” (Uo. 8.) 1932 január 1-től valamennyi szovjet iskolában már az új elvek alapján építették a kommunizmust.

E tiszta szovjet politika eredményeképpen a reformpedagógusok egyik szitokszava, az „ismeretek” értékelődnek újra fel, olyan fajta tudás oktatását rendelik el, amelyekben csak a társadalmi elit részesült korábban, csak hogy most már mindenkinek meg kell tanulnia a korábbi magas-kultúra elemeit, még a legszegényebbnek is a népgazdasági szükséglet kielégítése és a társadalmi egyenlőség megteremtése érdekében.

Az új oktatáspolitikát következményével az Ukrajnába a háború alatt bevonuló magasasan képzett magyar tűzértiszt találkozott, de nem értette.⁴⁰ Csodálkozva jegyezte meg emlékiratában, hogy Tim nevű falucskában egy megvizsgált „ház úgy nézett ki, mint nálunk egy rossz pajta, de a kis motyók mellett könyvek: algebra, fizika, történelem, ötjegyű logaritmus stb. Megfoghatatlan ez a szovjet! Hogyan illik össze ez a kettő?” (Saly, 1995: 32). A KB határozat végrehajtása megtörtént.

A húszas évek leckeadási tilalma ekkor lett a múlté, miként a tanár diák közötti egymásmellé rendelt viszony kívánatos volta is, az iskola vezetésének megszilárdítása és a nevelő tekintélyének, irányító szerepének biztosításának a követelménye a hierarchikus viszonyt tette legitimé és kötelezővé. (Vajda Gy. in. 6). Az 1931-ben kiadott párthatározat elrendelte a tanfelügyelet, az „instruktori” rendszer kötelező felállítását valamennyi szövetséges köztársaságban (u.o. 11) és a munkahelyen belüli pártellenőrzés megerősítését a társadalomtudományi tárgyak körében (uo. 10).

A harmincas évek második felében a szovjet pedagógiai-politikai szókincsében hirtelen a pedológusok lettek már a bajok forrásai, akik a gyermeket „rossz módon”, „rossz célok” felé terelik. A fő bűn az új szemszögből nézve: a pedológusok nem a marxizmus és a szocializmust építő társadalom egészének, a közösségek törvényeiből, hanem a gyermek természet adta és ezért megváltoztathatatlan szükségleteiből indulnak ki (Etkind, 1995, Holmes, 1999).

Az SZK(b)P Központi Bizottsága (KB) 1936. július 4-én kelt a Pravdában megjelentetett „*A pedológiai elfajulásokról a közoktatási népbiztosságok rendszerében*” című határozata leleplezte a pedológiát és velük együtt a genetikát és a kibernetikát is. Mindegyiket a természetelvű meghatározottságok logikája miatt burzsoá tudománynak minősítették (John, 1999). Ez a határozat – a már megismert Kairov neveléstudományi akadémikus és professzor értelmezésében – megmutatta a pedológia „törvényének” hazug

40 Köszönöm Kertész Lóránd barátomnak, hogy e szempontra felhívta a figyelmemet.

mivoltát és aláhúzta, „*kiáltó ellentétben van a marxizmussal és a szocialista építés egész gyakorlatával, mely a szocializmus szellemében sikeresen neveli át az embereket és eltünteti a kapitalizmus csökevényeit a gazdasági életből és az emberek tudatából*” (Kairov, 1952. 36) (S.G. kiemelése).

A határozatot kiváltó motívumot nem tudni, lehet, hogy voltaképpen csak a Buharin elleni politika támadás eszköze volt csupán, lehet, hogy nem. Csak annyi biztos, hogy más tudományterületről külön párthatározat nem született, és a pedológusokat nem érte közvetlen represszió ekkor, csak később (Etkind, 1999: 511-514).

A KB határozat első pontja elrendelte a pedagógia és a pedagógusok teljes jogaikba való visszahelyezését. Az új korszak, új pedagógiáját Makarenko képviselte, aki voltaképpen a pedológiát, a „szabad iskolát” megszüntető határozatot a pedagógia nyelvére fordította, szakmásította⁴¹ a legismertebb és a legszélesebb körben terjesztett a Pedagógiai hősköltemény című regényében. Jóval többről van szó, mint egyszerű neveléstermelési regényről, amely egyszerre lelkesít és megmutatja a sikerhez vezető utat. Ez a mű nem pusztán irodalmi alkotás, hanem a szakmapolitikai továbbképzés eszköze is. A később, az ötvenes években a szocialista országok számára is alapként szolgáló szovjet kanonizált kiadás a regény műfajában meglehetősen ritka⁴² tárgymutatót is tartalmaz. A helyes és korszerű pedagógiai álláspont ennek alapján könnyedén kikereshető, mint például a „pedológia bírálata”⁴³ címszóé is, amelyet párbeszéd formájában mutat be a nevelő (Makarenko, 1956, 683).

Makarenko a Szülők könyvében irodalmias formában közli, hogy szerinte üres pedológiai hitvallás és dogma, az hogy „*áhitattal közeledjete a gyermekséghez*”, vagy *ne avatkozzatok be a természet műhelyébe...*” (Makarenko, 1955: 519), amit a tanügyi népbiztosságban dolgozó elméleti pedagógusok állítanak, éppen azzal az attitűddel, amint azt korábban Ellen Key esetében idéztem. „*Holott a valóságban a természetadta viszonyok között nem nőtt, nem is nőhetett ki egyéb, mint közönséges útszéli dudva*” (Uo. 520.). A spontán és szabad fejlődés eszméjét a tudatosan tervezett társadalom ideálja vette át, amely az eredeti gyermekközpontú eszméből a polgárellelenséget vette át.

41 Egy, a rendszerváltás után publikált cikk szerint „Makareko azért bírálta a szociológiai, biológiai alapú pedológia elméletét, mert az a környezet és az öröklés hatásának elsődleges voltát hirdette. Továbbá azért is támadta, mert a „szabad nevelés” felfogásból adódóan a gyermeki természet következetes elfogadását hirdette a pedológia. Továbbá a gyermekközpontú felfogást azért bírálta, mert a személyiség fejlődésében alábecsülte a pedagógusok, valamint a gyermekközösségek tevékenységének, hatásának a szerepét” (Filonov, 1994:78).

42 Köszönöm Veres András megjegyzését.

43 A pedagógiai bírálata a Pedagógiai hőskölteményben a tárgymutató szerint 117. 246-247, 337-338, 436, 440. 519-521 oldalakon található irodalmasított formában (Makarenko, 1956: 683):

Makarenko szavaiból egyértelmű, hogy milyen a létezett szocialista pedagógia szerepleosztása: a nevelési célokat, az értékek értékeit a Párt állapítja meg, amelyet a pedagógia, mint technikai feladatot hajt végre. Ez a hatalmi tekintetben ésszerű konstrukció természetesen nem tűri az adottságokat feltételező elméleteket sem. A pedagógus a nevelő iskolában egyfajta technikus szerepet tölt be, ahogy magát elsősorban gyakorlat terén otthonosan mozgó embernek tartó Makarenko fejezte ki: *mi valamennyien nagyon jól tudjuk, hogy milyenné kell nevelni az ember – ezt minden írástudó, öntudatos munkás tudja és minden párttag még jobban tudja. Következésképpen a nehézség nem abban van: mit kell csinálni, hanem abban, hogyan kell véghezvinni.* (Makarenko, 1955:520). (Ismert azok sorsa, akik történetesen nem tudták, hogy milyenné kell nevelni az új embert.) A gyár logikája szerint ésszerűen megszervezett társadalom az ideál: „a mély hasonlatosság az ipari termelés és a nevelő munka között nemcsak hogy nem sértette az emberről való elképzelésemet, hanem ellenkezőleg, mély tiszteletre készítetett irányában, hiszen egy jól működő, bonyolult gépezet is tiszteletre gerjeszt” (U.o. 521). Hol van már a régi anti-liberális gyermekközpontúság eszméje, hol van a személyiség mindenoldalúságának a gondolata? Eljutottak az elvi ember érdekeit szolgáló társadalomhoz, amelyben az empirikus ember szempontjai elvesznek a haladás a társadalom egészének érdekeit képviselő, a maguk morálja szerint ítélkezők szemében.

Az 1936-os Központi Bizottsági határozat a *nevelés* új fogalmi rendszerét adta meg az állami iskoláknak és a pedagógiai elmélet tudósainak. Ebben a szellemben készültek az új nevelésemelvények, és ennek megfelelően zárták be az iskolákat és alakították ki a meglévőekben az új típusú ember nevelést szolgáló legjobb szakmai módszereket.

Kétségtelen tehát, hogy a reformpedagógia, a pedológia gyakorlata és főként elmélete ellentétbe került a szocialista építés mindennapi gyakorlatával – ez a nagy terror időszaka. Elmélete ütközött a sztálini értelmezésű marxizmussal, mint azok a nézetek is, melyeket Trockij, Buharin, vagy Krupszkaja, Lenin felesége is képviselt. Pontosabban, e reformpedagógiai irányt egy-egy nagy befolyású vezető forradalmár és hívei támogatták. Trockij a pszichoanalízist, Buharin pedig a pedológiát, s politikai bukásukkal együtt, ezek a személyükhöz kötődő társadalommegújító szakmai reformeszmék és kísérletek is velük pusztultak, s nem ritkán híveikkel együtt.

Az iskola szervezete és légköre éppen olyanná alakult, amilyen a tankötelezettség céljait szolgáló iskola volt a XIX. században. A közoktatás elé állított, a gyermek és a pedagógus felől nézve kívülről adott célokat az aktív pedagógusoknak és gyermekközösségeknek, (a pionír, Komszomol diákszervezeteknek) úgy kell szolgálniuk, hogy a gyermek személyisége ennek megfelelően alakuljon, s újra visszaáll a hierarchikus rendszer, a kényszer világ. A sztálini, a német nemzeti szocialista és az olasz fasiszta oktatáspolitikai ugyanazokat az igazgatási eszközöket használta – a politikai és

rendőrségi koordináció kivételével – amelyeket előttük a liberális demokráciák is, amelyek ellen éppen a reformpedagógiai mozgalmak léptek fel.

A reformpedagógia későbbi hívei számára éppen ezért kedvesek a harmincas évek *előtti* emlékek, s ezért keresik a létezett nemzeti- és kommunista szocialista gyakorlatot kikerülő fejlődés új útjait, amely ugyanakkor megoldást kínálnak a polgári-liberális kapitalista rend problémáira is.

A reformpedagógia Magyarországon a második világháborútól a szocializmus bukásáig

A második világháború után, egy kis időre a gyermektanulmányozás újra felvirágzott Európában (Németh. 1996: 141), Magyarországon is, de nálunk annak is csak a korábban – fajpolitikai okokból – üldözött, *baloldali* ága. A *jobboldali* gyermektanulmányozás ekkorra már el is jelentéktelenedett és diszkreditálódott is: az első háború előtti polgári radikális körhöz közel álló Nagy László alapította Gyermektanulmányi Társaság élén 1936-37-ben már szerzetes és egyetemi tanár⁴⁴ Bognár Cecil Pál⁴⁵ áll, majd 1938 és 1943⁴⁶ (más források szerint korábban 1933-35⁴⁷) között Koszterszitz József bácsi főesperes, író⁴⁸ volt az elnök, akinek egy

44 Csepreg, 1883. jan. 24. – Pannonhalma, 1967. jún. 28.): bencés szerzetes, pszichológus, egyetemi tanár. Tanulmányait a Pannonhalmi Tanárképző Főiskolán (1900-06) és a budapesti tudományegyetemen végezte (1906), matematika-természettan-filozófia szakos tanári (1907) és bölcsészdoktori (1911) oklevelet szerzett. 1921-30-ban dunántúli bencés gimn.-okban tanított. A természettudományok ismerettana tárgykörből egyetemi magántanárként képezte. 1933-ban c. ny. rk. tanár, 1937-ben a pécsi egy. ny. rk. tanára, 1938-tól ny. r. tanár. 1941-től 1950-ig, nyugdíjazásáig a szegedi tudományegyetemen a lélektani tanszék vezetője, a bölcsészeti kar dékánja (1943-44). A Szt. István Akadémia tagja (1921), a Magyar. Psychologiai Társaság társelnöke volt. Kezdetben ismeretelmélettel, később lélektannal, főleg gyermeklélektannal foglalkozott. Természettudományi szemléket közölt a Katholikus Szemlében, melynek szerkesztője is volt). (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/1935>)

45 Nagy S. III. 1979. 66.

46 Nagy S. III. 1979. 66.

47 Kőte Sándor http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/M.xml/Magyar_Gyermektanulmanyi_Tarsasag.html

48 Újpest, 1898. febr. 12. – Kalocsa, 1970. jún. 3.): római katolikus. pap, főesperes, író. A teológiát a bécsi Pasmaneumban végezte, Kalocsán szentelték pappá, és teológiai doktorrá avatták (1920). Lelkészi és hitoktatói évek után, pápai kamarás (1935), a pesti Szent Imre Kollégium ig.-ja (1936-46), kalocsai kanonok, főesperes (1946). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnöke (1939-1945). Mint hitoktató került kapcsolatba a cserkészmozgalommal. Ifjúsági műveket írt. Szerkesztette: A Gyermek (1927-43), a Magyar Cserkész (a gödöllői Jamboree idején, 1933, öt nyelven) c. lapokat, a Zászlónk c. ifjúsági lap főszerkesztője (1939-1945). (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/8317>)

munkája fasiszta tartalma miatt a tiltott könyvek listájára került⁴⁹ a háború után, okkal, vagy ok nélkül.

Jellegzetes, hogy a szocializmus építésébe 1948 után beléptetett országok a pedológia felszámolása terén is követték a Szovjetunió példáját. A gyermektanulmányozásra szerveződött – a pszichoanalitikus Ferenczi Sándor és a gyermektanulmányozó Henry Wallon tanítvány – *Mérei Ferenc* vezette Országos Neveléstudományi Intézet⁵⁰ (ONI) felszámolása a pszichológia és a gyermektanulmányozás, mint burzsoá tudomány⁵¹ diszkreditálása, a szaktudományok alapján szerveződő tanítási anyag elrendelése⁵² (MDP, 1950, 34-37) egybeesik a nagy politikai perekkel (Rajk), a közösségi szellem alapján szerveződő NÉKOSZ megszüntetésével⁵³, az iskolák államosításával. Egyirányba mutató tudatos politikai koncepcióba illeszkedik mindegyik, leszámolás valamennyi, az akkori államügy-orientált kommunista felfogástól eltérő pedagógia koncepcióval. Vajda György Mihály⁵⁴ erről tudósít a pedológia és a szabad iskola felszámolásáról hozott szovjet párt-határozatokat ismertető Országos Neveléstudományi Intézet kiadványának előszavában: *„A Magyar Dolgozók Pártja kultúrpolitikai Akadémiájának köznevelési előadássorozata leleplezte a klerikális-konzervatív reakció és a népies romantika és az avantgardizmus maradványait nevelésügyünkben és iránymutatott ez ellenük való harcban”* (Vajda Gy. in. 1) Voltaképpen innen kezdődnek az 'ötvenes évek' (Pető-Szakács, 1985).

49 Ifjúságunk egységének alapjai. Bp. Actio Catholica kiadása. (114. sz.) és Kamaszok. Bp. 1941. Szent István Társulat című könyvek A fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről szóló, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 530/1945. M. E. számú rendelet mellékletében szerepelnek.

50 Jó, ha tudjuk, hogy az ez a szakmai intézet a politikai Országos Köznevelési Tanács utódaként jött létre képviselői demokrácia bukása után.

51 „Az ellenséges tevékenység egyik fontos góca az Országos Neveléstudományi Intézet, amely a tankönyvszabotázs központja és a burzsoá neveléstudomány melegágya köznevelésünkben” (MDP, 1950: 35)

52 „Olyan ütemben, amennyire csak megvalósítható a tankönyvek, a tanterv és tananyag sugározza a marxizmus leninizmus ideológiáját, amely nem a szaktudományok elhanyagolását, hanem az elmélyültebb, korszerűbb, az összefüggéseket feltáró, tehát tudományosabb oktatást jelenti” (MDP, 1950: 35-36).

53 A társadalmi hatások következtében a biológiai eredetű tehetséges gyermekek elikkadását nemcsak a jobb, hanem a baloldali politikusok és szakemberek is ellenezték, így kerül egy táborba például Mérei Ferenc Veres Péterrel a Népi Kollégiumok Országos Szövetségében. Mérei által képviselt gyermektanulmányozási felfogás iránt a NÉKOSZ-ban fogékonyság mutatkozott, amit onnan is lehet tudni, hogy Mérei Ferenc a NÉKOSZ pedagógiai szemináriumának a vezetője volt. (Kardos, 1977 :502.o.)

54 Vajda György Mihály 1914-2001. 1936-ban magyar-német-angol szakos diplomát szerzett az Eötvös kollégium tagjaként a budapesti egyetemen, 1937-ben filozófiából, pszichológiából és magyar irodalomból doktorált. 1936-tól tanár volt Budapesten, Jászberényben, Pestszentlőrincen. 1947-48-ban az Országos Köznevelési Tanács előadója, 1950-ben általános iskolában, 1951-ben gimnáziumban, 1951-től a Színház és Filmművészeti Főiskolán tanított. 1956-1985-ig az MTA Irodalomtudományi Intézet főmunkatársa (Ferenczi: 1994: 2185.) 1948-tól az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) Tájékoztató Osztály vezetője az ONI 1950-es megszüntetéséig.

A magyar pedológia perében (Knausz, 1988, Golnhoffer, 2004 110-111) felszámolták a lélektan, a pszichoanalízis és gyermektanulmányozás intézményi rendszerét és megvonták szocialista legitimitását, mint a Szovjetunióban a harmincas években, s ezzel évtizedekre alternatív-ellenzéki dimenziókba nyomták a reformpedagógia szellemi irányzatát, és a baloldali gondolkodás az empirikus szocializmussal ütköző formáit. Ugyanilyen tartós sérelmet okoztak, amilyent a nyolcosztályos gimnázium megszüntetése, vagy az egyházi iskolák államosítása keltett. (Orvoslásukra évtizedeket kellett várni, amikor Gázó Ferenc miniszterhelyettes engedélyezte 1985 után az első – kísérleti – alternatív iskolák és tanácsi és egyházi fenntartású nyolc osztályos gimnáziumok újbóli megszervezését.)

A magyar pedagógiai elit 1956 őszén, közvetlenül a forradalom előtti napokban egyértelműen kifejezte, hogy a szovjet és a szocialista pedagógiát két külön dolognak tekinti: a szovjet szempontok nem szükségképpen azonosak nemzetiekkel (a magyarral) és elutasítják a harmincas évek szovjet és vele együtt az ezt a szellemet követő magyar oktatáspolitikát. A pozitív minta az eredeti marxi gondolat és a húszas években megvalósuló szovjet pedagógia. Álláspontjuk egyszerre szovjetellenes és gyermekközpontú, ahogy platformjuk zárómondataiban olvasható: *soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek ügyének bátor szolgálatától* (Pedagógiai Tudományos Intézet, 1954: 396). Az 1957-ben, 1958-ban azonban mégiscsak támadt akkora ellenerő, hogy leverje ezeket a próbálkozásokat, s megfedje, megfenyegesse azokat, akik bátran kimondták, hogy a harmincas évek szovjet oktatáspolitikája *„vissza-állította a skolasztikus iskolát”* (Nagy: 1958 413). *„elsorvasztották magának az autonómiának a gondolatát”, újjáélesztették a „feltétlen tekintély elvein nyugvó iskolát”* (Szarka, 1958 :302).

A magyar reformpedagógia gyermektanulmányozás iránti vonzódását az önértéként túl ez az 1948-ban kezdődő és az ötvenes évek második felétől lazuló – 1948 felől nézve liberalizálódó – szakmapolitikai tiltás tartotta fenn évtizedekig. A tiltásból fakadó érdeklődés magyarázza, hogy miért is övezte tisztelet és keltetett izgalmat a „pedológia pere” előtti időszak⁵⁵ szovjet pedagógiája (Szebenyi, 1988), valamint az is, hogy mi is volt a mélyen kódolt üzenete az 1919-es Tanácsköztársaság reformpedagógiai alapú oktatáspolitikájának (Köte, 1979), amelyről csak Sztálin halálát követően, a személyi kultusz hibáinak orvoslása részeként, Kun Béla rehabilitálása után lehetett szabadon beszélni.

A lassú olvadásban csak a Szovjet Kommunista Párt sztálini politikával leszámoló a XX. Kongresszusa után jelentek meg újra Lev Vigoszkij munkái Magyarországon is. A rehabilitáció személyének, a szakembernek, és nem az oktatáspolitikának, a pedológiának szólt.

55 A szocialista tiszta forrásokhoz való fordulás, mint napi politikai törekvés alátámasztása a közgazdaság területén is megfigyelhető ld. Szamuely 1971.

A pedológiára még nem terjedt ki a megbocsátás, továbbra is tiltott gyümölcs volt még egy ideig, 1958-ban biztosan. Szarka József, a Pedagógiai Tudományos Intézet, majd az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) igazgatója (1959-77) és később tanszékvezető egyetemi tanár (1978-1990), védelmébe veszi a '30-as években újraformált szovjet iskolát, szakmai és politikai fenyegetéseket küld a korábbi, a reform iskola híveinek. „Az avantgardista, formabontó pedagógia oldaláról persze dogmatikusnak lehet nevezni a szovjet iskolát. Felételezem, hogy Pataki [Ferencné, Balatonfüreden] -... azért mégsem akar átlendülni egy merőben más koncepció oldalára” (Szarka, 1958:302). Világos: a sztálini szocialista oktatástól eltérő más koncepció az ördögtől való dolog 1958-ban, még akkor is, ha az történetesen szintén szocialista, de másképpen. Olyannyira így van ez, hogy Vigotszkij később kiadott írásaiban a rendszeresen használt pedológia kifejezést hol „iskolalektanra”, hol „gyermekpszichológiára” változtatták a politikai elvárásokra érzékeny elmék (Massey, 2004).

Ezek a tiltott dolgok hordozták a tiszta, az elidegenedés nélküli, személyes, gyermekelvű pedagógia eszméjét és praxisát, az igazi szocialista és reformpedagógiát. Azt, amit a politika, és az állami pedagógia képviselői eltorzítottak, de a legális (intézeti), de mégiscsak ellenzéki pozícióba nyomott szakma akkor fiatal képviselői azonban megőrizték a reformpedagógiát, Báthory Zoltán szép kifejezésével élve bűvópatak létben (Báthory, 2001: 83).

Vissza Marxhoz a szocializmusban és a kapitalizmusban

Az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején-közepén megjelenő új – alternatív – irányzat képviselői már nyíltan kimondhatták, hogy a létezett szocializmus gyakorlata másképpen fest, mint ami a marxi elvekből következne. Ez az az „igazság”, amiről Balatonfüreden beszéltek.

Noha az utópia és a praxis közötti nyilvánvaló különbséget az első perctől kezdve néhányan láthatták, de az eszme megvalósíthatatlan volta csak évtizedekkel később a rendszer összeomlása után vált végérvényesen vitathatatlaná.

Az 1956-os forradalom leverése után az utak ismét elágaztak: voltak akik felhagytak a szocializmus gondolatával mások elhagyták a szocialista nevelés területét, mint Vajda György Mihály is, ismét mások pedig, (utólag visszatekintve naivan) úgy gondolták, hogy nem az empirikus, hanem az elvi szocializmus és az elvi nevelésemélet a meghatározó, és ezért tartották lehetségesnek az államügyek intézése közben eltorzult⁵⁶ marxi eszme

56 A szocialista meggyőződésűek egy része, mint például Lenin, a hatalomátvétel előtt lehetségesnek tartotta például az olyan társadalom felépítését, amelyben nem uralkodik senki senki felett. Az államügyek intézése közben ez a lehetőség fel sem merült, a marxi

valóra váltását. Erre alapozódott a Kádár János megbékélési politikája a baloldali, de nem a sztálinistákkal.

Nos, ezt az irányt fogadta örömmel a magyar ortodox szocialista pedagógiai elit is: a „*vissza Marxhoz azt jelenti, hogy vissza kell térni Marx eredeti írásaihoz, az ősforráshoz, – félretéve egyes tanítványok aberrációit – és megtisztítani azokat minden lerakodástól, torzulástól, elfajulástól.*” – emlékezik vissza a kor jeles tantervelméleti szakembere „*a marxizmus reneszánsza a pedagógia reneszánszához vezetett*” (Faludi, 2000:12).

Nos, ebben a reneszánszban született meg – az alternatív iskola hívei értékrendjében – a pedagógiai progresszió, amelyet az 1985-ös oktatási törvény tovább felerősített, melyek hatása a rendszerváltáskor tovább sokszorosodott. Igaza van Báthory Zoltánnak abban, hogy a „*lényegében alternatív kezdeményezések (Szentlőrinc, ANK-Pécs, Varga Katalin Gimnázium Szolnok, Zsolnai-programok, AMK-programok stb.) ... az új [az 1985-ös oktatási törvénnyel lehetővé tett] kezdeményezések forrásvidékeivé váltak*” (Báthory, 2001:83) a polgári demokráciára való áttérést követően.

A még be nem szennyezett forráshoz, a fiatal Marx⁵⁷ gondolataihoz való visszatérés gondolata új megközelítésnek számít az ötvenes évek második felében a magyarországi pedagógiában, hiszen már nem arról van szó, mint korábban, hogy a szocialista magyar népi demokrácia államában és iskolájában a szocialista értékek az államosítással, az egységes és általános iskola megteremtésével az új embert formáló pedagógia hatására már *valóra is váltak*. A szovjet iskola távolról sem tekintélyelvű, hiszen bárki találkozhatott „*nagyon is öntudatos, véleményüket nyilvánító „autonóm” diákok tízeivel, százaival [és részt vehetett] ügyeiket „autonóm” módon tárgyaló Komszomol-gyűléseken*” Szarka, 1958. 302), hanem arról, hogy a tiszta (vagy a kor szóhasználatában a helyes értelemben vett) szocialista pedagógia elvi célkitűzései csupán részlegesen fedik az iskola gyakorlatát és ezért a „*hagyományos iskolát ...vissza kell reformálni (sic!), ember-, és gyermekarcúvá (sic!) tenni (Uo.)*. Az „emberarcú szocializmus” a desztalinizáló ideológia egyik jellegzetes jelszava. E politikai irány ágazati szakmáztatásának, vagy ha úgy tetszik pedagógiai nyelvre történő fordításának szép példája a „gyermekarcú szocializmus” kifejezés, amely magától értetődően anti-sztálinista tantervelméleti üzenetet hordozott, és egyben kifejezte a reményt, hogy lehetséges a szocialista rendszer Sztálin előtti időszakához visszatérni.

1960-ban még a Nevelési Terv szerzői szerint a társadalom összességében – még a sztálini fajta társadalom felfogás szellemében – már a szo-

eszme propagandisztikus látszat marad csupán. Nolte szerint ezért tartozik a bolsevizmusnak a saját soraiból kikerülő ortodox marxisták ellen vívott harca a kor legtragikusabb és legmegrendítőbb fejezetei közé. (Nolte, 2003: 668-669).

57 Elsősorban Bevezetés a politikai gazdaságtan bírálatához és a Gazdasági filozófiai kéziratok 1844-ből című műveiről van szó.

cialista értékrendet rendet követte. Ami abból is látható, hogy az uralkodó osztályba tartozó nagyüzemi munkásság és szövetkezeti parasztság immár a szocialista embertípus tulajdonságaival rendelkezett, nem úgy, mint a magángazdálkodók és a kisüzemekben dolgozó fiatalok! Körükben ugyanis a „kispolgári ideológia... hatása megnyilvánul a fiatalság magatartásában még igen gyakran jelentkező önzésben, politikai közömbösségben, passzivitásban, az értéktermelő alkotó munkától való idegenkedésben. Hiányzik magatartásából a közösségi szocialista embert jellemző humanizmus, az embertársaival szembeni kötelező tisztelet” stb., stb. (Nevelési terv, 1960:8.).

Az új, a posztisztálini kritikai álláspont szerint azonban a társadalom még nem érte el a szocializmus állapotát, de oda tart, még az *átmenet* állapotában van. Ez a magyarázata annak, hogy az empirikusan létezett iskola elemeiben ugyan még élnek a régi beidegződések, de ez csak azért lehetséges, mert még az iskola is, mint a társadalom, az átmenet állapotában van. Ez az oka és magyarázata annak, hogy a szocialista iskola a személyiség totalitását csak részben fejleszti, ami abból is látszik, hogy túlzottan intellektuális és túlterhelő a tananyag, továbbá az oktatást és nem a nevelést részesíti előnyben, s hiányzik a kéz műveltsége, a politechnika oktatása, és a közösségi nevelés.

Ezeket a hibákat nemcsak a doktrinális, hanem a társadalom fejlődésének gyakorlatias okai miatt is ki kell küszöbölni, hiszen „csak az életre minden irányban felkészítő iskola lehet valóban a jövő iskolája, a mindenoldalúan fejlett ember képzésének és nevelésének vezető tényezője, s csak a mindenoldalúan fejlett ember lehet a záloga a szocialista gazdaság és társadalom dinamikus fejlődésének, végső soron: a szocializmus világméretű győzelmének”, miképpen az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásaiban olvasható (Kiss Á, 1971: 155).

Ugyanezekben az években az amerikai radikális pedagógia marxi eredetű tételei pontosan ugyanazt hiányolják a polgári iskolából, aminek a megteremtése a szocialista pedagógia számára volt maga a feladat. A marxi reneszánszot követő magyar és az amerikai alternatív iskola híveinek közös nézőpontjából látszik úgy, hogy nem gyermekarcú az iskola sem Magyarországon, sem az Amerikai Egyesült Államokban.

Az első világban, az Amerikai Egyesült Államokban már látszott ugyanezekben az években, hogy a köz-, és a felsőoktatás expanziója, a tudás központúságot hangoztató állami (tantervi) reform – (hogy utolérjék a szovjetek jobbnak látott képzési színvonalát, mely az úrkutatásuk sikerét is hozta) – nem eredményezte sem a nagyobb társadalmi egyenlőséget (Coleman, 1966), sem a magasabb tudásszintet, de megerősítette a tanügyi bürokráciát, jó közeget teremtett az oktatási beruházások oktatási elméletének megalkotásához (Blaug, 1969, Schultz, 1983), de e politika opponálóinak is. Az egyelőség-elvű, állam és tudásellenes alternatív pedagógiai mozgalmak képviselői éppen úgy a személyiség totalitásának a hiányát

kérték számon az iskolától, mint marxista társaik a második, a szocialista világban.

Mihály Ottó pontosan leírja a polgári pedagógia marxi alapú bírálatának a lényegét: „A közvetlenül az iskola belső világát célzó kritika és a felkínált alternatívák tiltakozást fejeznek ki a személyiség egyszerűségét, originalitását, belső világának komplex teljességét, szuverén értékelő és önértékelő minőségét, autonóm mivoltát (vagy természetéből fakadó szükségszerűséggel, vagy szak hibái, torzulásai következtében) elimináló, romboló iskolázás ellen. Szerintük az iskola, az iskolázás mint intézményesített szocializáció deformálja, standardizálja s – végső soron – elpusztítja a személyiséget (Mihály, 1980: 49).

Mind a két, egymással szembenálló politikai tömbben ugyanarról a dologról beszélnek, csak hogy a hatalmon lévő szocialista pedagógiai elit az állami iskola teendőjeként írja le azt, amit az állami-közösségi iskolák leleplező kritikájaként fogalmaznak meg a hatalomtól igen messze lévő alternatív pedagógiai elméletek felállítói, akiknek cselekvési tere csak a *magán*, a *piaci* szférában nyílt. Az amerikai radikális pedagógusok azonban nem beszélnek „a szocializmus világméretű győzelméről”, csak az iskolájáról és pedagógiájáról a tanulók személyiségéről, mérsékelt különbséget téve az egyén, a társaság és a társadalom között.

A szocialista (nevelő) munkaiskola

A szentlőrinci munkaiskola teoretikusa és vezetője Gáspár László, a szocialista nevelőiskola ma is népszerű⁵⁸ képviselője szerint, ami igaz a kapitalizmusban, az csak részben igaz a szocialista társadalom fejlettségének adott fokán, még ha az iskolát érintő fenti kritikai megállapítások formálisan ugyanannak is látszanak, mert a „szocialista forradalom elvileg megteremtette a mindenoldalú nevelés **lehetőségét**, de a szocialista társadalom iskolája ma még korántsem küzdötte le az intézményes nevelés történelmileg megcsontosodott egyoldalúságait, korlátait. Ha ugyanis az iskolás életmód **struktúrája** egyoldalú, az egyének sem fejlődhetnek sokoldalú, sőt mindenoldalú személyiséggé.” (eredeti kiemelések) (Gáspár 1977:15).

A munka, pontosabban a gyár az, amelyik segíthet ezen a problémán, amennyiben az egykor jól ismert, de mára elfeledett⁵⁹ Marx jövőre utaló feltevésére hagyatkozunk. Ugyanis: „A gyárrendszerből... kisarjad a csírája a jövő nevelésének, amely minden gyermek számára egy bizonyos koron túl összekapcsolja majd a termelő munkát az oktatással és a tornával, nemcsak egyik módszerként a társadalmi termelés fokozására, hanem

58 A rendszerváltás előtti időszak teoretikusai közül egyedül az ő művei jelennek meg ma.

59 Köszönöm Polónyi Istvánnak, hogy emlékeztetett erre a mondatra.

egyetlen módszerként a mindenoldalúan fejlett emberek termelésére” (Marx, K 1975: 252.o.).

A munka iskolának éppen azért lehetett komoly és kitüntetett szerepe a marxi-szocialista elméletben, mert egyszerre szólt a „társadalmi termelés fokozásában” gondolkodóihoz és a „mindenoldalúan fejlett emberek” képzés (Vág, 1967) és a „közösségi elvű termelés”, a munkásönkormányzat híveinek. Ez a filozófiai bázisa a reformpedagógus Kerschensteiner gondolatmenetének is, (1972, 1979). A Szovjetunióban a forradalom utáni első percekől erre az elvre hivatkozva hozzák ciklusosan közelebb az „iskolát és az életet”. Ugyanez az eszmei-politikai háttér Blonszkij munkaiskolájának is, aki később maga is úgy látja, hogy munkaiskola tervét úgy dolgozta ki 1918-ban, „mintha már fel lett volna építve az osztálynélküli társadalom”. (idézi Etkind, 1999. 354). Ez a vallomás is érthetővé teszi, hogy miért látott forradalmi szenvedéllyel a régi, az „átkozott és nyomasztó nevelési rendszer” szétzúzásához, amelyet jóval később, 1931-ben az SzK(b) Központi Bizottsága elhamarkodottnak ítélt. Ugyanerre az elvre hagyatkozik a nagyipari termelést⁶⁰ a közösségi neveléssel összekapcsoló Makarenko is, aki a pénzügyek tekintetében autonóm, azaz önkormányzó iskola koncepcióját is megalkotta (Köte, 1979, Gáspár in., Bakó – Bárdossy – Gáspár, 1988).

Az alternatív pedagógiai gondolkodás komoly rugalmasságát mutatja, hogy Gáspár képes ugyanannak a kornak az áldozatának (Blonszkij) és sztárjának (Makarenko) gondolatainak empirikus tartalmától eltekinteni a pedagógia marxi reneszánsza és a pedagógiai filozófia koherenciája kedvéért. Gáspár László szerint az általa létrehozandó, vagy működtetett szocialista munkaiskola teremti meg a „**mindenoldalúság**”, az eredeti marxi értelemben a társadalomhoz való kötődés teljességét (vagyis: a társadalmi élet valamennyi alapvető „oldalához” való **viszony** kidolgozását) jelenti. A nevelő tevékenységeknek ezzel az együttesével úgy készítünk elő „a társadalmi és magán-tevékenységekre” (Lenin), hogy egyszersmind az ember mindenoldalú fejlődését is megalapozzuk (kialakítjuk az emberben a mindenoldalú továbbfejlődés alapelehetőségeit⁶¹) (eredeti kiemelések) (Gáspár, 1984: 16-17).

A fenti alapvetések szellemében létrehozott iskolája a szocializmust építő állam által fenntartott iskolák alternatívája, hiszen benne a társadalom mindennapjaitól eltérő a nevelés szelleme és a gyakorlata, s az oktatás tartalma komplex és integrált, nem úgy, mint a többségi iskolákban, éppen ezért tekinthető a társadalom és a pedagógiai eszközökkel történő megújítási kísérletének a szentlőrinci iskola.

60 A FED [Felix Edmondovics Dzerzsinszkij (a politikai rendőrség, az államvédelem, a CSEKA – VCSK ~ Összoroszországi Rendkívüli Bizottság – megalapítója és első vezetője) nevéből alkotott] márkájú fényképezőgép gyártásában vettek részt Makarenko tanítványai. A fényképezőgép máskülönben a német Leica gép másolata volt.

61 Vegyük észre, hogy a „képesség” pedagógiai fogalma logikai szerkezetét tekintve azonos „mindenoldalú továbbfejlődés alapelehetőségei” fogalommal.

Ez az a közös pont az ideológiában, ahol a magyar és az amerikai polgári radikális (pedagógiai) képviselőinek a nézetei találkoznak. Dewey (1976), a „magoló” és a gyermeket passzivitásra kényszerítő iskola alternatívájaként működtetett munkaiskoláját már 1915-ben ismerteti a reformpedagógiai indíttatású *Gyermek folyóirat* (Gergely 1915: 22., hivatkozik Szűcsné 2000.)

A századelőn a polgári radikális Kunfi (Kúnfi) Zsigmond⁶², a Tanácsköztársaság későbbi közoktatásügyi népbiztosa még az amerikai pedagógiai kísérletekben vélte látni az európai iskolakultúra alternatíváit, mert azok már a Marxi elméletet kívánták a gyakorlatba átültetni kapitalizmusban, ugyanazt, amit voltaképpen Gáspár László pontosan ugyanazzal a szellemi háttérrel, hét-nyolc évtizeddel később, de már a szocializmus viszonyai között. Kunfi 1908-ban az amerikai iskolákról írott dicsérő szavai a közismert alternatív pedagógiai értékeket emelik ki. „Az amerikai iskolákban a munkatanítás nem mint egyik „tárgy”, hanem mint módszer, mint a gondolkifejezésnek a beszéddel, az írással a rajzolással egyenlő rangú eszköze szerepel az iskolák tantervében. Abból, amit a nagy szocialista utópisták: Owen, Fourier megsejtettek, és amit aztán később a Nemzetközi Munkásszövetség 1866-iki genfi kongresszusán Marx a jövő nevelése gyanánt tudatosan kifejtett: a termelő munka, lelki műveltség és a testgyakorlás összeműködését a nevelésben: **ezt az amerikai iskolák, ha nem is érik el, de útban vannak feléje**” (Kúnfi, 1908: 66) (S.G. kiemelése).

A szocialista munkaiskola pedagógiai kísérletének sorsa mutatja, hogy a létező szocializmus és a létező kapitalizmus meghaladását szorgalmazó elméletek között nincs nagy különbség, hiszen ugyanakkor a szocialista elképzelésnek pedagógiai leképezéséről van szó, s abban sincs nagy különbség, hogy az eszme megvalósítása a szocializmusban és a kapitalizmusban egyaránt rögzös úton haladt.

Az már az utópiák természetéből fakad, hogy a szép célokat sohasem lehet elérni, noha állandóan törekszenek feléjük. A szépen fölépített és zárt elmélet kerékkötője úgy látszik, mindig a gyakorlat. Gáspár László létező többségi és állami iskola kritikája ugyan vonzotta az autonómiára vágyó radikális pedagógusokat, a szocialista munkaiskola mindennapjai azonban rendkívül lehangolóknak és csalódást keltőnek mutatkoztak (Andor 2000). A szakmai emlékezet mindebből a szakmai autonómia szép kísérletét őrizte meg.

62 Kunfi Zsigmond: A magyar szociáldemokrata mozgalom egyik legjelesebb képviselője volt, amikor 1918-ban a Nemzeti Tanács tagja lett. Ő volt a Károlyi-kormány munkaügyi- és népjóléti minisztere, a Berinkey-kormány közoktatásügyi minisztere, majd a Tanácsköztársaság közoktatásügyi népbiztosa. A proletárhatalom bukása után Bécsbe emigrált, ahol az *Arbeiter-Zeitung* főszerkesztője lett. Politikai tevékenysége mellett széleskörű publicisztikai, társadalomtudományi és műfordítói munkát végzett, Marx, Kautsky, Lassalle, France és Zola műveket fordított. www.mult-kor.hu/cikk.

Közösség és totalitás

A létezett szocializmus iskolai gyakorlatának szocialista kritikusai szerint az individualizáció igen erős az iskolákban. A közösségi szellem és az alulról jövő kezdeményezések tere szűk, holott az ideák megvalósulását sürgető elmék a Szovjetunióban egyszer már virágzó reformpedagógiájában, Makarenko szépnek látott példájában, illetve később a magyar Győrfy kollégium, a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége által berendezett pedagógiai világban a szocialista ideák materializálódását látták, amelyeket a hatalom csírájában fojtott el (Pataki 1966., 1977., Kardos, 1977, 1988.; Szebenyi 1986, 1988).

Ezekben az összocialista társadalomképet megerősítő előzményekben látták a tiszta forrást, az önigazgató, önfejlesztő közösségi, a tiszta marxi feltevéshez igazodó pedagógiák megvalósíthatóságának bizonyítékát, amelyeket folytatni lehet és érdemes, melyek közül csak az egyik volt Gáspár László kísérleti iskolája. Természetesen hivatalos támogatással.

A szocialista nevelőiskola, mint a szocializmus kritikai (amerikai kifejezéssel élve: alternatív) iskolája számos helyen működött hosszabb rövidebb ideig Magyarországon – kísérleti jelleggel – Jánoshalmán, Budapesten a Hernád vagy a Kertész utcában, csupán felsorolásszerűen említve néhányukat. (Hunyady, 1970, Rozsnyainé, 1968, Szabados–Templom, Székely 1970, Lóránd, 1976).

Ebben az iskolai közösségi szempontokat magasra emelő kultúrában az intim társas kapcsolatok szerkezetét a hatalmi tekintetben a gyermek felett álló pedagógus elé táró szociometria eszközének népszerűsége igen nagy, s érhető, hogy a közösség rejtett hálózatának ismerete miért is vonzó e közösségek szakszerű szervezőinek.⁶³ Szakkérdéssé vált a társas kapcsolatok szervezése az iskolában, a társadalom és gazdaság tudatos és szakszerű szervezésének korában.

Totalitás, komplexitás

A marxi értelemben használt totalitás mellett érvel Vészi János is az „Az alfa születik” című könyvében, még 1980-ban is. Részben az általa lefektetett elvek alapján szerveződtek az Általános Művelődési Központok (AMK), az első 1975-ben Sarudon, melyben egymás mellé kerültek, és integrálva működtek a közoktatás és a közművelődés a bürokratikus elválasztott intézményei, melyekről *„mint szükségéről és lehetőségéről, a kultúra, a művelődés szerves fejlődésének újjászületéséről, valamint arról a társadalmi-*

63 Az iskolai közösség egésze érdekei érdekében ezért kell gyengítenie a pedagógusnak a bárhol feltárt páros kapcsolatokat (Mérei, 1971). Köszönöm Erős Ferencnek, hogy e szempontra felhívta a figyelmemet.

politikai berendezkedésről, amely feltételként ehhez „hozzárendelendő” szól a szerző (Csoma, 2003).

Ez a kísérlet ugyanolyan értékek mentén szerveződik, amint az alternatív pedagógia vall és sikerét pedig ugyanannak a politikai közegnek köszönheti. A mozgalom egyik jeles képviselője egyértelműen rámutat az összefüggésre: „[a hetvenes] évtized elején kezdődik a **reformpedagógia kibontakozása, kezdődnek a más pedagógiai alternatívákat kínáló szerveződések, intézményesülések, amelyeket kísérleti jelleggel**⁶⁴ legitimál az akkori hatalom... ez is hozzájárult ahhoz, hogy az ÁMK, mint olyan, először Alfa névvel megjelenhetett a magyar közoktatásban” (S. G. kiemelése) (Feith, 2000).

Későbbben, a nyolcvanas években az Országos Pedagógiai Intézet vezető munkatársai az Általános Művelődési Központokban látták az ősbaloldali érték megvalósulásának lehetőségét, mert, ahogy 1983-ban látták az „iskolával szemben a közművelődés, mint a szabadság szférája, az egyéni választások, döntések, lehetőségek terrénjára jelenik meg” (Mihály, 1999: 181), amelyben a tanulási források – a hagyományossal ellentétben álló – egyik jellegzetessége „nyitott, nem versenyre épülő, nem szelektív (vagy önszelektív), aktív szolgáltatás, a résztvevők érdeklődésétől való függés, minimális szervezeti struktúra, nincs licenc jellegű bizonyítvány, a részvétel az azonnali siker motiválja, ami magából a részvételből, az át- és megélésekből fakad.” (U.o. 188.)

Az Országos Pedagógiai Intézet Neveléseméleti és Iskolakutatási Önálló Osztálya vezette és irányította a későbbi években progresszívnek tekintett alternatív pedagógiai kísérleteket, mint például a már említett Varga Katalin Gimnázium, és a Pécsi Általános Nevelési Központ munkáját. Mindezekről a reformpedagógiai nevelési elképzelésekről, kísérletekről olvashatunk a Nevelésemélet és Iskolakutatás, című lapban, amelyet az Országos Pedagógiai Intézet adott ki, például arról az empirikus vizsgálattal kimutatott tényről, hogy Varga Katalin Gimnáziumban a tantestület önszerveződő jegyeket mutat más iskolákhoz képest, különösen elégedettek az iskola pedagógusai a tantestületen belüli bensőséges a kapcsolatokkal, a nemzedékek egymáshoz való viszonyával, a tantestület egységességével és aktivitásával. (Halász, 1983 200).

Az iskolakutatási önálló osztály hangolta össze, a kor kifejezésével élve „kutatta” a pécsi ANK-ban többek között az óvoda és az alsó tagozat munkáját, és itt jelölték ki a fizikai és szellemi képességek egyenrangú kezelésének fontos alapelvét és természetesen a pedagógiai, közművelődési tevékenység középpontjában a gyermek áll (Mihály, 1983: 14, 23.). Itt készült el a közoktatás távlati fejlesztéséhez „A szocialista nevelőiskola lehetséges modellje” című munka, mely nem a valóságot, hanem a *lehetségesnek tartott* valóságot modellálja (Lóránd, 1983: 13). Az utópia komoly ha-

64 1981 és 1985 között 20 „kiemelt kísérleti” státuszú AMK működött (Szabó I, 2002: 6).

sonlóságot, azonosságot mutat a reformpedagógusok által kidolgozott képpel. A nevelésnek van elsőbbsége, – a szocialista nevelőiskola az, amelyben nem oktató-nevelőmunka, hanem nevelő-oktató munka folyik. A nevelőiskolát meg akarja különböztetni a herbarti iskolától, amelyben a nevelőhatás majdhogynem kizárólagos hordozója az ún. oktatási folyamat (Uo. 4). A nevelőiskola politikai (ideológia) és technikai tekintetben is szocialista: ez az iskolakoncepció egyértelmű elkötelezettséget jelent az *”iskola azon kötelessége és szerepe mellett, hogy a maga sajátos eszközeivel a marxi értelemben felfogott társadalmi progressziót a szocializmus objektív fejlődési tendenciáit szolgálja”* (Uo. 4-5). Másfelől, technikai értelemben pedig annyiban, hogy a nevelés a fenti cél szolgálatában a diákok személyiségének intézményes megformálása érdekében a nevelő iskolának olyannak kellene lennie ebben az utópiában, amelyben *„céltudatosan megszervezett egész élete, működése, gyakorlata hivatott a nevelési hatások közvetítésére”* (Uo. 4). A szocialista nevelő iskola és a reformpedagógia gondolata együtt, egymásra épülve jelenik meg a nyolcvanas évek létezett szocializmusában.

Mindezek után belátható, hogy ezek az iskolák és ezek az alternatív kezdeményezések távolról sem a szocialista rendszer rendszeridegen „kakukkfiókái” voltak, ahogy a tényleges szocialista praxissal szembeni beállítódásuk alapján gondolják néhányan utólag (Báthory 2001: 33), hanem az államot irányító politikának a szocialista rendszernek az ötvenes évek végétől, a hatvanas évek elejétől engedélyezett *belső és legális ellenzéke* volt, amely a szocialista korszak utolsó évtizedében már intézményesült is. Csak a legális ellenzéki létből fakadó folyamatos frusztráció kelti a rendszeridegen helyzet képzetét.

Olyannyira a rendszer része volt az effajta alternativitás, hogy például Gáspár László őszinte köszönetet mond az Országos Pedagógiai Intézet igazgatóhelyettesének kísérletének támogatásáért (Gáspár, 1984:8.), s ugyanő el tudta érni, hogy a hatóság *betiltsa* a Gulyás testvéreknek az iskolájáról készített filmjét (Andor 2002:74). Nincs az fajta alternatív mozgalom a polgári világban, amelyik ilyesmivel tudna élni, ez a szocialista berendezkedés és pedagógiai képviselőinek jellegzetes specifikuma.

A különbség azonban másban is mutatkozik.

V. A szocialista és a polgári alternatív pedagógiai mozgalmak különbsége

A különbség nem csak hatalmi, hanem ideológiai természetű. Noha az iskolával szembeni bírálat a két különböző társadalmi formációban ugyanaz, a megoldás lehetőségét a szocialista pedagógia radikális alternatíváit keresők másképpen látják a szocializmus és a kapitalizmus viszonyai között.

Mihály Ottó szerint a radikális polgári pedagógiai alternatív mozgalmak meddő küzdelmet folytatnak a kapitalizmusban, hiszen *„a kapitalista társadalomban a termelési viszonyokból faladó valóságos érdekek hatása és kényszerítő ereje”* miatt a személyiség elidegenedése felszámolását és a közösségek létrehozását szorgalmazó pedagógiai tevékenység végső soron utópia (Mihály 1980:51). A kapitalista viszonyok között ezért is természetes, hogy a comprehensive iskolák továbbra is szelektívek maradnak még az amúgy igen progresszív pedagógiai törekvések⁶⁵ ellenére is. (Uo. 18).

Nem úgy mint a szocializmusban, ahol a radikális iskolakritika a szocialista *„társadalom valóságos tendenciáira támaszkodhat, tehát általánosabb politikai-társadalmi értelemben sem jelent ab ovo és szükségszerűen utópiába torkolló felfogást”*(Uo.52).

Az érvelés ugyanaz, amit Makarenko is használt a nagy terror éveiben: *„A nevelő munka hatalma határtalan, különösen a Szovjetunió társadalmi viszonyai között”* (Makarenko, 1955: 62). A láthatóan a társadalmi viszonyokról alkotott előzetes feltételezés volt a meghatározó és nem a praxis, sem Makarenko korában, sem később.

A Szovjetunió összeomlásával a szocialista fejlődési út végképp lezárult. Bebizonyosodott, utópiát éppen az alternatívát kereső reformpedagógusok építettek a szocializmusban, s világossá vált az is, hogy a polgári társadalom és a polgári nevelés radikális bírálatának helye ugyan van, de távlatai valamilyen, a szocializmustól eltérő, és még létrehozandó társadalomban vannak.

Az alternativitás korábbi hívei a sem nem szocialista, sem nem a korábban bírált kapitalista társadalom létrejöttét várták a rendszerváltástól az *„értékszocializáció területén végrehajtandó fordulat lényege, hogy az eddigi, a személyiséget elszűrítő, represszív szocializációs gyakorlatot a sze-*

65 Ebben az érvrendszerben is kitapintható, az a korporációs logika, hogy a társadalom fejlesztése voltaképpen foglalkozás.

mélyiséget építő, személyiséget gazdagító gyakorlattal váltsuk fel” (Mihály 1989: 23-24).

E szép elképzelés természetesen éppen úgy vágy maradt, mint valamennyi reformpedagógiai elképzelés egy-egy nagyobb politikai fordulat után bebizonyosodott.

VI. A rendszerváltás és az alternativitás

Az erős állammal szembeni ellenszenv feloldására elvileg három út kínálkozott Magyarországon (Lukács, 1994): az egyik a közösségi szférának, az állam szerepének liberális korlátozása, a másik pedig a korai szocialistáktól (az ősbaloldaltól) jól ismert, az állam nélküli, öngazgató társadalom építése felé vezetett, a harmadik pedig a közoktatást kivenné a tanügy-igazgatás és a laikus ellenőrzés alól és piaci, vagy piacszerű viszonyok közé helyezné a *magyar* neoliberais eszmerendszer szerint. Ez utóbbi gondolat lassan elhalt, pontosabban az utóbbi két gondolatot ugyanaz a kör képviselte. Amint egyértelművé vált, hogy a pici viszonyok között nem, vagy nagyon nehezen valósíthatók meg az alternatív eszmék, az állam, az állami finanszírozás és jogvédelem keretei között keresték és találták meg csakis a piaci viszonyokra jellemző szabadságukat, ami ugyanaz, mint a közszférában a szakmai autonómia.

A konzervatív liberális megoldás *politikai* természetű központi és helyi közügynek tekintette a közszolgáltatást, egy másik pedig tisztán *szakmai* kérdésnek. Az első országos és helyi szintű választások eredményétől tette volna függővé a közoktatás irányát, a másik pedig a szakma képviselői közötti erőviszonyoktól. Ez utóbbi lett a sikeres, miért?

A társadalom egészének nevében fellépő MSZMP két generáció alatt diszkreditálta a „közösségi érdek” érrendszerét és vele együtt az erős és központból irányított államot. Ennek reális alternatívája az egypártrendszer keretei között a szovjet típusú és a polgári berendezkedést egyaránt elutasító *önszervező* társadalom megszervezése volt a nyolcvanas évek elején és közepén.

A magyarországi 1956-os munkástanácsok, a NÉKOSZ, a közösségi nevelés hívei éppen úgy örömmel fogadták, hogy az ország vezetése a lengyel Szolidaritás mozgalom követeléseinek elébe menve a helyi szintű autonómia, a szakmai és munkás-öngazgatás irányába tett lépéseket (Sáska 2002, 2003), mint, akik a központi hatalom bármilyen gyengülését üdvözltek. A központosítás szitokszó, mind a mai napig.

Létrejön lassan és tért nyer az alulról építkező, szovjet típusú modernizáló központonosított államot, de a kapitalista berendezkedést is tagadó harmadikutas, anarchista eredetű oktatáspolitikai gyakorlat, amelyre érvényesek Bakunyin szavai az alulról történő fejlődés eleve kizárja az állami elnyomást, a gazdasági autonómia feltétele az állam megszűnése: „*A munkásegységek, csoportok, községek, járások és végül pedig a területek, nemzeti csoportok alulról fölfelé kialakított föderatív szervezete – amely a valóságos, és nem fiktív szabadságának egyetlen feltétele – éppen annyira*

*ellentétben áll a tőkés ipar és bankspekuláció lényegével, mint amennyire bármilyen **gazdasági autonómia** összeegyeztethetelen vele*” (Bakunyin 1984: 19) (S.G. kiemelései).

Ebbe a vonulatba illeszkedik az önszerveződő pedagógusok iskolájának gondolata, egy olyan oktatási rendszeré, amelynek irányítása nem függ sem a párttól, sem a minisztériumtól, sem a tanácsi apparátustól, azaz az államtól, csak a szakmától, ahogy az Országos Pedagógiai Intézet híressé vált fejlesztési koncepciójában olvasható (Mihály-Szebenyi-Vajó, 1984). A pedagógusok szabadságát, benne a pedagógiai pluralizmust a korporáció uralmát hozta.

Amit az 1972-es párhatározat elindított, azt az 1985-ös törvény fejezte be, és az 1993-as közoktatásról szóló törvény meg is erősített. A Közoktatásról szóló törvény 1990-es koncepciójában olvashatjuk, hogy a közoktatás nem közszolgáltatás, nem az állam szervezi, hanem az oktatásban érintett szereplők közös megegyezésén alapul. *„A család, (szülők, gyerekek): iskolahasználók, „vevők”, megrendelők. A meglévő folyamatokat úgy kell szabályozni, hogy, az állam helyett az iskolahasználókat állítsuk a középpontba. A képzés, értékközvetítés folyamat-ellenőrzését biztosítják. Mintegy „ellenjegyzik” az autonóm pedagógusközösség döntéseit szervezeteiken (iskolatanács, szülőközösségek, diákönkormányzat, diákszövívő) keresztül.”* (Horn 1992: 96-97) (S.G. kiemelése).

A régóta követelt pedagógiai pluralizmus teljessé vált: az iskola – a pénzügyek kivételével (és ez azóta is fájdalom) – autonómmá vált, marxi kifejezéssel élve a pedagógusok a termelő eszközök birtokába kerültek, ahogy az alternatív pedagógia képviselői kívánták (Horn, 1992: 98-108: a pedagógusok maguk választhatják meg tankönyveiket, és szavazással maguk állapíthatják meg azt a programot, ami szerint az iskola elvileg működne, s maguk szabhatják meg önellenőrzésük rendjét. A pedagógus munkavállalók demokratikusan döntenek saját maguk munkaadójukról, az igazgatójukról. Megszűnik a hierarchikus szakmai és általános felügyelet és helyét az iskolában dolgozó és hozzá képest mást és talán jobban tudó szaktanácsadó szimmetrikus viszonya válna fel. (Szebenyi, 1993. Szebenyi-Mezei, 1996). Ekkor zárult le Magyarországon a Szovjetunióban még a 1920-as években elkezdődött és 1931 lezáródott vita, de ellentétes eredménnyel: nálunk az *inspektori* szerep megszűnt, és az *instruktori* pedig megerősödött (Szebenyi, 1987: 1028-1029), a Szovjetunióban pedig éppen ellenkezőleg. A szakmai egymásmellettségben testesült meg az iskolai szabadság, ahol értelemszerűen nincs függőséget feltételező ellenőrzés, így felelősség sem.

A szocialista nevelés alternatíváit keresők szabad térben találták magukat a rendszerváltás idején, a radikalizmusok talaját vesztítette, mindent, korlátlanul meg lehet tenni az iskolában, amiről korábban csak álmodtak (Lukács-Sárkány 1990, Lukács 1991). Nincs állami és önkormányzati kontroll az iskolák érdemi munkája felett, megszűnt az a norma, amivel szem-

ben alternatívát lehetne állítani. Ettől az időszaktól kezdve például a Zsolnai-módszer mindössze egy a sok program közül, és nincs különösebb akadálya, hogy bárki a Gáspár László által elkezdett szocialista munkaiskolák örökségét folytassa, vagy éppen comprehensive iskolaformát hozzon létre, vagy akár tovább folytatja közösségi iskolaként a bázis-demokrata elvek alapján megálmodott ÁMK-kat. Ezek mind-mind egyenrangú törekvések ma már. Eldőlt, hogy 'kié az iskola': a pénzügyi tekintetben függő, más-különbben totálisan szabad pedagógusoké (Kozma, 1990, 1992).

A pénzügyektől eltekintve valóra vált mindaz, amiről Mihály Ottó a rendszerváltás napjaiban oly szépen és távlatosan írt: A „személyiséget elszűrítő, represszív szocializációs gyakorlatot felváltó a személyiséget építő, személyiséget gazdagító gyakorlat” akkor lesz valóság, ha „ennek közvetlen feltételeit a legfontosabb szocializációs »ágens«, a pedagógus számára azonban egy, a mainál függetlenebb iskola teremtheti meg” (Mihály 1989: 23-24). Az iskolák, s benne a pedagógusok függetlenek lettek, ám a tanulók személyiségében és tudásában ezt a kedvező változást igen nehéz felfedezni (Halász-Lannert, 2003:309-345).

Az állami (közösségi) oktatás

A szocialista fejlődési utat elkerülő Nyugat Európában, vagy az Amerikai Egyesült Államokban többnyire csak a piaci (a magán) szférában tehetik azt, amit nálunk a közösségi szférában⁶⁶. Nincs a világon még egy ország, ahol az iskola tevékenysége ennyire függne a munkavállalók döntéseitől. (CERI, 2000:242). Az is figyelemre méltó, hogy tőlünk nyugatabbra az alternatív szerveződések rövidéletűek, nálunk nem. Ott a magánszférában a finanszírozás bizonytalansága és az alternativitás értelmezésében, illetve az elvek és a praxis között óhatatlanul mutatkozó természetes különbségek⁶⁷ miatt rövid életűek ezek a kísérletek. Nálunk nincs így sem a magán, sem a közösségi iskolákban, mert a pedagógusok fizetésük tekintetében közalkalmazottak, de a munkájukat illetően a saját legjobb szakmai meggyőződésüket követő autonóm szakemberek.

Az „autonóm közszolga” paradox helyzetében élnek és dolgoznak a magyar pedagógusok, akikkel szemben a szintén autonóm, és a választásokkal döntési helyzetbe hozott önkormányzati képviselőtestületek kerültek (Sáska 2003).

66 A magánszférában jöttek létre az USA-ban a nagyhatású alternatív iskolák a hatvanas és hetvenes években (Mihály 1980:58).

67 ld. Pl. Takács, 2000: 60-66

Ennek a berendezkedésnek számos következménye közül az egyik, hogy a demokratikusan megválasztott laikus önkormányzatok legitimitását folyamatosan megkérdőjelezzik a szakmai racionalitás nevében, a másik pedig az, hogy a közpénzek iránt gazdasági értelemben korlátlan kereslet, szociológiai értelemben pedig kielégíthetetlen szükséglet generálódik, végezetül pedig a közszolgálati iskolák hatékonysága a közalkalmazottak munkafelfogásától és az innováció iránti hajlamától vált függővé. Mindennek következtében a tanulók tudása az iskolák többségében csökken. Minthogy a szabad iskolaválasztás nem a magán és a közszféra, hanem az egyes autonóm iskolák programja közötti választást jelenti, drámaian megnőtt az iskolák közötti különbség, s vele együtt az a társadalmi egyenlőtlenség, melynek megszüntetését éppen ez az alternatív rendszer ígérte (Sáska 2004). Az iskolák szakmai közösségeinek szabadsága, a társadalom szétszabdaltságához vezetett.

A nem-közösségi iskolák

Közjogi értelemben meg kellene különböztetni közösségi és nem-közösségi (non-public) szférát, amelyben az egyik oldalon az állami, önkormányzati fenntartású iskolák állnak, a másikon pedig a valamennyi nem ilyen fenntartású. A nem állami, nem önkormányzati iskolafenntartó közül az egyháziak alkotják a fenntartók nagy csoportját. A nem közösségi iskolafenntartók között a különbség alapvetően az, hogy csakis az egyházak alaptevékenységébe tartozik a hitélet szolgálata, amelyhez képest másodlagos az oktatás, a gyógyítás vagy a karitatív tevékenység, a többi nem közösségi (magán) szervezet az oktatási intézmény működtetésére jön létre.

Az egyházi fenntartású iskolák

Az egyházak a világnézeti pluralizmus elvének kimondása után szabadon szervezhetnek iskolákat, amelyek finanszírozása, ingatlanokhoz juttatása⁶⁸ –, ma még számos megoldatlan probléma ellenére – megtörtént (Nagy P. T. 2002), nem úgy, mint a többi nem-közösségi iskolák nagyobbik

68 Köztudott, hogy az államosított ingatlanok közül csak az egyházak kapták vissza vagyonukat. A rendszerváltás környékén a nem egyházi iskolák voltak jobb helyzetben, de nekik nem volt és nem is lett ingatlanuk. Antall József politikája billentette el a mérleget.

hányadában. Az egyházak által fenntartott oktatási intézményekben az óvodások, a tanulók és a felsőoktatás hallgatóinak 4,8 százaléka jár⁶⁹.

A laikus magániskolák

Ha figyelmesen olvassuk a Magániskolák Almanchja két kötetét, láthatjuk, hogy a magániskolákat nem céljaik, hanem közjogi helyzetük köti össze (Várhegyi⁷⁰, 1993., Bakk-Kocsis, 2000). Az oktatási intézményeket látogató népesség mindössze 3,9%-a választja ezt a formát, mégis igen sok szó esik róluk, ami e terület politikai jelentőségét mutatja. Három típusát látom a magániskolák e körének.

A profitorientált iskolák

Ebbe a körbe a hagyományos profitorientált iskolák kerültek, amelyek az állami támogatásból, és a tandíjból profitot hoznak a fenntartójuknak. A tandíjról hol szemérmesen hallgatnak, hol közlik, hogy mekkora az összeg, némely esetben tetemes, több százezer forint is évente, máshol pedig havi néhány ezer forint.

A magán szakközépiskolák, vagy a gyakorlati képzést szervező vállalkozások jellegzetesen haszonorientált képzőhelyek. Az Oktatási Minisztérium Szakképzési koncepciójában olvasható adatok szerint a szakképző helyek (tehát nem iskolák!) 10%-t alkotja e kör, amelyen a fentebb említett forrásokon kívül a Szakképzési Alapból is részesülhetnek.

Nagyon sok zeneiskola és magán óvoda működik örömdetesen piaci viszonyok között.

A tehetősebb szülők olyan általános képzést nyújtó magániskolába adják gyermekeiket, ahol egyszerre érik el, hogy gyermekük személyisége

69 Tanulók száma az iskolafenntartók és oktatási szintek szerint, 2003

	Közösségi oktatás Állam, önkormányzat	Egyházak	Egyéb	Mind
Iskolafenntartók				
Óvoda	95,6%	2,2%	2,2%	100,0%
Általános iskola	94,6%	4,2%	1,2%	100,0%
Szakképző iskola	89,5%	2,2%	8,3%	100,0%
Középfokú iskola	82,9%	8,3%	8,7%	100,0%
Felsőoktatás	88,4%	5,8%	5,8%	100,0%
Összesen	91,3%	4,8%	3,9%	100,0%

Forrás: KSH.

70 Várhegyi György, a jeles oktatásszociológus, maga is Népi kollégista volt (Kardos, 1977: 100. kép.).

szabadon bontakozzon ki, ugyan akkor az érettségi bizonyítványt mérsékelt erőfeszítéssel éri el. Ezen iskolák közül néhányan magukat a tehetségek kibontakoztatásának helyének tüntetik fel felsőoktatási felvétellel mért sikerekről nincs adat. A jól kereső szülőkre építő magánóvodák fenntartói a helyi pedagógiai programjukba gyakorta felveszik az idegen nyelv-, és a számítástechnika órákat. Ezekről az oktatási intézményekről csak akkor hallunk, ha vagy oktatási normatíva elszámolása, vagy az érettségi szervezése körül bonyadalmak támadnak, máskülönben nem. A szolgáltatást nyújtó oktatási intézmények és a szülők között alapvetően fél-piaci viszonyok uralkodnak, s képviselőik az oktatás-politikai közéletben rendkívül mérsékelt jelennek meg.

Ezek az iskolák arról ismerszenek meg, hogy nincs önálló pedagógiai ideológiájuk. Úgy látszik, hogy a piac keresletének megfelelően változik összetételük és programjuk. Ezek az oktatási vállalkozások nem iskolatípushoz kötődnek, hanem a fizetőképes kereslet és az állami támogatás szabályainak változásai szerint alakítják a képzésformájukat. Meglehetősen gyakori, hogy ugyanaz a magániskola az óvodák, általános iskolák, gimnáziumok mellett, szakképzést, továbbképzést is felvesz kínálatában.

Az alternatív magániskolák

Ezek azok az oktatási intézmények, melyek – képviselőik szerint – a reform-, vagy az alternatív pedagógia eszméit, s ezek valamelyik irányát követik. A magániskolák e körének képviselői az (oktatás) politikai közélet állandó és aktív szereplői. Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumhoz a Waldorf iskolákhoz, vagy az Alternatív Közgazdasági Politechnikumhoz kötődő jeles személyek közéletünk ismert és megbecsült tagjai.

Ebbe a körbe sorolhatók azok az oktatási intézmények is, melyek hitvallásuk szerint a társadalom alsóbb szeleteiben élő, a közösségi, amúgy szakmailag önálló önkormányzati iskolából kihullott gyermekek sorsán próbálnak segíteni (Brezsnyánszky, 2004). Tandíjat nem szednek, nem is lennének kítől. A hátrányban lévők segítésére siető iskolák ötlete nem magyar specialitás, közeli rokona az 'utca iskoláknak', melyet az iskolát tagadó utcán élő gyermekek -fiatalok számára szerveznek évtizedek óta az Amerikai Egyesült Államok szegénynegyedeiben.

Az alternatív magániskolák körébe tartozó pedagógiai mozgalmak meghatározó legitimációja az „alulról szerveződés”, a 'mátság' képviselete. Önlegitimációjuk fontos eleme az olyan pedagógiai módszertan kidolgozása, amelyeket a merevnek vélt közösségi iskolákban is sikerrel lehet alkalmazni. (Ez az érv a XIX. század végén a felülről erősen irányított közoktatás korában született meg, és még akkor is elhangzik, amikor a viszonyok alapvetően megváltoztak.)

A magukat alternatívnak tekintő iskolák többsége folyamatos finanszírozási gonddal küszködik, hiszen klientúrája részben eleve igen szegény

családokból tevődik össze, részben szerény jövedelemmel rendelkező értelmiségiekből áll, olyanokból, akik gyermeküket meg kívánják kímélni a teljesítménykényszertől.

E szakma-politikai mozgalomnak a képviselői is éppen olyan finanszírozási biztonságra törekszenek, amilyent az egyházi iskolák fenntartói élveznek, nem is alaptalanul, hiszen az alternativitás képviselői éppen úgy jól lehatárolható ideológia alapján szerveződnek, mint az egyháziak, csak hogy ők laikus eszmerendszer követnek, amelynek a temploma az iskola, a gyermekkel.

Önállóságukat fenntartva ugyanazt a helyzetet akarják továbbra is fenntartani, amiben a közösségi iskolában dolgozó pedagógus társaik élnek, csak a finanszírozás magasabb fokán. Az iskoláiknak finanszírozási stabilitása az egyházi modellével, a szakmai autonómiájuk pedig a közösségi iskolakéval legyen azonos, de az önkormányzati finanszírozás jelentette függőség nélkül.

Ez az a kör, amelyik legtisztábban őrizte meg a nyolcvanas átmeneti évek jugoszláv típusú szocialista öngazgató és a hatvanas-hetvenes évek nyugat európai radikális mozgalmainak politikai követeléseit és gyakorlatát.

Az elkülönítő magániskolák

A kilencvenes évek elején, amikor az új egyházi iskolák szerveződtek és váltak ki a közösségi (állami, önkormányzati iskolák köréből), vagy adták át az ingatlannal együtt a tantestületet és a diákságot, komoly politikai jelentőséget kapott Dabas-Sári iskolájának ügye. A tét a közösségi iskola épületének tulajdonlása és világnézeti irányultsága volt: a rendszerváltást követően az önkormányzati iskolában mindegyik világnézet egyforma védettséget élvez-e, vagy pedig vannak kitüntetett világnézetek. (Erre a vitára végül az Alkotmánybíróság ismert döntése tett pontot.)

Ehhez rendkívül hasonló konfliktus robbant ki Jászládánban. A roma és nem roma, az iskolai étellel szorosabban vagy lazábban kötődők között támadt a feszültség, amely az előbbihez hasonlóan vált országos üggyé. Az elválasztásukra alapítványi fenntartású – magán – iskola formát találta az önkormányzat, ami azért is külön érdekes, mert a közösségi célokat követő önkormányzat nem a közösség egészének, hanem egy részének a szempontjait követte. Számos ilyen magániskola lehet, alig lehet tudni róluk, kerülnek a nyilvánosságot.

A központi oktatáspolitikai irányai

A rendszerváltást követő oktatási kormányzatok fő problémája nem a közösségi (önkormányzati) iskolák helyzetének kezelése, hanem a rendszerváltás előtti időszakban ellenzéki helyzetben lévő, vallási és alternatív pedagógiai-kulturális mozgalmak támogatása volt.

Az MDF, KDNP, Kisgazda és a FIDESZ kormányok az egyházi, ezen belül elsősorban a katolikus és a református oktatás problémáira fókuszáltak, és az ezekhez kötődő értékrend – az ún. értékközpontú és minőséglvű iskola megerősítésén fáradoztak, addig az SZDSZ a magániskolákon belül a reform-pedagógiai, és az alternatív utat követő iskolákat és mozgalmakat (erdei iskola⁷¹, Waldorf, Rogers stb.) karolta fel. A közoktatásért felelős államtitkár is annak az Önfejlesztő Iskolák Egyesületének jeles képviselője, amelyik az iskolák szakmai autonómiáját erősítené. (Schüttler, 2004). Az Alternatív Pedagógiai Műhely és Intézet az állami, tehát a *közpénz* fenntartású Pedagógus Módszertani és Továbbképzési Központ részeként jött létre az előző SZDSZ-es oktatási kormányzat alatt, amely most a gyermeki kultúrát idéző Sulinova nevű Kht-ban fejlődik tovább. A pedagógiai szakértő státuszt megkaphatja a jelenleg elrendelt szabályozás szerint, aki az alternatív pedagógiák szakavatott ismerője. Éppen úgy intézményesül, és szakmaivá válik ez alatt a politikai irány alatt a reformpedagógiai eszmevilág, ahogyan az a korábbi időszakban a tudománnyá válik a társadalomfejlődésről alkotott ideológia.

A korábbi ismert reformpedagógiai követelések a Közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosításában jogi dimenzióba kerültek, mint pl. az alsó tagozaton a buktatás és az osztályozás tilalma, a felsőoktatási felvételik megszüntetése. Ugyanide tartozik az intellektuális és a fizikai terhelés (tananyagának iskolatáska súlyának) csökkentési szándéka, valamint a 2005. évi a költségvetési törvénytervezetben elhelyezett hétvégi leckeadási tilalom, vagy a személyiség totalitálásának jobb leírására kényszerítő osztályozási tilalma a testnevelésben. A reformpedagógiai eszme szerint – gyermek érdekében – az óvoda értékrendjét az alsó tagozatra vetítik ki, s a felsőoktatásnak pedig a középfok kultúrájából minél többet kell átvennie: a kétszintű érettségi esetében az emelt szint követelményeit a közoktatás jelesei jelölik ki.

A közoktatásról szóló törvényben deklarálták is „a gyermek mindenek feletti érdekének” princípiumát, ami nem sokban különbözik Ellen Key száz évvel ezelőtti gyermek-isten felfogásától.

A nyolcvanas évek legvégén kidolgozott Nemzeti Alaptanterv szabályozási eszköz forradalmi változást hozott, megszűnt az iskolában tanítandó

71 A reformpedagógiai eredetű Erdei Iskola koncepciója a Nemzeti Fejlesztési Terv eleme.

anyag tudományos alapú, tantárgyrendszere, helyébe váltakozó számú, a pedagógiai eliten belüli erőviszonyok függvényében változó számú és tartalmú „műveltségi területek vannak”, melyek éppen olyan „komplex módon” értelmezik a műveltséget, amelyet Sztálin még 1931-ben felszámolt.

Ma a tudományalapú tantárgyakat a „világ természetes viszonyait tükröző integrált” (Halász, 2001: 144) tantárgyakra cserélték le, hogy a közoktatás a közelebbről meg nem határozott „össztársadalmi gyakorlatra” készítsen fel, ahol majd az iskolában kialakított és értelemszerűen iránytalan és tárgyitalan képességek aktivizálódnak, miként ezt ez elvet például Gáspár László *„Egységes világkép és komplex tananyag”* (Gáspár, 1978) munkájából megismerhettük. Ennek az alternatív gondolatnak oly erős ma is a hatása, hogy az Oktatási Minisztérium a kétszintű érettségire történő tanártovábbképzési anyagában hivatkozásként jelenik meg ez a munka (Sulinet, 2004).

Hírlik, hogy a felsőoktatás reformja során a pedagógusképzés ügyeit tárgyaló bizottság körében felmerült, hogy a tudományalapú szakok mellett a Nemzeti Aaptantervben szereplő művelődésterületek is megjelenhetnek a pedagógusképzés keretei között. Ha ez sikerül, akkor a polgári nevelés radikális alternatívái képviselőinek nagy győzelméhez gratulálhatunk. Erre már fel is készülhetünk, hiszen a polgári pedagógia radikális alternatívái egyre-másra valóra válnak Magyarországon, természetesen a gyermekek érdekében.

A hivatkozott irodalmak jegyzéke

- Aczél György (1973): Az állami oktatás helyzetéről. Előadói beszéd a KB 1972. június 14-i ülésén, In: Kálmán Gyula (szerk.).(1973): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Andor Mihály(2002): *Adalék a kritikai szocializmuskritikához.* Iskolakultúra, 12. sz. 74.
- Arató László (2003): *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?* Kritika, november.
- Archer, Margaret (1979): *Social Origins of Educational Systems.* London-Beverly Hills, Sage
- Bakk Zsófia – Kocsis Lilla (szerk.) (2000): *Magániskolák almanachja. Magán és alapítványi óvodák, általános iskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák, művészeti iskolák, zeneiskolák, érettségi utáni szakképzés, főiskolák 2000-2001.* Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- Bakó Gyöngyi – Bárdossy Ildikó – Gáspár László (1988): *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez.* Művelődési Minisztérium, Budapest.
- Bakunyin, Mihail (1984): *Államiság és anarchia.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bálint Mária – Gubi Mihály – Mihály Ottó (1980): *A polgári nevelés radiális alternatívái.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh Sándor (1980): *Földet, köztársaságot, állami iskolát. Viták a magyar parlamentben 1944-1948.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története. 1972-2000.* Önkönet Kft., Mestersége tanár sorozat, Soros oktatási könyvek. Budapest.
- Bence György – Kis János – Márkus György. (1992): *Hogyan lehetséges kritikai gazdaságtan?*, T-Twins, Lukács Archívum, Budapest.
- Berlinguer, Enrico: A Párt következetessége. Részlet az „L’Unitá”ban 1968. november 30-án a Manifesto-kérdéssel kapcsolatban megjelent cikkből. In: Dr. Sallay Géza vál., szerk: Enrico Berlinguer: *Válogatott beszédek és írások.* Kossuth könyvkiadó, Budapest. 66-73.
- Bernáth József – Haberman M. Gusztáv – Mihály Ottó – Páldi János (1982): *A gimnázium korszerűsítésének egy lehetséges alternatívája: a szolnoki Varga Katalin Gimnázium kísérleti terve (1981-1985).* Neveléstudomány és iskolakutatás, 1. sz. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Blaug, M (1969): *Economics of Education,* Penguin.

- Bossányi Katalin (1989): *Szólampróba. Beszélgetések az alternatív mozgalmakról.* Láng Kiadó, Budapest.
- Breznayánszky László (2004): *Alternatívok és alternatívák., Új Pedagógiai Szemle június.*
- Buzás László (1985): *A reformpedagógiai kialakulása.* Pedagógiai Szemle, 11. sz.
- CERI (1998) [Centre for Educational Research and Innovation]: *Education at a Glance OESC indicators 1998 edition* OECD, Paris.
- CERI (2000) [Centre for Educational Research and Innovation]: *Education at a Glance OESC indicators 2000 edition* OECD, Paris.
- Coleman, James S. (1966): *Equality of Educational Opportunity.* Washington, DC, United States Government Printing Office.
- Czike Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemző – kezdeti elvei és mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 24-33. o.
- Csoma Gyula (2003): *Búcsú Vészi Jánostól, és az alfáktól is. Új Pedagógiai Szemle 2003 június.*
- Deák Gábor dr. (2000): *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története. I. rész. Fővárosi Pedagógiai Intézet – Magyar Pedagógiai Társaság- Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum*
- Dewey, John (1976) : *A nevelés jellege és folyamata.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Etkind, Alexandre (1992): *L'essor et l'échec du mouvement «paidologique» . De la psychanalyse au «nouvel homme de masse».* Cahiers du Monde Russe, 33/4.
- Etkind, Alexandre (1995): The Reception of Psychoanalysis in Russia until the Perestroika. In: Kutter P. (ed.): *Psychoanalysis international: a guide to psychoanalysis throughout the world.* Stuttgart-Bad Cannstatt, v. 2.
- Etkind, Alexandre. (1999): *A lehetetlen Erősz. A pszichoanalízis története Oroszországban.* Európa, Budapest.
- Faludi Szilárd (1988): *Műveltség, iskola, munka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Faludi Szilárd (2000): *Utópia és valóság dialógusa Gáspár László életművében.* Új Pedagógiai Szemle. 9. sz.
- Feith Bence (2000): *Alfa született?* II. Közművelődési Nyári Egyetem, Szeged, 2000. június 27-29. <http://www.mmhir.hu/org/csongrad/index52.htm>
- Ferenczi László (1994): Vajda György Mihály. In: Péter László (főszerk.): *Új magyar irodalmi lexikon. 3. kötet.* Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Filonov, A. G. (1994): Anton Makarenko (1888-1939) *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, , p. 77-91.
- Gábor R. István és Galasi Péter (1983): *A "második" gazdaság.* Közgazdasági és Jogi, Budapest.

- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartama*. Neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat 9. kötet szerk. Horváth Márton, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I. A kísérletet megalapozó elméleti kutatások*. Korszerű Nevelés Könyvtára, a Magyar pedagógiai Társaság sorozata, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (in,): *A munkaiskola*. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/M.xml/munkaiskola.html>
- Gergely Józsa Jolán (1915): A Dewey-féle munkaiskola Chicagóban. A Gyermek.
- Golnhoffer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra, Pécs.
- Goodman, Paul (1960): *Growing Up Absurd: Problems of Youth in the Organized System* Random House, New York.
- Goodman, Paul (1962): *Compusory Mis-education*. Horizon Press, New York.
- Gould, Stephen Jay (1999): *Az elméricskél ember*. Tipotex. Budapest.
- Hainstock, Elizabeth G.)1986) *The Essential Montessor*. New York. Plume.
- Hajdu Péter (2004): Az ókori irodalmi műveltség kiszorulásának lépései *Educatio*, 2. sz.
- Halász Gábor (1983): A szolnoki Varga Katalin Gimnázium szervezeti klímája. In: Mihály Ottó és Háberman M. Gusztáv szerk.. *Az iskola megújulásának mai útjai*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (1995): *Decentralizáció és a helyi felelősség*. *Educatio* 1. sz.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hall, Stanley (1904): Adolescence. Its psychology and its relations to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education. 2. vol. New York. D. Appleton and Company, 589-784 pp.
- Hardon, S. J. John (1952): *John Dewey: Prophet of American Naturalism*. The Catholic Educational Review, September.
- Hobsbawn, Erik (1998): A szélsőségek kora. A rövid 20. század története. Pannonica kiadó.
- Hollander, Paul (1996): *Politikai zárandokok Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Holmes, Larry E. (1991): *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*. Indiana-Michigan Series in Russia and East European Studies, Indiana University Press.

- Holmes, Larry E. (1999): *Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931-1937*. Pitt Series in Russian and East European Studies, University of Pittsburgh Press.
- Holt, J (1994): *How Children Fail*. Pitman, New York.
- Horn György (1992): Áttörési pont: az iskola autonómiája. In: Gazsó Ferenc – Halász Gábor-Mihály Ottó: *Törvény és iskola*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Horváth Attila (1997): Alternatív iskolák In: Báthory Zoltán – Falus Iván szerk: *Pedagógiai lexikon. I. kötet*. Keraban Könyvkiadó Budapest.
- Hunter, Jan (1998): Esztétikai és kultúrakutatás. In: Wessely Anna szerk: *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Hunyady Györgyné (szerk.) (1970): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illich. Ivan (1970): *Deschooling Society*. Harper and Row, New York.
- John, Robert (1999): *The Contemporary Effect of Ideology on Life and Culture The 'Red Shift' Maintained by Censorship*. Baden-Baden 1998 10th International Conference on Systems Research and Cybernetics Publication of the International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, Conference Proceedings book No. 4 (pp.24-30).
- Kádár János (1973): Az oktatás fejlesztése – közügy. In: Kálmán Gyula (szerk.) (1973): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kairov, I. A , (1952): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, V. kiadás
- Karády Viktor (1994): Felekezeti státusz és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Laczkó Miklós szerk.: *A tudománytól a tömegkultúráig*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Karády Viktor (1995): *A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon*. Educatio, 5. sz.
- Kardos László főszerk. (1977): *Sej a mi lobogónkat fényes szelek fűjják. Népi kollégiumok 1939-1949.*_Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Karinthy Frigyes (1967): Mint egyszerű rikkancs kezdte. In: Domokos Mátyás válogatta és szerkesztette: *Karinthy Frigyes: Feljelentem az emberiséget*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kemény Ferenc szerk. (1933). *Magyar pedagógiai lexikon. I. rész*. Révai Irodalmi Intézet Kiadása, Budapest.
- Kerschensteiner, Georg (1972): *A munkaiskola fogalma*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerschensteiner, Georg (1979): *A jövő iskolája a munkaiskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kilpatrick, William H. (1939): *Philosophy of John Dewey*, Edited by Paul A.
- Kiss Árpád szerk. (1971): *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*. Budapest, 1970. szeptember 28-30. Atheneum nyomda, Budapest.

- Klaniczay Gábor (2003): *Ellenkultúra a hetvenes-nyolcvanas években*. Noran, Budapest.
- Klaniczay Júlia – Sasvári Edit szerk. (2003): *Törvénytelen avantgárd. Galántai György Balatonboglári kápolnaműterme*. Artpool-Balassi, Budapest.
- Knausz Imre (1988): *A magyar „pedológia” pere 1948-1950*. Párttörténeti Közlemények 1. sz.
- Kornai János (1993): *A szocialista rendszer. Kritikai politikai gazdaságtan*. Heti Világgazdaság Kiadó Rt, Budapest.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Edukáció, Budapest.
- Kozma Tamás (1992): *Reformvitáink*. Educatio, Budapest Társadalom és oktatás.
- Kozol, Jonathan (1967): *Death at an Early Age*. Houghton Mifflin, Boston.
- Kozol, Jonathan (1972): *Free Schools*. Houghton Mifflin, Boston.
- Köte Sándor (1979): *A szocialista munkaiskola kezdetei 1917–1920*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatás-politikai és pedagógiai törekvései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor: http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/M.xml/Magyar_Gyermektanulmanyi_Tarsasag.html
- Kúnyi Zsigmond (1908): *Népoktatásunk bűnei*. Természet és Társadalom, Népszerű Tudományos Könyvtár. Huszadik Század szerkesztősége V. Budapest.
- Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Laing, Ronald.(1965). *The Divided Self*. Harmondsworth: Penguin.
- Lóránd Ferenc (1983): A szocialista nevelőiskola egy lehetséges modellje (Kutatás a távlati fejlesztés számára) Kézirat gyanánt. Országos pedagógiai Intézet, Budapest.
- Lóránd Ferenc: *A Kertész utcaiak, iskolám története, Elvek és utak*. Budapest, 1976, Magvető Könyvkiadó.
- Ludassy Mária (1988): Erény és forradalom. In: Ludassy Mária szerk.: *Maximilien Robespierre Elveim kifejtése, Beszédek és cikkek*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Társadalom és oktatás. Educatio, Budapest.
- Lukács Péter (1994): *Közoktatási paradigmák*. Educatio, 1994. 1. sz.
- Lukács Péter – Sárkány Klára. Szerk. (1990): *Beszélgetések a tanterv- és tankönyvpolitikáról*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Edukáció, 1990. 116 p. /Kutatás közben/
- Lukács Péter szerk. (1991): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Edukáció, 1991. . /Kutatás közben/
- Makarenko, Anton Szemjonovics (1955): Szülők könyve. In: I.A. Kairov. D – Sz. Makarenko. E. N. Medinszkij, (a magyar kiadásé: Székely Endréné): *Makarenkó Művei első kötet*. Akadémiai Kiadó- Tankönyvkiadó. Budapest.

- Makarenko, Anton Szemjonovics (1956): Pedagógiai hősköltemény. In. I.A. Kairov. D- Sz. Makarenko. E. N. Medinszkij, (a magyar kiadásé: Székely Endréné): *Makarenko Művei negyedik kötet*. Akadémiai Kiadó- Tankönyvkiadó. Budapest.
- Marx, Karl (1951): *Bevezetés a politikai gazdaságtan bírálatához* (Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie). Budapest, Szikra.
- Marx, Karl (1962): *Gazdasági filozófiai kéziratok 1844-ből*. Budapest, Kossuth
- Marx, Karl (1975): *Tőke*. Marx és Engels válogatott művei II. kötet Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Massey (2004): *Social Development Theory*. [Http://evolution.massey.ac](http://evolution.massey.ac)
- MDP (1950): A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a Válás- és Köznevelési Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. Köznevelés, április 15. In: Simon Gyula (szerk.): *A Magyar Népköztársaság közneveléséről szóló legfontosabb párt-, DISZ-határozatok és jogszabályok gyűjteménye*. Pedagógiai Tudományos Intézet. A neveléstudományi és neveléstörténeti osztály iratai. Kézirat, belső használatra, 34-37 o.
- Mérei Ferenc (1971): *A közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1980): Válság és radikális kiútkeresés. In. Bálint Mária – Gubi Mihály – Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest. Mihály Ottó szerk. (1989): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest.
- Mihály Ottó (1983): A Pécsi Nevelési Központ szerkezete és működése: Rövid áttekintés. In: Mihály Ottó és Háberman M. Gusztáv szerk.. *Az iskola megújulásának mai útjai*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény. In: Horváth Attila – Trencsényi László (szerk.): *Mihály Ottó. Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. OKKER-Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. Első közlés: Borsodi Művelődés 1983. 4. sz.
- Mihály Ottó – Szebenyi Péter – Vajó Péter (1984): *A köznevelés fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- MSZMP KB (1972): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól, 1972. június 15-i határozat. In: Kálmán Gyula szerk. (1973): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MSZMP KB (1982): *Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a köznevelés további fejlesztésének irányelvei. A magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- MTA Nyelvtudományi Intézete (szerk.) (1978): *A magyar nyelv értelmező szótára*. I. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1985): *Utasítás önállóságra*. Oktatókutatási Intézet, kézirat, 1985. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 103- sz..)
- Nagy Péter Tibor (1999): *Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai*, Gábor Kálmán – Liskó Ilona szerk.: *Agresszió*, Educatio, 4. sz..

- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*, Oktatókutató Intézet. Új mandátum, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2004a): *Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben*. Educatio, 1 sz.
- Nagy Péter Tibor (2004b): *Tananyagcsökkentés és társadalompolitika*, Educatio. 2. sz.
- Nagy Sándor (1958): *Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról*. Pedagógiai Szemle. 5. sz.
- Nagy Sándor szerk. (1977): *Pedagógiai lexikon*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977, II. kötet.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (1997): Alternatív iskolák külföldön In: Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004) *A pedagógusszerep történeti változásai*.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest
- Nevelési Terv-javaslat (1960) Pedagógiai Tudományos Intézet Neveléstudományi csoport. Budapest. 1960. június, Kézirat.
- Nolte, Ernest (2003): *A fasizmus korszaka*. XX. Század Intézet – Kairosz Kiadó, Martonvásár.
- Pála Károly szerk. (1991): *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. MTA Irodalomtudományi Intézet, Argumentum Könyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1988): *Közösségi társadalom-eszmény és valóság*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc szerk.(1974): *A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pető Iván – Szakács Sándor (1985): *A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945-1985. I. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.*
- Pléh Csaba (2002): *Öröklés és környezetelvű érvelés az 1970-es évek fordulóján*. Magyar Pszichológiai Szemle 1. sz.
- Postman, Neil – Weingartner, Charles(1969): *Teaching as a Subversive Activity*. Delacorte Press.
- PTI (Pedagógiai Tudományos Intézet) (1957): *Balatonfüredi Pedagógus konferencia, 1956 október 1-6*. Kézirat. Jegyzetsokszorosító I. telepe.
- Rakovszki, Mark (Bence György – Kis János) (1983): *A szovjet típusú társadalom marxista szemmel*. Magyar Füzetek könyvei 5. Magyar Füzetek kiadása, Párizs

- Rosenthal, G.B (2004): *Az okkult az orosz és szovjet kultúrában*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Roszak, Theodor (1969): *The making of a Counterculture: Reflexions of the Technocrat Society and its Youthful Opposition*. Double Day, New York.
- Rozsnyai Istvánné: *Közösség születik*. Budapest, 1968, Tankönyvkiadó.
- Saly György (1995): *Visszaemlékezések a magyar királyi honvédség nehéztüzérségére*. Montréal, Kanada.
- Sáska Géza (1991): *Centralization and decentralization in the Hungarian system of curriculum policy making before 1980*. Hungarian Institute for Educational Research, Budapest.
- Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció*. Educatio, Budapest.
- Sáska Géza (2002): *Az autonómiák kora*. Mérlegen, 1990-2002, Educatio, 1. sz.
- Sáska Géza (2002): *Az elvi és empirikus nép érdeke*. Iskolakultúra, 12. sz.
- Sáska Géza (2003): *Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában*. Iskolakultúra 2003. 6-7. sz.
- Sáska Géza (2003): *Túl a terhelésen*. Magyar Narancs, 2003. augusztus 28. XV.évf. 35. sz.
- Sáska Géza (2004): *„A kronológia önmagában semmi, azonban objektív”, avagy képesség kontra ismeret*. Kritika, július-augusztus.
- Sáska Géza (2004): *Fogyik a magyar*. Beszélő, 7-8. sz.
- Schilpp. Chicago: northwestern university press.
- Schultz, Th. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Schüttler Tamás (2004): *Beszélgetés az önfejlesztő iskolákról. „Önfejlesztés csak hálózatban, sok iskola együttműködésében létezhet”*. Új Pedagógiai Szemle 2004 január.
- Schwegman, Marjan (1999): *Maria Montessori 1870-1952. Kind van haar tijd, vrouw van de wereld*. Amsterdam University Press.
- Skiera, Ehrenhard (2004): *Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia*. Iskolakultúra 3. sz. (március).
- Staudenmaier, Peter (2000): *Anthroposophy and Ecofascism*. Humanist, No. 2. <http://www.social-ecology.org/article.php>.
- Sulinet (2004): *Az érettségiről tanároknak 2005*, Természettudomány. <http://www.om.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/termtud>.
- Szabados József – Templom Józsefné: *Az iskolai közösség önkormányzata (János-halma: általános iskola)*. In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Budapest, 1970, Tankönyvkiadó.
- Szabó Irma (2002). *A „húszak”*. Iskolakultúra . 2. sz.
- Szabó L. Tamás (1979): *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*, Tantervelméleti füzetek 2. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest

- Szabó L. Tamás (1988): *A rejtett tanterv*, Magvető kiadó, Budapest.
- Szamuely László (1971): *Az első szocialista gazdasági mechanizmusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Szarka József (1958): *A szovjet pedagógiáról*. Pedagógiai Szemle 4. sz.
- Szebenyi Péter (1986): *Felügyelet és pedagógus-továbbképzés a Szovjetunióban*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szebenyi Péter (1987): *Az általánosan képző intézmények felügyelete a Szovjetunióban*. Pedagógiai Szemle.
- Szebenyi Péter (1988): *A „nagy pedagógiai kísérlet”: a húszas évek szovjet tantervei*. Tantervelmélet forrásai 10. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szebenyi Péter (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter – Mezei Gyula (1996): *Szakértők-szaktanácsadók módszertana*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest. A kiadást a Soros Alapítvány és a Vezetőképzésért Alapítvány támogatta.
- Székely Tibor (1970): Az iskolaközösség tevékenységének rendszere (Bokányi Dezső Általános Iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Budapest, 1970, Tankönyvkiadó.
- Szűcsné Molnár Erzsébet (2000): Reformpedagógiai témák "A Gyermekek" című folyóiratban 1907-1934-ig. In: Kéri Katalin (szerk.): *Ezerszínű világ*, (Dolgozatok a neveléstörténet köréből) – Mozaikok a nevelés történetéből V. - Pécsi Tudományegyetem – Tanárképző Intézet, Pécs
- Takács Géza (1987): *Az iskola vaskos bástyái*. Valóság. 2. sz.
- Takács Géza (2000): *Iskolapróza. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal*. Önkonet Kft., Mestersége tanár sorozat, Soros oktatási könyvek. Budapest.
- Tenbruck, Fridrich H. (1998): A polgári kultúra. In: Wessely Anna szerk: *A kultúra szociológiája*. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Tihanyi Péter (2002): *Életre szóló szabadság Interjú Polgár László tanárral, a sakkfenomén Polgár lányok édesapjával, Tehetség vagy munka, avagy hogyan neveljünk gyermekünkben?* Hetek, 33. sz.
- Vág Ottó (1967): *A marxista pedagógiai története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Vajda György Mihály (in.): *A pedológia. A Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártja Központi Bizottságának 1936. június 4-én kelt határozata a pedológiai eltérésekről. A „szabad iskola” felszámolása. A Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártja Központi Bizottságának 1931. szeptember 5-i határozata. Különlenyomat az országos Neveléstudományi Intézet ÉRTESÍTŐ-jének (1949. május 2-7 lk.) és a 2. (1949 június 3-19 lk.) számából. Pedagógiai előadások. Sokszorosítva.*
- Vajda Zsuzsa szerk. (2002): *Az intelligencia és az IQ-vita.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Várhegyi György (szerk.) (1993): *Magániskolák almanachja. Magán és alapítványi óvodák, általános iskolák, középiskolák, szakiskolák, tanfolyamok, főiskolák 1993-1994.* Magyar Alapítványi, Egyesületi és Magánoktatási Intézmények Egyesülete, Budapest, Educatio.
- Vekerdy Tamás – Mihály Ottó (2003): *Az iskola betegít.* Rádai Eszter interjúja Élet és Irodalom, 47. évfolyam. 04 sz. február 10.
- Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Saxum. Budapest.
- Vekerdy Tamás (2004): *Kinek mi kell?* Educatio 1. sz.
- Veres András (2002): *A hetvenes évek kultúrája. Tanácskozás a Fiatal Művészek Klubjában 1980. április 10-12.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Veres András (2003): *Az irodalomtörténet védelmében (A gimnáziumi magyartanítás elméleti dilemmáiról),* Kritika, szeptember.
- Vörös László (1979): *Az IQ vita: az öröklésvívek argumentációja.* Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
- Wasson, Winton Lann – Boyles, Deron R.(1998): *A Democratic Phenomenon: Emerging Adolescent Programs in Montessori Schools*
http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/wasson_boyles.html

Summary

Géza Sáska:

**Alternative theories of socialist and bourgeois education
– Social images of child-centered ideologies –**

*Institute for Higher Education Research, Budapest, 2005.
Research Papers 267.*

The 19th century reform, or as it was later called the alternative education movements, was indeed the manifestation of the anti-capitalist, anarchist, socialist, feminists and other civic radical movements in the field of education. In this respect, these educational theories and movements were akin to those lifestyle experiments, natural cults and avantgarde arts which sought to heal the wounds of the human soul and the nature caused by the bourgeois society, and the capitalism.

In this concept, the naturalistic portrayal of the children which has been exempt from social influences ran contrary to the hierarchical school order and the cult of rationality, deriving from the enlightenment period which provided legitimacy to the existing civic structure. The way to social justice would go not through exertion, selective science based school knowledge and competition but through the conflict-free development of abilities obtained from the nature. The concept of abilities of biologic origin could be smoothly integrated into the utopistic way of thinking which anticipated a better and more righteous future.

The fate of the reform pedagogical movement was different in the states which preserved a liberal parliamentary democracy throughout the 20th century from that in the countries which turned away from parliamentary democracy after World War II, and tried to get back to it following the collapse of the Soviet Union.

Where liberal democratic conditions prevailed, the representatives of the reform movements could not occupy positions in the decision-making power structure which would have meant for them control over the state policy. However, the situation was different in countries, for example, Germany and Italy where the civic society was gradually replaced with a newly-built society following World War I. The creation of a new human being in the society replacing capitalism was for a while expected from, among others, the reform pedagogical movement by Hitler and Mussolini. In countries with fervent nationalism and strong right-wing movements like Hungary, the naturalistic conception of the children fitted into the development of eugenetics, social Darwinism and racism. The development of the concept of

of human anthropology, which went along with the abolishment of capitalism, for example free trade of goods and private properties, was appealing to the left wing movement. In the Soviet Union, the state schools which aimed at creating the totality of personality (body, soul and work) and abandoned scientific school materials were supported by Trocki (psychoanalysis) and Buharin (pedagogy). By the mid-1930s, however, the rationality of the state bureaucracy and its pragmatism swept away these pedagogic movements and their representatives in all three countries (Germany, Italy and the Soviet Union).

After World War II, the left wing branch of the reform pedagogic movement claimed victory and for a few years the illusions of the pre-1914 era gained significance. In Western Europe, even though the civic parliamentary democracy was under constant criticism with various degrees of force, the basic structure of the society was never challenged.

At the end of the 1940s, the reform pedagogic approaches were discredited in the countries under Soviet rule. However, after Stalin's death they could survive as the officially tolerated left wing opposition of the dominant pedagogic concept. The state socialist structure provided the basis for the belief that the creation of schools, tracing their origins in the 19th century Marxism and advocating the superiority of abilities was imperfect but mendable.

These attempts became increasingly popular but their unsuccessful realization was thought to have been due to the nature of the unprofessional bureaucratic structure. Thus advocates of this movement considered themselves as representatives of an alternative method running against the dominant pedagogical tenet of the one-party system.

A Felsőoktatási Kutatóintézet a magyar oktatásügy átfogó problémáinak tudományos kutatóhelye.

Vizsgálatai a felsőoktatáson túl a közoktatásra, a szakképzésre és az ifjúsági korosztályokra is vonatkoznak, ezek problémáit összefüggéseikben elemzik és így elősegítik az oktatásügy egészére vonatkozó döntések hosszú távú tudományos megalapozását, előkészítését.

Elemzése a rendszerváltás oktatási következményeire éppúgy irányulnak, mint az ezredforduló globalizációs kihívásainak és az Európai Unió csatlakozás követelményeihez történő társadalmi alkalmazkodásnak az oktatáspolitikai feltételeire.

Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára által felügyelt intézet kutatási profilja – eltérően a más hasonló intézményekétől –, stratégiai jellegű, vagyis a felsőoktatási-, a köz- és szakoktatási rendszernek a strukturális, szerkezeti, politikai, finanszírozási, fejlesztési problémáira irányul, ezeket országos, regionális, területi és helyi, illetve intézményi szinten egyaránt vizsgálja.

Empirikus szociológiai kutatásaival, statisztikai és oktatás-gazdaságtani elemzéseivel, politikai esettanulmányaival a Felsőoktatási Kutatóintézet hozzájárul a felsőoktatás, és a középfokú iskolahálózat fejlesztéséhez, az iskolázási létszámok és a pedagógusszükséglet előrejelzéséhez, az oktatásfinanszírozási alternatívák kimunkálásához, a felsőoktatási és tudományos kutatás Európai Unió és nemzetközi integrációjához.

Eredményeit a kormányzati oktatáspolitikai formálói közvetlenül is felhasználják, de munkatársai szakértőként a helyi önkormányzatok, a parlamenti bizottságok oktatási koncepcióinak kialakításához is hozzájárulnak.

Az intézet fenntartója az Oktatási Minisztérium, de kutatási költségeinek jelentős részét pályázati úton (OTKA, OKTK, külföldi és nemzetközi szervezetek, stb.) nyeri el, illetve külső megrendelésre (önkormányzatok, kormányzati és érdekszervezetek, felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok, alapítványok, stb.) megbízásából is végez vizsgálatokat, közvélemény-kutatásokat, szakképzési és felsőoktatási intézmények, intézményhálózatok átvilágítását.

Kialakult kapcsolatrendszere sokrétű: az intézet, illetve vezető munkatársai éppúgy tagjai számos nemzetközi kutatási szervezet, folyóirat és intézmény irányító testületének, mint ahogyan a hazai tudományos és közélet testületeinek is – az MTA Pedagógiai Bizottságától a Magyar Akkreditációs Bizottságig.

A Felsőoktatási Kutatóintézet a Debreceni Egyetemmel együttműködve a felsőoktatás-kutatók posztgraduális képzésének egyik országos központja, és közös Kutatási Központot működtet az ELTE Szociológiai- és Szociálpolitikai Intézetével is. Az intézet munkatársai e mellett tanítanak az ELTE, a DE, a SZTE, a PTE, BKÁE stb. egyetemi kurzusain és több főiskolán, illetve a pedagógus továbbképzés területi intézményeiben is.

A Felsőoktatási Kutatóintézet legújabb kiadványai

Kutatás közben füzet sorozat: A jelen kiadvány hátoldalán

Educatio folyóirat

Eddig megjelent kilenc évfolyam.

Legújabb számaink:

Mérlegen 1990-2002.

Diplomások

Család

Tanészko-z-politika

Felsőoktatási reformok

Felvételi

E-learning

Európai Unió

Alternatív oktatás

Műveltség

Sajtó alatt:

Pedagógus képzés

Politikai szocializáció

Budapest

Társadalom és oktatás könyvsorozat

11. Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen vagy kötelező?
12. Kozma Tamás: Reformvitáink
13. Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció
14. Halász Gábor (szerk.): Az oktatás jövője és az európai kihívás
15. Andor Mihály – Liskó Ilona: Az utolsó igazgatóválasztás
16. Ladányi János: Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban
17. Hrubos Ildikó (szerk.): Az ismeretlen szakképzés
18. Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség
19. Nagy Péter Tibor: Hajszaövek és nyomáscsoportok
20. Kozma Tamás: Határokon innen, határokon túl
21. Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában
22. Hrubos Ildikó: A "bolognai folyamat"
23. Forray R. Katalin – Hegedüs András: Cigányok, iskola, oktatás-politika

A Felsőoktatási Kutatóintézet kiadványai megvásárolhatók vagy levélben megrendelhetők a Kódex Könyvruházban.

1054 Budapest, Honvéd u. 5. Tel/fax: 331-63-50, 302-8275/106

Ára: 670,— Ft

A Kutatás Közben sorozat újabb füzetei:

- 237 Czeizer Zoltán:** Az oktatási intézmények informatikai helyzete és a fejlesztés lehetőségei Magyarországon
- 238 Török Balázs:** Távoktatás a határon túli magyarok képzésében
- 239 Liskó Ilona:** A közoktatás és a szakképzés illeszkedése
- 240 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A leszakadás regionális dimenziói
- 241 Györgyi Zoltán:** Tanulás felnőttkorban
- 242 Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.):** Felsőoktatási akkreditáció Európában
- 243 Venter György:** A tanári mesterség alapozása I.
- 244 Venter György:** A tanári mesterség alapozása II.
- 245 Radácsi Imre:** Regionális oktatáspolitikai és területfejlesztés az Európai Unióban és Magyarországon
- 246 Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna:** A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken
- 247 Liskó Ilona:** A szakmai előkészítő oktatás bevezetése
- 248 Kozma Tamás:** Kisebbségi oktatás Közép-Európában
- 249 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A szakképző intézmények alkalmazkodása a társadalmi-gazdasági feltételekhez (1990-2000)
- 250 Liskó Ilona:** Kudarok a középfokú iskolákban
- 251 Tót Éva:** A Socrates program értékelésének tanulságai
- 252 Victor Karady – Peter Tibor Nagy:** Educational Inequalities and Denominations – Database for Transdanubia, 1910 I.
- 253 Victor Karady – Peter Tibor Nagy:** Educational Inequalities and Denominations – Database for Transdanubia, 1910 II.
- 254 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)
- 255 Polónyi István:** A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején
- 256 Polónyi István:** A felnőttképzés megtérülési mutatói
- 257 Liskó Ilona:** A szakképző iskolák kollégiumai
- 258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.:** Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen
- 259 Liskó Ilona:** Perspektívák a középiskola után
- 260 Török Balázs:** A kisgyermekkorú nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja
- 261 Török Balázs:** A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei
- 262 Polónyi István:** Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?
- 263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre
- 264 Tót Éva:** Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége
- 265 Polónyi István:** A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete
- 266 Havas Gábor – Liskó Ilona:** Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában

A Felsőoktatási Kutatóintézet kiadványai megvásárolhatók vagy
levélben megrendelhetők a Kódex Könyvruházban.
1054 Budapest, Honvéd u. 5. Tel/fax: 331-63-50, 302-8275/106