

**A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG ANTIKAPITALISTA ÉS
DEMOKRÁCIA-ELLENES KÉPZETE A XX. SZÁZADI
PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁKBAN**
2. rész¹

Sáska Géza

PH Felsőoktatás-kutató Intézet

A Szovjetunió

A liberális demokráciában és a kapitalista piacgazdaságban csaldódt értelmiség jelentős része a szocialista utópia megvalósulását vélte látni a győztes októberi forradalomban (*Furet*, 2000). A baloldali értelmiség számos tagja, köztük a reformpedagógia jelesei rendre felkeresték Szovjetuniót (*Hollander*, 1996), tanácsokat adtak – például *Dewey* és *Lunacsarszkij* oktatási miniszter között személyes barátság is szövődött (*Kilpatrick*, 1939. 471. o.).

A Szovjetunióban nem a gyakorló diktatúrát, hanem a kapitalizmus meghaladását, a társadalmi, emberi igazságosságot hozó jövőt, a cselekvés új lehetőségét látták sokan, köztük a progresszív pedagógia nagy alakja, *Dewey* is, aki szerint az orosz „forradalom kapóra jött a mai pedagógiai újtóknak: soha nem voltak ilyen helyzetben más országok reformerei” (idézi *Etkind*, 1999. 253. o.). Még 1929-ben is úgy látja, 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.). Ez az a mozzanat, ami megmagyarázza és elfogadhatóvá teszi *Dewey* számára is, hogy miképpen válnak a reformpedagógia egyes képviselői meggyőződéses forradalmárokká, a nevelési forradalom híveiből a társadalmi forradalom harcosává (*Illés*, 1975. 131. o.). A cél közös: az egyenlők társadalmá mihamarabb 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 képviselői már a forradalmat követő időszakban átvették a közoktatási rendszer irányítását. A reformpedagógusok könyveit már 1918-ban kiadja 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

¹ A tanulmány első része a Magyar Pedagógia 104. évfolyam 4. számában jelent meg.

részletek olvashatók oroszul a „Forradalom és nevelés” című könyvéből 1921-ben (Illés, 1975. 130. o.). Pár hónappal a novemberi forradalom után, már 1918 tavaszán megnyílt Moszkvában a Gyermekkutató Intézet (Etkind, 1999. 340. o.).

Az első állami intézkedések egyikeként kötelezővé tették a *Stanley Hall* pedológiájára való áttérést. Napirenden van a húszas évek legelején az új, *Buharin* kifejezésével élve „gulliveri” tudomány megteremtése, amely a gyermek és az ember átalakításával foglalkozna (Etkind, 1999. 340. o.). A pedológia, a gyermektanulmányozás voltaképpen egyfajta futurizmus, pontosabban pedagógiai futurizmusként élt.

A gyermekközpontú, a pszichoanalitikus alapú pedagógia állami támogatást élvezett. 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 nembeliség teljességét bontakoztatja ki. A diákönkormányzatok szava a pedagógusokéval azonos. A polgári berendezkedés szinte valamennyi eleme gyanússá és üldözendővé vált, ide értve a tudományalapú tárgyakat, melyek helyett a gyermeki érdeklődésre építő *Dewey* és *Kilpatrick* fémjelezte projekt módszer 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. A pedológia, a gyermekközpontú oktatáspolitikai lesz a hivatalos és kötelező az új társadalmat építő nép államában.

Az új társadalom megteremtésének ígérétébe vetett hit még akkor is kitartott, amikor *Trockijjal* együtt, az általa támogatott pszichoanalitikus mozgalom és tudományos élet, a kísérleti iskolák megbuktak (Etkind, 1999). A pedológia legjobb esztendei éppen a húszas évek végére, a harmincas évek elejére estek, amikor ezen a területen találtak menedéket a felszámolt szovjet pszichoanalitikus irányzat, intézet, óvoda nagyjai, mint például a *Vigotszkijra*² vagy *Piaget-re*³ is nagy hatást gyakorló jeles analitikus-pedagógus *Sabina Spielrein*, kinek testvérét *Trockizmus* vádjával végeztek ki, őt magát pedig gyermekeivel együtt a németek, a második világháborúban.

A diktatúrák jellegzetessége, hogy egy meghatározó személy politikai veresége magával rántja a politikai háttérének tekintett terület tagjait. Ahogy a pszichonálízis és *Trockij* nevét összekapcsolta a sztálini politika, csak azért, mert *Trockij* támogatta ezt az irányzatot⁴, hasonló történt a pedológiával és *Buharinnal*: ahogy szűkült politikai mozgástere, oly mértékben vált gyanússá a pedológia is, amelyet még *Buharin* kivégzése

² *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, 1997).

³ *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 Rosztovban, szülővárosában, 1942-ben a németek két gyermekével együtt kivégzik. (Részletes életrajzát, pályafutását l. Etkind, 1999. 246–323. o.). *Piaget* nyolc hónapot analizáltatta magát *Spielreinnel*.

⁴ Etkind szerint *Trockij Adler* betegként maga is alávette magát az analízisnek.

A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban

(1938) előtt felszámoltak. *Lunacsarszkij* és *Lenin* özvegyének, *Krupszkajának* a háttérbe szorítása új korszak kezdetét jelezte: a sztálini „szocializmus egy országban” politika szakított a korábbi évek eszméivel, képviselőivel, nincs napirenden a világforradalom programja.

A harmincas évek legelején, 1931 szeptemberében már baloldali opportunistáknak tekintette a Központi Bizottság a „szabad nevelés”, az „iskola elhalásának” koncepcióját, amely az állam elhalásáról szóló ismert lenini koncepció pedagógiai adaptációja volt, azonban 1931-ben már anti-leninistának 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. *Lunacsarszkij* és *Lenin* felesége, *Krupszkaja* befolyása megszűnt, vagy formálissá vált.

A sztálini tematikus és koholt perek sorába tartozott a „pedológia pere” is, a Központi Bizottság 1936-ban hozott határozata, amelyet – állítólag – *Buharin* megfélemlítésére hoztak. Az új retorika szerint a „szabad iskolával szemben nem a kötött, vagy szabadságától megfosztott iskola áll – mondja a pártbizottság –, hanem a komoly, színvonalas iskola. A szabad iskola nevelőjével 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.). Az új korszak mintaadó pedagógusa *Makarenko* lett, aki teljesítette a sztálini szocialista felfogáshoz illeszkedő a nevelés elméletétől és gyakorlatától elvárt követelményeket.

A Központi Bizottság elutasította a reformpedagógiai tananyagok ismert szervezési elvét, a „projekt” vagy a „komplex módszer”, amelyben 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 igazított tananyagot és visszatértek a régi iskola tudományterületek szerinti tantárgyi rendszerére, 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 a gyakorlatias okok miatt indokolt az iskolákban tudományalapú tárgyakat oktatni, a vasgyártástól, a micsurini kertésztől a tudományos materializmusig. Ugyanakkor a társadalmi igazságosság, egyenlőség elve megkívánja, hogy kivétel nélkül mindenkihez eljusson a tudomány racionalitása, amit a központosított oktatásigazgatás meg is tett. Így válik a tudomány termelőerővé. A következőket jegyezte meg emlékiratában egy második világháborút megjárt tüzértiszt: 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.).

A sztálini fordulat az iskola tevékenységét a gyermek korábban hangoztatott érdekeiből az állam érdekéhez igazította. Az iskolán belüli hierarchia visszaállt, újra megerősödött, benne a diákönkormányzattal szemben védettséget kapott a tanítóval. Újra lehetett büntetni, fegyelmezni, kötelezővé vált a számjegyekkel történő értékelés. A szocialista munkaiskolából gyermekmunka, illetve az állami érdekekhez illeszkedő munkaerőkép-

zés lett (*Polonyi, 2004*). 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 társadalmi egyenlőség retorikája azonban továbbra is fennmaradt, a szocialista eszme klasszikusaira továbbra is hivatkoztak. A különféle szintű továbbtanulás a központi tervezés által feltárt és kijelölt társadalmi szükségletek kielégítésének volt alávetve. 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 ihletettségű szellemben – projekt módszerrel – tanultak, hanem a tudományos szocializmus és a tudományos tantervelmélet útmutatásai szerint tudományalapú tantárgyaik voltak, s innen mentek a nagytekintélyű egyetemek selektív szakjaira.

A sztálini szocializmus éveiben a brutálisan levezényelt száznyolcvan fokos fordulat előtti időszak vált a baloldali pedagógia viszonyítási pontjává. A forradalom utáni évtized a megkezdett, de be nem fejezett, Sztálin által elsikkasztott szocialista kísérletként élt tovább az emlékezetben. Ez volt az empirikusan létezett sztálini szocializmusnak egy, az igazinak tartott szocialista alternatívája, amelyben az állami terror, az egypárt diktatúrája, a demokrácia teljes hiánya mellékes körülménynek számított a szocialista egyenlőség megteremtésének, a képességek teljes kibontakoztatásának ígéretéhez képest. A vezető magyar pedagógusok olyan szocialista társadalom kialakulásának kezdeteit látták forradalom utáni években, mint *Dewey*. Ezt a kort úgy értékelték, hogy ebben a társadalmi igazságtalanságok megszüntetésével a biológiai-lélektani adottságok kibontakoztatását szolgáló, a „képességek szerinti előmenetelt célzó egységes (azaz nem társadalmi rétegenként tagolt) iskola következett [...] minden gyerek számára biztosítani kell az egyéni fejlődéshez leginkább megfelelő feltételeket” (*Szebenyi, 1988. 5. o.*). A képességek alapján rétegzett társadalom és ezt szolgáló iskola víziója fennmaradt még, ugyanazon ideákat hirdető diktatúrák bukása után is: a tapasztalatok feldolgozásánál erősebbnek bizonyult az antikapitalista utópia iránti fogékonyság.

A magyar szocialista kísérlet

A német és olasz totalitáriánus rendszer összeomlása után Magyarországon a hasonló szovjet típusú berendezkedés eljövetele közötti két-három évben a társadalmi egyenlőség megteremtése jegyében a harmincas években megkezdett utat akarják folytatni a magyar nép gyermekei érdekeinek képviseletére vállalkozó nemzeti és a szocialista elkötelezettségű pedagógusok és politikusok: éppen úgy államosítják és egységesítik az oktatás, mint a harmincas években Németországban és a Szovjetunióban. Egységes nyolcosztályos általános iskolát hoznak létre, hogy mindenki, származásától függetlenül, ugyanab-

ban a műveltségben részesüljön. A cél, hogy a pedagógia szakszerű segítségével a gyermeki képességek kibontakozása kapjon elsőbbséget az osztályérdekek szerint szerveződő társadalmi meghatározottságok helyett. A latin oktatás tilalmára például a volt uralkodó osztályok kulturális monopóliumának megtörése érdekében került sor. A társadalom tervezői gyermekelví, népi (populáris) új kultúra építésére vállalkoztak, amely egyik feltételének a tankönyvkiadás a szakszerűségét növelő államosítását, tartották, amelytől a szegényeknek kedvező tankönyvpiac árfelhajtó hatásának megszüntetését várták (Sáska, 2001).

Az „egyenlőséget és képességfejlesztést” felülről kezdeményezett programmal szemben – vagy inkább mellett – ismét legálissá váltak az első világháború előtti antikapitalista, gyermekelví eszmék. A második világháború után egy kis időre újra felvirágozott Európában a gyermektanulmányozás (Németh, 1996). A baloldali gondolatok komoly legitimitást kaptak, elég itt csak az európai oktatási közéletre nagy hatást gyakorló Langevin fizikus és a marxizmust s a fejlődéslélektant összekapcsoló Wallon (Pléh, 2000) tervezetere⁵ (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 pszichoanalízishez kötődő (orvosi) ága jelent meg (Szummer, 2005), s a korábbi jobboldali gyermektanulmányozók 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 megeremtésének kezdete. A magyar belpolitika számos tekintetben követte a szovjet mintát. Nálunk is megerősödött az osztálynyomás miatt és ezért „önhibájukon kívül” nem iskolázott munkás- és paraszt-fiatalok egyetemi képzése, s a szakérettségi 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 önmaga cselekvéséért viselt felelősségét.

A szovjet történésekhez rendkívül hasonló gyakorlat alakul ki Magyarország oktatáspolitikájában is, de ami a mintaadó országban évek hosszú sora alatt zajlott, nálunk felgyorsítva folyt. A pedológia ismét nagy tért, súlyt és állami elismerést kapott 1948-ban, a Henry Wallon tanítványa⁶, Mérei Ferenc⁷ vezette Országos Neveléstudományi Intézet

⁵ A tervezet megszületésének körülményeiről tudni lehet, hogy már 1936-ban, amikor a baloldali Népfrent került hatalomra, Wallon csatlakozott Jean Zay miniszter felkérésére a magyar nyelvterületen is jól ismert Roger Gall és a 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 23 tagú minisztériumi bizottság, amely elkészítette a reformtervezetet és a Parlament elé terjesztette. A parlament azonban ezt sohasem tűzte napirendre. (Gratiot-Alphandéry, 1994)

⁶ Wallon, Henry (Párizs, 1879. jún. 15. – Uo. 1962. dec. 1.): francia pszichológus, a fejlődéslélektan kiemelkedő alakja. Filozófiai és orvosi diplomát szerzett. Az I. világháború után kezdett pszichológiát tanítani a Sorbonne-on, majd a College de France professzora lett. Gyermekpszichológiai laboratóriumot alapít Párizsban. Rövid ideig közoktatási miniszter is volt. Életművének alakulásában fontos szerepet játszott J. Piaget-tel folytatott vitája, a két mester művei gyakran e párbeszédben való állásfoglalásként születtek. Pályájának

(ONI) létrejöttével, s ezzel szakmai üggyé vált a gyermek nevelése a részben politikai-részben szakmai Országos Köznevelési Tanács megszűntével. 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, Európa-szerte 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 társadalom mibenlétének kizárólagos értelmezése az egypártnak és vezetőinek a joga lett.

Magyarországon a gazdasági és politikai koncepciók perekként egy időben, a nem-szovjet típusú szocialista közösségi kísérletek, a NÉKOSZ felszámolása, a totális berendezkedés kiépítésének kezdetén rendezték szovjet minta szerint a „pedológia perét” (Horváth, é. n., Knausz, 1986, 1988; Golnhoffer, 2004), amelynek természetesen határozott ideológiai iránya volt. A közvetlen motívum az ágazati nomenklátúra, a politikai tekintetben megbízható, az egypárt döntéseit végrehatók 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 egyetemek és Tudományos Akadémia önállóságának felszámolását követően került sor néhány polgárinak minősített tudományterületet, a szociológián, a kibernetikán kívül a lélektan, a pszichoanalízis és gyermektanulmányozás intézményi rendszerének felszámolására. Megvonták a gyermektanulmányozás szocialista legitimitását, képviselőiket megbélyegezték, „önkritikára” kényszerítették, s a minisztériumi kádercserével egy időben bezárták az Országos Neveléstudományi Intézetet.

A pedológia magyar bírálata, olykor szövegezése szembeszökően azonos a szovjetével, s meglehetősen machiavellisztikus, hogy történetesen a *Vajda György Mihály*, *Dénes Magda* és *Mérei Ferenc* által bőségesen jegyzetelt ONI Értesítői szolgáltatották a bírálat érveit. Sőt, maga az Országos Neveléstudományi Intézet járt elől a tantárgyközpontú oktatás népszerűsítésében, a rendszerezett tudományos ismeretek oktatásban, és reformpedagógia ellen meginduló hadjáratban (Knausz, 1986). Maga *Mérei* is keményen megbírálta a Magyar Dolgozók Pártja döntését követve a készülőben lévő általános iskolai természetrajz tantervet, merthogy abban szerinte a tudományos rendszeresség hiányos (*Mérei*, 1949).

utolsó szakaszában a ped.-i és szociálpszich.-i gondolat kerül előtérbe. Ennek termékei a Languevin–Wallontervként ismert oktatásreform-javaslat és a genetikai szociálpszichológia tárgyú tanulmányai. Tanítványai közé tartozott *R. Zazzo*, valamint a magyar *Mérei*. (Kalmár, 1997a)

⁷ *Mérei Ferenc* (1909–1985). 1934-ben a párizsi Sorbonne-on szerzett tanári diplomát. 1938–1940 között pszichológusként dolgozott *Szondi Lipótnál*. 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 Neveléstudományi 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 börtönrre 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, i.n.) Lásd még *Borgos*, *Erős* és *Litván*, (2005).

Binét Ágnes (*Hermann Imre* tanítvány) „A szocialista óvoda felé”, „Az állampolgári nevelés megalapozása az iskoláskor kezdetén” című cikkei világossá teszik, hogy álláspontja pszichoanalitikus, gyermekközpontú, 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 pedagógusnak vallották magukat.

Bő fél évszázad távlatából úgy látszik, hogy az egyértelműen antikapitalista beállítódású ONI-ban legalább a kétféle értelmezés élt a szocializmusról: az egyik a sztálini típusú, a Magyar Dolgozók Pártja gyakorlatát követette szorosán, a másik pedig az elvi, a Szovjetunióban már tiltott gyermekközpontú, reformpedagógiai alapú felfogást fogadta el. Az 1950-ben hozott párthatározat (*Simon*, 1955) véget vetette kettősségnek, a sztálini értelmezés lett egyeduralgoló, a másik az „igazi”, de eltiport szocialista kísérletként élt a későbbiekben az emlékezetben, miképpen a szovjet húszas éveké. A sztálini típusú szocialista fordulat a munkás, paraszt származású fiatalok pozitív diszkriminációjának fokozásához, a világnézeti nevelés megerősödéséhez, a munkaoktatáshoz és a tudományalapú tantervi reformhoz és új tankönyvek kiadásához vezetett (*Sáska*, 1992b).

A tudományosság állami ideológiává és harci feladattá vált, éppen úgy mint a Szovjetunióban. Elég felidézni a Magyar Repülő Szövetség Központi Vezetőségének szavait, hogy érzékeltessük a társadalom átpolitizáltságát: „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, a tudományos ismeretek birtoklását lényegében a szocializmus építése technikai feltételének tekintették, és nem a társadalmi kiválóság szabályozó eszközének. A két területet egymástól elválasztva, külön-külön kezelték. A egyetemi tanulástól távol tartották a volt uralkodó osztály gyermekeit, amit csak a totalitáriánus társadalmakban lehetséges erőkoncentráció tett lehetővé.

Az állami ideológia állandó eleme lett az új, a munkások és parasztok társadalmának építése, amelyben a gyermek a XX. században kidolgozott minta szerint a jobb jövő hordozója. A kor hangulatát tükrözi az ötvenes évek elejének propagandafilmjében, az „Állami áruház”-ban *Glauziusz* bácsi, az öreg alkalmazott amint elénekli *Darvas Szilárd* szövegét. A dal a kis 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, de „tudva jól, hogy a semmit kergetem, szánni tudtam minden gyermeket”. Nem úgy, mint a 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 gyermekretorika, a Makarenko-kultusz fennmaradt, erősebb lett és új tartalmat kapott, miközben a hétköznapi világ velük ellentétes irányba változott, a gyermekben és a szocializmusban egyaránt hívók nagy csalódására.

A létezett szocializmus belső és legális ellenzéke

A szocialista értéket valló ellenzék éppen úgy számon kérte a demokratikus szabályokat, mint a szocializmus tényleges eredményeit a reálisan létezett berendezkedéstől, különösen a *Sztálin* halála utáni időktől kezdve, amikor csökkent az efféle beszédek kockázata. A magyar reform kommunista pedagógiai elitje 1956 őszén, közvetlenül a forradalom előtti napokban Balatonfüreden egyértelműen kifejezte, hogy a szovjet és a szocialista pedagógiát két külön, egymástól elválasztandó tényezőnek tekinti: a szovjet szempontok nem szükségképpen azonosak a nemzetiekkel (a magyarral) és elutasítják a harmincas évekbeli szovjet és vele együtt az ezt a szellemet követő magyar oktatáspolitikát. A pedagógia szerintük továbbra sem a 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*, 1954, 396. o.). 1957–58-ban mégiscsak támadt akkora ellenerő, hogy leverje ezeket a próbálkozásokat, s megfedje, megfenyegesse 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 korai *Kádár*-korszak szocialista pedagógiai elitje szerint azonban nem így van, és ezért „hagyományos iskolát [...] vissza kell reformálni [sic!], ember-, és gyermekarcúvá [sic!] tenni” (*Faludi*, 2000. 12. o.). Az „emberarcú szocializmus” a de-sztalinizáló ideológia egyik jellegzetes jelszava. Komoly analógia mutatkozik az első világháború előtti időszakkal. Ott és akkor is a „tisza forrást” keresték, és ekkor is. Csakhogy a sztálinizmus végén nem a szocializmust vetették el, hanem annak tévesnek ítélt útját. A reformpedagógiai szemlélet, az időközben rehabilitált Tanácsköztársaság oktatáspolitikája, és a 20-as évek szovjet-orsz oktatásügye, később az amerikai progresszív pedagógusok és *Makarenko* újraértelmezése (*Pataki*, 1966) az eszme nagy teoretikusa, *Marx* tanaihoz való visszatérés mutatták a gondolkodás irányát. A „vissza *Marx*hoz 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 szakemberre „a marxizmus reneszánsza a pedagógiai reneszánszához vezetett” (*Faludi*, 2000. 12. o.).

Ez a pedagógiai reneszánsz Magyarországon voltaképpen a *Nagy Imre* és *Kádár János* politikájának a teremtménye, amelynek forrása távolról sem magyar. A szovjet belpolitikai változások hatnak nálunk is, mint valamennyi szocializmust építő országban (*Sáska*, 1981). *Hruscsov* desztalinizációs politikája új oktatáspolitikát, következésképpen új pedagógiát eredményezett. A szovjet posztsztálini időszak bátorító tényét érzékelteti a

sztálini pedagógiai elmélet óvatos és szakmai keretek között tartott lebontási kísérletét bemutató könyv beszédes címe: „Az új iskolának új didaktikát” (Illés, 1964).

A sztálini típusú szocializmust elvető (szakmai) nézetek képviselői maguk is szocialisták (a kor szóhasználatában 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 parasztsztyálya a fő haszonélvezője e berendezkedésnek. Bebizonyosodott, hogy az ígéretekkel ellentétben van újratermelő szegénység a szocializmust építő államban, holott az elvárt szocializmusban ez nem volna lehetséges. Amint feladják a társadalmi mobilitás származás szerinti nyilvántartásokon alapuló szabályozási rendjét 1962-ben, már nem a proletariátus hirdett osztályérdekeinek érvényesítésétől függ a továbbtanulás lehetősége és iránya, hanem 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; Sáska, 2006). Ez a tény a szocializmus útjáról való letérés látható bizonyítéka, mely két okra vezethető vissza: az egyik a sztálini modell, a másik pedig a polgári társadalom hagyományainak továbbélése, hiszen 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” (Lóránd, 1974a, 10. o.). A szerző szerint a jobb jövő mint potenciál elherdálása a baj: megdöbbentő számára, hogy békésen egymás mellett él az *Agoston György* Neveléstudomány (1970) leírt mindenoldalúan fejlett ember eszmény kommunista nevelés, „felismert objektív szükséglet és a vele szöges ellentétben álló gyakorlat” (Lóránd, 1974a, 10. o.).

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” (Lóránd, 1974a, 10. o.). A népi demokráciákban azonban a piac és a magántulajdon hiánya és a munkás-paraszt uralom hordozza az „igazi” szocialista és demokratikus iskola megteremtésének valóságos lehetőségét, a nevelőiskola megteremtését. A kapitalizmusban meddő minden effajta jó szándékú pedagógiai kísérlet, mert a társadalmi viszonyok elutasítóak (Mihály, 1980), de csak addig, amíg kapitalizmus sírásója, a munkáosztály át nem veszi a hatalmat, s megteremti a szocializmus építésének feltételeit (Lóránd, 1973a, 1973b, 1974b).

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*, 1977, 1978, 1984). A szocialista nevelőiskola, mint a szocializmus kritikai (polgári – amerikai eredetű – 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; *Lóránd*, 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 részletesebben *Trencsényi*, 2002) esetében is (*Andor*, 2002).

Az empirikus szocializmus belső ellenzéke a sztálinizmussal 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, állam nélküli, öngazgató, 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 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 (értelem-szerűen a reformleállító 1965-os és 1974–75-ös döntésekben kevésbé hangsúlyozottan), 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-, parasztgyermekek 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), buktatás tilalmára, az osztályozás felpuhítására, az elvileg a gyermeki érdeklődéshez igazodó tananyag bevezetésére került sor, de a praxis mindezeket az akaratokat rendre legyengítette (*Sáska*, 1992a).

Kísérlet a közvetlen demokrácia megteremtésére 1985-ben

Az önszerveződő társadalom megalkotásának kísérletére az új oktatási törvény elfogadásával nem sokkal a rendszer bukása előtt, 1985-ben került sor (*Sáska*, 2002–3, 2003a). A magyar politikai vezetés az öngazgató, a lengyel köztársaság megteremtését célul kitűző Szolidaritás szakszervezet hatására hasonló irányú lépéseket tett: az antikapitalista és

A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban

kollektivista szovjet típusú központosított rendszerről áttértek a szintén antikapitalista, közösségelvű decentralizált jugoszláv modellre, de a hatalomgyakorláshoz szükséges alapvető eszközök – az egypártrendszer, a szakigazgatással párhuzamosan kiépülő pártigazgatás, a rendőrségi kontroll – központi ellenőrzés alatt maradtak. Az új berendezkedés szerint már a munkavállalók maguk választották meg vezetőiket (és nem a fenntartó delegálta őket), a munkások kollektívája szavazással döntött a műszaki és pénzügyi tervekről. Az iskola szakmai autonómiája ugyanezen a rend alapján szerveződött. A tantesület maga választotta meg az igazgatót, azaz a munkavállalótól függött a munkaadó személye; szavazással döntöttek arról, hogy mit tanítsanak, mi legyen az ellenőrzés rendje, mivel megszűnt a felügyelet, ellenőrző szerepét a mellérendelt viszonyt kifejező tanácsadás vette át. Ezek után csak önmaguknak, szakmai meggyőződésüknek tartoznak elszámolással a pedagógusok az iskolában (*Bauer és Venter, 1999*).

Az új rend kialakítása azon a feltételezésen alapult, hogy az állami koordináció béklyójától megszabadított és önszervezővé vált pedagógusközösségek szakmai racionalitásból gyermekközpontú iskolák tömegeit fogják létrehozni, melyekben nincs se bukta-tás, se hierarchia, a gyermek érdeklődéséhez igazított tananyagot tanítanak, a tanulók értékelése nem mechanikus, nem is bürokratikus, nincs is tétje, mert csak a javítás érdekében diagnosztizál és a pedagógus sem minősít. A tananyagcsökkentés ugyanezeket a célokat szolgálja.

A *Gazsó Ferenc* nevéhez köthető reform társadalomképe egyaránt ellenséges a piacelvű kapitalizmussal, a polgári társadalom iskolakultúrájával. Új típusú szocialista kísérlet kezdődött, amely azonban nem tudott kibontakozni, mert a rendszerváltással ismét lett magántulajdon, piac és képviselői demokrácia. Az ország vezetése – politikai értelemben – nem szakkérdés többé. A piaci viszonyok között – egy-egy kivételtől eltekintve (Herendi Porcelángyár) megszűnnek a munkástanácsok, s a hatékonyság szempontjai szerint szerveződik a döntési és felelősségi rendszer. Itt győzött a polgári, piacelvű liberalizmus.

A rendszerváltás után⁸

A közszférában továbbra is megmaradt – az 1985-ös törvényben rögzített szabályok szerint – a szocialista ideálok alapján szerveződő öngazgató modell, az igazgató kinevezése kivételével. A korábbi szocialista reform átmentődött az új rendszerbe. *Timothy Gaston Ash* megállapítása szerint a reform és a revolúció keveréke a „refolúció” alakult ki (idézi *Szacki, 1999*). Nemcsak az önszerveződő iskola esetében van így, hanem abban is, hogy szak-, és nem politikai kérdésnek tekintették a közoktatás ügyét. Az önkormányzatokban nem a szabadon választott testületet, hanem a gyermekhez és az iskolához nem értők intézményét látták, és látják ma is. Központi szinten a szakmát képviselő Országos Közne-

⁸ Az öngazgatás eszméje nem csak Magyarországon diadalmaskodott, valamennyi volt szocialista országban kisebb-nagyobb mértékben a közvetlen demokrácia eszménye szerint rendezkedtek be az iskolák, megcáfolva a kelet-nyugat európai fejlődés konvergenciaelméletét. Láthatóan akkor az emberek kommunizmust akartak, de a kommunisták nélkül.

velési Tanács kapott vétőjogot. Nem tekintik közműveltségnek a tanítás tartalmát, hanem a tantestületekre tartozó szakkérdésnek, és így jön létre az autonóm közszolga képződ-ménye a közoktatásban.

Az 1985-ben szocialista modell alapján működő iskolákban a tantestületek többségének munkakultúrájából eltűnt a teljesítmény motívuma – ha lehet a tanulói teljesítmények csökkenésében a tanári munka eredményességét is látni. Növekedett az iskolák közötti különbség. Teljesítmény- és szociális tekintetben homogén iskolák jöttek létre, hiszen a tantestület dönti el szavazással, hogy milyen legyen pedagógiai szempontból a célirányos iskolaszervezet, például legyen-e 6, 8 osztályos gimnázium. Erősödött az iskolákon belüli hierarchia.

A reformpedagógiai eszmékben azonban nem az iskolák tantestületeinek a többsége, hanem a kormányon lévő oktatáspolitikai elit és néhány radikális iskola tantestülete gondolkodott. Elvetik a felvilágosodás gyökerű észak-kultuszt, az ismeretek szitokszó-jelentést kaptak. Az oktatáspolitikai az államigazgatás eszközével igyekszik korlátozni a szelekciót, a versenyszellemet, a felvételi vizsgákat, miközben a tanítás tartalmának kialakításában növeli a pedagógusok szabadságát. Szabályozni akarják az idegen szavak használatát, a mondatok hosszúságát a tankönyvekben. Ismét megjelenik a bukás, a fizikai és szellemi túlterhelés (iskolatáska, tananyagcsökkentés), az osztályozás tilalma, és bevezetik a képességalapú érettségit. Egyszóval a teljesítmény polgári erőit támadják. Felülről próbálják meg kikényszeríteni gyermeki szempontok elsőbbségét, például a büfék kínálatának szabályozásával, amelyekhez részletes szakmai ideológiával az állami fenntartású Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Közhasznú Társaság Alternatív Pedagógiai Igazgatósága szolgál. Közfeladattá vált az alternativitás, melyhez a tanárképzés rendjét is igazítani szeretné (*Vekerdy, 2004*). E reformelképzelések megvalósításához azonban egyáltalán nincs meg az az erő, amilyen évtizedekkel ezelőtt még rendelkezésre állt.

Ma is az elvi gyermek lélektani működése és belőle levezetett szükségletekre építi legitimitását az iskolában dolgozó pedagógusok jelentős része és ugyanerre az oktatáspolitikai központja. Hasonló, mély és megváltoztathatatlan természeti tulajdonságokat sejtető lélektani és nem társadalmi fogalmakat használ a közbeszédet irányító, az oktatáspolitikában uralkodó – de személyükben cserélődő – pedagógiai elit is. A tárgyatlan képességekre, empirikusan nem igazolt kompetenciákra, életkori sajátosságokra hivatkoznak, feltételezve, hogy minden azonos korú gyermek egyforma volna, s emiatt kellene egyenlőnek lennie. Valójában naiv emberképpel dolgozik a szakma és naiv, elnagyolt ismeretei vannak a gyerekekről, de egyetlen dolog pozitív: a jövő társadalmáról alkotott vízió, aminek megvalósulását történetesen a rossznak és elhibázottnak tekintett reális létező társadalmi folyamatok akadályozzák, vagy éppen ellene dolgoznak.

A laikusok által nehezen érthető, és még az értelmiségiek körében is alig megfejthető jelentésű szakma-politikai nyelvet mindegyik parlamenti párt használja: „Nem a matematikát, hanem a gyermek tanítjuk” (*Pokorni, 1999*) mondta a jobboldal minisztere, tudományra épített tantárgyak oktatása helyett báziskompetenciát kell fejleszteni; nem a túlterhelő ismeret a fontos, hanem a potenciál: a képesség – mondja sokszor a baloldal.

Ezek a gondolatok az antikapitalista irányultságú és a jólétet hirdető eszmék vidékén eredtek, s azóta a kapitalizmus virágozik olyannyira, hogy a jóléti államok sora jött létre,

amely éppen a korai szocialista ígéreteket váltja valóra. A gazdag európai országokban és az Amerikai Egyesült Államokban létrejött a tömegoktatásnak közpénzből fenntartott olyan, egyre vastagodó rétege, amelyben legitim módon utasítják el a kapitalizmus és a polgári kultúra értékeit. Az ilyen iskolák célkitűzéseiben csak haloványan szerepel a munkaerő-piaci, vagy a felsőoktatási megfelelés szándéka, a polgári teljesítményeszmény erénye. Itt örömmel fogadják az antikapitalista pedagógiákat, köztük a gyermekkor meghosszabbításának eszméjét, és itt erős gyermeket a kudarctól óvó pedagógia.⁹

A gazdagság e magas fokán nincs már szükség gyermekmunkára; a dolgozó és ügyes (gyermek) kezek a nem-Európa Unió országaiban lelhetők fel. A jóléti, szocialista ideákat kapitalizmus viszonyai között megteremtett államokban – a boldoguláshoz – már nem szükséges iskolai végzettség, az iskolában megszerezhető tudás; a magas életszínvonal eléréséhez már nem kell az erőfeszítés, így a tanulás sem. A jóléti társadalmakban az iskolai életnek nincs már közvetlen célja, és a szerepe sem a régi: a tömegoktatás iskoláiban az ember (a gyermek) fogyasztása – és nem az emberi tőkébe való befektetés – lesz a meghatározó (Sáska, 2003b). Kialakul a reformpedagógiai ideálok szerinti iskola, melyben a gyermek képességei és szükségletei szerint élhet.¹⁰ A tömegoktatás gyermeki létet konzerváló iskolái mellett azonban kisebbségben fennmaradtak az ellenszenvvel kísért és a XIX. századi erényeket követő szelektív iskolák, melyekben a régi pedagógiák és kultúrák szerint képzik a társadalmat vezető kisszámú elitet, amelynek a feladata, hogy a többség jólétét megteremtse, sőt, növelje.

A (magyar) oktatáspolitikai eldöntheti, hogy a teljesítményelvre, az iskola hatékonyságára helyezi a hangsúlyt, vagy pedig abból indul ki, hogy az iskola betegít, amit úgy kell gyógyítani, hogy a gyermekek azt mondhassák: nem az életre készülünk, hanem élünk (Vekerdy, 2001). A wellness iskola programja a fogyasztás egyenlőséget nyújthatja, az erőfeszítés kultúráját követő iskola pedig az egyén származásától függetlenül sikerét szolgálja. Csak ezekben az iskolákban befektetés a megtérülés reményében a tanulás.

⁹ A nebulók számára túlzottan erőtlen, szigorú szín a piros – állítja többek között egy pittsburghi általános iskola igazgatója. A dolgozatok javításához barátságosabb, gyengédebb színeket javasolt. Piros helyett lilát – írja a US Today. Egyre több szülő és pedagógus gondolja úgy, hogy a gyereket, akár egy féltő gonddal nevelt melegházi palántát, még a szélről is óvni kell. Mindent megtesznek, hogy kicsinyüket ne érje csalódás vagy kudarc. Nem csak a piros tintát tették tiltólistára. Sokan szeretnék, ha az iskolában betiltanák az olyan játékokat, amelyek versengésre készítik a gyerekeket. Így például a fogócskát vagy a kidobóst káros játéknak tartják, mert „a vesztesek áldozatnak érzik magukat, és ez nem tesz jót önbizalmuknak” – fogalmazott egy kaliforniai iskolaigazgató. Hogy milyen játékok vannak jó hatással a gyerekek fejlődő önbizalmára? Amelyekben nem egymással versenyeznek. Ilyen például a zsonglörködés. Még jobb, ha a félelmetes benyomást keltő teniszlabda helyett finom tapintású, lágy selyemsálat dobálnak (Bóczán, 2005).

¹⁰ Az Európa Unió oktatási pályázatait bemutató ismertető kézirat szerint igen népszerű a projekt módszer, mintha a „csináld magad” mozgalom mintájára az „érezd jól magad” lenne a jelszó. Az élményeket, a szórakozást azonban nem a szórakoztatóipar biztosítja, hanem az iskolai programok változatossága. A tenger élővilágának „életláncolatát” feldolgozó projektet a Balti tengeren egy hajón valósították meg. Szakképzett irányítás mellett a tanulók végeztek minden munkát, ők voltak a matrózok, ők adták a személyzetet, ellátták a navigálást, végezték a kutatást, működtették a kutató laborokat. A 100 fős „legénység” három hónapot töltött a hajón, összesen nyolc turnust finanszírozott az EU pályázat. A 14-18 év közötti tanulók kiválogatásánál figyelembe vették az érdeklődést, a tanulmányi eredményeket, sőt még a sport és művészeti eredményeket is. (Kiss, 2005)

Irodalom

- Ágoston György (1970): *Nevelésemélet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Andor Mihály (2002): Adalék a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, **12**. 12. sz. 74–77.
- Bauer, J. van és Venter György (1999, szerk.): *Az iskolai autonómia*. Válogatás az 1997. évi augusztus 31. és szeptember 1. között Nyíregyházán megrendezett nyári akadémia előadásaiából. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Binét Ágnes (1949a): A szocialista óvoda felé. *Köznevelés*, **5**. 11. sz. 294–299.
- Binét Ágnes (1949b): Az állampolgári nevelés megalapozása az iskoláskor kezdetén. *Köznevelés*, **5**. 21. sz. 597–598.
- Borgos Anna, Erős Ferenc és Litván György (2005, szerk.): *Mérei élet-mű*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1961): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan, New York.
- Dewey, J. (1964): *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary world: Mexico, China, Turkey, 1929*. New York. Teachers College, Columbia University.
- Erősi Ferenc és Madár Pál (1970): Az iskolaközösség tevékenysége a lakóterületen. In: Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 281–338.
- 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*, **50**. 9. sz. 11–15.
- 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. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1978): *Egységes világnézet, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I. A kísérlet megalapozó elméleti kutatások*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1997): A munkaiskola. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/M.xml/munkaiskola.html>.
- Golnhoffer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Gratiot–Alphandéry, H. (1994): Henri Wallon. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, **24**. 3–4. sz. 787–800.
- Hollander, P. (1996): *Politikai zarándokok. Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Horváth József, dr. (é. n.): *Ötven éve történt. A Mérei vita*. *Sulinet*, www.sulinet.hu/eletestudomany/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 nómenklatúráig. Az intézményesített káderpolitika kialakulása és néhány jellemzője Magyarországon (1945–1989). *Szociológiai Szemle*, **15**. 3. sz. 8–70.
- 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.

A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képze a XX. századi pedagógiai ideológiákban

- Johnson, P. (2000): *A modern kor. A 20. század igazi arca. XX. Század Intézet*, Budapest.
- Kairov, I. A. (1952): *Pedagógia*. 5. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kalmár Magda (1997a): Wallon, Henry/human.kando.hu/pedlex/lexicon/W.xml/Wallon.html.
- Kalmár Magda (1997b): Piaget, Jean/human.kando.hu/pedlex/lexicon/P4.xml/Piaget.html.
- Karsai Endre (é. n.): *Vitorlázórepülés*, h. n., k. n.
- Kemény Gábor (1947, szerk.): *Nevelési reformok a második világháború után. A nevelők továbbképzését irányító tanulmányok*. Vallás- és Közoktatástügyi Minisztérium. Budapest.
- Kilpatrick, W. H. (1939): *Philosophy of John Dewey*. Northwestern University Evanston and Chicago Press, h.n.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, **36**. 11. sz. 1087–1102.
- Lóránd Ferenc (1973a): Az iskola demokratizálásának nehézségei. *Köznevelés*, **29**. 9. sz. 9–11.
- Lóránd Ferenc (1973b): Pillantás a jövőből. *Köznevelés*, **29**. 34. sz. 22–25.
- Lóránd Ferenc (1974a): A szocialista nevelőiskola funkciói. *Köznevelés*, **30**. 5. sz. 10–12.
- Lóránd Ferenc (1974b): A szocialista nevelőiskola négy fő pillére. *Köznevelés*, **30**. 6. sz. 9–11.
- Lóránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak, iskolám története, Elvek és utak*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Educatio, Budapest.
- Mérei Ferenc (1949): Az általános iskolai tanterv kritikája. A felső tagozat óraterve. *ONI Értesítő*, 2. sz. 20–33.
- Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*. **18**. 5. sz. 407–415.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (1997): Vigotszkij, Lev Szemjonovics.
[http:// In: Báthory Zoltán és Falus Iván \(szerk.\): Online Pedagógiai Lexikon](http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/V.xml/Vigotszkij.html).human.kando.hu/pedlex/lexicon/V.xml/Vigotszkij.html.
- Pokorni Zoltán (1999): Tanévnyitó köszöntő. Hegyvidék, 1999. október 6.
- 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 nehéztüzérségre*. Montréal, Kanada.
- Sáska Géza (1992a): Ciklikusság és centralizáció. A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete. *Educatio*, Budapest.
- Sáska Géza (1992b): Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, **33**. 3. sz. 183–193.
- 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*, **51**. 6. sz. 33–47.
- Sáska Géza (2002–2003): The Age of Autonomy. *European Education*, **34**. 4. sz. 34–56.
- Sáska Géza (2003a): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, **13**. 6–7. sz. 88–108.
- Sáska Géza (2003b): Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*, **13**. 12. sz. 32–47.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*. **15**. 3. sz.
- Simon Gyula (1955, szerk.): *A Magyar Népköztársaság közoktatásáról szóló legfontosabb Párt-, DISZ- határozatok és jogszabályok gyűjteménye*. Pedagógiai Tudományos Intézet. A neveléseméleti és neveléstörténeti osztály iratai. Budapest. Kézirat, belső tájékoztatásra.

- Szabados József és Templom Józsefné (1970): Az iskolai közösség önkormányzata (Jánoshalma, általános iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 194–225.
- Szacki, J. (1999): *Liberalizmus a kommunizmus után*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Szarka József (1958): A szovjet pedagógiáról. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 4. sz. 301–309.
- Szebenyi Péter (1988): *A „Nagy Pedagógiai Kísérlet” (a húszas évek szovjet tantervei). A tantervelmélet forrásai*. 10. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szummer Csaba (2005): A puszta analitikusa, avagy egy enfant terrible a „tegnap világából”. *Budapesti Könyvszemle*, **17**. 1. sz. 29–43.
- Trencsényi László (2002): Vágyakozás a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, **12**. 11. sz. 87–97.
- Vajda György Mihály (é. n.): *A pedológia*. A Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártja Központi Bizottságának 1936. június 4-én kelt határozata a pedológiai eltévelyedésekről. 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.
- Vekerdy Tamás (2001): Nem az életre készülünk, hanem élünk. *Népszabadság*, 2001. okt. 27.
- Vekerdy Tamás (2004): Tanuljunk a gyerekről. In: Deszpot Gabriella és Kereszti Zsuzsa (szerk.): *Gyerekek, módszerek, nevelők. Moduljavaslatok pedagógusképzők számára*. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógiai-továbbképzési Kht., Piliscsaba.

ABSTRACT

GÉZA SÁSKA: THE ANTI-CAPITALIST AND ANTI-DEMOCRATIC CONCEPT OF SOCIAL EQUALITY IN 20TH CENTURY EDUCATIONAL IDEOLOGIES

The second part of the study gives an overview of the main points of the changes of the pedagogic ideologies of Soviet and post-WW2 Hungarian politics. These attempted to create an alternative to bourgeois society and to market- and competition-based utilitarianism, by creating an egalitarian society and a socialist economy satisfying people's needs.

It is argued that the anti-capitalist reform pedagogic movements were incorporated into state politics in the post-revolutionary Soviet Union, too. After the fall of *Trotsky* and *Bukharin*, who had been the political supporters of new (reform) pedagogy and psychoanalysis, which shaped the new man for the new, socialist society, *Stalin* banned the reform pedagogy movement in the Paedology trial. He turned to other pedagogical ideologies and other forms of school organization, loyal to the central will and directly adjustable to political and economic processes.

Post-WW2 Hungarian events followed the Soviet pattern. First, every non-socialist pedagogical trend was eliminated, then, after the Hungarian Paedology trial in 1950, the socialist pedagogical elite had the choice of either to join the actually existing (Stalinist) trend, or to turn to anti-Stalinist socialist ideas, proven to be utopistic.

The left-wing turn of Hungarian internal politics in the 1980s attempted to re-create the collectivist, self-directive model of Tito's Yugoslavia, which rejected monetary and commercial mechanisms. After the change of the political regime in 1990 this trend ceased to govern the economic sphere, but it continued to dominate the civil services. Thus the operation of schools still depends on the behaviour of the self-organising teaching staff. The pedagogic elite rules state-wide educational policy governed by principles of reform pedagogy, asserting the thought of social equality based on biological abilities as well as an ethos of anti-achievement, and propagating a pedagogy that satisfies children's needs – under the conditions of market economy.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 83–99. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sáska Géza, PH Felsőoktatás-kutató Intézet, H-1126 Budapest, Sólyom u. 19/a