

KEMÉNY GÁBOR ÉS KÖZOKTATÁSUNK FEJLŐDÉSE

A századelőn, Kemény Gábor pályakezdésének éveiben széles körű és erőteljes társadalmi mozgalom bontakozott ki közoktatási rendszerünk reformálása érdekében. A radikális polgárság, a szocialista munkásmozgalom és a hozzájuk csatlakozó haladó pedagógusok közoktatásunk szervezetét hozzá kívánták igazítani azokhoz a követelményekhez, amelyek a társadalmi-gazdasági fejlődés következtében jelentkeztek.¹ A Magyarországi Szociáldemokrata Párt 1903-ban tartott kongresszusán elfogadott új pártprogram és a határozat követelte az oktatás felszabadítását a klerikalizmus befolyása alól. A szocialista és radikális pedagógusok 1906-ban életrehívott szervezete a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete és mozgalmi-pedagógiai orgánuma, az Új Korszak erőteljesen támogatta ezt a törekvést.² Elsőrendű feladatnak az iskola világi jellegének biztosítását, a népoktatás reformját és nagyarányú fejlesztését tartották. Ebben az időben merült fel a népiskola nyolcosztályúvá fejlesztése, és bontakozott ki az a széles körű vita, amely gazdasági, társadalmi és pedagógiai szempontból vizsgálta a nyolcosztályú népiskola megvalósításának lehetőségeit.³

A Huszadik Század című folyóirat köré csoportosult polgári értelmiségiek – a második reformnemzedék – a társadalom átalakításáért küzdve nagy fontosságot tulajdonítottak a műveltségnek, ezért 1905-ben vitát indítottak a középiskoláról, melyben orvosok, pszichológusok, pedagógusok és a legkülönbözőbb tudományok ismert művelői vettek részt.⁴ Érdekes és jellemző tény, hogy a vita megindítását a kolozsvári tanári kör Márki Sándor és Imre Sándor egyetemi tanárok által aláírt nyilatkozatban üdvözölte. A vita előkészítése érdekében a Társadalomtudományi Társaság kérdésekkel fordult a szakemberekhez, akik azokra nyilvános előadásaikban is válaszoltak. Ennek a vitának igen szerteágazó volta nem teszi lehetővé a részletes bemutatást és elemzést, csupán néhány olyan alapvető kérdést emelünk ki, amelyben közös álláspont alakult ki. A középiskolai tananyag reformját mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt szükségesnek tartották. A kiváló kísérleti pszichológus, Ranschburg Pál vizsgálati adatokkal támasztotta alá a

¹ *Köte Sándor*: Közoktatásügyi reformtörekvések az első világháború előtti években (1910–1914). Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960. 607–642.

² A szocialista tanítómozgalom Magyarországon 1900–1920. Bp. 1968. (Szerk.: Kelen Jolán.)

³ *Bereczky Sándor*: Törekvések a 8 osztályos népiskola megteremtésére a felszabadulás előtt. Neveléstörténeti Tanulmányok. Bp. 1970. (Szerk.: Köte Sándor.) 293–320.

⁴ A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdéstről. Bp. 1906. (Huszadik Század könyvtára 12.)

középiskolai reform szükségességét. „A középiskola készítse elő növendékeit a való élet megismerésére és az abban való helytállásra s adja meg az általános műveltség mellett a magasabb szakképzés előfeltételeit” – összegezi álláspontját.⁵ A tanulóknak szükségük van ismeretekre, mivel azonban az ismerethalmaz egyre növekszik, s egyre inkább eltér a régi követelményektől, a középiskolai tananyagot alaposan felül kell vizsgálni. Az iskolai oktatás tartalmi felülvizsgálatánál szem előtt kell tartani az ifjúság lelki és testi egészségét. A vita több résztvevője érvekkel támasztotta alá, hogy a középiskola túlméretezett tananyaga és a helytelen tanítási mód egészségtelen életmódra szoktatja a diákokat.

A nagy visszhangot kiváltó vitának a pedagógia tudomány részéről egyetlen résztvevője Kármán Mór volt, akinek három esten át hallgatták fejtegetéseit.⁶ Előadásaiban a szétküldött kérdésekre válaszolt a hazai iskolázás történeti útjára utalva. A középiskola szervezetének, tananyagának kialakulási folyamatával foglalkozva védte a klasszikus műveltséget adó gimnáziumot, de utalt az iskolarendszer ellentmondásaira, amelyek megoldásában a polgári iskolának szánt jelentős szerepet.

A vitában fellépők egy része kitért a munkástömegek művelődési igényeinek növekedésére s megállapította, hogy a részükről jelentkező tanulási vágy és a középiskola között áthidalhatatlan űr tátong. Közbevetőleg utalnunk kell arra is, hogy 1907-ben Pécsen megtartották az iskolán kívüli művelés és művelődés – ahogyan akkor nevezték, szabadoktatás – első tanácskozását, ahol a progresszió és konzervativizmus szintén megütközött.⁷

A Társadalomtudományi Társaság ankétját követően a középiskolai vita a pedagógiai folyóiratokban folytatódott tovább s abban növekvő ütemben vettek részt a középiskolai tanárok. A rendkívül szerteágazó tartalmú vita következtében egyre szélesebb körben ismerték fel a középiskolai reform halaszthatatlanságát. A vita áttekintésére, elemzésére, összefoglalására Imre Sándor vállalkozott. A Középiskolai Tanáregyesület 1912-ben tartott közgyűlésén megállapította, hogy „a középiskolai reform vágya általános”, s emiatt nem lehet részleges. „A reformon való gondolkodás tehát az egész középiskolára (feladattára, külső és belső szervezetére, tanítási módszereire és nevelési eljárásaira) vonatkozó kérdések együttes megfontolása tartozik lenni.”⁸ Meggyőződése szerint ezt a feladatot egy általános köznevelési reform tudja megoldani. Ennek a reformnak feladatkeretét, lényeges követelményeit nemzetnevelési koncepciójában is kifejtette.⁹

Átfogó közoktatási reformot sürgettek a polgári radikális szemléletű pedagógusok is, akiknek álláspontját Zsigány Zoltán fejezte ki legjellemzőbben. „Iskolarendszerünk nélkülöz minden tervszerű rendszerességet; toldozott, foldozott, részben félbemaradt, részben túlfejlesztett intézményei idegen minták szolgai másolatai, amelyek hiányos és töké-

⁵I. m. 28.

⁶I. m. 239–265.

⁷A szabad tanítás Pécsen 1907-ben tartott magyar országos kongresszusának naplója. (Szerk.: Vörösváry Ferenc.) Bp. 1908, Franklin. XIV. 647.; *Felkai László*: A pécsi szabadoktatási kongresszus 1907-ben és az iskolán kívüli oktatás korabeli történetének áttekintése. Pedagógiai Szemle. 1956. 356–387.

⁸*Imre Sándor*: A középiskola reformjának előkészítése. Különlenyomat az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny XLVI. évfolyamából. Bp. 1912. 5–6.

⁹*Imre Sándor*: Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődéspolitikához. Bp. 1912.

letlen, egymáshoz nem illő alkalmazásuk folytán még az eredeti minták eredményeit sem képesek biztosítani.”¹⁰

A középiskolával és az egész iskolarendszerrel kapcsolatos széles körű társadalmi elégedetlenség és reformáló szándék hatására a miniszter 1913-ban utasítást adott a középiskolai reform kidolgozására. A történelmi események azonban nem tették lehetővé a szándék megvalósítását. Viszont a forradalmak idején készült közoktatási reformjavaslatok és intézkedések egész iskolarendszerünk gyökeres átalakítását irányozták elő.¹¹

Önéletrajza és első tanulmányai alapján állítható, hogy Kemény Gábor ismerte, követte a századelő radikális értelmiségi mozgalom különböző vitáit, kezdeményezéseit, s ezen belül a középiskoláról és az iskolarendszer reformjáról kialakult álláspontokat. Első nagyobb pedagógiai tanulmányaiban az iskola társadalmi kapcsolatrendszerével, a középiskola sajátos pedagógiai kérdéseivel, az elemi és a középiskola kapcsolatával foglalkozik.¹² Ezekben a tanulmányokban már mint a gyermektanulmány híve és ismerője, a gyermeki fejlődés sajátosságaiból kiindulva közeledik a kérdésekhez. Megállapítja, hogy az elemi iskolában folyó oktatás tartalmi és metodikai vonatkozásban egyaránt természetesebb, jobban alkalmazkodik a gyermek természetes fejlődéséhez, mint a középiskola. A tanítási anyag elemzése alapján arra a következtetésre jut, hogy a középiskola alsó osztályaiiban – ebben az időben a nyolcosztályú gimnáziumról van szó – nagyobb helyet kellene biztosítani a beszélgetés jellegű óráknak, jelentősen visszaszorítva „az egyetemi formájú” előadásokat. Ugyanakkor egy újszerű pedagógiai magatartás kialakításának szükségességét is indokolja. Ennek lényege az az általános gyermektanulmányi szemléletű követelmény, hogy meg kell változtatni a nevelési alapviszonyt, a tanár–diák kapcsolatát. Ennek feltétele, hogy a tanár ismerje meg a diákot és közvetlen környezetét, fejlődésének fordulópontjait, sajátosságait, hogy segíteni tudja adottságainak kiteljesedésében, nehézségeinek legyőzésében. Ennek a gyermeket ismerő, értő, humánus pedagógiai magatartásnak és szemléletnek kialakításában követte volt tanárai és különösen volt igazgatója, Banka Gyula példáját.

Ha fellapozzuk önéletrajzi írását, megtaláljuk ennek alátámasztását, amikor kezdő tanári éveinek gondjairól, sikereiről beszél. Tanítványainál felfigyelt arra, hogy a 10–11 éves fiúk milyen nehezen tanulják a tankönyvek tőlük, világuktól távoleső tudományos fogalmait, s mennyire megviseli őket az iskola zord, fegyelmező légköre. Ekkor fogalmazza meg a gyakorlati pedagógiai munka számára máig érvényes következtetését, hogy a tanulókkal egyénileg kell foglalkozni és nemcsak tanulói, de emberi fejlődésüket is támogatni szükséges. „Egyik szemünkkel mindig az élő életbe kell nézni és a gyermeknek mindig érezni kell, hogy nemcsak tanuló és tanulói minősége, de emberi sorsa is érdekel bennünket. Emberi értékének megérezésén túl tanulói színvonala is inkább emelkedik, mintha egyoldalúan csak iskolai munkája szerint ítéljük meg, vagy foglalkozunk vele...”¹³ Ezt a humánus pedagógus magatartást erősítette meg a párizsi tanulmányút,

¹⁰ *Zigány Zoltán: Népoktatásunk reformja. Bp. 1913. 13.*

¹¹ *Köte Sándor: A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései. Bp. 1979. 79–102.*

¹² A gyermek egyénisége és a középiskola. *A Gyermek* 1910. 73–88., A gyermektanulmányozás fontossága az elemi középiskola egymáshoz való viszonya szempontjából. *Tordai Tanáregyesületi Értesítő.* 1910. 1–20.

¹³ *Kemény Gábor: Az egyszerűség útja. Bp. 1972. 81. (A továbbiakban: Önéletrajz)*

amely Rousseau pedagógiájának megértését és a modern lélektan és pedagógia problémavilágának és vizsgálati módszereinek megismerését jelentette számára. Így különböző tényezők és tapasztalatok hatására alakult ki az a meggyőződése, hogy a nevelés elsősorban és mindenekelőtt embernevelés, s ha valóban eredményt akar elérni, mindenekelőtt humánusnak kell lennie. Ezt a szemléletet akarta megértetni a szülőkkel is. „A szülő ne elégedjen meg azzal, hogy gyermeke jó vagy rossz, okos, vagy tehetségtelen, makacs, vagy engedelmes, hanem naponként elmélkedve gyermeke tulajdonságain igyekezzék őt jobbat tenni. Evégből keressen módot rá, hogy gyermeke tanárjaival érintkezvén, minél jobban megismerhesse és minél jobbat tehesse” – írja „A szülők tanárok és a gyermek” című, 1912-ben közzétett írásában.¹⁴ Itt jelentkezik az a követelmény, hogy az iskola és a család együttesen és azonos pedagógiai szemlélet alapján tudja a gyermek optimális fejlődését előmozdítani.

Ebben a terjedelmesebb írásában egyébként újszerűen közelíti meg az iskola és közvetlen társadalmi környezetének viszonyát. Ekkoriban ugyanis különösen a klasszikus nyelveket oktató gimnázium és a társadalmi elvárások között mutatkozó és növekvő értékítéletbeli eltérés széles körű vitát eredményezett. Ennek következtében a középiskoláról folyó vitában is előtérbe került a társadalom jobb megismertetésének igénye, amit főleg, vagy elsősorban a szociológia oktatásával vélték megoldani. Kemény Gábor nem helyesli, hogy a szociológia (társadalomtan), mint külön tárgy helyet kapjon az iskolában, mivel ez a tudományág szerinte nem elég kiforrott. Ennél fontosabbnak tartja annak megértését, hogy az iskola és a társadalom kapcsolata nem oldható meg tananyag-reformmal. A kérdés ennél összetettebb, bonyolultabb és a középiskola társadalmi funkciójának felülvizsgálatát, új kapcsolatrendszerének kialakítását jelenti. Sőt, elsősorban ezt jelenti.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az első világháború előtti évtizedben a modern pedagógiai irodalom ismeretében és tapasztalatai alapján Kemény Gábor alapvető közoktatási feladatnak tekinti az iskola és a társadalom pedagógiai szemléletének, stílusának megformálását és fejlesztését, a modern pszichológia és pedagógia, azaz gyermektanulmányi érveléssel alátámasztva. Az iskolai fokozatok egymáshoz kapcsolódásának kérdéseit is gyermekfejlődéstani alapon közelíti meg. Ebben Nagy Lászlót és a gyermektanulmányozókat követi, akik a radikális pedagógusok közoktatási reformköveteléseit gyermektanulmányi, azaz modern lélektani érveléssel támasztották alá.

Érdekes arra felfigyelni, hogy a gyermektanulmányi mozgalom a tizes években a korábbinál részletesebben és elmélyültebben kezd foglalkozni az iskola, az iskolarendszer reformjával. A Társaság 1912-ben megszervezett pedagógiai szakosztálya és az egy évvel később tartott első kongresszusa egyértelműen állást foglalt az iskolaszervezet reformja mellett. Ennek bizonyítására elég hivatkozni az Új Iskola megszervezésére és a Gyermek című folyóiratuk pedagógiai rovatának cikkeire. Kemény Gábor, aki 1909-től tagja a Társaság választmányának, természetesen ismerte, követte ezt a fejlődést és maga is támogatta a központi törekvést, amit a francia középiskoláról írott cikkei bizonyítanak.

Ennél mélyebben és részletesebben azonban életének ebben a szakaszában nem foglalkozott a közoktatás, az iskolarendszer fejlődésének-fejlesztésének kérdéseivel. Viszont

¹⁴ Kemény Gábor: Válogatott pedagógiai művei. Bp. 1959. 74. (Szerk.: Kóte Sándor.) (A továbbiakban: Pedagógiai Művei.)

nagyobb teret kap ez a témakör a két világháború közötti munkásságában. Cikkei, tanulmányai alapján állíthatjuk, hogy két világháború közötti munkásságának dominánsan közoktatási, közoktatáspolitikai mondanivalója van.

Miért, hogyan következett be ez a változás? A kutatás megítélésem szerint erre még nem tud kielégítő és meggyőző választ adni. Az azonban jelenlegi ismereteink alapján is állítható, hogy ebben meghatározó szerepe volt a forradalmak közoktatási tevékenységének, reformjavaslatainak.

Tudjuk, hogy Kemény Gábornak a két világháború között politikai megkülönböztetésben volt része és a pedagógia, a közoktatás peremvidékére szorítva dolgozhatott. Ennek ellenére a nehézségeket legyőzve tanulmányaiban és könyveiben elsősorban a közoktatáspolitikai kérdéseivel foglalkozott. Sokszálú, szerteágazó tudományos és publicisztikai munkásságának jellemzője a közoktatás, az iskolarendszer radikális és értő bírálata.¹⁵ Írásai azt mutatják, hogy a húszas évek végétől fellendülő tudományos irodalmi munkásságában a marxista szemlélet és módszer alkalmazása található meg. A kutatás egyelőre nem derítette fel részletesen, hogy hogyan jutott el a polgári radikális gondolkodástól és szemlélettől a marxista gondolkodásmódoz, eszmeiséghez és a szocialista munkásmozgalomhoz. De ismerjük, hogy már pályakezdésétől kezdve megvan munkásságának szociológiai irányultsága. Önéletrajzában többször utal arra, hogy őt a pedagógia elsősorban mint társadalomfejlesztési kérdés foglalkoztatta. Állíthatjuk, hogy ennek a szociológiai irányultságnak a megerősödése, a társadalmi fejlődéshez és demokráciához való töretlen ragaszkodása vezette el a marxista szemlélet és módszer vállalásához. Ennek eredménye, hogy ebben az időben aligha volt nála szakavatottabb bírálója a hazai iskolarendszernek és közoktatáspolitikának. Közoktatási mondanivalóját azonban nem foglalta össze, nem rendszerezte. Különböző írásai alapján lehet ezt áttekinteni.

Tanulmányaiban sokoldalúan alátámasztja, hogy a közoktatás korszerű reformja elkerülhetetlen, s ennek alapkövetelménye a népműveltség fejlesztése. A közoktatáspolitikát hibáztatja, amiért a népiskola nyolcosztályúvá fejlesztését csak 1940-től akarja megvalósítani. Mivel az ország fejlődése szempontjából a népiskola ügyét tartja a legfontosabbnak, a kormányzat kétségtelenül jelentős kezdeményezéseit a népoktatás terén (iskolaépítési akció stb.) kevésnek tartja. Ez akadályozza a hivatalosan sokat hangoztatott kulturális demokrácia elérését is, mert a politikai hatalom nem hárítja el az akadályokat a tömegek műveltségterzési lehetőségei elől. Ezt nemcsak hibásnak, de veszedelmesnek is tartja, mert szerinte „a politikai demokrácia mindenképpen eljön, és jobb, ha műveltebb, felkészültebb népet talál.”¹⁶

A közoktatás demokratizálása, a művelődési demokrácia elérése szempontjából közelíti meg az iskolarendszer, az iskolaszervezet kérdéseit. Közoktatásunk történeti fejlődésének sajátosságaira utalva állapítja meg, hogy a „nevelésügy organizmusa” külső formájában jó volt és látszólag európai; közelebről vizsgálva azonban csak kereteket jelentett. „*Elzárkózó, individuális, külterjes munkát végző organizmus*”.¹⁷ A közoktatás szervezetének

¹⁵ *Köte Sándor*: A művelődési szabadság harcosa. *Kemény Gábor*: Válogatott Pedagógiai Művei. 7–35., *Hegedüs András*: *Kemény Gábor*: A pedagógiai gondolkodó. Neveléstörténet és szocialista pedagógia. Bp. 1969. 216–235.

¹⁶ Pedagógiai Művei 96.

¹⁷ *Kemény Gábor*: Az új pedagógia körvonalai. = Pedagógiai Művei. 94.

átalakításában a korábbi törekvéseket figyelembe véve a kiterjedt és fejlett népiskolára szervesen épülő egységes középiskolát követeli. Ebben a forradalmak iskolaszervezeti javaslataira és Nagy László tervezetére hivatkozik. Nem véletlen, hogy 1934-ben, Ballai Károllyal, Nagy László másik töretlen hívével, kiadja Nagy László 1918-ban készített közoktatási reformtervét. Az ebben közölt kísérő tanulmánya a magyar közoktatás demokratikus hagyományait veszi számba, történelmi tanulságokat levonva. Ennek a vállalkozásnak jelentőségéről és rendeltetéséről így ír önéletrajzában. „Nagyon helyes megérzés volt ez (a mű kiadása), hiszen az összeomlás után elindult kontraszelektációs áramlattal szemben igen tanácsosnak látszott emlékeztetőül megmutatni: ti, új emberek, ma évről évre új reformot propagáltok és alkottok; forduljatok vissza a közelmúltba és eszméljetez rá: milyen reformot kívánt Nagy László.”¹⁸

A két világháború közötti évtizedek közoktatásának kulcskérdése volt a középiskola, s annak reformja. Ezzel foglalkozott a legtöbbet, mert a megelőző időszak már felismerte, hogy a középiskola szervezetével, műveltségtartalmával, pedagógiai stílusával szembe került a változó társadalmi követelményekkel. Az első években még szélesebb körű közvéleményvizsgálat alapján közelítettek a reformhoz, majd – mint tudjuk – 1924-ben sor került a középiskolai oktatás differenciálására, 1934-ben pedig irracionális és nacionalista indoklással az egységes középiskola megszervezésére. Ezt követően 1938-ban a szakközépiskola rangjának, presztízisének emelésére.

Kemény Gábor a középiskola körül folyó és időszakonként felerősödő eszmecsere ismeretében állítja és bizonyítja, hogy a közoktatáspolitikát a sokat hangoztatott kultúrfőlény jelszavával a középiskolától távol akarja tartani a nép gyermekeit. „Kultúrfőlény csak olyan kultúrpolitikából származik, amely egyrészt a nép legszélesebb rétegeiből meríti új meg új erőforrásait, másrészt pedig – a szülők társadalmi osztályára való tekintet nélkül – a legdifferenciáltabb képességeket fejleszti ki.”¹⁹

A középiskolával összefüggésben talán a legtöbbet a kiválasztás, a szelekció kérdésével foglalkozott. Különböző írásaiban bizonyította, hogy a kiválasztás segítségével védik a kormányzat céljainak megfelelő középiskolát. A szelekció – amely a közoktatáspolitikát jellemzi – nem a tanulók képességei, hajlamai szerinti kiválasztást, hanem társadalmi szelekciót jelent. Sokat beszélnek ugyan tehetségmentésről, a tehetségesek kiválasztásáról és neveléséről, valójában azonban a társadalmi szelekció érvényesítésével „a nem odavalók” távoltartására törekcsenek. „Az elsüllyedő világrend uralkodó osztályának nincs szüksége új tehetségekre. Az iskola tegyen róla, hogy ne jöjjenek a tehetségek; a még uralkodó világrendnek nincs szüksége új szellemi proletárookra, tehát az iskola tegyen róla, hogy új elemek ne bolygassák meg a régi rend kétes harmóniáját” – írja 1934-ben.²⁰ Ezt a célt szolgálja az iskolában meghonosodott értékelés és osztályozás is, mivel akadályozza a társadalom fejlődését biztosító szelekciót.

A rendszer a középiskolát elit iskolának, a vezető szerepre hivatott értelmiség nevelésére szánt iskolának tekintette. Az elit iskola koncepciójából következően az 1934-es egységes középiskola a szakműveltség nyújtását nem tartja feladatának. A szakműveltség kirekesztése Kemény Gábor véleménye szerint ellene dolgozik az általános képzésnek is,

¹⁸ Önéletrajz 134.

¹⁹ Pedagógiai Művei 133.

²⁰ I. m. 137.

mert a szakműveltségtől a fogalmak kapcsolódása folytán a szálak biztosan vezetnek az általános műveltséghez. Az elit iskolának kezelt középiskolába jutást az anyagi és társadalmi akadályokon kívül a latin nyelv oktatása is gátolja. A szakmai ismereteket kirekesztő középiskola nem felelhet meg a változó társadalmi követelményeknek. mert „*univerzálisan képzett, tehát az élet differenciáltságában gyámoltalan elemeket nevelt.*”²¹

Elemzéseit követően alátámasztottan vonja le azt a következtetést, hogy a kiválasztás kontraszelekciót eredményez, protekciót érvényesít, nem nevel a közösség szolgálatában álló egyéniségeket, „*legfeljebb olyan elvetélt egyéniségeket, melyek készséggel szolgálják az uralkodó osztály érdekeit*”. A középiskola nem az összesség érdekeit tartja szem előtt, „*hanem csupán egy olyan középosztályt akar formálni, amely a mai düledező társadalmi rendet utolsó lehelletéig kiszolgálja*”.²² Szerinte a közoktatáspolitikai által érvényesített követelmények akadályozzák a társadalom fejlődését.

Milyen megoldást lát? Arra a kérdésre, hogy az iskola lehet-e jobb a fennálló társadalmi viszonyok között, válasza igenlő. Elképzelhetőnek tart olyan iskolarendszert, amely mindenkit részesít alapvető általános képzésben és mindenkit képesít arra a munkára, amely adottságának legjobban megfelel és társadalmilag értékes, hasznos. Szerinte az ilyen új szellemű iskola elérhető, ha a társadalom létrehozásában érdekelt, s ehhez lehetőségekkel is rendelkezik. Meggyőződése szerint tehát az iskola és iskolarendszer az adott körülmények között is javítható, ha a társadalom tudja és gyakorolja az iskolával szembeni kötelességeit és nem nézi passzívan a történéseket, reformokat. Ehhez azonban szemléletet kell változtatni. Szakítani kell azzal az elterjedt és kényelmes gyakorlattal, amely az iskola, a nevelés hibáiért az iskolát, a nevelőt teszi felelősség. Pedig a hibáért a társadalom is felelős, mert tűri azokat. „*Sőt, a társadalom felelőssége talán még nagyobb, mert az iskolát pedagógusok személyesítik meg, akik függő viszonyban vannak kenyéradóikkal*” . . . – írja.²³

Ugyanakkor, mint marxista szemléletű gondolkodó értette és tudta, hogy a társadalmi, gazdasági fejlődést és a társadalmi demokráciát szolgáló iskolarendszer nem fejlődhet a társadalom ellenére. Ezt csak gyökeres társadalmi változás teszi lehetővé. „*A jövőt csak olyan gazdasági-társadalmi rend oldhatja meg, amelyben kell az értelmes ember és kell a megbízható ember is*” – írja az akkori időben szükséges virágnyelven.²⁴

Neki megadott, hogy a demokratikus társadalom iskolarendszerének alapkötetételénél jelen legyen, sőt, részt vett a további építkezésben is. A felszabadulás után különböző jelentős gyakorlati feladatok megoldásán munkálkodva, különböző területekben vezető, irányító tisztséget ellátva készítette el tervezetét az iskolarendszer demokratikus átalakítására. Ennek elkészítéséhez a történeti fejlődés elemzése alapján fogott hozzá, hiszen vallotta, hogy „*a jövőt a múlt igazi értékeire lehet felépíteni*” és kutatta, kereste ezeket az értékeket. A múlt értékeinek keresését és a jövő szolgálatába állítását szolgálják a magyar nevelés történetére vonatkozó kutatásai és művei. Ezekben a jövő számára felmutatta a magyar közoktatás demokratikus hagyományait, Apáczai, Tessedik, Eötvös és különösen Nagy László örökségét.²⁵ A felszabadulás után a demokratikus iskolareform tervezetével

²¹I. m. 147.

²²I. m. 142.

²³Az új pedagógia körvonalai. = Pedagógiai Művei. 94–105.

²⁴I. m. 159.

²⁵*Köte Sándor*: Kemény Gábor pályaképe. = Pedagógiai Szemle 1983. 5. sz. 419–429.

párhuzamosan mérleget készített a megelőző huszonöt év közoktatáspolitikájáról.²⁶ Ezekkel a tanulmányaival meggyőzően alátámasztotta, hogy az új közoktatáspolitikának a demokratikus hagyományt kell követnie.

Az általa készített köznevelési reformterv a múlt értékes hagyományaira építve az új társadalom szükségleteit, követelményeit tartja szem előtt. A „Demokratikus iskola-reform” című műve a rövid történeti utalás után megállapítja, hogy az előző negyedszázad politikája következtében az anyagi válaszfalak meginogtak, de a szellemi válaszfalak ledöntése az iskola feladata maradt. Az iskolának a demokratikus társadalmi fejlődést kell szolgálnia. A demokrácia azonban szerinte nem az emberek feltétlen egyenlőségének utópisztikus követelményeit jelenti, hanem „*a népi erők érvényesülését.*” „*A demokrácia ma a dolgozó emberek összességének egyéni érdemük szerint való érvényesülését jelenti, tehát nem lefelé nivellálódást és nem kevesebb munkát, hanem több és nagyobb felelősséget s ennek arányában magasabb emberi méltóságot, több anyagi és erkölcsi megbecsülést jelent.*”²⁷ A reform társadalmi funkciójának előterébe állítása az Eötvös–Nagy László hagyomány folytatása.

Az iskolarendszer reformjánál másik alapelvnek a gyermeki fejlődéshez való igazodást tartja. Nagy Lászlót követve állítja, hogy iskolafokozatok kialakításánál a gyermeki fejlődés fokozatait kell figyelembe venni.

Szerinte az iskolai nevelés, a közoktatás szervezete minden korban társadalmi célokat, eszményeket követ. Az új társadalom embereszményét jellemezve rámutat, hogy különböző elképzelések élnek egymás mellett. Vannak, akik a klasszikus kultúra értékeit, mások a paraszti, a népi kultúrát, ismét mások a technikai műveltséget állítják előtérbe. Ezeknek a nézeteknek egyoldalúságaira figyelmeztetve megállapítja, hogy a klasszikus műveltség tiszteletének kívánsága nem jelentheti az új szükségletek háttérbe szorítását, „*az idő kerekének visszafordítását*”. A paraszti kultúrára való építkezés sem jelenthet szembenállást a modern technikai fejlődéssel. „*Csak magas paraszti kultúra tehet képessé bennünket arra, hogy nagy lehetőségünket: a gazdag, művelt agrárállamot megvalósítsuk.*” A földműves lakosság iskolázottsága, művelése előfeltétele a szövetkezésnek, amely alapja a jobb életközösségnek. A technikai műveltségnek, a városi kultúrának is ki kell lépnie a parciális szemléletből s be kell kapcsolódnia az ország aktuális feladatainak megoldásába. Az új társadalom embereszménye tehát a társadalom demokratikus fejlesztésére felkészült, egységes általános és ezen épülő differenciált szakműveltséggel rendelkező ember.

Ezek az elvek, követelmények jelentik az alapját az iskolarendszer szervezeti alakításának. A gyermeki fejlődésnek szerinte megvannak a természetes határai. Az iskolafokozatoknak ezekhez kell igazodniuk. Az öt-hat éves gyermekek számára kötelező óvodára épül az egységes, alapfokú nyolcosztályú népiskola. Ezt követi az egységes szervezetben működő általános műveltséget és differenciált képzést adó középiskola, majd a felsőiskolák; akadémiák, főiskolák, egyetemek. Az óvoda „játékosan, de rendszeres irányítással” beleszoktat a munkába és az elemi ismeretek megszerzésébe. Az egységes elemi iskola alsó négy osztályában osztálytanítás, a felső négy osztályban szaktanítás dominál. Ez az iskola egyaránt előkészít a további tanulmányokra és a gyakorlati munkára, ezért

²⁶ Kemény Gábor: Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege. Demokrácia és nevelés. Bp. 1945. Országos Köznevelési Tanács kiadása. 35–50.

²⁷ Pedagógiai Művei 181–182.

figyelmet fordít a pályaválasztásra. A gyakorlati életre való előkészítést azzal szolgálja, hogy megfelelő módon bekapcsol a fizikai munkába, a mezőgazdasági, ipari vagy egyéb tevékenységbe. A nyolcosztályú általánosan képző, mindenkire kötelező iskola felkészíti a társadalmi termelésben való részvételre. Az akkor jelentkező munkaiskolai tervezetekre utalva kijelenti, hogy a gyakorlati felkészítés nem jelentheti „az egyetemes műveltség alapelemeinek” háttérbe szorítását, a gyakorlatiasság indokolt követelményének egyoldalú uralmát. A munkaiskola követelményét egyébként már korábban is megfogalmazta. Egy alkalmi írásában (recenziójában) a szovjet iskolareform legszembetűnőbb és követendő vonásainak tartotta, hogy a szó pedagógiájától el akar vezetni a munka pedagógiájához. Szerinte a jövő iskoláját ez a fő törekvés jellemzi.²⁸

Tervezetében részletezően beszél a középiskoláról. Szerinte a középiskola egységes és kellően differenciált iskola köteles lenni. Az egységet az általánosan képző, mindenkire kötelező tárgyak oktatása biztosítja. A korábbi demokratikus hagyományok és az új társadalom szükségletei és céljai, művelődési eszménye alapján állítja, hogy az új társadalom minden polgárának a művelődés egyenlő lehetőségét kell biztosítani. Ezt szolgálják az általánosan kötelező tárgyak. Az egységes általános művelést nyújtó egységes középiskola tanulója képességei a helyi adottságok és igények szerint tanul, eszközi jellegű (nem kötelező) és az egyéni hajlamainak és helyi viszonyoknak megfelelő tárgyakat is. A helyi viszonyok figyelembe vétele, valamint az egyéni hajlamok differenciáltsága maga után vonja a tanítási tervek rugalmasságát. Ennek azonban nem szabad az alaposság rovására menni. Az egységes középiskolán belül lehetséges munkacsoportok, a társadalmi munkamegosztásból következő *elágazódást* jelzik (ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi, közgazdasági stb.). Ennél részletesebben nem foglalkozik az egységes középiskola elágazódásával. A középiskola egysége előfeltétele a társadalmi egység megvalósításának. Szerinte az új középiskolának a rugalmasságot és a művelődés egységéből folyó differenciáltságot kell megvalósítania.

A felsőfokú képzést adó intézmények reformja szétválasztja a főiskolai és egyetemi képzést. A főiskolai képzés tudományos alapon nyugvó gyakorlati képzést ad, az egyetem a tudományos képzés műhelye.

Kemény Gábor közoktatási reformterve a hazai közoktatás demokratikus hagyományaira támaszkodva a demokratikus fejlődés útjára lépő társadalom szükségleteit tartja szem előtt. A hagyományokra támaszkodva korszerű. Legfőbb feladatának a társadalmi egység szolgálatát tekinti az általános képzés kiterjesztésével, de alkalmazkodni kíván a társadalmi munkamegosztásból adódó követelményekhez is. Ez a tervet Eötvös és Nagy László korábbi reformterveit szem előtt tartva iskolarendszerünket szerkezetében és belső szellemében egyaránt meg akarja szabadítani a német szerkezetű iskola merevségeitől. Az iskolarendszer átalakításánál a társadalmi követelményeket igyekszik összeegyeztetni a gyermeki fejlődés menetével, sajátosságaival. A szervezeti, szerkezeti változtatásoknak ez a többszempontú megközelítése egyik szembetűnő és követendő erénye. Az egység és a differenciálás gondolata és követelménye egymást kiegészíti.

Mint az eddigiekből kitűnik, Kemény Gábor közoktatási reformtervének vezető gondolata, az iskola és társadalom kapcsolatának megteremtése. Ezt hivatottak szolgálni az általánosan kötelező, az eszközi jellegű és a helyi viszonyoknak megfelelő tárgyak, vala-

²⁸ A proletárnevelés kérdéséhez. = Pedagógiai Művei 160–164.

mint az a munkaiskolai felfogás, amelyet körvonalazott. Mindez lehetővé teszi, teheti az iskola és közvetlen környezetének együttműködését a nevelésben és a központi irányítást kiegészíti a helyi irányítás. Ezt támogatják a szülői értekezletek, az értékelés és osztályozás új rendje. Az iskola és társadalom kapcsolatának szolgálatában alapvető feladatnak tekinti az iskola szociológiai légkörének megteremtését, ami minden ismeretkörben előtérbe helyezi a tartalmi szempontokat és összefüggéseket. Ami segíti eltüntetni az eddigi merev válaszfalat a humán és a reál tárgyak, ismeretek között.

Kemény Gábor tervezetében utal rá, hogy előterjesztése főként keretet jelent, amit meg kell tölteni tartalommal, szellemmel. „A keretekben lehetnek eltolódások, nekünk az a fontos, hogy a reform a demokratikus szellem területén maradjon. Nem a betű kell, hanem a szellem. Ez dönti el, mit ér az iskolaszervezet . . .” – formulázza álláspontját.²⁹

Közoktatási reformtervében az iskola belső, pedagógiai reformjával csupán röviden és utalásszerűen foglalkozik. Világosan értésünkre adja viszont, hogy az iskolának mindig a társadalom fejlődését kell szolgálnia, a jövőt kell építenie. Ez a múlt és jelen ellentmondásainak feloldását, s minden egyoldalú cselekvésnek elhárítását jelenti és kiegyensúlyozásra törekszik minden problematikus kérdésben. „*A nevelés dialektikus folyamat, melynek sohasem szabad szem előtt téveszteni az egyén viszonyát a közösséghez, mert csak így teremti meg az igazi eszményét*”.³⁰ A szervezet akkor tudja jól szolgálni a demokráciát, ha szabad érvényesülést biztosít az egyéni erők fejlődésének, az adottságok, hajlamok szerinti előrehaladásnak. Mindez szükségessé teszi az iskola belső világának, pedagógiai szemléletének átalakítását, a nevelési alapviszonyoknak gyökeres megváltoztatását.

Az iskola belső világának átalakításához ad további útmutatást az a kéziratban maradt munkája, amely „Az európai ember nevelkedésének történetéhez” címet viseli. Szerintünk ez az 1947-ben elkészült és halála után publikált esszéje szerves kiegészítője közoktatási reformtervének. A munka a szabadság és kötöttség viszonyát, történeti alakulását vizsgálja a nevelésben. A kérdés, amire választ keres, így hangzik: Hogyan bontja ki a nevelő a kötöttségekbe születő embert kötelekeiből, hogyan neveli fel kiszabadított énjét? Válasza a gyermeki fejlődés tiszteletben tartása alapján az, hogy az igazi nevelés felszabadít; nem parancsol, nem betanít, hanem feltárja a dolgokat s a tanítványt beavatja a feltárás módjába. Ez teszi lehetővé, hogy a növendék a nevelés céljával azonosuljon. Az ilyen felszabadító nevelés „*alapköve*” a bizalom, a nevelt romlatlanságának, fejleszthetőségének feltételezése, lehetőségeinek elismerése és keresése. Az ilyen, az egyént a közösség szolgálatába állító nevelés elképzelhetetlen „a tanító és tanítvány közötti személyes kapcsolat nélkül, a gyermek, a tanítvány tiszteletben tartása nélkül” . . . A nevelésnek ez a személyes jellege teszi valóban demokratikussá és humánussá a nevelést és nevelői magatartást. „A tananyag szociális és individuális felszabadító hatása azon múlik, tud-e a tanuló és tanító között a személyes kapcsolat viselőjévé válni és a tanító a tantárggyal, mint eszközzel életre tudja-e ébreszteni a tanuló személyes lényét. Az első kérdés tehát nem a mit tanulunk, hanem a ki tanít és kit tanít elválaszthatatlan kérdéspár” – írja mintegy összegezőként.³¹

²⁹ Pedagógiai Művei 196–197.

³⁰ I. m. 198.

³¹ Önéletrajz 160.

Ha ezek után visszagondolunk arra, amit kezdő tanárként mondott arról, hogy az igazi tanítót növendékeinek nemcsak tanulmányi előrehaladása, de emberi sorsa is érdekli, akkor beláthatjuk, hogy pedagógiai szemléletét mindvégig az a humánus gyermekszemlélet szabta meg, amelyet a gyermektanulmányozástól és Nagy Lászlótól tanult.

Mindezek után felvetődik a természetes kérdés: Kemény Gábor nyomán haladt-e az utóbbi harminc évben közoktatásunk fejlődése? Ha mondanivalójához betű szerint ragaszkodunk, akkor az eltérések, a különbségek ötlenek szemünkbe. Ha szellemét, szemléletét nézzük, akkor megállapítható, hogy közoktatásunk fejlődése nem ellentétes azzal, amit elképzelt és körvonalazott. De attól több ponton el is tér. Iskolarendszerünk jelentékeny mértékben megtartotta örökölt merevségét, zártságát, a társadalomtól való elzárkózását, nehézkességét. Ebben szerepe lehet azoknak a szemléletbeli torzulásoknak, melyek a fordulat éve után jelentkeztek.³² Hiába figyelmeztetett a dogmatizmus veszélyére, arra, hogy a demokratikus iskola, a nevelés, „a legkisebb erőszakos aktivitást sem tűri meg”, a megmerevedés, a dogmatizmus veszélyét nem sikerült elkerülni. Napjainkban, amikor megkerülhetetlen feladatunk közoktatásunk szervezeti átalakítása és tartalmi, metodikai továbbfejlesztése, kötelességünk emlékezni figyelmeztetésére. Szerinte a közoktatás reformjában olyan dialektikus szemlélet érvényesítésére van szükség, amely az általános elvek világos megfogalmazásával együtt biztosítja a kor követelményeinek érvényesülését, olyan iskolára és közoktatásra, amely kellően rugalmas, könnyen átalakul anélkül, hogy elveszítené jellegét.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy napjainkban nem az a feladatunk, hogy konkrét javaslatainak megvalósítását kérjük számon, de igenis kötelességünk szellemének érvényesülését elősegíteni. Ez következik életművének, mondanivalójának lényegéből. Ez következik felelősségünkből is, amely elől nem térhetünk ki. Nem kegyeletes megemlékezés tehát a dolgunk, hanem mondanivalójának alkotó felhasználása.

³² Az egységes középiskola felszabadulás utáni problémáiról. *Kornidesz Mihály*: Tervek a középiskolai rendszer egységesítésére a felszabadulás utáni években. = *Pedagógiai Szemle* 1980. 4. sz. 291–303.