

SÁSKA GÉZA

Az új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!

A 20. századi egyenlőségpárti
és antikapitalista pedagógiákról

V N I V E R S I T A S
P Á N N O N I C A



A könyvsorozat címe a Pannon Egyetemhez [Universitas Pannonica] köthető szellemi körre utal. E kör tagjai a kezdeményező Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar tudományos sokszínűségét – a filológiától a társadalomtudományon át a neveléstudományig – kívánják kiadványokba rendezetten is megjeleníteni. Ugyanakkor a köteteinkben képviselt gondolkodás hatóköre túlterjed karunk határain: az Egyetem egészére, sőt a szűkebb és tágabb Pannóniára egyaránt. A sorozatcím jelzi egyfelől a publikált kutatások révén képviselni kívánt universitas-eszményt, másfelől pedig a kötetekben megjelenő munkáknak a regionális, az országos és az európai kulturális hagyományokhoz való kötődését. Utal továbbá az egyetemi tudományosság nyitottságára a folytonosan alakulóban lévő világ iránt, szellemi válaszkészségére annak új és régi jelenségeivel, váltoásaival és kihívásaival kapcsolatban.

Mi különbözteti meg az induló sorozatot a hagyományos egyetemi periodikáktól? Az, hogy választott formája és terjedelme a folyóiratokénál tágabb teret biztosít egy-egy kérdés felvetéséhez és megvizsgálásához, megjelenési üteme pedig dinamikusabb a havi egyszeri alkalomnál. Sorozatunk elsősorban a humántudományos kutatások eredményeit tartalmazza karunk sajátosságainak megfelelően. Így az antropológia, a nyelvészet, az irodalom-, a kultúra-, a nevelés-, a színház-, a történet- és a politikatudomány területéről közöl írásokat. A szerkesztők törekvése a Pannon Egyetem teljes szellemi potenciáljának bemutatása.

Reményeink szerint az Olvasó nemcsak a tudományos gondolat iránti érdeklődéssel fogja forgatni könyveinket, hanem a tartalom életszerűségének s a kötetek kellemes megjelenésének szóló elégedettséggel is. Évente 15-20 kiadványt tervezünk, amelyek a Pannon Egyetem és a Gondolat Kiadó együttműködésében jelennek meg.

SÁSKA GÉZA

Új társadalomhoz
új embert
és új pedagógiát!

VNIVERSITAS PANNONICA

Sorozatszerkesztő

HORVÁTH H. ATTILA

Szerkesztőbizottság

NAVRACSICS JUDIT, PINTÉR MÁRTA ZSUZSANNA,
RÉVAY VALÉRIA, SZITÁR KATALIN

SÁSKA GÉZA

Új társadalomhoz
új embert
és új pedagógiát!

A XX. századi egyenlőségpárti
és antikapitalista pedagógiákról

Gondolat Kiadó
Budapest, 2011

Lektorálta
POLÓNYI ISTVÁN

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes, írásbeli hozzájárulásához van kötve.

© Sáska Géza, 2011

www.gondolatkiado.hu
gondolatkiado.blog.hu
facebook.com/gondolatkiado
twitter.com/gondolatkiado

A kiadásért felel Bácskai István
Műszaki szerkesztő Péter Gábor
Tördelő Lipót Éva
Nyomta és kötötte Rolling-Site Nyomda

ISBN 978 963 693 383 8

ISSN 2062-5073

TARTALOM

BEVEZETŐ SOROK	9
A KIINDULÓPONT	11
A POLGÁRI TÁRSADALOM ÉS ISKOLÁJÁNAK KRITIKÁJA	13
A PROGRESSZÍV PEDAGÓGIA	19
A gyermek mint megváltó	19
A gyermek mint természeti lény	21
A DEMOKRATIKUS ÉS TOTALITÁRIUS UTAK	
AZ I. VILÁGHÁBORÚ UTÁN	25
Az antikapitalista és antidemokratikus fordulat pedagógiái	27
Az olasz fasizmus	28
A német nemzetiszocializmus	32
A magyar antikapitalista politikák és pedagógiák a két háború között	42
A népi-nemzeti gyermekközpontú egyenlőségelvű pedagógiák az 1945-ös rendszerváltás előtti Magyarországon	52
A szovjet Oroszországtól a Szovjetunióig	57
A népi- nemzeti és a szocialista pedagógia a II. világháborút követően Magyarországon	64
A létezett szocializmus belső ellenzéke	71
IRODALOM	79

*„mert bizonyság már, nem csupán remény,
hogy szolga nem lesz ez a kis legény.
A képét nézve büszkén mondja szám:
hogy ember lesz az én kis unokám ”*

Glausius bácsi dala az Állami áruház
című, 1952-ban készült filmből

A későbbiekben még árnyalando és még számos ponton alátámasztandó mondatok olvashatóak a további oldalakon, arról, hogy egy új, „igazságos” társadalom felépítését szorgalmazó antikapitalista¹ politikai és életmódmozgalmak pedagógiai tükrözéseként jelennek meg az alternatív, vagy ha úgy tetszik reformpedagógiai elméletek. Azt látom, hogy ezek a pedagógiai eszmerendszerek meghatározó többsége valamilyen egyenlőségelvű szocialista társadalomképpel² dolgoznak, persze másmilyenl az első világháború előtt, amikor még ígéret volt a munkások, a parasztok internacionális vagy a nemzet szocializmusának megteremtése, megint másmilyen, az eszmék megvalósítási kísérletének éveiben, és ismét másmilyen a II. világháború és a hidegháború utáni években.

E könyvben javasolt megközelítési mód annyiban tér el a magyar általános kánontól,³ hogy nem a pedagógiai logika felől közelít gyer-

E tanulmány 'A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képze-
te a XX. századi pedagógiai ideológiákban' (Magyar Pedagógia 2004. 4. 471–499,
2005.1. sz. 83–99. o.) munkának jelentősen javított és kibővített változata.

¹ A kapitalizmus kifejezés használata csak a XIX. század második felében vált általánossá (Hobsbawm, 1978).

² A szocializmus voltaképpen három, egymással összefüggésben álló, de elkülönült jelentését, azaz értelmét lehet megkülönböztetni: jelenti egyfelől a Marx előtti szocialista elképzeléseket, jelenti a szocialista munkásmozgalmat és jelenti a szovjet rendszert (Szabó: 474–499. o. 1989:207.).

³ Később megvizsgálendő, hogy mitől alakult ki e hagyomány irányossága.

mekhez, az iskolához és rajtuk keresztül a kíváncsi társadalmi igazságossághoz, hanem a társadalmak átalakítását célul tűző politikai mozgalmakba illeszti ugyanezt a pedagógiai nézőpontot. Ugyanarról van szó, csak éppen fordított alapállásból, mert nem a pedagógiai gondolatok a kiindulópontjai a radikális társadalmi változásokat céljaul kitűző mozgalmak eszméinek.

A XX. századi megélt tapasztalatok és a létrejöttüket szorgalmazó politikai eszmék ideálképe között hatalmas távolság mutatkozik. Egészen más következett be, mint amiben százezrek vagy még többen hittek, s a keserű tapasztalatok ismeretében egy részük kiábrándult az eszméből, más részük pedig a diktatúrákban a jó idea rossz megvalósítását látta, megint más részük pedig folyamatosan elkerülte a tényekkel való szembenézés megrázkódtató érzését.

Valahányszor rendszerváltást hoz a történelem egy-egy országban, s új társadalom építéséről beszélnek, meg szoktak jelenni a rendszerváltó pedagógiák képviselői, akik a bukott rendszer iskolájának az alternatíváját kínálják, velük együtt azok is, akik társadalmi és pedagógiai mintáikat ott keresik, ahol a reformpedagógia meghaladni valót talál.

A racionalitás eszményét követő tudomány szempontjából célszerű leírni ezeket a folyamatokat, meg kell és meg is lehet érteni azokat, akik elkötelezték magukat egy-egy – időközben illúziónak bizonyult – eszme és pedagógiája mellett. E szemlélet első kísérleteinek egyike az alábbi tanulmány.

Tésa, 2011. július.

Két, egymást kizáró társadalomfelfogással kell számolnunk, amelyekből egyaránt levezethető az eszmei iskola és a benne zajló élet víziója, de mindegyik másfajta lesz. Az egyik a prokapitalista és ugyanakkor demokrata nézetrendszer, amelynek képviselői elfogadják a társadalom tagoltságának a tényét, a társadalom természetes hierarchikus voltát, azaz az egyenlőtlenség létét. E szemléleten belül azonban nagy különbségek vannak a társadalmi rétegek mi-benléte, köztük lévő távolság és átjárhatóság kívánatos mértékében. Egyaránt prokapitalista és demokráciapárti lehet az, aki a diákok nemük, szüleik iskolázottsága, egyéni teljesítményük alapján elkülönítő (szegregatív) oktatásának a híve, vagy ha a parlamenti választáson való részvételt cenzushoz: iskolázottsághoz, vagyoni függetlenséghez köti, mint az olyan, aki ezt az álláspontot elveti, mondván a társadalmi különbségek az iskolán belül és ne az iskolák között alakuljanak. Mindkét nézet képviselőiben közös, hogy egyaránt elfogadják, és nem tekintik felszámolandónak, megszüntetendőnek a társadalom tagoltságát. Így lesz jó demokrata és kapitalizmuspárti az, aki a társadalom peremére szorultakon segít, mert elfogadja a kapitalista berendezkedésből fakadó társadalmi egyenlőtlenséget, de a leszakadtak helyzetét igazságtalanságként, méltánytalanságként fogja fel, amelyen változtatni, javítani akar. Tocqueville szerint, Raymond Aron értelmezésében társadalmak a demokrácia felé vezető átalakulása az egyének közötti státusbeli és egyéb különbségek növekedését eredményezi. E probléma megoldására despotikus és liberális- parlamentáris válasz egyaránt lehetséges, mindkettőnek a

célja a (nagyobb) társadalmi egyenlőség megteremtése (Aron, 2005. 20–21. o.).

Ezzel a nézettel és magatartással szemben áll az az antikapitalista és antidemokrata marxi felfogás, amelyik az egyenlőség létrejöttét a gazdasági változásokban látta. A tőkés társadalmak lényegi ellentmondásai forradalmi robbanással oldódnak fel, amelyből egy homogén, osztályok nélküli szocialista társadalom fejlődik. Az osztályok közötti válaszfalak leomlása az állam megszűnésével is jár (uo.).

A marxi felfogásra visszavezethető elméletek világ- és iskolaképe sem egységes, a hangsúlyok különböző helyekre kerülnek, de közös bennük az ellenségkép: a kapitalizmus és a kapitalista érdekeket szolgáló állam. Ez az a mozzanat, ami egy helyre tereli a különféle irányzatú reform- vagy alternatív pedagógiákat, melyek voltaképpen a polgári társadalom rendjének átalakítására szerveződő igen színes politikai mozgalmaknak az iskolára, a gyerekre fókuszáló szakmai kifejezői, amelyek között éppen úgy megtalálható a totalitáriánus berendezkedés felé tájékozódó kerschensteineri (állampolgári nevelés) irányzat, mint a demokratikus deweyista vonulat (Nagy P. 2011. 322. o.).

Ugyanezen a kapitalizmust elvető eszmei bázison nyugszanak többek között az egészségügy átalakítására vagy a szabad pénz és szabad föld révén a pénz értékének megőrzésére tett közgazdasági javaslatok (Gesell, 2004).

E tanulmány ezt az erős feltevést igyekszik igazolni.

A POLGÁRI TÁRSADALOM ÉS ISKOLÁJÁNAK KRITIKÁJA

A demokrácia és kapitalista társadalom elviselhetetlenségének néhány tünetét idézzük fel a könyvtárnyi bírálatból, kiegészítve a marxi konklúziókat, a jelzés erejéig leegyszerűsítve (pl. Hobsbawm, 1978; Castel, 1998). Mit is látnak elfogadhatatlannak bennük? A polgári társadalom verseny-, következésképpen teljesítményelvű. Vannak győztesek és vesztesek, és csak a győzelem ténye számít, a kudarc nem. A gazdasági verseny a szabad piacon dül, ahol nem vagy alig segítik az elbukottakat. Ez a társadalom rangsorolt (van fent és lent), nem egyenlő, a javak, a lehetőségek, de még a várható élethossz is egyenlőtlenül van elosztva, és ez mélyen igazságtalan. Van magántulajdon, a termelőeszközök birtoklása kizsákmányolás, az egyenlőtlenség a forrása. A kapitalizmus a haszon maximalizálása érdekében végzetesen megkárosítja a természeti környezetet, veszélyezteti az emberiség létét, egészségét. Ez a berendezkedés az ember személyiségének csak egy-egy oldalával számol, az emberi potenciál csupán részlegesen bontakozik ki (elidegenedés). A kapitalista rend szétvári a közösségi-kulturális-vallási kapcsolatokat, individualizál, s az ember elmagányosodik, erkölceiben megroppan. A polgári demokrácia és a kapitalizmus támadó jellegű, elfoglalja és elpusztítja az erkölceiben és természeti értékeiben tiszta falut, s bekebelezi az egész világot, rossz, veszélyes és bűnös városokat hoz létre és így tovább.

A fent említett néhány káros tünetekre számos válasz született: az egészségtelen életmód ellen az antialkoholista, antinikotinista, vegetáriánus, nudista mozgalmaktól kezdve az életmódot tudatosan, önneveléssel alakító kertészkedő és más tevékenységek alapján szer-

veződő kommunákon keresztül, a népben az ősi tisztaságot kereső és látó társaságokon és az új művészeteken át az ezoterikus körökig terjed a skála, s ha még ide soroljuk a gyors változásoktól megriadtak konzervatív antimodernista mozgalmait, teljesebb a kép. Mindannyian új társadalmat akartak építeni, nevelni. Ebbe a sorba tartozik a reformpedagógia is.

Az antikapitalista társadalomkritikát szakmásítja az iskolakritika, ugyanazokat a hibákat rója fel az iskolának, különösképpen a társadalmi elit szerepére felkészítő gimnáziumnak, mint a többiek, csak pedagógiai nyelven. Az iskola teljesítményelvű, a szorgos tanulás eredményét, a nagyobb tudást értékeli. Álnokul a homályos jövő ígéretével és olykor erőszakkal kényszeríti a tanulásra, és nem a gyermeki szükségletekre épít. Folyamatosan terhel az iskola, mert az erőfeszítés önérték. Mindemellett képes elgáncsolni, buktatni, sőt el is tanácsolja az értékeit tagadó vagy elfogadni képtelen diákokat. E cél szolgálatába állítják a számokkal történő osztályozást, amellyel csak a tudásban és az emlékezetben jelentkező teljesítményt mérik. Ez a fajta iskola ismeretalapú értékrendet követ, lebecsüli a gyakorlatiasságot, a kéz műveltségét. Az emberi képességek teljességéből csak egyet emel ki, azt fetisizálja, csak az intellektuális műveletekre összpontosít, és nem az általános emberi képességeket, – a mai kifejezéssel élve – nem a kulcskompetenciákat fejleszti, továbbá semmibe veszi fontos területek fejlesztését, mint például az érzelmi intelligenciát. Oktat és nem nevel ez az iskola, mégpedig tudományalapú tantárgyakat, „ünnepnapi tudást” (Ferge, 1984), holott a világ ennél jóval teljesebb. Kis „tudóskákat” (Zsolnai, 1987) képez, mint gúnyosan mondják, holott nem mindenkiből lehet az, s a többiek vesztenek, hiába tanultak. Ez a fajta tudás ráadásul a társadalmi elkülönülés eszköze is (Bourdeau, 1970).

Az iskola betegít, hangzik Ellen Keytől napjainkig a figyelmeztetés (Vekerdy, 2004). A szorongás- és teljesítménykényszer, a kudarcból való félelem a testi és a lelki bajok forrása. A gyermeket védeni kell.

Az iskolában hierarchikus viszonyok uralkodnak. A tanár és a diák között függőség áll fenn, az alacsonyabb évfolyamok tanulói alá vannak vetve a végzősöknek.

Az osztályozással minősít, és hierarchiát állít fel ez a kultúra, valamint érzéketlen a tanulói teljesítmény összetevői iránt.

Az ilyen iskola individualizál, s az egyéni győzteseket ünnepli, a vesztesek sorsa senkit sem érdekel, holott azok is érző gyerekek.

A tanítás anyagát a tanár az osztály egészének adja át, és minden egyes diák egyéni kockázata, hogy ebből mit hasznosít, mit ért meg, mit ad vissza a számonkéréskor. Az együttműködő, közösségi természetű munkaformát elutasítja ez az iskola, nem segítőkész. Az elidegenedés az uralkodó, aminek következtében nem is jön, mert nem jöhet létre tevékenysége révén kongruens – önmagát vállaló, önmagával azonos – személyiség.

Mindezek mellett a polgári társadalom iskolája szelektív természetű: azoknak kedvez, akik a polgári kultúrát jól ismerő családból származnak, elsősorban ők a sikeresek és nem a társadalom alsó szegmenseiben élő városi munkások. A falun élő parasztok gyermekei pedig honnan is ismernék ezt a kultúrát?

Összességében a közoktatási intézmény belső világa, kultúrája nem a gyermeké, hanem az ijesztő és embertelen felnőtt világa, a társadalomé.

A radikális pedagógia képviselőinek visszatérő gondolata, hogy a személyiségnyomorító kapitalista berendezkedés eszköze az állami iskola, amint általuk írott könyvek címei ezt ékesen mutatják: 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).

A távolról sem alaptalan bírálatok (Dewey, 1961; Vág, 1967; Skiera, 2004; Németh és Skiera, 1999; Mikonya, 2005) sorát tovább lehet folytatni, annyi a kritikákból a fontos, hogy két világot állítanak egymással szembe. Az egyik a tiszta gyermek világa, ami szép és jó, a másik pedig a felnőtteké, ami önmagában is rossz, s a felnőtté válás ezért okoz szenvedést a gyermeknek. Nem nehéz belátni, hogy az utópia szerint javasolt megoldás a gyermekkor – minél hosszabb ideig tartó, optimális esetben az emberi élet határáig törhető – meghosszabbításában rejlik. (Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermek képzésére felkészítő tanítóképzők oktatói, növendékei miért látszanak szakmailag és politikailag fogékonyabbaknak a különféle antikapitalista és reformpedagógiai eszmék iránt, mint a gimnáziumi tanárság.)

A felnőttek elutasított világa konkrét: a kapitalizmus és kapitalista polgári értékrend maga az a rend, amelyet a feudalizmus alternatívájaként a polgárság hozott létre. Többszörösen bizonyított, hogy a társadalmi kiválósághoz az út a polgári társadalomban az erőfeszítést kívánó és tudományos ismereteket oktató iskolán, a gimnáziumon keresztül vezetett. Abban az iskolában, ahol a XIX. században tanszékekre szerveződnek a tanárok, ahol gyakran székfoglaló előadást (!) tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló középiskolai tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá (Nagy P., 2005).

A polgári társadalomban nem a származás, a vallás, a rokoni kapcsolat vagy a párthovatartozás, a nemzetiség a meghatározó elem a felemelkedéshez, hanem a szelektív és megerhelő iskolában elvégzett sikeres munka. A tudományos ismeretek és az ehhez kötődő világnézet megtanulása, valamint – Magyarországon – a latin nyelv ismerete volt szükséges a felemelkedéshez, azaz a magas jövedelmet és tekintélyt adó állások betöltéséhez. Ez a szabadverseny értékrendje, az iskolához kötődő szabálya, ahol elsősorban a diák akarata a döntő:

hajlandó-e sokat tanulni. A felemelkedésben nem az egyénen kívüli tényezők – társadalmi, biológiai adottságok – a meghatározóak. (Ez a rendszer nem egyforma nagyságú erőfeszítést követel a társadalmi hierarchiában lent és a fent lévőkől ugyanakkora sikerhez.) Ha az érettségi vizsgákon lemért ismeretek elsajátításának fokától függ a társadalmi elitbe kerülés, akkor a tudományos ismeretek birtoklása egyben a demokratikus társadalmi rétegződés legitimálásának az eszköze is, s vele együtt a racionális és szisztematikus gondolkodás is fejlődik (pedagógiai nézőpontból a fontossági sorrend azonban fordított).

Az európai fejlődés jól ismert eredménye, hogy a polgárosodás, a kapitalizmus és a felvilágosodás eredetű ész- és tudománykultusz együtt, egymástól távolról sem elkülönülve fejlődött ki. A (közép) iskolában az ismeretek megtanulása valamiféle intellektuális joga gyakorlatát jelentette, amely magányos erőfeszítést, individuális értelmző munkát kényszerít a tanulóra, aminek következményeként az önbecsülést és az önértékelést, az önreflexió új önálló és világi polgári kultúráját hozta és hozza ma is magával (Tenbruck, 1998). Ez a kultúra nem a népé, nem a munkásoké és a parasztoké, hanem a tőlük elkülönülő polgárságé. Ezt a kultúrát nem a népiskola – a tömegoktatás – és benne a néptanító, hanem a gimnázium és tanára hordozza és közvetíti. A polgári demokrácia iskolarendszere és iskolája a társadalmi osztályok iskolája, ahol osztálynevelés folyik, miként a kommunisták is világosan látták (pl. Hoernle, 1971), akik közül oly sok a tanítóképzőt végzett.

A fentiekből további hipotézis adódik: miképp a demokrácia feltevéte a kapitalizmus, olyképpen valószínű, hogy nem lehetséges demokrácia sem az ész- és tudománykultusza és a hozzájuk kapcsolódó verseny nélkül, kell benne tudomány és teljesítményelvét követő iskoláknak is lenniük. A fenti összefüggés azonban éppen úgy egyirányú, mint a demokrácia és a kapitalizmus viszonya: van ugyanis tudományos logika szerint szervezett antidemokratikus társadalom

is, melynek iskolájában diszciplináris eredetű tantárgyakat oktatnak, osztályoznak és buktatnak, s építik a hierarchiát, ahogy ez a Szovjetunióban történt a harmincas évek közepén, amikor a tudományt – marxi terminológia szerint – a termelőerők⁴ egyikének tekintették.

⁴ A tudomány célja az *Új magyar lexikon* szócikke szerint „az objektív törvényszerűségek feltárásával az ember természet- és társadalom átalakító gyakorlati tevékenysége egyre mélyebb és szélesebb elméleti alapjainak megteremtése. [...] A tudomány teljes egészében termelőerővé válik, mondta ki [...] a kommunizmus építésének programja” (Berei, 1962. 514–515. o.). „A termelőerő: a termelőeszközök, amelyek segítségével az anyagi javakat termelik, és a termelési tapasztalattal, munkában való jártasággal stb. rendelkező emberek, akik a termelőeszközöket az anyagi javak érdekében mozgásba hozzák” (Berei, 1962. 413. o.).

A PROGRESSZÍV PEDAGÓGIA

A progresszív pedagógiáknak – nevezzék akár reform- vagy alternatív pedagógiának – az a közös elemük, hogy elvetik a polgári társadalom polgári iskoláját, értékrendjét, működésének szabályait és velük együtt a társadalmi rétegződés legitim rendjét – ha egyáltalán elfogadják a társadalom hierarchikus berendezkedését. Az ideál szerint a társadalmi igazságosság valamilyen, a kapitalizmus és a polgári rend és iskolája által elfojtott, elnyomott természeti eredetű potenciál (képesség) kibontakoztatásától remélhető. E gondolkodásmód jellegzetes eleme, hogy nem a reálisan létező hierarchikus társadalomból indul ki, hanem annak tagadásából, s a jobb jövőt és az egyenlőséget megteremtő elvi „gyermek” (feltételezett) szempontjából. A gyermek válik az utópia hordozójává.

A gyermek mint megváltó

A gyermek megváltó szerepet kap ebben az ideában, s voltaképpen a kis Jézus laicizált és popularizált változatával találkozunk. Az elvi gyermek hordozza a jobb jövőt, amely más lesz, mint a szülők, azaz a felnőttek joggal kárhóztatott világa (Németh, 2002). A gyermek a laikus vallási képzet letéteményeseként jelenik meg Ellen Key *A gyermek évszázada* című nagy hatású, 1900-ban kiadott munkájában. Kijelenti: „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” (Key, 1976. 104. o., S. G. kiemelései).⁵

A gyermekhez istennek járó tisztelettel kell közeledni, mert a gyermek a magasabbrendűség kifejezése és egyben az imádat tárgya. A gyermek a megváltó, megmentő, a jobb és szebb jövő letéteményese, autoritás, s ezért a szülőknek be kell látniuk, (az idézet folytatódik) „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” (Key, 1976. 104. o.).

Az ismert reformpedagógusok közül Key, Montessori és Steiner felfogásában a vallásos-spirituális-metafizikai gondolkodás és a reformpedagógia gondolatai bizonyítottan egymásba folynak (Baader, 2005; Jakobi, 2005; Pálvolgyi, 2005). E megközelítésben a „gyermek” két tekintetben is az abszolút lény szerepét kapja. Egyfelől a gyermek lényegéből fakadóan hordozza a jobb jövő lehetőségét, s ettől, miként a Megváltó is, axiomatikusan abszolút, azaz feltétlenül korlátlan, tökéletes, érvényességében független lény. Másfelől a gyermek abszolút volta természeti lény mivoltából fakad. Olyan, mint a csillagok mozgása, befolyásolhatatlan, ahogy Ellen Key mondja. A gyermek mélylényege megváltozhatatlan adottság, állandó és örök. A gyermek tehát ősi-biológiai, a társadalomtól s az emberi tudattól függetlenül meglévő elem, s éppen emiatt lehet és kell tudományos eszközökkel feltárni a gyermeki lényegét, s ezért kell a tudás a gyermekről. Ez a tudomány a gyermektanulmányozás.

⁵ Köszönöm Szabolcs Évának, hogy erre az idézetre felhívta a figyelmemet.

A gyermek mint természeti lény

A természeti meghatározottságú, abszolút gyermekről alkotott kép eszméje Haeckel radikális evolúciós felfogására vezethető vissza: szerinte az egyedfejlődés során megismétlődnek a törzsfejlődés szakaszai, az emlős embrió fejlődésében egymást követően a hal, kétéltű állapot-forma megjelenik. Ennek a biológiai ténynek a társadalmi analógiájára született meg az a feltételezés, hogy az ember fejlődésének gyermeki állapota magában hordozza az emberi társadalom korábbi, fejletlenebb, azaz gyermeki állapotának formáit. Ebből fakadóan a primitívnek tartott, még vadászó, vándorló (színes bőrű) népek és a fehér ember gyermeke között nincs lényegi különbség, mert az azonos fejlettségi szinten állnak mindannyian (Gould, 1999).

Ebből az elméletből következik a jövőt befolyásoló módszertan is, hogyha a gyermek fejlődésének természettől kapott, ősi biológiai törvényei vannak, amelyek manifesztálódását azonban a társadalom akadályozza meg, akkor a tudatos gyermeknevelésben nem a létező társadalom értékrendjét, szociális mechanizmusára kell hagyatkozni, hanem a természeti örökségre kell építeni. Ha ezt technikailag sikerül, akkor fel lehet emelni a primitív népeket, a társadalom alsóbb szeleiteiben élő szegényeket, feketéket, indiánokat, s így jobb társadalmat lehet kialakítani.⁶

Ezért érdemes kutatni a gyermeket.

Megindult a gyermekek tanulmányozása (Wilhelm Preyer 1841–1897, James Sully 1842–1923, Karl Groos 1861–1946). Innen ered a progresszív pszichológia gyökere, s erre épül a pszichogene-

⁶ Az ember jobbításának-nemesítésének más területen is van jóval korábbi természettudományi előzménye, amelynek metafizikai jellege kétségtelen. Az állkémia az aranyat tartja a természetben a legfőbb anyagnak, és hasonlóképpen beszélnek ez emberi lélekben rejlő „belső aranyról”. Az arany előállítását pedig nemcsak technikai értelemben, hanem az ember megváltozását, megjavulását is értik (Gershon, 1965: 35. o.).

tikus elv legszélsőséesebb alkalmazója, Stanley Hall (1844–1924) munkássága, a gyermektanulmányozás, azaz a pedológia (Pléh, 2000). Ugyanennek a gondolatnak a híve a tanítóképzőt végzett magyar Domokos Lászlóné, huszonnégy évesen a Társadalomtudományi Társaság szabad iskoláján tartott előadásában ismertette a hackeli felfogás társadalomra, a gyermekre történő átvitelének tényét, a gyermektanulmányozás jelentőségét: „a gyermek ma, mint az egyéni emberfejlődés titkainak feltárója és mint a fejlődés miniatűr képe a tudományos érdeklődés legfőbb tárgya”, állította határozottan (Domokosné, 1909. 27. o.).

A szociál-darwinista felfogás fejlődéséből látható, hogy a természeti emberről alkotott felfogásból az út nemcsak a gyermekgyógyászat, fejlődépszichológia különféle területei felé, hanem a fajelmélet irányába is vezetett. Erről a fejleményről természetesen sejtelve sem lehetett a progresszív, gyermekközpontú pszichológia megalapítójának, Stanley Hallnak, sem Francis Galtonnak, az eugenetika, az a növény-állat nemesítés logikájával az emberre történő adaptálásával az „embernemesítés” megteremtőjének.⁷ de még Spencernek, a szociál-darwinizmus elméleti megalapozójának sem, s természetesen a magyar radikális társadalom és iskola átalakítóknak sem.

⁷ Galton erről így ír: „Az *eugénika* elnevezést a még 1883-ban megjelent Az emberi tehetség című könyvemben alkottam meg és használtam. Ebben hangsúlyoztam az emberiség alapvető testvériségét - éppen az öröklődés törvényszerűségeinek ismeretében -, továbbá azt a hitemet, hogy tettekre születünk és nem a sült galamb várására, mint az alamizsnáért könyörgő életerős mihasznák” (Idézi Czeizer 1999).

A megváltó tulajdonságú abszolút gyermek gondolata rokon vagy talán azonos is az ismert anarchista⁸ nézettel, mely szerint a felnőttek generációjától nem várható a változás, csakis az új elvek alapján nevelt, a társadalmi viszonyoktól még el nem rontott gyerekektől. A kommunista felfogás szerint a történelemnek iránya és célja van, a jobb és igazabb jövő lehetősége az emberi társadalomban eleve kódolt, s a kérdés csupán a hibátlan program aktiválódásának a mikéntje, s ez pedig – részben, de nem elhanyagolható mértékben – a pedagógia szakmai kérdése is. Az axióma elfogadása után már könnyen adódik a feltételezés: ha gyermeket (értsd kivétel nélkül minden egyes gyermeket) a tudományosan feltárt, a természeti eredetű biológiai (testi és lelki) tulajdonságaik, a bennük rejlő képességeik alapján nevelik, akkor a jövő társadalma jobb, igazságosabb lesz, mert meg fogja haladni a polgári berendezkedést. A kapitalista viszonyok a nevelés erejétől fognak átalakulni.

A jövőre utaló utópisztikus gondolatnak van egy másik, szintén tudományos legitimációja is: a társadalom fejlődésének teleologikus marxi feltételezése szerint a szocializmus megteremtése objektív történeti szükségszerűség, amelyben minden emberben rejtőzködő potenciál manifesztálódik, s a gyermek a szocializmus szocialista közösségi munka iskolájában mindenoldalúan nevelődik, amely éppen a lényegét tekintve más, mint a polgári társadalom egyoldalú oktató iskolájának a rendje. Ebből az organikus történelem- és

⁸ Az anarchista pedagógia mártírt is adott. A spanyol szocialista iskola megalapítóját, *Francisco Ferrer*t az 1909 nyarán kirobbant zavargásokra való felbujtás vádjára alapján kivégezték (*Avrich*, 1991). Az orosz származású *Emma Goldmann*, az ismert feminista és anarchista vezetésével nyitották meg New Yorkban 1910-ben *Ferrertől* elnevezett, a reformpedagógiai elvek alapján működő anarchista mintaiskolát, a „Modern iskola”-t (*Friedson*, é. n.).

*Emma Goldmann*t, másokkal együtt az USA kormánya az 1917-es orosz forradalom győzelmének hírére kitoloncoltatta. Támogatta a bolsevik forradalmat, majd a csalódva az új rendben Londonba költözött (ua.).

társadalomfelfogásból fakad a funkcionális szemléletmód: ha már tudjuk, hogy milyen lesz a jövő, akkor innen már levezethető a teendő, hiszen ismert, hogy az iskolának milyen célokat kell szolgálnia, s a haladó (progresszív) pedagógiának a technikai-szakmai feladata a helyes és hatékony mód kidolgozása és alkalmazása. A kétfelől induló szocialista utópiához szorosan kapcsolódik egy másik feltételezés is, melyet igen sokan osztottak száz évvel ezelőtt, és jóval kevesebben osztanak ma is. Lehetséges megteremteni a szocializmust olyképpen, hogy közben fennmarad a demokratikus berendezkedés. Ez azonban illúziónak bizonyult a XX. századi Európában.

A DEMOKRATIKUS ÉS TOTALITÁRIUS UTAK AZ I. VILÁGHÁBORÚ UTÁN

Az első világháború körüli időszak után egyre kevesebb országban maradt fent a polgári liberális parlamentáris berendezkedés, ahol a kapitalista gazdasági működésen igyekeztek így vagy úgy javítani. Az európai államok többségében a demokratikus kormányzati berendezkedést gyengítette, s gyakran felváltotta a tekintélyuralmi, totalitáriánus rend.

A szilárd demokráciákban azonban, mint például az Amerikai Egyesült Államokban, Nagy Britanniában, a progresszív pedagógia képviselői magától értetődően továbbra is támadták a demokratikus berendezkedés legitimációs elveit, és a kapitalizmus bírálathoz újabb érveket kerestek, de hatalomhoz, kormányzati helyzetbe sohasem jutottak (Cremin, 1961). Egy-egy nagy hatású magániskola, újság, társaság, tanszék megalapítása vagy elfoglalása volt a legtöbb, amit elértek. Később, majd a jóléti korszakban, a tömegoktatás idején a felnőtté válást elodázó pedagógiák győznek a korábbi szerepüket elveszített közoktatásban. Elsőként Svédországban 1934-ben kezdik meg a jóléti állam felépítését, benne a reformpedagógia számos elemével az oktatási rendszer és pedagógia megújítását.

Nagyjából két irányba mozdultak el a korábbi demokráciák. A konzervatív, a demokratikus fordulat előtti állapotot restauráló politikája volt az egyik irány. Az Ibériai-félszigeten a reformpedagógiai eszme képviselőit a fiatal demokraták sorai között láthatjuk,⁹ amit

⁹ Például Portugáliában az 1910 és 1926 közötti demokráciában Claparède-tanítvány, *António Sérgio de Suosa* oktatási miniszter is volt egy pár hónapig.

a diktátorok átvették a hatalmat a húszas–harmincas években a reformpedagógia eszméje és képviselői tért és befolyást veszítettek, s kiszorult a legalitás világából. Sem Spanyolországban, sem Portugáliában a diktátorok restauráló politikájukból fakadóan egyáltalán nem akartak új típusú társadalmat építeni, és ehhez újfajta embert nevelni, nem is kellett nekik a megújulást ígérő reformpedagógia, a régire hagyatkoztak. Salazar uralkodásának harminc éve alatt a konzervatív pedagógiát követő katolikus egyház iskolafenntartói tevékenysége következményeképpen az oktatás területén alig változott valami: az analfabéták aránya például a három évtized alatt nem csökkent. (http://www.photius.com/countries/portugal/society/portugal_society_education.html). Franco Spanyolországában szintén a katolikus egyház kezében volt az oktatás irányítása, amely csekély vonzalmat mutatott a politikai ellenzékéhez kötődő reformpedagógiai eszmékhez és képviselőikhez.

Európa más részein a gyermekközpontú mozgalmak képviselői azonban vagy csak rövid életű forradalmak idején, vagy a társadalmat átalakító, évtizedekig fennmaradó totalitárius viszonyok között jutottak közhatalomhoz, mint Magyarországon az őszirózsás forradalom és Tanácsköztársaság hónapjaiban. Az olasz fasizmusban, a német nemzetiszocializmusban és közülük a legéletképesebb, a XX. század végéig kitartó orosz bolsevizmus országaiban a reformpedagógia képviselői és nézeteik mélyen beépültek az állami hivatalos ideológiába: új társadalomhoz új pedagógia kellett.

António Sérgio de Suosa (1883-1969) magát pedagógusnak és moralistának tekintette. Admirális fiaként tengerésztishti pályára készül. Kilépve a haditengerészetből (1910) világkörüli útra megy, majd Genfben, a *Claparède* 1912-ben alapította „Jean-Jaques Rousseu” Intézetben folytatta tanulmányait 1914 és 16 között. 1915-ben jelenik meg az állampolgári nevelésről írott könyve. Oktatási miniszterként (1923) a társadalmi egyenlőséget célzó reformot indít el. Salazar hatalomátvételét követően száműzetésbe vonul Párizsba 1926-tól. „Új Iskola” Nemzetközi Liga elnöke, 1927 (*Nóvoa*, 1994).

Az antikapitalista és antidemokratikus fordulat pedagógiái

A liberális parlamentarizmus, a polgári demokrácia érzékelhető kudarcaként élték át emberek milliói a háborús mézárásokat, a gazdasági pusztulást. A munkás- és paraszt-, katonatömegek szemében ellenszenves figurákként jelentek meg a politikai, katonai vezetők, akik csak szenvedést hoztak rájuk, gyűlölet lövellt a gazdaság vezetőire, akik meggazdagodtak, míg ők viselték a háború terheit, s előbbieik okolhatók a háborús veszteségekért. Az értelmiségiek is a kapitalizmus végnapjait látták a háború után vagy a nagy gazdasági válság időszakában (Furet, 2000). Az általános elszegényedés, a társadalmi osztályok közötti feszültség nagyságának felméréséhez elég a forradalmakra és hevesességekre utalnom.

Heinrich Kautz, katolikus pedagógus pontosan látja a pedagógia fejlődésének új irányai. Úgy látja, hogy a világháború előtti nyugati, polgári eszmék ellenhatására megerősödnek az antiindividalista, antiracionális, antiliberalis felfogások, s normatív módon jelenik meg a pedagógia államivá, fajivá, népivé és közösségivé (különösképpen vidéken) formálásának igénye. Ez összességében kedvez a metafizikai-teológiai pedagógia újjászületésének. A tanítási módszer fontossága háttérbe szorul a nevelői személyiséggel szemben, a tudás helyét az érzelem veszi át (Kautz, 1934).

A polgári berendezkedés lerombolására is képes közhangulat igazat adott a rendszer bírálóinak, és az alternatívákat kereső mozgalmak hitele megnőtt. Az idejük ekkor jött el. Miután a lövészárkok poklát és az otthoni szenvedést átélő munkás- és paraszt-, katonatömegek szemében úgy látszott, hogyha a politikai és gazdasági vezetők kiválasztásának mechanizmusa hibás, akkor rossz az az iskola, amelyikben a kudarcot valló vezetők tanultak, ahol minden egyebet

csak a közelebből nem is meghatározható tehetséget¹⁰ nem számították értéknek, ahonnan a nép gyermeke ki is szorult. Benne az elvont tananyag oktatása és nem az életszerű, gyakorlatias nevelése volt az elsőbbség. A tanult emberek azonban harci körülmények között, amikor cselekedni és nem gondolkodni kellett volna, felsültek. A tömegvélekedés szerint a baj egyébként kisebb lett volna a háborúban, ha nem az iskolázott, hanem a jó eszű és talpraesett katonák kezébe kerül az irányítás, mert ők képesek megoldani a problémák sokaságát. Olyan új társadalom kell, amelyben ők, és nem a régi fajta elit tagjai vezetnek.

Az új államok azonban egytől egyig totalitáriánusok lettek, élükön egy-egy diktátorral, akinek új iskola kellett, melyben új ember nevelődik. A sikeres forradalmak országaiban a reformpedagógiai elképzelések alapján szervezett iskolák tömegével jöttek létre állami támogatással (Holmes, 1991). A reformpedagógia hívei a közhatalmat birtokukba vették, és maguk is az állami gépezet sokszor tehetetlen elemeivé váltak.

AZ OLASZ FASIZMUS

Az olasz társadalom átalakítására, a társadalmi egyenlőséget ígérő új eszme alapján elég felidézni Benito Mussolinin, a ducét, aki politikai pályafutását szakképzett tanítóként a Szocialista Párt tagjaként kezd-

¹⁰ A 'tehetség' kifejezést a 'különösen jó képesség' értelemben használjuk. A képesség fogalma Arisztotelésznél és a skolasztikus bölcseleknél jelenik meg a '*potencial*' megnevezésben. A készenlét, csíra lét a képesség, amely ha formát kap az '*actus*'-sal, s emelkedik ki a pusztá lehetőségek sokaságából, miképpen az ez évi természetben benne van a jövő évi aratás lehetősége is. Arisztotelész fogalmi rendszerében az metafizikai 'ösanyag' feltételezéséhez kapcsolódik a képesség fogalma, mármint: az ösanyagból bármi lehet, hogy mi, az függ a formától (Várkonyi, 1934. 38. o.)

te, s önmagát elsősorban tanítónak tartotta. Mint kijelentette, „egész életemben inkább nevelőnek, tanítónak éreztem magam, mint agitátornak, szerkesztőnek, politikusnak, vagy hadvezérnek” (Mester, 1936. 271. o.). A polgári oktatási rendet meghaladni szándékozó reformpedagógiához vonzódott, egy időben maga is elnöke volt a Montessori Társaságnak. Mussolini személyes közbenjárására ismerték el és állították fel a Montessori rendszerű tanítóképző intézetet, amelyet a kormány anyagilag is támogatott (Mester, 1936. 428. o.). Ugyanő hívta fel Hitler figyelmét Montessori pedagógiájára (Wasson és Boyles, 1998).

Ez a tény lehetne jelentéktelen epizód, ha nem éppen egy évvel a katonai hatalomátvétel követően (Marcia su Roma), 1923-ban a múlt pedagógiáját keményen tagadó¹¹ és reform elvei alapján készített népoktatási (az ún. Gentile¹²) törvényt fogadták volna el, melynek kidolgozásában részben-egészben Montessori-követő szakértők, közöttük Lombardo-Radice,¹³ a később Montessorit megtagadó amúgy fasiszta pedagógus is részt vett. Későbbiekben a kegyvesztett Gentile-re, a fasiszta szellemi közegben bántó „hegeliánus” címkét aggatták (Kemény, 1935).

Gentile metafizikai alapú pedagógiája – nem lehet a gyereket tudatosan nevelni, mert a gyerekekre mindig, ahogy mondja, „az aktuális idealizmus” hat, ebből az alapállásból jutott el a gyermek spon-tán nevelésének összetéveszthetetlen reformpedagógiai gondolatáig. A neves és a politikában sikeres pedagógus, Gentile olyannyira közel állt Mussolini -hoz, hogy társszerzője volt a Mussolini neve alatt

¹¹ Summario című könyvének bevezetőjében írja, hogy nem tud visszatetszés nélkül gondolni a tankönyvekre és pedagógiai művekre (Mester, 1936. 153. o.)

¹² *Gentile, Giovanni* (1875–1944) olasz pedagógus, 1922–1924-ig a fasiszta kormányzat oktatási minisztere (Nagy, 1977).

¹³ *Lombardo-Radice, Giuseppe* (1879–1938): oktatáspolitikus, pedagógus, 1908-ban *Montessori* segítségére volt a „kisgyermek haza” megalapításában, a fasiszta későbbi éveiben háttérbe szorult (Nagy S, 1978).

megjelent a Fasizmus elvei (Mussolini, 1935) címet viselő ideológia alapvetésnek. Szerintük a fasiszta nevelés nem egyéb, mint nemzeti nevelés (Mester, 1936: 185-186.o.).

Mussolini megítélése szerint a fasiszta nemzetnevelés az állam legmélyebb alapját érinti, amely az etikai elgondoláson és az alkotómunkára nevelésen nyugszik. Minthogy, megítélése szerint, a vezetésre hivatott kisebbség minőségén múlik a nemzet sorsa, az erkölcsi rátermettségben és az ügyességben mutatkozó vezetésre hivatott tehetségek kiválasztása elsőrendű állami és pedagógiai feladat, amelyet az oktatási rendszeren belül, valamint önálló szervezetként, de az iskolához kapcsolódva a 8–14 és 14–18 éves diákoknak 1926-ban szervezett paramilitáris Opera Nazionale Balilla¹⁴ egyesületekben végeznek (Mester, 1936, 274–276. o.).¹⁵

Ebben a radikálisan új politikában a reformpedagógia gondolata és jelesei is így-vagy úgy helyet találtak maguknak.

Az állami óvodákat kötelezték a mélyen vallásos Montessori és Agazzi¹⁶ nővérek által kitalált módszerek követésére és fejlesztő játékaikkal látták el, a nővérekéből többet. Ebben nem állami ideológia, hanem pénzügyi szempontok döntöttek. Nem az számított, hogy a kiváló óvodapedagógus Agazzi testvérpár meggyőződéses fasisz-

¹⁴ Balilla, egy genovai gyermek beceneve, aki az osztrák örökösödési háborúban a várost elfoglaló katonákat követ dobált meg, ezzel jelt adva a felkelésre.

¹⁵ Valamennyi antiliberális állam többé-kevésbé hasonló eszközökkel élt ekkor, amelyekben a katonai nevelés és a népi tehetségek a jövő vezetőinek kiválasztása és nevelésének szempontjai kisebb nagyobb mértékben kapcsolódott egymáshoz, mint a német Hitlerjugendben vagy a szovjet Lenini Komomolba, az Ifjú Gárdában, némiképp a magyar Levente-mozgalomban. A Levente Egyesületben a törvény által előírt köszönet „Szebb jövőt!” volt, melyre a kötelező válasz az „Adjon Isten!”

¹⁶ Rosa és Carilina Agazzi XX. század elején különösen aktív, iskolateremtő óvodapedagógusok, Fröbel követői. Mussolini időszakában személyüket és módszereiket felkarolták. Szakmai érényeiken kívül ebben szerepet játszott erősen vallásos és nacionalista mivoltuk (Nagy S. 1976: 8. o.).

ta volt, hanem az, hogy az ő fejlesztő játékaik pl. olcsóbbak voltak, könnyebben lehetet nagy tömegben előállítani a bővülő népoktatás számára. Ráadásul az Agazziék eszközei a gyermekek körében népszerűbbek is voltak, mint Montessoriéi. Hihető, hogy így volt, hiszen az előbbi színes dobozok, kártyák, olykor egy kicsinyített családi ház teljes felszerelése, vagy a természetet imitáló zöldre festett szoba, ahol borsót-babot lehetett találni, homokba rajzolni, mégiscsak izgalmasabb, mint a Montessori-féle színes rudak, hasábok, kockák, 36 színárnyalatot kiadó kártyák és fonalak, a különböző felületű táblák, csengő sorozat együttese (Mester, 1936, 412–415, és 438–442. o.). Fel is rótták neki, többek között a francia Claparède és a német pszichológus Stern, hogyha „a gyermek vonatot akar játszania hengerekkel, mindjárt közbelép nevelője” (uo. 426. o.). Minkét pedagógiai koncepció a gyermeki spontaneitásra és öntevékenységre építkezett, csak a korlátokat máshol húzták meg: a fasiszta, mélyen vallásos Agazzi nővérek e tekintetben liberálisabbak voltak.

A marxista Gramsci¹⁷ gúnyos szavaira a harmincas évek közepén Szovjetunióban a „pedológia perében” fognak majd hivatkozni: a természeti adottságokra alapozva a gyermeki „spontaneitás” eszméjére építkező népoktatási törvény alkotói úgy vélik, „hogy a gyermek agya gombolyag, amit a tanító segít letekerni” (Gramsci, 1979. 140. o.). A gyermekközpontú pedagógia győzött, ekkor az olasz fasiszmusban a hagyományos felfogás lett, de később Montessorié nem. 1934-ben bezárják iskoláját, és betiltják módszereit (Hainstock, 1986, Schwegman, 1999). Nem lehet tudni, hogy segített vagy kárt okozott-e, hogy Piaget ugyanebben az évben a Montessori-társaság elnöke lett. Az viszont biztos, hogy XV. Benedek pápa 1918-ban

¹⁷ Antonio Gramsci (1891–1937) az olasz és nemzetközi munkásmozgalom személyisége, az Olasz Kommunista Párt megalapítója és vezetője, 1928-ban 20 évi börtönre ítélik, elméleti munkáit a börtönben írja. Közvetlenül halála előtt amnesztiával szabadul (Berei, 1962).

Mostessorinak adott apostoli áldásának a hatása ekkor már eloszlott (Mester, 1936: 412. o.).

Ez idő tájt már a gyermekkultusz nemzeti-történeti dimenzióba került a reformpedagógiai, pedológiai szemlélet a Róma városát alapító farkas nevelte gyerekek, Romulus és Remus egymással összetartozó dologként jelent meg. A gyermektanulmányozáshoz kapcsolódó korábbi illúziókat Olaszországban is csalódottság váltotta fel.

A harmincas évekbeli olasz oktatáspolitikai négy új irányát látta az éles szemű magyar megfigyelője: „1. küzdelem a pszichológizmus túltengése, 2. a pedagógiai pacifizmus, 3. a túlzott kényeztetés ellen, 4. az alkotó munka, rajz, zene, játék és női kézimunka felkarolása” (Kemény, 1935. 529. o.). Az első három pont nyilvánvalóan a reformpedagógia elutasítását jelenti, amelynek iránya, mint később látni fogjuk azonos azzal, amit ugyanezekben az években Sztálin jelöl ki.

A NÉMET NEMZETISZOCIALIZMUS

Elegendőnek tűnik Adolf Hitler Mein Kampfjára hagyatkozni, hogy be tudjuk mutatni a polgári társadalom kritikájának irányát, benne a demokratikus társadalom iskolája bírálatának összetevőit. Hitler érvrendszerének elemei és szerkezete az antikapitalista mozgalmakéval, és egyes elemei láthatóan azonosak a közkeletű amerikai-európai radikális pedagógiai ideológiákkal. A polgári társadalom és iskolájának a kritikája azonos vagy rokon az antikapitalista és antidemokratikus mozgalmak által megállapítottakkal, a javasolt terápia azonban önálló innovációnak tűnik.

Sokak szemében a társadalmi igazságosság kétségtelen diadala lehetett, hogy egy alulról jött ember, egy káplár irányíthatja az III. Birodalmat, aki a nép nyelvén tud meggyőzően beszélni, amit egyszer végiggondolt, ki is mondott, azt véghez is viszi. Köztudott, hogy a „Harcom” című könyvét 1924-ben kezdte diktálni-írni a börtönben, ahová az elvetélt hatalomátvételi kísérlete után került.

Hitler könyvéből kitetszik, hogy módszeres gondolkodás és elemzés nélkül íródott, nem is tekinthető kidolgozottnak, ötletek, magyarázatok, teendők sorozata. Pedagógusnyelven fogalmazva a szerző jó eszű, bár felületesen olvasott, ám a kreatív és szabad asszociációs képességek erényével rendelkezik.

Hitler műveltségképe nem az elit értékrendje, gondolkodási technikái alapján állt össze, hanem a populáris kultúrát követi, amely a közvetlen tapasztalatokra építkező józan észen alapszik. Persze tudjuk, a majdani vezér a korábbi időszak vezetőivel ellentétben nem végzett egyetemet, ő az új korszak első új embereinek egyike, aki az iskola nélkül is láthatóan jól tudott boldogulni.

Ahogy igen gyakori a totalitárius rendszerekben, a Mein Kampfban foglaltakat is a hatalomátvétel után szinte betű szerint kezdték el megvalósítani. A diktátor szavai útmutatásként szerepeltek, amelyet feltétlen csodálója, egy középiskolai tanár, Bernhard Rust¹⁸ oktatási miniszterként híven követett.

A leendő diktátor szemében a tudás, a tudományos ismeretek oktatása másodlagos a neveléssel szemben. Nem is szereti az elsajátított közvetlenül nem is hasznosítható tudás és réteggkultúra alapján szelektáló iskolát. Ellenszenve a tudás birtokosai ellen is irányult. Antiintellektuális meggyőződésének motívumát tapasztalatainak közvetlen értelmezéséből merítette, mint mondja: „Ha az értelmiség felső rétegei nemcsak kellő illetant, hanem alapos öklölvást is tanultak vol-

¹⁸ *Bernhard Rust* (1883–1945) filozófia szakos középiskolai tanár, az első világháború önkéntese. 1922-ben csatlakozott a nemzetiszocialista párthoz, 1934-ben a birodalmi oktatási miniszter lett. Bevezeti többek között a történelem- és a testnevelés- hangsúlyos náci nemzeti alaptantervet, a fajelmélet oktatását, s a népiskolai tanítókra támaszkodva letörte az önmagát tudományossággal legitimáló gimnáziumi tanárság körében erős náciellenességet. Elérte, hogy a német pedagóguskar 32%-a párttag lett, s ez az arány messze a legmagasabb más foglalkozásokhoz képest. 1945 májusában öngyilkos lett (*Burleigh*, 2001).

na, akkor az apacsok,¹⁹ katonaszökevények és hasonló kétes elemek »német«-forradalma sohasem lett volna lehetséges» (Hitler, 1996. 226. o.). Népi erő kell és nem értelmiségi finomkodás. „A háborús politikai készség és a technikai felszerelés nem azért volt elégtelen, mert népünket kevésbé képzett fők kormányozták volna, inkább az volt a baj, hogy a kormányon lévők túl műveltek voltak, teletömve tudással és szellemmel, hiányzott azonban belőlük az egészséges ösztön, az energia és a merészség» (Hitler, 1996. 226. o.). Szerinte az „egyszerű baka vére nem folyt volna hiába, ha [a birodalmi kancellár (S. G.)] Bethmann-Hollweg²⁰ helyett a nép egy erőteljesebb, nyersebb fia lett volna a vezetőnk» (Hitler, 1996. 226. o.).

A vezetés joga, a társadalmi elit legitimációja Hitler felfogása szerint nem az iskolában megszerezhető tudás és ismeret, és nem is a bölcselkedés polgári erényének kellene lennie, hanem a nép kultúrájához. Azok gondolkodnak így többnyire, akiket a tudás alapú szelekció mechanizmusa már korán kiűzött, s nem indokolatlanul jelenik meg képzetükben a tanult emberrel szembeni ellenszenv: a tudás és a társadalmi hierarchia magasabb fokára kerülés között valóban szoros összefüggés volt és van ma is, ez a hagyományos iskolával és szelekciós mechanizmusával szemben támadt ressentiment²¹ egyik bázisa.

¹⁹ Alvilági figura, bűnöző.

²⁰ *Theobald von Bethmann Hollweg* (1856–1921), birodalmi kancellár 1909 és 1917 között.

²¹ Nietzsche szerint az alacsonyabb rendű-rangú emberekben a magasabb rendű-rangúakkal, a nemesekkel, a hatalmasokkal, az urakkal, a hatalom birtokosaival szembeni neheztelés, irigységgel vegyes ellenszenv, utálat, tehetetlenségből fakadó bosszúsomj, amely végül is – a zsidó-keresztény szegény-elesettpárti ideológia segítségével - győzelemhez segítette népet (*Nietzsche*, 1996: különösen a 33–38).

Hitler a nép hangján beszél, s azoknak ígér jobb jövőt, akik korábban lent voltak, s most pedig – egy újabb tudományos érvelés – a természetes kiválasztódás során, a homályos eredetű és természetű tehetségük folytán kerülhetnek feljebb. Programja szerint ne a racionalitásalapú és tradicionális herbarti iskola (Németh, 2004) és ne az egyéni erőfeszítés polgári erénye vezessen feljebb a társadalmi hierarchiában, hanem az (ős) anyagi eredetű képesség; ne a holtak látott ismeretek tudása legyen a meghatározó, hanem a valójában misztikus jellegű, de természeti adottságnak tekintett képesség. Az ideológia szerint a legjobb természeti eredetű képességgel megáldott emberek sorsát, pedig ne társadalmi, hanem a természetes kiválasztódás rendje döntse el. A szociál-darwinista érvrendszer indoklása szerint a nép tehetséges gyermekeinek kell előbbre jutniuk, hiszen a műveltek az első világháború és a forradalmak próbatételén, a létért folytatott harcban bizonyítottan elbuktak az országon belül és a nemzetek²² versenyében.

A fajnemesítés eszméje: a tehetségek s a sérültek

A társadalom egésze érdekében nemcsak a jók felemelése, hanem a rosszak kiszűrése is a feladat. A természetes kiválasztódás darwini eszméjének társadalmi értelmezése és alkalmazhatósága Hitler korának általánosan elfogadott nézetei közé tartozott (Gould, 1999). Czeizel Endre ismertetéséből tudjuk, hogy az értelmi fogyatékosok és bizonyos elmebetegségben szenvedők – saját kérésre – meddővé

²² Ha két nép verseng egymással, és mindkettő egyforma értékekkel rendelkezik, akkor az kerül ki ebből a versenyből győztesen, amelyik az egyetemes szellemi vezetés tekintetében a legnagyobb tehetségnek biztosítja a szerepet, és az marad vesztesként a porondon, amelyiknek vezetősége csak bizonyos érdekeltségeknek és osztályoknak nagy, közös húsfazekát jelenti, tekintet nélkül az egyes vezetők veleszületett képességeire, állítja *Hitler*.

tehetőek voltak az Amerikai Egyesült Államokban, a sterilizációs törvényt 1931-ig az USA 26 államában fogadták el. A Szovjetunióban az októberi forradalom után Filipczenko vezetésével hamarosan megalapították az Eugenikai Hivatalt. 1923-tól orosz nyelvű eugenikai folyóiratot is megjelentettek. Németországban az eugenikát a nagy múltú visszatekintő rasszhygiéniával társították, ezért azután az 1902-ben alapított Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene 1931-ben az „und Eugenik” címet is felvette. De Európa csaknem minden országában kimutatható az eugenikai gondolat térhódítása. Így Svédországban, Dániában és Svájcban is törvényeket fogadtak el az önkéntes sterilizációról. A magyar eugenikai mozgalom századunk tízes éveiben vette kezdetét. Az Eugenikai Társaság megalakításának szükségességét Berkovits René vetette fel először 1911-ben a Jászi Oszkár nevéhez köthető Társadalomtudományi Társaságban: „itt az ideje, hogy az öröklés [...] az orvosi gyakorlatot is új fegyverekkel lássa el, melyek a jövő generációk egészségét fogják szolgálni” (Czeizel, 1998). Az Eugénika sem fasiszta találmány, mint annyi más, azonban értelmezése és gyakorlata azonban már igen.

Ellen Key is arról beszélt, hogy a gyermeknek „joga van szüleit megválasztani”, azaz joga van az egészséges génkészlethez (idézi Jacobi, 2005. 18. o.). A nőknek a férjükhöz kötődő gazdasági kényszerek megszüntetését követelő (feminista) mozgalom érvei között gyakran szerepel, hogy a nők szabad párválasztása a társadalom számára leg-egészségesebb utódok születését valószínűsíti (Madarász, 2005). Bármennyire is hihetetlen, az antropológus és zsidó származású Rudolf Steiner, a jól ismert waldorfi pedagógia megalapítója maga is a későbbi uralkodó nemzetiszocialista eszmét hirdette 1910 júniusában, amikor a Népszellem küldetése a nordikus mitológia tükrében címmel tartott előadókörutatót Norvégiában. Az oslói előadásában részleteiben is kitért - a nemzetiszocializmus bukását követő időszakban az igen rosszízü - néplélek (Volksseelen) problematikájára, különös tekintettel a „nordikus néplélek” csodálatos természetére (Staudenmaier, 2000).

Hitler felfogásában új rend kell, új alapokon nyugvó társadalom és új elvek szerint működő állami oktatás, amelyben nincs helye a tudományalapú ismereteknek, és ezért: „Mindenekelőtt a fiatal agyakat általában ne terheljük olyan anyaggal, amelynek 95%-ra amúgy sincs szüksége, és ezért megint elfelejti” (Staudenmaier, 2000. 227. o.). Sem az ismeretek közvetlen alkalmazhatóságának érve, sem a képzés tartalmának és a felhasználás szoros összekapcsolásának eszméje, sem felejtéssel mért képzés hatékonyságának gondolata a nem új – a népiskolai és a szakképzésben korábban már teret kapott. A hitleri gondolat jelentősége abban van, hogy azoknak szól, akik előtt eddig csak a nép- és a szakoktatás volt nyitott, akik a gimnáziumi kultúrával, tanáraival, diákjaival szemben ellenérzést tápláltak. Erre az iskolarendszer létrejötte óta általános ressentiment-re épít Hitler is, mint valamennyi ilyesfajta nép és néptanítókra építőkező politika.

Majd a hatalomkerülés után állami tervező munkával Hitler képes lesz a tanítandó ismeretek kiválasztását és alkalmazásának körülményeit együtt kezelni. A harmincas években a német szaksajtó már követeli: „Az óraszámok ésszerű mennyiségre szállíttassanak le”, s érvként a Mein Kampból származó hitleri mondatokat használják fel: „Nem lehet a vezérelv tudományos rekordteljesítmények kipréselése, hanem testben-lélekben egészséges emberek nevelése” (idézi Till, 1936. 122. o.). A test és lélek harmóniáját – az általánosan elterjedt álláspont szerint – a túlterhelés bontja meg, amelynek gyógy módja a tananyagcsökkentés.

A tudásanyagot megfelelő pedagógia elmélet alapján céltudatos korlátozással és a túlterhelés kerülésével kell majd közölni, tájékoztat Hári Ferenc, a német reformot fanyalogva figyelő, s e tekintetben konzervatívnak tekinthető magyar gimnáziumi tanár. Úgy látja, hogy a tananyagcsökkentést javasló ismertetett érvelési mód rációellenes: a „küszöbön álló középiskolai reform nem annyira az egyes szak-

tárgyak tudásanyagára, mint inkább a tanulók lelkiületének egységes szellemben való, élő, erőteljes megragadására helyezi a súlyt” (Hári, 1936. 384. o.).

Már nem az esemény történetét, hanem az első világháború élményét tanítják a hitleri Németországban (Kiss Zs., 2011: 39). Általánosan antiherbartianus és részlegesen reformpedagógia elvű a náci politikának szolgálatába állt tudományos pedagógia e felfogása.

Az új iskolának természetesen újfajta tanárok kellenek, a Nemzeti Szocialista Nevelők Szövetsége (N. S. L. B.) középiskolai szakosztályának elnöke szerint: „A régi tanárok »filológizmusa«, kasztrendszerre, belső szilárdság nélkül való világnézete mindent a »szak« nevű bálványnak akar feláldozni” (idézi Hári, 1938/39. 25. o.). A tudomány logikáját követő tantárgyak és az analitikus szemléletű oktatás, a népiskolai és a gimnáziumi tanárság hierarchiája és a világnézeti sokszínűség tehát az, amit meg kell változtatni az új, nemzetiszocialista rendben.

A felvilágosodás racionalitásával Hitler az érzést, pontosabban a nemzeti és a vele összekapcsolt szociális érzést állítja szembe, aminek a kialakítása a nevelés egyik meghatározó feladata. Szerinte a nemzet, a faj, a föld és vér közössége, amelyen a szociális igazságosság alapul. A nemzet védő és óvó közössége kizárja a szegénységet, ahogy mondja „senki sem lehet büszke népére, ha annak egy része ínségben él, gondterhelt, esetleg züllött. [...] Csak akkor van okunk arra, hogy népünkre büszkék legyünk, ha egyik rendje miatt sem kell szégyenkezünk. Az a nép azonban, amelyiknek egyik fele nyomorúságos és gondoktól gyötört, vagy éppen elsatnyult, olyan rossz benyomást kelt, hogy látva, senki sem érezhet büszkeséget” (idézi Hári, 1938/39. 25. o.). A faji tekintetben homogén nemzet a boldogok és gondtalanok és morális tekintetben fejlett emberek közössége, s ugyanezt a látomást szinte valamennyi népi-nemzeti szocialista célokat állító politikai

és pedagógiai mozgalom képviselője őszintén álmodja még a holokauszt előtt Magyarországon²³ is.

A szocialista nemzeti összetartozás megteremtésének további fontos eleme Hitler elképzeléseiben a profit, s vele együtt a kapitalista kizsákmányolás megszüntetése. Ezért lesz fontos feladata az iskolának, hogy „már kora ifjúsága idején bele kell nevelni a nép gyermekébe [...] hogy olyan nemzeti érzés nincs, amely nyereszkesedésen alapul” (Kiss Á 1943. 24. o.). A „nyereszkesedés”, azaz a „munka nélkül” szerzett jövedelem – a ressentiment gondolatvilágában – olyan zsidó és kapitalista tulajdonság, amely a nép szegénységét okozza. Az új iskolában a „nacionalizmus és a szociális igazságérzet összhangba hozatalát már a fiatal szívekben meg kell valósítanunk. Ilyen módon a közös szeretet és a közös büszkeség egymáshoz fűzi az állampolgárokat. Ezáltal népünk örök időkhig megrendíthetetlenül válik” (Kiss Á., 1943. 24. o.). Ennek a nevelési célnak van elsőbbsége minden iskolában és nem a tudományok tanításának, a tudásnak.

Valóban igaz, amit Hitler is észrevett, hogy „általában a felsőbb rétegek, módosabb szülők gyermekeit magasabb kiképzésre méltatják, az alacsonyabb és szegényebb szülők gyermekei pedig nem tanulnak” (Hitler, 1996. 229. o.). A hitleri kritika szerint tudást központba helyező polgári-liberális a társadalmi berendezkedésnek és iskolájának valóban az a súlyos hibája, hogy „a tehetség kérdésének teljesen alárendelt szerep jut” (Hitler, 1996. 229. o.). A származás, a pénz és a tudásközpontú szelektív iskola áll a régi, meghaladandó társadalom oldalán, a másik, a jövő, azonos fajhoz tartozók társadalma oldalán pedig a természeti-lélektani gyökерűnek látatott, ám metafizikai jellegű tehetség.

²³ Például az 1945 utáni fordulat egyik jelese szerint Hitler diagnózisát ekképp értékelte: „ez az ítélet senkiben sem kelthet mélyebb gondolatokat, mint bennünk, magyarokban” (Kiss Á., 1943. 24. o.).

A tehetség önmagától nem tud diadalra jutni, ezért igénybe kell venni az állam szervezőerejét. „A népi államnak nem az a feladata, hogy valamely fennálló társadalmi osztály fölényét védje, hanem az, hogy a néptársak egyeteméből a legtehetségesebbeket kiszemelje, s őket hivatalokba, méltóságokba juttassa” (Hitler, 1996. 229. o.). E tekintetben a nemzet társadalmi osztályok feletti szerveződés, amelyben a társadalomtól függetlenül meglévő ősinek és természetinek vélt értékeket kell felfedni és diadalra vinni. Innen már egyszerű szakmai-technikai feladat a legtehetségesebbek felismerése és kiemelése. Az állam dolga, hogy felállítsa a tehetségek felismerésének és kiválasztásának intézményes rendszerét, hogy származásától függetlenül a fajhoz tartozó valamennyi gyermek életútját megszabja, és a tehetségeseknek diagnosztizáltakat a felsőoktatásba irányítsa. Hitler szerint [az államnak] „nemcsak az a kötelessége, hogy az átlagképeségű gyermekeket az iskolában bizonyos fokú nevelésben részesítse, hanem az is, hogy a tehetségest a neki megfelelő pályára nevelje. De legfőbb feladata, hogy tekintet nélkül származására, a nép minden tehetséges tagja előtt megnyissa az állami felsőbb oktatóintézetek kapuit” (Hitler, 1996. 230. o.). Ez a képességalapú társadalmi egyenlőség nemzetiszocialista képze.

Az igazságos társadalomnak – a majdani kancellár szerint – az öröklött biológikumon és nem a megszerzett tudáson kell alapulnia. Az állam szervezőereje kell tehát ahhoz, hogy a kiválasztódás az evolúció törvényei szerint szakszerű segédlettel történjék, ebből fakadóan „A népi állam feladata lesz, hogy a közoktatás útján gondoskodjék a meglévő szellemi vezetőrétegnek az alulról jövő vérfrissítés útján történő állandó megújulásáról.”²⁴ [...] Az államnak kötelessége az,

²⁴ A nem osztály, hanem szervezeti szempontú szelekció mintáját *Hitler* a katolikus egyház működési rendjében találta meg, mint mondja a *Mein Kampf* II., az Állam című fejezetében. „Követendő példát szolgáltat e tekintetben a katolikus egyház. Szerzeteseinek megtiltja a házasságot, és így a lelkesedés utánpótlását nem saját soraiból, hanem a nép köréből kénytelen biztosítani. A cölibátus jelenségét a legtöbben nem ismerik fel, pedig ez a magyarázata annak a hihetetlen

hogyan a néptársak körében a legnagyobb gondossággal és pontossággal kiválassza és a köz szolgálatába állítsa a természet által láthatólag a legnagyobb tehetséggel megáldott emberanyagot” (Néptanítók Lapja, 1937. 682. o.). A mobilitás szabálya adott: csak az juthat előre, akinek jók – az akkori tudományfelfogás értelmezésében – a képességei, azaz genetikusan tiszta faj tehetségesnek nyilvánított egyede, azaz „azt kell szem előtt tartanunk, hogy tehetséget nem lehet elsajátítani, hanem azzal születni kell, mert az a természet ajándéka, és nem az embernek a megszolgált jutalma” (Néptanítók Lapja, 1937. 682. o.).

A totalitáriánus társadalmak kommunikációs gyakorlatának megfelelően, a német diákság kérésére a közoktatásügyi miniszter engedélyezte, hogy 20 munkás tehetséges fia érettségi nélkül látogathassa a heidelbergi egyetem előadásait. Az ifjak felkészítését (a könyvégetésben kezdeményező szerepet játszó) Deutsche Studentschaft az egyetemi tanárokkal karöltve végzik (Néptanítók Lapja, 1936). A német tehetségek számára hozták létre az időközben egységesé tett közoktatástól elkülönülő, vele párhuzamos iskolarendszert, a Hitler Jugend iskolák hálózatát, amely nem az oktatási tárca, hanem a párt felügyelete alatt állt. Az általános közalkalmazotti szabályok az ebben dolgozó pedagógusokra és a személyzetre nem vonatkoztak, önálló tantervvel is rendelkeztek. Hivatalos felvételi szempontjai követték a vezér útmutatásait: a testi alkat és a jellem volt az elsődleges, és legutolsósorban a tudás volt a mérlegelés tárgya (Hári, 1936b. 302. o.).

A test és jellem elsődlegességének és az ismeretek mellőzésének az elve általánosan érvényesült. Jellegetes, hogy az ismertetések szinte mindig kiemelik, hogy a felvételi döntésben „semmiképpen sem ki-

mozgékony erőnek, amely ezt az intézményt jellemzi. Azáltal, hogy ez a hatalmas szervezet az egyházi méltóságok viselőit szakadatlanul a nép legalsó részeiből egészítik ki, nemcsak ösztönös összeköttetését biztosítja a nép érzelmi világával, hanem hatalmas erőforrást és tetterőt is merít maga számára, mert ezek ilyen alakban mindig csak a nép széles rétegeiben vannak” (Hitler, 1996. 230. o.).

zárólag az értelmi szempontok szerint működik, hanem figyelembe veszi a jellembeli alkalmasságot és a testi kiválóságot is” (Wirtschaft und Reich, 1941. 7. szám, idézi Néptanítók Lapja, 1941. 954–955. o.).

Az osztrák mintára létrehozott Hauptschule, a vidéki tehetségek iskolája bizonyítványainak szerkezete is követi az antiintellektuális, képességalapú oktatáspolitikát. A tanuló jellembeli, testi és szellemi fejlettségét minősítik: a jellembeli tárgyak esetében a munkakedvet, a rend iránti érzéket, az engedelmességet, a bátorságot, a vezetői tulajdonságokat. A testi nevelés körében a minősítés szempontja az adottság és a magatartás, a tevékenység pedig a torna, a könnyű atlétika, a játék, a boksizolás, az úszás, az evezés, a repülés, a lövészet és a terepsport. A szellemi fejlődés területét a gyermek öt érdeklődés-csoportjában – nem tantárgyakban – állapították meg. Az osztályozás nem számjegyekkel, hanem szavakkal történt, például a munkakészség minősítésére: állandó, egyenetlen, gyöngé; a rend iránti érzéknél: feledékeny, pontatlan kifejezést használtak, ahogy erről a magyar tanítók értesülhettek lapjukból (Néptanítók Lapja, 1937. 682. o.).

A MAGYAR ANTIKAPITALISTA POLITIKÁK ÉS PEDAGÓGIÁK A KÉT HÁBORÚ KÖZÖTT

Az első világháború előtti magyarországi antikapitalista politikai és életreform mozgalmak pedagógiai vetülete – a szimpatizánsokat nem számítva – legfeljebb három-négy tucatnyi emberhez köthető. Voltaképpen a nyugat-európai hasonló mozgalmak szerény kiterjedésű helyi követőinek tekinthető e kör, amelyek összetevői főként a polgári radikális, anarchista, szindikalista, avantgárd, munkás- és agrárszocialista, tolsztojánus és hasonló mozgalmak környékén jelentek meg, ha nem éppen gazdag emberek feleségeik voltak (Németh, Mikonya és Skiera, 2005).

Az 1906-ban alakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság és az 1910-ben szerveződött Magyarországi Tanítók Szabad Egyesüle-

te adta e gondolatok intézményes legitimációját, olyannyira, hogy az 1918-19-es forradalmak szellemi bázisa itt található. A Károlyi-kormány idején és a Tanácsköztársaság három hónapjában a Társadalomtudományi Társaság, a Galilei Kör számos tagja (pl. Lukács György, Kúnfi Miklós, Nagy László) közel került a közhatalomhoz, vagy maga is részese volt (Köte, 1960, 1963, 1979; Kelen, 1969; Bellér, 1969; Mészáros, 1970).

Az 1918–19 közötti pár hónap oktatáspolitikájában a korábbi években kidolgozott elvek és technikai javaslatok jelennek meg. A szocialista, polgári radikális, gyermekközpontú pedagógiai gondolatok között szerepelt a fizikai munkát emancipáló „a kéz műveltsége” ideológia mellett a személyiség totalitását szem előtt tartó munkaiskola igénylése is. Az iskola belső hierarchiáját, a tanári hatalom túlsúlyát az önszerveződő iskola rendje iktatta volna ki: a diákbizottságok által vezetett iskolai önkormányzatok vették volna át az irányítást. A Nagy László vezette Gyermektanulmányi Társaság 1918-ban kidolgozott és a kormányzat által elfogadott iskolai reformterve szerint elmaradtak volna az osztályzatok a bizonyítványokból, helyükre szöveges tájékoztatás került volna. Nem lett volna év végi osztályzás sem, s tervezték a szelektív érettségi vizsgák eltörlését is. Az új középiskola terve elvetette a hagyományos, irodalmi-nyelvi, humanisztikus felfogást, helyette a tudományos világnézet oktatására tevődött át a hangsúly, s a tudományalapú tantárgyfelfogás helyébe a jelenségek és folyamatok megfigyelése, az összefüggések felismerése került, amelynek eredményeképpen a gyermek maga fedezné fel a világot, és nem készen kapná az éppen megdönteni szándékozott polgári társadalomtól (Donáth, 2007). Az 1919 májusában megalakult Marx–Engels Munkásegyletem 200 hallgatója állami fizetést kapott (Köte, 1960, 1963, 1979). A felsorolásszerűen említett gyermekközpontú, szocialista, egyenlőségelvű, vallásellenes elképzelések képviselőinek a többsége komolyan gondolta, hogy e célokat demokratikus körülmények között meg lehet valósítani a társadalmi béke állapotában, ami sohasem jött el.

A gyermekközpontú baloldali és jobboldali pedagógiai gondolkodás közötti átjárás nem bizonyult különösebben nehéznek. Példának okáért a forradalmak munkásokat támogató „pozitív diszkrimináció” politikájára a választ Teleki Pál kezdeményezte „negatív diszkrimináció” a numerus clausus adta, amely faji-származási alapon zárt ki „gyerekeket” a társadalmi elitbe kerülésből. Mindkét intézkedés közös vonása, hogy megtörte a háború előtti szelektív iskolához kötött legitimitációt: az erőfeszítések árán megszerzett tudás mellé beemelődik támogatandó vagy kizárandó származás szempontja is.

A forradalmak előtt és alatt képviselt pedagógiaeszmék képviselői meglehetősen könnyedén vitték át nézeteiket a trianoni döntés utáni új politikai közegbe. A javasolt technika, illetve a pedagógiai cselekvés logikája változatlan maradt, azonban az ideológia kicserélődött. A korábbi szociális utópia tartalma áthangolódott, a gyermek előtt álló boldog jövő feltétele Magyarország határainak a visszaállítása volt (Sáska, 2005). A jobb jövő ígérete azonban nem mindegyik gyermeknek, hanem csak a magyarnak mondott származásúaknak szólt, aki a kor politikai-pedagógiai felfogása szerint eleve tehetségesebb és szorgalmasabb volt, mint a kisantant országokban és a csonka Magyarországon élő nem magyar vérű hasonlókorú társaik.

Voltaképpen a (magyar vagy a német vagy az olasz) faj éppen olyan objektív és abszolút fogalomként kezd el élni, mint a „gyermek” a reformpedagógusok fogalomrendszerében. Csakhogy a tehetséges gyermek elsősorban egy tehetséges nép fiatal példánya, akinek a tehetségét, fejlődését és tudását tesztekkel lehet kimutatni, és nem tértől és időtől független természeti dolog. E társadalomképben megjelenő (politikai) értékállítás és az önöntörvénye szerint fejlődő gyermek együttes kezeléséből fakadó kettősség teszi lehetővé, hogy a politikai irányok könnyen felcserélhetővé váljanak. A gyermekszempontú megközelítést követők szemében az elvi gyermek biológiai fejlődése a rögzített szakmai szempont, amelyet bármelyik politikai ideológiához könnyedén lehet kapcsolni.

Fináczy Ernő a Magyar Paedógiai Társaság 1915. október 15-i ülésén felvetette, hogy „mi módon vegyen tudomást az iskola a mos-tani nagy világegésről” (Imre, 1925: 113. o.). Számára a pedagógiai álláspont kialakítása mérlegelés kérdése. Nagy László számára nem. „A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez” (Nagy L, 1915) kérdőívei kérdéseinek meg-fogalmazásából például vitathatatlanul kitűnik, hogy az első világ-háború csak a magyar érdekek szerint értelmeződik. Számára mint gyermektanulmányozónak az a fontos szakmai kérdés, hogy a ma-gyar gyermek a fejlődéslélektan szabályai szerint miképpen képes a magyar szemszögű hazafias elfogultságot kifejezni és befogadni. Ezt az attitűdöt elutasítja Imre Sándor ugyanezen az ülésen tartott elő-adásában, mondván nem lehet egyoldalúan nézni a háború és a neve-léstudomány kérdését (Imre, 1920: 113. o.). A szintén gyermektanul-mányozó Piaget²⁵ évekkel később értékközömbösen járt el, amikor svájci és külföldi gyerekeken vizsgálta a haza fogalmának fejlődését. A fogalom pszichológiai természetű - kognitív fejlődésének feltárása volt számára a fontos, és nem a hazafiassághoz való politikai termé-szetű kötődés erősödése, a hazafiság teljesítmény életkor szerinti nö-

²⁵ *Piaget, Jean* (*Neuchâtel*, 1896. aug. 9. – *Genf*, 1980. szept. 17.): a pszichológia és az ismeretelmélet kiemelkedő kutatója, a XX. század egyik szellemi óriása. Munkássága döntő hatással volt a fejlődéslélektan mint tudományág alakulá-sára. „Tudományos csodagyerekként” tűnt föl: tízéves korában állattani témájú cikke jelent meg. Biológiából doktorált. Huszonöt évesen megbízást kapott a genfi Rousseau-intézetben folyó kutatások irányítására. 1925-től különböző – filozófiai, tudománytörténeti, neveléstudományi, szociológiai, pszichológiai – professzori állásokat töltött be *Neuchâtelben* és *Genfben*. 1952-ben a Sorbonne gyermekpszichológiai tanszékének vezetője lett, 1955-től emellett a Nemzetközi Genetikai Ismeretelméleti Központ igazgatói tisztjét is ellátta 1967-ben bekövet-kezett nyugdíjba vonulásáig. Pályája utolsó szakaszában elsősorban az ismeretel-mélet foglalkoztatta (*Kalmár, é. n., b*).

vekedése, tehát nem az, ami Nagy Lászlót érdekelte (Piaget, 2005).²⁶ A megközelítési módok közötti különbség nyilvánvaló: az egyik pedagógiai-politikai, a másik kettő pedig főként tudományos.

A Nagy László vezette Magyar Gyermektanulmányi Társaság és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ben megismétli a három évvel korábban megszervezett gyermekrajzok kiállítását, melyet – miképpen az első alkalommal, a tanítói képzettségű volt kormányfő – Huszár Károly²⁷ nyitott meg. A politikus a gyermekek rajzaiban örömmel fedezte fel a magyarság természeti eredetű képességeinek megnyilvánulását, mint mondta, a „magyar őserő feltörése és felcsillogása tűnik itt élénk. Ami előttünk áll, bizonyítéka annak, hogy a magyar élet gyökértalajában egészséges energiák szunnyadnak, s igyekeznek felkészülni, hogy a múltban megszerzett kulturális erőt a jövőnknek átadhassák” (idézi Ozorai és Bálint, 1927. 17. o.).

Ugyanezen a biológiai eredetű, természet alapú gondolat talaján áll Nagy László is, aki politikai irányultsága megjelölése nélkül, szakmásként mondja ugyanazt: „Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka és alkotásokra törekvő iránya” (Nagy L, 1930. 81. o.). Huszár nemzeti, faji mozzanatot lát a gyermeki

²⁶ Ez a példa és az alábbiakban ismertetett eset is mutatja, hogy a pedagógiai-politikai gondolkodásmód képviselői a közpolitika változásai iránt mennyivel érzékenyebbek, mint a tudományosság normáit követői.

²⁷ Huszár Károly (Nussdorf, 1882. szept. 10. – Bp., 1941. okt. 29.): politikus, miniszterelnök. Eredetileg tanító, majd a Néppárt, illetve a Népújáság szerkesztője. 1910-től 1918-ig néppárti országgyűlési képviselő. A második és harmadik Friedrich-kormányban 1919. aug. 15-től nov. 24-ig vallás- és közoktatásügyi miniszter, majd 1919. nov. 24-től 1920. márc. 15-ig az ún. koncentrációs kormány miniszterelnöke. A kormánytámogató Keresztény Nemzeti Egység Pártja (Huszár–Ernszt-párt) elnöke. A második nemzetgyűlés alelnöke. 1927-ben az Országos. Társadalombiztosító Intézet (OTI) elnökévé nevezték ki, mandátumáról lemondott, és hivatali állásánál fogva tagja lett a felsőháznak. 1934-ben visszavonult a közéletből (Kenyeres, é. n.).

rajzokban, Nagy a természeti adottságok kibontakoztatását. A két álláspont eszmei alapja ugyanaz.

Az „Új iskola” igazgatónője Domokosné pedig a gyermekben szunnyadó biológiai eredetű képességek megnyilvánulását látja a gyermekrajzokban. Ez szól szerinte a művészetek oktatása mellett, amely a tudományalapú tudás és a polgári berendezkedés iskolájának alternatívája. „Miért mintázza az iskola a tudóst, és nem a művészt?” – kérdezte az igazgatónő, aki helytelennek vélte, hogy „kora iskoláiban nem kapott elég teret az alkotás, a beleérző, intuitív megérzések-re alapozott ismeretszerzés” (idézi Jankovits, 1935/36. 173. o.).

Lássuk be: a kreativitásnak, az alkotásnak, a beleérző képességnek, az intuíciónak nincs értékíránya, és ezért e fogalmakat lehet olyan tartalommal feltölteni, mint amilyenről Huszár beszélt, de lehet olyan is, amilyenre a reformiskola vezetője gondolt. Ugyanis mindkettőben közös természeti eredetű képességet lát. Azt persze nem tudjuk, hogy vannak-e ilyesféle biológiai eredetű képességek (valószínűleg nincsenek), azt viszont igen, hogy e gondolat fenti szószólói a régi, tudományalapú tantárgyakat oktató és tudósokat képző polgári iskola értékrendjét tagadják.

Erősen él ma az a képzet – okaira később kitérünk –, hogy a reformpedagógia valamely baloldali politikai irányhoz kapcsolódik, ez azonban nincs így. Klebelsberg Kunó, a vallás- és közoktatásügyi miniszter maga is hitet tett a gyermekközpontúság mellett az Országos Gyermekvédő Liga 1926. április 25-i közgyűlésén tartott beszédében. Példaként állította a hallgatóság elé, hogy „a gyermek kultuszát Angliában és Amerikában nemzeti hivatássá tették” (Klebelsberg, 1926). Maga is a gyermekkultusz hívéként 200 millió korona állami kölcsön erejéig támogatója és pártfogója volt sokakkal együtt Domokos Lászlóné 12 tantermes magániskolájának építésének, fejlesztésének (Áment, 2005).

A gyermek a miniszter értelmezésében nem az általában vett gyermek, hanem a magyar gyermek szerepelt, akinek (amelynek?) az érdekében lépett fel, hogy a gyermeki játékoság és természetesség

bontakozhasson ki, aminek egyik akadálya szerinté éppen a túlterhelés, a tanulás, s ezért kell szerinté a nevelésre helyezni a hangsúlyt. Úgy látja, hogy a legfontosabb feladat „a magyar gyermek, a magyar gyermekvédelem érdekében a túlterhelés megszüntetése”²⁸ (Klebensberg, 1926). A nemzet és a gyermek érdeke ugyanaz, az állami közhatalom vezetője nem hagy kétséget, hogy mit akar elérni. „Én tanuló és szorgalmas, de amellet játékos magyar gyermeket akarok. Mert csak játékos, eleven magyar gyermekből lehet derűs, dolgos magyar férfi, aki vállalkozását s az élet nagy kötelességeit emelt fővel, mosolyogva és nem elkeseredéssel vállalja”²⁹ (Klebensberg, 1926). A trianoni döntés után állami, bürokratikus feladattá vált a nevelés iránya (Nagy P., 1992), benne az antiintellektuális alapú gyermekkultusz körüli teendők ellátása is.

A túlterhelés jelensége azonos, értelmezése azonban alapvetően eltér az amerikaitól, noha mindkettő annyiban antiintellektuális, hogy a tudás-, ismeretközpontú az iskolai és társadalmi értékrendet közvetítő poroszos iskola logikáját utasítja el. Klebensberg a reformpedagógiai érveket hangoztatja a magyar kultúrfölény megteremtését célzó politikájának igazolására: „...teljesen elhibázott az ideál, mely csak abban látja a gyermek kiválóságát, hogy nyugodtan ül meg a maga helyén, s amely elítéli a túlárado gyermeki temperamentum élénkségét és természetes vágyát az íránt, hogy a maga csekély örömeit, játékoságát elengedhetetlenül kielégítse. Mert az ilyen gyermekben túlpezseg az életerő, ezek a gyermekek azok, kik az élet nagy vizsgáján be fognak válni, és én a magyar oktatótól, kezdve a kis óvónón fel az egyetemi tanárig, megkövetelek (sic!) egyet: nem csak tanítsa, hanem szeresse (sic!) a magyar (sic!) gyermeket” (Klebensberg, 1926).

²⁸ Az idézet így folytatódik: „Mikor a kultusztárcát átvettem, a középiskolákban heti három napon hat volt az órák száma. Hogyan lehessen egy kicsi gyermektől megkövetelni azt, hogy hat órát üljön illedelmesen az iskola padján?” (Klebensberg, 1926).

²⁹ Ezt a gondolatot miniszterelnökként *Antall József* elevenítette fel újra.

A gyermekközpontúságot és a közalkalmazottak kötelező érzelmi irányultságát állami vezető rendelte el Magyarországon 1926-ban.³⁰

A tekintélyelvű és a nemzeti oktatáspolitikai kultúra egyik jellegzetes vonásaként értékelhető, hogy a kultuszminiszter csak a magyar gyermekek iránti szeretetet követeli meg, a más nemzeti-kulturális hátterűekét már nem. A társadalmi sikerességet éppen a hagyományos iskola által el nem ismert természeti eredetű, mély emberi tulajdonságoktól – az élénk temperamentumtól, a játékoságtól, az öröm iránti vágy kiélésének lehetőségétől – teszi függővé, s nem a hagyományos herbarti ismeretközpontú iskola munkakultúrájától. Véleménye szerint azok boldogulnak az életben, akiket az iskolában nem korlátoznak, hiszen a sikerhez „túlpezsgő életerő”, s nem iskolai fegyelem kell.

A nevelés, a magyar gyermekek „tehetsége” államügy lett, s vele együtt a tudatos társadalomépítés ágazati kulcsfogalmává vált. Országos Tehetségvédelmi Kongresszust szervezett a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ban. Klebelsberg Kunó megnyitóbeszédében a tervezett középiskolai reform kapcsán kiemelte a kultúrnemzet építése tekintetében a tehetségmentés feladatát. A miniszter kijelentette, hogy „Magyarországon minden nyilvános oktató-intézetének vezetője – kezdve az egyetemtől le a legalsó fokú iskoláig –, ha iskolájukban olyan gyermeket találunk, akik példás magaviseletén és szorgalmán felül különös tehetségével tűnik ki, erről a vallás- és közoktatásügyi minisztertől megszabott módon jelentést tartozik tenni ahhoz a szervhez, akit a miniszter kijelöl” (Ozrai és Bálint, 1927. 41. o.).

A miniszter elrendeli a gyermekek szeretetét, a tanügyi bürokráciával tartatja nyilván a természeti-biológiai tehetséggel leginkább

³⁰ A nagy vezető iránti szeretet államigazgatásilag ellenőrzött kötelező kinyilvánítására már csak éveket kell várni, hogy az ötvenes évek közepéig állandósuljon.

megáldott gyermekeket. A tehetség felismerése pedig szakmai feladattá és kötelességgé válik.

Somogyi József³¹ a harmincas évek polgári iskolai tanára (Frank, 1997; Karikó, 1999) a nemzetközi sikerű „Tehetség és eugenika” című könyvében ugyanazt fejt ki, mint Adolf Hitler: a tehetség a természet ajándéka, s ezért ezt kedvező tulajdonságot tudatos munkával kell megőrizni és kiválasztással nemesíteni, gondos és szakszerű pedagógiai munkával fejleszteni.

A szociális és a gyermekek iránti érzékenységet mutató pedagógus képe rajzolódik elénk Somogyi személyéről, ha felidézzük, meglátása szerint miért elkerülhetetlen az egyéni képességekhez igazodó tananyagcsökkentés a „jövő szempontjából, a nemzet, a faj eugenetikai érdekeit tekintve túlméretezett tanulmányi rendszer valóságos rablógazdálkodás a tehetségekkel, végkiárusítása szellemi értékeinknek. [...] elsősorban szükséges, hogy minden egyén tehetségéhez a legmegfelelőbb és minden életpályához a valóban szükséges kvalifikációt elfogulatlan objektivitással megállapítsuk” (Somogyi, 1934. 386. o.). Az egyének szakszerű vizsgálata és pozitivista eszközökkel történő mérése szükséges és kívánatos, mint történetesen Németországban is, ahol „mértékadó körökben igen erélyes hangon követelik a túlméretezett, nemzetpusztító »tanulmányi örület« (Bildungswahn) korlátozását” (Somogyi, 1934. 386–387. o.). A nemzeti szocializmus ideológiája és gyakorlata adja ekkor a mértéket a magyar neveléstudomány vezéralakjainak.

A tehetséggelvű képesség és tehetséggelfogás a népi írók és a népi pedagógusok mozgalma szerint a biológiai tehetség és a szociális ki-

³¹ *Somogyi József* (1898–1948): A budapesti Ferencz József Nevelőintézetben (1920–1928), a VII. ker. Mária Terézia Leánylíceumban tanított (1928–1930). 1930. szept. 1-jétől a Szegedi állami Polgáriiskolai Tanítóképző Főiskola Filozófia-Pedagógia Tanszékére nevezték ki tanszékvezető főiskolai tanárrá. Fő művei: *Az indukció elmélete*. Bp. 1921; *Az ideák problémája*. Bp. 1931; *Tehetség és eugenika*. Bp. 1934; *Hazánk közoktatásügye*. Bp. 1942. (*Kékes Szabó*, 1997. 304. o.).

válóság egymásnak való megfeleltetése az elsőrendű feladat. A magyar faj tisztaságának megőrzése az egyik cél. A tisztaságot a szociálisan a leghátrányosabb helyzetű falun élő parasztság többszörösen is hordozza. Ott van a tehetséggraktár, ott őrződött meg leginkább a természet és a művészeti érzék a kreativitás. Ez az ősi, tiszta és természeti világ fennmaradt szeglete, melyet meg kell óvni a várostól, a pénztől, a gyártól, a hibás meggyőződésűektől és a faj, a biológikum tekintetében hibás elemektől, amellyel hígítják a nemzet képesség-állományát (Sáska, 2005).

A magyar faj tisztaságának, nemzeti öntudatának és a társadalmi igazságosságának eszme- és cselekvérendszerének ellenségekének tartós eleme az antiszemitizmus és a németellenesség is. Az egyik oldalról születnek meg 1938-ban és 1939-ben az első zsidótörvények, a másik oldalról pedig ezekben az években erősödnek fel a (magyar) népi, közülük is kizárólag a fiú tehetségek mentésére szervezett állami és egyházi akciók is, köztük a legjelentősebb az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés (Zibolen, 1986). A tanügyi bürokrácia és az egyházak gondos tehetséget kiválogató tevékenységükhöz a gyermek tanulmányozás (pedológia) során kifejlesztet új eszközt, tesztek használtak, amelyeket közelebről megvizsgálva pedagógia eszköztárában komoly gyarapodást jelentett. Az élmény-dolgozatot, képleírást, a szóbeli feladatokat és a tesztek nemcsak a pedagógia (Pornói, 2011), hanem az állami-bürokratikus rendszer készséggel használt fel a magyarság természeti adottságaira építkező új típusú társadalom kialakításához.

Ezt a nézetet képviselte az a pedagóguscsoport, amelyik az eötvösi liberális világnézet-semleges tudásalapú közoktatásból központi célokat követő és állami irányítás alatt álló személyiség formáló köznevelést csinált.³²

³² Kiss Árpád visszaemlékezése szerint Imre Sándor javasolta 1942-ben, hogy az Országos Közoktatási Tanács neve legyen Köznevelési, az is lett 1945-ben és 1993-ban.

A NÉPI-NEMZETI GYERMEKKÖZPONTÚ
EGYENLŐSÉGELVŰ PEDAGÓGIÁK AZ 1945-ÖS
RENDSZERVÁLTÁS ELŐTTI MAGYARORSZÁGON

A szocialista és az azt követő évtizedekben a neveléstudomány mértékadó személye, Kiss Árpád³³ szerint is a liberális kapitalizmus és szelektív iskolája miatt kialakuló igazságtalan egyenlőtlenség felszámolható, ha nem ezek a társadalmi mechanizmusok, hanem a lélektani-biológiai eredetű képességek döntenek el, hogy ki hová is kerül. Mint mondja, „mindenki a legmegfelelőbb helyen végezze a neki legmegfelelőbb munkát” (Kiss Á., 1943. 22. o.). Felfogásában mellékes szempont a különböző foglalkozásokkal együtt járó eltérő jövedelmi, elismertségi szempontok társadalmi hierarchiája, hiszen ezeket a helyeket elsősorban a természeti eredetű képességek alapján kellene betöltenie. De nem mindenkinek, mert az ember-csoportok biológiai háttere különböző, s közöttük harc dül, s ez forrása az újfajta egyenlőtlenségnek.

A baj gyökere – Kiss Árpád szerint — onnan ered, hogy a „XIX. század második felében a gazdaságilag hirtelen fellendült országunk ipari, pénzügyi, kereskedelmi és egyéb jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségiek már régen megszállták, mikor a növekvő létszámú magyarság elhelyezkedést próbált találni” (Kiss Á., 1943. 28. o.) (S. G. kiemelése). Álláspontja szerint rossz az a társadalom és iskolája, melyekben „a megfelelő családban született tehetségtelen helyzeti előnye behozhatatlan” (uo.), s az önhibájukon kívül lent lévő parasztok tehetsége elsikkad, jellemük

³³ *Kiss Árpád* (1907–1979): neveléstudós, oktatáspolitikus. Bölcsészdoktor, 1935, Gimnáziumi (Balassagyarmat 1932–), majd gyakorlóiskolai tanár (Debrecen 1939), egyetemi magántanár, 1946. Az Országos Köznevelési tanács ügyvezető igazgatója 1945–1948, Az Országos Neveléstudományi Intézet didaktikai részlegének vezetője. 1951–53 között internálták. Általános iskolai és tanítóképző intézeti tanár. 1956-tól a Pedagógus Továbbképzési Intézet munkatársa, majd az Országos Pedagógiai Intézet főiskolai tanára (*Horánszky*, 1997).

eltorzul ebben a világban „a friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszívargás ideje alatt; az alulról szépen virágzó erények adtak helyet egy mohó váagnak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévőkhöz való teljes hasonlóság” (Kiss Á, 1943. 30. o.). Megítélése szerint a „negatív irányú szelekció a képességek, a jellem, a vezetésre való alkalmasság szigorú mértéke csak akkor lehetett volna, ha előbb minden becsületes munka anyagi és társadalmi egyenjogúságát biztosították volna, ha az eddigi idegenektől szervezeten védett szabad pályák a mi fiaink számára is tartósan nyitva álltak volna” (Kiss Á, 1943. 28. o.). A pozitív irányú szelekció célpontja a magyar parasztság, s a kirekesztése pedig a zsidóság és a népi németek. A fenti idézett mondatok az 1938-as és az 1939-es zsidótörvények megszületését követően íródtak.

Kiss Árpád a háború vége előtt alig két évvel egyetért a németek vezérével, aki szerint „Valóban elviselhetetlen az a gondolat, hogy évenként az egészen tehetségtelen emberek százezreit méltatjuk magasabb műveltségre, mialatt más, képességekkel rendelkező százazrek minden felsőbb oktatás nélkül maradnak. Az a veszély, ami a nemzetet ezáltal éri, alig mérhető le” (Kiss Á. 1943. 22. o.). Az érvelés szerint a társadalmi igazságtalanság gyökere a felismerni vélt természeti potenciál elsikkadásában rejlik.³⁴

Ugyanezt az álláspontot képviseli Szombathelyi György, a már erősen jobboldali Társadalomtudományi Társaság titkára is a negyvenes évek elején: „A nemzetfejlesztő politikának igen fontos része a nemzetnevelés. Sikere főként ennek helyes irányításán fordul meg. A helyes kifejezés itt azt jelenti, nemzetnevelés intézményei útján a kulturpolitikus céltudatosan meg akarja valósítani azt a társadalmi eszményt, hogy mindenki a képességeinek leginkább megfelelő munkahelyre készüljön, és mindenki kapja meg a társadalmi funkci-

³⁴ A tehetségpotenciál érvényességi köre a magyar vér-faj-föld-nemzet keretei között érvényes, hiszen nem kerülnek horizontra se Afrika, se Ázsia tehetségei.

ójának betöltéséhez kívánt legjobb pedagógiai előképzést” (Szombathely, 1941. 124–128. o.).

Nagy László által alapított, a nevét gyakran változtató Gyermektanulmányi Társaság politikai értelemben jobbra tolódott a harmincas évekre, noha szakmailag az elvi gyermekről való gondolkodás továbbra is változatlan maradt. Jobboldali abban az értelemben, ha baloldalnak tekintjük az első világháború előtti szocialista mozgalmakat és pedagógiai gondolkodók célkitűzéseit, ami Jászi Oszkár és Hóman Bálint világlátása között mutatkozik.

A Gyermektanulmányi Társaság élén a harmincas években már katolikus papok, Bognár Cecil Pál³⁵ és Kosztersitz József³⁶, a cserkészek körében népszerű Koszter atya, a Bács megyei főesperes állt.

³⁵ *Bognár Cecil Pál* (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 gimnáziumokban tanított. A természettudományok ismerettana tárgykörből egyetemi magántanárrá minősítették. 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 Pszichológiai 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>).

³⁶ *Kosztersitz József* (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). Lelkeszi és hitoktatói évek után, pápai kamarás (1935), a pesti Szent Imre Kollégium igazgatója (1936–46), kalocsai kánonok, 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) című lapokat, a *Zászlónk* című ifjúsági lap főszerkesztője (1939–1945) (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/8317>).

Az utóbbinak két munkáját 1945 után fasiszta tartalmúnak ítélik, kivonják a közkönyvtárakból, s bezúzzák.³⁷ Szentszéki tanácsos, valamint a csanádi püspökség áldozó papja volt az olasz nevelés kapcsán már hivatkozott Mester János, aki a szegedi egyetem filozófiai, majd neveléstudományi-lélektani tanszékét vezette.

A gyermektanulmányban gondolkodóknak azonban volt egy másik politikai-szakmai köre is. A származásuk miatt visszaszorított, családjuk, barátaik kiirtását elszenvedő, emigrációba kényszerített, munkaszolgálatra vitt többnyire hivatásos pszichológusok, analitikusok (példaként említve a Hermann³⁸ házaspárt, Pikler Em-

³⁷ 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.

³⁸ *Hermann Imre* (1889–1984) idegorvos, pszichoanalitikus, Hermann-Cziner Alice pszichológus férje. Egyetemi tanulmányait 1909–14-ben a bp.-i tudományegyetemen végezte, ahol 1914-ben orvosi oklevelet szerzett. 1914–18-ban különböző frontokon katonaeorvos volt. 1919-ben a bp.-i egyetemi lélektani laboratóriumban Révész Géza első asszisztense. 1919-től haláláig pszichoanalitikus magángyakorlatot folytatott. 1949–57-ben a Bp., XII. Maros u.-i Rendelőintézet szakorvosa, majd főorvosa, 1945-ben a bp.-i tudományegyetemen magántanári képesítést szerzett. 1919-től a Nemzetközi Pszichoanalitikus Egyesület titkára, 1936–45-ben alelnöke, 1945–46-ban elnöke.

Hermann Alice, Hermann Imréné, Cziner Alice (1895–1975): pszichológus. A bp.-i egyetemen pszichológiát, filozófiát és esztétikát hallgatott (1915). 1919-ben gyakornok Révész Géza kísérleti laboratóriumában, bölcsészdoktori értekezését, amelyben a würtzburgi iskola introspekciós módszerével vizsgálta a szömegértés élményét, az ő irányításával készítette el (1921). Disszertációjának egy része 1922-ben magyarul, 1923-ban németül is megjelent. A húszas évek derekán egy iparos tanoncok számára létesített pályaválasztási tanácsadó laboratóriumnak volt vezetője. Tanítói oklevelet szerzett (1929). A harmincas évek közepétől 1945-ig pszichoanalitikusként tevékenykedett. Elsőként foglalkozott reklámpszichológiával. 1945 után számos nevelés-lélektani előadást tartott a családi és az óvodai nevelés kérdéseiről. 1945 májusától a Magyar Nők Demokratikus Szövetségéhez (MNSZ) tartozó óvodák felügyelője lett, ettől kezdve az óvodai nevelés és okta-

mit³⁹ és Földes Ferencet,⁴⁰ Mérei Ferencet⁴¹), akik a gyermekre nem

tás volt legfontosabb munkaterülete. 1949–1952 között a Fővárosi Tanácsban az óvodaügyek felügyelője, majd főelőadója volt. 1952-től 1956-ig a Bezerédj Amália Óvónőképző tanára. Közben pedagógiatanári oklevelet szerzett. 1957–1962 között a Művelődésügyi Minisztérium tanító- és óvónőképző osztályán volt főelőadó, a felsőfokú óvónőképzés kialakításán munkálkodott (Kenyeres, é. n.).

³⁹ *Pikler Emmi* (1902–1984): orvos, gyermekgyógyász, az orvostudományok kandidátusa (1968), *Péter György* a piaci szocializmus elméletét megalkotó közgazdász, a különös körülmények között elhunyt egyetemi tanár, a KSH igazgatójának a felesége. Oklevelét Bécsben szerezte 1934-ben. Mo.-on magánorvosként és hatósági gyermekorvosként működött. 1945–46-ban a Nemzeti Segély munkáját irányította Szegeden. 1946-ban megalapította a Lóczy Lajos úti Csecsemőotthont (1965-től Csecsemőotthonok Orsz. Módszertani Intézete), amelynek első igazgató főorvosa volt. Az intézményt nyugdíjba vonulásáig, 1978-ig vezette. Munkásságának középpontjában az egészséges csecsemő és kisded harmonikus személyiségének kialakítása állt (Kenyeres, é. n.).

⁴⁰ *Földes Ferenc* (Beszterce, 1910. márc. 16. – Ukrajna, 1943. jan. 13.): művelődéspolitikus, filozófiai író. 1928-tól 1932-ig a párizsi Sorbonne-on, Bolognában, majd ismét a Sorbonne-on filozófiát tanult. Bekapcsolódott a párizsi baloldali egyetemi ifjúságnak a Kommunista Párt által vezetett szervezetébe (Union Fédérale des Étudiants). 1932-ben hazatért Magyarországra. 1932–34 között a Kommunista Ifjúságunk Magyarországi Szövetségében (KIMSZ) és ennek megbízásából az Országos Ifjúsági Bizottságban (OIB) dolgozott. 1934. márciusban négy hónapi fogházbüntetésre ítélték. Kiszabadulása után kezdte meg irodalmi tevékenységét. Társadalmi és filozófiai cikkei és tanulmányai külföldi, haladó szellemű folyóiratokban jelentek meg. 1938 végén Bolognában megszerezte filozófiából a doktori címet. A háború kitörése Párizsban érte, ahonnan visszatért Magyarországra, 1939-től a KMP propagandabizottságában dolgozott. 1942 nyarán munkaszolgálatosként a Szovjetunióba hadművelleti területre vitték. 1943. jan. 13-án a Don kanyarban az urivi áttöréskor eltűnt. <http://mek.niif.hu/00300/00355/html/toc/03976.html>

⁴¹ *Mérei Ferenc* (1909–1985): 1934-ben a párizsi Sorbonne-on szerzett tanári diplomát. 1938–1940 között pszichológusként dolgozott *Szondi Lipó*tnál. 1945 és 1948 között a Fővárosi Lélektani Intézet vezetője, a Pedagógiai Főiskola és az Eötvös Kollégium tanára, a NÉKOSZ (Népi Kollégiumok Országos Szövetsége) pedagógiai szemináriumának vezetője, 1948 és 1950 között az Országos Nevelés-

mint a magyar faj fiatal egyedére, hanem mint biológiai-társadalmi lényre tekintettek, mint a fentebb már említett Piaget. Szakmai iskolázottságuk Nyugat-Európához kötötte őket, politikai eszményeik pedig többnyire a háború előtti időszak szocializmusához. A sors finto-ra, hogy ők is kisebb-nagyobb mértékben áldozataul estek a háború utáni években a sztálini nyugatellenes politikának.

A szovjet-orosz totalitáriánus berendezkedésben és oktatáspolitikában, a faj szempontja - formálisan - sohasem jelent meg, az anti-kapitalista viszonyok által megnyomorított ember felszabadításának, a mindenoldalúan fejlett ember megvalósításának az érvrendszere azonban igen.

A SZOVJET OROSZORSZÁGTÓL A SZOVJETUNIÓIG

A liberális demokráciában és a kapitalista piacgazdaságban csálódott értelmiség jelentős része a szocialista utópia, benne a progresszív pedagógia megvalósulását látta a győztes októberi forradalomban (Furet, 2000). A baloldali értelmiség számos tagja, köztük a reform-pedagógia jelesei rendre felkeresték a Szovjetuniót (Hollander, 1996); tanácsaikkal segítették az új állam szervezését, s persze maguk is tanulni akartak.

A Szovjetunióban sokan nem a gyakorló diktatúrát, hanem a kapitalizmus meghaladását, a társadalmi, emberi igazságosságot hozó

tudományi Intézet (ONI) főigazgatója, egyúttal az iskolapolitikai osztály vezetője volt. *Mérei Ferencet* 1950-ben burzsoá elhajlónak bélyegezve kizárták a pártból, elbocsátották állásából, az ONI-t pedig felszámolták. 1956-os rehabilitálásáig fordításokból élt. 1958-ban szervezkedés miatt 10 évi börtönre ítélték, 1963-ban amnesztiával szabadult. 1964-től az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet vezető pszichológusa. 1976-ban történt nyugdíjazásáig a Klinikai Pszichológiai Laboratóriumot vezette (*Horváth, é. n.*). Lásd még *Borgos, Erős és Litván*, 2005).

jövőt, a cselekvés új lehetőségét látták, köztük a progresszív pedagógia nagy alakja, az orosz szocialista kísérlet akkor még meggyőződéses híve, Dewey, Lunacsarszkij oktatási népbiztos személyes barátja (Kilpatrick, 1939. 471. o.).

Dewey úgy látta a helyzetet, hogy az orosz „forradalom kapóra jött a mai pedagógiai újítoknak: soha nem voltak ilyen helyzetben más országok reformerei” (idézi Etkind, 1999. 253. o.). Még 1929-ben is azt mondta, amikor már egy éve tartott a milliók halálát okozó kulákok elleni osztályharc és a szövetkezetek szervezése (Johnson, 2000, 306–310. o.), hogy „csak egy kooperatív elvre alapozott társadalomban lehet a nevelési reformerek eszméit adekvát módon megvalósítani” (Dewey, 1964. 89. o.). Dewey szakmai és politikai szempontja teszi érthetővé számunkra, hogy miképpen válnak a reformpedagógia egyes képviselői meggyőződéses forradalmárokká, a nevelési forradalom híveiből a társadalmi forradalom harcosaivá (Illés, 1975. 131. o.). A szakmai és politikai cél azonos: az egyenlők társadalma hamarabb felépüljön, amelyben az emberek képességeik és szükségleteik szerint élhetnek, és ezért kell az iskolában a progresszív pedagógia módszereivel és szemléletével élni. Az új módon nevelt gyerekek majd felnőttként valóra váltják a szocializmus álmát: az egyenlők egészséges társadalmát.

A reformpedagógia oroszországi képviselői az 1917-es októberi forradalmat követő időszakban átvették a közoktatási rendszer irányítását. Könyveiket 1918-ban ki is adja és terjeszti az új állam. Dewey tollából a „Holnap iskolája” 1918-ban, a „Hogyan gondolkodunk” 1919-ben, 1920-ban az „Iskola és társadalom” jelent meg, Sackij fordításában részletek olvashatók oroszul a „Forradalom és nevelés” című könyvből 1921-ben (Illés, 1975. 130. o.). Pár hónappal a novemberi forradalom után, már 1918 tavaszán megnyílt Moszkvában a Gyermekekutató Intézet (Etkind, 1999. 340. o.).

Az első intézkedések egyikeként minden iskola számára kötelezővé tették Stanley Hall pedagógiájának követését. A húszas évek legelején az új, Bucharin kifejezésével élve „gulliveri” tudomány – a pedo-

lógia – megteremtésén fáradoztak, a feladat a gyermek, és az ember átalakíthatóságát vizsgálta (Etkind, 1999. 340. o.). A pedológia, azaz a gyermektanulmányozás voltaképpen pedagógiai futurizmusként élt abban az időben Olasz- és Oroszországban is.

A gyermekközpontú, a pszichoanalitikus alapú pedagógia az oktatáspolitikai jelentős eleme volt. Moszkvában állami pszichoanalitikai kísérleti intézethez csatolt óvodát hoznak létre (Etkind, 1999). A marxi teória szerint szerveződtek a munkaiskolák, melyekben a szellemi és fizikai tevékenység kellő összhangja az emberi nembeliesség teljességét bontakoztatja ki. A diákkormányzatok szava formálisan a pedagógusokéval azonos volt. A polgári berendezkedés szinte valamennyi eleme gyanússá és üldözendővé vált, ideértve a tudományalapú tárgyakat, melyek helyett a gyermeki érdeklődésre építő Dewey és Kilpatrick fémjelezte projektmódszer válik meghatározóvá, amely szerint a tanulók egy-egy mindennapi életben gyakran jelentkező gyakorlati probléma öntevékeny megoldása során saját tapasztalataikból tanulnak. Megszűnik a jeggyel történő osztályozás is, tilos a buktatás. Erről az új iskolai kultúra hétköznapijairól tudósít egy kitalált, tizenöt éves, Kosztja Rjabcev naplója (Ognev⁴², 1968), amelyet a magyar baloldal kitűnősége, Balázs Béla üdvözölt az erdélyi Korunkban (Balázs, 1929). Nem véletlen, hogy a nácik elégették ezt a könyvet is (<http://www.myworldmyword.com/nikolai-ognew/>).

A pedológia legjobb esztendei éppen a húszas évek végére, a harmincas évek elejére estek, amikor ezen a területen találtak menedéket a trockistának tekintett és Trockij személyével együtt felszámolt szovjet pszichoanalitikus irányzat, és a bezárt intézet, óvoda nagyjai,

⁴² Mihail Grigorievics Rozanov 1888–1938

mint például Vigotszkijra⁴³ vagy Piaget-re⁴⁴ is nagy hatást gyakorló jeles analitikus-pedagógus Sabina Spielrein⁴⁵ (Etkind, 1999).

A diktatúrák jellegzetes vonása, hogy egy a győztes politikai alakulat meghatározó személyének gyakori politikai veresége magával rántja a politikai támogatóit és az általa támogatott területet. A sztálini politika a pszichoanalízist és Trockijt feketelistára tette, csak azért, mert Trockij támogatta ezt az pszichológiai irányzatot.⁴⁶ Hasonló történt a pedológiával és Bucharinnal is: ahogy szűkült politikai mozgástere, oly mértékben vált gyanússá a pedológia is, amelyet még Bucharin kivégzése (1938) előtt felszámoltak. Luncsarszkij és Lenin özvegyének Krupszkajának a háttérbe szorítása új korszakot kezdetét jelezte: a sztálini „szocializmus egy országban” politika szakított a korábbi évek eszméivel, képviselőivel, nincs napirenden a világforradalom programja. Az orosz bezárkózásra berendezkedő politika nacionalizmusa, valamiféle nemzetiszocializmusa magával hozta a Nyugat-ellenességet, gyanakvást mindennel szemben, ami nem orosz.

⁴³ *Vigotszkij, Lev Szemjonovics* (Gomel, Oroszország ma Belarusszia, 1896 – Moszkva, 1934. jún. 11.): orosz-szovjet pszichológus, pedagógus és irodalmár, a Moszkvai Egyetem Pszichológiai Intézetének, a Krupszkaja Pedagógiai Akadémiának és a (későbbi) Defektológiai Intézetnek vezető munkatársa. Az orosz gyermektanulmányi (pedológiai) mozgalom vezetőjeként nagy hatással volt a kor nevelési gyakorlatára is. *Vigotszkij* volt a történeti genetikai módszer kidolgozója, mely a marxizmust és a kritikailag elemzett korabeli pszichológiát kapcsolja össze (*Pléh, é. n.*).

⁴⁴ *Piaget* nyolc hónapot analizáltatta magát *Spielreinnél*.

⁴⁵ *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. 246–323. o.*)

⁴⁶ *Etkind* szerint *Trockij Adler* betegként maga is alávette magát az analízisnek.

A harmincas évek legelején, 1931 szeptemberében már baloldali opportunistáknak tekintik a Központi Bizottság a „szabad nevelés”, az „iskola elhalásának” koncepcióját, amely az állam elhalásáról szóló ismert marxi–lenini koncepció pedagógiai adaptációja volt, azonban 1931-ben már antileninistának nevezték, a tartalmát tekintve joggal, hiszen maga Lenin a forradalom előtti évben befejezett „Állam és forradalom” című munkájában leírtakkal szöges ellentétben cselekedett a hatalomátvétel után.

A sztálini tematikus és koholt perek sorába tartozott a „pedológia pere” is, a Központi Bizottság 1936-ban hozott határozata, amelyet – állítólag – Bucharin megfélemlítésére hoztak. Lunacsarszkij utóda, Andrej Szemjonovics Bubnov,⁴⁷ akit szintén kivégeztek, 1932-ben a területi oktatásirányítók előtt kifejtette, hogy a pedagógusok nincsenek kellően felkészítve a projektmódszer követésére és a tanulói aktivitásra építő pedagógiára, amely a reformpedagógia emblematikus módszere. Az új retorika szerint a „szabad iskolával szemben nem a kötött, vagy szabadságától megfosztott iskola áll – mondja az 1936-os 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 felkészített, a dolgozók társadalmában hivatását betölteni képes gyermeket” (Vajda, é. n. 5. o.).

⁴⁷ Andrej Sergejevics Bubnov (1883–1938 vagy 1940). Az 1917-es forradalom aktív szereplője, a Kronstadti matrózfelkelés leverője, előbb Trockij-, majd 1924-től Sztálin-párti politikus, a Központi Bizottság tagja. Mint történész és a Politikai Bizottság tagja részt vett a halálos ítéletekkel záródó történelemkönyvek bírálatában. *Hruscsov* alatt rehabilitálták. 1957-ben Szovjetunióban kiadták beszédét, amely magyar fordításban megjelent (Vág, 1975: 231. o.). Az orosz és a magyar kiadás jelzi, hogy a pedológia teljes rehabilitációja ugyan nem történt meg, de bírálatának keménységét jelentősen felpuhították.

Dewey és a többi nyugati reformpedagógus⁴⁸ többé nem látogatott ide, ő maga a szovjetellenes mozgalmak vezéralakja lett, de ő is, mint sokan a szocializmus építésének új alkalmazására vártak. Az olasz fasizmussal együttműködő progresszív pedagógusokkal szemben már idézet Gramsci szavainak lett súlya Sztálin idején, amikor a nyugati eredetű pedológiával és képviselőivel számoltak le.

Az új korszak mintaadó pedagógusa Makarenko lett, aki teljesítette a sztálini szocialista felfogáshoz illeszkedő nevelés elméletétől és gyakorlatától elvárt követelményeket. Anton Szemjonovics Makarenko szakma-politikai sikere a sztálini fordulat terméke, a magyar sztálini korszak kezdetén az Országos Neveléstudományi Intézet 1. sz. Értesítőjének szerkesztői állásfoglalása közli, hogy a „haladó pedagógusok, élükön Makarenko-val, kezdettől fogva harcot folytattak a pedológusok hamis és antimarxista törekvései ellen, s a harcot a párthatározat végképp az ő javukra döntötte el” (ONI, 1949: 3. o.). Antipedológiai állásfoglalásai – a magyar nyelvű Pedagógiai hősköltemény című munkájának tárgymutatójában olvasható ⁴⁹, a sztálini új oktatásfelfogás melletti kiállása kellett, és pedagógiai gyakorlata is illeszkedett a harmincas évek idegengyűlölő és fegyelmező-félelmeti kultúrájához.

A Központi Bizottság határozatában elutasította a reformpedagógiai tananyagnak ismert szervezési elvét, a „projekt” vagy a „komplex módszer”, amely a gyermeknek a művelődési anyagot nem szakok szerint elválasztva, hanem életszerű egységekben kell elsajátítania. Elvetették a Stanley Hall szerinti reformpedagógiai szemléletű komplex, integrált, szabadon asszociált és a gyermekek érdeklődéséhez

⁴⁸ Például Celestin Freinet, aki törekedett arra, hogy lehetőleg a reformpedagógia minden irányzatáról személyes tapasztalatot szerezzen, az első nyugati delegációval 1925-ben járt a Szovjetunióban. Élményeiről az Egy hónap az orosz gyerekekkel című írásában számolt be. (Ballangó, Galambos, Horváth H. és Staudinger, 1990.)

⁴⁹ 117, 246–247, 337–338, 436, 440, 519–521. oldalakon (Kairov–Székelyné, 1956: 683. o.)

igazított tananyagot, és visszatértek a régi iskola tudományterületek szerinti tantárgyi rendszeréhez, amelyben nem magát a tudományt, hanem „a tudomány alapjait” kellett tanítani (Kairov, 1952).

A történelem felismert objektív fejlődésének és a természet törvényeinek ismeretében a társadalom irányítása tudományos kérdés, a természet feletti uralom szakmai teendő, miképpen az ipar és a mezőgazdaság is, s így e gyakorlatias okok miatt indokolt az iskolákban tudományalapú tárgyakat oktatni, a vasgyártástól, a micsurini kertészettől a tudományos materializmusig.

A központosított oktatásigazgatás minden iskolába eljuttatta a tudományra alapozott fejlődés tankönyveit, hogy a tudomány termelőerővé váljon. Egy, a második világháborút megjárt tüzértiszt meghökkenve írta naplójában: 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?” (idézi Saly, 1995. 32. o.). Ezen és ekképpen akart a sztálini oktatáspolitikát változtatni.

A forradalom előtti herbanti pedagógia visszavételével Sztálin az iskola tevékenységét, a gyermek korábban hangoztatott érdekeinek követését az állam érdekéhez igazította. Az iskolán belüli hierarchia visszaállt, újra megerősödött, a diákönkormányzattal szemben védeltséget kapott a tanító. Újra lehetett büntetni, fegyelmezni, buktatni, s kötelezővé vált a számjegyekkel történő értékelés. A szocialista munkaiskolából gyermekmunka, illetve az állami érdekekhez illeszkedő munkaerőképzés lett⁵⁰ (Polónyi, 2004).

⁵⁰ A gazdaság- és pedagógus-központú, és a tervszerűség szempontjainak összehangolásának példája 1951-ből novo-jegorszki középiskola tanárnőjének a bukás káros voltáról tartott, pénzjutalommal elismert előadása, amelyben kifejti, „nemcsak az a baj, hogy fiúk vagy a lányok egy két éves késéssel kapcsolódnak be az életbe, s ezek az évek a termelés valamilyen ágában elvesznek, hanem az is, hogy az osztályismétlés bizonyos mértékben gátolja a rendszeres nevelőmunkát” (N. 81 o.).

Bebizonyosodott, hogy nemcsak a polgári berendezkedés iskolája lehet terhelő, szorongást okozó, azaz távolról sem gyermekközpontú, hanem a szocialista is. A gyermekközpontú utópiát lecserélték államközpontú ideológiává, s a személyiség kibontakoztatásának tervéből a gondolat ellenőrzése kerekedett ki. A reformpedagógia antikapitalista víziója semmibe foszlott.

A különféle szinten a továbbtanulás irányát a központi tervezés által feltárt és kijelölt társadalmi szükségletek kielégítéséhez rendelték. Az irányított továbbtanulásnak nemcsak gazdasági, hanem társadalompolitikai szempontjai is intézményesültek. Az ellenséges osztályok gyermekeit, még ha jól felkészültek is voltak, a felsőoktatástól távol tartották, míg a munkás- és parasztszármazású tehetségek állami támogatásra számíthattak. A társadalmi-politikai elit gyermekei a húszas évek végétől már nem reformpedagógiai ihletettség szellemében – projekt módszerrel – tanultak, hanem a tudományos szocializmus és a tudományos tantervelmélet útmutatásai szerint tudományalapú tantárgyaik voltak, s innen mentek a nagytekintélyű egyetemek szelektív szakjaira.

A sztálini szocializmus éveiben a brutálisan levezényelt száznyolcvan fokok fordulat előtti időszak vált a későbbi korok szocialista pedagógia viszonyítási pontjává.

A népi-nemzeti és a szocialista pedagógia a II. világháborút követően Magyarországon

Magyarországon a pedagógia és a társadalmi egyenlőség gondolata a szovjet csapatokkal visszatérő emigráns magyar kommunisták megjelenésével, valamint a velük szövetséget kötő, korábban népnemzeti vagy szociáldemokrata pedagógusok-pszichológusok hatalomra jutásával került közhatalmi dimenzióba. Hirtelen egy oldalon találta magát a zsidósága miatt munkaszolgálatba hurcolt, európeér gon-

dolkodó, Mérei Ferenc és a kiváló harmadikutas, völkisch irányzatot képviselő, pedagógus, Karácsony Sándor.⁵¹ Az utóbbi 1942-ben még úgy látta, hogy „a faji kérdés egyetemes kulturális kérdés. Lehet-e a nevelés magyar? Azt gyanítom, hogy lehet” (Karácsony, 1942b: 514, kiemelés az eredetiben).⁵² Mint minden rendszerváltás és újrakezdés, a magyarországi is zavaros és illúziókkal terhelt volt.

1945 után egyszerűen kihagyták a kánonból a háború előtti, át nem menthető jobboldali pedológusokat (Sáska, 2008). A szelektíven értelmezett reformpedagógia és a haladás, a társadalmi egyenlőség eszméje állami ideológiai szintre emelkedett 1945 után. Példaképét az addigra már jószírvével elfeledett Nagy László személyében találta meg. A háború utáni korszak befolyásos és szakmai tekintetben nagyra tartott kommunista pedagógusa szerint az 1945. évi köznevelési reformintézkedések – köztük az egységes, általános nyolcosztályos iskola megteremtése – elválaszthatatlanok Nagy László mun-

⁵¹ Karácsony három munkáját ajánlja a nemzetnevelés tanulmányozói számára (Karácsony, 1937, 1941, 1942) a Felsőkereskedelmi Iskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének kiadásában megjelent *A magyar öntudat kistükré* című könyv (Baránszky-Jób, 1943: 228. o.) az olyan gyakorló fasiszta személyek munkáival együtt, mint pl. Bosnyák Zoltán: *A magyar fajvédelem úttörői* (ő a Zsidókérdést Kutató Magyar Intézet vezetője, akit háborús bűnei miatt kivégeztek, lásd Életrajzi lexikon <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC00523/02196.htm>), és olyan, csak a kor szavát hallató pedagógus szakemberek között, mint például az emberföldrajz jelese Hézsér Aurél (lásd Életrajzi lexikon <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC05727/06319.htm>), vagy a nem náci irányú nacionalizmus mellett érvelő Joó Tibor (lásd Életrajzi lexikon <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC06879/07086.htm>).

⁵² Hatása jelentős Debrecenben és a református pedagógusok között. Kiss Árpád 1943-ban adja ki Karácsony hatását mutató *Mai magyar nevelés* című könyvét. Ugyanebben a szellemiségben dolgozott a nemzeti-faji szemléletben és reformpedagógiában egyaránt tevékenykedő, ma már elfeledett, szintén debreceni református lelkész-pedagógus, Nánay Béla is (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára, elektronikus könyvtára <http://digit.drk.hu/?m=lib&book=3&p=2010>, [2007-07-24]).

kasságától (Kemény G., 1948: 112. o.). Ámbár az öntörvényű Nagy László munkásságából ez az oktatáspolitikai irány, de éppenséggel az ellenkezője is kiolvasható.

Az 1945-ös fordulat után a pedagógia feladata az új társadalom számára egy újfajta ember megteremtése és a nemzeti jelleg kialakítása lett. Amint a kor vezető pedagógusa hirdette: „Az igazi megújulás (...) csak az emberekben jöhet létre. Hallatlan erőfeszítésre van tehát szükség, hogy a magyar nevelő méltó legyen az új magyar iskolához” (Országos Köznevelési Tanács az 1945–46. évre kiadott kiélesztő utasítása, idézi Kiss Á., 1948: 29. o.).

A nyolcosztályos gimnáziumból, a négyosztályos polgári iskolából és a hatosztályos népiskolából szervezett nyolcosztályos egységes általános iskola kialakítása az „igaz megújuláshoz” volt szükség. Az egységes szerkezetű és tantervű új iskolatípus a társadalmi egyenlőséget célozta meg. Azon a feltételezésen alapult, hogy a közös és kötelező és a gimnáziumokhoz képest csökkentett és a polgári iskola értékrendje szerinti műveltséganyag tanítása és tanulása kiküszöböli a korábban tapasztalt társadalmi szelekciót, hiszen mindegyik gyermek természeti eredetű lélektani sajátosságai azonosak, közöttük a bántó és igazságtalan különbséget a társadalom, közelebről, családjuk helyzete hozza létre. Ha származásától függetlenül ugyanazt kapja minden gyermek, és a tudományosan feltárt lélektani szempontokat szakszerűen követi a pedagógus az iskolában, akkor e téren megvalósul a társadalmi egyenlőség. A gondolat mélyén meghúzódó tudományos feltételezés természetesen nem magyar eredetű, általánosan elterjedt volt a Harmadik Birodalomban, és a demokratikus országok baloldali gondolkodású értelmisége körében is a hitleri birodalom pusztulását követően (Sáska, 2001).

A második világháború után, az újrakezdés hangulatában újra felvirágozott egy kis időre Európában a gyermektanulmányozás (Németh, 1996). A baloldali gondolatok komoly legitimitást kaptak, elég itt csak az európai oktatási közéletre nagy hatást gyakorló Langevin fizikus és marxizmust s a fejlődéslélektant összekapcsoló

Wallon⁵³ (Pléh, 2000) tervezetére⁵⁴ (Gratiot-Alphandéry, 1994) és hasonlókra utalni (Kemény, 1947). Ugyanez a jelenség figyelhető meg a magyarországi gyermektanulmányozás esetében is. A korábban – világnézeti és faji okokból – üldözött, emigrációba kényszerített baloldali, a pszichológiához, ezen belül különösen a pszichozinálziszhez kötődő (orvosi) ága jelent meg (Szummer, 2005), s a fentebb ismertetett jobboldali gyermektanulmányozók (Kosztter-szitz) egy része kiszorult a közéletből, másik része pedig retorikát váltva folytatni tudta a gyermekek érdekeinek szolgálatát.

Az 1948-as év a kor szóhasználatában a „fordulat éve”, a kommunista hatalomátvétel ideje a sztálini típusú szocializmus megteremtésének kezdete. A magyar belpolitika számos tekintetben követte a

⁵³ Wallon, Henry (Párizs, 1879. jún. 15. – Uo. 1962. dec. 1.): francia pszichológus, a fejlődéslelektan kiemelkedő alakja. Filozófiai és orvosi diplomát szerzett. Az I. világháború után kezdett pszichológiát tanítani a Sorbonne-on, majd a Collège de France professzora lett. Gyermekpszichológiai laboratóriumot alapít Párizsban. Rövid ideig közoktatási miniszter is volt. Életművének alakulásában fontos szerepet játszott J. Piaget-val folytatott vitája, a két mester művei gyakran e párbeszédben való állásfoglalásként születtek. Pályájának utolsó szakaszában a pedagógiai és szociálpszichológiai gondolat kerül előtérbe. Ennek termékei a Languevin–Wallon-tervként ismert oktatásireform-javaslat és a genetikus szociálpszichológia tárgyú tanulmányai. Tanítványai közé tartozott R. Zazzo, valamint a magyar Mérei (Kalmár, é. n., a).

⁵⁴ A tervezet megszületésének körülményeiről tudni lehet, hogy már 1936-ban, amikor a baloldali Népfront került hatalomra Wallon csatlakozott Jean Zay miniszter felkérésére a magyar nyelvterületen is jól ismert Roger Gall és kevésbé ismert Alfred Weiler és Gustave tanfelügyelő által vezetett a középiskolát érintő „Az új osztály” kísérlethez, amelynek eszmei alapját a magyar szakmai körökben szintén jól ismert reformpedagógus, az ’új iskola’ mozgalom jelese, a belga Decroly szolgáltatta.

Ebből a szakmai-politikai körből és az ellenállásban 1942-óta résztvevőkből tevődött össze az a huszonhárom tagú minisztériumi bizottság, amely elkészítette a reformtervezetet és a Parlament elé terjesztette. A parlament azonban ezt sohasem tűzte napirendre (Gratiot-Alphandéry, 1994).

szovjet mintát. Nálunk is megerősödött az osztályelnyomás miatt és ezért „önhibájukon kívül” nem iskolázott munkás- és paraszt-fiatalok egyetemi képzése, s a szakértelességi és a felnőttek gyorsított oktatása (Sáska, 1992a). Az állam bürokratikus ereje vette át az egyéni akarat és erőfeszítés szerepét. Az egyén sorsának alakulásában az arctalan és végzettszerűen ható társadalmi okokat sokkal súlyosabbnak tartották, mint az egyén felelősségét önmaga cselekvésével szemben.

A szovjethez rendkívül hasonló gyakorlat alakul ki Magyarország és számos jel szerint valamennyi szovjet érdekszférába tartozó ország oktatáspolitikájában is. Ami a mintaadó országban a húszas és harmincas évek alatt zajlott, az új-szocialista országokban megismétlődött. A pedagógia előbb nagy tért, súlyt és állami elismerést kapott, majd később felszámolták.

1948-ban a komoly politikai szerepet játszó, szakmai legitimációjú, olykor önállóságot élvező Országos Köznevelési Tanács (OKT) helyét a Henry Wallon tanítványa,⁵⁵ Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) töltötte be, amelyik formálisan párt és minisztériumi ellenőrzés alá került. Az intézet létrejöttével tisztán szakmai ügygévált a gyermek nevelése. A gyermek önálló törvényeinek kutatásából, a „közösségek rejtett hálózatának” vizsgálatából nemcsak a gyermeki társadalom öntörvénye tárul fel, hanem az egyenlők társadalmának víziója is kirajzolódik, vele együtt az a technika, amellyel meg lehet valósítani a gyermekközpontú iskolát és a szocialista társadalmat. Ez a szemlélet nem magyar specialitás, Nyugat-Európa-szerre egymással kapcsolatban álló hasonló eszméket követő intézetek, tanszékek, társaságok jöttek újra létre. Csakhogy ott demokrácia, nálunk pedig a proletárdiktatúra építése kezdődött, amelyben – többek között – a gyermek érdekeinek és a szocialista

⁵⁵ *Földes Ferenc* a munkaszolgálatban elpusztult a kommunista pedagógia embematikus alakja, akiről a szocializmus éveiben számos oktatási-nevelési intézményt neveztek el, maga is *Wallon*-tanítvány volt (Földes, 1967).

társadalom mibenlétének kizárólagos értelmezése, mint minden másban az egy-pártnak és vezetőinek a joga lett.

Magyarországon a gazdasági és politikai koncepciók perekként egy időben kezdődött a nem szovjet típusú szocialista közösségi kísérletek, például a NÉKOSZ felszámolása, s a totális berendezkedés kiépítésének kezdetén rendezték a szovjet harmincas évek mintája szerint a „pedológia perét” (Horváth, é. n., Knausz, 1986, 1988; Golnhofer, 2004), amelynek hasonlóképpen határozott ideológiai iránya volt. A közvetlen motívum az ágazati nómenklatura, a politikai tekintetben megbízható és az egy-párt döntéseit végrehajtók körének kialakítása szerepelt (Huszár, 2005. 21–27. o.), s végül is szélnek eresztették az oktatási tárca régi és új munkatársainak nagy részét 1950-ben.

Az egyetemi és a tudományos akadémiai önállóság felszámolását követően került sor néhány polgárinak minősített tudományterület, a szociológián, a kibernetikán, a genetikán, nyelvtudományon kívül a lélektan, a pszichoanalízis és gyermektanulmányozás intézményi rendszerének felszámolására. Megvonták a gyermektanulmányozás szocialista legitimációját, képviselőiket megbélyegezték, „önkritikára” kényszerítették, s a minisztériumi kádercserével egy időben bezárták az Országos Neveléstudományi Intézetet. A történet ismert és jól dokumentált (pl. Horváth, é. n., Knausz, 1986, 1988; Golnhofer, 2004).

A pedológia magyar bírálata, olykor szövegezése szembeszökően azonos a szovjetével, s meglehetősen machiavellisztikus viszonyokra utal, hogy történetesen Vajda György Mihály, Dénes Magda és Mérei Ferenc által bőségesen jegyzetelt ONI Értesítői szolgáltatották a bírálat érveit ellenük. Sőt, maga az Országos Neveléstudományi Intézet járt elől a tantárgyközpontú oktatás népszerűsítésében, a rendszerezett tudományos ismeretek oktatásában, és reformpedagógia elleni meginduló hadjáratban (Knausz, 1986).

Binét Ágnes (Hermann Imre-tanítvány) „A szocialista óvoda felé”, „Az állampolgári nevelés megalapozása az iskoláskor kezdetén” című cikkei világossá teszik, hogy álláspontja pszichoanalitikus, gyermek-

központú, politikai meggyőződése éppen úgy illeszkedik a politikai hatalom érték-irányához (Binét, 1949a, 1949b), mint korábban Nagy Lászlóé, csakhogy az egyik a szocialista, a másik pedig nemzeti irányt követ, noha mindketten a pedológusnak vallották magukat.

Bő fél évszázad távlatából úgy látszik, hogy az egyértelműen anti-kapitalista beállítódást mutató ONI-ban legalább a két-három értelmezés élt a szocializmusról: kettő erős, és egy erősen meggyengült. A két meghatározó eszme közül az egyik a sztálini típusú, a Magyar Dolgozók Pártja politikai gyakorlatát követte szorosan, a másik pedig az elvi, a határokon átnyúló, de a Szovjetunióban már tiltott gyermek-központú, reformpedagógiai alapú felfogást fogadta el. A harmadikat pedig népi-nemzeti szocialista irány volt, amelyet az ONT volt tagjai képviseltek, már félve.

Az 1950-ben hozott párthatározat (Simon, 1955) véget vetett e kettősségnek, a sztálini értelmezés lett egyeduralgó, s a másik az „igazi”, de eltiport szocialista kísérletként élt a mély-szocialisták emlékezetében, miképpen a szovjet húszas évek reformpedagógiai gyakorlata.

A magyarországi sztálini típusú szocialista fordulat a munkás-paraszt származású fiatalok pozitív diszkriminációjának fokozásához, a világnézeti nevelés megerősödéséhez, a termelés szükségleteit követő munkaoktatáshoz és a tudományalapú tantervi reformhoz és új tankönyvek kiadásához vezetett (Sáska, 1992b).

A tudományosság állami ideológiává és harci feladattá vált, éppen úgy, miként a Szovjetunióban. Elég felidézni a Magyar Repülő Szövetség Központi Vezetőségének szavait, hogy érzékeltessük az átpolitizáltság fokát: „Szocializmust építő hazánk [...] a Magyar Dolgozók Pártja vezetésével, [...] azt a feladatot adja meg dolgozó ifjúságunknak, hogy fokozott tanulással hódítsa meg a tudomány várát, hogy képesek legyenek a szocializmus felépítésének nagy és megtisztelő feladatára” (Karsai, é. n. 2. o.). A tudományban, a tudományos ismeretek oktatásában alapvetően modernizációs lehetőséget láttak, s a tudományos ismeretek birtoklását lényegében a szocializmus építé-

se technikai feltételének tekintették, és nem a társadalmi kiválóság szabályozó eszközének ekkor. Valamennyi iskolákban szelektív természetű tudományalapú tárgyakat oktattak, noha jól tudták, hogy mindezek megtanulása a munkás és paraszt családból érkezők többségének nagy feladatot jelent. A hagyományos iskolarendszer tudásalapú szelekcióját nem pedagógia, hanem társadalompolitikai eszközökkel kezelték 1963-ig. A gimnáziumi és egyetemi tanulástól távol tartották a volt uralkodó osztály gyermekeit, amelyet csakis a totalitárius társadalmakban lehetséges erőkoncentráció tett lehetővé.

Az állami ideológia állandó eleme maradt az új, a munkások és parasztok társadalmának építése, amelyben jobb jövő záloga a gyermek, a XX. században kidolgozott érvelési séma szerint.

A kor hangulatát tükrözi az ötvenes évek elejének propagandafilmjének, az „Állami áruház”-nak egy jelenete, amelyben Darvas Szilárd mint Glauziusz bácsi énekli az öreg könyvelő kedves dalát, ami unokájának fényképét nézve fakad fel belőle. A déd-, a nagyszülők és a szülők a kapitalizmusban éltek, és „hajlongtak sokat, és szolgáltak egyre másokat”. Noha mindkét generáció reménykedett egy boldogabb jövőben, s de „tudva jól, hogy a semmit kergetem, szánni tudtam minden gyermeket”. Nem úgy, mint a létező szocializmusban, „mert bizonyosság már, nem csupán remény, hogy szolgál nem lesz ez a kis legény. A képét nézve büszkén mondja szám: hogy ember lesz az én kis unokám.”

A LÉTEZETT SZOCIALIZMUS BELSŐ ELLENZÉKE

A magyar az oktatáspolitikai területén mozgó anti-sztálinista pedagógiai elit hivatkozási területét az 1930-es évek előtti orosz gyakorlatban találta meg, és a kormányzati állásponthoz képest sokkal megértőbbnek bizonyult a nyugat-európai radikális pedagógiai elképzelések iránt.

1956 őszén, a magyar pedagógiai szakmai és politikai elit Balatonfüreden ült össze, hogy számot vessen a múlttal, és munkatervet (!)

készítsen a következő esztendőre. A balatonfüredi pedagógus konferencián részt vevők 65%-ának első végzettsége vagy munkahelye a tanítóképző, polgári iskolai tanárképző vagy szakképzőiskolához kötődik, illetve politikai múltja (NÉKOSZ) emelte a könnyen átjárható pedagógiai, oktatásirányítási, oktatáspolitikai elitbe (Sáska, 2008). E körben a meghatározó álláspontok a tanárképzős Nagy László gyermekközpontúságát és magyarságtudatát állították Sztálin pedológia-ellenes és magyar nemzeti kultúraellenes politikájával szemben.

Kifejezték, hogy a szovjet és a szocialista pedagógiát két külön, egymástól elválasztandó tényezőnek tekintik: a szovjet szempontok nem szükségképpen azonosak a nemzetiekkel (a magyarral), és elutasítják a harmincas évek szovjet és vele együtt ezt a szellemet követő magyar oktatáspolitikáját.

A pedagógia, az állami iskola szerintük továbbra sem közszolgáltatás, hanem (az elvi) gyermek szolgálata. Álláspontjuk egyszerre szovjetellenes és gyermekközpontú, ahogy platformjuk záró mondataiban olvasható: „soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek ügyének bátor szolgálatától” (Pedagógiai Tudományos Intézet, 1957. 396. o.). 1957–58-ban azonban mégiscsak támadt akkora ellenerő, hogy leverje ezeket a próbálkozásokat, s megfeddje, megfenyegetse azokat, akik kimondták: a harmincas évek szovjet oktatáspolitikája „visszaállította a skolasztikus iskolát” (Nagy, 1958. 413. o.), „elsorvasztották magának az autonómiának a gondolatát”, újjáélesztették a „feltétlen tekintély elvein nyugvó iskolát” (Szarka, 1958. 302. o.).

A sztálini szocialista pedagógia hívei szerint 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. o.). A Nagy Imre-, illetve Kádár-korszak Sztálin-ellenes, de szocialista pedagógiai elitje szerint azonban a jeles kommunista vezető neveléstudós és politikus, Szarka József állítása tarthatatlan, és ezért „hagyományos iskolát [...] vissza

kell reformálni (sic!), ember-, és gyermekarcúvá (sic!) tenni” (Faludi, 2000. 12. o.). Az „emberarcú szocializmus” jelszó a Sztálin- Rákosi szocializmusának alternatívájaként, demokratikus szocializmus ideológiai elemeként jelent meg. A pedagógia képviselői ugyanezt a marxizmus reneszánszát fogalmazták meg a maguk szakmai nyelvén: legyen gyerekközpontú a szocializmus, amely a szocialista nevelő iskolához való a visszatérést jelentette.

A posztisztálini gondolkodás első szellemi erőfeszítései a korábban üldözött vagy egyoldalúan értelmezett az eszmék rehabilitálására, újraértelmezésére irányult. A szocialista eszme nagy teoretikusának, Marx tanaihoz való visszatérés a meghatározó ideológiai vonulat. 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 pedagógiai reneszánszához vezetett” (Faludi, 2000. 12. o.).

A pedagógiai reneszánsz Makarenko újraértelmezését (Pataki, 1966), a reformpedagógiai szemléletnek, a Tanácsköztársaságnak és oktatáspolitikájának, valamint a 20-as évek szovjet-orosz oktatásügyének, később az amerikai progresszív pedagógusok rehabilitálását jelentette.

Magyarországon mindez Nagy Imre és Kádár János politikájának a teremtménye, amely távolról sem önálló magyar belpolitikai és szakmai fejlődés következménye. Magyarország ugyanis éppen úgy követte a Szovjetunió belpolitikai változásait, mint valamennyi szocializmust építő ország (Sáska, 1981). Kelet-Európában kisebb-nagyobb mértékben, de mindenütt követték Hruscsov desztalinizációs politikáját, új oktatás politikáját. A sztálini pedagógiai elmélet óvatos és szakmai keretek között tartott lebontási kísérletét reprezentálja „Az új iskolának új didaktikát” beszédes című könyv (Illés, 1964).

A sztálini típusú szocializmust elvető (szakmai) nézetek képviselői maguk is szocialisták (vagy ha úgy tetszik, kommunisták) voltak,

akik elfogadták, hogy továbbra is lehetséges a termelőeszközök közösségi tulajdonba vételével, a kulturális monopóliumok megtörésével a szocialista társadalom megteremtése és felépítése, mely demokráciát, társadalmi egyenlőséget, a személyiség mindenoldalúságát hozza el mindenkinek. Az idő múlásával azonban egyre világosabban lehetett látni, hogy a reális szocializmusban tagolt maradt a társadalom, volt lent és fent, hierarchikus viszonyok uralkodnak, és nem a munkás- és a parasztosztály a fő haszonélvezője e berendezkedésnek. Bebizonyosodott, hogy az ígéretekkel ellentétben van újratermelődő szegénység a szocializmust építő államban is, holott az igazi szocializmusban ez nem volna lehetséges. Amint feladják a társadalmi mobilitás bürokratikus szabályozási rendjét, már nem a származástól függ a továbbtanulás lehetősége, az iskolázott szülők gyermekeinek érdekeit szolgálja az iskola, a hátrányos helyzetű gyermekek buknak meg, maradnak ki, ők a rossz tanulók, s ők azok, akik nemhogy továbbtanulnának, hanem leszakadnak (Lukács, 1991). Ez a tény a szocializmus útjáról való letérés látható bizonyítéka, melyet két okra vezettek vissza: az egyik a sztálini modell, a másik pedig a polgári társadalom hagyományainak továbbélése, hiszen még a hatvanas–hetvenes években is az iskola világa, módszerei, kultúrája, szerkezete éppen olyan, mint a polgári társadalomé és a sztálini berendezkedése: szelektív, tudásra épülő, hierarchikus, minősítő, versenyelvű és nem szocialista nevelőiskola. A magyar (oktatás)politika sajnálatosan a napi működtetési és politikai – elsősorban – problémák megoldására fókuszál, holott a „jövő szükségleteitől való meghatározottság a kommunista (szocialista) nevelés alaptörvénye” (Loránd, 1974a. 10. o.). A hivatkozott szerző szerint a jobb jövő elherdálása a baj. Úgy látja, hogy megdöbbenően békésen él egymás mellett a mindenoldalúan fejlett ember eszménye – amely a kommunista nevelés „felismert objektív szükséglet[e] és a vele szöges ellentétben álló gyakorlat” (Loránd, 1974a. 10. o.). E kettősségről ír Ágoston György, a sztálini korszak kegyeltje a hetvenes években a Neveléstudomány című könyvében (Ágoston, 1970).

Az empirikus szocializmus hétköznapi gyakorlatában az iskola éppen olyan „oktató”-fajta, mint a polgári társadalmakban. „A nép egyszerű gyermekét, akit a kapitalizmus kiszorított az ismeretek számos területéről, most [a szocializmusban S. G.] végighajszolják az ismeretek számos területén. Ebbe fullad bele a szocialista társadalom számára a boldogságot, a szabad kibontakozást jelentő igény is” (Loránd, 1974a 10. o.). Pedig a marxi és a gyermekközpontú pedagógia elmélete szerint a piac és a magántulajdon hiányából és a munkás-paraszt uralomból egyenesen következne az „igazi” szocialista és demokratikus iskola megteremtésének szükségessége, a szocialista nevelőiskola létrejötte (Loránd, 1973a, 1973b, 1974b). A kapitalizmusban azonban meddő minden effajta jó szándékú pedagógiai kísérlet, állítja egy másik belső ellenzéki neveléstudós, mert a társadalmi viszonyok elutasítóak (Mihály, 1980), de csak addig, amíg kapitalizmus sírásója, a munkásosztály át nem veszi ott is a hatalmat, s megteremti a szocializmus építésének feltételeit.

Az alternatívát a szocialista nevelő, azaz munkaiskola kínálta a hatvanas években. Ezekben az iskolákban látták az önigazgató, önfejlesztő közösséget, a mindenoldalúság megvalósításának kísérletét, a tiszta marxi és lenini feltevéshez igazodó pedagógiák megvalósíthatóságának bizonyítékát, amelyek közül csak az egyik volt Gáspár László kísérleti iskolája (Gáspár, é. n., 1977, 1978, 1984). A szocialista nevelőiskola mint a szocializmus kritikai (amerikai kifejezéssel éve: alternatív) iskolája számos helyen működött, Magyarországon hosszabb-rövidebb ideig például Jánoshalmán, Budapesten a Hernád vagy a Kertész utcában, Ózdon, a Béketelepi I. számú iskolában (Hunyady, 1970; Rozsnyainé, 1968; Szabados és Templom, 1970; Székely 1970; Loránd, 1976, Erősi-Madár, 1970). A szocialista munkaiskola eszménye az iskola empirikus (tehát nem a teoretikus) világában rendszeresen megtört a realitásokon, ahogy ez bebizonyosodott a szentlőrinci kísérlet (lásd részletebben Trencsényi, 2002) esetében is (Andor, 2002).

Az empirikus szocializmus belső ellenzéke a sztálinizmus-sal együtt utasította el a központosított irányítási módot nem csak

azért, mert az tagadja az ország, az állam érdekeinek az egyéni szempontokat mellőző jogosultságát, a társadalom és gazdaságirányítás racionalizmusát, hanem főként azokért a bűnökért, amelyek megakadályozzák az emberi közösségek létrejöttét, egy állam nélküli, önigazgató, önkormányzó együttműködő kis közösségek létrejöttét, amelyek megvalósításához a decentralizáció képzete kötődött. A napi politika és a gazdasági problémák megoldási kényszerei egyre távolabbra vittek az eredeti szocialista eszméktől, amelyek hívei azonban szép számmal vettek részt az állam- és a pártirányításban és folytattak politikai harcot az elvtelen, de pragmatikus gyakorlatot képviselő realistákkal szemben, olykor ciklikus sikerrel. Az 1961-es, 1972-es és az 1985-ös nagy oktatáspolitikai fordulatok mind vissza akarják hozni a régi, még tiszta szocialista értékeket. Párt- és állami dokumentumok mindegyikében olvasható (értelemszerűen a reformleállító 1965-os és 1974–75-ös döntésekben kevésbé), hogy az iskola alapuljon szocialista értéken; s legyen közösségi és munkaiskola.

Olyan iskolákat akarnak létrehozni, amelyben a gyermeki személyiség kibontakozik. Legyen a központban a képességfejlesztés és a tantárgyközi integrált tananyag, az osztályozás helyett a szöveges értékelés. A lemorzsolódást mellőző és bukásmentes iskola megteremtését írják elő a párt- és állami dokumentumok. Mindezekkel együtt minden esetben megjelentek a jó képességű munkás-, parasztyermekek továbbtanulását segítő bürokratikus intézkedések. Mindezek tisztán antikapitalista, versenyellenes, a társadalmat a gyermeki képességek és tehetségek alapján szervezni szándékozó őszinte pedagógia gondolatok adják az állami és pártirányítás szakmai-ideológiai alapjait. Akárhányszor tantervi reformra nyílt alkalom, minden esetben tananyag csökkentésére vagy korrekcióra (1985-ben), bukztatás tilalmára, az osztályozás felpuhítására, az elvileg a gyermeki érdeklődéshez igazodó tananyag bevezetésére került sor, de a praxis mindezeket az akaratokat rendre homokba futtatta (Sáska, 1992a).

*

Végezetül pedig itt annyi mondható, hogy számos jel szerint az 1985-ös önigazgató társadalom és iskoláját lehetővé tevő oktatási törvényt követő, valamint az 1990. évi rendszerváltás után időszakban ismét teret kaptak a reformpedagógia képviselői, többnyire a bukott rendszer belső ellenzéke a közoktatás-politika formálásában. Mintha a pártok többségének Jászi Oszkár demokratikus szocializmusának eszméi adták volna az ideológiai alapot (Sáska, 2002–3, 2006). Az sem kétséges, hogy erre mély-konzervatív válasz született 2010-ben. Elég, csak az értékrend-váltást tudatosító első intézkedésre utalnunk: a bukások tilalmának feloldására, a szöveges értékelés visszaszorítására, a tankötelezettség idejének csökkentésére

Ennek az időszaknak a tárgyyszerű elemzése még várat magára, amelynek az ideje akkor jön el, ha a közvetlen politikai érdekek elenyésznek, és a sérelmek eltompulnak. Ha eljön, egyáltalán.

- Ágoston György (1970): Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Andor Mihály (2002): Adalék a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, 12. sz. 74–77. o.
- Áment Erzsébet (szerk.) (2005): Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadása és cikkei 1908–1928-ig. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Aron, Raymond (2005): Demokrácia és totalitarizmus. L'Harmattan Kiadó–Szegedi Tudományegyetem Filozófia Tanszék, Budapest.
- Avrich, P. (1991): Ferrer vértanúsága. In Bozóki András – Sükösd Miklós (szerk.): *Anarchizmus. Századvég*, Budapest. 350–375. o.
- Baader, M. S. (2005): A vallás és reformpedagógiai bensőséges kapcsolata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 28–38. o.
- Balázs Béla (1929): Előszó. Nikolaj Ognev: Kosztja Rjapcev naplója. Korunk, 1. sz.
- Ballangó Jánosné, Galambos Rita, Horváth H. Attila, Staudinger Beáta (szerk. 1990): *Freinet-vel könnyebb. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom*.
- Baránszky-Jób László (szerk.) (1943): A magyar öntudat kistükré. Ötödik kiadás. A felsőkereskedelmi Iskolai tanárok Szövetségének kiadása, Budapest.
- Bauer, J. van – Venter György (1999, szerk.): Az iskolai autonómia. Válogatás az 1997. évi augusztus 31. és szeptember 1. között Nyíregyházán megrendezett nyári akadémia előadásaiból. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Bellér Béla (1969): A Magyar Tanácsköztársaság iskolapolitikája. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 218–236. o.

- Berei Andor (1962, szerk.): Új magyar lexikon. 6. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Binét Ágnes (1949a): A szocialista óvoda felé. Köznevelés, 11. sz. 294–299. o.
- Binét Ágnes (1949b): Az állampolgári nevelés megalapozása az iskoláskor kezdetén. Köznevelés, 21. sz. 597–598.
- Borgos Anna – Erős Ferenc – Litván György (2005, szerk.): Mérei élet-mű. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1970): La Reproduction. La fonction idéologique du système d'enseignement. Ed. Minuit.
- Burleigh, M. (2001): The Third Reich: A New History. Hill & Wang, h. n.
- Castel, R. (1998): A szociális kérdés alakváltozásai. Max Weber Alapítvány, Wesley Zsuzsanna Alapítvány. Kávé Kiadó, Budapest
- Cremin, L. (1961): The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957. Alfred S. Knopf, New York.
- Czeizel Endre (1998): Somogyi József munkássága a ma orvosgenetikusának a szemével. In Karikó Sándor (szerk.): A fenomenológiától a nemzeteszméig; Somogyi József életművéről. In: Karikó Sándor (szerk.): A fenomenológiától a nemzeteszméig. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1961): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. MacMillan, New York.
- Dewey, John: (1964) Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico, China, Turkey, 1929. New York. Teachers College, Columbia University.
- Donáth Péter (2007): Adalékok Nagy László pályájához, 1918–1922. Trezor Kiadó, Budapest.
- Domokos Lászlóné (1909): Előadás a gyermeklélekről. Szeged és Vidéke, február 27, 4. o. In Áment Erzsébet (szerk.) (2005): Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadása és cikkei 1908–1928-ig. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 14–15. o.
- Erősi Ferenc – Madár Pál (1970): Az iskolaközösség tevékenysége a lakóterületen. In Hunyady Györgyné (1970, szerk.): Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok). Tankönyvkiadó, Budapest. 281–338. o.

- Etkind, A. (1995):** The Reception of Psychoanalysis in Russia until the Pe-restroika. In Kutter, P. (ed.): Psychoanalysis international: a guide to psychoanalysis throughout the world. Bad Cannstatt, Stuttgart.
- Etkind, A. (1999): A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban. Európa, Budapest.
- Faludi Szilárd (2000): Utópia és valóság dialógusa Gáspár László életművében. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. 11–15. o.
- Ferge Zsuzsa (1984): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1984.
- Földes Ferencné (1967, szerk.): Földes Ferenc Válogatott írások. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Frank Tibor (1997): Budapest alkímiája. Fizikai Szemle, 3. sz.
- Friedson, R. (é. n.): Radical Educators in New York City, 1909–1915. Web: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/radicaled.html#rela>
- Furet, F. (2000): Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1977): A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartama. In Horváth Márton (sorozatszerk.): Neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat. 9. kötet. 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 (é. n.): A munkaiskola. Web: <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/M.xml/munkaiskola.html>.
- Gershom Sholem (1995): A kabbala helye az európai szellemtörténetben. Atlantisz, Budapest
- Gesell, S. (2004): A természetes gazdasági rend szabadföld és szabadpénz révén. Kétezerregy Kiadó, Piliscsaba.
- Golnhofer 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, S. J. (1999): *Az elméricskelt ember*. Typotex, Budapest.
- Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Válogatta Mario Alighiero Manacorda. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Gratiot-Alphandéry, H. (1994): Henri Wallon. Prospects: the quarterly review of comparative education, (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), 24. 3–4. sz. 787–800. o.
- Hainstock, E. G. (1986): *The Essential Montessori*. Plume, New York.
- Hári Ferenc, dr. (1936a): Háromnapos tanárgyűlés Bayreuthban. Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny, 9–10. sz. 383–384. o.
- Hári Ferenc, dr. (1936b): A németországi iskolák helyzetképehez. A német Hitler–iskolák. Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny, 7. sz. 301–303. o.
- Hári Ferenc, dr. (1938/39): A német tanárképzés új szempontjai. Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny, 5. sz. 25–26. o.
- Hitler, A. (1996): Harcom (Mein Kampf). Interseas Editions National Hause Santon Isle of Man, h. n.
- 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.
- Holt, J. (1994): *How Children Fail*. Pitman, New York.
- Hobsbawm, E. J. (1978): *A tőke kora*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hoernle, E. (1971): A proletárnevelés alapkérdései. In Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógiai története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. II. köt. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hollander, P. (1996): Politikai zárandokok Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Horánszky Nándor (1997): Kiss Árpád. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth József, dr. (é. n.): Ötven éve történt. A Mérei vita. Web: www.sulinet.hu/elestudomany/archiv/2000/0049/merei/merei.html.

- Hunyady Györgyné (1970, szerk.): Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Huszár Tibor (2005): Az elittől a nomenklaturáig. Az intézményesített káderpolitika kialakulása és néhány jellemzője Magyarországon (1945–1989). Szociológiai Szemle, 3. sz. 8–70. o.
- Illés Lajosné (1975): A szovjet pedagógiai története 1917–1972. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illés Lajosné (1964, szerk.): Az új iskolának új didaktikát. Vita az oktatás didaktikai alapjairól a Szovjetunióban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illich, Ivan (1970): Deschooling Society. Harper and Row, New York.
- Imre Sándor (1920): A magyar nevelés. Budapest. Stark Ferenc kiadása
- Jakobi, J. (2005): A gyermek évszázada javított változatban. Iskolakultúra, 9. sz. 17–28. o.
- Jankovits Miklós (1935/36): Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában c. könyvéről. Pedagógiai Szeminárium, 3. sz. 173–175. o.
- Jászi Oszkár (1983): Marxizmus vagy liberális szocializmus. Magyar Füzetek könyvei. 6. sz. Dialogues Européens Association Malakoff
- Johnson, Paul (2000): A modern kor. A 20. század igazi arca. XX. Század Intézet, Budapest.
- Kairov, I. A (1952): Pedagógia. 5. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kairov, I. A. – Székely Endréné (szerk.) (1955–1956) Makerenko művei I.-VII. kötet Akadémiai Kiadó, Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kalmár Magda (é. n.): Wallon, Henry. human.kando.hu/pedlex/lexicon/W.xml/Wallon.html.
- Kalmár Magda (é. n., b): Piaget, Jean. human.kando.hu/pedlex/lexicon/P4.xml/Piaget.html.
- Karácsony Sándor (1937): A magyar ifjúság lelki arca. Budapest.
- Karácsony Sándor (1939): A magyar észjárás és a közoktatásügyünk reformja. Exodus, Budapest.
- Karácsony Sándor (1941): A magyar világnézet, Budapest.
- Karácsony Sándor (1942): A magyar lélek. Budapest.
- Karácsony Sándor (1942b): Ocsudó magyarság (szakásrendszer és pedagógiai). In Karácsony Sándor: A neveléstudomány társas-lélektani alapjai. Harmadik kötet. Exodus kiadás. Budapest.

- Karikó Sándor (1999, szerk.): A fenomenológiától a nemzeteszmeig; Somogyi József életművéről. Magyar Elektronikus Könyvtár. Web: <http://mek.oszk.hu/00000/00082/fulszoveg.html>.
- Karsai Endre (é. n.): Vitorlázórepülés. H. n., k. n.
- Kékes Szabó Mihály (1997): Somogyi József. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. III. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 304. o.
- Kelen Jolán (1969): A Magyar Tanácsköztársaság iskolareformja. Pedagógiai Szemle, 3. sz. 95–118. o.
- Kemény Ferenc (1935): A fasiszta nevelés- és oktatásügy. Néptanítók lapja és Népművelési Tájékoztató, 12. sz. 527–529. o.
- Kemény Gábor (1947, szerk.): Nevelési reformok a második világháború után. A nevelők továbbképzését irányító tanulmányok. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium. Budapest.
- Kemény Gábor (1948): Nagy László és az új magyar pedagógia. In: Kiss Árpád (szerk.) A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Kenyeres Ágnes (é. n., szerk.): Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990. Web: www.mek.oszk.hu.
- Key, E. (1976): A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kilpatrick, W. H. (1939): Philosophy of John Dewey. Northwestern University Evanston and Chicago Press, h. n.
- Kiss Árpád (1943): Mai magyar nevelés. Debreceni Könyvek Kiadása. Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen.
- Kiss Árpád (1948): A magyar köznevelési reform. In Kiss Árpád (szerk.): A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Kiss Zsuzsanna (2011): A gonosz nyomában-a náciizmus lélektani magyarázatai. BUKSZ, 1. sz. 31–36. o.
- Klebsberg Kunó (1926): A magyar gyermekvédelem. Web: <http://www.flagmagazin.hu/millennium/gyermekevedelem.htm>.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. Pedagógiai Szemle, 11. sz. 1087–1102. o.

- Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1042–1047. o.
- Kozol, Jonathan (1967): *Death at an Early Age*. Houghton Mifflin, Boston.
- Köte Sándor (1960): Közoktatási reformtervek az első világháború előtti években (1910–1914). In Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szokolszky István – Tettamanti Béla (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1959. Akadémiai Kiadó, Budapest. 607–645. o.
- Köte Sándor (1963): A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1979): A Tanácsköztársaság közoktatás-politikai és pedagógiai törekvései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kautz, Heinrich (1934): *Dies Stellung des Humanismus in de neuen deutschen Padagogik*. Pharus. XXIV. 97–119. o.
- Loránd Ferenc (1973a): Az iskola demokratizálásának nehézségei. *Köznevelés*, 9. sz. 9–11. o.
- Loránd Ferenc (1973b): Pillantás a jövőből. *Köznevelés*, 34. sz. 22–25. o.
- Loránd Ferenc (1974 a): A szocialista nevelőiskola funkciói. *Köznevelés*, 5. sz. 10–12. o.
- Loránd Ferenc (1974b): A szocialista nevelőiskola négy fő pillére. *Köznevelés*, 6. sz. 9–11. o.
- Loránd Ferenc (1976): A Kertész utcaiak iskolám története. Magvető Könyvkiadó, Budapest. *Elvek és utak*.
- Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Educatio, Budapest.
- Madarász Aladár (2005): Szabad pénz az alvilágból. *BUKSZ*, 2. sz. 152–162.
- Mannheim Károly (2000): *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Mérei Ferenc (1949): Az általános iskolai tanterv kritikája. A felső tagozat óraterve. *ONI Értesítő*, 2. sz. 20–33.
- Mérei Ferenc (1971): A közösségek rejtett hálózata. *Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*, Budapest.
- Mészáros István (1970, szerk.): *A szent, a várt szélvész*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mester János dr. (1936): *Az olasz nevelés a XIX. és a XX. században*. Királyi Magyar Egyetemi nyomda, Budapest

- Mihály Ottó (1980): Válság és radikális kiútkeresés. In Bálint Mária – Gubi Mihály – Mihály Ottó (szerk.): A polgári nevelés radikális alternatívái. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései. Iskolakultúra, 2. sz. 52–63. o.
- Moss, M. E. (2004): Mussolini's Fascist Philosopher, Giovanni Gentile Reconsidered. Lang, h. n.
- Mussolini, Benito (1935): The Doctrine of Fascism and Institutions. Ardita Publishers, Roma.
- Nagy László (1915): A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nagy László (1930): A tehetség kifejlődésének fő tényezői. In Tehetség problémák. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadták: Balassa László, Hermann Imre stb. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest. 81–82.
- Nagy Péter Tibor (1992): A magyar oktatás második államosítása. Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): A keresztény-nemzeti eszme legitimációs funkciói. Előadás, „Hatalom, legitimáció, ideológia” című konferencia, Miskolc, 2005. november 18.
- Nagy Péter Tibor (2011): A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. Pedagógiai Szemle. 5. sz. 407–415.
- Nagy Sándor (1976, szerk.): Pedagógiai lexikon. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1977, szerk.): Pedagógiai lexikon. II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1978, szerk.): Pedagógiai lexikon. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh András (1996): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Nietzsche, Friedrich (1996): Adalékok a morál genealógiájához. Holnap Kiadó.
- Németh András (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógiai ambivalens kapcsolatáról. In: Németh András (szerk.): A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest. 181–206. o.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (2005, szerk.): Életreform és reformpedagógiai – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, E. (1999): Reformpedagógiai és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenyég funkcionális gyakorlatáig. Iskola-kultúra, 2. szám, 22–32. o.
- N.N (1951): Szorosabb kapcsolatot a pedagógiai tudomány és a gyakorlat között. Ucsitelszkaja Gazeta, április 21. sz. In A szovjet pedagógus szakszervezetek munkája. A szakszervezeti munka könyvtára. Népszava.
- Néptanítók Lapja (1936): Érettségi nélkül német egyetemeken. 60. o.
- Néptanítók Lapja (1937): Újfajta bizonyítvány a német iskolákban. 682.
- Nóvoa, A. (1994): Antónió Sérgió. Prospects, Paris, UNESCO, International Bureau of Education, 24. ¾. sz. 501–518.
- Ognyev, Nyikolaj (1968): Kosztja Rjabcev naplója. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Országos Neveléstudományi Intézet (1949): A Szovjet Kommunista (bolsevik) Párt Központi Bizottságának 1936. július 4-én kelt határozata a pedológiai eltévelyedésekről határozata. Értesítő 1. sz. május, 4–7. o.
- Ozori Ferenc – Bálint András (1927, szerk.): Tehetségvédelem és pályaválasztás. Az 1926. évi február hó 2-án és 3-én tartott országos kongresszus naplója, a tehetséges ifjak második kiállításának leírása és kapcsolatos mozgalmak ismertetése. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Pálvölgyi Ferenc (2005): A reformpedagógia vallásos dimenziói. Iskolakultúra, 9. sz. 38–50.
- Pataki Ferenc (1966): Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Piaget, J. (2005): Szociológiai tanulmányok. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): A lélektan története. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2004): A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 2. sz. 195–215. o.
- Pléh Csaba (é. n.): Vigotszkij, Lev Szemjonovics. Web: human.kando.hu/ped-lex/lexicon/V.xml/Vigotszkij.html.
- Polónyi István: (2004): A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai. *Educatio*, 2. sz. 216–233. o.
- Pornói Rita (2011): A tehetségmentés szerepe a Horthy rendszer kultúrpolitikájában. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 123–133. o.
- Postman, Neil – Weingartner, Charles (1968): *Teaching As a Subversive Activity*. Random House.
- Pedagógiai Tudományos Intézet (1957): Balatonfüredi Pedagógus konferencia. 1956. október 1–6. Kézirat. Jegyzetsokszorosító I. telepe.
- Rozsnyai Istvánné (1968): *Közösség születik*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Saly György (1995): *Visszaemlékezések a magyar királyi honvédség nehéz-tüzérségre*. Montreal, Kanada.
- Sáska Géza (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, 12. sz. 116–124. o.
- Sáska Géza (1992a): Ciklikusság és centralizáció. A központositott tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete. *Educatio*, Budapest.
- Sáska Géza (1992b): Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, 33. 3. sz. 183–193. o.
- Sáska Géza (2001): A közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 33–47. o.
- Sáska, Géza (2002–2003): The Age of Autonomy. *European Education*, 34. 4. sz. 34–56. o.
- Sáska Géza (2003a): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 88–108. o.
- Sáska Géza: (2003b): Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*, 12. sz. 32–47. o.
- Sáska Géza (2005): A tehetség-felfogások - a természetelvű pedagógiák eszmétörténetéhez. *Iskolakultúra*, 10. sz. 127–136. o.

- Sáska Géza (2006): Az oktatási ideológiák változékonyságáról. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz.
- Sáska Géza (2008): Régi és új szólamok értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. Új Pedagógiai Szemle, 2008. 11–12. sz. 161–197. o.
- Schwegman, M. (1999): Maria Montessori 1870–1952. Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Simon Gyula (1955, szerk.): A Magyar Népköztársaság közoktatásáról szóló legfontosabb Párt-, DISZ- határozatok és jogszabályok gyűjteménye. Pedagógiai Tudományos Intézet. A neveléstudományi és neveléstörténeti osztály iratai. Budapest. Kézirat, belső tájékoztatásra.
- Skiera, E. (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. Iskola-kultúra, 3. sz. 32–45. o.
- Somogyi József. (1934): Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata. Eggenberger, Budapest.
- Staudenmaier, Peter (2000): **Anthroposophy and Ecofascism. Humanist, 2.** sz. Web: <http://www.social-ecology.org/article.php>.
- Szabados József – Tempplom Józsefné (1970): Az iskolai közösség önkormányzata (Jánoshalma, általános iskola). In Hunyady Györgyné (szerk.): Községi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok). Tankönyvkiadó, Budapest. 194–225. o.
- Szabó Miklós (1989): A szocializmus három értelme. In: Szoboszlai György (szerk.): Pártok és rendszerek. A Magyar Politikatudományi Társaság évkönyve. Magyar Politikatudományi Társaság, Budapest, 207–212. o.
- Székely Tibor (1970): Az iskolaközösség tevékenységének rendszere (Bokányi Dezső Általános Iskola). In Hunyady Györgyné (szerk.): Községi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok). Budapest, 1970, Tankönyvkiadó. 38–101. o.
- Szarka József (1958): A szovjet pedagógiáról. Pedagógiai Szemle, 4. sz. 301–309. o.
- Szombatfalvi György: (1941): A falusi tehetségmentés intézménye. Nép és Családvédelem, 1. 4. sz. 124–129.
- Szummer Csaba (2005): A pusztá analitikusa, avagy egy enfant terrible a „tegnap világából. Budapesti Könyvszemle, 1. sz. 29–43. o.
- Tenbruck, F. H. (1998): A polgári kultúra. In Wessely Anna (szerk.): A kultúra szociológiája. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest. 52–71. o.

- Till Géza (1936): A „Harmadik Birodalom” közoktatási programja, Nemzeti Közoktatás, 6. sz. (június) 126–129.
- Trencsényi László (2002): Vágyakozás a kritikai szocializmuskritikához. Iskolakultúra, 11. sz. 87–97. o.
- Vág Ottó (1967, szerk.): A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről. I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1975): A szovjet pedagógia teoretikusai 1917–1945. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vajda György Mihály (é. n.): 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.
- Várkonyi Hildebrand (1934): A képesség. In Finácz Ernő – Kornis Gyula (szerk.): Magyar Pedagógiai Lexikon. II. kötet. Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2004): Tanuljunk a gyerekekről. In Deszpot Gabriella – KeresztyZsuzsa (szerk.): Gyerekek, módszerek, nevelők. Moduljavaslatok pedagógusképzők számára. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógiai-továbbképzési Kht. Piliscsaba.
- Wasson, W. L. – Boyles, D. R. (1998): A Democratic Phenomenon: Emerging Adolescent Programs in Montessori Schools. Web: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/wasson_boyles.html.
- Zibolen Endre (1986): Tehetségmentés az iskolában 1920–1944. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1987): Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest.

A VNIVERSITAS PANNONICA SOROZATBAN
EDDIG MEGJELENT KÖNYVEK

1. Kamarás István: A „Keresztények”: egy szekta születése és gyermekbetegségei
2. András Ferenc: A kommunikációs tér filozófiája
3. Hári Gyula: Név és környezet viszonya a létesítményekben
4. Nagy András: „Dráma van”. A kortárs drámairodalom arcai
5. Szabó T. Attila: A darwini gondolat fejlődéséről
6. Makai Péter: A mélység arcai
7. Navracsics Judit: Szóaktiváció két nyelven
8. Rajki Zoltán: A pütkösdi mozgalom története Magyarországon 1945 és 1961 között
9. Csányi Vilmos: Társadalom és ember
10. Horváth H. Attila: Informális tanulás
11. Ortutay Katalin: A franciaországi kisebbségi nyelvek a hatalom árnyékában
12. Tegye Gabriella: Hangok, összhangzatok. Hat XX. századi francia író
13. Molnár Anna: Altiero Spinelli, egy európai föderalista
14. Kovács Gábor: A szó kényszerhelyzetben. Bevezetés Gárdonyi regénypoétikájába

SÁSKA GÉZA

A VP SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT KÖNYVEK:

ANDRÁS FERENC: A kommunikációs tér filozófiája

CSÁNYI VILMOS: Társadalom és ember

HÁRI GYULA: Név és környezet viszonya
a létesítménynevekben

HORVÁTH H. ATTILA: Informális tanulás

KAMARÁS ISTVÁN: A „Keresztények”: egy szekta születése
és gyermekbetegségei

MAKAI PÉTER: A mélység arcai

NAGY ANDRÁS: „Dráma van”. A kortárs drámairodalom
arcai

NAVRACSICS JUDIT: Szóaktiváció két nyelven

RAJKI ZOLTÁN: A pünkösdi mozgalom története
Magyarországon

SZABÓ T. ATTILA: A darwini gondolat fejlődéséről

ELŐKÉSZÜLETBEN:

ORTUTAY KATALIN: A franciaországi kisebbségi
nyelvek a hatalom árnyékában

A

900 Ft

